Centre Universitaire de Tamanghasset

ISHKELET
REVUE des études linguistiques& litéraires

Volume: 09 Issue No. 1 / March 2020

Computer Mediated Communication Impact on EFL Learners' Fluency
Sabrina BAGHZOU

The Role of Authentic Materials in Enhancing EFL Learners' Speech Act Performance of Requests the Case of Third Year Students, English Department, University of Batna 2
DJARI Walid / . BAHLOUL Amel

The Question of Cultural Identity in Achebe's Novels Things Fall Apart, a Man of the People, and Anthills of the Savannah
Mustapha CHIBANI / Amar GUENDOUZI

L'écriture dans Dieu, Allah, moi et les autres de Salim Bachi : Méditation ou sécularisation ?
MERDJI Naima
ROUBAI-CHORFI Mohamed al Amine

ISSN : 2335-1586

مجلة إشكالات في اللغة والأدب
مجلد (09) عدد (1) / رجب 1441 – مارس 2020
ISSN : 2335-1586

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

مجلة دولية مُحكّمة فصلية- تصدر عن المركز الجامعي لتامنغست (الجزائر) تعنى بالدراسات اللغوية والأدبية والنقدية باللغات العربية والفرنسية والإنجليزية

من مواضيع العدد

- المنجز اللغوي من الجملة إلى النص: المفاهيم التأسيسية والمبرهنات الإجرائية
. دريس محمد امين
-. دور المقاربات البيداغوجيّة المرتبطة بالمؤسّسة المدرسيّة في مجابهة عوامل الانقطاع المدرسيّ
مريم مغراوي العبادي / أحمد قريش
- استراتجيات ترجمة الإحالات رواية "ثرثرة فوق النيل" لنجيب محفوظ أنموذجا
مريم يحيى عيسى
- هوى الحب في المخيال الشّعبي حكاية البطل المغامر" رْدَاحْ " نموذجاً.
فايزة بن كروش
- اشتغال متخيّل الحمولات الثّقافية في الحكاية الشّعبية الموجّهة للطّفل في الجزائر.
جلال معوش
- انفتاح النّص الشعري على التّناص الدّيني
مديحة بشير الشريف
- احتفالية الوعدة: تقاطعات الطقوسي والأدبي: مقاربة سيميو- أنثروبولوجية بمنطقة سبدو
بووشمة الهادي

منشورات المركز الجامعي لتامنغست –

مجلة إشكالات في اللغة والأدب
مجلد (09) عدد (1) / رجب 1441 – مارس 2020

ISSN : 2335-1586

مجلة دولية فصلية محكمة تصدر عن المركز الجامعي أمين العقال حاج موسى أق أخموك لتامنغست
(الجزائر) / عنى بالدراسات الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية

مجلد 09 عدد 1

رجب/ 1441هـ - مارس 2020

معامل التأثير العربي لسنة 2019 قدره (1.2)

المـــــراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئـاسة التحرير إلى :

ص.ب 10034 سرسوف - تمنراست . الجزائر

الهـاتف :0666215077 (213)

E-mail:(ichkalatmag@yahoo.fr)

رابط المجلة على البوابة الجزائرية للمجلات العلمية:

http/www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/238

رقم الإيداع القانوني: 169-2012

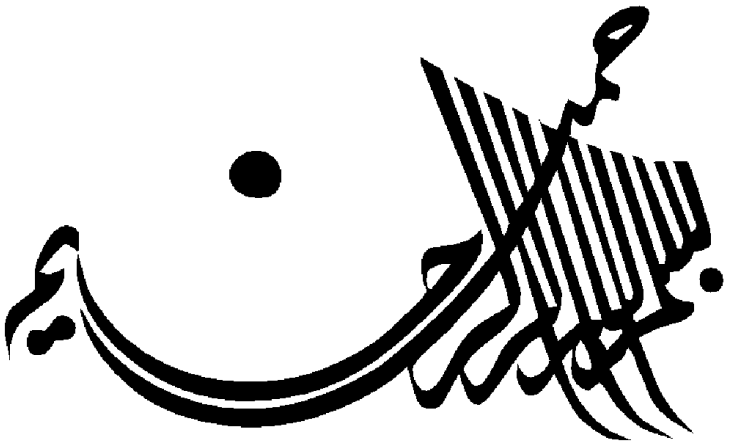
Issn :2335-1586

e.issn :2600-6634

منشورات المركز الجامعي لتامنغست

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

مجلة دولية فصلية محكمة تصدر عن المركز الجامعي أمين العقال حاج موسى أق أخموك لتامنغست
(الجزائر) / عنى بالدراسات الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية



مجلة دولية فصلية محكمة تصدر عن المركز الجامعي أمين العقال حاج موسى أق أخموك لتامنغست
(الجزائر) / عنى بالدراسات الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية

(قواعد النشر في المجلة)

ترحب المجلة بمشاركة الباحثين من كل الجامعات ومراكز البحث من جميع أنحاء العالم، وتقبل الدراسات والبحوث المتخصصة في القضايا الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية وفق القواعد الآتية:

- أن يتسم البحث بالأصالة النّظرية والإسهام العلمي.
- أن يكتب على نموذج ورقة مجلة إشكالات (يحمل من موقع المجلة على البوابة) ببرنامج (word) على ورقة بمقاس(16سم×24سم) بخط (Traditional Arabic) حجم (14) للمتن و(12) للحواشي، بما لا يتجاوز (25) صفحة ولا يقلّ عن (12) صفحة.
- تخصص الصفحة الأولى لعنوان البحث، واسم الباحث ودرجته العلمية ، وبريده الإلكتروني، ورقم هاتفه، وملخص باللغة العربية في لا يزيد عن (150) كلمة ومثله باللغة الإنجليزية، على أن تكون الترجمة دقيقة. (ضرورة تجنب ترجمة قوقل الحرفية)، إضافة إلى كلمات مفتاحية أسفل كل الملخص.
- أن يبدأ البحث بتمهيد أو مقدمة أو مدخل، وينتهي بخاتمة أو نتائج. كما يطلب تقسيم البحث إلى عناوين فرعية.
- توضع الرسوم والبيانات في شكل صورة ليتسنى تعديلها في صفحة المجلة.
- تخضع البحوث المقدمة للتحكيم العلمي قبل نشرها .
- ضرورة التزام الباحث بالأمانة العلمية، ويتعهد بعدم نشر البحث من قبل في أية مطبوعة أو مجلة. (يحرر الباحث تعهدا بملكية المقال، وبعدم نشره، في وثيقة ترسل إليه عقب قبول توجيه البحث إلى التحكيم).
- إلزامية حسن التّوثيق بذكر المصادر والمراجع من خلال التهميش الأكاديمي في الصفحة الأخيرة من المقال، على أن يكون التهميش آليا ومن دون إدراج الأقواس في أرقامه.
- يرسل البحث حصرا عن طريق البوابة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP على الرابط:

.http/www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/238

يتحمل صاحب المقال مسؤولية محتوى مادته العلمية

مجلة دولية فصلية محكمة تصدر عن المركز الجامعي أمين العقال حاج موسى أق أخموك لتامنغست
(الجزائر) / عنى بالدراسات الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية

(المديـر الشرفي)

أ.د. عبد الغني شوشة (مدير المركز الجامعي لتامنغست)

(مدير المجلة)

أ.د. محمد بكادي

(رئيس التحرير)

أ.د. رمضان حينوني

(فريق التحرير)

أ.د العيد جـلولي (جـــــــامعة ورقلة/ الجزائر) / د. محمد دريدي (جامعة – ورقلة / الجزائر)

أ.د.محمد أمين خلادي (جـامعة أدرار/ الجزائر) / أ.د. محمد بكادي (م.الجامعي لتامنغست/ الجزائر)

أ.د. عبد الحكيم والي دادة (جامعة تلمسان / الجزائر)

د. صبرينة بغزو (جامعة خنشلة – الجزائر)

د. علي خلف العبيدي (جـــامعة ديالى– العراق) / د. مصطفى أحمد قنبر (كلية المجتمع– قطر)

د. أحمد محمد بشارات (كليات التقنيات العليا/ الإمارات العربية المتحدة)

د يحيى نشاط (ثانوية عبد الله العروي التأهيلية، وجدة، المملكة المغربية)

د.خضر محمد أبو جحجوح (الجامعة الإسلامية بغزة)/ د.ضياء غني العبودي (جامعة ذي قار/العراق)

د. أحمد فرحات (كلية الفارابي– جدة/ المملكة العربية السعودية)

د. أحمد علي علي لقم (جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز - المملكة العربية السعودية.

د. هناء محمود الجنابي (كلية الآداب ، الجامعة العراقية)

(فريق التحكيم) داخل الجزائر

أ.د. عبد الجليل منقور (جـامعة سيدي بلعباس) أ.د. يـوسف وسطاني(جـــــــامعة سطيف2)

أ.د. رزيقة طاوطاو (جـــــــامعة أم البواقي) أ.د. يمينة بشي (جـــــــــامعة الجزائر2)

أ.د. بلقاسم دكدوك (جـــــــامعة أم البواقي) أ.د. لقمان شاكر (جـــــــــامعة أم البواقي)

أ.د. مليكة بن بوزة (جـــــــــامعة الجزائر2) د. صالح الدين ملفوف (ج. خـــميس مليانة)

د. عادل بوديار (جـــــــــــامعة تبسة) أ.د. بركة بوشيبة (جـــــــــــامعة بشار)

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

مجلة دولية فصلية محكمة تصدر عن المركز الجامعي أمين العقال حاج موسى أق أخموك لتامنغست (الجزائر) / عنى بالدراسات الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية

د. إدريس بن خويا (جامعة أدرار)
د. عمر بوقمرة (جامعة الشلف)
د. محمد الصالح بوضياف (الم. الج. النعامة)
د. حميد قبايلي (جامعة منتوري قسنطينة)
د. عامر رضا (المركز الجامعي بميلة)
د. فاتح زيوان (جامعة العربي التبسي– تبسَّة)
د. فريدة مقلاتي(جامعة خنشلة)
د. السعيد ضيف الله (جامعة الجزائر2)
د. حمو عبد الكريم (مركز crasc)
د. مبارك بلالي (جامعة أدرار)
د. محمود رزايقية (المركز الج. لتيسمسيلت)
د.عزوز ميلود (جامعة تيارت)
د.بوبكر معازيز (جامعة تيارت)
د. يحيى حاج امحمد (جامعة غرداية)
د.محمد عروس (جامعة الجزائر2)
د.بن جلول مختار (جامعة تيارت)
د موسى كراد (المركز الجامعي بميلة)
د. آمنة بن منصور (م. الجامعي بعين تموشنت)
د. جلال خشاب (جامعة سوق أهراس)
د. عائشة عبيزة (جامعة اأغواط)
أحمد كامش (جامعة خنشلة)
د. صورية جغبوب (جامعة خنشلة)
د.مقدم صديق (جامعة أدرار)
د. حبيب بوزوادة (جامعة معسكر)
أ.د. عبد القادر شارف (جامعة الشلف)
د. عزوز قروع (جامعة سكيكدة)
د. سعيد خليفي (المركز الجامعي بغيليزان)
د. فاتح حنبلي (جامعة أم البواقي)
د. مومن مزوري (جامعة بشار)
د. محمود فتوح (جامعة الشلف)
د. حفيظة تزروتي (جامعة الجزائر 2)
د. نسيمة كريبع (المركز الجامعي بميلة)
د. محمد بكادي (المركز الجامعي لتامنغست)
د. شيادي نصيرة (جامعة تلمسان)
د حليمة عواج (جامعة باتنة1)
د.ثابت طارق (جامعة باتنة1)
د دريس محمد أمين (جامعة معسكر)
د.خير الدين بن خرور (جامعة البليدة2)
د. أحمد بناني(الم. الج. تامنغست)
د. عيسى بريهمات (جامعة الأغواط)
د. براهيم براهمي (جامعة قالمة)
د. وحيد بن بوعزيز (جامعة الجزائر 2)
د. أحمد حفيدي (الم. الج. تامنغست)
د لخضر لغزال (جامعة أدرار)
د. محمد كنتاوي (جامعة أدرار)
د. محمد بن عبو (جامعة أدرار)

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

مجلة دولية فصلية محكمة تصدر عن المركز الجامعي أمين العقال حاج موسى أق أخموك لتامنغست (الجزائر) / عنى بالدراسات الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية

د. يحيى بن يحيى (جـــــــــامعة غرداية)
د. بوبكر بوشيبة (جـــــــــامعة الجلفة)
د. أسماء بوبكري (جـــــــــامعة أدرار)
د. سفيان شايدة (جـــــــــامعة الجزائر 1)
د. سعد لخضاري (جـــــــــامعة البويرة)
د. طاهـــــــــر براهيمي (جامعة غرداية)
د جمال بلعربي(مركز ب.ع.ت.ت.ع/الجزائر)
د. زهور شتوح (جـــــــــامعة باتنة1
د. حنينة طبيش (جامـــــــــعة خنشلة)
د. فاطمة ديـــلمي (م.و.د .ب.ق.ت.أ.ت)
د. خديجة الشامخة (جـــــامعة غرداية)
د. محمد بوعلاوي (جـــــامعة المسيلة)
د. عبد الرحيم البار (جـــــامعة جيجل)
د. كريمة ســـــــالمي (جامعة تيزي وزو)
د.الحاج براهيمي (جـــــامعة الجلفة)
د. بركاني محمد رضا (جـــامعة الطارف)
د. بلخير أرفيس (جـــــامعة المسيلة)
د. علي بن فتاشة (جـــــامعة بومرداس)
د. سماح بن خروف(جـامعة برج بوعريريج)
د. فيروز بن رمضان (جـــــامعة المدية)
د. رشيد بن قسيمة (المدرسة ع. بـوسعادة)
د. محمد بوزيدي (جـــــتامعة معسكر)

خارج الجزائر

د.علي خلف العبيدي (جامـــعة ديالى. العراق)
د. أمجد طلافحة جـــامعة اليرموك – الأردن)
د. صائد شديد (جـــــــــامعة قطر)
د.عبد الرحمن القضاة (المملكة العربية السعودية)
د.هناء محمود الجنابي (الجامعة العراقية– بغداد)
د. محمد خضر أبو جحجوح (جـــامعة غزة)
د.محمد محمود محـــــــــاسنة (الأردن)
د يحيى نشاط (المملـــــــــكة المغربية)
د. مصطفى أحـــمد قنبر(كلية المجتمع– قطر)
د.أحمد فرحات (جمهورية مصـــــــر العربية)

د. أحمد محمد بشارات (كليات التقنية العليا الإمارات)

د.أحمد علي علي لقم (جامعة سطام بن عبد العزيز– السعودية)

د. غصاب منصور الصقر (سلطنة عـــمان)
د. علي عبد الامير عباس (جامعة بابل/ العراق)

مراجعة لغوية

د. جيلالي كاملين (جامعة بشار

أ.معافة سفيان (المركز الجامعي لتامنغست)

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

مجلة دولية فصلية محكمة تصدر عن المركز الجامعي أمين العقال حاج موسى أق أخموك لتامنغست (الجزائر) / عنى بالدراسات الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية

فهرس الموضوعات باللغة العربية

عنوان المقال	المؤلف	ص
أثر استخدام استراتيجية دراما عباءة الخبير في تحسين التحصيل المعرفي من دروس القراءة لدى التلاميذ	عمار الوحيدي عبلة محرز	10
الاختيار النّحويّ عند ابن مالك في ألفيّته مسألة اتّصال الضّمير وانفصاله نموذجا.	عمر تشيش	32
التفكير اللغوي عند الأصوليين– مبحث القرينة نموذجا –	طه الأمين بودانة	45
المنجز اللغوي من الجملة إلى النص: المفاهيم التأسيسية والمبرهنات الإجرائية	دريس محمد امين	65
تعليميّة أنشطة اللغة العربيّة للكبار (الأندراغوجيا) برنامج محو الأميّة وتعليم الكبار في ضوء النظرية السلوكية –أنموذجا–	زمالي عبد الغني	84
تقاليد الدرس النحوي بمدرسة الشيخ محمد بلكبير	بلحاج جلول	111
دَعَاوى بعض المُحدثين حول التّفكير النّحويّ العربي (عرض ومناقشة).	عمر بوشنة	134
دور المقاربات البيداغوجيّة المرتبطة بالمؤسّسة المدرسيّة في مجابهة عوامل الانقطاع المدرسيّ	مريم مغراوي العبادي أحمد قريش	152
مكانة الدرس النحوي بين تعليم اللغة العربية ومختلف منهجيات تعليم اللغات	سعد الدين أمينة	165
مهارة قراءة النصوص دراسة ميدانية للصف الثالث ابتدائي مدرسة سليمان أق إيلاشن بتمنراست	سمية ساقني عبد الجليل ساقني	181
استراتجيات ترجمة الإحالات رواية "ثرثرة فوق النيل" لنجيب محفوظ أنموذجا	مريم يحيى عيسى	205
الشعريّة واللّغة المفارقة في رواية " حوبة ورحلة البحث عن المهدي المنتظر " لعز الدين جلاوجي، نموذجا.	عبد العزيز نصراوي	227
انزياحات الذات وتجاوز الهوية في رواية "المَمنُوعة" لمَليكة مقدم. دراسة موضوعاتية.	حمزة بوزيدي عقيلة بالي محجوبي	243
صورة المدينة العربيّة في ظلّ المحنة الجزائريّة –قراءة في ثنائية الطّاهر وطّار الشمعة والدهاليز والولي الطّاهر يعود إلى مقامه الزكي–	مليكة حيمر	260
هوى الحب في المخيال الشّعبي حكاية البطل المغامر" رْدَاحْ " نموذجاً.	فايزة بن كروش	278
هوية النص الأدبي من منظور المنهج النقدي التاريخي	امينة قنون	297

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

مجلة دولية فصلية محكمة تصدر عن المركز الجامعي أمين العقال حاج موسى أق أخموك لتامنغست (الجزائر) / عنى بالدراسات الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية

نظرية التأويل في النقد المعاصر	سعد لخذاري	312
التداولية والسيميولوجيا:دراسة في البعد الإنجازي والتّأثيري للعلامة غير اللّغوية	ليندة حمودي	325
النقد المسرحي المغربي	لطيفة خمان	339
ملامح النقد الموضوعي في التفكير النقدي العربي القديم.	فريد زغلامي	358
اشتغال متخيّل الحمولات الثّقافية في الحكاية الشّعبية الموجّهة للطّفل في الجزائر.	جلال معوش	375
إشكالية قصيدة النثر بين تحديات الرفض والتأصيل الإبداعي	بهلول شعبان	399
البنية الدلالية بين جماليات الصورة الشعرية وحضور المتخيل المشهدي في ديوان "سيرة ذاتية لسارق النار"	سميرة بوادي	424
الصّوت اللغوي ووظائفه في ديوان "قال سليمان" للشاعر سليمان جوادي	محمد أمين غوغة	446
المصطلح الصوفي ودلالته في قصيدة آداب الطريق لأبي مدين الغوث.	رابح محوي	459
الموسيقى الداخلية في شعر منتهى الطلب	سعيد صيد	480
الانزياح الصرفي في شعر الأمير عبد القادر الجزائري– مقاربة أسلوبية–	وردة بويران أحمد الشريف شطراح	497
انفتاح النّص الشعري على التّناص الدّيني –قراءة في ديوان أبجدية المنفى والبندقية لابن الشاطئ–	مديحة بشير الشريف	520
واقع ترجمة الشعر الحوزي بالجزائر	سنوسي بريكسي زينب	540
الخلفيات المعرفية للتكامل المعرفي بين علم الأصوات وعلم الموسيقى دراسة في (الموسيقى الكبير للفارابي) و (سر صناعة الإعراب لابن جني)	محمد مباركي	551
المراجعات الحديثة للمدونة الشعرية العربية في العصر الوسيط (قراءة تحليلية واصفة لكتاب الشعرية العربية لجمال الدين بن الشيخ).	عبد السلام بادي	572
استراتيجيات الخطاب في محاضرات الأدباء للراغب الأصفهاني	معمر بن الغويني	590
الشواهد القرآنيّة عند الجاحظ (ت 255هـ) من خلال البيان والتّبيين.	نصيرة بوجلول، عبد الغفار بن نعمية.	611
احتفالية الوعدة: تقاطعات الطقوسي والأدبي: مقاربة سيميو– أنثروبولوجية بمنطقة سبدو	بووشمة الهادي	627
الموروث الثقافي لمنطقة الجنوب الغربي الجزائري عند عبد القادر خليفي	خليفي سعيد	648

مجلة دولية فصلية محكمة تصدر عن المركز الجامعي أمين العقال حاج موسى أق أخموك لتامنغست
(الجزائر) / عنى بالدراسات الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية

كلمة العدد

بسم الله الرحمن الرحيم

يسرني أن أقدم لكم نيابة عن أسرة المجلة (المجلد 09 العدد 1) راجيا أن يجد فيه الباحثون وطلبة العلم ما يهمهم ويفيدهم من مادة علمية ناضجة، كما يسرني أن أحث جميع القائمين على المجلة على بذل المزيد من الجهود في سبيل الحفاظ على مكاسب المجلة، وعلى تحقيق مزيد من الارتقاء، سواء في تحسين التصنيف أو تحسين معامل التأثير العربي لهذه السنة أو تحسين معامل التأثر والاستشهادات المرجعي Arcif الذي دخلنا إليه السنة الماضية، أو في غير ذلك مما يحقق للمجلة صيتا محترما.

وألفت انتباه السادة الباحثين إلى ضرورة الصبر على تحكيم مقالاتهم وبحوثهم، علما أننا نستقبل عددا كبيرا منها، وهو ما يحتاج إلى مدة زمنية كافية لتحكيمها تباعا.

كما أنبه الباحثين إلى تجنب أي شكل من أشكال الإخلال بالأمانة العلمية كبيرا كان أم صغيرا، لأن كافة القوانين المعمول بها في هذا المجال تعرض الباحث إلى المساءلات القانونية.

ونسأل الله تعالى التوفيق والسداد.

.

رئيس التحرير
أ.د. رمضان حينوني

ICHKALAT JOURNAL
OF LANGUAGE AND LITERATURE

International quarterly journal issued by the University Center of Tamenghast (Algeria) /It deals with literary, linguistic and critical studies in Arabic, English and French

Volume 09 Issue no 1 March 2020

Arab Influence Factor for 2018 (1.2)

CORRESPONDENCE

All correspondences on behalf of the Editor-in-Chief should be addressed to:
B.P. 10034 Sarsouf-Tamenghast- Algeria
Tel: (213) 0666215077
E-mail: (ichkalatmag@yahoo.fr)

The journal's link on the Algerian portal for scientific journals:
http/www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/238

Legal deposit number: 2012-169
Issn:2335-1586
e.issn:2600-6634

Tamenghast University Center Publications

Publishing rules of the journal

The journal welcomes the participation of researchers from all Algerian, Arab and foreign universities and research centers, and accepts studies and research specialized in literary, human, social and scientific issues in Arabic, English and French according to the following rules:

-Research should be characterized by theoretical originality and scientific contribution.

- To be written on the form of Ishkalat journal paper (carried from the journal's website on the portal) on format (word) on a sheet of paper size (16 cm x 24 cm) in the font (Traditional Arabic) size (14) for the board and (12) for footnotes, not exceeding (25) pages and not less than (12) pages.

- The first page is devoted to the title of the research, the name of the researcher and his degree, his e-mail, his phone number, and a summary in Arabic in no more than (150) words and the same in English, the translation must be correct (avoid Google literal translation), as well as keywords at the bottom of each summary.

- The research should begin with a preface or an introduction and ends with a conclusion or results. It is also required that the search be divided into subtitles.

- Figures and graphs should be in the form of an image so that they can be modified in the journal's page.

-The submitted research is subject to scientific arbitration prior to publication.

-The researcher must adhere to the scientific integrity, and assures not to publish the research before in any publication or journal. (The researcher should make a declaration of ownership of the article and not publish it before, in a document to be sent to him after accepting the research to be directed to arbitration).

-Mandatory documentation by citing sources and references through academic marginalization on the last page of the article, provided that the marginalization is automatic and without the inclusion of brackets in its numbers.

-The research should be exclusively sent through the Algerian portal for scientific journals ASJP at: http/www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/238

The author of the article is responsible for the scientific content

Honorary Director
Pr.Abdelghani Choucha (Rector of Tamenghast University Center)
Journal director: pr. Mohammed Bakadi
Editor-in- Chief : Pr Ramdane.Hinouni

Editorial Team:
Laid Djellouli (Algeria)
Mohamed Dridi (Algeria)
Mohamed Amine Khalladi (Algeria)
Abdelhakim Ouali Dada (Algeria)
Mohamed Bakadi (Algeria)
Ali Khalaf Alobaidi (Iraq)
Ahmad Mihammad Bisharat (AEU)
Yahia Nechat (Morocco)
Mostafa Ahmed Qonbor (Qatar)
Khedr Mohamed Abou jahjouh (Palistine)
Ahmed Farhat (KSA)
Ahmad Ali Ali Laqm (KSA)
Dhia ghani Alabboudi (Iraq)

(Expertise team)

Dr.Badreddine Loucif, université de Khenchela)
Dr.Abderrahman Bassou (c.univ. Ain Temouchent)
Dr.Mohamed Dridi (univ. Ouargla)
Dr.Rachid Chibane (c.u. de Tindouf)
Dr.Achour Hanbli (univ. Tébessa)
Dr. Mohamed Besnaci. (Univ. Lumière Lyon ll France)
Dr. Nacera Idir (univ. Tizi ouzou)
Dr. Faiza Dekhir (c.u. Tamanrasset)
Dr.Amir MEHDI (univ. De Tiaret)
Dr.Fouzia Amrouche (ue university)
Dr.Hadjira Meddane (univ. De Chlef)
Dr.Mounira Hamideche (Centre AFAK)
Dr.Mohamed Hattab (univ. D'Adrad)
Dr.Hicham Belmokhtar (c. u . de Tissemssilt)
Dr.Mohamed Amin Dris (Univ. De Mascara)
Dr.Souad Guessar (univ. De Bechar)
Dr. Sidahmed Khalladi (Univ. D'Adrar)

Index (English and French)

Author	Title	page
DJARI Walid **. BAHLOUL Amel**	The Role of Authentic Materials in Enhancing EFL Learners' Speech Act Performance of Requests the Case of Third Year Students, English Department, University of Batna 2	661
Sabrina BAGHZOU	Computer Mediated Communication Impact on EFL Learners' Fluency	674
. Mustapha CHIBANI **Amar GUENDOUZI**	The Question of Cultural Identity in Achebe's Novels Things Fall Apart, a Man of the People, and Anthills of the Savannah	686
MERDJI Naima **ROUBAI-CHORFI Mohamed al Amine**	L'écriture dans Dieu, Allah, moi et les autres de Salim Bachi : Méditation ou sécularisation ?	704
Leila LOUCIF	The Effects of the Clustering Pre-Writing Technique on Learner's Paragraph Writing Achievement The Case of Third Year Literary Classes at Badi Mekki Secondary School, Biskra	721

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 10 - 31 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

أثر استخدام استراتيجية دراما عباءة الخبير في تحسين التحصيل المعرفي من دروس القراءة لدى التلاميذ

The Impact of Using "The Drama of the Expert's Cloak" Strategy in Improving the Students' Cognitive Achievement out of Reading Lessons

[*] أ. عمار الوحيدي[1]، د. عبلة محرز[2]
Ammar Alwaheidi[1], Abla Mahrez[2]
[1]جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله – الجزائر University of Algers – Algeria
[2] جامعة وهران – الجزائر University of Oran– Algeria
ammarwh@gmail.com [1]
ablamahrez@yahoo.fr [2]

تاريخ الإرسال: 2018 /09/16	تاريخ القبول:.2020/01/25	تاريخ النشر :2020/03/15

مُلخّص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استراتيجية دراما عباءة الخبير في تحسين التحصيل المعرفي من دروس القراءة لدى التلاميذ، وقد استخدِم المنهج شبه التجريبي لتحقيق أغراض الدراسة، وتم تطبيق الدراسة على عينة قصدية من تلاميذ الصف التاسع الأساسي، وتكونت من (74) طالبا موزعين في مجموعتين: (37) طالب في المجموعة التجريبية، و(37) طالب في المجموعة الضابطة. وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي من دروس القراءة تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، دراما عباءة الخبير)، ولصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل التلاميذ في اختبار التحصيل المعرفي من دروس القراءة تُعزى لمتغير المستوى التحصيلي (عالي، متوسط، ضعيف)، وذلك بين المستوى العالي والمنخفض لصالح المستوى العالي، وبين المستوى المتوسط والمنخفض لصالح المستوى المتوسط.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للتفاعل بين متغير طريقة التدريس، ومتغير المستوى التحصيلي.

[*] عمار الوحيدي. ammarwh@gmail.com

وفي ضوء ذلك أوصى الباحثان بضرورة توظيف استراتيجية عباءة الخبير في التعليم لما لها فائدة تربوية وتعليمية، وتنظيم برامج تدريبية لمشرفي ومعلمي المواد المختلفة استخدام استراتيجية عباءة الخبير.

الكلمات المفتاح: الدراما في التعليم، عباءة الخبير، التحصيل المعرفي، دروس القراءة.

Abstract :

This study aimed to investigate the impact of drama strategy (The Cloak of the Expert) in improving the students' cognitive achievement out of reading lessons. The quasi-experimental method was used to achieve the purposes of the study. The study was applied on a purposive sample of ninth grade students: (37) students in the experimental group, and (37) students in the control group. The study concluded with the following results:

-There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group students and the average of the control group scores in the cognitive achievement test of reading lessons due to the variable of the teaching method (traditional way; The Cloak of the Expert drama), in favor of the experimental group.

-There are statistically significant differences in the average achievement of students in the cognitive achievement test from reading lessons due to the variable level achievement (high, medium, weak), between the high and low level in favor of the high level, and between the middle and low level in favor of the intermediate level.

-There are no statistically significant differences due to the interaction between the variable of the teaching method and the achievement level variable.

In light of this, the researchers recommended the necessity of employing The Cloak of the Expert strategy in education because of its educational benefits, and organize training programs for supervisors and teachers on using the Cloak of the Expert.

Keywords: Drama in Education, The Cloak of the Expert, Cognitive Achievement, Reading Lessons.

مقدمة:

تسعى التربية إلى إكساب المتعلمين مهارات القراءة وفهم المقروء خاصة في المراحل الأولى من التمدرس، كون القراءة من أهم مفاتيح الولوج إلى المعرفة، وتعتبر أدوات حقيقية لتفسير وتعقّل وتنظيم الخبرات وبناء المعارف في عالم يزداد انفتاحا على المعرفة، فقدرة الفرد على اكتساب مهارات القراءة هي السبيل لمواكبة عالم يزداد تطلّبا يوما بعد يوم، فهي التي تمنحه القدرة على

التفكير والعمل والإنتاج، في سياق تطبعه نتائج العولمة والتسارع الهائل في إنتاج المعرفة وانتشارها، بالإضافة إلى سهولة الولوج إليها بفضل العوالم التكنولوجية والرقمية.

كما أن القراءة عملية فكرية، يتفاعل القارئ معها، فيقرأ بشكل سليم، ويفهم ما يقرأ وينقده، ويستخدمه في حل ما يواجهه من مشكلات، وينتفع به في مواقف حياته. وللقراءة أهمية في حياة الفرد والمجتمع؛ فهي تزود الأفراد بالخبرات وتنمي مداركهم وتهيئهم لخدمة المجتمع وتدفعهم ليكونوا روادا في مجتمعهم، فهي بلا شك العملية الأساسية في فهم التراث الثقافي والوطني، والاتصال بتراث الآخرين، ووسيلة للاتصال بباقي العلوم، وعن طريقها يشبع الفرد حاجاته وينمي قدراته، كما تسهم القراءة في تكوين الشخصية، وتشكيل الفكر الناقد للفرد[1].

أولاً– مشكلة الدراسة وخلفيتها:

ومن خلال ملاحظاتنا والاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالقراءة، وجدنا أن تلاميذ الصفوف المختلفة عامة ما زالوا يعانون صعوبات مختلفة في تعلم موضوعات القراءة وما تتضمنه من معارف ومهارات، وهذا ما أكدته الدراسات المختلفة ونتائج الاختبارات الموحدة في مديرية التربية والتعليم، التي أشارت إلى تدني تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في المهارات الكتابية واللغوية ومنها فهم المقروء وما يرتبط به من مهارات مختلفة.

وأشارت بعض الدراسات أن استخدام استراتيجية دراما عباءة الخبير يحسن تعلم الطلبة بشكل أفضل، لأنها تستقطب حواس الطلبة كاملة وتساعدهم على الاندماج في الموقف التعليمي، ويفرغ الطلبة مشاعرهم وانفعالاتهم من مشاعر الخوف عند حلهم للمشكلات من خلال إعادة إنتاج ممارساتهم اليومية من أجل أن يحيوا معا في تعاملهم داخل عباءة الخبير كإنسان خبير في مشروع ويكون لديه الرغبة في الإنجاز[2].

لذلك حاولت هذه الدراسة استقصاء أثر استخدام استراتيجية دراما عباءة الخبير في تحسين التحصيل المعرفي من دروس القراءة لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي، وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

– ما أثر استخدام استراتيجية دراما عباءة الخبير في تحسين التحصيل المعرفي من دروس القراءة لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي؟

وانبثقت من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

– هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي من دروس القراءة تُعزى لمتغير طريقة التدريس؟

– هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات التلاميذ في اختبار التحصيل المعرفي من دروس القراءة تُعزى لمتغير المستوى التحصيلي (عالي، متوسط، ضعيف).

– هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات التلاميذ في اختبار التحصيل المعرفي من دروس القراءة تُعزى للتفاعل بين متغير طريقة التدريس، ومتغير المستوى التحصيلي (عالي، متوسط، ضعيف).

وقد تم تحويل أسئلة الدراسة إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي من دروس القراءة تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، دراما عباءة الخبير).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات التلاميذ في اختبار التحصيل المعرفي من دروس القراءة تُعزى لمتغير المستوى التحصيلي (عالي، متوسط، ضعيف).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات التلاميذ في اختبار التحصيل المعرفي من دروس القراءة تُعزى للتفاعل بين متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، دراما عباءة الخبير) ومتغير المستوى التحصيلي (عال، متوسط، ضعيف).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة بشكل رئيس إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية دراما عباءة الخبير في تحسين التحصيل المعرفي من دروس القراءة لدى التلاميذ.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها قد تفيد نتائجها معلمي الصف التاسع وغيرهم في تطوير قدراتهم في استخدام الوسائل والطرق المفيدة والجديدة في التعليم التي تجعل دور المعلم مرشداً وموجهاً ومتابعاً، وقد تفيد مصممي المناهج في تنفيذ مناهج تقوم على التكاملية والترابطية في المعرفة التي يقوم عليها (استخدام دراما عباءة الخبير).

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: تحددت نتائج هذه الدراسة بتطبيقها على طلبة الصف التاسع الأساسي.

الحدود المكانية: تحددت نتائج هذه الدراسة بتطبيقها في مدرسة ذكور عايدة في بيت لحم/ فلسطين.

الحدود الزمانية: تحددت نتائج هذه الدراسة بتطبيقها خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019\2018

الحدود المفاهيمية: اقتصرت نتائج هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الإجرائية الواردة فيها.

الحدود الاجرائية: اقتصرت هذه الدراسة على الأدوات المستخدمة فيها ومدى صدقها وثباتها وتعميم نتائجها.

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على درس المخدرات (الآفة الفتاكة) من كتاب المطالعة والنصوص المقرر للصف التاسع الأساسي في العام الدراسي 2019\2018.

مصطلحات الدراسة:

دراما عباءة الخبير: هي نهج قائم على الدراما المشوقة في عملية التعليم والتعلم، وتتضمن الفكرة الأساسية في ذلك أن الطلبة يتعلمون المنهاج كما لو أنهم مجموعة متخيلة من الخبراء، وأنهم يكتشفون تعلمهم ويتعلمون من خلال تحمل مسؤوليات خاصة. وأن هذا النهج له مخرجات تعلم ناتجة لها علاقة بالنمو المعرفي والاجتماعي، إضافة إلى علاقتها باكتساب مهارات حياتية[3].

وتعرف دراما عباءة الخبير إجرائيا بأنها: استراتيجية تعليمية تقوم على أساس أن الطلبة هم مجموعة من الخبراء يكتشفون تعلمهم ويتعلمون من خلال تحمل مسؤوليات خاصة ولعب دور المتخيل لشخصيات تخيلية ضمن إجراءات وخطوات لتدريس درس المخدرات من كتاب المطالعة والنصوص.

التحصيل في اللغة العربية: يُقصد بها إجرائيا مقدار ما يحققه الطالب من معارف ومهارات متضمنة في درس القراءة ويعبّر عنها بمقدار الدرجة التي يتحصل عليها في اختبار اللغة العربية المرتبط بدرس المخدرات.

دروس القراءة: هي مجموعة الدروس الواردة في كتاب اللغة العربية للصف التاسع على شكل مقالات، وتشتمل على معارف وحقائق ينبغي على الطالب في هذه المرحلة اكتسابها.

ثانياً– الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

1– الخلفية النظرية:

إن الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم القراءة تعددت وتباينت في بعض الأحيان، وهذا الاختلاف يعكس ما لهذه المهارة من أهمية في العملية التعليمية، فالقراءة عملية للحصول على المعنى من المطبوع من خلال استخدام القارئ اللغة بأكملها. وهي عملية التعرف إلى الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ، وتشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم الموجودة في بنيته المعرفية، وتنظيم هذه المعاني محكوم بالأغراض التي يحددها القارئ بوضوح[4].

أهمية القراءة: أظهر النمو الاقتصادي والاجتماعي والعلمي في العصر الحديث مطالب متنوعة، ملقاة على عاتق الأفراد والجماعات، وتؤدي القراءة هنا دورا أساسيا مهما جدا في عملية اكتساب المعارف الجديدة في ميدان التعليم، وتعمل القراءة في التربية المعاصرة على توثيق الصلة بين التلميذ والكتاب، وتجعله يقبل عليه برغبة، وتهيئ الفرص المناسبة له كي يكتسب الخبرات المتنوعة، وتكسبه ثروة من الكلمات، الجمل، العبارات، الأساليب والأفكار[5].

"إنّ معرفة القراءة والكتابة لم تعد سبيلا للتحكم في الكفاءات الأدبية فحسب، وإنّما أصبحت لزيادة القدرة على بناء علاقة بالعالم وبالمعرفة انطلاقا من سيرورات استدلالية، ومعرفية واجتماعية، تشكّل أداة لتفسير العالم وبناء الخبرات وتمثّل المعرفة"[6]. وتتعدّى هاذين العنصرين الأساسيين لتطمح إلى الكفاءة والثقة والإرادة في التفاعل مع اللغة لاكتساب وبناء وتبليغ معنى خاص بأبعاد مختلفة من الحياة اليومية، لأن اللغة تعدّ منظومة من التواصل المبني على أساس عناصر اجتماعية وثقافية[7].

وينبغي توسيع مفهوم معرفة القراءة ضمن بعد تعبيري ونقدي تسمح اللغة بتنميته، وتستلزم معرفة القراءة تعلّم كفايات التواصل، والتخطيط واتخاذ القرار، وذلك من الطفولة إلى الرشد[8].

والقراءة تساعد على توليد الأفكار وإثراء المفردات والأسلوب والتحكم في البنى النصية. وبذلك تدعم الكتابة التي تساعد على فهم النشاط الذي يقوم به الكاتب، كما تحفّز رصد الكيفيات التي تبنى بها النصوص، بالإضافة إلى تحسين تذكر التلاميذ للمفردات، وهي أيضا تساعدهم على فهم معانيها، وهو ما يعرف بالفهم القرائي، عندما يكونون بصدد القراءة[9].

وفي تدريس موضوعات القراءة يحمل المعلم على عاتقه تدريس دروس المطالعة للتلاميذ، حتى يحصلوا على أكبر قدر من المعرفة وتذوق للنص، وبذلك يستخدم المعلمون عدة أساليب واستراتيجيات لتدريس القراءة لكل منها إجراءاتها التدريسية المميزة التي نستخدمها في تدريس دروس القراءة، فمنها:

استراتيجيات التدريس المباشرة (التقليدية) ويتمثل دور المعلم فيها في السيطرة التامة على مواقف التعليم – التعلم من حيث التخطيط، والتنفيذ، والمتابعة. ومن الاستراتيجيات ما تركز على محورية المتعلم في عملية التعلم، كاستراتيجية المناقشة والحوار، استراتيجية التدريس الاستنباطية، واستراتيجية التدريس بالاكتشاف–الموجه، وشبه الموجه، والحر، واستراتيجية حل المشكلات[10].

وثمة استراتيجيات أخرى كاستراتيجية القصص والحكايات، واستراتيجية التدريس الاستقرائية، استراتيجية العصف الذهني[11]. واستراتيجية التدريس الاستقصائي، واستراتيجية المحاكاة أو الدراما في التعليم[12].

وتعتمد الدراما على خلق أوضاع خيالية من أجل استكشاف تجارب حقيقية من خلالها. كما تمتلك القدرة على ربط مجالات مختلفة من الخبرة عن طريق جمع أوجه الخيال والحقيقة[13].

حيث أن الدراما في التربية والتعليم تعني أن يتوحد الطالب ويتفاعل من خلال النشاط الدرامي مع دور معين مستخدماً جميع أحاسيسه الفكرية والعاطفية والجسدية واللغوية، بحيث يكتشف المعلومة التعليمية بذاته أو بمساعدة زملائه دون تعلمها بأسلوب تلقيني مباشر[14]. وتعتمد على حب الطلبة الفطري للعب الدرامي وتوظفه من أجل التعليم، وذلك باستخدام عناصر الدراما كافة كوسيلة مبدعة وخلاقة لتحقيق أغراض تعليمية[15]. وتتنوع الاستراتيجيات الأساسية في الدراما في التعليم، فمنها: استراتيجية لعب الأدوار، واستراتيجية التأطير والصور الثابتة، واستراتيجية الارتجال، واستراتيجية حكاية القصة وتمثيلها، واستراتيجية الأقنعة[16].

الدراما في المدرسة فن وطريقة تعليم: يستخدم مفهوم الدراما في التعليم لوصف النوع الذي يكون فيه الأداء لجمهور خارجي غائباً، لكنه أساسي للجمهور الداخلي. فإنه في الدراما التعليمية يشكل المشاركون جنباً إلى جنب مع المعلم المجموعة المسرحية، فينخرطون في الدراما ليصنعوا المعنى لأنفسهم[17].

لقد أثبتت طريقة التعبير الدرامي في المدارس فائدتها على أكثر من صعيد، ففضلا عن وظيفتها البيداغوجية الفعالة من ناحية تأثيرها على عملية التحويل الذي يضمن المكتسبات المعرفية، فإنّ هذه العملية تنعكس أيضا على نمو شخصية المتعلّم من الناحية الاجتماعية[18].

فكرة الاستعانة بتقنيات نشيطة للتعبير الدرامي كطريقة في التعليم لا تعدّ وليدة العصر الحاضر، ففي بداية القرن العشرين برز مصلحون تربويون أمريكيون كانوا يفضلون طرقا حديثة تستند إلى نشاط المتعلّم بدلا من القراءة والتذكر[19].

انطلقت طريقة الدراما التربوية سنة 1930 وشهدت بعد ذلك تطويرا متواصلا، وكتبت مقالات مختلفة في مجال البيداغوجيا الحديثة أكدت الاهتمام المتزايد بهذا الشكل من التعبير، وقد كان الهدف منه مساعدة الأطفال على النمو وفق خصائصهم ورغبتهم في التعلّم، بالإضافة إلى احترام إمكانية النشاط لديهم في إطار مشاريع يقومون هم بإنجازها[20].

ولا شكّ أنّ في الدراما تفعيل لدور المتعلمين، فالمتعلمون يشاركون في نقل المعرفة والمهارات إلى زملائهم، ويسهمون في بناء القيم والاتجاهات لديهم، فهم الذين يتولون تمثيل الأدوار وحفظ النظام الفني لها، وهم جزء من مدخلات التعليم ومخرجاته، حيث تعمل الدراما على تحسين المخرجات التعليمية، فالمتعلم يستعمل أكثر من حاسة في عملية التعلم[21].

وقد أصبحت الدراما في الوقت الحاضر، وسيلة فعّالة من وسائل التربية والتعليم التي تستخدم نشاطات مختلفة محورها (النشاط التمثيلي) ليتوحّد الطفل مع دور معيّن في موقف معيّن، وذلك بالاعتماد على تجربة وقدرة الطفل الشخصية من أجل هدف تعليمي محدّد[22]. ويحدث ذلك لأنّ المتعلّم يكون في وضعية نشاط من خلال لعب الأدوار في مواقف حياتية وخيالية منوعة تؤدي إلى تعميق الوعي عنده في إطار التفاعل مع الدور الذي يستخدم فيه أحاسيسه وطاقاته ليكتشف المعلومة بنفسه وبمساعدة من زملائه بعيدا عن التلقين المباشر[23].

الأعراف والأساليب الدراميّة:

الأعراف الدراميّة: هي استراتيجيات وأساليب يمكن تطبيقها للفت انتباه الطلاب إلى الأسئلة، والأحداث والقضايا، والمفاهيم التي تظهر خلال تشكيل الدراما، فهي تسلّط الضوء على هذه الأمور من خلال وضعها في بؤرة الاهتمام. ومن هذه الأعراف: المعلم في دور، الصورة الثابتة، الأصوات من الرأس، الشخصية الجماعية، مسرب الوعي، الاسترجاع، مقعد الاستنطاق، السرد،

الكتابة في دور، يوم في حياة الشخصية، الدور على الجدار. وتساعد الاستراتيجيات المعلم في تصميم النشاط الدرامي التعليمي وتنفيذه، ومن هذه الاستراتيجيات: استراتيجية لعب الأدوار، وعباءة الخبير، والتأطير والصور الثابتة، استراتيجية الارتجال، استراتيجية المعلم في دور، واستراتيجية التمثيل الصامت[24].

استراتيجية دراما عباءة الخبير:

يعتبر نهج دراما عباءة الخبير في التعليم من الأساليب الحديثة في توظيف الفنون في التعليم، ويتصف هذا النهج التعليمي بأنه نهج ذا مخرجات تعلم لها علاقة بالنمو المعرفي والاجتماعي والمهارات الحياتية[25]. وتتسم عباءة الخبير في أنها لا تتعامل مع الصراع وإنما حل الأشياء، وتحتاج عند استخدامها ثلاثة أصوات تعبيرية (نحن، والجماعة، ولنا) فهي نقيض (أنت، وأنا، ولك)، وكلما زاد انتظارك للاكتشاف زاد التوتر، وهذا في صميم العمل الدرامي[26].

عناصر دراما عباءة الخبير:

تتحدد عناصر ومكونات عباءة الخبير، والتي يجب أن تكون موجودة في السياق كي يتحول إلى عباءة خبير في العناصر الآتية[27]:

- فريق مسؤول: وهم الطلبة في الصف، ويكون لديهم قضية ما، وقد يكونون مؤسسة تملك الخبرة للتعامل مع القضايا، ويكون الفريق قادرا على حل المشكلة، ويقصد بها موضوعات المنهاج التي لها صلة بالمنهاج مباشرة.
- الزبون: وهي التي تشرح السياق للفريق المسؤول.
- التفويض: وهنا يكون تفويضاً من مسئول المؤسسة للفريق المسئول.
- المهمة: وهنا يتم تحديد المهام المطلوبة بين الزبون والفريق المسئول، وهي تصميم الإطار للمتعلمين واحتياجاتهم.

والهدف من استخدام دراما عباءة الخبير في المدراس كما توضحه هو العمل على إدراك شيء جديد مفيد للطلبة وتغير في فهم المضمون، كما أنها تعمل تحسين في المهارات الحياتية بما في ذلك تعلم اللغة بشكل أشمل، وتعمل على تطوير في المهارات المتنامية في استخدام الشكل الدرامي[28].

وبذلك فإن الهدف الأساسي لاستراتيجية عباءة الخبير يتمثل في تنمية قدرة الطالب على إنتاج معرفة جديدة في ضوء الخبرات السابقة، والاستفادة منها لتنمية مهاراتهم الحياتية ونموهم المعرفي

والاجتماعي. وترمي هذه التجربة إلى تمكين الطلاب من تحضير مطوية بعنوان المخدرات الافة الفتاكة من خلال موقعهم كخبراء في تصميم المطويات كأعضاء في مركز مكافحة المخدرات.

أهمية استراتيجية دراما عباءة الخبير:

وتكمن أهمية دراما عباءة الخبير في أنها تعمل من حيث استقلالية مجموعاتها الصغيرة، وغياب النوع العادي التقليدي لحديث المعلم، على زيادة ظهور الاستعداد الفردي لدى الطلبة على عمل المستويات الخمسة للفعل كونها تكشف عن نفسها في سلوكيات مختلف الأفراد وتعمل على تفريغ نتائج الحوار المعمق مع الطلبة فيما بعد.

2- الدراسات السابقة

- دراسة صالحة: هدفت هذه الدارسة إلى تقصي أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات القدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف السادس بمحافظات غزة، وقد اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (60) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة جميعا، الطلاب الذكور، والطالبات الإناث في الدرجة الكلية لحل المشكلات بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي[29].

- دارسة عوض الله: تلقي الدراسة الضوء على استخدام نهج عباءة الخبير في تعليم العلوم من خلال سياق الدراما وعلاقته بمساعدة الطلبة للوصول إلى مناطق نمو تفوق نموهم العمري الزمني، وتحديد النمو المعرفي والاجتماعي إضافة إلى اكتساب مهارات حياتية جديدة، وقد أجريت الدراسة على عينة قصدية من (26) طالبة من الصف السابع الأساسي، واعتمدت الدراسة المنهج الكيفي وتحديدا تحليل المحتوى، وأظهرت النتائج على أن نهج دارما عباءة الخبير تعمل على مساعدة عينة الدارسة على فهم المادة المعرفية المقررة(مرض السكري)، واستخدام تلك المعرفة في كتابة سيناريو لفيلم توعية عن المرض، وأشارت الدارسة أيضا إلى اكتساب العينة لكثير من المهارات الحياتية والذهنية، مثل مهارة التعبير الكتابي، والقدرة على التأمل، وعلى التعبير عن الذات[30].

- دراسة الكخن وهنية: هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام الدراما التعليمية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية. وأجريت الدراسة على عينة تضم

(120) طالبة، وتم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين المجموعة التجريبية والضابطة يعزى الى طريقة التدريس لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي تعلمت بأسلوب الدراما[31].

- **دراسة أغبر**: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الدراما التكوُّنيَّة في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً بين متوسطات تحصيل الطلاب في اختبار مهارة التحدث البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بأسلوب الدراما التكوُّنيَّة، وكذلك فروقاً بين متوسطات تحصيل الطلاب في القياس البعدي لمفهوم الذات لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بأسلوب الدراما التكوُّنيَّة[32].
- **دراسة عامر**: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الدراما على التحصيل في اللغة العربية وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثراً واضحاً في زيادة تحصيل الطلبة يعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب الدراما[33].
- **دراسة أبو موسى**: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الدراما على تحسين مستوى بعض المهارات القرائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً بين متوسطات درجات الطلبة الذين يدرسون بأسلوب الدراما وبين متوسطات درجات الطلبة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية[34].
- **دراسة البلوي**: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية قائمة على الدراما في تدريس الكيمياء في فهم طالبات الصف التاسع للمفاهيم الكيميائية، ومهارات التفكير العلمي، والاتجاهات العلمية لديهن، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً في متوسطات علامات الطالبات تعزى لطريقة التدريس بأسلوب الدراما لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق في الاتجاهات العلمية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب الدراما[35].
- **دراسة القرنة**: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر أسلوب الدراما في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مبحث اللغة العربية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث في مقياس تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل[36].
- دراسة (Hughes) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام المسرح الدرامي كطريقة تعليمية لمساعدة تلاميذ المرحلة الابتدائية الأولى في استيعاب النص الشعري الصعب، وأظهرت

نتائج الدراسة أن تمثيل الدور يساعد المتعلمين في استيعاب العناصر الروائية عند مقارنتهم بأولئك الذين لم يعطوا مهمة القراءة، وتمثل الدور الذي يعمل على تعزيز وتقوية المهارات الشفوية عند الطلاب[37].

ثالثاً– الطريقة والإجراءات:

– **منهج الدراسة:** تم اتباع المنهج شبه التجريبي نظراً لملاءمته لأهداف هذه الدراسة.

– **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع الأساسي بمدارس منطقة الخليل التعليمية والتي تشمل محافظة الخليل وبيت لحم والبالغ عددهم (1365) طالباً وطالبة.

– **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (74) طالباً من طلبة الصف التاسع من مدرسة ذكور عايدة حيث وتم توزيعهم في مجموعتين (37) طالباً كمجموعة تجريبية، و(37) طالباً كمجموعة ضابطة. وكان هذا التقسيم تبعا لمتغير طريقة التدريس، في حين تم تقسيمهم في المجموعة الضابطة تبعاً لمتغير مستوى التحصيل كما يأتي: المستوى العالي (12)، والمستوى المتوسط (13) طالب، والمستوى المنخفض (12) طالب. وفي المجموعة التجريبية: المستوى العالي (12)، والمستوى المتوسط (13) طالب، والمستوى المنخفض (12) طالب.

– **أداة الدراسة:** تم التخطيط لتدريس درس (المخدرات الآفة الفتاكة) بالطريقة التقليدية، وباستخدام دراما عباءة الخبير، وتم تصميم التخطيط بناء على الأهداف المشتقة من الدرس.

كما تم بناء اختبار تحصيلي لقياس تحصيل الطلبة المعرفي من درس المخدرات آفة فتاكة المقرر في منهاج اللغة العربية في حينه. حيث تم تحديد الغرض من الاختبار وتحديد المادة التعليمية بتحليل محتوى درس المخدرات، ثم اشتقاق وتحديد الأهداف السلوكية لتلك الوحدة في ضوء مستويات بلوم المعرفية، ثم بعد ذلك بإعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي، وعلى ضوء جدول المواصفات الذي تم بناؤه، تم كتابة فقرات الاختبار التحصيلي بما يتلاءم وجدول المواصفات.

– **صدق الأداة:** تم عرض أدوات الدراسة على عدد من المحكمين من ذوي التخصص والخبرة في أساليب تدريس اللغة العربية، وقد تم الأخذ باقتراحات وتعديلات المحكمين، وأخرجت الأداة بصورتها النهائية.

– **ثبات الأداة**: تم التأكد من ثبات الاختبار التحصيلي المستخدم في الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا والتي بلغت قيمتها (0.902). وتعد هذه القيمة مقبولة وتبرر استخدامها لأغراض الدراسة الحالية، مما يدعو الاطمئنان إلى نتائجها.

– **تحليل فقرات الاختبار**: تم احتساب معاملي الصعوبة والتمييز، وتراوحت معاملات الصعوبة لبنود الاختبار التحصيلي ما بين (45%-85%)، في حين تراوحت معاملات التمييز لبنود الاختبار التحصيلي ما بين (20%-60%).

– **متغيرات الدراسة**: وتم تصنيف متغيرات الدراسة كما يأتي:

1- المتغير المستقل: أ- طريقة التدريس: ولها مستويان (التدريس بالطريقة الاعتيادية والتدريس باستراتيجية عباءة الخبير).

ب- المستوى التحصيلي وله ثلاث مستويات (عالي، متوسط، منخفض).

2- المتغير التابع: درجات التلاميذ في اختبار التحصيل المعرفي في اللغة العربية.

– **المعالجة الإحصائية**: من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، ومعامل ثبات كرونباخ ألفا.

رابعاً– نتائج الدراسة وتحليلها:

1 – النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي من دروس القراءة تعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، دراما عباءة الخبير).

وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبارين القبلي والبعدي لاستجابات أفراد عينة الدراسة، والجداول (1-4) توضح ذلك:

الجدول(1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الاختبارين القبلي والبعدي لاستجابات عينة الدراسة تبعاً لطريقة التدريس.

الطريقة	البيانات	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
الاعتيادية	العدد	37	37
	المتوسط الحسابي	9.16	13.24
	الانحراف المعياري	3.16	3.47
التجريبية	العدد	37	37
	المتوسط الحسابي	10.62	15.86
	الانحراف المعياري	3.13	3.35
المجموع	العدد	74	74
	المتوسط الحسابي	9.89	14.55
	الانحراف المعياري	3.21	3.64

يتضح من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية في متوسطات تحصيل طلاب الصف التاسع في الاختبارين القبلي والبعدي تبعاً لطريقة التدريس.

ويبين الجدول (2) المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاختبار البعدي تبعاً لطريقة التدريس. الجدول(2)

طريقة التدريس	الوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الطريقة الاعتيادية	13.702	0.325
عباءة الخبير	15.369	0.328

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية المعدلة في تحصيل عينة أفراد الدراسة تبعاً لطريقة التدريس.

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات التلاميذ في اختبار التحصيل المعرفي من دروس القراءة تُعزى لمتغير المستوى التحصيلي (عالي، متوسط، ضعيف)، ومتغير المستوى التحصيلي، والتفاعل بينهما.

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الاختبارين القبلي والبعدي لاستجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير المستوى التحصيلي. كما هو مبين في الجدول(3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الاختبارين القبلي والبعدي لاستجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير المستوى التحصيلي

الجدول(3)

مستوى التحصيل	البيانات	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
عالي	العدد	23	23
	المتوسط الحسابي	12.26	17.08
	الانحراف المعياري	2.68	2.06
متوسط	العدد	27	27
	المتوسط الحسابي	10.51	15.48
	الانحراف المعياري	2.39	3.08
ضعيف	العدد	24	24
	المتوسط الحسابي	6.91	11.08
	الانحراف المعياري	2.04	2.70
المجموع	العدد	74	74
	المتوسط الحسابي	9.89	14.55
	الانحراف المعياري	3.21	3.64

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية في متوسطات تحصيل طلاب الصف التاسع في الاختبارين القبلي والبعدي تبعاً لمتغير مستوى التحصيل.

ويبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لقياس التحصيل البعدي تبعاً لمتغير المستوى التحصيلي:

الجدول(4)

المستوى التحصيلي	الوسط الحسابي	الخطأ المعياري
عالي	15.495	0.494
متوسط	15.168	0.378
ضعيف	12.945	0.525

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية المعدلة في تحصيل عينة أفراد الدراسة تبعاً للمستوى التحصيلي. وللتأكد من دلالة الفروق الظاهرية تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) والجدول(5) يوضح ذلك:

الجدول (5) تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاختبار البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
القبلي	112.577	1	112.577	30.908	0.000
طريقة التدريس	44.828	1	44.828	12.307	0.001
المستوى التحصيلي	41.368	2	20.684	5.679	0.005
التفاعل بين طريقة التدريس * المستوى التحصيلي	0.685	2	0.343	0.094	0.910
الخطأ داخل المجموعة	222.180	61	3.642		
الكلي	421.638	73			

*دال على مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

خامساً– مناقشة نتائج الدراسة.

1– مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالات إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات التلاميذ في اختبار التحصيل المعرفي من دروس القراءة تُعزى لمتغير طريقة التدريس ولصالح الطريقة التجريبية والتي درست درس (المخدرات الآفة الفتاكة) باستخدام استراتيجية عباءة الخبير.

وربما يُعزى هذا الأثر الإيجابي في تحصيل الطلبة إلى فعالية طريقة التدريس (استراتيجية عباءة الخبير) لكونها تعمل على تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية وإعطائه دوراً أكبر في التعبير عن نفسه

ومقترحاته وأفكاره، بحيث يكون هو مصدر المعرفة ولا يكتفي بالمنهاج مما يشجعه على البحث والاستقصاء، الأمر الذي من الممكن أن يؤدي إلى توفر عنصر المتعة والتشويق في العملية التعليمية، فاستراتيجية عباءة الخبير تضمنت في هذا البحث صقل مهارات الطلبة بالخبرة من خلال تمثلهم دور الخبير وصاحب التجربة، الأمر الذي قد يستطيع الطلبة معه ربط المعرفة بالواقع مما أدى إلى الانخراط والمشاركة الفعالة بالتعلم، وقيام الطلبة بإنتاج مطوية ساعدهم على اكتساب الثقة بالنفس والشعور بالرضى نحو أنفسهم ونحو المادة المتعلمة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من: (عوض الله،2013)، (صالحة،2014).

2- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) فروق ذات دلالات إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات التلاميذ في اختبار التحصيل المعرفي من دروس القراءة تعزى لمتغير المستوى التحصيلي (عالي، متوسط، ضعيف).

ولاختبار لصالح من كانت هذه الفروق تم استخدام اختبار سيداك (Sidak) للقياس الثنائي البعدي، حيث تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تحصيل الطلاب من ذوي المستوى العالي والطلاب من ذوي المستوى المنخفض لصالح الطلاب من ذوي المستوى العالي. وتبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تحصيل الطلاب من ذوي المستوى المتوسط والطلاب من ذوي المستوى المنخفض لصالح الطلاب من ذوي المستوى المتوسط.

ويُعزى وجود فروق لصالح المستوى العالي إلى أن الطلاب ذوي المستوى التحصيلي العالي كانوا أكثر تركيزاً والتزاماً وجدية نحو هذه الاستراتيجية، وكان لديهم قدرة أكبر على التفاعل وتكوين جمل متناسقة للإجابة عن أسئلة الاختبار، وقدرة على ربط المعلومات بالواقع، وخبرة سابقة عن الموضوع مقارنةً بالطلاب ذوي التحصيل المنخفض، وهذا لا يعني عدم التحسن في تحصيل التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض الذين درسوا باستخدام دراما عباءة الخبير، كما تم عرضه سابقاً. ويُعزى سبب وجود فروق لصالح المستوى المتوسط إلى أن الطلاب ذوي المستوى التحصيلي المتوسط كانوا حريصين على رفع مستواهم وإثبات قدراتهم من خلال المشاركة الفاعلة، واستمتاعهم بالطريقة الجديدة والتزامهم بكافة الواجبات والمهام الموكلة إليهم.

3- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات التلاميذ في اختبار التحصيل المعرفي من دروس القراءة تُعزى للتفاعل بين متغير طريقة التدريس، ومتغير المستوى التحصيلي.

ويعزى السبب في ذلك إلى أن تطبيق الطريقتين كان مضبوطا بالإرشادات الكاملة بكل وضوح، وطبقت الطريقتان بكل إتقان لفئات متجانسة وكانت خطوات كل طريقة واضحة ومفهومة بالنسبة لهما. وقد حافظت كل فئة من التلاميذ على التقدم الطبيعي الحاصل من عملية التعليم.

سادساً- ملخص النتائج وتوصيات الدراسة:

إن أهم ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية:

1- فاعلية استخدام استراتيجية عباءة الخبير في تحسين التحصيل المعرفي من دروس القراءة.

2- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلبة الذين تعلموا باستخدام استراتيجية عباءة الخبير حسب مستويات تحصيلهم العلمي لصالح ذوي التحصيل العالي فالمتوسط فالمتدني.

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، نوصي ما يأتي:

- ضرورة توظيف استراتيجية عباءة الخبير في تدريس المواد المختلفة لما لها فائدة في تعزيز منظومة القيم الايجابية، وتشجيع العمل الجماعي وبالتالي النمو المعرفي والانفعالي للطلبة.
- ضرورة تنظيم برامج تدريبية وورش عمل لمشرفي ومعلمي المواد المختلفة تحت إشراف مدربين مؤهلين، وتدريبهم على إعداد واستخدام استراتيجية عباءة الخبير.

خاتمة:

يعتبر مواكبة المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة أمراً أساسيا لمساعدتهم في تقديم رسالتهم التربوية والتعليمية في الوقت الذي تتسارع فيه عجلة الثقافة والتطور في شتى المجالات، وقد كان للدراما في التعليم حضور تربوي وتعليمي واضح ومؤثر على التلاميذ في النواحي المعرفية والاجتماعية والسلوكية، وهذا ما تؤكده الدراسات التي تناولت الدراما في التعليم.

وتعتبر دراما عباءة الخبير نهجاً تربويا يكفل للمتعلمين الكيفيات المناسبة لقدراتهم لإحداث التعلم المطلوب وفق تلك القدرات، وهذا ما بدا جلياً من خلال توظيف دراما عباءة الخبير لتحسين التحصيل المعرفي من دروس القراءة، حيث مكّنت هذه الاستراتيجية التلاميذ من

البحث والاستقصاء والتعاون وإنتاج المعارف لا تلقيها بالطريقة التقليدية؛ مما انعكس على قدراتهم على فهم المقروء والاستيعاب والاحتفاظ بالمعلومات بعيدا عن إجهاد العقل بالتلقين، حيث اظهر نتائج هذه الدراسة أثر استخدام استراتيجية عباءة الخبير في تحسين التحصيل المعرفي من دروس القراءة بشكل إيجابي تفوق على الطريقة التقليدية في التدريس، كما وأظهرت وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة المتعلمين بهذه الاستراتيجية لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتوسط.

هوامش:

[1] محمد الحوامدة: درجة تمثيل كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن للأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية للمنهاج، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، (2006).

[2] بسام صالحة: أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات القدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف السادس بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، (2014).

[3] Heathcote, D. The Mantle of the Expert: A system for learning through the active imagination and enquiry methodology**.** (2004).

[4] محمد الحوامدة: مرجع سابق.

[5] رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها وتطويرها تقويمها، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، (2006).

[6] Gaussel, M. lire pour apprendre, lire pour comprendre, dossier de veille de l'IFE, n 101, Lyon : ENS de Lyon. (2015)

[7] Alberta Education. https://www.alberta.ca/education.aspx (2019).

[8] Vanhulle, S. et Schillings, A. La «littératie»: métaphores idéologiques ou concept didactique ?Avec le portfolio: écrire pour apprendre et se former.Bruxelles. (2001).

[9] Giguère, j; Giasson, j. Simard.cles relations entre la lecture et l'écriture: representations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté, université Laval, Canada (2002).

[10] كمال زيتون: التدريس نماذجه ومهارته، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، (2000).

[11] ابراهيم الحميدان: التدريس والتفكير، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، (2005).

[12] ميشيل فليمنغ: فن تعليم الدراما، ترجمة عيسى بشارة، **مجلة رؤى تربوية**، عدد 26، ص 5-7.

[13] باميلا بويل، وبريان هيب: تخطيط الدراما التكوُّنيَّة، ترجمة عيسى بشارة، مركز القطَّان للبحث والتطوير التربوي، مؤسسة عبد المحسن القطَّان، رام الله، فلسطين، (2009).

[14] حنان العناني: الدراما والمسرح في تعليم الطفل (منهج وتطبيق)، دار الفكر والنشر والتوزيع، عمان، (1993).

[15] محمد، أبو ريا: أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الأردن، (1993).

[16] سمر دودين: توظيف الدراما في التربية والتعليم، مدخل نظري تطبيقي عملي، عمان، (1989).

[17] Bowell, P & Heap, B. Planning process drama, London: David Fulton. (2008)

[18] Barret, G. Expression dramatique et pédagogie. Essai comparatif France- Québec- Canada. Revue des sciences de l'éducation,10(3)541–557.(1984). https://doi.org/10.7202/900470ar.

[19] Ho.f, Ho.s.y. Le théâtre de création dramatique au service de l'enseignement des « humanities » et des sciences humaines au collégial, in: pédagogie collégiale, vol.16 n 2, pp29-32, (2002).

[20] Page, C. Le jeu dramatique à l'école: de la proposition au choix, Revue électronique internationale International Web Journal, www.sens-public.org.(2006).

[21] Ngum, Y. Teenage Pregnancy Prevention using Process Drama: A Case Study of Grade 11 pupils at Supreme Educational College, Johannesburg, South Africa, LAMBERT Academic Publishing, UK, (2013).

[22] O'Neill, C. Drama Worlds: A Framework for Process Drama, 3nd ed, New York: Heinemann. (2010).

[23] Abbot, L. Mantle of the Expert in New Zealand, Journal of Drama in Education. (2010)

[24] O'Neill, C & Lambert, A. Drama Structures: a practical handbook for Teachers, 4rd ed, London: Hutchinson. (2012).

[25] Heathcote, D. The Mantle of the Expert: A system for learning through the active imagination and enquiry methodology**.** (2004).

[26] مركز القطان للبحث والتطوير التربوي: برنامج الدراما في سياق تعليمي، رام الله، فلسطين (2013).

[27] Abbot, L. Previous reference

[28] Heathcote, D. Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education. Portsmouth, NH: Heinemann, (1995).

[29] بسام صالحة: مرجع سابق.

[30] كريمة عوض الله: استخدام نهج عباءة الخبير في تعليم العلوم عبر سياق الدراما، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين(2013).

[31] أمين هنية؛ ولينا الكخن: أثر استخدام الدراما في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي، مجلة الجامعة الأردنية للعلوم التربوية، مجلد 5، عدد 3، ص201_216، (2008).

[32] توفيق عمر أغبر: أثر استخدام الدراما التكوُّنيَّة في تنمية مهارة التحدث ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة العربية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، (2015).

[33] زاهرة خالد عامر: أثر استخدام الدراما على التحصيل في اللغة العربية لطلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة جنين الحكومية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، (2012).

[34] لطفي موسى أبو موسى: أثر استخدام الدراما على تحسين مستوى بعض المهارات القرائية لدى طلبة الصف السابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، (2008).

[35] نائلة سليمان البلوي: أثر استخدام استراتيجية قائمة على الدراما في تدريس الكيمياء لطالبات الصف التاسع الأساسي في فهمهن للمفاهيم الكيميائية ومهارات التفكير العلمي والاتجاهات العلمية لديهن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الاردن، (2008).

[36] علي أحمد القرنة: أثر أسلوب الدراما في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، (2005).

[37] Hughes, J. Researching Drama as A Learning Medium for Text Comprehension, In Anderson M and Hatton C (Eds), The State of Our Art: NSW Perspectives in Educational Drama, (pp.56_65), Sydney. (2002).

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 32 - 44 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الاختيار النّحويّ عند ابن مالك في ألفيّته مسألة اتّصال الضّمير وانفصاله نموذجا.

The Grammatical Choice of *IbnMalik* in his *Alfiya*, Case Study: the Connectionand Detachment of the Pronoun.

عمر تشيش*

Tchiche Omar

جامعة أبو بكر بلقايد "تلمسان" (الجزائر)

University of Tlemcen- Algeria

omar.tchiche@hotmail.com

تاريخ الإرسال: 2019 /01/12	تاريخ القبول: 2019/12/15	تاريخ النشر: 2020/03/15

ملخص البحث

يتناول هذا المقال الاختيار النّحويّ عند ابن مالك الأندلسيّ في منظومته الألفية، والتي اشتملت على خلاصة قواعد النّحو العربيّ؛ فما من شكّ في أن ابن مالك –وهو نحويّ متأخر نسبيّا عن عصر التّقعيد النّحويّ– قد عمد في نظم هذه الأرجوزة إلى الاختيار من آراء النّحاة السّابقين له، ولا يمنع ذلك من تفرّده بآراء جديدة نابعة عن اجتهاد عميق ورسوخ علميّ في هذا الفنّ.

سأحاول أن أجلّي من خلال هذا المقال مفهوم الاختيار النّحويّ بدراسة نموذج واحد من ألفيّة ابن مالك، وهو مسألة اتّصال الضّمير وانفصاله في باب أعطى، وباب كان، وباب ظنّ؛ متّبعا في ذلك منهجا أمزج فيه بين الوصف والموازنة والتّحليل.

– **الكلمات المفتاحية**: ابن مالك ؛ ألفيّة ؛ نحو ؛ اختيار ؛ خلاف.

Abstract:

The purpose of this article is to discuss the grammatical choice of *Ibn Malik* in his *Alfiya* which includes a summary of Arabic grammar.

There is no doubt that *Ibn Malik*, who is relatively late in the era of setting rules of grammar, has chosen from the views of the precedent grammarians when he wrote his *Alfiya*.

In this article we will clarify the concept of grammatical choice by studying one sample from *Al-Alfiya* which is the connection and detachment

* عمر تشيش. omar.tchiche@hotmail.com

of the pronoun in some cases of verbs, through the methodology of description, comparison and analysis.
Keywords: *Ibn Malik*,*Alfiya*, Grammar, Choice, Difference.

مقدّمة:

يُعَدُّ ابن مالك الأندلسيّ (ت 672هـ) واحدا من علماء النّحو الأندلسيّين المبرّزين، وأحد أئمّة العربيّة في القرن السّابع الهجريّ.

ويدلّنا على مكانة ابن مالك العلميّة ما خلّفه من إنتاج علميّ غزير يعكس ما وصل إليه النّبوغ العلميّ العربيّ في بلاد الأندلس وامتدّ صداه في الآفاق.

ولعلّ ألفيّته –وهي منظومة اشتملت على خلاصة قواعد النّحو العربيّ– أبرز ما ألّفه هذا النّحويّ، حتّى باتت عَلَما عليه، مع كونه أشهر من نار على عَلَم إذا ذُكر النّحو.

ولكنّ ابن مالك لم يكن بِدعا مِن العلماء في التّأليف النّحويّ، وخصوصا المنظوم منه؛ فألفيّته وإن أَطْبَقَتْ على غيرها من الأراجيز النّحويّة حتّى أخملت ذكرها، فإنّها محاكاة لألفيّة ابن معط الزّواويّ الجزائريّ، وبِسَبْقِهِ أشاد ابن مالك في مقدّمة ألفيّته حين وصفها مفتخرا بها:

وَتَقْتَضِي رِضًا بِغَيْرِ سُخْطِ = فَائِقَةً أَلْفِيَّةَ ابْنِ مُعْطِ

وَهْوَ بِسَبْقٍ حَائِزٌ تَفْضِيلا = مُسْتَوْجِبٌ ثَنَائِيَ الجَمِيلا

كما أنّه –وهو نحويّ متأخر نسبيّا عن عصر التّقعيد النّحويّ– لا بدّ له من التّرجيح في مسائل النّحو الخلافيّة، والاختيار من آراء من سبقوه. وهذا ما يدفع إلى التّساؤل عن موقف ابن مالك من تلكم المسائل الخلافيّة: فإلى أيّ مدى تأثّر ابن مالك في نظم أرجوزته بآراء غيره من النّحاة؟ وما منهجه في اختياراته النّحويّة؟

أوّلا: "الاختيار" في اللّغة والاصطلاح.

1) الاختيار في اللّغة.

إذا فتّشنا في معاجم اللّغة العربيّة عن الأصل الدّلاليّ لمادّة (خَ يَ رَ) وجدناه أصلا واحدا يدلّ على العطف والميل؛ فهذا أحمد ابن فارس يقول: «الخاء والياء والرّاء أصلُهُ العطفُ والميلُ، ثمّ يُحْمَلُ عليه، فالخير خلاف الشّرّ؛ لأنّ كلّ أحد يميل إليه ويعطف على صاحبه. والخِيَرَةُ: الخِيَارُ.

والخِيرُ الكَرَم، والاستخارة: أن تسأل خير الأمرين لك. وكلّ هذا من الاستخارة؛ وهي: الاستعطاف»[1].

وقال الرّاغب: «والمختار في عرف المتكلّمين يُقال لكلّ فعل يفعله الإنسان لا على سبيل الإكراه، فقولهم: هو مختار في كذا، فليس يريدون به ما يراد بقولهم فلان له اختيار، فإنّ الاختيار أخذ ما يراه خيرا، والمختار قد يُقال للفاعل والمفعول»[2].

ومن النّاحية الصّرفيّة، فإنّ وزن "مُخْتَار" التي لاسم الفاعل هو: مُفْتَعِل، لأنّ أصلها "مُخْتَيِر"، وأمّا وزن "مُخْتَار" التي لاسم المفعول فهو: مُفْتَعَل، لأنّ أصلها "مُخْتَيَر".

والاخْتِيَار –على وزن "افْتِعَال"–: مصدر الفعل الخماسيّ: اختار يختار اختيارا، أو هو: اسمٌ للشّيء المختار، وتدور معانيه على الاصطفاء والانتقاء والميل والتّفضيل، وكلّها معان متقاربة. فالاصطفاء والانتقاء بمعنى واحد؛ فإنّك إذا انتقيت الشّيء فقد اصطفيته ومِلتَ إليه، وغالبا ما تكون قد فضّلته على غيره[3].

وممّا يُذكر تحت مادّة (خ ي ر): الخِيار، المختار، الاستخارة، المستخير، خيّر، تخيّره، خار له.

2) الاختيار في الاصطلاح.

على الرّغم من تباين الحقول المعرفيّة التي يستعمل أصحابها مصطلح الاختيار، فإنّ دلالة هذا المصطلح تكاد تكون واحدة عندهم، وهي: الاصطفاء والانتقاء والتّفضيل. اللهمّ إلّا إذا استثنينا المتكلّمين الذين استخدموا الاختيار في مقابلة الإكراه[4].

فحين يقول الفقهاء: هذه اختيارات فلان الفقهيّة، فإنّهم يعنون الآراء والأقوال التي اصطفاها وانتقاها وفضّلها ورجّحها[5].

وغير بعيد عن هذه الدّلالة، نجد الأصوليّين وعلماء القراءات، يستخدمون مصطلح الاختيار بمعنى: التّرجيح في مسألة ما مختلف فيها.

وإذا كان الباحثون في حقل النّحو قلّ أن يتعرّضوا لتعريف مصطلح الاختيار عندهم، فإنّ النّحاة –عموما– حين يقولون: واختاره فلان، وهذا اختيار فلان، والاختيار كذا؛ فإنّهم يعنون – غالبا– الرّاجح، والوجه المنتقى المصطفى.

ونجد فخر الدّين قباوة يعرّف "الاختيار" عند النّحاة بقوله: «والاختيارُ: إرادةُ حُكمٍ مع ملاحظة غيره»[6]. وهذا التّعريف ربّما تُوهِمُ عبارتُه بأنّ الاختيار قد يكون بناء على ميل قلبيّ إلى حكم دون سواه، حتّى وإن كان غيره أقوى منه دليلا؛ ذلك أنّ لفظة "إرادة" ههنا ليست دقيقة، إذ المريد للشّيء قد ينبعث من مجرّد محبّةٍ وهوى في نفسه؛ فيميل إلى شيء ما مع إمكان أن يكون غيره أولى بالمحبّة منه من جهة التّقدير العقليّ؛ وفي هذا يقول الكفويّ: «الاختيار: هو طلب ما هو خير وفعله، وقد يقال لما يراهُ الإنسان خيرا وإن لم يكن خيرا»[7].

كما أنّ لفظة "مُلاحظة" –في تعريف فخر الدّين قباوة– توحي بأنّ الاختيارَ المرادَ لم يكن بناء على نظر مليّ وتدبّر يفضيان إلى اصطفاء الأولى بالاختيار وترجيحه بناء على أسباب موضوعيّة.

والذي يتّضح لي بعد البحث لي في دلالة مصطلح الاختيار النّحويّ أنّه: ترجيح رأي في مسألة نحويّة خلافيّة بناء على قوّة الدّليل.

فلا بدّ من وجود مسألة خلافيّة، اختلف فيها النّحاة السّابقون، ليجد النّحويّ المتأخّر أو الباحث نفسه بإزاء أكثر من رأي، فيختار واحدا منها يرجّحه على بقيّة الآراء، بناء على كونه أقواها دليلا في نظره.

ثانيا: اختيار ابن مالك في مسألة اتّصال الضّمير وانفصاله في باب أعطى وكان وظنّ.

لا نكاد نجد بابا نحويّا واحدا، بل مسألة نحويّة واحدة تخلو من تعدّد الآراء فيها؛ ولو ذهبنا نستقصي كلّ مسألة خلافيّة في منظومة ابن مالك النّحويّة، لكنّا بإزاء مئات المسائل المختلف فيها، ولوجدنا أنفسنا في خضمّ آراء النّحاة المتضاربة، إن لم نقل بأنّنا سنعيد قولا مكرورا لا يخرج عن الإطار العامّ الذي أُلِّفَتْ فيه كتب الخلاف النّحويّ.

ولِتفادي أيّ توسّع يَنُوءُ به مثل هذا المقال، فإنّني سأحلّل نموذجا واحدا من اختيارات ابن مالك في ألفيّته، يتعلّق باتّصال الضّمير وانفصاله في باب أعطى وكان وظنّ.

قال ابن مالك في البَيْتَيْن 64 و65:

وَصِلْ أَوِ افْصِلْ هَاءَ سَلْنِيهِ وَمَا = أَشْبَهَهُ فِي كُنْتُهُ الخُلْفُ انْتَمَى

كَذَاكَ خِلْتَنِيهِ وَاتِّصَالا = أَخْتَارُ غَيْرِي اخْتَارَ الِانْفِصَالا

1) شرح المسألة.

بعدما ذكر النّاظم في البيت الثّالث والسّتين –الذي يأتي قبل شاهد المسألة مباشرة– القاعدةَ العامّة لاتّصال الضّمير وانفصاله، أتى على ذكر الاستثناء في البيتين 64 و65 المذكورَيْن آنفا. وقبل أن أورد شرح ذَيْنِ البيتين ههنا، لعلّه من المناسب ذكر القاعدة العامّة ليتّضح الأمر بصورة جليّة.

قال ابن هشام: «القاعدة أنّه متى تأتّى اتّصال الضّمير لم يُعْدَل إلى انفصاله»[8]، فالعرب إنّما استعملت الضّمائر لقصد اختصار الأسماء، فتاء المتكلّم مثلا، و(أنا) مِن الضّمائر المنفصلة يُستعملان في موضع الاسم العَلَمِ الموضوع لِمَن يُدَلّ عليه بهذا الضّمير، أي: اسم المتكلّم نفسه، كطاهر، وعمر، ونحو ذلك. ولا شكّ في أنّ الضّمير المتّصل أشدّ اختصارا من الضّمير المنفصل، وذلك واضح جدّا.

ولمّا كانت العلّة في استعمال الضّمير بدل الاسم أو الأسماء الظّاهرة هي قصد الاختصار، وكان الضّمير المتّصل أشدّ اختصارا من المنفصل، كان استعمال الضّمير المتّصل أبلغ في بلوغ القصد الذي هو الاختصار، ولهذا لم يَعْدِلُوا عن استعمال المتّصل إلّا عند تعذّره[9]، وهذا هو الذي أشار إليه النّاظم في البيت الثّالث والسّتين من الألفيّة إذ يقول:

وَفِي اخْتِيَارٍ لَا يَجِيءُ الْمُنْفَصِلْ = إِذَا تَأَتَّى أَنْ يَجِيءَ الْمُتَّصِلْ

ومعنى قوله (وفي اختيارٍ): في الكلام المنثور –كما أشار إلى ذلك فخر الدّين قباوة–[10]، أي: إذا كان المتكلّم في سعة من الكلام المنثور، غير مضطرّ، فإنّه يتعيّن عليه الوصل ويُمنع الفصل؛ وهذا هو الذي يُفهم من البيت، لا أن يُتوَهَّم أنّ النّاظم أراد بعبارة (وفي اختيار): اختياره هو نفسه في مسألة مختلف فيها. ويَعضدُ هذا ما ذهب إليه أبو حيّان الذي فسّر البيت بأنّ ناظمه أراد أنّه إذا أمكن أن يكون الضّمير متّصلا لم يُؤتَ به منفصلا؛ هذا في اختيار الكلام وأمّا الضّرورة فقد تبيح ذلك[11].

ووافق ابن هشام أبا حيّان في استثناء الضّرورة من القاعدة، موردا لذلك شاهدَيْن من الشّعر[12]، هما:

أ) قول زياد بن مُنقذ العَدَوِيّ (من البسيط):

وَمَا أُصَاحِبُ مِنْ قَوْمٍ فَأَذْكُرَهُمْ = إِلَّا يَزِيدُهُمْ حُبًّا إِلَيَّ هُمُ

والشّاهد فيه قوله «إِلَّا يَزِيدُهُمْ حُبًّا... هُمُ»، حيث فصل الضّمير المرفوع –وهو (هم) الذي في آخر البيت–، وكان قياس الكلام أن يجيء به ضميرا متّصلا بالعامل الذي هو (يزيدهم)، فيقول: «إِلَّا يَزِيدُونَهُمْ حُبًّا إِلَيَّ»[13].

ب) قول الفرزدق في مِدْحَةٍ مَدح بها زيادَ بن عبد الملك بن مروان (من البسيط):

بِالبَاعِثِ الوَارِثِ الأَمْوَاتِ قَدْ ضَمِنَتْ = إِيَّاهُمُ الأَرْضُ فِي دَهْرٍ الدَّهَارِيرِ

والشّاهد فيه قوله «ضَمِنَتْ إِيَّاهُمُ»، حيث أتى بالضّمير منفصلا حين اضطرّ إلى إقامة الوزن، ولم يأت به متّصلا على ما يقتضيه القياس، ولو أنّه أتى به متّصلا لقال: «قَدْ ضَمِنَتْهُمُ الأَرْضُ»، والإتيان بالضمير منفصلا مع إمكان الإتيان به متّصلا ممّا لا يسوغ ارتكابه في العربيّة إلّا لضرورة الشّعر[14].

وقد حصر المراديّ المواضع التي تُوجِبُ فيها الضّرورة فَصْلَ الضّمير لعدم تأتّي الاتّصال في اثني عشر موضعا هي[15]:

أ) أنْ يُحصر بـ "إلّا"، نحو: ما ثبت إلّا أنا. وشذّ نحو «إِلَّاكِ» فلا يقاس عليه.

ب) أن يُحصر بـ "إنّما"، كقول الفرزدق:

أَنَا الفَارِسُ الحَامِي الذِّمَارَ وَإِنَّمَا = يُدَافِعُ عَنْ أَحْسَابِهِمْ أَنَا وَمِثْلِي

ت) أن يُرفع بمصدر مضاف إلى المنصوب، كقول الشّاعر:

بِنَصْرِكُمْ نَحْنُ كُنْتُمْ ظَافِرِينَ وَقَدْ = أَغْرَى العِدَا بِكُمْ اسْتِلَامُكُمْ، فَشَلا

ث) أن يُرفع بصفة جَرَتْ على غير صاحبها –نحو: زَيْدٌ عَمْرٌو ضَارِبُهُ هُوَ– مطلقا عند البصريّين، وبشرط خوف أمن اللّبس عند الكوفيّين.

ج) أن يُحذف عامله، نحو قول لبيد بن ربيعة العامريّ:

فَإِنْ أَنْتَ لَمْ يَنْفَعْكَ عِلْمُكَ فَانْتَسِبْ = لَعَلَّكَ تَهْدِيكَ القُرُونُ الأَوَائِلُ

ح) أن يُؤخَّر عامله، نحو: ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾ [الفاتحة:05].

خ) أن يكون العامل حرف نفي، نحو: ﴿الَّذِينَ يُظَاهِرُونَ مِنْكُمْ مِنْ نِسَائِهِمْ مَا هُنَّ أُمَّهَاتِهِمْ﴾ [المجادلة: بعض الآية 02].

د) أن يُفصَل بمتبوع، نحو: ﴿يُخْرِجُونَ الرَّسُولَ وَإِيَّاكُمْ﴾ [الممتحنة: بعض الآية 01].

ذ) أن يَلِيَ واو المصاحبة (أي: واو المعيّة)، نحو قول أبي الأسود الهذليّ:

فَآلَيْتُ لَا أَنْفَكُّ أَحْذُوا قَصِيدَةً = تَكُونُ وَإِيَّاهَا بِهَا مَثَلًا بَعْدِي

ر) أن يَلِيَ "إمَّا"، نحو:

بِكَ أَوْ بِي اسْتَعَانَ، فَلْيَلِ إمَّا = أَنَا أَوْ أَنْتَ، مَا ابْتَغَى المُسْتَعِينُ

ز) أن يَلِيَ "اللّام الفارقة"، نحو:

إنْ وَجَدْتُ الصَّدِيقَ حَقًّا لَإِيَّا = كَ، فَمُرْنِي، فَلَنْ أَزَالَ مُطِيعًا

س) أن يَنْصِبَهُ عاملٌ في مُضْمَرٍ قَبْلِهِ غيرِ مرفوع، إن اتَّحَدَا رتبة، نحو: (ظَنَنْتَنِي إِيَّايَ)، و(عَلِمْتُكَ إِيَّاكَ)، و(حَسِبْتُهُ إِيَّاهُ).

وبعد شرح القاعدة العامّة لاتّصال الضّمير وانفصاله التي تضمّنها البيت الثّالث والسّتون -سالف الذّكر-، يأتي الآن الكلام على الاستثناء الذي أورده النّاظم في البيتين الرّابع والسّتين والخامس والسّتين، حيث ذكر المواضع التي يجوز فيها أن يؤتى بالضّمير منفصلا مع إمكان أن يُؤتى به متّصلا، وهي ثلاثة مواضع[16]:

أ) أن يكون الضّمير مفعولا ثانيا لِ(أَعْطَى) أو إحدى أخواتها كـ(سَأَلَ).

ب) أن يكون الضّمير الثّاني خبرا لِ(كَانَ) أو إحدى أخواتها.

ت) أن يكون الضّمير مفعولا ثانيا لِ(ظَنَّ) أو إحدى أخواتها كـ(خَالَ).

فأمّا الموضع الأوّل، فهو الذي أشار إليه بقوله: «وَصِلْ أَوِ افْصِلْ هَاءَ سَلْنِيهِ، وَمَا أَشْبَهَهُ»، وأراد بذلك أنّك مخيّر بين الوصل والفصل عندما يتعلّق الأمر بالهاء التي تقع مفعولا ثانيا وليست خبرا في الأصل، كمِثل أن يعمل فيها الفعل (سَأَلَ) الذي هو من أخوات (أَعْطَى) المتعدّي إلى مفعوليْن؛ فتقول: الدّرهمُ سَلْنِيهِ، بِوَصْلِ الهاء، أو تقول: سَلْنِي إِيَّاهُ، بفصلها. ويشبه ذلك: أَعْطَيْتُكَهُ، وَأَعْطَيْتُكَ إِيَّاهُ[17].

وتجدر الإشارة إلى ما نبّه عليه الشّاطبيّ مِن أنّ النّاظم لم يُرِدْ بقوله: «هاء سلنيه» خصوصَ الهاء، وإنّما أراد المفعول الثّاني لِسلنيه، سواء كان هاء أو غيرها، ككاف الخطاب وهاء الغائبة، نحو قول رجل لغلام يَمْلِكُهُ مَعَ أَمَةٍ، وقد جاء من يشتريهما منه: «سَأَلَنِيكَ فُلَانٌ، وسَأَلَنِيهَا»[18].

ومِن الفوائد التي ذكرها ابن عثيمين عند شرحه لعبارة النّاظم: «وصِلْ أو افْصِلْ»، أنّ (أو) ههنا للتّخيير بين الفصل والوصل، ولكنّ الوصل أفصح وأسدّ، وذلك لاعتبارين: أحدهما لفظيّ، والآخر معنويّ: فأمّا من جهة اللّفظ، فإنّ النّاظم قدّم في العبارة الوصل على الفصل، والتّقديم يُشْعِرُ بأولويّة الوصل.

وأمّا من جهة المعنى، فلِكون الوصل هو الأصل كما ذكر النّاظم في البيت 63 الذي سبق شرحه، وأمّا الفصل فهو استثناء من القاعدة؛ ممّا يُرجّح الوصل في هذا الموضع[19].

وأمّا الموضع الثّاني، فهو باب (كَانَ) وأخواتها، الذي أشار إليه النّاظم بقوله: «فِي كُنْتُهُ الخُلْفُ انْتَمَى»، وأراد بذلك: وفي هاء كُنْتُه الخلاف منسوب إلى العرب[20]، أو إلى النّحويّين[21]؛ وقد حذف حرف العطف لضرورة النّظم، وذلك عنده كثير، ثمّ حذف المضاف وهو (الهاء) لضيق النّظم من جهة، ولأنّ الكلام إنّما وقع له في (الهاء) لا في نَفْسِ كنتُه، ولا في ضميريهما جميعا[22].

ويضيف الشّاطبيّ بأنّ إتيان النّاظم «بالمثال المعيَّن من غير أن يقول: وما كان نحوه، ولا ما أشبهه، لا يدلّ على أنّ الخلاف الذي ذُكِر مختصّ به، بل يريده وما كان من بابه، فكما جرى الخلاف في "كان"، كذلك جرى في أصبح، وأمسى، وظلّ، وصار، وسائر أفعال الباب»[23].

وقد أشار النّاظم بقوله: «فِي كُنْتُهُ الخُلْفُ انْتَمَى» إلى أنّه إذا كان خبر "كان" وأخواتها ضميرا، فإنّه يجوز اتّصاله وانفصاله، واُختُلف في المُختار منهما؛ فاختار النّاظم الاتّصال، واختار سيبويه الانفصال؛ فتقول: الصّديقُ كُنْتُهُ –على الاتّصال–، وتقول: كنت إيّاه –على الانفصال– .

ثمّ ذكر النّاظم الموضع الثّالث الذي يقع فيه الاستثناء من القاعدة، وهو باب (ظَنَّ) وأخواتها، فقال: «كَذَاكَ خِلْتَنِيهِ»، مشيرا إلى أنّه مِثل (كُنْتُهُ) مِن حيث اختلاف النّحاة في اتّصال ضميره الثّاني –الذي هو ثاني مفعولين، وهو خبر في الأصل– أو انفصاله. والمختار عند النّاظم الاتّصال، وقد وافق في ذلك الرّمّانيّ وابن الطّراوة، خلافا لما ذهب إليه سيبويه والجمهور مِن أنّ الانفصال هو الصّواب في هذا الموضع[24]؛ وقد عزا كلَّ رأيٍ إلى أصحابه المراديُّ[25]، وابنُ هشام[26].

ونبّه فخر الدّين قباوة على أنّ قول النّاظم: «واتّصالا أختار، غيري اختار» قد تُوهِمُ فيه عبارة «غيري» بالإطلاق وأنّ النّاظم انفرد باختيار الاتّصال، وهذا خلاف الواقع؛ إذ أكثر النّحاة على الانفصال، مع وجود قلّة سبقت ابن مالك إلى الاتّصال كما هو مبيّن آنفا[27].

2) آراء أشهر شرّاح الألفيّة في المسألة.

يرى أبو حيّان في باب (سَلْنِيهِ) أنّ الأحسن في هذا النّوع الاتّصال، فـ(أَعْطَيْتُكَهُ) أحسن من (أعطيتك إيّاه). وأمّا في بابي (كنته) و(خلتنيه)، فإنّه يرى أنّ ما ذهب إليه النّاظم –من اختيار الاتّصال متابعا الرّمّانيّ وابن الطّراوة– هو اختيار مرجوح؛ وحجّته في ذلك ما نقله سيبويه عن العرب أنّ الانفصال هو الأفصح؛ حيث تقول العرب: (عَجِبْتُ من ضربي إيّاك)، وقد تتكلّم به متّصلا، و(كان إيّاه) مِثْلُهُ؛ لأنّ (كانه) قليلة، ولا تقول (كانني)، ولا (ليسني)، ولا (كانك). ومثلُ (حَسِبْتَنِيهِ) و(حَسِبْتُكَهُ) قليل في كلام العرب[28].

ويَهْمِزُ أبو حيّان –في شرحه لهذه المسألة– النّاظمَ بعبارات توحي بشيء من الانتقاص منه

–عليهما رحمة الله–، إذ يقول: «فانظر إلى هذه النّصوص التي ذهبت على هذا النّاظم، وما [إخاله][29] وقف على كلام سيبويه في هذا المكان، وقد استدلّ هو في غير هذه الأرجوزة لاختياره بأشياء ضعيفة جدّا»[30].

ورأي الجمهور في باب (خِلْتَنِيهِ) مِن اختيارهم الانفصال، هو ما يُرجّحه كذلك ابن عقيل استنادا إلى رأي سيبويه إمام النّحاة؛ لأنّه هو الذي شافه العرب وحكى عنهم[31].

وأمّا المراديّ والشّاطبيّ والأشمونيّ فقد نصّوا على اضطراب رأي النّاظم في باب (خلتنيه)؛ إذ يذهب في الألفيّة إلى اختيار الاتّصال، ويختار في التّسهيل الانفصال موافقا رأي سيبويه، ومعلّلا ذلك بأنّ الهاء في (خلتنيه) خبرُ مبتدإٍ في الأصل، وقد حجزه عن الفعل منصوب آخر، بخلاف هاء (كنته) فإنّه خبر مبتدإ في الأصل، ولكنّه شبيه بهاء (ضَرَبْتُهُ) في أنّه لم يحجزه إلّا ضمير مرفوع، والمرفوع كجزء من الفعل، فكأنّ الفعل مباشِر له[32].

ووافق الشّارحُ ابن جابر الهوّاريّ النّاظمَ في خبر النّاسخ، أنّ الصحيح اختيار الاتّصال؛ لكثرته في النّظم والنّثر الفصيح، كقول الرّسول –صلّى الله عليه وسلّم– لعمر بن الخطّاب في شأن ابن صيّاد: «إِنْ يَكُنْهُ فَلَنْ تُسَلَّطَ عَلَيْهِ، وَإِلَّا يَكُنْهُ فَلَا خَيْرَ لَكَ فِي قَتْلِهِ»[33]. كما أنّ سيبويه نفسَه حكى عمّن يوثق به: (عليه رجلا لَيْسَنِي)، (كذاك خلتنيه...)، فعُلِم أنّه يجوز في الهاء منه الاتّصال والانفصال. ثمّ ذكر أنّه يختار الاتّصال، وأنّ منهم من يختار الانفصال نظرا إلى أنّه خبر

في الأصل، وليس بِمَرْضِيّ، لأنّ الاتّصال قد جاء في الكتاب العزيز في غيرما آية، وأمّا الانفصال فلا يكاد يُعثر عليه إلّا في الشّعر[34].

واختصر ابن هشام المسألة فقال: «إن كان العامل فعلا غير ناسخ فالوصل أرجح كالهاء من (سلنيه)، قال تعالى: ﴿فَسَيَكْفِيكَهُمُ اللهُ﴾ [البقرة: بعض الآية 137]، ﴿أَنُلْزِمُكُمُوهَا﴾ [هود: بعض الآية 28]، ﴿إِن يَسْأَلْكُمُوهَا﴾ [محمّد: بعض الآية 37]. ومن الفصل: "إِنَّ اللهَ مَلَّكَكُمْ إِيَّاهُمْ"[35]. وإن كان اسما فالفصل أرجح... وإن كان فعلا ناسخا نحو: (خِلْتَنِيهِ) فالأرجح عند الجمهور الفصل، كقوله: "أخي حسبتك إيّاه..."، وعند النّاظم والرّمانيّ وابن الطّراوة الوصل، كقوله: "بُلِّغْتُ صُنْعَ امْرِئٍ بَرٍّ إِخَالُهُ..."»[36].

3) الرّأي الرّاجح في المسألة.

يُعَقِّبُ محمّد محيي الدّين عبد الحميد على ابن عقيل الذي احتجّ برأي سيبويه في المسألة، بأنّ الحقّ لا يُعرف بالرّجال وإنّما تُعرف الرّجال بالحقّ؛ فرأي سيبويه ليس بحجّة، إذ كلٌّ يصيب ويُخطئ، ويُؤخذ من كلامه ويردّ إلّا المعصوم؛ داعيا مِن ثَمّ العلماء إلى نبذ التّعصّب للرّجال[37].

ويؤكّد محمّد محيي الدّين بأنّ الأرجح في هذه المسألة هو ما ذهب إليه ابن مالك، والرّمّانيّ، وابن الطّراوة، مِن أنّ الاتّصال أرجح في خبر كان وفي المفعول الثّاني من مفعولي ظنّ وأخواتها؛ وحجّته في ذلك أنّ الاتّصال في البابين أكثر ورودا في الكلام العربيّ الفصيح الذي يُحتجّ به[38]، ومِن ذلك:

أ) قوله تعالى: ﴿إِذْ يُرِيكَهُمُ اللهُ فِي مَنَامِكَ قَلِيلا، وَلَوْ أَرَاكَهُمْ كَثِيرًا لَّفَشِلْتُمْ﴾ [الأنفال: بعض الآية 43].

ب) قول رسول الله –صلّى الله عليه وسلّم– لعمر بن الخطّاب في شأن ابن صيّاد: «إِنْ يَكُنْهُ فَلَنْ تُسَلَّطَ عَلَيْهِ، وَإِلَّا يَكُنْهُ فَلَا خَيْرَ لَكَ فِي قَتْلِهِ»[39].

ت) عدم ورود الانفصال في أحد البابين في القرآن الكريم أصلا.

ث) الاتّصال هو الطّريق الذي استعمله القرآن الكريم باطّراد.

وبالنّظر إلى هذه الحجج، فإنّني أميل إلى ما ذهب إليه محمّد محيي الدّين عبد الحميد غير متعصّب له، بل مقتنعا بأنّ اختيار ابن مالك الذي وافق فيه الرّمّانيّ وابن الطّراوة هو الأرجح في المسألة.

خاتمة:

وفي ختام هذا المقال أورد النّتائج التي توصّلت إليها موجزة في العناصر الآتية:

1) لم أعثر -في حدود ما وقفت عليه من دراسات سابقة- على من أرسى تعريفا دقيقا جامعا مانعا للاختيار النّحويّ والذي استقرّ عندي أنّه: ترجيح رأيٍ في مسألة نحويّة خلافيّة بناء على قوّة الدّليل.

2) لا يمكن الحديث عن اختيارٍ نحويٍّ -عند نحويّ ما- ما لم يختلف النّحاة قبله في المسألة موضوع الاختيار.

3) بوصف ألفيّة ابن مالك خلاصة النّحو العربيّ، عدد أبياتها يربو على ألف بيت، فإنّها قد حفلت بمئات المسائل الخلافيّة المعروفة في كتب الخلاف النّحويّ؛ ولم يكن ابن مالك متعصّبا لمذهب نحويّ دون آخر —كما هو معلوم-، فهو يوافق رأي البصريّين تارة، ويوافق رأي الكوفيّين تارة، ويميل إلى آراء آحاد النّحاة تارة أخرى.

4) إنّ مخالفة ابن مالك ما عليه الجمهور أحيانا، كما في مسألة اتّصال الضّمير وانفصاله في باب أعطى وكان وظنّ، يدلّنا على أنّ ابن مالك قد بلغ مرتبة الاجتهاد النّحويّ، وأنّه يحتكم إلى قوّة الدّليل وإن قال به أفراد من النّحاة فقط، لا إلى رأي الأغلبيّة الذي قد يستند أحيانا إلى حجج ضعيفة.

هوامش:

1 مقاييس اللّغة، تحقيق: عبد السّلام محمّد هارون، دار الفكر، القاهرة، د.ط، 1399هـ-1979م، مادّة (خ ي ر).

2 المفردات في غريب القرآن، تحقيق: صفوان عدنان الدّاودي، دار القلم، دمشق، ط.1، 1412هـ، ص161.

3 أمين بن إدريس فلّاته، الاختيار عند القرّاء، كرسيّ القرآن الكريم وعلومه، جامعة الملك سعود، الرّياض، ط.1، 1436هـ، ص23.

4 المفردات في غريب القرآن، ص161.

5 الاختيار عند القرّاء، ص26-27.

6 يُنظر: المرادي، شرح الألفيّة لابن مالك، تحقيق فخر الدّين قباوة، دار مكتبة المعارف للطّباعة والنّشر، بيروت، ط.1، 1428هـ-2007م، 106/1.

7 الكليّات، تحقيق: عدنان درويش ومحمّد المصريّ، مؤسّسة الرّسالة، بيروت-لبنان، ط.2، 1419هـ/1998م، ص62.

8 أوضح المسالك إلى ألفيّة ابن مالك، ومعه كتاب: عُدَّة السّالك إلى تحقيق أوضح المسالك، لِمحمّد مُحيي الدّين عبد الحميد، دار الطّلائع، القاهرة، د.ط، 2009م، 82/1.

9 يُنظر: محمّد مُحيي الدّين عبد الحميد، عُدَّة السّالك إلى تحقيق أوضح المسالك، 1/ 82.

10 يُنظر: المرادي، شرح الألفيّة لابن مالك، 104/1، الهامش 05.

11 يُنظر: أبو حيان الأندلسيّ، منهج السّالك في الكلام على ألفيّة ابن مالك، تحقيق: ياسين أبو الهيجاء، عالم الكتب الحديث، إربد – الأردن، ط.1، 2015م، 92/1-93.

12 أوضح المسالك، 83/1-82.

13 يُنظر: محمّد محيي الدّين عبد الحميد، عُدّة السّالك إلى تحقيق أوضح المسالك، 84/1.

14 نفسه، 84/1-85.

15 يُنظر: شرح المرادي على ألفيّة لابن مالك، 104/1-105.

16 يُنظر: محمّد بن صالح العثيمين، شرح الألفيّة لابن مالك، مكتبة الرّشد، الرّياض، ط.1، 1434هـ، 231/1-232.

17 ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفيّة ابن مالك، ومعه كتاب: مِنحة الجليل بتحقيق شرح ابن عقيل، لِمحمّد محيي الدّين عبد الحميد، مكتبة دار التّراث، القاهرة، د.ط، 2005م، 89/1.

18 يُنظر: الشّاطبيّ، المقاصد الشّافية في شرح الخلاصة الكافية، تحقيق: عبد الرّحمن بن سليمان العثيمين، معهد البحوث العلميّة وإحياء التّراث الإسلاميّ، جامعة أمّ القرى – مكّة، ط.1، 1428هـ-2007م، 301/1.

19 نفسه، 229/1.

20 أبو حيان الأندلسيّ، منهج السّالك في الكلام على ألفيّة ابن مالك، 93/1.

21 المقاصد الشّافية، 301/1.

22 نفسه، 301/1.

23 نفسه، 302/1.

24 يُنظر: محمّد محيي الدّين عبد الحميد، مِنحة الجليل بتحقيق شرح ابن عقيل، 91/1.

25 شرح الألفيّة لابن مالك، 107/1.

26 أوضح المسالك، 88/1، وما بعدها.

27 المرادي، شرح الألفيّة لابن مالك، 107/1.

28 أبو حيان الأندلسيّ، منهج السّالك في الكلام على ألفيّة ابن مالك، 93/1-94.

29 وردت في النّصّ: بفتح همزة إخاله.

30 منهج السّالك في الكلام على ألفيّة ابن مالك، 94/1.

31 شرح ابن عقيل، 90/1.

32 يُنظر: شرح الألفيّة لابن مالك، 107/1. المقاصد الشّافية، 302/1. شرح الأشموني على ألفيّة ابن مالك (منهج السّالك إلى ألفيّة ابن مالك)، تحقيق: محمّد محيي الدّين عبد الحميد، دار الكتاب العربيّ، بيروت، ط.1، 1375هـ-1955م، 53/1.

33 أخرجه البخاريّ، كتاب الجنائز، باب إذا أسلم الصّبيّ فمات. وأخرجه مسلم، كتاب الفتن وأشراط السّاعة، باب ذكر ابن صيّاد.

34 يُنظر: شرح ألفيّة ابن مالك، تحقيق: عبد الحميد السّيّد محمّد عبد الحميد، المكتبة الأزهريّة للتّراث، القاهرة، د.ط، 1420هـ-2000م، 172/1.

35 لم أقف على تخريجه.

36 أوضح المسالك، 88/1-96.

37 يُنظر: مِنحة الجليل بتحقيق شرح ابن عقيل، 90/1-91.

38 نفسه، 91/1.

39 سبق تخريجه.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 45 - 64 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

التفكير اللغوي عند الأصوليين- مبحث القرينة نموذجا –
The Linguistic Thinking of Fundamentalists, Case Study: the Theme of Presumption

[*] أ. طه الأمين بودانة

Boudana Taha Amine

جامعة عمار ثليجي- الأغواط (الجزائر)

University of Laghouat- Algeria

amineboudana1988@gmail.com

تاريخ الإرسال:08/ 03/ 2019	تاريخ القبول:2019/09/29	تاريخ النشر: 2020/03/15

ملخص البحث

نعالج من خلال هذا البحث أحد المحاور اللغوية الكبرى التي ينبني عليها الدرس الأصولي الإسلامي؛ ألا وهو مبحث "القرينة"، ورغم أهمية هذا الموضوع وخطورته إلا أنّ الكثير من الباحثين والدارسين، سواء في المجال اللغوي أو الأصولي لا يلمُّون به الإلمام الكافي الذي يمكنهم من الفهم الصحيح لنصوص الشارع الحكيم؛ لذلك رأينا أن نوجز هذا الموضوع الواسع والمتشعب في هاته الورقات القليلة، وأن نقدّمه لهم في شكل مبسّط ويسير، عسى أن نسهم ولو بقدر ضئيل في ترسيخ مبادئ وقواعد الفهم الصحيح لنصوص الشارع الحكيم.

ولتحقيق هذا الهدف المحوري نسعى للإجابة عن الإشكالية التالية: كيف يتجلى أثر القرينة في فهم النصوص عند الأصوليين؟ وقد اعتمدنا في معالجة هذا الموضوع المنهج الوصفي التحليلي، وأهم الاستنتاجات التي توصلنا إليها من خلال هذا البحث تمثلت في أن مبحث القرينة يُعد بمثابة الأرضية لفهم أصول الفقه الإسلامي، لذلك توجّب على الباحث الأصولي أن يجعله في طليعة اهتماماته البحثية، وأن يتقنه حق الإتقان إذا أراد النجاح في مشروعه البحثي. كما أن مبحث القرينة يمنح المبتدئين الآليات الأساسية التي تمكنهم من فهم نصوص الشارع الحكيم.

الكلمات المفتاحية : التفكير ؛ اللغوي؛ الأصوليين ؛ القرينة.

Abstract :

We address through this research one of the major linguistic axes on which the lesson of principles of Islamic jurisprudence is based; in spite of the importance of this subject and its seriousness, many scholars do not

[*] طه الأمين بودانة amineboudana1988@gmail.com

know enough about them to enable them to understand correctly the holy texts of Allah; so we saw that we summarize this broad and complex subject in these few papers, and to present them in a simplified form, perhaps to contribute even a little in the consolidation of the principles and rules of the correct understanding of the holy texts of Allah.

To achieve this central goal, we seek to answer the following problem: How is the influence of collocation reflected in the understanding of texts of fundamentalists? We have adopted in this case the analytical descriptive approach. The most important conclusions we reached through this research were that the study of the presumption is the groundwork for understanding the principles of Islamic jurisprudence, and the subject of presumption gives beginners the basic mechanisms that enable them to understand the holy texts of Allah.

Keywords:Thinking, Linguistic, Fundamentalists, Presumption.

مقدمة:

من المعلوم بداهة أن أهم ما يجب على المتصدّي لأصول الفقه الإسلامي أن يُلمّ به هو: مباحث اللغة العربية؛ ذلك أن غاية الدرس الأصولي فهم نصوص الشارع الحكيم وفق مراده، والشارع الحكيم قد خاطبنا بلسان عربي مبين، ويُعد مبحث القرينة من المباحث اللغوية الرئيسية في الدرس الأصولي؛ وتتجلى أهميته في كونه يمنح الباحث الآليات الأساسية التي تمكنه من الفهم الصحيح لنصوص الشارع الحكيم.

ويعد ابن جني (ت 392هـ) أول عالم صرح بهذا المصطلح في عدة مواضع من كتابه "الخصائص"، ومعلوم لدينا أن كتاب الخصائص الذي ورد فيه هذا المصطلح هو أول كتاب عالج مسائل أصول العربية علاجا علميا مستفيضا؛ ذلك أن مؤلفه قد سار فيه على طريقة علماء أصول الفقه والكلام، وإن مما يؤكد تأثر ابن جني بعلماء الأصول في هذا الكتاب خاصة استدلاله بقرينتي السنة والإجماع على ظاهرة الحذف في القرآن الكريم؛ كما في قوله مثلا:« فأمَّا ما أجزناه من حذف الحال في قول الله تعالى:﴿فَمَنْ شَهِدَ مِنْكُمُ الشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ﴾؛ أي: فمن شهده صحيحًا بالغًا؛ فطريقه أنه لما دلت الدلالة عليه من الإجماع والسنّة جاز حذفه تخفيفًا. وأما لو عريت الحال من هذه القرينة، وتجرَّد الأمر دونها لما جاز حذف الحال على وجه»؛[1] لذلك لا يُستبعد أن يكون ابن جني قد تلقى هذا المصطلح من علماء الأصول الذين عاصرهم، وعلى

رأسهم أحمد بن علي الرازي المعروف بالجصاص (ت 370هـ)، وأبو بكر الباقلاني(ت 403هـ)، ويؤكد هذا أن ابن جني قد صرَّح بلقاء الجصاص والأخذ عنه ببغداد.

وقد حاولنا من خلال هذا البحث أن نجيب على مجموعة من التساؤلات والإشكالات التي تشغل الباحثين في مجال اللغة العربية، ومجال أصول الفقه الإسلامي على حد سواء؛ من أهمها:

- ما هو مفهوم القرينة عند الأصوليين؟
- وما هي خصائصها عندهم؟
- كيف يتجلى أثر القرينة في فهم النصوص عند الأصوليين؟
- وهل تتساوى جميع القرائن في خصائصها وفي مجال عملها، أم تختلف في ذلك؟

ويسعى هذا البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف والغايات، منها:

- بيان شدة تعالق الدرس الأصولي بالدرس اللغوي.
- توجيه الباحثين في مجال أصول الفقه الإسلامي إلى الطريقة المثلى التي تمكنهم من فهم نصوص الشارع الحكيم فهما صحيحا.
- استثمار معطيات الدرس النحوي النظري، فعلم أصول الفقه هو أفضل حقل تُستثمر فيه هذه المعطيات؛ لكونه يسعى إلى الفهم الصحيح لنصوص الشارع الحكيم.
- إبراز البُعد التداولي للغة العربية.
- دعوة الباحثين المبتدئين في مجال أصول الفقه إلى الإلمام الجيد بمباحث اللغة العربية، وعلى رأسها مبحث القرينة.

وقد استفدنا في بحثنا هذا من دراسات سابقة كانت قدوة لنا في هذا المجال؛ من بينها:

- القرائن عند الأصوليين، كتاب مطبوع لمحمد بن عبد العزيز المبارك.
- القرينة عند الأصوليين وأثرها في فهم النصوص، مخطوط رسالة ماجستير لمحمد قاسم الأسطل.
- القرائن وأثرها في فهم الخطاب الشرعي، كتاب مطبوع لحمحامي مختار.
- تفسير النصوص في الفقه الإسلامي، كتاب مطبوع لمحمد أديب صالح.
- الميسر في أصول الفقه الإسلامي، كتاب مطبوع لإبراهيم سلقيني

وقد عالجنا هذا الموضوع في ضوء المنهج الوصفي التحليلي، متبعين الخطة التالية:

- مقدمة.

- مفهوم القرينة عند الأصوليين.
- خصائص القرينة عند الأصوليين.
- أثر القرينة في فهم النصوص عند الأصوليين: يظهر هذا الأثر من خلال الوظائف التي تؤديها القرينة في المجال الذي تعمل فيه؛ هذه الوظائف ستٌّ وهي:

1- التخصيص.
2- البيان.
3- التأويل.
4- التأكيد.
5- النسخ.
6- الترجيح.

- خاتمة.

1- مفهوم القرينة عند الأصوليين:

حاول بعض الباحثين المعاصرين الوصول إلى تعريف جامع مانع للقرينة عند علماء الأصول؛ منها ما ذكره محمد بن عبد العزيز المبارك حيث عرّف القرينة عندهم بأنها: « ما يصاحب الدليل؛ فيُبيّن المراد به، أو يقوي دلالته، أو ثبوته»،[2] ويظهر لنا- في حدود ما وقفنا عليه- أنّ هذا التعريف هو أقرب ما يصوّر مراد الأصوليين بالقرينة، ويحدد ملامحها ومعالمها عندهم.

2- خصائص القرينة عند الأصوليين:

يتميز مفهوم القرينة عند الأصوليين بخصائص نذكر منها:

1- أنّ الأصوليين يتوسعون في استعمال القرينة أكثر من اللغويين؛ حيث يضيف الأصوليون لها استعمالا آخر يتمثل في تقوية دلالة ما تقترن به بتأكيد معناه الظاهر، أو رفعه إلى غالب الظن أو القطع؛ يقول الإمام الجويني (ت438هـ): «... فَإِن اللَّفْظَة قد ترد على معنى هِيَ مُسْتَقلَّة بِنَفسِهَا فِي إثارته، ثمَّ قد يُؤَكَّد فِي تَحْقِيق مَعْنَاهَا بضروب من القُيُود، وَلَا يدل تَأْكِيد الْقَرَائِن على عدم إِثْبَاتهَا فِي مَعْنَاهَا عِنْد الإِطْلَاق والتجرد عَن القَرَائِن».[3]

2- القرينة عند الأصوليين- كما عند غيرهم- لابد أن تكون مقارنة لشيء آخر؛ كما يدل على ذلك معناها اللغوي؛ يقول ابن برهان (ت518هـ): «...القرينة كاسمها مأخوذة من الاقتران».[4]

3- القرينة عند الأصوليين- كما هي عند اللغويين والبلاغيين والفقهاء- قد تكون لفظا أو معنى يدل على المراد باللفظ الذي يقترن به، أو يؤكد معناه، أو يصرفه عن ظاهره.[5]

4- قد يستعمل بعض الأصوليين لفظ "القرينة" استعمالا لغويا بمعنى مصاحبة الألفاظ بعضها لبعض في الذكر؛ كما جاء ذلك عند ابن تيمية (ت728هـ) في قوله: « فصل في: "المضاف بعد زوال موجب الإضافة"؛ كقوله تعالى: ﴿وَأَوْرَثَكُمْ أَرْضَهُمْ وَدِيَارَهُمْ وَأَمْوَالَهُمْ﴾؛... قلت: الصواب أن هذه حقيقة؛ لأن الإضافة يكفي فيها أدنى ملابسة، لكن قد يكون عند الإطلاق له معنى وعند الاقتران بلفظ آخر له معنى، فيرجع إلى أن القرينة اللفظية الدالة بالوضع: هل يكون ما اقترن بها دالا بالحقيقة أو بالمجاز؟؛ فالصواب المقطوع به أنه حقيقة، وإن كان قد قال طائفة من أصحابنا وغيرهم: إنه مجاز»؛[6] فابن تيمية يقصد بلفظ "القرينة" هنا اقتران الألفاظ في الكلام؛ كاقتران المضاف بالمضاف إليه في الآية الكريمة، ولا يقصد المعنى الاصطلاحي.

ومن ذلك ما يذكره الأصوليون من الاختلاف في صحة الاستدلال بالقرائن أو عدم صحة ذلك، كما في قوله تعالى: ﴿ مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا﴾[المائدة: 32]؛ فيقصدون أنّ ورود الإفساد في الأرض مقرونا بقتل النفس المعصومة يدل على أن حكمهما سواء، فتكون عقوبة المفسد كعقوبة قاتل النفس لاقترانهما في الذكر، فهم لا يريدون المعنى الاصطلاحي للقرائن وإنما المعنى اللغوي، وهي قرينة سياقية يمكن أن تكون ذات قيمة توضيحية إن سلمت من معارض أقوى دلالة منها.[7]

3- أثر القرينة في فهم النصوص عند الأصوليين:

يظهر أثر القرينة في فهم النصوص عند الأصوليين من خلال الوظائف التي تؤديها القرينة في المجال الذي تعمل فيه؛ هذه الوظائف ستٌّ وهي: التخصيص، البيان، التأويل، التأكيد، النسخ، الترجيح.

3. أ- التخصيص: تتعلق هذه الوظيفة باللفظ العام، حيث تدخل القرينة عليه فتخصصه؛ وذلك بأن تجعل لبعض أفراده حكما غير حكم اللفظ العام، وتُسمى القرينة في هذه الحالة بالمخصِّص. وقد قسّم الأصوليون اللفظ العام الذي تخصصه القرينة ثلاثة أقسام:

أ- عام أُريد به العموم قطعا: وهو العام الذي اتصلت به قرينة مؤكدة لظاهره العام؛[8] كقوله تعالى:﴿ وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ إِلَّا عَلَى اللَّهِ رِزْقُهَا وَيَعْلَمُ مُسْتَقَرَّهَا وَمُسْتَوْدَعَهَا كُلٌّ فِي كِتَابٍ

مُبِينٍ﴾[هود: 6]؛ وهذا الظاهر العام يستحيل تخصيصه، للقرائن العقلية والنقلية التي تدل على أن جميع المخلوقات لا تملك رزقا ولا تخلقه، كما أنه لا يوجد خالق لهذه الأرزاق غير الله تعالى، كما قال سبحانه وتعالى:﴿... هَلْ مِنْ خَالِقٍ غَيْرُ اللَّهِ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ﴾[فاطر: 3].

ب- عام أُريد به الخصوص قطعا: وهو الذي يقترن بقرينة تنفي احتمال العموم فيه، كقوله تعالى:﴿ وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا...﴾[المائدة: 38]؛ فظاهر الآية يدل على أنّ كل من يتناوله اسمُ السارق والسارقة تُقطع يده وجوبا، إلا أن هذا العموم مخصوص قطعا، لقرينة نقلية وعقلية؛ وهي: النصاب والحرز.

ج- العام المطلق؛ وهو العام الذي يحتمل التخصيص، فإن وُجدت قرينة صرفته عن عمومه، وإلا بقي على العموم،[9] ومثاله قوله تعالى:﴿ وَأُولَاتُ الْأَحْمَالِ أَجَلُهُنَّ أَنْ يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّ ﴾[الطلاق: 4]؛ ف"أولات الأحمال" عام في كل حامل؛ سواء أكانت مطلقة أم متوفى عنها زوجها، ولم ترد قرينة تخصص هذا العموم؛ فيبقى النص على عمومه.

ومجال عمل القرائن المخصِّصة هو القسم الثاني؛ وتنقسم قسمين:

القسم الأول: القرائن المخصِّصة المتصلة: وهي المخصِّصات التي تفتقر إلى الاتصال باللفظ العام، فهي لا تستقل عنه؛ وهي أربعة: الاستثناء والشرط والصفة والغاية، وأضاف بعضهم: بدل البعض، وأوصلها شهاب الدين القرافي (ت684هـ) إلى اثني عشر نوعا.[10]

أ- الاستثناء: هو إخراج بعض الأفراد عن الحكم العام في الجملة بلفظ "إلا" أو ما يقوم مقامه؛ كقوله تعالى:﴿ وَعَلَى الَّذِينَ هَادُوا حَرَّمْنَا كُلَّ ذِي ظُفُرٍ وَمِنَ الْبَقَرِ وَالْغَنَمِ حَرَّمْنَا عَلَيْهِمْ شُحُومَهُمَا إِلَّا مَا حَمَلَتْ ظُهُورُهُمَا أَوِ الْحَوَايَا أَوْ مَا اخْتَلَطَ بِعَظْمٍ...﴾[الأنعام: 146].

ب- الشرط: ويعرفه الأصوليون بأنه "مَا يَلْزَمُ مِنْ عَدَمِهِ الْعَدَمُ، وَلَا يَلْزَمُ مِنْ وُجُودِهِ وُجُودٌ ،وَلَا عَدَمٌ لِذَاتِهِ"؛[11] ومثاله قوله تعالى:﴿ وَالَّذِينَ يَبْتَغُونَ الْكِتَابَ مِمَّا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ فَكَاتِبُوهُمْ إِنْ عَلِمْتُمْ فِيهِمْ خَيْرًا﴾[النور: 33].

ج- الصفة: ويُراد بها الصفة المعنوية، لا مجرد النعت المعروف في علم النحو؛ ومثالها قوله تعالى:﴿... وَرَبَائِبُكُمُ اللَّاتِي فِي حُجُورِكُمْ مِنْ نِسَائِكُمُ اللَّاتِي دَخَلْتُمْ بِهِنَّ﴾[النساء: 23]؛

فخُصِّصت الربائب المحرمة بصفة كونهن "من نسائهم المدخول بهن"، فليس التحريم بمجرد العقد، بل الدخول مشروط في ذلك.

د- الغاية: المقصود بها أن يُخص النص العام بحرف من حروف الغاية ك:"إلى"، و"اللام"، و" حتى"، ونحوها، كقوله تعالى:﴿... ثُمَّ أَتِمُّوا الصِّيَامَ إِلَى اللَّيْلِ﴾[البقرة: 187].[12]

هذا أشهر ما ذكره الأصوليون من المخصِّصات المتصلة؛ أما الثمانية التي أضافها القرافي (ت: 684هـ) فهي: الحال، وظرف الزمان، وظرف المكان، والمجرور، والتمييز، والبدل، والمفعول معه، والمفعول لأجله.[13]

القسم الثاني: القرائن المخصِّصة المنفصلة؛ وهي المخصصات التي تتميز باستقلالها عن ذكر اللفظ العام معها؛ وهي:

أ- النص: ويُراد به أن يأتي بعد اللفظ العام نص يخصصه، ومثال ذلك قوله تعالى:﴿ يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنْثَيَيْنِ...﴾[النساء: 11]؛ فهذه الآية يخصصها قولُ النبي عليه الصلاة والسلام: { لا نوّرث، ما تركنا صدقة}.[14]

ب- الإجماع: وذلك بأن تُجمع الأمة على تخصيص لفظ عام وارد في الكتاب أو السنة؛ ومثاله قوله تعالى:﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا نُودِيَ لِلصَّلَاةِ مِنْ يَوْمِ الْجُمُعَةِ فَاسْعَوْا إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ...﴾[الجمعة: 9]؛ فخُصص عموم الآية بإجماع الأمة على أنه لا جمعة على عبد ولا امرأة.[15]

ج- القياس: يُعد القياس قرينة مخصِّصة للنص العام عند جمهور العلماء؛ ومثاله قوله تعالى:﴿ الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا مِئَةَ جَلْدَةٍ ﴾[النور: 2]، و قوله تعالى في الإماء :﴿ فَإِذَا أُحْصِنَّ فَإِنْ أَتَيْنَ بِفَاحِشَةٍ فَعَلَيْهِنَّ نِصْفُ مَا عَلَى الْمُحْصَنَاتِ مِنَ الْعَذَابِ﴾[النساء: 25]؛ فقيس العبد على الأمة في استحقاق العقوبة، فكان القياس قرينة مخصِّصة للنص العام. هذه أهم القرائن المخصِّصة المنفصلة، وهناك قرائن أخرى لا يسع المجال لذكرها.

3. ب- البيان: تلحق القرينة بالنص المجمل فتزيل إجماله وتبين مراده؛ وتنقسم القرائن المبيِّنة قسمين:

القسم الأول: قرائن مبيِّنة متصلة؛ تتميز باتصالها بالدليل المجمل، وهي أنواع:

أ- القول: إما أن يكون قولا لله تبارك وتعالى يبيِّن مجملا قبله؛[16] كقوله تعالى:﴿ إِنَّ الْإِنْسَانَ خُلِقَ هَلُوعًا (19) إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعًا (20) وَإِذَا مَسَّهُ الْخَيْرُ مَنُوعًا﴾[المعارج: 20- 21]،

وإما أن يكون قولا للنبي – عليه الصلاة والسلام – يفسر لفظا مجملا في متن الحديث؛ ومثاله قول النبي – عليه الصلاة والسلام – في حديث أبي هريرة – رضي الله عنه–: {...وينطق الرويبضة، قيل: وما الرويبضة؟ قال: الرجل التافه يتحدث في أمر العامة}.[17]

ب– الفعل: والقرينة الفعلية خاصة بالنبي – عليه الصلاة والسلام –؛ فتبين أقواله وأفعاله المجملة، وهي نوعان:

أ– قرينة فعلية تتصل بقول مجمل للنبي – عليه الصلاة والسلام – فتبينه؛ ومثالها: ما رواه أبو هريرة عن النبي – عليه الصلاة والسلام – أنه قال:{ يُقْبَضُ العِلْمُ، وَيَظْهَرُ الجَهْلُ وَالفِتَنُ، وَيَكْثُرُ الهَرْجُ، قِيلَ يَا رَسُولَ اللَّهِ، وَمَا الهَرْجُ؟ فَقَالَ: هَكَذَا بِيَدِهِ فَحَرَّفَهَا، كَأَنَّهُ يُرِيدُ القَتْلَ}.[18]

ب– قرينة فعلية تتصل بفعل مجمل للنبي – عليه الصلاة والسلام – فتبينه؛ ومثالها: أن النبي – عليه الصلاة والسلام – صلى بأصحابه الظهر؛ فقام في الركعتين الأوليين لم يجلس، فلما انصرف سجد سجدتين قبل السلام؛[19] فسجوده هذا يبيِّن أن تركه للجلوس كان سهوا لا عمدا.

ج– الحال: والقرينة الحالية على نوعين:

الأول: حالية للنبي عليه الصلاة والسلام؛ وهي ما يُعرف بالسنة التقريرية،[20] ومثالها: ما ثبت عن خالد بن الوليد– رضي الله عنه– أنه أكل ضبا في حضرة النبي – عليه الصلاة والسلام – ؛ فأقره على ذلك.[21]

الثاني: حالية للمخاطَبين؛ فحال المخاطَبين يُعتبر قرينة تبين المراد من النص؛ ومثال ذلك سبب نزول الآية، أو سبب ورود الحديث، كما هو الشأن في قوله تعالى:﴿ لَيْسَ عَلَى الَّذِينَ آَمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ جُنَاحٌ فِيمَا طَعِمُوا إِذَا مَا اتَّقَوْا وَآَمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ ثُمَّ اتَّقَوْا وَآَمَنُوا ثُمَّ اتَّقَوْا وَأَحْسَنُوا وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾[المائدة: 93]؛ فقد يُفهم منه إباحة شرب الخمر إذا كان مقرونا بتقوى الله عز وجل وعمل الصالحات، وبالوقوف على سبب النزول يتبين المراد من الآية الكريمة؛ حيث قال أنس بن مالك – رضي الله عنه–: «كُنْتُ سَاقِيَ القَوْمِ فِي مَنْزِلِ أَبِي طَلْحَةَ، وَكَانَ خَمْرُهُمْ يَوْمَئِذٍ الفَضِيخ، فَأَمَرَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مُنَادِيًا يُنَادِي: «أَلاَ إِنَّ الخَمْرَ قَدْ حُرِّمَتْ»، قَالَ: فَقَالَ لِي أَبُو طَلْحَةَ: اخْرُجْ، فَأَهْرِقْهَا، فَخَرَجْتُ فَهَرَقْتُهَا، فَجَرَتْ فِي سِكَكِ المَدِينَةِ، فَقَالَ بَعْضُ القَوْمِ: "قَدْ قُتِلَ قَوْمٌ وَهِيَ فِي بُطُونِهِمْ"، فَأَنْزَلَ اللَّهُ تعالى: ﴿لَيْسَ عَلَى الَّذِينَ

آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ جُنَاحٌ فِيمَا طَعِمُوا﴾[المائدة: 93]»؛[22] فرفعُ الإثم متعلِّق بمن شربها قبل نزول التحريم.

القسم الثاني: قرائن مبيِّنة منفصلة؛ وتتميز بانفصالها عن الدليل المجمل؛ وهي أنواع منها:

أ- القول: والقرينة القولية المنفصلة نوعان:

- أن تكون قولا لله سبحانه وتعالى يبين قولا آخرا منفصلا عنه يحتاج إلى بيان؛ ومثالها قوله تعالى في النهي عن أكل أموال اليتامى: ﴿ وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَهُمْ إِلَى أَمْوَالِكُمْ إِنَّهُ كَانَ حُوبًا كَبِيرًا﴾[النساء: 2]؛ فيُبيَّن هذا الحوب الكبير في موضع آخر بقرينة قولية، وهي قوله تعالى:﴿ إِنَّ الَّذِينَ يَأْكُلُونَ أَمْوَالَ الْيَتَامَى ظُلْمًا إِنَّمَا يَأْكُلُونَ فِي بُطُونِهِمْ نَارًا وَسَيَصْلَوْنَ سَعِيرًا﴾ [النساء: 10].

- أن تكون قولا للرسول - عليه الصلاة والسلام - يبين مجمل القرآن؛[23] ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا ضَرَبْتُمْ فِي الْأَرْضِ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَنْ تَقْصُرُوا مِنَ الصَّلَاةِ إِنْ خِفْتُمْ أَنْ يَفْتِنَكُمُ الَّذِينَ كَفَرُوا﴾[النساء: 101]؛ فظاهر الآية أنْ لا قصر إلا في السفر، لكن روى مسلم في صحيحه عن ابن - عباس رضي الله عنهما - قوله: « فرض الله الصلاة على لسان نبيكم محمد - صلى الله عليه وسلم- في الحضر أربعا، وفي السفر ركعتين، وفي الخوف ركعة...»؛[24] فبيَّن الحديث مجملَ الآية.

ب- الفعل: ويكون من النبي - عليه الصلاة والسلام - وحده؛ ومثال ذلك صلاته، فإنها قرينة فعلية منفصلة مبيِّنة لمجمل قوله تعالى:﴿ وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ﴾[البقرة: 43].

ج- الكتابة: وتكون كذلك من النبي - عليه الصلاة والسلام -؛ ومثال ذلك صحيفة علي- رضي الله عنه- وفيها: « العقل، وفكاك الأسير، وأن لا يُقتل مسلم بكافر».[25]

د- استعمال الشارع أو عُرف الشارع: وهو العرف الاستعمالي الغالب عند الشارع، فيكون قرينة لفهم نص أو ترجيح معنى من المعاني؛ مثال ذلك استدلال ابن تيمية (ت728هـ) على أنّ الاستثناء الآتي بعد الجمل المتعاطفة يعود إليها جميعا بالاستعمال الغالب للشارع؛ حيث يقول: « بَلْ مَنْ تَأَمَّلَ غَالِبَ الِاسْتِثْنَاءَاتِ الْمَوْجُودَةِ فِي الْكِتَابِ وَالسُّنَّةِ الَّتِي تَعَقَّبَتْ جُمَلًا وَجَدَهَا عَائِدَةً إلَى الْجَمِيعِ؛ هَذَا فِي الِاسْتِثْنَاءِ.... وَإِذَا كَانَ الْغَالِبُ عَلَى الْكِتَابِ وَالسُّنَّةِ وَكَلَامِ الْعَرَبِ عَوْدَ الِاسْتِثْنَاءِ إلَى جَمِيعِ الْجُمَلِ؛ فَالْأَصْلُ إلْحَاقُ الْفَرْدِ بِالْأَعَمِّ الْأَغْلَبِ».[26]

3. ج التأويل: وهو صرف النص عن ظاهره لقرينة صارفة؛ ويتعلق بما يلي:

أ- الأمر الذي اتصلت به قرينة تصرفه عن ظاهره.

ب- النهي الذي اتصلت به قرينة تصرفه عن ظاهره.

ج- المطلق الذي اتصلت به قرينة تقيده.

د- الحقيقة التي اتصلت بها قرينة تجعلها مجازا.

أ- الأمر: اتفق جمهور الأصوليين على أن الأمر المجرد يدل على الوجوب؛ يقول ابن القيم (751هـ): « مِنَ المَعْلُومِ أَنَّ أَهْلَ اللُّغَةِ لَمْ يُشَرِّعُوا لِلْمُتَكَلِّمِ أَنْ يَتَكَلَّمَ بِمَا يُرِيدُ بِهِ خِلَافَ ظاهره، إلا مع قرينة تبين المراد»،[27] لكنّ القرائن تصرف هذا الوجوب إلى أغراض منها:

1- الندب: ومثاله قوله - عليه الصلاة والسلام- : { إذا صلى أحدكم الركعتين قبل الصبح فليضطجع على يمينه}،[28] والقرينة الصارفة له فعل النبي - عليه الصلاة والسلام- ؛ حيث إنه لم يداوم عليه.

2- الإرشاد: ومثاله قوله تعالى: ﴿ وَأَشْهِدُوا إِذَا تَبَايَعْتُمْ﴾[البقرة: 282]، ويصرفه عن الوجوب عدة قرائن منها:

أ- قرينة لفظية في نفس الآية؛ وهي قوله تعالى: ﴿ فَإِنْ أَمِنَ بَعْضُكُمْ بَعْضًا فَلْيُؤَدِّ الَّذِي اؤْتُمِنَ أَمَانَتَهُ﴾ [البقرة: 283].

ب- ترك النبي - عليه الصلاة والسلام - الإشهاد على البيع في عدة وقائع، والصحابة كذلك.

ج- وقوع الحرج الشديد بالإشهاد على كلّ بيع.

3- الإباحة: ومثالها قوله تعالى:﴿ وَإِذَا حَلَلْتُمْ فَاصْطَادُوا﴾[المائدة: 2]؛ والقرينة الصارفة له هي: إجماع الأمة على ذلك.[29]

ب- النهي: كما اتفق جمهور الأصوليين على أن مدلول صيغة النهي هو التحريم، ولا يُصار إلى الكراهة إلا بوجود قرينة صارفة؛ مثال ذلك قوله- عليه الصلاة والسلام -: {لا تنذروا؛ فإن النذر لا يُغني من القدر شيئا}،[30] يُصرف هذا النهي عن التحريم لما ورد من النصوص الشرعية الموجبة للوفاء به؛ كقوله تعالى:﴿ يُوفُونَ بِالنَّذْرِ﴾[الإنسان: 7]، وقوله - عليه الصلاة والسلام- : { من نذر أن يطيع الله فليطعه}.[31]

ج- المطلق: اللفظ المطلق المجرد عن القرائن يُحمل على إطلاقه إلا أن تصرفه قرينة عن ذلك الإطلاق؛ وهذه القرائن المقيِّدة للمطلق تنقسم قسمين:

القسم الأول: قرائن مقيِّدة متصلة؛ وهي نوعان:

– لفظية: ومثالها: قوله تعالى:﴿ فَمَنْ لَمْ يَجِدْ فَصِيَامُ شَهْرَيْنِ مُتَتَابِعَيْنِ﴾[النساء: 92]؛ فقوله تعالى:﴿ مُتَتَابِعَيْنِ﴾ يقيّد صيام الشهرين، فلا يصح الصيام إلا بهذا القيد.

– حالية: ومثالها: شرب النبي – عليه الصلاة والسلام – لماء زمزم أثناء الحج واقفا، مع زجره عن الشرب في حالة القيام، فتُعتبر هذه الحالة التي شرب فيها النبي عليه الصلاة والسلام– وهي مظنة الازدحام وعدم التمكن من الجلوس– قرينة حالية صارفة لمشروعية الشرب قائما.

القسم الثاني: قرائن مقيِّدة منفصلة؛ تكون هذه القرائن منفصلة عن اللفظ المطلق؛ فيكون اللفظ المطلق في موضع والقرينة في موضع آخر.[32]

د– الحقيقة: من المعلوم أن الأصل في الكلام الحقيقة، ولا يُصار إلى المجاز إلا بقرينة صارفة؛ والمجاز ثلاثة أقسام: شرعي وعرفي ولغوي.

أ– صرف الحقيقة الشرعية إلى المجاز الشرعي: ومثالها قوله تعالى:﴿ إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتَهُ يُصَلُّونَ عَلَى النَّبِيِّ...﴾[الأحزاب: 56]؛ حيث يستحيل حمل الصلاة في الآية الكريمة على الحقيقة الشرعية.

ب– صرف الحقيقة العرفية إلى المجاز العرفي: ومثالها قوله تعالى:﴿ أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِنْكُمْ مِنَ الْغَائِطِ﴾[النساء: 43]؛ فلفظ "الغائط" موضوع في أصل اللغة للمكان المنخفض من الأرض، لكن العرب تستعمله للمعنى الآخر، فاستعمله القرآن هنا بمعناه الأصلي بدليل قرينة السياق الذي وردت فيه هذه الكلمة.[33]

ج– صرف الحقيقة اللغوية إلى المجاز اللغوي: ومثاله قوله تعالى:﴿ وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَحْسُورًا﴾[الإسراء: 29]؛ فالظاهر هنا غير مراد قطعا، والقرينة الصارفة للحقيقة اللغوية هي إجماع الأمة سلفا وخلفا على أنّ المراد من الآية هو النهي عن الشّح والتبذير.

3. د التأكيد: وظيفة القرينة هنا تأكيد الظاهر الراجح، وقطع احتمال المعنى المتبادر المرجوح، ويكون على أقسام هي:

أ– العام الذي اقترن بقرينة تنفي احتمال التخصيص وتقطع بإرادة العموم؛ ومثال ذلك قوله تعالى:﴿ فَسَجَدَ الْمَلَائِكَةُ كُلُّهُمْ أَجْمَعُونَ﴾[الحجر: 30]؛ فقوله تعالى﴿ كُلُّهُمْ أَجْمَعُونَ﴾ قرينتان لفظيتان تقطعان بإرادة العموم وتنفيان احتمال التخصيص.[34]

ب- الأمر الذي اقترن بقرينة تقطع بإرادة الوجوب؛ مثل قوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَذَرُوا مَا بَقِيَ مِنَ الرِّبَا إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ (278) فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا فَأْذَنُوا بِحَرْبٍ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ...﴾[البقرة: 278- 279]؛ فقوله تعالى: ﴿ ذَرُوا﴾ أمر يدل على الوجوب ويحتمل الاستحباب، لكنه قد اقترن بقرينة لفظية تؤكد الوجوب وتنفي الاستحباب؛ وهي قوله تعالى في نفس السياق: ﴿ فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا فَأْذَنُوا بِحَرْبٍ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ﴾.

ج- النهي الذي اقترن بقرينة تقطع بإرادة التحريم وتنفي إرادة الكراهة؛ ومثاله قوله عز وجل: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا الْكَافِرِينَ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِ الْمُؤْمِنِينَ أَتُرِيدُونَ أَنْ تَجْعَلُوا لِلَّهِ عَلَيْكُمْ سُلْطَانًا مُبِينًا﴾[النساء: 144]؛ فقوله تعالى: ﴿ أَتُرِيدُونَ أَنْ تَجْعَلُوا لِلَّهِ عَلَيْكُمْ سُلْطَانًا مُبِينًا﴾ قرينة لفظية تؤكد أن النهي هنا للتحريم لا لغيره.

د- الحقيقة التي اقترنت بقرينة تقطع بإرادة الحقيقة وتنفي إرادة المجاز: ومثال ذلك قوله عز وجل:﴿ وَكَلَّمَ اللَّهُ مُوسَى تَكْلِيمًا﴾[النساء: 164]؛ فالمصدر المؤكِّد" تَكْلِيمًا" قرينة لفظية تؤكد أن التكليم الحاصل تكليم حقيقي لا مجازي.[35]

3. هـ- النسخ: يتمثل عمل القرينة الناسخة في تبيين المتقدِّم من المتأخّر من النصوص التي ظاهرها التعارض؛ فالمتأخر ناسخ للمتقدّم، والقرائن الناسخة تأخذ عدة صور منها:

أ- ذكر الحكم الناسخ متصلا بالحكم المنسوخ مع الإشارة إلى نسخه؛ فيكون قرينة قاطعة على نسخه؛ ومثال ذلك قوله – عليه الصلاة والسلام –: {يَا أَيُّهَا النَّاسُ، إِنِّي قَدْ كُنْتُ أَذِنْتُ لَكُمْ فِي الِاسْتِمْتَاعِ مِنَ النِّسَاءِ، وَإِنَّ اللهَ قَدْ حَرَّمَ ذَلِكَ إِلَى يَوْمِ القِيَامَةِ، فَمَنْ كَانَ عِنْدَهُ مِنْهُنَّ شَيْءٌ فَلْيُخَلِّ سَبِيلَهُ، وَلَا تَأْخُذُوا مِمَّا آتَيْتُمُوهُنَّ شَيْئًا}.[36]

ب- أن تكون قولا صريحا يتصل بالنص الناسخ فيدل على تأخره على المنسوخ؛ ومثال ذلك قوله تعالى:﴿... فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ وَحَيْثُ مَا كُنْتُمْ فَوَلُّوا وُجُوهَكُمْ شَطْرَهُ﴾[البقرة: 144]؛ فهذه الآية قرينة لفظية تنسخ عدم مشروعية استقبال القبلة الوارد في قوله تعالى المتقدِّم:﴿ وَلِلَّهِ الْمَشْرِقُ وَالْمَغْرِبُ فَأَيْنَمَا تُوَلُّوا فَثَمَّ وَجْهُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾[البقرة: 115].

ج- أن تكون قولا متصلا بالنص المنسوخ؛ فتدل على تقدمه على النص الناسخ؛ مثال ذلك قوله – عليه الصلاة والسلام – :{ خُذُوا عَنِّي؛ قَدْ جَعَلَ اللهُ لَهُنَّ سَبِيلًا: البِكْرُ بِالْبِكْرِ جَلْدِ مِائَةٍ وَنَفْيُ سَنَةٍ، وَالثَّيِّبُ بِالثَّيِّبِ جَلْدُ مِائَةٍ وَالرَّجْمُ}؛[37] فهذا الحديث قرينة لفظية تنسخ حبس الزناة في

البيوت إلى الموت المشار إليه في قوله تعالى:﴿ وَاللَّاتِي يَأْتِينَ الْفَاحِشَةَ مِنْ نِسَائِكُمْ فَاسْتَشْهِدُوا عَلَيْهِنَّ أَرْبَعَةً مِنْكُمْ فَإِنْ شَهِدُوا فَأَمْسِكُوهُنَّ فِي الْبُيُوتِ حَتَّى يَتَوَفَّاهُنَّ الْمَوْتُ أَوْ يَجْعَلَ اللَّهُ لَهُنَّ سَبِيلًا﴾[النساء: 15].

د- أن يكون تأخر أحد النصين في النزول قرينة على نسخ المتقدِّم وإن لم يُصرَّح بنسخه؛ ومثال ذلك قوله عز وجل:﴿ قَاتِلُوا الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَا بِالْيَوْمِ الْآخِرِ وَلَا يُحَرِّمُونَ مَا حَرَّمَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَلَا يَدِينُونَ دِينَ الْحَقِّ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ حَتَّى يُعْطُوا الْجِزْيَةَ عَنْ يَدٍ وَهُمْ صَاغِرُونَ﴾[التوبة: 29]، فإنه ناسخ لقوله تعالى:﴿ وَدَّ كَثِيرٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُمْ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّارًا حَسَدًا مِنْ عِنْدِ أَنْفُسِهِمْ مِنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ الْحَقُّ فَاعْفُوا وَاصْفَحُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾[البقرة: 109].[38]

3. و- الترجيح: وظيفة من وظائف القرينة وهي تتعلق بالنصوص التي ظاهرها التعارض، مع عدم إمكانية الجمع بينها ومعرفة المتقدِّم من المتأخِّر منها لإعمال النسخ، ومهما أمكن الجمع فإنه لا يُصار إلى الترجيح؛ لأنه يقتضي إعمال أحد النصين وإهمال الآخر. والتعارض الظاهر هنا إنما يكون بين نصوص السنة المطهّرة؛ وعلى هذا فالقرائن المرجّحة منها ما يرجع إلى السند، ومنها ما يرجع إلى المتن، ومنها ما يرجع إلى مدلول المتن، ومنها ما يرجع إلى أمور خارجة عن ذلك.

أولا- قرائن ترجع إلى السند؛ وهي كثيرة نذكر منها:[39]

1- ما يتعلق بالرواة؛ منها: أ-كثرة الرواة: ويُقصد بها تعدد طرق الحديث؛ ومثال ذلك: اختلاف الرواة في تطليق ابن عمر- رضي الله عنهما - لامرأته في حالة الحيض؛ هل اعتدّ بتلك الطلقة أم لا؟ فرجّح العلماء اعتداده بها بقرينة كثرة الطرق أو كثرة الرواة؛ يقول محمد ناصر الدين الألباني (ت1420هـ):« وجملة القول: أنّ الحديث مع صحته وكثرة طرقه، فقد اضطرب الرواة عنه في طلقته الأولى في الحيض هل اعتد بها أم لا؟ فانقسموا إلى قسمين: الأول: من روى عنه الاعتداد بها... والقسم الآخر: الذين رووا عنه عدم الاعتداد بها،... فإذا نظر المتأمل في طرق هذين القسمين وفي ألفاظهما تبيَّن له بوضوح لا غموض فيه أرجحية القسم الأول على الآخر؛ وذلك لوجهين: الأول: كثرة الطرق...».[40]

ب- قرينة حالية للرواة: كأن يكون الراوي هو صاحب المسألة؛ ومثال ذلك ما ثبت عن عائشة- رضي الله عنها- أنّ رسول الله- عليه الصلاة والسلام- قال:{ من مات وعليه صيام، صام عنه

وليه}؛[41] فقد حمله بعض العلماء على مطلق الصيام بما في ذلك صيام الفرض، لكن قد ثبت عن عَمْرة أنها سألت راوية الحديث؛ وهي عائشة- رضي الله عنها- عن أمها التي ماتت وعليها من رمضان، هل تقضيه عنها؟ فقالت:« لا، بل تصدقي عنها مكان كل يوم نصف صاع على كل مسكين»،[42] وهذا مذهب الحنابلة، بخلاف الشافعية وابن حزم (ت456هـ) فقد ذهبوا إلى أن حديث عائشة- رضي الله عنها- محمول على صيام النذر، فاقترن مذهب الحنابلة بقرينة ترجحه على مذهب الشافعية وابن حزم؛ وهي أنّ راوية الحديث هي التي أمرت عمرة بأن لا تصوم عن أمها ما عليها من رمضان، وراوي الحديث أعلم بمراده ومعناه من غيره.[43]

ج- بعض الصفات التي يتميز بها الرواة: كالحفظ والضبط والورع، ونحو ذلك.

2- ما يتعلق بالرواية: والقرائن التي ترجح رواية على أخرى كثيرة؛ منها:

أ- اتصال السند.

ب- ما اتفق على صحته البخاري ومسلم مقدَّم على غيره، لقرينة اتفاق الأمة على صحة كتابيهما.

3- ما يتعلق بالراوي:

أ- ما سمعه الراوي من النبي عليه الصلاة والسلام يُرجَّح على ما احتمل السماع وعدمه، أو ما كان مكتوبا لاحتمال التصحيف.

ب- يُقدّم قوله عليه الصلاة والسلام على فعله؛ لأن الفعل يحتمل الخصوصية، والقول تشريع عامة للأمة.

ثانيا: قرائن ترجع إلى المتن؛ وهي كثيرة، منها:

1- لفظية مؤكِّدة؛ ومثال ذلك حديث ابن عباس- رضي الله عنهما - أنّ النبي - عليه الصلاة والسلام - شرب من زمزم وهو قائم،[44] وقد ثبت عنه - عليه الصلاة والسلام - أنه زجر عن الشرب قائما، وأمر من شرب قائما بالاستقاء؛[45] فالزجر وهو المبالغة في النهي، والأمر بالاستقاء قرينتان لفظيتان تؤكدان أن النهي هنا للتحريم، وأما حديث ابن عباس فيُحمل على عارض قد عرض للنبي - عليه الصلاة والسلام - منعه من الشرب جالسا؛ وهو الازدحام الشديد الذي يكون في موسم الحج.

2- يُرجَّح المتن الحاظر على المتن المبيح، لقرينة معنوية اتفق عليها الأصوليون؛ وهي أنّ دفع المفسدة مقدَّم على جلب المصلحة.

3- يُقدَّم ما كان حقيقة شرعية على ما كان حقيقة عرفية أو لغوية لقرينة الاستعمال.

ثالثا: قرائن ترجع إلى المدلول؛ أي ما دل عليه اللفظ من الأحكام الخمسة:

1- يُرجَّح ما كان مدلوله التحريم على ما كان مدلوله الإباحة، لقرينة: "دفع المفسدة مقدَّم على جلب المصلحة".

2- يُرجَّح ما كان مدلوله التحريم على ما كان مدلوله الكراهة، لقرينة الاحتياط.

3- يُرجَّح ما كان حكمه أيسر، لقرينة إرادة اليُسر للشريعة الإسلامية.[46]

رابعا: قرائن ترجع إلى أمور خارجة عن السند والمتن؛ منها:

1- أن يكون أحد الدليلين موافقا لدليل آخر من الكتاب أو السنة أو الإجماع أو القياس، ونحو ذلك؛ ومثال ذلك: أنّ العلماء اختلفوا؛ هل تجوز الزيادة على إحدى عشر ركعة في قيام الليل أم لا؟ فاستدل المانعون بحديث عائشة – رضي الله عنها –: « ما كان رسول الله صلى الله عليه وسلم ليزيد في رمضان ولا في غيره على إحدى عشر ركعة...»،[47] واستدل المجيزون بعموم قوله – صلى الله عليه وسلم – في حديث ابن عمر – رضي الله عنهما – :{ صلاة الليل مثنى مثنى، فإذا خفت الصبح فأوتر بواحدة }؛[48] إلا أن دليل المانعين يعتضد بأدلة أخرى منها: قوله – صلى الله عليه وسلم – :{ صلوا كما رأيتموني أصلي}،[49] وقوله أيضا: { وخير الهدي هدي محمد...}،[50] وقرينة عقلية تتمثل في أنّ الصلاة بإحدى عشر ركعة، أو دونها تكون أكثر خشوعا وطمأنينةً مما إذا زيد على ذلك.[51]

2- أن يكون أحد الدليلين قد عمل بمقتضاه أهل المدينة؛ فإنَّ عمل أهل المدينة يُعتبر قرينة فعلية مرجِّحة.

3- أن يكون أحد الدليلين قد عمل بمقتضاه الخلفاء الراشدون أو الصحابة أو التابعون أو تابعيهم؛ فإن ذلك يُعد قرينة فعلية مرجِّحة، مصداقا لقوله – صلى الله عليه وسلم – :{ خير الناس قرني، ثم الذين يلونهم، ثم الذين يلونهم }.[52]

4- أن يقترن بأحد الدليلين تفسير الراوي بفعله أو بقوله؛ لأن الراوي أدرى بمرويِّه من غيره.

5- أن يكون أحد الدليلين مقترنا بما يدل على تأخره عن الآخر.

خاتمة: أهم النتائج والتوصيات المتوصل إليها من خلال هذا البحث:

أ- النتائج:

1- يتوسع الأصوليون في استعمال القرينة أكثر من اللغويين؛ حيث يضيفون لها استعمالا آخرا يتمثل في تقوية دلالة ما تقترن به بتأكيد معناه الظاهر، أو رفعه إلى غالب الظن أو القطع.

2- يشترك الأصوليون مع غيرهم من اللغويين والفقهاء في اعتبار القرينة لفظا أو معنى يدل على المراد باللفظ الذي يقترن به، أو يؤكد معناه، أو يصرف ظاهره.

3- يظهر أثر القرينة في فهم النصوص عند الأصوليين من خلال الوظائف التي تؤديها القرينة في المجال الذي تعمل فيه؛ هذه الوظائف ستٌّ وهي: التخصيص، البيان، التأويل، التأكيد، النسخ، الترجيح.

4- تنقسم القرائن المخصِّصة قسمين:

- القرائن المخصِّصة المتصلة؛ وهي: الاستثناء، الشرط، الصفة، الغاية. وأضاف القرافي (ت: 684هـ) ثمانية مخصِّصات أخرى هي: الحال، وظرف الزمان، وظرف المكان، والمجرور، والتمييز، والبدل، والمفعول معه، والمفعول لأجله.

- القرائن المخصِّصة المنفصلة؛ وأهمها: النص، والإجماع، والقياس.

5- تنقسم القرائن المبيِّنة قسمين:

- القرائن المبيِّنة المتصلة؛ تتميز باتصالها بالدليل المجمل، وتأتي على ثلاثة أشكال:

أ- القول.

ب- الفعل.

ج- الحال.

- القرائن المبيِّنة المنفصلة؛ تتميز بانفصالها عن الدليل المجمل، وتأتي على أربعة أشكال:

أ- القول.

ب- الفعل.

ج- الكتابة.

د- استعمال الشارع أو عُرف الشارع.

6- اتفق الأصوليون على أن نص الشارع يكون في الأصل أمرا، أو نهيا، أو مطلقا، أو حقيقة، ولا يخرج عن هذا الأصل إلى خلافه إلا بقرينة صارفة.

7- مع أن الأصل في النص أن يكون أمرا، أو نهيا، أو مطلقا، أو حقيقة، إلا أنّ هذا الأصل قد يُؤَكَّد أحيانا بقرينة تقطع احتمال المعنى المتبادر المرجوح.

8- عند عدم إمكانية الجمع بين النصوص التي ظاهرها التعارض يلجأ الأصوليون إلى قرينتي النسخ أو الترجيح؛ فالقرينة الناسخة تبيِّن المتقدِّم من المتأخِّر من النصوص، أما قرينة الترجيح فمجالها نصوص السنة المطهرة، لذلك فالقرائن المرجِّحة منها: ما يرجع إلى المتن، ومنها ما يرجع إلى السند، ومنها ما يرجع إلى مدلول المتن، ومنها ما يرجع إلى أمور خارجة عن ذلك.

ب- التوصيات:

1- لاحظنا من خلال هذا البحث شدة تأثر الدرس الأصولي بالدرس اللغوي؛ لذلك نوصي الباحثين في مجال أصول الفقه أن يولوا عناية خاصة بمباحث اللغة العربية عموما.

2- يُعد مبحث القرينة بمثابة الأرضية لفهم أصول الفقه الإسلامي، لذلك توجّب على الباحث الأصولي أن يجعله في طليعة اهتماماته البحثية، وأن يتقنه حق الإتقان إذا أراد النجاح في مشروعه البحثي.

3- التوصية ذاتها نوجهها للراغب في الإلمام بمباحث أصول الفقه الإسلامي، ولو دون التعمق في هذا العلم؛ فإن مبحث القرينة يوجز له المحاور الكبرى التي يدور عليها هذا العلم الشريف، كما أنه يمنحه الآليات الأساسية التي تمكنه من فهم نصوص الشارع الحكيم.

هوامش:

[1] - ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط: 4، (د، ت)، ج: 2، ص: 380، 381.

[2] - المبارك محمد بن عبد العزيز، القرائن عند الأصوليين، مكتبة الملك فهد الوطنية: الرياض، 1426هـ – 2005، ج: 1 ،ص: 68.

[3] - الجويني أبو المعالي عبد الملك بن عبد الله، التلخيص في أصول الفقه، تح: عبد الله النيبالي، بشير العمري، دار البشائر الإسلامية: بيروت، ط: 1، 1417- 1997، ج: 1، ص: 433.

[4] – ابن برهان أبو الفتح، الوصول إلى الأصول، ، تح: عبد الحميد أبو زيد، مكتبة المعارف: الرياض، 1403-1983، ج: 1، ص: 160.

[5] – ينظر: محمد بن عبد العزيز المبارك، القرائن عند الأصوليين، ص: 67.

[6] – مجد الدين عبد السلام بن تيمية (ت: 652هـ)، عبد الحليم بن تيمية (ت: 682هـ)، أحمد بن تيمية (ت: 728هـ)، المسودة في أصول الفقه، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي: بيروت، (د، ط- د، ت)، ص: 569.

[7] – ينظر: الشوكاني محمد بن علي، نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار، تح: عصام الدين الصبابطي، دار الحديث: مصر، ط: 1، 1413- 1993، ج: 1، ص: 216. وينظر: حمحامي مختار، القرائن وأثرها في فهم الخطاب الشرعي، دار ابن حزم: بيروت، ط: 1، 1430- 2009، ص: 35.

[8] – ينظر: سلقيني إبراهيم، الميسر في أصول الفقه، دار الفكر المعاصر: بيروت، ط: 1، 1411هـ- 1991، ص: 310.

[9] – ينظر: الأسطل محمد قاسم، القرينة عند الأصوليين وأثرها في فهم النصوص، مخطوط رسالة ماجستير، جامعة غزة – فلسطين، 1425هـ- 2005، ص: 81.

[10] – ينظر: القرافي أبو العباس أحمد بن إدريس، أنوار البروق في أنواء الفروق، ، عالم الكتب: بيروت، (د، ط- د، ت)، ج: 1، ص: 186. وينظر: أبو الحسين محمد بن علي البصري، المعتمد في أصول الفقه، تح: خليل الميس، دار الكتب العلمية: بيروت، ط: 1، 1403هـ- 1983، ج: 1، ص: 262.

[11] – السمعاني أبو المظفر منصور بن محمد، قواطع الأدلة في الأصول، تح: محمد حسن اسماعيل الشافعي، دار الكتب العلمية: بيروت، ط: 1، 1418- 1999، ج: 1، ص: 222.

[12] – ينظر: الزركشي بدر الدين، البحر المحيط في أصول الفقه، دار الكتبي، ط: 1، 1414هـ- 1994، ج: 4، ص: 437.

[13] – ينظر: أبو العباس أحمد بن إدريس القرافي، أنوار البروق في أنواء الفروق،: 1/ 186.

[14] – محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، تح: محمد زهير الناصر، دار طوق النجاة: مصر، ط: 1، 1422هـ- 2002، ج: 4، ص: 79. أبو الحسن مسلم بن الحجاج النيسابوري، صحيح مسلم، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي: بيروت، (د، ط- د، ت)، ج: 3، ص: 1379.

[15] – ينظر: أبو العباس أحمد بن إدريس القرافي، العقد المنظوم في الخصوص والعموم، تح: محمد علوي بنصر، وزارة الأوقاف: المملكة المغربية، 1418هـ- 1997، ج: 2، ص: 388.

[16] – ينظر: أبو المظفر منصور بن محمد السمعاني، قواطع الأدلة في الأصول: 1/ 263.

[17] – أبو عبد الله أحمد بن حنبل، مسند الإمام أحمد، تح: شعيب الأرناؤوط وآخرون، دار الرسالة: بيروت، ط: 1، 1421- 2001، ج: 13، ص: 291.

[18] – صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري، ج: 1، ص: 28.

[19] – صحيح البخاري: 1/ 165، صحيح مسلم: 1/ 399

[20] – ينظر: محمد بن علي الشوكاني، إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، تح: أحمد عزو عناية، دار الكتاب العربي: بيروت، ط: 1، 1419- 1999، ج: 1، ص: 117.

[21] – صحيح البخاري: 7/ 71، صحيح مسلم: 3/ 1534- 1545.

[22]– المصدران نفسهما: 3/ 132، 3/ 1570.

[23] – ينظر: القرينة عند الأصوليين وأثرها في فهم النصوص، محمد قاسم الأسطل، ص: 91.

[24] – صحيح البخاري: 1/ 54، صحيح مسلم: 1/ 479.

[25]– صحيح البخاري: 1/ 33.

[26] – تقي الدين أبو العباس أحمد بن تيمية، الفتاوى الكبرى، دار الكتب العلمية: بيروت، ط: 1، 1408- 1987، ج: 4، ص: 333.

[27] – شمس الدين محمد ابن الموصلي، مختصر الصواعق المرسلة على الجهمية والمعطلة، تح: سيد إبراهيم، دار الحديث: القاهرة، ط: 1، 1422هـ- 2001، ص: 102.

[28] – أبو حاتم محمد بن حبان البستي، صحيح ابن حبان، تح: شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة: بيروت، ط: 2، 1414هـ - 1993، ج: 6، ص: 220.

[29] – ينظر: أبو محمد علي بن أحمد بن حزم الظاهري، الإحكام في أصول الأحكام، تح: أحمد شاكر، دار الآفاق الجديدة: بيروت، (د، ط- د، ت)، ج: 3، ص: 11.

[30] – صحيح مسلم، أبو الحسن مسلم بن الحجاج النيسابوري، ج: 3، ص: 1261.

[31] – صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري، ج: 8، ص: 142.

[32] – ينظر: القرينة عند الأصوليين وأثرها في فهم النصوص، محمد قاسم الأسطل، ص: 109.

[33] – ينظر: أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار المعرفة: بيروت، 1379هـ- 1959، ج: 1، ص: 245.

[34] – ينظر: أبو عبد الله محمد بن إدريس الشافعي، الرسالة، تح: أحمد شاكر، مكتبة الحلبي: مصر، ط: 1، 1358- 1940، ص: 53.

[35] – ينظر: عبد العزيز علاء الدين البخاري، كشف الأسرار شرح أصول البزدوي، دار الكتاب الإسلامي، (د، ط- د، ت)، ج: 3، ص: 107. التلويح شرح التوضيح لمتن التنقيح، مسعود بن عمر التفتزاني، ط: 1، 1416- 1996، دار الكتب العلمية: بيروت، ص: 375.

[36] – صحيح مسلم: 2/ 1025.

[37] – السنن الكبرى، النسائي، ج: 7، ص: 242.

[38] – قتادة بن دعامة السدوسي، الناسخ والمنسوخ، تح: حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة: بيروت، ط: 3، 1418هـ- 1998، ص: 33.

[39] – ينظر: أبو الخطاب محفوظ بن أحمد الكلوذاني، التمهيد في أصول الفقه، تح: محمد بن علي بن إبراهيم، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى: مكة المكرمة، ط: 1، 1406هـ- 1985، ج: 3، ص: 202.

[40] – محمد ناصر الدين الألباني، إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل، المكتب الإسلامي: بيروت، ط: 2، 1405هـ- 1985، ج: 7، ص: 132.

[41] – صحيح البخاري: 3/ 35.

[42] – أبو جعفر أحمد بن محمد الطحاوي، شرح مشكل الآثار، تح: شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة: بيروت، ط: 1، 1415هـ- 1994، ج: 6، ص: 178.

[43] – ينظر: محمد ناصر الدين الألباني، أحكام الجنائز، المكتب الإسلامي: بيروت، ط: 4، 1406- 1986، ص: 170.

[44] – ينظر: صحيح مسلم: 3/ 1602.

[45] – ينظر: ناصر الدين الألباني، سلسلة الأحاديث الصحيحة ، ج: 1، ص: 340- 341.

[46] – ينظر: صفي الدين الأرموي الهندي، نهاية الوصول في دراية الأصول، تح: صالح بن سليمان اليوسف، المكتبة التجارية: مكة الكرمة، ط: 1، 1416- 1996، ج: 8، ص: 3311.

[47] – صحيح البخاري: 2/ 53، صحيح مسلم: 1/ 509.

[48] – صحيح البخاري: 2/ 24، صحيح مسلم: 1/ 516.

[49] – صحيح ابن حبان: 5/ 503.

[50] – رواه أحمد في المسند: ج: 28، ص: 373.

[51] – ينظر: محمد ناصر الدين الألباني، صلاة التراويح، مكتبة المعارف: الرياض، ط: 1، 1421هـ- 2001، ص: 114.

[52] – صحيح البخاري: 5/ 3، صحيح مسلم: 4/ 1963.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: XX عدد: XX السنة: 2019
ص: 65 - 83 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

المنجز اللغوي من الجملة إلى النص: المفاهيم التأسيسية والمبرهنات الإجرائية

The Linguistic Achievement from Sentence to The Text: the Foundational Concepts and the Procedural Theorems

د.دريس محمد أمين *

Dr. DRISS Mohamed Amine

جامعة مصطفى اسطمبولي-معسكر (الجزائر)

University of Maskara- Algeria

البريد الإلكتروني: mderiss.m.amine@univ-mascara.dz

تاريخ الإرسال: 2019/09/03	تاريخ القبول:2020/01/25	تاريخ النشر: 2020/03/15

ملخص البحث

شهد الدرس اللساني عبر مراحله المتنوعة تحولات جمة في طرق التفكير والاشتغال، إذ وقف علماء اللغة على معطيات جديدة كان ينبغي إماطة اللثام عنها وسبر أغوارها دراسة وتمحيصا، وذلك إما لدحضها أو إثباتها بالحجج الساطعة والبراهين الدامغة. وقد نجم عن ذلك، في الكثير من الأحيان، التأسيس لنظريات جديدة ولجت إلى اللسانيات من بابها الواسع، وتكييف للمواقف القديمة بسبب ما جد واستجد في هذا المبحث أو ذاك. ومن بين المواضيع التي كانت محل جدل كبير بين علماء اللغة مسألة المنجز اللغوي وتحوله من نحو الجملة إلى لسانيات النص. وعليه يهدف هذا البحث إلى إلقاء الضوء على الكيفية التي انتقل من خلالها التفكير اللساني من الجملة إلى النص، وما هي أهم المرتكزات النظرية والإجرائية في ذلك، وأبرز ما توصلت إليه المقاربة النصية من نتائج عملية. وسيحاول الإجابة عن عديد التساؤلات، لعل أبرزها: لماذا أثبت المقاربة الجملية محدوديتها في علم اللغة؟ وما هي المتغيرات التي أسهمت في ذلك؟ هل شاركت التطورات التي شهدتها العلوم والتخصصات الأخرى في بلورة هذا الميل الجديد؟ وما المسائل التي استجدت مع المقاربة النصية في الدراسات اللغوية؟

الكلمات المفتاح : جملة – خطاب – لسانيات النص – منجز لغوي – نحو الجملة – نص.

Abstract : Through its various stages, the linguistic course has witnessed great transformations in thinking and working methods, as the linguists looked closely at new data that should be uncovered and probed into to refute or prove them with cogent arguments and hard evidence. This has

* دريس محمد أمين. mderiss.m.amine@univ-mascara.dz

often resulted in the establishment of new theories, gotten in linguistics from its wide-open door and adapting the ancient standpoints because of what has been renewed in this subject or another One of the highly controversial topics among linguists is the question of the linguistic achievement and its mutation from Sentence Grammar to Text Linguistics. Thus, the present study aims at shedding light on how the linguistic thinking moved from sentence to text, its most important theoretical and procedural bases and the notable practical results which the textual approach had reached. It will try to answer many questions; the most prominent perhaps are: why did the sentential approach prove its finiteness in linguistics? what are the variables that have partaken to this? did the developments in science and other disciplines participate to develop this new trend? and what are the issues that have occurred lately with the textual approach in linguistic studies?

Keywords: Discourse - Linguistic Achievement - Sentence - Sentence Grammar - Text – Textual Linguistics.

توطئة

لقد أصبح النص ومختلف القضايا فيه من أبرز المسائل التي تلقى اهتماما كبيرا من لدن الباحثين في حقل اللسانيات وفي الحقول الأخرى نظرا لأهميته القصوى ليس في العملية التعليمية/التعلمية فحسب، وإنما أيضا بوصفه وسيلة تواصلية وأداة تخاطبية في المقام الأول. غير أنّ ذلك لم يتسن إلا بعد سجال طويل بين لسانيين من شتى الأطياف ومختلف الضفاف لكون الاشتغال الألسني قد اقتصر في البداية على المقاربة الجملية (The Sentential Approach) (سميت بذلك من قبل شومسكي Chmosky أولا) التي أثبتت قصورها في العملية التواصلية، وبالتالي في العملية التعليمية أيضا. ومن بين الأسباب في ذلك محدودية المقاربة الجملية من حيث الفرص والأهداف التي تمنحها دراسة الجمل لعلماء اللغة، فبدلا من أن نعتبر الجملة كأقصى حد لتحليل المنجز اللغوي، صار النص/الخطاب نقطة الانطلاق والوصول في الآن نفسه. ومنه جاءت المقاربة النصية (The Textual Approach) بوصفها بديلا شرعيا للمقاربة الجملية، فتعددت المحطات واختلفت الإحداثيات ما أدى بالتفكير اللّساني إلى أن يخطو خطوات عملاقة نحو الانتقال من اللسانيات الاستنتاجية (Deductive) التي ترتكز على الجمع والتوصيف إلى اللسانيات الإجرائية (Performative) التي تقوم على النمذجة والتجريب، وذلك بالتعامل مع مختلف

مكونات النص/الخطاب وأبعاده اللغوية والميتالغوية، وهي الأبعاد التي ترتكن إلى الثقافة والعقيدة والدين والسياسة وما إلى ذلك من مواد عضوية من شأنها أن تصبغ المنجز اللغوي بصبغات تعكس ماهية المتكلمين بلغة ما، وشخصيتهم البشرية وفردانيتهم فيها.

أولا/ في الجملة ومقاربتها (The Sentential Approach)

لقد ظل الدرس اللساني منذ ارهاصاته الأولى ولزمن طويل عند حدود الجملة التي عدت من لدن كثيرين منجزا لغويا بامتياز، غير أنّ ذلك تغيّر بمجرد أن برز إلى الوجود نمط من التفكير المستحدث يرى بضرورة أن نقوم بتحليل الجمل وفق السياق العام الذي ترد فيه، وهو ما يعني أنّه بغية دراسة وتحليل أي منجز لغوي لا بد أن يشكّل النص أساس الاشتغال الألسني قشره ولبابه. وقد أدى هذا التوجه إلى التأسيس لمنهج بحثي جديد في علم اللغة، له رواده ونظرياته ومخرجاته.

وشكلت الجملة موضوع اللغة الأول، بحيث اعتبرت 'أقل قدر من الكلام يفيد السامع معنى مستقلا بنفسه، سواء تركب هذا القدر من كلمة واحدة أو أكثر. فإذا سأل القاضي أحد المتهمين قائلا: "من كان معك وقت ارتكاب الجريمة؟" فأجاب (زيدَ، فقد نطق هذا المتهم بكلام مفيد في أقصر صورة'[1]، و'شكل لغوي مستقل، لا يتضمنه من خلال أي تركيب نحوي، شكل لغوي أكبر منه'[2]. ويرى جوزيف فندريس Joseph Vendryes في هذا الصدد أنّ الجملة أكبر وحدة لغوية، فهي 'كالصورة اللفظية، عنصر الكلام الأساسي. فبالجمل يتبادل المتكلمان الحديث بينهما. وبالجمل حصلنا لغتنا؛ وبالجمل نتكلم، وبالجمل نفكر أيضاً. الصورة اللفظية يمكن أن تكون في غاية التعقيد؛ والجملة تقبل بمرونتها أداء أكثر العبارات تنوعاً؛ فهي عنصر مطاط. وبعض الجمل يتكون من كلمة واحدة: "تعال" و"لا" و"وأسفاه" و"صه !"؛ كل واحدة من هذه الكلمات تؤدي معنى كاملاً يكتفي بنفسه'[3].

ويميّز جون ليونز John Lyons بين ما يسميه (جملة-نصيّة) (Text sentence) و(جملة-نظام) (System sentence)، فالجمل-نظام هي 'شكل الجملة المجرد الذي يولّد جميع الجمل الممكنة والمقبولة في نحو لغة ما'[4]، وهو ما يقع ضمن حيّز نحو الجملة (Sentence grammar)، ويستخدم عادة في توصيف بنى ووظائف اللغة. أما الجمل-نصيّة (Text sentences) فهي الجمل 'المنجزة فعلاً في المقام (Lyons 1987 357-387). وفي هذا المقام تتوفر ملابسات لا يمكن حصرها، يقوم عليها الفهم والإفهام. وتتعدد الجمل في المقام

الواحد وعلى لسان شخص واحد، نظرياً، إلى ما لا نهاية له'[5]. أما سبب ذلك (أي التعدد) فمرده 'التفرد من حيث البنية المولدة للجمل، أي إلى النحو: نحو الجملة'[6].

اعتبر العلماء من أصحاب هذه التعريفات أنّ الجملة هي الوحدة اللغوية الأساسية المستقلة بذاتها وليست جزءا من وحدة أكبر، بل ألزم هؤلاء –من دعاة علم لغة الجملة أو نحاة الجملة– غيرهم من الدارسين أنّ 'الجملة–لا الصوت مثلاً أو الكلمة أو النص– هي التي يجب أن تكون محور الدرس اللغوي باعتبارها الوحدة الأساسية للكلام'[7]. وقد تداخل مفهوم الجملة عند التراثيين العرب مع مفهوم الكلام، فمن علماء اللغة من ساوى بين المصطلحين مثل عبد القاهر الجرجاني (ت 471هـ)، والزمخشري (ت 538هـ)، وابن يعيش (ت 643هـ)[8]. أما الفصل بين المفهومين فيعود إلى ابن هشام الأنصاري (ت 761هـ) في مؤلفه (مغني اللبيب عن كتب الأعاريب) الذي ميّز فيه بين الكلام والجملة عندما قال: 'الكلام هو القول المفيد بالقصد، والجملة عبارة عن الفعل والفاعل، والمبتدأ والخبر، وما كان بمنزلة أحدهما'[9]، وهو ما يحيلنا إلى النحو العربي وتعريفه للجملة بوصفها 'الحد الأدنى من الكلمات التي تحمل معنى يحسن السكوت عليه'[10].

وحتى لما استنبطت قواعد لتسلسل الجمل، اعتبرت الجملة السابقة السياق الأصغر الذي ترتبط به البنية النحوية للجملة اللاحقة، ومنه وُسّع تحليل الجملة الواحدة إلى تحليل جملتين[11]. بيد أنّ ذلك لم يغيّر في مفهوم الجملة شيئا عند أصحاب هذا الميل، بل في 'كل النماذج غير البنيوية التوجه كذلك تنطلق حتى الآن على نحو بديهي من الجملة بوصفها الوحدة اللغوية الكبرى'[12]، وحقق ذلك معه 'قدر كبير للغاية من الدقة في وصف أبنية الجمل'[13] خاصة من خلال النحو التحويلي–التوليدي (Transformational-generative Grammar).

وبإمكاننا أن نخلص مما سبق إلى بعض الخصائص الجوهرية التي لم تسهم في دراسة الجملة على نحو بسيط وحسب، وإنّما أيضا في بلورة فكر جديد يسير بنحو النص قدما: فعلى مستوى النظام نجد أنّ الجملة تقع في نظام افتراضي بانتمائها إلى النحو، وعلى مستوى المعيارية تحتكم إلى معيار واحد هو علم القواعد الذي ينتمي إلى نظام معرفي أوحد يتمثل في علم اللغة، أي إننا نسمي الجملة جملة إن هي خضعت لقواعد اللغة وطبّقتها على نحو صحيح، وعلى مستوى المؤثرات يضعف تأثر الجملة بالأعراف الاجتماعية والعوامل النفسية، أما على مستوى الغاية فلا تمثل الجملة حدثا، وتستخدم فقط في إبراز العلاقات القواعدية بمعزل عن الزمن وسيرورته[14].

وقد شكّلت ماهية الجملة وكنهها مسألة خلافية بين اللّسانيين، إذ يرى دوبوغراند De Beaugrande مثلا أنّ 'هذا التركيب الأساسي قد أحاط به الغموض وتباين صور التعريف حتى في وقتنا الحاضر (د.كونيل 1977؛ ولينز 1979). ومازالت هناك معايير مختلفة لجملية الجملة دون الاعتراف بصراحة بأنها تعريفات نهائية بل كونها أساس لتوحيد تناول موضوعها'[15].

ويتضح أنّ تجاوز نطاق الجملة، آنذاك، أصبح أمرا ملحا ومطلبا شرعيا لقصور هذه المقاربة على الاحاطة بجميع الجوانب المؤطّرة للمنجز اللغوي ومن مختلف الزوايا، وهو ما يعني بلورة علم لا يكتفي بالنهل من 'نحو الجملة، مبنى ومعنى، ومن الدراسات الأسلوبية، ومن المناهج والمعارف السابقة'[16]، وإنّما ينبغي أن يتخطاها بأن يضيف 'إلى تلك المناهج ما يثبت نصية النص وبلاغة الخطاب، من غير أن يقتصر على المناهج التي كانت تجزّئ النص ثم تقف عند الأجزاء فقط'[17].

ثانيا/ قصور المقاربة الجملية وأسبابه

يمكننا أن نحصر الأسباب التي أدت إلى تجاوز المقاربة الجملية في ما يلي:

1– محدودية المقاربة الجملية في التعاطي مع تبليغية القصد

ثمة من الباحثين من يعتبر أنّ لسانيات النص قد بدأت فعليا مع هنري فايل Henri Weil الذي بيّن 'أهمية العلاقات بين الأفكار إلى جانب التركيب'[18]. يعد وضع الجمل تتابعا من دون اعتبار للعلاقات السائدة –بحسب سيلفان أورو Sylvain Auroux بين المقول (Dictum) الذي يرتبط بالتمثيل الذهني، والموقف (Modus) الذي يعنى بطريقة التقييم التي يقوم بها الشخص المفكِّر– طريقة آلية لا تجدي نفعا، أو أنّها في أحسن الأحوال لا تحيل كفاية إلى المقام التواصلي (Situation of communication) وبواعثه. وجاءت أطروحة الدكتوراه لـ أ.ناي I. Nye الموسومة (Relations of Coordination in Sentences (based on texts by Liviy) التي ناقشتها العام 1912 لتبحث 'علامات عدم الاكتمال –وهي حُجَّة نمطية في علم لغة النص– والتكرار بناء على أسس نصية، وبوصفها إشارات وأشكالاً محددة للعَلاقات […]'[19]. وقد دعا زليغ س. هاريس Zellig S. Harris في مؤلفه (Discourse Analysis) (تحليل الخطاب) إلى ضرورة تخطي مشكلتين اثنتين وقعت فيهما الدراسات اللغوية والسلوكية على حد سواء[20]، وهما: اقتصار الدراسات اللغوية على الجمل، والفصل بين اللغة والموقف الاجتماعي مما يحول دون الفهم السوي. ونفهم من ذلك أنّ تحليل المنجز اللغوي –هنا الخطاب

(discourse) من منظور هاريس Harris– لا يقتصر على الجملة المفردة وإنّما على العلاقات التوزيعية بين الجمل (The Distributional Relations Among Sentences)، والربط بين اللغة والموقف الاجتماعي (The Correlation Between Language and Social Situation) في المشافهة كما في المكاتبة عناية بالبعد الاتصالي–التواصلي الذي تنبثق عنه المرسلات بصنافاتها المتنوعة.

ويعطي كل من ولفجانج هاينه مان Wolfgang Heinemann وديتر فيهجر Dieter Viehweger المثال التالي ليبيّنا أنّ الجملة الصحيحة نحويا لا يمكن أن نقول عنها في جميع الأحوال بأنّها جملة تامة من الناحية التواصلية:

(2أ) ناقشا ... وضع العلاقات الثنائية وحددا بذلك المجالات الممكنة للتعاون المستقبلي (صحيفة يومية)[21].

عند قراءة هذه الجملة المستلة من سياق معلوم، ستتبادر إلى الأذهان أسئلة من قبيل (من ناقش من؟)، و(علاقات ثنائية بين من ومن؟)، و(من حدد المجالات الممكنة، وما هي هذه المجالات؟)، و(تعاون مستقبلي بين ...؟). ستزول صعوبة الفهم إن أُتمت هذه المنطوقات بجمل 'تحدد كنه علاقات الإحالة المتضمنة في (2أ)'[22]:

(2ب) التقى وزير الشؤون الخارجية لجمهورية النمسا زميله الهولندي يوم الخميس في لاهاي للتباحث في القضايا الدولية الراهنة[23].

ناقشا ... وضع العلاقات الثنائية وحددا بذلك المجالات الممكنة للتعاون المستقبلي[24].

وتبدو محدودية الجملة جلية كذلك في تعاملها مع الإحالات (References) بأنواعها من داخلية (Endophoric)، ومقامية (أو سياقية) (Exophoric)، وقبلية (Anaphoric)، وبعدية (Cataphoric)، والإضمار (Ellipsis) وغيرها من الظواهر. ومن ثم أضحى ربط العلاقات عبر–جملية بمقام التلفظ (Situation of utterance) من الحتمية بمكان لدى هؤلاء الذين فرّقوا بين النص والخطاب لأنّ التفاعل (interaction) الحقيق بهذا الاسم لا يتم إلا في ظروف مضبوطة، ليصبح الخطاب عندهم 'كل ملفوظ مشترك بمتكلم ومستمع، وعنده الأول فيه التأثير على الثاني بكيفية ما'[25].

2- المقاربة الجملية وإقصاء المعنى

المعنى لغة إبانة الشيء وإيضاحه، ومنه 'دلَ عليه وإليه بدل دلالة، أرشد ويقال دله على الطَريق ونحوه سددته إليه وأيضا تعني إبانة الشيء وإيضاحه والإرشاد'[26]. وقد عرّفه العلماء بأنّه استلزام معرفة شيء بشيء آخر يعتبر الشيء الأول هو الدال والثاني هو المدلول. ويعد علم الدلالة (Semantics) فرعا من فروع علم اللغة، بحيث يقوم بدارسة الشروط التي يجب أن تتوفر في الرمز حتى يكون قادرا على حمل المعنى، أي إنّ المعنى هو المفهوم الذي ينتقل به الذهن لإيجاد العلاقات المختلفة بين المقول وصورته[27]. وقد اتسع مفهوم هذا العلم ليتقاطع مع حقول معرفية أخرى مثل علم النفس، وعلم الإناسة، وعلم الصورة (أو الصورائية) وغيرها.

لا تعتبر الدراسة اللّسانية من منظور المدرسة التوزيعية بحثا عن موجودات مفترضة وراء البنى اللغوية تعد أسبابا لها ولانتظامها، وإنما يجري الوصف اللّساني وكل شيء فيه 'على السطح المنطوق أو المكتوب، وكل محاولة تسعى إلى البحث عن أشياء خلف السطح هي وهم منهجي عقيم'[28]. وقد أصر التوزيعيون على 'استبعاد المعنى استبعادًا كليًا من التحليل اللغوي، ليس لأنَّه لا أهمية له، بل لإيمان أصحاب هذه المدرسة بأنَّ المعنى لا يمكن إخضاعه نوع الدراسة الوصفية العلمية الدقيقة التي يمكن أنْ تخضع لها الأنساق الظاهرة الأخرى'[29].

لقد أشار ليونارد بلومفيلد Leonard Bloomfield إلى أهمية الدراسة الدلالية في قوله: 'لكي نقدم تعريفًا صحيحًا علميًا عن معنى كل شكل لغوي، لابد لنا من أنْ نملك معرفة صحيحة علميًا عما يكوّن عالم المتكلم، إذ التطور الحالي للمعرفة الإنسانية غير كاف لتحقيق هذه الغاية'[30]. واستنتج أتباع بلومفيلد من كلامه أنّ دراسة الدلالة 'صعبة المنال علميًا، وأنَّها ستظل كذلك، كما رأوا أنَّه لابد من استبعاد علم الدلالة من الوصف اللغوي'[31]، ولذلك يميل هؤلاء إلى إخراج الدلالة من دائرة اهتماماتهم المنهجية دون أدنى عناء لصالح النزعة الشكلية الناجمة عن التأثر الواضح بنظريات علم النفس السلوكي الذي يعوّل بدوره كثيرا على ظاهر الأشياء، والأهم بالنسبة لهم 'ضبط السياقات المختلفة التي يظهر فيها العنصر اللغوي؛ أي تسجيل توزيع هذا العنصر في السلسلة الكلامية'[32].

ارتبطت لسانيات النص (Text Linguistics) ارتباطا وثيقا عند الكثيرين بتحليل الخطاب، وانبثقت مذاهب نقدية جديدة ترتكز على النص كبنية كلية، لا الجمل باعتبارها بنى فرعية. ولم

يكن ينظر إلى النص بأنّه الوحدة العضوية التي تجعل بعضه يفسر بعضا، بل ظل الشّراح والمفسرون يستنبطون فهمهم من المفردات (المستوى الإفرادي)، 'فترى الواحد منهم يعرض للفظ المفرد ثم، يغوص في الدلالة المفردة لهذا اللفظ. مع ندرة الانتباه إلى العلاقات العضوية بين أجزاء النص'[33].

لم يكن لهذا الأسلوب أن يقود إلى الفهم التام لدلالات النصوص ومقاصدها، وهو فهم بحسب تمام حسان 'يصدق حتى على عمل المفسرين وشرحهم للنص القرآني، مع أن بعضهم أدرك ضرورة وجود هذه العلاقات التماسكية، وأنّ القرآن يفسر بعضه بعضا، وأن السنة تفصّل ما في القرآن من إجمال'[34].

وينبغي أن ننظر إلى الانتقال من الجملة إلى النص (أي من الوحدات الصغرى إلى الوحدات الكبرى) على أنّها مسألة ذات أهمية قصوى بسبب تدخل ما هو دلالي في التفكيك الشكلي، وهو الإجراء ذاته الذي يكشف بطريقة واضحة العجز الشكلي للنظرية التوليدية بخصوص النوع الأدبي، ويدفع التشكك فيما يترتب عن ذلك من مأزق[35].

تعتبر محاولة توين أدريانوس فان ديك Teun Adrianus van Dijk في التأسيس لعلم نصي أكثر المحاولات توفيقا لكون أنّ النموذج الذي يطرحه لم يقتصر تحليله على عناصر دلالية ونحوية فحسب، وإنما يتجاوز ذلك إلى عملية التواصل والسياق، وعناصر تداولية أخرى كثيرة، بدا أنّه لا يمكن الاستغناء عنها في فهم النص وتفسيره. إنّ فهم النص هو 'دائماً انعكاس بارز لموقف المفسر على سياق القول والمِعْنِيَّ والموقف [...] وأنّ فهم النص يقسم إلى مكونات تتداخل فيما بينها وظيفياً وأن في أثناء عملية فهم النص تتم تلك العمليات وتخصص تلك المعارف التي تعد نتائج عمليات إدراكية للمنتج في بنية للنص متعدد الأبعاد'[36]. وعليه تكون لسانيات النص وعلمها من منظور فان ديك، نظريا على الأقل، ربط العلاقات الداخلية والخارجية للبنى النصية بكل مستوياتها المختلفة (النحوية والدلالية والسياقية...)، غير أنّ الحقائق الأكثر تمييزا للنصوص هي تلك التي 'توجد أساسا في المستوى الدلالي، وكذا في المستوى التداولي'[37].

لقد أشار تمام حسان إلى عناية الدراسات اللغوية الحديثة بالمعنى الذي يعد في هذه الدراسات 'صدى من أصداء الاعتراف باللغة كظاهرة اجتماعية'[38]، وهذا دليل على عدم كفاية الجملة لوصف ظواهر تتجاوز حدود هذه الأخيرة. ويبرز ذلك جليا حين الترجمة من لسان إلى آخر، إذ إنّ الترجمة عملية (a process) تلتحم فيها المخرجات الذهنية والنصية المختلفة، الرئيسة والفرعية

على حد سواء، وهو نشاط يرتكز حصريا على الأداء (Performance)، وليس امتلاك النحو والمعجم كافيا للقيام بها. وقد أكد المنظرون والمشتغلون في حقل الترجمية –باختلاف توجهاتهم وتنوع مشاربهم– أنّ ما من ترجمة إلا وتستحضر بعدين اثنين: البعد اللغوي الصرف (Linguistic) والبعد الميتالغوي (Metalinguistic)، فيكون المترجم بذلك في غدو ورواح بين اللغة/الثقافة المنقول منها، واللغة/الثقافة المنقول إليها، وهي رحلة بحث وتقصي عن المعنى الذي لا يتشكل باللغة وحسب، وإنّما بالسياق والثقافة والعقيدة والجغرافية وغيرها مما يكوّن ماهية الإنسان. ومنه الجزم يقينا بأنّه يمكن للسانيات النص أن 'تقدم إسهاما لدراسات الترجمة، بعكس اللسانيات التقليدية التي تعنى بالنظم الافتراضية'[39].

3– بينية علم اللغة وتقاطعاته المعرفية

تجاوزت الدراسات اللسانية الحديثة الميول النظرية التقليدية التي 'نظرت إلى اللغة على أنّها رموز وألفاظ وليست منطقا وبناء فكريا، ولم تستطع أن ترتفع لتكتشف خلف الألفاظ ما نستطيع أن نسميه نظام القيم اللغوية'[40]. ومنه وجب على اللّساني أن يتبنى التوجه العلمي الذي يرتكز على ملاحظة الظواهر اللغوية، والتجريب والاستقراء المستمر، وبناء نظريات لسانية كلية من خلال وضع نماذج لسانية قابلة للتطوير، وضبط النظريات اللسانية الكلية ثم ضبط الظواهر اللغوية التي تعمل عليها، واستعمال النماذج والعلائق الرياضية الحديثة، والتحليل الرياضي الحديث للغة، والموضوعية المطلقة[41]. إنّ من أهم الخصائص التي تتميّز بها اللسانيات هو اهتمامها 'باللغة المنطوقة قبل المكتوبة، على حين أنّ علوم اللغة التقليدية فعلت العكس'[42]، كما أنّها تتدارس اللهجات وتسعى إلى إيجاد نظرية لسانية شاملة يمكن من خلالها وصف جميع لغات العالم وسبر أغوارها دراسة وتمحيصا.

وقد أكد رومان جاكبسون Jakobson Roman على علاقة علم اللغة بالعلوم الأخرى، فهو يعتبر 'أنّ هذه العلاقة ينبغي ألا تتقطع، وأنّه من الصعب على اللغوي في العصر الحديث أن يقتصر على موضوع دراسته التقليدي دون الاهتمام بالمجالات المشتركة بين اللغة وغيرها من العلوم الإنسانية، وحتى العلمية كالفيزياء والفيزيولوجيا. وهذا يعني الانتباه إلى مسألتين: الاستقلال والدمج. فمن الضروري لعلم اللغة أن يستقل بنفسه وينكفئ على ذاته دون اهتمام بالمجالات الأخرى. كما أنّ مبدأ الدمج ينبغي ألا يفقد الألسنية استقلالها، وينبغي أن يكون هناك تكاملا

بين هذين المبدأين'[43].

انطلاقا من ذلك، لم تعد اللغة مجرد أداة يتحقق بها التواصل والتخاطب بين الجماعات البشرية، وإنّما حلقة هامة في سلسلة من النشاطات المنتظمة، وتتسم بالمرونة والاستجابة لكل ما يحدث في المجتمعات الإنسانية من تبدلات وتحولات، قناعة منها باستحالة استيعاب وفهم هذه المجتمعات إلا إن هي تجاوزت تخوم الوصف المصطنع لتتكيّف 'مع حاجات أولئك الذين يستعملونها'[44]، فتعكس اللغة الفكر الجمعي لمنتسبيها ومختلف مكوناته الأصلية والفرعية.

وليس اللغويون هم الذين يقومون بدراسة اللغة، بل يشاركهم في هذا الاهتمام علماء آخرون ينتمون إلى تخصصات علمية مختلفة. ومن المعروف أنّه ثمة ظواهر لغوية لا يستطيع عالم اللغة أن يسهم فيها بشيء، ولا يملك سوى أن يستشير العلوم الأخرى المتخصصة طلبا ليد العون، فدراسة اللغة من الناحية الصوتية مثلا تعود إلى علم وظائف الأعضاء (physiology) الذي يقوم بدراسة أعضاء النطق عند الإنسان، ويساعده في ذلك علم التشريح (Anatomy)، ويدرس علم الفيزياء (physics) الأمواج الصوتية في الهواء بين المتكلم والسامع. وقد ولّد امتزاج اللسانيات بالعلوم الأخرى علوما فرعية منها: اللسانيات التطبيقية التي 'تبحث في التطبيقات الوظيفية التربوية للغة من أجل تعليمها وتعلمها للناطقين ولغير الناطقين بها، وتبحث أيضاً في الوسائل البيداغوجية المنهجية لتقنيات تعليم اللغات البشرية وتعلمها (أصول التدريس – مناهج التدريس – وضع النصوص اللغوية وانسجامها مع المتعلمين – وضع الامتحان – امتحان الامتحان – علاقة التعلم والتعليم بالبيئة الاجتماعية)'[45]؛ واللسانيات الأنثروبولوجية التي تدرس الصلة 'التي تربط اللغة بأصل الإنسان. فاللغة عضو بيولوجي كبقية الأعضاء البيولوجية الأخرى عند الإنسان، ولكن، على الرغم من ذلك فإن اللغات البشرية متفاوتة من حيث الرقي الحضاري ومن حيث أنظمتها الداخلية وقدرتها على تقطيع العالم الذي يحيط بالإنسان'[46]؛ واللسانيات الأدبية التي تتدارس 'العلاقات القائمة بين اللسانيات والأدب والنقد والسيميائيات والأسلوبيات. ماهي أفضل التقنيات اللسانية التي يمكن للأديب والكاتب أن يستخدمها ليكون عمله أكثر تأثيراً وفهماً في المجتمع؟ كيف يستطيع الأدب أن يقدم عينات وشرائح أدبية متنوعة للسانيات من أجل أن تدرسها وتبني عليها فرضيات يمكن أن تساهم في بناء صيغة علمية دقيقة للنقد الأدبي الحديث؟'[47]؛ واللسانيات البيولوجية التي تميط اللثام عن 'العلاقة القائمة بين اللغة والدماغ [...]

معرفة البنية اللغوية الدماغية عند الإنسان ومقارنتها بالبنية الادراكية عند الحيوان [...] معرفة التطور اللغوي البيولوجي عند الأطفال وكيف يمكن أن ينشأ المرض اللغوي عندهم؟'[48]؛ واللسانيات الرياضية التي تنظر إلى اللغة 'على أنّها ظاهرة حسابية مركبة صوتاً وتركيباً ودلالة، ومنظمة على نحو متشابك من أجل تطويعها ووضعها في أطر وصيغ رياضية من أجل معرفتها معرفة دقيقة جدا لإثبات الفرضية التي وضعها تشومسكي من أن اللغة عبارة عن آلة مولدة ذات أدوات محددة قادرة على توليد ما لا نهاية له من الرموز اللغوية من خلال طرق محددة'[49]؛ واللسانيات الحاسوبية–المعلوماتية (أو الكومبيوترية) التي تسعى إلى 'وضع اللغات البشرية في صيغ وأطر رياضية وذلك لمعالجتها في الحاسبات الالكترونية من أجل السرعة والدقة العلميتين في البحوث اللغوية ومن أجل ترجمة النصوص اللغوية ترجمة آلية فورية'[50].

إنّ اللغة نشاط إنساني لأنّها نتاج علاقات اجتماعية، ومنه جاءت عناية علم الاجتماع (Sociology) بها لتصبح اللغة موضوعا مشتركا بين اللسانيات وعلم الاجتماع[51]. وقد شدد دو سوسير de Saussure على الطابع الاجتماعي للسان (langue)، حيث عدّه نظام متكامل من العلامات الدالة التي تتحقق في الواقع بواسطة الانجاز الفعلي للكلام في بيئة لغوية متجانسة[52]، فاللسان في نظره راسب اجتماعي لجماعة بشرية لها خصوصياتها الثقافية والحضارية التي تعرض نمطا من السلوك اللغوي يميط اللثام بدوره عن واقع اجتماعي. وتبحث اللسانيات الاجتماعية في 'اللغة واللهجة – الأطلس اللغوي الجغرافي – العلاقات الاجتماعية والثقافية في المجتمع الواحد وأثر ذلك في تعليم اللغة القومية وتعلمها – الفروق القائمة بين لغة النساء ولغة الرجال – المستويات الكلامية اللغوية حسب سياقاتها الاجتماعية – اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة'[53].

لا قيمة للوحدات المعجمية بمنأى عن السياق الذي ترد فيه، إذ لا بد من دراسة المعجم (lexis) داخل سياق محدد، والظروف المحيطة به، وزمان ومكان التخاطب حتى تتضح مقاصد المرسلات وتنكشف المعاني التي يسعى الشخص المخاطِب توصيلها إلى الشخص المخاطَب. وجميع هذه المسائل تعنى بها الدراسات التداولية، كما تهتم أيضا بنمط العلاقة الاجتماعية التي تجمع بين المتكلمين، والوسائل التي تمت بها عملية الاتصال، والطرائق الموظفة في التأثير على المتلقي من إخبارية وأمرية وحجاجية وإقناعية[54]. وقد اشتغلت التداولية على مجموعة من المسائل والقضايا

التي تعدّ من صميم موضوعاتها، مثل 'ماذا نفعل عندما نتكلم؟ ماذا نقول عندما نتكلم؟ من يتكلم؟ من يتكلم؟ ومَن يُكلّم المتكلّمُ؟ ولماذا يتكلم على هذا النّحو؟ كيف يمكن أن يُخالِفَ كلامُنا مقاصِدَنا؟ ما هي أوجه الاستخدام الممكنة للغة؟...'[55]. وبغية أن نفهم المرسلات في الوضعيات الكلامية والتخاطبية المختلفة، ينبغي 'إعطاء اعتبارات لمعتقدات المتكلم، ومقاصده، وشخصيته، وتكوينه الثقافي، ومن يشارك في الحدث الخطابي، والمعرفة المشتركة بين المتخاطبين، والوقائع الخارجية [...]'[56]، وهو ما يضفي على المنجز اللغوي سمتين بارزتين: تتمثل الأولى في أنّه يحتكم إلى أبعاد شتى ويتجسد عبر وسائل مختلفة، وتتمثل الثانية في صعوبة الإحاطة به والإلمام بجميع مستلزماته، الشيء الذي يجعله زئبقيا في الماهية ومركّبا في البنية، وهو ما يتخطى الجملة وتخومها إلى أبعد الحدود.

ثالثا/ في النص ولسانياته (The Text Linguistics)

تعد (لسانيات النص Text linguistics) مبحثا جديدا في الدرس اللساني، فقد تبلور تدريجيا في النصف الثاني من الستينات والنصف الأول من السبعينات، وهو يهتم بدراسة النص من جوانب عدة أبرزها الترابط وأدواته وأصنافه، والإحالة وأنواعها، والسياق النصي وأحواله، ودور المشاركين في إنتاج النص وبلورته، على أن يتضمن ذلك النصوص المنطوقة والمكتوبة على حد سواء[57]. ويرى سعيد حسن بحيري أنّ البداية الفعلية لهذا العلم جاءت 'بعد أن اكتملت ملامحه الفارقة'[58]، وإن كان يقول باستحالة أن ينفصل هذا الأخير عن 'عدة علوم أخرى انفصالاً كاملاً؛ لأنه يرتكز على خاصية جوهرية له تحول دون ذلك، ألا وهي خاصية التداخل'[59]. وعلى الرغم من أنّ النص قد شكل الركن الركين لهذا العلم تصديقا وتطبيقا، إلا أنّه قد سبقته علوم أخرى مثل 'علوم الأدب والفيلولوجيا والبلاغة والشعر والأسلوب وغيرها [...] وتشكل الخواص التركيبية والدلالية والاتصالية للنصوص صُلب البحث النصي، فلا يخرج منها البحث إلا ليعود إليها'[60].

وقد استعصى على الدارسين –من الناحية التاريخية– أن ينسبوا نشأة هذا العلم إلى عالم لغوي بعينه أو مدرسة بعينها، لكنهم يتفقون على أنّ نحو النص (Text Grammar) (أو اللسانيات النصية Textual Linguistics) لا يعد في الحقيقة إلا امتدادا طبيعيا 'للبنيوية الوصفية القائمة على أجرومية الجملة في أمريكا'[61]. ويذهب بعض الدارسين إلى الاعتقاد بأنّ لسانيات النص قد

ولدت من رحم البلاغة، وأنّها تعد السابقة تاريخيا لهذا الحقل اللساني الفرعي. يقول فان ديك van Dijk في هذا الصدد: 'إن البلاغة هي السابقة التاريخية لعلم النص، إذا نحن أخذنا في الاعتبار توجهها العام المتمثل في وصف النصوص وتحديد وظائفها المتعددة. لكننا نؤثر مصطلح علم النص، لأن كلمة البلاغة ترتبط حاليا بأشكال أسلوبية خاصة. كما كانت ترتبط بوظائف الاتصال العام ووسائل الإقناع. وإذا كانت البلاغة قد أخذت تثير الاهتمام مجددا في الأوساط اللغوية والأدبية فإن علم النص هو الذي يقدم الإطار العام لتلك البحوث، مما يشتمل على المظاهر التقنية التي لا تزال تسمى بلاغية'[62].

ويجب أن نفهم أن توسيع مجال علم اللغة ليشمل تحليل النصوص بأنواعها، والوضعيات التواصلية المختلفة فيها لا ينبغي أن يقلل من مشروعية وصف الوحدات اللغوية الأساسية من فونيمات ومورفيمات وليكسيمات وسينتجميمات وجمل، بل بالعكس يجب أن تستثمر مثل هذه الدراسات ومخرجاتها في النصوص أو في أنماط نصية منها خاصة[63]. ومن ثمة الحاجة الملحة إلى نحو نصي 'يراعي في وصفه وتحليلاته عناصرَ أخرى لم توضع في الاعتبار من قبل [...] منها: علاقات التماسك النَّحْوي النصي، وأبنية التطابق والتقابل، والتراكيب المِحْورية، والتراكيب المجتزأة، وحالات الحذف، والجمل المفسرة، والتحويل إلى الضمير، والتنويعات التركيبية وتوزيعاتها في نصوص فردية، وغيرها من الظواهر التركيبية التي تخرج عن إطار الجملة المفرَدَة، والتي لا يمكن تفسيرُها تفسيراً كاملاً دقيقاً إلا من خلال وحدة النص الكلية'[64]، وهو ما يعني أنّ فهم اللغة بنية ودلالة ووظيفة لن يتأتى إلا من خلال 'دراسة النصوص The Study of texts'[65].

لقد وضع كل من روبرت آلان دوبوغراند Robert-Alain de Beaugrande وولفغانغ درسلر Wolfgang Dressler سبعة معايير تحكم (نصية النص) (Textuality of Text)، أو ما يكون الكلام نصا إلا بها. وقد عرّفا النص بأنّه حدث تواصلي يتوفر على معايير سبعة هي السبك (Cohesion)، والحبك (Coherence)، والقصد (Intentionalty)، والقبول (Acceptability)، والإعلام (Informativity)، والمقامية (Situationality)، والتناص (Intertextuality). ومن هذه المعايير ما يتصل بالنص في ذاته (Text-centred)، وهما معيارا السبك والحبك، ومنها ما يرتبط بمستعملي النص من منتج ومتلقي على حد سواء (User-centred)، وهما معيارا القصد والقبول، ومنها ما يحتكم إلى السياقات الاجتماعية

والثقافية المحيطة بالنص، وهي الإعلام والمقامية والتناص[66]. وما يسترعي الانتباه هو أنّ دوبوغراند ودرسلر قد رفعا خاصية "التواصلي communicative" (بمعنى أن يكون النص تواصليا) عن كل منجز لغوي لا يتحقق فيه معيار من هذه المعايير النصية السبعة (Standards of Textuality)، وهو ما سيؤدي بنا إلى اعتباره (لانصا a non-text):

« a TEXT will be defined as COMMUNICATIVE OCCURRENCE which meets seven standards of TEXTUALITY. If any of these standards is not considered to have been satisfied, the text will not be communicative. Hence, noncommunicative texts are treated as non-texts »[67].

لقد كان لمفهوم (النصية textuality) أهمية بالغة في المبحث اللساني النصي، إذ نجد مثلا أنّ راوش .ب هارتمان Roach. P. Hartman قد أقام نوعا من تحليل النصوص يستند إلى عناصر داخلية (Internal elements) وأخرى خارجية (External elements)، ويتجاوز هذا التحليل "النظام" إلى "طرائق الاستخدام"، أي البحث عن ما يجعل النص نصا (دراسة وسائل بناء النص)[68]. وأشار نيلس أريك انكفيست Nils Erik Enkvist، من جهته، إلى النصية في معرض حديثه عن البناء النصي القويم الذي ينبغي أن تتوفر فيه خصائص محددة هي: اعتماده على البناء النحوي السليم للجمل المنفردة، فالنص الذي يتألف من جمل معوجة المبنى هو نص معوج البنية أيضا، وتبنيه لنمط تنسج الجمل به وترتبط بواسطته حتى تؤلف النص، وركونه إلى السياق[69] لكون البناء النصي المحكم يعد صورة أخرى للنصية ما دام يبحث كيفية تكوّن النص ونصيته.

تشتغل النصية أساسا على تحديد الطريقة التي ينسجم بها المنجز اللغوي إن على مستوى المشافهة أو المكاتبة، وثيقة مكتوبة كان أم ملفوظا (Enoncé) أم تلفظا (Enonciation) حاضرا[70]، فالنص/الخطاب هو 'المرجع الأول لكل عملية تحليلية تكشف عن الأبنية اللغوية وكيفية تماسكها وتجاورها، من حيث هي وحدات لسانية، تتحكم فيها قواعد إنتاج متتاليات مبنية، يشترك تحليل الخطاب (Analyse de discours) ولسانيات النص –كقطاعين لسانيين– في الكشف عنها'[71]. وتقودنا فكرة تماسك وتجاور الأبنية اللغوية في المنجز اللغوي إلى مظاهر الاتساق المتنوعة، فعلى مستوى الموضوع (Theme) ينبغي أن يعالج النص موضوعا معينا أو أن يتطرق إلى قضية واحدة لأنّ الوحدة الموضوعية تستلزم عدم التناقض، وعلى مستوى التدرج

(Progression) ينبغي أن يكون للنص خط سير معلن بالأفكار، يراعى فيه الترابط المنطقي (Logical connection) بغض النظر عن غائيته (الإخبار، الامتاع، الإقناع...). وعلى مستوى المنهج يجب أن يتوفر النص على مقدمة (Opening) ومتن (Sequencing) وخاتمة (Closing)، أما على مستوى الانتماء فيجب أن يكون للنص هوية معلومة من خلال نوعه (Type) لأنّ الكفاية النصية عند أولئك الذين يتلاغون بلغة ما موصولة بكفاية تواصلية نوعية تتمثل في مقدرتهم على التمييز بين الصنافات النصية المتنوعة، واستيعابها على نحو يقر بالبعد الإبلاغي فيها.

الخاتمة

لقد طغت المقاربة النصية على جميع أنواع المعارف بسبب أنّها استمدت كنهها وقوتها من العلوم الأخرى، لتصبح علما متعدد الاختصاصات (A Multidisciplinary Science)، وهو ما أضفى عليها قيمة وشرعية يعز نظيرهما في الحقول التخصصية الأخرى. وما يلفت الانتباه مع لسانيات النص تمكّنها من جلب العديد من الدارسين ومن مشارب مختلفة إلى ميدان اشتغالها، كما أنّ تطور المنجز اللغوي من الجملة إلى النص قد جاء طبيعيا وعقلانيا، يتسم بالسلاسة ويأخذ بالبراهين والحجج. وبالتالي يمكننا أن نعيد رسم المسارات التي تطورت عبرها لسانيات النص من خلال مخطط بسيط نستخلصه من نقاشات وتحاليل سعد مصلوح النظرية:

فمن جهة يمكن الجزم بأنّ 'الجملة ليست هي الوحدة القاعدية للتبادلات الكلامية والخطابية بل النص هو وحدة التبليغ والتبادل. ويكتسب النص انسجامه وحصافته من خلال هذا التبادل والتفاعل. ينبغي إذن أن نتجاوز إطار الجملة لنهتم بأنواع النسيج النصي التي يحدثها المتكلمون أثناء ممارستهم الكلامية'[72]، ومن جهة التأكيد بأنّ الاتصال 'لا يتمّ بواسطة وصف الوحدات الصّغرى صوتية وصرفية، ولا بعرض الوحدات النحوية، وإنما يتم باستعمال اللغة في موقف أدائي حقيقي، أي بإنشاء نصّ ما، وقد يطول هذا النص ويقصر'[73].

هوامش :

[1]إبراهيم أنيس: من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، (القاهرة)، ط3، 1966، ص260-261.

[2]فولفجانج هاينه مان وديتر فيهفجر: مدخل إلى علم لغة النص، ترجمة وعلق عليه ومهد له سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، جمهورية مصر العربية، (القاهرة)، ط1، 2004، ص16.

[3]ج.فندريس: اللغة، تعريب عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، مكتبة الأنجلو مصرية، مطبعة لجنة البيان العربي، د ط، د ت، ص101.

[4]الأزهر الزنّاد: نسيج النّص، بحث في ما يكون به الملفوظ نصاً، المركز الثقافي العربي، (بيروت-الدار البيضاء)، ط1، 1993، ص14.

[5]المرجع نفسه: ص14.

[6]المرجع نفسه: ص14.

[7]ج.ب.براون وج.يول: تحليل الخطاب، تر.محمد لطفي الزليطني ومنير التريكي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، (المملكة العربية السعودية)، 1418هـ/1997م، ص26 (الهامش).

[8]هايل طالب: "من نحو الجملة إلى نحو النص، المفهوم والتطبيق"، مجلة جامعة البعث، المجلد 39، العدد 12، 2017، ص97.

[9]المرجع نفسه: ص98.

[10]خليل أحمد عمايره: في التحليل اللغوي، منهج وصفي تحليلي وتطبيقه على التوكيد اللغوي، والنفي اللغوي، وأسلوب الاستفهام، تقديم سلمان حسن العاني، مكتبة المنار، (الأردن-الزرقاء)، ط1، 1407هـ/1987م، ص105.

[11]ينظر: فولفجانج هاينه مان وديتر فيهفجر: مرجع سابق، ص16.

[12]المرجع نفسه: ص16.

[13]المرجع نفسه: ص16.

[14]ينظر: روبرت ديبوغراند وولفغانغ دريسلر: مدخل إلى علم لغة النص، تر. الهام أبو غزالة وعلي خليل حمد، مطبعة دار الكاتب، ط1، 1413هـ/1992م، ص10.

[15]روبرت دي بوجراند: النص والخطاب والإجراء، تر. تمّام حسّان، عالم الكتب، (القاهرة)، ط1، 1418هـ/1988م، ص88.

[16]ميلود بوزغادة: "اللّسانيات: من الجملة إلى النص- مسوّغات الانتقال ومسارات التطور"، مجلة التعليمية، كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية، جامعة الجزائر02، المجلد 4، العدد 11، جوان 2017، ص128.

[17]المرجع نفسه: ص128.

[18]يوسف سليمان عليان: "النحو العربي بين نحو الجملة ونحو النص: مثل من كتاب سيبوية"، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد (7)، العدد (1)، محرم 1423/كانون الثاني 2011، ص188.

[19]سعيد حسن بحيري: علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون/الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، ط1، 1997، ص18.

[20]ينظر: جميل عبد المجيد: البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (مصر)، د ط، 1998، ص65.

[21]ينظر: فولفجانج هاينه مان وديتر فيهغجر: مرجع سابق، ص16.

[22]المرجع نفسه: ص16.

[23]المرجع نفسه: ص17.

[24]نفسه.

[25]إبراهيم أحمد ومحمد شويحط وعبد القادر مرعي خلي: "فضّ الشّراكة المفاهيمية بين النص والخطاب"، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، تصدر عن عمادة البحث العلمي وضمان الجودة–الجامعة الأردنية، (الأردن)، المجلد 43، ملحق 4، 2016، ص1806.

[26]مجدي إبراهيم محمد إبراهيم: بحوث في علم الدلالة بين القدماء والمحدثين، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، (الإسكندرية)، ط1، 2014، ص11.

[27]المرجع نفسه: ص ص13–18.

[28]أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، الإمارات العربية المتحدة، (دبي)، ط2، 1434هـ/2013م، ص228.

[29]المرجع نفسه: ص228.

[30]المرجع نفسه: ص229.

[31]نفسه.

[32]نفسه.

[33]أحمد عفيفي: نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، (القاهرة)، ط1، 2001، ص37.

[34]المرجع نفسه: ص38.

[35]ينظر: بشير القمري: "النظرية التوليدية والشعرية والأدبية"، مجلة علامات في النقد، الفلاح للنشر والتوزيع، (بيروت)، النادي الأدبي الثقافي، (جدة)، ج 42، المجلد 11، رجب 1422/ديسمبر 2001، ص222.

[36]سعيد حسن بحيري: مرجع سابق، ص132.

[37]فان ديك: النص: بنياته ووظائفه، مدخل أولي إلى علم النص، تر. محمد العمري، إفريقيا الشرق، (الدار البيضاء)، د ط، 1996، ص55.

[38]وحيد الدين طاهر عبد العزيز: مكونات النظرية اللغوية بين الدراسة والتطبيق، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، (القاهرة)، ط1، 2013، ص14.

[39]أحمد عفيفي: مرجع سابق، ص41.

[40]عز الدين صحراوي: "اللغة بين اللسانيات واللسانيات الاجتماعية"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر-بسكرة، العدد الخامس، فيفري 2004، ص147.

[41]ينظر: مازن الوعر: "صلة التراث اللغوي العربي باللسانيات"، مجلة التراث العربي، اتحاد الكتاب العرب، (دمشق)، العدد 48، السنة 12، محرم 1413هـ/تموز 'يوليو' 1992، ص89.

[42]قدور أحمد محمد: مبادئ اللسانيات، دار الفكر، (دمشق)، ط3، 1429هـ/2008م، ص16.

[43]عز الدين صحراوي: مرجع سابق، ص148.

[44]المرجع نفسه: ص148.

[45]مازن الوعر: مرجع سابق، ص90.

[46]المرجع نفسه: ص90.

[47]المرجع نفسه: ص90.

[48]نفسه.

[49]نفسه: ص90-91.

[50]نفسه: ص91.

[51]عبد الكريم مجاهد: علم اللسان العربي، فقه اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، (الأردن)، ط1، 2005، ص89.

[52]ينظر: أحمد حساني: مرجع سابق، ص22.

[53]مازن الوعر: مرجع سابق، ص90.

[54]نور الوحدة: "التداولية: علاقتها بالعلوم الأخرى تطبيقاتها بغيرها من المجالات"، Al-Ta'rib, Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaan Vol. 4, No. 1, 2016, p38-39.

[55]عبد اللطيف حني: "التداولية الإبداعية في الشعر الثوري الجزائري، ديوان أطلس المعجزات للشاعر صالح الخرفي أنموذجا"، مجلة الأثر، العدد 12، عدد خاص بأشغال الملتقى الدولي الرابع في تحليل الخطاب، 2011، ص219.

[56]المرجع نفسه: ص219-220.

[57]ينظر: صبحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، (القاهرة)، ج1/ط1، 1421هـ/2000م، ص35.

[58]سعيد حسن بحيري: مرجع سابق، ص01.

[59]المرجع نفسه: ص01.

[60]المرجع نفسه: ص04-05.

[61]صبحي إبراهيم الفقي: مرجع سابق، ص36.

[62]صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، (الكويت)، 1992، ص234.

[63]فولفجانج هاينه مان وديتر فيهفجر: مرجع سابق، ص06.

[64]سعيد حسن بحيري: مرجع سابق، ص134-135.

[65]صبحي إبراهيم الفقي: مرجع سابق، ص50.

[66]ينظر: سعد مصلوح: "نحو أجرومية للنص الشعري دراسة في قصيدة جاهلية"، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (القاهرة)، المجلد10، العدد01، 02، يوليو 1991، أغسطس 1991م، ص154.

[67]Tony Bex: Variety in Written English: Texts in Society/Societies in Text, UK: Routledge, 1996, p76.

[68]سعيد حسن بحيري: مرجع سابق، ص102-103.

[69]ينظر: نيلس أريك انكفيست: الأسلوبية اللسانية، تر. أحمد مؤمن، مطبوعات جامعة منتوري/معهد اللغات الأجنبية، (قسنطينة)، فيفري 2001، ص113.

[70]ينظر: أحمد مداس: لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، عالم الكتب الحديث، (إربد-الأردن)، ط2، 1430-2009، ص03.

[71]المرجع نفسه: ص03.

[72]خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، (الجزائر)، ط2، 2006/2000، ص168.

[73]محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، (لبنان)، منشورات الاختلاف، (الجزائر)، ط1، 2008، ص64.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 84 - 110 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

تعليميّة أنشطة اللغة العربيّة للكبار (الأندراغوجيا)
برنامج محو الأميّة وتعليم الكبار في ضوء النظرية السلوكية –أنموذجا-
The Didactics of Arabic Language Activities for Seniors (Andragogy), Case Study: The Program of Fighting Illiteracy and the Teaching of Seniors in Light of the Behavioral Theory

د/ زمالي عبد الغني *

Zemali Abdelghani

جامعة محمد الشريف مساعدية– سوق أهراس. الجزائر

University of Souk Ehras- Algeria

a.zmali@univ-soukahras.dz

تاريخ الإرسال: 2019/01/29	تاريخ القبول: 2019/11/12	تاريخ النشر: 2020/03/15

ملخص البحث

اللغة نظام متكامل ومتجانس، وتعليمها لمختلف الفئات التعليميّة (صغار–كبار) يهدف في المقام الأول إلى تنميّة المهارات اللغويّة بشكل متوازن وعلى نحو دقيق يحقق وظيفة الفهم والإفهام.

وحريّ بالبيان أنّ ما تسوقه الورقة البحثية هو الإفادة من النظرية السلوكية في تعليميّة أنشطة اللغة العربيّة للكبار بوصفها إحدى أشهر النظريات اللغوية المعاصرة وأشدّها تأثيرا في الأبحاث السيكولوجيّة والتربويّة حتى يتّضح مدخول الأقوال من منحولها، وتستبين الرغوة من الصريح .

الكلمات المفتاحيّة: أنشطة–السلوكيّة–الأميّة–اللغة–الكبار

Abstract :

The language is an integrated and homogeneous system, and it is taught to various educational groups (junior-senior). The aim is to develop language skills in a balanced and precise manner that achieves the function of understanding and explaining.

The goal of the paper is to demonstrate the use of the behavioral theory in the teaching of Arabic language activities for adults as one of the most famous contemporary linguistic theories and most influential in psychological and educational research.

Keywords: Activities - Behavior - Illiteracy - Language - Adults.

* زمالي عبد الغني. a.zmali@univ-soukahras.dz

توطئة:

الظاهرة الاجتماعية هي الفعل الذي يقوم مجموعة من الناس بممارسته أو يعانون منه، وعندما تكون الظاهرة الاجتماعية ذات بعد سلبيّ على البيئة والمجتمع حينها يطلق على هذه الظاهرة اسم "المشكلة الاجتماعية"، والمصدر الحقيقي للمشكلة الاجتماعيّة هو وجود خلل في بعض مجالات المجتمع، ومن المهمّ أن ندّرك أنّه من الصعب تحديد السبب المباشر للمشكلة-أيّا كانت- بشكل مطلق بل هو نِتاج مجموعة من التداخلات المختلفة باختلاف الثقافات والشعوب.

وموضوعنا هنا الأميّة بوصفها ظاهرة اجتماعيّة سلبية متفشيّة في معظم أقطار الوطن العربيّ، وبخاصة النامية منها، ويختلف مفهومها من دولة إلى أخرى، لكنها تتفق جميعا أنّها عجز الفرد عن توظيف مهارات القراءة والكتابة أو هي كل سلوك يتعارض طبيعةً ووجودًا مع نظام الحضارة المعاصرة، ومع أسلوب إنتاجها ونمط الارتقاء بها، وبالتالي مع فلسفتها الاجتماعيّة والثقافيّة والتاريخيّة.

أولا: قراءة في الكتاب المقترح:

يعدّ كتاب "كتاب اللغة العربيّة" المعدّ للمتعلمين الكبار الوافدين على مؤسسات محو الأميّة وتعليم الكبار، باكورة من سلسلة كتب جديدة كانت وزارة التربية الوطنية قد اجتهدت في إعدادها في إطار محاولة التجديد والتطوير والتحديث في برنامج محو الأميّة من تأسيس الديوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، وتشجيع الجمعيات الخاصة التي تعمل بالموازاة جنبًا إلى جنبٍ مع عمل الديوان الوطني في محاولة جادّة وفعّالة من أجل الحد من ظاهرة الأميّة والتخفيف منها قدر الإمكان، تمّ إنجازه في إطار مسعى إصلاح المنظومة التربوية ببلادنا وتنفيذا للإستراتيجية الوطنية الخاصة بمحو الأميّة .

هذا الكتاب من الحجم الكبير (20/30) عدد صفحاته (152) صفحة أُعِدّ من قِبَل:

1-السيّد عويسي عطاء الله: مفتش التربية والتعليم الأساسي للطورين الأول والثاني بولاية الأغواط .

2-السيّد تاوتي محمد: مفتش التربية والتعليم الأساسي للطورين الأول والثاني بولاية الجلفة.

3-السيّد لغراب عبد القادر: مفتش التربية والتعليم الأساسي للطورين الأول والثاني بولاية غرداية.

طُبِع هذا الكتاب بحلّته الجميلة الزاهيّة الأحمر والأصفر والبرتقالي سنة 2008 من طرف الديوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار[1]تحت وصاية وزارة التربية الوطنية وفقا للقرار رقم:88/م.ع/08 بتاريخ 29 جانفي 2008 ،كُتِب عليه عبارة "**هذا الكتاب لا يباع**".

لقد وُضِع هذا الكتاب وفق المقاربة البنائية التي تعتمد على الاختيارات المنهجية الآتية :

"أ-المقاربة بالكفاءات .

ب-المقاربة النصية التواصلية .

ج-بيداغوجيا المشروع .

د-نظام الوحدات.

هـ-الطريقة الاستقرائية .

و-التقييم البيداغوجي"[2] .

صُمِّم الكتاب وفق المبادئ التي أُسِسَت عليها هذه الاختيارات بحيث يقترح وضعيات تعليميّة من شأنها أن تحفز المتعلّم على تنمية قدراته وتحسين مهاراته ومن ثمة اكتساب كفاءات متعدّدة عبر مسارات محدّدة ومضبوطة تيّسر عملية التعلّم وتُفَعِّل أشكاله، وتعطي دلالة للتعلّمات وتوظّف مختلف المكتسبات توظيفا فعليا. ويضم الكتاب مرحلة تمهيدية وعشر وحدات كليّة تعليميّة، تحوي كل وحدة على أنشطة التعلّم المقرر حسب مراحل التعلّم المخصصة لهذا المستوى، وهي في مجملها رسائل تربويّة تهدف إلى تحسيس وتوعية الفئة المعنية بخطورة آفة الأميّة على مستقبلهم، ومستقبل أبنائهم وأسرهم، ويأمل واضعو الكتاب أن يستجيب هذا الكتاب للحاجات الأساسيّة للمتعلّمين بفصول محو الأميّة وأن يجد القبول والاستحسان من مختلف الشركاء التربويين والاجتماعيين.

ثانيا: دراسة الكتاب وتحليله:

1- من حيث الأهداف:

تعدّ الأهداف العنصر الأول من عناصر المنهاج وهي مهمّة جدا ففي ضوئها نحدّد المحتوى وطرائق التدريس وأساليب التقويم.

إنّ "كلمة هدف تفيد الدقة في الإصابة، فحين نفكر فإنّه يتبادر إلى أذهاننا أنّ هناك نقطة انّطلاق ونقطة نهاية، هذه النهاية هي التي نريد الوصول إليها"[3]، وفي المجال التعليمي التعلّمي يعرّف الهدف بأنّه "التغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلّمين نتيجة لمرورهم وتفاعلهم مع الخبرات التعليميّة التي يتم اختيارها بقصد النمو في شخصياتهم، وتعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب"[4]، و"من التغيّرات التي يراد إحداثها في سلوك المتعلّمين مثلا: إضافة معلومات جديدة إلى ما لديهم من معلومات، أو إكسابهم مهارات معيّنة في مجال من المجالات أو تنمية مفاهيم معيّنة لديهم ، أو استبصار أو نحو ذلك"[5].

من الضروري تحديد أهداف المنهاج قبل تحديد أو بناء أيّ عنصر من العناصر الأخرى المكونة له لأنّها "بوصلة العملية التربوية برمتها، ودليل المسؤولية والمدرسين عند تخطيطهم للمناهج الدراسية وإنجازهم للدروس"[6]، وتعدّ معرفة الأهداف وتجسيدها من الأمور البالغة الأهميّة والعمل التربويّ أو العمليّة التربويّة في شتى مستوياتها المتداخلة، وفي أمس الحاجة إلى وضوح الأهداف المنشود تحقيقها، فبقدر وضوحها تكون الجودة في العمل التربويّ"[7].

إنّ وضوح ودقة ومنطقية طرح الأهداف التربويّة هي التي تحدد نجاح المنهاج أو فشله" حيث إنّ اختيارها بصورة سليمة يساعد على تصميم معيار مناسب لاختيار المحتوى، والخبرات التعليميّة، وطرائق التدريس، والنجاح بالتالي في عملية التقويم"[8]،" وممّا لا شك فيه أنّ الأهداف الصريحة والواضحة والمحدّدة سلفًا تسهم في تحقيق ذلك"[9].

تنقسم الأهداف إلى:

أ- **الأهداف العامة:** فهي "واسعة النطاق، عامّة الصياغة، تتحقق عن طريق عملية تربويّة كاملة كأهداف مرحلة تعليميّة، أو برنامج تعليميّ كامل. مثلا نقول أهداف منهاج المرحلة الابتدائيّة أو المرحلة الثانويّة"[10].

ب- **الأهداف الخاصة:** تختلف عن الأهداف العامة من حيث دقتها ومجالها الزمني ومراعاتها للمستوى الفكري للمتعلّم، و هي"جمل أو عبارات واضحة اللغة تصف بإيجاز نوع المهارة أو القدرة أو السلوك الذي سيخرج به التلاميذ بعد عملية التدريس"[11].

إنّها ترتبط بمقرر دراسي معيّن أو بوحدة تدريسيّة، وهي أهداف قصيرة الأمد تحُدّد بدقة، وتُوَضِّح ما يجب أن يتعلّمه المتعلّم من دراسة مقرر معيّن، أو من القيام بنشاط معيّن، وتكون

صيغة الأهداف التعليميّة أكثر تحديدا وتخصيصا للمستوى السابق"[12].

إنّ الأهداف التربوية المرجوة من تدريس نشاط ما -أيّا كان- ليست هي أن يتعلّم ويحفظ التلميذ القاعدة، وينجز تمرينًا أو تمرينين وينتهي كل شيء، بل إنّ الأهداف "أن يشخّص ذلك الذي تعلّمه وحفظه وأن يتجسد في سلوكه ويندمج في شخصيته وطبعه ويكون بالإمكان ملاحظته وتقويمه"[13].

يهدف الكتاب من خلال هذه النصوص المختارة لتعليم الكبار إلى خلق علاقات مميّزة داخل القسم و خارجه، وتوزيع مسؤولية تحقيق الأهداف المتوخاة من الفعل التربويّ على كل العاملين في المؤسسة التربوية.

وتهدف المواضيع المقترحة لهذه الفئة إلى الوصول بالمتعلّم إلى:

"1-"اكتساب المتعلم (ة) المهارات اللغوية الأساسية: التعبير – القراءة – الكتابة.

2-اكتساب المتعلم (ة) معارف وسلوكيات تستثمر في وضعيات ومواقف ذات دلالة .

3 -غرس مجموعة من القيم الأخلاقية والاجتماعية والحضارية والإنسانية التي تمكِّن المتعلّم (ة) من التواصل والتفاعل الايجابي مع أفراد المجتمع"[14] .

إنّ محتوى كتاب اللغة العربيّة الموجّه لتعليم الكبار يسهم في تزويد المتعلّم بآليات القراءة والكتابة وفق طريقة تراعي التدرّج وتجمع بين الملاحظة والاستنتاج و كيفية التعامل الحسن مع النصوص المقترحة لهذه الفئة.

المحتوى التعليمي المقترح لمحو الأميّة وتعليم الكبار:

الموضوع	الصفحة	الموضوع	الصفحة
تقديم الكتاب	02	وحدة الأسرة و المجتمع	
المرحلة التمهيدية		الأسرة	49
أقدّم نفسي	05	دور الأم	52
أقدّم زميلي – زميلتي	06	الجار المحسن	55
أتعرّف على المركز الذي أتعلّم فيه	07	تماسك المجتمع	58
أسمّي ما أراه في القسم	08	أستثمر مكتسباتي+ أنجز المشروع	51
أسمّي ما أراه في الطريق	10	وحدة الاقتصاد	
أسمّي ما أراه في المطبخ	11	أهمية الزراعة	62
أسمّي ما أراه في غرفة الاستقبال	12	الأرض كنز ثمين	65
أسمّي ما أراه في غرفة النوم	13	أهمية الصناعة	68
أسمّي ما أراه في غرفة المكتبة	14	الصناعات التقليدية	71
أسمّي ما أراه في مكتب البريد	15	أستثمر مكتسباتي+ أنجز المشروع	74
التعرف على الوثائق و تسميتها	16	وحدة البيئة و الطبيعة	
أسمّي وسائل النقل	17	التلوث البيئي	75
أعبر عن الصور	18	أخطار القمامة المنزلية	78
التدريب على رسم الأشكال	20	الإنسان و الطبيعة	81
ألاحظ أشكال الحروف	21	جمال الطبيعة	84
مرحلة التعلّمات الأساسية		أستثمر مكتسباتي+ أنجز المشروع	87
وحدة أخلاق المسلم		وحدة الصحة	
أول واجب في الإملاء	23	الصحة تاج على الرؤوس	88

الخلق الحميد	26	الغذاء	91
من وصايا ابن باديس	29	المخدرات	94
رابطة الإيمان	32	أضرار التدخين	97
أستثمر مكتسباتي+ أنجز المشروع	35	أستثمر مكتسباتي+ أنجز المشروع	101
وحدة الوطن و المواطنة		**وحدة الرياضة**	
الجزائر وطني	36	أهمية الرياضة	102
علم بلادي الجزائر	39	عائشة عند الطبيب	105
المواطن الصالح	42	أثر الرياضة على صحة الإنسان	108
الشعب الجزائري و الثورة	45	الاهتمام بالرياضة	111
أستثمر مكتسباتي + أنجز المشروع	48	أستثمر مكتسباتي+ أنجز المشروع	114

علم بلادي الجزائر	39	عائشة عند الطبيب	105
المواطن الصالح	42	أثر الرياضة على صحة الإنسان	108
الشعب الجزائري و الثورة	45	الاهتمام بالرياضة	111
أستثمر مكتسباتي + أنجز المشروع	48	أستثمر مكتسباتي+ أنجز المشروع	114

الموضوع	الصفحة	الموضوع	الصفحة
مرحلة التعلمات الفعلية		أمينة تهوى فن الرسم	134
وحدة الاتصال و التواصل و الإعلام		أستثمر	139
أهمية الرسالة في التواصل	116	إنجاز المشروع	140
وسائل الإعلام الحديثة	121	**وحدة السياحة**	
أستثمر	127	مكانة السياحة اليوم	141
إنجاز المشروع	128	السياحة و حب الوطن	145
وحدة الفنون		أستثمر	149
مصطفى ممثل مسرحي	129	إنجاز المشروع	150

2- من حيث المحتـوى:

نقصد بالمحتوى التعليمي "جملة الحقائق والمعلومات والمفاهيم والمبادئ والتصميمات، والمهارات الأدائية والعقلية والاتجاهات والقيّم التي تتضمنها المادة التعليميّة في الكتاب المدرسي"[15]،كما يعرّف المحتوى بأنّه "المادة التعليميّة وما تشتمل عليه من خبرات تستهدفه إكساب المتعلّمين الأنماط السلوكية المرغوبة من معلومات ومعارف مهارات، وطرق تفكير واتجاهات وقيم اجتماعية"[16]، ذلك من أجل "تحقيق النمو الشامل للمتعلّمين وتعديل سلوكهم، أو كل ما يشتمل عليه من المعارف الإدراكية والأدائية (المهارية) والقيميّة (الوجدانية) والاجتماعية بقصد تحقيق النمو الشامل للتلميذ طبقا للأهداف التربوية المنشودة"[17].

يُعدُّ المحتوى من أهمِّ عناصر المنهاج، وهو المؤثر المباشر في الأهداف التعليميّة التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها"[18]، لأنّه يشمل "المقررات الدراسية وموضوعات التعلّم وما تحويه من حقائق ومفاهيم ومبادئ وما يصحبها، أو ما تتضمنه من مهارات عقلية وجسدية وطرائق البحث والتفكير الخاصة بها، والقيّم والاتجاهات التي تنميها"[19].

ومحتوى كتاب اللغة العربيّة الموّجه للكبار لا يحيد عن هذه الأبعاد والركائز الفلسفية والتربوية باعتبارها مرحلة تعليمية يبدأ فيها المتعلّم بالتعرّف على آليات القراءة والكتابة، وفق طريقة تراعي التدرّج وتجمع بين ملاحظة هذه الظواهر والتعامل مع النصوص.

عندما ندرس نشاطا معيّنا فإنّنا ننشد من ورائه جملة من المبادئ والقيّم والمهارات والقدرات والكفاءات التي نسعى إلى ترسيخها في أذهانهم وعقولهم ووجدانهم، وجعلها وسيلة لبلوغ الأهداف، وتحقيق الطموحات وتبني المثل العليا والقيّم الأخلاقية السامية والعادات والتقاليد الاجتماعية الحميدة.

يشكّل هذا الكتاب نواة أساسيّة ومرتكزا حقيقيّا لتعلّم بقية أنشطة اللغة العربيّة (قراءة،كتابة، تعبير، خط...)، حيث احتلت القراءة فيه موقعا رياديّا بين سائر الأنشطة الأخرى و"أصبحت محورا لسائر دروس اللغة على اختلاف أنواعها ومنطلقا حيّا لسائر فروعها، إذ تصلح نصوصها لطرق مواضيع اللغة باختلاف أنواعها: صيغ، تراكيب، إملاء، تعبير شفوي وكتابي"[20]، ويعدّ هذا الترابط بين فروع اللغة العامل الرئيسي في تكوين المتعلّم فكريا ولغويا، وتزويده بآليات تمكّنه من التمحيص والتركيب والتحليل.

يحوي الكتاب ثلاث مراحل تعليميّة:

أ–المرحلة الأولى:

الموسومة بـ"المرحلة التمهيديّة" تضمّ خمس عشرة حصة، في كل حصة من هذه الحصص يتعرّف المتعلّم على جزء من أجزاء فضائه الذي يتعامل معه.

في الحصة الأولى يعرّف المتعلّم نفسه (اسمه، تاريخ ومكان ميلاده، مقر إقامته.....)، وفي الحصة الثانية يقدّم زميله بعض المعلومات عنه، أمّا المؤسسة التي يزاول فيها دراسته تكون في الحصة الثالثة، وفي الحصة الرابعة يتطرّق إلى الأشياء الموجودة في حجرة درسه (سبورة، طاولة،كرسي، مكتب..) .

أمّا في الحصة الخامسة يسمّي محيطه الاجتماعي (مدرسة، صيدلية، ابتدائيّة، حلاق، ملعب) موظّفا اسما الإشارة "هذا وهذه"، وينتقل بعد ذلك إلى ما يراه في منزله بدءًا بالمطبخ ومكوناته: ثلاجة، سكين، إبريق، ويكون هذا في الحصة السادسة.

الأمر نفسه في الحصة السابعة و الثامنة و التاسعة فيتعرّف على غرفة الاستقبال وغرفة النوم والمكتب على التوالي.

في الحصتين العاشرة والحادية عشر يتعرّف على الوثائق الموجودة في مكتب البريد (الصك البريديّ، الظرف، الحوّالة البريديّة، الطابع...) والوثائق الخاصة بهويته الوطنية (بطاقة التعريف الوطنية، جواز السفر، رخصة السياقة، شهادة الميلاد، بطاقة الانتخاب) ووسائل النقل المختلفة (سيارة، قطار، حافلة، طائرة، درّاجة نارية...) في الحصة الثانية عشر.

في الحصة الثالثة عشر يعبّر باستعمال أداة الاستفهام: ماذا يفعل؟ ماذا تفعل؟ ليتعرّف على بعض الأنشطة التي يزاولها الإنسان في حياته اليومية العاديّة: الزراعة، الخياطة، البناء.

وفي الحصة الرابعة عشر يتعلّم كيفية رسم بعض الأشكال الهندسية المختلفة: مربع، مستطيل، دائرة، خط مائل.

وأخيرا في الحصة الخامسة عشر يتأمّل أشكال الحروف المختلفة ويتعلّمها نطقا وكتابة.

ب–المرحلة الثانية: وهي مرحلة التعلّمات الأساسية تضم سبع وحدات تعليميّة وهي كالآتي:

1- وحدة أخلاق المسلم.

2- وحدة الوطن و المواطنة.

3- وحدة الأسرة والمجتمع.

4- وحدة الاقتصاد.

5- وحدة البيئة والطبيعة.

6- وحدة الصحة.

7- وحدة الرياضة.

ج- المرحلة الثالثة: تحت عنوان "مرحلة التعلّمات الفعليّة" حوت ثلاث وحدات تعليميّة:

1 - وحدة الاتصال والتواصل والإعلام.

2- وحدة الفنون.

3- وحدة السيّاحة.

وتختم كل حصة ممّا سبق ذكرها بتدريب نموذجيّ يمكّن المتعلّم من استثمار مكتسباته القبلية وتوظيفها في مقامات وسياقات مختلفة.

إنّ اللغة العربيّة المقصودة بالتعليم هي "العربيّة الفصيحة المعتمدة اليوم في الكتابات و في الفنون الأدبيّة في العالم العربيّ، وكون اللغة مرآة المجتمع، فإنّ تعليمها للصغار والكبار من أبنائها أمرٌ حتميٌّ، ولا بدّ أن يكون نابعا من ثقافة المجتمع ، وأن ينقل إليهم من خلالها الفهم الحقيقي والصحيح لهذه الثقافة"[21]، لأنّها نظام متكامل متجانس و تعلّمها وتعليمها "يهدف في المقام الأول إلى تنمية المهارات اللغوية المختلفة بشكل متوازن و على النحو الذي يتبع الدقة في الفهم والتعبير، ويحقق السلامة اللغوية المطلوبة، ولهذا كله فإنّ تعليم اللغة العربيّة لا يتجاوز الاهتمام بالجانب المعرفي على حساب الجوانب المهارية"

ثانيا:جهود مؤسسات محو الأميّة وتعليم الكبار :

لقد حرصت الدولة حرصا شديدا على تعليم الكبار بوصفهم جزءًا لا يتجزأ من المجتمع، فبادرت إلى إنشاء العديد من الجمعيات المتخصّصة في محو الأميّة على المستوى الوطني نذكر منها: الجمعية الجزائرية "اقرأ" عبر كامل التراب الوطني تقريبا، الجمعية الخيرية الإسلامية لبلكور الجزائر، جمعية النصر لتكوين الشباب مستغانم، جمعية أفلو الثقافية الأغواط، الجمعية الوطنية من أجل حماية المرأة والفتاة وهران، جمعية الإصلاح والإرشاد الوطني بسكرة، المركز البلدي لمحو الأميّة سطيف، بيت الشباب النخلة الوادي، جمعية صرخة الفتاة بشار، جمعية حواء الأوراسية باتنة.

