مجلة إشكالات في اللغة والأدب

مجلة دولية مُحكّمة فصلية- تصدر عن ٨جامعة تامنغست (الجزائر) تعنى بالدراسات اللغوية والأدبية والنقدية باللغات العربية والفرنسية والإنجليزية

من مواضيع العدد

- الْحَرَكَةُ الثَّقَافِيَّة فِي مَنْطِقَةِ وَادِي رِيغ (الشِّعْرُ الْمَلْحُونُ نَمُوْذَجًا)
د. صلاح الدين بًاوية
-. انزياح الميثاق السير ذاتي و سؤال التجنيس رواية "الهجّالة" لفتيحة بوروينة نموذجا
راوية حبشي
- صورة المرأة في رواية: (وطن من زجاج) لــ: (ياسمينة صالح).
. كاوحة صبرينة1، فيصل حصيد2
- وائل حلاق واعادة قراءة فوكو في نظرية المؤلف وجدلية الخطاب والسلطة والمعرفة
ط/د كمال رمضاني[1]، أ.د عبد المجيد عمراني[2]
غروتيسك الهامش والمركز في مسرحية " امرؤ القيس في باريس " لعبد الكريم برشيد
سلاف سعودي
- The Fate of Deep Reading in the Digital Age
Khadhra Bouazza [1], Abdellah Baraka[2]
- Investigating the Quality of Assessment Methods in ESP Classrooms: Practices and Challenges
. Asma ABBASSI [1] , Dr. Zakia DJEBBARI [2]
- ESP needs analysis for tourism agencies staff: the Case of El Oued and Jijel
Somia ZEGHOUANI[1], Dr. Salima MAOUCHE[2]

منشورات المركز الجامعي لتامنغست –

ISSN : 2335-1586

العدد(3)، مجلد(10)، ج2، المحرم 1443، سبتمبر 2021

مجلة إشكالات في اللغة والأدب
العدد(3)، مجلد(10)، ج2، المحرم 1443، سبتمبر 2021

Univeristy of Tamanghasset- Algeria

ICHKALAT JOURNAL

LINGUISTIC, LITERARY, CRITICAL STUDIES

Volume(10), issue no 3, P2, September 2021

ISSN : 2335-1586

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

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

مجلد 10 عدد3

المحرم / 1443هـ – سبتمبر 2021

الجزء الثاني

المـــــراسلات

توجه جميع المراسلات الورقية باسم رئاسة التحرير إلى :

ص.ب 10034 سرسوف – تمنراست . الجزائر

الهـاتف :0666215077 (213)

https://ichkalat.cu-tamanrasset.dz/

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 جامعة تامنغست

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

ICHKALAT JOURNAL
(Linguistic and Literary Studies)

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

Volume 10 Issue no 3 September 2021
Part 2
Arab Influence Factor for 2019 (1.2)

CORRESPONDENCE

All correspondences on behalf of the Editor-in-Chief should be addressed to:
B.P. 10034 Sersouf-Tamenghasset- Algeria
Tel: (213) 0666215077
Email :ichkalatmag@yahoo.fr
Web site. https://ichkalat.cu-tamanrasset.dz/

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

Tamanghasset University Publications

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

مجلة دولية فصلية محكمة تصدر عن جامعة أمين العقال حاج موسى أق أخموك بتامنغست (الجزائر)، تُعنى بالدراسات الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية.

فهرس الموضوعات العربية (الجزء الثاني)

عنوان المقال	المؤلف	ص
البعد الدلالي والشكلي للإعراب: (دراسة في البنية التركيبية النحوية)	هاني جيلاني1، بديار بشير2	645
السّياق المقامي والخطاب . سورة هود أنموذجا .	عبد الرحمان زيوش 1، عامر بن شتوح2	656
جَمَالِيَّة الصُّورَة الحِسِّيَّة فِي شِعرِ مَرْج الكُحْل الأَنْدَلُسِي (ت.634هـ) «الصُّورة البصريّة أنمُوذجًا»	أحمـد ونّاسي1، إلياس مستاري 2	676
تداولية خطاب العنونة الصحفية: دراسة عينة في ضوء نظرية الأفعال الكلامية.	صويلح هشام.	695
أثر فلسفة كروتشه الجمالية في النّقد الجديد	ط/ أسماء خمخام1 ، أ/د مليكة النوي2	716
أزمة تلقي الخطاب اللّسانيّ في الثقافة اللّغويّة العربيّة عند عبد السلام المسدّي	تهامي بلعقون1، د.مراد قفي2	725
أهمية نشاط القراءة وعلاقته بنشاط الإدماج– كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي أنموذجا–	ميمون نصيرة	743
إسهامات الإبداع الشعريّ النسويّ في رقي الفكر الحضاريّ – العصر العباسي أنموذجا –	عمر بن ادريس1، أ.د: عز الدين حفار2	757
إشكالية تأصيل المنهج في النقد العربي المعاصر: المنهج الأسلوبي عند شكري عياد أنموذجا	عيشة نعجة1، محمّد قراش2	778
استراتيجيات التعلم الميتامعرفية وأثرها في خفض صعوبات تعلم القراءة لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية	هبة مركون	788
الأخطاء التّركيبية في التعبير الكتابيّ عند تلاميذ الطّور المتوسّط: دراسة تحليلية في مستوى الرّابعة المتوسّط– متوسّطة حوالف محمّد باب العسّة تلمسان–	ط.د. ليلى أوزين	806
الاستعمال اللغوي للنحو العربي	بوشاكر عمر1، حورية عميروش 2	821
الثقافة الشعبية في الكتاب المدرسي للتعليم الثانوي بين التغييب والتجلي –كتاب اللغة العربية وآدابها أنموذجا–	نجيبة شنوقة1، عبد اللطيف حني2	833
التشكيل البصري والسردي في ديوان (من يوميات الشنفرى في Netherlands) لـ (سعيد الجريري).	كوثر رزقي1، هداية مرزق 2	853

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

مجلة دولية فصلية محكمة تصدر عن جامعة أمين العقال حاج موسى أق أخموك بتامنغست (الجزائر)، تُعنى بالدراسات الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية.

الغيرية في رواية "أنا وحاييم" للحبيب السّايح (الحضور المفاهيميّ والتمثّل الرّوائيّ)	غشام بومعزة1 ، أحمد الحاج أنيسة2	874
بنية الحجاج في الخطاب الروائي المعاصر: قراءة في رواية مقامات الذاكرة المنسية لـ حبيب مونسي	د.مراد معاذ مقري	892
بين المعجم العام والمعجم المختص–دراسة في المادّة والمنهج	لمياء العايب1، أ.د.محمّد بوادي 2	911
التطبيقات البلاغية في ضوء الدرس الإعجازي: تفسير الكشاف للزمخشري أنموذجا	د. محمّد مقدم	923
رمزية المرأة في شعر محمود درويش، نماذج مختارة	هاني فتيحة 1، أ.د. فارسي عبد الرحمن2	936
صناعة العنوان الرّوائيّ ودِلالاته عند واسّيني الأعرج. ثلاث قراءات في ثلاثة نماذج مختارة.	د. أيّوب لعدودي.	951
ظاهرة الاحتمال النحوي وأثرها في التقعيد المعياري	أشرف سليم	966
نسق الأسطرة في الشّعر الجزائريّ المعاصر بين الانعطاف الجمالي والإبدال التّأويلي	شيبان سعيد	977
النقل الديداكتيكي والجملة الفعليّة: الفعل الماضي في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الأولى من التّعليم المتوسّط أنموذجا	ياحي هشام	987
شعرية الألوان ودلالتها في قصيدة أغنية الألوان لعز الدين ميهوبي	د/ نجوى منصور	1008
شعرية اللغة الروائية وجمالية التلقي رواية " بَراري الحُمَّى " لـ " إبراهيم نصر الله" – أنموذجا –	د. صليحة جلاب	1024
جمالية الفقد في لغة العجائبي قراءة تأويلية في رواية "فرانكشتاين في بغداد" لأحمد سعداوي	نشيدة موساوي	1046
التأليف النحوي في القرن السابع الهجري بين قواعد التحديد وضوابط التأييد	سمير بوعبد الله	1060
نموذج "فرانكشتاين" بين "ماري شيلي "Mary Shelly" " و"أحمد سعداوي".	زهية بولحية1، جمال شوالب2	1081
من وسائل الثراء اللغوي في العربية	د.سعـــاد بلعبـــاس	1098
البعد التلميحي للخطاب الشعري عند أحمد شوقي، مقاربة تداولية	عدنان ثامر	1112
الازدواجية اللُّغوية في ضوء اللسانيات المعاصرة	د. حمزة لكحل	1128

مجلة دولية فصلية محكمة تصدر عن جامعة أمين العقال حاج موسى أق أخموك بتامنغست (الجزائر)، تُعنى بالدراسات الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية.

تعليميّة نشاط قواعد اللّغة في مناهج الجيل الثّاني لمرحلة التّعليم المتوسط:السّنة الرّابعة متوسط نموذجا–	ط/عائشة صبّان1، د/عيسى طيبي2	1144
اللسانيات وأثرُها على المُقاربات النّصية	حسني مصطفى1، كبريت علي2	1162

Index English

Author	Title	page
Khadhra Bouazza [1] Abdellah Baraka[2]	The Fate of Deep Reading in the Digital Age	1177
Khattala Asma[1] Houichi Asma[2]	University E-learning during COVID-19 Pandemic, Perceived by Teachers and Students	1188
Ms. Asma ABBASSI [1] Dr. Zakia DJEBBARI [2]	Investigating the Quality of Assessment Methods in ESP Classrooms: Practices and Challenges	1206
BELAID Bekhta [1] BELMEKKI Amine [2]	Learner Perceptions and Attitudes of the Effectiveness of Cooperative Learning Strategy Based Instruction on their Writing Achievements. The Case of Third EFL Students at Naama University Centre	1219
Kawther HIMOURA [1] Dr. Nesrine GHAOUAR[2]	Barriers to Workshop Strategy Implementation in Oral Expression Courses: EFL Teachers' Perspectives	1240
Somia ZEGHOUANI[1] Dr. Salima MAOUCHE[2]	ESP needs analysis for tourism agencies staff: the Case of El Oued and Jijel	1254
EL Kebir Hamza.	The Translation of Economic Press Articles in Algeria and elsewhere, "Intricacies, Problems and Solution"	1269

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 645 - 655 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

البعد الدلالي والشكلي للإعراب: (دراسة في البنية التركيبية النحوية)

The Semantic and Formal Dimension of Grammatical Analysis in Arabic (A Study in the Grammatical Construction of Arabic)

* هاني جيلاني[1]، بديار بشير[2]

Hani Djilani[1] Bediar Bachir[2]

مخبر اللسانيات، جامعة عمار ثليجي – الأغواط /الجزائر

University Amar Telidji- Lagouat/Algeria

kadaraddadi32@gmail.com[1] hamoudati62@yahoo.fr[2]

تاريخ الإرسال: 2020/11/07	تاريخ القبول: 2021/06/15	تاريخ النشر :2021/09/02

ملخص البحث

يَنْطَلَقُ البَحْثُ مِنْ مُقدِّمة تُعْد مِنْ أَهَمّ مَقُولَات النَّحْو العَرَبِي مَفَادُهَا أَنّ الإعرابَ مَعْنى، وَهَذَا قَوْلُ المحَقِّقِينَ من النُّحاة، وَعِنْدَ تَفَحُّص التَّراكِيب النّحوية التّي حَمَلَتْها نُصُوصُ اللُّغة العَرَبِيّة، يتبيّن أنّ هذه المقولة ليْسَتْ مُطْلَقة، فَقَدْ نَجِد نَزْعَة شَكْلِيَّة يَسْتَجِيبُ فِيهَا الإعْرَابُ لِمُؤثّر لَفْظِيّ فَتَكُونُ حَرَكَاتُ الإعْرَابِ لَيْسَتْ عُنْوَانًا لِمَعَان تَرْكِيبِيّة.

الكلمات المفتاح : إعراب، عامل، معاني نحوية، حركات إعراب، بنية شكلية.

Abstract :

This study has sprung from an introduction considered as the most important research of Arabic language according to which the concept “syntax” is meaning and this is claimed by the scrutinizers among grammarians. However , a careful look at grammatical structures in Arabic texts reveals that this concept cannot be absolute as we may find a tendency towards ‘form’ in which grammatical analysis responds a verbal effect which leads to the fact that the movements of grammar analysis do correspond to the meanings carried in the structures.

Keywords: Grammatical analysis, Factor, meanings grammatical, Movements of grammar analysis, Formal structure

* هاني جيلاني : kadaraddadi32@gmail.com

مقدمة:

أضحت ظاهرة الإعراب عنوان العربية وروحها وجوهرها والبنية النظرية للنحو، وعلى هدْي منها بُنِيت القواعد وصِيغَت الضوابط ، ولا شكّ أن العلماء والمفكرين السابقين قد أدركوا قيمة الإعراب في الكلام لذا عكفوا على دراسته، فوُضِعت له التّعريفات وأُدِيرت حوله الدراسات، ومازال يَشْغل فكر الباحثين، وإذا تفحّصنا مفهوم الإعراب عند النّحاة وجدناهم قد اختلفوا في مدلوله أهو الحركات نفسها وما ينوب عنها داخل الجملة لاختلاف العوامل أم هو الدّال على المعاني النحوية التي تقتضيها العوامل في التركيب؟

يكاد يكون مفهوم الإعراب نفسه لدى الاتجاه الشكلي ، فهم مجمعون على أنّ الإعراب تغيير يصيب أواخر الكلم لفظا أو تقديرا لاختلاف العوامل الداخلة عليها[1]، وهذا النهج شاع بين النحاة المتأخّرين خاصّة ، فكان يَميل كلّ الميْل إلى صب الدراسة والبحث في قالب شَكليّ يتوقّف عند حدّ أواخر الكلم وما يعتوره من تَغيّرات، وهذا النهج كان مرتعا للنقد من بعض المحدثين[2] فقيل: إن النحاة القدماء قد ضيّقوا دائرة البحث النّحوي وحصروه في جزء يسير مما ينبغي أن يتناوله ورسموا له طريقا لفْظية قاصرة على الشّكلِ في التركيب[3].

وإذا تتبعنا الإعراب عند المحقّقين من النحاة وجدناه معنى، هل هذا يعني أنّ الإعراب لا يستجيب مطلقا لمؤثرات لفظية فلا يكون فيها عنوانا لمعان معنوية في التركيب الجملي للغة العربية ؟

1- تعريف الإعراب:

الإعراب لغة الإبانة والإفصاح[4] أما في الاصطلاح فعرفه ابن جني بأنّه" الإبانة عن المعاني بالألفاظ، ألا ترى أنك إذا سمعت أكرم سعيد أباه، وشكر سعيدا أبوه علمت برفع أحدهما ونصب الآخر الفاعل من المفعول، ولو كان الكلام شرجا واحدا لاسْتُبْهم أحدهما من صاحبه"[5]، وقال أبو البركات الأنباري: "الإعراب إنّما دخل الكلام في الأصل لمعنى وهو الفصل وإزالة اللّبس، والفرق بين المعاني المختلفة بعضها من بعض، من الفاعلية والمفعولية إلى غير ذلك"[6].

وعرّفه ابن يعيش(ت643هـ) بقوله:" الإعراب الإبانة عن المعاني باختلاف أواخر الكلم لتعاقب العوامل في أولها"[7]. وقال الرضي: ألا ترى أن المعاني الموجبة للإعراب إنما تحدث في الاسم عند تركيبه مع العامل، فالتركيب شرط حصول موجب الإعراب"[8].

وهو عند الأشموني(ت929هـ):" ماجيء لبيان مقتضى العامل من حركة أو حرف أو سكون أو حذف"[9]، وعلّق الصبان على قوله (لبيان مقتضى العامل) قائلا: أي مطلوبه فالعامل كجاء ورأى، والباء

والمقتضي الفاعلية والمفعولية والإضافة العامة لما في الحرف، والإعراب الذي يبيّن هذا المقتضى الرفع والنصب والجرّ[10].

وعند المحدثين فقد عرفه عباس حسن بأنّه :" تغيُّر العلامة التي في آخر اللفظ، بسبب تغيّر العوامل الداخلة عليه، وما يقتضيه كل عامل"[11]، وقال الشيخ مصطفى الغلاييني:أثر يحدثه العامل في آخر الكلمة، فيكون آخرها مرفوعا أو منصوبا أو مجرورا أو مجزوما، حسب ما يقتضيه ذلك العامل"[12].

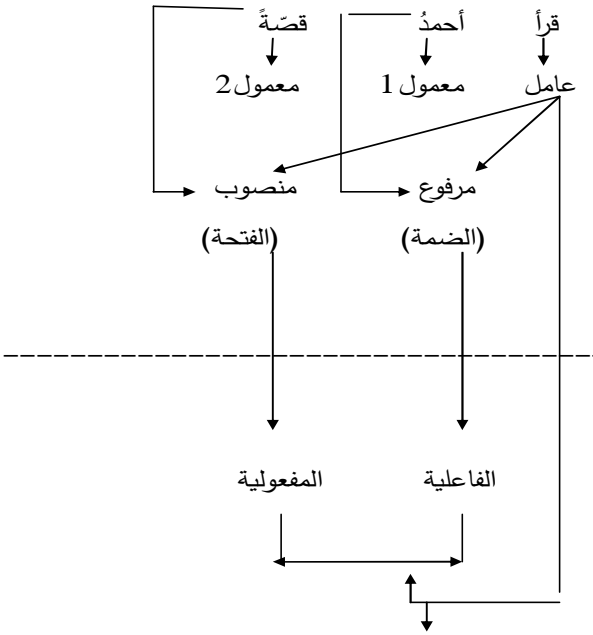
هذه طائفة من التعريفات التي تنحو بالإعراب إلى المعنى، وهم يقصدون بذلك الوظائف النحوية في إطار التركيب وتفاعلات عناصره، والملاحظ من التعريفات الربط المباشر بين الإعراب والعامل، فهذه الثنائية استحالت عماد الفكر النحوي.

2- الإعراب والبنية العاملية في التركيب:

إن مفهوم الإعراب لدى النحاة شكل البنية النظرية النحوية وجوهرها، فمنذ تَوَصَّل أبو الأسود الدؤلي إلى الرموز الكتابية الدالة على حركات الإعراب اتَّخذ الدرس النحوي هذه العلامات محورا له، ولتأصيل مقاصد الحركات الإعرابية، حاول النحاة تفسير تغيّر هذه الحركات نهاية الأسماء المعربة والتماس علل مناسبة لهذه التغيرات، وهذا التفسر والتعليل كان من دواعي نشأة نظرية العامل[13]، ومن الآليات التي اشتغلت عليها نظرية العامل في النحو تحليل المبنى للوصول إلى المعنى، ويتأتى ذلك من خلال تحليل الجمل لأنّ النحو في مفهومهم " علم مُسْتَخْرَج بالمقاييس[14] المسْتَنْبَطة من استقراء كلام العرب، الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي تأتلف منها"[15]، فكلمات اللغة العربية حين تتجاور في صورة أفقية تنبني بينها علاقات نحوية مختلفة تربط بين كلماتها، وينجرّ عن ذلك ظواهر صوتية على أواخر المعربة منها، وهذه الحركات الإعرابية في حقيقتها تُنْبِئ عن معاني نحوية تدل على الفاعل، والمفعول، والتمييز... وسيرورة عملية تحليل بنية التراكيب الجملية تنتقل من المعلوم (البنية المحسوسة) إلى المجهول (البنية الخفية)، فتحديد المعلوم يمثّل المرحلة الأولى وهو عمل شكلي ويبدأ بتحديد متلازمة العامل، والسّمات الصوتية على أواخر الكلمات المعربة، أمّا المرحلة الثانية فإماطة الستار عن المجهول بكشف خبايا المعاني النحوية وعلائقها وتحويرها إلى معلوم.

ويمكن أن نوضح ذلك بالخطاطة الآتية:

1 ـ البنية المحسوسة (تركيب جملة بتوخي قوانين النحو)



*الفاعل يوقع الفعل على المفعول إثباتا أونفيا[16].

3– الإعراب والترابط الداخلي بين أجزاء التركيب:

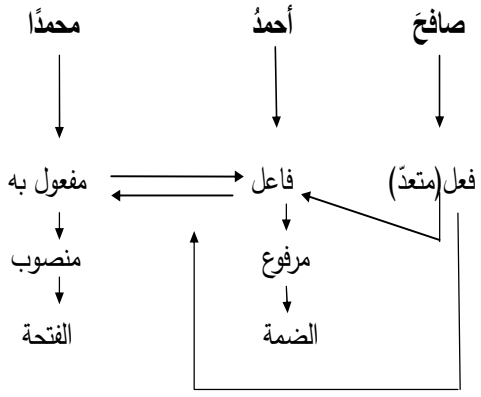
إنّ الإعراب مرتبط بتركيب خاص وهذه الخصوصية تتولد عنها المعاني النحوية القائمة على العلاقات النحوية بين الكلم وليس قائما على ماتفيد كل كلمة منفردة عن سواها أو بتراكم اعتباطيّ لأنّ هذه الكلمات لم تُركب في الجملة لتفيده أنفس معانيها[17]، وإنّما جيئ بها لتفيده وجوه التّعلق، والأحكام التّي هي محصوله "[18]، قال عبد القاهر الجرجاني "لا يُتَصَوَّرُ أَنْ يتعلَّق الفِكْرُ بِمعاني الكلم أفرادا ومُجَرَّدة من معاني النَّحْو، فلا يقُوم في وهمٍ ولا يَصِحُّ في عقلٍ أن يتفكَّر متفكّر في معنى (فِعْلٍ) من غير أن يريد إعماله في (اسم) ولا يتفكّر في معنى (اسم) من غير أن يريد إعمال (فعلٍ) فيه، وجعله فاعلا له أو مفعولا، أو يريد فيه حكما سوى ذلك من الأحكام مثل أن يريد جَعْلَه مبتدأ، أو خبرا أو صفةً أو حالًا أو ماشاكل

ذلك"[19]. فالألفاظ لا تشكل قيمة دلالية ولا نستطيع تقييمها منفردة بعيدا عن السياق اللغوي، لأنّ أساس نظم الكلام اتّساق التركيب بتوخّي قوانين النحو[20].

فالكلمات لها معنى معجمي نجده في المعاجم نحو: مُحَمَّد، أحمد، صافح... وهذه الكلمات غير معربة حتى ينعقد التركيب، وينعقد هذا الأخير بتوافر وتعالق المعاني النحوية فالكلمات تضمّ إلى بعض وترتّب بحسب معاني النحو وفقا لمقدرة المتكلم في بيان مقاصده، التركيب الجمليّ يكْشِف عن الترتيب والعلاقات النحوية بين الكلمات نحو: صافح أحمدُ محمّدا[21]. وقد فَسرّ النحاة علة ارتباط معاني النحو بالحركة الإعرابية، بجمع المعاني تحت ثلاث حالات هي: الرفع ، والنصب ، والجرّ، واختصّت كل حالة بمعنى نحوي، فالرفع علم الفاعلية، والنصب علم المفعولية، والجرّ علم الإضافة، وقالوا "إنّ الإعراب عبارة عن معنى يحصل بالحركات أو الحروف"[22]، والحركات قد أتت دالةً على معان، وصار اختلافها علما لاختلاف المعاني كالفاعلية والمفعولية والإضافة، وجعلوا لها في هذا الحدّ أسماء مفردة، فالرفع اسم للضمة المختصّة بحال معلومة ودلالة مخصوصة، وكذا النّصب والجرّ اسمان للفتحة والكسرة الدالتين على المعنيين المخصوصين"[23].

المحصول أنّه لا إعرب دون تركيب، والتركيب في حقيقته ليس ضم الكلمة إلى أختها على سبيل التراكم، وإنما ينعقد إثر علائق مخصوصة تربط بين أجزائه (الكلمات) وهذه العلائق خفية وليس لها وجود مادي ظاهر، لكنّ لها آثارا وعلامات شكلية تنبئ عنها.

ويمكن أن نوضح ذلك بالخطاطة الآتية:



تعليق:

الإعراب صوت يصحب آخر الكلمة المعربة في المنطوق، ورمز يضاف آخرها في المكتوب، وهو موضوعٌ لإبانة المعنى الحادث في التركيب وهذا قول المحققين من النحاة، فالضمة تنبئ على الفاعلية والفتحة تنبئ على المفعولية والمعنيان النحويان لهما ارتباط بالفعل لتعلقهما به ولاقتضائه إياهما، والفاعل يوقع الفعل على المفعول إثباتا أونفيا. وهذه العلائق الداخلية الخفية التي كانت حركات الإعراب علائما عليها تتحد مع دلالات الألفاظ في إبراز المعنى الدلالي للجملة.

4- النزعة الشكلية للإعراب في التركيب :

عَرَفْنَا من قبل أن الإعراب وليد التركيب وانعكاس لمعان تحدث في الكلام مصاحبة لعملية التركيب، وهذه المعاني التي تتخذ الإعراب عنوانا هي معان تركيبية تتعاقب على الاسم المعرب[24]، إضافة إلى ذلك نجد في طبيعة الجملة العربية نزعة واضحة للشكلية وما ينجم عنها من علاقات تركيبية يستجيب فيها الإعراب لمؤثّر لفظي، فلا يكون الإعراب عنوانا لمعان نحوية بل يكون خاضعا للعلاقات اللفظية في التركيب[25] منها:

4-1- الجر بحرف الجر الزائد

ومنه الباء والكاف وزيادتهما لتوكيد المعنى العام في الجملة[26]، فهما لاتدلّان على المعنى الفرعي المتمم للحدث الذي يدلّ عليه الفعل أو مايشبهه أي لاتتعلق مع مجرواتها بعامل[27]، وعملهتا في الاسم الذي يليها يتوقف عند حد المبنى، فهي تجرّ اللفظ فقط.

أ/الباء:

قال تعالى: ﴿وَكَفَى بِاللَّهِ شَهِيدًا﴾[28]، جاء الباء زائدة لتقوية المعنى فاسم الجلالة (الله) مجرور لفظا في محلّ رفع فاعل. إذ الأصل كفى اللهُ... وقوله: ﴿ وَهُزِّي إِلَيْكِ بِجِذْعِ النَّخْلَةِ ﴾[29] وهنا كذلك الباء زائدة فـ(جذع) مجرور لفظا في محلّ نصب مفعول به، إذ الأصل هزّي إليك جذعَ النخلة.

و مثله قولهم : بحسبك درهم. الباء حرف جرّ زائد و(حسب) مجرورة بها في محلّ رفع مبتدأ، إذ الأصل حسبُك درهم.

وفي خبر ليس و(ما) النافية المشبهة بها منه قوله تعالى: ﴿ أَلَيْسَ اللَّهُ بِأَحْكَمِ الْحَاكِمِينَ ﴾[30] وقوله: ﴿وَمَا رَبُّكَ بِظَلَّامٍ لِلْعَبِيدِ﴾[31].

ب/الكاف:

كقول أوس بن حجر:

لَيْسَ كَمِثْلِ الفَتَى زُهَيْرٍ خَلْقٌ يُوَازِيهِ فِي الفَضَائِلِ[32]

الكاف في الخبر المقدم زائدة جيء بها لزيادة التوكيد ولا تعلق لها ومجرورها بعامل، وهي عاملة في الخبر المقدّم لفظا، والمحلّ مرفوع.

و مثل ذلك كقوله تعالى: ﴿ لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ﴾[33] الكاف زائدة في خبر ليس والتقدير (لَيْس شَيْءٌ مِثلَهُ)، ، فإذا أُنْكِرتِ الزّيادة صارت الكاف للتشبيه وأُثْبِتَ للمولى ـ جلّ وعلا ـ مِثلٌ في الوجود وزُعِمَ أنّه ليس لهذا المثْل شيء، وهذا فاسد.

4-2- ظاهرة المجاورة:

ونجدها في المثال المشهور: وهو قولهم : هذا جحرُ ضبٍّ خربٍ.

فـ(خرب): صفة لـ(جحر) فكان حقه الرفع، ولكن أتى مجرورا، ويقال في إعرابه: صفة مجرورة لفظا مرفوعة محلا، وهكذا فكلمة(خرب) أخذت إعراب ماجاورها (جحر) دون التقيد بالمعنى الوظيفي الذي تؤديه.

ومنها قول امرئ القيس:

كَأَنّ ثَبَيْرًا فِي عَرانِين وَبْلِهِ كَبِيرُ أُنَاسٍ فِي بِجَادٍ مُزَمَّلِ[34]

كان يجب أن يقول: مزمّلُ ـ بالرفع ـ لأنّه نعت لـ(كبير) المرفوع إلّا أنّه جرّه على الجوار.

ومنها قول الراجز:

كأنّ نَسْجَ العنكبوت المرْمَلِ[35]

جـرّ المرمل لمجاورة العنكبوت وهو في الحقيقة نعت لـ(نسْجَ)[36].

وتظهر في قوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ﴾[37]

اختلف القرّاء في قراءة هذه الآية، وذلك في كلمة (أرجلكم) فقد قرأ نافع وابن عامر والكسائي وحفص عن عاصم: (أرجلكم) نصبا، وباقي السبعة: قرؤوها جرّا، والحسن بن أبي الحسن قرأها بالرفع[38] وشاهد دراستنا قراءة الجرّ من حيث المعنى والمبنى: الأرجل تُغْسل وليست مما يُمسح في الوضوء، وعلى هذا فهي ليست معطوفة على (رؤوسكم) بل هي معطوفة على أرجلكم والعطف يتطلّب النّصب بالفتح، لكنها جاءت مجرورة بتأثير اللفظ المجاور لها.

إن حركة المجاورة هي حركة أُجْتُلِبَت للمناسبة بين اللفظين المتجاورين، فلا تحتاج لعامل، لأنّ الإتيان بها مردّه تأثير العلاقات اللفظية في التركيب، ولا نصيب للمعنى في ذلك[39]

4-3- المنصوب على نزع الخافض:

ويُقصد به انتصاب الاسم المجرور بعد حذف حرف الجرّ مع بقاء معناه قائما بوظيفته، فبالرغم من تغيّر حركة الإعراب فالمعنى بقي نفسه، وفي ذلك دلالة على أن هذا التغيير لا يتعدى البنية الشكلية.

ومنه قول الشاعر:

أَسْتَغْفِرُ اللهَ ذَنْبًا لستُ مُحْصِيه رَبَّ العبادِ إليه الوجهُ والعملُ[40]

على أن الأصل أستغفر الله من ذنْب فحذف (منْ) لأن استغفر يتعدّى إلى المفعول الثاني بـ(من). ومنه قوله تعالى: ﴿وَاخْتَارَ مُوسَى قَوْمَهُ سَبْعِينَ رَجُلًا﴾[41] (قومه) نُصِبَ بحذف الخافض أي من قومه.

مما سبق يتبن أنّ حركات الإعراب في اللغة العربية ليست في المطلق كاشفة عن المعاني الخفية بل قد تخضع للعلاقات اللفظية في التركيب في نزعة واضحة للشّكلية.

ونستخلص من الدراسة أنّ الإعْرابَ وَلِيدُ التَّرْكِيبِ، وانْعكاس لِمَعَانٍ تَحْدُثُ فِي الكَلَامِ مُصَاحِبة لِعَمَلِيّةِ التَّرْكِيبِ وَهَذِهِ المعَانِي التِّي تَتَّخِذُ الإعْرَابَ عُنْوَانًا لَهَا هِيَ مَعَانٍ تَرْكِيبِيّة تَتَعَاقَبُ عَلَى الاسْمِ المعْرَبِ، غَيْرَ أَنَّنَا نَجِدُ أَيْضًا فِي طَبِيعَةِ الجُمْلَةِ العَرَبِيّة نَزْعَةً وَاضِحَةً لِلْشَّكْلِيّةِ يَنْجُمُ عنها عَلَاقَات يَسْتَجِيبُ فِيهَا الإعْرَابُ لِمُؤَثِرٍ لَفْظِيٍّ فَلَا يَكُونُ الإعْرَابُ عُنْوَانًا لِمَعَانٍ نَحْوِيَّةٍ بَلْ يَكُون خَاضِعًا لِلْعَلَاقَاتِ اللَّفْظِيّةِ فِي التَّرْكِيبِ.

هوامش:

[1]- الزمخشري أبو القاسم جار الله محمود بن عمر: الأنموذج في النحو، تح: سـامي بن حمد المنصور، ددن، ط1 ، 1999، ص16. وينظر: محمّد محي الدين عبد الحميد: التحفة السنية بشرح المقدمة الآجرومية، دار الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، د.ط، 2007، ص19.

[2]- ينظر:إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر، د.ط، 2012، ص17،18.

[3]- ينظر: عبد الحميد السيد: دراسات في اللسانيات العربية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ج2ص166،167.

[4]- ينظر: ابن منظور أبو الفضل جمال الدين: لسان العرب، تح : أمين مُحَمَّد عبد الوهاب ، مُحَمَّد صادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط3، 1999، ج9 ص114. والزجّاجي: الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط3، 1979، ص91.

[5]- ابن جني أبو الفتح عثمان: الخصائص، تح : عبد الحكيم بن مُحَمَّد، المكتبة التوقيفية، د.د، د.ط، ج1ص46.

[6]- ابن الأنباري أبو البركات: الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، تح: مُحَمَّد محي الدين عبد الحميد، دار الطلائع، القاهرة، مصر، د.ط، 2005، ج1ص37.

[7]- ابن يعيش موفق الدين أبو البقاء يعيش بن علي: شرح المفصل، تح:مُحَمَّد السيّد سيّد أحمد، إسماعيل عبد الجواد عبد الغني، المكتبة التوفيقية، دط، د.ت، ج1ص140.

[8]- الرضي الإستراباذي: شرح الرضي عل الكافية، تح: يوسف حسن عمر، منشورات قار يونس، بنغازي، ليبيا، ط2، 1996،ج1ص53.

[9]- الصبان مُحَمَّد بن علي: حاشية الصبان (شرح الأشموني على ألفية ابن مالك)، تح: طه عبد الرؤوف سعيد، المكتبة التوقيفية، د.د، د.ط. ج1ص97.

[10]- المصدر نفسه، ج1ص97.

[11]- عباس حسن: النحو الوافي، دار المعارف ، القاهرة ، مصر، ط3، 1974،ج1ص74.

[12]- مصطفى الغلاييني: جامع الدروس العربية، تح علي سليمان شبارة، مؤسسة الرسالة ناشرون، دمشق، سوريا، ط1، 2012، ص30.

[13]- ينظر: عطا مُحَمَّد موسى: مناهج الدرس النحوي في العالم العربي في القرن العشرين، دار الإسراء للنشر،عمان، الأردن، ط1، 2002،ص144،145.

[14]- يقصدون بالمقاييس قوانين النحو وأحكامه.

[15]- ابن عصفور(الإشبيلي) علي بن مؤمن : مُثُل المقرّب، تح: صلاح سعد مُحَمَّد المليطي، الأفاق العربية، القاهرة، مصر، ط1، 2006، ص98.

[16]- مصطفى الغلاييني: جامع الدروس العربية، ص485.

[17]- لقد فطن عبد القاهر الجرجاني إلى أنّ الأبنية الصرفية أو الكلمات المفردة لا تؤدي أيّ معنى، وأنّها تحتاج إلى شيء هام لتكون قادرة جعل المتكلم يفي بمقصوده. ينظر: كريم زكي حسام الدين، أصول تراثية في علم اللغة، ص252.

[18]- الجرجاني عبد القاهر ، دلائل الإعجاز، تح: محمود مُحَمَّد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط5، 2004، ص413.

[19]- المصدر نفسه، ص410.

[20]- المصدر نفسه، ص81.

[21]- نستطيع أن نركّب جملا أخرى: أحمدُ صافح مُحَمَّدا، صافح مُحَمَّدا أحمدُ...

[22]- الجرجاني عبد القاهر : كتاب المقتصد في شرح الإيضاح، تح: كاظم بحر المرجان، دار الرشد للنشر، د.ط، 1982، مج1ص101.

[23]- المصدر نفسه، مج1ص102.

[24]- محمود عبد السلام شرف الدين: الإعراب والتركيب بين الشكل والنسبة، دار مرجان للطباعة، القاهرة، مصر،1984،ص107.

[25]- مُحَمَّد خير الحلواني: أصول النحو العربي، إفريقيا للشرق، الدار البيضاء، المغربط2، 2011، ص137،138.

[26]- يرى صاحب النحو الوافي أن معنى التوكيد الذي يضفيه حر الجرّ الزائد للجملة كالذي يفيده تكرير ذات الجملة. ينظر النحو الوافي، ج2ص450.

[27]- لا يتعلّق الجار الزائد مع مجروره بعامل لأنّ التعلّق والزيادة متارضان إذ الداعي للتعلّق هو الارتباط المعنوي بين عامل عاجز، ناقص المعنى، واسم يكمّل هذا النقص، ولايصل إليه أثر ذلك العامل إلاّ بمساعدة حرف جرّ أصلي وشبهه، = أما الزائد فلا يدخل الكلام ليعين على الإكمال،ة وإيصال الأثر من العامل العاجز إلى الاسم المجرور، وإنّما يدخل الكلام لتأكيد معناه القائم، وتقويته كلّه لا للربط. ينظر: النحو الوافي ج2ص451.

[28]- سورة الفتح:28.

[29]- سورة مريم :26.

[30]- سورة التين :08.

[31]- فصلت الآية:46.

[32]- نسبه أبو حيان والسمين الحلبي لأوس بن حجر وليس في ديوانه. يُنظر: أبو حيان الأندلسي: البحر المحيط، تح عادل أحمد عبد الموصود، علي مُحَمَّد معوض،دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1994، ج7ص788 وينظر أيضا: السمين الحلبي أحمد بن يوسف:الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تح أحمد مُحَمَّد الخراط، دار القلم، دمشق، سوريا، د.ط ، ج7ص545.

[33]- سورة الشورى:11.

[34]- ينظر: عبد القادر بن عمر البغدادي : خزانة الأدب ولبّ لُباب لسان العرب، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط4، 1997،ج5ص97، ويروى : كأنّ أبانًا في أفانين ودْقِه. ينظر: ديوان امرئ القيس ، ص122.

[35]- العجاج: الديوان ج1ص243. الكتاب ج1ص137، شرح الكافية الشافية ص1167، الدر المصون، ج4ص111، خزانة الأدب ،ص111.

[36]- ومثل هذا على مذهب الخليل غلط لا يجوز حتى يكون المتجاوران متساويين في التذكير والتأنيث والإفراد والجمع. والعنكبوت مؤنّثة والمرمل مذكر. وردّ عليه سيبويه مذهبه، واستشهد بالبيت. ينظر: الأعلم الشنتمري: النكت في كتاب سيبويه، تح: رشيد بلحبيب، مطبعة فضالة، المحمدية، المغرب ، د.ط ، 1999،ج2ص31.

[37]- سورة المائدة: 6.

[38]- السمين الحلبي: الدر المصون، ج4ص209،210.

[39]- ظاهرة المجاورة لها شرط عند النحاة وهو أن يؤمن اللبس كما تقدم تمثيله بخلاف (قام غلامُ زيدٍ العاقل) إذا جعلت (العاقل) نعتا للغلام امتنع جرّه على الجوار لأجل اللّبْس.

[40]- البيت بلا نسبة، ينظر : عبد القادر بن عمر البغدادي : خزانة الأدب ،ج3ص111.

[41]- سورة الأعراف: 155.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 656 - 675 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

السّياق المقامي والخطاب . سورة هود أنموذجا .

The Maqamid Context and Discourse - Surat Hood as a Model -

عبد الرحمان زيوش [1]*، عامر بن شتوح [2]
Abderrahmane Zioueche [1], Ameur ben chettouh [2]
جامعة عمّار ثليجي . الأغواط (الجزائر)
University Amar Telidji Of Laghouat
abderrahmanozioueche @gmail.com[1] Ameura73@gmail.com[2]

تاريخ الإرسال: 2020/11/07	تاريخ القبول:2021/06/11	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

يعالج هذا المقال فكرة السّياق المقامي وأثره في توجيه الخطاب، وطبّق ذلك على القرآن الكريم من خلال آيات من سورة " هود " عليه السّلام، بذكر نماذج مختلفة من أنواع الخطاب القرآني، تبيّن كيفية تأثير المقام على توجيه الدّلالة نحو معنى محدّد، ومعرفة ما يقوم به السّياق المقامي في تفسير القرآن الكريم خاصّة، والخطاب عامّة، وقبل ذلك كان هناك تناول لمفهوم السّياق، وحدّ السّياق المقامي لغة واصطلاحا، وبيان لأهمّيّة المقام في توجيه الخطاب، وكذا عناصر السّياق المقامي، وختم هذا البحث بأهمّ النّتائج .

الكلمات المفتاح : سّياق، خطاب، مقام، متكلّم، سّامع، هود .

Abstract:

This article deals with the idea of the maqam context and its effect on directing the discourse , and applied that to the holy Quran through verses from Surat " HOOD " peace be upon him , by mentioning different models of the types of Quranic discourse , showing how the maqam affects directing the signification towards a specific meaning , and knowing what it is doing. The maqamic context in the interpretation of the Noble Quran in particular , and the discourse in general , and before that there was an approach to the concept of context , and the maqam context defined language and idiom , an explanation of the importance of the maqam in directing the discourse , as well as the elements of the semantic Context ,this research was concluded with the most important results .

Keywords : Context , Speech , Denominator , Speaker , Listener , Hood.

* عبد الرحمان زيوش : abderrahmanozioueche@gmail.com

مقدمة :

تعتبر اللّغة أهمّ وسيلة يعبّر بها الإنسان عن ما بداخله وفكره، ويترجم بها شعوره وما استجدّ من واقعه، ويستخدم لأجل ذلك كلمات وجملا تحمل معانيه، وتختلف باختلاف اللّغة .

فهي ظاهرة اجتماعيّة تخضع لضوابط وعوامل اجتماعيّة، منها علاقة المتكلّم بالمستمع من حيث المكانة الاجتماعيّة، والجنس، والعرق، والعمر، والدّين، ومدى الألفة والتضامن، فضلا عن طبيعة موضوع الكلام، وما إذا كان الموقف رسميّا أو غير رسميّ، والقيّم الاجتماعيّة ونوع الخطاب .

تصنّف اللّغة العربيّة ضمن اللّغات الإفريقية الأسيوية، حيث تعدّ من أثرى لغات العالم لكثرة مفرداتها، وتنوّع أساليبها، ولا بدّ للتعبير بها من مراعاة حال المخاطب، واختيار ما يناسب من ألفاظ، فحاله هو " المقام " وما يناسبه هو " المقال "، وهما محور هذه الورقة تطبيقا على سورة " هود " لما تحتويه من أمثلة متعدّدة على ذلك – وكذا القرآن كلّه – ، فالعلماء قد أحاطوا القرآن الكريم في تفسيره بعناية بالغة لم يحظ بها أيّ خطاب آخر في الأرض، فعلماء التّفسير — مثلا – اجتهدوا في تحديد معناه، واستعانوا في ذلك بالمقام والمقال، ومجاورة الكلمات بعضها لبعض، وملابسات الحال في أسباب النزول، وفق ضوابط منهجيّة صارمة، وسبب النزول يوازي سياق المقام في كلام النّاس، وكلّ هذا العمل حرصا منهم على فهم كتاب الله، ويجمع علماء اللّغة على أنّ الكشف عن دلالة النّص لا يقتصر على وضوح المفردات اللّغويّة، ووظائفها الصّوتية والصّرفية والنّحوية والمعجمية على مستوى التّركيب فحسب، بل لا مناص من اللّجوء لعنصر " المقام " و" سياق الحال " .

فالسّياق المقامي هو ركن أساسي من أركان الدّلالة، فإبراز المعنى في بعض المواقف لا يقتصر عل الدّراسة اللّغويّة وما تقدمه من نتائج فقط، بل لا بدّ من وجود عناصر أخرى، تتمثّل في العناصر المقامية المكوّنة للمقام، إضافة إلى عوامل أخرى كالسّياق التّاريخي مثلا ... .

ولما كانت الظّواهر اللّغويّة خاضعة لضغوط مقاميّة، واعتبارات غير لغويّة، وكانت مراعاة هذه الاعتبارات ضرورية، ودّت أن أقف عند تأثير السّياق المقامي في الخطاب وتركيباته، وخاصة عند فكرتي " المقام "و" المتكلّم والسّامع "، نظرا لما لهما من صلة بخلق الدّلالات وتوجيهها، بالتّضافر مع المكوّنات الكلاميّة ذات الصّلة بالبنى النّحوية .

أوّلا – السّياق :

1.– لغة :

ذهب ابن فارس إلى أنّ " السّين والواو والقاف أصل واحد، وهو حدو الشّيء . يقال : ساقه يسوقه سوقا، والسّيّقة : ما استيق من الدّواب . ويقال سقت إلى امرأتي صداقها ،وأسقته . والسّوق مشتقة من هذا، لما يساق إليها من كلّ شيء، والجمع أسواق . والساق للإنسان وغيره والجمع سوق، وإنّما سميّت بذلك لأنّ الماشي ينساق عليها "1.

وقال ابن منظور : " السّوق : معروف . ساق الإبل وغيرها يسوقها سوقا وسياقا، وهو سائق وسوّاق، شدّد للمبالغة ...

وقد اتّسقت وتساوقت الإبل تساوقا إذا تتابعت، وكذلك تقاودت فهي متقاودة ومتساوقة.

وفي حديث أمّ معبد : فجاء زوجها يسوق أعنزا ما تساوق، أي ما تتابع . والمساوقة المتابعة، كأنّ بعضها يسوق بعضا .

وساق إليها الصّداق والمهر سياقا وأساقه، وإن كان دراهم أو دنانير، لأنّ أصل الصداق عند العرب الإبل، وهي التي تساق، فاستعمل ذلك في الدّرهم والدّينار وغيرهما ... والسّياق : المهر . وساق بنفسه سياقا : نزع بها عند الموت . تقول : رأيت فلانا يسوق سواقا أي : ينزع نزعا عند الموت "2 .

2.– اصطلاحا :

يستعمل لفظ (السّياق) مقابلا للمصطلح الإنجليزي (context)، ويرى هاليداي (M . Halliday) أنّ السّياق : " هو النّص الآخر، أو النّص المصاحب للنّص الظّاهر، وهو بمثابة الجسر الذي يربط التمثيل اللّغوي ببيئته الخارجيّة "3 .

ويفرّق ديبو جراد (R.de Beaugrande) بين مصطلحين4 : (context) ويتضمن الدّلالات الخارجيّة، وإنتاج النّصوص واستقبالها، و(co –text) ويتضمن مكوّنات قواعدية ونحويّة ودلالات داخليّة وصرف وأصوات .

وهذا التفريق بين النّوعين من السّياق هما : السّياق اللّغوي والسّياق غير اللّغوي، هو ما أكسبته نظرية فيرث (firth)، أو النظرية السّياقيّة للدّرس اللّغوي حين أصبح تناول المعنى يعني تناولا لهذين الجانبين، ويصطلح عليهما في الإنجليزية على الأشهر :

1. Verbal context **5** أو Linguistic context **6** ويراد به السّياق اللّغوي أو سياق النّص .

2. the non – Linguistic context **7** أو contexte of situation **8**

وفيما يظهر من هذين المصطلحين أنّ لما هو في النّص مصطلحاته، ولما هو خارج عن النّص مصطلحاته، نرى أنّ اولمان يتحدّث عن المصطلح (context) بقوله : " وكلمة (context) قد استعملت حديثا في معان مختلفة، والمعنى الوحيد الذي يهمّ مشكلتنا في الحقيقة هو معناها التقليدي، أي : النّظم اللفظي للكلمة وموقعها من ذلك النّظم، بأوسع معاني هذه العبارة، إنّ السّياق على هذا التفسير ينبغي أن يشمل لا الكلمات والجمل الحقيقيّة السّابقة واللاّحقة فحسب بل والقطعة كلّها، والكتاب كلّه، كما ينبغي أن يشمل . بوجه من الوجوه . كلّ ما يتّصل بالكلمة من ظروف وملابسات، والعناصر غير اللّغوية المتعلّقة بالمقام الذي تنطق فيه الكلمة التي لها هي الأخرى أهميّتها البالغة في هذا الشّأن "9.

وهناك مصطلح ثالث هو : (context of culture) أي سياق الثّقافة، وهو ذلك السّياق الذي تنضوي تحته السّياقات الأخرى لغويّة أو غير لغويّة10.

ويرى الزّنكي أنّ مصطلح السّياق يعدّ من المصطلحات التي لم يتم تحديد ماهيّتها في فنون اللّغة العربيّة قديما، فلا تكاد تجد تعريفا صريحا بماهيته، جامعا للأفراد، مانعا من الإغيار، كلّما في الأمر أنّ علماء العربيّة يستدلّون به ويشيرون إلى دلالته من غير أن يحدّدوا معناه النّظري تحديدا صريحا11.

وقد عرّف الزّنكي السّياق بأنّه : ما انتظم من القران الدّالة على المقصود من الخطاب، سواء كانت مقالية أو حالية . وبتعبير آخر : هو العبارات المكوّنة والسّابقة واللاّحقة، والغرض الذي جاء من أجله الكلام 12 .

ويتبيّن ممّا سبق أنّ السّياق نوعان :

1. سياق لغوي (مقالي) : وهو العبارات المكوّنة والسّابقة واللاّحقة ذات الترابط النّحوي أو المنطقي .
2. سياق غير لغوي (مقامي (موقف) أو حالي، اجتماعي، طبيعي، ثقافي، نفسي أو عاطفي، ...)

ثانيا – حدّ السّياق المقامي :

1.– المقام لغة :

المقام في اللّغة يعني موضع قيام النّاس أو مجلسهم، يقول تعالى : ((وَإِذْ قَالَت طَّائِفَةٌ مِّنْهُمْ يَا أَهْلَ يَثْرِبَ لَا مُقَامَ لَكُمْ فَارْجِعُوا)) (الأحزاب 13)، أي لا موضع لكم13، ويقول أيضا : ((كَمْ تَرَكُوا مِن جَنَّاتٍ وَعُيُونٍ، وَزُرُوعٍ وَمَقَامٍ كَرِيمٍ)) (الدخان 25، 26) . أيّ موضع كانوا يقيمونه شريف كريم14.

2.– المقام اصطلاحا :

يظهر تعريف سياق المقام من خلال تعريف المصطلحين، وتحديد العلاقة بينهما، فالسّياق له أكثر من تعريف بناء على نوعه، والحقل الذي يندرج فيه، ومن حيث النّوع يعرّف السّياق اللّغوي أو الداخلي أنه : " طريقة تنسيق الكلمة المفردة داخل الجملة، وتنسيق الجملة مع الجمل الأخرى، وتنسيق هذه الجمل داخل الإطار الكلّيّ للنّص "15.

وهو عند تمّام حسّان توالي العناصر التي يتحقّق بها السّياق الكلاميّ ويسمّى (سياق النّص)، وتوالي الأحداث هي عناصر لغويّة الموقف التي جرى فيها الكلام، ويسمّى (سياق الموقف)16.

وهناك السّياق الخارجي، وهو " الظروف والخلفيّات المحيطة بالنّص سواء ما يتّصل بالمخاطب أو المخاطب، وكذلك البيئة الزمانيّة والمكانيّة النابع منها النّص "17.

أمّا المقام فهو : " الأحوال الدّاعية إلى إيراد الكلام على وجه الخصوص، وكيفيّة معيّنة، حيث إنه المنزلة التي حلّ فيها ذلك الوجه من الكلام "18 .

وهو أيضا حصيلة الظّروف الواردة في الوقت الذي تم فيه المقال، وما يعتري الموقف من ملابسات لها تأثير في الحدث اللّغوي، وعرّف بأنه العالم الخارجي عن اللّغة بما له من صلة بالحدث اللّغوي أو النّص، ويتمثل في الظّروف الاجتماعيّة والنّفسيّة والثّقافيّة للمتكلّم والمشتركين في الكلام . وأيضا هو جملة العناصر المكوّنة للموقف الكلاميّ أو الحال19 .

وبدمج التّعريفين يمكن القول : إنّ سياق المقام هو : مجموعة الظروف الزّمانيّة والمكانيّة وما يحيط بها، والتي تفرض نمطا محدّدا من الكلمات والجمل، وما يتعلق بها، ولن يأتي هذا إلاّ بمراعاة مقتضى حال المخاطب (المتلقّي)، وببراعة أسلوب المخاطب (المتكلّم) في القدرة على اختيار النّص الحامل لهدفه، والملائم لحال المخاطب (المتلقي) .

إذن علاقة السّياق بالمقام هي علاقة الكلّ بالجزء، أو الأصل بالفرع، فالسّياق هو الأصل، والمقام هو الفرع .

ثالثا – أهميّة المقام في توجيه الخطاب :

لقد أشار العلماء المسلمون القدامى من البلاغيّين واللّغويّين والأصوليين إلى أهمية المقام في معرفة دلالات الخطاب، ومنهم أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ (150هـ . 256هـ) الذي قدّم ملاحظات حول الكلام والمقام في العديد من مؤلفاته، كرسائل الجاحظ، والحيوان، والبخلاء، والبيان والتبيين، حيث أكدّ في رسائله ظاهرة تأثّر اللّغة بطوابع الحياة التي يحياها المتكلّمون، وأثر هذه الحياة على رسم اللّغة

بسمات خاصّة من حيث المفردات والأساليب، وممّا ساقه في بعض رسائله قصّة جماعة من أصحاب الحرف الذين وصفوا معركة دارت في بلاد الرّوم، فوصفها كلّ واحد بأسلوبه الذي يأخذ مادّته اللّفظيّة من مادّة حرفته، ثم يذكر عدّة أبيات في الغزل فيها ألفاظ وكلمات لها علاقة بمهنة كلّ واحد منهم20 .

وأورد في كتابه البخلاء لكلّ شخصية من شخصياته ألفاظا وتعابير وصيغا مطابقة لما هي عليه في الحياة، فكلام النّاس عنده طبقات، كمّا أنّ النّاس أنفسهم طبقات، فالقاضي يتكلّم بالعبارات الفقهيّة والقانونيّة، والتّاجر يستعمل ألفاظا متداولة في السّوق، واللّصوص يتكلّمون بألفاظ اللّصوص .

وتعرّض كذلك في (البيان والتبيين) لمثل هذه الظواهر محاولا بيان ما تحمله اللّغة من الحياة التي يعيشها مستعملوها، وأرشد أن لا نكلّم الآخرين إلاّ بما يفهمونه، وبما دأبوا على استعماله في تواصلهم، بل إنّه يجب عنده" إفهام كلّ قوم بمقدار طاقتهم، والحمل عليهم على أقدار منازلهم "21 .

ومن أفضل أولئك القدامى الذين عالجوا هذا المفهوم القاضي عبد القاهر الجرجاني (ت 471هـ)، فهو من الروّاد الذين أشاروا إلى تحديد خطورة السّياق في بيان الدّلالة المطلوبة وتوجيه الخطاب في كتابه (دلائل الإعجاز)، حين ربط كلّ كلام بمقام استعماله، ومراعاة مقتضى حاله، وعنده أنّه لا يمكن أن نضع قاعدة واحدة تستوعب كلّ الحالات، وإنّما لكلّ موقف ومقتضى حال تركيب يتلاءم معه22 .

كما بيّن ابن جني في كتابه (الخصائص) أنّ اللّغوي لا ينبغي أن يكتفي بالسّماع بل عليه أن يجمع إليه الحضور والمشاهدة، ويحيط بظروف الكلام23، حيث إنّه لا ينبغي للغويّ أن يفسّر الكلام اعتمادا على الرّاوية المسموعة فقط، بل يجب أن يأخذ في اعتباره المقام المحيط بالكلام .

أمّا الخطيب القزويني فبيّن أنّ مقامات الكلام متفاوتة، يقول : " ومقتضى الحال مختلف، فمقام التّنكير يبايّن مقام التّعريف، ومقام الإطلاق يبايّن مقام التقيّيد، ومقام التّقديم يبايّن مقام التأخير، ومقام الذّكر يبايّن مقام الحذف، ومقام القصر يبايّن مقام خلافه، ومقام الفصل يبايّن مقام الوصل، ومقام الإيجاز يبايّن مقام الإطناب والمساواة، وكذا خطاب الذّكيّ يبايّن خطاب الغبيّ، وكذا لكلّ كلمة مع صاحبتها مقام إلى غير ذلك .... اعني تطبيق الكلام على مقتضى الحال . هو الذي يسمّيه الشّيخ عبد القاهر بالنّظم حيث يقول : " النّظم تآخي معاني النّحو فيما بين الكلم على حسب الأغراض التي يصاغ لها الكلام "24 .

وابن قتيبة يؤكّد على العلاقة بين المقام والأسلوب في كتابه : (تأويل مشكل القرآن)، رابطا تعدّد الأساليب والافتنان فيها بطرق العرب في أداء المعنى : " فالخطيب من العرب إذا ارتجل كلاما في

نكاح أو حمالة أو تحضيض أو صلح أو ما أشبه ذلك، لم يأت به من واد واحد، بل يفتنّ فيختصر تارة إرادة التّخفيف، ويطيل تارة إرادة الإفهام، ويكرّر تارة إرادة التّوكيد، ويخفي بعض معانيه حتى يغمض على أكثر السّامعين، ويكشف بعضها حتى يفهمه بعض الأعجميين، ويشير إلى الشّيء ويكني عنه، وتكون عنايته بالكلام على حسب الحال، وقدر الحفل، وكثرة الحشد، وجلالة المقام، ثمّ لا الكلام كلّه مهذّبا كلّ التّهذيب، ومصفّى كلّ التّصفيّة، بل يمزج ويشوب ليدلّ على الوافر، وبالغثّ على السّمين، ولو جعله كلّه بحرا واحدا لبخسه بهاءه، وسلبه ماءه " 25 .

ويبدو من نصّ ابن قتيبة ربطه الواضح بين الأسلوب وطرق أداء المعنى في نسق مختلف، بحيث يكون لكلّ مقام مقال، فتعدّد الأساليب راجع إلى اختلاف الموقف أوّلا، ثم طبيعة الموضوع ثانيا، وإلى مقدرة المتكلّم وفنيّته ثالثا .

وإلى جانب اهتمام اللّغويّين والبلاغيّين بالمقام نجد الأصوليين كالإمام الشاطبي الذي يشير إلى أهميّة معرفة حال الخطاب، فالذي يعد من حال الخطاب الواقع الذي عليه هذا الخطاب في الخارج، وهذا ما عبّر عنه الشاطبي بـ (المخبر عنه، والمخبر به، ونفس الإخبار) فيقول : " إنّ كلّ خبر يقتضي أمورا خادمة لذلك الإخبار بحسب المخبر والمخبر عنه والمخبر به ونفس الإخبار، في الحال والمساق ونوع الأسلوب من الإيضاح والإخفاء، والإيجاز والإطناب، وغير ذلك " 26، فهناك صلة بين كلّ من الخطاب والمخاطب والمخبر عنه والمخبر به، ولا يمكن فهم مساق النّص بدونها، وبها تتبيّن حال الخطاب . وقوله : ((أمور خادمة)) إشارة إلى أهميّة اعتبار جميع ما يحيط بالمقام من الثّقافة والعرف والقيّم الاجتماعيّة في تفسير النّص .

وذكر تمّام حسّان أنّ الأصوليّين حتّموا على من يتصدّى لاستخراج الأحكام من القرآن أمورا لا ينبغي أن يغفل عنها، هي في الواقع (مقام) للفهم، فعليه مثلا :

- ألاّ يغفل عن بعضه في تفسير بعض .
- ألاّ يغفل عن السنّة في تفسيره .
- أن يعرف أسباب النّزول .
- أن يعرف النظم الاجتماعيّة عند العرب .

وذهب تمّام حسّان إلى أنّ هذه العناصر الأربعة يمكن اختصارها في كلمة (مقام)، فلا ينبغي لمن يتصدى لتفسير آية أن يغفل عن مقامها27 .

إنّ فكرة مناسبة المقال للمقام تناولها العلماء القدامى، فأدركوا أهميّة المقام في فهم النصوص وتوجيه الخطاب، ونصّوا على ضرورة اعتبارها في تفسير المعنى .

إنّ للسّياق المقامي لدى العلماء المتقدمين امتدادات كالسّياق المقالي، حيث يمتد إلى كلّ الأمور ذات الصّلة بالكلام، من حال الخطاب والمتكلّم والمخاطب أو الجميع، ومعنى الكلام يختلف باختلاف تلك الأحوال، فالكلام الذي خرج من متكلّم عامد قاصد غير الذي خرج من متكلّم مازح أو هازئ، والسّامع الحصيف يختلف عن غيره، والسّامع العارف بعادات المتكلّم يختلف عن الجاهل بها، والخطاب الذي يحمل في الواقع صدقا ذاتيّا غير الكلام الذي يفتقر صدقه في الخارج إلى تأويل أو تقدير أو إضمار . فإذا جمعت تلك الأحوال جميعا، يتّضح مدى اختلاف معنى الكلام الواحد الذي خرج من متكلّمين مختلفي الحال لمخاطبين مختلفي الأحوال .

وعلى الرغم من أنّ الدّراسة المنهجيّة لفكرة المقام لم تتبلور على أيديهم لتصبح مفهوما منتظما في الدّراسات اللّغوية، لأنّ فضل ذلك يعود إلى اللّغويّين المحدثين خاصّة الغربيّين، إلاّ أنّ " اعترافهم بالفكرة متقدّمين ألف سنة تقريبا على زمانهم لأنّ الاعتراف بفكرة (المقام)و (المقال) باعتبارهما أساسين متميّزين من أسس تحليل المعنى، يعتبر الآن في الغرب من الكشوف التي جاءت نتيجة لمغامرات العقل المعاصر في دراسة اللّغة "28 .

إلى جانب ذلك هناك اقتراحات أخرى لعديد من اللّغويّين المحدثين كهاليداي وبل وبايير وديل هايمس ممّا لا يتّسع المقام هنا لسردها .

وخلاصة ذلك أنّ اللّغويّين الاجتماعيّين المحدثين قد طوّروا تصنيف عناصر المقام، وقدّموا مناهج منتظمة لتحليل المقام، ممّا يمكن العثور عليه في دراسات اثنوغرافيا الاتّصال والتحليل الحواري، والتحليل التعاملي، وتحليل الخطاب النّقدي، ويجدر التنبيه إلى أنّ هذه المناهج يمكن توظيفها في تحليل الخطاب أيّا كان، للوصول إلى الفهم الدّقيق لدلالاته التي قد لا تدرك بدون الإحالة إلى تفاصيل المقام .

رابعا – عناصر السّياق المقامي :

بعد أن تبيّن أنّه لا يمكن الوصول إلى تحديد مقصود المخاطب (المتكلّم) تحديدا دقيقا بعيدا عن المقام الذي ورد فيه هذا الخطاب (أو الجملة)، وذلك لأنّ مدار الكلام على مقتضيات الأحوال، إذ الكلام الواحد يختلف فهمه بحسب أحوال المخاطبين (المتكلّمين) والمخاطبين (السّامعين)، والظّروف المحيطة بالخطاب29 . أو بعبارة أخرى أنّ أيّ خبر يقتضي جملة من الأمور الخادمة له، بحسب حال

المخبر، والمخبر عنه، والمخبر به، ونفس الإخبار، في الحال والسّياق ونوع الأسلوب، سواء من حيث وضوحه وخفائه، أو من حيث إيجازه وإطنابه، وغير ذلك من الأمور الخادمة لعمليّة الفهم30، وبهذا يمكن القول : إنّ السّياق المقامي يرتكز أساسا على أربعة عناصر جوهريّة نوجزها فيما يلي :

1- **لغة الخطاب** :

وهي العنصر الأول الذي يتحكم في فهم المقصود من النّص، فكلما كانت لغة الخطاب أكثر سهولة ووضوحا، كان إدراك معناها أيسر31، ولئن كان علماء البلاغة قد اهتمّوا باللّغة من حيث تنوّع أساليبها، وبيان مدى مطابقة كلّ أسلوب للحال الذي ورد فيه، كالتقديم والتأخير، والتعريف والتنكير، والحذف والإيجاز32، وما إلى ذلك من الأساليب التي بيّنوا مواطن إعجاز القرآن الكريم فيها، فإنّ الدّراسات الأصوليّة قد تناولت النّص القرآني من جوانب مختلفة عن هذه الدّراسة، وذلك لأن الأصوليّين قد عمدوا إلى وضع قواعد تساعد على استنباط الأحكام من النّصوص الشّرعية، لذا نظروا إلى النّص الشّرعي من حيث إفادته للمعنى استقلالا أو عدم إفادته لها بصورة مستقلّة 33، فإن كان من النّوع الذي يستقلّ بنفسه في بيان المراد، أي لا يحتاج إلى قرائن لبيان دلالته، ويكون حجّة فهو النّص والظّاهر، إذ الاحتمال في النّص يكون منعدما بالمرّة، وهو في الظّاهر وبالرغم من وجوده إلاّ أنّه احتمال مرجوح، لذا يكون الواجب فيهما معا الاعتماد على ما وضع له اللفظ في الأصل من حقائق لغوية أو عرفية، أو شرعية، أمّا إذا كان من الذي لا يعرف معناه إلاّ بانضمام قرينة إليه فهو المجمل والمؤوّل34، والقرائن إمّا أن تكون سمعيّة نحو قوله تعالى : ((وَآتُواْ حَقَّهُ يَوْمَ حَصَادِهِ)) (الأنعام 141)، فقد بيّن النبيّ – صلى الله عليه وسلّم– بأنّ حقّه هو العشر35، أو أن تكون عقليّة، وهي التي تبيّن ما يجوز من اللّفظ ممّا لا يجوز منه36، وذلك نحو قولك : ((رأيت أسدا يكتب)) فالعقل يحيل أن يكون المراد من الأسد هنا حقيقة اللفظ، وذلك لعلمه بأنّ البهيمة لا تكتب37، " وإمّا قرائن أحوال من إشارات ورموز وحركات وسوابق ولواحق لا تدخل تحت الحصر والتخمين يختص بدركها المشاهد لها، فينقلها المشاهدون من الصّحابة إلى التّابعين بألفاظ صريحة أو مع قرائن من ذلك الجنس أو من جنس آخر حتى توجب علما ضروريا بفهم المراد أو توجب ظنّا، وكلّ ما ليس له عبارة موضوعة في اللّغة، فتعين فيه القرائن ... "38 ، ففي توفّر هذه القرائن بيان لمقصود المخاطب إن كان قصد من اللّفظ العام مثلا الاستغراق، ومن الاستفهام معناه أو معنى آخر، كالتّقرير أو التّوبيخ، أو أنّه قصد من الأمر الوجوب أو النّدب، كلّ هذه

الاحتمالات التي تحملها طبيعة اللّغة، تتدخّل القرائن في إزالتها أو التّخفيف منها، لذا وجب دراسة اللّغة على ضوء باقي العناصر المكوّنة للمقام .

2- حال المخاطب (المتكلّم) :

لما كان الباحث في النّص الشّرعي لا يستطيع الانفلات من هيمنة المتكلّم واستحضاره في ذهنه أثناء عمليّة الفهم، ذلك لأنّ متلقّي الخطاب يبحث أساسا عن مقصود الشّارع ومراده39، اهتمّ العلماء بهذا الجانب، وأكّدوا على استحضار حاله، باعتباره قرينة مكمّلة لظاهر النّص40، بل ونجد أنّ القاضي عبد الجبّار وغيره41 يشير إلى أهميّة معرفة حال الملقي لا على أنّه قرينة لفهم الخطاب فحسب بل على أنّه قرينة لقبوله أو ردّه، فهو يصرّح بأنّ صحّة القرآن لا تعلم إلاّ بمعرفة البارئ تعالى، ذلك لأنّنا لا نعلم من صيغة الخبر أنّه صدق أو كذب ما لم نعلم بحال المخبر، فالعلم بصحّة خطابه تعالى يفتقر إلى العلم بأنّه لا يختار القبيح، والعلم بأنّه لا يفعل ذلك بتعلق بصفاته الذّاتية، ومفارقتها لصفة الفعل، ولا بدّ أن تقدّم معرفة ذلك ليصحّ من بعد أن يعرف أنّ كلامه – عزّ وجلّ – صحيح، وأنّ الحجاج به ممكن42، كما يصرّح من جهة دلالة القرآن العظيم على أنّ المعرفة بدلالته لا تعلم إلاّ بعد المعرفة بحاله سبحانه وتعالى43، ذلك لأنّ الكلام عنده لا تكمن دلالته في أمر يرجع إليه، وإنّما تعرف بمعرفة حال قائله44، لذا كانت المعرفة بالذّات العليّة عن طريق المعرفة بصفاتها، سواء تلك التي تحدّث عنها القرآن الكريم، أو السنّة النبويّة، أو معرفتها عن طريق آثارها المتمثّلة في إعجاز النظم القرآني من جهة، والكون ونظامه من جهة أخرى أمرا ضروريّا لمعرفة مقصود الشّارع الحكيم، لا عند القاضي عبد الجبّار فحسب بل عند كل من اشتغل بدراسة النّص القرآني45، إذ بمعرفة حال المخاطب يعرف أنّه يقصد من اللّفظ ما يقتضيه ظاهره إن تجرّد من القرائن، أو ما يقتضيه مع قرينة إن وجدت معه 46، فمعرفة أنّ الله سبحانه وتعالى عليم لا تخفى عليه خافية، يتبيّن أنّ التردّد الوارد في قوله تعالى : ((وَأَرْسَلْنَاهُ إِلَى مِئَةِ أَلْفٍ أَوْ يَزِيدُونَ)) (الصآفات 147)، لا يقصد منه قطعا الشّك في العدد، وإنّما المراد منه إمّا تنزيل الخطاب على قدر أحوال المخاطبين، وأنّ التقدير في ذلك : (وأرسلناه إلى فئة لو رأيتموهم لقلتم مائة ألف أو يزيدون)، أو أنّ القصد منه الجمع أي: (مائة ألف أو يزيدون) . على اختلاف في ذلك47 .

كما أنّ في معرفة أنّه تعالى لا يرسل رسلا غير متأكدين من صدق رسالتهم، أو يخالجهم شك في ذلك، بيان بأنّ الشّك الذي قد يبدو من قول نوح لقومه : ((قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِن كُنتُ عَلَى بَيِّنَةٍ مِّن رَّبِّي وَآتَانِي رَحْمَةً مِّنْ عِندِهِ فَعُمِّيَتْ عَلَيْكُمْ أَنُلْزِمُكُمُوهَا وَأَنتُمْ لَهَا كَارِهُونَ)) (هود 28)، إنّما جاء اعتبارا

بحال المخاطبين، فهو " متيقّن أنّه على بيّنة من معرفة الله وتوحيده، وما يجب له، وما يمتنع عليه، ولكنّه أبرزه على سبيل العرض لهم، والاستدراج للإقرار بالحقّ، وقيام الحجّة على الخصم ... "48 .

وفي معرفة أنّه تعالى لا يقرّ على باطل دليل استدلّ به الصّحابة – رضوان الله عليهم – على إذن الشّارع وإباحته للأفعال التي لم ينكرها عليهم زمن التّشريع، وذلك لأنّه سبحانه لا يقرّ على باطل حتى يبيّنه49 .

لقد دفع الدّور الفعّال الذي يلعبه استحضار حال المخاطب أثناء عملية الفهم علماء الأصول إلى تأسيس مجموعة من القواعد اعتمادا على هذا الأصل، من بين هذه القواعد تعاملهم مع الأمر بناء على قائله، فإن خاطب به المرء من هو مثله أو دونه فهو أمر، وإذا خاطب به من هو أعلى منه لا يكون كذلك، بل هو سؤال ودعاء، لأنّ الأمر يتعلّق بالمامور50 .

3– حال المخاطب (السّامع) :

إنّ الفرض الأساس الذي ينطلق منه أيّ دارس أو باحث في الخطاب القرآني أو أيّ خطاب، هو أنّه ما ألقي إلاّ لقصد إفهامه للمخاطب، لذا لم يتصوّر الأصوليون وجود خطاب في غيابه51، بل ولم يتصوّروا تعريفا للخطاب ما لم يراع فيه المتكلّم حال السّامع، فالكلام الذي لا يقصد من الملقي إفهام من وجّه له لا يعد كلاما، كما أنّه لا يعدّ كذلك ما لم يوجّه لمن هو متهيّئ لتلقّيه52، ولئن كان الأصوليون قد ركّزوا على ضرورة حضور المخاطب (السّامع) أو استحضاره أثناء عملية التخاطب، إلاّ أنّهم لم يقفوا عند هذا الحدّ 53، بل عمدوا إلى ضبط شخصيّته بشروط تتمثّل في العقل والاستطاعة، ذلك لأنّهم رأوا أنّ السّامع لا يكون مؤهّلا لتلقّي النّص الشّرعي، وأداء ما يتضمنه على وجهه المشروع إلاّ بقدرتين : قدرة فهم الخطاب التي تتمثّل في العقل، وقدرة العمل به، وتكمن في البدن54، هذا ولا يقصد مما سبق ذكره حصر مفهوم تهيئ المتلقي لفهم الخطاب في خلوّه من عوارض الأهلية55، فالمعنى أكبر من ذلك، فأحوال المخاطبين (المتلقّين) تتنوّع بتنوّع المكان والزمان والأشخاص، فالمتلقي قد يكون صحيحا معافى، وقد يكون مريضا أو مسافرا، وهو أحيانا قريب من المتكلّم قابل لأرائه، وأحيانا أخرى يكون بعيدا عنه رافضا لكلّ ما قد يصدر عنه، كما أنّه قد يكون شخصا بارزا ذا مكانة اجتماعيّة، أو شخصا بسيطا أو سوقيّا، فكلّ حال من هذه الأحوال تقتضي أن يرد الكلام وفق مقتضاها، لذا اعتبر العلماء مراعاة أحوال السامعين حدّا من حدود البلاغة56 .

ولما كان القرآن الكريم أبلغ الكلام وأفصحه . إذ عجزت العرب عن معارضته مع طول باعها في الفصاحة والبلاغة، وكذا عجزت الأجيال من بعدهم 57، كان من مظاهر الإعجاز فيه مراعاة أحوال المكلّفين، لأنّ الكتاب نزل في مجتمع جاهليّ ترسّخت فيه مجموعة من المعتقدات الباطلة، والعادات الفاسدة، كما أنّهم كانوا قوما لم يسبق لهم عهد بتعليم أو تشريع، فجاء القرآن بأسلوب مناسب لجميع هذه الأحوال، فعمد إلى استخدام أسلوب الدّعوة والموعظة بما يتوافق وأساليب الخطابة المعروفة لديهم، وحاول من خلال هذا المنهج إبطال شركهم وضلالهم، وإثبات وحدانيّته تعالى، وتفرده بالخلق، كما بيّن من خلاله الأحكام الشرعيّة، لذا جاءت هذه الأحكام موزّعة على حسب ما اقتضته مقامات الموعظة والدعوة، ليخفّ تلقّيه على السّامعين ويعتادوا على علم لم يألفوه بأسلوب قد ألفوه58 .

إنّ في مراعاة أحوال المخاطبين زمن التشريع جعلت القرآن الكريم يمتاز بميزات بيّنها العلماء في العديد من المواضع، وأظهروا مواطن الإعجاز فيها، في نحو ما ذكر من اختلاف أسلوب الخطاب في النّص القرآني بين المكّي والمدني، وما وجد ذلك الخلاف إلاّ لاختلاف المجتمعين59، كما أنّ التدرّج في التّشريع . الذي يعدّ بحقّ خاصّية من خصائص الإعجاز في كتاب الله . ما هو إلاّ مظهر من مظاهر مراعاة أحوال السّامعين، إذ لو كلّف هذا المجتمع دفعة واحدة بجميع ما شرع، لما دخل أحد الإسلام، أو لما بقي أحد عليه .

4- الظّروف المحيطة بالخطاب :

رغم الأهميّة البالغة التي تلعبها العناصر السّابقة في بيان النّص المراد تفسيره، يمكن القول: إنّه لا يمكن الوصول إلى المقصد الحقيقي للمتكلّم ما لم تعرف الظّروف والملابسات التي ألقي فيها هذا الخطاب، لما لهذه الظّروف من أهميّة كبيرة في فهم المعنى، والكشف عن الدّلالة 60، إذ الكلام الواحد من نفس المخاطب لنفس السّامع قد يكتسي مجموعة من المعاني لا يمكن تحديدها ما لم تراع الظّروف التي ألقي فيها هذا الكلام61، فلو قلت مثلا : ((مكّة وربّ الكعبة)) عريّة عن أيّ قرينة تبيّن مرادك، لكان في ذلك إبهام للسّامع، حيث يصعب عليه تحديد المعنى المقصود من هذا القول، أمّا لو قلت القول نفسه لو رأيت رجلا متوجّها وجهة الحجّاج في هيئة الحاجّ، لفهم المتلقّي أنّك تقصد بالقول : ((يريد مكّة وربّ الكعبة)) 62، وكذا لا يمكن فهم مقصود الرّجل من قوله لزوجته : ((أهلا بالجميلة)) بصورة دقيقة ما لم تعرف طبيعة العلاقة التي تربط بينه وبين هذه الزوجة، فقد تقال هذه الجملة في مقام الغزل، أو في مقام التّوبيخ، أو في مقام التّعبير بالذّمامة، " وكلّ هذا لا يعرف بالوقوف على المعنى المعجمي لكلمتي (أهلا)،

و(الجميلة)، ولا بالمعنى الوظيفي لهما، وللباء الرّابطة بينهما، لا يصل بنا إلى المعنى الدّلالي، ولا يكون وصولنا إلى هذا المعنى الدّلالي إلاّ بالكشف عن المقام الذي قيل فيه النص " 63، أي لا يمكن أن يفهم ذلك إلاّ بالوقوف على الظّرف الذي أحاط بالخطاب ساعة إنتاجه .

إنّ الأهميّة الكبرى التي تلعبها ملابسات الخطاب وظروفه على مستوى تفسير النّصوص وبيانها، جعلت من علماء الشّريعة يهتمّون بكلّ ما أحاط بالنّص القرآني، بدءا من ثبوته وضبطه، إلى بيان أنواعه وأسباب نزوله، وقراءاته...، وغير ذلك ممّا أطلق عليه العلماء مصطلح (علوم القرآن)، بل وقد جعله العديد من المفسّرين مقدّمة بدءوا بها تفاسيرهم، وما كان ذلك إلاّ إدراكا منهم لأهميّة هذا العلم، وتأثيره في التفسير، لذا رأوا أنّه لا ينبغي لمن ليس له حظّ من هذا العلم أن يتقدّم لتفسير القرآن الكريم64 .

ويمكن القول : إنّ معرفة ما يحيط بالكلام من ظروف سواء أكانت هذه الظّروف مباشرة أو غير مباشرة، وسيلة من أهمّ وسائل الكشف عن المقام، وبيان المراد من الخطاب .

خامسا – نماذج لتحليل المقام في سورة " هود " :

سنتطرّق في هذه النّماذج التطبيقيّة إلى ظواهر لغويّة لها علاقة بالمقام على سبيل المثال لا الحصر :

1- **الذّكر والحذف :**

الحذف من الظواهر اللغويّة البلاغيّة، اهتمّ به النقّاد والبلاغيّون اهتماما كبيرا، وتوسّعوا في الكشف عن فائدته وأسبابه وأدلّته، كما استطردوا في الحديث عن شروطه، وأقسامه . ولا يمكن أن يكون حذف في الخطاب أو الجملة إلاّ إذا كان هناك ما يدلّ على ذلك مقاليّا أو مقاميّا – كما رأينا سابقا – ومن أمثلة ذلك في سورة " هود " :

– قوله تعالى : ((وَقِيلَ يَا أَرْضُ ابْلَعِي مَاءكِ وَيَا سَمَاء أَقْلِعِي وَغِيضَ الْمَاء وَقُضِيَ الأَمْرُ وَاسْتَوَتْ عَلَى الْجُودِيِّ وَقِيلَ بُعْداً لِّلْقَوْمِ الظَّالِمِينَ))65، فقد حذف الفاعل هنا في هذه الآية الكريمة في مقام التعظيم والإجلال والكبرياء، حيث إنّ تلك الأمور العظام لا تكون إلا بفعل فاعل قادر، وتكوين مكوّن قاهر66 .

– قوله تعالى : ((الَر كِتَابٌ أُحْكِمَتْ آيَاتُهُ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِن لَّدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ))67، فقد حذف هنا المبتدأ (هذا) والتقدير : (الَر هذا كِتَابٌ)، وهذا في سياق ترفّع القرآن الكريم عن الإشارة إليه، فالإشارة إلى الشيء تدلّ على أنّ المشار إليه مجهول للحاضرين أو السّامعين، فحذف المبتدأ هنا في هذا

المقام لأنه مقام إعجاز وتحدّ، وخاصّة بعد الحروف المقطّعة والوصول إلى الخبر مباشرة دون إشارة، فيه إظهار للكتاب وعلوّ لمكانته .

– قوله تعالى : ((وَيَا قَوْمِ اعْمَلُواْ عَلَى مَكَانَتِكُمْ إِنِّي عَامِلٌ سَوْفَ تَعْلَمُونَ مَن يَأْتِيهِ عَذَابٌ يُخْزِيهِ وَمَنْ هُوَ كَاذِبٌ وَارْتَقِبُواْ إِنِّي مَعَكُمْ رَقِيبٌ))68، فقد حذف المفعول به للفعل (ارْتَقِبُواْ)، والتقدير: (ارتقبوا العاقبة)، فعدم ذكر المفعول به هنا يترك القوم في حيرة ماذا سيلقون، رغم إدراكهم أنّ شعيبا يهدّدهم ويتوعّدهم بالعقاب69 .

2- التقديم والتأخير :

التقديم والتأخير هو أحد الأساليب البلاغيّة، وأحد الدلائل على براعة الإنسان العربيّ، فقد أتى به العرب " دلالة على تمكّنهم في الفصاحة، وملكتهم في الكلام، وانقياده لهم، وله في القلوب أحسن موقع، وأعذب مذاق "70 .

ومن نماذج التقديم والتأخير في سورة " هود " عليه السّلام تقديم (الاستغفار) على (التوبة) في قوله تعالى : ((وَأَنِ اسْتَغْفِرُواْ رَبَّكُمْ ثُمَّ تُوبُواْ إِلَيْهِ ...))71، فقد قدّم الإرشاد إلى الاستغفار على التوبة لكونه وسيلة إليها، وقيل : إنّ التوبة من متمّمات الاستغفار72، " فالتوبة مطلوبة لكونها من متمّمات الاستغفار، وما كان آخرا في الحصول كان أوّلا في الطلب، فلهذا قدّم الاستغفار على التوبة "73 . وكذلك في قوله تعالى : ((وَقَالَ ارْكَبُواْ فِيهَا بِسْمِ اللهِ مَجْرَاهَا وَمُرْسَاهَا إِنَّ رَبِّي لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ))74، " وسبب تقديم الغفور على الرّحيم، أنّ المغفرة سلامة، والرّحمة غنيمة، والسّلامة مطلوبة قبل الغنيمة ...، وإيضاح ذلك : أنّ جميع الخلائق من الإنس والجن والحيوان وغيرهم، محتاجون إلى رحمته، فهي برحمته تحيى وتعيش، وبرحمته تتراحم، وأمّا المغفرة فتخصّ المكلّفين، فالرّحمة أعمّ "75 .

3- الاحتراس :

الاحتراس هو أن يؤتى في كلام يوهم خلاف المقصود بما يدفعه، أي بما يدفع التوهّم76. وهو نوع من الإطناب يحرص فيه المتكلّم من معنى غير مقصود قد يسبق إلى وهم السّامع، فيأتي في حديثه إلى ما يدفع هذا الإيهام، ونجد ذلك في قوله تعالى على لسان نوح عليه السّلام : ((قَالَ إِنَّمَا يَأْتِيكُم بِهِ اللّهُ إِن شَاء وَمَا أَنتُم بِمُعْجِزِينَ))77، فقد جاء قول نوح عليه السّلام ((إن شَاء)) تأدّبا مع الله كاحتراس، ولعلّ نوح عليه السّلام كان يوقن بنزوله بهم، فيكون التعليق بـ : ((إن شَاء)) منظورا فيه إلى كون العذاب معجّلا أو مؤخّرا .

وكذلك جاء الاحتراس في قوله تعالى : ((إِلاَّ الَّذِينَ صَبَرُواْ وَعَمِلُواْ الصَّالِحَاتِ أُوْلَئِكَ لَهُم مَّغْفِرَةٌ وَأَجْرٌ كَبِيرٌ))78، فجاءت جملة : ((إِلاَّ الَّذِينَ صَبَرُواْ)) احتراسا من أن يسبق الوهم ما سبق من ثبوت الاتّهام السّابق، وهو في قوله : ((وَلَئِنْ أَذَقْنَا الإِنْسَانَ مِنَّا رَحْمَةً ثُمَّ نَزَعْنَاهَا مِنْهُ إِنَّهُ لَيَئُوسٌ كَفُورٌ * وَلَئِنْ أَذَقْنَاهُ نَعْمَاء بَعْدَ ضَرَّاء مَسَّتْهُ لَيَقُولَنَّ ذَهَبَ السَّيِّئَاتُ عَنِّي إِنَّهُ لَفَرِحٌ فَخُورٌ))79، فجاء الاستثناء من الإنسان، إذ المراد به صنف غير الصّنف السّابق وهم المؤمنون بالله، واختار وصف ((صَبَرُوا)) دون ((آمنوا)) لأنّ المراد هنا مقابلة حالهم بحال الكفّار في قوله : ((إِنَّهُ لَيَئُوسٌ كَفُورٌ)) ، وفيه تنفير من الوقوع بما يماثل صفات الكافرين، فصفات اليأس، وكفر النعمة، والفرح، والفخر، ليست من صفات الذين صبروا وهم المؤمنون80 .

كما قد ورد الاحتراس على لسان نوح عليه السّلام في قوله تعالى : ((وَيَا قَوْمِ لا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ مَالاً إِنْ أَجْرِيَ إِلاَّ عَلَى اللهِ ...))81، حيث جاءت جملة ((إِنْ أَجْرِيَ إِلاَّ عَلَى اللهِ)) احتراسا من أن يسبق إلى الوهم أنّه يريد أجرا منهم .

خاتمة (نتائج البحث) :

وخلاصة القول، واعتمادا على ما سبق عرضه، تتّضح لنا النّتائج التّالية :

- إنّ تحليل المقام في الخطاب عامّة، والخطاب القرآني خاصّة، يعكس القيّم الاجتماعيّة والثّقافيّة في العصر الذي قيل فيه .
- إنّ تحليل المقام في دراسة الخطاب قادر على بلورة العلاقة بين اللّغة والمجتمع، وربط طريقة كلاميّة معيّنة بهويّة اجتماعية محدّدة، من خلال الكشف عن عوامل مقاميّة تحيط بالأحداث الكلاميّة التي ورد فيها الخطاب، وتحديد العامل الرئيس الحقيقي الذي يؤثّر في اختيار الأسلوب المعيّن، ومن ثمّ تأتي عمليّة الرّبط بين هذا العامل الرّئيس المؤثّر والأسلوب، ما يفسح لنا مجالا لاستنتاج جوانب اجتماعيّة وثقافيّة وراء ذلك التنوّع .
- إنّ الدّراسات العربيّة القديمة اهتمّت اهتماما كبيرا بالسّياق المقامي، ودوره في تأدية المعنى، حيث نجده عند اللغويّين أمثال " سيبويه " الذي اعتمد على المقام في بعض آرائه النّحويّة، وكذا " ابن جني " في كتابه " الخصائص "، حيث كان يدرس خصائص لغة العرب ولم يهمل دور المقام في تحديد معانيها، كما لم يهمله البلاغيّون كـ " الجاحظ " في دراسة معاني الألفاظ، و" أبو هلال العسكري " في حديثه عن فنّ الرّسائل، و" الجرجاني " الذي اهتمّ بمعاني الكلم،

وتعليق بعضها ببعض، مع الالتفات إلى سياقها في إطار نظريّة النظم ...، وكذا المفسّرون وعلماء الأصول الذين كان لهم كذلك دور في الاهتمام بالسّياق المقامي، وبيان دوره في تحديد الأحكام الشّرعية واستجلاء مقاصدها .

- ثمّة تلاق نسبيّ بين استعمال النّحاة للمقام في تفسير الجملة والخطاب – بنية ومعنى– وبين توظيف علماء لسانيات الجملة للمقام .
- يعتبر السّياق المفهوم المعاصر للنظم عند النحويين .
- إنّ المنهج التداولي من أفضل المناهج التي تسعى إلى الرّبط بين الدّلالة والمقام، كردّ فعل على المنهج البنيوي الذي بقي يدور في فلك الشّكل على حساب الدّلالة والمعنى .
- يتناسب الجهل بالمقام تناسبا طرديا مع غموض العبارة، وعدم إدراك المعنى على الوجه الصّحيح

هوامش :

[1] ابن فارس، مقاييس اللّغة، تر: عبد السّلام هارون، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، (القاهرة)، ط2، 1392هـ ، ج3 / ص 117 .

[2] ابن منظور، لسان العرب، بيروت، دار صادر، لفظة : ((سوق)) .

[3] الدكتور نور يوسف عوض، علم النّص ونظريّة التّرجمة، دار الثّقة للنشر والتوزيع، (مكّة المكرّمة)، ط1، 1410هـ ، ص29 .

[4] روبرت ديبو جراد، النّص والخطاب والإجراء، تر : الدكتور:تمّام حسّان، (القاهرة)، ط1، 1418هـ، ص91 .

[5] بالمر، علم الدّلالة (إطار جديد)، تر: صبري إبراهيم السيّد ، دار قطري بن الفجاءة، (الدّوحة)، د ط، 1407 هـ ، ص 141 .

[6] الدكتور تمّام حسّان، مناهج البحث في اللّغة، دار الثّقافة، (الدّار البيضاء)، د ط، 1400 هـ ، ص295 .

[7] علم الدّلالة (إطار جديد)، مرجع سابق، ص 69 .

[8] المرجع نفسه، ص 74 .

[9] ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللّغة، تر : الدكتور كمال بشر، مكتبة الشّباب، (القاهرة)، د ط، د ت، ص57 .

[10] ينظر : ردّة الله بن ردّة الطّلحي، دلالة السّياق، جامعة أم القرى، (مكّة المكرّمة)، ط1، 1424هـ، ص205 .

[11] ينظر: الزّنكي نجم الدّين كريم قادر، نظريّة السّياق دراسة أصوليّة، دار الكتب العلميّة، دط ،2006م، ص35 .

[12] ينظر : المرجع نفسه، ص 63 .

[13] لسان العرب، مصدر سابق ج12 / ص 496 .

[14] أبو جعفر مُحَمَّد بن جرير الطبري، جامع البيان في تفسير القرآن، دار الجيل، (بيروت، لبنان)، د ط، (1414 هـ /1992م)، مج11، ج25، ص73 .

[15] الغويل المهدي إبراهيم، السّياق وأثره في المعنى، أكاديمية الفكر الجماهيري، ط1، 2001 م ، ص14 .

[16] الدكتور تمّام حسّان ، اجتهادات لغويّة، عالم الكتاب، (القاهرة)، ط1، 2007 م، ص237 .

[17] السّياق وأثره في المعنى، مرجع سابق، ص15 .

[18] الكفوي أبو البقاء ، الكليّات، مؤسّسة الرّسالة، (بيروت)، د ط، (1419 هـ /1998 م)، ص374 .

[19] ينظر : خليل حلمي،الكلمة دراسة لغويّة معجمية ،. الهيئة المصرية العامّة للكتاب، دط، 2010 م، ص218 .

[20] ينظر : الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر ، رسائل الجاحظ، تح : عبد السّلام هارون، دار الجيل، (بيروت)، د ط، 1991 م، ص(381، 391) .

[21] الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر ، البيان والتبيّين، مطبعة لجنة التأليف والتّرجمة والنّشر، (القاهرة)، د ط، 1948 م، ج1، ص 93 .

[22] الجرجاني عبد القاهر ، دلائل الإعجاز، تح : عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، (بيروت)، د ط، 2001 م، ص 40 .

[23] ينظر : ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح : مُحَمَّد علي النّجار، د ط، د ت، ج1، ص 248 .

[24] القزويني، الإيضاح لمختصر تلخيص المفتاح في المعاني والبيان والبديع، دار الكتاب الإسلامي، ط1، 1985م، ص (11، 12) .

[25] ابن قتيبة أبو محمّد عبد الله بن مسلم، تأويل مشكل القرآن، دار التراث،(القاهرة)، د ط، 1973 م، ص13 .

[26] الشاطبي أبو إسحاق، الموافقات في أصول الشّريعة، دار المعرفة، (بيروت)، د ط، د ت، ج2، ص67 .

[27] ينظر : الدكتور تمّام حسّان ، اللّغة العربيّة معناها ومبناها، دار الثّقافة ، (المغرب)، ط1، 1994 م ص (349، 350) .

[28] المرجع نفسه، ص 337 .

[29] ينظر : الموافقات في أصول الشّريعة، مرجع سابق، ج3، ص 241 .

[30] ينظر : المرجع نفسه، ج2، ص 307 .

[31] ينظر : نعمان جعيم ، طرق الكشف عن مقاصد الشّارع، دار النفائس للنشر والتوزيع، (الأردن)، ط1، (1422هـ، 2002 م)، ص82 .

[32] ينظر : القزويني ، الإيضاح في علوم البلاغة، المعاني والبيان والبديع، شرح وتعليق : عبد المنعم خفّاجي، دار الكتاب اللبناني، (بيروت)، ط6، (1405هـ، 1985م)، ج1، ص 80 .

[33] ينظر : إدريس حمادي ، المنهج الأصولي في فقه الخطاب الشّرعي، المركز الثّقافي العربي، (الدّار البيضاء)، ط1، (1419هـ، 1998 م)، ص 153 .

[34] ينظر : إدريس حمادي، القرينة ودورها في بيان المعنى المراد، مجلّة البحوث القفهيّة المعاصرة، شركة مطابع نجد التّجارية، الرّياض، المجلد: السّابع، العدد : الثّامن والعشرون، (1416هـ، 1996م)، ص183 .

[35] عن النبيّ صلى الله عليه وسلّم أنّه قال : " فيما سقت السّماء والعيون أو كان عثريّا العشر، وما سقي بالنضح نصف العشر " أخرجه البخاري واللّفظ له، ك : الزّكاة، باب : العشر فيما يسقى من السّماء والماء الجاري، (مج1، ج2، ص 458،459)، رقم : 1483، ومسلم، ك : الزّكاة ، باب : ما فيه العشر أو نصف العشر، (مج4، ج7، ص59، رقم : 981)) .

[36] ينظر : القرينة ودورها في بيان المعنى المراد، مرجع سابق، ص191 .

[37] ينظر : شهاب الدّين أبو العبّاس الحرائي ، المسودّة في أصول الفقه، تح : مُحَمَّد محي الدّين عبد الحميد، دار الكتاب العربي، (بيروت)، د ط، د ت ، ص99 .

[38] أبو حامد الغزالي ، المستصفي في علم الأصول، طبعه وصحّحه : مهد عبد السّلام عبد الشّافي، دار الكتب العلميّة، (بيروت)، ط1، (1413هـ، 1993م)، ص175 .

[39] ينظر : إدريس حمّادي ، الخطاب الشّرعي وطرق استثماره، المركز الثّقافي العربي للطباعة والنشر، (بيروت)، ط1، (1415هـ، 1994 م)، ص 153 .

[40] ينظر : مُحَمَّد بن علي بن الطيّب البصري المعتزلي، المعتمد في أصول الفقه ، تح : خليل الميس، دار الكتب العلميّة، (بيروت)، د ط ، د ت، ج2، ص 346 .

[41] ينظر : المنهج الأصولي في فقه الخطاب الشرعي، مرجع سابق، ص 65 .

[42] ينظر : القاضي عبد الجبّار ، متشابه القرآن، تح : عدنان مُحَمَّد زرزور، دار التراث، (القاهرة)، د ط، د ت، ج1، ص41 .

[43] ينظر : المرجع نفسه، ص42 .

[44] ينظر : المنهج الأصولي في فقه الخطاب الشّرعي، مرجع سابق، ص 65 .

[45] ينظر : الخطاب الشّرعي وطرق استثماره، مرجع سابق، ص 153 .

[46] ينظر : فخر الدّين مُحَمَّد بن عمر الرّازي ، المحصول في علم أصول الفقه، تح : طه جابر فيّاض العلواني، جامعة مُحَمَّد بن سعود الإسلاميّة، (الرّياض)، ط1، (1400هـ، 1980م)، ج6، ص31 .

[47] ينظر : مُحَمَّد الطّاهر بن عاشور، التّحرير والتّنوير، دار سحنون للنّشر والتّوزيع، د ط، د ت، مج9، ج1، ص (179، 180) .

[48] بدر الدّين مُحَمَّد بن هادي الزّركشي، البحر المحيط في أصول الفقه، دار الصّفوة للطباعة والنّشر، (الغردقة)، ط2، (1413هـ، 1992م)، ج6، ص 142 .

[49] ينظر : ابن قيّم الجوزية ، أعلام الموقعين عن ربّ العالمين، رتّبه وضبطه وخرّج آياته : مُحَمَّد عبد السّلام إبراهيم، دار الكتب العلميّة، (بيروت)، د ط، (1417هـ، 1996 م)، ج1، ص (167،168) .

[50] ينظر : أبو بكر مُحَمَّد بن أحمد السرخسي ، أصول السرخسي، تح : أبو البقاء الأفغاني، دار الكتب العلميّة، (بيروت)، ط1، (1414هـ، 1993)، ج1، ص11 .

[51] ناقش الأصوليون غياب المخاطب على مستويين : الأوّل : غيابه في الأزل لمن عرّف الخطاب بأنّه الخطاب النّفسي القديم، والثّاني : اقتصار الخطاب على الذين عاصروا زمن النّزول، بالنّسبة لمن عرّفه بالكلام الملفوظ، ينظر : إدريس حمّادي، المنهج الأصولي في فقه الخطاب الشّرعي، مرجع سابق، ص 72.

[52] ينظر : علي بن مُحَمَّد الآمدي ، الإحكام في أصول الأحكام، تح : السيّد جميلي، دار الكتب العلميّة، (بيروت)، ط1، (1404هـ،، 1984م)، ج1، ص136 .

[53] ينظر : المنهج الأصولي في فقه الخطاب الشّرعي، مرجع سابق، ص72 .

[54] ينظر : الخطاب الشّرعي وطرق استثماره، مرجع سابق، ص 158 .

[55] عوارض الأهلية على نوعين : سماويّة أي ليس للعبد فيها اختيار، وهي أحد عشر : الصّغر، الجنون، العته، النسيان، النّوم، الإغماء، الرّقّ، المرض، الحيض، النّفاس، الموت .ومكتسبة أي كسبها العبد أو ترك إزالتها، وهي سبعة، ستة منه : الجهل، السّفه، السّكر، والهزل، الخطأ، والسّفر .وواحد من غيره وهو: الإكراه .ينظر : كمال الدّين بن الهُمام، التقرير والتحبير، شرح ابن أمير الحاج الحلبي على التّحرير في أصول الفقه، دار الكتب العلميّة، (بيروت)، ط1، (1419هـ، 1999م)، ج2، ص223 .

[56] ينظر : الإيضاح في علوم البلاغة، مرجع سابق، ج1، ص 80 .

[57] ينظر : عبد السّلام الشّريف، دراسات قرآنية، الدّار الجماهيرية للطّباعة والنّشر، ط1، (1399هـ، 1990م)، ص30 .

[58] ينظر : التّحرير والتّنوير، مرجع سابق، مج2، ج3، ص157 .

[59] ينظر : مُحَمَّد عبد العظيم الزّرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، دار المعرفة، (بيروت)، ط2، (1422هـ،2001م)، ج1، ص193 .

[60] ينظر : الموافقات في أصول الشريعة، مرجع سابق، مج2، ج3، ص241 .

[61] ينظر : حسين حامد الصّالح، التأويل اللّغوي في القرآن الكريم دراسة دلاليّة، دار بن حزم للطّباعة والنّشر، (بيروت)، د ط، د ت، ص129.

[62] ينظر : أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر " سيبويه "، الكتاب كتاب سيبويه، تح : عبد السّلام مُحَمَّد هارون، مكتبة الخفّاجي للنّشر والتوزيع، (القاهرة)، ط3، (1408هـ، 1988م)، ج1، ص257 .

[63] اللّغة العربيّة معناها ومبناها، مرجع سابق، ص342 .

[64] ينظر : المنهج الأصولي في فقه الخطاب الشّرعي، مرجع سابق، ص76 .

[65] سورة هود : 44 .

[66] ينظر : أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري الخوارزمي ، الكشّاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (بيروت – لبنان)، د ط، د ت، ج2، ص(271، 272).

[67] سورة هود : 01 .

[68] سورة هود : 93 .

[69] ينظر : بهجت عبد الواحد ، حكم الحذف والاختصار في كتاب الله الجبار، مكتبة دنديس، (عمان)، ط1، (1421هـ، 2000م)، ج1، ص86 .

[70] بدر الدين مُحَمَّد بن عبد الله الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تقديم وتعليق : مصطفى عبد القادر عطا، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (بيروت – لبنان)، ط1، 1988 م، ج3، ص283 .

[71] سورة هود : 03 .

[72] ينظر : مُحَمَّد بن علي بن مُحَمَّد الشوكاني، فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، (بيروت – لبنان)، ط3، 1998 م، ج11، ص601 .

[73] جامع البيان في تفسير القرآن، مرجع سابق، مج11، ج12، ص5 .

[74] سورة هود : 41 .

[75] فاضل صالح السامرائي، التعبير القرآني، دار عمار، (عمان، الأردن)، ط4، (2006م)، ص57.

[76] ينظر : الإيضاح في علوم البلاغة، مرجع سابق، ج3، ص 231 .

[77] سورة هود : 33 .

[78] سورة هود : 11 .

[79] سورة هود : (09، 10) .

[80] ينظر : ابن أبي الأصبع المصري ، بديع القرآن، تقديم و تح : حنفي مُحَمَّد شرف، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 1957 م، ص93 .

[81] سورة هود : 29 .

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 676 - 694 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

جَمَالِيَّة الصُّورَة الحِسِّيَّة فِي شِعرِ مَرْج الكُحْل الأَنْدَلُسِي (ت.634هـ)
«الصُّورة البصريّة أنمُوذجًا»

The aesthetics of the Sensible Image in the Poetry of Mardj Al-Kuhl the Andalusian (C. 634 AH)
«The Visual Image as a Case Study»

أحمـد ونّاسي[1]*، إلياس مستـاري [2]
Ahmed Ouannassi[1], lyes Moustari[2]
قسم الآداب واللّغة العربية، جامعة مُحَمَّد خيضر–بسكرة/ الجزائر.
مخبر أبحاث في اللغة والأدب الجـزائري.
University of Mohamed Khaider- Biskra- Algeria.
Ahmed.ouannassi9@gmail.com[1] lyesmous05@gmail.com [2]

تاريخ الإرسال:2020/11/07	تاريخ القبول:2021/06/08	تاريخ النشر : 2021/09/02

مُلخَّص البَحث

يتَّكِئ هذا البحث على دراسة الصورة الحسّية، باعتبارها نمطا بارِزًا مِن أنماط الصّورة الشّعرية، وذلك بالوقوف على نماذِجَ للشاعر **مَرْج الكُحْل** الأندلُسي(554هـ–634هـ)؛ التي أدّت دورًا بالغا في رسم مشاهدَ شعريّة بديعة، وأسهَمَت في تشكيلِ صُوَرِه المرتبطة بحاسَّةِ الرُّؤية، كما يهدف البحث إلى دراسة بعض الأوجه الجماليَّة للصُّورةِ البصريَّةِ، كونها وردَت بوضوح في شعره مقارنة بالصور الحسية الأخرى.

من هذا المنطلق تحاول هذه الورقة البحثية الغوص في الإشكالية الآتية: كيف أسهمت الصورة البصرية في تشكيل جمالية الصورة الشعرية عند الشاعر مرج الكحل الأندلسي؟

ولمعالجة هذه الإشكالية اتبعنا المنهج التحليلي المعتمد على تحليل بعض الأبيات الشعرية، واستنتاج جملة من الأحكام المرتبطة بها، وختمنا البحث بجملة من النتائج أهمها: أنّ الحواس مِن المنابِعِ التي استَمدَّ منها مَرْجُ الكُحْل صوَرَهُ الشعرِيَّة، خاصة الصور البصرية، التي أكثرِ من توظيفها في شعره، وكشفت عن براعته وتفرده.

الكلمات المفتاحية: جَمَـالية، حَوَاس، صورة بصريَّة، شِعر، مَرْج الكُحْل، أندلس.

Abstract:
The present study explores the sensible image since it is considered a prominent pattern of the poetic image. It examines some poems by Mardj Al-Kuhl the Andalusian (554 AH-634 AH), which has played an important role in drawing

* أحمـــد وناسي. Ahmed.ouannassi9@gmail.com

beautiful poetic scenes. It also contributed to the creation of images related to sight. Hence, the study aims to scrutinize some of the aesthetic aspects of the visible image, since it is noticeably employed by the poet compared to his use of other sensible images. It attempts to answer the following question: how does the visible image contribute to the aesthetics of the poetic image in the poetry of Mardj Al-Kuhl the Andalusian? To answer this question, the study employs an analytical method to some verses. The findings show that the senses are an important source that Mardj Al-Kuhl has recourse to for his poetic images, especially the visible images that he uses a lot in his poetry and that reveal his skill and uniqueness.
Keywords: visible image; poetry; aesthetics; senses; Mardj Al-Kuhl; Andalusia.

مقدَّمة:

لقد وهب الله سبحانه وتعالى للإنسان نِعَمًا عديدة لعل أبرزها نعمة البصر، هذه الحاسة التي تُعدّ من أهم الوسائط التي تربطه بعالَمِه، وبِفَضلها يكون بمقدوره التّعرف على خبايا هذا الكون الواسع، حتى يستطيع التواصل مع أفراده، ويقوم بوظائفه المتنوعة معهم، وبأدواره في مختلف مناحي الحياة.

كما أنّ الشعراء عمدوا إلى هذه الحاسّة في شِعرهم وقريضهم، فضمّنوا ما رَصَدت أبصارهم من الجَمَال دُررًا في قصائدهم، لِما للبصر من دَورٍ رائد في حياتهم، يفوق سائر الحواس، انعكس على نِتاجهم الفنّي في تشكيل صُوَرهم، فاهتمت الدراسات النقدية الحديثة بالعلاقة بين الحواسية والصور الشعرية، وصنّفت الصور حسب ارتباطها بالحواس.

وفي تناولنا للصّورة الحسيّة في شِعرِ **مَرْج الكُحْل**[1] الأندلسي؛ الذي عاصر أيّام الحكم المُـوحِّدي، سنقتصر على نَمَطِها البصري، وذلك حسب الحالة الشعورية التي كانت تعتريه؛ ولأن الشاعر قد أكثر من رسم الصُّوَرِ المتَّصِلة بالرؤية في شِعرِه، جاءت مُعبِّرة عما يختلِج في دواخله، مما ولَّدَ فيها جَمالاً تلقائيا تُدرِكُه البصيرة والبَصر، وهنا تكمن قيمة دراسة الصُّورة البصرية في شِعرِ مَرْجِ الكُحْل.

فماهي المرتَكَزَاتُ الفَنِّيَّةَ التي تشَكلَّت مِنهَا الصُّورةُ الشِّعريَّةُ عندَ مَرْج الكُحْلِ الأندلسي؟

وفيم تمثَّلت جمالية الصُّورة البصريَّة فِي شعره ؟

أَوَّلاً ـ مَاهِية الجَمَـالِ:

1/ لُغَةً: (جَمَلَ): الجِيمُ وَالمِيمُ وَاللاَّمُ أَصْلاَنِ: أَحَدُهُمَا تَجَمَّعَ وَعَظُمَ الخَلْقُ، وَمِنْهُ أَجْمَلْتُ الشَّيْءَ أَيْ حَصَّلْتُهُ. وَالآخَرُ حُسْنٌ، وَضِدُّه القُبْحُ.[2]

وقال **سِيبَوَيْه**: «الجَمَال رِقَّةُ الحُسْنِ وَالأَصْلُ جَمَالَةٌ بِالهَاءِ مِثل: صُبْحٌ صَبَاحَةٌ لكنهم حذفوا الهاء تخفيفا لكثرة الاستعمال، وَتَجَمَّلَ تَجَمُّلاً بمعنى تَزَيَّنَ وَتَحَسَّنَ إِذَا اجْتَلَبَ البَهَاءَ وَالإِضَاءَةَ ».[3]

نجد في التَّعريفاتِ اللُّغويَّةِ للجَمالِ ترادُفًا بينَ ألفاظِ الحُسْنِ، والبَهَاءِ، والتَّزَيُّنِ والإضَاءَةِ. والعرَبُ عَبَّرُوا عنِ الجَمَالِ بكلِّ هذهِ المفرداتِ.

2/ اصطِلاَحًا:

الجَمَالُ قيمةٌ، أي أنَّه انفعالٌ وعاطفةٌ يخُصَّان طبيعَتَنا الإراديَّةَ والذَّوقيَّة، ولا يمكِنُ أن يكون الشيء جميلاً، دون أنْ يُحْدِثَ مُتعةً لدى أحد النَّاس، والجَمَالُ يقعُ على الصُّوَرِ والمعاني، ويقصِدُ بالصُّوَرِ الأشكال التي نُدرِكُها بالبصرِ، أمَّا المعاني فهي جَمَالُ الأخلاَقِ.[4]؛ كما أنَّ الشِّعرَ لا يساهِم في خَلقِ الجَمَالِ فَحَسب، بل إنَّهُ المِحورُ الذي يدورُ الجَمَالُ فيه، فهو ليسَ تابِعًا للجَمَالِ أو ناتِجًا من نِتاجاتِه، بل هو طاقةٌ جَماليَّةٌ يستمِرُّ تصعيدُها باللُّغةِ.[5]

يمكن القولُ أنَّ الجَمَالَ عاطفَةٌ وانفعالٌ يقعُ على الصُّوَرِ التي نُدرِكها بأبصارِنا، وعلى كلِّ الأخلاقِ الجميلةِ، أما الشِّعرُ فهو بؤرةُ الجَمَالِ، لكنَّه ليس تابعًا له، بل يُمْكنُ اعتباره قُدرةً جماليَّةً تَتَشكَّلُ عن طريقِ اللُّغةِ. والجَمَال هو لَذَّة نعتَبِرُها صِفَة في الشّيءِ ذاتِهِ.

ثَانِيًا– الجَمَال والحَوَاس:

ثَمَّةَ مقولة قديمة تقول إنَّ الجَمَال هو موضوع للحواس بأكثر منه متعة للفكرِ، ومن ثمَّ يجب أن تكون الحواس مشتركة دائما في تذوق الجَمَال.[6]

وقد رأى بعض المحدَثين أن الجَمَال هو مسألة نِسبيَّة، وأنّ الحد الفاصل في مشكلة الجَمَال والقُبحِ يعود إلى ما أَسمَوه"الحيَويَّة" ومِن ثَمَّ كان الإنسان أجمل المخلوقات، يليه الحيوان، ثم النبات، ثم الجماد.[7]، والجَمَال هو لذَّة نعتبِرها صفة في الشيءِ ذاتِهِ.[8]

وعندما قال **كَانْط** إنَّ الجميل هو ما يحقق متعة مباشرة دون تصورات، فقد كان يقدِّمُ زخما فلسفيا مُهِما لهذا الفِكرِ. ويبدو أن **تُومَا الأَكْوِينِي** هو الآخر قد تبنّى هذه الفكرة، حيث عَرَّف الجميل في الجزء الأول من السوما Summa بأنه كل ما يُمتِّع النظرPulchra Sunt quae visa placent، ورغم ذلك فقد عَدَل عن هذا القول في الجزء الثاني، ليكتب فيه"إنَّ الجَمِيل يتَعلَّق فقط بالرؤية".[9]

فعندما نطالع وجها جميلاً، أو زهرةً جميلة، أو لحنًا جميلاً، أو لونًا جميلاً، فإننا نطالع بالفعل موضوعات تنتمي لنوع أو لآخر من المتعة الحسِّيّة، حيث نستمتع في النهاية إما بمنظرِ الأشياء أو صوتِها.[10]

مما سبق نستطيع القول أنه بين الجَمَال والحواس علاقة وطيدة، باعتبار أن الحواس غالبا ما تدخل في حيز التذوّق الجَمَالي، كما ذهب البعض إلى مسألة النسبية في الجمال، واضعين الحيوية فاصلة بين القُبحِ والجَمَالِ، ومُرتّبين المخلوقات حسب تفاوتها في درجات الجَمَال.

في حين ذهب الفيلسوف كَانْط إلى حصر الجَمَال في كل ما من شأنه تحقيق متعة مباشرة خالية من التَّصوّرات، يوافقه تُومَا الأَكْوِينِي في ذلك، لكنه عَدَل عن ذلك، وجعل الجَمَال مقتصِرا على الرؤية لا غيرها. فيكون بذلك أي اطّلاعٍ على شيء جميلٍ سواء كان جامدا أو متحركا، فهو بالضرورة يتصل بجانب معيّن من المتعة الحسّية الذي يترك فينا استحسانا أو استمتاعا.

1 / حاسَّة البَصَر:

إنَّ العينَ عضو حسّاس له قدرة هائلة على التمييز، بحيث إنّه يستطيع أن يميّز تأثيرات أشد دِقَّة من تأثيراتِ الموجاتِ الهوائية.[11] والعين أم الحواس لا تقوم المقدِّرات إلا بعد أن تمُرَّ على ميزاتها، تساعد الشَّمَّ على جلاءِ الرائحة، وتُشرِك الأذن في تصويرِ المسموعِ، وتُثمِد اليد واللسانَ لتقديرِ النُّعومة أو الخشونة، أو الطعوم والمشارب، ويبقى كل جَمَالٍ ناقص المقدار ما لم تستوعبه العين.[12]، كما أنّ البصر أدق الحواس حساسية وتأثُّرا بالواقعِ المحيطِ، فعن طريق العين يكون الاحتكاك مباشرًا بموضوعِ التّجربةِ.[13]

وترتبط حاسة البصر بالحواس الأخرى، كما في المثَلِ:«لَيْسَ الخَبَرُ كَالمعَايَنَةِ» فتُوسِّع آفاقها، وتُعمِّقُها وبهذا تَفوقُها لِقَولِه:«...**إِنَّهَا بَقَرَةٌ صَفْرَاءُ فَاقِعٌ لَوْنُهَا تَسُرُّ النَّاظِرِينَ**»[14]، فاللّون يَسرُّ الناظرين. لذا نرى توظيف مشتقات الرؤية، والبصر، والنظر، أكثر من غيرها.[15]

ولعل حاسَّة البصر من أقوى الحواس البشرية، وكثيرا ما يعتمدها الشاعر في إبداع صُوَرِه، فإن تغزّل فغزله لا يكتمل إلا برسم لوحة فنِّيَّة، يصِفُ فيها جَمَال العيون، أو القَد، أو الجيد، وهو في ذلك لا بُدَّ أن يعتمِدَ حاسَّة البَصرِ.[16]

ما يمكن أن نشيرَ إليه من خلال ما سبق أن العين أُمُّ الحواس كُلِّها، وبواسطتها يتم الاتصال المباشر بموضوع التجربة، كما أنها تساعدها في التّمييز بين مختلف وظائفها، لذا نجد أن جميع أوجه الجَمَال إن لم تستوعبها العين، لا تكتَمِل صورتها الجَمَالية.

كما أنّ الشعراء وَجَدوا في حاسَّة البَصرِ وسيلة تشكيلية خصبة، تساعدهم في ابتكار صُوَرِهم في شتّى الأغراضِ الشعريّةِ.