لقد أخذت حملات محو الأميّة التي قامت خلالها المخططات السابقة منحى تصاعديا بعض الشيء، إلا أن تلك المجهودات بقيت بعيدة عن المعدل الذي كانت تطمح إلى تحقيقه الدولة في النمو والارتقاء، وبقيت نسبة الأميين مرتفعة، ومع شعور بعض الغيورين على تنمية البلاد وتقدّمها بضرورة دفع حركة التعليم عند الكبار إلى الأمام، ظهر في الوطن بعض المؤسسات التي التزمت ببذل أقصى المجهودات في إطار محو الأميّة وتعليم الكبار من أشهرها:

أ- وزارة العدل:

عمدت هذه الوزارة إلى التوصية لمختلف مراكز إعادة التربية إلى أنّها معنية بعملية التعليم والتكوين لكل المسجلّين لديها أثناء الفترة التي يقضونها في سجونها، ومن بين هذه العمليات، دروس محو الأميّة التي تنظم بصفة دائمة ومستمرة ومنتظمة، وذلك بالتعاون مع الديوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، وكذا الجمعيات المتعددة النشطة في هذا الميدان، وفي إطار الاتفاقية المبرمجة بين مختلف مصالح وزارة العدل والديوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، قام هذا الأخير بإعداد الكتب ونشرها على أساس برنامج خاص أعد للمراهقات الموجودات في مراكز إعادة التربية"[22].

ب- وزارة الشبيبة والرياضة:

تقوم وزارة الشبيبة والرياضة بمكافحة الأميّة في الجزائر من خلال مراكز تنشيط وإعلام الشباب، وذلك بمقتضي المرسوم التنفيذي المؤرّخ في 25 أوت 1998 الصادر بالجريدة الرسميّة الذي أكدّ على ضرورة قيام هذه المراكز بعمليات محو الأميّة والدّعم المدرسي لصالح الشباب "[23].

ج- وزارة الثقافة:

بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 236-98 المؤرّخ في جويلية 1998 الصادر بالجريدة الرسمية، تم وضع دور الثقافة تحت وصاية وزير الثقافة، ومن بين المسندة لهذه المؤسسة بمقتضى المادة 40 من هذا المرسوم مد يد المساعدة والعون لمختلف الجمعيات الثقافية الموجودة على مستوى الولايات"[24].

د- وزارة الشؤون الدينيّة والأوقاف:

تؤكّد ترتيبات المرسوم التنفيذي رقم 96-02 المؤرّخ في 03-02-2002 على أنّ هذه الوزارة من أهمّ الشركاء التقليديين المساهمين في نشاط محو الأميّة، بوصفها الشغل الشاغل لإطارات هذه

الوزارة، إذ تمّ فتح عدد من أقسام محو الأميّة بتنشيط من أئمة ومرشدات، ضمن المساجد والمدارس القرآنية على مستوى الوطن.[25]

هـ- **الديوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار:**[26]

هو مؤسسة تابعة لوزارة التربية الوطنية والتعليم متخصّص في تعليم الكبار ومحو الأميّة، وقد عمل على توفير كل الإمكانات المادية والمعنوية متمثلة في إصدار الكتب وإعداد البرامج أو بتأهيل المنشطين وتكوينهم وتأطيرهم من خلال عقد الدورات التكوينية والأيام التنشيطية والإعلامية، وللديوان فروع منتشرة في مختلف ولايات الوطن، من أجل ضمان تغطية كاملة للمناطق التي تنتشر فيها الأميّة بصورة كبيرة .

لقد حُدِدَّت مهام هذه المؤسسة في المادة الرابعة من المرسوم التنفيذي رقم 489-97 المؤرّخ في 20 ديسمبر 1997، وتطبيقا لهذه المادة فإن المهمّة الرئيسية للديوان تتمثل في "تنفيذ البرنامج الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، لأنّه أداة الدولة في إنجاز السياسة الوطنية في هذا المجال لغرض ضمان حق الأميين في التعلّم خارج النظام العام للتربية"[27]، ولا تكمن مهمة الديوان في تعليم القراءة والكتابة فحسب "بل تتعدى ذلك إلى ما هو أسمى وأرقى، وهو تكوين المواطن الصالح وتربية الشخص الكبير ليكون مواطنا مؤثرا قادرا على فهم ما حوله ومشاركا بطريقة أو بأخرى حسب موقعه في دعم التنمية الوطنية الشاملة وتنشيطها.[28]

لقد أُوكَل إلى هذه المؤسسة مهمّات عديدة من بينها:[29]

1-وضع الآليات الفعلية التي تساعد على إيجاد الطرائق والسبل الناجعة في عملية التعليم.

2-العمل على الوسائل والأدوات التعليميّة اللازمة للفعل الديداكتيكي وتطويرها .

3-تأطير الدورات التكوينية والتدريبية لفائدة العاملين بفصول محو الأميّة بغية تحسين و تطوير مستواهم.

4-تنشيط عمليات محو الأميّة وتنسيقها وتقويمها ومراقبتها.

5-الإشراف على إصدار المجلات والكتيبات بصورة دورية يشرف عليها مختصون تتوافق مع متطلبات المتعلمين الاجتماعية، وتراعي إمكاناتهم العقلية والفكرية.

ثالثا:التحديد العلميّ لمفهوم الأميّة:

ينسب اللّغويون والمفسّرون اصطلاح الأميّ إلى الأم[30]، لأنّ القراءة والكتابة كانت تخص الرّجال دون النّساء، ولأنّه ليس من شغلهنّ أن يقرأن أو يكتبن، فيكون الشّخص على هذه الحال كما لو كان على ما ولدته عليه أمه، وفي اللّسان الأميّ هو: "العيّ، الجلف، الجافي، القليل الكلام".[31]

ويرى عادل البياتيّ أنّ الأميّة منسوبة إلى الأمة إذ هي ساذجة قبل إطّلاعها على المعارف"[32] ويحدّد محمد البشير الإبراهيمي الأميّة بقوله "الأميّة بمعناها اللّغويّ العرفيّ هي الجهل بالقراءة والكتابة مرض فتّاك ونقيصة مجتاحة ورذيلة فاضلة وشلل وزمانة في جسم الأمة التّي تبتلي بها، وأكبر جناية تجنيها الأميّة على الأمم هي القضاء على التّفكير الذي هو المعيار الذي تُوزَن به القيّم العقليّة في الأمم نموّا وإسفافا".[33]

وأمّا "اليونسكو" فقد حدّد في المؤتمر الإقليميّ المنعقد في الإسكندريّة بمصر سنة 1964 مفهوم الأميّ حين قال هو: "كلّ شخص تعدّى سن العاشرة من عمره ولم يدخل أيّ مدرسة ولم يصل إلى المستوى الوظيفيّ في القراءة والكتابة"[34]، أي هو " الشّخص الذي لا يعرف القراءة والكتابة والحساب بأيّة لغة كانت ابتداءً من السّن التّي يعدّ فيها أنّه ليس باستطاعته الالتحاق بالمدرسة النّظاميّة".[35]

وتعليم الكبار يقصد به ذلك النشاط المخطط، والهدف المشترك بين الفرد البالغ (الناضج) والبيئة بغرض تحقيق النمو الذاتي ، والتأهيل للمسؤوليات والأدوار المجتمعية والوظيفية، ويتم ذلك دون ممارسة ضغوط مباشرة على المستهدفين.

وتتجلى مظاهر الأميّة في:

أ)**المظهر الهجائيّ للأمية(الأميّة الهجائيّة الأبجديّة)** : متمثلا في "الأميّة في الأفراد، ومظهرها الجهل بمهارات القراءة والكتابة والحساب في لغة من اللّغات"[36].

ب) المظهر الاجتماعيّ(الأميّة الاجتماعيّة): ويتمثل في ألوان الفكر والممارسات التّي تكون في مجموعها بنية المجمعات التّقليديّة، كالتّقليد في الأنماط السّلوكيّة، والقيّم والعادات، وأنماط العلاقات الاجتماعيّة المختلفة، وهذا هو المظهر الحضاريّ للأميّة".[37]

أيّ برنامج أو مشروع يتوخى تعليم الكبار لابدّ أن يستند "إلى بحوث ودراسات لخصائص الكبار الجسديّة والانفعاليّة والعقليّة ودوافعهم واتجاهاتهم وقدراتهم ومشاكلهم الأسريّة والاجتماعية و الاقتصاديّة وعاداهم السّلوكيّة وأهدافهم، كلّ هذا يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار، أو أن يكون

نقطة في أيّ بحث أو برنامج لمحو الأميّة وتعليم الكبار سواء عند التّخطيط أو عند التّنفيذ والمتابعة و التّقويم".[38]

إنّ الكبار الذين نحاول تدريسهم هم الفئة التي "تَخَطَّى عمرها الزمني متوسط مرحلة النضج وفاتها التعليم الإلزامي، فخرجت إلى الحياة دون تعلّم القراءة والكتابة، وقد شغلت بكسب الرزق، وتكوين الأسرة وإعالتها، وأصبح رصيد خبرتها في الحياة والعمل والاحتكاك بالآخرين هو معلمها الأول والوحيد "[39].

غير أنّ ما يميز هاته الفئة "إحساسها بالنقص والدونية لكبر سنهم من ناحية، ولأميّتهم من ناحية ثانية، إلا أنّنا نجدهم الأقدر على الإنتاجيّة العالية لما يتمتّعون به من حيوية وخبرة وشعور بالمسؤولية "[40].

والجدير بالذكر هنا أنّه "يصعب على عدد من المتعلّمين التخلي عن بعض أنماط السلوك والعادات والقيّم الاجتماعية إلى أساليب وسلوكيات جديدة، تُلَقَن لهم في صفوف التعليم، لذا ينبغي لمعلّم الكبار أن يحسن النظر والتعامل في المواقف التعليميّة المختلفة، ويهتّم بالقيّم السائدة بين المتعلّمين ومحاولة تعديلها بأساليب متدرّجة إن أمكن ذلك "[41].

رابعا: واقع محو الأميّة في الجزائر:

مشكلة الأميّة في الجزائر مشكلة تاريخيّة بالدرجة الأولى، والدولة الجزائرية أرادت أن تعالج آثار هذه المشكلة بإمكانات متواضعة متمثلة في بعض المجهودات في إطار مشروع محو الأمية الجماهيري أو برنامج محو الأميّة الوظيفي من خلال المخططين الأول (73/70) والثاني من (77/74) لعدّة أسباب منها:

1-"نقص المعلّمين المؤهلين تأهيلا علميا للإشراف على العمليّة، ذلك لأنّ الجزائر حينها كانت تعاني نقصا كبيرا (فادحا وواضحا) في المعلّمين للتعليم خصوصا المراحل الأولى في الأطوار التعليمية خصوصا في السنوات الأولى للاستقلال.

2-ضعف الميزانية المخصصة لهذه العملية رغم أهميتها وضخامتها.

3-الاضطراب في تنفيذ البرامج التعليميّة للكبار بين برامج محو الأميّة الوظيفي وبرامج محو الأميّ الجماهيري.

4-المشاركة السلبية لوسائل الإعلام الجماهيريّة في إطار الحملة ضد الأميّة.

5- نظرة مديريات التربية والثقافة في مختلف الولايات إلى قضية محو الأميّة على أنّها قضية ثانويّة، فلم تعط لها الأهمية البالغة الكافية مم جعلها تكتسي في بعض الأحيان مظهرا شكليا"[42].

خامسا: تعليم الكبار (الأندراغوجيا):

قد يتبادر إلى أذهاننا السؤال الآتي: ماذا يتعلّم الكبار؟، فنقول: إنّ فئة المتعلّمين الكبار فئة ذات خصائص مميّزة تتطلّب عناية خاصة بكل جوانب الفعل التعليميّ، والعناية بمحتوى تعليم هاته الفئة له شأن كبير في تكوينهم ويصرّ الباحثون على ضرورة أن يخضع هذا المحتوى للمعياريْن الآتيين:

1"- أن يكون المحتوى متّسقا مع التصوّر العقائدي والتصوّر الاجتماعي والوعي العلمي والتقني اللازم للمتعلّمين.

2- أن يكون المحتوى وثيق الصلة بمعطيات الزمان والمكان، وحاجات المتعلّمين الكبار في كل زمان ومكان، وعليه بات لزاما علينا" أن نختار ما يحفظ للمتعلّم الكبير روحه وضميره وحريته المفكرة، وما يحفظ له جسده، ويحقق حاجاته وطموحاته المادية في اتّساق وتوازن، بل وتكامل أيضا"[43]، وإذا كان التقويم عملا إنسانيا، فإنه يجب "أن يولِّد شعورا بالفشل والإخفاق لدى المتعلّمين الكبار، لذا ينبغي أن يكون التقويم ذاتيا يقوم به الدارسون الكبار بأنفسهم لأنفسهم، وأن يكون دور المعلّمين تسهيل المهمة على الدارسين ومساعدتهم"[44].

يعدّ تعليم الكبار مشروعا هادفا مصمّما بصورة منهجية فيصبح أداة فعّالة لتحقيق إنسانية الإنسان وتنمية الموارد البشريّة في آنٍ واحدٍ، لم يحدث إلى خلال الخمسين عامًا الأخيرة منذ الحرب العالميّة الثّانيّة، ومردّ ذلك إلى النّشاط المكثّف لمنظمة " اليونسكو " ومؤتمراها الخمس، ابتداءً من مؤتمر "السينور" (1949) مرورا بـ "مونتريال" (1960)، و"طوكيو" (1972)، و"باريس" (1985)، و"القاهرة"(1994)"[45].

إنّ أنماط تعليم الكبار قد اختلفت وتعدّدت أغراضه بتغيّر البيئات والعصور، وتراوحت جلّ مفاهيمه بين برامج محو الأميّة والتّدريب المهنيّ إلى الدّراسات الأكاديميّة الحرّة، وقد تميّز في عقد مضى "بالتّركيز على مفهوم التّعليم المستمر، فأثّر ذلك الاتجاه في شتّى أنواع التّعليم ومستوياته الرّسميّة وغير الرّسميّة، وقد زاد إقبال الكبار على التّعليم في كلّ المجتمعات تقريبا، بحيث تفيد عدد من الإحصاءات لبعض الدّول أنّ نسبة 20% من سكانها قد انخرطوا في برامج تعليم الكبار"[46].

بدأ يُسمَع مصطلح الأندراغوجيا منذ حوالي قرنين من الزمن، وكان شائعًا في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا على أنّه الطرائق والإستراتيجيات التي تهتم بتعليم الراشدين، حيث استخدم المصطلح من قبل الأستاذ الألماني" أليكساندر كاب "عام 1833، وتطور المفهوم وصِيغ في نظرية اسمها" تعليم الكبار "من قبل الأستاذ الأمريكي" مالكولم نولز ." وعند "نولز"، وتستند الأندراغوجيا إلى أربع مبادئ يجب توافرها في شخصية "المتعلّم الراشد" وهي: المفهوم الذاتي، استثمار التجارب، الاستعداد للتعلّم، توجّهات التعلّم،التحفيز للتعلّم.

كيف يتعلّم الكبار؟:

يصبح الكبار مستعدين للتعلّم عندما يدركون أسباب تعلّمهم وعندما يشعرون أنّهم في حياتهم أو في بيئة عملهم بحاجة إلى تعلّم شيء جديد لتحسين أدائهم أو لرفع مستوى الرضا عن عملهم، ويغلب عليهم عند دخولهم في تجربة التعلّم التركيز على أداء المهام وحل المشكلات والممارسات الواقعية. يرغب الكبار في تعلم نماذج تطبيقية وعملية يتمكنون من ممارستها وتطبيق ما يكتسبون من معارف جديدة في المواقف الواقعية يتعلم الكبار بمعدلات مختلفة كما يستخدمون أساليب تعلّم مختلفة ولا بد من تنويع أسلوب التدريس ليتوافق مع نطاق واسع من الاختلافات بين المتعلمين.

لماذا يتعلّم الكبار؟:

يهدف الكبار من خلال تعلّمهم إلى تحقيق مايلي:

1-تنمية مهاراتهم اللغوية المختلفة ومداركهم المتنوّعة.

2-تعديل سلوكهم وتنمية اتجاهاتهم من خلال اكتساب مهارات جديدة ..

3-مواكبة ما فاتهم من تعليم ومحو معالم الأميّة بجميع أنواعها.

4-العمل على الاندماج في مجتمع متطور يستطيع مجابهة هذه التطوّرات العلميّة المذهلة.

5-مسح الفجوة الموجودة بينهم وبين الأجيال الأخرى.

ومن أجل ضمان نجاح وسيرورة العمليّة التعليميّة وجب على المعلّم الحاذق أن يتّبع النصائح الآتيةّ:

- 1-يحرص على إشعار المتعلّم أنّه يتعلّم شيئاً صحيحا من البداية، شيئاً يمكنه استخدامه مباشرة..

- 2-التخطيط المحكم للمنهاج الذي يُدرِّسه بعناية، والحرص على إنجازه في أقصر وقت ممكن مع أفضل جودة ممكنة في التعليم..
- 3- إن أراد من طالبه أن يتمكّن من المعلومات الهامّة التي يريدها أن تثبَّت في ذهنه، عليه بالتَّكرار ثم التَّكرار ثم التَّكرار.
- 4-الحرص على تكوين صداقة مع طلابه، ومساعدتهم دائماً، فالعلاقة الشخصية سترفع أي حرج يشعر به الكبار أثناء تعلمهم، وستجعلهم أكثر التزاماً أثناء قيامهم بواجباتهم.

وعندما يبدأ بتدريس الكبار، سيشعر بأنّه يسهم في إعادة تشكيل مجتمعه وبنائه، لكي يلحق بركب التطور ومجابهة هذه الحياة التي أصبحت تموج بألوان العلم والمعرفة وتذرو قممها رياح التغيير.

سادسا–النظرية السلوكية:

تُقدِّم نظريات التعلّم مبادئ أساسية لفهم الميكانيزمات والطرق التي يتعلّم بها الأفراد بناء على مبادئ فلسفية أو تجارب ميدانية، وعند مقارنة هذه النظريات بعضها ببعض يتضّح لنا جليا أنّ كل واحدة منها قد تتناسب ووضعية ديداكتيكية معيّنة أو نوعا معيّنا من المتعلّمين أو بيئة المتعلّم المتوفرة، والهدف الأسمى منها هو محاولة دمج كل هذه النظريات أو بعضها أثناء التخطيط للدروس بم يخدم عملية التعلّم لدى المتعلّم، والمقصود بالنظرية هي "مجموعة المبادئ الأساسية والفروض والتوجيهات المتكاملة التي توضح مفهوما معيّنا أو مشروعا أو مجالا من مجالات العمل من حيث حدوده وإطاره الخارجي وبنيته الداخلية وعلاقاته الخارجية بكل ما يتّصل به من المفاهيم أو الظواهر كما توضّح العلاقات السببيّة وأنّماط التأثير والتأثير بين جزئياته، وتساعد العاملين فيه على الارتفاع فوق مستوى الحلول الوقتية والتوصل إلى اختيارات منطقية بقصد إضفاء الصبغة المنهجيّة على خبراتهم المتراكمة في إطار عملهم الخاص بهم"[47].

1/مفهوم النظرية السلوكيّة:

تعدّ النظرية السلوكية اتّجاها من اتّجاهات علم النفس الحديث عرف بداياته في مستهل القرن العشرين عام 1913 من خلال أعمال "جون واطسون"(John Watson) عندما كتب مقالا بعنوان "علم النفس كما يراه السلوكي" حدّد فيه جملة من الافتراضات الأساسية المتعلقة بالمنهجية والتحليل السلوكي مهتمّا بالعوامل البيئية التي تؤثر في السلوك أو تشكّله[48].

ويقوم هذا الاتّجاه السلوكي على فكرة جوهرية مفادها أنّ علم النفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقي إلا إذا اتّخذ من المنهج التجريبي معتمدًا له، وذلك بالاعتماد على السلوكيات المختلفة للكائن الحي والتي يمكن ملاحظتها ورصدها وتقويمها، وهذا المفهوم جعل السلوكية ترتبط ارتباطا وثيقا بالسلوك الذي يمكن ملاحظته وقياسه عكس الأحداث الداخلية مثل التفكير والعاطفة التي تكون غير ظاهرة.

إذن النظرية السلوكية أو علم النفس السلوكي نظرية تفسر السلوك البشري من خلال تحليل سلوكيات الفرد التي يكتسبها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة، وتفترض أنّ السلوك الإنساني يمكن بحثه بشكل علميّ دقيق دون اللجوء إلى الحالات العقلية الداخلية.

الظاهر أنّ مفهوم السلوك في هذه النظرية يدور حول مجموعة الاستجابات الناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيا كان أو اجتماعيا، ومن هنا عُرِّفَت السلوكية بأنّها "النظرية النفسية التي كان لها الأثر الحاسم في تشكيل جزء كبير من النظرية السيكولوجية المعاصرة، حيث هناك سلوك ينبني على تعزيزات أي هناك ما يسمى بالإجراء والاشتراط الإجرائي والتعزيز والعقاب على أنّ مفهومي (المثير والاستجابة) مستقيان من الفيزيولوجيا (علم وظائف الأعضاء) حيث يرى ثورندايك (Thorndike) أنّ التعلّم في هذه النظرية يكون عن طريق إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي من الأعصاب"[49].

2–المفاهيم الرئيسية للنظرية السلوكية :

تتمثل المفاهيم الرئيسية للنظرية السلوكية في المفاهيم الآتية :

أ–السلوك والاستجابة :

يمثل السلوك كل المظاهر النفسية للفرد سواء كانت هذه المظاهر قولاً أو فعلاً , أمّا الاستجابة فهي كل ما يظهر لدى الفرد من ردود فعل على مثير يتعرض له[50] .

ب–الإطفاء:

هو إغفال وتضائل وخمود واختفاء السلوك المتعلم إذا لم يمارس ويعزز, وفي هذا الأسلوب يحاول المرشد محو السلوك غير المتوافق وذلك بإغفاله حتى ينطفئ؛ حيث يغفل السلوك غير المرغوب إلى أن يظهر السلوك السوي المطلوب فيثيبه ويعززه.

ج– التعزيز الموجب (الثواب):

بمعنى إثابة السلوك المطلوب ويتم ذلك بإثابة العميل على السلوك السوي المطلوب، مما يعززه ويؤدي إلى النزعة إلى تكرار نفس السلوك المطلوب إذا تكرر الموقف .

د-التعزيز السالب:

يعني العمل على ظهور السلوك المطلوب وذلك بتعريض العميل لمثير غير سار أثناء السلوك غير المرغوب, ثم إزالة المثير غير السار مباشرة بعد ظهور الاستجابة المطلوبة[51] .

2-التشكيل التدريجي للسلوك :

"يمثل هذا المفهوم احد أهداف عملية العلاج النفسي بالطريقة السلوكية؛ حيث يسعى المعالج إلى تشكيل سلوك جديد ومقبول يحل محل السلوك الذي يسعى إلى إزالته, ويستمر المعالج بتعزيز كل إضافة ايجابية على هذا السلوك تؤدي في النهاية إلى تكوين السلوك المطلوب"[52]

3- الغمر:

يبدأ الغمر بمثيرات شديدة ويضع الفرد أمام الأمر الواقع في الخبرة دفعة واحدة، وقد يكون الغمر حيا على الطبيعة وفي الواقع وهو الأفضل والأكثر استخداما .

4- العقاب (الخبرة المنفرة):

في هذا الأسلوب يتعرض العميل لنوع من العقاب العلاجي إذا قام بالسلوك غير المرغوب فيه مما يكفيه مثل علاج اضطرابات الكلام مثل اللجلجة بأن يتّبع الكلمة الملجلجة صدمة كهربائية مثلاً, وهكذا تصاحب اللجلجة الصدمة الكهربائية بينما يمر الكلام السوي دون عقاب .

5- الممارسة السالبة :

يطلب المرشد من العميل "أن يمارس السلوك غير المرغوب بتكراره فتؤدي هذه الممارسة إلى نتائج سالبة – التعب والملل _ حتى يصل لدرجة التشبع لا يستطيع عندها ممارسته"[53]

6 -الإرشاد السلوكي:

يعدّ الإرشاد السلوكي من أبرز أساليب الإرشاد النفسي,ويستمد هذا الأسلوب بما يتضمنه من إجراءات من خلال النظرية السلوكية[54]، ويهدف الإرشاد السلوكي بصفة عامة إلى تغيير وتعديل وضبط السلوك مباشرة بما في ذلك محو تعلم مظاهر السلوك المضطرب والمطلوب التخلص منه[55].

إجراءات الإرشاد السلوكي :

تتمثل إجراءات الإرشاد السلوكي في مجموعة من الخطوات الإجرائية التي يمكن إتبّاعها , وتتضمن هذه الإجراءات في النقاط التالية :

1-"تحديد السلوك المضطرب المراد تعديله أو تغييره أو ضبطه .

2-تحديد الظروف والخبرات والمواقف التي يحدث فيها السلوك .

3-تحديد العوامل المسؤولة عن استمرار السلوك المضطرب .

4-إعداد جدول التعديل أو التغيير أو الضبطً .

5-تنفيذ خطة التعديل أو التغيير أو الضبط عملياً "[56]

سابعا:نقد النظرية السلوكية:

أ- الجوانب الايجابية :

تتمثل الجوانب الايجابية للنظرية السلوكية في التالي :

1- "إنّها نقطة تحول كبيرة في النظرة إلى أسباب سوء التوافق, وشمولها لعدد كبير من الجوانب التي يعالجها بعد أن كان الاهتمام محصوراً في بعض الحدود الضيقة .

2- استنادها إلى أساس نظري متين مع إمكان استخدام البحث العلمي والتجريب في معرفة أسباب السلوك المضطرب ومواجهته .

3- غالبا ما يتم إتّباع برنامج علاجي لتعديل السلوك المنحرف يقوم فيه العميل بإجراء السلوكيات الجيدة وفق خطة منظمة يتم الاتفاق عليها بينه وبين المرشد .

4- يركز العلاج السلوكي المنبثق من النظريات السلوكية على الاهتمام بالمشكلة الحالية للعميل وبسلوكه الحاضر دون الاهتمام بصورة كبيرة بالإحداث الماضية "[57]

5- نسبة الشفاء أو التحسن باستخدام النظرية السلوكية قد تصل إلى نسبة 90 % في مقابل 50 % إلى 75 % في النظريات غيرها .

6- يمكن أن يشارك فيها كل من الوالدين والأزواج والممرضات[58].

ب – الجوانب السلبية:

تتمثل الجوانب السلبية للنظرية في التالي :

1- "تركيزها على التعامل مع السلوك الظاهر للعميل ولا يهتم بسلوكه الخفي كالمشاعر والانفعالات الدفينة، وبالتالي يعجز عن مساعدة العميل على استبصار متكامل عن نفسه .

2- الاتجاه السلوكي يجعل الدور العلاجي بيد المرشد أكثر من العميل؛ حيث يقوم الأول بإلقاء الأسئلة وتحديد المعالم المهمة في شخصية العميل وتحديد الأسباب المسئولة عن وجود المشكلة والأسباب المسؤولة عن استمرارها وغير ذلك مما يجعل دور العميل أكثر سلبية .

3- يركّز الاتجاه السلوكي في العلاج على الأعراض السلوكية للمشكلة التي يواجهها العميل كنتيجة لهذه المشكلة التي يواجهها دون الاهتمام بالأسباب الحقيقية والتاريخية لهذه المشكلة مما قد يؤدي إلى ظهور أعراض سلوكية جديد .

4- يتجاهل الاتجاه السلوكي في العلاج تكوين العلاقة الإرشادية الجيدة في أثناء العمل الإرشادي بالرغم من وجود هذه العلاقة ولكن لا تعطي الاهتمام اللازم"[59] .

5- أحيانا يكون الشفاء وقتياً عابراً[60] .

ثامنا:/المشروع المقترح لتعليميّة أنشطة اللغة العربية للكبار:

من أجل تيسير تعليميّة أنشطة اللغة العربيّة للكبار اقترحنا هذا المشروع المتمثل في مجموعة من التوجيهات والتوصيات البيداغوجية الآتية:

1- ينبغي تحديد الفئة المستهدفة والمعنية بالتعليم الموّجه إليها البرنامج، حتى يتسنّى لنا تحديد الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس وأساليب التقويم.

2- يجب "التعرّف على طبيعة الأدوار المهنية والأسرية والاجتماعية للجمهور المستهدف حتى يتمّ دراسة وتحديد التوقعات وأساليب معالجة الصعوبات، وأساليب العمل التي يمكن أن يواجهها العمل اليومي للبرنامج على نحو الزمن المحدّد، والمواعيد و مختلف أساليب المتابعة والتقويم"[61]

3- يجب أن لا يكون المتعلّم مجرد متلقٍ سلبي فقط، بل يجب دفعه للمشاركة الإيجابيّة، لتحبيب إحساس المشاركة لديه.

4- استثمار كل المفاهيم النظرية (المثير، الاستجابة، الدافع، التعزيز، التحفيز،....) والإجراءات التطبيقية للنظرية السلوكية، وترجمتها إلى آليات تربويّة إجرائية والإفادة منها في العملية التعليمية.

5- "التحصيل اللغوي هو تثبيت الخبرات اللغوية (مفردات وأساليب وألفاظ) في ذهن المتعلّم نتيجة دراسته لمواد اللغة العربية، حتّى يتسنّى له التعبير اللفظي والكتابي"[62]، لذا كان لزاما على واضعي المقرر مراعاة هذا .

6- عند اختيار المحتوى التعليميّ الخاص بمرحلة تعليميّة تعلّمية معيّنة يجب على المختصين التطرّق إلى "المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار في اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم البيداغوجيا"[63]، وإلى الأبحاث والدراسات العلمية المختصة بالميادين التعليميّة حتى تكون لهم نظرة أوسع وأشمل عما كانت عندهم، وتجديد معلوماتهم ومعارفهم وكل هذا لخدمة المتعلّم لأنّ البحث والاجتهاد والمواظبة في وضع محتوى مناسب "يمكّن المتعلّم من معرفة خصائص لغته، ويجعله يدرك مواطن الجمال في أساليبها فينمو الإحساس عنده بالاعتزاز بتراثه اللغوي"[64]، ولما كان "المضمون يعد من أهم مقتضيات الوصول إلى الأهداف المرجوة صار من الضروري إيجاد التصنيف التربوي التعليميّ اللازم"[65] .

7- أن يعتمد المعلّم على فاعلية المتعلّم، وأن ينمّي لديه الرغبة في التعلّم والتفكير والاستخدام الأفضل لقدراته وإمكاناته المختلفة.

8- ضرورة صياغة المحتوى في صورة وضعية مشكلة وهي"وضعية ديداكتيكية تطرح من خلالها للذات مهمة لا تُؤَدَّى إلّا باستعمال تعلّمات محددة، وهي التعلّمات التي تشكل الحقيقي للوضعية المشكلة"[66]، وهي أيضا "مجموعة من المعلومات المقرونة بسياق، تستوجب إخضاعها للتمفصل من قبل شخص أو مجموعة أشخاص بقصد إنّجاز مهمة محددة ليست نتيجتها بديهية بصورة قبلية"[67]، فمهمة المعلّم هي كيفية وضع المتعلّم في وضعية مشكلة تجعله يدّعم الموارد والمعارف اللغوية بمعارف وخبرات جديدة من أجل تجاوز العائق وبناء الأفكار والمحتويات، كما تسهم هذه الوضعية في تغيير التمثلات والمواقف التعليميّة.

9- الاعتماد على مبدأ التصحيح الارتجاعي "القائم على تبادل الأدوار بينه وبين متعلّميه كونه يمثل قاعدة أساسية عند علماء التربية"[68]، لأنّ "الدرس حين يتّخذ مسارا واحدا (ذهابا بلا إيابا) ينعدم دور المتعلّم فيه"[69]، فالعمليّة تتم بين طرفين اثنين: المعلّم والمتعلّم، وانّعدام أحد هما يؤثر في مردودية الفعل الديداكتيكي.

10- يجب عند توزيع الدروس خلال السنة الدراسية أن يضع أهل الاختصاص أن يكون هذا التوزيع "توزيعا منظما حسب المدة المخصصة لكل درس، وحسب عدد الدروس التي يجب مراعاة تسلسلها حيث تندرج بانّسجام من درس إلى درس آخر، السابق منها يخدم اللاحق"[70]، بالإضافة إلى هذا يجب أن يراعى "الوقت المناسب لتدريس كل مادة بحسب فصول السنة

وتقلبات الطقس وتغيرات الطبيعة"[71]، وهذا من شأنّه أن يرسِّخ المعلومات والمعارف أكثر في ذهن المتعلّم "فلا يُدَرِس المتعلّمين الثلج –مثلا– في فصل الربيع، ولا يُدَرِّسهم الأزهار في فصل الخريف، بل عليه أن يغتنم الفرص ويلبس لكل حالة لبوسها"[72].

11–مراعاة خبرات المتعلّمين ورغباتهم وطموحاتهم، وكذلك الفروق الفردية بينهم من حيث الذكاء، سرعة الاستيعاب واختلاف القدرات النفسية والتربوية من متعلم لآخر (البيداغوجيا الفارقة)، مع ضرورة توفير الوسائل والإمكانات اللازمة التي من شأنها أن تساعد المتعلّم على الفهم والتفاعل مع محيطه.

خاتمة:

إنّ قوة تعليم الكبار تكمن في افتراضاته الأساسيّة المتمثّلة في كونهم يملكون دوافع كبيرة للتعلّم وتطوير مهاراتهم الحياتيّة، لأنّهم يشعرون بالحاجة إلى المعرفة ويتفهمون فائدتها التي تنعكس بطريقة مباشرة على تطوير أوضاعهم الاجتماعيّة والاقتصاديّة والمهنيّة، ولهم حاجة عميقة للتوجيه الذاتي والقدرة على تحديد احتياجاتهم واهتماماتهم التي يجب أن تُتَرجم في أهداف وبرامج ومناهج العمل المؤسساتيّ، حيث تدور مبادئها حول أفكار ليست أكاديميّة أو مهنيّة، بل تبدأ مع حياة المتعلّم وتنظر إلى تجربته الخاصة وموارده الأكثر قيمة لأن تراكم المعرفة والخبرة وتطوير المهارة وتنميتها لدى الكبار تسهم بدور كبير وفعّال في إنجاح سيرورة العملية التعليميّة وضمان مردوديتها.

هوامـش:

1 الديوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار:مؤسسة تابعة لوزارة التربية الوطنية بمقتضى المرسوم التنفيذي 143–95 المؤرّخ في 20 ماي 1995 بعد أن كان تابعا لوزارة الإرشاد الوطني تحت اسم المركز الوطني لمحو الأميّة منذ سنة 1964 ،(للمزيد من المعلومات انظر :عبد الرحمان عبد الوهاب و آخرون، محو الأميّ بالجزائر دليل عام لصالح شركاء الديوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، ص21 و ما بعدها)

2 وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، الديوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، الجزائر، 2008، ص02

3– مادى لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2 ،2001 ص 26.

4– صالح ذياب هني: هشام عامر عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، ط07، 1999، ص85.

5- صلاح عبد الحميد مصطفى: المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ، الرياض، 2000، ص30.

6- محمد الدريج، التدريس الهاتف: دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربيّة المتحدة، ط01، 2004، ص83.

7- كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط02، 2001، ص146.

8- جودت أحمد سعادة: مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط01، 1984، ص81.

9- نايف خرما، على حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، سلسلة عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988، ص 199.

10- كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص146.

11- محمد زياد حمدان: أدوات ملاحظة التدريس مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، الدار السعودية للنشر والتوزيع، 1984، ص47.

12- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

13- محمد الدريج، التدريس الهادف، ص83.

14وزارة التربية الوطنية،كتاب اللغة العربية، الديوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، الجزائر،2008، ص02

15- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2006، ص285.

16- صالح ذياب هندي، هشام عامر عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، ط07، 1999، ص87.

17- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

18- سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربيّة وطرق تدريسها، ص61.

19- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

20- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربيّة بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط03، ص20.

21 عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربيّة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2 ،2004، ص87.

22 عبد الرحمان عبد الوهاب وآخرون: محو الأميّة بالجزائر، دليل عام لصالح شركاء الديوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، فيفري، 2003 ص 20.

23 المرجع نفسه، ص20.

24 المرجع نفسه، ص20.

25 المرجع نفسه، صص 21.20.

26 تأسس بمرسوم رئاسي تحت رقم 64- 269، بتاريخ 31 أوت 1964 كان بادئ الأمر مصلحة تابعة لوزارة الإرشاد ، بعد ذلك تحول إلى إسم المركز الوطني لمحو الأميّة في 20 ماي 1995 ، ثم تحول اسمه إلى الديوان الوطني لمحو الأميّة وتعلم الكبار في 20 ديسمبر،وهو جهاز تابع لوزارة التربية الوطنية. للاستزادة،ا نظر عمر عمتوت: الأميّة في الجزائر، ص15 و ما بعدها.

27 عبد الرحمان عبد الوهاب وآخرون: محو الأميّة الجزائر، ص 23

28 طلال عمارة: سيكولوجية الكبار، الملتقى التكويني لإطارات محو الأميّة بالوادي، الجزائر، (28-29-12-2003.)، الديوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، ص 01

29 المرجع السابق، ص 24.

30 الطّبريّ: تفسير الطّبريّ، تحقيق محمد شاكر، دار المعارف، مصر، ط6، 1972، 2/ص 259.

31 ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط6، 1997، 1/ص 112.

32 عادل جاسم البيايّ: تحديد مصطلحي الجاهلية والأميّة في التّراث العربيّ الإسلاميّ، مجلة كلية الآداب جامعة بغداد، العراق، العدد 07، 1979، ص81، وينظر: المعجم الوسيط: مجمع اللّغة العربيّة، القاهرة، 1380هـ - 1960، ص27.

33 تركي رابح عمارة: مشكلة الأميّة في الجزائر، مكتب الشعب، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر ،ط1 ،1981، ص22.

34 نحو إستراتيجية عربيّة لمواجهة مشكلة الأميّة في البلاد العربية مستقبلا، مؤتمر الإسكندرية الثّالث، بغداد، 1-1976/12/16، ص18.

35 عبد الرحمان عبد الوهاب و آخرون: محو الأميّة بالجزائر، ص70.

36 محي الدّين صابر: الأميّة مشكلات و حلول، منشورات المكتبة العصرية، صيدا، لبنان، 1986، ص175.

37 هناك أنواع أخرى: الأميّة الأيديولوجيّة، الأميّة الوظيفيّة، الأميّة الحضاريّة، الأميّة المهنيّة، الأميّة البيئيّة، الأميّة الثقافيّة، الأميّة العلميّة، الأميّة المعلوماتيّة، التعليميّة، للإفادة راجع، عبد الرحمن محمد السيد:نظريات الشخصية، دار الزهراء الرياض، ط2، 2006 .

38 الجهاز العربي لمحو الأميّة وتعليم الكبار، ع18،1981، ص 53.

39 هدى محمد قناوي: سيكولوجيا تعليم الكبار، مجلة تعليم الجماهير، صص154-156 .

40 محمد سيد فهمي: رعاية المسنين اجتماعيا، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط1984، ص43.

41 طلال عمارة: سيكولوجية الكبار، محاضرات الملتقى التكويني في إطار محو الأميّة بالوادي (29/28 ديسمبر 2003)، الديوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار ، الجزائر ، ص05.

42 تركي رابح عمارة: مشكلة الأميّة في الجزائر، ص43.

43 علي أحمد مدكور، تعليم الكبار و التّعليم المستمر، ص143.

44 إبراهيم محمد إبراهيم وآخرون: تعليم الكبار في الوطن العربي، دار الفكر، الأردن، ط1 ،2009، ص201.

45 علي أحمد مدكور: تعليم الكبار و التّعليم المستمر، صص 36-37.

46 أحمد الخطيب: دور الجامعات في بحوث تعليم الكبار، مجلة تعليم الجماهير، ص 38 .

47 علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر، ص138.

48 جون واطسون: عالم وباحث نفساني أمريكي عاش بين (1858-1979)، يعود الفضل إليه في تأسيس النظرية السلوكية سنة (1912)، وهو الذي وصف علم النفس سنة (1913) قائلا: إنّ علم النفس من منظور السلوكيين عبارة عن فرع تجريبي حقيقي من العلوم الطبيعية هدفه النظري هو التنبؤ ومراقبة السلوك ولا يمثل الاستبطان أي جانب من مناهجه، ولا تتمثل قيمته العلمية بياناته ومعلوماته للتفسير الواعي. للإفادة راجع،مصطفى عشوي: مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2003، ص20.

49 محاسن رضا أحمد: برمجة المواد التعليمية لمحو الأميّة وتعليم الكبار، مطبعة الفتح التجارية، عين شمس، مصر، 1986، ص125.

50 ملحم سامي محمد: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي, دار المسيرة , عمان، ط1، 2006، ص192

51 حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 2005، ص266.

52 ملحم سامي محمد: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، دار المسيرة، عمان، ط1، 2006، ص193

53 حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 2005، ص372.

54 جمل الليل ومحمد جعفر:المساعدة الإرشادية النفسية، الدار السعودية للنشر والتوزيع، جدة، ط2 ،2002، ص253.

55 حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4 ، 2005، ص372.

56 المرجع نفسه، صص365-366.

57 المرجع السابق، ص126.

58 المرجع السابق، ص372.

59 المرجع السابق، ص262

60 المرجع السابق، ص372.

61 إبراهيم محمد إبراهيم و آخرون: تعليم الكبار في الوطن العربي، ص162.

62 – رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دار الخطابي للنشر، الدار البيضاء، المغرب،ط1، 1991، ص 39.

63 – المرجع نفسه، ص 40.

65 – ينظر، رابح بومعزة: تيسير تعليميّة النحو–رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية– عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر، ط1، 2009، ص 146.

66– الحسن اللحية: تعاريف ومفاهيم، مطبعة المعارف الجديدة، المغرب، ط 2010، ص 11.

67– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

68– رابح بومعزة: تيسير تعليميّة النحو، ص 151.

69– ينظر، محمد الدريج:التدريس الهادف، ص 63.

70 – ينظر، المرجع السابق، ص 147.

71 – ينظر: أحمد مختار غضاضة: التربية العلمية و التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة، ط3، 1962. ص 46.

72 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 111 - 133 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

تقاليد الدرس النحوي بمدرسة الشيخ محمد بلكبير

The Tradition of the Grammar Lesson in the School of Sheikh Mohammed Belkbir

بلحاج جلول *

Belhadj Djelloul

جامعة أبو بكر بلقايد – تلمسان ، الجزائر

University of Tlemcen – Algeria

.Djelloulogbi46@hotmail.com

تاريخ الإرسال:2019/05/17	تاريخ القبول: 2019/12/18	تاريخ النشر: 2020/03/15

مُلخّص البحث

الملخص: يهدف هذا المقال إلى الوقوف على جذور وامتداد تقاليد الدرس النحوي عموما بوطن الجزائر وخصوصا بمدرسة الشيخ محمد بلكبير بأدرار منذ 1950م تحديدا، حيث تُعتمد المقررات التي انتهى إليها تدريس النحو العربي، تماما كما يُعتمد الحفظ للنصوص قواعد ومسائل، مع التركيز على دور كل من الشيخ في التدريس، والطالب في التحصيل، وقيام الطلبة بأدوار تربوية كالمذاكرة، وتسهيل توصيل المعارف مراعاة لاختلاف المستويات، الذي تنتجها عامل الفروق الفردية. وإذا كان الحفظ أساس العملية التربوية، فالفهم هو القصد المنشود، والتطبيق والتوظيف هو الهدف التربوي الذي تقوم عليه كامل التجربة المعرفية التي ورثت عن جدارة الرصيدَ الهائل، لصالح وفي سبيل خدمة العربية مقدمة لخدمة النصوص الدينية من القرآن الكريم والحديث النبوي.

الكلمات المفتاحية: عربية، حفظ، نحو، مذاكرة، تحديث.

Abstract: This article aims to identify the roots and extension of the grammatical traditions in general in the homeland of Algeria, especially in the school of Sheikh Mohammed Belkbir in Adrar since 1950, where the decisions adopted by the teaching of Arabic grammar are adopted, and the preservation of the texts depends on rules and issues, teaching, and student achievement, and the role of students in educational roles such as memory, and facilitate the transfer of knowledge in view of the different levels, produced by individual differences. If the conservation basis of the educational process, understanding is the intended purpose, application and

* بلحاج جلول.Djelloulogbi46@hotmail.com

employment is the educational goal on which the entire experience of knowledge inherited from the merit of the huge balance in favor and in the service of Arabic introduction to the service of religious texts of the holy Quran and Hadith.
Keywords: Arabic, save, about, study, update.

مقدمة:

تشير الكتابات الجزائرية التي تؤرخ للحركة الثقافية، وطرائق تدريس العلوم إلى قدم البدايات الأولى للدروس العلمية ومناهجها عموما، وفي علوم العربية خصوصا، وبصفة أكثر تحديدا ما يتعلق بالنحو العربي قواعده وشواهده. وبإمكان المطالع وهو ما سأمثل له لاحقا، أن يقف زيادة على حلقات التحصيل للطلبة الجزائريين داخل وخارج الوطن، وحلقات التدريس للمشايخ كذلك، أقول يقف على تآليف مبكرة، حازت قبولا عاما في فترات لاحقة وفي أماكن ومعاهد علمية معروفة في المشرق والمغرب. وقد قامت هذه الحركة على مجموعة أمور نختصر الإشارة إليها في المقررات النحوية، ومناهج تدريسها، والأعمال العلمية التي قامت على محتوياتها، مع الإشارة إلى كون هذا المسلك في المعالجة العلمية للموضوعات النحوية، ظل سائدا ومستمرا بل ومستقرا في كامل العالم الإسلامي، وحظي بتجانس وتقارب شديدين نتيجة التلاقح المستمر الذي أنتجته الرحلة العلمية، والتواصل الثقافي المتبادل. والذي يهم الباحث هنا هو الإشارة إلى الطرق العلمية في التدريس، والتي لا تزال بقاياها شاهدة ومستمرة، ومن شأن إخضاعها لعمليات تقييم معرفي، أن يمكن من تسجيل مدى نجاعتها في التحصيل العلمي، وما هي النقائص التي شابتها فتكون بالتالي قد أدت إلى التبكير بمحاولات تجاوزها، واستبدال غيرها بها، مما نعرفه من الطرق الحديثة التي توصف بالأكاديمية.

ولما كنت ممن وقف على ذلك مباشرة وعن كثب بالمدرسة المشار إليها في العنوان، والتي سيتم التعريف بها لاحقا، فإني أجمع بين الشهادة على طبيعتها وتفاصيلها، وبين الاستدلال عليها بغير ذلك من الدراسات والتحليلات للطرائق المشابهة؛ إذ كان ذلك معروفا ولا يزال يتخرج على طريقته أعداد كبيرة بالوطن وبغيره كمحاضر مدرسة الشيخ بلكبير، والمحاضر الموريطانية تحديدا.

أولا – تحديد المفاهيم.

01 – التعريف بالشيخ محمد بالكبير وبمدرسته: تأخرت المحاولات الأولى للكتابة عن حياة الشيخ محمد بلكبير الاجتماعية والعلمية، وغالب ما هو متداول وإلى عهد قريب تراث شفهي يتناقله الطلبة فيه إشارات متناثرة إلى معلومات أولية عن المسيرة العلمية، وقد صدرت بعض الكتب والكتابات بل والرسائل العلمية حديثا تتعرض لمقادير من ذلك لا تتعدى في جانبها التأريخي ما هو متداول باستمرار. وسأشير إلى بعض ذلك في محلّه من هذا المقال. ولد محمد بن محمد عبد الله بالكبير[1]، وفي بعض العناوين بن الكبير عام 1330هـ/1911م بقرية **بُودة** القريبة من مقر الولاية أدرار، أتم حفظ القرآن وتلقي الدروس الأولية وهو ما كان متاحا يوما من المعارف الشرعية على مشايخ القرية، وفي أثناء إقامة العائلة بتمنطيط بنفس الولاية درس ثلاث سنوات على شيخها سيدي أحمد بن ديدي. ومواد هذه الدراسة كانت أساسا العقيدة، وبعض متون الفقه المالكي، ومقررات النحو، وسرد الأحاديث والتفسير، والتصوف.

وبعد زيارته لتلمسان والمغرب الأقصى استقر بقرية **لعْريشة** نواحي تلمسان، ثم بالمشرية بولاية النعامة حاليا، تأهل اجتماعيا واشتغل بتدريس القرآن وغيره من الدروس الشرعية، وعاد أخيرا إلى **تيميمون** يدرس بمدرستها، ليستقر أخيرا بالمدرسة المعروفة ببلدية أدرار مقرّ الولاية، واشتغل في التدريس إلى أن غلبه المرض وتوفي 1421هـ/ 2000م[2]. تخرج من مدرسته الآلاف من الطلبة منهم طلبة أفارقة وعرب وغيرهم كثير...

02 – التعريف بالدرس النحوي وطريقة تدريس علوم العربية: أمهد للدرس النحوي المشار إليه في عنوان المقال، بعرض نصوص توثق لجذور هذا النشاط العلمي وامتداده، ههنا بالجزائر خصوصا، وأجمع بين الإشارة إلى نشاط الطلبة في التحصيل وجهد المشايخ في التدريس، وما وجد أو سجّل من التآليف العلمية خصوصا والتي تناولت المقررات النحوية متعرضا للتعريف بها، إذ كانت مقدمة للحفظ والتدريس بالشرح والتعليق بالمدرسة المذكورة.

تشير المصادر إلى بعض الشخصيات تحديدا التي عرفت مبكرا بتحصيل النحو وتدريسه، ومع أن صعوبات التأريخ لبلد كالمغرب الأقصى في البدايات الأولى للفتح الإسلامي تقوم عائقا بخصوص ذلك نظرا لتأخر الفتح المذكور، وكون المغرب كان مصطلحا عاما لكافة أقطاره قرونا عديدة، وتأخر ظهور مصطلح المغرب الأوسط نسبيا كما عند ابن خلدون مثلا، ومصطلح الجزائر عنوانا للكيان السياسي المتعارف عليه بدلية من القرن العاشر كما يشير سعد الله أعقاب مجيء

الأتراك وقيام سلطتهم بالمغرب الأوسط يومها. والملاحظ أن بعض التحديدات كالتاهرتي والتلمساني، والبجائي...كثيرا ما تنجح في فرز تراجم جزائرية من سياقها المغربي، وبالتالي نجد شخصية مثل" يهوذا بن قريش التاهرتي: لغوي من أهل تاهرت، كان متضلعا من اللغات العربية والعبرية والأرامية والبربرية والفارسية، وحاول المقارنة بين بعضها، وله في ذلك كتاب، توجد مخطوطته في مكتبه "أوكسفورد"، وهو بذلك واضع أساس النحو التنظيري."[3]، والعبارة الأخيرة للأستاذ عادل نويهض.

وممن تأهل لتدريس النحو السنين الطويلة وفي الأماكن المتعددة " الحسن بن علي التاهرتي (501هـ/1107م)، سكن سبتة ودرس النحو بها الى حين وفاته."[4]، ومعلوم أن ذلك كان في عصور الأمهات النحوية ككتاب سيبويه، وأصول النحو للزجاج، وكتب ابن جني...ولم تكن المختصرات قد ظهرت بعد، وهذا يستدعي الرحلة إلى المشرق حيث تراث مدارس الكوفة والبصرة...

وفي القرن السابع ظهر محمد بن عبد الله الزناتي (680هـ/1281م) قال أبو حيان:" كان شيخ أهل الاسكندرية في النحو، تخرج به أهلها، ولا أعلمه صنف شيئا. وقال الكتبي في فوات الوفيات: " وكان يحفظ الإيضاح للفارسي، ويقرىء بداره."[5]. وهي عبارة دقيقة على إيجازها تشير إلى ما ذكرناه من الإلمام بأصول النحو، وقيام الدرس النحوي على الأمهات والمصادر الأولى أسوة بما كان بالمشرق. ويشير آخر النص المذكور إلى جهد العلماء في التدريس، وتحملهم تبعات ذلك على حسابهم خاص، وكثيرا ما كان ذلك رافدا في التدريس خصوصا زمن قيام الأزمات السياسية والإختلالات الاقتصادية؛ فلا ينقطع بذلك التحصيل ولا التدريس.

وممن يذكر على سبيل التمثيل لا الحصر، ونحن نتجاوز الفترات الزمنية، أحمد بن عبد الرحمان الخلوف (899هـ/1494م)، ورد في ترجمته ما يدل على مكانته في الدرس النحوي وتصدره فيه، ألف جامع الأقوال في صيغ الأفعال، وهي أرجوزة في تصريف الأسماء والأفعال، كما " نظم المغني لابن هشام في النحو"[6]. وابن هشام الأنصاري وكتابه المغني مشهوران دار عليهما جهد الطلبة والمدرسين والمؤلفين في القرون التالية. وقد نقل عن ابن خلدون كما في الدرر الكامنة، قوله: " ما زلنا ونحن بالمغرب نسمع أنه ظهر بمصر عالم بالعربية، يقال له: ابن هشام، أنْحَى من سيبويه.".[7].

وأشير هنا إلى أنه وفي هذه الفترات أعقاب القرن الخامس بدأ يقل الاعتماد المباشر على كتب الأمهات والمصادر النحوية، نظرا لاتساع الفنون العلمية، بل اتساع دائرة الفن الواحد، وما شاع من تقصير أمد الرحلة إلى الأشياخ؛ نظرا لاتساع العمران ووفرة المدارس، حتى كان الآبلي يرى ذلك من أسباب ضعف العلم والتعليم."[8].

وأضيف أيضا غياب الشخصية الموسوعية التي كان النحو أحد مكوناتها، وما أعقبها من عنصر التخصص في شخصية العالم، حتى كان مثل ابن معطي الزواوي وابن آجروم مثلا ممن عرفوا بالتخصص في النحو لا ينسبون إلى غيره مع احتمال القدرة على المشاركة في سائر فنون الإسلام والعربية. كما ظهر ابن مالك وابن هشام بالمشرق. وقد أشار ابن خلدون إلى ذلك الصنيع مع بيان الغرض منه فقال: " ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطّرق والأنحاء في العلوم يولعون بها، ويدوّنون منها برنامجا مختصرا في كلّ علم يشتمل على حصر مسائله وأدلّتها باختصار في الألفاظ، وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفنّ. وصار ذلك مخلّا بالبلاغة وعسِرا على الفهم. وربّما عمدوا إلى الكتب الأمّهات المطوّلة في الفنون للتّفسير والبيان فاختصروها تقريبا للحفظ."[9]. وليس ذلك خاصا بالنحو بل فيه وفي غيره.

حتى إذا انتهى الحال إلى زمن الأنظام العلمية، والمختصرات النحوية، يطالعنا ذكر عبد الله بن يوسف الحسناوي، فقد أخذ عن السخاوي الألفية بالقاهرة كما هو مزبور في كتاب الضوء اللامع للسخاوي نفسه[10]، وكان قد مضى على الألفية المذكورة قرنان من السنين الهجرية.

والغرض الإشارة إلى من تخصصوا في النحو حتى عرفوا به مع ما كانوا يلمون به من سائر الفنون، وإلا فإن النحو وتوابعه كان مادة مقررة، لا يستغني عنه دراس ولا مدرس، ولا تُعفى المدارس مهما صغرت من العناية به. وقد أشار سعد الله إلى ذلك بعبارة عامة " وقد ظل النحو موضع اهتمام بعض العلماء..."[11]. والبعضية المشار إليها هنا نسبية تكون في التدريس، أو في التأليف، أو بمنح الإجازة للطلبة والأقران. بل إن الفاضل المذكور نسب الاهتمام بالنحو إلى مدارس بكاملها عمرت سنين طويلة ربما جاوزت القرن كاشتهار مدرسة **الخنْقة** ومدارس زواوة بالنحو والفقه[12]، وذلك في فترات متأخرة تقدمت نكبة الاحتلال الفرنسي.

ونختم الإشارة بالتمثيل إلى من تولوا تدريس النحو بالموهوب بن محمد بن علي الزواوي، درس هذا الفاضل شرح المكودي لألفية ابن عقيل، وهو كتاب مشهور يتناسب ومستوى الطبقات

المتوسطة والعليا يومها، وربما كان الاعتماد عليه لعدم توفر شروح أخرى لدى هذا المدرس أو غيره.[13].

وأدى هجر العربية السليمة في الاستعمال اليومي وشيوع العامية إلى حصارها في المدارس، والكتب المقررة إضافة إلى الخطب الدينية، ولهذا نجد كثيرا من المتأخرين لا تسلم دروسهم من اللحن وقد ذكر أن الدروس العلمية لأبي راس الناصري المعسكري كثيرا ما كانت تشتمل على اللحن المشار إليه مع علمه وموسوعيته، وليس ذلك إلا لما ذكرنا من حصول الخلل في اللسان لا عدم الإلمام بالقواعد. وقد يكون في ذلك مبالغة إلا أن شيئا من ذلك لا يستبعد عنده وعند غيره.[14].

وهذا وغيره من طبيعة الكتب المقررة والتآليف المذكورة في كتب التراجم زيادة على غياب ما كان معروفا قبل الاحتلال الفرنسي...يفسر الانحدار الخطير الذي شهده الدرس النحو في عموم متعلقاته من جهة المناهج والبرامج ومستوى الطلبة والشيوخ، وقلة المدارس وضعف التحصيل عموما، وانحصار الرحلة من جهة العدد، ومن جهة المراكز العلمية كالزيتونة والأزهر، والقرويين وبعض المدارس والزوايا المحلية. وهو ما سيفسر لنا لاحقا طبيعة ما كان سائدا بمدرسة الشيخ محمد بلكبير فيما يخص الدرس النحوي سواء تعلق الأمر بالمنهج التقليدي المتبع في التحصيل والتدريس أو الاقتصار على المقررات الموروثة والمحدودة عموما، مع ملاحظة دائرة التطبيق وهو ما سنشير إليه لاحقا.

وأختم هذا العنصر بما آل إليه الدرس النحوي بالمعاهد العلمية والجامعات من التخصص في هذا الفن وربطه بأحدث النظريات، وتوجيه الطلبة بعد التحصيل المقرر في السنوات الدراسية إلى الاشتغال بالأبحاث العلمية التي تؤرخ للتراث، وتشارك في التوجهات النحوية المعاصرة بما يربط ذلك بنظرية اللغة عموما. وفي ذلك جهود طيبة من شأن نشرها والعناية بها إثراء هذا الفن الأصيل والداعم الكبير للعربية كأحد مقومات الشخصية الوطنية.

ثانيا – المقررات العلمية وشروحها:

01 – الأجرومية وشروحها:

أ– التعريف بابن آجروم: محمد بن آجرّوم الفاسي، تخصص في النحو، والقراءات، وله مشاركة في الفرائض والحساب والأدب. من كتبه المقدمة الأجرومية في النحو..."[15].

ب– التعريف بالأجرومية: أما الآجرومية نسبة إلى مؤلفها ابن آجروم أو الأجرومية بدون مدّ كذلك أو المقدمة الأجرومية فهي تسميات للرسالة الوجيزة في الأساسيات النحوية التي تقع إليها الحاجة من صغار الطلبة خصوصا والمثقف العادي. والأجرومية معروفة ومتداولة، وهذا النص يشير إلى بدايتها وخاتمتها: " أنواع الكلام. الكلامُ: هو اللفظُ المرَكَّبُ المفيدُ بالوَضْع. وأقسامُه ثلاثة: اِسمٌ، وفعلٌ، وحَرفٌ جاءَ لمعنى... وأما ما يُخفَضُ بالإضافة , فنحو قولك: "غلامُ زيدٍ" وهو على قسمين: ما يُقَدَّرُ باللام، وما يُقَدَّرُ بِمِن، فالذي يُقَدَّرُ باللام، نحو: "غلامُ زيدٍ" والذي يُقَدَّرُ بِمِن، نحو: "ثَوبُ خَزٍّ" و"بابُ ساجٍ" و"خاتَمُ حديدٍ". تم بحمد الله."[16].

وتعود أهمية المقدمة الأجرومية إلى أمور كثيرة منها: اختصارها وكونها مقدمة إلى صغار الحفظة عكس المطولات، وإمكان حفظها، وأنها تضمنت القواعد الأساسية، تصلح مقررا مركزا للحفظ والشرح والنسخ والفهم، والتداول بين الطلبة. ويسهل على المشايخ شرحها في إيجاز، وبالتالي وتوفير مادة مكتبية للطلبة في الأمكنة التي تقل بها الكتب وحرفة نسخ الكتاب، ومن جهة ثالثة يعود انتشارها إلى الأمثلة المقدمة نماذج للقاعدة المسطرة. وقد تخلى فيها المؤلف عن الخلاف الشائع في غيرها من الكتب النحوية...مع حسن التقسيم والتحديد.

تناول المشايخ منذ فترة مبكرة المقدمة الأجرومية ولعل ذلك كان في حياة صاحبها لشدة الحاجة إليها، قلت تناولوها بالحفظ والشرح والتعليق، في كامل ربوع المغرب العربي وغيره كما تفيده كتب التراجم المختلفة على ما نشير إليه في محله. وأخص بالذكر من جهة التأليف علماء جزائريين منهم أحمد البجائي أبو عصيدة: " نسب إليه شرح قصير على الأجرومية توجد منه نسخة في مكتبة جامعة برستون الأمريكية (قسم يهودا) رقم 2649 مجموع."[17]. كما شرح عبد الكريم الفكون شواهد الشريف على الأجرومية[18]، وألف أيضا محمد الصباغ القلعي: الدرة الصباغية في شرح الجرومية[19]، وأختم بالشيخ أحمد الطيب بن محمد الصالح الزواوي فله شرح على الآجرومية، بعنوان مفيد الطلبة."[20]، كما نظم الشيخ خليفة بن حسن الأجرومية[21].

وهكذا ترسخت مكانة المقدمة الأجرومية بفضل الاهتمام المتزايد للمشايخ والطلبة بها، ووقع تقريرها بالمدارس العلمية المختلفة في كامل ربوع البلاد الطلبة بالحفظ، والمشايخ بالتدريس والتأليف، واعتبروها ملح الطعام. وأما الشيخ محمد بلكبير فكان اهتمامه بها بالغا يعرض عليه

الطلبة في اليوم المخصص للنحو مقادير منها فيقوم بالتعليق عليها بإيجاز آخذا في الاعتبار الطلبة الجدد ممن لم تسبق لهم مطالعتها.

وزيادة على هذا فإن حفظها يكون بالقسم القرآني بالمدرسة " **المَحْضرة** " حيث يجعلها الطلبة آخر المقدار المكتوب على اللوح من القرآن الكريم، وربما أفرد لها بعض الطلبة لوحة خاصة، ويعرض المحفوظ من الأجرومية مثلا على شيخ المحضرة وهو أحد كبار تلامذة الشيخ بلكبير، ويوم الأربعاء مساء من كل أسبوع هو يوم تكرار لجميع المتون الصغيرة بما فيها الأجرومية عن ظهر قلب لا ينظرون في ذلك إلى كتاب إلا قليلا. وأشير هنا إلى أن الكتاب لم يكن متوفرا إلا لآحاد الطلبة المعدودين، وإنما الإعتماد على الاستظهار والحفظ.

وهكذا تختم الأجرومية حفظا وشرحا آلاف المرات طوال حياته العلمية بالمدرسة لصغار الطلبة وكبارهم. ولا يزال الاهتمام بالأجرومية كبيرا رغم وجود مقررات الدراسة الأكاديمية، وتوفر كتب النحو والتطبيقات في البرامج النحوية في المواقع الإلكترونية والهواتف....

02 – ملحة الإعراب وشروحها.

أ– التعريف بالحريري مؤلف ملحة الإعراب: القاسم بن علي الحريري، من كبار الأدباء والنحويين بالبصرة من آثاره: المقامات، ودرة الغوّاص في أوهام الخواص، منظومة مُلحة الاعراب في النحو وشرحها، (516هـ/1122م)[22].

ب– التعريف بملحة الإعراب: نظم الحريري من خلال تأليفه بعض أهم قواعد العربية بأسلوب واضح وطريف وضرب لذلك أمثلة جيدة رائقة وراقية، وقد نالت الملحة بذلك سمعة طيبة، ووقع تداولها مبكرا وشاع حفظ الطلبة لها، ودروس المشايخ فيها، وشروح المؤلفين عليها. ونظرا لقيمتها وسمعة صاحبها فقد فاقت غيرها مما هو في مستواها كمنظومة الشبراوي مثلا...أشير إلى بدايتها في بَاب تَعْرِيف الْكَلَام.

حدُّ الكَلامِ مَا أفادَ المستَمِعْ ○○○ نحوُ سَعَى زَيدٌ وعَمروٌ مُتَّبِعْ

ونَوعُـــــهُ الَّذِي عليهِ يُبنَى ○○○ اسمٌ وفِعلٌ ثمَّ حرفُ مَعــنَى

وآخرها:

فَانظُرْ إِلَيْهَا نَظَرَ المستَحسِنِ ○○○ وأحسِنِ الظَّـــنَّ بهَا وحَسِّنِ

وإِنْ تَجِدْ عَيبًا فَسُدَّ الخَـــلَلا ○○○ فَجَلَّ مَنْ لَا فيهِ عَيبٌ وَعَلا

والحمدُ لله عـــلى مَا أوْلَى ○○○ فَنِعمَ مَا أوْلَى وَنِعمَ المِــولَى
ثُمَّ الصَّلاةُ بعدَ حَمدِ الصَّمَدِ ○○○ على النَّبيِّ المصـطَفَى مُحمَّدِ
وَآله أهْـــلِ التُّقَى والرَّشَـدِ ○○○ وَصَحْبِهِ قُدْوةُ كُـلِّ مُقــتَدي
ثُمَّ على أصحَـــابِهِ وعِترَتِهْ ○○○ وتَابِــعِي مَقَـــــالِهِ وسُنَّتِهْ.

وليس بين أيدينا الآن من شروحها غير عمل أبي القاسم البزاغتي، فقد ذكر أبو القاسم الحفناوي أن له شرحا على ملحة الإعراب للحريري.[23]. وتبرير ذلك واضح فإن أهل المغرب عموما كما قال ابن خلدون لا اعتناء لهم بالتأريخ لأنفسهم، وتنسحب هذه الظاهرة على قلة التآليف عموما نسبة إلى غيرهم. وغالب جهدهم في الحفظ والتدريس. وقد رأيت الشيخ محمد بلكبير رحمه الله شرحها بالتدريس مئات المرات دون أن يكتب عنها هو ولا مشايخه ما يمكن أن يورث عنهم كتأليف، مع قدرته هو رحمه الله ومشايخه على ذلك وقيامهم عليه أتم قيام.

03 – ألفية ابن مالك وشرحها:

أ– التعريف بابن مالك: محمد بن عبد الله بن مالك الأندلسي من أهل جيّان بلدة بها، أحد الأئمة في علوم العربية. عاش ابن مالك وتوفي بدمشق (672هـ /1274م). من أشهر أعماله الألفية في النحو مشهورة في المدارس قديما وحديثا، وله تسهيل الفوائد في النحو وشرحه، والكافية الشافية أرجوزة في نحو ثلاثة آلاف بيت وشرحها أيضا، وله ولامية الأفعال في الصرف وكلها مطبوع، وغير ذلك.[24].

ب– التعريف بالألفية: الألفية مأخوذة من اسمها وهي نظم رائق في النحو أحصى المهم من قواعد العربية، وقد اختصرها ابن مالك من نظمه الكافية الشافية وهي في ثلاثة آلاف بيت. كما يدل عليه آخر الألفية: أحصى من الكافية الخلاصة...ووقع اعتماد العلماء عليها شرقا وغربا من أيام مؤلفها رحمه الله، وكان قد غطى بها على ألفية ابن معطي الزواوي كما في قول ابن مالك الآتي: فائقة ألفية ابن معطي...وتداولها الطلبة في المدارس بالحفظ، والمشايخ بالتدريس والتأليف وهجرت لأجلها الأمهات والمصادر، وضمنها أبياتا كثيرة هي شواهد لقواعد مقررة في الألفية المذكورة. كتبت حولها شروح وحواش كثيرة وتعليقات مطولة، وكان نصيب الجزائريين منها جيدا نسبة إلى غيرهم.

وأذكر قبل سرد شروح الجزائريين أبيات من صدر الألفية وخاتمتها وهي:

قال محمد هو ابن مالك ○○○ أحمد ربي الله خـــــــير مالك
مصلّيا على النبي المصطفى ○○○ وآله المستكمـــلين الشّرفا
وأستعين لله في ألفـــــــيّه ○○○ مقاصد النّـــحو بها محويّه
تقرّب الأقصى بلفظ موجز ○○○ وتبسط البذل بوعد منجز
وتقتضي رضا بغير سخط ○○○ فائقة ألفـــيّة ابن معطي

وخاتمتها:

وما بجمعهِ عُنِيتُ قد كمل ○○○ نظماً على جُلَّ المهمّات اشتمل
أحصى من الكافية الخلاصة ○○○ كما اقتضى غنىً بلا خصاصه
فأحـــــمد الله مصلياً على ○○○ محمَّدٍ خير نبيٍّ أُرســـــــــلا
وآله الغرَّ الكـــــــرام البررة ○○○ وصحبه المنتخبين الخـــــيرة

أول ما يطالعنا من الأعمال العلمية حول الألفية ما ذكر من اختصار لابن مرزوق (842هـ/1438م) لها، وهو عمل يدل على حاسة نقد جيدة، اقتضت منه زيادة تلخيصها بما لا يخل بمقصودها، ولم يصلنا هذا العمل وإلا كان فيه ما يفي بالغرض لمقدرة ابن مرزوق العلمية[25]، ولابن فائد القسنطيني الزواوي اهتمام بالدراسات النحوية في منطقة زواوة بعد يحي بن معطي الزواوي صاحب الدرة الألفية في علم العربية، وقد ذكرت المصادر له شرحا على ألفية ابن مالك[26]، كما اثر عن محمد بن يحي العجيسي (871هـ/1467م) له شروح على الألفية كذلك.[27]. ومع حلول القرن العاشر اشتغل بركات بن باديس بأعمال نحوية منها شرح على ألفية ابن مالك في ثلاثة أجزاء، وآخر في شرح الشواهد للمكودي على الألفية أيضا[28].

وتشير المصادر إلى شرح والد الأخضري محمد بن عامر الأخضري البسكري وهو عمل علمي طويل[29]. وأما أبو راس الناصري فقد أهلته موسوعيته إلى حفظ وتدريس والتأليف على ما كان مقررا يومها من الأعمال العلمية النحوية، فكتب حاشية على المكودي."[30]. وعلى عمل المكودي وضع أبو حامد المشرفي تقاييد مفيدة[31].

وممن الظن أنه قد ختم به مجال التأليف حول الألفية وشروحها من الكتب العلمية محمد بن سليمان إدريسو (1298هـ/1881م) له شرح الألفية[32]. ومن المناسب أن أوضح هنا أن التأليف حول الألفية وغيرها كان يقوم أساسا على جملة أمور منها: أن الشروح المشهورة قد لا

تتيسر في بعض الأزمنة أو الأمكنة، أو أن مستوياتها كثيرا ما لا تتناسب وحاجات الطلبة. ومن جهة أخرى فإن المدرس قد لا يرى حاجة للطلبة في غير ما يدرسه لهم، وقد توارثوه عن مشايخهم فيقيدون ذلك ويتداولونه فيحل محل المعروف من المقررات المشرقية خصوصا. وهذا يظهر من الأعمال التي أنجزت حول شرح المكودي للألفية النحوية...

وقد كان الطلبة وإلى عهد قريب بمدرسة الشيخ محمد بلكبير قبل الثمانينات بالخصوص لا يتوفر لهم كتب ولا شروح كتب إلا القليل منهم، فيكتفون غالبا بما يسمعونه بمجلس درس الشيخ، ويحرصون على مراجعته وحفظه حرفيا ما أمكن، والمتيسر يومها شرح ابن عقيل والمكودي على الألفية، وشرح الكفراوي وخالد الأزهري على الأجرومية، ثم ظهرت الطباعة الحديثة بالجزائر فيسرت ما كان صعبا، وعمت الكتب والشروح النحوية وغيرها.

ثالثا – طريقة الدرس النحوي:

أتناول فيما يلي خصوص الطريقة التعليمية التي كانت سائدة بالمدرسة المذكورة فيما يتعلق بتدريس النحو، فأشير أولا إلى أن المقررات النحوية محددة في النهاية وأن الشيخ في البدايات الأولى لنشاطه العلمي ومنذ افتتاح مدرسته 1950م كان يضيف كتاب قطر الندى لابن هشام على ما علمت من بعض الطلبة، وأنه اقتصر آخرا على الأجرومية والملحة والألفية، وانتهى به الحال إلى حصر جهوده في شرح الأجرومية في بداية الحلقة العلمية ثم الألفية لا يزيد على ذلك. والسبب في تدريس النحو وغيره أن حلقة الشيخ في البدايات المشار إليها كانت تمتد من الفترة الصباحية إلى ما قبل الظهر، وهو ما يتسع لمواد ومقررات كثيرة، وكان أمد الطلب طويلا نسبيا، وبعد افتتاح المعاهد لتكوين الإطارات الدينية أصبح كثير من الطلبة يحرصون على السنوات المعدودة عند الشيخ قد لا تتجاوز ثلاث سنين. ونظرا لهذا لا تدوم الحلقة أكثر من ساعتين قبل الظهر بالمقرر المذكور.

وقد ظلت الطريقة المتبعة واحدة تتكون من مجموعة نشاطات بعضها للشيخ وأخرى للطلبة يطالعون فيما بينهم، ويطالعون لبعضهم، وهو ما سأشير إليه بالتوضيح:

01– المطالعة االتمهيدية: وهذه المطالعة تكون يوميا بين الطلبة قبل الحلقة العلمية للشيخ في الفترة الصباحية خصوصا بداية من التاسعة إلى حضور الشيخ، يتحلق الطلبة مجموعات محدودة، اثنين اثنين وربما اتسعت الحلقة إلى العشرات وهو قليل، يقصد الطلبة أنفسُهم بعضَ كبار تلامذة

الشيخ ليشرح لهم الدرس المقرر في حلقة الشيخ. وكثيرا ما لا يكون ذلك بتكليف من الشيخ بل يكفي إذنه أو علمه به. وأرجح أن يكون ذلك عملا طوعيا لا يحتاج فيه لإذن لكونه من ضرورات التعلم.

وعادة الطالب المختار أن يشرح من الكتاب المقرر على الأجرومية أو الألفية ويبالغ في الإيضاح والتفهيم، ويشرح الأمثلة، وربما أعطى أمثلة من عنده، ويستقبل أسئلة الطلبة ويجيب عنها وهو كثير، آخذا في الاعتبار الطلبة الجدد، والطلبة الذين يعسر عليهم الفهم من أول تقرير، والطلبة الذين ليس لهم كتب وشروح. وقد لا يستطيع كثير من الطلبة خصوصا المبتدئين منهم الفهم من كتب الأقدمين للاستطراد الموجود بها، وصعوبة العبارات الفنية الدقيقة...وهي طريقة الشيخ وكبار تلامذته أيضا في مراعاة الفروق الفردية بين طلبة المحاضر، وطلبة مجلس الشيخ، سواء في القدرة على الحفظ أو الفهم والاستيعاب. وواضح أن ذلك ضرورية تربوية لابد من مراعاتها كما تفيده الدراسات في علم النفس التربوي فبخصوص الحفظ تبعا لعامل صغر السن تحديدا، فإن " "التعلم عملية معقدة، تدخل فيها عمليات عقلية مختلفة، هذه العمليات تختلف في تعقيدها تبعًا للمستوى النفسي الذي تحدث فيه عملية التعلم، ولا شك في أن الحفظ ضروري في أنماط التعلم الدنيا"[33].

ومن جهة فإن استفادة المعنى التمام من كتب المتقدمين ليس سهلا دائما ويحتاج إلى تمرين يتم جمع كلام ابن مالك في الألفية وكلام الشارح ابن عقيل أو المكودي مثلا لعبارته، وكلام صاحب الحاشية كحاشية ابن حمدون الفاسي، أو الخُضَري على كلام الشارح، ومن الجميع يحصل المعنى، وقد تستعمل العامية للتفهيم ومراعاة مستوى الطلبة المبتدئين ونزولا عند واقع الضعف اللغوي عند بعضهم؛ بسبب شيوع الدارجة وهو أمر شائع رأيناه في الدروس الجامعية أيضا، والغرض الإفهام لا غير.

وقد لا يحضر الشيخ ذلك اليوم فيتصبح المطالعة التمهيدية متقدمة على حلقة الشيخ بحصص عديدة، وهو شيء جيد قد يؤدي إلى ختم مقررات كثيرة، وأذكر أن المرحوم الحاج عبد الكريمخلوفي من كبار تلامذة الشيخ والمقدمين عنده كان يطالع لنا في حاشية الدسوقي على مختصر خليل فأنهينا منه أجزاء عديدة وربما كاملا. فكان يعوض لنا بذلك المقادير التي شغل الشيخ محمد بلكبير عن إتمامها بسبب المرض الطارئ.

ومن ناحية تربوية فهذا الشكل من المطالعة مفيد لعموم الطلبة ويعوضون به الغياب عن حلقة الشيخ، ويتسنى لهم السؤال، ويستفيدون من أجوبة الطالب المقدّم، ويطلعون على الكتاب المقرر، ويتدربون بذلك على تفهيم غيرهم عند الحاجة. وبهذا تكون هذه المطالعة فرصة أولى للإلمام بمسائل وقواعد النصيب المقرر من المتن وشروحه في الحلقة العلمية المرتقبة. وواضح أن الطلبة يتفاوتون في الاستفادة من هذه الخطوة التمهيدية، وبعضهم قد لا يكون محتاجا إليها قبل جميع حلقات الشيخ المقررة، بل يتبعها في فن دون فن، ومقرر نحوي دون آخر...وهذا الذي ذكرته هنا وأذكره فيما بعد خاص بالطلبة الذين فرغوا من حفظ القرآن، وحفظ كثير من المتون الصغيرة بالمحاضر القرآنية. وتفرغوا للعلم صرفا.

02 – حلقة الشيخ العلمية: وهي خاصة بالشيخ وموجهة لجميع طلبة الطبقة العليا، والذين من المفترض أنهم تفرغوا للعلم من فقه ونحو... ومن المفترض أيضا أنهم شرعوا أو أتموا حفظ الألفية، زيادة على غيرها من متون النحو، واستفادوا من المطالعات التمهيدية، ومن معارفهم الخاصة إذا كانوا من خريجي المدارس النظامية. وعادة الشيخ محمد بلكبير رحمه الله أسوة بغيره من مشايخه أن يكلف طالبا بعرض " **الوقفة** "، وهي نصيب محدود معروف لدى الطلبة من متن الأجرومية أو الملحة أو الألفية. ويشترط في الطالب أمران: الحفظ التام للمتن لا يشك فيه؛ ليتيسر له عرض ذلك النصيب بحضور الشيخ ويتدرج فيه إلى نهايته، والأمر الثاني أن يكون مداوما للحضور بالمدرسة ولحلقة الشيخ قلما يتغيب. وأشير هنا إلى أن كامل الوقفات إنما يكلف بها طلبة الصحراء أدرار وما جاورها. وأما طلبة الشمال " التلّ"، فقد كان الغالب عليهم أخذ العطل الطويلة في أزمنة الحر بداية من جوان وإلى شهر أكتوبر.

وطريقة التدريس بعد الحمد والافتتاح " اللهم صلّ على محمد وعلى آل محمد صلاة تخرجنا بها من ظلمات الوهم وتكرمنا بها بنور الفهم، وتوضح بها عنا ما أشكل حتى يفهم. قال الشيخ رحمه الله تعالى ونفعني وإياكم ببراكت علمه آمين:"، أن يطلب الشيخ من المكلف بالوقفة عرض نصيبه من المتن في موضع قريب من بداية المتن ويستعمل عبارة "**أنعاااامْ**"، للابتداء، وعبارة " **إيـهْ**" لمواصلة العرض، ويشارك الطلبة الطالب المختار في عرض النصيب من حفظ الصدور جماعة. ويشرع الشيخ في الشرح المتوسط والتمثيل المعهود، لا يغير منه شيئا ولو أعاده مرات عديدة في سنوات متلاحقة. حتى أن بعض أذكياء الطلبة يحركون شفاههم متابعة للشيخ لكونهم يحفظون ما

سيقول من الشرح والأمثلة. والغريب أن الشيخ يعيد ذلك مئات المرات بلا زيادة ولا تغيير؛ لكون الحلقة تضم دائما طلبة جددا يحضرون شروح المتن لأول مرة.

وإذا كان فيه شواهد شعرية قرأها الشيخ ببحرها الشعري المعروف، وينتقل إلى موضوع ثان من المتن المذكور كان الأجرومية أو الألفية، وهو موضع متقدم لطالب آخر يكون قد شرع في المتن منذ فترة تطول أو تقصر. وهكذا يستفيد الطالب الثاني ومن يشاركونه الوقفة، من الموضع المتقدم التكرار لكونه معلوما لديهم، ويستفيد الطالب المبتدئ من الحلقة الثانية الاستعداد لها لكونه لم يصلها بعد.

ولما كان المتن شيئا منفصلا، ويقوم عليه الشرح، وعلى الشرح تكون الحاشية فإن المعنى يتوزع بين هذه الثلاثة، فيتطلب الأمر سبك الجميع وإقامة عبارة تامة من مجموع الثلاثة المذكورة، ليتم بها المعنى، ويتخلص من خصوصيات المتن أو الشرح أو الحاشية أو التقرير على الحاشية وقد تكون الأربعة المذكورة لأربعة مؤلفين مختلفين...

فإذا أنهى الشيخ شرح الموضعين بما هو مقرر من الشرح الوجيز أشبه بالتعليقات السطحية، نسبة إلى ما كان يعرف بالمدارس ومجالس العلماء من التحليل والنقد والتوجيه والتعليل، وما ذلك إلا رعاية للمستوى عموما، وإرشادا للطالب إلى المطالعة الموسعة. ثم يعيد الجميع عرض المقدار المحدد من المتن بقراءة جماعية خاتمة للحلقة. والعبارة الأخيرة للشارح أن يقول : " ولما أنهى الكلام عن كذا شرع في بيان غيره فقال:...".

03 – مطالعة التحقيق: وإنما سميتها ههنا مطالعة تحقيق، لأن كثيرا من الطلبة يعودون يوميا للتحلق لأجل مراجعة حلقات الشيخ، ويتحققون من مقادير الفهم الحاصلة، ومن فرص التفهيم المطلوبة. ولأجل هذا فكثيرا ما تكون متممة للجهد اليومي السابق إذ كانت غالبا في الليل بعد تناول العشاء، وهو وقت متأخر لكثرة طلبة المدرسة.

وتسمى " المذاكرة" لما تلقيه من مسائل النحو كما هو موضوعنا. ذلك أن الطلبة يتوسعون بواسطتها في الشرح الموجود بين أيديهم وهو هنا غالبا شرح الكفراوي على الأجرومية، وشرح ابن عقيل على الألفية، ويعودون إلى تقرير القواعد والشواهد، ويحرصون على حفظها واستظهارها عند الحاجة، والاستدلال بها على غيرها.

وبهذه الطريقة يشعرون بدرجة التحصيل المسجلة بين مطالعة الطالب وحده قبل المطالعة التمهيدية، ثم بين ما يشعر به من الفرق المعرفي بعد فرص التمهيد المتاحة، وما يتيسر له من حلقة الشيخ، ثم أخيرا ما يحصله بصفة موسعة نسبيا في مطالعة التحقيق. ثم هي من جهة أخرى تكون غالبا بين أقران، ولأجل ذلك يحتدم النقاش، ويتسع الحوار وربما خرج ذلك إلى بعض المسامرات، ومذاكرة مناقب الشيخ وذكريات الدراسة، وبعض الفوائد المتداولة.

وقديما قرروا أن " الْحِفْظُ لَا يَكُونُ إلا مَعَ شِدَّةِ الْعِنَايَةِ وَكَثْرَةِ الدَّرْسِ وَطُولِ الْمُذَاكَرَةِ، وَالْمُذَاكَرَةُ حَيَاةُ الْعِلْمِ، وَإِذَا لَمْ يَكُنْ دَرْسٌ لَمْ يَكُنْ حفظ، وَإِذا لم يكن مُذَاكَرَةٌ قَلَّتْ مَنْفَعَةُ الدَّرْسِ، وَمَنْ عَوَّلَ عَلَى الْكِتَابِ وَأَخَلَّ بِالدَّرْسِ وَالْمُذَاكَرَةِ ضَاعَتْ ثَمَرَةُ سَعْيِهِ وَاجْتِهَادِهِ فِي طَلَبِ الْعِلْمِ."[34].

وأذكر أن مقامات الحريري كانت من مقررات استراحة الطالبة آخر الأسبوع لما تحويه من طرف أدبية، يحفظون نصوصا منها، ويستذكرونها عند الحاجة، ويحاولون تقليدها فيما يجد لهم من المواقف الطريفة. ثم هي من جهة أخرى فرصة لتطبيق المعارف النحوية المستفادة من خلال القراءة.

04 – التدرب على التدريس: وأختم هذا العنصر بالتعرض لظاهرة تطبيقية منتشرة في مدرسة الشيخ رحمه الله، وأعتقد أنها تقليد عريق، وذلك بقيام الطلبة بنفس المستوى أو مستويات متقاربة بالمذاكرة الجماعية، فيتداولون على شرح كتاب أو تقرير مسائل علمية محددة، وبانتشار الكتاب مع بداية التسعينات وتيسرها لرخص أسعارها خصوصا مطبوعات مكتبة الشهاب؛ فإن الطلبة كثيرا ما يمسك كل واحد بكتابه ويتابع قراءة وشرح شريكه، يصححون القراءة أولا، ويقفون على الأسلوب المستعمل، ويستوضحون عن التراكيب اللغوية المدونة.

وهذا فيما أعتقد أنه عمل يتم على مرأى ومسمع القائمين على المدرسة لما فيه من الفائدة العلمية والعملية، وسأعود لهذه النقطة للبيان أهميتها في اكتساب مهارة التفهيم والتعليم. وقد لا يكون هذا الشكل من المراجعة بتكليف من أحد.

رابعا – التقويم التربوي:

لا يخفى أن الطرق التعليمية جهد بشري محدود مهما كان راقيا في وسط وعصر معينين، يتأثر بالبيئة المصاحبة وبمستويات الثقافة واتساع العمران كما هي عبارة ابن خلدون، وليست بدايات الطرائق التعليمية المتبعة كحال تطورها أو ظروف استقرارها، فإن دخول العملية التعليمية جوّ

الروتين، والتكلس المعرفي يفقدها فاعليتها، ويجعل الأمر ليس أكثر من ركام معرفي يقوم أساسا على التلقين، ويستعصي على كل نقد، وبالتالي ينحسر دوره في ميادين الحياة، وقد ينتهي به الوضع إلى الاشتغال في محراب التجريد، وكلام المكتبات، وينفصل بذلك عن الواقع إلا بمقادير قليلة تغلب عليه الرسمية. ولأجل هذا يقوم داعي التقويم المرحلي لأجل إفراز الثابت من المتغير، وإعادة تصنيف المقادير القابلة للتوظيف، مراعاة لمتطلبات الواقع...

والمناهج كالأفكار كثيرا ما تشيخ في عقول أصحابها فيكون نقدها جريرة وعملا مدانا، ونحن نقف الوسط بين أنصار التمجيد والمبالغة وأنصار التجاوز والإلغاء، ونشير من واقع التجربة وبالتحليلات المستدل عليها على ما في تقاليد الدرس النحوي وأساسا بالمدرسة موضوع المقال. نحاول أن نحتفظ بالمفيد المتجدد لارتباطه بالواقع والظروف المستجدة... ونتخلص بعد التقويم العلمي من الإضافات الظرفية، والشكلية الطاغية.

01 – الاعتماد على الحفظ: الحفظ هنا ترسيخ المعلومة بكثرة تكرارها عشرات ومئات المرات، ومذاكرتها بعد ذلك باستمرار، حتى تصير مسجلة في الذاكرة، يمكن استحضارها وقت الطلب بصيغتها النهائية، وهي شكل من أشكال التوثيق. وهذا بحد ذاته لا يوصف بالسلبية من كل وجه، فقد يقوم داعي الحفظ على قلة الكتب أو عدم القراءة والكتابة كالحفظ بالنسبة للشخص الكفيف، وقد يكون ضرورة كحفظ النصوص الدينية للتعبد أو الاستشهاد بها...وإنما ينتقد الحفظ إذا كان بغير فهم، ومقصدا في حد ذاته في غير النصوص الدينية وأمور الرواية كالقصائد والخطب الأدبية...

وكذلك يكون الحفظ مطلوبا في زمن الصغر حيث يسهل الحفظ، ويتعسر الفهم بعامل صغر السن. وهذا واضح يستشف من الواقع وبرهان التجربة. وقد قيل قديما: الحفظ في الصغر كالنقش على الحجر. ويبالغون بقولهم: والحفظ في الكبر كالكتابة على البحر، أي سريعة النسيان والذهاب. وقد ذكر ابن الجوزي ما يستفاد منه: أن " الناس يتفاوتون في ذلك؛ فمنهم من يثبت معه المحفوظ مع قلة التكرار، ومنهم من لا يحفظ إلا بعد التكرار الكثير، فينبغي للإنسان أن يعيد بعد الحفظ، ليثبت معه المحفوظ."[35].

والأكمل هو الحفظ عند الاقتضاء مع فهم المحفوظ، والحفظ يكون في المتون لتسهيل استظهارها عند الحاجة، ولما فيها من مسائل محسوم فيها ينبغي حفظها ومراعاتها بدون تغيير. فالقواعد

المذكورة في الألفية مفصول فيها غالبا وهي موضوعة للحفظ أولا ثم الفهم يأتي تاليا وأكيدا. وبعض كبار الطلبة يحفظون شروح المختصرات لكثرة تكرارهم لها في الدروس، ولئلا تتيه عنهم المعاني عند التعبير، وليلتزم المشايخ نمطا واحدا في الشرح...غالبا ما يراعى فيه مستويات المتلقي.

وأشير هنا إلى أن دروس الشيخ محمد بلكبير كانت من هذا النمط فقد كان ما يلقيه أمورا يحفظها للأسباب التي ذكرناها قبل أسطر، ولغيرها. حتى أن أذكياء الطلبة يتمتمون بما يقوله الشيخ يحفظونه لكثرة ما سمعوه، ويعدونه عند الحاجة إليه إذا ما تولوا بدورهم التدريس والتعليم.

والطلبة بالمدرسة الذين لم يتموا حفظ القرآن يجعلون آخر اللوحة مقادير من الأجرومية، ومن الملحة، وبعضهم يستعجل حفظ الألفية فيكتب من كل ذلك سطرين أو ثلاثة، بيتين أو ثلاثة ويعرضها على الشيخ بعد عرض النصيب المحدد من القرآن. ومن المقرر أن الأربعاء من كل أسبوع يتم فيها عرض جميع المحفوظات قراءة جماعية بالمحضرة حيث يشرف عليها أحد كبار الطلبة.

ولا شك أن للحفظ دورا كبيرا في تثبيت المعارف، خصوصا في الأزمنة الأولى حيث لم يكن يتيسر الكتاب والورق للكتابة في كل مكان، حتى قال بعضهم مبينا مكانة حفظ الصدور[36]:

أَمَا لَوْ أَعِي كُـــلَّ مَا أَسْمَعُ ○○○ وَأَحْفَظُ مِنْ ذَاكَ مَا أَجْمَعُ

وَلَمْ أَسْتَفِدْ غَيْرَ مَا قَدْ سَمِعْتُ ○○○ لَقِيلَ هُوَ الْعَـالِمُ الْمِصْقَعُ.

وروي عن عبد الله بن المبارك (ت 181هـ): " أول العلم النية، ثم الاستماع، ثم الفهم، ثم الحفظ، ثم العمل، ثم النشر"[37]. وفي نصوص عديدة يمتاز الحفظ بمكانته المعرفية، كأرضية صلبة لجميع ما يأتي بعده. لكن الاقتصار عليه قد كان محط نقد شديد من السلف أنفسهم، إلى الدرجة التي شبهوا فيها من ينتحي ذلك بالبعير لا يدري ما يحمل. كما في الأبيات التالية[38]، وهي مقتبسة من القرآن في قوله (مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا بِئْسَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِ اللَّهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ)[الجمعة: 5].

زوامل للأشعار لَا علم عِنْدهم ○○○ بجيدها إِلَّا كعلم الأباعـــــر

لعمرك مَا يدْرِي الْبَعِير إِذا غَدا ○○○ بأجماله أَو رَاح مَا فِي الغرائر.

أ– **حفظ المتون** النحوية: المتن هو النص الخاص بابن آجروم مثلا بدون شرح ولا حاشية، وكذلك متن الملحة وهي نظم الحريري، ونفس الكلام يقال عن الألفية، وهي التي يهتم الطلبة بحفظها أسوة بشيوخهم، والسابقين من الطلبة. وتختلف طريقة الحفظ بين من يجعل السطر والسطرين آخر

لوحة القرآن إلى أن يتم المتن، وبين من يؤخر ذلك إلى أن يختم القرآن ثم يشتغل بالمتون خصوصا الألفية فيجعل مقادير كبيرة من المتن في اللوحة ويعيدها مستعملا السبحة، مئات المرات، ويراجع ما مضى حتى لا يتفلت منه، ويراجع طلبة الشيخ المتون المحفوظة جماعة، يسردون العبارات بلا توقف إلى آخر المتن. بينما يقرأون النظم جماعة على بحر الرجز وهو ست تفعيلات:

مستفعلن مستفعلن مستفعلن ○○○ مستفعلن مستفعلن مستفعلن.

ومن يحفظ جيدا هو المؤهل أكثر أن يقترب من الشيخ في مجلسه زيادة على اعتبارات أخرى كقدم التلميذ في الحلقة، أو غياب غيره وشغور مكانه. وذلك أن الشيخ ربما احتاج أو يفعل ذلك من باب التمرين فيطلب بعض النصوص المحفوظة من الأجرومية يشرح بها الألفية أو العكس فيجد ذلك حاضرا عن الحفظة من الطلاب لا غير.

ولا يكون الحفظ نافعا ما دام ليس جيدا، لذلك فإن من طلبة الشيخ من يقلل مقادير الحفظ، يمرُّ بذلك على المتن مرة واحدة، بحفظ متثبت، وتكرار مستمر، ومنهم من يمرّ مرا خفيفا على المتن، ثم يعود إليه بالحفظ ليجده أسهل من المرة الأولى.

أما بخصوص التكرار فيكون باستمرار وإلا ذهب المحفوظ أو كاد ومن ناحية تربوية، فإن " التكرار من العوامل المساعدة على التعلم الجيد، وذلك لأنه يكسب " الأداء نوعًا من الثبوت والنمو والاستقرار عند الشخص المتعلم، فالممارسة تيسر نوعًا من الآلية، وبالتالي تساعد على أداء الأعمال بطريقة سريعة دقيقة صحيحة."[39].

ب– حفظ الشواهد النحوية: ومما يحفظ أيضا وهو كثير شواهد الشروح وأمثلة المتون العلمية في الأبواب النحوية المختلفة، وذلك أن تطبيقات الشراح تتضمن شواهد من الشعر العربي تقرر القاعدة النحوية أو تورد عليها الإستثناء، فيقرأ الشيخ الشاهد على بحره الشعري ويتابعه الطلبة في ذلك، وربما شرحه شرحا خفيفا مع بيان محل الشاهد. وكذلك الأمثلة التطبيقية للقاعدة الإعرابية وغالب ذلك مما يورده الشراح، وهو مسجل في الكتب لا يخرج عنه الشيخ بحال. وربما حاول الطلبة فيما بينهم أن يوردوا أمثلة بسيطة، وجديدة يتيسر بها الحفظ فينجحون بدرجات متفاوتة، وأما الثقة فتكون في شواهد الشراح وأمثلته لا غير.

ويتدول الطلبة فيما بينهم الشواهد فيستعملونها على سبيل المذاكرة في التنكيت، والاسترواح بنغمات بحورها الشعرية الستة عشر. وأشير هنا إلى أن أكثر الطلبة يحفظون نغمات البحور العربية

المذكورة، فيكون بإمكانهم تقطيع البحر بالألحان المعروفة، والنغمات بغير حاجة شديدة إلى التقطيع المعروف برموزه في كتب العروض.

ج- حفظ الفوائد والألغاز النحوية: ووما يتداوله الطلبة بالحفظ والتمرين، والمفاكهة أيام العطل والاستراحة كثير من الفوائد النحوية والصرفية وغيرها، ونصوص مقامات الحريري، ومقاطع مطولة من المعلقات... وأمثل على سبيل المثال لا الحصر بما يلي:

يا قارئا ألفية الجيَّـــــــاني ○○○ وسالكا في أسهل المعاني

في أي بيت جاء فعلٌ فاعلا ○○○ والمبتدا من بعده مفعولا

وقد ورد جوابه نظما أيضا والإشارة إلى قول الألفية:

ترفع **كانَ المبتدا** اسمًا والخبرْ ○○○ تنصبه ككان سيدا عُمَرْ.

وذلك أنّ " كان " الفعل في بيت الألفية جاءت في موضع فاعل ترفع فلا بد لها من مفعول، وقد نصبت لفظ " المبتدا "، فصار مفعولا.

وكذلك اللغز التالي فكتابته هكذا " رأيت شيخا وَجَى رِيّةً في جوف عصفور، وتلقى سماعا هكذا: " رأيت شيخا وجارية في جوف عصفور"، فيعتقد السامع أنه مستحيل لضيق قلب العصفور. والخدعة في الإلقاء، وأما المعنى أن الشيخ " **وجى** " مضارعه يَجي بمعنى قطعَ يقطع، " **رية** " أي رئة عصفور، وهو ممكن.

وما يتواصى الطلبة بحفظه، وهو لأجل الحفظ والمذاكرة ما ورد عن السلف غير محدد في مصدر خاص، بل متداول كثيرا: " حفظ سطرين خير من حمل وِقرين، ومذاكرة اثنين خير من هذين."، فالمذاكرة حياة العلم من جهة بقاء نصوصه، وفهم حدوده. وفي الاهتمام بالتبكير وتقديم بعض العلم على بعض آخر:

وقدِّم الأهمَّ إن العلم جمٌّ ○○○ فالعمر ضيفٌ أمَّ أو طيفٌ ألم.

وفي البكور بركـــات جمة ○○○ يهبها الله لهـــاذي الأمة.

وأختم بهذه الفائدة الواردة تحث الطلب على حفظ المروءة، وربما وردة أبيات: " لحمْلُ بئر بإبرتين، وكنْس مصر بريشتَين، وغسلُ عبدين أسودين حتى يصيرا أبيضين، ونقل جبلين راسيين...ونقل بحرين زاخرين إلى صعيد بمنْخلين، أهون من وقوفي حيث يضيع عرضي وديني.

02 – قياس القدرة على الفهم: تقدم أن الحفظ ليس مقصودا لذاته في تقاليد الدرس النحوي بمدرسة الشيخ محمد بلكبير ولا بغيرها، وإنما هو وسيلة للاستحضار السريع للقواعد وأحكام المسائل، وأن الحفظ يقوم مقام التوثيق في الأزمنة التي لا يتيسر فيها الكتاب، وبيئة المغرب العربي عموما مثال لذلك فمهنة نسخ الكتب وتجارة الكتاب فرع قيام العمران واستقراره، وإلى عهد قريب لم يكن المصحف موجودا عند غير بعض المشايخ فما بالك بغيره من بقية الكتب.

والمقصود أن الفهم ضروري خصوصا لما اتصل بالمتن من جهة دلالة ألفاظه على القواعد المقررة والمسائل المحررة، وما بالشروح من الأمثلة والشواهد. ولأجل ذلك يحرص طلبة الشيخ كما مهدنا ومنذ سنين عديدة على إقامة حلقات المذاكرة لنصوص الألفية وشروحها، وحواشيها خصوصا شرح ابن عقيل، وقبله شرح المكودي. وهذا الأخير هو الذي كان سائدا بالمغرب، لتيسره ولكونه صناعة مغربية، عكس شرح ابن عقيل على الألفية فهو بضاعة جديدة مشرقية إنما تعود وفرته إلى انتشار الطباعة الحديثة.

وقصد الفهم وجانب الدراية كان معهودا في الدرس النحوي بالمغرب الأوسط مشهودا به لأعلام منه، نتيجة قيام العلماء على الألفية وكتب الأمهات قبلها بالتحصيل والتدريس وخذ مثلا ما ورد في ترجمة عبد الواحد الونشريسي من أنّ "من رآه في درس النحو، وإجادة العبارة والتمكن من القواعد يقول: لو كان سيبويه حيا لتتلمذ عليه."[40].. وهي شهادة من معاصرين تعكس مستوى الدرس لا التأليف. ثم انحسر ذلك بتطاول الزمان وضغط البيئات الطارئة والمتجددة، وهو ما أنتجته من ضعف الحاسة المعرفية، وغياب عنصر الإبداع، والاقتصار على أقل القليل من كلام ومباحث المتقدمين، وفقد التوجيه لاختلاف المدارس النحوية المأثورة. وقد أشار إلى ذلك أبو القاسم سعد الله : " كان شيوخ هذه المؤسسات يستعملون النصوص والشروح القديمة وقلما يخرجون عنها إلى غيرها، وهي لا تكاد تخرج عن شرح قطر الندى، وشرح ابن عقيل على الألفية، وكذلك شرح الآجرومية للشريف ابن يعلى."[41].

وقد حضر بعض المفتشين الفرنسيين " **Alfred.Bel**" ما انتهى إليه تدريس النحو بالمقررات المذكورة وسجل ما نقل بعضه أبو القاسم سعد الله فنحن نحيل عليه: " وانتقد طريقة تدريس مختصر الشيخ خليل القائمة على الحفظ دون الفهم كما يحفظ القرآن، واعتبر مختصر خليل نصا غامضا، وأن المعلم نفسه لا يفهمه حتى بعد الرجوع إلى شراحه، وهو يقرأه مكسورا وملحونا؛ لأن

تعليمه في النحو لم يؤهله إلى فهم النصوص وإنما حفظ القواعد فقط. وحكم بيل بأن الدراسات النحوية تسقط تدريجيا في الجزائر لأن معرفة النحو أصبحت معرفة ضحلة. فأنت يمكن أن تكون أستاذا كبيرا، ولا تعرف تطبيق النحو. وذكر أن هناك فقهاء مشاهير وهم يلحنون عندما يقرأون نصا فقهيا... وقال إن دراسة النحو لا تخرج عن شرح متون الآجرومية والألفية. وعلى التلميذ أن يحفظ هذه المتون عن ظهر قلب، واعتبر بيل الأستاذ مسؤولا عن ذلك لأنه لا يمرنه ولا يطبق له الدرس."[42].

ونحن نتعقب هذا هذا النص بالمبالغة في نفي الفهم عن جملة مدرسي الفقه خصوصا مختصر خليل فليس كل أبوابه غامضة، إذ كان الاهتمام بباب العبادات عملا دراجا وواضحا، ويوجد ما يسهله من غيره المعارف المستفادة من الرسالة الفقهية ومتن ابن عاشر وغيره، ثم هذا ليس عاما في الوطن، ولا عند جميع المشايخ. وإن كنا نوافق على أن درجة الفهم لم تكن بالشكل الذي يناسب مستويات التدريس المطلوبة.

وقد عايشت الطلبة خصوصا الطبقة العليا منهم يجيدون فهم الفقه من مختصر خليل وغيره، ويحيطون بعبارات المتن والشرح تمام كما يفهمون الألفية وغيرها بشواهدها. ويقلّ ذلك عند غيرهم بدرجات، وهو واضح. وأما بخصوص النحو فإنما كان يغيب عنصر التطبيق الواسع المتناسب مع المعارف النظرية المحصلة.

03 – قياس القدرة على التفهيم: أشرت سابقا إلى وجود حلقات تمهيدية وأن كثيرا من الطلبة يتنقلون بين أدوار التحصيل من حلقات الشيخ، وكبار طلبته إلى التدريس والتفهيم لبعضهم بعض أو لصغار الطلبة، وهو تقليد شائع ومتاح، ويمثل دروسا تطبيقية في النحو في الأجرومية والملحة أكثر مما هو في الألفية لابن مالك. والملاحظ أن التفهيم يتم بدرجات مختلفة تبعا لذلك، وربما استعملت العامية لتحصيل المقصود.

خامسا – خاتمة:

أخلص من عرض ما في هذا المقال إلى أمور من أهمها:

– وجود تقاليد راسخة في الدرس النحوي امتدت إلى عهد قريب بالجزائر.

– حافظت مدرسة الشيخ محمد بلكبير على الموروث المعرفي للنحو العربي من مصادره المعتمدة.

– وجود طرائق تربوية ناجعة، وذات مردود طيب.

- صلاحية الطرائق التقليدية للتحديث، مع المحافظة على أصولها المعرفية.
- أثر الحفظ كعامل أساس في التحصيل العلمي، مع التركيز على أهمية الدراية.
- وجود إنتاج علمي متنوع قائم على المقررات المعتمدة بالمدارس والمعاهد.
- ضيق ميادين التطبيق حد كثيرا من توظيف الجانب المعرفي لصالح اللغة العربية.

هوامش:

[1] – ورد في كتاب الضوء المستنير في معرفة الشيخ سيدي محمد بن الكبير، وأيضا بلَكْبير.

[2] – الضوء المستنير في معرفة الشيخ سيدي محمد بن الكبير، مولاي التهامي الغيثاوي تلميذ الشيخ (المؤسسة الوطنية للاتصال والنشر، الجزائر، ط1، 2002م) / 38.

[3] – معجم أعلام الجزائر، عادل نويهض. / 61.

[4] – بغية الوعاة، جلال الدين السيوطي. 513/1.

[5] – فوات الوفيات، لشاكر الكتبي. 406/3.

[6] – شجرة النور الزكية، لمحمد مخلوف / 273، معجم أعلام الجزائر، المرجع السابق. / 135.

[7] – الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، لابن حجر العسقلاني. 308/2.

[8] – تعريف الخلف برجال السلف، 112/1.

[9] – تاريخ ابن خلدون، عبد الرحمان ابن خلدون. ج 1/ 733.

[10] – السخاوي، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع. 72/3.

[11] – تاريخ الجزائر الثقافي، أبو القاسم سعد الله. 87/1.

[12] – سعد الله، المرجع نفسه. 284/1 – 298.

[13] – سعد الله، المرجع السابق. 488/1.

[14] – سعد الله، المرجع السابق. 2/ 379. .

[15] – السيوطي، بغية الوعاة 102، 103، معجم المؤلفين، رضا كحالة. 11/ 215.

[16] – المقدمة الأجرومية /01.

[17] – تاريخ الجزائر الثقافي، سعد الله. 1/ 88).

[18] – تاريخ الجزائر العام، عبد الرحمن الجيلالي. 2/ 391 – 393.

[19] – تاريخ الجزائر الثقافي، سعد الله. 2/ 162.

[20] – تعريف الخلف برجال السلف، لأبي القاسم الحفناوي. 533/2.

[21] – تاريخ الجزائر الثقافي، سعد الله. 1/ 87.

[22] – معجم المؤلفين، رضا كحالة. 8/ 108.

[23] – أبو القاسم الحفناوي، تعريف الخلف برجال السلف. 212/2 .

[24] – الأعلام، خير الدين الزركلي 233/6.

[25] – معجم أعلام الجزائر، المرجع السابق. 290.

[26] – تاريخ الجزائر الثقافي، المرجع السابق. 1/ 87.

[27] – البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، لمحمد بن علي الشوكاني. 238/2]

[28] – تاريخ الجزائر الثقافي، سعد الله.2/ 165..

[29] – تاريخ الجزائر الثقافي، سعد الله. 2/ 162.

[30] – معجم أعلام الجزائر، المرجع السابق. / 307.

[31] – تاريخ الجزائر الثقافي، سعد الله. 8/ 44.

[32] – معجم أعلام الجزائر، معجم أعلام الجزائر. / 15.

[33] – أحمد زكي، علم النفس التربوي. / 508.

[34] – على طلب العلم والاجتهاد في جمعه، أبو هلال العسكري (المكتب الإسلامي، بيروت 1986م) ص: 67.

[35] – الحث على حفظ العلم وذكر كبار الحفاظ، لأبي الفرج بن الجوزي. / 21 .

[36] – الحث على طلب العلم والاجتهاد في جمعه، المصدر السابق. / 68.

[37] – من هدي السلف في طلب العلم، لمحمد بن ماطر الزهراني. / 23.

[38] – الحث على طلب العلم، المصدر السابق. ص: 23.

[39] – أحمد، زكي، علم النفس التربوي. المرجع السابق. / 459.

[40] – تاريخ الجزائر الثقافي، المرجع السابق. 1/ 125.

[41] – تاريخ الجزائر الثقافي، المرجع السابق. 8/ 42.

[42] – تاريخ الجزائر الثقافي 3/ 177، نقلا عن ألفرد بيل.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 134 - 151 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

دَعَاوى بعض المُحدثين حول التّفكير النّحويّ العربي (عرض ومناقشة).

The Assertions of Some Contemporary Linguists in Arabic Grammatical Thought (Presentation and Discussion)

عمر بوشنّة *

Omar bouchena.

جامعة الجزائر (2) أبو القاسم سعد الله.

University of Algers 1 - Algeria

البريد الإلكتروني:bouchena01@gmail.co

تاريخ الإرسال:2019/09/01	تاريخ القبول: 2019/12/07	تاريخ النشر: 2020/03/15

مُلخّص البحث

يحاول هذا البحث أن يعرض مجموعة من الدعاوى التي وجّهها بعض الباحثين المحدثين في علم اللغة للتفكير النحوي، ومناقشتها وردّها، وبيان الثغرات المنهجية والمعرفية التي أوقعتهم في ذلك، وقد شملت هذه المآخذ التي انتقدوا فيها عمل النحاة العرب في أثناء التقعيد والتأصيل، مسألة الاحتجاج بالقرآن الكريم مقارنة بكلام العرب، شعرا ونثرا، واتّهام عملهم بالقصور والاضطراب مما أدى بهم إلى اللجوء إلى وسائل عقلية كالتأويل حين تتضارب النتائج التي توصّلوا إليها مع ما ورد في القرآن الكريم، إضافة إلى الطعن في روايتهم واستشهادهم بالشّعر، والتقليل من قيمته، وجميع هذه الدعاوى قد تم نقضها في هذا البحث وفق منهج استدلاليّ حجاجيّ.

الكلمات المفتاح : (التفكير النّحوي، الرّواية، الاحتجاج، الشّعر، القرآن الكريم، التأويل)

Abstract :

This research attempts to present, discuss and respond to a series of assertions expressed by some contemporary linguists in linguistics in the grammatical thought, and explain the methodological and cognitive deficiencies that mislead them. These reproaches, in which they criticized the work of Arab grammarians during normative and authentication process, included the issue of argumentation via the Holy Quran in comparison with Arabs' language, poetry and prose, accusing their work of being deficient and confused, which led them to resort to mental means such as interpretation when their results contradicted with what was mentioned in

* عمر بوشنة. bouchena01@gmail.com

the Holy Quran; in addition to contesting their version, poetry-based argument and minimizing its scope, all of these assertions have been refuted in this research using a deductive argumentative method.
Keywords: (Grammar Thought, Novel, Argumentation, Poetry, Holy Quran, Interpretation).

مقدمة:

يضمّ التفكير النّحويّ العربيّ مجموعة من الممارسات العقلية والوسائل الإجرائية المتّبعة من أجل استنباط القواعد التي تحكم نسق كلام العرب، وهذا يعني أنّنا نكون أمام شقّين هما:الشّق العلميّ؛ وهو ما تبلور في مصنّفات أصول النّحو عن طريق تجريد وتبويب هذه الجهود العقلية والوسائل الإجرائية التّنظيرية المتوخّاة في عملية التقعيد النّحوي. والشّقّ التعليميّ وهو المظهر الناتج عن التقعيد الأوّل؛ كوضع القواعد لأغراض تعليمية.

ولعلّ أهمّ وسيلة عقلية إجرائية قام عليها التفكير النّحوي العربيّ، هي السّماع والرّواية، وكان معتمد النّحاة الأوائل فيها القرآن الكريم وكلام الفصحاء من العرب نثرا وشعرا، وفق ضوابط معينة صبغت منهجهم بالعلمية والموضوعية، بما ينأى عن الذّاتية والتشهّي، لا سيما لما كانت الحاجة والغاية الأسمى التي تربط عملهم هذا هي خدمة كتاب الله العزيز الذي كان له الأثر البالغ في نشأة التفكير النّحوي العربي، فقد جعلوه مدوّنة لاستنباط تلك الأصول، فكان خادما ومخدوما في الوقت نفسه.

غير أنّ بعض الباحثين المحدثين ما فَتِئُوا يوجّهون انتقاداتهم لهذا الصّرح الفكري العتيق، متّهمين إيّاه مرة بالقصور في الإجراء والتناول، واعتماده على لغة العرب وشعرهم، دون كلام الله عزّ وجلّ، ومرّة أخرى بالتناقض في النتائج والاضطراب في القواعد المستنبطة، وهو ما حملهم على التأويل والتقدير لسدّ الثغرات التي واجهتهم في أثناء عملهم هذا.

ولذلك رأينا أن نعرض بعض الدّعاوى الطاعنة على النّحاة ومنهجهم في التفكير النّحوي، ومناقشتها وفق منهج استدلالي، نتوخّى فيه الموضوعية، والوقوف على الثغرات المنهجية والمعرفية التي اتّسمت بها هذه الدّعاوى، ومحاولة نقضها بالحجة والدّليل.

أولا: رأي الدكتور إبراهيم أنيس(1324هـ = 1906م . 1397هـ= 1977م):

يرى الدّكتور إبراهيم أنيس في كتابه (من أسرار اللّغة) أنّ النّحاة فضّلوا الشّعر عن النّثر والقرآن الكريم، فكان احتجاجهم واعتمادهم على القرآن الكريم قليلا مقارنة بالشّعر، وهو ما أشار إليه بقوله: "ومع أنّ القدماء من اللّغويين قد لاحظوا تلك الخاصّية في نظام الشّعر لم يحاولوا مطلقا الفصل بين الشّعر والنّثر في تقعيدهم القواعد، بل خلطوا بينهما ، فأدى مثل هذا الخلط إلى اضطراب في بعض أحكامهم. فليس بينهم من اقتصر على الاستشهاد بالنّثر العربي في القرآن الكريم، ...،نراهم في غالب الأحيان يعتمدون على الشّواهد الشّعرية مع قليل من آيات القرآن الكريم في النّادر من الأحيان، ونراهم يقنعون في الكثير من الأحيان بتلك الأمثلة التي اصطنعوها هُم اصطِنَاعا، وافترضوها افتراضا، تأييدا لرأي يحرصون عليه، أو حكم يعتزّون به. وقد حذوا حذوَ سيبويه في ميله للشّواهد، اعتقادا منه أن رواية الشّعر أدقّ من رواية النّثر، وأن تذكّر المنظوم أيسرُ من تذكّر المنثور"[1]

ثم يواصل كلامه مشيرا إلى أنّ المدوّنة الشّعرية التي قصدوها كانت قاصرة عن بلوغ الغاية التي كانوا ينشدونها، مما جعلهم يسلكون سُبُلا من التّأويل، وطرائق من التّحليل حتّى لا ينفرطَ عِقْدُ جِيدِ الصّناعة النّحويّة، وهو ما عبّر عنه بقوله: "ثمّ إنّ هذا الشّعر الذي اعتمدوا عليه لم يُسعفهم إلّا في بعض الأحيان، فقد أمدّهم بظواهر وأساليب وقفوا منها مشدوهين حائرين، فحكموا على بعضها بما سمّوه الضّرورة الشّعرية، وحكموا على بعضها الآخر بالشّذوذ، ووجوب الوقوف عند سماعه. وقد كانوا في حل من هذا لو أنّهم اكتفَوا بآيات القرآن الكريم وبِمَا صحَّ لديهم من رسائل وخطب للفصحاء من العرب...، وأخيرا ليس آخراً بما سمعوه هم أنفسُهم من فصحاء المتكلّمين من العرب، الذين كانوا يعيشون بين ظهرانيهم، أو يفدون إلى مدنهم في تلك العصور التي سموها بعصور الاحتجاج." [2]

نقض ومناقشة:

إنّ رأي الدكتور إبراهيم أنيس فيه نظر من وجهتين؛ وجهة منهجيّة، وأخرى إجرائية تتعلق بالمضامين المعرفيّة، فأمّا ما يؤخَذ عليه من النّاحية المنهجيّة ويكاد يكون مشترَكا بينه وبين مجموعة من اللّغويين المحدثين هو الإسقاط السّاذج لما توصّلت إليه المناهج الغربيّة من نتائج دون مراعاة لخصوصية الموضوع المراد تطبيقها عليه ثقافيا، وأمّا ما يتعلّق بالمعرفة الضّمنيّة فيعود لقصور الفهم لما تضمّنه التّراث الفكريّ النّحويّ؛ بسبب تجريده من سياقاته التي تكوّن فيها، وحتّى يكون

حكمي هذا مبنيّا على دليل بعيدا عن الإنشائيات والميولات والأهواء سأشفّعه بنقول تعضده بعد بيانه وشرحه.

1 . المآخذ المنهجية:

رأيُ الدكتور إبراهيم أنيس هذا، جاء في إطار بعض المراجعات الفكرية في الحضارة العربية، تحت اسم التجديد وإعادة قراءة التّراث، وفق آليات غربية حديثة، وما هو إلا نسخةً طبق الأصل عن الثورة التي قام بها أنصار الإتجاه الوصفي في الدّرس اللّغوي الأوروبي تجاه النّحو التّقليدي الذي حملوا معاول هدمه، بعدما ضاقوا ذرعا بسِمَاته المعيارية، والقائم على أفكار أرسطو (384ق.م – 322 ق.م) عن طبيعة اللّغة اليونانية؛ واعتماده على اللّغة المكتوبة الانتقائية الرفيعة، " وقد ترتّب على ذلك أولاً أنّه قدّم قواعد اللّغة على أساس معياري، وعلى أساس جمالي تقييمي، فهذا استعمال عَالٍ وذاك متوسّط وثالث قبيح وهكذا، وترتب عليه ثانيا أنّه قدّم تفسيرات غير صحيحة لنصوص مختارة اختيارا دقيقا، أو لنصوص موضوعة لتلائم قواعده، ومن ثم حكم على غير ذلك من الاستعمال بأنّه شاذّ أو استثنائي أو غير نحويّ. " [3]

ولكن بالرّغم من كلّ هذه النّقائص التي وجّهها الوصفيّون الغربيون للنّحو التقليدي إلا أنّه أثبت نجاعته في أوربا؛ إذ ما يزال سائدا في الأوساط التّعليمية المختلفة فالنّاس يفهمونه بيُسر عندما يتعلّمون اللّغات الأوروبّية على أساسه، وباعتراف الوصفيين أنفسهم فإنّ له جوانبَ قوّة واضحة، وهو ما جعله يستمرّ كلّ هذا الزّمن، في حين ظلّ نحوهم . الوصفيين . قاصرا أمام ما قدّمه النّحو التقليدي، بل إنّ جوانب النّقص التي أخذها عليه الوصفيّون أصبحت نقاط قوة فيما بعد، عندما ظهر الاتّجاه التّحويلي التّوليدي الذي حفل بها.[4]

هذه الانتقادات التي وجّهها الوصفيّون الغربيون للنحو التقليدي الأوربي انتقلت بحذافيرها على ألسنة اللّغويين الوصفيين العرب مبثوثة في مؤلفاتهم، وشهروا المنهج الوصفي الذي اقتبسوه من الغرب سيفا على رقبة الفكر النّحوي العربي، دون أي اعتبار للخصوصية التي تمايز هذا عن ذاك، وفي الأخير وقفوا حيث انتهى إليه الوصفيّون الغربيّون؛ "ذلك لأنّ الدّراسات اللّسانية التي تندرج في إطار المنهج الوصفي في الثقافة اللغوية العربية الحديثة لم تكن قادرة على طرح بديل حقيقي للنّحو العربي، لأسباب عديدة، بعضها موضوعي،وبعضها منهجي مرتبط بعدم

احترام الدراسات العربية نفسها لأساسيات المنهج الوصفي وفي مقدمتها وصف مادة لغوية يتمّ جمعها وفق شروط محدّدة." [5]

كما يقول الدّكتور مصطفى غلفان إنّها راحت تغرق "التّراث النحويّ العربيّ في وابل من النقد العنيف لاسيما ما يخصّ أسسه ومفاهيمه الإجرائية مثل العامل والتقدير والحذف والقياس والسماع والتّعليل. ذلك ما نجده عند أولئك الذين أطلق عليهم في فترة من فترات الدرس اللساني العربي الحديث بالوصفيين أو المبشرين باللسانيات...، ونذكر من بين هؤلاء على سبيل التّمثيل لا الحصر مهدي المخزومي وإبراهيم أنيس وتمام حسان وعبد الرحمن أيوب وأنيس فريحة وريمون طحان وغيرهم.." [6]

وعليه فإنّ غياب الدقّة في المنهج، والإلمام بآلياته قبل تطبيقها هو الذي أفضى بالدّكتور إبراهيم أنيس إلى موقفه السّابق من أنّ الفكر النّحوي أهمل النّص القرآني في التقعيد، واعتمد على الشّعر باعتباره أسلوباً رفيعاً خاصّا، وهو ما أوقع النحاة في تناقضات جعلتهم يفرّون منها باستخدام التأويل والتّقدير والتّعليل، وتسمية ما خالف ذلك ضرورة أو شذوذا؛ إلى غير ذلك من الأحكام التي هي صدى لما وجّهه الوصفيّون الغربيون من نقد للنّحو التّقليدي، دون مراعاة للسّياق والظروف التي نشأ فيها هذا الفكر النحويّ العربيّ.

هذا إضافة إلى التسرّع في إصدار الأحكام الهدّامة غير المؤسّسة على دليل؛ فالفكر النّحوي منذ بداياته، شأنه شأن بقية العلوم الإسلامية؛ نشأ وترعرع في أحضان القرآن الكريم ولخدمة القرآن الكريم، فقد كان يمثّل الأصل الأوّل الذي ترتكز عليه أصول الاستشهاد الأخرى، وليس الشّعر العربيّ إلا أثراً من آثار القرآن الكريم وفضلا من أفضاله على النّحو واللغة، فلولا القرآن الكريم ما جمع هذا الشّعر، وما اهتمّ به الرّواة.[7]

وما قام به أبو الأسود الدؤلي(ت69هـ - 688م) من نقطٍ للمصحف إلاّ عبارة عن بدايات هذه الصّلة بين القرآن الكريم ونشأة هذا الفكر ليتطوّر فيما بعد في رحابه، ينون عليه قواعدهم، ويتقرّبون إلى الله بخدمته من خلال إعرابه وبيان غريبه وتأسيس القواعد على سمته[8]، بل إنّ الأصول والكلّيات الكبرى في الفكر النّحوي لدى بعض المدارس النّحوية لم تنشأ إلا في مهد كتب معاني القرآن التي كانت تمثّل بدايات التّفسير اللغويّ، ولذلك نجد أبا زكريا الفرّاء(ت207هـ - 822م) يقرّر بأنّ الفرآن مقدّمٌ على غيره في الاحتجاج النّحويّ، وذلك في كتابه معاني القرآن

وهو بصدد بيان إعراب آية من الكتاب العزيز، بعد أن قام بتوجيهها من كلام العرب والشّعر قال:" والكتاب أعربُ وأقوى في الحُجّة من الشّعر".[9]

ولو أنّ الدّكتور إبراهيم أنيس وضع النّحو العربيّ في سياقه التّاريخي لعلم أنّه نشأ موازاة مع علوم شرعية هدفها خدمة القرآن الكريم، خاصّة علم القراءات وعلم أصول الفقه وعلم الكلام، ولاهتدى للأسس التي صدر عنها أصحاب هذا العلم؛ فقد أمّده علم القراءات بالطابع النّقلي، وأمدّه العلمان الآخران بالطابع العقليّ، وعليه فإنّ المنهج النّحوي لم يكن نقلا محضا، ولم يكن عقلا محضاً، من هنا كان عليه أن يلتمس مصادر هذا المنهج من داخل البيئة الإسلامية، وليس من خارجها[10].فإذا هو فعل ذلك علم أنّ الأمور التي كان يأخذها على النّحو العربي ما هي إلا مظاهر عقلية لهذا النّحو ترتقي به إلى منزلة تفسير الظّواهر اللغويّة باستخدام هذه الوسائل العقلية التي اكتشفها.

وهذه النّقطة مهمّة جدّا في الفكر العربي وقراءة التّراث عامّة، لأنّ أغلب المنهجيات والنّظريات التي يُتوسّل بها في نقد التّراث يصعب التّسليم بها مطلقا، أو قبول نتائجها "وترجع هذه الصعوبة إلى وقوع هذه المنهجيّات في أخطاء صريحة بصدد مضامين التّراث، فقد استعجل أصحابها إصدار الأحكام على هذه المضامين، مع أنّ واجبهم الأول أن يطلبوا معرفتها على حقيقتها؛ كما ترجع هذه الصعوبة إلى ضعف قدرة هؤلاء على امتلاك ناصية الأدوات المنهجية العقلانية والفكرانية[الايديولوجية] التي توسلوا بها في نقد التّراث".[11]

فقراءة التراث تكون بواسطة أدوات مستنبطة من داخله؛ لأنّ المنطق يقول يجب أن يكون المنهج مستمدّا من الموضوع لا مسلّطاً عليه من الخارج، وهذا ما يسمّيه المفكر طه عبد الرحمن بالأليات المأصولة التي تقابلها آليات منقولة؛ هذه الأخيرة التي يمكن الاستعانة بها لكن بعد نقدها وتمحيصها وإدراك مدى نجاعتها ومواءمتها للموضوع المراد تسليطها عليه، فإذا تحقّق ذلك أمكننا الوصول إلى نتائج يطمئنّ إليها العلم والمنهج السّليم، بعيدا عما نراه في السّاحة الفكريّة العربية من إلغاء واختزال للتّراث سببه الجهل بالوسائل في أثناء الإقدام على قراءة التّراث، وهذه إحدى سلبيات الناقد العربي التي يمكن اختصارها فيما يلي:

. الاستعجال في الكتابة قبل القراءة.

. القصور في العُدّة المنهجية لممارسة النقد.

. الرغبة في الهدم والانتقام من الآخر.[12]

وقبل أن أفرغ من نقض ومناقشة رأي الدّكتور إبراهيم أنيس من حيث المنهج، آثرتُ أن أنقل كلاما للكاتب مصطفى صادق الرّافعي(1298هـ-1356هـ=1880م-1937م) يلخّص الجواب الشافي لما نحن بصدده إذ يقول: "الاستشهاد بالشِّعْرِ لا يُرادُ منه إثباتُ عربيَّة القرآنِ، ولا مُطابَقة ألفاظِه لألفاظ العرَبِ، ولا هُوَ مِن شَكٍّ في العربيَّةِ، ولا «مِنْ أمرٍ ما ...»؛ وإنَّما يُرادُ به اتِّخاذُ القرآنِ سَبَبًا في جَمْعِ مادَّةِ اللُّغةِ وشواهدِها، كما كانَ هو السَّبب في وَضْعِ العلومِ العربيَّةِ كُلِّها؛ أَفَتَرَى وَضْعَ النَّحْوِ كانَ لإثباتِ أنَّ القرآنَ ليس فيه لَحْنٌ، أم كانَ لإقامةِ الألسنةِ الزَّائغةِ حتَّى يسهلَ عليها الأداءُ والقراءةُ؟ ثُمَّ يُرادُ مِن تقييدِ تلكَ الشَّواهدِ وجمعِها وتدوينِها تفسيرُ كلماتِ القرآنِ؛ ليفهمَها مَن يجيئونَ بعدَ العَرَبِ، كما فَهِمَها العربُ أنفسُهم، وظاهِرٌ أنَّه لا سبيلَ إلى ذلك إلَّا بالنَّصِّ علَى معاني الكلماتِ عندَهم، ولا ثِقةَ بهذا النَّصِّ إن لم يكُنْ عليه دليلٌ من شعرِهم؛ إذ هُوَ وحدَه المحفوظُ عنهم، وهو كانَ مَتْنَ اللُّغةِ والخبَرِ والأثَرِ، ولَعَمْرِي لَولا صنيعُ العُلماءِ في جَمْعِ هذه الشَّواهِدِ؛ لقامَ ألفُ زنديقٍ يُضيفونَ إلى مطاعِنِهم في القرآنِ أنَّ فيه خطأً في اللُّغةِ" [13]

2 . مآخذ المضامين المعرفيّة:

بعد أن عرضتُ فيما تقدّم للثّغرات المنهجية في رأي الدّكتور إبراهيم أنيس، بقي أن نشير إلى المآخذ المتعلّقة بالمضامين المعرفيّة؛ منها اعتماد النحاة على الشّعر بشكل كبير مقارنة بالنصوص النثرية والآيات القرآنية، وفي هذا الحكم إشارة إلى أنّ اللغة التي يقعّدون لها والنتائج التي يتوصّلون إليها ليست شاملة وإنّما هي تمثّل مدوّنة خاصّة بعينها هي مدوّنة الشعر؛ كونهم جعلوه المرتكز الرئيس لاستنباط هذه الأصول والأفكار.والنقطة الثانية هي دعوى تقليد إمام النّحاة سيبويه(ت180هـ- 796م) في الإكثار من الاستشهاد بالشعر على حساب النثر والقرآن الكريم.

ونقضاً لهذا الرأي أقول إن الفكر النّحوي كان يتميّز بالعلميّة والشموليّة؛ ولم يكن همّه الاقتصار على الشّعر باعتباره عنصرا جمالياً ذا أسلوب خاصّ، على العكس فقد كان النّحاة لا يطمئنون للنّصوص الشعريّة إلاّ إذا عضّدتها نصوصٌ نثرية وكان المعيار الرئيس للكلام هو الفصاحة اللّغويّة؛"والمراد بالفصاحة: أنّه على ألسنة الفصحاء من العرب الموثوق بعربيتهم أدْور، وهم له أكثر استعمالاً ".[14] وإذا عُلمَ ذلك، سقط قول الدكتور إبراهيم أنيس القائل بأنهم اقتصروا على

لغة بعينها لا تمثّل الاستعمال الشّائع في الحياة العربية، وقد خفي عنه أنّ هذا التّحديد هو معيار علميّ يُحسب لصالح هذا الفكر النّحوي الخلّاق.

وأما بخصوص النّصوص النثرية التي قال إنّهم أهملوها ولم يُولُوها اهتماما مثل الشّعر؛ فإنّ هذا ادّعاءٌ تكذّبه النّصوص الثّابتة في كتاب سيبويه وغيره حتى القرن الرابع الهجري، مثلما نجد ذلك عند ابن جني(ت392هـ - 1002م)؛ فقد كان النّحاة يوردون نصوصا نثرية سمعوها بأنفسهم أو عن شيوخهم، وأكثر ما نجد ذلك عند سيبويه الذي اتّهمه الدكتور أنيس بالاعتماد على الشّعر أكثر، وكأنه لم يقف على نصوص من أمثال: " وسمعتُ من أَثِقُ به من العرب يقول" [15] ، " وسمعتُ أَعرابيا وهو أبو مُرْهِبٍ، يقول" [16] ، " وسمعتُ عربيا مرة يقول لرجل سأله فقال: أليس قُرشياً؟ فقال: ليس بقرشيا، حكاية لقوله." [17] ، " وزعم الخليل رحمه الله أنّهم يقولون: مُطِرْنا الزَّرْعَ والضرع." [18] ،" وحدَّثني من لا أَتّهِمُ عن الخليل أنه سمع أَعرابياً يقول: إذا بلغ الرجلُ السَّتّينَ فإيّاه وإيّا الشَّوابَّ." [19] ، " وزعم يونس أنّ من العرب من يقول: عائذ بالله " [20] ، " وزعم عيسى بن عمر أنّ ناساً من العرب يقولون: إذن أفعل ذاك، في الجواب. فأخبرت يونس بذلك فقال: لا تبعدنّ ذا. ولم يكن ليروي إلاّ ما سمع" [21]

وأمثال هذه النصوص النثرية كثيرة في كتاب سيبويه وغيره حتى القرن الرابع الهجري، فليت شعري أين نصنّف مثل هذه النقول والمرويّات الكثيرة؟ أليست نصوصا نثرية موثوقة سمعها النّحاة من الفصحاء مما هو شائع في الاستعمال اليومي؟ هذا علاوة على أمثال العرب التي كان لها نصيب من الاستشهاد بها؛ وكما أسلفت آنفا فإنّ النّحاة "نجدهم في كثير من الأحيان لا يعتمدون على الشّاهد الشّعريّ ما لم ترد شواهد نثرية تعزّز صحّته." [22]وهو ما يؤكّده الإمام الشّاطبي(ت790هـ - 1388م) في شرحه المطوّل على ألفية ابن مالك معقّبا عليه لأنّه لم يدعم الشّاهد الشّعري بشاهد نثري فيقول : " وأما اعتماده [ابن مالك] على الشّعر مجردًا من نثر شهيرٍ يضاف إليه، أو يوافق لغةً مستعملة يحمل ما في الشعر عليها- فليس بمعتمد عند أهل التّحقيق؛ لأنّ الشّعر محل الضّرورات." [23] هذا وإن كان آخر كلام الإمام الشّاطبي فيه نظر؛ من حيث مفهوم الضّرورة الشعريّة، ليس هذا محلُّ تحريرِه؛ لأنّه يَفهَم منها الإلجاءَ إلى الشّيء وليس الأمر كذلك[24].بل تعني ما يقع خاصّا بالشّعر مع أنّ للشّاعر مندوحةً في اجتنابه.

ولقد أحصى الدّكتور عبد الرحمن الحاج صالح(1927م - 2017م) في كتابه "السّماع اللغوي" وهو بصدد تفنيد هذه الأطروحة، 416 شاهدا نثريا مسموعا في كتاب سيبويه، و4915 مثالا مصنوعا، وأحصى ما يقارب 360 شاهدا نثريا ذكرها أبو زكريا الفرّاء في معانيه.[25]مع العلم أنّ المطّرد الكثير في كلام العرب لا يمثّل له النّحاة بمسموع بعينه، بل يكون مِثالا جَعليّا قياساً عليه، وإنّما يكتفي بما هو مسموع بعينه فيما كان لغة لبعض القبائل.

وأما عن الاستشهاد بالآيات القرآنية فقد كان كثيرا خلافا لما توهّمه الدّكتور إبراهيم أنيس، لاسيّما في كتاب سيبويه نفسه الذي وجّه إليه الاتّهام بأنّه آثر الشّعر على كلام الله عزّ وجلّ، فقد بلغ عدد الشّواهد القرآنية 458 شاهدا قرآنيا دون عدّ المكرّر، وبعدّ المكرّر بلغت 477 شاهدا قرآنيا، بقراءاتها الشّاذّة والمتواترة، وقد أدار الحديث حولها محللاًً ومُبيّنا مغزاها وجمال أسلوبها، ومن ثمَّ كان عمله هذا يمثّل باكورة النّظر في تحليل النّص القرآني وتفسيره لغويّا، وكان منهجه في هذه الشّواهد القرآنية أن يبدأ بها غالبا ثم يثنّي بالشّعر ثم ما ورد عن العرب من نثر، وأحيانا تكون شواهده في بعض الأبواب كلّها قرآنية، ولذلك كان من منهجه[26] إذا كثرتْ الشّواهد القرآنية في المسألة أن يستشهد ببعضها، ويعقب على ذلك بقوله: "وهذا النحو كثير في القرآن" [27] أو "وهذا الضرب في القرآن كثير." [28]

ثم إنّ هناك مسألة مهمّة تتعلّق بحجم المدوّنة القرآنية مقارنة بكلام العرب؛ فإنّه لا يمكن للقرآن الكريم أن يستوعب جميع الاستعمالات التي سمعت عن العرب، بجميع لغاتها، لأنّه محدود الحجم، فلا يستغرب أن تكون المادة اللّغوية من كلام العرب المستشهد بها أكثر من الآيات القرآنية، وهذا ما أشار إليه الأعلم الشنتمري(410هـ-476هـ =1019-1084م) في سياق ردّه على أبي العباس المبرّد(ت285هـ - 899م) حيث قال:" ليس كلّ لغة توجد في كتاب الله جلّ وعزّ، ولا كلّ ما يجوز في العربية يأتي به القرآنُ والشّعر، وللمبرّد مذاهبُ تَجوّزها لم توجد في القرآن."[29]

وممّا تقدّم نخلص بما لا مجال فيه للشّكّ إلى سقوط الدّعوى التي ألصقها الدّكتور إبراهيم أنيس بخصوص عدم اعتماد النّحاة على القرآن الكريم، وميلهم للشّعر على حسابه، ويثبت بما قدّمنا من أدلّة وحُجَج صلة التّفكير النّحوي بالقرآن الكريم منذ بداياته الأولى إلى أن تطوّر وازدهرَ.

ثانيا: رأي الدّكتور تمام حسّان(1918م-2011م)في كتابه: "اللغة بين المعيارية والوصفيّة."

لا يختلف رأي الدّكتور تمّام حسّان عن رأي الدكتور إبراهيم أنيس السّابق؛ لكونه وقع في السّقطات المنهجية التي أشرتُ إليها آنفاً من إسقاطٍ للمنهج الوصفي على الدّرس النّحوي وفهمه في غير سياقه، وهو ما تبلور في كتابه "مناهج البحث في اللّغة"، وكتابه "اللغة العربية معناها ومبناها" هذا الأخير الذي يقول في مقدّمته: " ولكنّني أكّدت وجود هذه الأفكار وأصررتُ عليها بالنّسبة لطلبة الدّراسات العليا، فلم أقبل الإشراف على طالب من هؤلاء يسعى مثلًا إلى كتابة ترجمة لنحوي، أو تحقيق كتاب أو بحث لا يتناول فكرة منهجية نقدية ترمي إلى تطعيم أفكار النّحاة القدماء بأفكار المنهج الوصفي الحديث." [30] ورأيه الذي نحن بصدد عرضه وهو امتداد لما ورد في هذين الكتابين من أفكار، أورده في كتابه "اللغة بين المعيارية والوصفية"، والذي من خلال عنوانه تتّضح ملامح مضامينه.

يقول الدّكتور تمام حسّان وهو بصدد الحديث عن تقعيد النّحو العربي، مشيرا إلى أنّ النّحاة لم يقيموه على ما ورد في القرآن الكريم، مِمَّا جعلهم يتخبّطون في تناقضاتٍ يحتالون لها فيما بعد بآليات عقلية: "على أنّ أنصار المعايير حين لا يتذكّرون الاستعمالات القرآنيّة يقعون دون قصد في القول بخطأ تركيب ما، حتّى إذا تبيّنُوا أنّه من تراكيب القرآن رجعوا عن دعواهم إلى التماس التخريجات المختلفة، سواءٌ أكانت هذه التخريجات منطقية، أم دينية، أم غير ذلك."[31] ويقول في السّياق نفسه :"وما كان أولى الدّراسات اللّغوية العربية أن يقتصر أخذها على القرآن والحديث، وأن تعتبر دراسة القواعد فيهما دراسة لمرحلة معينة من تطور هذه اللّغة، ثم يطلق اللّغويون سراح اللّغة تتطوّر بعد ذلك كما تشاء، وتسجّل كلّ مرحلة من مراحل تطوّرها بدراسة صرفية ونحويّة ومعجمية شبيهة بالدّراسة الأولى التي اقتصرت على القرآن والحديث." [32]

مناقشة ونقض:

إن حُكم الدكتور تمام حسّان على أصحاب المعايير .كما يسمّيهم . فيه نظر؛ لأنّه يوهمنا بأن عملية التقعيد في النّحو تمّت بمعزل عن آيات القرآن الكريم، ولذلك وقع النحاة في اضطرابات وتناقضات . على حد تعبيره . بين ما توصّلوا إليه وما هو وارد في القرآن الكريم، ونقض هذا الادّعاء يكون من وجهتين:

الأولى: أنّ القرآن الكريم كان أساس عملية التقعيد كما تقدم من الحجج التي نقضت بها الرأي الأوّل، فقد نال "اهتماما كبيرا وضبط نصه بحيث لا يرقى إليه أدنى ريب، وأصبح المثل الأعلى، إليه يفزع الفقهاء، ومنه يأخذ علماء اللّغة شواهدهم التي يبنون عليها قواعدهم وأصولهم، وكان سيبويه من أكثر النحاة تمسّكا بالشّاهد القرآني، وإجلالا له وكان يضعه في المرتبة الأولى؛ لأنّه أبلغ كلام نزل وأوثق نصّ وصل، ولأنّه يمثّل العربية الأصيلة، والأساليب الرفيعة، ويخاطب العرب بلغتهم وعلى ما يعنون،"[33] بل إنه يراه الأصل الذي ينبغي أن يقاس عليه.

الثانية: أنّ القرآن الكريم لم يستوعب جميع الاستعمالات اللّغويّة المطّردة؛ فقد يرد فيه ما تتعدد وجوهه، بين الجيد والحسن وما دون ذلك، وفي هذه الحال كان من ورع النّحاة وتنزيههم لكلام الله من أن يقع فيه شيء شاذّ أو نادر، نراهم يجنحون إلى التّأويل الذي هو في حدّ ذاته آلية من آليات التّفكير النّحوي؛ حفاظا على شرف المعنى ووجه الصناعة النّحوية، وهو ما نجده عند سيبويه نفسه[34]، وأبي إسحاق الزّجاج(ت311هـ - 923م) في كتابه "معاني القرآن وإعرابه"، فهو أشدّ حرصا على أن يحمل كلام الله على الوجه الأحسن والجيد من وجوه العربية؛ من أمثلة ذلك قوله في إعراب سورة الفاتحة: " وقوله عزَّ وجلَّ: (رَبِّ الْعَالَمِينَ) قد فسّرنا أنّه لا يجوز ُ في القرآن إلا (رَبِّ الْعَالَمِينَ الرحمَنِ الرحيمِ) وَإِنْ كان الرّفع والنّصب جائزين في الكلام، ولا يتخَير لكتاب الله عزَّ وجلَّ إلا اللفظ الأفْضل الأجْزَل".[35]

وقال في موضع آخر: " (وَالظَّالِمِينَ أَعَدَّ لَهُمْ عَذَابًا أَلِيمًا) نصب (الظالمين) لأنّ قبله مَنْصُوباً.المعنى: يدخل من يشاء في رحمته ويعذبُ الظَّالِمِينَ أَعَدَّ لَهُمْ عَذَابًا أَلِيمًا، ويكون (أَعَدَّ لَهُمْ) تفسيراً لهذَا المضمر. وقرئت (والظالمون) ولا أرى القراءة بها، من وجهين: أحدهما خلاف المصحف. والآخر إن كانت تجوز في العربية على أن يرفع الظالمين بالابتداء.والذي بعد الظالمين خبر الابتداء، فإن الاختيار عند النحويين البصريين النّصب...، فلا يختارون للقرآن إلا أَجْوَد الوجوه، وهذا مع موافقة المصحف".[36]

فهذه المواضع وغيرها كثير إنّما الغرض منها أن يحمل كلام الله عز وجل على أحسن الوجوه، وليس كما زعم الدّكتور تمام حسّان من أنّ هذه التّخريجات والتّأويلات نقطة ضعف في التّفكير النحويّ، مردّه تأسيس القواعد خارج إطار النّص القرآني.

غير أنّ الدكتور تمام حسان مع مرور الزّمن قام بمراجعة أفكاره هذه، مما أفضى به للتّسليم إلى ما جاء به التّفكير النّحوي والاعتراف بأصالته ودقّته، وهو ما نلمسه في كتابه "الأصول" الذي اهتدى فيه إلى حقيقة منهج النّحاة من الدّاخل، بعد أن تفرّغ لدراسة تراثهم والعناية به من أجل استنباط الأصول التي قام عليها التّفكير النّحوي، وهو ما صرّح به قائلا: "غير أنّي عدتُ إلى الصّلة القديمة التي ربطت بيني وبين كتب التّراث النّحوي، وأعطيتها من اهتمامي قسطا يعادل أو يفوق اهتمامي بالدّراسات اللّغوية الحديثة كما تعرضها الكتب الأوروبية والأمريكية" [37] وفي هذا الكتاب نفسه نجده يجعل العامل الدّيني الأساس الأوّل الذي نشأ عليه التّفكير النّحوي مشيرا إلى القرآن الكريم، وقصّة جمعه بعد أن خشي الصحابي الجليل من الفرقة بسبب اختلاف النّاس في القراءات، مما حمله على توحيد الناس على مصحف واحد.

ثالثا :رأي الدّكتور أحمد عبد الستّار الجواري(1924م - 1988م) في كتابه: نحو القرآن.

ليس بعيدا عن رأي الدّكتور إبراهيم أنيس والدّكتور تمام حسّان يظهر لنا رأي الدّكتور عبد السّتّار الجواري الذي يشنّع فيه على النّحاة ما هم منه بَراء، ويدعو في كتابه هذا إلى ضرورة إنشاء نحو جديد يقوم على القرآن الكريم في جميع صوره، حيث يقول بهذا الصّدد:"وبعد فقد كان خليقا بمن وضعوا النّحو وأسّسوا قواعده أن تكون المادّة القرآنية أهم ما يقيمون عليه تلك القواعد ويستندون إليه في وضع النّحو، لأنّ أسلوب القرآن وتراكيبه مبرّأ من الضّرورات والشّواذ التي حفل بها الشّعر، وامتلأ بها غريب اللّغة الذي استندوا إليه بلا اعتدال ولا قصد، فقد فرّطوا في جانب المادّة القرآنية تفريطا أدّى بالنّحو إلى إهمال كثير من الأساليب القرآنية العالية الرفيعة،... ومن أشنع سقطات النّحاة أنّهم كانوا مهازيل في الرّواية فإنّ في كتب النّحو كثيرا من القواعد قامت على شواهد لا يعلم قائلُها، بل إنّ كثيرا من تلك الشّواهد غريب على أساليب العرب المعروفة فيما روي من مأثور أدبهم شعرا ونثرا" [38]

نقاش ونقض:

إن أهمّ شيء سنركّز عليه في نقض هذا الرأي هو اتهام العرب في روايتهم للشعر والانتقاص من قدره؛ لأنّ النّقطة الأولى قد ضمّنّا الردّ عليها فيما تقدم من نقاش للرأيين السّابقين، ولهذا سنركز على نقض ما تعلّق بالطّعن في الرّواية وذلك من وجوه:

1. ما تعلّق بصحّة الرّواية فإنّنا نجد النّحاة أنفسهم يرتابون في الشّعر المحتجّ به فلا يعتمدون إلاّ على ما ثبتت فصاحة قائله وصحة نسبته إليه وصدق راويه والوثوق فيه وخلوه من الضّرورات، مما حملهم على الاحتياط في قبول الرّواية واتخذوا في ذلك منهجا نقديا لتوثيق النّصوص يشبه منهج المحدّثين، مثلما نجد ذلك في أبواب من كتاب المزهر للسّيوطي(ت911هـ - 1505م)، هذا كله من أجل الوصول إلى نتائج سليمة في التقعيد.[39] فكيف يتّهم النّحاة بعد ذلك بأنّهم كانوا مهازيل في الرّواية؟
2. إن من مبادئ السّماع اللّغوي التّحقّق مما هو مسموع أو منقول عن العرب، سواء بالمشاهدة الحسّية في عصر سيبويه وأضرابه، أو بالتأكد من ذلك بإعادة النّظر فيه بعد عصر سيبويه، وأصل السّماع الموثوق به هو إجماع العلماء في اللغة، على مجيء السّماع لنفس المسموع، وبالنسبة للزمان الواحد من أكثر من وجه، سواء كان ذلك في رواية الشّعر أو كلام العرب.[40]
3. أمّا ما تعلّق بالشّعر المجهول قائله فإنّهم توقّفوا عن الاحتجاج به نظرا لعدم تحقّق شروط الرّواية الصّحيحة فيه؛ لكن ليس على إطلاقه بل ينظر في حال الشّخص الذي يرويه فإن كان ثقة أمينا من المتقدّمين في أهل الصّناعة النّحوية، فإنّهم يقبلون ما احتجّ به، مثلما نجد ذلك عند سيبويه؛ لأنّه قد يكون رواها عن شيوخه أو سمعها أو تفادى ذكر أسماء أصحابها لعدم تأكّده من ذلك حتّى لا يُطعن عليه في نسبة شعر لغير صاحبه، خاصّة وأن هناك أشعارا تنسب لأكثر من شاعر، وفي ذلك يقول البغدادي:" وَإِنَّمَا امْتنع سِيبَوَيْهِ من تَسْمِيَة الشُّعَرَاء لِأَنَّهُ كره أَن يذكر الشَّاعِر وَبَعض الشّعْر يروي لشاعرين وَبَعضه منحول لَا يعرف قَائِله لِأَنَّهُ قدم الْعَهْد بِهِ وَفِي كِتَابه شَيْء مِمَّا يرْوى لشاعرين فاعتمد على شُيُوخه وَنسب الإنشاد إِلَيْهِم فَيَقُول أنشدنا يَعْنِي الْخَلِيل وَيَقُول أنشدنا يُونُس وَكَذَلِكَ يفعل فِيمَا يحكيه عَن أبي الْخطاب وَغَيره مِمَّن أَخذ عَنهُ وَرُبمَا قَالَ أَنْشدني أَعْرَابِي فصيح وَزعم بعض الَّذين ينظرُونَ فِي الشّعْر أَن فِي كِتَابه أبياتا لَا تعرف فَيُقَال لَهُ لسنا ننكر أَن تكون أَنْت لَا تعرفها وَلَا أهل زَمَانك وَقد خرج كتاب سِيبَوَيْهِ إِلَى النَّاس وَالْعُلَمَاء كثير والعناية بِالْعلمِ وتهذيبه أكيده وَنظر فِيهِ وفتش فَمَا طعن أحد من الْمُتَقَدِّمين عَلَيْهِ وَلَا أدعى أَنه أَتَى بِشعر مُنكر" [41]

فإنكار ما لا يُعرف صاحبُه يكون في أثناء الاستشهاد به، ولا يلزم ذلك إذا لم يثبت الإنكار في حينه، خاصّة وأنّ كتابه كان بين يدي الرّاسخين المتتبعين لسقطاته، وما أنكر أحدٌ منهم شيئا؛ لأنّ "طُرُوء الجهالة بقائله بعد ذلك لقصور الهِمَم، لا يضرّ في ثبوت ما ثبتَ به حال معرفته، فسيبويه ما استدلّ إلاّ بما كان معروفا مشهورَ القائل في ذلك الوقت، وما قامت حجّتُه على مخالفيه، بتلك الشّواهد إلاّ وهي معروفة القائلين لديهم، مشهورةً فيما بينهم، ثمّ بعد انقراض ذلك العصر، وقصور الهِمم طرأتْ الجهالة بمن قال تلك الخمسين شاهدا فلا ينقض البنيان بعد ثبوته واستقامته،"[42] ثم إنّ القول بكثرتها مقارنة بالشّواهد التي نسبت لأصحابها فيه نظر؛ فهو حكم مبالغ فيه وعلى صاحبه أن يقوم بعملية إحصائية يثبت بها ما ذهب إليه أولا.

4. إن الحكم بغرابة هذه الشّواهد عن شعر العرب ونثرهم فيه مغمز يوحي بأنّهم كانوا يضعونها ويصطنعونها، وهو تعميم باطل لا حجّة فيه، فإذا سلّمنا بأنّ هناك شعرا موضوعا مصنوعا في الأدب العربي فإنّنا لا نسلّم بتساهل النّحاة في الاحتجاج به، خاصّة وقد تفرّغ علماء ونقّاد لمهمة تمييز الجيد من الرّديء في هذا الشّعر، وتبيين المصنوع الموضوع من الحقيقي الذي ثبتت نسبته لأصحابه، مثلما نجد ذلك عند ابن سلاّم الجُمحي(ت232هـ - 845م) في "طبقات فحول الشّعراء"، وابن قتيبة(ت276هـ - 889م) في كتابه "الشّعر والشّعراء"، فقد بيّنوا ما يصحّ أن يكون مادّة يحتج بها في القرآن الكريم والحديث وعلوم العربية، وهو ما يؤكّده الصحابي الجليل عمر بن الخطاب بقوله" كان الشّعر علم قومٍ، لم يكن لهم علم أصحّ منه" [43] وقد كان يكفيني في ردّ هذا الادعاء ما كتبه أبو الفتح ابن جنّي في الخصائص تحت عنوان : "باب في صدق النقلة وثقة الرّواة والحملة" [44]

5. إنّ رأي الدّكتور أحمد عبد السّتّار الجواريّ فيه الكثير من التّجنّي على فكر أعلام التّراث النّحويّ، فهو يطالبهم بأشياء أكبر من الوسائل التي كانت متاحةً لهم في ذلك العصر، رغم دقّة منهجهم في ذلك فهو لا يرى من الكأس إلا الجزء الفارغ، فلو كان مُنصفاً لألحق الحسنات بالسيئات لعله يكون موضوعيا بعض الشيء، أمّا أن تحاكم فكرا نشأ في بيئة بسيطة بنظرة أفكار نشأت في عصر الازدهار والتقنية، فهو ما يمكن أن نسمّيه بالوقوع في أسطورة التقدّم كما وصفها باشلار؛[45] حين تَعْمَدُ إلى إسقاط قيم عصرك

الحاضر لتحديد قيم العصور السّالفة، وقد خفي عليه أنّ التّراث ينبغي أن يحاكم بأدوات إنتاجه لا بأدوات إنتاج تراث آخر[46]، فلو أنه رجع للمصادر الأولية وفهم الفكر النّحوي كيف قام لما جعل الطعن فيه مقصدا وغرضا.

خاتمة (نتائج).

ومما تقدّم لا يسعنا إلا التّأكيد على الأثر الكبير للقرآن الكريم في نشأة التفكير النّحوي، والاعتماد عليه أوّلا في استنباط أصوله وقواعده؛ نظرا لحاجة المسلمين إلى فهم الخطاب الدّيني والوقوف على أسراره، فكان ذلك بالموازاة مع نشأة علوم أخرى لها علاقة بهذا العامل الديني مثل علم أصول الفقه وعلم الكلام والقراءات، وليس أدلّ على قوة هذا الأثر من مؤلفات معاني القرآن وإعرابه التي ألّفها علماء اللغة والنّحو، وأقاموا فكرهم عليها، خدمةً لهذا الكتاب الجليل من جهة، وإثراءً للحركة العلميّة اللغويّة من جهة أخرى.

وأمّا الدّعوى بأنّ النّحاة كانوا يقعون في اضطراب وتناقض، فيلجأون إلى التّأويل والتّقدير لسدّ الخلل الذي يقعون فيه، فهذا غير صحيح، لأنّ التأويل والتّقدير والتعليل وسائل عقلية من صلب التّفكير النّحوي، ونقطة قوة لا ضعف فيه، وإنما جنح النّحاة إليها تنزيها لحمل كتاب الله على الشاذّ أو النّادر، وطردا لأبواب النّحو وتحقيقا لمبدأ الاتّساق في تقعيد الأصول.

وفيما يخص الطعن عليهم في روايتهم أو السّماع عامة، فإنّ السّماع اللّغوي العربي قد أقيم على أسس علمية دقيقة، ومنهج صارم، يتحقق بواسطته من صحّة وفصاحة المسموع المروي، فلا يقبل إلا ما اطمأنت إليه نفوسهم، وانعقد الإجماع على صحّته، كما أنّ ما رواه النّحاة من شعر مجهول صاحبه لا يطعن عليهم البتة؛ لأنّ جهالة قائله لا تنفي فصاحته إذا ثبتت عند أولي العلم به، من النّحاة المتقدّمين الذين هم أصل الرّواية.

هوامش:

[1]. إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط6، 1978، ص342.

[2]. إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مرجع سابق، ص343.

[3]. عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث "بحث في المنهج"، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1979م، ص47.

[4] . ينظر عبده الراجحي،المرجع نفسه، ص48 . ولمزيد من التفصيل ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، "مقدمة لدراسة البنى النحوية"، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، العدد 19، جوان 2014م، ص13.

[5] . مصطفى غلفان، اللسانيات العربية أسئلة المنهج، مرجع سابق، ص166.

[6] . مصطفى غلفان، المرجع السابق، ص166 وما بعدها لمزيد من التفاصيل.

[7] . ينظرعبد العال سالم مكرم، القرآن الكريم وأثره في الدراسات النحوية، مؤسسة علي جراح الصباح، ط2، 1978م، ص329.

[8] . ينظر سليمان خاطر، التوجيه النحوي لوجوه القراءات القرآنية المشكلة في كتاب سيبويه ومواقف النحاة والمفسرين منه، مكتبة الرشد ناشرون،ط1، 2009م، ص70.

[9] . الفراء أبو زكرياء، معاني القرآن، تح: أحمد يوسف النجاتي وآخرين، دار المصرية للنشر والتأليف، مصر، ط1،(د ت)، ج1، ص14.

[10] . ينظر عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، مرجع سابق ، ص19. وعبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، (د ط)، 2012م، ص28.

[11] . طه عبد الرحمن، حوارات من أجل المستقبل، الشبكة العربية للأبحاث والنّشر، بيروت، ط1، 2011م، ص17.

[12] . ينظر طه عبد الرحمن، المرجع نفسه، ص22، وص110.

[13] . مصطفى صادق الرافعي، تحت راية القرآن، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، ط1، 2002م، ص164.

[14] . الزمخشري، الكشّاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 1407هـ، ج2، ص415.

[15] . سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988م، ج1، ص230.

[16] . المرجع نفسه، ج1، ص328

[17] . المرجع نفسه، ج2، ص413

[18] . المرجع نفسه، ج1،ص 159.

[19] . المرجع نفسه، ج1، 279

[20] . المرجع نفسه، ج1، 347.

[21] . المرجع نفسه، ج3، ص16.

[22] . خديجة الحديثي، دراسات في كتاب سيبويه، وكالة المطبوعات، الكويت،(د ط)، 1980م، ص74.

[23] . الشاطبي أبو إسحاق، المقاصد الشافية، تح: عبد الرحمن العثيمين وآخرين، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط1، 2007م، ج3، ص405

[24] . ينظر السيوطي، الأشباه والنظائر، تح. عبد العال سالم مكرم، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 2003م،ج2، ص200.

[25] . الحاج صالح، السماع اللّغويّ العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنّشر، الجزائر، (د ط)، 2007م، ص330 و333. وفي هذا الكتاب قد ردّ معظم الدعاوى التي ادّعاها بعض المحدثين حول التفكير النحوي، بأدلة وحجج قاطعة فليراجع في مظانه لمن أراد مزيدا من التفصيل.

[26] . ينظر سليمان خاطر، منهج سيبويه في الاستشهاد بالقرآن الكريم، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض، ط1، 2008م، ص232 . 233 . 234.

[27] . سيبويه، الكتاب، ج2، ص39.

[28] . المرجع نفسه، ج2، ص325. وينظر كذلك ج1، ص89. وج3، ص162

[29] .الأعلم الشنتمري، النكت في شرح كتاب سيبويه، تح، زهير عبد المحسن سلطان، الكويت،(د ط) 1987م، 457/1.

[30] . تمام حسان، اللّغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، ط5، 2006م، ص7.

[31] . تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2000م، ص26.

[32] . المرجع نفسه، ص83.

[33] . خديجة الحديثي، الشاهد وأصول النحو في كتاب سيبويه، مطبوعات جامعة الكويت،(د ط)، 1974م، ص31.

[34] . ينظركتاب سيبويه، مرجع سابق، ج2، ص390.

[35] . الزّجاج، معاني القرآن وإعرابه، تح: عبد الجليل عبده شلبي، دار الحديث، القاهرة، (د ط)، 2005م، ج1، ص51

[36] . الزجاج، المرجع السابق، ج5، ص264

[37] . تمام حسان، الأصول دراسة ابستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة، (د ط)، 2009م، ص12.

[38] . أحمد عبد الستار الجواري، نحو القرآن، مطبوعات المجمع العلمي العراقي، بغداد، (د ط)، 1973م، ص9 . 10.

[39] . ينظر أبواب: (معرفة من تُقْبَل روايته ومَن تُرَدّ) و (معرفة طرق الأخذ والتحمل) ومن (آداب الرواية) عند السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تح: فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998م، ج1، ص107، 113، وج2، ص287. وينظر أيضا: خديجة الحديثي، الشاهد وأصول النحو في كتاب سيبويه، مرجع سابق، ص104. وتمام حسّان، الأصول، مرجع سابق، ص85.

[40] ينظر الحاج صالح، السّماع اللغوي، مرجع سابق، ص316

[41] . البغدادي عبد القادر، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تح. عبد السلام هارون، ط4، 1997م، ج1، ص370.

[42] . ابن الطيب الفاسي، فيض نشر الانشراح من روض طي الاقتراح، تح. محمد يوسف فجال، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، ط1، 2000م، ج1، ص627

[43] . السيوطي، المزهر في علوم اللغة، مرجع سابق، ج2، ص401.

[44] . لمزيد من التفاصيل ينظر ابن جنّي ، الخصائص، تح. محمد النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط3، (د ت)، ج3، ص313.

[45] . ينظر جمعان بن عبد الكريم، التطور الابستمولوجي للخطاب اللساني غموض الأوليات، دار الفارابي، بيروت، ط1، 2010م، ص58.

[46] . ينظر طه عبد الرحمن، الحوار أفقا للفكر، الشبكة العربية للأبحاث والنشر،بيروت، ط1، 2013م، ص141.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 152 - 164 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

دور المقاربات البيداغوجيّة المرتبطة بالمؤسّسة المدرسيّة في مجابهة عوامل الانقطاع المدرسيّ

The Role of Pedagogical Approaches Associated with the School Institution in addressing theFactors of School Dropout

*أ/ مريم مغراوي العبادي [1]، أ.د./ أحمد قريش[2]

MEGHRAOUI LABBADI Meryem[1], Pr.D./ GUERRICHE Ahmed[2]

جامعة أبي بكر بلقايد– تلمسان – الجزائر

University Of Tlemcen- Algeria

meghraoui.labbadi.meriem@gmail.com[1]

guerriche.a@hotmail.fr[2]

تاريخ الإرسال:2019/09/13	تاريخ القبول: 2019/10/18	تاريخ النشر: 2020/03/15

ملخص البحث

تندرج هته الدّراسة ضمن التّعريف بظاهرة الهدر المدرسيّ حيث تُعدّ مشكلة وأزمة تستفحل في الوطن العربيّ خاصّة، وقد مسّت جميع الجهات حضرية وريفية دون استثناء. لذلك تسعى الحكومات والأنظمة البيداغوجية لمحاولة تقويض هذه الظّاهرة وتقديم الحلول للحدّ منها.

ونحن نتطلّع إلى انغماس المتعلّم في جوٍّ تعليميٍّ ذي طابع تواصليٍّ دون توتُّر أو ضغوطات، مع خلق بيئة ملائمة تساعد المتعلّم وتُخلِّصه من التّقليد وتسهيل اندماجه في عالم التّمدرس ومناهجه المستقبلية عن طريق ثنائيّة المدرسة (البيت والمدرسة) عبر اتّخاذ نهج مغاير للمألوف باستمرارية الدّعم بين الوسط العائلي والمؤسّسة التّعليمية، لصناعة مستقبل أفضل للأجيال القادمة، وتحقيق النّمو ومواكبة التّطوّرات العالمية.

الكلمات المفتاح: مقاربات بيداغوجيّة – انقطاع مدرسي – مدرسة – أسرة – متعلّم.

Abstract: This study is part of the definition of the phenomenon of school dropout as it is a problem and crisis in the Arab world especially, and all the urban and rural areas without exception. Therefore, governments and pedagogical systems seek to suppress this phenomenon and offer solutions to reduce it.

From this platform, we look for ward for the learner to be engaged in a communicative atmosphere without tension or pressure, creating helping environment to enable the learner and rid him of tradition and facilitate his integration into the world of schooling and future curricula through a school

* مريم مغراوي العبادي. meghraoui.labbadi.meriem@gmail.com

and home school through a differentiated approach to continuity of support between the family center and the educational institution, to create a better future for future generations, to achieve growth and keep abreast of global developments.

Keywords: Educational Approaches, School Dropout, School, Family, Learner.

تمهيد:

تقوم المدرسة دورا هامّا في تربية النّشء، وظاهرة التّسرّب من المشاكل الرّئيسيّة الّتي تُعيق سير العمليّة التّعليميّة، وهو يعود بآثار سلبية على المجتمع لأنّه يزيد من حجم الأميّة والبطالة واستمرار الجهل والتّخلّف، وللحدّ من هذه الظّاهرة نرى أنّ دور الأسرة أوّلا ثمّ المدرسة ثانيا صار مسؤولا أكثر لمجابهة هذا الإشكال. وأوردنا الأسبقيّة للأسرة لأنّ البيت يُعتبر البيئة الأساس الّتي يتخرّج منها المتلقّي وهو مهد تنمية مهاراته الحياتية وهو في عُرف المهتمّين بالتّعليميّة منشأ المكتسبات المعرفيّة واللّغويّة لدى الذّات البشريّة؛ بالتّالي هو المدرسة الأولى وعماده هي الأمّ – لقول **حافظ ابراهيم** الأمّ مدرسة إذا أعددتها أعددت شعبا طيّب الأعراق–، فالأمّ حجر الأساس الّذي يُبنى عليه هذا الصّرح المعرفيّ وكلّ ذلك ينعكس تأثيرا وتأثُّرا على ذات الفرد. فهل يمكن خلق مجال عفويّ ولا إراديّ داخل الوسط الأسريّ وكذا المدرسيّ يحمل المتعلّم على التّفاعل الايجابيّ مع العمليّة التّعليميّة؟ وهل من استراتيجيّات تنتهجها الأسرة لخلق دافعيّة التّعلّم عند الطّفل؟ وماذا نعني ببناء علاقة تعاونية تشاركيّة بين الأسرة والمدرسة؟ وبما تعود هذه العلاقة على الطّفل المتمدرس؟

أوّلا: الطّفولة والتّنشئة الاجتماعيّة

تتميّز مرحلة الطّفولة من سنّ الثالثة إلى خمس سنوات بالالتصاق بالوالدين وبيئة ضيقة مشتملة على البيت خاصّة، وأحيانا الشارع أو الحديقة، فهي بيئة محدودة نوعا ما. وبين الخامسة والثمانية سنوات يحاول الطّفل التّطلّع لمعرفة ما وراء الظّواهر الواقعيّة. ثمّ ينتقل في سنّ الثامنة والثانية عشرة سنة إلى مرحلة المغامرة والبطولة فتظهر عليه سلوكات حبّ المقاتلة والغلبة والسّيطرة، لذلك علينا مراعاة ميولاته العمريّة في تقديمنا للمادّة اللّغويّة والعلميّة والأدبيّة...

تضمّ الطّفولة الأعمار الّتي تمتدّ ما بين المرحلة الجنينيّة ومرحلة الرّشد وهي مرحلة الاعتماد على النّفس. وتَعبُر بالفرد من مرحلة العجز والاعتماد على الآخرين بدْءًا بأولياء الأمور إلى مرحلة الاعتماد على النّفس تبعا لقدراته واستعداداته وتنشئته الاجتماعيّة؛ وهذا يعني أنّ الطّفولة تختلف وتتباين من جيل إلى جيل ومن ثقافة إلى أخرى ومن مجتمع إلى آخر وذلك طبقا لمتطلّبات بيئة الفرد.[1] ذلك، وقد اختلفت التّعريفات الاصطلاحيّة باختلاف التّخصّصات، فدائرة المعارف البريطانيّة تعرّفها بأنّها "الفترة الواقعة بين السّنة الثالثة والخامسة عشر أو السادسة عشر."[2] أمّا علماء الاجتماع فيعرفونها بأنّها المرحلة الّتي يكون فيها الطّفل هو الطّرف المستجيب دوما لعمليات التّفاعل الاجتماعيّ.[3]

1- النّظام الأسريّ:

يُجمع العالم على أهميّة الأسرة، والعلاقات الرّابطة بين أفرادها، فهي اللّبنة الصّغرى الّتي تبني مُجتمعها، لها نظامها الخاصّ وتقاليدها أيضا، ورؤيتنا لها تتمثّل في أنّها الصّورة المصغّرة لمجتمع كبير، فحالتها تعكس حالته في أغلب الأحايين؛ مثلا تميّز الأسرة الصّغيرة بالحبّ والانضباط والرّقيّ والأخلاق الفاضلة تعكس مجتمعا فاضلا، محبّا، منضبطا...، والعكس صحيح - حسب حدود معرفتي- والأكيد أنّ الحياة لا تخلو من السّلبيّات، لذا نأمل فقط أن ندعم السلوكات الإيجابيّة ونحاول ما أمكن تعديل النّقائص لحياة ومستقبل أفضل. صار وقرأت يوما عبارة أبهرتني بقوّة ما تحمله من دلالات في رواية **ظلّ الريح** تقول: "إنّ الشّغف الّذي يرافق الطّفولة يشبه عاشقة غدّارة ومتقلّبة الأهواء[4]". فأيقنت من خلالها أنّه علينا أن نجاهد وليس نجتهد في سبيل الرّقي بفكر وثقافة الأجيال الصّاعدة؛ لأنّ الواقع المعاش معقّد والمستقبل غامض، وما علينا إلاّ توجيهه الاتّجاه السّليم ولكن بطريقة ذكيّة وواعية، وقد أجمع العلماء على مدى أهميّة هذا النّظام المصغّر في رسم شخصيّة الطّفل الموجّه لعيش الغد.

2- دور الأسرة في التّنشئة الاجتماعيّة:

هي عمليّة استدخال ثقافة المجتمع في بناء الشّخصيّة، فهي تدلّ على العمليّات الّتي يتشرّب بها الطّفل الأنماط السّلوكيّة الّتي تميّز ثقافة مجتمعه عن ثقافة المجتمعات الأخرى. فأساليب واتّجاهات الوالديّة تختلف من مجتمع لآخر حسب خصائصه الثّقافيّة وأنساقه القيميّة.[5] ويُعرّفها بارسونز بأنّها عمليّة تعلّم تعتمد على التّلقين والمحاكاة والتّوحد مع الأنماط العقليّة والعاطفية

والأخلاقيّة عند الطّفل والرّاشد، وهي عمليّة دمج عناصر الثّقافة في نسق الشّخصية وهي عمليّة مستمرّة. ويلعب الوالدان دورا هامّا في هذه العمليّة التّربوية في إعداد الطّفل للحياة في المجتمع والتّأقلم معه، والتّأثير على تكوينه النّفسي والاجتماعيّ؛ ذلك أنّ أفراد الأسرة هم أوّل من يتّصلوا بالطّفل اجتماعيّا في سنوات عمره الأولى، والّتي تكون حاسمة في ارتقائه وتطوُّره الاجتماعيّ، حيث تتشكّل هذه العلاقة التّفاعلية بين الوليد ووالديه أساسا، وتوقّعات الطّفل واستجاباته في علاقاته الاجتماعيّة.[6]

بيّنت الدّراسات كم أنّ علاقة الطّفل بأمّه ثمّ والديه وأسرته حيويّة لصحّته النّفسيّة ولتوازنه النّفسيّ ونموّ ثقته بنفسه وبإمكاناته وقدرته على بناء كيان ذاتي والانتماء إلى المجتمع، حيث إنّه في سنواته الأولى كثير الاعتماد على والديه؛ لذلك وجب على الآباء أن يساعدوه على إشباع حاجاته، على أن لا يبالغوا في المساعدة الّتي تفقد الطّفل القدرة على الاستقلال، وعليه فإنّ أفضل طريقة لتربية الطّفل هي السّياسة الثّابتة للآباء؛ فالتّذبذب يخلق لديه قلق واضطراب وضعف عزيمة، أمّا القوّة والقسوة فتشبع لديه حاجة القوّة والنّفوذ والعدوان. أمّا الاتّزان العائليّ بين الرّوابط يترتّب عليها الثّقة في النّفس والشّعور بالأمان والطّمأنينة[7]. فإذا حصل العكس كالمشاجرات العائليّة مثلا، يتحتّم على الطّفل العيش وسط جوّ لا يُطاق فينعكس على سلوكاته الحياتيّة وتحصيله الدّراسيّ.

ثانيا: الطّفل وعالم المدرسة

«المدرسة هي المؤسّسة الاجتماعيّة الثانيّة بعد البيت من حيث التّأثير في تربية الطّفل ورعايته، وتعود أهمّيتها لما تقوم به من عمليّة تربويّة مهمّة وصقل لأذهان الأطفال، حيث أنّ وظيفتها الطّبيعيّة استقبال الأطفال في سنّ مبكّرة فتكون بذلك المحطّة الأولى للتّعامل معهم بعد الأسرة مباشرة، ممّا يضعها في موقع استراتيجيّ تربويّ وتعليميّ، ومراقبة شاملة يمكّنها من اكتشاف قدرات الأبناء واكتشاف الميول السّلبيّة والإيجابيّة في شخصيّاتهم.[8] » فالأسرة والمدرسة مؤسّستان تُكمّلان بعضهما من حيث تنشئة الفرد على جميع الأصعدة؛ وبذلك نعتبرهما العصب الحسّاس الّذي منه تنبعث حياة المجتمع، «إلاّ أنّ هذا التّوافق قد يتّخذ منحى سلبيّا إذ تُكرّس المدرسة الوصمة النّفسيّة الّتي ابتدأت في الأسرة، حيث ينتقل الصّراع وما يخلقه من تصدّعات نفسيّة من البيت إلى المدرسة والعلاقات ضمنها، وتكون النّتيجة تصدُّع عمليّة انتماء الطّفل النّاشئ إلى

المجتمع، وسوء التّكيّف معه. وقد تتعارض هاتان المؤسّستان وفي مجالات متنوّعة من التّوجّه والعلاقة ويقع الطّفل ضحيّة هذه التّعارضات الّتي قد تتّخذ شكل الصّراع أو الازدراجيّة الّتي تضعه في حالة من المآزم النّفسيّة[9]. »

نكتشف ممّا سبق، الرّحلة الأولى في حياة الفرد الّتي تمثّل الطّفل بعد تكيّفه مع أوّل عالم استقبل وجوده من أسرة وما يجاورها ومع علاقاته المحدودة وأنظمته المبدئيّة في التّعامل مع الأشياء، إلى سلطة ثانية تُتابع نموّه وهي المدرسة الّتي تنتهج نظاما مغايرا ونهجا بطابع قانوني، حيث يُستبدل دور الوالدين بدور المعلّم ويأخذ الفريق البيداغوجي دور العلاقات الجديدة في حياته، وذلك ما يحمل الطّفل إلى بداية استقلاليّة الذّات. وعليه هل هذا الطّفل مهيّأ لهذا التّغيير، وهل للأسرة دور في ذلك؟ وما هي الصّعوبات الّتي قد تعترضه من خلال عملية الانفصال عن العالم الأوّل وهذا الاتّصال الجديد؟ وقبل هذا وذاك نفضّل التّعريف بالنّظام المدرسيّ ودوره في تنشئة الفرد.

- **المدرسة وعمليّة التّنشئة الاجتماعيّة:**

نستطيع القول أنّ المدرسة مؤسّسة لصناعة الفرد وتهيئته للمستقبل بتلقينه الآداب العامّة وحُسن توجيهه للحياة الاجتماعيّة، ولهذا تسعى المنظومات التّربوية في جلّ البلدان العربيّة من خلال الإصلاحات الجديدة في المناهج التّربويّة لدمج المهارات اليوميّة في سلسلة المحاور المعدّة للبرامج الدّراسيّة وذلك من أجل «مواجهة التّحدّيات الصّحيّة والاجتماعيّة والسّياسيّة والاقتصاديّة والثّقافيّة الّتي يُصادفها الأطفال في حياتهم. فأطفال اليوم يحتاجون أكثر من أيّ وقت مضى، إضافة إلى تحقيق الأهداف التّعليميّة، إلى تطوير مهارات اجتماعيّة وسلوكات من خلال تنويع طرائق التّواصل مع الآخرين كالاستماع والمناقشة والحوار وتقبّل الآخر واتّخاذ القرار المناسب وتطوير القدرة على التّخطيط والتّفكير النّاقد...وقد حرصت النّظم التّربويّة على البحث عن وجود التّكامل بين المدرسة والمجتمع.[10] ».

ثالثا: التّسرّب المدرسيّ وآليات مجابهته

بعد كلّ ما سبق ذكره من العوامل المساعدة والمتاحة على التّنشئة الجيّدة في حياة الفرد، إلاّ أنّه مع ذلك هناك منحى سلبيّ في كلّ أمر، حيث"أصبحت ظاهرة التّسرّب المدرسيّ تمسّ مدارسنا بشكل كبير حتّى أنّ بعض الباحثين يطلق عليها اسم السرطان الّذي ينهش جسد المدرسة

اليوم"[11]، ولهذه الظّاهرة من النّظام التّعليمي أسباب متعدِّدة تختلط فيها الأسباب التّربوية الأسرية مع الاجتماعية والاقتصادية والأمنية...وهي تتفاوت من حيث درجة التّأثير على الطّالب المتسرِّب.

إنّ الأسباب المؤدّية للتّسرّب المدرسيّ متغيّرة من شخص إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى، وكثير من الأسباب قد لا نلمُّ بها، خاصّة في عصر العولمة الّذي شتّت انتباه الكبير والصّغير بضخامة المعلومات والبرمجيات وسهولة توفرها وانتفاء الرّقابة عليها، فالشّباب ضائع فيما يسمّيه أحدهم "المستنقع الأزرق" Facebook، وغيره كثير من التّطبيقات الّتي تُستهلك في الوطن العربيّ خاصّة بشكل سلبيّ تماما، إلاّ نادرا. في حين نشهد أنّ ظاهرة العنف أو العدوان صارت باعثا قويّا للتّسرب وهو أكثر سلوك يعقّد الحياة المدرسيّة وهي إمّا طبيعيّة في ذات الفرد أو مكتسبة عن طريق العائلة أو تحصل نتيجة «شعور الطفل بالتّعاسة في المدرسة بسبب موقف الأطفال الآخرين كالسّخرية منه أو الاعتداء عليه أو شعوره بعدم الانتماء... فإذا لم يلق الطفل المعاملة التّربويّة الحسنة في المدرسة ويستوعب المناهج المتطوّرة، فإنّ حياته سيصيبها الفشل والتّقاعس نحو التّحصيل العلميّ، ويحلّ جوّ السّأم والضّيق في نفسه، ويخلق علاقات عدوانية سواء مع أقرانه أم مع المدرِّسين وتنقلب حياة المدرسة بالنّسبة له صورة قاتمة للحياة البشريّة، نظرا لما يُصاب به من إحباط متكرّر.[12] »

فقد غابت الجدّية والحزم في كثير من الأمور، وهناك من ترك الدّراسة فقط لأنّه لا يستطيع الجلوس على الكرسيّ من الثامنة صباحا حتّى الثانية عشر ظهرا –وهذا مثال شهدته من أرض الواقع–، وهذا ما يدفع بنا إلى تأمّل الواقع حولنا ومحاولة خلق توجّه جديد تنتهجه المدرسة حسب متطلّبات العصر؛ بتغيير الممارسات القديمة في العمليّة التّعليميّة وجعل التّلميذ ينغمس في جوّ تعليميّ لا يشعر اتّجاهه بالملل. وصار لزاما علينا بناء علاقات تشاركيّة بين الفريق البيداغوجي للمدرسة، فهذا لم يعد خيارا بل أضحى واجبا مشتركا لمساعدة المتعلّم وضمان ديمومة المرافقة ببعديها العائلي والمدرسي.

1– دينامية العلاقة بين الأسرة والمدرسة:

إنّ التّنسيق بين اهتمام الأهل بأطفالهم والمدرسة من أكبر عوامل النّجاح التّحصيلي شريطة توفير الرّعاية المتكاملة لمختلف جوانب حياة الطّفل وتوازنه النّفسيّ واحتياجات نموّه. فالملاحظ

كثيرا أنّ المعلّم يحكم على الأهل من خلال ولدهم إذا صادف مشكلات سلوكية مع المتعلّم، ويُصدر أحكاما سلبيّة ويتعزّز هذا الموقف حين لا يجد تجاوبا من الأهل. وثاني نقطة، الأهل بدورهم يلعبون دور الحكم الّذي يقوّم أداء المعلّم؛ فالحكم السّلبيّ ينطلق بعد تكرار فشل التّلميذ، حيث يتهرّب الأهل من حرجهم النّرجسي النّاشئ عن فشل ولدهم بإسقاط المسؤوليّة على المعلّم. وتبقى هذه الدّيناميات خصوصا في حالاتها السّلبية رهنًا بمقدار نضج كلّ من المعلّم والأهل. ذلك النّضج الّذي يفسح المجال أمام التّقدير الموضوعيّ للحالات، والتّعامل الواقعيّ العقلانيّ والمهنيّ معها تشخيصا وعلاجا؛ من هنا تتّضح أهميّة تأهيل المعلّم، والمسؤولين، وتفهم آليات العلاقات والتّفاعلات بين الأهل – التّلميذ – المدرسة.[13]

2– أهميّة التّفاعل الاجتماعي بين الأسرة والفاعل البيداغوجي:

ترجع أهميّة حدوث التّفاعل بين المعلّم والأسرة إلى ضرورة فتح قنوات تواصل بين اثنتين من أهمّ مؤسّسات التّنشئة الاجتماعية المؤثّرة في نموّ الطفل –الأسرة والمدرسة– بهدف تحقيق ما يأتي:

- إشباع حاجات الأطفال للأمان، بإشاعة جوّ من الصّداقة والألفة بين المعلّم والأسرة.
- إقامة جسر من العلاقات الطيّبة مع الأسرة يُساعد في التّعرف على المشكلات الأسرية أو الظّروف الطّارئة الّتي قد تُؤثّر في النّمو الاجتماعيّ والانفعاليّ للطّفل، ومحاولة التّوصُّل لحلّها.
- التّعرف على أشكال المعاملة الوالدية للأطفال (تدليل، إهمال، تسلّط، ...).
- متابعة نموّ الطّفل الاجتماعيّ والانفعاليّ والمعرفيّ في المنزل عن طريق استمارات الملاحظة أو المقابلة الشّخصية.
- مشاركة الوالدين –أو أحدهما– في برنامج المدرسة بما يشمله من أنشطة داخليّة ورحلات وزيارات خارجيّة...[14]

تمثّل نتائج المعادلة القائمة بين الأسرة والمدرسة والمجتمع لدى علماء الاجتماع دليل معرفة وتحديد الظّواهر الاجتماعيّة وخصوصا المتعلّقة ببناء الشّخصيّة. وهذه المحطّات الثّلاث تميّز هويته عن الآخرين في مجتمعات وثقافات أخرى، وليس بالضّرورة أن تكون عناصره موحّدة، إنّما أساسه التّكامل والاستمرارية. وتتمثّل أهمّ وظيفة للمحطّات الثّلاثة هي صقل شخصيّة اجتماعيّة تحمل خصائص ثقافيّة، وهي ليست كفيلة في أن تضمن سلوكيّات أو أفكار وأحاسيس موحّدة عند الجميع...لكن المشكلة تكمن أحيانا أو عادة في نشوء اضطرابات وظيفيّة بين هذه العناصر

التّلاثة بحيث تُصبح شخصيّات النّاس متباينة إلى حدّ كبير، فتنتج عن ذلك ظواهر سلبيّة كالفوضى التّربوية. واليوم صار التّأثير على شخصيّة الفرد واضحا وأكثر انتشارا من ذي قبل، إذ يُسمّى العالم بمجتمع القرية لأنّ وسائل وقنوات الاتّصال بين الدّول والقارّات أصبحت سريعة وممكنة وكثيفة في نفس الوقت.[15]

3- استراتيجيات فعّالة في صناعة الفرد وتوفير الأمن التربوي:

أ- غرس التّربية الفكرية:

من هنا تبدأ مسؤولية الأبوين في التّوجيه والتّربية الفكرية، وعليهما معرفة الأمن التّربوي في هذا المجال بعناية، حتّى لا يقعان في ضدِّه، إذا ما غلبتهما العاطفة، وعلى كلّ منهما أن يعلم موقعه تماما في استراتيجيّة الأمن التّربوي...وهذا يستدعي التّوازن في التّربية، وهو ما نسمِّيه سلوك الوسطية... فيُعوّد الطفل وهو في سنّ مبكِّرة على الأمن التّربوي، ويدرَّب على مكارم الأخلاق... ويتمّ هذا في إطار التّدرج التّربوي حسب السّن والقدرات الذّهنية، وقد ثبت تربويا أنّ ما يتلقّاه الطّفل في السّنوات الأول يبقى في ذاكرته مدّة حياته؛ لأنّ أغلب ما يُعانيه المجتمع من مشاكل مردّه إلى الانحراف الفكريّ.[16]

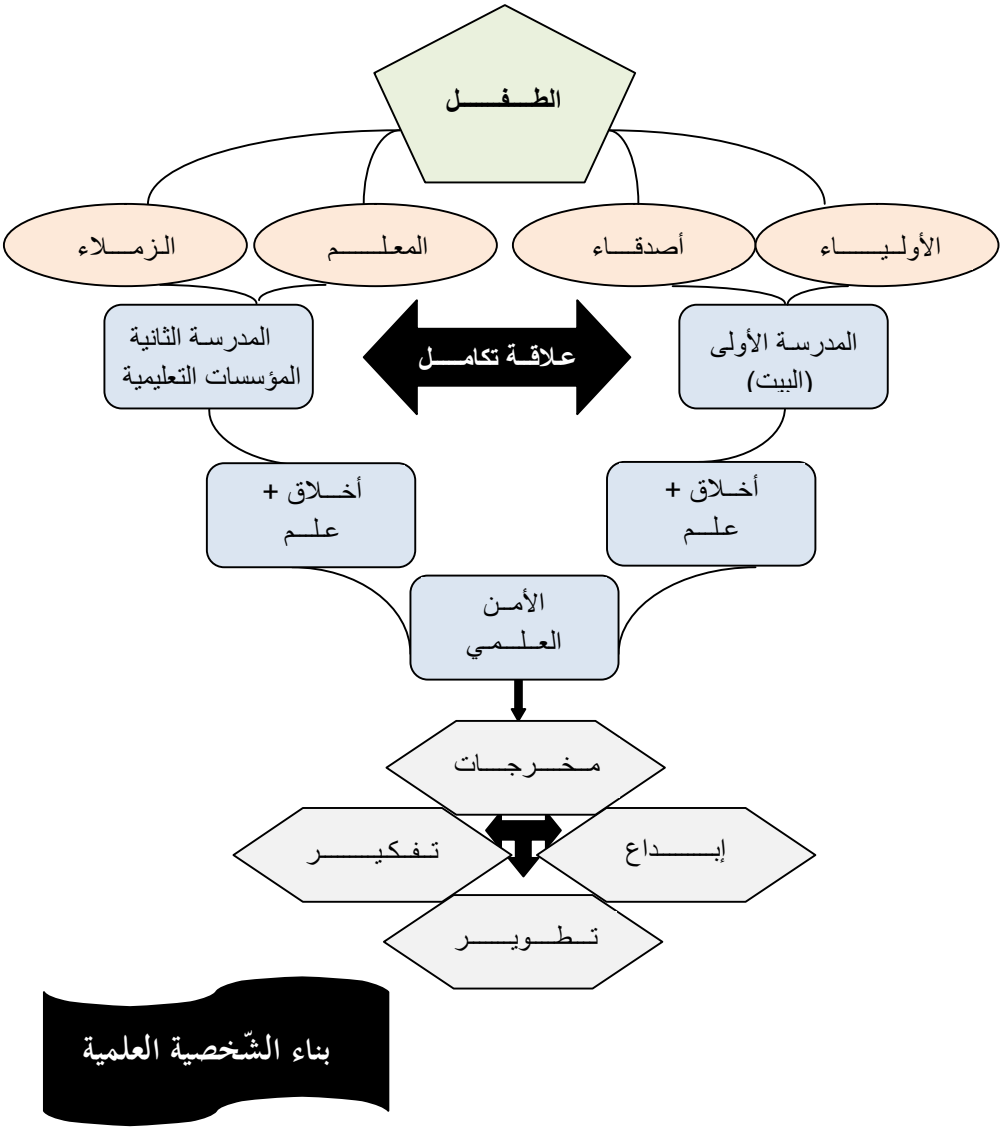
ب- برمجة التّحكّم الذّاتي:

معظم النّاس يُبَرْمَجُونَ مُنذ الصِّغر على أن يتصرّفوا بطريقة معينة ويتكلّموا بطريقة معينة...وأصبحوا سجناء برمجتهم واعتقاداتهم السّلبية الّتي تحدُّ من قدرتهم على الحصول على ما يستحقّون في الحياة، ولهذه البرمجة مصادر أساسيّة: أوّلها الوالدين، يقول د. تاد جيمس وويات وودسمول في كتاب **"خط الحياة"**: عندما نبلغ السّابعة من عمرنا تكون أكثر من 90% من قيمنا قد تخزّنت في عقولنا، وعندما نبلغ سنّ الواحد والعشرين تكون جميع قيمنا قد اكتملت، واستقرت في عقولنا. وبهذه الطّريقة نكون قد نشأنا مبرمجين إمّا سلبيّا أو إيجابيّا. وفي المرتبة الثانية تأتي المدرسة والمواقف الكثيرة الّتي يتعرّض لها الفرد فيها، ثمّ يأتي دور الأصدقاء والإعلام وفي الأخير ذات الفرد.[17] وعليه البرمجة الذّاتيّة ليست منتهية الصّلاحية، فالفرد عليه اكتشاف نفسه وما يعيق سبيلها نحو النّجاح في أيّ مجال، لأنّ النّجاح ليس مقصورا على الدّراسة فقط، وبالتّالي يتمكّن من التّغيير وإن أراد ذلك فلن تُعدم الأسباب؛ لأنّ الأساس الرّغبة والإرادة.

ج- تربية الطّفل على احترام ذاته:

الاحترام هو الصّورة الذّهنية الّتي يحتفظ بها الطّفل في نفسه عن ذاته، وعن مواهبه وعن قدراته وعن مدى استقامته، وعن مدى حبّ أهله له..حيث يشعر في أعماق نفسه بالتّمكّن، والكفاءة والجدارة، ويشعر بأنّه مقبول من أهله وأقربائه وأقرانه..وذلك يظهر جليّا عندما يتعرّض الطّفل للشّدائد والأزمات، وعندما يواجه الإحباطات كالرّسوب في المدرسة، أو حين حدوث الطّلاق...فتربية الطفل على احترام الذّات، تغرس فيه روح الممانعة، وروح المقاومة، وروح الصّمود. أمّا إذا تربّى على الشّعور بالضّآلة فنحن نقدِّمه لقمة سائغة للأهوال وللظّروف الصّعبة، يقول أحد علماء الاجتماع: "إنّ احترام الذّات وتقديرها أمر يُساعدنا على أن نعيش مسؤوليّة الحياة، كما يمنحنا ما يشبه اللّقاح ضدّ الجريمة، والعنف، والفشل الدّراسي، والتّبعيّة المزمنة للرّفاهية، واحترامنا لذاتنا ولغيرنا يمنحنا المناعة الشّديدة ضدّ أشياء سيئة جدّا في الحياة العصريّة.[18] فلابُدّ من الفطنة والوعي في تربية الأطفال، وعدم الاستهانة بقيمة الأمانة الموكلة إلينا، فالرّعاية أكبر من توفير الغذاء واللّباس و...، إنّ القضيّة بناء إنسان.

وقبل الكلمة الختامية أعددت مخطّطا أمثّل فيه سلسلة التّفاعل الجيّد بين كِلا المؤسّستين وعلاقة الطّفل بهما داخل نظام –لا أوافق حين– يدعوه البعض بالمعقّد؛ لأنّه في الأخير ليس إلاّ عمليّة تواصل بين أفراد المجتمع الواحد ولكلٍّ دوره في تحقيق الأمن اللّغويّ والعلميّ والتّربويّ، وبذلك تنشأ علاقة التّأثير والتّأثّر ويحصل الاعتماد الذّاتي، الّذي يؤدّي إلى مخرجات ايجابيّة حين تُعطى المُدخلات بطريقة صحيحة وسليمة، وعنونته ب"**بناء الشّخصية العلميّة**".



خاتمة:

نستخلص ممّا سبق أنّ خطوات الأمن التّربوي تبدأ من الأسرة الرّاعية للطّفل وهي الّتي تُشكّل التّحوّلات الكبرى في حياته وعلى عاتقها أكبر وأعظم مسؤوليّة قبل المدرسة، وهذه الأخيرة تُعتبر المكمّل الّذي يُنتج الشّخصيّة السّوية؛ لذلك أحبّذ تسميته- "**ثنائية المدرسة**"، فالفجوة بين هاتين المدرستين تشكّل شرخا في مسار الصّناعة الذّاتية لأفراد المجتمع المعدّ للمستقبل، وأقصد من

وراء لفظة الصّناعة أنّ الطّفل لا ينمو بالفطرة إنّما ينشأ عليها وهو يحمل 4% أو 5% من الوراثة الجينية فقط، ثمّ يكتسب ويتطبّع على شاكلة القوالب الّتي يترعرع بأحضانها. ونأسف كثيرا لما نشهده اليوم من غياب لدور الأسرة الّتي غيّرت أولويّاتها وأوكلت الحمل إلى المدرسة البيداغوجيّة، حتّى في سنّ مبكّرة للطّفل، لذلك أوردنا سابقا أهمّ ما نراه مناسبا من استراتيجيات في الوقت الحالي، والّذي قد يُرشد كلا المؤسّستين في التّعامل مع الطّفل أو التّلميذ للحدّ من ظاهرة التّسرّب المدرسيّ، وعليه نتقرح بعض التّوصيات في ما يلي:

- ✓ تفعيل دور الأسرة بشكل قانوني مع المدرسة، لمتابعة المسار الدّراسي لأطفالهم، وعدم الاكتفاء بمجالس أولياء التّلاميذ الّذي أصبح شبه غائب في النّظام التّربوي لعدم التّفاعل.
- ✓ احتواء التّلاميذ وخلق وسط تعليميّ تفاعليّ خالٍ من السّلبيات وعلاج ما يواجههم من صعوبات في التّعلم بالتّكنولوجيات الحديثة.
- ✓ ضرورة نشر الوعي بين الأولياء في كيفية التّعامل مع الأبناء، واطّلاعهم على المستجدّات التّعليمية.
- ✓ تكثيف الدّورات والنّشاطات الثّقافية بين الطّلاب، وبرامج التّنمية البشرية.
- ✓ ضرورة فكّ قيود التّقاليد والممارسات الّتي لا تتماشى ومتطلّبات العصر الحديث، مع عدم التّخلّي عن أصالة الهويّة الوطنيّة.
- ✓ الحرص على تطبيق وممارسة الخطط والبرامج الميسّرة للعمليّة التّعليمية، وعدم بقاءها حبيسة البحوث النّظرية.
- ✓ تحسين صورة الشّباب وتعزيز مكانتهم وأدوارهم في الأوساط الاجتماعيّة والتربويّة خاصّة، ونبذ السّيطرة والقهر وتوفير المجال لحلّ المشاكل ومعالجتها.
- ✓ أهميّة تذكير الأولياء بأولوياتهم في عمليّة التّنشئة الاجتماعيّة لأبنائهم بعدم اقتصارها على الماديّات فقط.

وفي الأخير لابدّ من تقديس الرّسالة المكلّفين بها وهي صناعة الإنسان الفاضل صاحب القيم والمبادئ، لإعادة بناء حضارتنا عن طريق تأمين مستقبل أطفالنا، ولن يتأتّى ذلك إلاّ عن طريق الأمّ الواعية الّتي تُعتبر عماد الأسرة، والمعلّم المخلص الّذي يُعدّ عماد المدرسة، والعالِم الّذي يُعدّ قدوة المجتمع.

هوامش:

[1]- نايفة قطامي – محمد برهوم: طرق دراسة الطفل، دار الشروق للنشر والتوزيع (عمان – الأردن)، الطبعة الأولى، 1989م، ص 17.

[2]- محمد عبد الفتّاح محمد:الاتّجاهات النّظرية الحديثة في دراسة المنظمات المجتمعية، المكتب الجامعي الحديث (الإسكندرية)، 2007م، ص 253.

[3]- محمد عبد الفتاح محمد: ظواهر ومشكلات الأسرة والطفولة المعاصرة، المكتب الجامعي الحديث (الإسكندرية)، 2009م، ص 145.

[4]- كارلوس زافون، تر: معاوية عبد المجيد: رواية ظلّ الريح، منشورات الجمل (بيروت– بغداد)، الطبعة الثالثة، 2016م، ص 43.

[5]- ينظر: محمد محمد بيومي خليل: سيكولوجية العلاقات الأسرية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع (القاهرة)،2000م، ص 70.

[6]- ينظر: إعداد: صليحة غنام، إشراف: مصطفى عوفي، عمالة الأطفال وعلاقتها بظروف الأسرة دراسة ميدانية بمدينة باتنة، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع العائلي، جامعة الحاج لخضر–باتنة–، السنة الجامعية: 2009–2010، ص 55.

[7]- ينظر: فيصل عباس: الموسوعة الكبرى لعلم النّفس والتّربية 1– علم النفس التربوي (الطفولة والمراهقة) 2– علم النفس الإرشادي، الجزء الثالث، مركز الشرق الأوسط الثقافي (سوريا –دمشق)، الطبعة الأولى، ص155–161.

[8]- حمدي عبد الله عبد العظيم، تقديم ومراجعة: سامية خيضر: برامج تعديل السّلوك مجموعة برامج عملية ونماذج تطبيقية، مكتبة أولاد الشيخ للتراث، الطبعة الأولى، 2012م، ص 93.

[9]- فيصل عباس: الموسوعة الكبرى لعلم النّفس والتّربية 1– علم النفس التربوي (الطفولة والمراهقة) 2– علم النفس الإرشادي، مرجع سابق، ص 162.

[10]- محرز بلعيد وسامي الجازي وسلوى طرشونة عاشور، أنيسي كتاب المعلم السنة الأولى من التعليم الأساسي، وزارة التربية، الجمهورية التونسية، المركز الوطني البيداغوجي، ص 46.

[11]- عبد الكريم رقيعه والطاهر مولاي –سعيدة–: صعوبات التعلم الأكاديمي مظاهرها وانعكاساتها على الوسط المدرسي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية–الجزائر، العدد 40، الثلاثي الثاني 2018م، ، ص208.

[12]- حمدي عبد الله عبد العظيم، تقديم ومراجعة: سامية خيضر: برامج تعديل السّلوك مجموعة برامج عملية ونماذج تطبيقية، مرجع سابق، 2012، ص 94.

[13]- ينظر: فيصل عباس: الموسوعة الكبرى لعلم النّفس والتّربية 1- علم النفس التربوي (الطفولة والمراهقة) 2- علم النفس الإرشادي، مرجع سابق، ص 166- 167.

[14]- ينظر: إبراهيم ياسر معروف، إشراف: سوزان المقطرن، واقع أساليب التواصل بين الأسرة ومؤسسات رياض الأطفال في ضوء الاتجاهات الحديثة وسبل تطويرها- رسالة ميدانية على عينة من مؤسسات رياض الأطفال في محافظة دمشق، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في رياض الأطفال، جامعة دمشق، 2013-2014، ص 69 - 70.

[15]- ينظر: حمد الله ربيع، الفوضى التربوية في الوسط العربي مسؤولية الأسرة والمجتمع، أكاديمية القاسمي، كلية أكاديمية للتربية-باقة الغربية، 2005، ص 23-26.

[16]- ينظر: مرزوق بن هياس آل مرزوق الزهراني: خطوات في الأمن التربوي في ضوء القرآن والسنة، مكتبة الملك فهد الوطنية، الطبعة الأولى، 1425هـ-2005م، ص 52-55.

[17]- ينظر: ابراهيم الفقي: قوة التحكم في الذات، سما للنشر والتوزيع، القاهرة، ص 9- 21.

[18]- ينظر: عبد الكريم بكار: الاحترام معالمه وتربية الناشئة عليه، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1435هـ-2014م، ص 10-12.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص:165 - 180 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

مكانة الدرس النحوي بين تعليم اللغة العربية ومختلف منهجيات تعليم اللغات
The Status of the Grammatical Lesson between Teaching the Arabic Language and Other Methodologies of Teaching Other Languages

سعد الدين أمينة *
Saadedine Amina
جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر (02)
University of Algers2- Algeria
aminasaaddine@gmail.com

تاريخ الإرسال:2019/02/21	تاريخ القبول: 2019/10/19	تاريخ النشر: 2020/03/15

ملخص البحث

يعدّ الدرس النحوي ركيزة من ركائز تعليمية اللغات على اختلاف مميزاتها وخصائصها، إذ لم يحدث أن تنكّرت منهجية من منهجيات تعليم اللغات كلغة أمّ أو كلغة ثانية، ولا حتى طريقة من طرائق تعليمها لاستهداف الجانب النحوي ضمانا للتحصيل اللغوي الجيد ولنماء الكفاءتين اللسانية والتواصلية لدى المتعلمين، لذا سنتتبع من خلال هذه الدراسة مكانة الدرس النحوي في تعليم اللغة العربية أولا، ثم مكانته في مختلف منهجيات تعليم اللغات – القديمة منها والحديثة – ثانيا، فما هي مكانة الدرس النحوي في تعليم اللغة العربية، وما هي مكانته في مختلف منهجيات تعليم اللغات ؟

الكلمات المفتاح: درس نحوي – نحو علمي – نحو تعليمي – منهجيات تعليم اللغات.

Abstract:

The grammatical lesson is considered to be one of the pillars of the language education, whatever its features and characteristics might be. For none of the language education methodologies, either for a native or for a second language, or even the approaches dedicated for the language education, has ever ignored its targeting to the grammatical side so as to ensure a good language acquisition, as well as to develop both the linguistic and the communicative efficiencies for learners. On that account, and through the present study, we are going to provoke the position of the grammatical lesson in the Arabic language on one hand, then its position concerning the language education methodologies, either the ancient or the modern ones on the other hand. Therefore, what is the position of the

* سعد الدين أمينة. aminasaaddine@gmail.com

grammatical lesson in the Arabic language? Besides, what is its position in the different language education methodologies?
Keywords: Grammatical Lesson, Educational Grammar, Scientific Grammar, Language Teaching Methodologies.

1- مكانة الدرس النحوي في تعليم اللغة العربية:

إنّ أول ما يمكن أن يلاحظه الدارس أو الباحث في تعريفات النحو العربي سواء المنسوبة منها للقدماء أو المحدثين، تعدّدها وتنوعها واشتراكها في الإقرار بكونه الحافظ المحافظ على اللغة العربية الفصيحة الموروثة من القدماء ممّا يمكن أن يلحقها من لحن فهو « ... من أسمى العلوم قدرا، وأنفعها أثرا، به يتثقف أود اللسان، ويسلس عنان البيان، وقيمة المرء فيما تحت لسانه لا طيلسانه...»[1] ، فقد حدّد أبو على الفارسي النحو على أنّه « علم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب وهو ينقسم إلى قسمين أحدهما تغيير يلحق أواخر الكلم، والآخر تغيير يلحق ذوات الكلم وأنفسها.» [2] ، في حين عرّفه محمد الشريف الجرجاني بقوله هو « علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب، والبناء، وغيرهما، وقيل النحو علم يعرف بأحوال الكلم من الإعلال، وقيل علم بأصول ما يعرف بها صحيح الكلام وفاسده .»[3] أمّا ابن جني فقد حدده بقوله « هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه، من إعراب، وغيره كالتثنية والجمع، والتحقير، والتكسير، والاضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها.»[4]

كما شهد مدلول مصطلح النحو تطوّرا في ظلّ الدراسات اللسانية الحديثة، وتفرّع إلى عدّة فروع منها : النحو التوليدي التحويلي، والنحو الوصفي، والنحو الوظيفي، والنحو المعياري ... وكذا النحو العلمي، والنحو التعليمي اللذين سنعمد إلى التمييز بينهما فيما يلي.

وجدير بالذكر قبل الخوض في الحدود الفاصلة بين النحو العلمي، والنحو التعليمي، أنه لم يكن للنحاة الأوائل عند وضعهم لمصنفاتهم في النحو العربي منهجا محددا ينطلقون منه لتمييز المصنّفات الخاصة بالنحو العلمي، والمصنّفات الأخرى المتعلّقة بالنحو التربوي، لذلك جاءت مؤلفاتهم جامعة، الهدف منها التأسيس لعلم النحو، والحديث عن قضاياه الشائعة منها، والشاذة، البسيطة، والمعقدّة، العملية، وغير العملية « لذلك اتّسمت مؤلفاتهم بتلك الشمولية حاوية زادا

معرفيا كبيرا .»[5] ولا يعني هذا عدم وجود إشارات إلى الفوارق بين النحو العلمي والنحو التعليمي في المطلق، فقد ورد في مقدمة كتاب التذييل والتكميل لأبي حيان الأندلسي قوله: « الفصل الواضح بين لونين من الدرس النحوي، يعمد أوّلهما إلى معرفة الطرق التي يتوصّل بها إلى معرفة كلام العرب، والجري على سننها في التعبير، إفرادا وتركيبا، ممّا يجوز أن نطلق عليه النحو الوظيفي، ويخلص اللون الثاني إلى الكشف عن القواعد الكلية التي تردّ إليها مسائل النحو، والصرف طلبا لمعرفة أصول هذه اللغة، وفضلها على سائر اللغات.»[6]

هذا ولتوضيح الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي، نعمد فيما يلي إلى تحديد مفهوم كل منهما على حدة.

1-1 النحو العلمي أو التحليلي:

يقوم النحو العلمي على نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير، وتتّخذ لتحقيق هذا الهدف أدّق المناهج، فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجرّدا، قام النحاة بصياغته في شكل قوانين عملية مجردّة، أو صريحة استنبطوها من خلال استقرائهم، وتتبّعهم لخواصّ اللغة، ومجاري متكلميها، وتعكس تلك القواعد مواصفات بنى اللغة، وظواهرها، وكذلك تعلّل لها، وتفسرها.

ويعرف هذا النحو أيضا بكونه « يهتّم بوصف الخواص الشكلية في اللغة، وتحديدها، أي أنّه يهتّم بالرمز أكثر من اهتمامه باستخدام الرمز، ومن ثمّة فإنّ واضع النحو العلمي يهدف إلى تقديم وصف، أو تحليل نسقي للمعرفة اللغوية المجردة التي تستبطن الاستخدام الفعلي للّغة في المواقف الاجتماعية الملموسة، ومن ثمّة فهو يعتمد على نظرية وصفية للّغة، ويُتوقع منه أن يحقّق مستويات خاصّة من الكفاية الوصفية، بمعنى أنّه ينبغي أن يكون واضحا، ودقيقا قدر الإمكان، وينبغي أن يحدّد ملامح كل أنماط الجمل في اللغة في شكل قواعد تتسّم بأكبر قدر ممكن من التعميم .» [7]

يختلف الهدف من النحو العلمي اختلافا بيّنا عن الهدف من النحو التعليمي، كونه لا يراعي المتلقي، أو المتعلم، وقدراته، وحاجاته، وتطبيقه للمعارف النحوية، وتوظيفه لها...الخ بينما يراعي المادة اللغوية، وما يحكمها من تراكيب نحوية سليمة فقط .

1 – 2 النحو التعليمي:

يمثل النحو التعليمي المستوى الوظيفي الضروري لتقويم اللسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة، فهو يركز على ما يحتاجه المتعلم، ويختار المادّة المناسبة من مجموع ما يقدّمه النحو العلمي، مع تكييفها تكييفا محكما طبقا لأهداف التعليم، وظروف العملية التعليمية، فالنحو العلمي إذن شيء، والنحو التعليمي شيء آخر ونمط خاص، يتكوّن من مادة تربوية مختارة استنادا على أسس ومعايير موضوعية، وتتمثّل غاية النحو التعليمي الأساسية في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- لماذا نعلّم النحو؟
- كيف نجعل من تعلّم النحو تعلّما إجرائيا وذا دلالة؟
- كيف نجعل العناصر النحوية تترسّخ فترة زمنية أطول، وتؤثر إيجابيا في الإنتاج الشفهي، والكتابي للمتعلم؟
- ما هو المضمون الذي ينبغي أن تشتمل عليه مقرّرات النحو؟ على اعتبار أنّ « تقديم الموضوعات، والقواعد النحوية على أسس علمية موضوعية قد يخفّف العبء عن المعلم، والدارس، ومن ثمة يزيد من سرعة تعلّم هذه اللغة وقواعدها.»[8]
- ما الذي يجب أن نزوّد به المتعلم من معارف نحوية حتى يكتسب الكفاءة اللغوية، والتواصلية؟

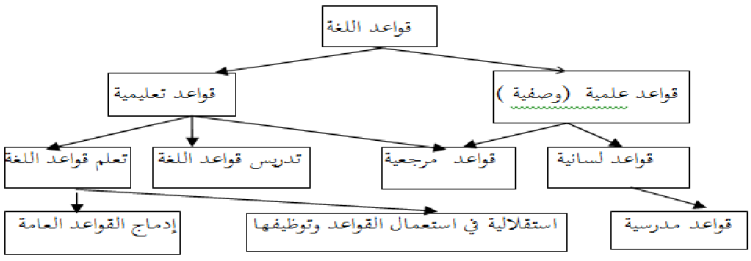
بهذا يتبين أن النحو التعليمي هو النحو الذي يحتاجه المتعلم وهو الذي ينبغي إيلاؤه عناية خاصة في مجال تعليمية اللغات « إنّ هذا النحو أساسا هو ما ينبغي الاهتمام به، والتركيز عليه، وهو ما يمكن تسميته بالنحو الوظيفي بناء على أنّ المتكلم يوظّفه في كلامه، وفي مختلف خطاباته، وكذا في تواصله مع الآخرين ... فالنحو المقصود إذن النحو الذي يدّرس القواعد الوظيفية التي تعالج الكلام العربي في جانبه الاستعمالي الواقعي.»[9] وهو« تجميع المواد اللغوية المستخلصة من كتب النحو العلمي بهدف استخدامها منطلقا، أو أساسا لتعليم اللغات»[10].

إذ يقوم النحو التعليمي على انتقاء المواد اللغوية من كتب النحو العلمي قصد استخدامها في تعليم اللغات، ويتم ذلك عبر ثلاث مراحل، يقوّم في الأولى الوصف النحوي العلمي، حيث تستخرج منه الجوانب التي يمكن أن تكون ذات نفع في تعليم اللغة، ويطلق على هذه المرحلة مرحلة الإجراءات التي تؤدي إلى دمج علم اللسانيات النظرية في ممارسات قاعة الدرس، وهذا

أحد مجالات اللسانيات التطبيقية التي تهدف إلى وضع صياغة للقاعدة النحوية العلمية على أساس تعليمي، بحيث تصلح هذه الصياغة لأن تكون أساسا تبنى عليه المواد التعليمية،[11] أما المرحلتان الثانية، والثالثة في عملية التحويل فتهتمّان « بالإجراءات التعليمية المحضة التي لا تتطلب- بالضرورة – أية إشارة مباشرة للنّحو العلمي، حيث نضع في المرحلة الثانية مخطّطا عاما يشمل كل الموضوعات النحوية التي ننوي أن ندرجها في المقرر – وهو ما يشار إليه غالبا باسم المنهج البنائي، وفي المرحلة الثالثة نضع مجموعة كاملة من النصوص، والتدريبات، والرسوم التوضيحية، والشروح، أي ما يسمى بالكتاب الأساسي، أو المادّة الفعلية المستخدمة في تعليم اللغة .»[12]

تقتضي التربية الحديثة عرض القواعد النحوية على المتعلمين عرضا لا يهدف إلى جعلهم جميعا مختصين في النحو، وإنّما لإكسابهم السلامة اللغوية إلى جانب التلقائية في التعبير، أي الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية، وبهذا « فتعلّم النحو إذا وسيلة لا غاية تقصد لذاتها، وتقديم هذه الوسيلة هو فن يجب أن يتسلّح به كل من يقف أمام الطلبة في كل المراحل الدراسية.»[13]، وهوما يدعو إليه المختصّون في حقل اللسانيات التطبيقية، وتعليميات اللغات بشكل خاص على اعتبار أنّ تعليم القواعد النحوية يهدف إلى « مساعدة التلاميذ على محاكاة الأساليب الصحيحة لغويا، وتنمية القدرة على دقّة الملاحظة، والربط، وفهم العلاقات المختلفة بين التراكيب المتشابهة، والتدريب على سلامة العبارة، وصحّة الأداء، وتقويم اللسان، وعصمته من الخطأ في الكلام، فضلا عن ترتيب المعلومات، وتنظيمها في أذهانهم، وتدريبهم على دقّة التفكير، والتحليل، واستنباط واستيعاب أوضاع اللغة وصيغها.»[14]

وختاما للحديث عن الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي نورد الرسم التوضيحي الآتي[15]:



النحو العلمي والنحو التعليمي

2- مكانة الدرس النحوي في مختلف منهجيات تعليم اللغات:

تسليما بالفكرة القائلة أنّ: « أية لغة في العالم – مهما تبلغ درجة صعوبتها وتعقيدها– ممكنة التعلم والإتقان حين توجد الطريقة التربوية الناجعة لتعلّمها، وإتقانها »[16]،

وإقرارا بضرورة الاهتمام بتعليم الدرس النحوي كون كل من: « الدراسات العربية القديمة، والغربية المعاصرة تؤكد أنّ الجهل بعلم النحو يؤدي إلى الإخلال بالتفاهم بالجملة، مع العلم أنّ الجملة هي الوحدة الصغرى الموضوعة للفهم والإفهام، وبالتالي الإفادة، أي أنّ علم النحو هو علم القياس، والاستنباط، وهو المتحكّم في تسيير أحوال الجملة، عن طريقه نؤسّس للنّصوص، والخطابات مهما كانت نوعيتها ...» [17]، وتتبّعا لما حققته مختلف منهجيات وطرائق تدريس النحو التي كانت معتمدة سابقا في تعليم اللغات – والذي لا يمكن إنكاره – بالرغم ممّا كشفته الدراسات التعليمية النظرية والتطبيقية من قصور في عدّة جوانب منها، سنعرض من خلال العناصر الآتية مختلف منهجيات تعليم اللغات مستهدفين في كل مرة تسليط الضوء على المكانة التي منحتها كل منهجية من بين هذه المنهجيات لتعليم الدرس النحوي انطلاقا منها.

2-1- مكانة الدرس النحوي في المنهجية الطبيعية:

يتّم تعلم اللغة الثانية في ظل هذه المنهجية بتهيئة ظروف تكون مشابهة للظّروف التي يتم فيها تعلم اللغة الأم وبالتواصل مع المتكلمين الأصليين للغة المستهدفة دون اللجوء إلى الترجمة، فالتعلم هنا يكون عن طريق تفاعل المتعلم مع غيره دون أن ينظر للغة الهدف «...نظرة الفاحص الدارس إنما يستعملها وسيلة وحيدة لتبليغ أفكاره والتعبير عن وجدانه »[18]، ما يعني أنه يستمع ويكرر ويطبق ما هو بصدد تعلمه في نفس الوقت فيرسخ « في ذهنه دونما شعور بالآليات النحوية فهو يستوعبها في صورتها الضمنية »[19] وهي منهجية تستهدف إكساب المتعلم القدرة على التبليغ والتواصل الشفهي أساسا، ولا تعتمد فصل الدرس النحوي في تعليمها للغة عن تعليم اللغة الهدف في حدّ ذاتها، وإنما هي قواعد وضوابط يتّم توظيفها والتواصل بها دون معرفتها معرفة نظرية سابقة لذلك.

2-2- مكانة الدرس النحوي في المنهجية التقليدية:

تعتبر المنهجية التقليدية تاريخيا «أقدم المنهجيات في تدريس اللغات»[20] وتعرف أيضا باسم منهجية " نحو ترجمة"، وتتأسس على« مبدأ أنّه لا يمكن اكتساب اللغة إلّا بالتحكم في

نسقها الشكلي.»[21] ليتّم تعليم اللغة الهدف انطلاقا من هذه المنهجية عن طريق التعرف على قواعد اللغة أولا ، ثم حفظها، ثم تطبيقها على استخدام اللغة في القراءة والكتابة، ولقد كان أكثر التدريبات فيها شيوعا هو الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم، وهو ما يتماشى مع كونها منهجية تسعى أساسا إلى «هدف واحد يتمثل في إكساب المتعلم المهارة اللغوية الكتابية»[22] لا المهارة اللغوية الشفهية، وتعتمد في المقام الأوّل على التذكر حيث يكلف المتعلمون بحفظ قوائم من المفردات، والمعارف اللغوية النظرية قصد استحضارها ثم تطبيقها أثناء الكتابة، ليتضح بذلك أنّ هذه المنهجية منهجية اعتنت بالدرس النحوي وبالمعارف اللغوية في معزل عن اللغة في شموليتها، معتبرة أنها معارف لا يمكن اتقان اللغة الهدف إلا عقب التعرف عليها وتمثل آليات تطبيقها.

ولقد وجّهت لهذه المنهجية انتقادات عدّة كان أبرزها ذهاب بلومفيلد إلى أن الخطأ الجوهري فيها هو اعتبارها أنّ الهدف من تدريس اللغة هو نقل مجموعة من الحقائق المعجمية، والنحوية، في حين قد يتمكّن المتعلم من تذكّر كمّ كبير من هذه المعارف دون القدرة على توظيفها أو فهم سياقات الجمل ودلالاتها، كون اللغة ليست عملية استرجاع منطقية وثابتة بل امتلاك لكفاءتي التواصل اللغوي، والتفاعل الاجتماعي.

2-3- مكانة الدرس النحوي في منهجية قراءة ترجمة:

تعتمد منهجية قراءة ترجمة في تعليمها للغة الثانية على قراءة نصوص مختارة، أو فعلية حقيقية للمتكلمين الأصليين بها، إذ يترجمها الأستاذ من اللغة الأصل إلى اللغة الهدف دون تعليم للقواعد النحوية أو أي إشارة لها خصوصا في المراحل التعليمية الأولى، معتدّا في ذلك بكون « قراءة نصوص مختلفة والمداومة على ذلك كفيل بأن يكوّن في أذهانهم – المتعلمين- العناصر الأساسية للملكة اللغوية الجديدة... فإذا حصلت العادة والتأقلم تلقّن القواعد النحوية للغة الثانية التي ستساعد المتعلمين على الكتابة السليمة والتعبير الجيد.»[23] الأمر الذي يجعلنا نستنتج أنّ الدرس النحوي انطلاقا من هذه المنهجية لن يكون درسا تعليميا مستقلا بذاته في المراحل التعليمية المتقدمة الأولى وإنما سيؤجل إلى المراحل التي يصبح فيها المتعلم مطالبا بالإنتاج الكتابي السليم لا الشفهي فقط، ومن بين أهم الانتقادات الموجهة لهذه المنهجية اعتماد المتعلم على ملكته اللغوية الأصلية أثناء ترجمته من اللغة المستهدفة أو إليها كونه غير عارف بخصوصية اللغة

الثانية الأمر الذي يجعل « ملكته الجديدة تتشكّل على ترسبات فوق هيكل الملكة الأصلية. »[24]، وبالتالي يستحضر المتعلم النظام اللساني والنحوي للغته الأصلية ويجنّده لفهم معاني النظام اللساني للغة الهدف في الوقت الذي يجب أن يكون النظام اللساني والنحوي لكل لغة سواء كانت هدفا أو منطلقا هو السبيل إلى تعلمها وفهمها لا غيره.

2-4- مكانة الدرس النحوي في المنهجية المباشرة:

يتم تعليم اللغة الثانية انطلاقا من المنهجية المباشرة بطريقة مباشرة دون اللجوء إلى الترجمة واستعمال المعارف المحصلة في اللغة الأصلية للمتعلمين، إذ يقوم المعلم باستغلال ما أمكن من صور وموضحات وحتى الأشياء المحيطة بالمتعلمين لشدّ انتباههم وإفهامهم وإكسابهم المعاني والتراكيب، علما أن استهداف تنمية الرصيد اللغوي المنتمي للغة الهدف لدى المتعلم يكون أسبق من استهداف تنمية معارفه النحوية فيها، من منطلق أن بناء الجملة وتحقق المعاني يقوم على فهم معنى المفردات منفصلة عن بعضها البعض أولا، فعلى ربط هذه المفردات والمعاني بتوظيف واحترام مختلف الخصائص النحوية للغة الهدف، هذا وينضاف إلى ذلك استهداف اكساب المتعلم في المراحل التعليمية الأولى على المستوى الشفهي مع تأجيل الاهتمام بالمستوى الكتابي للغة المستهدفة إلى المراحل اللاحقة وهي منهجية لها « حركية مستمرة تدفع المتعلم دوما إلى التشوق لمعرفة المزيد.» [25] ولا تبنى فقط على عدم ترجمة المفردات والمعاني من وإلى اللغة الأم للمتعلمين وإنما تقوم أيضا على عدم تحويل المعارف المتعلقة بالخط والكتابة والإملاء وعدم تحويل القواعد النحوية والصرفية كذلك[26].

وممّا أوخذ عن هذه المنهجية أنّها لا تربط بين مواقف الاستعمال الحقيقية، والاجتماعية للمتعلم، ولا تستثمرها أثناء المواقف التعليمية.

2-5- مكانة الدرس النحوي في المنهجية السمعية الشفاهية:

ظهرت هذه المنهجية في الولايات المتحدة الأمريكية بعد الحرب العالمية، وعرفت انتشارا واسعا خلال سنوات قليلة، ويرتكز تعليم اللغة الهدف فيها بالاعتماد على ما يتعلق بالجانب الشفهي وما يقوم على مبادئ البنوية التي ظهرت إثر ظهور اللسانيات الوصفية أو بنوية (فردينان دي سوسير)، كما جاءت كردّ فعل على منهجية " نحو ترجمة" التي تهتّم بالجانب النظري على حساب الجانب الاستعمالي للّغة، واستجابة لمبادئ علم النفس السلوكي (سابير

بلوم فيلد)، والنظريات المنبثقة عنه، والرامية في مجملها إلى أنّ اللغة سلوك كغيرها من السلوكات تكتسب بالتكرار، « وبعد التكرار كان يطلب من كل متعلم إعادة استعمال نفس البنى والتراكيب في مواضع أخرى أو إجراء مختلف التعديلات اللغوية عليها حتى ترسخ آلياتها في ذهنه فينسج على منوالها.»[27] وهو ما يعني أنها منهجية تعتمد على الحوار و« على التكرار الشفاهي المكثف من أجل ترسيخ الجمل المثالية»[28]

2-6- مكانة الدرس النحوي في المنهجية السمعية البصرية:

يطلق عليها أيضا مصطلح المنهجية البنوية الشاملة السمعية البصرية لتمييزها عن المنهجية السمعية الشفاهية [29]، وهي منهجية اعتبرت « أن الاختيار المنهجي السليم القائم على الجمع بين الصوت والصورة يسمح بتقديم الحوارات في وضعيات »[30] وجدير بالذكر أنّ مفهوم البنية بالنسبة لهذه المنهجية قد اتّسع ليضّم العناصر اللغوية وكذا العناصر الاجتماعية والنفسية التي لا يمكن فصلها عن مختلف وضعيات الخطاب و« من ثمة فإن اللسانيات التي تدعو إليها هي لسانيات الكلام في الوضعية لا لسانيات اللغة المجردة من العوامل الاجتماعية النفسية الفيزيزلوجية» [31]

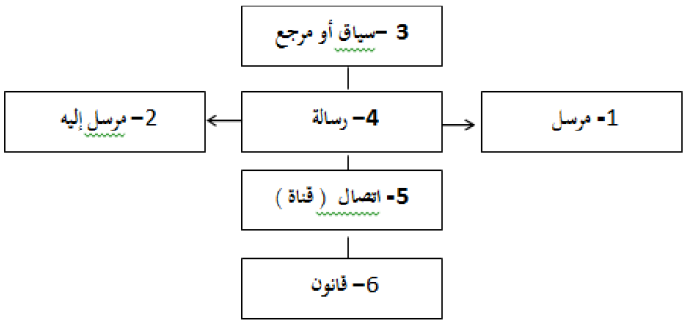
ومادام الهدف هو تمكين المتعلم من استحضار ما تعلمه من معارف لغوية عندما يقتضي الحال ذلك ظهر مع هذه المنهجية « نوع جديد من التمارين وهو تمارين إعادة الاستعمال بما تتيحه للمتعلمين من فرص لاكتشاف الظروف الكثيرة والمتنوعة التي يمكن أن تستغل فيها البنى والتراكيب.»[32] هذا وإن اشتركت هذه المنهجية مع المنهجية السمعية الشفهية في منح الأولية لتعليم الجانب الشفهي للغة الهدف، فإنها تختلف عنها « من حيث الأسس العلمية التي بنيت عليها، ومن حيث الوسائل التي تعتمدها »[33] إضافة إلى أنها استحدثت استعمال الصور والموضحات ... كمساعدة على جعل المتعلم يتمثل وضعيات مشابهة للوضعيات الخطابية الواقعية.

2-7- مكانة الدرس النحوي في المنهجية التواصلية:

ارتبطت المنهجية التواصلية في نشأتها بتغير استراتيجي شمل النظرة إلى اللغة أولا، والطريقة التي توصف بها ثانيا، وطريقة تعليمها ثالثا، ولقد كان لنظرية تشومسكي في النحو التوليدي دورا مؤثرا في ذلك كله، وفي تطوّر منهجيات تعليم اللغات بصفة عامة.

ومن المبادئ التي تقوم عليها هذه المنهجية نجد اعتماد النظرية المعرفية التي تقرّ بأنّ التعلم لا يكون استجابة لمؤثرات خارجية فقط وإنّما نتيجة للنمو المعرفي بالأساس، وتهتم بملكة التواصل والملكة الاجتماعية، وعرض المعارف على أساس التدرج الوظيفي التواصلي، وربط المواقف التعليمية بالواقع. فالتواصل بالنسبة لأي لغة في هذه المنهجية « يمثل وظيفتها المركزية سواء كانت هذه اللغة ملفوظة أو مخطوطة.»[34]

وتشترك عدة عناصر مختلفة لتتّم كل عملية تواصل، و التي حدّدها جاكبسون كما يلي [35]:



مخطط رقم (01) : عناصر دورة التواصل عند جاكبسون

يقابل كل عنصر من العناصر المشتركة في عملية التواصل وفق جاكبسون وظيفة أساسية:

أ– المرسل: الوظيفة التعبيرية، وتسمّى أيضا الوظيفة الانفعالية.

ب– المرسل إليه: الوظيفة الندائية، أو الأمرية.

جـ– السياق أو المرجع: الوظيفة المرجعية، و تسمى أيضا الوظيفة الإخبارية، أو الإعلامية.

د– الرسالة: الوظيفة الشعرية، وتسمى أيضا الوظيفة الإنشائية، « و لايزال تعريف جاكبسون لها هو الغالب بين أغلب الدارسين: الوظيفة الشعرية إسقاط مبدأ توافق البناء (أو التضمين المتبادل) من محور الانتقاء على محور التأليف، ويقصد بمحور الانتقاء أو الاختيار المحور الاستبدالي، ويشير بمحور التأليف، أو النظم، أو التركيب إلى المحور التركيبي: أي يقع إسقاط من حالة، أو حالات عمودية إلى حالة أو حالات أفقية، خلافا لما هو متعارف عليه .»[36]

هـ – الاتصال أو القناة: وظيفة إقامة الاتصال.

و- القانون أو السنن: وظيفة تعدي اللغة أو ما وراء اللغة.

ولكي يرسل " المرسل " "رسالته " — خطابه الشفهي أو الكتابي - عليه أن : « يستحضر قانونا، أو سننا يفترض في متقبله الغائب، أو الحاضر أن يتقن هذا القانون المشترك المتبادل بينهما.»[37] فتعليم اللغة باعتماد هذه المنهجية يقوم على وظيفة اللغة التواصلية والتبليغية بالأساس، « فلم يعد لسانيّ حديث منذ مائة سنة على الأقل يرتاب لحظة، أو يختلف في صنوه على الآخر، في أنّ موضوع اللغة بكل أبعادها الصوتية، وقواعدها، وأنظمتها البسيطة والمعقدة هو التبليغ، والتواصل مع الآخرين شفهيا أو كتابيا، نفعيا أو جماليا.»[38]

وقد انعكس استهداف هذه المنهجية التواصلية تحقيق قدرة المتعلم على التواصل على طبيعة الدرس النحوي الذي تعتمده، لتستغني بذلك عن تعليم دروس وموضوعات النحو التقليدي التي من شأنها إمداد المتعلم بمحتويات نحوية نظرية لا يستدعيها تواصله باللغة الهدف، وتستبدلها بدروس وموضوعات النحو الوظيفي التي من شأنها تمكين المتعلم من التواصل باللغة الهدف تواصلا كتابيا أو شفهيا سليما مثلما هو منشود.

عقب تتبّع مكانة الدرس النحوي في مختلف منهجيات تعليم اللغات القديمة منها والحديثة، تكّشف مدى تغيّر تموقع الدرس النحوي من منهجية إلى أخرى، وهو ما سنلخصه من خلال الجدول الآتي:

المنهجية	مكانة الدرس النحوي بها
المنهجية الطبيعية	- تعلّم الدرس النحوي تعليما ضمنيا، متزامنا وتعليم باقي المعارف اللغوية. - تعدّ اكتساب المتعلم للغة الهدف ولنحوها اكتسابا لا يتأتى إلا عن طريق التفحص والتمعن المباشرين لدروس النحو النظرية والتدرّب عليها. - تعدّ الدرس النحوي يتأتّى عن طريق احتكاك المتعلم وتفاعله مع أكبر كم معرفي لغوي ممكن.
المنهجية التقليدية (نحو ترجمة)	- تولي الدرس النحوي أولوية مطلقة. - تعدّ اكتساب اللغة لا يتحقق دون معرفة تامة بخصوصياتها النحوية، وحفظ لهذه الخصائص، ثم تطبيق ومراعاة لها عند القراءة والكتابة.
منهجية قراءة ترجمة	- لا تعدّ تعليم المعارف النحوية الخالصة، ولا التدرب على تطبيقاتها هدفا تعليميا مستقلا عن تعليم اللغة الهدف.

	- تستهدف تمثّل المتعلم للنسق اللغوي الذي تنبني عليه اللغة الهدف. - لا تولي أهمية لاستقلالية الدرس النحوي في المراحل التعليمية الأولى من تعليم أي لغة. - تعتمد تلقين دروس نحوية مستقلة في مراحل تعليمية متقدمة من تعليم أي لغة.
المنهجية المباشرة	- تستهدف تنمية الرصيد اللغوي المنتمي للغة الهدف لدى المتعلم قبل استهداف تنمية معارفه النحوية.
المنهجية السمعية الشفاهية	- تعتمد على إعادة استعمال المتعلم لنفس البنى والتراكيب النحوية، وحفظه لها. - تعتمد على التكرار المكثف من أجل ترسيخ نماذج الجمل المثالية.
المنهجية السمعية البصرية	- تجاوز المنهجية السمعية البصرية لمبدأ تكرار القوالب النحوية الجديدة المعتمد عليها في في المنهجية السمعية الشفاهية، والنسج على منوالها، إلى التفتح على مختلف الوضعيات التي يمكن أن تستغل فيها ذات البنى والتراكيب النحوية وفق ما يتلاءم ومختلف الوضعيات التواصلية.
المنهجية التواصلية:	- تستهدف انتقاء الدروس والمواضيع النحوية ذات البعد الوظيفي المحقق للتواصل. - تؤجل تعليم الدروس النحوية ذات الطابع العلمي التحليلي .

جدول رقم (01): مكانة الدرس النحوي في مختلف منهجيات تعليم اللغات

ننهي بهذا الجدول تتبعنا لمكانة الدرس النحوي في مختلف منهجيات تعليم اللغات، وننتقل إلى خاتمة تحوصل أبرز النتائج المتوصل إليها.

خاتمة:

تتبدى من خلال ما سبق التفصيل فيه خصوصية وأهمية الدرس النحوي بالنسبة لكل من تعليم اللغة العربية وكذا مختلف منهجيات تعليم اللغات، فمهما اختلفت هذه المنهجيات في الخطوات إلا أنها تبقى تشترك في الأهمية التي توليها للدرس النحوي، وفي اعتباره محطة تعليمية ضرورية لا يمكن تجاوزها بأي حال من الأحوال، فهذا تعليم اللغة العربية قائم على تمكن المتعلم من قواعدها النحوية تحقيقا للتحصيل الجيد لها وضمانا للتواصل الوظيفي بها منذ القدم وحتى

يومنا هذا، وهذه المنهجية الطبيعية تعلّم الدرس النحوي تعليما ضمنيا متزامنا وتعليم باقي المعارف اللغوية، فيما تولي المنهجية التقليدية (نحو ترجمة) أولوية مطلقة لحفظ المتعلم للخصائص النحوية الخاصة باللغة المراد تعلّمها، وتستهدف منهجية قراءة ترجمة تمثّل المتعلم للنسق الكلي للغة لا لقواعدها النحوية فقط متجاوزة بذلك استقلالية الدرس النحوي في المراحل التعليمية الأولى للغة الهدف ومؤجلة إياه إلى مراحل متقدمة من مراحل تعليم اللغة، في حين تعدّ المنهجية المباشرة إثراء الرصيد اللغوي للغة الهدف أولى من تعليم معارفها النحوية، وتركز المنهجية السمعية الشفاهية على حفظ المتعلم للبنى والتراكيب النحوية وإعادة استعماله لها، بينما تختلف عنها المنهجية السمعية البصرية التي لا تكتفي بإعادة إنتاج المتعلم على شاكلة النماذج النحوية التي سبق وتعلّمها وإنّما تتطلب ضرورة التفتح على وضعيات خطابية جديدة تستدعي إعادة الإنتاج في وضعيات خطابية وتواصلية جديدة، أما المنهجية التواصلية فتتميز عن كل المنهجيات السابقة الذكر ببعدها الوظيفي المصرح به منذ بداية تعليم أي لغة من اللغات انطلاقا منها، وبتأجيل المعارف النحوية النظرية العلمية إلى مراحل تعليمية متقدمة.

يستخلص ختاما أن تعليم اللغة العربية – بصفة خاصة – وكذا مختلف منهجيات تعليم اللغات – بصفة عامة – جميعها عُنيت بتعليم الدرس النحوي سواء كان ذلك باعتباره مستقلا بذاته أو متضمنا، مدرجا منذ المراحل الأولى لتعليم اللغة الهدف أو مؤجلا إلى مراحل متأخرة من ذلك، مهتما بتعليم المعارف النحوية النظرية أو الوظيفية منها فقط ...

لتبقى بذلك مكانة الدرس النحوي في تعليم اللغة العربية وفي مختلف منهجيات تعليم اللغات راسخة، ثابتة وضرورية مهما تعدّدت واختلفت منطلقات وخطوات تعليم اللغات انطلاقا من هذه المنهجيات.

هوامش:

[1] – محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، ط 02، القاهرة، 1990، ص. 9.

[2] – أبو علي الحسن بن أحمد الفارسي، التكملة وهي الجزء الثاني من الإيضاح العضدي، تحقيق حسن الشاذلي فرهود، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، المملكة العربية السعودية،1981، ص.3.

[3] – على بن محمد الشريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، ساحة رياض الصلح، بيروت 1990، ص.259.

[4] – أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، المكتبة العلمية، ط2،الجزء 1،بيروت،1973. ص. 34.

[5] – عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، دراسة نقدية وصفية لبعض الآراء النحوية، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، 2008، ص.61.

[6] – أبو سراج بن بكر، الأصول في النحو، مطبعة المدني، السعودية، القاهرة، 1976، ص.4.

[7] – زين كامل الخويسكي، النحو التعليمي، قطوف في علم اللغة التطبيقي، دار المعرفة الجامعية ،الاسكندرية، 2009، ص.89.

[8] – عبد الرزاق عبد الرحمان السعدي، عبد الوهاب زكريا، " منهج مقترح لتعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية"، في مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاسلامية، المجلد الثالث، العدد 10، ماليزيا، 2011، ص.504.

[9] – عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، ص. 273.

[10] – زين كامل الخويسكي، النحو التعليمي قطوف في علم اللغة التطبيقي، ص.91.

[11] – المرجع نفسه، ص.90.

[12] – – زين كامل الخويسكي، النحو التعليمي قطوف في علم اللغة التطبيقي، ص.91.

[13] – عاطف فضل محمد، النحو الوظيفي، دار الميسرة للنشر والطبع والتوزيع، عمان، ط2، 2013، ص.19.

[14] – عواد جاسم محمد التميمي، باجر جواد محمد الزجاجي، واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي، الإدارة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية، تونس، 2004، ص.37.

[15] انظر _ Marie - Louisa UWIZEVE, Les exercices de grammaire et le développement de la compétence communicative: Une typologie, université Oslo,Norvège , 2011, p.20.

[16]– محمد جاهمي، " واقع تعليم النحو في المرحلة الثانوية "، في مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 07، فيفري 2005،ص.3.

[17]– فتيحة حداد، ابن خلدون وآراؤه اللغوية والتعليمية، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، 2011،ص.30،31.

[18]– نصر الدين بوحساين، منهج تدريس اللغة العربية للموظفين في مراكز التكوين الإداري، مستوى الإتقان، مادة النحو، رسالة ماجستير، كلية الآداب و اللغات، جامعة الجزائر، 1997، ص.83.

[19]– المرجع نفسه، ص.82.

[20] - انظر Christian PUREN, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, édition originale papier :Paris, Nanthan , 1988,p. 18.

[21]– عبد الكريم بن محمد، تعليمية النحو في مرحلة التعليم الثانوي العام، السنة الأولى نموذجا، رسالة ماجستير، كلية الآداب و اللغات، جامعة الجزائر، 2004-2005 ص .49.

[22] - انظر Christian, PUREN, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues ,p. 18.

[23]– نصر الدين بوحساين، منهج تدريس اللغة العربية للموظفين في مراكز التكوين الإداري مستوى الإتقان مادة النحو، ص.87.

[24]– المرجع نفسه، ص.88.

[25]– نصر الدين بوحساين، منهج تدريس اللغة العربية للموظفين في مراكز التكوين الإداري مستوى الإتقان مادة النحو، ص.91.

[26]– انظرChristian PUREN, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues ,p64.

[27]– نصر الدين بوحساين، منهج تدريس اللغة العربية للموظفين في مراكز التكوين الإداري مستوى الإتقان مادة النحو، ص.92.

[28]– حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003،ص.91.

[29]– انظر نصر الدين بوحساين، منهج تدريس اللغة العربية للموظفين في مراكز التكوين الإداري مستوى الإتقان مادة النحو، ص.94.

[30]– محمد مكسي ،ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات و تقنيات، في السلسلة البيداغوجية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1،1997،ص.26.

[31]– حفيظة تازروتي ، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص.93.

[32]– نصر الدين بوحساين، منهج تدريس اللغة العربية للموظفين في مراكز التكوين الإداري مستوى الإتقان مادة النحو، ص.96.

[33]– حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص.93 .

[34]– عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل اقترابات لسانية لإشكاليات التواصل للتواصليين الشفوي والكتابي، دار هومة، الجزائر، د ط، 2012، ص.91.

[35]– المرجع نفسه، ص.103.

[36]– عبد الجليل مرتاض، الوظائف النحوية في مستوى النص، دار هومة، الجزائر،2011، د ط، ص.145.

[37]– عبد الجليل مرتاض، الوظائف النحوية في مستوى النص ، ص.102.

[38]– عبد الجليل مرتاض، " اللغة العربية والاتصال "، في منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، أعمال الموسم الثقافي، الجزائر، 2000، ص.133.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 181 - 204 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

مهارة قراءة النصوص
دراسة ميدانية للصف الثالث ابتدائي مدرسة سليمان أق إيلاشن بتمنراست
Text Reading Skill: A Field Research for Third Grade Primary; Suleiman Aq Alashn School in Tamanrasset

سمية ساقني[1] د. عبد الجليل ساقني[2] *

Sagni Soumia [1] Sagni Abdeldjalil [2]

المركز الجامعي تامنغست

University Center of Tamanghasset- Algeria

djalilsocio@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2019/04/22	تاريخ القبول: 2019/12/16	تاريخ النشر: 2020/03/15

ملخص البحث

تندرج مهارة قراءة النص ضمن ما يسمى بالمهارات اللغوية التي يكتسبها التلاميذ عبر مراحل تعليمهم المتوالية، وللمدرسة الابتدائية ذات التعليم الاساسي دور مهم للغاية في الامر فهي التي تقوم بصقل المواهب وتنميتها بطرق ممنهجة ولأهداف منتظرة، وهذا البحث يبرز دور المدرسة والمعلم في مساعدة التلاميذ في الصف الثالث ابتدائي على اتقان مهارة القراءة وفهم النص وهي دراسة ميدانية لإحدى مدارس التعليم الاساسي بمدينة تمنراست أقصى جنوب الجزائر.

الكلمات المفتاح: مهارة، قراءة، تعليم، تلاميذ، نص.

Abstract

The skill of reading the text falls within the so-called language skills acquired by students through their successive stages of education. The elementary school with basic education has a very important role in it. It clears the talents and develops them in systematic ways and for expected goals. This research highlights the role of the school and the teacher in helping students in the third grade to master the skill of reading and understanding the text is a field study of one of the basic education schools in the city of Tamanrasset in the farsouth of Algeria.

Keywords: Skill, Reading, Education, Students, Text.