2 / الجَمَالُ وَالبَصَـرُ:

البصر هو الإدراك الحسّي بمدلوله الدَّقِيق، لأنَّنا نكون أكثر وعيا بالأشياءِ، ويتم وعينا بها بأكبر مقدار من السهولة عن طريق الوسائل البصرية، وفي حدود البصر، وبما أن قِيَمَ الإدراك هي القيم التي نُسمّيها جَمَالِية، وبما أنه لا يوجد جَمَال بدون تصوُّرٍ للموضوعات المستقلة عنا، فإننا قد نتوقع أن يكون المصدر الأساسي للجَمَال هو اللذات البصرية، كما أننا غالبا ما نتصور الشكل الذي يكاد يكون مرادفا للجَمَال على أنَّه شيء بَصَري.[17]

أما دور البصر في حياة الإنسان بعامة أسمى بكثير من دور سائر الحواس، ويفوقها في أهمية الإدراكية والتذوقية للجَمَال بعمومه، لا الجَمَال البَصَرِي فحسب.[18]

وللبصر الأهمية الأولى في الإدراك الحسي؛ فالعين مفتوحة دائما على العالم من حولها، وذبذبات الضوء أسرع بكثير من موجات الصوت، ومن هذا يمكن أن يعد البصر مصدر الجَمَال الأساس، حتى إننا لنتصور غالبا فكرة الجَمَال ذاتِها في شكل بصري.[19]

مما تمّ ذِكره نستطيع أن نُشيرَ إلى أنّ الجَمَال ربطته علاقة واضحة بالبصر، هذا الأخير يمكن عدّه إدراكا حسّيًا تصطلح قِيَمُهُ بالجَمَالِية، كما أنه يمكن اعتبار البصر هو المنبع الرئيس للجمال، له دور رائد وأهميته البالغة في حياتنا مقارنة بسائر الحواس.

ثَالِثًا – الصُّورَة الحِسِّيَّة البَصَـرِية:

1/ الصَّورَةُ وَارتِبَاطُها بِالحَوَاس:

وهي الصور التي تُبنَى بواسطة الحواس الخمس، فنجد الشاعر يتَّخِذ موقفه سلبا أو إيجابا من الواقع الخارجي وفق منظور تجربته الشعرية النفسية الخاصة، وللجانب الحِسِّي أثر بالغ الأهمية في بناء الصورة؛ لأنَّه يُسهِم في نقل جزئيات العالم الخارجي، وإعادة تمثيلِ مشاهِدِه في ذهن المتلقِّي، فتغدو علاقة الصورة بالموقف الشعري علاقة تلاحم وانسجام تام.[20]

كما أنّ الحِسِّيَّةُ خَصْلَةٌ أساسية من خصال الصُّورَةِ التُّراثيَّةِ عامة، ترتبط بالحواس وتترك أثرها في القارئ، فتُوَلِّد فيه المشاعرَ، والإحساسات المختلفة، والمكَوِّنَات الحِسيَّة في الشعر عنصر ضروري في القصيدة، وقُدْرَةُ الشَّاعرِ لَيْسَت في أنه أَوْجَدَ شيئا من العَدمِ، ولكن قُدرتَهُ في أَنَّهُ استطاع أن يُكَوِّن صورة

من أشْتَاتٍ، وأَنْ يُحْضِرَ الصِّلة المؤَلِّفَةَ إلى ذهنه إحضارًا واضحًا « فَتَوَفُّرُ خاصة الحِسِّيَّةِ في التَّصويرِ الشِّعري، يُعينُ على تقريبِ الشَّيءِ البعيدِ عن الحِسِّيِّ حتى ولو كان حِسِّيًا أو عقليا».[21]

والحواس إحدى وسائل تشكيلِ الصُّورةِ عند الشَّاعرِ، وتأتي الألفاظُ الحِسِّيَّةُ في بِنْيَةِ النَّص الشعري بنسب مختلفة ومتباينة، فقد تكون بيتا واحدا، أو مقطوعة، أو لوحة، ومِثْلَما تتبايَنُ هذه البُنَى تتبايَنُ الحواس أيضا.[22]

يمكن القول إن الصورة الحسية تتمثل في تلك التي ترتكز على الحواس في تشكيل الصور الشعرية التي يبدعها الشاعر، كما يجب أن نشير إلى مدى أهمية الجانب الحسّي في التعبير عن رُؤى الشاعر وإيصالِها للمتلقّي، ومن هنا أيضا تظهر براعة الشاعر في حشد صور متعدّدة، تحتوي على خاصية الحسّية، تُعِينُه على تقريب الأشياء البعيدة عن الحواس، لتصبح ملائمة لنصّه الشعري.

أما المقصود بالصور الحسِّيَّة فَنِيًا، «تفكيك الواقع وتشكِيله في المخيّلةِ ثانية، تشكيلاً لُحْمَتُهُ الحواس الخمس وسداه، وتأسيا على هذا المعنى ثمة الصُّورة البَصَرية والسَّمعيَّة والذَّوقيَّةُ...».[23]

وعلينا أن نَفهَمَ ما يُرِيدُهُ الشاعر من وراء طرحه لمعنى الصورة الحسية، وأين تكمن جماليتها في شعره، فالألفاظ الحِسِّيَّةُ ليست هي هدف الشاعر، وإنما هي وسيلة لتحفيزِ المشاعر، واستثارة الحواس، وتنشيط ملكة التَّخَيُّلِ عند المتَلَقّي، لِفَهمِ الصُّورِ التي يبدعها الشاعر من خلال إقامةِ علاقات جديدة بين الألفاظ ذات المدْلُولاَتِ الحِسِّيَّةِ.[24]

نتوصل إلى أن الصورة الحسِّيَّة من منظور فنّي هي التي تعمَد إلى الواقع تفكّكه وتعيد صياغته من جديد، بالاعتماد على أنماط الصورة الحسية من بَصرٍ، وسَمعٍ، وذَوقٍ، وشَمٍّ، ولَمسٍ، ويَجمُل بنا استيعاب ما يرمي إليه الشاعر من خلال طرحه لمعنى الصُّورةِ الحسِّيَّةِ، وألفاظِها التي ليست هي هدفه، بل مجرّد وسائل فنّية تعمل على تنشيط المشاعر، وتحريك الذائقة التخييلية لدى المتلقّي، لاستيعاب الصورة الجديدة التي يبدعها الشاعر.

2/ عَناصِرُ الصُّورَةِ البَصَرِيَّة: يمكن أن نُمَيّز ثلاثة عناصر أساسية نرتّبها حسب أهميتها واستعمالها:

أ– الصُّورَة اللَّونيَّة:

وأهم ما تعتمد عليه الصورة البصرية هو اللون ذلك أنه" أحد الصفات الملموسة الأكثر بروزا في أشياء هذا العالَمِ؛ لأنّ الأشكال والألوان تمثّل وسيلة للشَّاعر في إحداث التوترات التي تصاحب التجربة الشعورية بوصفها مثيراتٍ حسِّيَّةٍ".[25]، فالشِّعر ينبُتُ في أحضان الأشكال والألوان، والشاعر طفل يحب الألوان،

لأنه يستكشِف عن طريقها الصورة، ولأنها مثيرات حسية تجتَذِبُه وتُحدِثُ لديه- بمشاركة العناصر الأخرى- توتُّرًا وحركة في المشاعرِ، فَيَنْفُذُ مِن خلالها إلى التأثير في القارئ أو المتلقّي، فعالم الشاعر عالم محسوس حي حافل بالألوان والحياة والانفعالِ.[26]

فاستخدم الشعراء الألوان الأساسية في أشعارهم، الأحمر، والأصفر، والأخضر والأزرق، كما استخدموا الألوان الفرعية التي اتخذوها من أسماء الزهور، والفواكه والنبات، والمعادن، والفلزات، كاللون الوردي، والبنفسجي، والبرتقالي، والمرمري والزمردي، والنحاسي، والفضي، وغيرها.[27]، كما أن استخدام اللون مفردا، "قد يخلُق ضربا من التوافق التشكيلي ويُنتِج جوًا مِن المتعة البصريَّة".[28]

ويُعَد التشكيل اللوني في الخطاب الشعري عبر الاستخدام المنطبع في الأذهان منذ القدم مدلولا على تسلُّطِ المعرفة السلفية للألوان في وجدان الشاعر، ولذلك نجد الشاعر قد يتجاوز تلك الصور البصرية إلى تحديد الألوان فيها، ولكنه تحديد لا يخرج في الأغلب عن البياض والسواد- إلا ما ندر-.[29]

يبدو واضحا ممّا سبق أنّ الشعراء وجدوا في الألوان مادة خاما في التصوير يُزيّنُونَ بها أشعارهم، ويُبدِعون ما يسترعي انتباههم في العالم الخارجي، بُغية التأثير في المتلقّي شأنهم في ذلك شأن الفنان الذي يبدع هو الآخر مشهدا فاتنا، تَصنَع روعته الألوان البهيَّة المختلفة.

ب- الصُّورَة الحَرَكِيَّة:

تُمثِّل الحركة العنصر الثاني مِن العناصر الحسِّيَّة بعد الألوان. وهي من أغنى العناصر في صورهم، والمقصود بها تلك الوسائل التصويرية التي تَنقُل التعبير الحركي في مشاهد الصور البصرية، لا رصد الصور الحركية نفسها، ومفهوم (الحركة) هنا يشمل ما يُعَبِّر عن (السكون)أيضا، بما أن السكون لا يصوَّرُ بصريا إلا بتصويرِ حركة تتّجه إلى التراجع والهدوء، وأبرز تصوير الحركة ألفاظ الأفعال ونحوها.[30]

فالحركة تضفي على الشِّعر جَمَالا، وتجعل الصورة تنبض بالحياة، فالتصوير "لون وشكل ومعنى وحركة، وقد تكون الحركة أصعب ما فيه لأن تمثيلها يتوقف على مَلَكة الناظر، ولا يتوقف على ما يراه بعينه، ويدركه بظاهِرِ حسِّه.[31]

إن الحركة أبرز سِمَةٍ للصورة البصرية، فكل شيء في التصوير يكاد يظهر متحركا، ومع عنصر الحركة تتحول الصورة الجامدة إلى صورة تنبض بالحياة، وتَشِعّ بالأمل، فتُضحِي بهذا الحركة من أسمى صفاتِ الفنِّ الشعرِي الحي.[32]

مما سبق نتوصل إلى أن الصورة الحركية تأتي ثانية بعد الألوان من حيث الأهمية والاستعمال في حقل الصورة الحسِّيَّة، وهي التي تُعنى بِرصدِ مشاهد الصورة البصرية، بما يُعبِّر فيها عن السكون، هذا الأخير الذي يغدو صورة تَنبُض بالحيويَّة والجَمَالِ.

ج– الصُّورةُ الضَّوئِيَّة:

وهي الصورة التي يُشكِّلُها الشاعِر بمؤازَرَةِ حواسِّه ومَلَكاتِهِ من عناصر الضَّوءِ في الطبيعة مثل: الشَّمس، والقمر، والنُّجوم، والنَّهار وغيرها.[33]، فالصور الضوئية تتصل باللون، وتظهر غالبا هذه الإشارات في صور الكواكب، والنجوم، والشمس، والأفلاك، وكلّ ما من شأنه أن يَصدُرَ منه نور، أو شعاع، أو وهج، كما ساهمت هي الأخرى بإثراء الصورة البصرية عند الشّعراء، وإن كان حضورها أقلّ درجة مقارنة بالصُّورتين اللَّونية والحركية.

رَابِعًا/ الصُّورَة الحِسِّيَّة فِي الشِّعـرِ الأَندَلُسِيّ:

تتكون الصورة نتيجة لِعمَلٍ ذهني يعتمد على حاسَّةٍ ما في التقاطها، وإعادة صياغتها بما يتوافق مع العمل الأدبي، وهي الصور الذهنية التي تُشكِّلُ اتجاها سلوكيا من حيث هي نتيجة لعمل الذّهن الإنساني في تأثُّره بالعمل الفني وفَهْمِهِ له.[34] والصور الشعرية إذا تشكّل رسما بالكلمات لِمناظرَ أو مشاعِر، فإنها تشكّل ذلك الرسم من خِلالِ معطياتِ الحَواس، وتتوجَّه في توصيل ذلك الرسم إلى خِبرَاتِ الحواس لدى المتلقّي.[35]

كما يَستَمِدّ الشاعر صوره الشعرية من مصادر شتّى، في مقدمتها البيئة التي يعيش فيها، ويعتمد على حواسِّهِ كلها في التقاط المادة الأولية لتلك الصُّورة، ثم يصوغها عنها بما لديه من قدرات إبداعية، وخِبرات ثقافية.[36]، وقد حاول الشاعر الأندلسي أن يوظِّفَ كلَّ حواسِّهِ ومشاعِره، لبلوغ مُرادِهِ والتعبير عن وُجدانِهِ، ومعلوم أنَّ الأندلس كانت أرضًا ذات طبيعةٍ بديعة جميلة، فيها من الألوان والأزهار والريحان، ما يساهم في صناعة الحياة الرغيدة الزاهية.[37]

نُجمِل القولَ مما سبق بأنّ الصُّورة تتشكَّل في الذِّهنِ، وذلك بالارتكازِ على مختلف الحواس في رصدِها، مِن منابع متعدّدة لعل أهمّها المحيط الخارجي الذي يحيا فيه الشاعر، ومن ثَمَّ صياغتها من جديد، حسب الحالة التي توافق التجربة الإبداعية، التي تصِل للمتلقّي، ولأنَّ الأندلس–جنَّة اللهِ في الأَرضِ– فقد استَلهَمَت شعراءَها المجيدين، فوظَّفوا حواسَّهم للتّعبيرِ عن تجارِبِهم وعواطفهم.

خَامِسًا/ نَمَاذِجٌ لِلصُّورَةِ البَصَرِيَّةِ فِي شِعرِ مَرْجِ الكُحْلِ الأَندَلُسِي:

أدَّتِ العين دورًا مُهِما في الشِّعرِ، فقد أبصَرَت معالِمَ الطَّبيعَةِ، وجَمَال العُمرانِ وصوَّرَتهُما بالتفصيل، كما بَكَت على فراق الأحبَّة، وسَهِرَت طويلا بسبب الحبيبِ. والعين التي تغزَّلَ بها الشعراء، عين المرأة كانت دائما تُصِيب قَلب العاشِقِ بِسِهامها. وإنْ لم تُذكَر فهي الحاسَّة الأكثر أهميَّة بين كل الحواس، لأنّها تَنقُلُ الأشياء بكل تفاصِيلِها، وتُضفي على القَصِيدَةِ الحيَاةَ والألوان، فتغدو وكأنَّها لوحة فنِّيَّة رسمتها يد فنان، ونقَلَت مِن خلالها مشاهداته وإحساساته بألوان زاهيَّةٍ.[38]

ويكون توظيفها في الشعر من أجل التصوير الشعري، وتكثيف المعنى، وتقريبه من ذهن القارئ.[39]

وأهميتها تكمن في تأثّرها الواضح بالمحيط الذي ينشأ فيه الشاعر، فهو يحتك من خِلاله بموضوع التجربة بشكل مباشر، لذلك يكون رصدها بواسطة هذه الحاسَّة هو رصد للقيمة الجَمَالية التي أثّرت به، وجعلته يُعبِّر عنها داخل شِعرِهِ.[40] ، وكثير من الأشياء التي تُمَيَّز بالعين لا تُمَيَّز بالحواس الأخرى؛ كالأشكال، والأحجام، والألوان، وغيرها، والصورة البصرية هي الأكثر ورودا في الشِّعرِ عامة قديمِه وحديثه.[41]

فكان بديهيا أن يكون الوصف وسيلة الشعراء في نقل مشاهد الطبيعة الأندلسية الرائعة، ومحاسِنِها الفاتنة الماثلة في أزهارها وورودها، وأشجارها وأثمارها ومياهِها وحدائقِها وبساتينِها، وقد استطاع الوصف بما سخّر له الشعراء من وسائل كان اللون أهمها، أن يكون خير شاهد وخير نقل للطبيعة الأندلسية بعمومها.[42]، فإحساس الشَّاعر بالطبيعة ورؤيته للحياة، جعلته ينظُرُ للطبيعة من منظور آخر، أحسَّ فيه بنبض الحياة بالطبيعة التي يراها، فلم يَرَها الشاعر مجرد أغصان تتمايل بفعل الريح، ولا جدولَ ماءٍ ارتفع صوت خريره، وإنما رآها طبيعة حية. مفعمة بالحركة والحياة، قادرة على مشاركة الشاعر أفراحه وأحزانه.[43]

وفي شِعر **مَرْجِ الكُحْل** سجّلت الصورة البصرية حضورا متميّزا، إذ يرصد ما استوعبته عينُهُ مِن جَمَال طبيعة الأندلس، فاستعان بحاسَّة البصرِ في تصويره لجَمَالِ جزيرَتِهِ شُقْرٍ يقول[44]: **[الوافر]**

سَقَى اللهُ الجَزِيرَةَ مِنْ مَحَـلٍّ ... فَقَدْ حَسُنَتْ لِقَاطِنِـهَا مَرَاحَـا
وَطَافَ بِهَا طَـوَافَ الصِّلِّ نَهْـرٌ ... كَمَا أَبْصَرْتَ فِي خِصْرٍ وِشَاحَـا
وَرُبَّ عَشِـيَّـةٍ فِيـــهِ طَفِـقْنَـــا ... نَـرُودُ الظِّـلَّ وَالْمَـاءَ الْقَـرَاحَـا
وَقَـدْ ضَـرَبَ الضَّرِيبُ بِـهَـا قِبَـابًا ... عَـلَى الأَدْوَاحِ أَبْهَجَتِ الْبِطَاحَـا

وَكَانَ جَنَابُهَا يَخْضَرُّ آسًا فَأَصْبَحَ وَهْوَ مُبْيَضٌّ أَقَاحَا

يصِف **مَرْجُ الكُحْل** جزيرَةَ شُقْرٍ ونهرها ومُنتَزَهاتِها وصفَ إنسان متعشّقٍ لها، متعلق بها، ولذلك نراه يُكثِر مِن التصوير والتشبيه، لِيَنقُل إلينا ما يُحِس به مِن روعَتِها وجَمَالها.[45]

ما نستشِفُّهُ من الأبيات السابقة أنها أنموذج واضح للصُّورة البصريَّة؛ إذ جاءت مليئة بكثير مِن الأوصافِ، بحيث تَتَشكَّل مِن خِلالها صورة مرئيَّة جَمِيلة في كَنَفِ الطَّبيعَةِ، يُخيَّل وكأنها ماثِلَة أمامنا، وهو ما يلائم موضوعَ القصيدةِ، فقد مَنَّى الشَّاعر نفسَه أن يُرَوِّيَ الله مَرتَعَ صِباه غيثا؛ لأنه لا يَرَى مُحَلاً ولا مُقامًا أحسن مِن موطِنِه، لينتَقِل إلى صورةٍ مرئيَّةٍ يقرّب لنا بها مَوقِعَه أكثر، مِن خلال التشبيه التمثيلي، فمشهد النهر الذي يُطوِّق جزيرته كأنه حيَّة رقطاء، بمشهد وشاح المرأة الذي يُحيط بِخِصرِها، ثم يرسم صورة بصرية حركيَّةً، عندما ذَكر الأمسية الجميلة التي قضاها مع رِفاقه بين الظلال الوارفة، والماء الزلال العذب الصافي، وهنا يتبادر إلى أذهاننا ما سَيَنجُم مِن حركيَّةٍ ونشاط يَقومُ بها الأصدقاء وهم يلهون، وجريانُ المياهِ، وطيران العصافير؛ وما زاد المكان جَمَالا تلك القِبَبُ التي نُصِبَت على الأراضي المنبسطة المتَّسعة، والمزدانَة بشجر الآس النَّضِرِ، ذو الروائِحِ العَطِرة، ونبات الأقاح ذو الأزهار البيضاء، والعَبقِ الجميلِ.

كما يُشكِّل الشاعِر صورةً أخرى قِوامُها اللَّونَينِ الأخضر والأبيض كمَّلت حُسن منظرِهِ البَديعِ، فَغَدَت الأبيات قطعة عذبة من التصوير الفني، وتكمن جَمالِية هذه الصورة في أنَّ القارئ يُحِس بجَمَال مشاهدها، ويتخيَّلُها كما لو أنها ماثِلَة أمامه في قلب هذه الجزيرة.

فَكانَ حَرِيًا إذا بالشِّعرِ الأندلُسيّ أن يهتَزَّ اهتزازًا لِتلكَ الألوانِ المبثُوثَةِ في طبيعة الأندلُسِ الجميلة، وتَكفِي الشَّواهِدُ في تأكيدِ المدَى الذي وصلَت إليه ألوان الطبيعة مِن سِحرٍ وجاذبِيَّةٍ، وتأثيرٍ في النفوس الشاعِرَةِ.[46]، يقول **مَرْج الكُحْل** في وصفِ الياسمين:[47][مجزوء الوافر]

حَدِيقَةُ يَاسَمِينٍ لاَ تَهِيمُ بِغَيْرِهَا الْحَدَقُ
إِذَا جَفْنُ الْغَمَامِ بَكَى تَبَسَّمَ ثَغْرُهَا الْيَقَقُ
كَأَطْرَافِ الْأَهِلَّةِ سَا لَ فِي أَثْنَائِهَا الشَّفَقُ

إنّ هذه الصورة قائمة على توظيف مَشْهَدِ حديقةٍ استرَعَت انتِباهَ الشاعر أثناء إحدى جولاتِهِ بجزيرَتِه، وذلك مِن خلال تشكيل صورةٍ بصريَّةٍ قائمةٍ على تصويرٍ غيرِ صريحٍ بالألوانِ، فالياسمينُ والثَّغر عادة يكون

لونهما الأبيض، والشَّفَقُ يكون لونه الأحمر، واعتَمَدَ في تركيبِ صورتِهِ في هذه الأبيات على أسلوبِ الاستِعارَةِ.

إذْ جعل للغَمامِ جَفْنًا تَهِيم منه العَبَرَاتُ، وللحديقة ثغرًا باسِمًا، فحذف المشبه(الإنسان)، وأبقى على لازِمةٍ تدُل عليه وهي(التَّبَسُّم، والبُكاء)، على سبيل الاستعارة المكنية، وذَكَر المشبَّهَ، كما نلمَحُ أيضا كِنايةً في قوله: «تَبَسَّمَ ثَغْرُهَا»، والمتَمثِّلَة في تفتُّحِ الوُرودِ في هذه الحديقة بعد نزول الغَيثِ، ونُمُو مُختَلَفِ الأزهارِ والأثمارِ التي تُضفِي النّضارَة على هذه الحديقة الفَينانَة، فتبَسُّمُ الثَّغرِ أيضا يُحيلُنا إلى اللون الأبيضِ الناصِعِ.

لِيَختِم الشاعر صورَتَه بتشبيهٍ تمثيلِيّ، قِوامُه صورةُ الحديقةِ الجميلة المزدانَة بأصناف الثمار والورود، بصورة الأهِلَّةِ التي تُمازِجُها حُمرَةُ الشَّفقِ عِند غياب الشمس، وقد استعان بحاسَّةِ بصرِهِ لتصويرِ هذه اللوحة الفنيّة البديعةِ، التي تجعل المتلقِّي يتُوقُ شوقًا لزيارة هذه الجنة الساحرة.

كما أنّ التشبيهَ اللَّونِي لا يقتصِر في الشّعر الأندلُسِي على الصورة النَّمطِية المرتكزة على عنصرين لونيّين يُمثّلان البناءَ الأساسي في البيت الشِّعرِي لِغرَضِ المديحِ، بل نراه يخرُجُ إلى معانٍ ودلالاتٍ وصوَرٍ أخرى يرتكز بناؤُها على تشبيهاتٍ لونيَّةٍ مترابطةٍ ومُتداخِلةٍ في آن معًا، تأتي في صدرِ البيتِ وعَجُزِه، فجاءت لِتُجسِّد مشاهِدَ مختلفة في شكلٍ شعرِيّ مسبوكٍ بصورةٍ لونيَّةٍ عِمادُها التَّشبِيه، وهذا التَّزويقُ ظاهِرٌ للعَيانِ في مقطوعة[48] **مَرْجِ الكُحْل** التي يقول فيها:[49][الكامل]

أَرَأَتْ جُفُونَكَ مِثْلَهُ مِنْ مَنْظَـرِ	ظِـلٌّ وَشَمْسٌ مِثْـلُ خَـدِّ مُعَـذِّرِ
وَجَدَاوِلٌ كَأَرَاقِـمٍ، حَصْـبَاؤُهَـا	كَبُطُـونِهَا، وَحَبَـابُهَـا كَالأَظْهُـرِ
وَقَرَارَةٍ كَالعَشْـرِ ثَنْـيَ خَمِـيلَـةٍ	سَـالَتْ مَذَانِبُهَا بِهَـا كَالْأَسْـطُـرِ
فَكَأَنَّـهَا مَشْكُـولَةٌ بِمُـصَنْـدَلٍ	مِنْ يَانِـعِ الْأَزْهَـارِ أَوْ بِمُعَصْـفِـرِ
أَمَـلٌ بَلَغْنَـاهُ بِهَضْـبِ حَدِيقَـةٍ	قَدْ طَـرَّزَتْهُ يَـدُ الْغَمَـامِ الْمُمْطِـرِ
فَكَـأَنَّهُ وَالزَّهْـرُ تَـاجٌ فَوْقَـهُ	مَـلِكٌ تَجَـلَّى فِي بِسَـاطٍ أَخْضَـرِ

يرسم الشاعر في الأبيات للقارئ صورة اعتمد الحِسَّ البصري أساسًا في بِنائِها، فقد أُعجِب بمنظَرِ النَّهرِ البَهِيّ، والذي زادَهُ بهاءً تَجلِّيات الظلامِ والنُّورِ، وما يتألَّفُ مِنه مِن مكوناتٍ بديعَة، فجاء بِحَشْدٍ مِن الألوانِ التي تُقَرِّبُ لنا صورة النَّهر(المصَنْدَل، المعَصْفَر، الأَخْضَر)، وكلُّها ألفاظٌ تشتَرِك في صياغة صورةٍ بصريَّةٍ جليَّةٍ، زادها التشبيه اللَّونِي أناقَةً في البيتِ الأخيرِ؛ إذ تَرَاءى اللَّونُ الأخضر في مِخيال الشاعر، فألقى

بظِلالِه على المشْهَد الذي استقاه من بيئته الغنّاء التي تَتشكَّل فيها الطبيعة، وهذا اللون يوحي إلى النّضارَة، إضافة إلى ارتباطة بالسعادة، ورَغَدِ العيش، وكلُّها أشياءٌ توفَّرت في جزيرَة الشاعر.

وكان الشاعر الأندلسي يَجمَعُ بين متطلبات العَينِ الباصِرة، ومُتطلَّباتِ النفس الشاعرة؛ وهذا ما يفسر امتزاج الطبيعة وألوانها، بموضوعات نفسية كالعشق والهيام أو المدح والهجاء..[50]، وكثيرا ما يعمد مَزْج مظاهِرِ الطبيعة الجميلة بما يختلج في نفسه من حُبّ مُشاهدَةِ الصوَرِ المحبّبَةِ لأنفسِهِم مِن مَعشُوقِيهِم.[51]

يقول **مَرْجُ الكُحْلِ** في هذا الصَّدد[52]:[الطويل]

وَمِمَّا شَجَانِي أَنْ تَأَلَّقَ بَارِقٌ ... فَقُلْتُ فُؤَادِي خَافِقًا مُتَوَهِّجَا
إِلَى أَنْ تَجَلَّانَا النُّجُومَ الَّتِي بَدَتْ ... بِهِ يَاسَمِينًا وَالظَّلاَمَ بَنَفْسَجَا
وَشِيبَ بَيَاضُ القَطْرِ مِنْهُ بِحُمْرَةٍ ... فَأَذْكَرَنِي ثَغْرًا لِسَلْمَى مُفَلَّجَا
أَمَائِسَةَ[53] الأَعْطَافِ مِنْ غَيْرِ خَمْرَةٍ ... بِأَسْهُمِهَا تُصْمِي[54]الكَمِيَّ[55]المُدَجَّجَا
أَأَنْتِ التِي صَيَّرْتِ قَدَّكِ مَائِسًا ... وَعِطْفَكِ مَيَّادًا وَرِدْفَكِ رَجْرَجَا
وَأَغْضَبَكِ التَّشْبِيهُ بِالبَدْرِ كَامِلاً ... وَبِالدَّعْصِ مَرْكُومًا وَبِالظَّبْيِ أَدْعَجَا

فالشاعر في هذه الأبيات يأتي بصورة بصرية تَعمَّقت فيها أحاسيسه، واشتد شوقه، واهتاجَت ذِكراه، واضطرب فؤاده، فَتَلُوحُ في فكره إشراقة عابِرَة، يَمْزُجُها بصورة مُحبّبةٍ إلى قلبِهِ ألا وهي صورة ثَغرِ معشوقَتِهِ، وسْطَ هذا الليل الذي استحال لونه إلى البَنَفسجي، تُزيِّنُهُ نجومٌ شَبيهَة بالياسمين؛ فالشّاعر يُشكِّل صورَتَه مِن بياضِ القَطْر الذي تُخالِطه حُمرَةٌ جعَلَت صورَةَ فَمِ حبيبتِهِ بشفتيها الحمراوين، وأسنانِها البيضاء ترتَسِم في ذِهنِهِ.

لينتقل إلى وصف قَدِّها الميَّاس، وتمايُلِها الجميل دونما سُكْرٍ، بقِوامها السمينة الممتلِئة، وعينيها الحادَّتَين كسهام تصيب كل من يراها في مَقْتَلٍ، حتى وإن كان شجاعا مُدجَّجا بالسِّلاح، سائلا في الآن نفسه حبيبته هل هي من جعَلَت قِوامَها الجميل يظهر بهذا الشكل الفاتن، الذي جعلها لا تقبل التشبيه بجَمَال البدرِ، وبَهاءِ الظَّبي الواسع العيون التي يخالطهما السَّوَادُ والبياض.

وقد تضافَرَت دلالة الألوان(الأبيض، الأسود، الأحمر، البنفسجي) مع دلالة الضوء(البارِقُ، النُّجُوم، البَدرُ)، في تشكيل صورة لونية ضوئية ذات أبعاد رائقة، انصهرت جميعا في بَوْتَقَةٍ واحدة فَكَوَّنَت صورة بصرية ساحِرةً.

فجَمَالية الأبيات تَكمُن في المزجِ بين مَحاسِن المحبوب وعناصر الطبيعة البديعة، فاستطاع الشاعر بذلك أن يرسُمَ صورة لمحبوبته، وأن يصف تمايُلَها وفِتنَتَها وقِوامها الرائع، مُستخدِما حاسَّة البَصرِ في رسمِ هذا المشهَدِ الفاتِنِ الفتَّانِ.

كما إنَّ الشاعرَ الأندلُسِي عادة ما يأخذ من العَينِيَّةِ الصورَةَ البصريَّة المتَعلِّقة بالسِّهَامِ ومِن ذلك قولُ **مَرْجِ الكُحْلِ**[56]:[الطويل]

وَظَبْيَةِ خِدْرٍ[57] تَمْنَعُ الصَّبَّ[58] حُكْمَـهُ ... وَتُعْطِي لِعَيْنِـهَا عَلَى قَـلْبِهِ الْحُكْمَـا

رَمَتْنِي بِسَهْـمٍ إِذْ رَمَتْـنِـي بِنَظْـرَةٍ ... فَيَا عَجَبًا مِنْ نَظْـرَةٍ أُرْسِلَـتْ سَهْمَـا

فَسَالَ دَمِـي فِي خَـدِّهَا وَهْـوَ سَالِـمٌ ... وَشَجَّ فُؤَادِي لَحْظُهَا وَهْوَ لاَ يَدْمَـى

يرسُم الشَّاعرُ بِريشتِهِ الشِّعريَّةِ في هذه الأبيات صورةً بصرية في غايَةِ الرَّوعةِ لِمحبوبتِهِ، وهذا ما يكشِفُ عن دلالاتِ اختيَّارِهِ في جَمَالِ معشُوقتِهِ ومَلاَحَتِهَا، وخِفَّةِ حرَكتِها الشَّبيهةِ بتَخلُّفِ الظَّبيةِ عن القطيعِ، ثُمَّ يُدقِّقُ الوصفَ جاعلا نظرةَ حبِيبتِهِ تتمثَّلُ بالسَّهمِ، كذلك صُورةُ الدُّموعِ التي سالَت على خَدِّهِ؛ فقد جسَّد الشَّاعرُ عِشقَهُ لمحبُوبَتِهِ واصفا إيّاها بأحلى الأوصافِ، فهي تمشي الهُوَيْنَى كغزالَةٍ مذعورَةٍ، مانِعةً هذا العَشيقَ الذِي يُعاني من فَرْطِ صبابَتِهِ الدُّنُوَّ مِنها، بَلْ تَقْسُو عليهِ أكثَرَ بنَظراتِها الحادَّةِ كالسِّهامِ، الحارقَةِ كالدِّمَاءِ، ما جعل عبَراتِهِ تَنْهمِرُ على خَدِّهِ، فلَمْ يَجِدْ مِن الحُزنِ مَخرَجًا، ومِن عَيْنَيْها مَسْلكًا ولا تِرياقًا، فيا ويح قلبه ماذا يصنع؟

كما يجعل الشاعر لِحَاظَ محبوبه بمثابَةِ السَّيفِ البتَّارِ، الذي يُطيحُ بالرُّؤُوسِ، ويُهوى به على أعناق الأعداء، والأكثر مِن ذلك أنَّه يفتِك بالقلوب، يقول **مَرْجُ الكُحْلِ**[59]:[الوافر]

أَرَاشِقَـةَ الْقُلُوبِ بِكُـلِّ سَهْـمٍ ... مُصِيـبٍ مَالَهَـا عَـنْهُ دِفَـاعُ

أَأَنْتِ أَعَـرْتِ حَـدَّ السَّيْفِ جَـفْـنًا ... تُـرَاعُ بِـهِ قُلُـوبٌ مَا تُـرَاعُ

إنَّ الشاعرَ في هذين البيتَينِ يوظِّفُ صورة مرئيَّة في غاية الروعة، إذْ يجعل هناك علاقة تشبيه بينَ العَينِ والسَّهمِ، مِن حيثُ الشَّكلُ والوظِيفة التي يُؤدِّيها كلُّ واحدٍ منهُما؛ فالعُيونُ التي تَرشُقُ الأفئِدَةَ بِنَظرَاتِها الحادَّةِ وتتمكَّنُ مِنها، كالسَّهمِ الذي يُصيبُ هدَفَهُ فلا يُخْطِئُهُ أبدًا. وتكمُنُ روعة هذه الصورة في الخُروجِ عنِ المألوفِ، فليسَ مِن العادة أنْ تُصيبَ العيونُ القُلوبَ في مَقتَلٍ كما يتساءل، لكِنَّ الشَّاعرَ جعلَ هذا الأمرَ مُثيرًا ومُحتَمَلاً، لِيؤَكِّدَ أنَّ عُيونَ المحبوبةِ لا تَقِلُّ خُطورةً عَن سَهْمِ القنَّاصِ.

وقد يأخُذُ الشاعر الأندلسي مِن غَرضِ المدحِ صورة بصرية يُعَبِّرُ مِن خِلالِها عن ما يختَلِجُ في دواخِلِهِ مِن عواطفَ تُجاهَ الأمراءِ، كمَدحِ **مَرْجِ الكُحْلِ** الأميرَ **أَبَا الرَّبِيعِ سُلَيْمَانَ المُوَحِّدِي** يقول[60]: **[البسيط]**

تَظَـلُّ عَيْنَـايَ فِـي مَـرْآكَ حَائِـرَةٌ أَرَاقَـهَا مَلَـكٌ أَمْ رَاقَـهَـا بَشَـرُ

تَـزْدَادُ فِيكَ الْعُيُـونُ النَّاظِـرَاتُ هَوىً فَلاَ سَبِيـلَ إِلَى أَنْ يَشْبَـعَ النَّظَـرُ

يلتفت الشاعر هنا برسم صورة مرئية مليئة بالجَمَال والثناء، فقد عبَّرَ عن حالة الذهول التي تنتابه عند رؤيته لهذا الأمير، فيظل محتارا مشدوها يعتريه إعجاب شديد به، متسائلا في الآن نفسه أهي صورة بَشَرٍ ماثِلَة أمامه أم مَلَكٌ كَرِيم؟، وكلّما حاول أن يَرتَدَّ ببَصَرِهِ عنه، لم يجد مَناصًا لذلك سوى التحديقِ فيه، وإمعان النظر إليه مِن شِدَّةِ جَمَالِهِ وبهائِهِ.

ومِن الصوَرِ البَصَرِيَّة التي وردت عند **مَرْجِ الكُحْلِ** قوله:[61][مخلع البسيط]

فَأَنْتَ فِـي الْقَلْـبِ فِي السُّوَيْـدَا وَأَنْتَ فِي الْعَيْـنِ فِـي السَّـوَادِ

ويتَّضِح هنا أنَّ اقترانَ الصورة البصرية باللَّون قد أسَهَمَ في توضيحِ المعنى، وتَقريبِه إلى ذهنِ المتلَقّي، فاقترانُ البَصرِ باللَّونِ، زادَ مِن دَرجَةِ الإيحاءِ، وهذا مِن شأنِهِ إغناءُ الدَّلالَةِ في النَّص.[62]، إذْ يُبَيِّنُ الشاعر في هذا البيت الشعري مَكانَةَ **أَبِي بَحْرٍ صَفْوَانَ بن إِدْرِيس**، فَمرَّةً يُسكِنُه شِغافَ القَلبِ، ويجعَلُهُ مَرَّةً أخرى ساكنا في سوادِ بَصَرِه، وقد جاءَ اللَّونُ الأَسوَد هنا كدلالة على ما في أعماق الشاعرِ وَدوَاخِلِ فُؤادِهِ حيثُ تَنبُعُ أحاسِيسُهُ، وكذا كإشارَةٍ إلى حَدَقَةِ العَين التي يُبصِرُ بها.

الخاتِمة:

في خِتامِ هذا البحث نتوصَّل إلى النتائِجِ التالية:

إنَّ وظيفة الصُّوَرِ الحسِّيَّةِ من الناحيَّة الفنيَّة تتمثَّل في تحليلِ الواقعِ، وإعادةِ تشكيلِهِ مرَّةً أخرى في الخيالِ بصورة قِوامُها الحواسُّ الخمسُ، التي تُمِدُّ الشاعر بالمعارفِ وتُعَزِّزُ خَيالَه، كما أنَّ الكثيرَ من الصُّوَرِ الحسِّيةِ تَرِدُ حسِّيَّةً عَدا بَعْضًا منها تَرِدُ ذهنيَّة.

كما أنّ الحواس مِن المنابعِ التي استَمدَّ منها الشاعرُ **مَرْجُ الكُحْلِ** صوَرَهُ الشعريَّة؛ فالصورة الحسية عنده ذات تنوع كبير، حيث لا تخلو أشعارُهُ مِن تلك الأنماط رغم ضياع جزء كبير مِن شِعرِهِ.

تُعَد الصور المرئية(البصرية) مِن أكثَرِ الصُّوَرِ توظيفا عند **مَرْجِ الكُحْلِ**، باعتبارِ أنَّ العَينَ أكثرَ استقبالا للصوَر، وهي نِتاجٌ لتأمُّلاتِ الشاعرِ ومُعايَنَتِه لما يحيط به، فحاسة البصر مِن أكثر الحواس التي أدرَكَ

الشاعرُ مِن خِلالِها جَمَال الموجودَاتِ، وهذا ما نَجِدُهُ تقريبا عند غالبية الشعراء الأندلُسيّين في تكوين صوَرِهم، لِتَليهَا الحواس الأخرى بنسبٍ متفاوتَةٍ.

كما إنَّ العَينَ تُعَد الوسيلةَ التي تُساعِد الحواس الأخرى على إدراكِ المدرَكاتِ، وتَظلُّ كلُّ صورةٍ جَمَالية غَيرُ مُكتَملَةِ المِقدارِ ما لم تستوعِبها العين. إضافة إلى دَورِها الهام في الشعرِ، فقد أبصَرَت مَعالِم الطبيعة، وتغَزَّل بها الشعراءُ في قصائِدِهم، ودائما ما كانت تُصيب قلب العاشقين بسِهامِها الفتَّاكَةِ.

استطاع **مَرْجُ الكُحْل** الأندلسي تشكِيلَ مُعجَمٍ لفظيٍّ خاص بالحاسة البصرية: البَصَر، الإبصارُ، الرَّؤيَة، النَّظَرُ، التَّوسُّمُ، المشاهَدَة، المعايَنَة، اللَّحَظُ، التَّرقُّبُ، الرَّمَقُ، اللَّمحُ، التَّطَلُّعُ، العَيْنُ، الإدرَاكُ، الضَّوءُ، النُّورُ، الحَرَكَة، اللَّونُ.

إنَّ الشاعِرَ **مَرْجَ الكُحْل** الأندلُسي قَدَّمَ ما أبصرَهُ في الطبيعة مِن حَولِهِ، ومثَّلَه في أشعارِهِ ليس كما رآه فَحَسب، بل أضاف إلى صُوَرِهِ مِن إحساسِهِ المرهَفِ، وخَيالِهِ الواسِعِ، ما جَعل شِعرَه يكتَسِي قِيمَةً جَمَاليَّة بالغَةً.

كما كشَفَت هذه النماذِج الشِّعرية عن براعة الشاعرِ الأندلُسِي **مَرْجِ الكُحْل** في تصوير الطَّبيعةِ بكُلِّ مُكوّناتِها المتَحرِّكةِ والجامِدَة تصويرا دقيقا؛ مِن أشجارٍ، وأطيارٍ، وأنهارٍ، وأنوارٍ، وحيوانٍ، وجبالٍ ووِهادٍ، فتردَّدَت أصداؤُها وألوانُها في لغتِهِ وصُوَرِهِ الشِّعرية الحِسيَّةِ.

بنى **مَرْجُ الكُحْلِ** صوَرَه البصرية انطلاقا مِن واقعِهِ، وثقافَتِه، وبيئَتِه الأندلُسيَّة(جَزيرَةُ شُقُّرٍ) الغنيَّةِ بكثيرٍ مِن المصادِرِ التي تَجعلُ بَصَره يقتَنِصُ الجَمَال مِن مَكامِنِه الأصيلَة، ووظَّفَ صُورَها في شِعرِهِ، واستَثمَرَ مُختَلَف المشاهِدِ، والحركاتِ، والألوان، أثناء محاولة نقل تجربته، ما يجعَلُ قرِيحَتَه تجودُ بفيضٍ غزيرٍ مِن الصوَرِ البصرِيَّةِ الأَنيقَة.

انتظَمَت أنماطُ الصورَةِ البصرِيَّةِ عند **مَرْجِ الكُحْل** في ثلاثة حقولٍ رئيسَةٍ: الألوان، الحركة، والضَّوء.

كما اتَّخَذَ **مَرْجُ الكُحْلِ** مِن اللون وسيلة جَمَاليَّةً ينقُلُ مِن خِلالِها ما يجيش في ذاته مِن عواطفَ متباينَة مِن خِلال أغراضِهِ الشِّعرِيَّةِ، خاصةً عند وَصفِهِ لِطبيعَة الأَندلُسِ الساحِرَة.

لا نستطيع بأي حالٍ أنْ نجعَلَ جَمَالِية الصورة الحسّية تقتصِر قيمتُها على حاسة دون أخرى، فلكُلٍّ مَجالُها ومَقامُها ومكانتُها، حَسْبَ السِّياقِ الشِّعرِيِّ، والحالَةِ النَّفسِيَّةِ التي تَعترِي الشاعرَ، ومِن شأنِها التَّأثيرُ في المُـتلقِّي.

هـــوامِش:

[1] هو مُحَمَّد بن إدريس بن علي بن إبراهيم بن القاسم، من أهل جزيرة شُقْر، يُكنّى أبا عبدالله، ويعرف بابن مَرْج الكُحل، كانت بينه وبين طائفة من أدباء عصره مخاطبات ظهرت فيها إجادته؛ ينظر: ابن الخطيب لسان الدين: الإحاطة في أخبار غرناطة، المجلد2، حقَّقَ نصَّه ووضع مقدمته وحواشيه: مُحَمَّد عبدالله عنان، الشركة المصرية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 1974، ص343.

[2] ابن فارس أبو الحسين أحمد بن زكرياء: مقاييس اللغة، ج3، تحقيق: عبد السلام مُحَمَّد هارون، دار الفكر (بيروت)، (د.ط)، 1979، ص481.

[3] الفيومي أبو العباس أحمد بن مُحَمَّد بن علي: المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، ج1، المكتبة العلمية (بيروت)، (د.ط)، (د.ت)، ص110.

[4] آزاد مُحَمَّد كريم الباجلاني: القيم الجمالية في الشعر الأندلسي(عصري الخلافة والطوائف)، دار غيداء للنشر والتوزيع (عمان، الأردن)، ط1، 2013، ص18.

[5] خزعل الماجدي: العقل الشعري، النايا للدراسات والنشر والتوزيع (سورية، دمشق)، ط1، 2011، ص443.

[6] روجر سكروتون: الجَمَال، ترجمة وتقديم: بدر الدين مصطفى، المركز القومي للترجمة، طبع بالهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية (القاهرة)، (د.ط)، 2014، ص42.

[7] عبد الفتاح نافع: الشعر العباسي قضايا وظواهر، دار جرير للنشر والتوزيع (عمان، الأردن)، ط01، 2011، ص179.

[8] جورج سانتيانا: الإحساس بالجَمَال(تخطيط النظرية في علم الجَمَال)، ترجمة: مُحَمَّد مصطفى بدوي، مراجعة وتقديم: زكي نجيب محمود، تحرير: مُحَمَّد عناني، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، (د.ط)، 2001، ص92.

[9] روجر سكروتون: الجَمَال، المرجع السابق، ص42.

[10] المرجع نفسه، ص43.

[11] جورج سانتيانا: الإحساس بالجَمَال، المرجع السابق، ص120.

[12] السوداني أنوار مجيد سرحان، عبود توفيق عبود: أنماط الصورة الشعرية في المرية، مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد، ملحق العدد116، (د.ت)، ص02.

[13] كبّابه وحيد صبحي: الصورة الفنية في شعر الطائيين بين الانفعال والحس، منشورات اتحاد الكتاب العرب (دمشق)، (د.ط)، 1999، ص92.

[14] سورة البقرة/ الآية69.

[15] حميد عباس زاده، مُحَمَّد خاقاني أصفهاني: تراسل الحواس في ضوء القرآن الكريم (وظائف، وجماليات)، مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها، جامعة أصفهان، العدد 21، 2015، ص59.

[16] جودت إبراهيم، هبة فاخوري: أثر الحواس في تشكيل الصورة الشعرية عند سعاد الصباح، مجلة جامعة البعث، حمص، المجلد37، العدد12، 2015، ص209.

[17] جورج سانتيانا: المرجع السابق، ص122.

[18] عبد الله المغامري الفيفي: الصورة البصرية في شعر العميان، (دراسة نقدية في الخيال والإبداع)، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ط01، (د.ب.ن)، 1996ص277.

[19] ينظر: المرجع نفسه، ص278.

[20] وسام قباني: عامريات ابن درّاج القسطلي(347-421هـ)، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة (دمشق)، (د.ط)، 2011، ص ص526-527.

[21] فتيحة دخموش: تجربة الغربة والحنين في شعر ابن خفاجة الأندلسي، إشراف: الربعي بن سلامة، بحث مقدم لنيل درجة الماجيستير في الأدب القديم، جامعة قسنطينة، 2004-2005، ص ص165، 166.

[22] آزاد مُحَمَّد كريم الباجلاني: القيم الجمالية في الشعر الأندلسي، المرجع السابق، ص327.

[23] المرجع نفسه، ص327.

[24] نفسه، ص327.

[25] عبد الرزاق بلغيث: الصورة الشعرية عند الشاعر عزالدين ميهوبي(دراسة أسلوبية)، إشراف: علي ملاحي، مذكرة مُعِدَّة لنيل شهادة الماجستير، جامعة بوزريعة2 (الجزائر)، (د.ت)، ص ص82-83.

[26] عبد الفتاح نافع: الشعر العباسي قضايا وظواهر، المرجع السابق، ص180.

[27] المرجع نفسه، ص177.

[28] نفسه، ص179.

[29] حامد مُحَمَّد خصيوي المطيري: الصورة الفنية في شِعر صقر الشبيب، إشراف: سعود محمود عبد الجابر، بحث مقدم لاستكمال متطلبات الحصول على الماجستير، جامعة الشرق الأوسط، 2011-2012، ص169.

[30] عبدالله المغامري الفيفي: الصورة البصرية في شعر العميان، المرجع السابق، ص18.

[31] مُحَمَّد بن عمر بن صالح الجديعي: المائيات في الشعر الأندلسي عصر ملوك الطوائف، إشراف: إبراهيم بن موسى بن حاسر السهلي، بحث مقدم لإكمال درجة الماجستير، جامعة أم القرى (المملكة العربية السعودية)، 2015، ص237.

[32] يحي أحمد رمضان غبن: الصورة الفنية في شعر الفتوحات الإسلامية في عهد الخلفاء الراشدين، إشراف: عبد الخالق مُحَمَّد العف، بحث مقدم لاستكمال متطلبات الحصول على الماجستير، الجامعة الإسلامية (غزة)، 2011، ص124.

[33] رباح حامد بحر: الشعر في شلب من عصر الطوائف حتى سقوطها، إشراف: حسن فليفل، رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الماجستير، جامعة الخليل، 2009، ص257.

[34] السراحين إبراهيم عودة الله: شعر ابن عبد ربه الأندلسي"ت328 هـ"(دراسة فنية)، إشراف: المحاسنة علي إرشيد: رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجيستير في الأدب، جامعة مؤتة، 2015، ص57.

[35] العجمي الحسين بن علي بن سلمان: الشتاء في الشعر الجاهلي، (دراسة موضوعية فنية)، إشراف: دقة مُحَمَّد علي: رسالة مقدمة لنيل درجة الماجيستير في الأدب العربي القديم، جامعة نزوى، 2017- 2018، ص116.

[36] الجهني زيد بن مُحَمَّد بن غانم: الصورة الفنية في المفضّليات (أنماطها وموضوعاتها ومصادرها وسماتها الفنية)، ج01، فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر (المدينة المنورة)، 1425، ص202.

[37] رزيق بوعلام: الخصائص الأسلوبية في الشعر الرومنسي(عصر الطوائف أنموذجا)، إشراف: بن صالح مُحَمَّد: أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم، جامعة المسيلة، 2016-2017، ص123.

[38] يوسف م. عيد: الحواسية في الأشعار الأندلسية، المؤسسة الحديثة للكتاب (طرابلس، لبنان)، (د.ط)، 2002، ص76.

[39] شعيب سعيدة: الصورة في الشعر العربي المعاصر (قراءة في شعر عزالدين المناصرة)، إشراف: بركة الأخضر، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الآداب واللغة العربية، جامعة سيدي بلعباس، 2017-2018، ص202.

[40] رزيق بوعلام: الخصائص الأسلوبية في الشعر الرومنسي عند الأندلسيّين، المرجع السابق، ص124.

[41] العجمي الحسين بن علي بن سلمان: الشتاء في الشعر الجاهلي، المرجع السابق، ص116.

[42] لؤي صيهود فواز: الطبيعة الأندلسية وأثرها في استثمار اللون الشعري، مجلة كلية التربية الأساسية، (د.ب.ن)، العدد73، ص231.

[43] مُحَمَّد بن عمر بن صالح الجديعي: المائيات في الشعر الأندلسي، المرجع السابق، ص ص240-241.

[44] مَرْج الكُحْل الأندلسي(634 هـ): الديوان، صنعة وتحقيق: البشير التهالي، رشيد كنابي، مطبعة النجاح الجديدة (الدار البيضاء)، 2009، ص59.

[45] صلاح جرّار: مرج الكحل الأندلسي سيرته وشعره، دار البشير (عمّان، الأردن)، ط1، 1993، ص70.

[46] ينظر: لؤي صيهود فواز: الطبيعة الأندلسية وأثرها في استثمار اللون الشعري، المرجع السابق، 2012، ص234.

[47] مَرْجُ الكُحْل الأندلسي: الديوان، المصدر السابق، ص119.

[48] علي إسماعيل السامرائي: اللون ودلالته الموضوعية والفنية في الشعر الأندلسي(من عصر المرابطين حتى نهاية الحكم العربي"484هـ-897هـ")، دار غيداء للنشر والتوزيع (عمان، الأردن)، ط1، 2013، ص186.

[49] مَرْجُ الكُحْل: الديوان، ص84.

[50] لؤي صيهود فواز: الطبيعة الأندلسية وأثرها في استثمار اللون الشعري، المرجع السابق، ص232.

[51] ينظر: بوعلام رزيق: الخصائص الأسلوبية للشعر الأندلسي عن الرومنسيين، المرجع السابق، ص124.

[52] مَرْجُ الكُحْل: الديوان، ص57.

[53] المائِسَةُ: مَصْدَرُ مَاَس، وصِيغَةُ المُبَالَغَةِ مِنه مَيَّاسٌ: أي المِخْتَالُ المُتَبَخْتِرُ، ومَؤَنَّثُهُ مَائِسَةٌ؛ (مُعجمُ اللُّغة العربيَّة المعاصرة)، ص2146.

[54] أَصْمَى: يُقالُ: أَصْمَى الفَرَسُ علَى لِجامِهِ بِمَعنَى: عَضَّ عَلَيْهِ وَمَضَى، وَأَصْمَى الصَّيْدُ بِمعنَى: رَمَاهُ فَقَتَلَهُ مَكَانَهُ؛ ينظر: مُحَمَّد بن مُحَمَّد بن عبدالرزاق الحسيني، أبو الفيض مرتضى الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، ج19، دار الفكر (بيروت، لبنان)، ط1، 1414هـ، ص ص609- 610.

[55] الكَمِيُّ: الشُّجَاعُ الجريء؛ المصدر نفسه، ج20، ص133.

[56] مَرْجُ الكُحْل:الديوان، ص140.

[57] الخِذْرُ: الخَاءُ والذَّال والرَّاءُ أَصْلاَنِ: أَوَّلُهُمَا الظُّلْمَةُ والسِّتْرُ، ومِنهُ اللَّيْلَةُ الخَدِرَةُ بِمعْنَى المظْلِمَةُ الماطِرَةُ. والثَّانِي البُطْءُ وَالإِقَامَةُ، وَمِنهُ أَخْذَرَ فُلاَنٌ فِي أَهْلِهِ أيْ أَقَامَ فِيهم؛ (مقاييس اللغة)، ص ص159- 160.

[58] الصّبُّ: (صَبَّ):الصَّادُ وَالبَاءُ أَصْلٌ وَاحِدٌ، وهو إِرَاقَةُ الشَّيْءِ، أَمَّا الصَّبُّ يقال: للحَيَّاتِ الأَسَاوِدِ، ذَلكَ أَنَّهَا إِذَا أَرَادَت النَّكْزَ انْصَبَّتْ عَلَى المَلْدُوغِ انْصِبَابًا؛ (مقاييس اللغة)، ص280.

[59] مَرْجُ الكُحْل: الديوان، ص101.

[60] المصدر نفسه، ص86.

[61] نفسه، ص66.

[62] وسام قباني: عامريات ابن دراج القسطلّي، المرجع السابق، ص527.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 695 - 715 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

تداولية خطاب العنونة الصحفية: دراسة عينة في ضوء نظرية الأفعال الكلامية.

Pragmatic of press title
A sample study in light of speech acts theory

صويلح هشام.*
Souilah Hichem
جامعة 20 أوت 1955، سكيكدة- الجزائر
University of 20 August 1955 skikda. Algeria
h.souilah@univ-skikda.dz

تاريخ الإرسال:2020/11/08	تاريخ القبول:2021/02/15	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

يهتم هذا البحث بدراسة خطاب العنونة الصحفية؛ من حيث هو خطاب تداولي يتعدى تأدية وظيفة الإخبار إلى إنجاز أفعال كلامية متنوعة. وقد اتخذ البحث العنوانَ الصحفي المنشور في بعض الصحف الجزائرية المكتوبة باللغة العربية عينة للدراسة، واعتمد على مفهوم اللحظة الخطابية من أجل تحديد حدث إعلامي موحد لهذه العناوين، وهو موضوع "احتجاجات سكان عين صالح على الغاز الصخري"، وحُصرت مدة الجمع بفترة ظهور عناوين هذه اللحظة الخطابية على صفحات صحف العينة. ولتحليل عينة الدراسة، تبنى البحث المقاربة التداولية من خلال توظيفه لنظرية الأفعال الكلامية كما جاءت عند الفيلسوفين اللغويين "جون أوستين" وتلميذه "جون سيرل "، واللساني "فان دايك".

هذا، وقد توصل البحث إلى جملة من النتائج، يمكن تلخيصها في نتيجة عامة مفادها أن العنوان الصحفي فعل كلامي إخباري، تَقبل بِنيَتُه التحليلَ إلى أفعال قولية وإنجازية وتأثيرية، لا يحمل فقط غاية إخبارية، بل إنه يسعى أيضا إلى إقناع المتلقي والتأثير فيه من أجل كسب تأييده، من حيث المشاعر والأفكار والسلوكيات، وذلك باستمالته إلى التصرف وفق ما ترغب الصحيفة إلى تحقيقه.

الكلمات المفتاح : تداولية، خطاب، عنوان، صحافة، فعل، كلام.

Abstract :

This research studies the press headline as a speech act that serves many linguistic purposes, in addition to the function of informing. The sample of this study is a group of headlines published in Algeria newspapers written in the Arabic language. We restricted this sample to a media event, such as a discursive moment, which is

* صويلح هشام h.souilah@univ-skikda.dz

(the protests of Ain Salah residents against shale gas). For the analysis of this sample, we chose the pragmatic approach by employing the theory of speech act.
Keywords: discourse, discourse, title, journalism, act, speech.