* عبد الجليل ساقني. djalilsocio@gmail.com

مدخل:

يولد الطفل بنعم كثيرة حباه الله إياها، من سمعٍ وبصرٍ وعقلٍ ما تلبث أن تنمو لتشكل رأس مال يكون قادرا على العيش به وتلبية حاجاته ورغباته، ومضت سنة الله في خلقه واستكمالاً لهذه النعم الفطرية، بما أودع فيه من طاقات تؤهله للرقيّ وتعده للإنتاج والإبداع وتشكل له أساسا لا بد منه في حياته الفردية والإجتماعية، وأبرز ما يمثل ذلك هي اللغة، فاللغة أرقى ما لدى الطفل من مصادر القوة والتفرد، يستخدم الأصوات المنطوقة في نظام محدد لتحقيق الاتصال بأبناء جنسه والتعبير عن اتجاهاته، وهي قدرة ذهنية مكتسبة يستمدها الطفل بداية من الوسط الذي يعيش فيه، فضروري لهذه اللغة حتى يستطيع الولوج بها في معترك الحياة من صقل، هذا الأخير الذي يتم عن طريق إدخال الطفل إلى المدارس التربوية والتعليمية، ليتغير مفهوم الطفل إلى المتعلم أو التلميذ، حيث يتم توجهه الوجهة اللغوية الحسنة وتعليمه المبادئ والقواعد المتعلقة بها، وكذا غرس القيم الأخلاقية فيه، وتعريفه بالأنشطة التعليمية التي سيمارسها والمهارات الأساسية التي ترتكز عليها اللغة من إستماع، ومحادثة، وكتابة، وقراءة، هذه الاخيرة التي تعد الفن الأثير لدى الكثير من القراء سواء في المدارس التعليمية أو الميادين الحياتية الأخرى، ويأتي الاهتمام بدراسة القراءة أو بالأحرى مهارة القراءة على رأس قائمة الدراسات اللغوية التعليمية، بل إنه صلب العملية التعليمية، حيث حققت القراءة حضورا قويا لما قدمته من أشكال معرفية، وجذب اهتمام الدارسين على مختلف مستوياتهم. فهناك دراسات اهتمت بطرق تعليم القراءة بين القديم والحديث وبعضها اهتمت بأنواع القراءة ومدى فاعليتها في الحقل التعليمي، وهناك دراسات اهتمت بوسائل تنمية مهارة القراءة للمتعلمين. فكانت هذه الدراسات في حد ذاتها دافعا لمحاولة تقديم دراسة في هذا المجال، فلم يكن اختيارنا للقراءة النصية اعتباطاً، وإنما كان لمحاولة ايجاد إجابة عن تساؤل حول كيفية تعامل التلاميذ مع النصوص المقدمة إليهم سواء على مستوى الأداء أو الفهم. ولأن العديد من الدراسات تتناول القراءة لوحدها والنص وما يتعلق به على حدا، فأردنا الجمع بينهما لخلق التكامل، ولتحليل أعمق يمكن لنا الاستناد الى سؤال مركزي: ما المقصود بمهارة القراءة؟ وما مدى فهم التلاميذ للنصوص التي يقرؤنها؟

أولا– مهارة القراءة:

1– مفهوم المهارة:

أ– لغة:

"الحِذقُ في الشّيءِ. والماهِرُ الحاذِقُ بِكُلِّ عَمَلٍ وَأَكثَرُ ما يُوصَفُ بِهِ السَّابِحُ المجِيدُ، والجمعُ مَهَرَةٌ، ويُقالُ مَهَرتُ بِهَذا الشّيء، أَمهَرُ بِهِ مَهارَةً أَي صِرتُ بِهِ حاذِقاً وَفي الحدِيثِ النَبوي الشّريف: "مَثَلُ الماهِرِ بِالقُرآنِ مَثَلُ السَّفَرَةُ".[1]

ب– اصطلاحا:

جاء في معجم مصطلحات التربية أن "المهارة تناسق تحصيلي أو عملية عقلية تبلغ درجة عالية من الكفاءة، وهي القدرة على القيام بعمل ما بشكل يحدده مقياس مطور لهذا الغرض على أساس الفهم والسرعة والدقة ".[2]

ومن جهة أخرى هي: "درب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد، سواء أكان هذا الأداء عقليا او اجتماعيا او حركيا".[3]

يتبين أن المهارة تحكمها جملة من المعايير على أساسها يمكن إطلاق وصف الأداء الماهر، وهذه المعايير هي:

السرعة: تؤدى المهارة بسرعة.

الدقة: دالة المهارة

التآزر: أي صحة المهارة في الأداء.

التوقيت: الدقة في توقيت الإنجاز.

الإستراتيجية: استخدام كل عناصر الإستراتيجية.

الاقتصاد: ويكون ذلك في الجهد والوقت.

2– مكونات المهارة:

للباحثين تصورات مختلفة للعوامل التي تتكون منها المهارة، وفيما يلي بعض هذه التصورات:

أ– تعتبر المهارة في رأي سيشور Seashore درجة من الكفاءة في أداء فعل ما.كما أن المهارات جميعها تتضمن حركة الجسم كله أكثر من مجرد مجموعة من العضلات الكبيرة او الصغيرة، وأشار أيضا إلى أن المهارات الحركية تشتمل على ثلاثة عناصر هي: السرعة والقوة والثبات أو الدقة.[4]

ب- وقد درس فلشمان Fleishman القدرات النفس – حركية كمحاولة لإيجاد عدد من فئات القدرات التي يمكن أن تساعد في وصف مدى واسع من المهام النفس – حركية، وقد استخلص لنا عشرة عوامل مستقلة تتكون منها المهارة النفس حركية، هذه العوامل هي:

- سرعة حركة الأصبع والمعصم.
- الحذق في حركة الأصبع.
- معدل حركة الذراع.
- الحذق اليدوي.
- ثبات حركة الذراع واليد.
- زمن رد الفعل.
- الاستهداف.
- التناسق النفس- حركي.
- تمييز وضعية الجسم.
- العلاقات المكانية.

3-خصائص الأداء اللغوي الماهر:

في ضوء التعريفات السابقة للمهارة والمكونات التي انتهى الباحثون إلى تحديدها فيما يخص المهارات، وفي ضوء الملاحظات العامة لأشكال الأداء، يمكن الخروج بالصفات التي تعتبر خصائص مميزة للمهارة اللغوية. إن إطلاق لفظ مهارة على عمل معين(الأداء اللغوي) يعني ما يلي[5]:

- أن الأداء حركي معقد إلى حد ما.
- أن شكلا من أشكال التعلم قد حدث.
- أن ثمة تكاملا في السلوك نتج عن هذا التعلم.
- أن أداء هذا العمل يتسم باليسر والسهولة إلى حد ما.
- أن الحركات الغريبة التي كانت دخيلة على الأداء قلت، إن لم تكن اختفت.
- أن الأخطاء في أداء هذا العمل بدأت تتناقص.
- أن الأداء يصحبه قدرة على إدراك علاقات جديدة.

– أن القدرة على التطبيق تنمو بقوة وبدقة متزايدة.

– أن الأداء يأخذ طريقه بسرعة مطردة.

– أن الأداء مصحوب بالثقة في النفس والرضا عن العمل.

– أن الأداء العملي يستند خلفه تصور واضح في الذهن لطبيعة العمل وإجراءاته ونتائجه.

– أن هناك تآزرا بين مختلف أعضاء الإنسان، أعضاء النطق وأعضاء الحس؛ حيث إن المهارات اللغوية تتضمن مهارات إدراكية حركية عقلية، والتآزر يعني استخدام هذه الأعضاء المختلفة معا.

– أن هناك تنظيما لسلاسل المثيرات والاستجابات في أنماط أكبر. هذا التنظيم يمكن تصوره في شكل بناء هرمي فيه عناصر فرعية وأخرى أساسية، ويعتبر تعلم ما هو فرعي شرطا لازما وسابقا لتعلم ما هو أساسي.

4– مفهوم القراءة:

أ– تعريف:

لغة: قال الفيروزآبادي في (القاموس المحيط) عند مادة "**القُرآنُ**":

وقَارَأَهُ مُقارَأَةً وقِرَاءً: دارَسَهُ، والقَرَّاءُ: الحَسَنُ القراءَةِ، وتَقَرَّأَ، وقَرَأَ عَليهِ السَّلامَ: أبلَغَهُ." [6]

القراءة تربويا هي عملية تحويل الرموز إلى أصوات مهموسة أو مسموعة وهذه الأصوات هي الكلمات لتي تحمل دلالات معينة، وكلما استوعب الفرد حصيلة معينة من هذه الكلمات ذات الدلالات كلما اتسع أفقه وفهم ما يدور حوله، فهي النافذة المفتوحة على المحيط المحلي للفرد والعالم الخارجي وهي وسيلة لاكتساب المعارف والخبرات المتنوعة، فإذا كانت الحياة تساعد الفرد على النمو والتعامل مع الغير فإن القراءة توسع مداركه وذلك بنقله إلى آفاق واسعة.[7]

ب– خصائص القراءة:

تتمتع القراءة بمزايا وخصائص عديدة، لا يمكن حصرها، ولكننا نلخص منها ما يلي[8]:

– القراءة هي نافذة الإنسان على الدنيا، يطل منها على كل شيء، ويرى منها الحياة والأحياء، ويطلع على الكون.

– أنها ظاهرة إنسانية من خواص الإنسان وحده، ولازمة لرقيه، وما يبذله فيها يعتبر جهداً نافعاً وضرورياً؛ لكي يتمتع بإنسانيته، ويحقق غاية الخلق فيه.

– أنها عملية حيوية كاملة، تشترك فيها قوى إنسانية متعددة، وتحتاج لجهود بدنية وعقلية ونفسية؛ لكي تصل إلى الدرجة المطلوبة.

– أنها مع قرينتها(الكتابة) يعتبران حجر الأساس في التعليم، ولا يمكن لوسيلة أخرى أن تغني عنهما.

– أنها لا تعترف بالفواصل الزمنية، والفوارق الاجتماعية، والحدود الجغرافية، فالقارئ يستطيع أن يعيش كل العصور، وفي كل الممالك والأقطار.

– أنها لا تقيد الإنسان بزمان ولا مكان، فالقارئ يستطيع القراءة متى شاء وأين شاء.

– أنها تسمح للكاتب أن يتحدث في كل الأوقات، وإلى كل الطبقات والهيئات– دون استثناء– فيزول بذلك كثير من الفوارق الفكرية بين طبقات المجتمع.

– أنها تنقل القارئ من عالمه الضيق إلى عالم أوسع أفقاً، فهي من أهم الوسائل التي تعالج ضيق الأفق، إذ تجعل من الرجل محدود التفكير، رجلاً واسع الأفق بعيد النظر.

– أنها توجه البحث العلمي، وتربط الباحثين في شتى أنحاء العالم برباط قوي، وبذلك يسير موكب العالم والمعرفة نحو أهدافه السامية التي يبغيها بخطوات سريعة موفقة.

– أنها تعطي القارئ أكثر من حياة واحدة في مدى عمر الإنسان الواحد؛ لأنها تزيد من هذه الحياة من ناحية العمق، وإن كانت لا تطيلها بمقادير الحساب.

– أنها وسيلة للتنمية أو للهدم، فهي تؤثر في اتجاهات الإنسان ومستواه الخلقي ومعتقداته وتصرفاته، على حسب ما يقرأ يكون التأثر، إن صالحاً أو طالحاً.

– تتميز بحرية الاختيار دون تقييد.

– أنها متعة عظيمة بسعر رخيص، بالمقارنة مع تكاليف الهوايات الأخرى.

– تتميز بالبقاء ودوام الاقتناء.

– تتميز بسهولة المراجعة، وسلامة، اللغة، وسهولة التثبيت في الذاكرة، وقد جاء في المثل الصيني:((أسمع فأنسى، أقرأ فأتذكّر)).

– أنها وسيلة أساسية للاتصال بين الأفراد والمجتمعات، والربط بين أفراد المجتمع.

– أنها سبيل الفهم، وهي بداية التعامل مع النص، فالمرء لكي يعي النص يبدأ بقراءته وحين يكون النص عميقاً في بنائه، يحتاج المرء إلى معالجة أخرى، هي في حد ذاتها قراءة ثانية أو ثالثة يستعين معها بالقلم والورق.

5– التلميذ وتنمية مهارات القراءة:

لا زال كثير من معلمي القراءة في المدرسة الابتدائية يعتبرون أن الهدف الأساسي من تعليم القراءة هو تنمية المهارات الضرورية لاستخدامها في فنون اللغة الأخرى. وفي الواقع، ليس هذا هو الهدف الأساسي من تعليم القراءة، لأننا لا نعلّم التلاميذ القراءة لأنها تزود الفنون اللغوية بالقوة والأصالة، بل إن هناك أهدافاً أخرى لتعليم القراءة، من أهمها ما ورد في كتاب(تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية) على النحو التالي:

أ. نمو المهارات الأساسية في القراءة، مثل:

– التعرف على الكلمات.

– التأكد من معاني الكلمات.

– فهم وتفسير المواد المقروءة.

– إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والفقرات.

– القراءة في صمت بما يحقق الاقتصاد في الوقت والجهد.

– القراءة جهرا قراءة سليمة.

– إستخدام الكتب ومصادر المعلومات الأخرى استخداما مثمرا.

ب. تهيئة المناخ المناسب لاكتساب خبرات جديدة؛ من خلال استخدام التلميذ لآلات القراءة. ولا شك أن المعلم يستطيع أن يزود التلميذ بالكثير من برامج القراءة التي يمكن استخدامها في آلات القراءة أو آلات التعلم.

ج. الاستمتاع بالقراءة والإقبال عليها؛ بشغف من جانب التلميذ، ويتمثل ذلك في الاختيار الجيد للمواد والبرامج التي يمكن أن يقرأها التلميذ.

د. تنمية الميول القرائية لدى التلميذ؛ حيث تعتبر الميول القرائية من أهم العوامل في تقدم التلميذ في القراءة وفي اكتساب مهاراتها.

هـ. اكتساب التلميذ حصيلة لغوية؛ من المفردات والتراكيب والعبارات والأساليب والمعاني والأفكار.[9]

و. القدرة على القراءة السريعة: وأساسها اتساع المدى البصري الذي يؤدي إلى إدراك مجموعة من الكلمات في الوقفة الواحدة للعين، وبالتالي إلى سرعة القراءة. ومما يساعد على اتساع المدى البصري، أن تكون الكلمات مألوفة لدى الطفل، لأن ذلك يساعد العين على تمييز قدر لا بأس به من المادة المكتوبة في وقفة واحدة، دون أن تحدث حركات رجعية تسبب البطء في القراءة.

ي. القدرة على القراءة الصامتة: وأساسها تمييز المادة المكتوبة واستيعابها في صمت لا يتخلله تحريك الشفتين أو نطق الكلمات. ولقد أكدت اختبارات القراءة الصامتة أن ضيق مدى الإدراك يرجع إلى أن الطفل يقرأ قراءة جهرية، أو ينطق ببعض الكلمات في أثناء القراءة الصامتة.[10]

ثانيا– النص والفهم:

1– تعريف النص:

لغة: قال الزوبيدي في (تاج العروس):[11] "(نَصَّ الحَدِيثَ) يَنُصُّه نَصًّا، وَكَذَا نَصَّ (إِلَيْه)، إِذَا رَفَعَهُ قَالَ عَمْرُو بنُ دِينَار: مَا رَأَيْتُ رَجُلاً أَنصَّ للحَدِيثِ مِن الزُّهْرِيِّ، أَي أَرْفَعَ لَه، وَأَسْنَدَ، وهو مَجَازٌ. وأَصْلُ النَّصِّ: رَفْعُك لِلشَّيْءِ. وفِي الحَدِيث:((أَنَّ النَّبِي صَلَّى اللهُ عَلَيْه وسَلَّم حِينَ دَفَعَ مِن عَرَفَاتٍ سَارَ العَنَقَ، فإذا وَجَدَ فَجْوَةً نَصَّ))، أَي رَفَعَ نَاقَتَه فِي السَّيْرِ "

إصطلاحا:[12]" شبكة من المعطيات اللسانية والبنيوية والأيديولوجية تتظافر فيما بينها لتكون خطابا فإذا إستوى مارس تأثير عجيبا من أجل إنتاج نصوص أخرى، فالنص قائم على التجدّدية بحكم مقروئيته، وقائم على التعددية بحكم خصوصية عطائيته، تبعا لكل حالة يتعرض لها في مجهر القراءة، فالنص من حيث هو قابلية للعطاء المتجدد بتعدد تعرضه للقراء."

أما النص من وجهة النظر البيداغوجية يعد[13] " : وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنفع على العملية التعليمية".

2– أنواع النص التعليمي:

أ. النص القصصي:[14]" يعد النص القصصي من أقوى عوامل الاستثارة في المتعلم وهو إما أن يكون نوعا من الأدب المسموع يجد التلميذ فيه استمتاعه قبل تعلم الكتابة و إما أن يكون أدبا مقروءا عند تعلمه الكتابة والقراءة، وتلعب لغة النص القصصي دورا كبيرا في تأجيج العاطفة عند التلميذ فاللغة هي التي تنقل المعاني والصور من الحياة والوقائع التي لا يجدها المرء في بيئته فتكون مصدر من مصادر المعرفة."

ب. النص المسرحي:[15]" هو فن أدبي انساني يتخذ من الشعر أو النثر أسلوبا له ويستند إلى الحوار بين الشخصيات وهي محددة الزمان والمكان، تدور في حدث معين ويهدف الى بناء شخصية التلميذ انطلاقا من أن لنصوص المسرحية بطبيعتها مصدر متعة للمتعلمين والتي قد تكون ذات طابع تثقيفي أو إجتماعي أو تهذيبي تربوي ...الخ."

ج. النص الإنشادي:[16]" الأناشيد هي شعر خفيف الأوزان سريع الايقاع سهل الالفاظ والتراكيب حلو العبارة قصير البناء، يستهدف اثارة المشاعر نحو الخير والجمال والمثل العليا، ويجب أن تكون فكرتها قريبة من مدارك التلاميذ و ألفاظها سهلة ذات هدف معين دون نسيان الموسيقى العذبة التي تميزها."

د. المحفوظات:[17]" هي قطعة نصية أدبية موجزة تكون على شكل شعر أو نثرأو قرآن أو حديث يكلف التلميذ بحفظها أو جزء منها بعد دراستها وفهمها، وليس من المهم فيها اللحن والموسيقى فالغرض الرئيسي منها زيادة الرصيد اللغوي وتوسيع أفق التفكير."

3– تصميم النصوص التعليمية وعوامل مقرؤيتها:

اذا كان النص يشكل المحور الاساسي الذي تدور حوله تفاصيل وإجراءات العملية التعليمية، وحتى يحقق الدرس المطبوع الغرض الذي يستخدم من اجله ينبغي أن يكون جذابا وفعالا ومفيدا وسهل القراءة وقد اكد تشوبن ضرورة أن تكون الكتب الدراسية جذابة لأنها تواجه منافسة شديدة من وسائل الاعلام المطبوعة كالصحف والمجلات، فتصميم نصوص القراءة له اهمية كبيرة في الرفع من درجة المقروئية لدى المتعلمين وتكمن اهمية التصميم هذه في تنظيم الافكار على الصفحات المطبوعة للكتاب وقد اشارت جاروفا لو، الى وجود عاملين يحددان ردود فعل القارئ للنص المقروء هما: ما لدى القارئ من معلومات وعلاقة القارئ بالنص المقروء، وأضافت

أن لوضوح الخط والرسومات التوضيحية والألوان والمفردات ومستوى صعوبة المفاهيم والتراكيب اللغوية وتنظيم المعلومات أثر على أداء التلميذ في القراءة [18].

كما يشير هارتلي الى أن مقاس الصفحة وطريقة اخراجها يجعلان التعلم من النص يسير بطريقة سلسة بعيدة عن الخلط، هذا وتتنوع طرق تصميم النصوص التعليمية وفق غرض القراءة، وطبيعة النص المقروء وسن القارئ ونوع الوعاء الذي يحتوي على النص كالمجلات ودوائر المعارف والكتب العلمية والمطويات وغيرها[19].

وقد وجدت راستد أن استخدام صور مصاحبة للقصص المقروءة قد زاد من قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية على تذكر القصة، كما أن الصور المصاحبة للنصوص تحتوي على حقائق قد زاد من قدرة التلاميذ على تذكر النصوص، ويقر علم النفس أن حاسة البصر عند التلميذ تأخذ تدريجيا في النمو والتطور تبعا لتطور التلميذ ونموه فتصبح بذلك الحاسة الاولى التي يعتمد عليها في اكتساب المعرفة النصية وخبراتها، فبالنظر الى كل نوع من انواع الصور المجسدة في النص نجد أن له ميزة تربوية خاصة، فالصور الفوتوغرافية والرسوم المبسطة المعبرة تربط موضوع النص بالواقع الحسي فتعمل على تثبيته ودوام تذكره، وهي تستخدم كذلك في تسلسل حدث أو قصة من القصص أما الخرائط والرسوم البيانية فإنها توضح العلاقة بين الاشياء والمعاني خير توضيح، وفي كتب الأطفال ترافق الصور دائما النص والعلاقة بينهما وثيقة، فالتصوير يجسد ما يقوله النص والنص بدوره يشرح الصورة ويكملها وبدون ذلك فإنها تصبح صورة ملتبسة المعاني متعددة الطروح.[20]

ثالثا– الدراسة الميدانية:

1– مجتمع البحث وعينة الدراسة:

تقع ابتدائية الشهيد سليمان أق إيلاشن بأدريان حي 1024 مسكن، تبلغ مساحتها الإجمالية **5820م**، تحتوي على مرافق تربوية من إدارة، و**12 قسماً** في طابقين (الأرضي والعلوي)، موزعة على خمس مستويات، حيث يتكون كل مستوى من فوجين تربويين، وملعب رياضي جواري، ومطعم مدرسي. أما الطاقم التربوي فيتكون من المدير، و**11 معلما**، و**350 تلميذاً** و**12 عاملاً** من حراس وعمال مطعم.

ولإجراء البحث كان لابد من إجراء عملية التعيين، فجمع المعطيات على مجتمع بحث كلي قد يشكل عائقا في تحري الدقة والموضوعية، فضمن نطاق المدرسة كان مجتمع البحث متمثلا في

التلاميذ وعددهم 350 تلميذا حيث تم اللجوء الى تشكيل العينة والتي كان نوعها قصدية غير عشوائية متمثلة في 78 تلميذ للقسم(الصف) الثالث .

2- الأداء القرائي:

الأداء القرائي لدى تلاميذ القسم الثالث متباين، حيث نجد تحكم أقصى في الأداء وتحكم متوسط، وكذا انعدام التحكم، وقد تم استخدام تقنية الملاحظة بالمشاركة وذلك بالحضور لحصة القراءة والتي خصص لها توقيت ساعة ونصف من الزمن؛ حيث تم تخصيص أسبوعاً للفوج الأول وآخر للفوج الثاني وكانت الملاحظة كما يلي:

أن للقراءة الجهرية الحظ الأكبر من التطبيق على حساب القراءة الصامتة في كلا الفوجين باعتبارها صاحبة الأداء الظاهر المسموع، كما أنها تستغرق ساعة كاملة من زمن الحصة والنصف المتبقي من الوقت للأسئلة حول النص. وأثناء شروع تلاميذ **الفوج** (أ) (والذي يبلغ عددهم 38 تلميذاً) في قراء نص من الكتاب المدرسي والمعنون بـ:" في المدينة " وهذا جزء منه:

" يَعيشُ الْأَخَوانِ سُعادُ وسَليمُ في الْقَرْيَةِ مع وَالِدَيْهِما. وتَبْعُدُ قَرْيَتُهُما عنِ الْمَدينَةِ حَوالي مائَةِ كيلُومِتْر. عندما اقْتَرَبَ مَوْعِدُ عُطْلَةِ الرّبيعِ قالَ الْأَبُ لِوَلَدَيْه:((لَقَدْ كانَتْ نتائِجُكُما في الامْتِحاناتِ جَيِّدَةً ولذلك سآخُذُكُما في جَوْلَةٍ إلى الْمَدينَة)). قال سَليم: ((هذه فِكْرَة رائعةُ ! إنّنا نُحِبُّ أنْ نَتَجَوّلَ في الْمَدينَة)).[21]

وقد لوحظ تقريباً نصف القسم من التلاميذ يقرأ بشكل جيد والنصف الآخر يضم تلاميذ متوسطي القراءة وكذا الضعفاء فيها، والجدول الموالي يوضح ذلك:

عدد التلاميذ	نوع القراءة	التقييم
22 تلميذاً	قراءة جيدة	تحكم أقصى
12 تلميذاً	قراءة متوسطة	تحكم متوسط
04 تلاميذ	قراءة ضعيفة	تحكم أدنى

عند تلاميذ القراءة الجيدة كان لديهم تحكم أقصى، حيث صوت القراءة واضح ومسموع، يقرأون مع مراعاة تشكيل الكلمات كما هي مرسومة في الكتاب مثل((....ذَهَبَتِ الأسرةُ في الْيَوْمِ الْمُحَدَّدِ إلى مَحَطَّةِ الْحافِلات. وركِبَ الْجَميعُ حافِلَةً تَوَجَّهَتْ بِهِم إلى الْمَدينَة. وهناك تَوَجَّهوا إلى وَسَطِ الْمَدينَةِ فاخْتاروا فُنْدُقا.....))[22]، والحروف غير مشكلة مدركون حركتها فلا يتلقون مشكلة

في قراءتها، حتى أنهم يقرؤن النص بطلاقة وسرعة. كما أنهم يعطوا علامات الوقف حقها أثناء القراءة، ويجيدون قراءة الجمل التعجبية الواردة في النص كما في: "....اِلْتَفَتَ سَليمُ وقالَ((ما أَجْمَلَ هذا الْمَكَانَ! لِنَأْخُذْ صُوَرا تِذْكارِيَّةً ونَرْتَحْ قَليلا))....[23]، مع ادراكهم للقواعد النحوية جيدا؛ حيث أن المفرد مفرد، والمثنى مثنى، والجمع جمع وزمن الفعل كما في:[24] "....خرجت الأسرة وتوجهت نحو حديقة الحيوانات. قال سليم:((سنسير قليلا إلى الأمام ثم نتجه يمينا)) وهناك اكتشف الطفلان عالما عجيبا.

فكلمة "حديقة" أفادت المفرد، وكلمة "الطفلان" أفادت المثنى، أما عن كلمة "الحيوانات" فقد أفادت الجمع، وزمن الفعلان "قال وخرج(ت)" هو "الزمن الماضي".

فتلاميذ القراءة المتوسطة كان لديهم تحكم متوسط، فصوت القراءة تجده أحيانا مرتفع في بعض الكلمات ومنخفض في أخرى لماذا؟ ذلك لأنهم لا يحسنون قراءة الكلمات غير مشكلة في النص، فالمشكّلة تجهر فيها الأصوات وغير المشكّلة تخفت فيها الأصوات خاصة إذا لم تكن الكلمة مرت بهم من قبل مثل،.... ، فَتَحَّت سُعاد الدَلِيلَ وَبَدأت تَنظُر فِيه ثُمّ قَالَت:[25] ((نَحنُ هُنا وَهَاهُو الشّارِعُ الْكَبِيرُ أَمَامَنا وَعَلى يمِينِه تُوجَدُ حَدِيقَةُ الحَيَوَانَاتِ، وَفِي نِهايتِه يُوجدُ المتحَف،....))

فتجدهم في هذا المثال يباشرون القراءة مسموعة فحينما تأتي كلمة الدليل تكاد لا تسمع شيئا وحتى لو سمعت تجد قد غير في نطق الكلمة، إما تغيير على مستوى الحركات أو على مستوى الحروف بالحذف أو الإبدال مثلاً كلمة: "الدليل" ينطقها التلميذ "الدِلِيلُ"، أو ينطقها "الدلل أو الدلول" وكلمة "الحيوانات" ينطقها التلميذ "الحِيوَانَاتِ"، أو "الحيونات" فتجد الخوف أثناء نطق هذه الكلمات، فهم يحتاجون بعض المراقبة والاهتمام. لكن رغم وجود هذه الركاكة، فإن هؤلاء التلاميذ لديهم جانب إيجابي، كمعرفة علامات الوقف، ويجيدون قراءة الجمل التعجبية وكذا توظيفهم للقواعد النحوية أثناء القراءة.

أما تلاميذ القراءة الضعيفة، فكان لديهم تحكم أدنى؛ حيث تجدهم يقرؤون النص بصوت مسموع، لكن كلمة كلمة مع التغيير في نطق الكلمات من قلب وحذف وإبدال وزيادة مثل:[26] ".... تَمَتَّعَتِ الأُسْرَةُ بِمَناظِرِ الْحَديقَةِ ثمّ التَفَتَتْ سعادُ لأَخيها وقَالَتْ:((بَقِيَتِ الآنَ زِيارَةُ الْمَتْحَفِ)). فَتَح سليم الدَّليلَ مَرَّةً أُخْرَى فَحَدَّد مَكانَهُ..."

فكلمة "تَمَتَّعَتِ" ينطقونها: "تَتَمعَتِ"بقلب، أو "تَمَعَتِ" بحذف أحد الحروف، أو"تَمَتّ(غَ)تِ" بإبدال أحد الحروف، أو "تَ(ا)مَتّعَتِ" بإضافة حرف أو حرفين، وهكذا على التوالي؛ حيث أن الإشكال يغير من معنى الجملة وبالتالي معنى النص كله مما يؤدي إلى الفهم الخاطئ للنص هذا إن فُهم، هذا بالنسبة لثلاث تلاميذ من المجموعة، وكأنهم في المستوى التحضيري، أما عن التلميذ الرابع فلا يحسن أن يتلفظ ولو بحرف واحد، وإنما اعتماده الكلي على الحفظ فقط.

كما أنهم لا يميزون بين أنواع الجمل ولا يعرفون قواعد النحو من مثنى أو جمع حتى المفرد لا يعرفونه، ولا يفرقون بين الحركات.

وفي الأسبوع الثاني بدأ تلامذة الفوج(ب) (والذي يبلغ عددهم40 تلميذاً بقراءة نصٍ من الكتاب المدرسي والمعنون بـ:" دبدوب الطباخ الماهر" وهذا جزء منه:

قالَ دَبْدوبٌ في نَفْسِه:((إنَّ الْحَياةَ لا تَصْلُحُ بدونِ عَمل. لذَلك يَجِبُ أَنْ أَقومَ بِعَملٍ يُناسِبُني، أَعيشُ من أَجْرِهِ بِكَرامَة.

كانَ دَبْدوبٌ مُحْتارا. فما هي الْمِهْنَةُ التي سَيَخْتارُها؟ فَكَّرَ وفَكَّرَ ثمّ قَرَّرَ أن يَعْمَلَ طَبّاخا في مَطْعَم عَمِّهِ الذي يَقَعُ في الشّارِعِ الرَّئيسِيّ لِلْمَدينَة. تَوَجَهَ إلى الْمَطْعَم فَرَحَّبَ به عمُّهُ ووافَقَ على طَلَبِه.[27]

وبعد الملاحظة تبين أن نصف تلاميذ القسم تقريبا لديهم قراءة جيدة، والنصف المتبقي الجزء الأكبر منه متوسط القراءة والجزء الأصغر ضعيف القراءة. والجدول الموالي يوضح ذلك:

عدد التلاميذ	نوع القراءة	التقييم
23 تلميذاً	قراءة جيدة	تحكم أقصى
12 تلميذاً	قراءة متوسطة	تحكم متوسط
05 تلاميذ	قراءة ضعيفة	تحكم أدنى

فالتلاميذ أصحاب التحكم الأقصى في القراءة، لديهم طلاقة في القراءة وتحكم في مخارج الحروف، لكن ينقصهم فقط ضبط الصائت مع الصامت؛ حيث أنهم في بعض الأحيان لا ينتبهون لتوضع الحركات فمكان فتح الحرف يضم أو مكان كسر الحرف يفتح، مثال ذلك:"... قال دَبْدوبٌ :[28] ((نعم يَا عَمّاهُ))، وبَدَأَ يُحَضِّرُ الْعَجينَ فَمَزَجَ الدَّقيقَ وبَعْضَ الْمِلْحِ والْخَميرَةِ في وِعاءٍ كَبير..."

فكلمة "دَبْدوبٌ" نطقت "(دُ)بدوب"، وكلمة "الْمِلْحِ" نطقت "الْ(مَ)لْحِ" وهكذا. أما فيما يخص القواعد النحوية(من فعل وفاعل ومثنى وجمع ومعرفة أنواع الجمل، وعلامات الوقف كانوا جيدين.

والتلاميذ أصحاب التحكم المتوسط في القراءة، كانت لديهم قراءة متوسطة؛ حيث تنقصهم الطلاقة، ووضوح الكلمات، وضبط الحركات على الكلمات، وترك التغيير، فمثلا في هذا المثال:"[29]... وصَبَّ على ذلك كثيراً من الْماءِ وراحَ يخْلِطُ الْجَميعَ لكنّه صاحَ((مَا هذا؟ إنَّه يَلْصَقُ بِالْأَيديْ. قَالَ له الْعَمُّ: أَضِفْ إليه الدَّقيق يَا دَبْدوبٌ لقد أَكْثَرْتَ الْماءَ)).

كلمة "وصَبَّ" نطقها البعض "واصَبَ" ، وكلمة "بِالْأَيديْ" نطقت "بِالْيَدي"، ومتى كانت الكلمة مجهولة، كان النطق صعباً، لكن رغم هذا يدركون أين يجب عليهم التوقف وما الطريقة التي تقرأ بها الجملة التعجبية أو الجملة الاستفهامية خلاف الجملة الخبرية، حيث يتقنون قراءتها كما هو موضح في جملة (يا له مِن مَرقٍ سَميك!) (ماهذا؟) في المثال السابق، ويميزون الفعل من الفاعل.

أما التلاميذ أصحاب التحكم الأدنى، فكانت لديهم قراءة ضعيفة مصحوبة بتقطيع صوتي للكلمات وكذا الجمل والتشابه في نطق الحروف خاصة بين حرف السين وحرف الثاء وحرف الضاء والظاء مثال ذلك: "... قَال دَبْدوبٌ:((شُكْرا لك يا عمّاه. سَأَرْتدي حالاً ثِيابَ الْعَمَلِ النَّظِيفَة)). قالَ الْعمُّ:((إنّ مَطْعَمنا مُخْتصّ بِصُنعِ الْبيتْزا الشَّهِيرَة والشَّهِيَّة. فَلْنَبْدَأ بِالْخُطْوَةِ الْأولى. هيّا يا دَبْدُوب حَضِّرِ الْعَجين ثمّ صَلْصَة الطَّماطِم ثمّ الْفِطر واللَّحم...".

فكلمة "ثِيابَ" ينطقونها "(سِ)يابَ" مصحوبة ، وكلمة "النَّظِيفَة" ينطقونها "النَّ(**ضِ**)يفَة" مصحوبة بتكرار الحرف الواحد كذا مرة وهكذا على طول النص، كما أنهم لا يفرقون بين الفاعل والمفعول ولا بين المثنى والجمع، ولا يدركون أماكن التوقف في القراءة ولا التمييز بين علامات الوقف، لا يستطيعون قراءة الكلمة الواحدة بشكل جيد فكيف بقراءة النص بأكمله.

3- الفهم القرائي:

في الأسبوع الثالث انتقلنا الى عملية لعب الادوار في التعليم، من دور المراقب الملاحظ إلى دور المعلم لمعرفة مدى فهم التلاميذ لما يقرؤن، فتم الاشراف على كل حصص القراءة المبرمجة خلال الأسبوع(من يوم الأحد إلى يوم الأربعاء) لكلا الفوجين، والتي كانت دائما صباحية فالساعة الأولى مع الفوج(أ) والثانية مع الفوج (ب) أو العكس حسب البرنامج، وقد كان النص

مقررا عليهم في البرنامج معنوناً بـ: " الصغير الكبير" وهو كما يلي:[30] " أنا لسانُك الّذي تتكلّمَ به، وأُذُنُكَ التي تسمع بها، وعينك التي ترى بها وعقلك الذي تفكر به. أنا صديقك في ضيقك، ومصباحك السحري الذي إذا أضأته يقول لك: لبيك لبيك أنا بين يديك. أنا جهاز صغير، تحملني بين يديك، وتضعني في جيبك، وتعلقني بحزام سروالك. البعض يسميني نقالاً، لأنَّني أنقل الكلام من هذا إلى ذاك، والبعض يسميني محمولاً لأنه يحملني معه، لا أفارقه لحظة كأنني صديقه أو ظله. إنني جهاز صغير الحجم، لكن عقلي كبير، كبير جداً. بفضلي تستطيع أن ترسل المكالمات وتتلقاها، وتستطيع أن تلعب ألعاباً كثيرة، وتشاهد رسوماً متحركةً وتسمع موسيقى عذبة.

- هل أستطيع أن ألتقط صورا بك؟ وهل يمكن أن أشاهد من يكلمني على شاشتك؟
- طبعا تستطيع أن تلتقط صورا ملونة وتشاهد من يكلمك.
- هل يمكن أن أخزن أرقام أصدقائي وأسماءهم؟
- كيف لا؟ يمكن أن تخزن أرقام أصدقائك وأسماءهم. وتستطيع أيضا أن تجعلني ساعتك المنبهة وحاسبتك في العمليات الصعبة. هل تريد أن تعرف شيئا آخر عني؟
- وهل عندك أكثر من هذا؟
- إذاً، اسمعني الآن جيدا:

سقطت كومة من الثلج في فصل الشتاء الماضي على جماعة من المتزحلقين، فبقوا في أحد الكهوف ساعات طويلة إلى أن حضر العمال بفؤوسهم وأزاحوا عنهم الثلج وأخرجوهم، لأن أحد المتزحلقين استعملني ونادى العمال. ألا ترى أنَّني مهم ومفيد؟.

لكن اسمعني جيداً وافهمني: لا تستعملني كثيراً، لأنَّ أشعتي ستؤذي أذنيك ويديك الصغيرتين. ولأنني أكلفك مصروفاً كثيراً. فلا تستعملني إذن إلا عند الضرورة. ولا تشغلني أثناء الدرس لأن ذلك يزعج معلمتك وزملاءك ويوشوش عليك دروسك، ولا تشغلني في أوقات النوم وساعات الراحة. ولا تشغلني في أوقات المراجعة والامتحانات لأن ذلك يضيع وقتك ووقت أصدقائك. فإذا وعدتني بذلك كنت صديقك الحميم ومرافقك الأمين."

وكانت البداية في اليوم الأول مع الفوج(أ) ثم الحصة الثانية مع الفوج(ب)؛ " قرأ عليهم النص ثم قرؤا النص ثلاث مرات بالتنويع بين تلاميذ القراءة الجيدة والمتوسطة وكذا الضعيفة، وبعد الفراغ من القراءة طلب منهم غلق الكتاب المدرسي، حان وقت الأسئلة حول النص (الفهم القرائي للنص)، أولاً الفهم المفرداتي لبعض كلمات في النص من[31] " أنا لسانُك الّذي تتكلّمَ به،..... فإذا وعدتني بذلك كنت صديقك الحميم ومرافقك الأمين." لكلا الفوجين والجدولان المواليان يوضحا ذلك:

الكلمات	شرحها	عدد التلاميذ أصحاب الأجوبة الصحيحة(الفوج أ)		
		المتميزين	المتوسطين	الضعفاء
لبيك	استجبت لك	22/00	12/00	04/00
عذبة	جميلة	22/19	12/08	04/00
كومة	مجموعة	22/15	12/07	04/01
الحميم	العزيز	22/20	12/10	04/02

الكلمات	شرحها	عدد التلاميذ أصحاب الأجوبة الصحيحة(الفوج ب)		
		المتميزين	المتوسطين	الضعفاء
لبيك	استجبت لك	23/00	12/00	05/00
عذبة	جميلة	23/21	12/07	05/00
كومة	مجموعة	23/23	12/12	05/02
الحميم	العزيز	23/22	12/09	05/00

فكلمة "لبيك" التي وردت في الجملة:"... ومصباحك السحري الذي إذا أضأته يقول لك: لبيك لبيك، أنا بين يديك..."[32] كانت صعبة على التلاميذ في كلا الفوجين؛ حيث لم يستطع أي تلميذ الإجابة عنها، لماذا؟ ذلك لأن الكلمة لم تألفها أسماعهم، والكلمة لا تتردد دائما في النصوص التي يقرؤنها دائما، إلا إذا كان الموضوع يتعلق بالحج، حتى وإن سمعوا بها لا يسئلوا عنها،

أما بقية الكلمات فقد تعرف عليها التلاميذ سواء بالمفهوم المسجل في الجدول أو بمرادفاته فكلمة " عذبة" هناك من قال: رائعة، ممتعة، وكلمة "كومة" هناك من قال: كتلة، وكلمة "الحميم" كاد الكل أن يصل إلى معناه هناك من أجاب :"صديقك القريب منك"، "صديقك الذي تحبه كثيراً". ثم طلب منهم التركيز على الفقرة الأولى وهي:...[33] " أنا لسانُك الّذي تتكلّمَ به، وأُذُنُكَ التي تسمع بها، وعينك التي ترى بها وعقلك الذي تفكر به. أنا صديقك في ضيقك ومصباحك السحري الذي إذا أضأته يقول لك: لبيك لبيك، أنا بين يديك. أنا جهاز صغير تحملني بين يديك، وتضعني في جيبك، وتعلقني بحزام سروالك. البعض يسميني نقالاً، لأنَّني أنقل الكلام من هذا إلى ذاك، والبعض يسميني محمولاً لأنه يحملني معه، لا أفارقه لحظة كأنني صديقه أو ظله. إنني جهاز صغير الحجم، لكن عقلي كبير، كبير جداً. بفضلي تستطيع أن ترسل المكالمات وتتلقاها، وتستطيع أن تلعب ألعاباً كثيرة، وتشاهد رسوماً متحركةً وتسمع موسيقى عذبة" وطرحت عليهم بعض الأسئلة لأختبار فهمهم للنص:

الفوج (أ)			
أسئلة الفقرة الأولى	عدد التلاميذ المتميزين	عدد التلاميذ المتوسطين	عدد التلاميذ الضعفاء
من الذي يتكلم في النص؟	22/22	12/09	04/01
ما الذي يدل على أن هذا الجهاز صغير؟	22/17	12/05	04/00
لماذا يسمى نقالاً ومحمولاً؟	22/15	12/03	04/00
بماذا شبه الصغير الكبير نفسه	22/20	12/05	04/00

الفوج (ب)			
أسئلة الفقرة الأولى	عدد التلاميذ المتميزين	عدد التلاميذ المتوسطين	عدد التلاميذ الضعفاء
من الذي يتكلم في النص؟	23/23	12/11	05/03
ما الذي يدل على أن هذا الجهاز صغير؟	23/19	12/07	05/00
لماذا يسمى نقالاً ومحمولاً؟	23/18	12/06	05/00

بماذا شبه الصغير الكبير نفسه	23/22	12/07	05/00

كان السؤال الأول في المتناول بالنسبة لتلاميذ الفوج(أ) والفوج(ب) المتميزين منهم الكل إجابته صحيحة؛ فإجابة السؤال الأول كانت نفسها عنوان النص:" الصغير الكبير" الذي هو "الهاتف النقال"، ويوجد من المتوسطين من كانت إجابته صحيحة أما باقي الأسئلة فهي تحتاج إلى إعمال الفكر، فمن كان أثناء القراءة منتبه ويتابع مع من يقرأ النص استطاع الإجابة فكلا الفوجين أجاب التلاميذ سواءً المتميزين أو المتوسطين لكن ليس الكل البعض نعم والبعض الآخر لا بنسب متباينة، أما التلاميذ الضعفاء فلم يتمكنوا من الإجابة إلا على السؤال الأول باعتباره سهل، تلميذ من الفوج (أ) وثلاثة من الفوج (ب).

4- تحليل الإستمارة:

بهدف تدعيم ما جاء في الجانب التطبيقي لهذه الدراسة، قمنا بإعداد إستبيان وزع على تلاميذ فوجي الطور الإبتدائي بـ "مدرسة الشهيد سليمان أق إيلاشن" إستلمنا منها خمسة وسبعون (75) استمارة؛ حيث احتوت الاستمارة على قسمين من الأسئلة

- القسم الأول:

تكون من ثلاث أسئلة تعلقت بالمستوى التعليمي للوالدين، والهواية المفضلة للتلميذ وشغل وقت الفراغ وربما السؤال المطروح لماذا هذه الأسئلة في هذا الجزء؟

ذلك لأن المستوى التعليمي للوالدين له دور كبير في تنشئة التلميذ من كل النواحي التعليمية وكذا الخلقية للتلميذ، فالأمر متعلق بالوالدين هل هما على درجة من الوعي والثقافة حتى يتمكنوا من مساعدة أبنائهم وتوجيههم الوجهة السليمة، فاجتماع الشرطين يضمن للتلميذ الحظ الأوفر وفي حالة تدني المستوى التعليمي للأبوين سينعكس ذلك على المتعلمين لكن إذا كانت هناك درجة من الوعي بتشجيع التلاميذ وحثهم على الدراسة رغم عدم توفر المستوى فهناك أمل جيد لهذا التلميذ في الدراسة والإشكال الكبير هو في انعدام الشرطين هنا ما هو مصير المتعلم؟

أما في ما يخص السؤال عن الهواية المفضلة، ذلك من أجل معرفة كيف يغتنم التلميذ وقت الفراغ في الإيجاب أم السلب، وفي ما يتعلق باغتنام وقت الفراغ وجدت الكل مغتنم وقته إما بعمل متعلق بالمنزل أو تسلية أو قراءة كتب: القرءان الكريم أو مطالعة كتب متنوعة والشيء الإيجابي أن من يقرأ أثناء الفراغ بنسبة كبيرة هم التلاميذ الذين لا يحظى أولياءهم بأي مستوى تعليمي.

- **القسم الثاني:**

تمثل في أسئلة تشمل شقين، **الشق الأول** كان حول نشاط القراءة، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

1- أن تلاميذ الفوجين يحبون القراءة لأسباب مختلفة أهمها:

- لأنها تثري رصيدهم اللغوي.
- تكسبهم معلومات ومعارف جديدة.
- تحفذهم لطلب العلم والمعرفة.
- تساعدهم في تحديد مستقبلهم.
- تساهم في ملء وقت فراغهم.
- تكسبهم مبادئ وقيم أخلاقية .

2- إجماع كل التلاميذ على تلقيهم تشجيعا لممارسة نشاط القراءة.

3- إتفق كل التلاميذ على أنهم يقرؤن في الكتاب المدرسي مرتين على الأقل أسبوعياً.

4- جميع التلاميذ يتلقون المساعدة من أفراد أسرتهم أثناء القراءة بإستثناء بعض التلاميذ الذين لا يحظى أباؤهم بمستوى تعليمي.

5- معظم التلاميذ يخصصون يوميا جزءً من وقتهم للقراءة.

6- 44/43 تلميذاً ممن تحصلوا على كتب كهدية قاموا بقراءتها.

7- يفضل33 تلميذاً قراءة النصوص القصيرة لسهولة فهمها وطردها للملل ولتجنب الوقوع في أخطاء أثناء القراءة والتفرغ لدراسة المواد الأخرى، بينما يفضل 42 تلميذاً قراءة النصوص الطويلة لإستمتاعهم بالقراءة وإثراء الرصيد اللغوي وإستكشاف أشياء جديدة.

8- 37 تلميذاً يحسنون قراءة النصوص غير مشكولة، و35 تلميذا لا يحسنون قراءتها، فيما لم يجب ثلاثة تلاميذ على هذا السؤال.

9- 44 تلميذا يفضلون القراءة الجهرية، و29 تلميذا يفضلون القراءة الصامتة، وامتنع تلميذان عن الإجابة.

10- 63 تلميذا قراءتهم للنصوص متأنية، و10 تلاميذ يقرؤن النصوص بسرعة، وتلميذان لم يجيبا.

11- 44 تلميذا يفضلون قراءة النصوص الإخبارية، و29 تلميذا يفضلون قراءة النصوص الوصفية، فيما امتنع تلميذان عن الإجابة.

12- لا يكتفي 60 تلميذا بقراءة الكتاب المدرسي، بل يقرؤن القرآن الكريم، والقصص، والمراجع والكتب العلمية، و15 تلميذاً يكتفون فقط بقراءة الكتاب المدرسي.

- **الشق الثاني**:يتعلق بالفهم القرائي

1- 38 تلميذا يفهمون ما يقرؤن في الكتاب بشكل جيد، و35 تلميذا يقرؤن بشكل متوسط، وتلميذان لا يفهمان ما يقرءان.

2- يعتمد التلاميذ لشرح المفردات الصعبة التي تواجههم أثناء القراءة على: المعلمة، القاموس، الأنترنيت، أو بعض أفراد العائلة.

3- لا يستطيع 75/08 من التلاميذ تكوين فكرة عامة للنص بعد فهمهم للمفردات الصعبة.

4- يرى 75/07 من التلاميذ أن رغبتهم في القراءة غير متزايدة.

خاتمة:

صفوة القول أن التعليم رسالة ومهنة إنسانية يتشرف بها كل انسان يعمل بها، حيث تقع على المعلمين مسؤولية إعداد الأفراد الصالحين وتنشئتهم اجتماعيا بتزويدهم بالمعارف والمعلومات والمهارات والقيم المرغوبة. حيث يحتاج التعليم إلى تخطيط وجهد ونشاط عقلي خاصة في تدريس اللغة العربية التي لها طابع خاص التي تتميز بخصائص لا توجد في غيرها من اللغات كالاشتقاق والنحت والتعريب ولها مهارات لغوية ترتكز عليها كالاستماع، التحدث، الكتابة والقراءة هذه الأخيرة التي تعتبر أهم هذه المهارات ومن خلال البحث الميداني تم التوصل الى النتائج التالية:

- على مستوى الأداء القرائي للتلاميذ كان جيدا وحضور رائع أثناء القراءة نسبيا لكن ينقصهم القليل من التركيز.

- على مستوى الفهم القرائي فقد كان هناك تفاعل جيد وفهم لا بأس به مع النصوص بحيث انهم يستطيعون فهم الاسئلة والإجابة عليها مع التعليل اجمالا.
- بالنسبة للنصوص المقررة على المستوى فكانت مناسبة متميزة بالبساطة والسردية التي يكتنفها الخيال وهي عبارة عن نصوص قصصية وهذا ما يقبل عليه الاطفال والتلاميذ عادة.

كما تم التوصل إلى:

. نشاط القراءة له أهمية كبرى لدى المتعلم فهي طريق نجاحه

. القراءة هي هواية التلاميذ أثناء أوقات الراحة.

. لتلاميذ هذه المرحلة قدرة على تذوق النصوص المقدمة لهم بدليل تفضيلهم للنصوص الخبرية على الوصفية.

. معرفة التلاميذ للنصوص التي تناسب ميولهم طويلة كانت أم قصيرة.

هوامش:

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العالمية، بيروت لبنان، ط1 2003، ص 622

[2] محمد رضوان، اللغة العربية ومهاراتها، دار الكتاب الجامعي 2004 ص 15

[3] ابن منظو، نفس المرجع السابق، ص622.

[4] رشدى أحمد طعمية، المهارات اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة 2004 ص-ص32،31.

[5] نفسه ص-ص 32-34

[6] مجد الدين محمد، القاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة، 2008 ص 98

[7] زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1999 ص 166

[8] خالد بن عبد العزيز النصار، نفس المرجع السابق ص-ص37-38

[9] أحمد عبد الله العلى: الطفل ومهارات القراءة(إشكاليات القراءة الآلية وتكنولوجيا التعليم)، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2003، ص30،31.

[10] زهدي محمد عيد: مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء للطباعة والنشر، الاردن 2011ص72.

[11] محمد مرتضى الحسيني الزبيدي: تاج العروس، تح عبد الكريم العزباوى، التراث العربي، الكويت، ج18، 1979، ص178.

[12] عبد الملك مرتاض: دراسة سميائية (تفكيك لقصيدة بن البلاد لمحمد العيد آل خليفة)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2002، ص55.

[13] بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن، ط1، 2007، ص129.

[14] احمد سمير عبد الوهاب، قصص وحكايات الاطفال، دار المسيرة للتوزيع ولطباعة، عمان ط2، 2009، ص 68

[15] عبد الله محمد حسن، قصص الاطفال، دار العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 1992، ص 67.

[16] احمد سمير عبد الوهاب، نفس المرجع السابق، ص 50

[17] الساموك سعدون، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، داروائل للنشر، الاردن 2005ص 245

[18] راتب الغوثاني، جدلية التوازن بين النص والرسم في كتاب الأطفال، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية، قطر العدد 118، 1996، ص192

[19] نفسه ص 192

[20] حسين سليمان قرة، تعليم العربية، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، 2002، ص 269

[21] شريفة غطاس ، مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة: رياض النصوص(كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013-2014، ص140.

[22] المصدر نفسه، ص ن.

[23] شريفة غطاس ، مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة: رياض النصوص(كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي)، ص140.

[24] المرجع نفسه، ص ن.

[25] المرجع نفسه، ص ن.

[26] شريفة غطاس ، مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة: رياض النصوص(كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي)، ص141.

[27] المرجع نفسه، ص148.

[28] شريفة غطاس ، مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة: رياض النصوص(كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي)، ص148.

[29] المرجع نفسه، ص148.

[30] المرجع نفسه، ص162.

[31] المرجع نفسه، ص163،162.

[32] المرجع نفسه، ص162.

[33] شريفة غطاس ، مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة: رياض النصوص(كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي)،ص162.

ملحق

الاستبيان:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي بتامنغست

إستبيان بحث ميداني بعنوان : مهارة قراءة النصوص موجه **"للقسم الثالث الابتدائي مدرسة الشهيد سليمان أق إيلاشن أنموذجا"**
الاجابة تتم بوضع علامة (x) في المكان المناسب، أو التعبير حسب ما هو متاح

القسم الأول:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

ما هو المستوى التعليمي للأب؟: أمي ☐ إبتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

ما هو المستوى التعليمي للأم؟: أمي ☐ إبتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

ما هي هوايتك المفضلة وقت الفراغ؟ .....

القسم الثاني:

هل تحب القراءة؟: نعم ☐ لا ☐

لماذا؟ .....

هل شجعك أحد من قبل على القراءة؟: نعم ☐ لا ☐

هل تقرأ في كتابك المدرسي؟: نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم، كم مرة في الأسبوع؟: .....

هل أفراد أسرتك يساعدونك أثناء القراءة؟: نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك بـ "نعم"، هل يساعدونك؟ دائما ☐ أحيانا ☐

كم تخصص من وقتك للقراءة يوميا؟: .....

هل سبق وتحصلت على كتاب كهدية؟. نعم ☐ لا ☐

في حالة نعم، هل قرأته؟. نعم ☐ لا ☐

هل تحب قراءة النصوص القصيرة أم الطويلة؟..... لماذا؟.....

هل تحسن قراءة النصوص غير المشكولة؟ نعم ☐ لا ☐

هل تحب القراءة: الصامتة ☐ الجهرية ☐

هل قراءتك للنصوص: سريعة ☐ متأنية ☐

ما نوع النص الذي تفضل قراءته؟ الوصفي ☐ الإخباري ☐

هل تكتفي بقراءة الكتاب المدرسي فقط؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـ "لا"، ماذا تقرأ؟ .....

.....

أثناء قراءتك في الكتاب، هل تفهم بشكل ؟ جيد ☐ متوسط ☐ لا تفهم ☐

على ماذا تعتمد للفهم في شرح المفردات الصعبة التي تواجهك عند قراءتك للنصوص؟.....

بعد فهمك للمفردات الصعبة، هل تستطيع تكوين فكرة عامة للنص الذي قرأته؟ نعم ☐ لا ☐

هل ترى أن رغبتك في القراءة في تزايد؟ نعم ☐ لا ☐

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 205 - 226 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

استراتجيات ترجمة الإحالات
رواية "ثرثرة فوق النيل" لنجيب محفوظ أنموذجا
Strategies of Translating Allusions in the Novel of Naguib Mahfouz, Case Study:" Adrift on the Nile"

د. مريم يحي عيسى *
Meriem Yahia Aissa
قسم اللغة العربية و آدابها و الفنون واللغة الأمازيغية جامعة باتنة 1- الجزائر
University Of Algers 2 - Algeria
bellameriem78@yahoo.fr

تاريخ الإرسال:2019/05/13	تاريخ القبول: 2019/11/12	تاريخ النشر2020/03/15

ملخص البحث

يواجه مترجمو النصوص الأدبية العديد من العقبات منها ما هو لساني ومنها ما هو ثقافي. والإحالة (Allusion) من التحديات التي تتطلب من المترجم عناية خاصة وذلك لخصوصيتها الثقافية. تهدف هذه الدراسة تسليط الضوء على بعض الاستراتيجيات التي تستخدم في نقل الإحالات وتقييمها. المدونة تتكون من إحالات تم استخراجها من رواية الكاتب نجيب محفوظ "ثرثرة فوق النيل" وترجمتها الفرنسية. تعتمد هذه الدراسة على الاستراتيجيات التي اقترحتها ريتفا ليبيهالمي (Ritva Leppihalme) (1997) في ترجمة الإحالات بنوعيها: إحالات بأسماء أعلام (P.N) وإحالات بعبارات أساسية (K.P).

أظهرت الدراسة أنّ الاستراتيجيات الأكثر استخداما في نقل الإحالات بأسماء أعلام كانت الإبقاء على الاسم كما هو معروف في الثقافة الهدف، ثم الإبقاء على الاسم مع إضافة حواش تفسيرية لتقريبه لقارئ النص الهدف. أمّا فيما يتعلق نقل الإحالات بعبارات أساسية فكانت الترجمة الحرفية مع تغيير بسيط وإضافة حواشي تفسيرية هي الاستراتيجية الأكثر توظيفا.

الكلمات المفتاحية: عقبات ثقافية، إحالات بأسماء الأعلام، إحالات بعبارات أساسية، الإبقاء، الترجمة الحرفية، حاشية تفسيرية.

Abstract:

Translators of literary texts encounter different challenges ranging from linguistic to cultural. Transferring allusions are among the challenges

* مريم يحي عيسى bellameriem78@yahoo.fr

that need special care from translators and this is because of their cultural specificity.

The main purpose of this study is to shed the light on the strategies used in the translation of allusions from Arabic to French in the novel of Noble Prize winner Naguib Mahfouz "A drift on the Nile" (*Tharthara fawqa Al Nil*). The current study relies on the strategies suggested by Leppihalme (1997) and her classification of allusions to: Proper Noun allusions (P.N) and Key Phrase allusions (K.P.). Thus, the different translation strategies proposed are used as a framework for the study. The study shows that the translator makes use of mainly two strategies: the strategy of retention inrendering proper noun allusions and that of adding some guidance or a detailed explanation. Concerning the translation of key phrase allusions, literal translation was at work with the addition of extra allusive guidance and additional information via footnotes; these are the strategies the most frequently used.

Keywords: Allusion, Cultural Challenges, Strategy of Translation, Retention, Literal Translation, Foot Note.

1–مقدمة:

عادة ما يوظف الكتاب والأدباء في نصوصهم إحالات (Allusions) تحيل إلى شخصيات دينية أو أدبية أو أسطورية أو إلى أحداث تاريخية أو إلى أعمال أدبية أخرى يستقونها من ثقافاتهم أو من ثقافات أخرى. ورغم أن بعض الإحالات أصبحت عابرة للثقافات ولا تشكل أي إشكال أثناء ترجمتها، غير أنّ الكثير منها يظل مرتبطا بثقافة معينة وبذلك تشكل عقبة عند نقلها من لغة وثقافة إلى أخرى. فقراء النص الهدف الذين نشأوا في ثقافة مختلفة قد يشعرون بالاغتراب بسبب عدم قدرتهم على التعرف على الأسماء أو العبارات المحال إليها وإدراك المعاني الحافة التي تستدعيها تلك الإحالات ومن ثمّ تفقد فعاليتها.

الإحالة إذن من التحديات التي يواجهها المترجم ومن ثمّ موضوع اهتمام للباحثين في حقل دراسات الترجمة (Translation Studies).

نهدف من خلال هذه الدراسة التعرف على بعض الاستراتيجيات التي يوظفها المترجمون في نقل الإحالات وتقييمها. قسمنا هذه الدراسة إلى قسم نظري وفيه نقوم بالتطرق إلى بعض تعاريف الإحالة، ثم أهميتها في النصوص وأنواع الإحالة والاستراتيجيات التي يوظفها المترجمون في نقل الإحالات حسب ما اقترحته الباحثة ريتفا ليبيهالمي (Ritva Leppihalme). أمّا القسم

التطبيقي فقمنا باستخراج بعض الإحالات من المدونة التي تتكون من رواية "ثرثرة فوق النيل" لنجيب محفوظ وترجمتها الفرنسية، وتصنيفها إلى إحالات بأسماء العلم وإحالات بعبارات أساسية ومقارنتها ومناقشتها. ثم الخاتمة وفيها نستعرض أهم ما توصلنا إليه من خلال هذه الدراسة.

2-مفهوم الإحالة (Allusion):

من المعروف أنّ تعريف الإحالة (Allusion) ليس بالأمر الهين وهذا يرجع حسب ريتفا ليبيهالمي لارتباطها الوثيق ببعض المصطلحات الأخرى مثل الإشارة والاقتطاف أو الاستشهاد والاقتراض بل وأحيانا بالسرقة الأدبية، وبالتناص، وبالتورية والتلاعب اللفظي[1]. غير أننا سنحاول تقديم بعض التعاريف ومناقشتها:

يُعرف مسرد المصطلحات الأدبية الإحالة (Allusion) كالتالي:

«Allusion is a passing reference, without explicit identification, to a literary or historical person, place, or event, or to another literary work or passage."[2]

"الإحالة إشارة عابرة، دون تعريف صريح، لشخصية أدبية أو تاريخية أو لمكان أو لحدث أو لعمل أدبي آخر أو لفقرة." (ترجمتنا).

وتعرفها مينا ريوكونان (Minna Ruokonen) ب:"

"allusion is an implicit reference resembling an external referent that belongs to assumed shared knowledge."[3]

"الإحالة إشارة ضمنية تحيل إلى مرجع خارجي ينتمي إلى معرفة من المفروض أنها مشتركة." (ترجمتنا).

نلاحظ أن التعريف الأول تطرق إلى مصادر الإحالة المتعددة غير أنّه أهمل جانبا مهما وهو أن تكون معروفة من لدن القراء أو على الأقل لفئة منهم وهذا ما تداركه التعريف الثاني.

وفي اللغة العربية نعثر على أكثر من مصطلح وُضِع كمكافئ للمصطلح الأجنبي (Allusion)، فمثلا يترجم مجدي وهبه وكامل المهندس مصطلح "Allusion" تارة ب: التلميح وهو "أن يشير الشاعر في قصيدته إلى قصة أو شعر من غير أن يذكره، كقول أبي تمام (231 هـ):

فو الله ما أدري أ أحلام نائم ألمت بنا أم كان في الركب يوشع

وتارة أخرى بالإلماع والإيماء وهو "كلام يوحي إلى العقل بفكرة عن شيء لم يصرّح به."[4] و"الإلماع" هو المصطلح الذي اختاره كذلك محمد خير البقاعي كمكافئ للمصطلح الأجنبي (Allusion)[5].

أمّا إبراهيم فتحي فقد اختار مصطلحي الإشارة والإيماءة كمقابل لمصطلح (Allusion) والذي يعرفه على النحو التالي: "إشارة موجزة عادة ويغلب أن تكون عرضية وغير مباشرة إلى شخص أو حادث أو وضع أو مكان (له دلالة أدبية أو تاريخية) يفترض أنّه مألوف معروف ولكن أحيانا ما يكون غامضا أو غير معروف من جانب القارئ (...) وتستهدف الإشارات أو الإيماءات إضافة ثروة من التجربة والمعرفة أبعد من حدود التقرير الواضح"[6].

بعد عرض بعض التعاريف العربية للإحالة، نلاحظ أنّ التعريف الأول قصر وجود الإحالة على الشعر فقط في حين أنّنا نعثر عليها تقريبا في جميع أنواع النصوص، أمّا التعريف الذي قدمه إبراهيم فتحي للإحالة ففي نظرنا هو الأكثر وضوحا إذ تطرق إلى نوع من أنواع الإحالة وهي الإشارة إلى أسماء علم (سواء أكان اسم شخص أو مكان) ثمّ تطرق إلى ضرورة أن تكون الإحالة مألوفة وقد تكون غير معروفة في بعض الأحيان ثم أشار إلى الغرض من توظيف الإحالة. ولكن مع ذلك أغفل التعريف شكلا مهما من أشكال الإحالة وهو الإحالة بكلمات أو عبارات من أعمال أخرى كالأدب أو الكتب السماوية وغيرها وهذا النوع من الإحالات هو الأصعب أثناء ترجمته كما سنبين ذلك.

اخترنا في هذه الدراسة اعتماد مصطلح "الإحالة" كمكافئ للمصطلح الإنجليزي (Allusion) وذلك احتراما لاختيار المترجم محمد عناني مترجم الكتاب الذي اعتمدنا عليه في هذا البحث رغم ميلنا لمصطلح "الإلماع"[7].

2– أ– الإحالة كعقبة ثقافية (Cultural bump):

الترجمة شكل من أشكال التواصل البينثقافي (intercultural) لا يخلو من تحديات ومطبات وذلك بسبب اختلاف الثقافات وتنوعها، الأمر الذي يتطلب من المترجم كفاءة ومعرفة عميقة بالثقافتين المصدر والهدف. والإحالات التي تنتمي إلى ثقافة معينة قد تسبب شعورا بعدم الارتياح بالنسبة لقارئ النص الهدف. لقد وسعت الباحثة ريتفا ليبيهالمي مصطلح "العقبة الثقافية" (Cultural bump) ليشمل الترجمة وتستخدمه "للدلالة على موقف يواجه فيه قارئ النص

المستهدف مشكلة في فهم الإحالة عن أداء وظيفتها في النص المستهدف، مادامت لا تنتمي لثقافة قارئ اللغة المستهدفة."[8] وهذا ما يضع ضغطا إضافيا على المترجم. ومن ثمّ فإنّ ترجمة الإحالات يمثل تحد بالنسبة للمترجمين الذين ينبغي عليهم أن يختاروا الاستراتيجيات التي تضمن على الأقل الاحتفاظ بالإحالة والمعاني الحافة التي توحي بها أو على الأقل بجزء منها.

2-ب-وظائف الإحالة:

لا يوظف الكاتب الإحالات لمجرد تزيين نصه أو استعراض قدراته الثقافية و"إنما لغرض يراه المؤلف ضروريا لتعميق فكرته المطروحة"[9]. يشير الباحثون إلى أغراض الإحالة الأدبية مثل الرغبة في لفت الأنظار إلى علم الكاتب أو قراءاته المستفيضة، أو إثراء العمل بإدراج معان وارتباطات جديدة، أو محاولة لرسم الشخصيات أو للإيحاء بأفكار أو انطباعات ومواقف "لا واعية" في الشخصيات أو زيادة مغزى عمل المرء من خلال التعميم أو الإيحاء بالعالمية[10].

ويتمثل جانب مهم من جوانب الإحالة في القدرة الأدبية على "خلق أدب جديد من الأدب القديم" (جونسون 1976) أي إشراك القارئ في إعادة الخلق من خلال الإلماح إلى معان شبه خبيئة، وتوقع الكاتب من القارئ استعادتها والانتفاع بها في تعميق معرفته بالعمل. ويرى ويلس (1989) أن وظيفة الإحالة بصفة عامة زيادة جاذبية النص.[11] كما تستخدم الإحالات لأغراض أخرى منها: تعليم القراء، وتوليد تجربة جمالية لديهم[12].

3- أسئلة البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات ترجمة الإحالات من اللغة العربية إلى الفرنسية وتطمح إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

أ- ماهي الاستراتيجيات الأكثر توظيفا في نقل الإحالات؟

ب-هل الاستراتيجيات الموظفة في نقل العبارات الإحالية أدت إلى إنتاج ترجمة مقبولة تحترم قارئ النص الهدف؟

4-المدونة:

تتكون المدونة موضوع الدراسة من مجموعة من الإحالات التي استخرجناها من رواية "ثرثرة فوق النيل"[13] للروائي المصري نجيب محفوظ وترجمتها الفرنسية التي أنجزتها المترجمة "فرانس

دوفيي ماير" (France Douvier Meyer) تحت عنوان: "Dérives sur le Nil"[14]. وهي مترجمة لها رصيد كبير من الترجمات إلى الفرنسية.

وسبب اختيارنا لهذه الرواية هي كثرة الإحالات والإشارات إلى أسماء شخصيات تاريخية وأدبية ودينية (الإحالات بأسماء الأعلام) فضلا عن بعض العبارات المعدلة أو الحقيقية لآيات من القرآن أو الحديث والأمثال. وعليه نعتقد أنّ هذه الرواية تخدم هدفنا المتمثل في تسليط الضوء على بعض الاستراتيجيات في نقل الإحالات في النص الأدبي العربي إلى اللغة الفرنسية ومدى نجاح المترجمة "فرانس ماير" في نقل هذه الإحالات إلى قارئ النص الهدف الذي ينتمي إلى ثقافة بعيدة ومختلفة عن الثقافة العربية.

رواية "ثرثرة فوق النيل" رواية مليئة بالإشارات والإحالات إلى شخصيات تاريخية وأدبية عالمية وعربية وقد لجأ محفوظ لتوظيف هذه الخاصية الأسلوبية كغيره من المبدعين العرب للتعبير عن آرائهم وأفكارهم بطريقة غير مباشرة و التستر ورائها من بطش السلطة فضلا عن ما يضفيه هذا الاستخدام من قيمة فنية [15]، فوظف ما يختزن في ذاكرته عن التاريخ المصري العريق وغيره إلى بطل روايته أنيس زكي الذي كلما شاهد أي نوع من الظلم والاستبداد، كان يستحضر الظلم والطغيان الذي مارسه سلاطين مصر على شعبها خلال القرون الماضية[16].كما يمزج أنيس أفكاره مع شخصيات التاريخ ويستحضر حوادث خاطفة، مبديا سخرية إزاء التجارب الإنسانية في الجنون، والحب، والطب، والهبوط الأول، وآدم وحواء."[17]

5-الإطار النظري:

نعتمد في هذه الدراسة على الاستراتيجيات التي اقترحتها ريتفا ليبيهالمي (Ritva Leppihalme) (1997) في ترجمة الإحالات التي تقسمها إلى :

5-1-إحالات بأسماء الأعلام (Proper Noun P.N allusions) : وهي الإحالات التي تتضمن أسماء الأعلام في الحياة الواقعية أو الأدب الخيالي، مثل السياسيين والقادة والزعماء أو إلى الكتاب والفنانين. أو كذلك إلى أسماء الأعلام في الكتاب المقدس وشخصيات الأساطير والشخصيات الأدبية مثل الشخصيات الشكسبيرية وقصص الأطفال الكلاسيكية مثل "أليس في بلاد العجائب"[18].

5-2-الإحالات بالعبارات الأساسية (Key Phrase K.P allusions): أي الإحالات التي لا تتضمن أسماء الأعلام. ويعتبر الكتاب المقدس مصدرا لإحالات لا تحصى في اللغة الإنجليزية وفي معظم ثقافات المجتمعات الغربية كما يتصدر شكسبير القائمة من حيث كثرة الورود بالإضافة إلى إحالات إلى أغاني الأطفال وقصصهم. وإلى الأغاني الشعبية والوطنية الذائعة الشعارات السياسية وشعارات الترويج التجارية (slogans) والعبارات الثابتة والقوالب اللفظية والأمثال[19].

أمّا في الثقافة العربية، فالقرآن الكريم مصدر مهم من مصادر الإحالات، فقد يوظف الكاتب آية بكاملها، ومنهم من يوظف كلمة ومنهم من يقتبس معنى لسورة أو جزء من سورة. ومن المصادر الأخرى التي يعتمدها الكتاب الأحاديث النبوية الشريفة والأمثال السائرة وأقوال العرب الجارية.

5-3-استراتيجيات ترجمة الإحالات:

نظرا للخصوصية الثقافية للإحالات والتي تتطلب معرفة بالعنصر المحال إليه، تعتقد ريتفا ليبيهالمي أنه من واجب المترجم الجمع بين الكفاءة والمسؤولية، فبعد ملاحظة وجود إحالة في فقرة من فقرات النص المصدر وبعد تحليل وظيفتها على المستويين العام للسياق، أن يتخذ القرار في كيفية معالجتها وتقترح الاستراتيجيات التالية:

تختلف استراتيجيات الترجمة المتاحة لترجمة الإحالات إلى أسماء الأعلام والإحالات بالعبارات الأساسية. ففي حالات كثيرة يمكن الإبقاء على اسم العلم دون تغيير ولكن التصدي لعبارة أساسية يتطلب كقاعدة عامة، تغيير الصياغة.

واستراتيجيات ترجمة أسماء الأعلام أساسا هي: الحفاظ على الاسم دون تغيير أو تغيير الاسم أو حذفه.

وهذه الاستراتيجيات الأساسية لترجمة الإحالات بأسماء الأعلام تتخذ الصور المنوعة التالية[20]:

1- الإبقاء على الاسم (إما دون تغيير أو في صورته التقليدية باللغة المستهدفة) وتتفرع إلى ثلاث فئات:

أ- استخدام الاسم كما هو؛

ب- استخدام الاسم مع إضافة بعض الإرشاد؛

ت- استخدام الاسم مع إضافة شرح تفصيلي، في هامش على سبيل المثال.

2- أن يستبدل بهذا الاسم اسم آخر وينقسم إلى فرعين:

أ- أن يستبدل بهذا الاسم اسم آخر من اللغة المصدر؛

ب- أن يستبدل بهذا الاسم اسم آخر من اللغة المستهدفة.

3- حذف الاسم، وتنقسم هذه الاستراتيجية إلى قسمين:

أ- حذف اسم العلم وتقديم المعنى بوسيلة أخرى، مثل اسم شائع غير أسماء الأعلام؛

ب- حذف اسم العلم والإحالة كلها.

واستراتيجيات ترجمة الإحالات بعبارات أساسية وهي كما يلي[21]:

أ/ استخدام ترجمة موحدة معتمدة؛

ب/ الحد الأدنى من التغيير أي الترجمة الحرفية، بغض النظر عن ظلال المعاني أو المعنى السياقي، ومن ثم فلا يحدث تغيير يرمي بصفة خاصة إلى نقل ظلال المعاني؛

ج/ إرشاد من خارج الإحالة يضاف إلى النص، حيث يهتدي المترجم بتقديره لمدى ما يحتاجه قراء النص المستهدف فيضيف معلومات معينة (عن المصادر أو سواها). بما في ذلك استخدام وسائل طباعية للإشارة إلى مادة الإحالة؛

د/ استخدام الهوامش والحواشي وتصدير المترجم وغير ذلك من الشروح الصريحة غير المدسوسة في النص بل المقدمة بأسلوب واضح باعتبارها معلومات إضافية؛

هـ/ الألفة المصطنعة أو التمييز الداخلي، أي إضافة ملامح إحالة داخلية تشير إلى وجود إحالة (باستخدام صيغة خاصة أو بنية خاصة) تختلف عن أسلوب السياق، وتشير من ثم إلى وجود كلمات مستعارة؛

و/ إحلال عنصر مستخدم من اللغة المستهدفة؛

ز/ اختزال الإحالة بتقديم معناها وحسب من خلال الشرح، بعبارة أخرى، حتى يصبح معناها واضحا، وحذف العبارة الأساسية الإحالية نفسها؛

ح/ إعادة الخلق باستخدام عدة تقنيات معا: أي ببناء فقرة توحي بظلال معاني الإحالة أو بآثار خاصة أخرى من خلقها؛

ط/ حذف الإحالة.

6-المنهجية:

هذه الدراسة عبارة عن بحث مقارن وصفي وكيفي، الهدف منها التعرف على الاستراتيجيات الأكثر استخداما في ترجمة الإحالات بنوعيها (الإحالات بأسماء الأعلام والإحالات بعبارات أساسية) وتقييمها أيضا. أولا قمنا بقراءة متأنية للرواية باللغة العربية (النص المصدر) للتعرف على المقاطع التي تضمنت على إحالات، بعد ذلك قمنا باستخراج العناصر الإحالية من النص العربي وما يكافئها في النص الهدف (الفرنسي). واعتمادا على تصنيف ريتفا ليبيهالمي، فإننا صنفنا الإحالات إلى إحالات بأسماء الأعلام (P.N) وإحالات بعبارات أساسية (K.P). قمنا بعد ذلك بمقارنة الإحالات المستخرجة من النص المصدر مع ما يكافئها من النص الهدف لمعرفة الاستراتيجية المستخدمة في نقل الإحالة. ثم يلي ذلك تحليلا وختمناها بخاتمة تضمنت أهم ما توصلنا إليه في البحث.

7-الأمثلة:

7-1-الإحالات بأسماء الأعلام:

يستدعي محفوظ في رواية "ثرثرة فوق النيل" أسماء شخصيات حقيقية وأسطورية، تاريخية وأدبية من ثقافات مختلفة كالثقافة المصرية القديمة والعربية والإسلامية والأجنبية والميثولوجيا الإغريقية فضلا عن أسماء بعض الرسل والأنبياء،[22] كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول 1: الإحالات بأسماء أعلام في رواية *"ثرثرة فوق النيل"*

النص المصدر (العربية)	الإحالة	النص الهدف (الفرنسية)	استراتيجية الترجمة
" **غرام أنطونيو وكليوباطرة.**" [23]	إحالة إلى قصة الملكة المصرية كليوباطرة والقائد الروماني أنطونيو وهي قصة معروفة جدا في جميع الثقافات.	« C'est comme **la passion d'Antoine et Cléopâtre** !»[24]	الإبقاء على أسماء الأعلام وكتابتها بالطريقة المتعارف عليها في الثقافة الفرنسية.

"جلس أمامي كتمثال فقلت: هل أنت **تحتمس الثالث** حقا؟ أجاب بصوت ذكرني بصوت مصطفى راشد: نعم...ماذا تفعل، أتقاسم العرش مع أختي **حتشبسوت**."[25]	تحتمس الثالث (1425 ق.م) سادس فراعنة الأسرة الثامنة عشر ويعتبر أعظم حكام مصر وأحد أقوى الأباطرة في التاريخ. حتشبسوت أشهر الملكات اللاتي حكمن مصر وأقواهن نفوذا.	« O toi, qui bâtis l'histoire avec tes souvenirs. Es-tu vraiment **Thoutmosis III** ? Oui - Je partage le trône avec ma sœur **Hatchepsout**. »[26]	الإبقاء على أسماء الأعلام وكتابتها بالطريقة المتعارف عليها في الثقافة الفرنسية.

النص المصدر (العربية)	الإحالة	النص الهدف (الفرنسية)	استراتيجية الترجمة
وكانت في عصر **خوفو** ترعى الغنم في شبه جزيرة سيناء ".[27]	خوفو ثاني ملوك الاسرة الرابعة في مصر القديمة، عرف عنه القسوة والشدة في حكمه.	« Sous le règne de **Chéops**, elle gardait les moutons sur la presque île du Sinai, …. »[28]	الإبقاء على الاسم وكتابته بالطريقة المتعارف عليها في الثقافة الفرنسية.
"وتذكر كيف أغرته بمغازلتها، وكيف أبى **كيوسف!**"[29]	إحالة إلى القصة المعروفة عن سيدنا يوسف عليه السلام وزوجة العزيز.	« Il se rappela la manière dont elle l'avait provoqué, **et comment il avait refusé, tel Joseph** ! »[30]	الإبقاء على الاسم كما هو معروف في الثقافة الهدف.
–"وإذا بالحوت يتوقف عن التقدم. وإذا به يغمز بعينيه وهو يقول "**أنا الحوت الذي نجى يونس**" ثمّ تراجع واختفى."[31]	إحالة إلى قصة سيدنا يونس عليه السلام المذكورة في القرآن والكتب السماوية الأخرى.	« Mais, soudain, la baleine s'arrêté et cligna de l'œil en disant : « **Je suis la baleine qui a sauvé Jonas** ».[32]	الإبقاء على الاسم كما هو معروف في الثقافة الهدف.

" **والخيام** الذي كان مدرسة أمسى فندق للملذات".[33]	إحالة إلى الشخصية الفارسية المعروفة عمر الخيام الذي كان عالما في الرياضيات والفلك وفيلسوفا وشاعرا.	« …L'école Al-Khayyam devint une maison de passe... »[34]	الإبقاء على الاسم كما هو.
"**وهارون الرشيد** جالس على أريكة."[35]	الإحالة إلى الخليفة هارون الرشيد، أشه الخلفاء العباسيين.	« **Haroun al-Rachid** est assis sur le moelleux coussins, .. »[36]	الإبقاء على الاسم كما هو.

النص المصدر (العربية)	الإحالة	النص الهدف (الفرنسية)	استراتيجية الترجمة
"**والحاكم بأمر الله** كان يقتل بلا حساب، ولما آمن بأنّه إلاه حرّم على الناس **الملوخية**."[37]	الحاكم بأمر الله خليفة فاطمي حكم مصر. عُرف بشخصيته المتناقضة. تميز عهده بغرابة أفعاله وأقواله مثل تحريم أكل الملوخية	« **Al hakim bi Amr Allah** tuait sans compter, et lorsqu'il se crut Dieu, il priva les gens de leur **plat quotidien**." [38]	الإبقاء على الاسم كما هو. أمّا اسم الطبق فقد حذف واستبدل بعبارة عامة.
-"وألح عليه سؤال مباغت: ترى هل يوجد **للمعز لدين الله الفاطمي** ورثة يمكن أن يطالبوا ذات يوم بملكية	المعز لدين الله خليفة فاطمي. ينسب إليه بناء القاهرة والجامع الأزهر.	« Soudain, une question se mit à la tarabuster : **Le calife Fatimide Muizz Li-Din-Allah** avait-il des descendants	الإبقاء على اسم العلم مع إضافة إرشاد داخل متن النص الهدف: Le calife أي "الخليفة ".

القاهرة؟"[39]		qui pourraient revendiquer leur droit à la souveraineté du Caire ? » [40]	
"وأنّه لم يبق من عبادتنا القديمة إلاّ **عبادة أبيس**." [41]	عبادة الثور أبيس أو هابيس وهي عبادة قديمة كانت تمارس في مصر القديم.	« …et qu'il ne reste plus de nos antiques adorations que celle **d'Isis**… »[42]	استبدال الاسم باسم آخر وهو إيزيس(Isis) وهي إلهة مصرية قديمة تمثل صورة الزوجة الوفية.

النص المصدر (العربية)	الإحالة	النص الهدف (الفرنسية)	استراتيجية الترجمة
"أمّا خياله فلم يتخلص بعد من **ابن طولون**."[43]	ابن طولون حكم مصر وساهم في نهضتها.	« Son imagination était encore pleine de la vision **d'Ibn Touloun.** »[44]	الإبقاء على اسم العلم وإضافة حاشية تفسيرية تورد فيها المترجمة معلومات عن الشخصية. "مؤسس العائلة الطولونية بمصر (835-884) وقد قام ببناء مسجد يعد من أجمل المساجد بمدينة الفوسطاط (القاهرة القديمة) والذي يحمل اسمه حتى الآن. (ترجمتنا)
"وظيفتك: بروميثوس مسطولا" [45].	تقول الأسطورة أنّ بروميثيوس ضحى بحياته ليحمي أبناء أثينا ورمى بنفسه في أتون	« Votre métier ? Prométhée drogué. » [46]	الإبقاء على الاسم لكن كما هو معروف في الثقافة الهدف.

	النار ليجلب لهم شعلة العلم والمعرفة.		
"ووضح تماما انه من **سلالة الهكسوس** فوجب أن يرتد الى الصحراء." [47]	الهيكسوس أو الملوك الرعاة: شعوب بدائية وبدوية من أصول مختلفة دخلت مصر من الشرق. كانت فترة أقامتهم بمصر فترة نهب وسلب وتخريب.	« Il était clair qu'il appartient à la dynastie des **Hyskos**, » [48]	الإبقاء على الاسم لكن كما هو معروف في الثقافة الهدف.

7-2-الإحالات بعبارات أساسية:

الجدول رقم 2: الإحالات بعبارات أساسية (K.P) في رواية *"ثرثرة فوق النيل"*

النص المصدر (العربية)	الإحالة	النص الهدف (الفرنسية)	استراتيجية الترجمة
"كلاّ ولكني أقول لك إنّه كما أنّ **الطيّبات للطيبين والخبيثات للخبثين** فإنّ مسرح العبث للعبثيين. "[49]	إشارة صريحة للآية 26 من سورة النور إذ يقول الله تعالى:(الْخَبِيثَاتُ لِلْخَبِيثِينَ وَالْخَبِيثُونَ لِلْخَبِيثَاتِ وَالطَّيِّبَاتُ لِلطَّيِّبِينَ وَالطَّيِّبُونَ لِلطَّيِّبَاتِ أُولَئِكَ مُبَرَّأُونَ مِمَّا يَقُولُونَ لَهُمْ مَغْفِرَةٌ وَرِزْقٌ كَرِيمٌ).	« Pas du tout, je dis simplement que, de même que **les braves filles sont pour les braves gars et les scélérates pour les scélérats**, le théâtre de l'absurde est dédié à ceux qui sont voués à l'absurdité… »[50]	إعادة الخلق للحفاظ على نغمة السخرية.
" ثبت خالد النظارة على عينيه،	إشارة إلى الآية 20 من سورة طه. والقصة	« Khalid ajusta ses lunettes en disant : Celui dont la flute	اختزال الإحالة بتقديم

فاستطردت: الزمار الذي انقلب مزماره إلى **حيّة تسعى**." [51]	الشهيرة لعصى نبينا ورسولنا موسى عليه السلام التي تحولت إلى ثعبان عظيم تمشي على الأرض بسرعة وخفة.	s'est changé en serpent… » [52]	معناها وحذف جزء منها.

النص المصدر (العربية)	الإحالة	النص الهدف (الفرنسية)	استراتيجية الترجمة
"وشعارنا القديم: لو لم أكن لتمنيت أن أكون." [53]	إحالة معدلة إلى بيت من قصيدة بقلم أنطون سعادة.	Notre vieil adage : « Si je n'étais point, je voudrais être… » [54]	الترجمة الحرفية مع إضافة علامات التنصيص. (الطباعة)
"ذلك أنّ الأمر كما قال الشيخ الكبير: "إنّ المتلفت لا يصل". [55]	اختلف في قائلها بين جلال الدين الرومي أو الحلاج.	« C'est parce que , comme le disait le grand cheikh, **le distrait n'arrive jamais à rien.** » [56]	تقديم معنى الإحالة.
"فسألها عن البنت فقالت إنّها سبقت على **جنة الخلد**." [57]	إشارة إلى جنة الخلد المذكورة في سورة الفرقان الآية 15.	« (…) elle lui répondit qu'elle l'avait précédée au **Paradis éternel**,» [58]	الترجمة الحرفية مع كتابة الحرف الأول بحرف تاجي.
"وعاد يسأل: –متى عشقت امرأة آخر مرة؟ –أووه… –وبعد العشق ألم تجد شيئا يسرك؟ **قرة عيني في الصلاة**". [59]	إحالة إلى الحديث النبوي الشريف: "حُبّبَ إِلي مِنْ دنياكُمُ النّساءُ والطيبُ وجُعِلَتْ قرةُ عينِي في الصّلاةِ."	« Et après l'amour, n'as-tu pas trouvé autre chose pour te réjouir? **je me suis réfugié dans la prière »[60].**	اختزال الإحالة بتقديم معناها.
"وقد رآه رجل أعمى ولكن أحدا لم يصدقه،	إحالة إلى "ليلة القَدْر" وهي في العشر الأواخر	«un aveugle l'a vu, mais nul ne le croit ; il est	الترجمة الحرفية مع إضافة حاشية تفسيرية: "ليلة

وغير بعيد أن يتجلى للمساطيل في **ليلة القدر**."[61]	من شهر رمضان. مناسبة مقدسة ففيها أنزل القرآن الكريم.	probable qu'il apparaitra aux haschaschins, durant **la nuit du destin**. »[62]	القدر هي ليلة من الليالي العشر في شهر رمضان "نزل" فيها القرآن حسب العرف الإسلامي". (ترجمتنا)

النص المصدر (العربية)	الإحالة	النص الهدف (الفرنسية)	استراتيجية الترجمة
"خير احتفال **بالهجرة أن نهاجر**."[63]	إشارة إلى هجرة الرسول (ص) من مكة إلى المدينة و الذي أصبح عيدا واعتمد فيما بعد للتأريخ الهجري .	« Pour mieux fêter **l'hégire, il faut partir** !»[64]	الترجمة الحرفية مع إضافة حاشية تفسيرية: تورية في لفظ هجرة، أي الذهاب وتمثل هجرة الرسول محمد في 622 من المكة إلى المدينة وهو التاريخ الذي يمثل بداية العام الجديد في الإسلام. (ترجمتنا)
"ينتظر قوم **إمامهم** منذ ألف سنة."[65]	إحالة إلى الشيعة والإمام المنتظر هو المهدي.	« Des peules attendent leur **sauveur** depuis mille ans ! »[66]	الترجمة الحرفية مع استبدال إمام ب: منقذ (sauveur).
"وراح يتذكر ما تيسر من **شعر المجانين**."[67]	مصطلح يندرج ضمنه بعض الشعراء المعذبون االتيمون والذين أهلكهم الحب. ولعل أشهرهم قيس وليلى.	" Il se souvint des plus célèbres vers **des poètes déments**" .[68]	إرشاد أضيف للإحالة في كلمة "poètes" شعراء.
"**خذوا الحكمة من**	إحالة معدلة للمثل	« **Ecoutez la**	الترجمة الحرفية مع

أفواه المساطيل."[69]	"خذوا الحكمة من أفواه المجانين."	**voix de la sagesse de la bouche** des haschischins !»[70]	بعض الإضافات مثل: voix صوت.

النص المصدر (العربية)	الإحالة	النص الهدف (الفرنسية)	استراتيجية الترجمة
"وأسفاه على أيام الفرسان و**الصعاليك** ."[71]	الصعاليك اسم يطلق على جماعة من العرب قبل الإسلام. امتهنوا غزو القبائل. معظمهم من الشعراء المجيدين. وقصائدهم تعد عيون الشعر العربي.	« Que ne sommes-nous au temps des chevaliers et des **poètes brigands !** »[72]	إضافة إرشاد للإحالة في كلمة "شعراء" (poètes).
"ولكن ما الأسباب التي حولت طائفة من المصريين إلى رهبان؟ بل ما آخر نكتة سمعتها عن **راهب وإسكاف؟**"[73]	إحالة إلى قصة مار مرقس وحنانيا (إنيانوس) الإسكافي، أول شخص يؤمن بالمسيح في مصر.	Mais pourquoi donc certains Egyptiens s'étaient-ils fais moines ? Et quelle était la dernière noukta sur **les moines et les savetiers** ?[74]	الترجمة الحرفية مع استبدال صيغة المفرد بالجمع.
"...ولكنها تؤدبه **وتمشيه على العجين**.." [75]	إحالة إلى المثل العامي المصري: "يمشي على العجين مايلخبطوش."	« …elle le mate et **le mène à la baguette**.. »[76]	استبدال المثل بمثل من الثقافة الهدف.

8-المناقشة:

من خلال الأمثلة السابقة، تبين لنا أن الاستراتيجية الأكثر توظيفا في ترجمة الإحالات بأسماء العلم كانت الإبقاء على اسم العلم كما هو معروف في الثقافة واللغة الهدف دون أي إضافات وذلك أن معظم الشخصيات المحال إليها سواء من الثقافة المصرية القديمة أو الثقافة الفارسية (شخصية عمر الخيام و قمبيز) أو الأجنبية (بيكيت و الملكة فيكتوريا و نيرون، ...) أو أسماء بعض الرسل و الأنبياء مثل آدم و يونس و يوسف عليهم السلام أو شخصية هارون الرشيد هي أسماء لشخصيات عابرة للثقافات أي معروفة في جميع الثقافات تقريبا، لذلك فإنّ فهم المعاني الحافة التي تثيرها هذه الإحالات في ذهن قراء النص الهدف والنص المصدر هي نفسها. دون إغفال الإحالات إلى أحداث تاريخية كالحروب الصليبية ومحاكم التفتيش إلخ. نلاحظ أن الاستراتيجية الثانية الأكثر استخداما في ترجمة الإحالات بأسماء الأعلام هي الإبقاء على الاسم مع إضافة سواء إرشاد داخل متن النص مثل الإحالات إلى الصعاليك وشعر المجانين والخليفة المعز لدين الله أو إضافة حواش تفسيرية مثل الإحالة إلى ابن طولون والمعري وهي إشارات متجذرة في الثقافة العربية والإسلامية ومن الصعب على القراء الذين ليس لهم اطلاع على الثقافة العربية فهمها. ونعتقد أنّ المترجمة قد اختارت الاستراتيجية الأمثل حين أدرجت بعض المعلومات عن هذه الشخصيات لتمكين قراء النص الهدف من فهم المغزى من توظيف الإحالة.

أمّا فيما يتعلق بالاستراتيجيات المستخدمة في ترجمة الإحالات بعبارات أساسية (K.P) فكانت الترجمة الحرفية مع بعض التصرف هي الأكثر استخداما كما في ترجمة جزء من الحديث النبوي، بالإضافة إلى استراتيجية الترجمة الحرفية مع إضافة حواش تفسيرية لتزويد قراء النص الهدف ببعض المعلومات مثل الإشارة إلى الهجرة وليلة القدر والذي نعتبره اجتهادا من المترجمة واحتراما لقراء النص الهدف والثقافة المصدر على السواء. نلاحظ كذلك استخدام استراتيجية إعادة الخلق (recréation) في ترجمة جزء من الآية الكريمة عن الخبيثين والخبيثات، فلم تعتمد المترجمة على ترجمة معتمدة للقرآن الكريم، بل اجتهدت لنقل نبرة السخرية الموجودة في النص المصدر ومن ثمّ المحافظة على وظيفتها.

كما سجلنا عدم ذكر الإحالة إلى طبق الملوخية واستبداله باسم عام. واستبدال اسم الثور الذي كان يعبده قدماء المصريين أبيس (Apis) ب: إزيس (Isis). غير أننا لا نعرف السبب في ذلك.

وعليه فمن خلال ما سبق نستنتج أنّ نقل الإحالات بعبارات أساسية أصعب من نقل الإحالات بأسماء الأعلام غير أنّه يمكن للمترجم تدارك حجم الخسائر وذلك بإدراج بعض الإرشادات سواء داخل متن النص الهدف أو خارجه لتقريب الإحالة لقراء النص الهدف الذين من واجبهم كذلك إكمال مهمة المترجم بالبحث والقراءة.

الخاتمة:

كان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على بعض الاستراتيجيات التي يوظفها المترجمون في نقل الاحالات في النص الأدبي وتقييمها. ولبلوغ هدفنا استقينا بعض الإحالات من رواية "ثرثرة فوق النيل" لنجيب محفوظ ومقارنتها بما يكافئها في الترجمة الفرنسية التي أنجزتها المترجمة "فرانس دوفيي ماير" .

الإحالة شكل من أشكال التناص تثير عدّة إشكاليات أثناء نقلها من لغة/ثقافة إلى أخرى نظرا لتجذرها في الثقافة المصدر إذ عند توظيفها تثير في ذهن القارئ الأصلي معان حافة قد لا يتوصل إليها قراء النص الهدف إلاّ أولئك الذين يملكون ثقافة واسعة أو ثناني اللغة. ومن البديهي أنّ كل مترجم يطمح لإنتاج ترجمة مقبولة يكون لها التأثير نفسه (أو على الأقل) قريب من الأثر الذي يتركه النص الأصلي على قرائه الأصليين. لذلك فإنّ اختيار الاستراتيجية الأمثل في نقل الإحالات أمر في غاية الأهمية. هذا ما توصلت إليه دراستنا وهو أن المترجمة قد وفقت إلى حد بعيد في نقل إحالات النص المصدر وذلك باعتمادها على عدّة استراتيجيات كالإبقاء على الإحالات مع إدراج بعض الإرشاد سواء داخل متن النص الهدف أو خارجه على شكل حواش تفسيرية أمدّت قارئ النص الهدف ببعض المعلومات الضرورية لفهم الإحالة بغية المحافظة على ما قصده مؤلف النص المصدر وهذا ينم عن وعي واجتهاد المترجمة.

أمّا فيما يتعلق بالاقتراحات والتوصيات، فنعتقد أنّ على أساتذة الترجمة أن يوعوا طلبتهم بمدى أهمية الإحالة في النصوص مهما كان نوعها وصعوبة نقل بعض منها خاصة

الإحالات بعبارات أساسية ومسئوليتهم اتجاه قراء النص الهدف وضرورة التعرف على مختلف الاستراتيجيات التي تزودهم ببعض الحلول للمحافظة على وظيفة الإحالة.

كما نقترح أن تُنجز بحوث حول ترجمة الإحالات (Allusions) في الترجمة السمعية البصرية (Audiovisual Translation) أو الترجمة المرئية (Subtitling) من اللغة الإنجليزية وغيرها إلى اللغة العربية وذلك للانتشار الواسع لهاتين التقنيتين وكذلك للتواجد الكبير للإحالات في الأفلام ومسلسلات الكرتون وصعوبة نقلها إلى المشاهد في الثقافة الهدف كعدم توفر المكان أو الوقت لتقديم بعض المعلومات عن هذه الإحالات مثلما هو الحال في الروايات.

هوامش:

[1] ريتفا ليبيهالمي: عقبات ثقافية، مدخل تجريبي إلى ترجمة الإحالات، ترجمة محمد عناني، المركز القومي للترجمة، العدد 2402، ط 1، 2015، ص 28.

[2] ABRAMS, M.H (1999): A Glossary of Literary Terms, Cornell University, Heinle and Heinle , Thomson Learning, 7th edition, U.S, p.9.

[3] RUOKONEN, Minna (2010). *Cultural and textual properties in the translation and interpretation of allusions: an analysis of allusions in Dorothy L. Sayers' detective novels translated into Finnish in the 1940s and the 1980s.* (Dissertation.) Turku: University of Turku. Cited 10.03.2019. Available at : http://www.utupub.fi.bistream.handle.

[4] مجدي وهبه، كامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984، ص 119.

[5] محمد خير البقاعي: دراسات في النص و التناصية، ترجمة لمقال جيرار جينيت: طروس، الأدب على الأدب، مركز الإنماء الحضاري، حلب، ط1، 1998، ص 126.

[6] إبراهيم فتحي: معجم المصطلحات الأدبية، المؤسسة العربية للناشرين المتحدين، التعاضدية العمالية للطباعة والنشر، صفاقس، تونس، عدد1، 1986، ص30.

[7] لا يخلو مصطلح لغوي أو نقدي أو أدبي عربي من ظاهرة تعدد المصطلح، فهي ظاهرة ترجع إلى أسباب عديدة مثل غنى وثراء اللغة العربية بالمفردات واختلاف اللغات المترجم منها وتعدد المصطلح في لغته الأصلية وعدم التنسيق بين المترجمين العرب وتشبث بعضهم بآرائه واختلاف طرائق نقل المصطلح الأجنبي من اقتراض ونسخ

وترجمة حرفية واستخدام مصطلحات عربية قديمة وغيرها من الأسباب. أنظر الدراسة الجادة ليوسف وغليسي: إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، ط1، منشورات الاختلاف، 2009.

[8] ريتفا ليبيهالمي: عقبات ثقافية، مدخل تجريبي إلى ترجمة الإحالات، مرجع سابق، ص 24.

[9] أحمد الزعبي: التناص نظريا وتطبيقيا، مؤسسة عمان للنشر والتوزيع، 2000، عمان، الأردن، ط2، ص 29.

[10] وايز جيربر، 1970، ص 39، مذكور في ريتفا ليبيهالمي: عقبات ثقافية، مدخل تجريبي إلى ترجمة الإحالات، مرجع سابق، ص 30.

[11] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[12] IRWIN William: *« The Aesthetics of Allusion »*, the Journal of Value Inquiry , December 2002, Volume 36, Issue 4, pp 521-532, p 521. Retrieved 12.02.2019. Available at: https://www.academia.edu/28515821/

[13] نجيب محفوظ: ثرثرة فوق النيل، ط1: 1966، دار الشروق، القاهرة، مصر، ط5، 2015.

[14] Naguib Mahfouz : Dérives sur le Nil , traduction de l'arabe par France Douvier Meyer, revue par Selma Fakhry Fourcassié et Bernard Wallet, Editions Denoël, 1989, imprimé en Espagne 2012.

[15] علي عشري زايد: استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي المعاصر، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 1997، ص 33.

[16] نبيل راغب: الشكل الفني عند نجيب محفوظ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1975، ص317.

[17] دريد يحي الخواجة: إشكالية الواقع والتحولات الجديدة في الرواية العربية، دراسة وعي مجادلة الواقع ومتغيراته وتقنياته البنية–دراسة–منشورات اتحاد الكتاب العرب، 1999. ص15

[18] ريتفا ليبيهالمي: عقبات ثقافية، مدخل تجريبي إلى ترجمة الإحالات، مرجع سابق ص ص 136–139.

[19] المرجع نفسه، ص 35.

[20] المرجع نفسه، ص ص 161–163.

[21] المرجع نفسه، ص ص 170–171.

[22] وردت أسماء كثيرة في الرواية لشخصيات مثل: المماليك ونيرون ونابليون ولويس العاشر وكازانوفا وبيكيت وجون جينيت وفيكتوريا، ملكة المملكة المتحدة، والتتار، وآدم وحواء...

[23] ثرثرة فوق النيل، ص28.

[24] Dérives sur le Nil, p.38

[25] ثرثرة فوق النيل، ص84.

[26] Dérives sur le Nil, p.104

[27] ثرثرة فوق النيل، ص16

[28] Dérives sur le Nil, p.24

[29]ثرثرة فوق النيل، ص75

[30] Dérives sur le Nil, p.94

[31]ثرثرة فوق النيل، ص.21

[32] Dérives sur le Nil. p.86

[33]ثرثرة فوق النيل، ص81

[34]Dérives sur le Nil, p.101

[35]ثرثرة فوق النيل، ص33

[36] Dérives sur le Nil, p.45

[37]ثرثرة فوق النيل ص.129

[38] Dérives sur le Nil, p.159

[39]ثرثرة فوق النيل، ص 12

[40] Dérives sur le Nil, p.19

[41]ثرثرة فوق النيل، ص81

[42] Dérives sur le Nil, p.101

[43]ثرثرة فوق النيل، ص51

[44] Dérives sur le Nil, p.65

[45]ثرثرة فوق النيل، ص136

[46] Dérives sur le Nil, p.170

[47]ثرثرة فوق النيل، ص20

[48] Dérives sur le Nil, p.28

[49]ثرثرة فوق النيل، ص110

[50] Dérives sur le Nil, p.136

[51]ثرثرة فوق النيل، ص41

[52] Dérives sur le Nil, p.53

[53]ثرثرة فوق النيل، ص55

[54] Dérives sur le Nil, p.70

[55]ثرثرة فوق النيل، ص 2

[56] Dérives sur le Nil, p.30

[57]ثرثرة فوق النيل، ص133

[58] Dérives sur le Nil, p.164

[59]ثرثرة فوق النيل، ص 14

[60] Dérives sur le Nil, p.20

[61] ثرثرة فوق النيل، ص.129

[62] Dérives sur le Nil, p.160.

[63] ثرثرة فوق النيل، ص116

[64] Dérives sur le Nil, p145

[65] ثرثرة فوق النيل ص73

[66] Dérives sur le Nil , p91

[67] ثرثرة فوق النيل، ص 97

[68] Dérives sur le Nil, p.121

[69] ثرثرة فوق النيل، ص 19

[70] Dérives sur le Nil, p27

[71]." ثرثرة فوق النيل، ص 122.

[72] Dérives sur le Ni, p.152

[73]." ثرثرة فوق النيل، ص 16.

[74] Dérives sur le Ni, p.23

[75]." ثرثرة فوق النيل، ص 30.

[76] Dérives sur le Ni, p.41

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 227 - 242 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الشعريّة واللّغة المفارقة في رواية " حوبة ورحلة البحث عن المهدي المنتظر " لـعز الدين جلاوجي، نموذجا.

Poeticism and Language Paradox in the Novel of "Houba and the Journey of the Search for the Coming Mahdi," by Azzedine Djlaoudji

* الباحث: عبد العزيز نصراوي

Abedlaziz Nesraoui

مخبر مناهج النقد المعاصر وتحليل الخطاب

معهد اللغة والآداب، جامعة عبد الحفيظ بوالصوف، ميلة / الجزائر

University of Mila- Algeria.

a.nesraoui@centre-univ-mila.dz

تاريخ الإرسال2019/05/16	تاريخ القبول: 2020/01/17	تاريخ النشر: 2020/03/15

مُلخّص البحث

الشّعرية مفهوم يجمع بين علم الشّعر والنصّ الأدبيّ، يركز على تنظيم القوانين التي تشكّل بناء النصّ الإبداعي؛ حيث تخترق اللغة حدود الاستخدام، وتنزاح إلى مستويات أدبيّة وفنّية مختلفة.

من خلال رواية " حوبة ورحلة البحث عن المهدي المنتظر" لعز الدين جلاوجي، نحاول الكشف عن العناصر الشّعرية والجماليّة والخطابيّة التي تمنح القارئ إمكانية التّفسير وفقًا لخصائص جماليّة مفارقة، أبرزها اللّغة الشّعرية.

الكلمات المفتاحية : الشّعرية، المفارقة، حوبة ورحلة البحث عن المهدي المنتظر، جلاوجي.

Summary

Poeticism is a concept that combines the science of poetry and literary text. It focuses on the regulation of the laws that constitute the construction of the creative text; where the language breaks through the boundaries of use, and moves to different literary and artistic levels.

Through his novel Houba and the Journey of the Search for the Coming Mahdi, by Azzedine Djlaoudji. We tried the disclosure of poetic, aesthetic and rhetorical elements that give the reader the possibility of interpretation according to the characteristics of aesthetic paradox, most notably poetic language.

* عبد العزيز نصراوي. a.nesraoui@centre-univ-mila.dz

Keywords: Poeticism, Paradox, Houba and the Journey of the Search for the Coming Mahdi, Djlaoudji.

*–مدخل:

يدلّ مصطلح الشّعريّة (Poétics) على « علم موضوعه الشّعر.»[1] أو « نظريّة معرفيّة متعلّقة بتقنيّة العمل الشّعريّ وجمالياته.»[2] وباعتبار الأسلوب نوعا من الانزياح الفرديّ، تتحوّل الشّعريّة إلى « علم الأسلوب الشّعريّ.»[3] وبخصوص علاقتها باللّغة يعرّفها (رومان جاكبسون) (Roman Jacobson) على أنّها « لغة عن اللّغة، تتحدّى اللّغة وما وراء اللّغة ممّا تحدثه الإشارات من موحيات لا تظهر في الكلمات، ولكنّها تختبئ في مسارها.»[4] وأنّ جلّ اهتمامها ينصبّ حول « مجموع الآليات والإمكانيات الجماليّة التي تجعل من عمل ما فنّيا وأدبيّا والوقوف أيضا على ما يتميّز به العمل الأدبيّ في كافة جوانبه.»[5] أي أنّها تسعى إلى « وضع نظريّة عامّة ومجرّدة ومحايثة للأدب بوصفه فنّا لفظيّا، إنّها تستنبط القوانين التي يتوجّه الخطاب اللغويّ بموجبها وجهة أدبيّة. فهي إذن تشخّص قوانين الأدبيّة في أيّ خطاب لغويّ.»[6]

يرى (تزفيتان تودوروف) (Tzvetan Todorov) أنّ الشّعريّة، تشمل الشّعر والنّثر، وما يعنيها هو نوعية الخطاب الأدبيّ في حدّ ذاته، لأنّها لا تُعنى « بالأدب الحقيقيّ، بل بالأدب الممكن، وبعبارة أخرى: تُعنى بتلك الخصائص المجرّدة التي تصنع فَرادة الحدث الأدبيّ، أي الأدبيّة.»[7] وهو ما يعطى المصطلح، مدلولات تهدف إلى بناء نظريّة أدبيّة تقوم في الأساس على: « اختيار إمكانيّة من الإمكانيات الأدبيّة؛ أي اتّخاذ المؤلّف طريقة كتابيّة ما.»[8] تسمح له بفكّ الشّفرات وفق مجموعة من القوانين يُنتجها فعل الاختراق والتّجاوز. إنّها لا تكتفي عند حدود استنباط القوانين التي يتمكّن من خلالها المبدع أن يتحكّم في نتاج نصّه؛ بل تتعدّى إلى إبراز هويّته الجماليّة، ومنحه القراءة الأدبيّة بالاستناد على الوظيفة الاتّصاليّة والجماليّة.

ظهرت شعريّة السّرد، قصد إبراز جماليّة اللّغة وتأثيرها في المتلقّي، بفعل التّوتّر الذي تحدثه، والتّرقّب في تداخل العلاقات الممكنة، وفي إخفاء البعد الأيديولوجيّ « كون هذا الجنس الإبداعيّ، بحسب (ميخائيل باختين) (Mikhail Bakhtine)، توليفا، وشكلا غير منجز، أو خليطا من الأجناس التي سبقته، [...] من هنا ساهمت الرّواية في تطوير الشّعرية وتوسيع آليات

اشتغالها.»[9] وخلق جماليّات تتلاءم مع بنية النّص السّرديّ. وفي المقابل تطوّر اهتمام الشّعريّة بطريقة السّرد وبالأشكال الأدبيّة، مع أبحاث (جيرار جينيت) (Gérard Genette) الذي يؤكّد أنّ جامع النّص هو موضوع الشّعريّة « أي مجموع الخصائص العامّة أو المتعاليّة التي ينتمي إليها كلّ حدث. »[10] وانطلاقا ممّا يؤكّده (بول فاليري) (Paul Valéry) في مقولته من أنّ « كلّ كتابة أدبيّة هي شعريّة.»[11] يمكن طرح سؤال إشكاليّ: إلى أيّ مدى يمكن الاستفادة من عناصر الشّعريّة لإثراء جمالية النّص الأدبيّ؟ والأكيد أنّ السبيل لذلك سيكون باللّغة، التي ترتقي بدورها من مجرّد لغة استعمال عاديّ إلى مستوى شعريّ، يضمن لها لغة ثانيّة بفضل المجاز والرّمز والانزياح والتّكثيف، والتّقابل في المعاني والعلاقة الضّديّة، والتّقارب الصّوتي والصّرفي للكلمات.

– عناصر الشّعرية في رواية "حوبة ورحلة البحث عن المهدي المنتظر"

نتناول في هذه الرّواية، جملة من العناصر التي تجلّت فيها اللّغة الشّعريّة المفارقة، باعتبارها منجزا يستمدّ جماليته السّرديّة في إطار القيم الشّعريّة، وهو ما نتج عنه « تحويل اللّغة من كونها انعكاسا للعالم أو تعبيرا عنه أو موقفا منه، إلى أن تكون هي نفسها عالما آخر، ربّما بديلا عن ذلك العالم.»[12]. وعلى هذا الأساس حاولنا إبراز هذه العناصر، وتبيين وظيفتها الجماليّة ضمن اللّغة السّرديّة، ولعلّ أهمّها:

– أولا: شعريّة العنوان

تتطلّب شعريّة العنوان علاقة ارتباط بين العنوان والنّص؛ لأنّ العنوان « مفتاح التّأويل [...] يثير في المتلقّي هاجس التّوغّل في كنه العمل.»[13] فيتحوّل من مجرّد مفتاح كاشف عن مغاليق النّص إلى عمليّة مجازفة ومراوغة مشبّعة بالرّموز والإيحاءات القابلة للتّأويل، والتي تستدعي استحضار جملة من القراءات التّفسيريّة الشّارحة لتلك البنيات، تبعا لِما « يقدّم لنا من معرفة كبرى لضبط انسجام النّص، وفهم ما غمض منه.»[14] وعليه، فإنّ العنوان الموسوم بـ (حوبه ورحلة البحث عن المهدي المنتظر)، يعدّ في ذاته واقعة لغويّة، وأوّل دالّة خطّية تداوليّة تواجه القارئ؛ حيث يشير فيها ملفوظ (حوبه) إلى امرأة ضعيفة، يتوالى حضورها في الواقع، لكنّها تتماهى في أزمنة تاريخيّة، تبحث لذاتها عن أمل، ووجود وتمركز، في انتظار عودة المفتقد المقدّس، لأنّها « تؤمن به وتنتظره بشوق كبير، وتظلّ تحكي عنه دون ملل أو كلل.»[15] لكنّ السّارد يصدمها بوجه من أوجه المفارقة منذ الوهلة الأولى، بنفي قاطع مفاده أنّه لا يؤمن بالمهدي المنتظر لأنّه يعتبره « مجرّد

خرافة رسمها خيال العامّة المنهزمين تعلّقا منهم بأمل ما، سيشرق يوما ليهزم ظلماتهم.»[16] حيث إنّه يتكوّن من مقطعين، وبتجزئتهما بفارق، وإيقاع زمنيّ تنتج الخلخلة الأولى، يحدث انزياح عن المألوف، ممّا يعيد تشكيله بلغة تتدفّق منها شعريّة متوقّعة، تتحدّد فيها هويّة الرّواية، في فضاء يغلب عليه سواد اللّون، وغموض يكتسح المستقبل نتيجة تراكم أحداث تاريخيّة تجسّدها شخوص النّص، إبّان الحقبة الاستعماريّة. وهو ما ينعكس أثره في المتن مثبتا حالة من التّشاؤم تطبع الأحداث، والمكان بما يحتويه من سواكن ومتحرّكات، من جماد أو حياة. ومن ذلك قول الرّوائي:

– « هي سيل من دماء سوداء.»[17]

– « وصمتا معًا يقلّبان صفحات الماضي المسودّة.»[18]

تتوسّط الغلاف دائرة صغيرة ضبابيّة بلون بنفسجيّ يوحي لنا بالألم، والوحدة والتّأمّل فيما وراء العقل، أمّا الضّبابيّة ففيها إحالة قصديّة تنقلنا إلى قصّة اختفاء (المهدي المنتظر) بحسب ما ينقلها إلينا المخيال الشّعبيّ؛ وإلى اعتقاد أتباعه بأنّه رمز الأمل وهو المحرّر والمخلّص من كلّ أشكال القهر والظّلم.

- **المقطع الأوّل " حوبة ورحلة البحث عن"**

اصطبغ هذا المقطع، بلون أحمر بما يمثّله من استجابة انفعاليّة تجسّد عشق الرّاوي لـ (حوبه)، كما أنّها ترمز إلى الحرب والدّمار وما استنزفته البلاد من مآسي، نلمسها لدى شخصيات الرّواية، كغضب (أولاد بلخير) من مقتل أبيهم والثّأر له من (القايد عبّاس)، لذلك ووردت ألفاظ (الحمرة) لتثبت صراعا ورغبة في تغيير الواقع، ومخاطرة من أجل تحقيق الغاية، كما في قول الروائي:

– « كان الطّاهر ممدّدا على حائك مزركش يغلب عليه اللّون الأحمر.»[19]

– « وفي مقدّمته القايد عبّاس على جواده الأحمر.»[20]

في حين تتجاوز كلمة (حوبه) خطيّة القراءة السّطحية القابعة في المعنى اللّغوي إلى دلالات منغرسة، وفي ممكنات أخرى و « على نحو يقدّم فيه صانع المفارقة النّصّ بطريقة تستثير القارئ وتدعوه إلى رفض معناه الحرفيّ، وذلك لصالح المعنى الخفيّ، الذي غالبا ما يكون المعنى الضّد، وهو أثناء ذلك يجعل اللّغة ترتطم ببعضها البعض بحيث لا يهدأ للقارئ بال إلا بعد أن يصل إلى المعنى الذي يُرضيه.»[21] لذلك يحاول القارئ فكّ الشّفرة الغامضة عن اللفظة، إمّا من الواقع أو من

المتخيّل، لتصبح ذات رموز متعدّدة، فتتحوّل: حاكية، قارئة، حبيبة، شهرزادا، كاهنة، راوية، ومردّدة أشعار. كما في قول الرّوائي:

- « وحوبة حين تحكي تكون كالعين النّضاحة.»[22]
- « ما أجمل أن تقرأ لك امرأة لأنّها تنازلت لك عن عرش الحكي.»[23]
- « ما أحلى أن أجلس إلى حوبه حبيبتي السّاعات والأيّام والسّنوات.»[24]
- « وإن تكن هي شهر زادي فأنا لست شهريارها.»[25]
- « ربما أنت أدرى يا كاهنة الحيّ.»[26]
- « روت حوبه أنّ أمقران قال رواية عن السّابقين.»[27]
- « تبسّمت وراحت تردّد شعر نزار قبّاني .»[28]

- **أمّا المقطع الثّاني: "المهدي المنتظر"**

تلوّن بلون أصفر، « يرمز إلى السّرور والابتهاج والذّبول والنّور والإشعاع.»[29] يحمل مفارقات دلاليّة تجمع بين التّفاؤل، والثّقة، وبين الخوف، الاكتئاب، والقلق، وهو ما يفجر الدّلالات الممكنة لتثبت واقعا آخر تنضوي تحته الآلام والأحزان على واقع الحال، والتّاريخ والإنسان، مثلما يقول الرّاوي:

- « ألم يقرأ لنا سي الطّالب من كتابه الأصفر، أنّ كلّ ذي عاهة جبّار.»[30]
- « صفرة شديدة في عينيها ووجهها.»[31]
- « كانت الصّفرة تزحف على كلّ جسدها.»[32]

إنّ اعتماد هذا المقطع على ملفوظات شعبيّة وأسطوريّة، يحقّق غاية فنّية وجماليّة، وهي العودة إلى البدء من « أجل التّمعّن في الحاضر المعيش واستنزاف المستقبل، وكأنّه يبحث عن ذات افتقدها، وعن حضارة اضمحلّت أركانها وتحلّلت أسسها، ومن ثمّ يجمع بين الذّاتيّ والموضوعيّ.»[33]

تتفرّع من العنوان الرّئيسيّ، ثلاثة عناوين رمزيّة، سمّاها الكاتب "بوحًا". و(البوح)، في اللّغة: « ظهر الشّيءُ وباح الشّيءَ ظهر [...] وباحَ ما كتم وباح به صاحبُه وباح بسرّه أظهره.»[34] وهي تشير إلى كلمة محذوفة تُؤوّل بـ (مكان) أو (مقام) لكي تصطبغ بصبغة شاعريّة وصوفيّة. والبوح يظهر بفعل حبّ مقدّس، أو لأجل اعتراف بخطأ؛ غير أنّ مفارقة الرّاوي تظهر في تعبيره بلغة تشير

إلى تسّلط لغة القلب على لغة العقل، ولذلك عمد إلى تشبيه (حوبه) بشهرزاد، ثمّ تعالق هو الآخر بحوبه، بدليل اعترافاته في استهلال كلّ بوح.

- **البوح الأول معنون بـ " أنّات النّاي الحزين"**

يحاول الرّوائي أن يبوح بشدّة تعلّقه بحوبه التي تمثّل ذات (المرأة)، التي يتغلغل حضورها في الوعي الأسطوريّ والتّاريخيّ، لتتعالق بـ (شهرزاد)، مكوّنة غيمة تلهو وتسبح، كما في قوله:

– « ليتنا يا حوبتي غيمتان

تلهوان على أرجوحة الرّيح في أمان

تسبحان في لجّة السّماء وتضحكان.»[35]

هذا التّعالق المتجسّد حاضرا، في صورة (العربي) و(حمامة)، يجعل من ذات المبدع تتفاعل مع (حوبه) في الممكن والمستبَق، وهو الصّدى ذاته المتعالق بين (شهريار) و(شهرزاد) في المخيال الشّعبيّ، ممّا يولّد خطيّة زمنيّة ضدّية ومتقابلة، تمتدّ من الماضي وتتجاوز الواقع، ويتحوّل معها النّاي – بما يثيره من أنين وحواس، وتراسل،– إنسانا تنبعث من دواخله مشاعر مؤلمة وانفعالات تنفتح على علاقات بين خطابين متكاملين، لا يكادان ينفصلان، أوّلهما سابق، وثانيهما لاحق.

- **البوح الثاني معنون بـ "عبق البارود والدم"**

يستمر الرّوائيّ في بوحه الثّاني، ليعبّر عن مدى شوقه، وافتقاده لحوبة التي ترمز إلى (الوطن). وطن تلوّن بالسّواد، ليعقد مفارقة لونيّة بين البارود الأسود، وبين الدّم الأحمر، فيتحوّل البارود وسيلة تعيد بعث الحياة وترفع الظّلم عنه. غير أنّ الصّورة تنصرف لدى المتلقّي إلى عبق الوردة، الأزليّة. فيما يبقى الرّاوي مشتاقا إلى ذات المكان، بكلّ حركاته وسكناته، بسمعه وبصره، مثلما يقول:

– « كنت مشتاقا إلى حوبه، أن أجلس إليها، أن أسمع منها حكاياتها التي لا تنتهي، أن أتصفّح وجهها وردة أزليّة لا تذبل أبدا.»[36]

- **البوح الثالث معنون بـ " النّهر المقدّس"**

ينهي الرّوائي بوحه الثّالث، بدهشة الوعي، التي تعيده إلى تمثّل الواقع، فيكتشف جسامة الضّياع والحسرة على (حوبة) التي ترمز إلى (التّاريخ)، بقوله:

– « ورحت عبر الزّجاج أعانق التّضاريس الجميلة من حولي، معيدا إلى ذاكرتي كلّ مغامراتي مع حوبه.»[37]

في لحظة الوعي هذه، تتجلّى شعريّة التفاصيل للتّاريخ والماضي، وهي تؤكّد رغبتها باستعادة الذّاكرة، بكلّ صورها، وجزئياتها لتلتقي كلّها لا في النّهر المقدّس.

– ثانيا: شعريّة اللّغة

أصبحت اللّغة الشّعريّة في معماريّة الرّواية، لا تمتلك خاصيّة التّفجير والوهج، فحسب؛ بل أضحت « شيئا قائما بحدّ ذاته كعمل تنظر إليه وتتأمّله وتتعلّق وتتغنّى به روحا وفكرا.»[38] ولا يتأتّى لها ذلك إلا « بتبادل عناصر الشّاعرية بين الشّعر والنّثر.»[39] إضافة إلى غلبة نمطيّة اللّغة الشّعريّة « وهذا قد يعلّل انفتاح الرّواية على الشّعر كأداة للتّعبير الرّوائيّ، فتمتزج بذلك اللّغة السّرديّة باللغة الشّعريّة لتشكّل إيقاع الخطاب الرّوائي، وهو إيقاع غنائيّ يعكس عمق معاناة الذّات الكاتبة واغترابها عن واقعها المعيش.»[40]

يتجلّى تبادل عناصر اللغة الشّعريّة، من خلال خرق قوانين اللّغة العادية، بالجمع بين النّثر والشّعر حينا، وبين اللّغة الفصحى والعاميّة حينا آخر، وهو ما يقيم علاقات غير متوقّعة بين الألفاظ المتجاورة، وهو ما يستدعي استحضار نصوص غائبة، يتحوّل معها النّص إلى « فسيفساء من نصوص أخرى أُدمجت بتقنيات مختلفة.»[41] تظهر في هذه المقطع الذي يصوّر فيه الرّوائي شخصيّة (الزّيتوني) حالما بـ (حمامه)، في قوله:

– « وجلس في مكانه يغزل سيجارة أخرى، ويترنّم بأبيات لابن قيطون، حالما بحمامه:

خدّها ورد الصّباحْ

واقرنفلْ وضّاحْ

الدّم عليه ساحْ

وقت الضّحويا.»[42]

يزداد التّعلّق بالأحبّة والدّيار، وتتردّد صدى الذّكريات في إيقاع متناغم متراقص يجمع بين الهدوء والثّورة، كما في تعلّق (العربي) بـ (حمامه)، إذ ذاك يتّخذ من دغدغة عيون (القصبة) ألحانا كالماء الزّلال تتجاوب معه الجبال والوهاد، فيحسّ أنّ الطّبيعة تعزف معه وترقص، كما في قوله:

– « ويتراقص طيف حمامه في خياله، فينطلق مغنّيا بشعره:

عندي حمامه ترنْ في برج عالي
حرقتْ قلبي وشغلتْ لي بالي
صوتها لحن مشكّل لالي يا لالي
مشيتها حجله تثير دلالي.»[43]

ويتفاقم شعور (العربي) بالاغتراب بعد هروبه إلى مدينة (سطيف)، التي كانت تثير في قلبه الدّهشة والانبهار، وهي جاثمة على هضبة عالية، تحيط بها السّهول السّوداء المتدفّقة ماء وغلالا كالجازية الهلاليّة وهي تجلس عروسة في هودجها المزدان، وبنفسيّة مكسورة يفصح لنا عن أثر هذا الفراق، كما في قوله:

– « يا ليل خبّرني بالله، ما اقْواني
كيف خلّيت أهلي وجيراني؟
قلبي لحزينْ يبكي ما هنّاني
ما حملْ غربتي ما احملْ اهواني.»[44]

وهنا يتّضح نوع آخر من النّسق الشّاعريّ نتج عن العلاقات الضّديّة بين الكلمات، باستعمال التّرادف والتّقابل والتّقارب الصّوتي والصّرفي، باعتبار أنّ الكلمة « لا تحمل معها فقط معناها المعجميّ بل هالة من المترادفات والمتجانسات.»[45]، ومن هذه العلاقات، نذكر:

أ– علاقة التّرادف

التّرادف في اللّغة، مشتقّ من « الرّدف: ما تبع الشّيء. وكلّ شيء تبع شيئا، فهو ردفه، وإذا تتابع شيء خلف شيء، فهو التّرادف، والجمع الرّدافى.»[46] وبوجه عامّ، هو ما اختلف لفظه واتّفق معناه، أو هو إطلاق عدّة كلمات على مدلول واحد، فهو يُعنى بـ « تعدّد الدّوال التي تشير إلى مدلول واحد.»[47] ومن أمثلة ذلك، قول الرّوائي:

– « ليس إلا صيحات القتال المنذر بالويل والثّبور.»[48]
– « بدا قاهرا لمصباح بترولي هزيل، ووهج الجمر البلوطيّ الضّعيف.»[49]

ب– علاقة التّقابل

التّقابل في اللّغة، بمعنى: « المقابلة: المواجهة، والتّقابل مثله وهو قبالك وقبالتك أي تجاهك.»[50] وتجمع الدّراسات على أنّ التّقابل ينحصر في الطّباق والمقابلة، كنوع من المحسّنات

المعنويّة التي تندرج في باب البديع؛ حيث أنّها تقوم أساسا على « الجمع بين متضادّين، أي معنيين متقابلين في الجملة، كاللّيل والنّهار، والأسود والأبيض .»[51] ومن أمثلة ذلك، قول الرّوائي:

– « وكان بلخير وهو كبير العرش يمنحه ما لا يمنح لغيره .»[52]

– « سواء أغمض عينيه أم فتحها .»[53]

ت– علاقة التّقارب

التّقارب في اللّغة، من« القُرب نقيضُ البُعد.»[54] والتقارب سواء أكان صوتيّا أم صرفيّا، فهو يدلّ على اقتراب حاصل « بين صوتين من أصوات اللّغة بسبب اتّحاد المخرجين أو قربهما، أو تأثير أو تأثّر صفاتهما، نتج عنه تأثّر أحدهما بالآخر، وميله إليه فأدّى إلى خفّة وتسهيل في الآداء.»[55]

* ومن أمثلة (التّقارب الصّوتي)، يقول الرّوائي:

– « يا ناس يا ناس، هو سيد النّاس، يرفع الباس، ويعلي الرّاس، اسمه بالعين يبدا، والنفوس له تهدا، يرفع راس بلادنا، ويعز نفوس أولادنا.»[56]

– « أنا دائما معك في السّراء و الضّراء.»[57]

* أمّا من أمثلة (التّقارب الصّرفي)، فيقول:

– « ما زاره مظلوم إلا انتقم له من ظالمه.»[58]

– « قالت حوبة وهي تقلّب عينيها السّوداوين الواسعتين، كأنّما تقلّد شهرزاد:

بلغني أيّها الحبيب الظّريف، ذو الخلق اللّطيف، أنّ ... .»[59]

– ثالثا : شعريّة المفارقة

تمثّل المفارقة (Paradoxe) شكلا من أشكال الوعي، « إذ تكاد لا تستثني نشاطا إبداعيّا يأتيه الإنسان، وتبدو في مظاهر شتّى تتّصل بالوجود والمجتمع، ومن ثمّ تنعكس صورها على الأدب متمثلة في أوجه التّناقض والتّضاد.»[60] فهي إذن قول يُساق فيه معنى ما، في حين يُقصد منه معنى آخر، يؤتى بها لغرض الكشف عن المعاني المتخفّية وما تثيره من وجدان، وبعبارة أدقّ: « قول شيء بطريقة تستثير لا تفسيرا واحدا بل سلسلة لا تنتهي من التّفسيرات المغيّرة.»[61] وهذه التّفسيرات تحدث في ذاتها « ثورة على الذّات،[...] وعلاقة مركّبة بين الإنسان والعالم.»[62] ومن

ثمّ فإنّ المفارق لا يستطيع أن ينظر إلى شيء دون تصوّر نقيضه. ومن أبرز أنواع المفارقات التي تخلّلت المتن الرّوائي، ما يلي:

1- مفارقة النّغمة

وتعني أداء المنطوق بنغمة تهكّميّة، « يعوّل عليها في إطار التّعارض أو التّضادّ، بين ظاهر المنطوق وباطنه، بين سطحه وعمقه، بحيث تقتلع هذه النّغمة التّهكميّة محتوى ذلك الظّاهر لمصلحة الباطن المضادّ.»[63] ، ومن أمثلتها:

* **المفارقة بنغمة التّهكم**؛ في الحوار بين (عيوبه)، و(الزّيتوني)، في قول الرّوائي:

- « قال عيّوبه:

- هل تؤمن بالعفريت؟

قال الزّيتوني:

- طبعا هو مذكور في القرآن، والنّاس الثّقة يتواترون نقل أخباره، وظهر كثيرا، خاصّة في شعبة العفريت، لماذا تسأل عنه وأنت أكبر عفريت؟.»[64]

* **المفارقة بالإهانة في كياسة وأدب**؛ في الحوار بين (العلجه)، و(حمامه)، في قوله:

- « ضحكت العلجة معلّقة:

— يا عفريته! وهل نجد أنسب لذلك العفريت منك؟ يسعدني أن تكوني معي، ولكن ألا يعشقك ابن عمّك عيوبه؟

وانفجرت حمامه، فضربت قلب القصعة بيديها، فتطاير الطّمي على وجهها.

أحبّته عفاريت شعبة العفاريت، وكسّرت عظامه المعوجّة.»[65]

* **المفارقة بالتهكّم بالألقاب**؛ في الحوار بين (الشيخ لكحل)، وزوجته (عقيلة)، في قوله:

- « احتقن وجه الشّيخ لحكل، وقال:

- أردناه عونا على عبّاس الظّالم، فإذا به يجعل منه سيّد النّاس.

- ومن أدراك أنّه يقصده؟

سألت زوجته عقيلة فردّ:

- ومن غيره يبدأ بالعين ويمكن أن يكون سيّدا؟.»[66]

2- المفارقة اللّفظيّة

وهي « شكل من أشكال القول، يساق فيه معنى ما [...] يخالف غالبا المعنى السّطحي الظّاهر.»[67] وقد يكون « المعنى الظّاهريّ واضحا، ولا يتّسم بالغموض وله قوّة دلاليّة مؤثّرة.»[68] تحدث انقلابا في الدّلالات، أو هي تعبير يخفي معنى يستهدفه المتكلّم؛ ولكنّه يختلف عن المعنى الظّاهريّ الذي يبديه. كما ورد في الحوار الذي دار بين القايد (عبّاس) وخادمه (حميدة)، في قول الرّوائي:

– « ستبتسم لك الدّنيا أكثر، لن أنسى خيرك أبدا.

انتشى حميده من مديح سيّده، فاعتدل في جلسته وقال:

منك الأمر ومنّي الطّاعة.»[69]

– « ردّ حميدة وعلى شفتيه ابتسامه خفيفة:

– لا شيء يعزّ عليك، كلّنا طوع أمرك، إمّا أن تحلّق إليك بإرادتها وإرادة أهلها، أو أتيناك بها عنوة، وإن شئت جئناك بسرب من الحمام.»[70]

3– المفارقة السّياقيّة

تعتمد المفارقة السّياقية على القارئ « في استنباط وكشف التّعارض بين المعنى الظّاهريّ والخفيّ.»[71] وفيها ينتقل اللّفظ « من حقله الدّلالي المعروف له في أصل الاستخدام إلى حقل دلاليّ آخر، بحيث يقيم مع لفظ آخر داخل الاستعمال اللغويّ الخاصّ علاقة دلاليّة جديدة، من نوع التّضادّ أو التّخالف، لغاية انتقاديّة.»[72]، ومن أمثلته، نذكر:

أ– المفارقة بالتّضادّ في وصف شخصية (عيّوبه)، في قول الرّوائي:

– « ظهر عيّوبه يلمز الأرض لمزا [...] ما ظهر إلا وهو يحمل في جرابه أخبارا جديدة.»[73]

ب– المفارقة بالتّخالف في الحوار بين (عقيلة) والدة (حمامه) وأبيها و (سي الطالب)، في قوله:

– « واشتدّ ألم حمامه وأمّها عقيلة التي نطقت متوسّلة: ارحمْه وحقّ ما حمل صدرك من قرآن، قال الأب متمتما: لكن له قلب يهوديّ، قال سي الطّالب وقد أعطى فرصة للمنجل كي يستردّ أنفاسه:

– بعد شهر ستحمل بذراعك هذه بغلا كاملا، أنا أعالج بالربّانية، ورثتُها عن أجدادي هبة من الله.»[74]

– خاتمة:

استطاعت الشّعريّة أن تنتقل إلى الحقل السّرديّ لتضفي عليه توجّها إيديولوجيّا وجماليّا، بتفعيل خاصيّتي: التّوتّر والتّرقّب، وهو ما يمثّل في حدّ ذاته تيارا، يجذب إليه القرّاء، ويمنحهم بدائل متعدّدة تستجيب للذّات ولرؤية العالم.

تمكّنت شعريّة العنوان من خلق علاقة تواصل بين العنوان وبين المتن، وهو ما يربط بين القراءات التّفسيريّة وبين الاحالات الضّمنية، وفق مفاهيم وصياغات تكسر أفق التّوقّعات، بوساطة اللّغة التي تنتقل من حيّزها الاستعماليّ إلى عوالم أخرى، قابلة للتّخفّي والتّمثّل.

أضفت اللّغة الشّعريّة بألفاظها وتعدّد مستوياتها تنوّعا في الخطاب فنّيا وجماليّا، بفضل المزاوجة بين الشّعر والنّثر، وهو ما حقّق توازنا بين اللّغة الحسّية وبين النّصوص الغائبة، وبذلك تحوّل النّص السّرديّ إلى مجموعة من الأنساق الشّاعريّة، تحتمل في ذاتها وجود علاقات ضدّية متنوّعة.

وإجمالا، يتّضح لنا من خلال دراستنا لرواية " حوبة ورحلة البحث عن المهدي المنتظر " لعزّ الدين جلاوجي، أنّها تفيض بعناصر الشّعريّة في بنيتها السّرديّة، من عنوانها واستهلالها وخاتمتها، حيث نقلت صور الوعي القائم بين الفرد والمجموعة، إلى الواقع والممكن، لذلك استعان الرّوائي بآليّة المفارقة، بحضورها وإشعاعها، بلفظها وصورها؛ لتتباين مستويات اللّغة التّعبيريّة. وهو ما يجعل المتلقّي ماثلا في فضاء دراميّ، يمزج فيه بين الحضور التّاريخيّ وبين الاستدعاء الأسطوريّ، في تناغم زمنيّ يتوافق مع متطلّبات الحداثة السّرديّة، وهو ما يؤهّل العمل الرّوائي إلى أن يتبوّأ مكانته في ميدان الدّراسات الأدبيّة والنّقديّة.

هوامش:

[1]- محمود درابسة: مفاهيم الشعرية، دراسات في النقد العربي القديم، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن-عمان، ط1، 2010، ص15.

[2]- المرجع نفسه، ص15.

[3]- المرجع نفسه، ص16.

[4]- رومان ياكبسون: قضايا الشعرية، تر: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب-مراكش، ط1، 1988، ص31.

[5]- فتحي بوخالفة: شعرية القراءة والتأويل في الرواية الحديثة، عالم الكتب الحديثة إربد، الأردن-عمان، ط1، 2010، ص371.

[6]- حسن ناظم: مفاهيم الشعرية، دراسة مقارنة في الأصول والمنهج والمفاهيم، المركز الثقافي العربي، لبنان-بيروت، ط1، 1994، ص16.

[7]- المرجع السابق، ص،ن.

[8]- المرجع نفسه، ص19.

[9]- فانسون جوف: شعرية الرواية، تر: لحسن أحمامة، دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر، سوريا-دمشق، ط1، 2012، ص8.

[10]- جيرار جينيت: مدخل لجامع النص، تر: عبد الرحمان أيوب، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب-مراكش، ط2، 1986، ص21.

[11]- نبيل راغب: موسوعة النظريات الأدبية، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، مصر-القاهرة، ط1، 2003، ص382.

[12]- عبد الله الغذامي: الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية، قراءة نقدية لنموذج معاصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر-القاهرة، ط4، 1998، ص28.

[13]- صدوق نور الدين: البداية في النص الروائي، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سوريا-دمشق، ط1، 1994، ص70.

[14]- محمد مفتاح: دينامية النص، تنظير وانجاز، المركز الثقافي العربي، لبنان-بيروت، ط2، 1990، ص72.

[15]- عز الدين جلاوجي: حوبة ورحلة البحث عن المهدي المنتظر، دار الروائع، ط1، سطيف-الجزائر-الجزائر، 2011، ص11.

[16]- المرجع نفسه: ص14.

[17]- المرجع نفسه: ص15.

[18]- المرجع نفسه: ص22.

[19]- عز الدين جلاوجي: حوبة ورحلة البحث عن المهدي المنتظر، ص27.

[20]- المرجع نفسه، صص31، 32.

[21]- نوال بن صالح: جماليات المفارقة في الشعر العربي المعاصر، دراسة نقدية في تجربة محمد درويش، الأكاديميون للنشر والتوزيع، الأردن-عمان، ط1، 2016، ص18.

[22]- المرجع السابق، ص11.

[23]- المرجع نفسه، ص277.

[24]- المرجع نفسه، ص12.

[25]- المرجع نفسه، ص،ن.

[26]- المرجع نفسه، ص138.

[27]- المرجع نفسه، ص278.

[28]- المرجع نفسه، ص284.

[29]- المرجع السابق، ص143.

[30]- عز الدين جلاوجي: حوبة ورحلة البحث عن المهدي المنتظر، ص17.

[31]- المرجع نفسه، ص162.

[32]- المرجع نفسه، ص391.

[33]- أمين عثمان: فصول في الرواية المغاربية، الدار التونسية للكتاب، تونس-تونس، ط1، 2012، صص46، 47.

[34]- ابن منظور (جمال الدين محمد بن مكرم): لسان العرب، مادة (باح)، دار صادر، مج2، بيروت-لبنان، (د، ط)، ص416.

[35]- المرجع نفسه، ص12.

[36]- المرجع نفسه، ص137.

[37]- المرجع نفسه، ص284.

[38]- عبد الرحيم حمدان: اللغة في رواية تجليات الروح للكاتب محمد نصار، مجلة الجامعية الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، كلية فلسطين التقنية، غزة-فلسطين، المجلد 26، العدد 2، 2008، ص104.

[39]- عز الدين المناصرة: علم الشعريات، قراءة مونتاجية في أدبية الأدب، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن-عمان، ط1، 2007، ص07.

[40]- بوشوشة بن جمعة: التجريب وارتحالات السرد الروائي المغاربي، المطبعة المغاربية، تونس-تونس، ط1، 2003، ص72.

[41]- فيصل غازي النعيمي: العلامة والرواية، دراسة سيميائية في ثلاثي أرض السواد لعبد الرحمان منيف، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن-عمان، ط1، 2010، ص234.

[42]- عز الدين جلاوجي: حوبة ورحلة البحث عن المهدي المنتظر، صص19، 20.

[43]- المرجع نفسه، ص40.

[44]- المرجع نفسه، ص159.

[45]- رينيه ويليك، وأوستن وارين: نظرية الأدب، تر: محي الدين صبحي، مر: حسام الخطيب، منشورات المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، مصر-القاهرة، ط1، 1987، ص225.

[46]- ابن منظور (جمال الدين محمد بن مكرم): لسان العرب، مادة (ردف)، مج9، دار صادر للطباعة والنشر، لبنان-بيروت، (د، ط)، ص114.

[47]- نعمان بوقرة: المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، عالم الكتب الحديثة، الأردن-عمان، ط1، 2009، ص98.

[48]- عز الدين جلاوجي: حوبة ورحلة البحث عن المهدي المنتظر، ص28.

[49]- المرجع نفسه، ص،ن.

[50]- ابن منظور (جمال الدين محمد بن مكرم): لسان العرب، مادة (قبل)، مج11، ص540.

[51]- حازم القرطاجني (أبو الحسن): منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح: محمد الحبيب ابن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، لبنان-بيروت، ط2، 1981، ص49.

[52]- عز الدين جلاوجي: حوبة ورحلة البحث عن المهدي المنتظر، ص20.

[53]- المرجع نفسه، ص15.

[54]- ابن منظور (جمال الدين محمد بن مكرم): لسان العرب، مادة (قرب)، مج1، ص662.

[55]- عمار طه أحمد: التقارب بين الأصوات وبين الألفاظ ومعانيها في اللغة العربية، مجلة آداب الفراهيدي، جامعة تكريت، كلية الآداب، العراق-بغداد، المجلد 1، العدد 27، أيلول 2016، ص49.

[56]- المرجع نفسه، ص38.

[57]- المرجع نفسه، ص36.

[58]- المرجع نفسه، ص41.

[59]- المرجع نفسه، ص285.

[60]- محمد سالم قريميدة: مصطلح المفارقة والتراث البلاغي العربي القديم، المجلة الجامعة، مركز البحوث والاستشارات العلمية والتدريب، بنغاري، ليبيا-طرابلس، العدد 16، المجلد 1، فبراير 2014، ص73.

[61]- دي سي ميويك: موسوعة المصطلح النقدي، المفارقة وصفاتها، الترميز، الرعوية، تر: عبد الواحد لؤلؤة، مج4، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، لبنان-بيروت، ط1، 1993، ص161.

[62]- حسن حماد: المفارقة في النص الروائي، نجيب محفوظ نموذجا، المجلس الأعلى للثقافة، مصر-القاهرة، ط1، 2005، ص79.

[63]- محمد العبد: المفارقة القرآنية، دراسة في بنية الدلالة، مكتبة الآداب، مصر-القاهرة، ط2، 2006، ص42.

[64]- عز الدين جلاوجي: حوبة ورحلة البحث عن المهدي المنتظر، ص17.

[65]- المرجع نفسه، صص23، 24.

[66]- المرجع نفسه، صص77، 78.

[67]- المرجع السابق، ص24.

[68]- نعمان عبد السميع متولي: المفارقة اللغوية في الدراسات الغربية والتراث العربي القديم دراسة تطبيقية، دار العلم والإيمان، للنشر والتوزيع، مصر-القاهرة، ط1، 2014، ص18.

[69]- عز الدين جلاوجي: حوبة ورحلة البحث عن المهدي المنتظر، ص85.

[70]- المرجع نفسه، صص85، 86.

[71]- المرجع السابق، ص19.

[72]- محمد العبد: المفارقة القرآنية، دراسة في بنية الدلالة، ص55.

[73]- عز الدين جلاوجي: حوبة ورحلة البحث عن المهدي المنتظر، ص16.

[74]- المرجع نفسه، ص30.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 243 - 259 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

انزياحات الذات وتجاوز الهوية في رواية "المَمنُوعة" لمَليكة مقدم. دراسة موضوعاتية.

Self-shifting And Identity Transcendence in the Novel “Forbidden” by Malika Mokeddem. Thematic study.

[*] ط.د.**حمزة بوزيدي**[1] د.**عقيلة بالي محجوبي**[2]

Bouzidi hemza akila bali mahdjoubi

[1] – [2] جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2 مخبر السرديات والأنساق الثقافية (الجزائر).

University of Setif- Algeria

Hamzabouzidi222@gmail.com:

تاريخ الإرسال: 2019/12/01	تاريخ القبول: 2020/01/20	تاريخ النشر: 2020/03/15

مُلخص البحث

تَضْطر الذوات –تحت ضغط ما– للتنازل عن فضائها الثقافي والبحث عن مجال انتمائي بديل قادر على احتواء تجاربها الوُجودية المعقدة، وفي غمرة هذه المجازفة قد تتعرض لانزياحات تمس صميم هُويتها الداخلية والخارجية، ضمن سياقات ثقافية واجتماعية مُتضاربة، تدفعها إلى إقامة مشروع هجرة تملصا من الاحتكار الثقافي المفروض عليها، تبتغي على إثره تجاوز الممكن واستهداف المأمُول واصْطناع هُوية مثالية ذات أبعاد تَشاركية عالمية. من هنا تكون الغاية الأساسية لهذا المقال، مُنْصَبَّةً حول الكشف عن تمظهرات هذه الإنزياحات الوجودية على مستوى الهوية وآليات تجاوزها، عبر تَقصِّي المسَارات المضطربة لأهم شُخوص رواية " الممنوعة " لمليكة مقدم، والوقوف على تداعياتها وآثارها النفسية والثقافية الوخيمة على هذه الذوات.

الكلمات المفتاحية: ذوات؛ احتكار ثقافي؛ مليكة مقدم؛ الممنوعة.

Abstract:

Under pressure, selves are forced to relinquish their cultural space and search for an alternative area of development capable of containing their complex existential experiences. In the midst of this risk, they may be exposed to internal and external identity shifts within conflicting cultural and social contexts, leading them to establish an immigration project to evade cultural monopoly. As a result, it seeks to transcend the potential, target the aspirations and create an ideal identity of global participatory dimensions.

[*] حمزة بوزيدي. Hamzabouzidi222@gmail.com

Hence, the main purpose of this article is to reveal the manifestations of these identity shifts and the mechanisms of overcoming them, by investigating the troubled existential paths of the most important characters of the novel "Forbidden" by Malika Mokeddem, and to identify its repercussions and its severe psychological and cultural effects on these subjects.

Keywords: selves; Cultural Monopoly; Malika mokedddem; Forbidden.

تمهيد:

جُبِل الإنسان على منذ فجر التاريخ على فِطرة التمركز والثبات، ما يفترض بالضرورة تشكيل علاقة ارتباط متينة مع الفضاء، يسعى من خلالها إلى تحقيق ذاته، واستثمار مواهبه الخلاقة، غير أنه لا يملك الحرية المطلقة في ذلك، كونهُ يتحرك في مساحة مُؤطرة ثقافيا من طرف الجماعة، بما تحمله من تراث ومعتقدات وأفكار قد لا تتناسب مع ما تستهدفه ذات الإنسان الفردية، فيلجأ إلى الصراع أو الرحيل في حال عدم توازن القوى، ويظل على إثر ذلك يجوبُ البلد تلو الآخر لاستعادة التمركز والثبات، وهَيهَات يَفعلُ، ولذلك ورد في الحديث النبوي، أن "السفر قطعة من العذاب"، وأي عذاب يَصيرُ هذا السفر إذا كان هُروبا، وأي هُروب إذا كان من الأصل؟ ثم ما مصير تارك الوطن إذا لم تكن له وِجهة يُوَلِّيهَا ؟، فَثَمَّ هلاكهُ المحقَّق.

في رواية " الممنوعة " للروائية الجزائرية مليكة مقدم تمثيل لهذا الإنسان المفكك الهوية، الراغب في إعادة تركيب شتات الذات المتناثرة في تضاعيف اللامكان، ممثلا في شخصية " سلطانة مجاهد " المنقسمة بين وطنها الجزائر وغربتها في مدينة " مونبولييه " الفرنسية، وهو ما دفعنا إلى مُحاولة الإجابة عن الأسئلة التالية: ما هي أبرز المراحل الوجودية التي قطعتها هذه الذات الممزقة في سبيل العثور على هوية عالمية تشاركية؟. ما هي مظاهر وتجليات كل مرحلة وتأثيراتها النفسية والإجتماعية والثقافية على ذات البطلة؟. ما نوعية العلاقة التي تشكلت بين الذات والمكان بين عالمي الوطن والغربة؟. وما هو موقفها من مسألة الهوية والإنتماء والأنا والآخر في سياق التفاعلات الداخلية والخارجية؟

ولكن قبل الإجابة عن هذه الأسئلة، لا بد من الإحالة على مَفهُومي الهوية والذات اللذين يتميزان بتداخل وتعالق معرفي كبير، فقد حصر الباحث "حاتم الورفلي" أهم الأبعاد التي يمكن النظر من خلالها إلى مفهوم الهوية/الذات على النحو الموالي:" الهوية جملة من العلاقات

والروابط العقلية (اجتماعية–اقتصادية–ثقافية) نسجها تطور تاريخي محدد في الزمان والمكان، قاصدة أبعاد ثلاثة هي: علاقة الذات بذاتها، وتنطوي على النرجسية يقابلها شعور بالدونية. وعلاقة الذات بالموضوع، بالعالم الطبيعي والإجتماعي، وعلاقة الأنا بالآخر وتنطوي على المحاكاة والإقتداء ... ويقابلها الإستقلال والذاتية "[1].

وبالتطرق إلى الكيفية التي يتم بها الإنتقال من "الذات الفردية" إلى "الذات الجماعية"، تشير بعض الدراسات السيكو–اجتماعية إلى مفهوم "التماهي" باعتباره الوسيلة الأساسية التي يبني من خلالها الفرد ذاته في شكل صَيرورة إدراكية بنيوية " من خلال التموقع السيكولوجي والسوسيولوجي في مسار تمتح فيه الذات معالم تشكلاتها، الرمزية والثقافية، المادية والمعنوية، الفردية والجماعية. من مبدأ تماهيها مع الآخرين الذين يُشَكِّلُون كتلة الجماعة ومُحتواها الإنساني، وبذلك ترتقي الذات من مُستوى الهوية الفردية المقترنة بتجليات "الأنا النرجسية" إلى مستوى الهوية الجماعية المنفتحة على أبعاد الإنتهاء الوجداني لكتلة رمزية حاضنة تتمثل في القبيلة أو الشعب أو الأمة "[2]. وبمفهوم المخالفة، يمكننا أن نطرح السؤال التالي: ماهو مصير هذه الذات إن لم تُحقق مِقدارا مُعينا من التماهي مع الذات الجماعية؟.

–أولا: أزمة الذات في وطن مأزوم:

يُقدم زمن الحكاية في رواية " الممنوعة " مرحلة حرجة من مراحل تطور الدولة الجزائرية، تميزت بتصاعد غير مسبوق لخطابات متضاربة كان لخطاب الهوية فيها القسط الوفير، وهو ما دفع بالجزائر إلى دوامة عنف، ألقت بظلالها على كل الأطياف الإجتماعية خاصة فئة المهمشين، يصف الطبيب " صالح " حالة الجزائر لـ " سلطانة مجاهد " فيقول:

" لا شيئ يبشر بالخير. اكتسى وجه الدزاير لون وجه اليتامى، متسخا وحزينا. يتزايد الملتحون بكثرة عجيبة، تتحول النساء إلى غربان ... إن باب الواد والقصبة هي بطون لا تكف عن الانتفاخ والاختمار. إن معرات القلق بادية على كل الوجوه. تحولت الدزاير إلى مستشفى مجانين ضخم، مهملة، بلا علاج، إلى العنف، اللغة الوحيدة المسيطرة "[3].

أدَّى تنافر المرجعيات التي تشكل الخلفية الفكرية والإديولوجية لكل جماعة إلى تضخم على مستوى الهويات، يحول دون الإستقرار على هوية واحدة منسجمة، تضم الجميع تحت راية القيم الإنسانية المتشبعة بروح الحرية والإنفتاح.

يَتَحَلَّلُ هذا التضارب على مستوى الهوية الوطنية، تهميش للفئات الأنثوية وهضم لأدنى حقوقها الثقافية والإجتماعية؛ إذ عمد الرجل عبر سلطته إلى تكريس مجموعة من الأنساق مُوسعا من دائرة فاعليتها السلبية، هذه الأنساق " حَوَّلت المرأة من فاعل إلى مفعول بل ضحية لسلطة سياسية أو دينية قاهرة، ونسق ثقافي ماضوي أحادي النظرة تجاه المرأة في الوسط الذكوري، الأمر الذي جعلها تعيش حالات من الخيبة واليأس، كما تعيش مرحلة طويلة من الصمت والتصميت والتهميش "[4].

ما أرغم بعض الأصوات النسوية على شحذ أقلامهن، وخوض معارك فكرية، غايتها تحرير الهوامش الاجتماعية بوَسَاطَة سردية رمزية تمثيلية " وهذا ما يحققه السرد بشكل أكثر فعالية، قياسا بالأنواع الأدبية الأخرى، من خلال المساحة التي يوفرها للشخصيات المضطهدة والمقهورة لتسترد حقها في التعبير عن أفكارها وتصوراتها، وتتغلب على الصور النمطية التي تشتغل كآليات لتكريس التهميش والدونية "[5]. فقد انتهج المجتمع الذكوري نوعًا من التربية الثقافية التقليدية، يفرض على الأنثى البقاء في دائرة الهامش بعيدا عن المركز، تقول " سلطانة مجاهد " ممتعضة من الأفكار المتداولة في المجتمع:

" لقد عَلَّمنا النساء دوما أن الشارع ليس مكانهن، عليهن فقط الاهتمام بداخل البيوت، ولكن ها نحن نرى عددا منهن، يواجهن يوميا، المنشفة في اليد، التعجرفات المتنوعة، وقاذورات الإدارات والمؤسسات والقوانين التي تشتمهن. الآن، لا تستفيد المرأة شيئا من شقائها، وتحملها للغطرسة الزوجية "[6].

وانطلاقا من هذا الواقع البئيس تدعو مثيلاتها من النساء إلى التضامن لاستعادة الكرامة المسلوبة وإعلاء كلمتهن والرفع من شأنهن في مجتمع يعاني اختلالا في المنظومة القيمية، تقول في هذا الصدد:

" ما أكبر الحزن حينما تُدرك المرأة بأن حياتها لم تكن إلا رِقًّا وإهانات، في عجز متواصل! في هذه الحالة، كيف نحافظ على تقاليد لا يحترمها أحد؟ كيف نُعَلِّمُ نمط حياة لا يعترف لنا بأدنى احترام، في أي وقت من حياتنا؟ يجب أن نتحدث. يجب أن نتضامن. يد وحدة ما تصفق. ولا يمكن أن نتحمل أكثر من هذا! لقد تعبنا "[7].

وهو ما دفع بالبطلة "سلطانة" إلى إعلان تذمرها من البيئة الثقافية التي نشأت فيها، في ظل إكراهات الهوية المتناقضة؛ إذ يتم حرمان فئات معينة "النساء" من ممارسة حقهن في الثقافة، من طرف فئات أخرى "الإسلاميون" باسم سلطة الدين، مع إباحتها لأنفسهم إن سمحت لهم الفرصة، ولذلك عندما سألها صديقها الفرنسي عن كتاب حُوِّل إلى فيلم، أجابته بامتعاض قائلة:

" أين تحسب نفسك؟ أنا، لا أملك حق الذهاب إلى السينيما. وفي التلفزة، لا نشاهد إلا مسلسلات دالاس، أفلام الحرب والمشادات الجسدية وأفلام مصرية أحيانا مع سامية جمال، نحن في الصحراء لا نملك البارابول ... الإسلاميون يُسمونها (قنوات إبليس) ولكنهم يفرحون كثيرا حينما يمتلكونها. هذه المنطقة بعيدة، وقنوات الحكومة لا تصلها "[8].

قياسًا على المقطع السَّابق يمكن القول بأن الأنثى تعيش (آنذاك) وفق استراتيجية تقوم على سلسلة انقطاعات (اجتماعية، معرفية، ثقافية) قائمة على حَجْز مكاني، تتقلص فيه كل تحركاتها وآمالها وأهدافها، تفضي عبر تراتبية مُثقلة بإكراهات الأمر والنهي، إلى كبت نفسي مُتعدد الأبعاد، يضاعف من احتمالية الإصابة بانفصام الذات وتمزقها.

يُبقي اللاَّإنسجامُ الذاتَ رهينةً لميولاتها الداخلية، " فالسياق الإجتماعي الذي ينفي الآخر ويستعلي عليه، يدفع الشخصية لأن تلوذ بانتماءات كامنة في أعماقها "[9]. هذه الأخيرة تدعوها إلى تجاوز كل مُعطى ثقافي/اجتماعي ينتمي لحقل النمطية والتقاليد البالية والأحكام الدينية المتطرفة، واختراق الوعي الكائن إلى الوعي الممكن والمأمول الذي وضعته الذات نموذجا وصورة مثالية لهويتها؛ إذ " تتحقق هُوية الذات عبر تحولات تحكم الفرد في وُجوده البسيكولوجي وكذلك الإجتماعي حينما يعاين ذاته ليس على نحو نهائي وإنما تقص وبحث مستمر على استقلاليته عله يظفر ببعضها ... وجب لكل ذلك أن تعمل الذات على إيجاد مواطئ وقوف تملك من خلالها ملامح وجودها الواقعي والتخييلي لإبراز وحدتها وانسجامها إن كان ذلك مُتيسرا لها "[10]. وإن عجزت عن تحقيق حُلمها واقعيا، فإنها تبقى ترسم ذلك الوجود المثالي على مستوى تخييلي محض.

هنا، تتقابل الرغبة في الحياة والحرية من طرف الذات مع الإنكفاء على الهوية من طرف الجماعة، ما يضاعف من حجم الإنكسار الداخلي للذات التي تقع فريسة لقمع السلطة الذكورية الدينية، الناتجة عن تغيرات وتحولات سياسية ترزح تحتها الجماعة، جعلت بعض الفئات تمارس

سلطتها على حساب فئات أخرى عن طريق القراءة الإنتقائية وقصدية الإساءة للنصوص المرجعية الداعمة لأفكارها والمحركة لسلوكياتها.

–ثانيا: الهجرة/الخلاص من ثقل الثقافة :

يظل الفردُ مشدودا بحبل الإنتماء إلى جماعة ثقافية نشأ في كنفها لمدة معينة، ولكنه قد يرغب في قطع حبل التماهي معها ليحظى بفرصة استنبات ذاته في تربة أخرى غنية بمكونات ثقافية قادرة على زيادة إنتاجيته؛ ففي مجال السوسيولوجيا تفهم علاقة الفرد بحقل الإنتماء " بالصلة مع موروث تلقاه الفرد بفعل ولادته ومخالطته الإجتماعية ضمن جماعة إنسانية محددة. والموروث المتلقى هو جسدي ونفسي واجتماعي بصورة لا تنفصم، وهو مصوغ بترتيبات يستطيع الفرد أن يستعيد اكتسابها أو يتخلى عنها بيسر إلى حد ما، ولكن عبر مواجهة معها لتبنيها أو التحرر منها "[11]. مهما كان حجم الضرر الناتج عن هذه المواجهة مع الأصل والإرث الماضوي.

في هذه الرواية، أحدث نمط الإحتكار الثقافي (le monopole culturel) نوعا من القطيعة بين الذات وفضائها الثقافي، أرغمها على استبداله بفضاء ثقافي آخر أكثر رحابة واستقلالية، متخذة من الهجرة سبيلا لإنهاء الكابوس الثقافي؛ إذ " تقوم صيرورة السفر كنمط للوجود على التحرر من قواعد الإكراه، حيث لا تتماهى الذات مع أي وضع قائم ومهيمن، بل من انكفائها على هشاشتها، حيث تتحول هذه الهشاشة إلى قوة داخلية للإختيار الذاتي ولرفض الوضع القائم، بحيث لا ترى الذات أي إمكانية للمصالحة مع الواقع "[12]. تقول " سلطانة ":

" في تلك الفترة، كنت في حالة الذي يولد من جديد، وشعرت فجأة بجوع كبير للحياة ... شيئا فشيئا، أضحت تهديدات وممنوعات الجزائر تحدث في نفسي هلعا لا مثيل له. لذلك هربت من كل شيئ. هرب غير معقول حينما أحسست بزوغ كوابيس أخرى "[13].

وبعد فضِّ الشراكة مع الموطن الأصلي والرحيل إلى فرنسا، راحت البطلة تقارن نفسها بين الهنا/الوطن، والهناك/المنفى، لتختار دون أي تردد الفضاء الآخر الأجنبي، رغم افتقارها لصفة المحلي/المواطن، وبهذا تغدو مُمارسة الهوية الذاتية في فضاء يخلو من تعقيدات الهوية وإكراهاتها مطلبا فوق كل اعتبار، تقول في المقطع الموالي:

" ولكن تصور بأنه مهما كانت صفة " الأجنبية " غير مريحة أحيانا، فإنها بالمقابل حرية نفسية جدا. لا أبدلها بأي شيئ في العالم؟ أنا أيضا، لا أخفي شيئا أبدا. ولا تفعل الإشاعات والإنتقادات غالبا إلا إثارة الإبتهاج الذي يمنحه لي كل اختراق "[14].

من هذه الناحية، تتغلب –في اعتقاد " سلطانة مجاهد "– الحرية الثقافية على إجراءات التحديد المدني باعتبارها مواطنة غريبة، ولكن هذه الغرابة هي الدرع المتين الذي يحمي المهاجرة من هجمات التعيين الثقافي داخل الثقافة الأصل، مُساهمة في صقل سُلوكياتها مبرزة الوجه المتحضر لها بعيدا عن تعقيدات الحجز الثقافي (la réservation culturel) في المكان الأصلي، تقول عن نفسها:

" في وهران تعلمت الصراخ. كنت أغتاظ دائما كي أواجه الهجمات. ولكن غفلة المدن الكبرى قللت من غضبي، وجعلت ردات فعلي معتدلة. المنفى لينني. المنفى مجال غير قابل للحجز، مجال الإختلاف الصامد، نظرة لا وارث لها "[15].

وعلى هذا الأساس تفضل الذات الآخر الفرنسي المتشبع بقيم الإنفتاح والحوار، الآخر الذي يترك للذات الأولوية في تقرير شؤونها وحاجاتها النفسية والمادية دون إعارة الكثير من الإهتمام لرقابة التقاليد والموروثات، وهو الموضوع الذي طرقته " دليلة " في حوارها مع " سلطانة مجاهد "، حول الحرية في تسمية الأطفال بين المجتمعين الجزائري والفرنسي، تقول " دليلة " سائلة " سلطانة ":

" –هل يمكن لأب فرنسي أن يكون لديه ابن باسم محمد وطفلة باسم عائشة؟

–إذا أراد ذلك طبعا. أدخل جوابي سُرورا إلى نفسها. استعادت ابتسامتها.

–إنهم أحسن منا، الفرنسيون. عندنا، لا أحد سيقبل أن يسمي ابنه جان وبنته ماري... "[16].

يكمن الفارق بين الذات والآخر في كيفية إدارة جزئيات وتفاصيل العلاقة بين الذوات، وفي مساحة الحرية الممنوحة للذات لتحقيق رغباتها وتجسيدها على أرض الواقع في إطار التفاعل الإيجابي المزدوج الذي ينطلق من رغبات الفرد إلى رغبات الثقافة وليس العكس.

ولا تقتصر النظرة السلبية إلى الوطن/الجزائر على صنف المهمشين الجزائريين من فئة الإناث والمهاجرين فقط، بل تمتد إلى منظور الآخر/الفرنسي " فانسان " أستاذ الرياضيات بجامعة باريس، الذي جاء إلى مدينة " عين النخلة " الصحراوية مُحملا بتمثيلات نمطية عن الجزائر، ورغم أنه لا

يأخذها بعين الإعتبار والمبالغة، إلا أن مُعاينتها على أرض الواقع زاده يقينا منها، فعندما أراد أخذ حَمَّام ساخن بالفندق الذي يقطن فيه، وجد كل شيئ مُعطل، يقول:

" رفض قمع المرشة أن يطلق ماءه. قرقرت حنفية المغسل، تجشأت ولكنها لم تلفظ قطرة ماء. حذرني أصدقائي بأن الحنفيات هنا شحيحة ونزوية. تصورت تحذيراتهم مُبالغا فيها لأني أشك في كل الكليشيهات الفرنسية حول الجزائر. نزلت لأحاول أن أجد حلا. لا أحد. فقط ثلاثة مفاتيح تنقص من السبورة. اختفى الحارس الليلي "[17].

مُجملُ الصور السلبية عن موطن الذات تؤدي إلى تشكيل واقع مأساوي، تجري أحداثه على رقعة الصحراء مَشَاهدَ لفصول حكايةٍ تُطمس فيها هُوية الأنثى بصفة خاصة والإنسان بصفة عامة، يدفع بالذات إلى إعادة بناء ذاتها عبر استهداف بيئة مغايرة قادرة على احتضان أحلامها.

–ثالثا: العودة/محاولة ترميم الهوية:

بعد انقضاء الشطر الأول من مشروع " سلطانة مجاهد " بالهجرة والخلاص من ظلامية القيم والأطر الإجتماعية والثقافية المحاصرة للفتاة الجزائرية المثقفة، هاهي تعود بعد سبع سنوات كاملة في فرنسا لإنقاذ ما يمكن إنقاذه وتحرير الفكر الجماعي والفردي وتثوير الفئات المهمشة من خلال خبرتها في مجال الطب وتعرفها على حقيقة الإنسان في الدول المتقدمة، تقول عن سبب الرجوع إلى أرض الوطن:

" إن مجيئي هنا يسمح لي بالإمتلاء ثانية من آلامهم، من تأوهاتهم، من شكاويهم، من هاويات أحزانهم، من شموليتهم، ليسوا ملائكة بشكل مطلق ولكنهم ليسوا شياطين بشكل مطلق أيضا، بل عقلية محافظة ومتخلفة "[18].

لكن الأمل في تحقيق مشروع الطبيبة المثقفة يتضاءل بتزايد التفاعلات الاجتماعية داخل مُحيطها الجديد/القديم، فبالرغم من فعاليتها كطبيبة ومصلحة اجتماعية يتم تضييق مساحة تحركها من لدن رئيس البلدية وصديقه قائد جماعة الفيس الإسلامية، وصولا إلى الرغبة في التحكم بتفاصيل حياتها الشخصية؛ إذ تثير غيض هؤلاء وعداوتهم لقضائها الليلة مع صديقها الفرنسي " فانسان " ، وهو ما يوضحه المقطع الحواري الموالي:

"–تعبت؟ تعبت؟ تهلكين نفسك بيديك وتعملين على تأليب القرية ضدك؟ إلى أين تريدين أن تصلي؟

– القرية ضدي؟ هذا ليس جديدا علي؟ مع الفرق أني لست طفلة عاجزة. سأنتظر بفضول كيف ستتطور باقي العداوة. أنسيت بأن الذي أحيا من جديد هذه العدوانية هو قضاؤنا الليلة تحت سقف واحد ؟ "[19].

ولذلك ترى "سلطانة " أنه كان عليها أن لا تعود من المهجر إلى مثل هذه الأماكن الأصلية، لأنها توقظ بداخلها أزمة المصير المأساوي لها ولمثيلاتها الرازحات تحت سلطة الظلم والقهر، تقول:

" كان الأجدر بي أن لا أزور ثانية هذه الأماكن التي أصبحت تنتمي إلى الماضي، لأن الطفلة الصغيرة التي تعشش بذاكرتي هي دائما حاضرة هنا مع ظلال الأطفال الآخرين الذين يشاركونها المصير المأساوي. حولهم الألم إلى هامات، كبرت بدلهم وشوهتهم "[20].

يتضح أن إحساس المرأة المثقفة بالتغييب والإقصاء قد انعكس على إحساسها بالمكان، مما دفعها إلى إنكار المكان والنفور منه، لأنه أصبح مُقترنا في ذاكرتها باستدعاءات الألم والحزن. وبسبب فقدان المكان الأصلي فإن باقي الأماكن تبدوا ملاجئ مؤقتة في نظر البطلة تلقي بظلالها على نفسيتها فتفقد الألفة مع كل الأمكنة، وحتى مع ذاتها، تقول في هذا الصدد:

" لا أعرف.جزئيا، ربما بسبب الطفلة التي ماتت بداخلي. ربما أيضا بسبب الأراضي. الصحراء. وهران.باريس. مُونبولييه. تجزئة الأراضي وتجزئة المنظر الداخلي.إن الأراضي العزيزة عليك والتي تضطر إلى مغادرتها، تسكنك أبدا.بسبب تكرار الذهاب، تفقد الألفة مع نفسك، ترحل من ذاتك. لست إلا غريبا أينما حللت. تَوقُّفٌ مستحيل وأكثر من هذا رجوع مستحيل "[21].

لم يكن المشروع العكسي/العودة، بغية ترميم الذات النسوية المهمشة إلا ضربًا من الوهم سرعان ما تهاوت دعائمه، وتآكلت مُخلفة رماد الخيبة واندثار المحفزات على مواصلة الخطى ورسكلة الذهنيات والقيم الزائفة التي تحكمت بالوضع الثقافي لمدينة "عين النخلة"، تقول سلطانة:

" إذا كنت أشعر بنفسي ظلا بعيدا عنها، فهي ليست إلا شبحا مغبرا، في حدود جرح عيوني، حينما أكون هنا. نعتقد بأننا عدنا، ولكن الأجنبية التي بداخلنا هي التي تكتشف وتندهش. لا نجد أنفسنا فيما تراه. إن كلمات هؤلاء الرجال وآفات القرية تدمر المنظر. سأرى كل هذا انطلاقا من مونبولييه، انطلاقا من واحدة أخرى، أكثر بعدا، وأكثر تنبيها "[22].

تَغلَّبتْ قساوةُ الواقع على جَمالية الحلم، والرغبة في خدمة المصالح الضيقة على خدمة الوطن، ولغة العنف على لغة الحوار، وتعالت تهديدات السياسي والأصولي على أفكار المثقف، وتآلف الفضاء البعيد وتنافر القريب، كلها عوامل دفعت بالطبيبة " سلطانة " إلى اختيار قرار العودة لفرنسا ومواصلة الترحال بصيغتيه الداخلية والخارجية.

–رابعا: ارتباك الذات وتمزقها:

ينبغي أن نؤكد في هذا الإطار على أن المقصود بارتباك الذات وتمزقها " انهيار الخارطة الإدراكية، وانهيار فهم الفرد للعالم المحيط به، وانهيار توافقاته مع ذلك العالم، ويأتي ذلك من وجود الإنسان في بيئة لا تتجاوب أجزاؤها كما يتوقعها الفرد أن تتجاوب، وبذلك يفقد قدرته على التفاعل مع تلك البيئة، وعلى توقع ما سيحدث له، وعلى التوافق والحفاظ على "صحته" البيولوجية والنفسية والإجتماعية "[23].

تقع " سلطانة مجاهد " فريسة لتمزقات الكينونة والوجود منذ نعومة أظافرها، فقد نشأت يتيمة بعد وفاة أختها ووالدتها ثم اختفاء والدها، وتربيتها في منزل طبيب فرنسي يعمل بقرية " عين النخلة " عكف على تعليمها، ومع تفاقم الوضع الأمني والسياسي أرسلها للدراسة في وهران، ثم هاجرت إلى فرنسا استكمالا لدراسة الطب وهربا من تحجر التقاليد الثقافية، تُلخِّصُ وضعيتها الوجودية فتقول:

" هذا الرفض الكُلي الذي يسحقك ويرميك خارج كل شيئ. المنفى الأول خارج الطفولة، ولا يترك لك إلا لذة جرح الصفاء. بعد ذلك، تصقلك الشكوك والعزلة ولا تصبحين إلا رغبة بلا جاذبية ممكنة، موضوعة في ذاكرة حول المخاوف المتعددة. هروب أبدي "[24].

تنتقل الذات في الفضاء من الهُنا/الجزائر إلى الهُناك/فرنسا تَمَلُّصًا من الضغط والتسلط المفروض عليها من طرف الذات الجماعية؛ " إنها تجربة الإنتماء القلق الذي يُمازجه الرفض، تجربة تكتسب بها الإنسانية خُصوبة مصدرها القلق الخلاق، ذلك الذي بموجبه يكون عدم الإنتماء رفضا لما كان حَجْبًا للإنسان في حقيقته، فالمنفى سردية تصر على أن تكون نحوا من الوجود الموجبِ على صُعوبته "[25].

ولكنها تقع في مأزق آخر يتمثل عدم وجود مجال انتمائي ثابت يكون ملاذا آمنا لها، يقف دون تعرضها لتصدعات الكينونة؛ فلا هي راضية بأصلها الوجودي، ولا هي مقتنعة تمام

الإقتناع بوجودها البديل، ما يضعها في مفترق الوجود، في متاهات اللاإنتماء، تقول " سلطانة " شارحة وضعها الوجودي:

" مع تقدم العمر والمنفى، تضخم وضعي وتفاقم. الآن في فرنسا، لست لا جزائرية، ولا حتى مغاربية. ما أنا إلى عربية... إن كلمة عربي تذيبك في رتابة سديمية. هنا لم أعد لا جزائرية ولا فرنسية. أحمل قناعا. قناعا غربيا؟ قناع مغتربة؟ "[26]

ترزح " سلطانة مجاهد " تحث ثقل الأصل ووهم البديل، فأصلها الجزائري يحول دون اكتسابها صفة المواطنة الفرنسية المتمتعة بكل حقوقها، وما فقدته في الجزائر تحت ضغط الثقافة التقليدية، تفقده في فرنسا بدعوى القانون، ما أدى بوضعيتها النفسية الوجودية إلى التفاقم والتأزم بمرور الزمن. لتبقى معلقة بين عالمين يتجاذبان خيوط هويتها، تقول:

" الأرجح أنني بين الإثنين، على خط الكسر، داخل كل القطائع. بين التواضع والإزدراء اللذين يسحقان تمرداتي. بين ضغط الرفض والتشتت اللذين تمدهما الحريات. بين اغتراب الحصر والهروب عن طريق الحلم والخيال. داخل منزلة بين المنزلتين، تبحث عن اتصال بين الجنوب والشمال، عن معالمها داخل ثقافتين "[27].

يؤدي انتفاء الحصن الوجودي المتمثل في الهوية الثابتة، إلى خلخلة وجدانية تضع الذات خارج كل تموضع يعيد إليها ذلك الإستقرار المنشود، " ما يجعل من كل فرد حاملا ثقل هويته ومترحلا من فضاء إلى آخر يصارع من أجل الوجود والإعتراف بكل الأشكال الرمزية المتاحة التي تشكل الهوية ذاتها "[28].

في ذات الإطار، يُرجعُ أستاذ الرياضيات الفرنسي " فانسان " مسألة فشل الأجانب في معركة تحقيق الإندماج إلى عدم نجاعة التربية الثقافية والإجتماعية لبلد الإستضافة، مُشبها اندماج الأجنبي في المجتمع بعملية التطعيم لمرضى الكلى، فكما تُسهِّلُ الأدوية عملية اندماج العضو الدخيل، تُسَهِّلُ التربية الإجتماعية اندماج المهاجر، يقول:

" إن التطعيم مثله مثل أي عملية اندماج لأي أجنبي. عمل القبول المتبادل ضروري لإنجاح الإندماج: على الأدوية الصيدلانية أن تمارس عملها الكيماوي على جسد المرضى، في مثل حالتي، وعلى الأدوية التربوية أن تمارس عملها في الجسد الإجتماعي في حالة الأجنبي "[29].

كما يُؤدي شرط القبول المتبادل بين العضو/الغريب والجسد/المجتمع إلى زيادة فرص الإندماج والإستزراع من جديد دون عوائق وحساسيات بين الطرفين، خاصة في الدول التي تعاني من عُصاب الهوية وفُوبيا الإختلاف.بالإضافة لذلك، " ينبغي له، { الفرد الغريب } حتى يتكيف مع استراتيجيات الهوية، أن يلعب اللعبة المعقدة من إعادة الإنتاج والإبتكار، من الترميم وإعادة البناء، من الأمانة والخيانة، من الذكرى والنسيان "[30]. فمسألة الإنسجام إذن، تتجلى بصورة تمفصلية، داخلية وخارجية، فردية وجماعية، تقوم على أسس تشاركية متبادلة.

–خامسا: تجاوز الهويات/هُويات بديلة:

تُفصح " سلطانة " لزميلها الطبيب " صالح " عن مُعضلتها الوجودية وصراعها الدؤوب لإعادة التمركز في منطقة بينية بين الهويات، تأخذ من الأصل ولا ترفض البديل، تتحرر من وَهْم الهوية الماضوية ولا تنساق خلف أوهام التحرر، تنصهر داخل الجماعة بدون أن تفقد مكوناتها الداخلية، تكون بمثابة فُسَيفسَاء هُووية (Mosaïque identitaire)، هذا ما يرد في الحوار الموالي:

" تتحدثين مثل كتاب. تحاضرين؟ أترين بأنك امرأة إفراط: الصمت أو الإسهاب الطويل. لقد أعداك الغربيون بالثرثرة والتعالم.

–لدي أمتار وأمتار، جاهزة، من هذه الإسهابات. أتعرف بأن فكرة المنزلة بين المنزلتين تغلي في رأسي باستمرار "[31].

بعد أن كانت وجهة المهاجرة الطبيبة " سلطانة " محددة في المرات السابقة، سواء من " الهنا/الجزائر " إلى " الهناك/فرنسا " أو العكس، باتت في ظروف التمزق الداخلي هجرة غير معلومة، هجرة من المجهول إلى المجهول، شُرود في تضاعيف الوجود، تقول:

" الذهاب مرة أخرى؟ مغادرة فرنسا والجزائر معا؟ نقل الذاكرة المضخمة من قبل المنفى إلى مكان آخر؟ مُحاولة العثور على مَكان بلا جذور، بلا عنصرية، بلا معاداة للأجانب، بلا مُغامرات وخيمة العواقب؟ إن هذه المنطقة الإستشباحية لا توجد دون شك إلا في آمال المثاليين. بعد أن نرحل المرة الأولى، تصبح كل الإقامات الأخرى ملاجئ مؤقتة. المكان الآخر ليس علاجا أبدا "[32].

إن الإنتقال والخروج والتنقل من المكان عبارة عن " انزياح نفسي وتخيلي، وإعادة تشكيل لأواصر الإنتماء إلى العالم الإنساني جُملة، وليس مجرد مغادرة حسية لمنطقة بعينها. ففقدان المكان الأصلي، والتغرب عنه، نهاية لفكرة " التماهي مع الأصل " بحد ذاتها، وبداية لتجاوز حدود الجغرافيا واللغة والدين والطبقة والوطن "[33].

انطلاقا من فكرتها المحورية حول تداخل الهويات وانصهارها، ترى " سلطانة " بأنه لا وُجود لمفاهيم النقاء العرقي التي دأبت الدراسات الأنتروبولوجية وعلوم الإناسة على ترسيخها في العقل البشري، وتقسيم العالم على إثرها خدمة لأغراض استعمارية إديولوجية، مؤكدة على وحدة الطبيعة البشرية، من خلال الحديث عن أصلها وأصل صديقها ياسين، تقول في هذا الشأن:

" تقول بأن أجدادنا زُنوج جاءوا من الجهة الأخرى من الصحراء. أما ياسين، فيقول بأن جُدوده ربما كانوا من اليهود، وأن كثيرا من القبائل هم هكذا.هل تظنين بأن هناك من هو حقا ابن أصل حقيقي؟. أظن بأن الحقيقة الوحيدة الموجودة هي الإختلاط. أما الباقي، فليس إلا نفاقا أو جهلا "[34].

على إثر ذلك، تنتقد " سلطانة " هشاشة الفكر الهووي ذي الصبغة الإقصائية القائمة على تَرسيم الحدود، وتعطيل مساعي الوحدة العالمية، وهي تتقاطع بذلك مع حركات عالمية داعية لفكر هووي تجاوزي هجين،" ففكر الهجنة إنما هو ضرب من ضروب المجاوزة للإنغلاق الذي ينهض عليه الفكر الهووي، نتاجا لحركات تثاقف إنساني ونمط من الفضاء الحر، عنوانه التأسيس لهوية عالمية تقوم على التنوع "[35]. بدلا من التقوقع والتمترس بهوية أحادية والتعصب لها.

يَشِي الإصرار الدائم والبحث الدؤوب من طرف "سلطانة مجاهد" عن هوية مرَكبة وهجينة بنبوءة ثقافية – إن جاز التعبير– حالمة ومؤمنة بأنه بالإمكان أن " يفتح هذا التهجين أفقا لنشوء ثقافة مُركبة قد تؤدي بدورها إلى نشوء ثقافة إنسانية مركبة هي أيضا، تقوم على جذور عديدة ومتنوعة، بحيث يشعر كل إنسان أنه نفسه وغيره في آن، أو يشعر أنه لن يكون نفسه حقا إلا إذا كان غيره حقا. وفي هذا يكمن أمل كبير بنشوء إنسانية أخرى وفهم آخر لمعنى الإنسان "[36].

تتشارك الذات/المرأة الجزائرية، مع الآخر/الفرنسي، على مستوى رؤية العالم (vision du monde)، في نفي أوهام الحدود العرقية بين الأجناس والهويات، الذي أقر بذلك عندما سئل عن هوية المانخة (متبرعة بكلية) فأجاب قائلا:

" –إنها لامرأة، لجزائرية. –لجزائرية؟!

–نعم، من أصل جزائري. لا أعرف شيئا آخر عنها. يا له من انفعال أن تعرف بأن لك نفس هوية نسيجية لامرأة، زيادة إلى أنها امرأة من جنس آخر وثقافة أخرى! إن الذين يطلقون أكاذيب حول الأجناس، عليهم أن يلقوا نظرة على علم الوراثة! "[37].

ولعل ما يعزز أكثر فرضية بحث " سلطانة مجاهد " عن هوية ثالثة مُتعالية، هو عدم قدرتها على الإختيار بين الرجلين اللذين تجاذبا حُبها، " صالح " الطبيب الجزائري، وأستاذ الرياضيات في جامعة باريس الفرنسي " فانسان "، تاركة نفسها في دوامة الرحيل والبحث، تقول في هذا الصدد:

" كيف أفهمهُمَا حيرتي المرعبة من الإختيار، من التوقف؟ كيف أسمعهما بأن حياتي ليست إلا في التنقل، في الهجرة؟...جِدُّ منشغلة بالتهام اللحظة الحاضرة كي أفكر في التقسيم وفي المستقبل. إن عودتي هنا خدمتني في هذا على الأقل، في تحطيم آخر أوهام التجذير. كيف أقنعهما بهذا، في الوقت الذي قضيت أنا سبع سنوات لأقتنع به؟ "[38].

منح التنقل بين الهويات لـ " سلطانة " الموقع المثالي لمعاينة مساوئ الأنا والآخر والحق في تقرير مصيرها الوجودي تجاوزا لهما، بميثالية الأنثى المثقفة الحالمة بالعثور على هوية إنسانية عالمية تسير بمنطق الإحتكام إلى قيم الإنسان والعدل والحرية والإنسجام.

وبهذا تقطع الذات أشواطا من الإنزياح عبر مُغامرة وجودية غير واضحة المعالم، تنطلق من عالم داخلي مظلم مليئ بالخيبات، إلى واقع اجتماعي هش مجبول على قيم التهميش والإحتكار، وصولا إلى فضاء ثقافي أكثر رحابة وتقبلا ، ورغم كل هذه الترحلات لم تجنِ الذات المقهورة سوى التأزم والإنكسار، ما حذا بها إلى الرغبة في استحداث عالم مثالي بعيد عن إكراهات الجذور وادعاءات القبول ومضاعفات الرفض.

خاتمة:

–تمظهرت أزمة الذات والوجود في رواية " الممنوعة " من خلال عدة صور ومعطيات، أبرزها: غياب مظاهر المشاركة الإجتماعية والثقافية بين بطلة الرواية " سلطانة مجاهد " وفضائها الثقافي، علاقة التنافر بينها وبين المكان الأصلي واعتباره مُستودعا للذكريات الحزينة، التملص الدائم والهجرة المتوالية إلى خارج الوطن، طغيان لغة السخرية والإزدراء والقلق عند الحديث عن ثقافة الداخل.

-يؤدي اختلاف المعيار الثقافي بين الذوات إلى اختلاف أحكام القيمة المتعلقة بتقويم السلوك الإنساني، ولو كان ذلك داخل الثقافة الواحدة، ما يفرض على الذوات تفعيل آليات التقبل داخل الإختلاف، بغض النظر عن استحداث نموذج كوني عالمي يسع التقاطبات الثقافية على اختلافها.

-تَعمدُ الذات إلى إحداث قطيعة مع الفضاء الثقافي نتيجة لتقلص فرص انسجامها معه، مُتخذة في نفس الوقت من فضاء الغربة مجالا انتمائيا جديدا وتجاوزا منطقيا للهوية التراثية الموغلة في الإقصاء والكبح الفكري والثقافي، مما يتيح لها إمكانية التحرك بحرية وبفعالية وكفاءة في إطار تشاركي فَعَّال يعترف بالإنتاجية وليس بالجنس والنوع.

-تتطلب سياسات الإندماج شُروطا تفاعلية، لا تتعلق فقط بامتلاك الذات لمختلف الآليات النفسية، الإجتماعية، الثقافية، المساعدة على ولوج سياقات الهوية البديلة، بل تتعلق كذلك بحجم التنازلات بين الضَّيف والمضِيف، ونوعا من التربية الثقافية والإجتماعية المفتقدة في كثير من بلدان الضيافة.

-تأرجحت الذات بين ضفتي الإنتماء للأصل ووهم البديل، ومع رفض التماهي بالأصول وحساسية التشبث بالمجال الإنتمائي المؤقت، وقعت الذات فريسة لانتكاسات وجودية حادة، خلخلت كيانها الداخلي، وأسهمت في رفضها لكلا الهويتين وبحثها عن هُوية إنسانية عالمية لا تعترف بمفاهيم النقاء الجنسي والعرقي ولا بالحدود الوهمية بين الهويات.

-تتشارك الذات العربية/الجزائرية مع الآخر الغربي/الفرنسي في رحلة البحث عن هوية إنسانية جامعة بعيدة عن الصراعات الإديولوجية وأوهام الهويات المغلقة، ففي الوقت الذي تهاجر الطبيبة الجزائية هربا من شبح الهوية المتناقضة وثقل الموروث الثقافي للبيئة الصحراوية الجزائرية، يأتي الآخر الفرنسي في هجرة معاكسة إلى الجزائر بحثا عن الفتاة المهاجرة التي منحته كليتها وأصبحت جزءا من هويته النسيجية، راغبا في محو حدود الهويات بين الأجناس والأعراق. فكل منهما يأمل في العثور على هوية بينية تشاركية تقوم على القيم الإنسانية المثالية.

هوامش:

[1]- حاتم الورفلي: بول ريكور...الهوية والسرد، (د.ط)، التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، (د.ت)، ص 31.

[2]- أراق سعيد: مدارات المنفتح والمنغلق في التشكلات الدلالية والتاريخية لمفهوم الهوية، مجلة عالم الفكر، العدد4، المجلد36، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أبريل/يونيو 2008، ص 228.

[3]- مليكة مقدم، الممنوعة، تر: محمد ساري، ط1، منشورات الإختلاف، الجزائر، 2008، ص 142.

[4]- نورة بعيو: الإتجاه ما بعد كولونيالي والأدب النسوي: قراءة أنساقية في نماذج رواية جزائرية، ضمن كتاب: العين الثالثة، تطبيقات في النقد الثقافي وما بعد الكولونيالي، إعداد: حياة أم السعد، ط1، دار ميم للنشر، الجزائر، 2018، ص 55.

[5]- إدريس الخضراوي: سرديات الأمة (تخييل التاريخ وثقافة الذاكرة في الرواية المغربية المعاصرة)، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2017، ص 250.

[6]- الرواية، ص 177.

[7]- الرواية، ص 178.

[8]- الرواية، ص 73-74.

[9]- ماجدة حمود: إشكالية الأنا والآخر، نماذج روائية عربية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2013، ص 89.

[10]- حاتم الورفلي: بول ريكور...الهوية والسرد، ص 34.

[11]- هوغ لاغرانج: نكران الثقافات، تر: سليمان رياشي، ط1، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، لبنان، 2016، ص 359.

[12]- محمد بوعزة: سرديات ثقافية-من سياسات الهوية إلى سياسات الإختلاف، ط1، منشورات الإختلاف، الجزائر، 2014، ص 101.

[13]- الرواية، ص 47.

[14]- الرواية، ص 140.

[15]- الرواية، ص 14.

[16]- الرواية، ص 100.

[17]- الرواية، ص 67.

[18]- الرواية، ص 165.

[19]- الرواية، ص 138.

[20]- الرواية، ص 23-24.

[21]- الرواية، ص 109.

[22]- الرواية، ص 172.

[23]- الشريف كنعانة: دراسات في الثقافة والتراث والهوية، تح: مصلح كنعانة، (د.ط)، مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديموقراطية، رام الله، فلسطين، 2011، ص 395.

[24]- الرواية، ص 184.

[25]- عمر بوجليدة: فكر الهجنة والوعي بالآخر، السرديات العنصرية والمثقف المقاوم، ضمن كتاب: إدوارد سعيد، الهجنة، السرد، والثقافة، إسماعيل مهنانة وآخرون، (د.ط)، منشورات القرن 21، الجزائر، 2016، ص 86.

[26]- الرواية، ص 139.

[27]- الرواية، ص 47.

[28]- حاتم الورفلي: بول ريكور...الهوية والسرد، ص 34.

[29]- الرواية، ص 147.

[30]- جويل كاندو: الذاكرة والهوية، تر: وجيه أسعد، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، 2009، ص 135.

[31]- الرواية، ص 47-48.

[32]- الرواية، ص 84.

[33]- شرف الدين ماجدولين: الفتنة والآخر-أنساق الغيرية في السرد العربي، ط1، دار الأمان، الرباط، المغرب، 2012، ص 187.

[34]- الرواية، ص 97.

[35]- عمر بوجليدة: فكر الهجنة والوعي بالآخر، ص 98.

[36]- أدونيس: موسيقى الحوت الأزرق، (الهوية، الكتابة، العنف)، ط1، دار الآداب، بيروت، 2002، ص 293.

[37]- الرواية، ص 113.

[38]- الرواية، ص 171.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 260 - 277 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

صورة المدينة العربيّة في ظلّ المحنة الجزائريّة
ـقراءة في ثنائية الطّاهر وطّار الشمعة والدهاليز والولي الطّاهر يعود إلى مقامه الزكي-

The Image of the Arab City in Lightof the Algerian Plight- Reading in the Binary of Taher Watar in *The Candle and the Corridors* and *The Pure Saint Returns to his Rightful Place*

د. مليكة حيمر*
Malika Haimer
كلية الآداب واللغات، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1/ الجزائر
University of Constantine 1- Algeria
malika.haimer@yahoo.com

تاريخ الإرسال:2019/4/18	تاريخ القبول: 2020/01/17	تاريخ النشر : 2020/03/15

مُلخّص البحث

يهدف المقال إلى تسليط الضوء على صورة المدينة العربية في ظلّ المحنة التي عاشتها بلاد الجزائر في مرحلة التسعينيات من القرن الماضي إبان فترة العشرية السّوداء، من خلال ما عرضه الطّاهر وطّار في ثنائيته الشمعة والدهاليز والولي الطاهر يعود إلى مقامه الزّكي، عن طريق البحث في العلاقة التي تربط المدينة كمُعطى جغرافي بتيمة العنف بجميع أشكاله. ومن هذا المنطلق يسعى المقال إلى الإجابة عن إشكالية جوهرية، مؤدّاها: –ماهي الصّورة التي اتّخذتها المدينة العربية في المتن الرّوائي الوطّاري في ظلّ العشرية السّوداء بالجزائر؟

ويخلص المقال إلى استنتاج خصوصية الفضاء المديني –في ظلّ المحنة الجزائرية– من خلال عرض جوانب الصّراع في المدينة التي يسكنها الرعب جرّاء العنف الممارس فيها، بُغية إبراز الصّورة القاتمة للمدينة العربية في الرواية الجزائرية بعامّة، وفي ثنائية وطّار بخاصّة.

الكلمات المفتاحية: المدينة العربية؛ العنف؛ الرواية الجزائرية ؛ الطاهر وطّار.

Abstract

The article aims to shed light on the image of the Arab city in light of the ordeal experienced by Algeria in the nineties of the last century during what is called "the black decade", through the presentation of Taher Watar in his

* مليكة حيمر. malika.haimer@yahoo.com

binary: *Candles and the Corridors* and *The Pure Saint Returns to his Rightful Place,* by looking at the relationship that links the city as a geographical factor in the elimination of violence in all its forms. From this point of view, the article seeks to answer the fundamental problem, which is:
- What is the image taken by the Arab city in the Watarian novel body in light of the black decade in Algeria?
The article concludes with the peculiarity of urban space - in light of the Algerian ordeal - by presenting aspects of the conflict in the city, which is haunted by terror as a result of systematic violence, in order to highlight the gloomy picture of the Arab city in the Algerian novel in general and in Watar's binary in particular.
Keywords: The Arab City*;* Violence; The Algerian Novel; Taher Watar.

مقدمة:

تعدّ الرواية من أخصب الأجناس الأدبية وأكثرها سعة لاستيعاب كلّ القضايا الإنسانية والاجتماعية والثقافية والسياسية، تفوق في ذلك أحيانا الوثيقة التاريخية؛ ذلك أنّ الروائي يتناول القضايا بعين فاحصة ناقدة، تحلّل القضايا وترصدها بل وتنقلها إلى القارئ في قالب إبداعي يكشف عن مدى تفاعل الأديب مع موضوعات عصره، وهذا ما جسّدته الرواية العربية بعامّة والجزائرية منها بخاصّة في فترة المحنة الجزائرية، أو كما تُسمّى فترة العشرية السوداء؛ فترة التسعينيات من القرن العشرين؛ التي كانت بدايتها سنة 1988م، حيث عرفت الجزائر فيها تغيّرا على مستوى البنية العميقة على جميع الأصعدة، ممّا أسال ذلك حبر كثير من المثقفين والمبدعين فانبروا لها يعالجونها في العديد من الكتابات، يصوّرون هموم الإنسان داخل المجتمع المتأزّم الذي يحيا فيه، ويستنطقون النوازع الإنسانية القابعة داخل الذات الإنسانية تحت وطأة الإرهاب، والعنف في لغة تحكي مرارة الألم والخوف الذي كان يتجرّعه الجزائري آنذاك؛ إنّها لغة الموت المفاجئ أو المقصود.

وإذا كانت المحنة التي عرفتها الجزائر في فترة العشرية السوداء قد أنتجت أدبها الخاصّ المتفرّد بخطابه ورؤيته، فإنّ هذا الأدب أراد تقديم قراءة جدلية واعية للواقع الجزائري وإثارة مختلف إشكالياته التي تتعلّق أساسا بالراهن الجزائري، وعلى هذا الأساس جاءت ثنائية الطّاهر وطّار في الشمعة والدهاليز، الولي الطاهر يعود إلى مقامه الزكي لتطرح هذه القضايا بداية من مرحلة التأسيس للعنف في الشمعة والدهاليز، وصولا إلى مرحلة العنف في الولي الطاهر يعود إلى مقامه الزكي. ومن هذا المنطلق ظهرت المدينة في هذه الثنائية فضاءً معاديا للإنسان، مماثلا لظاهرة العنف

في أوجّها. وبما أنّ الرواية ألصق الفنون الأدبية بالمجتمع، وهي تمثّل صورة عاكسة للإنسان داخل المكان، لذلك فقد شغلت الأماكن كالمدينة والقرية والريف حيّزا كبيرا في الرواية العربية، وذلك لدورها الكبير في نقل الواقع، وتصوير هموم الإنسان وهواجسه وأفكاره، وهذه الأماكن جاءت في الرواية العربية بين القبول والرفض، جسّدت موقف الإنسان العربي من المكان.

مثّلت المدينة في الرواية الجزائرية مصدرا للإحساس بالضياع وفقدان القيم وانعدامها وتلاشيها، فكثيرا ما جاء فضاء المدينة في الرواية العربية فضاء موازيا للفساد والانحلال الأخلاقي، بسبب قبولها بأيّ وافد إليها. واستنادا إلى رؤية الروائي العربي للمدينة كان للروائي الجزائري رؤية خاصّة في ظلّ المأساة وظاهرة العنف، وفي ظلّ الموت الضّارب، فكان الروائي الجزائري الطّاهر وطّار خير من مثّل لها في ثنائيته (الشمعة والدهاليز، الولي الطّاهر يعود إلى مقامه الزكي). واستنادا إلى هذا الطرح النظري تتأسّس إشكالية الدراسة حول سؤال يثيره هذا الموضوع:

- كيف تناول الطّاهر وطّار في ثنائيته المدينة كمُعطى أدبي معاصر في ظلّ المحنة الجزائرية؟

ونحاول التأسيس لفكرة هذا البحث انطلاقا من فرضيات تطرح نفسها في هذا المقام، منها:

– نقل الطّاهر وطّار عبر منجزه الروائي صورة قاتمة عن الوضع المأساوي الذي تحياه المدينة العربية عامة والجزائرية منها بخاصة في ظلّ الإرهاب والعنف.

– شكّلت المدينة العربية مصدرا للضياع وانعدام القيّم وتلاشيها.

والدراسات التي اهتمّت بإبراز صورة المدينة العربية في المنجز الروائي الجزائري إبان فترة العشرية السوداء قليلة، نذكر منها: دراسة الدكتور الشريف حبيلة، بعنوان: الرواية والعنف دراسة سوسيو نصية في الرواية الجزائرية المعاصرة. حيث اهتمّ الباحث فيها بالحديث عن تجليات العنف في الرواية الجزائرية المعاصرة ، وقسّمها إلى مدخل وثلاثة فصول، فكانت العينة مجموعة من النصوص الروائية الجزائرية المختلفة، وتطرّق إلى الحديث عن المدينة في جزئية من الفصل الأول، تحت عنوان: المدينة وفعل التدمير.

ودراسة أخرى للباحثة مليكة ضاوي، بعنوان: تجليات الأزمة في الرواية الجزائرية (1995-2005) دراسة موضوعاتية فنية، تطرّقت فيها إلى الحديث عن المدينة الجزائرية في متون روائية مختلفة تحت عنوان: المدينة في رواية الأزمة فضاء فجائعي لا يلد إلاّ الموت، فكانت دراستها لصورة المدينة مختصرة جدّا. وغيرها من الدّراسات الأخرى التي تشابهت في هدفها، وهو معالجة

تيمة العنف في الوسط المديني الجزائري زمن المحنة التي عرفتها بلاد الجزائر في تسعينيات القرن العشرين من خلال التنوّع في عرض النصوص الروائية. أمّا دراستنا هذه فتهدف إلى الكشف عن غياهب الصورة التي أخذتها المدينة العربية في المتون الروائية الجزائرية إبان فترة العشرية السّوداء، تلك الصورة التي رسمها الطّاهر وطّار في روايتيه "الشمعة والدهاليز، والولي الطاهر يعود إلى مقامه الزكي" لنتبيّن حجم المأساة التي عاشتها المدينة كفضاء جغرافي في علاقتها بالإنسان في تلك الفترة الحرجة من تاريخ الجزائر. وتمثّلت عيّنة الدراسة في مُجمل المقاطع الروائية التي تناولت صورة المدينة العربية في ثنائيتي الطّاهر وطّار. وللإجابة عن إشكالية البحث وفرضياته اقتضت طبيعة الدّراسة اتّباع منهجية محدّدة تعتمد النماذج النصية –في ثنائية وطّار – أساسا لها في دراستها لصورة المدينة، وفق هيكلة تقوم على العناصر الآتية:

- مقدّمة
- أوّلا– الرواية الجزائرية وزمن المحنة التسعينية
- ثانيّا– ثنائية الطّاهر وطّار قراءة في المضمون
- ثالثا– صورة المدينة العربية في ثنائية الطّاهر وطّار
- خاتمة.

يخلص المقال إلى استنتاج صورة الفضاء المديني في المنجز الروائي عند الطّاهر وطّار في ثنائيته (الشمعة والدهاليز والولي الطّاهر يعود إلى مقامه الزكي)، فيغدو فضاء المدينة مصدرا لممارسة العنف بشتى ألوانه وأشكاله، وفضاء لممارسة الفساد والإحساس بالضياع، يعيش فيه المجتمع اللاّمعنى والعبثية في ظلّ الفساد والموت الذي يتربّص حياة الإنسان.

أوّلا– الرواية الجزائرية وزمن المحنة التسعينية:

عرف المنجز الروائي الجزائري جملة من التحوّلات التي مسّت الجزائر في أعماقها منذ بداية التسعينات، أين سقطت البلاد في دوّامة خطيرة جدّا هي "دوّامة الدّم" حيث احتدمت الأوضاع وتشابكت فيها خيوط الأزمة، فبعد أحداث 5 أكتوبر 1988م غرقت الجزائر في أزمة بل في محنة يصعب إيجاد حلّ لها على جميع الأصعدة السياسية، والاقتصادية، وأيضا الدينية... تحوّلت البلاد إلى ساحة مليئة بالدّمّ يتصارع على رأسها عدّة أنظمة وأحزاب كلّهم يريدون اعتلاء كرسي العرش، أدخل هذا الصراع الجزائر في محنة دموية لا منفذ لها، أدّت بأبنائها إلى الدفاع عنها

بالسّلاح المادي وبسلاح الكلمة والقلم، وهذا ما جسّدته الكتابة الإبداعية (شعرا أو نثرا) في هذه الحقبة الزمنية المريرة، حيث واكبت الكتابة الإبداعيّة بعامّة والروائية منها بخاصّة قطار الموت والاغتيالات، فلم يقف الروائي صامتا أمام هذا الوضع المتردّي في بلاده، فقد انبرت الأقلام تسيل بمداد الكتابة الدموية، ممّا أدّى إلى ميلاد أدب يحمل في طيّاته كلّ ما حصل على أرض الواقع دون تحريف أو زيادة، فأطلقت عليه عدّة تسميات، منها: الأدب الاستعجالي، أدب المحنة؛ لأنّه استند إلى خلفية هيمن فيها العنف والتقتيل؛ فأدب المحنة يعالج قضايا الراهن وواقع البلاد المزري تحت وطأة الإرهاب والعنف ليعكس بذلك هواجس أرّقت كلّ فرد إبان عشرية كاملة من الزمن، ذلك أنّ الأديب، وكغيره من أبناء الشّعب، قد تأثّر بما آلت إليه بلاده، ولم يكن أمامه من بُدٍّ سوى التوحّد مع هذه التحوّلات التي انعكست في جدلية على التجربة الفنية الروائية التي واكبت المرحلة، محاولة منه الاقتراب من الواقع الملتهب وتفسير خلفيات الأزمة واندلا ع ظاهرة العنف في الجزائر، فظهرت كوكبة لامعة من الأسماء في مجال الرواية، نذكر منهم: أحلام مستغانمي، محمد مفلاح، بشير مفتي، الطاهر وطّار... وغيرهم كثير، حيث اتّخذ هؤلاء من محنة الجزائر بؤرة لأحداث رواياتهم، وفي لُبّها تتشكّل عناصر سردها واستنادا إليها تتّخذ رؤى كتاباتها.

تتكئ الرّواية العربية بعامّة والجزائرية بخاصّة على الواقع المعيش سياسيا،و اقتصاديا، واجتماعيا، وفي هذا الصدد تقول سيزا قاسم:" أنّه من التعسف القول إنّ الرواية العربية ولدت في القرن العشرين أو في نهاية القرن التاسع عشر من لا شيء، إذ أنّها نشأت في تربة غنية بتقاليد أدبية عريقة في في القص"[1].

يتّضح أنّ الرواية العربية ومنها الجزائرية لم تأت هكذا من فراغ، فقد كان للأوضاع التاريخية والسياسية التي شهدتها الأقطار العربية دور مهم في ميلاد الرواية العربية، فالروائي الجزائري الذي نشأ وسط أحداث العنف الدموي والإرهاب المأساوي الأعمى وقد عايشها في كلّ ساعة وحين، حيث أضحى الموت يترصّده في كلّ لحظة من لحظات الحياة قد أدرك أخيرا أنّ الأبعاد الحقيقية لِمّا يُعانيه كذات وطن مقموع لا يمكن أن تحتويه إلاّ الرواية مَعِينا للتعبير، لما لها من مُرونة تتّسع لاستيعاب هذه الأبعاد.

لقد ترك العنف الذي مسَّ تراب الجزائر شرخا كبيرا وجرحا عميقا في نفوس أبناء الوطن هذا الأمر جعل النّصوص التي ظهرت في هذه الفترة عبارة عن لوحات مكتسحة بالسَّواد والدّم،

كيف لَا والإرهاب قد استخدم العنف كأسلوب للضغط على الحكومات لتأييد الاتّجاهات المناوئة والمطالبة بالتغييرات الاجتماعية الجذرية[2] ومثّل الظلم والموت الأحمر إن صحّ التعبير، ذلك أنّه ارتكب في مدّة قصيرة جرائم شنيعة ووحشية في حقّ أبناء الجزائر تشهد لها الإنسانية، ولم تكن الأزمة التي عرفتها الجزائر بداية من أكتوبر1988م سياسية فقط، وإنّما "اقتصادية واجتماعية وثقافية، شملت الهوية الوطنية (الإسلام، واللغة العربية) وحتى الأمازيغية كظاهرة ثقافية في الجزائر"[3]. فالعنف الذي حملته الرواية الجزائرية المعاصرة إنَّما ولد من رحم المجتمع الذي يحمل خلفيات مليئة بالأحقاد والانزلاقات التي تراكمت في نفسية الإنسان الجزائري ولم يجد لها متنفَسا إلاَّ بعد أن خرج هذا الأخير عن صوابه وتحوّل إلى إرهابي، يقوم بأعمال شنيعة ضد أبناء بلده، فظهرت بذلك أعمالا روائية اتّخذت العنف موضوعا لها تكشفه، وتعرض نتائجه السلبية، ومن أمثلتها ثنائية الطّاهر وطّار (الشمعة والدهاليز، والولي الطّاهر يعود إلى مقامه الزّكي) التي تحوّل فيها الروائي إلى محلّل اجتماعي، وسياسي، وثقافي، يدرس المجتمع من حوله ويحلّل وحداته، ويصنّفه إلى طبقات تشكّله انطلاقا من فلسفة الطّاهر وطّار التي يبشر فيها بالاشتراكية والعدالة الاجتماعية ، " فهو ينطلق من رؤية ايديولوجية واضحة، رؤية الاشتراكية العلمية والشيوعية العالمية التي تُنادي بوحدة الحركة العمّالية في العالم"[4] تحقيقا للحرية العامة من خلال مبادئ الثورة الجزائرية التي احتمى فيها الشّعب الجزائري بالإسلام كما يذكر الطّاهر وطّار في الشمعة والدهاليز.

ثانيا– ثنائية الطّاهر وطّار قراءة في المضمون:

يجدر بنا بادئ ذي بدء أن نحدّد المقصود من استعمالنا مصطلح الثنائيّة، حيث أشرنا سابقا إلى أنّ المقصود منها هو روايتا الطّاهر وطّار اللّتان جاءتا متتاليتين ومتسلسلتين من حيث الأحداث والبطل فيهما واحدا (سيدي بولزمان في الشمعة والدهاليز يتحوّل إلى الولي الطاهر في الرواية الأخرى) وهذا ما أكّده وطّار في قوله:" والولي سواء أكان سيدي بولزمان أم الولي الطاهر، كما عبّرت عنه، حسبما يبدو لي، هو العقل الباطن للإنسان المسلم المعاصر، في تجلّياته العديدة، التي تتمثّل في الحركات الإسلامية بتشكيلها الفردي أو الجماعي، في الحركيّة أو السكونيّة"[5] .

كما يقول الروائي في موضع تقديمه رواية الولي الطاهر يرفع يديه بالدعاء:" لقد جاءت هذه الرواية، جزءا ثانيا للولي الطاهر يعود إلى مقامه الزكي، ولو كنتُ ناقدا لقُلت إنّها جزء ثالث للشمعة والدهاليز. الموضوع واحد، والشخوص هم، بأسمائهم وصفاتهم، وبخصوصياتهم. لقد

استعملت عبارة جزء، بدل عبارة الكتاب الثاني، ولِمَ لا، فقد أكون بصدد كتابة رواية واحدة، كلّما تعبت وضعت لها عنوانا جديدا"[6] .

وهكذا أبان الطّاهر وطّار في رواياته عن الشخصية الرئيسية التي يولّدها اسم العلم المختار، ثم يأتي النصّ ليُفصِح عن ذلك بجلاء ووضوح.

1- رواية الشمعة والدهاليز:

يفتتح الروائي روايته هذه بإهداء إلى " روح الشّاعر والباحث يوسف سبتي الذي كان يتنبأ بكلّ ما يجري قبل حدوثه"[7]؛ يعني هذا أنّ الشّاعر يوسف سبتي هو البطل الذي يُدير الأحداث في هذه الرّواية إلى جانب شخصيات ثانوية أخرى، وهو يمثّل صورة المثقّف الجزائري.

جرت وقائع الشمعة والدهاليز قبل انتخابات 1992م " التي خلقت ظروفا أخرى لا تعنى الرواية في هدفها الذي هو التعرّف على أسباب الأزمة وليس على وقائعها"[8]، حيث قسّم الرّوائي روايته هذه إلى قسمين؛ القسم الأوّل: دهليز الدهاليز التي تعني الظّلمة وأصل المحنة الجزائرية، فيه نتعرّف على شخصية الأستاذ الشاعر" يوسف سبتي" أستاذ بمعهد الحرّاش، ونتعرّف كذلك من خلال تقنية الاسترجاع لبعض من أحداث الماضي على حياة هذا الشاعر منذ أن كان تلميذا في مدرسة الميلية إلى أن التحق بالثانوية الفرنسية الإسلامية بمدينة قسنطينة، وكيف أنّه كان مُحبًّا للمطالعة، ومتشبعاً بالرّوح الوطنية انطلاقاً من دوره النّضالي في الثّورة، وما اكتسبه من تعاليم إسلام وعروبة شكّلت له رافدًا مُهمًّا في تشكيل وعيه، وعندما التحق بالثانوية الفرنسية الإسلامية تعرّف على الفكر الماركسي الذي وسّع من آفاق وعيه، فكان مُساندا للجماهير والطبقة الكادحة. وتظهر شخصية عمار بن ياسر الذي يمثّل جيلاً كاملاً من الشّباب الحامل لأفكار جديدة وإيديولوجيات مختلفة في الحياة، يقف في مواجهة والده الذي يمثّل جيل الثّورة يعارضه في أفكاره وطروحاته، لكن عمار بن ياسر ظلّ يُناضل بروح المثقّف وبعقلية الشّباب الجديد حتى انبثق وسط هذه الدهاليز والمتاهات نور الشمعة ممثلاً في نور الإسلام من خلال قيام الحركة الدينية بقيادة عمّار بن ياسر الذي استطاع أن يَدخل الجامعة ومنها انخرط في صفوف الحركة الإسلامية مناضلاً في خلاياها حتى ارتقى إلى رتبة أمير. أمّا القسم الثاني(الشمعة): ينطوي على دلالة أخرى مناقضة لدلالة القسم الأوّل؛ حيث تظهر الخيزران فجأة لترتبط مع الشّاعر في علاقة قوية تتخلّلها سلسلة من اللّقاءات، وهي علاقة ترتقي في الرّواية إلى درجة الحبّ الصّوفي الرّوحي الّذي يتحوّل

معه الشاعر إلى إحدى الأولياء الصّالحين (سيدي بولزمان) يعيش حالات صوفية تجعله في مصاف الأولياء الصالحين، كلّ ذلك جعل الرّواية تنتهي بحالة من الغموض جعلت الشاعر يُغتال من طرف جماعة من الملّثمين لا تُعرف هوياتهم. هكذا رسمت رواية " الشمعة والدّهاليز" تفاصيل المشهد الإرهابي واغتيال المثقّف في ظلّ ظروف غامضة، لكنّها تطرح أكبر تساؤل يواجهه المجتمع الجزائري حول مَنْ هو القاتل في حكاية العنف والإرهاب؟ وهو السؤال الذي حاول وطّار إيجاد إجابة له في رواية " الولي الطاهر يعود إلى مقامه الزّكي".

2– رواية الولي الطاهر يعود إلى مقامه الزّكي:

تتألّف رواية " الولي الطّاهر يعود إلى مقامه الزّكي" من ثمانية فصول كالآتي: " تحليق حرّ، العلوّ فوق السّحب، السبهللة، في البداية كان الإقلاع، محاولة هبوط أخرى، محاولة هبوط ثانية، هبوط اضطراري". حاول الرّوائي من خلالها رسم صورة الجزائر إبان سنوات الجمر عن طريق تقنية الاسترجاع لأحداث التاريخ العربي الإسلامي بالرّجوع إلى التاريخ من الحركة الوهابية بالجزيرة العربية إلى الشيشان وأفغانستان إلى السودان ومصر وصولاً إلى الجزائر. أراد الرّوائي من خلال الرّجوع إلى تلك الأحداث أن يبيّن أنّ طبيعة الحرب الملتهبة في الجزائر هي من طبيعة الحرب المتأجّجة في غيرها من البلدان العربية، مثل: أفغانستان و السودان التي شهدت ثورة إسلامية انتهت بقيام النّظام الإسلامي. يقول الرّوائي متحدّثا عن روايته هذه " إنّ هذه الرّواية، رغم ما فيها من تجريد ومن سريالية، هي عمل واقعي، يتناول حركة النّهضة الإسلامية بكل تجاويفها وبكل اتّجاهاتها وأساليبها أيضاً"[9]. اتّكأ الرّوائي في كتابة أحداثها على التّاريخ العربي الإسلامي. يقول:" اتّكأت في هذا العمل على حالة وقف أمامها خليفتان، لا نقاش في نزاهتهما موقفين متضادين هي حالة قتل خالد بن الوليد لمالك بن نويرة، ففي حين طالب عمر بن الخطاب رضي الله عنه برجم خالد(...) والتراجيدي في مسألة مالك الشاعر الظريف الذي وهبه الله جمالاً خارقاً، ليست في موته، إنّما في النذر العنيف الذي حقّقه خالد، وهو جعل رأس مالك هذا أثفية، تضع عليها أرملته أمّ متمم القِدْرَ"[10].

يحاول الطّاهر وطّار في روايته هذه إقامة مشروع الدّولة الإسلامية ومحاربة مظاهر الفساد، وخاصّة مُسبباته، وفي هذا السّياق يستعرض الكاتب مجموعة من المعارك والأحداث التي شارك فيها الولي الطّاهر أثناء رحلته الصوفية التي قادته إلى مصر، وهناك وقف عند محاولة اغتيال

نجيب محفوظ الذي يمثّل أحد جُسور الفساد في العالم العربي والإسلامي، وتُصيب شخصية الولي الطاهر حالات من الصرع الصّوفي التي ينتقل عبرها إلى عوالم الصوفية تجعله يحقّق رغبته في القضاء على الفساد وتطهير البلاد العربية منه، بل واقتلاع جذوره أصلاً. ثم تظهر "بلارة" ابنة الملك "تميم بن المعز " لتمثّل الثقافة الدّخيلة على الثقافة الإسلامية، ومحاولتها الدّؤوبة إلى إسقاط الولي الطاهر في شباكها ورغبتها في أن تُنجب منه ولدًا يكون كلّ النّاس إلاّ أنّه وقف إزاءها موقف المعادي والمعارض، لأنّ أفكارها وتصوّراتها تخالف أفكار الولي الطّاهر وتصوّراته، وهذا ما أدّى في آخر المطاف إلى القضاء على "بلارة" كمشروع حضاري مثلما أدّى إلى موت الولي الطّاهر ذاته.

أراد وطّار من خلال روايته هذه الكتابة عن الوضع الاجتماعي ودوره في الفساد السّياسي الذي انتهى بالواقع الجزائري نحو فوهة الانفجار، ويظهر ذلك في إحدى المعارك التي خاضها الولي الطّاهر في إحدى شوارع العاصمة:

" يهوى الساطور، يتدفّق الدّم، يتطاير الرّأس

أنا مسلم أصلي وأصوم .....

يهوى الساطور يتدفّق الدّم .... "[11]

يدّل هذا المقطع على ضبابية في معرفة مَنْ يكون الجاني في هذه العملية، وهذا ما يذكّرنا بالملثّمين في رواية " الشمعة والدّهاليز" ممّا يدّل على أنّ السّؤال الذي طرحته الشمعة والدّهاليز ما يزال غامضاً وينتظر رفع اللّثام عنه.

ثالثا– صورة المدينة العربية في ثنائية الطّاهر وطّار:

يكشف استنطاق نصوص ثنائيّة الطّاهر وطّار أنّ فضاء[12] المدينة أضحى مسرحاً لممارسة العنف؛ إنّه فضاء يُجسّد الموت والانهيار، مدينة منفصلة عن عالم الإنسان كلّ شيء فيها يبعث على الإحساس بالعدمية والفناء، وهكذا فالفضاء في هذه الثنائية ليس مجرد خريطة جغرافية على حدّ تعبير (يوري لوتمان) إنّه نتاج" لاشتغال تراكمي للدلالة وذلك من حيث أنّه كباقي العناصر التكوينية للخطاب الرّوائي، يُعيد القارئ بناء معناه، ويشكّل مظهراً من مظاهر نشاط القراءة"[13] . على ما يبدو أنّ الطّاهر وطّار يرسم في ثنائيته صورة سوداء للمدينة العربية بعامّة، والجزائرية منها بخاصّة، وذلك جرّاء السواد الأعظم الذي لحق بها (المدينة) في ظلّ العشرية السّوداء، هذا العنف الذي لحق المدينة حوّلها من ملاذ الأمن والحمى إلى موطن العنف والقهر، بل الموت إن صحّ

التّعبير. هذه المدينة التي كانت حُلْماً راودَ الفلاسفة والمفكرين، المدينة المثل العليا والقيم السّامية انقلبت في ثنائية وطّار فغدت فضاءً لممارسة العنف؛ مدينة تُعاني الاختناق رغم انفتاحها جرّاء الوضع الاجتماعي القاتل، وهذا ما مثّلته صورة المدينة العربية في ثنائية وطّار التي يكون إدراك المدينة فيها ضمن مستويين؛ مستوى مادي بما يضمّ من مبانٍ ومنجزات حضارية، ومستوى قيمي أخلاقي مجرد بما يضمّ من قيّم ومبادئ أخلاقية.

إنّ فضاء المدينة المفتوح هو الفضاء الأرحب الذي يضمّ الأحداث والوقائع اليومية التي تعيشها شخصيات الرّواية، والذي تتجلّى فيه الحركة والانتقال بوضوح، وهو بالنسبة للشخصية يُشكّل المكان الذي ترتاده في " ذهابها وإيابها الدوري، انطلاقاً من الشارع الذي تقطنه، والدّكّان الذي تعبر من أمامه، والمقهى الذي تقضي فيه بعض الوقت، وعتبة المنزل التي تخطوها"[14].هذا المشهد الذي يُشكّل أنموذجَ الحياة في المدينة تحكيه في " الشمعة والدّهاليز" الخيزران لأمّها: " تعبت يا يمّة تعبت، كلّ يوم أقول اليوم أنهي المسألة، لكن عندما أهبط المدينة أجد الحياة فيها قطعة كبيرة من الحديد أو الإسمنت المقوّى، لا منفذ لها إطلاقا"[15].

يعكس هذا المقطع الرّوائي صورة المدينة التي تمارس قساوة على أبنائها من خلال تفاصيل الحياة التي تعرضها الخيزران في تعبها أثناء بحثها الدؤوب عن العمل، فتظهر لها المدينة في صورة مُعادية، بل هي قطعة كبيرة من الحديد أو من الإسمنت المقوى، بكلّ ما يحمله الحديد والإسمنت المقوى من صلابة وقوّة، وهذا يدّل على أنّ المدينة هي التي تصنع الحدث وتتحكّم في أفعال الشخصيات، منها ينبع الانسداد الاجتماعي والتدهور الاقتصادي، بل هي مركز الانحراف وانعدام القيّم، وهذا ما مثّلته صورة مدينة الجزائر في "الشمعة والدّهاليز". يقول الرّوائي: "فشوارع الجزائر، وحافلاتها ومحلاّتها العمومية مدرسة عريقة للانحراف بمعاكسة شبّان وكهول وحتى شيوخ للمرأة، غير مفرّقين بين الصّغيرة والكبيرة، بين المنهمكة في شقائها وهموم حياتها وبين المتسكعة"[16].

يشكّل هذا المقطع السردي صورة المدينة بجزئياتها (الشوارع، الحافلات، المحلاّت) بعيداً عن الفضاء المكاني الهندسي إلى فضاء أخلاقي تغيب عنه القيّم ومبادئ الأخلاق، فلا الشّوارع ترحم من يتواجد بها، ولا الحافلات تأمن من يركبها ولا المحلات العمومية تقي من يقصدها، إنّها مكان لممارسة الانحراف الأخلاقي، والعنف ضدّ المرأة، التي أضحت في هذه المدينة فريسة الكلّ

يحاول اصطيادها غير آبهٍ لحالها، إحساس بالوحشية والعِداء الممارس من قِبل المدينة ضدّ من يسكنُها أو يقصدها.

اتّخذ الرّوائي من فضاء المدينة مجالاً للتعبير عن أحاسيس البطل الممزوجة بالقلق والتوتر من حال المدينة المتردي، وهذا ما يصوّره بطل الشمعة والدهاليز في رحلة الانتقال من الميلية إلى مدينة قسنطينة. يقول :" فرحتُ أتطلّع من زجاج الحافلة الأمامي المغبَرّ إلى المدينة التي تروي عشرات وعشرات من الحكايات والأساطير عنها، وعن باياتها، وعن الجبال المحيطة بها، وعن جرف كاف شكارة العظيم وعن جسورها المعلّقة بخيوط الحديد، والتي كثيرا ما تُلقي البنات المخدوعات، بأنفسهنّ منها، وعن اللّصوص الذين يتعرّضون في اللّيل سبيل كلّ عابر، وينتشلون في النّهار النّقود والسّاعات من جيوب الفلاّحين الوافدين من البوادي والقرى، بالإضافة إلى عمليات النّصب والاحتيال المختلفة"[17].

نلمس في هذا المقطع نزوع الشخصية الفاعلة (يوسف سبتي) إلى التذكّر في مقارنة ماضي مدينة قسنطينة وتراثها العريق وحاضرها الذي يعبّر عن صورة توحي باللاّأمن والعنف، حيث تحوّلت بعض المعالم الأثرية والمنجزات الحضارية إلى معقل الموت، وبخاصة الجسور التي تلقي منها الفتيات بأنفسهنّ، فتصبح فضاءً فجائعيًّا لا يلد إلاّ الموت، أما عن أزقّتها وشوارعها فتمارس فيها كل مظاهر الانحراف والعنف من سرقة ونصب واحتيال؛ إنّها مدينة مسؤولة عمّا يحدث إذ قبلت بالعنف، وانتشر فيها وباء الفساد فأمست فضاءً للفجيعة وممارسة الفساد بجميع أشكاله، وهذا ما نجده في " الوليّ الطّاهر يعود إلى مقامه الزّكي" حيث يضعنا الرّوائي أمام مشهد لمدينة الجزائر ينمّ عمّا تُخفيه هذه المدينة من فساد وفوضى وعنف. يقول:" مدينة الجزائر تبدو من بعيد، نُورًا يتوهّج نحو الأعلى، ولا أحد يعلم عمّا تنام عليه من نواقض الوضوء، ومن تدابير عاصفة، من فوق تبدو ملهى كبيراً من ملاهي تايوان، لكنّه خاوٍ خاوٍ إلاّ من سرادق لفرقة موسيقية تأبى الظهور، ومن راقصين وراقصات غلبهم النّوم، لكنّها في العمق وفي أسفل الملهى الكبير، هي كهف كبير مدلهم، لا آخر لطوله، ولا نهاية لعرضه، تملأه الدواب من كلّ نوع ومن كلّ حجم، بعضها ديناصورات، بعضها تماسيح، بعضها ثعالب، بعضها ضفادع وقمل، بعضها يقضم أيادي بعضه، بعضها يقضم أرجل بعضه، بعضها ينهش صدور أو بطون أو أرحام بعضه"[18].

يزحف، هنا، الفساد ليُطال فضاء المدينة فعبّر عن العنف الّذي دمّرها أخلاقيًّا وأفقدها صورتها الأصلية وفق ما تطرحه الرّواية، تعود أسبابه حسب الرّوائي إلى ابتعاد النّاس عن تعاليم الإسلام، وطغيان الفحش والفوضى والملاهي بينهم، وهذا ما أسّس لبوادر العنف بل والفساد الذي دمّر المدينة أخلاقياً، فأضحت مدينة الجزائر حظيرة تضمّ أنواعاً من الوحوش الآدمية والدّواب الخطرة الجارحة تنهش بعضها البعض دونما تمييز، وفي هذه إشارة صريحة إلى الفترة الملتهبة من الجحيم الإرهابي، حيث حاد النّاس عن تعاليم الإسلام، فحلّ السلاح، والرّصاص محلّ القلم والكلمة الطيّبة.

أصبحت المدينة بكلّ ما تشتمل عليه من شوارع، وأماكن حضارية مسرحا لممارسة العنف، حيث تحوّل الشارع بفعل العنف من مكان حركة وتنقّل لمزاولة الحياة، إلى مكان للقهر والموت، استطاعت الرواية الجزائرية المعاصرة نقل هذه الصّورة عن الشارع الجزائري وهي تُسجّل تفاصيل المأساة، وتُحاول الإمساك بجزئياته التي كانت وسطا مناسبا لاحتضان العنف المتنقّل في الطرقات، والسّاحات، فكانت ساحة أوّل ماي في الجزائر العاصمة فضاءً لممارسة العنف، حيث يصف الروائي في الشمعة والدهاليز أعضاء الجبهة الإسلامية للإنقاذ. يقول: " كانوا في ساحة أوّل ماي، التي أطلقوا عليها اسم ساحة الدعوة، آلافا مؤلفة، يرتدون قمصانا بيضاء، ويضعون على رؤوسهم قلنسوات بيضاء متساوية الأحجام، مثلما هُمّ مُتساوو السنّ والقامات، واللحى المتدلية، لا يدري المرء إن كانت اصطناعية أم طبيعية، يتشبثون بمواقعهم أمام الغزو المتتالي لقوات الشرطة التي تقذفهم بقنابل الغاز المسيّل للدموع، كالموج، يتقدمون. يتقدمون، ثم يعودون بالسرعة نفسها إلى الوراء، بينما أصواتهم تتعالى في نبرة واحدة، لا إله إلا الله محمد رسول الله .عليها نحيا وعليها نموت وعليها نلقى الله"[19] .

يكشف هذا المقطع عن صورة نشتمّ منها رائحة العنف المفضي إلى الموت؛ إنّه حزب الدّعوة الإسلاميّة الّذي تُنسب إليه العمليات الإرهابيّة، فكان زيُّ هؤلاء المتظاهرين يُخالف زيّ عامّة النّاس؛ قمصانهم بيضاء وعلى رؤوسهم قلنصوات بيضاء، واللحى متدلّية، أبدُوا تعاونهم وتحالفهم في الاحتجاج المعلن في شكل مسيرات، يقفون في مواجهة قوّات الشرطة التي كانت هي الأخرى تقذفهم بقنابل الغاز المسيّل للدموع، فغدت ساحة أوّل ماي مكانا لممارسة العنف، توحي بالقلق وانعدام الأمان، حيث تموت المدينة الهادئة، وتستيقظ المدينة الثائرة، تواجه السلطة

بأجهزتها الردعية. والرّاوي بهذا الشكل لا ينسب العمليات الإرهابيّة إلى الجماعات الإسلامية المتطرّفة فحسب، وإنّما ينسبها كذلك إلى أطراف متعدّدة، بعضها في السلطة، وبعضها الآخر خارج السلطة، من الجماعات المتطرّفة، ومِنَ المتآمرين على الجزائر، أو ما يُطلق عليهم اسم (حزب فرنسا). قال المتفرنسون: " **إمّا جزائر فرنسية، إمّا لا جزائر أصلا، نُفقرها، نُجوّعها، نُفكّكها، نُسلّمها للأجنبيّ**"[20].

تحوّلت المدينة إلى مصدر للفجائع التي تُصيب قاطنيها، وأصبحت سببا في خوفهم وعدم اطمئنانهم لما يجري فيها من أحداث، فكلّ شيء فيها أصبح يُثير الشكوك، ويُفقد الشّعور بالأمان، فعند عودة الشّاعر من ساحة أوّل ماي إلى بيته واقترب من مدخل الحرّاش " توقّفت سيّارة إلى جانبه، وراح جماعة من الملتحين داخلها يُركّزون النظر فيه... كان الملتحون، مُسلّحين، وكانت فوهات الرشاشات الأتوماتيكية موجّهة إلى صدره ورأسه..."[21]. كما تُصبح بيوت الرحمان (المساجد) التي أُعدت للعبادة فضاء للعنف وعدم الاطمئنان. يقول الشّاعر عندما دخل المسجد لأداء الصّلاة: " لا حظتُ أنّني مُراقب منذ أوّل يوم، منذ دخلتُ الجامع الكبير، وصلّيتُ العصر صُبْحًا، كانا اثنين يتبادلان رصدي "[22].

أصبح الشّاعر محطّ أنظار الجماعات الإسلامية، بل أكثر من ذلك أصبح هؤلاء الشّباب الّذين يُمثّلون تيار الدّعوة الإسلاميّة يُراقبونه، ويُسجّلون كلّ تحرّكاته، وأفعاله، حتّى انتهى به الأمر إلى أن مات مقتولا في بيته.

ويستمر الرّوائي في تصوير مشهد المدينة المعنّف باعتباره قريباً من الحدث عايشه وشارك في صنع أحداثه وفق رؤية يرصد من خلالها الوضع الذي آل إليه الواقع الجزائري، فحين يصف مدينة الجزائر نحسّ فِعلاً أنّه داخل أسوارها ومع الخائفين فيها، وكذلك حين يصف المشاهد الإرهابية العنيفة التي تعكس في مرارتها قوّة الهجمة الشّرسة التي تعرّضت لها الجزائر وعمق المعاناة التي تكبّدتها جراء عنف جماعات القتل الذين لا تُعرف هويّاتهم، فأضحى الحيّ هو الآخر مكاناً لممارسة العنف والقتل، وهذا ما نجده في " الولي الطاهر يعود إلى مقامه الزّكي" حين يصف الرّوائي العنف الممارس في حي الرايس بالجزائر. يقول:" بينما هناك، جنب أولاد علال في «الرايس» خارج النّفق، ولكن في ظلمة لا تشقّها سوى رصاصات محمرّة، تخيط الفضاء، أو لهيب منبعث في منزل من المنازل، أو نار عقبت انفجار قارورة ملآى بالبنزين والمسامير والحصى، وجدت نفسي

مضطراً لإصدار الأوامر، فرحت أفعل دونما تردّد (...) المدخل الرّئيسي لَغَّمُوهُ، واكمنوا حوله كلّ من يتقدّم اصلوه ناراً. المنافذ الأخرى للحيّ، سدوها بكلّ الوسائل، لا داخل ولا خارج"[23].

ويأتي مشهد تدمير المدينة في هذه الرّواية من خلال تدمير حي الرايس في ومضات قصيرة، لكنّها صاعقة، ومؤثرة تدلّ على سرعة التّدمير، فتكون صدمة ومأساة للمتلقي. يقول الرّوائي:" الاستغاثات تتعالى في كل شبر، من حي الرايس، والانفجارات تتوالى، والدخّان يتصاعد مع الغبار، وأنفاس الجميع تضيق (...) ما يزيد عن أربعمائة جثة مسجاة هنا وهنالك، كومة من الرؤوس مكدّسة، وسط الشّارع الضّيّق، فمجموعة من الفتيات، مقيدات، يقتدن نحو حافلة تُرسل نوراً خافتاً" [24].

إنّ هذه الأزمة التي عصفت بمدينة الجزائر، وبحي الرّايس بسبب تفجير الأزمة التي مزّقت الدّين_ وذهبت بأصحابه مذاهب شتّى فاختلطت على إثرها المفاهيم، وتباينت فيها الرّؤى، وفي حين تتعدّد المواقف والتّهمّ يظلّ الإسلام هو الضّحية الأولى في مسلسل العنف تحوّلت على إثره مدينة الجزائر إلى فضاء مغلق مرعب مثير للهزيمة، هي الأحوال التي استحالت إليها العاصمة جرّاء العنف الذي ضرب في جذورها وأثّر سلباً في شخوصها، وجعلها تعيش غربة في أوطانها.

ويتكثّف المشهد الإرهابي أكثر في الرّواية عندما يقودنا الوليّ الطّاهر بقدرة الكاتب على المراوغة والانتقال بين عوالم النّص إلى إحدى المعارك التي خاضها في واحد من شوارع العاصمة عبر جملة المقاطع السّردية. يقول:

" لا حيّ في الحيّ، سوى من يتقرّر سبيها.

لا إلاه إلاّ الله. أشهد أنّ لا إلاه إلاّ الله. أشهد أنّ محمداً رسول الله.

يهوى السّاطور. يتدفق الدّم. يتطاير الرّأس

أنا مسلم أصلي وأصوم وأحفظ فرجي وعرضي

يهوى السّاطور. يتدفق الدّم. يتطاير الرّأس"[25] .

يدّل هذا المقطع على مدى فظاعة العنف الذي يمارسه الحيّ ضدّ قاطنيه، ويزداد المشهد ضبابية وعنفا من خلال عدم معرفة هوية القاتل وجرم ما يقترفه من أفعال؛ قتل أرواح الأبرياء، وهذا فعلاً ما خلّفه الإرهاب في الجزائر، حيث حصد في فترة قصيرة أرواح الآلاف من الأبرياء.

ويتجاوز الوباء الذي انتشر في البلاد العربية حدود مدينة الجزائر ليصل إلى مدينة القاهرة معقل العرب والمسلمين. يقول الوليّ الطاهر عبر رحلة قادته إلى الدولة الفاطمية (مصر):" القاهرة. القاهرة المعزية اختفت منها العمارات والحارات، والمساجد والقصور والفيلات، حتّى الأزهر انطمست معالمه، حتى المقطم استوى، حتى الأهرامات توارت"[26]. القاهرة مدينة العلم والحضارة غزاها الدّمار والخراب فتحوّلت إلى أثافٍ ورسوم دارسة وذلك جرّاء الحروب وحركات الاغتيال والتّخريب التي فعلت فعلها فيها، وحوّلتها إلى بقايا ديار ومعالم دارسة.

وفي محاولة من الوليّ الطّاهر إلى تنظيف مدينة القاهرة من ذلك الوباء الذي لحق بها أدرك أنّ ذلك لا يتحقّق إلاّ بالقضاء على الآخر المتسبّب في ذلك الفساد ولو كان هذا الأخير ممّن يمثّل رموز الفكر العربي والإسلامي، وقد كلّف ذلك القاهرة المعزيّة وكذلك كلّ مصر والعرب والمسلمين الاحتفال بهذا اليوم بالقضاء على واحد من أخطر أشكال الوباء وقنواته، وهذا ما عبّرت عنه صورة مدينة القاهرة. يقول الرّوائي على لسان الوليّ الطّاهر:" (...) لم يكد المغنّي يُنهي الجملة حتّى اهتزّت القاهرة بالدّوي، فَعَلاَ الدّخان وعلت الصّيحات وأبواق سيارات قادمة من كلّ مستشفى، واضطرب الفسطاط، بهيجان الخلائق. كان سرادق أصحاب الآلات والمغنّين، كما منصة العروسين، قد تطاير شظايا من خشب، ومن حديد، ومن لحوم آدمية.. يدّ هنا، أصابع هناك، رأس هنا، قدم هناك(...) أنف هنا، عين هناك(...) الأحجام تختلف، والألوان تختلف، والدّمّ يصبغ كلّ شيء. وبينما هي تتوجّع القاهرة المعزّية كانت مهمتي تتواصل"[27] .

يضعنا الرّوائي في هذا المقطع أمام مدينة مُغلقة على ساكنيها ومن يتواجد بها، يَخُدُّها الموت –بفعل القتل– من جميع الجهات، تتحوّل فيه مدينة القاهرة إلى قطعة من جحيم حقيقية، وإلى رقعة يحكمها العنف، وتعمّها الفوضى فكلّ شيء في هذه المدينة أصبح يُنذر بالموت، وكلّ ذلك بسبب الرّغبة الملّحة في تطهير القاهرة، واقتلاع جذور الفساد، ومحو آثار الآخر الذي كان من بين المهمات التاريخية التي وقعت على كاهل الوليّ الطّاهر.حيث استطاع الطّاهر وطّار أن يعبّر عن واقع المدينة العربية والجزائرية منها بخاصة عبر ما يُسمّى بالرواية السياسية التي " تُقدّم الأحداث كما هي في الواقع بطريقة مباشرة أو عبر المرآة الجدلية لتصوير فظاعة هذا الواقع وفظاظته المأساوية بأسلوب سردي تقريري(...) لقراءة الواقع الراهن المتردي على جميع المستويات"[28].

إنّ الكيفية التي تصنع بها الأحداث في روايات الطّاهر وطّار تظهر في جملة الكلمات التي تصدر عن الشخوص من خلال الأفعال اللغوية التي تنشيئ ملفوظا ما؛ من شأنه أن يحمل دلالة هي محصلة المعنى والمرجعية، أو يلخص القول الفاعل الذي يغيّر العلاقات بين المتخاطبين، أو يكون في شكل الفعل التأثيري الذي يخرج عن الحيز اللساني ويميل إلى التقرير من خلال وصف مرحلة تاريخية مخصوصة وهي إمّا صحيحة مصدرها التاريخ الرسمي أو مُتخيّلة.

خاتمة:

بعد هذه الدّراسة المختصرة التي استهدفت بالبحث صورة المدينة العربية في ظلّ المحنة الجزائرية ضمن ثنائية الطّاهر وطّار . يبدو لنا فضاء المدينة مرادفا للموت والانهيار، مدينة منفصلة عن عالم الإنسان، كلّ شيء فيها موت وخراب ودمار وانحلال ورذيلة. إنّها بانوراما عريضة لجوانب الصراع في المدينة العربية، يسكنها الرّعب جرّاء العنف الممارس فيها من طرف الإرهاب والجماعات الإسلامية. فوطّار أراد من خلال هذه المشهدية تشخيص الرّاهن العربيّ والجزائريّ بنبرة ساخرة بُغية فهم حال العرب الذي كان سبب كلّ الهزائم والأزمات. فأصبح كلّ شبر من المدينة يعاني هو الآخر الموت، ويُمارَس فيه العنف على اختلاف أشكاله وألوانه. ومن أهمّ النتائج التي توصّلت إليه دراستنا في هذا الموضوع، نجد:

1- اتّخذت المدينة العربية في المتن الرّوائي الوطّاري فضاءً معادلاً لضياع كرامة الإنسان، وغياب المفاهيم الإنسانية، حيث أصبح الموت سيّد اللّحظات، فالمدينة دفعت شخصياتها نحو النّهاية المميتة. والتي تبرز في ذكاء مشاعر الروائي وذوقه، وشعوره بجملة القيم التي يستحسنها والصفات التي يستهجنها، وتظهر فيما عبّر عنه الروائي بواسطة الصور السردية.

2 - استطاعت صورة المدينة العربية في ثنائية وطّار أن تلامس فِعل العنف في مختلف أبعاده المادّية والأخلاقية، فأضحت المدينة العربية فضاءً لتفشي الرّذيلة، وانحلال الأخلاق.

3- أصبح العنف في ثنائية الطّاهر وطّار هو الزّمن الصّاعد على جسد المدينة المتهاوي والمتهالك ضمن أطروحة العنف القاسية التي مثلّتها العشرية السوداء في الجزائر والفتن والحروب في العالم العربي والإسلامي. وبذلك يمكن القول: إنّ فضاء المدينة في ثنائية وطّار أعطى صورة حقيقية عن الأوضاع المتردية في الجزائر وفي العالم العربي، حيث مثّلت المدينة مكاناً تُصْدَمُ فيه الذّات بظاهرة لم تعهدها بهذه القسوة، إنّها ظاهرة العنف، فتكون المدينة في المتن الرّوائي الوطّاري، كمعطى أدبي

معاصر، مُشَكّلةً من كلمات تنتج بنية دلالية تُقدّم نمطاً لمدينة عربية فاقدة هويتها ومعالمها الحضارية، تحيا تحت سلطة العنف الذي يبني مدينته الجديدة على أنقاذ المدينة المدّمرة.

وعليه أقترح أن يُنظر لتيمة العنف في المتون الروائية الجزائرية نظرة خاصة، ومن جميع النواحي، وعلى الباحثين الاهتمام بها في دراساتهم، خاصّة ما تعلّق منها بعنف المكان وكيفية فرده عبر المتون الروائية الجزائرية المعاصرة.

هوامش:

[1] سيزا قاسم: بناء الرواية (دراسة مقارنة في ثلاثية نجيب محفوظ)، مكتبة الأسرة، مصر، 2004، ص:28.

[2] إحسان محمد الحسن: علم اجتماع العنف والإرهاب دراسة تحليلية في الإرهاب والعنف السياسي والاجتماعي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان ، ط1(2008)، ص:25.

[3] مليكة ضاوي: تجليات الأزمة في الرواية الجزائرية (1995-2005) دراسة موضوعاتية فنية، بحث مقدّم لنيل درجة دكتوراه العلوم في الأدب الجزائري، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية وآدابها، (2014-2015)، ص:230.

[4] محمد مصايف: الرواية العربية الجزائرية الحديثة بين الواقعية والإلتزام، الدار العربية للكتاب، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، (دط) 1983، ص:11.

[5] الطاهر وطّار: الولي الطاهر يرفع يديه بالدعاء، منشورات الزمن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، (2005) ، ص:9.

[6] المصدر نفسه، ص: 10 .