-مقدمة:

نقصد بخطاب العنونة الصحفية في هذا البحث؛ مجموع العناوين الرئيسية والفرعية التي تأتي على رأس المقالات المطبوعة على صفحات بعض اليوميات الجزائرية المكتوبة باللغة العربية. ويُشترط في عناوين هذا الخطاب تعبيرُ محتواها القضوي عن لحظة خطابية واحدة، وقد اخترنا الحدث الإعلامي "**احتجاجات سكان عين صالح على الغاز الصخري**" موضوعا تدور حوله عناوين هذه اللحظة الخطابية.

ويتناول هذا البحث العنوان الصحفي بوصفه فعلا كلاميا إنجازيا، يساهم في تحقيق أو تغيير موقف اجتماعي معين، من خلال تأدية وظيفته التأثيرية على المتلقي.

ويستهل البحث تحليل خطاب العنونة انطلاقا من تفكيك بنيته القولية إلى بنية تركيبية وبنية قضوية، ثم تحليله من حيث هو فعل إنجازي ذو قوة متضمنة في القول الظاهر، ينتج عنها أغراض كلامية متنوعة بتنوع معاني العبارات وسياقاتها ومقاصد المتكلمين. وفي الأخير تحليل العنوان من حيث هو فعل تأثيري يرصد جملة ردود الأفعال الناتجة عن عناصر العملية التواصلية الفاعلة، والمساهمة بصورة مباشرة أو غير مباشرة، في تشكيل خطاب العينة قيد الدراسة.

ولإجراء هذا التحليل تبنى البحث المقاربة التداولية من خلال توظيفه لنظرية الأفعال الكلامية كما جاءت عند الفيلسوفين اللغويين "جون أوستين" وتلميذه "جون سيرل"، والباحث اللساني فان دايك.

هذا، وقد تمحورت عناصر البحث حول الإجابة عن التساؤلات التالية: ما طبيعة خطاب العنونة من حيث البنية والكاتب والمتلقي؟ ومتى يكون العنوان الصحفي فعلا كلاميا؟ وهل يمكن أن يصدر عن العنوان الصحفي بوصفه فعلا إخباريا، أكثر من غرض إنجازي واحد؟ وإلى أي مدى يمكن أن تتشابه أو تختلف عناوين العينة من حيث المحتوى القضوي والقوة الإنجازية؟ وما مدى وعي الصحفي بإنجازية العنوان الصحفي؟ وما هي دلائل تأثر المتحاورين (المتنازعين أو المتفاوضين) وتأثير بعضهم على بعض في صفحات الجرائد؟

أولا: العنوان الصحفي كفعل كلامي:

1– العنوان كفعل كلامي:

يمثل "الفعل الكلامي" الوحدة الأساسية أو الدنيا للتواصل اللغوي [1]، ويقوم على مبدإ يلخصه الفيلسوف اللغوي "جون أوستين" «John Austin»في قوله "إننا حينما ننطق بالعبارات الإنشائية فنحن على وجه القطع **ننجز أفعالا** بالمعنى الصحيح لهذا التعبير"[2]، ويضيف "فان دايك" « Van Dijk»موضحا "في حال تكلُّمنا **ننجز شيئا ما**؛ أعني أمرا ما يكون أوسع من مجرد التكلم...وأيضا ينبغي أن نضيف أن استعمال اللغة ليس هو انجاز فعل مخصوص فقط، وإنما هو جزء كامل من التفاعل الاجتماعي"[3]. ويشترط في الفعل الكلامي الإنجازي أن يكون **قصديا** صادرا بإرادة الفاعل، فحصول الأفعال المنجزة عن قصد هي فقط التي يمكن وصفها أفعالا إنجازية [4].

هذا عن الفعل الكلامي باختصار*، أما عن العنوان كفعل كلامي فيقول عنه الباحث ليو هوك «Leo Hoek» في سياق حديثه عن تداولية العنوان ونظريته، في كتابه «La marque du titre»: "استخدامنا للعنوان لا يعنى فقط قولنا شيئا ما، بل إنه يعني أيضا فعلنا لشيء ما، وبواسطة فعل التواصل فإننا نشارك في التفاعل الاجتماعي"[5]. وكي يتسم العنوان بصفة التداولية يجب أن يحلل الموقف التواصلي والسياق الاجتماعي الذين أنتجا فيه.

وفي الوقت الذي يدعو فيه "ليو هوك" إلى دراسة العنوان تداوليا بعد تحديد خصائصه التركيبية والدلالية، فإنه يتوقع أيضا أن "يصبح العنوان في المقاربة التداولية هو موضوع نظرية الفعل الكلامي" [6]. وذلك من خلال تحديد موضوع النص أو الخطاب المعنون له، وظروف وسياقات إنتاجه، ومعرفة عناصره التواصلية من الكاتب/ المنتج، والمتلقي/ المؤول، والبحث في مقاصده وأغراضه.

وبناءً على ما تقدم يمكن اعتبار العنوان الصحفي فعلا كلاميا يصلح كوحدة أساسية للتحليل اللغوي التداولي في الصحافة المكتوبة.

2– العنوان الصحفي كفعل إخباري/إنجازي:

تكمن قيمة العنوان الصحفي في أنه "عنصر مهم في الصحيفة، ويتوقف عليه إلى حد كبير نجاحها، كما تعد كتابته نصف العمل الصحفي"[7].

ويمكن أن يُعرَّف العنوان الصحفي –من وجهة نظر تداولية–على أنه ملفوظ يقوم على نظام بنوي (صوتي وتركيبي) ودلالي وإنجازي وتأثيري، يتوسل بأفعال قولية إلى تحقيق أغراض إنجازية وغايات تأثيرية تخص ردود فعل المتلقي، ومن ثم فهو فعل يطمح إلى أن يكون تأثيريا، أي يطمح إلى أن يكون ذا

تأثير في المخاطب، اجتماعيا أو مؤسساتيا، ومن ثم انجاز شيء ما [8]. وكل هذه الاعتبارات تعطي العنوان الصحفي شرعية وسمه بسمة التداولي.

وتتجاوز العناوين الصحفية كونها أفعالا كلامية منفصلة عن سياقها الذي تشكلت فيه إلى اعتبارها أفعالا كلامية تتدخل بوضوح في سريان العملية التفاعلية للخطاب، فهي نصوص جامعة ومختصرة لنصوص أوسع منها، هي نصوص المقالات الشارحة لها، وترتبط قضية الخطاب الصحفي الذي هو أصلا خطاب إخباري، بمصداقية الخبر الذي يكمن في كون ملفوظاته مصوغة بأسلوب تقريري[9]. غير أن الملفوظات التقريرية التي تسم خطاب العناوين الإخبارية، غالبا ما تتحول، في سياقات معينة، إلى التعبير عن مقاصد إنجازية غير إخبارية؛ أي إنها تعبر عن معنى متضمن في القول الظاهر، ويتحدد هذا المعنى بفضل توفر مجموعة من الشروط التداولية. خاصة إذا جاءت العناوين في شكل ملفوظ أو خطاب منقول عن المتكلم/المنتج الأول الأصلي للخطاب، نقله الصحفي، لتحقيق غرض معين، وجعله عنوانا إخباريا لواجهة صفحة الجريدة أو عنوانا لمقال صحفي.

ثانيا: عينة الدراسة:

لإظهار الأغراض الإنجازية للأفعال الإخبارية في العناوين الصحفية، نحلل عينة دراسية تضم اثنين وثلاثين (32) عنوانا، جُمعت بطريقة انتقائية، راعينا فيها إشارتها إلى مضامين مقالات تعبر عن لحظة خطابية واحدة [10]؛ هي "احتجاجات مواطني عين صالح ضد استغلال الغاز الصخري".

وقد امتدت مدة الجمع ما بين 2014/11/18 إلى 2015/06/04، من صحف يومية جزائرية مكتوبة باللغة العربية، اهتمت –بدرجات متفاوتة–بمناقشة هذا الحدث إعلاميا عبر صفحاتها، فكان الاهتمام الأكبر من جريدة "الخبر اليومي" بـ (25 عنوانا)، وجريدة "النهار الجديد" بـ(04 عناوين). وجريدة "الشروق اليومي" بـ(03 عناوين).

وفيما يلي جدول العينة؛ مرتبة ترتيبا زمنيا، ومحددة بتاريخ صدورها وترقيم عددها، ومعزوة إلى مصدرها وصفحتها من الجريدة التي وردت فيها عناوينها:

الرقم	العنوان	الصحيفة	التاريخ	العدد	الصفحة
01	"الوزيرة دليلة بوجمعة الغاز الصخري ليس له تأثير سلبي على الطبيعة"	الخبر	2014/11/18	7616	24

02	"7 موقوفين وحالات إغماء ومطاردة في الصحراء"	الخبر	2015/01/04	7662	05
03	"إنهاء احتجاج المطالبة بوقف استغلال الغاز الصخري في عين صالح"	الخبر	2015/01/04	7662	05
04	"انتفاضة في عين صالح"	الخبر	.2015/01/05	7663	05
05	"احتجاجات عين صالح تمتد إلى تمنراست وأدرار"	الخبر	2015./01/07	7665	05
06	"المحتجون يرفضون التنقل إلى العاصمة لمقابلة	الخبر	2015/01/08	7666	05
07	"اعتصام مفتوح أمام دائرة عين صالح"	الخبر	2015/01/08	7666	05
08	"احتجاجات عين صالح تنتقل إلى تمنراست"	الخبر	2015./01/9	7667	02
09	"وزارة الطاقة تنظر في تأجيل مشروع الغاز الصخري"	الخبر	2015./01/9	7667	ص 02
10	"كلنا عين صالح ...لا تجعلونا حقلا	الشروق	.2015/01/11	4614	
11	"التحضير لمسيرة مليونية في الجنوب"	الخبر	2015./01/11	7669	04
12	"الاحتجاج على الغاز الصخري يتواصل ويمتد إلى عدة ولايات"	الخبر	2015./01/11	7669	04
13	"استغلال الغاز الصخري قرار لا رجعة فيه"	الخبر	2015/01/12	7670	05
14	"الغاز الصخري يحيي ذكريات القنبلة النووية في رڤان".	الخبر	2015/01/12	7670	05
15	"الشعب يريد إسقاط المشروع"	الخبر	.2015/01/16	7674	05
16	"رافضو استغلال الغاز الصخري يردون على سلال بالاحتجاج"	الخبر	2015./01/23	7681	02
17	" يوسفي يؤكد أنه لا خيار للجزائر عن استغلال الغاز الصخري"	الخبر	2015/01/23	7681	02

18	"عطار يدعو لاستغلال الغاز الصخري كطاقة موجهة للتنمية وليس ك "ريع""	الخبر	.2015/01/23	7681	02
19	"احتجاجات الغاز الصخري تمتد إلى الشمال"	الخبر	2015./01/24	7682	05
20	"السلطات تسمح للمحتجين بمعاينة مشروع الغاز الصخري"	الخبر	2015./01/28	7686	05
21	"حكومة سلال تعجز عن إبعاد هاجس المخاطر المحتملة للغاز الصخري"	الخبر	2015./01/28	7686	05
22	"معارضو الصخري يحتجون اليوم في 6 ولايات	الخبر	2015./01/31	7689	07
23	"رئاسة الجمهورية تقبل بالحوار وتطلب إرسال وفد للمرادية"	الخبر	2015./01/31	7689	07
24	"نواب المعارضة في وقفة احتجاجية ضد الغاز الصخري تحت قبة البرلمان"	النهار	2015/03/03	/	/
25	""الأفافاس" يقاطع افتتاح البرلمان ويدعو لمساءلة الحكومة حول الغاز الصخري"	النهار	2015/03/03	/	/
26	"الجيش يتدخل في عين صالح"	النهار	2015/03/03	/	/
27	"خبراء يحذرون الحكومة: استغلال الغاز الصخري "عملية انتحارية"	الشروق	/	/	/
28	"هذه مطالبنا...والغاز الصخري مجرد قطرة"	النهار	2015/03/05	/	/
29	"لا تراجع عن استكشاف الغاز الصخري..."	الشروق	2015/03/20	4682	03
30	"الاحتجاجات على الغاز الصخري تعود إلى عين صالح"	الخبر	2015./04/16	7764	04
31	"غلق الطريق الوطني رقم 1 في موقعين"	الخبر	.2015/04/16	7764	04
32	"الحكومة مصرة على استغلال الغاز الصخري"	الخبر	.2015/06/04	7812	07

جدول رقم 01: يمثل عينة الدراسة.

ثالثا: بنية العنوان الصحفي كفعل كلامي إخباري:

سنحاول فيما يلي تحليل بنية العنوان الصحفي كفعل كلامي إخباري إلى أفعاله الفرعية، وهي فعل القول والفعل الإنجازي والفعل التأثيري:

1- **فعل القول:** يتكون فعل القول عند "**أوستين**" من النطق بألفاظ وكلمات تتركب فيما بينها بحسب قواعد النحو، واستعمال هذه الألفاظ والكلمات بمعنى ما وإحالة ما يمثلان دلالتها. وبهذا المفهوم فإن فعل القول هو مجموعة من الأفعال من قبيل[11]:

- إنتاج وحدات صوتية (فعل التصويت).
- إنتاج ألفاظ أو كلمات حسب أبنية وطبقا لقواعد نحوية (فعل تركيبي).
- إنتاج دلالات تسند إلى الألفاظ والكلمات، بحيث يكون لها معنى وإحالة (فعل دلالي).

ويُكوِّن مجمل هذه الأفعال الجزئية ما أسماه "**أوستين**" بالفعل القولي بما أن "قول شيء ما" هو تحقيق لفعل.

هذا مفهوم فعل القول عند "**أوستين**"، أما "**سيرل**" فقد قسمه إلى فعلين:

أ- **الفعل النطقي:** ويشمل الجوانب الصوتية والنحوية والمعجمية، أو مجرد التلفظ بالجملة، الذي يوافق الفعلين التصويتي والتركيبي عند أوستين.

ويمكن التمثيل لمكونات الفعل النطقي، بمستوياته الصوتية والنحوية والمعجمية، من العينة، في العنوان التالي:

- ***(الاحتجاجات على الغاز الصخري تعود إلى عين صالح) "(الخبر 2015/04/16. 7764 . 04)***، حيث اشتمل هذا الملفوظ على حروف أبجدية صوتية تُمثل حروف المباني، مُكوِّنة لحروف المعاني ***(على، إلى، ال)***، وللألفاظ المركبة تركيبا صرفيا ونحويا ***(الاحتجاجات، الغاز الصخري)***، وللمفردات المستقلة، مثل الأسماء والأفعال ***(الغاز، عين صالح، تعود...)***. وبتشُّكل هذه المستويات وتألفها فيما بينها وفق نظام لغوي محدد (نظام اللغة العربية)، تعطينا منطوقا سليما تركيبيا؛ نحويا وصرفيا ومعجميا، ذلك أن الفعل التركيبي يجمع "الجانب الصرفي المتصل بتكوين الكلمات ذات الدلالة والجانب النحوي الذي يجعل القول مفيدا. فهو عمل يُعنى بالألفاظ، وقد صيغت بحسب قواعد النحو، لذلك فإن جملة غير مستقيمة نحويا لا تمثل

عملا صيغيا، وكذلك الجملة التي تبنى بألفاظ لا تخضع لقواعد الاستقامة المعجمية. فلابد من توفر شرطي الاستقامة النحوية والمعجمية"[12]. وبفضل تحقق هذين الشرطين "فنحن نقوم في ذات الوقت بإنجاز أفعال دالة على المعنى أي أفعال قصدية. ويدل على هذا أننا... نعبر عن المعنى بتلفظ بعض البنيات الصرفية التركيبية. ومن الجائز أنه في هذا المستوى تصبح أفعال اللغة مشعورا بها على الحقيقة على معنى كونها صارت مقصودة ومنجزة على نحو فردي: فاختيارنا للألفاظ هو اختيارنا للمعاني والدلالات"[13].

وبما أن الخطاب الإخباري يتوخى الوصول إلى أوسع جمهور من القراء، فإنه يختار أكثر الألفاظ والتراكيب تداولا، وأقلها غموضا، وأقربها إلى الفهم، وأسهلها على القراءة والسمع والنطق[14].

ب- **الفعل القضوي**: يشمل الفعل القضوي في تعديل **"سيرل"**، المرجع والخبر المتحدث به (الإحالة والإسناد أو الحمل)، ويقابله الفعل الدلالي في تقسيم **"أوستين"**[15].

وبالعودة إلى منطوقات العينة، والتدقيق في محتواها الخبري، نجد أن الفعل القضوي يتمثل في المرجع والخبر اللذين يشكلان بؤرة الخطاب في المنطوقات جميعا، وهو:

-" يحتج سكان عين صالح ومؤيدوهم على مشروع استغلال الغاز الصخري ".

وقد سمحنا لأنفسنا بجمع مضامين كل المنطوقات القولية في فعل قضوي واحد، استنادا إلى أن المحتوى القضوي للقول مختلف عن قوته، لأنه محتوى محايد يمكن أن يُصاغ لغويا بطرق متنوعة. وهذا ما يسَّر تحديد الترادف بين الجمل -بتعبير **المبخوت**-وهو ترادف لا يكون إلا إذا كان الاشتراك تاما في القوى والمحتوى القضوي[16].

ويمكن إبراز الاشتراك بين العناوين في المحتوى القضوي في المنطوقات التالية:

الرقم	العنوان	الصحف	التاريخ	العدد	الصفحة
01	"احتجاجات عين صالح تمتد إلى تمنراست وأدرار"	الخبر	2015/01/07	7665	05
02	"احتجاجات عين صالح تنتقل إلى تمنراست"	الخبر	.2015/01/09	7667	02
03	"الاحتجاج على الغاز الصخري يتواصل ويمتد إلى عدة ولايات"		2015./01/11	7669	04

04	"احتجاجات الغاز الصخري تمتد إلى الشمال"	الخبر	.2015/01/24	7682	05
05	"معارضو الصخري يحتجون اليوم في 6 ولايات جنوبية"	الخبر	2015./01/31	7689	07
06	"إنهاء احتجاج المطالبة بوقف استغلال الغاز الصخري في عين صالح"	الخبر	2015./01/04	7662	05
07	"الاحتجاجات على الغاز الصخري تعود إلى عين صالح"	الخبر	2015./04/16	7764	04
08	"الأفافاس" يقاطع افتتاح البرلمان ويدعو لمساءلة الحكومة حول الغاز الصخري"	النهار	2015/03/03	/	/
09	*"نواب المعارضة في وقفة احتجاجية ضد الغاز الصخري تحت قبة البرلمان "*	النهار	2015/03/03	/	/
10	"الشعب يريد إسقاط المشروع"	الخبر	2015./01/16	7674	05
11	"انتفاضة في عين صالح""	الخبر	.2015/01/05	7663	05
12	"رافضو استغلال الغاز الصخري يردون على سلال بالاحتجاج"	الخبر	2015./01/23	7681	02

جدول رقم 02: **يمثل وحدة الفعل القضوي المشترك بين عناوين العينة.**

نلاحظ أن الفعل القضوي في هذه المنطوقات يتمثل في إحالة الصحفي إلى **مرجع محدد** هو ***"سكان عين صالح ومؤيدوهم"***، وإسناد **فعل** ***"الاحتجاج والرفض لمشروع استغلال الغاز الصخري"*** إليه ...

وإنّ الإشارة أو الإحالة إلى مرجع معين، وإسناد الشيء نفسه إليه في كل العناوين، تنزع به إلى القول بوجود محتوى مشترك بالنسبة إليها جميعا، ينطوي على تعبير عن قضية أو خبر، وهو ***"الاحتجاج على الغاز الصخري"*** ، وفي كل منطوق هناك شيء ما مختلف عن المنطوقات الأخرى [17]. غير أنها توحدت –في مقابل ذلك–من حيث غرضها الانجازي المباشر، المتمثل في الإخبار عن وقائع لها صلة بالعالم الخارجي.

والفعل القضوي –كما عند **فان دايك**– سواء أكان قصديا أم مدلولا عليه من الخارج، فهو فعل مركب من إحالة مرجعية (أو الموضوع في المحتوى القضوي) وخبر (أو حمل)، لذا يمكن أن يحلل من الجهتين[18]، المرجعية والإسنادية. مع الأخذ في الاعتبار أن "الإحالة" عند "**سيرل**" هي عمل لغوي يكوِّن المحتوى القضوي، ويتحقق بتعبير في سياق جملة، ويؤدي داخل الفعل الإنجازي وظيفة تتمثل في **تعيين المتكلم/الصحفي لشيء مخصوص يتعرف عليه، أو يكون المتكلم/الصحفي، قادرا على تقديم إجابة واضحة في شأنه إذا سأله عنه المتلقي/القارئ**، ومعنى هذا أن عمل "الإحالة" يكون في سياق تخاطب فعلي شأنه في ذلك، شأن الفعل الدلالي الذي رآه "**أوستين**" تداوليا تخاطبيا. وأما عمل "الحمل" باعتباره ليس عملا لغويا مستقلا عن الفعل الإنجازي فإنه وثيق الصلة به، يعمل على تحديد معناه وصيغة دلالته [19]. وهذا يدل على أن "الإحالة" و"الحمل" المكوِّنين للفعل القضوي، مرتبطان ارتباطا وثيقا بالنظام والسياق اللغويين وبقصد المتكلم وبتحديد وظيفة الفعل الإنجازي ومعناه.

2- **الفعل الإنجازي**: لا يقع الفعل القضوي وحده، بل يأتي دائما مع فعل إنجازي في إطار فعل كلامي كامل، لأننا لا نستطيع الكلام بفعل قضوي دون أن يكون لنا مقصد من نطقه [20].

ولما كان مجرد النطق بقول معين ذي معنى يتكون من إحالة وحمل، أو فعل قضوي، يؤدي في الوقت نفسه إلى إنجاز فعل يتضمن قوة إنجازية، فإنه بمجرد نطق أو كتابة الصحفي لعناوين العينة المدروسة، يكون قد أنجز فعل الإخبار في جميع المنطوقات السابقة.

حيث أنجز:

- الإخبار عن **توسع** الاحتجاجات و**انتقالها** من عين صالح إلى الولايات المجاورة، في العناوين رقم 5.4.3.2.1. من الجدول أعلاه.
- الإخبار عن **إنهاء** الاحتجاج في عين صالح، في العنوان رقم 6.
- الإخبار عن **عودة** الاحتجاجات إلى عين صالح في العنوان رقم 7.
- الإخبار عن **مقاطعة** الأفافاس لافتتاح البرلمان ودعوتها لمساءلة الحكومة عن مشروع الغاز الصخري في العنوان رقم 8.

- الإخبار عن **تنظيم** نواب المعارضة وقفة احتجاجية في البرلمان ضد الغاز الصخري في العنوان رقم 9.
- الإخبار عن أن الشعب يريد **إسقاط** مشروع استغلال الغاز الصخري في العنوان رقم 10.
- الإخبار عن **انتفاضة** ضد الغاز الصخري في عين صالح في العنوان رقم 11.
- الإخبار عن **احتجاج** رافضي الغاز الصخري على سلال في العنوان رقم 12.

وعليه نقول إن عناوين العينة تضمنت شيئين:

أ- **محتوى القضية أو المحتوى الخبري**: وهذا هو الذي يحتمل التصديق أو التكذيب.

ب- **الفعل الكلامي المتمثل في إنجاز فعل الإخبار**: وهو لكونه فعلا أو إنجازا لا يمكن تصديقه أو تكذيبه [21].

فالمحتوى الخبري أو القضوي هو موضوع السؤال (ما الذي أخبر به الصحفي)، أما فعل الإخبار وهو الغرض الإنجازي من الفعل، فيتمثل في الجواب عن السؤال ما الذي فعله الصحفي؟ أو ما الذي فعله الصحفي بكتابته للعناوين السابقة؟

إن ما أخبر به الصحفي قُرّاءَه، قد يكون صادقا أو كاذبا، لكن فعل الإخبار في حد ذاته لا يحتمل ذلك. فقد يستطيع القارئ أن يحكم على الصحفي فيقول له إن ما أخبرت به كذب، لأنه يقصد هنا محتوى الإخبار، وليس فعل الإخبار نفسه، لأن القارئ لا يستطيع أن يحكم على الصحفي فيقول له (هذا كذب. أنت لا تخبر بأن الاحتجاج في عين صالح). لهذا حين نسمع تعبير (تصريح كاذب) فالمقصود هنا هو محتوى التصريح وليس فعل التصريح نفسه. لكن فعل الإخبار قد يصاب بحالة عدم (الموفقية أو النجاح) حين لا يكون الصحفي مثلا متأكدا من صحة المحتوى الخبري للإخبار [22]، فالمعلومة "تكون صادقة ما دامت تمثل بصورة مناسبة حدثا أو وضعا قائما في الكون أو كان قائما فيه"[23]. ومعنى هذا أن التصديق والتكذيب لهما علاقة بالمحتوى الخبري فقط، أما الفعل الإخباري فيمكن أن يفشل أو يُساء استعماله. فحينما يؤدي الصحفي فعل الإخبار عن ***"تنظيم نواب المعارضة وقفة احتجاجية في البرلمان ضد الغاز الصخري"***، فإنه يلتزم بمعتقدات (وهي اعتقاده بصحة الخبر) ومقاصد معينة (منها توليد فهم لدى القارئ يؤديه إلى معرفة مقصد المتكلم) بحيث إذا أدلى فيما بعد بما يناقض تلك المعتقدات (اعتقاده مثلا بعدم صدق الخبر) فإنّه يُتّهم بإساءة استعمال الفعل الإخباري [24].

وعلى هذا النحو، فإن محتويات العناوين الصحفية، هي تمثيل أو وصف أو تقرير لأحداث قائمة في الكون أو كانت قائمة في الكون، تكمن خصوصيتها في أن لها شكلا قضويا، أي إنها تقبل التقييم بمعيار الصدق أو الكذب، وعليه فإن كل المحتويات والمعلومات المتضمنة في العناوين لها دور في تَمَثُّلنا للواقع تبدو في محتوى قضوي[25]، يخبرنا عن **"احتجاج سكان عين صالح على مشروع استغلال الغاز الصخري"**.

وقد بدا لنا في العناوين، أن الصحفي يثبت أو ينقل أخبار متكلم آخر، قد يكون رئيس دولة، وقد يكون وزيرا، أو أي مسؤول في قطاع الطاقة، أو خبيرا أو سياسيا أو مواطنا عاديا، وبهذا فالصحفي "يتخلص من مسؤولية الإخبار. والعمل اللغوي الذي ينشؤه يتم عندما ينقل أحاديث، ولا صلة له بمحتوى تلك الأحاديث. فالمتكلم يُثبت إذن إخبار متكلم آخر، وهو إخبار (إخبار الآخر) لا يزيد على كونه تأكيدا"[26]. ويظهر ذلك في العناوين التالية:

الرقم	العنوان	الصحيفة	التاريخ	العدد	الصفحة
01	**"الوزيرة دليلة بوجمعة الغاز الصخري ليس له تأثير سلبي على الطبيعة"**	الخبر	2014/11/18	7616	24
02	**المحتجون: "كلنا عين صالح ...لا تجعلونا حقلا للتجارب"**	الشروق	..2015/01/11	4614	/
03	**المدير العام بالنيابة لسوناطراك "استغلال الغاز الصخري قرار لا رجعة فيه"**	الخبر	2015/01/12	7670	05
04	**" يوسفي يؤكد أنه لا خيار للجزائر عن استغلال الغاز الصخري"**	الخبر	2015/01/23	7681	02
05	**"عطار يدعو لاستغلال الغاز الصخري كطاقة موجهة للتنمية وليس ك "ريع""**	الخبر	.2015/01/23	7681	02
06	**"خبراء يحذرون الحكومة: استغلال الغاز الصخري "عملية انتحارية"**	الشروق	/	/	/
07	**المحتجون: "هذه مطالبنا...والغاز الصخري مجرد قطرة"**	النهار	2015/03/05	/	/

08	بوتفليقة: "لا تراجع عن استكشاف الغاز الصخري..."	الشروق	2015/03/20	4682	03

جدول رقم 03: يمثل عناوين صحفية أصلها أقوال منقولة عن متكلمين آخرين.

تحمل هذه العناوين الصحفية أفعالا كلامية تخرج من غرض الإخبار إلى أغراض أخرى يقصدها المتكلم الأصلي، وينقلها عنه الصحفي في صيغة خبر.

فالعنوان رقم 1، خطاب مروي(Discours rapporté) ** أو منقول عن وزيرة البيئة، يحمل فعلا إنجازيا يتمثل في **نفي** أن يكون للغاز الصخري أثر سلبي على الطبيعة، وهذا النفي الخارج عن فعل الإخبار، بسبب نقله من السياق الصحفي المنقول، ووضعه في سياقه الأصلي، يخرج إلى معان أخرى غير مباشرة، مثل **التأكيد للمحتجين وللقراء عموما**، على أن الغاز الصخري غير مضر بالبيئة، ويخرج كذلك إلى فعل **طمأنة** المتخوفين من مخاطره...

والعنوان رقم 2، ملفوظ نقله الصحفي على لسان المحتجين، ويتمثل في فعل كلامي يعبر عن محتويين قضويين، ومن ثم يؤدي فعلين إنجازيين: الأول **تأكيد أو تقرير** من مواطنين يقطنون خارج عين صالح، على أنهم هم أيضا ينتمون إلى عين صالح، وقد ورد هذا التأكيد في عبارة أصبحت من العبارات الجاهزة أو "المسكوكات"، وهي ***(كلنا عين صالح)*** ***. وهي فعل إنجازي غير مباشر غرضه إثباتي، وقوته الإنجازية تتمثل في محاولة استنهاض همم الأحرار من المواطنين والساسة والمسؤولين من أجل مساندة سكان عين صالح، من خلال الضغط على السلطات لوقف المشروع.

ويخرج فعل التأكيد عند وضعه في سياقه الأصلي، إلى معان أخرى غير مباشرة هي **التضامن والتعاطف، ومناصرة** سكان عين صالح على احتجاجهم ضد مشروع استغلال الغاز الصخري. وتندرج أفعال المناصرة والتأييد في تصنيف أوستين لأفعال الكلام ضمن الممارسات التشريعية، التي تنشأ عن إصدار قرار لصالح تصرف وجريانه، وكذلك لتأييده وتقويته. وقد يتخذ هذا القرار بصدد ما ينبغي أن يكون على خلاف الحكم الذي يتعلق بما هو كائن، والتأييد والمناصرة إنما تكون حول ما ينبغي أن يكون[27].

وبما أن سلطة الشعب في **النظم الديمقراطية** تعلو على كل السلطات (التشريعية والقضائية والتنفيذية)، فقد أصدر الشعب حكمه بتأييد ومناصرة احتجاجات سكان عين صالح على الغاز

الصخري، وما على الجهات الأخرى إلا الانصياع إلى ما ينبغي أن يكون، وبذلك يتحقق الفعل التأثيري من الفعل الإنجازي.

والعنوان رقم 3، يعبر عن محتوى قضوي محدد، وهو لا رجعة في قرار استغلال الغاز الصخري، الذي يدل في ظاهره على فعل كلامي إنجازي يتمثل في **النفي**، ويتضمن في باطنه أفعالا إنجازية غير مباشرة تتمثل في:

- **تقرير واثبات** الاستغلال، لعامة القراء.
- وفي توجيه نبرة **الإصرار والتحدي** في إنجاز المشروع إلى المحتجين.
- وفي بعث رسالة **اطمئنان** إلى السلطات العليا، تؤكد على أن المديرين التنفيذيين ماضون قدما في إنجاز المشروع.

والعنوان رقم 4، إخبار ينقل الصحفي من خلاله تصريح "وزير الطاقة والمناجم الأسبق يوسف يوسفي"* على أنه ***" لا خيار للجزائر عن استغلال الغاز الصخري"***، وهو **تصريح خبري** ورد في **صيغة النفي**، نفى به كل الخيارات التي يمكن أن تكون متاحة للجزائر، لتفادي استغلالها للغاز الصخري، وهو تصريح يحاول أن يجاري مسار الاستراتيجية الخطابية التي اعتمدتها الدولة بدءا من الرئيس إلى الوزير الأول وبقية الطاقم الحكومي، وبما أنه الوزير "يوسفي" هو المعني تنفيذيا بإنجاز المشروع، فإن **مكانته** تسمح له في هذا المقام بأن **ينفي ويثبت ويقرر**. لذا جاء نفيه لغرض تأكيد وتقرير ضرورة استغلال المشروع.

والعنوان رقم 5، ملفوظ يعبر عن محتوى قضوي يخبر فيه الصحفي عن **دعوة** "عبد المجيد عطار"، بصفته وزيرا أسبقا للموارد المائية، إلى استغلال الغاز الصخري كطاقة موجهة للتنمية وليس ك "ريع"، والدعوة **أسلوب إنشائي**، تدخل حسب السياق في باب **الأمر أو الطلب**، لكنها دلت في العنوان على **الاقتراح**، وذلك من خلال الدعوة إلى الفعل أو الترك[28]؛ الدعوة إلى فعل محمود وهو استغلال الغاز الصخري كطاقة موجهة للتنمية، وهي **دعوة** فيها **إغراء**. أو الدعوة إلى ترك فعل مذموم وهو استغلال الغاز الصخري ك"ريع" وهي دعوة فيها **تحذير**.

قلنا تدل الدعوة هنا على الاقتراح لأن الداعي ليس من المحتجين، حتى تخرج دعوته إلى الطلب، ولا من المسؤولين في الطاقم الحكومي الداعي إلى استغلال المشروع حتى تخرج إلى الأمر، وإنما تكلم بصفته خبيرا طاقويا (باعتباره كان رئيسا مديرا عاما لمجمع سوناطراك) ومسؤولا سياسيا ساميا (وزيرا سابقا)، أي إنه حياديا يقترح ما يراه صالحا للعباد والبلاد.

والعنوان رقم 6، ملفوظ **إخباري** يتضمن **تحذير غير صريح**، صادر عن خبير ومستشار دولي ورئيس مكتب دراسات هو "مبارك مالك سراي"، يحذر فيه من مخاطر استغلال الغاز الصخري، و**يصف** المشروع بـ"العملية الانتحارية"، وهو وصف فيه **تضامن** مع سكان عين صالح، و**إنكار** لتصريحات وزير الطاقة "يوسف يوسفي"، من خلال **انتقاده** اللجوء إلى هذا الخيار رغم عدم وجود أي أولوية للتنقيب عن الغاز الصخري.

ولشدة وَقْع العنوان، النطقي والدلالي والتأثيري على المتلقي، فإنه لا يؤدي فقط وظيفة العنونة "بل هو **تدعيم** للتوجه الإيديولوجي للصحيفة"[29]، اختاره الصحفي ليتوج به مقاله، ولينجز به فعل **الإخبار**.

والعنوان رقم 7، ملفوظ **إخباري**، أصله تصريحات نقلها الصحفي عن محتجين في عين صالح، وصاغها على شكل عنوان في أسلوب خبري تضمن محتويين قضويين أنجز بهما المتكلمون فعلين إنجازيين؛ الأول **إثبات** والثاني **تحذير**.

وقد حمل المنطوق الأول من العنوان "هذه هي مطالبنا..." واسمين إثباتيين هما: اسم إشارة للمؤنث القريب "هذه". وضمير الغائب المؤنث "هي"، العائدان على الخبر "مطالبنا" في صيغة الجمع "مطالب جمع مطلب، على وزن مفاعل" وصيغة الملكية "نا"، "ضمير الجمع المتصل" العائد على مجموع المتكلمين.

وحمل المنطوق الثاني من العنوان "والغاز الصخري مجرد قطرة"، واسم قضوي متمثل في اللفظ "مجرد" الدال على **التهوين** من قضية الاحتجاج على الغاز الصخري مقارنة بالمعاناة والمشاكل التي يعيشها سكان الجنوب في حياتهم اليومية. وإنّ فعل التهوين للفظ "مجرد" أضفى قوة إنجازية إضافية للعنوان، قوت معنى العبارة وآزرت قصد المتكلم.

وعلى هذا الأساس، فإن قراءتنا لهذا المنطوق على أنه فعل إنجازي غير مباشر منبثق عن الإخبار، ويتمثل في تحذير السلطات –في حالة استمرارها في إنجاز المشروع– من مغبة الوقوع فيما لا يحمد عقباه من نتائج، يعد تخريجا مؤسسا على مقصد المتكلمين من المحتجين الذين نُقلت تصريحاتهم في المقال الصحفي، حيث يقول أحدهم *"مطلبنا الوحيد هو توقيف الغاز الصخري لأننا* ***لا نريد أن تتطور الأمور إلى ما لا يحمد عقباه ويؤدي إلى خسارة أحد من أبنائنا إذا استمرت الأوضاع*** *على هذه الحال"*[30].

والعنوان رقم 8، ملفوظ صادر عن الرئيس السابق "عبد العزيز بوتفليقة"، وظفه الصحفي (في الشروق اليومي) لغرضين: أولهما **إخباري** مهني ينقل إلى القارئ أهم مضامين رسالة الرئيس. وثانيهما **دعائي ترويجي** مساند لسياسة الرئيس وقراراته التي اتخذها في رسالته الموجهة إلى الأمة الجزائرية عموما وإلى أبناء عين صالح خاصة. وما يؤكد ذلك أن الصحفي أسبق العنوان الرئيسي بعنوان فرعي *"بوتفليقة **يُشهر البطاقة الحمراء** في رسالة غير مسبوقة"* بيّن فيه **الفعل الكلامي الكلي (غير المباشر)** المتضمن في خطاب رسالة الرئيس، وهو **الإنذار**، أي إنذار الخروج النهائي من اللعبة بالبطاقة الحمراء، من أجل ترك المجال لأهلها القوامين عليها.

ويبدو في العنوان الفرعي أن الصحفي يريد أن يُفهِم القارئ **قصدا** معينا، يتمثل في **الرد** على المحتجين أولا والمعارضين ثانيا، من خلال ما يستدل عليه من متضمن القول، "إن أنتم أنذرتم السلطات بالبطاقة الصفراء باعتماد لغة التحذير، وهددتم في حال استمرارها في المشروع إشهار البطاقة الحمراء، والتصعيد في الاحتجاج بأساليب تشكل خطرا على الدولة، فها هو الرئيس **يقرر** عدم التراجع عن مشروع الغاز الصخري، وقراراته نافذة. فماذا أنتم فاعلون إزاء هذا الوضع"؟

العنوان رقم9 إذاً، ملفوظ **إخباري تقريري** في صيغة **النفي**، وواسم الفعل المتضمن في القول هو "لا النافية"، وقد خرج هذا النفي إلى غرض **التقرير**، على اعتبار أن الرئيس مخول لأن يقرر ما يراه صالحا، وينفي غير ذلك. ويندرج هذا الفعل ضمن القرارات التشريعية في تصنيف **أوستين**، لأن الأمر يتعلق "بإصدار حكم حول شيء ما"[31].

خاتمة:

- **نتائج الفعل الإنجازي للعنوان الصحفي:**

لقد تكشَّف بعد تحليل نماذج لعناوين صحفية، أن الملفوظ الإخباري باعتباره فعلا إنجازيا:

1- ينتمي إلى المجال الوصفي، إذ إن الصحفي في موقع وصف وإخبار عن أحداث ووقائع جرت في الماضي، ويمكن أن توصف بالصدق أو الكذب [32]. وما يؤكد الغرض الإخباري الإثباتي من الوصف أن كل أفعالها جاءت دالة على الماضي لكنها وردت في صيغة الحاضر، نحو: ***تمتد، تنتقل، تنظر، يردُّون، يريد، تعجز، تسمح، يحتجون، يدعو، يؤكد، تقبل، تطلب، يقاطع، يتدخل، يحذرون، تعود، تنظر، يتواصل***...وتوظيف صيغة الحاضر يدل على استمرارية حدث

الخبر في الواقع، وهذا الأسلوب اللغوي الصحفي **يقوي الخطاب ويؤكد صدق الخبر أو المعلومة**. وهو من أهم الأساليب التي تعتمدها اللغة الإعلامية.

ولا ينجح الإخبار كفعل كلامي انجازي، إذا أخبر الصحفي بخبر هو غير مؤمن بصدقه، لأن التركيز في حالة فعل الإخبار –عند التداوليين–يكون **على اعتقاد المتكلم بصدق موضوع الإخبار**، لأن الإخبار يتطلب الاعتقاد الصادق بواقعية وصدق ما يخبر به، فالصحفي لا يمكن أن يخبر أو يؤكد خبر حادثة أو معلومة ما، وهو في الوقت نفسه لا يعتقد بصدقه وواقعيته [33]، وإذا فعل ذلك سيقع فيما يصطلح عليه فلاسفة اللغة بمفارقة مور (Moore's paradox).

2- يَرِد الملفوظ الإخباري إما:

أ- خطابا مباشرا يكون من إنتاج الصحفي، صياغة وأسلوبا ومحتوى؛ نحو: العنوان ***"انتفاضة في عين صالح"***. والعنوان ***"رافضو الغاز الصخري يقررون العودة للعصيان المدني"*** ...

ب- وإما خطابا منقولا يرويه الصحفي عن منتجه الأصلي، حرفيا أو بتصرف نحو: العنوان الفرعي من إنتاج الصحفي والعنوان الأصلي من كلام الخبراء: "أكدوا وجود بدائل عنه... *خبراء يحذرون الحكومة:* ***"استغلال الغاز الصخري "عملية انتحارية"***، والعنوان الفرعي وما يلحقه من عنوان أصلي "سكان عين صالح في ساحة "الصمود" يتحدثون إلى النهار: ***"هذه هي مطالبنا...والغاز الصخري مجرد قطرة"...الخ***. وغالبا ما تُسبق هذه العناوين بأفعال تصف أو تمثل أو تصور ما وقع أو ما قيل، مثل الفعلين "يحذرون ويتحدثون..."، وهي "أفعال تقديمية"[34]، يستهل بها الصحفي تقديم الأخبار، ويكثر حضورها في الخطاب الصحفي بصيغتي الحاضر والماضي، ضمن العناوين والنصوص.

3- تبين من التحليل أن الملفوظ الإخباري يصدُر عن صيغ وأساليب إنشائية متنوعة، فقد يكون نفيا أو تقريرا أو تأكيدا أو نهيا أو اقتراحا أو إنذارا...الخ. وبالإضافة إلى تعبيره عن أفعال إنجازية مباشرة (من خلال الواسمات أو الأدوات اللغوية الدالة عليها)، فهو يعبر أيضا عن أفعال إنجازية غير مباشرة يدل عليها قصد المتكلم والسياق الذي ترد فيه، وتُفهم بالاستدلال.

4- أبانت عناوين الصحف المدروسة عن "موضوعية" الخطاب الصحفي أثناء إنجازها لفعل الإخبار، حيث تراوحت (على اختلاف توجهاتها السياسية والإيديولوجية، وخطها الافتتاحي)، بين الإخبار عن مطالب المحتجين بوقف المشروع، والإخبار عن تقرير السلطات عدم التراجع عن المشروع. وبهذا الصنيع لم تفضح العناوين -على الأقل بصفة صريحة أو مباشرة-انحياز الصحيفة لموقف أو لجهة على حساب أخرى.

5- تشابه محتوياتها القضوية وأفعالها الإنجازية سمح باستخراج الأفعال الإنجازية الكلية في العناوين، حيث تضمنت العناوين الخاصة بالإخبار عن مواقف المحتجين من المشروع، **فعلا كليا طلبيا** (المطالبة بوقف المشروع). وتضمنت العناوين الخاصة بالإخبار عن موقف السلطات من المشروع، **فعلا كليا تمثل في حكما تقريريا** (عدم التراجع عن المشروع).

6- تحتاج أفعال الكلام الدالة على الإثبات في الخطاب الصحفي إلى تبرير وتسويغ، ومن بين صيغ التبرير والتسويغ التي يلجأ إليها الصحفي من أجل تأكيد أخباره وإثباتها ذكر العبارة المشهورة "علمنا من مصادر موثوقة"، إذ يجب أن يكون مصدر معلوماته وإخباره "موثوقا به"، لأنه - كما يؤكد **فان دايك** في هذا الصدد- "كلما كان المصدر أكثر ثقة كلما كانت درجة تصديق الحكم المثبت عليه عالية"[35].

7- تُساق **الإخباريات** عادة -كما في الخطاب الصحفي بخاصة-لإفادة المتلقي خبرا أو أمرا يجهله، وهو ما يسميه البلاغيون "فائدة الخبر". أو تثبيت ما لا يعرفه المتلقي وتذكيره به، وهو ما يسمى "لازم فائدة الخبر"، والأولى بدون هذه تمتنع -بتعبير **السكاكي**- وهذه بدون الأولى لا تمتنع[36]. ففي خطاب المدونة عندما يرد عنوان لأول مرة يحمل خبرا جديدا، فإن الصحفي يقصد من ورائه إفادة القارئ أمرا يجهله، وبذلك تتحقق فائدة الخبر، وهي الإخبار. وبمجرد ما يتكرر فعل الإخبار للخبر نفسه، وإن اختلفت الصيغ، فإن الصحفي يقصد بذلك إلى تثبيت الخبر في ذهن القارئ وتذكيره به إذا نسيه، وذلك من أجل أن يظهر عليه أثر فائدة الخبر.

وبهذا الفعل، يكون الصحفي قد أنجز قصدا مزدوجا: قصد تبليغ محتوى، وقصد تحقيق هذا القصد نتيجة لتَعَرُّف القارئ عليه. أي تحقيق قصدين[37]:

أ- **القصد الخبري**: أي ما يقصد إليه المتكلم من حملٍ لمتلقيه على معرفة معلومة معينة.

ب- **القصد الإخباري**: أي ما يقصد إليه المتكلم من حملٍ لمتلقيه على معرفة مقصده من فعل الإخبار، زيادة على معرفة المحتوى الإخباري.

هوامش:

[1]- انظر جون سيرل: الأعمال اللغوية: بحث في فلسفة اللغة. ترجمة أميرة غنيم، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2015. ص 39.

[2]-جون أوستين: نظرية أفعال الكلام العامة؛ كيف ننجز الأشياء بالكلام، ترجمة عبد القادر قينيني، إفريقيا الشرق، ط2، المغرب، 2008.ص 33.

[3]- فان دايك السياق: النص والسياق، ترجمة عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب، 2000، ص 227

[4]- المرجع نفسه... ص235.

[*]- سيأتي الحديث عن الفعل الكلامي من حيث مفهومه وتقسيماته وأصنافه أثناء مباشرة التحليل.

[5] - Leo H Hoek : La marque du titre, dispositifs sémiotiques d'une pratique textuelle, De Gruyter Mouton, France, 1981. P 244.

[6] - Ibid. p 244.

[7]- مُحَمَّد البكاء: الإعلام واللغة، مستويات اللغة والتطبيق، دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، دمشق-سوريا. 2010.ص 112.

[8]- انظر مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي. دار التنوير-الجزائر، ط1، 2008. ص 55.

[9]- انظر عمر بلخير: معالم لدراسة تداولية وحجاجية للخطاب الصحافي الجزائري المكتوب ما بين 1989-2000، أطروحة دكتوراه مخطوطة، نوقشت بجامعة الجزائر، بإشراف الدكتورة خولة طالب الإبراهيمي، في السنة الجامعية 2005-2006. ص 254.

[10]- انظر مفهوم اللحظة الخطابية عند صوفي موارن في كتابها "ملاحظة وتحليل وفهم خطاب الصحافة اليومية". ترجمة عبد المجيد جحفة، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، 2009.ص 12 و13.

[11]- شكري المبخوت: دائرة الأعمال اللغوية، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، 2010.ص 22.

[12]- شكري المبخوت: دائرة الأعمال اللغوية...ص 23.

[13]- فان دايك: النص والسياق... 264. و265.

[14]– انظر عبد العلي الودغيري: لغة الخطاب الإعلامي بين الفصحى والعاميات، ضمن كتاب ندوة اللغة العربية في الخطاب التشريعي والإداري والإعلامي في المغرب، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، مطبعة المعارف الجديدة–الرباط، 2011. ص234.

[15]– انظر هشام إبراهيم عبد الله الخليفة: نظرية الفعل الكلامي بين علم اللغة الحديث والمباحث اللغوية في التراث العربي الإسلامي، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، لبنان، ط1، 2007.ص 109.

[16]– انظر شكري المبخوت: دائرة الأعمال اللغوية... 26 و27.

[17]– انظر جون سيرل: العقل واللغة والمجتمع، الفلسفة في العالم الواقعي. ترجمة سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، بيروت–لبنان. ط1، 2006. ص 204.

[18]– انظر فان دايك: النص والسياق... ص 265.

[19]– انظر شكري المبخوت: دائرة الأعمال اللغوية... ص 38.

[20]– انظر محمود نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجديدة، مصر، 2002.ص72.

[21]– انظر هشام إبراهيم عبد الله الخليفة: نظرية الفعل الكلامي... ص 69.

[22]– انظر هشام إبراهيم عبد الله الخليفة: نظرية الفعل الكلامي... ص66.

[23]– آن روبول، وجاك موشلار: التداولية اليوم، علم جديد في التواصل. ترجمة سيف الدين دغفوس و محمد الشيباني. المنظمة العربية للترجمة، دار الطليعة للطباعة والنشر. بيروت–لبنان. ط1، 2003.ص 82

[24]– انظر هشام إبراهيم عبد الله الخليفة: نظرية الفعل الكلامي... 118.

[25]– انظر آن روبول، وجاك موشلار: التداولية اليوم... 100.

[26]– فيليب بلانشيه: التداولية من أوستين إلى غوفمان. ترجمة صابر حباشة. دار الحوار، سوريا. 2007.ص 116.

**– تتناول إشكالية الخطاب المروي أو المنقول مختلف الطرق التي تُمثَّل بها في الخطاب أقوال معزوة إلى جهات أخرى غير المتكلم، فتقام في الخطاب الواحد علاقة بين خطابين، أحدهما يُنشئ فضاء تلفظيا مخصوصا، في حين أن الآخر يُفصل عن المتكلم ويعزى إلى مصدر آخر. ويعرف الخطاب المروي من خلال علامات معينة؛ كوضعه بين مزدوجتين أو كتابته بحروف مائلة أو إسناده إلى أصحابه بعبارات محددة (قال فلان...)، (صرح فلان...) و(أكد فلان...) و(حسب فلان...) ...الخ، إن الخطاب المروي باختصار، هو التحدث دائما بكلام الآخرين المنقولة، أو المرواة بدرجات متفاوتة من حيث التصرف فيها بالتفسير والزيادة والنقصان ...انظر باتريك شارودو، ودومينيك منغنو: معجم تحليل الخطاب. ترجمة عبد القادر المهيري وحمادي صمود، سلسلة اللسان، منشورات دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس 2008.ص 185.

***– لقد شاعت هذه العبارة بمعظم اللغات، حتى دخلت معاجم معظم المجتمعات، تدل على المناصرة والمساندة، لطرف مظلوم في نظر مناصريه، فمن أجل إبداء نصرتهم له يرفعون شعار (كلنا كذا) أي (كلنا مع)، فقد حمل المسلمون شعار (كلنا نتبع محمد ﷺ) في معظم بقاع الأرض نصرة لرسول الله ﷺ ضد من حمل (كلنا شارلي إبدو) نصرة لمجلة "شارلي إبدو" الفرنسية الساخرة.

[27]– انظر جون أوستين: نظرية أفعال الكلام العامة... 191.

*– ننبه إلى أن أسماء الشخصيات المذكورة في المدونة كانت زمن إنتاج اللحظة الخطابية تتقلد مناصب وزارية أو إدارية معينة، غير أن الحال تغير بعد دراسة المدونة، وأُحدثت تعديلات وزارية، فتغيرت معه أسماء الكثير من الوزراء المذكورة في المدونة. فعندما نقول مثلا، أثناء تحليل اللحظة الخطابية التي بين أيدينا، وزير الطاقة، فنحن نقصد به الوزير لحظة جمع المدونة، وليس الوزير الحالي.

[28]– انظر مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب... 263.

[29]– عمر بلخير: معالم لدراسة تداولية وحجاجية للخطاب الصحافي الجزائري... 256.

[30]– جريدة النهار الصادرة بتاريخ05 /2015/03.

[31]– جون أوستين: نظرية أفعال الكلام العامة... 187.

[32]– انظر ذهبية حمو الحاج: التداولية واستراتيجية التواصل، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة–مصر، 2015. ص 366.

[33]– انظر هشام إبراهيم عبد الله الخليفة: نظرية الفعل الكلامي... 209.

[34]– عمر بلخير: معالم لدراسة تداولية وحجاجية للخطاب الصحافي الجزائري... 274.

[35]– فان دايك: النص والسياق... ص 288.

[36]– انظر أبويعقوب السكاكي: مفتاح العلوم، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه، نعيم زرزور. دار الكتب العلمية ط2، بيروت–لبنان، 1987.ص166.

[37]– انظر آن روبول وجاك موشلار: التداولية اليوم، علم جديد في التواصل... ص79.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 716 - 724 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

أثر فلسفة كروتشه الجمالية في النّقد الجديد

The Effect of Croce's Aesthetic Philosophy in the New Criticism

*ط/ أسماء خمخام[1] ، أ/د مليكة النوي[2]

Asma Khamkham[1], Malika Noui[2]

جامعة الحاج لخضر باتنة 01/ الجزائر

مخبر الموسوعة الجزائرية الميسّرة.

University of Batna 01- Algeria.

asmasoma0303@gmail.com[1] malika.noui@univ-batna.dz [2]

تاريخ الإرسال:2020/11/08	تاريخ القبول:2021/03/29	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

تروم الدّراسة الوقوف على مدى فاعلية الصّوت الفلسفي وتحرّي صداه في المنجز النّقدي، أي؛ تلمّس أثر فلسفة بنديتو كروتشه الجمالية في النّقد الجديد، وأهم المبادئ الجمالية التي يتقاطع فيها الحقلان، من أجل تحقيق قدر عالٍ من الرسوخ والاستقرار الجمالي والفنّي. وتلبيةً لحاجة التكامل والتّضايف المعرفي، فإنّ الدّراسة استطاعت آخر المطاف لفت الانتباه إلى واحدة من أهم التجارب التي أثارت نقلة نوعية عبر مراحل عمرية من التّفكير والوعي الجمالي، كما أنّها أضافت إلى حقل الإبداع والنّظرية النّقدية ما يستحق التوقف عنده.

الكلمات المفتاح : فلسفة الجمال؛ بنديتو كروتشه؛ نقد جديد؛ فن؛ وعي.

Abstract:

The study aims to examine the effectiveness of the philosophical voice and to investigate its echo in the critical achievement, that is; The impact of Benedetto Croce's aesthetic philosophy was perceived in the New Criticism, and the most important aesthetic principles in which the fields intersect, in order to achieve a high degree of aesthetic and artistic stability. In response to the need for cognitive integration and harmony, the study was able to finally draw attention to one of the most important experiences that sparked a quantum leap through age stages of thinking and aesthetic awareness, as it added to the field of creativity and critical theory what deserves to be examined.

Keywords: Aesthetic Philosophy ; Benedetto Croce; New Criticis ; Art ; Awareness.

* أسماء خمخام: asmasoma0303@gmail.com

1- تمهيد:

من غير الممكن بأي حال أن يحصل في اعتقاد المتتبّع الدّقيق لحركة الخطاب النّقدي المنشغل بجوهره ومشكلاته العامّة أنّ بإمكانه غضّ الطّرف المؤثّرات الفلسفية التي ساهمت في إخصاب الحس النّقدي، فتبعًا لسنن التضايف والتّكامل المعرفي نشهد اتحادًا بين الفلسفة والنّقد الأدبي، وليس هذا الاتحاد محض صدفة، بل لطالما وُجدت على الدوام علاقة وثيقة بين المشكلات العامّة للفلسفة والمشكلات المنهجية العامّة للنقد، فمنذ تجديد العقل الفلسفي، أي منذ عصر النهضة التي أرادت أن تكون (نهضة للفنون والعلوم) أفضت هذه العلاقة إلى تأثير متبادل مباشر وحيوي، أي إلى أخذ وعطاء دائمين، لكن حقبة التنوير أخذت بهذه العلاقة خطوة أخرى نحو الأمام، إذ فُهمت الوحدة القائمة هنا بمعنى آخر، فهي لم تنظر إليها بوصفها وحدة نسبية فحسب وإنّما بوصفها وحدة أصيلة وجوهرية أيضًا، ولم تعتقد أنّ الفلسفة والنقد مرتبطان ومتناغمان في مفاعيلهما المباشرة فحسب، بل افترضت وبحثت عن وحدة وجود بينهما.[1]

ومن هذا المطلب المتعلق بالوحدة بينهما، نشأت مدارس وتيارات ممنهجة أذابت قدراً كبيرًا من التّباين المعرفي بين حقل الحقلين، هدفها الأساس فحص وتمحيص الأثر الفنّي لتحقيق الاستقرار والنّضوج الجمالي.

من أهم هذه المدارس والتّيارات النّقدية التي سمحت بتواشج جيلين من المعرفة، وفتحت أبواب النّظرية النّقدية على المدّ الفلسفي؛ "مدرسة النقد الجديد" التي تدين في منطلقها الأساس إلى واحد من أهم صروح الفلسفة المعاصرة ونعني بذلك "فلسفة الجمال (الكروتشية)"* التي مثّلت أحد أهم انتقالات الوعي الجمالي الإنساني، ومن أجل هذا المسعى، تحاول هذه الورقة الظّفر بتوثيق سيرورة هذا الانتقال والتّحول في الوعي الجمالي وانعكاسه في خدمة حقل الإبداع والنّظرية النّقدية عن طريق بحث صلات النّسب المعرفي التي وثق أواصرها التّلاحم الشّديد بين نظرية الجمال في فلسفة (بنديتو كروتشه) والنّقد الجديد.