[7] الطاهر وطار: الشمعة والدهاليز، مكتبة طريق العلم، (دط)(دت)، ص:04

[8] المصدر نفسه، ص :06

[9] الطّاهر وطّار: الولي الطاهر يعود إلى مقامه الزّكي، منشورات التبيين الجاحظية ، الجزائر، دط (1999)، ص: 07 – 08

[10] المصدر نفسه، ص : 09

[11] المصدر نفسه، ص:104

[12] استعملت مصطلح "الفضاء" عوضاً عن مصطلح "المكان" لأنّ الفضاء" أشمل وأوسع من معنى المكان" والمكان بهذا المعنى هو مكوّن الفضاء، وما دامت الأمكنة في الرّوايات غالباً ما تكون متعدّدة ومتفاوتة، فإنّ فضاء الرّواية هو الذي يلّفها جميعاً، كلّ واحد منها يعتبر مكاناً محدّداً، ولكن إذا كانت الرّواية تشمل هذه الأشياء كلّها فإنّها تشكّل فضاء الرواية". ينظر حميد لحميداني، بنية النّص السردي من منظور النّقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط1 (1991)، ص: 63

[13] عبد الحميد هيمة، تجليات المحنة الوطنية في الخطاب السردي الجزائري المعاصر رواية "سرادق الحلم والفجيعة" لعز الدّين جلاوي أنموذجا، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، الجزائر، العدد10، ص:271، نقلاً عن: حسن نجمي، شعرية الفضاء، ص: 80.

[14] الشّريف حبيلة، الرّواية والعنف دراسة سوسيو نصيّة في الرّواية الجزائرية المعاصرة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن،(د ط) (2010)، ص:60

[15] الطّاهر وطّار، الشمعة والدّهاليز، ص: 96

[16] المصدر نفسه، ص: 87

[17] المصدر نفسه، ص: 45

[18] الطّاهر وطّار، الوليّ الطّاهر يعود إلى مقامه الزّكي، ص: 97 – 98

[19] المصدر نفسه، ص: 98 – 99

[20] المصدر نفسه، ص: 103- 107

[21] الطّاهر وطّار، الشمعة والدّهاليز، ص14

[22] المصدر نفسه، ص:65.

[23] المصدر نفسه، ص:19.

[24] المصدر نفسه، ص:146.

[25] المصدر نفسه، ص: 104

[26] المصدر نفسه، ص : 53

[27] المصدر نفسه، ص: 58 – 59.

[28] علاء الدين سعد جاويش، الاتجاه السياسي في الرواية، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الاسكندرية، (دط)(2011)، ص:52.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 278 - 296 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

هوى الحب في المخيال الشّعبي حكاية البطل المغامر" رْدَاحْ " نموذجاً.

The Fancy of Love in the Popular Imagination, Case Study: The Story of the Adventurous Hero “RDAH”

فايزة بن كروش*
Faiza Benkerauche
جامعة محمد بوضياف – المسيلة – الجزائر
University of Msila– Algeria
benkerauchefaiza@gmail.com

تاريخ الإرسال:/ 2019/09/05	تاريخ القبول:2019/11/18	تاريخ النشر : 2020/03/15

مُلخّص البحث

تسعى هذه الورقة البحثية إلى أنْ تقدم مقاربة سيميائية لنص حكائي شعبي، بإعادة الاعتبار إلى العلاقة الانفعالية التي تقيمها الذّات مع نفسها والعالم الخارجي،من حلال دراسة البعد العاطفي، انطلاقاً من إجراءات سيمياء الأهواء، بتشخيص هوى "الحب" للتوقف عند منزلته في النص الشّعبي، وإبراز شحناته الدلالية وطبيعة العلاقات التي تتحكم فيه، وسيكون نموذج المقايسة حكاية البطل المغامر " رْدَاحْ "، بوصفها علامات منتجة لدلالات عاطفية قابلة للتأويل منطلقين من طرح الإشكاليات التالية: كيف تم بناء هوى الحب في نص الحكاية العجيبة "رداح؟ .

وكيف تم رسم معالمه؟ كيف وزع داخل النص السّردي الشّعبي بذلك الهدوء الذي جعله يغيب عن تفكير الدارسين في السّرديات الشّعبية؟ ما أثر الأهواء في صياغة دلالة الأشياء وفي تشكيل دلالة النسق الحكائي الشّعبي؟.

الكلمات المفتاحية: الحب؛ سيمياء الأهواء؛ مخيال شعبي؛ حكاية عجيبة ؛ بطل مغامر .

Abstract:

This paper seeks to introduce a semiotic approach of a folktale text, by resetting the relationship that the self establishes with the outer world through the study of the emotional dimension, starting from proceeding to the semiology of fancies, with characterizing the fancy of love as an element of fascination, targeting to measure its value in the popular text and the way it is demonstrated as well as shedding light on its semantic intensity and the nature of relationships that controls it. The heroic tale of the adventurer named "Rdah", as a measurement model, is a label that produces fascinating

* فايزة بن كروش benkerauchefaiza@gmail.com

interpretable meanings starting from exposing the following problematic: how is the fancy of love built up in the script of the wonderful tale of "Rdah"? How are its features drawn? How is it distributed in the narrative popular text so quietly, so that no one of the academics would have thought of it? What is the impact of fancies on how the meaning of things are formulated and the meaning of popular narrative pattern is shaped?
Keywords: Love, Semiology of Fancies, Popular Fiction, Fantastic Tale, Adventurer Hero.

تمهيد:

يستذكر كل شخص فينا طفولة استثنائية شكلتها عوالم الحكايات الشعبية، التي استوطنت وجداننا وصاغت أحلامنا، ضمن عوالم خيالية خالية من إكراهات الواقع وقوانينه، فأحببنا تلك الحكايات، وأحببنا أبطالها الذين تعلقوا بالحياة، أحبوا فتحركوا حتى وصلوا فانتصروا.

تتربع الحكاية الشّعبية على عرش الأدب الشّعبي، حيث تعد جنسا أدبياً مميزاً، تسامرت بها العائلات وعبرت بها عن خلجات الأنفس، صناعة لنسخة جميلة عن واقع مفتقد، وفي أفق تشكيل عوالم خيالية متحررة من قيود الواقع وقوانينه، متعالقة متعانقة عبر فضاءات أرحب، فضاء الإنسانية وأحلامها.

أولا– ماهية الحكاية العجيبة: الحكاية الشّعبية العجيبة شكل تعبيري، الأكثر التصاقاً بالجماعة والأكثر تداولا بين أوساطها، تسمح لنا محاولة محاورتها تحاورا مع الجماعة الشّعبية في اهتماماتها وانشغالاتها، وأمالها وآلامها "بدأت مع تاريخ الإنسانية نفسه، لا يوجد ولم يكن يوجد قط شعب من دون حكاية، فلكلّ الطبقات الاجتماعية، ولكلّ الجماعات البشرية حكاياتها الخاصة بها"[1].

ويبدو من الصعب ربط ظهور الحكاية الشّعبية بتاريخ معين، فهي موغلة في القدم، فمنذ أن برز الإنسان فوق سطح الأرض أطلق العنان لمخيلته، فشكل موروثاً ورصيداً ثقافياً توارثتها لأجيال عبر العصور فالحكاية تعلقت بظهور الإنسان، فتشبثت بروحه وتعلقت بخياله الذي نسج أحداثها وفصل حوادثها "كظاهرة إنسانية وجدت منذ وجدت المجتمعات الإنسانية المبكرة لتلبي –كما لاتزال تلبي حتى اليوم– حاجات نفسية واجتماعية وربما جمالية في ذلك الوقت."[2].

عرفها الباحث الروسي فلاديمير بروب على أساس وظيفي: "يمكن من وجهة نظر مورفولوجية إطلاق اسم حكاية عجيبة على كل تطور ينطلق من إساءة (A) أو نقص (a) مرورا بالوظائف الوسيطية ليتوج بالزواج (W) أو بوظائف أخرى مستعملة للنهاية، ويمكن أن تكون الوظيفة النهائية الجزاء (F)، اغتنام الشيء موضوع البحث، أو بشكل عام إصلاح الإساءة(K) "[3] ، بينما عرفتها الباحثة نبيلة إبراهيم استناداً إلى مضمونها على النحو التالي: "رحلة البطل في عالم سحري مجهول تكتنفه الخوارق من اجل الحصول على شيء مجهول."[4].

وإن اختلف الباحثون في تحديد ماهيتها من خلال تركيز بعضهم على نظامها الشكلي والبعض الأخر ركز على مضمونها، إلا أنّ معظم التعريفات تحاكي الخصائص والسمات نفسها التي عرفت بها الحكاية الشّعبية :(التلقائية، الشفوية والعراقة والقدم والخيال الجامح...)، لتبقى الحكاية العجيبة "ذلك النوع من القصص الشّعبي مبني أساساً على ما هو عجيب مدهش، لما تمتلئ به من بطولات فوق طبيعية مثيرة، وأحداث خارقة ،وشخصيات غير مرئية، وفضاءات مؤسطرة غريبة، وأزمنة لا منطقية وما إلى ذلك مما يثير العجب في النفس فلا قوام لهذا النوع دون العوالم العجائبية الشيقة "[5].

هكذا امتزج الحلم بالأمل والمعقول مع اللامعقول ناسجا لحكايات شعبية من تصور إنسان مبدع زاوج بين واقعه وخياله الجامح، وجعلهما في بوتقة واحدة، ولد منها أجمل ما جادت به قريحته المبدعة والساعية إلى حفظ ثقافته المتصلة بروح المجتمع باعثا بها عبر العصور، متخطيا حدود الزمان والمكان، فالمظاهر العجيبة وإن كانت في وجهها الظاهري مبالغات لا أساس لها من الصحة، فإنها في العمق تأسيس لعالم جميل برؤيا شعبية عميقة ، عالم كله حرية وأمل وتفاؤل نابع من خيال رغبي، قوامه تعويض عن حرمان، وانعتاق من كبت.

ثانيا – سيميائية الأهواء ورهانات تحديد الدلالة الممكنة.

يُعرّفُ الهوى في علم النفس أنّه "عاطفة نمت على حساب غيرها من العواطف، فالهوى يجعلنا نرى كل شيء من خلاله "[6] ‘فهو حالة نفسية تنمو على حساب حالات مشابهة لها فهو إحساس يجعل المرء يرى كل شئ، من حيث الطبيعة يعد" سلسلة من الحالات الانفعالية التي تتطور خارج البعدين المعرفي التداولي، بحيث يشكل بعدا جديدا هو البعد الانفعالي، فالإنسان لا يفعل فقط ،بل يضمن الفعل شحنة انفعالية تحدد درجة الكثافة التي يتحقق من خلالها الفعل".[7]

انفتحت السيمياء في العقد الأخير من القرن الماضي على مجالات متعددة ،مكن من تطوير النظرية والتوسيع من دائرة موضوعاتها، وتجسيد امتداداتها من حيث الرؤية والمنهج حيث أصبحنا أمام تخصصات سيميائية عديدة من قبيل سيمياء الأهواء "بموازة مع السيميوطيقا السردية والخطابية، انبثقت سيميوطيقا أخرى تقترح تكييف المفاهيم والتصورات من اجل معالجة ظواهر مستمرة وتدريجية مثل الانفعالات والأهواء والإحساسات" [8] ،حيث أهملت الدراسات السابقة التي اعتمدت على الجانب المعرفي والتداولي للخطابات البعد العاطفي والحسي في مقاربتها، والتي لها وضعها وكيانها المؤثر في الخطاب الأدبي.[9]

جاءت دراسة هذا البعد بوصفها استكمالا لبعض جوانب النقص في النظرية السيمائية حيث "تندرج في سياق المشروع النقدي الذاتي للنظرية السيميائية، فالاهتمام بالبعد الهووي بعد حصر البعدين التداولي المعرفي يأتي ليملأ بياض النظرية السيميائية الأساس"[10]

وبعبارة أخرى، يمكن القول أنّ البناء النظري الخاص بالأهواء يستمد مبادئه ومفاهيمه وتصنيفاته الأساسية من (السيميائيات الكلاسيكية) بتعبير (فونتنيي)، أي مما جاءت به سيميائيات الفعل، أو السيميائيات السردية"إن الأمر يتعلق بتنويع على الأصل". [11]

خطت السيمائيات مساراً جديداً بعد أن أدخلت هذا البعد المغيّب" لقد استغرقت السيميوطيقا وقتا طويلا في اكتشاف الانفعالات والأهواء ،والإدراك الحسي ودوره في الدلالة لقد استغرقت وقتا طويلا لأنه كان لابد أن تكتشف الوسائل لمعالجة كل هذه التيمات باعتبارها خصائصا للخطاب،لا بوصفها خصائصا للفكر، وباعتبارها تيمات خاصة بنظرية الدلالة،لا كتخصص من تخصصات علم النفس الإدراكي"[12] .

ظهرت مجموعة من الأبحاث سعت إلى أن تتبنى مقاربات سيميائية للأهواء الذاتية داخل الخطاب ضمن المستوى التركيبي والدلالي، والتي لا يمكن أن تقدم إضافة نوعية تقودنا إلى فهم السلوك الهووي " لما نعود إلى الأدبيات السيميائية نجد أن الاهتمام بالأهواء يضرب بجذوره في مرحلة مبكرة، إذ سبق لكريماص أن عالج هوى الغضب بطريقة مركبية بعيدا عن التحليل الصنافي الذي يضطلع به الفلاسفة، لكنه لم يخضع للتقعيد وإعادة البناء إلا في العقود الأخيرة، إذ خاض فيه بعض السيميائيين بروح علمية، وخصصوا له كتبا مستفيضة."[13] .

ولم تشهد سيميائيات الأهواء التجديدات ، والتقعيد النظري والتطبيقي، إلا في سنوات التسعين من القرن الماضي، وستهتم هذه التجديدات بالأساس، ما يسمى تجربة الإحساس الاستهوائي، كما في كتاب(سيميائيات الأهواء) لغريماس وجاك فونتانيي سنة 1991 تكمن قيمته المعرفية من خلال" إعادة بناء أفضت إلى صياغة نظرية دلالية منسجمة تتميز باستقلالية البعد الانفعالي (يضاف إلى البعدين النفعي والتداولي) ويصوغ خطاطة استهوائية معيارية (أسوة بالخطاطة السردية السردية المعيارية).ومع ذلك حرص كريماص وفونتاني على الوجود المتجانس حتى تندمج نظرية الأهواء داخل النظرية السيميائية العامة".[14]

ولعلّ هذه الجهود وأخرى سعت إلى اعتماد البعد العاطفي في تحليل الخطاب، والولوج به إلى مجال الدراسات السيميائية، وذلك انطلاقا من أن العواطف والأحاسيس تنبع من الذات المبدعة ولها أثر واضح وملموس في النص، ولا يعتد بتأثير العاطفة من الناحية النفسية في المتلقي، بل باعتبارها منتجة للمعاني والدلالات والإيحاءات الدالة على الذات المبدعة.[15]

فإذا كانت السيميائية تسعى إلى استكشاف البنيات الدلالية التي تتضمنها الخطابات بوصفها العلم الذي" يهتم بدراسة أنظمة العلامات"[16] ،فالبحث عن المعنى في العالم لابد أن يمتزج بعلم الذات بتقصي الحضور العاطفي "فهوى السيميائيات هوى تركبي دلالي لا يلتفت إلا للمكنات الكامنة التي يمكن أن تتجسد من خلال وجوده"[17] .

من هنا لا بد من التعريف والإطلاع على كافة فروع السيميائية دون الاقتصار على سيمياء غريماس أو ما يعرف بسيمياء الفعل، انفتاحا على مجالات جديدة مغيبة.

ومن لدن هذا الطرح يسعي هذا العمل إلي البحث في المخزون الانفعالي المودع في النص الشّعبي كشكل تمثيلي لسلوك دلالي معينّ، إذ لا تعنى هذه الدراسة بكيفية تأثير العاطفة على الذّات (الجانب النفسي) ،بل من جانب كون كل عاطفة تحمل معاني مشفرة، بوصف آليات اشتغال المعنى داخل الخطابات الاستهوائية، وبالتركيز على:

- المكوّن التوتري (انعكاس العالم الطبيعي على الذات).
- المكوّن العاطفي (منبع الأحاسيس).

ثالثا – التشكيلات الهووية في حكاية " رْدَاحْ ": البناء والدلالة.

تنتمي المدونة الحكائية " رْدَاحْ "إلى صنف الحكاية العجيبة ذات البطل المغامر يقول فلاديمير بروب(Vladimir Propp) :" فإذا ذهب ايفان * للبحث عن فتاة مختطفة، اختفت من أفق أبويها (وكذا من أفق المستمعين) كان هو البطل لا الفتاة"[18]، ويمكن تسميتهم بالأبطال الباحثين.

يمثل هذا الصنف رحلة البطل في العالم المجهول من أجل الحصول على شيء ما، ومع تطوّر المغامرة ينمو الوعي تدريجياً ،وتختلف دوافع ارتحال البطل المغامر بين "إساءة أو نقص، والوصول إلى الفتاة التي يتزوجها، أو إلى الشيء الذي يفتقده هو أو احد أقربائه، فيتحصل على مبتغاه في النهاية، بمساعدة قوى خارقة تتغلب على كل المخاطر التي تعترضه"[19].

كثيراً ما يسند هذا الصنف دور البطولة لشخصية مذكرة، حيث يقع الارتحال بدواعي الرغبة المسبقة للاكتشاف، وما إنْ يبدأ مشوار الرحلة ،حيث تنفتح سلسلة من المغامرات ،فتتوجه الشخصية من فضاء واقعي ينعدم فيه الاستقرار إلى فضاء مجهول خطير، استرجاعاً للتوازن المفتقد فيتحصل على مبتغاه في النهاية.

تبدأ حكاية " **رْدَاحْ** "[20] إحدى أشهر الحكايات الشّعبية في الجزائر، وخصوصاً في الشرق، بوصف البطل أحمد والطريقة التي نشأ عليها، فهو ابن ملك وهو وحيد أبويه ،هذا الأب الذي حجبه عن العالم الخارجي، فرغب أولاد السلاطين في رؤيته والتعرف إليه، رغبة أولاد السلاطين في رؤية النبيل المخبوء والمخفي عن الأعين ستكون فاتحة الحكاية، حين يجمع هؤلاء الشباب عزمهم على الاستعانة بـ "الستوت أم البهوت" –الشخصية التي تتميز دوما في الحكاية بالدهاء والذكاء– والتي سيتركز دورها في الحكاية بأن تكون العامل المساعد الأول للبطل على الخروج من حلقة القصر.

بوساطة هذا الدهاء ستتمكن من إخراج " ولد السلطان " من قصر أبيه، ثم ستجعله يرحل عن أرضه، حيث كان لأحمد ولد السلطان خادمة مخصوص بها، تشرف على طعامه وتحرص على أن يقدم له اللحم دون عظم، والتمر والفاكهة دون نواة، جلست أم البهوت إلى أحمد وسألته أي لذة يجدها في أكل اللحم دون عظمه والفاكهة دون نواتها؟ .

أثار سؤال العجوز المفاجئ للنبيل "أحمد" رغبة في نفسه في المقارنة عن طريق التذوق، وحين أكل اللحم وهو بعظمه، والفاكهة دون أن ينزع نواتها أكتشف أنّ لها مذاقاً مختلفاً، طلبت

منه أن يرمي العظم خارج النافذة، فكسر زجاج النافذة، وحين لمح العالم الخارجي لأول مرة، تولدت لديه رغبة اكتشاف المحيط الخارجي والخروج من القصر السجن الذي أرغمه عليه والده.

في يوم من الأيام وهو خارج القصر، جعلت الستوت في درب ابن السلطان "شْنَاين" وهي قِرب صغيرة صنعتها من جلود القطط والفئران، وحين مرَّ " أحمد " بفرسه وداس هذه " الشناين " الحقيرة وأتلفها، أظهرت العجوز الحسرة وقالت:" سَيَّحْتَ مَايَا فِي قْلاَيَا يْسَيَحْ قْلَاكْ / تْقُولْ ادِّيتْ رْدَاحْ".

يدفع الراوي الشّعبي ببطله إلى الدخول في أزمة تحقيق الذات، إنّه يجعله يشعر بالنقص، على الرغم من كل المنجزات التي حققها في سبيل الوصول إلى الاكتمال، فإنّه يظل ناقصاً، يسافر أحمد طلباً لرداح على وجه الخصوص، مستعيناً بوصف العجوز لها، فسعى في طلبها ورمى بنفسه في التهلكة، يرتحل البطل بحثاً عن رداح ،وتستغرق مدة السفر أكثر من ثلاثة أشهر ،يلتقي بها فيفتتن بجمالها ويقع في غرامها، ولجمالها فقد كانت محط إعجاب شباب المملكة.

يُقرر أبوها تزويجها حيث يتقدم شباب المملكة ويتم تكليفهم بمهام تعجيزية لاختيار انسبهم وأكفئهم ، بعد أن يخضعوا لمجموعة من الاختبارات، وتكاد تكون هذه الموتيفة (المهام التعجيزية) مقوما أساسياً من مقومات الحكاية العجيبة ذات البطل المغامر ،حيث كانت المهمة الأولى تكليف الشباب بأنْ يحضروا تفاحاً عجيباً (التفاح الي يفوح ليرد الروح، شايب يقلبوا شباب)، بينما كانت المهمة الثانية إحضار حليب اللبؤة من غابة بين سبع جبال تستوطنها سبعة أغوال .

يُفتح باب التنافس أمام الجميع ،فيغادر أحمد الديار ويقصد تلك الجبال المخيفة البعيدة التي تستوطنها الأغوال ، فارتحل وأنجز المهام على صعوبة المكان، أمّا المتنافسون لما اكتفوا بتقديم علامات زائفة (تفاح عادي، حليب معزة) فقد تم طردهم من قصر السلطان لتنتهي الحكاية بمكافأة البطل بتزويجه من"رْدَاحْ "...

حكاية البطل المغامر بهذا الشكل تركيب عاطفي لا تكتفي شخوصها بان تفعل وفقط، بل إنها تضمن أفعالها شحنا انفعالية ، فتقصي البعد الهووي في خطاب "رْدَاحْ " يتيح الوقوف على عدد كبير من الآثار الدلائلية الأهوائية المتوزعة عبر الوحدات السردية للحكاية، في مقدمتها هوى الحب بين البطل والبطلة.

أسهمت هذه الوحدة الاستهوائية في انطلاق البرامج الحكائية لهذا الصنف السّردي من الحكايات العجيبة، وإضفاء الدينامية على العلاقة التي تجمع بين العدة العاملية المشخصة بين البطل المركزي "أحمد "والبطلة المحبوبة ، وسنسعى إلى دراسة هذا الهوى بعيدا عن المقاربات الأخلاقية والفلسفية والنفسية، باحثين عن آثار المعنى.

تكتنز الحكاية بهوى الحب بين البطل أحمد والفتاة رْدَاحْ ، ليطفو على السطح ويسير أحدات المدونة "الحب ظاهرة إنسانية، تضم بين حروفها القلية الكثير من المعاني الكبيرة، التي تتدخل في عمق المشاعر والأحاسيس والانفعالات.والحب بكل أشكاله وأطيافه يرتبط بظروف تاريخية اجتماعية معينة؛ لانّ لكل أمة نمطاً في الحب يرتبط ارتباطاً وثيقاً بثقافتها وفكرها"[21] ،مما يستلزم علينا إعادة بناء العينة الاستهوائية (الحب) اللتوقف عند دلالات تشكلها في الثقافة الشّعبية.

1-التمظهر المعجمي:

بعيداً عن المنظور الأخلاقي أو الديّني، يدرس السميائيون معجم الأهواء وفقاً لاستعمالاتها، فالوجود الخطابي للأهواء رهين باستعمالاته لذلك لا فائدة من مساءلة الصنافات التي قد تكون محكومة برؤية سابقة "إنّ مساءلتنا للقاموس الذي نعتبره هنا خطاباً حول الطريقة التي تستعمل من خلالها ثقافة ما، هي البداية الأولى في عملية تجميع المعلومات حول الطريقة الخاصة التي تشتغل من خلالها الأهواء. إنّ دراسة الوحدات المعجمية الهووية يتطلب استبدال تعريف بتسمية، ثم القيام بعد ذلك بصياغة تركيبة جديدة للتعريف ذاته".[22]

جاء في لسان العرب لابن منظور أنّ الحب نقيض البغض والحب :الزرع، وحبب الأسنان تنضدها الحبب ما جرى وحبب الماء نفاخاته وفقاقيعه التي تطفو كأنها الفوارير ،فالمحبة على هذا الصفاء وحبة الشيئ لبابه وخالصه ،وحبة القلة ثمرته، وسويداؤه والأحباب :البرء من كل مرض والتحبب :أول الري ،ونقول أحب البعير أصابه كسر أو مرض فلم يبرأ مكانه حتى يبرأ أو يموت.[23]

ومن كل هذه المعاني يستخلص أن الحب نقيضه (البغض) ، ومرادفه (المودة) وهو يتجسد في شكل علاقة بين- ذاتين (ذ1 وذ2) قوامها التودد والمحبة ،وقد تصبح هذه العلاقة معرضة للتفسخ والتلاشي إذا ما تخللتها شائبة ما (مكمن الأزمة الاستهوائية).

2– التخطيب الدلالي :

يتعلق الأمر في هذا المحور بمحاولة الإمساك بالهوى ضمن الخطاب، ومن خلال تحققاته بعيداً عن الصنافات التي قد لا تقدم أي شيء في بناء الدلالات ،لأنّ الوجود الخطابي للأهواء رهين باستعمالاتها، ولذلك لا فائدة من مساءلة الصنافات التي قد تكون محكومة برؤية دينية أو اجتماعية أو أخلاقية،[24] .ما يستوجب العودة إلى النص الحكائي لتحديد الدلالات السياقية لهوى الحب؛ لأنّ الدلالة المعجمية والقاموسية غير كافية لفهم مدلول الحب، فلابد من البحث عن دلالاته الشكلية، ضمن حقول سياقية داخل النص ويعني هذا الانتقال من البحث المعجمي إلى التخطيب النصي.

لا تقتصر سيمياء الأهواء على التمظهرات القاموسية والمعجمية فقط، بل تنفتح على دراسة الخطابات لنمذجة الأهواء نمذجة سيميائية، بدراسة أشكال المضامين.

ويعني هذا الانتقال من الدلالة المعجمية إلى التخطيب، حيث اتخذ هوى الحب في حكايتنا الأشكال التالية:

أ– الحب /الجسد:

يتوسط الجسد الاستهوائي الذات وعالم الأشياء، بتشغيل الحواس لإدراك العالم وتحديد مقصدية الذات، وتركز منهجية سيمياء الأهواء على استكشاف الجسد باعتباره موضوعا إجرائيا به يدرك به الشعور العالم الموضوعي "إنّ توسط الجسد، الذي تكمن خصوصيته وفعاليته في الإحساس، ليس بريئا: إنه يضيف، من خلال خلق حالة انسجام في الوجود السيميائي"[25].

إنّه خطاب أو خطابات لها قوانينها ومنطقها وأسرارها أيضا "والجسد بوصفه حاملا للذات الإنسانية فقد حظي بشيء من الاهتمام عبر الثقافات والحضارات، في موازنة بينه وبين الروح"[26].

قيمة المرأة كما بدت في الحكاية تكمن في جسدها أو بشكل أدق في أنوثتها، وفاعلية المرأة تكمن في إثارة فتنة أحمد، واستثارة الرجل وهو ما تجلي في المقطع الحكائي" هو طلّ وهي دنقت ليه طاحت سكرت ماتقدريش ادنق فيه من الزين الي اعطاه له ربّي. وهو ثاني تبهر فيها من زينها وطولتها".[27]

تقف الجماعة الشّعبية ضد الزهد في ملذات الحياة ، إنّما الطبيعة المتبسطة في طلب ما تصبو إليه من المباهج التي ربما كان على رأسها إرضاء الرغبة الجنسية، حيث يتكشف جسد البطلة عن طاقة إثارة وإغواء عالية لا يمكن مقاومتها.

يجتهد النص الشّعبي بكل ما يملك من أدوات دلالية، في جعل هذا الجسد محور الحدث ، فجسد الفتاة هو الجسد المثال "سمة الجمال صفة راسخة يصعب إزالتها عن وجه المرأة في الحكاية الشعبية إذ رتبت المعادلة في الذهن الشّعبي على أساس أن الجمال والجسد من أهم الصفات التي تسند لها والسؤال الذي يطرح هنا ،لماذا يعد الجمال والجسد من أهم الملامح المختصة بالمرأة أكثر من الرجل؟ إنّ المجتمع الذكوري يرى المرأة قبل أن يراها، يبلورها وعيه الذكوري التقليدي، الذي يعمل على إمحاء الوجه والجسد والروح، بل يحيل المرأة إلى مجرد رمز، وهذا يفسر أن المرأة تظل غائبة في وجودها الفعلي فتحضر أوصافها الجسدية في الوعي الذكوري"[28] .

وتكاد تقترن صورة المحبوبة في الحكاية الشعبية بالجمال كما في حكايتنا "فكثيراً ما تقع وراء بطولة البطل المغامر امرأة والتي غالباً ما تكون رمزاً للجمال ،والكمال"[29]، ولعلّ في صورة المحبوبة الجميلة دلالة على أنّ الإنسان ميال بطبيعته لحب الجمال[30].

وقد استقرأ المبدع الشعبي لغة الجسد وتشاكله السيميولجي، تشاكل عاين به حركات الجسد التي تسهم في انبعاث الحالة العاطفية، وفي مقدمتها الأذن عندما سمع البطل بوجود فتاة ، فتولدت عنده رغبه اكتشافها والوصول إليها، وحاسة العين، في مشهد رؤية السلطان للفتاة ووقوعه في غرامها، فالعين أبلغ الحواس وأوعاها عملا وتأثيرا في الحالات الهووية.

تأتي إيماءات العين ضمن سلسلة من الإيماءات التي يعبر بها الجسد عن مكنوناته وما يريد ضمن نسق ومنظومة متناغمة من التواصل غير اللساني ، أورد ابن حزم في باب علامات الحب "للحب علامات يقفوها الفطن ويهتدي إليها الذكي فأولها ،إدمان النظر والعين باب النفس الشارع وهي المنقبة على سرائرها والمعبرة لضمائرها والمعرفة عن بواطنها"[31].

فتصبح العين حينها قناة تواصلية وليست عضواً بيولوجياً ليخرج من خناق العضو البيولوجي إلى فضاء النص الأدبي"العين حمالة رسائل شديدة التنوع في الإفصاح والإضمار،فإذا استعصى الكلام بالفم فالعين يمكن أن تعوض ذلك بالنظرة المعبرة ،النظرة هي الأكثر دلالة للغة

الجسد .إنها تحمل بكل وضوح الأحاسيس والانفعالات"[32]، وعليه لابد أن نفكك هذه الإيماءات إلى بنياتها الدقيقة لنستطيع من خلال ذلك الوصول إلى الدلالات الهووية المخزونة بها.

ب – الحب /القداسة :

الحكاية وإنْ صدحت بالاستيهامات الذكورية حول جغرافية الجسد الأنثوي، وغلّبت مبنى المرأة على جوهرها من جهة، فهي من جهة أخرى تدفع بالحب إلى السمو.

تُقدم المرأة على أنها معطى ثقافي، متصل برؤية ايجابية إلى مفهوم الحب، كمواقف تصنع لا كلمات تردد "والواقع أن ماهية الحب إنما تنحصر أولا وقبل كل شيء في "عملية العطاء المتبادل "التي بمقتضاها يهب كل منا ذاته للأخر، فالمحب إنما يمنح ذاته للمحبوب، والمحبوب بدوره إنما يضع نفسه تحت تصرف المحب؛ وليس في هذه المنحة المتبادلة أي حساب نفعي، أو أي رغبة مغرضة أو أي سعي نحو التملك. وعلى الرغم من أن كل من الطرفين العشقين يجدان لذة كبرى في تقديم هذه المنحة للأخر، إلا أن الأصل في العطية أنها تستلزم شيئا من الحرمان والإيثار والتضحية".[33]

فالبطل حتى يبلغ مراده ويعيد لعلاقة الحب توازنها ونظامها عليه أن يرتحل، أن يظهر مواقفا كدليل حب كمشهد انجاز المهام الصعبة للظفر بالحبيبة، ومشهد السفر الطويل للالتقاء بالفتاة "راح كمل مشا اهي اهي اهي كملو ثلث أشهر الحق قابل السرايا نتاعها ونصب القيطون تاعه وربط العود وطلع ليها"[34].

تقترن صورة البطل في هذا النموذج الحكائي العجيب بالإقدام والصراع من أجل الهدف المنشود، وهو أداء المهمات حيث يرقى البطل إلى مستوى العامل الفاعل الذي يمتلك برنامجاً وهدفاً ، والذي لا يتحقق إلا بفكرة الارتحال، من فضاءات واقعية منغلقة إلى فضاءات مفتوحة مجهولة، وهذا ما يظهر جليا في لحكاية، فشخصية أحمد تميّزت بالسكون والرضوخ في بيئتها الواقعية الأولى، بينما يعدُّ الدخول في حالة الحب حالات علاجية ناجعة لبعض أصناف الأمراض النفسية التي قد يعاني منها أي شخص.

هكذا يسعى المبدع الشّعبي لعلاج " أحمد " الذي عانى من سجن أبيه وقهره، فيتدرج به في الأخير إلى التواصل مع الجسد الأنثوي، لتتحول هذه الشخصية وبمجرد وقوعها في الحب إلى شخصية حركية ديناميكية، حيث تمكن البطل المركزي أحمد من قهر المكان الطبيعي على

خطورته بفضل ذكائه وقدرته على التحمل ،كل هذا في سبيل هدفه النيل المتمثل في إثبات كفاءته واستحقاقه الزواج من الأميرة" تلعب المرأة ويلعب الحب دوره المميز في رسم سمات البطل وتحديد المسار الذي سيأخذه صراعه، وتصبح المرأة هي رمز انتصاره، ويصبح أيضا في هذه المرحلة هو رمز تطلعات البطل إلى الوجود الأفضل والمعنى الأسمى في الحياة، وتختلط عاطفة الحب هنا بالمعنى الأعلى لصراع البطل"[35]

إنّ الحب في الخطاب الشّعبي ليس مجرد علاقة بين الرجل والمرأة إنما هو علاقة بين الرجل ومثله الأعلى، أو بينه وبين طموحاته، نحو التفوق على نفسه، على وحدته، على ضعفه.

يستقطب الحب بهذه الصورة ووفق طرح الجماعة الشّعبية كوكبة من التمظهرات الدلالية كالإعجاب والميل، التضحية، إثبات الكيان، ويتولد الحب عن رغبة الذات في شيء ما وميلها إليه، يحرص كل طرف على بقائه واستمراره ونقاوته، ثم يستتبع تحولا أساسيا (إقامة العلاقة).

3- الخطاطة الاستهوائية:

على غرار الخطاطة الحكائية المقننة التي تستوعب الأفعال البشرية المحتملة في سيميائية العمل، توجد خطاطة استهوائية مقننة تختزل الأهواء البشرية، بوصفها بعدا مستقلا له تمظهراته وبنيته وأدواره ومساراته المغايرة.

الوقوف على الهوى في الخطاب، يقتضي منا التعامل مع النص بوصفه مختبرات هوية ولعل أهم الإجراءات لتحليل العاطفة والإمساك باللحظة الشعورية العاطفية، الخطاطة الإستهوائية بحيث "تتكون الخطاطة الإستهوائية عبر مراحل تبين تدرج الهوى من المستوى العميق إلى المستوى السطحي"[36] ويكون حضورها عبر مجموعة من الملفوظات والتمثلات.

يمكننا شرح مسار الذات العاطفية وتمثيلها من خلال المراحل التالية ، وسيكون تركيزنا على هوى الحب بين البطلة والسلطان، حيث يسهم هذا التوتر الاستهوائي في تغيير مسار الفاعل الإجرائي (البطلة) من شخصية سلبية متقوقعة في البيت ،إلى شخصية إيجابية تنطلق من هوى الحب لإثبات كفاءته الزواج، حيث يمكن تمثيل مراحل الخطاطة الاستهوائية وفق المراحل التالية:

أ- اليقظة العاطفية :

تبرز هذه المرحلة بوصفها شروطًا مفترضة قبلية، تحفز الذات على إنتاج الهوى "هي مرحلة تظهر فيها الذات العاطفية في الخطاب كحاملة لعاطفة معينة ،ويكون العامل مهيأ لتلقي ظهور تأثير الحضور،كما تكون حساسة في حالة يقظة"[37] .

في حكاية "رداح " تكونت الذات الاستهوائية لما تحدثت الستوت عن رداح هذه المرأة الخارقة لجمالها ،فتولد لدى البطل رغبة في الوصول إليها ،ففي يوم ما جعلت الستوت في درب ابن السلطان "شْنَاين" وهي قِرب صغيرة صنعتها من جلود القطط والفئران، و حين مرَّ " أحمد " بفرسه و داس هذه " الشناين " الحقيرة وأتلفها، أظهرت العجوز الحسرة وقالت "حَي حي فْحلتْ في ما دارك زعما خذيت رداح المصونة".[38].

ب – الاستعداد :

يتجلى في استعداد العاطفة التي توقظ الشعور، كما تجتهد الذات إلى الخلاص من الشعور المتخفي في داخلها، لتظهر في الكثير من الصور الافتراضية التمثيلية، وذلك برفع الذات إلى شعور تود تحقيقه "فتتوافر الذات على المؤهلات الضرورية لتعبير عن هوى معين"[39].

في هذه المرحلة ينبثق أثر هوى الحب في الخطاب، فتتوضح حيث سعى البطل إلى الخلاص من الشعور المتخفي في داخله للتجلى في مختلف الصور الافتراضية، فقام البطل أحمد بالترتيبات التالية: الارتحال، انجاز كل المهمات التعجيزية لإثبات كفاءته واستحقاقه الزواج من رداح .

ج – المحور العاطفي :

ينظر فونتاني إلى هذه المرحلة على أنها اللحظة التي تم فيها التحول العاطفي "تعتبر هذه المرحلة أساسية لتحقيق الهوى، فمن خلالها تتعرف الذات على أساس اضطرابها"[40] .

ولقد جرّب البطل هذه الأبعاد كلها لإحداث الأثر المتوخى في نفسية رداح من خلال الدفع بها إلى حبه والدفع بوالدها قبوله زوجا لها.

د – التحسيس:

هذه المرحلة تأخذنا مباشرة إالى الذات والجسد، حيث يُعدُّ التحسيس النتيجة التي يمكن ملاحظتها من المحور العاطفي، إذ يتجاوب جسم العامل مع التوتر الذي يتلقاه[41] .

إنّ مرحلة التحسيس تدفع العاطفة إلى البروز وتسمح لنا بمعرفة الحالة الداخلية للذات الواقعة تحت سلطة العاطفة، بواسطة علامات يمكن ملاحظتها، قابلة للتبصر خارجيا، تجسدت

في حكايتنا لما التقى البطل برداح وشاهدها، فوقع في إعجابها وحبها، ازدادت سعادته لما بادلته القبول بعد رضا أبوها.

هـ – التهذيب:

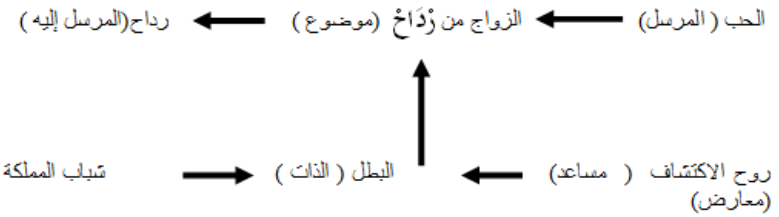
تُعد هذه المرحلة خاتمة المسار العاطفي، وذات أهمية في تشكيل الذات العاطفية، إذ "في نهاية مسارها تكون قد تجلت لنفسها ولغيرها وبواسطة الحكم الأخلاقي تبرز العاطفة كل القيم التي تحسست وانفعلت من أجلها، لذا تتقابل مع قيم الجماعة لتقيم في النهاية بالإيجاب أو السلب توافقها أو عدم توافقها لتلك القيم الاجتماعية "[42]، ولم تتحقق هذه المرحلة الاستهوائية في الحكاية إلا في خاتمتها من خلال تتويج حب البطل بالزواج.

4– العدد العاملية:

يقوم البرنامج الاستهوائي للحب على بناء عاملي تكمن"بساطته في أنه كله متمحور حول موضوع الرغبة الذي يسعى الفاعل لأجله والذي يتحدد في موقع التواصل حول موضوع المرسل والمرسل إليه وبرغبة الفاعل من جهة الموجه وفق إسقاطات المساعد والمعارض".[43]

يسعى البطل إلى الاتصال بموضوع القيمة (الزواج من **رْدَاحْ**) (الذات ٨ الموضوع)⟵ (الذات ٧ الموضوع)، فبرنامج الحب يتمحور حول موضوع مرغوب به هو الزواج من الفتاة (علاقة الرغبة Relation de desire) حيث تقوم هذه الأخيرة بفضل اكتسابها لمجموعة من المقومات محاولة انجاز مشروعها ،هذه الرغبة كان من ورائها مرسل تمثل في الوقوع في حب **رْدَاحْ**، موجهة إلى عامل أخر وهو المرسل إليه متمثل في الفتاة **رْدَاحْ** (علاقة التواصل Relation de communication)، وضمن هذه العلاقات يتعارض عاملان الأول المتمثل في المساعد سهل تنفيذ رغبة البطل (ذكاء البطل ،قوة التحدي)، بينما المعارض فهم الشباب المتنافسين على الزواج من **رْدَاحْ** (علاقة الصراع Relation de lutte).

ويمكن توضيح ذلك في الترسيمة العاملية التالية:



خاتمة: بعد هذه الجولة في تقصي البعد الهووي لنموذج حكائي شعبي يمكننا الخروج بالنقاط التالية:

– تمثل الحكايات الشّعبية العجيبة مكوناً مركزياً للذاكرة الأدبية، وتشكيلاً رمزياً فاعلاً في نسقها الثقافي، وبات الاقتراب من عالم الذات وكل ما بتعلق بالأهواء الصادرة عن الفاعل والذي ينجز مجموعة من الوظائف الاستهوائية في شكل أحاسيس وجدانية، قصدية ملحة تتوخى تحقيق اكبر قدر من المردودية في الخطاب الشّعبي، حيث يحوي النص الشّعبي عبر فضاءات الحكاية مضمرات هووية تتعلق برؤيا الجماعة الشعبية،حضور تلك الأهواء ليس بالأمر المضاف، بل هو جزء من كينونة الجماعة الشّعبية ،وجزء من أحكامها وميولاتها وتصنيفاتها ضمن نسق ثقافي مخصوص يقبل داخله هذا الهوى أو يذم، من هنا فإنّ تأويل هذه الأنساق يحتاج إلى قراءة واعية تستطيع أن تفتق الأبعاد العاطفية داخل هذه العوالم الثقافية.

– إنّ دراسة هوى الذات داخل الخطابات الشّعبية بحثا عن آثار المعنى، ضرورة ملحة تعيد للنص الشّعبي جماليته المفقودة، ليصبح التعامل في إطار هذه النظرية ممكنا مع أرقى ما يتعلق بالإنسان ،ألا وهو الشعور حيث يتم هذا التفاعل الاستهوائي الإدراكي على مستوى النص الشعبي عن طريق فضاء الحس والجسد، ويتولد عبرهما ما يسمى بكينونة المعنى.

– تقوم الحكاية الشّعبية العجيبة ذات البطل المغامر على نسق أكسيولوجي يمجد الحب، الوفاء التضحية، وغيرها من الأهواء المتوزعة ضمن العوالم الثقافية للخطاب الشّعبي ، حيث استثمر المبدع الشّعبي طاقات الحب ليجعله معينا يستمد منه حياته وفاعليته في إنتاج النص ودلائليته، وربما نكون قادرين على الاستنتاج بأنّ المبدع الشّعبي قد استطاع إيجاد تصور لفلسفة الحب، فهو فضاء الرغبة الجنسية الجسدية، كما ارتقى به إلى مستوى التجربة الروحية، حينما يتحول الحب من علاقة رجل بحبيبته، إلى حقيقة علاقته بكل معاني الجمال في حياته، حيث يغدو تحقيقا لكل ما هو أسمى في حياة البطل.

– تسعى سيمياء الهوى إلى إعادة الاعتبار لبعد الحالة الملغي من اهتمام الدراسات السابقة، في إطار رؤيا جديدة تتبناها هذه الدراسة، والتي تنظر إلى النص على انه حالة أشياء تؤثر في حالة النفس، من خلال إعادة الاعتبار إلى العلاقة الانفعالية التي تقيمها الذات مع نفسها والعالم الخارجي ودراسة أبعاد تنظيم العواطف تركيبا ودلالة بعدّة سيميائية لا نفسية.

– الانفتاح نحو دراسة الأهواء هو نوع من الانفتاح والتنويع على الأصل، للتوسيع من دائرة اشتغال السيميائيات؛ لتصل إلى مناطق إنسانية، وسيرورات دلالية منتجة جديدة بتنقيبيها في داخل العامل، في عواطفه التي تحركه، وتدفعه إلى أفعال معينة، تطويقا لمختلف الأبعاد الدلالية المتولدة عن اتخاذ التجربة العاطفية مصدرا لإنتاج المعنى.

– تطبيق السيميائيات في مقاربة النص الحكائي الشّعبي يقودنا إلى تجاوز الرؤية الاستعمالية النفعية للثقافة الشعبية ، التي لا ترى فيها سوى استثمارا نفعيا ومستودعا للتسلية والفرجة الفلكلورية، إنها على العكس من ذلك، مستودع دلالات رمزية، حيث تقدم السيميائيات بديلا معرفيا للرؤية الفلكلورية النفعية، يتمثل في اعتبار أشكال التعبير الشّعبي استثماراً دلالياً يؤنسن الوجود الإنساني بمختلف الدّلالات الرمزية.

هوامش

[1] عبد الله الغذامي: المتخيل السردي، مقاربات نقدية في التناص والرؤى والدلالة، ط1، المركز الثقافي العربي، 1990، ص17.

[2] يوسف الشاروني: القصة تطورا وتمردا، ط2، مركز الحضارة العربية، القاهرة ،2001، ص32.

[3] "On peut appeler conte merveilleux du point de vue morphologique tout développement partant d'un méfait (A) ou d'un manque (a), et passant par les fonctions intermédiaires pour aboutir au mariage (W) ou à d'autres fonctions utilisées comme dénouement. La fonction terminale peut être la récompense (F), la prise de l'objet des recherches, ou d'une manière générale, la réparation du méfait (K) ". Vladimir Propp, Morphologie du conte contes merveilleux traductions de Marguerite Derrida, Tzvetan Todorov et Claude Kahn, édition du Seuil, Paris 112.

[4] نبيلة إبراهيم :أشكال التعبير في الأدب الشعبي، ط 3، مكتبة غريب، القاهرة، 1981، ص 87.

[5]مصطفى يعلى : القصص الشعبي بالمغرب ،ط1، شركة النشر والتوزيع، المدارس، الدار البيضاء ، 2001 ، ص 47.

[6]أنس شكشك:علم النفس العام القوى النفسية والمعرفية والقوى النفسية المحركة للسلوك، ط1، دار النهج، حلب ،سوريا ،2008،ص 80.

[7]غريماس، جاك فونتنيي: سيميائية الأهواء "من حالات الأشياء إلى حالات النفس"، ترجمة وتعليق سعيد بنكراد،ترجمة وتعليق سعيد بنكراد، ط1، دار الكتاب الجديدة المتحدة بيروت، 2010،ص 13.

[8]حليمة وازيدي :سيميائيات السرد الروائي،من السرد الى الأهواء ،ط1،منشورات القلم المغربي ،2017،ص 21.

[9]ينظر علي جعفر العلاق : الدلالة المرئية ، قراءات في شعرية القصيدة الحديثة، ط1 ،دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ، 2002، ص 42.

[10]آسيا جريوي، البعد الهووي ودوره في حركية الإنجاز دراسة في رواية سيدة المقام لواسيني الأعرج، مجلة المخبر ، جامعة محمد خيضر ،بسكرة ،الجزائر ،ع 8، 2012، ص39

[11]غريماس، جاك فونتنيي : سيميائية الأهواء "من حالات الأشياء إلى حالات النفس"، ترجمة وتعليق سعيد بنكراد، ط1، دار الكتاب الجديدة المتحدة ، بيروت، 2010.ص.15.

[12]حليمة وازيدي :سيميائيات السرد الروائي،من السرد إلى الأهواء ،ص 197.

[13]محمد الداهي : سيميائيات الأهواء في لبوسها العربي ،أعمال الملتقى الدولي الثامن "السيمياء والنص الأدبي "،بسكرة ،2000،ص 247.

[14]محمد الداهي : سيميائيات الأهواء في لبوسها العربي،ص 250.

[15]ينظر علي جعفر العلاق : الدلالة المرئية ، قراءات في شعرية القصيدة الحديثة، ص42.

[16]بيير غيرو: السيمياء، ترجمة أنطوان أبي زيد، الطبعة الأولى منشورات عويدات، بيروت، لبنان، باريس ،1984،ص5.

[17]غريماس، جاك فونتنيي: سيميائية الأهواء "من حالات الأشياء إلى حالات النفس"، ترجمة وتعليق سعيد بنكراد، ص 11.

*إيفان هو بطل من أبطال حكايات شعبية روسية.

[18] "Si Ivan part à la recherche d'une jeune fille enlevée qui a disparu de l'horizon paternel (ainsi que de l'horizon des auditeurs), c'est lui le hérons du conte, et non la jeune fille. On peut appeler ces héros des quêteurs" . Vladimir Propp Morphologie du conte contes merveilleux, p48.

[19] مصطفى يعلى: القصص الشعبي بالمغرب، ص 71.

[20]روتها السيدة: الزهرة مازوز ، 62 سنة، دارسة بفصول محو الأمية، سجلتها صاحبة الدراسة بمسجد النصر الجديد رأس الوادي، برج بوعريريج يوم 2019/01/05 .

[21]منى الشرافي تيم :الجسد في مرايا الذاكرة ،ط1،منشورات الضفاف ،بيروت ،2015،ص 191،192.

[22]غريماس، جاك فونتنيي: سيميائية الأهواء "من حالات الأشياء إلى حالات النفس"، ترجمة وتعليق سعيد بنكراد ص159.

[23]ينظر ابن منظور:لسان العرب (تهذيب لسان العرب) ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان 1993، ص 221، 222.

[24]ينظر غريماس، جاك فونتنيي : سيميائية الأهواء "من حالات الأشياء إلى حالات النفس"، ترجمة وتعليق سعيد بنكراد، ص 41.

[25]المرجع نفسه ،ص591.

[26]عبد العاطي كيوان: أدب الجسد بين الفن والإسفاف، دراسة في السرد النسائي، ط1، مركز الحضارة العربية، القاهرة ،2002، ص24.

[27]روتها السيدة: الزهرة مازوز، 62 سنة، دارسة بفصول محو الأمية، سجلتها صاحبة الدراسة بمسجد النصر الجديد رأس الوادي، برج بوعريريج يوم 2019./01/05

[28]محمد دوابشة : المرأة في الحكاية الشعبية الفلسطينية ،مجلة الجامعة الأمريكية للبحوث جنين،فلسطين مجلد1،العدد1، ص 73.

[29]غراء حسين مهنا: أدب الحكاية الشعبية، ط1، دار نوبار للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1997. ص 65.

[30]ينظر أكرم قانصو: التصوير الشعبي العربي، عالم المعرفة، الكويت، 1995، ص 108.

[31] ابن حزم:طوق الحمامة في الألفة والآلاف ،تحقيق صلاح الدين الهواري، دار الهلال ،بيروت ،2000،ص 3129.

[32]صوفية السحيري بن حتيرة : الجسد والمجتمع ، دراسة أنثروبولوجية لبعض الاعتقادات والتصورات حول الجسد ط1،الانتشار العربي ،بيروت لبنان ،2008،ص 92.

[33]زكريا إبراهيم: مشكلة الحب، ط3 ، مكتبة مصر، القاهرة، ،دت ، ص212 .

[34]روتها السيدة: الزهرة مازوز ، 62 سنة، دارسة بفصول محو الأمية، سجلتها صاحبة الدراسة بمسجد النصر الجديد رأس الوادي، برج بوعريريج يوم 2019/01/05.

[35]فاروق خورشيد: عالم الأدب الشعبي العجيب،دط، طبعة دار الشروق الأولى، القاهرة،1991،ص29،30.

[36]محمد الداهي :سيميائية الأهواء ،ص 233.

[37]بن أحمد تسعديت :المخطط النظامي العاطفي ، مجلة الخطاب، منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة تيزي وزو، العدد 6 ،جانفي2010، ص269.

[38]روتها السيدة: الزهرة مازوز، 62 سنة، دارسة بفصول محو الأمية، سجلتها صاحبة الدراسة بمسجد النصر الجديد رأس الوادي، برج بوعريريج يوم 2019/01/05.

[39]بن أحمد تسعديت: المخطط النظامي العاطفي ، ص272.

[40]محمد الداهي :سيميائية الأهواء ،ص237.

[41] ينظر ليندة عمي، قراءة في قصيدة "أراك عص الدمع " لأبي فراس الحمداني من منظور سيمياء العواطف ، مجلة الخطاب، ، منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة تيزي وزو، العدد الرابع ،جانفي 2009، ص 390.

[42]بن أحمد تسعديت :المخطط النظامي العاطفي ،ص 276.

[43] "Sa simplicité réside dans le fait qu'il est tout entier axé sur l'objet du désir vise par le sujet ,et situé , comme objet de communication , entre le destinateur et le destinataire ,le désir du sujet étant ,de son coté , modulé en projections d' adjuvant et 'd opposant" A.G Grimas sémantique structurale, presses Universitaires de France ,1986. P180.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 297 - 311 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

هوية النص الأدبي من منظور المنهج النقدي التاريخي

The Identity of the literary Text from the Perspective of the Historical Critical Approach

قنون أمينة *

Guenoun Amina

جامعة أبي بكر بلقايد ،تلمسان

University of Tlemcen- Algeria

am_gue@yahoo.com

تاريخ الإرسال:2019/09/11	تاريخ القبول2019/12/22	تاريخ النشر : 2020/03/15

ملخص البحث

يتطرق هذا البحث إلى ماهية المنهج التاريخي وأسسه العلميّة في الدراسات النقدية الحديثة ،الّتي تطوّرت فيها القراءات واختلفت باختلاف المنهج نفسه ،أين صار الناقد يطرق الإبداع من أبواب كثيرة ،ويفسره من زوايا عدّة باستعمال ما توّفر أمامه من وسائل وإجراءات تضبط خطته النقديّة وتحقق له الغاية المبتغاة منه .

ولعلّ هذا أهم ما سعت إليه هذه الدراسة من خلال الوقوف على رؤية المنهج النّقدية ،وتحديد أبرز خطواته ومميّزاته وبياناته العامّة والمعتمدة في درس النصوص الأدبيّة.

الكلمات المفتاح: منهج تاريخي ،نص أدبي ، قراءة ، نقد حديث

Abstract :

This research deals with the historical method and its scientific basis in modern critical studies, in which the readings have evolved and differentiated in the same way, where the critic has come to open many doors of creativity where heexplains it from many angles using the means and procedures available to control its critical plan and achieve its desired goal. This is perhaps the most important thing this study seeks by examining the critical view of the curriculum and identifying the most important steps, characteristics and general statements adopted in the study of literary texts.

Keywords: Historical Curriculum, Literary Text, Reading, Modern Criticism.

* قنون أمينة am_gue@yahoo.com

تمهيد:

نتج حديثا عن صلة النقد الأدبي وتوطد علاقته مع العلوم الإنسانية والعلمية البحتة مجموعة من المناهج النقدية التي تتناول كل واحدة منها الإبداع من زاوية مختلفة عن الأخرى ،باعتبار أنّ لكل منها أسسا علمية وأدوات وإجراءات خاصة تميّزها.

ولعلّ النقد السياقي وجه من أوجه هذا التطوّر الذي سعى إلى تفسير العمل الفني والأدبي خاصة ،وهو يضم مجموعة من المناهج التي تقف عند السياق الاجتماعي ،والنّفسي والتاريخي .هذا الأخير الذي هو أساس بحثنا وموضوعه .

وعليه ما هو المنهج التاريخي ،وماهيته؟ ،وما هي أهم أسسه ووسائله وأدواته في فهم الأدب ومقاربته ؟

وإلى أيّ مدى يحقق المنهج التاريخي الغاية النقدية في قراءته للإبداع ؟

أوّلاً: المنـــــهج:

1-التعريف:

يعرف غالبا على أنّه«الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم ،بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة[1] » .

ويعرف أيضًا على أنّه «طريقة التعامل مع الظاهرة الأدبية ،وهو يعتمد أساسًا نظرية ذات أبعاد فلسفية وفكرية ،ويشترط في المنهج أن يحدد أدواته الإجرائية بدقة ووضوح ليتكمن من تعليل الظاهرة المدروسة ،وبهذا المعنى فإنّ المنهج هو رابط كلّ يحكم دراسة الظاهرة من بدايتها إلى نهايتها والمنهج يقوم وسيطا جدليا بين النظرية والإجراءات ،بين النظرية كنسق شامل متكامل من المفاهيم المجردة لتفسير الظاهرة والتنبؤ بحركيتها ،وبين الإجراءات كأدوات ملموسة لتفكيك الظاهرة وتحليلها للوصول إلى خصائصها الأسلوبية والجمالية وتحديد وظائفها الدلالية ،ولابدّ للمنهج أن يكون قادراً على تحويل المفاهيم النظرية إلى مستوى التطبيق فيطوعها إلى التعامل مع الظواهر الأسلوبيّة وأبعادها الدلالية ،وبذلك يضمن تحقق العلاقة الجدلية بين النظرية والممارسة [2]» ، وبالتالي كان المنهج طريقة ووسيلة يعتمدها الناقد ويتبعها في دراسة نصوصه وسبر أغوارها ،موظفا مجموعة من الوسائل والأدوات والإجراءات التي تساعده في قراءة الأدب والوقوف على

عتباته ،مما يبين تلك أهميته الكبيرة لدى الناقد في عمله ،وضرورته في فهم النصوص عمومًا«تكتسي المناهج أهمية بالغة في الدراسات الأدبية باعتبارها طرقا وأساليبا يتناول الناقد في ضوئها الأعمال الإبداعية ،ويتحكم بفضلها في الدراسة ،ويوجهها الوجهة التي تحقق غايته ،وتقضي به إلى استخلاص النتائج بشكل جيد ،وكيفية مقنعة ،وذلك ما جعل بعض النقاد يلحون على حتمية اختيار المنهج المناسب قبل الشروع في العملية النقدية ،لأنّ ذلك يعصم الناقد من عشوائية مضرّة ويجعل دراسته موضوعيّة [3]».

ثانيًا :المنهج في الدراسات النقدية الحديثة وإشكالية تعدد المصطلحات:

لعلّ اعتماد النقاد خاصة حديثا على المناهج في عملياتهم النقدية وفي ممارساتهم لم يخل من بعض الاختلافات والتباينات ،التي ترجع أساسا إلى مصطلح المنهج نفسه ؛بسبب ما خلقه من إشكالية في الحقل الأدبي عامة بداية من قضية ضبطه أو تعريبه أو اشتقاقه أو ترجمته ثم أخيراً توحيده.

هذا الأخير الذي لم يكن ولم يتحقق حتى يومنا بسبب تفرد كل ناقد في تلك الاجتهادات مما خلق لنا فوضى مصطلحية وطرح ما يعرف حديثا باسم التعددية المصطلحية ؛«خلق المنهج أزمة للنقد في محاولة ضبطه وتقديمه للمتلقي ،وخاصة أنّ النقاد غالبا ما يقدمون المصطلح من خلال نظرتهم الذاتية كاجتهاد خاص ،دونما مرجع أو عودة للمصطلح الغربي[4]».

كذلك ممّا عمق من إشكالية المصطلحات هو فكرة أنّ لكل منهج مصطلحات خاصة تناسبه دون غيره من المناهج«لكلّ منهج مصطلحات تعدّ بمثابة المفاتيح التي تمكن من فتح المغلق منها لفهمها فهما صحيحا ،وأنّ أي زيغ في فهم المصطلح يؤدي بالضرورة إلى خلط وابتعاد عن الجوهر الذي يفضى إليه المنهج في أبعاده المعرفية والتي من أجلها ظهر إلى الوجود[5]».

من هذا يتّضح أنّ «الحديث عن المنهج يقتضي الحديث عن المصطلح النقدي أيضا، فهما متلازمان ، بينهما علاقة وثيقة لا يمكن قطعها [6]» ،لأنّ كلاّ منهما يستدعي الآخر في الممارسات التطبيقية بشكل أو بآخر فهما«وجهان لورقة واحدة ،ولا يحسن الحديث عن أحدهما بمعزل عن الآخر فكل منهما شاهد على وجود الآخر وباعث على ظهوره ،وبهذا فإنّه لا يعتبر تقرب أحدهما من الآخر تقربا يوحي بالاستجداء أو الأخذ دون عطاء ،وإنّما هو تقارب يقوم على أساس وجود المصلحة المشتركة التي تفرض فيما بينهما نوعا من التكامل[7]».

يبقى المنهج رغم هذه الإشكالية وسيلة وطريقة لقراءة العمل الإبداعي بغية تحقيق غاية ما من ذلك ،فهو« وبشكل عام يرتبط بمفهومين : مفهوم عام ومفهوم خاص؛ فالمفهوم العام يرتبط بطبيعة الفكر النقدي ذاته في العلوم الإنسانية، هذا الفكر النقدي الذي لا يقبل القضايا على علاّتها انطلاقا من شيوعها، بل إنه يختبرها، ويدلل عليها بالوسائل التي تؤدي إلى التأكد من سلامتها وصحتها .أما المعنى الخاص فهو الذي يتعلق بالدراسة الأدبية، وبطرق معالجة القضايا الأدبية، والنظر في مظاهر الإبداع الأدبي بأشكاله المختلفة [8]».

ثالثًا: النقد السياقي حديثا:

النقد السياقي هو قراءة الظاهرة الأدبية بعيدا عن بنيات النص الداخلية وبالتالي الاهتمام بظروفه التي نشأ فيها ،والعوامل التي رافقت ذلك سواء كانت نفسية أو اجتماعية أو ميثويدينية ،فالسلطة في هذا النوع من القراءات تكون«السلطة فيها للمؤلف[9]» ؛لأنّه «عمدتها في الرؤية والتحليل ومحورها الأساس في التفسير[10]».

فالمبدع في منظور هذه القراءات السياقية بمناهجها المختلفة له «سلطة شاملة حتى غدا فيها النّص الأدبي مجرّد تصوير وتثبيت لحياة المبدع النّفسية والاجتماعية .فلا قيمة للنص إذن ما لم يعبر عن موقف المبدع من العالم ،أو لم يعبر عن آمال وطموحات وهموم طبقة اجتماعية محدّدة .فالنص الإبداعي هو مجرد صياغة باللغة لتجربة شخصية أو جماعية عميقة [11]».

رابعا: مناهج النقد السياقي واتجاهاته:

إنّ المناهج النقدية في العصر الحديث كانت لها إرهاصات ومرجعيات ساهمت في تكونها وتبلورها على النحو الذي هي عليه اليوم ؛«إنّ هذه المناهج لم تنشأ من فراغ وإنّما لها آليات ومراحل مكّنت لها من بسط نفوذها على الأدب[12]» ،فهي في «جوهرها تعبير عن نزوع علمي ومعرفي وتعبير عن تطلع إلى الحديث ،فإنّ عشرات النقاد المنتشرين في الوطن العربي قد مثلوا الانعطافة إلى الاتجاهات الجديدة من خلال سعيهم إلى تأصيل المناهج النقدية طلبا للموضوعية ،والعلم والتقليدية ،بمعنى إدراج النقد ضمن تقاليده الأدبيّة والنقديّة ،والتأصيل يعني في الوقت نفسه استنهاض الأصول والاستمرار في السعي المشترك لتحديثها [13]» .

إنّ مثل هذا الكلام ينطبق على ما ظهر اليوم من مناهج حديثة على اختلاف أسسها ووسائلها وأدواتها الإجرائية سواء كانت تتناول النص وبنياته وتقف على عتباته ،أو تتناول الإبداع انطلاقا

من مبدعه وظروفه وبيئته ونفسيته في تفسير أي ظاهرة أدبيّة كانت ،بطريقة ممنهجة تقوم على أسس وقواعد ولها من الإجراءات ما لها في الممارسات التطبيقيّة ،كما هو الحال في القراءة النقدية السياقية التي هي مرادف بشكل ما لما يسمى بالنقد الجديد«ليس النقد السياقي في أساسه سوى تسمية أخرى لما يعرف بالنقد الجديد في الولايات المتحدة خاصة ،أي النقد الشكلاني الداعي إلى قراءة النص وتحليله بمعزل عن أية عناصر خارجية ومن ضمنها النصوص الأخرى .

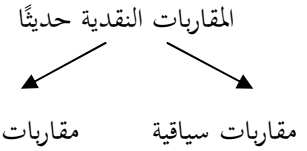
ولكن تبلور النقد السياقي في كتابات الناقد الأمريكي مري كريغر Murray Kreiger يشير إلى نوع من الانعطاف نحو مناهج نقدية ظهرت بعد النقد الجديد ،أي إلى محاولة توفيق بين التوجه الشكلاني المتمثل بالنقد الجديد وما ظهر بعده ،خاصة النقد الظاهراتي أو الفينومينولوجي ،والنقد الوجودي .ففي بعض كتابات كريغر كما في مقالتيه :"الأساس الوجودي للنقد السياقي" و"التأمل ،اللغة والرؤية في قراءة الأدب" يتضح أن المسعى الأساسي لدى النقاد الجدد مثل جون كراو رانسوم John Crawe Ransom وكليانث بروكس Cleanth Brooks،كان رومنطيقيا في أساسه من حيث هو ينتصر للخيال الإنساني ضد المد التقني العلمي بعقلانيته الصارمة .وهذا المنحى الإنساني هو ما يربط النقاد الجدد كما يقول كريغر بالظاهراتيين وغيرهم من ممّن دعوا إلى نقد إنساني يهتم بتناول النصوص مستشعرًا كونه تجربةً ذاتيةً أو معايشةً بين الذات من جهة وما تصوره النصوص الأدبية عبر اللغة ،التي تتحول بدورها إلى وجود شفاف[14]».

إنّ كل المناهج السياقية نشأت في رحاب مدرسة فلسفية بعينها وانبثقت عنها[15] .فالمناهج النقدية المعاصرة التي تسود اليوم ساحة الدرس الأدبي ،وتمثل انعكاسا لإيديولوجيات وفلسفات مختلفة ،وهي نتاج حضارة أخرى وهي موضوعة لدراسة أدب آخر .إنها مناهج غربية نبعت واستقرئت من الأدب الغربي[16].

وأمام هذا التأثر والاستيراد المنهجي وجد الناقد الأدبي نفسه أمام كم من المناهج كل واحد يدرس الإبداع من زاوية ما ؛«إنّ اختيار الناقد نفسه لمنهج دون آخر ما هو إلاّ تعبير عن فلسفته وعقليته واتجاهه وذوقه ،ولعلّ هذا هو الذّي يحمله عندئذٍ على التركيز على جانب دون جانب[17]».

هذا ويندرج ضمن هذه القراءة السياقية التي –«تسعى إلى إعادة نتاج دلالة العالم النصي مظهرة حركة النشاط اللغوي المؤسس على تفاعل تحتكم إليه العناصر اللغوية في تراسلها المرجعي ،ويقام تحليل الأفق الاجتماعي للنص على تنظيم أشكال المتخيل الذهني بما يكشف العالم المرجعي

المسئول عن النسق الثقافي الذي يعتمد عليه النص [18]»-،مجموعة من المناهج التي تعنى بفهم الإبداع وقراءته بالنظر لسياقه التاريخي والاجتماعي والنفسي .



1.المنـهج التاريخي:

يعدّ المنهج التاريخي من المناهج التقليدية التي توصف في العادة أنّها تقارب النّص الأدبي من الخارج ،أي أنّها تهتّم بأصل النّص أكثر من اهتمامها بالنّص ذاته[19].

هو منهج يتخذ من حوادث التاريخ السياسي والاجتماعي وسيلة لتفسير الأدب وتعليل ظواهره أو التاريخ الأدبي لأمة ما ، مجموع الآراء التي قيلت في أديب ما أو في فن من الفنون[20]، فهو كمنهج يمكننا من تفسير تَشكل خصائص اتجاه أدبي ما ،ويعين على فهم البواعث والمؤثرات في نشأة الظواهر والتيارات الأدبية المرتبطة بالمجتمع ،انطلاقا من قاعدة الإنسان ابن بيئته[21].

كان تين Taine يرى أن« الإنسان هو غاية الأنواع الراقية في الحيوانية ،وأنّه لهذا التفوّق ولهذه المميزات التي اختص بها يستطيع أن ينتج فلسفة وأدباء ،وإذا جاز لنا أن نقارنه بنوع آخر من أنواع الحيوانات قلنا إنه يشبه دودة القز ويشبه النحلة .فدود القز ينتج الحرير ،والنحل يصنع الخلية ويخرج العسل .وهذا الإنتاج هنا أو هناك يتوقف على شروط حيوية لا يوجد إذا تحققت فمتى وجد دود القز شجرة التوت تغذى منها ،ثم يأخذ في التحول المعروف حتى ينتج الحرير ومتى كانت هناك حديقة ونحل كان هناك خلية وعسل [22]» ،يتّضح من هذا الكلام أنّ تين يتتبع تاريخ الإنتاج وظروفه التي نشأ أو صنع فيها ،ومما لا شك فيه أنّ هذا يؤكد انتماءه الذي يعرف عند أغلبية الباحثين فتين من «مدرسة* شغلت نفسها بتفسير الآثار الأدبية في ضوء ظروفها التاريخية [23]». وهذا هو جوهر وأساس المنهج التاريخي الّذي وصفه البعض بأنّه«يتّكئ على ما يشبه سلسلة من المعادلات السببية فالنص ثمرة صاحبه والأديب صورة لثقافته ،والثقافة إفراز للبيئة ،والبيئة جزء من التاريخ ،فإذا النقد تأريخ للأديب من خلال بيئته[24]» ،فالنقد التاريخي هو الوحيد دون غيره الذي يمكّن النّاقد من تتبع المسار التاريخي للظاهرة وتتبع تطورها«هو المنهج الوحيد

الذي يمكننا من دراسة المسار الأدبي لأي أمة من الأمم ،ويمكننا من التعرف على ما يتميّز به أدبها من خصائص [25]».

2.جذور المنهج التاريخي في الحقل الأدبي النقدي :

عُرف المنهج التاريخي عند الباحثين ولا يزال كذلك باسم النظرية المدرسية«ويسميه العلماء بالنّظرية المدرسية لأنّه منهج يرتبط بدروس التّاريخ وبتطورات الأحداث التاريخية وتفاعل الأدب فيها [26]» هذا من جهة ،ومن جهة أخرى أيضا لأنّ«التّاريخ مادّة هامة من مواد الأدب ،وباعث من أهم بواعثه ،ولولا التّاريخ وأحداثه المتعاقبة ،ما وجد هذا الشعر السياسي في القرن الأول ،ولولا الظروف الاجتماعية ما شاع هذا الغزل العذري الذي أشرنا إليه في بيئة الحجاز ،وكذلك الهجاء الذي قام بين شعراء القبائل وقد أملته الحياة الاجتماعية والسياسية ،وأمدته بما أذكاه وأذاع صيته كما لم يسلم من القصص التاريخي والديني أيضا من دوافع سياسية واجتماعية شجعته ونهضت به[27]» ، أي لكل عمل وإبداع ظروف مختلفة ساهمت في تكوّنه وولادته.

هذه النظرة الّتي كانت عن المنهج التاريخي ودوره في العمل النقدي ومساهمته إلى حدّ كبير في قراءة العمل الأدبي ، لم تكن وليدة اليوم فقط بل لها إرهاصات وجذور في النقد العربي والغربي أيضا.

أ- عُدّ في الغرب «النقد العلمي الذي ظهر أواخر القرن التاسع عشر شكلا مبكرا للنقد التاريخي [28]» ،فكانت آراء كلّ من هيبوليت تين HippolyteTaine وفرديناند برونتيير Ferdinand Brunetiére وسانت بيف Sainte-Beuve وغيرهم تؤسس بشكل أو بآخر لنقد تاريخي أو لمنهج تاريخي في النقد الأدبي.

ولعلّ هيبوليت تين H.Taineومثله سانت بيف S.Beuve عندما ذكر ثلاثية الجنس ،البيئة والزمن أو العصر ،أراد أن يبين ضرورة التاريخ في تفسير الإبداع ،فهو «فهم التاريخ من خلال الأثر الفني وما فيه من تطورات فكرية وأخلاقية ،فالآثار الأدبية عنده كالمناطق كل منها يحتاج إلى مناخ معين ،وأن النص الأدبي هو الذي يكشف العلاقات الإنسانية[29]» .

فأما البيئة فكان القصد منها«المكان الذي يحيط بالفرد فيؤثر فيه ومنه يكتسب ثقافته ونموّ تفكيره ،فهو ليس معزولا عن عالمه الخارجي بل مرتبط به ،وعلى هذا نشأ الاختلاف بين الأجناس[30]» ،والجنس هو« كل ما تعلق بالصفات والعوامل الوراثية التي تولد مع الإنسان وورثها الشخص من شعبه[31]».

وثالث عنصر في هذه الثلاثية كان الزمن أو ما عرف لدى البعض بالعصر ،وقصدوا به«الأحداث السياسية والاجتماعية المرتبطة بالزمن الذي يصاحب النص إبداع النص ومافيه من أفكار أولية تتأثر فيها الشعوب لمدة طويلة وتتضح أهمية الزمن إذا لم يقيّد بلحظة معيّنة[32]».

إنّ هؤلاء في هذه الفترة وعلى رأسهم سانت بيف عمل قدر المستطاع على« الغض عن الخصائص الفردية التي يتميز بها الأديب وجعلها خصائص جماعية ،بل وذهبوا إلى أبعد من ذلك فأخضعوا الأدب والأديب لمقاييس الجنس والتّربية والبيئة والعادات والعرف والعصر[33]» ،فهو دعا إلى «دراسة الأدباء دراسة علميّة تقوم على بحوث تفصيليّة لعلاقاتهم بأوطانهم وأممهم ،وعصورهم وآبائهم وأمهاتهم وأسرهم وتربياتهم وأمزجتهم وثقافتهم وتكويناتهم الماديّة ،الجسميّة وخواصهم النفسية والعقلية وعلاقتهم بأصدقائهم ومعارفهم ،والتعرّف على كلّ ما يتصل بهم من عادات وأفكار ومبادئ مع محاولة تبين فترات نجاحهم وإخفاقهم وجوانب ضعفهم ،وكلّ ما اضطربوا فيه طوال حياتهم في الغدو والرواح وفي الصباح والمساء[34]».

إنّ المنهج التاريخي «في تعامله مع العمليّة الإبداعيّة (النص–المبدع–المتلقي) يعتمد على أنها واقعة تاريخية لها ظروفها وأسبابها ،وعلاقتها مع المحيط الذي ولدت فيه .فأصحاب هذا المنهج درسوا العملية الإبداعيّة ضمن إطارين :الإطار المكاني والزماني ،والنظر إليها كأنها وثيقة تختزن الظاهرة السياسية والاجتماعية والثقافية [35]»والتي يعدّها في ممارسته النقدية«وسيلة لتفسير الأدب وتعليل ظواهره وخصائصه ، ويركز على تحقيق النصوص وتوثيقها باستحضار بيئة الأديب والشاعر وحياتهما[36]».

ب–أما النقد العربي عرف هذا المنهج منذ زمن طويل ليس بمعناه اللّفظي الحالي وإنّما بشكل آخر وهذا ما تظهره أعمالهم وكتاباتهم آنذاك:«يعدّ ابن سلام الجمحي أوّل من حاول تلك المحاولة في كتابه طبقات فحول الشعراء ،إذ سار فيه على نهج أقرب ما يكون إلى المنهج التاريخي ،حدد فيه أبعاد أصول منهجه في الزمان والمكان ،والإبداع الفني والإجادة فيه[37]» ،ومثله ابن قتيبة في كتابه الشعر والشعراء الذي «يدرك فيه الأسس العلمية للمنهج التاريخي[38]» ،وغيرهم كثر كابن عبد ربه الأندلسي في "العقد الفريد" ،وأبو الفرج الأصفهاني في "الأغاني"[39] ،وابن خلدون في مقدمته..وغيرهم ممن اعتمدوا منهجا تاريخيا في مؤلفاتهم النقدية ممّا أبان عن دراية بأسس النقد التاريخي.

وحديثا عُرف بكل أدواته في نهايات الربع الأول من القرن العشرين ،وقد مثله عدد لا بأس به من النقاد في هذه الفترة مثل محمد مندور الذي أرسى معالم اللانسونية في النقد العربي من خلال كتابه النقد المنهجي عند العرب ،ومثله أحمد ضيف وطه حسين وزكي مبارك وأحمد أمين ،ثم شوقي ضيف وسهير القلماوي وعمر الدسوقي وشكري الفيصل[40] ...وآخرون .

فالنقاد العرب في هذه المرحلة تأثروا إلى حدّ كبير بما وفد إليهم ووصلهم من المناهج النقدية الحديثة من الغرب ؛«فالنقاد العرب تأثروا بالمنهج التاريخي الحديث وفي مقدمتهم طه حسين الذي كان شغوفا بالتاريخ شغفا يصل إلى حدّ الافتتان والهيام به ،ولقد عبّر عن ذلك بصريح اللّفظ في مؤلفاته .هذه الذائقة تبلورت في الجامعة المصرية ثم نضجت في جامعة السربون التي كانت تمثل له مرحلة انتقالية حاسمة في حياته الخاصة والعامة[41]».

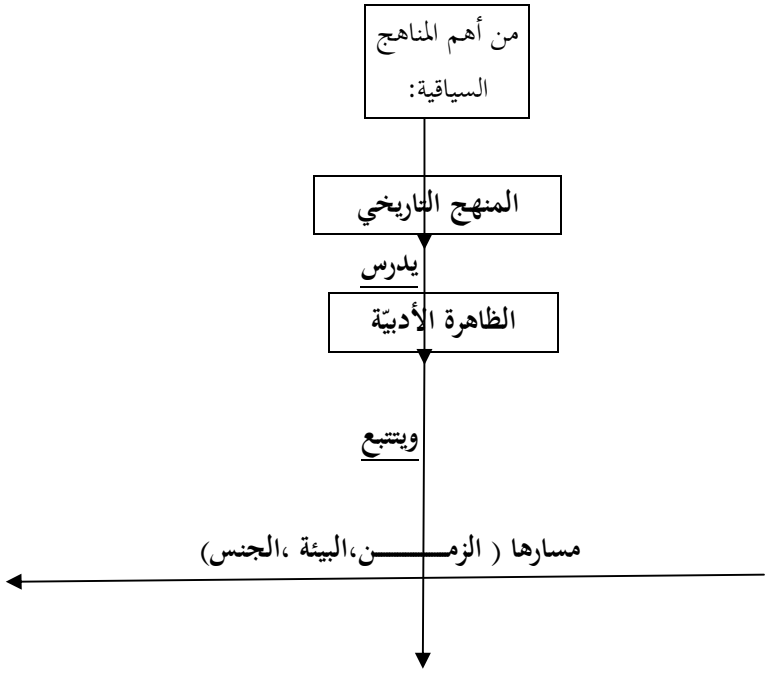
وخلال المراحل المذكورة كان النص عبارة عن وثيقة تاريخية في ميزان الناقد ،فاهتم بظروفها السياسية والثقافية وببيئتها بشكل عام.

3.خصائص المنهج التاريخي في القراءات النقدية:

إنّ القراءة السياقية كما أسلفنا الذكر قراءة «تهتم بالعوامل المنتجة للعمل الأدبي المؤلف ،التاريخ ،المجتمع[42]» ،ولأنّها كذلك فمناهجها لن تخرج عن تلك الثلاثية المذكورة آنفا ،فهي الجوهر والأساس فيها.

ولعلّ المنهج التاريخي الّذي يركز على الجانب التاريخي للعمل الفني أو الأدبي ويتتبع سلسلة الأحداث والظروف التي ساعدت في ولادة ذلك النتاج الأدبي ،يعكس ما سبق قوله تماما .وهاهو الناقد إذ وظفه في فهم ذلك الإبداع سنجده يعتمد وسائل وأدوات منهجية تاريخية تبدأ بالإحاطة«بظروفه السياسية والحياتية والاجتماعية والاقتصادية لمعرفة مبعث وجود هذه الظاهرة في دراسة متأنية واعية لذلك العصر[43]» ، وهو بصدد القيام بذلك عليه أن يبتعد عن جملة المؤثرات التي تفسد عليه أحكامه...وأن يكون ذا ثقافة أدبية علمية بصيرًا بالأدب وفنونه وأطواره التاريخية وصلته بالفنون الأخرى ،ليتيسر له الإنصاف والحكم على العمل الأدبي..[44]»هذا من جهة ، ومن جهة أخرى عليه أيضا أن يكون على وعي بالمتغيرات البيئية في الأدب والأديب..ولهذه المتغيرات أثرها في اتجاهات الأديب وموضوعات الأدب وأفكاره وصوره وأخيلته ،إذ المعرفة الشاملة بعصر الأديب تساعد على التعرف إلى الاتجاهات العامة للأدب في مختلف عصوره[45]».

إذًا الناقد في اختياره للمنهج التاريخي لقراءة الأعمال الأدبية وفهم خباياها هو بصدد النظر لسياقها التاريخي العام ،ولظروف نشأتها وتطوّرها والمراحل التي رافقت ذلك ،وبالتالي كانت هذه الطريقة في دراسة النصوص منهجية «تتخذ من دراسة الحوادث التاريخية والاجتماعية والسياسية وسيلة لتفسير النص وتأويله ،وتعليل ظواهره وخصائصه ،بالتركيز على تحقيق النصوص وتوثيقها وقراءتها بزمانها ومكانها وحتى شخصياتها [46]».



(مخطط توضيحي للمنهج التاريخي)

المخطط يوضح قراءة الظاهرة الأدبية في النقد الأدبي الحديث في ضوء المنهج التاريخي ،من خلال تتبّع الخط الزمني لها من الماضي إلى الحاضر ،وهذا يكشف إلى حد كبير أهميّة عنصر الزمان في الدراسات التاريخية في النقد الأدبي ،إضافة إلى عناصر أخرى كالبيئة والجنس أو ما يعرف بالعرق مثلاً .وهذا إن دلّ على أهمية ما فهو ليس إلاّ يؤكد «أنّ أبسط تعريف لتاريخ الأدب ،هو أن يقال أنّه دراسة الماضي الإنساني لفنّ الأدب» [47] ،مما يعني مراجعة تاريخه وقراءته لفهمه وفهم طبيعة ذلك المنتوج الأدبي ،يقول الناقد الإنجليزي Spiller «تاريخ الأدب أوّلاً وقبل كلّ شيء

وصف وتفسير أدب شعب من الشعوب في لحظة تاريخيّة محدّدة[48]» ،وعلى هذا الأساس يستخدم الناقد التاريخي المنهج لتفسير ووصف ماضي الظواهر الأدبيّة ،ويوضح كيف جاءت؟ ومتى ظهرت؟ [49]. فالناقد في ضوء المنهج التاريخي ينطلق من نقطة محددة فيبحث ويكتشف بغية الوصول إلى حقيقة ما ؛«المراحل التي يسير خلالها الباحث حتى يبلغ الحقيقة التاريخية –بقدر المستطاع – ويقدّمها إلى المختصين بخاصة والقراء بعامّة[50]» .

وإنّه من أهم الشروط التي ينبغي أن تتوفر في الناقد حتى تتحقق غايته ويصل إليها ،والتي أشار إليها عديد الدارسين والباحثين كأساسيات في الناقد التاريخي أي الذي يفسر الظاهرة الأدبية وفق المنهج التاريخي وفي ضوئه ،نذكر:

1.سعة الاطلاع وثقافة الناقد الواسعة ،وإلمامه بكل ما يتعلق بظاهرته الأدبية.

2.دراية الناقد بالمصادر وأمهات المؤلفات ،وأهم الأخبار الخاصة بهذه الظاهرة التي يسعى لدراستها وتفسيرها كواقعة تاريخيّة.

3.تعيين شخصية المؤلف وتحديد زمان التدوين ومكانه[51].

4.تحرّي نصوص الأصول وتحديد العلاقة بينها ،ونقدها نقدًا باطنيًّا إيجابيّا ،وسلبيًّا ،وإثبات الحقائق التاريخيّة ،وتنظيمها وتركيبها ،والاجتهاد فيها ،وتعليلها ،وإنشاء الصيغة التاريخيّة ،ثمّ عرضها عرضا تاريخيّا معقولاً[52].

5.ضرورة معرفة الحوادث التاريخية على اختلافها والتي لها علاقة بالظاهرة وتساهم كثيرا في عملية قراءتها وفهمها .«ولهذا السبب يجب على الباحث أو الناقد التاريخي ألا يقف عند حدود وصف الوقائع الأدبية في علاقاتها المتبادلة ،إنّما ينبغي عليه دراسة تلك الوقائع من خلال حركتها وتغيرها والنظر إليها على أنّها كل متماسك الأجزاء..بمعنى أن لا يصف الآثار الأدبيّة وتغير مصادرها دون ربطها بهذه المصادر ودون ربط هذه المصادر بالإطار الثقافي والاجتماعي ،فلا يمكن فهم الوقائع الأدبيّة إلاّ من خلال ارتباطها بالوقائع الأخرى ،حيث يتّصل زمان هذه الوقائع ويستمر ،ويفسر بشروط مستمدّة من ماضيها ،باعتبار أنّها خاضعة لصيرورة معيّنة»[53].

ممّا تقدم يظهر جليّا أمام الباحث أنّ المنهج التاريخي أولى عناية كبرى بالظروف الخارجية للإبداع ،فاهتمّ بمحيط المبدع وإبداعه وعصره وبيئته وجنسه وعرقه وكلّ الاستعدادات الفطرية الخاصة به أو الثقافية ،كما اهتم بالأمكنة والمناطق وبتحري مواقعها الجغرافيّة ،ونظر في العادات

وتقاليد الأمم وتتبّع أجواءهم الاجتماعية ،فكان النّاقد في ضوء هذا المنهج يعدّ النص الأدبي وثيقة تاريخية وسياسية وثقافية ،يعتمدها في تفسير العمليّة الإبداعية ويرجع إليها كمستند حقيقي وضروري في فحص وقراءة الإبداع ونقده.

وإنّه من هذا المنطلق كان الأدب في ضوء هذا المنهج تسجيلا لتاريخ الأدب ولكن في الحقيقة والتي تكشفها الممارسات النقدية خاصة الحديثة منها ،والمناهج المتعددة فإنّ«الأدب ليس دائمًا تسجيلاً للواقع المعيش أو الماضي ولكنّه كذلك تسجيل للآمال والأشواق المستقبليّة والرغبات المكنونة في النّفس الفرديّة أو الجماعيّة[54]» ،ما يعني أنّ للأدب زوايا أخرى يقرأ منها ويفسر ويفهم بها تتطرّق إلى جوانب مختلفة تتجاوز كون النصوص الأدبية مجرّد تسجيل لواقع ما.

– خاتمة:

بعد هذه الدراسة التي تضيء عن أهمية هذا المنهج في الدراسات النقدية الحديثة ،وفي تفسير الإبداع وقراءة النصوص الأدبية ،نخلص إلى جملة من النتائج نذكر منها:

–اهتمام المنهج التاريخي بتتبع تاريخ الظاهرة والرجوع إلى أصلها ،وهذا يؤدي إلى إهمال جوانب أخرى تتعلق بالظاهرة نفسها لطول الوقت الذي يقتضيه دراستها تاريخيا.

–قصور المنهج التاريخي في العملية النقدية الأدبية في حال اعتماده كمنهج وحيد فيها ،لعنايته بظاهر الإبداع وقراءته قراءة خارجية لا تعنى بالبنية وتغفلها كليّا.

– لا يمكن للنقاد اعتماده كمنهج وحيد وفردي في ممارساتهم والاستغناء عن المناهج الأخرى ،من منطلق أن ذلك سيحدث قصورا ونقصا في تلك الممارسات لأنّ«المنهج التاريخي لا يبلغ حدّ الكمال ،ولا حدّ الاكتفاء به والاستغناء عن غيره من المناهج [55]» .

–صعوبة الوصول إلى نتائج نهائية عند قراءة الأثر الأدبي في ضوء المنهج التاريخي ،لأنه يصعب على الناقد تقديم صورة نقدية مكتملة من منطلق أن الأحداث التاريخية يصعب الإلمام بها كلها وحصر كل الوثائق ،والاطلاع على كل الظروف التاريخية آنذاك.

–يدرس الناقد التاريخي الحقائق التاريخية ويعتمدها للوصول لتفسير هوية النص الأدبي ويغفل الحقائق النفسية والاجتماعية والميثيودينية وما شبه ذلك.

-لضمان نجاح المقاربة النقدية وحتى تؤتي نتائجا جيّدة لا بدّ من وجود منهج نقدي متكامل ، يقف على عتبات النص من أكثر من زاوية ويتطرق إلى خباياه على اختلافها ،بغية قراءة واعية للعمل الأدبي والفنّي عموما.

هوامـش:

[1]- عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي،وكالة المطبوعات شارع فهد السالم ،الكويت ،ط:03 ،1977،ص:05

[2]-خالد بن شعيب ،الرواية الجزائرية بين الممارسة الإبداعية والتنظير النقدي ،أطروحة دكتوراه في النقد المعاصر ،جامعة وهران 1 –أحمد بن بلة- ،2017/2016 ،ص:170

[3]- المرجع نفسه ،ص:171

[4]- فاطمة سعدون ،المناهج النقدية :إشكالية التطبيق والوعي بالأصول، مجلة جسور المعرفة للتعليمية والدراسات اللغوية والأدبية ،حسيبة بن بوعلي الشلف ، Volume 2, numéro 7, ،ص:74

[5]- خالد بن شعيب ،الرواية الجزائرية بين الممارسة الإبداعية والتنظير النقدي،ص:171

[6]- عبد الحميد هيمة ،الخطاب النقدي بين النقل والتأصيل من خلال كتاب حداثة النص الشعري في المملكة العربية السعودية للدكتور عبد الله الفيفي ،مجلة مقاليد ، العدد الثاني ،ديسمبر 2012 ،ص:45

[7]- خالد بن شعيب ،المرجع السابق،ص:171

[8]- عبد الحميد هيمة ،المرجع السابق ،ص:41

[9]-عبد الحميد هيمة ،النص الشعري بين النقد السياقي والنسقي(قراءة في إشكالية المنهج في النقد العربي المعاصر)،الملتقى الدولي الأوّل في المصطلح النقدي ،جامعة قاصدي مرباح ، يومي 10/09 مارس 2011 ،ص:250

[10]-المرجع نفسه ،الصفحة نفسها.

[11]-منير مهادي ،تنازع السلطة في المعادلة الإبداعية جدلية توليد المعنى ،مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية ،جامعة سطيف2 ،عدد 06 /2014 ،ص:02

[12]- خالد بن شعيب ،المرجع السابق ،ص:174

[13]- المرجع نفسه ،ص:175/174

[14]- ميجان الرويلي وسعد البازغي ،دليل الناقد الأدبي إضاءة لأكثر من سبعين تيارًا ومصطلحاً نقدياً معاصرًا ،المركز الثقافي العربي ،ط:03 ،2002 ،،ص:320

[15]–مسعودي باهية ومزيان ذهبية ،المناهج السياقية في الخطاب النقدي الجزائري الحديث ،ماستر تخصص:أدب جزائري، جامعة عبد الرحمن ميرة ،بجاية ،2014/2013 ،ص:20

[16]–وليد قصاب ،مناهج النقد الأدبي الحديث(رؤية إسلامية) ،دار الفكر ،دمشق ،ط:02 ، 1430 هـ/2009 م ،ص:22

[17]–المرجع نفسه ،ص:21

[18]– عبد الله عنبر، المناهج النقدية والنظريات النصية ،دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية ،المجلد 37 ،العدد 01 ،2010 ،ص:97/96

[19]–وليد قصاب ،مناهج النقد الأدبي الحديث (رؤية إسلامية)،ص:23

[20]–يوسف وغليسي،مناهج النقد الأدبي(مفاهيمها وأسسها ،تاريخها وروادها وتطبيقاتها العربية ،جسور للنشر والتوزيـع الجزائر،ط:03 ،2010 ،ص:15

[21]–المرجع نفسه ،الصفحة نفسها

[22]–مصطفى السيوفي ومنى غيطاس ،النقد الأدبي الحديث ،الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ،القـاهرة–مصر، ط:01 ،2011/2010 ،ص:131

[23]–المرجع نفسه ،الصفحة نفسها

*–تضم هذه المدرسة كلّا من ميشيليه MICHELET ، رينان RENAN، وسانت بيف SAINTE BEUVE

[24]–يوسف وغليسي،مناهج النقد الأدبي(مفاهيمها وأسسها تاريخها وروداها،وتطبيقاتها العربية)، ص:15

[25]–المرجع نفسه ،ص:16

[26]–مصطفى السيوفي ،المنهج العلمي في البحث الأدبي ،الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ،القاهرة – مصر،ط:01 ،2008 ،ص:167

[27]–المرجع نفسه ،الصفحة نفسها

[28]–يوسف وغليسي،مناهج النقد الأدبي(مفاهيمها وأسسها تاريخها وروداها،وتطبيقاتها العربية)،ص:16

[29]–عبد الكريم جديح نعمه النفاخ ، المنهج التاريخي أصوله وكيف انتقل إلى الأدب طه حسين ،مجلة أدب الكوفة ، ،Vol 1.N 12، 2012، ص:259

[30]–المرجع نفسه ،الصفحة نفسها

[31]–المرجع نفسه ،الصفحة نفسها

[32]–المرجع نفسه ،الصفحة نفسها

[33]–مصطفى السيوفي ،المنهج العلمي في البحث الأدبي ،ص:171

[34]–ثامر إبراهيم المصاروة ،المنهج التاريخي ،ديوان العرب(منبر حر للثقافة والفكر والأدب)،27 اذار(مارس) 2010، /الشابكة/.بتاريخ: 2019/03/06

http://www.diwanalarab.com/spip.php?article22663

[35]–المرجع نفسه.

[36]– المرجع نفسه ،الصفحة نفسها.

[37]–المرجع نفسه ،ص:169

[38]–مصطفى السيوفي ، المرجع نفسه ،ص:170

[39]–المرجع نفسه ،الصفحة نفسها

[40]–يوسف وغليسي، مناهج النقد الأدبي(مفاهيمها وأسسها تاريخها ورواداها،وتطبيقاتها العربية)،ص:20/19

[41]–عبد الكريم جديح نعمه النفاخ ،المنهج التاريخي أصوله وكيف انتقل إلى الأدب طه حسين ،ص:363/362

[42]–عبد الحميد هيمة ،النص الشعري بين النقد السياقي والنقد النسقي(قراءة في إشكالية المنهج في النقد العربي المعاصر ،مجلة مقاليد ،العدد الثاني ،ديسمبر 2011 ،ص:87

[43]– مصطفى السيوفي ،المنهج العلمي في البحث الأدبي ،ص:172

[44]– المرجع نفسه ،ص:172

[45]– المرجع نفسه ،ص:174

[46]– خنوس نور الدين،الخلفية الاستشراقية لمنهج النقد التاريخي للنص الديني عند محمد أركون،مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ،جامعة قاصدي مرباح ورقلة ،العدد 21 ،ديسمبر 2015 ،ص:157

[47]– سمير حجازي،مدخل إلى مناهج النقد الأدبي المعاصر مع ملحق قاموس المصطلحات الأدبية ،دار التوفيق للطباعة والنشر والتوزيع ، ط:01 ،2004 ،ص:125

[48]–المرجع نفسه ،الصفحة نفسها

[49]–المرجع نفسه ،ص:127

[50]–حسن عثمان ،منهج البحث التاريخي ،دار المعارف ،القاهرة ،ط:08 ،ص:20

[51]–المرجع نفسه ،الصفحة نفسها

[52]–المرجع نفسه ،الصفحة نفسها

[53]–سمير حجازي ،المرجع السابق ،ص:127، 128

[54]–ثامر إبراهيم المصاروة ،المرجع السابق

[55]–مصطفى السيوفي ،المنهج العلمي في البحث الأدبي ،ص:168

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 312 - 324 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

نظرية التأويل في النقد المعاصر

The Theory of Interpretation in Contemporary Criticism

*د لخذاري سعد

Dr lakhdari saad

جامعة أكلي محند أولحاج، قسم اللغة والأدب العربي، بالبويرة، الجزائر

University of Bouira- Algeria

Lakhdari.saad@yahoo.com

تاريخ الإرسال:2019/09/04	تاريخ القبول:2019/10/14	تاريخ النشر: 2020/03/15

ملخص البحث

قطع النقد رحلة طويلة في تكوينه، وتمّ التأسيس على ضوء هذه الرحلة لعدة مقاربات نقدية، انتظمت في منحيين كبيرين: المقاربات البنيوية، والمقاربات السياقية، وتعتبر هذه الأخيرة هي التي فرضت منطقها في الفترة الحالية، ومن أهم المقاربات السياقية نجد المقاربة التأويلية، أو نظرية التأويل؛ فالتأويل يعتمد على مختلف السياقات المصاحبة للنص بهدف كشف بنية النص ومراميه ومعانيه العميقة، فالتأويل مجال ضارب في عمق البحث الإنساني عبر التاريخ، وهو اليوم نظرية من أهم نظريات النقد المعاصر، وهذا ما دعانا أن نبحث عبر هذه الدراسة لنلامس عدة إشكاليات تتعلق بعدة نقاط أهمها: حدود ومفاهيم التأويل، وأصوله، وعلاقته بالحقول المجاورة له، وتشخيص أسبابه، ومكان حدوثه، وكذلك الحديث عن أهم رواده وذكر بعضٍ من مواقفهم. وبهذه الدراسة نأمل أننا قد وضعنا الباحثين في سياق نظرية التأويل، ويكون هذا العمل بمثابة فاتحة لأعمال جديدة.

الكلمات المفتاح: نظرية، تأويل، نقد، معاصر.

Abstract :

The criticism had a long journey in its formation. In light of this journey, several critical approaches were established . They were organized into two major approaches: structural approaches and contextual approaches. The latter is the one that imposed its logic in the present period. The most important contextual approaches are the interpretive approach; the interpretation is based on the various contexts associated with the text in order to reveal the structure of the text and its meanings and deep meanings. Interpretation is a field that is deeply involved in human research throughout

* د لخذاري سعد، البريد: lakhdari.saad@yahoo.com

history. Today, this theory is one of the most important theories of modern criticism.
Keywords: Theory, Interpretation, Criticism, Modern.

أولا: مقدمة

يعتبر التأويل أحد المقاربات النقدية السياقية المعاصرة، فالتأويل له تمثلات وإرهاصات ضاربة في عمق التاريخ منذ اليونان والعرب القدامى، وقد ارتبط في الماضي بالنصوص الدينية التي اكتنفها الغموض في الفهم بسبب قدمها وتغير نواميس اللغة، أما في الفترة المعاصرة فقط ارتبط التأويل بالأدب؛ بسبب الغموض الذي يحيط بالنصوص الأدبية، من الرمزية والمجازية والتكثيف الدلالي. ونظرا لأهمية التأويل ونظريته حذتنا الرغبة لإنجاز هذا البحث، بهدف التوصيف المختصر لنظرية التأويل في النقد المعاصر.

ثانيا: مفهوم التأويل وارهاصاته

أ) مفهوم التأويل

إن عملية التأويل نشاط يتسم بالجهد والتّأني والنظرة الفاحصة،" إن الدّائرة التأويلية تعني أن عملية فهم النّص ليست غاية سهلة، بل عملية معقّدة مركبة، يبدأ المفسّر فيها من أي نقطة شاء لكن عليه أن يكون قابلا لأن يعدّل فهمه طبقا لما يسفر عنه دورانه في جزئيات النّص وتفاصيله وجوانبه المتعددة التي أشار إليها شليرماخر. ومادامت مهمة الهرمنيوطيقا هي وضع المعايير والقواعد، فإن شليرماخر يكتفي بوضع المعايير العامة التي يراها ضرورية لتجنب سوء الفهم. ولكنه من جانب آخر يرى (أن نظرية التأويل –رغم كل التقدم الذي أصابته– ما تزال بعيدة عن أن تكون فنا مكتملا)، ويؤكّد بالدرجة نفسها استحالة أن يستطيع أي تفسير لعمل ما استهلاك كل امكانيات معنى هذا العمل..."[1] ؛ ولهذا وجدت نظرية التأويل لأن النص يكتنفه الغموض والتعقيد والتشابك، مما يتوجب التعامل معه بآليات وقواعد ونظم هرمنيوطيقية فاعلة، ولكن بالرغم من ذلك، إلاّ أن النص لا يستنفذ كل دلالاته ومخبوءاته، ويبقى عصيا عن التأويل النهائي، مما يتوجب تطوير المنهج التأويلي باستمرار حتى يصير ناجعا لاكتناه المعنى وإظهاره.

لقد تعددت وتنوعت مواقف نظرية التأويل، فالهرمنيوطيقا:"... لم تمتلك أرضية خاصة بها، وإنما تابعت المعنى وإدراكه حيثما حلّ. أما فيما يخص النقد الأدبي عند من تبنوا نتائجها

ومنهجياتها المختلفة، فقد ركّزت الهيرمنيوطيقا على المؤلف كمصدر للمعنى، وهذا ما تبناه النقاد التقليديون (بما فيهم قادة النقد الجديد) وفلاسفة اللغة من غير أنصار ما بعد البنيوية. لكن فرضية تحكم المؤلف بالمعنى تعرضت حديثا إلى نقلة عنيفة...أرست المعنى على النص أو على القارئ أو على الاثنين معا، وألغت دور المؤلف، ونجد هذا الاتجاه عند معظم ممارسي النظريات الحديثة التي دعت إلى إقصاء ونفي المؤلّف كنظرية الاستقبال والتقويض وغيرها، ترفض هذه التوجهات ارتباط النص أو معناه بالمؤلف أو قصده، كما ترفض مفهوم المعنى (المحدد) والتأويل الصحيح، وتدعو إلى لا محدودية المعنى"[2]؛ فلقد استقرت نظرية التأويل مؤخّرا على النص والقارئ بعدما كانت تتكئ على المؤلف وما يقصده من نصه الأدبي، فتداخلت التأويلية مع نظرية القراءة والتلقي عن طريق مبدأ أن النص في كلّ مرّة يقرأ من جديد، وبفكرة أن التأويل لا حدود له، وهذا ما فتح النص على أكثر من قراءة، فالنص هو البنية السطحية الأولى التي يلتقي معها القارئ، ولا وجود لأي تأويل من غير نص وبنى لغوية ينطلق منها قارئ له من الخصائص والمواصفات التي تؤهّله للمواجهة، ثم يبدأ نشاط التأويل بالتعمق في البنى لكشف الدوال الثواني وفك الشفرات وانفتاح الخطاب الأدبي على السياق بكل مكوناته التاريخية والفكرية وظروف الزمان والمكان والعوامل السيكولوجية، وبذلك يبدأ النص يأخذ تأويلات تتعدد بتعدد السياقات.

ب) ارهاصات نظرية التأويل

يعود مصطلح التأويل إلى التراثين اليوناني والعربي، فقد ارتبط بـ:"...أفلاطون وأرسطو فضلا عن كتاب آخرين، وترتبط بتيسير ما ليس في طاقة الإنسان وتحويله إلى صورة مفهومة. وهكذا نجد في التراث القديم فكرة الأداء البشري لرسالة الآلهة. ربما كانت الكلمة في التراثين الإغريقي والعربي تردد أصداء ثلاثة هي المنطق المسموع والشرح والترجمة، وهذه الأصداء تجتمع حول حاسة واحدة: تقريب البعيد وإحالة غير المألوف إلى المألوف، وإحالة الآبد إلى حاضر في متناول الفكر، ويقوم المنطق بالإسهام في هذه الوظائف، وقد كانت الأعمال العظيمة منذ أقدم العصور منطوقة أو يراد لها أن تكون كذلك. وبعبارة أخرى لوحظ كثيرا أن الكلمة المكتوبة أضعف وأقل قدرة على حمل القوة التعبيرية التي تتمتع بها الكلمة المنطوقة..."[3] ؛ فالتأويل قديمٌ في وجوده، أُستدعي ليجيب ويرافق النصوص الدينية الغامضة التي تحتمل أكثر من معنًى ودلالة، كما أن العرب احتاجوا إليه ليجيبوا على عدّة أسئلة تُطرح حول النصوص الدينية أو العبارات الفكرية

الفلسفية عن طريق القياس والبرهان والنظر، فالقدامى من اليونان والعرب كانت تلتبس عليهم عدة قضايا فكرية فيستعينون بالمنطق بهدف كشف الأشياء البعيدة المخفية، فقد تطور التأويل قديما وصاحب النصوص المنطوقة بالخصوص لأنها تحمل قرائن قد لا توجد في النص المكتوب، ثم عاد التأويل حاليا ليجيب عن عدة قضايا فلسفية ونقدية أدبية، نظرًا لأن المعنى يتسم بالتخفي والتورية والتضمن، وبالتالي يعتبر التأويل هو الطريقة المناسبة للكشف والاستدعاء والتجلية.

ثالثا: التأويل والحقول المعرفية

أ) التأويل والفلسفة

التأويل:"...فلسفة يراد بها وجه الإنسان، لا وجه التحليل، العلم الطبيعي له مناهجه في فهم الموضوعات أو الأشياء الطبيعية. أما الأعمال فتحتاج إلى تأويل أو علم يلائم النصوص من حيث هي أعمال إنسانية. من المؤكّد أن طرق التحليل العلمي تحول الأعمال إلى موضوعات طبيعية صامتة. والأعمال بحاجة إلى وسائل أخرى أكثر شمولا وإفصاحا عن الجانب الإنساني التاريخي. هذا هو اعتراض الفنومنولوجيا على بعض تحليلات النقد الجديد، والبنائية والتفكيك، وتطبيق فكرة العلامات. لقد شنّع الفنومنولوجيون على مبدأ الحيل والتقنيات في شرح النص، وحاولوا وضع المشكلة التأويلية في إطار الوصف العام للفهم نفسه. ولهذا استوقفونا عند مبدأين آخرين مختلفين ومتفاعلين هما: واقعة فهم النص، والسؤال الأعم عن الفهم نفسه. لابد إذن من مفهوم أوسع يتحرك في داخله تفسير النص"[4]؛ إذا، فقد جاءت نظرية التأويل لتتجاوز كل الآراء المطروحة التي تقارب النص مقاربة مباشرة، فالنص الإنساني نشاط مفتوح عميق يطرح أوجه شديدة الاختلاف والتعقيد، لأن النص تاريخٌ وتجارب وخبرة إنسانية متراكمة، فبالرغم من كل المحاولات في تأويل النصوص التي جاءت فيما بعد البنيوية، إلاّ أن نظرية التأويل تراها غير كافية ولا تلامس الحقيقة الفعلية للنصوص، فالفهم هو التأويل، ولا يتأتّى الفهم إلاّ بالتفسير الذي يراعي أنساقا عديدة منفتحة على الوجود و على العناصر الحافة بالنص، والتي تصنع منه فضاءً نشطًا لا تستنطقه فقط التقنيات، وإقصاء العناصر الحقيقية للنشاط النصي.

ب) التأويل والوجود

التأويل نشاطٌ يمتد عبر مختلف نواحي حياتنا اليومية،" لنلاحظ أن العالم يسمي تحليل المعطيات تفسيرا، وأن الناقد يسمي فحص العمل تفسيرا، وأن المترجم قد يسمّى مفسّرا، وأن

المعلق على الأنباء يؤول الأحداث، أنت تؤول ملاحظة صديق، وتؤوّل رسالة من بيتك، وتؤوّل علامة في الشارع. ومنذ أن نستيقظ في الصباح حتى نستغرق في النوم نقوم بعمليات تأويل مستمرة. أنت تذكر اسم اليوم، وتتفكّر في مكانك من الدنيا، وخططك من أجل المستقبل. وأنت تنهض وأنت تؤوّل الكلمات والإيماءات. التأويل إذن هو أهم عملية من عمليات التفكير. والحقيقة أن الحياة نفسها هي عملية مستمرة من التأويل"[5]؛ فمفهوم التأويل ليس بالأمر اليسير السطحي، بل هو مفهوم يكتسي نظرة متأنية فاحصة، لأننا نستخدم هذه التقنية عبر مختلف المحطّات في حياتنا اليومية، وعبر عدّة ميادين وأشخاص من مجالات مختلفة، فلا يقتصر التأويل على ساحة الأدب والنصوص التي تحتاج إلى فهم وتحليل وتفسير بهدف الكشف، بل التأويل موجود في عقل الشخص اليسير مثلما هو موجود في عقل الشخص المتخصص، وبالتالي عملية التأويل توصلنا إلى حل العديد من المشاكل المتعلقة بالفهم والاستيعاب واتخاذ المواقف من الأشياء.

ج) التأويل والظاهراتية

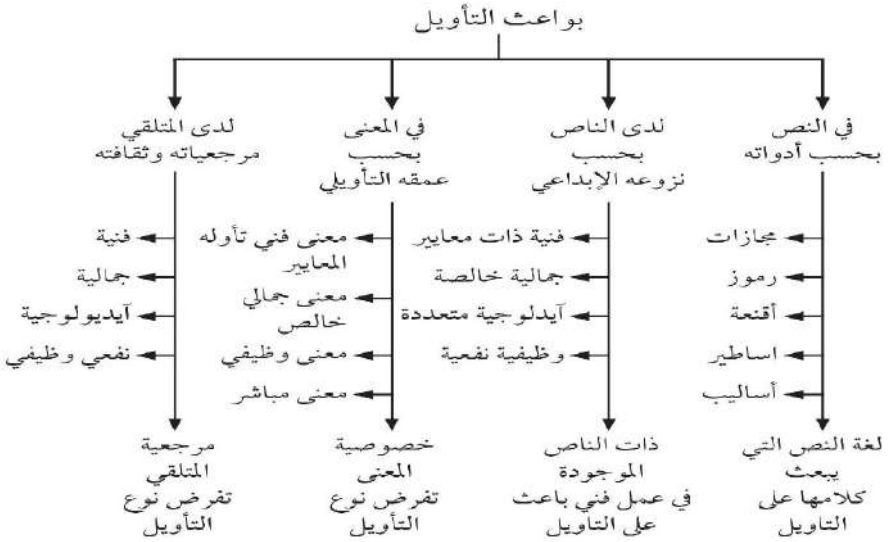
لقد رافقت الظاهراتية الهرمنيوطيقا، فـ" من المظنون أن الهرمنيوطيقا أكثر فاعلية في التأويل الأدبي أو النصي. فالهرمنيوطيقا عبر مراحل تشكلها الموجّه لتأويل الكتاب المقدّس، ومن خلال التنافس مع الوصف الظاهراتي كمقترب للأشياء القائمة في العالم، تكون أكثر قبولا في تأويل قصائد من قبيل قصيدة روبرت فروست (الطريق غير المطروقة). فإذا تذكّرنا أن الظاهراتية الهرمنوطيقية تعنى في المقام الأول بفعل التاويل أكثر ممّا تُعنَى بوصف معنى الشيء قيد الفحص، يصبح واضحا أن تأويل نص كقصيدة (الطريق غير المطروقة) سوف ينتج فهمًا للقصيدة"[6]؛ فبعدما كان التأويل مقصورا على النصوص الدينية، امتدّ لمجال الأدب خاصة لما ارتبطت الهرمنيوطيقا مع الظاهراتية، فالهرمنيوطيقا الظاهراتية لا تكتفِ فقط بالوصف كما هو ظاهر، بل تحاول تفسير العمل الأدبي بهدف فهم كيفية تشكّل المعنى وتطوره، إن نشاط التأويل يمتدّ فيما وراء العمل الأدبي ليعرف العناصر التي ساهمت في الإنتاج وكيفية تلقينا لهذا العمل، عن طريق التعمق ومعرفة العناصر الخفية الكفيلة بتوليد المعنى.

لقد كان "إنغاردن" من الذين استلهموا من ظاهراتية "هوسرل" لبناء التأويل،" فإنغاردن عُني بالعمل الأدبي بوصفه معطى في مركّب متعالٍ من الطبقات:

1- طبقة أصوات الكلمة والتشكيلات الصوتية.2- طبقات وحدات المعنى ذات التنظيمات المتنوعة. 3- طبقة الجوانب التخطيطية المتعددة، والجانب المتصل، والسلاسل. 4- طبقة الموضوعيات الممثلة مع تغييراتها...وهناك طبقة خامسة تُبنى على هذه المستويات الأربعة: طبقة الخصائص الميتافيزيقية التي تتخلل هذه الطبقات. والنقطة الأساسية هي أن جميع هذه الطبقات المتنوعة تحدث على مستوى متعالٍ، لاسيما طبقة وحدات المعنى، وتنوع الجوانب التخطيطية، وتعدد الموضوعات الممثلة، وهي جميعا في متناول الوصف الظاهراتي"[7]؛ فالتأويل الظاهراتي ينظر إلى العمل الأدبي بوصفه بنية لسانية، الهدف منها هو تحقيق الفهم، ولكن يضاف إلى ذلك ما وراء هذه البنية اللسانية من أشياء وعناصر تحرّك هذه البنية وتساهم في وجودها وغايتها، إن التأويل الظاهراتي هو فلسفة للغة الأدبية اللسانية، بالبحث في ماهية الشيء وكنهه والميتافيزيقا المتعلقة بما وراء اللغة من أحداث وأفكار وموضوعات تغذّي الفهم والتفسير والتحليل العميق للأدب.

رابعا: بواعث التأويل

يوضح "رحمان غركان" أن للتأويل بواعث تصنعه، ويمكن توضيح ذلك بالمخطط التالي الذي أنجزه:[8]



نلاحظ من خلال المخطط أن التأويل يتم على مستويات بدءً من الإنتاج وصولا إلى التلقي. فيمكن للنص أن يلتبس بفعل الخيال والتعقيد المعنوي باستعمال الصور البيانية التي تحتمل عدة معانٍ بسبب عدم مطابقة معنى الحقيقة، وبسبب الرمز الذي يأخذ بالنص إلى آفاق واسعة من التدليل والنظر المعنوي، فيستوجب استحضار الأسطورة في بعدها الإنساني والتراثي، كما أن المؤلف له دوره في صناعة التأويل بسبب قصده الذي لا يمكن امساكه بيسر، وكذلك اضفاءه الجمالية على النص التي قد لا نفهمها بيسر، كما أن الكاتب بوسعه توظيف الإيديولوجيا التي تسري في عمق النص وفي سرديته التي تسري ضمن الخطاب الأدبي، كما أن لكل خطاب أدبي خصوصيات معنوية حسب مجال الكتابة، لأن اللغة تتشكّل أشكالا عديدة ويلتبس بعضها ببعض، مما يفرض النظر بتأنٍّ لإدراك خروج اللغة عن الاستعمال العادي المألوف، ثم هناك أخيرا القارئ والمتلقي، كون القراء لا يفهمون بنفس الفهم والتصور لأن التجربة والسياق والثقافة والمستوى يتعدد، مما يفرض تعدد التأويل والفهم والتفسير، بحيث أنه كذلك لا يمكن أحيانا أن تتفق أيديولوجية المؤلّف مع أيديولوجية القارئ، مما يأخذ النص إلى وجود تأويلية جديدة. وانطلاقا من كل هذه العوامل والمحطات يبدأ النص بالتفاعل والتوالد والتعدد والاختلاف، وظهور تأويلات غير محدودة لنص لغوي واحد بكاتب واحد.

خامسا: أعلام التأويل

أ) فريدريك شلايماخر

يعد فريدريك شلايماخر (Frederic schleiermacher) من رواد نظرية التأويل، وتقوم تأويليته حسبه:"...على أساس أن النص عبارة عن وسيط لغوي ينقل فكر المؤلف إلى القارئ. وبالتالي فهو يشير —في جانبه اللغوي– إلى اللغة بكاملها. ويشير —في جانبه النفسي– إلى الفكر الذاتي لمبدعه. والعلاقة بين الجانبين —فيما يرى شليرماخر– علاقة جدلية. وكلما تقدم النص في الزمن صار غامضا بالنسبة لنا، وصرنا —من ثم– أقرب إلى سوء الفهم لا الفهم. وعلى ذلك لابد من قيام (علم) أو (فن) يعصمنا من سوء الفهم ويجعلنا أقرب إلى الفهم. وينطلق شليرماخر لوضع قواعد الفهم من تصوره لجانبي النص، اللغوي والنفسي. يحتاج المفسّر للنفاذ إلى معنى النص إلى موهبتين، الموهبة اللغوية، والقدرة على النفاذ إلى الطبيعة البشرية..."[9] ؛ فالتأويل حسب شلايماخر هو الفهم للنص اللغوي، وبأن النص اللغوي يفقد مع مرور الوقت وضوحه،

فيصير غامضا بمرور الزمن هذا من جهة، ومن جهة أخرى لابد من التقرب من نفسية مؤلّفه بهدف فهم القصد، أي أن شلايماخر مناقض للبنيوية التي ترى بأن المؤلف لا أهمية له في فهم النص، فالجانب النفسي هو الذي يعضد الإطار اللغوي بهدف توليد معاني النصوص، يتطلب بعد ذلك عدة أشياء، أي نظرية تأويلية للنصوص بمصطلحات وقواعد وأسس، وكذلك، متفهّم ناقد يفهم نواميس اللغة في الحمل الدلالي والمفهومي، ثم تضاف الخبرة إلى نفاذ نفسية المؤلف ووضعه الداخلي، وعلى ضوء هذه المعطيات يمكن الحصول على الفهم المناسب للنصوص بتظافر عناصر لغوية، وعناصر سياقية غير لغوية.

ب) هانس غيورغ غادامير

إن مصطلح التأويل ونظريته لما تقع على مسامعنا يتبادر إلى ذهننا أفكار وطروحات "هانس غيورغ غادامير" (H.G.Gadamer) (1900م/2002م)،" تتجلى عالمية التجربة التأويلية عند غادامير في التفاهم والحوار كعلاقة جدلية، منتجة وخلاقة، بين الـ (نحن) و (التراث) وبين (الأنا) و (الآخر) قوامها السؤال والجواب، ودليلها المساءلة والتجاوب، استقصاء لا اقصاء وحوار لا تحوير، انطلاقا من الحوار الذي نحن عليه، نحاول الاقتراب من عتمة اللغة. نشاط التأويل كما يبتغيه ويرتضيه غادامير هو تلك العتبة التأويلية التي تنقلت من قبضة العتمة اللغوية، أي لا يختزل اللغة إلى مجرد لعبة العبارات وسحرية المنطوقات. اللغة تكتمل معقوليتها وتنكشف قوتها وطاقتها وتتجلى حكمتها في بلاغة الحوار"[10]؛ فغادامير يرى أن اللغة أيًّا كانت وثيقة أو إنتاج أدبي أو أي منجز لغوي ينبغي أن ينفتح على الحوار مع التراث والتاريخ كسياق مكمّل لهذه التشكيلات، وإذا كان التاريخ والتراث متغير ومختلف حوله، فبالتالي التأويلات ستأتي متعددة ومختلفة وثرية ولا محدودة، إن الاعتقاد البنيوي حول اللغة بأن النص بنية تفهم من ذاتها غير مقبول في منطق غادامير، بل اللغة عليها أن تكون طيعة ومنفتحة حتى نملأ فراغات النص وفجواته ونثريه بما يحقق فهمه وتفسيره، لأن النصوص المنتجة تكتسب حقيقتها ومقصودها لما نعيد لها ظروفها التاريخية والسياقية.

يفسّر "غادامير" التأويل بأنّه عملية فهم، وذلك بربط وعينا الحاضر بالتاريخ،"...ومن ثمّ يوصف حدث الفهم في واحدة من أشهر استعارات جادامير بأنه امتزاج الأفق الخاص بالفرد المتلقي بالأفق التاريخي المستقل لنص أدبي ما على سبيل المثال فكرة أدبية خادعة، فليس هناك

خط فاصل بين الأفق الماضي والأفق الحاضر. يقول جادامر عندما نضع وعينا التاريخي نفسه خلال الآفاق التاريخية، فإن هذا لا يستطيع العبور إلى عوالم غريبة لا ترتبط على أي نحو بعالمنا، ولكنها مجتمعة تكون الأفق الواحد الكبير الذي تتحرّك من داخله والذي يعانق فيما وراء الحاضر الأعماق التاريخية لوعينا الذاتي، إنّه أفق واحد في الحقيقة ذلك الذي يعانق كل شيء احتواه الوعي التاريخي"[11]؛ ففي عملية التأويل حسب هذا الرأي فإن المتلقي لما يتفاعل مع أي تركيبات لغوية غريبة أدبية تخييلية، فإنه عليه أن ينفتح على التاريخ لأنه جزء من وعينا الكبير، بعد ذلك يمكننا تحقيق الفهم والتفسير والتحليل المناسب، لأننا نعيد السياقات المدعمة لفهم البنى اللغوية، فالتاريخ يحمل الكثير من القرائن المساعدة على عملية التأويل، لأن هناك مجازات تنتقل فيها اللغة من صورة إلى صورة جديدة تبدو غريبة، وهناك أحداث وعناصر تاريخية صاحبت عملية إنشاء التراكيب الغريبة الجديدة، فالوعي بالعالم والأشياء محط النظر يتّضح باستحضار التاريخ الطويل الذي هو جزأ لا يتجزّأ من وعينا الطويل.

ج) فلهلم ديلثاي

يعد "فلهلم ديلثاي" (Wilhelm Dilthey) أحد شارحي نظرية التأويل، فقد توصّل:"...إلى ما أسماه (الحلقة الهيرمنيوطيقية)، ومفادها: كي نفهم أجزاء أية وحدة لغوية لابد أن نتعامل مع هذه الأجزاء وعندنا حس مسبق بالمعنى الكلي، لكننا لا نستطيع معرفة المعنى الكلي إلاّ من خلال معرفة معاني مكونات أجزائه. هذه الدائرية في الإجراء التأويلي تنسحب على العلاقات بين معاني الكلمات المفردة ضمن أية جملة وبين معنى الجملة الكلي، كما تنطبق على العلاقات بين معاني الجمل المفردة في العمل الأدبي والعمل الأدبي ككل. لا يعتبر ديلثاي هذه الدائرية حلقة مغلقة أو خبيثة؛ إذ يرى أننا نستطيع التوصل إلى تأويل مشروع من خلال التبادل المستمر بين إحساسنا المتنامي بالمعنى الكلي وفهمنا الاسترجاعي لمكوناته الجزئية"[12]؛ فحسب ديلثاي فإنه على المؤوّل تجزئة الخطاب محل النظر إلى أجزاء، ثم إعادة ربط هذه الأجزاء لمعرفة الدلالة الكلية، مع الأخذ بعين الاعتبار أنه لدينا فهم أولي للمعنى الكلي، قبل القيام بعملية التجزئة، لأن هذه الطريقة تشبه عملية التحليل في العلوم الطبيعية، وذلك بأخذ عينة وتعميمها على الكل، ولكن الفارق هنا هو تجزئة الكل إلى عينات ثم إعادة جمع النتائج، فنكون بذلك علميين في النشاط التأويلي القائم على الفحص والنظر الدقيق.

د) بول ريكور

يعد "بول ريكور" (Paul Ricoeur) من العلماء الذين قدّموا الكثير للتأويل عمقًا وفلسفةً ورأيًا، وحسب ريكور:"...فإن مفهوم التأويل يتلقى هو أيضا قبولاً محددًا. وإني أقترح أن يُعطى ما أعطي الرمز من اتساع، فنحن نقول إن التأويل هو عمل الفكر الذي يتكون من فك المعنى المختبئ في المعنى الظاهر، ويقوم على نشر مستويات المعنى المنضوية في المعنى الحرفي، وإني إذ أقول هذا، فإني أحتفظ بالمرجع البدئي للتفسير، أي لتأويل المعاني المحتجبة. وهكذا يصبح الرمز والتأويل متصورين متعالقين، إذ ثمة تأويل هنا حيث يوجد معنى متعدد. ذلك لأن تعددية المعنى تصبح بادية في التأويل"[13]؛ فالتأويل حسب ريكور يرتبط بالرمز، نظرا لاتساع ميدان التأويل مثله مثل الرمز، ونشاط التأويل متعلق بنشاط فكري يقوم به الإنسان بهدف الكشف والتجلية، إن وجود عملية التأويل جاءت نتيجة تعدد المعنى للحرف الواحد، ما يدعونا حسب ريكور لاعتبار العالم من حولنا رمز تأويلي، فالتأويل مرتبط بأنشطة عقلية ونقاش فكري، وانفتاح دينامي على الصور لإعطائها حرية التدليل والتعدد.

سادسا: مصطلحات السيمياء والتأويل

لقد خدمت المصطلحات السيميائية التي وضعها "شارلز سندرس بيرس" (Charles sanders Peirce) مجال وميدان التأويل في النقد،" يتطلب التحول من وهم حرية الاختيار التأويلية إلى إدراك الإلزام التأويلي تدشين مصطلح، حين لا يكون جديدا تماما (فإن تشارلز سندرس بيرس استخدمه في سياق جد مختلف) سينفع في التمييز بين نمطين من المؤولين: وهما الناقد المؤول الذي أسميه المؤول (Interpreter)، والشخصية المؤولة التي سأشير إليها من الآن فصاعدا بالمؤولة (Interpretant). إن هذا المصطلح يستحضر مصطلح المحلل (Analysant) غير المتطابق معه، فالموقف التحليلي مشابه للموقف الذي كنّا قد حددناه: إذ أن كليهما يتضمن (على الأقل) فعالية تأويلية مزدوجة، أي تأويلا مرفوعا للأس اثنين. وعلى نحو تراتبي، تحتل المؤولة منزلة أعلى من منزلة المروي عليه، وأعلى من المتلقي المتخيل قصصيا أو من أي تنوع آخر من تنوعات القارئ الضمني، في كونه ليس ممثلا مساعدا ولا تركيبا نظريا ولا شكلا غائر النقش، ولكن، بدلا من ذلك لكونه متمادًّا مع الراوي بضمير المتكلم أو مع بطل القصة..."[14] ؛ فلقد تعمّقت السيميائية في البنى العميقة للعمل الأدبي، فصارت السيمياء بذلك

نشاطًا تأويليا، فاستحدثت العديد من المصطلحات والتحديدات التي تتعلق بإحكام الفهم في تلك البنى العميقة التي تفسّر وتشرح البنى السطحية، حيث تعتبر مجهودات بيرس المنطقية تأويلاً وبحثًا عن عملية الفهم للعديد من الظواهر الإنسانية ومن ضمنها الأدب.

سابعا: القبول والرفض في التأويل

يرى بعض النقاد أن التأويل مرتبط بعملية القبول والرفض:" فأن نؤوّل هو أن نقبل ما ندركه، وندع ما يتعارض مع مخططنا الدلالي. فالقبول ثمرة النرجسية التي هي بذاتها أوالية من أواليات البقاء. والنرجسية حسب فرويد، هي شبكة البنية التي تمكّن الناس من أن يحدّدوا ويحتفظوا بهوياتهم على نحو عقلاني وعاطفي، ونتيجة لذلك فهم يدمجون أنفسهم. فالفن، شأنه شأن الحب والأنثروبولوجيا، يقوي من استكشاف مصادر الذات، كما يولّد التعدد في المرايا صورة ملائمة ظاهريا لأن تصبح واقعًا. إن جمهورا ما، هو جمهور من المؤيّدين. فالجمهور يبرز من خلال الحاجة الإنسانية لإثبات المرء لنفسه قدرته على المواكبة، أي أن بإمكان المرء أن يردّ العشوائية المقلقة في العالم والتاريخ إلى نموذج"[15]؛ فالمتلقي لما يحتك مع النص الأدبي فإنه فإنه يحاول الاطمئنان إليه، والتمسّك بالأنساق التي تتفق مع الذات أوّلاً، ثم محاولة تطويع بقية الأنساق الغامضة حتى تصير مثل الأولية المقبولة، وهذا العمل والنشاط هو تأويل، وبالتالي نجاح عملية التأويل مرتبط بقدرة الكاتب على فهم طبيعة المتلقي وهضمه للخطاب، وذلك لأن نفور القارئ من التعامل مع النص يعني فشل التأويل، بل انعدامه، علينا أن نحترم ذات القارئ المؤول، بسبب نرجسيته وحبّه لمخططاته الدلالية الأولية.

ثامنا: موقع النشاط التأويلي

النشاط التأويلي له مكان محدد بين الذات والشيء، فالهرمنيوطيقا "...لا ترَ الذات مصدرا للسلطة، فالمؤوّل يشتغل في منطقة (المابين) حيث المكان الذي تحدث فيه عملية المعرفة، وتقف فيه الذات في مقابل الشيء. وهكذا تكون مهمة الهرمنيوطيقا الاشتغال في فضاء الاختلاف بين الذات والموضوع، بين المفكّر والفكر، بين المتكلّم والمتكلّم عنه. وكما لا تقدر الهرمنيوطيقا على الاشتغال انطلاقا من موقع الذات، فإنّها لا تقدر كذلك على أن تضعَ نفسها في موقع الشيء نفسه الذي يسعى إلى أن يؤدّيَ دوره كما لو كان مصدرًا للمعرفة؛ فالتأويل —وليس الشيء ولا الذات– هو الذي يقدّم معرفة وفهمًا"[16]؛ وبالتالي فإن التأويل تفاعل بين ذات تحاول الإمساك

بالفهم والنتيجة والشرح المناسب، وبين الشيء الذي يقع عليه التحليل والتفسير، ولكن هذا الشيء ليس له صورة محددة وواضحة، بل متعددة ومختلفة من ذات لأخرى، فالتأويل هو نشاط دائم وحيّز مفتوح من القراءات المدعّمة في كل مرّة بحجج، إن هذه العملية تفتح الباب لمؤولين عديدين، وليس لكل واحد الحق في ادّعائه المعرفة النهائية، لأن النظرة تختلف وتتعارض، وربما قد تتفق أحيانا، ما يهم أن التأويل يتسم بالديناميكية والاشتغال المستمر بين ذات وشيء.

تاسعا: خاتمة

بعد الخوض في موضوع التأويل وأهم العناصر المتعلقة بنظريته يمكننا تدوين بعض النتائج نذكرها فيما يلي:

– لقد ارتبط التأويل بالفلسفة قديما وحديثا لأنه نظام قياسي رياضي يستدعي المنطق والتحديدات الحسابية الفلسفية.

– التأويل كموضوع تم الخوض فيه قديما من طرف اليونان والعرب الذين احتاجوه في فهم النصوص الدينية، وقد أفاد الفلاسفة العرب من مجهودات سابقيهم من اليونان.

– هناك أسماء فلاسفة ساهموا في تطوير حقل التأويل، فهم فلاسفةٌ ونقّادٌ في الوقت نفسه، ناقشوا كل العناصر المتعلقة بالتأويل، كالفهم والتفسير والتاريخ، وقدّموا الكثير من المصطلحات والكشوفات التنظيمية.

– يعتبر التأويل موضوع اهتمام عدة حقول كالفلسفة والدين والأدب والأيديولوجيا والأنثروبولوجيا، وتعتبر أغلب حقول المعرفة الإنسانية خادمةً للتأويل ونظريته.

– تعتبر نظرية التأويل من أهم مقاربات النقد الأدبي، فهي تتعلق بكشف مغزى النص وتفكيك رموزه وأسراره، وتستخدم عدة عناصر حافة بالنّص لاستنطاقه وتفجير مخبوءاته.

هوامش

[1] نصر حامد أبو زيد، إشكاليات القراءة وآليات التأويل، المركز الثقافي العربي، ط7، المغرب، 2005م، ص: 22، 23 .

[2] ميجان الرويلي، سعد البازعي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، ط3، لبنان، 2002م، ص: 93، 94.

[3] مصطفى ناصف، نظرية التأويل، النادي الأدبي الثقافي، ط1، جدة، 2000، ص 22.

[4] المرجع نفسه، ص 20.

[5] المرجع نفسه، ص 20.

[6] هيوج. سلفرمان، نصّيات، بين الهرمنوطيقا والتفكيكية، تر: على حاكم صالح، حسن ناظم، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2002، ص 33.

[7] المرجع نفسه، ص 35.

[8] رحمان غركان، "في بواعث التأويل وآلياته"، مجلة العميد، المجلد الأول، العدد الأول والثاني، أيلول 2012، العراق، ص 170.

[9] نصر حامد أبو زيد، إشكاليات القراءة وآليات التأويل، ص: 20، 21.

[10] هانس غيورغ غادامير، فلسفة التأويل: الأصول، المبادئ، الأهداف، تر: محمد شوقي الزين، منشورات الاختلاف، ط2، الجزائر، 2006، ص: 24،25.

[11] صلاح فضل، مناهج النقد المعاصر ومصطلحاته، ط1، دار ميريت، القاهرة، 2002م، ص 150.

[12] ميجان الرويلي، سعد البازعي، دليل الناقد الأدبي، ص 89 .

[13] بول ريكور، صراع التأويلات، دراسات هيرمينوطيقية، تر: منذر عياشي، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1، 2005م، ص 44 .

[14] سوزان روبين سليمان، إنجي كروسمان، القارئ في النص، مقالات في الجمهور والتأويل، تر: حسن ناظم، علي حاكم صالح، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، بيروت، 2007، ص: 199، 200.

[15] المرجع نفسه، ص: 222، 223 .

[16] سعيد الوكيل، "السيميولوجيا الهرمنيوطيقية في التأمل النقدي المعاصر"، المؤتمر الدولي الخامس للنقد الأدبي (التأويلية والنظرية النقدية المعاصرة)، القاهرة، 14-17 ديسمبر 2010، ص 07.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 325 - 338 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

التداولية والسيميولوجيا
ـ دراسة في البعد الإنجازي والتّأثيري للعلامة غير اللّغوية ـ
Pragmatic and Semiotic Discourse:A Study in the Implementational and EffectiveDimension of the Non-Linguistic Sign

أ.لينة حمودي*

Hamoudi Linda

جامعة مولود معمري-تيزي وزّو-(الجزائر)

University of Tizi Ouzou- Algeria

Lyndadamoute25@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2019/05/25	تاريخ القبول: 209/11/03	تاريخ النشر: 2020/03/15

مُلخّص البحث

نحاول من خلال هذه الدراسة توسيع مجال البحث في مجال السيميولوجيا ومحاولة استكشاف البنيات الدلالية والتأويلية التي تتضمنها الأنظمة التواصلية، قصد فهم كل تجلياتها، التركيبية، والدلالية، والمنطقية، والتداولية، إذ يقارب هذا البحث إشكالية دراسة العلامة السيميائية (العلامة غير اللغوية) من وجهة اشتغالها في الوسط الاستعمالي التّواصلي الاجتماعي، بالتركيز على المعطى التداولي ومحاولة تداركه والذي يتوقّف على دراسة الجانب الإنجازي والتأثيري للعلامة السيميائية، بالنظر إلى ملابساتها السياقية.

الكلمات المفتاحية: السيميولوجيا، التداولية؛ العلامة غير اللغوية؛ التواصل؛ الفعل السيميائي.

Abstract

This study attempts to expand the field of research in the field of semiology and tries to explore the semantic and interpretive structures that are included in communication systems in order to understand all its syntactic, semantic, logical and pragmatic manifestations. In the context of the social interaction, focusing on the pragmatic data and trying to correct it, which depends on the study of the implementational and effective side of the semiotic sign, given their contextual circumstances.

Keywords:Semiology, Pragmatics, Non-Linguistic Sign,Communication, SemioticAct.

* لينة حمودي. Lyndadamoute25@gmail.com

مقدّمة:

عرفت الدراسات النقدية العربية، الحديثة والمعاصرة مجموعة من الدراسات اللغوية والمناهج النقدية، ولعلّ من بين أهم هذه المناهج **المنهج التّداولي** الذي كان آخر المناهج اللسانية ظهورا والذي أصبح له الصدى الواسع في ساحة الدراسات اللسانية المعاصرة،فلقد شكّلت التداولية منعطفا معرفيا لغويا بارزا في ساحة الدراسات والأبحاث اللسانية المعاصرة، وذلك من خلالها نظرتها الجديدة للعلامة اللغوية، والتي انفتحت على التواصل الإنساني والذي ينظر إلى اشتغال العلامة اللغوية في الوسط الاستعمالي الاجتماعي، والذي يربط العلامة اللسانية بالبعد التواصلي كما يهتم هذا المنهج بالأثر التي تحدثها هذه العلامة في الحياة الاجتماعية، كما يهتم بالبحث عن أنواع الأفعال التي تحققها أثناء الاستعمال.

وبالحديث عن العلامة السيميائية بشكل عام ومحاولة ربطها بالمنظور التداولي،فهي تقع في مركز الدراسة السيميولوجية، لها وظيفة تواصلية مهمة في الوسط الاجتماعي،تتمثل في كونها أداة التعامل مع العالم والتواصل مع الأخرين، فكما هو واضح العلامة منتشرة في كل مكان، وفي كل مجال من مجالات الحياة المختلفة، كما لا يمكن الاغفال عن ما تحققه هذه العلامة من بعد تأثيري وانفعالي إنجازي، وهي الإشكالية التي سنحاول البحث عنها وتنطوي على التساؤلات الآتية:

–ما هي السيميولوجيا؟ وهل اهتمّت هذه الأخيرة بالجانب الاستعمالي للعلامة السيميائية؟

–وهل تحقق العلامة غير اللغوية التواصل الفعال والناجح، وهل تحقّق الإنجاز التداولي؟

سنتحدّث في هذا البحث عن مجموعة من النقاط، وتتمثل في: الحديث عن السيميولوجيا عامة، وأهم المفاهيم المتعلّقة بهذا المصطلح بالوقوف عند السيميولوجيا عند (سوسير)، (وبيرس) وننتقل للحديث عن سيميولوجيا الدلالة، تمّسيميولوجيا التّواصل. وبعدها سنتطرّق إلى نقطة أساسية في هذه الدراسة وهي السيميائيات التّداولية، وأخيرا سنحاول أنّ نبيّن **الجانب التّأثيري والإنجازي للعلامة غير اللغوية** بالوقوف عند بعض النماذج وربّما التّوضيحات، وهي النقطة الأساس في هذه الدراسة.

1– وقفة عند بعض المفاهيم:

1–السيميولوجيا:

السيميولوجيا هي ذلك العلم الذي يبحث في أنظمة العلامات، سواء أكانت لغوية، أم أيقونية،أم حركية، ومن ثمّ، فإذا كانت اللسانيات تدرس الأنظمة اللغوية، فإنّ السيميولوجيا تبحث في العلامات غير اللغوية التي تنشأ في حضن المجتمع، ومن هنا فاللسانيات هي جزء من السيميوطيقا حسب العالم السويسري (فيرديناند دي سوسيرF .Dessaussure)، ما دامت السيميولوجيا تدرس جميع الأنظمة، كيفماكان سننها وأنظمتها التعبيرية[1]

السيميولوجيا هي علم العلامات الذي يهتم بالبني الاجتماعية والأيديولوجيات والإقتصاد والتحليل النفسيوالأدب وغيرها من مجالات الحياة المختلفة[2]، وهذا بمعنى أنّ مجالها يتّسع إلى أقصى حدّ، والعلامة موجودة في كل مكان وفي كلّ مجالات الحياة، فالسيميولوجيا تبحث في حياة العلامات داخل الحياة الاجتماعية؛ أي لها وظيفة اجتماعية.

السميولوجيا تدرس كل ما هو لغوي وغير لغوي؛ أي هو العلم الذي يهتم بدراسة الإشارات في الحياة الاجتماعية (لغات طبيعية، رموز، نظام، إشارات علامات)، أما في العصر الحديث فيعتبر كلا من بيرس ودي (سوسير) مؤسسيّ لعلم شامل ونقدي وهو علم السيميائيات وكلاهما أسسا ذلك من خلال الحديث عن علم العلامة وتصنيفها.

1/1. موضوع السيميولوجيا: من خلال التمعن في التعريفات التّي قدمت للسيمائيات يتضح أنها جميعا تتضمن مصطلح العلامة وهذا يعني أن موضوع السميولوجيا هو العلامة (اللغة، الأيقونة، الرمز، الإشارة...).

2/1–العلامة:

تعد العلامة من المفاهيم اللسانية والسيميولوجية الرئيسة في العصر الحديث حيث حظيت باهتمام بالغ عند الدرسين، فهي محور البحوث اللسانية والسيميولوجية. ولقد تعددت المصطلحات للعلامة فوصفت بأنّها الإشارة والرمز، والدليل، إضافة إلى المصطلحات التراثية كالآية، والسّمة، والدلالة[3]وكما اختلفت المصطلحات اختلفت المفاهيم عند دارسي العلامة، ومفهومها يختلف من دارس لآخر. وتنقسم العلامة إلى:

1/3/1–العلامة اللفظية:العلامة اللفظية هي تلك الأنساق التي لها خصوصياتها المتنوعة وإعدادات مثل الأنواع السّننية المتميّزة القائمة على مادة الصوت الذي يحدثه الإنسان، والقائمة على اللغة، والمقصود باللغات الحالات الخاصة للكلام، أي القدرة الإنسانية على استعمال أنواع

سننية متسقة للتلفظ بأصوات قصد أغراض تواصلية وتعبيرية عادية[4]؛أي تتجلى في القدرات النطقية الكلامية والممارسات اللغوية التي يجسدها المتكلم.

2/3/1–العلامة غير اللفظية:

العلامة غير اللفظية هي الأنساق التي لا تستعمل أنواعا سننية قائمة على أصوات متلفظ بها، ولكنها تستعمل أنواعا سننية قائمة على أنماط أخرى من الأشياء[5]، وهذه الأشياء إما موجودة في الطبيعة، وإما لأنّ الإنسان أنتجها لغايات أخرى. وإما أنّها أنتجت بغرض أن تستعمل بوصفها دلائل

1/ 3–اعتباطية العلامة:

الاعتباطية من المفاهيم المهمة عند اللسانيين والسميولوجيين ويعد (سوسير) رائد اللسانيات الحديثة، هو أوّل من نبّه إلى هذه المسألة في العصر الحديث، حيث أشار إلى أنّ العلامة اللغوية اعتباطية أو بعبارة أخرى أوضح، العلاقة بين الدال والمدلول اعتباطية[6]، أي عرفية، تعارف عليها المجتمع، كما أنّها تدخل في المنظومة الثقافية للمجتمع.

4/1.مفهوم السيميولوجيا عند "دي سوسير"

انطلق(سوسير) في تحديده للعلامة من أصل لساني، فالسيميولوجيا عنده هو علم موضوعه دراسة أنواع الدلالات والمعاني ويدرس حياة الرموز والدلالات في الوسط المجتمعي، ويوضّح في كتابه (دروس في اللغة العام) أنّ اللغة نظام من العلامات التي تعبّر عن الأفكار، والعلامة اللغوية عنده هي كيان ثنائي مكون من الدال والمدلول فهما متلازمان لا انفصال بينهما، ويرتبطان بعلاقة غير معللة، فالرابط الذي يجمع بين الدال والمدلول رابط اعتباطي[7]والعلامة هي وصف للواقع عن طريق الاصطلاح بخلاف ما يظن كثير من مستخدمي اللغة.

5/1 . مفهوم السيميولوجيا عند شارل بيرس:

لقد أعطى بيرس لهذا العلم مفهوما عاما يتربط بدراسة العلامة في الوسط الاجتماعي ، بيرس يتعامل مع العلامة تعاملا شموليا، وإذا كان سوسير قد حصر العلامة بالثنائية الشهيرة بين الدال والمدلول، فإنّ بيرس قد أعطاها بعدا أكبر وأكّد أنّ العلامة لا تكون إلاّ ثلاثية المبنى وفق العناصر: الممثل representamen الموضوعobjet المؤول Interprétant،"فالكون في تصوّر بيرس يمثّل أمامنا باعتباره شبكة غير محدودة من العلامات، فكل شيء يشتغل كعلامة، ويدل باعتباره علامة،

ويدرك بصفته علامة...والعلامة هي ماثول يحيل إلى موضوع عبر مؤول"[8] يتمثل العنصر الأول في الحامل المادي للعلامة (صوت، الصورة....) ويتمثل العنصر الثاني في الشيء الذي يمثله، والثالث هو المفسرة أو المدلول.

2.سيميولوجيا الدلالة: تبنى هذا الاتجاه رولان بارت، والبحث السيميولوجي لديه هو دراسة الأنظمة والأنساق الدالة، فجميع الوقائع والأشكال الرمزية والأنظمة اللغوية تدل، فهناك من يدل باللغة، وهناك من يدل بدون اللغة المعهودة، بيد أن لها لغة خاصة، وما دامت الأنساق والوقائعكلها دالة، فلا عيب في تطبيق المقاييس اللسانية على الوقائع غير اللفظية[9]، وهذا الاتجاه يرسخ تراث سوسير المتعلق بالعلامة ودلالتها، يصفها بوحدة ثنائية المبنى، وخاصة العلامة اللغوية التي تتكون من وجهين: الدال والمدلول(الصورة الصوتية، والصورة المفهومية).

يقول سوسير:" إنّ العلامة اللسانية لا تربط شيئا باسم بل تصوّر بصورة سمعية"[10]، والملاحظ في مفهوم سوسير للعلامة اللغوية هو غياب المرجع أي بمعنى عدم العودة إلى الواقع لأننا لا نستطيع استحضاره في كل علامة بل بمقدور أن نستحضر ذهنيا الصورة الصورة أو المفهوم الذي ترمز إليه العلامة في أي وقت.

3. **سيميولوجيا التواصل:** إن العلامة من منظور سيميولوجيا التواصل أيا كانت ماهيتها لسانية أو غير لسانية تنقسم إلى ثلاثة عناصر: الدال والمدلول والقصد، ولكل علامة امتدادها بين هذه العناصر ويمكن أن تفهم عبر وسائط مختلفة[11]. والتي تشمل أنماط مختلفة،كاللغة مثلا أو الصوت أو الرائحة أو غيرها. فمثلا نستطيع أن نتعرف إلى نوع من الورد إما بذكر اسمه لغويً ومن خلال رائحته المميّزة أو بتقديم صورته أو برسمه أو غير ذلك من الأشكال الدلالية لها، ويركز هذا الاتجاه على الوظيفة التواصلية أو الاتصالية المضمرة في أي علامة دلالية مع ضرورة أن يحمل هذا التواصل الرّغبة القصدية بهدف التّأثير في المرسل إليه.

إنّ العلامة من منظور سيميولوجيا التواصل هي أداة تواصلية، فلا تُرى إلاّ على أساس هذا المبدأ، أي للعلامة مقصدية إبلاغية؛ وهذا يعني أنّ العلامة تتألف من عناصر ثلاثة: الدليل، المدلول، والقصدية التواصلية، وهذا ما يراه كل من (مونانmounin وبريطوpreito وبويسنسbuyssens وغرايسgrice ومارتنيهmartinet)[12]. إنّ العلامة السيميائية هي تواصل

ولها وظيفة ابلاغية اتصالية، وهذه الوظيفة لا تؤديها الأنساق اللسانية فقط، بل هناك أنظمة سننية غير لسانية ذات وظيفة سيميائية تواصلية.

تهدف العلامة من منظور سيميولوجيا التواصل عبر وآمارتها وإشاراتها إلى الإبلاغ والتأثير على الغير وبتعبير آخر تستعمل مجموعة من الوسائل اللغوية وغير اللغوية للتنبيه الآخر، والتأثير عليه عن طريق إرسال رسالة وتبليغها إياه ومن هنا فالعلامة تتكوّن من ثلاثة عناصر: الدال والمدلول والوظيفة القصدية[13]،كما أن التواصل نوعان: تواصلي إبلاغي لساني لفظي(اللغة) وتواصل إبلاغي غير لساني (علامات المرور ...الإشارات، لغة الصم والبكم...)

إنّ لسيميولوجيا التواصل دورا في إثراء درس العلامة، حيث ظهر ما يسمى بوظائف العلامة انطلاقا من الوظائف الّتي حدّدها جاكبسون استند فيها إلى العوامل الستة لموقف الإتّصال، فكل خطاب لغوي وغير لغوي في إطار سيميولوجيا التواصل يتجاوز الدلالة إلى الإبلاغ والقصدية الوظيفية.

4.السيميائيات التداولية

1/4.المنظور التداولي:

لقد أصبحت التداولية في السنوات الأخيرة محل اهتمام متزايد للباحثين والدارسين، وذلك من خلال نظرتها الجديدة للغة، المرتبطة بدراسة اللغة في مجال الاستعمال والتواصل الإنساني،وتعتبر التّداولية مجموعة من النظريات، نشأت متفاوتة من حيث المنطلقات، ومتّفقة على أنّ اللغة هي نشاط يُمارس ضمن سياق متعدد الأبعاد[14]، وبهذا السياق يمكن فهم رسالة المتكلم أو المخاطب وفهم مقاصده التّواصلية.

يهتم المبحث التداولي بدراسة علاقة العلامة اللغوية بمستعمليها فهو يسعى إلى دراسة "كيفية فهم الناس بعضهم البعض وإنتاج لفعل تواصلي أو فعل كلامي في إطار موقف كلامي ملموس ومحدد"[15]، وهذا يوضّح أنّ التداولية علم جديد للتواصل الإنساني مرتبط بالمواقف الاجتماعية الفعلية التي تساهم في تحديد مقاصد المتكلم فهي تدرس اللغة في مجال الاستعمال والتواصل الإنساني، المرتبط بالسياق والمواقف الاجتماعية وهذا ما استدركه التحليل التداولي.

يعرف "شارل موريس" التّداولية كالآتي:" التّداولية جزء من السيميائية يعالج العلاقة بين العلامات ومستعملي هذه العلامات"[16]، وهذا بمعنى دراسة العلامة اللغوية في الفضاء التواصلي الذي يتم فيه انتاج الملفوظ.

عموما نظرت التداولية إلا اللغة من نظرة ووجهة مغايرة، كما استندت على بمجموعة من المفاهيم والتي يمكن اعتبارها ركائز أساسية يقوم عليها التصوّر التداولي، ولعل أهمّها: السياق، المقصدية أفعال الكلام،

وفي هذا الإطار، فلقد ركزّت أغلب الدراسات والأبحاث—نظريا وتطبيقا–على دراسة العلامة اللسانية، وأهمت العلامة غير اللغوية، وما تحققههذه العلامة من جانب تواصلي تداولي في كنف الحياة الاجتماعية.

2/4.الجانب التواصلي والانجازي للعلامة السيميائية:

ركّزت الدراسات حول العلامة وآلياتها ووظيفتها التواصلية لكن تجاهلت الجانب الإنجازي للعلامة وهنا كانت نقطة انطلاق **السيميائيات الأمريكية** الّتي ترى أنّ البعد التواصلي ما هو إلاّ نمط خاص من أنماط السيميوزيس ينبغي لكي يكتمل مشروع الدراسة أن تدرج باقي أنماط السيميوزيس ضمن السيميائيات، ومن هنا لابدّ من تتدارك المعطى التداولي[17]، الّذي يتوقف على دراسة الجانب الإنجازي للعلامة بكل ملابساتها السياقية و الّتي تجملها في مقولات ثلاث هي: **الفعل l'acte**، أي إنّ العلامة هي فعل واقعي من جهة كونها تدشينا لمعنى يؤثر في المتلقي، **السياق contexte**والمقصود به الوضعية الملموسة الّتي تصاحب إنتاج أفعال اللغة المتعلقة بالزمان والمكان وهوية المتكلمين، **الإنجازperformance أي** إنجازالأفعال في السياق[18]. أي هنا، الدراسات كلها ركزت على الجانب التواصلي للعلامة، وأهملت الجانب التأثيري لها، وهذا ما استدركته السيميائيات التّداولية.

3/4–العلامة عند بيرس: إنّجهود الفيلسوف الأمريكي شارل بيرس تعد منعطفا حاسماً في تطوير الدرس السيميائي الغربي انطلاقاً من قاعدة منطقية ومعرفية. يرى بيرس أنّ موضوع السيميائيات هو السيرورة المؤدية إلى إنتاج الدلالة وتداولها أو ما سماه (السيميوزيس)Semiosis، تلك السيرورة التي يشتغل بموجبها شيء باعتباره علامة. ومفهوم السيميوزيس يقترب إلى مفهوم الوظيفة السيميائية FonctionSémiotiqueعند يالمسيف باعتبارها بداية وغاية لكل فعل

سيميائي. وهكذا يصير السيميوزيس عبارة عن دلالات يحركها اشتغال عناصر ثلاث هي: الممثل والموضوع والمؤول[19]، والسيميائيات بهذا المفهوم تبحث في مستويين، تبحث في أنساق العلامات(ماهية العلامة أي وجودها وطبيعتها وعلاقتها بالموجودات الأخرى، والثاني تداولي، يعني فعالية العلامة وتوظيفها في الحياة العملية.

4/4–العلامة عند شارل موريس:

انشغل موريس بتأسيس نظرية عامة للعلامات تنطلق من قاعدة معرفية متعددة الاختصاصاتInterdisciplinaire، أنتروبولوجية، فلسفية، سلوكية، ومنطقية. وسعى إلى بناء مشروع واسع لتوحيد العلوم الدقيقة والإنسانية ضمن نظرية عامة للعلامات، ولإنجاز هذا المشروع يتوجب على السيميائيات في نظر موريس أن توحّد لغتها، وتسعى لمقولة الخطاب الشارح حول العلاماتMétadiscours بغية تبسيط العلم، ودراسة العلوم لما بعد العلمMétascience[20] تبنى موريس عقب بيرس التعريف نفسه الخاص بالسيميوزيس ويضيف موريس مكوناً آخر هو مفهوم السياق. وفي ضوء ذلك ينظر إلى السيميوزيس على أنّه علاقة ذات خمسة أطراف، الحامل، المعين، المؤول، ويمكن أن ندرس الشخص الشارح كعامل رابع، بالإضافة إلى الساق. وهذه العلاقة بين المكونات الخمس تخلق فيها العلامات التهيؤ للفعل بطريقة مخصوصة في الأشخاص الشارحين تجاه نمط معين من الموضوعات، في ظل بعض الشروط السياقية، وبالتالي فإنّ، هذه الأطراف هي بمثابة خصوصيات علائقية يتم ترصدها من خلال الانخراط في السيرورة الوظيفية للسيميوزيس[21] يشير موريس عقب ذلك إلى أنّه بإمكاننا دراسة السيميوزيس بمعزل عن السياق. وسلّم بثلاث علاقات، وأطلق عليها بسيميوزيس العلاقات Dyadiques هي:

- العلاقة التشكيلية للعلامات فيما بينها: وتتحقق من خلال البعد النحوي التركيبي للسيميوزيس؛
- علاقة العلامات بالموضوعات: تتحقق من خلال البعد الدلالي للسيميوزيس؛
- علاقة العلامات بالمؤولين: وهي علاقة تداولية للسيميوزيس تحيلنا إلى علاقة العلامات بمستعمليها.[22] ونخلص إلى أنّ النسق السيميائي لدى موريس يتحدد في أبعاد ثلاثة هي: النحوية (تعقد بنية العلامة اللغوية)، الدلالية (اتساع مجال الأشياء الّتي تشير إليها العلامات اللغوية)، والتداولية (الغايات الّتي تتلاءم معها). وهذه الأخيرة عرّفها موريس على أنّها: "ذلك

الفرع من السيميائيات الّذي يدرس العلاقة القائمة بين العلامات ومستعمليها، وما دامت العلامات تمتلك أعضاء حية بوصفها مؤولات، تغدو التداولية بحثا عن مظاهرحياتية السيميوزي".[23]

اهتم موريس بالنسق التّرميزي في بعده التداولي بالتركيز على الملابسات التداولية لأشخاص الشارحين كموضوع لمشروعه الخاص متجاوزا النسق السيميائي إلى النسق التداولي متجسدا في مقولات الفعل والإنجاز والسياق.

إنّ المعطى التداولي لمشروع السيميائيات التّداولية يقوم أساسا على مقولة الفعل Acte، حيث إنّ الحكمة التداولية لبيرس تقتضي بأنّ الإنتاج الثلاثي للدلالة يتوجّه نحو الفعل وبأنّ الفكرة التّي نكوّنها عن الأشياء هي مجمل الآثار التّي نرتئي إمكانياتها انطلاقا من الأشياء، "**وإذا كان الفعل في اصطلاح التداوليين هو تدشين لمعنى يؤثّر في المتلقي، فبإمكاننا أن نعتبر الأيقونة بوصفها فعلا سيميائيا هو تدشين لمعنى هو التصوّر وكذلك بالنسبة للمؤشر والرمز**" [24]؛ وعلى هذا الأساس يمكننا القول أن العلامة السيميائية تمثّل فعل واقعي ،فعل تأثيري، بالتالي فعل إنجازي، وانطلاقا من هذا يمكن اعتبار العلامة غير اللغوية تتمتع بجانب تواصلي ابلاغي تأثيري واضح، ينجر عنه سلوك وانجز في الواقع، فإذا كان الفعل اللغوي الانجازي في نظر التصوّر التداولي يتجاوز الوصف والاخبار إلى انجاز أفعال حقيقية، فلا عيب أبدا من اعتبار العلامة غير اللغوية تدخل كذلك ضمن هذا الإطار.

5. البعد التّأثيري والإنجازي في العلامة غير اللغوية

لقد تنبّه اللغويون المحدثون إلى لغة الإشارة، وهي مجموع العوامل أو الوسائل غير اللغوية المحققة للتّواصل الذي يحصل بين أفراد البشرية والتي تقوم مقام التواصل اللغوي اللّفظي. فعملية التواصل لا تعتمد فقط على اللغة بصفتها الأداة الرئيسة لهذا التواصل، بل تعتمد أيضًا على لغة الإشارة، فالعلامة غير اللفظية من إشارات، ورموز، وحركات وصور ورسومات... هي الأكثر استعمالا وانتشارا في الأوساط الاجتماعية[25]، وقد اهتم اللغويون حديثا بهذه العلامة من جانبها التواصلي التّداولي، السيرورة التي يشتغل بموجبها شيئا باعتباره علامة (السيميوزيس)، مركزون على الجانب الوظيفي التّأثيري لهذه العلامة، والتي يمكن اعتبارها فعلا إنجازيًا تأثيرياً. ومن أهم النماذج التي يمكن الحديث عنها ما يأتي:

1/5-إشارات المرور: إشارات المرور في الحقيقة هي كلها علامات سيميائية ينجرّ عنها أفعال إنجازية. كإشارة الوقوف مثلا التي تدلّ أو تحثّ على ضرورة الوقوف.... وفي الحقيقة هذا النوع من الإشارات أكثر وضوحاً وجلاء من حيث الجانب التواصلي البرغماتي الانجازي، يمكن اعتبارها أفعال انجازية صريحة، فكل إشارة من إشارات المرور ينجرّ عنها فعل؛ أي رد فعل من قبل السائق بالرغم من كونه عبارة عن رموز فهي تستعمل كلغة تقوم مقام الكلام وعوضاً عنه. وتمثل إشارات المرور من أهم العلامات السيميائية غير اللغوية التي توضح وتبيّن البعد الانجازي التداولي.

2/5-**لغة الصّم البكم**: هي لغة الإشارة، وهي وسيلة التواصل غير الصوتية التي يستخدمها ذوي الاحتياجات الخاصة سمعيا أو صوتيا، لغة الصم البكم هو العالم الصامت الذي تحرّكه إشارات الأيادي وتمتمات الشفتين التي بها يعبّر هؤلاء عن أغراضهم وأحاسيسهم، وأهدافهم ومقاصدهم التواصلية، فكثيرا ما تأثّر هذه الحركات وهذه الإشارات على المتلقي وينجرّ عنها انجاز أفعال، فأغلب تواصلاتنا هي من أجل التّأثير ومن ثمّة الانجاز والتغيير، وتظهر بشكل صريح خاصة في مجموع الاشارات التي تتلخص في الأمر ، الطلب، النهي، النداء الذي يحفّز المتلقي على ردّ فعل ما.

3/5-**الحركات الجسمية**: وتحتوي على عنصر رمزي أو أيقوني، فكل حركة تؤدي رمزا معينا أوهي تعبير عن شيئا يراد إبلاغه أو الحثّ على فعل أمر ما[26]، وبذلك ينتج عنه أفعالا إنجازية، وهذا كله حسب الأهداف والمقاصد التواصلية. كما يطغى عليها الطابع الحجاجي الإقناعي.

تدخل تحت هذا النمط الحركات الصادرة عن جسم الإنسان كحركة الأصبع التي قد تحث على الرّفض، وأحيانا تحث على الخروج، السبابة على وجه الخصوص، أو هزّ الكتفين كعلامة على القبول وكذا حركات الرأس الدالة كذلك على الموافقة أو الرفض على أمر ما، فتأثّر هذه العلامة على المتلقى، وكذلك حركة الحاجبين والعينين، التي تعبّر عن مواقف التعجب والاستفهام. إنّ من الحركات الجسمية كذلك تحريك طرف الرجل ويعني ذلك القلق وعدم الصبر، ومثل هذه المواقف قد ينجر عنها سلوك لدى المتلقي، وقد نفهم من صاحب الإشارة، عدم الارتياح، ومن ثمّة نقوم بفعل انطلاقا من هذا السلوك، وهو الانصراف...من الاشارات كذلك وضع السبابة على حافة ملتقى الشفتين ويعني درجة الانشغال والتّردد في مسألة ما، و الذراعان المنفتحتان يرحبان والتي تطلب القبول إليها...، التّقبيل على الجبين، انحناء الرأس عند اليابانيين والصينيين[27].....وما إلى

ذلك من حركات مُدركة بحاسة البصر لتدّل على رسالة يودّ المرسِل إيصالها إلى المتلقي، وذلك حسب العلاقة الموجودة بين المشتركين في التواصل. فالإشارة الحركية إذن تساعدنا على إبداء رغباتنا وحاجاتنا للآخرين وتساعد أفكارنا إلى الوصول إلى المتلقي بالشكل اللائق والمؤثّر. ويتمثل دور الحركات الجسمية والتي كثيرا ما تصاحب كلامنا أي مصاحبة للخطاب الكلامي في كونها تساهم بحظ وافر في فهم وإدراك مقاصد المتكلم وهدفه التواصلي. وإذا كنا نستطيع إخفاء مشاعرنا بواسطة اللغة المنطوقة، فإنّ الإشارات الجسمية تكشف في غالب الأحيان عما نخفيه في باطننا من أحاسيس، وربما تفضحنا أمام الآخرين. وقد أولى الجاحظ أهمية لدور الإشارة في فهم الكلام فتحدث عنها قائلا:" وعلى قدر وضوح الدلالة وصواب الإشارة وحسن الاختصاص ودقة المدخل يكون إظهار المعنى، وكلما كانت الدلالة أوضح وأفصح وكانت الإشارة أبين وأنور كان أنفع وأنجع"[28]،وهنا يظهر الدور الهام للإشارات والحركات الجسمية في عملية التواصل بشكل عام.

4/5– المظاهر الخارجية: إضافة إلى ما تقوم به الإشارات والحركات الجسمية من دور بارز في تحقيق التواصل والتّأثير على المتلقي، لا نهمل الدور الذي تلعبه الهيئة و الوضع الذي يكون الذي يكون عليه الجسم من لباس وتزيين لإبراز الذات والشخصية والتّأثير على الغير، كطريقة تصفيف الشعر، واستعمال العطور والحُلي.....ونمط اللباس وطريقة لبلسها، طريقة الجلوس .....كلها مظاهر تمدنا بمعلومات كبيرة، تمكننا أحيانا من التّعرف على الشخص ومواطن إقامته، كما يمكننا من خلال هيئة الفرد الوقوف على بعض السيمات المتّصلة بأحوال الصحة كالمرض أو الحزن أوالاطمئنان، أو القلق و الشرود[29] وينجر عن هذه السيمات أفعال لدى المتلقي ولنوعية اللباس دورا أساسيا في التواصل اليومي خصوصا في المناسبات المختلفة، فمثلا لباس الأبيض والأسود في بعض البلدان له دلالات خاصة، فهي تؤدي نظاما عرفيا يتواضع عليه المتخاطبون في المجتمع، لتحقق أهداف تواصلية. كذا اختلاف وتنوع البدلات التي يرتديها الأفراد حسب المهام التي يزاولونها داخل المجتمع، إذ بفضلها نتعرف على مهنة الفرد، طبيبا أم جنديا...عموما كل هذا يخضع لثقافة المجتمع وأعرافه.

5/5–الإشارات العضوية السمعية: يدخل ضمن هذا النمط مختلف الأصوات مثل الموسيقى التي ينتجها الإنسان[30]،والتي تجذب الانتباه، فنغمات صوت الموسيقى وعذوبته تجذب المستمع

وتستميله بشكل كبير، ولدينا كذلك من مختلف الأصوات مثلا صوت سيارة الإسعاف، إذ بمجرد سماع هذا الصوت نقوم بفسح الطريق خاصة عند السائقين أوسيارة رجال الإطفاء والتي ينجّر عنها أفعال إنجازية. كذلك بعض أصوات الحيوانات إذ بمجرّد سماعها نقوم بالهروب...

6/5–الإشارات الشمية: والتي تتجلى في مختلف العطور الدالة على غاية معيّنة[31]،والروائح وينجّرعنها أفعال إنجازية سواء بالإيجاب أو السلب، أي النفور أو التجاذب، فالعلامات الشمية تؤثّر على المتلقي، فلا يمكن أبدا الاغفال عنها، "فالعلامات الشمية هي أيضا مهمة في أنماط التواصل الإنساني، يكون من العبث تجاوزها"[32] وي ومن الأمثلة على هذا النموذج، رائحة الحريق، رائحة الغاز، وينجرّ عن مختلف هذه الرّوائح أفعال انجازية مختلفة، كذلك مختلف العطور، الروائح الكريهة، بعض المأكولات...فأحيانا رائحتها الطيّبة تقودنا لتذوّقها...وكل هذه النماذج تجسّد البعد التواصلي والإنجازي والتّأثيري.

7/5–**الصورة في سيميوليجيا التواصل:** تعتبر الصورة من الأدوات المستخدمة للتّأثير في المتلقي قصد إقناعه أوحثّه أو إبعاده، فالصورة تجسّد الأنساق الدلالية التي تقوم على القصدية التواصلية[33]الصورة الإعلامية، الصورة التلفزيونية، الصورة السنيمائية، الملصقات، الدعاية...الصورة خلقت لغة جديدة استحوذت على طاقة البصر، فاعتقلت عقله ومخيلته وتطّور الأمر فغيّرت وعي الإنسان فأزالت القيود واخترقت الحدود وكشفت الحقائق. وقد شهدت الصورة عدّة تحولات فنيّة في العصر الحديث وكان لها تأثيرات كبيرة في خلق مفاهيم جديدة حول مختلف المعارف الإنسانية[34]، فالصورة هي أحد أوجه الغزو الثقافي الذي يستهدف احتلال العقل والذي يسير وفق آليات الإخضاع، وعلى هذا الأساس لا يمكننا أن ننكر الأهمية الاجتماعية الأيديولوجية لاستعمال الصورة.

الخاتمة: السيميائية علم عام وشامل يهتم بدراسة العلامة–اللغوية وغير اللغوية–في كنف الحياة الاجتماعية، والتي يتعامل بها المتكلم مع وسطه وواقعه الاجتماعي ويتواصل بها مع الآخرين، والسيميائية تهتم بفكرة الاهتمام بالعلامة في أبعادها التداولية من منطلق أنّها وحدات كلامية وسيميائية، مخصصة لأغراض تواصلية إنجازية مرتبطة بواقع الاستعمال. أما عن العلامة غير اللغوية، فهي فعلا تحقّق التواصل الناجح وتحقق الانجاز والتّأثير التّداولي في كثير من المواضع

وأحيانا أفضل من العلامة اللغوية اللسانية ذاتها. ولقد أمكننا البحث من تسجيل بعض الملفوظات يمكن إيجازها كالآتي:

-النظر إلى العلامة غير اللغوية على أنّها وحدة تواصلية وظيفية شأنها شأن العلامة اللغوية؛

- اعتبار العلامة غير اللغوية فعلا سيميائيا يحقق التأثير والإنجاز التداولي؛ فإذا كان الإنجاز في اصطلاح التداوليين هو تجاوز الوصف والاخبار، وتأدية فعل في الواقع فكذلك العلامة غير اللغوية تقع ضمن هذا الإطار.

- دراسة العلامة غير اللغوية مسألة مهمة وجاهزة للدرس والتحليل والمقاربة التواصلية التّداولية.

هوامش:

[1]-جميل حمداوي، الاتجاهات السيميوطيقية (التيارات والمدارس السيميوطيقية في الثقافة الغربية)، ط1، مكتبة المثقف (مؤسسة المثقف العربي)، 2015 ، ص 08

[2]- وائل بركات، السيميولوجيا بقراءة رولان بارت، **مجلة جامعة دمشق**، (جامعة دمشق). م18، ع2، 2002، ص03

[3]- المرجع نفسه، ص15

[4]- المرجع نفسه، ص14

[5]- المرجع نفسه، ص14

[6]- المرجع نفسه، ص08

[7]- المرجع نفسه، ص06

[8]- سعيد بنكراد، السيميائيات، مفاهيمها وتطبيقاتها، ط3، ، دار الحوار للنشر والتّوزيع، (سوريا)،2012، ص91.

[9]-جميل حمداوي، الاتجاهات السيميوطيقية (التيارات والمدارس السيميوطيقية في الثقافة الغربية)، ص45

[10]- المرجع نفسه، ص06

[11]- المرجع نفسه، ص08

[12]- أحمد جاب الله، الصورة في سيميولوجيا التواصل، أعمال الملتقى الوطني الرابع" **السيمياء والنص الأدبي**"،جامعة محمد خيضر، (بسكرة)، 2002، ص02

[13]-جميل حمداوي، الاتجاهات السيميوطيقية (التيارات والمدارس السيميوطيقية في الثقافة الغربية)، ص44

[14]– عمر بلخير،"تصنيف أفعال الكلام في الخطاب الصحافي الجزائري المكتوب بالغة العربية"، مقالات في التّداولية والخطاب،دار الأمل للطباعة والنّشرو التّوزيع، (تيزي زوز)، 2013، ص153

[15]– مسعود صحراوي، البعد التداولي في الخطاب القرآني الموجه إلى بني إسرائيل، [أطروحة أعدت لنيل شهادة الدكتوراه]، (جامعة الجزائر)، سنة 2008، 2009، ص13

[16]– عمر بلخير،"تصنيف أفعال الكلام في الخطاب الصحافي الجزائري المكتوب بالغة العربية، 163

[17]––هواري بلقندوز، مدخل إلى السيميائيات التداولية، اسهامات بيرس وشارل موريس" أعمال الملتقى الثالث" **السيمياء والنّص الأدبي"**، (جامعة مستغانم)، 2004،ص15

[18]– المرجع نفسه، ص01

[19]– المرجع نفسه، ص02

[20]– المرجع نفسه، ص08

[21]– المرجع نفسه، ص08

[22]– المرجع نفسه، ص08

[23]– المرجع نفسه، ص07

[24]– المرجع نفسه، ص07

[25]– يوسف تغزاوي، الوظائف التّداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، ط1، عالم الكتب الحديث، (الأردن)، 2014، ص34.

[26]– المرجع نفسه، ص45

[27]– المرجع نفسه، ص48

[28]– المرجع نفسه، ص33

[29]– المرجع نفسه، ص33

[30]– المرجع نفسه، ص44

[31]– المرجع نفسه، ص44

[32]– برنار توسان، ما هي السيميولوجيا، تر:محمد نظيف، ط2، افريقيا الشرق، (لبنان)،2000، ص23.

[33]– أحمد جاب الله، الصورة في سيميولوجيا التواصل، ص02

[34]– المرجع نفسه، ص02

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 339 - 357 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

النقد المسرحي المغربي
Moroccan Theater Criticism

[*] ط.د. **لطيفة خمان**
Khemane Latifa
مخبر النقد ومصطلحاته كلية الآداب واللغات-جامعة قاصدي مرباح ورقلة-الجزائر
University of Ouargla- Algeria
khemanelatifa@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2019/04/25	تاريخ القبول:2019/10/29	تاريخ النشر: 2020/03/15

ملخص البحث

لا طالما كان الإبداع المسرحي مرصد العديد من النقاد المغاربة، وميدان الاشتغال لديهم، إذ دارت في رحاه الكثير من الدراسات والبحوث، ولأهميته اتفق الكثيرون على ضرورة مجاورته للعملية الإبداعية المسرحية، وقد احتضن وتبعا لظروف تواجده أنواع نقدية وآليات إجرائية مختلفة، لذا تحاول هذه الدراسة و الموسومة بـ" النقد المسرحي المغربي" ملامسة المسار النقدي للتجربة النقدية المسرحية المغربية والتساؤل عن خصوصيتها، و تقصي أنواعها، وعكس صورتها في بعض من نماذجها المعاصرة .

الكلمات المفتاحية : النقد المسرحي المغربي؛ النوع؛ الإجراء.

Abstract:
Theater creativity has always been regarded attentively by many Moroccan critics and represented the field of their work in which many studies and research has taken place. They agreed on the necessity of accompanying it to the creative process of theater. Depending on the circumstances of its presence, it embraced critical types and different procedural mechanisms. This study, which is entitled "Moroccan Theater Criticism", follows the critical experience of Moroccan theater and asks about its specificity, investigates its types, and reflects its image in some of its contemporary models.

Keywords: Moroccan Theater Criticism, Type, Procedure.

[*] لطيفة خمان. khemanelatifa@gmail.com

مدخل:

النقد دراسة ووعي، وجزء أساسي وركن مهم من أركان العملية الإبداعية، لا يمكن تصور حياة أدبية أو فنية دون وجوده[1]، نشاط فكري إنساني يقوم به الناقد[2]، فالعملية النقدية تفترض أساسا أن أي أثر إبداعي لا يكون له وجود إلا بناقده[3]، ومن ثمة لا يمكن أن نجد إبداعا دون نقد كما لا يمكن أن نجد نقدا دون إبداع، بل نستطيع القول أنه في أعماق كل مبدع يكمن ناقد، يمارس النقد على إبداعه تصحيحا، وتشذيبا، وصقلا[4]، وبالعودة إلى أنواع النقد الكثيرة، نجد النقد المسرحي؛ هذا النقد الذي انصبت أدواته الأساسية على تحليل الخطابات المسرحية بشقيها، (نصوص، وعروض)، فكان له من الحضور ما خوله لفرض سلطته على أوساط الساحة الأدبية والنقدية، فاحتفت به أقلام وانفردت به أسماء وتميزت به أقطار، وكان "المغرب" من ضمن تلك الأقطار التي شهدت حركة نقدية مسرحية متنوعة المسارات.

انطلاقا مما سبق كان التساؤل مبعثنا عن خصوصية التجربة النقدية المسرحية المغربية وعلاقتها بالإبداع المسرحي، فكيف كانت مسيرة النقد المسرحي المغربي؟ و ما هي ملامحه ؟.

أولا–الخطاب النقدي المسرحي المغربي، أنواعه، ومميزاته، ومستويات القراءة في ظله:

عرف النقد المسرحي المغربي في مسيرة تطوره مجموعة من المراحل التاريخية المتعاقبة؛ فقد ارتبط ومنذ نشأته بحركة المسرح في حد ذاته، والمسرح المغربي بدوره عرف مجموعة من المراحل في مساره الجدلي، بنية ودلالة ووظيفة وسياقا ومرجعا؛ لذا تماثل تطوره الفني والدرامي مع تطور المجتمع المغربي سياسيا، واقتصاديا، واجتماعيا، وثقافيا وفنيا[5]، فغالبا ما تنعكس حالة المسرح على حالة النقد، سواء على مستوى الكم أو على مستوى آليات الاشتغال ومناهجه، وهذا طبيعي لأن النقد ملاحقة بعدية للإبداع المسرحي[6]، والمسرح المغربي كموضوع لهذا النقد ولدت شرارته إبان فترة الحماية، حيث حدث تصادم بين الفكر الغربي والتقاليد المغربية، فكانت العروض المسرحية التمثيلية في مقدمة هذه الأمور[7]، أما التأثير الثاني فكان سنة 1923م، ممثلا في فرق من تونس ومن المشرق[8]، –وإن كان الحديث عن بداياته ذو شجون خاصة لارتباطه عند الكثير من الدارسين بالممارسات الفطرية المسرحية، أو بالأشكال الما قبل المسرحية– ومع هذا فقد شهد المسرح المغربي عدة منعطفات كالترجمة و الاقتباس، والتأصيل،... وكان في كل ذلك للنقد المسرحي المغربي محطات متباينة.

1-أنواع النقد المسرحي المغربي:

1-1-النقد المسرحي الصحفي:

بالعودة إلى بدايات النقد المسرحي المغربي نجد أنه ابتدأ يتهادى على وتيرة الذوق الانطباعي الذاتي التأثري، -وهو في صورته هذه لا يختلف عن باقي التجارب النقدية المسرحية العربية- لذا ارتكز على التعريف الصحفي، فكان في معظمه انتقادات منشورة في الجرائد والمجلات، ومن ثمة لجأ إلى تلخيص مضامين المسرحيات مضمونا وشكلا، تكيفا مع شروط الكتابة الصحفية، أو التوقف عند بعض المكونات الدلالية، والفنية، والجمالية، للمسرحيات عن طريق المشاهدة، أو بالتشديد على الصراع الدرامي وتبيان خصوصيات اللغة، والحوار،...، فجنح إلى: التسرع في إصدار الأحكام، والاعتماد على الذوق والعاطفة، والتعميم الشمولي، والتحيز في الأفكار،و الاكتفاء بالتلخيص دون تعمق وتمثل للمعايير العلمية في الفهم والتفسير والتأويل، من أجل قراءة النصوص والعروض المسرحية[9*].

وعلى الرغم من هذه المميزات، فقد ذهب الكثير من الباحثين والدارسين إلى اعتبارها ركائز تؤكد فكرة اعتماد النقد المسرحي في أصوله وقواعده على نفسه[10]، وعموما فقدان منهجية نقدية لاسيما في البدايات نتج عنه كتابات مسرحية صحفية واعية ممنهجة، وكتابات أخرى غير ممنهجة في المقابل، وما لبث الوضع على حاله فقد شهد النقد المسرحي الصحفي تحولات وتغيرات نوعية في سنوات السبعينات و الثمانينات، وما بعدها.

1-2-النقد المسرحي الأكاديمي:

أكدت الكثير من المصادر التي وثقت للخطاب النقدي المسرحي المغربي بأن بداية مساره كانت على يد مجموعة من النقاد، الذين كانت إسهاماتهم فيه على شكل رسائل وأبحاث أنجزت في رحاب الجامعات والمعاهد، فقد تبلور النقد الأكاديمي في أشكاله الأولى داخل الجامعات التي كانت المهاد الذي احتضن نشأته، من أمثال: (حسن المنيعي)، الذي كان سباقا إلى كتابة أول أطروحة جامعية حول المسرح المغربي سنة 1974 بعنوان: **"أبحاث في المسرح المغربي"**، و(عبد الرحمان بن زيدان)، و(محمد الكغاط)، ...، وغيرهم، وبدأت جهودهم تثمر في خلق دراسات جديدة، خاصة بانفتاحهم على مناهج الحداثة وما بعد الحداثة، مما أدى إلى تبنيهم

مجموعة من المقاربات، حيث انصب اهتمامهم على نواحي مختلفة[11]، إضافة إلى نشاطاتهم المتنوعة ضمن المحافل العلمية، والتظاهرات الثقافية، كالملتقيات والمهرجانات والندوات.

1-3-الخطاب النقدي المسرحي المغربي التنظيري:

من المعروف أن النظرية عبارة عن مجموعة من التصورات الصورية المجردة أو المقولات والمبادئ العقلية الكلية، تتسم بالتعميم والتجريد، ووصف الظواهر الواقعية التجريبية بشكل من الأشكال[12]، وهي بطبيعة الحال تختلف من مجال لآخر، والتنظير في النقد المسرحي العربي عامة- والمغربي خاصة-، كان له أثر قوي في تطوير الخطاب النقدي المسرحي بصيغه المعروفة: الصحفي، والجامعي، والمهني؛ الذي يرتبط بالعاملين في مجال المسرح، للاعتبارات التالية:

- **أولا:** لأن معظمها كان يدعوا إلى إيجاد مسرح عربي أصيل.

- **ثانيا:** لأنها دفعت الكثير من المسرحيين إلى التعامل مع التراث الأدبي والشعبي.

- **ثالثا:** لأنها أثارت نقاشا حادا بين المتحمسين لأشكالها وغاياتها والمدافعين عن ضرورة التمسك بالأشكال الدرامية المتداولة في العالم وعلى رأسها الدراماتورجيا التقليدية وعرضها الثابت الذي يرتبط بالقاعة على الطريقة الإيطالية.

-**رابعا:** لأن أغلبها تأسس على استراتيجية سياسية وأيديولوجية مما أدى إلى خلق حوار ساخن حول مصداقية هذه النظريات ووظيفة المسرح في علاقته بالجمهور، وفي توجهه الجديد الداعي إلى تأصيل الفعل المسرحي كليا أو إلى تهجينه أي الجمع بين الأصالة والمعاصرة[13] .

ومن أهم الكتب التي اندرجت ضمن الخطاب النقدي المسرحي التنظيري المغربي: ما كتبه (عبد الكريم برشيد) عن الاحتفالية في مؤلفاته التالية: كتاب "**الاحتفالية في أفق التسعينات، الاحتفالية إلى أين**"، وكتاب "**المسرح الاحتفالي**"، و كتاب " **حدود الكائن و الممكن في المسرح الاحتفالي**"، وكتاب "**فلسفة التعييد الاحتفالي**"، فقد نظّر (عبد الكريم برشيد) لنظريته الاحتفالية نظرية وتصورا ورؤية ومنهجية ووظيفة، إضافة إلى جهوده نذكر جهود: (أحمد ظريف)، في كتابه "**فلسفة التجاذب في الفن المسرحي**" -نظرية الاستدراك-، والتي تدافع عن إنسانية الممثل، تشخيصا وكتابة وإخراجا، وكذا كتاب "**الكوميديا الصامتة**" ل(لحسن القناني)، الذي قدم فيه تنظيرا للكوميديا السوداء[14].

2-مستويات القراءة في الخطاب النقدي المسرحي المغربي وآلياته الإجرائية:

شكلت ثنائية النص/العرض، نقطة تجاذب ونقاش وحوار لدى الكثير من الباحثين في المسرح ونقده، وانطلاقا من هذا خلق التوجه صوب أحدهما نزاعا على امتداد وقت طويل من عمر النقد المسرحي المغربي وفي فترات متباينة، لذا نتساءل: هل كان النص الدرامي المكتوب شاغلهم؟ أم العرض المسرحي؟ ما أسباب التحيز لأحدهما؟ وأي الآليات الإجرائية اختبروها ضمن مباحثهم ودراساتهم؟

الخطاب المسرحي في أبسط مفاهيمه، هو عملة ذات وجهين، نص وعرض؛ يحتوي النص الدرامي على مجموعة من الإرشادات الإخراجية ممثلة في: اللغة، والحوار والصراع، والزمان والمكان والشخصيات ...، في حين يضم العرض المسرحي كل ما هو موجود فوق الركح؛ من إضاءة، وموسيقى، وديكور، وملابس،...، وغيرها من الأمور، على هذا الأساس فالناقد المسرحي لا يخرج على هذا الإطار، ليقدم قراءة نقدية يستوفي بها كل ما له علاقة بالخطاب المسرحي، وهو الأساس الذي أكده جل المشتغلين في هذا الحقل، إلا أن المتمعن في حيثيات الموضوع، يدرك مدى التذبذب الحاصل في التناول النقدي الذي لا يقتصر على قطر دون آخر.

في هذا الصدد تذكر (نهاد صليحة) أن: «المسرح نشاط اجتماعي متكامل يتحقق من خلال اتحاد وتناغم مجموعة من العناصر التي يمثل النص أحدها ، ولعل هذا ما يجعله إلى جانب العناصر الأخرى سببا في إنتاج التجربة المسرحية، لا عنصرا مهيمنا، كما تشير إلى أن الفصل بين مؤلف النص ومخرج العرض هو أمر تعسفي، لم يعرفه المسرح في بداياته، وإنما ظلال القضية ترجع إلى النقد، وبالضبط إلى النظرية الدرامية التي أسسها الفيلسوف اليوناني "أرسطو"، في كتابه "فن الشعر"، في القرن الرابع ق.م، حيث فصل بين النص الدرامي المكتوب ورفعه إلى مصاف الأدب الرفيع، فاعتبر لدى النقاد منذ ذلك الوقت الطفل المدلل الذي كان له الحظ الأوفر من العناية، وبين العرض المسرحي، الذي عانى من التهميش، وعدم التناول والتحليل والوصف، و قد فرضت هذه الهيمنة على مر عصور»[15]، معنى هذا أن مركزية النص على العرض تم تفعيلها عبر أجيال، لكن هذا لم يمنع من بروز مجهودات نقدية تهمش النص وتمنح العرض سلطة الظهور، خاصة إذا ما رجعنا إلى المناهج النقدية الحديثة، التي تفصل بين مكونات العملية الإبداعية ولا تعتبر النص، إلا عنصر كغيره من العناصر.

وبالنسبة لمجريات النقد المسرحي المغربي، فالثابت أن الاهتمام كان منصبا على النص الدرامي الذي فرض نفسه على أكبر نطاق ممكن، بدءا من فترة الحماية، إلى ما قبل الاستقلال وبعده، إذا ما استثنينا بعضا منها، ومع أواسط السبعينات والثمانينات، لاحت الحركة التجريبية، وهنا حدث شبه انقسام بين قطبي الخطاب المسرحي، حيث عرفت العروض توجها ملحوظا بحكم أنها تحوي عناصر عديدة ومتعددة لا تدرك في متون النصوص .

وقد ذهب الناقد (مصطفى رمضاني) إلى أن هذه القراءات في بداياتها لم تخرج عن القراءات الانطباعية، الذاتية التي تشتغل على النص وتوهم متلقيها باشتغالها على العروض عن طريق تذييل المقالات بإشارات توحي بذلك، وقد ساهم في هذه الوضعية الصحفيون بالدرجة الأولى، إلا أنه و في السنوات الأخيرة من عمر النقد المسرحي المغربي، وحسب العديد من المنشورات الجديدة، اتضح التطور الواضح في المقاربات التي اشتغلت على الأعمال المسرحية، فبفضل انفتاح أصحابها على المناهج الحديثة وقدرتهم على توظيف آلياتها وما تقترحه من تصورات لم يقتصر التركيز على النصوص ومضامينها فقط، ولا على الجزئيات المبتورة من العروض، بل لامس الفعل النقدي المسرحي المغربي جوهر العملية المسرحية؛ وهنا بحث في تمفصلات مختلفة منها:شعرية المسرح، أي ما يحقق مسرحة المسرح، دراماتوروجية العرض، جمالية التلقي، تأويل العلامة، ثقوب العرض وبياضاته، وهذا كله عكس تطور الوعي النقدي في النظر إلى العمل المسرحي، وكيفية الاشتغال عليه، وتوظيف أدوات التحليل، وطرق القراءة والتأويل[16].

3–أهم مقاربات النقد المسرحي المغربي:

انبنى النقد المسرحي المغربي على مجموعة من المقاربات النقدية كالمقاربة التاريخية، والاجتماعية، والفنية، والموضوعاتية، والبنيوية، والسيميولوجية، ...، نذكر من بينها[17] :

–المقاربة التاريخية: مثّل هذه المقاربة نقاد كثر: (حسن المنيعي) في كتبه: "**المسرح مرة أخرى**"، و"**المسرح المغربي من التأسيس إلى صناعة الفرجة**"، و "**يبقى الإبداع**"، و(مصطفى بغداد)، في كتابه، "**المسرح المغربي قبل الاستقلال**"، و(محمد أديب السلاوي)، في كتبه: "**المسرح المغربي البداية والامتداد**"، و "**المسرح المغربي من أين وإلى أين**"، و"**الاحتفالية في المسرح المغربي**"، و(عباس الجراري) في كتابه"**الأدب المغربي من خلال ظواهره**"، و(محمد الكغاط) في كتابه " **بنية التأليف المسرحي بالمغرب من البدايات إلى الثمانينات**"،

و(عبد الواحد الجوزي) في كتابه "**المسرح في المغرب بنيات واتجاهات**"، و(عبد الله شقرون) في كتابه "**حياة في المسرح**"، ...

- **المقاربة السيوسيولوجية:** مثلها (نجيب العوفي)في كتابه "**جدل القراءة**"، **المقاربة الفنية:** مثلها (مصطفى رمضاني) في كتابيه "**مسرح عبد الكريم برشيد التصور والانجاز**"، و"**قضايا المسرح الاحتفالي**"، و(محمد جلال أعراب) في كتابه "**خطاب التأسيس في مسرح النقد والشهادة**"، و(سعيد ناجي) في كتابه "**التجريب في المسرح**" و(عبد الرحمان بن زيدان) في كتابيه"**أسئلة المسرح العربي** و"**التجريب في النقد و الدراما**"، و(عبد الواحد ابن ياسر) في كتابه"**المأساة والرؤية المأساوية في المسرح العربي الحديث**" ،...

-**المقاربة الموضوعاتية:** مثلها (عبد الرحمان بن زيدان) في كتابه "**المقاومة في المسرح المغربي**"، و(محمد الوادي) في كتابه"**تجليات صورة اليهودي في المسرح العربي**"، و(يونس الوليدي) في كتابه "**المسرح والمدينة**"، و(فاطمة بلخير) في كتابها " **الجسد الغروتيسكي في المسرح وأدبية النص الدرامي**"،...

-**المقاربة البنيوية:** ظهرت مع (سعيد يقطين) في كتابه"**مدخل إلى تحليل الخطاب المسرحي**"،...

-المقاربة السيميولوجية: مثلها: (عز الدين بونيت) في كتابه" **الشخصية في المسرح المغربي: بنيات وتجليات**"، **و**(أحمد بلخير) في كتابه" **سيميائيات المسرح**"، **و**(رشيد بناني) في كتابه " **نحو بناء منهجية لتحليل العرض المسرحي**".

- **المقاربة الفلسفية:** مثلها (عبد الواحد ابن ياسر) في كتابه "**حياة التراجيديا**"، ...

-المقاربة الجمالية: مثلها (عبد المجيد شكير) في كتابه "**الجماليات المسرحية**"، و(إبراهيم نوال) في كتابه" **جمالية الافتراض من أجل نظرية جديدة للإبداع**"، ...

-المقاربة التفكيكية : مثلها (خالد أمين) في كتابه" **الفن المسرحي و أسطورة الأصل**" ،...

كما عرف المسار النقدي المسرحي المغربي ومن خلال اهتمامه بالفرجة وسينوغرافيا العرض: **المقاربة الدراماتوروجية**" نمثل لها بكتاب "**التحليل الدراماتورجي**" (لبشير القمري)، وبكتاب "**المسرح و فضاءاته**" (لمحمد الكغاط).

-**المقاربة الإثنوسيونولوجية:** من أهم الدراسات التي اندرجت ضمنها، "نحو مقاربة إثنوسيونولوجيا للحلقة" ل(لبشير شاكر)،...[18].

هكذا توجه الخطاب النقدي المسرحي المغربي صوب توجهات معرفية متنوعة، وما كتب من دراسات وأبحاث دفع ممارسيه لدراسات نقدية أخرى، تتقصى طروحاتها الآخر بالنقد، وهذا ما عرف **بالمقاربة الميتانقدية؛** والتي ارتكزت على تفكيك الكتابات النقدية، منهجا، ومصطلحا، وبحثا عن علاقة النظرية بالممارسة، إذ اهتمت بالفهم والتفسير، وشرح المبادئ النقدية، في الكتب النقدية، نذكر من بين تلك المجهودات والدراسات، "**المسرح المغربي من النقد إلى الافتحاص**" ل(محمد أبو العلا)، و"**النقد المسرحي العربي**" ل(حسن المنيعي)، و"**نقد النقد المسرحي المغربي**" ل(مصطفى رمضاني)، والذي تطرق فيه للكثير من جوانب النقد المغربي[19].

إن المتتبع لجل هذه المقاربات التي تبناها النقد المسرحي المغربي وعبر حقب مختلفة مر بها، يدرك أنه كان مواكبا للتطورات والتحولات، وبالأحرى اتسم بالتجريب، وفي هذا الصدد يقول الناقد (عبد الرحمان بن زيدان) : « لا نغالي إذا قلنا أن نقدنا المسرحي... ومهما بذلنا من جهد لتوسيع معرفته، يبقى شئنا أم أبينا متحركا في التجريب، ... لأن نقدنا يتعامل مع نصوص سمتها الأساسية هي تجريبيتها، كما تحدد ملامحها ومواصفاتها المرحلة التي تنتمي إليها، على اعتبار أن كل حقبة تقدم تجربتها...»[20]، ومن تجربة إلى أخرى تلونت صور النقد المسرحي المغربي من ناقد إلى آخر، خاصة عند بعض النقاد الذين دأبوا على معايشة مخاضات نقدية متنوعة، كالناقد (عبد الرحمان بن زيدان)، و(حسن المنيعي)، وغيرهما.

وعلى هذا الأساس سطر نقاد المسرح المغربي مراحل إبداعهم النقدي، فكان لهذا النقد على فترات ممتدة مميزات نذكر منها:

-إن المتصفح لما كتب من دراسات نقدية حول المسرح المغربي يجعل المرء لا يتردد في الحكم عليه أنه تراكم كمي ومعرفي، على مستوى التأليف والنشر والتوزيع، بين كتابات أكاديمية، صحفية إعلامية لنصوص وعروض ولقاءات وندوات وملتقيات، إضافة للرسائل الجامعية، طرقت أبواب مواضيع وقضايا مختلفة ك: "التراث، والتأصيل، والفرجة المسرحية، والإخراج، والسينوغرافيا، ومسرح الطفل، والمسرح المدرسي، والتناص، والهجنة،..."، إضافة إلى هذا فقد تميز بالتنوع في

الممارسات النقدية، إذ طعم تجاربه بمناهج مختلفة[21]، وإن دل الأمر على شيء يدل على انفتاحه غير المشروط.

-ثنائيتا العرض/النص، الملاحظ أن الجهود النقدية المسرحية المغربية، في مراحلها الأولى جنحت للنصوص المسرحية في تناولاتها، غير أن هذه المسيرة شهدت انعطافات للعروض الدرامية لاسيما الدراسات التي عنت بالعروض الدارماتورجية.

-على الرغم من مسيرة النقد المسرحي المغربي الممتدة، إلا أنه لا يزال يسجل ميله للتنظير، ويمكن تجاوزا القول بأنه لم يتخلص كليا من الانطباعية.

هذه بعض سماته، خاصة وهو في سيرورة مستمرة، وبناءا على هذا ما هي ملامحه في دراستين من الدراسات النقدية المسرحية المغربية:

-الأولى: مع الناقد الأكاديمي (مصطفى رمضاني) في كتابه: "**مسرح عبد الكريم بالرشيد التصور والانجاز**" .

-الثانية: مع الناقد الصحفي (محمد أديب السلاوي) في كتابه: "**المسرح المغربي جدلية التأسيس**"، واختيارنا للناقدين تلفه القصدية، بغية رصد ملامح النقد المسرحي في مرآة كل منهما خاصة وأن أعمالهما مثلت فترة متقدمة من عمر هذا النقد.

ثانيا– قراءة في كتاب "مسرح عبد الكريم برشيد التصور والإنجاز" لمصطفى رمضاني:

(مصطفى رمضاني) ناقد مسرحي مغربي أكاديمي، له باع من الدراسات والأبحاث والمقالات، ما ميز كتاباته ميله الملحوظ للنظرية الاحتفالية، التي حفلت بها خطاباته، وهو توجه عرف به الكثير من نقاد المسرح المغربي، ك(عبد الرحمان بن زيدان)، و(بشير القمري)، و(حسن المنيعي)، و(أحمد بلخيري)، ...، والنماذج في هذا السياق كثيرة ومتعددة لاسيما مع الكتاب المسرحيين المغاربة، وقد صدر كتابه هذا سنة 2007، عن مطبعة تريفة، رصد بين كنفاته الخطوط العريضة التنظرية، والتطبيقية للناقد المسرحي عبد الكريم برشيد ونظريته الاحتفالية، فما هي الآليات الإجرائية التي انتهجها في تأوله للخطاب النقدي الاحتفالي؟

من خلال كتابه يبدو الهاجس التنظيري مؤطرا إجماليا لرؤيته العامة، و بالعودة إلى حيثيات التنظير في الساحة العربية –ومن ضمنها المغرب– وفي مجال المسرح ونقده، ومنذ منتصف القرن العشرين إلى يومنا هذا نجد مجموعة من النظريات والبيانات التي حاولت البحث عن هوية المسرح

العربي، على مستوى المضمون والشكل، وهذا كله كان من أجل مواجهة الاستلاب الثقافي الحضاري الغربي[22]، إذ ظهر مسرح المقلداتي مع (توفيق الحكيم)، ومسرح السامر مع (يوسف إدريس)، ومسرح التسيس مع (سعد الله ونوس)، كما لمعت مع (عبد الكريم برشيد) في الاحتفالية، والتي ظهرت حسب (مصطفى رمضاني) بعد هزيمة العرب 1967، فقد ساهمت هذه النكبة في تمرد المثقفين العرب عن المعايير الثقافية الكلاسيكية، ودفعتهم للتأصيل والعودة للتراث، واستقرائه، وتوظيف نقطه الايجابية يقول الناقد (مصطفى رمضاني): «من المؤكد أن الهاجس التنظيري جاء نتيجة إحساس مبدع المسرحي العربي بغربة الشكل المسرحي المتداول، وبعده عن مكونات الإنسان العربي الحضارية، بمعنى أن فعل التنظير هذا جاء مرتبطا بإشكالية التأصيل المسرحي، وهي إشكالية طرحت نفسها على المبدع العربي منذ فطن إلى أن المسرح العربي ينطلق من أسس لا تلاءم مكونات الإنسان العربي...»[23] ، وعلى هذا الأساس اعتبر الاحتفالية مشروع فني وفكري « ...ظهرت الاحتفالية لتكون واجهة من واجهات الصراع ضد كل أنواع الاضطهاد والمصادرات وقد بدأت الاحتفالية على الشكل المسرحي الغربي ...»[24]، وقد أسس (عبد الكريم برشيد) نظريته على مجموعة من البيانات منذ بيانه الأول 1976، معلنا تأسيسه لمشروعه، الذي انطلق من مبادئ، ومرتكزات نحصرها فيما يلي:

-المسرح عيد ولقاء واحتفال، من الكوجيطو القائل: « أنا أحتفل إذن فالكل موجود»[25]، مسرح جماعي واجتهاد كلي قوامه تكسير الجدار الرابع، التحدي والتجاوز وإثارة الدهشة، فضاء مفتوح وفن شامل متكامل، يمتاز بالتلقائية والمباشرة والحيوية، وبالتجدد المستمر والخلق والإبداع، فعل حي مرتبط بالحياة، وبالشخصية على حساب الأحداث الدرامية، متشبث بالذاكرة التراثية، لتأسيس مسرح عربي أصيل، إذ لا يمكن الحديث عن الاحتفالية دون تراث، وقد تعامل معه بمجموعة من الآليات، كآلية الاندماج، والمفارقة، والسخرية، والقناع، والتزامن، فكان تعامله معه إيجابيا ونقديا بغية تأسيس مسرح عربي أصيل»[26]، وهي مجمل العناصر التي نادت بها الاحتفالية.

وانطلاقا من أن كل منظومة فكرية تتبنى إجراءات نقدية، يجد المتتبع لتفاصيل الكتاب أن الناقد تحرك في بوتقة المنهج التاريخي في محاولة رصده للنظرية الاحتفالية وتتبع مسارها وتطورها وتاريخها و بياناتها، فقد غطى تقريبا هذا المنهج كل تفاصيل الجوانب النظرية.

أما على المستوى التطبيقي والذي وسمه بالمظاهر الاحتفالية في مسرحيات (عبد الكريم برشيد)، فالواضح أنه اشتغل على إبراز العناصر الاحتفالية بطريقة جد ذكية، لدرجة معها يخال متلقيه أنه صيرها آلية يسير على هداها، وقد عمد في النماذج التي اختارها، كمسرحية: "الزاوية"، و"سالف لونجة"، و"عرس الأطلس"، و"السارجان والميزان"، و"حكاية العربة"، و"منديل الأمان"، و"الناس والحجارة"، و"ابن الرومي في مدن الصفيح"، و"امرؤ القيس في باريس"، و"فاوست والأميرة الصلعاء"، و"عنترة في المرايا المكسرة"، ...وغيرها إلى التركيز على تقنيات العرض، وهنا تناول السينوغرافية، والإخراج، والملابس، والديكور والموسيقى، والخشبة، والقاعة، والجمهور، والممثلين،...، طرح من خلالها تقنيات المسرحيات الغربية كالتغريب والتباعد، والإيهام ، والمسرح داخل المسرح، وكسر الجدار الرابع، وكذلك ركز على الأشكال التعبيرية التراثية، كالحلقة والكراكوز، خيال الظل، الراوية والحكاية، ...، قدم ذلك في إطار فعل اختلط فيه الأسلوب، والشخصيات، والحوار، والصراع، واللغة، والفضاء المسرحي، وقد هدت كل مسرحية بناحية من النواحي، جنح في ظلها لقراءات امتاحت من آليات متعددة.

والكتاب على ما فيه من بسط للنظرية الاحتفالية ومفاصلها يعد مرجعا مهما يركن إليه، خاصة بطرقه لجوانب هامة وتحليلها كالعروض، –التي أشرنا إليها سابقا– والتي أسقطت من دائرة اهتمام الكثير من النقاد، يقول الناقد (مصطفى رمضاني): « ...الغاية من هذه المقاربة هي التعرف عن كثب إلى جوانب الاحتفالية، في مسرح برشيد، وسوف نركز بصفة أساسية على العرض المسرحي من حيث هو كل يجمع بين المستوى المعرفي والجمالي والأيديولوجي، لأننا نرى أن أغلب النقد الذي وجه لهذا المسرح قد ركز على جانب المضمون فقط، فحاكمه أيديولوجيا، لا علميا»[27]، إضافة إلى رؤيته النقدية، التي حاول من خلالها ملامسة لب المفاصل المسرحية، والتي كانت إشكالية في معظمها، من بين تلك الوقفات يقول متحدثا عن تأسيس خطاب درامي في الثقافة العربية: « هل يمكن الحديث عن العملية في مجال المسرح العربي ؟ وهل استطاع الخطاب الدرامي العربي–إبداعه ونقده–أن يحقق تميزه المجرد من مخلفات الإرث الأرسطي؟ ومن ثم هل نحن مطمئنون إلى الحديث عن مسرح يمكن أن نسميه مسرحا عربيا كما نطلق اسم النو والكابوكي على المسرح الياباني، أو كوميديا الديللارتي على مسرح إيطاليا، والظل الصيني على المسرح الصيني...»[28] ، إلا أن متلقي هذا الكتاب يلقي نفسه مرغما في جب التساؤل: ما الأمر

الجديد الذي قدمه الناقد (مصطفى رمضاني)؟ ألم يطرح بهذه الدراسة نسخة عمّا كان يتداول في سياق النظرية الاحتفالية؟ ثم لماذا يصر النقد المسرحي المغربي وفي فترات متقدمة على تأكيد الدور التنظيري؟ ولما يلح على تقديم أفكار مستهلكة خاصة وأن رياح التغيير كثيرا ما تفرض الاستقلال الفكري والفني؟ ولما وقع اختياره على هذا الناقد بالذات؟ .

رغم ما يبديه من انحياز صوب الاحتفالية، ورائدها، إلا أنه يطالعنا في خضم بسطه لأفكاره بإجابة تتطلب التوقف عند عتباتها، بعدما يستظهر توجهات الناقد عبد الكريم برشيد، ومرجعياته:« لعل برشيد هو الآخر ...اعتبر التنظيرات التي قدمها بعض الدارسين والمبدعين المسرحيين العرب غير قادرة على تناول العملية الإبداعية في شموليتها لهذا سعى إلى تقديم نظرية للمسرح الاحتفالي بديلا عاما للمسرح العربي السائد، كما أنه أدرك الحقيقة الثانية، وهي أن هذه النظرية لابد وأن تعتبر مشروعا لن يكتمل إلا بجهود كل الباحثين والمبدعين والفنانين العرب...»[29]، وقوله هذا يستدعي التأمل، ففي شطره الثاني من المؤكد أن الكثير من الدارسين يتفقون معه فيما خلص إليه، دون شطره الأول، لأن تكامل وتظافر مجهودات الباحثين والمبدعين و الفنانين العرب، إزاء النظرية الاحتفالية وغيرها من النظريات أكيد يعطي ثماره، لإنجاز مشروع _توفيقي تكاملي، تتعانق فيه الآراء إما بالسير في مراقب الطروحات أو بطرح البديل، في حين الشطر الأول يضعنا في حيرة جديدة ، هل يمكن اعتبار النظرية الاحتفالية بديلا عاما للمسرح العربي؟ ، هذه النظرية التي تباينت في صددها عديد الرؤى النقدية، إذ ذهب بعض النقاد إلى اعتبارها وغيرها من النظريات نوعا من العبث والفشل، والهلوسات الجنونية والشطحات الصوفية العقيمة، التي تهدر الجهد البشري وتضيع الوقت، كما ذهب إلى ذلك (سعيد ناجي) في كتابه **"البهلوان الأخير"**: « ...ومن تعويم مفهوم المسرح ونفيه إلى الساحات والمواسم والأسواق، ومرورا بعدمية مطلقة ترفض كل شيء، ومرورا برؤية مرثية لخصوصية الثقافة العربية، ووصولا إلى هوة سحيقة بين البيانات وبين النصوص المسرحية لعبد الكريم برشيد، عطلت الاحتفالية مطلب المهنية في المسرح المغربي، وحرفت مساره الطبيعي نحو رفع هذا المطلب، ناهيك عن أنها كانت تعطل برؤيتها التقليدية تطور الفكر التجريبي الحقيقي، ودليل ذلك أن أغلب الفرق المسرحية والمخرجين الذين اعتمدوا على بيانات الاحتفالية وحاولوا الوفاء لها انتهوا إلى فشل ذريع، ...»[30]، هكذا شهدت النظرية الاحتفالية شطحات مختلفة بين التقبل والرفض، وموقف (سعيد

ناجي) لم يقتصر عليه فقط، نجده عند نقاد كثر لاسيما أصحاب التوجهات المعاصرة التي ترفض الركون إلى التراث، والتأصيل وتنفي كل ما له علاقة بذلك من منطلق حداثوي.

ولا طالما كان التراث الشغل الشاغل للكثير من الدارسين والكتاب، والناقد (عبد الكريم برشيد)، كان أكثر من مثل هذا الموضوع، وفصّل فيه، لذا وجد الناقد المسرحي (مصطفى رمضاني) فيه مادة غنية، وقد تباينت مواقف النقاد وتصوراتهم بخصوص حضور التراث في النقد المسرحي المغربي، ومع ذلك كان دائم الحضور فيها، ليؤشر إلى ما هو ثابت في مسار المسرح العربي، وما حققه من إنجازات في علاقته بالممارسة المسرحية الغربية [31]، وقضية التراث قضية قديمة متجددة.

ثالثا–قراءة في كتاب "المسرح المغربي وجدلية التأسيس" ، لمحمد أديب السلاوي:

كثيرا ما انعكس موضوع المسرح على تفكير العديد من الباحثين والدارسين العرب، والظاهر أن الحديث عنه مستمر باستمرار مداد الأقلام فيه، و(محمد أديب السلاوي) الناقد المسرحي الصحفي المغربي واحد من بين النقاد الذين ساهموا في زخم تلك الدراسات، يندرج نقده ضمن الصحافة، صدر كتابه هذا عن دار المرسم، الرباط في سنة 2011، أرخ فيه للكثير من المحطات والمسرحيين والنقاد، ووفق وصفه لمؤلفه فهو خمس إضاءات، يقول:«...وبعيدا عن أي إدعاء حاولت هذه الإضاءات استيعاب " المحطات" الأساسية التي توقف عندها القطار المسرحي المغربي في مراحله المتواصلة، بالارتكاز على حضوره الديناميكي والإشكالي، وأيضا من خلال الأسماء المبدعة التي جذرت هذا الحضور في الوجدان الثقافي المغربي»[32]، وقد خصص الناقد الإضاءة الأولى للحديث عن الأشكال ما قبل المسرحية، في التراث الشعبي المغربي، وقد أقر فيه بالأصول الغربية للفن المسرحي، وأشار إلى ولادته العربية التي ترجع إلى سنة 1848، وفي خضم ذلك عرج على ظاهرة التمسرح و الفرجات الشعبية المغربية، أي إلى "الحلقة، والبساط، وسيد الكتفي، وعبيدات الرما، والمداحون،....."، ومن خلال الإضاءة الثانية ركز على إرهاصات التأسيس وظروف انطلاق التجارب المسرحية بالمغرب، مع ذكر روادها، ك(محمد الحداد)، و(عبد الخالق الطريس)، وتلميحات بسيطة لتفاصيل المسرحيات، تكاد تكون تعليقات عابرة، وفي الإضاءة الثالثة انتقل الناقد إلى المسرح المغربي في أفق التحديث، وفيه قدم لنا صورة لجغرافية المسرح بالمغرب، مع مسرح الهواة وامتداداته التاريخية، وأعلامه وتراكماتهم الفنية، ك(محمد الكغاط)،

و(محمد تيمود)، و(أحمد العراقي)، و(محمد شهرمان)، و(يوسف فاضل)، و(محمد مسكين)، وقد بسط بإيجاز لبعض مسرحياتهم، برؤية نقدية تنم عن هضمه للثقافة المسرحية ودقائقها وتفاصيلها، غير أنها تفتقد للتحليل المعمق، أما الإضاءة الرابعة فقد ناقش فيها الناقد، المسرح المغربي في أفق مسرح الممثل الواحد، وقد استفاض في بواعث هذه الظاهرة وثمنها بنماذج كزغننة/(محمد تيمود)، و(بشار الخير)، شريشماتوري/(نبيل الحلو)، ...، وأمام سلسلة المسرحيات التي دلل بها اقتصر على المراجعات الموجزة، التي كانت بمثابة تقارير سريعة، وكرّس الإضاءة الخامسة للبحث عن هوية مسرحية أصيلة، وفيها أبرز المبادرات التي سعت لتعميق تواصلها وتفاعلها مع التراث، والتي طرحت فكرة تأصيل الفعل المسرحي المغربي، فاستند على مجهودات (الطيب العلج)، و(الطيب الصديقي)، و(عبد الكريم برشيد)، هذه التجارب التي راهنت على إنتاج مسرح مغربي بديل للصيغة الغربية، في ظل هذه التجارب جنح لقراءات نقدية، وإلى معطيات المقاربة التاريخية التي تكفلت برصد صورة لتاريخ المسرح المغربي وأعلامه فتخللت كل محطات الكتاب التي جمع فيها بين التنظير والنقد.

لا نريد الحياد عن الكلام السابق وعن عنوان الإضاءة الأخيرة، المسألة تعيدنا للفرجة للاحتفالات للرقصات...لأشكال ما قبل المسرحية التي اعتبرت مسرحا...؟ والنقاد في هذا يبدون تذبذبا، (يقول سعد الله ونوس): « هذه الحقيقة أشبعها الباحثون والمسرحيون العرب نقاشا، حتى لم تعد تحتمل المناقشة، لذلك ليس من مصلحتنا- نحن العرب- أن نعاند بتحميل ثقافتنا العربية ظواهر مسرحية لم تكن موجودة، ولو فعلنا لوجدنا أنفسنا نعترف بعجزنا عن تطوير هذه الظواهر...»[33]، ولما كان النقد شكلا من أشكال المعرفة العلمية، هدفه إضاءة وتفسير الظاهرة الإبداعية[34]، فهو دائما بحاجة لقراءة ثانية لا تعتمد على طروحات سابقة.

المسرح المغربي جدلية التأسيس كتاب وضعنا في قلب معطيات كثيرة استفاض فيها الناقد فكان بمثابة اللوحة الفنية التي تعطيك رموزا واختصارات وإشارات لحقائق المسرح المغربي فتدفعك عنوة لتقصيها، ومع نهاية كل إضاءة وبعد كل تفصيل، وشم الناقد هذه الوقفات التي أضحت لازمة رسم معالمها بمقولة الانطباع الأولي،...، الانطباع الثاني،...، الانطباع الأخير، وهو على ما يبديه فيها من تحليلات تنم عن سعة إطلاعه وإلمامه بتوجهات مختلفة المشارب، حبذا لو اصطلح عليها بوقفات " استنتاجية"، "خلاصة"، لكانت أكثر انسجاما من سابقتها .

وإشكالية توظيف المفاهيم النقدية، المصطلح النقدي، والإغراق في المقاربة التاريخية، والانطباعية، ...وغيرها، إشكاليات لم يتخلص منها النقد المسرحي العربي عامة، والمغربي خاصة فما هي هذه الإشكاليات؟ :

رابعا–إشكاليات النقد المسرحي المغربي:

–الناقد: إن وظيفة الناقد وظيفة علمية في المقام الأول، تمثل مجهوداته وقود العملية الإبداعية، و فعل القراءة على هذا الأساس نشاط معرفي مشترك بين الناقد و القارئ، والمادة المشتغل عليها باعتبارها مادة حيوية تقتضي قواعد الفعل النقدي، أي مراعاة العناصر المكونة لخصوصيتها التي تميزها، والناقد من هذا المنطلق ليس حرا، في التصرف كيفما يشاء، لأن النص يفرض شروط تلقيه، وظروف تأويله[35] والممارسة النقدية المسرحية المغربية تسجل:

–غياب التخصص، والصرامة المنهجية.

–قصور التكوين الشامل الذي يتطلب إحاطة بجملة من العلوم والمعارف–إلا مع عدد قليل من النقاد–.

–وجود أنواع للنقاد، ناقد يتغلغل في تربة العمل المسرحي وهي مجهودات لأسماء بعينها، وناقد لا يتجاوز نقده حدود القراءة العادية، التي تكتفي بالتعامل من الخارج .

–عدم الإحاطة بكل جوانب العمل المسرحي، والتي تشمل اختيار النص، وقراءته، وعمل الممثلين، والعاملين في المسرح، والإخراج، وصالة العرض، والجمهور، والتلقي، ...

–نزوع أغلبية المقاربات النقدية المسرحية المغربية للانطباعية، بشكل أو بآخر سرت في ثنايا تلك الدراسات وإن ادعت الحيادية، عدا عن ذلك طغيان الفكر التأصيلي والانشغال بقلق التنظير.

كثيرا ما يتبادر للذهن سؤال عما كان لهذا النقد لغته ورؤيته الخاصة؟ ولعل هذا ما يقودنا بدوره إلى إشكالية أخرى هي:

–**إشكالية المنهج:** إن وضوح أي منهج وسلامة منطلقاته من جهة، وصرامة الناقد وعمق خبرته وطاقته الخلاقة من جهة ثانية هما الكفيلان باختراق النص الإبداعي من الداخل وتفجير مكوناته، هي الوسيلة الوحيدة القادرة على تفكيك بنية النص، وتشريح مدلولاتها[36]، والمطلع على الممارسة النقدية المسرحية العربية عامة والمغربية خاصة يدرك أنها تفتقر لمرجعية نقدية عربية.

-**إشكالية الجمهور**: يمثل الجمهور في المسرح المغربي والعربي واحدة من الإشكاليات الأكثر تعقيدا وهي نابعة في الأصل من إشكالية المجتمع المغربي الحديث ذاته، ومن تجلياتها غياب دراسة متصلة بالجمهور، ومن ثمة غياب الملامح المساعدة على تحديد طبيعة المتفرج المغربي ، وهو ما يربك مساعي الناقد المسرحي في تحديد الاتجاهات العامة للجمهور، ومعرفة احتياجات الأساسية لدى الفرد، بل ما يلقي بظلالها على عاتقه، باعتباره وسيطا دوره يتجلى في معرفة تطلعاته، وميولاته، ونوعية انتظاراته، وحجم طاقته و حيويته، وذلك بتجاوز حدود القراءة المجردة، إلى التأسيس لرأي عام ثقافي ونقدي من خلال قراءة نقدية تطبيقية على النصوص والعروض[37].

– بما أن البحث في أي مجال يقتضي إضاءة مناطقه المعتمة، ومحاورة الذات حينا ومحاورة الآخر حينا آخر، ونحن نقارب هذا الموضوع وجدنا محطات النقد والظاهرة المسرحية جد متباينة، خاصة في الفترات المتأخرة ولا يقتصر الأمر على المغرب فقط، بل يشمل العالم العربي، ولعل هذا ما قادنا لإشكالية أخرى هي أن **النقد المسرحي العربي عامة–المغربي خاصة–ابتعد عن حدود الظاهرة المسرحية**، مقارنة بالإبداعات المسرحية التي تصدر، وهي قضية من القضايا المركزية التي يعاني منها المسرح العربي عامة.

–خاتمة:

إن النقد المسرحي في أبسط مفاهيمه، هو تلك الدراسات النقدية التي تنصبُّ على كل ما يتعلق بالخطاب المسرحي، والنقد المسرحي المغربي في هذا السياق سجل حضورا متباين المحطات في الساحة النقدية، توزع بين أنواع أشرنا لها "الصحفي، والأكاديمي، والخطاب النقدي التنظيري"، ومما سبق نستنتج:

– أن النقد المسرحي المغربي منذ بداياته عرف منعرجات كثيرة، أدت لتنوع مساراته، إذ انطلق من مناقشة ما تقتضيه الممارسة المسرحية وعلى هذا الأساس طبعه هاجس التجريب الذي غير من طبيعة هذا النقد ومراحله فاختبر العديد من المناهج.

–في محاولة لرصد ملامح وتقديم صورة معاصرة لهذا النقد، انطلاقا من تجربتي (مصطفى رمضاني)، و(محمد أديب السلاوي)، اتضح أنه ما يزال يؤثل في تضاعيفه لما هو نظري ولمسائل رجعية تجاوزها الحراك النقدي، وأغلب الظن–وباستثناء مجهودات معينة– أن الواقع النقدي المسرحي العربي عامة يفتقر للجوانب التطبيقية التي تحتاج لتعزيز على حساب الطروحات النظرية.

-النقد المسرحي المغربي وعلى غرار النقد المسرحي العربي، يعاني من إشكالات عديدة، يتقاسمها المنهج، والجمهور، والناقد، وأحيانا المسرح في حد ذاته.

هوامش:

[1]- ينظر: سعيد نصر سليم: النقد المسرحي، 2018/02/20، متاح على جريدة الجمهورية ،اليومية الوطنية، الإخبارية، على الرّابط: .https://www.eldjoumhouria، تاريخ الإطلاع 2018/04/27، بتوقيت (12:02:23).

[2] - حسين الخمري: سرديات النقد في تحليل آليات الخطاب النقدي المعاصر، منشورات الاختلاف، دار الأمان، الجزائر/الرباط، ط01، 2011، ص 37.

[3] - فابريس تورميل: النقد الأدبي، تع: الهادي الجطلاوي، دار التنوير، تونس، ط01، 2017، ص 23.

[4]- ماجدة حمود:علاقة النقد بالإبداع، إشراف: زهير الحمو، دراسات عربية نقدية 19، منشورات وزارة الثقافة، دمشق 1997، ص 05، (من المقدمة).

[5]- جميل حمداوي: النقد المسرحي المغربي بين جدلية الكم والكيف، 2016/04/08 متاح على صحيفة المثقف، على الرابط، www.almothaqaf.com، تاريخ الإطلاع 2018/01/12، بتوقيت (14:05:00).

[6] - مصطفى رمضاني: «مستويات القراءة في النقد المسرحي المغربي»، مجلة ضفاف، العدد7، 1نوفمبر2004، ص 50، متاح على الرابط: http://archive.sakhrit.co، تاريخ الإطلاع 2018/02/02، بتوقيت (00:00:01).

[7] - محمد مصطفى كمال: موسوعة المسرح العربي، دار المنهل اللبناني، بيروت، ط01، 2013، ص 297.

[8] - علي الراعي: المسرح في الوطن العربي، سلسلة عالم المعرفة 25، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، 1979، ص 468.

[9]- جميل حمداوي: مراحل النقد المسرحي المغربي ومقارباته المنهجية، 2012/05/20، متاح على صحيفة المثقف، الرابط:http://www.almothaqaf.com ، تاريخ الإطلاع 2018/01/27، بتوقيت (00:00:01).

*- للتفصيل، والإطلاع على بدايات النقد المسرحي الصحفي المغربي، والوقوف على نماذجه، ينظر:حسن المنيعي: مراجعات في المسرح المغربي، ص48.

[10] - فرحان بلبل: مراجعات في المسرح العربي، إتحاد كتاب العرب، دمشق، (د،ط)، (د،ت)، ص48.

[11] – المرجع السابق.

[12] – (م، ن).

[13] – حسن المنيعي: النقد المسرحي العربي (إطلالة على بدايته وتطوره)، منشورات المركز الدولي لدراسات الفرجة 13، طنجة، المغرب، ط01، 2011، ص 70.

[14] – جميل حمداوي: مراحل النقد المسرحي المغربي ومقارباته المنهجية، مرجع سابق.

[15] – نهاد صليحة: المسرح بين النص والعرض، مكتبة الأسرة، القاهرة، (د،ط)، (د،ت)، من المقدمة من ص11 إلى 18.

[16] – مصطفى رمضاني:«مستويات القراءة في النقد المسرحي المغربي»، مرجع سابق، ص 53.

[17] – جميل حمداوي مراحل النقد المغربي ومقارباته المنهجية، مرجع سابق.

[18] – (م ، ن).

[19] – (م، ن).

[20] – عبد الرحمان بن زيدان: إشكالية المنهج في النقد المسرحي العربي، المجلس الأعلى للثقافة، مطابع الهيئة المصرية للكتاب، (د، ط)، 1995، ص 113.

[21] – جميل حمداوي:النقد المسرحي المغربي بين جدلية الكم والكيف، مرجع سابق.

[22] – جميل حمداوي المسرح المغاربي والتراث التصورات النظرية و الأوراق البينية آليات التعامل مع التراث، منشورات المعارف، الرباط، المغرب، (د،ط)، 2014، ص 08.

[23] – مصطفى رمضاني: مسرح عبد الكريم برشيد التصور والانجاز، مطبعة تريفة، المغرب، ط01، 2007، ص14.

[24] –(م، ن)، ص 51.

[25] – عقا امهاوش: الفعل المسرحي المغربي والنظريات الغربية الحديثة، محاكاة/الناي/الشركة الجزائرية السورية للنشر، سوريا/الجزائر، ط01، 2013، ص123.

[26] – جميل حماوي المسرح المغاربي والتراث التصورات النظرية والأوراق البيانية وآليات التعامل مع التراث، مرجع سابق، ص 48 وما بعدها.

[27] – مصطفى رمضاني: مسرح عبد الكريم برشيد التصور والانجاز، مرجع سابق، ص 133.

[28] –(م، ن) ، ص 23.

[29] –(م، ن) ، ص 16.

[30] – جميل حمداوي: المسرح المغاربي والتراث التصورات النظرية والأوراق البيانية وآليات التعامل مع التراث، مرجع سابق، ص 16.

[31] – حسن المنيعي: النقد المسرحي العربي، مرجع سابق، ص 74.

[32] – محمد أديب السلاوي: المسرح المغربي جدلية التأسيس، منشورات المرسم، الرباط، (د،ط)،2011 ص13.

[33] – فاتن علي عمار: سعد الله ونوس في المسرح العربي الحديث، دار سعاد الصباح للنشر، (د،ط)، (د،ت)، ص 20

[34] – سمير سعيد حجازي: قاموس مصطلحات النقد الأدبي المعاصر، عربي، إنجليزي، فرنسي، دار الأفاق العربية، القاهرة، ط1، 2001، ص 33.

[35] –عبد الرحمان بن إبراهيم: النقد المنهجي في المسرح المغربي المعاصر، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د،ط)، 2017، ص 49.

[36] – (م، ن)، ص 48.

[37] –ينظر:عبد الرحمان بن إبراهيم: النقد المسرحي وإشكالية الجمهور، 02 جانفي 2016، متاح على الرابط:www.abderrahmane-benbraheem.com، تاريخ الإطلاع: 2018/12/19، بتوقيت (16:20:01).

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 358 - 374 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

ملامح النقد الموضوعي في التفكير النقدي العربي القديم.

Features of Objective Criticism in Ancient Arab Critical Thinking

د. فريد زغلامي*
Farid Zoghlami
قسم اللغة والأدب العربي، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر.
University of Oum El Bouaghi
faridzoghlami89@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2019/12/01	تاريخ المراجعة: 2020/01/26	تاريخ القبول: 2020/03/15

ملخص البحث

تروم هذه الدراسة الإمساك ببعض الخيوط التي توصلها إلى التأكيد على مدى المشابهة الكبيرة في طرح وتناول بعض القضايا النقدية، من مثل: (اللفظ والمعنى(الشكل والمضمون)، الوحدة العضوية، غائية الأدب، القديم والجديد) بين النقاد العرب القدامى والنقاد الموضوعيين في القرن العشرين، من أمثال: "ت. س. إليوت"(T. S. Eliot)، "إ.أ. ريتشاردز"(I. A. Richards)، "كلينث بروكس" (Cleanth Brooks)، و"آلن تيت"(Allen Tate)، وغيرهم؛ وذلك قصد تحقيق مطلب مهم، وهو وضع اليد على الحلقة المناسبة التي تصل بعض ما جاد به الفكر النقدي العربي القديم بالخطاب النقدي الحديث والمعاصر ؛ أي البحث عن تأسيس شرعية للتراث النقدي العربي بحمله على المنظور المعاصر، دون السعي لتأسيس شرعية للحاضر من خلال هذا التراث، مثلما دأب على ذلك كثير من الباحثين والمفكرين والنقاد العرب في العصر الحالي. على أن يتم كل ذلك بروح علمية بعيدا عن أي إسقاط أو تمحّل تحرّكه وتغذيه نوازع مختلفة.

الكلمات المفتاح : نقد موضوعي، نقد قديم، شكل ومضمون، وحدة عضوية، غائية الأدب، قديم وجديد.

Abstract:

This study tends to uncover some leads that will enable us to confirm the similarity between ancient Arab critics and objective contemporaneous critics in dealing with some criticism questions, such as: (word and meaning (form and content), organic unity, literature teleology,

* فريد زغلامي. faridzoghlami89@gmail.com

classic and modern) among the ancient Arab critics and 20th-century objectivist critics as T.S Eliot, I.A Richards, Cleanth Brooks, Allen Tate, and others. The objective is to well define the pertinent link between what we possess and what the other owns, i.e., to seek a legitimate validity of our critical heritage by promoting it via the modern perspectives, instead of legitimating the modern approach at the heritage expense, as have done several Arab researchers. This study will be curried with a scientific spirit further from any projection or any cunning way motivated by different sorts of purposes.

Keywords: Objective Criticism, Ancient Criticism, Form and Content, Organic Unity, Literature Teleology, Classic and Modern.

توطئة:

تتسع الهوة كل يوم بين القارئ العربي وتراثه النقدي؛ ذلك ربما لانكفائه، في كثير من الأحيان، على ما يرد له من الثقافة الغربية من نظريات ومناهج نقدية، عمل على دراستها وتحليلها والتنظير لها وتمثّلها ومحاولة ليِّ أعناق النصوص الإبداعية – وخاصة القديمة – لتستجيب لآليات هذه المناهج والنظريات التي نشأت في بيئة وثقافة تختلف عن البيئة الثقافية العربية. الأمر الذي دعانا تحت هذا العنوان (ملامح النقد الموضوعي* في التفكير النقدي العربي القديم) إلى محاولة ملء الفجوة التي حصلت بين القارئ العربي المعاصر وتراثه النقدي، الذي انصرف عنه إلى الإعجاب بالنقد الغربي، وتمثله في كثير من المواطن، ناسيا أو متناسيا ما يزخر به تراثه من قضايا نقدية تستحق العناية والاهتمام؛ إذ ألحق بهذا التراث جورًا كبيرًا حين لم يتعهده بالدراسة الشاملة والدقيقة.

إنَّ محاولة رصد أوجه الشبه بين بعض القضايا في تراثنا النقدي والآراء النقدية للمدرسة النقدية الموضوعية، ربما لا يسلمُ من مزالق، يحاول العديد من النقاد التحذير من الوقوع فيها أثناء الخوض في مثل هذه العمليات المقارنتية، نسعى إلى تجنبها قدر الإمكان، والتي ربما يقف على رأسها تصور« تأثير [بين تراثنا النقدي والنقد الغربي] لا وجود لهما، وذلك بناءً على أوجه شبه قد توجد هنا أو هناك بين قضايا تراثنا وقضايا تراث الآخرين، ثم بناء نتائج وهمية تفضي إلى أن "زيدًا" في أدب الآخرين قد ردد أفكارا قال بها أول مرة "عمرو" في أدبنا »[1].

وهناك مسألة أخرى قد يأخذها القارئ على هذه الدراسة، وهي أن التفكير النقدي العربي القديم لم يقتصر على العناية بهذه القضايا الجمالية ورصدها في العمل الأدبي، وإنما كانت هناك اجتهادات من نقاد آخرين تخالف ذلك تماما (من مثل محاولة ربط الدين والأخلاق بالأدب وفصل اللّفظ عن المعنى (أو الشكل عن المضمون)، وإعطاء المعنى الأولوية على حساب اللّفظ، واعتبار هذا الأخير مجرد قالب تصب فيه المعاني... وهَلُمَّ جرًّا)، ولكن بحكم أننا نحاول تتبع أوجه الشبه التي تجمع بين بعض القضايا النقدية عند النقاد العرب القدامى والآراء النقدية للمدرسة الموضوعية، كان لزامًا علينا أن نركز على المسائل الجمالية والفنية في هذا الفكر النقدي، دون الالتفات إلى المسائل النفسية والاجتماعية وغيرها؛ وذلك لتشعب هذا الموضوع، والذي يحتاج إلى بحث مستقل. وقد يشفع ربما لنا في هذا أيضا ما ذهبت إليه "روز غريب " في أن:« العرب في نقدهم الأدبي قلما عرضوا لغير النقد الجمالي** لأنهم لم يعرفوا النقد السيكولوجي التحليلي ولم يطرقوا النقد البيئي أو التاريخي إلاّ بصورة بدائية ظاهرة الضعف. لكنهم كانوا في أدبهم من أقدم دعاة الفن للفن إذ قصدوا إلى الجمال في كل ما يقولون وقدموا حسن الكلام وجودته على صدق الفكرة أو عمقها أو معناها الفلسفي ولهذا آثروا البحتري في جمال عباراته الموسيقية على أبي تمام في غرابة معانيه»[2].

1) اللّفظ والمعنى (الشكل والمضمون):

تعد قضية اللّفظ والمعنى أو الشكل والمضمون [بشيء من التحوير الضروري في العصر الحديث] من قضايا النقد الأدبي التي كانت وما تزال موضع اهتمام النقاد قديما وحديثا، على اعتبار أنها من أهم عناصر العمل الأدبي، ومن الخصائص التي تؤخذ في الاعتبار عند تقديره والحكم عليه[3]، وقد أَخَذَ النقاد العرب القدامى في هذه القضية كل مأخذ: منهم من فَضَّلَ اللّفظ على المعنى واعتبره أساسا في الحكم على الشعر، ومنهم من فَضَّلَ المعنى على اللّفظ وبالتالي فصل هذان الفريقان بين اللّفظ والمعنى فصلاً تاماً، وهناك فريق آخر رأى اندغاما كاملاً بينهما فهما كالجسم الواحد الذي لا يمكن فصل روحه عن جسده. وبما أننا نعالج هذه القضية ضمن "النقد الموضوعي"، سنركز على فريقين فقط من بين الفرق الثلاثة السابقة، وهما: (الفريق الذي فَضَّلَ اللّفظ على المعنى، والآخر الذي رأى تلاحمًا شديدًا بينهما)؛ وذلك لأن هذين الرأيين كانا المحور الأساسي الذي قام عليه هذا الاتجاه النقدي.

وأما من فَضَّلَ اللّفظ على المعنى من النقاد والبلاغيين العرب فقد رأى أن المعاني مطروحة في الطريق يعرفها القاصي والداني، وإنما مدار الأمر كله على استقامة الوزن وإيراد اللّفظ الحسن؛ وفي ذلك يقول" الجاحظ " :« المعاني مطروحة في الطريق يعرفها العجميُّ والعربيُّ والبدويُّ والقرويُّ والمدنيُّ، إنما الشأن في إقامة الوزن وتخير اللّفظ، وسهولة المخرج وكثرة الماء، وفي صحة الطبع وجودة السبك، فإنما الشعر صناعةٌ، وضربٌ من النسج وجنس من التصوير»[4].

فقد ذهب " الجاحظ " من خلال هذا القول إلى أن جمالية الشعر لا تكمن في المعنى؛ لأن المعاني في متناول الجميع فكأن الأدب في رأيه« هو اللّغة المنسوجة على نحو معلوم قبل الأفكار التي تطرح فيه»[5]، فالأدب ليس مجرد فكرة مطروحة في نص معين، وإنما الأمر أكثر من ذلك بكثير؛ إذ« الأدب منذ الأزل ليس بما يحمل من أفكار، فذلك شأن الفلسفة، ولكنه بما يساق فيه من جمال النسج، و بما يُجلىَّ فيه من أناقة اللّفظ، وبما يشتمل عليه من بديع التصوير فهو من قبيل الجمال الفني»[6].

ولقد جاء بعد " الجاحظ " العديد من النقاد العرب الذين أقاموا الكلام على جودة اللّفظ وصحة الوزن، وحسن السبك، واعتبروا المعاني تابعة للألفاظ معروفة لدى الجميع، ومن بين هؤلاء نجد" أبا هلال العسكري " الذي يقول في ذلك:« وليس الشأن في إيراد المعاني لأن المعاني يعرفها العربيُّ والعجميُّ والقرويُّ والبدويُّ، وإنما هو في جودة اللّفظ وصفائه وحسنه وبهائه ونزاهته ونقائه وكثرة طلاوته ومائه مع صحة السبك والتركيب والخلو من أودِ النظم والتأليف وليس يطلب من المعنى إلاّ أن يكون صوابًا»[7]، وكأني "بأبي هلال العسكري " من خلال هذا المقبوس ينقل لنا ما قاله "الجاحظ" بحذافيره في تفضيله اللّفظ على المعنى، فالمدار عند هؤلاء في الحكم على العمل الإبداعي هو معيار اللّفظ، من حيث جودته وعذوبته واتساقه، أما المعنى فلا يشترط فيه إلا صوابه.

ويشبه كلام" العسكري " في " الصناعتين " قول " ابن رشيق " في " العمدة ":« للناس فيما بعد أراء ومذاهب منهم من يؤثر اللّفظ على المعنى فيجعله غايته ووكده وهم فِرق: قوم يذهبون على فخامة الكلام وجزالته على مذهب العرب من غير تصنع(...)، ومنهم من ذهب إلى سهولة الألفاظ فُعي بها واغتفر له فيها الركاكة واللين المفرط (...) ومنهم من يؤثر المعنى على اللّفظ فيطلب صحته (...) وأكثر الناس على تفضيل اللّفظ على المعنى سمعت بعض الحذاق يقول:

اللّفظ أغلى من المعنى ثمنًا، وأعظم قيمة وأعز مطلبًا، فإن المعاني موجودة في طباع الناس، يستوي الجاهل فيها مع الحاذق ولكن العمل على جودة الألفاظ، وحسن السبك وصحة التأليف»[8] .

وهذه النظرة التي تؤثر اللّفظ (الشكل) عن المعنى (المضمون) هي التي آمن بها "النقاد الموضوعيون" في القرن العشرين ومعظم مدارس النقد الحديث والمعاصر(دون الادعاء بأن هذه الاتجاهات النقدية تأثرت بمقولة الجاحظ أو غيره من النقاد العرب القدامى، فبلورتها؛ إذ لا يوجد مصدر يوحي بوجود أي نوع من التأثر بينهما)؛ إذ نادى النقاد الموضوعيون بضرورة الاهتمام بالشكل على حساب المضمون، فقيمة القصيدة عندهم تتوقف على مبناها وليس على معناها، وقد أصبح الشكل عندهم أكبر من وسيلة لإيصال الفكرة أو المعنى، كما كان ينظر إليه قديما حيث« [أضافوا] لفكرة الشكل مفهوما يجعل منه الغاية بدل الوسيلة (...) فالشكل عندهم هو المحتوى متحققا بعبارة مارك شور الشهيرة»[9]، فالمعنى أو المضمون حسب هذا الاتجاه لا يمكن اعتباره إلاّ جزءًا من الشكل أو المبنى أو فئة خاضعة للمبنى؛ لذا دعا النقاد الموضوعيون إلى الاهتمام أثناء مقاربة النصوص الأدبية بالشكل على حساب المضمون، واعتبار هذا الأخير عنصرا من عناصر الشكل، وفي هذا السياق يقول "آلن تيت":« إن الفكرة كلمة لا معنى لها، فليس هناك شيء اسمه فكرة بدون القصيدة. ومرة أخرى أقول: إنّ الفكرة لا تسبق أبدا القصيدة أو تصنعها... لأن القصيدة هي التي تصنع الفكرة وتخلقها»[10].

وأما عن قضية تلاحم الشكل والمضمون واندغامهما فهي من بين الأسس الجمالية التي ظهرت متناثرة في كتابات بعض النقاد العرب القدامى، وفي ذلك تقول" روز غريب ":« عرف نقاد العرب ما بين اللّفظ والمعنى من صلات خفية وما يستطيعه النغم والصوت من دلالة على المعنى فشرطوا في الشعر ائتلاف اللّفظ مع المعنى؛ أي اللّفظ الرقيق للمعنى الرقيق، واللّفظ الجزل للمعنى القوي الرصين. وكذلك أرادوا ائتلاف اللّفظ مع الوزن والمعنى مع الوزن والقافية»[11]، وقد عدّ "المرزوقي" في مقدمة "ديوان الحماسة" هذا المعيار ضمن مكونات عمود الشعر حيث يقول:« وعيار مشاكلة اللّفظ للمعنى وشدة اقتضائها للقافية، طول الدُّرْبة ودوام المدارسة، فإذا حكما بحسن التباس بعضهما ببعض، لا جفاء في خلالها ولا نُبُوْ، ولا زيادة فيها ولا قُصور، وكان اللّفظ مقسوما على المعاني: قد جُعِلَ الأخص للأخصّ، والأخس للأخس ...»[12] ، ونتيجة ذلك أنه

متى« اعترف اللّفظ والمعنى فيما تصوب به العقول فتعانقا وتلابسا متظاهرين في الاشتراك وتوافقا فهناك يلتقي ثريا البلاغة فيمطر روضها، وينشر وشيها ويتجلى البيان فصيح اللّسان...»[13] .

ولعل هذا ما نادى به " أبو حيان التوحيدي " حين قال موجّها:« ولا تعشق اللّفظ دون المعنى ولا تهو المعنى دون اللّفظ»[14]، فالمعاني والألفاظ متمازجة ومتواشجة لا يمكن الفصل بينهما بأي حال من الأحوال، وهذا ما أكده "ابن الأثير" بقوله:« وليس لقائل هنا أن يقول: لا لفظ إلاّ بمعنى فكيف فصلت أنت بين اللّفظ والمعنى، فإني لم أفصل بينهما وإنما خصصت اللّفظ بصفة هي له والمعنى يجيءُ فيه حتما»[15]، وقد ذكر" ابن رشيق " هذا التلاحم بين الألفاظ والمعاني حيث ذهب إلى أن:« اللّفظ جسم وروحه المعنى وارتباطه به كارتباط الروح والجسم»[16] .

ولأن قضية ارتباط الشكل بالمضمون أو اللّفظ بالمعنى وتلاحمهما وشدة التواشج بينهما قضية في غاية الأهمية، لم يغفل عنها النقاد الموضوعيون؛ إذ احتفوا بها احتفاءً كبيرا، وعرضوا لها في العديد من مؤلفاتهم، فبذلوا« جهدا كبيرا لبيان أن الأسلوب والموضوع شيء واحد لا يمكن فصلهما»[17]، ومن بين هؤلاء نجد " آلن تيت " الذي يتساءل مستنكرا محاولة فصل شكل الأدب عن مضمونه من قبل بعض دارسي الأدب:« هل في الإمكان التمييز القاطع بين اللّغة والمضمون؟ أليس المضمون واللّغة شيئا واحدا؟»[18]؛ لذا اعتقد هؤلاء النقاد استحالة الفصل بين الشكل والمضمون؛ إذ يرى " كلينث بروكس " أن:« النقطة الأساسية في المعرفة الجمالية هي أن المعنى متحد بالمبنى، بحيث يكونان معًا وجودا واحدا لا يمكن تجزئته»[19]، وهذا ما أكده الشاعر والناقد " ت. س. إليوت " حين رأى أن موسيقى الشعر« ليست شيئا قائما بمعزل عن المعنى، وإلاّ كان بالإمكان كتابة شعر يمتلك جمالاً موسيقيا كبيرًا دون معنى، و لكن لم أعثر أبدًا على شعر كهذا»[20].

لقد بدا واضحًا من خلال ما تقدّم بعض ملامح التشابه بين النقاد العرب القدامى والنقاد الموضوعيين في نظرتهم إلى مسألة اللّفظ والمعنى أو(الشكل والمضمون)، رغم تباعد الأمكنة واختلاف العصور، وانتفاء أي مسألة تأثر أو تأثير.

2) **الوحدة العضوية:**

يتجه هذا المقياس من مقاييس جودة الشعر إلى تأكيد أهمية الترابط والتلاحم بين أجزاء القصيدة حيث« لا يمكن تجاوز بيت دون أن يختل المعنى، وهناك من النقاد من ذهب إلى أن النص الجيد لا يخلو من وحدة عضوية»[21].

وقد تبدو هذه الفكرة عزيزة في التفكير النقدي العربي القديم؛ إذ حرصت « البنية النقدية السائدة في النقد القديم على ضرورة تجزئة القصيدة، والنظر إليها على أنها أشتات لا رابط بينها؛ لذلك رأوا ضرورة استقلال البيت عن نظيره بوصفه وحدة قائمة بذاتها»[22]، غير أنه لا يمكن التسليم بهذا الرأي على إطلاقه، فإذا كان لا وجود لذكر الوحدة كمبدأ عام في كتبهم، لكنهم عرفوا واشترطوا منها أنواعا في مقاييسهم النقدية. ولعل أول من رأى أن جودة الشعر إنما تتحقق بذلك هو "الجاحظ" عندما يقول:« وأجودُ الشعر ما رأيته متلاحم الأجزاء، سهل المخارج، فتعلم بذلك أنه أفرغ إفراغا واحدًا، وسُبك سبكًا واحدًا فهو يجري على اللّسان كما يجري على الدهان»[23]، فجودة الشعر عند "الجاحظ" تتطلب تماسكا واندغامًا بين أجزاء القصيدة الواحدة، فتصبح كلاً متكاملاً لا يمكن فصل بيت منها إلاّ وحدث خلل في المعنى.