2- الملامح العامّة لفلسفة (كروتشه) الجمالية:

توجّهت فلسفة (كروتشه) الجمالية توجّهًا يسمح بتفسير الجمال الفنّي استنادًا إلى منطق فلسفته المثالية في الرّوح، التي تمثّل بؤرة غائرة يدور في فلكها تحليل وتعليل أهم مقولات الوعي الفنّي والجمالي،

وللروح في مذهبه نشاطان اثنان أحدهما نظري والأخر عملي، ومن النّشاط الأول تتركّز الخبرة الجمالية، باعتبارها معرفة حدسية محضة، أداتها الخيال وغايتها الجمال المطلق، وإذا مضينا نستعرض فاعلية الروح ونشاطها في جمالية (كروتشه) نلفي الفنّ "القاعدة التي يرسو عليها ذلك البناء الهرمي الضخم، ذلك لأنّه أول درجات التّعبير عن نشاط الرّوح، وبغيره لا يمكن للأنشطة الأخرى أن توجد."[2]

ومن على هذه الشّرفة نتأكد بأنّ أسمى مظاهر الرّوح هو الفن ومادّتها الخام هي الحدس، لذلك نجد (كروتشه) ينتهي إلى التوحيد بين الفن والحدس ذلك لأنّ أهم مقومات الحدس الحقيق –في نظره– "إمكانية تجسّده في تعبير (فن)، أمّا ما لا يتجسّد في موضوع خارجي فيظل على مستوى الإحساس لأنّ الروح عندما تحدس تقوم بفعل تصوير وتعبير والتعبير الذي نقصده أوسع بكثير من التعبير بالكلمات، إذ يوجد تعبير يتجاوز اللغة تعبير بالخطوط والألوان والأصوات..."[3]

ومن هذا يصح أن نقول: إنّ خبراتنا الحدسية محضُ خبرات ومعارف تعبيرية، مستقلّة ومتميّزة عن الوظيفة الفكرية، وتنأى أن تختزل في التحديدات التّجريبية كما أنّها تتماهى عن الواقع وتجاوز باستمرار العوائق الزّمكانية، إنّها "متميّزة كصورة لما يكون مادّة للحس أو المعاناة، وهذه الصورة هي التّعبير. إنّ الحدس هو التعبير ولا شيء إلا التعبير."[4]

وبما أنّ الحدس هو نتاج الرّوح ومن أبرز نشاطاتها التي تتم في نطاقها الخفي بعيدًا عن الواقع المادّي الحسّي، قرّر (كروتشه) فصل الأثر الفنّي عن صورته المادية. لكن لا يمكننا لأي سبب كان إغفال دور الجانب الفيزيقي المادّي للفن، لكن ليس على حساب الجانب الفكري الذي يتم على مستوى الوعي والرّوح، "فالفن رؤيا وحدس –حسب (كروتشه)– والفنّان يقدّم صور خيالية والمتذوق يقوم بإعادة تكوين هذه الصورة في وعيه."[5]

تلك إلمامة مقتضبة لأهم ملامح لفلسفة (كروتشه) الجمالية المعاصرة التي سادت فجر القرن العشرين، وكانت من أهم الروافد والمرجعيات التي نهل منها النّقد الجديد، واقترب منها بل وتقاطع معها في كثير من المبادئ.

3– أثر فلسفة الجمال (الكروتشية) في النّقد الجديد:

من المناسب أن نوضّح أنّه لم يكن من قبيل المصادفة أن يؤسس النّقد الجديد معالمه النقدية والجمالية بهذا القدر من النضوج والاستقرار، بل إنّ ذلك راجع لتأثّره بالفلسفة الجمالية –في بعض جوانبها– لاسيما جمالية (كروتشه –Croce) المثالية الحدسية، فبإمكاننا القول؛ إنّ مدرسة النقد الجديد

والفلسفة الجمالية تتقاطعان في كثير من الأمور الواضحة التي تسعى إلى إقرار مبادئ جمالية تخدم التّجربة النّقدية في معالجة وفحص الأثر الإبداعي، ويكمن أثر المذهب الجمالي (الكروتشي) في النقد الجديد من خلال المبادئ الاستطيقية الموالية:

أ- مبدأ استقلالية الصّنيع الفنّي:

إنّ من جملة الأسس والمقولات الجمالية التي روّج لها (إليوت) والنّقاد الجدد "**مبدأ استقلالية الأدب**" عن حياة صاحبه وقطع الصلة بينه وبين الغايات الخارجية يقول (إليوت): "إننا لو عرفنا حياته (يقصد شكسبير) ما تتسع له مكتبة بأكملها، لما ساعدنا ذلك على فهم شعره، وإدراك قيمته، مثلما ساعدنا على هذا الفهم دراسة أسلوبه الفني وعقله الخلاق [...] فعندما نقرأ قصيدة أو قصة ننسى كل ما هو خارج عنها، أفلا ننسى أيضًا الشّاعر أو الكاتب الذي كتبها؟ فتصبح هي الحقيقة الوحيدة الكائنة التي تتضاءل إلى جانبها جميع الحقائق الأخرى حتّى حقيقة الكاتب الذي كتبها."[6]

فالعمل الأدبي لا يمكن إلا أن يكون صورة نفسه وغاية في ذاته غير ملزم بالبرهنة عن غاية أو قضية ما، وهذا ما ذهب إليه النّاقد (كلينث بروكس. C.Brooks) أحد أعلام النّقد الجديد، فهو يرفض "استخدام الشعر لأي هدف غير ذاته سواءً أكان الهدف تاريخيًّا أم أخلاقيًّا إذ يرى أنّه إذا كان الشعر جديرًا بأن يدرس أساسًا فإنّه جديرٌ بأن يدرس كشعر."[7]

فالقصيدة بما هي كيان مستقل، لها عالمها الخاص وظروفها الخاصّة قد لا تتوافق ورؤيتها للعالم الخارجي، ورؤية الشّاعر نفسه، فليس ما يعيشه الشّاعر يواءم ضرورةً منطق القصيدة، وهذا ما أكّده (إليوت) ونصّ عليه في مقدمة كتابه "الغابة المقدّسة".

فدعوة (إليوت) والنقاد الجدد عمومًا إلى إبعاد القطعة الأدبية عن السياقات الخارجية تقترب إلى حدّ كبير مما أقرّه (كروتشه) مسبقًا عن فكرة استقلالية الفن "فنظرية (كروتشه) في استقلالية الفن تقوم في الحقيقة على مذهبه الفلسفي العام في تحديد لحظات الفكر الأربع، أو المراحل الأربع للنشاط الرّوحي؛ هذه اللحظات هي الفن والعلم والاقتصاد والأخلاق، ولأنّ الفن هو أولى هذه المراحل؛ فهو لا يستند على أي مرحلة أخرى لأنّه هو القاعدة، في حين تستند اللحظات الثّلاث الأخرى عليه، وبالتّالي فالفن يتميّز باستقلالية تامّة وحقيقية."[8] له مجاله الخاص المستقل عن مجال المنفعة واللذة وغيرهما.

إذًا فحين نتحدّث عن استطيقا الفن لدى (كروتشه) فإننا نستبعد جميع الآراء والمذاهب التي يرى (كروتشه) أنّها لا تتفق ومذهبه الخاص "إنّ المذاهب التي تنادي بوجوب أن يوجّه الفن النّاس إلى الخير،

ويبث فيهم كراهية الشر، وينشر فيهم المثل العليا؛ إنّما هي تطالب الفن بوظيفة ليس له ولا يستطيع أن يقون الفن بها أكثر مما تقوم بها الهندسة وبذلك يؤكّد (كروتشه) أنّ للفن مجاله الخاص به، المستقل عن مجال الأخلاق ومجال اللعب أو اللذة."[9]

ب- وحدة الأثر الفنّي/التحام الشكل بالمضمون:

وفي نقد (إليوت) والنقاد الجدد نظرة أخرى عميقة هي قضية **الشكل والمضمون** التي ترتبّت عن فهمهم العميق للمعادل الموضوعي، وذلك باستحالة فصل الفكرة أو التجربة عن معناها في القصيدة يقول (آلن تيت A. Tate 1899-1979م) في هذا الشأن: "إنّ الفكرة كلمة لا معنى لها فليس هناك شيء اسمه الفكرة بدون القصيدة، ومرّة أخرى أقول: إنّ الفكرة لا تسبق قطّ القصيدة، أو تصنعها [...] لأنّ القصيدة هي التي تصنع الفكرة وتخلقها."[10]

تبعًا لهذه الرؤية يتأكد أنّ النّقاد الجدد ينظرون إلى القصيدة أو العمل الفني ككيان متكامل ومتجانس يتصّل شكله بضمومنه في وثاقة وشدّة، ولا سبيل للفصل بينهما، إذ أبوا أن "يتمّ الفصل بين شكل القصيدة ومضمونها، لأنّ فكرة تقدير الشكل بدون المضمون أو تقدير المضمون مع تجاهل الشّكل وَهم، إذ لو تجاهلنا مضمون القصيدة فإننا نخفق في تقدير قيمة الشكل، وإن تجاهلنا الشكل فإننا قد لا نفهم المضمون، لأنّ معنى القصيدة يوجد في كلمات القصيدة، وفي هذه الكلمات فقط."[11] ولهذا فإنّه من العبث واللاّجدوى الفصل بين أهم كيانين تتألف منهما القصيدة، فبتلاحم كل منهما يتحقق كمالها وبانسجامهما تتآلف مشاعر الشّاعر وأفكاره مع قالب القصيدة، وينصهر المجرّد في المحسوس، وبالتّالي؛ فإنّ أي محاولة للفصل -عند هؤلاء- بين الشّكل والمضمون هي محاولة اغتيال النّص في حدّ ذاته.

ولطالما ردّد (إليوت) بنغمة صارمة ضرورة التحام الشكل بمضمونه من أجل تحقيق البناء الموحّد للعمل الفنّي، فقد نبذ (إليوت) فكرة الفصل بين قطبي هذه الثنائية، على أساس أنه فصلٌ ساذج يجزّئ التجربة الشّعرية ويصيّرها عقيمًا، وتتحد هذه الفكرة بما ذهب إليه (كروتشه) "ففي نظامه، الذي هو مبني على رؤية للوجود ككل واحد، لا يفصل بين الحالة الذهنية والتعبير اللغوي إذ ينفي (كروتشه) بصفة مطّردة قيمة كل التّصنيفات الأسلوبية والبلاغية والتمييز بين الأسلوب والشّكل، وبين الشكل والمحتوى، وفي النّهاية بين التّعبير والإدراك البديهي."[12]

إنّ أصل الفن -وفقه- "يكمن في تشكيل الصّور، والجمال هو التّشكيل الذّهني للصور التي تتضمّن ماهية الشّيء أو جوهره، ففي علاقة المضمون بالصورة؛ يرى أنّ الواقعة الفنيّة هي صورة، وأنّ

الحدس هو معرفة وأنّنا لا يمكن أن نجرّد عالم الفن من التّصور كمضمون له، وعلى هذا فالفن هو معرفة وصورة."[13] ولهذا نأى الطّرفان؛ (النقد الجديد وفلسفة (كروتشه) الجمالية) عن جميع الآراء والتّصنيفات التي تقوم على أساس المفاضلة بين شكل ومحتوى العمل الأدبي، إذ لا يمكن النّظر إلى هذين العنصرين على أنّهما خيطان متمايزان عن بعضهما، هذا وقد ركّز الاتجاهان اهتمامها وحرصهما البالغ على توضيح علاقة القطبين (الشكل والمضمون) ببعضهما.

وهكذا نجد أنّ موضوع وحدة العمل الفنّي كان من بين المواضيع التي تواشج فيها النّقد الجديد بالجمالية الكروتشية، من حيث استحالة تجزئة هذا العمل وفصله عن عناصره المكونة له، فهو كل متكامل الأطراف، وكل عبارة هي عبارة وحيدة، والنشاط التعبيري هو مزج الانطباعات في كلٍّ عضوي، وهذا ما عناه النّاس أبدًا بقولهم أنّ على الأثر الفنّي أن يتّصف بالوحدة أو الوحدة في التّعدّد، فالعبارة تركيب الملوّن المتعدّد في الواحد، والنّتيجة من هذا أنّنا لو ننزع من القصيدة شاعرها، إيقاعها ونظمها وكلماتها لا يبقى كما يظن البعض الفكرَ الشعري، لا يبقى شيئًا [...] القصيدة تولد بكلماتها ونظمها وصخبها.[14]

ج- المعادل الموضوعي:

ودعمًا للاتجاه الموضوعي الذي يعبّر عن حِيدة الشّاعر، وينص على فصل العاطفة عن الشّعر، أي إيجاد بديل ينقل للقارئ عاطفة الشّاعر بعيدًا عن المباشرة فبرزت فكرة "**المعادل الموضوعي**" لدى (إليوت) في مقاله "هملت ومشكلاته" والذي يكون بمثابة وسيط يسعى إلى تمرير الأحاسيس والأفكار التي تجيش في خلد الشّاعر من غير ضرورة أن يكون هو في حدّ ذاته محور القصيدة، أو أن تكون تجربة أو حادثة مرّت به أو عايشها في الواقع، وعلى إثر ذلك "فإنّ الطريقة الوحيدة للتعبير عن العاطفة في قالب فني إنما تكون بإيجاد "معادل موضوعي" لها، و بعبارة أخرى؛ مجموعة من الموضوعات أو موقف أو سلسلة من الأحداث، تشكل وعاءً لهذا العاطفة الخاصة، بحيث تنفجر هذه العاطفة في الحال، عندما تقدّم الأحداث الخارجية موضوعة في تجربة حسية."[15] إنّ تمكّن الفنّان من اختزال جميع العواطف والأفكار والأمزجة، ونقلها بطريقة غير مباشرة إلى عقل ووجدان القارئ، وصوغها خفية في قالب أو معادل فنّي بديع، فإنّ ذلك ينمّ عن قدرة فنيّة فذّة وناضجة تستطيع جعل الأثر الفنّي ينتقل من مجرّد التعبير عن الذّات إلى مرحلة أنضج وهي مرحلة الخلق والابتكار، التي تحتاج إلى مقدرة خاصة ليست في متناول كل من يكتب أدبًا.[16]

ويمكن أن يتماهى المعادل الموضوعي في شكل "صور شعرية ورموز، من شأنها إثارة عواطف القرّاء من خلال مشاعر الشّاعر، يعترضها ويزيّنها، وهذا يشمل صور الطّبيعة التي يلجأ إليها الشاعر في اختيار الصور الشّعرية، ليس فقط بجعل الأفكار المجرّدة والحسية ملموسة، ولكن لتجنّب التعبير عن عواطفه ومشاعره الخاصّة بشكل مباشر."[17]

وقد عكس هذا المبدأ محاولة (إليوت) نسف أحد مرتكزات الإرث الرومانسي، الذي يؤمن أن لا قيمة ولا صدق للعمل الفنّي إن لم يستهدف التعبير عن شخصية الكاتب وتجاربه، بل إنّ قيمة المنجز الإبداعي تقاس بما تضمّنه من مواهب وقدرات فنيّة، وإنها تنبع من ذاته ولذاته، كما أنّها لا تحصل –البتّة– خارجَ تخومه، لذلك يذهب (إليوت) إلى أنّه "ينبغي على الشاعر أن يعثر على هذا المعادل الموضوعي لتجربته الشخصية، وذلك ليكسبها الشمول والموضوعية، ويضمن صدق تجربته بتنحية ذاته عنها."[18]

ويبرّر النّقاد الجدد موقفهم من تنحية الذّات أو الشخصية ومنعها من الانخراط في التجربة بأنّ ذلك "يحجب رؤية أطراف التجربة من جميع زواياها، وأن ملاحظتها من الخارج أدعى لوضوح الرؤية وشمولها، وأن الإحساس بالذّات غالبًا ما يؤدّي إلى تزييف الموقف فلا نراه على حقيقته وسبب آخر هو أن إلف الإنسان للشيء يقلل من قدرته على ملاحظته ملاحظة دقيقة، ولكن هذه الملاحظة الدقيقة لذلك الشيء لا تستعصي على من لم يألفه."[19] خاصة؛ إذا كان هذا الإلف ناتجًا عن تشابه المواقف والتّجارب المعيشة.

إذًا؛ بإمكاننا أن نفهم أنّ؛ مما يوضّح ارتباط النّقد الجديد بجمالية (كروتشه) تناوله لقضية المعادل الموضوعي، تلك الصور والرموز والمواقف والأحداث التي تشكّل عناصر نظام القصيدة/ النّص، والتي يستخدمها الشّاعر أيضًا مفاتيح للتّأثير في ذات المتلقي، باعتبارها منافذ تربط عاطفة الشّاعر بوجدان المتلقي ومنه يتشكّل الانفعال المرجو من الأثر الفني، وهذا ما عبّر عنه (كروتشه) في قوله: "... إنّ الفنّان إنّما يقدّم صورةً أو خيالاً أو شكلاً وهميًّا، ومن هنا فإنّ كل من يتذوّق الفن، إنّما يدور طرفه إلى النّقطة التي دلّه عليها الفنّان، وينظر من النّافذة التي هيّأها له، فإذا به يعيد تكوين هذه الصورة في نفسه."[20]

ومنه القول بأنّ؛ الفنّان يهيّئ للقارئ معبرًا وهميًّا افتراضيًّا يبثّ من خلاله رؤاه و يمرّر منه رسالاته لاستفزاز انفعاله، وهذا يلخّص طبيعة اشتغال المعادل الموضوعي؛ البحثَ عن شكل من أشكال الصلة الحميمة بين المؤلّف والمتلقي، عبر جملة من العناصر الفنية الموحية.

4- خاتمة:

صفوة ما تقدّم؛ إنّ أهم ما يمكن رصده من نتائج مترتبة عن هذه الدّعامة النّظرية في بحث أثر فلسفة (كروتشه) الجمالية في النّقد الجديد:

- شكّلت فلسفة (بيندتو كروتشه) الجمالية أبعد الأثر في دعم الوعي الجمالي العام، ومَأْثَرًا هامًّا يضاف إلى مجرى التّفكير والذّوق الإنساني برمّته.
- تتأسس فلسفة الجمال عند (كروتشه) من افتراض مثالي يقضي بتعلق جميع خبراتنا الحدسية والمعرفية بالروح.
- إنّ الفن والحدس في نظرية (كروتشه) الجمالية صنوان لا تعارض بينهما.
- يدين النقد الجديد لفلسفة (كروتشه) في الجمال الفنّي نضوجه واستقراره، وذلك أمر صحي ودأب جميع الاتجاهات النّقدية التي سبقت أو تلت مدرسة النّقد الجديد، مزيةٌ تضاف إلى دعم وتطوّر النّظرية النقدية العامة.
- إنّ فصل الصنيع الفنّي عن محيطه الفيزيقي، والنّظر إليه كلاًّ متجانسًا واحد من أهم المبادئ التي وثّقت تضايف هذين الاتجاهين.
- كانت فكرة المعادل الموضوعي في النّقد الجديد انعكاسًا لآراء (كروتشه) في الفن من منطلق أنّ ينبغي على الفنان اجتراح وسيط وهمي يمرّر عبره تلك العواطف والأمزجة، عن طريق اللغة أو اللون أو الصوت من أجل إحداث التفاعل بين الأثر الفنّي وجمهور المتذوقين.
- أخيرًا: إنَّ الحقلين (فلسفة كروتشه الجمالية) و(مدرسة النقد الجديد) يتّجهان صوب أهداف جمالية متشابهة مع الاحتفاظ بسمة الاختلاف الجوهرية التي تميّزهما.

هوامش:

[1] ينظر: إرنست كاسيرر، فلسفة التنوير، تر: إبراهيم أبو هشهش، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، ط1، 2018، ص 95.

*فيلسوف مثالي ومؤرّخ وسياسي إيطالي (1866- 1952) درس (كروتشه) القانون في جامعة روما، لكنه ما لبث أن تركها، واهتم بدراسة التّأريخ واللغة والثقافة، ثمّ توجه اهتمامه لدراسة الاقتصاد والسياسة، والأفكار الاشتراكية والماركسية، وفي بداية القرن العشرين بدأ (كروتشه) بوضع الخطوط العريضة لأفكاره الفلسفية العامّة إلى جانب مشاركته في الحياة

السياسية في فترة تميّزت بالاضطراب وشهدت حربين عالميتين، وفي سنة 1902، أسس مجلته الشهيرة "La Critica" التي استمرت في الصدور بغير انقطاع حتى عام 1943. ينظر: فاتنة حمدي، فلسفة الفن عند كروتشه، مجلة آفاق عربية، بغداد، العدد 1، جانفي، 1988، ص 92.

[2] ينظر: أميرة حلمي مطر، فلسفة الجمال (أعلامها ومذاهبها)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، (د ط)، (د ت)، ص 229.

[3] ينظر: أميرة حلمي مطر، المرجع نفسه، ص 231.

[4] أميرة حلمي مطر، المرجع نفسه، ص 232.

[5] أميرة حلمي مطر، المرجع نفسه، ص 233.

[6] محمّد غنيمي هلال، في النقد التطبيقي المقارن، دار نهضة مصر، القاهرة، (د ط)، 1975، ص 130.

[7] صالح هويدي، النقد الأدبي الحديث (مناهجه وقضاياه)، (د،ن) 2007، ص 182.

[8] حسن دواس، أثر النقد الأنجلو-أمريكي الجديد في النّقد العربي المعاصر، رسالة دكتوراه، تخصص: نقد معاصر، إش: يوسف وغليسي، قسم الآداب واللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2016، ص 26.

[9] أميرة حلمي مطر، فلسفة الجمال (أعلامها ومذاهبها)، ص 234.

[10] صالح هويدي، النقد الأدبي الحديث (مناهجه وقضاياه)، ص 183-184.

[11] هاني إسماعيل رمضان، نظرية الحداثة الشعرية بين صلاح عبد الصبور وت.س. إليوت، دار المبادرة، عمان، ط1، 2019، ص107.

[12] رينيه ويليك- أوستن وارن، نظرية الأدب، تر: عادل سلامة، دار المريخ للنشر، الرياض، (د ط)، 1991، ص 251.

[13] عبد الفتاح رواس قلعه جي، مدخل إلى علم الجمال الإسلامي، دار قتيبة للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ط1، 1991، ص 11.

[14] ينظر: حسن دواس، أثر النقد الأنجلو-أمريكي الجديد في النّقد العربي المعاصر ، ص 26.

[15] محمود الربيعي، في نقد الشعر، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، (د ط)، (د ت)، ص157.

[16] ينظر: محمّد زكي العشماوي، فلسفة الجمال في الفكر المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1980، ص46.

[17] شاكر لعيبي، شعريات وجماليات الصورة، مجلة الحوزة الشعرية، دار الحوزة الشعرية للنشر، بغداد، العدد5، 2018، ص 13.

[18] جهاد المجالي، دراسات في الإبداع الفني في الشعر: رؤى النقاد العرب في ضوء علم النفس الأدبي والنقد الحديث، دار اليازوري، عمان، ط1، 2008، ص 144.

[19] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[20] بنديتو كروتشه، المجمل في فلسفة الفن، ترو تق: سامي الدروبي، المركز الثقافي العربي، ط1، 2009، ص 29.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 725 - 742 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

أزمة تلقي الخطاب اللّسانيّ في الثقافة اللّغويّة العربيّة عند عبد السلام المسدّي

The Crisis of Receiving Linguistic Speech in the Arabic Linguistic Culture by Abdul Salam al- Masdi

تهامي بلعقون*، د.مراد قفي

Touhami Belaggoune[1], Mourad Gouffi[2]

جامعة محمّد بوضياف –المسيلة/ الجزائر

Univercity Mouhamed Boudiaf of M'sila -Algeria.

touhami.belaggoune@univ-msila.dz[1] Mourad.gouffi@univ-msila.dz[2]

تاريخ الإرسال:2020/11/08.	تاريخ القبول:2021/04/11	تاريخ النشر :2021/09/02

ملخص البحث

يعتبر عبد السلام المسدي رائدا من رواد اللّسانيات العربيّة الحديثة؛ فقد تمكّن من علوم اللّغات الأوروبية ودرس مناهجها وأفكارها وغاص في خصائصها، فكان هدفه الارتقاء بالدّرس اللّغوي العربيّ إلى مصاف العلوم اللّغوية العالميّة، وكذا معرفة الأسباب التي جعلته يتخلّف عن ملاحقة العلوم الغربية، وقد عبّر عنها بمفهوم العقبات أو العوائق التي حالت دون تطوّره، فالمسدي مؤمن بضرورة تخطّي العقبات والإشكالات لمواكبة الانتقال اللّغوي وتلقّي علوم اللّسان الحديثة ضمن عصر يسوده التطوّر والتقدّم، وقد اعتمد على منهج قوامه إعادة قراءة التراث العربي واستنطاقه ضمن مقولات اللّسانيات الحديثة.

الكلمات المفتاح : لسانيات، تلقّي، عقبات، أزمة، عبد السلام المسدي.

Abstract :

Abdul Salam Al-Masdi is regarded as one of the leading pioneers of Arab modern linguistics. He mastered European languages sciences, studied its methods and ideas, and equally fathomed out its characteristics. Certainly, his objective was to raise the Arab linguistic study to the ranks of the global linguistic sciences, as well as to find out the reasons that made it fall behind the Western sciences. He justified this retardation by a set of hindrances that precluded the development of the Arab linguistic study. Al-Masdi strongly believed in the necessity of transcending the obstacles and problematics in order to keep pace with the linguistic transition and to receive modern linguistic sciences amid an age overwhelmed by advance and progress. In so doing, he made recourse to a method premised on re-reading and

* تهامي بلعقون، belaggoune.touhami2020@gmail.com

interrogating the Arab Turath (heritage) within the requirements of modern linguistics.

Keywords: Linguistics, receipt, obstacle, crisis, Abdul Salam al- Masdi.

أوّلاً–تقديم:

استطاعت اللّسانيّات منذ ظهورها عند الغرب أن تغدوَ الأساس الأوّل لنظريّة المعرفة، حيث دخلت ـ بفضل منهجها العلميّ الدّقيق ـ كلّ ميادين العلم والمعرفة الإنسانية، وأصبح من غير الممكن أن نتحدّث عن أمرٍ من أمور المعرفة، إلاّ ونرى للّسانيّات فيه الفضل الأكبر؛ سواء في التوجيه أو المنهج، أو في الموضوع وتوليد الأفكار، وبسبب مكانتها تهافتَت العلوم بتعدّد توجّهاتها عليها، تَستلْهم منها المنهج لتدعيم مواقفها وتَحسينِ نتائجها.

أمّا في الثقّافة العربيّة، فالمتتبّع لِما هو سائد في الكتابات الأدبيّة واللّغويّة العربيّة؛ يُلاحِظ إقبالاً متزايداً على اللّسانيّات وفروعها، غير أنّ هذا الاهتمام لا يمكنه أنْ يُخفيَ حقيقة بارزةً مفادها، أنّ الدّرس اللّسانيّ العربيّ لم يُعطِ بعدُ ما كان متوقعاً منه، على نحو ما حدث في الثقّافة الغربيّة فاللّسانيّات في عموم ثقافتنا ظلّت ذلك المجهول الذي يثير فينا الشكوك، فهذا العلم وعلى الرّغم من مرور أكثر من نصف قرنٍ على دخوله إلى ثقّافتنا؛ يُوصَفُ بأنّه علمٌ لم يبرح مكانه، كون الخطاب اللّسانيّ العربيّ الحديث بتصوّر شامل يُرى بأنّه مقسّم إلى ثلاثة أصناف من الباحثين والمهتمّين، ولكلّ منهم اتّجاهه وقناعته، فالصّنف الأول محافظ على أصوله اللّغوية يرى كلّ محاولة تحديث أو تيسير تعتبر خطرا على تاريخ الأمّة اللّغوي؛ وصنف ثانٍ مجدّد قد أبهرته المناهج الغربية الحديثة فرأى فيها الدّقة والعلمية، فحاول من خلال معايير النّظريات الغربيّة صياغة نظريّة لغويّة عربيّة، وصنف ثالث يتّخذ موقفا توفيقيّا، يحاول المزج بين القديم والحديث، فلا هو متعصّب ولا هو مندفع.

هذا الزخم المعرفيّ أدّى إلى القول بوجود أزمةً في تلقّي هذا العلم ضمنَ ثقّافتنا العربيّة، وكان سببا في ظهور نمط مُستَحدَث من الكتابات اللّسانيّة، يهدف إلى تقييم الكتابة اللّسانيّة العربيّة وتقويمها، وكذا محاولة تقصّي أسباب تردّي وضع اللّسانيات في ثقافتنا اللّغويّة العربيّة، وقد تولّى الكتابة في هذا النّمط عددٌ من النّقاد واللّسانيّين العرب، على غرار اللّسانيّ (الفاسي الفهريّ) و(مازن الوعر) و(عبد السلام المسدّي)، وقد حاول المسدّي تشخيص الضعف الذي أصاب الخطاب اللّسانيّ العربيّ من خلال مجموعة من المؤلّفات تصبّ في هذا المجال، ومنها كتاب (**اللّسانيّات وأسسها المعرفيّة**) الذي أفرد فيه فصلا كاملا

تحدّث فيه عن عقبات البحث اللّسانيّ العربيّ، فالمسدي قدّم تشخيصا علميّا لإشكاليّة تلقي اللّسانيات في الثقافة العربية، ومن هنا نتساءل: ما حقيقة الأزمة اللّسانيّة العربيّة؟ وكيف قيّم المسدّي حصيلة اللّسانيّات العربيّة؟ وما الأسس التي انطلق منها؟

ثانياً– تلقّي الخطاب اللّسانيّ في الثقافة العربية: استقطبت اللّسانيات الكثير من العقول العربية واستطاعت الوصول إلى الفكر العربي الحديث والمعاصر، فاستُقبلت بوعي واستيعاب كبيرَيْن من قِبل الباحثين والمفكّرين، الذين جهّزوا الأرضية المناسبة لنموّ وتطوّر هذا العلم الحديث، فبرزت اللّسانيات كاتّجاه حديث بين علوم اللّغة القديمة وحاولوا نشرها كثقافة لغويّة حديثة، ومن هذا المنطلق قُسِّم الدّرس اللّسانيّ العربيّ زمنياً إلى مرحلتين اثنتين حيث يقول (أحمد قدور): "ويمكن للدّارس أن يتبيّن أنّ واقع اللّسانيات عندنا مرحلتان، امتدّت الأولى من صدور كتاب (على عبد الواحد وافي)علم اللغة مطلع الأربعينيات إلى بدء عقد السبعينات، على حين أنّ المرحلة الثانية بدأت مع السنوات الأولى من السبعينات ولا تزال مستمرة إلى أيامنا هذه [1]" وهذا التّقسيم لا ينفرد به هذا الباحث لوحده؛ فهناك من يشاطره الرأي في ذلك ويتعلّق الأمر بما أوردته (فاطمة الهاشمي البكوش) بقولها: "واللّسانيات العربية عموماً، تصنّف اليوم في حركتين أو نشاطين مختلفين منهجياً هما: نشاط لسانيّ بنيويّ وصفيّ ظهر في مصر تحديداً على شكل جهود فرديّة بعيدة عن نشاط المؤسّسات اللّغويّة القائمة التي رفضت تبنّي هذه الجهود أو الاضطلاع بها وإنشاء وضع لسانيّ من خلالها، ونشاط لسانيّ نشأ في إطار اللّسانيّات التّوليديّة ويتّجه نحو الفكر اللّغويّ التفسيريّ[2]" فقد اختارت الباحثة الاتّجاه بالدّراسة نحو النّشاط اللّسانيّ المبكّر، وهو عمل–في نظرها– لم ينشغل به البحث اللّغويّ المعاصر واستثنت من ذلك بعض الدّراسات والأبحاث، واعتبرتْ أنّ العديد من اللّسانيّين وقعوا في خلط منهجيّ واضح "حين افترضوا أنّ اللّسانيات العربية ترتدّ إلى القرن التاسع عشر(19) وهو بذلك يُدخل في اللّسانيات العربية كلّ البحوث التي تبنّت المنهج التطوّريّ، والفيلولوجيّ، والتأريخيّ، وهو يفترض أنّ اللّسانيات العربية مرّت بأربع مراحل: لسانيّات تطوريّة، ولسانيّات تاريخيّة، ولسانيّات بنيويّة ولسانيّات توليديّة[3]" وهي بالفعل المراحل التي مرّ بها النّشاط اللّسانيّ العربيّ.

ثالثاً–حصيلة الخطاب اللّسانيّ العربيّ: سُئل العديد من الباحثين العرب المبرّزين في مجال الأبحاث اللّغويّة، عن تقويمهم لحصيلة البحث اللّسانيّ في الثقافة العربيّة[4]، بعد مرور أكثر من نصف قرن على الممارسة اللّسانيّة العامّة في الثقافة العربيّة في صيغته الحديثة؛ فكانت إجاباتهم متباينة ولكنّها تكاد تُجمِع على

حقيقة مفادها، أنّ اللّسانيات **العربيّة تشكو وضعاً رهيباً ومأساوياً**، بل أدّى الأمر بالكثير منهم إلى القول بوجود إشكالية في تلقّيها، أو تخلّف في اللّحاق بالتّطور الهائل للأبحاث اللّغويّة الغربيّة؛ فاللّسانيات في العالم العربيّ لا تزال حسب رأي منذر عيّاشي "ذلك المجهول الذي يثير فينا ريبة وشكّا وتوجّسا وخوفا، أكثر ممّا يثير فينا نزعة- ولو فضوليّة- لمعرفة موقعنا من واقع الثقافة، والعلم والمعرفة في العالم[5]" لأنّها بقيت حبيسة نفسها، ولم تنفتح على العلوم والمجالات الأخرى، كما هو حال اللّسانيات في الثقّافة الغربيّة، ويضاف إلى ذلك عدم اهتمام اللّسانيين العرب -في كثير من الأحيان- بالتحدّيات المعاصرة التي تعدّ من صميم البحث اللّسانيّ، فشملت أزمة اللّسانيات عند العرب المجالات "النّظرية والمنهج والموضوعات البحثيّة، والجوانب المؤسّسيّة المتّصلة بأقسام تدريس اللّسانيّات وبالأستاذ وبتدريب الطلّاب، كما نجد أنّ العلم لا يزال هامشيّاً، مقارنة مع العلوم الانسانيّة والاجتماعيّة الأخرى بالرّغم من الازدياد المطّرد للمتخصّصين فيه، وبالرغم من الأهميّة المركزيّة لموضوعه، اللغة والمجتمع[6]" فهذا العلم لم يحظَ بعدُ بالأهميّة التي حظي بها عند الغرب، إضافة إلى هذا الطّرح وتمكينا له يرى حافظ اسماعيلي علوي بأنّ ما يميّز اللّسانيّات في ثقافتنا أنّها "تكرّر الأسئلة نفسها، وتطرح القضايا نفسها وما زالت بعض أبجديّات هذا العلم مغلوطة أو شبه مجهولة في سوق التداول، وهذا يجعل الحصيلة ضعيفة مقارنة بما يُنجز في الغرب، إنّها ما تزال في طور الاستهلاك الثقافيّ والمعرفيّ، وما يزال الإنشاء والإنتاج اللّسانيّ لا يغادر منزلة المقدّمات والكتب التّمهيدية[7]".

رابعاً-أزمة[8] الخطاب اللّسانيّ العربيّ: يستهلّ مصطفى غلفان كلامه عن أزمة اللّسانيات العربيّة بجملة من الأسئلة من قبيل: "إذا كانت ثمة أزمة لسانيّات فما طبيعتها؟ وما هي سماتها؟ وما مظاهرها؟ وماهو تأثيرها على الدّرس اللّسانيّ العربيّ الحديث؟"[9] وهي في الحقيقة أسئلة جوهريّة ودقيقة توصل إلى التقصّي الصحيح لمفهوم الأزمة اللّسانيّة العربيّة، خصوصا إذا كان مرتكزها الانطلاق من حقيقة موضوعيّة، "تتمثل في كوْن الدّرس اللّسانيّ العربيّ لم يُعطِ بعدُ ما كان متوقعا منه على غرار ما حدث في ثقافات أخرى، بالرغم من أنّ المدّة التي مرّت حتى الآن على دخول اللّسانيات إلى الثقافة العربية"[10] فالعديد من الكتابات اللّسانيّة في الوطن العربيّ أشارت إلى وجود الأزمة[11]، وحاولت اقتراح بدائل لواقع البحث اللّغوي العربيّ، وبالرّغم من ريادة أبحاثها؛ إلاّ أنّ بعض هذه الأعمال ظلّ بعيدا عن الهدف المنشود... لأسباب منها الافتقار إلى البعد النظري والمنهجيّ...وعدم دمجها إشكال اللّسانيّات في إطار وضعيّة العلوم الإنسانيّة في الوطن العربيّ[12] فمصطلح الأزمة في اللّسانيات العربيّة له خصوصياته كونه يختلف عن الأزمة في النّظريات العلميّة، فأزمة

اللّسانيّات هي أزمة تلقٍّ، وليست أزمة تراكم وتطوّر، وهي أزمة ترتبط بالعوائق والصعوبات والإشكالات التي أدّت بقاء الخطاب اللّسانيّ العربيّ حبيس الحدود الجغرافية والإقليمية.

وما يمكن استنتاجه بناءً على الملاحظات السّابقة "وجود اختلاف بين وضع اللّسانيّات في الثقّافة العربية، وبين مفهوم الأزمة في النّظريات العلميّة، فعدم الوصول إلى أزمة صريحة يقتضي وجود إشكالات تحول دون تلقي هذا العلم، وحتى إن صحّ الحديث عن أزمة فإنّ إدراك حقيقتها لا يمكن أن يكون إلاّ بجعلها أزمة انطلاق لا أزمة نمو"[13] فالخطاب اللّساني العربيّ يعاني أزمة انطلاق وتلقٍّ، ذلك أنّ الثقافة اللّغويّة العربيّة لم تستطع فهم هذا العلم ولا تطبيقه على البحوث اللّغويّة العربيّة، ممّا أوقع اللّسانيّات العربيّة في أزمة حقيقيّة سبّبتها عوامل عدّة وظروفٌ شتّى سنأتي على بيانها في العنصر الموالي.

خامساً–أسباب أزمة اللّسانيّات العربيّة: لقد توصّلنا في العنصر السابق إلى القول بوجود أزمة في تلقّي اللّسانيّات في الثقّافة العربيّة، وإنّ المنطق يقتضي توضيح الأسباب والعوامل التي أدّت إليها، وقد اجتهد كثيرٌ من الدّارسين والباحثين في تحديدها ضمن عدّة نقاط سنذكر أهمّها:

1–اللّسانيّون وأزمة اللسانيّات: لا يختلف جمهورُ الباحثين بأنّ البحث اللّسانيّ في الثقّافة العربية يعيش واقعاً متردّياً ومأساويّاً، والقسمة العقليّة تقتضي أن يُسهم اللّسانيّون العرب في إيجاد الحلول المناسبة لهذا الواقع "ورغم ذلك لا يأبه اللّسانيّون العرب لهذا الوضع، وكأنّ الأمر لا يعنيهم من قريب أو بعيد، إنّ وضعاً من هذا القبيل أساء إلى اللّسانيّات، وإلى اللّسانيّين أنفسهم، حيث فسح المجال لتداول الكثير من المغالطات في الساحة اللّسانيّة العربيّة "[14] إضافة إلى ذلك يُعدّ الصّراع السّمة الغالبة على العلاقة بين اللّسانيين العرب، "وهو صراع ابتعد في كثير من الأحيان عن حدود اللّياقة، وتجاوز اللّسانيّات إلى التّلاسن، وقد ترتّب عن هذا عزوف اللّسانيّين عن كتابات بعضهم، وحتى وإن حصل نوع من الإقبال أحيانا، فإنّه لا يكون إلاّ بنوايا مبيّته تهدف إلى النّيل من الكاتب ومن قدراته العلميّة والمعرفيّة لاغير."[15] وهذا ما يؤكّد غياب ثقّافة المجموعة اللّسانيّة بين اللّسانيّين العرب، فاللّسانيّون المشارقة لا يقرأون لنظرائهم من المغاربة والعكس كذلك، "فمردّ هذا الوضع إلى أنّ الباحث في اللّسانيّات يكاد يعيش في شبه عزلة عن غيره من الدّارسين، فلا يريد سماع سوى ما يعجبه ويروق له من مريديه وأتباعه المباشرين، أمّا العلاقة مع الآخر...فإنّها غالباً ما تكون غير واضحة، فلا تعاون ولا تشارك ولا تشاور."[16] فتنامى بين اللّسانيين عقدة تفوق، أو نوع من الأستاذية المفرطة والمبالغ فيها لدرجة أنّها أصبحت مَرَضِية "فلم تستطع التنظيمات اللّسانية التي أحدثت في هذا القطر أو ذاك أن تخترق الحدود القُطريّة وتجمع الباحثين العرب

المختلفي الآفاق التصوّرية للنّظر في قضايا تخطيطيّة"[17]. هذا ما ولّد شبه قطيعة نمت بين نخبة من الباحثين والروّاد في اللّسانيّات وبين جمهور الطّلاب والباحثين الشباب، وعدد من المثقّفين الذين لم يصلهم من اللّسانيات إلّا النّزر اليسير، وربّما يعود ذلك أيضا إلى اللّاتواصل القائم بين علومنا وعلمائنا، وإلى عدم اعتبار اللّسانيّات علماً ضروريّاً، بل ومدخلا لتصحيح النّظام الدّاخليّ لعلومنا"[18] إنّ هذه القطيعة ألقت بظلالها على تطوّر البحث اللّسانيّ العربيّ، وأسهمت في تردّي وضعه ويضاف إلى ما سبق، والذي يعدُّ من أهم أسباب الموضوعيّة التي تحول دون استثمار منجزات الدّرس اللّسانيّ في الثقّافة العربيّة بالشّكل المطلوب.

2-أسباب متعلّقة بموضوع الدّراسة: تنقسم العلوم في الغالب، إلى علوم تجريبيّة وعلوم نظريّة، واللّسانيّات بحسب التّقسيم السّابق يغلب عليها الجانب النظريّ "وهذا يصدق على اللّسانيّات النظريّة بالفعل فجانبها الإجرائيّ ليس مقصودا في حدّ ذاته، وليس هو الهدف النّهائيّ الوحيد للنّشاط اللّسانيّ...فالمفاضلة بين الأوصاف البنويّة للّغات الطبيعيّة المبنيّة داخل نماذج لسانيّة في مستويات قوالب لا تقوم على أساس كفايتها الملاحظيّة فقط بل تقوم كذلك على أساس الأبعاد المحوريّة للكفاية، وضمنها الملاحظيّة"[19] فمن خلال القول السابق تظهر الخلفيّة الفلسفيّة بوضوح في الدّرس اللّسانيّ، فمختلف النّظريات والمدارس اللّسانيّة تستند إلى خلفيّة فلسفيّة تبرّر مقولاتها فالاتّجاه البنويّ مثلا بمختلف مدارسه يستند إلى الفلسفة التجريبيّة التي تدرس الظاهرة اللّغويّة كما هي باعتماد المدوّنة أو المتن اللّغويّ، معتمدا في ذلك على الوصفَ، أما الاتّجاه التّوليديّ التحويليّ فهو يستند إلى الفلسفة العقليّة، ولا يهتمّ بما ينتجه المتكلّم بل بما يملكه في عقله، معتمدا على الحدس لكشف ذلك، فاللّسانيّ الذي لا يهتمّ بالخلفيّات الفلسفيّة لكلّ نظريّة لسانيّة، ولا يمكنه الكشف عن التباينات الجوهريّة بين مختلف النّظريات، لا يستطيع بالضرورة فهم هذه النّظريات، ولا الوقوف على كنهها، ولعلّ هذا ما وقع فيه معظم اللّسانيّين العرب، بسبب عدم تتبّعهم للأصولَ الفلسفيّة للنّظريّات اللّسانيّة أو تجاهلم لها في كثير من الأحيان، ما أدّى إلى الفهم الخاطئ للنّظريّات اللّسانيّة، ذلك أنّ معرفة اللّسانيّ بمختلف الفلسفات التي تؤطّر النّظريات اللّسانيّة ليس أمرَ رفاه بل هو واجب، لمواكبة البحث اللّسانيّ العام للمساهمة في إنتاج المعرفة اللّسانيّة.

أ-الموقعة الخاطئة للّسانيّات: ما من معرفة تدخل النّظام المعرفيّ؛ إلّا ويتّخذ لها أصحابها موقعا دقيقا حتى لا تبدو ناشزة عن العلوم المجاورة لها، لأنّ كل معرفة لها بنيتها الخاصّة وكذلك مجموعة العلوم، تشكّل فيما بينها بنية مشتركة، فيقول دي سوسير في هذا الصّدد: " يمكننا إذن أن نتصوّر علما يدرس الإشارات

في كنف الحياة الاجتماعيّة ويشكلّ جزءا من علم النّفس الاجتماعيّ وبالتالي من علم النفس العام[20]" ومن هذا نتساءل هل تبوّأت اللّسانيّات مقعدها ضمن بنية المنظومة المعرفيّة العربيّة؟

أغلب الظنّ أنّ اللّسانيّات في الثقافة العربيّة أُنزلت في غير موقعها، وكان التّعامل معها تعاملا حدسيّا، فوقع الخلط بينها وبين العلوم الأخرى مثل النّحو والصرف والبلاغة وفقه اللّغة، لكون موضوعها يتمحور حول اللّغة، فعمد اللّسانيّون العرب إلى تسمية كلّ نشاط لغويّ(جهودا لسانيّة) قديما كان أو حديثا، ولا شكّ أنّ المنطق العلميّ السويّ يرفض هذه الممارسات التي تصبّ ضمن ما يصطلح عليه بفوضى المصطلح، إذْ لا يمكن تقبّل إطلاق تسمية لسانيّات على الجهود اللغويّة التي ظهرت قبل انبثاق اللّسانيّات بحدّ ذاتها، حتى وإن اشتركت معا في موضوع الدّراسة؛ لأنّ لكل علم منطلقاته وفلسفته وروّاده، فالخلط المنهجيّ الذي وقع فيه اللّسانيون العرب؛كان سببا جوهريّا في تأخير تطوّر البحث اللّغويّ العربيّ.

ب–الجاهزيّة وعدم التّمحيص: يتعامل معظم اللّسانيّين العرب مع نتائج البحث اللّسانيّ الغربيّ دون معرفة بمقدّماتها المنهجيّة، فاللّسانيّات تمّ استيرادها ناضجة دون معرفة بأصولها ولا بمراحل تطوّرها، ما جعل التعامل معها كمسلّمات غير قابلة للنّقاش والمحاورة، وكلّما جدّ جديد يتمّ استيراده جاهزاً، وهذا ما جعل الكتابة اللّسانيّة العربيّة غير منخرطة في البحث اللّسانيّ العالميّ ولا تشارك في إنجازه.

ج–غياب التّحيين والمواكبة: يسير البحث اللّغويّ عند الغربيّين بوتيرة متسارعة، مقارنة بنظيره في العالم العربيّ الذي يعرف تباطؤا كبيرا، فالجامعات الغربيّة تنتج كمّاً هائلا من النّظريّات اللّسانيّة بوتيرة سريعة لا يتمّ تناقله إلى العربيّة، وذلك لضعف حركة التّرجمة إلى العربيّة، فالباحث العربيّ لا يزال يعاني من هذا الأمر، "إنّه يرى كل يوم أمام عينيه سقوط شلالات من الكتب، تحوي على أطروحات جامعيّة دراسات، مناهج، نظريات...وهي مستمرّة متدفقة، لا تكفّ عن الاتّساع، بحيث يقف هنا أيضا حائرا لا يدري ما يختار وما ينتقي، وما يأخذ وما يدع وما يتبع وما يهمل، بالإضافة إلى أنّه مسلح بعقل السّجال أهم صفاته المميزة"[21] فكلّ هذا أدّى إلى عدم القدرة على المواكبة والتّحيين.

ويرتبط هذا الإشكال بالمستوى المعرفيّ لكثير من اللّسانيّين العرب، الذين لا يواكبون ما يطرأ على الدّرس اللّسانيّ من تطوّرات نظريّة هامّة، ويتّضح ذلك مثلا في النّدوة التي عقدتها منظّمة اليونيسكو سنة 1987م حول تطوّر اللّسانيّات في البلدان العربيّة، حيث إنّ كثيرا من اللّسانيّين العرب المشاركين في هذه الندوة لم يتمكنوا من متابعة بعض البحوث اللّسانيّة لا سيما بحوث المغاربة، وللإشارة فإنّ المشاركين في هذه الندوة يعدّون من صفوة اللّغويّين العرب المحدثين وأكثرهم تأليفا، ولعلّ هذا السّبب أدّى بدوره إلى

جمود المقرّرات الجامعيّة في مادة اللّسانيّات وتمركزها على ما قدّمة (دي سوسير) والمدرسة الوظيفيّة، والنماذج الأوليّة من النحو التوليديّ ومعظم الكتب والأبحاث التي يتتلمذ عليها أكثر المتخصّصين الآن "كتبها روّاد الدراسة اللّسانيّة من المصريّين الذين عادوا من البعثة إلى بريطانيا في أواسط الخمسينيّات الميلادية وكان هؤلاء العائدون قد تدربوا على الدّرس اللّسانيّ في إطار المدرسة الوصفيّة التي كانت مزدهرة في تلك الفترة. وبعد أن عادوا كتبوا كتبهم الأولى مستندين إلى خبرتهم التي اكتسبوها هناك، ولم يطوّروا من أنفسهم بل بقوا إلى الآن على ما تعلّموه في الخمسينيّات...ومن هنا فإنّ تخلّف البحث اللّساني سببه عدم مواكبة أولئك الروّاد للتطورات الحثيثة التي بدأت في منتصف الخمسينيّات بقيادة تشومسكي"[22].

سادسا–أزمة اللّسانيّات العربيّة في تصوّر عبد السلام المسدّي: تميّزت أعمال عبد السلام المسدّي بثراء كبير متنوع؛ فلم تقتصر بحوثه على جانب واحد فحسب؛ بل تراه يبحث في كل مناحي اللّغة والمعرفة، فتجده تارة عالما منظرا وتارة أخرى ناقدا محلّلا، ومن بين الأعمال النّقدية التي قدّمها؛ تقييمه لحصيلة الخطاب اللّسانيّ العربيّ، فهو ينطلق في دراسته من أسس علميّة واضحة المعالم، بعيدة عن الأهواء الذاتيّة، وقد ساعده في ذلك اطّلاعه الواسع على اللّسانيات الغربيّة والعربيّة، وقد بيّن موقفه تجاه البحث اللّسانيّ العربيّ في الفصل الأول من كتابه (اللّسانيات وأسسها المعرفيّة) حيث قال: "يلاحظ باستغراب وحيرة تخلّف ركب الفكر العربيّ في حلبة علوم اللّسان، وقد كان يهون أن نبقى مقصّرين في ميدان وضع النّظريات اللّسانيّة وابتكار المناهج الاختباريّة فيها لو أنّنا على الأقل قد نشطنا إلى توفير الثّقافة اللّسانيّة في جامعاتنا ومؤسّساتنا العلميّة، ولكن جوهر القضيّة يكمن في أنّ درجة وعينا بخطر علوم اللّسان هي نفسها ما زالت في خطاها الأولى"[23] فمن خلال القول السّابق يظهر جليّا أنّ المسدّي يقرّ بحقيقة تخلّف الأبحاث اللّسانيّة العربيّة مقارنة بنظيراتها في الثقافات اللّغويّة الغربيّة، بل يذهب المسدي إلى أبعد من ذلك جاعلا مسألة التخلّف غير مقتصرة على الجانب اللّسانيّ فحسب؛ بل هي مسألة تعطّل في الفكر العربيّ بصفة عامّة، فلم يستطع هذا الفكر أن "يقدّم للإنسانيّة في حقول المعرفة اللّسانيّة عطاءه الخصيب الذي قد يحرّك به مسار التّفكير الحديث"[24] فقد تفطّن المسدّي لقضيّة صعوبة تلقّي اللّسانيّات في ثقافتنا العربيّة، معتبرا أنّ سبب الصعوبة راجع إلى عقبات عديدة ومتشعبة أدّت إلى تأزّم الوضع اللّسانيّ العربيّ.

سابعا– المرجعيّة الفكريّة عند عبد السلام المسدي:

يستفرد كلّ مفكّر بمرجعيّة فكرية خاصّة به، تمثّل توجّهه الفكري وتؤطره، وتعرّف المرجعية الفكريّة بأنّها "الإطار الكلّي والأساس المنهجي، المستند إلى مصادر وأدلّة معينة لتكوين معرفة ما أو إدراك ما يُبنى عليه

قول أو مذهب أو اتّجاه يتمثّل في الواقع علما أو عملا[25]" فهي الفكرة الأساسيّة والجوهريّة التي تؤسّس القاعدة الرئيسة لكل المعارف والأفكار باختلاف توجّهاتها، إذْ يستحيل منطقيا أن تنبثق النّظريات والأفكار من العدم، وتجدر الإشارة إلى أنّ المفكّر أو العالم قد يصرّح بمرجعيته الفكريّة وانتمائه الفلسفي أو العقدي، كما يمكنه إخفاء مرجعيته وعدم التّصريح بها لكنّها تظهر من خلال كتاباته وإنتاجاته الفكرية، ومن هذا المنطلق نجد عبد السلام المسدّي يصرّح بمرجعيته الفكريّة واللّغويّة وهذا ما سنراه في العنصر الموالي.

أ–المرجعيّة اللّسانيّة: يُعتبر عبد السلام المسدّي من اللّسانيين العرب المحدَثين الذي تخصّصوا في المجال اللّسانيّ، بشقّيه النّظري والتطبيقي وخير دليل على ذلك كثرة الإنتاجات الفكرية في هذا المجال الخصب، ولقد صرّح المسدي بمرجعيته اللّسانية بنفسه فقال: "وإذْ قد كتب على بعضنا أن يكون منذ ثلاثة عقود جزءا من منظومة ثقافية مرجعها البحث اللّغوي الحديث، ومستندها الانتماء إلى المؤسسة الأكاديمية أولا وأخيرا[26]" وهنا تظهر جليّا الأهميّة التي تحظى بها اللّسانيات في فكر المسدي، من خلال استلهامه لنظريات ومناهج تخدم الواقع اللّغويّ العربيّ الحديث فمن أقواله في هذا الاتّجاه نذكر: "ومن المعلوم أنّ اللّسانيات قد أصبحت مركز الاستقطاب بلا منازع، فكلّ تلك العلوم أصبحت تلتجئ في مناهج بحثها وفي تقدير حصيلتها العلميّة إلى اللّسانيات وإلى ما تنتجه من تقديرات علميّة وطرائق في الاستخلاص[27]" لذلك يعتبر المسدي من اللّسانيين العرب القلائل الذين أدركوا أهميّة اللّسانيات في بناء المعرفة العلميّة، فهي مفتاح كلّ حداثة بمناهجها ونظرياتها، كما أنّ جلّ العلوم تستند إلى اللّسانيات وتستلهم منها التقديرات العلمية والطرائق المميزة في البحث والاستنباط، ومن هنا نخلص إلى أنّ المتبّع للمرجعيّة اللّسانيّة الحقيقية يميل إلى الموضوعيّة والدّقة العلمية، وهذا ما نلاحظه على أعمال المسدي اللّسانية والنّقدية.

ب–المرجعيّة التّراثيّة: تعتبر قضية التراث من القضايا الشّائكة والتي تشهد صراعا فكريا بين أنصار التّراث (السلفيين) وبين أنصار الحداثة، وما يلاحظ على عبد السلام المسدي موقفه التوفيقي بين التراث والحداثة ولقد بيّن ذلك في قوله: "إنّ الفكر الغربي قد شقّ طريقه من المعاصرة إلى الحداثة، دون قفز مولد للقطيعة، وقد تسنّى له ذلك بفضل انصهار المادة والموضوع في تفكير العلمانيين، فكان الصراع المنهجي خصيبا إلى حدّ الطفرة أحيانا، لكن المنظور العربي ما يزال يتصارع والحداثة من حيث هي موقف مبدئي[28]" فالمسدي يرى بأنّه لا بُد من الاستناد إلى التراث وإعادة قراءته وتمحيصه، كما لا يجب إخضاع التّراث إلى المقولات والأفكار الغربية دون تمحيص. كما دعا المسدي إلى مبدإ استلهام التراث العربي نظرا لقيمته الكبيرة،

إضافة إلى كونه مظهرا من مظاهر تطور اللّسانيات الغربية الحديثة، وهذا ما أكّده بقوله: "على أنّ مبدأ استلهام التراث يتنزّل لدى العرب في عصرنا منزلة مولد التأصيل الفردي الذي بدونه يظلّ الفكر العربيّ سجين الأخذ محظورا عليه العطاء[29]" فالمسدي من هذا المنطلق يشدّد على الأهمية القصوى للمرجعيّة التّراثيّة، ويرى بأنّ كلّ تطور في شتى مجالات العلوم يمرّ عبر بوّابة التّراث، إلّا أنّ هدف المسدي من العودة إلى التراث ليس مقصورا على إحيائه أو تقديم جوانبه المشرقة فحسب؛ بل نجده يدعو المسدّي إلى "إقامة حوار معرفي مع هذا التراث، وأن نكون في حوارنا مسلحين بكل مقوّمات المناعة ومحصّنين تجاه كلّ العقد النّفسية والمركبات الحضارية سواء منها مولّدات الغرور والاستعلاء أو مولدات النقص والإنطواء، وبهذا المنطلق الحضاري نؤكّد أنّ التراث العربيّ جزء من التراث الإنساني...ومن الإجحاف أن يظلّ موصد الأبواب أمامهم، فبقراءتنا للتراث قراءة نقديّة واعيّة لا نقدّم فحسب خدمة لميراثنا ولا نقدّم جميلا لذواتنا فقط، وإنما نغدق على الفكر الإنسانيّ بإسهام غزير فتتحول علاقتنا بالمعرفة الحديثة تحوّلا طبيعيا من مركز الخصم إلى مركز النّظير[30]" ممّا سبق نستطيع القول بأنّ المرجعية التراثية للمسدّي تتميّز بالانفتاح وتبتعد كثيرا عن التقديس والمغالاة، ويظهر ذلك في دعوته لما أسماه "حداثة التراث" أيْ أنّ التراث يصبح قيمة مضافة إذا ابتعدنا عن دائرة التّمجيد والتّقديس واقتربنا أكثر إلى حيّز الوعي والتفاعل والانفتاح.

ثامناً–خصائص الخطاب اللّسانيّ عند عبد السلام المسدي:

1–الحياد اللّغويّ النّسبيّ: يُقصَد به كلّ استعمال لغويّ غير مُنزاح إلى جوانب ثانويّة، ممّا يجعله كلاما أدبيّا، فلغة الخطاب اللّسانيّ لغة علميّة لا تحتمل تأويلات معنويّة أو تعابير مجازيّة؛ لأنّها خطاب علميّ والخطاب العلميّ "يقتضي توظيف لغة تستعمل الدّقة والوضوح والإيجاز التي لا تقبل الالتباس والإيحاء والإبهام، ومن هنا يكون التّركيز أولا على اللّغة العلميّة التي تميل إلى الدّقة التي تعصم من الخطأ [31]" ومن مقتضيات الحياد النّسبيّ عدم الميل إلى جانب معيّن في التّحليل، كالميل مثلا لمدرسة معيّنة أو إلى اتّجاه دون آخر أو إلى لسانيّ معيّن، ومن هنا تميّزت كتابات عبد السلام المسدي بهذه الخاصيّة العلميّة، وهذا ما أهّل لغته لتكون لغة علميّة.

2–الموضوعيّة: تُعتَبر هذه الخّاصيّة هامّة في جميع البحوث والأعمال العلميّة، وهي خاصيّة منهجيّة يُفترض وجودها في كلّ كتابة لسانيّة، غير أنّها لا تتحقّق إلّا إذا تحلّى صاحب الكتابة بالموضوعيّة وابتعد ما أمكن عن الذّاتيّة، فشرط الموضوعيّة بالنّسبة لأيّ ناقد يؤدّي إلى "تغييب منشئه وكل ما له علاقة بحالة خاصّة، أو بلحظة زمنيّة محدّدة، وأنْ يتموقع داخل اللّازمان واللاكونيّة [32]" والحقيقة أنّها موجودة في العديد

من الكتابات النّقديّة العربيّة بدرجات متفاوتة كونها خاصيّة نسبيّة، وتعتمد جودة البحث على حضورها وعدمه، فالذي رأيناه عند عبد السلام تناولُه للعديد من المواضيع اللّسانية بموضوعية، بعيدا عن كلّ نزعة عرقية أو قبلية أودينية، ولعلّ السبب في رأينا تمثّله مقولة اللّسانيات التي توجب عدم التفاضل بين اللّغات.

3-التّحليل: يُعتبر التّحليل من الآليات والميكانيزمات التي تُستخدم في الدّراسات الوصفيّة بصفة خاصّة، وتستمدّ هذه الخاصيّة أهميّتها من خلال ما يستطيع الدّارس التوصّل إليه بعد توظيفها؛ فهي تعطي نتائج أكثر دقّة من الآليات الأخرى، لذلك نجد جلّ الكتابات النّقديّة تستخدم التّحليل العلميّ الدّقيق لتعطي مصداقيّة لنتائجها في نهاية كلّ دراسة، ومن هذا المنطلق نجد عبد السلام المسدي يتجاوز الأسس التقليدية للتحليل والمقارنة، فقد تمكّن من تفكيك بنية التراث الفكري العربي عبر رؤية بنيوية محايثة، ابتعد فيها عن المقولات والأحكام السّطحية التي غرق فيها العديد من اللّسانيين أمثال: سعد مصلوح وغيره، فاكتشَف بتحليله "تخلص الفكر اللّغوي العربيّ في أعماقه من رقّة المكتوب وسلطان المعيارية وبين ارتقائه إلى منزلته وذلك ذروة الحداثة اللّسانية[33]".

4-قابليّة الإبطال والدّحض (Falcification): يقصد به قابليّة الكتابة اللّسانيّة النّقديّة للتّجاوز أو الإبطال من قبل كتابات لسانيّة نقديّة أخرى، فكلّ كتابة نقديّة مهما بلغت كفاءتها التّفسيريّة وقوّة الفرضيات المنطلق منها، فذلك لا يعني أنّها تملك حجيّة النّظر القاطعة، فلولا وجود هذه الخاصيّة لما ظهرت كتابات نقديّة متعدّدة، لأنّ كلّ دراسة تبرهن على خطإ الدّراسة التي قبلها وبذلك يستمر العلم ويتطور، ولا شكّ أنّ العديد من الكتابات النّقديّة العربية ترحّب بكلّ نقد يوجّه إليها بل تدعوا لإكمال ما بدأته ولا تدّعي في جلّ الأحيان الأسبقيّة، وهذا ما لاحظناه على أعمال المسدي اللّسانية والنّقدية؛ فهو لا يدّعي أسبقيته في مجال اللّسانيات أو النّقد، فعدم قابلية العلم للإبطال والدّحض يجعل منه مسلّمة، والمسلّمة لا تناقش ولا تحلّل بل لا تعتبر علما أصلا.

تاسعاً-أسس التحليل اللّسانيّ عند عبد السلام المسدي:

ينطلق عبد السلام المسدي في دراسته اللّسانيّة من أسس وقواعد نظريّة واضحة، وهي دليل يعبّر على قوة الجانب المنهجي والنّظري لهذا الباحث، فكلّما كانت الأسس مضبوطة كانت نتائج التحليل أقرب إلى الصحّة والموضوعية، وفي النقاط التّالية سنحاول تسليط الضوء على أهمّ الأسس المستخدمة من طرف المسدّي في كتاباته اللّسانية وهي كالتالي:

1–الاستناد إلى دراسة التّراث العربي القديم: أشرنا سابقا إلى أهميّة التراث العربي عن عبد السلام المسدّي، فهو يعتقد أنّ التطوّر اللّغوي العربيّ لا يتمّ بالقطيعة مع التراث اللّغوي القديم؛ بل بإعادة استنطاقه وتحليل ودراسته دراسةً علميّة واعية بعيدة عن كلّ الأحكام المعيارية المسبقة، سواء أكانت بالتمجيد أو بالتحقير والتجاوز، فالنّظرة الصحيحة للتراث اللّغوي حسب المسدي يجب أن تكون نظرة علميّة موضوعية لأنّه أساس الانطلاق نحو نظرية لغوية عربيّة.

2–الاعتماد على آليتي الوصف والتحليل: يعتمد المسدي في دراساته اللّسانية على الوصف والتحليل كأساس من أسس المقاربة اللّسانية، وهو بهذا يدرس اللّغة بغرض الكشف عن حقائقها بطريقة موضوعيّة، في زمان ومكان محدّدين، معتمدا على آليات معينة منها تحديد الظاهرة، وتحليل الظاهرة، ثمّ نقد الظاهرة، وفي الأخير التقعيد للظاهرة.

3–الاعتماد على المنهج التاريخي: إذا كانت دراسات المسدي اللّسانية تعتمد على وصف الظاهرة اللّغوية وتحليلها؛ فإنّ المسدي لا يهمل المنهج التاريخي ولايقلّل من أهميته، فنجد بأنّه يعتبره وسيلة هامّة وأساسا متينا يستحضر به الموارد المعرفيّة القديمة، فكثيرا ما يعود الباحث إلى الأقوال التّراثية محاولا تحليلها واستنطاقها كما هو الأمر بالنسبة لمصطلح (المواضعة) فيكون الأساس الامثل للوصول إليها استعمال المنهج التاريخي.

4–التفريق بين اللّغة والكلام: يلاحظ على عبد المسدّي التفريق بين اللّغة والكلام وهذا الأساس واضح في اللّسانيات المعاصرة، فاللّغة عند المسدي هي مكسب إنسانيّ اجتماعيّ يقوم على مقدّرات صوتية وتركيبية تختلف من بيئة إلى أخرى، أمّا الكلام فهو القدرة المجسّدة للمكتسبات اللّغويّة، وبعبارة أخرى هو الممارسة الفعليّة المحقّقة للتواصل اللّغوي.

عاشراً–عقبات البحث اللّسانيّ العربيّ: يُعدّ (عبد السلام المسدّي) من النّقاد القلائل الذين أسهموا في النّتاج اللّسانيّ العربيّ ممارسة ونقدا، فلقد أبدى (المسدّي) اهتماماً واضحاً بحصيلة الكتابة اللّسانيّة العربيّة وما يعترضها من عقبات، محاولاً الكشف عن الأسباب التي أوجدتها فوضع تصوّراً دقيقاً لواقع البحث اللّغويّ العربيّ الحديث، فقد حظي بأهميّة بالغة ضمن ما يُكتَب في مجال النقد اللّسانيّ، حيث "تأتي أهميّة تصوّر المسدّي، من حيث إنّه يطرح أسئلة هامّة حول واقع هذا البحث وما يعترضه من صعوبات سواء على المستوى النّظريّ أم المستوى المنهجيّ أم المستوى التطبيقيّ، وهي أسئلة تستحقّ كل تقدير لشجاعة صاحبها في عرض وجهة نظره"[34] ويستهلّ (عبد السلام المسدّي) حديثه عن عقبات البحث اللّسانيّ

العربيّ، بالحديث عن الوضع الحرج للسانيّات في الجامعات العربيّة، فهي حسب رأيه لا تواكب التطوّرات العلميّة الحاصلة في مجال اللّغويّات العالميّة، ولعلّ هذا ما ألقى بظلاله على واقع البحث اللّسانيّ العربيّ، وهذا الوضع المقلق للّسانيّات في الثقافة العربية أرجعه (المسدي) إلى عدة عوائق –صعوبات– لعلّ أهمها:

1–تقديس اللّغة العربيّة: أوّل ما أشار إليه (المسدّي) كسبب مباشر لأزمة البحث اللّسانيّ العربيّ؛ هو الشّعور باكتمال علوم اللّغة عند العرب "فيكاد يجزم النّاظر بأنّ العرب بين قديمهم وحديثهم قد أتوا كليّا على لغتهم جمعا وتمحيصا ثم دراسة وتنظيما...فمن هذا الواقع الحضاريّ المعرفيّ نشأت لدى العربيّ رؤية من القداسة تجاه لغته...كما نشأ سياج من المحظورات ترسّخت بموجبه عُقد الاستغناء"[35] أي الاستغناء عن النّظريات اللّغويّة الغربيّة التي لا تمتّ بصلة إلى اللّغة العربيّة وإلى التّراث بصفة عامّة.

إنّ نظرة فاحصة لما سبق ذكره يُظهر جليا أنّ (المسدّي) يؤمن إيمانا راسخا بمبدإ عدم التفاضل بين اللّغات؛ أي إنّ اللغات الطبيعيّة في نظر اللّسانيات الحديثة لا فرق بينها سواء كانت لغة متحضّرة أو لغة بدائيّة أو لهجة مغمورة، أو حتى اللغات المتعلّقة بالنّصوص المقدّسة، لأنّ هدف اللّسانيّ وصف اللّغة كما هي في الواقع دون أحكام مسبقة.

2–التصوّر الخاطئ لموضوع اللّسانيات: فُهِمت اللّسانيات فهماً خاطئاً، حيث حُصِر في علم الأصوات "ولقد صادف أنّ جانب الأصوات قد كان من أدقّ ما ضبطه العرب في علومهم اللّغويّة، ولما كان الوجه التشريحيّ من علم الأصوات ثابتا قارّا لا يتغيّر من لغة إلى أخرى إلّا في ضبط خصوصيّات السلم الإنجازيّ...فإنّ الرأي الماقبليّ قد تدعّم لدى العربيّ إجمالا وتخمينا بما يوحي له بالكفاف والغناء عن اللّسانيات[36]" إنّ حصْر اللّسانيين العرب موضوع اللّسانيات في علم الأصوات فقط مغالطة كبيرة، لأنّ اللّغة عدّة مستويات (الصوتيّ، الصرفيّ التركيبيّ، الدلاليّ) كلّها متكاملة مع بعضها، وما من شك في أنّ دراسة مستوى لوحده يُعدّ نظرة جزئيّة للّغة.

3–المعركة بين دعاة الوصفيّة ودعاة المعيارية: يركّز على ما لابسها من خلط منهجيّ وتحريف مبدئيّ تولّدت عنها مجموعة من المشاكل الزائفة أربكت دعاة المعياريّة وأرهقت أنصار الوصفيّة، فاستنزفت طاقات هؤلاء وأولئك، وقد ساهم في خلق عقدة الإشكال كل من اللّسانيّين دعاة الوصفيّة، وفقهاء اللّغة دعاة المعياريّة، فلا أَنصفَ العربيّة من ظنّوا أنّهم حرّاسَها ولا خدم اللّسانيات من انبروا روّاداً لها[37] فالمعركة التي يقصدها (المسدي) من وراء هذا القول هي بين أنصار الأصالة وأنصار الحداثة.

4–اعتقاد الكثير من الباحثين أنّ موضوع اللّسانيات هو اللّهجات: على الرغم من أنّ اللّسانيات ترفض تصنيف اللّغات على سلّم معياريّ واعتبرت الكلام البشريّ هو مدار علم اللّسان، إلاّ أنّ ازدهار دراسة اللّهجات في البيئة العربيّة حسب (المسدّي) قد وظّفه بعض المستشرقين وبعض اللّسانيّين العرب توظيفاً خرج عن مقاصده العلميّة إلى مقاصد سياسيّة وأيديولوجيّة، ويَرى أحد الباحثين أنّ هذا العائق يندرج حقّا في صميم البحث اللّساني[38] من حيث إنّه عائق تترتّب عنه نتائج نظريّة ومنهجيّة في اللّسانيّات العربيّة؛ أي إنّه عائق صوريّ أو داخليّ وفق تصوّره الشخصيّ، حيث ينتج عنه غياب تحديد موضوع الدّرس اللّسانيّ العربيّ الحديث.

5–الكتابة باللّغة الأجنبيّة: يتمثّل هذا السبب في رغبة الكثير من اللّسانيّين العرب المحدثين الكتابة بلغة أجنبيّة، وتكاد تكون هذه الظاهرة عامّة، ولهذه الظاهرة عدّة أسباب في نظر الباحث أهمّها:

أ– الاعتقاد بأنّ اللّغة العربيّة غير قادرة على احتواء ومواكبة اللّسانيّات، فالذي يعتقد بهذا الزعم فهو في نظر الكاتب" إمّا قاصر الظنّ وإمّا غير مخلص السريرة"[39].

ب– التذرّع بافتقار العربيّة للمصطلحات وعدم توحدّها.

ج– الرغبة في الكتابة لمجموعة من ذوي الاختصاص ولا سيما لغير العرب.

إضافة إلى العوامل السّالفة الذّكر، يورد (المسدّي) عامِلَين مهميّن أسهما في تكريس أزمة البحث اللّغويّ عند العرب وهما:

1. رغبة بعض اللّسانيّين العرب عن مواكبة ما يكتبه الآخر ولا سيما باللّغة العربيّة، وقد يكون سبب هذه الظاهرة؛ كثرة الكتابات التي لا يقصد بها إلا التّعريف بالعلوم اللّغويّة، وتقديمها بتيسير يضجر منه أهل الخاصّة، فكثرة الكتابات التيسيريّة وإن كان وجودها يكتسي أهمية بالغة؛ إلّا أنّ طغيان التّأليف فيها يمكن أن يرجع بالسّلب على تلقّي الدّرس اللّسانيّ في الثّقافة العربيّة[40].

2 . قصور الأبحاث النّظريّة التي تقتصر على جانب التعريفات ممّا يتصل بحدّ العلم وضبط موضوعه ورسم خطط منهجه، ونتج عن ذلك اختفاء أبعاد البحث اللّغويّ المعاصر، وبعد عرض العوائق التي أوردها (المسدّي) والتي سردناها باختصار، يرى أحد الباحثين أنّها "تجسّد جوانب هامّة من واقع البحث اللّسانيّ في الثّقافة العربيّة المعاصرة؛ لكنّ جزءا من هذه العوائق يظلّ ذا طبيعة خارجة عن صميم البحث اللّسانيّ الحديث كما هو متداول ومطبّق في ثقافات أخرى، ومعنى هذا أنّ العوائق التي ذكرها (المسدّي)، لا تمسّ جميعُها جوهر الممارسة اللّسانيّة كما ينبغي أن تكون."[41] ومهما يكن من أمر، فإنّ الباحث (عبد السلام

المسدّي) استطاع أن يُقدّمَ تصوّراً عامّا لطبيعة الأزمة اللّسانيّة العربيّة، له الأهميّة البّالغة في إطار ما قدّم من أبحاث في هذا المجال.

9-خاتمة: توصلنا في خاتمة هذا المقال إلى أنّ الخطاب اللّسانيّ العربيّ قد مرّ بتجارب كثيرة وعديدة أسهمت في نضجه وتطوره، فمروره بالأزمات والتلّقبات العلميّة شرط ضروريّ لإعادة النّظر في الكثير من المسلمات والثوابت التي تحدّ من تطوره، كما أنّ التوصّل إلى معرفة العقبات العوائق من شأنه أن يختصر الطريق أمام عملية الإصلاح والتقويم، على غرار ما قام به عبد السلام المسدي من جهود نقديّة مكّنته من الولوج إلى عمق الأفكار وصلب المواضيع عبر مناهج مختلفة كالوصف والتحليل، ومن جملة النتائج المتوصل إليها في المقال:

1-تعتبر اللّسانيات الحديثة والمعاصرة علما هامّاً، لأنّها تساهم في حلِّ العديد من المشكلات اللّغويّة والاجتماعية والمَرَضية، ومن هنا لم تعدْ اللّسانيّات أمر رفاه؛ بل هي علم استثمر الغرب نتائجه لبعث التطوّر والرّقي، لذلك دعى العديد من المفكّرين الغرب والعرب إلى ضرورة العناية بهذا العلم، وإعطائه الأولويّة الكافيّة لتطويره ودعم انتشاره.

2-تعدّ مرحلة انتقال الفكر اللّسانيّ الغربيّ إلى الثقّافة العربيّة مواجهة حقيقيّة بين التّراث اللّغويّ العربيّ وبين الوافد الجديد، حيث لاقت اللّسانيّات ردودا عنيفة من قبل المحافظين(الأصوليين) فأُسيء الانتفاع بها في الكثير من الأحيان.

3-عدم استغلال اللّغويّين العرب للفرص التي أتيحت من أجل استثمار هذا العلم، فمن بين الفرص الضّائعة عصر النّهضة؛ فقد تعرّف العرب مبكّرا على الجهود اللّسانيّة الغربيّة مجسّدة في علم اللّغة التاريخيّ وعلم اللّغة المقارن، لكن لم يفتح المفكّرون العرب صدورهم للتّرحيب بهذا العلم، إضافة إلى مرحلة الاستشراق وما تميّزت به من محاولة إشاعة هذا العلم، لكن نتائج هذه المحاولة أن اعتُبِر المستشرقون دعاة تغريب وتشويه للّغة العربيّة، وبأنّهم عملاء للاستعمار.

4-اعتبار الانطلاقة الفعلية لتلقّي اللّسانيات في الفكر العربيّ المعاصر، عودة البعثات الطلابيّة من الخارج متأثرين بما تلقّوه من أساتذتهم، أمثال: تمام حسان، عبد الرحمن أيوب، محمود السعران... فبدأوا التأليف في هذا العلم، واندمجوا مع أفكاره ونشروه عن طريق كتاباتهم المتعدّدة.

5-تعدّ أزمة اللّسانيات العربيّة أزمة أسس ومناهج لا أزمة تطوّر بالمفهوم الإبستمولوجيّ؛ لأنّ اللّسانيّات لم تكن سليلة جهد عربيّ خالص، بل هي علم مستورد من الغرب، لذلك نجد هذا العلم يعاني من

مشكلات متعدّدة في الثقافة اللّغوية العربية أبرزها صعوبة تلقّيه، ممّا أدّى إلى وقوعه في أزمة جعلته حبيس الكتب فقط.

6-توجُّه العديد من اللّسانيين إلى نقد المنتوج اللّسانيّ العربيّ، بهدف إعادته إلى المنهج العلميّ القويم(علمية اللّسانيات) لكن جهودهم لم تجد آذانا مصغية، ولم ترق إلى المستوى المطلوب، فقد وُصِفت من قبل العديد من الباحثين بأنّها خواطر وتأملاّت.

7-تأثرُ (عبد السلام المسدي) بشكل واضح بالمبادئ العامّة للّسانيات، حيث يُعدّ أبرز مبدإ دراسة بنية الألسن كموضوع لها، فالنّاقد جعل هذا المبدأ منطلقا أساسا في تقويم الخطاب اللّسانيّ العربيّ، كما تأثّر النّاقد بفلسفة العلوم التي تهتم بنقد العلم وبيان مقوّماته، فحديثة عن العوائق وأزمة العلوم دليل على تأثّره.

8- تعرّض (المسدي) لتقويم وتقييم الخطاب اللّسانيّ العربيّ اعتمادا على المنهج الوصفيّ التحليليّ حيث كانت لغته النّقدية دقيقة في الكثير من الأحيان.

هوامش:

1. أحمد محمّد قدور، اللسانيات وآفاق الدّرس اللغويّ، ط1. لبنان: 2001م، دار الفكر المعاصر ودار الفكر دمشق سوريا، ص15.

2. فاطمة الهاشمي البكوش، نشأة الدرس اللّسانيّ العربيّ الحديث، ط1. مصر: 2004م، إيتراك للنشر والتوزيع ص3.

3. المرجع نفسه، ص5.

4. من الباحثين العرب الذي تمّ سؤالهم عن وضع اللّسانيات في الثقافة العربية الحديثة والمعاصرة نذكر على سبيل المثال : (عبد القادر الفاسي الفهري، الطيب البكوش، عبد الرحمن حاج صالح، مصطفى غلفان، أحمد المتوكل، مازن الوعر، نهاد الموسى ...ينظر كتاب: حافظ اسماعيلي علوي و وليد العناتي: أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، ط1، الجزائر العاصمة، الجزائر:2009م)

5. منذر عياشي: قضايا لسانية وحضارية، دط. دمشق: 1990م، دار طلاس، ص11.

6. محمود أحمد عشاري "أزمة اللسانيات في العالم العربي" بحث القي في ندوة اللّسانيات وتطورها في الوطن العربية، الرباط: 1983م، ص12.

7. حافظ اسماعيلي علوي و وليد العناتي: أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، ط1، الجزائر العاصمة، الجزائر:2009م الدار العربية للعلوم ناشرون ومنشورات الاختلاف ودار الأمان، ص13.

8. يعتبر مصطلح الأزمة من المصطلحات الفلسفية الأكر غموضا وتفرعا، والسبب في ذلك هجرة المصطلح بين العلوم المختلفة، هذا الأمر جعله معانيه تختلف باختلاف السياق الذي يرد فيه، ففي أزمة العلوم يشير توماس كوهن إلى أنّ الأزمة

هي المرحلة الوسطى من سلسلة تقدّم العلوم وتجدّدها، وهي أهم مرحلة؛ إذْ عموما تعتبر هي اللحظة الفاصلة بين تقدّم العلم واندثاره، وهذا الوصف ينطبق على ما حدث للسانيات الغربية في القرن 19 عشر؛ حيث وصلت إلى مرحلة تراكم لم تستطع مقولاتها تفسير الظاهرة اللّغوية بشكل علمي ودقيق؛ فوقعت اللّسانيات آنذاك في أزمة، لكن لما غيّر سوسير المعطيات والأسس الداخلية للعلم، استطاع بعث اللّسانيات بروح جديدة، تنطلق من الركام القديم، هنا يطلق على مفهوم الأزمة أنها أزمة تطوّر، لكن أزمة الخطاب اللّساني العربي لا ينطبق عليها هذا الوصف؛ لأنّ اللّسانيات ليست وليدة الفكر العربي، بل الأصح أن نقول بأنها أزمة تلقي، أو إشكالية تلقي سببتها العوائق والعراقيل الموجودة في الساحة اللّغوية، لذلك وقع اختيارنا على مفهوم الأزمة الذي يرادف مصطلح الإشكالية.

[9]. مصطفى غلفان: اللسانيات العربية الحديثة دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجية، دط،كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة رسائل وأطروحات رقم4، جامعة الحسن الثاني عين الشق:1998م، ص17.

[10]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[11]. من الكتابات التي أشارت إلى وجود أزمة في تلقي الخطاب اللّساني العربيّ نذكر على سبيل المثال:

- مصطفى غلفان، أزمة اللّسانيات العربية الحديثة، ضمن كتاب اللّسانيات العربية الحديثة
- محمود السعران، علم اللغة مقدّمة للقارئ العربي.
- مازن الوعر، أزمة اللسانيات واللّسانيين في الوطن العربي
- الفاسي الفهري، ملاحظات حول الكتابة اللّسانية.
- محمود عشاري، أزمة اللّسانيات العربية.

[12]. مصطفى غلفان: اللسانيات العربية الحديثة دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجية، ص19. (بتصرف)

[13]. المرجع نفسه، ص63.

[14]. المرجع نفسه، ص85.

[15]. المرجع نفسه، ص86-87.

[16]. حافظ إسماعيلي علوي و وليد العناتي: أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، ص256-257.

[17]. المرجع نفسه، ص145.

[18]. المرجع نفسه، ص145.

[19]. عبد القادر الفاسي الفهري: اللّسانيات واللّغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، الكتاب الأول، ط1، دار توبقال للنشر ومنشورات عويدات (الرباط) 1982م، ص31.

[20]. Ferdinad De Saussure: cours de linguistique générale,èdition Talatikit Bèjaia algerie, 2002 p22.

[21]. منذر عياشي: قضايا لسانية وحضارية، ص16.

[22]. حافظ إسماعيلي علوي و وليد العناتي: أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات ، ص56.

[23]. عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية، دط، الدار التونسية للنشر (تونس) 1986م، ص11.

[24]. المرجع نفسه، ص12.

[25]. سعيد بن ناصر الغامدي: المرجعية معناها وأهميّتها وأقسامها، مجلّة أمّ القرى لعلوم الشّريعة والدّراسات الإسلامية، العدد 50، رجب 1431هـ، ص372-373.

[26]. عبد السلام المسدي: الأدب وخطاب النقد،ط1، دار الكتاب العربية المتحدة (بيروت/ لبنان)، 2004م، ص60.

[27]. عبد السلام المسدي مباحث تأسسية في اللّسانيات، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، 2010م، ص11.

[28]. عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، ط3، دار الكتاب الجديد المتحدّة، بيروت، 2009م، ص24.

[29]. المرجع نفسه، ص12.

[30]. عبد السلام المسدي: اتقوا التاريخ أيها العرب، دط، مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله للنشر والتوزيع، (تونس)، 1999م، ص84.

31. صالح بلعيد، اللّغة العلميّة، دط، دار هومة للنشر والتوزيع (الجزائر)، 2003م، ص116.

[32] . Gérard Vigner ; Lire du texte au sens –élément pour un enseignement de la lecture. Paris:CLE International, 1979; p98.

33. عبد السلام المسدي: التفكير اللّساني في الحضارة العربية، ص271.

[34]. مصطفى غلفان: اللسانيات العربية أسئلة المنهج، ط1، دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع (عمان /الأردن) 2013م، ص115.

[35]. عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية ،ص13.

[36]. المرجع نفسه، ص13.

[37]. المرجع نفسه، ص14.

[38]. مصطفى غلفان: اللسانيات العربية: أسئلة المنهج، ص119.

[39]. عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية، ص15.

[40]. المرجع نفسه، ص18.

[41]. مصطفى غلفان: اللسانيات العربية: أسئلة المنهج، ص118.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 743 - 756 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

أهمية نشاط القراءة وعلاقته بنشاط الإدماج– كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي أنموذجا–

The Importance of the Reading Activity and its Relation to the Activity of Integration -3rd Year Primary School Textbook as a Sample-

* ميمون نصيرة
Mimoune Nassira
جامعة أبو القاسم سعد الله– الجزائر
University Abou Elkcem Saad Ellah -alger-algeria
mimounen781@gmail.com

تاريخ الإرسال:2020/11/08	تاريخ القبول: 2021/04/02	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

يسعى هذا المقال إلى بيان العلاقة بين نشاط القراءة ونشاط الإدماج ضمن كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي في جيله الثاني، من خلال الوقوف على طريقة تدريس نصوص القراءة وكذا نظرة الكتاب لنشاط الإدماج، فكيف جسد الكتاب هذه العلاقة ؟ وما تأثير نشاط القراءة في نشاط الإدماج؟

للإجابة عن هذه الإشكالية اتبعنا المنهج الوصفي استقصينا من خلاله طريقة تدريس نصوص القراءة وكيفية تناول نشاط الإدماج، وقد خلصنا إلى أن كتب القراءة في جيلها الثاني ومنها كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي اعتمدت طريقة مختلفة في نشاط القراءة، حيث جعل هذا النشاط محورا لتعلم مختلف الظواهر اللغوية التي تشكل بناء هذا النص وكذا الخطاطة(النمط) التي كتب وفقها، ثمّ تمكين المتعلّم من الإنتاج على منوالها من خلال تفكيك نص القراءة إلى بنيات صغرى، ثم إنتاج وبناء نص جديد يماثل النص المدروس مستثمرا مكتسباته القبلية مدمجا إيّاها ليتحصّل على النص الجديد ؛ محققا بذلك المقاربة النصية ومبدأ وظيفية التعلّمات.

الكلمات المفتاح: نشاط القراءة– مقاربة نصية– إدماج المكتسبات– نشاط الإدماج.

Abstract :
This article aims at showing the relation between the reading and the integration activities within the textbook of the 3rd year of primary school in its 2nd generation, by studying the teaching method of the reading texts and the writer's view of the integration activity. So how did the book embody this relation? And how does reading affect the activity of integration? To answer these research questions, we

* ميمون نصيرة: mimounen781@gmail.com

have conducted a survey investigating the method of teaching reading text and how to tackle the integrating activity. We concluded that the second generation reading books, namely the third year primary school textbook of Arabic, relied on a different method where the reading activity is thought to be central to learn the different linguistic phenomena that build the text as well as the pattern according to which it was written. It enables the learner to produce based on that sample by breaking the reading text into small structures, then the production and building a new text similar to the studied one investigating his prior knowledge and integrating them to get the textual approach and the principal of functional learning.

Keywords: reading activity, textual approach, acquisition integration, integration activity.

مقدمـة

إنّ اللّغة فطرة إنسانية وملكة عقلية ذهنية، ونظام اجتماعي مكتسب ووسيلة للتّواصل بين النّاس، كما أنّها نظام دقيق التركيب، محكم البناء، لا تسبر أغواره إلاّ من خلال التحكّم في مهاراته؛ لأنّ التحكّم في اللغة يؤثّر مباشرة في نجاعة مختلف التعلّمات كونها لغة التّعليم والتعلّم.

ولأنّ اللّغة العربية لا تحيد عن هذا الوصف، توجّب على القائمين على المناهج المدرسية ايلاءها العناية اللاّزمة من خلال إقرار جملة الأنشطة التي تعلّم من خلالها اللّغة العربية، وهي ذاتها المهارات الأربع التي تشكّل اللغة العربية من استماع وكلام، قراءة وكتابة.

وما دامت القراءة أهمّ هذه المهارات، فهل تدريسها يحتاج إلى طريقة خاصة ؟ وهل تدرسّ النصوص على اختلاف أنماطها بنفس الكيفية؟ وما الهدف من تدريس مثل هذه المهارة؟ وكيف تم التّعامل مع هذه المهارة في المناهج المدرسية الجزائرية الجديدة؟ وما علاقة نشاط القراءة بنشاط الإدماج؟

للإجابة عن هذه الإشكالية نتبع منهجا وصفيا نعرض من خلاله ما ورد في كل من دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي وكذا كتاب القراءة العربية للسّنة ذاتها، بغية التعرّف على طريقة تدريس نصوص القراءة في هذا الكتاب وكذا علاقة نص القراءة بنشاط الإدماج المقترح ضمن الكتاب نفسه.

أولا/ نشاط القراءة في مناهج الجيل الثاني.

1.نشاط القراءة في دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي :

تعدّ القراءة المهارة الثّالثة من مهارات اللّغة العربية، بعد مهارتي الاستماع والكلام وهي بذلك «أنشطة بصرية عصبية ذهنية معقدة ومجموعة من المهارات المتكاملة، تؤدّي إلى فهم النّص المقروء وتمر بمراحل من التعرّف والفهم والنقد» [1] فهي إذن ليست مجرد آلية لفك الرموز الصوتية ولا للنّطق الصّحيح للكلمات، ويراد بالقراءة أيضا" إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذا المعنى، ويفهم من هذا أن عناصر القراءة ثلاثة هي: المعنى الذهني، واللفظ الذي يؤديه، والرمز المكتوب، ومهمة المدرسة هي التّأليف السّريع بين هذه العناصر الثلاثة"[2] ويرى الدكتور حنفي بن عيسى أنّ القراءة" عملية استبدالية بين الوجهين الرموز المكتوبة بدل الأصوات، وهذه الرموز الصوتية هي بدورها بدل الأشياء والمفاهيم التي تمثل"[3]، فمن خلال هذين التعريفين نستنتج أن القراءة عملية ذهنية معقدة يتم فيها التوليف بين عناصر متعددة، وتعليمها يتطلّب من المعلّمين الإحاطة بمفهومها الواسع وبذل الجهود في سبيل تحقيق الغايات المستهدفة من هذا النشاط.

وفي هذا النشاط تتدخل قوى وحواس ومهارات مختلفة، أضف إلى ذلك ما للمتعلّم من خبرة وذكاء، إذ أن قراءة جملة بسيطة يتطلب من المتعلّم القيام بالعمليات الآتية:

- "رؤية الكلمات المطبوعة أو المكتوبة، وهنا تظهر أهمية البصر والدور الذي يقوم به مع الجهاز العصبي في عملية القراءة"[4]
- "النطق بهذه الرموز المطبوعة أو المكتوبة، وهنا تشترك في هذه العملية أداة النطق (التكلّم) وحاسة السّمع أيضا"[5]
- "إدراك المتعلّم لمعنى الكلمات المنطوقة سواء أكانت منفردة أم مجتمعة فيفهم ما يقع تحت نظره من الكلمات والمصطلحات والمعاني الغريبة عنه أو الجديدة بالنسبة إليه"[6]
- "انفعال التلميذ ومدى تأثّره بما يقرأ"[7]

وللقراءة أهمية بالغة إذ تعتبر وسيلة ناجعة « لاكتساب اللغة وبناء ثروة لفظية بطريقة منظّمة وسليمة» [8] كما أنّها تعمل على:

– البناء التدريجي لشخصية القارئ وتكاملها، وتعديل سلوكه بصورة عامة، بواسطة ما يجده من أفكار وتوجيهات مباشرة وغير مباشرة.

– اكتساب بقية المعارف والعلوم بواسطة اللغة العربية مادامت وسيلة التعلم، لأن ضعف المتعلم في نشاط القراءة يؤدي إلى ضعفه وفشله في باقي الأنشطة والمواد الدراسية الأخرى.

– التعرّف على تجارب الأمم والشعوب، وعلى كل ما يجري حوله من أحداث سياسية وثقافية واقتصادية، فيكون حاضرا في العالم الذي يعيش فيه.[9]

وهو ما جعل المناهج المدرسية تولي هذه المهارة الأهمية الكبيرة وتجعلها أهمّ نشاط من أنشطة اللّغة العربية، ولم تحد المناهج المدرسية الجزائرية عن هذا المنحى ولا أدلّ على ذلك من التوزيع الزمني الأسبوعي لأنشطة اللغة العربية للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي في جيلها الثّاني والذي حظي فيه نشاط القراءة بحصة الأسد؛ إذ خصصت له ساعتان من مجموع الحجم السّاعي لأنشطة اللغة العربية في هذه السنة، مع العودة إلى النص المقروء وقراءته مرة أخرى لاستخراج أمثلة الظواهر اللغوية المبرمجة في تلك السنة تطبيقا وتحقيقا للمقاربة النصية [10]:

– قراءة / تعبير توظيف اللغة (التعرف على ظاهرة لغوية) بحجم زمني قدر بساعتين.

– قراءة/ تعبير (أثري لغتي أو الصرف) بحجم زمني قدر بساعتين.

– قراءة/ تعبير (كتابة وإملاء) بحجم زمني قدر بساعتين.

– قراءة/ تعبير (تعبير كتابي) بحجم زمني قدر بساعة ونصف.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن هناك اختلافا في تسمية أنشطة اللغة العربية إذا ما انتقلنا من مناهج الجيل الأول للمقاربة بالكفاءات إلى المناهج المعاد كتابتها(الجيل الثاني)؛ حيث اتبع المنهاج تقسيما على حسب مهارات اللغة خصص فيه كل ميدان لمهارة معينة من المهارات الأربع: ميدان فهم المنطوق– ميدان التعبير الشفوي– ميدان فهم المكتوب– ميدان إنتاج المكتوب وتتفرع عن الميدان مجموعة الأنشطة اللغوية المشار إليها أعلاه.

ويعتبر ميدان فهم المكتوب مجموعة عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات وتقييم النصوص) ويعتبر أهم وسيلة في إكساب المعرفة وإثراء التفكير وتنمية المتعة وحب الاستطلاع ويشمل هذا الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة، وهو يهدف بذلك إلى "إكساب المتعلم المهارات القرائية والفهم والمناقشة، فمن خلال النصوص المكتوبة يثري رصيده اللغوي ويحقّق أهدافا تعلميّة، ويعمل فكره في مناقشة بنائه الفكري"[11]

ويقترح دليل المعلم لقراءة النصوص منهجية عامة ينبغي على المتعلم اتّباعها هي:

– يقرأ جهرا النصوص المألوفة لمعرفة المعنى.

- يستعمل مجموعة من المفاتيح أثناء القراءة لتخمين المعنى.
- يفهم العبارات والتعليمات في إطار السيّاق.

وينتظر من متعلّم مرحلة التعليم الابتدائي في نهايتها أن «يتواصل مشافهه وكتابة بلغة سليمة ويقرأ قراءة معبرة مسترسلة نصوصا مركبة ومختلفة الأنماط تتكون من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة مشكولة جزئيا، يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة»[12] .

أما الكفاءة الشاملة للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي فقد نصت على أن «يتواصل المتعلّم مشافهة وكتابة بلغة سليمة ويقرأ نصوصا مركبة يغلب عليها النّمط السّردي تتكوّن من ثمانين إلى مائة كلمة، مشكولة جزئيا قراءة سليمة، يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة»[13]

كما نصت الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب على أن« يقرأ المتعلّم نصوصا يغلب عليها النّمط السّردي تتكون من ثمانين إلى مائة كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها»[14] وهو ما بدا جليّا في مقدمة كتاب القراءة التي أقرّت« تميّز نصوص هذا الكتاب بالتنوّع والثّراء كما تظهر فيها خطاطة النمط السردي وتعزّز مكتسبات المتعلّم اللّغوية في تدرجها وتناميها خلال السنة»[15] والملفت للانتباه أنّ نصوص هذا الكتاب تستهدف تنمية الطّاقة الفكرية والسّلوكية للمتعلم كما تعزّز القيم الرّوحية والأخلاقية والوطنية، دون أن تغفل إنماء ذوقه الفني وأفقه المعرفي كونها تتّسم « بالحداثة والوجاهة والمناسبة لسنّ المتعلمين كما تتوفر على درجة عالية من القابلية للقراءة من الناحيتين اللّسانية والخطية وتحتوي على مسهّلات التعلّم»[16]

هذا ويضم كتاب القراءة ثمانية مقاطع، اختص كل مقطع بمحور ثقافي معين، قسّم كلّ محور إلى ثلاث وحدات ما عدا المحور السّادس الذي ضم أربعة نصوص والمحور الثّامن الذي يضمّ نصّين فقط، وكل وحدة متمركزة حول نص واحد للقراءة، تدور حوله كلّ أنشطة اللغة العربية مجسدة بذلك ما يعرف بنظام الوحدة من جهة وترجمة لمبدأ المقاربة النّصية الذي بنيت على أساسه مناهج المقاربة بالكفاءات في جيليها الأول والثاني من جهة أخرى.

وتتكون الوحدة التعليمية من « نص القراءة متبوع بأسئلة تتراوح بين الأسئلة المباشرة التي يكفي فيها التتبّع الخطي للنص للوصول إلى الإجابة وبين الأسئلة التي تدفع المتعلّم إلى بناء الجواب انطلاقا من استغلال معطيات النص»[17]

وقد ننتظر من المتعلم في هذه السّنة ما هو أبعد من سبر أغوار النص كأن «نعرف رأيه أو نتلمس موقفا عنده أو نتيح له فرصة التّعبير بحرية»[18] أضف إلى ذلك ما تهدف إليه دروس القراءة من الوصول بالمتعلّم إلى:

- تنميّة رصيده المعرفي واللغوي.
- استكمال التحكّم في آليات القراءة واحترام علامات الترقيم.
- تنمية الجانب الاجتماعي والوجداني لدى المتعلم[19]

وبهذا يسمح نص القراءة للمتعلّم « بترسيخ آليات القراءة ويجعله يحسّ بالاستقلالية في التعلّم، من حيث إنّه يصل إلى قراءة نص بمفرده، دون اللّجوء إلى الآخرين إلّا قليلا»[20] فيكتسب بذلك ثقة في إمكاناته لممارسة النشاطات الأخرى.

2. تقديم نشاط القراءة

لتقديم نشاط القراءة اقترح دليل المعلم خطوات تتمثل في الآتي:

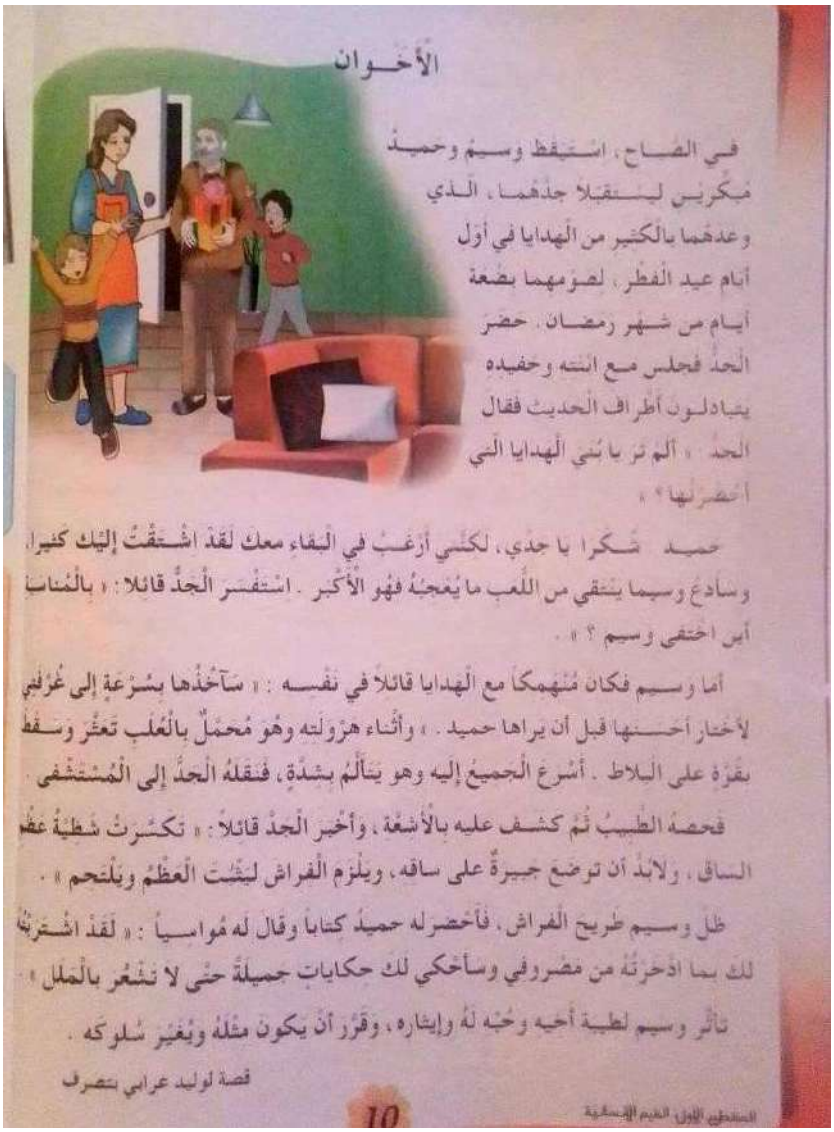
- يقسّم النص إلى خمس حصص في الأسبوع(كما هو موضح سابقا في التوزيع الزمني الأسبوعي)، شرط أن لا يكون هذا التقسيم آليا بل يراعي معنى النص.
- يمهّد المعلم للنّص بسؤال أو سؤالين لهما علاقة بالنص، بهدف إيقاظ اهتمام المتعلّمين.
- يقرأ المعلم دائما النص كاملا في الحصة الأولى ليمكّن المتعلّمين من بناء المعنى العام للنص.
- يستغل المعلّم الفقرات التي تمت قراءتها في كلّ حصة من الحصص الخمس.
- يمكن إدراج القراءة الصامتة في الفصل الثالث للاستئناس بها.
- تستغل الحصة الأخيرة من القراءة لإثارة المشروع[21].

فالواضح من خلال هذه المنهجية أنها تسمح للمتعلّم بالإلمام بجوانب النص المختلفة وفك بنائه وإعادة تركيبه ما دام يقسّم النص على حصص عدة ويتناوله جزئيا وهو ما لم نألفه في إطار المقاربة بالأهداف ولا حتى في إطار المقاربة بالكفاءات في جيلها الأول؛ ليشرّح بذلك النص تشريحا يسمح للمتعلم باستثماره في باقي الأنشطة وخاصة نشاط الإدماج منه.

ثانيا/ نشاط القراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني)

إنّ المتصفح لنصوص كتاب القراءة يلحظ ذلك التنوّع الذي ميّزها على اختلاف المحاور المشكلة للمقاطع التعلّمية لهذا الكتاب، ولتحرّي الكيفية التي تمّ بها تناول نصوص القراءة نمثل لذلك بالوحدة الأولى من كتاب القراءة ذلك أنّ جلّ وحدات الكتاب بنيّت بالكيفية نفسها.

فالوحدة الأولى من المقطع الأول "القيم الإنسانية" تتمركز حول نص القراءة " الأخوان" كما يظهر جليا في الصورة أدناه[22]



الأخـــوان

في الصـــاح، استيقظ وسـيم وحميـد مبكرين ليستقبلا جدّهما، الذي وعدهما بالكثير من الهدايا في أوّل أيام عيد الفطر، لصومهما بضعة أيام من شهر رمضان. حضر الجدّ فجلس مع ابنته وحفيده يتبادلون أطراف الحديث فقال الجدّ: « ألم تر يا بُنيّ الهدايا التي أحضرتها؟ ».

حميـد شكرا يا جدي، لكنّني أرغب في البقاء معك لقد اشتقتُ إليك كثيرا. وسادع وسيما ينتقي من اللعب ما يُعجبُهُ فهو الأكبر. استفسر الجدّ قائلا: « بالمناسبة أين اختفى وسيم؟ ».

أما وسيم فكان منهمكا مع الهدايا قائلا في نفسه: « سآخذها بسرعة إلى غرفتي لأختار أحسنها قبل أن يراها حميد. » وأثناء هرولته وهو محمّل بالعلب تعثّر وسقط بقوّة على البلاط. أسرع الجميع إليه وهو يتألّم بشدّة، فنقله الجدّ إلى المستشفى.

فحصه الطبيب ثمّ كشف عليه بالأشعّة، وأخبر الجدّ قائلا: « تكسّرت شظيّة عظم الساق، ولابدّ أن توضع جبيرة على ساقه، ويلزم الفراش ليثبت العظم ويلتحم ».

ظلّ وسيم طريح الفراش، فأحضر له حميد كتابا وقال له مواسيا: « لقد اشتريته لك بما ادّخرته من مصروفي وسأحكي لك حكايات جميلة حتى لا تشعر بالملل ».

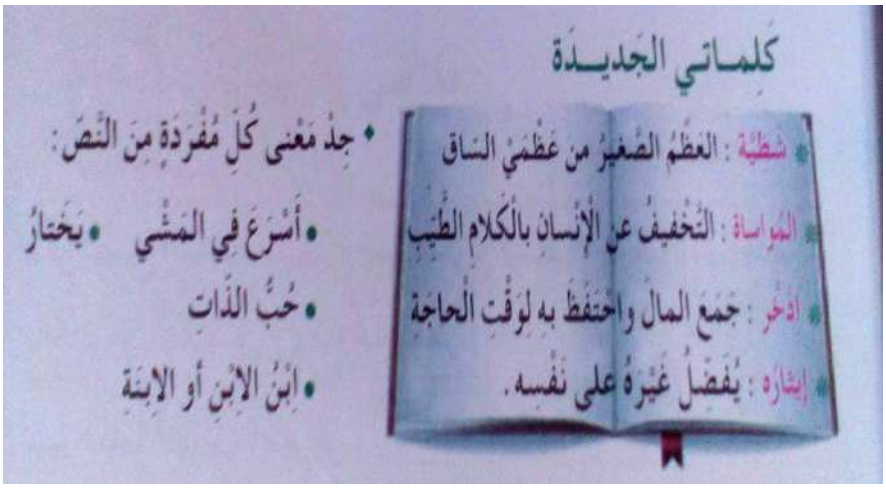
تأثّر وسيم لطيبة أخيه وحبّه له وإيثاره، وقرّر أن يكون مثله ويغيّر سلوكه.

قصة توليد عرابي بتصرف

حيث يكون التحاور مع هذا النص عبر نشاط **أقرأ وأجيب** وذلك عبر محطتين اثنتين هما:

1.المحطة الأولى: كلماتي الجديدة

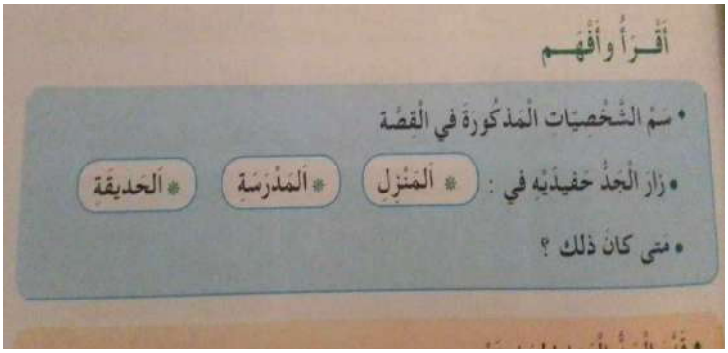
يتعرّف فيها المتعلّم على معاني الكلمات الجديدة عليه في النص وذلك "بشرح المفردات الجديدة من خلال تمرين مقترح تعوّض فيه الكلمة بمرادفها أو ضدّ لها وقد تعرض عليه جملة فيبحث عن معنى مناسب لها من النص"[23] كما تبيّنه الصورة أدناه.



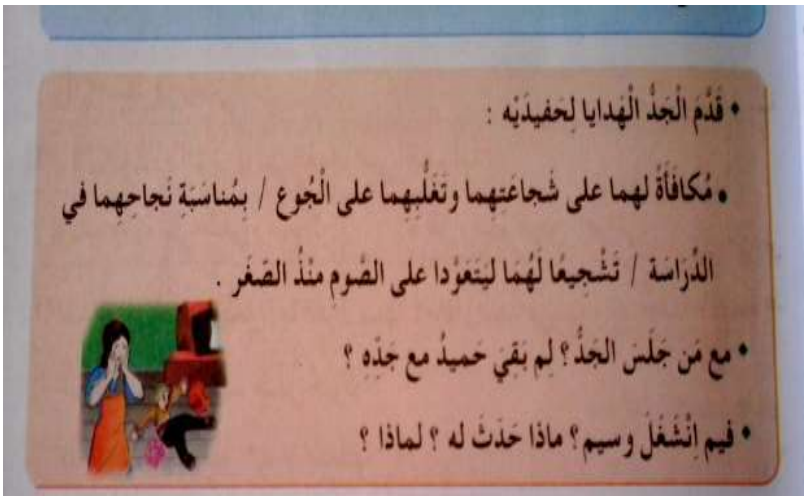
2.المحطة الثانية: أقرأ وأفهم

وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة يتم طرحها على المتعلّمين تتعلّق بفهم مضمون النص، كما توضحها الصورتان أدناه، وتكون على مرحلتين بهدف توزيع الأهداف المنشودة من حصة القراءة على مدار الأسبوع:

أ.المرحلة الأولى: تتمثل في طرح سؤالين بعد القراءة الصامتة " وذلك لجمع معلومات مباشرة حول النص المقروء، كالإجابة عن سؤال أو إنجاز مهمة أو تعيين اختيار من متعدّد"[24] كما تظهره الصورة الآتية:

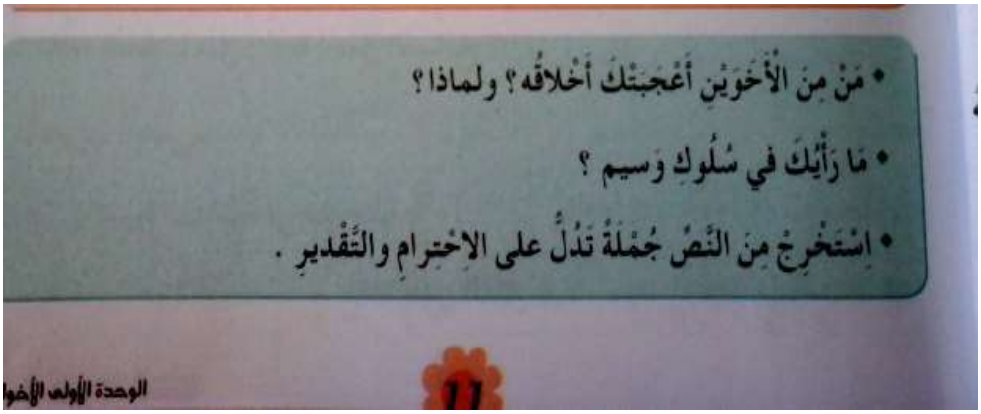


ب.المرحلة الثانية: وتكون بعد القراءة الجهرية حيث تطرح على المتعلّم مجموعة أسئلة « لاستعادة النص وفهمه متدرجة بتسلسل وفق فقرات النص مع إدراج أسئلة تكرّس نمط النص وإنجاز مهمات والإجابة عن أسئلة تتعلّق بالتعمّق في معاني النص واستنتاج القيم التي يحتويها وإعادة بناء المعلومات الواردة في النص»[25]، مثال ذلك ما ورد في الصورة أسفله:



والواضح أن هذه الأسئلة المرفقة بالنص تساعد المتعلّم على سبر أغواره والتعرّف على نمطه وخطاطته إذ من خلالها يتّضح أن النمط سرديّ وأنّه عبارة عن مجموعة من الأحداث تدور بين شخصيات معينة في زمن ومكان معيّنين.

ويتعدى الأمر مضمون النص وخطاطته إلى استنباط بعض قيم النص وتقديم نقدا وإبداء رأيا حوله ودليل ذلك ما ورد من أسئلة بعده تحيل على ذلك[26]



ثالثا/ علاقة نشاط القراءة بنشاط الإدماج

إنّ أهمّ ما يميّز المقاربة بالكفاءات هو مبدأ تجنيد المكتسبات وإدماجها أثناء إنتاج نصوص جديدة من طرف المتعلّم، وهو مبدأ سبقت إليه المقاربة بالكفاءات مقارنة بالمقاربات التي بنيّت عليها المناهج المدرسية الجزائرية سابقا؛ إذ " الوضعيات التعلّمية لا تركز على المحتويات والمسارات فحسب، بل على تجنيدها الوجيه والمدمج أيضا في وضعيات مشكلة، وعلى استغلال تعقد الوضعيات المقترحة على المتعلّمين كسند تعليمي وسند للتقويم التكويني والإشهادي"[27]

وعليه فإن الإدماج" نشاط يقوم به المتعلّم لاستغلال المعارف والمهارات المكتسبة مستعينا بموارده الذاتية ومكتسباته مجندا إياها بشكل متّصل في وضعيات ذات دلالة"[28] محقّقا بذلك مبدأ وظيفية التعلّمات الذي دعت إليه المقاربة بالكفاءات.

ويعرف الإدماج أيضا على أنّه " إقامة روابط، وعلاقات بين التعلّمات بهدف التوصل إلى حل وضعيات مركبة، وذلك من خلال تعبئة المعارف والمهارات المكتسبة"[29] وفي هذا إشارة واضحة إلى أنّه لا حديث عن نشاط الإدماج إلا إذا أحسن المتعلم الربط بين مجموعة من التعلّمات وجنّدها بالكيفية التي توصله إلى وضع حلّ للوضعية المشكلة الإدماجية التي يواجهها.

ويتنوع نشاط الإدماج بتنوع فترات إنجازه: فهناك الإدماج الجزئي المرتبط بأنشطة البناء والتدريب، وهناك الإدماج المرحلي المرتبط بالكفاءة المرحلية، وكذا الإدماج النهائي المرتبط بالكفاءة

الأساسية المستهدفة خلال سنة دراسية[30]، وهي الأنواع الثلاث التي يعتمد عليها في تقييم مدى اكتساب المعارف.

إذا ربطنا نشاط القراءة بنشاط الإدماج المقترح ضمن هذا الكتاب، فإنّنا نلمس أوّلا الانتقال من إدماج المكتسبات اعتمادا على التمارين البنويّة، إلى الاعتماد على المقاربة النصيّة تطبيقا لما نصّت عليه الوثائق التربوية الرّسمية؛ وذلك استثمارا لمنهجية تحليل نصوص القراءة التي تعوّد عليها المتعلّم من جهة، ثمّ دفعه لإدماج مكتسباته في الإجابة على الأسئلة المرفقة بالنص من جهة ثانية.