وقد تبدت فكرة الوحدة جلية في القاعدة الخامسة من ركائز عمود الشعر عند " المرزوقي" والتي تنص على:« التحام أجزاء النظم والتئامه على تخيُّرُ من لذيذ الوزن... فذلك يوشك أن يكون القصيد منه كالبيت، والبيت كالكلمة تسالُمًا لأجزائه وتقارُنًا، وألا يَكُون كما قيل فيه:

و شِعرٍ كبعر الكبش فَرَّق بينهُ لسانُ دعيٍّ في القريض دخيلُ»[24]

وتبدو قضية تلاحم الأجزاء في صورة أوضح عند " ابن طباطبا العلوي " وذلك في قوله:« وأحسن الشعر ما ينتظم فيه القول انتظاما يتسق به أوله مع آخره على ما ينسقه قائله، فإن قُدم بيت على بيت دخله الخلل كما يدخل الرسائل والخطب إذا نقض تأليفها»[25].

وتتقدم فكرة الوحدة العضوية خطوة كبيرة على يد " الحاتمي " مؤكدًا ضرورتها؛ إذ يشبِّه القصيدة بجسد الإنسان حيث يقول:« إنَّ مَثَلَ القصيدة مثل الإنسان في اتصال بعض أعضائه ببعض، فمتى انفصل واحد عن الآخر وبيانه في صحة التركيب غادر الجسم عاهة تتخون محاسنه، وقد وجدت حذاق المتقدمين وأرباب الصناعة من المحدثين يحترسون في مثل هذا الحال احتراسًا يجنبهم شوائب النقصان حتى يقع الاتصال، ويؤمن الانفصال، وتأتي القصيدة في تناسب صدورها وأعجازها وانتظام نسيبها بمديحها كالرسالة البليغة، والخطبة الموجزة لا ينفصل منها جزء عن جزء،

وهذا مذهب اختص به المحدثون لتوقد خواطرهم ولطف أفكارهم»[26]. فالقصيدة تشبه جسم الإنسان الذي خلقه الله فسواه في أحسن صورة وأروع خلق، فمتى طرأ على هذا الخلق تشويه أو حدثٌ كأن ينفصل عضو عن آخر استتب في هذا الخلق عاهة تفسد محاسنه، وكل هذا إلحاح على تلاحم أجزاء القصيدة وتناسبها حتى تكون وحدة واحدة، هذه الوحدة التي يرى« المحدثون أن النقد العربي القديم قد أَخَلَّ بها... فقد كان النقاد القدماء ينكرون الإخلال بوحدة المبنى وتلاحم أجزائه، فقد عاب أحدهم شعر آخر لأنه يقول البيت و ابن عمه؛ أي أن الصلة بين أبياته غير وثيقة»[27].

وإذا انتقلنا من القرون الأولى للهجرة أيام ازدهار الحضارة العربية إلى القرن العشرين للميلاد، وجدنا نقاد المدرسة الموضوعية قد دعوا إلى ضرورة أن يكون العمل الأدبي بنية عضوية واحدة، ولاحظوا أن النص الجيد هو الذي يشكل وحدة منسجمة ومترابطة؛ إذ أن« أهم ما يميز أي عمل فني هو وحدته العضوية ... ورأى هؤلاء النقاد أن تحقق الشكل الفني لا بد أن يرفده خيال خلاق، وكأن هذا الخيال هو المسئول عن تحقق الوحدة العضوية في العمل الفني»[28]، فالعمل الفني الناجح عندهم هو الذي يشكل وحدة عضوية متلاحمة الأجزاء والعناصر. ويؤول مبدأ الشكل العضوي عند هؤلاء النقاد إلى اعتبار« النص الأدبي كائنا لغويا (ككائن نباتي أو حيواني)، يمثل بنية كلية متجانسة ...»[29] ، تنصهر فيها الوحدات اللّغوية والعناصر الفنية لتشكّل وحدة عضوية متكاملة، يكشفها الناقد عند تحليله للنصوص الأدبية.

من هنا يتبين لنا إدراك النقاد العرب القدامى والنقاد الموضوعيين لأهمية وحدة النص وترابط أجزائه، التي قد تتعدد معانيها وتختلف حتى تكون وحدة دلالية كبرى، فتظهر جماليتها في تماسكها.

3)غائية الأدب:

من ينعم النظر في التفكير النقدي العربي القديم يكاد يجزم أنه لم يربط، على مَرِّ تاريخيه، الشعر بأية غايات أخلاقية أو دينية أو تعليمية...، وهذا إذا استثنينا عصر صدر الإسلام، والذي ارتبط في أغلبه بأهداف دينية وأخلاقية وسياسية وغيرها، وأما ما عدا ذلك فقد ظل النقاد« يتفقون على فصل الشعر عن الدين والأخلاق، والمناداة بحرية الشاعر، وذلك قبل أن ينادى بها النقاد الأوروبيون بثمانية قرون»[30]، فقد نظر النقاد العرب القدامى إلى الشعر بمقاييس فنية خالصة

لا تجعل القيم الدينية والأخلاقية أساسا للمفاضلة بين الشعراء. ولعل من أقدم النقاد المنادين بهذه الفكرة هو" ابن سلام الجمحي " الذي يتحدث في كتابه " طبقات فحول الشعراء " عن شعراء أخلاقيين وشعراء غير أخلاقيين في الجاهلية، ولكنه لا يتخذ ذلك معيارا للمفاضلة بينهم، يقَسَّمَ الشعراء إلى طبقات وفقا له، بل قسّمهم وفق مسائل أخرى لا صلة لها بالأخلاق. ويجدر بنا أن نشير هنا إلى أن " ابن سلام الجمحي " قد وضع في الطبقة الأولى من "طبقات فحول الشعراء " الجاهليين والتي تضم (امرؤ القيس، وزهير بن أبي سلمى، وعمرو بن كلثوم والنابغة الذبياني) ثلاثة ممن عرف عنهم أنهم يتعهرون في شعرهم، وهم (امرؤ القيس، النابغة الذبياني، عمرو بن كلثوم).

أما الناقد الفذ " القاضي الجرجاني " صاحب كتاب " الوساطة بين المتنبي وخصومه " نجده ينعى ويردُّ على من أخذ على" المتنبي " بعض الأبيات التي تتنافى والأخلاق العامة، وتعاليم الدين الحنيف، متخذا من هذا مدخلاً للطعن في شاعريته، وَرَدُّ " الجرجاني "، الذي سنذكره، أكبر شاهد على أن التفكير النقدي العربي القديم قد قال كلمته في مسألة ربط الدين والأخلاق وغيرها من الأهداف بالشعر، ولم تعد هذه المسألة تحتمل نقاشا كبيرًا يقول " الجرجاني " :« والعجب ممن ينتقص أبا الطيب، ويغض من شعره لأبيت وجده تدل على ضعف العقيدة وفساد المذهب في الديانة كقوله:

يترشفن من فمـي رشفات هن فيه أحلى من التوحيد

فلو كانت الديانة عارًا على الشعر، وكان سوء الاعتقاد سببًا لتأخر الشاعر لوجب أن يمحي اسم أبي نواس من الدواوين، ويحذف ذكره إذا عدت الطبقات، ولكان أولاهم بذلك أهل الجاهلية، ومن تشهد الأمة عليهم بالكفر، ولوجب أن يكون كعب بن زهير وابن الزبعري وأضرابهما، ممن تناول الرسول صلى الله عليه وسلم وعاب من أصحابه، بكما خرسا وبكاء مفحمين، ولكن الأمرين متباينان، والدين بمعزل عن الشعر»[31].

هكذا أصبح الشعر عند النقاد العرب حرًا طليقا لا تقيده قيود، ولا تحده حدود، خالصا من أية غاية أو هدف معين سواء أكان دينيا أو أخلاقيا أو تعليميا ... وهلمَّ جرًا؛ إذ أضحت المتعة الفنية هي مطلب كل خبير بالشعر، ووجد مبدأ المتعة هذا« أنصارًا كثر بين النقاد العرب وبخاصة الذين انحازوا منهم بقوة إلى الجمال الشكلي وعندما يقول ابن وكيع التنيسي: إن الشاعر مطرب وحسب، دونما حاجة به حتى إلى معرفة أصول التلحين، فإن مبدأ " المتعة الفنية "

واضح في هذه الصورة التي يوردها»[32]، ولا أدل على " مبدأ المتعة " من قول " ابن رشيق القيرواني ": « إنما الشعر ما أطرب النفوس، وهَزَّ الأسماع وحَرَّك الطباع »[33].

ويعد مبدأ غائية الأدب (أو لا نفعية الفن عموما)، الذي دعا إليه النقاد العرب القدامى منذ أكثر من اثني عشرًا قرنًا، من المبادئ الأساسية التي نادى بها النقاد الموضوعيون، وسعوا إلى ترسيخها كمقياس أساس في الحكم على العمل الأدبي وتقييمه، فقد رفضوا رسالية الأدب أو استخدام الأدب وسيلة لغاية معينة(اجتماعية، سياسية، دينية، أخلاقية...)، فالأدب في نظرهم لم يُخْلق ليكون وسيلة لغاية غير نفسه، وفي ذلك يقول "محمود الربيعي":« الحق أن النظرية الموضوعية ترفض ابتداءً أن يرتبط الشعر " بهدف " محدد أو " فائدة " محددة (...) ويتجلى هذا الرفض في قول إليوت : إن محاولة ربط الشعر من قريب بأية مسائل اجتماعية أو دينية محاولة خطرة؛ إذ إنها تفرض على الشعر قوانين ينفذها ، " والشعر لا يعترف بمثل هذه القوانين"» [34]، فلا قبح ولا جمال في موضوع الفن عند النقاد الموضوعيين، فالشاعر الذي يصف الخير والشر وصفه جميل في كلتا الحالتين، وإنما القبح والجمال عندهم يكمن في طريقة التعبير والصياغة، وفي هذه النقطة يذهب " جون كرو رانسوم " إلى أن« الشاعر الحديث ينبغي ألا يعير في صنعته أدنى اهتمام للأخلاق أو الإله أو الوطن؛ لأنه إنما يبتدع نتاجًا منفصمًا يظهر فيه فنه»[35].

4) القديم والجديد:

لقد شغلت قضية " القديم والجديد " التفكير النقدي العربي القديم بأسره، وثار حولها جدل كبير، ولكن هذه المسألة لم تقتصر على تفكير النقاد العرب القدامى فحسب، بل تتجاوزه فتثار على المستوى العالمي بين الفينة والفينة.

ولعل المتتبع لمسار التفكير النقدي العربي القديم يلحظ أن هذا الأخير اتسم في عمومه بروح من المحافظة وتقديس للماضي، « فثمة حرص شديد على أن يستند إلى أسس ثابتة في الماضي، وذلك حتى لا يعمل هذا الحاضر في فراغ، أو يصوغ على غير مثال»[36]. غير أن روح المحافظة هذه لابد أن نفهمها على أنها إحساس بالمسؤولية تجاه هذا الحاضر، وإسهام في تطويره وتقدمه، بشكل أو بآخر، ولا يجب أن نتهم التفكير النقدي القديم في تمسكه بالتقاليد الأدبية وحرصه عليها، حين نسمع مثلاً قول" عمرو بن العلاء " :« لقد كثر هذا المحدثُ وحسن حتى

لقد هممت بروايته»[37]بالرجعية ومعاداة الحداثة؛ ذلك أن الحاضر لن تكتمل صورته إلاّ إذا غَرَف من نبع الماضي الصافي الذي لا ينضب معينه.

ولمّا لم تكن مسألة " التقاليد الأدبية " مقصورة على نقد بعينه، ولا زمان ولا ثقافة دون أخرى، كان لزاما أن تظهر جلية في كتابات أحد أساطين الحداثة وآبائها الناقد والشاعر" ت. س. إليوت "، وهو أحد الأعضاء البارزين في المدرسة النقدية الموضوعية، إذ ما برح يلح على ربط الحاضر بالماضي في تقاليد الثقافة الأوروبية، ورؤية الأول من خلال الثاني وفي ذلك يقول:« ليس لشاعر أو لفنان في أي فن معناه الكامل بمفرده. فدلالته وتذوقه إنما هو تذوق لعلاقته بالشعراء والفنانون الأموات. وليس في مقدورك أن تقيمه بمفرده إنما ينبغي عليك أن تضعه بين الأموات، وأنا أعني أن يكون هذا المبدأ من مبادئ النقد الجمالي لا التاريخي...»[38] ، وفي موضع آخر من مقالته " التقاليد والموهبة الفردية " يقول أيضا: إنه« ينبغي أن يتوافر لدى الشاعر إحساس بالتقاليد الأدبية لوطنه . والتقاليد تتضمن أولا الحاسة التاريخية؛ أي إدراك قدم وعصرية الآداب القديمة في آن واحد، فهي قديمة؛ لأن الزمن قد غبر عليها، وهي معاصرة لأنها لم تمت وإنما ظلت ماثلة في أذهاننا تفعل فيها فعلها. ومعنى هذا إنه لا قديم ولا جديد في الأدب. فكل أدب حي هو أدب معاصر، ولو كانت قد مضت عليه قرون»[39]، فلا يمكن لهذا الحاضر أن يستمر دون الارتكاز على جذور من الماضي مهما تكن سذاجة هذا الماضي، ولنسأل أنفسنا: كيف وصل العالم الغربي إلى هذا التقدم بسرعة فائقة؟ ولن يكون الجواب سوى أن العالم الغربي عاد إلى إحياء التراث اليوناني والروماني عن طريق الدراسة والتحليل والأخذ والطرح، حتى استقامت له حضارة يشهد العالم كله بتفوقها.

لقد سرت روح المحافظة في نفوس النقاد العرب القدامى، وخاصة النحاة، ولكن لما زادت عن حدها وأصبحت المفاضلة بين الشعراء تتم على أساس القدم والحداثة، واشتدت العصبية للقديم، وأصبح مقياس الحكم يتم على أساس العصور لا على أساس القيمة الفنية لهذا الشعر، ظهرت أصوات تنادي وتسخر في آن من تعبد هؤلاء للقديم وتدعو إلى ضرورة تقييم الشعر على أساس موضوعي لا يراعي البيئة أو الزمن الذي نشأ فيه، وإنما يكون مقياس الجودة الفنية هو أساس الحكم؛ إذ نجد " ابن قتيبة " في مقدمة كتابه " الشعر والشعراء " يقول:« ولم أسلك فيما ذكرته من شعر كل شاعر مختارا له سبيل من قلد أو استحسن باستحسان غيره . ولا

نظرت إلى المتقدم منهم بعين الجلالة لتقدمه، وإلى المتأخر منهم بعين الاحتقار لتأخره، بل نظرت بعين العدل على الفرقين، وأعطيت كلا حظه، ووفرت عليه حقه، فإني رأيت من علمائنا من يستجيد الشعر السخيف لتقدم قائله، و يضعه في متخيره، ويرذل الشعر الرصين و لا عيب عنده إلا أنه قيل في زمانه، أو أنه رأى قائله.

ولم يقصر الله العلم و الشعر والبلاغة على زمن دون زمن، ولا خص به قوما دون قوم، بل جعل ذلك مشتركا مقسوما بين عباده في كل دهر، و جعل كل قديم حديثا في عصره، وكل شرف خارجية في أوله، فقد كان جرير والفرزدق والأخطل وأمثالهم يعدون محدثين، ... ثم صار هؤلاء قدماء عندنا ببعد العهد منهم، وكذلك يكون من بعدهم لمن بعدنا كالخُرَيميّ والعتابيّ والحسن بن هانئ – أبي نواس– أشباههم، فكل من أتى بحسن من قول أو فعل ذكرناه له و أثنينا به عليه، ولم يضعه عندنا تأخر قائله أو فاعله ولا حداثة سنه، كما أن الرديء إذا ورد علينا للمتقدم أو الشريف لم يرفعه عندنا شرف صاحبه و لا تقدمه»[40].

لقد رفض " ابن قتيبة " أن يعتمد رأي غيره في استحسان أو استهجان الشعر، فالتقليد في الحكم على العمل الأدبي مقياس لم يعد ذا بال عنده ،كما أنه لم يرفع الشعر المتقدم لتقدم عصره وسلفية عهده، ولم يضع المتأخر لتأخره ومعايشته إياه، بل« الجودة الفنية هي المقياس النقدي الذي يحكم بمقتضاه على الشعراء، وتلك نظرة موضوعية متجردة تنعى على هؤلاء الذين يستجيدون الشعر السخيف لمجرد تقدم قائله، ويسقطون من شأن الشعر الرصين لمجرد أنهم يعاصرون قائله فالجودة هي المقياس وليس القدم والحداثة»[41]، فالمعيار الذي وضعه "ابن قتيبة " للحكم على العمل الأدبي هو« الجمال الفني، هو ما يحمله النص تدقيقا، لا ما يتمتع به الناص من سمعة وذكر، وتقدمية وسبق»[42]، والمتأمل في هذا المعيار الذي وضعه " ابن قتيبة " يكاد يجزم بأنه أرقى معيار موضوعي يمكن أن يحتكم إليه في النقد الأدبي أو الفن عموما؛ فقد صاغ به« أول أصل من أصول النقد وهو ضرورة توخي الموضوعية والحيادية تجاه النص الأدبي الذي ينبغي أن يقدر على أساس ما تضمّنه من قيم فنية وجمالية، دون ما نظر إلى اعتبارات القدم أو الحداثة أو شهرة صاحبه أو إعجاب الناس به»[43].

ولعل تقديس القديم والحنين إليه وتبجيله وإيثاره والاحتفاء به لم يكن حكرا على بعض النقاد العرب القدامى، وإنما ظهر في العصر الحديث من نقاد الضفة الأخرى من يحنُّ إلى الماضي

ويؤثره على الحاضر، وهو ما دفع النقاد الموضوعيين إلى التصدي إلى هؤلاء؛ وذلك بدعوتهم إلى تقييم الشعر على أسس فنية وجمالية لا على أساس السبق التاريخي، فقد ذهب " ريتشاردز " في كتابه "النقد العملي"(1929م) إلى أن« الإعجاب " بشيلي أو ميلتن " هو في الحقيقة احترام تقليدي لأيقونات الشهرة الشعرية، ولا يعتمد على نوعية شعرهما»[44]، فكأن تقييم هؤلاء الشعراء الرومانسيين لم يتم على أساس القيمة الفنية لشعرهم، وإنما سبقهم هذا كان من باب تقديس الماضي والتراث ليس أكثر.

خاتمة:

وفي الأخير ما بقي لنا إلا أن نقول: إنَّ التفكير النقدي العربي القديم الذي وجهت له العديد من الاتهامات وارتفعت إلى الأفق أصوات تنادي« النقد العربي يذهب إلى أن الشعر هو الكلام الموزون المقفى؛ أو النقد العربي يقول أمدح بيت (أو نصف بيت) هو كذا وأغزل بيت (أو نصف البيت) هو كذا... النقد العربي لا يهتم إلا بالصياغة اللّفظية... النقد العربي يقول: البيت هو الوحدة في القصيدة، ولا بد أن يكون مستقلا في دلالته... إلى آخر تلك الاتهامات التي كانت تصدر عن دارسين حسني النية، أو عن أناس ذوي نيات سيئة يتعمدون الإساءة إلى التراث الشعري النقدي عند العرب، أوعن آخرين لا يعرفون من التراث الشعري النقدي إلاّ ما قروؤه في الملخصات المبسترة من كتب البلاغة»[45]، تفكير نقدي يحتاج منَّا إلى عناية واهتمام كبيرين؛ إذ نسي هؤلاء الذين ينادون ببلادته وسذاجته أن هذا الفن لم يقتصر على هذه الأحكام الجزافية الذوقية في سائر ما قدّمه، وإنما ألفينا عبر تاريخه العديد من الخلافات بين نقاده في كثير من القضايا النقدية (مثل قضية اللّفظ والمعنى، وهي أكبر قضية شغلت الفكر النقدي والبلاغي العربي القديم وقضية القدماء والمحدثين، وفائدة الشعر ...) تشبه إلى حد بعيد ما يقع اليوم حول هذه القضايا وغيرها من خلافات، وفي ذلك يقول " عبد الملك مرتاض ":« إنّ الفكر النقدي العربي القديم حافل بالنظريات والإجراءات التطبيقية ومن العقوق أن نضرب صفحا عن الكشف عمّا قد يكون فيه من أصول لنظريات نقدية غربية تبدو لنا الآن في ثوب مبهرج بالحداثة؛ فننبهر أمامها؟ وهي في حقيقتها لا تعدم أصولاً لها في تراثنا النقديّ، مع اختلاف في المصطلح والمنهج والإجراء، بطبيعة الحال»[46].

فواجبنا نحن تجاه هذا التراث أن نعمل على نخْلِه وتمحيصه وبعثه من مرقده واستخراج الدرر من بطونه، ثم جعلها واضحة أمام الأجيال الحاضرة والمستقبلية، ما أمكن لنا ذلك، وما أتيح لنا من عمر نعيشه على هذه المعمورة من شأن كل هذا« أن يحي التراث ويعيده صالحا لأن تعتمد عليه نهضة حديثة كالنهضة الأوروبية التي اعتمدت في أصلها على إحياء تراث اليونان والرومان»[47]، ولسنا بكلامنا هذا ندعو إلى أن يقصر الباحث جهده على دراسة التراث العربي القديم لا يتعداه، ومن ثمة يعادي الحداثة والتطور، وإنما يجب علينا أن نرى هذا التراث في ضوء الحاضر، وما يستجد من نظريات في شتى المجالات. وقد تساعدنا هذه الدراسة التحليلية للتراث، وهي تحتاج إلى دارسين مؤهلين، على إنتاج نظرية نقدية ذات أصول عربية نستطيع من خلالها أن نقرأ هذا الكم الإبداعي من نصوص شعرية ونثرية، والذي عجزت العديد من الأقلام النقدية في كثير من الأحيان على استنطاقه وكشف جماليته وفنيته ورؤيته؛ لذلك يمكن القول: إنَّ« إقامة المعاصرة على أساس من إحياء التراث يشبه تهيئة الأرض لجعلها منتجة، وإهمال الماضي بالنظر إلى تأثر الحاضر بالعالم الأوروبي يشبه العيش على القروض. ولا بديل عن جعل المعاصرة هي الساق التي تنهض على الجذور (الماضي). وبذلك يصبح كل الماضي والحاضر شيئا واحدًا، فيكون الماضي حاضرًا تجمد. والحاضر ماضيًا يتحرك»[48]، وعلى الباحث الجاد أن يتمثّل دائما قول "أحمد شوقي"[49]:

حامي الحقيقة، لا القديم يئودُهُ حفظًا ولا طلبُ الجديد يفوته

هوامش

*- النقد الموضوعي: هو النقد الذي ينظر إلى النص على أنه بنية عضوية لا يمكن فصل شكلها عن مضمونها، بيد أنه يركز في مقاربته للأدب على البنية المورفولوجية، رافضا أن يكون له غاية رسالية معينة، ناظرا إليه بعيدا عن نفسية صاحبه وميولاته الشخصية . ونادى رواد هذا الاتجاه بالتحليل إجراء نقديا لشرح الأعمال الأدبية وتفسيرها من داخلها . للمزيد حول "النقد الموضوعي" ينظر : محمود الربيعي: في نقد الشعر، دار غريب، القاهرة ، مصر د. ط. د. ت، ص 145_ 168، وسمير سرحان: النقد الموضوعي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر د. ط، 1990، ص9.

1- محمود الربيعي: نصوص من النقد العربي – مع مقدمة تحليلية – دار غريب، القاهرة، مصر، د. ط 2000، ص 08.

**- وهو الذي يتناول تمييز الحسن والقبح في الأثر الفني اعتمادا على أصول الجمال، ولا يعنى بالنقد التاريخي أو الاجتماعي أو النفسي... .

2- روز غريب: النقد الجمالي وأثره في النقد العربي، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، د. ط، 1993 ص116.

3- ينظر: عبد العزيز عتيق: تاريخ النقد الأدبي عند العرب، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د. ط، د. ت ص ص226، 227.

4 - الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر): الحيوان، تح (عبد السلام هارون)، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده مصر، ط2، 1995، ج3، ص ص 131، 132.

5- عبد الملك مرتاض: في نظرية النقد (متابعة لأهم المدارس النقدية المعاصرة و رصد لنظرياتها)، دار هومة الجزائر، ط1، 2005، ص175.

6- المرجع نفسه، ص 114.

7- أبو هلال العسكري: الصناعتين، تح (محمد طاهر الجبلاوي)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة مصر، د. ط ، 1995، ص 22.

8- أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني: في محاسن الشعر، وآدابه ونقده، تح (محيي محمد الدين عبد الحميد)، دار الجيل بيروت، لبنان، ط 5، 1981، ج1، ص ص 124-127.

9- إبراهيم محمود خليل: النقد الأدبي الحديث – من المحاكاة إلى التفكيك-، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 2، 2007، ص 79.

10- بسام قطوس: المدخل إلى مناهج النقد المعاصر، دار الوفاء، مصر، د. ط، 2006، ص 97.

11- روز غريب، النقد الجمالي وأثره في النقد العربي، ص 133.

12- أبو علي أحمد بن محمد الحسن المرزوقي: شرح ديوان الحماسة، تح (أحمد أمين وعبد السلام هارون)، دار الجيل، بيروت – لبنان – ط1، 1991، ص 11.

13- المرجع نفسه، ص 08.

14- أبو حيان التوحيدي: الإمتاع والمؤانسة: تح (فريد الشيخ محمد وإيمان الشيخ محمد)، دار الكتاب العربي، بيروت – لبنان – ط1، 2004، ص 12.

15- ضياء الدين بن الأثير: في أدب الكاتب والشاعر، تح (أحمد الحوفي وبدوي طبانة)، دار نهضة مصر، القاهرة – مصر – دط، دت، ج1، ص 92.

16- أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني: العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده،ج1، ص 70.

17- بسام قطوس: المدخل إلى مناهج النقد المعاصر، ص 94.

18- يوسف وغليسي: مناهج النقد الأدبي، دار جسور، قسنطينة، الجزائر، ط1، 2007 ، ص 55.

19- بسام قطوس: المدخل إلى مناهج النقد المعاصر، ص 96.

20- بشير تاوريريت: الحقيقة الشعرية – على ضوء المناهج النقدية المعاصرة والنظريات الشعرية، دراسة في الأصول والمفاهيم، عالم الكتاب الحديث، إربد، الأردن، ط. 1، 2010، ص 328.

21- عبد القادر بوعقادة: في الأدب العربي ولغته، دار الملكية، الحراش – الجزائر، ط1، 2005، ص 11.

22- عاصم محمد أمين بني عامر: ملامح حداثية في التراث النقدي العربي، دار صفاء، عمان – الأردن – ط1، 2005، ص 122.

23- الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر): البيان والتبيين، تح (عبد السلام هارون) الخانجي، القاهرة – مصر – ط7، 1998، ج1، ص 122.

24- أبو علي أحمد بن محمد الحسن المرزوقي: شرح ديوان الحماسة، ص 10.

25- محمد بن أحمد بن طباطبا العلوي: عيار الشعر، تح (عباس عبد الستار)، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان- ط1، 1982، ص 131.

26- أبو إسحاق الحصري: زهر الآداب وثمر الألباب، تح(محمد محي الدين عبد الحميد)، شر(زكي مبارك)، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط5، 1999، ج3، ص651.

27- عباس عبد الحليم عباس: أوراق مبعثرة (بحوث ودراسات في الثقافة والتاريخ والأدب والنقد الأدبي)، علم الكتاب الحديث، إربد – الأردن- وجدار الكتاب العالمي، عمان- الأردن- ط1، 2006، ص 44.

28- بسام قطوس: المدخل إلى مناهج النقد المعاصر، ص 95.

29- يوسف وغليسي: مناهج النقد الأدبي، ص 55.

30- روز غريب: النقد الجمالي وأثره في النقد العربي، ص 136.

31- القاضي علي بن عبد العزيز الجرجاني: الوساطة بين المتنبي وخصومه، تح (محمد أبو الفضل إبراهيم وعلي محمد البجاوي) المكتبة العصرية، صيدا – بيروت- ط1، 2006، ص ص 62، 63.

32- عباس عبد الحليم عباس: أوراق مبعثرة (بحوث ودراسات في الثقافة والتاريخ والأدب والنقد الأدبي)، ص 81.

33- ابن رشيق القيرواني: العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، ج1، ص 73.

34- محمود الربيعي: في نقد الشعر، ص ص 159، 160.

35- محمد غنيمي هلال: النقد الأدبي الحديث، ص 302.

36- محمود الربيعي: نصوص من النقد العربي، مع مقدمة تحليلية، ص 22.

37- ابن قتيبة، الشعر والشعراء: تح (أحمد محمد شاكر)، دار المعارف، القاهرة ، مصر ، د. ط، د. ت، ج1 ص 63.

38- ماهر شفيق فريد: المختار من نقد ت. س. إليوت، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، د. ط، 2000، ج1، ص 365.

39- المرجع نفسه: ج1، ص ص 37، 38.

40- ابن قتيبة: الشعر والشعراء، ص ص 62، 63.

41- فتحي أحمد عامر: من قضايا التراث العربي ، النقد والناقد، ص 78.

42- عبد الملك مرتاض: في نظرية النقد، ص 44.

43- عبد العزيز عتيق: تاريخ النقد الأدبي عند العرب، ص 379.

44- كريس بولديك: النقد والنظرية الأدبية منذ 1890، ص 125.

45- عباس عبد الحليم عباس: أوراق مبعثرة (بحوث ودراسات في الثقافة والتاريخ والأدب والنقد الأدبي)، ص 71.

46- عبد الملك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هومه، الجزائر، دط، 2007، ص 188.

47- محمود الربيعي: مقالات أدبية قصيرة، دار غريب، القاهرة – مصر – دط، 2001، ص 266.

48- المرجع نفسه: ص 308.

49- أحمد شوقي: الشوقيات، دار العودة، بيروت – لبنان – دط، 1988، ج2، ص 151.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 375 - 398 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

اشتغال متخيّل الحمولات الثّقافية في الحكاية الشّعبية الموجّهة للطّفل في الجزائر.

The Method of the Imaginary Cultural Carrying in the Folktale that is Designed for Children in Algeria.

أ. جلال معوش *

Maouche Djalal

قسم اللغة العربية وآدابها/ كلية الآداب واللغات/ جامعة مولود معمري تيزي وزو (الجزائر)

University of Tizi Ouzou– Algeria

djalalmaouche@gmail.com

تاريخ الإرسال:2019/09/16	تاريخ القبول:2020/01/08	تاريخ النشر : 2020/03/15

مُلخّص البحث

أتناول في هذا المقال كيفية اشتغال مُتخيَّل الحمولات الثّقافية في الحكاية الشّعبية الموجّهة للطّفل في الجزائر؛ انطلاقًا من مصدرها الشّعبي، فالرّاوي ثمّ وُصولاً عند المتلقّي/الطّفل، وقد لعبت الحكاية الشّعبية الجزائرية بما يحمله متخيّلها دور المعلّم والمربّي للطّفل لِقُرُونٍ خَلَتْ، وهي تُسهم بشكل كبير في تثقيفه وتنشئته لبناء شخصيته فكريًّا ووجدانيًّا، فأحداث الحكاية وإن لم يدركها الطّفل حينئذ، فهي تُنشّط مخيّلته لتُعِينه على معرفة مشكلاته مع اقتراح حلول لها، لتكون بذلك الحكاية الشّعبية ومتخيّلها مصدر تحميل ثقافي/ تربوي وفهم للحياة بكلّ تحدّياتها عند الطّفل.

الكلمات المفتاح : حكاية شعبيّة، طفل، متخيّل، حمولات ثقافيّة.

Abstract :

In this article we are going to deal with the method of how the imaginary cultural baggage in the folktale that is designed for children in Algeria, starting from its popular source, the narrator to the receiver/child. The Algerian folktale played the role of the teacher and educator of the child for many previous centuries, and it participated to develop his personality intellectuallyand affectionately.Even though the child does not know the actions of the story,yet it develops his imagination and it helps him to solve different problems that face him in his life. So, the folktale and its imaginer are the source of cultural /educationalcarrying and understanding of life with all its challenges for the child.

Keywords: Folktale, Child, Imaginer, Cultural Carrying.

* جلال معوش. djalalmaouche@gmail.com

مقدّمة:

تتجلّى أهمية الموضوع قيد الدّراسة بحث وتقصّي كيفية اشتغال متخيّل الحمولات الثّقافية في الحكاية الشّعبية الموجّهة للطّفل في الجزائر، عِلْمًا أنّ ربط النّقد الأدبي بحقل الأدب الموجّه للطّفل في الجزائر لا يزال في مراحله الأولى، وبما أنّ النّصّ القصصي والحكائي يستمدّ مرجعيات متخيّله من الموروث والمرجع الثّقافي بمختلف أشكاله وموارده؛ فإنّه ينهل من حقول معرفية عديدة؛ سواء أكانت شفوية أم مكتوبة، محلية كانت أم أجنبية، لتحمل بذلك قصص الأطفال عمومًا وظائف اجتماعية ومقاصد تختلف باختلاف الانتماء الثّقافي والاجتماعي، ويعدّ متخيّل الحمولات الثّقافية في الحكاية الشّعبية الموجّهة للطّفل في الجزائر، مصدرًا تربويًّا تعليميًّا يعبّر عن مرجعية فكرية وعقائدية، سواء أكان متخيّلا مشتركًا لدى الجماعة (الثّابت)؛ أم متخيّلًا فرديًّا عند المرسِل – الرّاوي/المبدع- (المتغيّر)، لتتجلّى الإشكالية العامّة الآتية: كيف كان اشتغال متخيّل الحمولات الثّقافية في الحكاية الشّعبية الموجّهة للطّفل في الجزائر؟ وعلى ماذا اشتغل؟ وهل لمتخيّل الحكاية الشّعبية علاقة بتنشئة الطّفل وبناء شخصيته؟ وتتفرّع عنها إشكاليات فرعية هي: ما علاقة ذلك الاشتغال بالطّفل/المتلقّي لهذه الحمولات الثّقافية المتنوّعة في الحكاية الشّعبية؟ وما أثر ذلك تقنيًّا/جماليًّا ومعرفيًّا؟ كيف ومتى يمكن أن يعمل هذا المتخيّل على مساعدة الطّفل لِفهمٍ أفضلَ للحياة؟ وهل حقّق المتخيّل للطّفل ما هو منتظر منه ثقافيًّا وتربويًّا؟

1- الحكاية الشّعبية الجزائريّة وحاجات الطّفل: يتضمّن الأدب الشّعبي الجزائري الحكاية الشّعبية الحاملة لمادّة قصصية تعكس خصوصية ثقافته على مرّ العصور، ويبدو أنّ سبب توارث وانتقال الحكاية الشّعبية -بكلّ ما تحمله من متخيّل- من جيل إلى جيل سبب نفسي بالدّرجة الأولى، وقد حملت آلام الشّعوب وآمالها، حيث "ينسجها الخيال الشعبي حول حدث مهم، وأنّ هذه القصّة يستمتع الشّعب بروايتها والاستماع إليها"[1] فتُقدّم دروسًا وعِبرًا تفيد المتلقّي، فالحكاية الشّعبية الشّفوية في الثّقافة الجزائرية تُقدّمها الجدّات في حلقات للأطفال، وغالبًا ما تكون محكومة بزمان ومكان مخصوصين، حيث تحتفظ الذّاكرة الشّعبية " بذكرى الجلسات المسائية في "الأحواش" أيّام الصّيف، وحول "كوانين" النّار في ليالي الشّتاء الباردة، يوم كانت الرّوايات والأحاجي تمثّل مؤسّسة ثقافية، تقوم بوظيفة تلبية الاحتياجات النّفسية لأفراد المجتمع، وتزوّدهم بالمعارف والقيم

الخلقيّة والاجتماعية وبفلسفة الحياة."[2] إذ قدّمت مادّتها الحكائية عن طريق لغة رمزيّة، يقول عنها **برونو بتلهايم (Bruno Bettelheim)**:" وهي تخاطب في وقت واحد الشّعور واللاّشعور بمظاهرهما الثّلاثة: الهو، الأنا، الأنا الأعلى(...)؛ حيث تتجسّد المظاهر النّفسية بشكل رمزي."[3] فيستمتع الطّفل بتلك العوالم التّخييليّة فتنتعش مخيّلته ويستأنس بها؛ ناهيك عن الدّروس والعِبَر الّتي يستمدّها منها، ولقد تعدّدت الأسماء الّتي يطلقها المجتمع الجزائري على الحكاية الشعّبية من منطقة لأخرى، وإن حملت نفس الدّلالة تقريبًا، فالكثير يربطها بالخرافة والدّليل على ذلك حسب **عبد الحميد بورايو**، تسميتها بـ "الخرافة" و"خريفية"، "حجاية" و"محاجية"، "حكاية" وبالأمازيغية "تَمَاشَهُوتْ".[4] ومن الاعتقادات الّتي بقيت راسخة لدى الأجيال المتوارَثة لهذه الحكايات أنّها لا تُروى نهارًا، ومن يفعل ذلك فإنّه " يتعرّض للأذى في نفسه أو في أولاده أو في أحفاده. يصحب أداءها صيغ افتتاح واختتام معيّنة، ويحظى حَمَلَتها بالاحترام والتّبجيل."[5] فللحكاية الشّعبية مجموعة من الحمولات والسّمات الثّقافية الّتي تعكس ثقافة المنطقة وخصوصية متخيّلها، وتتوارث عبر الأجيال لتحقيق حاجات نفسيّة وتربويّة وثقافيّة انطلاقًا من المتلقّي الطّفل الّذي يُراد تنشئته وبناء شخصيّته، لذا يرى **عبد الحميد بورايو** أنّ القصص الشّعبي " تستجيب لحاجات نفسية وثقافية عند المتلقّين، (...) للسّمر والاستمتاع والتّملّص من عالم يحكمه منطق الحياة العمليّة والجدية والالتحاق بعالم مغاير لا يخضع لنفس القواعد، يتميّز بالغرابة والعجب والخارق ليشجّع على الاستيهام والحُلم ومعايشة مختلف المواقف المتناقضة والقوى المتصارعة."[6] وهذا ملائم لخصوصيات المتلقّي/الطّفل الّذي يحتاج إلى الإشباع العاطفي والفكري والثّقافي لتنشئة سوية لشخصيته، وجعله قادرًا على مواجهة تحدياته الحياتية باعتباره أمل الشّعوب ومستقبلها.

2- مصطلحات وعلاقات:

2-1- المتخيّل/ الحكاية: يتقاطع مصطلح المتخيّل بمصطلحات لها صلة وثيقة به كالخيال والتّخيّل والمخيّلة، وهي كلّها تلتقي في الجذر (خيل)؛ يقول **ابن فارس:** " الخاء والياء واللام أصل واحد يدلّ على حركة في تلوّن. فمن ذلك الخيال، وهو الشّخص. وأصله ما يتخيّله الإنسان في منامه؛ لأنّه يتشبّه ويتلوّن.."[7] إذن فهو يعبّر عن واقع ما حقيقيًّا أم وهميًّا، فهو رهين الخيال والصّور الذّهنية المتشكّلة، وقد يكون هذا التّصور إمّا حقيقيا أم خياليا أم مزجًا بينهما، والحكاية الشّعبية حسب **عبد الحميد بورايو** " أثر قصصي ينتقل مشافهة أساسًا، يكون نثريا يروي أحداثا

خيالية لا يعتقد راويها ومتلقيها في حدوثها الفعلي، تُنسب عادة لبشر وحيوانات وكائنات خارقة، تهدف إلى التسلية وتزجية الوقت والعبرة."[8] وفي الحكايات الشّعبية الموجّهة للأطفال؛ يطغى المتخيّل الخرافي الخيالي على المتخيّل الواقعيّ الحقيقيّ، لذا نجد خطابها يحمل علامات عدّة عن العوالم الخيالية بما تحمله من بُعد أسطوري وخرافي/عجائبي في الكثير من المرّات، كالملفوظات (الساحر، الأداة السحرية، تحوّل الإنسان إلى حيوان، الخوارق..). وكلّها تصوّر متخيّلًا لحمولات تعكس ثقافة ما، وحسب النّاقدة **نبيلة إبراهيم** فإنّ " الحكاية الخرافية البدائية تكوّنت في الأصل من أخبار مفردة نبعت من حياة الشعوب البدائية وتصوراتهم ومعتقداتهم، ثم تطورت هذه الأخبار واتّخذت شكلا فنيا على يد القاصّ الشّعبي، وأصبحت لها قواعد وأصول محدّدة"،[9] وقد تولّدت عن رواسب ثقافية معيّنة؛ أصبحت مشتركة في المتخيّل الجمعي لمختلف الثّقافات بتعدد مرجعياتها وانتماءاتها وإيديولوجياتها، كقصص ألف ليلة وليلة، كليلة ودمنة، خرافات إيسوب، حكايات الأطفال والبيوت للأخوين جريم (جاكوب ووليام) وغيرها، لكن تبقى الحكاية المحلية متميّزة في خصوصياتها المميّزة من معتقدات وقيم أخلاقية وثقافية ونظم اجتماعية.

2-2- أقطاب المتخيّل: يتأسّس متخيّل الحكاية الشّعبية الجزائريّة على ثلاثة أقطاب هي: متخيّل الجماعة (الشّعب) الّذي تشترك فيه كلّ فئات الشّعب؛ وهو المصدر الأوّل لمتخيّل الحكاية الشّعبية يتميّز بالثّبات نسبيًّا، ومتخيّل الذّات/الرّاوي الّذي قد يصبغ فيه الرّاوي/ المبدع حكايته ببعض من متخيّله الفردي الخاصّ، فينشأ متخيّلاً مُغايرًا في بعض تفاصيله عن متخيّل الجماعة زيادةً أم نقصانًا، ثمّ القطب الثّالث وهو متخيّل المتلقّي/ الطّفل؛ وهو ذلك المتخيّل المتشكّل عند الطّفل المتلقّي/النّاقد بعد تلقّيه لهذا المتخيّل الحكائي، ويمكن للطّفل المتلقّي أن يشتغل على ما تلقّاه من حمولات حكائية هي "مخيّلة"[10] بالنّسبة إليه؛ فيُنتِج متخيّلا آخر مختلفًا، فيستمرّ الاشتغال على المخيّلة وإنتاج المتخيّل ما استمرّ إنتاج المتخيّل ونقده، وهو ما يسمح بتشكّل متخيّل تشترك فيه الجماعة بكلّ توجهاتها؛ هذا المتخيّل الّذي سيكون وليد ديمومة وممارسة يصطبغ بصبغة الرّواة باختلاف الأزمنة والأمكنة، فمثلًا يختلف متخيّل الحكاية الجزائرية في القرن العشرين عن متخيّلها في القرن العاشر، ويختلف متخيّل الحكاية الجزائرية عن متخيّل الحكاية الصّينية أو الأمريكية؛ لاختلاف خصوصيات التّركيبة الثّقافية الفكرية والإيديولوجية لكلّ بلد.

2-3- المتخيّل والواقع: غالبًا ما نجد اشتغال المتخيّل السّردي في الحكاية الشّعبية الجزائريّة – على غرار قصص الأطفال في العالم- متأثّرًا بالوسط السّياسي والاجتماعي والثّقافي والدّيني، ويكتسب دلالات جديدة بفعل المتغيّرات الّتي يُضفيها عليه الواقع (مجتمع أو مبدع)، وقد شكّلت الجماعات الإثنيّة – البشريّة- حسب **عبد الحميد بورايو** في بعض المراحل التّاريخية شعوبًا بملامح قومية مشتركة،" فكان لها إنتاج ثقافي وأدبي جمعي تناقلته الأجيال وأضافت إليه وأبدعت، وبلورت عن طريقه هوّيّتها وخصوصياتها الثّقافية والحضاريّة،"[11] لِتُصَوِّرَ انشغالات الأفراد والجماعات وما تتّصف به نفسياتهم وأخلاقهم وسلوكاتهم؛ ونَقْلُ هذا الأثر من المرسِل/المبدع إلى المتلقّي/الطّفل، وقد أثنى الكاتب والنّاقد المصري **عبد التّواب يوسف** على مؤلّفَيْ (بقرة اليتامى وقصص أخرى) في تقديمه للكتاب وأعطى للحكاية بعدا عربيًّا بقوله:" وكان جميلا من رابح خدوسي وعائشة بنت المعمورة، أن يعيدا صياغة الحكاية الشّعبية العربية في الجزائر، وأن يعدّاها للأطفال، أسوة بما حدث في كل بلدان العالم،"[12] قَصْدَ نَشْرِ أفكار وقيم تعالج أمور الحياة وتفسّر حركاتها وسكناتها بصفة رمزيّة، فَمِنْ سِمَات الأدب الشّعبي والحكاية الشّعبية الفنّية حسب **طلال حرب** في تقديمه لكتاب (التّحليل النّفسي للحكايات الشّعبية لـ"**برونو بتلهايم**") " ذيوع البيان فيه لميل الفلاّحين إلى الرّمز دون التّقرير، والتّلميح دون التّصريح، والكتابة دون الإفصاح، ومردّ ذلك إلى طول ما اضطرّتهم حياتهم المضغوطة إلى مداراة أهل السّلطة وستر معانيهم عن المستبدّين."[13]

2-4- المتخيّل والطّفل والثّقافة: يستعين الطّفل المتلقّي (المستمع، القارئ، المشاهد)(*) لهذه الحمولات الثّقافية في الحكاية الشعبية بما تشكّله من متخيّل؛ لمعرفة مختلف خصوصيات بني جنسه من أفكار وفنون ومعتقدات وأعراف للاستفادة منها مستقبلاً لمواجهة مصاعب الحياة باعتبارها مرتكز أخلاقي وقيمي للطّفل؛ لذا " عنى علم الأنثروبولوجي الاجتماعي خلال العقود الأخيرة بالطّفولة والتّنشئة الاجتماعية وعلاقة الثّقافة بشخصيّة الطّفل وسلوكه."[14] وقد خلص **هادي نعمان الهيتي** إلى أنّ الثّقافة " تشكّل كيانًا من الأساليب، أساليب السّلوك الّتي تقوم على معايير وقيم ومعتقدات واتّجاهات ومهارات ونتاجات فكريّة ويدويّة ونظم اجتماعيّة واقتصاديّة وسياسيّة وعائليّة وتربويّة من معارف وقوانين وأساليب في التّعبير.."[15] ويبدو أنّ صعوبة إخضاع الأطفال لشروط منهج التّجريب؛ نظرًا للخصائص الفكرية والتّعبيرية المتباينة من طفل لآخر؛ هو سبب عزوف مختلف العلوم الإنسانية — خاصّة الأدبية منها- عن دراسة الطّفل كلّ في مجاله.

2-5- مفهوم متخيّل الحمولات الثّقافية للحكاية الشّعبيّة: استنادًا لما سبق يمكن أن يتلخّص لنا بأنّ متخيّل الحمولات الثّقافية للحكاية الشّعبية هو تلك التّصوّرات عن السّلوكات الإنسانيّة بآمالها وآلامها في إطار الجماعة؛ والّتي تحملها الحكاية الشّعبية، وهي تختلف من منطقة إلى أخرى ماديًا ومعنويًا، ليتمايز متخيّل الحمولات الثّقافية باختلاف المجتمعات وطرق العيش المادّية (لباس وغذاء..)، والمعنوية (أفكار ومعتقدات وقيم)، فعبَّر متخيّل الحمولة الثّقافية للحكاية الشّعبية عن التّفكير الإنساني المتنوع زمانًا ومكانًا، فوحّد بذلك التّفكير الشّعبي البشري العالمي، لذا نجد مَواطن تشابه بين العديد من الحكايات الشّعبية العالميّة، فنجد تشابه بين متخيل حكاية شعبية هندية وأخرى أمريكية، وبين متخيّل حكاية روسية وأخرى جزائرية وغيرها، وهذا ما ينمّ على أنّ اشتغال وديناميّة التّفكير الإنساني متشابه وإن اختلفت الأعراق والثّقافات.

2-6- المتخيّل والتّنشئة للحياة: لا شكّ أنّ في متخيّل حمولات الحكاية ما يساعد الطّفل على تنشئته ثقافيًا ووجدانيًا؛ فيكتسب قدرة على إقامة علاقات مع أفراد المجتمع بشكل إيجابي، لذا يرى **أحمد فرشوخ** بأنّ " الذّات الطّفلية ليست كيانا معطى يتشكل منذ الولادة، ولكنها تبنى عبر سيرورة التفاعل مع الوسط الاجتماعي."[16] وهذا يسمح بتكوين طفل متفتّح ومتّزن عقليًا ووجدانيًا، قادرٍ على تحمّل صعوبات وأعباء الحياة والتأقلم مع تحدّياتها؛ يقول **برونو بتلهايم (Bruno Bettelheim)** في هذا الصّدد:" المهمّة الأكثر صعوبة في التّربية هي مساعدة الطّفل على إعطاء معنى للحياة."[17] فيكون متخيّل الحكاية بذلك أحد أهمّ العناصر المساعدة في تربية الطّفل وتنشئته تنشئة سويّة اجتماعيًا وفكريًا ووجدانيًا، كما تخبر الحكاية الشّعبية الطّفل بأنّ "مقاومة الصّعوبات الكبيرة في الحياة هي شيء لا مناص منه، وأنّ هذه الصّعوبات تؤلّف جزءًا حميمًا من الوجود البشري."[18] فتزداد ثقة الطّفل في قدراته، فتهون الصّعوبات ويزول عنه جزء كبير من قلقه من وضعه الوجودي، فيكون أكثر استعدادًا لمواجهة تحدّيات الحياة والتّغلّب عليها؛ انطلاقا من مجموع الخبرات والتّجارب التي اكتسبها من حمولات الحكايات الشّعبية التي سمعها أو قرأها، وإسقاطها على وضعيات ومشكلات مشابهة قد تصادفه في حياته للوصول لأفضل حلّ، وقد سلكت الحكاية الشّعبية الجزائرية –وعلى غرار الحكايات العالمية- نهج إعطاء الطّفل الجزائري نظرة وتصوّرًا عن الحياة العامّة؛ من خلال الأنساق الثّقافية الّتي تتواجد في ثناياها، والّتي تتفرّد بها عن باقي الثّقافات العالميّة، وهي تشترك في الكثير من الوظائف المورفولوجية المعروفة لدى

فلاديمير بروب (Vladimir Propp)؛ حيث "تنطلق من الإساءة أو الحاجة ليمرّ بالوظائف الوسيطة، وينتهي بالزّواج أو وظائف أخرى تعمل عمل الحلّ. فالوظيفة يمكن أن تكون مكافأة، أو حصولاً على موضوع البحث، (...) أو نجدة وخلاصًا أثناء المطاردة... ونطلق على هذا البسط اسم النّسق. وكلّ إساءة جديدة (..)، وكلّ حاجة جديدة إنّما تمهّد السّبيل لنسق جديد، ويمكن للقصّة أن تحتوي على العديد من الأنساق."[19] لنجد أنّ لمتخيّل الحكاية الواحدة شبكة من الأنساق، وللتعمّق أكثر في التحليل تناولت نماذج لحكايات شعبيّة جزائريّة موجّهة للطّفل لاستخلاص كيفية اشتغال متخيّل حمولاتها الثّقافية.

3- اشتغال متخيّل الحمولات الثّقافيّة في نماذج لحكايات شّعبيّة جزائريّة موجّهة للّطفل:

انتقلت الحكاية الشّعبية من مرحلة الشّفوية إلى مرحلة التّدوين ثمّ الدّراسة والتّحليل، فرغم بعض مظاهر العنف والقسوة الّتي تحملها الحكاية الشّعبية، إلاّ أنّ **عبد التّواب يوسف** يرى أنّ "أبناءنا أكثر شجاعة من أن يخافوا منها أو ينزعجوا أو يرتجفوا، (...) وهم قادرون على احتمال هذا الّذي يجري معهم، (...) لأنّ في دنيانا ما يزيد على الحاجة من الرّعب والفزع."[20] وحتّى لا يكون الطّفل منعزلاً عمّا يدور حوله من المهمّ تهيئته نفسيًّا، من خلال دور الأسرة -خاصّة الوالدين- في عملية رواية الحكايات، حتّى يتأقلم مع مختلف الوضعيات الّتي قد يواجهها في مشوار حياته؛ ويكون أكثر ثقة في نفسه وقدراته، ويحوي متخيّل الحمولات الثّقافية في الحكاية الشّعبية مجموعة التّجارب والخبرات والمواقف إزّاء وضعيات ما واقعية أو متخيّلة، لتقدّم للطّفل مادّة تساعده على فهم العالم، يقول **برونو بتلهايم (Bruno Bettelheim)**" الحكايات الشّعبية قصص فريدة لأنها عمل فنّي يَفهم وضعية الطّفل أكثر من غيره، ويفهمه الطّفل أكثر من أيّ عمل فنّي آخر،"[21] فهي إذن تتّبع منهجية تتلاءم مع إدراك الطّفل ونمط اختباره للعالَم، وهذا ما يجعله يثق ويصدّق ما ترويه الحكاية الشّعبية، لأن الطّفل والحكاية الشّعبية لهما نفس الطّريقة في فهم العالم، وهذا ما يجعل الطّفل قريبًا من الحكاية الشّعبية مقارنة بالأجناس الأدبيّة الأخرى.

تلخّص الحكاية الشّعبية الجزائرية (بقرة اليتامى) عبقريّة المجتمع وطريقة تفكيره، فتشكّل متخيّلاً يصوّر نظرته للخير والشّرّ؛ لتقترب الحكاية بمستوياتها التّخيّلية في أحداثها وشخوصها وفضائها من ذهن الطّفل، فتنقل أنماطًا سلوكية بأساليب مختلفة تؤدّيها شخصيات الحكاية (إنسان، حيوان..). فكم يتشوّق الأطفال لسماع حكي الجدّة لـ (بقرة اليتامى)، قالت الرّاوية

الجدّة "زينب" للأطفال المجتمعين حولها: " آه يا أبنائي؛ سأقصّ عليكم حكاية "بقرة اليتامى"؛ القصّة الّتي أبكت الأجيال، قصّة الإنسان الّذي لعبت به الأقدار (...)، يردّون عليها: نعم، نعم يا جدّتي هيا بسرعة."[22] ويتطلّع المتلقّي/ الطّفل بشغف لمعرفة نهاية الحكاية "وهو يلهث وراء اللّامنطوق للوصول إلى متعة النّصّ الكاملة."[23] فيكتمل بناء متخيّله في آخر مشهد حكائي.

تستمدّ الحكاية الشّعبية الجزائرية حمولاتها الثّقافية من متخيّل يحمل سمات سوسيو ثقافية تعكس انتماء فكره ومعتقده وإيديولوجيته، ويصوّر مجموع مظاهر الحياة الاجتماعيّة والأخلاقيّة في المنطقة المغاربيّة عمومًا والجزائر خصوصًا، لترسم سماته الفكرية والذّهنية الّتي عبّرت عن آلام وآمال المجتمع/ والثّقافة الجزائرية، وهي تغذّي عقل وقلب ووجدان الطّفل؛ فتجعله قادرًا على مواجهة تحدّيات الحياة، ويتمثّل متخيّلها في:

3-1- الصّراع بين الخير والشّرّ: يصوّر لنا متخيّل الحكاية الشّعبية الجزائريّة ذلك الصّدام بين الخير والشّرّ، عن طريق مجموعة من العلامات والرّموز، لينتصر في الأخير الخير على الشّرّ في جلّ الحكايات منها: (سلاّك الحرير من السّدراية)، (بوكريشة)، (اعمر الأتان)، (مفسّرة الألغاز)[24] هذه الحكايات ذات البناء التّقليدي من حيث المسار السّردي حسب **عبد الحميد بورايو**؛ إذ تبدأ الحكاية " بإساءة (..)، أو رغبة في الحصول على شيء ما. يخرج البطل (..) وتبدأ المغامرة. يلتقي المانح (..) يقدم له المعلومات اللازمة، (..) تسمح له هذه المساعدة بولوج العوالم المجهولة والحصول على الشيء المرغوب، والقضاء على المعتدي المتربص به، تأتي بعد ذلك مرحلة العودة، يظهر الصراع الثّنائي بين البطل ومن يتابعه من الخصوم والحسّاد الذين يضعون في طريق عودته شتى العقبات، ويتمكن من اجتيازها، (..) ويصل إلى منزله متنكرا؛ (..) وتنتهي الحكاية بواقعة التّعرف على البطل (..) وينال المكافأة والزّوجة الحسناء، وتاج الملك."[25] ينطبق هذا المسار السردي على آخِر مقطع سرديّ من حكاية (سلاّك الحرير من السّدراية)؛ " عندما سمع "سلاّك الحرير من السّدراية" نداء البرّاح قصد القصر، وعرّف بنفسه وذكّر السّلطان بما فرط منه في حقّه عندما أمر بقتله ليفتكّ منه الفتاة. عند ذلك قال السّلطان: لقد عفوت عنك.. وأزوّجك ابنتي.. وأمنحك نصف محكمتي.. وأستخلفك حاكمًا على هذه البلاد."[26]

هذا وتُقدِّم حمولات الحكاية الشّعبية الجزائرية بعض القيم السّامية في العلاقات الاجتماعية، فتُعلّم المتلقّي بطريقة فنّيّة وغير مباشرة كيفية التّعامل مع الآخرين في المجتمع، وعدم

الانزواء عن باقي الأفراد، فينتقل المتخيّل الثّقافي القيمي للحكاية إلى الطّفل ليكون بذلك معرفة يعمل بها وقت الحاجة، فيعرف الطّفل أنّ الانطباع الأوّل عن شخصية ما ليس معيارًا للحكم عليها بالخير أو الشّر، لأنّ الانطباع الأوّلي الّذي ينشأ عن شخصية ما بمجرّد النّظر إليها أو وصف مظهرها أمر غير صحيح، إنّما يتمّ الحُكْم على شخصية ما بالنّظر إلى جملة أفعالها وأقوالها، وهذا ما نجده في العديد من الحكايات الشّعبية الجزائرية، كقول الرّاوي عن البطل "امقيدش" في خاتمة حكاية (اللّنجة بنت الغولة):" واعترفوا له أنّ المرء ليس بجسمه وجماله بل بعقله وحسن تدبيره."[27] فَتفوُّقُ الإنسان إنّما يكون بعقله وذكائه وليس بقوّته وجبروته كما في حكايتي (نصيف عبيد) و(الشّيخ العكرّك)[28]، فمثلا في حكاية (نصيف عبيد) الطّفل النّاقص؛ اتّسم بالفطنة والذّكاء عن إخوته، فتفوّق على مكر الغولة بدهائه وشجاعته كما يوضّحه خطابه للأغوال في نهاية الحكاية:" أنصحكم بأن تذهبوا لتجمعوا الحطب ثم تشعلون نارًا قويةً أمام الباب (...)، شدوا بأيديكم معا واهجموا على الباب (...) وتتمكّنوا مني. عملوا بمشورته واندفعوا جميعا نحو باب الحديد المحمرّ (...) فالتصقت أجسادهم بالباب المتوهّج، وماتوا جميعًا."[29] وبالتّالي يفهم الطّفل المتلقّي لمثل هكذا حكايات بأنّ العقل والذّكاء مفتاح كلّ نجاح وتفوّق في الحياة.

3-2- انتقاد زوجة الأب: حيث نجد أنّ متخيّل الحكاية الشّعبية الجزائرية يتضمّن في أحيان كثيرة فكرة انتقاد زوجة الأب، من خلال جملة أفعالها وأقوالها في الحكاية، لتبدو بذلك أنها مصدر الشرّ كلّه، كما يبيّن المقطع السردي في (بقرة اليتامى):" تزوج الشّيخ من امرأة ظنّ الخير في ناصيتها لكنّها كانت تخفي تحت جمالها قلبًا أسود أقسى من الحجر، قلبا لا يرحم ولا يلين."[30] وكانت السبّب في شقاء وبؤس العائلة وحرمان أبناء زوجها، عندما تسبّبت في طَرْدِ ابْنَيْ زوجها وحرمانهما من أبيهما حسدًا وغيرةً، وهذا ما يسلّط الضّوء على علاقة الطّفل/الابن بزوجة الأب الّتي تُصوَّر غالبًا أنّها قاسية وشرّيرة، كما في حكاية (عشبة خضّار) في قول الراوي " تزوّج أبوها ثانية فأنجبت له امرأته الثّانية بناتًا، ذات يوم اتّفقت الشقيقات مع أمّهنّ التخلّص من أختهنّ لأنهنّ كنّ يكرهنها."[31] فينشأ لدى الطّفل/ المتلقّي لهذه الحمولات تصوّرًا سلبيًّا عن زوجة الأب، خاصّةً وأنّ كلّ طفل معرّض لفقدان أمّه، ليصبح ربيبًا، ومع هذه الفكرة وإن كانت تُصوِّر جانبًا من جوانب العلاقات الاجتماعية، إلاّ أنّ الطّفل سينظر لزوجة الأب نظرة كره واحتقار، نظرًا للخلفية المعرفية الّتي أكسبته إيّاها حمولة الحكاية الشّعبية، حتّى وإن لم تكن زوجة الأب من النّوع

الّذي وصفته الحكاية (الشّرّيرة)، ومن جهة أخرى وبشيء من التّفاؤل؛ قد يكون مثل هذا النوّع من الحكايات إيجابيًّا للطّفل ليكون أكثر احتياطًا، فيعمل على كسبِ الودّ من زوجة الأب، الّتي سيسعى من خلالها تعويض أمّه وإن كان تعويضًا شكليا في البدء، ليحافظ على توازنه الداخلي؛ خاصّة إذا توفّر التّفاهم بين أفراد الأسرة، فيفهم الطّفل أنّه يجب عليه أن يطيع ويحافظ على والديه، فيكون إيجابيًّا في تعاملاته الأسرية لتفادي مثل هذه الوضعيّات الّتي يجدها في الحكايات. ومن جهة أخرى يتبيّن للسامع/القارئ لحكاية (بقرة اليتامى) أنّ هناك بعض مواطن تلاقي متخيّل هذه الحكاية الجزائرية مع الحكاية العالمية (ساندريلا)، وذلك في كون طفلَيْ (بقرة اليتامى) (ظريف ومرجانة) مرّا بنفس التّجربة الصّعبة التي مرّت بها (ساندريلا)، من خلال علاقتهما السّيّئة بزوجة الأب، يقول **عبد التواب يوسف**:" سوف نجد ملامح من سندريلا في قصة "بقرة اليتامى"، واستبدلت حكايتنا الحذاء بالشّعرة الصّفراء، كما أنّ حكايتنا أكثر عمقا وإنسانية عندما جعلت البقرة أكثر عطاء من البشر، لأنّها أعطت اللّبن حتّى بعد رحيلها."[32]

3-3- البطل الخيّر الشّجاع/الذّكر: يتضمّن متخيّل الحمولات الثّقافية والتّربوية للحكاية الشّعبية ما يُستنبط من أفعال الشّخصيات البطلة التي تتّسم عادة بكلّ ما هو خيّر وأخلاقي، فالبطل لا يكون بطلاً إلّا بعد أن يكتسب سمات تؤهّله وتميّزه عن غيره، يقول **نبيل حمدي الشاهد**:" لا بدّ من مرحلة وسطى يتلقّى فيها البطل المعارف والعلوم والآداب، بجانب إحاطته ببعض الصّفات/العلامات الّتي ستميّزه عن أقرانه في المستقبل."[33] كما في قول الراوي عن (الأمير ابن السلطان) " لقد حرص أبواه على تعليمه وتربيته تربية حسنة، فكان له أساتذة خاصّة (...) فنشأ محبا للرياضة والعلوم والفنون"[34] ونجد تلك القيم التّربوية الّتي تحثّ على السّلوكات الحسنة، كما في حكاية (الأميرة السّجينة) أين نجد الأخ الأصغر البطل يقول لإخوته، بعدما اقترح أحدهم حرق الأشجار للتّخلّص من الوحش:"وهل نسيت أنّ الشّجرة مقدّسة في أعرافنا ولا يجوز حرقها؟! أين شجاعتكم؟!"[35] وإذا كانت بطولة الطّفل حسب **نبيلة إبراهيم** "ظاهرة تشيع في الأسطورة والحكاية الخرافية والشّعبية على السواء"[36]، فإنّ التّفسيرات والتّأويلات تباينت عن سبب تواجد الطّفل في دور البطل في الحكاية الخرافية والشّعبية، فقدّمت الدّراسات النّفسية تفسيرات متباينة تلتقي في كون " ميلاد الطّفل البطل في الحكاية الخرافية والشّعبية أساسه اللّاشعور الجمعي."[37] فالوعي العميق أو لا شعور الشّعب يقدّم فلسفته؛ وفَهْمهُ بأنّ الطّفل رغم ما يحمله

من براءة ونقاء نفس، إلّا أنه ينبغي عليه مواجهة تحدّياته الّتي تواجهه مِنْ نوازعَ وقيمٍ؛ يَعتقد الشّعب أنّها شرّيرة ولا تناسب طبيعة الإنسان الخيّر ليصل إلى تحقيق بناء ذات متكاملة؛ وبالتّالي مستقبل مثالي، ويتجلّى ذلك في عدّة حكايات شعبيّة جزائرية، كما في حكاية (الأمير بن السلطان): " ومنذ أنْ كان الأمير صبيًّا ووالداه يحاولان جاهدَيْن إقناعه بأنّ العالم الخارجي أيْ خارج قلعته تسكنه الوحوش والحيوانات المفترسة، وكذلك أناس بدائيون لا يفهمون ولا يُفهمون (..) (حدّث الأمير نفسه): لقد كنتُ ساذجًا وآمنت بأكاذيبه... لقد كبرتُ وصرتُ رجلاً.."[38] فعلى الرّغم من الصّعوبات الخارقة التي يواجهها الطّفل البطل في مسار تحقيق الذّات؛ إلّا أنّه يتغلّب عليها ويحقّق كمال ذاته في نهاية الحكاية، وينتقل متخيّل هذه الحمولات للطّفل/المتلقّي ليبني بها متخيّله الخاصّ؛ فيكون مصدر خبراته ومفتاح ما يواجهه من مشكلات في حياته، ثم يفهم أنّ الحياة عبارة عن مجموعة من التّحدّيات المتعاقبة الّتي عليه مواجهتها والتغلّب عليها.

ويُلاحَظ أنّ أغلب الحكايات توظّف الذّكور كشخصيات أبطال؛ خاصّة وأنّ الحكايات بصفة عامّة يكون أبطالها شخصيات ذوي سمات جسدية ونفسية قوية، لتسمح بمواجهة مختلف الصّعاب الّتي سيواجهها عبر مسار الحكي، ولعلّ هذا ما يبرّر هيمنة النّموذج الذّكوري صاحب السّلطة والقوامة، فحسب **عبد الحميد بورايو** فإنّ الكثير من الحكايات الخرافية الجزائرية " مثّلت الانتقال من النّظام الأسري الأموسي (بقيادة الأم) إلى نظام الأسرة البطرياركي (الأبوي)، لأنّها عبّرت عن النّتائج الكارثية لسيطرة الأمّ على ولدها."[39] وهذا ما تجسّده العديد من الحكايات كقول الراوي في (الأمير بن السلطان):" لقد وهبه الله (السلطان) ولدًا ذكرًا يلي عهده ويحمي عرش عائلته. (..) عاد الأمير إلى بيته وفرح به والداه، وأقام الملك حفلا لابنه.."[40] والحكاية تتوافق على ما تؤكّد عليه **نبيلة إبراهيم** بأنّ " إبعاد الطّفل البطل عن أبويه – غالبا ما يكونا مرموقين اجتماعيا– في زمن مبكّر ظاهرة عامّة في الحكايات الخرافية في جميع أنحاء العالم، (..) وبعد أن يكبر يتعرّف على أهله وينضمّ إلى صفوفهما."[41] واختلفت التّأويلات النّفسية للعلاقة المضطربة بين البطل وأبيه في جلّ الحكايات الشّعبية، وأرجعها الكثيرون للحالات اللّاشعورية خاصّة لدى الطّفل البطل، وهي بذلك تعرض مشكلات العلاقات الاجتماعية وحلّها.

ميّز **عبد الحميد بورايو** بين نوعين من البطولة،[42]حسب الوظائف المسندة للشّخصية البطلة، فالبطل (الذكر) الفاعل المتّسم بالإيجابية، يخوض المغامرة ويعبُر إلى المجهول للقضاء على

الخصوم وتحقيق الشّيء المرغوب، وبعد مروره بلحظات متأزمة وعصيبة، يتمكّن من تجاوزها بفعل مساعدة قوى خيرية، وغالبا ما يتميّز البطل بالمبادرة والقوة المعنوية من ثقة في النّفس وسداد في الرأي، كقول الرّاوي في (الطّفل العجيب و"واغزن") (الغول): "أجابه الطفل العجيب بلهجة فيها ثقة بالنفس وعزم: مثلي لا يدخل الإسطبل."[43] ويتجلّى هذا النّوع من البطولة في حكايات منها: (امحمد بن السلطان)، (الملقي بدينار)، (الأخوان علي وعلي)، (أمحند ادخوخني)، (محذوق ومحروش مع الغولة)، (الطفل العجيب و"واغزن") و(الأمير بن السلطان).[44] أمّا متخيّل "البطل الضّحية" كوظيفة للشّخصية الرئيسة؛ فيكرّس دونية الطّفلة الأنثى مقارنة بالطّفل الذّكر، إذْ تتعرّض الفتاة في بداية الحكاية للطّرد أو لاعتداءات متواصلة، لتُصَوِّرَ الحكاية معاناتها ومكابدتها للصّعاب، ويتمّ إنقاذها في نهاية الحكاية، ففي الجانب الشّكلي (المادّي) تتّصف البطلة الضّحية في مثل هذه الحكايات بالحُسْنِ والضّعف، حيث يعتبرها **أحمد فرشوخ** " علامة جمالية وكائن ضعيف."[45] وفي الجانب المضموني " بالصّفات المعنوية الخارقة للعادة والباعثة على الدّهشة، وبالقدرة على الصّبر وتحمّل الآلام والامتلاء الأخلاقي،"[46] كما يبيّن المقطع السردي من حكاية (طرنجة) :" وقبل أن تنتهي الرحلة وجدت البنت المسكينة نفسها عمياء بدون يدين ورجلين، عندئذ أنزلتها الخادمة من الهودج ورمت بها تحت جذع شجرة.."[47] وفي النّهاية تُحقّق البطلة الانتصار على عدوّها ويزول عنها التّشوّه السّحري وتتزوّج، ونجد هذا النّوع من البطولة في عشر حكايات جمعها **عبد الحميد بورايو** تحت عنوان "تجليات الأنوثة المغتصبة" وهي: (الطفل العجيب وواغزن)، (بقرة اليتامى)، (دلالة)، (لونجة بنت أمّي)، (عشبة خضّار)، (الطفلة المسحورة)، (طرنجة)، (حب سليمان)، (حبحب رمّان وأمّه عيشة)، (الفتاة فائقة الجمال).[48] فيفهم الطّفل المتلقّي لهذه الحمولات الثّقافية أنّ ما يهمّ هو انتصار الخير سواء أكان البطل ذكرًا أم أنثى، وأنّ ما ينبغي عليه هو نصرة المظلوم والعمل على إظهار الحقّ، لأنّه في وعيه العميق يأمل بأنْ ينتصر الخير في النّهاية فيتحقّق له ذلك في نهاية الحكاية.

3-4- التّحوّل: ومن متخيّل الحمولات الثّقافية الّتي تحملها أيضا الحكاية الشّعبية الجزائرية، فكرة تحوّل الإنسان إلى مخلوق آخر بفعل شيء ما سحري، فنجد فكرة توحّد وتقمّص الطّفل/المتلقي لشخصيات الحيوانات، ففي (بقرة اليتامى) تحوّل الطّفل "ظريف" إلى غزالة، عقب شربه من الماء الذي حُذّر من شربه، وتبيّن أنّ "ظريف" لم يستطع أن يتمالك نفسه ويصبر أكثر

على العطش كما يبيّن المقطع السّردي:" ورجع الطّفل إلى النّهر للبحث عن ضالّته، لكنّ انسياب الماء بين الحصى زلالا صافيا أفقده الصّبر فلم يتمالك نفسه وانهال على الماء يعبه عبا، وفي لحظة، (..) صار العجب! لقد تحوّل الطّفل "ظريف" إلى مخلوق آخر.. يشبه الغزال!"[49] فبانصياع الطّفل "ظريف" وراء لذّته فَقَدَ أصله وصار حيواناً، وقد أكّد **برونو بتلهايم (Bruno Bettelheim)** بأنّ الطّفل مدرك للمصير المرّ الّذي يلقاه مَنْ يَتَّبِع رغباته مِنْ ملذّات وغيرها، واستدلّ على ذلك بحكاية "النّملة والصّرصور"،[50] فالطّفل المتلقّي لهذه الحكاية يستخلص العبرة من موت الصّرصور، الّذي لم يجتهد لجمع المؤونة صيفا؛ بل كان منشغلاً بمزماره يغنّي ويرقص، فيفهم الطّفل أنّ الانصياع وراء اللّذّة هي ما يؤدّي للتّهلكة، والطّفل في شعوره الباطن العميق يدرك أنّه لا بدّ ألّا نبالغ في اللهو واللّذة، إذا أردنا أنْ نُحقّق نُضْجًا حقيقيًّا في حياتنا اليوميّة.

تحمل الحكاية الشّعبية الجزائرية قيمة مهمّة، وهي الدّعوة للتّمسك بالحياة وبأسباب البقاء فيها رغم وجود فكرة التّحول ، فمثلا في (بقرة اليتامى) الّتي تعطي للطّفل معان سامية – أشرنا لبعضها– حينما تحوّل الطّفل (ظريف) إلى غزال بعد شربه من ماء النّهر السّحرى، وعند قرب نهاية الحكاية أمر السّلطان أطبّاء المملكة بالبحث عن علاج لظريف فتحقّقت الغاية كما هو مبيّن " أعلن العلماء والأطباء والحكمة (الحكماء) عن اكتشاف دواء جديد يعيد للشاب ظريف الغزال هيئته البشرية الأولى (...) وما هي إلا دقائق حتى عاد الشاب إلى حالته الطبيعية. إنسان جميل، شاب في مقتبل العمر.."[51] فيفهم الطّفل المتلقّي عاجلاً أم آجلاً أنّ المرض أو التشوّه مَهْمَا كان مستعصيًا، فإنّه يمكن الشّفاء منه بتضافر الجهود والأخذ بالأسباب والسّعي من أجل العلاج، فيكون الطّفل أكثر راحة وطمأنينة، مِنْ كلّ تلك الأمور الّتي اعتقد في البداية أنّها فوقية وقاهرة له.

3–5– العادات والتقاليد: تتجلّى لنا بعض خصوصيات متخيّل الحمولات الثّقافيّة الّتي توحي إلى العادات والتّقاليد الّتي تَسِمُ أهل منطقة عن أخرى، وذلك من خلال وصف الطّبيعة، في قول الراوي في حكاية (عروس الجبال): "يومئذ كانت الطبيعة في عيدها تتباهى.. تغازل الأوراس بأسرارها البديعة، الأوراس آية قدسية... الأوراس عالم فريد.."[52] وكذلك مختلف الأنشطة التي يشتغل فيها الأهالي، يقول الراوي في (بقرة اليتامى) عن الجنود الذين راحوا يبحثون عن صاحبة الشّعرة الّتي وصلت بين يَدَيْ السّلطان:" وجدوا في طريقهم نساء كثيرات يغسلن ثيابهنّ وينشرنها

على الشّجيرات القريبة من النهر، كما شاهدوا فتيات عذارى يستحممن بماء النهر وقد أفزعهن قدوم الجند بغتة من حيث لا يدرين."[53] يوحي هذا الملفوظ بثقافة المنطقة المغاربية عمومًا والمتمثّلة في تلك العادات المتوارثة، مِنْ غسل النّساء للثياب في الوديان والأنهار واستحمامهنّ فيه، وتعتبر هذه المناطق خاصّة بالمرأة وهي مُحرّمة على الرّجل، ولعلّ الفكرة الأخيرة هي ما سيشدّ ذهن الطّفل المستمع/ القارئ للحكاية، وذلك كون الطّفل شديد الحساسية للأفكار الجديدة عليه، خاصة وأنّ الطّفل قد لا يكون على عِلْمٍ بمثل هذه الأعمال التي تقوم بها المرأة/الفتاة خارج البيت، وهذا ما سيولّد لديه تساؤلات وانشغالات قد يصرّح بها، وقد يكبتها لتبقى في لا شعوره؛ ما يعني أنها قد تطفو إلى شعوره في أية لحظة، ومثل هذه الأفكار ستلقى اهتماما أكبر عنده باقترابه من سنّ المراهقة، أين يصبح الطّفل/ الذّكر أكثر اهتماما لمعرفة الأنثى، فالطّفل المتلقّي لمثل هذه المقاطع في الحكاية الشعبية قد لا يُلقي لها بالاً، بيد أنّه ونظرًا لطبيعته وفضوله لاستكشاف العالم، فإنّه سوف تستثير عنده بعض الأفكار المتعلّقة بفكرة الاستحمام أو جسد الفتاة أو المرأة.

كما يتجلّى متخيّل الحمولة الثّقافية في الحكاية الشّعبية على أشكال عدّة منها ما يتعلّق بالدّال/الشّكل، وما يتعلّق بالمدلول/المحتوى، حيث يتّسم متخيّل الحكاية الشّعبية الجزائرية بمقوماته الثّقافية الّتي تميّزه عن غيره، فيظهر جليًّا من خلال الوصف المادّي للشّخصيات والطّبيعة ومظاهر الحياة المختلفة من وسائل عمل وتنقّل وغيرها، ومن ذلك قول الرّاوي في (بقرة اليتامى): " لَبِسَ الزّوج عباءته البيضاء ورمى برنوسه البنّي الطّويل على كتفه ثمّ اتّجه نحو الإسطبل."[54] أمّا على مستوى المدلول الثّقافي بكلّ تشعّباته، فهي الممارسات والأفكار والاعتقادات الّتي يحتويها متخيّل الحكاية، والّتي توحي إلى خصوصيات ثقافة ما، ومن هذه السّلوكات مثلاً في (بقرة اليتامى) قول الرّاوي:" تعلّق الشّيخ بملابس الجزّار يُقبّل يديه ملتمسًا منه إعطاءه ضرع البقرة وقرنيها"[55] ومدلول هذه الأفعال الّتي نجدها في الثّقافة المغاربية عمومًا؛ عند التّوسّل وطلب شيء عزيز وثمين.

3-6- القيم الاجتماعية والتّربوية: بما أنّ متخيل الحكاية مِلْكٌ للجماعة والشّعب عامّة، فإنّه بالضّرورة سيحمل آماله وتطلّعاته، لذا نلمس العديد من القيم الاجتماعية والتّربوية، كما في ملفوظي حكاية (ليلى والذئب):" ليلى تحبّ جدّتها (..) فأرادت أن تزورها، فاستأذنت والديها، (..) قبل خروجها من البيت طبعت قُبلة على جبين والديها، ضمّتها أمّها إلى صدرها (..) لا تكلّمي الغرباء ولا تضيّعي وقتك في اللّعب (..) في التّأنّي السّلامة.."[56] "نال الماكر المحتال جزاءه

وهذه هي عاقبة الغدّار (..) فالطّفل المهذّب البارّ لا يخالف نصائح مربّيه، والعاقل لا يطمئنّ لعدوّه."[57] وتعدّ هذه القيم قواعد ومبادئ تربوية في المجتمع الجزائري الّذي ينقلها عبر الحكاية للطّفل لتنشئته وفقها دون الحاجة إلى أسلوب الأمر والنّهي الّذي ينبذه الكثير من الأطفال، فتكون الحكاية وسيلة تربوية فعّالة إذا راعت الجوانب الفنية المحبّبة عند الطّفل كالخيال والتّشويق.

ويمكن استخلاص كيفية اشتغال متخيّل عدّة حمولات ثقافية تربويّة، تصبغها الحكاية الشّعبية بصبغتها الفنّية والجماليّة، لإعطائها للطّفل في قوالب مرموقة تحقّق فيها المتعة والتّربية، فنجد في الحكاية الشّعبية الجزائرية "الطّفل الصّغير المهمَل والمحتَقَر في بداية القصّة هو الّذي في النّهاية يجلب النّصر له وللآخرين"[58] ففي حكاية (اللنجة بنت الغولة) نجد الطّفل "أمقيدش" المنبوذ والمحتقَر لسوء خِلْقَتِه وقِصَرِ قامته، يحقّق النّصر على الغولة وابنتها اللّنجة، من خلال ذكائه وتحايله على كلّ الصّعوبات والعراقيل الّتي واجهها، فيصير لـ "امقيدش" رفعةٌ وشأنٌ كما يبيّن المقطع السّردي في نهاية الحكاية:" ولم ينسوا امقيدش وما بذله من جهد، وما أبداه من شهامة وشجاعة، ومنذ ذلك اليوم صار يدعى بأنبل الأسماء، يفتخرون به أمام القبائل، ويستشيرونه في أمورهم."[59] فيحتفظ الطفل/المتلقي لمثل هذه الحكايات بتصوّرات تشكّل متخيّله الخاصّ لِتَنْبَعث في نفسه الثّقة، وتجعله أكثر اتّزانًا في الجانب العاطفي، لأنّها تؤثّر في تفكيره وتسمح له بالشّعور بالاستقلالية عن الكبار، فيأخذ بالمبادرة ويتعلّم التّعود على النّفس تدريجيا، في حين لو قلنا للطّفل اِفعلْ ما يجب فعله؛ فإنّه سوف يشعر بتبعيّته للكبار، لِيكبُرَ على التّواكل فتبقى طاقاته الإبداعية كامنة ومكبوتة، فلا يستفيد منها هو ولا غيره.

كما يصوّر متخيل الحكاية الشّعبية الجزائرية عدّة قيم اجتماعية كالتّعاون والنّصح، فالمساعدة كثيرا ما يتلقّاها البطل من نموذج الشّيخ/الخبير/ المدبّر، والطّفل المتلقّي يتّبع نفس النّهج في واقعه؛ فيتصوّر عادة بأنّ الشّيخ شخصية مساعدة بالنّسبة له ولو معنويًا، فيحدث ذلك التّلاقي الإيجابي بين الأجيال من خلال نموذجَيْ الطّفل والشّيخ، والملاحظ أنّ هذا الأخير يُصوَّر عادة بالحكمة والمجرّب في جلّ الحكايات الشّعبية الجزائريّة المدروسة (المدوّنة)، كقول الرّاوي في (الأميرة السجينة): " طلب (السلطان) إحضار "الشيخ المدبر" كي يبدي له عمّا يحسّ به ليشير عليه قصد إنقاذ ابنته من هذا الشّابّ المتوحّش."[60] بذلك يكون الشّيخ مصدر تقديم النّصح والإرشاد، لِمَا له من خبرة وتجربة في الحياة، يرى **نبيل حمدي الشاهد** أنّ البطل الشّابّ " يحتاج

دائما إلى مرشد وموجّه ومساعد يمنحه الثّقة ويدلّه على طريق النّجاح، لذلك يعدّ هذا المساعد العجوز علامة استرشادية ومنطقية وتوافقية في منحنيات هذا الطريق."[61] فتنشأ عند الطّفل/المتلقّي فكرة إيجابية عن الشّيخ، فيلجأ عند مصادفته لمختلف الصّعوبات اليومية، إلى نموذج الشّخصية المسنّ الخبير والمجرّب للحياة، لأنّ المساعدة يمكن الوصول إليها غالبا من الأكبر سنًّا، الّذي خَبِرَ الحياة بكل تعقيداتها، فيصبح الطّفل بذلك أكثر احترامًا ووقارًا للشّخص الأكبر سنّا منه.

3-7- علاقة الرّاعي/ الرّعية: ومن الحمولات والقيم الّتي يتضمّنها متخيّل الحكاية الشّعبية والّتي تعمل على غرسها، ما يخصّ علاقة الرّاعي بالرّعية، والحاكم بالمحكوم، والأخلاقيات الّتي تَسِمُ كلّ طرف من طرفي المعادلة، فمن خلال العناوين الكثيرة للحكايات الشّعبية الّتي يكون أحد ألفاظها من الأمراء والسلاطين والحكّام، يتبيّن طبيعة الحمولة في تلك الحكايات، ويبدو أنّ أغلبها تقدم صورة إيجابية عن الحاكم، لترسيخ فكرة حاجة الإنسان في حياته لنظام حُكْم يقوم على العدل وإعطاء كل ذي حقّ حقّه، ومن ذلك قول السّلطان للدّلال في (بقرة اليتامى):" هات ما عندك أيّها الرّجل، إن كنت مظلوما فأنا منصفك وإن كنت مسلوب الحقّ أنا رادّه لك... انشر ما في صدرك..."[62] يتبيّن للطّفل مِنْ هذا الملفوظ أنّ الملك أو السّلطان هو الحاكم العادل النّاشر للخير والحقّ بين رعيّته، فيتشكّل متخيّله الخاصّ عن الموضوع؛ ومع النّمو الجسدي والفكري والوجداني للطّفل يفهم أنّه عليه احترام الحاكم العادل النّاشر للخير، فتكون بذلك الحكاية الشّعبية مصدرًا يستمدّ منها الطّفل ثقافته، تربيته، وسلوكاته بطريقة فنّية وجمالية راقية.

3-8- بنية شكل استهلال واختتام الحكاية: ومن الحمولات الثّقافية الّتي تُميّز متخيّل العديد من الحكايات الشّعبية الجزائريّة، صيغ الاستهلال والاختتام الّتي تختلف حسب نوعيّة الحكاية، إذ نجد في الحكايات الدّينية والمغازي استهلالها بالبسملة والصّلاة على الرّسول محمّد صلّى الله عليه وسلّم، كما في حكاية (راشدة) : التي تُستهلّ بالملفوظ:" يَا اَلْاَجْوَاْد.. يَا اَلْخَاضْرِينْ.. صَلُّوا عَلَى جَدّ اَلْحُسَيْن.. الله يَهْدِيكُم يَا أُمَّة اَلْإِسْلَامْ.. صَلُّوا عَلَى بَدْر التَّمَام.. (..) وَحْده اَلْعَابَدْ يَا مَنْ تْسَالْ.. يَعْبَدْ رَبّه بِالْكَمَالْ."[63] وتُختَتَم بخاتمة مشابهة للاستهلال مع إضافة الدّعاء والحثّ على التّوكّل على الله في كلّ الأعمال لنيل جنّة الرّضوان، كالملفوظ: "عْمَلْ عْلَى رَبِّي لاَ تْخِيبْ وَابْشَرْ بَالْجَنَّة والنْصِيبْ.. (..) .. وتُرْقُدْ فِي قْصُورْ عَالْيِينْ."[64] وبذلك تقدّم الحكاية مجموعة من القيم الدّينية والأخلاقيّة الّتي تعكس مجموعة المعتقدات السّائدة في المنطقة، والّتي أصبحت مشتركة في

مخيّلة الجماعة المتوارَثة والمتناقلة جيلاً بعد جيل عن طريق الحكاية الشّعبية، فتصبح الحكاية وسيلة لغرس القيم الدّينية النّبيلة؛ ورمزًا من رموز التّواصل الثّقافي بين الأجيال، فيتواصل التّعايش والتّفاهم بين أفراد المجتمع في إطار الثّقافة والتّاريخ والمصير الواحد، ويتبيّن من الملفوظ الأخير في الخاتمة "وترقد في قصور عاليين" أنّ الحكاية تروى قُبَيْل النّوم، لتجعل بذلك المتلقّي/الطّفل يعيش ذلك الفضاء الحكائي الّذي غالبًا ما يتشابه مع ما يجد في الأحلام عند النّوم، ولعلّ هذا ما جعل زمن رواية الحكاية قريبًا من زمن الأحلام وزمن النّوم. كما نجد حكايات تُختتم باستخلاص العبرة؛ كما سبق ورأينا في حكاية (اللنجة بنت الغولة)، وكذا في حكاية (الأميرة السجينة)، بقولها:" جمال الرَّجُل في عقله وليس في جسمه أو جيبه.."[65] وفي حكاية (امحمّد بن السّلطان) بقول الراوي: " واللّي اعمل الخير يلقاه، والشّرّ مايدومش."[66] لحثّ الطّفل المتلقّي على فعل الخير والابتعاد عن الشّرّ؛ لتفادي عواقبه الوخيمة في الدّنيا والآخرة.

أمّا فيما يخصّ الحكاية الشّعبية الجزائرية باللغة الأمازيغية فهي في استهلالها متشابهة مع بعضها؛ فحسب **خالد بن سعيد عيقون** " تُستهل بصيغة :" ماشهو" (**) نحن نحكيها للصغار كما سمعناها عن الكبار، وليجعلها الله لذيذة محبوكة كحزام من حرير"[67] وهناك بعض النّماذج التي تُستهلّ بقول الرّاوي:" يا ما شاهو"، فيردّ المستمعون: ايه .. كذلك كلامك يحلو مثل التفاح في كيس مملوء."[68] فتتكرّر في حكايات (امحند ادخوخني)، (محذوق ومحروش مع الغولة) و(اعمر الأتان) أو بقول الرّاوي: " اما شهو، اللهم اجعل حكايتي ممتعة ومسلية وطويلة، من منكم يقول: اهو؟.. المستمعون بصوت واحد: اهو؟ الرّاوي: ستجدون لذّة في حكايتي كتلك الّتي تجدونها في جرّة عسل."[69] في حكايتي (الطّفل العجيب و(واغزن)) و (بقرة اليتامى) وتختتم الحكايات بقول الراوي:" هذه حكايتي واد بواد... رويتها لأبناء الأجواد..."[70] في حكايات (امحند الدخوخني)، (محذوق ومحروش مع الغولة)، (الفتاة فائقة الجمال) و (اعمر الأتان)، كما تختتم بقوله:" قصتنا تمت وأعينكم ذبلت، يقول المستمعون: عفا الله عنك يا راو.. يقول الراوي: عفا الله عنا وعنكم جميعا وليلتكم سعيدة."[71] في حكايتي (الطفل العجيب و"واغزن") و(بقرة اليتامى)، وقد تختتم الحكاية بقول الراوي "هذا ما سمعنا هذا ما قلنا."[72] كما في حكايات (الأخوان علي وعلي)، (سلاك الحرير من السّدراية)، (بوكريشة)، (محب السلطان قباض الغزلان في الصحاري)، ويقدم

هذا الملفوظ الختامي للطّفل فكرة أنّ الحكاية المتواترة والمروية جيلا عن جيل مقدّسة لا ينبغي التّغيير فيها زيادة أو نقصانا، وهذا يبيّن قيمة متخيّل الجماعة وتقديسه خاصّة مِنْ قِبَلِ الرّاوي.

4- متخيّل الحمولة الثّقافية للحكاية الشّعبيّة في وسائل الإعلام: إنّ انتقال متخيّل الحمولات الثّقافية للحكاية الشّعبية من الرّواية الشّفوية إلى المكتوب؛ جعل الحكايات الشّعبية الشّفوية قصصًا يتلقّاها الطّفل بفعل آلية القراءة، ثم وصولاً إلى الإعلام السّمعي البصري بتقنياته، وهذا ما يُفقِدُها الكثير من قيمتها بالنّسبة للطّفل؛ وقد حدّدت **جوان آيكن** (Joan Aiken) مجموعة من المهارات والشروط ينبغي على الكاتب الإلمام بها إذا أراد أن ينجح فيما يكتب فيلقَى القَبول، فذكرتْ منها: الفئات العمرية المختلفة للطّفل؛ وكيفية بناء الأفكار والتّشويق من خلال سيرورة الأحداث وبناء الشّخصيات؛ ووصلت إلى الكتابة للتّلفزيون وما يشوبها من إشكاليات عند التّصوير ومدى تمثيلها للمضامين والمشاهد.[73] لتظهر إشكالية تجسيد المتخيّل الجمعي وما يلقاه من تضييق وتحديد من طرف مخرجي وكُتّاب سيناريو الحكاية الّتي تتأثّر بكلّ المحدّدات – الحركة، الشّكل، المشهد، رسم الشّخصيات..- الّتي وُضِعت لتُجسّد متخيّل الجماعة المفتوح؛ لتحدّده وتكيّفه حسب تقنياتها المتاحة، فنتج متخيّلا مغايرًا لمتخيّل الجماعة، وهذا ما قد يكون له انعكاسًا سلبيًّا على الطّفل المتلقّي، فعندما يتمّ تلقّي حمولات الحكاية اعتمادًا على الرؤية البصرية– أقصد القراءة أو الإعلام البصري من تلفزيون وغيرها- فإنّ الحكاية تفقد الكثير من قيمتها وخصوصياتها؛ فيحدث تضييق في المساحات التّخييلية الّتي تخلقها تلك الحمولات في ذهن الطّفل، ومنه فخيال الطّفل سيكون محدَّدًا بما تنقله حواسّه عن متخيّل خاصّ شكّله التّقنيون والإعلاميون حسب تصوّراتهم، فتكبح عملية التّخيّل الجامح الّذي يُنشِّط قدرات الطّفل الإبداعية؛ الخلّاقة لعوالم تخييلية خاصّة بكلّ طفل على حِدَى .

من جهة أخرى فإنّ متخيّل حمولات الحكاية الشّعبية عندما يتحوّل إلى المكتوب أو المصوَّر، فإنّ الكاتب/ الفنّان- المبدع سوف يتصرّف في المتّخيل الجمعي بكلّ ما تركته في نفسيته من أثر، فيضفي عليه متخيَّله الفردي لتحقيق مقصدية وفكرٍ ما، تتحكم فيه مجموعة الظّروف النّفسية والثّقافية والفكرية والعقائدية، وهي تسمح بخلق متخيّل مغاير تضبطه الأطر الّتي يحدّدها الفنّان المبدع، وترى **جوان أيكن** (Joan Aiken) أنّه من الضّروري على الكاتب التّفكير في القارئ الخيالي ليعطيَ العملَ وِحْدةً واتّساقًا.[74] فالمتلقي/الطّفل ينبغي أن يُؤخذ في الحسبان لمن أراد

أن يكتب أو يبدع له؛ بمراعاة خصوصياته الذّهنية والعاطفية المختلفة عن الكبار، فمثلاً لو تُحدَّد صورة "الغول" بشكل ما في الرسوم الكرتونية، فإنّها بذلك تقضي على أحقّية المتلقّي/الطّفل في تخيّل صورة وشكل "الغول" كلٌّ حسب قدراته ومستواه الذّهني والعاطفي، وتتشكّل بذلك صورة مشتركة عن "الغول" عند المتلقّين، وهي مخالِفة لصورة "الغول" في المتخيّل الجمعي، لأنّ هذه الصّورة في الحقيقة من تصوّر الفنان الرّسّام الّذي وضع لـ "الغول" شكله المحدّد من خياله الذّاتي، وبذلك يبقى هذا المتخيّل وليد ديمومة وممارسة إنتاجًا وتلقيًّا؛ يصطبغ بصبغة أصحابها باختلاف الأزمنة والأمكنة، وهذا ما يولّد لنا متخيلاً مختلفا عن سابقه باختلاف الزمان والمكان.

خاتمة: يستمدّ متخيّل الحكاية الشّعبية الموجّهة للطّفل في الجزائر حمولاته الثّقافية مِنْ منظومة قيم تعبّر عن خصوصيات التّركيبة الثّقافية والفكرية والاجتماعية للمجتمع الجزائري عبر أزمان متعاقبة، وتَبيَّنَ أنّ متخيّل الحكاية الشّعبية الجزائرية يتأسّس على ثلاثة أقطاب هي: متخيّل الجماعة (الشّعب)، ومتخيّل الذّات (الراوي أو الحكواتي)؛ متخيّل المتلقّي/ الطّفل. ويُعبِّر تَقَاطُعُ متخيّل الحكاية الشّعبية الموجّهة للطّفل في الجزائر مع متخيّل حكايات شعبيّة عالمية؛ عن عالمية متخيّل الحكاية الشّعبية، والّذي يعكس تطوّر الفكر الإنساني على مرّ العصور. فعبّر بذلك متخيّل الحمولات الثقافية للحكاية الشّعبية الموجهة للطفل في الجزائر عن التّواصل القائم بين الأجيال، وحافظ على توارث متخيّل الجماعة المشتركة في الخصوصيات السوسيوثقافية من خلال ما حملته من قيم ثقافية وتربوية، سواء أكانت مادّة علمية (معرفة)، أو عِبْرَةً أو خلاصة تجربة؛ أو حَدَثًا مؤسِّسًا لقيمة مقصودة يقصدها ضمير الشّعب، فهي تلعب دور المقوّم والموجّه للسّلوك الاجتماعي انطلاقًا مِن الطّفل كونه يُمثّل مستقبل الأمم والشّعوب وأملها.

أخيرا يمكن القول أنّ الحكاية الشّعبية الجزائريّة بما تحمله من مضامين ثقافيّة متنوّعة، إنّما تعكس نظرة وفلسفة مجتمع لمستقبل يحاول رسمه انطلاقًا من الحكايات، وذلك من خلال تكريس مجموعة من القيم وتثمينها، خصوصًا المعرفيّة والتّربوية، وإنّ حقل الدراسات النّقدية في مجال الأدب الموجّه للطّفل؛ لا يزال في مراحله الأولى في بلادنا، فأغلبها يفتقد للآليات الإجرائية الناجعة؛ ما جعل الدّرس النقدي يتّسم بالسّطحية والعمومية، ولعلّ تحديات العصر الرّاهن أخطر من أي وقت مضى، منها إشكالية انتقال الحكاية للوسائط الإعلامية وما يشكّله من تعدّ صارخ على متخيّل الجماعة، كذا حضور الفكر العولمي المناهض للتّعدد والاختلاف الثقافي وتمايزه بين

شعوب العالم، لنخلص أخيرا إلى توصيات نعتقد أنّها تسهم في استنطاق مكنونات النّصّ الأدبي الموجّه للطّفل وفكّ شفراته، وبالتّالي الرّفع من قيمته وإعطائه دوره الّذي يتماشى وهوّيّة الطّفل الجزائري.

-يمثّل هذا المتخيّل المتوارث خلاصة تجارب الإنسان وكلّ آلامه وآماله، كونه عصارة جهد الفكر الإنساني على مرّ العصور؛ لذا من المهمّ المحافظة عليه ونقله للأجيال القادمة في أحسن الظّروف.

- إنّ إقحام الطّفل كموضوع للدّراسات الأدبية في الأدب عامة؛ والأدب الشّعبي/ والحكاية الشّعبية خاصّة، سيمثّل طرحًا يستحقّ كلّ العناية، كأن يُتناول كصانع وفاعل ومُبدِع /مرسِل، أو كمتلقٍّ/مرسَل إليه، أو كموضوع في أي عمل أدبي، بتطبيق المناهج الأدبية والنّقدية المعاصرة.

- إنّ البُعد النّفسي والتّربوي الّذي يتميّز به متخيّل الحمولات الثقافية في الحكاية الشّعبية الموجّهة للطّفل في الجزائر؛ يعكس السّير الحضاري للشّعب الجزائري على مرّ العصور، ويقدّم حوصلة حول ثقافة المجتمع والإنسان الجزائري ومعتقده ورؤيته للعالم، لذا ينبغي فكّ شفراته باغتنام ما تتيحه الوسائل التّقنيّة والإعلاميّة والآليات النّقدية؛ خاصّة في ظلّ هيمنة خطاب الصّورة الرّقمية.

- ينبغي تضافر جهود أهل الاختصاص لجمع وتدوين أكبر عدد ممكن من حمولات الموروث الشّعبي المهدّد بالزّوال؛ وإعادة بعثه، وجعله مواكبًا للعصر وتحوّلاته، باستغلال الوسائل والآليات المتاحة، لبناء مُستقبَل أفضل للطّفل.

- ولحماية الطفل ينبغي وضع هيئات مختصّة للنّظر في المضامين الأدبية الموجّهة للطّفل الجزائريّ عبر الأشكال الأدبيّة التّقليديّة؛ أو الأشكال المستحدثة في وسائل الإعلام ومواقع التّواصل – قصص رسوم كرتونية وغيرها- وعن الأثر البالغ الّذي يمكن أن تحدثه في شخصيّة الطّفل المتلقّي، ومدى ملاءمتها لخصوصيات ومكوّنات الطّفل الجزائريّ حفاظًا على هوّيته وكينونته؛ في ظلّ تعدّد الثّقافات والأخطار المترتّبة عن عولمة الثّقافة العالمية وما تشكّله من محو للتّمايز الثّقافي والقيمي.

هوامش:

[1]- نبيلة إبراهيم، أشكال التعبير في الأدب الشعبي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 3، د ت، ص 119.

[2]– عبد الحميد بورايو، انبجاسات.. تحولات.. انجازات... مصائر (نماذج من الحكايات الشعبية الجزائرية)، الوكالة الإفريقية للإنتاج السينمائي والثقافي، الجزائر، د ط، 2009، ص 1.

[3]– برونو بتلهايم، التحليل النفسي للحكايات الشعبية، تر: طلال حرب، دار المروج للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، د ط، 1985، ص 58.

[4]– عبد الحميد بورايو، انبجاسات.. تحولات.. انجازات... مصائر (نماذج من الحكايات الشعبية الجزائرية)، ص 3.

[5]– المرجع نفسه، ص 4.

[6]– عبد الحميد بورايو، البعد الاجتماعي النفسي في الأدب الشعبي الجزائري، منشورات بونة للبحوث والدراسات، عنابة، الجزائر، ط1، 2008، ص 122.

[7]– أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، الجزء الثاني، مادة خيل، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، د ط،1979، ص 235.

[8]– عبد الحميد بورايو، الأدب الشعبي الجزائري (دراسة لأشكال الأداء في الفنون التعبيرية الشعبية في الجزائر)، دار القصبة للنشر، الجزائر، د ط، 2007، ص 185.

[9]– نبيلة إبراهيم، أشكال التعبير في الأدب الشعبي، ص 79.

[10]– ينظر، نقلا عن سامية داودي، المخيلة والمتخيل "التاريخي والاجتماعي" (مشروع البحث: المتخيل في الرواية العربية، رقم: U 1501/06/2005)، ص ص 4، 5. واسيني الأعرج، المتخيل الروائي، محاضرة ألقاها في ندوة القابس بتونس، أوت 1993، حول الإبداع والمتخيل.

[11]– عبد الحميد بورايو، البعد الاجتماعي النفسي في الأدب الشعبي الجزائري، ص 9.

[12]– رابح خدوسي وعائشة بنت المعمورة، بقرة اليتامى وقصص أخرى، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق سوريا، د ط، 2001، ص9.

[13]– برونو بتلهايم، التحليل النفسي للحكايات الشعبية، تر: طلال حرب، ص9 .

* تجدر الإشارة إلى أنّ جلّ مثل هذه الفنون الشعبية والحكايات الشعبية خاصة، انتقلت من الشفوي إلى المكتوب، ومن المكتوب إلى السمعي البصري، وإن كان هناك اختلاف في الرؤى بين من يؤيد فكرة بث الحكاية الشعبية على شكل رسوم متحركة أو غيرها عن طريق التلفاز وغيرها من وسائل الإعلام، وبين من يعارض الفكرة كون الرسوم تقيد الفكرة وتحددها وفقا لما وضعه لها الرسام والمصور؛ أي أن الحكاية الشعبية تحقق غايتها في خلق ذلك العالم التخييلي الذي يلبي عدة حاجات أساسية لنفسية الطفل، والتي تختلف من طفل لآخر حسب مجموعة الخصوصيات التي تميز كل طفل عن غيره، وهذا ما أشار إليه برونو بتلهايم في كتابه التحليل النفسي للحكايات الشعبية، والذي اتخذ فيه الحكاية الشعبية وسيلة علاج للأطفال المرضى الذين يعانون حالات نفسية مستعصية، (برونو بتلهايم أحد تلاميذ سيجموند فرويد).

[14]- هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، د ط، 1988، ص 19.

[15]- المرجع نفسه، ص 25.

[16]- أحمد فرشوخ، الطّفولة والخطاب (صورة الطّفل في القصّة المغربية القصيرة)، دار الثقافة للنّشر والتّوزيع، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 1995، ص 116.

[17]- برونو بيتلهايم، التحليل النفسي للحكايات الشعبية، تر: طلال حرب، ص 21.

[18]- المرجع نفسه، ص 27.

[19]- فلاديمير بروب، مورفولوجيا القصة، تر: عبد الكريم حسن وسميرة بنت عمو، شراع للدراسات والنشر والتوزيع، دمشق، سورية، ط1، 1996، ص ص 111- 112.

[20]- رابح خدوسي وعائشة بنت المعمورة، بقرة اليتامى وقصص أخرى، ص ص 9 - 10.

[21]- برونو بتلهايم، التحليل النفسي للحكايات الشعبية، تر: طلال حرب، ص 31.

[22]- رابح خدوسي وعائشة بنت المعمورة، بقرة اليتامى وقصص أخرى، ص 12.

[23]- حسين خمري، فضاء المتخيل (مقاربات في الرواية)، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2002، ص 14.

[24]- ينظر، عبد الحميد بورايو، انبجاسات.. تحولات.. انجازات.. مصائر (نماذج من الحكايات الشعبية الجزائرية)، ص ص 135، 149، 171، 177.

[25]- المرجع نفسه، ص ص 4، 5.

[26]- نفسه، ص 143.

[27]- صالحي شريفة، اللنجة بنت الغولة، المكتبة الخضراء للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2002، ص 23.

[28]- ينظر، عبد الحميد بورايو، الأدب الشعبي الجزائري (دراسة لأشكال الأداء في الفنون التعبيرية الشعبية في الجزائر)، ص ص 169، 173.

[29]- المرجع نفسه، ص 173.

[30]- رابح خدوسي وعائشة بنت المعمورة ، بقرة اليتامى وقصص أخرى، ص14.

[31]- عبد الحميد بورايو، انبجاسات.. تحولات.. انجازات.. مصائر (نماذج من الحكايات الشعبية الجزائرية)، ص 93.

[32]- رابح خدوسي وعائشة بنت المعمورة، بقرة اليتامى وقصص أخرى، ص 9.

[33]- نبيل حمدي الشاهد، العجائبي في السرد العربي القديم (مائة ليلة وليلة والحكايات العجيبة والأخبار الغريبة نموذجا)، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص 203.

[34]- منزاكين عبد الكريم، سلسلة حكايات من التراث الجزائري (الأمير بن السلطان)، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، 2011د ط، ص 8.

[35]- رابح خدوسي وعائشة بنت المعمورة، بقرة اليتامى وقصص أخرى، ص 40.

[36]- نبيلة إبراهيم، أشكال التعبير في الأدب الشعبي، ص 95.

[37]- المرجع نفسه، ص 169.

[38]- منزاكين عبد الكريم، سلسلة حكايات من التراث الجزائري (الأمير بن السلطان)، ص ص 8، 17.

[39]- عبد الحميد بورايو، البعد الاجتماعي النفسي في الأدب الشعبي الجزائري، ص 136.

[40]- منزاكين عبد الكريم، سلسلة حكايات من التراث الجزائري (الأمير بن السلطان)، ص ص 8، 92.

[41]- نبيلة إبراهيم، أشكال التعبير في الأدب الشعبي، ص 161.

[42]- ينظر، عبد الحميد بورايو، انبجاسات.. تحولات.. انجازات.. مصائر (نماذج من الحكايات الشعبية الجزائرية)، ص ص 5، 6.

[43]- المرجع نفسه، ص 63.

[44]- ينظر، نفسه، ص ص 5، 11، 19، 27، 51، 60، وعبد الكريم منزاكين، سلسلة حكايات من التراث الجزائري (الأمير بن السلطان).

[45]- أحمد فرشوخ، الطفولة والخطاب (صورة الطفل في القصة المغربية القصيرة)، ص 62.

[46]- عبد الحميد بورايو، انبجاسات... تحولات... انجازات... مصائر (نماذج من الحكايات الشعبية الجزائرية)، ص 6.

[47]- المرجع نفسه، ص ص 106- 107.

[48]- ينظر، نفسه، ص ص 60- 132.

[49]- رابح خدوسي وعائشة بنت المعمورة، بقرة اليتامى وقصص أخرى، ص 21.

[50]- ينظر، برونو بتلهايم، التّحليل النّفسي للحكايات الشعبية، تر: طلال حرب، ص 68.

[51]- رابح خدوسي وعائشة بنت المعمورة، بقرة اليتامى وقصص أخرى، ص ص 29، 30.

[52]- المرجع نفسه، ص 42.

[53]- نفسه، ص 22.

[54]- نفسه ، ص 16.

[55]- نفسه، ص 17.

[56]- صالحي شريفة، ليلى والذئب، المكتبة الخضراء للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، 2002، ص ص 2، 3، 4، 8.

[57]- المرجع نفسه، ص ص 14، 15.

[58]- برونو بتلهايم، التحليل النفسي للحكايات الشعبية، تر: طلال حرب، ص 68.

[59]- صالحي شريفة، اللنجة بنت الغولة، ص 23.

[60]- رابح خدوسي وعائشة بنت المعمورة، بقرة اليتامى وقصص أخرى، ص 36.

[61]- نبيل حمدي الشاهد، العجائبي في السرد العربي القديم (مائة ليلة وليلة والحكايات العجيبة والأخبار الغريبة نموذجا)، ص 231.

[62]- رابح خدوسي وعائشة بنت المعمورة، بقرة اليتامى وقصص أخرى، ص 24.

[63]- عبد الحميد بورايو، انبجاسات... تحولات... انجازات... مصائر (نماذج من الحكايات الشعبية الجزائرية)، ص 205.

[64]- المرجع نفسه، ص 214.

[65]- رابح خدوسي وعائشة بنت المعمورة، بقرة اليتامى وقصص أخرى، ص 40.

[66]- عبد الحميد بورايو، انبجاسات... تحولات... انجازات... مصائر (نماذج من الحكايات الشعبية الجزائرية)، ص 18.

**- صيغة افتتاح للحكاية باللغة الأمازيغية لسكان شرق العاصمة (الجزائر) تعني حكوا وحدّثوا.

[67]- خالد بن سعيد عيقون، التحليل البنيوي الشكلاني لجماليات الخطاب السردي (دراسة لحكايات من الأدب الشعبي الجزائري)، مطبعة الزيتونة، تيزي وزو، د ط، 2006، ص 88.

[68]- عبد الحميد بورايو، انبجاسات... تحولات... انجازات... مصائر (نماذج من الحكايات الشعبية الجزائرية)، ص ص 27، 51،171.

[69]- المرجع نفسه، ص ص 60، 69.

[70]- نفسه، ص ص 34، 56، 132، 176.

[71]- نفسه، ص ص 67، 75.

[72]- نفسه، ص ص 49، 143، 157، 170.

[73]- بتصرف، جوان آيكن، مهارات الكتابة للأطفال، ت: يعقوب الشاروني وسالي رءوف راجي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط 1، 2012، ص ص 49 -72، 95-121، 124-145، 147-150.

[74]- ينظر، المرجع نفسه، ص ص 82، 83.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 399 - 423 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

إشكالية قصيدة النثر بين تحديات الرفض والتأصيل الإبداعي

The Prose Poem Problematic: between the Challenges of Refusal and Creative Mainstream.

د. بهلول شعبان*

Chaabane Bahloul

كلية الآداب واللغات والفنون جامعة الدكتور الطاهر مولاي / سعيدة (الجزائر)

University of Saida– Algeria

chaabanedahabi@gmail.com

تاريخ الإرسال:2019/09/12	تاريخ القبول:2019/11/28	تاريخ النشر: 2020/03/15

ملخص البحث

إن الهدف من هذا المقال أنه يتعرض إلى إشكالية الملابسات التي تطرحها ((**قصيدة النثر**)) في الساحة الأدبية ضمن التحولات الشعرية، وتناوله لآراء الأوساط الأدبية من نقاد وشعراء ومتلقين مع محاولة الكشف عن خلفياتهم الفكرية والإبداعية والتاريخية، وكذلك مناقشة من يضع القضية المختلف عليها في سياق آخر، وذلك بإعادة قراءة طبيعة الشعر من حيث أهدافه وغاياته، وفي خضم هذه التحولات كيف استطاعت قصيدة النثر الاستفادة من ظاهرة التراسل بين الفنون أو ما يطلق عليه بالتجنيس؟ وماهي الشعرية الخاصة التي حققتها؟ وما حدود الخروج عن المعيار العروضي وما منطلقاتها التأسيسية والتأصيلية؟ هل صنعت لنفسها قانونا خاصا بإنتاجها الإبداعي؟ كيف استطاع هذ النوع إزالة تلك الحدود الفاصلة عبر تاريخ الحركة الإبداعية والدخول في جماليات الانزياح والعدول الأسلوبي؟ ثم ما العوامل التي ساعدت ((**قصيدة النثر**)) على فرض وجودها في الساحة الإبداعية، وهي تقدم نماذج راقية تضاف إلى الإبداع الشعري القائم على التردّدات الصوتية من خلال الإيقاع المتميز بها؟ تلك هي بعض مكونات الإشكالية التي يحاول هذا المقال معالجتها في ضوء التحولات الجديدة، أما منهج الدراسة فقائم على الوصف والتحليل مع مقاربة تَتَتَبّعُ المسار التاريخي لهذا النوع الأدبي.

كلمات مفتاحية: قصيدة– نثر– شعر – تردد– تأصيل–

ABSTRACT

The aim of the present paper is to study the nuances and controversy posed by the prose poem problematic in the literary field within the poetic transformations. It also explores the attitudes of the literary community of

* بهلول شعبان. chaabanedahabi@gmail.com

critics, poets and recipients in an attempt to reveal their way of thinking and creativity, as well as to debate the issue of who puts the disputed question in another context by re-reading the nature of poetry in terms of its purposes and aims, and in the context of these transformations, how the prose poem benefited from the phenomenon of interaction with arts. It also attempts to know about the special poetry that the prose poem had achieved, and what the limits of departure from the musical criterion are; as well as their structural principles. The study addresses other questions like: has the prose poem been able to develop a law for its own creative production? How could this genre remove those delineating boundaries through the history of creative movement and enter the aesthetics of displacement and stylistic change? Then, what are the factors that helped (the prose poem) to impose its presence and provide superior models to add to the poetic creativity based on the sound frequencies through its special rhythm? These are some of the problematic components that the present paper attempts to tackle in the light of the new trends. As for the research methodology, it is based on description and analysis, along with a historical comparison that will unveil the development of this literary genre.

Keywords: Poem, Prose, Poetry, Frequency, Mainstream.

-أولا- قصيدة النثر من المعطيات اللغوية إلى المغايرة والتجنيس:

تتطلب منا القراءة العلمية والدراسة المنهجية أن نقف على الضبط الاصطلاحي لهذا النوع من التحولات الشعرية، وهو كما نرى مؤلف من جزأين ((**قصيدة // النثر**))، ولكل طرف دلالته اللغوية والاصطلاحية، فلقد جاءت مادة ((قصد))، في لسان العرب بمعان كثيرة، ومنها « أنّ قصد الشيء أو المكان؛ توجه إليه عامدا، وقصد في حديثه أي عنى قولا ما، وقصد في مشيه، مشى مستويا معتدلا: سهلا غير شاق، وقصد في النفقة؛ لم يسرف ولم يقتر، وقصّد الشاعر؛ أنشد قصائد، وقصّد الشعر؛ جوّده، وهذّبه، ونقّحه، والقصد بيان الطريق الموصل إلى الحق، وبيان الطريق المستقيم، وقصد في الأمر؛ توسط ولم يفرّط »[1]، وما يلاحظ على هذا الحقل اللغوي المعجمي أنه يجمع تلك المعاني حول دلالات العمد بين الرغبة والقول والفعل في درجات القيام بالمراد، وفي نوع من التوسط والاعتدال، واستقامة المراتب بخصائص الإحسان والإتقان، ذلك أنّ «

اشتقاق القصيد من((قصدت إلى الشيء)) كأنّ الشاعر قصد إلى عملها على تلك الهيئة »[2]، فالقصيدة تسلتهم حدّها من مفهوم العمد بدءاً بالرغبة الداخلية في الإنشاء، وتحريك الباطن بفعل موقف ما نحو الخارج بموضوع مادي يلبي حاجة المبدع في التعبير تحت جموح غاية الإيجاد بهيئة مخصوصة.

تقوم حدود القصيدة على مقدار عدد الوحدات المكونة لمعمارها، فإذا « بلغت الأبيات سبعة فهي قصيدة، ومن الناس من لا يعدّ القصيدة إلا ما بلغ العشرة وجاوزها ولو ببيت واحد، ويستحسنون أن تكون القصيدة وترا، وأن يتجاوز بها العقد، أو توقف دونه؛ كل ذلك ليدلّوا على قلة الكلفة، وإلقاء البال بالشعر »[3]، وهناك من يتجاوز فكرة الوحدات إلى تأكيد الفكرة التراثية الإلتزامية بحدّها الصارم بأنّ:« القصيدة العربية في الشعر الملتزم تعتمد من جهة على أصلين هما: وحدة الوزن ووحدة القافية »[4]، وهي كذلك «في الأدب العربي: مجموعة من الأبيات الشعرية متحدّة في الوزن والقافية والرّوي »[5]، وقد لخص أحد المؤلفين المعاصرين شروط القصيدة العمودية التقليدية في قوله: « أن تكون مجموعة أبيات لا تقل على سبعة، على بحر واحد، مستوية في عدد الأجزاء، وأن تخضع لما يجوز فيها من تغيرات ولا تزيد عليه، وأن يلتزم الشاعر فيها ما يلزم » [6]

يشبه هذا التحديد ما وضعه القدامى تحت ما يسمى بمصطلح عمود الشعر، فـ« إنهم كانوا يحاولون شرف المعنى، وصحته، وجزالة اللفظ، واستقامته، والإصابة في الوصف، والمقاربة في التشبيه، والتحام أجزاء النظم، والتئامها على تخيّر من لذيذ الوزن، ومناسبة المستعار للمستعار له، ومشاكلة اللفظ للمعنى، وشدة اقتضائهما للقافية حتى لا منافرة بينهما، فهذه الأبواب هي عمود الشعر »[7].

يغدو عمود الشعر بهذه المعايير نظاما للقصيدة، فهو يمثل حدودها ويؤطر ضوابطها، وبها يتعاسر على أي محاولة خروج عن النمط القديم، ويرى البعض أن الالتزام بهذه المعايير ما هو إلا « إنهاء للشعر لأنها تأصيل يقوم على تمجيد القديم، ويتنكر لكل توليد، وابتكار »[8]، ولقد كان لتحديد شكل القصيدة وضبطها دوافع ومبرّرات تتمثل في المحافظة على القصيدة من الاندثار، وجعلها النموذج الرصين الكامل بنظامها المتجانس، ويبقى ما دونها ليس شعرا ولا يُعْتَدُّ به.

يجتمع في ضبط مفهوم القصيدة تعاضدا مع أركان الحجم والعدد، تلك القيمة الروحية الإحساسية، وغناها بالعواطف والأشواق والانفعالات، والقصد نحو ذلك هو الذي يحدد المنطلق والرؤية وذروة الوصول، فالقصيدة « مجموعة من الأبيات الشعرية العالية التطور والرفيعة الإحساس وتكون من بحر واحد، وقافية واحدة، وقد يبدأ بيتها الأول مصرعا لمعرفة أولها، أما الشعر الحديث فقد تحرر بعضه من البحر، وبعضه من القافية، ودعي شعرا تجاوزا، وقد سميت قصيدة لأنّ الشاعر يقصد تأليفها وجمعها وتهذيبها، أو لأنها قاصدة تُبَيِّن المعنى الذي سيقت له. وقد تطور شكل القصيدة في عصور الانحطاط، وأخذت عندهم أشكالا مغايرة » [9]

وهو التركيز ذاته عند البعض بحدِّ القصيدة بالقيمة الصوتية، فهناك من يربطها بشكل أساسي بالخاصية الإيقاعية، « فالقصيدة في المأثور من الشعر العربي الأصولي منظومة على إيقاع أحد البحور الشعرية الخليلية المعروفة، وعلى حرف واحد من رويّ القافية التي يلتزمها الناظم في أواخر الأبيات جميعا التي تنشطر في الشطر الواحد شطرين: الصدر، العجز » [10]، وبالخاصية الإيقاعية، وبنظرة مغايرة، توصف القصيدة–وبتعريف جديد يستجيب للتطورات الحاصلة وللأشكال التجريبية–بأنها « إنشاء لغوي شعري يتميز بشكل فني عالي التطور، ويستخدم الإيقاع لغة رفيعة حساسة للتعبير عن تفسير متخيل للأوضاع والمعاني » [11]، فهذا التعريف لا يستند إلى حدّي الوزن والقافية بعينيهما، إنما يركز على قيمة التعبير وسموه، وطاقة الخيال واتساعها لاستيعاب التجربة الانفعالية، وقدرتها على خلق الإيقاع المتناغم والمؤثر بحساسية عالية.

لقد سمّي الإبداع الشعري قصيدا انطلاقا من مركزية الشاعر ومحوريته في بناء النص، « لأنّ قائله احتفل له فنقّحه باللفظ الجيد والمعنى المختار... وقالوا: شعر قُصِّدَ، إذا نُقِّحَ وجُوِّدَ وهُذِّبَ، وقيل سُمِّيَ الشعر التام قصيدا لأن قائله جعله من باله فقصد له قصدا، ولم يحتسه حسيا على ما خطر بباله وجرى على لسانه، بل رَوَّى فيه خاطره واجتهد في تجويده ولم يقتضبه اقتضابا» [12]، وتقوم القصيدة حسب هذا الرأي على التكامل والانسجام بين جودة اللفظ تركيبا وصوتا، واختيار المعني عمقا وجدة ودلالة من غير تكلف أو صنعة.

يستحضر ابن منظور أركانا أخرى يطبع بها الشعر في صبغة مخالفة للتعاريف السابقة فالشعر عنده علم وحذق وذكاء، والشاعر من تقدم على غيره بالعلم وعمق الشعور، إذ « لم يربط بين مفهوم ((القصيدة)) والوزن أو القافية وإنما ربط هذا المفهوم بالشعر، ولنا أن نقول: إنّ مادة

((شعر))- في المعجم- تنتمي إلى الشعور والفطنة والعلم » [13]، والمستخلص من هذا التعريف المعجمي أنّ كلمة ((قصيدة)) ترتكز على ثلاثة أركان وهي: الفطنة والشعور، والقصد الواعي، والتجديد في الأبنية السطحية اللفظية، والأبنية العميقة الدلالية.

وفي ظل المتغيرات النقدية والأدبية وما استجد في شتى العلوم والمعارف ولا سيما تلك التي لا لها علاقة بإنتاج النصوص الإبداعية، فقد أصبح النص يستدرج كثيرا منها إلى حقله لتشكيل نسيجه باعتباره وحدة نصية بأبعاد جمالية وإيديولوجية وتواصلية، ومن ثم أخذت أركانه في التشكل بِحُلَّةٍ انزياحية، وإذا «كانت الركيزة الأولى ترتد إلى المبدع وقدراته الداخلية عقليا ونفسيا، فإنّ الركيزة الثانية تتوجه بكل هذه الطاقة الداخلية المزدوجة إلى المتلقي المقصود، سواء أكان متلقيا خاصا أم عاما، وفي الوقت نفسه فإنها تستحضر العالم لتسلط عليه (الوعي) كليا وجزئيا، أمّا الركيزة الثالثة، فإنها تتوجه إلى النص. بوصفه نصا مفارقا للنصوص الخالصة للتوصيل، أو لنقل: إنها تتوجه إلى استحضار الخصوصية التعبيرية المفارقة للغة التخاطب التلقائية » [14]

لقد بدأ النقد بهذا المنظور الجديد يراعي متطلبات النص المتمرِّد على القوالب الجاهزة، كما أدمج في هذه العملية حضور المتلقي المقصود والقارئ الضمني، وهذا استجابة لنداءات المدراس النقدية الحديثة كنظريات التلقي والتداولية واستجابة القارئ والأسلوبية بأنواعها، وكلها قد فرضت نفسها أثناء تشكل النص وميلاده عن طريق الانزياح اللغوي والمغايرة التصويرية وهذا ما يجسّده المقطع الآتي من«**مرثية لنجلاء وطيور النهر**:

إنّ نجلاء لا تحسن الموتْ
هوذا الانكسار المراهق في صدرها
هوذا قمر الكتفين
وقمح اليدين الجنونيُّ
كيف تذبل تلك البراعم في جسمها
وتلك الثمار التي انعقدت فوقه
كيف تسقطها طلقة واحدة؟
وكيف تضيق المسافة بين الزفاف
وبين القطاف إلى ذلك الحدّ!» [15]

يحاول النقاد إيجاد تفسير لهذه التسمية ((قصيدة النثر)) بتجاوز إشكالية المصطلحات وتنازعها أولا، وبالرجوع ثانيا إلى المعنى اللغوي، الذي حدد أصل القصيدة عن طريق الآلة الاشتقاقية من قصدت إلى الشيء، فكأنّ الشاعر قصد إليها، وعمد إلى صناعتها على شكل موروث أو مختار أو يكون من إبداعه على صورة معمار مغاير، ولذلك فقد وجد المنتصرون لقصيدة النثر في هذا المفهوم اللغوي سندا للتأسيس لهذا النوع الذي أصبحت له تقنياته وآلياته.

أما مفهوم النثر، فقد أشارت بعض المعاجم إلى أن معنى؛ « نثرك الشيء بيدك ترمي به متفرقا مثل نثر الجوز واللوز والسكر وكذلك نَثْرُ الحبّ إذا بُذِرَ... ورجل نَثِرٌ بَيِّنُ النَّثْرِ ومِنْثَرٌ، كلاهما: كثير الكلام، والأنثى نَثِرَةٌ فقط » [16]، ولا نريد أن نقف كثيرا عند المعنى المعجمي للنثر، فهو قليل بالقياس إلى معنى القصيدة، لكن ما المقصود بالنثر الشعري؟ ((Poetic prose))؛ إنّه « ذلك النثر الذي يتميز ببراعة السبك، ويستخدم المحسنات اللفظية والمجازات والأوزان الإيقاعية الشائعة في الشعر عادة. وفي النثر العربي نجد مثل هذه الشاعرية في مقامات الهمذاني (393هـ) » [17]

لقد كانت فكرة الحدود في مختلف العصور غير مقبولة نظرا للتداخل الذي عرفته الحياة الإنسانية في كل مجالاتها الثقافية والفنية والعلمية والفكرية ودخولها في عولمة الفكر، فالنثر؛ « أسلوب في التعبير غير موزون، فقد استخدم الإنسان لغته وسيلة للتفاهم والتعامل، ثم تحولت إلى وسيلة للتأثير العاطفي والاستمالة الوجدانية، حين أدرك أهمية ما يكتب فاعتنى بصوغ عباراته ليكون أوقع في النفس، من غير مغالاة في الأخيلة والصور التي هي من أساليب الشعر »[18]، فغاية المبدع حسب هذا التوجه هو إيجاد منافذ لنقل التجربة الشعورية وإيحاءاتها وظلالها وإقامة جسور التواصل الإنساني، وهي في أسمى حرارة الشحنات العاطفية ومضاعفة الأثر الوجداني حتى ولو كان التعبير الفني يأخذ من هذا وذاك دون غضاضة أو حرج. وهو غاية قصيدة النثر في ذلك، على خطى ما نجده في المقتطف التالي من قصيدة بعنوان، « **غادة حبيبتي لا تحزني**..

...وقالت الأشياء قبل لقانا أدعية
الأنين.. هندست المدائن بؤسها أزقة
ومقاهي
وطريق العاشقين وانبهم.. أطلق
الخريف مراثي اليباب..شجيرة الحلم

تراجع ظلها..
والذبول مدّ أطرافه، وحاصر أغنية
تشبثت بقيتارة الفرح البعيد..».[19]

لقد استطاع النقاد من خلال تتبع الأشكال النثرية وبالنظر إلى خصائصها المميزة من تقسيمها إلى قسمين؛ « نثر عادي هو هذا الذي نتكلمه ونكتبه من غير تكلف ولا مشقة، ومن غير تخيّر للألفاظ وحرص على التوازن والسجع والتزيين، ونثر فني يتأتى كاتبه فيه ويتخير ألفاظه، ويعتني بصوغ جمله، ويراعى فيه احتواءه على مقومات الفن، كجمال التعبير، وقوة التأثير » [20]، وفي ظل هذه المعطيات فقد استطاع النثر الفني بما يتميز به من خصائص فنية أن يستوعب بعض خصائص الشعر، كما استطاعت الرسالة أن تستفيد من خصائص الفن الخطابي في بناء معمارها مادة وأسلوبا، وغير بعيد عن إزالة الحدود بين الفنون فإن الرسائل الإخوانية وبما أنها قد صارت شعرا غنائيا منثورا فقد وجد فيها كاتبها متنفسا حرا للتعبير عن عواطفه، لا يقيّده فيها وزن ولا قافية، وهي من أقرب فنون النثر إلى الشعر بقالبها المعبّر عن عاطفة شخصية.

وبما أن فن النثر مجال إبداعي واسع ومِطْوَاعٌ للملكات التعبيرية وقابل لمناحي التأثر والتأثير فقد أكثر النقاد من تبويبه وتقسيمه بما يفتح مساحات التجريب والإبداع بالنظر إلى طبيعة خصائصه المميزة، فهناك؛ « نثر مرسل، وهو الذي ينطلق به كاتبه من غير تصنع أو زخرفة، حسبه تأدية المعنى، كأسلوب ابن المقفع والجاحظ، ونثر مسجّع مصنوع، وهو الذي يحرص فيه كاتبه على السجع، والتوازن، والتزيين كأسلوب أبي حيان التوحيدي، أصحاب المقامات، ونثر شعري؛ وهو الذي يكثر فيه كاتبة من الصور والتشابيه كأسلوب المنفلوطي » [21]

عرف النثر صورا ومسميات حسب المراتب والأشكال، فقد كانت هناك محاولات نثرية حفلت بالمحسنات البديعية والصور البيانية، وتوازي الفقرات على شاكلة المقامات، كما « برز نوع جديد في هذا الصدد وهو ما يطلقون عليه بالنثر المركّز يشبه قصيدة النثر، وأحدث منها. ومع أنّ هذا النثر يحمل بين جمله طاقات شعرية جبارة إلا أنه نثر ذو إحساس وعواطف ليس غير » [22]، إن هذه التوجهات التأسيسية التجنيسية القائمة على مبدأ الموحد والمشترك بنية وشكلا قد أخذت مع التطور الحاصل في مجال الفن النثري منحى المغايرة والتميز.

إنّ القواسم المشتركة بين الجنسين ولاسيما على المستوى اللغوي وبعض الدلالات المشتركة كعمليات القصد التي يعمد فيها كل قائل منهما إخراج عمله على هيئة مخصوصة دفعت إلى التقريب بين الطرفين وخلق هذا الجنس الجديد مع مراعاة الاعتدال والتجويد والبيان والتوليد والتنقيح والتهذيب والإيقاع والشعرية، ذلك أنّ الشاعر والناثر يقصدان اللغة الرفيعة والإحساس الراقي والتصوير البديع مع الحرص على التريث والحذر من الجريان، وبذلك فهما يحوزان درجة التميز الإنساني والنظر الفطن للحقائق والأشياء والتأثير العاطفي، إذ يرى رمضان حمود أنّ الشعر ما هو إلا « النطق بالحقيقة العميقة الشاعر بها القلب، والشاعر الصادق قريب من الوحي » [23] وعلى صدر مقطع من **غادة حبيبتي لا تحزني** تتجسد جملة من الحقائق وهي تسبح في فضاء غير مرئي مكتنز بالإيحاءات والرموز اللغة الانزياحية:

«...وأطلت من شرفة جرحه غادة.. تراجع
كل شيء، وتناسل كل شيء.. قال الشيء
الذي أضاع مفاتيح
تناقضه، نسيت خارطة التقابل.. وها هو
المطر يعري بؤسنا كأننا الغبار في مسامات
الحجر..آخر الليل قال للعاشقين أسراره
وأعلن غاده
نبوءة أضْيعِ الشعراء » [24]

لقد كانت الانطلاقة المعرفية للجنسين مشتركة التأسيس والتأصيل ثم بدأ كل واحد منهما في التخصص والتميز، إذ تكاد الآليات التكوينية متقاربة، وهذه القواسم هي التي دفعت أصحاب هذا اللون إلى تبني هذا المصطلح المزدوج قصيدة النثر عنوانا لهذا الإبداع الجديد، إذ أصبح يمثل هذا اللون إبداعا إنسانيا ورؤية فنية ونشاطا جماليا يضاف إلى الحركة الإبداعية، والمتلقي مهما كانت درجته العلمية فإنّه يتعامل معه بالدراسة ما دام يستحق النظر والنقد، ومادام يقدم للإنسانية كونا جديدا يصنع من الكلمات لحن الحياة ويخلق من الصور عالما جديدا تأنس به البشرية في لحظة الردة الجمالية، ذلك أنّ صوغ هذه النصوص يستند إلى المكونات التراثية، أي من

تلك الآليات التي نمتلكها، فهو نوع من التركيب الذاتي، ونحن مطالبون اليوم أن نستخلص له معايير أو مقاييس تنبع من صميمه.

–ثانيا– قصيدة النثر بين الظهور والرفض:

يمكن أن يحدد الإطار الزماني لظهور هذا النوع من الشعر مع أربعينيات القرن الماضي، فلقد دعا « بعض المحدثين من الشعراء إلى نوع من الشعر يتحرر فيه أصحابه من قيود الوزن والقافية، وسموا إنتاجهم ((القصيدة))، وتبنت المجلة البيروتية ((مجلة الشعر)) هذه الظاهرة الكتابية، والتي من أعلامها محمد الماغوط السوري، وقد لقي هذا اللون هجوما عنيفا من نقد القدامى، ومن أصحاب النزعة الجديدة ((الشعر الحر))، لأنهم في نظرهم أفقدوا ركنين أساسين، للقصيدة هما النظم الجيد والوزن. وزعيمة المعارضة نازك الملائكة، والتي تعد أول من كتبت ((الشعر الحر))، وهذه القصيدة تشبه ((النثر المركز))، وكلاهما ينضح بالعواطف والإحساسات الشعرية، وإن لم يكونا شعرا » [25]

دار الحديث بين أهل هذه الصنعة من نقاد ومبدعين حول إشكالية هذا الجنس أهو من الشعر أم لا ؟ ومن ثم فإنّ تجاوز هذا الإشكال يأخذنا إلى التنقيب اللغوي في كون الشاعر وماهية الشعر وخصائصهما، « وإنما سمي الشاعر شاعرا لأنه يشعر بما لا يشعر به غيره، فإذا لم يكن عند الشاعر توليد معنى ولا اختراعه، أو استظراف لفظ وابتداعه. أو زيادة قيما أجحف في غيره من المعاني، أو نقص مما أطاله سواه من الألفاظ، أو صَرْف معنى إلى وجه عن وجه آخر؛ كان اسم الشاعر عليه مجازا لا حقيقة، ولم يكن له إلا فضل الوزن. »[26].

وقد عدّد البعض صفات الشاعر بأن « يكون حلو الشمائل، حسن الأخلاق، طلق الوجه، بعيد الغور... شريف النفس، لطيف الحس، نظيف البزة، مأخوذا بكل علم، مطلوبا بكل مكرمة، حافظا للشعر رواية له عارفا للأخبار))، وكلمة ((شاعر– Poiein)) باليونانية معناها الصانع والمبدع، وهذا هو مصطلحه منذ أفلاطون، لأنه خالق أثر فني » [27]، أما الشعر لغة هو: « العلم، أما اصطلاحا: كلام موزون قصدا بوزن عربي معروف، وقال الخليل: هو ما وافق أوزان العرب. وقال غيره: هو الكلام الموزون المقصود به الوزن المرتبط بمعنى وقافية، ولا يكفي أن يكون الشعر موزون الكلام بل يجب أن يضم معنى متميزا عن معنى العامة، موافقا للذوق العام، والشعر موهبة يمنحها الله لأحدهم، فيرسل كلاما ذا إيقاع وجرس، وذا صور وخيال، يحتوي معان

وأفكارا قد لا تخطر على بال الناس، أو تترامى إلى أذهانهم، ولكنهم لا يمتلكون القدرة التعبيرية التي يمتلكها الشعراء » [28]، فالمفاهيم السابقة حول الشعر صناعة وطبعا وثقافة وصنفا وحدًّا وبنية وقواعد وأركانا وأغراضا هي التي واجه بها الرافضون هذا النوع المسمى شعرا في نظرهم، وهم محقون في ذلك إذ كانت بعض المحاولات التي ارتبطت بالإيديولوجيا كانت ردة خطيرة على الشعر بكل أنواعه، إذ كانت محاولات تشمئز منها الأسماع وتنفر منها الأذواق السليمة.

لقد لقيت قصيدة النثر نوعا من الرفض والتراجع حتى من أولئك الرواد حينما رأوا أنّ هناك انفلاتا خطيرا وتساهلا مقصودا يهددان قيمة الجمال الأدبي، فقد ارتفعت أصوات المبدعين السَّبَّاقين والمبشرين بقصيدة النثر يتحججون فيها على هذه الفوضى الشعرية التي تهدد الشعر بمزاحمة الشعر الحقيقي بقصائد لا ترتقي حتى إلى مستوى النثر العادي، فما بالك أن تكون نثرا فنيا، وهو خطر يهدد العملية الإبداعية بمجملها، وربما يتحمل هؤلاء جرم ما ارتكبوا بهذا التمهيد.

تبين تلك الأصوات التي انطلقت من داخل المدرسة التنظيرية لهذا النوع من الشعر أن هناك ردّة تهدد الشعر روحا ونوعا، ويعلل حبيب مونسي عوامل هذا السقوط بسبب الاستسهال« في تسمية أيّ كلام شعرا في لحظة غياب النقد الذي يتعقب الأعمال والنصوص يصارحها مصارحة موضوعية صادقة، ويرجع هذا الغياب إلى الانشغال بالتنظير التابع للآخر انبهارا وتفننا دون الالتفات إلى حركة التجريب زاهية بإنتاجها المتزايد الذي أدى إلى هيمنة شعرية من أطراف ليس لهم علاقة بالشعر وقوانينه، إذ سمحت لهم الظروف بنشر دواوينهم في غياب النقد » [29]

لقد تفاجأ الرواد بهذه الظاهرة التي صاحبتها هالة من الترويج ورفع شعار الحداثة والانفتاح والتحرر، إذ «لم يكلف الرواد الذين خبروا الظاهرة أنفسهم وضع القوانين المؤطرة ولا استكتاب المعايير التي تزن الإنتاج وتقومه، بل تركوا المجال مفتوحا أمام كل محاول، حتى استطالت الهمم للتجاوز من أجل التجاوز » [30]، إن تخلي النقد عن وظيفته المتمثلة في تتبع الأعمال الإبداعية فلا شك أن الساحة الأدبية بهذا الفراغ ستغزوها أعمال استعجالية غايتها الربح والإشهار والتموقع، ولذلك فمهمة النقد هي المتابعة والقراءة والتمييز بين الجودة والتهجين لتحصين الأنواع الإبداعية.

–ثالثا– مواقف الرفض والتجريد:

في لحظة من لحظات اليقظة واستشعار الخطر واستفحال الظاهرة استفاقت الأصوات وتعالت رافضة هذا الهجين، وأول من تصدى لهذا النوع الذي يطلق على إنتاجه تسمية الشعر نازك

الملائكة–كما أشرنا سابقا–، إذ تقول: « شاعت في الجو الأدبي في لبنان بدعة غريبة في السنوات العشر الماضية، فأصبحت بعض المطابع تصدر كتبا تضم بين دفاتها نثرا طبيعيا مثل أي نثر آخر، غير أنها تكتب على أغلفتها كلمة ((شعر)). ويفتح القارئ تلك الكتب متوهما أنه سيجد فيها قصائد مثل القصائد، فيها الوزن والإيقاع والقافية، غير أنه لا يجد من ذلك شيئا وإنما يطالعه في الكتاب نثر اعتيادي مما يقرأ في كتب النثر » [31]

ترى الناقدة أنّ هذا النوع الجديد ليس له أي صلة بالأدب العربي ولا بالأمة العربية، بل إنّ ((قصيدة النثر)) قد خرجت بلغة عربية وبروح أوربية، كما أنها تفتقد أولا إلى نظام البيت والشطر وأنّ هذا الذي كتب لا يخرج عن النثر وما إلقاء صفة الشعر عليه إلا تمويها للقارئ وترويجا للبضاعة، فهو جنس غريب الحس والسمع على الأذن الموسيقية الذواقة، تلك التي تستطيع أن التفريق بين الشعر والنثر، وعلى هذا الأساس فقد رفضت نازك الملائكة أن يدرج تحت اصطلاح ((الشعر الحر)) وتدفع نحو التمييز بين الجنسين إذ تقول: « فالنثر له قيمته الذاتية التي تتميز عن قيمة الشعر، ولا يغني نثر عن شعر، ولا شعر عن نثر، لكل حقيقته ومعناه ومكانه » [32]، فقد ركزت على جوهر المسألة الفاصلة بين الشعر والنثر، وهي الوزن ذلك العنصر المميز، ذلك أنّ معنى الشعر كامن في الوعي الأدبي الجمعي وذاكرته، « فما نكاد نلفظ كلمة الشعر حتى ترن في ذاكرة البشرية موسيقى الأوزان وقرقعة التفعيلات ورنين القوافي»[33]

ترى الناقدة أنّ إقحام هذا النوع تحت مسمى الشعر ما هو إلا مغامرة خطيرة على اللغة العربية ذاتها، ذلك أنّ الشعر سيفقد أصالته وبريقه ونصاعته وسنجد الجمهور يفرّ من سماع الشعر بسبب هذا الهجين، وقد تنتابه حالة من التشكيك والإدبار، ذلك أن الشعر سيتململ في دوامة من الخلط والضياع، والنهاية الحتمية هي التلاشي والبوار، ولذلك فهي تحدد الشعر بالإطار الآتي: « أنّ للشعر ركنين ضروريين لا بد منهما في كل شعر وهما: النظم الجيد (الشكل) أو (الوزن)، والمحتوى الجميل الموحي، المتموج بالظلال الخافتة والإشعاع الغامض الذي تنتشي له النفس دون أن تشخص سر النشوة » [34]

تقدم الناقدة للتدليل على آرائها عن طريق الموازنة بين الطرفين؛ فأيّهما يحوز السبق والإعجاب عند التعبير عن كمّ من الصور والعواطف والأخيلة، فلا شك حسب ما تذهب إليه « أن الموزون الطافح بالصور والأخيلة والعواطف سيملك قلوبنا ويحزنها ويثيرنا أكثر من النثري الطافح بنفس

المقدار من الجزئيات. وذلك لأنّ عنصرا جماليا جديدا قد أضيف إليه هو الموسيقى والإيقاع » [35]، وكل ذلك راجع إلى قيمة الوزن الذي « يزيد الصور حدة، ويعمق المشاعر ويلهب الأخيلة. لا بل إنه يعطي الشاعر نفسه، خلال عملية النظم نشوة تجعله يتدفق بالصورة الحارة والتعابير المبتكرة الملهمة. إن الوزن هزة كالسحر تسري في مقاطع العبارات وتكهربها بتيار خفي من الموسيقى الملهمة. وهو لا يعطي الشعر الإيقاع وحسب، وإنما يجعل كل نبرة فيه أعمق وأكثر إثارة وفتنة » [36]، وبهذه الرؤية التراثية تستبعد الناقدة أن يلحق الناثر بالشاعر وتستحيل المقاربة بينهما، إذ هي ضرب من تحريف طبائع الأشياء.

يقدم الدكتور حبيب مونسي في الاتجاه نفسه شهادة أحد الشعراء، والتي جاء فيها: « أنّ قصيدة النثر الآن، بدل أن تكون عنصر تحرر وانطلاق وركض إلى الأمام، ومرتقى جودة، إذا بها تصبح سجنا وحائطا وفخا كبيرا وحبالا تشدّ الأفكار وتربطها وتعطلها وتفسدها. كنا نشكو من الوزن أنه أسار وسلسلة حديد، فغدا هو يعود قالبا للمواهب...ما السبب في هذا المرض في هذه الجرثومة؟ لا أدري الآن كيف أفسرها؟ ولكنني أضع الحق على بعضنا. على أننا من حيث التوجيه كنا مقصري »[37]، إنه الوصف ذاته فيه من الحدة والجرأة، إذ يقول فيه الدكتور عبد الملك مرتاض« إنّ قصيدة النثر، كما شاع إطلاق هذا المصطلح الهجين الرّذل، على هذا الضرب من الكلام الذي يطلق عليه، هو أيضا تساهل واستخفاف بالمفاهيم، فمصطلح شعر: ظاهرة أدبية جديدة على الذوق الشعري العربي العام؛ وعلى الذوق الشعري الإنساني أيضا؛ إذ كان الشعر كالموسيقى، هو الشعر في كل اللغات والثقافات. فالموسيقى ظلت في تطور أزلي، ولكنها احتفظت بخاصيتها الأولى هي الإيقاع، أو إلى الحد الأدنى من هذا الإيقاع على الأقل » [38]

يؤكد الناقد الجزائري الدكتور حبيب مونسي استبعاد هذا النوع الجديد من الشعر بالمفهوم الأصيل بقوله: « قصيدة النثر ليست شعرا، ولن تكون شعرا أبدا بالمفهوم الأصيل للشعر العربي. فالشعر العربي كيان ضخم قائم إلى أن تدع الإبل حنينها، فإذا خفت صوته في هذه الفترة فسوف يعود قويا مدويا في فترة أخرى. إنه شعر تغذيه الخطابية والبطولة والغنائية، وإذا حدث وإن عادت دواعيه عاد بقوة إلى الصدارة » [39]، فقد اتفقت-كما رأينا- كل تلك الآراء على نعت هذا النوع؛ بأوصاف من قبيل البدعة والتهجين الرذل و الجرثومة الخطيرة وهو رفض صريح له.

-رابعا- قصيدة النثر بين الشعرية المطلقة والمعيار العروضي:

قد تتبادر إلى أذهان الدراسين أسئلة كثيرة حول مفهوم الشعر عند العرب، وعلى رأسها، ما الخصائص التي تجعل من الكلام شعرا ؟ ولذلك فقد اعتبروا بعد عمليات التقنين والتقعيد أن كل كلام موزون مقفى يحمل معنى فهو شعر، لكن بالعودة إلى تاريخ العرب ولا سيما أولئك الذين عايشوا مرحلة ابتعاث الإنسان من جديد بالنص الإلهي وهم في درجات من التشكيك والذهول والاضطراب أمام هذا النص الإلهي المعجز، وهم أهل الفصاحة والبلاغة، فإنهم لم يجدوا تفسيرا لذلك إلا بوصف القرآن الكريم بالسحر مرة وبالشعر مرات، ووصف الرسول – **صلى الله عليه وسلم** – بالشاعر ردّا ولغوا رغم أن القرآن الكريم يختلف عن الشعر بنية وأسلوبا وشكلا.

فما الذي جعل العرب يُحَدِّدون للقرآن هذا الوصف ويصدرون هذا الحكم النقدي؟ قد تختلف الإجابات إلا أن المتفق عليه أنهم كانوا يرون استحالة أن تكلم السماء بشرا في الأرض، وأنّ هذا الكلام بقوته وجماله لا يكون إلا من وحي الشعر بجودته وحلاوته، « فلو أنّ العرب.. قصدوا بالشعر، الوزن والقافية، لما قالوا في بداية الدعوة المحمدية على صاحبها أفضل الصلاة وأزكى التحيات، أنّ القرآن شعر، وأنّ صاحبه شاعر مجنون، على علمهم أنّه كلام مرسل لا أثر للوزن فيه، وأنّ صاحبهم لم يسمع منه بيتا في سوق من أسواقهم، ولا في مجتمع من مجتمعاتهم » [40]

نخلص من هذا التقديم أن الشعر كان عندهم ليس بالمفهوم الذي عرفه النقاد والدراسون فيما بعد، والمتأمل للرّد القرآني المتكرر على هؤلاء يتبيّن له أثر تلك الحملة الممنهجة والمتواصلة على شخص الرسول – **صلى الله عليه وسلم** – وعلى الوحي لوضعه في هذا المستوى، « إنّ تناول الخطاب القرآني للقضية على هذا النحو المتكرر يعني أنها كانت حاضرة حضورا حادّا في هذا الواقع القديم، فكيف ادّعى العرب أنّ القرآن شعر، وهم ليسوا من السذاجة التي تدفعهم إلى تبني هذه الاستراتيجية في مواجهة الخطاب القرآني » [41]، فلقد كان لهم من الملكات البلاغية والمفاتيح اللغوية ما يميزون بهما بين مختلف المستويات ويكتشفون الفروق بينها، « والشعر أظهر من أن يشتبه عليهم حتى يحتاج إلى أن ينفي عنه » [42]، لكن كيف يمكن تفسير هذا الحكم العربي على صاحب الرسالة وعلى النص القرآني؟ إذ لم يكن ذلك الرمي إلا أنهم أدركوا على وجه ما أنّه « من الممكن أن يحتمل الأداء النثري بعض خواص الشعرية دون حاجة إلى حضور الجينات الوراثية لمركزية الوزن والقافية » [43]، فما الذي دفع هؤلاء العرب إلى القول بالخاصية الشعرية للقرآن مع إدراكهم البين لقوانين الشعر وخصائصه قبل اكتشافها من قبل الخليل بن أحمد الفراهيدي؟

يتبين من خلال هذه المواقف الفكرية والنقدية أن للشعر ماهية أخرى غير ضبطها بقانوني الوزن والقافية، فمن النقاد من يرى أنّ « الشاعر هو من شعر يشعر فهو شاعر، والمصدر الشعر، و لا يستحق الشاعر هذا الاسم حتى يأتي بما لا يشعر به غيره. وإذا كان يستحق اسم الشاعر لما ذكرنا؛ فكل من كان خارجا عن هذا الوصف، فليس بشاعر، وإن كان يأتي بكلام موزون مقفى » [44]، ولقد توصل بعض الدارسين المعاصرين إلى أنه لا يمكن اعتبار الشاعر شاعرا إلا إذا كان من مشمولاته المواصفات الأتية: « الشعور الخاص المفارق لشعور الآخرين، وطرق التفكير الخاصة، والصنعة اللطيفة في نظم الكلام، ودقة النظر في وجوه هذا الكلام » [45]

والملاحظ على هذه الخصائص المجملة ليست لها أي علاقة بقانون العروض وذلك من خلال ثلاثة أمور؛ الجانب النفسي والعقلي والصياغة التركيبية، ولقد اسْتُنْبِطَ من حديث الرسول – **صلى الله عليه وسلم** – ثلاثة خصائص تحدد ماهية الشعر وهي؛ الجزالة، والسياق العام والخاص في قوله: « إنما الشعر كلام من كلام العرب جزل، تتكلم به في بواديها، وتسل به الضغائن من بينها » [46]، فالشعر كلام من نسج العرب يجمع بين جمال الصياغة الخاصة التي تميزه والوظيفة الاجتماعية التي قد ينشأ من أجلها، فقد روي عن النبي –**صلى الله عليه وسلم**– أنه قال: « إنما الشعر كلام مُؤَلَّفٌ فما وافق الحق منه فهو حسن، وما لم يوافق الحق منه فلا خير فيه» [47]

أما عبد القاهر الجرجاني فقد أسقط الوزن من اهتماماته وهو في سياق الرّد على الأربعة الذين احتملهم في موقفهم من الشعر، ومنهم ذلك الذي ذم الشعر من حيث أنه كلام موزون مقفى، ويرى هذا بمجرّده عيبا يقتضي الزهد فيه والتنزه عنه، بقوله:« فإن زعم أنّه إنما كره الوزن، لأنه سبب، لأن يُتَغَنَّى في الشعر ويُتَلَهَّى به، فإنّا إذا كنا لم ندعه إلى الشعر من أجل ذلك، وإنما دعوناه إلى اللفظ الجزل، والقول الفصل، والمنطق الحسن، والكلام البيّن، وإلى حسن التمثيل والاستعارة، وإلى التلويح بالإشارة، وإلى صَنْعَةٍ تَعْمِد إلى المعنى الخسيس فتُشرّفه، وإلى الضَّئيل فتفخّمه، وإلى النازل فترفعه، إلى النازل فرفعه، وإلى الخامل فتنوّه به، وإلى العاطل فتُحلّيه، وإلى المشكل فتجلّيه، فلا مُتَعَلَّق له علينا بما ذكر، ولا ضرر علينا فيما أنكر، فليقل في الوزن ما شاء، وليضعه حيث أراد، فليس يعنينا أمره، ولا هو مرادنا من هذا الذي رَاجَعَنَا القول فيه » [48]، فقد اعتمد الجرجاني في تفصيل ما روي عن النبي – **صلى الله عليه وسلم** – مرفوعا « إنما الشعر كلام، فحسنه حسن، وقبيحه قبيح » [49]

يرى السيوطي أن الانسجام بين المقاطع قد يؤدي وظيفة الوزن، « وإذا قوي الانسجام في النثر جاءت قراءته موزونة بلا قصد لقوة انسجامه » [50]، وهناك من رأى في الجوانب الشكلية أثقالا تذهب بجمال التصوير الذي يأسر المتلقي إلى العالم الكوني للشاعر، ذلك أنه « لا طاقة له على امتلاك العقول والأخذ بأزمة النفوس، إلا إذا أجاد تصوير تلك العواطف الهائلة التي تقوم في ميدان صدره الرحب عندما يريد أن يعرب عن خواطره الخاصة والعامة.. لا مجرد تنميق و تزوير، وتكلف مشين، وتعمل بارد، وكذب فادح، فإن هذا مما ينقص من قيمه الشعر والشعراء في الأمة النبيهة » [51]، فالشعر « ليس بضاعة كما يقولون، ولكنه إلهام وجداني ووحي الضمير » [52]

إنّ المتتبع لهذه الأقوال النقدية يقف على ذلك التفطن الذي تنبه إليه العقل الفكري النقدي قديما وحديثا في رصد العلاقة بين الجنسين وإيجاد الإطار الفكري والنقدي لهما ومحاولة إيجاد الإجابات المترتبة عن مسألة التداخل بين النثر والشعر، ومن هذه المفاهيم تكاد قصيدة النثر أن تمسك بالخيط الأصلي لجذورها القديمة، « فإذا كان هذا أمر تصور البدايات الشعرية، وأمر علاقة المنظور بالمنثور، فإنّ ظهور ما يسمى بقصيدة النثر ليس أمرا غريبا، وليس ضد منطق الإبداع المتجدد عموما؛ إذ أنّ هذا الظهور مؤسس على ركائز تراثية من ناحية، ومستجيب لمغامرة الحداثة وتأثرها بالوافد الجديد من ناحية أخرى » [53]، وقد لا حظ البعض أنّ الخاصية المشتركة بين النثر والشعر هي الإيقاع الذي نجده في الأمثال والحكم، فالإيقاع لا يتحقق إلا بترجيع الأصوات بطريقة منتظمة لمجموعة من الحروف أو الحركات.

وعلى الرغم من تلك الفروق اللغوية والاصطلاحية التي أبداها أصحاب المعاجم والنقاد بين الشعر والنثر في كثير من الأمور، فكذلك قد أشاروا إلى مساحات اللقاء والتقارب والتداخل، فقد رأوا أن «الشعر إبداع يختص بالموسيقى لاعتماده على العروض والقافية والروي، واختياره الأحرف الموسيقية، والألفاظ الإيقاعية، وثاني هذه الأمور؛ الموهبة وتقوى بالتنمية ومطالعة الشعر وكتب الثقافة، على أن بعض الأدباء أوتوا موهبة شعرية في النثر، فيكاد نثرهم أن يكون شعرا لولا الوزن. كما أنّ بعض الشعراء أوتوا براعة عروضية لكنهم لم يوهبوا الملكة الشعرية كشعر الفلاسفة وأصحاب المنظومات، وثالث هذه الأمور؛ اللغة، فالشاعر إن لم يتخير ألفاظه الموحية المعبرة كان ما يقوله نثرا مصبوبا في قوالب موزونة أما الأمر الرابع يتعلق بالعاطفة، فأتون الشعر في نفس

الشاعر، ولولا العاطفة لما عبّر الشعر عن الإحساسات الداخلية الخاصة بالشاعر، أو العامة في نفوس الناس، وخامسها؛ تلك الأغراض التي حددها النقاد » [54]

إن المتتبع لتلك الخواص المشتركة يقف على أسباب التسمية، ومنها الإيقاع، والتصوير واللغة الإيحائية والأحاسيس الفياضة والعواطف المتدفقة وشعرية المشاهد، وكأن الشاعر النثري يقصد إلى ذلك قصدا، وهو يتتبع عالمه الإبداعي يمتد أمامه خطوة خطوة وفق استراتيجية فنية يحقق بها نصه الأدبي، ذلك أن العمل الأدبي « تعبير عن تجربة شعورية في صورة موحية... وطريقة الانفعال بالموضوع هي التي تحدد طبيعة العمل الأدبي، لكن التعبير عن التجربة الشعورية لا يقصد به مجرد التعبير، بل رسم صورة لفظية موحية للانفعال الوجداني في نفوس الآخرين. وهذا هو شرط العمل الأدبي وغايته، وبه يتم وجوده ويستحق صفته » [55].

إن النقطة المهمة في هذا المبحث هي أنّ قصيدة النثر شكل أدبي أخذ تكونه ووجوده من أجناس أخرى واستحق أن يصنع لكيانه وجودا، ومادامت قصيدة النثر تحوز باعثا قويا يصحبه انفعال مؤثر قابضا على التجربة الشعورية، وقد ملك القائل فيها قدرة على التصوير لتلك التجربة ونقلها إلى المتلقين في صورة موحية تثير فيهم انفعالا مستمدا من الانفعال الذي عاشه صاحب التجربة، فإنه بعد ذلك فليصف عمله بما شاء من المصطلحات؛ شعرا نثريا أو قصيدة نثرية أو شعرا مركزا، أو نثرا فنيا مادام قد ارتقى إلى مصاف الشعرية والأدبية، تلك التي يصنعها كل نص متميزا بعالمه متفردا برؤيته كالذي نجده في مقطع من « **الرماد الساطع**

بالسر نختزل المدينة غرفة وزجاجة
بالسر نبدأ حبنا لهوا لنخترع البلاد
جسدا تمدد بين جرحين
استفاقا ليلة الإسراء
كان الحب ينزف، شاهرا غضب البكاء
من الزناد إلى العناد
بالسر نختزل المدينة
نبدأ الحب الذي لم يلق سعرا في المزاد
فأغلق الكتب الجديدة والقديمة والعميقة »[56]

فإذا امتلكت القصيدة النثرية عن طريق الظاهرة التجنيسية وجودها يمكن لها أن تصنع لها خصائصها العامة من اللغة الإيحائية والعواطف، ومن التجارب الشعورية والتصوير والإيقاعات، ويمكن لها أن تخلق فضاء جديدا، وقالبا إضافيا يُمَكِّن من قابلية صب التجربة الشعورية واحتوائها تلك التي قد تستحيل عليها القوالب الأخرى، ولذلك فالإقصاء قد يُفَوِّت على الإنسانية كونا قد يُسهِم في إثراء التجربة البشرية واستظهار العوالم المتخيلة، « فقد كتب هؤلاء في هذا الشكل لأنه الأنسب لتوتراتهم الداخلية، فاتسعت النُّثَيْرَةُ للتصوف والكهانة والتفلسف. وهذه السعة لا يعني أنها لا تمتلك قوانينها الخاصة، إنها موجودة فيها بالقوة لا بالفعل، وعلى المشتغلين بها أن يتدارسوها لاستخراجها منها وأول قوانينه ((الحرية))، بيد أنها الحرية المشروطة بالاقتدار المبدع الذي لا يركب رأسه لمجرد أنّ الحرية تبيح له أن يقول أي شيء. بل الحرية هنا، حرية التوتر الذي يسكن الذات ممزوجا بالفكرة التي تتأهب للكشف عن ذاتها » [57]، وقد تروم الذات المبدعة قالبا آخرا تصب فيه تجربتها الملحّة، إذ « ليس في كل لحظة يجد الإنسان نفسه في حاجة لأن يقول الشعر، ولا في كل حالة يحس الدافع إليه، هناك تجارب شعورية معينة تثير انفعالات شعورية خاصة، لا يستنفدها إلا التعبير الشعري. وقد لا يكون صاحبها من القادرين على النظم فيعبر نثرا، ولكنه شبه موزون من ناحية الإيقاع، ومشحون بالصور والظلال التي هي ميزة الشعر الكبرى » [58]، هي تلك الانفعالات والصور المكتنزة بهذا المقطع في القسم الثالث من « **حديقة الألواح** :

أدغال الكلام تسير جنبي. تدخل أدغالا.
شهدتها من قبــل مركوزة. كنــت التقطت
حجارة. من دون سرٍّ. ثُمَّ في قصيدة عثرت
على حجارة. أخرى. زرقاء. مطلعٌ يبكي.
قفا. سمعي رنين. هواء في العظام يتحطم
بين ليل وليل. قفا. نهار. لائذا بالرنين.
ينشق. ابلع جبالك. أيها النهار. بأدغال
الكلام احْشِ جلدك »[59]

–خامسا– قصيدة النثر: أفاق التأسيس والتأصيل:

قد تواجه أي مولود جديد عقبات وتحديات فيسعى للبحث عن شرعية الوجود وامتلاك حق الحياة ومواجهة عوامل الرفض، والمخرج الوحيد هو التنقيب في الماضي القريب والالتفات إلى التراث التليد، لعل في كنوزهما من الإجابات ما يبرر هذا الوجود أو الخروج، كما أنّ الدخول في مغامرة الحداثة والاقتناع بمفاهيمها ومغامراتها، وعلى من ركب مركبها وامتطى رحلة المغامرة المجهولة يكون قد حكم على نفسه بالرحلة الدائمة. ذلك أنّ فضاءات التجريب لا تستقر عند جزيرة أو تأمن مخاطرها أو تنعم بأريجها، وحسب الدراسات التي تتبعت هذا المولود الجديد تقول بأنه أحد الوافدين على الثقافة الشعرية العربية فقصيدة النثر هي ترجمة للمصطلح الفرنسي ((Poeme en Prose))، « والمصطلح يعتمد ثنائية بنائية تجمع بين خواص جنسين متقابلين هما: الشعر والنثر، وإن رفض الحداثيون اعتماد هذا التقابل، لأنهم يرفضون القيود والتقاليد المحفوظة وغير المحفوظة، ورفض التقابل يعني اعتماد الوحدة، وحدة الطرفين في استحداث جنس طارئ فيه مجموع الجينات الوراثية لكل جنس على حدة، لكن بعد إخضاع هذه الجينات لما يمكن أن نسميه الهندسة الوراثية التي تحقق ظهور هذا الجنس الجامع بين الموافقة والمخالفة، موافقة كل جنس على حدة ومخالفتهما حال التوحد الطارئ، وبهذا تكون في مواجهة شعر مغاير للشعر، ومواجهة نثر مغاير للنثر، ولقد كان لتلك المواجهة حضور سابق على مرحلة الحداثة تحت مصطلحي ثنائي هو ((الشعر المنثور)) أو ((النثر الشعري)). لكن الحداثة آثرت مصطلح ((قصيدة النثر)) الذي وفد علينا مع مجموع ما وفد من مجموع ظواهر الحداثة والابتداع والنقد »[60]

إنّ العودة الواعية إلى التراث العربي إبداعا ونقدا يتبين من خلالهما أنّ القدامى قد تناولوا تلك الظاهرة واكتشفوا العلاقة بين مساحات المقاربة بين الشعر والنثر، ووقفوا على سرّ ذلك التداخل بين خصائص الجنسين، فلقد تأكد لهم عن طريق البحث ورصد نقطة الاكتشاف وتتبع مرحلة الظهور وفرضية التقارب والتشكيل لهذا النسيج المزدوج بين الطرفين «أن الجمع بين الجنسين المتمايزين لم يكن مفقودا في الموروث العربي، ولا سيما أنه تثبت أكثر بادعاء العرب بشعرية القرآن ومبلغه، وهذا يؤكد اعتقادهم بإمكانية إنتاج الشعرية خارج قانون العروض» [61]، والتي يمكن التماسها في روح الشعر خارج القافية وإيقاع الأوزان المعهودين، ذلك أنّ « الإيقاع المقسم والقافية ليسا هما كل ما يميز طبيعة الشعر، فهناك ما هو أعمق، هناك الروح الشعرية، التي قد توجد أحيانا في بعض فنون النثر أيضا، فتكاد تحيله شعر » [62]

لقد وجدت كثير من هذه الملاحظات في الفكر النقدي العربي القديم، وعلى هذا الأساس فقد نُظِرَ إلى الشعر على أنّه « رسائل معقودة، والرسائل شعر، وإذا فتشت أشعار الشعراء كلها وجدتها متناسبة، إما تناسبا قريبا وإما بعيدا، وتجدها مناسبة لكلام الخطباء، وخطب البلغاء، وفِقَرِ الحكماء » [63]، كما لوحظ أنّ بناء النص يتوالد في شكل طبقات متدرجة في النفس والعقل أولا ثم يخرج في الشكل الذي أراده المؤلف مستفيدا من كل الأشكال، فإذا أراد الشاعر بناء قصيدته « مخض المعنى الذي يريد بناء الشعر عليه في فكره نثرا، وأعد له ما يلبسه إياه من الألفاظ التي تطابقه، والقوافي التي توافقه، والوزن الذي يسلس له القول عليه » [64]

يسلك أبو حيان التوحيدي نفس التوجه في اعتبار ذلك التداخل المطلوب لتحقيق البعد الجمالي والإبداعي، « ففي النثر ظل من النظم، ولولا ذلك ما خفّ ولا حلا ولا طاب ولا تحلى. وفي النظم ظل من النثر، ولو لا ذلك ما تميزت أشكاله، ولا عذبت موارده ومصادره، ولا بحوره وطرائقه، وائتلفت وصائله وعلائقه » [65]

ويواصل أبو حيان تأكيده لظاهرة التجنيس والتراسل بين الشعر والنثر استجابة للحقيقة الإبداعية، ذلك « أنّ المنظوم فيه نثر من وجه، والمنثور فيه نظم من وجه، ولولا أنهما يستهمان هذا النعت، لما ائتلفا ولا اختلفا» [66]، وحسب هذا الرأي النقدي القديم فإن إزالة الحدود ممكنة مادام القصد إيجاد أشكال نصية تستوعب التجربة الإنسانية وتتقدم بالكون الإنساني بكل أجناسه البشرية ولا سيما على المستوى الإبداعي، فلقد عمق التوحيدي هذه النظرة القائمة على الجمال والانسجام والتلاحم والتراسل بين الجنسين بقوله: إنّ « أحسن الكلام ما رقّ لفظه، ولطف معناه، وتلألأ رونقه، وقامت صورته، بين نظم كأنّه نثر، ونثر كأنه نظم يطبع مشهوره بالسمع، ويمتنع مقصوده على الطبع. حتى إذا رامه مريغ حلق، وإذا حلق أسف. يعني يبعد على المحال بعنف، ويقترب من المتناول بلطف » [67]

قد يعتقد البعض أن هذا جنس وافد على الثقافة العربية إلا أن الحقيقة غير ذلك بالنظر إلى هذه الإطلالة على التاريخ والتراث، فقصيدة النثر، « إنها جنس لا مقلد، ولا وافد. إنها في جميع اللغات، وفي جميع الأجناس. فإن زعم بعض النقاد أننا نقلناها عن الغرب فذلك وهم، بل لفت انتباهنا إليها اهتمامهم بها في لغتهم. ولما عدنا إلى لغتنا وجدناها في كل كلام وكتابة منذ القدم.

أنها منا ونحن منها. بقي علينا أن نوجد قوانينها بالفعل من صلبها حتى نسجل شهادة ميلادها في أثر رجعي يمتد إلى أعماق التاريخ » [68]

إن إشكالية قصيدة النثر لا تكمن اليوم في قبولها أو رفضها وإنما في كيفية التعامل معها نقديا وبلورة وجودها ولاسيما بعدما سطرت لنفسها منهجا وتجريبا قائما بذاته، كيف يمكن أن نخرجها من متاهة المصطلحات أو التبعية التي قد تمسخها وتهجنها أو تقطعها ؟ وخير دراسة هي تلك التي تبحث في الجذور وتحاور الموروث في شأنها، فقد وجدت قصيدة النثر في كتابات أديب العربية الفذ مصطفى صادق الرافعي، وعند الكاتب المرهف جبران خليل جبران حديثا ومذهبا، وفي التراث الصوفي والمقامات وكتابات التوحيدي قديما نموذجا راقيا يجمع بين النثر والشعرية على مستوى البنية الصوتية والتعويم الدلالي وعلى مستوى البناء والتَّكَوُّن.

إنّ أكبر خاصية اعتمدتها قصيدة النثر هي إغراقها في التردّدات الصوتية مشكلة بذلك إيقاعا فريدا، ذلك أنّ « الإيقاع شيء فطري في كل حركة، والكتابة حركة لها إيقاعها الخاص الذي يترك توتراته على وجه النص قبل أن يتركها في عمقه، وللنثيرة أن تأخذ بالشكلين معا دون أن تظل حبيسة الإيقاع الذي يقوم عليه الشعر العربي. إنّ إيقاعها نابع من تواترات كتابتها، تلك التوترات تظهر في التكرار الذي يسجل على مستوى الأصوات؛ الحروف، الكلمات، العبارات، النص » [69] وهذه ما يجسده المقطع من قصيدة « **مَضَايقُ تُوْدغَا**

في الخريطة وحدها كانت مضـــايق تودْغا، لطخة تدنو
من الليل. وسط لطخة أوسع. خضراء. الجنوب أول ما
تميل نحوه سبَّابة. أوسع هذا الأخضر. داكن. خطوط في
أسفل الأنفـــاس أنســاها قليـلا وأنا أترصد النـــزول إلى
الجنـــوب. على خريطة هي انتعاش المحيط بالأرض التي
انخفضت بين آنفا وسهول سوس.
لم يكن ذلك صدفة. تُودْغا. وهي هناك قبل الوصول إلى
هنـــاك يستحـــــيل أن أتعرف على البُنّيّ مجسّداً أمـام
العينين. جسدا. يقابل جسدا. هل الثلج. هل الشلال. في
داخلي الأنفاس تلعب بالاسم. تُودْغَا » [70]

يتوجب على القارئ تركيز السمع للإحساس بهذه التردّدات الصوتية غير المنتظمة الناتجة عن البنية التكرارية التي تقوم على تنويع درجات مقامية بين العلو والانخفاض والتوسط، « لا شك أنّ هذه الصوتية– غير المنتظمة– تكاد تكون مستهدفة لإدخال النص منطقة الإيقاع بكل صوتيته التي تقربه من منطقة الشعرية » [71]، وإذا ميز البعض بين الشعر بمعيار القافية فهناك من أثبت للنثر قافيته التي تخلق له إيقاعا خاصا يرفعه إلى درجة الشعرية، ذلك أنّ" الشعر في الأدب العربي متميز الطبيعة عن النثر بحكم ظهور الإيقاع الموسيقي المقسم، وبحكم القافية. ولا يخلو النثر الفني من الإيقاع الذي يبلغ حدّ الكمال والاتساق أحيانا، ولكنه إيقاع من نوع آخر غير النوع الذي يحتويه النظم، وكذلك لا يخلو النثر الفني من القافية المتّحدة أو المتقاربة في بعض فنونه كالسجع والازدواج، ولكنها تختفي في فنونه الأخرى الطليقة » [72]

وبعد هذه الإطلالة التاريخية حول علاقة النثر بالشعر وما أحدثته قصيدة النثر من جدل طويل حول القبول والرفض والتأسيس، إذ سمحت لنا هذه الدراسة بدءا بضبط المكونين المزدوجين لغة واصطلاحا وتأسيسا محاولين إيجاد العلاقة اللغوية والوظيفية لهما ومن خلال تتبع مراحل الظهور والرفض والتكوين وتحديات التجريد والوجود وانتزاع شرعية شهادة الميلاد واكتشاف الخصائص الشعرية المميزة وإظهارها كالتردّدات الصوتية، والمشتركة كالإيقاع وصولا إلى النقطة المركزية في البحث والمتعلقة بالتأسيس والتأصيل نكون قد وصلنا إلى بعض النتائج الأتية:

– إنّ الخاصية المشتركة بين النثر والشعر تتحدّد بشكل كبير في الإيقاع الذي نجده في الأمثال والحكم، فالإيقاع لا يتحقق إلا بترجيع الأصوات بطريقة منتظمة لمجموعة من الحروف أو الحركات كما أن الروح الشعرية تكمن في خاصية الإيقاع.

– دعيت مجموعة الأبيات بالقصيدة لأن صاحبها يقصد إلي تأليفها وجمعها وتهذيبها وهي الطريق التي يسلكها الناثر ويتوسل بها في سبك التراكيب وانتقاء ما رقّ من الألفاظ وارتقى وقصده في ذلك التأثير العاطفي وجمال الوقع النفسي.

– تكاد مساحات التقاطع بين الجنسين متقاربة جدا من حيث التداخل والتراسل إذ يسمح هذا الفضاء بتشكُّل النوع الإبداعي كلما صدر عن ذات ذائقة وبموهبة ترتقي إلى مقام الشعرية التي ترتفع بالناثر إلى مقام الأدبية الخالصة التي تمكنه من امتلاك المفاتيح اللغوية الموحية تعضدها عاطفة وهّاجة في مقام نصي وسياقي مناسب.

– إن إقامة الحدود والفواصل بالتركيز على الخصوصية الجينية الوراثية للجنسين مستحيلة ذلك أنه قد تأكَّد من خلال الدراسات القديمة والحديثة أنّ في كليهما وجه من الآخر، واللقاء يكون في رقة الألفاظ ولطف المعاني وجمال الصور وحلاوة المشاهد وعذوبة المسامع. والشعر ليس قافية ووزنا، وإنما هو روح وإلهام ووحي، وهذا ما حازته قصيدة النثر.

– إن عوامل الرفض والإثبات تقتضي الإسراع في وضع القواعد والمعايير الخاصة بهذا المولود الجديد القديم فقد وُجِد ما يماثل قصيدة النثر في كتابات الهمذاني وأبي حيان التوحيدي وإشراقات الصوفية وكتابات الرافعي وسيد قطب، وعلى هذا الأساس فلقد حُقَّ لقصيدة النثر أن تتبوأ مقعدا إبداعيا باعتبارها نشاطا جماليا خلاّقا، ذلك أن الأشعار الراقية من قصيدة النثر قد حملت كونا إنسانيا متميزا و أُنْسًا بشريا جميلا.

– يتجاوز الشعر معياري الوزن والقافية إلى مجالات متعلقة بالجوانب العاطفية والعقلية والنفسية والتركيبية، وما حاز من الحسن في كل شيء ضمن كيانه محدثا بذلك انسجاما في دلالاته وتناسقا في أجزائه وتماسكا في بنائه وتصويرا دقيقا للعواطف الفيّاضَة والمشاعر النبيلة والإلهام الوجداني المتدفق.

– لقد وجد المنتصرون لقصيدة النثر في الوصف القرآني بالشعر سندا على الخواص الشعرية البعيدة عن معياري الوزن والقافية كما وجدوا في الخطاب الصوفي وفن المقامة الشرعية الجنسية التي تؤسس وتؤصل لقصيدة النثر لأنها أثبتت من نماذجها شعرية راقية أكسبتها ذوقا واحتراما.

هوامش:

[1] ينظر، ابن منظور الإفريقي المصري، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، مج 5، ج39 مادة (قصد) دار المعارف، ص: 3642 /3643/3644.

[2] ابن رشيق، أبو علي الحسن القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، ج1، ت: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجبل، للنشر والتوزيع والطباعة، سوريا، ط5، 1401هـ/1981م، ص:183

[3] المرجع نفسه، ص:188- 189.

[4] عبد العزيز عتيق، علم العروض والقافية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، د.ت، ص: 10.

[5] مجدي وهبه، كامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان- بيروت، ط2، 1984، ص:293.

[6] صلاح يوسف عبد القادر، في العروض والإيقاع الشعري، شركة الأيام، -الجزائر- 1997ط1، ص:42.

[7] أبو علي أحمد المرزوقي، شرح ديوان الحماسة، ج1، ت: أحمد أمين، عبد السلام هارون، مطبعة لجنة التأليف والنشر والترجمة، القاهرة، ط1، 1951، ص: 09.

[8] جودة فخر الدين، شكل القصيدة العربية في النقد العربي، دار الآداب، بيروت ط1، 1984، ص:59.

[9] محمد التونجي، المعجم المفصل في الأدب، ج1، دار الكتب العلمية- بيروت- لبنان ط2، 1419هـ - 1999م- ص:710.

[10] ميشال عاصي وأميل بديع يعقوب، المعجم المفصل في اللغة والأدب، ج1، دار العلم للملايين، بيروت، ط1987،1، ص:983.

[11] إبراهيم فتحي، معجم المصطلحات الأدبية، المؤسسة العربية للناشرين العرب، طبع التعاضدية العمالية للطبعة والنشر، صفاقس الجمهورية التونسية،1988، ص:277.

[12] ابن منظور، لسان العرب، مج5، ج39، (قصد) ص:3643

[13] محمد عبد المطلب، النص المشكل، أو قصيدة النثر، دار العالم العربي، القاهرة، ط1، 1432هـ-2011م ص:96.

[14] المرجع نفسه، ص:96.

[15] شوقي بزيع، أغنيات حب على نهر الليطاني، منشورات دار الآداب-بيروت، ط1، كانون الثاني (يناير)، 1885، ص: 87-88-89.

[16] ابن منظور، لسان العرب، مج6، ج48، (نثر)، ص: 4340.

[17] مجدي وهبة، كامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، ص: 402.

[18] محمد التونجي، المعجم المفصل في الأدب، ص:849.

[19] عبيد نصر الدين، غادة تعلن الحب ضدي، شعر، طبع الصندوق الوطني لترقية الفنون والآداب وتطويرها، وزارة الاتصال والثقافة- الجزائر-2004، ص:35.

[20] محمد التونجي، المعجم المفصل في الأدب، ص:849.

[21] المرجع نفسه، ص:849.

[22] المرجع نفسه، ص:850.

[23] رمضان حمود، بذور الحياة، تونس 1928، ص:103.

[24] عبيد نصر الدين، غادة تعلن الحب ضدي، ص:36.

[25] محمد التونجي، المعجم المفصل في الأدب، ص:112

[26] ابن رشيق، العمدة، ص:116.

[27] محمد التونجي، المعجم المفصل في الأدب، ص: 543.

[28] المرجع نفسه، ص:550-551.

[29] ينظر، حبيب مونسي، مراجعات في الفكر والأدب والنقد، دار التنوير -الجزائر- ط1، 2013، ص:131-132.

[30] حبيب مونسي، مراجعات في الفكر والأدب والنقد، ص:133.

[31] نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان- ط14، يونيو 2007- ص:213.

[32] المرجع نفسه:218-219.

[33] المرجع نفسه، ص:220.

[34] المرجع نفسه، ص:223.

[35] المرجع نفسه، ص :225.

[36] المرجع نفسه، ص:225.

[37] الشاعر شوقي أبو شقران، جريدة النهار 1978/06/18، نقلا عن مراجعات، ص:134.

[38] عبد الملك مرتاض، تجربة الحداثة في الشعرية في الجزائر (1962-2000)، ((دراسات جزائرية)) مجلة دورية محكمة يصدرها "مختبر الخطاب الأدبي في الجزائر" جامعة وهران، ع:2005/02، ص:45.

[39] حبيب مونسي، مراجعات في الفكر والأدب والنقد، ص:136.

[40] رمضان حمود، بذور الحياة، ص:108.

[41] محمد عبد المطلب، النص المشكل، ص:76.

[42] السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر(ت-911) الإتقان في علوم القرآن، ت: ج2، مطبعة حجازي- القاهرة (1491هـ) - ص:203

[43] محمد عبد المطلب، النص المشكل، ص:76.

[44] ابن وهب، البرهان في وجوه البيان، ت: حنفي شرف، مكتبة الشباب، 1966م، ص:130.

[45] محمد عبد المطلب، النص المشكل، ص:78.

[46] ابن رشيق، العمدة، ص:28

[47] المرجع نفسه، ص: 27.

[48] عبد القاهر الجرجاني (ت/471 أو474هـ)، كتاب دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه محمود محمد شاكر، الناشر مكتبة الخانجي، القاهرة، ص:24.

[49] المرجع نفسه، ص:24.

[50] السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، ج2، ص:147.
[51] رمضان حمود، بذور الحياة، 105.
[52] المرجع نفسه،107.
[53] محمد عبد المطلب، النص المشكل، ص:87.
[54] ينظر، المعجم المفصل في الأدب، ص:551.
[55] سيد قطب، النقد الأدبي أصوله ومناهجه، دار الشروق، ب.ط.ت، ص:11-12
[56] ممدوح عدوان، للخوف كل الزمان، دار العودة-بيروت- 1982، ص:100/99.
[57] حبيب مونسي، مراجعات في الفكر والأدب والنقد، ص:137.
[58] سيد قطب، النقد الأدبي أصوله ومناهجه، ص:63.
[59] محمد بنيس، هناك تبقى (شعر)، ورد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سورية، ط2، 2011، ص: 78.
[60] محمد عبد المطلب، النص المشكل، ص:73-74.
[61] المرجع نفسه، ص:84.
[62] سيد قطب، النقد الأدبي أصوله ومناهجه، ص:63.
[63] ابن طباطبا العلوي (محمد أحمد) ، عيار الشعر، ت: عباس عبد الستار- دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1، (1402هـ/1982م) :81.
[64] المرجع نفسه، ص:11.
[65] أبو حيان التوحيدي، المقابسات، ت: السندوبي، دار سعادة الصباح، سنة 1992، ص:245.
[66] أبو حيان التوحيدي، الإمتاع والمؤانسة،ج2 أحمد أمين/ أحمد الزين، مكتبة الحياة، ص: 135.
[67] المرجع نفسه، ج2، ص:145.
[68] حبيب مونسي، مراجعات في الفكر والأدب والنقد، ص:137
[69] المرجع نفسه، ص: 136.
[70] محمد بنيس، هناك تبقى (شعر)، ص: 47.
[71] محمد عبد المطلب، النص المشكل، ص:112.
[72] سيد قطب، النقد الأدبي، أصوله ومناهجه، ص:62.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 424 - 445 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

البنية الدلالية بين جماليات الصورة الشعرية وحضور المتخيل المشهدي في ديوان "سيرة ذاتية لسارق النار"

The Semantic Structure between the Aesthetics of the Poetic Image and the Presence of the Spectator in the Diwan of the Biography of the Thief of Fire

سميرة بوادي*

Bouadi Samira

[1] قسم اللغة والأدب العربي جامعة محمد لمين دباغين سطيف -2

University of Setif- Algeria

s.bouadi@univ-setif2.dz

تاريخ الإرسال:2019/09/14	تاريخ القبول:2019/10/07	تاريخ النشر: 2020/03/15

ملخص البحث

يعد الخطاب الأدبي بمختلف أشكاله فضاء تواصليا في حوارية تفاعلية تربط بين مقاصد المؤلف وإنتاجية القارئ التأويلية، بممارسة قرائية نقدية تدرس وتشرح البنى العميقة والمتخيل للخطاب بحثا عن الفهم، وخلقا للقراءة الفاعلة التي تحركها وجهة نظر جوالة تؤسس لتعدد الآفاق، في محاولة القبض على الدلالات العميقة والمسكوت عنه في الخطاب الشعري، ضمن مشهدية جمالية تتوالد من تلاحمية الألفاظ المكثفة في تواشج، ينسج خيوط المشهدية، فاتحا المجال للدراسات النقدية ومنفتحا على أفاق التأويل وآلياته القرائية، في تواؤمية بين الخطاب والمقاربة النقدية، يتحقق بدراسة في ديوان سيرة ذاتية لسارق النار، تحاول الكشف عن المشهدية المتخيلة ودلالاتها بتعالقية وتجاذبية، بتحفيز وإثارة فعّالة للحواس، للتفاعل والإحساس بكل سكون داخله حركة في النص.

الكلمات المفتاح : بنية دلالية، جماليات، صورة شعرية، متخيل، مشهدية.

Abstract : Literary discourse in its various forms is a continuum space in an interactive dialogue linking the author's purposes with the reader's interpretive productivity, through a critical reading practice that examines and explains the deep and imagined structures of discourse in search of understanding, and to create an active reading driven by a mobile view that establishes multiple horizons, in an attempt to capture the deep connotations and silence. In the poetic discourse, within the aesthetic scenery generated

* سميرة بوادي. s.bouadi@univ-setif2.dz

by the coherence of the intense words in, weaves the threads of the scene, opening the field for critical studies and open to the horizons of interpretation and reading mechanisms, in the adaptation between the discourse and critical approach, achieved study in the Diwan of Biography of a Thief of Fire, trying to detect the spectacular imaginary and implications and gravitational, stimulate and provoke effective senses, interaction and a sense of stillness within each movement in the text.
Keywords: Semantic Structure, Aesthetics, Poetic Image, Visualizer, Scenic.

مقدمة:

تعد البنية الدلالية محطة النضج الفعلي لبنى اللغة الشعرية، باختمار تنغمس فيه الأصوات والكلمات والتراكيب، رموزا ومعاني، صورا ودلالات، تحاكي تفاعلية تتماهى في كيان النص الشعري بلغة مستلذة مثيرة، تتصاعد فيها شحنات دلالية من جوف طاقات تعبيرية، تتوالد في تواصل وتلاحم لوحدات وبنيات تتعالق في تضافر توالدي تستنطقه سياقات تتواشج، تؤطر لعملية التواصل التي تنفعل مع وظائف اللغة المتجذرة في صميم التحليل الأسلوبي البنيوي، الذي يلامس بعمق ويتوغل بين ثنايا اللغة كمادة للدراسة والبحث واستنطاق أبعادها وبناها الجمالية، التي لا تكتمل إلا في كيان بنائي تلتحفه دلالات ومعاني تستولد من صور شعرية ناطقة، إلى تكثيف لغوي كبنية تأثيرية مثيرة تنخلق منها صور وأفكار، رموز وتخيلات تثير الدهشة والمفاجأة، الاستمتاع والتلذذ، تدرجا بداية من صوت إلى كلمة إلى تركيب ونهاية بدلالة ومعنى تتوحد به البنى وتنضج صور خيال وأحلام، وصور تشخيص وتجسيد تتوافد في صور ذهنية إلى المتلقي، تجاوز ذلك التشكيل والرسم الجامد إلى إيحائية تتناسل منها بنى اللامتوقع واللامنتظر، تكشف فيها عن تجريب يشكل المغامرة الفعالة التي تستجلي مكامن العمل الأدبي في انحراف يعدل عن معيارية مبتذلة، يستقصي ملامح أسلوبية تتلاحق متكشفة في سياق شعري من لُبِ بنية خرقت نمطيته فالشعر تفكير بالصور[1]، تنسل منه دلالات ومعاني لبها وجوهرها صور تتوالد داخل بنياته، متكررة في روابط علائقية تؤسس لملامح أسلوبية تتكشف في النصوص في جمالية وفنية، تلغي كل متوقع إلى استفزاز كل ما هو غير متوقع خلقا لمفاجأة لذيذة.

فتمثل الصورة الشعرية النكهة المميزة المكملة للغة الشعرية في سياقات تتنامى وتتعالق، في إيحائية تتنوع وتتغاير أنماطها بين خيال وواقع، تتجاوز في بنيتها التشكيل والرسم الذهني المادي لها

إلى تشخيص وتجسيد في فضاء النص إيحاء وتلميحا يلغي كل مباشرة وتصريح مملٍ، خلقا لنوع من المفاجأة التي تتشرب كل بنية متوقعة إلى أخرى غير متوقعة تستثير المتلقي لاستنطاق دلالاتها المتوالدة، وتقوم على كسر العلاقات المنطقية وجعلها متنافرة تتراوح بين اللامنطقية واللاعقلانية[2]، لتجاوز الصورة الشعرية وتخرق كل القوانين والنظم الطبيعية إلى رسم الفضاء الخاص بها، الذي يحركه الخيال والإيحاء المتأتي من التجربة الشعرية التي تتماهى في حضور قوي منفعل، تنفلت فيه الأخيلة خلق لإيقاع خاص تتوالد فيه الصور التعبيرية التي ألغت العقل والمنطق إلى تأثيرية مثيرة، تنبع من فضاء التفاعلية الإنسانية الاجتماعية مشكلة علائق متغايرة متلاحمة، تؤسس لتشكيلات جمالية تتمخض داخل الصورة الشعرية التي تمثل بؤرة الدلالات والمعاني.

وتعمل على استنطاق الوقفات الإبداعية التعبيرية في العمل الأدبي فاتحة المجال للتعاطي بين عوالم الحقيقة والخيال، وبناء جسور التأويل بعيدا عن حدود المعنى الواحد، تترجم حالات نفسية مكتومة صرح بها وانفعالات تتغذى من وقائع تستشرف على النص كلفظ يلخص كل حدث فيه، فالصورة الحديثة تفضل أن تكون قصيرة وعنيفة، أي أنها كلمة تلقى في سياق الجملة فتلخص الصورة[3]، فتتكاتف وتتكثف الصورة لفظيا ودلاليا مشحونة بعواطف ومشاعر وأفعال تنثال من عمق التجربة الشعرية التي تحركها دفقات شعورية، تعززها عملية التواصل التي تكشف عن بؤر الصور إيحاءاتها الكامنة فيها، ضمن جمالية وإبداعية تجاوز مطلقية التصريح الشكلي، فتحاكي تجربة إنسانية إبداعية وأخرى شعرية فنية تستحضر أعمق المعاني والدلالات وأصدقها، تحيك فضائها الخاص لعيش حلم سرمدي لا تشوبه مادة الواقع وانهزامية العصر، في تلميحات تستحضر وإيحاءات تنبعث من واقع، لتتشكل في كيان جديد لا تحده حدود.

ومن هذا المنطلق، سنحاول استنطاق بنى اللغة الشعرية وارتحالات صورها المنطوية على تناسلية دلالية، في ديوان "سيرة ذاتية لسارق النار" وتتبع فاعليتها المستفزة بين تعبير وتأثير، وسنستقصي الملامح الأسلوبية المتكشفة من خلال الانحرافات الدلالية في الديوان، ونستجلي جماليات نصوصه من خلال الصورة الشعرية، مع بيان نماذج منها تؤطر لفاعليتها الأسلوبية المتحققة في عملية التواصل، وما تعكسه من أثر وتأثيرية شعرية في إيحاء وتلميح ألغى المباشرة والتصريح.

القيمة الأسلوبية لعنوان أولى قصائد الديوان:

"من قصيدة لم تكتمل"

تتكشف ملامح القصيدة الشعرية الأم من ديوان "سيرة ذاتية لسارق النار" من خلال عنوان القصيدة الأولى "من قصيدة لم تكتمل"، مستقلة بذاتها كالصورة الأولى والصوت الأول الحامل لتوالد الدلالات المنكمشة في العناوين المتناسلة من رحم القصيدة الأولى، مشكلة صورتها وإيقاعها الخاص في تلاحم أبنية اللغة شكلا وتعالق الصور دلالة، وانصهار علائقي منساب على طول الديوان، مستشرف من أطلال العنوان عن نقص وأنها أخذت من غيرها بحثا عن الكمال، كأنثى امرأة إلى أنثى أم كاملة، بحثا عن نضوج واختمار لدلالات وأبنية حققت الرحم الشعري الأول، فعملت القصيدة الأولى كالمرأة الأولى على بداية الخلق وبداية ديوان شعري تتلقفه أصوات، كلمات، تراكيب، صور لدلالات تتضارب وتتصاعد، لتمثل "من قصيدة لم تكتمل" رحما يجسده الديوان، تتناسل القصائد إثرها بعثا لكمال بعد نقص من "مخاض" شكل بداية حياة جديدة طارئة، و"قصائد عن الفراق والموت" بين موت وبعث تتزاحم الأدوار، "الزلزال" في حركات تتصاعد تتداعى بين وجود وعدم، "السمفونية الغجرية" لتشكل إيقاع الحب الثنائي بين هو وهي لتعود دورة الحياة والموت معهما، "قربانا" تفصح عنه القصيدة إلى "سيرة ذاتية لسارق النار" كثمرة خلق من المرأة الأولى والبرق في ذروة تكامل وانشقاق، لتذوي الحياة في قصيدة كانت "الموت في البسفور"، فحملت القصيدة الأولى، الرحم الأول، سيرة ذاتية لسارق النار من أول التحام، نضوج واكتمال إلى ذوبان وانعدام، مسيرة حياة وموت، تتلاحق في صورة إنسان منذ أن وجد حتى انعدم.

1- صورة الخلق والبعث عن موت:

أَرَى جَبِينَ المَرْأَةِ الأُولَى التِي مَارَسَتْ الحُبَّ مَعَ البَرْقِ
عَلَى طَاوِلَةِ التَشْرِيحِ بِالحَنُوطِ وَالكِتَانْ
فِي العَصْرِ الجَلِيدِيِّ تَنَامُ
بعْدَ أَنْ مَاتَتْ خَلاَيَا الجَسَدِ الحَيَةُ
وَالكَاهِنُ يَتْلُو رُقْيَةً سِحْرِيةْ
تَسْتَيْقِظُ المَرْأَةُ مِنْ سُبَاتِهَا العَمِيقِ
تَرْنُو لِدَمِ الشَمْسِ عَلَى الطَاوِلَةِ المِسْحُورَةِ

الكَاهِنُ يَتْلُو رُقْيَةً
يَشُقُّ فِي مِبْضَعِهِ الأَضْلاَعَ
يَسْتَخْرِجُ مِنْ مَنَاحِمِ القَلْبِ:عُرُوقَ الذَهَبِ
المَرْأَةُ تَبْكِي
يَسْجُدُ الكَاهِنُ عِنْدَ قَدَمَيْهَا مَيِّتًا
وَوَرْدَةً مِنْ يَدِهِ تَسْقُطُ فَوْقَ كَفَنِ الجَلِيدْ[4].

تتسامى الرؤيا الصوفية في نشيج تعزف ألحانه أفعال تتعالق وتتلاحم، تشكل محور الحدث وسردية الوقائع في تفاعل حواري تحركه ذاتين المرأة الأولى والكاهن، تسير تحولاتها ذات غائبة حاضرة تتفاعل في سرد وإفصاح لمشاعر وعواطف تجتاح كل قارئ يستسلم لصورة، تتشكل ملامحها بين ثنايا كلمات تصف الالتحام وأصداء هذا التعالق بين المرأة الأولى والبرق، بين الأم وثمرة نسلها المتوالدة من نيران برق تهافتت فيه رغبات ونزوات موت يجتاح جسدا مغيبا إلا من جبين المرأة الأولى، في حضور يعكس النقص والفراغ الذي سطع من العنوان"من قصيدة لم تكتمل"، فهل هي تلك اللحظة التي تسامت فيها الروح بعد بعث من جسد متهالك بارد؟، أم هي تلك الرؤيا التي تلاحقت إثرها أسئلة عن ما الذي حدث؟، إنها لحظة شعرية تتغذى بها نار تلفح كل جسد حار ليصبح رمادا، تكابر المرأة الأولى وتتجاوز كل الصعوبات والعراقيل، متناسية يزحف الموت تحت ظلاله المتوارية بموت خلايا الجسد الحية، لتتكشف بداية الخلق من عنفوان جبين متسامٍ إلى سماء يجتاحها برق يشق بنيرانه اللافحة، جسدا أبى إلا الموت رعشة من جوف رحم المرأة الأولى التي وقّعت سيرة سارق النار، ثمرة لحظة تتسامى فيها روحها خلقا جديدا وميلادا جديدا، تخبو فيه كل الجمادات وترنو إلى حياة من مخاض يضطرب إلى موت يستكن.

ولتلتحف الصورة الشعرية، صورة البعث الخلق والوجود، في اضطراب طاولة تشريح تناقض الوجود إلى انعدام وكأن الخلق بدأ بموت هذه المرأة الأولى أم الخلق، فهل هي التضحية أم هو القدر المحتوم؟، في برود يهز أثقال قراءة استعصت الرضوخ والاستسلام إلى انتظار خائب صعقت به إيقاعات التحام إلى انعدام، في لحظات ترتشفها صدمات المفاجأة الخائبة، في إثارة احتشمت رضوخا لمشهد الموت، الذي ما لبث أن انعدم في مفاجأة أخرى عقلت ذلك الانتظار الخائب، يروضها كاهن ذات أمل وانتظار لتحقيق غاية، رمز نور وارتقاء تحرك بنى لغة سردية تشظت

أحداثها لتوالي إيقاع حياة وبعث لذكرى تتثال في مجون وجموح عن نقاء وصفاء، عن صورة أولى لأم أولى وخلق أول. فكل إلحاح صوتي يمثل صوت حقيقتنا الفعلية، هو في الواقع الوهم نفسه، ولكننا عندما نختلي بأنفسنا، وتنفتح كل نفس على داخلها، ومن ثم ندقق فيها، إذا بنا أمام ذلك الوهم الآخر، الوهم الذي كنا نعتقده صوتنا الحقيقي، والمتمثل فيما نطقنا به، وقلنا للآخرين..إن إلحاح الصوت هو إلحاح حقيقة، ساكنة بين جناحينا، لتؤكد انجرافنا في وهم ما نعتقد[5]، لتتكشف حقائق الذات صاحبة الصوت، حيث تتهامس فيها الأصوات استسلاما، رضوخا، خشوعا للحظة البعث والوجود بعدد انعدام، تتثاقل الأحاديث وتتهاوى الأنظار على الرؤيا التي انفلتت من أناها لتسرد نفسها بنفسها في انفتاح وتسامي تتعالق به ذات الكاهن وذات المرأة الأولى، بحثا عن ذلك الاكتمال المفقود من قصيدة لم تكتمل من رقية تتردد وتتكرر بين أسماع وأنظار تفعل فعلها كسحر ببعث الخيال والحلم، وكعلم يشرح أجسادا مثقلة بموت يهدد، تلتحم فيه الآمال والدعوات أملا في استحضار وبعث تلك الصورة، ذلك الرحم الذي لم ولن يكتمل إلا بدفقات كل قصيدة ارتحل معها الديوان في سيرة ذاتية لسارق النار، لثمرة ذلك الالتحام ونسل ذلك الخلق، والسواد لذلك البياض لذلك الفراغ والنقص.

لتتبدى صورة الخلق والبعث عن موت في تناسل الدلالات من بداية خلق أسرت فجوات اختنقت بها الأصوات، وموت تشظت فيه الأجساد أرواحا محمومة بنار البرق الذي تلتحفه رعشة موت متقاعس بقربان المرأة الأولى التي بعثت وأريد لها الاستحضار، بعثا لتلك اللحظة خلودا وبقاء أبديا تنفلت منه كل ذكرى إلى عيش تلك اللحظة دون غيرها، بمتخيل مشهدي يزيد الصور حدة، ويعمق المشاعر، ويلهب الأخيلة، لا بل إنه يعطي الشاعر نفسه خلال عملية الإبداع نشوة تجعله يتدفق بالصورة الحارة والتعابير المبتكرة المهمة[6]، حيث يحمل رسالة مخفية الملامح، تكتنزها تجربة شعرية إبداعية، تتعالق أبنيتها في فجوات النسيج الشعري، مصرحة بتلميحات كتومة تصور الأفكار والتخيلات، وتكشف الانفعالات والمشاعر ضمن نسيج إيقاعي موسيقي يعتمل بأبعاده خارجا، ولتنسل اللحظة من خيبة إلى مفاجأة اعتصرت القارئ، ليعود إلى ذهوله المفتون بقربان كاهن أبى إلا بعث الأمل والنور إكمالا لتلك اللحظة لذلك المشهد بثمار جناها نسل سارق النار، نورا، حقيقة، علما في سرمدية أحلام تتهاوى في واقع تحجرت ملامح أنفاسه، فتنفلت صورة الرؤيا بين ثلاثية أطرت لعالم مثالي ترتشفه كل قراءة، بحثا عن ذلك الخيط الرفيع الفاصل

بين الحقيقة والوهم، كشخوص كل له اسم "خلق موت وبعث"، وكل له هوية تستشرف على مآل وقدر كل إنسان في دورة حياة، بدايتها معلومة واضحة ونضوجها متوقف على كل ذات بأفعالها وأصواتها، واكتمالها رهن بمن هي في سيرتها ونهايتها تتعالق بمستقبل مجهول يرتحل مصادفا كل راحل وآت، ليتماثل نص "من قصيدة لم تكتمل" للشفاء بعد بتر وقطع وانفصال عن أصل ما، لتصقل نفسها بنفسها من بداية الخلق والولادة إلى ديوان جمع بين قصائد شملت كل قصيدة اسما لمرحلة حياة، لحوادث، لأفعال، لأفعال وتمنيات تصور ذلك الاكتمال المفقود من بداية القصيدة، وتلحم ذلك الخلق ونسله سيرة ذاتية لسارق النار كمسيرة وحياة تترجم كل لحظة كل صوت، كل انفعال تحرك في لحظة الخلق.

2- صورة الميلاد ونار الحقيقة:

وَقَعَتُ وَأَنَا أُمَارِسُ السِحْرَ، أَسِيرًا،
فَتَعَلَمْتُ مِن الأَنْهَارِ:أَحْمِلُ النَارَ إِلَى زَمَانِنَا هَذَا
وَأَصْطَادُ لَكِ الفَرَاشَةَ-الوَعْلُ-الغَزَالُ-القَمَر
المَنَجَمُونَ احْتَشَدُوا فِي مُدُنِ الطُفُولَةِ[7].

تتناسل الصورة الشعرية في هذا المقطع كلحمة صوتية، لفظية وتركيبية تتوافد دلالاتها ومعانيها رابضة في ذهن يحركها ويهز كيانها المتقد، وتتعالق الصور الشعرية في تزاوج وترابط بين حقيقة وحلم، بين واقع وتمنيات لتنثال في حميمية ذكرياتها، أحلامها، ومشاعر حفرت في إناء ذاكرة مرمم يسير أحداث ذات ضائعة، مشردة، أسيرة منفية، ترسم مجال تواصلها أسطورة سارق النار كذات واقعية تتحكم بزمام الأمور، مشكلة حوارية شعرية تحركها الأنا الساردة والحالمة ضمن إيقاع متسارع، تتلاحق معه الأصوات في تفاعلية ترسم المسار السردي للأحداث في بناء صوري تشخيصي، تتعالق به الذات المتكلمة مع سارق النار حلولا وتوحدا في صوت واحد يتقاذفه الواقع، فهي صور ذات، نفس تلتحف شخوصا تساوم بها نفسها وحياتها، لتعبر عن شيء ما وتخبر عن شيء ما، في حوارية تخاطبية بين صوت وصداه، تتعاظم صورة بين ذات متكلمة وذات مخاطبة أنثى، ولكنها فقط تستمع، فلم لا ترد الكلام؟، ولم صوتها منعدم؟.

وَقَعَتُ وَأَنَا أُمَارِسُ السِحْرَ، أَسِيرًا،
فَتَعَلَمْتُ مِن الأَنْهَارِ:أَحْمِلُ النَارَ إِلَى زَمَانِنَا هَذَا

اعتراف يتلوه اعتذار من ذات أبت إلا التصريح، أُسرت بالجرم المشهود، بممارسة السحر، فهل هو سحر ساحر منافق أم سحر ساحر فنان سحر الألباب والعقول، بفعل هزّ أركان الوجود، لكن هذا الفعل يعقبه رد فعل (فتعلمت) يطغى بفاعلية على حركة الفعل الأول (وقعت) لقد تعلمت الذات من السقوط والوقوع النهوض من مطبة ومطبة، وبعد نكسة ونكسة، لتتزاحم الصورة الحلم، تعلمت هذه الذات المتكلمة الساردة بصوتها عن واقع لم تنل منه فرصة، من الأنهار ولم الأنهار يا ترى؟، لا هي بالمعلم ولا بالحكيم الناصح، إنها تتشخص وتتجسد في صورة تراها الذات التي نسجت ذكرياتها وأحلامه بطريقتها، إنها صورة لأنهار تعلم،إنها صورة لجريان وتجدد مع علمها أن دوام الحال من المحال، إنها النقاء والصفاء، هي الحركة والتغير، هي الحياة والولادة، هي الرحلة الدائمة التي تكون محطاتها قصيرة عنيفة، هي السفر المتلاحق، حتى أضحت مستوطن ذات جوالة، فلم لا تتعلم منها وهي خير معلم في الحياة!، فتولد صورة شعرية أخرى تتلاشى معها كل المعاناة (أحمل النار إلى زماننا هذا) في تصريح بالمكان، وتشخيص الأصوات بعد انفراد وعزلة إلى توحد وتعدد، إنه الواقع المعاصر المشترك بين كل عربي (هذا الزمان) دون غيره، لا هو ما مضى، ولا هو الآن،ولا هو غدا، بل زمننا هذا المعروف، فتولد ذات جديدة من الذات المتهالكة اليائسة المحرومة الضائعة، كعنقاء جديدة من لباسها الأول الذي تلاشى، لكن بصورة أخرى وصوت آخر،إنها حاملة النار لا بل النور، الحقيقة، الأمل، التفاؤل، التغيير، الفجر الجديد لواقع عربي مغمور، وتتلقف الصورة الشعرية ذات كذات سارق النار الحاملة للبشرية النور، عصيانا للآلهة وتمردا على طغيان وعدوان، لتتشرب الذات هذا العنفوان، هذا التمرد من أسطورة عادت للحياة فيها حلولا وتوحدا، لتعلن ثورة على كل شيء، على كل سياسة وحكومة شعارها التعنت والفساد ولا صوت إلا لها وبها، بتكشف إيقاع صوتي متدرج مثل بؤرة فاعلة في جسد اللغة الشعرية ضمن عملية التواصل، التي تخرق فيها درجات الإيقاع وحركيته في علاقة تفاعلية بينه وبين المتلقي للعمل الإبداعي، فهو يمثل: الفاعلية التي تنتقل إلى المتلقي ذي الحساسية المرهفة الشعور بوجود حركة داخلية ذات حيوية متنامية تمنح التتابع الحركي وحدة نغمية عميقة عن طريق إضفاء خصائص معينة على عناصر الكتلة الحركية[8]، فيعكس التجربة الشعرية التي تنتفض من عمق العمل الإبداعية الذي تحركه حالة نفسية وشعورية يستسلم لها في إيقاع شعري تكون له الفاعلية والتأثيرية في المتلقي كسرا لأفق توقعه وخرقا لكل متوقع عنده ضمن بواطن النفس وجواني التفكير التصويري.

لتتناسل أصوات جمعت كل أصداء العالم العربي الخافتة، ثائرة داعية للتغير والتجديد نحو الأفضل وعدم القبول بالراهن، بالواقع العربي المعاصر المهزوم المقيد بكل شيء ولاشيء في عقم تسلل إلى رحم تتمخض أسوء الكوابيس، إنها صورة لصوت واحد هز كيان كل صوت عربي خائف بتمرد وشجاعة وجرأة، كسرت أفق كل توقع إلى لامتوقع يفرض نفسه في أداء تعبيري عن وجود، وعن فلسفة وجود لابد من خلخلة وكأنها المتصلبة. الديوان في تكامل بين جسد وروح، بين شكل ومضمون، بين صورة تتجلى وتبزغ في الإبداع الفني ومن خلالها–هذه اللحظة هي الجدة نفسها، والتي تضفي طابعها بدورها على كل من الصور الشعرية المبدعة بوصفها علامة على وجود جديد[9]، تتلاحم معه الدلالات في انفعال تتعالق به صور تشخص الوجود الملغى بين ثنايا المقاطع الشعرية في انسجام واتساق، وصوت في فضاء مؤتلف يرفض الاختلاف، في إيقاع منفرد متعدد الدلالات في وحدات داخلية متعددة.

وَأَصْطَادُ لَكِ الفَرَاشَةَ–الوَعْلُ–الغَزَالُ–القَمَر

في هذا السطر الشعري تتنامى الصور الشعرية في تمرد بعد الثورة الأولى التي أعلنتها الذات تغييرا لهذا الواقع العربي المعاصر، الذي تحاكيه صور تتفاقم من تعقد واضطراب الحياة فيه، وتتماهى في حضور قوي تنتشر به صور متوالدة ومكثفة تتلاحق وتتعالق في شخوص جديدة تحرك مسار السرد الحكائي والبناء الدرامي، الذي أنشأته أصوات مضطربة، لتعود الذات مرة أخرى بفعل آخر (أصطاد لك) مخاطبا للذات الأنثى نفسها، فهل هي المرأة:الأم، الحبيبة أم الرفيقة المؤنسة أم الشيء المشخص للحياة، الحقيقة، الأحلام، الذكريات أم الرمز الوطن، الأرض، البلد، المدينة، القرية، البيت، وما هذا الاصطياد إلا تقييدا لأشياء كانت لها، لهذه الذات الأنثى المخاطبة وأخذت منها، فقدتها، والآن هناك من سيعيد لها كيانها، باصطياد حق فر هاربا، اصطياد ذكرى تلاشت في أرض واقع مسموم، اصطياد حياة وهوية، شخصية وأحلام عساها تكون بداية العودة بعد الرحيل، ولكل منا اسمه الخاص وهويته، صوتا وشكلا ولونا، ولكن في الأخير كلها الشيء نفسه وإن تعددت فكيانه واحد، فهي "الفراشة" مرآة للألوان، للأحلام، للجمال والأنوثة الجامحة، صورة لحرية جناحين، شمس أمل وحياة أو صورة لحياة لا تتواكل فيها النفوس ولا تتلاشى العزائم خائرة، هي روح الذات الباحثة عن جسدها في صورة للبعث والولادة، ولادة ذات عربية تنبعث في رحم عربي طال عقمه واضمحلال أجنة البعث الجديد لتولد كسرا

لكل قانون ودستور، كسرا لكل صمت وسكون حاملة لنار نور سارق نار الحقيقة واليقين في واقع عربي معاصر خارت قواه منذ أن عرف الصمت والقبول بنعم دون لا.

وهو "الوعل" ظل الرجولة والعنفوان، الإرادة والعزيمة والقوة، هو الكيان الناطق بالبعث في عصر عقيم أهلكه أبناء تآكلهم خرف ونعيق بصوت تتضارب أصداء منه في قلوب عطشى ليزيدها جوعا وانطواء، إنه صورة ربيع الأمة العربية، ربيع ولادة الصوت والنغم الذي تعلم الوحدة والشتات، ربيع بعث الأمل والحياة في نفوس تعلمت أن لا لكل قرار تصدره الصوت المفرد، أن نعم بعد تفكير واختيار، هي صورة "الغزال"رحم الروح لجسد ذات تأوي كل الأجساد بحثا عن روحها، لتكون الغزالة مرآة الروح، شمس الحقيقة والرؤيا التي تترفع عن كل مادية، في صورة الأمل والنور وجسر المحبة والمودة والوفاء كأرض، أم، وطن، حبيبة وزوجة، فضاء الأمن والسلام الحرية والتحرر، هي صوت كل عربي حامل لرسالة سلام توحد كلمات ضائعة في أكفانها المتبعثرة بين جثث التراكيب التي أضاعت صوتها.

وهو "القمر" شاهد الليالي، كضوء مثير لظلمات الحقائق المستورة المستترة، هو السائر الذاهب الغادي دون كلل أو ملل يروح ويغدو، فهو رمز للتمسك ومثالية الحفاظ على كل ما هو له وإن انتزع منه، وهو الجمال النقي والاكتمال بعد النقص والنقص بعد الاكتمال، وهكذا المغترب الغريب عن أرضه ووطنه، عن منزله وهويته، عن صوته ومن هو، يلبسه اشتياق وحنين، شوق وعذاب حب لا بل عشق لا بل هيام لهذه الأنثى التي أخفى ملامحها بين أم، وطن، بيت، هوية، أرض، حبيبة، زوجة، رفيقة، شخصية، روح، كلمة، قصيدة، رغبة ونزوة، حياة، أمة عربية عاصرت عقمها الذي آن له التلاشي والاستئصال من رحم مل الانتظار بين يدي موت ساخر من سوء المآل.

المَنجَمُونَ احْتَشَدُوا فِي مُدُنِ الطُّفُولَة

لتتحقق الصورة الشعرية وتتأكد بنبوءة منجمين توافدوا إلى مدن الطفولة، مدن الأمل والمستقبل عساه تتحقق فيهم أماني مستقبل واقع عربي معاصر، هي الرؤيا التي تحكم سطوتها على كل صورة تنبأت لها الذات بالحدوث.

3- صورة الاغتراب بين ذكرى ونسيان:

مِنْ قَبْلِ أَنْ تُولَدَ فِي ذَاكِرَةِ الوَرْدَةِ وَالعُصْفُورِ

مَاتَتْ عَلَى نَوَافِذِ الفَجْرِ وَفِي دَفَاتِرِ الوِحْشَةِ:نِيَسَابُورْ
تَارِكَةً حُضُورُهَا الغَائِبُ فِي حَدَائِقِ اللَيْلِ وَفِي أَجْنِحَةِ الزُهُور
خَصْلَةٌ مِنْ شَعْرِهَا فَوْقَ سَرِيرِ المِطَرِ المَهْجُورِ[10].

تتلاحم الصورة الشعرية في هذا المقطع متمردة، باعثة لجو يتملكه تكاثف الحزن لشقاء ومأساة تؤطر لها (من قبل)، فهي حاضرة دائما ودوما حتى ون لم تر، تتقاذفها الذكريات التي تنطرح في تشخصات (وردة وعصفور) بل الوردة والعصفور كصورتين معروفتين هما بالذات دون غيرهما، تكررتا كمحمولين من الذات في كل القصيدة وبعض قصائد الديوان، فهما الشاهدان على المستذكر في صورتين متكاملتين تتزاوجان في عنفوان وتلاحم، فأصبحت للوردة ذاكرة وكذلك للعصفور في شهادة حية تتماهى كواقع يوقع لحوادث، لأصوات تحكي وأخرى يُحكى عنها بألفاظ تسترسل ببوح ملمح تصوغه الكلمات واشتقاقاتها، فالكلمة أداة المعنى، وأصغر وحدة من وحداته التي تتكون منها الوحدات الأخرى،كالعبارة والجملة، وهي تتمتع بقوة سحرية خارقة تؤثر في نفوسنا، وتعدل من سلوكنا بسبب ما ارتبطت به من صيغة قومية، وما أكسبته من منزلة اجتماعية[11]، فتكشف ضمن البناء اللغوي الشكلي لها وأبعاد الدلالات المتوارية فيه، في إطار الفعل الأدائي الكلامي، الذي يمكن من كشف القيمة التعبيرية لدى الإنسان، بين جمال فتي، طموح ودور فعال تحيكه الوردة، وبين حرية، أمل، إرادة يغذي كيانها عصفور، تتكشف "نيسابور" كصورة شعرية حاضرة غائبة يحكى عنها كذوات، كذات، كإنسان، فهل هي مجرد ذكرى، مدينة ومكان، أم هي وطن، حياة، أمة أعلن عن وفاتها لا كجسد، لا كروح، لا كمادة ملموسة، وإنما على نوافذ الفجر فليس هناك من ينتظرها ولا يتأملها.

وفي دفاتر الوحشة، في كتب ألفت الأنس والألفة، تلاشت شيئا فشيئا كلمات كانت ترافقها وأصوات مكبوتة تواسيها، و"نيسابور" اسم لمن يا ترى؟، هل لشخص، لذات، لأرض، لوطن، لشيء ما، أم هي مجرد لفظة توهمتها الذات لتعبر عن نفسها، لتحكي عن معاناتها وألمها، فما هي إلا صورة تشكلت وهما وخيالا لتبعث وتموت كيفما تشاء، تحقيقا لتجسيدية موضوعات الشعر التي ترتكز على التوتر بين الحياة والموت، بين التحقق والضياع، وتلك العلاقة المتحولة بين الروح والعالم[12]، وتنشال هذه الصورة في حضور غائب يتوالد في حدائق ليل، لا ترى ملامحها إلا بسطوع أنجم وضاءة، وبكواكب وقمر يذهب ويعود في دورة حياة، فكذلك هي الصورة هذه

حاضرة غائبة، حتى وإن لم تتكشف للعيان والملموس معلنة عن تجرد، وعن روحية ترقب المعاني، وتتناسل في "أجنة الزهور" منتظرة ولادة جديدة كصفحة بيضاء تتواشج وتتلاحم أرواحها، لا كأجساد لحما ودما وإنما روحا تزرع في كل أرض وتراب، ملغية مادة لطالما قرفت منها واستوحت حضورها فيها.

تَارِكَةً حُضُورُهَا الغَائِبُ فِي حَدَائِقِ اللَيْلِ وَفِي أَجْنِحَةِ الزُهُورِ

فهل هو الترفع عن كل ملموس ومادي أم هو التخلي والتجرد من أشياء كان لها أن تغيب؟، إنها الذكرى، إنها الأثر والتلميح بوجود ما في يوم ما، وحتى وإن كان المكان مهجورا، فسيأتي اليوم الذي سيعمر من جديد في ولادة جديدة تلغي كيانا ممزقا إلى آخر مكتمل والوحدة والأمل والتفاؤل، لبناء غد عربي أفضل لا تحكمه الذكرى والنسيان لكل مغترب منفي داخل رحم وطنه و في أيدي تسوس الروح بعيدا عن نفحة هوية وانتماء.

4- صورة أنا وأنت والمنفى:

السُلْطَانُ فِي مَمْلَكَةِ المَوْتِ أَنَا:سَاعِي بَرِيدْ
يَحْمِلُ الدُمُوعَ الجَلِيدَ وَالشُمُوسَ للعُشَاقِ
هَلْ رَأَيْتَ مِنْ نَافِذَةِ السِجْنِ:يَنَابِيعُ الرَبِيعُ؟
وَقِطَارُ اللَيْلِ وَهُوَ يُرْسِلُ العَوَيْلُ فِي عَاصِفَةٍ ثَلْجِيَةٍ؟
كُنْتُ إِلَى المَنْفَى أُسَاقُ
وَأَنَا مُقَيَدٌ بِشَعْرِهَا الأَحْمَرِ
أَعْوِي وَأَعُضُ القَيْدَ
مَنْ يَرْحَلُ فِي نَفْسِي؟وَلَا يَعُودُ[13]؟.

تتزاوج المشاهد الشعرية من جوف تعددية لأصوات تأبى إلا إحلال التواصل وإضفاء الحميمية للنسيج اللغوي الشعري، في تلاحق وتعالق لذوات تحرك سردا قصصيا حاملا لبناء درامي، يتشكل ضمن البناء الفعلي المتحرك والاسمي الواصف المشخص لذات تتكلم، تخاطب، تبرر وتسأل، تسرد وتحاور، فتتعالق الصورة الأولى كأم ثكلى، فأي سلطان يحكم مملكة موت؟!، تتلاشى هيبته ووقاره من أنا إلى أنا ساعي بريد متخيل استعارته الذات كتشخيص تتماهى فيه، وكقناع تشربته لتخفي المعاناة والانكسار من خلع للهوية وللأنا المحفور في كل ذات، وتصيح في

إعلان وتصريح، ساعي بريد يحمل الدموع الجليد والشموس للعشاق، لا الرسائل، لا الكلمات، لا الخطاب، بل أحاسيس،مشاعر،عواطف، نزوات، أشواق، معاناة، خوف وتذرع للعشاق المحبين، امرأة، أما، أرضا، وطنا، مجرد شيء فقط، إنها ذات رسولة ألغت وظيفة مملة وواجبا مقدرا إلى تضحيات، تزكيات، تتناقلها أمور غير الكلمات فقد عجزت عن النطق بالكلام المبين، لتنساق حركية الصورة الشعرية التي كونتها الذات الرسولة من"أنا" إلى"أنت" في حوارية تفتح المجال لتعدد أصوات رنانة تتزاحم، إنه الحوار بين أنا وأنت الذي هو في السجن يسأل بلا إجابة فلم؟، ألا يمكن القول إنه الصوت ورد صداه، وإن الذات تخاطب نفسها لا محالة راسمة لصور تكفلها وتعزيها، وترسم فاعليتها في سؤال يكشف عن فحوى مفارقة ساخرة، ترتسم ملامحها في نسيج شعري مستفز تتلاحق فيه دلالات بعد تمخض تتناسل منه، فكيف ترى ينابيع الربيع من نافذة السجن؟، فأي سخرية هذه؟، إنها صورة لشيء بعيد المنال لمسه مستحيل تذوقه ولا حتى شمه،إنما فقط رؤيته من بعيد لتتحقق الصورة المتكشفة عن كل حقيقة،إنه الفضاء الذي يغزوه السكون والظلام وتتلاطمه أصوات أشباح تتلوى، وصوت حي ينثال هو عويل قطار الليل في عاصفة ثلجية كذات منفية مغتربة تتوجع شوقا لديار تغربت عنها تطوف بها نفحات أنس بشهقات عرس ليل يعوي في وحدة وتشرد غص على قلبه المعتم بأصوات ترى في غابر الزمن الذي لفحها بكل مقيت موجع مهين تخفف عنه أحلام وتخيلات تستجلي قبور أنفاس تتصاعد في حرقة عويلا وعواء تجردت منه أصوات إنسان يحاول التعبير، لتجمع الصورة بين نقيضين وضدين (ينابيع الربيع وعاصفة ثلجية) بين أحلام وتمنيات، أمل وعنفوان، وبين واقع وحقيقة تفصح بلا هوادة وتتلاحم في نسيج متنامي متوالد، تتقاذفه أصوات وإيقاعات تتلاشى وتتلاحم مشكلة الصورة في أكمل وجه، عبقها فضاء مغاير مستفز بمفاجأة ترصدها صوت في تراسل حواس تتمخض من جوفه الدلالات فكيف للذات أن ترى عويل قطار الليل؟، كيف لما تجب أن تسمعه الأذن تراه العين لترى الذات العويل بعد سماعه؟، إنها الحيرة والاستفزاز الذي تتعالق به سخرية من حال ذات لا تدري ماذا أصابها وما حل بها، فما يجعل الشعر قادرا دوما على الاقتباس النوعي من الأنواع الأخرى وعلى استيعابها في الآن ذاته هو قدرته الدائمة على العصيان[14]، لتتحقق الصورة في رؤيا صوفية لما وراء كل شيء مادي ملموس، تتعالى وتتسامى في حلم، في رؤيا لذات ترسم ملامحها بنفسها، كذات منفية أجبرت على عيش نفيها مساقة كعبد مقيد إلى قرار محقق تؤطر له ذات

أخرى (بشعرها الأحمر)، لتنغمس الأرواح وتتوحد النفوس بين أنا وهي بعد اضطراب وتمرد بينهما، ليبقى مجرد السؤال المعبر عن حيرة وتيه، عن سبب نفي من أرض، من اسم وعنوان، نفي من هوية وأصلا عن لم لا يعود المنفي الموسوم بنفيه إلى ما كان عليه، في صورة حاضرة غائبة تشخص ذواتا وتنسج حوارية أصوات تجردت إلى صوت واحد أضحى ذاتا واحدة تحاكي واقعها العربي المعاصر وتسرد معاناة وشقاء منفى إلى غير رجعة.

5- صورة الحلم والوطن:

الأَمْطَارُ كَانَتْ تَغْسِلُ الأَشْجَارَ وَالجِرَاحَ وَالسُطُوحَ
مُوسِيقَى كَمَانُ العَازِفُ الرَوسِي فِي زَاوِيَةِ البَارِ
رَأَيْتُ: مُدُنَ الطُفُولَةِ البَيْضَاءَ فِي أَلحَانِهَا
وَأَنْهُرُ الغَابَاتِ فِي «الأَوْرَالِ»
أَقْسَمْنَا مَعًا بِالرَجُلِ الشَمْسِ وَبِالقِيثَارَةِ المَرْأَةِ[15].

تنسل الصور الشعرية كلغة داخل لغة من عمق صوت "أنا" يتعاظم إلى "نحن" في تمرد وتجاوز لقيد وانصياع، لحرية فكرة وصوت يعبران عن غاية وهدف، تتمازج فيه الصور منزاحة متواطئة في عنفوان سياق عذري حواري تتلاحق إثره صورة الأمطار المتنازلة من سماء تغسل شجارا جفت جذورها وتلاشت أوراقها، من آثار ما بقيت شاهدة على شيء كعلامة، فهي ذات حية عربية تنفعل في واقعها بين مد وجزر، ومشاهد لا تكون صامتة ساكنة، بل هي معجونة بالأصوات اللغوية والموسيقية، تتداخل معها وتكيف معناها وتصبغ رؤيتنا لها وإدراكنا لدلالتها، بما يجعل عملية التراكب أكثر تعقيدا من هذا النموذج التكويني المبسط، وبالتالي أشد ثراء وفاعلية في تحريك استجابتنا الجمالية وخلق أفق توقعاتنا المعرفة[16]، وتغسل الجراح المدماة أو الذوات الشاهدة على وقائع زمن كانت طعناته تتدفق منها الدماء الصارخة بالألم، وتغسل السطوح من آثار جراح ودماء ومن آثار أوراق أشجار متناثرة هنا وهناك، ولكن الأمر أنها لا تغسل وإنما كان سقوطها لهذا الفعل مجبرة، فقد دنس الواقع ولوث الزمن المعاصر، شوهت ملامحه، وهذه السطوح التي غسلت هل هي سطوح البيوت والأبنية، أم سطوح أجساد متناثرة كورق الشجر في واقع بائس يائس ذهل بحياته المشؤومة، لتكون الأمطار ذاتا ما في أرض عربية تحاول تصليح الأوضاع وإقامة الحياة في كل شيء حي ميت، ولتكون تلك الأمنية وذلك الحلم الذي يشيح بنظره عن كل جسد

ميت كان أم حي باحثا عن الذات المختارة لإعلاء صوت طال صمته، وتكون تلك الأنثى الحاضرة الغائبة كحلم تتشربه الذات بعد عطش جفت منه الكلمات والأحاسيس المعبرة عن الصوت القابع في كل كيان طالته أحلام تحركها صور عطشى للسراح والحرية، لتنكشف وتتصدع صورة الأمطار حقيقة كانت أم حلما أتى لغية ما، تشكيلا يعطي للقصيدة كيانا ظاهرا مرئيا يفيد من طبيعة المقومات الفنية والجمالية والبلاغية في اللغة، ويمنحها حضورا ماديا على صعيد التلقي البصري[17]، بصورة جديدة تغطي أصداء أصوات وقع الأمطار المتنازلة كنشيج يقرع الأرواح صداه، بموسيقى وألحان تعصف بنشيج وقع المطر على الحياة الباكية هي موسيقى كمان العازف الروسي في زاوية البار، جاءت لتقطع سلسلة أفكار اقتحمت ذهن الذات المتألمة لما مضى وما سيحدث.

رَأَيْتُ: مُدُنَ الطُفُولَةِ البَيْضَاءَ فِي أَلَحَانِهَا

عادت الذات إلى واقعها بعد تأمل وغوص في عمق صورة حلم تهرب من واقعها المزري إلى ماوراء العقل والمنطق، إلى لامعقول يستفز حاضرا مجحفا مقززا، لتنقطع مسيرة صورة حلم، ثم تعود برؤيا تتسامى في كيان تجرد من كل مادة تلمس أرض الواقع، لترقى روحا تستجلي أرواحا أخرى بحثا عن دفء وعاء يلتحفها بعيدا عن كل ما هو ملموس محسوس، ولتعزف الذات ألحان صورتها الشعرية في رؤيا تتوالد في انزياح وعدول، تتمازج بلغة داخل لغة القصيدة في تمرد وإلحاح يحيل إلى تلميح إيحائي منفعل ينقاد في هوس وإدمان هي رؤيا للبراءة، للصفاء، للطهارة، لكل ما هو مجرد من أرض واقعية منهزمة من كل النواحي، لتكشف عن مدن طفولة تستحضر من ألحان كمال يحاكي الواقع المعاصر، وينقله بعيدا عن ما هو عليه، بعيدا حيث تتعالق الرؤيا بأحلام وأمنيات تتسامى بحركية زمنية ومكانية تصور نفسية ذات تعبر عن شخوص تحرك صوتها، وتتعاقد الصورة الشعرية مع غيرها في رضوخ وتوحد، يضفيه تحول وحلول ضمير الأنا إلى نحن في قسم موحد، ووعد أجمعت عليه ذوات وذوات بصوت واحد، تكشفت عنه صورتان تتعالقان، تتلاحمان عن ما أقسم به، عن الحلف وما تعلق به.

أَقْسَمْنَا مَعًا بِالرَجُلِ الشَمْسِ وَبِالقِيثَارَةِ الَمرْأَةِ

فلم هذا القسم كان بهذه الشخوص وهذه الثنائية؟، ولم تم القسم عليهما بالذات؟، إنها صورة تتشظى فيها الكلمات وتتوالد المعاني والدلالات متزاوجة بألوان ذاتين، جنسين رجل وامرأة، جسد وروح اتحادهما تناسل وتوالد لبشرية، لحقوق وواجبات، لحياة وموت، لبقاء وضياع، كأرض

وسماء تحوي الوجود، وتتكاثف الدلالات في هذه الصورة في تركيب للألفاظ، تلتفت دهشة ومفاجأة جذبها السياق في ترتيب أجزاء بناه، فقد قيل بالرجل الشمس تقديما للذات عل صفتها وكنيتها ولقبها، الذي مثل نور الأرض ونهارها، سطوع الحقيقة وصدمة الواقع المنهار، "الرجل الشمس"، هل هو آلهة تتحاور في البناء السردي اللغوي أم هو ذات تخيلتها الذات المتكلمة، لتكون الوهم الذي تستند عليه، وفي جزء القسم الثاني نجد "بالقيثارة المرأة" فلم أخرت هذه الذات مهما تكن وأسبقت بلقبها، هل تملكها الضعف والعجز حتى تراجعت، أم مثلت درع الرجل لتشكل ألحانها التي تحرك شرايين أشعة شمسه التي تلف الكون والوجود، هي صورة تكشف في انفعالها عن وحدة والتحام، عن تعالق وترابط، المتأتية من حقيقة أن أول استقبال من القارئ لعمل ما يشتمل على اختيار لقيمته الجمالية، مقارنا بالأعمال التي قرئت من قبل، والدلالة التاريخية الواضحة لهذا هي أن فهم القارئ الأول سيؤخذ وسينّمى في سلسلة من عمليات التلقي[18]، فتتأرجح القيمة الجمالية للعمل الأدبي، بين استجابة المتلقي ومرجعياته المفضية لتشكيل آراءه ودرجة الاستيعاب لديه، تعكس العلاقات الاجتماعية في الفضاء الثقافي، بحثا عن هوية وإطار يقولب ملامحا محيت عن البسيطة، هي صورة لغة تتناسل في حوارية مفتقدة استحضرت ذاتين، إذا التحما كانا ذاتا واحدة متكلمة بصورة هروبا وتجنبا لكل ما هو موجود، في تمرد وتعنت يقتات كل حلم وخيال يرتسم في صوت تلتحفه ألحان موسيقى تكسر رتابة الراهن المتغلغل في عمق الوجدان، إنه التحرر من كلمات ضبطت معايير قولها ومن تراكيب تشظت ثمارها التي باتت بعيدة عن النضج والاكتمال.

6- صورة البعث والموت:

«عِظَامُ الزَمَنِ الجَدِيدِ للأَرْضِ، هُنَا أَسْمُعُهَا،تَنْمُو»
جَوَادُ النَارِ فِي مَلاَحِمُ الإِغْرِيقِ تَحْتَ قَدَمِي يَجْمَحُ
لَا اسْمَ لَهُ: مِنْ كُلِ مَعْنَى فَارِغٍ، هَذَا العَذَابِ[19].

تعصف الصورة الشعرية في خروجها عن كل عقل ومنطق، متنامية في أحضان بناء وصفي تلتحفه حوارية تتلاشى فيها الأصوات بين حضور وغياب يكتمه تساؤل وحيرة تتوالد داخل تمفصلات لفظية يؤطر لها النسيج اللغوي الذي يفرض نفسه، متمردا عن كل عادية ونمطية في تجاوز لها وتغيير لحكاية المعنى المتوغل في كل صورة، في تناسل وتوالد، تتماهى صورة خلق وبناء

تستنطق ما وراء كل عقل مقيد، يمثل مشهدا يتشكل في غموض ودهشة مستفزا، فكيف يكون للزمن عظام تنمو!، إنه الزمن الجديد للأرض، الميلاد الجديد، في سمع لطقطقة عظام تتنامى داخل فضاء متراسل الحواس، فالذات تحكي عن مشهد رأته في الواقع المعاصر، لكنها تتحدث عن سماع لرؤية في تراسل حواس يعود ليجدد نفسه، فكيف يسمع ما قد يمكن رؤيته، إنها الولادة الجديدة للزمن، للواقع المعاصر الذي انفلت من كل قيد، في تصريح يشتد تلميحا وإيحاء تتصاعد رغبات ونزوات لا بل حقائق تستحضر خيالا وهما لتتشبع بأحلام المستقبل الذي توسم الزمن الجديد ميلاده المترقب، في نبوءة تلتحفها ذات تؤكد المصير وتعلم ما خطه القدر ورسمه، لتكشف الصورة الشعرية عن نفسها كرؤى وأفكار وأحلام تتعالق وتترابط في وحدات، تنسج ملامحها حالة نفسية تحاكي جوانية ذات تأبى إلا كشف ما تخفيه في انفعالات تتصاعد وتيرتها من العمق والداخل نحو السطح، لتعود إلى العمق ملغية كل الحواس في تشويش يتربص عملية التواصل، تغييبا للنص الذاتي النفسي الذي يتشخص بعد كل صورة، تسرج انفعاليته في جسد لغة حية تتماثل للشفاء بعد كل صورة تشرح هالتها المقننة المقيدة، لتفرج عنها بلباس معاصر يحاكي كل شيء في انفصاله عن كل شيء، وتتلاحم مع النص الغائب الذي مثلته أسطورة إغريقية تستحضرها الذات في الحاضر، وكأنها تعيشها بملء فيها لا تكبحها نزوات ولا رغبات، فتنبعث صورة ملامح الإغريق في فضاء ذات انفلتت عن الواقع، الذي أبى إلا التجرد منها نكرانا وتجاهلا لتحكم سيطرتها على حلم جواد النار في ملاحم الإغريق تحت قدمي يجمح، إنه العبث والانثيال من كل قيد، إنها الصورة الحلم التي تتقصد التأمل والهروب بعيدا، بعيدا عن كل معقول يلغي جمالها وإثارتها المستعذبة التي تتماهى في حضور يتمرد على حاضر إلى حلم تنثال مشاعره وأحاسيسه.

لَا اسْمَ لَهُ: مِنْ كُلِ مَعْنَى فَارِغٍ، هَذَا العَذَابِ

لتنسل الذات لحقيقة واقعها من صورة حلمها، فهي الذات التي بلا اسم، بلا هوية، بلا عنوان، بلا مكان يتملكها العذاب، المعاناة، القهر والحرمان، الظلم والعدوان بلا شيء ومن لاشيء، هي الذات الحالمة التي تتوهم الشخوص والأصوات، الوقائع والحكايات، الرؤى والتنبوءات لعيش حياتها في صور ترتسم في فضاء شعر تنغمر فيه المشاعر والأحاسيس، العواطف والانفعالات، مشكلة صوتها الخاص المنبعث من جوف الملايين من الأصوات الخافتة المتصلبة في أجساد ميتة حية.

7- صورة المرأة الواقع:

العَذْرَاءُ مَدَتْ يَدَهَا لِيَدِهِ وَعَانَقَتْهَا
رَقْصًا مَعًا وَأَصْبَحَا لِسانٌ لَهَبِ
فَاشْتَعَلَتْ فِي رَأْسِهَا الوَرْدَةِ
صَاحَ الغَجَرِي:احْتَرِقِي أَيَتُهَا الصَغِيرَةُ الحَسْنَاءُ
مَالَ رَأْسُهَا، تَلَاقَتْ العُيُونُ وَالشِفَاهُ
هَذَا زَمَنُ المَوْتِ عَلَى وِسَادَةِ الرَبِيعِ
مَالَ رَأْسُهَا،فَاحْتَضَنَتْهُ وَهُوَ يَبْكِي[20].

تتمرد الصورة الشعرية في القصيدة ملتفة حولها متدرجة إلى توحد وحلول ينساق ضمن تفاعلية أصوات تتصادم وتتلاحم، تؤسس لها ذوات متكلمة ومخاطبة بين (هو وهي) لتتزاوج الأصوات في صوتين، لا بل صوت واحد يروح ويغدو في تعال وتداعي، يرتجف ويثبت في صورة لاتحاد صوتين، روحين، ضميرين، وشكلين من أشكال الوجود في استسلام ورضوخ، لا بل حب وشوق، حنين وعشق، حب ابن لأمه، حب زوج لزوجه، حب شعب لأرضه، حب ذات لوطنها، لتتلاحم (هو وهي) لقاء بعد فراق وقربا بعد بُعدٍ، وتتمازج في رسم أحلام عالم ينزاح عن كل واقع مادي ملموس في تجرد من كل حقيقة صادمة، إلى خلق بعد ثالث تتشوق له النفس كفضاء خاص بها، تتعانق ألحانها به، إنه العالم الحلم المتخيل الذي تسطع فيه عوالم الرؤيا الملغية لكل فكرة واقعية تدنس مجالها الطاهر النقي، في حميمية تلغي كل الفوارق والحدود، كل الشروط والحواجز،تتفجر العواطف والمشاعر، وتعصف الأفكار التي مضت وتكدست، لتتحقق ما يعرف بجمالية النص، التي يراها إزرا باوند على أنها:تلك التي تعرض مركبا عاطفيا وفكريا في لحظة زمنية واحدة.إنها عرض أمثل لهذا المركب في شكل لحظي مما يمنح ذلك الإحساس بالتحرر المفاجئ، ذلك الإحساس بالتحرر من قيود الزمان والمكان، الإحساس بالنمو المفاجئ الذي نجربه في حضور أعظم أعمال الفن[21]، لتنبعث من جديد في صورة تتكلم بها لغة الشعر، لغة الصوت المنفصل الذي اتحد بعد فراق طويل، لترتسم ملامح اللقاء والتلاحم بين هو وهي بين روح وجسد، بين ذات ووطن في صورة تكاد تتكلم، تشكلها حركات تصرفات وسلوكات، أفعال وردود أفعال تحاكي الواقع المعاصر بكل مفصلية تحركه، وبكل فجوة تعتصر فراغه الأبدي، المنزاح

عن كل حق وواجب وعن كل إنسانية، متجردا من كل وجه وملمح إلى لاشيء فقط قالب فارغ يتقمص ذوات، عادات وتقاليد وأفكار، ولكن الصورة الشعرية في محاكاتها للواقع المعاصر في تصوير تخييلي، نسج فاعلية رسم سريالية تؤطر لبعد ثالث، يعكس تلك الحركية المتجذرة في صورة تتكلم وتفعل بين فعل ورد فعل.

لتكسر أفق كل توقع مثيرة لدهشة ومفاجأة يرتجف لها السياق داخل النسيج اللغوي الشعري، يشكل القوة المبدعة للعوالم الخاصة، القادر على إحداث الزلازل التي تقلب كل قوانين العالم الخارجي، وتجعل القوانين الداخلية تتحكم فيها[22]،في انزياح وعدول عن تصوير نمطي بسيط، لتحضر الأسطورة في صورة قلبت الموازين وكسرت قيود أبعاده المتوارثة، إنها صورة تحاكي أسطورة، نص حاضر معاصر يستحضر نصا غائبا أسطوريا ماضيا، يتلاحم في رحم يتمخض عن نص متعدد الهويات والأصوات، نص متنوع المواضيع والدلالات، لتحضر عشتار وتموز بين قتيل يرمى في غياهب أرض الأموات، وعاشقة وفية تسترد حبها من أنياب الموت ليعود كبهجة نور وأمل حياة يتجدد كل ربيع، يبعث الحياة ويسطع بالولادة الجديدة المتكررة الدائمة، عساها الحياة تتغير والواقع يتبدل، لكن الاستحضار والبعث لهذا النص تتداعى أبعاده في صورة معاكسة لمضامينه، قالبة للموازين في بناء صورة خاصة تحاكي الواقع المعاصر المهزوم، فالعذراء التي حاكت صورة عشتار، والغجري الذي شخص تموز اتحادا من صوتين إلى صوت واحد، أخذ ينسل ويتهاوى ،فلم تقم العذراء بفعل ما قامت به عشتار، لم تهد الغجري من هلاكه، لم تعده من منفاه، لم تعده من غربة تجلت غربة روح، لا غربة مكان ووطن، فالربيع الذي كان ميلاد حياة تموز، وولادة جديدة له بعد بعث من الموت لأمل، لحياة، لانتظار شيء ما وتحقيق غاية ما، أصبح ميلاد موت الغجري ميلاد موت وغياب، تلاشي وضياع فيا لسخرية!، إنه موت كلا الذاتين (الغجري والعذراء)، فهما لم يحققا النص الغائب المستحضر، بقدر ما حققا حياة الواقع العربي المهزوم المأساوي، الذي مثلت الحياة فيه والتنفس منه ربيع موت لا ربيع حياة، تضحيات بوطن في سبيل وطن، سياسات عربية مدمرة لذواتها وشعوبها حكومات تعسفية تتصارع تحت شعاراتها الصارخة المدوي، أوطان لم تتعلم الثقة والإيمان، وهي تعيش في أراض تتدفق في شريانها الخيانة والغدر، عدم المبالاة ولا الاكتراث بأي كان، هي الأنانية والوعود الكاذبة التي تغرس في نفوس تعلمت وضع الحدود بين إخوتها لا لشيء إلا طاعة لكومة ظالمة، ولكن إلى متى؟، ألم يحن موعد

الثورة والتمرد و التغيير والتجاوز لهذا الواقع العربي المعاصر الذي فاح صيته في عالم مجروح مفجوع؟، إنها صورة شعرية لربيع عربي تتلقفه مشاعر وعواطف، أفعال وردود أفعال، أصوات وأصداء، موت وحياة، ثورة وتمرد.