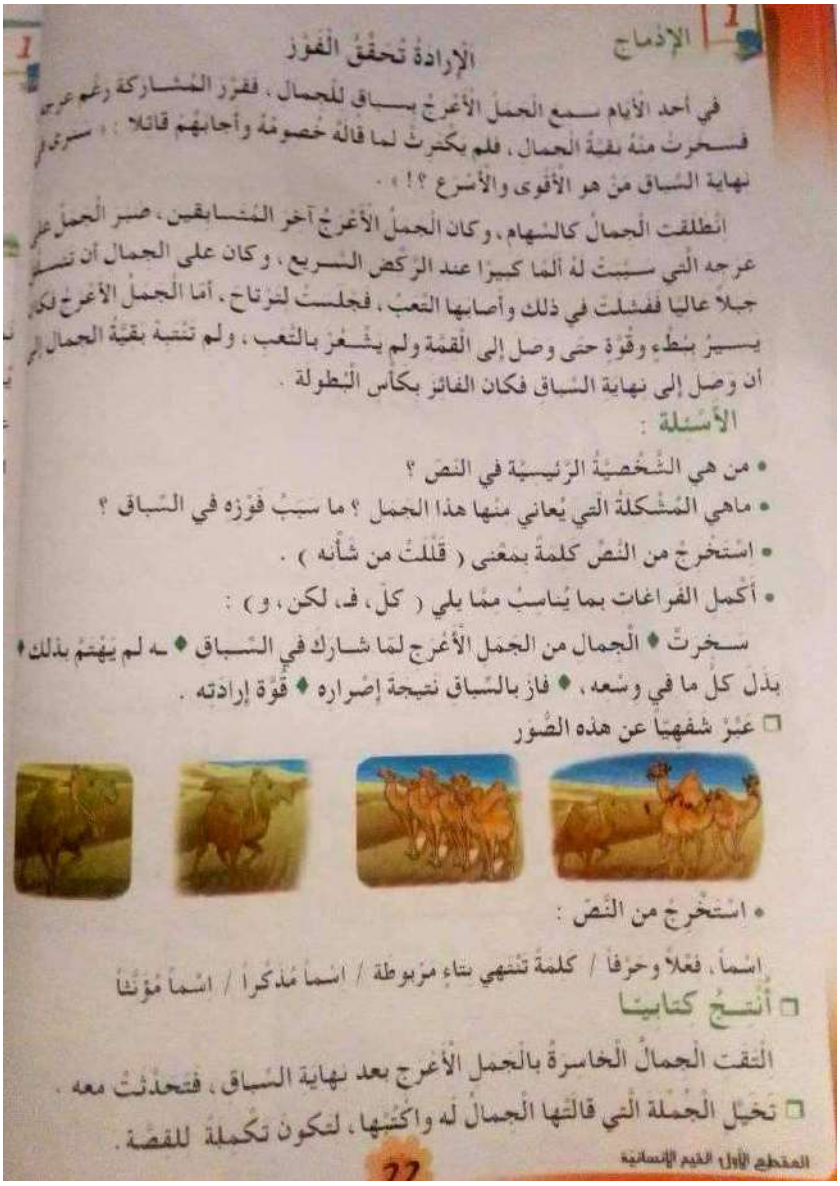
فالوحدة الأولى من المقطع التعلميّ الأول " **القيم الإنسانية**" التي سبق الحديث عنها أرفقت بنشاط إدماج يتناسب مع التعلّمات المستهدفة في هذه الوحدة ؛ ففي الأساليب يكتسب المتعلّم ألفاظ التقدير(جزء–كل– جميع– نصف– ربع / حروف الربط/ الاستدراك لكن).

ويكتسب من حيث التراكيب النحوية (الاسم– الفعل– الحرف) ويميّز من حيث الصيغ الصرفية بين الاسم المذكر والمؤنث، ومن حيث الإملاء علامات الوقف وكذا التاء المربوطة في الأسماء.

أمّا من حيث نشاط الإدماج نجد أنّ ما طلب من المتعلّم استخراجه من هذا النص لم يحد عن هذه الظواهر اللّغوية إضافة إلى إدماج حروف الرّبط في فقرة مستوحاة من النص الذي يرتكز عليه نشاط الإدماج.

وبما أنّ النّمط النصّي المستهدف في هذه السّنة هو النّمط السّردي فإنّ النّص المنطلق منه في نشاط الإدماج جاء عبارة عن قصة ذلك أن أسئلة الفهم المرفقة بالنص توحي باستنتاج بعض عناصر السرد (الشخصية– العقدة).

وختم نشاط الإدماج بإنتاج كتابي يتخيل فيه المتعلم تكملة (نهاية) لقصة النّص المقترح لتكتمل الخطاطة السّردية كما تعلّمها المتعلّم على مرّ دروس المقطع وهو ما توضحه الصورة أدناه[31]:



الإدماج

الإرادة تحقق الفوز

في أحد الأيام سمع الجمل الأعرج بساق للجمال، فقرر المشاركة رغم عرجه فسخرت منه بقية الجمال، فلم يكترث لما قاله خصومه وأجابهم قائلا : « سنرى في نهاية السباق من هو الأقوى والأسرع ؟! ».

انطلقت الجمال كالسهام، وكان الجمل الأعرج آخر المتسابقين، صبر الجمل على عرجه الذي سببت له ألما كبيرا عند الركض السريع، وكان على الجمال أن تتسلق جبلا عاليا ففشلت في ذلك وأصابها التعب، فجلست لترتاح. أما الجمل الأعرج لكن يسير ببطء وقوة حتى وصل إلى القمة ولم يشعر بالتعب، ولم تنتبه بقية الجمال إلى أن وصل إلى نهاية السباق فكان الفائز بكأس البطولة.

الأسئلة :

- من هي الشخصية الرئيسية في النص ؟
- ماهي المشكلة التي يعاني منها هذا الجمل ؟ ما سبب فوزه في السباق ؟
- استخرج من النص كلمة بمعنى (قللت من شأنه) .
- أكمل الفراغات بما يناسب مما يلي (كل، ف، لكن، و) :

سخرت ♦ الجمال من الجمل الأعرج لما شارك في السباق ♦ له لم يهتم بذلك ♦ بذل كل ما في وسعه، ♦ فاز بالسباق نتيجة إصراره ♦ قوة إرادته .

□ عبّر شفهيا عن هذه الصور

- استخرج من النص :

اسما، فعلا وحرفا / كلمة تنتهي بتاء مربوطة / اسما مذكرا / اسما مؤنثا

□ أنتج كتابيا

التقت الجمال الخاسرة بالجمل الأعرج بعد نهاية السباق، فتحدثت معه.

□ تخيل الجملة التي قالتها الجمال له واكتبها، لتكون تكملة للقصة.

المقطع الأول: القيم الإنسانية

ليكون بذلك نشاط الإدماج هدما للنّص المقترح وإعادة بناء له تماما كما مرّ بالمتعلّم في نشاط القراءة، فيكون نص القراءة الوضعية التعليمية/التعلّمية التي يكتسب المتعلّم من خلالها جملة من المعارف تكون ذات أهمية إذا ما استطاع المتعلّم إدماجها حين يطلب منه ذلك.

وقد خلصنا من خلال هذه الورقة البحثية إلى أنّ:

– التّعامل مع نص القراءة في هذه السنة من التعليم الابتدائي يستند إلى طريقة واضحة سهلة تمكّن المتعلّم من سبر أغوار النص تتماشى وسنّه ومستواه العلمي.

– الطّريقة التي أقرها دليل المعلّم والأهداف التي سطّرها لتعليم نشاط القراءة قد تجسّدا من خلال النصوص المبثوثة بين دفتي كتاب القراءة لهذه السّنة؛ حيث تمّ الانتقال بالمتعلّم من القراءة السّطحية التي تتوقّف عند فهم أفكار النص، إلى قراءة تجاوزتها إلى تشريح النص والوقوف على البنيات التي تشكّله ورصد الظواهر اللّغوية التي يحتويها وكذا الخطاطة التي بنيّ وفقها وإبداء رأيه في ذلك النص، لتكون بذلك سموّا بالمتعلم نحو مستويات أعلى من المعرفة محقّقة بذلك مبدأ وظيفية التعلّمات ومساعدة المتعلم على استثمار مكتسباته وتحويلها ثم إدماجها لإنتاج نص جديد إذا ما طلب منه ذلك في وضعيات مماثلة.

– اعتماد نشاط الإدماج في نهاية كل مقطع تعلمي يعد تتويجا وتقييما لمدى اكتساب التعلّمات المستهدفة في ذلك المقطع من جهة وتأكيدا على أهمية هذه التعلّمات في حياة المتعلم من جهة أخرى.

– نشاط الإدماج في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يساعد المتعلم إلى أبعد حدّ على استثمار مكتسباته من خلال هدم النص المقترح في هذا النشاط إلى بنياته الصغرى، مما سيمكّنه من إنتاج نص على منواله إذا ما طلب منه ذلك في وضعيات إدماجية أخرى.

– العلاقة بين نشاط الإدماج ونشاط القراءة تتعدى بنية النص وشكله إلى المعارف والمعلومات التي يكتسبها المتعلم من خلال نصوص القراءة، التي تمثل خزّانا معرفيا مساعدا على الإنتاج الكتابي إذا أحسن المتعلم استغلاله.

هوامش:

[1] العصيلي عبد العزيز بن إبراهيم وآخرون: اللغة العربية(الدراسات اللسانية)، الإدارة العامة للمقررات الدراسية(المملكة العربية السعودية)، ط2 2010/2009، ص 36– 37 .

[2] عبد العليل إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف(مصر)، ط3، ص55.

[3] بن عيسى حنفي: محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع(الجزائر)، ط2، ص263.

[4] عاشور راتب قاسم والحوا مدة محمّد فؤاد: أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة(الأردن)، ط4، 2014، ص64.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] المرجع نفسه، ص65.

[7] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[8] العصيلي عبد العزيز بن إبراهيم وآخرون: اللغة العربية(الدراسات اللسانية)، ص 36-37.

[9] قيبوعة مُحَمَّد: المعلم حول تعليم الأنشطة اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي، منشورات الأنيس(الجزائر)، ط1، 2016، ص84-85.

[10] بن الصيد بوربني سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الجزائر)،2018/2017، ص41.

[11] المرجع نفسه، ص6.

[12] بن الصيد سراب بوربني وآخرون: دليل استخدام كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص22.

[13] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[14] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[15] بن الصيد بوربني سراب وآخرون: اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية(الجزائر)،2018/2017، مقدمة الكتاب.

[16] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[17] بن الصيد بوربني سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب القراءة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 3.

[18] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[19] اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الجزائر)، 2008، ص30.

[20] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[21] بن الصيد بوربني سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 10.

[22] بن الصيد سراب بوربني وآخرون: اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،ص 10.

[23] المرجع نفسه، ص11.

[24] بن الصيد سراب بوربني وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 46.

[25] بن الصيد سراب بوربني وآخرون: اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص11.

[26] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[27] بن الصيد بوربني سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 10.

[28] المرجع نفسه، ص12.

[29] وزارة التربية المغربية: دليل بيداغوجيا الإدماج، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب(المغرب)،ص20.

[30] بن الصيد بوربني سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص12.

[31] بن الصيد سراب بوربني وآخرون: اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص22.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 757 - 777 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

إسهامات الإبداع الشعريّ النسويّ في رقي الفكر الحضاريّ
– العصر العباسي أنموذجا –

Contribution of Feminist Poetic Creativity to the Advancement of Cultural Thought -Abbasid Era as a Model -

* ط.د: عمر بن ادريس[1]، أ.د: عز الدين حفار[2]
Omar Benidris [1], Azeddine Hafar [2]
جامعة عبد الحميد بن باديس– مستغانم (الجزائر)
Abdelhamid Ibn Badis University- Mostaganem, Algeria
omar.benidris.etu@univ-mosta.dz gmail.com@azeddinehaffar

تاريخ الإرسال:2020/11/08	تاريخ القبول:2021/03/31	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

لقد كانت المرأة الشاعرة العبّاسية امتدادا للمرأة الشاعرة العربيّة فهما ووعيا وفكرا. وبعد الاستقصاء والتتبع والتحليل لجملة من الأشعار النّسويّة خلال العصر العبّاسي وما قبله؛ يظهر أنّ المرأة العربيّة ساهمت بشكل لافت في دفع عجلة الفكر العربيّ لمسايرة الركب الحضاريّ، فجاءت أبياتها للدّفاع عن المظالم أو طلب التحرّر من سلطة المجتمع الذكوريّ، كما جاءت لترسيخ أواصر العلاقات الأسريّة، ولتثبيت معالم الدين والشرف والعفّة والقوميّة وحريّة الفكر والاختيار والشجاعة والتّحدي في الكثير من المناسبات، بالإضافة إلى الكثير من المقوّمات والأبعاد الحضاريّة التي احتضنها هذا النوع من الشعر.

الكلمات المفتاح : إبداع شعري نسوي، فكر حضاري، امرأة شاعرة، عصر عباسي.

Abstract :
The Abbasid poetic woman was an extension of the Arab woman's understanding, awareness and thought. And after the survey and the analysis of a range of feminist poetry during the Abbasid and earlier; it has been revealed that Arab women contributed significantly in advancing the Arab thought to keep pace with civilization, So their poetry came to ask for freedom from the unfair restrictions imposed by the authority of man. It came to strengthen the bonds of family relations, and to stabilize the parameters of religion, honor, chastity, nationalism, freedom of thought and choice, courage and challenge on many occasions; besides,

* عمر بن ادريس: omar.benidris.etu@univ-mosta.dz

to many of the components and dimensions of civilization that embraced this type of poetry.
Keywords: Feminist poetic creativity; Civilized thought; Poetess woman; Abbasid era .

مقدمة:

لا يكاد يختلف اثنان حول الأثر الكبير الذي ساهم به الشعر العربي في الدفع بحركة الفكر العربي خطوات نحو الأمام – ولاسيما في العصر العباسي – وذلك من خلال ظهور حركات الترجمة ومخالطة العرب – والشعراء تحديدا – لتلك الثقافات التي عرفت طريقها إلى البلاد العربيّة، وامتزجت في كثير من الأحيان بثقافات تلك المناطق حتى صارت جزءا لا يتجزأ من الحياة اليومية فيها.

ومما لا شك فيه أنّ المرأة المثقفة في العصور الإسلامية الأولى لاسيما في العصر العباسيّ حملت على عاتقها الكثير من الخوارزميات التي حاولت بواسطتها تغيير بعض المسارات الفكرية آنذاك، فكان لما جادت به القريحة النسويّة من أشعار في مختلف الموضوعات والأغراض الأثرُ البارز في تغيير أنماط البيئة الحضارية من قريب أو بعيد، الأمر الذي استوقفنا لنسلّط الضوء على هذا الجانب المعتم من الإبداع الشعري النسويّ الذي كان ولا يزال زاخرا بشحنات حضاريّة لا شكّ أنّنا لو تتّبعنا أثرها بدقّة لخرجنا بنصيب وافر من المقومّات التي تجعلنا نقطع أشواطا طويلة تجاه الركب الحضاريّ، فكيف أسهم الشعر النسويّ العربيّ بمختلف أبعاده الإنسانيّة والفكريّة والروحية والفنيّة في تعبيد الطرق نحو حضارة إنسانيّة أسالت الكثير من الحبر وتشهد لها سائر الأمم بالريادة والسبق ؟

إنّ الوعي الشعري بما جادت به القريحة النسويّة يكشف العديد من جوانب الفكر المتحضّر والمتمدّن لدى هؤلاء الشواعر العربيّات، و" الوعي الشعريّ يتحقق في معرفةٍ ذات ماهيةٍ جماليةٍ، وعلى هذا الأساس انقسم البحث في الجمال الشعري العربيّ إلى قسمين اختصّ الأوّل منهما بدراسة الجمال الشعري بذاته، أي بما يجعله جمالا وهو الفضاء الشعري... والوجه الثاني يتمثّل في الكيفية التي يتظاهر بها الجمال وعيا، وانطلاقا من فكرة القصدية أيضا " [1] .

فالشعر العربيّ عامة والنسويّ منه خاصّة، فضلا عن كونه واحدا من أشكال وصور الإبداع الفكري، فهو قصديّ بدرجة كبيرة إذ يعبّر عن ملامح الفرد والمجتمع والبيئة، وعن جوهر الإنسان وعلاقاته بما يحيط به.

ونتيجة لأهميّة هذا الشعر من الناحيّة الحضاريّة وما يحمله من أبعاد مختلفة، فقد اهتم الدارسون به واعتنوا به عناية فائقة، فنجد أنّ الاهتمام تجاوز الأقطار العربيّة وتعدّاها، وها هو جمع من المستشرقين يتناولونه، بالشرح والتحليل، وقد لاحظنا في دراسة "بلاشير" للأدب العربي اهتمامه بشعر المرأة. وقد اختلفت تسميات النقاد لهذا الشعر بين الأدب النسائي والأدب الأنثوي [2].

وقد ميّز "كمال أبو ديب" بين الأدب النسائي والأدب الأنثوي، وهو يقول في مقدّمة ترجمته لكتاب الثقافة والأمبريالية لإدوارد سعيد : " بالإشارة إلى الأدب والكتابة أميّز بين أمرين ، فالأدب الذي يعبّر عن موقف محدد عقائدي ينبع من التعلق بما يعتقد صاحبه أو تعتقد صاحبته بأنّه سمات خاصة بالأنثى ورؤياها للعالم وموقعها فيه، فإنّني أسمّيه أدبا أنثويّا وهكذا أتحدّث عن النقد الأنثوي، وعن الأنثوية معادلا للكلمة الإنجليزية " feminism " وما يعنيه هذا التميّز هو أنّ النقد الأنثوي قد يكتبه رجل لامرأة، أمّا الأدب النسائي فهو من إنتاج أنثى تحديدا [3].

كما أنّ هذا الشعر نفسه عرف نقلّة نوعيّة في أزهى عصوره من حيث ما تضمّنه العقل العربيّ عن طريق الاحتكاك بعناصر بشريّة جديدة، ما جعل الأوّل يبتكر طرقا جديدة لإعمال الفكر.

وفي ظلّ التيّارات التقدميّة للفكر الإسلامي والحضارة الإسلاميّة، فإنّ الدعوة إلى التحديث والتجديد في الثقافة والأدب، تصبح مسلّمة من مسلّمات الحياة الثقافية للإنسان المسلم، إذ إنّ معطيات الحضارة، ومفاهيمها متغيّرة ومتجدّدة، مع التجدّد المستمرّ، والتطوّر الدائم، في شؤون الحياة والفكر، والعلم والثقافة، ورؤية الناس للكون، ورؤية الفرد المبدع لنفسه وللآخرين، نتيجة تفاعله مع متغيّرات المجتمع، ومع قراءاته المستمرّة، وتأثّراته الثقافيّة المتبوعة، وتجاربه الإبداعيّة المتواصلة..[4] .

إنّ الفرد البشريّ بموجب التغيّرات التي يعرفها في حياته ومعاملاته اليومية مع كل ما يحيط به سواء على المستوى الماديّ أو المعنويّ، أو على المستويات الظاهريّة وخلافها من مستويّات خفيّة، كل ذلك جعل منه مادّة حيّة تتأقلم مع التطوّرات الحاصلة لها على طول خطّ وجودها في تلك البيئة المتصلة بها. ومن الأشكال التي مسّتها تلك التطوّرات جانبُ اللغة، وباعتبار الشعر أحد العناصر المرتبطة باللغة

ارتباطا وثيقا فقد نال حظّه من تلك التحديثات التي جعلت الإنسان يلبسه إيّاها، وذلك من خلال محاولته تيسير سبل التواصل مع أخيه الإنسان باختلاف شكله ولونه وجنسه إذ تعتبر اللغة أداة للتواصل والتخاطب بين الأفراد.

أوّلا: تجلّيات الوعي الحضاري والفكري في الشعر النسوي القديم :

إنّ الخطاب الشعريّ أينما كان وحيثما ارتحل، ذكوريّا كان أم أنثويّا، طالما حمل في طيّاته قسطا كبيرا من مقوّمات الحضارة البشريّة، إلّا أنّ " ارتباط نص المرأة بالسياق النسويّ العام في ‹‹خطاب شعري أنثوي›› هو الذي يضفي نكهة ثقافية معيّنة على ذلك الخطاب، نكهة في مقدورها تأمين قراءة الذات الشاعرة المؤنثة، والقبض على الخصوصية الجمالية والدلالية لشعر الأنوثة" [5].

وعليه فإنّنا نجد أنّ صورة مجتمع ما قد تتجسّد في مختلف الإبداعات الفنيّة ولا شكّ أنّ الشعر واحد منها، إذ طالما اعتبر الأخير مرآة تعكس الحياة الفكريّة والعقليّة والحسيّة لمجتمع من المجتمعات انعكاسا تطابقيا، وهو رأي قديم شاع في العصور الأولى، " وأفلاطون أوّل من ربط الشعر والمرآة، لأن هذا الربط كان يخدم غرضه في تصوّر الشعر نوعا من الظلّ أو الانعكاس، وقد ظلّت هذه الفكرة موجودة بعد ذلك"[6].

ومن هنا نجد أنّ علاقة المرأة الشاعرة مع مجتمعها علاقة زئبقية لا تكاد تثبت على حال – هذا إذا استثنينا حديثنا عن الرجل – إذ نجدها مربوطة وإيّاه بخيط مطاطي يلين أحيانا، ويشتدّ لأخرى بحسب الظروف التي نشأت وترعرعت فيها، ولكنّ دور القصيد منها لا يتجاوز حدود العلاقة القائمة أبدا بين أيّ شاعر ومجتمعه، و"إنّ علاقة الشاعر بالمجتمع تتفرّع في ثلاثة اتّجاهات:

أ- الموقف الاجتماعي للشاعر من حيث العوامل الاقتصاديّة والبيئة الاجتماعيّة والقيم الاجتماعية التّي تمدّ شعره أو تتمثّل فيه .

ب- المضمون الاجتماعي أو الغاية الاجتماعيّة التي يحاول الشاعر أن يحقّقها .

ج- التأثير الاجتماعي للشعر، لاعتماد الشاعر على الجمهور صغيرا كان ذلك الجمهور أم كبيرا " [7].

لم تكن المرأة إذًا بمعزل عن ذلك كلّه، بل كانت فاعلة ومتفاعلة في الوقت نفسه بكلّ ما يحيط بها، لاسيما إذا كانت هذه المرأة على حظّ وافر من الوعي والفهم، فكانت شاعرة أو من بنات السادة والشرفاء، "وإذا كانت الصورة العامّة للمرأة العربيّة قبل الإسلام لدى الشعراء – ومن ثمّ المجتمع؛ إذ كانوا

هم الذين يعبّرون عن رؤية المجتمع غالبا- أنثوية أساسا، فإنّ الاستثناء كثيرا ما يصحّح القاعدة، كما يقال في الثقافة الألمانيّة، أي: نستطيع أن نستخلص من أشعار أولئك المعلّقاتيّين جوانب كثيرة إنسانيّة للمرأة «الشعريّة » التي لم تك بدعا من المرأة العربيّة قبل الإسلام، وهي التي لم تك في كلّ أطوارها مجرّد أنثى، ولكنّها كانت عضوا حيّا فاعلا يسهم في بناء الحياة الاجتماعيّة إلى جانب الرجل " [8] .وقد كانت المرأة العربيّة على عهد الجاهليّة شاعرة تفهم الشعر، وناقدة تستطيع التعليق عليه، وتميّز جيّده من رديئه، ولا يعني ذلك إلّا أنها كانت بلغت مقدارا صالحا من الثقافة الشعريّة [9].

وذكر "بلاشير" أن "لويس شيخو" جمع بعض النصوص الشعريّة تحت عنوان " رياض الأدب في مراثي شواعر العرب "، وقد بلغ عدد الشواعر الواردة أسماؤهن في المجلّد الأول سبعين شاعرة تقريبا وأغلبهنّ في نظر بلاشير مغمورات، وقد ذكر أسماء بعض الشواعر اللواتي أبدعن في غرض الرثاء ك "دخنتوس بنت لقيط التّميمي، وجنوب الهذليّة، والدّعجاء بنت وهب بن سلمة الباهليّة، والخرنق بنت بدر، والخنساء تماضر بنت عمرو"[10].كما نجده يذكر ليلى الأخيلية التي اشتهرت بعلاقتها مع الشاعر اللص توبة بن الحميّر الخفاجي الذي عشقته حتى ماتت على قبره [11].

ولم يهتمّ "بلاشير" بالأدب النسائي فحسب بل اهتمّ أيضا بالنقد النسويّ، ففي سياق حديثه عن تكوين الشاعر الحجازي أشار إلى أنّ النساء أصبحن يحتلن مكانة مرموقة في مكّة والمدينة، وذكر سكينة بنت الحسين كنموذج للمرأة المثقفة ، فقد كان يمثّل أمامها الشعراء، فينشدون أشعارهم وتحكم بينهم في بعض الأحيان. وفي هذه النوادي الأدبيّة ظهرت نساء أخريات أمثال الثريّا وعائشة بنت طلحة، بمظهر النساء المسترجلات، فلم تعد المرأة كائنا يفتتن بجمالها، بل أصبحت تفرض وجودها وثقافتها...[12] ،وخير ما نستدلّ به على ذلك خبر" أمّ جندب " وما روته كتب التراث من قصّة احتكام "امرؤ القيس" و" علقمة بن عبدة " إليها في قضيّة الرّيادة الشّعريّة .

فالمرأة إذا، كانت على قدر كبير من الوعي والثقافة، وفهم ما يدور حولها، ولربّما فاقت الرجل في ذلك في غير ما مناسبة، " ولعلّ رجز تلك المرأة العربيّة ... يوحي بأنّ النساء كنّ يرين، وقد كنّ محقّات، في أمر تحديد صفة جنس الجنين غير ما كان الرجال يرون " [13] .

وها هي أعرابيّة تقول بعد أن هجرها زوجها بعدما أنجبت له بنتا [14]:

مَا لأَبِي حمزةَ لا يَأتينَا ؟ يَظلُّ في البيت الذي يَلِينَا

غَضْبانَ أنْ لا نَلِدَ البَنِينَا تَاللهِ مَا ذلكَ فِي أَيْدِينَا
وَإِنَّمَا نَأْخُذُ مَا أُعْطِينَا وَنَحْنُ كَالأرضِ لِزَارِعِينَا
نُنْبِتُ مَا قَدْ زَرَعُوهُ فِينَا

فهذه المرأة الشاعرة بفهمها ووعيها على حدّ تعبيرها تدرك أنّ المرأة ليست الملومة إن أنجبت إناثا، وقد أثبت العلم الحديث أنّ الفضل في تحديد جنس المولود إنّما مردّه إلى الرّجل، فهي بهذا أكثر تحضّرا وفهما.

ومن طريف ما وصل إلينا من أخبار، وإن كانت تلامس بعضا من المغالاة، ما جاء على لسان زرقاء اليمامة، وقد قال الجاحظ أنها من بنات لقمان بن عاد، وأنّ اسمها " عنز"، وقال العسكريّ بأنّ اسمها "اليمامة" وبه سمي بلدها، كما قيل أنّها من بنات جديس، وكان يضرب بها المثل في حدّة البصر، فيقال : "أبصر من زرقاء اليمامة "، وقيل أنها كانت تبصر مسيرة ثلاثة أيام فيما يزعمون، وكانت تنذر قومها من الجيوش الغازية، فلا يأتيهم جيش إلا وقد استعدّوا له، وقد احتال أحد التبابعة من حمير ليغزو قومها، فأمر أصحابه فقطعوا شجرا وحملوه أمامهم ليتستروا به، ولما أصبحوا على مسيرة ثلاثة أيام أبصرتهم الزرقاء فعلمت بالحيلة، فقالت تنذر قومها، في نزعة قوميّة تترجم لإخلاصها لقومها وبني عشيرتها [15]:

خُذُوا لَهُمْ حِذَارَكُمُ يا قوم يَنْفَعُكُمْ فَلَيْسَ مَا قدْ أَراهُ اليومَ يُحْتَقَرُ
إنّي أَرى شَجرًا مِنْ خَلْفِها بَشَرٌ فَكَيْفَ تَجْتَمِعُ الأَشجارُ والبَشَرُ
صُفُّوا الطَّوائفَ مِنْكُمْ قَبْلَ دَاهيةٍ مِنَ الأُمورِ التّي تُخشَى وتُنتَظَرُ
وعَاجِلُوا القَوْمَ عِنْدَ اللّيلِ إنْ رَقدُوا ولا تَخْلِفُوا لَهُمْ حَرْبًا وإنْ كَثُرُوا

فهاهي الزرقاء تبصر وتبصّر في موقف حضاريّ يدلّ على أصالة شاعرة عربيّة، تدفع عن قومها الأذى وتشير عليهم بأسباب النجاة، إلّا أنّهم خالفوها فهلكوا.

ومن جميل ما يذكر حول وطنيّة المرأة العربيّة الشاعرة وتمسّكها بملاعب صباها، ونفورها من الاغتراب والاقتران خارج حدود قبيلتها التي تعتبرها وطنا تحنّ إليه حنين الولد إلى أمّه، ما تذكره امرأة من بني عامر بن صعصعة وقد زوّجت في طيء، فاستوحشت المقام بين أهل بعلها، فقالت[16]:

لَا تَحْمَدَنَّ الدَّهرَ أختٌ أخًا لها ولا تَرثِيَنَّ الدَّهـــرَ بنتٌ لِـــوالدِ
هُمُ جعلُوها حيثُ ليستْ بِحُرَّةٍ وهُمْ طَرَحُوها في الأقاصِي الأَبَاعِدِ

فنجد هذه الشاعرة عاتبة على أهلها الذين أبعدوها عن وطنها الذي ترعرعت فيه، وكانت المرأة إذا زوّجت في الغرباء كثيرا ما تجزع وتحزن لمزايلتها مَغَانِيَ قبيلتها ، ومفارقتها ديار عشيرتها [17] .

وتلك هي الخنساء المرأة الحكيمة المفوّهة قولا، التي خبرت الزمان وجرّبت طبائعه وتلوّنت بصبغات صروفه، وذلك بشهادة الكثير من الشعراء، " وقيل لجرير يوما من أشعر الناس؟ قال أنا لولا الخنساء، قيل فبم فضلتك قال بقولها [18]:

إنَّ الزّمَان ومَا يَفْنَى لـــهُ عَجَبٌ أَبْقَى لَنَا ذَنَبًا وَاسْتُؤْصِلَ الرَّاسُ

أَبْقَى لنا كُلَّ مَجْهُــولٍ وفَجَّعَنَــا بالحَاكِمِينَ فَهُمْ هَامٌ وَأَرْمَــاسُ

إنَّ الجَدِيدَيْنِ في طُولِ اخْتِلافِهِمَا لَا يَفسُدَانِ وَلَكِنْ يَفْسُدُ الناسُ

فهي ترى بأنّ الليل والنهار حتّى وإن اختلفا فاختلافهما يكون بالرضا بينهما فيقنع كل منهما بما يعطي للآخر، ليعود الثاني فيردّ للأوّل عطاءه، في توافق مستمرّ بينهما، لكنّ ذلك عند البشر أمر غير مألوف، لكثر الخلافات بينهم، الأمر الذي يوحي بفسادهم .

ومن الأخبار التي ذكرها صاحب العقد الفريد عن أصالة المرأة الشاعرة العربيّة في تخيّر الزوج الذي تراه هي مناسبا لنفسها، لا ما يذكره هو عن نفسه ويفاخر به غيره، إذ إنّها ترتضي في زوجها مجموعة من الخصال، فإن حملها وتقلّد بها قبلته وإلّا، جاء الرفض منها جليّا، وقد ورد " خبر عن فتاة سألت الوسيط عن حرفة الخاطب الذي أرسله، فعاد إليه وسأله عمّا يجيب ، فقال الخاطب أبياتا يفخر فيها بشجاعته قائلا :

وَسَائِلةٍ مَا حِرْفَتِي قُلتُ حِرْفَتِي مُقارَعَةُ الأبطالِ في كُلِّ شَارِقِ

وأَصْبِرُ نَفْسِي حِينَ لا حُرَّ صابِرٌ على أَلَمِ البِيضِ الرِّقاقِ البَوَارِقِ

فلمّا أنشد الوسيط الأبيات أمام المرأة ردّته قائلة : قل له : أنت أسد، فاطلب لنفسك لبؤة، فلست من نسائك، وأنشدت أبيات من الشعر منها :

أَلَا إِنَّمَا أَبْغِي جَوَادًا لِمَالِهِ كَرِيمًا مُحَيَّاهُ قَلِيلِ الصَّدَائِقِ

واستمرّت تعدّد الصفات التي ترى وجوب توافرها في الرجل الذي يتقدّم لخطبتها [19] . فهذه الشاعرة تعلن موقفها الرافض بكلّ جرأة، معرّضة بهذا الطالب، ذاكرة ما يستهويها من الرّجال.

وهذه أم ثواب الهزّانية [20] تعطي دروسا لكلّ أمّ أنجبت غلاما، وسهرت على رعايته، ثم انداح عن دوحتها وركب رأسه، وأطاع زوجه، ثمّ أضحى لا يتوانى عن أذيّة أمّه قولا وفعلا فقالت في ذلك[21] :

رَبَّيْتُهُ وَهْوَ مِثْلُ الفَرْخِ أَعْظَمُهُ ... أُمَّ الطَّعَامِ تَرَى في رِيشِه زَغَبَـا

حَتَّى إِذَا آضَ كالفُحَّالِ شَذَّبَهُ ... أَبَّارُهُ ونَفَـى عَنْ مَتْنِهِ الكـــرَبَا

أَنْشَا يُخَرِّقُ أَثْـوَابِي وَيَضْرِبُنِي ... أَ بَعْدَ سِتِّينَ عِنْدِي يَبْتَغِي الأَدَبَا !

قَالتْ لهُ عِرْسُهُ يومًا لِتُسْمِعَنِي: ... رِفْقًـا فإنَّ لَنَـا في أُمِّنَـا أَرَبَـا

وَلَوْ رَأَتْنِيَ في نـــارٍ مُسُعَّرَةٍ ... مِنَ الجَحِيمِ لَزَادَتْ فَوْقَهَا حَطَبَا [22]

ولطالما عرفت العلاقة بين الزوجة والأمّ اضطرابا بيّنا لتصل إلى الحدّ الذي ينطق الأمّ الشاعرة تنديدا بنكران معروف الولد، فكانت هذه الأبيات مضربا للأمثال في كلّ مناسبة تعرّضت فيها أمٌّ لضرر الابن أو الزوجة أو هما معا.

وكثيرا ما يجيء القول الفصل على طرفي لسان امرأة، وخاصة إذا كانت هذه المرأة صبيّة فتيّة، الأمر الذي يزيدها رفعة، ويعلي مكانتها، ويردّ الكيد عنها وعن أهل بيتها، " ويروى أنّ ابنة لابن الرقّاع وقف بباب أبيها قوم يسألون عنه، فقالت : وما تريدون؟ فقالوا: جئنا لنهاجيه، فقالت وهي صبيّة:

تَجَمَّعْتُمُ مِنْ كُلِّ أَوْبٍ وَوِجْهَةٍ ... عَلَى واحِدٍ لَازِلْتُمُ قَرْنَ وَاحِدِ [23]

فاستطاعت الفتاة رغم حداثة سنّها أن تفحم الشّعراء دفعا عن أبيها حتّى انفضّوا عنه قبل أن يلقوه.

ولعلّ الإشفاق يتمكّن من الشاعرة العربيّة فينطقها، ومن ذلك قول أعرابية لمست كفّ أبيها فألفتها خشناء، فقالت:

هَذِهِ كَفُّ أَبِي خَشَّنَهَا ... ضَرْبُ مِسْحَاةٍ ونَقْلٌ بِالزَّبِيلِ[24]

وهنا أظهرت الفتاة الشاعرة إشفاق البنوّة، لعلمها بالمسؤوليّة العظيمة التي تقع على عاتق الأبوّة.

وقد قالت هند بنت المهلّب بن أبي صفرة وكانت امرأة جليلة فاضلة ذات حسب ونسب، فذكرت النساء واصفة إيّاهنّ إذا أحسنّ القول: " ما زُيِّنَّ بشيء كأدب بارع، تحته لبّ ظاهر"[25] .

لقد ذكرت مصادرالأدب أنّ المرأة المفوّهة قولا، تأتي بعذب الكلام في مواطنه فيفوتها شيء، يستدركه الفطن فيصوّبه بعد استحسان جلّه، كما حدث مع ليلى الأخيلية حينما قدمت على الحجاج ومدحته بأبيات قالت فيها [26]:

إِذَا هَبَطَ الحَجَّاجُ أَرْضًا مَرِيضَةً تَتَبَّعَ أَقْصَى دَائِهَا فَشَفَاهَا
شَفَاهَا منَ الدَّاءِ العُضَالِ الذي بِهَا غُلَامٌ إِذَا هَزَّ القَنَاةَ سَقَاهَا

فصوّب قولها وقال: لا تقولي غلام، قولي همام، ثم أنزلها ضيفة على إحدى نسائه، وأكرمها بخمسمائة من الإبل الأدم، جزاء قولها.

ومن طيّب ما وصلنا من أخبار [27]، أنّه كان لأعرابيّ امرأتان، فولدت إحداهما غلاما، والأخرى جاريّة، فرقّصته أمّه وقالت مضارّة لضرّتها:

الحَمْدُ للهِ الحَمِيدِ العَالِي أَنْقَذَنِي العَامَ مِنَ الجَوَالِي
مِنْ كُلِّ شَرْهَاءَ كَشَنٍّ بَالِي لا تَدْفَعُ الضَّيمَ عَنِ العِيَالِ

فسمعت الأخرى فأقبلت ترقّص بنتها وتقول:

ومَا عَلَيَّ أنْ تَكُونَ جَــارِيَهْ تَغْسِلُ رَأْسِي وتكونُ الفَالِيَهْ
وتَرْفَعُ السَّاقِطَ مِنْ خِمَارِيَهْ حَتَّى إِذَا مَا بَلَغَتْ ثَمَــانِيَهْ
أَزَرَّتُهَــا بِنِقْبَــةٍ يَمَــــانِيَهْ أَنْكَحَهَا مَرْوَانُ أَوْ مُعَــاوِيَهْ
أَصْهَارُ صِدْقٍ وَمُهُورٍ غَالِيَهْ

فتزوّجها مروان على مئة ألف، وقال إنّ أمّها لحقيقة ألّا تكذب ظنّها، ولا تحنث بعدها، وقال معاوية: لولا أنّ مروان سبقنا إليها لأضعفنا لها المهر، ولكنّها لا تحرم الصلة، فبعث إليها بمئتي ألف درهم [28].

يظهر من قول المرأة الشاعرة الأولى مدى استيعابها لفكرة إنجاب المولود الذكر وسعادتها بذلك لعلمها بضرورة استعانة المرأة بقريبها الرجل، كما أنّ الشاعرة الأخرى تعلم تمام العلم بهذه الحقيقة إلّا أنّها لا تتحرّج من إنجاب الأنثى لحاجتها إليها، إذ إن إنجاب الأنثى يمكن أن يعود بالنفع أيضا، وقد وقع ذلك بالفعل بعد تزويج الصبيّة.

ثانيا: نماذج من الوعي الثقافي والحضاري للشعر النسوي في العصر العباسي وما بعده:

لقد شهد عصر بني العبّاس انفتاحا عظيما في مختلف مجالات الحياة ، كما أنّ الشعر باعتباره الفنّ الأبرز في تلك الأزمنة عرف نقلة نوعية خاصة ، واكتسى حللا جديدة، كما ظهرت المرأة الشاعرة فيه بشكل بارز، فتعدّدت الأسماء النسويّة الشاعرة، وجاءت القصيدة تحمل من الأبعاد الحضاريّة المعاصرة لحكم بني العباس الشيء الكثير، " وساعد الاستقرار السياسي النسبيّ واختلاط الشعوب بعضها ببعض وتلاقح الثقافات المختلفة وانبثاق مجتمع جديد وارث لكلّ تلك الثقافات، ساعد كلّ ذلك على ظهور أدب جديد هو تعبير صادق عن كلّ هذا التغيير والتمازج وانطلاق القوى الخلّاقة الذي طرأ على العصر العباسي " [29] .

وقد برز الشعر النسوي يكتسي طابعا مدنيّا بعيدا عن الطابع البدويّ الذي طغى عليه في العصور التي سبقت حكم العباسيين ، فإبّان حكمهم " ... أخذت المدينة توكّد نفسها، وبدأت الحضارة تعبّر عن ذاتها، وأخذت الصحراء تتقلص في سيادة مدنها وأساليب عيشها أمام مثل جديدة نسبيا وأساليب نسبيا أيضا ناتجة عن هذه الحضارة الجديدة " [30] .

ومن شواهد الفكر المتأصّل السليم حول تهذيب العلاقات القائمة على المودّة بين الجنسين، وظهور ذلك لدى المرأة العربيّة الشاعرة، ما ورد عن الأصمعيّ أنّه قال: قلت لأعرابيّة. ما تعدّون العشق فيكم؟ قالت: القبلة، والضمّة، والغمزة، ثمّ أنشأت تقول:

مَا الحُبُّ إِلَّا قُبْلَةٌ وَغَمْزُ كَـــفٍّ وعَضُدْ

مَا الحُبُّ إِلَّا هَكَذَا إِنْ نُكِح الحُبُّ فَسَدْ

ثمّ قالت، فكيف تعدّون العشق فيكم؟ قلت: يقعد بين رجليها، ثم يجهد نفسه، فقالت: يا ابن أخي، ما هذا عاشقا، هذا طالب ولد " [31] .

فالأعرابيّة الشاعرة من منطلق قولها تؤصّل للعلاقة الحميمة الطاهرة في الحبّ وثقافة تهذيبها، وإن شئنا القول للرومنسيّة العربيّة قبل ظهورها في أوروبا بقرون، وهي بموقفها هذا تفصح عن الطهر الذي ينبغي أن يحكم العلاقات بعيدا عن كلّ ما يخدش الشرف أو يهتك أستار العفة.

وقد عرفت حضارة العرب تقديسا للعنصر البشريّ دونما النظر إلى جنسه، ذكوريّا أم أنثويّا، ناطقا باللسان العربيّ أو بغيره، "وإلى جانب ما ذكرناه فإنّ الحضارة العربيّة نظرت إلى الإنسان على أنه سيّد العالم وأنّه أشرف المخلوقات وأفضلها، ولذلك عنيت به وبالإنسانية جمعاء" [32] .

فالإنسان هو الجوهر بغضّ النظر عن انتمائه أو تكوينه البيولوجي أو الاجتماعي، فهي لم تفرّق بين المرأة والرجل، ولا بين هذا العرق أو ذاك فيمكن للجميع أن يحقق المعرفة ويتبنى الإبداع على اختلاف أشكاله وصوره.

وإنّ الحضارة العربية قد " عنيت بعقله ومعرفته وتهذيبه لأنّ العقل الإنساني في نظرها أساس التفكير، وعماد الحياة، ومركز الكون . ولذلك فإنّ الفكر العربيّ يمثّل جميع من كتب، ودوّن بالعربيّة، وتكلّم بها. والحضارة العربيّة تعتبر شاملة لهؤلاء جميعا دون النظر إلى أعراقهم وأصولهم، لأنّ العربيّة كما يقول الرسول (ص) ليست بأب ولا أم. إنّما العربيّة اللسان" [33].

وهذه الحجناء بنت نصيّب الشاعر، مولى المهدي تصدع بأبياتها طالبة فضل الأمير طامعة في عطاياه مادحة له، وقد قالت [34]:

أَمِيرَ المُؤْمنِينَ أَلَا تَرَانَـــا فَقِيراتٍ وَوَالِدُنَا فَقِيـــرُ؟!

أَضرَّ بِنَـــا شَقاءُ الجَدِّ مِنْهُ فَلَيْسَ يَمِيرُنا فِيمَنْ يَمِيرُ

أميرَ المؤمنينَ وأنتَ غَيْثٌ يَعُمُّ النَّاسَ وَابِلُهُ غَزِيـــرُ

لقد حظيت النساء في عصر العبّاسيين بمكانة خاصة، ومما زاد في مكانتهنّ تلك الجهود التي بذلنها من أجل لفت الأنظار إليهنّ وإزالة الغشاوات التي كانت تحجبهنّ عن نظرائهنّ من الرجال، حرائر كنّ أو جوار، "وقد بلغت المرأة في هذا العصر مبلغا عظيما من الثقافة حتّى كانت تنظم الشعر وتناظر الرجل في عهد الرشيد والمأمون. وكانت السيدة زبيدة شاعرة مثقفة. وكثيرا ما كانت تبعث برسائلها الفياضة أبياتا شعريّة إلى زوجها الرشيد، وإنّ القصيدة التي بعثت بها إلى الخليفة المأمون على أثر مقتل ابنها الأمين لتدلّ دلالة واضحة على علوّ كعبها في الأدب والشعر والسياسة " [35] . وممّا جاء فيها :

لِخَيْرِ إِمَامٍ قَامَ مِنْ خيرِ عُنصُـرٍ وأفضلِ راقٍ فوقَ أَعْـــوَادِ مِنْبَـرِ

ووارثِ عِلْمِ الأوَّلينَ وفَخْرِهِـمْ وللمَلِكِ المأمُـــونِ مِنْ أُمِّ جَعْفَـرِ

كَتبتُ وعَيْنِي تُستهلُّ دموعُهـا إليكَ ابنَ عمّي مَعْ جُفُوني ومحْجَرِي

أُصِبْتُ بِأَدْنَى الناسِ مِنْكَ قَرابةً ومَنْ زالَ عَنْ كَبِدِي فقَلَّ تَصَبُّرِي [36]

فالسيّدة الشاعرة زبيدة زوجة الرّشيد تعلم أنّ ولدها الخليفة الأمين قد جانب الصّواب وارتكب الكثير من الأخطاء التي لا ينبغي للحاكم ارتكابها، وطالما بذلت له النصح محذّرة إيّاه من مغبّة ذلك، إلى أن قتل، فأرسلت بالاعتذار لأخيه المأمون الذي كان يجيد إدارة الحكم، مذكّرة إيّاه بالرحم سائلة الإحسان.

ويتردد الصوت النسويّ الشاعر من البيت العبّاسيّ، ليخرج على لسان بيت علم وأدب، وقد تشبّبت يوما بخادم من خدم أبيها، فقالت خديجة بنت الخليفة المأمون أبيات تغنّت بها المغنّية "شاريّة" أمام المتوكل، وهذه الأبيات قولها [37]:

باللهِ قُولُوا لِي لِمَنْ ذَا الرَّشَا المُثْقَلُ الرِّدْفِ الهَضِيمُ الحَشَا

أَظْرَفُ مَا كَانَ إِذَا مَا صَحَا وَأَمْلَحُ النَّاسِ إِذَا مَا انْتَشَـــى

وَقَدْ بَنَى بُرْجَ حَمَـــامٍ لَهُ أَرْسَــلَ فِيـهِ طَــائِـــرًا مُرْعَشَا

يَا لَيْتَنِي كُنت حَمَامًـــا لهُ أَوْ بَـــاشِقًا يَفْعَلُ بِي مَا يَشَـا

لَوْ لَبِسَ القُوهِيَّ مِنْ رِقَّـــةٍ أَوْجَعَهُ القُـــوهِـيُّ أَوْ خَدَّشَـا

وقد طرب المتوكّل وقال لمن هذا الغناء، فقالت المغنيّة أخذته من دار المأمون ولا أدري لمن هو، فقالت له إحدى الجواري، أنا أخبرك لمن هو فقال لمن؟ قالت الشعر والغناء جميعا لخديجة بنت المأمون قالته في خادم لأبيها، كانت تهواه وغنّت فيه هذا اللحن، فأطرق المتوكّل، وقال لهما لا يسمع هذا منكما أحد.[38]

إنّ المرأة الشاعرة في العصر العباسي، طالما كانت تبدي الرغبة والشوق إلى الحبيب، بحكم ما عرفه هذا العصر من ذيوع للغناء والطرب واللهو، ولم تكن تجد حرجا في ذلك كما كان عليه الحال في العصور التي سبقته، ولعل أبرز من اشتهرت من الشاعرات في هذه الحقبة الجواري، بحكم ما كنّ يعانينه من استرقاق وظلم في حياتهنّ، وها هي عنان الناطفيّة الشاعرة الجريئة، من أذكى النساء وأشعرهنّ، وكان الشاعر العبّاس بن الأحنف يهواها. " وقد هويت عنان فتى من أهل بغداد لا نبات بعارضيه، في غاية من الحسن، وكان يدّعي النسك والعفاف، فطلبت وصاله، فأبى، ثم إنّ الفتى بعد ذلك نبتت لحيته، وضجر من طول الزهد، فأتاها يلتمس منها ما كانت تلتمس منه، فأنشأت تقول [39]:

هَلَّا وأَنْتَ بِمَاءِ وَجْهِكَ تُشْتَهَى رؤدَ الشَّبَـــابِ قَليـــلَ شَعْرِ العـــارِضِ

آلَانَ : إِذْ نَبَتَتْ بِخَدِّكَ لِحْيَــةٌ –ذَهَبَتْ بِمُلْحِكَ – مِلْءُ كَفِّ القَابِضِ
مِثْلُ السُّلافَةِ عَادَ خَمْرُ عَصِيرِهَا بَعْدَ اللَّذَاذَةِ خَلَّ خَمْــرٍ حَــامِضِ

يتّضح من سابق قول عنان جرأة زائدة في ردّ من ردّها سابقا، وإن كانت قد هويته، بل وقد علّلت سبب رفضها له إذ أشارت إلى أنّ الفتى تبدّل حسنه قبحا، وأنّ ما كان يجتذبها إليه في الماضي قد امّحى، ولم تتحرّج في ذكر السبب، وهذه لفتة جميلة تدلّ على قوّة في الشخصيّة وقدرة فائقة على المواجهة، وتخيّر عظيم من فنون الردّ.

وقد حنّت يوما فتوجّهت إلى الذي يملك أمرها ويعلم حالها فقالت [40]:

إِلَى اللَّهِ أَشكُو طَارِقَاتٍ مِنَ الهَوَى لَهَا فِي فُؤَادِي جَمْرَةٌ تَتَضرَّمُ
فَـلَا مُشتكَـــى إِلَّا إليـــهِ فإنَّــهُ أَرَقُّ وَأَحْفَى بالعِبــادِ وأَرْحَمُ

وهنا يظهر التمسّك العقائديّ جليّا في قولها، لاسيما بعد أن تدرك الشاعرة العربيّة أنّ مردّ الأمر أوّلا وآخرا يعود إلى الذي برأ البشر، وهو وحده القادر على فكّ العقد، وإزالة الغشاوات.

أمّا الشاعرة عليّة بنت المهديّ " العبّاسة "، أخت الخليفة هارون الرشيد، فقد كانت أديبة شاعرة ذات صوت جميل تحسن الغناء، وكانت من أحسن خلق الله وجها، ذات ظرف وعقل، وقيل أنّها هويت غلاما يدعى "رشأ " ، فلمّا وصل خبره لهارون أبعده وقيل قتله، وعلقت بعده بغلام اسمه " طلّ ". فلمّا بلغ خبره إلى الرّشيد قال: " والله لئن ذكرته لأقتلنّك ". فدخل عليها يوما على حين غفلة، وهي تقرأ القرآن، فسمعها تقرأ " فإن لم يصبها وابل... " – أي قوله تعالى من سورة البقرة "فإن لم يصبها وابل فطلّ" الآية 265– فأكملت بعد أن انتبهت له: فما نهى عنه أمير المؤمنين .. ذلك أنّ الكلمة بعد "وابل" هي كلمة "طلّ" أي المطر الخفيف، فخشيت أن يظنّ الرشيد أنها تذكره فيصيبها بما أقسم عليها ويبرّ بقسمه، حينها ضحك وقال.ولا كلّ هذا. فقالت [41]:

يَا عَاذِلِي قد كُنتُ قَبْلَكَ عَاذِلًا حتَّى ابْتُلِيتُ فصِرْتُ صَبًّا ذَاهِلَا
الحبُّ أَوَّلُ ما يكونُ مَجَــانةً فإذا تحكَّمَ صارَ شُغْلًا شــاغِلَا
أَرْضَى فيَغضَبُ قَاتِلي فتَعجَّبُوا يَرْضَى القَتِيلُ وَلَا يُرَضِّي القَاتِلَا

وهنا يظهر خوف الشاعرة جليّا وحرصها العميق على الطاعة والامتثال لأمر الأخ ووليّ النعمة، ما دفعها إلى تغيير الكلام "كلام الله" طاعة له وخوفا على النفس من المحظور، الأمر الذي جعل عليّة الشاعرة الأديبة الحاذقة تتخيّر الألفاظ لاسترضاء الرّشيد.

وقيل أنّ جارية لها تدعى "طغيان" وشت بها إلى "رشإ" يوما، فقالت فيها [42] :

لِطُغْيَانَ خُفٌّ مُذْ ثلاثينَ حِجَّةً جديدٌ فما يَبْلَـى ولا يَتَخرَّقُ

وكَيْفَ بِلَى خُفٍّ هُو الدَّهرَ كُلُّهُ عَلَى قَدَمَيْهَا في الهَوَاءِ مُعَلَّقُ

لا تخلو هذه الأبيات من الطرافة التّي عرفت بها الشاعرة العربيّة خاصة في القصور العبّاسيّة ومجالس الطّرب، كما تظهر أيضا عتابا ولوما واستحقارا لمن ينقل الأخبار ويمشي بالنميمة، فجاء الردّ من عليّة بنت المهديّ على هذا النحو.

وها هي لبانة ابنة عليٍّ ابن المهديّ زوجةُ الأمين وكان قد قُتِلَ قبل الدخول عليها، تقول بعد مقتله 43:

أَبْكِيكَ لا لِلنَّعيـــمِ والأُنْسِ بَلْ لِلمعاني والسَّيْفِ والتُّرْسِ

أَبْكي على سيّدٍ فُجِعْتُ بهِ أَرْمَلَنِـــــي قَبْلَ ليلةِ العُرْسِ

يَا مَالِكًـــا بالعَرَاءِ مُطَرَّحًا خَانَتْهُ أَشْـــرَاطُهُ مَعَ الحَرَسِ

تبدي الأبيات السابقة لوعة المرأة الشاعرة وأساها على الزوج بالرغم من مقتله قبل البناء بها، وهذا يثبت مدى وفائها له، كما تظهر أسفا شديدا على خيانة شرطته له وانفضاضهم عنه فجاء رثاؤها غاية في الجمال.

وقد نال رثاء المرأة اهتماما كبيرا لدى النقاد نتيجة لأبعاده المختلفة ،"وهكذا يمكن أن نقول بأنّ بلاشير من أهمّ المستشرقين الذين اهتموّا بشعر المرأة [المرأة الشاعرة]، أي الشعر الذي يكون من إنتاج المرأة، كما أولى عنايته للشعر الذي قيل في المرأة حتى ولو كان من إنتاج الرجل . ويبدو أن أجود شعر المرأة عنده هو شعر الرثاء، كما أشاد بالمرأة التي فرضت وجودها في المجتمع العربيّ شعريّا وثقافيّا [44].

لقد كانت النساء الشاعرات ببلاد المغرب مكينات من الشعر أيضا، " ومنهنّ السّيّدة أم النساء بنت عبد المؤمن التاجر الفاسي، ذكرها ابن عربي الحاتمي في كتاب المحاضرات وقال إنّها تجيد الشعر وقد أنشدت للسيد أبي علي صاحب فاس عند ولايته قصيدة تقول في مطلعها [45]:

جَـــاءَ البَشِيـرُ بِوَعْدٍ كَانَ يُنْتَظَرُ فَأَصْبَحَ الحَقُّ مَا فِي صَفْوِهِ كَدَرُ
مِنْ خَيْرِ هَادٍ [غَدَا] بِالهَدْيِ يَأْمُرُنَا وَفِي أَوَامِـــرِهِ التَّسْدِيدُ وَالنَّظَـرُ
لَيْثٌ إِذَا اقْتَحَمَ الأَبْطَـالُ حَوْمَتَهَا يُفْنِي الكَتَائِبَ لَا يُبْقِي وَلَا يَذَرُ

فالشاعرة أمّ النساء بهذه الأبيات أبانت عن جودة في القول إذ زيّنت أبياتها بالتناصّ القرآنيّ مادحة هذا الوالي بسمات الصلاح والهدى والشجاعة مما ينبغي أن يتّسم به الأمير من صفات أخلاقية، لا بصفات جسميّة أو جسديّة تزول بتقادم السنين.

وهذه تميمة بنت يوسف بن تاشفين أخت علي بن يوسف،تكنى أم طلحة.كانت كاملة الحسن راجحة العقل مشهورة بالأدب والكرم، وسكنت مدينة فاس.ورآها يوما كاتب لها فبهت وكانت قد أمرت بمحاسبته وبرزت لذلك فلما نظرت إليه عرفت ما دهاه وفطنت لما عراه فأومأت إليه وأنشدته [46]:

هِيَ الشَّمْسُ مَسْكَنُهَا فِي السَّمَاء فَعَزِّ الفُؤَادَ عَزَاءً جَمِيـــلَا
فَلَنْ تَسْتَطِيعَ إِلَيْهَا الصُّعُـــــودَا وَلَنْ تَسْتَطِيعَ إِلَيْكَ النُّزُولَا

فهذه الشاعرة الأميرة ببلاد المغرب الإسلامي، الفطنة المتبصّرة قطعت جميع أسباب الريبة أمام هذا الكاتب فجادت بقريحة شعريّة تضع الحدّ الفاصل لما تطمح إليه نفسه أو تمنّيه، فسارعت واتّخذت من الشعر مرصادا وعاجلته بسدّ المنافذ وتعزية النفس، فهي شمس يستحيل الوصول إليها.

ولعلّ قائلا يقول وما نصيب المرأة في هذه النهضة العربية الشاملة الكاملة، وهي التي إذا عدمت مشاركتها في عمل ما يعتبر غير كامل ولا شامل. والجواب أن المرأة المغربية كانت دائما عنصرا فعّالا في تطوّر البلاد وتقدّمها وازدهارها.وقد ذكرنا عملها العظيم في العصر الأول الذي يتمثّل في تأسيس كليّة القرويّين ومشاركتها في الأعمال السياسية والأدبيّة في العصر المرابطي. ولا يشذّ هذا العصر عن سالفيه في أخذ المرأة بأسباب النهوض، بل إنّه يعطينا أمثلة رائعة لمساهمتها في ضروب النشاط الفكريّ بإطلاق من علميّ وأدبيّ ".[47]

وقد كانت صفيّة بنت عبد الله الربيّ[48] أديبة شاعرة موصوفة بحسن الخطّ، وهي من الأندلس، وقد عابت امرأة خطّها فقالت [49]:

وعَائِبَةٍ خَطِّي فقُلْتُ لهَا اقْصِرِي فَسَوْفَ أُرِيكِ الدُّرَّ فِي نظْمِ أَسْطُرِي

وَنَادَيْتُ كَفِّي كَيْ تَجُودَ بِخَطِّهَا وقَرَّبْتُ أَقلَامِـــي ورِقّي ومِحْبَـــرِي
فخَطَّتْ بِأَبْيَـاتٍ ثَلاثٍ نَظَمْتُهَا لِيَبْدُو بِهَا خَطِّي فَقُلْتُ لَهَا انْظُـرِي

استطاعت صفيّة من خلال هذه الأبيات أن تردّ على غريمتها بالفعل والقول معا، إذ كتبت وخطّت هذه الأبيات الجميلة، فأفحمت من يعيبها من خلال إجادتها نظم الشعر وإجادة خَطِّه أيضا.