خاتمة:

ومما سبق نستطيع القول: أن الصورة الشعرية شكلت قراءة جمالية لديوان "سيرة ذاتية لسارق النار" كلحمة التحفت المعاني والدلالات من كل صوت ولفظ وتركيب، مشكلة شحنات نفسية وأخرى دلالية تغذيها طاقات تعبيرية، تستنطق جوانية النسيج اللغوي في تصوير منزاح يستجلي نصا غائبا كحاضر، في مسار حكائي سردي تتلقفه أصوات ترسم الإطار المؤسس للغة الشعرية، في تهديم لكل ما هو منطقي ومعقول، وبناء صورها وتشكيلاتها البنائية على نظريات وإجراءات اللامعقول واللامنطق، في تحريك للغة تتلاشى فيها كل الحدود والأبعاد المقيدة لها، لتكشف عن رؤيا وأحلام تخلق كل مفاجأة ودهشة، تنسل منها تملكية لكل جزء في الديوان، يحمل كل إيحائية وتلميح في كيان اللغة الشعرية، معبرة عن بؤرة توالدها وجوهر تناسل دلالاتها داخل كل نص، فأول ما يبهر المتذوق للذة اللغة الشعرية وصورها المنفعلة، هو حيرته الشديدة في وقفة جادة لمحاولة تخيل عالم القصيدة، الذي قد يبدو منذ البداية أشعث الأطراف ممزق الأجزاء، لأنها لا تصور نسقا لفكر أو عالم مألوف...إن الوجود الوحيد لعالم الشعر هو نسيج مخيلة تتماهى في حضور تنتفض له الأذواق، فهي لا ترى العالم في ذلك السكون المترامي على جوانب النسيج اللغوي وإنما من خلال حركته، ولا تشهد الكون مشاهدة المتأمل المتأثر وإنما برؤية المشارك المؤثر[23]، فتتنامى داخل جسد اللغة الشعرية أصوات تتحرك في فاعلية جذابة تعمل على تشكيل الإيقاع الخاص لكل بنية تحكم الأسلوبية البنيوية سيطرتها عليها، وتراكيب نواتها كلمات وألفاظ تترفع عن كل نسق تعبيري بسيط إلى فضاء التشكيل والإيحاء، الذي تتناسل منه الصور والمشاهد الحية في تمرد وعدول يؤرخ لتجديد وتغيير يتنامى في عمق بؤر القصيدة الشعرية المعاصرة.

هوامش:

[1]- كمال عبد الرزاق العجيلي، البنى الأسلوبية، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1، 2012م، ص256.

[2]- سامية راجح ساعد:تجليات الحداثة الشعرية، عالم الكتب الحديث للطباعة والنشر والتوزيع، إربد-الأردن،2010، ص69.

[3]-كمال عبد الرزاق العجيلي:البنى الأسلوبية، ص257.

[4]- عبد الوهاب البياتي:ديوان سيرة ذاتية لسارق النار، دار الشروق، القاهرة، ط2، 1985م، من قصيدة لم تكتمل.

[5]- إبراهيم محمود:صدع النص وارتحالات المعنى، مركز الإنماء الحضاري، حلب، ط1، 2000م، ص61.

[6]- محمد حسن عبد الله:الصورة والبناء الشعري، دار المعارف، مصر، 1981م، ص10-11.

[7]- الديوان، قصيدة القربان، المقطع1، ص43.

[8]- سامية راجح ساعد:تجليات الحداثة الشعرية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد-الأردن، 2010م، ص220.

[9]- غادة الإمام:غاستون باشلار جماليات الصورة، التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، ط1، 2010م، ص115.

[10]- الديوان، قصيدة المخاض، المقطع2، ص13.

[11]- ستيفان أولمان:دور الكلمة في اللغة، تر:كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط12، دت، ص7.

[12]- ناظم عودة:جماليات الصورة من الميثيولوجيا إلى الحداثة، التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، ط1، 2013م، ص161-162.

[13]- الديوان، قصيدة الموت في البسفور، المقطع3، ص65.

[14]- عبد الناصر هلال: الالتفات البصري من النص إلى الخطاب (قراءة في تشكيل القصيدة الجديدة)، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ، ط1، 2009، ص172.

[15]- الديوان، قصيدة سيرة ذاتية لسارق النار، المقطع1، ص4.

[16]- صلاح فضل:قراءة الصورة، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة-مصر، 2003م، ص.9

[17]- محمد صابر عبيد:سيمياء الخطاب الشعري من التشكيل إلى التأويل، قراءات في قصائد من بلاد النرجس، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2009م، ص215.

[18]- روبرت هولب:نظرية التلقي، مقدمة نقدية، تر:عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية للنشر، القاهرة، ط1، 2000م، ص103.

[19]- الديوان، قصيدة سيرة ذاتية لسارق النار، المقطع2، ص56.

[20]- الديوان، قصيدة السمفونية الغجرية، المقطع1، ص34.

[21]- إزرا باوند:ملحوظات شاعر تصويري، مجلة "شعر"، المجلد الأول، أكتوبر–مارس، 1912–1913م، ص200.

[22]- عدنان حسين قاسم:التصوير الشعري، رؤية نقدية لبلاغتنا العربية، الدار العربية للنشر والتوزيع، مصر، ص37.

[23]- انظر: طه وادي:جماليات القصيدة المعاصرة، دار المعارف، القاهرة، ط3، 1994م، ص92.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 446 - 458 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الصّوت اللغوي ووظائفه في ديوان "قال سليمان" للشاعر سليمان جوادي

The Linguistic Voice and its Functions in the Divanof "Suleiman Said" of the Poet Suleiman Djawadi

محمد أمين غوغة *

Mohamed amine ghougha

كلية الآداب واللغات/جامعة سيدي بلعباس (الجزائر)

University of Sidi Belabbes- Algeria

تاريخ الإرسال:2019/09/14	تاريخ القبول: 2019/10/27	تاريخ القبول: 15 /2020/03

مُلخّص البحث

يسهم الصوت اللغوي في إنتاج دلالة وموسيقى النص الشعري وبناء معماره الخارجي، وهي بالتحديد الوظائف التي سنشتغل عليها أثناء مقاربتنا لوظائف الصوت اللغوي في ديوان (قال سليمان) للشاعر الجزائري سليمان جوادي.

الكلمات المفاتيح:

الصوت اللغوي/ الوظيفة الدلالية/ الوظيفة الموسيقية/ المعمار الخارجي/ سليمان جوادي/ قال سليمان.

Abstract:

Linguistic voice contributes to the production of semantics and music of poetic text and the construction of its external architecture; these are the functions thatwe will work on during our approach to the functions of linguistic voice in the Divan of (Suleiman Said) of the Algerian poet Suleiman Djawadi.

Keywords: Linguistic Voice, Semantic Function, Musical Function, External Architecture, Suleiman Djawadi, Suleiman Said.

* mohamedghougha@gmail.com محمد أمين غوغة.

تقديم:

يتشكّل النص الشعري بتضافر مجموعة من المعطيات اللغوية وغير اللغوية، يؤدّي كل معطى دوره لكي تكتمل القصيدة فنّيا وفكريا، نذكر من بين هذه المعطيات الصّوت اللغوي؛أصغر وحدة لغوية يتكون منها النسيج اللغوي للنص الشعري.

يؤدي الصوت اللغوي عدة وظائف في النص الشعري، منها المساهمة في إنتاج الدلالة وبناء المعمار الخارجي وإنتاج الموسيقى. إن حضور الوظيفة الأولى تحصيل حاصل باعتبار أن كلّ صوت لغوي له دلالة معينة بحسب السياق الذي يأتي فيه، وحضور الوظيفة الثانية أيضا تحصيل حاصل لأنّه جزء من البناء المعماري الخارجي للنص، أما الوظيفة الثالثة فقد تحضر وقد تغيب، تحضر إذا تكرّر صوت لغوي ما مرّتين فأكثر، من منطلق أن تكرار صوت معين –أو تركيبة صوتية معينة– ينتج عنه نسق موسيقي معيّن.

في هذه الدراسة سنشتغل على هذه الوظائف في ديوان شعري جزائري معاصر موسوم: قال سليمان، للمبدع سليمان جوادي، في محاولة منا الإجابة عن التساؤلات الآتية: من المسؤول عن تحديد موسيقى القصيدة؟ وهل تُحدَّد سلفا قبل لحظة الكتابة؟هل يحمل كلّ صوت لغوي دلالة معينة في كل تموضعاته السياقية؟هل تتحقق جمالية الصوت اللغوي بمجرد تأديته للوظائف السابقة الذكر؟ كل هذه الأسئلة سنجيب عنها في الأسطر اللاحقة من الدراسة، بعد أن نُعرّف بمصطلحات عنوان البحث وبالشاعر وبالمدوّنة.

أولا: مصطلحات عنوان البحث

1/ الصوت اللغوي:

الجملة هي "الوحدة الكبرى لأية مجموعة كلامية،(...)؛ مثل قولنا: (محمد في البيت) مثلا. وتتركّب الجملة من وحدات أصغر منها، هي ما يطلق عليها اسم الكلمات، مثل: (محمد) و(في) و(البيت) في الجملة السابقة، كما تتركب الكلمات هي أيضا من وحدات أصغر منها، هي ما يطلق عليه اسم: الأصوات، مثل ما نراه في كلمة: (محمد) من صوت الميم، ثم صوت الضمة، ثم صوت الحاء، ثم صوت الفتحة، ثم صوت الميم، ثم صوت الفتحة، ثم صوت الدال، على الترتيب"[1]. مما يعني أن الصوت اللغوي هو الوحدة الصغرى لأية مجموعة كلامية.

يُعرَّف الصوت اللغوي بأنه" أثر سمعي يصدر طواعية واختيارا عن تلك الأعضاء المسماة تجاوزا أعضاء النطق. والملاحظ أن هذا الأثر يظهر في صورة ذبذبات معدلة وموائمة لما يصاحبها من حركات الفم بأعضائه المختلفة، ويتطلب الصوت اللغوي وضع أعضاء النطق في أوضاع معينة محددة. أو تحريك هذه الأعضاء بطرق معينة محددة أيضا. ومعنى ذلك أن المتكلم لا بد أن يبذل مجهودا ما كي يحصل على الأصوات اللغوية"[2]، وليس أدلّ على ذلك من شعورنا بتعب على مستوى الفم عند تحدُّثنا لمدّة طويلة.

الصوت اللغوي نوعان؛ صامت وصائت. أما الصوت الصامت فهو "الذي يحدث أثناء النطق به اعتراض أو عائق في مجرى الهواء في الفم، سواء أكان الاعتراض كاملا كما في نطق صوت مثل الدال، أو كان الاعتراض اعتراضا جزئيا من شأنه أن يسمح بمرور الهواء ولكن بصورة ينتج عنها احتكاك مسموع كالدال. ويدخل في الأصوات التي لا يمر الهواء في أثناء النطق بها من الفم، وإنما يمر من الأنف كالنون والميم، وكذلك الأصوات التي ينحرف هواؤها فلا يخرج من وسط الفم وإنما يخرج من جانبيه **أو** أحدهما كاللام"[3]. وأما الصوت الصائت فهو الذي يحدث في تكوينه بـ" أن يندفع الهواء في مجرى مستمر خلال الحلق والفم، وخلال الأنف معهما أحيانا، دون أن يكون هناك عائق، يعترض مجرى الهواء اعتراضا تاما أو تضييق لمجرى الهواء، من شأنه أن يُحدث احتكاكا مسموعا؛ والأصوات المتحركة في العربية الفصحى، ما سمّاه نحاة العرب بالحركات، وهي الفتحة والضمة والكسرة، وكذلك حروف المد واللين"[4]، كالياء في (الماضي)، والواو في (يشدو)، والألف في (جاء).

2/ الدّلالة:

يعرّف الشريف الجرجاني الدلالة بأنها " كون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر والشيء الأول هو الدال والثاني هو المدلول"[5]، وهو بهذا المفهوم الشامل لا يقصد فقط الدوال اللغوية، وإنما يقصد أيضا الدوال غير اللغوية، أما الدوال اللغوية فتتمثل في الأصوات وما ينتج عنها كالكلمة والجملة، وأما الدّوال غير اللغوية فتتمثل في علامات الوقف والرسومات على سبيل المثال.

ذكَر إبراهيم أنيس في إطار حديثه عن دلالة الكلمات عدّة أنواع للدلالة وهي:

أ/ الدلالة الصوتية:

وتُستمد من طبيعة الأصوات[6]، "فكلمة (تنضخ) كما يحدثنا كثير من للغويين القدماء تعبر عن فوران السائل في قوة وعنف. وهي إذا قورنت بنظيرتها (تنضح) التي تدل على تسرب السائل في تؤدة وبطء، يتبين لنا أن صوت الخاء في الأولى له دخل في دلالتها، فقد أكسبها في رأي أولئك اللغويين تلك القوة وذلك العنف. وعلى هذا فالسامع يتصور بعد سماعه كلمة (تنضح) عينا يفور منها النفط فورانا قويا عنيفا"[7]. إن هذا الطرح –بحسب تصوّراتنا وتصوّرات الكثير من الباحثين–ليس مطلقا ولا يتماشى مع كل الأصوات وكل السياقات التي تأتي فيها، فكلمة (حجر) توحي بالصلابة، وكلمة (حنين) توحي بالليونة، فكيف نفسر إذن تناقض الدلالات التي يتضمنها صوت الحاء؟ مما يؤكد أن دلالة الصوت غالبا ما لا تُستمد من طبيعته، وإنما من علاقاته السياقية.

يعد النبر مظهرا من مظاهر الدلالة الصوتية، "فقد تتغيّر الدلالة باختلاف موقعه من الكلمة"[8]. فبعض الكلمات الإنجليزية تكون (اسما) إذا وقع النبر على مقطعها الأول، وتكون (فعلا) إذا وقع النبر على مقطع آخر منها[9].

ومن مظاهر الدلالة الصوتية أيضا "ما نسميه بالنغمة الكلامية intonation، وتلعب هذه النغمة في بعض اللغات دورا هاما"[10]. ففي اللغة الصينية على سبيل المثال توجد كلمات مختلفة في المعنى لكن تُكتب بنفس الصيغة، والذي يحدد هذا الاختلاف هو التنغيم[11].

ب/ الدلالة الصرفية:

وتُستمَدُّ "عن طريق الصيغ وبنيتها"[12]، ففي جملة (أنت كذّاب)، "تخير المتكلم (كذّاب) بدلا من (كاذب)، لأن الأولى جاءت على صيغة يجمع اللغويون القدماء على أنها تفيد بالمبالغة. فكلمة (كذّاب) تزيد في دلالتها على كلمة (كاذب)، وقد استمدت هذه الزيادة من تلك الصيغة المعينة، فاستعمال كلمة (كذاب)، يمد السامع بقدر من الدلالة لم يكن ليصل إليه أو يتصوره لو أن المتكلم استعمل (كاذب)"[13]. مما يعني أن الصيغة الصرفية لها أثر في إنتاج الدلالة.

ج/ الدلالة النحوية:

يفرض نظام الجملة في اللغة العربية "ترتيبا خاصا لو اختلّ أصبح من العسير أن يفهم المراد منها"[14]. فجملة (ألَّفَ الأستاذ كتابا في اللسانيات التطبيقية)؛ ترتيب عناصرها مقبول، وبالتالي

من السهل فهمها، أما جملة (التطبيقيةِ كتابا في ألّفَ الأستاذُ اللسانياتِ)؛ ترتيبُ عناصرها غير مقبول، وبالتالي من العسير التوصل إلى دلالتها.

د/الدلالة المعجمية أو الاجتماعية:

تحمل كل كلمة من كلمات اللغة "دلالة معجمية أو اجتماعية، تستقل عما يمكن أن توحيه أصوات هذه الكلمة أو صيغتها من دلالات زائدة على تلك الدلالة الأساسية، التي نطلق عليها الدلالة الاجتماعية"[15] أو المعجمية.

هـ/ الدلالة السياقية: وهي الدلالة المستمدة من تموضع الكلمة في السياق اللغوي[16].

ثانيا: الشاعر والمدوّنة

1/ الشاعر سليمان جوادي[17]:

وُلد الشاعر الجزائري سليمان جوادي في 12 فبراير 1953 بالجنوب الجزائري، بالتحديد في بلدية جامعة ولاية الوادي. تخرّج من دار المعلمين ببوزريعة، ثم المعهد العالي للفنون الدرامية ببرج الكيفان الواقعة في الجزائر العاصمة.

التحق بالعمل الصحفي منذ منتصف السبعينيات، وفي سنة 1995 عين مديرا للثقافة بعدة ولايات إلى أن تقاعد. أنتج عدة حصص للإذاعة الوطنية منها : الساقية والخيمة، وضياف ربي، وحقيبة الأسبوع، وأنتج أيضا للتلفزيون مجموعة من المنوعات ذات طابع تاريخي و اجتماعي بعنوان: حاجي لي يا جدي، و ساهم سنة 1994 في كتابة ملحمة الجزائر، من إنتاج الديوان الوطني للثقافة والإعلام، وألّف عددا كبيرا من الأناشيد و الأغاني الوطنية (ألف النشيد الرسمي للحماية المدنية، وأدى قصائده عدد كبير من المطربين منهم: وردة الجزائرية، ومصطفى زميرلي ، ومحمد بوليفة، وزكية محمد، وخالد، وصليحة الصغيرة، ويوسفي توفيق، ودنيا الجزائرية، ومريم وفاء، وسلوى، وعبد الله مناعي، و غيرهم)، وألف كثيرا من شارات البرامج التلفزيونية و المسلسلات.

مثَّل سليمان جوادي الجزائرَ في عدة مهرجانات شعرية و مؤتمرات أدبية عربية و دولية، طُبعت له مجموعة من الدواوين، من بينها: يوميات متسكّع محظوظ، وأغاني الزمن الهادئ، وثلاثيات العشق الآخر، ويأتي الربيع، وقصائد للحزن وأخرى للحزن أيضا، رصاصة لم يطلقها حمة لخضر، قال سليمان، لا شعر بعدك، المجموعة غير الكاملة.

أسس مع مجموعة من الإعلاميين جريدة الشروق اليومي، وكتب عمودا يوميا في عدة صحف منها: الحوار، والشروق اليومي، وصوت الأحرار، والفجر.

أسّس بولاية الجلفة الملتقى الوطني للإبداع الأدبي و الفني، والملتقى الوطني المعنون بـــ: المرأة و الكتابة. وأسس بولاية الطارف الملتقى الوطني فرانس فانون، و الملتقى الوطني للطبيعة والإبداع.

كُتبت عنه عدة بورتريهات، وأُلِّفت عن أعماله الشعرية عدة رسائل ومذكرات جامعية، إضافة إلى الكثير من الدراسات غير الأكاديمية.

2/ ديوان (قال سليمان):

يضمّ الدّيوان من النّاحية الشّكلية "ستة وعشرين نصا بين العمودي والحر، متوزعا على 102 صفحة من القطع المتوسط، نُشرت الطبعة الأولى سنة 2007 عن دار التنوير للنشر والتوزيع بالجزائر العاصمة، و عن نفس الدار نُشرت الطبعة الثانية سنة 2012[18].ومن ناحية الموضوعات التي طرقتها قصائده فهي لم تخرج عن إطار الذات والآخر والوطن.

ثالثا: وظائف الصوت اللغوي في المدوّنة

1/ الوظيفة الدلالية:

تبيّن من استقرائنا الأصواتِ المهموسةَ في المدوّنة أنها تارة تحمل دلالة واحدة في القصيدة، وتارة تحيل على أكثر من دلالة، بحسب مقتضيات الحالة الشعورية لحظة الكتابة. وعلى شاكلة تَضمُّن صوت مهموس معين أكثر من دلالة ما جاء في قصيدة (سليمان):

"أُفَتِّشُ عَنْ غَيْرِ وَجْهِي
لِأَلْقَى الْأَحبَّةَ مُبْتَسِمًا

مثلما عهدوني
أفتش عن غبر ثغري
لألقي التحية دون ارتباك"[19]

تواتَر صوت التاء[20] في هذه الأسطر الشعرية عدة مرات، وقد دلّت الصيغتان (أفتش، وارتباك) اللتان تضمّنتاه على الضياع و الاضطراب، في حين أوحى وروده في الصيغ (الأحبة، ومبتسما، والتحية) بالسعادة التي يبحث عنها الشاعر.

إنّ المفارقة الدلالية التي جسّدها هذا الصوت الذي يحيل تارة على القَلق، وتارة أخرى على الطُّمأنينة؛ تكشف رحلة البحث عن الذات المرحة المتّزنة المفقودة، كما أنها تُعزّز التصور القائل بتعدّدية دلالة الصوت الواحد بحسب السياق، هذه التعددية التي نلمسها في صوت الكاف ضمن الأبيات الشعرية الآتية:

"ما أتفه القلب الذي

يحنو عليك ليخدعك

و يريك نور الشمس صبحا

كي يدبر في الليالي مصرعك"[21]

حضرَ في هذه الأسطر الشعرية صوت الصاد[22] الذي أوحى بدلالتين متعاكستين؛ أوحى تموضعه في كلمة (صبحا) بدلالة الخير، وفي كلمة (مصرعك) بدلالة الشر.

إن تضمّن صوت الصاد لدلالتين متعاكستين يتشاكل مع تَحقُّق دلالة الخداع باجتماع دلالتي الخير والشر، ذلك لأنّ المكر لن يتحقق إلا باجتماع النقيضين، فعل الخير ثم تحيّن الفرصة المناسبة لفعل الشرّ. تشاكلٌ قائم على التساوي المبيّن في الترسيمة الآتية:

صوت الصاد يتضمن دلالتين متعاكستين: دلالة الخير و دلالة الشر

(الخداع) يتحقق باجتماع دلالتين متعاكستين: دلالة الخير ثمّ دلالة الشر

يتشاكل صوت الصادمع صوت الكاف[23] على مستوى القصيدة نفسها من حيث تضمنهما لمعنيين متعاكسين، وعدم خروج كل منهما عن الدلالتين السابقتين (دلالة الخير ودلالة الشر).

يقول سليمان جوادي:

"ويشاء من مكروا

انقسامك دائما
و تشاء حكمة ربنا أن تجمعك
و يشاء من مكروا
احتقارك دائما
و تشاء حكمة ربنا أن ترفعك"[24]

لقد جاء حضور صوت الكاف في هذه الأسطر الشعرية معبّرا عن المعنيين المتباينين اللذين أحال عليهما صوت الصاد، إذ دل اقترانه بالكلمات (مكروا، وانقسامك، واحتقارك) على دلالة الشر، في حين أوحى تموضعه في الصيغ (تجمعك، وحكمة، وترفعك) بدلالة الشر.

وعلى شاكلة تضمّن الصوت المهموس دلالةً واحدة في القصيدة ككلّ ما جاء في قصيدة (لقيط)، المشتملة على صوت الهاء الذي أوحت كل الكلمات التي احتوته بدلالة الاغتراب:

"أضاع الفتى قلبه و لسانه
و همشه الناس و الدهر خانه
أعد لمصرعه ألف قبر
و لكنما الموت أخطا مكانه
و حاول أن يدفن الهم في الكأس
لكن غدا و هو للهم حانه"[25]

أراد سليمان جوادي في هذه الأبيات أن يصوّر مدى تدهور الحالة النفسية لفتى لم يجد من يُنفّس عنه همّه، لا أحد أنصفه، لا الموت ولا السكر احتضناه. أسهم في التعبير عن هذه الصورة باللغة؛ جُملةً، وكلمةً، وصوتًا، جملةً وكلمةً من خلال دلالتهما السياقية، وصوتًا –وهو ما سنركّز عليه– من خلال تموضع الأصوات في سياقات تحيل على معنى الاغتراب، مثل ما نجده بصورة مكثفة في صوت الهاء[26] الذي احتوته الكلمات (الهمّ، ومصرعه، وهمّشه، وخانه، وقلبه، ولسانه، وحانه) التي تحيل على تلك الدلالة التي سيطرت على تفكير ذلك الفتى الذي لا ذنب له في الطريقة التي أنجب بها والتي تنافي تعاليم الدين الإسلامي.

يتشاكل صوت الهاء في قصيدة (لقيط) مع صوت الخاء[27] في قصيدة (راوية) من حيث كونهما يحملان في كل موضع أتيا فيه دلالة واحدة، ويتباينان في مضمون تلك الدلالة. يقول سليمان جوادي:

"لم تعد رغبة للرحيل تلاحق خيلي

و لم تستطع أن تخون التراب خطاي"[28]

يوحي صوت الخاء من خلال تموضعه في الكلمتين (خطاي ، وخيلي) بالحركية، تلك الحركية التي لم يتساير معها الشاعر الذي يبدو من خلال كلامه أنه يفيض وطنية، فعلى الرغم من توفر كل الوسائل والسبل لترك الحياة المزرية في البلاد، إلا أن هذه الوسائل نفسها امتنعت عن الرحيل و ترك تراب الوطن.

2/ وظيفة بناء المعمار الخارجي للنص:

تُسهم الأصوات اللغوية في بناء المعمار الخارجي للنص[29]، لكن قد لا تُحقِّق جزءا من جمالياته نظرا لثقلها على اللسان أو أي مسبّب يجعل تأثيرها في المتلقي غائبا، وقد تُحقّق. إن تموضع الصوت "في الأصوات التي قبله والتي بعده وما يَنتُج عن هذا التموضع من انسجام"[30] هو الذي يحدّد مدى تأثيره لدى المتلقي، يقول سليمان جوادي في قصيدة (احتجاج):

"قدم إلى مجلس الأمن احتجاجاتك

وارقد ففي النوم تقضي بعض حاجاتك

أزبد وندد وقل ما شئت من كلم

واشرب على نخب قتلانا زجاجاتك

أنت الخبير بسحر القول معذرة

فاذكر أخاك بخير في مناجاتك

باضت ديوك العدى في كل مكرمة

وكان للعقم أمر في دجاجاتك"[31]

أتت الأصوات اللغوية في القصيدة من حيث تموضعُها "سهلة لينة ورطبة مواتية سلسة النظام، خفيفة على اللسان، حتى كأن البيت بأسره كلمة واحدة، وحتى كأن الكلمة"[32] صوت واحد، مما يجعلها تتسم بشيء من الائتلاف، ائتلافٌ يطرب له السمع، وبالتالي ترتاح له النفس.

كل ذلك يحقق جزءا من جمالية المعمار الخارجي للنص، من منطلق أن جمالية المعمار الخارجي للنص تتحقق بتأثير عناصره في المتلقّي.

3/ الوظيفة الموسيقية:

إنّ تكرار صوت لغوي معيّن في مواضع متعددة يعد مظهرا "من مظاهر موسيقى الكلام"[33]، وبناء على هذا التصوّر فإنّ موسيقية الكلام في ديوان (قال سليمان) حاضرة وفق أنساق عدّة؛ تكرار السين المضمومة يُشكّل نسقا موسيقيا، وتكرار الكاف المضمومة يشكّل نسقا موسيقيا آخر، وتكرار الكاف المفتوحة يشكل نسقا موسيقيا آخر، وتكرار الفتحة مرفقة بأي صوت يشكّل نسقا صوتيا آخر، وتكرار تركيبة صوتية معينة يشكل نسقا موسيقيا، وتكرار تركيبة صوتية أخرى يشكّل نسقا موسيقيا آخر، وهكذا.

قد يتردّد نسق موسيقي معيّن على نحو منتظم، مثلما نجده بصورة واضحة في قوافي القصائد العمودية، كالشاهد الشعري الآتي من قصيدة (أحزان):

"آمنت لكن بأحزاني و آلامي
وعشت لكن بآمالي وأحلامي
ولذت بالشعر، لا خل أطارحه
همي ، ولا غادة تصغي لأوهامي
قد سجل الدهر بي من شاء من نوب
كأنني ريشة في كف رسام
بنات دهري– وان أسرفن في كدري–
كن المطيعات في وحيي و إلهامي
كن المطايا وكان الشعر قافلتي
وحاديا كنت و الآهات أنغامي"[34]

إنّ النّسق الموسيقي المصاحب للقافية الموحّدة في هذه الأبياتهو النّسق المحوري فيها، كونه النّسق الوحيد المنتظم فيها، انتظامٌ ناتج عن تردّده فقط في نهاية كلّ بيت، انتظامٌيجعل المتلقي ينتظر تَردُّد ذلك النسق الموسيقي في ذلك الموضع.

خاتمة:

في ختام هذه الدراسة يمكن القول:

-إن موسيقية القصيدة في ديوان (قال سليمان) لا يحدّدها الشاعر، وإنما تحددها حالته الشعورية لحظة الكتابة.

-إن جمالية الصّوت اللغوي من حيث إنتاجُه الدلالة وبناؤُه المعمار الخارجي لا تتحقّق بمجرّد تحقُّقهما، وإنما تتحقق إذا أثّرا في نفسية المتلقي.

هوامش البحث:

[1]- رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1997، ص13.

[2]- كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، دط، 2000، ص119.

[3]- المرجع نفسه،ص151.

[4]- رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة، ص42.

[5]- الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، دط، 1985، ص109.

[6]- إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط3، 1976، ص46.

[7]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[8]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[9]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[10]- إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، ص47.

[11]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[12]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[13]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[14]- المرجع نفسه، ص48.

[15]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[16]- المرجع نفسه، ص51.

[17]- نشير إلى أن هذه المعلومات قد أفادنا بها الشاعر سليمان جوادي شخصيا سنة 2016، حينما كنا على مشارف إنهاء بحثنا المقدم لنيل شهادة الماجستير والذي اشتغلنا فيه على هذا الديوان بالذات.

[18]– محمد أمين غوغة، بنية اللغة في ديوان (قالل سليمان) لسليمان جوادي، مذكرة ماجستير بإشراف الأستاذ الدكتور رمضان حينوني، المركز الجامعي تمنراست، الجزائر، 2016، ص145.

– سليمان جوادي، ديوان (قال سلمان)، دار التنور، الجزائر، ط2، 2012، ص11 .[19]

[20]– التاء "صوت أسناني لثوي شديد مهموس منفتح". صالح سليم عبد القادر الفاخري، الدلالة الصوتية في اللغة العربية، المكتب العربي الحديث، الاسكندرية، دط، دت، ص143.

أثناء النطق بصوت التاء "لا يتحرك الوتران الصوتيان ، بل يتخذ الهواء مجراه في الحلق و الفم حتى ينحبس بالتقاء طرف اللسان بأصول الثنايا العليا ، فإذا انفصلا انفصالا فجائيا سمع ذلك الصوت الانفجاري". إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة نهضة مصر، الاسكندرية، دط، دت، ص53.

سليمان جوادي، ديوان (قال سلمان)، 19 .[21]

[22]– الصاد "صوت أسناني لثوي رخو مهموس مطبق". صالح سليم عبد القادر الفاخري، الدلالة الصوتية في اللغة العربية، ص143.

صوت الصاد يتكون " بالطريقة التي يتكون بها السين، مع فارق الإطباق (التفخيم) الناتج عن ارتفاع مؤخر اللسان تجاه الحنك الأعلى ورجوعه قليلا إلى الخلف".كمال بشر، علم الأصوات، ص301– 302.

[23]– الكاف "صوت شديد مهموس، يتكوّن بأن يندفع الهواء من الرئتين مارا بالحنجرة فلا يحرك الوترين الصوتيين، ثم يتخذ مجراه في الحلق أولا، فإذا وصل إلى أقصى الفم قرب اللهاة انحبس الهواء انحباسا كاملا ، لاتصال أقصى اللسان بأقصى الحنك الأعلى ، فلا يسمح بمرور الهواء. فإذا انفصل العضوان انفصالا مفاجئا انبعث الهواء إلى خارج الفم محدثا صوتا انفجاريا". إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص71.

– سليمان جوادي، ديوان (قال سلمان)، 22.[24]

– المصدر نفسه، ص .[25]

[26]– الهاء "صوت حنجري رخو مهموس منفتح".صالح سليم عبد القادر الفاخري، الدلالة الصوتية في اللغة العربية، ص142.

عند النطق بالهاء "يظل المزمار منبسطا دون أن يتحرك الوتران الصوتيان؛ ولكن اندفاع الهواءيحدث نوعا من الحفيف يسمع في أقصى الحلق أو داخل المزمار ويتخذ الفم عند النطق بالهاء نفس الوضع الذي يتخذه عند النطق بأصوات اللين". إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص76.

[27]– الخاء "صوت طبقي رخو مهموس منفتح".صالح سليم عبد القادر الفاخري، الدلالة الصوتية في اللغة العربية، ص142.

أثناء النطق بالخاء " يندفع الهواء مارا بالحنجرة فلا يحرك الوترين الصوتيين ، ثم يتخذ مجراه في الحلق حتى يصل إلى أدناه إلى الفم ". إبراهيم أنيس الأصوات اللغوية، ص75.

[28]- سليمان جوادي، ديوان (قال سلمان)، ص39 .

[29]- نقصد بمصطلح (المعمار الخارجي للنص)؛ كلّ ما يسهم في بناء النص خارجيا من دوال لغوية كالكلمات، ودوال غير لغوية كالقالب الذي يأتي فيه النص وهيئة السطر/ البيت والفراغ المنقوط والصورة وعلامة الوقف. كلّ هذه المعطيات تخدُم النص وتعكس تصورات الشاعر حول الذات والشعر والعالَم بوعي منه أو دون وعي.

[30]- I. A. Richards, Brinciples of literary criticism, London ,1930, p137..

[31]- سليمان جوادي، ديوان (قال سلمان)، ص43.

[32]- الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998، ص67.

[33]- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، ص1331.

[34]- سليمان جوادي، ديوان (قال سلمان)، ص53.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 459 - 479 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

المصطلح الصوفي ودلالته في قصيدة آداب الطريق لأبي مدين الغوث.

The Sufism Terminology and its Signification in the Poem Entitled (Road Ethics) by Abi Medien El-Ghaouth

د. رابح محوي *
Mahoui Rabah
جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي _الجزائر_
University of Oum El Bouaghi
noursalamn@gmail.com

تاريخ الإرسال:2019/02/03	تاريخ القبول: 2019/10/16	تاريخ النشر: 2020/03/15

ملخص البحث

يرصد مقالي هذا مختلف المصطلحات الصوفية الواردة في قصيدة آداب الطريق لأبي مدين الغوث، ومن المصطلحات المحورية داخل المنظومة المصطلحية الصوفية السلوكية نجد: (الشيخ، الطريق، الفقراء) والتي يضبط المقال مفاهيمها اللغوية والاصطلاحية وفق ما جاء في المعاجم الصوفية القديمة والحديثة، ووفق تعريفات الصوفيين أنفسهم، ويركز في ذلك على الصوفيين المغاربة، وفي الأخير يحدد دلالات هذه المصطلحات الصوفية، ويخلص إلى أنَّ كل مصطلح من هذه المصطلحات مشحون بحمولة فكرية أساسها التراث الصوفي الإسلامي.

الكلمات المفتاح : مصطلح صوفي؛ شيخ ؛ طريق ؛ فقراء

Abstract:

My article detects the various Sufism terminologies contained in the poem entitled (Road Ethics)by Abi Medien El-Ghaouth, among the Sufism pivotal terminologies within the Sufism behavior we can find terminological and linguistic meanings according to that is found in the ancient and contemporary Sufism dictionaries and in harmony with the definitions of the Sufis themselves and it concentrates in that on the approach. At the end, it determines the significations of these Sufi terminologies, and according to them each terminology is loaded with intellectual charge whose foundation is the Islamic Sufism Heritage.

* رابح محوي. noursalamn@gmail.com

Keywords: Sufi Terminology, Sheikh, Road, Poor.

توطئة:

يحوز شعراء الصوفية على معجمهم الخاص وتعابيرهم الخاصة، القائمة على اصطلاحات الصوفية أثرت الحقل الأدبي كثيرا؛. وهذه الاصطلاحات تمثل مذهبهم في الأدب. وقد رأى النقاد أن ذلك من قبيل "الرمز"، ولكن الحقيقة تجانب ذلك، فهم يقصدون إلى الإغراب قصدا، ولذلك لجأوا إلى استخدام ألفاظ معقدة ومعان مغلقة، فهم لم يكونوا يكتبون للعامة، بل لخاصة العارفين، لذلك يصبح من الضروري الغوص في بحر التصوف، لمعرفة العلاقة بين اصطلاحات المتصوفة ودلالاتها.

ولقد سهل أئمة التصوف من خلال التعريفات التي وضعوها على من جاء بعدهم فَهْم المصطلحات الصوفية بتقريب معانيها، فهي وإن كانت محصلة تجربة ذوقية ذاتية فإنها ليست مستعصية على العقل بإطلاق، لقد وضع القشيري والغزالي وابن عربي وغيرهم رسائل أو فصولا من كتبهم لشرح الدلالة العلمية لمصطلحاتهم، والحق أن هذه المصطلحات غدت سمة على علم التصوف فإن القارئ حين يجد ألفاظا كالجذب والحال والمحو والمحقق والفناء، يعلم يقينا أنه داخل دائرة اسمها التصوف الإسلامي.

أولا: مفهوم المصطلح لغة واصطلاحا:

1_ المصطلح في اللغة:

عرّف اللغويون العرب القدامى المصطلحَ بأنّه لفظ يتواضع عليه القوم لأداء مدلول معيّن، أو أنّه لفظ نُقل من اللغة العامة إلى اللغة الخاصة للتعبير عن معنى جديد. فقال الجرجاني (ت: 816 هـ /1413م) في تعريف الاصطلاح في كتابه " التعريفات":

« عبارة عن اتفاق قوم على تسمية الشيء باسمٍ ما، يُنقل عن موضعه. »[1] ثم أضاف وكأنّه يتحدث عن بعض طرائق وضع المصطلح: « إخراج اللفظ من معنى إلى آخر، لمناسبة بينهما »[2]

وعرّفه أبو البقاء الكفوي (ت: 1094هـ/1683م) في كتابه " الكلّيّات ":

« الاصطلاح هو اتفاق القوم على وضع الشيء، وقيل: إخراج الشيء عن المعنى اللغويّ إلى معنى آخر لبيان المراد. »[3]

وعرّفه مرتضى الزَّبيديّ (ت: 1205هـ/1732م) في معجمه " تاج العروس" بأنّه: « اتفاق طائفة مخصوصة على أمر مخصوص. »[4]

المصطلح هو العرف الخاص وهو عبارة عن اتفاق القوم على وضع وقيل: « هو إخراج الشيء عن المعنى اللغوي إلى معنى آخر لبيان المراد منه، ذلك لمناسبة بينهما كالعموم والخصوص، أو مشاركتهما في أمر أو تشابههما في وصف ذلك. » [5]

فالمصطلح حينئذ هو ما تم الاتفاق عليه، يقال: هذا الأمر مصطلح عليه، أي متفق عليه، والاصطلاح لفظ اتفقت طائفة مخصوصة على وضعه، فلكل علم أو ميدان اصطلاحاته، كاصطلاحات الفقهاء واصطلاحات الأطباء وغيرهم.

2_ المصطلح عند الصوفية:

المصطلح الصوفي هو: « مفردات يستخدمها الصوفية للتعبير عن تجاربهم الروحية في التقرب إلى الله تعالى» [6].

ويقصد بالمصطلح الصوفي أيضا: « تلك الألفاظ التي جرت على ألسنة الصوفية من باب التواطؤ والوساطات وتكون العلاقة فيها مباشرة بين المتصوف وربه، ومن تم تصبح مصطلحات التصوف علامات سيميولوجية أو إشارات رمزية دالة وموحية، لا يفهمها إلا السالكون والمريدون والأقطاب والشيوخ والدارسون. »[7]

فالمصطلح الصوفي يتجاوز المعنى الظاهري الأول للكلمة إلى المعنى الكنائي أو الإنزياحي لها، فكلمة الخمرة التي تعني السكر أو الخبث أو الرجس، عندما تصبح مصطلحا صوفيا تتعدى دلالتها التي ترد في الخطاب الديني الفقهي، لتحمل دلالة إيحائية رمزية تحيل على الصفاء والانتشاء الرباني والعشق الإلهي.

« ويعني هذا أن العلاقة بين الدال والمدلول علاقة اصطلاحية تعود إلى نوع صوفي وطبيعة الممارسة الذوقية. » [8]

وقد ضبط القشيري غايتين لهذا المصطلح هما:

«1- الكشف عن المعاني الخاصة للصوفية.

2- ستر الحقيقة الصوفية على الأجانب عن التصوف لتبقى أسرار دائرة إتباعه، إذ ليست حقائقهم مجموعة بنوع تكلف أو مجلوبة بضرب تصرف بل هي معان أودعها الله قلوب قوم واستخلص لحقائقهم أسرار قوم »[9].

ثانيا_ أنواع المصطلحات الصوفية:

جاء في كتاب التصوف الإسلامي من الرمز إلى العرفان للدكتور محمد بن بريكة قوله:

« وهكذا أجدني أمام ثلاثة ألوان من المصطلحات:

1_ البسيط.

2- المتقابل

3_العرفاني الخاص

1- المصطلح الصوفي البسيط:

والأبد والأبدية، الإبدال الأحدية، الإرادة، الاستتار، الاستغراق الاسم، الاستقامة، الإشارة، الاصطدام، الإلهام، الإمامان، الآنية الأوتاد، البوارق، البوادر، التجلي، التداني، التواجد، التوكل، الجبروت، الحجاب، الحضرة، الحدس، الحيرة، الخاطر، الخضر، الذكر، الرابطة، الرقيقة، الروح، السر، السفر، الشهود، الشرب، الصديقية، الصعق، الطريقة، الطمس، العالم، العبودية، العقل الأول، العنقاء، الغوث، الغيبة، الغين، الفتح، الفقر، الفيض، قاب قوسين، القلم الأعلى، الكشف، اللطيفة، اللوح، المحاضرة، المجلى، المحق، المشاهدة، النجباء، النقباء، النور، الهباء، الهجوم، الهمة، الهو، الوقت، الولاية، اليقين.

2- المصطلح المتقابل:

بعض المصطلحات تفهم بأضدادها، ولهذا الاستخدام أصل(في الرسالة القشيرية) إذ عمد صاحبها إلى هذه الطريقة لتوضيح بعض المعاني المرادة من مؤلفه، بخلاف أصحاب المعاجم والرسائل الذين تطرقوا لموضوع المصطلح الصوفي فإنهم وضعوها في الصفحة المناسبة للحرف أبجديا، والحق أن مقابلة المصطلحات يعين على الولوج إلى بعض أسرار السيميولوجية الصوفية كما يتبين مما يلي:

الإشارة والعبارة، التجريد والتفريد، التحلي والتخلي، التلوين والتمكين، الجمال والجلال، الجذب والسلوك، الجمع والفرق، الحال والمقام، الخلوة والجلوة، الخوف والرجاء، الظاهر والباطن، الفناء

والبقاء، القبض والبسط، اللاهوت والناسوت، المحور والاثبات، المريد والمراد، السكر والصحو، الشريعة والحقيقة، الغيبة والشهود، الهيبة والأنس.

3- المصطلح العرفاني الخاص:

«الإنسان الكامل، ختم الولاية، الغيب. »[10]

وهذه بعض أمهات المصطلحات العرفانية باعتبارها تؤسس لنظريات كاملة في العرفان الصوفي الإسلامي: « ومن الحيف أخذ المصطلح مستقلا والحكم على عقيدة صاحبه، فلا مصطلح من غير سياق، والسياق قد يكون كتابا وقد يكون موسوعة وقد يكون الأعمال الكاملة للصوفي العارف، وتبقى الرمزية هي السمة الأساسية للمصطلح الصوفي في جميع مراتبه.»[11]

ثالثاً_ سيرورة المصطلح الصوفي و نموّه:

نما المصطلح الصوفي مع نشوء الفكر الصوفي وسيره وتوسّعه أغراضا ومعان، وهو ككل حقل للمعنى يبدأ محدودا بأغراض ومفاهيم أولية ما تلبث أن تتوسّع وتتعدّد وتطال مناحي عديدة ومديدة، وما يأخذه الخلف عن السلف ويستجدّ فيه. لقد بدأت اصطلاحات المتصوفة مع بواكير حركة الزهد والتصوّف الإسلامية منذ أوائل القرن الثاني للهجرة، معدودة المصطلحات محدودة المفاهيم والمعاني والأغراض، لها طابع معيّن وبعض السمات الخاصة. ولم تلبث أن فتحت آفاقا ومفاهيم جديدة واستحدثت دلالات، فأخذت معانيها تغزر بأغراض وأبعاد ومجالات، وتابعت مسارها إلى أن بلغت عتبة النظرة الشمولية والفلسفة الخاصة، ثمّ تحوّلت تدريجيّا نحو ترديد ما جاء عن كبار الأولياء وما حصر من اصطلاح مضافا إلى ذلك اعتماد ذكر الرواية عن هؤلاء الأولياء والأقطاب.

ويمكن القول إن مسار المصطلح الصوفي قد مرّ بأربع مراحل رئيسة:

المرحلة الأولى: وهي مرحلة الظهور والنشوء وفيها كان المصطلح الصوفي محصور المعاني والأغراض يدور حول الزهد والحب والمجاهدة والسلوك؛ فآداب النفس والخلق السامي ورعاية حقوق اللّه، إلى جانب وصف اجتياز الكدورات البشرية وتنقية النفس ومحاربة الشهوات وتغليب الباقيات الصالحات والبعد عن زخرف الدنيا؛ فمعرفة اللّه بالقلب والعرفان والوجد والسلوان حيث برزت مصطلحات: إرادة، إيمان، إخلاص، انقطاع إلى اللّه، توبة، تقوى، جحيم، جنة، حب، حبيب، حرية، حياة روحية، حيرة، خلة، خطرات، دهشة، ذكر، رضا، رعاية حقوق اللّه، زهد، سخاء،

عشق، غفلة، غيرة، صدق، فقر، محاربة، محبة، نار، نور القلب، هوى. وتمتدّ هذه المرحلة زهاء قرن ونيّف تبدأ مع بداية القرن الثاني للهجرة.

المرحلة الثانية: تحقّق في هذه المرحلة تبلور التصوف ونضجه وتطرّق مصطلحاته وأغراضه ومعانيه لمجالات فلسفية وكشفية، فتبلور الشطح وما حمله من وجد فاض به اللسان وعبّر عن آفاق ومشاعر بألفاظ عذرها البعض واستهجنها البعض الآخر، لغربتها عن الألفاظ المعتادة في الدين القويم. كما حدثت مفاهيم فلسفية صوفية مثل الحلول والاتحاد، والأنا والهو، والعالم الصغير والعالم الكبير، وحدة الوجود والشهود. ثم ظهر المصطلح الفلسفي الإشراقي فطغى النور وتفرعات ألفاظه على المعاني الصوفية، وحاول بعض المتصوفة هضم الثنائية الوجودية بوحدة الأنوار فترك ذلك العدد الوفير من المصطلحات. وقد رافق هذا وذاك أئمة علماء جمعوا بين التصوف الزهدي والتصوف الفلسفي أو بين الاعتدال والتطرّف في النظر، فتركوا زادا مصطلحيّا جمّاعا وشمّالا كالطوسي والغزالي والهجويري والقشيري وغيرهم. وقد تأسّست و توزّعت معظم مصطلحات التصوف في هذه المرحلة وغزرت فظهرت مصطلحات: أبد، إبليس، إحسان، أحوال، إخلاص، أزل، آداب الفقراء، أسماء، اصطلام، أغيار، أفعال، أهل الانس، أهل الصفة، أنا، أوبة، بسط، بعد، بقاء، تجل، تخل، تشبيه، تصرف، تصوف، تفريد، تفويض، تلبيس، تلوين، تمكين، تواجد، توحيد، توكّل، جمع، حقيقة، دائرة، دار التفريد، دنو، ديمومية، رجاء، رسم، رياضة، سبحاني، سكر، سماع، شجرة الواحدية، شطح، صحو، صفاء، طوالع، طوارق، عابد، عارف، عالم، عزازيل، غيبة، فراش، فلك الأسرار، فناء، قبض، قرب، كرامة، لواء، محق، محو، مراقبة، مريد، مسافر، معرفة الخواص، مقامات أهل الصفاء، مقامات السر، مكاشفة، هو، وارد، منزلة.

كل ذلك إلى جانب ما سبق من مصطلحات المرحلة الأولى وقد امتدّت هذه المرحلة تقريبا إلى نهاية القرن السادس الهجري بعد أن بدأت من أواخر القرن الثالث الهجري[12].

المرحلة الثالثة: اكتمل في هذه المرحلة زاد المصطلح الصوفي نسبيّا وقد زاده ابن عربي وأغناه في هذه الحقبة وقام بعملية جمعه ووعاه. وتتابعت عملية الجمع والوعي لدى القاشاني، وفي مرحلة الكمال هذه حصل ظهور المصنفات الجامعة وقد برز عطاء البعض تكرارا، بينما انبرى البعض الآخر للزيادة وشق مفاهيم وأساليب جديدة ووضع معان وأبعاد، كالجيلي والخطيب وسواهما. ورافق وضع الألفاظ في هذه المرحلة وضبطها إنشاء الأشكال والدوائر وهي رسوم هندسية رمزية غزرت

لدى ابن عربي، سبقه إليها الحلاج في المرحلة الثانية. وبالتالي لفتتنا في هذه المرحلة مصطلحات أمثال: أبدار، أبدال، اتحاد، اجتباء،

أحدية، إخلاء، أربعون، إشراق، أمناء، إنسان كامل، إنّية، أوتاد، برزخ، بروق، جهاد أكبر، جمع الجمع، حال، حالة حق الحق، حالة المحو و الفناء، حالة الولاية، حجاب، حركات الحروف، حق اليقين، خاطر، خرقة، خطفة، خلعة، خلوة، ذهاب، رخصة، رداء، ركوة، سجادة، سحق، سفر، سكينة، سير، شرب، شكر، شيخ، صبر، صحبة، صحو، ضياء، ظلمة، عتبة الفناء، علامة الابتلاء، عين الجمع، عين الحق، عين اليقين، غربة، فتح، قبض، قطب الزمان، لبس الخرقة، لطيفة، لوح، محادثة، مشاهدة الجمال، مصباح، مقام، ملكة، موت، نجباء، نعمة، نقباء، نهي عن كشف البرقع، نور، نيران، هاجس، هباء، هجوم، وجود صغير وكبير، رق، ولاية.

كل ذلك مع ما سبقه من اصطلاح اجتمع مع المراحل السابقة. وقد امتدّت هذه المرحلة وصولا إلى القرن التاسع الهجري.

المرحلة الرابعة: تتّسم هذه المرحلة بجفاف الإبداع في الاصطلاح نسبيّا وتكرار ما سبق وشرحه. وتعتمد هذه المرحلة على استحداث مصطلحات تتعلّق بالطرق والفرق وتسمياتها. كما تتخصّص هذه المرحلة بزيادة التعريفات المعتمدة على النقل أي المستندة على سلسلة النقل عن لسان أولياء التصوّف بحسب الطريقة الواحدة أو تبعا للتواتر الزماني للأولياء والأقطاب وصولا للمؤسّس.

ومما ميّزناه في هذه المرحلة بعض المصطلحات أمثال: أبدال سبعة، أبواب، أثنينية، احرارية، إحياء، إخلاص المريدين، استخارة، أدوية، إمامان، برق، تسخير، تكية، تلقين، تلميذ، جنائب، خالدية، خلع العادات، خليفة الذكر، رجال عالم الأنفاس، رجال الغيب، رجبيون، زمرذة، سبخة، سر، سلطان، شاذلية، طوارق، عصر الإرشاد، علم الإشارة، فتوّة، فص، فناء عن إرادة السوى، قادرية، قطب الغوث، مرآة، مهدي، نقشبند. وتبلغ هذه المرحلة مطالع القرن الخامس عشر الهجري تقريبا أو قبل ذلك بقليل. كل ذلك تبعا لما استطعنا الوصول إليه وبلوغه من المصادر والمراجع، ولعلّنا قد قصّرنا عن إدراك الكثير[13].

رابعاً_ مصادر المصطلاحات الصوفية:

استمدت الاصطلاحات الصوفية من عدة مصادر، ثم صرفت لدلالات جديدة خاصة بهم، ويصعب فهمها فهما دقيقا من قبل غيرهم؛ ذلك لأنها تعتمد على التجربة والمعرفة الذوقية، وهما أمران لا سبيل إلى تقييدهما وفقا لمعايير وأقيسة علمية منطقية.

ونستطيع رد اصطلاحات الصوفية إلى الفقه والتوحيد من علوم الديانة الإسلامية، وأكثرها مستمد من:

1) القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف: فلو تأملنا في اصطلاحات البدايات ومقاماتها من عناصر ودعامات المنازل العشرة عند الهروي[14]: اليقظة، التوبة، المحاسبة، الإنابة، التفكر، التذكر، والاعتصام، والفرار، والرياضة والسماع . لوجدنا أنها مما ورد في القرآن الكريم بلفظه أو بفعله عدا الرياضة، ونظير ذلك في الأبواب: الحزن، الخوف، الإشفاق، والخشوع، والاخبات، والزهد، والورع، والتبتل، والرجاء والرغبة، إذ أن معظم هذه الألفاظ قرآنية لمعانيها، لولا أن القوم أضفوا عليها أبعادا، واختصوا بها دون غيرهم، وقد يطول بنا الحديث في استعراض الاصطلاحات التي استمدها المتصوفة من القرآن الكريم والحديث الشريف، وقد يكون خير مثال يوضح مذهب القوم في التصوف في الألفاظ وتوليدها ما يعرف في اصطلاحاتهم باسم "العلم اللَّدُنِّيِّ" من كلمة " لدن" الواردة في قوله تعالى: ﴿وعلمناه من لدنا علما﴾[15] وهو العلم الذي ينفتح في سر القلب من غير سبب مألوف من الخارج.

2) المعجم الشيعي: مصدر من مصادر ألفاظ الصوفية، لا سيما أن كثيرا من الباحثين والمتصوفة يرتدون بأصل المذهب إلى الإمام علي (مصباح التوحيد ومفتاح التغريد)، على ما لقبه العز بن عبد السلام[16] ونجد كثيرا من المفردات مستمدة مما عرف بفقه الباطن مقارنا بفقه الظاهر، ومن ذلك اصطلاحات كالقطب والولاية والأبدال.

وجدير بالذكر هنا أن نشير إلى أن "نظرية الحلول" التي قال بها بعض الشيعة (الفاطيمة والدروز منهم) هي نفسها التي كان يقول بها الحلاج وبعض المتصوفة، ومن يطالع أشعار تميم بن المعز لدين الله الفاطمي وأشعار العز بن عبد السلام، يجد تشابها كبيرا في الألفاظ لدلالاتها.

3) معجم اللغة العام: يذكر أحسن عاصي في كتابه: التصوف الإسلامي، أن المتصوفة استمدوا من المعجم العام اصطلاحات؛ كالحرية والحزن[17] ، « ولكنها لا تستخدم للدلالة على المعنى المألوف، فالحرية والعبودية عندهم لعلاقة بالشهوات والنفس والشيطان، فمن تولاها فهو

عبد لها، ومن أفلت من سطوتها فهو الحر. والحزن عند عامة الناس إنما يكون على الدنيا وما فيها، ونادرا ما يكون على شيء آخر، بينما شرطه عندهم ألا يكون على الدنيا وما فيها. والحزن هو زاد الصوفي وراحلته، والقلب الطروب في نظرهم هو قلب فارغ خرب، والقلب الحزين قلب مملوء بالإيمان والخشية والرجاء. »[18]

بإجمال، فإن التصوف هو العلاقة بالنفس وأحوالها، وبالمعرفة وسبيلها، وهو عندهم القلب والذوق، ومن هنا كانت اصطلاحاتهم مستمدة من معجم النفس، وأكثر ذلك من القرآن الكريم، كتاب النفس ودليلها الذي وضعه صانعها . عزَّ وجل . وهو أدرى بها. وقد ذهب القوم بعيدا في التحليل، وتعمقوا، فوصلوا آفاقا لم يصل إليها سواهم، فعرفوا من الحقائق ما لم يعرفه غيرهم، وبالتالي فإنهم وإن استخدموا ألفاظنا، إلا أنهم يحلقون بمعانيها في أجواء أرحب من أجواء معانينا، وأكثر إشراقا، فلا عجب إن نحن حمنا حول معانيهم دون أن ندركها مثل ما يدركونها هم.

خامساً_ متن قصيدة (آداب الطريق) لأبي مدين الغوث (*)[19]:

1_ مالَذَّةُ العيش إلا صُحبةُ الفُقَرا هم السلاطينُ والسَّاداتُ والأُمَرا

2_ فاصْحَبْهم وتأَدَّبْ في مجالسهم وخَلِّ حظَّك مَهْما خلَّفُوك وَرَا

3_ واستَغْنِمِ الوقتَ واحْضُرْ دائِماً معهم واعْلَمْ بأنَّ الرِّضا يَخُصُّ مَنْ حَضَرا

4_ ولاَزِمْ الصمتَ إلاَّ إنْ سُئلتَ فقُلْ لا عِلْمَ عندي وكُنْ بالجهل مُسْتَتِرا

5_ ولا تَرَ العَيبَ إلاَّ فيكَ مُعتقِدًا عَيباً بَدَا بَيِّناً لكِنَّهُ اسْتَتَرا

6_ وحُطَّ رأسَكَ واستَغْفِرْ بلا سَبَبٍ وقُمْ على قَدَم الإنْصَافِ مُعْتَذِرا

7_ وإنْ بَدَا مِنْكَ عَيْبٌ فاعْتَرِفْ وأَقِمْ وَجْهَ اعْتِذَارِكَ عَمَّا فِيكَ مِنْكَ جَرَا

8_ وقُلْ عُبَيْدُكُم أَوْلَى بِصَفْحِكُم فسَامِحُوا وَخُذُوا بالرِّفْقِ يَا فُقَرَا

9_ هُمْ بالتَّفَضُّلِ أَوْلَى وَهُوَ شِيمَتُهُم فَلاَ تُخْفِ دَرَكًا مِنْهُمْ ولاَ ضَرَرا

10_ وبالتَّفَنِّي على الإِخْوَانِ جُدْ أَبَدًا حِسًّا ومَعْنًى وغُضَّ الطَّرْفَ إنْ عَثَرا

11_ ورَاقِبْ الشَّيْخَ في أحْوَالِهِ فَعَسَى يَرَى عَلَيْكَ مِنْ استِحْسَانِه أَثَرا

12_ وقَدِّمِ الجِدَّ وانْهَضْ عِنْدَ خِدْمَتِه عَسَاهُ يَرْضَى وحَاذِرْ أَنْ تَكُنْ ضَجِرا

13_ ففي رِضَاهُ رِضَى البَارِي وطَاعَتُه يَرْضَى عليكَ وكُنْ مِنْ تركِها حَذِرا

14_ واعْلَمْ بِأَنَّ طريقَ القَوْمِ دِرَاسةٌ مَتَى حَالَ مَنْ يَدَّعِيها اليَومَ كَيفَ تَرى

15_ مَتَى أرَاهُمْ وأَنَّى لِي بِرُؤْيتِهم أو تَسمعُ الأُذْنُ مِنِّي عنْهُم خَبَرا

16_ مَنْ لي وأَنَّى لمِثلِي أَنْ يُزاحِمَهُم على مَوَائِدَ لمْ أَلَفْ بها كَدَرا

17_ أُحبُّهُم وأُدَاريهم وأُوثِرُهم بمُهجَتي وخصوصا مِنْهم نَفَرا

18_ قَوْمٌ كِرامُ السَّجَايا حَيْثُمَا جلسوا يَبْقَى المَكَانُ على آثَارِهِم عَطِرا

19_ يَهْدِي التَّصوُّفُ مِنْ أخلاقِهِم طُرُقًا حُسْنَ التَّآلُفِ منهُم رَاقَنِي نَظَرا

20_ هُمْ أَهْلُ وُدِّي وأَحْبَابِي الَّذِينَ هُم مِمَّنْ يَجُرُّ ذيُولَ العِزِّ مُفْتَخِرا

21_ لازَالَ شَمْلِي بِهِمْ فِي اللهِ مُجْتَمِعًا وذَنْبُنَا فيهِ مَغْفُورًا ومُغْتَفَرا

22_ ثُمَّ الصَّلاَةُ على المُخْتَار سَيِّدِنَا مُحَمَّدٌ خيرُ مَنْ أَوْفَى ومَنْ نَذَرا

يقول ابن عطاء الله السكندري في شرح هذا البيت:

« أي: ما لذة عَيشِ السالك في طريق مولاه إلا صحبة الفقراء ، والفقراء جمع فقير، والفقير هو المتجرد عن العلائق، المعرض عن العوائق لم يبق له قبلة ولا مقصد إلا الله تعالى، وقد أعرض عن كل شيء سواه، وتحقق بحقيقة لا إله إلا الله محمد رسول الله فمثل هذا مصاحبته تذيقك لذة الطريق، وتريق في جميع فؤادك من شراب القوم أهنى رحيق، ويعرفك الطريق، ويقطع لك العقاب ويزيل عن قلبك التعويق، وينهضك بهمَّتِهِ ويرفعك إلى أعلى الدرجات، ومن كان كذلك فهو السلطان على الحقيقة، والسيد على أهل الطريقة والأمير على أهل البصيرة .

فلا تخالف أيها السالك طريقه واجتهد أيها السالك المجِدُّ في تحصيل هذا الرفيق، وأصحبه وتأدب في مجالسه، ويزيل عنك ببركة صحبته كل تعويق. » (★)

1_ مصطلح الفقير:

أ_ مفهومه في اللغة:

« فقُر يفقُر فقارة فهو فقير: ذهب ماله ، عكسه غني. أفقر يُفقر إفقارا جعله فقيراً

اِفتقر يفتقر افتقاراً. 1_ صار فقيراً (اِفتقر بعد غنىً).

2_ إلى الشيء: اِحتاج إليه، لم يتوافر لديه (هذا الشخص يفتقر إلى الذكاء).

فقير ج فقراء: 1_ قليل المال، الذي لا يملك ما يكفيه للعيش الكريم وعكسه الغنى.

2_ محتاج وفي القرآن الكريم وردت هذه اللفظة في القرآن الكريم أربع عشرة (14) مرة على اختلاف مشتقاتها ، منها قوله تعالى : [فَسَقَى لَهُمَا ثُمَّ تَوَلَّى إِلَى الظِّلِّ فَقَالَ رَبِّ إِنِّي لِمَا أَنْزَلْتَ إِلَيَّ مِنْ خَيْرٍ فَقِيرٌ[20]] »[21].

ب_ مفهومه في الإصطلاح الصوفي:

يقول عبد الحق بن سبعين: « الفقر: هو الصبر على المكروه ، وشكر المنعم الحكيم ، والفتوة المحضة ، ورفع الأذى كله، وفعل ما يجب كما يجب على ما يجب في الوقت الذي يجب »[22].

ويقول: « يقال: الفقر: هو الذي لا يظهر به على الفقير إلا لسان محزون، وقلب محزون، وفعل موزون (...) ويقال: الفقر هو التجرد عن المواد ، والاتصال بالذوات المجردة المرسوم عليها في موضوعات الشرائع والمعبر عنها في اصطلاحهم بالملائكة وعالم الأمر، ثم التجرد عنها والاتصال بالحكيم العليم »[23] .

ويقول أحمد بن عجيبة : « الفقر : وهو نفض اليد من الدنيا ، وصيانة القلب من إظهار الشكوى »[24].

ويقول أبو مدين الغوث :« للفقر نور ما دمت تستره ، فإذا أظهرته ذهب نوره »[25] .

ويقول أحمد زروق : « كان أهل الصفة فقراء في أول أمرهم ، حتى كانوا يعرفون بأضياف الله. ثم كان منهم الغني والأمير، والمتسبب والفقير، لكنهم شكروا عليها، حين وجدت ، كما صبروا عليها حين فقدت فلم يخرجهم الوجدان عما وصفهم مولاهم به من أنهم: [يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ][26]. كما أنهم لم يمدحوا بالفقدان ، بل بإرادة وجه الملك الديان ، وذلك غير مقيد بفقر ولا غنى ، وبحسبه. فلا يختص التصوف بفقر ولا غنى ، إذا كان صاحبه يريد وجه الله »[27] .

ويقول أبو مدين الغوث :« حقيقة الفقر : هي أن لا تشاهد سواه »[28] .

ويقول الشيخ أبو الحسن الشاذلي:« حقيقة الفقر: أن لا يرى في الدارين مع الله إلا بالله»[29] .

ويقول عبد الحق بن سبعين : « الفقر: به تتعلق الإرادة ، وفي ماهيته العامة والخاصة تتصرف القدرة ، وهو الممكن بوجه ما إذ الإرادة متعلقة ببعض المعلومات . وكذلك القدرة فإن الغني المطلق لا يفعل في ذاته ولا ينفعل لأحد ولا يمكن ذلك فيه عزّ وجلّ بل هو الفاعل على الإطلاق. ومن حقق هذا علم أن الفقر معقول الملك والملكوت المضاف والحضرة المنفعلة والعالم كله فقير بما فيه من الجسماني والروحاني . فمن كان بالفقر المذكور فقيراً أو بالغنى المذكور غنياً ، كان في الفقر المذكور غنياً »[30].

ويقول ابن عربي: « الفقير: هو الذي يفتقر إلى كل شيء ولا يفتقر إليه شيء. وهذا هو العبد المحض عند المحققين، فتكون حاله في شيئية وجوده كحاله في شيئية عدمه »[31] .

ويقول : « الفقير على الحقيقة : هو من افتقر إلى الأغنياء من المخلوقين , لأن غنى المخلوق هو مظهر لصفة الحق ، فالفقير من افتقر إليها ولم يحجبه المظهر عنها ، وهكذا كل صفة علوية إلهية لا تنبغي إلا لله يكون مظهرها في المخلوقين فإن العلماء بالله يذلون تحت سلطانها ولا يعرف ذلك إلا العلماء بالله »[32].

ويقول أحمد بن عجيبة: « الفقير : هو الذي افتقر مما سوى الله ، ورفض كل ما يشغله عن الله .

وقيل : الفقير : هو الذي لا تقله الأرض ، ولا تظله السماء أي لا يحصره الكون لرفع همته ونفوذ بصيرته »[33] .

ويقول : « الفقير : هو المتوجه إلى الحق على بساط الصدق »[34] .

ويقول أحمد بن عجيبة: « شروط الفقير ثمانية :

قصد صحيح ، وصدق صريح ، وآداب مرضية ، وأحوال زكية ، وحفظ الحرمة ، وحسن لخدمة ، ورفع الهمة ، ونفوذ العزيمة »[35] .

ويقول أحمد بن عجيبة : « آداب الفقير خمسة: خلع العذار، والذل والانكسار، والبذل والإيثار، وصحبة العارفين الأبرار، وبذل المجهود في الطاعة والأذكار »[36].

يقول أحمد بن عجيبة : « قالوا: الفقير لا يَملِك ولا يُملَك، أي لا يملك شيء ولا يملكه شيء، فهو أنهض من المريد و أخص، لان المريد قد يكون من أهل الأسباب »[37] .

ويقول أحمد بن عجيبة: « الفقير الصابر : هو الغني الشاكر وبالعكس , لأن الغني إنما هو بالله فإذا استغنى القلب بالله فصاحبه هو الغني الشاكر ، ولا عبرة بما في اليد فقد تكون اليد معمور والقلب فقير وقد يكون القلب غنياً بالله واليد فقيرة ، وقد تكون اليد معمور والقلب مع الله غنياً به عما سواه »[38] .

2_ مصطلح الشيخ:

أما مصطلح الشيخ فقد ورد في القصيدة في البيت الحادي عشر الآتي:

11_ وراقب الشيخ في أحواله فعسى يرى عليك من استحسانه أثرا.

ويقول السكندري في شرح هذا البيت:« أي إذا تخلقتَ بما تقدم من الآداب ووصلت بافتقارك وانكسارك إلى الشيخ ، وتمسكت بأثر تلك الأعتاب فراقب أحواله، واجتهد في حصول مراضيه، وانكسِر واخضع له في كل حين ، فإنه الترياق والشفاء، وإن قلوب المشايخ ترياق الطريق، ومن سَعِد بذلك تمَّ له المطلوب وتخلص من كل تعويق، واجتهد أيها الأخ في مشاهدة هذا المعنى فعسى يرى عليك من استحسانه لحالك أثرا، قال بعضهم: من أشد الحرمان أن تجتمع مع أولياء الله تعالى ولا تُرزق القبول منهم، وما ذلك إلا لسوء الأدب منك، وإلا فلا بُخل من جانبهم ولا نقص من جهتهم. كما قلتُ في الحكم: ما الشأن وجود الطلب، إنما الشأن أن تورث حُسن الأدب. »(*)

أ_ مفهومه في اللغة:

شاخ يشيخ شيخاً وشيخوخةً، شيخ الرجل الأسنُّ.

تشيّخَ يتشيّخُ تشيُّخاً الرجل تكلف الشيخوخة.

شيخ: 1_ مصدر شاخ.

2_ مؤنث شيخة ج شيوخ وأشياخ ومشيخة ومشايخ من أدرك الشيخوخة وهي غالبا عند الخمسين.

3_ لقب يطلق على رجل الدين الإسلامي.

4_ لقب رئاسي في بلدان الخليج.

5_ ذو مكانة في العلم. [39]

« شيخ : 1. لقب يطلق على رجل الدين الإسلامي .

2. ذو مكانة في العلم »[40] .

ـ في القرآن الكريم

وردت هذه اللفظة في القرآن الكريم أربع (4) مرات بصيغ مختلفة ، منها قوله تعالى : [ثُمَّ لِتَبْلُغوا أَشُدَّكُمْ ثُمَّ لِتَكونوا شُيوخاً وَمِنْكُمْ مَنْ يُتَوَفّى مِنْ قَبْلُ وَلِتَبْلُغوا أَجَلاً مُسَمّىً وَلَعَلَّكُمْ تَعْقِلونَ][41] .

ـ في السنة المطهرة: ورد في كتاب ميزان العمل لأبي حامد الغزالي أنه: « ﷺ قال: [الشيخ في أهله كالنبي في أمته .] »[42] .

ب_ مفهومه في الاصطلاح الصوفي:

فيقول أبو مدين الغوث: « الشيخ : هو من شهدت له ذاتك بالتقديم ، وسرك بالتعظيم .

الشيخ : من هذبك بأخلاقه ، وأدبك بإطراقه ، وأنار باطنك بإشراقه .

الشيخ : من جمعك في حضوره ، وحفظك في مغيبه »[43] .

ويقول ابن عربي : « الشيوخ : هم نواب الحق في العالم ، كالرسل (عليهم السلام) في زمانهم ، بل هم الورثة الذين ورثوا علم الشرائع عن الأنبياء (عليهم السلام) ، غير أنهم لا يشرعون ، فلهم حفظ الشريعة في العموم ، ما لهم التشريع ، ولهم حفظ القلوب ، ومراعاة الآداب في الخصوص، هم من العلماء بالله بمنزلة الطبيب من العالم بعلم الطبيعة »[44] .

ويقول أحمد زروق: « الشيخ : هو الدليل الصالح .»[45] .

وتقول سعاد الحكيم :« فارقت كلمة (شيخ) عند الصوفية معناها اللغوي الدال على فترة زمنية في حياة الإنسان ، كونها مرتبة ووظيفة. فالتجربة الصوفية المنبثقة عن مجاهدة المريد لنفسه تدخل في معركة عدوّها فيها يمتلك من الأسلحة الخفية الشيء الكثير، ولعل أخطرها مقدرة النفس على تسخير العقل، لخلق مبررات لأفعالها، فالعقل إذا سُخّر للنفس أخضع الإنسان بجمعيته لها. فكل ما يقوم به الإنسان يُخيَّل إليه أنَّ مصدره عقلاني، وهو في الواقع نفساني، وقد تنبه الصوفية إلى خطر النفس وهيمنتها وسيطرتها وسلطانها على كونيات الإنسان جميعها. هذه الهيمنة التي تظهر على مستوى (إرادتها) فهي تريد كذا، لذا تزين بالمبررات العقلية أهمية ما تريده وضرورته، وتنفي بعقلانية واضحة كل أثر للنفس في هذه (الإرادة) بل قد تذهب إلى أبعد من ذلك فتظهر انتفاء الأنانية ووضوح الإيثار في هذه (الإرادة) بالذات وهذا واضح ومعروف لمن

خبر (النفس) وتلمس مداخلها، لذلك رأى الصوفية أن أصوب الطرق في محاربة النفس هو تسليم هذه (الإرادة) إلى (غير) ، فلا يكون للنفس في هذه الإرادة نصيب. فتضعف النفس تدريجياً على مستوى الشهوات وتبرز (الروح) في الإنسان، وهذا (الغير) الذي تسلمه الذات (إرادتها) هو المشار إليه عند الصوفية (بالشيخ) فهو الدليل في سفر الصوفي إلى معرفة الحق وهو مربٍ يشذب شطحات النفس وهو مؤدب يُعدّ المريد للوقوف بين يدي الحضرة... وهكذا .[46]

وفي ضرورة الشيخ بالنسبة إلى مريدي السلوك في الطريقة:

يقول المؤرخ عبد الرحمن بن خلدون :« لا بد للسالك من الشيخ ، ولا يفضي به النقل وحده إلى مطلوبه، لا من أجل التفاوت بين التحصيلين ... بل من أجل أنّ مدارك هذه الطريقة ليست من قبيل المتعارف من العلوم الكسبية والصنائع، وإنما هي مدارك وجدانية، إلهامية، خارجة عن الاختيار في الغالب، ناشئة عن الأعمال على هيئات مخصوصة. فلا يدرك تمييزها بالمعارف الكسبية، بل تحتاج إلى الشيخ الذي يميزها بالعيان والشفاه، ويعلم هيئات الأعمال التي تنشأ عنها وخصوصيات أحوالها »[47] .

ويقول ابن عربي: « شرط الشيخ : أن يكون عنده جميع ما يحتاجه المريد في التربية لا ظهور كرامة ، ولا كشف باطن المريد »[48].

ويقول أحمد بن عجيبة : « من شروط الشيخ أربعة:

علم صحيح ، وذوق صريح ، وهمة عالية ، وحالة مرضية. فالعلم الصحيح : هو ما يتقن به فرضه. ولا بد أن يكون عالماً بالمقامات والمنازل التي يقطعها المريد، وبغرور النفس ومكائدها، قد سلك ذلك على يد شيخ كامل وذاق ذلك ذوقاً لا تقليداً، وهو المراد بالذوق الصريح. والهمة العالية : هي المتعلقة بالله دون ما سواه. والحالة المرضية: هي الاستقامة بقدر الاستطاعة، ولا بد أن يكون جامعاً بين حقيقة وشريعة وبين جذب وسلوك »[49].

ويقول أحمد زروق : « الشيخ هو من ملك ثلاث صفات :

أولها: أن يعرف الطريق كما يعرف نفسه.

وثانيها: أن يعرف أنواع السالكين الذين يقودهم حتى يعين كلاً منهم بأنسب وسائل السلوك له ، ويدرك قدرته على تكملة الرحلة وبلوغ الغاية.

وثالثها: أن يعتمد على العلم والخبرة كليهما، إذ لا يكفي أن يعرف (خارطة

الطريق) بل يلزمه خبرتها وعبورها بنفسه والتأكد من معالمها قبل قيادة غيره فيها.

فالشيخ هنا يشبه الطبيب الذي تعتمد معرفته بخواص المواد والأعشاب الدوائية على التجربة، تماماً كما تعتمد تجربته على علمه بها »[50] .

يقول أبو مدين الغوث : « ينقل الشيخ المريد من: ظلمات البدعة إلى نور السنة، ومن ظلمات الغفلة إلى نور اليقظة، ومن ظلمات الحظوظ إلى نور الحقوق، ومن ظلمات طلب الدنيا إلى نور طلب الآخرة، ومن ظلمات المعصية إلى نور الطاعة، ومن ظلمات الكثائف إلى نور اللطائف،

ومن ظلمات الهوى إلى نور التقوى، ومن ظلمات الدعوى إلى إشراق نور التبري من الحول والقوة، ومن ظلمات الكون إلى نور المكون. »[51].

يقول عبد الحق بن سبعين : « ما عظَّم الحكماء أشياخهم وفضَّلوهم على آبائهم إلا لأنهم كانوا سبب الحياة الباقية والآباء سبب الفانية »[52] .

ويقول أحمد بن عجيبة :

« تقبيل يد الشيخ ثم رجله إن جرت بذلك عادة للفقراء فهو من أحسن التعظيم ، وهو من تربية الآداب والمهابة »[53].

3_ مصطلح الطريق:

ورد هذا في البيت الرابع عشر الآتي:

14_ واعلم بأن طريق القوم دراسة متى حال من يدعيها اليوم كيف ترى.

وقد شرحه السكندري قائلا: « شرع الشيخ رضي الله تعالى عنه يشوق السالك إلى طريق أهله، ويخبرهم أن طريقهم دارسة، وحال من يدعيها اليوم كما ترى في الفترة حتى كادت الهمم تكون من الطلب آيسة، وهكذا شأن طريق القوم لعزتها، كأنها في عصر مفقودة ، ولا يظفر بها إلا الفرد بعد الفرد، وهذه سنة معهودة، وذلك أن الجوهر النفيس لا يزال عزيز الوجود، يكاد لعزته يُحكَم بأنه ليس موجود، والطريق أهلها مخفية في العالم خفاء ليلة القدر في شهر رمضان، وخفاء ساعة الجمعة في يومها حتى يجتهد الطالب في طلبه بقدر الإمكان، فإن من جدَّ وَجَدَ، ومن قرع الباب ولجَّ وَلجَ . »[54]

أ_ مفهومه في اللغة:

« طريقة : أسلوب ، مسلك »[54].

وردت هذه اللفظة في القرآن الكريم (9) مرات بصيغ مختلفة، منها قوله تعالى: [وَأَنَ لَّوِ اسْتَقاموا عَلى الطَّرِيقَةِ لَأَسْقَيْناهُمْ ماءً غَدَقاً][55] .

ب_ مفهومه في الاصطلاح الصوفي:

يقول ابن عربي « الطريق: عبارة عن مراسم الحق المشروعة التي لا رخصة فيها »[56] .

ويقول: أبو الحسن الشاذلي « الطريق: هو القصد إلى الله تعالى »[57] .

وأضاف قائلاً: « وهو أربعة أشياء من حازها فهو من الصديقين المحققين، ومن حاز منها ثلاثة فهو من الأولياء المقربين، ومن حاز منها اثنين فهو من الشهداء الموقنين، ومن حاز منها واحداً فهو من عباد الله الصالحين.

أولها: الذكر، وبساطه العمل الصالح، وثمرته النور.

وثانيها: التفكر، وبساطه الصبر، وثمرته العلم.

وثالثها: الفقر، وبساطه الشكر ، وثمرته المزيد منه .

ورابعها: الحب، وبساطه بغض الدنيا وأهلها ، وثمرته الوصول بالمحبوب »[58] .

ويقول رفيق العجم في موسوعة مصطلحات التصوف الإسلامي:

« الطريق القصد إلى اللّه تعالى أربعة أشياء: فمن حازها فهو من الصدّيقين المحقّقين ومن حاز منها ثلاثا فهو من الأولياء المقرّبين ومن حاز منها ثنتين فهو من الشهداء الموقنين ومن حاز منها واحدة فهو من عباد اللّه الصالحين.

أوّلها: الذكر وبساطه العمل الصالح وثمرته النور.

والثاني: التفكّر وبساطه الصبر وثمرته العلم.

والثالث: الفقر وبساطه الشكر وثمرته المزيد منه.

والرابع: الحب و بساطه بغض الدنيا و أهلها و ثمرته الوصلة بالمحبوب. »[59].

سابعاً– خاتمة:

يعبر المصطلح الصوفي عند أبي مدين الغوث عن التجربة الصوفية العملية، التي تنهل من المعجم الصوفي العام الذي تعاقد عليه المتصوفة، فصار سمة بارزة لهم، ومن هذه المصطلحات نجد: الشيخ والطريق والفقر حيث يُنظر لكل مصطلح نظرة فلسفية خاصة فالفقر مثلا: يقول عنه أبو مدين

الغوث: « حقيقة الفقر: هي أن لا تشاهد سواه(أي الله) ». أما الشيخ عندهم كما يقول ابن عربي: « الشيوخ: هم نواب الحق في العالم، كالرسل (عليهم السلام) في زمانهم، بل هم الورثة الذين ورثوا علم الشرائع عن الأنبياء (عليهم السلام) ، غير أنهم لا يشرعون، فلهم حفظ الشريعة في العموم، ما لهم التشريع، ولهم حفظ القلوب، ومراعاة الآداب في الخصوص، هم من العلماء بالله بمنزلة الطبيب من العالم بعلم الطبيعة ».

أما الطريق فالمراد به، طريق السلوك إلى اللّه، وهي طريق السادة الصوفية. ولها ظاهر وباطن، فظاهرها ما يتعلّق بإصلاح الجوارح، وباطنها، ما يتعلّق بإصلاح العوالم الباطنية، فالأهل هذه الطريقة الخاصة، كمال المعرفة والمراقبة للحق سبحانه في الحركات والسكنات والأنفاس واللحظات، حتى يستوي سلطان الحق على القلوب، فيضمحلّ ما تعلّقت به أو سكنت إليه من أحوال الدنيا وخطوبها... والطريق محبة وصدق وحفظ أسرار اللّه، ولا يجوز إعطاء الطريق لمن لا يحفظها، فماذا نفعل بهؤلاء الذين يعطون الطريق للناس وفي ذات الوقت يتكلّمون أمامهم بالحقائق، فالفقير الصادق لا يتكلّم بالحقائق على غير أهلها، إلا إذا كان متمكّنا من العلوم الظاهرة، خشية أن يخطئ في التعبير، فيكفر دون أن يدري، فهذه المصطلحات الثلاثة تشكل المثلث التربوي عند الصوفية (الشيخ_ المريد_ الطريق) يقابله المثلث الديداكتيكي في عالم البيداغوجيا(معلم_ متعلم_ منهاج) .

هوامش:

[1] _ علي بن محمد الجرجاني: التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،1983،ص28.

[2] _ علي بن محمد الجرجاني: التعريفات،ص28.

[3] _ أبو البقاء الكفوي: الكليات، تح: عدنان درويش ومحمد المصري،مؤسسة الرسالة، دمشق، سوريا،1992، ص129.

[4] _ مرتضى الزبيدي: تاج العروس، تح: مصطفى حجازي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، (مادة صلح).

[5] _ بطرس البستاني: محيط المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1،2001، ص 515.

[6] _ محمد الكسنزاني الحسني: موسوعة الكسنزاني فيما اصطلح عليه أهل التصوف والعرفان، ط1، سوريا، 2005 ، ص40.

[7]_ جميل حمداوي: المصطلح الصوفي، www.jamilhamdaoui.net

[8]_ محمد الكسنزاني الحسني: موسوعة الكسنزاني فيما اصطلح عليه أهل التصوف والعرفان، ص40.

[9]_ القشيري، عبد الكريم بن هوازن: الرّسالة القشيرية في علم التصوف، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، (د.ت) ، ص 31.

[10]_ محمد بن بريكة: التصوف الإسلامي، من الرمز إلى العرفان، دار المتون للنشر والطباعة والتوزيع، الجزائر، 2006، ص218.

[11]_ محمد بن بريكة: التصوف الإسلامي من الرمز إلى العرفان، ص245.

[12]_ رفيق العجم: موسوعة مصطلحات التصوف الإسلامى، مكتبة لبنان الناشرون، الطبعة الأولى، 1999 م، ص16.

[13]_ رفيق العجم: موسوعة مصطلحات التصوف الإسلامى، ص17.

[14]_ عبد القادر محمود: دراسات في الفلسفة الدينية والصوفية والعلمية، دار الفكر العربي، 1987، ص273

[15]_سورة الكهف، الآية 65.

[16]_ العز بن عبد السلام: زبدة خلاصة التصوف المسمى بحل الرموز، المطبعة اليوسفية، طنطا، مصر،(د.ت) ص15.

[17]_أحسن عاصي: التصوف الإسلامي. مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، بيروت، 1994، ص140، 141.

[18]_أحسن عاصي: التصوف الإسلامي. ص142.

[19]_ أبو مدين شعيب،: الديوان، إعداد: بومدين عبد القادر السليماني، وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، الجزائر، ط 1، 2011،ص44.

[20]_ سورة القصص ، الآية 24 .

[21]_ المعجم العربي الأساسي: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للناطقين بالعربية ومتعلميها، تأليف: جماعة من كبار اللغويين العرب، توزيع لاروس، أليسكو 1989، ص 945 .

[22]- ابن سبعين: بُد العارف، تح: جوزج كثورة، ط1، بيروت، 1978، ص 113 .

[23]- عبد الرحمن بدوي: رسائل ابن سبعين، القاهرة، 1973، ص11.

[24]- أحمد بن عجيبة : معراج التشوف إلى حقائق أهل التصوف، تصحيح وتعليق: محمد بن أحمد بن الهاشمي بن عبد الرحمن التلمساني، مطبعة الاعتدال، دمشق، ط1، 1937 م، ص 19

[25]_ عبد الحليم محمود: شيخ الشيوخ أبو مدين الغوث ، حياته و معراجه الى الله ، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، لبنان،ط3 ،(د ت). ص 91 .

[26]_ سورة الأنعام، الآية 52 .

[27]– أحمد زروق: قواعد التصوف، المطبعة العلمية، مصر، 1318هـ، ص 7 .

[28]– عبد الحليم محمود: شيخ الشيوخ أبو مدين الغوث، حياته ومعراجه إلى الله، ص 91 .

[29]_ أحمد الكمشخانوي النقشبندي: جامع الأصول في الأولياء، تح: أديب نصر الدين، بيروت، ط1، 1997،ج 1، ص 179 .

[30]– عبد الرحمن بدوي: رسائل ابن سبعين، ص 3 – 4 .

[31]_ ابن عربي: الفتوحات المكية،ج 4، تح: عثمان يحي، طبعة الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، (د. ت) ، ص 167 .

[32]_ ابن عربي: الفتوحات المكية، ج 2، ص 263 .

[33]_ أحمد بن عجيبة: معراج التشوف إلى حقائق التصوف، ص 47 .

[34]_ أحمد بن عجيبة : الفتوحات الإلهية في شرح المباحث الأصلية، ج 1 ، ص 12 .

[35]_ أحمد بن عجيبة : الفتوحات الإلهية في شرح المباحث الأصلية،ج 1 ، ص 13

[36]_ أحمد بن عجيبة : الفتوحات الإلهية في شرح المباحث الأصلية، ج 1، ص 14

[37]_ أحمد بن عجيبة: معراج التشوف إلى حقائق التصوف، ص 47 .

[38]_ أحمد بن عجيبة : معراج التشوف إلى حقائق أهل التصوف ، ص 19 .

[39]_ المعجم العربي الأساسي: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للناطقين بالعربية ومتعلميها، ص712.

[40]_ المعجم العربي الأساسي، ص 712 .

[41]– سورة غافر، الآية 67 .

[42]– أبو حامد الغزالي: ميزان العمل، تح : سليمان دنيا، دار المعارف، مصر، ط1، 1964، ص 333

[43]_ ابن عباد الرندي: كتاب غيث المواهب العلية في شرح الحكم العطائية، تح: عبد الحليم محمود، محمود بن الشريف، مطبعة السعادة، القاهرة، ط 1، ج 2 ، 1970 ، ص 174 .

[44]– ابن عربي: الفتوحات المكية، ج 2، ص 365 .

[45]– علي فهمي خشيم: أحمد زروق والزروقية، دار مكتبة الفكر، طرابلس، ط1، 1975م، ص 261(بتصرف) .

[46]– سعاد الحكيم: المعجم الصوفي، دندرة للطباعة والنشر، بيروت ، ط1، 1401 هـ، ص 670 – 671 .

[47]_ عبد الرحمن بن خلدون: شفاء السائل لتهذيب المسائل، تح: محمد بن تاويت الطنجي، اسطنبول، 1957، ص 82 .

[48]_ محي الدين بن عربي: ذخائر الأعلاق شرح ترجمان الأشواق، تح: علم الدين الشقيري، كلية الدراسات العربية، ط1، 1995.(المقدمة / الصاد)

[49]_ أحمد بن عجيبة: إيقاظ الهمم في شرح الحكم، المطبعة الجمالية، مصر، 1913،ج 1، ص 75

[50]_ علي فهمي خشيم: أحمد زروق والزروقية، ص 261(بتصرف) .

[51]_ عبد الحليم محمود: شيخ الشيوخ أبو مدين الغوث، ص 95 – 96

[52]_ عبد الرحمن بدوي: رسائل ابن سبعين، ص 231

[53]_ أحمد بن عجيبة: الفتوحات الإلهية في شرح المباحث الأصلية، ج 2، ص 309 .

[54]– المعجم العربي الأساسي، ص 792 .

[55] سورة الجن، الآية 16 ._

[56]_ ابن عربي: الفتوحات المكية ، ج 2 ، ص 133 – 134 .

[57]_ عبد الحليم محمود: أبو الحسن الشاذلي الصوفي المجاهد والعارف بالله ، مطبعة الدار المصرية للطباعة والنشر، القاهرة، (د.ت)، ص 122 – 123 .

[58]– عبد الحليم محمود: أبو الحسن الشاذلي الصوفي المجاهد والعارف بالله، ص 122 – 123

[59]_ رفيق العجم: معجم موسوعة مصطلحات التصوف الإسلامى، ص 574.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 480 - 496 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الموسيقى الداخلية في شعر منتهى الطلب
The Internal Music in the Poetry of Muntaha Al-Talab

ط.د.**سعيد صيد** *
SID SAID
جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي (الجزائر)
University Of Oum El Bouaghi- Algeria
SAIDSID2018@GMAIL.COM

تاريخ الإرسال:2019/05/13	تاريخ القبول: 2019/11/18	تاريخ النشر: 2020/03/15

ملخص البحث

لا يختلف اثنان في أهمية الموسيقى الشعرية، ودورها الفعال في خلق النغم المتناسق والمنسجم في مختلف القصائد والمقطوعات الشعرية، وذلك باعتبارها ركنا أساسا من أركان الفن الشعري لا غنى للشاعر عنه.

ونحن من خلال هذه المقالة نسعى إلى إبراز الدور الفعال للموسيقى الداخلية في شعر منتهى الطلب لابن ميمون البغدادي، ومدى حسن اختيار شعراء مصنفه لمختلف ألوانها التي تؤثر في المتلقي، وهو الأمر الذي يخول لها أن تحظى بالقبول عنده.

الكلمات المفتاحية: موسيقى، داخلية، شعر، منتهى الطلب.

Abstract:
There is no difference in the importance of poetic music, and its effective role in creating coherent and harmonious melodies in various poems and poetry pieces, as a cornerstone of poetic art. Through this article we seek to highlight the effective role of internal music in the poetry of Muntaha Al-Talab of Ibn Maimon Al-Baghdadi, and the good selection of poets classified to different colors that affect the recipient, which allows them to be acceptable to him.

Keywords: Music, Internal, Poetry, Muntaha Al-Talab.

* سعيد صيد. SAIDSID2018@GMAIL.COM

مقدمة:

لقد استأثرت الاختيارات الشعرية بمكانة رفيعة في مدونة الشعر العربي القديم، إذ توافرت فيها مميزات وخصائص جعلتها ترتقي لتكون من أمّات كتب الأدب العربي، كما بلغت من الذيوع والانتشار ما يؤهلها لتكون محط الدراسة والبحث والتحليل، خاصّة وأنّها ليست جميعا على مستوى واحد من الأهميّة والجودة الفنية، وإنّما تتباين أهميتها من كتاب إلى آخر، وحسب طبيعة الاختيار، وطبيعة المصنِّف، ومنهجه في التصنيف.

ومن هذه المصنَّفات النفيسة التي لم تحظ بحقها من الدراسة والبحث بعد، كتاب: "منتهى الطلب من أشعار العرب" لابن ميمون البغدادي (ت597هـ)، وقد ارتأينا أن ندرس من خلاله موضوعا لم يحظ بحقه من الدراسة المستفيضة أيضا، وهو الموسيقى الشعرية، وهذا ما نسعى إليه من خلال هذه المقالة الموسومة بـ: " الموسيقى الداخلية في قصائد منتهى الطلب"، وقد بدأنا هذا البحث ببسط القول في مفهوم الموسيقى وأهميتها، مرورا بأهم مظاهرها التي حفلت بها قصائد منتهى الطلب، من جناس، وتصريع، وترصيع، وتصدير، وتدوير، مع إبراز أهميتها، ودورها في خلق التشكيل الموسيقي المتناغم في النصوص الشعرية، إضافة إلى إبراز مدى تمكن شعراء الكتاب من اللغة الشعرية، وقدرتهم على توظيف ما يناسب من ألوان الموسيقى الداخلية في نصوصهم المختلفة، وصولا إلى أهم النتائج المتوصل إليها، وقد اعتمدنا في ذلك على منهج وصفي تحليلي، يستجلي جمالية النصوص الشعرية، من خلال الوصف والتحليل والنقد.

أولا– مفهوم الموسيقى وأهميّتها:

للموسيقى الشعرية أهمية كبيرة، لذا كان أشهر تعريف للشعر في تراثنا العربيّ القديم مرتبطا بها ارتباطا وثيقا، فقيل: إنّ الشعر هو كل كلام ((موزون مقفى))[1].

إذا فالوزن هو الوجه الأوّل والأبرز في نظم الشعر، وإنْ كان الوزن لا يعني الموسيقى في حدّ ذاتها؛ وإنّما هو ركنها الأول، وهو ((أعظم أركان حدّ الشعر، وأولاها به خصوصيّة))[2]، ثم تأتي القافيّة (مقفى) لتشكل الركن الثاني للشعر، والوجه الثاني للموسيقى، ومنه كان الوزن والقافيّة أبرز ركنين للشعر، وفي غيابهما لا يمكن أبدا أنْ يكون الكلام شعرًا، وإذا كانت الصّورة واللغة والأسلوب والموسيقى هي أركان العمل الشعريّ، وأسسه التي لا يقوم إلا عليها؛ فإنّ الموسيقى هي أهمّ هذه الأركان وأبرزها على الإطلاق حتى أنّ بعض القدماء من علماء العربيّة لا يرون في الشعر

أمرًا جديدًا يميزه عن النثر إلا ما اشتمل عليه من الأوزان والقوافي، وكلما كان أكثر اشتمالا عليهما ((كان أدخل له في باب الشعر وأخرج له عن مذهب النثر)) [3].

كما أنّ الوزن ((أخصّ ميزات الشعر وأبينهما في أسلوبه، ويقوم على ترديد التفاعيل المؤلفة من الأسباب والأوتاد والفواصل، وعن ترديد التفاعيل تنشأ الوحدة الموسيقيّة للقصيدة كلها)) [4].

فترديد التفعيلات وتكرارها في أبيات القصيدة، وبمختلف أنواعها، هو ما يشكل وزنها، ويخلق فيها تناغما صوتيا متواترا، وتتكون التفعيلة الواحدة من أسباب وأوتاد وفواصل، يختلف حضورها فيها، كما يختلف نوعها من تفعيلة إلى أخرى، وهذه التفعيلات المتكررة في كل بيت هي من يشكل بحر القصيدة.

ومن المعلوم أنّ الشعر العربي شعر غنائي وجداني، وهو ما أسهم في حفظه وروايته على مر العصور، وقد شاع وانتشر بين النّاس لاستمتاعهم ((بموسيقاه قبل استمتاعهم بمعانيه ومراميه)) [5]، وهو الأمر الذي يبرز أهميّة الموسيقى، ودورها في إثارة المتلقي، خاصّة وأنّها من يحقق الاتساق والتوافق في النّص الشعريّ؛ لأنّ هذا البناء الموسيقي في القصيدة ليس إلا ((الصورة الحسيّة لها، وهو أول ما يصادف السامع أو القارىء منها)) [6].

فالتشكيل الموسيقي للقصيدة بمختلف ألوانه، هو ما يثير المتلقي، ويهز كيانه لأول وهله؛ وذلك باعتباره الصورة الملموسة للهندسة الموسيقية المنتظمة عند الشعراء، وهو ما يسهم بشكل كبير في تفاعلنا مع تجاربهم الشعرية.

إنّ الشاعر في مرحلة تشكيله لهذا البناء الشعريّ، وهي مرحلة الانفعال، يبقى حسب بعض الدارسين ((بحاجة إلى ضابط يعيد إليه توازنه، والوزن المناسب للانفعال هو وحده يقوم بهذا الدور)) [7]. كما أنّ تأثر المتلقي بالشعر وما يحمله من أفكار وتجارب، ومواقف حياتيّة مختلفة، نابع من تأثره بموسيقاه الشعرية؛ لأنّها ((من يؤثر في أعصاب السامعين ومشاعرهم، بقواها الخفية التي تشبه قوى السحر، قوى تنشر في نفوسهم موجات من الانفعال يحسون بتناغمهم معها، وكأنّما تعيد فيهم نسقا كان قد اضطرب واختل نظامه، فهي ترجع به إلى سويته)) [8].

إنّ تأثير الموسيقى الشعرية أشبه ما يكون بتأثير السحر أو بتأثير الدواء على السقيم؛ إذ إنّ السبك الشعري الموسيقي الجيد يخلق الراحة النفسية لدى المتلقي، حيث تسري في أعماقه موجة

من الانفعال الناتج عن التناغم مع النص، خاصة إذا عبر هذا النص عن مكنوناته، وما يختلج تفكيره ويشغل باله، وهو ما يؤدي دون شك إلى نوع من الإفراغ تترتب عنه هذه الراحة النفسية.

فالموسيقى الشعريّة إذن لازمة من لوازم الشعر الجوهريّة، التي تكفل له سحر القلوب والألباب، بل وتشفي النفوس وتحيي القلوب من جديد.

لقد كانت الموسيقى ولا تزال ملازمة للشعر، ومتصلة به اتصالا وثيقا لا انفصام له، بل ((هي سر من أسراره، ولا يمكن تصور وجود شعر دون وجود موسيقى، بغض النظر عن ماهيّة تلك الموسيقى وكيفية خلقها))[9].

والموسيقى الشعريّة نوعان: موسيقى خارجية، وموسيقى داخليّة.

وسنقف على ملامح الموسيقى الداخلية في شعر منتهى الطلب، للكشف عن خباياها وأسرارها.

ثانيا– الموسيقى الداخليّة في شعر منتهى الطلب:

وهي لون من ألوان الموسيقى المكمّل للموسيقى الخارجية؛ إذ تتآزران لخلق النغم الموسيقيّ، والجرس العذب الذي يكون له مفعول السّحر في نفس المتلقي، ولهما صلة وثيقة بنفسيّة الشاعر وعوالمه الداخليّة؛ إذ هما من ينقل أحاسيسه وانفعالاته، بل إنّهما المرآة العاكسة لنفسيّته في مواقفه المختلفة.

وهي عكس الموسيقى الخارجيّة، متعلقة ((بما يتكون منه البيت الشعريّ من حروف وحركات وكلمات ومقاطع يعمد الشاعر إلى خلقها باعتماد أساليب وأشكال متعددة اعتمادا على موهبته وخبرته ومهارته وذوقه الموسيقي واللغوي))[10].

إنّها تمثل مظهرًا من مظاهر الإيقاع النغمي المتناسق، بل إنّها ذلك ((الانسجام الصوتي الذي يحققه الأسلوب الشعري))[11]، وتكمن أهميّتها خاصّة في إثرائها لإيقاع أو موسيقى القصيدة وذلك لأنّ ((الأصوات التي تتكرّر في حشو البيت، مضافة إلى ما يتكرّر في القافيّة تجعل البيت أشبه بفاصلة موسيقيّة متعدّدة النغم مختلفة الألوان))[12].

إنّ لتخيّر الألفاظ وانتقائها دور هام في تكوين هذه الموسيقى الداخليّة، التي تتشكل بتناغم الألفاظ فيما بينها، وفي هذا الإطار تندرج المحسنات البديعيّة اللفظية؛ إذ إنّها تشكل المنابع الرئيسية للموسيقى الداخليّة.

ثالثا– مظاهر الموسيقى الداخليّة في منتهى الطلب:

1– الجناس:

وهو لون من ألوان المحسنات البديعية اللفظيّة، وله دورٌ هـامٌّ في خلق الموسيقى الداخليّة، وهو كما عرّفه البلاغيون: ((أنْ تتفق اللفظتان في وجه من الوجوه ويختلف معناهما))[13].

وقد حظي الجناس بقسط وافر في شعر منتهى الطلب بنوعيه التام والناقص، أمّا التام فهو تطابق الكلمتان في عدد الحروف وترتيبها ونوعها وحركتها، واختلافهما في المعنى، ومن شواهده في منتهى الطلب قول الشنفرى[14]: [من المديد]

كلُّ ماضٍ قدْ تَرَدَّى بِمَـاضٍ كسَنَا البَرْقِ إذا مَا يُسَـلُّ

ويتجلى الجناس التام المماثل في بيت الشنفرى، في كلمة "ماضٍ"، فالأولى تعني النافذ في الأمور من الرجال، أمّا الثانية فتعني السيف.

وتتضح روعة الجناس في هذا المثال من خلال ما توحي به كلمة "ماضٍ" الثانية من معنى عميق، إذ لا تعني السّيف فقط بقدر ما تعني القدر الذي يأخذ حظه من الناس جميعا، فالموت مصير كل حيّ وإنْ تعلق الأمر بسادة القوم وأشرافهم، إنّه بحق ترسيخ للمعنى في ذهن المتلقي، وليس مجرد محسن لفظي يسهم في تحسين وتجميل الكلام.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الجناس التام قليل الحضور في شعر منتهى الطلب، بل لا يكاد يذكر له حضور عدا المثال أو المثالين، في حين أنّ الجناس الناقص عرف انتشارا واسعا فيه، وقد نرجع ندرة حضور الجناس التام في منتهى الطلب إلى نزوع أغلب شعرائه إلى البعد عن التكلف والصّنعة، كما أنّ بعض الباحثين قد علل قلة حضوره في الشعر العربيّ عموما، وعزوف الشعراء عنه، إلى كون أغلب حالات استعماله ((أفضت إلى التباس في المعنى))[15].

أمّا الجناس الناقص فهو اختلاف اللفظتين في إحدى الأمور الأربعة السالفة الذكر، مع اختلافهما في المعنى، وله حضور قويّ في شعر منتهى الطلب، وبمختلف أنواعه، وإنْ اختلفت درجة تواترها من لون إلى آخر، فقد كان للجناس الناقص في نوع الحروف الحظ الأوفر، بل إنّ أغلب ما جاء من جناس ناقص في منتهى الطلب كان من هذا النوع، وينقسم هذا اللون أيضا إلى أنواع، ومنها الجناس المضارع، وهو الذي يكون فيه الحرفان اللذان وقع فيهما الاختلاف متقاربين في المخارج، كقول أوس بن حجر[16]: [من الطويل]

قصِيُّ مَبِيتِ الليلِ للصَّيْدِ مُطعَمٌ لأسهُمِهِ غَارٍ وَبَارٍ وَرَاصِفُ

فقد اختلفت كلمتا: "غارٍ" و "بارٍ" في نوع الحروف، مع اختلافهما في المعنى، إذ جاء الحرف الأوّل في اللفظة الأولى "غينًا"، وفي الثانية "باءً"، كما أنّ "غارٍ" تعني استعمال الغراء للسّهام، أمّا "بارٍ" فتعني بريها كي تصبح حادة.

وقد شكل هذا اللون من الجناس إيقاعا موسيقيًّا متناغمًا ومتحدًا ومتناسقا، وهو ما يؤثر دون شك في المتلقي، فيستعذب هذا الكلام.

ومن هذا اللون أيضا، قول علقمة الفحل[17]: [من الطويل]

أطعْتُ المشاةَ والوُشاةَ فِي صَرْمِهَا فقدْ وَهنتْ أسْبَابُهَا فِي التّقضُّبِ

ومثل قول ليلي الأخيلية في رثاء توبة بن الحمير[18]: [من الطويل]

فليْسَ شِهَابُ الحَرْبِ يَا توبُ بَعْدهَا بِغازٍ وَلا غَادٍ بِرَكبِ مُسافِـــرِ

ويتضح الجنـــاس المضارع في هذين البيتين من خلال كلمات: (المشاة، الوشاة)، و(غازٍ، غادٍ)؛ إذ اختلف نوع الحرف في كل كلمتين، ثم كان كل حرفين مختلفين متقاربين في المخرج.

ومن الجناس الناقص في نوع الحروف ما كان لاحقا، وهو الذي يكون فيه الحرفان متباعدين في المخرج، ومنه في المصنَّف قول الفرزدق[19]: [من الطويل]

لهُ مِثلَ كفيْ خالِدٍ حِينَ يَشْتَرِي بِكلِّ طرِيفٍ كلَّ حَمْدٍ وَتَالِدِ

ويتضح الجناس اللاحق في هذا البيت، من خلال كلمتي: (خالدٍ، تالدٍ)؛ إذ اختلف نوع الحرف في الكلمتين، كما كان الحرفان المختلفان متباعدين في المخرج، وهما: "الخاء" و"التاء".

وقد يرد الجناس ناقصا في ترتيب الحروف، وهو ما يسمى بجناس القلب؛ إذ تكون حروف الكلمتين نفسها، ولكنها تختلف في ترتيبها، ومنه في منتهى الطلب جناس قلب الكل(قلب كل الحروف)، كقول تميم بن أبي مقبل[20]: [من البسيط]

كمْ دُونهُمْ مِنْ فَلَاتٍ ذاتُ مُطّرِدٍ قفًا عَليهِم سَرَابٌ رَاسِبٌ جَارِي

فقد اتفقت كلمتا "سرابٌ" و"راسبٌ" في عدد الحروف ونوعها لكنّهما اختلفتا في المعنى وفي ترتيب الحروف، إذ حلّ حرف السّين مثلا أولا في الكلمة الأولى، وجاء ثالثا في الكلمة الثانية.

كما قد يرد الجناس ناقصا في عدد الحروف، كأنْ يكون عدد أحرف الكلمة الأولى أربعة أحرف، وفي الثانية خمسة أحرف، وهو ما يسمى بالجناس المطرّف (ما كانت الزيادة في أحد لفظيه بحرف واحد)، ومن ذلك في منتهى الطلب، قول العديل بن الفرخ[21]: [من الكامل]

وإذا فخَرْتَ بتغلبَ ابْنَة وَائِلٍ فاذكُرْ مَكارِمَ مِنْ نَدًى وَأَوَائِلِ

والشاهد فيه هو كلمة "وائل" في صدر البيت، والمتكونة من أربعة أحرف، وكلمة "أوائل" في عجزه، والمتكونة من خمسة أحرف.

ومن ذلك أيضا، قول تميم بن أبي مقبل[22]: [من الطويل]

هلْ أنْتَ مُحيِّي الرّبْعِ أمْ أنتَ سَاءِلُهْ بِحَيثُ أحَالتْ فِي الرِّكَاءِ سَوَائِلُهْ

والشاهد فيه هو "سائل" و"سوائل"، إذ ضمّت الكلمة الأولى أربعة أحرف، في حين ضمّت الثانية خمسة أحرف، كما اختلفتا في المعنى؛ إذ أنّ سائل من السؤال، أما سوائل فهي جمع سائلة، وهي ميّاه الأمطار إذا سالت.

ومن الملاحظ في هذا البيت اجتماع لونين من المحسّنات البديعيّة اللفظيّة؛ إذ أنّ نفس اللفظتين هما ضرب البيت وعروضه، وإذا جاءت عروض البيت تابعة لضربه سميّ هذا المحسن البديعيّ "تصريعا"، فقد اجتمع الجناس والتصريع في اللفظتين، مع العلم أنّ هذا البيت هو مطلع قصيدة تميم اللامية.

وقد شكل هذان اللونان نغما موسيقيًّا متميّزا في مطلع القصيدة، ترتاح له النفس، وتفتح المجال أمام الرّغبة في سماع المزيد من أبيات القصيدة.

وقد يجتمع الجناس أيضا مع لون آخر من ألوان المحسّنات البديعيّة اللفظيّة، كالطباق أو التضاد كما يسميه البعض، ومن ذلك في منتهى الطلب، قول الشنفرى[23]: [من الطويل]

لعَمرُكَ مَا فِي الأرْضِ ضَيْقٌ عَلى امْرِىءٍ سَرَى رَاغِبًا أوْ رَاهِبًا وهُو يَعْقِلُ

فكلمة "راغب" في المعنى ضدّ لكلمة "راهب"، ومنه فهي طباق إيجاب، كما أنّها جناس ناقص في نوع الحروف، إذ جاء الحرف الثالث غينا في "راغب"، وهاءً في "راهب".

وألوان الجناس كثيرة، ولكنّنا قد اقتصرنا على أكثرها دورانا في شعر منتهى الطلب؛ لأنّ المقام لا يسمح بذكرها جميعا.

2- التصريع:

وهو لون من ألوان الموسيقى الداخليّة في القصائد الشعريّـة، وقد عرّفه ابن رشيق القيرواني بكونه ((ما كانت عروض البيت فيه تابعة لضربه: تنقص بنقصه وتزيد بزيادته))[24]، أي أنّ الشاعر يجعل من قافيّة العجز نفسها قافيّة الصدر في البيت، وعادة ما يستعملها شعراء منتهى الطلب، والشعراء الجاهليّون خصوصا، في البيت الأوّل من قصائدهم.

والتصريع أشبه بالسّجع في النثر، وقد كان الفحول من الشعراء والمجيدون منهم قدماء ومحدَثين ((يتوخون ذلك ولا يكادون يعدلون عنه))[25].

وقد شمل هذا اللون من الموسيقى الداخليّة أغلب قصائد منتهى الطلب، ومن ذلك قول معقر بن حمار بن الحارث[26]: [من الطويل]

أمِنْ آل شعْثاءَ الحمُولُ البَواكِرُ مَعَ الصُّبحِ قدْ زَالتْ بِهِنَّ الأبَاعِرُ

فقد ختم الشاعر صدر بيته بنفس الحرف الذي ختم به عجز بيته، وهو الرّاء، كما جاءت كلمتي "بواكر" و"أباعر" على نفس الوزن الموسيقيّ لتخلق تناغما عذبًا نتيجة لهذا التشابه.

ومن شواهد هذا اللون أيضا، قول عنترة بن شداد العبسي[27]: [من الكامل]

طالَ الوُقُوفُ عَلى رُسُومِ المَنْزِلِ بيْنَ اللكِيكِ وبيْنَ ذاتِ الحَرْمَلِ

ومنه قول علقمة الفحل[28]: [من البسيط]

هلْ مَا عَمِلتَ أوْ ما اسْتوْدَعْتَ مَكتُومُ أمْ حَبْلهَا إذْ نأتكَ اليَومَ مَصْرُومُ

مَنْزِلِيْ ←/0//0 ، حَرْمَلِيْ← /0//0 ، مَكْتُومُوْ←/0/0/0 ، مَصْرُومُوْ←/0/0/0

فقد جاءت كل من "منزلِ" و"حرملِ" من جهة، و"مكتومُ" و"مصرومُ." من جهة أخرى، على نفس الوزن مما يخلق نغما موسيقيا متحـدًا، له وقعه العذب في أذن المتلقي.

وهذه الشواهد التي أوردناها هي للتصريع في أوائل أو مطالع القصائد، ولكنّه قد يرد في غير المطالع، ومن ذلك في منتهى الطلب، قول الفند الزماني[29]: [من الهزج]

لهَا جِسْـمٌ مِـــنَ الحِلمِ عَلى رُوحٍ مِـــن الجهـــلِ
فهَلْ فِي النّاسِ مِنْ مِثلِي إذا عُـــدُّوا ولا مِثـــلِي
فإنْ أهْلـكُ يَـا تمْلِـــــي فمَا مِـــنْ أحَـدٍ مُخلِـــي

فالتناسق ظاهر في كلمات (الحلمِ، الجهلِ)، (مثلِي، مثلِي)، (تملِي، مخلِي)، وقد جاء هذا التصريع في الأبيات : 19، 20، و 21 من قصيدة الفند الزماني اللاميّة، وهو تصريع داخلي

لجأ إليه الشاعر لينتقل من غرض إلى آخر؛ إذ انتقل من الفخر بنفسه وبشجاعته في المعارك، إلى مدح محبوبته"تملك"، وإبراز صفاتها، وقد جاء تكراره في هذه الأبيات للتركيز على موضوعه الجديد، وإبرازه في سياق النص عن طريق تقوية النغم الموسيقي.

ومنه أيضا قول جرير[30]: [من الطويل]

وَقدْ عَلِمَتْ غيرُ الفيَّاشِ مُجاشعٌ إلى مَنْ تَصِيرُ الخافِقَاتُ اللّوَامِعُ

وقد ورد هذا التصريع بين "مجاشعٌ" و"لوامعُ" في البيت 46 من عينيّة جرير، ليعكس نفسيّة الشاعر وما تحمله من رغبة ملحّة في تحقير الفرزدق، والتقليل من شأنه.

ومن خلال هذه النماذج اتضح لنا أنّ المغزى من التصريع لا يكاد يخرج عن تقوية النغم الموسيقي، للفت انتباه المتلقي إلى مختلف المضامين والأفكار التي يريد الشاعر التركيز عليها، من جهة، أو أن يكون وسيلة صوتية للربط بين مختلف الأجزاء عند الانتقال من فكرة إلى أخرى، أو من غرض إلى آخر، على إنّه في كلتا الحالتين يبرز تمكن الشاعر من اللغة وقدرته على التنويع في آلياتها التي تخلق التأثير في المتلقي.

3- الترصيع:

وهو أحد الألوان الموسيقية التي انتشرت كثيرا في قصائد منتهى الطلب، وهو ((أنْ يكون حشو البيت مسجوعًا))[31]، وهو أشبه بالسجع في النثر، ومن شواهده في منتهى الطلب، قول جميل بن معمر[32]: [من الطويل]

كَلِفْتُ بِحَمَّاءِ المَدَامِعِ طفْلةٍ حَبِيبٌ إلَيْنَا قُرْبُهَا لوْ تُنَاصِفُ

شِفُاءُ الهَوَى أمْثالهَا مُنْتَهَى المنى بِهَا يَقتدِي البِيضُ الكِرَامُ العَفَائِفُ

قَطوفُ الخُطا عِندَ الضُّحى عَبْلةُ الشّوَى إذا اسْتعْجَلَ المشيَ العِجَالُ النّحَائِفُ

فانظر إلى هذا التناغم بين (الهوى، منتهى، المنى، الخطا، الضحى، الشوى)، والذي حقق لونا من الجرس الموسيقي العذب من خلال التناسق والتناغم الصوتي الحاصل بين هذه الكلمات.

ومنه أيضا قول تأبط شرا[33]: [من البسيط]

حَمَّالُ ألويَّةٍ شَهّادُ أنْدِيَّةٍ قوَّالُ مُحْكمَةٍ جَوَّابُ آفاقِ

ومنه قول الشنفرى أيضا، يمدح زوجته[34]: [من الطويل]

أرَى أمَّ عَمْرُو أزمَعَتْ وَاسْتَقلتْ وَمَا وَدَّعَتْ جِيرَانَهَا إذْ تَوَلّتِ

بِعَيْنِي مَا أَمْسَـتْ فبَاتتْ فأَصْبَحَتْ فقضَّتْ أُمُورًا وَاسْتقلـتْ فوَلّـــتِ
فوَا كبِـــــدِي عَلى أَمَيْمَـة بَعْدَمَا تَوَلتْ فهَبْهَا نِعْمَة العَــيشِ زَلّتِ
فدقتْ وَجَلتْ وَاسْبَكرَّتْ وَأَكْمَلتْ فلوْ جُنَّ إنْسَانٌ مِنَ الحُسْنِ جَنتِ

فالتناسق الصوتي والمكاني واضح بين ألفاظ: (أزمعتْ، استقلتْ، ودعتْ، ولتِ، تولتِ، زلتِ، دقتْ، جلتْ، اسبكرتْ، أكملتْ، جنتِ)، ولكثرة الألفاظ المتناسقة والمتناغمة في هذه الأبيات دورٌ كبيرٌ في خلق هذا النغم الموسيقي المتواتر، والذي لا شك أنّهُ يؤثر في نفس المتلقي، بما ينقله من أحاسيس ومشاعر وانفعالات.

ومن هذا اللون أيضا قول كعب بن زهير[35]: [من البسيط]

قَالوا تنَحُّوا فمَسُّوا الأَرْضَ فاحْتَوَلوا ظِلّا بِمُنْخَـرِقٍ تَهْفُو بِهِ المـورُ

وقول عمر بن أبي ربيعة[36]: [من الطويل]

أولئِكَ آبَائِي وَعَزمِي وَمَعْقِلِي إليْهِمْ أَثِيلَ فاسْأَلِي أيّ مَعْقلِ

لقد شكلت كلمات: (تنحوا، مسوا، احتولوا، تهفو، مور) وكلمات: (آبائي، عزمي، معقلي، اسألي) على التوالي منظومة موسيقيّة متآلفة فيما بينها، تطرب أذن المتلقي، وتؤثر في نفسه.

4- التصدير (ردّ الأعجاز على الصدور):

وهو لون من ألوان الموسيقى الداخليّة المتميّزة، ويظهر من خلال ردّ ((أعجاز الكلام على صدوره، فيدلّ بعضه على بعض، ويسهل استخراج قوافي الشعر))[37]، وله دور هام في موسيقى الشعر؛ إذ ((يكسب البيت الذي يكون فيه أبّهة، ويكسوه رونقا وديباجة، ويزيده مائية وطلاوة))[38].

والتصدير في أبسط تعريفاته هو إيراد ((لفظين مكررين في البيت الشعري أحدهما يقع في مطلع الصدر أو حشوه أو نهايته أو مطلع العجز أو حشوه، أمّا اللفظ الثاني فإنّه يرد في آخر ألفاظ البيت ويكون إطارًا لقافيته))[39].

ومنه فالتصدير أنواع حسب موقع اللفظتين في البيت، فمنه ما وافق آخر كلمة في عجز البيت أول كلمة في صدره، مثل قول الفرزدق[40]: [من الوافر]

ذبَابٌ طارَ فِي لهَوَاتِ ليْثٍ كذلِكَ الليْثُ يَلتَهِمُ الذّبَابَا

ومنه ما وافق آخر كلمة في عجز البيت، كلمة في حشو صدر البيت، كقول عروة بن الورد[41]: [من البسيط]

يَصْفُو لنَا العَيْشُ وَالدُّنيَا إذَا رَضِيَّتْ وَقدْ تكدُرُ مَا لمْ ترْضَى دُنيَانَا

ومنه أيضا، قول معن بن أوس[42]: [من الطويل]

وَفِي الحَيِّ نُعْمٌ قُرَّةُ العَيْنِ وَالمنَى وَأحْسَنُ مَنْ يَمْشِي عَلى قدَمٍ نُعمُ

ومن أنواع التصدير أيضا، ما وافق آخر كلمة في عجز البيت، آخر كلمة في صدره، مثل قول امرىء القيس بن جبلة السكوني[43]: [من الطويل]

يُؤَمِّلُ شرْبًا مِنْ ثميلٍ وماسَلٍ ومَا المَوْتُ إلّا حَيثُ أرَّكَ مَاسَلُ

والجدير بالذكر هنا أنّ هذا النوع من التصدير هو تصريع في الوقت نفسه؛ لأنّ القافيّة في عجز البيت هي نفسها في صدره، أي أنّ وزن الضّرب هو نفسه وزن العروض:

ماسَلٍ ⟵ مَاْسَلِنْ ⟵ 0//0/

ماسَلُ ⟵ مَاْسَلُوْ ⟵ 0//0/

ومن ألوان التصدير أيضا، ما وافقت فيه آخر كلمة من عجز البيت، كلمة في حشو العجز أو في صدره، وهو ما سمّاه ابن المعتز ((ما يوافق آخر كلمة فيه –أي في البيت– بعض ما فيه))[44]، ومن شواهده في منتهى الطلب، قول حميد بن ثور[45]: [من الطويل]

تَظلُّ تُرَاعِي الخنْسَ حَيثُ تيَمَّمَتْ مِنَ الأرْضِ مَا يَطلعُ لهُ فهُو طالِعُ

وكقول كعب بن زهير[46]: [من البسيط]

مِنْ ضَيْغَمٍ مِنْ ضِرَاءِ الأسْدِ مخْدَرُهُ بِبَطنِ عَثرَ غيلٌ دُونَهُ غِيلُ

أو كقول جرير[47]: [من الطويل]

أعَاذِلُ مَهْلاً بَعْضَ لوْمَكِ فِي المِطلِ وَعَقلكِ لَا يذهَبْ فإنَّ مَعِي عَقْلِي

واللافت للنظر أنّ التصدير في منتهى الطلب، قد يرد على ثلاث كلمات في البيت الواحد، مثل قول علي بن الغدير السهمي[48]: [من الطويل]

فيَا رُبَّ بَاكٍ قدْ بَكَى شَجْوَ غَيْرِهِ وَذِي طرَبٍ لمْ يَطربِ القسّ مَطربَا

أو كقول عروة بن أذينة[49]: [من البسيط]

أحْيَاؤنَا خَيْرُ أحْيَاءٍ وَأكرَمُهُمْ وَخيْرُ مَوتَى مِنَ الأمْوَاتِ مَوْتانَا

كما قد يرد التصدير في أبيات متوالية، مثل قول معن بن أوس[50]: [من الطويل]

وَيَسْـــــعَى إذا أَبْنِي لِيَهْدِمَ صَالِحِي وَلَيْسَ الذي يَبْنِي كمَنْ شَأْنُهُ الهَدْمُ
يَوَدُّ لوْ أنّي مُعْدِمٌ ذُو خصَاصَـــــةٍ وَأكـــرَهُ جُهْـــدِي أنْ يُخَـالِطهُ عُـدْمُ
وَيَعْتَدُّ غنمًا للحَـوَادِثِ نكبَتِـــــي ومَـــا إنْ لهُ فِيـهَا سَنَـــاءٌ وَلَا غُنْـــمُ
أكُونُ لهُ إنْ يَنكُبُ الدّهْـــرُ مِدْرَهًا أكالِبُ عَنهُ الخصمَ إذ عَضَّهُ الخَصْمُ

وهذا اللون من التصدير المتتابع والمتوالي في الأبيات، يضفي على النّصّ ثراءً موسيقيا متدفقا، يملأ ثنايا الأبيات فيخلق تجانسا وتوافقا صوتيًّا وموضعيًّا قلّ نظيره.

5- التدوير:

وهو خاصّية من خصائص الشعر، والبيت المدوّر هو ((البيت الذي اشترك شطراه في كلمة واحدة أولها في الصّدر وآخرها في العجز، والخفيف أكثر الأوزان تدويرًا))[51]، واصطلح عليه القدماء بالمداخل والمدمج، وعنه قال ابن رشيق: ((والمداخل من الأبيات: ما كان قسيمه متصلا بالآخر، غير منفصل عنه، قد جمعتهما كلمة واحدة، وهو المدمج أيضا، وأكثر ما يقع ذلك في عروض الخفيف، وهو حيث وقع من الأعاريض دليل على القوّة إلا أنّهُ في غير الخفيف مستقلّ عند المطبوعين، وقد يستخفونه في الأعاريض القصار: كالهزج ومربوع الرمل، وما أشبه ذلك))[52].

إنّ البيت المدوّر إذن هو كل بيت اشترك شطراه في كلمة واحدة، جاء جزء منها في آخر صدر البيت، وجاء الجزء الآخر في بداية العجز، وهذا اللون كثير في منتهى الطلب، ومنه قـــول عمر بن أبي ربيعة[53]: [من المتقارب]

فنَحْنُ المِصَاليتُ يَومَ الهيَّا جِ والمانِعُونَ ذِمَـارَ الدُّبُـرْ
وَنَحْنُ المقِيمُـونَ يَومَ الحِفَا ظِ والضّارِبِينَ بِبِيـــضٍ بُتُـرْ
وَنَحْنُ المغِيرُونَ تحْتَ العُجَا جِ عند بُدُوءِ العَذَارَى الخُفرْ
ونحنُ المتاريكُ ظلمَ الصّدي قِ والسّابقونَ بحُسن العُذرْ

فقد لجأ الشاعر في هذه الأبيات إلى التدوير، وما يصاحبه من نغم موسيقي جميل حتى يبرز خصال قومه، ويفخر بها، ويؤكد فضلهم على غيرهم، ومدى علوّ مكانتهم، ولأنّه لا يتوقف عن ذكر خصال قومه، وإنّما يستمرّ بنفسه الطويل في تعدادها دون أنْ يتوقف عند نهاية الأشطر، ليغطي التدوير معظم قصيدته.

ومن شواهد التدوير في منتهى الطلب أيضا، قول أبي قردودة الطائي[54]: [من المتقارب]

وَقَامَـتْ تُرِيكَ غَدَاةَ الرَّحِيـ ـلِ كشْحًا لطِيفًا وَفَخْذًا وَسَاقَا
وَمُنْسَـدِلًا كمَتْـانِي الحِبَـا لِ توسعهُ زَنْبَـقًـا أوْ خـلاقَا
وَعَـذْبِ المذَاقةِ كالأقحُـوا نِ جَـادَ عَلَيْهِ الرّبيـعُ البُراقَا
تُسَائِلُـنِي طلّتِي هلْ لقيـ ـتَ قابُـوسَ فِيمَا أتيْتَ العِرَاقَا
فَقلـتُ لهَا قدْ لقِيتُ الهُمَا مَ مُنْطلِقًا بِالخمِيسِ انْطِـلَاقَا

واستعمال التدوير أو اللجوء إليه ليس لمجرد خلق نغم موسيقيّ في النّصّ، وإنّما قد يتجاوز ذلك إلى الكشف عن الحالة النفسيّة للشاعر، وما يختلج تفكيره؛ حيث نراه كما في النموذجين السابقين يتجاوز ((البعد الحركي الظاهري –الحسّي– إلى أبعاد حركية ووجدانية، فيواصل الشطرين ليعبر عن حالات فكرية متعمقة في ذاته، فيستغل التدوير للتعبير عن انفعال أو تضمين دلائل نفسية أو سرد تأملات يحصرها بنفس متصل))[55].

إنّ تعلق شاعرنا الطائيّ بزوجه، وقد طلقها وندم ندما شديدًا، جعله يصفها، ويبرز جمالها وبهاءها في تصوير فني دقيق، يتجاوز نهاية صدور الأبيات ليصلها بأعجازها في نفس مستمر، يلفت انتباهنا إلى معاناته النفسيّة إثر قطع صلته بزوجه رغم ما يحمله لها من حبّ وهيام.

ومن أمثلة التدوير أيضا، قول أبي حيّة النميري[56]: [من المتقارب]

وَرَقرَاقَةٍ لَا تُطِيـقُ القِيَـا مَ إلَّا رُوَيْـدًا وَإلّا انْبَـهَارَا
خَلوْتُ بها نَتَجَازَى الحَدِيـ ـثَ شيئًا عَلانًا وشيئًا سِرَارَا

فقد عمد الشاعر إلى ربط شطري بيته الأول بلفظة: "القيّام"، ليأتي جزء منها في آخر صدر البيت، وجزءه الآخر في بداية عجزه، وهو ما فعله أيضا مع لفظة: "الحديث" في البيت الثاني، وقد كان لذلك بالغ الأثر في خلق الالتحام والتماسك الصوتي بين كل شطرين.

وللتدوير دورٌ هام في خلق النغم الموسيقيّ داخل القصيدة؛ إذ ((يسبغ على البيت غنائية وليونة لأنّه يمدّه ويُطيل نغماته))[57]، فانظر مثلا إلى ما أسبغه على أبيات قيس بن الخطيم من غنائية وليونة، يقول[58]: [من الطويل]

وَنَحْنُ الفـوَارِسُ يَـوْمَ الرَّبِيـ ـعِ قدْ عَلِمُوا كيْفَ فُرْسَانُـهَا
جَنبْنَا الحِرَابَ وَرَاءَ الصَّرِيـ ـخِ حَيْـثُ تَقصَّفَ مُرّانُـهَا

تراهُنَّ يُخْلجْنَ خَلـجَ الدّلا ءِ تختلــجُ النّــزعَ أشْطانُـهَا

لقد أطال التدوير (الربيع، الصّريخ، الدّلاء) نغمات هذه الأبيات، وجعلها صالحة للتلحين والغناء، رغم أنّها تندرج ضمن شعر الحماسة والفخر، وما يتميز به من قوة وشدّة؛ فقد أكمل حرف: " العين" في البيت الأول إيقاع الصدر منه، وبه بدأ إيقاع العجز، وكذلك الأمر مع حرفي: "الخاء" و"الهمزة" في البيتين الثاني والثالث، وهو الأمر الذي شكل إيقاعا موحدا ومعان منسجمة لا يمكن الفصل بينها، كما حققت هذه الظاهرة الأسلوبية بتواليها في الأبيات جمالا ومتعة وإثارة متفردة.

وعلى العموم، لقد أبرز التدوير براعة شعراء منتهى الطلب، ومقدرتهم على خلق ما يناسب النص من موسيقى وإيقاع، من خلال تخلصهم من قيد الشطرين (الصدر والعجز)، وهو ما جعل نصوصهم تتآزر فيها الموسيقى مع المعاني تجسيدا لغاية الشاعر، وما يرمي إليه من خلال نصّه.

خاتمة:

وبعد، فإنّ الموسيقى الداخليّة قد شكلت بألوانها المختلفة حضورا قويا في شعر منتهى الطلب، وإنْ اختلفت درجة القوة والتواتر من لون إلى آخر، فقد حظي الجناس الناقص بمختلف ألوانه بالشيوع والانتشار عند شعراء المصنَّف؛ إذ جعلوا منه آلية لخلق نغم موسيقي متحد ومتناغم يخلق لهم التأثير في المتلقي، ويرسخ المعاني في ذهنه، كما كان للتصريع والترصيع دورهما الجمالي المتفرد في إبراز براعة شعراء المنتهى، والتي تظهر في تمكنهم من اللغة، وقدرتهم الفائقة على رسم الحدود لأجزاء نصوصهم أو أفكارهم من خلال اعتماد التصريع الداخلي كمفتاح لمختلف الأفكار للدخول والتنقل بين ثنايا النص، كما كان لآليتي التصدير والتدوير دورهما الفاعل في خلق النغم الموسيقي المتواتر ممّا يضفي على النّصّ ثراءً موسيقيا متدفقا، يملأ ثنايا الأبيات فيخلق انسجاما وتوافقا صوتيًّا وموضعيًّا قلّ نظيره، وقد أسهمت هذه الآليات وغيرها، في إثراء اللغة الفنيّة، وتكثيف النغم الموسيقي في مختلف القصائد والمقطوعات، وهو ما لاحظناه من خلال ما اخترناه من نماذج، لأهم وأبرز ألوان الموسيقى الداخليّة في قصائد الكتاب.

هوامش:

[1] – قدامة بن جعفر: نقد الشعر، تحقيق وتعليق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت)، ص 64؛ ابن طباطبا العلوي: عيار الشعر، تحقيق وشرح: عباس عبد الستار، مراجعة: نعيم

زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1: 1982م، ص 11؛ حازم القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، الدار العربية للكتاب، تونس، ط 3: 2008م، ص 63.

[2] – ابن رشيق القيرواني: العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الطلائع، مصر، ط1: 2006م: 115/1.

[3] – قدامة بن جعفر: نقد الشعر، ص 90.

[4]– أحمد الشايب: الأسلوب "دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية "، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط 2: 1991م، ص 65.

[5]– إبراهيم أنيس: موسيقى الشعر، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2: 1952م، ص 184.

[6]– عز الدين إسماعيل: التفسير النفسي للأدب، مكتبة غريب، مصر، ط4 ، (د.ت)، ص 55.

[7] – ماهر حسن فهمي: المذاهب النقدية، دار قطري بن الفجاءة للنشر والتوزيع، الدوحة، قطر ، ط2: 1983م، ص 227.

[8]– شوقي ضيف: فصول في الشعر ونقده، دار المعارف، مصر، ط3، ص 28.

[9]– سامي حماد الهمص: شعر بشر بي أبي خازم –دراسة أسلوبية–، إشراف: د. محمد صلاح زكي أبو حميدة، رسالة ماجستير في الأدب والنقد، قسم الأدب والنقد، كلية الآداب، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، 2007م، ص 215، (274).

[10]– داحم أسية: الإيقاع المعنوي في الصورة الشعرية (محمود درويش نموذجا)، إشراف: أ.د. العربي عميش، رسالة ماجستير في الدراسات الإيقاعية والبلاغية، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، 2009/2008م، ص 77، (167).

[11]– إبراهيم عبد الرحمن محمد: الشعر الجاهلي، قضاياه الفنية والموضوعية، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، مصر، 2000م، ص 284.

[12]– إبراهيم أنيس: موسيقى الشعر العربي، ص43.

[13]– العلوي (يحي بن حمزة بن علي بن إبراهيم): كتاب الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، دار الكتب الخديوية، مطبعة المقتطف، مصر، 1914م: 356/2.

[14]– ابن ميمون البغدادي (محمد بن المبارك)(ت597هـ): منتهى الطلب من أشعار العرب، تحقيق: محمد نبيل طريفي، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1: 1999م: 420/6.

[15]– محمد الهادي الطرابلسي: خصائص الأسلوب في الشوقيات، منشورات الجامعة التونسية، المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية، 1981م، ص86.

[16]– منتهى الطلب: 256/2.

[17]– المصدر نفسه: 210/1.

[18]- المصدر نفسه: 248/1.

[19]- المصدر نفسه: 403/5.

[20]- المصدر نفسه: 357/1.

[21]- المصدر نفسه: 97/7.

[22]- المصدر نفسه: 325/1.

[23]- المصدر نفسه: 398./6

[24]- ابن رشيق القيرواني: العمدة: 145/1.

[25]- قدامة بن جعفر: نقد الشعر، ص 86.

[26]- منتهى الطلب: 260/8.

[27]- المصدر نفسه: 79/2.

[28]- المصدر نفسه: 185./1

[29]- ابن رشيق القيرواني: العمدة: 145/1.

[30]- قدامة بن جعفر: نقد الشعر، ص 86.

[31]- منتهى الطلب: 260/8.

[32]- المصدر نفسه: 79/2.

[33]- المصدر نفسه: 185./1

[34]- المصدر نفسه: 40/9.

[35]- المصدر نفسه: 380/4. الفياش: فخر الرجل بما ليس عنده.

[36]- أبو هلال العسكري: كتاب الصناعتين، الكتابة والشعر، تحقيق: علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، ط1: 1952م، ص 375.

[37]- منتهى الطلب: 354/2.

[38]- المصدر نفسه: 427/6.

[39]- المصدر نفسه: 411/6 و 413.

[40]- المصدر نفسه: 111/1.

[41]- المصدر نفسه: 246/4.

[42]- ابن رشيق: العمدة: 3./2

[43]- أحمد صالح محمد النهمي: الخصائص الأسلوبية في شعر الحماسة بين أبي تمام والبحتري(شعر الفخر والحرب أنموذجا)، إشراف: أ.د. محمد إبراهيم شادي، رسالة دكتوراه في البلاغة والنقد، قسم الدراسات العليا العربية، كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2013م،ص121،(338).

[44]- ابن رشيق: العمدة: 3/2.

[45]- منتهى الطلب: 229/5.

[46]- المصدر نفسه: 89/3.

[47]- المصدر نفسه: 399./3

[48]- المصدر نفسه: 348/8.

[49]- ابن المعتز (عبد الله) (ت399هـ): كتاب البديع، شرح وتحقيق: عرفان مطرجي، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، لبنان، ط1: 2012م، ص 62.

[50]- منتهى الطلب: 408/7.

[51]- المصدر نفسه: 82/1.

[52]- المصدر نفسه: 6./5

[53]- المصدر نفسه: 398/8.

[54]- المصدر نفسه: 90/3.

[55]- المصدر نفسه: 403./3

[56]- غازي طليمات: موسيقا الشعر، جامعة البعث، سوريا،1997م، ص 12.

[57]- ابن رشيق: العمدة: 1/177،178.

[58]- منتهى الطلب: 221/4، 222.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 497 - 519 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الانزياح الصرفي في شعر الأمير عبد القادر الجزائري- مقاربة أسلوبية-

A Stylistic Study of Morphological Deviation in the Poems of Emir AbdelKader El Djezairi

د.وردة بويران[1] * أحمد الشريف شطراح[2]

[1] جامعة 8 ماي 1945 قالمة، كلية الآداب واللّغات.

University of Guelma- Algeia

[2] المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار، جامعة صالح بوبنيدر - قسنطينة3.

ENS –University of Constantine 3- Algeria

ouardaboui@gmail.com

loudjeine.06@gmail.com

تاريخ الإرسال:2019/05/05	تاريخ القبول: 2020/01/09	تاريخ النشر: 2020/03/15

ملخص البحث

تَمْثُل ظاهرة الانزياح الصرفي على نحو مخصوص في ديوان شاعرنا الأمير عبد القادر، من حيث يجسّد الخرق الحاصل على الوحدات الصرفية إمّا بالكسر كالتصغير والترخيم وقصر الممدود والتخفيف وغيرها، وإمّا بالتحول الاشتقاقي عبر العدول من صيغة إلى أخرى، خياراً يخدم السياق ويكسب الخطاب الشعري فاعلية وقابلية للقراءة، كما تخرج بموجبه اللغة من بنيتها الصرفية المألوفة إلى فضاء أوسع للتأويل باعتبار تموقعها السياقي والإيقاعي، وتحولها الدلالي، ولاشك أن هذا النوع من التأثيث للخطاب، يسهم في بناء لغة الأمير ويحقق نجاعته وتميزه الإبداعي.

ومن هنا جاء بحثنا ليُميط اللثام عن جانب مهم من لغة الشاعر وأسلوبه.

الكلمات المفتاحية : انزياح صرفي؛ شعر جزائري؛ أسلوبية.

Abstract :

The phenomenon of the morphological deviation particularly in the collection of poems of Emir AbdelKader can be noticed in the breach of the morphological units, either by using *kasrah* such as miniaturization, abbreviating, shortening and dilution or by applying derivative transformation across the shift from one formula to another. This serves the context and earns poetic speech effectiveness and readability, as well as transforming language from its familiar morphological structure to a wider space for interpretation considering its contextual and rhythmic location and

* د.وردة بويران. ouardaboui@gmail.com

its semantic transformation. This type of speech contributes to the building of the Emir's language and achieves its creative efficiency. Hence, our research tries to reveal an important aspect of the poet's language and style.

Keywords: Morphological Deviation, Algerian Poetry, Stylistics.

مقدمة:

يتمثّل موضوع المقال في نقطتين أساستين ؛ **الأولى** هي الانزياح الصرفي (Morphological Deviation)، وفيها ضبط لزاوية البحث التطبيقي الذي يأخذ من معين المقولات الأسلوبية في مباشرتها للنصوص الإبداعية، وهو الانزياح الذي بمقدوره ، في تقديرنا، أنْ يكشف عن الخصائص المائزة للإبداع الشعري على وجه التحديد، إذْ ننطلق في معاينة النصوص الشعرية من مرجع أساس هو اللغة المعيارية المألوفة، حيث يمكن من خلالها رصدُ ما يحصل فيها من خرق وتجاوز يخدم السياق الأدبي، ويوفر له عوامل التميّز والفُرادة.

فإذا كان النص الأدبي له وظائف متعددة تحقيقا لعملية التواصل، فإنّ من أهمها الوظيفةَ الشعريةَ التي " تكمن في إسقاط مبدأ التعادل من مبدأ الاختيار على مبدأ التركيب"[1]، ومن ثمّ تتّسع مظاهر الانزياح وتتنوّع، لذلك قصرنا البحث على شكل واحد من أشكاله وهو الانزياح الصرفي الذي يختص بمعالجة الجوانب الصرفية للكلمة الدالة، التي باتت حلقةً في غاية الأهمية لتموقعها في سلسلة الكلام، ومرونتها في التشكيل الشعريّ.

وأمَّا النقطة **الثانية** فتختص بمدونة البحث، وهي شعر الأمير عبد القادر الجزائري زعيم المقاومة الشعبية ضد الاحتلال الفرنسي، ومؤسِّس الدولة الجزائرية الحديثة. فإذا كان شاعرنا غنيّ عن التعريف في مسيرته التاريخية، والسياسة، والعسكرية، وغيرها، فإنّ إبداعه الأدبي والشعري بشكل أخصّ، يحتاج إلى مزيد من القراءات والدراسات العلمية التي يمكنها أنْ تقدِّم الإضافة بالكشف عن أساليب الإبداع وجمالياته، انطلاقا من لغته.

للأمير ديوان شعري حقّقه وشرحه الدكتور ممدوح حقي غير مرة، منها طبعته الثالثة المزيدة والمنقحة الصادرة عن دار اليقظة ببيروت سنة 1965، كما حقّقه وشرحه وعلق عليه الدكتور زكريا صيام، في طبعته عن ديوان المطبوعات الجامعية بالجزائر، سنة 1998، وجمعه وحققه وشرحه وقدّم له "العربي دحو" في طبعته الثالثة عن دار ثالة للمنشورات بالجزائر، سنة 2007.

لاشكّ أنّ الخطاب الشعريَّ يختلف عن غيره من الخطابات الأخرى، من حيث يستجيب فيه الشاعر لما يفرضه المنوال أو الإيقاع الخارجي مُمَثَّلا في البحر والقافية، بالقدر الذي يكون به أجدر على احتضان ظِلال ما يأتلف من إيقاعات داخلية متنوعة وتوجيهها، بدءا من الصوت المفرد مرورا بالمقاطع الصوتية[2]، وصولا إلى الأصوات المجتمعة على اختلافها. فالشعر إيقاع قبل كل شيء، وهذا ما يجعل دراسته ترتكز أسلوبيا على بُناه اللغوية المختلفة، ولاسيما بنيته الصوتية التي تمثلها موسيقاه الداخلية والخارجية؛ إذ هي إحدى خصائصه الأسلوبية المائزة، لأن هذا الجنس الأدبي مهما حوى من جمال وشعرية "ليس في الحقيقة إلا كلاما موسيقيا تنفعل لموسيقاه النفوس وتتأثر بها القلوب" [3] ، وتبعا لذلك يجد الشعراء أنفسهم مُقيّدين بضرورة الامتثال لما يمليه المنوال (البحر) والاستجابة لإيقاع القصيد.

ويُمثِّل المبحث الصرفي من المنظور اللساني المعاصر، حلقة وسطى بين دراسة الأصوات، التي تكوّن الصيغ أو الأشكال الصرفية، ودراسة التراكيب التي تنتظم فيها هذه الصيغ أو الأشكال الصرفية، فالمورفولوجيا في رأي "ط. تودوروف (Tzvetan Todorov)"و "أ.ديكرو (Oswald Ducrot) "علم يبحث في كيفية حدوث الوحدات المعنوية الدالة"monèmes" صوتيا بحسب السياق الذي تظهر فيه [4]، ومنه اتجهنا منذ البداية إلى تحديد إطار البحث فيما يمكن الاصطلاح عليه بـ" الانزياح الصرفي"؛ الذي يجري على البنى الصرفية بالكسر فيها، من حيث تستجيب الصيغة لما يفرضه الإيقاع الشعري عبر البحر الذي يتطلبه، والقافية التي يستدعيها، وهو ما يُعرف بالضرورة الشعرية، فضلاً عن الانزياح الذي يحصل في الصيغ التي تتناوب وتتحول بين حقل دلالي معروف قياسًا إلى الدلالة على معنى يندرج ضمن حقل آخر، وعليه اقتضت طبيعة الموضوع أنْ نعالجه كالآتي:

أولاً/ القيمة الأسلوبية للانزياح الصرفي بطريق الحذف والزيادة:

ترد التحوُّلات الصرفية المُنزاحة في شكل تغييرات مقطعية، تنشد من خلالها البنية الصرفية الاستجابة لما يطرحه الايقاع، فمنها ما يحصل بالزيادة فيها أو الحذف منها، نعرضها كما يأتي:

1-الانزياح بطريق الحذف:

أ- حذف المقطع القصير في آخر الممدود(قصر الممدود):

الممدود اسم معرب آخره همزة قبلها ألف زائدة، منه السماعي والقياسي، لكن ما يهمُّنا في هذا المقام هو تكرار قصره بشكل لافت ما يشير إلى أنّ شاعرنا حريص كل الحرص على الامتثال لما يتطلبه البحر والقافية على حدٍّ سواء ، ولاسيما عندما نلحظ تنوعا في البحور والقوافي والأساليب والأغراض ، من ذلك قوله في الفخر (الطويل)[5]:

فَقَالَتْ: أَيَا ابْنَ الرَّاشِدِيِّ لَكَ **الهَنَا** كَفَى؛ فَاتْرُكِ التّسْيَارَ، وَأَحْمِدْ وَجَى النّوَى
فَنَحْـنُ لَنَـا دِيـنٌ، وَدُنْيَـا، تَجَمَّعَـا وَلَا فَخـرَ، إِلَّا مَـا لَنَـا يَرْفَـعُ **اللِّـوَا**

البحر	التفعيلة الثنائية	الوحدة المورفولوجية المُنزاحة	أصلها	موقع الاستعمال
الطويل	(فعولن مفاعيلن)×4	الهنا	الهناءُ	العروض
		اللّوا	اللواءَ	الضرب

ففي البيت الأول حدث حذف المقطع القصير المفتوح وهو الهمزة وحركتها في "الهناءُ" كي تأتي عروض البيت "مفاعلن" (لك الهنا- مفاعلن)، فالطويل له عروض واحدة واجبة القبض هي(مفاعلن) وثلاثة أضرب[6]: (مفاعيلن- مفاعلن- فعولن)، وكان خيار الشاعر في البيت الثاني أنْ شاكل بين الضرب والعروض (فع اللوا- مفاعلن) بحذف المقطع القصير، وله في ذلك رخصة الإيقاع، وفي ذلك يقول سيبويه: "اعلم أنّه يجوز في الشعر ما لا يجوز في الكلام، من صرف ما لا ينصرف...، وحذف ما لا يُحذف، يشبّهونه بما قد حُذف واستُعمل محذوفا" [7]، والجدير بالذكر أنّ حذف المقطع الأخير يطرح شكلا من أنماط التماثل الشكلي والتقابل الدلالي بين كلمتين فأكثر بالحذف وعدمه في صلب السياق الشعري، ما يفتح الباب للإثارة في عملية التلقي، نظير قول الأمير في مدار الغزل (الطويل)[8]:

1- فَإِنْ كَـانَ هَذَا الْبُعْدُ،تَأْدِيبَ مُذْنِبٍ فَإِنَّـا بِهَـذا الْقَـدْرِ ،صِرْنَا عَلَى **شَفَـا**
2- وَإِنَّـا لَنَخْشَى إِنْ تَطَـاوَلَ بُعـدُكُمْ يَصِيرُ لَكُمْ سَلْـوَى؛ فَلَا يُـرْتَجَى **شِفَا**
3- فَمَنُّـوا بِلُقْيَـاكُـمْ وَإِلَّا فَـلَا **بَقَـا** وَرِيحُ **الفَنَـا**، تُسْفِي عَلَيْنَـا إِذَا سَفَـا

رقم البيت	البحر	الوحدة المورفولوجية المُنزاحة	أصلها	موقع الاستعمال
2	الطويل	شِفا	شِفَاءُ	الضرب
3	//	بقا	بقاءَ	العروض

		الفنا	الفنَاءِ	الحشو

قُصر الممدود في البيتين الثاني والثالث (شِفاء–شِفا/بقاء–بقا/الفناء–فنا)، إلا أن (شَفا) في البيت الأول و(شِفا)في البيت الثاني تتماثلان إلى حد بعيد من حيث البنية الموقع ، وهو ما يثير التحفظ لدى المتلقي للتمييز بينهما، فـ : شفا الأولى من قولهم:" وهو على شفا الهلاك، وما بقي منه إلا شفًا أي: طرف ... [أما الثانية من قولهم] شُفي مريضهم واستشفى من علّته"[9]؛ بمعنى الشفاء والبرء من المرض، فالوحدتان المورفولوجيتان، وإنْ جاءتا متماثلتين من حيث الشكل وحتى الموقع في سلسلة الكلام، فإنّهما تختلفان دلاليا وتتقابلان من حيث الجر والفاعلية في عملية الإسناد، والحذف من خارج البنية في الأولى (لأن التقدير: على شفا حفرة أو شفا الهلاك)، والحذف من صلب البنية في الثانية (يرتجى شفاء).

أما البيت الأخير فبالقدر الذي شارك القصر في البنيتين في بناء أجزاء الطويل ، فإنّ التماثل الصائتي بينهما الذي يصب في مجرى لا يتعد عنهما (سفا) يجعل البيت أحفل بالغنائية ،من حيث انفتحت دائرة النفس الشعري وتوسّعت، فضلا عن المساهمة في توقيع وحدة النغم ورشاقته. فالرسالة الأدبية كما يرى ميشال ريفاتير (Michael Riffaterre) لا تحقّق ذاتها إلا بتواصلها مع متلقّيها، إذ يصبح المبدع والمخاطب طرفيْ عملية الإخبار، وتكمن عناية المؤلف في عملية الإبلاغ الأدبي في توجيه القارئ توجيها يقوده إلى تفكيك الرساله اللغوية على وجه معين مخصوص، فيعمد المبدع إلى شحن تعبيره بخصائص أسلوبية تضمن له هذا الضرب من الرقابة المستمرة على المتقبل في تفكيكه للمضمون اللغوي[10].

ويمكن الإشارة إلى مواضع قصر الممدود ضمن أغراض أخرى وردت على بحر الطويل وغيره؛ فمن الطويل قوله:

1- وَإِنِّي لَأَرْجُو نِعْمَةَ الله **بِالشِّفَا** عَلَيْكَ لِتَحْظَى بِالسُّرُورِ،كَمَا تَهْوَى(04-103)[11]

2- كِتَابٌ أَتَانِي،حُافِظُ الوُدِّ، وَافِيَا وَإِنَّ **الوَفَا**، أَضْحَتْ يَبَابًا رِبَاعُهُ (04-129)

3- وَغَيْمُ **السَّمَا**، مَهْمَا سَمَا، هَانَ أَمْرُهُ فَلَيْسَ يُرَى، إِلَّا لِمَنْ سَاعَدَ الْقَدْرُ(108-213)

4- أَيَا سَامِعَ الشَّكْوَى وَيَا دَافِعَ **الْبَلَا** وَيَا مُنْقِذَ الغَرْقَى وَيَا وَاسِعَ الْبِرِّ (06-215)

5- فَيَا قَلْبِيَ الْمَجْرُوحَ، بِالْبُعْدِ وَ**الْلِّقَا** **دَوَاكَ** عَزِيزٌ لَسْتَ تَنْفَكُّ وَلْهَانَا (09-222)

فالوحدات المورفولوجية التي حدث فيها انزياح الكسر عبر قصر الممدود هي على الترتيب:

البيت	البحر	الوحدة المورفولوجية المُنزاحة	أصلها	موقع الاستعمال
1	الطويل	شِفا	الشّفاءِ	العروض
2	//	الوفا	الوفاءَ	الحشو
3	//	السّما	السّماءِ	الحشو
4	//	البلا	البلاءِ	العروض
5	//	اللّقا	اللّقاءِ	العروض
		دوا	دواءُ (دواؤُك)	الحشو

استقرأ إبراهيم أنيس أهم دواوين الشعر العربي القديم لرصد مدى تواتر الأوزان [12]، فوجد أنّ بحر" الطويل قد نُظم منه ما يقارب من ثلث الشعر العربي، وأنّه الوزن الذي كان القدماء يؤثرونه (...) ثم نرى كلا من الكامل والبسيط (...) وربما جاء بعدهما الوافر والخفيف، وتلك هي البحور الخمسة التي ظلت في كل العصور موفورة الحظ يطرقها كل الشعراء" [13]، وهي مقولة علمية لا تجانب الصواب ، لذلك وجدنا شاعرنا قد أكثر في ديوانه من إيقاع الطويل، واستجابت في ذلك الوحدات الصرفية من حيث قصر الممدود، كما نجد البحور الأخرى، ومنها الكامل الذي امتثلت وحداته لتفعيلاته بحذف المقطع القصير المفتوح، من ذلك قول شاعرنا (الكامل)[14]:

-كَمْ لَيْلَـةٍ ، قَـدْ بِتُّـهَا مُتَحَسِّـرا كَمَبِيـتِ أَرْمَـد، فِي **شَقَـا** وَتَمَلْمُـلِ

- النَّازِلُـونَ بِكُلِّ ضَنْـكٍ، ضَيِّـق رَغْمًـا عَلَى **الأَعْـدَا**، بِغَيْـرِ تَهَـوُّلِ

البحر	التفعيلة المتكررة	الوحدة المورفولوجية المُنزاحة	أصلها	موقع الاستعمال
الكامل	متفاعلن×6	شقا	شقاءِ	الحشو
		الأعدا	الأعداءِ	الحشو

فتفعيلة الكامل (متفاعلن) استدعت من الشاعر حذف المقطع (الهمزة المكسورة -شقاء- الأعداء). كما يُسهم حذف المقطع القصير في رسم مسار الإيقاع وجعله أكثر جاذبية وتأثيرا عندما يُنهي الشاعر شطريْ البيت بقصر الممدود، يقول (الكامل):

– مَـاذَا عَلَى سَادَاتِنـَا أَهْـلِ **الوَفـَا** لَوْ أَرْسَلُـوا طَيْفَ الزِّيـَارَةِ فِي **خَفـَا**[15]

البحر	الوحدة المورفولوجية المُنزاحة	أصلها	موقع الاستعمال
الكامل	الوفا	الوفاءِ	الضرب
	خفا	خفاءِ	العروض

وهنا يمكن الإشارة إلى أهمية الأصوات المجتمعة كالجناس اللاحق في بناء الوحدات الصرفية، التي تحمل قيما تمييزية في هذا البيت، ما يطرح مسألة فعالية التوازي "Parallelism " في تغذية الإيقاع الداخلي والخارجي على حد سواء.

كما نلفي قصر الممدود في بحر البسيط من قول الشاعر:

قَدْ طَـابَ، فِي طَيْبَةَ **الغَـرَّا** مَقَامُكُم جِوَارَ مَحْبُوبِنَـا، مَـنْ كُنْتَ تَرْقُبُـهُ [16]

البحر	التفعيلة الثنائية	الوحدة المورفولوجية المُنزاحة	أصلها	موقع الاستعمال
البسيط	(مستفعلن فاعلن)×4	الغرّا	الغرّاء	الحشو

ومن الوافر قوله:

– بُنِيَّ لَئِنْ دَعَـاكَ الشَّوْقُ يَوْمًا وَحَنَّـتْ **لِلِّقَـا** مِنَّـا القُلُـوبُ [17]

البحر	التفعيلات	الوحدة المورفولوجية المُنزاحة	أصلها	موقع الاستعمال
الوافر	(مفاعلتن مفاعلتن فعولن) ×2	اللّقا	اللّقاءِ	الحشو

ومن المتقارب قوله:

فَهَلْ مِـنْ **دَوا** بِهَـــذَا الغُضَـال وَلَا مَـــنْ يُجِيرُ ولَا مَــنْ يَدفعُ[18]

البحر	التفعيلة المتكررة	الوحدة المورفولوجية المُنزاحة	أصلها	موقع الاستعمال
المتقارب	فعولن×8	دوا	دواء	الحشو

وتبعا لما سبق يمكن القول إنّ شاعرنا كانت له القدرة على تطويع الوحدات المورفولوجية ، من حيث قصر الاسم الممدود، الذي وجدناه يتموقع عبر مختلف المواضع من البيت ، عروضا وضربا وحشوا، ومن خلال البحور الخليلية التي نُظم عليها جل الشعر العربي.

ب–حذف المقطع الأخير في المنادى (الترخيم):

لعلَّ من أهمِّ أساليب الطلب في التراكيب الشعرية أسلوب النداء[19]، لأنَّه يطرح من خلال بنيته قابلية التلقي والمشاركة في الفعل الإبداعي؛ فهو يفرض بشكل أو بآخر طابع الحوار الحي والتلقي المثمر أثناء القراءة، ومن ثمّ يمكن للقارئ أنْ يتلمّس جماليات الإبداع عن قرب، ويزداد الأسلوب جمالا عندما يحصل أنْ يعتري أهمَّ مكوِّن من مكوناته انزياح الحذف في بنية المنادَى، وهو ما يُعرف بالترخيم، وهو من قولهم:"رخِمَهُ إذا رقَّ له وأشفق عليه...ورخيم الحواشي :رقيق" [20]، وقد عالجه النحاة انطلاقا من اهتمامهم بأواخر الكلم، فوضعوا شروطا للاسم الذي يُراد ترخيمه[21]، وجاء الترخيم في شعر الأمير على نمط واحد ، من حيث بنيته (يا صاح)، لكنه تنوع من حيث الحيِّز الذي شغله ؛ فقد جاء في بداية البيت من قوله(الكامل):

يَـا **صَـاحِ** خَاتِمَـةَ الأَفَـاضِلِ كُلِّهِم مِـنْ كُـلِّ شَهْـمٍ كَـاتِبٍ أَوْ شَاعِـرِ[22]

كما ورد في حشو الصدر (الكامل):

مَـا بَالُهُمْ يـَا **صَـاحِ** لَمْ يَتَذَكَّـرُوا صَبًّـا، كَئِيبًـا، فِـي الْمَحَبَّـةِ مُدْنفَـا [23]

وفضلا عن ذلك أتى توظيف هذا النمط في حشو عجز البيت (الطويل):

وَقَدْ عَرَّفَتْنِي الشَّوْقَ، مِنْ قَبْلُ وَالْهَوَى كَذَا وَالْبُكَا- يَا **صَاحِ**- بِالقَصْرِ وَالْمَدِّ [24]

وقوله (الطويل):

نَعَمْ وَلَكُمْ فَضْلٌ ؛ بِأَشْرَفِ دَعْوَةٍ غَدَوْتُ بِهَا- يَا **صَاحِ**- مُنْشَرِحَ الصَّدْرِ[25]

فإذا كان المنادى المضاف لا يجوز ترخيمه عند النحاة على اعتبار أنّ المنادى في هذه الأبيات هو:(**صاحبي**) الذي آل بعد ترخيمه إلى (صاح) بحذف المقطع الطويل (بِي) المتمثل في الباء المكسورة مضافا إليها ياء المتكلم، فإنّ هذا النمط قد فرض نفسه استعمالا في العربية، نلحظ ذلك عبر التعقيب والاستدراك في قول الرضيّ:"ولا يرخم لغير ضرورة منادى لم يستوف الشروط، إلا ما شذ من نحو :يا صاح، ومع شذوذه فالوجه في ترخيمه كثر استعماله"[26]، بل إنه وُجد في الشعر العربيّ الذي يُحتَجُّ به دون ذكر للأداة:

صَـاحِ شَمِّـرْ، وَلَا تَزَلْ ذَاكِـرَ الْمَـوْ تِ، فَنِسْيَـانُـهُ ضَـلَالٌ مُبِيـن[27]

وإذا أنعمنا النظر في البيت الأول (يا صاح خاتمة...) ألفيناه يتوسط من حيث الترتيب قصيدة تتألف من سبعة أبيات، وهي من المساجلات ردّ بها الأمير على مدح مفتي الشام (الشيخ أمين الجندي)[28] له، فبالقدر الذي يشير به الحذف إلى لفت الانتباه لمضمون النداء، فإنّه يعبق بمعاني الرقة والحب بين الشاعر ومادحه بالحذف الواقع في بنية المنادَى . ويأتي البيت الموالي (ما بالهم يا صاح لم يتذكروا...) ليشارك عبره الترخيم في إيصال لواعج الشاعر وعذاباته وأشواقه في الأَسر، فالترخيم الذي يتأسس على أسلوب النداء قد احتضنه أسلوب طلبي آخر هو الاستفهام ليلقي معاني الرقة والحيرة في آن .ناهيك عن تحقق البحر عبر الترخيم في الأبيات كلها، فالوزن " أنْ تكـون المقـادير المقفـاة تتسـاوى في أزمنـة متسـاوية لاتفاقهـا في عـدد الحركـات والسـكنات والترتيب"[29]، ومن ثمّ يمكن عدّ الترخيم مظهر قوة في لغة الشعر لأنّ له" نظاما خاصا في صرفه إذ تتعرض فيه الصيغ لما لا تتعرّض له في النثر"[30].

2- الانزياح بطريق الزيادة:

إذا كانت الصيغة الصرفية قد يعتريها الانزياح بتغيير بنيتها انطلاقا من الحذف منها لدواعٍ إيقاعية وجمالية لها فعاليتها في عملية التلقي، فإنّ التغيير في البنية قد يتأتّى بالزيادة فيها، وهو ما لمسناه كذلك عبر معاينة تحولات البنى الصرفية البارزة في شعر الأمير عبد القادر، والتي بمقدورها أنْ تثبت دورها في عملية التشكيل الشعري ، أهمها التصغير وتنوين غير المنون.

أ- التحول المقطعي بالزيادة في صلب الكلمة (التصغير):

التصغير هو تحوُّل يلحق بنية الاسم وهيئته، فيأتي"على ثلاثة أمثلة : على فُعَيْلٍ، و فُعَيْعِلٍ، وفُعَيْعِيلٍ" [31]،وهو في رأينا شكل من أشكال الاقتصاد اللغوي في العربية، إذ إنّ تحوُّل البنية على صيغة من الصيغ السابقة يُغني عن وصفها، وليس حتما أنْ يخرج تغيير البنية لإفادة التصغير فحسب، بل قد يخرج للدلالة على معانٍ متعددة في العمل الإبداعي تحديدا، ومن ثمّ تكتسب بنية الكلمة المصغّرة شعريتها بانتقال المادة اللغوية إلى واقعة أسلوبية لما تطرحه من إثارة لدى المتلقي الذي يغدو باحثا عن الوصف المحذوف، الذي تمثل البنية القياسية للتصغير منطلقا إليه ضمن سياق النص ومجراه. وعلى الرغم من فعالية أبنية التصغير في الإبداع الأدبي إلا أنّ " الباحث في

العربية [يلاحظ]قلة تردد الألفاظ المصغّرة. وكثيرا ما يستعاض عن (مورفيم التصغير) بكلمة (صغير) ومؤنثها ،حتى في لغة الشعر الحديث "[32].

وعبر معاينة ديوان شاعرنا لاحظنا قلة تواتر الأسماء المصغّرة، غير أنّ ما ورد منها شكّل مسلكا أسلوبيا بارزا من خلال ما لبسته من إضافة تبدّت عبر انزياح البنية، من ذلك قوله (الوافر)[33]:

بُنَيَّ لَئِنْ دَعَاكَ الشَّوقُ يَوْمًا وَحَنَّتْ لِلِّقَا مِنَّا الْقُلُوبُ
ورُمتَ بِأَنْ تَنَالَ مُنًى وَوَصْلًا يَصِحُّ **بُعَيْدَهُ** الْقَلْبُ الْكَئِيبُ
فَإِنِّي؛ مِنْكَ أَوْلَى بِاشْتِيَاقٍ وَنَارِي فِي فُؤَادِي لَهَا لَهِيبُ

إنّ القارئ لهذه الأبيات التي يردّ بها الشاعر على شوق أبنائه وأسرته إليه، وهو بعيد عنهم، يكشف عن الأشواق نفسها التي حياها الأمير، وكان لبنية التصغير المنزاحة عن الأصل دورها المحوري في إظهار الود والتحبب (بُنَيَّ)، وإفشاء قرب زمان اللقاء (بُعَيْدَ) الذي كان الشاعر إليه أحوج وبه أولى كما جاء في البيت الأخير، وهو زمان يغدو به القلب فرحا جذلا بعد ما اعتراه من حزن وكآبة، ويزداد توظيف التصغير الثنائي جمالا من حيث الرتبة اللسانية التي شغلها؛ فالأول كي يكون أول ما يذكر لأهميته فأخذ الصدارة بعد أداة النداء المحذوفة، أمّا الثاني فإنّ الترتيب العادي للجملة يستوجب تأخيره بعد الفاعل والوصف،غير أنّ الظِّلال التي اضطلع بها ورسمها قد رامها ليس ببنيته فحسب، بل من موقع البنية أيضا، فتقريب زمان اللقاء الذي تفضي إليه البنية اقترن مباشرة مع المسند أي الحدث(يَصِحُّ) ، أو بمعنى آخر اقترن مباشرة معه ما ينتج عنه (صحة القلب بعد كآبته)، ومن ثمّ فالبنية المنزاحة باحت بظلال المعنى وأسهمت في توجيهه،في الوقت الذي تجاوب ذلك مع ما يحتاجه بحر الوافر.

وتكمن طرافة توظيف التصغير أن القصيدة بدأت بالمنادى المصغّر ثم جاء مضمون النداء جملة شرطية مُركّبة تعلّق فيها الشرط بالجواب إلى البيت الأخير ما جعل فضاء الجملة الشرطية يتسع بعطف الجمل والوصف بها في عبارة الشرط (إنْ دعاك..وحنّت...ورمتَ../مُنىً يصحُّ..) لتُردَفَ بقرب التلاقي ببنية التصغير الثانية، فالشاعر عاش أشواقه و بإبداعه ترك القارئ يعيش أشواقا أخرى لمعرفة عبارة الجواب بعدما سلّط التركيب ضغطه للانفتاح على مضمون النداء الذي لا فكاك له عن المنادى المصغّر، وفضلا عن ذلك فقد أبدع الشاعر في تأشير انسجام

الخطاب واتّساقه على صُعُدٍ جمّة ، يمكن قراءتها على ضوء الجزئية التي نعالجها في التماثل الصيغي بين بنيتيْ التصغير(فُعَيْل)، والتقابل من حيث الدلالة والحيِّز والوظيفة في المركب الندائي؛ فالأولى (بُنَيّ) مُكوّن أساس في أسلوب النداء (مُنادَى) يحوي خطاب التكلّم من ياء المتكلم، لا يدل على الزمان،والثاني (بُعَيْده) على أهميته فهو جزء من مضمون النداء ، بل من المتعلقات ، ويحوي خطاب الغيبة من المضاف إليه (الهاء)، ويدل على الزمان وقربه، فَلِبناء الكلمة الصرفي أثره الواضح في تشكيل الفكرة وتصويرها لدى القارئ، لذلك فإن استثمار المتكلم لهذا الجانب يفتح الباب لمعرفة التوظيف الفني للكلمة بِعَدِّها بنية صرفية مُنزاحة من خلال شحنها للخطاب، وتوجيهه صوب مدارج الأساليب الفنية التي تنحو إلى النسج على غير مثال، فتؤثِّر في بناء الخطاب، وتُسْهِم في جعله أقدر على البقاء والتواصل مع القارئ وذلك لما تحويه من دلالات لغوية تترشح على ضوء بنيتها وسياقها[34].

ويقول الشاعر في مقام آخر(الكامل)[35]:

يـَا أَيُّهَا الرِّيـحُ الْجَنُـوبُ تَحَمَّلِي مِنـِّي تَحَـيَّـةَ مُعْـرَمٍ وَتَحَـمَّـلِي

وَاقْرِ السَّلَامَ، **أُهَيْلَ** وَدِّي وَانْثُـرِي مِنْ طِيبِ مَا حُمِّلْتِ، رِيحَ قَرَنْفُلِ

فالبيتان استهل بهما الشاعر قصيدته التي أرسلها إلى جيوشه في جبال جرجرة للشكر والتشجيع[36]، وأفضت صيغة التصغير إلى إظهار التحبب والود لأبطاله البعيدين عنه مكانًا القريبين منه حُبًّا، فهو يطلب من الريح أنْ تحمل لا حبّه بل غرامه إليهم وتقرئهم سلامه وتعبق عليهم بأطيب رائحة ، فبنية التصغير المنزاحة تلونت لغرض بناء وإفشاء معاني الشوق والمحبة. والطريف في البيت حصول الزيادة في بنية الاسم عبر التصغير، وبالمقابل تمّ الحذف من بنية فعل الأمر في بداية البيت (وَ **اقْرِ** ←**واقْرِئِي**) ، وهو تقابل طريف يسهم في بناء انسجام الخطاب .

ويقول في سياق التصوف (الطويل):

وَلَا عَنْ **أُصَيْحَابِ** الذَّوائِبِ مَنْ غَدَتْ مَلَاعِبُهُمْ مِنِّي: التَّرَائِبُ وَالنَّحْرُ[37]

ورد في هامش الكتاب لسيبويه كلام للسيرافي معلِّقا على صيغ التصغير الثلاث قائلا:" لو ضم إلى هذا وجها رابعا لكان يشتمل على التصغير كلّه، وذلك **أُفَيْعال**، نحو قولنا :أجمال وأُجَيْمال، وأنعام وأُنَيْعام، وسائر ما كان على أفعال من الجمع"[38]، لكن الطريف في البنية الذي يُحسب ابتكارا للشاعر أنّه وظف بنية التصغير لجمع المذكر والخطاب يشير إلى جمع المؤنث، فانبثق الإيحاء

من التقابل والتساوي ليشارك في نسج ما يرومه الشاعر ابتعادا عن الغواني الحسان وتطلّعا إلى السماء ومدارج الصفاء بما يفتح الباب على مدار التصوف، يمكن التمثيل له على النحو الآتي:

صاحب (مفرد مذكر): أصحاب (جمع تكسير) ← أُصيْحاب (الجمع المذكر مُصغَّرا) ← أُصيْحاب= صاحبة (مفرد مؤنث): صاحبات (جمع مؤنث سالم) ← صُويحبات (الجمع المؤنث مُصغَّرا) ↔ أُصيْحاب.

ب– التحول المقطعي بالزيادة في آخر الكلمة (تنوين ما لا ينصرف):

أشار البحث في البداية إلى الضرورة الشعرية التي منها ما يحصل بتنوين ما لا يُنوَّن أو صرف ما لا ينصرف كما ذكر سيبويه، وقد وجدنا الشاعر يلجأ إلى ذلك عندما يكون الوزن الشعري بحاجة إليه، من ذلك قوله (الكامل):

تَهْـدِي إليَّ **طَـرَائِفًـا، وَظَـرَائِفًـــا** **وَلَطَائِفًـا**، بِتَعَـطُّـرٍ، وَتَعَـسُّــلِ[39]

ويقول أيضا(الكامل):

كَمْ نَافَسُوا،كَمْ سَارَعُوا،كَمْ سَابَقُوا مِنْ سَابِـقٍ، لِ**فَضَائِـلٍ**، وَتَفَضُّـلِ[40]

تحولت المقاطع القصيرة الأربعة:(فَ × 3 + لِ) إلى مقاطع طويلة مغلقة: (فَنْ × 3 + لِنْ)، والقارئ لتنوين صيغ منتهى الجموع في هذين البيتين لا يحس بالخرق بقدر ما يحس بتوقيع الإيقاع عبر التنوين، و لربما لو أخذنا أيّة صيغة ووضعناها في أيِّ مثال لبدا تعسّر تنوينها للوهلة الأولى، ومن هنا يمكن تلمس ما يتوخاه العمل الإبداعي دون غيره.

وفي قصيدة (عذاب الأسير) التي رأينا مطلعها سالفا في قصر الممدود:

مَـاذَا عَلَى سَادَاتِنَـا أَهْـلِ الْوَفَـا لَـــوْ أَرْسَلُـوا طَيْـفَ الزِّيَـارَةِ فِي خَفَـا

يقول في مقام آخر (الكامل):

بِمَحَاجِرٍ مِنْ حَاجِرٍ، أَقْـذَاء قَـدْ طَرَدَتْ ضُيُـوفَ الطَّيْفِ جَاءَتْ طُوَّفَـا[41]

فتنوين مالا ينون استوفى تفعيلة (متفاعلن)كما حصل آنفا مع البحر نفسه.

وقوله (الطويل)

وَبِـي تُتَّـقى يَـوْمَ الطِّعَـانِ **فَـوَارِسٌ** تَخَـالِينَهُمْ فِـي الْحَرْبِ أَمْثَـالَ أَشْبَـالِ[42]

ويمكن الإشارة في هذا الموضع من البحث إلى تنوين المنادَى العَلَم المفرد الذي ورد مرة واحدة، ولم يرد تنوينه قصدا لمعنىً آخر غير الإيقاع واستيفاء الوزن الشعري، وهو ما يسوغ لنا القول إنّ

شاعرنا حريص للغاية على توخّي تفعيلات أيّ بحر يبدع على منواله، وبعبارة أدق أنّه لا ينزاح بالبنية الصرفية عبر الكسر فيها لغير داعٍ نظير تنوين صيغة منتهى الجموع التي كثيرا ما وظّفها الشاعر غير منونة كما تقول القاعدة، لكنْ إنِ استدعى الإيقاع تنوينها كان لها ذلك كما رأينا، والشيء نفسه يسقط على المنادى المفرد الذي لا ينون وكثيرا ما استعمله الشاعر كذلك ، لكن عندما يطلبه البحر يحصل تنوينه ، يقول الشاعر(الرمل):

كَمْ أُنَـادِي حِينَ يَبْـدُو صُبْحُـهُ يَا **سَعِيدٌ** هَـلْ خَيَـالٌ لِي يَـرُدْ ؟ [43]

البحر	التفعيلات	الوحدة المورفولوجية المُنزاحة	أصلها	موقع الاستعمال
الرمل	(فاعلاتن فاعلاتن فاعلن) ×2	يا سعيدٌ	يا سعيدُ	الحشو

ثانياً/ القيمة الأسلوبية للانزياح الصرفي بطريق التحول الداخلي

1- تحول المقطعين القصيرين إلى مقطع طويل مفتوح:

فضلا عن التغييرات التي لحقت البنية الصرفية بالحذف منها أو الزيادة فيها،فقد يعتريها الانزياح انطلاقا من تخفيفها، وذلك بنقل المقطعين القصيرين إلى مقطع طويل مفتوح، ومثّل هذا النوع سمة بارزة في شعر الأمير عبد القادر، منه الأبيات الآتية التي قيلت ضمن أغراض وبحور مختلفة،لكن الداعي إلى التخفيف هو مراعاة الوزن الذي اختلف من بيت لآخر، يقول:

1- عَدُوُّنَـا مَـا لَـهُ **مَلْجَـا** وَ لَا وَزَرُ وَعِنْـدَنَـا عَادِيَـاتُ السَّبْـقِ وَالظَّفَـرِ (30-49)

2- وَ يَعْتَبُـنِي فَيَكْسُـو الْقَلْبَ بَسْـطًا لِأَنَّ الْعَتْـبَ **يُطْفِـي** حَـرَّ نَـارِي (06-69)

3- أَبْقَاكَ رَبُّ الْعُلَا، فِي نَشْرِ حِكْمَتِهَا رَغْمًا لِأَنْفِ مُعَـادِيـهَا وَ**شَـانِيـهَا** (09-122)

4- بَدِيعَـةُ الْحُسْنِ، بِالْأَضْحَـى **تُهَنِّيـنِي** تَزْهُو بِحُسْـنٍ، عَلَا،مِـنْ غَيْـرِ تَزْيِـينِ (01-125)

5- وَ حِينَئِـذٍ يَقْـلَاهُ كُـلُّ مُصَـاحِبٍ وَمَنْ مَسَّ هَذَا الضَرَّ،هَيْهَاتَ أَنْ **يَبْرَا**(04-131)

6- بِهَا كَعْبَتَـانِ:كَعْبَـةٌ طَـافَ حَوْلَهَـا حَجِيجُ **الْمَـلَا** بَلْ ذَاكَ عِنْدَهُمُ الظَّفْرُ(57-206)

7- أَيُّ عَيْـشٍ ،**يَهْنَا** لِي، مِـنْ بَعْدِهِمْ طَـارَ قَلْبِي وَ عِظَـامِي مُلِّحُـوا (04-224)

رقم البيت	البحر	الوحدة المورفولوجية المنزاحة	أصلها	موقع الاستعمال
1	البسيط	ملجا	ملجأُ	الحشو

2	الوافر	يطفي	يُطفئُ	//
3	البسيط	شانيها	شانئها	الضرب
4	البسيط	تهنِّيني	تهنِّئني	العروض
5	الطويل	يبرا	يبرأُ	الضرب
6	الطويل	الملَا	الملَإِ	الحشو
7	الذرمل	يهنا	يهنأُ	//

الملاحظ أنّ المقاطع القصيرة قد تحوّلت إلى مقاطع طويلة مفتوحة، لداعي الوزن الذي يتماثل في ثلاث قصائد ويختلف في الباقي، والتماثل لا يعني أنّ التخفيف يلحق الكلمة ضمن انتظامها على نسق تفعيلة معينة؛ فالبسيط مزدوج التفعيلة (مستفعلن–فاعلن) جاء التخفيف في (ملجا) ضمن مستفعلن (ملجا ولا= مستفعلن)، أما التخفيف الثاني والثالث ضمن البحر نفسه انتاب الوحدتين المدرجتين في فعلن ،إحداهما في الضرب (شا ‹‹ **نيها**– فعْلن››)، أما الثانية قد وردت في العروض(تهنْ ‹‹ **نيني**– فعْلن››).

2– تحول المقطعين القصيرين إلى طويل مغلق:

الوزن والقافية شيئان يتحدان كالعملة ذات الوجهين المختلفين، أو كالورقة التي لا مندوحة من احتوائها على صفحتين، فسلامة الوزن لا يأخذ مجراه إلا عبر هذا الاختلاف والاتحاد في الوقت نفسه ، لاسيما إذا تعلق الأمر بالقصيدة العمودية، فمن ضمن الانزياحات الصرفية التي تنشد الوزن والقافية مُبتغًى، فضلا عمّا رأيناه، أنْ يتحوّل مقطعان قصيران إلى مقطع طويل مغلق، وهو ما رأيناه في شعر الأمير المبدع الذي تحكّم في البنى الصرفية وطوّعها لخدمة الإيقاع الخارجي،من ذلك قوله (الطويل):

أُسَائِلُ كُلَّ الْخَلْقِ هَلْ مِنْ مُخَبِّرٍ يُحَدِّثُنِي عَنْكُمْ ، فَيُنْعِشُنِي **الْخَبْرُ** (08-198)
بِهَا كَعْبَتَانِ:كَعْبَةٌ طَافَ حَوْلَهَا حَجِيجُ الْمَلَا بَلْ ذَاكَ عِنْدَهُمُ **الظَّفْرُ** (57-206)
وَكَعْبَةُ حَجَّاجِ الْجَنَابِ،الَّذِي سَمَا وَجَلَّ فَلَا رُكْنٌ لَدَيْهِ وَلَا **حَجْرُ** (58-206)
وَلَا غَرْوَ فِي هَذَا وَقَدْ قَالَ رَبُّنَا تَرَاهُمْ عُيُونٌ يُبْصِرُونَ وَلَا **بَصْرُ** (107-213)

تكمن طرافة الانزياح الصرفي في ارتباط الوحدات المُنزاحة بالقافية التي هي "من آخر البيت إلى أول ساكن يليه مع المتحرك الذي قبل الساكن"[44]، وقد حدّها إبراهيم أنيس تحديدا علميا دقيقا بقوله: "عدة أصوات تتكرر في أواخر الأشطر أو الأبيات من القصيدة، وتكررها هذا يكون جزءا مهما من الموسيقى الشعرية فهي بمثابة الفواصل الموسيقية التي يتوقع السامع ترددها، ويستمتع بمثل هذا التردد الذي يطرق الآذان في فترات زمنية منتظمة وبعد عدد معين من مقاطع ذات نظام خاص يسمى الوزن[45]، فهي تَهَب البيت وحدته وتضفي عليه تناسقه الموسيقي من خلال تآزرها مع بقية العناصر الفنية. وهذا ما يجعل وجودها في القصيدة ضروريًا ، ولا يمكن الاستغناء عنها، فللقافية أهميتها الكبيرة في تشكيل البناء الموسيقي للشعر بِعَدِّها فاصلةً موسيقية تنتهي عندها موجة النغم في البيت ،فتكون خاتمة سيل الإيقاع، ولم يتأت ذلك إلا بتسكين المتحرك الذي حوّل المقطعين القصيرَيْن إلى طويل مغلق أربع مرات ، فالقافية أولا عنصر إيقاعي يحكم جرسها، وثانيا عنصر دلالي لأنها تحتل موقعا متميزا في المركب الموسيقي للشعر[46].

وقد يعتري هذا التحول المقطعي غير القافية، من مثل ذلك عروض بحر الرمل المجزوء في قوله:

لَيْسَ تَشْبِيـــهِي وَ**غَـــزْلِي** وَغَـــــرَامِـي إِلَّا إِلَّا [47].

تفعيلات مجزوء الرمل تبعا للبيت	الوحدة المورفولوجية المُنزاحة	أصلها	موقع الاستعمال
فاعلاتن فاع**لاتن** /فعلاتن فاعلاتن	**غَزْلِي**	غَزَلِي	العروض

ثالثاً/ القيمة الأسلوبية للانزياح الصرفي بطريق التناوب:

لعلّ من أهم ما تتميز به العربية أنّها لغة اشتقاقية تتناسل فيها من الجذر الواحد وحدات مورفولوجية متباينة، وقد بذل القدماء جهودا كبيرة ضبطا لتلك الصيغ قياسا وِفْقا لبنائها الصرفي ومؤداها الدلالي ضمن تصانيف مختلفة، لها ضوابط صارمة، كاسم الفاعل واسم المفعول والمصدر والصفة المشبهة وصيغ المبالغة، والجموع على اختلافها..، لكن السؤال الذي يتبادر إلى الذهن هنا هو: هل تتأتّى دلالة الوحدات الصرفية بمجرد ائتلافها ضمن قياس محدد ؟

يؤكد الواقع اللغوي أنّ بعض الوحدات التي تنتمي إلى حقل اشتقاقيٍّ معيّن قد تنتمي إلى حقل آخر من حيث دلالتها، وقد تفطن المشتغلون بعلوم العربية وتفسير القرآن الكريم قديما إلى

ذلك نظير ما ذكره سيبويه – على سبيل المثال لا الحصر– في معالجته "ما جاء من المصادر على فعول"[48]، فالتداخل بين الأبنية الصرفية المختلفة وجريان إحداها مجرى الأخرى في الإعراب والعمل النحوي يؤكد خاصيتها الحركية التي حدّثوا عنها واعتمدوها في تفسير ما يوجد بين الوحدات من اتصال وانفصال[49]، ويبدو أنّ للسياق التركيبي الإبداعي دورا محوريا في تحديد ما ترومه الصيغة، فإمكانية دلالتها على معانٍ متعددة تختلف باختلاف السياق الذي تتنزّل فيه، فاسم الفاعل مثلا دال على الحدث والقائم به، لكنه قد يدل في نسق تركيبيٍّ معين عن الواقع عليه الحدث (اسم المفعول) أو العكس، وتزخر العربية بهذه الظواهر الطريفة للصيغ، وبخاصة في العمل الإبداعي. فكيف تبدّى الانزياح الصرفي من هذه الوجهة في شعر الأمير عبد القادر؟

لاحظنا بعد قراءة الديوان، شيوع ظاهرة الانزياح الصرفي عبر التناوب بالعدول عن صيغة صرفية إلى أخرى، وذلك كما يأتي:

1–فعيل بمعنى مفعول: ومنه قول الأمير:

أَقُـولُ لِمَحْبُـوبٍ تَخَلَّـفَ مِنْ بَعْـدِي **عَلِيــلًا** بِأَوْجَـاعِ الْفِـرَاقِ وَبِالْبُعْـدِ (10–76)
غَرِيقٌ ،**أَسِيرُ** السُّقْمِ ، مَكْـلُومُ الْحَشَـا **حَرِيقٌ** بِنَارِ الْهَجْرِ، وَالْوَجْدِ، وَالصَّـدِّ (06–77)
هَـلْ مِـنْ مَنَـامٍ **لِلَّـدِيــغِ**، بِمَـرَّةٍ فَضْلًا عَنِ الْمَرَّاتِ، أَوْ هَـلْ مَنْ غَفَـا (14–148)
مَـا قِيـلَ :ذَاكَ **أَسِيرُنَـا وَقَتِيلُنَـا** بَيْـنَ الْعَـوَادِي، وَالْأَعَـادِي، مُثْقَفَـا (23–149)
مِــنَ اللَّائِــي، تُطِيعُــهُمُ الْقَـوَافِي وَتَنْـقَـادُ انْقِـيَـادًا كَــ**الْغَرِيــمِ** (02–175)
فَلَا شَيْــخَ إِلَّا مَــنْ يُخَلِّصُ هَالِكًـا **غَرِيقًـا** يُنَادِي :قَدْ أَحَـاطَ بِيَ الْمَكْرُ (52–106)

الوحدة المورفولوجية	وزنها	الحقل الاشتقاقي الدال عليه	الوحدة المورفولوجية	وزنها	الحقل الاشتقاقي الدال عليه
عليل	فعيل	معْلُول (مفعول)	أسير	فعيل	مأسور (مفعول)
غريق	//	مغروق ← مُغرَق (مُفْعَل)	قتيل	//	مقتول (مفعول)
حريق	//	محروق ← مُحرَق (مُفْعَل)	غريم	//	مغروم (مفعول) ومُغرَم (مُفعَل)
لديغ	//	ملدوغ (مفعول)	غريق	//	مغروق← مُغرَق (مُفْعَل)

الملاحظ أنّ توظيف صيغة (فعيل) في الأبيات كلها انتقل للدلالة على اسم المفعول، وهو تحوُّل ينمُّ عن خيارات وبدائل يهتدي إليها المبدع ، فتكون المادة الصرفية بذلك طيِّعة مرنة مرونة الاختيار الموفق بين البدائل التي تتزاحم لتطفو إحداها اختيارًا على السطح في أثناء عملية الإبداع، لأنّ المادة الجذر يمكن أنْ تتوالد منها وحدات كثيرة تتصل في الدلالة الجذر وتنفصل للدلالة عن وظيفتها الخاصة، وهي وظيفة انزاح بها الشاعر للدلالة على بنية لها وظيفتها الخاصة هي الأخرى ، وههنا تكمن الواقعة الأسلوبية ،وتبرز قيمتها الجمالية ،إذ" اللغة بناء مفروض على الأديب من الخارج والأسلوب مجموعة من الامكانيات تحققها اللغة ويستغل أكبر قدر منها الكاتبُ الناجح أو صانع الجمال الماهرُ، الذي لا يهمّه تأدية المعنى فحسب،بل يبغي إيصال المعنى بأوضح السبل وأحسنها وأجملها "[50]، و للسياق بطبيعة الحال يدُه الطولى في تحديد التوظيف الجديد للوحدات.

2- فَعْل وفاعل بمعنى مفعول: وذلك نحو قول الشاعر:

نُبَـاكِرُ **الصَّيْـدَ** أَحْيَانـًا فَنَبْغَتُـهُ فَ**الصَّيْدُ** مِنَّا - مَدَى الْأَوْقَاتِ - فِي ذُعْرِ
فَلَا شَيْخَ إِلَّا مَنْ يُخَلِّـصُ **هَالِكًا** غَرِيقـًا يُنَادِي: قَـدْ أَحَاطَ بِيَ الْمَكْـرُ
وَصِحَّةُ الْجِسْمِ فِيهَا؛ غَيْرُ **خَافِيَةٍ** وَالْعَيْبُ وَالدَّاءُ؛ مَقْصُورٌ عَـــلَى الْحَضَرِ

فالقارئ للفعل (نباكر) والمفعول (المصدر/الصيْد)، في البيت الأول، يتبادر إلى ذهنه التوظيف العادي للمصدر، لكن عندما يسترسل في القراءة يدرك أنّ المصدر تحوّل للدلالة على المفعول (أي نباغت أو نبغت المَصيـدَ لا الصيدَ)، فـ" السياق الأسلوبي هو نسقٌ لغوي يقطعه عنصرٌ غيرُ متوقع، والتقابل الذي ينتج عن هذا الإقحام هو المثير الأسلوبي "[51]، لتأتي الوحدة الصرفية الثانية (الصيد) تنشد دلالة المفعول كذلك لا المصدر كما يمكن ملاحظة دلالة اسم المفعول التي نقرأها في اسم الفاعل، فالهالك وقع عليه الهلك في حقيقة الأمر، وغير خافية بمعنى غير مخفية.

3- التناوب بين (أفعال /فعول، وفِعال): ومنه قال الشاعر:

رَفَعْنَـا ثَـوْبَنَا عَـنْ كُـلِّ لُـؤْمٍ وَ**أَقْـــوَالِي**؛ تُصَـدِّقُـهَـا **الْفِعَـــالُ**
وَمِنْ عَجَبٍ، صَبْـرِي لِكُلِّ كَرِيهَةٍ وَحَمْلِـي **أَثْقَـالًا**، تَجِـــلُّ عَـنِ الْعَـدِّ
لَقَدْ مَرِضَتْ **أَرْوَاحُنَـا، وَجُسُومُنا** لِشَكْوَاكُمُ، يَا لَيْتَ لَا كَانَتِ الشَّكْوَى

ففي البيت الأول نلاحظ أنّ القياس الذي يقتضي الوحدة الصرفية (أقوال) أنْ نَسِمَها بالدلالة على القلة[52]، ويتطلب ذلك أنْ تكون الوحدة الموالية متماثلةً مع (أقوال)؛كونها من حيث الإخبار

تابعة لها، غير أنّ الشاعر عمَد إلى الإتيان بصيغة دالة على الكثرة (فِعال)، فَخرق إذّاك أفق انتظار القارئ والسامع على حدٍ سواء انطلاقا من الجمع بين شيئين يفترقان من حيث الدلالة على الكم أو العدد، إنّه المثير الأسلوبي الذي" ليس هو التداعي، وليس هو التوالي اللغوي، (...) بل هو" نموذج لغوي ينكسر بعنصر غير متوقع" [53]، ومن ثمّ يتشكّل ليفاجئ القارئ النموذجي، الذي هو" مجموع القراءات وليس متوسطا، إنّه أداة لإظهار منبهات نص ما" [54] انطلاقا من رصد التعارضات التي تطرحها البنى اللسانية في النص، وما التعارض بين بُنى النص في حدود البحث إلا ما تبدّى عبر القلة والكثرة ، وثمة يمكن تحديد الداعي إلى ذلك: إنّ الشاعر يدرك أتمّ الإدراك الوحدات ودلالاتها، لكأنّه يريد القول إنّه يفعل أكثر بكثير ممّا يقول، وفي هذه الحال نجد المسوّغ الأسلوبي الذي دعا إلى الجمع بين وحدتين صرفيتين تتدافعان بين القلة (أَقوال-أفعال) والكثرة (فِعال- فِعال) .

وأمّا البيت الثاني، فالوحدة الصرفية (أثقال) للقلّة، غير أنّ الانزياح فيها يكمن في تحوّلها إلى الدلالة على الكثرة، من حيث القرينة الواصفة لها (تجلّ عن العد)، فهو تعبير صريح على كثرة الثقال، فالمنافرة تتأتّى عبر التعارض والتقابل بين الصيغة والوصف الفعلي لها.

بينما يستدعي البيت الثالث عبر العطف الذي يفيد الاشتراك أنْ يُعطف الشيء على مثله، بمعنى تمثيلي شارح (أرواحنا وأجسامنا)، لكن حدث العكس وهو عطف ما دل على الكثرة (جسومنا) على القلة (أفعال). يجيبنا "السيوطي" بعد تحديده لأوزان القلة والكثرة في قوله: "وقد يغني أحدهما عن الآخر وضعا كقوله: في رِجل أرجل، ولم يجمعوه على مثال كثرة، وفي رَجُل رجال، ولم يجمعوه على مثال قلة أو استعمالا لقرينة مجازا"[55].

وهناك تحوُّلات أخرى للبنى يمكن ذكرها :

4- مفعل بمعنى فَعْل: من ذلك قول الأمير(الطويل):

وَخُـزْنِي مَعَ السَّاعَـاتِ ، يَرْبُو مُجَدّدًا وَلَيْـلِي طَوِيـلٌ، وَ**الْمَنَـامُ** نَفُـورُ[56]

ونلفيه يستخدم اللّفظة نفسها في بحر آخر من قوله (الكامل):

هَـلْ مِنْ **مَنـامٍ** لِلَّـدِيـغِ، بِمَـرَّةٍ فَضْلًا عَنِ الْمَرَّاتِ، أَوْ هَلْ مَنْ غَفَـا[57]

5- تفعال بمعنى فعْل: وذلك نظير قوله (الطويل):

فَقَالَتْ: أَيَا ابْنَ الرَّاشِدِيِّ لَكَ الهَنَـا كَفَى؛ فَاتْرُكِ **التَّسْيَارَ** وَأَحْمَدْ وَحَى النَّوَى[58]

6- يفاعل بمعنى يفعل: قال الشاعر(الطويل):

لَعَــلَّ لَنَــا عُــذْرًا، **يُـدَافِعُ** عَتْبَنَـا وَصَـدْرُكَ فِي تِلْـكَ الْمَعَاذِيرِ، أَوْسَــعُ[59]

ز-أفعال بمعنى فعول: يقول الشاعر (الطويل):

فَلَوْ نَظَـرَ **الْأَمْـلَاكُ**، خَتْــمَ إِنَـائِهَـا تَخَلَّـوا عَـنِ الْأَمْـلَاكِ، طَوْعًـا، وَلَا قَهْـرُ[60]

إنّ تلك الأحوال العارضة التي تطرأ على البنية الصرفية عبر العدول من صيغة إلى أخرى، في اتصالها ببنية اللغة الشعرية العربية وخواصها الإيقاعية، قد أدت إلى تحويلها من كونها بنودا في قائمة المتغيرات اللسانية إلى قيم أسلوبية مائزة آثرها الأمير عبد القادر في إطار التنفيذ الفردي للغة، في ظل وفرة الإمكانات اللغوية للمادة الصرفية الملائمة للموقفين الدلالي والإيقاعي، فما هي إلاّ أساليب لغوية اختارها الشاعر من رصيده المعجمي، على قوالب بعينها، قصد اصطناع الأسلوب الأنسب لموسيقى شعره، والاستخدام الأليق للتأثير في المتلقي وجلب انتباهه أو توجيهه إلى عمق الدلالة، فـ"الشعراء أمراء الكلام، يُصرِّفونه أنّا شاءوا. ويجوز لهم ما لا يجوز لغيرهم من إطلاق المعنى وتقييده ومن تصريف اللفظ وتعقيده، ومدّ المقصور وقصر الممدود (...) واستخراج ما كلّت الألسن عن وصفه ونعته"[61].

خاتمة: وتبعا لما تقدّم نخلص إلى النتائج الآتية:

- تكمن القيم الأسلوبية للانزياح الصرفي في شعر الأمير عبد القادر في القدرة على التعامل مع أبنية متوافرة ومتنوعة غدت مادة طيّعة مرنة أثناء عملية الإبداع الشعري، أنّى تَطلَّب الوزن والقافية ذلك، سواء أكان بالكسر حذفا منها أو زيادة فيها، أو كان بتحويل البنية داخليا للتخفيف، وقد رأينا هذه التحولات تنتاب الوحدات الصرفية عبر مختلف المواضع من البيت، عروضا وضربا وحشوا من خلال التنوع في البحور والأغراض على حدٍ سواء .

- كما أنّ التناوب الصرفي بين بنية صرفية وأخرى، قد أبانت عن أثرها في نسج الإيقاع الشعري وتسوية قوافيه، من حيث شكَّل سمة من أهمّ سمات الانزياح الصرفي في شعر الأمير، لأنّه بالقدر الذي يُبرز الأسلوب، فإنّه يطرح قابلية التلقي وجمالية القراءة، لما يحوزه هذا النسق المتناوب من قدرة عند الأمير على فسح الدلالة، ومنح القارئ لذة مكاشفة تموقعها في سياقات النص، وكذا البحث في دواعي توظيف إحداها دون أخرى.

هوامش:

[1]- موسى ربابعة: الأسلوبية- مفاهيمها وتجلياتها، دار الكندي للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 2003، ص12.

[2]- للعربية خمسة مقاطع هي:المقطع الأول: وهو مقطع قصير يتكون من صامت + صائت قصير نحو : الكاف "ك" من الفعل كَتب ، ويُرمز له بـ (ص ح). المقطع الثاني : وهو مقطع طويل مُقفل(أو طويل مُغلق) يتكون من صامت + صائت قصير + صامت نحو : "لَمْ" ويرمز له بـ : (ص ح ص).المقطع الثالث: وهو مقطع طويل مفتوح يتكون من صامت+ صائت طويل نحو : "ما" النافية ويُرمز له بـ : (ص ح ح). المقطع الرابع : وهو مقطع مديد مقفل بصامت (أو مُغرق في الطول مُنتهٍ بصامت) ، يتكون من صامت + صائت طويل + صامت نحو: "قال" ويرمز له بـ (ص ح ح ص). المقطع الخامس : وهو مقطع مديد مقفل بصامتين (أو مغرق في الطول مُنتهٍ بصامتين)، يتكون من صامت + صائت قصير+ صامت + صامت ، نحو : "بَحْرْ" ويرمز له بـ (ص ح ص ص). يُنظر مثلا: عبد الصبور شاهين: المنهج الصوتي للبنية العربية- رؤية جديدة في الصرف العربي-، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1980، ص38 وما بعدها. ورابح بوحوش: البنية اللغوية لبردة البوصيري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1993، ص40 ،41.

[3]إبراهيم أنيس: موسيقى الشعر، مطبعة لجنة البيان العربي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط2، 1952 ص15.

[4]رابح بوحوش: اللسانيات وتطبيقاتها على الخطاب الشعري، دار العلوم، عنابة، الجزائر، 2006، ص103.

[5]ديوان الأمير عبد القادر الجزائري، تحقيق: ممدوح حقي، دار اليقظة العربية للتأليف والترجمة والنشر، بيروت، لبنان، ط3، 1965، ص53.

[6] الخطيب التبريزي: كتاب الكافي في العروض والقوافي، تحقيق: الحساني حسن عبد الله، مطبعة المدني، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1969، ص22.

[7]سيبويه (عمرو بن عثمان بن قنبر): الكتاب، تحقيق وشرح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ج1، ط3، 1988، ص26.

[8] الديوان، ص67 .

[9] الزمخشري: أساس البلاغة، تقديم: محمد أحمد قاسم، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص447، 448.

[10] يُنظر : موسى سامح ربابعة، الأسلوبية – مفاهيمها وتجلياتها، ص 15 .

[11] نشير بالرقم الأول "04" من الرقم الثنائي (04- 103) إلى رقم البيت وتسلسله ضمن القصيدة ، أما الرقم الثاني"103" فيمثل صفحة البيت في الديوان، وهكذا بالنسبة للأبيات التي تلته. ويأتي هذا التوثيق في الأبيات غير المرتبة ضمن القصيدة التي تنتمي إليها، أو أنها تنتمي إلى قصائد مختلفة، والداعي إلى ذلك هو اتفاقها في نقطة من النقاط التي تخص الدراسة.

[12] يُنظر: إبراهيم أنيس : موسيقى الشعر، ط2 ، 1952، ص189 وما بعدها .

[13] المرجع نفسه، ص189، 190.

[14] المصدر نفسه، ص146.

[15] الديوان، ص139، 142 على الترتيب.

[16] المصدر نفسه ، ص95.

[17] المصدر نفسه ،ص107.

[18] ديوان الشاعر الأمير عبد القادر الجزائري، جمع تحقيق- شرح وتقديم: العربي دحو، دار ثالة، الجزائر، ط3، 2007، ص126.

[19] يتكون أسلوب النداء من أداة النداء، والمنادي، والمنادَى، ومضمون النداء. يُنظر: رابح بوحوش: البنية اللغوية لبردة البوصيري، ص163.

[20] الزمخشري: أساس البلاغة، ص306

[21] " أنْ يكون الاسم عَلَمًا ،و الثانية أنْ يكون غير مضاف، و الثالثة أنْ لا يكون مندوبًا ولا مستغاثًا، و الرابعة أنْ تزيد عدته على ثلاثة أحرف إلا ما كان في آخره تاء التأنيث..." يُنظر: الزمخشري: المفصل في علم العربية، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط2، 1323هـ- 1905م، ص47

[22] الديوان ،تحقيق : ممدوح حقي، ص123.

[23] المصدر نفسه ، ص149.

[24] المصدر نفسه ، ص78.

[25] المصدر نفسه ، ص102.

[26] الرضيّ الاستراباذي: شرح الرضي على الكافية، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ليبيا، ج1، ط2، 1996، ص398.

[27] بهاء الدين ابن عقيل: شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق: هادي حسن حمودي، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ج1، ط3، 1993، ص139.

[28] يُنظر: الديوان ، ص123.

[29] حازم القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب ابن الخوجة، المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية، تونس 1966، ص263.

[30] محمد حماسة عبد اللطيف: لغة الشعر دراسة في الضرورة الشعرية، دار الشروق، القاهرة، ط1، 1996، ص152.

[31] سيبويه: الكتاب، ج 3، ص415.

[32] محمد العبد،سمات أسلوبية في شعر صلاح عبد الصبور، فصول مجلة النقد الأدبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، المجلد السابع، العددان الأول والثاني، أكتوبر 1986 /مارس1987، ص91.

[33] الديوان، ص107.

[34] ينظر: جوزيف فندريس: اللغة، تر: عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، لجنة البيان العربي، القاهرة، 1950، ص 226.

[35] الديوان، ص139.

[36] ينظر : المصدر نفسه، ص139.

[37] المصدر نفسه، ص211.

[38] سيبويه: الكتاب، ج3، ص415.

[39] الديوان، ص140.

[40] المصدر نفسه، ص142.

[41] الديوان، ص148.

[42] الديوان، ص42.

[43] المصدر نفسه، ص136.

[44] الخطيب التبريزي :كتاب الكافي في العروض والقوافي، ص149.

[45] إبراهيم أنيس: موسيقى الشعر، ص244.

[46] يُنظر: يوري لوتمان: تحليل النّص الشعري (بنية القصيدة)، تر: محمد فتوح أحمد، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1995، ص91.

[47] الديوان، تحقيق: العربي دحو، ص129.

[48] سيبويه: الكتاب، ج4، ص42.

[49] يُنظر: محمد الصبحي البعزاوي، الأبنية المتحدة في الأصول والمعنى وقضية أصل الاشتقاق، الصرف بين التحويل والتحريف، وقائع الملتقى الدولي الثالث في اللسانيات، صفاقص21-22 أكتوبر2009، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفاقص- تونس، 2010، ص98.

[50] عبد السلام المسدي: الأسلوبية والأسلوب، ص67.

[51] شكري محمد عيّاد: اتجاهات البحث الأسلوبي، أصدقاء الكتاب، القاهرة ، ط2، 1996، ص 134 .

[52] جموع القلة أربعة: (أفعُل- أفعال- أفعِلة - فِعْلة)، أما بقية جموع التكسير فتدل على الكثرة، يُنظر على سبيل المثال: السيوطي: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، دار البحوث العلمية، الكويت، ج6، 1980، ص87 وما بعدها.

[53] صلاح فضل:علم الأسلوب والنظرية البنائية، دار الكتاب المصري بالقاهرة، ودار الكتاب اللبناني بيروت، مجلد1، ط1، 2007، ص209.

[54] يُنظر: حسن ناظم: البنى الأسلوبية – دراسة في " أنشودة المطر " للسيّاب –، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ، ط1، 2002، ص76 ، 77.

[55] همع الهوامع، ج6، ص87.

[56] الديوان، تحقبق: ممدوح حقي، ص 66.

[57] المصدر نفسه، ص 148.

[58] المصدر نفسه ، ص 53.

[59] المصدر نفسه، ص 109.

[60] . المصدر نفسه، ص 208.

[61] حازم القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص143

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 520 - 539 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

انفتاح النّص الشعري على التّناص الدّيني
-قراءة في ديوان أبجدية المنفى والبندقية لابن الشاطئ-

The Openness of the Poetic Text to Religious Intertextuality: A Reading of the Diwan of "The ABCs of Exile and Venice" by Ibn Al-Shatie

[*] ط.د. **مديحة بشير الشريف**

Madiha Bachir Cherif

جامعة آكلي محند أولحاج البويرة (الجزائر)

مخبر دراسةنظرية وتطبيقية معمقة لتطبيق النظام التعليمي الجديد lmd في الجامعة الجزائرية بهدف تكوين أقطاب جامعية تنموية مندمجة

University of Bouira- Algeria

تاريخ الإرسال:2019/09/02	تاريخ القبول:2019/12/08	تاريخ النشر : 2020/03/15

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى دراسة ظاهرة التّناص الدّيني في شعر ابن الشاطئ، وبيان ما تملكه هذه الظاهرة من قدرة في توسيع فضاءات الدّلالة وتكثيفها في النّص الشّعري؛ إذ تجعله مفتوحا على القراءة والتّأويل بما توفره من تفعيل لدور المتلقّي والارتقاء به إلى مستوى المشاركة في تأثيث دلالات النّص. وقد ركّز هذا البحث على التّناص مع القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة لأنّهما الأكثر حضورا في الدّيوان المدروس "أبجدية المنفى والبندقية"، لما يمنحان النّص من قداسة، ودلالة مؤازرة بالتضمين والتلميح.

الكلمات المفتاح: التناص الدّيني، القرآن الكريم، الأحاديث النبوية، ابن الشاطئ، المتلقي.

Abstract :

This research aims at studying the phenomenon of religious intertextuality in the poetry of "Ibn Al-Shatie", and demonstrating the ability that this phenomenon shows in intensifying the significance and extending its spheres in poetic texts.Then, it makes the text interpretable because it activates the role of the receiver and raises him to the level of participation in decorating the meaning of the poem.

This research has focused on the intertextuality with the holy Qur'an and Hadith because they are the most present in the Diwan under study: "*Diwan abjadiat el manfa wa el boundukia*" "Diwan of the ABCs of Exile and

[*] مديحة بشير الشريف madihaacharif@gmail.com

Venice", in view of the holiness they give to the text besides the supporting significance of inclusion and hint.
Keywords: Religious Intertexuality, Holy Qur'an, Prophet's Hadith, Ibn Shatie, Recipient.

تمهيد:

تميزت الكتابة الشعرية المعاصرة بالميل إلى التّناص والترميز والتكثيف تماشيا مع روح/ملابسات العصر، ولأنّ الشاعر لا يمكنه الخروج عن واقعه فهو يستمد ويستدعي الراهن في تجربته الشعرية عبر الانفتاح على العوالم الإبداعية المتعددة، وبفضل التّفاعل والتّداخل أصبح الشاعر فاعلا ومشاركا في أحداث بلاده ناقلا الهم الفلسطيني بآلية التّناص. يعدّ التناص الدّيني من بين أهم المصادر الّتي يتكئ عليها الشاعر لاستنهاض واقعه، بما يملكه من خصوصية ومصداقيَّة تساهم في خلق فضاءات دلالية جديدة، تعمق الشعر وتجعله مفتوحا على التّأويل، وما يحدث في فلسطين دعا ابن الشاطئ لتسخير قلمه ليبث من خلاله آماله وآلامه ورؤاه تجاه قضايا شائكة يصعب الحديث عنها مباشرة ودون أي قناع فاستعان بآلية التناص لبلوغ مراميه.

لقد أصبح التّناص يشكل ظاهرة جلية لا مناص منها في الشعر المعاصر، ولا يستطيع الشّاعر تجاوزه–التّناص– فهو كما عبر عنه محمد مفتاح "بمثابة الهواء والماء والمكان للإنسان، فلا حياة له بدونهما ولا عيشة له خارجهما"[1] فانطلاقا من أنّ الشاعر يعيش أزمنة متعددة لا يمكن حصرها ولا يمكن الإحاطة بها فهو حاضر في كل الحقب التّاريخية بفضل قراءته المتجاوزة للزمن الّذي يعيش فيه، فعن طريق ترحاله بين الكتب التّاريخية والدّينية والثقافية في مختلف العصور يخزن في ذاكرته معارف لا تعدّ ولا تحصى، فنجده يتكئ عليها ليبوح من خلالها بما يختلج في صدره بمواراة ومراوغة لا يتفطن إليها إلاّ القارئ المحنك الّذي بلغ من الثقافة ما يتجاوز به النّص المقروء، فينتج من خلال هذا التفاعل قراءة واعية تعلن مقاصد الشاعر ونواياه المبيتة. ومن هنا يمكن أن نتتبع كيف جسد الشاعر هذا الاستدعاء في نصوصه وكيف تشربت نصوصه الشعرية التناص. وقد يتساءل المتلقي عن مدى حضور التّناص الدّيني وتفاعله مع الواقع.

1–مفهوم التناص:

لم تغب ظاهرة التناص (Intertextuality) عن النّقاد العرب القدامى فقد اقتربوا من مفهومها المعاصر، وإن تعذر عليهم الوصول إلى مصطلح شامل يلم بالظاهرة إذ تعددت المسميات عندهم-التضمين الاقتباس الأخذ، الانتحال، السرقة...- من ناقد إلى آخر كلٌ يفسرها حسب وعيه لها، ومن الباحثين المعاصرين نجد أحمد الزعبي الذي استند في تعريفه للمصطلح بما ورد في كتب النّقد العربي القديم من تسميات ومفاهيم فاعتبر أنّ "مفهوم التناص المعاصر قد تشعب وتعمق واتسع بحيث احتوى هذه المصطلحات القديمة وتجاوزها وأضاف عليها عناصر جديدة وموضوعات تناصية أخرى كثيرة"[2] فالمفهوم الجديد للتناص لا يمكنّه أن يتجاوز ما جاء به القدامى، فهو الأرضية الصلبة التّي يتكئ عليها الناقد للتأصيل للمصطلح الغربي في البيئة العربية هذا من جهة، وكذلك تعزيز أواصر تطور المصطلح من خلال تبنيه لمعارف ومشارب جديدة/معاصرة.

وإذا كان مفهوم التّناص ينطلق من فكرة تناسل النّصوص من بعضها البعض وهو ما يجعل "العمل الأدبي يدخل في شجرة نسب عريقة وممتدة تماما مثل الكائن البشري، فهو لا يأتي من فراغ كما أنّه لا يفضي إلى فراغ، إنّه نتاج أدبي لغوي لكل ما سبقه من موروث أدبي، وهو بذرة خصبة تؤول إلى نصوص تنتج عنه"[3] فالنّصوص الأدبية الشعرية منها والنثرية تنشأ وتترعرع، وقد تنقرض تماما كالإنسان فهي-النصوص- تحيا بقراءة وتأويل القراء وتموت وتضمحل بغيابها عن الوسط الثقافي فكل حضور للنّص القديم أو المعاصر في نصوص جديدة يعتبر حياة جديدة تفتح أفقا تأويليا جديدا، كما أن قدرة النّص على امتصاص عدة نصوص وتشربها يجعل من كل نص بئرا تتجمع فيه العديد من الكتابات لتنصهر وتتجاور في نص جديد، فعلى حدّ تعبير الغذامي فإنّ النّص ابن النّص[4] يتكئ على ما سبقه استدعاءً أو استلهماً، ومنه يبني نصا يتقاطع مع الأصالة والمعاصرة دون أن يبوح-الشاعر- بهذا التّعالق.

ويعتبر التناص "علاقة حضور مشترك بين نصين وعدد من النّصوص بطريقة استحضارية eidetiquement وهي في أغلب الأحيان الحضور الفعلي لنص في نص آخر"[5] فانطلاقا من أنّ كل نص هو مجموعة من النّصوص الحاضرة شكلا أو مضمونا في نص جديد، عن طريق الاستحضار/الاستدعاء فيتفاعل مع المعاني والألفاظ الجديدة مشكلا بذلك إبداعا جديدا يلتقي مع عدة نصوص قديمة أو معاصرة.

وطبيعة العلائق بين النصوص فرضت وجود أشكال عديدة لهذا الحضور ولعلّ "أكثر أشكال هذه العلاقة وضوحا وحرفية هي الممارسة العادية للاقتباس Citation بين قوسين مع الإحالة أو عدم الإحالة إلى مرجع محدد، وإن أقلّ أشكالها وضوحًا وشرعية هي السرقة Plagiat، وهي افتراض غير معلن ولكنه حرفي"[6] فالشكل الأول يعبر عن الحضور الفعلي للنّص الأصلي السابق في النّص اللاحق ببنيته ومضمونه وبتصريح من الشاعر عن طريق الإحالة، أمّا الثاني وهو ما عرف بالسرقة في النقد العربي القديم، ومعلوم أنّ هذا المفهوم يحمل معاني الخفاء والاستتار في أخذ الشيء وكذلك عدم وضوح معالم المأخوذ، وقد تشرب المصطلح الجديد– التناص– من هذا المفهوم حتى أصبحا يصبان في مضمار واحد ويلتقيان في المجرى نفسه.

وما نتج عن التّناص من توليد للمعاني وتحوير لدلالة جعله ينفتح على التأويل والتلقي، فهو "عنصر مهم في تشيد الدينامية الدّلالية، لأنّه يفتح فضاء النّص على شبكة أسس وأنساق متعددة"[7] وهذا التّناص يضفي سمة التّفاعلية على النّص بما يحقق من توافق مع ما هو سائد من رؤى وأفكار العصر، وهو ما يضمن الانفتاح للنّص ويبعد عنه الانغلاق والتقوقع، فينفتح النّص على البعد التّأويلي بما يشكل من دعامة فكرية ولغوية تمدّ القارئ بأفكار النّص، فيستنطق هذا الأخير عوالمها الغامضة بما تَزود من أنساقٍ توافق رؤى زمن الكتابة.

2–مظاهر التّناص الدّيني:

إنّ الموروث الدّيني يعدّ من المصادر الأساسية للتّناص، إذ يستحضر الشاعر من خلاله بعض المعاني والقصص والرموز الدّينية، فيضمنها في سياق نصّه الشّعري إثراءً له وتعزيزاً للموضوع الّذي يتناوله، والتّناص الدّيني منه ما هو مباشر ومنه ما هو غير مباشر[8] يعتمد الأول على ذكر الألفاظ أو القصص أو الرموز مباشرة، أمّا الثاني فيمكن استنباطه من خلال السياق أو المعاني المبثوثة في القصيدة الّتي توحي بتعلقها مع المعنى القرآني.

أولا–التّناص القرآني؛ انفتاح شعر المقاومة على النّص الدّيني –الدّلالة والأبعاد–:

لكل أمة نص مقدس تفخر به وتجعله ميزانا للأخلاق الراقية، والأمّة الإسلامية كغيرها من الأمم بل هي أكثر الأمم تقديسا لنّص دينها، وقد اتخذته المجتمعات العربية والإسلامية دستور حياة، كيف لا وهو يحمل بين دفتيه تشريعا سماويا إلى أهل الأرض صالح لكل الأمم في كل زمان ومكان، ومن معاني "التّناص مع القرآن: التّفاعل مع مضامينه وأشكاله، تركيبيا ودلاليا، وتوظيفها

في النّصوص الأدبية بواسطة آلية من آليات شتى، ويعدّ هذا النّوع جزءا مما يسمى بالتفاعل مع التّراث الدّيني بأنماطه المتعددة"[9]وقد تأثر الشعراء بالقرآن الكريم مع بداية العصر الإسلامي والعصور الموالية له بطرق متنوعة ساهمت في بناء النّص الجديد، وكذلك في انفتاحه على الدّلالة والقراءة، ف" لم يكن القرآن رؤية أو قراءة جديدة للإنسان والعالم وحسب، وإنما كان أيضا كتابة جديدة"[10] فكان المعين الّذي لا ينضب حاملا في طياته تجارب الأمم السابقة واللاحقة ناقلا مطامح ومطامع الإنسان في التّجديد، فكان الملهم في الاستناد على تجارب السابقين لتجاوز الراهن. ولأنّ حاجة الشعراء إلى التّضمين والخفاء قد فرضت عليهم حضور الدّين كملاذ آمن لنقل واقع القضية الفلسطينية إلى الأمّة الإسلامية جمعاء، وحتّى لا يطال التّعذيب والسجن والنفي كلّ مفصح معلن عن آرائه وأفكاره.

ولما كان القرآن فضاءً واسعاً يحوي الكثير من الرموز والقصص الّتي توفر للشّاعر فرصة اقتناء الألفاظ والمعاني المركزة دون عناء "فللتّناص القرآني ثراؤه واتساعه، إذ يجد الشاعر فيه كل ما قد يحتاجه من رموز تعبر عما يريد من قضايا من غير حاجة إلى الشرح والتفصيل، فهو مادة راسخة في الذاكرة الجمعية لعامة المسلمين بكل ما يحويه من قصص وعبر، ناهيك عن الاقتصاد اللفظي والغنى الأسلوبي الذين يتميز بهما الخطاب القرآني"[11] فبما أنّ القرآن الكريم يحفظه المسلمون إما لفظاً وإما معنى فلا تخفى أية من آياته حتى عند عامة النّاس لانشغالهم به لعلو منزلته ولرفعة قدره، وهو ما جعل الشعراء ينهلون من معانيه ودلالته، كما أنّه يحتوي على العبر والرموز والقصص فينقل مقاصدهم في أبلغ صورة وأصدق تعبير. فالقرآن الكريم هو النّص السّامي الّذي يلجأ إليه الشعراء، فهو يفيض بالمعاني والألفاظ الجديدة والخالدة، وقد وظف ابن الشاطئ النّصوص القرآنية لأنّها من أهم المصادر التي ينهل منها، فيعبر بها عن ما يختلجه من حنين وشوق وآلام اتجاه وطنه، فيكسب هذا الحضور للنّص الشعري كثافة وقوة تعبيرية. وفيما يلي عرض لأهم نماذج التّناص القرآني في ديوان أبجدية المنفى والبندقية لابن الشاطئ.

1- دلالات الفتح والقضية الفلسطينية:

لقد وردت الكثير من القصائد في الدّيوان المدروس الّتي يتناص فيها الشاعر مع سورة الفتح تيمنا بالفتح القريب على القضية الفلسطينية فما يحدث للمسجد الأقصى يحتاج فتحا من الله يظهر به الحق وينصر عباده على أعداء البلاد والعباد. وإذ يستحضر ابن الشاطئ معاني سورة

الفتح في مواضع متعددة من الدّيوان فإنّه ينشد الالتفاف حول القضية تماما كما كان الالتفاف حول الرسول صل الله عليه وسلم من كل حدب وصوب بعد هدنة "الحديبية" التي نتج عنها هذا الفتح العظيم فالشاعر يستشرف متفائلا بالانتفاضة/المقاومة وما ينتج عنها من انتزاع للحرية. فيقول:

صَـــافِيَتُهَـــا مِنْ قَبْلُ..وانْفَطَمَتْ عَلى صَـــدْرِي..فَكَـــانَ الفَتْحُ خَيْرَ كِتَـــابِ[12]

وفي موضع آخر يقول:

وأَعَـــادَ التَّـــارِيْخُ فَتْحـــا مُبِيْنـــا وأَعَـاد الأَجْـــدَادُ فِـــي الأَحْفَـــادِ..!![13]

وفي موضع آخر:

(سَجِّـلْ أنَـا عَـرَبِـــيٌّ)فـــي تَطَلُّعِـــهِ (إنَّـــا فَتَحْنَـــا)..وفِـي أَعْمَـاقِهِ النُّقَـــبُ[14]

ويقول أيضا في قصيدة بعنوان "سورة الفتح ولظى الرّمل...؟"

مَا وقَفْنَـا عَلى الرَّصِيْـفِ..وتَـــدْرِي (سُورَةُ الفَتْـحِ)..كَيْفَ..كَيْفَ..تُجِيْبُ..[15]

وكذلك في موضع آخر يقول:

(إنَّا فَتَحْنَـــا) مِـنَ مَـــلاَمِحِهَـــا دَوْمـــا..وَمِـنْ أَجْفَـــانِهَـا عُمـــرُ..[16]

والشاعر في استدعائه للآية الكريمة (إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحاً مُبِيْناً)[17] نجده يقتبس منها لفظا ظاهرا مستعملا في بعض الأبيات علامات التنصيص التي تدل على الاقتباس الصريح والآية الكريمة (إنّا فتحنا) معناها "قضينا بفتح مكة، وغيرها في المستقبل عنوة بجهادك"[18] أمّا (فتحا مبينا) فتعنى"بيناً ظاهراً"[19]، كما تناص باللّفظ الصريح مع السّورة كاملة بذكره (سورة الفتح) تَيَمُّنًا بالفتح العظيم للأقصى، وهو بهذا يعلن التحدي والإصرار وينتظر النّصر المكلل بتضافر الجهود العربية، فالمقاومة تحتاج الدّعم والمساندة للتحقيق الحرية وانتزاعها من يد الطغاة الصهاينة، وإذ نجد الشاعر يستبشر من خلال هذا الاقتباس بالأجداد وبالانتساب إلى العروبة فيذكر الصحابي الجليل عمر بن الخطاب رضي الله عنه الّذي حرر القدس من مغتصبيه فكان فتحا عظيما لازلت تذكره أجيال العرب والعجم على سواء، والتاريخ حتما سيعيد الانتصار بيد الأحفاد، وتفتح القدس على أيديهم فتكون قبلة ومناراً للمسلمين كما كانت من قبل. وتوظيف الشاعر لهذه الآية زاد من بلاغة وتأكيد القصد الّذي يصبو إليه، وهو أخذ الحرية عنوة عن طريق الجهاد فهو السبيل الوحيد

إلى الانتصار، وقد أحدث هذا الاقتباس اللفظي المباشر جمالية للنّص الشعري كما كان أكثر إثراء وإيحاء.

2-الانفتاح على القصص القرآني:

2-1-حضور يوسف عند شعراء المقاومة:

حظيت قصة يوسف عليه السلام بمكانة عظيمة عند شعراء المقاومة وعلى رأسهم محمود درويش في قصيدته "أنا يوسف يا أبي" وكذلك سميح القاسم في ديوانه "مراثي سميح"، وقلم ابن الشاطئ من الأقلام التي لا تنفذ في وصف وتتبع مسارات المقاومة في الأرض المباركة، يسعى في كل قصيدة لعرض ظلم واستبداد الصهاينة، وخذلان وتواطؤ الإخوة العرب، وبما أنّ قصة يوسف -عليه السلام- غنية بأحداثها وتفصيلاتها عبر مسيرة حياته الطويلة بدءا من صباه، مرورا بسجنه، ووصولا إلى براءته ورفع مقامه، فإنّنا نجد الشاعر قد آثر أن يتناص مع معاناة يوسف -عليه السلام- مع زليخة زوجة عزيز مصر واتهامها له بهتانا وظلماً في عدّة مواضع من الدّيوان، يقول في قصيدته" على ..الهاتف...!؟"

كَـانتْ وكُنْتُ..علـى الهـوَاءِ والـرِّيـحُ تَصْهَـلُ في العـراءِ
ونَـوافِذِي تحتجُّ خلْـف الغَيْـمِ مِـنْ فُـرطِ البُكَـاءِ
وَأَصَابِعِـي العَطْشَـى تُغَـرْ..غِـرُنِـي ..وتطْلُـعُ مِنْ دِمَائِـي
مـاذا دهـانِـي عِنْدَمَـا
هَمَسَتْ: مَتَـى يَـدْنُـو لقَائِي..؟؟
أنـا مَـرْأةٌ أنثـى... وأُدْ.....ركُ ما يُجَسِّـدُهُ عَطَـائِـي
بِـالأَمْـسِ رَاوَدْتُ الأَنَـا وفَتَحْتُ أَبْـوَابَ اشْتِهَـائِـي
ورَكَضْـتُ خَلْـفَ ضَفَـائِـرِي والشَّـوْقُ يَـرْكُـضُ فِي رِدَائِـي
لَكِنَّنِـي أَلجَمْـتُ نَفْـ.....ـسِي..واتَّهَمْتُكَ فِي الخَفَـاء..!![20]

وقد وظف ابن الشاطئ هذا التّناص بطريقة فنية إبداعيّة ألبست القصيدة حلّة جديدة فالتمازج بين النّص الشعري والقصص القرآني أعطاه بعداً جمالياً، إذ استحضر الشاعر قصة يوسف -عليه السلام- لأنّها قصة مفعمة بالأحداث وتحمل دلالات إيحائية عميقة، فيوسف يمثل الشعب الفلسطيني الضعيف الّذي لا حول ولا قوة له وإسرائيل المحتل الغاشم في صورة زليخة

زوجة عزيز مصر صاحب السلطة والقرار، فيوسف الّذي تعرض للظلم والافتراء من طرف زوجة العزيز التي راودته عن نفسه ثم اتهمته بالباطل فآل مآله للسجن، فحاله هذه ليست ببعيدة عن اغتصاب الأرض وتدنيسها من طرف الصهاينة، فهم يصولون ويجولون فيها بكل حرية ويقمعون ويقتلون ويصدرون الأوامر والنواهي، بيدهم السلطة والقوة، ومع ذلك يعملون في الخفاء كامرأة تخشى من عيون ترمقها وهي ترتكب الفاحشة، فالقارئ لهذه الأبيات يمكنّه أن يعي مكر وخداع ومراوغة المحتل على لسان زليخة.

والقارئ لديوان "أبجدية المنفى والبندقية" يجدّ أنّ الشاعر يتكئ في عدة نصوص شعرية على قصة يوسف –عليه السلام– وإن كان يستحضرها بطريقة تختلف عن النّص الأصل"القرآن الكريم" وتقترب من الطريقة الساخرة لنقل الواقع المزيف والمملوء بالأكاذيب، يقول في قصيدة "الخرجة.. الأولى..!؟!

كَظَمْتُ غَيْظَ رِيَـاحِـي عِنْدَمـا انْغَلَقَتْ أَبْوَابُهـا.. وتَحَدَّتْنِـي شَظَايَـاهَـا[21]

وفي قصيدة أخرى بعنوان "ما أنقى مراياها...!؟! يقول:

كَانَتْ تُـرَاوِدُنِي ظَمْـأى..وَيَسْكُنهَـا حُبُّـي..وتَّسْحَرُنِـي أَعْطَـافُ نَجـوَاهَـا
وتَدَّعِـي أَنَّنِـي كَفُّ الضُّحَى أَبَـدا وَأَنَّنِـي رَغْمَ مَا فِيْهَـا ..حَنَـايَـاهَـا
كَـمْ أَوْهَمَتْنـي..ومَا أَدْرَكْتُ غَايَتَهـا يَوم اللِّقَاء..ولا اسْتَوعَبْتُهَا فَاهـا..!؟![22]

إنّ الشاعر يتحايل على الألفاظ حتى يكسب التّناص نوعا من المرونة، فيحور قصة يوسف–عليه السلام– وفق رؤية خاصة لتتعانق مع الواقع المتردي"الخيانة، الكذب، الغدر، الظلم، الخبث.." لأنّ قصته تروي ظلم الإخوة/العرب، وغدر الغرباء/الصهاينة، فبعد أن أمن يوسف –عليه السلام– على حياته، هاهو يتعرض إلى الظلم والخيانة في قصر انتشله من الضياع هذا الضياع ليس ببعيد عن ضياع اليهود حين لم يجدوا أرضا تؤويهم فكانت فلسطين أمنا وسلاما لهم، إلاّ أنهم كزوجة العزيز لم يقدروا الكنز الّذي بين أيديهم، فأحكموا غلق أبواب السجن على أصحاب الحق، ولكن هيهات أن يفلح الظالم، وقد جاء في القرآن الكريم ما يبين هذه الواقعة التي تناص معها الشاعر يقول تعالى: (وَرَاوَدَتْهُ الَّتِي هُوَ فِي بَيْتِهَا عَنْ نَفْسِهِ وَغَلَّقَتِ الأَبْوَابَ وَقَالَتْ هِيْتَ لَكَ قَالَ مَعَاذَ اللهِ إِنَّهُ رَبِّيَ أَحْسَنَ مَثْوَايَ إِنَّهُ لاَ يُفْلِحُ الظَّالِمُونَ)[23] وهو تناص غير مباشر مع الآية الكريمة فمعنى الآية تكرّر في الأبيات كلّ مرة بأسلوب جديد ومختلف عن سابقه مع وجود

كلمات دلّت على الاقتباس المعنوي، وهى (راودت، أبواب، انغلقت أبوابها، تراودني) وكلّها إشارات تدلّ على الاقتباس اللفظي من الآية الكريمة.

ومهما كانت الظروف المحيطة بالقضية فإن الشاعر يظل مؤمنا بالأمل، فالخلاص حتما آتٍ، مهما تجبر وتسلط الطغاة على الضعفاء، ومهما زيفوا الحقائق وتشدقوا بالسلام.

2-2-عام الفيل فاتحة للانتصار:

يستحضر الشاعر قصة ترويها الأجيال ولا ينساها التّاريخ أبدا؛ وهي حماية الله لبيته الحرام بأضعف خلقه"طير أبابيل" من أطغى قوة استهدفت الكعبة الشريفة، ولكن الشاعر يطرح على المتلقي ذلك بأسلوب ملؤه الاستغراب والتعجب؛ ليحدث اهتزازا في مشاعرهم- العرب والمسلمين- وحتى يتنبهوا إلى انتكاساتهم واغتصاب قبلتهم الأولى، يقول ابن الشاطئ:

واتْــرُكْ نَزِيفِـي.. وحَاذِر أنْ تُــلَوِّثَه يَوْما، فَكَمْ حَضَرتْ (أوفى) ومَا حَضَروا
أُغْــرُبْ بَعِيْدا طَوِيْلَ العُمْـرِ مُختَزِنـــا زَيْفَ الشِّعَارَاتِ، (عَامُ الفِيْل) مُقْتَدِرُ..!![24]

فالمتمعن في هذه الأبيات يلاحظ تخاذل الأمّة العربية على حماية الأقصى ثالث الحرمين تماما كما فعل العرب يوم تركوا الكعبة الشريفة دون حماية حين أراد أبرهة الحبشي هدمها، وهو ما يعرف بعام الفيل، فالشاعر يدرك أن الّذي حمى ونصر الكعبة يومها قادر أن يحمي وينصر الأقصى اليوم قال تعالى (اَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِأَصْحَابِ الْفِيلِ(1) أَلَمْ يَجْعَلْ كَيْدَهُمْ فِي تَضْلِيلٍ(2) وَأَرْسَلَ عَلَيْهِمْ طَيْراً أَبَابِيلَ(3) تَرْمِيهِمْ بِحِجَارَةٍ مِنْ سِجِّيلٍ(4) فَجَعَلَهُمْ كَعَصْفٍ مَّاكُولٍ(5))[25] فابن الشاطئ ينتظر النّصر القريب من عند الله جلّ جلاله، لا من الحكام العرب –طويل العمر–الذين زادوا في تخاذلهم للقضية واكتفوا برفع شعارات واهية، كما نجده يسخر من جموعهم التي لا طائل منها؛ فالمؤتمرات والقمم العربية التي تعقد لا تتجاوز حدّ الكلام الفارغ والشعار الموالي لقوى الشر العالمية، إلاّ أنّه يعزي نفسه بأمّ أوفي/الرمز الحاضرة دوما إلى جانبه كمثال صادق في الوفاء وضارب في التجذر العربي للعزة والإباء، وهذا الاستحضار لعام الفيل في البيت الشعري دعم المعاني العميقة التي أراد الشاعر إيصالها إلى المتلقّي فزادت البيت رونقا وجمالا.

ولا يقف الشاعر في تناصه مع هذه السورة في هذا النّص الشعري فحسب بل نجده يتناص معها في موضع آخر من الدّيوان في قصيدته المعنونة ب"سَيْفٌ...مُسْتَحِيلٌ...؟!؟" يقول:

لا تَعِيْبِـي..طَيْـر الأبَـابِيْـل أَذْكَـى نَفْـسُ الأرْضِ..والصّبَـاحُ قَرِيـبُ..!![26]

وفي هذا البيت يقتبس من الآيتين الكريمتين (وَأَرْسَلَ عَلَيْهِمْ طَيْراً أَبَابِيلَ)[27] وكذلك مع قوله تعالى: (إِنَّ مَوْعِدَهُمُ ٱلصُّبْحُ أَلَيْسَ الصُبْحُ بِقَرِيبٍ)[28] وبهذا يستبشر ابن الشاطئ بطير أبابيل الّذي انتصر على فيلة أبرهة الحبشي وجيشه، كما أنّه يعتبر أرض فلسطين تمتد وتلتقي بالأرض التي أرسلت إليها طير الأبابيل وتماثلها قداسة؛ فهي القبلة الأولى لعبادة الله في أرضه وحتما سيمدها الله بنصر قريب، فنلمح الشاعر ينتظر النّصر من رب فلسطين فعام الفيل يمكنه أن يتكرر مادام أصحاب الفيل/الصهاينة موجودون على الأرض المباركة.

2-3-شرر الحرية ينبعث من الإسراء:

كما أنّنا نجدّ ابن الشاطئ يتناص مع سورة الإسراء حتّى يدعم بها قضيته فالأقصى مسرى الرسول صلى الله عليه وسلم وثالث الحرمين وهي عزيزة على كلّ مسلم ومسلمة وقد تناص معها في ثلاث مواضع في الدّيوان وهى:

والمِسْجِـــدُ الأَقْصـــى يُكَبِّـــــرُ رُغْـمَ أَنْـفِ المسْتَحِيْـــــــل[29]

ويقول في موضع آخر من الدّيوان:

مُجسَّد فِيكِ..هَلْ يَعْنِيكِ مـا الخَبـر..؟؟ يَا أمَّ أَوْفـى..لَقَد أَسْـرى بِنَـا الشَـرَر[30]

وفي موضع آخر يقول:

وَأَنَّنَـــا لُغَـــةُ الإسْـــراء تَرْشُمُهـــا الله أَكْبر فِـي الأَقْصـــى وتَنْطَلِـــقُ..؟؟[31]

ففي هذه المواضع تبدو لنا ظلال سورة الإسراء واضحة، فالله سبحانه وتعالى الّذي خفف على نبيه الكريم برحلة من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى قادر على انتزاع الأقصى من يد المغتصبين، قال تعالى: (سُبْحَانَ الذِي أَسْرِي بِعَبْدِهِ لَيْلًا مِّنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الأَقْصَى الذِي بَارَكْنَا حَوْلَهُ لِنُرِيَهُ مِن آياتِنَا إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ)[32] وقد مثّل هذا الاقتباس امتداداً دلالياً بين النّص القرآني من جهة، والنّص الشعري من جهة أخرى، لما يحمل من شحنات إيجابية تدعم القضية في الوطن العربي والإسلامي، وأراد الشاعر من هذا الاستحضار أن يدغدغ مسامع المسلمين بالنّص القرآني ليذكرهم بالقرابة الروحية التي تربط المسلم في كل بقاع العالم بهذه الأرض المقدّسة التي تتعرض للتهديد من قبل اليهود، وهذا الخطر لا يتوقف عند النّيل من حدود المسجد الأقصى وانتزاعه من أيدي المسلمين فقط، بل يستمر ليشمل حلم اليهود في السيطرة على المسجد الحرام والحجاز، وقد استدعى ابن الشاطئ قصة الإسراء لشحن الهمم، وليعلّم

الجبابرة/الصهاينة أنّهم وإن هجّروا أبناء الوطن فإنّ أرواحهم تسري كل يوم لتعانق تراب الأقصى، كما نلفيه يستدعي الإسراء ليخفف/ليروح على نفسه آلام البعد والفراق، خصوصا إذا علمنا أن الشاعر قد نُفي من وطنه فلا مجال للقاء إلاّ عن طريق الإسراء، وقد سماه بإسراء الشرر أي: عبور الغضب والانتفاضة التي يطمح إليها كل مغترب عن فلسطين طامح في العودة. وكانت الأبيات الثلاثة تحمل نبرة التحدي والصمود والجهاد، وفي نفس الوقت الفخر والاعتزاز بتشريف الأقصى بذكره في القرآن، فالمقاومة الفلسطينية تستمد قوتها من ليلة الإسراء وشعارها الله أكبر.

وانطلاقاً مما سبق، "كان القرآن ولا يزال باعثاً على حركة فكرية ولغوية وشعرية ناشطة تمثل ركناً ركيناً في الثقافة العربية الإسلامية، إذا أصبح مادة للدرس اللّغويّ والشعري والثقافي والاجتماعي والديني والعلمي، ومجالات المعرفة المختلفة"[33] فالثقافة العربية الإسلامية تستمد بقاءها واستمراريتها من القرآن الكريم الّذي كان ومازال الباعث لكل الحركات الفكرية واللّغوية والشعرية فهو المادة الأساسية لمختلف مجالات المعرفة، والإبداع الأدبي شعره ونثره يستدعي حضور آيات وقصص وشخصيات القرآن الكريم بطرق مبتكرة ومتنوعة تؤدي إلى دلالات عميقة وموحية في كل استدعاء، وهو ما يضمن انفتاحها على القراءة المتجددة لاستنباط المعاني الحقيقية، وذلك بربطها بالواقع (النّص الحاضر) وبالقرآن الكريم (النص الغائب).

ثانيا–التّناص مع الأحاديث النبوية الشريفة:

يأتي الحديث النبوي الشريف في المرتبة الثانية بعد القرآن الكريم من حيث إشراقُ العبارة وفصاحة اللّفظ وبلاغة القول، وقد أدرك الشعراء المعاصرون أهمية الحديث النبوي الشريف فنّياً وفكرياً وجمالياً فراحوا يستحضرونه في نصوصهم، وينهلون منه حسب ما يتماشى مع تجاربهم الشعرية، وديوان "أبجدية المنفى والبندقية" استدعى الأحاديث النبوية الشريفة ليخلق منها دلالات خطابية مغايرة تتماشى مع السياق الجديد، وليجعل منها فضاء مزدوجا يحفّز الذّاكرة ويبعث بالنتاج الجديد إلى أفق القراءة والتأويل.

إنّ قدرة الشاعر على استخدام اللّغة الشعرية في مختلف الظواهر الثقافية جعلته قادراً على استلهام المعاني الدينية الّتي تخدم فكرته من الأحاديث النبوية فيُضمن قصائده بها ويدعم بها سياقه الشعري، ولعلّ هذه الخاصية تنتشر أكثر عند أصحاب الثقافة الدّينية في البيئة المحافظة فهي تساهم بقدر كبير في تكوين شاعريته وتوجيهه الدّيني، ولعلّ كثرة التناص مع الأحاديث النبوية

والقرآن الكريم يشير إلى قدرتهما على تكثيف المعنى وإثراء الدّلالة في بضع كلمات وكذا إضفاء جمالية على النّصوص الشعرية فكان "انفتاح القصيدة على الموروث بمختلف أشكاله يعطيها قوة حضور وخلود فهي مصدر من مصادر صيانة التراث والحفاظ عليه في الوقت الّذي يعطيها التراث وسيلة شرعية يمكن من خلالها الوصول إلى مرحلة الإبداع، ومن ثم الخلود"[34] فانفتاح القصيدة المعاصرة على مختلف أشكال الموروث يضفي عليها سمة البقاء والاستمرارية لاحتوائها على التّداخل مع النّصوص التراثية الّتي تضمن لها الصيانة والشرعية بفضل استلهامها واستنباطها من معينه الّذي يؤدي إلى الإبداع والخلود.

1- منابع الضوء؛ الطريق إلى الحرية:

يلتمس المتلقّي البصير/ الحذق من خلال الأبيات الموالية عمق المأساة الواقعية، التي يتخبط فيها الفلسطيني مع المحتل الغاصب الذي لم يدخر أي وسيلة للقضاء على المقاومة، وقد سخر الشاعر قلمه لفضح مؤامرات العدو وكشف خططه اللئيمة، فكان شعره منبعا من منابع الأمل والتفاؤل المؤدي حتما إلى الحرية يقول:

أَكْسِـرُ الطُّـوْق نـاسِفـا كُـلّ جُحْـر جنَّـدتْـهُ (المـوسـاد) في عُقْـر دَارِي
لَـمْ أَغِبْ لحْظـة عَـنْ الحَجَـر الضـو....ء ولا عَـنْ رُجُـولَـة الثّـوار
إنَّنِـي أَعْـرفُ الطَرِيـقَ المعَـافـى فَمِـنَ القُـدْس دَائِمـا مِشْـوارِي..!![35]

تعكس هذه الأبيات خطر الصهاينة من خلال جهاز الاستخبارات (الموساد) الّذي ينتشر عبر أنحاء فلسطين والعالم العربي والغربي لإدارة شبكة التجسس وزرع العملاء عن طريق تجنيد المندوبين في كافة الأقطار، كما يسعى إلى التفريق بين أبناء الوطن ودّس الضعف والوهن في إيمانهم بالمقاومة والحرية، خصوصا وأنّ هذا الجهاز سليل اليهود وهم معروفون بالمكر والخداع والخبث والدّهاء في التآمر والإيقاع بين أبناء الوطن، وقد وفق الشاعر في تناصه مع الحديث الشريف الّذي يعكس واقع العرب/فلسطين بإتباعهم لليهود الذين لم يدخروا جهدا لإبعادهم عن دينهم ووطنهم المسلوب، فعن أبي سعيد الخدرى قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم"لَتَتَّبِعُنَّ سَنَنَ الّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ شِبْراً بِشِبْرٍ وذِرَاعاً بِذِرَاع حَتى لَوْ دَخَلُوا فِي جُحْرِ ضَبٍ لاَتَبَعْتُمُوهُمْ قُلْنَا يا رسول الله اليَهُود والنَّصَارى قَال: فَمَنْ؟"[36] وهو تناص غير مباشر عدا لفظة جحر التي دلّت على الحديث، ولأنّ الأحاديث النبوية "كانت في البداية تظهر ظهوراً مباشراً هدفه النّصح والإرشاد، أو أخذ العبرة

لكنها بعد حين صارت متداخلة بالنّص الشعري تداخل السدى واللحمة، حتى يصعب فصلها كما يصعب تبيّنها، وخاصة عند غياب الإحالة والتنصيص"[37] فتغيرت النظرة إلى الحديث النبوي الشريف بعد أن كانت مقتصرة على النّصح والإرشاد من طرف الشعراء وأصبحوا يستدعون المعاني والألفاظ لتدعيم رؤاهم والوقوف على الواقع بالاتكاء على الموروث الدّيني، والشاعر من خلال هذا الحديث مصمم على تحدي العدو بتهديم حصاره الّذي يطوّق أعناق الشعب في عقر دارهم حتى يُواري الحقيقة ويطمسها، وهو مصر على كشف مخططاته لاسيما وأنّه يعرف الطّريق الّذي يؤدى إلى القدس مباشرة وهو تبنى الجهاد كحل جذري لما يحدث في فلسطين.

ومعنى الحديث "السنن هو الطريق، والمراد بالشبر والذراع وجحر الضب التمثيل بشدة الموافقة لهم"[38]وهو حال زعماء وحكام العرب اليوم فهم يخفضون رؤوسهم سمعا وطاعة لمراسيم وانتهاكات إسرائيل في فلسطين، إلاّ أنّ الشاعر واثق من معرفة الطرق الآمنة التي تقف في وجههم وتنزع اللّثام عنهم، فوظف هذا الحديث حتى ينبه إلى الزيف والمغالطات التّي يسعى إليها بنو صهيون لتضليل الرأي العام عن طريق حركة الموساد وما تخطط إليه، ورغم كل المساعي التي تبذلها إسرائيل فإنّها ستفشل حتما مادام هناك بصيص من الضوء/الأمل المنبعث من الحجارة في أيدي المناضلين الصغار والكبار، والنساء والرجال، وكذلك مقاومة الثوار في كل ربوع فلسطين، وقد أضاف هذا التناص إلى الأبيات الشعرية البعد الإيحائي العميق وزاده رونقاً وجمالا.

2-قناع الخيانة؛ النفاق:

اعتمد الشاعر في جلّ قصائده على التلميح والترميز والقناع لينقل دلالات الواقع العربي، وإن كان لا يمرر إلا الشيء اليسير من الإضاءة التي تعكس نص ابن الشاطئ الغائب، والمتمثل في تخلي العرب عن القضية الفلسطينية، ولا عجب أن يستحضر صفات اليهود/ الصهاينة وأهمها المكر، الخداع، المراوغة... ويسقطها على الأحداث الجارية في أرض فلسطين وبخاصة علاقة زعماء العرب بالقضية الفلسطينية، وقد نقل هذه المعاني بأسلوب ملؤه التعجب والاستغراب والتحسّر على الحاضر الّذي غدا مثالا للاستسلام والخنوع والانكسار، والشّاعر يطرح ذلك مستحضرا الأحاديث الشريفة التي تكشف زيف ونفاق المناصرين/ الحكام العرب، يقول:

يَسْتَنْزِفُون الضُّحى فِيْنَا عَلانِية ويَحرِصُون على بعض التّماثِيل..!؟!
ويَظْهَـرُون عَلَيْنَـا سُجَّـدا غُبْـرا وفـي عِبَـاءاتِهِـمْ غِيْلَتْ شَعَالِيلـي

نسوْا مُنازلتي الكبرى..أما علِمُوا أنّا كسرْنا حُدُودَ القَال والقِيل..؟؟
لا تَيْأسِي مِنْ مُعَانَاتِي لقد سطعت
شَمْسُ الجَلِيلِ..ووافَتْنِي قَنَادِيلي..!![39]

ويقول في موضع آخر:

واحْتَـرفْتِ النِّفَـاقَ شَكْـلاً ومَعْنـى وتمَـادَتْ ريَـاحُكِ الهَـوْجَـاءُ..!![40]

ويقول في موضع آخر:

أمَّا نَصَحْتُـكِ..أَلاَّ تَنْتَشِـي طَرَبـا بَيْنَ الثَّعـابِين..؟هذَا الحُبُّ مُخْتَلَـقُ
عَلى مَـلامحهـم بِشْـرٌ..ودَاخِلُهُـمْ حِقْـدٌ..فَلاَ مَبْدأٌ بَـاقٍ ولاَ خُلُـقُ
الطَّيِّبُـون و أَيْـمُ الله قَـدْ ذَهَبـتْ رياحُهُمْ..وتَخلَّتْ رِيحُ منْ أَبِقُـوا..!![41]

والأبيات السابقة تحمل تناصا مباشرا وغير مباشر وكلها تدلّ على المنافقين وصفاتهم فعن عبد الله بن عمر قال: قال: رسول صلى الله عليه وسلم "أَرْبَعٌ مَنْ كُنَّ فِيهِ كَانَ مُنَافِقًا خَالِصًا وَمَنْ كَانَتْ فِيهِ خلة مِنْهُنَ كَانَتْ فِيه خلة مِنَ النِفَاق حتى يَدَعَهَا إِذَا حَدَّثَ كَذَبَ وَإِذَا عَاهَدَ غَدَرَ وَإِذَا وَعَدَ أَخْلَفَ وَإِذَا خَاصَمَ فَجَرَ"[42] بمعنى أن هذه " الخصال خصال نفاق وصاحبها شبيه بالمنافقين في هذه الخصال ومتخلق بأخلاقهم فإن النفاق هو إظهار ما يبطن خلافه"[43] وقد جعلهم الرسول الكريم أشرّ خلق الله فعن أبي هريرة أن رسول الله قال: "إِنَّ مِنْ شرِّ النَّاس ذَا الوَجْهَيْنِ الّذِي يَأْتِي هَؤُلاَءِ بِوَجْهٍ وهَؤُلاَءِ بِوَجْهٍ"[44] وابن الشاطئ يدرك مدى استطاعة حكام العرب تمثيل هذا الدّور على الشعوب العربية فهم يحترفون الزيف والتضليل أو بالأحرى النفاق، يظهرون للرعية/ للعالم على أنّهم نساك راهبون وزاهدون يواجهون نفس مصائر شعوبهم، غير أنّ الوجه الحقيقي لهم يكشف عن خبث سرائرهم (الثعابين، ملامحهم بشر، وداخلهم حقد) فاستدعى أحاديث النفاق التي وردت للبحث عن حقائق طمسها أعداء فلسطين، معتمدا على آلية الاستشهاد في جعل الحقيقة تتكلّم للإقناع بفكرة تواطأ بعض العرب مع إسرائيل على القضية الفلسطينية، وتخليهم عن القومية العربية، حتى أننا نجد الشاعر في آخر الأبيات متشائما حين ذكر أنّ الطيّبين قد رحلوا من عالمنا وغابت عنّا ريحهم الزكية وبقيت فقط ريح خبائث النفوس، إنّه في هذه الأبيات يحاول إظهار حقيقة المتآمرين على القضية مع العدّو، فإذا كان هذا الأخير معلوم ومعروف فإنّه مقدور عليه، ولكنّ المشكلة تكمن في عدم معرفة العدو واتخاذه صديقا وهو يبطن

الدناءة والوضاعة، لقد دعم ابن الشاطئ ذلك باقتباسه المعاني والألفاظ من الأحاديث النبوية والتّي تبرز خبث المنافق ووضاعة قدره، وقد أضفى هذا الاقتباس على الأبيات الشعرية جمالية كما ساعد المتلقي في الكشف عن الأبعاد الإيحائية الباطنية.

3-انفتاح الشعر المقاومة على الشهادة:

إنّ ما تمر به فلسطين جعل الشاعر ينفتح على دلالات الشهادة ليسخرها كقوة تستنهض همم المجاهدين للتسامي بالنفس إلى النصر أو الشهادة، واستدعى الشاعر ألفاظ الحديث النبوي الشريف ليجعل من الشهادة سبيلا إلى الحرية والتحرر وعدم الانحناء للآخر، يقول:

وأَذَانُ الضُّحى..غَويّا و"أَفْتَى" فَالشَّهِيدَ الحَبِيبُ محْضُ انْتِحَارِي..!!
غَابَ عَنْهُ أنَّ الجِهادَ المعَافَى شَرفُ المجْدِ والنَّدى والفَخَّارِ[45]

وفي موضع آخر من الديوان يقول:

وانْتَفَضْنَا وكَانَ حُبُّك دوْما فَرْضُ عَيْن عَلى رُؤُوس الحِراب..!!
كُلّمَا عَانَقَ الخُلُود شَهيدٌ أَزْهر الشَّوق فِي شُمُوخِ احْتِسَابي[46]

ونجده في موضع آخر يقول:

وإذَا الشَّهَادة عُرْسُهُ وطُمُوحُهُ الوطنُ الكَبِيرُ
وإذا النَخِيل الكِبريَا.....ءعلى أَسِنَّتِه حُضُورُ..!![47]

ويقول في موضع آخر:

"الله أكْبرْ"لاَ يَغِلّ سُيُوفَها أحَدٌ..وتَسْكُنني يَدا وحُداء
وتَفِيء إحدى الحُسينين بِظلِّها وأظَلّ في خَلَجَاتهَا الزَهْراء
الله أكْبرْ قَامَتي..أعرفْتَني أعَرفْتَ كَيْفَ أُجَاهِدُ الأَهْواء..؟؟[48]

إنّ الأبيات السابقة تدّل دلالة صريحة على الجهاد وشرف الشهادة وقد تناص فيها ابن الشاطئ مع الأحاديث النبوية الشريفة التي تدعو إلى الجهاد وتبرز منزلة الشهيد الكبيرة عند الله عزّ وجل وعند النّاس فعن أبي هريرة قال: قال رسول الله"يَضْمَنُ اللهُ لِمَنْ خَرَجَ فِي سَبِيْلِهِ لاَ يُخْرِجُهُ إلاّ جِهَادًا فِي سَبِيلِي وإِيمَانًا بِي وتَصْدِيْقًا بِرُسُلِي فَهُوَ عَلَيَّ ضَامِنٌ أَنْ أُدْخِلَه الجَنَّة أَوْ أُرْجِعَهُ إِلى مَسْكَنِه الّذِي خَرَجَ مِنْهُ نَائِلاً مَا نَالَ مِنْ أَجْرٍ أَوْ غَنِيْمَةٍ"[49] فإذا كان الله عزّ وجل قد ضمن

للمجاهد الجنة فكيف له أن لا يُقْبِلَ عليها وإن كان هذا الإقبال على الشهادة في نظر المحتل انتحارا.

لقد كان شعار كل مجاهد"الله أكبر" لأنّه يسعى إلى الجنة أولا وإلى تحرير بلاده من أيدي المغتصبين ثانيا، والشهادة هي طموح كل مسلم يُناضل من أجل الحق وإعلاء كلمة الله فكان الجهاد سبيلا إلى ذلك، وشتان بين الانتحار والشهادة فالأول قانط من امتحان الله له في الدنيا فظلم نفسه بفعله المشين وهو طالب دنيا لا دين، والثاني مطيع لأمر الله مقبل على الآخرة في سبيل الله وأجره عظيم فعن أنس بن مالك عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "مَابَيْنَ نَفْسٍ تَموتُ لها عِنْدَ الله خَيْر يَسُرُها أَنَّها تَرْجِعُ إلى الدُّنْيَا، ولاَ أَنّ لهَا الدُّنيا ومَا فِيها إلاّ الشَهِيْدُ فَإِنَّه يَتَمَنَى أَنْ يَرْجِعَ فَيُقْتَلَ فِي الدُّنيا لما يَرى مِنْ فَضْلِ الشَهَادَةِ"[50] وهذا الحديث يُظهر فضل الشهادة ويقرّ بوقعها على نفوس المحاربين في سبيل الله والوطن مردّدين الآية الكريمة قال تعالى: (هَلْ تَرَبَّصُونَ بِنَا إِلاَّ إِحْدَى اَلْحُسْنَيَيْنِ)[51] فشعارهم إما نصرٌ وإما شهادة.

خاتمة:

لقد أصبحت النّصوص الشعرية عامرة بحضور النّصوص الإبداعية على اختلاف أزمنتها وتعددها؛ وذلك عن طريق استدعاء النصوص القديمة منها والمعاصرة، لإثراء الدّلالة وتعميقها في النّص الجديد وهو حتما ما يضمن انفتاحه وتعدد قراءته، وقد سعى ابن الشاطئ من خلال ديوانه "أبجدية المنفى والبندقية" إلى تجسيد آلية التناص بكل أشكالها-الأسطورة، التاريخ، الموروث الشعري، الدّين...- لأنّها خير معبر عن المأساة الفلسطينية، وما يلفت الانتباه في الديوان المدروس هو اهتمام الشاعر بالتّناص الدّيني الذي ينفتح على قضايا الانتماء والتحدي/الجهاد، فكان الملجأ الوحيد والمثالي الذي اتكأ عليه الشاعر الفلسطيني لاستنطاق واقع القضية الفلسطينية عن طريق الاغتراف من المعين الدّيني والالتجاء إلى الجانب الروحي، فلا نكاد نلمس نصا من نصوصه الشعرية إلاّ ووجدناه يقتبس آية أو يضمن حديثا نبويا سواء أكان ذلك بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، كل ذلك من أجل إشراك المتلقي في إنتاج الدّلالة وتفعيل التأويل.ومن خلال ما تقدم يمكن أن نلخص أهم ما توصّل إليه البحث من النّتائج فيما يلي:

- التناص كظاهرة تتكرر في النّص الشعري المعاصر منحه البعد الدّلالي والتأويلي؛ فالتناص ينفتح على القراءات الجديدة والتأويلات المتعددة.

-تختلف النظرة لمفهوم التناص من باحث لآخر وتتعدد غير أنّ ما يلفت الانتباه لظاهرة التناص هو انشغال الشعراء به وجعله خصيصة من خصائص الشعر المعاصر الّذي يثري بها نصه عن طريق تعدد وتنوع مشارب التّناصات التراثية والدّينية والإنسانية بصفة عامة حتى يضفي على نصوصه الإبداعية القيمة الجماليّة والفنيّة، وحتى يثبت غزارة مخزونه الثقافي.

-اهتم ابن الشاطئ بالتّناص الدّيني لما يحمل من قضايا تخص الانتماء والوحدة أملا في خروج الذات الفلسطينية من مأزقها.

-استطاع الشاعر أن يعيد صياغة ما استوحاه من النصوص الدّينية (القرآن الكريم، الأحاديث النبوية الشريفة) وأن يدخله في نصه ببراعة وهو ما منح التجربة الشعرية ثراء وتجددا.

-يستحضر الشاعر التّناص الدّيني بطرق متنوعة إما باستحضار المعاني أو الألفاظ أو القصص الدّينية ويجعلها في سياق نصه الشعري، وهدفه من ذلك إضافة نوعية لما يريد إيصاله من خلال موضوعه وهذا ما يزيد النّص ثراء وقوة، وترابطا ويعزّز الفكرة الّتي يطرحها ضمن سياق قصائده.

-اتكأ ابن الشاطئ على هذه الظاهرة لتكثيف تجربته الشعرية وشحنها بالدّلالات العميقة ولإشراك المتلقي في إنتاج دلالات النّص عن طريق استنطاق التناصات الموظفة فيه.

-إن القارئ لديوان أبجدية المنفى والبندقية لابن الشاطئ يمكنّه أن يستخلص بوضوح حرص الشاعر على توظيف التراث الدّيني في شعره؛ فالنّصوص القرآنية المختزلة، والمعاني المستوحاة من القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة كثيرة، والإيحاءات المتعددة تستدعي حضور متلقٍّ واع بالمعارف الراهنة ليستنطق عوالم النّص الشعري.

-يستوقف التناص المتلقي للفهم والتأويل بفضل التكثيف الدّلالي المشبع بالامتصاصات التي تزيده قوة ووضوحا وانفتاحا لبلوغ الغائية التي يطمح النّص الوصول إليها.

هوامش:

[1]- محمد مفتاح: تحليل الخطاب الشعري إستراتيجية التناص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، (المغرب)، ط3، 1992م، ص125.

[2]- أحمد الزعبي: التناص نظرياً وتطبيقياً مقدمة نظرية مع دراسة تطبيقية للتناص في رواية رؤيا لهاشم غرايبه وقصيدة راية القلب لإبراهيم نصر الله، مؤسسة عمون للنشر والتوزيع،(الأردن)،ط2، 2000م، ص19.

[3]- عبد الله محمد الغذامي: ثقافة الأسئلة -مقالات في النقد والنظرية-، دار سعاد الصباح، (الكويت)، ط2، 1993م، ص111.

[4]- ينظر: المرجع نفسه: ص111.

[5]- جيرار جينيت: طروس الأدب على الأدب، أفاق التناصية مجموعة من المؤلفين: أفاق التناصية المفهوم والمنظور: تر: محمد خير البقاعي، جداول للنشر والتوزيع، (لبنان)، ط1، 2013م، ص160.

[6]- المرجع نفسه: ص 161.

[7]- عزيز حسين على الموسوي: النص المفتوح في النقد العربي الحديث، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، (عمان)، ط1، 2015م، ص169.

[8]- نبيل على حسنين: التناص دراسة تطبيقية في شعر شعراء النقائض جرير والفرزدق والأخطل،كنوز للمعرفة، (عمان)، ط1، 2010م، ص215.

[9]- عاصم حفظ الله حسين واصل: التناص التراثي في الشعر العربي المعاصر -أحمد العوضي أنموذجا-، دار غيداء للنشر والتوزيع، (عمان)، ط1، 2011م، ص77.

[10]- أدونيس: الشعرية العربية، دار الأداب، (بيروت)، ط1، 1985م، ص35.

[11]- حصة عبد الله سعد البادي: التناص في الشعر العربي الحديث -البرغوثي نموذجاً- دار كنوز المعرفة، (عمان)، ط1، 2009م.ص41.

[12]- ابن الشاطئ: أبجدية المنفى والبندقية، إصدارات رابطة الإبداع الثقافية، (الجزائر)، ط1، 2004م، ص26.

[13]- المصدر نفسه: ص36.

[14]- المصدر نفسه: ص67.

[15]- المصدر نفسه: ص87.

[16]- المصدر نفسه: ص253.

[17]-القرآن الكريم برواية ورش عن الإمام نافع، دار الإمام مالك للطباعة والنشر والتوزيع، (الجزائر) دط، 2012م، سورة الفتح: الآية01.

[18]- جلال الدين محمد أحمد المحلي، جلال الدين عبد الرحمان السيوطي: تفسير القرآن العظيم تفسير الجلالين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (لبنان) ط1، 2005م، ص511.

[19]- المرجع نفسه: ص511.

[20]- ابن الشاطئ: أبجدية المنفى والبندقية، ص99.

[21]- المصدر نفسه: ص139.

[22]- المصدر نفسه: ص213.

[23]- سورة يوسف: الآية23.

[24]- ابن الشاطئ: أبجدية المنفى والبندقية، ص17.

[25]- سورة الفيل: الآية1-5.

[26]- ابن الشاطئ: أبجدية المنفى والبندقية، ص287.

[27]- سورة الفيل: الآية 03.

[28]- سورة هود: الآية 80.

[29]- ابن الشاطئ: أبجدية المنفى والبندقية، ص55.

[30]- المصدر نفسه: ص128.

[31]- المصدر نفسه:ص168.

[32]- سورة الإسراء: الآية 01.

[33]- حصة البادي: التناص في الشعر العربي الحديث-البرغوثى نموذجاً-: ص216.

[34]- نبيل على حسنين: التناص دراسة تطبيقية في شعر شعراء النقائض جرير والفرزدق والأخطل، ص243.

[35]- ابن الشاطئ : أبجدية المنفى والبندقية، ص65.

[36]- أبي زكريا يحي بن شرف النووي:صحيح مسلم بشرح الإمام النَّووي، المسمى المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، تح محمد بيومي، دار الغد الجديد للطباعة والنشر والتوزيع، (القاهرة)، ط1، 2014م، ، م08، ج16، ص192/191.

[37]- حصة البادي: التناص في الشعر العربي الحديث-البرغوثى نموذجاً- ص46.

[38]- أبي زكريا يحي بن شرف النووي: صحيح مسلم بشرح الإمام النَّووي، م08،ج16، ص192/191.

[39]- ابن الشاطئ: أبجدية المنفى والبندقية، ص108.

[40]- المصدر نفسه: ص157.

[41]- المصدر نفسه: ص284.

[42]- أبي زكريا يحي بن شرف النووي: صحيح مسلم بشرح الإمام النَّووي، م01، ج02، ص43/42.

[43]- المرجع نفسه: م01، ج02، ص43.

[44]- المرجع نفسه: م08،ج16، ص135.

[45]- ابن الشاطئ: أبجدية المنفى البندقية، ص179.

[46]- المصدر نفسه: ص182.

[47]- المصدر نفسه: ص272.

[48]- المرجع نفسه: ص205.

[49]- أبي زكريا يحي بن شرف النووي: صحيح مسلم بشرح الإمام النَّووي، م07، ج13، ص21.
[50]- المرجع نفسه: م07، ج13، ص24.
[51]- سورة التوبة: الآية52.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 540 - 550 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

واقع ترجمة الشعر الحوزي بالجزائر
The actual situation of translating Hawzi poetry in Algeria

د.سنوسي بريكسي زينب *
SENOUCI BEREKSI Zeyneb
كلية الاداب واللغات جامعة تلمسان (الجزائر)
University of Tlemcem- Algeria
zyneb.senouci.bereksi@gmail.com

تاريخ الإرسال2019/09/12	تاريخ القبول:2020/02/12	تاريخ النشر: 2020/03/15

ملخص البحث

على الرغم من الأبحاث التي حظي بها الشعر الشعبي الجزائري من الجوانب الثقافية والاجتماعية واللغوية، إلا أنه لم يحظ بالأهمية ذاتها من الجانب الترجمي بسبب ندرة ذوي الاختصاص المهتمّين بترجمة هذه الأشعار من جهة، وكذلك بسبب طبيعة النص الشعري التي تحتاج إلى أدوات ومنهجيّة خاصّة من جهة أخرى.

لذا، قمنا من خلال هذه الدراسة بإلقاء نظرة على واقع ترجمة الشعر الحوزي بالجزائر بدءا بالمترجمين الأوائل المتخصصين في مجالات مختلفة ثم الدارسين للترجمة في المستوى الجامعي وحتى تكتمل الصورة، أدرجنا نتائج دراسة استقصائية قمنا بها مع طلبة الترجمة بجامعة تلمسان.

الكلمات المفتاحية:

الشعر الشعبي، الشعر الحوزي، ترجمة الشعر، واقع الترجمة، دراسة استقصائية.

Abstract :

Despite the considerable research on algerian popular poetry from cultural, social and linguistic points of view, this kind of poetry didn't have much importance in translation studies. This is due, in one hand, to unavailability of experts interested in translating these poems and, in the other hand, to the nature of the poetic text that needs special tools and methodology.

* سنوسي بريكسي زينب. zyneb.senouci.bereksi@gmail.com

This study allows us to have a look at the actual situation of translating Hawzi poems in Algeria, starting by the first translators who are from different specialities, then those who studied translation at university. We also included results of a questionnaire survey that we did with students of translation from Tlemcen University to have a complete view of the situation.

Keywords : Popular poetry, Hawzi poems, translation studies, actual situation, questionnaire survey.

1. تعريف الشعر الحوزي:

يُعدّ الشعر الحوزي نمطا من أنماط الشعر الشعبي التي تدخل ضمن التراث الأدبي الشعبي الجزائري. تعددت تعريفاته عند الباحثين، فمنهم من ركز فيها على الجانب الموسيقي على غرار محمود بوعياض الذي يرى في نمط الحوزي " نوعا من أنواع الموسيقى الخفيفة ظهر بالمغرب الأوسط إلى جانب الموسيقى الأصلية الواردة من الأندلس ووافق أذواق العامّة وسمي لذلك بالحوزي لأنّ الحوز هو ضاحية المدينة وكان في الغالب مكانا لسكن العامّة من النّاس"[1]. ومن الباحثين من يوضح الركيزة الشعرية لنمط الحوزي بما أنها تسبق في كل الأحوال الأداء الموسيقي على غرار بن علي الحصار الذي يذهب إلى أنّ " الحوزي من النمط الشعري الموسيقي المحيط بالموسيقى الأندلسية"[2] وهو يوسع بذلك مفهوم الإحاطة التي تدل عليه كلمة الحوزي.

تُجمع التعريفات العامّة التي نُصادفها بخصوص الشعر الحوزي على أنه شعر مُغنّى معروف بمدينة تلمسان، تعوّد عليه سكّان المدينة في الحفلات التقليدية وتوارثوه من الأجيال السابقة فأصبح يُردّد على ألسنتهم. كما تتعلّمه نخبة من سُكّان المدينة داخل فرق الموسيقى الأندلسية المعروفة بتلمسان والتي تُلقّن فنّيات كلّ من الموسيقى الأندلسية وغناء الحوزي وتمزج غالبا ما بين النمطين في الأداء أثناء المهرجانات.

2. واقع ترجمة الشعر الحوزي:

إنّ ما استوقف الباحثين إزاء التراث الأدبي الشعبي من الناحية اللّغوية هو الرّقيّ الأسلوبي والبلاغي الذي تُتيحه اللّغة الدّارجة من بين إمكاناتها اللّغوية الأخرى، خاصّة بالنسبة للشعر الحوزي الذي يستعمل نظما وإيقاعا وتلاعبا بالكلمات في تصوير بلاغي ينسجم تماما مع إمكانات اللّغة العامّية. وهذا ما تكشفه لنا الدواوين والمؤلفات التي اقترحها باحثون في الشعر

الحوزي من أمثال شعيب مقنونيف وعبد الحق زريوح ومحمد بخوشة وغيرهم. وعلى الرّغم من ذلك، تبقى نظرة الشعب الجزائري إلى اللّغة التي يتداولها يوميّا محدودة، لا ترقى في رأيه إلى دراسات عليا ولا تستحقّ تحليلا دقيقا بما أنّها تقلّ شأنا (في منظوره) عن اللّغة الفصحى.

1.2. عند الباحثين من مختلف التخصصات:

لقد عمل المهتمون بترجمة الشعر الحوزي على نقله بالأخص إلى اللغة الفرنسيّة كونها اللغة الثانية من حيث التداول بعد اللغة الرسمية في الجزائر. ونذكر في هذا الصدد دواوين صدرت باللغة الفرنسية فقط تتضمنها ترجمات لأشعار شعبية وهي غير مرفقة بالنصوص الأصلية مثل كتاب محمد سهيل ديب « Le trésor enfoui du Malhûn ». ومنها ما صدر باللغتين العربية والفرنسية بحيث تُرفق لكل نص شعري ترجمته مثل

« La poésie arabe maghrébine d'expression populaire » لمحمد بلحلفاوي وأيضا كتاب رشيد أوس حول كبار الشيوخ الجزائريين للشعبي والحوزي[3]، وهو ديوان يتضمّن عدّة أشعار شعبية مترجمة إلى اللغة الفرنسية وكذلك مختارات نذير معروف ومحمد سهيل ديب « Anthologie du chant hawzi et 'arûbi » التي صدرت كذلك باللغتين. ومن بين المؤلفات المذكورة، لم ترد توضيحات عن الترجمات إلاّ في المؤلفين الأخيرين حيث أرفق كل من محمد سهيل ديب ورشيد أوس تعليقات عن منهجهما الترجمي فاستطعنا بذلك تلخيصهما كالآتي:

يُعزي رشيد أوس لترجمة هذه الأشعار دافعا بيداغوجيا وتعليميّا يُساعد على فهم النصوص الأصلية وتحسين المستوى اللغوي في آن واحد. وهو يرى في الترجمة أداة ناجعة للولوج إلى المعنى العميق للنص الأصل. إلاّ أنّه يُشير إلى تقليص العملية الترجمية للقوة البلاغية الأصلية بما أنّ الصّور تختلف حسب الثقافات ولا تتطابق دائما. غير أنه يرى في تواجه اللغات ما يتيح معنى أكمل وذلك حين تستفسر كلّ لغة الأخرى فتُثري بعضها البعض[4]. أي أنّه يُشير من جهة إلى أنّ العمليّة التّرجمية تُولّد نوعا من الضياع تُعوّضه إضافة معنويّة مصدرها تواجه اللّغات وتحاورها.

و هو يذكر في مؤلّفه هذا أنّه "حرص على الوصول إلى أفضل مُلاءَمة ممكنة ما بين المستوى الدلالي للنص العربي والنسخة المترجمة إلى الفرنسية. وتجعل هذه المقاربة من الديوان أداة بيداغوجية تُهمّ من يريدون تطوير مستواهم في اللغة العربية العامّية الخاصّة بالمغرب الأقصى، كما يمكن

استعماله في تمارين التعريب والتعجيم"[5]. ويكون الهدف من الترجمة حسب هذا الاعتبار هو تطوير المستوى اللغوي للمُتلقّي ويُسجّل ذلك في إطار تعليمية اللغات وليس الهدف بالضرورة إيصال جوهر النص الأصل وجعل المتلقي يحسّ بأنه يعيش تجربة شعرية جديدة في لغته.

أمّا فيما يخصّ **"محمّد سهيل ديب"** فنجده يتأسف للتأخر الذي تشهده ترجمة الأشعار الشعبية المغاربية بصفة عامّة ويُعزيه إلى عدم مبالاة المترجم بشعرية النص الأصل إلى درجة حجب القدرات الحقيقية للشاعر المترجم له[6]. وقد أولى الباحث أهمّية بارزة للترجمة في مؤلفاته، خصوصا تلك التي يعرض فيها النصوص الأصلية والمترجمة، مُبرّرا منهجه الترجمي. فهو يرى أنّ عدم الحفاظ على الأثر الشعري يُخلّف نتائج سلبية عند التلقي، وهذا لأنّ" الشعر لا يُترجم إلاّ بالشعر وذلك مع الحرص الدّائم على التطابق التّام ما بين الأساليب البلاغية الموجودة في اللّغتين"[7].

و إن كان التطابق في غاية الصعوبة، إلا أن الباحث يقصد هنا بهذا المصطلح معنى التكافؤ حسب ما سنراه في منهجه الترجمي. فنجده حريصا على أن " يعلم القارئ أنّه منعنا أنفسنا من تضحية أيّ عبارة أسلوبية صائبة في العربية العامّية وحرصنا على الحفاظ على نَفَس النص الأصل"[8].

كما انه يتعامل مع ترجمة هذه الأشعار الشعبية على أنّها تجربة شعرية جديدة يعيشها بعد استيعابه لفحوى النصّ الأصل، بأسلوبه الخاصّ وبتقنيّات تبدو مُستجدّة إلاّ أن الكثير منها يتلاءم مع بعض نتائج التنظير الترجمي. وهو يرى محمد سهيل ديب أنّ الشعر الشعبي الجزائري يتوفّر دائما على موضع (topos) يبلغ فيه التوارد الموضوعاتي ذروته، ويذهب إلى أنّ "الترجمة الناجعة هي تلك التي تُسلّط الضوء على ذلك الموضع- من حيث نقل الحدث الشعري-، والتي تُنتج العاطفة- من حيث التلقي الجمالي"[9]. ويخلص الباحـــث إلى أنّه لا يجب التخلي عن العاطفة لفائدة الفكرة عند الترجمة[10].

و يُلخص منهجه الترجمي في نُقطتين: " – التحليل المفصّل للإجراء اللّغوي المعتمد في النص الأصل بُغية استخراج قيمته البلاغية. – البحث عن صياغة في اللغة الفرنسية تحترم قدر الإمكان العلامات الخاصّة للشعريّة العامّية"[11]. وبذلك، يتبيّن لنا أن محمد سهيل ديب يركّز في ترجمة

الشعر الشعبي على مبدأ الحفاظ على الأثر الشعري الأصلي الذي تنسجه العربيّة العامّية بأساليبها البلاغية.

2.2. عند الدارسين للترجمة في المستوى الجامعي:

تبقى الدّراسات السّابقة التي تصبّ في البحث الترجمي المحض حول نصوص الشعر الشعبي في الجزائر ناذرة خصوصا على المستوى الجامعي. يمكن أن نذكر مؤلف صلاح يوسف عبد القادر من منشورات مخبر الممارسات اللغوية لجامعة مولود معمري بتيزي وزو تحت عنوان " ترجمة الشعر الأمازيغي نظما- نماذج من إبداعات ايت منقلات-". وأطروحة نوراني عبد الحميد الموسومة بـ" ترجمة حمزة أبي بكر للتشبيه والإستعارة في شعر عبد الله بن كريو من العربية إلى الفرنسية : دراسة نماذج من الشعر الملحون". وانطلاقا من هذا الرصد، حاولنا تبني الكيفية المثلى لاكتشاف مُعيقات ترجمة الشعر الحوزي على أرض الواقع والاطلاع على مدى تأثير التمثلات الفكرية الاجتماعية حول هذا النمط الشعبيّ في تحليل نصوصه وترجمتها والتعرف على المنهجية التحليلية والأدوات الترجمية الأكثر ملائمة للتعامل مع خصوصيات أشعار الحوزي.

لذا، ارتأينا أن نقوم بدراسة ميدانيّة شكلت حجر الأساس لأطروحة الدكتوراه التي قدمناها[12] وهي تُبرز لنا حقيقة التمثّلات والكفاءات التحليلية والترجميّة الكامنة في جعبة طلبة الترجمة لجامعة تلمسان. وذلك حتّى نطلع على مستوى الخَلَف في مجال ترجمة هذه الأشعار وأضفنا إلى ذلك دراسة مقارنة لمحاولاتهم مع ترجمات أبرز المتخصصين الحاليّين في ترجمة أشعار الحوزي. وتمكّننا هذه الدّراسة من اكتشاف الفارق الكامن ما بين شريحة المتمرّنين في ترجمة الشعر وشريحة المتخصصين فيها.

و نفسّر حرصنا على إجراء دراسة ميدانيّة بضرورة الالتفات إلى حقيقة الميدان وأهمّية النتائج المحصّل عليها في تفسير علاقة شريحة من الشعب بهذا النمط الشعري الشعبي على عدّة مستويات، كما نُفسّره بتجربتنا الشخصية سالفا في الانضمام إلى فرقة موسيقية للغناء الأندلسي والحوزي بتلمسان والقلق الذي شعرنا به في تلك الفترة عند تقليد الغناء من دون فهم معنى تلك الأشعار المغنّاة. فكان أوّل همّنا منذ ذلك هو محاولة الفهم كي نُحقّق الشرط الأوّل لعمليّة الترجمة حتى نخوض بعد ذلك درب "الإفهام" الذي يُعبّر عن نتيجة العمليّة الترجميّة ويدلّ على مدى نجاحها.

1.2.2. المنهجية المتبعة في الدراسة التطبيقة:

استلزمت منا الدراسة التطبيقية تتبع خطوات منهجية بغية الوصول إلى نتائج واضحة ودقيقة، نلخصها فيما يلي:

أ– الإستمارة:

ارتكزت دراستنا التطبيقية على استمارة قسّمناها إلى شطرين، يتضمّن الشطر الأوّل منها اثنا عشرة سؤالا حول الشاعر بومدين بن سهلة وشعره والفنون الشعرية التي تقترب من شعره حتى نتعرّف على الخلفية الثقافية لهؤلاء الطلبة أو ما يُسمّى في التنظير الترجمي بالمحمول المعرفي الذي يُسهّل الفهم وبالتالي الترجمة. وطرحنا في آخر الاستمارة سؤالين حول ترجمة هذا النوع الشعري.

أمّا الشطر الثاني فخصّصناه لدراسة النص بغية تقييم مستوى الفهم والتحليل لدى الطلبة كما طلبنا منهم محاولة ترجمة النص المسلّم لهم مع تبرير وتفسير ما اعترضهم من عوائق حيال الترجمة، وهو مكوّن من سبعة أسئلة.

و بطبيعة الحال قمنا بشرح الاستمارة للطلبة قبل تسليمها لهم نظرا لعدم تعوّدهم على هذا النمط من الطرح، حيث يبقى هذا النوع من الاستجوابات ناذرا في الأبحاث.

ب– عيّنة البحث:

قمنا بتسليم الاستمارة إلى 80 طالبا من شعبة الترجمة لجامعة تلمسان موزّعين على دفعتين (دفعة 2012 ودفعة 2013). يتراوح معدّل سنّ هؤلاء الطلبة ما بين21 و25 سنة، 60 بالمائة منهم إناث و40 بالمائة ذكور.

استلمنا استمارات الطلبة في ظرف يتراوح ما بين أسبوع إلى ثلاثة أسابيع وهذا ما فتح مجال البحث للبعض منهم.

نُلخّص أسباب اختيارنا لهذه العيّنة في ثلاث نقاط:

–كوننا نُدرّس هؤلاء الطلبة وهذا ما سمح لنا باستغلال موقف الأستاذ لحثّهم وتحفيزهم على الاهتمام بهذا الاستبياب وبذل مجهود للإجابة على الأسئلة ثم تسليم الاستمارة في الموعد المحدّد.

–كون جلّ الطلبة المعنيّين من مدينة تلمسان وضواحيها ونقصد بذلك أهمّية انتمائهم إلى المحيط الثقافي لهذا الفن المجسّد في نصوص الحوزي، على افتراض أن يكونوا أقرب إلى هذا النمط الفني الشعري من غيرهم.

– كون الطلبة ينتمون إلى شعبة الترجمة أي أنّهم متعوّدين على التعامل مع النصوص وتصنيفها وتحليلها والأهمّ من ذلك هو تعوّدهم على تمارين الترجمة وتقنياتها. وما يُهمّنا في ذلك هو تحليل قُدرتهم على تطبيق معارفهم الترجمية فأثناء التعامل مع أشعار الحوزي.

ج– التعليمات المُسداة للطلبة:

–القراءة التحليلية المتأنية والتي تشتمل على عدة قراءات وتهدف بلوغ الفهم قبل التفكير في آليات الترجمة.

— البحث التوثيقي: بعد قراءة النص، وفي حالة عدم استكمال الفهم الأوّلي له، قد يحس المترجم بالحاجة إلى التحقق من بعض المعطيات أو البحث عن معلومات لم يفهمها من النص ولم يجدها في محموله المعرفي. فله أن يبحث عنها خارج ذلك الإطار ويمكن أن يتمّ البحث سواء في اللغة المصدر أو في اللغة المستهدفة.

–إعادة الصياغة: ينطلق المترجم في هذه المرحلة من فهمه للنص من خلال التحليل والبحث التوثيقي، ويحاول توليد نص جديد في اللغة المستهدفة مع الحفاظ على جوهر النص الأصل وخصوصياته وتتطلب هذه المرحلة التمحيص والتدقيق في اللغة.

د– التقييم الذاتي:

ركّزنا في هذه الدراسة على محطة التقييم الذاتي التي أولاها العديد من الباحثين أهمية بالغة لاسيما على المستوى البيداغوجي والتعليمي، وأشركها الكثير منهم في ميدان الترجمة. حيث ترى هانلور ليجانك (hannelore lee-jahnke) أن استبيان التقييم الذاتي، الذي يرفق إلى النص بهدف تحسين القدرات الترجمية، يُحرّض ميكانيزمات المسار العرفاني لدى الطلبة[13].

بناء على أهمية إدراك مستوى فهم النص، أدرجنا ضمن أسئلة الاستبيان المسلّم للطلبة سؤالا يخص تقييمهم الذاتي لفهم نصوص الحوزي لأبي مدين بن سهلة. حرصنا من خلاله على متابعة فهم الطلبة لنصوص المدوّنة المسلّمة لهم وذلك من خلال التعرّف على تقييمهم الذاتي لدرجة فهمهم لها حتى يتمّ تفاعلهم مع هذه النصوص بصفة واعيّة تعكس حقيقة علاقتهم معها. وقد طلبنا من الطلبة تحديد درجة تقييمهم لفهم النّص قبل ترجمته، وهذا من باب التركيز على الفهم، والتّأكيد على القراءة، قبل المباشرة في الترجمة. كما يسمح لنا التقييم الذاتي للطلبة

بالتعرّف على مدى صعوبة أو سهولة تناولهم لهذا النوع من النصوص. وسنعرض فيما يلي نتائج هذا التقييم في شكل دوائر بيانية محترمين ترتيب النصوص المعروض في تعريف المدوّنة سابقا.

و– التحليل المقارن:

من باب الأمانة لمنهج أنطوان برمان في نقد الترجمات، حاولنا قدر الإمكان إتباع الخطوات التي نص عليها. فبعد قراءة النصوص المترجمة من قبل الطلبة، استخرجنا مواقع الإشكال على عدة مستويات ثم بحثنا على ترجمات أخرى للنصوص ذاتها، أهمّها ترجمات محمد سهيل ديب وترجمات رشيد أوس اللذان بحثنا عن ميولهما ومنهجهما الترجمي.

هـ– تفريغ الاستمارة وتحويل المعطيات إلى دوائر بيانية تبرز النسب المئوية للأجوبة.

2.2.2. استنتاجات الدراسة التطبيقية:

نخلُص بعد فحصنا للمعطيات النظرية ثم التطبيقية المتعلّقة بالشعر الحوزي لأبي مدين بن سهلة وترجمته إلى النتائج التالية:

***المعيار المعرفي:**

أبرزت لنا الدّراسة الاستقصائية التي أجريناها أنّ الإشكال الأوّل الذي اعترض الطلبة هو الفهم، وهذا ما صرّح به الطلبة عند تقييمهم الذاتي لفهمهم للنّصوص. حيث أظهرت النتائج أنّ 70 بالمائة من العيّنة المختبرة تعتبر النصّ صعب الفهم وهنالك تدرّج في عدم الفهم موزع على نسب مختلفة: 38 بالمائة يعتبرون النصوص صعبة، 23 بالمائة يجدونها صعبة جدّا و09 بالمائة يعتبرونها غير مفهومة.

و بما أنّ الترجمة هي عمليّة الفهم من أجل الإفهام، فإن لم يتوفّر الشرط الأوّل يسقط الهدف وتُعطّل بالتالي العمليّة الترجمية. ونُضيف أنّ عدد الطلبة الذين ملأوا استماراتهم لا يُساوي عدد الطلبة الذين ترجموا النصوص، يعني أنّ هنالك عدد كبير من الطلبة لم يترجم النصوص المسلّمة لهم.

إلاّ أنّ الأوْلى هو أن نقف لحظة قبل التسرّع في الحكم حتى نُفكّر في الأسباب المعيقة للفهم لديهم، إذ يمكن أن نذكر:

- عدم تعوّدهم على دراسة نصوص شعبيّة ولا على الاشتغال على اللّغات العامّية في المستوى الأكاديمي والجامعي.

- صنعهم لتمثلات عن الأشعار الشعبية لا تتوافق مع مستوى الدّراسات التحليلية.
- عدم حصولهم على خلفيات في الثقافة الشعبية.
- عدم تخصّصهم في الترجمة الشعرية.
- عدم إجراء بحث توثيقي لتوضيح ما صعب فهمه.
- اختلاف المراجع الثقافية والخلط بينها كالخلط ما بين كلمتي القرّان والقرءان.

من وجهة نظر أخرى، يمكن للأسباب المذكورة أن تصلح لتعميم بعض النتائج على اعتبار أنّ أغلبية السكان غير متخصّصين. أمّا إذا عُدنا إلى الطلبة المعنيّين، فعلاوة على إشكال الفهم، نستشف في ترجمات الكثير منهم ضعفا لغويّا ملحوظا في اللغة الفرنسية ويبرز هذا الضعف على مُستوى عدّة معايير.

*** المعيار اللّغوي:**

– الأخطاء النحوية والصّرفية وغيرها.

– عدم استعمال أدوات الرّبط والاتساق بطريقة صحيحة، أو انعدامها.

– الخلط بين السّجلات اللّغوية.

*** المعيار الأسلوبي:**

– عدم القدرة على توظيف صور بلاغية تحدث نفس الأثر الأصلي.

*** المعيار الترجمي:**

– عدم البحث عن المعنى خارج الكلمات واستعمال أسلوب التقابل مما يفضي إلى ترجمة حرفية.

– عدم اعتبار القصيدة الشعرية كوحدة كاملة.

– عدم استساغة وظيفة النص الأصل وغايته.

– الحذف في حالة عدم الفهم.

خاتمة:

إنّ ترجمة الشعر الحوزي تقتضي التركيز على المكوّنات الثقافية المؤسّسة للنصّ الأصل ودراسة كيفيّة انسجامها مع لغته من ناحية المستويات اللّغوية والبلاغية والثقافية الاجتماعية

في آن واحد. إذ بيّنت دراستنا مدى تأثير ضعف الخلفيّات المعرفيّة التراثية وتسبّب هذا الضعف في صنع مرجعيّات ذاتيّة محدودة ومُخالفة للمعنى الحقيقي الأصل.

كما تقتضي العمليّة التّرجميّة لأشعار الحوزي إعطاء اللغة العامّية قيمتها الحقيقية مع تفادي الأحكام المسبقة، والاشتغال على شطور الأبيات الشعرية على أنّها وحدة كاملة مُتراصة يُمكن الجمع ما بين مُعطياتها في صورة بلاغية تلائم جوهر النص الاصل وطبيعته الشعرية. ونستدلّ في هذا الصدد بالمنهجية التي اعتمدها محمد سهيل الدّيب، من أهم بنودها ما يلي:

- اعتباره للقصيدة الشعرية وحدة كاملة يمكن الخلط بين معطياتها (ما بين الشطر الأول والثاني للبيت نفسه).
- تعويض القافية الموجودة في النص الأصل بدرجة أكبر من ناحية التصوير البلاغي في النص المستهدف.
- الحذف المعجمي والتعويض الأسلوبي.
- توظيف سجلّ لغوي ومستوى أسلوبي راقي.
- عيشه لتجربة شعرية جديدة.

و الأصل في هذه الاعتبارات هو إدراك غاية النصّ الحوزي ومُحاولة خلق أثر مُقارب في اللّغة المستهدفة بهدف جعل قارئ اللغة الأجنبية تجربة تقارب قدر الإمكان تلك التي يعيشها قارىء اللغة الأصل وثمة تحدي مترجم النص الحوزي.

الهوامش:

[1] محمود بوعيّاض، جوانب من الحياة في المغرب الأوسط في القرن 9 هـ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع في الجزائر، د ت، ص87.

[2] El Hassar, Bénali et Al. (2011). Tlemcen florilège-Histoire, Art, Politique et scènes de vie. Editions DALIMEN, p.81 : « Le Haouzi, entant que genre poético-musical, est né à la périphérie de la musique andalouse ».

[3] Voir Aous, Rachid. (1996). Les Grands Maîtres Algériens du Cha'bi et du Hawzi-Diwân Arabe et Kabyle. Paris. Editions El Ouns.

[4] Ibid, p.13

[5] Ibid, p.12 : *« Nous avons veillé à obtenir la meilleure adéquation possible entre le niveau sémantique du texte arabe et sa traduction en français. Cette approche fait également de ce recueil un véritable outil pédagogique qui intéressera sans aucun doute celles et ceux qui voudront améliorer leurs connaissances dans la langue arabe parlée au Maghreb et pourra être utilisé pour des exercices de thèmes et versions ».*

[6] Dib, Mohammed Souheil. (2007). Pour une poétique du dialectal maghrébin. Editions ANEP, p. 4.

[7] Idem: *« C'est la raison pour laquelle la poésie ne peut être traduite, selon nous, que par la poésie, et avec le souci constant d'une étroite correspondance entre les métaboles existant dans les deux langues ».*

[8] Idem : « *(...) le lecteur doit savoir que nous nous sommes interdit de sacrifier une tournure stylistique dialectale que nous tenions pour pertinente. Nous nous sommes efforcé de garder le souffle du texte original* ».

[9] Marouf, Nadir. Dib, Mohamed Souheil. (2003). Anthologie du chant hawzi et 'arûbi. Paris. Editions El-Ouns, p.24 : *« A notre sens, la traduction la plus efficace serait celle qui mettrait en évidence le topos –sur le plan de la transmission du fait poétique- et qui produirait l'émotion - sur le plan de la réception esthétique ».*

[10] Idem

[11] Dib, Mohammed Souheil. Op.cit, p.4 : *« (...) -l'analyse détaillée du procédé linguistique du texte de départ pour en extraire la valeur rhétorique ; - la recherche d'une expression française respectant autant que possible les signes spécifiques de la poéticité dialectale ».*

[12] ينظر سنوسي بريكسي زينب، إشكالية ترجمة الشعر الشعبي الجزائري، أطروحة دكتوراه، جامعة وهران 1، 2016.

[13] H. Lee-Jahnke, « Aspects pédagogiques de l'évaluation en traduction », Université de Genève, Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, vol. 46, n° 2, 2001, p.263.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 551 - 572 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الخلفيات المعرفية للتكامل المعرفي بين علم الأصوات وعلم الموسيقى دراسة في (الموسيقى الكبير للفارابي) و (سر صناعة الإعراب لابن جني)

The Backgrounds of Knowledge Integration between the Science of Sounds and the Science of Music, Case Study in the two Books of: *The Great Music* by Al-Farabi and *The Secret of Producing Syntax* by Ibn Djenni

[*] **محمد مباركي**

Mebarki Mohamed

جامعة العربي التبسي ، تبسة/ الجزائر

University of Tebessa- Algeria

mbrmed56@gmail.com

تاريخ الإرسال:2019/02/21	تاريخ القبول: 2019/12/04	تاريخ النشر : 2020/03/15

ملخص البحث

المعرفة شجرة ذات أصل ثابت وجذور ممتدة في أعماق الفكر البشري البعيد، وهذه الشجرة بأصولها وفروعها تاريخ يحكي البدايات والتطورات للمعرفة البشرية، ومنها تاريخ البحث الصوتي الذي لم يكن وليد الصدفة وإنما هو إرهاصات متعددة تضافرت وكللتها مجهودات ، والتاريخ صادق أمين ، كما لا يبخس الناس أشياءهم؛ولقد أضحى الاشتغال بقضايا التكامل العلمي والمعرفي توجها عصريا في البحوث الأكاديمية نتيجة الانفتاح على الآخر والتقدم الهائل الذي عرفته البشرية الآن،فنحن نريد من هذا تقصي العلاقة بين علم الأصوات والعلوم الأخرى وغيرها لما لها من صلات وثيقة وترابط قوي لا تنفصم عراه؛ لأنه من إبداع النشاط البشري.

وفي هذا السياق وقع الاختيار على هذا العنوان، ومن أغراض هذه الدراسة الربط بين المعارف القديمة والحديثة، والكشف عن بعض القضايا الصوتية التي لا تزال محل دراسة. وقد ضبطنا بنية الدراسة في مقدمة تذكر الإشكالية والأهمية والأهداف، وخمسة مباحث كبرى تحمل مطالب، ثم خاتمة ضمّنّاها أهم الرؤى وأخلص النتائج

الكلمات المفتاحية:تكامل معرفي؛ أصوات؛ موسيقى؛ بحث صوتي؛ بحث موسيقي.

Abstract:

[*] محمد مباركي. mbrmed56@gmail.com

Knowledge is a tree of fixed origin and roots that extend deeply in the distant human thought, and this tree is a history that tells the beginnings and developments of human knowledge, including the history of sound research, which was not accidental, but is multiple eras combined and hardened by efforts. It also does not underestimate people's things; the issues of the scientific and cognitive integration have become a modern trend in the academic research as a result of the opening up to the other and the tremendous progress that humanity has known. We want here to explore the relationship between Phonetics and other sciences because of its close ties and strong interdependence; whose cords do not separate, because it is the creation of the human's activity.

In this context, the choice came on this title, one of the aims of this study is to relate between ancient and modern cognitive knowledge as well as the discovery of few sound problems, that are still being studied. We organized the structure of the current study in an introduction that mentions the problematic, importance, and objectives, beside five more big researches that carry requests, then a conclusion wherein we included the most important visions and the purest results.

Keywords: Cognitive Integration, Sounds, Music, Acoustic Search, Musical Research.

مقدمة

إن المعرفة شجرة ذات أصل ثابت وجذورها ممتدة في أعماق الفكر البشري، وفروعها تعانق عنان المستقبل، وهذه الشجرة بأصولها وفروعها تاريخ يحكي البدايات والتطورات عبر الخطين العمودي والأفقي للمعرفة البشرية، ومن تاريخ المعارف والعلوم تاريخ البحث الصوتي الذي لم يكن وليد الصدفة ولا نزيل الطفرة، وإنما هو إرهاصات متعددة كللتها مجهودات أصابت وأخطأت فلا فاضل ولا مفضول، إذ الإنسانية إنسان، والإنسان فكر بأطواره، قال تعالى " وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَارًا" نوح 17، والتاريخ صادق أمين لا يداري ولا يماري، ولا يخون، ولا يزايد، ولا يحابي، كما أنه لا يبخس الناس أشياءهم، ولقد عبر ابن خلدون عن هاته الحقيقة بقوله " التاريخ في ظاهره لا يزيد عن الإخبار وفي باطنه نظر وتحقيق" فالتاريخ مدونة قصة فعل الإنسان عبر القرون وشاهده الوحيد.

لقد أضحى الاشتغال بقضايا التكامل العلمي والمعرفي (التراثي والحداثي) توجها عصريا في البحوث الأكاديمية جراء النتائج المحصل عليها في شتى الميادين والمجالات المعرفية نتيجة الانفتاح على الآخر على مر العصور، والتقدم الهائل الذي عرفته البشرية الآن؛ وهي تلاقي وحدات تاريخ الأمم بحضاراتها المتنوعة في مركز واحد تتعدد أطرافه العلمية والمعرفية يكون هو المرجع الواحد والمنهل الواحد ، ونحن نريد من هذا تقصي العلاقة القائمة بين علم الأصوات والعلوم الأخرى كالموسيقى والقراءات القرآنية وعلم التجويد والبلاغة وعلم العروض والقوافي؛ وهي شبكة تنسلُّ من بعضها انسلالا لطيفا؛ تنساب منها وتنبعث أصواتا وألحانا لما لها من صلات وثيقة وترابط قوي حتى إنها كانت تعرف كلها عند القدماء بـ "علوم العربية".

وللأهمية الكبرى التي أولاها القدماء والمحدثون للصوت الطبيعي عامة والصوت البشري خاصة، وربط رأس الأمر بأطرافه ووصله بجذوره الأولى يهدف هذا البحث إلى معرفة كنه الأصوات عند العرب وطبيعتها، وعقد المزاوجة بينها وبين الموسيقى التي هي الأخرى صارت علما قائما، ولأن الموسيقى لغة سحرية تتناغم معها وبها كل عناصر الكون جاء الموضوع على مقدمة: تذكر الإشكالية والأهداف والدراسات السابقة ثم الأهمية، فبنية الموضوع العامة، ثم خاتمة تسفر عن نتائج يراها الباحث أنظارا قد تصيب وقد تخطأ.

أولا: الموسيقى عند العرب

لقد برع العرب قديما في الموسيقى علما وفنا، فاشتهرت شخصيات أجادت فن الغناء بأصواتها الجميلة، وتركت بصماتها في تاريخ الموسيقى نذكر منها: عزه الميلاء، وحبابه، وابن سريج ومعبد وابراهيم الموصلي، ودنانير وذات الخال، وزرياب وغيرهم كثير. وفي مقابل هؤلاء نجد علماء أجلاء اهتموا بالموسيقى فصنفوا فيها كتبا ورسائل وعدوا الموسيقى علما يبحث في النغم اشتهر منهم الكندي (توفي سنة 258هـ) له رسالة في الإيقاع، وابن المنجم (300هـ) وله كتاب النغم، والفارابي (339هـ) وله أشهر كتب الموسيقى عند العرب (الموسيقى الكبير) وابن سينا (428هـ) وله "جوامع علم الموسيقى" وابن زيلا (444هـ) وكتابه "الكافي في الموسيقى".

جاء تراث هؤلاء كلهم زاخرا بنظرة علمية للصوت الموسيقي مما أثار انتباه العلماء آنذاك وإلى الآن إلى التقاطع الحاصل بين علم الأصوات وعلم الموسيقى، فقرؤوها قراءة صوتية تبرز مدى

النظرة العلمية الدقيقة التي كانت تمتاز بها الفترة العربية الثاقبة لعلوم العربية ومعرفة العلاقات التكاملية بينها.

لست متخصصا في علم الموسيقى ولكن دفعني الشغف بعلم الأصوات؛ وهي المادة التي أسند إلي تدريسها لأكثر من عقد في الجامعة، استشعرت فعلا علاقتها الوطيدة بعلم الموسيقى وهي المادة الخام لها، وقد دفعني هذا كله إلى الاطلاع على إنجازات ابن جني العظيمة في كتابه " سر صناعة الإعراب"، وقد صدق في قوله : " إن علم الأصوات والحروف له تعلق ومشاركة للموسيقى لما فيه من صنعة الأصوات والنغم".[1] وإن ما أفعله في هذا البحث هو طرح الإشكال أكثر من الإجابة عنه وربط ذلك بما أنجزه علماء العرب في فن تجويد القرآن والقراءات بأداءاتها المختلفة، والأصوات بمقاطعها ونغمها وتنغيمها ودلالاتها المختلفة، وربط ذلك كله بالفكر العربي الذي نضج في ظرف قياسي في إطار الإسلام، ففعل هذا الفكر نقلة نوعية خالصة.

وإذا ما عرجنا على عمل المحدثين في هذا الموضوع نجد الكثير من العرب الذين كرعوا من المدارس الموسيقية العربية والغربية بالآلات المتطورة أمثال: "دراسات في الموسيقى العربية" لشهرزاد قاسم حسن "والسماع عند العرب" مجدي العقيلي ، "الشعر والغناء في مكة والمدينة" لشوقي ضيف.

1- فما الموسيقى إذا؟

يعرف ابن جني الموسيقى بأنها "علم رياضي يُبحث فيه عن أحوال النغم من حيث الائتلاف والتنافر وأحوال الأزمنة المتخللة بينها ليُعلم كيف يُؤلف اللحن، وقد دل حد الموسيقى على أنه يشتمل على بحثين أحدهما البحث على أحوال النغم أنفسها وهذا القسم يختص باسم التأليف والثاني البحث عن أحوال الأزمنة المتخللة بينها، وهذا البحث يختص باسم علم الإيقاع[2]

ويضيف الفارابي أن دلالة الموسيقى" معناه الألحان، واسم اللحن قد يقع على جماعة نغم مختلفة رتبت ترتيبا محدودا وقرنت بها الحروف التي ترتب منها الألفاظ الدالة المنظومة على مجرى العادة في الدلالة بها على المعاني[3].

فالموسيقى عند الفارابي -إذا- هي دراسة الألحان ولا يوجد تعارض بين تعريف ابن سينا وتعريف الفارابي، فالتعريفان متكاملان؛ فيلتقي علم الأصوات وعلم الموسيقى في كونهما يبحثان معا في ماهية الصوت، فالمبادئ النظرية في علم الموسيقى هي" الفحص عن الأصوات وعن النغم

من جهة الأشياء والتي هي أسباب حدوثها ووجودها، وأسباب الأشياء العارضة لها وتلك هي الأشياء ينظر فيها صاحب العلم الطبيعي[4]، ويميز سليم الحلو بين علم الموسيقى وفن الموسيقى؛ فعلم الموسيقى عنده " من العلوم الطبيعية المبنية على القواعد الرياضية، وهي ترتيب تعاقب الأصوات المختلفة في الدرجة المؤتلفة المتناسبة بحيث يتركب منها ألحان تستسيغها الأذن مبنية على موازين موسيقية مختلفة تكسبها طلاوة، أما فن الموسيقى عنده فينحصر في علم العزف على الآلات الموسيقية، وعلم الغناء بموجب الأوزان الموسيقية الزمنية التي تجعل اللحن مؤلفا من عبارات موسيقية متساوية في أزمنتها (البيضاء وزمانها، السوداء وزمانها، المستديرة وزمانها) ولو اختلفت في أنغامها [5]؛ فالأول –إذا– علم نظري يبحث في المبادئ النظرية للصوت الموسيقي، أما الثاني فهو الجانب التطبيقي الذي يهتم بطريقة العزف عن الآلات. فالصوت هو المادة الخام لعلم الموسيقى كما هو الحال في علم الأصوات؛ فهو في عرف العلماء الطبيعيين موضوعه دراسة الأصوات عامة، هذه الظاهرة الطبيعية التي تنشأ من ذرات اهتزاز الأجسام الرنانة، وأما في عرف الموسيقيين فالصوت هو علم تركيب الطبقات الصوتية المتآلفة التي تكون لحنا فيُتغنى به إما بواسطة الصوت الإنساني أو بواسطة الآلات الموسيقية[6].

ونريد بالموسيقى هنا هي لغة الكون بأسره تتناغم أصوات الطبيعة كلها فتعطي هذا الإيقاع الذي يسمى موسيقى، فهي — إذا– العلم الذي يدرس الأصوات في سياق نغم موزون متجانس ومتآلف جرسا وعذوبة.

2– علاقة العرب بالموسيقى:

لقد كانت الموسيقى لدى العربي أنهارا تروي الأرض والحياة، ودماء تدفع الحياة في قلوب البشر، وسرا يحكم الروح، وكانت أشبه بوحي يرتفع بالإنسان ويجعل منه حكمة وعبقرية، فالموسيقى نبض الوجود لدى العربي وإيقاع الأمل، وهي عزاء وبراء، إيقاع تردده الطبيعة والأساطير والعقائد والأحلام [7]، كما تمثل قطاعا خاصا في حياة العربي وهو يحدو وراء ناقته، وهي لذلك ترتبط به في حله وترحاله عبر الأجيال.

وإذا ما حاولنا البحث في المعنى الذي تتجسد فيه الأصوات الموسيقية، وجدنا أن الأصوات في الموسيقى تقابل الكلمات في اللغة، وبالتالي فإنها تقابل الكلمات في الفنون التي تعتمد اللغة في وجودها أساسا، وفي وسيلة تعبيرها بوجه عام، والكلمة — كما هو معلوم– هي التي تحمل المعنى

والفكر، وبالتالي فإن أصوات الموسيقى تشارك اللغة في نفس الصفات الفكرية عن طريق مفرداتها اللغوية أو الصوتية السمعية؛ فالجملة في الأدب والشعر تقابلها الجملة الموسيقية التي هي مثابة قانون داخلي للبناء، كما توجد قوة التأثير الموسيقي على المستمع التي تحرك فيه المشاعر وتفجر بداخله الأحاسيس [8].

تقول الروايات أن العرب قد أخذوا الموسيقى عن الفرس في أواخر القرن الثاني للهجرة، ثم أدخلوا عليها ما تستقيم به صناعة الألحان باللغة العربية ، فترنموا بالشعر وربطوا الأصوات على ضروب الإيقاع ، وولدوا ألحانا شجية لم يأت بها أحد من قبل ، وظهر منهم نوابغ في صناعة الألحان وأدائها، وظهر منهم مؤلفون اشتهروا بأصالة الرأي وقوة الإدراك والتعمق في دراسة فنون هذه الصناعة[9].

3- أشهر من كتب في الموسيقى:

وأشهر من كتب في الموسيقى من العرب أبو نصر محمد الفارابي وهو أبو نصر محمد بن محمد بن أوزلغ بن طرخان الفارابي، ولد عام 260 هـ/874 م في فاراب في إقليم تركيتان وتوفي في عام 339هـ / 950م ، فيلسوف مسلم اشتهر بإتقان العلوم الحكمية وكانت له قوة في صناعة الطب، وسمي بهذا الاسم الذي اشتهر به نسبة إلى المدينة التي عاش فيها (فاراب)، كان أبوه قائد جيش، وعاش ببغداد مدة ثم انتقل إلى سوريا وتجول بين البلدان وعاد إلى مدينة دمشق واستقر بها إلى حين وفاته، يعود الفضل إليه في إدخال مفهوم الفراغ إلى علم الفيزياء، تأثر به كل من ابن سينا وابن رشد، تنقل في أنحاء البلاد ، وفي سوريا قصد حلب وأقام في بلاط سيف الدولة الحمداني فترة ثم ذهب إلى دمشق وأقام فيها حتى وفاته عن عمر يناهز ثمانين عاما ودفن في دمشق، ووضع عدة مصنفات وكان أشهرها كتاب حصر فيه أنواع وأصناف العلوم، ويحمل هذا الكتاب إحصاء العلوم.

سمي الفارابي " المعلم الثاني" نسبة للمعلم الأول أرسطو والإطلاق بسبب اهتمامه بالمنطق لأن الفارابي هو شارح مؤلفات أرسطو المنطقية.

ثانيا: علاقة الموسيقى بالعلوم الأخرى

الموسيقى في الإطار العام هي فن مؤلف من الأصوات والسكون عبر فترة زمنية، أما خصائص الصوت التي تصف الموسيقى فهي طبقة الصوت (pitch) وتشمل اللحن والتجانس الهرموني

والإيقاع بما فيه الميزان، والجودة الصوتية لكل من جرس النغمة (timbre) والزخرفة (articulet in) والعذوبة(texture)، ويعتقد أن كلمة موسيقى يونانية الأصل، وقد كانت تعني سابقا الفنون عموما، غير أنها أصبحت فيما بعد تطلق على لغة الألحان؛ وهي صناعة يبحث فيها عن طبيعة الألحان وتنظيم الأنغام وعن طبيعة العلاقات فيما بينها، وعن العلاقات وأوزانها من حيث الاتفاق والتنافر.[10]

ويذهب كثير من المنظرين مسلمين وأوروبيين إلى أن الموسيقى تنتمي في أصولها إلى علم الرياضيات، ويذكرنا التاريخ أنه منذ القرن الثالث الهجري اتضح الفرق بين الممارسة العملية والمعرفة النظرية للموسيقى التي كانت بائنة منذ العهد اليوناني لدى أفلاطون وأرسطو وسقراط وغيرهم، كما يجدر بنا – يقول المؤلف– أن نشير إلى أن أهم ترجمة حدثت في الموسيقى كانت في عهد الخليفة المنصور، حصل ذلك في كتاب (الألحان الثمانية) لبطليموس، وقد سجل التاريخ للعرب مؤلفات في غاية القيمة العلمية في علم الموسيقى كيعقوب بن اسحاق الكندي الذي تناول السلم الموسيقي وأورد كثيرا من المصطلحات الموسيقية وذلك لسبق معرفته بالمصادر اليونانية، ثم إخوان الصفا في بداية القرن الرابع الهجري ثم ابن سينا الفيلسوف والطبيب العربي في كتابه (الشفا) الذي تضمن الموسيقى النظرية ورسالة الموسيقى في كتابه (النجاة)، وظهر في القرن السابع الهجري العالم صفي الدين الأرفوي بكتابيه (معرفة النغم والأدوار)، و(الرسالة الشرفية في علم النسب التأليفية والأوزان الإيقاعية) والقائمة لا تنتهي.. ومنذ ذلك فقد عرفت الموسيقى تحديدا دقيقا عند العرب يكشف عن رسوخ قدمهم في هذا الفن العريق ويبين عن ثقل زادهم في هذا العلم العميق، فهي عندهم صناعة في تأليف النغم والأصوات ومناسباتها وإيقاعها وما يدخل منها من الجنس الموزون والمؤتلف بالكمية والكيفية[11].

والعلم بالموسيقى يختلف من المبدأ عن بقية العلوم والفنون الأخرى بسبب انعدام صورة المادة في موضوعها؛ فالأصوات لا هي منظورة ولا هي ملموسة كما في فنون الرسم والنحت، حتى يكون للنظر أو اليد قسط وافر في سهولة إدراكها واستيعاب أصولها، ولذلك كان طبيعيا أن يشترك السمع والبصر مع الإحساس فيتنبه المخ حين تقرع التراكيب الصوتية السمع، فيحدث الشعور بكيفياتها المختلفة، وكما أن السمع هو الطريق المباشر الذي يصل بين الأصوات وبين

مراكز الشعور بها، كذلك يبدو أن النظر يتخيل كيفيات الأصوات بالاشتراك مع الإحساس الباطن بطريق غير مباشر، وكأنها رسوم متحركة ذات أشكال متعددة يمكن إدراكها وتصورها.

فالناظر في صناعة الموسيقى إنما هو ينظر في علوم عدة وموضوعات، فالنغم ومقاديرها ومناسباتها واقتراناتها وخصائصها موضوعات في العلوم الطبيعية، ثم أجزاء الأقاويل التي تقترن بالنغم وأوزانها وأجناسها وتزحيفاتها وما يعرض لها هي موضوعات في علوم اللغة، فتتميز الألحان وتختلف تبعا لافتراق اللغات ولهجاتها وطرائق تلحينها[12].

ومنها جاء على علم التجويد أي تزيين الحروف بلحون العرب وأصواتها من شد ومد وهمز وتسهيل وإظهار وإخفاء وفك وإدغام وغنة وكلها تعتمد على مقامات موسيقية معينة تحكمها ضوابط خاصة للقراءات القرآنية؛ حيث إن قراءة القرآن لها أحكامها وآلياتها الخاصة بكل حرف، ولأن القرآن خطاب للبشرية فإن تأثيره على المخاطب ليس مجرد شعور وإحساس أو مجرد فهم بل هو يتعدى ذلك إلى مدى اكتشاف أسرار هذا الخطاب وكنهه وجوهر هذا الخطاب وليس هو المألوف في لغة الكلام على مجرى العادة، هذه موسيقى القرآن الخاصة، كذلك تنقل إلينا الروايات أن أعيان قريش كانوا يسترقون السمع لتلاوة القرآن ثم يلومون بعضهم بعضا عندما، فسحر القرآن هيمن على أسمائه، وقد تتعلق صناعة الموسيقى بعلوم أخرى لا تجانسها في المادة أصلا كالطب الذي ينصح بعض المرضى بالمكوث في مكان هادئ على وقع نغمات هادئة؛ لأن النفوس إذا كلت ملت فيجب الترويح عنها ويقال أن الموسيقى تؤثر على النباتات أيضا فجيء بآلات موسيقية لحقلين متجاورين لهما تربة واحدة ومناخ واحد فعزفت أنغام على أحد الحقلين ولم توضع في الآخر فانتعش الحقل الأول ونبت عشبه وأجدب الحقل الثاني وأقفر،كما للموسيقى حضور قوي في علم البلاغة ويظهر ذلك جليا في شروط الفصاحة وفي عدم تنافر أصواتها مجتمعة ولا ضعف تأليف ولا تعقيد لفظي أو معنوي ولا كثرة التكرار الذي يخل بالذوق الرفيع ولا يؤدي وظيفة بلاغية، فكل يدخل في جانب الإيقاعات التي يمجها السمع والذوق وبالتالي جرد منها الكلام البليغ الفصيح.

وفي علم العروض تعد الوحدات الصوتية من أهم العناصر التي قام عليها هذا العلم وتظهر هذه الأهمية في الحركة والسكون اللذين تقوم عليهما التفاعيل، وللأسباب والأوتار دور فعال في الجانب الصوتي الإيقاعي ظهرت أهميته منذ القديم على يد الخليل بن أحمد الفراهيدي، وقد قيل

إن الخليل هذا قد سئل عن علم العروض، هل كان قد عرض له أصلا؟ فقال نعم مررت بالمدينة حاجا، فبينما أنا في بعض مسالكها إذ نظرت لشيخ على باب دار وهو يعلم غلاما ويقول له:

نعم لا نعم لا لا نعم لا نعم لا نعم لا لا نعم لانعم لا لا

فدنوت منه وسلمت عليه، وقلت له: أيها الشيخ ما الذي تقوله لهذا الصبي فقال: " هذا علم يتوارثه هؤلاء عن سلفهم، وهو عندهم يسمى التنغيم، قلت: لم سموه هكذا؟ فقال: لقولهم نعم نعم، فقال الخليل: فقضيت الحج، ثم رجعت فأحكمته[13].

لقد وضع الخليل مجموعة وحدات صوتية أساسا لنظامه في العروض، وقد بناها معتمدا المفهوم الصوتي الذي كان شائعا ومستعملا في النحو والصرف واللغة، وذلك هو مفهوم الحركة والسكون، فلقد صاغ الخليل الأجزاء وهي الوحدات الإيقاعية الأساسية في بيت الشعر صياغة خاصة، فاختار من الصيغ الصرفية لاسم الفاعل أربعا ثلاث منها في حالة المذكر المفرد (فاعلن/مستفعلن/متفاعلن) وواحدة في حالة جمع المؤنث (فاعلاتن) ومن الصيغ الصرفية لاسم المفعول اثنان في حالة الجمع (مفاعيلن/مفعولات)، ومن صيغ المبالغة واحدة (فعولن)، ومن صيغ المصدر واحدة (مفاعلتن)، ونون سبعا منها وأظهر نونها، لم يقف في طريق تنوينها الواحدة من السبع أنها ممنوعة من الصرف، فقد صرفها ونونها، أما الثامنة (مفعولات) فلم ينونها، وحرك آخرها، مما يدل على أنه منعها من الصرف[14].

ثالثا: الفارابي حياته وتلمذته

عكف في مسقط رأسه على دراسة طائفة من مواد العلوم والرياضيات والآداب والفلسفة واللغات وعلى الأخص التركية وهي لغته الأصلية بجانب معرفته للغات العربية والفارسية واليونانية.

ثم خرج من بلده حوال سنة 310هـ، وهو يومئذ يناهز الخمسين، قاصدا العراق، حيث أتم دراساته، فيما بدأ فيه في مسقط رأسه وأضاف إليه مواد أخرى كثيرة، فدرس في حرّان الفلسفة والمنطق والطب على الطبيب المنطقي المسيحي يوحنا بن حيلان، ودرس في بغداد الفلسفة والمنطق على يد أبي بشر متى بن يونس، وهو مسيحي كان حينئذ من أشهر مترجمي الكتب اليونانية ومن أشهر الباحثين في المنطق، ودرس في بغداد كذلك العلوم اللسانية العربية على يد ابن السراج، وأتيح له فيها أيضا دراسة الموسيقى وإتمام دراساته في اللغات والطب والعلوم والرياضيات، ولا غرابة أن يتتلمذ في هذه السن المتقدمة، فقد كان دأب العلماء في هذه العصور يطلبون العلم من

المهد إلى اللحد، كان الفارابي مولعا بالأسفار في طلب العلم ونشره والإحاطة بشؤون الجماعات، فانتقل من العراق إلى الشام حوال سنة 330هـ، حيث اتصل بسيف الدولة بن حمدان الذي عرف له فضله، وأكرم وفادته، وعاش في كنفه منقطعا إلى التعليم والتأليف، وكان في أثناء إقامته بالشام يتنقل بين مدنها وخاصة بين حلب (عاصمة الحمدانيين) ودمشق التي كانت في حوزتهم تارة وتخرج أخرى، وقد سافر مرة من الشام إلى مصر، وكان ذلك على الراجح سنة 338هـ ثم رجع منها إلى دمشق حيث توفي[15] .

وقد آثر الفارابي حياة الزهد والتقشف فلم يتزوج، ولم يقتن مالا، ولم يشأ أن يتناول من سيف الدولة إلا أربعة دراهم في اليوم —كما يذكر كثير من الرواة – ينفقها فيما احتاج إليه من ضروري العيش، وقد اكتفى بذلك قناعة منه، وكان في استطاعته وهو الأثير عند الملك الجواد سيف الدولة بن حمدان أن يكتنز الذهب والفضة ويقتني الضياع، ويروى أنه قد بلغ به التقشف أنه كان يسهر الليل للمطالعة والتصنيف مستضيئا بقنديل الحارس، لأنه لم يكن يملك قنديلا خاصا، وأنه قد بقي على ذلك أمدا طويلا يؤثر العزلة والتفكير، وقد طالت إقامته بدمشق، كما يقول ابن خلكان في " وفيات الأعيان" يقضي معظم أوقاته في البساتين وعلى شواطئ الأنهار، فلا يكون إلا عند مشتبك رياض، حيث يؤلف ويقصد إليه تلاميذه ومساعدوه.

يذكر معظم المؤرخين أن الملك سيف الدولة قد صلى عليه في أربعة عشر أو خمسة عشر من خواصه، وأنه قد دفن بظاهر دمشق خارج الباب الصغير، ويدل كلامهم على أنه قد توفي وفاة طبيعية[16] .

1- كتابه "الموسيقى الكبير":

على الرغم من كثرة مؤلفات الفارابي في كافة العلوم، ومنها الموسيقى، فلم يبق من كتبه سوى كتاب واحد هو كتاب " الموسيقى الكبير" الذي طبعت نسخة منه بعناية الأستاذ " لاند" كورقة في المؤتمر الشرقي السادس بـ ليدن عام 1882م، ثم تُرجم الكتاب بأكمله إلى اللغة الفرنسية بعناية البارون " دي أرلنجيه" في جزأين، ظهر الأول منهما عام 1930 قبيل وفاته بتونس سنة 1932، وظهر الجزء الثاني عام 1935، وكتاب الموسيقى الكبير يعد بحق من أعظم مؤلف في هذا العلم، وضعه العرب منذ القرون الأولى لظهور الإسلام إلى وقتنا الراهن.

ويعد كتاب " الموسيقى الكبير" من شوامخ الكتب العربية في علم الموسيقى، إذ لم يسبق إلى طرق موضوعه أحد قبله، ولم يزد عليه من تأخر عنه من العرب القدماء، فقد جاء هذا المؤلف شاملا، مستوفيا لجميع جوانب صناعة الموسيقى نظريا وعمليا.

وكتاب " الموسيقى الكبير" مخطوط ضخم حاز على شهرة عالمية في الأوساط التي تعنى بدراسة الموسيقى لغزارة مادته ، وقوة أسلوبه المتفرد والذي سلكه الفارابي في تصنيفه، وليس مستبعدا أن تكون اتجاهات الموسيقى العالمية قد نهلت من علوم هذا الكتاب، بعد أن نشطت حركة الترجمة في القرون الوسطى حيث ترجمت كتب الطب والرياضيات والعلوم الأخرى.

وهذا الكتاب يشتمل على جزءين:[17]

الجزء الأول: في المدخل إلى صناعة الموسيقى **والجزء الثاني**: في الصناعة نفسها وفي ذكر الآلات المشهورة والإيقاعات، وفي تأليف الألحان الجزئية.

وعندما يتحدث الفارابي عن الصيغة الرئيسية للأداء يقول:

" الألحان الملذة، وهي التي تكسب النفس لذة وأنقا مسموعا، دون أن يكون لها صنع آخر في النفس". والألحان المخيلة، وهي التي تفيد النفس مع تلك التخيلات وتوقع فيها تصورات أشياء، وحالها في ذلك حال التزاويق والتماثيل المحسوسة بالبصر.

والألحان الانفعالية هي التي تحدث الانفعالات؛ فهي إما مزيدة لها أو منقصة منها، ثم تطرق الفارابي إلى نشأة الألحان الغنائية في الإنسان وهي غريزة طبيعية في طلب اللذة أو التخيل أو الانفعال، وهذه هي غايات الألحان " ويعد الحداء أول الغناء عند العرب فكان غناؤهم هذا يساعد الإبل على تحمل الجهد والتعب في أسفارهم الطويلة ويبعث فيها النشاط؛ فالحداء هو غناء يسير على ميزان الإبل ويحدو على سيره الحادي لذلك تغنى الشاعر العربي القديم بهذا النمط من النغم في غنائيته التي مطلعها:

لَمَّا أَنَاخُوا قُبَيْلَ الصُّبْحِ عِيسَهُمُ وَثَوَّرُوهَا فَثَارَتْ بِالهَوَى الإِبِلُ

يَاحَادِيَ العِيسِ عَرِّجْ كَيْ أُوَدِّعَهَا يَا حَادِيَ العِيسِ فِي تِرْحَالِكَ الأَجَلُ

وكان الغناء عند العرب في ثلاثة أوجه: النصب والسناد والهزيج ؛ فأما النصب فهو غناء الركبان وهو الذي يقال له المراثي يغنيه الفتيان، وأما السناد فهو الثقيل ذو الترجيع والنغم والنبر، وأما الهزيج فهو الخفيف الذي يمشي عليه ويلهي ويستخف الحلوق[18].

ولو تمعن القارئ المعاصر فيما ورد من نتف عن فعل الموسيقى التي جاءت على لسان الفارابي في كتابه " الموسيقى الكبير" آنفا وقارن بينها وبين ما اشتملت عليه صناعة الموسيقى المعاصرة، لتبين له أن النهضة الموسيقية التي تعيشها أوروبا من قرون عصر النهضة وحتى الآن تستند في مرجعيتها إلى كتاب الفارابي " الموسيقى الكبير" ولسنا هنا بصدد التفاخر بمعطيات الفارابي ولكن الاستشهاد بها جاء ليؤكد حقيقة التمازج الحضاري الإنساني الذي لا تحده حدود الزمان ولا حدود المكان[19].

لقد رُتّبت مضامين كتاب " الموسيقى الكبير" في ثلاثة فنون:

الفن الأول: في تعريف معنى اللحن، وكذا أصل الموسيقى، واختلاف هيئاتها العملية والنظرية وهذا في الجزء الأول الذي تكلم فيه عن صناعة الموسيقى، فهو يذكر أسباب نشأة هذه الألحان الغنائية فيقول الفارابي " والتي أحدثت الألحان هي فترة غريزية للإنسان ومنها الهيأة الشعرية المركوزة فيه من أول كونه، ومنها الفترة الحيوانية التي يصوت بها عند حال من أحوالها اللذيذة أو المؤذية، ومنها محبة الإنسان الراحة عقب التعب؛ فهذه الفترة الحيوانية في الإنسان عقب التعب تميل إلى طلب الاسترخاء والراحة بل يستعين الإنسان بالغناء للهروب من الإحساس بالزمن، ويعتبر الهم والحزن من العوامل التي تجعل الإنسان يتخيل طول الزمن.

ولقد فطن الشاعر قديما حين أدرك أن الزمن لا يتبدل ولا يتغير وإنما ذلك كله أوهام من خيال الإنسان وذلك في قوله:

لَمْ يَطُلْ لَيْلِي وَلَكِنْ لَمْ أَنَمْ وَنَفَى عَنِّي الكَرَى طَيْفُ أَلَمْ[20]

والأنغام لا يقتصر تأثيرها فقط على الإنسان بل تؤثر على الحيوانات أيضا وذلك مثلما يعرض للجِمال العربية التي هي دأب العرب في صحرائهم وباديتهم عند الحداء.

الجزء الثاني: في مبادئ المعرفة بصناعة الموسيقى، فعرف الألحان وأصولها، والنغم وعددها وقسم هذا الجزء إلى ثلاثة فنون **جعل الفن الأول** في أصول الصناعة سماه "أسطقسات صناعة الموسيقى"، ورتبه في مقالتين.

الأولى هي حدوث النغم والأصوات، وأسباب الحدة والثقل فيها، وتعريف الأبعاد الصوتية، ونسبها ومقادير أعدادها بالتركيب والجمع، والتصنيف والتقسيم، وقد جعل المؤلف الأعداد العظمى في الترتيب دالة على النغم الأثقل بدلالة أطوال الأوتار المحدثة للنغم، ثم عدّ المؤلف رُتب

الأجناس المتوالية بالأربعة نغم، وذكر أصنافها وجعلها في جداول منسوبة أعدادها إلى طول وتر مفروض.

أما الثانية فقد بحث في أصناف الجماعات التامة التي تحيط بالنغم المتجانسة في دورين وأسماء النغم اللاحقة بكل منها.[21]

والفن الثاني في هذا الجزء قد خصه بالحديث عن الآلات المشهورة عند العرب آنذاك وهي آلة العود والجماعات التي تستعمل في هذه الآلة وعدد فيها النغم والقوى المتجانسة وملاءمتها على الدساتين المشهورة، وذكر كثيرا من التسويات الممكنة في هذه الآلة.، وكذلك أصناف الطنبور والمزامير والرباب والمعازف وأصنافها وقارن بين أنغام هاته الآلات وقايس بينهما وذكر كثيرا من ترتيبات الأوتار في الأجناس، ثم أردف بقول مجمل في الآلات ذوات الأوتار وما يمكن منها أن يتم بها الأمر العلمي في تعيين أماكن النغم فيه[22].

أما الفن الثالث فقد جعله في تأليف النغم وطرائق الألحان، وفي صناعة الألحان الجزئية ورتبه من حيث صنف الألحان وهو ما يسمع من النغم بإطلاق ومن حيث الجماعات التامة المنفصلة في جداول، ثم من حيث أصناف الانتقالات بين النغم والمبادئ التي ينتقل منها في الجماعة، وذكر بعدها أزمنة الإيقاعات المشهورة عند العرب قديما ثم أردف هذا بذكر أحوال النغم الانفعالية والمختلفة، وأصناف الألحان الكاملة[23].

لقد كان –إذا– لعلماء العرب إنتاج غزير وأثر بارز في الموسيقى في المعرفتين النظرية والتطبيقية، وكان أستاذهم في ذلك هو أبو نصر الفارابي بكتابيه الموسيقى الكبير ، والموسيقى الصغير، وأن الموسيقى عنده (الفارابي) بالتحديد هي صناعة تأليف النغم والأصوات ومناسباتها وإيقاعاتها وما يدخل منها في الجنس الموزون والمؤتلف بالكمية والكيفية، وأن الأصل فيها غريزة في الإنسان أوجدتها له الضرورة الملحة عليه والرغبة الباطنة فيه بإخراج الأصوات على أنحاء مختلفة عند الانفعالات الحادثة في النفس فيتلذذ بها عند طلب الراحة، أو يُسكِّن بها الانفعالات، أو تكون معينة على تخييل المعاني في الأقاويل التي تقترن بها.

لذا قال ابن رشيق القيرواني في كتابه العمدة "وكان الكلام منثورا فاحتاجت العرب إلى الغناء بمكارم الأخلاق، وطيب الأعراق، وذكر الأيام الصالحة، وأوطانها النازحة، وفرسانها الأمجاد، وسماحتها لتهرئ نفسها إلى الكرم وتدل أبناءها على حسن الشيم فتوهموا أعاريض جعلوها

موازين الكلام، فلما تم لهم وزنه سموه شعرا، لأنهم شعروا به .. وقال أحمد حسن الزيات في كتابه " تاريخ الأدب العربي" وليس مما يسوغ في العقل أن الشعر بدأ ظهوره على هذه الصورة الناصعة وتقلبت به الحوادث، وعملت فيه الألسن حتى تهذب أسلوبه، وتشبعت به الحوادث، والمضمون أن العرب خطوا من المرسل إلى السجع إلى الرجز، ثم تدرجوا من الرجز إلى القصيد، فالسجع هو الطور الأول من أطوار الشعر توخاه الكهان مناجاة للآلهة فكانوا يشرحونها بالأناشيد، ويستعملونها بالأدعية ويخبرون الناس بأخبار الغيب في جمل مقفاة موقعة أطلقوا عليه اسم السجع تشبيها بسجع الحمامة لما فيه من تلك النغمة الواحدة البسيطة، فلما ارتقى فيهم ذوق الغناء وانتقل الشعر من المعابد إلى الصحراء، ومن الدعاء إلى الحداء، اجتمع الوزن والقافية فكان الرجز، ثم تعددت الأوزان بتعدد الألحان"[24]، بهذا تكون الموسيقى المكون الأساسي للشعر العربي عامة و العربي الذي يحدو وراء ناقته ليصبح هذا الحداء ألفاظا وكلمات ومعاني موزونة ومقفاة تروح عن النفس وتزيل عنها متاعبها لذلك تناغم أبو القاسم الشابي مع كلماته فالتصقت بروحه ووجدانه:

أنت يا شِعر فِلْذَةٌ مِنْ فُؤَادِي أنت يا شِعْرُ قِطْعَةٌ مِنْ وُجُودِي

ومن قبله أحسن أبو العلاء المعري حين قال:

وَالحُسْنُ يَظْهَرُ فِي شَيْئَينِ رَوْنَقُهُ بَيْتٌ مِنَ الشِّعْرِ أَوْ بَيْتٌ مِنَ الشَّعْرِ

فهو مخزون طبيعي في النفس يثيره ما يحيط بالإنسان من عوامل كثيرة تؤثر فيه فيرسلها نغمات وترنمات خافتة تترجمها بعد ذلك ألفاظ لغوية منطوقة، ولقد قيل: الإنسان أنشد قبل أن يتكلم .. ومن هنا نجد أن العلوم انبثقت من أحاسيس ومشاعر الإنسان ونظرته إلى محيطه ومتطلبات حياته، حتى أن القرآن الكريم ذكر تأثير الصوت الشجي على الكائنات فقال مشيدا بعطائه داوود فضلا « ولقد آتينا داوود منا فضلا يا جبال أوبي معه الطير» سبأ 10؛ أي رجعي معه التسبيح، فكان النبي داوود تستجيب معه كل الكائنات وتترنم.

رابعا: ابن جني حياته واجتهاداته وجهوده في مفهوم الصوت والصوت اللغوي

1- حياته ونشأته:

وهو أبو الفتح عثمان بن جني النحوي الأزدي بالولاء كان أبوه روميا مملوكا لسليمان فهد بن أحمد الأزدي من أعيان الموصل، ولد أبو الفتح سنة 334 هـ، وقد لازم أبا علي الفارسي أربعين عاما حيث يذكر أستاذه كثيرا في سر الصناعة، وكان في النحو على المذهب البصري، وأخذ

العلوم والمعارف عن أحمد ابن عمر الموصلي وأبي بكر بن الحسن المعروف بابن مقسم، وروى عن أبي خرج الأصبهاني صاحب الأغاني، وعن أبي حاتم السجستاني، وعن أبي العباس المبرد.

له من الكتب الكثير أشهرها: الخصائص، النحو وسر صناعة الإعراب والتصريف الملوكي والمحتسب في شرح الشواذ، والمنصف في شرح التصريف للمازني واللمع في النحو وهذه كلها لها علاقة بالمكون الصوتي والإيقاعي؛ فمن الإيقاع ينتج الصوت ومن الصوت تنتج الصيغة النغمية ومن الصيغة ينتج الإيقاع ومن الإيقاع تنشأ الدلالات الصوتية المختلفة [25].

2- جهوده في دراسة الصوت اللغوي:

ويعد أبو الفتح بن جني (392هـ) بحق في البحث الصوتي رائدا ومجددا ومنظرا، نتيجة منجزيه الكبيرين (سر صناعة الإعراب) و (الخصائص)؛ إذ هما يمثلان أول موسوعة علمية متخصصة في الصوتيات العربية؛ حيث لم يصنع هذا الصنيع أحد قبله أو بعده، بدءا من مقدمة كتابه (سر صناعة الإعراب) تراه يصرح بمنهجه في البحث الصوتي لتلمس فيه فكره، وتتلمس فكرته، وتتثبت من وجهته، فيذكر أحوال الأصوات في حروف المعجم العربي، من مخارجها ومدارجها، وانقسام أصنافها، وأحكام مجهورها ومهمومها، وشديدها ورخوها، وصحيحها ومعتلها، ومطبقها ومنفتحها، وساكنها ومتحركها، ومضغوها ومهتوتها، ومنحرفها ومشربها ومستويها ومكررها، ومستعليها ومنخفضها[26].

كما يمثل ابن جني مرحلة تطور عميق في الدرس اللغوي عامة والصوتي خاصة في كتابه (سر صناعة الإعراب) من حيث المفاهيم الإجرائية، وآليات البحث في أصوات العربية تحديدا وتصنيفا، كما جعل علم الأصوات المستوى القاعدي الذي تقوم عليه ما في المستويات اللغوية الأخرى من صرف ونحو وبلاغة، واستهل حديثه عن الأصوات اللغوية بتحديدات أولية عن أهم الثوابت المساهمة في إنتاج الصوت والمقطع والحرف والجرس حيث قال في ذلك : " اعلم أن الصوت عرض يخرج مع النفس مستطيلا متصلا حتى يعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته فيسمى المقطع أينما عرض له حرفا وتختلف أجراس الحروف بحسب اختلاف مقاطعها[27].

وفي الحركة قال: " واعلم أن الحركات ابعاض حروف المد واللين وهي الألف والواو والياء فكما أن هذه الحروف ثلاثة فكذلك الحركات ثلاث وهي الفتحة والكسرة والضمة.

ويدلك على ذلك أن الحركات أبعاض لهذه الحروف أنك متى أشبعت واحدة منهن حدث بعدها الحرف الذي هو بعضه[28]. وهذا يفسر الأساس الذي بني إليه الإيقاع في الموسيقى الذي يعرف بالمقامات لأن الحركات والسكنات تحدث إيقاعات موسيقية لها ذبذباتها الخاصة؛ فلكل صوت ذبذبة خاصة به، لذلك فذبذبات الأصوات الصامتة تختلف عن ذبذبات الأصوات الصائتة[29].

ولما كانت الموسيقى لها ارتباط بالصوت مثل ابن جني بالناي ومثل للجهاز الصوتي بآلة العود فقال " ... في الأول فإن الصوت يخرج فيه مستطيلا أملس ساذجا (خالصا غير مشوب) كما يجري الصوت في الألف غفلا (ما لا علاقة فيه ولا أثر يميزه) بغير صنعة، فإذا وضع الزامر أنامله على خروق الناي المنسوقة (المتتابعة على نظام) وراوح بين أنامله، اختلفت الأصوات، وسمع لكل حرف منها صوت لا يشبه صاحبه فكذلك إذا قطع الصوت في الحلق والفم باعتماد على جهات مختلفة كان سبب استماعنا هذه الأصوات المختلفة، ونظير ذلك وتر العود؛ فإن الضارب إذا ضربه وهو مرسل، سمعت له صوتا، فإن حصر آخر الوتر ببعض أصابع يسراه أدى صوتا آخر، فإن أدناها قليلا، سمعت غير الاثنين، ثم كذلك كلما أدنى أصبعه من أول الوتر تشكلت لك أصداء مختلفة، إلا أن الصوت الذي يؤديه الوتر غفلا غير محصور تجده بالإضافة إلى ما أداه وهو مضغوط محصور أملس مهتزا" فالوتر في هذا التمثيل كالحلق، والخفقة بالمضراب عليه كأول الصوت من أقصى الحلق،وجريان الصوت فيه غفلا غير محصور كجريان الصوت في الألف الساكنة، وما يعترضه من الضغط والحصر بالأصابع كالذي يعرض للصوت في مخارج الحروف من المقاطع، واختلاف الأصوات هناك كاختلافها هنا، وإنما أردنا بهذا التمثيل – يقول ابن جني– الإصابة والتقريب، وإن لم يكن هذا الفن مما لنا به تعلق، ولكن هذا القبيل من هذا العلم (علم الأصوات والحروف) له تعلق ومشاركة للموسيقى، كما فيه من صنعة الأصوات والنغم[30].

لقد نفخت الموسيقى في عقل الإنسان فحركت أحاسيسه ومشاعره ووجدانه وتفاعل مع الطبيعة وتجاوب معها في كل حركاته وسكناته وارتحلت الموسيقى من عصر إلى عصر، وطور أصحابها آلاتها فأضاف عالم الموسيقى الآخر (زرياب) الأندلس الوتر الخامس للعود واشتغل من كان في عصره وبعده بالموسيقى حتى غدت لغة الكون بأسره، لقد غنى جبران خليل جبران في قصيدة رقيقة بالموسيقى فقال:

أَعْطِنِي النَّايَ وَغَنّْ فَالغِنَاءُ سِرُّ الوُجُود
وَأَنِينُ النَّايَ يَبْقَى بَعْدَ أَنْ يَفْنَى الوُجُودُ.

ومن هنا نخلص أن الصوت قد تبوأ منزلة هامة ومرموقة في كتب الموسيقيين العرب، وأعدوه من العلوم الطبيعية؛ فحللوا ماهيته على المستوى الفيزيائي وعرفوا كيفية حدوثه والوسط الذي ينتقل فيه، وكيفية استقباله، ومدى تأثيره على شعور الإنسان والحيوان وعلى كل الكائنات الحية؛ لذلك فإن ائتلاف الأصوات الموسيقية راجع إلى اختلاف الأجسام الموسيقية المصوتة حيث توجد الآلات ذات النفخ كالمزامير أو التي تحدث أصواتا عن طريق القرع كالرباب. وتعد الحلوق من أكمل وأتم الأجسام الموسيقية تصويتا وكل الأجسام الأخرى مضاهية لها[31]. لذا شبه ابن جني الحلق بالناي والجهاز الصوتي بالآلات الموسيقية، كما فرق الفارابي بين المصوتات الممتدة (اللام والميم والنون)؛ لأنها مقترنة بالنغمة، وبين المصوتات القصيرة التي لا تمتد مع النغمة.

خامسا: دور المصوتات في الموسيقى

1- المصوتات:

تتبوأ المصوتات مكانا متميزا في الألحان؛ وذلك لما تمتاز به من خصائص صوتية تتيح لها القيام بهذا الدور " والحروف المصوتة تنقسم إلى ثلاثة أقسام وهي: **الألف والواو والياء** وهي التي تسمى حروف المد واللين عند العرب؛ وهي المصوتات الطوال التي تقع أبدا على أواخر الكلام ممتدة في اللحن؛ فالألف حرف مستعل، والياء حرف منخفض، والواو حرف متوسط، وتنقسم هذه بدورها إلى ثلاثة أحرف ممتزجة من الألف والياء، ومن الياء والواو، ومن الواو والألف كقولك: (يا) و (وي) و (أي)، كل هذه تمتد بسهولة، فصارت الأحرف المصوتة تسعة، يضاف إليها الأحرف التي تمتد بسهولة هي: اللام والميم والنون وهي أحرف الغُنَّة، فتُكوّن الأحرف التي تقترن بالنغم وتساوقها ويسهل استعمالها، ولا تستكره خمسة عشر حرفا، وهذا ما يحتاج إليه في الألحان أشد الحاجة ويسمي اللغويون هذه الحروف المصوتة بحروف المد، ومن مواصفاتها الصوتية اتساع المخرج، مما يجعل الهواء يخرج مسترسلا غير مزاحم، ولم يقتصر إدراكهم على اتساع المخرج فحسب، بل أدركوا أن هناك اختلافا في درجة الاتساع، وهو ما يعرف في علم الأصوات بدرجة الانفتاح (degré d'eperture). يقول ابن جني :" الحروف التي اتسعت مخارجها ثلاثة: الألف ثم الياء ثم الواو، وواسعها وألينها الألف، إلا أن الصوت الذي يجري في الألف مخالف

للصوت الذي يجري في الياء والواو، والصوت الذي يجري في الياء مخالف للصوت الذي يجري في الألف والواو، والعلة في ذلك أنك تجد الفم والحلق في ثلاث الأحوال مختلف الأشكال، أما الألف فتجده والفم معا منفتحتين غير معترضتين على الصوت بضغط أو حصر، وأما الياء فتجد معها الأضراس سُفلا وعُلوا قد اكتنفت جنبتي اللسان وضغطته، وتفاجّ الحنك عن ظهر اللسان فجرى الصوت متصعدا هناك؛ فلأجل تلك الفجوة ما استطال، وأما الواو فتضم لها معظم الشفتين، وتدع بينهما بعض الانفراج ليخرج فيه النفس، ويتصل الصوت، فلما اختلفت أشكال الحلق والفم والشفتين مع هذه الأحرف الثلاثة اختلف الصدى المنبعث من الصدر"[32].

ويوضح الفارابي الخصائص الإدراكية للنغمة الممتدة بأحرف المد قائلا:"والظاهر أن النغمة التي يمتد معها أحد هذه الثلاثة لها أنق في السمع"[33] وهذا الوضوح والأناقة في السمع راجع إلى الخصائص النطقية المذكورة آنفا ولهذا فهي تتبوأ المرتبة الأولى في سلم الجهر (Echelle de sonorité).

وقد لاحظ الفارابي أن صفة امتداد النغم مشتركة في جميع الأصوات الاحتكاكية وهو ما يسميها بالأصوات الممتدة، إلا أن خصوصية اللام والميم والنون تتجلى في كونها غير مستكرهة في السمع كما هو الحال في العين والحاء مثلا :" والحروف الممتدة بامتداد النغم ومنها ما لا يشبعه وهي هذه الثلاثة : اللام والميم والنون وما أشبه ذلك"[34].

فالفارابي يركز على أخص الخصوصيات اللام والميم والنون وهي الصفاء؛ وهي الصفة نفسها التي تتصف بها الحركات؛ الشيء الذي يجعل منها أصوات خالصة (Son Pure) " ذلك أن اللام تمتد وإن لم يسلك الهواء في مقعر الأنف، والميم والنون لا يمتدان إلا بمرور الهواء في الأنف، كل هذه الصفات الصوتية جعلت اللام والنون والميم مؤهلة للاقتران بالنغمة؛ فتكون بذلك الأصوات المقترنة بالنغمة هي المصوتات الطويلة (اللام، الميم، النون)، أما المصوتات القصيرة فإنها لا تمتد مع النغمة مادامت على قصرها، فإذا ساوقت النغمة امتدت حتى لا يفرق بينها وبين الطويلة"[35]. والسبب في هذا كله أن القدماء عموما كانوا يميزون بين الفتحة والضمة والكسرة من جهة، والألف والواو والياي من جهة أخرى؛ فالأوائل حركات والثواني حروف.

2- حسن الصوت:

من أسباب لذة الأنغام أن يكون منتج الصوت ذا صوت حسن. فهذا الرسول- صلى الله عليه وسلم- يخاطب أبا موسى الأشعري لما أعجبه حسن صوته " لقد أوتيت مزمارا من مزامير

آل داوود". فمن شروط المغني أو المنشد حسن الصوت؛ وذلك باعتماده في " غناءه على نبرات القوافي الشعرية ومخارج الحروف، وموسيقية الألفاظ، مترنما بأحرف الترنم، تاركا لحروف المد والإقصار حقها من المد في اللفظ والأداء، ملاحظا المعاني الدقيقة في نبرات الصوت وإجهاره، وهمساته الناعمة، متحمسا عند مواطن الحماسة، متعطفا في مواطن الاستعطاف[36].

فإذا نحن تأملنا هذه الشروط (النبرات، مخارج الحروف، موسيقية الألفاظ، أحرف الترنم والمد والإقصار، والأداء والجهر والهمس..) وجدناها في صميم الصوت، وليبس المغني فقط هو الذي تشترط فيه هذه الشروط، بل نجد قارئ القرآن أيضا مطالبا بإعطاء الأصوات حقها من المد وإتمام الحركات وإبقاء الغُنّات وتحقيق الهمز وتفكيك الحروف وإخراج بعضها عن بعض.

خاتمة:

أود أن أشير أن هذا الجهد لا يزال ينقصه التحري والتمحيص والإثراء؛ لأنه ورد من طريق الرواية والجمع والترتيب، وفي ذلك صعوبة من جهة ندرة الكتابة العلمية في الأصوات وتطورها تاريخيا. فمنذ القرون الهجرية الأولى عكف العرب على العلوم الأخرى وتركوا مجال الصوت غضا طريا، ومن جهة أخرى اهتمام العرب بالكتابة في الأصوات قد أخذ منحى جانبيا، كأن ركزوا على القراءات القرآنية وعلم التجويد عكس ما قام به الغرب.

فالاشتغال بقضايا التكامل المعرفي بين مختلف العلوم ظل هاجسا يشغل أذهان القدماء، بدءا بالفلسفة التي هي أم العلوم والمعارف في عصرها فانبثقت منها – تقريبا- كل العلوم والمعارف نفخت روحا في كل فكر إنساني ونشاطه الذهني، فصاغت علوما ومعارفانفصلت عنها (الفلسفة) على فترات متتالية، وكما هو معروف عند العرب في استغلال الأصوات والصيغ والتراكيب والبلاغة والعروض...) وكانت تعرف كلها ب " علوم العربية" بما في ذلك القراءات القرآنية وأحكام التجويد والموسيقى ...الخ، ولما ينتجه البحث في التكامل المعرفي من تفتح يمد جسور المعارف المختلفة ويسهم في فهم عميق للظواهر الإنسانية وعلم الإنسان وهو أصل الأصول للبحث العلمي والمعرفي، وفي المقابل تظل الأبحاث غير المنفتحة على علوم أخرى لا تبرح نتائجها الراهنة فتزداد ضيقا وانغلاقا، فلقد كان للعرب في القديم الباع الطويل والأيادي الممتدة إلى كل المعارف الإنسانية، فانصهر البحث العربي مع الكل وأخذ من الكل ما يضيف جديدا ويرقّي مستوى التفكير الانساني.

أما نتائج هذه القراءة الصوتية فيمكن إجمالها في العناصر التالية:

– الموسيقى علم رياضي يبحث في الأصوات والأنغام وأن الصوت الموسيقي قبل أن يكتسي بعدا جماليا فإن أساسه الصوت بصفته مادة حيوية لعناصر الكون كله.

– تبوأ الصوت مكانة مرموقة في كتب الموسيقيين العرب وأعدّوه من العلوم الطبيعية فحللوا ماهيته على المستوى الفيزيائي وبعثوا مقاماته وتأثيره على النفس.

– ترتبط النغمة الموسيقية بالحركة، ومن هذا المنطلق نستطيع مقابلة بين النغمة في علم الموسيقى والنبر في علم الأصوات كونهما مكوني حركة فيشكلان ظاهرة صوتية تقع على المقطع بصفته صوتية مستقلة.

– تقوم المصوتات بدور أساسي في الألحان لما تتمتع به من صفات نطقية وأكوستيكية تخوّل لها القيام بهذا الدور.

– إن أساس الدراسات الصوتية الحديثة قامت على الجهود التي بذلها القدماء لاسيما معجم العين في التركيز على المخارج والصفات والأداء والكيفية.

أعاد بعض المحدثين تصنيف وتقويم المصطلحات العملية للنطق وأعضائها الأساسية، كما استطاعوا أن ينزعوا الغموض عن بعض المصطلحات القديمة كالمخرج والحيّز والإطباق في مخابرهم وعن طريق أجهزة السمع والقياس والتسجيل ..الخ.

هوامش:

1– ابن جني، سر صناعة الإعراب، تح: حسن مهداوي، دار القلم، دمشق، 1995، 9/1.

2– ابن سينا، جوامع علم الموسيقى، تح: زكرياء يوصف، تصدير ومراجعة أحمد فؤاد الأهواني ومحمود أحمد الحنفي، منشورات مكتبة آية الله العظمى، المرعشي النجفي، 1405هـ، دط، ص9.

3– الفارابي، الموسيقى الكبير، تقيق وشرح غطاس عبد الملك خشبة، مراجعة محمود أحمد الحنيفي، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، دط، دت،ص47.

4– المرجع السابق، ص170.

5– سليم الحلو، الموسيقى النظرية، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ط2، 1972، ص12.

6– نفسه، ص13.

7–يوسف السيسي: دعوة إلى الموسيقى، وزارة الثقافة، الكةيت، رقم 46، 1978، ص 5.

8- المرجع نفسه، ص10.
9- المرجع نفسه ص 16.
10- ينظر عمار الساسي: المدخل إلى الصوتيات التاريخية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، دط، سنة 2014، ص113
11- ينظر الموسيقى الكبيري، أبو نصر الفارابي، ص 15.
12- يوسف السيسي، مرجع سابق، ص 17.
13- هاشم صالح مناع: الإرشاد الشافي في العروض والقوافي نقلا عن كتاب " العروض وتهذيبه وإعادة تدوينه" ، دار الفكر العربي، دط، 1993، ص 22، 23.
14- عمار ساسي: المدخل إلى الصوتيات تاريخيا، ص133،127
15- يوسف السيسي: المرجع السابق، ص 35، 36,
16- يوسف السيسي: المرجع السابق، ص 18 وما بعدها
17- مجدي العقيلي، السماع عند العرب، منشورات رابطة خريجي الدراسات العليا، مطبعة دمشق، ط1، 1976، 33/1.
18- عبد الحميد زاهيد، علم الأصوات وعلم الموسيقى، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2010، ص20.
19- أبو نصر الفارابي: المرجع السابق، ص 11,
20- عبد الحميد زاهيد، المرجع السابق، ص71
21- عبد الحميد زاهيد، المرجع السابق، ص 12 وما بعدها.
22- الموسيقى الكبير، أبو نصر الفارابي، ص11
23- نفسه، ص12
24- أمين علي السيد: الشافي في علمي العروض والقافية، دار المعارف، دت، دط، ص 150.
25- ابن جني: سر صناعة الإعراب، 1 /7، 8.
26- نفسه، 1 / 3، 4.
27- ابن جني: المرجع السابق، 6/1.
28- نفسه، 17/1.
29- نفسه، 18/1.
30-ابن جني، المرجع السابق، 22/1.
31- ينظر: عبد الحميد زاهيد، المرجع السابق، ص23.

32 كتاب كمال أدب الغناء، الحسن بن أحمد بن علي الكاتب، تح: غطاس عبد الملك خشبة، الهيئة المصرية العامة للكتاب،دط، 1975.ص

33- ابن جني سر صناعة الإعراب، 20/1.

34- ينظر الموسيقى الكبير، ص1120.

35- ابن عبد ربه، العقد الفريد، تقديم: خليل شرف الدين، منشورات دار مكتبة الهلال، ط1، 1986، ص5/6.

36- مجدي العقيلي، السماع عند العرب، مرجع سابق، 33/1.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 573 - 589 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

المراجعات الحديثة للمدونة الشعرية العربية في العصر الوسيط (قراءة تحليلية واصفة لكتاب الشعرية العربية لجمال الدين بن الشيخ).

Recent Reviews ofthe Arabic Collection of Poems during Middle Age (An Analytical and Descriptive Reading the of the Book of Arabic Poetry of Jamal Al-Din Bin Sheikh)

عبد السلام بادي*

Abd essalem badi

كلية الآداب واللغات/ جامعة الحاج لخضر(باتنة)

University of Batna- Algeria

تاريخ الإرسال:2019/09/16	تاريخ القبول: 2019/09/30	تاريخ النشر: 2020/03/15

ملخص البحث

في مراجعته للمدونة الشعرية العربية التراثية إبان العصر الوسيط، قدم الناقد الجزائري جمال الدين بن الشيخ دراسة بنيوية رائدة، توصل من خلالها إلى كون القصيدة العربية تخلّقت في حقل من الإرغامات جعلتها تتحرك داخل بدائل قارة رهنتها لرتابة شكلية متكررة، أسماها بشعرية الحقل المقيد، ومن خلال هذه الورقة البحثية سنحاول تجلية ملاحم هذه الشعرية.

الكلمات المفاتيح:

شعرية/ حقل مقيد/ بنية مركز ثقافي.

Abstract:

In his revision to the Arabic collection of poems during the middle age, the Algerian critical scholar Jamal Al-Din Bin Sheikh presented a pioneer structural study, he found out that the Arabic poetry emerged in a field of ties and limitation made it reproduce itself in a limiting way, he named it the limited field of poetics, this is what will this study be about.

Keywords: Poetics, Limited Field, Cultural Center Structure.

تقديم:

* عبد السلام بادي badiabdo11@gmail.com

في سياق الدراسات النقدية الحديثة التي عنت بمراجعة التراث الأدبي العربي ونقده في ظل مستجدات المناهج النقدية، يعتبر كتاب (الشعرية العربية) [1] للناقد الجزائري جمال الدين بن الشيخ دراسة بنيوية رصينة، ظهرت في وقت مبكر من تاريخ النقد العربي الحديث، أين كان هذا الأخير منكبا على المناهج السياقية، بلور من خلالها الناقد رؤية مختلفة، وموقفا مغايرا لما درجت عليه الدراسات النقدية للقصيدة العربية، انطلاقا من تحليل محايث لما أسماه بالمدونة الشعرية للعصر الوسيط، توصل من خلاله إلى نتائج نوعية، في مقدورها أن تكون تأسيسا لفهم مختلف للتراث.

1– مفهوم الشعرية عند جمال الدين بن الشيخ: إن تحديد مفهوم الشعرية عند ابن الشيخ يعد مدخلا مفتاحيا لفم الإطار الذي تتحرك فيه دراسته للقصيدة العربية ، وإفادة من المفهوم المرجعي الذي يحدده كل من "**تودوروف" و" ديكرو**" في قاموسهما الموسوعي لعلوم اللغة، في سياق تحديدهما لإطار مرجعي يضبط مفاهيم الشعرية الثلاثة؛ حيث تحيل حسب قاموسهما على:

1– أي نظرية داخلية للأدب

2– اختيار المؤلف ضمن مختلف النظريات المتاحة "في النظام الموضوعاتي، في التأليف، في الأسلوب ،..." فنقول : شعرية هيغو مثلا .

3– القوانين المعيارية التي تنجزها مدرسة أدبية ما وهي مجموعة من القواعد التي ينبغي التقيد بها أثناء الممارسة الفنية»[2].

وقياسا على هذا التحديد فإن مفهوم الشعرية عند جمال الدين بن الشيخ يتحرك على مستوى المفهوم الأول، على الرغم من أنه لم يُعن بتحديده بصيغة نظرية، وإنما يوقَف على مفهوم الشعرية عنده انطلاقا من توضيحه لما يرجوه من دراسته للشعر العربي الذي يمثل بالنسبة إليه – كموضوع دراسة– النتاج الأول والأكثر تعبيرا عن الثقافة العربية، حيث يسعى من خلال دراسته كما وضح ذلك تحت عنوان "المسلمات النظرية " إلى «إعادة إيجاد طرق إبداعه من أجل الكشف إجمالا عن أسرار وجوده»[3]، وهو مفهوم الشعرية عنده، وواضح أنه يقع في المفهوم الأول للشعرية من بين المفاهيم الثلاثة التي اقترحها كل من تودوروف و ديكور؛ أي اكتشاف قوانين الإبداع انطلاقا من بنية النص، حيث يرى "ابن الشيخ" أن الشعرية الحقة هي إعادة إحياء عناصر النص واستنطاقها بشكل إبداعي يسعى إلى « معاينة توازن مكوناتها و الوقوف على قوانين انسجامها و اكتشاف بنياتها الدالة »[4]في درس محايث ينطلق من ذات النص، فإذا الشعرية عنده

بهذا المفهوم هي الدراسة البنيوية للشعر بقصد الوقوف على بنياته وعناصره الداخلية، ونلاحظ أن الشعرية عند "ابن الشيخ" تسجل ثباتا على مستوى خط المفهوم الواحد الذي لم يحد عنه على مدار صفحات الكتاب ، ولعل مردَّ ذلك إلى الضبط المنهجي الذي يتسم به هذا العمل كما سيتضح ذلك.

2- مراجعة المدونة النقدية التراثية : لقد تضمنت المقالة التي صدّر بها الكتاب قراءة في المدونة النقدية التراثية، قراءة مراجِعة، يعيد "جمال الدين بن الشيخ" -من خلالها- قراءة الخطاب الأدبي النقدي التراثي بدءا من "ابن سلام الجمحي"، مرورا بـ "ابن قتيبة الدينوري"، فـ "ابن طباطبا العلوي"، ثم" قدامة بن جعفر"، وصولا عند "القاضي الجرجاني"، و بالتالي فهو يقوم بمراجعة جردية لأهم المحطات النقدية التي تكرست من خلالها نظرية وجهت الإبداع وتحكمت في وجهاته، وفي هذا السياق يسجل "ابن الشيخ" مآخذ عدة على الرؤية النقدية التراثية ، يمكن استعراضها بالشكل الآتي :

ـ **ابن سلام الجمحي**: يقارب المدونة الشعرية من منطلق إيديولوجي وفق منهج اليقين الديني الذي لا يحتمل أي نسبية .

ـ **ابن قتيبة الدينوري** : يرى في الشعر وسيلة ،ولا قيمة له في حد ذاته ؛وبالتالي فهو يعتبر المدونة الشعرية التي يشتغل عليها و يؤسس عليها خطابه النقدي مدونة محدودة و محددة لشعراء يعتبرون النموذج والأصل اللغوي بناء على اعتبار الشعر وسيلة؛ إنه يسعى إلى ضبط الكتابة وفق منهج تأصيلي في إطار مشروع « تكوين موظفي الدولة الذين هم الكتاب »[5]، يمارسون خطابا إبداعيا ينشأ على تخوم تقليد ثقافي .

ـ **ابن طباطبا العلوي** : يجعل محتوى الشعر ثابتا، و يفعِّل العملية النقدية على مستوى أدوات الشعر التي تقود إلى هذا المحتوى الثابت المحدد في الشعر القديم، وبالتالي فهو يكرس ما يسمى **بشعرية المعيار**.

ـ وفي فلك شعرية المعيار سبحت الاجتهادات النقدية لكل من "**قدامة ابن جعفر**" و"**القاضي الجرجاني**"، حيث: « أول سؤال يوجه إلى الشعر ليس هو: بأي شيء يكون هذا شعريا وجميلا؟ ولكنه: بأي شيء يكون هذا خطأ »[6] ، إنها شعرية الانزياح كثلمة مُدانة، لا كَمَكمَن

لشعرية النصوص، وهذا على النقيض تماما مما هو عليه مفهوم الانزياح في شعرية الانزياح عند "**جون كوين**" الذي يرى أن الشعرية تنشأ حالما يكون ثمة انزياح على مستوى النموذج .

3- شعرية الحقل المقيِّد : إن الشعرية العربية حسب كتاب ابن الشيخ يمكن تسميتها بشعرية الحقل المقيد، **و**تجدر الإشارة بدءا إلى أن "ابن الشيخ" لم يضع في كتابه مصطلح شعرية الحقل المقيد عنوانا بشكل صريح، و إنما أورد هذه العبارة في سياق تلخيص جملة من الأفكار المتعلقة بالحديث عن المسلمات النظرية في بحثه[7]، وما تبقى من الكتاب هو بالإجمال محاولة لتحديد أبعاد حقل الشعرية العربية و توصيف بنياتها التي سبق الحكم عليها بأنها ترسف في إطار جملة من القيود، ذلك أنها شعرية نشأت في جملة من الإرغامات المفروضة على نوع الكتابة و أدبيتها ، و التي تحالف على تكريسها الإبداع من جهة ،و نقد هذا الإبداع من جهة ثانية ، لحتّى أصبحت هذه الإرغامات لا شعورا جمعيا تصدر عنه الكتابة ، و بقدر ما يبدو الشاعر حرا في اللعبة اللغوية إلا أن هذه الحرية مقيّدة ومضبوطة في إطار حقل مقيّد ؛ ذلك أن «الشاعر يلعب بأدوات اللغة والكلام و يخضع لقواعد الجنس الأدبي و يتوفر على ضروب الأغراض، و لا تلعب كل هذه العناصر دورا متماثلا أو ثابتا، إنها وهي مرتبطة ببعضها البعض تلعب كل واحدة منها وضيفة خاصة و متغيرة فهي تنتظم في مجموع يحد حيز القصيدة ويولّد دلالتها »[8] ، و يرسم "ابن الشيخ" حدود هذا الحقل انطلاقا من تحديد الطابع العام للشعرية العربية، حاصرا إيّاها في القول الشعري معتبرا « أن أدب اللغة العربية القديمة من العصر الجاهلي حتى بداية القرن العشرين هو أدب شعري أساسا»[9]، و بالتالي **فأولى** تجليات القيد على مستوى هذا الحقل هو **القيد الأجناسي**، حيث أن هذا الامتداد الثقافي باستمرارية على جنس كتابة واحد (الشعر) على مدار خمسة عشر قرنا من الزمن هو ما يعلق عليه "ابن الشيخ" بأنه « ثبات مثال نادر من الشعر الإنساني ندرة تستحق الوقوف عندها»[10]، ولم تكن هذه الوقفة – في الحقيقة – وقفة إعجاب من "ابن الشيخ"، بقدر ما هي وقفة رفض لهذا الثبات على جنس كتابة واحد ، وهو ما جعل "ابن الشيخ" يصرح فيما بعد عن عزوفه عن حصر اهتماماته في دراسة الشعر ، و انتقاله إلى دراسة المتخيل والعجائبي في الأدب العربي كمحاولة لتجاوز هذا الحقل المقيد بجنس أدبي واحد هو (الشعر)؛ مصرحا : « هذا ما قادني إلى ما أنا بصدده الآن، أي إلى البحث في الحكايات والعجائب و الليالي وصولا إلى إنشغالي الأخير بإعداد قاموس للعشق عند العرب»[11]،كما يجعل

أيضا "ابن الشيخ" محددات حقل الشعرية العربية و مقيداته إدارة علماء الدين واللغة لشؤون النقد واعتمادهم منهج الإجماع والتأصيل المعمول به في الاشتغال الديني، وسحبه على الاشتغال الأدبي؛ من منطلق رؤيتهم أن « المعرفة المتعلقة بالشعر ينبغي أن تتشكل في علم يقع تحت سلطة العلماء »[12]؛ علماء الدين و اللغة، وأن تخضع لذات المنهج المعمول به في البحث الديني، حيث كان النقد مستجيبا لضرورات الدرس اللغوي فيما يخدم الدين ، وليس فيما يخدم الأدب ، و هو ما يضيف إلى حقل الشعرية قيد آخر هو قيد **الأيديولوجية** أين يغدو فعل الشاعر بموجب ذلك محصورا في كونه « يخلد تقليدا ثقافيا، ويؤمن دوام خطاب نقدي»[13]، أما القيد **الثالث** من قيود حقل الشعرية، فيتمثل في **ظاهرة الاحترافية** التي أعقبت تحول مفهوم الإبداع الشعري إلى صناعة تستجيب لمتطلبات النموذج الكتابي الذي يغذي بقاءه تقليد النقد التأثيلي، هذه الاحترافية التي انجاب عنها المركز الثقافي البغدادي حيث، « يعترف المستمع بدءا بالجميل حينما يرى قواعده محترمة و تعتبر معمارية القصيدة مألوفة لديه وتنوعات الأغراض معروفة عنده ،و أنه يستحسن سيرورة القصيدة »[14]،إذا الشاعر بموجب ذلك لا يصدر في شعره عن أناه ، بقدر ما يصدر عن أنا المستمع ، ويستجيب لذائقته ويخضع لأفق توقعه ، وإذا الشعر بموجب ذلك ضرب من الصناعة والاحترافية .

وبين أضلع هذا الثالوث الإرغامي يمتلك شاعر العصر الوسيط حرية مقيدة في إطار، حيث يتحرك حرا في اختيار الجمل و الكلمات من جهة، و يستجيب لقيد الحقل المقيّد من جهة ثانية، إلا أن الفعالية التي يمارسها بين أقواس هذه الإرغامات لها جسد لغوي تتجلى به، ولهذا الجسد اللغوي قوانين تحكمه، وسنن تكرس النظام الداخلي للعناصر المنفعلة فيه.

وبعد أن يؤكد "ابن الشيخ" أن الشعرية العربية كانت ترسف في حقل مقيّد انطلاقا من مدونة تبنينت في ظل إرغامات، ينبري لتوصيف هذه البنية و الكشف عن السنن والأعراف المتحكمة في إدارة أنظمتها وشبكة التعالقات الحاصلة بين عناصرها .

أ- بنية المركز الثقافي : يأتي الحديث عن بنية المركز الثقافي في دراسة "ابن الشيخ" للشعرية العربية كخطوة أولية في سبيل تحديد مدونة قابلة لاشتغال يتوخى منهجا بنيويا علميا ،من أولى شرائطه تحديد الظاهرة المراد دراستها في إطار زمني محدود ،و بأبعاد محدودة تمكّن من إخضاع الظاهرة المراد بها الدرس لفعل وصفي زمني (سنكروني) غير تعاقبي (دياكروني) [15]، حيث يؤكد

"ابن الشيخ" أنه قبل أي انطلاقة في دراسة حالة ما ، « ينبغي لنا أن نعثر على ميدان تسمح لنا الملاحظة فيه بالكشف عن القوانين المحددة لهذه الحالة »[16]، و بالتالي فالبحث عن بنية المركز الثقافي يعني البحث عن منطلق صحيح يكون في شكل بنية كلية عليا، علما أن التسمية لم يطلقها "ابن الشيخ"صراحة في درسه، و إنما يستعيرها البحث من الناقد المغربي "**محمد بنيس**" الذي استوحاها في مؤلفه (الشعر العربي الحديث بنياته وإبدالاتها) – ما من شك – من عمل أستاذه "جمال الدين ابن الشيخ" ، حيث يقصد ببنية المركز الثقافي ذلك الفضاء الثقافي الذي تتضافر فيه عدة مقومات تتيح ميلاد بنية فكرية ثقافية واضحة الملامح، و لها قابلية الخضوع لدراسة علمية ، و« لا يتحقق المركز الثقافي إلا ضمن شرائط بنيوية لها عناصرها و اشتغالها ، وهذه الشرائط موضوعية يستحيل تحقق المركز الثقافي بدونها»[17]، لأجل ذلك عنى " ابن الشيخ " باختيار فضاء سوسيو– ثقافي لمدونة شعرية يسودها نظام، كون المنهج البنيوي الذي يعتمده «بتجاهله للمسلمات السوسيو ثقافية قد لا يقدم تفسيرا عن سؤال لماذا الإبداع ؟ »[18]، فكانت هذه الانطلاقة السياقية خطوة نحو تفادي المأزق البنيوي المتمثل في استبعاد السياق الذي تشكلت فيه البنية محل الدراسة ، حيث تمثل بنية المركز الثقافي البنية العميقة لبنية المدونة الشعرية المراد بها الدرس ، ويجعل "ابن الشيخ" من الطابع المدني للحياة في العصر العباسي منطلقا لتحديد بنية المركز الثقافي على اعتبار من « أن تطور الأخلاق و بروز سلوكات جديدة و تغير الأفق الثقافي يفسر أولا و قبل كل شيء بتطور المدنية (*citadinité*) التي هي ظاهرة اقتصادية ذات طابع عام »[19]، حيث أن التحول من الحياة اللامركزية البدوية إلى حياة المركزية المدنية يتيح – بدءا – تشكل بنية اجتماعية ذات علاقات تُفضي في جانبا من تعالقاتها إلى خلق بنية ثقافية (بنية المركز الثقافي)، و لا تتحدد هذه البنية إلا على معبر من دراسة المجتمع البغدادي، والوقوف على نظام العلاقات فيه، على أن الدرس الاجتماعي لا يخلع عن الدراسة البنيوية صبغتها بقدر ما هو جزء منها ؛ ذلك أنه « إذا كانت البنية نظاما من التحويلات له قوانينه من حيث أنه مجموع و له قوانين تؤمن ضبطه الذاتي، فإن جميع أشكال الأبحاث المتعلقة بالمجتمع مهما اختلفت تؤدي إلى بنيويات »[20]، وهكذا يجمع "ابن الشيخ" في درس واحد بين وصف وضعٍ و تفسير تقنيةٍ ؛ بين بنيوية اجتماعية انطلاقا من دراسة بنية مجتمع كبنية كلية ، و بين بنيوية أدبية انطلاقا من دراسة بنية ثقافية/شعرية متضمَّنة في البنية الكلية ، ويربط "ابن الشيخ" بين البنيتين انطلاقا من التسليم

بأن ثمة عقدا لا يمكن فضه بين الظاهرة الشعرية و الظاهرة الاجتماعية ؛ حيث «الشاعر هو المؤول الغنائي للتاريخ»[21]، و تكمن العلاقة في كون العاصمة بغداد في العصر العباسي تمثل بؤرة استقطاب وقبلة المبدعين الباحثين عن الشهرة من خلال توافرها على نوادي تنسج علاقات بين الشعراء في وسط يولي عناية بطرائق الإبداع وينظمها ، حيث تنشأ علاقات بين الشعراء والنّقاد من جهة ، وعلاقات بين الشعراء بعضهم ببعض من جهة أخرى ، فتنشأ حول هذه الأخيرة دراسات من قبيل الموازنات و الخصومات و الانتقادات، تؤسس في مجملها لنشوء نظريات تحكم الإبداع وتقيمه ، ويحتكم إليها الإبداع فتوجهه، و هكذا تنشأ بنية ثقافية/أدبية تستمد نظامها و تناسقها من البنية الاجتماعية ؛ فكما انخلقت على صعيد البنية الاجتماعية أنظمة الهرمية والألقاب ودقة الاحتفالية أصبح هذا النظام البلاطي الاجتماعي لاشعورا يصدر عنه الإبداع و يراعيه؛ كون النخبة الثقافية (الشعراء) كانت مجبرة على الانخراط في هذا المجتمع ذي النظام الطبقي، وعلى التموضع داخل بنياته ؛ حيث يملي هذا الوسط مجموعة من القواعد « يقوم هو بدوره حكما وواهبا للشرعية، هذه القواعد تؤثر على الجمهور وهي بالتالي تنظم الإنتاج»[22]،وهكذا تقف الدراسة بعد أن حددت بنية المركز الثقافي بإزاء مؤسسة ثقافية لها أداة إشرافية تكرس نظاما معينا يؤسس لبنية مدونة شعرية منتظمة قابلة لأن تخضع لدراسة وصفية تستهدف الوقوف على الأنظمة المتحكمة فيها.

ب- مفهوم المنجز الشعري : وبعد تحديد بنية المركز الثقافي كخطوة أولى تحدّدت بموجبها حدود مدونة الاشتغال، فإن هذه الأخيرة ستحدد بدورها **مفهوم المنجز الشعري** ، انطلاقا من الظروف التي نشأ فيها ، فإذا كان هذا الإنجاز يحمل دلالة مزدوجة ، تحيل في جانب منها على معنى المبدع الحامل لسمات الألوهية كما نجد ذلك عند أفلاطون الذي يعلّق مصدر الإبداع على مشجب الميتافيزيقية ، الأمر الذي يكسب فعل الإبداع مفهوم الخارقة ، إضافة إلى دلالة كونه فنا لغويا ، فإن "ابن الشيخ" يقف عند هذه الدلالة المزدوجة ليس في سياق البت في مفهوم الكلمة كما درجت البحوث على الانطلاق في ذلك من ضبط المفاهيم ؛ وإنما يقف "ابن الشيخ" مع الكلمة نظرا لما يترتب عن ضبط المفهوم من نتائج منهجية ، حيث يرى أن ربط الإبداع في مصادره بنواميس ميتافيزيقية يجعله «يتفلت من يدي التحليل بفضل اعتباطه نفسه»[23]، و بالتالي يميز"ابن الشيخ" بين مصطلحي (**الإبداع**) و(**الصناعة**)؛ على اعتبار الأول يجمع بين فعلي

التصوّر و الإنجاز ، بينما يتعلق الثاني بظاهرة منجزة ومتشكلة في إطار زمني محدد كفن تعبيري لغوي ، و ليس كتصور، و يؤكد "ابن الشيخ" أن درس الشعرية العربية عنده يتعامل مع مدونة ناجزة ، حيث «يتعلق الأمر حقا بصناعة تضطلع بها إرادة خاضعة لمتطلبات متنوعة ، إن هذه الإرادة تنجز مشروعا، وهي تتلوه أو تكشف عنه في تحققه بالوسائل المحددة التي تتوفر عليها»[24]، حيث يصبح المنجز الشعري في ظل نظم اجتماعية معينة وفي خضم بنية المركز الثقافي خاضعا للمعطيات التي تحيط به ، ذا طبيعة فيزيقية متجسدة ، وبالتالي فالدراسة بإزاء منجز متشكل قابل للتحليل وخاضع للدراسة والقياس، فإذا الشعر بموجب هذا صناعة ؛ حيث تكمن أبعاد الصناعة الشعرية على مستوى الشاعر في تكوينه الذي توفره بنية المركز الثقافي بما تتيحه من حقل تعليمي للشاعر يشمل:

- تمكين حاسة اللغة العربية .
- تثبيت أسلوبية .
- الإطلاع على حقل إستعاري .
- اكتساب صيغ مسبوكة .

إنه باختصار مركز« **يقوّم** البنيات الذهنية و يحدد كيفيات التفكير التي لن تفارق الشاعر أبدا»[25]؛ إنه نوع من التكوين الذي يبني لاشعور المبدع انطلاقا من حفظ الأشعار، ما يشكّل مخياله و يُكسبه ذاكرة شعرية إبداعية ، و الأمر في مجمله يوحي بأن « هناك رغبة واضحة لإنجاز تركيب ما»[26]،يغلب عليه طابع القدامة الذي عمد النقد إلى تكريسه وتثبيت دعائمه، وبعد استيفاء الشاعر تكوينَه يكون بإزاء احتراف صناعة الشعر ، تكمن الاحترافية فيها في اكتساب ثقافة معينة في ظل بنية المركز الثقافي من أجل حيازة مكانة في الهرم الطبقي ، حيث أن هذه الثقافة يتمثلها الشاعر، ولا يمثلها في ظل إرغامات الطبقة التي يريد التموضع فيها؛ حيث على الشاعر « أن يتمثل طرق تفكير هذه الطبقة ومواقفها الأيديولوجية »[27]في ظل هرمية اجتماعية، وهكذا يتحول مفهوم الإبداع الشعري في ظل بنية مركز ثقافي مفهوما منعكسا عن بنية اجتماعية ومنطبعا بخصائصها ،آخذا مفهوم عملية احتراف صناعة من أجل حيازة موضع طبقي، أين تصبح القصيدة عبارة عن مشروع يتأسس على تجربة ومعرفة تتوخى الإتقان على معبر من روية تراعي

أنوية الانجاز الشعري ، و لا تركب الارتجال ؛ صناعة تتحدد تقاليدها بوضوح في وصية الشاعر أبي تمام لتلميذه الشاعر البحتري[28].

ج– عزل بنية الغرض الشعري : إن حديث "ابن الشيخ" عن موقع مقولة الغرض من الشعرية يأتي في سياق توكيد الفكرة التي قال بها في المقال الذي كتبه في الأنسكلوبيديا العالمية ، والذي خصصه فيها للحديث عن الغنائية في الشعر العربي في دراسة لماحة «تكشف فجاجة التصور الذي يختزل تاريخ هذا الشعر في أنه " شعر غنائي " كما كرّست ذلك الدراسات الاستشراقية، رافضا أن يُخضعه للتمركز حول الذات الغربية ، ولسلطة التسمية فيها ضمن الاهتمام الأوروبي بالتعرّف على آخرهم "الشعري"في الثقافات الوافدة عليه من الشرق (العربية ، الفارسية ، الصينية، واليابانية تحديدا) »[29]، حيث سعى في مقاله مؤكدا أن الشعرية العربية لا تُقرأ تحت عنوان الغنائية كغرض، أو كجنس إبداعي بالمفهوم الغربي؛ ذلك « أن القصيدة لا تختلط مع الغناء حتى في العصر القديم ، بل ترتل، وتنشد مع التقطيع الذي يأثر عنه الإيقاع ، وليس بالضرورة أن تصحبها الميلوديا.» [30]، وينطلق "ابن الشيخ" في تحليل بنية الغرض في كتاب (الشعرية العربية) متحفظا منذ البداية ، مبينا أن جهده على مستوى هذه النقطة ليس جهد دراسة بنية؛ بقدر ما هو جهد بحث في حقيقة وجود بنية تسمى الغرض وتمتلك تحققا شكليا في النص الشعري ، ينطلق في ذلك مستندا على مقولة **لـ "جون كوين"** مفادها أن « الشاعر شاعر بقوله لا بتفكيره وإحساسه؛ إنه خالق كلمات وليس خالق أفكار، وترجع عبقريته كلها إلى الإبداع اللغوي »[31]، وفي هذا السياق يسوق "ابن الشيخ" –وهو يسعى إلى تفنيد وجود بنية للغرض – مجموعة قصائد لكل من "البحتري" و"أبي تمام" تتعدد فيها الموضوعات والأغراض ، ثم لا يعتِّم مصرحا بموقف التحليل البنيوي من سلطة الغرض على النص، مفندا ذلك، مؤكدا أنه « بمقدار ما تتقدم تدريجيا في تخليص الأغراض المتشابكة عن بعضها البعض تدرك أن القصيدة لا توجد هنا، فهي تتكون من أنوية متراصة ومراحل عليا لخطاب يخلق الحركة التي تكسبه الحياة»[32]،وينبري كاشفا عن هذه الأنوية انطلاقا من تحليل عدة قصائد لـ " أبي تمام " ، وفي الوقت الذي لا تَلفت تحولاتُ الغرض نظرَ التحليل في النص في مراحل تحولاته انتقالا من وصف الحبيبة إلى وصف الراحلة فبلوغ الممدوح، تكون أداة التحليل مشدوهة إزاء :

ـ التوازي في البنى التركيبية والصوتية .

ـ ظاهرة تكرار بعض الأدوات اللغوية وما لها من انعكاس على مستوى الإيقاع .

ـ توزيع الكتل الصوتية واختيار المحسنات البديعية .

ـ إحداث طَرق إيقاعي يجمع الوصف بالصوت .

ـ إرباك القرائن والعلاقات النحوية .

ـ لحم عدة أبيات ببعضها بوساطة من علاقات نحوية .

تحدث هذه التفاعلات والتعالقات في القصيدة وتتجسد ، دون إعارة اهتمام للحدود التي تقيمها الخارطة الأغراضية ، حيث تقيم التراكيب اللغوية شبكة علاقات وجملة تمفصلات بشكل « لا يتلاءم بالضرورة مع أقسام هيكل الأغراض الذي يقترحه النقد »[33]، وهكذا فالغرض الشعري لا يملك فاعلية في بنية النص، بل إن الغرض الشعري – بموجب هذا – لا يمتلك بنية يسجل بها حضوره بحيث يمكن الحديث عنها ، وليس عنصرا في بنية القصيدة، وبالتالي «لا تتحقق وحدة القصيدة فعلا عبر الاتفاق الغرضي الذي يتحكم في تنظيمها ولا تملك القصيدة من دلالة شعرية إلا ما به تدرك كعرض أغراض طقوسي، ولسنا نمسك بشأن هذه السلسلة الخطية إلا بالمعمار الظاهر والحركة المختلفة، وإن وجب أن نبحث حقيقة الشعر وواقع الشكل ، فإن ذلك لن يتم إلا في اللغة »[34]،وهكذا يستثني "ابن الشيخ" الغرض الشعري من بناء القصيدة ، وبالتالي من الدراسة، لينبري لتحري البنى الفاعلة في معمار القصيدة العربية على مستوى اللغة منها ، وقبل ذلك يستدرك على قضية نقدية، تكاد تكون من البديهيات التي لا تناقش؛ ويتعلق الأمر بما يعرف في أدبيات النقد بانبناء القصيدة العربية على "وحدة البيت"، في مقابل "وحدة الموضوع".

د – إدماج البيت في بنية القصيدة : يُعتبر البيت الشعري اللبنة الأساس في انبناء القصيدة العربية ، حيث أشار ابن رشيق القيرواني إلى أهميته قائلا: « البيت من الشعر كالبيت من الأبنية : قراره الطبع و سمكه الرواية ودعائمه العلم و بابه الدربة وساكنه المعنى و لا خير في بيت غير مسكون »[35] (38)، ولعل اهتمام "ابن الشيخ" بدراسة بنية البيت يأتي من منطلق بنيوي؛ على اعتبار البيت مكونا من مكونات القصيدة ، حيث يجعلُ له منطلقا مناقشةَ الزعم القائل بانبناء القصيدة العربية على وحدة البيت، ولعل هذا الزعم يتنافى والقولَ ببنية القصيدة، هذه الأخيرة التي هي منطلقُ الدرس البنيوي، فيسعى "ابن الشيخ" لتفنيد هذا الزعم وإثبات أن البيت الشعري لم يكن ليُعلن استقلاله عن بنية القصيدة، فيجعلُ له منطلقا إعادة شرح مفهوم وحدة البيت مؤكدا

أن « البيت العربي ليس مستقلا لأنه لا يتوفر على أي رابط مع الذي يليه، بل لأن بإمكانه أن ينسلخ عنه دون أن يصيبه بتر »[36]؛ ذلك أن الشاعر يعمد إلى عدة وسائل تحقق للبيت من جهة إدماجا في القصيدة ككل، ما يوفر له كونَه جزءا أو عنصر في بنية القصيدة انطلاقا مما سماه "ابن الشيخ" **بامتداد الفضاء** ، أو تعلق بيت بآخر« إذ يتوفر الشاعر على أدوات متنوعة لضمان هذا الإدماج باللجوء إما لروابط لغوية خالصة أو إلى روابط من طبيعة بلاغية أو في النهاية إلى أساليب ذات طابع سردي »[37]، ما يجعل الزعم السابق غير متحقق لغويا، و ليؤكد "ابن الشيخ" ذلك يمثل بأبيات سبق إليها الحكم الصادر عن الزعم السابق بانبنائها على وحدة البيت؛ كما هي الحال في الأبيات الحكمية في أواخر معلقة زهير ليثبت وجود بنية مشتركة بينها و بين أبيات القصيدة ككل انطلاقا من الاتساق القائم بين الأبيات، والذي تجسد عبر عدة آليات يُطلق عليها "ابن الشيخ" مصطلح التراكم، وانطلاقا من تحليل قصائد زهدية لأبي العتاهية يُحصي أشكال التراكم من خلال:

. تكرار صيغة كلامية .

. تكرار صيغة أسلوبية (إذا + فعل ، إذا + اسم ،كم من...).

. تكرار صيغة ذات انتماء إلى حقل محدد (ديني مثلا) .

. اعتماد الربط بين الأبيات بحروف العطف .

. اعتماد أساليب الحوار للانتقال من فكرة لفكرة . [38]

وهكذا يعيد "ابن الشيخ" إدماج البيت الشعري ضمن بنية القصيدة ليتأسس عليها فيما بعد التحليل للوقوف على شعرية النص .

هـ- تحليل بنية الإيقاع : يعد الإيقاع كما يرى إجماع النقد : « من أبرز ملامح طريقة الإبداع الشعري؛ فهو ليس عنصرا غريبا طارئا على الشعر ، إنه طبعي فيه »[39]، ما يتيح لمقولة الإيقاع حضورا في كل فعل مقاربة للشعر، بل إنه ليس بمقدور أي مقاربة تجاهل هذه المقولة، ويتأكد هذا الزعم أكثر في درس الشعرية العربية عند "جمال الدين بن الشيخ" ؛ حيث تحتل دراسة الجانب الصوتي – متمثلا في الوزن والإيقاع والقافية – فضاء واسعا ؛ حتى أنه يمكن القول بأن الشعرية العربية عنده هي شعرية الوزن والإيقاع بامتياز، لدرجة أنه يمكن استعارة كلام للشاعر "نزار قباني" للدلالة عن موقع الإيقاع من شعرية "ابن الشيخ"، حيث الإيقاع هو « الملك الذي يمشي أولا،

ومن ورائه تمشي اللغة كوصيفة ثانيا»[40]، ويتناول "ابن الشيخ" بنية الإيقاع في القصيدة العربية عبر مستويين؛ على مستوى القافية من جهة ، وعلى مستوى الوزن و الإيقاع من جهة ثانية، ونظرا للاقتضاء المنهجي (مراعاة حجم المقال) نقصر الكلام على مستوى القافية

هـ – بنية القافية (إلزامات القافية) : تسهم القافية حسب "ابن الشيخ" إلى حد بعيد في حقلنة القصيدة نظرا لكونها أولية في البيت الشعري، بخلاف ما تظهر به على أنها تقع آخر البيت، حيث يؤكد "ابن الشيخ" أن القافية يُنتهى إليها ولا يُنتهى بها ؛ ذلك أنها « لا تأتي لتختم معنى ما بل أن معنى ما هو الذي يُرصد للقافية »[41]، والسياق الذي يرد فيه الكلام عن القافية عند " ابن الشيخ " هو سياق الإجابة عن سؤال : « كيف تتموقع القافية في البيت، و كيف تمارس فيها فعلها ؟ و هل لاستقلالها ما يسنده ؟ و بعبارة أخرى ما الذي يسمح لنا بقول إن القافية تتحكم في متوالية من العمليات تعتبر القافية نقطة انطلاقها »[42]، وإجابةً عن ذلك يرى أن القافية تنشئ نسيجا من العلاقات تلقي بضلالها على دلالة القصيدة و تتحكم في صيرورتها، بل و توجهها انطلاقا من عدة إلزامات تُخضع بها القافية البيت الشعري دلالة وتركيبا ، وتتجلى هذه الإلزامات كالآتي :

أ – الإلزام المعجمي : تتجلى أولى إلزامات القافية في حقل الشعرية العربية من خلال الضغط الذي تمارسه على مستوى المعجم اللغوي للشاعر؛ وهذا الضغط يتحقق — بداية – على مستوى معجم كلمات القافية في حد ذاتها ؛ ذلك أن محدودية القافية – كعنصر ضروري في بنية القصيدة له خصائصه – تتشكل انطلاقا من **الرويّ** كحرف ختامي فيها، حيث أن عدد الكلمات التي تنتهي بروي واحد في معجم اللغة محدود من دون شك ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن بعض الحروف نادر الوقوع في ختام الكلمات ، و يضرب " ابن الشيخ " مثلا لذلك حرف (**الطاء**) الذي قليلة هي الكلمات التي تختم به [43]، ما يجعل الشاعر يعمد إلى اجتناب قوافي بهذا الحرف، و عليه فالقافية تمارس إقصاء لجملة من الكلمات – بغض النظر عن ملاءمتها دلاليا – اقتضاء من حرف الرويّ ، و هذا يمثل إلزاما معجميا انطلاقا من إقصاء هذه الكلمات ؛ حيث القافية تقصي جملة من الكلمات ما يضيق من حقل الشعرية على المستوى المعجمي انطلاقا من حقلنة معجم القوافي .

وبفعل من توخي حرف الرويّ الذي يتيح فرص إيجاد عدد كبير من القوافي، وبفعل من التحسب لمجانبة حرف الرويّ الذي يقلل من حظوظ وفرة القوافي ، فإن اقتفاء إحصائيا لكلمات القافية في المنتقيات الشعرية **كحماسة أبي تمام**، أو في كتب تناولت بالدراسة الشعر **ككتاب الأغاني** ، وحتى بدراسة قصائد الشعراء دراسة إحصائية تسلط الضوء على هذا الجانب ، هذا الاقتفاء يؤول إلى بروز **ستة حروف** من حروف الأبجدية هي الأكثر تداولا رويا بين الشعراء بشكل واضح ، وهذه الحروف هي: حرف الراء ، حرف اللام، حرف الدال ، حرف الميم ، حرف الباء ، وحرف النون، على أن حقل الفرص المتاحة للاشتغال على مستوى هذه الحروف عرضة للتقلص أيضا من جهة أخرى بفعل من تداول الشعراء للقوافي ، خاصة في ظل معايير نقدية ترى بأنه من الثلمة أن يعيد الشاعر كلمة قافية يكون رويها من هذه الحروف، ويكون قد سبق إليها شاعر من قبل، وهكذا نلاحظ أنه مراعاة لاقتضاءات القافية ينحصر حقل القصيدة معجميا، و تتوضّع بموجب ذلك حدود حقل الشعرية.

ب – الإلزام النحوي : إن الإلزام النحوي يسير في ذات الاتجاه الاختزالي الذي يسير فيه الإلزام المعجمي، وهو نابع منه و مكمل له ؛ ذلك أن القافية من جهة أخرى لِما تقدم ، تخضع للإلزام النحوي من حيث حركاتها الإعرابية وما لذلك من أثر على التركيب ، و بالتالي « **يضاف تماثل الإعراب الذي يسند إلى الكلمة – القافية موقعا في التنظيم التركيبي للبيت، وباعتبار القافية الدلالة النهائية فهي تسند إلى المركب وظيفة على الشاعر أن يراعيها مراعاة شديدة من بداية البيت حتى نهايته** »[44]؛ فإذا كان روي القافية مرفوعا وجب على الشاعر أن يراعي أن لا تقع كلمة القافية منصوبة مثلا ،ما يجعل موكب الكلام وهو يسير باتجاه القافية خاضعا للمقتضى النحوي الذي يفرضه موقع القافية النحوي في هذا الموكب، ولعل "جمال الدين بن الشيخ" لم يفطن إلى أن هذا الاختزال النحوي يتجاوز بنفسه إلى التأثير في جنس الكلمات المعتمدة قافية من حيث كونها أسماء أو أفعالا ؛ إذ على الشاعر أن يتحسب أيضا لعدم قابلية الأفعال أن تكون قافية إذا كان الروي مجرورا ؛ كون الفعل يتأبى على الكسر بخلاف الاسم ، فإذا كانت القافية مكسورة ،فإنها تلغي فرص توظيف الأفعال، إلا أن يقع الشاعر في ثلمة عيوب القافية أو الجوازات الشعرية[45].

ح– الإلزام الصرفي : يتجلى الإلزام الصرفي للقافية انطلاقا مما تفرضه على الشاعر من اختيار الكلمات– القوافي ذات البنية الصرفية المتماثلة من أجل أن تحقق القافية صحتها من حيث حروفها وحركات حروفها التي تعتبر معيارا تنقاس به سلامة القافية من الوقوع في العيوب ،على أن هذا الحرص من الشاعر على هذه السلامة يقع على حساب الدلالة في الاتجاه الاختزالي، ويؤكد "ابن الشيخ" ذلك باقتفاء حالات ورود القافية عند الشاعر "أبي تمام" في إحدى قصائده، فيصل إلى أنه « تتوزع الكلمات– القوافي على الشكل التالي : *55* اسما في صيغة المفرد أو الجمع، و*7* أسماء فواعل ومفاعل و *5* أفعال مجزومة بلم و تكون الأسماء والصفات من النمط: فُعّل ، فُعَل ، وفً◌َعَل ، ... »[46]،و من المؤكد أن توافق الصيغ الصرفية جاء اقتضاء من إرضاء سلامة القافية من العيب من جهة ، وهذا يخلق من جهة ثانية قيدا على مستوى الدلالة، حيث يلاحظ ابن الشيخ في بعض قصائد "أبي تمام" التي تعتمد الفعل قافية أنه من أصل ***44*** بيتا ينتهي ***39*** بيتا بفعل، حيث يترك ذلك صدى ملحوظا على بنية البيت بفضل الوفرة التي لا نظير لها للمركبات الفعلية، ويسجل "ابن الشيخ" أن هذه الوفرة من الأفعال يُمهَّ◌َد لها في 24 مرة بحرف عطف ما يؤكد التأزم اللغوي الذي تحيط به القافيةُ البيتَ الشعري ، حيث أن ما قبل القافية مُمهَّد له بأن يكون في تبعية لها .

خاتمة:

وهكذا ومما تقدم يخلص جمال الدين بن الشيخ إلى أن الشعرية العربية هي شعرية حقل مقيد، خضعت لعدة قيود إرغامية، جعلت كل حركاتها التنويعية نسجا على نَوَلٍ واحد يفرض على الشاعر جملة من الإرغامات؛ بدءا ممن خضوعها لبنية مركز ثقافي جعل منها عرضا تحت الطلب، الأمر الذي جعل من مفهومها منجزا لا إبداعا، ثم خضوعها لقيد الإيقاع، وبخاصة القافية؛ الأمر الذي حدد سقف معجمها، وبناها النحوية وتراكيبها الصرفية، وكل هذا قلص من أفق حرية الشعراء، ولذلك يقترح كبديل عن الاشتغال بالنص الشعري الاشتغال على مستوى النص السردي فيما أسماه بالشعرية السردية، ما جعله يتحول في اشتغاله النقدي في أواخر حياته إلى الاهتمام بالنص السردي العربي العجائبي[47]، بحثا عن أفق شعرية أكثر انفتاحا وتحررا.

هوامش:

[1]- صدر الكتاب لأول مرة عام 1975 عن منشورات الأنثروبوس الفرنسية :

Jamal Eddin Bencheikh: Poétique arabe Essai sur les voies d'une création ,éditions Anthropos - paris,1975.

وترجمه إلى العربية عام 1996 كل من مبارك حنون و محمد الولي و محمد أوراغ بعنوان :الشعرية العربية (تتقدمه مقالة حول خطاب نقدي) دار توبقال للنشر ، الدار البيضاء، المغرب، ط1 ، 1996.

[2]- نقلا عن يوسف وغليسي : الشعريات والسرديات (قراءة اصطلاحية في الحدود والمفاهيم)، منشورات مخبر السرد العربي ، جامعة منتوري قسنطينة ، الجزائر، دط،2007 ، ص 15.

[3]- جمال الدين بن الشيخ : الشعرية العربية (تتقدمه مقالة حول خطاب نقدي)، ترجمة: مبارك حنون و محمد الولي و محمد أوراغ، دار توبقال للنشر ، الدار البيضاء، المغرب، ط1 ،1996،ص 291.

[4]- المرجع نفسه ، ص 291 .

[5]- المرجع نفسه، ص 10.

[6]- المرجع نفسه ، ص 32 .

[7]- المرجع نفسه ، ص 45 .

[8]- المرجع نفسه ، ص 45 .

[9]- المرجع نفسه ، ص 05 .

[10]- المرجع نفسه، ص07

[11]- ينظر : الحوار الذي أجراه أحمد المديني مع جمال الدين بن الشيخ بعنوان "**الإبداع العربي بين الشعري والمتخيل**" : *www.elkarmel.org* ص، 188.

[12]- جمال الدين بن الشيخ : الشعرية العربية ، ص ص 07،08 .

[13]- المرجع نفسه، ص 32.

[14]-المرجع نفسه، ص 292.

[15]- ينظر تفصيل أكثر في الفروق بين مصطلحي " **التعاقبية** " و" **التزامنية** " في المصدر الأصلي :

Ferdinand de Saussure : Cours de linguistique générale , ENAG / édition ,Alegria ,1994 p145.

[16]- ينظر : جمال الدين بن الشيخ : الشعرية العربية ، ص 52 .

[17]- محمد بنيس : الشعر العربي الحديث بنياته وإبدالاتها(مساءلة الحداثة) ، دار توبقال للنشر الدار البيضاء ، المغرب ، ط2 ، 2001 ، ص 89.

[18]- جمال الدين بن الشيخ : الشعرية العربية ، ص 44 .

[19]- المرجع نفسه ، ص 72 .

[20]- جان بياجي : البنيوية ، تر : عارف منيمنة و بشير أوبري ، منشورات عويدات ، بيروت ،باريس ، ط 4 ، 1985 ، ص 81 .

[21]- جمال الدين بن الشيخ : الشعرية العربية ، ص 292 .

[22]- المرجع نفسه ، ص 64 .

[23]- المرجع نفسه ، ص 49 .

[24]- المرجع نفسه ، ص 51 .

[25]- المرجع نفسه ، ص 96 .

[26]- المرجع نفسه ، ص 98 .

[27]- المرجع نفسه ، ص 95 .

[28]- المرجع نفسه ، ص 131 .

[29]- عبد اللطيف الوراري : جمال الدين بن الشيخ وحاجتنا إلى إرثه التنويري،من موقع :
wwwalarabalyawm.net

[30]- جمال الدين بن الشيخ : الغنائية في الشعر العربي ، تر و تق : عبد اللطيف الوراري ، من موقع :
www.jehat.com

[31]- جمال الدين بن الشيخ: الشعرية العربية، ص 177.

[32]- المرجع نفسه ، ص 177 .

[33]- المرجع نفسه ، ص 185 .

[34]- جمال الدين بن الشيخ : الغنائية في الشعر العربي ، تر و تق : عبد اللطيف الوراري ، من موقع :
www.jehat.com

[35]- ابن رشيق القيرواني : العمدة في محاسن الشعر و آدابه و نقده ، ت و ت محمد محي الدين عبد الحميد ، دار الجيل للنشر و التوزيع و الطباعة ، سوريا ، ط 5 ، ج1 ،1981 ، ص 121 .

[36]- جمال الدين بن الشيخ: الشعرية العربية، ص 191.

[37]- المرجع نفسه ، ص 195 .

[38]- ينظر المرجع نفسه ، ص 196 وما بعدها .

[39]- عبد الرحمان بن محمد القعود : (في الإبداع والتلقي ، الشعر خاصة) ، مجلة عالم الفكر ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت مجلد 25 العدد4 ، 1997 أفريل، ص 161 .

[40]- نقلا عن : عبد الله العشي : أسئلة الشعرية (بحث في آليات الإبداع الشعري)، منشورات الاختلاف ، الجزائر ، ط1 ، 2009 ، ص 29.

[41]- المرجع نفسه ، ص 207 .

[42]- المرجع نفسه ، ص 207 .

[43]- المرجع نفسه ، ص 209 .

[44]- المرجع نفسه ، ص 212 .

[45]- ينظر في هذا المجال : الخطيب التبريزي : كتاب الكافي في العروض والقوافي ، تح : الحساني حسن عبد الله ، مكتبة الخانجي ، القاهرة، ط3 ، 1994 ، ص160 وما بعدها .

[46]- جمال الدين بن الشيخ: الشعرية العربية، ص 213..

[47]- ينظر الحوار الذي أجراه أحمد المديني مع جمال الدين بن الشيخ بعنوان "**الإبداع العربي بين الشعري والمتخيل**": *www.elkarmel.org* ص 188،187 .

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 590 - 610 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

استراتيجيات الخطاب في محاضرات الأدباء للراغب الأصفهاني

Al- Discourse Strategies in the Lectures of Writers by Ragheb Al-Isfahani

معمر بن الغويني*

Maamar Ben Ghouini

كلية الآداب واللغات ، قسم اللغة العربية وآدابها ، جامعة عمار ثليجي ، الأغواط

University of Ammar Telidji – Laghouat- Algeria

maamarbn87@gmail.com

تاريخ الإرسال:2019/12/01	تاريخ القبول:2020/01/13	تاريخ النشر : 2020/03/15

ملخص البحث

جاء هذا البحث ليطبق أداة من أدوات التداولية، وهي "الإستراتيجية في الخطاب"، على الحدود المختارة من كتاب محاضرات الأدباء للراغب الأصفهاني فقد جئنا بمفهوم الإستراتيجية في الخطاب وأنواعها، أما من الناحية التطبيقية فقد كان لنا أن نتناول كل إستراتيجية حسب النص الملائم لها،مثل الحدود التي جاء فيها الوعظ والتوجيه وغيرها فقد كان للإستراتيجية التوجيهية القسم الكبير منها أما ما تعلق بالمواقف الأدبية فكان التلميح بابها ،و يقصد بهذا حسن استخدام اللفظ بعينه مع معنى دلالي آخر لوجود علاقة ما، وفي الأخير، قدمنا أهم النتائج التي تراءت لنا بعد قطع هذه المسافة العلمية ، والتي سارت تحت منهج وصفي تحليلي والذي فرضته طبيعة الموضوع.

الكلمات المفتاح : (استراتيجيات – خطاب – محاضرات -أدباء – أصفهاني)

Abstract:

This research came to apply a tool of pragmatics, which is a very important "Discourse Strategy", on the selected boundaries from the book "Lectures of the Writers" by the author Al-Ragheb Al-Isfahani. We came with the meaning of strategy in the discourse and its types. Whereas, practically, we had dealt with every strategy according to its appropriate text, such as the boundaries which brought the directions and the instructions and so on. These boundaries had been fragmented by the instructed strategy whereas that latter belonged to literary scenes which were fragmented by the

* بن الغويني معمر .maamarbn87@gmail.com

insinuation which was its door. That means the good use of the word with its other pragmatic meaning which shows some relation. Finally, we presented the important results which we had come with after tracing this scientific distance that had been under analytic descriptive method.

Keywords: Strategies, Discourse, Lectures, Writers, Isfahani

مقدمة.

إن موضوع دراسة إستراتيجية الخطاب من أهم النقاط الرئيسة التي يجب على الدارس أن يقف عندها من بابها التداولي كون أنه يتغير شكل الخطاب تبعاً لتنوع السياق وعناصره ولهذا فإن المرسل قد يستخدم طرقاً مختلفة ومتعددة للوصول إلى هدفه وهذه الطرق ما تسمى " بالاستراتيجيات " وبما أن أفعال الإنسان مختلفة فإنه يسعى إلى اتباع طرق متباينة تتناسب مع السياق لتحقيق تلك الأهداف تحت تأثير مجموعة من العوامل والمسوغات التي تجعله يختار ما يناسبه من هذه الطرق دون غيرها للوصول إلى هدفه بشكل سليم ويصطلح على هذه الطرق بالإستراتيجية "[1] وبما أن الإستراتيجية تتنوع بتنوع العناصر السياقية فإنه لابد من البحث عن كليات لتحديد مفهومها وأنواعها

والعناصر التي تؤثر في انتقائها وعليه فالسؤال المطروح ما هي الاستراتيجيات التي استخدمها الراغب في التأثير على المتلقي كي يصل إلى مراده ؟هل كان التنوع في استخدام هذه الاستراتيجيات أمرا اعتباطيا أم فرضته طبيعة الحدود من المدونة ؟بعبارة أخرى هل للإستراتيجية دور في تحديد مقصدية المرسل في أشكال الخطاب ؟

1–مفهوم الإستراتيجية في الخطاب:

لهذا المصطلح استعمالات وتحديدات مختلفة باختلاف تيارات البحث " فالكلمات" قد تدخل في استراتيجيات اجتماعية وهي مؤثرات وأسلحة لاستراتيجيات فردية وحسب رأي " بوتي وآخ " ووجهة نظر آخرين ، الإستراتيجية من شروط إنتاج الخطاب " وحسب وجهة نظر أخرى " تتكون هيكلة عمل اللغة من فضاءين ، فضاء إكراهات تتضمن المعطيات الدنيا التي ينبغي الاستجابة لها ليكون عمل اللغة صحيحاً وفضاء إستراتيجية ليقوموا بإخراج عمل اللغة[2] وبما أن ميدان الخطاب اللغة فقد يستعمل المرسل اللغة الطبيعية ، أو يستعمل بعض القرائن غير اللغوية ليحقق بها الهدف الذي

يرنو إليه ، " لبلوغ هذا فإن الناس يعمدون إلى استعمال كيفيات منظمة ومتناسقة تتناسب مع مقتضيات السياق إذ يؤخذ بعض من هذا التنظيم من الحقيقة التي تقول إن الناس ينتمون إلى جماعات اجتماعية مما يجعلهم يتبعون نماذج السلوك العام والمتوقع داخل الجماعة ويؤخذ المصدر الثاني للتناسق في استعمال اللغة من حقيقة أخرى تقول إن أغلب الناس الذين تنتمون إلى المجتمع اللغوي ذاته يمتلكون معرفة العالم بشكل متشابه كما أنهم يشتركون في كثير من المعارف اللغوية"[3].

وإذا كان الغرض من التخاطب هو الفهم والإفهام فإن " المخاطب يهدف دائماً أثناء التخاطب إلى إيصال خطابه إلى المتلقي واضحاً سالماً من العثرات ، ومن ثم يعمد إلى استعمال الصيغ المشتركة المفهومة تجنباً لسوء الفهم ومن هنا يستخدم مجموعة من الاستراتيجيات والتقنيات التي تمكنه من تمرير رسالته إلى متلقيه واضحة حتى يحدث التفاعل بينهما ومن ثم تبليغ مقاصد النص إلى المتلقي المقصود بطريقة تجعله قادراً على فهم معانيه وفك رموزه فالإستراتيجية إذن هي طريقة تستعمل في الوصول إلى الغرض المنشود"[4] ويتجلى التنظيم عند التلفظ بالخطاب في ما يسمى " بإستراتيجية الخطاب وهذا يعني أن الخطاب المنجز يكون خطاباً مخططاً له بصفة مستمرة وشعورية ومن هنا يتحتم على المرسل أن يختار الإستراتيجية المناسبة التي تستطيع أن تعبر عن قصده وتحقق هدفه بأفضل حالة "[5] من هذا نفهم أن إستراتيجية الخطاب تبني على عاملين اثنين يؤثران على المرسل في اختيار إستراتيجية خطابه من حيث اعتبار علاقته مع غيره وهذان العاملان هما :

العلاقة السابقة بينه وبين المرسل إليه:التي قد تندرج من الحميمية إلى الانعدام التام ، والتي يسعى المرسل في هذه الحالة إلى تعويضها من خلال إيجادها بالخطاب.

السلطة: فقد يمتلكها أحد طرفي الخطاب على الطرف الآخر عندما يعلو الآخر بدرجته وقد لا يمتلكها أي منهما مما تتساوى درجاتهما أو عندما لايربطهما أي علاقة[6].

1.1-الإستراتيجية التضامنية:

تتمحور هذه الخاصية ما بين المرسل والمتلقي من خلال عمليات لغوية عديدة تنبئ عن رغبة المرسل في التضامن مع المرسل إليه مما يجعله يستنتج أن المرسل قدم تنازلات عن

سلطته التي يتمتع بها[7] وفي تعريف هذه الإستراتيجية في الدرس التداولي تعرف بأنها " الإستراتيجية التي يحاول المرسل أن يجسد بها درجة علاقته بالمرسل إليه ونوعها وأن يعبر عن مدى احترامه لها ورغبته في المحافظة عليها أو تطويرها بإزالة معالم الفروق بينهما بتفهم حاجيات الجمهور وإجمالاً هي محاولة التقرب من المرسل إليه وتقريبة[8].

و لهذا فإن أهميتها تكمل في العلاقات الاجتماعية حيث لا ينحصر دور الخطاب عندها في التبليغ ، بل يتجاوزها إلى تأسيس العلاقات والمحافظة عليها وتصبح هذه العناصر معايير تسهم في تحديد هذه الإستراتيجية وتسهم كذلك في مقدار التضامن بين طرفي الخطاب ويرتكز استعمال الإستراتيجية التضامنية على أساس مهم وهو شرط الإخلاص بقصد التضامن المنزه عن كل غرض والإخلاص في هذا الشرط بحيث يدركه المرسل إليه أو يلمسه في الخطاب ، وقد غدا هذا الشرط قاعدة خطابية[9] .

2.1.1-المقاربة التداولية لمحاضرات الأدباء من خلال خاصية الإستراتيجية التضامنية:

-" المتفادي في كلام الكبار عن كلام فيه إيهام"[10]

" دخل سعيد بن مرة على معاوية فقال : من أنت؟ فقال : أنت السعيد ، وأنا ابن مرة ، وقال السفاح للسيد الحميري : أأنت السيد؟ قال أنا ابن أبي وأمير المؤمنين هو السيد" " وسأل رسول الله(ص) قيس بن سعد : أأنت أكبر أم أنا ؟ فقال : رسول الله أعز وأكبر وأنا أقدم منه في المولد، وقال عمرو بن عثمان لطويس: أينا أسن؟قال لقد شهدت زفاف أمك المباركة على أبيك الطيب".

-نلاحظ من خلال الحوار الذي جرى بين " سعيد بن مرة ومعاوية" أنه توجد إستراتيجية في الرد وهذا قصد تقوية العلاقة بينه وبين المتلقي " سعيد بن مرة" من خلال استخدام هذه الإستراتيجية إلى تقوية أواصر القربى بينه وبين معاوية " فعبر عن تقديره له فقال في جوابه" أنت السعيد ولم يقل أنا سعيد ،كون السعادة الدائمة والأبدية تكون للملك وهو أولى بها من باب التعظيم له وقال " أنا ابن مرة " لينفرد بها لوحده دون سعادة تذكر ومن جهة أخرى حتى لا يجمع في كلامه بين متناقضين (السعادة) و(المرارة) وهذا اعتبار المتلقي لكلامه وهو " معاوية" إن استعمال هذه الإستراتيجية يكون هدفه

الأساس هو الوصول إلى درجة التكافؤ بينه وبين الملك وهذا ما يؤسس للعلاقات الاجتماعية بين الفئات المختلفة من الناس ويحدد طبيعة هذه العلاقات وأبعادها المختلفة .

ففي هذه الحالة المرسل أدنى سلطة من المتلقي ، فهو في مركز ضعف فيضطر إلى إظهار الاحترام والتقدير والتبجيل للمتلقي ، فاستخدام " سعيد بن مرة" لهذه الإستراتيجية قصد التأدب " مع معاوية وإظهار التبجيل له والسلطة التي نقصدها في هذا السياق هي السلطة " الاجتماعية".

-فلسلطة المرسل إليه دور مهم في هذا المثال بحيث استغل اسمه وتلاعب باتجاه الحديث وتحويله من منحى إلى منحى آخر " فقد يتيح المرسل إليه لنفسه التلاعب بالحديث وتحويله ويضرب قيوداً على الآخر بتوجيهه ليتحدث فيما يريد من موضوعات مع إدراكه أن هذا التوجيه أو الاختيار سيفرضه على ذاته هو بوصفه أحد المشاركين ، مما يعني أنه قد يخطئ حديثه بموافقة المرسل واستحسانه ، أو بتجاوز هذا الأمر إلى إيقاف الخطاب وفرض الصمت"[11] .

-أما في المثال الأخير وهو الحوار الذي جرى بين عمرو بن عثمان وطويس نجد استخدام مؤشرات التضامن في الخطاب كان في أسلوب المدح و" في اللغة ألفاظ وأساليب كثيرة تدل على المدح أو الذم بعضها يؤدي هذه الدلالة الصريحة لأنه وضع لها من أول الأمر نصاً وبعضها لا يؤديها إلا بقرينة فمن الأول الذي يؤديها صريحة مثل : أمدح وأثني ، أستحسن ... ومن الثاني الذي يحتاج قرينة وفرة لا تكاد تعد في مقدمتها أساليب النفي والاستفهام والتعجب والتفضل وغيرها قد تضم إلى معناها الخاص دلالتها على المدح أو الذم بقرينة"[12].

و عليه إن استعمال هذا الأسلوب يقوي أواصر القربى بين المرسل والمتلقي والنتيجة فهو أسلوب مهم من أساليب التضامن وهو ما يظهر أثره مباشرة على المتلقي.

-و من أمثلة ذلك أيضاً ما جاء في باب " ما روي في المزاح"[13]

" روي عن النبي أنه كان من أفكه الناس (ص) قالت له عجوز من الأنصار يا رسول الله ، ادع الله أن يدخلني الجنة فقال لها النبي (ص) : أما علمت يا أم فلان أن الجنة لا

يدخلها عجوز فولت وهي تبكي ، فقال النبي (ص) انطلقوا فأخبروها أنها تعود بنتاً بكراً ،كما قال عزّ وجل : "**فَجَعَلْنَاهُنَّ أَبْكَارًا** " الواقعة (38/35) ، وقال (ص) لصبي : يا أبا عُمير ما فعل النغير" .

-تتجلى خاصية الإستراتيجية التضامنية في أسمى معانيها في سيرة النبي(ص)و تواضعه مع عامة الناس وكيفية تعامله مع عباد الله ولين جانبه وحسن مخالطته ومعاشرته لصاحبه أنس –رضي الله عنه- وأخيه الصغير ، والسؤال عن حاله وحالة العصفور ونداءه إياه " بالكنية " وهي من أسمى عبارات النداء في التواصل الخطابي ففي الإستراتيجية التضامنية لا يخاطب المرسل ، المرسل إليه بمنطق التوجيه أو التواصل العمودي ، بل يحرص على الاقتراب منه بأدب بقصد التأثير فيه أكثر خصوصاً إذا علم أن القضية موضوع الحوار ليست عقلية محضة ، بل يتداخل فيها ما هو عاطفي بما هو عقلي بما هو اجتماعي ، بما هو شرعي ، ولهذا اختار النبي (ص) الكنية في قوله : (يا أم كذا) و(يا أبا عمير) " إن استعمال الكنية عوضاً عن الاسم قد يكون موردا إلى التضامن مع قدر قليل من الرسمية ، إلا أن مقدار التضامن يزيد كثيرا من مقدار الرسمية مما يجعل استعمال الكنية مؤشراً حقيقياً لإستراتيجية التضامن"[14].

2-الإستراتيجية التوجيهية:

في الإستراتيجية التوجيهية يسعى المرسل إلى تثبيت الفرق بينه وبين المرسل إليه بممارسة السلطة في خطابه ، وتتضح عندما يتكئ عليها عند التلفظ بالخطاب بتجسيدها في لغته " فيكون خطابه عندها ذا لغة صارمة ، لا يقبل النقاش أو التملص من تنفيذ دلالته ، لأن تمتع المرسل بالسلطة قد يقلص من حرية المرسل إليه في انتقاء إستراتيجية خطابه مما يحرمه من توخي الإستراتيجية التوجيهية لأنه ذو سلطة أقل تقريباً إلا في حالات نادرة وذلك عندما لا يجد لتلك الإستراتيجية بديلاً فيضطر لها اضطراراً"[15] وبهذا يكون استعمال الإستراتيجية التوجيهية نابعاً عن علاقة سلطوية بين طرفي الخطاب وتتفاوت هذه العلاقة من التباين الشديد حتى التقارب الملموس وتشكل عاملاً من عوامل نجاح الإستراتيجية التوجيهية.[16]

و إذا كان التوجيه يقتضي أن يكون المتكلم قادراً على التأثير في المخاطب فإن ذلك يفترض أن يكون قادراً على إنجاز أفعال تأثيرية تعمل على إقناع المتلقي عن طريق التقرير والتوكيد والإثبات والشرح إذ يمكننا الاستدلال الدقيق على الأفعال التأثيرية مما يسميه "سيرل" (searl) بأفعال التوجيه (derectifs) والتي تتجسد غايتها الإنشائية في الأمر ، الطلب ، الاستفهام ...فكثيرا ما نجد المخاطب يطرح أسئلة واستفهامات مختلفة ثم يجيب عليها باسم المتلقي ليعود بعد ذلك إلى ما قاله في البداية وعليه فإن أفعال التوجيه ترتبط ببناء الخطاب قصد التوجيه[17] .

" وتتسم هذه الإستراتيجية بالوضوح في التعبير عن قصد المرسل لأن وضوح القصد سبب في عدم حيرة المرسل إليه ، مما يضمن تحقيق هدف المرسل بنوعية الكلي والنفعي ... ولن يستطيع المرسل إليه بلا شك أن يتحقق الهدف الذي ينشده المرسل إذا كان الخطاب غامضاً أو يحتمل أكثر من تأويل بل قد ينطوي على نتائج وخيمة إذا لم يُفعل المرسل إليه مضمون التوجيه المقصود وعليه ، فإن من مميزات التوجيه الصريح أنه لا يستلزم أكثر من قصد للخطاب وبالتالي فإنه لا يدع للمرسل إليه فرصة التأويل أو التملص من مضمونه"[18].

1.2. –المقاربة التداولية لمحاضرات الأدباء من خلال خاصية الإستراتيجية التوجيهية:

–ما جاء في باب " وصايا المؤدبين في الأولاد"[19]

" أوصى هشام بن عبد الملك سليمان الكلبي لما اتخذه مؤدباً إنَّ ابني هذا هو جلدة ما بين عيني ، وقد وليتك تأديبه فعليك بتقوى الله وأداء الأمانة فيه بخلال أوّلُها إنك مؤتمن عليه ، والثانية أنا إمام ترجوني وتخافني والثالثة كلما ارتقى الغلام في الأمور درجة ارتقيت معه وفي هذه الخلال ما يرغبك في ما أوصلك به ، إنّ أول ما آمرك به أن تأخذه بكتاب الله ، ثم روّه من الشعر أحسنه ، ثم تخلَّل به أحياء العرب ، فنجد من صالح شعرهم هجاءً ومديحاً وبصِّره طرفاً من الحلال والحرام ، ثم أجلسه كل يوم للناس ليتذكر".

-إن العلاقة بين طرفي الخطاب من أبرز العناصر المقامية التي يراعيها المرسل عند صياغة خطابه ويكون لها الأثر الكبير في انجاح عملية التواصل وتحقيق مقاصد المرسل[20] ، فنوع العلاقة بين المرسل والمرسل إليه تؤثر في تحديد شكل الخطاب الذي يتناسب معها فالأمر هنا مثلاً على الرغم من أن بنيته واحدة تختلف معانيه باختلاف سياق الحديث فيه ، فالأمر يجري عند إنجازه في السياقات المختلفة على مستويين:

- الأول يتحدد بمنزلة المتكلم من المخاطب.
- الثاني يتحدد بموقف المتكلم من المخاطب وغرضه ومقصده[21]

-و لأن الأمر يعد من أهم الأساليب التي يستعملها المرسل في الإستراتيجية التوجيهية ، فقد استعمله " هشام بن عبد الملك ، بصورة متكررة لأن خطابه تعليمات وتوجيهات " للمربي" وهي تعليمات يجب أن يجد أثرها في ابنه وفي نهاية خطابه نجد مبررات لهذه الأوامر وهي قوله (ثم أجلسه كل يوم للناس ليتذكر) والقصد من هذا ، هل يلتمس الأثر في ابنه أم ذهبت في إدراج الكلام.

-فصيغة الأمر الأولى فيها نوع من التأدب مع المربي لابنه فلم يلزمه بالأمر الحقيقي ، كما فعل في السياق لامع ابنه ، كما أنه يؤكد بها للمرسل إليه على أن قصده هو الأمر تحديداً وليس قصده فعلاً غيره وهو ما لدى " أوستن" عند تقسيمه الفعل اللّغوي إلى طبقتين ، إحداهما أكثر صراحة من الأخرى وهي التي تلفظ بها المرسل بالفعل معجمياً[22].

-و نلاحظ أيضاً استخدامه لحرف العطف (ثم) في كلامه عن التربية والتعليم دون غيره من حروف العطف ومثل ذلك (ثم روه من الشعر ، ... ثم تخلل به في إحياء العرب ...، ثم أجلسه كل يوم...) دل معنى حرف العطف هنا على "التراخي"[23] أي وجود مهلة زمنية بين مراحل التعليم وهذا قصد التثبت والتريث في طرائق العلم الصحيح حتى تستقر المواد المعرفية لدى المتعلم وتتمكن فيه ، إن اختيار حرف العطف (ثم) دون غيره.

-ومما جاء في التوجيه ووصايا المؤدبين أيضاً نذكر :[24]

" قال عتبة بن أبي سفيان لمؤدب ولده: ليكن أول إصلاحك لولدي إصلاح نفسك ، فإن عيونهم معقودة بعينك ، فالحسن عندهم ما استحسنته والقبيح ما استقبحته ، علمهم كتاب الله وروهم من الحديث أشرفه ، ومن الشعر أعفه ولا تكرههم على علم

فيملوه ، ولا تدعهم فيهجروه، ولا تخرجهم من علم إلى علم حتى يحكموه ، فازدحام العلم في السمع مضلة للفهم ، وعلمهم يسير الحكماء وهددهم وأدبهم دوني ، ولا تتكل على كفاية منك واستزدني بتأثيرك أزدك إن شاء الله تعالى".

من الأفعال الإنجازية المباشرة في هذا الباب والتي تحمل صيغة النهي (لا تكرهم ، لا تدعهم ، لا تحزنهم ، لا تتكل) والخطاب هنا موجه (للمؤدب) للامتناع عن هذه الطرائق في التربية لابنه وأبناء عامة المسلمين وهو بهذا الفعل يحاول أن يلفت انتباه (المربي) والسيطرة على عقله قبل أن يبدأ في التربية للأبناء ، وصيغة النهي هنا لا تدل على النهي فحسب بل قد تخرج إلى دلالات أخرى في هذا السياق خاصة في قوله (لا تكرههم على علم فيملوه ، ولا تدعهم فيهجروه) والقصد من هذا الكلام هو حاول أيها المربي أن تجد طرائق واستراتيجيات أخرى في تمكينهم للعلم حتى وإن كرهوا من التعليم فكان للنهي هنا دلالات تفهم من السياق ومثال ذلك أيضاً قوله (لا تتكل على كفاية منك) أي عليك بالبحث والتقصي والسؤال لمن هو أعلم منك ولا تبقي في حلقة (أنا ، ولي وعندي ، وأرى) فالذي ينهي المخاطب عن فعل شيء ما إنما يقصد توجيه المخاطب على فعل شيء آخر بديل عنه ويفهم هذا دائماً من قرينة السياق بالإضافة على فعل شيء آخر بديل عنه ويفهم هذا دائماً من قرينة السياق بالإضافة إلى أفعال الأمر والتي تم الإشارة إليها في المثال السابق ويظهر في هذا المثال صيغة من صيغ الإستراتيجية التوجيهية" وهي خاصية "**ذكر العواقب**"[25].

" وهي آلية من الآليات المباشرة وبالتالي الصريحة وهذا ما يستعمله المرسل ، ليوجه المرسل إليه وفق ما يريده هو غير مكترث بمنفعته".

إن استخدام هذه الآلية في خطاب " عتبة" كون هذا الأخير لا يملك سلطة قوية على المرسل من جهة ومن جهة أخرى فهو ذو أخلاق عالية وعلم واسع فلا يمكن الحط من قيمته وإلزامه بالأوامر والنواهي المباشرة ، وهذا من المعوقات التي قد تحرم المرسل من استخدام الإستراتيجية التوجيهية في بعض صورها المباشرة والقوية مثل الأمر والنهي ، ولذلك فقد عمد إلى درجة أقل وهي ذكر العواقب المترتبة وهذا نتيجة للمعرفة الجيدة السابقة به لأن المربي حتما لا يكون في درجة التعليم والتلقين والتوجيه بقدر ما تكون

للمتعلم ، وبهذا عمد " عتبة" على هذه الآلية بصيغة بصيغة تأديبية مع " المربي " من جهة وفي نفس الوقت حاول أن يكون ولده يحمل أخلاق ومزايا معلمه وهذه أسمى معالم التربية.

3-الإستراتيجية التلميحية:

تعتمد الاستراتيجية التلميحية عامة على الأقوال المضمرة والضمنية في الخطاب والتي تحتاج إلى تأويلها من طرف المتلقي وهذا باعتماده على قرينة السياق والمناسبة والتي يعلمها كل من المرسل والمرسل إليه ذلك أن " للتعرف على القول المضمر ينبغي الاعتماد على السياق وبالاستعانة على قوانين الخطاب فحسب " " سرفوني " فإن الشيء الذي يتدخل في التأويل أو الإظهار ليس السؤال " ماذا يقول المتحدث؟ ، لكن السؤال : لماذا يقول ما يقوله في سياق معين؟ إذن التأويل يجري على السؤال الذي يطرح حول التلفظ وليس على الملفوظ ذاته ،كما أنه لا يمكن لأي خطاب الاستغناء عن الافتراض المسبق ، ذلك بأنه باحتوائه على معطيات يعرفها كلٌ من المرسل والمرسل إليه لا يعني إلغاء أهميته أو نفيه ،و لكن يعتبر القاعدة الأساس التي يركز عليها الخطاب في تماسكه العضوي"[26] وبالتالي فإن اللّغة دائماً من باب الحقيقة في المواقف التواصلية لأن المعنى الظاهر غير مقصود ليس دائماً هو المعنى الوارد المقصود ، وإنما يحتاج إلى إعمال الفكر والاستنباط لتحديد المعنى المستلزم المقصود من خلال العبارة اللغوية وما تدل عليه من معاني ضمنية تلميحية ، تجعل المرسل يتبنى إستراتيجية خطابية غير مباشرة لتبليغ مقاصده ، وعليه فإن استخدام هذه الإستراتيجية من قبل المرسل تأتي من دوافع في ذلك يفرضها عليه السياق فيؤسس خطابه على الطريقة غير المباشرة ومن جملة هذه الدوافع نذكر :

3 1.-الآليات اللغوية في الاستراتيجيات التلميحية : يستخدم المرسل في الإستراتيجية التلميحية عدة آليات نذكر منها:[27]

ألفاظ الكنايات والروابط والظروف الإنجازية ومنها :

الوسائل اللغوية : تجسدها ألفاظ مثل (كم) الخبرية إلى جانب الأفعال اللغوية غير المباشرة التي تنتج عن الاستلزام التخاطبي.

محتوى قضوي: جملة معاني الألفاظ والمفردات المسندة إلى بعضها داخل الخطاب ، ومن الأدوات اللغوية التي تدل على التلميح ما يسمى باللواحق الإنجازية إذ يوردها المرسل لتورد القوة المستلزمة مثل (من فضلك).

الأفعال اللغوية : الأفعال اللغوية غير المباشرة ، ولا يقتصر على الأفعال غير المباشرة بل يردفها بكثير من العوامل التي تختزنها قوالب الكفاءة التداولية.

الآليات البلاغية: وتشمل الصور البيانية وما تؤديه من تلميح كالتشبيه والاستعارة والكناية وغيرها من الصور البيانية

3 2.-المقاربة التداولية لمحاضرات الأدباء من خلال خاصية الإستراتيجية التلميحية:

" باب كلمات من الرطانة"

" عن ابن الأعرابي قال : أسرت طي رجلاً شاباً من العرب فقدم أبوه وعمه ليفدياه فاشترطوا عليهما في الفداء ، فأعطيا لهم عطية لم يرضوها فقال أبوه : لا والذي جعل الفرقدين يمسيان ويصبحان على جبلي طي لا أزيدكم على ما أعطيتكم ، ثم انصرفا : فقال الأب للعم ، لقد ألقيت إلى ابني كليمة لئن كان فيه خيراً لينجونَّ ، فما لبث أن نجا وأطرد قطعة من إبلهم" فكان أباه قال له : إلزم الفرقدين على جبلي طي فإنهما طالعان عليهما وهما لا يغيبان عنه".

تتجلى خاصية الإستراتيجية التلميحية في هذا المثال من خلال آلية الكناية في قوله " إلزم الفرقدين" وهي كناية على وقت الهروب والمكان الذي يطلع فيه الفرقد = وهو نجم ثابت الموقع تهتدي به العرب قديماً في سفرها ، وكانت الإشارة من أبيه على ذلك والإشارة الحقيقة تعني عن تصريح العبرة وهو مذهب للعرب ونبلاء أهل الأدب وقد قالو" ربَّ كناية عن ايضاح وربّ لحظ يدل على ضمير وهي أبلغ أبواب الإيجاز"[28]فبالرغم من أن تشكيل الكناية قائم على استخدام ألفاظ متعارف عليها من قبل جماعة لسانية معنية ، إلاّ أن المعنى المراد الوصول إليه والمقصود هو خفي مستور في مستوى عميق نصل إليه من خلال استدلالات ذهنية منطوية على خطوات يمر خلالها الفكر ليصل في آخر المطاف إلى القصدية ، فلو لم يكن يعرف الأب مقام ابنه لما تكلم

لـه بهـذا الكـلام ، فبعـد معرفتـه بالكفـاءة التداوليـة واللغويـة لابنـه أقـر علـى اسـتخدام الكنايـة لـه وهـو يـدرك أن المرسـل إليـه يـدرك هـذا القصـد جيـداً والـدليل علـى ذلـك عنـدما خرجـا مـن عنـده قـال لأخيـه (عـم الولـد) (لقـد ألقيـت علـى ابـني كلمـة لـئن كـان فيـه خـيراً لينجـونَّ) إذن الكنايـة مـن الاسـتراتيجيات البلاغيـة للتلمـيح لأن المعـنى المقصـود ضـمني يفهـم مـن سـياق الكلام.

-و مما جاء في هذا الباب نجد أيضاً وصف صغار سادوا باستحقاق"[29]

" لمـا ولي المـأمون يحـي بـن أكـثم قضـاء البصـرة ، وكـان مـن أبنـاء نيـف وعشـرين سـنة أراد بعـض أهـل البصـرة أن يعـيره بـذلك ويضـع منـه ، فقـال : كـم مـن القاضـي ؟ فقـال : سـن عَتَّاب بن أسيد حين ولاه رسول الله (ص) مكة"

-إن مـن خصـائص هـذا المثـال هـو اسـتخدام التعبـير المـأثور فاسـتعمله في خطابـه بقصـد يختلـف عـن معنـاه الـدلالي الأصـلي ، ولكـن القصـد هـو المتبـادر إلى الـذهن رغـم وضـوح التباين بين السؤال والجواب ، فالقصد هنا على شاكلتين هما :

الإعـلاء مـن مكانـة المـأمون وأنـه صـاحب رأي وبصـيرة عنـدما أرسـلني إلـيكم وأنـه رجـل ذو كفـاءة عاليـة ولا يمكـن لـه أن يتخـذ أمـراً لـيس مـن شـأنه (والقصـد هنـا إفحـام السـائل حتى لا تتوالى عليه التخمينات الخاطئة).

الرفعـة مـن مكانتـه أي (يحـي بـن أكـثم) علـى سـبيل التشـبيه مـع عتـاب بـن أسـيد ، وبهـذا فهـو يلمـح إلى قصـده المسـتلزم مـن الخطـاب " وهـذا مـا يصـنعه المرسـل في كفاءتـه التداوليـة بعمليـة ذهنيـة سـريعة جـداً إذْ يستحضـر سمـات المشـبه ثم يختـار السـمة الإضـافية ، أي الأكثر وروداً وتميزاً في سياق معين"[30].

4-الإستراتيجية الاقناعية :

إن الإسـتراتيجية الإقناعيـة في مفهومهـا العـام تهـدف إلى تحقيـق مقاصـد المرسـل مـن خطابـه لمـا لهـا مـن تـأثير علـى المرسـل إليـه إلى جانـب أنهـا تسـتعمل الحجـج والأدلـة ، ممـا يضـمن اسـتمرارية الخطـاب بـين الطـرفين كمـا أنهـا شـاملة في شـتى المواقـف التواصـلية ، فهـي لا تخـتص بفئـة دون الأخـرى ، فهـي آليـة يسـتعملها أيٌ لتحقيـق مقاصـده وأهدافـه وفـق معطيـات ومقتضـيات تتطلبهـا هـذه الأخـيرة وفي تعريفهـا المتكامـل هـي " إسـتراتيجية

تستعمل من أجل تحقيق أهداف المرسل النفعية بالرغم من تفاوتها تبعاً لتفاوت مجالات الخطاب أو حقوله ، فقد يستعملها التاجر لبيع بضاعته وقد يستعملها المرشح لرئاسة الدولة ، لحمل الناخبين على انتخابه ... وقد يستعملها الطفل مع والديه ... وهكذا"[31]

و تعد إستراتيجية الإقناع من أهم الاستراتيجيات المستخدمة في كلام " الراغب " وخاصة ما جاء في المناظرات والمحاورات بين الشعراء والحكماء ، وبما أن الكلام الذي يدور بين هذه الفئات لابد وأن يكون له تّأثير وحجج وأدوات للإقناع وإلا كان هذراً لا قيمة له ، كما أنها –الإستراتيجية الاقناعية- تعد دليلاً قوياً على سلطة المرسل الذي يصل إلى إقناع الطرف الثاني في الخطاب بأفكاره وبالتالي نستطيع القول أن – الإستراتيجية الإقناعية- تحقق عندما يتمكن المرسل من تحقيق هدفه في الخطاب " فالإقناع سلطة عند المرسل في خطابه ولكنهما سلطة مقبولة إذا استطاعت أن تقنع المرسل إليه ، إذ لا تحقق إستراتيجية الإقناع نجاحها إلاّ عند السليم بمقتضاها ، إما قولاً أو فعلاً وما جعل الإقناع سلطة مقبولة هو كون الحجاج هو الأداة العامة من بين ما يتوسل به المرسل من أدوات أو آليات لغوية"[32].

4 1-مسوغات استعمال إستراتيجية الإقناع:

إذا كان هدف الإستراتيجية الإقناعية هو التأثير في المرسل إليه واستمالته أثناء العملية التواصلية فلا بد من استخدام وسائل وتقنيات تتعلق بمقاصد الخطاب وبالمرسل والمرسل إليه ودوره في الخطاب المستعمل في سياق معين بحيث يمكن إيجازها فيما يلي [33]:

إن تأثيرها التداولي في المخاطب أقوى ونتائجها أثبت وديمومتها أبقى لأنها تنبع من حصول الإقناع عند المخاطب غالباً لا يشوبها فرض أو قوة .

تميزها عن الاستراتيجيات الأخرى فاقناع المخاطب هدف خطابي يسعى إلى تحقيقه في خطابه.

الرغبة في تحصيل الإقناع ، إذ يغدو الهدف الأعلى لكثير من أنواع الخطاب خصوصاً في الوقت الحاضر عندما يفضل المرسل استخدام هذه الإستراتيجية ، وإن كان ذو سلطة

تخوله من استخدام أساليب أخرى قد تكون عنيفة أحياناً ، ومرد ذلك أن المخاطب قد تغيرت ثقافته وإدراكه لكثير من الأمور ولم يعد يتقبل بعض الإستراتيجية .

الإقناع سلطة عند المرسل في خطابه ولكنها سلطة مقبولة إذا استطاعت أن تقنع المرسل إليه إذ لم تحقق إستراتيجية الإقناع نجاحها إلا عند السليم مقتضاها إما قولاً أو فعلاً ، وما جعل الإقناع سلطة مقبولة هو كون الحجاج الأداة العامة التي يتوسل بها المرسل من أدوات أو آليات لغوية.

شمولية إستراتيجية الإقناع إذ تمارس على جميع الأصعدة وهذا ما يعزز انتماء إستراتيجية الإقناع إلى الكفاءة التداولية عند المرسل ، بوصفها دليلاً على مهارته الخطابية.

خشية سوء تأويل الخطاب.

4 2 –الآليات والأساليب المستخدمة في الإستراتيجية الإقناعية :

لقد عرض الباحثون ثلاث استراتيجيات نظرية الإقناع يخاطب كل منها نفس المتغير التابع ويشمل:[34]

أ. الإستراتيجية النفسية.

ب. الإستراتيجية الثقافية الاجتماعية.

ج. إستراتيجية إنشاء المعاني.

4 2 1الإستراتيجية النفسية:

تتمثل أساساً في دور المرسل ومدى قدرته على تهيئة المرسل إليه لما يقصده من خلال اعتماد إستراتيجية إقناعية حجاجية " لأن الحجاج في النهاية ليس سوى دراسة لطبيعة العقول ، ثم اختيار أحسن السبل لمحاورتها والإصغاء إليها ثم محاولة حيازة انسجامها إذن فجوهر هذه الخاصية هو توجيه رسائل إقناعية قادرة على تغيير القوى الداخلية المتحكمة في سلوك الفرد وهذا ما يؤدي إلى استجابة العلنية لهدف الإقناع" أو القدرة على تغيير الوظائف النفسية للأفراد حتى يستجيبوا لهدف القائم بالاتصال أي أن الهدف يكمن في تعلم جديد من خلال معلومات يقدمها القائم بالاتصال ، لكي يتغير البناء النفسي الداخلي للفرد المستهدف ، مما يؤدي إلى السلوك المرغوب فيه"[35] .

4 2 2الإستراتيجية الثقافية الاجتماعية:

إن ما تحدده الإستراتيجية الثقافية الاجتماعية هو أن تحدد رسائل الإقناع للفرد أي قواعد السلوك الاجتماعي ، أو المتطلبات الثقافية للعمل الذي يحكم الأنشطة التي يحاول " أن يراعي المتكلم قدر مخاطبيه ، ومنزلتهم الاجتماعية ، فالقول لا يقنع إذا لم يكن موجهاً أي مكيفاً بحسب الحاجات الخاصة التي تقتضيها فئات المخاطبين ...لذلك يتوجب على المتكلم أن يلائم بين طبقات القول وطبقات أحوال المستمعين ، لأن مدار الأمر على إفهام كل قوم بقدر طاقاتهم والحمل عليهم على أقدار منازلهم"[36].

4 2 3 إستراتيجية إنشاء المعاني :

تندرج هذه الإستراتيجية ضمن المنهج النفسي وتقوم على مفاهيم علماء الأنثروبولوجيا للسلالات البشرية والقاضية بأن المعاني ترتبط مباشرة باللغة التي يستعملها الإنسان لتجسيد قصده وتحقيق هدفه أي التعبير ما بداخله من معاني وهذه البنية المعرفية الداخلية تزود الإنسان بتعريفات للمواقف التي تواجهه ومن ثم فالتصرف في إزائه منبثق من بنيته الداخلية[37] فهذه الإستراتيجية تعتمد على عملية إنشاء المعاني في الفرد الذي من المفترض أنه بموجبه بتصرف الإنسان إضافة إلى أن هذه العملية يمكن أن تكون على شكل إنشاء جديد للمعاني أو استبدال معاني بأخرى أو تثبت المعاني الجديدة.

و عموماً يمكن تلخيص هذه الإستراتيجية في النحو الآتي :[38]

-الإستراتيجية النفسية تهدف إلى تعديل أو تنشيط المرسل إليه (العامل الإدراكي للفرد) بينما تهدف الاستراتجية الثقافية الاجتماعية إلى صياغة أو تعديل التعريفات لسلوك اجتماعي متفق عليه من قبل الجماعة أو تعيد تحديد متطلبات ثقافية أو قواعد سلوك للجماعة من خلال أدوار محددة أو مراتب أو عقوبات ، فيما تهدف إستراتيجية إنشاء المعاني إلى خلق معان جديدة أو تغيير معان راسخة داخل أي مجتمع من المجتمعات .

4 3-المقاربة التداولية لمحاضرات الأدباء من خلال آلية الإستراتيجية الإقناعية:

-ما جاء في باب " متوصل إلى العفو بمراجعة أو حجة"[39]

"كان عمر بن الخطاب رضي الله عنه يعس ليلة فسمع غناء رجل من بيت فتسور عليه فرآه مع امرأة يشربان الخمر فقال : يا عدو الله أرأيت أن يسترك الله وأنت على معصية فقال : يا أمير المؤمنين : لا تعجل إن كنت عصيت الله في واحدة ، فقد عصيت في

ثلاث : قال الله تعالى " وَلَا تَجَسَّسُوا "الحجرات 12 ، وقد تجسست وقال "وَأْتُوا الْبُيُوتَ مِنْ أَبْوَابِهَا " البقرة 189 وقد تسورت علي وقال " لَا تَدْخُلُوا بُيُوتًا غَيْرَ بُيُوتِكُمْ حَتَّىٰ تَسْتَأْنِسُوا وَتُسَلِّمُوا عَلَىٰ أَهْلِهَا " النور 27 ، وقد دخلت بغير سلام ، فقال عمر رضي الله عنه ، أسأت فهل تعفوا؟ فقال : نعم وعليَّ أن لا أعود"

-نستنتج أن المرسل في ممارسته لإستراتيجية الإقناع يمتلك سلطة في الخطاب على المستمع " يمكن تسميتها بسلطة الإقناع ، وبذلك الإقناع يجسد السلطة وهذه العملية تتحقق بكثير من الآليات اللغوية ويعد الحجاج من أبرزها لأنه عمل عقلي في ممارسته ، لكنه يعتمد على اللغة في تمثيله مما يسهم في استثمار قالبي المنطق واللغة بالدرجة الأولى وهما القالبان الأساسيان في كل عملية لغوية وفي ذلك ما ينزع في تغيير المعتقدات بل وتوجيه الذهن صوب وجهة محددة"[40] و بهذا تصبح السلطة عاملا مهما في اختيار الإستراتيجية الخطابية المناسبة .

إن استخدام الآليات القرآنية –في هذا الحوار –يدل على أنه يريد أن يمتلك سلطة الخطاب لأن " إستراتيجية الإقناع بالحجاج هي الإستراتيجية الأصلح في خضم الصراعات والمناقشات"[41] فالرجل في بداية الحوار كان أقل سلطة من " عمر بن الخطاب" ولكنه استغل مقام السياق في الحدث ليلجأ إلى حجاجه وإقناعه للعدول عن رأيه فكان له التمثيل من القرآن الكريم وهذا ما دعا إليه عبد اللطيف عادل بقوله " لتحقيق الإقناع ، تسند المناظرة إلى أقوال تشكل سلطة مرجعية معترفاً بها قادرة على تجاوز معارضة الخصم وانتزاع تسليمه وهذه الأقوال هي الشواهد وترتبط تحديداً في التراث العربي الإسلامي بالآيات القرآنية..."[42] .

و مما جاء في باب –الإستراتيجية الدينامية النفسية-" باب ردّ ذاعر بحيلة"[43]

" أقبل واصل في رفقة فأحسنوا بخوارج ، فقال لأصحابه : دعوهم لي : فخرج إليهم فقالوا له : ما أنتم قالوا مستجيرون بكم يا قوم قالوا : أجرناكم ، فقالوا علمونا فعلموهم الأحكام ، فقال إن الله تعالى يقول "وَإِنْ أَحَدٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ حَتَّىٰ يَسْمَعَ كَلَامَ اللَّهِ ثُمَّ أَبْلِغْهُ مَأْمَنَهُ " التوبة 06 فأبلوغونا مأمناً ،فقالوا هذا لكم فساروا معهم من أبلغوهم ، وكان الخوارج حين دخلوا الكوفة فانتهوا إلى أبي حنيفة رضي الله

عنه فانتضوا سيوفهم فقالوا : يا عدو الله ما أحد منا إلاّ وقتلك عنده أحب إليه من عباده سبعين سنة قد جئناك بمسألتين ، إن أجبت عنهما وإلاّ أرقنا دمك ، فقال : أنصفوني ، اغمدوا السيوف فإن بريقها يهولني ، فأبوا ، فقال : تكلموا فقالوا : جنازتان على باب المسجد إحداهما جنازة شارب خمر شربها فمات غرقاً ، والأخرى جنازة زانية جملت وشربت دواءً فقتلت جنينها وماتت ، فقال : أمن النصارى كانا أم من اليهود؟ قالوا :لا قال : فمن أي الملل كانا ؟ قالوا " ممن يشهد أن لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله ، قال : فما يشهدان به ، أمن الكفر أم من الإيمان ؟ قالوا : من الإيمان ، قال : أقول كما قال نوح عليه السلام في قوم كانوا أعظم جرماً منه "وَمَا عِلْمِي بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ إِنْ حِسَابُهُمْ إِلَّا عَلَىٰ رَبِّي لَوْ تَشْعُرُونَ" الشعراء 113 ، أوما قال إبراهيم " مَن تَبِعَنِي فَإِنَّهُ مِنِّي وَمَنْ عَصَانِي فَإِنَّكَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ " ، أو ما قال عيسى " إِن تُعَذِّبْهُمْ فَإِنَّهُمْ عِبَادُكَ ۖ وَإِن تَغْفِرْ لَهُمْ فَإِنَّكَ أَنتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ " المائدة 118 .

و أقول ما قال نبينا صلى الله عليه وسلم " ولا أعلم الغيب ولا أقول لكم إني ملك وَلَا أَقُولُ لِلَّذِينَ تَزْدَرِي أَعْيُنُكُمْ لَن يُؤْتِيَهُمُ اللَّهُ خَيْرًا اللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا فِي أَنفُسِهِمْ إِنِّي إِذًا لَّمِنَ الظَّالِمِينَ " هود 31 فألقى القوم أسلحتهم وقالوا : تبرأنا مما كنَّا عليه".

-تتجلى الإستراتيجية الإقناعية بأسمى معانيها في هذا المقطع الحجاجي بصيغة خاصية الإستراتيجية النفسية وهي توجيه رسائل إقناعية قادرة على تغيير القوى الداخلية المتحكمة في سلوك الفرد وهذا ما يؤدي إلى ا لاستجابة العلنية لهدف الإقناع " أو القدرة على تغيير الوظائف النفسية للأفراد حتى يستجيبوا لهدف القائم بالاتصال ، أي مفتاح الإقناع يكمن في تعلم جديد من خلال معلومات يقدمها القائم بالاتصال ، لكي يتغير البناء النفسي الداخلي للفرد المستهدف (الاحتياجات ، المخاوف ، التصرفات) مما يؤدي إلى سلوك العلني المرغوب فيه" [44]

كما أن " مقصديات الأسئلة لا يرتبط فيها الاستفهام بدلالته الحقيقية وإنما يشتغل هنا سؤال الاستنكار بشكل مهين دخل المناظرة لأن الهدف من أسئلة الخوارج هو دحر المرسل إليه إلى مواقع دفاعية يحرم فيها المبادرة ويشغل فقط برد النفي " إن هذا النوع من الأسئلة لا يهدف إلى

الاستفسار عن مسالة أو الايضاح عن جانب من الجوانب المطروحة وإنما يسعى إلى تقرير استنتاج قام السائل بعرضه تمهيداً للنقد"[45].

و لهذا كانت أسئلة الخوارج (توريطاً) لأبي حنيفة محاولين قطع الكلام للخصم لتغدو الإستراتيجية الحجاجية عملا يتوخى إرباك الآخر فيجره للخلاف أو التنكير لرأيه والانسجام مع موقف الآخر وهذا لم يكن مع دهاء أبي حنيفة وبراعته في استخدام وسائل الإقناع وذلك من أجل تغيير نوايا الخوارج وإرباكهم ودعوتهم لطريق الحق واليقين ، وها ما كان له حسب ما جاء في المدونة وكانت النهاية لهم (فألقى القوم أسلحتهم وقالوا تبرأنا مما كنا عليه) فمن بين المداخل المختلفة للإقناع ، محاولة التغيير في البناء النفسي للفرد بإثارة حاجياته أو دوافعه أو اتجاهاته، ومن ضمن الأنواع الشائعة في هذا المجال هو إثارة توقعات المتلقي بأن قيامه سلوك معين سوف يجنبه أخطاراً ما أو حرماناً ، أو يؤدي إلى فقدانه القبول الاجتماعي حيث يركز المحتوى في هذه الحالة على الأخطار أو النتائج غير المرغوبة إذا لم يستجب .

خاتمة

-نخلص من هذا كله أن " الأصفهاني" في حدوده أديب ذرب اللسان بارع في نظمه وإبداعه ، فقد كان لايفقد نقطة التوازن بين الشكل والمضمون بحيث لا يطغى أحدهما على الآخر ، فقد كان صاحب صنعة قديراً بمهاراته وقدرته وخصوبته وثراء قاموسه وهذا بسبب قوة وجدانه وصدقه مع رسالته ومع كل هذه القراءات المتنوعة والتحاليل المختلفة في بنية الحدود المتناولة يتبين لنا.

إن قراءة النصوص يولد في كيانها حيوية ونشاط يبعثها على التجدد والاستمرارية وبإسقاطنا لآلية الإستراتيجية الخطابية تبين لنا أن ما يتميز به النسيج اللّغوي للحدود من براعة في السبك وجودة في نحت الألفاظ تكشف عن عبقرية ناظمها ، حيث تخرج إلى غايات تعليمية ودلالات أخلاقية لا تخلو من روح المتعة والتسلية ، وهذه العوامل وغيرها هي التي جعلت هذا النوع الأدبي يستمر قرونا عدّة وينسج على منواله الكثير من الأدباء في المشرق العربي وغربه.ومن النتائج التي تم الوقوف عندها نذكر.

- بينت الدراسة أن موضوع المحاضرات لا يتصل بالإنشاء فقط ، وإنما هو موضوعاً مسح واقعاً فكرياً ، وثقافياً واجتماعياً لمذاهب إسلامية متباينة.

– إن تطبيق المناهج التحليلية المعاصرة يقدم قراءة أكثر عمقاً لموروثنا الفكري وهذا واضح فيما أبانت عنه هذه الدراسة النّصية لموضوع الحدود من كتاب محاضرات الأدباء

–كشف التحليل التداولي لكل حد سياقه وكل سياق يفرض استخدام إستراتيجية معينة خاصة بذلك الخطاب ولكن هناك بعض المواضيع يكثر فيها استخدام إستراتيجية دون غيرها مثل الترغيب والدعوة إلى الله وغرس الأخلاق والقيم الفاضلة تظهر فيها الإستراتيجية التضامنية أكثر.

–لدراس الإستراتيجية في الخطاب لابدله أن يهتم بأحوال كل من المرسل والمتلقي ساعة الخطاب وكذا بالظروف السياقية الثقافية والاجتماعية المحيطة بهما ولا يغفل الاهتمام بالخطاب كذلك لأنه يعد مركز الحدث التواصلي.

–يمتلك الراغب إستراتيجية قوية في كيفية الكتابة والنقل والترجمة للأدباء والمصنفين ، وفي ضوئه وضع شهاب الدين الأبشيهي كتابه " المستطرف " ونجد اليافعي "طرق الألباب وتحف الأحباب" وطرق المجالسة وملح المؤانسة لابن المرابط وغيرها من التصانيف المماثلة.

هوامش:

[1]– عبد الهادي بن ظافر الشهري : استراتيجيات الخطاب ، مقارنة لغوية تداولية ، دار الكتاب الجديد ليبيا ط1، 2004. ص 53/52

[2] –باتريك شارودو –دومينيك منغو، معجم تحليل الخطاب ، ترجمة عبد القادر المهيري وحمادي حمود ، دار ارسيناترا تونس ، ص 533

[3] –عبد الهادي بن ظافر الشهري. استراتيجيات الخطاب ، ص 57

[4] –بوقرومة حكيمة، الملتقى القرآن الكريم ، مذكرة دكتوراه ، جامعة مولود معمري بتيزي وزو 2010، ص 127

[5] –عبد الهادي بن ظافر الشهري ، استراتيجيات الخطاب ، ص57

[6] –نفس المرجع ، ص 256

[7] –نفس المرجع ص257

[8] –إدريس مقبول، الإستراتيجية التخاطبية في السنة النبوية ، مجلة كلية العلوم الإسلامية جامعة الموصل العراق المجلد الثامن العدد 15 / 2 – 2014، ص 543

[9] –عبد الهادي بن ظافر الشهري . استراتيجيات الخطاب ،ص 260

[10] -: الراغب الأصفهاني ، محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء تح:عمر الطباع شركة دار الأرقم ط 1 بيروت 1999. ج1، ص 92

[11] -عبد الهادي بن ظافر الشهري ، استراتيجيات الخطاب ص 230

[12] -عباس حسن ، النحو الوافي ج3، دار المعارف القاهرة ط8، 1980، ص 367

[13] -الأصفهاني ، محاضرات الأدباء ج1، ص 346

[14] -نفس المرجع ، ص 53

[15] -نفس المرجع ، ص 237

[16] -نفس المرجع ص 325

[17] -ذهبية حمو الحاج ، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب ، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع ، منشورات مخبر تحليل الخطاب ، جامعة مولود معمري تيزي وزو ، الجزائر ، ص 169/168

[18] -عبد الهادي بن ظافر الشهري ، استراتيجيات الخطاب ، ص 327

[19] -الأصفهاني ، محاضرات الأدباء ج1، ص 75

[20] -عبد الهادي بن ظافر الشهري ، استراتيجيات الخطاب ، ص 48

[21] -خالد ميلاد ، الإنشاء في العربية بين التركيب والدلالة ، دراسة نحوية تداولية ، مؤسسة العربية للتوزيع تونس ط1، 2001، ص 439/438

[22] -علي محمود حجي الصراف ، الأفعال الإنجازية في العربية المعاصرة ، ص 97/96

[23] -خالد عبد العزيز ، النحو التطبيقي ، دار اللؤلؤة للنشر والتوزيع ، القاهرة ط3، 2019، ص 562

[24] -الأصفهاني ، محاضرات الأدباء ج1، ص 76

[25] -عبد الهادي بن ظافر الشهري ، استراتيجيات الخطاب ، ص 361

[26] -ذهبية حمو الحاج، لسانيات التلفظ وتداوليات الخطاب ، ص 179

[27] -المصدر نفسه ، ص 390/385 بتصرف

[28] -أويس وفا الأرز بخاني، منهاج اليقين شرح أدب الدنيا والدين للإمام الماوردي دار الكتب العلمية ، بيروت لبنان ط1، 1971، ص 640

[29] -الأصفهاني ، محاضرات الأدباء ، ج1 ، ص 200

[30] -الشهري ، استراتيجيات الخطاب ، ص 410

[31] -الشهري ، نفس المصدر ، ص 445

[32] -الشهري ، استراتيجيات الخطاب ، ص 446

[33] -نفس المصدر ص 447/446

[34] –معتصم بابكر مصطفى ، أساليب الإقناع في القرآن الكريم ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة قطر ، ط1، 2003، ص 35

[35] –نفس المرجع ، ص 38

[36] – عبد اللطيف عادل : بلاغة الإقناع في المناظرة منشورات ضفاف بيروت ط1، 2013.ص 67

[37] –عامر مصباح ، الإقناع الاجتماعي خليفته النظرية وآلياته العملية ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 2005، ص 54

[38] –معتصم بابكر مصطفى ، أساليب الإقناع في القرآن الكريم ، ص 42

[39] –الأصفهاني ، محاضرات الأدباء ج1، ص 291/290

[40] –الشهري ، استراتيجيات الخطاب ، ص 151/150

[41] –نفس المصدر ، ص 459

[42] –عبد اللطيف عادل ، بلاغة الاقناع في المناظرة ، ص 233

[43] –الأصفهاني ، محاضرات الأدباء ، ج2، ص 213

[44] –معتصم بابكر مصطفى ، أساليب الإقناع في القرآن الكريم ، ص 78

[45] –عبد اللطيف عادل ، بلاغة الإقناع في المناظرة ، ص 217

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 611 - 626 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الشواهد القرآنيّة عند الجاحظ (ت 255ه) من خلال البيان والتّبيين.

The Quranic Signs with El-Djahed (D 255Ah) through El-Bayan and El-Tabyin

* ط.د. **نصيرة بوجلول**،[1] أ.د. **عبد الغفار بن نعمية**.[2]
Boudjelloul Nacira[1] Abdelghaffar Bennaima[2]
جامعة وهران 01 (أحمد بن بلة)، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية
University of Oran 1 - Algeria
boudjellouln@gmail.com

تاريخ الإرسال2019/01/24	تاريخ القبول: 2019/10/18	تاريخ النشر: 2020/03/15

ملخص البحث

حازت الشواهد القرآنيّة عند المؤلفين القدامى اهتماماً منقطع النظير، كونها أدلة تجعل الكلام أكثر دقةً وتوثيقاً، خاصة إذا تعلق الأمر بالقرآن الكريم فهو المنزل باللّغة العربيّة والمصدر الأول من مصادر التشريع، ومن بين من وظّف هذا المنهج في الاستدلال الجاحظ، والتي تعكس حجم اهتمامه وتمكّنه في هذا الباب، وفي هذا الإطار يأتي هذا البحث لدراسة الشواهد القرآنيّة التي وظّفها، ومنهجه في الاستدلال القرآني من خلال كتابه البيان والتّبيين.

الكلمات المفتاحيّة: الجاحظ؛ شواهد؛ القرآن الكريم؛ منهج.

Abstract:

The Quranic signs of the ancient authors possessed unprecedented attention, because they make speech more accurate and documented, especially when it comes to the holy Quran .It was revealed in Arabic and the first source of legislation, among those who appointed this method in reasoningwas El-Djahed, which reflects his immense interest and his full control of this field. In this context this search comes to study the Quranic signs which he employed, and his method in the Quranic reasoning through his book El-Bayan and El-Tabyin.

Keywords: El-Djahed, Signs, HolyQuran ,Method.

* نصيرة بوجلول. boudjellouln@gmail.com

مقدمة:

أخذت كتب الدراسات القرآنيّة والأدبيّة والبلاغيّة واللّغوية أنماطاً مختلفة في مناهجها، لاختلاف مصادر الاستشهاد بين القرآن الكريم، والحديث النّبوي الشريف، وكلام العرب شِعراً ونثراً، وقد استعمل المؤلفون ذلك كل بحسب تمكنّه من اللّغة العربيّة وبحورها، ومن هؤلاء الذين سبروا أغوارها وجعلوا لكلامهم ما يُعززه أكثر نجد الجاحظ الذي خلف للمكتبة الإسلاميّة تراثاً يشهد له على مكانته العلميّة، ولو أنّه ألف كتاب البيان والتّبيين ما نقص من مكانته شيء ولكان أغنى المكتبة العربيّة.

بالرجوع إلى هذا الكتاب وتصفحه الذي يشهد تنوعاً استدلالياً، يظهر الاهتمام الكبير للجاحظ بالشواهد، في مقدمتها الاستشهاد بكلام الله تعالى، إذ شهدت هذه الأخيرة عناية فائقة في مؤلَفه هذا، ومن هذا المنطلق وقع الاختيار على هذا الموضوع، واقتضى البحث دراسة مكونة من أربعة عناصر: العنصر الأوّل تناول ترجمة الجاحظ، والثّاني اهتم بكتابه البيان والتّبيين ومنهجه فيه، والثّالث ناقش الشواهد وأنواعها، والعنصر الرابع والأخير كان عن توظيفه للشاهد القرآني و منهجه في الاستشهاد بالقرآن الكريم.

يمكننا من خلال هذه الدراسة الاطلاع على مدى تمكن الجاحظ من استحضار أدلة للكلام من القرآن الكريم، وقدرته البيانيّة في توظيف الشاهد القرآني والوفاء بالمعاني ورعاية الألفاظ.

أوّلا: ترجمة الجاحظ:

1- اسمه ونسبه:

هو أبو عَمْرو بن بحر بن محبوب الكناني الليثي[1] المعروف بالجاحظ، البصري،[2] المعتزلي،[3] سُمي بالجاحظ لأنّ عينيه كانتا جاحظتين، وكان يُقال له أيضاً الحدقي،[4] يُقال بأنّه عالم وأديب.[5]

2- مولده:

وُلد الجاحظ بالبصرة[6] قيل حوالي 776، 868 أو 869 م،[7] وقيل سنة 155هـ،[8] لكن إذا تم الأخذ بالقول القائل أنّ وفاته كانت سنة 255هـ، وسنّه أنذاك ست وتسعون سنة،[9] يمكن تقدير ولادته سنة 159هـ.

3- شيوخه:

تعلم الجاحظ العلوم على شيوخ كُثر من بينهم: أبو إسحاق إبراهيم بن سيار البلخي المعروف بالنّظّام[10] (ت 231هـ) يزيد بن هارون (ت 206هـ)، وأبي يوسف القاضي (ت 182هـ).[11]

4- تلاميذه:

جمع الجاحظ حوله عدداً كبيراً من التلاميذ الذين استفادوا من علمه الغزير، ومن هؤلاء يُذكر: يموت بن المزرّع (ت 304هـ)، محمد بن عبد الله بن أبي الدلهاث، ومحمد بن يزيد النحويّ (286هـ).[12]

5- مؤلفاته:

ترك الجاحظ تراثاً ضخماً للمكتبة العربيّة الإسلاميّة، ومن أهمها على سبيل المثال لا الحصر: البخلاء، البرصان والعرجان والعميان والحولان، البغال، البيان والتّبيين الذي أهداه إلى أحمد بن أبي داود (ت 316هـ)،[13] التاج في أخلاق الملوك، التبصرة بالتّجارة في وصف ما يستظرف في البلدان، الرسائل الأدبيّة، المحاسن والأضداد، المختار في الرد على النصارى، وكتاب الحيوان الذي أهداه إلى محمد بن عبد الملك (ت 233هـ).[14]

6- وفاته:

توفي الجاحظ في شهر محرم سنة 255هـ بالبصرة،[15] وقيل سنة 250هـ،[16] وقد اختُلف في سبب وفاته بين من يرد ذلك لإصابته بمرض الفلج،[17] وبين ما يجعل سقوط المكتبة عليه سببا في ذلك.[18]

ثانياً: كتاب البيان والتّبيين ومنهجه.

يُعد كتاب الجاحظ من بين الكتب التي جمعت بين عدّة فنون، صعبة المنال، والتي كانت سبباً قوياً في النهوض بحركة التأليف في الدراسات القرآنيّة عموماً والبلاغيّة خصوصاً، من ذلك مثلاً يوقف على العسكري (ت 395هـ) يشير إلى أنّ سبب تأليف كتابه الصناعتين كان بدافع معالجة جوانب النقص التي لحقت بكتاب البيان والتّبيين، وفي السياق يقول:" وكان أكبرها وأشهرها كتاب البيان والتّبيين لأبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، وهو كثير الفوائد، جمّ المنافع، لما اشتمل عليه من الفصول الشريفة والفقر اللطيفة، والخطب الرائعة، والأخبار البارعة، وما حواه من أسماء الخطباء والبلغاء، وما نبّه عليه من مقاديرهم في البلاغة والخطابة، وغير ذلك من فنونه المختارة، ونعوته المستحسنة، إلاّ أنّ الإبانة عن حدود البلاغة وأقسام البيان والفصاحة مبثوثة في

تضاعيفه، ومنتشرة في أثنائه، فهي ضالة بين الأمثلة لا توجد إلاّ بالتأمل الطويل، والتصفّح الكثير."[19]

وعلى هذا الأساس رُدت مباحث الكتاب وقضاياه إلى ضروب هي: " البيان والبلاغة، القواعد البلاغيّة، القول في مذهب الوسط، الخطابة، الشّعر، الأسجاع، نماذج من الوصايا والرسائل، طائفة من كلام النساك[20] والقُصاص وأخبارهم، عرض لبعض كلام النُوكى[21] والحمقى ونوادرهم، ضروب من الاختيارات البلاغيّة."[22]

لم يتّبع الجاحظ في كتابه البيان والتّبيين منهجاً واحداً، بل كان كثير الاستطراد في المسائل التي يتعرض لها، وقد يظهر هذا من أول إطلالة على الكتاب كما أنّ محقق الكتاب يشهد على هذا بقوله:" إنّ دأب الجاحظ في تأليفه أن يرسل نفسه على سجيتّها، فهو لا يتقيد بنظام محكم يترّسمه، ولا يلتزم نهجاً مستقيماً يحذوه، ولذلك تراه يبدأ الكلام في قضية من القضايا، ثمّ يدعها في أثناء ذلك ليدخل في قضية أخرى، ثمّ يعود إلى ما أسلف من قبل."[23]

كما أنّ الجاحظ يعترف بهذا فلا ينسى أن يُذكر القارئ في بعض المرات أنّ هذا الباب الحق أن يكون في أوّل هذا الكتاب، ولكن أخّره لبعض التدبير كما يقول.[24]

وبالإطّلاع على الكتاب يظهر أنّ المنهج الغالب فيه هو كثرة الشواهد بمصادرها المتعددة لتشمل: القرآن الكريم، السّنة النّبوية، وكلام العرب شِعراً ونثراً، والتي عرفت تفاوتاً فيما بينها من حيث حظورها في الكتاب، إضافة إلى هذا فقد وجد الاستطراد طريقه في بعض الأبواب دون بعض، مع الاحتفاظ بفوائده العديدة.

ثالثاً: تعريف الشواهد وأنواعها:

1- تعريف الشاهد:

أ- لغةً: جاء في لسان العرب أنّ الشاهد هو: " العالم الذي يُبيّن ما علمه، شهد شهادة، ومنه قوله تعالى: ﴿ **شَهَادَةُ بَيْنِكُمْ إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ حِينَ الْوَصِيَّةِ اثْنَانِ**﴾ [المائدة: 106]، ثمّ قال: "والشهادة خبر قاطع"، وقال: قال أبو العباس: شهد الله، بيّن الله وأظهر، وشهد الشاهد عند الحاكم أي بيّن ما يعلمه وأظهره."[25]

ب- أما اصطلاحاً: فقد عُرّف على أنّه:" الدليل، أي ما يُذكر لإثبات قاعدة كليّة من كتاب أو سنّة، أو من كلام عربي فصيح."[26]

أما الشواهد القرآنيّة فيُقصد بها تلك الآيات القرآنيّة التي توصل بها الفقهاء إلى استخلاص الأحكام، والتدليل عليها، والتي اعتمد عليها اللّغويون العرب في أثناء تقعيد اللّغة، وسن قوانينها، حيث يمثل القرآن الكريم اللّغة المثاليّة الرفيعة التي فهمها الجميع، وأوثق نص لغوي في العربيّة.[27]

وبهذان التعريفان يمكن أن يُفهم ذلك الاقتصار على تخصيص الشاهد بالفقه واللّغة فقط، لكن ينبغي التنبيه إلى أنّ الشاهد كما يُستعمل في النّحو والفقه واللّغة، فإنّه كذلك يستعين به المفسر، والأديب، والأصوليّ، والبلاغيّ، إلى غير ذلك.

2 – مصادر الاستشهاد:

أ– القرآن الكريم:

لما كان القرآن الكريم هو كتاب الله تعالى الذي: ﴿ **لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ تَنْزِيلٌ مِنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ**﴾ [فصلت: 42]، فقد أجمع العلماء أيضاً على أنّه المصدر الأوّل للّغة العربيّة، وخير ممثل لها، قال الراغب الأصفهاني (ت 502هـ) في كتابه المفردات:" فألفاظ القرآن هي لب كلام العرب وزبدته، وواسطته وكرائمُه، وهي اعتماد الفقهاء والحكماء في أحكامهم وحكمهم، وإليها مفزع حُذّاق الشُّعراء والبلغاء في نظمهم ونثرهم."[28]

كما قيل عنه أنّه:" كتاب العربيّة الأكبر، ومعجزتها البيانيّة الخالدة ومَثَلُها العالي الذي يجب أن يتّصل به كل عربي أراد أن يكسب ذوقها ويدرك حسها ومزاجها ويستشف أسرارها في البيان وخصائصها في التعبير والأداء."[29]

أما قضية الاستشهاد به وتوظيف آياته فيُشير السّيوطي (ت 911هـ) إلى جواز ذلك بجميع قراءاته قائلاً: " أما القرآن فكل ما ورد أنّه قُرئ به جاز الاحتجاج به في العربيّة سواء كان متواتراً، أم آحاداً، أم شاذاً، وقد أطبق النّاس على الاحتجاج به في العربيّة، إذا لم تخالف قياساً معروفاً، بل ولو خالفته يُحتج بها."[30] كما قيل بأنّ: " كلامه عزّ اسمه أفصح كلام وأبلغه ويجوز الاستشهاد بمتواتره وشاذه."[31]

ثمّ إنّ العلماء لم يختلفوا حول قضية الاستشهاد بالقرآن الكريم بقدر ما اختلفوا حول قضية الاستشهاد بالحديث النّبوي وكلام العرب شِعراً ونثراً.

ب– الحديث النّبوي الشريف:

يأتي كلام النّبي صلى الله عليه سلم بعد كلام الله تعالى قمة في الفصاحة والبلاغة، ورغم ذلك اختلفوا في الاستشهاد به بين الجواز والمنع، فإذا كان ابن مالك (672هـ) يُجوّزه، فإن ابن الضائع (ت 680هـ) وأبو حيان (ت 745هـ) منعاه لأمران:

- أحدهما أنّ الأحاديث لم تُنقل كما سُمعت من النّبي صلى الله عليه وسلم، وإنّما رُويت بالمعنى.
- وثانيهما أنّ أئمة النّحو من المصرَين – الكوفيين والبصريين– لم يحتجوا بشيء منه.[32]

رُد القول الأول بأنّ النقل بالمعنى إنّما كان في الصّدر الأول قبل تدوينه في الكتب، وقبل فساد اللّغة، وغايته تبديل لفظ بلفظ يصحُّ الاحتجاج به، فلا فرق على أنّ اليقين غير شرط، بل الظن كاف.

ورُدّ القول الثّاني بأنّه لا يلزم من عدم استدلالهم بالحديث عدم صحة الاستدلال به، والصواب جواز الاحتجاج بالحديث للنحويّ في ضبط ألفاظه.[33]

ج – كلام العرب شعراً ونثراً:

إنّ الاستشهاد بكلام العرب يرجع إلى عصور الإحتجاج، وهذا ما جاء في كتاب المعجم المفصل في شواهد العربيّة لإميل يعقوب قائلاً:" شواهد العربيّة تعود إلى الشعراء الذين يُحتجّ بلغتهم، أي إلى شعراء عصر الاحتجاج الذي يمتدّ من العصر الجاهليّ حتّى منصف القرن الثّاني الهجري بالنسبة إلى عرب الأمصار، وإلى أواخر القرن الرابع الهجري بالنسبة إلى عرب البوادي."[34] ومن خلال هذا القول يظهر ذلك التباين في المدة الزّمنية مع أنّ اللّغة واحدة بين الأمصار والبوادي وسبب ذللك يرجع إلى أنّ اللحن أكثر ما يظهر ويشيع في الحضر أوّلاً، ثمّ يفشو إلى البادية، ولم يحدد هذا الكلام القبائل التي يصح الاستشهاد بكلامها إنّما ورد على إطلاقه دون تقييد إلاّ بما اختص به من الأمصار والبوادي، وعليه فإنّ القائلين للشّعر على أربع طبقات:

– **الطبقة الأولى**: **الشعراء الجاهليون**: وهم الذين عاشوا في العصر الجاهلي، ولم يدركوا الإسلام كامرئ القيس (80ق هـ/ 545م)، والأعشى (ت 7هـ)، وغيرهم.

– **الطبقة الثانية**: **المخضرمون**: وهم الذين عاشوا في الجاهلية، وأدركوا فترة من حياتهم في الإسلام كلُبيد بن أبي ربيعة (ت 41هـ)، وحسان بن ثابت (ت 54هـ)، وغيرهم.

– **الطبقة الثالثة**: **المتقدمون**، أو الإسلاميون وهم الذين كانوا في صدر الإسلام، كجرير (ت 110هـ)، والفرزدق (ت 110هـ).

– **الطبقة الرابعة: المولّدون**: ويُقال لهم المحدثون، يأتون بعد الطبقة الثالثة كبشّار بن برد (ت 167هـ) وأبي نواس (ت 196هـ).[35]

فالطبقتان الأوليان يستشهد بشعرهما إجماعاً، وأما الثالثة فالصحيح صحة الاستشهاد بكلامها، وأما الرابعة فالصحيح أنّه لا يستشهد بكلامها مطلقاً، وقيل يستشهد بكلام من يوثق به منهم.[36] كما قيل ما وُجد في كتب النّحو والصرف واللّغة من هذه الطبقة فهو على سبيل التمثيل، لا الإستشهاد.[37]

رابعاً: منهجه في الاستشهاد بالقرآن الكريم:

يرى الجاحظ أنّ للشواهد أهمية كبيرة في العلم والمعرفة، فها هو يشير عموماً إلى ذلك قائلاً: "ومدار العلم على الشّاهد والمثَل."[38]

الطرح نفسه يذهب إليه أبو هلال العسكري (ت 295هـ) فيُبيّن حاجة المؤلف إلى الشاهد والمثل والكلمة السائرة قائلاً بأنّه:"...يزيد المنطق تفخيماً ويكسبه قبولاً ويجعل له قدراً في النفوس وحلاوة في الصدور ويدعو القلوب إلى وعيه ويبعثها على حفظه ويأخذها باستعداده لأوقات المذاكرة والاستظهار به أوان المحاولة في ميادين المجادلة والمُصَاولة في حَلَبات المُقاوَلة..."[39]

إنّ السر في أخذ الجاحظ بالشواهد القرآنيّة للتدليل على مباحث كتابه البيان والتّبيين هو أنّ مدار الأمر على البيان والتبيُّن، وعلى الإفهام والتفهّم،[40] قال الله تبارك وتعالى في محكم تنزيله: ﴿ **وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ**﴾ [إبراهيم: 04]، أضف إلى ذلك أنّه سبحانه وتعالى ذكر جميل بلائه في تعليم البيان وعظيم نعمته في تقويم اللّسان، فقال: ﴿**الرَّحْمَنُ، عَلَّمَ الْقُرْآنَ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ، عَلَّمَهُ الْبَيَانَ**﴾ [الرّحمن: 01- 04]، وقال تعالى: ﴿**هذَا بَيَانٌ لِلنَّاسِ**﴾ [آل عمران: 138]، ومدح القرآن بالبيان والإفصاح، وبحسن التفصيل والإيضاح، وبجودة الإفهام وحكمة الإبلاغ وسماه فرقاناً كما سمّاه قرآناً،[41] وقال: ﴿ **عَرَبِيٌّ مُبِينٌ**﴾ [النحل: 103]، وقال: ﴿ **وَكَذَلِكَ أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا**﴾ [طه: 113]، وقال: ﴿ **وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِكُلِّ شَيْءٍ**﴾ [النحل: 89]، وقال: ﴿ **وَكُلَّ شَيْءٍ فَصَّلْنَاهُ تَفْصِيلًا**﴾ [الإسراء: 12].

يبدو وكأنّ الجاحظ مهتم بجمع الآيات القرآنيّة التي جاء فيها ذكر للفظة البيان وما في معناها كالتفصيل، وأنّ بيانه متعلق بنزوله عربياً، حيث نزل في جنس ما برع فيه العرب، مع مراعاة جانب التحدي في ذلك، حيث قال جلّ ثناؤه: ﴿ **قُلْ لَئِنِ اجْتَمَعَتِ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا**﴾ [الإسراء: 88].

وبالتمحيص أكثر في كتابه هذا يتّبين مدى اهتمامه بهذا النوع من الاستشهاد، من بداية كلامه عن العي[42] حيث استشهد بالآية القرآنيّة لما سأل الله عزّ وجلّ موسى بنُ عمران عليه السلام حين بعثه إلى فرعون بإبلاغ رسالته، والإبانة عن حجّته، والإفصاح عن أدلّته، فقال حين ذكر العقدة التي كانت في لسانه والحُبسة التي كانت في بيانه[43]: ﴿ **وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي، يَفْقَهُوا قَوْلِي**﴾ [طه: 27- 28]، ثمّ لا يزال يذكر الآيات القرآنيّة في هذا المقام: ﴿**أَمْ أَنَا خَيْرٌ مِنْ هَذَا الَّذِي هُوَ مَهِينٌ وَلَا يَكَادُ يُبِينُ**﴾ [الزخرف: 52]. وقوله تعالى:﴿**وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسِلْهُ مَعِيَ رِدْءًا يُصَدِّقُنِي**﴾ [القصص: 34]، وقوله عزّ وجلّ: ﴿ **وَيَضِيقُ صَدْرِي وَلَا يَنْطَلِقُ لِسَانِي**﴾ [الشعراء: 13]، حتّى يأتي في الأخير ليقرر أنّ الله تعالى حلّ تلك العُقدة وأطلق ذلك التعقيد والحُبسة،[44] وذلك في قوله تعالى:﴿ **رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي، وَيَسِّرْ لِي أَمْرِي، وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي يَفْقَهُوا قَوْلِي، وَاجْعَلْ لِي وَزِيرًا مِنْ أَهْلِي، هَارُونَ أَخِي، اشْدُدْ بِهِ أَزْرِي، وَأَشْرِكْهُ فِي أَمْرِي**﴾ [طه: 25- 32]، إلى قوله سبحانه وتعالى:﴿ **قَدْ أُوتِيتَ سُؤْلَكَ يَا مُوسَى** ﴾ [طه: 36].

وهذا يُلمح كذلك إلى أنّه كما يهتم بالآيات القرآنية التي فيها لفظ واحد وما في معناه، فإنّه لم يغفل الآيات القرآنيّة التي تضم قصة واحدة أو موضوعاً واحداً.

تذكيراً بما سبق من اهتمام الجاحظ بجمع الآيات القرآنيّة، فإنّه يذكر في باب البيان وأدواته الخمس التي من بينها الخطّ، أنّ الله تعالى ذكر في كتابه فضيلة الخطّ والإنعام بمنافع الكتاب، قائلاً سبحانه وتعالى: ﴿ **اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ**﴾ [العلق:03- 05]، وأقسم به في كتابه المنزل على نبيّه المرسل، حيث قال: ﴿ **ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ**﴾ [القلم: 01]، ولذلك قالوا: القلم أحد اللّسانين، كما قالوا: قلّة العيال أحد اليَسارَين، وقالوا: القلم أبقى أثراً، واللّسان أكثر هذَراً.[45]

يحذو كثيراً من الأدباء حذو الجاحظ في هذه المسألة فهذا الصولي (ت 335هـ) في كتابه أدب الكاتب عند حديثه عن فضل الكتابة يستدل بالآيتين اللتان استحضرهما الجاحظ في الأدوات، مضيفاً الآيات التي احتوت على الكُتاب،[46] قال جلّ وعلا: ﴿ **وَإِنَّ عَلَيْكُمْ لَحَافِظِينَ، كِرَامًا كَاتِبِينَ، يَعْلَمُونَ مَا تَفْعَلُونَ** ﴾ [الإنفطار: 10- 12]، وقال: ﴿ **بِأَيْدِي سَفَرَةٍ، كِرَامٍ بَرَرَةٍ**﴾ [عبس: 15- 16].

أما أبو هلال العسكري (ت 395هـ) فيُلاحظ عليه أنّه يضيف مصدراً آخر من مصادر الاستشهاد في هذا الباب حيث يذكر إلى جانب الآية القرآنيّة أبياتاً شعريّة[47] فيقول:

الكَتْبُ عِقْدُ شوارِدِ الكَلِمِ والخَطُّ خَيْطُ فَرَائِدِ.
بالخطِّ نُظِّم كُلُّ مُنْتَشِرٍ مَنْهَا وفُصِّلَ كُلُّ مُنْتَظِمِ.[48]

ينتقل الجاحظ إلى هذا الصنف من الاستشهاد[49] لكن في هذه المرة لا يكتفي بذكر الآية القرآنيّة إلى جانب البيت الشِعري فحسب إنّما يشرح الآية بما ورد فيه، ومثال هذا ما ورد عند حديثه عن الأصوات، في قوله عزّ وجلّ: ﴿ **وَمَا كَانَ صَلَاتُهُمْ عِنْدَ الْبَيْتِ إِلَّا مُكَاءً وَتَصْدِيَةً**﴾ [الأنفال: 35]. في هذه الآية يقف الجاحظ على لفظتين الأولى: لفظة التصدية وهي التصفيق، والثّانيّة المكاء وهي الصّفير أو شبيه بالصّفير، ولهذه اللّفظتين يستشهد الجاحظ ببيت شعري،[50] وهو ما نجده كذلك عند الطبري (ت 310هـ) في تفسيره شرحاً وتمثيلاً.[51]

يلجأ الجاحظ أحياناً إلى بيان الفرق بين ما ورد في القرآن الكريم وما ورد في لغة العرب، وهذا إنّما يوحي بأنّه كان ملماً باللّغة العربيّة، مثال ذلك كلمة المعاذير بين وقوعها في الشّعر والقرآن الكريم.

لا أَعرفنّكَ إن أرسلتُ قافيةً تُلقِي المعاذير إن لم تنفع العِذَرُ.
إنّ السّعيد له في غيره عظَةٌ وفي التّجارب تحكيمٌ ومُعتَبَرٌ.[52]

يقول: " ومعنى المعاذير هنا على غير معنى قول الله تبارك وتعالى في القرآن: ﴿ **بَلِ الْإِنْسَانُ عَلَى نَفْسِهِ بَصِيرَةٌ، وَلَوْ أَلْقَى مَعَاذِيرَهُ** ﴾ [القيامة: 14- 15]. والمعاذير ها هنا: السُّتور[53]."[54] وهذا التّفسير نجده كذلك عند الزّجّاج (ت 311هـ) في كتابه معاني القرآن وإعرابه.[55] أما المعاذير في البيت الشّعري فيُقصد بها الحُجج.[56]

مما يُحسب للجاحظ كذلك أنّه يقدم أحياناً مضمون تفسير نبوي للآيات القرآنيّة دون الإشارة إلى ذلك، كما يرجع إلى الأصل اللّغوي للفظة، ومثال ذلك ما أورده في قوله تعالى: ﴿**الَّذِينَ هُمْ يُرَاؤُنَ، وَيَمْنَعُونَ الْمَاعُونَ**﴾ [الماعون: 06- 07]. فسر لفظ الماعون على أنّه: الماء والنّار، والملح، والكلأ.[57]

وجاء عند ابن جرير الطبري (ت 310هـ) بأنّ ﴿**وَيَمْنَعُونَ الْمَاعُونَ**﴾ يمنعون النّاس منافع ما عندهم، ثمّ قال بأنّ أصل الماعون من كل شيء منفعته، يُقال للماء الذي ينزل من السحاب ماعونه.[58] أما الثّعالبي (ت 876هـ) فإنّه أورد في تفسير الآية حديثاً عن النّبي صلى الله عليه وسلم يشمل قول الجاحظ، قال:" وسُئل النّبيّ صلى الله عليه وسلم: ما الشيء الذي لا يحل منعه فقال: الماء والنّار، والملح[59]." [60]

وعن رجل من المهاجرين من أصحاب النّبيّ صلى الله عليه وسلم قال: " غزوت مع النّبي صلى الله عليه وسلم ثلاثاً أسمعه يقول: المسلمون شركاء في ثلاث: في الكلأ، والماء، والنّار."[61]

لا يفوت الجاحظ في بعض المرات أن يشير إلى القراءات القرآنيّة دون أن يذكر من قرأ بها، كما يكتفي بذكر واحدة دون غيرها، وهذا ما ورد عنده فعلاً إذ قال: "... وسمع أعرابيّ رجلاً يقرأ ﴿**وَحَمَلْنَاهُ عَلَى ذَاتِ أَلْوَاحٍ وَدُسُرٍ، تَجْرِي بِأَعْيُنِنَا جَزَاءً لِمَنْ كَانَ كُفِرَ**﴾ [القمر: 13- 14]. قالها بفتح الكاف- يعنى لفظة كُفِرَ- فقال الأعرابيّ: لا يكون، فقرأها عليه بضم الكاف وكسر الفاء، فقال الأعرابيّ: يكون."[62]

أما القراءات الأخرى لها فقد قرأ مَسْلَمَةُ بن مُحَارِب: بإسكان الفاء خُفِّفَ فُعْلَ، وقرأ زيد رُومَانَ وقتادة وعيسى: كَفَرَ مبنيّاً للفاعل.[63] والظاهر أنّ ذِكر الجاحظ لهذه القراءة والاقتصار عليها دون غيرها يرجع ربما إلى أنّها قراءة الجمهور، مع الإشارة إلى أنّ إيراد القراءات قليل عنده، وذلك ربما يُعبر في الأخير عن موقفه من الاستشهاد بالقراءات القرآنيّة.

زيادة على هذا فقد كان الجاحظ على دراية بأقوال المفسرين في الآية القرآنيّة، سارداً بعضاً من أقوالهم، بتصريح بأسمائهم أحياناً، وغيابها أحياناً أخرى، من ذلك ما ورد في قوله تعالى: ﴿ **فَاخْلَعْ نَعْلَيْكَ إِنَّكَ بِالْوَادِ الْمُقَدَّسِ طُوًى**﴾ [طه: 12]. قال: " قال بعض المفسّرين: كانت من جلد غير ذكيّ، وقال الزُّبيريّ: ليس كما قال، بل أعلمه حقّ المقام الشريف، والمدخل الكريم، ألا ترى أنّ النّاس إذا دخلوا إلى الملوك ينزعون نعالهم خارجاً."[64]

مما يُلاحظ على الجاحظ في بعض المرات أنّه يرد ويُعقّب كلما سمحت له الفرصة على من سبقه، كأبي عبيدة (ت 208هـ)، حيث رد القول الذي أورده في تفسير قوله تعالى: ﴿**وَثَمُودَ فَمَا أَبْقَى** ﴾ [النجم: 51]، قائلاً: " وكان أبو عبيدة يتأوّل قوله: ﴿**وَثَمُودَ فَمَا أَبْقَى** ﴾ [النجم: 51]، أنّ ذلك إنّما وقع على الأكثر، وعلى الجمهور الأكبر، وهذا التأويل أخرجه من أبي عبيدة سوء الرأي في القوم، وليس له أن يجيء إلى خبر عام مرسل غير مقيّد، وخبر مطلق غير مستثنى منه، فيجعله خاصاً كالمستثني منه، وأي شيء بقي لطاعن أو متأوّل بعد قوله : ﴿ **فَهَلْ تَرَى لَهُمْ مِنْ بَاقِيَةٍ**﴾ [الحاقة: 08]. فكيف يقول ذلك إذا كنّا نحن قد نرى منهم في كل حيّ باقية، معاذ الله من ذلك."[65]

لا يختلف كلام الجاحظ هذا عن أقوال المفسرين بل يشترك فيه معهم من بينهم الفخر الرّازي (ت 606هـ) في كتابه مفاتيح الغيب،[66] وابن كثير (ت 774هـ) في كتابه تفسير القرآن العظيم.[67]

كما لا يُنسى للجاحظ أنّه رد على الشعوبيّة[68] التي طعنت في خطباء العرب فقد خصص لها باباً مستشهداً في الحديث عنها وعن منافعها بالقرآن الكريم وبمنثور القول ومنظومه.[69]

قد يستدل الجاحظ أحياناً بالآية نفسها في أكثر من موضع كقوله تعالى: ﴿**وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ**﴾ [إبراهيم: 04]، والتي استشهد بها عند حديثه عن العي[70] فتجده كذلك أنّه استحضرها عند حديثه عن أصل العرب ولغتهم.[71]

تجدر الإشارة في نهاية هذا إلى أنّه بالرغم مما يُذكر للجاحظ من فضل في باب الاستشهاد بالقرآن الكريم إلاّ أنّ هذا لا يعني أن جميع أبواب الكتاب تضمنت هذا، بل هناك أبواباً خلت تماماً من ذلك مثل :" ذكر ما قالوا في مديح اللّسان بالشّعر الموزون واللّفظ المنثور، وما جاء في الأثر وصحّ به الخبر."[72] وقد أضاف باب آخر تابع له لا يذكر فيه ولا آية قرآنيّة.[73]

خاتمة:

في الختام يمكن القول أنّ مدار الكلام عند الجاحظ في البيان والتبيين كان قائما على الشاهد، وهذا المنهج يدل على ثقافة الكاتب، وميله إلى أسلوب الإقناع، خاصة إذا كان الشاهد من القرآن الكريم، الذي أخذ قسطاً وافراً عنده في كتابه هذا، لكن هذا لا يعني أنّ الجاحظ أغفل الشواهد الأخرى كالحديث النّبوي، وأقوال الصحابة، وكلام العرب شِعراً ونثراً، وعدم

الوقوف على هذه الشواهد لا يُنقص من أهميتها شيئاً في بابها، إنّما تم الوقوف على الشواهد القرآنيّة من باب الأولويّة، فهو المصدر الأول من مصادر الاستشهاد، الذي يُحتج به، معتمدين على طريقة الجاحظ ومنهجه في ذلك، فالجاحظ أبدى اهتمامه بالقرآن الكريم في هذا الكتاب مستدلاً ومستشهداً لا مفسراً، فكان يجمع الآيات التي تهتم بموضوع واحد، كما كان أحياناً يشرح، ويذكر القراءات، ويُبيّن الأصل اللّغوي، ويذكر الحديث النّبوي، وقول الصحابي، وقول المفسر، والأديب، ويرد ويُعقّب، وهذا ليس إلاّ غيضاً من فيض من طريقته في الاستدلال فحسب.

وفي الأخير يمكن الإشارة إلى أنّ الجاحظ كان مجتهداً موفقاً إلى حد بعيد في هذا الباب، من الكتاب الذي احتل الصدارة في الدراسات القرآنيّة، والأدبيّة والبلاغيّة.

هوامش:

([1]) نسبة إلى ليث بن بكر بن عبد مناة بن كنانة بن خزيمة. يُنظر: ابن خلكان شمس الدّين أحمد بن محمد بن أبي بكر أبو العباس، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزّمان، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، (بيروت)، ب/ ط، ب/ س، ج 03، ص 475.

([2]) المصدر نفسه، ج 03، ص ص 470، 471.

([3]) الذّهبيّ شمس الدّين محمد بن أحمد بن عثمان، سير أعلام النبلاء تحقيق: شُعيب الأنؤوط، صالح السمر مؤسسة الرسالة، ط/ 01- 1402هـ، 1982م، ج 11، ص 526.

([4]) ابن خلكان، المصدر السابق، ج03، ص 471.

([5]) فارس محمد، موسوعة علماء العرب والمسلمين، المؤسسة العربيّة للدراسات والنشر (بيروت)، ط/ 01- 1993م، ص 112.

([6]) الزّركلي خير الدّين، الأعلام قاموس تراجم لأشهر الرّجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، دار العلم للملايين (بيروت، لبنان)، ط/ 15- أيار، مايو 2002م، ج 05، ص 74.

([7]) فارس محمد، المصدر السابق، ص 112.

([8]) ابن الجوزي شمس الدّين أبو المظفر، مرآة الزّمان في تواريخ الأعيان، تحقيق: فادي المغربي، دار الرسالة العالميّة (دمشق)، ج 15، ص 351.

([9]) يُنظر: ابن خلكان، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزّمان، ج 03، ص 473.

([10]) المصدر نفسه، ج 03، ص 471.

([11]) السّمعاني عبد الكريم بن محمد بن منصور أبو سعد، الأنساب، تحقيق: عبد الرّحمن بن يحي المعلمي اليماني، ط/ 02- 1400هـ، 1980م، ج 03، ص 155.

([12]) المصدر نفسه، ج 03، ص 155.

([13]) الذّهبيّ، سير أعلام النبلاء، ج 11، ص 529.

([14]) المصدر نفسه، ج 11، ص 529.

([15]) ابن خلكان، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزّمان، ج 03، ص 474.

([16]) الذّهبيّ، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي (بيروت)، ط/ 01- 1424هـ، 2003م، ج 05، ص 1195. الذّهبيّ، سير أعلام النبلاء، ج 11، ص 527.

([17]) ابن خلكان، المصدر السابق، ج 03، ص 473.

([18]) الزركلي، الأعلام، ج 05، ص 74.

([19]) العسكري الحسن بن عبد الله بن سهل أبو هلال، الصناعتين الكتابة والشّعر، تحقيق: علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، 1419هـ، المكتبة العنصرية (بيروت) 1419هـ، د/ ط، د/ س، ص 04، ص 05.

([20]) النُّسْكُ، والنُّسُك: العبادة والطاعة وكل ما تقرب به إلى الله تعالى، ورجل ناسك: عابد. يُنظر: ابن منظور جمال الدّين محمّد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر (بيروت)، د/ ط، د/ س، ج 10، ص 498.

([21]) الأنوك: الأحمق، وجمعه النّوكى. يُنظر: ابن منظور، لسان العرب، ج 10، ص 501.

([22]) الجاحظ عمرو بن بحر أبو عثمان، البيان والتّبيين، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي (القاهرة)، ط/ 07- 1418هـ، 1998م، ج 01، ص 07.

([23]) المصدر نفسه، ج 01، ص 06.

([24]) المصدر نفسه، ج 01، ص 76.

([25]) ابن منظور، لسان العرب، ج 03، ص 239.

([26]) الأزهري زين الدّين خالد بن عبد الله، شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، دار الكتب العلميّة (بيروت، لبنان)، / 01- 1421هـ، 2000م، ج 01، ص 14.

([27]) غريب مسعود، الاستشهاد بالشّعر وأهميته، مجلة الأثر، سبتمبر 2016م، العدد 26، ص 193.

([28]) الأصفهاني أبو القاسم الرّاغب الحسين بن محمد، المفردات في غريب القرآن، تحقيق: محمد سيّد كيلاني، دار المعرفة (بيروت، لبنان)، ب/ ط- ب/ س، ص 06.

([29]) بنت الشاطىء عائشة عبد الرّحمن، التّفسير البياني للقرآن الكريم، دار المعارف، ط/ 07- ب/ س، ج 01، ص 13.

([30]) السّيوطيّ جلال الدّين، الإقتراح في أصول النّحو، تحقيق: عبد الحكيم عطيّة، مراجعة: علاء الدّين عطيّة، دار البيروتي، ط/ 02- 1427هـ، 2006م، ص 39.

([31]) ابن عمر البغدادي عبد القادر، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي (القاهرة)، ط/ 04- 1418هـ، 1997م، ج 01، ص09.

([32]) المرجع نفسه، ج 01، ص 09.

([33]) المرجع نفسه، ج 01، ص ص 09، 10

([34]) بديع يعقوب إيميل، المعجم المفصّل في شواهد اللّغة العربيّة، دار الكتب العلميّة (بيروت، لبنان)، ط/ 01- 1417هـ، 1996م، ج 01، ص 12.

([35]) ابن عمر البغدادي، المرجع السابق، ج 01، ص ص 05، 06.

([36]) المرجع نفسه، ج 01، ص 06.

([37]) الملحم عدنان بن ناصر، الشواهد القرآنيّة في شروح ابن بابشاذ لمقدمته المحسبة دراسة نحويّة، ماجستير بإشراف: د. الحسين النور يوسف، جامعة الملك فيصل، المملكة العربيّة السعوديّة، كلية التربية، قسم اللّغة العربيّة، 1428هـ، ص 38.

([38]) الجاحظ، البيان والتّبيين، ج 01، ص 271.

([39]) العسكري أبو هلال، جمهرة الأمثال، تحقيق: أحمد عبد السلام، أبو هاجر محمد سعيد بن بيوني زغلول، دار الكتب العلميّة (بيروت، لبنان)، ، ط/ 01- 1408هـ، 1988م (بيروت، لبنان)، ج 01، ص 09، ص 10.

([40]) الجاحظ، البيان والتّبيين، ج 01، ص 11.

([41]) المصدر نفسه، ج 01، ص 08.

([42]) العيُّ: خِلاف البيان. يُنظر: الجوهري إسماعيل بن حماد، الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين (بيروت)، ط/ 01- 1376هـ، 1956م (القاهرة)، ط/ 02- 1399هـ، 1979م (بيروت)، ج 06، ص 2442.

([43]) الجاحظ، المصدر السابق، ج 01، ص 07.

([44]) المصدر نفسه، ج 01، ص 08.

([45]) المصدر نفسه، ج 01، ص 79.

([46]) الصولي محمد بن يحيى أبو بكر، أدب الكتاب، تحقيق: محمد بهجة الأثري، المكتبة العربيّة (بغداد)، المطبعة السلفيّة بمصر (القاهرة)، 1341هـ، د/ ط، د/ س، ص ص 21، 23.

([47]) لم يتم الوقوف على هذين البيتين الشعريين في ديوان المعاني لأبي هلال العسكري.

([48]) العسكري أبو هلال، الأوائل، تحقيق: محمّد السيد الوكيل، دار البشير للثّقافة والعلوم الإسلاميّة (طنطا)، (المنصورة)، ط/ 01- 1407هـ، 1987م، ص 85.

([49]) حيث بلغت عنده الشواهد الشّعريّة حوالي ثلاثة ألاف بيت شعري. يُنظر: صبّاغ محمد علي زكي، البلاغة الشعريّة في كتاب البيان والتّبيين للجاحظ، بإشراف: ياسين الأيّوبي، المكتبة العصريّة (صيدا، بيروت)، ط/ 01- 1418هـ، 1998م، ص 341.

([50]) الجاحظ، البيان والتّبيين، ج 01، ص 123.

([51]) الطبري محمد بن جرير أبو جعفر، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: محمود محمد شاكر، أحمد محمد شاكر، دار ابن الجوزيّ (القاهرة)، ط/ 01- د/ س، ج 13، ص 521.

([52]) وهما أصل للمثل القائل: السّعيد من وُعظ بغيره، وفي البيتين تقديم وتأخير بين الجاحظ وأبي هلال العسكري. يُنظر: الجاحظ، البيان والتّبيين، ج 02، ص 106. العسكري أبو هلال، جمهرة الأمثال، ج 01، ص 418.

([53]) وهي بلغة اليمن. يُنظر: ابن منظور، لسان العرب، ج 04، ص 553.

([54]) الجاحظ، البيان والتّبيين، ج 02، ص 106.

([55]) الزّجّاج إبراهيم بن السّري أبو إسحاق، معاني القرآن وإعرابه، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب (بيروت)، ط/ 01- 1408هـ، 1988م، ج 05، ص 253.

([56]) الجاحظ، المصدر السابق، ج 02، ص 106.

([57]) المصدر نفسه، ج 03، ص 34.

([58]) الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، ج 27، ص 708.

([59]) الثعالبي عبد الرّحمن بن محمد بن مخلوف أبو زيد، الجواهر الحسان في تفسير القرآن، تحقيق: محمد علي معوض، عادل أحمد عبد الموجود، دار إحياء التراث العربيّ، مؤسسة التّاريخ العربيّ (بيروت، لبنان)، ط/ 01- 1418هـ، 1997م، ج 05، ص 631.

([60]) المغربِي الحسين بن محمد بن سعيد اللاعي، البدرُ التمام شرح بلوغ المرام، تحقيق: علي بن عبد الله الزين، دار هجر، / 01- 1428هـ، 2007م، ج 06، ص 395.

([61]) رواه أبو داود في سننه، تحقيق: محمد محي الدّين عبد الحميد، المكتبة العصريّة (صيدا، بيروت)، ب/ ط، ب/ س، كتاب الإجارة، باب في منع الماء، الحديث رقم 3477، ج 03، ص 278.

([62]) الجاحظ، البيان والتّبيين، ج 02، ص 327.

([63]) أبو حيان الأندلسي محمد بن يوسف، البحر المحيط في التّفسير، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر (بيروت)، ط- 1420هـ، ج 10، ص 40.

([64]) الجاحظ، المصدر السابق، ج 03، ص 110.

([65]) المصدر نفسه، ج 01، ص 188.

([66]) الرّازي فخر الدّين محمد بن عمر أبو عبد الله، تفسير الفخر الرّازي المشتهر بالتّفسير الكبير ومفاتيح الغيب، دار الفكر (لبنان، بيروت)، ج 29، ص 24.

([67]) يُنظر: ابن كثير إسماعيل بن عمر أبو الفداء، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد السّلامة، / 01- 1418هـ، 1997م، ط/ 02- 1420هـ، 1999م، دار طيبة للنشر والتوزيع (المملكة العربيّة السعودية)، ج 07، ص 467.

([68]) وهم الذين يُصغرون شأن العرب ولا يرون لهم فضلاً على غيرهم. يُنظر: الزّمخشريّ جار الله محمود، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السّود، دار الكتب العلميّة (بيروت، لبنان)، ج 01، ص 509.

([69]) يُنظر: البيان والتّبيين، الجاحظ، ج 03، ص ص 31، 39.

([70]) يُنظر: المصدر نفسه، ج 01، ص 11.

([71]) يُنظر: المصدر نفسه، ج 03، ص 291.

([72]) المصدر نفسه، ج 01، ص ص 166، 171.

([73]) المصدر نفسه، ج 01، ص ص 172، 175.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 627 - 647 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

احتفالية الوعدة: تقاطعات الطقوسي والأدبي: مقاربة سيميو- أنثروبولوجية بمنطقة سبدو

The Festive of Al-Waada: Liturgical and Literary Intersections: Semio- anthropological Approach in the Sebdou Area

الدكتور بووشمة الهادي*

Dr. Bououchma El Hadi

المركز الجامعي أمين العقال الحاج موسى أق اخموك – تامنغست (الجزائر).

Amine Elokkal El Hadj Moussa Eg Akhamouk University Center of Tamanghasset

مخبر الموروث العلمي والثقافي لمنطقة تامنغست (الجزائر)

Laboratory of Scientific and Cultural Heritage of the Tamanghasset Region

تاريخ الإرسال: 2019/12/07	تاريخ القبول:2020/02/04	تاريخ النشر2020/03/15

ملخص البحث

الوعدة هي طقس احتفالي مغاربي، مركب، يتميز بصفة الجماعية، تعرفه العديد من المناطق المغاربية بأسماء متعددة في توافق مع اللغة والجغرافيا والعادات والتقاليد والأعراف، يعقد في العادة حول أضرحة الأولياء، التي تمثل المركز القدسي في ذلك، وينظم في الغالب من طرف القرابات السلالية أو أتباع الطريقة والزاوية.

تتقاطع هذه الاحتفالية في شموليتها مع العديد من الطقوس الزراعية والاحتفالات الكرنفالية الأخرى، مثلما تتضمن في تركيبتها للعديد من الطقوس الفرعية، كما يتداخل جانبها الرمزي مع جوانب الهوية والذاكرة والتراث والمحلية والأدب والفرجة، حيث يبقى ذلك مغذيا ومؤثرا في استمرارية هذه الاحتفالية إلى اليوم عند عرش أولاد نهار بمنطقة سبدو بتلمسان، هذه الأخيرة ستكون مجالا لهذه الدراسة وفق مقاربة بحثية بين تخصصاتية تجمع بين الحقلين السيمائي والأنثروبولوجي.

الكلمات المفتاحية: الوعدة، الذاكرة، الهوية، التراث، الأدب الشعبي، الشعر الملحون.

Abstract :

Al-Waada is a Maghrebian festive rite, complex, distinguished as a group. Many Maghreb regions know it by multiple names in harmony with

* **الهاديبووشمة**. elhadibououchma@gmail.com

the local languages, geography, customs and traditions, usually held around the shrines of the saints, which represent the sacred center in it, and it is often organized by kinship relatives or followers of the religious method and Al-zawiya.

This festivity intersects in its comprehensiveness with many agricultural rituals and other carnival ceremonies, as it includes in its composition many sub-rituals, and its symbolic side also interferes with the aspects of identity, memory, heritage, locality, literature, and relief, as this remains nourishing and influencing the continuity of this festive until today for the Ouled Naharsin the region of Sebdou in Tlemcen. The latter will be studied according to an interdisciplinary research approach that combines the semiotic and anthropological fields.

Keywords: Al-Waada, Memory, Identity, Heritage, Folk Literature, Melodic Poetry.

تمهيد:

ضمن هذا العمل سنتطرق إلى احتفالية الوعدة كحدث دوري عاكس لذاكرة وهوية وتراث منطقة سبدو بتلمسان، في هذا السياق يمكن اعتبار الوعدة كمجال لتحيين زمن القبيلة والعودة إليها ولو رمزيا وفي المتخيل، ما يوفر للإنسان المحلي سبلا للشعور بهويته وانتمائه.

في الاتجاه ذاته، سنحاول الوقوف على العلاقة بين استمرارية الوعدة في ذاتها من ناحية، وفي علاقة ذلك باستمرار من نوع آخر للقبيلة كمعطى ثقافي واجتماعي وقيمي وقرابي، لا تزال تحافظ على وجودها الذهني والممارساتي ولو مناسباتيا، لأن وجودها الفيزيقي لم يعد يطرح بنفس المعنى والشرط، الذي كانت عليه قبل عملية التفكيك الكولونيالي والوطني.

إذن، سنجعل القارئ الباحث بكل تواضع أمام ملمح القبيلة عندما تحاول أن تنتج وجودها الاجتماعي والثقافي والقيمي، ولو من خلال طقس الوعدة، الحدث واللحظة المهمة في نسق صناعة عنصر الاستمرارية، والذي بفضله يمكن لهذه المجتمعات المحلية أن تحيي أحداثها الأولى وتراثها وتعابيرها الثقافية والقيمية خصوصا.

لربط ذلك بميدان الظاهرة سنقف عند حدود التعابير الشعبية وتجلياتها عبر الأدب الشعبي وما يرتبط بمحلية الثقافة بالمنطقة ويميزها من غناء نسوي، وشعر شعبي ورقص وفروسية، حيث العمل

هذا سينتهي بمحاولة تجلي للمعنى الرمزي ودلالته عبر تقنية التحليل السيميائي، الذي سنحاول من خلاله ابراز عناصر الذاكرة والهوية في علاقتها بالوعدة ومعنى الاستمرارية.

أولا: الوعدة كحدث تراثي شعبي محلي:

الوعدة مجال ومناسبة مهمة لإحياء وإعادة إنتاج الكثير من العناصر المعبرة والرامزة للتراث المحلي بالمنطقة، لأجل توضيح ذلك عمدنا إلى جمع وتحليل وتفكيك بعض عناصر ذلك، من ذلك الغناء النسوي المحلي مثلا، والرقص والشعر الشعبيين، والفروسية، الحكاية والقصة الشعبية، هذه العناصر مجتمعة تشكل مرايا لتراث مميز للمنطقة ولهويتها، يعاد انتاجه واحيائه في المناسبات الاحتفالية الدورية خصوصا منها لحظة الوعدة، حيث تستعرض القبيلة تفاصيلها الثقافية والقيمية والرمزية من خلال ذلك.

قبل التفصيل في ذلك سنتوقف عند المعنى، الذي يقدمه مصطلح الأدب الشعبي، اعتبارا لأن هذا الأخير هو الحاوية الثقافية لجملة العناصر التراثية السالفة الذكر، وبعده سنعرج على تقنية التحليل السيميائي، قبل الشروع في تحليل وتحديد هذه العناصر.

ثانيا: حول الأدب الشعبي:

إذا كانت الثقافة عند **إدوارد تايلور (E. Tylor)** "*هي ذلك الكل المركب، الذي يشمل المعارف والمعتقدات والفن والقانون والأخلاق والتقاليد وكل القابليات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان كعضو في المجتمع* "[1]، فإنه يمكننا اعتبار الأدب الشعبي مكثفا لهاته الثقافة دون أن يتماهى معها، أو يعتبر بديلا أو معادلا لها، ففي الأدب الشعبي، في المثل والقصة والشعر الملحون مثلا، نجد المعرفة، معرفة تتعلق بالحياة الأسرية والاجتماعية الاقتصادية للجماعة المنتجة لهاته الأنواع الأدبية الشعبية.

نجد أيضا العقائد، ولعله أصبح من الشائع الحديث عن " المعتقدات الشعبية "، التي تجد تجلياتها في النصوص الشعبية، ونشير هنا إلى أن هذا التعبير يحيل غالبا في ذهن المتلقي إلى معتقدات "غير رسمية"، في حين أن النصوص الشعبية تحتوي أيضا أو قد تعبر عن المعتقدات الشعبية وحبكة القصة الشعبية ومقاطع الشعر الملحون، ولكن أيضا الفن المسرحي، أو فن الإلقاء، بعبارة أدق كما تجسده حلقات المداحين والحكواتيين في الأسواق الشعبية.

نجد أيضا الأخلاق وقواعد السلوك، التي تحكم علاقات أفراد الجماعة المنتجة للأدب الشعبي بين الحاكم والمحكوم، بين الرجل والمرأة، بين الصغار والكبار .... الخ، كما نجد أيضا القانون والعرف، ولو أن القانون مستبعد لأنه مرتبط بالكتابة، وبالنخبة والسلطة الرسمية في المجتمع، إلا أن معنى واسعا لكلمة قانون يجعلنا نكشف قوانين فعلية يعبر عنها الأدب الشعبي لها من السلطة، ربما أكثر من القوانين المكتوبة التي ترعاها الدولة.

نجد الكثير في الأدب الشعبي للتعرف على ثقافة مجتمع ما، مما يجعله مصدرا مهما للمعطيات للباحثين في العلوم الإنسانية، خاصة إذا تمت دراسته بواسطة تقنيات معاصرة في تحليل النصوص الأدبية كتقنية التحليل السيميائي.

ثالثا: لمحة عن تقنية التحليل السيميائي:

كان الإنسان ولا زال منتجا للرموز والدلالات ومحللا لها، بعبارة أخرى، تحليل الدلالات ليس وليد العصر الحديث، وليس حكرا على الحضارة بعينها، فالشامان في القبائل البدائية مختصة في تحليل رموزها الدينية والسحرية، والعرب كانوا –ولازال بعضهم اليوم– مختصين في القيافة والفراسة، والأطباء في كل مكان وزمان يستدلون على الأمراض من عوارضها، بل يمكننا القول، أنثروبولوجيا، إن كل إنسان سوي له القدرة على تحليل الرموز والدلالات، التي يتبعها المجتمع الذي يعيش فيه.

لكن التحليل السيميائي للنصوص شيء آخر، إنه اتجاه في البحوث اللسانية، ظهر في الستينيات من القرن الماضي حسب بعض الباحثين[2]، من خلال كتاب **غريماس**: علم الدلالة البنيوي (1966)، وهذا الاتجاه رغم حداثته، إلا أنه وجد استقبالا واهتماما كبيرا في الأرض العربية، كما تدل على ذلك المجهودات، التي يبذلها رائدان جزائريان في هذا المجال، **رشيد بن مالك وعبد الحميد بورايو**، لكن ما يجب قوله هو أن التحليل السيميائي غامض حتى في بلد المنشأ ولغة المنشأ مما يجعل ممارسته والترجمة عنه أكثر غموضا وبلبلة[3].

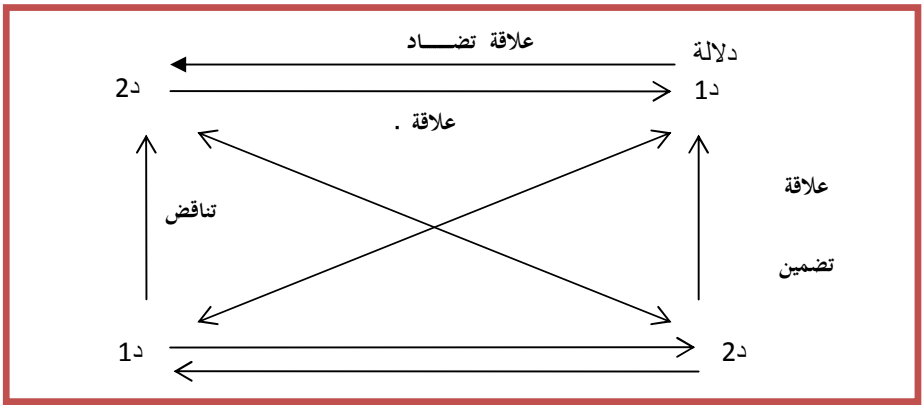
ما نريد أن نعرضه هنا ليس التأريخ لهذا الاتجاه البحثي في بلاد المنشأ أو البلاد العربية وليس عرض مصطلحاته، التي تطلبت وضع قاموس كامل لها[4]، بل بعض الأدوات المنهجية التي تساعدنا على تحليل مقطوعات شعرية تتعلق بقبيلة أولاد نهار ووعدة سيدي يحي بن صفية.

أ– هناك من جهة ملفوظ الحالة، ومن جهة ثانية أخرى ملفوظ الفعل:

ففي ملفوظ الحالة يكون الفاعل (ف) في علاقة بالموضوع (م)، وهناك نوعان لهاته العلاقة: علاقة وصل (ف∩م)، أي أن الفاعل في وصلة بالموضوع، وعلاقة فصل (فUم)، أي أن الفاعل في فصلة عن الموضوع، أما في ملفوظ الفعل، فيتم الانتقال من علاقة الوصل إلى علاقة الفصل (ف∩م← فUم)، أو العكس من علاقة الفصل إلى علاقة الوصل (فUم ← ف∩م)[5].

ب– يمثل المربع السيميائي الوحدة الدلالية الأولية، إنه يمثل "*... العلاقات الأساسية التي تخضع لها بالضرورة الوحدات الدلالية لتوليد عالم دلالي، (و) يساعدنا المربع السيميائي على تمثيل العلاقات، التي تقوم بين هذه الوحدات قصد إنتاج الدلالات التي يعرضها النص على القراء*"[6].

يأخذ المربع السيميائي الشكل التالي:



ج– حسب **تزيفيتيان تودوروف**، فإن المسار، الذي تتخذه أية قصة، يمكن تمثيله في الجدول (01) كما يلي:[7].

01	02	03	04	05
استقرار (1)	عملية تغيير	اضطراب	عملية لإعادة الاستقرار	استقرار (2)

الكشف عن لوحة الشعر ومعانيه الدلالية لهذه المنطقة إذن، تطلب العودة إلى الأدبيات الشعبية وتقنيات التحليل، التي ابتكرها الإنسان لفك الرّموز والمحتوى الدلالي لهذه الأنواع من القول الإنساني، وقد بدأنا بعموم الأدب الشعبي ثم عرّجنا على تقنية التحليل السيميائي، وسننتهي إلى محاولة تطبيق ذلك في ميدان بحثنا على بعض من الأشعار، التي رأيناها ملمّة في

وصفها للوعدة وللمنطقة وأوليائها وقبائلها، وقد اخترنا في ذلك الشعر الغنائي النسوي والشعر الملحون الرجالي.

رابعا: الغناء النسوي:

بداية وجب التأكيد ميدانيا أن الوعدة محطة مهمة توفر للمرأة المحلية سبل الاستعراض الغنائي، فهنّ يصورن بما جادت به قرائحهن تمثلا وتصورا لواقعهن، وواقع العرش وللتراث المحلي وماضي المنطقة وتقاليدها، وبقدر ما هؤلاء النسوة فاعلات في التظاهرة هذه، فهن أيضا فاعلات ضمن المنظومة القبلية والاجتماعية ككل، يعكس حضورهن من خلال الغناء محاولة تحقيق ذاتيتهن وإثبات أنفسهن في صورة تواصلية لجداتهن ولأمهاتهن، في مقابل الجنس الذكوري المهيمن على بقية النشاطات والفضاءات.

في هذا النوع من المجتمعات البطريركية يحاول كل طرف سواء الذكر أو الأنثى انتاج نموذجه وتواصله، فالرجال مثلما يحاولون إنتاج نموذج من الأولاد المتقنين لأبجديات الفنون والتعابير المتوارثة، بينما تتجه النسوة بدورهن لإعادة إنتاج المرأة النموذج، التي يمكنها أن تنتج الرموز والمكونات القيمية المميزة للمجتمع المحلي، ولذلك تختصّ منذ البداية بأدوار تتجه في هذا المسعى، ولعل في غنائها المعنى والمضمون في ذلك، فالوعدة لحظة مهمة للمرأة للقران بمقدس الأضرحة، مثلما يكون جوها سانح لإطلاق العنان للقرائح الأنثوية دون منع من الرجال لذلك، بل إن المرأة تصبح فاعلا لا يمكن الاستغناء عنه في إثبات التميز والتفاخر وأصالة هؤلاء.

من هذه المظاهر أن كثيرا ما يصاحب خروج الفارس للفنطازيا من خيمته بزغاريد النسوة، فقد لا يكتمل التفاخر من دون ذلك، والمثل القديم كان يقول "*اللي ما عندو بنات ما عرفوهش باش مات*" والموت والحياة نفسها، فالزغاريد اشارة صوتية علنية (افضاح) لخروج الفارس أو الفرسان، ومن ثمة لن يكون للوعدة وجود من دون طرف اجتماعي ممثلا في المرأة، فهي عنصر فاعل في إعادة إنتاج تراث العائلة والقرابة وعرش المنطقة عموما، مثلما في إثبات وجودها ذاته يعتبر عنصرا لتفاخرها وتميزها هي أيضا، والخيمة في مخيال هؤلاء المشاركين في المناسبة الاحتفالية لا بد أن تحتوي كما يقولون: "*على طباخة نتاع الميعاد وزغراته تحمّر الوجوه*" أي مزغردة، والزغردة في مضمونها الرمزي تعويض للتصفيق في مراحل عدة، وتكون عادة هذه الزغاريد على فرد قريب بصلة دموية أو مصاهرة بالمزغردة، فلا يمكن أن تزغرد المرأة لأجنبي عن هذه الصلة، والزغردة تحمل

أيضا في مضامينها قيمة جمالية واجتماعية سواء للفرد المشارك أو العائلة، فكلما كانت الزغردة مرتفعة كان الأمر متعلقا بأحد الأفراد المهِمّين سواء في العشيرة أو العائلة، وكلما كان العكس (ضعيفة وغير متواصلة) إلا وتعلق الأمر بأحد الأفراد ذي المكانة الاجتماعية والموقع المتدني في أسفل السلم الاجتماعي، وقد يكون ذلك دال عن غياب المرأة الفاعلة، يقول في ذلك **الهادي الجويلي** "*الزغاريد هي مثل الأغاني تكشف التمايزات بين القرابات وبين الأعراش*"[8]، مثلما هي أيضا دعم روحي حماسي نفسي للفرسان والأفراد للتفاخر الجماعي أو الذاتي في إطار العرش الواحد خلال هذه المناسبة، بينما تعكس بالمقابل المرأة الطباخة بمهارة، عنصر الكرم والقدرة على إكرام واطعام الضيوف في أحسن وأجود حال وأسرع زمن ممكن، فالضيف في العرف المحلي لا يجب أن ينتظر كثيرا لإطعامه.

يعكس اهتمامنا بالمرأة في هذا الجزء من البحث في اطار الاعتراف الاجتماعي المحلي لها ولأدوارها كفاعل مهم في نسق التراث بالمنطقة وإعادة إنتاجه واحيائه وتواصله، يبرز جزء من ذلك من خلال غنائها المحلي، الذي تؤديه مناسباتيا ويسمى بأسماء متعددة من قبيل (الصف والتبراش والجر)*، وهو نوع من الغناء المتأصل بالمنطقة منذ أزمنة قديمة، كانت نساء المنطقة تقوم بأدائه تناسقا مع الرزنامة الزراعية (وعدة، العنصرة، ناير..) والاحتفالات المتعلقة بالخصب البشري (زواج، ختان..)، أو حتى في الأعياد والمناسبات ذات الطابع الديني من قبيل (عاشراء، المولد النبوي، الحج..).

* هناك فروق جوهرية سواء في بنية هذه الأنواع أو في طريقة أدائها، **فالصف** مرتبط في معناه من اشتقاقه، تؤديه مجموعتين متوازيتين (صفين) من النسوة، تتوسط المجموعة الأولى إمرأة تقوم بالقيادة والمبادرة من خلال عملية زرع كلام الأغاني والانتقال من مقطع إلى آخر، وكلمة زرع تتضمن محاكاة لعملية زرع الحبوب، بالمقابل تردد المجموعة الثانية ما تنطقه المجموعة الأولى مع مصاحبة الصفين بالضرب على البندير والأرجل على الأرض في حركة مراوحة إلى الأمام والوراء.

– بينما **الجرّ** يؤدى أيضا في شكل صفين متوازيين ويتخذ نفس منحى الصف في آدائه، الفرق الوحيد هو أن الجر أطول في مقاطعه عن الصف، وتتردد عبر زمن أدائه عدد من النسوة في عملية الزرع، يختلف الأمر مع **التبراش** المرتبط بطقس المولد النبوي خصوصا، وهو يؤدى بشكل دائري– حلقي وليلي من طرف النسوة وحتى الجنس الذكوي من الأقارب ويتخذ نفس منحى الصف في زرع الأغاني والضرب على البندير والأرجل على الأرض، مثلما يؤدى في بعض المناطق بشكل حلقي ولكن بجلوس الجميع.

لأجل ذلك، حاولنا قدر المستطاع جمع بعض الأغاني النسوية من خلال عدد من اللقاءات والمقابلات مع بعض المخبرات والمبحوثات، للأسف هذا الجزء كلفنا وقتا طويلا في الجمع، لندرة بعضه ولطابع الحشمة والحرمة خصوصا أن الباحث رجل، ما أجبرنا على الاستعانة ببعض النسوة من الأقارب، إضافة إلى العودة والاعتماد على بعض الأشرطة الغنائية، التي أعاد من خلالها عدد من المغنيين التراث الغناء النسوي المحلي.

وقبل تحليل بعض المقاطع الغنائية، وجب التأكيد أن الغناء النسوي له دلالاته ورمزيته في العلاقة بين المرأة المحلية والولي بالمنطقة، فالغناء جزء من كلّ، فهو عنصر للتفاعل بينها وبين الولي، ويحمل في معناه سبل التكريم والتبجيل وفي نفس الوقت متضمن لخطاب أنثوي مؤكد لدوره في إعادة إنتاج قيم وعادات هذه المجموعة ومحافظا على هويتها، لذلك كانت ولا تزال الوعدة لحظة مهمة في ذلك، ومعها يبقى المهم من مضمون ودلالات هذه الأغاني صياغة النسوة بوصف متناهي لأحداث تاريخية سواء منها المرتبطة بالتأسيس والتحيين للقبيلة، أو تلك المذكرة بالحال والوضع، الذي تعيشه القبيلة، مثلما تتغنى أخريات بأولياء المنطقة، من خلال عناصر المدح والثناء الممزوج بالشوق والخوف والحب في نفس الوقت، كل ذلك الهدف منه إعادة صياغة تاريخ وهوية وذاكرة عروش المنطقة على الطريقة الأنثوية.

للتمثيل عن ذلك اخترنا هذه المقطوعة من التراث الغنائي النسوي المحلي، التي حاولنا تحليلها سيميائيا لأجل تفكيك منظومتها الدلالية، وبداية وجب الإشارة إلى أن هذه الأغنية من أقدم الأغاني المتوارثة بين الفئة النسوية، وإن كانت قد أعادت غنائها بعض الفرق الرجالية كفرقة نجوم الصف لسبدو، ومن ناحية أخرى يبقى تحديد مصدر صاحب هذه الأبيات من الصعوبة بمكان، حيث لم تستطع جميع الشرائح، التي تمت مقابلتها من تحديد صاحبها، بالمقابل اجابتهم الوحيدة كانت اجماعهم على أن هذه المقاطع كانت متداولة منذ القدم، سواء في الأعراس أو خلال احتفالية الوعدة، سواء من طرف النساء أو حتى الرجال، تتضمن هذه الأغنية الأبيات التالية:

جاب الحمالة و رماها عليّا ******** ******** ******** أمّا ورفد الزويجـــا ولعّب البّارديـــــا
آ الواغـــش آه يا لبّـارديـــــا ******** ******** ******** علّمـوا خويـا ومـــازال صغـــــير
آ الواغـــــش آمّلين المكاحل******** ******** ******** ويـــــن العاهـد اللّـــــــي درنـاه
آ جيب البـــــارود أنا نشريه ******** ******** ******** آه يا الواغـــــش ألعبـوا لي بيـــه
آ بـارود خويا معلوم آ هبالي ******** ******** ******** آ دخان الزويجة نهار الصـدّة ضباب
آمليّ مشى خويا راني في العـذاب
آ بارود خويا معلوم آ هبـالي ******** ******** ******** آ دخان الزويجة نهار الصـدّة ضباب
آ هز المكاحـل في الوطـا خويا بطـا
****

تتناول هاته المقطوعة موضوعا مركزيا هو لعب البارود أيام الوعدة، لكنها تكشف أيضا جملة من المواضيع والرموز، وتحيل إلى مجموعة من الدلالات الاجتماعية يمكن من تحليلها سيميائيا كما يلي:

1– يتحدث المغني الشعبي في البيتين الأولين عن أخاه الصغير (فاعل ف) الذي رمى "الحمالة" (موضوع م1) وأخذ "الزويجة" أو البندقية (موضوع م2) من أجل لعب البارود، إننا هنا أمام حالة ملفوظ الفعل (أنظر الفقرة السابقة 2– أ) أين انتقل الفاعل من حالة وصل بالموضوع الأول إلى حالة فصل عنه: (ف∩ م1← ف∪ م1)، ثم انتقل من حالة فصل عن الموضوع الثاني إلى حالة وصل به: (ف∪ م2← ف∩ م2).

لهذا الانتقال دلالة اجتماعيه إذ تشير "الحمالة" إلى أحزمة يلبسها أفراد العرش أثناء تأديتهم رقصة العلاوي، هاته الأخيرة يتم تعليمها للأطفال منذ الصغر، فرمي أخ الشاعر للحمالة وأخذه للبندقية للعب البارود والفنطازيا، هو رمي لعالم الطفولة ودخول لعالم الراشدين الكبار، الذين يمكنهم التعامل مع هاته المادة الخطيرة (البارود)، إنه ميلاد فارس جديد في القبيلة، والذي لا يمكن إلا أن يسعد المغني الشعبي، ولكن من جهة أخرى هو لا ينفي خوفه على أخيه باعتباره لازال صغيرا يحتاج إلى تعلم وعناية من طرف "الباردیا" أي من فرسان القبيلة محترفي لعب البارود.

2– إذن، يعبر هذين البيتان الأولان عن فرحة المغني الشعبي بميلاد فارس جديد للقبيلة، وعن مدى تعلقه بلعب البارود كأحد أهم الأنشطة، التي يقوم بها أفراد القبيلة أثناء الوعدة

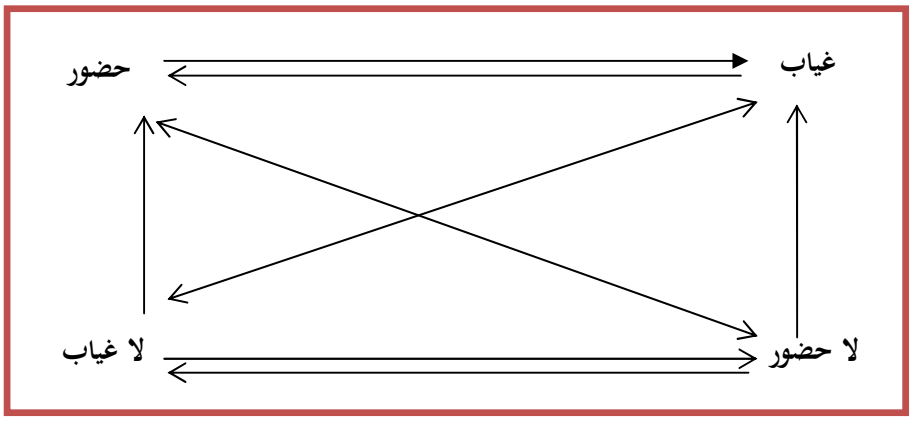
بالمنطقة، لكن لعب البارود يحتاج طبعا إلى مادة البارود، وفي البيتين التاليين يتحسر المغني الشعبي (ف1) على افتقاده هاته المادة (م)، لأنها أخذت من طرف أشخاص لم يذكرهم (ف2) ("ألعبوا لي به")، إننا هنا أيضا أمام حالة ملفوظ الفعل أين انتقل (م) من (ف1) إلى (ف2):

ف1∩م← ف1Uم

ف1Uم← ف2∩م

هذا الوضع غير مقبول من طرف المغني الشعبي، الذي يسعى إلى إعادة الوضع إلى طبيعته بتذكير أفراد القبيلة بالعقد الأخلاقي بينهم، الذي يتم تجديده كل سنة أثناء الوعدة، أي التضامن أو التناصر أو التعاضد، وباسم هذه القيم يطالب المغني الشعبي أصحاب البنادق من أفراد القبيلة مساعدته على الحصول على مادة البارود. (ف1Uم← ف1∩م).

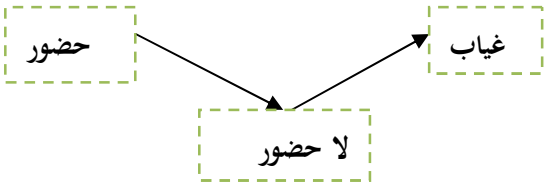
3- الأبيات الباقية تفسر التعلق الشديد بلعب البارود والسعي لامتلاك مادته الضرورية إنه/ غياب/ أخيه الصغير، فارس القبيلة الجديد الذي أطال الغياب (" خويا، بطا")، والذي كان غيابه بمثابة عذاب بالنسبة للمغني الشعبي، وهو لذلك يستعجل فرسان القبيلة في لعب البارود حتى يتم تجاوز حالة الغياب هاته ب/ حضور/ أخيه الصغير والمشاركة مع فرسان القبيلة تظاهرتهم في الفنطازيا، إننا أمام وحدة دلالية أولية يمكن تمثيلها بالمربع السيميائي التالي:



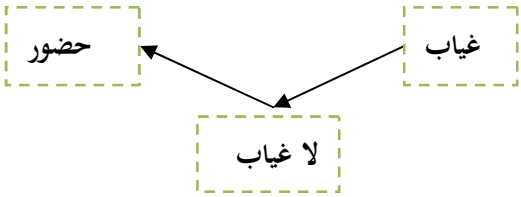
4- بوصولنا لهذا المربع السيميائي، تتجلى لنا وحدة المقطوعة الشعرية خلف التقسيمات التي قمنا بها من أجل تحليلها، ففي البداية تشهد القبيلة ميلاد فارس جديد ترك عالم الطفولة، وبادر إلى حمل البندقية، معلنا انتماءه لعالم الكبار واتصافه بصفة الفرسان (المبادرة، الشجاعة

والإقدام)، مما سبب/ سعادة/ للمغني الشعبي (وحتما لكل أفراد القبيلة)، ولكن هذا الفارس الجديد غاب طويلا مسببا/ حزنا/ شديدا: /غياب/ ضد /حضور/
/حزن/ ضد /سعادة/

يمكننا تمثيل هذه المرحلة كما يلي:



من أجل لقاء الفارس الجديد، يستعجل المغني الشعبي إقامة الوعدة وتظاهرات الفرسان الخيالة ليرى الفارس الجديد بينهم، لكن تواجهه مشكلة فقدان مادة البارود فيلجأ إلى تعبئة قيم القبيلة من تضامن وتعاضد من أجل حل هذه المشكلة والعودة إلى الوضع الأولي يمكننا تمثيل هذه المرحلة كما يلي:



5– في نهاية هذا التحليل السيميائي نجد هذه المقطوعة الشعرية تستوفي شروط " الحد الأدنى لأية قصة" حسب تعبير **تودوروف** (أنظر الفقرة السابقة د–2– ج)، الجدول رقم (02) يوضح مراحل هذه القصة كالآتي:

01	02	03	04	05
استقرار(1)	عملية تغيير	اضطراب	عملية تغيير لإعادة الاستقرار	استقرار (2)
ميلاد فارس جديد للقبيلة. /سعادة/	ذهاب الفارس الشعبي.	اضطراب الشاعر الشعبي فقدان مادة البارود /حزن/	إقامة الوعدة توفير مادة البارود	عودة الفارس الجديد المحتملة /سعادة/

خامسا: الشعر الشعبي (الملحون):

الشعر بعمومه كان دوما الكلام، الذي تجود به قرائح أهله لتعبر وتختصر الكثير من التاريخ والأسطورة والواقع، ومن ثمة كان المرآة التي تنجلي فيها للناظر معالم وهوية وتراث القبائل والأمم والأقوام، ومعه ينعكس ثالوث المكان والزمان والانسان وهو الثالوث المكون لبنية المجتمع، كما يمكنه الكشف عن المكبوت وتشنجاته سواء منه النفسي والاجتماعي والسياسي، ومن ثمة يبقى المهم في الملحون في تمثيله الواقع الحاضر، استحضار الماضي الذي بينه وبين الحاضر علاقات قرابة ووشائج وتشابه، ولذلك عادة ما يكون التسليم على الرسول مدخل هذه القصائد وفي معناه تجسيد للرسول[9] وحضوره، وفي نفس الوقت ابراز لمجال المقدس وعنصر الهوية للشاعر وللمخاطب، هذا كان دافعا لنا لاستحضار عدد من القصائد الشعبية لشعراء الملحون من أبناء المنطقة، ونموذجها الأول قصيدة للشاعر الشعبي **بوشنافة محمد**، الذي يقول:

بســـم الله بديت بالنّـبي المختـــار ********** صـــلى الله عليـــه خيـــر الأنبيّـــة
بغيـت نعرف خـواتي وللّي حضّـار ********** منين يْولي أصلنا في النسبيـــة
أحـنا عـرش سـماه عرش أولاد نـهار ********** وحنا شرفا جدنـا سيـدي يحي
بن عبـد الرحمـن مـن خيـــر لخيـار ********** ذوك جدوده من شراف القوميـة
كان بغيت نشوف عرش أولاد نهـار ********** أبغيتك تجول في العـرش شويـه
تتميـز بخيـام سامكـــها حـمـــــار ********** وركايـزها عمـدى عليـــها مبنيـة
ومسايـل عنـد رحـل سترة العـار ********** أزويجـة بين ركايـــــز محضـــية
العشّـة مسـامية للخيمـــــة جـــار ********** مقشـــوطة، ومفـرشـة بالزربيـــة
وللّي قاصـــد عندنـا عمـــره ما بـار ********** ذا العادة من جدنا سيدي يحـــي
فـي التـاريخ جدودنـا فرسـان كبـار ********** سال أهـل التاريخ يعطوك حكايـة
نهـــار الوعـدة زورنـا تَـــدِي لخبـار ********** ذاك اليـوم يزيد في الرأس عنايـــة
****

يستهل الشاعر مقطوعته بالبسملة والصلاة على النبي (البيت الأول)، وفي الحقيقة هاته المقطوعة هي بداية قصيدة طويلة يتحدث فيها الشاعر عن عرش أولاد نهار، والوعدة والولي سيدي يحي بن صفية، لكن اخترنا هاته البداية لأنها تقدم تعريفا عاما وصورة عامة لعرش أولاد نهار والقيم الاجتماعية السائدة فيه، وللتحليل سنقوم بتقسيم هاته المقطوعة إلى عدة أجزاء.

– **في الجزء الأول**: (الأبيات 2+3+4) يقدم الشاعر (ف1) برنامجا سرديا ينقل فيه المتلقين (" خواتي ولي حضار"، أي الإخوة والحضور)(ف2) من الجهل (م1) إلى /المعرفة/ (م2) بنسب عرش أولاد نهار، إننا هنا أمام ملفوظ الفعل–(أنظر الفقرة السابقة(د–2– أ)، ويمكننا التعبير عن هذا البرنامج السردي بالمسار التالي:

(ف1∩ م2)∩ (ف2U م1) ⟵ (ف2∩ م2).

فإلى ما يرجع نسب عرش أولاد نهار؟ إلى الولي سيدي يحي بن عبد الرحمن نسبة لأبيه، ولكنه معروف أكثر بسيدي يحي بن صفية، وفي كل الأحوال يتحدث الشاعر بلسان الضمير الجمعي للنهاريين: " أحنا شرفا " أي نسبنا/ نسب شريف/ يصعد في التاريخ ليصل إلى النبي (ص) وهنا يؤسس الشاعر لفصل صارم بين الأنساب، مما يولد هاته الثنائية الضدية الأولى: / نسب شريف / ضد / نسب وضيع /، ومن ثمة يعبر "*الشريف على المكانة والجاه مقابل الضعيف والوضيع من الناحية الاجتماعية*"[10].

– **في الجزء الثاني**: (الأبيات 5+6+7)، ومن أجل تحقيق برنامجه السردي بالانتقال من حالة / الجهل/ إلى حالة/ المعرفة/، يقترح الشاعر على المتلقي جولة في العرش المميز بخيامه فكل خيمة مرفوعة من وسطها بعمود رئيسي، ومن أطرافها بأعمدة جانبية وفي الوسط "عند رحل" حائل يقسم الخيمة إلى نصفين يخصص أحدهما كمكان لنوم النساء والأطفال الصغار، وفي الوسط (الخيمة) تعلق " الزويجة" أو البندقية، لكن ماهي القراءة الرمزية لهذا الوصف؟

يعكس شكل الخيمة " المورفولوجيا الاجتماعية " للعرش، فالخيمة لا تعني فقط مكان السكن إنها تعني أيضا العرش، وتعني أيضا العائلة الكبيرة أو الممتدة، التي تعتبر الوحدة القاعدية للعرش، مثلما تعني المرأة والشرف، فعلى مستوى الخيمة – العرش يقابل العمود الرئيسي للخيمة الجد المؤسس لعرش أولاد نهار، الولي سيدي يحي، بينما يقابل الأعمدة الجانبية بطون أو فرق عرش أولاد نهار، أما على مستوى الخيمة — العائلة الممتدة، فيقابل العمود الرئيسي أب العائلة الكبيرة، بينما تقابل الأعمدة الجانبية أبناءه المتزوجين وغي المتزوجين، الذين يعيشون معه، أما على مستوى الخيمة– المرأة والشرف فقد زاوج المخيال الشعبي المحلي بين حرمة الخيمة والمرأة وعرضهما المقدس[11] وجعلهما متلازمتين في حميمية المعنى والصفة.

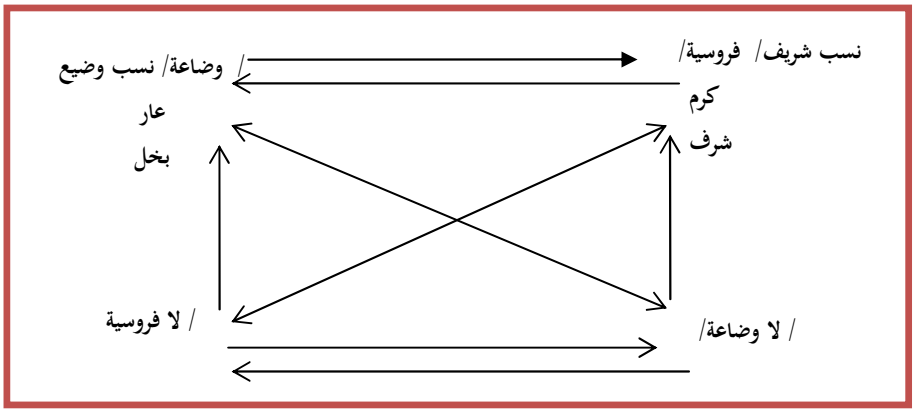
يعكس تقسيم الخيمة إلى قسمين، وتخصيص قسم للنساء القيم الأبوية السائدة في العرش، فالمرأة تكثف في شخصيتها شرف العائلة وشرف العرش، ويمثل الفضاء النسوي تجسيدا ماديا لهاته القيمة، التي يتم ويجب الدفاع عليها بالبندقية/ الزويجة الموضوعة على حدود هذا الفضاء المقدس (المحرم) إذا جاز التعبير، وهنا لدينا الثنائية الضدية الثانية: / الشرف/ ضد/ العار/، ومن ثمة أي اقتراب أو دخول للخيمة هو انتهاك للحرمة والعرض الاجتماعي، حيث في الخيمة عالم النساء- الحريم[12]، التي يمنع الدخول عليهم إلا من طرف الأهل، لذلك كان دائما المجتمع البدوي في غلضته على قيم الحرمة مصدرا لرد انتهاكها (الحرمة) من خلال ما أشار إليه الشاعر بالبندقية تبعا للمثل الشعبي المحلي "*الرجل يموت على أرضه وعلى أولاده*".

– **الجزء الثالث**: الخيمة ليست المكان الوحيد، فهناك " العشة " وهي خيمة صغيرة مجاورة للخيمة الرئيسية، تخصص عادة للأزواج الجدد، ولكن أيضا لاستقبال الضيوف، وهيئتها تدل على مدى/ كرم/ أصحابها، فهي دائما مهيئة ومفتوحة (" مقشوطة ومفرشة بالزربية") وأصحابها دائما على استعداد لاستقبال من قصدهم وتلبية طلباتهم (البيتان 8+9)، وفي هذا فإننا أمام الثنائية الضدية التالية: / كرم/ ضد/ بخل/ .

– **في الجزء الأخير**: (البيتان 10+11)، يغير الشاعر من "طريقته في التعليم " في إطار برنامجه التعريفي بعرش أولاد نهار، فهو في الأبيات السابقة كان يقدم بنفسه معلومات عن العرش، لكنه في هذا الجزء الأخير، ومن أجل تعريف المتلقي (ب)/ فروسية/ أولاد نهار فهو لا يقدم له معلومات عنها بل يطلب منه القيام بشيئين من أجل ذلك:

– سؤال" أهل التاريخ" عن فروسية أولاد نهار منذ القدم، والقيام في ناحية ثانية بزيارة لوعدة سيدي يحي بن صفية التي تقام كل سنة أمام ضريحه.

إن البرنامج السردي التعريفي للشاعر قد انتقل من هنا من الطابع النظري إلى الطابع العملي لإبراز أهم قيمة عند أولاد نهار/ الفروسية/، والتي تتضمن فيما نرى جميع القيم الإيجابية عند العرش، وذلك في تضاد مع قيمة/ الوضاعة/ التي تتضمن جميع القيم السلبية:



سادسا: الفروسية:

قيم الفروسية ضمن منظومة الوعدة بالمنطقة، وأهميتهما الرمزية والقيمية والثقافية تجعلنا نبحث على هذا التقليد، الذي دأب عليه أهل المنطقة منذ الأزل، حيث ارتبطت الفروسية بالفارس ومن خلاله الحصان – الحيوان المميز بالمنطقة ما جعله يمتلك مكانة لا يوازيها أي شيء آخر، وقد ارتبط به هؤلاء وكان دوما رفيقهم في الترحال والتنزه والصيد والحرب، والقبيلة قديما كانت تقاس بعدد خيولها، وإذا كان ذلك سلفا فإنه اليوم لايزال ذلك من خلال ألعاب الفروسية، التي تقام سنويا في جل الوعدات المحلية على مستوى الولاية والجنوب الغربي عموما.

بالعودة إلى التاريخ القديم وحتى الحديث، الحصان كان في المخيال والعرف رمزا للبركة، خصوصا أن تاريخه حافل بالارتباط وملازمة وخدمة الأولياء في الركوب والترحال والرباط في الثغور، فهو من أنبل الحيوانات في التقاليد الانسانية، وهو الشريف في العرف العربي والاسلامي، وبالتالي هو مصدر للبركة بالنسبة لصاحبه وأسرته، كما أن محله لا تقترب منه الشياطين، والأساطير المرتبطة بالخيول تعود بنا إلى العهود القديمة بالشمال الأفريقي، حيث وجد الرومان البربر يرعون الخيول في الوقت الذي كان وجودها محصورا وحتى نادرا، ووحدهم النوميديين كانوا أقوام معروفين بالفروسية[13].

بالنسبة للمنطقة، الحصان وإتقان لعبة البارود في تناسق كامل كانا دائما التعبير الحقيقي لتفاخر أهل القبيلة في مقابل الأعراش الأخرى، أكثر من ذلك فقد أقام أهل المنطقة للحصان احتفالات، وسباقات خاصة به سنويا، ومن ثمّ إن ارتباط أهل المنطقة بالحصان، جعل من هذا الحيوان يلقي بثقله وقداسته في المخيال الشعبي المحلي، مثلما هو رمز الخير، فهم يعتبرون بعبارة

النبي (ص) "الخيل في نواصيها الخير" ويقتدون بحديثه، فالخيل عندهم "هبه من الريح" كما يقولون، فوجود الحصان في حياة هؤلاء ضرورة أساسية، وأكثر خلال الاحتفالية وفاعلية الوعدة التي ترتبط في جوهرها أساسا بضرورة وجوده، فهو الهوية في حد ذاتها، مثلما هو التفاخر والتميز خصوصا، فهو عاكس لأصالة هؤلاء ووحدتهم وتجانسهم من خلال تشكلهم في أنساق قرابية تسمى "العلفة" يتميزون باسمها نسبة لفرقة من العرش أو لاسم عرش آخر، وبلباس موحد وسلاح واحد أيضا وتجانس في الطلقة والاستعراض، الذي هو في أصله لعبة حربية، تعكس التهيؤ التام للقاء العدو، مثلما تعكس وحدتهم هذه تخويفه وترهيبه، فارتباط الحصان بالذاكرة الشعبية المحلية هو قديم ومرتبط بتاريخ أجدادهم وأساطيرهم في التشكل في هذا الفضاء.

إن حلاوة الفروسية من متعة ونجاح موسم الوعدة، وهذه الأخيرة مهمة بدورها في ذاكرة هؤلاء، مثلما هي مهمة لعرض الفلكلور المحلي، وفروسية أهله وارتباطه اللامشروط بالجواد العربي، لذلك عند العودة إلى التاريخ نجد الإنسان العربي من أكثر الإنسانية ارتباطا بالحصان، ومن ثمة اعتماده على الفرسان في السلم والحرب، فكانت علاقة النظام القبلي بذلك علاقة بنيوية، فلا يمكن تصور هذا النوع من النظام بدون تقاليد الفروسية[14].

اختصارا، إن ما يميز إنسان المنطقة ارتباطه في تأصيله وهويته بين ثلاثية أساسية وهي "الولي والأرض والحصان" هذه الثلاثية لها أهميتها وتأثيرها على مجريات التظاهرة وفي حياته عموما، فالولي رمز الصلاح، والأرض رمز الخصوبة، أما الحصان فهو رمز الشهامة والشجاعة والرجولة، فالجواد والأرض لا يمكن الاستغناء عنهما خلال الوعدة، فمحصول السنة كان دوما ضمن وجبات الطعام المقدمة خلال المناسبة، أما فرجتها فمرتبطة بوجود الحصان ومتعة الفروسية، التي لا تنفصل عن البارود والبارودية (المكحلة، الزويجة) عند أهل المنطقة، فهي أداة من أدوات الفارس، مثلما هي رمز من رموز التهيؤ، الذي يمزج بين سلام في الاستعراض، كان يقوم به العربي في استراحة الحرب وتهيؤه الدائم لها وفقا للخطاب الإلهي في الآية التالية" *وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل ترهبون به عدو الله وعدوكم*" .

سابعا: الرقص الشعبي (العلاوي):

الرقص الشعبي العلاوي عنصر من عناصر التشكّلات الاجتماعية، التي يعرفها الفضاء خلال طقس الوعدة، ولكننا سنحاول ضمن هذه النقطة التركيز بالبحث وتفكيك منظومة هذه الرقصة كأحد الأبعاد والعناصر الممكنة في احياء التراث الشعبي المحلي.

رقصة العلاوي هي رقصة إستهوت أهل المنطقة، مثلما إستهوت عقول الحضور والأجانب ووجدانهم وولعهم، وأصبح حضورها خلال الوعدة كأهم معلم فلكلوري إلى جانب الفروسية مميز لتقاليد ومحلية المنطقة، تتميز عموما بالأداء الجماعي والحركة السريعة والقوية، والقفز على نظام معلوم، محدد وفق قواعد مدركة ومعلومة، وهي موجودة في كثير من مناطق البلاد، خصوصا منطقة الدراسة إضافة البلد المجاور (المغرب)، حيث باحثوه يعزون أن رقصة العلاوي مغربية ترتبط في اشتقاق اسمها من دوار بني يعلى، الذي يطل عليه جبل فوغال الشامخ، لهذا يعكس ذلك حسب الباحث المغربي **رمضاني مصطفى** شموخ الراقص بهزّ كتفيه ومحاولة التعالي على الأرض، فكأنه بعمله هذا يؤكد تعاليه وأنفته وعدم إلتصاقه بالأرض لأن في ذلك الالتصاق ما يوحي بالخضوع والسكون، لهذا فإن هذا الباحث يرى أن رقصة العلاوي تعكس طموح الانسان في هذه المنطقة عبر الايقاع الحركي المنظم والسريع، الذي يعكس في بعض جوانبه ايحاءا للتعبير عن الصراع والحرب، بينما الجانب الصوتي في الرقصة يلعب هو الآخر دورا معبرا عن القوة والشجاعة، حيث الراقص يردد بصوت عالي كلمات تفيد التحدي مثل " أتشوف أتشوف أتشوف، أو أيوا أيوا *، رافعا رأسه إلى الأعلى ومبرزا صدره لإظهار الشجاعة والكبرياء[15].

يستعين الراقصون، الذين قد يتعدد عددهم بين الفردي أو الثنائي والثلاثي وأكثر، بالضرب بأرجلهم على التراب، وفي ذلك تقنيات ينبغي لكل من يريد الرقص اتقانها نذكر منها بسرعة تقسيمات السبايسية والعرايشية والبونت والخاوي وهي تختلف في ما بينها في عدد دقات البندير وسرعتها، فمثلا السبايسية عبارة عن ثلاث دقات أو خمسة خفيفة ينقرها الضارب على البندير ليرقص الراقص على ايقاعها بسرعة فائقة ويضرب برجليه على الأرض بخفة، بينما تتوفر العريشة على ثلاث دقات متتالية ولكن بطيئة وثقيلة بحيث يترك الضارب على البندير فراغا زمنيا بين كل

* "أتشوف": كلمة محرفة عن شوف بمعنى أنظر، أما "أيوا" فتعني، ماذا بك، أو نعم أو هيا، وهي كلمات تفيد كلها هنا معنى التحدي.

دقة وأخرى ما يسمح للراقص بهز كتفيه وهو يضرب برجله اليمنى ثم اليسرى على الأرض بالتوالي، والعريشة قد تتوفر على خمس دقات (ترينقلة) أو سبع أو حتى تسعة بدل الثلاثة، وذلك توافقا مع ما يطلبه الراقص، أما بالنسبة للفاصل بين السبايسية والعريشة فهو دقة فاصلة وواضحة تسمى البونت، أي الواحد وتبدأ هذه الرقصة بايقاع الخاوي وهي دقة مفخمة ومنفردة من البندير، تتبعها مباشرة أربع دقات، لذلك فإن كلمة الخاوي تفيد معنى الفراغ (خاوية)[16]، وهناك أيضا الشاذلية نسبة لفرقة أولاد سيدي الشاذلي ابن سيدي يحي، تُلعب فقط وفق ما يسمى البونت والعريشة، وهناك الدارة وهي اللعب بالبنادق وفقا لإيقاع متزن وتتضمن بدورها عدد من الدقات المسماة البونت والعريشة وهي تشابه الركادة الرقصة المشهورة بالمغرب[17].

في سياق اشتقاق الكلمة ترجع بعض الروايات الشفوية العلاوي إلى العلويين (السلالة الحاكمة بالمغرب)، بينما حلت بعد ذلك على هذه الرقصة هوية جديدة وألبست صفة النهارية بالمنطقة، وتستعمل اليوم إلى جانب مصطلح الركادة (الدارا) سواء بالمناطق الحدودية الجزائرية أو المغربية، كما أصبحت تتميز بحركات وايقاع مختلف عن العلاوي الأصل، بالنسبة لهذا الأخير يرجع في أصوله التاريخية إلى زمن موغل في القدم قدم حوار الجسد الإنساني وفضاءه، ويكفي أنّها كانت موجودة في القرن 18م، يذكر في ذلك الباحث **إبراهيم بهلول** أن "*هذه الرقصة كانت موجودة في عصر الحاج محي الدين أب الأمير عبد القادر، وفرسان جيشه الشجعان*"[18]، إذ كانت تحمل تعبيرات عن مختلف مراحل القتال ولاتزال متأصلة ومعبرة عن أصالية المنطقة، وارتباط هؤلاء بهذه الرقصة جعلها تصبح إرثا مميزا وتفاخريا لأهل المنطقة، فلم يعد اسم العلاوي متداولا كتداول النهاري أو النهارية، وأصبح كل يعني الآخر، ولعل في إتقان هؤلاء لهذه الرقصة هو ما جعلها بهذا الاسم المتداول، – حتى انّه قد حصل هذا النوع من الرقص الشعبي على بعض الكؤوس العالمية – سبق الكلام عنها– والرقصة في محتواها، ومن خلال الأغاني السالفة الذكر تتضمن جملة من الأدوات منها ما يسمى (بالكلاح، والحمايل الكابوس (المسدس أو القُبْبْ)، والعباءة، والرزة (العمامة) والعصا....)، وهذه العناصر في مضمونها رمز للحرب والقتال، ووصفها البعض بأنها كانت من ضمن تهيؤ هؤلاء القائمين بها للدفاع عن أرضهم أمام المحتلين، والكلام هذا لا ينفي أبدا تجذرها اليوم كرمز لأصالة المنطقة، وكتعبير شعبي رابط للذاكرة الشعبية بتراثها الثقافي المميز لها

عن الآخر، إضافة إلى كونها متعة للممارسين والحضور، مثلما كان يمتع الأسلاف في الاستراحة من الحروب.

إن هذه الأنواع من الرقص والتعبير الجسدي، التي يمارسها هؤلاء هي أساسا أفعال تمسرح توضح بعمق عدد من الرموز، التي تجسد انسجام هذا المجتمع المحلي وجمود زمان ينفلت من دائرة التاريخ، ومن هذه العروض يستمد الإنسان القناعة المتكررة بوجود وتأكيد حياته الجمعية، بل إن بعضا من هذه المجتمعات لا تستمد وجودها إلا بواسطة هذه العروض الأسطورية[19].

وبموازاة مع رقصة العلاوي، التي تزيد الاحتفال الشعبي بالولي نغما خاصا بشد الذاكرة إلى ماضيها وأصولها في التأسيس والوجود، فهناك رقصة فلكلورية جماعية تسمى بالدارة يصفها الباحث **قيداري قويدر** بالقول *"... رقصة يؤديها الرجال على شكل دائري ولباسها يختلف نسبيا عن لباس رقصة العلاوي، حيث تتميز بوجود البرنوس وحمل البنادق، وعند الانتهاء من الرقص يطلقون البارود، لذا تسمى بالبارودية، وتتميز بإيقاعها الرزين المستوحى من أصوات حوافر الخيل أثناء الركض، وهي متوجهة نحو المعركة، وكأنها بذلك رمز لعملية اشتباك كوكبة من الفرسان مع العدو، والتي تنتهي عادة بإطلاق البارود"*[20].

الرموز المستوحاة من رقص أفراد هذا المجتمع المحلي، تتضمن دلالات عديدة تعكس في ضمنياتها هوية هذه المجموعات وارتباطها بعادات السلف، ومن ناحية ثانية استمرار ممارستها يتضمن بدور اتجاه المجتمع المحلي إلى التأكيد على تواصله، ومعه كانت تعكس هذه الرقصة في مضمونها الرمزي القديم وحدة وتنظيم هؤلاء وهم مشكلين لصفوف المعارك والحروب بين الخيالة والفرسان والمشاة، بينما اليوم هي مرآة عاكسة لثقافة شعبية خصوصية مميزة لأهل المنطقة لا تزال تبعث بمعاني التواصل والاستمرار.

بالنسبة لعلاقتها مع الوعدة توفر هذه الأخيرة فرص التمسرح والتفاعل حول ركح المقدس المحلي (ضريحي سيدي) ولحظة للتناغم والتناسق بين الجميع من خلال ذلك، وهو ما يسهم في توطيد ارتباط هؤلاء بهذا النوع من الرقص الشعبي، الذي بقدر ما هو تقليد رجولي، فإن النساء بالمنطقة هن أيضا مولعات به، يزيد إتقان أبنائهن وأزواجهن للرقصة تفاخرا بأصالتهم، كما يعبر ذلك عن وحدة الجماعة، وذوبان الفرد فيها، وفي نكرانه لذاته في مقابل جماعته وعشيرته وعرشه وهويته، ومن ثمة وطنه .

فالمتتبع لهذه الرقصات وأغنية الصف السنوية المحلية يلاحظ تلك القيمة الجمالية، التي يستطيع العرض أن يوجدها في المتفرج والمتلقي، من خلال القدرة على التواصل عبر نظام إشاري مصقول بتلك الخبرة الإنسانية المستمدة من علاقة البشر فيما بينهم، والتي يمكن أن تستثمر في سبيل تواصلية الأفراد بمجتمعهم الواحد، فالإشارة والحركة والكلمة نظام رمزي له فعاليته في تحقيق الوحدة والشعور بها في ذوق هذا الفن الأصيل[21]، وفي المقابل هذا تبقى الوعدة اللحظة والمحطة، التي يستعرض فيها هؤلاء أصالتهم وموروثهم وتعابيرهم، التي تعكس بالمقابل انسجامهم وتميزهم ورغبتهم في إنتاج أجيال تحفظ ذكراهم وتعزز ارتباطهم بأولياء المنطقة.

– خلاصة:

في خلاصة هذا البحث وجب التأكيد أن الميدان كشف لنا أن الوعدة توفر سبل العودة إلى القبيلة ولو رمزيا، كما أنها المناسبة، التي فيها وفي خضمها يكتشف الفرد ذاته وأصوله، وهو ما فتح الآفاق للتشبع بقيم الانتماء إلى القبيلة وقيمها ولو في أيام محدودة من طقس الوعدة، ومن ثم ساهم ذلك في تحيين زمن القبيلة الأول، وأحداثها الأولى المؤسسة، ما وفر عناصر لإعادة بناء ونسج خيوط الذاكرة الجماعية للقبيلة بأوليائها وزمنهم الأول في التأسيس.

لأجل كل هذا، وقفنا في البحث أمبريقيا عند العديد من عناصر التراث المحلي من قبيل الغناء النسوي والشعر الرقص الشعبيين والفروسية...لمحاولة اكتشاف نسق العلاقة بين طقس الوعدة وهذه التعابير الشعبية، التي تعكس في الأخير تاريخ وهوية وصورة هؤلاء، وعلاقتهم بالمجال سواء منه الجغرافي أو القدسي، وفي ذلك حاولنا تطبيق تقنية التحليل السيميائي لاستنطاق ما أمكن في ما يتعلق بالجانب الرمزي والقيمي فيها، أملا في تفسير وفهم ممكن للنسق السوسيو ثقافي المحلي.

هوامش:

[1] – عماد عبد الغني، سوسيولوجيا الثقافة: المفاهيم والاشكاليات...من الحداثة إلى العولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، (بيروت)، ط1، 2006، ص31.

[2] – بووشمة الهادي، الوعدة التمثل والممارسة، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، جامعة وهران، السنة الجامعية 2006-2007، ص 89، ولأكثر تفصيل عُد إلى المرجع الأساسي المعتمد: بن مالك رشيد، مقدمة في السيميائية السردية، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2000، ص07.

[3] – بن مالك رشيد، نفس المرجع، ص70.

[4] – بن مالك رشيد، قاموس مصطلحات التحليل السيميائي، دار الحكمة، الجزائر، 2000.

[5] – نفس المرجع، ص 72-73.

[6] – نفس المرجع، ص 23.

[7] بورايو عبد الحميد، القصص الشعبي في منطقة بسكرة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986، ص 144.

[8] – الجويلي محمد الهادي، مجتمعات للذاكرة. مجتمعات للنسيان: دراسة مونوغرافية لأقلية سوداء بالجنوب التونسي، سراس للنشر، تونس، 1994، ص125-126.

[9] بوعلي عبد الرحمن، "نحو سوسيولوجيا للظاهرة الشعرية في المغرب الشرقي: تأملات نظرية"، مداخلة ضمن أعمال ندوة المغرب الشرقي بين الماضي والحاضر: الوسط الطبيعي، التاريخ، الثقافة، المنعقد بتاريخ 13- 14-15 مارس 1986م، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية بوجدة، جامعة محمد الأول، سلسلة: ندوات ومناظرات رقم 2، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1988، ص 549- 555.

[10] – الشريف كمال دحومان الهاشمي، أشراف الجزائر ودورهم الحضاري في المجتمع الجزائري، الدار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009.مرجع سابق، ص 79.

[11] – بوبريك رحال، بركة النساء: الدين بصيغة المؤنث، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2010، ص 97- 98.

[12] – نفس المرجع، ص 99.

[13] – الطاهر عبد الجليل، المجتمع الليبي: دراسات اجتماعية وأنثروبولوجية، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، 1969، ص 153-154.

[14] – ضاهر مسعود، "المشرق العربي المعاصر بين العصبية القبلية وعصبية الدولة القبلية"، من مجلة الفكر العربي المعاصر مجلة العلوم الإنسانية والحضارة، مركز الإنماء القومي، بيروت، العدد 24، شباط، 1983، ص 101.

[15] – رمضاني مصطفى، "ظاهرة سونا في المغرب الشرقي"، مداخلة ضمن أعمال ندوة المغرب الشرقي بين الماضي والحاضر: الوسط الطبيعي، التاريخ، الثقافة، المنعقد بتاريخ 13- 14-15 مارس 1986م، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية بوجدة، جامعة محمد الأول، سلسلة: ندوات ومناظرات رقم 2، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1988، ص 683.

[16] – نفس المرجع، ص 684.

[17] – نص من مقابلة مع أحد المبحوثين 28 سنة.

[18] – قيداري قويدر، رقصة العلاوي، بحث ميداني بمنطقة أولاد نهار، (غير منشور).

[19] – ابن ياسر عبد الواحد، حدود أشكال الفرجة التقليدية، مقاربة أنثروبولوجية، من كتاب الفرجة بين المسرح والأنثروبولوجيا، مرجع سابق، ص 40.

[20] – قيداري قويدر، نفس المرجع.

[21] – تحريشي محمد، "رقصة الصف بين الفرجة والمرجع الثقافي: قراءة سميائية في المكون التواصلي"، من مجلة التراث، العدد 08، إصدار مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، وهران، 2004، ص13.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 09 عدد: 01 السنة: 2020
ص: 648 - 660 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الموروث الثقافي لمنطقة الجنوب الغربي الجزائري عند عبد القادر خليفي (قراءة في كتابيه:"من الموروث الثقافي الجمعي المغاربي ـ منطقة عين الصفراء نموذجا" و "في التراث الشعبي للجنوب الغربي الجزائري")

The Cultural Heritage of the South-Western Algerian Region by AbdelKader Khelifi (A Reading in his two Books: "From the Cultural Heritage of the Region of Ain Sefra " and "In the Popular Heritage of South-Western Algeria")

د. خليفي سعيد*

Said Khelifi

المركز الجامعي أحمد زبانة بغليزان ـ الجزائر

Unversity center of Ghilizane- Algeria

khsaid48@gmail.com

تاريخ الإرسال:2019/09/07	تاريخ القبول:2019/11/22	تاريخ النشر : 2020/03/15

ملخص البحث

انصبَّ جهد المؤلّف الدكتور عبد القادر خليفي، في هذين الكتابين، حول رصد كثير من المظاهر الثقافية الشعبية الجمعية لمنطقة الجنوب الغربي الجزائري التي تتشابه فيها مظاهر الحياة اليومية في الأفراح والأتراح، وقد استعرض الكاتب نماذج من طقوس وممارسات شعبية، وبعضاً من فنون القول الشعبي، والتي ظلّ يرددها الصبيان في المناسبات الدينية والثقافية، كالمولد النبوي الشريف ومواسم الختان ، ويرددها الكبار للتبرك والتقرب إلى الله، كما يردد النساء مأثورات أخرى في مناسبات معينة تنتابهن حالات شعورية تحركها الأفراح تارة، وتصنعها هموم الدنيا وظروف العيش الصعبة تارة أخرى... وقد حاول الكاتب، من خلال الكتابين، أن يبرز دور الموروث الشعبي في التعبير عن هموم وانشغالات الجماهير المقهورة ، هذا الإرث الشعبي الخالد الذي ظل لفترة طويلة يحمل همَّ هذه الأمة العريقة، أصبح اليوم قاب قوسين أو أدنى من الانطفاء والضياع، مما يفرض على المهتمين والمعنيين ضرورة البحث عن سبُل ووسائل تقيه شرّ نوائب الدهر التي ألمت به، وبمقومات هذه الأمة التي صنعت مجدها ونصرها عبر الأزمان، والتي أصبحت مجرد ذكريات تتهاوى في عالم النسيان والاندثار...

* سعيد خليفي. khsaid48@gmail.com

الكلمات المفتاحية: العادات، التقاليد، صراع البقاء، الذاكرة الجماعية، الأسطورة، الفلكلور الشعبي

Abstract:

In these two books, Dr. AbdelKader Khelifi's effort focused on monitoring many of the popular cultural manifestations of the southwestern Algerian region, whose aspects of daily life are similar to the happy and sad moments. The popular saying, which has been repeated by boys in religious and cultural occasions, such as the glorified prophet's birth and the seasons of circumcision, and is repeated by adults to bless and approach God, as women too on certain occasions with emotional situations driven by happy moments sometimes, and sad moments driven by the concerns of the difficult living conditionsat other times. The writer tried, through his two books, that highlight the role of the popular tradition to express their worries and concerns of the oppressed masses, which did not find a way to express it except the spoken word, especially in the colonial era, is now close to extinguishing and being lost. This imposes on those concerned people to search for ways and means to prevent the evil of the episodes of eternity that have befallen it, and the elements of this nation, which has made its glory and victory through time, and which have become mere memories falling apart in the world of oblivion and extinction...

Keywords: Customs, Traditions, Survival Struggle, Collective Memory, Myth, Folklore**.**

تمهيد

لا يمكن لأي أمة من الأمم أن تحقق التقدم والرقي الحضاري إلا بتفعيل مقومات بقائها واستشراف مستقبلها، فتراث الأمم وماضيها يشكل نقطة الانطلاق إلى الأمام بما يحمله من شحنات إيجابية تتجلي فوائدها في تقوية الصراع وتفعيله من أجل البقاء والاستمرار، لتحقيق الأفضل والأحسن، والتراث الشعبي الجزائري، كونه موروثا ثقافيا واجتماعيا وتاريخيا، يظل مقوّما هاما من مقومات هذا الشعب ومعالم هويته، وهذا ما تطرق إليه الباحث الأستاذ الدكتور عبد القادر خليفي في كتابيه: " من الموروث الثقافي الجمعي المغاربي ـ منطقة عين الصفراء نموذجا" و"في التراث الشعبي للجنوب الغربي الجزائري ")..فما هي مظاهر الثقافة الشعبية في هذه المنطقة في ضوء ما جاء في محتوى الكتابين؟ وما الأبعاد الاجتماعية والنفسية والأخلاقية التي يمكن أن

تكون قد حققتها تلك العادات والتقاليد على الفرد والمجتمع ؟؟ وإلى أي مدي يمكن أن نستلهم العبر والعظات من ماضينا وما يحمله من قيم إنسانية وحضارية لبناء حاضرنا ومستقبل أجيالنا، أم أن كل ذلك لا يعدو أن يكون مجرد حكايات تحكى وأساطير تترد للترويح عن النفس، وإشباع لحاجات وجدانية ونزوات إنسانية عابرة..؟؟

وقد كانت للكاتب الجزائري عبد القادر خليفي رؤية نقدية للموروث الثقافي الشعبي لمنطقة الجنوب الغربي الجزائري من خلال استعراض منهجي لكثير من مظاهر هذا الإرث اللامادي من المادة المعلوماتية التي جمعها في كتابين من الحجم المتوسط، مستلهما ما تحصل عليه من مصادر متنوعة ومتعددة :

الكتاب الأول:

من الموروث الثقافي الجمعي المغاربي (منطقة العين الصفراء نموذجا) صدر عن دار الأديب للنشر والتوزيع بوهران سنة 2006 يتضمن مجموعة من الموضوعات والعناوين جاءت ضمن فصلين، فصل أول معنون بالحياة الشعبية في منطقة العين الصفراء، وفصل ثان عنوانه مواسم ومناسبات، فأما الفصل الأول فيندرج تحته خمسة عناوين :

أولا منطقة العين الصفراء ، الطبيعة والإنسان:

تحدث فيه عن موقع المنطقة ككل وهو الجنوب الغربي بالأطلس الصحراوي بسلسلة جبال القصور بالمحاذاة من الحدود المغربية إلى تخوم منطقة بشار جنوبا، متحدثا عن مناخها شبه القاري البارد شتاء الحار صيفا، مشيرا إلى نشاط أهالي هذه المناطق المتمثل أساسا في الرعي وتربية الماشية ومزاولة بعض النشاط الفلاحي، وتحدث في هذا المبحث أيضا عن عراقة الإنسان الذي استوطن هذه الأرض منذ أمد بعيد جدا، من خلال حديثه عن الصخور المنقوشة المتواجدة في هذه المناطق بكثرة والتي " تدل على تقدم إنسان المنطقة في عصور ما قبل التاريخ، والذي عبر عن أفكاره بتلك النقوش"[1]، وجسد من خلالها نمط الحياة الذي كان سائدا في تلك العصور الغابرة..

ثانيا منطقة العين الصفراء والبناء الاجتماعي:

يبنى النسيج الاجتماعي في هذه المناطق على نظام القبيلة، أو ما يتعارف عليه أهل تلك المناطق (بالعرش) أو (الفَلْقة)، وهو نظام جماعي يخضع لقوانينه وأعرافه جميعُ أبناء العمومية تحت إمارة شيوخ القبيلة وأعيانها "للبت في القضايا التي تهم التجمع كحل النزاعات والتضامن لدفع

الدية أو الغرامة أو لمساعدة المنكوب منهم "[2]..، أما القبائل التي تعيش في هذه المناطق فهي كثيرة، ذكر الكتاب منها صنفين، صنف استوطن القرى أو ما يعرف بالقصور، وصنف من البدو الرحل الذين يعيشون عيشة التنقل والترحال بحثا عن الكلأ ومنابع الماء...

ثالثا التجمعات الشعبية في المنطقة :

تتميز الحياة في هذه المناطق بشكل علم بكثرة التجمعات من أجل التعاون والتآزر حيث نجد المواسم التي تقام عن طريق الأعمال الجماعية، منها "التويزة في البناء وحفر الآبار وجز أصواف الماشية والحصاد...وتصاحب هذه الأعمال أغان شعبية خاصة بكل عمل، إلا أن الغالب عليها هو مدح الرسول صلى الله عليه وسلم، وحكاية مولده وتربيته، مما يساعد على الحركة السريعة والتنافس بين الأقران"[3]..، ومنها الأسواق الأسبوعية التي تعد فرصة للبيع والمتاجرة، وما تقام فيها من حركات وألعاب وحلقات للمداحين، بالإضافة إلى ذلك هناك المواسم الدينية السنوية، وأهمها الوعدة، وهي تجمع كبير للالتقاء وخاصة بين أبناء الجد الواحد، للشعور بالانتماء إلى السلالة ذات العدد الكبير والنسب الشريف، وذكر من هذه الوعدات، وعدة سيدي أحمد المجدوب ببلدية عسلة، ووعدة سيدي التاج ببلدية مغرار التحتاني، ووعدة سيدي بلال، ووعدة سيدي بوتخيل بوسط العين الصفراء ...وهي مناسبات لإطعام الطعام، وذكر الله تعالى، وتلاوة القرآن، وإصلاح ذات البين..وهناك تجمعات أخرى تقام في الأفراح والأتراح من أجل التعاون والإحساس بالتضامن والتكافل الاجتماعي ...

رابعا المعتقدات الشعبية في المنطقة:

تعد معتقدات منطقة الجنوب الغربي الجزائري متشابهة إلى حد ما، نظرا للدين والتاريخ المشترك لهؤلاء السكان، وتمثل الطرق الصوفية أهم معتقد ديني منتشر في تلك المناطق، حيث نجد القادرية والدرقاوية والكرزازية والطيبية والشيخية والتيجانية...[4]، ولكل واحدة من هذه الطرق الصوفية شيوخها ومريدوها وأورادها، وقد مثلت هذه المقومات سلطة معنوية كبيرة في الولاء والانصياع بما يعزز الوحدة والمصير المشترك..أما في الوقت الراهن فقد رأى بعض الحداثيين أنها مجرّد بدع وخرافات كونها "خرجت، ومن سياقها التاريخي، وفقدت معناها، في عصرنا، ولم تعد قادرة على التعبير عن الإنسان الحديث، ولم يعد بإمكان الفنان، أو الأديب، أو المثقف شعبيا كان، أو برجوازيا أن يستخرجها، ويجدد فيها الحياة بما يتلاءم مع روح العصر الحديث"[5]، الذي

انتشرت فيه وسائل تختلف كل الاختلاف عما كانت تعرفه المجتمعات خلال العهود المنقضية، لكن هذا لا يعني أن أهل هذه المناطق قد تخلوا عنها كلية، بل إن الكثير منهم ظلوا أوفياء، وازدادوا تمسكا بما ورثوه عن آبائهم وأجدادهم من عادات وتقاليد راسخة..

خامسا رواية القصص الشعبي في المنطقة:

يدخل القصص الشعبي ضمن ما يعرف بالأدب الشعبي "ويراد به الأدب غير المكتوب والمتداول شفويا في أمة من الأمم أو مجتمع من المجتمعات، فهو أدب نابع من الشعب ومتداول بين طبقاته المختلفة"[6]، ويتخذ الحكي للقصص الشعبي في هذه المناطق طرقا وأشكالا، ويشغل مواطن ومواقيت معينة، أهمها البيت والحي، أو المواسم والمناسبات، فأما البيت والحي فيخص أفراد العائلة الواحدة أو الجيران والأتراب من شبان القبيلة الواحدة أو التجمع السكاني الواحد، ففي البيوت مثلا، غالبا ما تروي النسوة والجدّات خصوصا، رواياتها للأطفال على شكل حكايات خرافية، تبعث الغبطة والسرور والفرجة في نفوس هؤلاء الأطفال..، أما في المواسم فتمثلها حلقات المداحين في الأسواق والأعياد الدينية والوعدات والمناسبات المختلفة، وتتضمن في الغالب بطولات المحاربين وبسالتهم وذكر مآثرهم في استحقاق الحق والبطش بالعدو، "وتذكر فيها حيوانات كالإبل والأغنام والذئاب وغيرها، مما يدل على أن البادية لا تزال تحافظ على أكبر كمية من التراث الشعبي القصصي "[7]، والملاحظ أن هذه الحكايات ليست مجرد كلام يقال للترفيه وكسب المال فحسب، بل هو إرث معنوي زاخر بمختلف القيم الاجتماعية والثقافية والحضارية... لذلك وجب الحفاظ عليه والاهتمام به، وهو ما يحقق الحفاظٌ على هويّة الأمّة وذاكرتها .."ويعني أيضا الحفاظ على المنتجات التي نستطيع من خلالها أن نقيس مستوى الحضارة لهذه الأمة أو تلك"[8]، وقد ظل هذا الإرث محفوظا في الذاكرة الجماعية للأمة الجزائرية عبر أزمنتها المتعاقبة...

وأما الفصل الثاني المتعلق بالمواسم والمناسبات فيندرج تحته سبعة عناوين :

أولا:الماء وطقوسياته:

من المعلوم أن الماء مصدر الحياة، فحيث وجد الماء وجدت الحياة، وحيث فُقد فقدت الحياة، ومن هنا أخذ قدسيته ومكانته المحفوظة، وخاصة عند هؤلاء الأقوام وفي تلك المناطق السهبية الجبلية التي يندر فيها الماء إلا من بعض الينابيع والآبار القليلة وتجمعات مياه الأمطار الموسمية، ولكنها لا تلبث أن تجف، نظرا لمناخ المنطقة الحار والجاف في أغلب شهور السنة، ومن

هنا نجد أن العامة ينظرون إلى الماء نظرة تبجيل واحترام وتقديس، فلذلك وجدنا أن المأثورات الشعبية والأغاني البدوية تمجد الماء وتنعته بصفات الجمال والجلال "فهو غراس الغروس...وهو عتاق النفوس...وهو رواح العروس...وهو الخارج من الفردوس..."[9]، بالإضافة إلى أغان كثيرة لا يزال الأطفال والنسوة وحتى الرجال يرددونها تمجيدا للماء نظرا لأهميته وتوقف الحياة عليه، ذكر الكتاب منها أنشودة غنجة التي يرددها الأطفال طلبا للسقيا حينما يقل الغيث من السماء ...

ثانيا:بعض أنواع التعوذ في المناطق الجنوبية:

يعد التعوذ سلوكا بشريا يلجأ إليه الإنسان حينما تواجهه لحظات الخوف، أو تداهمه الظواهر المرعبة ولا يجد وسيلة يدافع بها عن نفسه لرد هذا الطارئ، فيبادر إلى سلوك التعوذ وهو الاعتصام والالتجاء بمن يراه قادرا على دفع ذلك الخطر الداهم، ويختلف هذا السلوك من مجتمع لآخر حسب دينه ومعتقادته، وانطلاقا من أن سكان هذه المناطق من معتنقي الدين الإسلامي، فإن تعويذاتهم نابعة من مبادئ هذا الدين الحنيف، ولكن بأشكال متنوعة ومتعددة، وقد ذكر الكتاب بعضا منها، كتعويذات العقرب والأفعى ومختلف الحشرات السامة القاتلة، وتعويذات الحيوانات المفترسة كالنمر والأسد والضبع والذئب، إلى غير ذلك مما يجب الحذر منه والسعي لتجنب التعرض لضرره، " فالمستغيث يحيط نفسه بسور معنوي يقيه شر الجنة والناس، كأن آية الكرسي هي نفسها هذا السور"[10]، وقد كانت هذه التعويذات كلها مما شرعه الدين الإسلامي ووجه إليه...

ثالثا:احتفالات المولد النبوي الشريف في منطقة العين الصفراء:

من قبيل محبة هؤلاء الناس للنبي محمد صلى الله عليه وسلم واشتياقهم إليه، شأنهم شأن كل مسلم يتخذ من شخصه الكريم قدوة وأسوة حسنة، فإنهم دأبوا على الاحتفال بمولده صلى الله عليه وسلم، وقد ذكر الكتاب تفصيلا في هذا الشأن، حيث ذكر أن الاحتفالات تبدأ منذ الفاتح من شهر ربيع الأول وتدوم إلى غاية تاريخ التاسع عشر منه، تتخللها هتافات وأهازيج لا تتوقف ليلا أو نهارا، وليلة المولد، أي ليلة الثاني عشر من هذا الشهر الهجري، يسهر الجميع ويحيون الليلة بالذكر وتلاوة القرآن، بينما ينشغل الأطفال بالمدائح، أما النساء فيحضرن أهم المأكولات والمشروبات الشعبية وتطلقن " الزغاريد المتواصلة إعلانا ببزوغ يوم المولد وكأنهن يزغردن لمولود حقيقي جديد " [11]، ويستمر الاحتفال إلى اليوم السابع من المولد حيث يتم ذبح العقيقة

وتسميته صلى الله عليه وسلم، وقد ساعد هذا كثيرا في ترسيخ حب النبي واتباع سنته لدى الأجيال المتعاقبة، بما لم يمكِّن المحتل الأجنبي من زعزعة وحدتهم أو المساس بقوة عقيدتهم..كما كان له دور بارز من أجل "الإسهام في تربية المجتمع، وترهيف الذوق، وخدمة اللغة"[12]، من منطلق أن هذه الاحتفالات لم تكن مجرد سلوك فردي ترفيهي، بل هو عمل نابع عن وعي تام تحركه العقيدة الراسخة لحب الرسول صلى الله عليه وسلم..

رابعا:الحصاد وأغانيه الشعبية في منطقة العين الصفراء:

من المعروف أن الحصاد عملية شاقة جدا، لذلك لجأ هؤلاء السكان إلى التعاون والتكاتف للقيام بالعملية ضمن العمل الجماعي المخصوص المسمى بالتويزة، ويتم التنافس بين الحصّادين والتباري فيمن تكون له الغلبة والسبق في حصد نصيبه، ويستعينون في ذلك بأغاني وأناشيد دينية حماسية يرددون خلالها التهليل والتحميد والصلاة على النبي صلى الله عليه وسلم، وقد ذكر الكتاب نماذج كثيرة من هذه الأغاني والأهازيج[13]، وتحتوي هذه الأناشيد، إضافة إلى ما ذكرناه من تهليل وتحميد وصلاة على الرسول الكريم، تتضمن معاني وإرشادات ونصائح تهيّج العزيمة وتقوّي الإرادة، من أجل الصبر وزيادة الجهد ومواصلة العمل...

خامسا: أغاني الجز:

ما إن ينقضي فصل الشتاء ويحل فصل الربيع حتى يحين موسم الجز، وهو عملية قطع أصواف الماشية، وهي عملية متعبة وشاقة، وتتم بالتعاون المنظم، حيث يجتمع الجزازون كل مرة عند أحدهم لجز ماشيته، ثم ينتقلون إلى الآخر، إلى أن يستوفوا كل الماشية، ويرافق هذه العملية سلوكات وأناشيد ترفع الهمم وتقوي العزائم لدى الجزازين، وقد ذكر الكتاب عددا من القصائد الشعبية ذات المضمون المدائحي "ولهذه الأغاني إيقاعات وألحان محددة تحفظ لها الانتشار والسرعة والسهولة، وبما أنها جماعية فإن نصها لا يلبث دائما بل تصيبه التعديلات والإضافات عبر تنقلها وتواترها في الزمان والمكان" [14]..، وتبقى هذه العملية واحدة من العمليات الثابتة ذات البعد الثقافي والاجتماعي، التي تؤكد الترابط والوحدة والتمسك بالعمل الجماعي، الذي يظل سلوكا سائدا يؤكد الحياة الجماعية القائمة على التضامن والتعاون..

سادسا وسابعا:عارفة وغنجة:

على التوالي وهما أنشودتان شعبيتان يرددهما الأطفال بشكل جماعي طلبا للبركات والخيرات، ويجسدان مظهران من مظاهر التضامن وتغليب الحياة الجماعية، فالأولى متزامنة مع الوقوف بعرفة وبالليالي العشر من شهر ذي الحجة المباركة، حيث يتم جمع الحبوب ومختلف المواد الغذائية من لحوم وخضر مما توفره البيوت، ويتم طهيه وتناوله جماعيا من قبل النسوة، خصوصا يوم العيد أو اليوم الذي بعده، والملاحظ أن أنشودة عارفة[15]، هي التي يرددها البنات وهن يتجولن في بيوت الحي أثناء عملية الجمع ...

أما الثانية فهي تشبه الأولى من حيث عملية جمع الطعام وطهيه وتناوله، إلا أن الفرق بينهما هو أن غنجة يشترك فيها الأولاد والبنات من صغار السن ويرددون فيها أغان الاستسقاء وطلب الغيث خاصة عندما ينقطع المطر وتشح السماء، ولهذه العملية طقوسها ومظاهرها وتفسيراتها أيضا ، فرغم أنها دعوات خالصة لله وطلب السقيا منه جل وعلا، إلا أن امتدادها الأمازيغي يظل سلوكا ضاربا في القدم لدى شعوب المغرب العربي حتى قبل مجيء الإسلام [16]، وقد أورد الكتاب هذه الأنشودة، وهي ابتهال وانكسار بالدعاء الخالص لله سبحانه وتعالى وليس فيها مما يشير إلى غير ذلك من التوسل بغيره والالتجاء إلى من سواه..

الكتاب الثاني:

في التراث الشعبي للجنوب الغربي الجزائري، صدر عن دار القدس العربي بوهران سنة 2012 يتضمن مجموعة من الموضوعات والعناوين جاءت ضمن فصلين، فصل أول يتضمن بعض فنون القول الشعبية بهذه المنطقة، وفصل ثان عنوانه طقوس وممارسات شعبية، فأما الفصل الأول فيندرج تحته أربعة مباحث :

المبحث الأول: القصص الشعبي:

ويتناول هذا المبحث أساسا مختلف الحكايات التي يحتفظ بها كبار السن بالخصوص، وقد أشار الكتاب إلى أن منها ما هو مستمد من القصص القرآني والنبوي، باعتبار المرجعية الإسلامية التي يتبناها سكان هذه المناطق، ومنها ما هو مقتبس من الثقافة العربية القديمة، كقصص ألف ليلة وليلة، وكليلة ودمنة لابن المقفع، وقصة علقمة المشهورة، وملحمة عنترة، وبطولات السيد علي كرم الله وجهه، بالإضافة إلى " حكايات خرافية خيالية مرتبطة بمعتقدات عن حيوانات أسطورية أو عن عالم الجن والرواحين.."[17]، ومنها أيضا أسطورة الغولة ومغامرات حمو الحرايمي معها،

بالإضافة إلى حكايات كثيرة ذكرها الكتاب منسوبة إلى أبطال حقيقيين وغير حقيقيين، والملاحظ أن لهذه الحكايات أثر بالغ في مجالات شتى متعلقة أساسا بغرس قيم المروءة والشجاعة والكرم والبطولة والنبل، من منطلق أن الفرد الجزائري يفكر بواسطة هذا التراث ومن خلاله، إذْ يستمدّ منه رؤاه واستشرافاته ممّا يجعل التفكير في هذه الحالة لا يعدو أن يكون " تذكّرًا..ولذلك فحتى القارئ العربي عندما يقرأ نصّا من نصوص تراثه يقرأه متذكرًا، لا مكتشفًا، ولا مستفهمًا"[18]، في حين يبقى هذا التذكر عاملا مهما في رسم مسار حياته وتوجيهها بما يحقق الانتماء إلى الوطن والأمة من خلال الروابط المعنوية التي قامت عليها المجتمعات منذ غابر العصور...

المبحث الثاني:الشعر الشعبي :

ينتشر الشعر الشعبي في هذه المناطق بشكل كبير، حيث نجد شعر المديح والتصوف في الصدارة، هذا النوع الذي يُعنى بقصائد تمدح خير الورى محمد، وتتحدث عن فضل اتباعه والاقتداء بسيرته العطرة، كما نجد شعر البطولة والتغني بالأمجاد وتسجيل الانتصارات، بالإضافة إلى الأغراض الأخرى كشعر الحكمة والرثاء والغزل والشعر القصصي، وفي كل ذلك لا نجد الشاعر "يتناول الحدث بوصفه مستقلا قائما بذاته، أو بوصفه منجزا، إنما يتناوله بصفته حركة وسيرورة، أي بوصفه حدثا رمزا.."[19]، ولذلك كان الشعر الشعبي بهذه المناطق في مجمله انعكاسا لحياة الناس وصراعهم من أجل البقاء والاستمرار.

المبحث الثالث: الحكم والأمثال الشعبية :

من تجليات الموروث الشعبي في هذه المناطق، نجد الحكم والأمثال الشعبية، وهي أقوال تنبع من تراكم الخبرات وعصارة السنين، خاصة عند كبار السن ممن يمتلكون فطنة ونباهة فيصفون ما رأوه وعاشوه من محن أو مِنح على شكل مقطوعات شعرية متساوية، أو تراكيب لغوية قصيرة ذات وقع في النفس وتأثير في القلب، وقد تعددت أغراض هذه الحكم أيضا، ولكنها بقيت في حدود الواقع والتاريخ والعادات والتقاليد بما يسهل سبل العيش والتأقلم مع ظروف الحياة الصعبة التي يمرون بها، وقد أورد الكتاب نماذج كثيرة مما تزخر به المنطقة من الحكم والأمثال الشعبية المختلفة، منها ما يتعلق بالظواهر الطبيعية، ومنها ما يتحدث عن السنة وفصولها وشهورها وأيامها ومختلف أوقاتها، ومنها ما هو مرتبط بالدين ومختلف العبادات، ليختتم سياق الكتاب بإيراد مجموعة من الحكم والأمثال الشعبية التي تعالج قضايا اجتماعية وتاريخية وسياسية وفكرية وحضارية

متنوعة[20]، لتبقى هذه الحكم وهذه الأمثال الشعبية لسانا يتكلم بالفائدة، بما تعبر عنه وتدعو إليه من خصال حميدة، تعين على تطويع الصعاب وتسهيل ضروب الحياة...

وأما الفصل الثاني المتعلق بالطقوس والممارسات الشعبية فيندرج تحته أربعة مباحث :

المبحث الأول : الرقص الشعبي :

يعد الرقص الشعبي شكلا من أشكال التعبير، ونجده في منطقة الجنوب الغربي يتخذ طابعا جماعيا، وخاصة في والأفراح وبعض المناسبات، ومن أنواع الرقصات السائدة إلى اليوم رقصة العلاوي، وهي خاصة بالرجال، تحركها أنغام القصبة أو الغايطة وإيقاعات الطبل (البندير)، وللإشارة هذه الرقصة لا تختص بها منطقة العين الصفراء وحدها بل " تشترك فيها كثير من مناطق الغرب الجزائري، في سعيدة وسيدي بلعباس ومعسكر وعين تموشنت وسبدو..."[21]، وهناك رقصة الصف والحيدوس، ويشترك فيها الرجال وكذا النساء، ورقصة قرقابو، ويتزامن مع جل هذه الرقصات مقاطع غنائية جميلة تزيد من حماس الراقصين وانسجامهم... "ويمثل هذا الموروث عالمًا رحبًا من الذاكرة الجزائرية، لكونه يتكوّن من عالم متشابك من الموروث الحضاري، والمآثر السلوكية والقولية التي بقيت عبْر التاريخ، وعبْر الانتقال من بيئة إلى أخرى، ومن مكانٍ إلى آخر..وهي سلوكاتٌ وأقوالٌ راسخةٌ إلى يوم الناس هذا في العقل والضمير العربييْن بخاصة، ولا تُستثنى دولةٌ عربية في هذا"[22]، كما أنه يضمّ البقايا الأسطورية، للفولكلور المحلي في البيئات المختلفة سواء أكان الفولكلور القولي، أو الفولكلور النفعي، أو الفولكلور الممارس..

المبحث الثاني : المواسم الشعبية :

تعرف المنطقة مواسم كثيرة يتم فيها اللقاء والاجتماع من أجل التعارف أكثر وعقد الترابط والتآخي بين أفراد القبيلة الكبيرة وحل المشاكل والخلافات العالقة بينهم، وغالبا ما تكون سنوية مرتبطة بأماكن معينة وأزمنة معروفة، كأضرحة الصالحين، وهي ما يطلق عليه في العرف الجمعي بالوعدة، وهي مواسم للتجارة وعرض السلع المختلفة، وهي بالإضافة إلى ذلك فرصة للفرجة والتسلية " لما يجري في الموسم من احتفالات وفروسية وإطلاق للبارود، إلى جانب ما يصحب ذلك من حلقات للمداحين، وحلقات لبائعي الأدوية العشبية، وحتى بعض الألعاب السحرية.."[23]، وقد ذكر الكتاب منها وعدة سيدي أحمد المجدوب ببلدية عسلة، ووعدة سيدي التاج ببلدية مغرار التحتاني، ووعدة سيدي بلال التي يحييها الزنوج بمدينة العين الصفراء، ووعدة

سيدي بوتخيل بالقصر العتيق وسط العين الصفراء أيضا، ووعدة سيدي موسى ببلدية عين بن خليل وغيرها...

المبحث الثالث : الطرق الصوفية :

من المعروف أن الطرق الصوفية ذات منشأ ديني محض، ولكنها أخذت أشكالا واتجاهات مختلفة نتيجة انغماس الناس في حياة البذخ والترف فظهرت في وقت سابق وانتشرت كدعوة لتنبيه الناس وردهم إلى مبادئ الدين الإسلامي السمحة التي تقوم على التواضع والزهد في الدنيا وترك كثير من ملذاتها وشهواتها، والملاحظ أن لهذه الطرق الصوفية مشايخ ومريدين وأتباع تقوم علاقتهم على أساس الولاء المطلق والمحبة الربانية، ولكل طريقة أورادها وأذكارها، ومن الطرق الصوفية المتواجدة بهذه المناطق كما ذكر صاحب الكتاب، الطريقة القادرية نسبة " إلى مؤسسها الشيخ عبد القادر الجيلاني دفين بغداد سنة 561هـ/1166م وهي أم الطرق الصوفية في الجزائر بلا منازع.."[24]، والطريقة الشيخية المنتسبة لسيدي الشيخ عبد القادر بن محمد (ت1025هـ) بالمغرب الأقصى، والتي جددها الشيخ بوعمامة وأقام لها زاوية ببلدية مغرار التحتاني سنة 1875م، والتي انطلقت منها مقاومة الشيخ بوعمامة المعروفة، والطريقة الطيبية نسبة إلى أحد أقطابها سيدي الطيب بن محمد بن عبد الله الشريف مؤسس هذه الطريقة، والطريقة الزيانية، والطريقة الأحمدية الكرزازية التي أسسها الشيخ أحمد بن موسى الحسيني المعروف بمولى كرزاز (ت1016هـ)، والطريقة الزروقية اليوسفية، والطريقة الدرقاوية، والطريقة التجانية....

المبحث الرابع : الفروسية :

لقد ظلت الفروسية وركوب الخيل مظهرا من مظاهر الزينة والأنفة، حيث نجد تلك المكانة المرموقة للجواد العربي الأصيل في نفسية الرجل العربي، فقد كان وسيلة من وسائل القتال وخوض المعارك، فلا يمتطيه إلا الفارس المغوار الذي لا يشق له غبار، ونجده في فترات السلم وسيلة للعب الفروسية، وخاصة في المناسبات كالأعراس والأعياد الدينية والوعدات، ولهذه المظاهر نسق خاص ونظام محكم يتبعه الفرسان بما يحدده قائدهم ويلزمهم به ضمن مجموعة منسجمة تعرف باسم (العلفة)، ويكون مرفوقا ذلك بإطلاق البارود عند نهاية المشوار..

ولهذه المظاهر وغيرها أبعاد اجتماعية وإنسانية عميقة عمق هذه الطقوس والممارسات في نفوس الأفراد والجماعات في هذه المناطق، " فهي عامل لربط الصلة بين أفراد القبيلة والعشيرة

وإبقاء لرابطة الدم بتلاحم أبنائها وهي من جهة أخرى وسيلة من وسائل صراع الإنسان مع المحيط الطبيعي والاجتماعي والتكيف معه من أجل البقاء واستمرار الحياة.."[25]، وبمرور الزمن وتوالي المحن "أضحت هذه العادات راسخة في نفوس الأجيال تتوارث جيل عن جيل، وشكلت تراثا شعبيا يشترك فيه عامة الناس، يطبع سلوكهم وأفعالهم وحياتهم اليومية ويؤثر فيهم فيصبحون مدافعين عنه بمختلف الوسائل لأنه يجسد ماضيهم وماضي أجدادهم"[26]ولذلك نجد الممارسات متأصلة في نفوس الناس وعقولهم، ولا تزال بعض مظاهرها قائمة إلا يومنا هذا..

خاتمة :

وفي الأخير يمكن القول إن الكاتب عبد القادر خليفي، ومن خلال كتابيه هذين، قد بيّن أن الموروث الشعبي للأمة الجزائرية ليس مجرد عامل للترويح عن النفس وإشباع لحاجات وجدانية وإنسانية دفينة، إنما هو عامل لربط الصلة بين ماضي الأمة وحاضرها ورسم مستقبلها، كما يؤدي دورا مهما في تنشئة الفرد وبلورة شخصيته، بما يعكسه من التحام بين العقائد والقيم ونقلها من جيل إلى جيل، ونقل السلوك الحضاري التقليدي بما فيه من أنماط سلوكية متكررة، وتقوية المُثل الأخلاقية والأعراف الاجتماعية، وهو من جهة أخرى وسيلة من وسائل صراع الإنسان مع المحيط الطبيعي والاجتماعي والتاريخي، والتكيف معه في كل الظروف من أجل البقاء والاستمرار، فهو مقوّم هام من مقومات الشعب الجزائري ومعالم هويته ، إذ أنه كان الملهم للإبداع خلال مختلف العصور، وبخاصة منها الفترة الاستعمارية الفرنسية التي فُقدت فيها الثقافة الرسمية بفعل سياسة الهدم والإفناء الذي انتهجتها السلطات الاستعمارية طيلة تلك الفترة وما بعدها..

هوامش:

[1] عبد القادر خليفي،من الموروث الثقافي الجمعي المغاربي(منطقة العين الصفراء نموذجا)،دار الأديب للنشر والتوزيع،(د.ط)،وهران،الجزائر، 2006،ص11.

[2] م.ن،ص13.

[3] م.ن،ص15.

[4] ينظر، م.ن،ص19.

[5] لويس عوض،ثقافتنا في مفترق الطرق،دار الآداب،(ط2)،بيروت،لبنان،1983،ص57.

[6] يسري عبد الغني عبد الله، الأدب الشعبي والأسطورة، مجلة عود الند، مجلة ثقافية فصلية، عدد 94، 2014، ص27.

[7] لويس عوض،ثقافتنا في مفترق الطرق ،ص26.

[8] جمال عليان،الحفاظ على التراث الثقافي،سلسلة عالم المعرفة الكتاب/322،الكويت،ص60.

[9] عبد القادر خليفي،من الموروث الثقافي،ص34.

[10] م.ن،ص44.

[11] م.ن،ص49.

[12] أبو القاسم سعد الله،الشعر الشعبي الجزائري..من الإصلاح إلى الثورة،(ط1)،دار مزوار،الوادي،الجزائر،ص04.

[13] ينظر،عبد القادر خليفي،من الموروث الثقافي،ص59-60-61-62.

[14] م.ن،ص66.

[15] ينظر، م.ن،ص.74

[16] ينظر،م.ن،ص87.

[17] ينظر،عبد القادر خليفي،في التراث الشعبي للجنوب الغربي الجزائري،دار القدس العربي، (د.ط)، وهران، الجزائر،2012،ص24.

[18] محمد عابد الجابري، نحن والتراث، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، (ط6)،1993 ،ص22.

[19] عبد القادر خليفي، في التراث الشعبي، ص38 .

[20] ينظر،م.ن،ص44 وما بعدها.

[21] م.ن،ص83.

[22] فاروق خورشيد، الموروث الشعبي، (ط1/1992)، دار الشروق، بيروت، لبنان، ص12.

[23] عبد القادر خليفي، في التراث الشعبي، ص90.

[24] م.ن،ص99.

[25] م.ن،ص124.

[26] بوشمة معاشو: سيدي غانم تراث وثقافة، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، 2002، ص 22.

Ichkalat journal **E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586**
Volume 09 **No** 1 **Année : 2020** **Pp(661 - 673)**

The Role of Authentic Materials in Enhancing EFL Learners' Speech Act Performance of Requests the Case of Third Year Students, English Department, University of Batna 2

دور المواد الأصلية في تحسين براغماتية أداء الطّلبات باللغة الإنجليزية لدى طلاب السنة الثالثة، قسم اللغة الإنجليزية، جامعة باتنة ٢

* DJARI Walid (PhD candidate)[1] Pr. BAHLOUL Amel[2]

جاري وليد (طالب دكتوراه)، أ. د. بهلول امال

University Mostefa Ben Boulaïd, Batna 2, Algeria

جامعة مصطفى بن بولعيد ، باتنة ٢ ، الجزائر

w.djari@univ-batna2.dz

bahloul_amel@yahoo.fr

Rec. Day : 20/02/2019	Acc. day: 08/12/2019	Pub. day: 15/03/2020

Abstract: This study investigates the use of authentic materials as a pragmatic and semantic tool that exposes learners to the language in its natural context of use and function, and more precisely, it investigates the role of authentic materials in developing learners' way of making requests, which is one of the most frequently used speech acts in the English language. This study was conducted with the participation of 64 third year students, from the English department of Batna, University Mostefa Ben Boulaïd. The treatment was applied on one group, in comparison to a control group, a pre-test and a post-test were administered and findings prove that authentic materials help develop learners' way of performing requests in the target language.

Keywords: authentic materials; pragmatic competence; requests; EFL.

ملخص :يهدف هذا المقال الى دراسة ومعاينة الدور الذي تلعبه المواد الأصلية في تحسين وتطوير مهارة طلاب اللغة الانجليزية في تأدية الطلبات باللغة الانجليزية بطريقة براغماتية بحتة جد شبيهة

* DJARI Walid. w.djari@univ-batna2.dz

بتلك التي يقوم بها الناطقون الاصليون للغة الانجليزية. ومنه اجريت هذه الدراسة بمشاركة 64 طالبا في السنة الثالثة من قسم اللغة الانجليزية جامعة مصطفى بن بولعيد بباتنة ، اين تم تدريس 32 طالبا بمواد اصلية عكس البقية، وتم إجراء اختبار مسبق وآخر نهائي لتثبت النتائج أن المواد الأصلية تساعد في تطوير طريقة المتعلمين في أداء الطلبات باللغة الإنجليزية.

الكلمات المفتاحية: مواد أصلية، الكفاءة البراغماتية، الطلبات ،تدريس اللغة الإنجليزية

1. Introduction

The interest in teaching English as a foreign language has shifted from having to teach form rather than meaning, to equipping the learners to become more aware of the pragmatic differences between the target language and their mother tongues, in addition to being able to appropriately perform speech acts in the target language has been emphasized since the emergence of various models of communicative competence that included and highlighted pragmatic competence (Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996; Canale & Swain, 1980). The focus thus is making the learners reach a native-like fluency and suggestiveness using English as a foreign language.

This kind of interaction requires a well-developed communicative competence, in which learners can establish a meaningful and pragmatically correct conversation without any break downs in meaning or interference from the mother tongue, where learners often resort to translating utterances and speech patterns from their mother tongue to the target language to convey a certain meaning and do a certain function such as apologizing, requesting, refusing and other speech acts. A fully competent EFL learner would be able to establish conversations without resorting to their mother tongue; they would be communicating efficiently and using the target language in a functional way even with natives without having any pragmatic breakdowns or translation.

This study aims at investigating how authentic materials help developing learners' ability to make requests in a pragmatically correct manner, by exposing them to authentic

situations where requests are made. This exposure, by using authentic materials, will help create a suitable atmosphere for modals of requests to be channeled to learners. Authentic materials will help create a bridge in which such a rich genuine input is transferred to them, and by that raising their awareness of the norms of making requests in the English language**.**

1.2 Hypothesis

The exposure to authentic materials will help the learners develop their pragmatic competence and improve the way they make requests in the target language.

1.3 Research Questions

To what extent do authentic materials help develop learners' way of making requests?

2. Objectives of Teaching EFL

The focus on pragmatic competence and communicative teaching in general have been the major concern in teaching English as a foreign language since 1972 when Hymes introduced the concept of communicative competence. This has sat new objectives for teaching EFL such as having learners able to communicate effectively. This shift considered interaction as one of the most prominent parts of learning a language.

In addition, this shift is related to the field of linguistics becoming an active field of study and being taken into account in matters of use and function of language rather than form and usage Widdowson (1989). Hymes (1980) argues that it is not sufficient to use the language itself as a form but what's more important is to use the language to do something. Thus, it is clear that the objectives of TEFL transcend the form and would rather focus on developing learners' pragmatic competence, to teach the language as a social pragmatic tool to enable learners to perform social acts, and making form and meaning, rather function, serve together in one dimension, the functional dimension, where the deep and surface structure morph in one tool.

3. What's pragmatic Competence?

The term pragmatic competence has been argued and debated since the works of Hymes (1980). There are often many different definitions of this concept and it is mostly confused with

communicative competence. Pragmatic competence is 'the ability to use language appropriately in a social context' (Taguchi, 2009). In that, pragmatic competence becomes a part of communicative competence, as Canale & Swain (1980) argue that pragmatic competence is one of the constituting competences among others such as grammatical, strategic and sociolinguistic competences.

Oller (1979) on the other hand, takes another approach defining pragmatics, by referring to it as an interdisciplinary term that combines psycholinguistic and sociolinguistic factors. Oller (ibid) argues that pragmatics is about how people transmit certain feelings and how they express themselves and speech acts using the language. However, Chomsky (1981) argues that pragmatic competence and other competences must all function and find their suitable place in one system, grammatical competence for him is the knowledge of surface structures that go hand in hand with other skills and make a linguistic basis for them. He defines pragmatic competence as the ability to find functional and institutional use for the language in relation to the linguistic aims in hand. However, despite all of the definitions of pragmatics above, Crystal (2008) makes a clear and holistic definition of pragmatic competence, which goes as follows:

> Pragmatic competence entails a variety of abilities concerned with the use and interpretation of language in contexts. It includes speakers' ability to use language for different purposes—to request, to instruct, to effect change. It includes listeners' ability to get past the language and understand the speaker's real intentions, especially when these intentions are not directly conveyed in the forms—indirect requests, irony and sarcasm are some examples. It includes command of the rules by which utterances are strung together to create discourse. This apparently simple achievement to produce coherent speech itself has several components—turn- taking, cooperation, cohesion. (P.43)

This definition includes the most important components of

pragmatic competence that make learners of EFL and native speakers alike pragmatically competence, these components are being able to use linguistic codes for many functions and speech acts, the ability to decode nonliteral forms such as sarcasm, and knowing about the rules to create a coherent course. As a consequence, mastering all of these three aspects gives the speaker or listener the ability to properly function within the terms of social and culturally bound use of the language.

4. Speech Act Theory

Morris' (1938) work the philosophy of language gave a basis for speech act theory to emerge, in addition to Austin J. L (1962) who developed Morris' work in the philosophy of language and thus giving the concept of doing things with words a new dimension rather than the basic philosophical root. Searle et al. (1980) defines speech act theory to be a theory that undertakes the assumption that the smallest unit of communication is neither a sentence nor an expression, but it is a performative act, with a certain functional use such as requests, questions, stating, thanking, and ordering. Any speaker, who performs one of these speech acts by uttering one of these utterances, however, the linguistic structure or unit, in this case a sentence, is not to be confused with the performance of the 'act' itself.

This notion was similar to that of Austin's (1962) where speech acts such as those mentioned above are considered to be 'illocutionary acts'. These acts often function in a structural manner but result in actions beyond form and such results are reflected in their effect on the hearer on a level that goes beyond comprehension such as convincing, persuading, annoying and amusing, therefore they represent the end of action or the receiving end of illocutionary acts, and they are called 'perlocutionary acts'.

Searle (1976) argues that Austin's (1962) classification is ambiguous, and does not clearly distinguish between the types of illocutionary acts. Thus, he presents five alternative 'basic' kinds of illocutionary acts as follows:

- Representatives or assertives such as claims and assertions
- Directives such as requests, instructions and suggestions

- Commissives such as promises
- Expressives such as apologies and compliments
- Declarations such as making a declaration

4.1 Requests

Following Searle's classification (1976), requests are considered to be a directive act. Trosborg (1995, p.8) defines requests as an illocutionary act that conveys the desire of the requester to perform an act that goes for his/her favor to the 'requestee'. Trosborg adds that the request can occur beyond verbal goods and services such as a request for an object or a favor in the shape of action, or it can be about verbal needs such as asking for information.

Also, needed act meant by requesting can occur post-utterance, either in the near or far future or with an immediate effect. Therefore, unlike other speech acts, requests are considered to be 'pre-event' because it occurs before the event takes place unlike apologies for complaints for example (ibid.)

In addition, requests can vary in power difference, social distance and the amount of imposition (Brown and Levinson, 1987). Thus in Taguchi's (2006) work this was mainly used to make two categories of requests, PDR-high which means requests with high level of power difference, social distance and a great amount of imposition, on the other hand PDR-low means a low level of power difference, where the speakers are almost on the same level of power with a low social distance and without imposition. The way in which requests are performed takes different strategies and different choice of words and levels of directness. The first kind PDR-high often requires a high level of politeness from the interlocutor with less power in addition to indirect ways of requesting. However, PDR-low often takes direct strategies and less polite language formulas as means to perform the desired request.

This classification offers a quite important basis to analyze the patterns and formulas in which requests are performed, it can also be of a great significance for comparative cross-sectional studies such as Taguchi (2006). However, this study adopts this

model for a different purpose, it takes it as a standard way to balance the performed speech acts under investigation. That means that in order to assess learners' request performance both varieties of requests, PDR-low and PDR-high, must be assessed. This creates a basis for the fieldwork conducted by this study and offers the needed contexts and situations to realize both kinds of requests. However, comparing which patterns of requests are more or better performed by learners falls out of the scope of this study.

5. The Treatment

Authentic materials have been heavily discussed throughout the decades and are often associated with communicative language learning. The definition of this term has been argued and many definitions have been presented, such as the realism such materials provide and expose the learners to (Morrow, 1977), the nature of task presented and the nature of assessment (Bachman, 1991), and the nature of the interaction between the participants and the authentic material presented (Widdowson, 1979).

The latter approach serves as a basis for this study as Widdowson's definition tends to be holistic and takes into account most of the element that makes language and its use authentic. Widdowson (ibid) argues that authenticity relies on a 'congruence' of the intentions of the speakers and the interpretation of the hearer which forms a mutual knowledge of conventions. Thus, only the exposure to authentic materials is not enough without knowing the conventions that produce and generate an authentic interpretation and response. In addition, he argues that the term authenticity is what learners will achieve, not what they start with.

Therefore, the same approach is adopted in this study, where authentic or genuine act of performing requests appropriately and genuinely is the terminal goal that learners will achieve. The authenticity of interpretation of conventions and learners' performance is developed and measured in a context related manner. Thus, choosing the appropriate discourse that learners will be exposed to and the situations included in the

WDCT are significant. The discourses chosen for learners were mainly situations were requests were performed such as sit-com shows, TED-Talks, e-mails, letters, political speeches and university related discourses where requests are performed. These varying discourses share many common features with the learners' interest and needs for communication, thus establishing a selection of materials and discourses and the kind of discourse that caters to learners' needs (Widdowson, 1979).

The materials selected for implementation are various in nature from listening podcasts, slams, audio-visual materials and written texts. The four skills were all taken into account to stimulate learners' pragmatic competence of making requests on many levels. The same approach was applied on the control group, where contrived materials were implemented.

6. The Fieldwork

6.1 Participants

The sample of the subjects chosen to be a part in this study consists of 64 learners of English in the department of English, University of Batna 2. The sample was originally one group, but later on learners were randomly appointed into two different groups using simple random sampling technique. The first group was labeled as a control group (CG) that did not receive the treatment and was taught in a traditional manner using contrived materials adapted to an EFL classroom where requests often take a certain static pattern that is often found in EFL textbooks. However, the second group which consisted of half of the sample (32 learners) was taught using authentic materials rich of pragmatically suited content where scenarios of making requests of different levels of formality, power difference, and social distance of imposition were exhibited and by that it was labeled as experimental group (EG).

6.2 Procedures

In addition to what has been noted above, this study was conducted using an Experimental Design, the data was collected from the two groups, control and experimental group, accordingly. This Experimental design is the simplest and most reliable with a high level of validity, thus it was adopted to show

the effect of the treatment on the experimental group in contrast with the control group that was not administered the treatment. This design, in addition to the simple random sampling technique will give less chance for random occurring and make the study more significant and valid.

Also, two tests were administered, a pre-test and a post-test, to assess and determine that the two groups were homogeneous before conducting the experiment and exposing the EG to the treatment. Thus, the pre-test served as a background for application of the treatment and a valid basis for the results that show the size of the effect of the treatment.

6.3 Instruments

This study used a written discourse completion (WDCT) test in order to assess the learners' pragmatic ability in performing a specific speech act, which is a request performing act. WDCT were first used by Levenston and Blum (1978) as cited by Kasper and Dhal (1991). This test requires the subjects to read a description of a certain situation that vary in degree of power difference, size of imposition and social distance which tests both learners' pragmatic comprehension and production, in addition creating two types of situations. The first type is associated with power equality, with small distance low degree of imposition (PDR-low). The second type includes a greater power of the listener, large distance and high degree of imposition (PDR-high) (Brown & Levinson, 1987; Taguchi, 2006).

Therefore, the WDCTs, in both the pretest and posttest, include four situations two are PDR-high and two are PDR-low, even though the difference of ability of performance between PDR-high and PDR-low falls out of the scope of this study, the construction of a reliable and a valid test that represents both high and low PDRs would truly reflect the essence of making requests in both types. Additionally, each situation is ranked according to directness, politeness, grammar and discourse control, all measured on a scale from 0 reflecting no performance at all, to 5 which reflects excellent performance, which makes a scale for rating appropriateness (Hudson et al., 1998; Taguchi, 2006).

6.4 The Treatment

The treatment was applied to the experimental group following the experimental design explained above. The treatment, being authentic materials, made by native speakers for non-educational purposes and meant to revolve around everyday life situations in which different forms of requests of varying degrees of imposition, social distance and power were performed. During this course of Oral Expression, all of the four skills were tackled by exposing the learners to a variety of authentic materials, such as podcasts, news and current affairs videos, YouTube videos, Vice News short documentaries, written materials such as emails, letters, public requests and so on. The learners later were asked to role-play situations in which requests were performed according to the authentic formulas they extract from such authentic materials.

However, the exposure to audio-visual materials was faced with some classroom constrains in which a necessity to implement a flipped-classroom technique where learners are required to watch the videos at home and do the practice in the classroom after extracting the needed language as a homework. In addition, the control group was taught using contrived materials that tackle the four skills as well, in the same manner and had role-plays after in order to make sure that learners were taught using the same techniques but the only difference between the control group and experimental group was the implementation of authentic and contrived materials.

6.5 Data Collection

The collected data were analyzed in a descriptive and inferential statistics to test the hypothesis mentioned above, in addition, these kinds of statistics offer a simple systematic description of the data acquired. Furthermore, the significance value is estimated to be 0.05, any value that falls less than 0.05 will have significance, any values that go beyond the set value will prove lack of significance. The data, as mentioned before, were collected through a post-test and a pre-test where subjects were acquired to fill a WDCT, later on the scores, means, t-value, significance and standard deviation were counted, compared and analyzed.

7. Results and Discussion

In order to test the hypothesis provided, the means of the CG and EG achievement were compared before and after applying the treatment on the EG, in addition to measuring the effect that treatment has on learners' performance in making requests in the target language. Furthermore, the comparison of means before the treatment was administered, aims at showing how homogenous the two groups, CG and EG, are. The results obtained are in exhibited in Table 1

Pre-test Comparison between CG and EG					
	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pre-test	Control Group (CG)	32	10,53	1,626	,287
	Experimental Group (EG)	32	10,41	1,456	,257

Table 1: Obtained Pre-test Results of CG and EG

The results of the pretest show little difference of means estimated to be 0.12, and a t-value of 0.32 as it is shown in table 1. This provides a homogenous background for the implementation of the treatment and measuring its effect in a precise manner.

Post-test Comparison between CG and EG					
	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Post-test	Control Group (CG)	32	10,81	1,512	,267
	Experimental Group (EG)	32	15,44	2,828	,500

Table 2: Obtained Pre-test Results of CG and EG

An independent t-test was used to compare the means of the CG and EG in the post-test in order to measure the effect of the treatment on the EG. It is clear that the EG performed better than the CG, by comparing the means of both groups, the EG means is 4.63 higher than that of the CG. The t obtained is 8.159, which shows the existence of difference between the two means. In addition, the p-value obtained is 0.004 which falls far less than

the significance value 0.05, which means that the results are very significant. Therefore, the results indicate that the implementation of authentic materials helps the learners to improve the way they make requests in the target language.

8. Conclusion

This study aims at highlighting the importance of the cultural context that authentic materials provide in order to successfully perform speech acts, specifically, performing requests in English. The importance of context lies in the claim that the best way to assess pragmatic ability and performance lies in the communicative situation that surrounds the subjects. Authentic materials brought the different formulas that natives use to perform requests to the attention of the learners' and WDCT provided the communicative contextual situation in which the speech act of requests was performed. Thus, the findings obtained from the data analysis factually support the hypothesis that authentic materials help learners perform speech acts accurately, and developing their pragmatic competence.

9. Bibliography List:

Austin J. L. (1962). *How to Do Things With Words*. Oxford University Press.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Bachman, L. F., & Palmer, a. S. A. S. (1996). Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. *Oxford Applied Linguistics*. https://doi.org/10.2307/328718

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, *1*(1), 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1

Chomsky, N. 1965 Aspects of the theory of syntax. Cambridge Mass. MIT press.

Chomsky, N 1981 Rules and representation. Basil Blackwell Oxford.

Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Blackwell Publishing Ltd. https://doi.org/10.1002/9781444302776

D. Brown and T. Hudson et al. (1998). The Alternatives in Language Assessment. *TESOL Quarterly*, *32*(4).

Kasper & Dhal. (1991). Research Methods In Interlanguage Pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, *13*(2), 215–247. https://doi.org/10.1017/S0272263100009955

Morris, W. (1938). *Foundations of the Theory of Signs*. University of Chicago Press Cambridge University Press. https://doi.org/10.2307/2267781

Morrow. (1977). *English for specific purposes*. (Susan Holden, Ed.) (Modern Eng). [London] : Modern English Publications.

Oller, J. (1979). *Language Tests at School*. LONGMAN.

P. Brown and S. Levinson. (1987). Politeness Some Universals in Language Use. In *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.

Searle, John R., Ferenc Keifer, M. B. (1980). *Speech Act Theory and Pragmatics*. (J. R. SEARLE, Ed.). D. REIDEL PUBLISHING COMPANY DORDRECHT:

Searle, J. R. (1976). A Classification of illucutionary acts. *Language in Society*, *5*.

Taguchi, N. (2006). ANALYSIS OF APPROPRIATENESS IN A SPEECH ACT OF REQUEST IN L2 ENGLISH. *International Pragmatics Association*, *16*, 513–533.

Taguchi, N. (2009). *Pragmatic Competence*. Mouton de Gruyter.

Trosborg, A. (1995). *Interlanguage Pragmatics Requests, Complaints and Apologies*. Mouton de Gruyter.

Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford University Press.

Widdowson, H. G. (1989). Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*, *10*(2), 128–137.

Yasmina NOUAR, *Linguistic Competence, Communicative Competence, Pragmatic Competence and their Implications for Foreign Language Teaching and Testing,* Revue des Sciences Humaines – Université des Frères Mentouri Constantine 1

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586
Volume 09 No 1 Année : 2020 Pp(674 - 685)

Computer Mediated Communication Impact on EFL Learners' Fluency

[*] Dr.Sabrina BAGHZOU
د. سميرة بغزو
University of Khenchela- Algeria
جامعة عباس لغرور خنشلة– الجزائر
bsabrina083@gmail.com

Rec. Day : 07/12/2019	Acc. day: 04/02/2020	Pub. day: 15/03/2020

Abstract
The present study aims at investigating the impact of Computer Mediated Communication (CMC) on first year students' oral fluency in an EFL classroom setting at the department of English in the University of Abbes Laghrour Khenchela. An Ex Post Facto research was conducted. We hypothesized that students who are exposed to a certain amount of computer mediated communication are more likely to produce more authentic conversations, in particular, and oral fluency, in general. To verify our hypothesis, we identified two groups among 40 students, one having our independent variable (CMC exposure) and the second relatively lacking it. To perform this selection, we conducted oral interviews with and administered a questionnaire to the students. Subsequently, to measure our dependent variable (oral fluency), we submitted the students to the speaking section of the TOEFL test. Analysis of the results revealed a significantly higher oral fluency amongst computer mediated communication users. From those findings we recommend implementing CMC tools and methods in EFL classroom settings to help increase oral fluency amongst EFL learners.
Keywords : Computer Mediated ; Communication ; Impact ; English as a Foreign Language ; learners Fluency

الملخص:
تهدف هذه الدراسة إلى دراسة تأثير التواصل بوساطة الحاسوب على الطلاقة الشفوية لطلاب السنة الأولى في قسم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بجامعة عباس لغرور خنشلة. قمنا بإجراء بحث أكس بوست فاكتو بعد أن افترضنا أن الطلاب الذين يتعرضون إلى قدر معين من التواصل بوساطة الكمبيوتر هم أكثر انتاجا لمحادثات أكثر واقعية على وجه الخصوص وأكثر طلاقة شفوية بشكل عام. للتحقق من فرضيتنا ، اخترنا مجموعتين من بين أربعين طالبًا ، إحداهما تحتوي على متغيرنا المستقل (التعرض لوسائل الاتصال الحاسوبية) والثانية تفتقر إليها

[*] Dr.Sabrina BAGHZOU. bsabrina083@gmail.com

نسبيًا لإجراء هذا الاختيار ، كما أجرينا مقابلات شفوية مع الطلاب وقمنا بإعداد استبيان بعد ذلك . لقياس المتغير التابع لدينا (الطلاقة الشفوية) ، عرضنا الطلاب إلى قسم التحدث في اختبار التوفل وكشف تحليل النتائج وجود طلاقة شفوية أعلى بكثير بين مستخدمي الاتصالات بوساطة الكمبيوتر. بناء على هذه النتائج ، نوصي بإدخال وسائل الاتصال بواسطة الحاسوب في المناهج و طرق التدريس في أقسام اللغة الإنجليزية للمساعدة في زيادة الطلاقة الشفوية بين متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

الكلمات المفتاحية: الاتصالات بوساطة الكمبيوتر ؛؛ تأثير ؛ اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ؛ المتعلمين، الطلاقة

Introduction

Language teachers have always claimed that teaching fluency is a difficult task. Still, some regular professionals –waitresses, taxi drivers- in native speaking settings make a distinction between fluent and disfluent speakers (Derwing, Rossiter, Munro, & Thomson, 2004). The trouble in achieving a clear definition of fluency is represented in the fact that fluency actually encloses a variety of language aspects (Brown, 2003; Biber D. , 2009; Derwing, Rossiter, Munro, & Thomson, 2004). Brown expressed his opinion on fluency by saying that "a person is said to be a fluent speaker of a language when he can use its structures accurately whilst concentrating on content rather than form, using the units and patterns automatically at normal conversational speed when they are needed." (Hartmann & Stork, 1976, p. 6).

Considering the fact that both Computer Mediated Communication science and Oral fluency are indispensable parts of our daily lives as EFL academia, a merging point is appealing to fill the fluency gap through the use of CMC as a tool to access ample amount of authentic resources.

There are no major differences in the various attempts to define Computer Mediated Communication (CMC). It refers to any human interaction attained through the means of computers. Susan Herrings (1996) puts it, "CMC is communication that takes place between human beings via the instrumentality of computers". "Baron (1998) defines it as "a domain of information exchange via computer" (p142). According to (Stoerger, 2012, p. 3), it is "Communication that occurs between two or more individuals who are connected to each other through separate, networked computers". Clearly, there is a consensus that it is communication/interaction taking place between humans through the medium of some computer technology. However, we would like to adhere to Bodomo's definition (2010) :

"For us CMC is defined as the coding and decoding of linguistic and other symbolic systems between sender and receiver for information processing in multiple formats through the medium of the computer and allied technologies such as PDAs, mobile phones, and blackberries; and through media like the internet, email, chat systems, text messaging, YouTube, Skype, and many more to be invented." (p. 6)

The growing development of new technologies came with new literacies, skills and strategies required by a wide range of tasks to be fulfilled in multimodal environments, among which is communication through the medium of the Internet (Castek, 2007; Leu, 2004). Jewitt draws attention also to the way multimodalities of new technologies may even change interaction and communication in classroom environments (2013). The effects of multimodal technologies on learning has been the main subject matter of considerable number of studies during the last decades (Kress, Jewitt, Ogborn, & Tsatsarelis, 2001; Price, Davies, Farr, Jewitt, & Roussos, 2012; Jewitt C. , 2013; Jewitt C. , Technology, Literacy, Learning: A multimodality approach, 2008; Jewitt C. , The Move from Page to Screen: The multimodal reshaping of school English).

1- Problem of the study

Algeria is so open to the world that the English language has become required for cultural understanding, and every cross-cultural communication endeavor for all kinds of purposes. Nowadays, foreign sojourns of the (EFL) academic community, the economists and politicians, require them to have a certain level of communication competence. They are conscious that a successful international understanding relies so much on direct communication between the concerned parties rather than the dependence on translation services. During my academic experience as an EFL teacher at the University of Abbes Laghrour –Khenchela, I noticed that most EFL learners lack one of the most important aspects of language, which is fluency. Learners have ideas to share, but the fluency barrier hinders their message transmission, which is at the heart of communication deficiency this study is concerned with.

Modern theories in education minimize the power of the teacher as the only transmitter of knowledge, and favor more independent methods such as the learner-based approach that fosters learners' autonomy. The case of English as a Foreign Language (EFL) classroom is no exception. Generating life-like experiences proved to be efficient and

got a lot of praise and positive feedback among its researchers and users. (Biber D. S., 1999; Chambers F. , 1997; Derwing, Rossiter, Munro, & Thomson, 2004). Life-like experiences can be generated through many methods (Brown, 2003). One of them is Computer Mediated Communication (CMC) (Bodomo, 2009). The problem to be examined in the EFL settings is; therefore, the lack of oral fluency among the learners. This quality is necessary in order to move further in the learning process. Speaking skills are important to take language learning to the next level, to get passed the basic alphabetic related matters and discuss other aspects. In order to achieve oral fluency, we will examine the effect of CMC on university students' oral fluency and production of authentic oral conversations.

Little research has been conducted to address this topic in Algeria. Moreover, many researchers whether in Teaching English to speakers of other languages (TESOL) or Teaching English as a foreign language (TEFL) have tried to research the exposure to language and its effects on fluency. It has been agreed for example that fluency increases after a period of study abroad (Freed B. F., 2004; Freed B. F., 1993). However, when it comes to other methods of instruction to be designed to solve the dilemma, little methods have been introduced to enhance students oral fluency and even fewer have been tested.

2-Research questions and hypothesis

The main hypothesis that we set for this study is the following:

H1 University students who are exposed to daily or frequent use of CMC are more likely to be more fluent while speaking in the oral classroom, thus producing authentic conversations in particular and oral fluency in general.

This study results will answer the following questions:

1. Does frequent CMC use have an impact on university students' oral fluency?
2. What is the extent of that impact?

3-Aim of the study

In this study, we aim to shed light on the benefits of using computer technology in order to improve EFL learners' fluency. Based on the line of thinking described by Stoerger (2012), "even within face-to-face educational settings, online technologies enhance learning and help present alternative educational options to students. Educators can and should embrace such methods to experience them now and to prepare for the next innovations" (Stoerger, 2012, p. viii). This falls under the

vast discipline of Computer-Mediated Communication. This discipline has become as diverse and complex as the fields it uses, namely "computer science, information technology, communication studies, linguistics, literacy, education, business, ethics, and law" (Bodomo, 2009, p. x). This interdisciplinarity came as a result of the great influence CMC has had on each and every aspect of human life. Higher education is no exception (Ryan, 2012). Extensive research attempted to cover the different influences new computer technologies have on students' lives and behavior, as well as how to use those same technologies to improve learning (Ryan, 2012; Valentino, 2012; Dumova; Bodomo, 2009; Stoerger, 2012). Our study, though, deals with a local setting about which few research has been conducted.

4-Definition of terms and variables

Computer mediated communication: any human communication that takes place through the use of technology –the instrumentality of computers-, it takes many forms that are constantly evolving as the technology we use does (Herring, 1996, p. 9).

Oral fluency: The ability to use linguistic competences in different settings. In a native-like manner (Chambers F. , 1997, p. 6).

5-Research methodology

To investigate the role of CMC in students' oral fluency, and the development of their oral performance in the target language, we hypothesized the following:

- Students who use CMC means are expected to have a better level of oral fluency compared to the students who don't use CMC in their daily life.

We opted for an ex-post facto research design (After the fact study), a dictionary meaning for the ex-post facto is; done, made, or formulated after the fact (dictionary, 1928). Ex post facto study is considered to be a research category where investigations, measurements of the variable to be studied is undertaken right after another variable occurs. Thus researcher manipulation is eliminated (Salkind, 2010). The research design is dependent upon the research questions (Nurs, 1997). The optimal research settings in which an ex post facto design is not only a necessity but a requirement is when a social sciences research is conducted. Whenever, manipulation of certain human characteristics is out of the researchers reach. (Goes, 2013). " it is a substitute for true experimental research and can be used to test hypothesis about cause-and-effect or correlation relationships where it is not practical or ethical

to apply a true experimental, or even a quasi-experimental, design" (Goes, 2013, p. 1).

This choice was made meticulously for two main reasons. Firstly, the possibility of conducting a true experiment to investigate this question seems unrealistic. Secondly, manipulating human responses and interaction through a true experiment would provide ungenuine results (Goes, 2013). That is why the natural course of an ex-post facto research design would serve this research objectives.

For the aforementioned reasons, an ex post facto design was selected. We divided our research into two phases. Phase one was to identify our sample. We needed to define two categories amongst the population under study. To do so, we designed a questionnaire to distinguish CMC users from non-users. Both open ended and close ended questions were introduced and the results yielded a clear distinction.

5.1.Research design

The present work aims at investigating the hypothesized cause/effect relationship between first year students' oral fluency in English as a foreign language in Abbes Laghrour University, Khenchela; and their CMC use. In order to test our hypothesis, we conducted our research based upon the ex-post facto methodology. Our study was administered through two phases.

Phase one is the stage where we attempt to make a clear distinction between two categories from our sample. The first category consists of the students who are exposed to daily CMC use. The second represents those who have little to no CMC exposure.

Phase two consists in assessing the two categories' oral fluency by means of TOEFL ibt oral section test. That is adopted from an authentic test provider -Educational Testing Services (ETS). The results of the standardized oral test of the two groups were measured and compared to test the hypothesis.

5.2.Population and Sampling

Our population consists of 177 first year English students at the University of Abbes Laghrour Khenchela. Divided into 5 administrative groups. The population female to male ratio is 70:30. Researchers and theorists (Ilker Etikan, 2016; Saunders, 2012) asserts that sufficient data can be obtained through the study of a portion of the population; that is, a representative sample. Ours consists of a convenient sample of 40 students. We selected two out of 5 administrative groups as random sampling was technically impossible. That later number will then be

reduced to 20 students after defining the independent variable carrier group and the non-carrier. (CMC users/ non-users)

The choice of this population is made based upon the following reasons. First year students have been exposed to a minimum level of academic English tutoring. Thus they have not encountered a large amount of fluency related problems. Also any (CMC) use they would display would be in their natural conduct and not maneuvered by any educational theories applied on them during their academic tutoring,i.e., they are to an extent clear of institutionalized language skills. That means that any language capacity they display at the speaking level will be very little impacted by their course program and mainly their language is the result of pre-university exposure or from their CMC exposure.

5.3.Materials

The nature of the issue we investigated entailed two measuring tools. Measuring CMC exposure required a qualitative tool, namely a questionnaire. In the light of the needed information, we designed the questionnaire for the first year students that would meet two main conditions: give students light about the importance of their use of CMC and its effects on their oral fluency.

To measure the students' oral fluency, we have chosen a standardized test, namely a reproduction of TOEFL oral proficiency test.

The questionnaire consists of 19 questions and is composed of three sections. Section one aims to identify CMC users from Non-users. Section two aims to measure students' knowledge about the field of CMC, identify its' presence in their lives and demonstrate its uses. Section three is designed to assess the students' opinion about the relationship between CMC and their oral fluency.

5.4.Procedure

Data collection took place in the academic year 2016/2017. The first implemented data gathering tool was an oral investigation that took place in December. The students were asked who was active in social media and who was not? Who had a personal computer and who did not? This initial investigation allowed the researcher to draw out the existence of two categories of students amongst the population. The second round of data gathering took place in February. It consisted of the students' answers to the questionnaire. The questionnaire was administered as follows, Group 1 answered the questions during a grammar class that was assigned to deliver homework, while group 2

answered the questionnaire on at the end of literary text course. On the Tuesday Wednesday that followed. The students were provided with an oral and a written brief introduction on the topic of the research and faced it with much enthusiasm. Due to its relation to technology, as they answered the questionnaire the researcher waited in the classroom to clarify any ambiguity in the questions.

The second part of our research data collection took place in the second semester, precisely an Oral session was programmed at a language laboratory. The selected students were notified on several occasions in order to ensure a high participation. The test was administered by the researcher and the oral session teacher.

6-Data Analysis and results

6.1.. Discussion of the questionnaire's results

The questions 1, 2, 3 and 4 allowed us to determine two categories amongst our sample. The first is the excessive users, or CMC consistent users, as far as this research is concerned CMC users. The second is the modest to Non-users. This step fulfills our sample break down according to the ex post facto design. One group is charecterized with the our independent variable (CMC) and another whose main characteristic is the lack of the research independent variable (CMC). 32.5% of the population were categorized as non users (13), while 67.5% of the population were categorized as users (27). We will be conducting the second part of this research on an even number from both groups and the rounded number we choose is 10 from each group. This is due to reasons of; convenience in terms of analysis, calculations, and test management, and to account for absent elements.

The second set of questions (5,6,7,8,9,12,16) was devised to measure the population knowledge about the vast field we chose as our independent variable. Namely CMC. Their responses As expected, indicated a relatively considerable amount of knowledge. Indeed they are millenials after all -born 1982 through 2000, Millennials are the most diverse generation (Millennials: Our Newest Generation in Higher Education, 2005)- they are the most of worlds' population that has constant involvement in the internet. They are on the one hand considered central to the constant evolvement of the internet. And on the other hand, they are content creators and consumers. That is confirmed in a previous chapter about YouTube users and it showed that they are most likely to make daily check-ins in comparison to their older counterparts. Indeed, their knowledge about the field, its' nature

and vast uses was relatively high. Still, even those that this research tags as non-users have a decent knowledge about the field. By (Ess, 1996; Bodomo, 2009) standards, all the population are literate -according to the re-conceptualization of literacy concepts-.

The third set of questions (10, 11, 14, 17, 18, 19) aimed at assessing the students' prepossessed opinions about technology and CMC use in general and its relation to their oral fluency improvement or failures. The information that was gained from this section, first demonstrated a decent amount of lexical diversity students displayed, by understanding some wordiness in the questionnaire without seeking clarification, nor making any vocabulary related mistakes. Also a large majority of the students claimed that their CMC use is positive, and their vocabulary retention from that use is quite high.

6.2.Discussion of the TOEFL test results

On the one hand, when the CU (CMC users) group overall oral fluency is calculated it indicated high rankings in both productive and perceptive fluency components. The average of their TOEFL scores is calculated to be 20/30 and that is considered by both (ETS) as well as the native speaker to be an adequate level of fluency. On the other hand, after the NU (CMC non-users) group final results are calculated, their average score was 13/30. And that, in terms of both (ETS) and the native speaker's perspective is considered an unacceptable score reflecting relatively disfluent students and therefore disqualifying for any fluency attributes that can be attested for their average results. From the results attained we can conclude that the average fluency results of the CU group indicate 7 points higher than that of the NU group on (ETS) scale. The number may seem little but its actual ramifications on the oral fluency production as well as perception are more considerable than the number indicates.

Taking into consideration the test results both groups scored, and their average overall scores we arrived at the answers of the questions that this study have been seeking answers for. Firstly, frequent use of CMC have an impact on students' oral fluency, And its quality. That has been clarified by the positive scores CU group have achieved in comparison to the low scores NU group received. That means there is a positive impact of CMC on students' oral fluency. Therefore, what we hypothesized have been ascertained by the distinct difference between our two groups fluency results. Indeed CMC users are more fluent than their non-users counterparts.

Conclusion

This investigation aimed mainly to check where the first year (EFL) learners stands from the global use of technology towards learning. Precisely (CMC) use and its effects on the Oral fluency of 1st year (EFL) learners at the University of Abbes Laghrour Khenchela.

The significant part of the research was the practical measurement of the two distinguished groups' oral fluency by using the renowned TOEFL ibt test (last edition from the beginning of 2005). Results was calculated, computed and assessed systematically. Which lead us to some revealing findings about the amount of positive impact caused by the use of CMC on EFL learners' oral fluency. Considering a gap of 7 points on the TOEFL test scale CU group received a mark of 20/30 while NU group received 13/30.

From this results comparison we conclude the following: Computer mediated communication impact on students oral fluency is of a positive effect. As the results indicates a 40% gap of fluency between CMC users and non-users. That confirmed our hypothesis, that CMC users does indeed possess higher fluency levels. It have also answered our research question in a clear manner, a positive effect indeed that puts CMC users ahead of their non-users counterparts by 40 %.

References

-Biber, D. S. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English.* Essex: Pearson Education Limited.

-Biber, D. (2009). A corpus-driven approach to formulaic language in English. *International Journal of Corpus Linguistics*, 275-311.

-Bodomo, A. B. (2009). *Computer-Mediated Communication for Linguistics and Literacy.* Hong Kong: University of Hong Kong.

-Brown, J. (2003). Promoting fluency in EFL classrooms. *JALT Pan-SIG* (pp. 1-3). http:// www.jalt.org/pansig/2003/.

-Castek, J. L. (2007). Develop- ing new literacies among multilingual learners in the elementary grades. In L. L. Parker, *Technology-mediated learning environments for young English learners : connections in and out of school.* New York : Lawrence Erlbaum Associates.

-Chambers, F. (1997). WHAT DO WE MEAN BY FLUENCY? *Pergamon*, 2-10.

-dictionary. (1928). *merriam webster*. Retrieved from merriam-webster: https://www.merriam-webster.com/dictionary

-Ess, C. (1996). *Philosophical Perspectives On Computer-mediated Communication SUNY Series in Computer-mediated.* State University of New York Press.
-Derwing, T. M., Rossiter, M. J., Munro, M. J., & Thomson, R. I. (2004). Second Language Fluency: Judgments on Different Tasks. *LANGUAGE LEARNING*, 655-679.
-Freed, B. F. (1993). Assessing the linguistic impact of study abroad: what we currently know-what we need to. *Journal of Asian Pacific Communication*, 151-166.
-Freed, B. F. (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. S*tudies in Second Language*, 275-301.
- Goes, M. K. (2013). *dissertationrecipes.* Retrieved from dissertationrecipes: www.dissertationrecipes.com
-Hartmann, R. R., & Stork, F. C. (1976). *Dictionary of Language and Linguistics.* NJ, USA: Elsevier Science Ltd.
-Herring, S. C. (1996). *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives. Pragmatics and Beyond series.* Amsterdam: John Benjamins.
-Ilker Etikan, S. A. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 1-4.
-Jewitt, C. (2008). *Technology, Literacy, Learning: A multimodality approach.* Abingdon: Routledge,.
-Jewitt, C. (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis.* Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge.
-Jewitt, C. (2013). A multimodal approach to examining “embodiment” in tangible learning environments. *Seventh International Conference on Tangible, .* Barcelona: Embedded and Embodied Interaction.
-Jewitt, C. (2013). *Learning and communication in digital multimodal landscapes.* Institute of Education Press.
-Jewitt, C. (n.d.). The Move from Page to Screen: The multimodal reshaping of school English. *Internet Resource*.
-Jewitt, C., & Kress, G. R. (2003). *Multimodal Literacy.* New York :: Peter Lang.
-Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication.* London ; New York, N.Y.: Routledge.
-Leu, D. J. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other ICT. *Theoretical Models and Processes of Reading*, 1568-1611.
-Nurs, J. P. (1997). Designing research: ex post facto designs. 191-195.

-Ryan, J. (2012). Meeting Them Halfway: Using Social Networking to Connect with Students. *InfoSci-Books*, 50-62.
-Salkind, N. J. (2010). Ex Post Facto Study. *Encyclopedia of Research Design*.
-Saunders, M. L. (2012). Research Methods for Business Students. *Pearson Education Limited*.
-Stoerger, S. (2012). Computer mediated communication : issues and approaches in education. In K. S. Amant, & S. Kelsey, *Transmedia Communication: The Virtual Classroom Experience.* Hershey, Pannsylvania, USA: Global IGI.
-Valentino, M. (2012). Using Traditional Classroom Facilitation Methods in Online Discussion . In M. Valentino. University of Oklahoma.

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586
Volume 09 No 1 Année :2020 Pp(686 - 703)

The Question of Cultural Identity in Achebe's Novels *Things Fall Apart, a Man of the People,* and *Anthills of the Savannah*

* Mr. Mustapha CHIBANI[1], Pr. Amar GUENDOUZI[2]
Tahri Mohamed University of Bechar, Algeria
mustaphatittaf78@gmail.com

Rec. Day :13/03/2019	Acc. day: 22/12/2019	Pub. day: 15/03/2020

Abstract

With the emergence of cultural diversity as a new concept following the widespread of new communication technologies, the question of cultural identity increasingly becomes in the focus. The effect of colonization dominates almost every aspect of the conquered populations. In an attempt to have a close picture of the effect colonial power has on African cultural identity and social life, this paper aims, through Achebe's three postcolonial novels; *Things Fall Apart*, *a Man of the People*, and *Anthills of the Savannah*, to reveal how African societies undergo the transformation in terms of culture and identity as a consequence of the British colonization. It investigates what cultural values Africans had before the arrival of the white man. The present article also exposes, depending on the way these novels are being read, Achebe's perception and views on cultural identity, reflected throughout the three selected novels, in the light of social and cultural events that took place in the aftermath of political independence. This study takes as a corpus written sentences and expressions collected from the three cited novels. Besides, it becomes prudent also to examine the author's various relevant written and oral comments about the subject in question.

Keywords: Cultural identity, African, Postcolonial, Achebe, Novel

الملخص:

أصبحت مسألة الهوية الثقافية في بؤرة الاهتمام وبشكل متزايد مع ظهور التنوع الثقافي كمفهوم جديد. ومع ان تأثير الاستعمارثقافيا على شعوب البلدان المستعمرة يكاد يرى جليا لاسيما على المستوى الثقافي يهدف هذا البحث للحصول على تصور واضح عن تأثير القوة الاستعمارية على الهوية الثقافية الأفريقية. يعتمد هذا البحث في الدراسة على جمل مكتوبةً وتعابير من روايات ثلاثة، للكاتب النيجيري تشينوا

* Mustapha CHIBANI. mustaphatittaf78@gmail.com

اتشيبي، "أشياء مبعثرة " ، "رجل الناس" ، و"كثيب النمل في السافانا". ويهدف من خلال الروايات الثلاثة الى ابراز الية التحول الثقافي الذي مرت ربه المجتمعات الأفريقية كنتيجة للاستعمار البريطاني و كذا مسالة الهوية. ينظر هذا البحث ايضا في القيم الثقافية التي سادت المجتمع الأفريقي قبل مجيئ الرجل الأبيض كذا تصور تشينوا اتشيبي بشأن الهوية الثقافية في ضوء الأحداث الثقافية في أعقاب الاستقلال السياسي لنيجيريا.

الكلمات المفتاح: الهوية الثقافية، افريقيا، الاستقلال، أتشيبي، الرواية

I. Introduction

The debate over the concept of postcolonial or post-colonial has since its first emergence not yet led to reach a consensus of opinion on one single definition. The same thing can be said about the period it actually covers. Nevertheless, this term is often used to denote an era when colonized countries gained their freedom from western colonization (Ashcroft et al, 1989). Some broaden it to join even the period that preceded independence. Among many different topics that constitute the literature produced in this particular time, identity in its cultural dimension has been contributing with a big share in this regard.

In social theory, the question of identity has widely been a controversial topic of dispute given the massive challenges that affect the way the concept itself has been perceived. Identity can be understood as the way we as individuals perceive and view ourselves with regard to others. As identities are instituted and altered through a continuing process of interaction on a small and large scale, and mostly in transitory situations, they are therefore considered as fluid and dynamic.

In an attempt to elaborate a comprehensive conception regarding identity, Bhugra (2004) proclaims that all of "...Racial, cultural and ethnic identities form part of one's identity, and identity will change with development at a personal as well as at a social level along with migration and acculturation". Culture in its turn has also been differently perceived, receiving therefore, as a universal concept, numerous definitions over time. It is often portrayed as '…shared features which encapsulate people together in a community' (Shah, 2003).

In any personal identity there is always a cultural dimension that determines the way he or she is being perceived by others. This feature is represented by cultural identity. This latter is a multifaceted concept. Therefore, it is much more complex to be confined to one single definition. Some refer to it as a sense of belonging to or being identified, based on gender, nationality, race or ethnicity, with one or more social or cultural categories where an individual shares customs, traditions, heritage, norms and language with this particular group (Fong and Chuang, 2004). In a social context, cultural identity is being defined with regard to other communities. Therefore, any kind of cultural identities can in fact create their place in the social scene only by acknowledging the right of other's existence. By means of communicative practices between different cultural groups, cultural identity as a natural outcome of intercultural encounters is today susceptible to be debated, challenged, and then maintained, or reformulated (Kim, 2007).

In the frame of cultural identity, individuals are able to define who they are through their perception of the similarities with and differences from other categories (Livesey, 2004). The driving force in this regard is intercultural dialogue that creates a contested space which consequently plays a decisive role in both the process of redefinition and reconstruction of cultural identity. Identity in general and cultural one in particular is more likely to become a subject of dispute once it is in crisis. Otherwise, it does not in most of the cases raise questions or ignite debates "identity only becomes an issue when it is in crisis, when something assumed to be fixed, coherent and stable is displaced by the experience of doubt and uncertainty" (Mercer, 1990).

In spite of the tremendous importance identity has in shaping our personalities, cultural identity embodied in gender, race, religiosity, and ethnicity (Young, 1990) has not been given the genuine value it actually deserves in social studies until the 1960s. It was first perceived as a stagnant and given feature of people's interaction. Afterwards, it turns to be a steady flux that is generated over time through renewable construction of its different constituents (Gibson, 2004).

Consequently, several studies have afterwards been conducted dealing with core issues considered as formal framework to understand different social phenomena such as group interaction, cultural diversity, and globalization in terms of culture. In the area of behavioral studies, many researches have been undertaken to determine the impact of cultural identity on crucial subjects such as judicial behavior, legal norms, and legal institutions (Segal and Spaeth, 1999).

Throughout the 1960s, in both the US and the UK, when civil rights movements have arisen, theoretical as well as empirical studies, about the new concept of cultural identity, have flourished in these multicultural societies (Dooley, 1998). The same situation newly independent societies with histories and legacies of modern Western ideological and cultural colonization have been witnessing.

With his new "theory of nigrecsence", Cross (1978) has paved the way for more interest in cultural identity studies. Throughout the five stage described in the theory, an individual's internal perception shifts from having no reference frame for him or her being differently perceived by others on the basis of his or her skin color to the stage in which that sense becomes deeply realized and felt. This conception can be taken as a model to be applied on other relevant components such as gender, race, ethnicity or religion, based on which an individual is being culturally identified. Moreover, Cross's view postulates that both positive and negative experiences do have a decisive role in shaping one's cultural identity in the social context. However, in a multicultural social environment where cultures are constantly in permanent encounter that leads often to confrontation, preserving the community cultural identity as a distinct entity becomes a tremendous challenge that needs joint efforts along with better knowledge of the changing processes (Crenshaw, Peller, and Thomas, 1995).

From his side, Stryker (1987) adopts a sociological approach in this regard. He argues that the relationship between an individual and his or her society, in the frame of cultural identity, is much more reciprocal. It is manifested in the sense that the self does

influence society through creating associations, groups, institutions, and organizations. In return, society by itself has an impact on its members by enabling each of them, within its social category, to become an acting element via what it offers as shared meanings, codes, and languages (McCall & Simmons, 1978). These latters ensure, from one hand a possibility of interaction with other members of the group, and from the other hand enable a person to reflect upon him or herself. Such research outcomes have been widely used to understand relevant social phenomena dealing with issues of migration and integration particularly when cultural identity is at stake. With the purpose of better understanding regarding cultural identity, as part of the self-representing a core issue of study in this respect, further reflection on the society, in whose context the self is in perpetual interaction with others, is more than a necessity (Stryker, 1 980).

Cultural identity has also been actively exploited in the area of judicial system. Both enacting and enforcement of law depend on people's own perception of the nature of relationship that should govern the way community deals with legislations. This perception forms in its turn part of the people's cultural identity. It is mainly about how the legal system should serve the community; which virtues this law must promotes, and what social and political ambitions it is supposed to fulfill (Barzilai, 2003).

Language as a tool that makes possible communicating with others is an inseparable part of one's cultural identity. People who are known as bilingual or even multilingual while preserving their own culture of origin, being aware of whom they are and proud of that are more likely to behave in a smooth and appropriate way (Willmott, 1986). Acceptance of multilingualism should not in any way be taken as a mean to treat original languages with disdain. Moreover, it must be dealt with as a privilege to maintain self-respect and enhances multiculturalism.

The concept of cultural identity has thus widely been used by specialists in different social disciplines and humanities including linguistics, history, legislation, psychology, and regional studies. It is again often borrowed when referring to multicultural

societies while dealing with identity in terms of its relation to common issues such as socially marginalized groups based on language, race, ethnicity or religion. As both culture and identity are often in crisis, the concept continues to spark furious yet fruitful debates in a range of academic disciplines.

II. Cultural identity in *Things Fall Apart*

In a modern world characterized by multicultural societies, and diversity in terms of language and customs, still some cultural powers seem to have a hegemonic propensity and strong desire to obliterate any possible rebellious emerging voices. In former colonies, since early years of independence, a number of literary movements undertake the initiative to claim a cultural heritage for their communities shaped by a long history of existence. They are determined to meet the challenge of reviving the traditional identity deeply rooted in their ancient culture. Achebe actively engaged, as did many other prominent figures, to withstand against western stereotype on African traditional identity and culture. His views reflect unheard and unspoken stories of furious clash between African traditional cultures and European white colonial ideology.

Throughout history, no culture could survive without being altered. Realizing this fact, Achebe sketches in his first novel *Things Fall Apart* various cultural patterns of the indigenous Igbo people and depicts many facets of what was deliberately hidden from African traditional life in the pre-colonial era. It is a novel where the identity issue is represented as a cultural legacy the Igbo clan should have both the right and the honor to boast of. In one of his comments on the novel, Achebe states that "*Things Fall Apart* was an act of atonement with my past, the ritual return and homage of a Prodigal Son" (Achebe, 1964).

Given the universal status the novel has acquired as a literary work to encounter Western colonial domination, it therefore deserves to be called "resistance literature" (Harlow, 1987). Achebe reveals cultural patterns in the fictitious village of Umuofia and explores social structure of the Igbo society. Nevertheless, he also exposes a number of social schemes and cultural defects that affect mainly the political and social order

within the community. These flaws in terms of dealing with some aspects of Igbo's cultural identity are to be discussed later.

The Igbos enjoy a high standard of cultural and political identity. Three structural organizations along with a set of rules and laws that govern people's life are in charge of maintaining order and preserving social stability. This governing body is represented by Council of Masquerades known as (Egwugwu), traditional and cultural Council of Elders known as (Ndichie), and a Council formed mainly of Oracles and their Chief Priests. The whole community without exception must comply with the judicial system, as for those who breach the law they face inevitable consequences and severe punishment. It is a unique system of government the Igbos has for a long time adopted. According to Achebe's view, it was not because the Igbo people "didn't evolve to the stage to have kings and kingdoms" (Lindfors, 1997, p. 77). Rather, it is a question of an independent cultural identity and people's choice to opt for their own way to manage their social life.

Igbo's cultural identity is also premised on adherence to traditional values of personal strength and hard work. Yams are the symbol of richness, and wealth. Moreover, to them yams "the king of crops was a man's crop" (TFA, p. 16). Therefore, a respected and powerful man according to the prevailing view is someone "who could feed his family on yams from one harvest to another". (TFA, p. 23). More wives and children are also a sign of power and strength. Manliness is defined according to the cultural system based on how much an individual earns and possesses, as well as on the number of family members who are in someone's custody.

Achebe deliberately tried in this novel to depict every single detail of Igbos' everyday life. Religion is considered to be a powerful source of enacting rules and law enforcement that every individual of the Igbo society abide by. This is what forms the cornerstone for the establishments of an ordered and civil community on all sides; cultural, economic, social, and political. Such plain narration of the Igbo social life is mainly meant to contest western claims of African societies as being primitive,

having no traditional culture, and no history. This idea is stressed by Simon Gikandi who argues that Achebe opted for this particular style of narrative writing in order to deny and expose the way Africans are represented " in the novels of Conrad and Cary who have the propensity to represent the continent as either a blank space or a monstrous presence." (Gikandi, 1991, p. 27).

Some of the social and cultural aspects people are to deal with can be often noticed in the spiritual and political leadership's behaviors. In the village of Umuofia, the leadership is represented by the personality of Okonkwo. Even though he enjoys a very high reputation to be feared outside his community, he faces an intense internal struggle in terms of his individual identity. Besides, he is also confronted with many challenges in order to cope with some features of the Igbo's cultural identity. This is purposely portrayed in the novel, manifested in a number of Okonkwo's attitudes towards some cultural practices he could barely assimilate.

In another experience, and in contrast to Uchendu's view about the killing of villagers in Abame, Okonkwo's reaction clearly represents his narrow vision on the changing realities. His resistance to change emanating from his fear reflects his unwillingness to compromise. He replied "Abame people were weak and foolish. Why did they not fight back? Had they no guns and machetes?" (TFA, p. 124).

The way women are treated is also an indicator of the whole community failure to keep up with social changes. In a society where manliness is highlighted as a sign of strength and feminine is seen as a symbol of weakness, it is not unusual for women to live always in the marge of their own society. In a ceremony, it can be easily noticed from "the way the crowd stood or sat that the ceremony was for men. There were many women, but they looked on from the fringe like outsiders" (TFA, p. 62). It will not be odd to see more women along with the outcasts and many other oppressed social groups converting to Christianity, embracing the new arrived culture of the white man as they feel it gives them more freedom, emancipating them from social

shackles that have for a long time prevented them from seeing themselves as full members of society.

Okonkow fails to notice that the arrival of a new foreign culture has changed many of what was accepted as rules and traditions. After several years in exile Okonkow finds himself unable to cope with different social and cultural circumstances. In an interview with Biodun Jeyifo, Achebe stresses two qualities; flexibility, and readiness for change. Once these two features are missed, they will be consequently replaced by exclusion and alienation that lead to the breakdown of the whole society. “Okonkwo is "betrayed" because he's doing exactly what the culture preaches. But, you see, the culture is devious and flexible because if it wasn't, it wouldn't survive” (Lindfors, 1997, p. 118).

In order to bring about social and cultural change, Achebe in this novel, where positive and negative features of the Igbo’s culture are plainly displayed, proposes constructive reforms that lead to a new cultural identity be ultimately forged. People must free themselves from colonial burden that makes them always live with the feeling of inferiority. The invention and the reconstruction of a new identity on all sides should start with reviewing and reevaluating many of the cultural values and traditions that only bring bad reputation to the community, giving opportunities for voices of destructive criticism from outside.

III. Cultural identity in *a Man of the People*

In *Things Fall Apart*, before the arrival of the white man, the tribal traditional culture kept for a long time the social fabric of the Nigerian society cohesive as one entity. Colonial power with the new brought culture caused a huge split between members of the same society, disrupting people from each other. Throughout the period of Colonization, western education played a decisive role in making indigenous people more alienated from their ancestral values, shaping therefore a disintegrated cultural identity. Nevertheless, some tribal communities demonstrated an amazing tenacity in keeping a number of traditional values unaltered for decades in spite of these purposely planned attempts.

In the aftermath of independence, the travail of social and cultural life accompanying people's endeavor to forge an independent identity gave birth to some special circumstances that made Achebe write again about his own country. In *a Man of People*, he depicts cultural life of Nigeria in particular and most of African communities in general, portraying how tremendous was the challenge of dealing with the question of identity, reviving traditional culture, and making the country stand back on its own feet. It was so distressing mainly due to the political climate that follows the colonizer's departure, wherein both culture and identity are in crucial trial.

Western educated figures' greed for power along with the influence of notorious colonial cultural residues are of many other indicators that make the main narrator in the novel presented in the personality of Odili expects the way things are going to happen, elaborating a pessimistic and bleak vision on the country's future, and how ridiculous it becomes in the eyes of the world under such political circumstances. The whole situation is exhibited as a form of neo-colonialism. He says about Chief Nanga, the main character portrayed as one of the most corrupt figures from the political elite, "Just think of such a cultureless man going abroad and calling himself Minister of Culture. Ridiculous. This is why the outside world laughs at us" (MOP, p. 23). As a consequence, cultural identity is severely damaged, and Nigerian community loses most of political, social and cultural values that have for a long time been a source of pride that people used to boast of.

The disruption of many cultural values as a result of colonization is what clearly marks the events that took place in the novel when it comes to the way it deals with the opposite gender. The act of showing love and establishing relationship between males and females living together in the same society, as a natural social and human need, has been overturned. It shifts from being concealed within a matrimonial frame under Igbo's indigenous cultural practices to become plainly exposed. Chief Nanga's affair with Elsie driven by pure lust, and many other explicit scenes in the novel depicting sexual appetite in terms of gender relationship

reflect, in fact, a huge change of ethical values in the Nigerian society.

Some other images from the elite's social and cultural behavior help the reader understand the influence of colonization as to be the root cause of almost every trouble in all aspects of people's daily life. They show how huge the gap between those in power and ordinary people is in terms of dealing with the colonizer's legacy and common cultural values. Intellectuals and political elite's option for using English, the colonizer's language, when dealing with each other as well as in their own private life and taking it as a privilege clearly demonstrate their disdain for the native language. Ruling class' extreme passion for all what is western from private schools, house furniture, and means of transportation to even simple things such as coffee made in Europe reflects tremendous confusion these people find themselves in and a deep crisis of cultural identity. They are neither able to identify themselves as fully westernized, nor ready to accept the fact that they are after all Africans. It seems that Fanon's burden "black skin white masks" is repeating itself again, making them caught in-between. This is perfectly symbolized by Odili. He is labeled by Chief Nanga as a "black white-man" (MOP, p. 37). He used to show features of "westernization"; preferring to speak English, yearning for a degree from a university in the west, having a western-educated girlfriend, and admiring western values.

In this new society, honorable tribal titles are being substituted for western degrees. Yams are no longer sign of manliness, hard work, and success. Rather, it is now western education, social position, and political power that make a difference, bringing therefore more division, extra social stratification, and paving the way for new standards to take place. Odili comments saying that "a long American car driven by a white-uniformed chauffeur and flying a ministerial flag could pass through the eye of a needle" (MOP, p. 65).

Achebe's main duty is again to reveal cultural flaws and defects with a purpose to remind his fellow African citizens of the historical responsibility they undertake as people who inherited

political independence. It is after all a question of freeing the traditional cultural heritage from colonial legacy. Adopted social, ethical, political, and cultural values should observe people's aspiration for having a dignified life, incorporating their commitments of building a society where governing rules and laws are inspired by traditional values.

IV. Cultural identity in *Anthills of the Savannah*

Achebe's first novel *Things Fall Apart* was published in 1958. It was a clear response to some western literary works that portray Africa as a mysterious land and African people as primitive and savages. These European novels tried therefore to justify colonization as to be a source of enlightenment, bringing civilization to the continent. It was to remind the whole world of a rich cultural heritage Nigeria in particular and Africa as a whole had centuries before colonization. In *a Man of People* eight years later, Achebe's attention shifted from the social aspect of cultural identity to focus on some political features.

In 1987, *Anthills of the Savannah* depicts political events taking place in one of West Africa's fictitious state called Kangan. From its title that is clearly inspired by the proverb about "anthills surviving to tell the new grass of the Savannah about the last years bush fires", the novel bears an implicit message that stories which make sense to people can be transmitted through the means of narration. It centers mainly on a military officer called Sam, also known as His Excellency who took power by coup d'état soon after the colonizer left the country. This western educated man quickly became a dictator. Achebe tries by means of imaginary events in the novel, to revive some cultural values and awaken people's cultural belonging, reflecting his views on postcolonial Nigeria.

The novel receives greater attention on international literary scene. It came in some particular circumstances that were the gist of this fictitious literary work. It was Achebe's first novel after a civil war, commonly known as the Biafran war, which divided the country based on cultural background. Both social and political events in *Anthills of the Savannah* simulate almost every feature that colonialism exposed since its first arrival till independence.

Unlike *Things Fall Apart*, and *a Man of People*, Achebe tries in this novel to suggest some solutions to the ordeal newly-independent countries found themselves involved in at the critical period of postcolonial era. It marks the transitional critical period that follows independence where cultural identity is at stake with all challenges and potential effects of colonization that accompanied Nigerian ambition for a new era of freedom and prosperity. This idea is emphasized by Simon Gikandi when saying that the novel represents the "political and cultural crisis that marks the transition from the colonial system to a post-colonial situation" (Gikandi, 1991, p. 18).

The ruling leadership behaving as neo-colonial power relies on three crucial major personalities along with his Excellency. Ikem, Chris and Beatrice are figures who know each other well even since days of school. In this novel, Achebe seems to tackle the same problem faced in *a Man of People* but stating the situation more explicitly. This could be attributed to the fact that even after a quarter-century of independence still the same social and political troubles are recurring, and things are going from bad to worse on many levels.

Emphasizing the importance of role-model on the process of cultural identity shaping, the novelist tries to demonstrate how destructively decisive is to have a politically corrupt and morally bankrupt rulers. He also wonders about the kind of education these people in power should have in order to be qualified for the job they undertake. Ordinary people, according to him, tend by nature to look up to their superior's action, and imitate the elite's behaviors. In his book the *Trouble with Nigeria*, Achebe states that the leadership is "in the language of psychologists, role models. People look up to them and copy their actions . . . Therefore if a leader lacks discipline the effect is apt to spread automatically down to his followers" (Achebe, 1987, p. 31).

Several behaviors in the novel reflect a defect in integrity of the whole community's identity. Inequality in terms of dealing with women and people from lower classes gives a strong impression that things have not yet improved in the postcolonial era. In a time when indigenous people live in the marge of society, His

Excellency's ultimate goal is to please the west as "his major flaw was that all he ever wanted was to do what was expected of him especially by the English" (AS, p. 49). A language as a crucial component of people's cultural identity is also at stake. The ruling group yearns to be known as having the privilege of using English, admiring it "to the point of foolishness". Promoting the colonizer's cultural values at the expense of traditional heritage is another indicator of identity being in crisis. In a party, Sam displays a warm sign of welcome and hospitality to an American lady, while he refuses to visit the village of Abazon during the crisis, or even to receive the appointed delegation. It reflects clearly how the leadership tries by all means to distance itself from the people, craving at the same time to be much closer to the colonizer's life style.

Suggested solutions in the novel are represented in the desperate need of looking for a constructive and immediate change that must take place in highest levels of governance. In contrary to *a Man of People* where Achebe attempts to focus on the importance of personal initiative, incarnated in the character of Odili, to revive people's cultural identity through his attempts to influence an individual leader, he tend, in *Anthills of the Savannah*, to be more interested in making the whole group, which symbolizes the ruling and elite class, aware of the cultural, social, and political responsibility that is on their shoulders. The way the elite class and leaders tend to deal with the masses seems to repeat the same story of the colonizer; exploiting their own people, treating them with disrespect, and considering them as others. In order for them to bridge that social and cultural gap, they should, according to Achebe, remind themselves of the duty for their citizens "re-connecting themselves with the people and not living up there, unaware of their reality" (Lindfors, 1997, p. 156).

V. Conclusion:

Throughout all political, social and cultural events that take place in the three novels *Things Fall Apart*, *a Man of People*, and *Anthills of the Savannah* forming the corpus of this research study, Achebe reflects the question of cultural identity in Nigeria from the pre-colonial age to the crucial period of colonialism and

finally reveal on the critical post-colonial era. Plenty of cultural defects have been reported through fictitious events. Achebe wants his people to use their wisdom and reflect upon inherited values. They should, according to him, be flexible enough to deal with the new emerging circumstances and overcome imposed challenges.

A social environment wherein some cultural practices such as killing innocent victims, marginalizing a particular group of people based on gender or social status, political and educated elite isolating themselves from the masses, subjugating them, duplicating thereby the colonizer's policy of segregation, the baby named only by the father, and many other features of social and cultural inequality represent a mixture of inherited culture along with what is attributed to the influence of the of colonialism's ideology. This latter has for a long time pursued to instill in African subconscious mind, particularly of the so-called Western-educated elite, the burden of inferiority in terms of culture and values, making them constantly live in perplexity in terms of cultural identity; disdaining their own people, alienating themselves from ordinary citizens, hankering after power all their life, whereas craving to look like and behave as westerners, setting as their ultimate goal to please their masters. In Achebe's view, these practices are counterproductive and brought nothing but notorious reputation to the image of all Africans worldwide.

Positive traditional values embodied in the culture should be taken, according to Achebe, as a source of empowerment based on which an independent cultural identity from that of the colonizer is to be carefully forged. He points out to the significance of making good use of these traditional values along with many other worthy traditions in spite of current challenges. The constructional process should be mainly inspired by the idea of bridging the gap between different ages; bringing together the ancient past, currently lived present and aspirational future. Traditional myths, as in *Anthills of the Savannah*, reflect the importance of storytelling in making both culture and values pass from one generation to the next one as part of African cultural heritage. These myths are widely perceived and portrayed as

African culture's wisdom. They belong to all people regardless of their social group, gender or ethnicity as valuable assets. This importance is highlighted by Supriya Nair who describes storytelling as having a role of "guidelines to cope with the demands of one's environment", transmitting therefore different "group identity and history" (Nair, 1993, p. 117).

This paper comes to conclude that throughout all these worked-on novels, Achebe intends to stresses two main issues. The first one lies in the importance of observing and preserving cultural traditional values, making them known as a long-time existing ancestral heritage. It is also a question of living up to ordinary people's aspiration amid perpetual colonial attempt to deliberately uproot these traditions mainly through education, substituting them for western standards. The second is emphasizing the desperate need for major and minor amendments of a number of flaws in some traditional values of inherited culture. Besides, stressing the necessity of total and positive shift of people in power's behaviors to invent their own independent cultural identity and meet their citizen's need for better cultural and economic change. As a proposed solution, and even though he does highlight the magnitude of group working mainly in *Anthills of the Savannah*, Achebe confirms in many different ways the ability of personal initiative, as in *a Man of People*, to create new local values and forge an independent cultural identity that helps restore social and political order and bring about well-being and prosperity to the whole community.

VI. References

Achebe, Chinua. (1986). *Things Fa1l Apart*. London: Heinemann.
Achebe, Chinua. (1967). *A Man of the People*. London: Heinemann.
Achebe, Chinua. (1987). *Anthills of the Savannah*. Oxford: Heinemann.
Achebe, Chinua. (1987). *The Trouble with Nigeria*. London: Heinemann.

Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths, and Helen Tiffin. (1989). *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Postcolonial Literatures*. London: Routledge Print.

Barbara, Harlow. (1987). *Resistance Literature*. London: Methuen.

Barzilai, Gad. (2003). *Communities and Law: Politics and Cultures of Legal Identities.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Bhugra, D. (2004). *Migration, distress and cultural identity.* British Medical Bulletin.

Conversation with Chinua Achebe: Interview with Lewis Nkosi and Soyonka Wole. (1964). Africa Report.

Crenshaw, Kimberle, Neil Gotanda, Gary Peller, and Kendall Thomas. (Eds). (1995). *Critical Race Theory*. New York: The New Press.

Cross, W. E., Jr. (1978). *The Thomas and Cross Models of Psychological Nigrescence: A Review*. The Journal of Black Psychology.

Dooley, Brian. (1998) *Black and Green: The Fight for Civil Rights in Northern Ireland and Black America*. London: Pluto Press.

Fong, M., & Chuang, R. (Eds). (2004). *Communicating Ethnic and Cultural Identity.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Gibson, James L. (2004). *Overcoming Apartheid.* New York: Russell Sage.

Gikandi, Simon. (1991) *Writing, Culture and Domination - Things Fall Apart, Reading Chinua Achebe: Language Ideology in Fiction*. London: Villiers Publication Ltd.

Gikandi, Simon. (1991). *Reading Chinua Achebe*. Oxford: James Currey.

Gutmann, Amy. (2003). *Identity in Democracy*. New Jersey: Princeton University Press.

Kim, Y. Y. (2007). *Ideology, identity, and intercultural communication: An analysis of differing conceptions of cultural identity*. Journal of Intercultural Communication Research.

Lindfors, Bernth. (1997). *Conversations with Chinua Achebe.* USA: Mississippi

Livesey, C. (2004). *Culture and identity, Sociological Pathways*. Available at:http://www.sociology.org.uk/pathway2.htm [Accessed 11th July 2018].
McCall, G. J., & Simmons, J. L. (1978). *Identities and interactions*. New York: Free Press.
Mercer, K. (1990). *Welcome to the Jungle: Identity and Diversity in Postmodern Politics*. London: Lawrence & Wishart.
Nair, Supriya. (1993). *The Story and the Struggle in Anthills of the Savannah*. *South Asian Responses to Chinua Achebe*. New Delhi: Prestige Books International.
Segal, Jeffrey A. and Harold J. Spaeth. (1999). *Majority Rule or Minority Will: Adherence to Precedent in the U.S. Supreme Court*. Cambridge: Cambridge University Press.
Shah, S. (2003). *The researcher/interviewer in intercultural context: a social intruder*! British Educational Research Journal.
Stryker, S. (1980). *Symbolic interactionism: A social structural version*. Menlo Park: Benjamin Cummings.
Stryker, S. (1987). *Identity theory: Developments and extensions.* New York: Wiley.
Young, Iris Marion. (1990). *Justice and the Politics of Difference.* Princeton: Princeton University Press.

Declaration

I declare that this article represents my own works, except where due acknowledgement is made, and that it has not been previously published in any other means of publication.

Revue Ichkalat E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586
Volume 09 No 1 Année :2020 Pp(704 - 720)

L'écriture dans *Dieu, Allah, moi et les autres* de Salim Bachi : Méditation ou sécularisation ?

[*] **MERDJI Naima [1] Pr. ROUBAI-CHORFI Mohamed al Amine [2]**
Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem
merdjinaima@gmail.com

Rec. Day: 06/11/2019	Acc. day: 18/11/2019	Pub. day: 15/03/2020

Résumé :
Le dernier récit autobiographique *Dieu, Allah, moi et les autres* de Salim Bachi introduit une écriture provocatrice sur une thématique qui tourne autour de la foi, acquise et perdue à la fois. Tout au long de son récit, l'auteur affirme son incrédulité et se dérobe de ses obligations envers Dieu. Il se remet en question, tout en comparant deux modes de vie différents. La question principale qui s'impose dans ce travail c'est : la sécularisation caractérise-t-elle son écriture ? C'est dans cette perspective que trois axes sont de rigueur : Son esprit se sécularise petit à petit en développant un esprit rationnel qui lui permet de mettre à nu toute une doctrine. L'expérience détrône la croyance et dirige le flux de sa pensée. L'ironie dans son écriture semble être un procédé d'apaisement, un moyen par excellence pour philosopher sans choquer son lecteur.
Mots-clés : sécularisation, rationnel, ironie, écriture, autobiographie
Abstract :
The last autobiographical narrative *God, Allah, me and the others* of Salim Bachi introduced a provocative writing into a theme which turnsaround the faith, acquired and los tat once.Throughouthis narrative, the authorassertshisincrdulity and shiesaway of his obligations to God. He questions itself, while comparing two different life styles. The main question whichisimperative in thisworkitis : does the secularization charaterizeits writing ? It is in this perspective that three axes are rigorous : His spirit deconsecrateslittle by developing a rational spirit whichallowshim to laybare a whole doctrine. The experiencedethrones the faith and manages the flow its thought. The author exploits the irony in hiswriting as a process of reassurance, an archetypalway to philosophizewithout shocking hisreader.
Key words : Secularization, rational, irony, writing, autobiography

[*] **MERDJI Naima. merdjinaima@gmail.com**

Introduction

Connu pour son grand intérêt pour les sujets épineux, Salim Bachi s'accroche à la fiction pour mettre en exergue le débat sur un thème donné : la religion, la politique, l'amour, la liberté dans ses différents romans. Son dernier récit s'inscrit dans la catégorie des écrits provocateurs. Nier l'existence de Dieu est très audacieux pour un écrivain né en Algérie, d'une famille musulmane. Ses expériences projettent sa croyance dans un gouffre et poussent son esprit vers un monde de méditation.

Dans *Dieu, Allah, moi et les autres*, Salim Bachi énonce, sous forme de confession, son autobiographie. Il dévoile ses expériences, décrit son enfance et remémore la mort de sa sœur. Il raconte une vie de tourments et de souffrances, de combats et de rencontres. Il remémore sa libération de toutes les contraintes sociales et religieuses, faisant des livres et de la littérature un refuge. Ce n'est pas son premier récit, il écrit en 2005 une partie de sonautobiographie dans *Autoportrait avec Grenade*, dans lequel il dévoile une période très difficile de sa vie. Il décrit un homme en détresse, à la merci de la maladie, guettant la mort à chaque tournant pendant son voyage à Grenade. Une expérience traumatisante qui tient un rôle important dans le choix de ses sujets de romans par la suite.

Sa croyance en l'inconnu, en l'invisible s'estompe avec le temps. Il forme un esprit rationnel où la vie religieuse ne gouverne plus sa philosophie. Les lectures et les voyages ont forgé ses pensées sans aucune dépendance sociale. Dans son dernier récit, il insiste sur deux icônes : Dieu et Allah. Deux mots ayant la même signification, non pas pour l'auteur, « *... je croyais toujours en Dieu, un peu moins en Allah, sa traduction en arabe littéral.*»[i]. Il compare deux visions différentes qui vacillent entre deux cultures en désacralisant ce qui constitue toute religion monothéiste, la source et le sens de toute croyance : Dieu.

L'auteur attache plus d'importance aux expériences qu'aux croyances. Dans son récit, il raconte son amour pour la lecture et sa quête sans relâche de la vérité. Il avoue qu'il a fini par perdre la foi et les repères inculqués de facto à l'école algérienne des années 70. Il se crée une nouvelle vie en affranchissant son imaginaire de tout contrôle

d'ordre religieux. Dans cette perspective, des interrogations s'imposent : Comment l'imaginaire littéraire de l'auteur se détache-t-il de l'imaginaire religieux ? La sécularisation caractérise-t-elle son écriture ? Pour répondre à ces questions, il est indispensable de cerner le processus de sécularisation (sa définition, ses théories, son évolution), sa place dans le récit de Salim Bachi et son influence sur ses pensées.

Le débat intérieur mis en œuvre par l'auteur consiste à décrire minutieusement ce qui valorise mais aussi ce qui dévalorise l'image de Dieu, avec un regard qui change d'une culture à une autre. Des contradictions dans l'apport des faits, un conditionnement par les pratiques et les rituels et un accès au savoir limité, diminuent énormément les convictions selon la vision de l'auteur.

Dans le cadre d'une autobiographie, l'auteur met en scène la voix d'un narrateur qui n'est autre que le personnage. Il s'identifie à ce personnage par le biais de son nom. « *Puis elle fut remplacée par un arabisant pur jus, venu d'Égypte, si pur qu'il m'appelait Bacha au lieu de Bachi qui n'était pas un nom arabe selon lui. Je devais être Ottoman…* »[ii]. Dans cette situation, l'emploie du JE implique les trois personnes : auteur, personnage et narrateur. Un trio qui annonce le genre autobiographique.

L'autobiographie est un concept qui renvoie à la définition suivante : « *récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité.* »[iii]. Philippe Lejeune qualifie ce genre d'écrit de littérature intime. Même si l'histoire met en œuvre l'Histoire, l'imagination reste de rigueur, donnant de l'importance au pacte romanesque où le narrateur porte le même nom que l'auteur transformant une écriture romanesque en une écriture autobiographique.

> Par opposition à toutes les formes de fiction, la biographie et l'autobiographie sont des textes référentiels : exactement comme le discours scientifique ou historique, ils prétendent apporter une information sur une «réalité» extérieure au texte, et donc se soumettre à une épreuve de vérification. Leur but n'est pas la simple vraisemblance, mais la ressemblance au vrai. Non «l'effet de réel», mais l'image du réel. Tous les textes référentiels comportent donc ce que j'appellerai un «pacte référentiel», implicite

> ou explicite, dans lequel sont inclus une définition du champ du réel visé et un énoncé des modalités et du degré de ressemblance auxquels le texte prétend.[iv]

Dans le dernier récit de Salim Bachi, Dieu est au centre de ses pensées. Dans sa quête de la vérité, il se pose des questions qui sont inabordables pour les uns, révélatrices pour d'autres. La quête de la vérité est le principe fondamental du soufisme en islam. Les adeptes de ce courant cherchent à expliquer l'inexplicable, à faire valoir le spiritualisme intérieur pour une compréhension approfondie de la vie et de la religion. Une compréhension qui trace une voie vers Dieu et en Dieu comme aime à le décrire Ibn Arabi. Salim Bachi prêche l'indifférence puisque la vérité est loin d'être atteinte si on se réfère à ce passage : «*Ma grand-mère, elle non plus, ne voulait pas que je prie avant de comprendre les choses de la vie. C'est tant mieux, je ne les ai toujours pas comprises.* »[v]

L'auteur se vante de son émancipation face aux contraintes sociales mais surtout religieuses. Cette libération commence par le reniement de l'existence de Dieu. Quelques mésaventures, certaines causées par l'homme, le milieu familial, la mort de sa sœur, tant de prétextes pour se détacher de sa foi : « *Dieu n'existe pas. Ouf, je l'ai dit* »[vi]. L'auteur ne croit plus en Dieu mais en plusieurs, il dénomme un pour chaque communauté. Selon sa conception, il existe deux visions : Dieu pour le français et Allah pour sa communauté, le premier est clément et miséricordieux, le second est Dur : « *Il ne fallait pas plaisanter avec Allah ! Contrairement à Dieu, celui des Français par exemple, le rigolo qui vous pardonnait pour peu que vous regrettiez avant de mourir, le nôtre, le Vrai, le Dur, le Pur, l'Incorruptible, ne lâchait rien. Vous avez intérêt à vous mettre en règle très jeune* »[vii].

La rencontre des cultures engendre souvent un déracinement progressif causant une perte d'identité. Ce besoin incessant de tisser des liens avec Dieu n'enthousiasme pas l'auteur et cette double vision du créateur ne fait qu'accroitre son scepticisme.

1. L'affranchissement par la sécularisation

Quel que soit l'intérêt porté au sacré et à la religion, son importance reste d'actualité. Croyance ou athéisme, le sujet énumère les causes et les conséquences sans pour autant perdre de son originalité. Salim Bachi raconte son affranchissement dans son récit, il décrit son désenchantement de tout ce qui le relie à la religion et à la

catégorisation. « *A présent, je refuse toute forme d'engagement, tout ce qui, de près ou de loin, ressemble à de l'endoctrinement. Je rejette ces valeurs que l'on veut inculquer de force aux jeunes hommes et femmes de tous pays afin de les envoyer à la mort : l'ordre, l'obéissance, la nation, la religion* »[viii].

La sécularisation est au cœur de récentes recherches. Ce concept explique un phénomène sociologique qui s'est répandu avec la modernisation réduisant l'influence de la religion :

> ... la sécularisation est saisie à partir de divers indicateurs : la diminution de la part des richesses que les sociétés modernes consacrent au « surnaturel », l'autonomisation des pratiques sociales par rapport à la religion, la rationalisation croissante des institutions. […], la sécularisation désigne « le processus par lequel les institutions, les idées et les pratiques religieuses ne sont plus socialement lourdes de sens ». Peu à peu ces théories de sécularisation se sont vulgarisées par l'idée que l'urbanisation, l'industrialisation et, plus généralement, tous les phénomènes sociaux que l'on regroupe sous le terme de « modernisation » réduisent de plus en plus l'influence de la religion[ix]

Salim Bachi s'est affranchi de ces institutions, de ses pratiques religieuses par le biais de ses voyages, de ses lectures et de son entourage. Le jeûne est trop dur pour lui à cause de sa maladie et la prière est trop monotone pour son esprit. Un esprit absorbé par la littérature, la poésie, la philosophie et les voyages. Une personne avide de savoir, dotée d'un esprit vif, faisant de sa plume une fine lame pour aiguiser des idées raconte sa mutation d'un musulman pratiquant à un simple athée. Ses croyances et ses repères se sont perdus de vue à travers les années.

> Je croyais en une existence posthume. Pour retrouver mes êtres chers, il me faudrait mener une vie exemplaire, obéir à des lois contraignantes : faire la prière, jeûner pendant le ramadan, ne pas boire d'alcool, ne pas mentir, voler, tricher, jouer, rire, respirer… Je tentais de faire mes cinq prières quotidiennes mais je me lassais très vite. Je n'ai jamais pu me plier à la moindre discipline, hormis celle d'écrire, qui est venue plus tard. Quant au jeûne, mon état

> de santé ne me permettait pas de l'observer, et puis mes parents s'en moquaient.[x]

Son état de santé lui donne l'excuse pour se dérober du jeûne. Il n'a pas persisté à faire la prière comme tous les jeunes de son époque qui essayent de se découvrir. Son esprit refuse de suivre les règles. Ce caractère fait-il de lui un athée ? « *... la foi est une question personnelle qui engage l'individu seul dans son rapport à Dieu. Cette relation au divin ne saurait être réduite à l'observance du dogme et des rites.* »[xi]. Malgré ce qu'il a annoncé au début de son roman, Dieu existe pour l'auteur, ce sont en réalité les rites et les pratiques qui lui posent problème.

Le processus de sécularisation nourrit chez l'auteur le sens de la critique rationnelle se basant sur la logique et le bon sens. Une critique renforcée dans sa sphère intellectuelle niant l'existence du sacré et des miracles ainsi que la vision mystique du monde. Ce processus vise l'accomplissement personnel dans un individualisme absolu. La vie mondaine constitue le milieu par excellence de la libération de toutes contraintes, favorisant la remise en question de la vie politique, sociale mais surtout religieuse. Une liberté rendant l'individu autonome face aux différentes règles et pratiques religieuses. La thaumaturgie ne trouve pas sa place dans ce processus par contre la raison et la logique prônent sur les esprits.

> Dans mon roman Le Silence de Mahomet, j'ai supposé que notre prophète savait lire, contrairement à la légende. Un caravanier aussi important que lui ne pouvait être illettré. C'était un notable et un homme au-dessus des autres même si, en islam, on se plaît à amoindrir cet être exceptionnel car Allah seul est maître de nos destinées. On prend les armes dès qu'il est insulté ou caricaturé, mais en vérité nous l'avons-nous-mêmes rabaissé en prétendant qu'il ne savait rien et n'était que le réceptacle de la parole divine.[xii]

Wendy Brown explique dans l'introduction de l'ouvrage *La critique est-elle laïque ? Blasphème, offense et liberté*, ce qui lie la raison au préjugé sans fondement en ces termes : « *C'est ainsi que le rationnel, le matériel, le réel, le scientifique et l'humain veulent à la fois expliquer et évincer le religieux, l'idéal, l'irréel, le spéculatif et le divin* »[xiii]. Dans le même ouvrage, Talal Asad aborde le sujet des caricatures danoises du Prophète en mettant en juxtaposition le

blasphème et la liberté d'expression. Cette dernière étant un moyen très répandu en occident pour faire valoir une fausse démocratie et une politique qui vise à dévaloriser certaines catégories de la société.

> D'importants mouvements ont toujours essayé de censurer la communication publique en Occident, de contraindre et de contrôler les tendances démocratiques, au nom de la liberté, de l'égalité ou de l'ordre public […] les politiques racistes de l'impérialisme européen furent essentielles au développement du fascisme en Europe. C'est pourquoi il n'est pas facile de comprendre exactement ce qui est affirmé quand on dit que la « démocratie » et la « liberté d'expression » sont intrinsèques à la civilisation européenne », alors qu'on attribue l'inégalité et la répression à la « civilisation islamique»[xiv]

La laïcité ne prend place que lorsque les repères religieux se perdent dans une spirale de cultures. Un amalgame de cultures fait changer les points de vue après une comparaison minutieuse. La sécularisation désacralise l'ensemble des pratiques humaines dans une société donnée. Cette désacralisation installe l'objectivité au détriment du sacré au détriment des miracles. Le processus met en exergue de nouvelles attitudes, mentalités, aspirations et de nouveaux comportements qui causent l'évolution de l'organisation sociale et individuelle. Un individualisme qui favorise la neutralité des pensées et atténue le pouvoir spirituel. Si la sécularisation démontre une désacralisation dans la vie politique et sociale, la laïcisation sépare la sphère religieuse de la sphère politique.

La sécularisation fait valoir la modernité décorée de liberté, favorisant la laïcité dans une société de consommation. Elle prêche l'affirmation de soi, ne croyant qu'en la compétence personnelle. Un concept dont le sens nie le soutien divin et le mysticisme de la religiosité.

> … j'avais fait un exposé sur Rimbaud devant mon professeur de français, un islamiste. Chose rare pour l'époque. A la fin de ma présentation, le bonhomme, devant la classe, pérora sur Rimbaud, selon lui un poète mineur. Je lui demandai pourquoi. Il me répondit : il était athée. Que rétorquer à cela ? Le règne des sots avait commencé. Je finis par citer Une saison en enfer : « il faut

> être absolument moderne. Point de cantiques : tenir le pas gagné. »[xv]

La littérature nourrit sa liberté tant cherchée et accroît son désir de s'affirmer en tant qu'individu neutre, n'intégrant aucun organisme, politique soit-il ou religieux. « *... je ressemble beaucoup à la jeunesse actuelle qui se désintéresse de la politique, ennuyée par des palabres sans fin et mensongères.* »[xvi]. La passivité et la neutralité constituent aussi une forme de liberté d'expression. Cette distanciation contribue largement à la libération raisonnée d'un sujet malmené par les mensonges. Mahmood Saba indique dans son travail que la religion aussi bien que la politique : « *... est fondamentalement une affaire de croyance en un ensemble de propositions auquel on donne son assentiment.* »[xvii]

2. L'esprit rationnel

L'auteur est doté d'un esprit rationnel tout en traitant le sacré dans ses livres. Libérer l'homme de la domination religieuse, le met au centre de la pensée, son individualisme prend de l'ampleur face à la religion. Cette dernière perd son influence sur la société quand elle ne devient plus la source de toutes les connaissances. Selon l'auteur, l'individu est conditionné par la parole divine, les rites et les pratiques, « *Parallèlement se développe dans les sociétés occidentales en culture généralisée de l'"authenticité" ou l'individualisme expressif qui encourage les individus à travers leur propre chemin, à découvrir leur propre épanouissement, à "trouver leur voie"* »[xviii], Une idée généralisée par certains préjugés.

Les écritures, sources de la Foi, sont parfois mal interprétées, mettant l'intégrité de ces principes en doute. Une pensée rationnelle traite le sujet sous différents angles afin de trouver des réponses à des questions jusqu'à présent, considérées comme sujets tabous, niant l'effet considérable duspiritualisme.

> De l'incompréhension naît le mystère, un écrivain en est conscient, un prophète encore plus. Une falsification eût conduit à simplifier un texte ardu par nature, à lever certaines obscurités, ce qui est loin d'être le cas. Les sourates et les versets sont bien les paroles dites par Mahomet à divers moments de sa vie. Le Coran, en revanche, n'est qu'un manuscrit parmi d'autres, voire une compilation ou un bricolage hâtif de scribes sans génie. Le travail entrepris par le calife Othoman ne fut jamais

> achevé, empêché par ceux-là mêmes qui refusaient que l'on touchât à la parole d'Allah, ne serait-ce qu'en la couchant par écrit. Avaient-ils tort ou raison ? Je ne le sais. On peut toutefois les comprendre. Les « récitants » tenaient le Coran de la bouche même de Mahomet et détenaient donc la Vérité. Ils ne voulaient en aucun cas la voir figée dans un livre qui ne respecterait pas la manière dont Mahomet la déroulait devant son auditoire : elle était parole vivante et devait le rester. Mais les *qurra'*, qui avait connu Mahomet, moururent, et la Vérité avec eux.[xix]

Dans un sens, les choses incomprises génèrent le mystère, insaisissable et instable, menaçant l'équilibre des affaires humaines. Toutefois, ce même mystère, quand il trouve sa place dans la sphère religieuse, crée un confort spirituel et moral. Le concept ″mystique″ est illustré chez l'auteur à travers deux figures littéraires et deux représentants du soufisme. Tolstoï est la première figure littéraire, « *Cette philosophie, le tolstoïsme, humanisme teinté de mysticisme, fait de renoncement et de culpabilité chrétienne* »[xx]. Rimbaud est la deuxième, «*Ce jeune homme se révoltait contre Dieu, assistait à la Commune, et demeurait un mystique aux semelles de vent qui mourrait comme un Arabe, en faisant sa profession de foi.* »[xxi]. Le soufisme est représenté à travers deux grands mystiques : Ibn Arabi et Rûmi.

> … pendant la vingt-septième nuit, si vous êtes un jeûneur émérite, le ciel s'ouvrira pour vous. De nombreuses personnes attendent ce miracle pendant la période de jeûne. Pour ma part, je n'ai jamais entendu dire que cela était arrivé à quiconque en Algérie ni dans le reste du monde arabo-musulman. Plus depuis les grands mystiques comme Ibn Arabiou Rûmi. L'esprit ne souffle pas n'importe où. C'est un signe évident que cela. Allah seul sait qu'il y avait en ce temps-là, au pays des chimères qui me vit grandir, des croyants et des jeûneurs dont l'observance et la religiosité eussent fait pâlir l'Envoyé de Dieu lui-même.[xxii]

Pour une personne qui nie l'existence de Dieu, il peut voir les signes évidents et Lui attribuer tout le Savoir. Cette relation qui lie la créature au Créateur reste un mystère. Des liens invisibles se tissent entre l'individu et Dieu, entre le philosophe et Dieu, entre le poète et

Dieu, chacun à sa manière qui se révèle secrète et originale. Cette liberté personnalise de plus en plus les pratiques et se dégage du fonctionnement habituel ou de masse, favorisant l'anonymat.

> C'était pratique. Comme il fallait se cacher pour manger, nous nous retrouvions dans leur chambre d'étudiant. Sinon je rentrais chez moi pour déjeuner en paix. J'y trouvais souvent mon père ou ma mère qui fumaient en ouvrant grand les fenêtres pour que les voisins, transformés en chiens renifleurs, ne sentent pas l'odeur de la cigarette. Pourquoi observer le jeûne si toute une société le vidait de son sacré et en profitait pour se livrer aux pires excès ? Nous étions paradoxalement des ascètes…Nous menions une vie saine et sans ostentation. En revanche, pour être normal et ne pas mourir assassiné, il fallait se cacher comme les oiseaux. Les Frères vigilants veillaient à ce que vous respectiez leur Loi : tu ne mangeras point. Cela avait commencé juste après l'indépendance de l'Algérie.[xxiii]

Un retrait de la société s'impose quand l'indépendance de l'individu dépend du degré de pratiques. L'accomplissement de soi vire à l'éclatement de son esprit et de son âme. L'auteur s'est toujours retrouvé seul, ayant comme meilleurs amis, les livres. Ses lectures comblent le vide dans sa vie. Il finit par quitter le pays et ses interdictions. Il développe sa propre réflexion qui s'installe dans son écriture depuis 2001 avec *Le Chien d'Ulysse*, son premier roman. « *Le Chien d'Ulysse, pour la raison simple que tout y est vrai ou presque – la fiction c'est ce presque -, demeure à mon sens la meilleure illustration de notre jeunesse en Algérie pendant la guerre civile.* »[xxiv].

L'authenticité de ses écrits révèle un tout autre aspect de la fiction qui lui permet de trouver sa voie, une voie qui se démarque de la voie commune. C'est ce que Charles Taylor appelle « la culture de l'authenticité » qui met en œuvre une manière personnelle pour permettre à l'individu de réaliser son humanité : « *...il est important de trouver sa voie et de vivre en accord avec elle, au lieu de se soumettre au conformisme avec un modèle imposé de l'extérieur, par la société, par la génération précédente, par l'autorité religieuse ou politique* »[xxv]

Salim Bachi développe des hypothèses et entreprend une démarche particulière pour les présenter. Une démarche qui s'appuie

sur des lectures, des voyages et des recherches plus ou moins approfondies. Ces dernières exposent des idées plus occidentales qu'orientales. Ce genre de procédés peut révéler la vérité au détriment du mysticisme qui enveloppe la religion, comme dans l'exemple suivant :

> L'homme de Dieu est illettré, selon la tradition ; plus exactement, il est ummi. Le terme revient à de nombreuses reprises dans le Coran et pose quelques problèmes philosophiques et étymologiques qu'il serait plus ardu d'évoquer ici. Mais l'étude du mot ummi ne renvoie pas forcément à l'illettrisme en tant que tel et ne prouve rien, hormis le fait que l'homme, comme une grande partie des Mecquois, n'appartenait pas à une religion révélée, à l'inverse des chrétiens et des juifs. Comment imaginer un caravanier prospère, placé par une femme puissante et riche à la tête d'une entreprise importante, incapable de dresser ses listes de marchandises et de les noter, à moins de supposer qu'un secrétaire, qui savait lire et écrire, l'accompagnait dans toutes ces équipées ?[xxvi]

Développer une telle hypothèse nie le caractère mystique de la religion, détruit le miracle sur lequel repose les croyances des musulmans. Ce n'est pas la seule hypothèse que l'auteur tente d'exposer. Il pose un autre problème, celui de l'âge de raison : quarante ans.

> Pourquoi cette récurrence de l'âge fatidique de quarante ans sous la plumes des chroniqueurs ? L'âge de Khadija lors de son mariage avec Mohammad, la première révélation… Pour Hichem Djaït, historien de l'islam et auteur de La Vie de Muhammad, le chiffre, dans les deux cas, est probablement une convention[xxvii]

Le mot "probablement" introduit déjà une hypothèse. Cette manie chez l'auteur de relater l'Histoire limite le processus de l'imagination. Son écriture relate des moments importants du passé avec l'objectivité d'un chercheur. Des moments qui corroborent une vision bien déterminée d'une idée, d'une action, d'un individu ou d'un groupe, mettant l'analyse au profit de sa vision des choses. Une objectivation qui procure une sensation de contrôle par la raison et qui s'oppose à l'intégrité spirituelle ainsi qu'à ses voies mystérieuses.

> Pour saisir correctement les choses, il faut les percevoir à travers leurs significations. L'objectivation met ces significations entre parenthèses et les écarte. […] Nous nous plaçons en dehors d'un certain espace de signification pour examiner les choses de ce domaine. Je voudrais nommer ce retrait « désengagement » […] en prenant fermement position en faveur d'un monologue intérieur pour construire à notre usage un savoir qui ne se réclame que de lui-même, il nous invite à nous arracher à la tradition et à l'autorité sociale et à l'ensemble des choses que nous expérimentons en commun. On ne peut pas prendre pour acquises les vérités que l'on nous a enseignées ; nous devons les produire par nous-mêmes, selon une chaîne de raisonnements qui part des idées claires et distinctes[xxviii]

L'objectivation met l'auteur en situation de retrait par rapport à l'ordre social, aux idées préconçues. Elle permet une affirmation de soi par des expériences personnelles mettant en doute toute une doctrine. L'auteur balance entre Vrai et Faux, Réel et Irréel, Objectif et Subjectif dans sa quête de la vérité à travers son écriture. Son grand intérêt pour l'Islam et ce qui l'entoure (Prophète, pratiques, rites, etc.) dégage une crise identitaire. Mais le terrain de la religion est souvent glissant et demande une certaine délicatesse pour faire passer une vision différente de celle de toute une communauté. L'auteur a opté pour l'ironie mettant un peu d'humour dans son écriture pour introduire ses pensées.

3. L'apaisement par l'ironie

Un soupçon d'ironie est noté dans *Dieu, Allah, moi et les autres*, ouvrant des débats sur les sujets d'actualité. Il émet des hypothèses sur le Coran, décrit les souffrances du jeûne, critique le système éducatif en Algérie… sous une forme à la fois plaisante et sérieuse.

> Chez nous, il n'y avait qu'un problème philosophique véritablement sérieux : faire ou ne pas faire le ramadan. Nous redoutions l'arrivée du mois de ramadan. C'était une peste qui s'abattait sur tout le pays. Pour commencer, le jour était remplacé par la nuit : on voulait bien jeûner mais endormi, comateux même. La plupart des gens prenaient leurs vacances annuelles pour pioncer pendant que le soleil d'Allah brillait. On se réveillait en toute fin d'après-

> midi avec une gueule de bois carabinée, sans avoir bu une goutte d'alcool. C'est l'effet ramadanesque, cette tête de plomb, une haleine fétide et une humeur massacrante qui poussait certains à s'entre-tuer pour une broutille. On disait alors : Ramadan lui est monté à la tête. Ramadan était une divinité maléfique qui ressemblait à Kali et que nous envoyait Allah pour nous punir, croyants et incroyants. Lorsque vous paraissiez fatigué, il y avait toujours un idiot pour vous dire que Ramadan vous avait vaincu, par K-O.[xxix]

L'image du jeûneur algérien est bien décrite. Un vécu se dégage de ce passage et dit long sur les journées de l'auteur pendant le mois de Ramadan. Il ne décrit pas le charme des soirées en famille, la joie des enfants qui jeûnent pour la première fois, la magie du repas qui rassemble toute la famille autour d'une table bien garnie. Ces scènes lui sont peut-être étrangères, quand la suite des évènements s'annonce ainsi : «*Je ne faisais pas le ramadan, mes parents non plus, comme grand nombre de mes amis […] Les flics ramassaient les dé-jeûneurs qui se croyaient encore aux jours heureux de la colonisation où l'on pouvait manger pendant le ramadan sans rendre de compte à personne. »*[xxx]

Dans un monde de violence, de souffrance et de perte, l'auteur trouve son bonheur dans les romans. Initié dès son plus jeune âge à la lecture par son père : Jules Vernes, Homère, Rimbaud, Nietzsche … etc. En côtoyant les écoles françaises, en France et en Algérie, il finit par maîtriser cette langue. Il ne réussit pas à se faire des amis, ni à l'école algérienne, ni à l'école française. La lecture le sauve de la solitude.

> La vingt-septième nuit du ramadan est appelé nuit du destin car Mahomet reçut sa première révélation à ce moment-là, ″Lis au nom de ton Dieu″… Mahomet aurait répondu : je ne sais pas lire. L'archange Gabriel le jeta par terre, le malmena et le força à lire les signes évidents. C'est très bien un Dieu qui vous donne à lire, je n'ai rien contre.[xxxi]

L'école algérienne marque l'auteur au plus haut niveau. Il parle de cette expérience en termes de châtiment, de terreur, de cours sans importance, d'activités inutiles. Salim Bachi introduit la langue arabe (toujours en italique) dans son récit pour le rendre encore plus

authentique. L'humour adoucie la violence racontée et apaise l'âme troublée du personnage.

> Un autre spécimen d'enseignant. On disait « mon maître », sayyedi. On se levait quand il entrait en classe. Il ne crachait pas mais il avait un plus long bâton. Un long tuyau en plastique vert, flexible, dont le sifflement précédait le coup : on ressentait alors une grande brûlure. Je ne sais où il a déniché son instrument de torture, […] Une fois le cours d'histoire terminé, on passait aux travaux pratiques, grâce au tuyau vert de notre maître. Je dis cela sans rire. L'école algérienne que j'ai connue a été une école de violence.[xxxii]

L'auteur garde un souvenir douloureux de sa scolarité. Il décrit des enseignants qui ne connaissent que le châtiment corporel et ne se déplacent jamais sans leur moyen de torture. Un apprentissage de force qui le dégoûte de l'enseignement, de la langue arabe et de l'école algérienne en général. C'était un cauchemar. « *Je n'avais jamais de devoirs, c'est ce que je prétendais. De fait, cela ne servait à rien, nous étions battus de toute manière* »[xxxiii]

L'humour, qui représente une forme d'ironie, permet à l'auteur de manier les mots et les images pour délivrer une vérité et son verso. L'ironie peut développer une thèse, elle peut démontrer sans choquer. Elle rappelle le pour et le contre sans pour autant les adopter : *«…l'écart ironique naît du fait que l'ironie exprime toujours l'un et l'autre, le oui et le non. Dire d'un auteur qu'il est bon pour faire comprendre qu'il ne l'est guère n'équivaudra jamais à le déclarer ouvertement mauvais.* »[xxxiv]

L'ironie n'est qu'un procédé comme un autre que l'auteur exploite afin de rendre la réalité moins cruelle, moins décevante mais surtout plus acceptable. Elle a le pouvoir de présenter le contraire pour dire la vérité. L'auteur joue-t-il avec les mots et les expressions pour mettre en évidence des contrastes. Il ne croit pas en l'existence de Dieu, mais il s'intéresse de près au Coran. Ses doutes se sont enracinés dans sa vie grâce à ses lectures, mais il ne renonce pas à la vérité. « *Aujourd'hui encore tout ce qui touche au Coran m'intéresse au plus haut point. Je n'ai toujours aucune certitude. A ce propos, je préfère m'en tenir à la recherche qui avance. La vérité est en marche et rien ne l'arrêtera. Il suffit pour cela d'être patient et de rester ouvert à la discussion* »[xxxv]

4. Conclusion

Les thèmes dans l'écriture de Salim Bachi sont variés. La vie/la mort, l'amour/la haine, la guerre, les voyages sont les thèmes les plus récurrents. Pour son dernier récit, il propose le contraste Dieu/Allah. Son écriture traite l'Histoire mêlée à sa propre histoire, reflétant la réalité de deux cultures différentes : française et algérienne.

L'auteur raconte son parcours, ses périples et les expériences qui ont fait de lui ce qui l'est, un non croyant. Il a pris l'habitude de poser un problème et de proposer des hypothèses, sans pour autant répondre aux questions. Avec tous les arguments proposés, l'écriture laisse derrière elle plus de questions que des réponses.

Dans *Dieu, Allah, moi et les autres*, l'auteur raconte son autobiographie sous forme d'un journal intime pour mettre à nu ses pensées, ses souvenirs et ses sentiments. Dans ce récit, il déclare qu'il n'est plus croyant, développe des hypothèses sur la vie du prophète, sur le Coran et raconte l'Histoire sous un angle différent.

Pour répondre aux questions de la problématique, nous avons traité trois points : la sécularisation, la rationalisation et l'ironie à travers l'écriture de Salim Bachi. La découverte des différentes théories de la sécularisation nous a permis de savoir, par le biais de son écriture, pourquoi mais surtout comment l'auteur a perdu la foi. Une des notions de la sécularisation est la pensée rationnelle. Cette pensée est ce qui caractérise l'auteur, niant par-là, toute autorité mystique. Il pose les questions, il émet des hypothèses et tente d'argumenter en s'appuyant sur ses lectures pour faire valoir ses idées. Il s'intéresse énormément à la religion, l'islam en particulier. Il aborde le sujet dans plusieurs romans (*Tuez-les tous*, *Le Silence de Mahomet, Moi, Khaled Kelkal*) mais aussi dans ces deux récits.

Dans *Dieu, Allah, moi et les autres*, il raconte comment il est devenu un être sécularisé. La foi est cette relation directe entre Dieu et l'individu. Elle ne se perd pas complètement, en particulier chez Salim Bachi. Il annonce la perdre au début, à l'âge de neuf ans avec la mort de sa sœur, puis il raconte qu'il l'a perdue un peu plus tard, en découvrant Nietzsche et Rimbaud. Enfin à l'âge de raison, en cherchant la vérité. Un ensemble de contradiction qui laisse le lecteur perplexe. Enfin, nous avons détecté un soupçon d'ironie dans son écriture. Un procédé qui diminue l'effet des propos considérés comme choquants pour certains, blasphématoires pour d'autres.

Ce qui accentue le scepticisme de Salim Bachi est sa pensée rationnelle. Un esprit fragile mais persévérant en quête de Vérité. Il n'hésite pas à poser des questions interdites, tabous, pour assouvir sa curiosité même si pour certains musulmans, quelques sujets sont à éviter. Il s'est inspiré de sa jeunesse dans son dernier récit pour marquer l'avidité de son esprit à la recherche de la Vérité. Loin de son pays natal, il s'est fixé une nouvelle visée, en mettant en œuvre une nouvelle écriture qui pique la curiosité du lecteur.

Références bibliographiques

-ASAD, TALAL, BROWN, WENDY, BUTLER, JUDITH, MAHMOOD, SABA, (2015) *La critique est-elle laïque ? Blasphème, offense et liberté d'expression*. (trad. FrancieCrebs& Franck Lemonde), Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

-BACHI, SALIM (2001) *Le Chien d'Ulysse*, Paris, Gallimard.

-BACHI, SALIM, (2005) *Autoportrait avec Grenade*, Paris, Rocher.

-BACHI, SALIM (2017) *Dieu, Allah, moi et les autres*, Paris, Gallimard.

-BAUBÉROT, JEAN (2002) « La sécularisation », *Encyclopédie des religions,*EncyclopædiaUniversalis France S.A.

-LEJEUNE, PHILIPPE, (1996) *Le pacte autobiographique*, Paris, Seuil.

-SCHOENTJES, PIERRE, (2001). *Poétique de l'ironie*. Paris. Seuil.

-TALOR, CARLES (2011). *L'âge séculier*, Paris, Seuil.

[i]Bachi, Salim (2017) *Dieu, Allah, moi et les autres*, Paris, Gallimard. Pp 24-25.
[ii]Ibid, p 36.
[iii]Lejeune, Philippe, (1996) *Le pacte autobiographique*, Paris, Seuil. P 14.
[iv]Ibid, p 36.
[v]Bachi, Salim (2017), p 57.
[vi]Ibid, p 18.
[vii]Ibid, p 14.
[viii]Ibid, p 64.
[ix]Baubérot, Jean (2002) « La sécularisation », *Encyclopédie des religions,*EncyclopædiaUniversalis France S.A. p 220.
[x]Bachi, Salim (2017), p 59.
[xi]Ibid, p 88.
[xii]Ibid, p 75.
[xiii]Asad, Talal, Brown, Wendy, Butler, Judith, Mahmood, Saba, (2015) *La critique est-elle laïque ? Blasphème, offense et liberté d'expression*. (trad. FrancieCrebs& Franck Lemonde), Lyon, Presses Universitaires de Lyon. P27.

[xiv]Ibid, p 40
[xv]Bachi, Salim (2017), p 80.
[xvi]Ibid, p 64.
[xvii]Asad, Talal, Brown, Wendy, Butler, Judith, Mahmood, Saba, (2015), p 97.
[xviii]Taylor, Charles (2011). *L'âge séculier*, Paris, Seuil. P 528.
[xix]Bachi, Salim (2017), p 67.
[xx]Ibid, p 47.
[xxi]Ibid, p 71.
[xxii]Ibid, p 76.
[xxiii]Ibid, p 73.
[xxiv]Ibid, p 89.
[xxv]Taylor, Charles (2011). P 811.
[xxvi]Bachi, Salim (2017), p 78.
[xxvii]Ibid, p 78.
[xxviii]Taylor, Charles (2011). P 505.
[xxix]Bachi, Salim (2017), p 72.
[xxx]Ibid, p 73.
[xxxi]Ibid, p 75.
[xxxii]Ibid, p 20.
[xxxiii]Ibid, p 45.
[xxxiv]Schoentjes, Pierre, (2001). *Poétique de l'ironie*. Paris. Seuil. P 93.
[xxxv]Bachi, Salim (2017), p 67.

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586
Volume 09 No 1 Année :2020 Pp(721 - 731)

The Effects of the Clustering Pre-Writing Technique on Learner's Paragraph Writing Achievement
The Case of Third Year Literary Classes at Badi Mekki Secondary School, Biskra
Les effets de la technique de pré-écriture de regroupement sur les performances d'écriture de paragraphe de l'apprenant
Le cas des classes littéraires de troisième année à l'école secondaire Badi Mekki, Biskra

[*] **Leila LOUCIF**
Batna 2 University (Algeria)
loucif_leila@yahoo.fr

Rec. Day: 07/09/2019	Acc. day:06/12/2019	Pub. day:15/03/2020

Abstract
The current study investigates the effects of the clustering prewriting technique on improving students' paragraph writing. The chief objective is to know whether the implementation of clustering technique as pre-writing strategy is more effective than the old fashioned techniques. A quasi-experimental research design was used with 53 students who were randomly assigned to control and experimental groups .Data were gathered through three stages namely pre-treatment, treatment and post-treatment. The scores from the writing performance tests were compared and significant differences were determined using ANOVA test. The findings evinced that post-test scores of the experimental group were higher than the pre-test scores in terms of relevance, coherence, the use of linguistic resources, creativity and vocabulary. This confirmed that there was a positive effect of using clustering technique on students' writing achievement.
Keywords: Clustering Technique; Paragraph Writing; Third Year Literary Students of Badi Mekki Secondary School.

Résumé
La présente étude examine les effets de la technique de pré-écriture en grappes sur l'amélioration de la rédaction de paragraphes. L'objectif principal est de savoir si la mise en œuvre de la technique de classification en tant que stratégie de pré-écriture est plus efficace que les techniques traditionnelles. Un schéma de recherche quasi expérimental a été utilisé avec 53 étudiants assignés au hasard à des groupes de contrôle et expérimentaux. Les données ont été rassemblées en trois étapes, à savoir un prétraitement,

[*] **Leila LOUCIF.** loucif_leila@yahoo.fr

un traitement et un post-traitement. Les scores des tests de performance en écriture ont été comparés et les différences significatives ont été déterminées à l'aide du test ANOVA. Les résultats ont montré que les scores post-test du groupe expérimental étaient supérieurs aux scores pré-test en termes de pertinence, de cohérence, d'utilisation des ressources linguistiques, de créativité et de vocabulaire. Ceci a confirmé que l'utilisation de la technique de classification sur les résultats en écriture des élèves avait un effet positif.
Mots clés:Technique de regroupement; Écriture de paragraphe; Les étudiants de troisième année littéraires de lycée Badi Mekki.

I - Introduction

Despite the fact that writing plays a very crucial role in the academic and future professional success of students, it is often considered the greatest challenge to students and teachers in EFL classroom. Richards and Renandya (2002) state that writing is a complex skill that requires hard thinking as well as high cognitive abilities so as to cover all the stages of the writing process and reach the final step of publishing a readable and legible written product. In the same context, Langan (2008) argues that writing as a process entails four main stages of finding out the topic, developing supporting details, arranging them into a first draft, finally reviewing and editing the material.

Starting writing forms a huge problem for many students, especially young ones as this needs higher level skills of planning and organizing. According to D'Aoust (1986), prewriting activities are so important that they "generate ideas; they encourage a free flow of thoughts and help students to discover both what they want to say and how to say it on paper ".It is clear that using such activities and techniques during the first stage of the writing process has a great deal of benefits. They help writers come up with new ideas, facilitate thinking and making the process of planning for both the product and the process much easier to carry out.

Prewriting is classified into two stages: invention and arrangement activities. The first step includes brainstorming, freewriting, listing, clustering, questioning, interviewing and looping. They are used to generate ideas. Thus, students should apply various invention techniques and select what is convenient for them. Arrangement activities deal with organizing what have been come up with in the preceding stage. They incorporate graphic organizers,

webbing, concept mapping, flow charts, venn diagrams and others (Mogahed, 2013). Through this study, we try to examine the impact of clustering as one of those invention activities on students' expository paragraph writing performance.

Based on the researcher's short experience in teaching terminal classes, students always encounter several problems in terms of writing skill. However, getting ready to write and what to write about are often the first problems for students when they are asked to compose a piece of writing in English. It is noticed that all the students get blocked and share the feelings of fear and anxiety whenever they think of the writing assignment. Therefore, there is an urgent need to look for a prewriting technique that can help students overcome those problems and can enhance their writing abilities.

This research aims to examine the contribution of the CPWS to those students' writing achievement and to determine the significant differences between the pre-writing scores and post-writing scores. It also seeks to test the following two null hypotheses: (1) there is no significant difference between pre- writing scores and post-writing scores; (2) there is no statistically significant difference between the two groups' post-test achievements in terms of relevance, coherence, the use of linguistic resources, creativity and vocabulary. So, the researcher used an experimental method with third year literary classes at Badi Mekki Secondary School to validate the already stated hypotheses and the research questions.

As far as clustering as prewriting technique is concerned, many studies were carried out in this context by (Fajriyani ,2011; Inal, 2014; Maula, 2010; Styati, 2010 and others) using this strategy as a visual way that helps students to think on paper and to improve their writing performance.

Sugiarti (2012) investigated the effectiveness of clustering technique in teaching writing at the eighth grade of MTs Raudlatul Ulum. Sugiarti's study aimed at finding out whether the use of clustering is effective for writing English descriptive texts. The researcher implemented an experimental research and used t-test as an inferential statistic instrument to state the significant difference between the means of the two groups. The results showed that clustering technique was successful in improving the students' writing ability.

Hayati (2017) concentrated on the use of clustering technique to improve students' achievement in writing recount text at MAS. PAB 1 Sampali. Data were gathered through the application of Classroom Action Research with 29 students. The findings revealed that a significant improvement in the students' recount text writing was recorded.

Amaliah (2018) conducted a research entitled: "the use of clustering technique to improve students' writing skill on narrative text for the eighth grade students of SMP Nusantara Tuntang ". The main objective of this study was to examine whether the use of the prewriting technique of clustering could improve the students' narrative text. A Classroom Action Research was applied to check in what ways clustering works best. The results demonstrated that the clustering technique can improve the students' narrative writing.

To sum up, clustering as a prewriting strategy proved to enhance the learners' writing skill.

II - Definition of Clustering

Clustering as a way to get ideas for your writing also named as diagramming, mapping or webbing (Langan, 2008; Nazario, Borchers, & Lewis, 2010). This concept was founded and named by Gabriele Rico in the 1970s. It is based on brain research and defined as"a method of prewriting that enables the writer to map out all of his or her thoughts on a particular subject and then to choose which ones to use." (Carr,1986). Clustering is useful to plan the ideas for the assigned topic and to select the most relevant ones. Besides, Rico (1986) describes clustering "as a nonlinear brainstorming process that generates ideas, images, and feelings around a stimulus word until a pattern becomes discernible". It is clear that using the process of clustering involves the writer to move forwards and backwards so as to jot down everything comes across the mind, starting with a trigger which leads to produce several related ideas, words and facts.

III- Teaching Writing Using Clustering Technique

According to Rico (1986), there are a set of instructions that the teacher should provide to teach writing through clustering strategy. They are as follows:

1. Introduce the tool to students and show them its benefits to their way of writing.

2. On the board, write the topic inside a circle and ask students some questions to elicit as much ideas as possible and then collect cluster these ideas into a cluster.
3. Individually, ask students to cluster a second word. Announce them that time is limited to just 10 minutes for both clustering and writing the paragraph.
4. Ask them to entitle their paragraphs.

IV- Method and Tools

IV.1 Participants

The respondents of the study were the whole number (53) of third year literary students at Badi Mekki secondary school, Zeribet El-Oued, Biskra. Of these 53 participants enrolled during 2018-2019 school year, the first class (28 students) was taken as the control group whereas the other class (25 students) was taken as the experimental group. They were randomly assigned to the experimental group, that was taught using the prewriting technique of clustering, and the control group who was instructed through the traditional teaching method.

IV.2 Research Design

In our study, data were collected through the quantitative method. It was typically based on a quasi experimental design to measure the impact of the independent variable (the clustering technique) on the dependent variable (paragraph writing). In this design, Tavakoli (2012) stated that the subjects cannot be assigned randomly, but the researcher makes comparisons between pretest and posttest scores of two groups that naturally occur before and after the treatment.

IV.3 Research Procedure

The experimental procedures of this research lasted for 8 weeks. It began in the month of October to November 2018 and it went through three stages. The pre treatment stage in which the participants of both groups were asked to write a paragraph about a given topic related to their annual curriculum. In the next stage, the researcher implemented the clustering technique to the experimental group participants for one month. Finally, a post writing test was administered to the control and experimental groups and the students' written outputs were assessed, analyzed and discussed later on.

IV.4 Data Collection

In order to collect worthy information from the respondents, the researcher depends on the students' pre and post writing tests of both control and experimental groups. These tests were assessed according to an adapted analytical scoring model proposed by Ministry of National Education (Zemali, 2017). It includes four criteria: relevance, coherence, use of linguistic resources and excellence (creativity and vocabulary wealth). Each criterion is scored out of five points. This assessment grid is shown in (appendix A).

IV.5 Data Analysis

After the researcher had finished collecting all the quantitative data from the participants' pre and post tests, the researcher used descriptive statistics as mean and standard deviation as well as ANOVA test to check whether the means of the two groups are significantly different from each other and to decide whether to support or reject the null hypotheses.

V- Results and Discussion

V.1 Results

V.1.a Writing Performance of Participants in Pre-test

The following table shows the mean scores and standard deviation of the pretest of both groups to check whether they are different in terms of their writing performance before they receive the treatment.

Table (1): Students' Writing Performance in Pretest

Group	N	M	SD
Experimental Group	25	7.06	3.51
Control Group	28	7.25	3.46

Based on the results obtained in table 1, the mean score of the control group (7.25) and the experimental group (7.06) are approximately the same in terms of their writing level respectively. Therefore, there is no significant difference between the two groups before the intervention has occurred.

V.1.b Difference between the Pre and Post Writing Scores of the Respondents

Table 2 below presents the results recorded by the two groups for both the pre and post tests as well as the difference between them.

Table (2): The Difference between the Pre and Post Writing Scores of the Participants

Group T	N	M	SD	M. Diff
Ex G/ Pretest	25	7.06	3.51	2.22
Post-test	25	9.28	3.36	
Ct G/ Pretest	28	7.25	3.46	0.59
Post-test	28	7.84	3.37	

As shown in table 2 above, the experimental group recorded a significant increase in the means score (from 7.06 to 9.28), whereas the control group scored a slight increase in the post test with a mean of 7.84 compared to the pre test score with a mean of 7.25. A difference of 2.22 if compared to 0.59 of the control group asserts the impact of the clustering technique on the participants' writing achievement. In sum, the null hypothesis which states that "there is no significant difference between pre- writing scores and post-writing scores" is rejected.

V.1.c Comparison the Two Groups Achievements

In addition to the descriptive statistics being discussed previously, table 3 displays the F value, the P value and the F critical value obtained from the comparison of the post-test mean scores of the experimental group with the control group at the level of relevance, coherence, use of linguistic resources, creativity and vocabulary.

Table (3): Comparison of the Two Groups Scores in Relevance, Coherence, Use of Linguistic Resources, Creativity and Vocabulary

Source of Variation	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*P-value*	*F crit*
Between Groups	0,2592	1	0,2592	5,98737758	0,00241659	1,68713387
Within Groups	0,9218	6	0,15363333			
Total	1,181	7				

significant at *p<0,05 level

As reflected in table 3, it shows that the P-value is much smaller than the α level (P= 0.00241659 < α = 0.05) and the F value is much higher than the F critical value (F= 5.98737758> F crit = 1.68713387). These findings reveal that there is a significant difference between the experimental group performance and that of the control group in all the tested aspects of writing. Therefore, this is something significant to reject the null hypothesis which indicates that

there is no statistically significant difference between the two groups' post-test achievements in terms of relevance, coherence, the use of linguistic resources, creativity and vocabulary. In short, the exposure of the participants to the clustering technique enabled them to acquire a varied bank of words, created new ideas and organized them logically.

V.2 Discussion

This study seeks to explore the effects of clustering as prewriting strategy on the Algerian EFL learners' paragraph writing. The obtained results unveiled that using this technique during the prewriting stage helps students to improve their writing in relevance, coherence, the use of linguistic resources, creativity and vocabulary. This is consistent with what researchers (Fitriani, 2018; Putri, 2011) previously reached in their studies. They found that clustering technique had a powerful effect on students' writing ability. Hence, applying this prewriting technique get learners engaged in the assigned task. They produce ideas with correct use of grammar and mechanics, connect between them and organize these ideas into a well-written product. In this sense, the researcher rejects the suggested null hypotheses that the use of clustering technique has no positive impact on the students' paragraph writing.

VI- Conclusion

The research findings revealed that clustering technique exerted a positive impact on learners' paragraph writing achievement in terms of relevance, coherence, the use of linguistic resources, creativity and vocabulary. On the basis of the conclusion, the following recommendations are hereby presented.

Clustering as prewriting strategy should be used to motivate visual learners get started to write easily. Not only can it be used to generate plenty of ideas and thoughts through a stimulus word, but also to organize them in well worded texts. Further, it should be applied to show connections between the ideas and to decrease broad topics into more specific ones.

In writing classrooms, EFL teachers should implement clustering technique to help students approach the topic by activating their prior knowledge and associating it with the new one. This, of course, facilitates thinking, promotes self-regulation and confidence in English writing which will be a less demanding and challenging task. They should also apply clustering for the sake of assessing the

teaching and learning process. They encourage the students to be active, interact with one another and function independently.

Owing to the limited experimental time and small sample size, this research is only limited to the writing performance of third year literary classes at Badi Mekki Secondary School, Biskra using a quasi-experimental research design. Further investigations should be conducted to find out the effects of clustering as prewriting strategy on learners' writing performance, attitude, and personal variables. Since this work is only restricted to the prewriting stage, looking into the efficiency of other writing strategies concerning the other stages of the writing process becomes a necessity so as to help learners attain an adequate level in this skill.

Appendices

Appendix A: Assessment Grid

Criteria	Scores	Indicators
1-Relevance	5	Testee's production aligns with the situation requirements : • format: letter / e-mail / invitation / instructions / newspaper article • objective: to inform/ to describe/to complain / to sensitise / to advise / to warn … • target audience: fellow citizens / consumers • target language: functional language and vocabulary related to the topic
2-Coherence	5	- Use of meaningful sentences. - Use of appropriate connectors, time indicators etc. - Logical organisation and development of ideas.
3-Use of Linguistic Resources	5	- Correct use of grammar: tenses , word-order, subject-verb agreement etc . - Use of simple, compound and complex sentences. - Correct use of mechanics: spelling, capitalization and punctuation.
4- Excellence (creativity+ vocabulary wealth)	5	- Originality and creativity: New ideas, varied vocabulary items, absence of redundancy.

Adapted from (Zemali, 2017)
https://salemzemali.weebly.com/examiners-guide-2017.html

Bibliography

1-Amaliah, Aam. (2018). The use of clustering technique to improve students' writing skill on narrative text for the eighth grade students of SMP Nusantara Tuntang. Thesis. Salatiga .University of Salatiga, p26-56

2- Carr, Michael. (1986). Clustering with nonreaders/ writers. In C. B. Olson (Ed.),Practical ideas for teaching writing as a process .Sacramento, CA. California State Department of Education, p 20

3- D'Aoust, Cathy. (1986). Teaching writing as a process. In C. B. Olson (Ed.), Practical ideas for teaching writing as a process. Sacramento, CA. California State Department of Education, p 7.
4- Fajriyani, Tita. N. (2011). Improving students' writing ability through clustering technique. Thesis. Jakarta, University of Jakarta, p17-45
5- Fitriani, Nindy. (2018). Using clustering technique in teaching writing recount text at tenth grade students in SMAN1 Gresik. Thesis. Surabaya. University of Surabaya, p 32-63
6- Hayati, Novela. (2017). The use of clustering technique to improve students achievement in writing recount text at MAS. PAB1 Sampali. Thesis. Sumatera. University of Sumatera, p 28-63
7- Inal, Sevim. "The effects of the clustering pre-Writing strategy on Turkish students' writing achievement and their writing attitudes". The Journal of Academic Social Science, Vol 2, N°1,2014 pp. 593-611
8- Langan, John. (2008). College writing skills with readings. New York. McGraw-Hill.7th ed, p 25-30.
9- Maula, Ismatul. (2010). The effectiveness of clustering technique in teaching writing of narrative text at the tenth grade students of SMA PGRI 56 Ciputat. Thesis. Jakarta. University of Jakarta, p 28-46
10- Mogahed, Mogahed. M. "Planning out pre-Writing activities". International Journal of English and Literature, Vol 4, N°3,2013 pp.64-67
11- Nazario, L.A., Borchers, D.D. and Lewis, W. F. (2010). Bridges to better writing. Boston, MA. Wadsworth, Cengage Learning, p11
12- Putri, Syska .D. P. (2011).The effect of using the clustering technique on the eighth year students' writing achievement at SMPN 2 Cluring Banyuwangi. Thesis. Jember. University of Jember, p xiii- xiv
13- Richards, J.C. and Renandya, W.A. (Ed.). (2002). Methodology in language teaching :An anthology of current practice. Cambridge. Cambridge University Press, p 303.
14- Rico, Gabriele .L. (1986).Clustering: A prewriting process. In C. B. Olson (Ed.), Practical ideas for teaching writing as a process. Sacramento, CA. California State Department of Education, p 17-18
15-Styati, Erlik. W.(2010). The effectiveness of clustering technique to teach writing skill viewed from students' linguistic intelligence. Thesis. Surakarta.University of Surakarta, p xlvi- lxxxiii.

16-Sugiarti, Dwi. W. (2012). The effectiveness of clustering technique in teaching writing at the eighth grade of MTs Raudlatul Ulum. Thesis. Surabaya. University of Surabaya, p 1-49
17-Tavakoli, Hossein. (2012). A dictionary of research methodology and statistics in applied linguistics. Tehran. Rahnama Press, p 511
18- Zemali, Salem. (2017). Examiner's guide. Ministry of National Education, p14

ICHKALAT JOURNAL
OF LANGUAGE AND LITERATURE

International quarterly journal issued by the University Center of Tamenghast (Algeria) /It deals with literary, linguistic and critical studies in Arabic, English and French

Volume 09 Issue no 1 March 2020

Arab Influence Factor for 2018 (1.2)

CORRESPONDENCE

All correspondences on behalf of the Editor-in-Chief should be addressed to:
B.P. 10034 Sarsouf-Tamenghast- Algeria
Tel: (213) 0666215077
E-mail: (ichkalatmag@yahoo.fr)

The journal's link on the Algerian portal for scientific journals:
http/www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/238

Legal deposit number: 2012-169
Issn:2335-1586
e.issn:2600-6634

Tamenghast University Center Publications

Publishing rules of the journal

The journal welcomes the participation of researchers from all Algerian, Arab and foreign universities and research centers, and accepts studies and research specialized in literary, human, social and scientific issues in Arabic, English and French according to the following rules:

-Research should be characterized by theoretical originality and scientific contribution.

- To be written on the form of Ishkalat journal paper (carried from the journal's website on the portal) on format (word) on a sheet of paper size (16 cm x 24 cm) in the font (Traditional Arabic) size (14) for the board and (12) for footnotes, not exceeding (25) pages and not less than (12) pages.

- The first page is devoted to the title of the research, the name of the researcher and his degree, his e-mail, his phone number, and a summary in Arabic in no more than (150) words and the same in English, the translation must be correct (avoid Google literal translation), as well as keywords at the bottom of each summary.

- The research should begin with a preface or an introduction and ends with a conclusion or results. It is also required that the search be divided into subtitles.

- Figures and graphs should be in the form of an image so that they can be modified in the journal's page.

-The submitted research is subject to scientific arbitration prior to publication.

-The researcher must adhere to the scientific integrity, and assures not to publish the research before in any publication or journal. (The researcher should make a declaration of ownership of the article and not publish it before, in a document to be sent to him after accepting the research to be directed to arbitration).

-Mandatory documentation by citing sources and references through academic marginalization on the last page of the article, provided that the marginalization is automatic and without the inclusion of brackets in its numbers.

-The research should be exclusively sent through the Algerian portal for scientific journals ASJP at: http/www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/238

The author of the article is responsible for the scientific content

Honorary Director
Pr.Abdelghani Choucha (Rector of Tamenghast University Center)
Journal director: pr. Mohammed Bakadi
Editor-in- Chief : Pr Ramdane.Hinouni

Editorial Team:
Laid Djellouli (Algeria)
Mohamed Dridi (Algeria)
Mohamed Amine Khalladi (Algeria)
Abdelhakim Ouali Dada (Algeria)
Mohamed Bakadi (Algeria)
Ali Khalaf Alobaidi (Iraq)
Ahmad Mihammad Bisharat (AEU)
Yahia Nechat (Morocco)
Mostafa Ahmed Qonbor (Qatar)
Khedr Mohamed Abou jahjouh (Palistine)
Ahmed Farhat (KSA)
Ahmad Ali Ali Laqm (KSA)
Dhia ghani Alabboudi (Iraq)

(Expertise team)

Dr.Badreddine Loucif, université de Khenchela)
Dr.Abderrahman Bassou (c.univ. Ain Temouchent)
Dr.Mohamed Dridi (univ. Ouargla)
Dr.Rachid Chibane (c.u. de Tindouf)
Dr.Achour Hanbli (univ. Tébessa)
Dr. Mohamed Besnaci. (Univ. Lumière Lyon ll France)
Dr. Nacera Idir (univ. Tizi ouzou)
Dr. Faiza Dekhir (c.u. Tamanrasset)
Dr.Amir MEHDI (univ. De Tiaret)
Dr.Fouzia Amrouche (ue university)
Dr.Hadjira Meddane (univ. De Chlef)
Dr.Mounira Hamideche (Centre AFAK)
Dr.Mohamed Hattab (univ. D'Adrad)
Dr.Hicham Belmokhtar (c. u . de Tissemssilt)
Dr.Mohamed Amin Dris (Univ. De Mascara)
Dr.Souad Guessar (univ. De Bechar)
Dr. Sidahmed Khalladi (Univ. D'Adrar)

Index (English and French)

Author	Title	page
DJARI Walid **. BAHLOUL Amel**	The Role of Authentic Materials in Enhancing EFL Learners' Speech Act Performance of Requests the Case of Third Year Students, English Department, University of Batna 2	661
Sabrina BAGHZOU	Computer Mediated Communication Impact on EFL Learners' Fluency	674
. Mustapha CHIBANI **Amar GUENDOUZI**	The Question of Cultural Identity in Achebe's Novels Things Fall Apart, a Man of the People, and Anthills of the Savannah	686
MERDJI Naima **ROUBAI-CHORFI Mohamed al Amine**	L'écriture dans Dieu, Allah, moi et les autres de Salim Bachi : Méditation ou sécularisation ?	704
Leila LOUCIF	The Effects of the Clustering Pre-Writing Technique on Learner's Paragraph Writing Achievement The Case of Third Year Literary Classes at Badi Mekki Secondary School, Biskra	721