وأنشدت لنفسها الأديبة الشاعرة مريم بنت أبي يعقوب الفيصولي الشِّلْبِيّ،وهي أديبة شاعرة جزلة مشهورة، وكانت تعلِّم النساء الأدب، وتحتشم لدينها وفضلها، وعمّرت عمرا طويلا، وسكنت إشبيلية، فقالت [50]:

ومَا يُرْتَجَى مِنْ بِنْتِ سَبْعِيـــنَ حِجَّةً وسَبْعٍ كَنَسْجِ العَنْكَبُوتِ المُهَلْهَلِ
تَدِبُّ دَبِيبَ الطِّفْلِ يَسْعَى إِلَى العَصَا وَتَمْشِي بِهَا مَشْيَ الأَسِيرِ المكَبَّلِ

يظهر من خلال البيتين السّابقين مقدرة الشاعرة على توظيف الحكمة والاستعانة بحسن الصورة لإثباتها، مع الإفادة من (النص القرآني/ النص الشعري القديم) لترصيع القول من خلال المفردات: سبعين حجة، العنكبوت، الطفل، العصا،الأسير المكبّل.

وقالت وكان قد أحسن إليها أحدهم وبعث إليها ببعض الدنانير مصحوبة بأبيات شعريّة،فردّت قائلة [51]:

مَنْ ذَا يُجَارِيكَ فِي فَضْلٍ وفِي عَمَلٍ وقَدْ بَدَرْتَ إِلَى فَضْلٍ ولَمْ تُسَـلِ
مَا لِي بِشُكْرِ الذِّي نَظَّمْتَ فِي عُنُقِي مِنَ اللَّآلِي وما أَوْلَيْتَ مِنْ قِبَلِـي
حَلَّيْتَنِي بِحُلًى أَصبحتُ زَاهِيـــــةً بِهَا على كُلِّ أُنْثَى مِنْ حُلًى عُطُلِ
للهِ أخـــلاقُـك الغُـرُّ التِّي سُقِيَتْ ماءَ الفُرَاتِ فَرَقَّتْ رِقَّةَ الغَـــزَلِ

وهنا تظهر الشاعرة شاكرة للمتفضّل عليها، مشيدة بكرم أخلاقه ونبله الفيّاض، وشكر النعمة أسلوب حضاريّ رائع لاسيما إن خُلّد حسن الصنيع بقصيد يتردّد على الألسن كردّ للجميل.

وتلك عائشة بنت أحمد بن محمّد بن قادم القرطبيّة، قيل أنها لم يكن في جزائر الأندلس في زمانها من يعدلها فهما وعلما وأدبا وشعرا وفصاحة وعفّة وجزالة وحصافة، وكانت تمدح ملوك زمانها وتخاطبهم ... فتبلغ ببيانها حيث لا يبلغه كثير من أدباء وقتها، ولا تردّ شفاعتها، وكانت حسنة الخطّ تكتب

المصاحف والدّفاتر وتجمع الكتب، وتعنى بالعلم ... ومن رقيق شعرها وقد أرسلت به إلى بعض الرؤساء المطلع التالي[52]:

لَوْلَا الدُّمُوعُ لَمَا خَشيتُ عَذُولَا فَهِيَ التِّي جَعَلَتْ إِلَيْكَ سَبِيلَا

وقد توفيّت سنة أربع مئة هجريّة. إنّ القرطبيّة من خلال هذا القول تعلم يقينا أنّ المرء وإن تجلّد أمام عاذليه فدموعه تفضحه، تلك الدّموع هي التي جعلتها تتوجّه إليه، ومن جميل فطنتها اتّخاذ هذا المعنى الرقيق ليكون مطلعا للقصيدة المرسلة.

ومن عجيب نظم المرأة العربيّة فخرها بصناعتها، وقد روى الأصمعيّ قال: مررت بأعرابية تمدح مغزلها وهي تقول [53]:

رَأَيْتُكَ بَعْدَ اللهِ تَجبرُ فَـاقَتِـي إِذَا مَا جَفَانِي الأَقْرَبُونَ تَعُودُ

دَرَاهِمُ بِيضٌ لا تَـــزَالُ تُرَى لَنَا وثَوْبٌ إِذَا ما شِئْتُ مِنْكَ جَديدُ

فلَوْ كُنتَ عَبْدًا يُسْتَغَلُّ حَسَدْنَنِي وأَنْتَ عَلَى كَسْبِ العَبِيـــدِ تَزِيدُ

فهذه الأبيات توضح جليّا وعي الشاعرة العربيّة بالنفع العظيم الذي تعود به الصنعة على المرأة الصانعة، لاسيما في الظروف الصعبة التي يمكن أن تحيط بها، وهي تؤصّل بفكرها إلى ثقافة الجدّ والاجتهاد والمثابرة لكسب القوت وتحصيل الرزق .

خاتمة:

من خلال النماذج الشعريّة السابقة التي حرّرتها القريحة النسويّة في مختلف العصور العربيّة، من الجاهليّة إلى العصر العبّاسيّ، ومن مختلف الأمكنة من أرض الإسلام شرقا إلى الأندلس غربا، يظهر القول الشعريّ النسويّ مدى تمتّع المرأة بالذكاء والفطنة والفهم إضافة إلى مساهمتها في دفع دولاب الحضارة الإنسانية ويمكن حصر ذلك في النقاط التالية :

– إنّ المرأة العربيّة من الجاهليّة ووصولا إلى الإسلام في أبهى عصوره أثبتت حضورها وفاعليّتها في شتّى المجالات وقد ساهمت في نشر الوعي والفكر بمختلف صوره، كما قد شاركت الرجل في أجلّ أعماله حتّى لنجدها تخوض المعارك تارة، وتعتلي سدّة الحكم أخرى، وتأمر حينا وتشير بالأمر حينا آخر، كما نجدها تحافظ على الرّباط الأسريّ وتدعمه، هذا دون أن تنسى أو تهمل ما عليها من متطلّبات يحتاجها نظيرها الرجل.

– استطاعت المرأة العربيّة ونخصّ بالذكر الشاعرة العربيّة أن تحفظ للمرأة عبر التاريخ هيبتها وحضورها وممارساتها وإسهاماتها في صناعة الحضارة العربيّة الإسلامية وبناء صرحها العالي جنبا إلى جنب مع قرينها الأزليّ، وهذا من خلال تلك القصائد والمقطوعات الشعريّة التي حفظتها كتب التراث – رغم قلّتها مقارنة بشعر الرجل – إذ إنّ استنطاق تلك الأشعار لكفيل باستخراج الكثير من عصائر الفكر القويم والوعي السليم الذي يمكن الاستعانة به في صقل الموروث العربيّ من جديد.

إنّ النّظم النسويّ شعرا ورجزا منذ فجر التاريخ قد تناول مختلف الأغراض الشعرية، ومسّ العديد من المعاني والصّور ، فلم يقتصر على غرض الرثاء، ومعاني الحزن وصور الأسى،كما تصفه بعض كتب المستشرقين، وإنّ تلك المقطوعات الشعريّة للمرأة العربيّة التي تناثرت في مصادر اللغة والأدب أبانت عن وعي ظاهر وسمت بارز من الفهم والأصالة والمجاراة والرّيادة والسبق الذي طالما قصّرت الدّراسات القديمة في اقتطاعه لها، وإيفائها نصيبها منه.

هوامش:

[1]– هلال الجهاد، جماليات الشعر العربي، دراسة في فلسفة الجمال في الوعي الشعري الجاهلي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، حزيران/يوليو، 2007، ص 15 .

[2]– ينظر: حورية الخمليشي، ترجمة النص العربي القديم وتأويله عند ريجيست بلاشير، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، ط1 ، 2010م، ص 129 .

[3]– ينظر في هامش: حورية الخمليشي،ترجمة النص العربي القديم وتأويله عند ريجيست بلاشير، ص 129، عن كتاب إدوارد سعيد، الثقافة والإمبريالية، تر كمال أبو ديب، دار الآداب، بيروت، ط3، 2004، ص 53.

[4]– سعد دعبس، دور الدين في الإبداع الشعري بين الحضارة الغربيّة والحضارة الإسلاميّة، مركز الإسكندريّة للكتاب، ط1، 2006، ص 2 .

[5]– يوسف وغليسي،خطاب التأنيث،دراسة في الشعر النسوي الجزائري،جسور للنشر والتوزيع،الجزائر،ط1، 2013م، ص19.

[6]– إحسان عباس، فن الشعر، دار صادر، بيروت، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 1996م، ص 22 .

[7]– إحسان عباس، فن الشعر، ص134 .

[8]– عبد الملك مرتاض، السبع المعلّقات تحليل أنثروبولوجي / سيميائي لشعريّة نصوصها، دار البصائر للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2012، ص 319 .

[9]– عبد الملك مرتاض، السبع المعلّقات تحليل أنثروبولوجي / سيميائي لشعريّة نصوصها، ص325 .

[10]– حورية الخمليشي،ترجمة النص العربي القديم وتأويله عند ريجيست بلاشير، ص 129 .

[11]– المرجع نفسه، ص 130 .

[12]– المرجع نفسه، ص 131 .

[13]– عبد الملك مرتاض، السبع المعلّقات تحليل أنثروبولوجي / سيميائي لشعريّة نصوصها، ص 322.

[14]– الجاحظ،البيان والتبيين، تح عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، دط، دت، ج1، ص 186.

[15]– البغدادي، خزانة الأدب، تح عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط4، 2000م، ج10، ص–ص 163–164، وينظر: إدريس بودية، مائة شاعرة وشاعرة عربية، إصدارات وزارة الثقافة، الجزائر 2007، ص 108، 109.

[16]– المبرّد، الكامل في اللغة والأدب، تح محمد أحمد الدالي، مؤسسة الرسالة، ط2، 1992، ج2 ، ص 592.

[17]– ينظر: عبد الملك مرتاض، السبع المعلقات، ص 323 .

[18]– الخنساء، من الأعمال الكاملة، ديوان الخنساء، سمير إبراهيم، أشرقت للنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت، ص256.

[19]– ينظر: ابن عبد ربّه الأندلسي،العقد الفريد، تح د عبد المجيد الرحيني، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،ط1، 1983م، ج7، ص 109، وينظر: مرهون الصفّار، فضاءات في الأدب العربي القديم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008م، ص–ص 225–226 .

[20]– امرأة من عنزة بن أسد بن ربيعة بن نزار، ينظر: المبرّد، الكامل في اللغة والأدب،ج1،ص،ص 312–313.

[21]_ المبرّد، الكامل في اللغة والأدب، ج1، ص-ص 312-313 .

[22]– الزَّغَبُ أول ما يبدُو من ريش الفرخ، أُمُّ الطعام: أفضله، الفُحَّال: فحل النخل، شَذَّبَهُ: قَطَّعه، الأَبَّار: المُلَقِّح للنخل.

[23]– الزمخشري، ربيع الأبرار ونصوص الأخبار، تح عبد الأمير مهنا، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، لبنان،ط1، 1992م، ج2، ص–ص 332–333 ، وينظر: المبرّد،الكامل في اللغة والأدب،ج1، ص 343، والشاعر هو عدي ابن الرقاع العاملي شاعر أمويّ، وابنته تدعى سلمى.

[24]– الزّبيل قفّة من ورق النّخيل. ينظر: التوحيدي، البصائر والذخائر، تح وداد القاضي، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، ج1، ص134. وينظر: الزمخشري، ربيع الأبرار ونصوص الأخبار، ج3، ص 172.

[25]– ينظر: المبرّد، الكامل في اللغة والأدب، ج1، ص 394.

[26]– ليلى الأخيلية، ديوان ليلى الأخيلية،تح د واضح الصمد، دار صادر، بيروت، لبنان، ط2، 1424هـ/2003م ، ص–ص 88–89 ، وينظر: المبرّد، الكامل في اللغة والأدب، ج1، ص–ص 398–399 .

[27]– الأبشيهي، المستطرف من كل فن مستظرف، تح محمّد خير طعمه الحلبي، دار المعرفة، بيروت، لبنان،ط2008،5م، ص359، وينظر:الزمخشري، ربيع الأبرار ونصوص الأخبار،ج4، ص–ص 270–271 .

[28]- الأبشيهي، المستطرف ، ص359. وينظر: الزمخشري، ربيع الأبرار ونصوص الأخبار، ج4، ص271 .

[29]- صلاح مهدي الزبيدي، دراسات في الشعر العباسي، الأكاديميون للنشر والتوزيع،عمان، الأردن، ط1 ،2004م، ص15 .

[30]- صلاح مهدي الزبيدي، دراسات في الشعر العباسي، ص 15 .

[31]- ينظر: الأبشيهي، المستطرف من كل فن مستظرف، ص 575 ، وينظر: مهدي أسعد عرار،البيان بلا لسان: دراسة في لغة الجسد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د ط، د ت، ص 262 .

[32]- ناجي معروف، أصالة الحضارة العربيّة، دار الثقافة، بيروت، لبنان، ط3، 1975م، ص 176 .

[33]- ناجي معروف، أصالة الحضارة العربيّة، ص 176 .

[34]- السيوطي، نزهة الجلساء في أشعار النساء، تح عبد اللطيف عاشور، مكتبة القرآن، القاهرة، مصر، دط، دت، ص 39، و ينظر: إدريس بودية، مائة شاعرة وشاعرة عربية، ص 226.

[35]- حسن إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي، دار الجيل، بيروت، القاهرة، تونس، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ج2، ص-ص 351-352 .

[36]- المسعودي، مروج الذهب ومعادن الجوهر، تق : مُحَمَّد السويدي، وزارة الثقافة الجزائريّة، 2007، ج3، ص 526 .

[37]- السيوطي، نزهة الجلساء في أشعار النساء، ص 48،49 وينظر: إدريس بودية، مائة شاعرة وشاعرة عربية، ص 227 .

[38]- السيوطي، نزهة الجلساء ص-ص 48،49 ، وينظر:مائة شاعرة وشاعرة عربية، إدريس بودية، ص 227 .

[39]- إدريس بودية، مائة شاعرة وشاعرة، ص 254، 255 . والأبيات غير موجودة في ديوانها.

[40]- المرجع نفسه، ص 255 .

[41]- ينظر: الأصفهاني، كتاب الأغاني، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر،1937م، ج10، ص163، وينظر: الحصري، زهر الآداب وثمر الألباب ، تق صلاح الدين الهواري، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط1، 2001م، ج1، ص-ص 33، 34 . وينظر: إدريس بودية، مائة شاعرة وشاعرة، 2007، ص 266 ، 267 .

[42]- الأصفهاني،كتاب الأغاني،ج10،ص167،وينظر: الحموي، تجريد الأغاني، تح طه حسين وإبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، القاهرة، مصر،دط،1957م، ج3،ص1174. و إدريس بودية، مائة شاعرة وشاعرة، ص263،264 .

[43]- المسعودي، مروج الذهب ومعادن الجوهر، ج3، 525 .

[44]- حورية الخمليشي،ترجمة النص العربي القديم وتأويله عند ريجيست بلاشير، ص 131 .

[45]- ينظر: النبوغ المغربي في الأدب العربي، عبد الله كنون الحسني، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان، ط4، 2015، ج1، ص 206،207

[46]- ابن الآبار، التكملة لكتاب الصلة، تح عبد السلام الهراس، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط 1995م، ج4، ص255.

[47]- عبد الله كنون الحسني، النبوغ المغربي في الأدب العربي، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان، ط4، 2015، ج1، ص 205، 206 .

[48]- شاعرة شابة على قدر كبير من الفصاحة الشعريّة، وقد توفيت سنة 417هـ وهي دون الثلاثين.

[49]- الصلة في تاريخ أئمّة الأندلس وعلمائهم ومحدّثيهم وفقهائهم وأدبائهم، ابن بشكوال، تح بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط1، 2010، مج 2، ص344 .

[50]- الصلة في تاريخ أئمّة الأندلس وعلمائهم ومحدّثيهم وفقهائهم وأدبائهم، ابن بشكوال، ص 346

[51]- المصدر نفسه ، ص 346.

[52]- المصدر نفسه ،ص 343.

[53]- البغدادي، تاريخ بغداد، تح بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان،ط1،2001م، ص121، وينظر: أشعار النساء، المرزباني، تح سامي مكي العاني وهلال ناجي، عالم الكتب، دط،دت، ص112.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 778 - 787 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

إشكالية تأصيل المنهج في النقد العربي المعاصر: المنهج الأسلوبي عند شكري عياد أنموذجا

The Problem of Rooting the Curriculum in Contemporary Arab Criticism: the Stylistic Approach According to Shukri Ayyad as a Mode

عيشة نعجة[1]*، محمد قراش[2]

Aicha Naadja [1], Mohammed Kerrache [2]

مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات في الجزائر

جامعة زيان عاشور / الجلفة (الجزائر)

University of Zian Ashour-Djelfa / Algeria

aichanaadja2019@gmail.com[1] mkerrache@yahoo.fr[2]

تاريخ الإرسال: 2020/11/08	تاريخ القبول:2021/03/29	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

إن الانفتاح التدريجي المتزايد على الثقافة الغربية أدى إلى تبني النقاد العرب لمختلف المناهج، مما كان له الأثر المباشر على الواقع النقدي العربي، الذي أصبح واقعا متأزما، بسبب الممارسات النقدية العربية التي كانت مجرد نقل حرفي للمفاهيم والنظريات والمناهج .

فقد أردت استعراض واقع النقد العربي المعاصر الذي كثرت فيه مختلف المحاولات التأصيلية، لمختلف المناهج النقدية الغربية، ويعد شكري عياد واحدا من الذين قدموا إسهامات تأصيلية، مؤسسا جهده التأصيلي على ربط الأسلوبية بجذور البلاغة العربية القديمة، إذ أراد إعادة قراءة التراث برؤية جديدة قائمة على أسس علمية .

وقد أنيق البحث ضمن هذا المقال من إشكالية تأصيل المناهج النقدية الغربية عموما لينتهي إلى المنهج الأسلوبي لدى الناقد محمد شكري عياد تحديدا بوصفه أحد تجليات ذلك التأصيل ... وهي إشكاليات جعلت الخطاب النقدي الأدبي العربي المعاصر يعيش أزمة واضحة ... في انتظار البدائل المنهجية النقدية الملائمة .

الكلمات المفتاح : إشكالية، التأصيل، النقد، المنهج، الأسلوب .

Abstract :

The progressive and increasing openness to Western culture led Arab critics to adopt various approaches, which had a direct impact on the Arab critical reality, which became a crisis reality, due to Arab critical practices that were merely a literal transfer of concepts, theories and approaches. the researcher wanted to

* نعجة عيشة : aichanaadja2019@gmail.com

review the reality of contemporary Arab criticism, in which there are many different attempts at originality, for the various Western critical approaches, and Shukri Ayyad is one of those who made original contributions, based his efforts on linking stylistics to the roots of ancient Arab rhetoric, as he wanted to re-read the heritage with a new vision based on foundations Scientific. The research in this article emerged from the problem of rooting Western critical curricula in general, to end with the stylistic approach of the critic Muhammad Shukri Ayyad specifically as one of the manifestations of that rooting ... which are problems that made the contemporary Arab literary critical discourse live in a clear crisis ... awaiting critical methodological alternatives Convenience.

Keywords : Problematic , Rooting , Criticism , Approach , Style .

مقدمة :

إن ما شهده العالم من تحولات مع نهاية القرن التاسع عشرة وبداية القرن العشرين، سواء بسبب ظروف الاحتلال والهيمنة السياسية والاقتصادية أم بعوامل التواصل الثقافي والدراسة، هي تحولات التي وجد النقد الأدبي نفسه في مواجهتها ومواجهة الآخر الغربي بصفة مباشرة، ولذلك لم يكن هناك من سبيل غير إجبارية التفاعل مع الثقافة الغربية ومنجزها النقدي، على الرغم من أن هذا الآخر غريب عن محيطه وسياقه الثقافيين .

ومن الطبيعي أن يتلقى النقاد، مثلما تلقى الأدباء وكل المشتغلين والمهتمين في مختلف الحقول المعرفية، تأثيرات غربية، فكان لذلك التأثير الدور الأبرز في الانعطاف المنهجي الذي لحق التناول النقدي فكرا وذوقا وتحليلا إلى مسارات متجددة .

وأمام هذا التحول وجد الناقد العربي نفسه إزاء تعارض ثقافي بين منجزه الحضاري العربي القديم وبين مكتسباته من المناهج الغربية، وهنا اندفع كثير من النقاد نحو مشروع التأصيل من أجل تأسيس المنهج النقدي العربي الذي يستفيد من المنجز الغربي دون أن يتجاهل خصوصيته الثقافية . وبهذه التحولات وجد النقد الأدبي نفسه في حالة بلبلة واضطراب، والتي أصبحت سمة من سمات الثقافة العربية المعاصرة .

أولا : النقد الأدبي العربي المعاصر : الاستقبال والبحث عن الأصالة :

يطرح النقد نفسه بوصفه واحدا من حقول العلوم الإنسانية إشكالية التعدد والاختلاف حيث يتفق النقاد العرب المعاصرون على تعريف جامع له أو صياغة جامعة لمنهجه إذ « ويبدو أن النقد الأدبي كسوائه من كثير من العلوم الإنسانية سيظل إشكالية خالصة أي قضية نبحث عن أصولها ونجادل في

تفريعاتها – كما قد نظل مختلفين في تقرير أسبابها ونتائجها – دون أن يجرؤ أحد منا على إيصاد باب البحث حول أمرها » [1] .

ومع ذلك فإن هذا الأمر وحده لم يعد الشغل الشاغل للنقاد العرب، إذ أن الخطاب النقدي العربي المعاصر أصبح اليوم أكثر من أي وقت قد مضى خطابا متأزما، وهو ما اتسمت به الثقافة العربية ككل «لاسيما عند احتكاكها بأوربا وتوافد الكثير من مجالات المعرفة عليها، بما تحمله تلك من علوم وأفكار ومفاهيم ومناهج في البحث والتفكير، فكان من الطبيعي أو التلقائي ازاء ذلك أن يبحث من يقوم بتلك المجالات وما تحمله عن أصول في الثقافة العربية الإسلامية في محاولة للحفاظ عليها وتقوية صمودها في وجه المستجدات » [2] .

ولعل الوافد الذي درج واستقبل على الساحة النقدية العربية ليس بالقليل، إذ أن الثورة التي حملتها الدراسات اللسانية على يد " دوسوسير " « فاكتسح الحقول المعرفية كموجة مد هائلة أغرقتها بمقولات جديدة همها الأول تفكيك خطاباتها ... » [3] .

ولم يتوقف ذلك الاستقبال على ما جاء به " دوسوسير "، وإنما تعددت المناهج بتعدد الاتجاهات و«لقد هلل كثير من النقاد للوافد، وفسحوا له المجال في كتاباتهم النقدية، وفي كتبهم الدراسية، ومكنوا له من الاستتباب في الجامعات، واستبقوا إلى إجراءه أدوات في الشعر والنثر، فكثرت بذلك تدخلاتهم في الإبداع نقدا وتوجيها، استحسانا واستهجانا » [4] .

ومن بين هؤلاء نجد الكثير ممن حاولوا التأصيل لمختلف المناهج، فقد استوردوا دون قيد أو شرط، أو حتى دون معرفة بالبيئة التي أنبتت هذه المناهج أو الظروف التاريخية والمعرفية التي أوجدتها، حتى أنه «أصبح لا يختلف اثنان في أن النقد العربي المعاصر يعيش أزمات سواء على الصعيد المصطلحي أو على الصعيد المفهومي والمعرفي، أو في فهم الخلفيات الفلسفية التي قامت عليها اتجاهات النقدية الغربية من أجل تمثلها واستثمارها في نظرية نقدية عربية تؤسس لمقاربة النصوص والخطابات العربية الإبداعية ولما لا النقد كذلك[5].

إن هناك علاقة وطيدة بين الاستقبال والتأصيل، فإذا استقبل العرب هذه المناهج الغربية وجب التأصيل لكل ما استقبل، فقد حاول كل من مصطفى ناصف، عبد العزيز بن حمودة، جابر عصفور، مُحَمَّد مفتاح وغيرهم من النقاد التأصيل لمختلف المناهج، فعبد العزيز بن حمودة ممن حاولوا بناء نظرية نقدية

قائلا: « لقد أصبحت النظرية النقدية العربية البديلة ضرورة البقاء في عصر تهدد فيه الثقافة المهيمنة بابتلاع الثقافات القومية » [6] .

وقد حاول عبد الله الغذامي هو الآخر التأصيل للنقد الثقافي، كما قام بتعريب مناهج نقدية حديثة، عاملا على تأصيلها، إذ عمد إلى استثمار الموروث النقدي العربي لديه، معمقا اطلاعه على هذا الفكر في مجالات معرفية عديدة، كما أنه استشهد بمقولات النقاد العرب القدماء أمثال الجاحظ .

وممن كانت لهم تجربة فريدة في التأصيل مُحَمَّد شكري عياد الذي أطر لمفهوم التأصيل بعاملين هما : «الأول يتعلق بالموقف من الآخر، والثاني بالموقف من الذات، فهو يؤكد أولا أن التأصيل ليس عملية تدير ظهرها للآخر، بل إنها عملية تلاقح لم تكن لتقوم لولا وجود الآخر » [7] .

وبالرغم من محاولات التحصيل والتأصيل العربية، إلا أنه لم يتم تحقيق الفاعلية المرجوة، ومرد ذلك عدم الوعي، وعدم الدقة في المصطلحات والمفاهيم .

ثانيا : النقد العربي وتحديات تأصيل المناهج الغربية :

إن إشكالية تأصيل المنهج النقدي من الإشكاليات المعرفية الشائكة، فمحاولة تأصيل هذه المناهج النقدية هي ما يرومه ويريده عدد ليس بالقليل من نقادنا المحدثين، إذ أن عملية التأصيل في حقيقتها هي عملية بحث عن أصل لهذه المناهج على اختلافها في تراثنا النقدي والبلاغي العربي، وعملية البحث هذه عن الأصول والجذور، الغاية منها أرضنتها وتبيئتها في الحقل النقدي العربي المعاصر، باعتبار أن المنهج هو الأداة التطبيقية ولذا « فالمطلوب من أي منهج أن يتحلى بصفتين : التكامل الداخلي بين عناصره، وصلاحية المنهج لمعالجة الموضوع قيد الدرس بحيث تأتي نتائج البحث متسقة مع الفرضيات الأولى التي يتأسس عليها المنهج » [8] .

فإذا كانت مهمة المنهج هي الغوص داخل أغوار النص لاستكشاف بناه وكشف المخبوء فيه، فإن المناهج تعددت بتعدد مشارب النقاد مما أوقعهم في حيرة من أمرهم، فكل ناقد حاول إثبات أن المنهج الذي يتخذه في دراسته للنص الشعري خاصة والإبداعي عامة هو المنهج الأصح، وهو المنهج الذي له كل القدرة للجوء إلى أغوار النص وقراءته بطريقة صحيحة « بيدا أن التسارع إل الاغتراف من ينابيع الغرب لم يكن ليتم بطريقة منهجية رصينة، وكما كان ليتم بهدوء مدروس وإنما كان اغتراف العطشان الذي يعكر المورد دون أن يفوز بالري، ومنه كان الابتسار في النقل، وكان سوء الفهم في الأخذ والترك والتمحل في التطبيق والإجراء » [9] .

ومن ثم تمت الدعوة إلى التأصيل لهذه المناهج لتبيئتها ومراعاة الخصوصية العربية، للتحرر من الأزمة المنهجية التي أصبحت واقعا أمام هذا التعدد وأمام هذا التحرر الغير مشروط، « فلا قيمة لأي منتج فكري لا يعكس واقعه الثقافي ويتصف بخصوصية مجتمعه المميز، ووضوح المنهج النقدي يمكن أن يعد من أهم خصوصيات العملية النقدية وشرطا أساسيا في وصف النقد الأدبي بأنه نقد مبدع وأصيل » [10] .

وأمام التهافت الغير مشروط على كل ما هو غربي، خاصة المناهج النقدية الغربية، وجد النقد العربي نفسه في مرحلة التشتت بالرغم من محاولات رواده التي أرادوا من خلالها اثبات قدراتهم ومهاراتهم في التعامل مع هذه المناهج، مما جعل القارئ العربي في بعض الأحيان مندهشا بما قدمه هؤلاء، وربما لم يفهم بعض المنجزات والأعمال وأسلوب بعضهم في الشرح والتحليل لها، ويعود ذلك إلى سوء فهم المنهج في حد ذاته أو النقل الحر لكل ما هو غربي أو قد يعود إلى سوء الترجمة المقدمة من بعض النقاد ... لكن هذا الاندهاش سرعان ما يصبح سرابا، لذا ففهم المنهج في شموليته وتكامله أمر لابد منه، ومعرفة قيمته باعتباره الأداة الإجرائية التي بها الباحث يستطيع الولوج إلى النص وفهمه وتحليله بالطريقة المناسبة، فالمنهج ليس أدوات اجرائية وقواعد مضبوطة فقط مثلما قد يراها البعض، ليتم تطبيقها على النص للوصول إلى حقيقة ما وفقط، وإنما يجب العودة إلى الخلفيات النظرية والمرجعيات المعرفية، لأن المنجز الغربي له خلفياته ومرجعياته التي تميزه عن المنجز العربي، باعتبار أن الخصوصية العربية تختلف عن الغربية .

ومع كل الاجتهادات التي قدمها هذا الرجل الناقد " شكري عياد " إلا أن المنهج الأسلوبي، ليس ببعيد عن غيره من المناهج وما تعانيه من إشكاليات نتجت عن الفهم السيئ، « وإذا كان الدكتور شكري عياد قد تحصن خلف متاريس الفكر العربي فإن كثيرا من الجهود التي بذلها باحثون عرب آخرون قد لبست سموح التغريب فبنوا في أرضية غربية، وعجزوا عن إمداد الحياة الثقافية العربية بزاد جديد، وهو فيصل فارق يمايز بين طريقين أحدهما أصيل والآخر زائف » [11].

لقد أصبحت مهمة الناقد العربي في غاية الصعوبة، أمام هذا التعدد المنهجي، وأصبح البحث عن منهج نقدي أمرا غير واضح، وهذا يرجع إلى أننا مازلنا في مرحلة استيعاب للمناهج الوافدة، في حين يرى بعضهم أن النقد العربي المعاصر قد تعدى هذه المرحلة، إلا أن ذلك ليس بالأمر الصحيح، فعملية متابعتها ومحاولة فهمها وفهم منطلقاتها التاريخية والفلسفية أمر يستحق ذلك، وهي عملية شاقة فعلا لأن الاستيعاب والتمثل ثم التأصيل لها أمر في غاية الصعوبة .

وأما عن ما حققه المنجز النقدي العربي فجل النقاد العرب يكاد يتفقون على أن النقد العربي قد حقق من الإنجازات قدرا ما، لكن هو في حقيقة أمره وقع في الكثير من المآزق، وحاصرته الإخفاقات من كل جانب « ولعل الإخفاقات التي تعرض لها فاقت ما حققه من نجاحات » [12] لدرجة أن من النقاد من قال بأن النقد الأدبي لم ينتج سوى المكرور من المفاهيم والرؤى، وأن هاجسه الوحيد هو التحديث فقط .

وأمام هذا الوضع المخزي، فإن النقاد العرب بحثوا الأسباب التي كانت وراء الوضع الراهن، فمرد العجز في المنجز العربي راجع إلى أسباب عديدة كان النقاد أنفسهم سببا في ذلك كـ« افتقارهم إلى بعدين: بعد أصولي جرهم إلى الخلط بين الأداة المنهجية وملابساتها المذهبية التي تعمل على شل الرؤية الفردية الناقدة، وذوبان إنجازاتها في أصداء الغرب، وبعد نقدي لا يتقبل الأمور على علتها بل يحاور وينشئ ويأخذ ويدع ويضيف » [13] .

ومثلما بحث هؤلاء الأسباب ووصلوا إلى ما هم فيه، استلزم ذلك إيجاد الحلول بعد ذلك التشخيص، للخروج من هذه الأزمة التي ساقوها بأنفسهم إلى نقدهم، فعملية التأصيل والأرضنة والتبيئة التي اتخذوها سبيلا للخروج إلى بر الأمان، لم تسلم هي الأخرى، إذ ليست بالمهمة السهلة، فالتأصيل لا يتوقف بمقارنة القديم العربي بالمعاصر الغربي، وإنما الكثير من القضايا النقدية المطروحة على الساحة النقدية العربية لم تجد ما يقابلها، أو يماثلها فكريا وفلسفيا في التراث العربي، حتى أن الكثير من نقادنا وبسبب انبهاره بكل ما هو غربي أطلق أحكام على التراث العربي بأن ليس له أي صلة بما يسمى منهاجا، وأن من المقولات البلاغية والنقدية القديمة غير مجدية ولا فائدة منها على الساحة النقدية المعاصرة ... وهو ما جعل المنجز الغربي وجهة الكثير لاستثماره ومحاولة الأخذ والاستفادة منه « حتى عند الذين جمعوا بين طرفي الانبهار واحتكار منتجات العربي، لم يصل إلى درجة النقل الكامل والمباشر والصريح لفكرة الغرب أو الارتماء الكامل في أحضانه » [14] .

فهؤلاء من « الذين يأخذون من الأمور قشورها ولا يجاوزون أعراضها، فيلجئون إلى التعمية والإبهام لستر عورة الضحالة والسطحية، واكتست مقاربات بعضهم بالاضطراب لأنهم لم يلتزموا بطرائق التحليل الأسلوبي فخرجوا عنها — في كثير من الأحيان – معتمدين على أذواق منحرفة وخلت أعمالهم من كل منهجية » [15] .

هذا الارتماء والأسلوب في الأخذ من الآخر الغربي، لم يطل كل نقادنا مع العلم أنهم انقسموا إلى تيارين :

1. تيار يتشيع لاقتباس المنهج بكل ما فيه غير آخذ بعين اعتبار الخلفيات أو المرجعيات .

2. أما الآخر فكان مقتبسا لهذا المنهج مراعيا لما يتميز به المحيط العربي، آخذا بالخصوصية العربية .

ومع ذلك « إننا لا ننكر أن لدينا نقادا عربا مرموقين وممارسين، وملمين بالمذاهب النقدية العالمية على نحو من العمق والشمولية مما يجعلهم يغوصون في تحليل تلك المذاهب والتعليق عليها والتقرير في شأن خلفياتها المعرفية بكفاءة » [16] .

وشكري عياد كان كذلك واعيا كل الوعي في عمله التأصيلي، إذ أنه أقر بأنها عملية صعبة ومقلقة في بعض الأحيان، إلا أن هاجس التأصيل أي تأصيل علم الأسلوبية وتأصيل النقد العربي ككل، ظل حلما يراوده طيلة حياته بالرغم من شكوكه تجاه قدراته أحيانا أخرى، إلا أنه استحق المكانة التي وضع فيها، باعتباره أحد ركائز النقد العربي المعاصر .

ثالثا : شكري عياد وتأصيل المنهج الأسلوبي :

تعد تجربة شكري عياد من التجارب المميزة على الساحة العربية، وكذا من التجارب الرائدة في تاريخ الاستقبال العربي، إذ أنه حاول التأصيل للنقد العربي عامة وكذا تحويل " البلاغة " إلى ما يسمى " بعلم الأسلوب "، وكل ذلك من أجل الخروج بتوليفة مناسبة، فهو لم يهتم بالنقد الأدبي فقط، وإنما كان مهتما بالسياق الثقافي ككل .

ولعل ما قام به " شكري عياد " هو اشتغاله على تأصيل " علم الأسلوب " الذي عد منهجا غربيا مازجا أسس ذاك المنهج بأسس " البلاغة العربية "، وقد حمل عياد على عاتقه مسألة تأصيل الأسلوبية على الرغم من أنه أقر في الكثير من المهارات بصعوبة المهمة .

ومن أهم ما ركز عليه في عمله « تفريقه بين التأصيل والمفهومين الغربيين، وهما " المثاقفة (Acculturation) و" الامتصاص " (Assimilation) اللتان تتضمنان موقفا حضاريا تقتبس فيه " الحضارة الأقوى من قبل الحضارة الأضعف " مما يجعلهما تعكسان عصر الاستعمار » [17] .

إن عملية التأصيل بالنسبة للناقد " شكري عياد " هي عملية إعادة انتاج للمفاهيم والعلوم الغربية، فالمفاهيم والعلوم إنما يجب أن تتناسب والخصوصية العربية وكذا تبيئتها عربيا .

ويعد كتابا " مدخل إلى علم الأسلوب " و" اتجاهات البحث الأسلوبي " له « محاولتين أوليتين لإعادة تفسير البلاغة العربية وتشكيل مباحثها على هدى من علم الأسلوب » [18]، فالذي أراده من خلال كتابيه هو « وضع المبادئ الأساسية لعلم الأسلوب العربي كما نحتاج إليه اليوم » [19] .

لم يكتفي بالمقارنة بين البلاغة وعلم الأسلوب، باعتبار البلاغة ذات جذور عربية، أما علم الأسلوب فهو علم غربي بحت وإنما مثلما قال : « ونضع أقوال البلاغيين القدماء بجانب أقوال الأسلوبيين المعاصرين لا نفرق بين قديم وحديث أو بين عربي وغربي، إن المنظور التاريخي كما يساعدنا على تفسير الماضي يساعدنا أيضا على صياغة الحاضر، واقتراح الحلول لها بصورة أكثر موضوعية » [20] .

فشكري عياد مثلما ما أكد مرارا وتكرارا، أنه كان يريد تأصيل علم الأسلوب فهو لم يكن مولعا بعلم الأسلوب باعتباره بضاعة جديدة مستوردة، وإنما الذي أراده هو فكرة التأصيل التي يرى أنها لا تولي ظهرها للثقافة الغربية بل إنها « ما كانت لتوجد لولا لقاؤنا بهذه الحضارة » [21] فهو كان شديد التأكيد على أن المثاقفة يجب أن تكون رشيدة فاستقبال الآخر يتضمن دلالتين :

1. الدلالة الأولى تعني بوجه خاص « أي كيفية تلقي فكر أو أعمال أدبية أو تيار أو غير ذلك مما ينتمي إلى ثقافة ما من قبل ثقافة أخرى » [22]، وهذا النوع من الاستقبال أو المثاقفة لا يكاد يختلف عليه اثنان .
2. الدلالة الثانية للاستقبال وهو الأكثر إشكالية « أي اتخاذ الجهة أو المكان قبلة كما هي الصلاة، بما يتضمنه ذلك من تقديس أو إضفاء هالة من الاحترام والإعجاب » [23] .

ولعل هذا الوضع وضع مقلق، إذ أن التهليل والانبهار بالآخر أي المعطى الغربي، من شأنه أن يؤدي إلى ضمور القدرة الإبداعية بسبب الجاهزية للمعطى الغربي، وهذا النوع من المثاقفة الغير رشيدة التي حذر شكري عياد من الوقوع فيها إذ قال « ولكنني إذ أقدم إليك هذا الكتاب لا أغريك ببضاعة جديدة مستوردة، فعلم الأسلوب ذو نسب عريق عندنا لأن أصوله ترجع إلى علوم البلاغة » [24] .

وإنما الذي أراده من قوله هو ربط المنهج النقدي الحديث أي المنهج الأسلوبي بالجذور البلاغية والنقدية محاولا بذلك إبراز نقاط الالتقاء والاختلاف بينهما، مؤكدا أن المنهج الأسلوبي ليس بالفتح الجديد مثلما قد يراه بعض النقاد، وإنما جذوره كامنة في الموروث النقدي البلاغي .

إن شكري عياد قد أثبت لنا وعيه وموقفه من الحداثة، كما أثبت لنا وعيه في استعارة المناهج الغربية آخذا على عاتقه مسألة تأصيل الأسلوبية بالرغم من صعوبة المهمة .

خاتمة :

لقد كانت الغاية من تأصيل المناهج الغربية المعاصرة هو الاقتراب أكثر إلى عالم النص لكشف رموزه وقد تعددت المناهج بتعدد اتجاهات النقاد كل واحد على شاكلته، « وربما أمكن النص أن يعطي كل

قارئ ما لا يعطيه القارئ الآخر فلكل قارئ نص، فهو الواحد المتعدد، وهو القديم المتجدد، وكل نص بقراءة وكل قراءة بنص، تتجدد وتعدد على وجه الدهر » [25] ونخلص إلا أن هذا التأصيل لم يسلم من الإشكاليات التي انبثقت عن مناهج ذات مصدر أوروبي غربي غريبة عن البيئة العربية .

لم يستفق النقد العربي إلا وفي حالة اضطراب وبلبلة، إذ أضحى خطابا نقديا متأزما، محاولا تخطيها، واعتماد منهجا إن لم يكن منتجا عربيا محضا، فعلى الأقل أن يلتمس ولو جزءا من الواقع العربي .

فالخطاب النقدي الأدبي العربي المعاصر بحاجة اليوم أكثر من ذي قبل البحث عن صيغة مناسبة للخروج من خطاب التنافي، باحثا عن سبيل للتوفيق بين النظرية والتطبيق، ولن يتأتى ذلك إلا بإعادة قراءة التراث العربي برؤية جديدة قائمة على أسس علمية، « وإذا أفلم يأن لنا أن نطمح إلى أن يكون لنا نقد، نحن أيضا كما كان ذلك لأجدادنا – أحسن الله إليهم ؟ وإن حق لنا أن نطمح فمتى يتحقق لنا ذلك ؟ وهل يستحقون ... حقا ؟ » [26] ومنه :

1. الخطاب النقدي العربي خطاب متأزم اعترضت طريقه الكثير من الإشكاليات :
   - استيراد المناهج النقدية الغربية ومحاولة تأصيلها عربيا .
   - التعدد المنهجي بسبب النقل الغير مشروط .
2. تأصيل المنهج الأسلوبي وحلم تحقيق تحويل البلاغة العربية إلى علم الأسلوب برؤية جديدة مبنية على أسس علمية من قبل الناقد شكري عياد .
3. دعوة الناقد شكري إلى التجديد والانفتاح على الآخر، ودعوته للتمسك بالقيم العربية ومبادئها.

إن واقع النقد العربي المعاصر ليس في نهاية المطاف ليس سوى جزء لا يتجزأ من واقع الثقافة العربية ككل، فهو قد حقق الكثير من الإنجازات عبر علاقاته الطويلة بالنقد الغربي، بالمقابل واجه الكثير من المآزق والإخفاقات، فإن الطريق أمام نقادنا مفتوح وقد آن الأوان، « للعمل على تأسيس فكر علمي للمساهمة في إنتاج مناهج نقدية علمية .نحن ادن في حاجة الى مراجعة مواقفنا ,في حاجة الى رؤية جديدة شمولية واعية , تتخطى الحواجز المصطنعة , وتتجاوز الدوائر الوهمية , وتنظر إلى الأجزاء في اطار الكل وتربط الحاضر بالماضي في اتجاه المستقبل , رؤية يتحدد بها وفيها كل من المواقف والمنهج » [27] .

هوامش :

1. عبد المالك مرتاض : في نظرية النقد، دار هومة للنشر والطباعة والتوزيع، 2001، ص 203 .

2. ميجان الرويلي وسعد البازعي : دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي (المغرب)، ط 3، 2002، ص 83 .
3. حبيب مونسي : نقد النقد المنجز العربي في النقد الادبي، دار الاديب، 2007، ص 152 .
4. نفسه، ص 5 .
5. نبيل محمد صغير : تشريح المرايا (في نقد عبد العزيز حمودة)، دار الأمان (الرباط)، ط 1، ص 19 .
6. عبد العزيز حمودة : الخروج من التيه (دراسة في سلطة النص)، عالم المعرفة (الكويت)، 2003، ص 11 .
7. ميجان الرويلي وسعد البازعي : استقبال الآخر (الغرب في النقد العربي الحديث)، المركز الثقافي العربي (المغرب)، ط 1، 2004، ص 254 .
8. محمد عابد الجابري : التراث والحداثة، مركز دراسات الوحدة العربية (بيروت)، ط 1، ص 201 .
9. حبيب مونسي : نقد النقد المنجز العربي في النقد الادبي، ص 5 .
10. علي حسين يوسف : دراسة في المنهج والإجراء، الدار المنهجية (عمان)، ط 1، 2015، ص 9 .
11. عدنان حسين قاسم : الاتجاه الأسلوبي البنيوي (في نقد الشعر العربي)، الدار العربية للنشر والتوزيع، د/ط، 2001، ص 23 .
12. ميجان الرويلي وسع البازعي : استقبال الآخر، ص 13.
13. حبيب مونسي : نقد النقد المنجز العربي في النقد الادبي، ص 187 .
14. عبد العزيز حمودة : الخروج من التيه، ص 116 .
15. عدنان حسين قاسم : الاتجاه الأسلوبي البنيوي (في نقد الشعر العربي)، ص 16 .
16. عبد المالك مرتاض : في نظرية النقد، ص 21 .
17. ميجان الرويلي وسعد البازعي : دليل الناقد الأدبي، ص 85 .
18. محمد شكري عياد : مدخل إلى علم الأسلوب، دار العلوم، (الرياض)، ص 182 .
19. نفسه، ص 6 .
20. نفسه، ص 7 .
21. محمد شكري عياد : الأدب في عالم متغير، الهيئة المصرية العامة للكتاب (القاهرة)، 1971، ص 21 .
22. ميجان الرويلي وسعد البازعي : استقبال الآخر (الغرب في النقد العربي الحديث)، ص 13 .
23. نفسه، ص 13 .
24. محمد شكري عياد : مدخل إلى علم الأسلوب، ص5 .
25. عبد المالك مرتاض : في نظرية النص دار هومة للطباعة النشر والتوزيع (الجزائر)، ط2، 2010، ص11 .
26. عبد المالك مرتاض : في نظرية النقد، ص22 .
27. محمد عابد الجابري : التراث والحداثة، ص37 .

استراتيجيات التعلم الميتامعرفية وأثرها في خفض صعوبات تعلم القراءة لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية

Metacognitive Learning Strategies and their Impact on Reducing the Learning Difficulties of Reading Among Learners in the Primary Stage

هبة مركون *

Hiba merkoune

جامعة جيلالي بونعامة خميس مليانة (عين الدفلى- الجزائر)

University of Djillali bounaama khemis miliana-ain defla/Algeria)

Psyhiba5@gmail.com

تاريخ الإرسال:2020/11/08	تاريخ القبول:.2021/03/23	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واحدة من أهم إشكالات النشاط اللغوي الأكاديمي في العملية التعليمية، وهو إشكال صعوبات التعلم الأكاديمية، وصعوبة القراءة على وجه التحديد، وهي صعوبات تظهر على شكل مشكلات في اللغة التعبيرية لدى الأفراد، بحيث يكونون غير قادرين على التعرف على الكلمات وقراءتها بشكل سليم، كما يحتاجون إلى وقت طويل لتجميع الأحرف، ويحذفون بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المنطوقة، ولديهم ضعف أيضاً في تمييز الحروف المتشابهة، وهدفنا هو التعرف على أهم العوامل التي من شأنها خفض مستويات هذه الصعوبة، ومنها إستراتيجيات التعلم ما راء المعرفية، وهذا ما حاولنا تقصيه من خلال دراسة ميدانية اعتمدنا فيها على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمنا أدوات للبحث تمثلت في مقياسي إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية، وصعوبات التعلم، حيث توصلنا من خلالها إلى إثبات العلاقة.

الكلمات المفتاح : إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية – المراقبة–التقويم–صعوبات التعلم– صعوبات تعلم القراءة.

Abstract :

This study aims to identify one of the most important problems of academic linguistic activity in the educational process, which is the problem of academic learning difficulties, and the difficulty of reading specifically, which appear in the form of problems in the expressive language of individuals, so that they are unable to recognize words and read them properly, and they need a long time to collect letters, and they delete some words or parts of the spoken word, and they also have

* هبة مركون : psyhiba5@gmail.com

a weakness in distinguishing similar letters. Our goal is to identify the most important factors that will reduce levels of this difficulty, including learning strategies of cognition. We used the descriptive and analytical approach, and we used research tools represented in the measures of meta-cognitive learning strategies and learning difficulties, as we reached through it to prove the relationship.
Key words:, meta cognitive learning strategies - monitoring - evaluation - learning difficulties - reading difficulties.

مقدمة

تعتبر صعوبة القراءة، أو عسر القراءة أحدى المحاور الأساس المهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية إن لم يكن المحور الأساس والأهم فيها.إذ يرى العديد من الباحثين المتخصصين في مجال صعوبات التعلم أن عسر القراءة يمثل السبب الرئيس وراء الفشل الدراسي، فهي تؤثر علي صورة الذات لدى التلميذ وعلى شعوره بالكفاية ولاسيما أن هذه المشكلة خفية حيث أن من يعاني منها عادة ما يكون سويا ولا يلاحظ عليه أي شاذة تستوجب تقديم أية معالجة خاصة. لذلك استوجب على العاملين في حقل التربية والتعليم وجوب الدراية والكشف عن أسباب ومظاهر هذا الاضطراب، وما أنواعه وما هي أهم العوامل المؤثرة في خفضه.وعلى غرار الإصلاحات الجمة التي لمست المناهج التعليمية، لاحظنا إصلاحات شملت الجانب التكويني للمعلمين، خاصة بما تعلق بمختلف الطرق والاستراتيجيات المناسبة والتي تساعد المتعلمين من هذه الفئة لذوي صعوبات التعلم على التحكم (مراقبة وتقويم) تعلمهم، بما يضمن لهم نوع من الأداء العادي في التعليم ومجابهة هذا الاضطراب الذي يحول دون تعلمهم الصحيح وتحصيلهم الجيد على الرغم من تميزهم بقدرات معرفية عادية.و من بين المصطلحات بل العوامل الواجب الاهتمام، نجد إستراتيجيات التعلم والتي تساهم بشكل كبير في إعطاء المتعلم مبادئ التفكير والاستدلال، والفهم والإدراك والاستيعاب الجيد لما يدور حوله، خاصة إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية التي تمكن المتعلم من مراقبة كيفية تعلمه، وتقييمه من خلال التعلم الذاتي المنظم. مما يمكنه من التحليل والتفسير العلمي، والمنطقي لكل ما يتعلمه بشكل يمكنه من التجاوب مع الوضعيات الموجود فيها وتجاوز المشاكل التي تعترضه. واستخدام هذه الإستراتيجيات من شأنه خفض صعوبات تعلم القراءة لدى المتعلم، ويساعده على الاندماج السهل مع أقرانه في الصف الدراسي، وهذا ما سنحاوله التعرف عليه بالتفصيل من خلال خطوات البحث التالية.

1. إشكالية الدراسة:

تكمن مشكلة صعوبات التعلم في انتشارها لدى مجموعة كبيرة من المتعلمين الذين يمتلكون مستوى عادي، وقد يكون الفرد منهم يمتلك القدرات والإمكانات الجسمية والحسية والعقلية، إلا أن معدل تحصيله الدراسي يكون أقل من ذلك بكثير، وهو ما يطلق عليه التباعد الواضح بين الإمكانات. ومن مظاهر هذه المشكلة أيضا تأثيراتها السلبية العميقة على الجوانب الانفعالية والدافعة من شخصية الطفل، والتي تؤدي دورا هاما في أدائه الدراسي، حيث يتزايد شعور الطالب بالإحباط والتوتر والقلق، وعدم الثقة بالنفس نظرا لعجزه عن مسايرة زملائه في الدراسة، وفشله في تحسين معدل تحصيله الدراسي، كما يتدنى تقديره لذاته، ويكوّن تقديرا سالبا عن مفهوم الذات، وبمرور الوقت تضعف إرادته ودافعيته للتعلم، ويتزايد اعتماده على غيره، وقد لا يبالي بواجباته المدرسية، وينخفض مستوى رغبته في العمل والتنافس والإنجاز وينتهي به المطاف إلى الرسوب والتسرب. ونحاول من خلال هذا الموضوع لفت انتباه العاملين في حقل التربية والتعليم، إلى مشكلة صعوبات التعلم خاصة ذوي صعوبات تعلم القراءة، والتي تتطلب تعاون الجميع من أولياء الأمور والمدرسين والمسؤولين والمتخصصين، حيث بادر الباحثون المتخصصون إلى تقصي الأسباب الكامنة وراء هذا الاضطراب، وما أهم سبل خفضه والتقليل منه باكتشاف أساليب اكتساب مهارات القراءة، وقد اهتموا في ذلك كثيرا بمجموعة من إستراتيجيات التعلم خاصة الماوراء معرفية منها لمعرفة دورها وعلاقتها بخفض صعوبات تعلم القراءة ومن بين الدراسات هناك دراسة لعبد الوهاب (2008) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية التدريب على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين مستوى مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. واستخدم الباحث المنهج شبة التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبيتين ومجموعة واحدة ضابطة، بحيث تتدرب المجموعة الأولى في مجموعة تعاونية على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في مهام القراءة، وتدريب المجموعة الثانية في مواقف الصف الدراسي المعتاد على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في مهام القراءة، وتتعلم المجموعة الضابطة مهام القراءة بالطريقة المعتادة في الصف المدرسي المعتاد. وتكونت عينة الدراسة من (47) طلباً من ذوي صعوبات تعلم القراءة، تم توزيعهم على مجموعات الدراسية الثلاث. وقد استخدم الباحث أدوات الدراسة المكونة من: اختبار الذكاء غير اللغوي، وقائمة التجهيز المعرفي، واختبار مهارات الاستيعاب القرائي. وتوصلت الدراسة إلى نتائج تشير إلى الأثر الإيجابي للتدريس القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية وفي المواقف الصفية المعتادة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.

إذن ولضمان تعلم ناجح يضمن للمتعلم تجاوز مستويات اضطراب صعوبات تعلم القراءة التي تحول بينه وبين التحصيل العادي وجب على المعلم أن يتعرف ويكون على دراية تامة بطبيعة هذه الإستراتيجيات وكيفية تطبيقها وما مدى تأثيرها في إكتساب وتعلم مهارات القراءة الصحيحة عند المتعلم. وحول ذلك يتمحور الاهتمام في هذه الدراسة، أي ما طبيعة ونوع الاستراتيجيات المستخدمة من طرف المتعلم، وللتقصي في هذا المشكل وجب طرح التساؤلات الآتية:

ما طبيعة إستراتيجيات التعلم المستخدمة من طرف تلاميذنا من أجل اكتساب مهارات القراءة الصحيحة؟ أي:

1-1 ما هو استخدام استراتيجيات التعلم الماوراء معرفية في خفض صعوبات تعلم القراءة لدى المتعلم في المرحلة الابتدائية؟

2-1 ما دور استخدام إستراتيجية المراقبة في خفض صعوبات تعلم القراءة لدى المتعلم في المرحلة الابتدائية؟

2-1- ما دور استخدام إستراتيجية التقويم في خفض صعوبات تعلم القراءة لدى المتعلم في المرحلة الابتدائية؟

وللإجابة على هذه التساؤلات قمنا بصياغة مجموعة من الفرضيات كانت كالتالي:

2- فرضيات الدراسة :

1- لإستخدام إستراتيجيات التعلم الماوراء معرفية دور في خفض صعوبات تعلم القراءة لدى المتعلم في المرحلة الابتدائية.

2-2 لإستخدام إستراتيجية المراقبة دور في خفض صعوبات تعلم القراءة لدى المتعلم في المرحلة الابتدائية.

2-3- لإستخدام إستراتيجية التقويم دور في خفض صعوبات تعلم القراءة لدى المتعلم في المرحلة الابتدائية.

3- أهمية الدراسة :

3-1- تطلع الدراسة بمهمة التعرف على إستراتيجيات التعلم التي يستخدمها المتعلم وكشف أنماطها وتحديد طبيعتها ونوعها، ومدى توفيق المتعلم في استخدامها.

3-2- معرفة أهم خصائص ذوي صعوبات تعلم القراءة، والاستقصاء حول هذا الاضطراب وأنواعها وتفسيراته النظرية، حيث أصبحت هذه الصعوبات تعرقل النشاط التعليمي وكذا الجانب التحصيلي للمتعلم، ووجب مواجهتها والحد منها لتسهيل الاندماج المعرفي والسلوكي للمتعلم داخل الصف الدراسي.

3-3- وتكمن أهمية البحث أيضا في تقديم مفاهيم والمصطلحات الخاصة بالموضوع يمكن استغلالها من طرف المهتمين والفاعلين لتطوير العملية التعليمية.

4- أهداف الدراسة:

4-1- اكتشاف دور استخدام إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية في خفض صعوبات تعلم القراءة لدى المتعلم في المرحلة الابتدائية.

4-2-اكتشاف دور استخدام إستراتيجية المراقبة في خفض صعوبات تعلم القراءة لدى المتعلم في المرحلة الابتدائية.

4-3- اكتشاف دور استخدام إستراتيجية التقويم في خفض صعوبات تعلم القراءة لدى المتعلم في المرحلة الابتدائية.

5- مفاهيم الدراسة :

5-1- صعوبات التعلم :

(تعد صعوبات التعلم حالة مستمرة، ويفترض أن تكون ناتجة عن عوامل عصبية تتدخل في نمو القدرات اللفظية وغير اللفظية، وتوجد صعوبات التعلم كحالة إعاقة واضحة مع وجود قدرة عقلية عادية إلى فوق العادي، وأنظمة حسية حركية متكاملة وفرص تعليم كافية. وتتنوع هذه الحالة في درجة ظهورها وفي درجة شدتها. وتؤثر في أثناء حياة الفرد على تقدير الذات، والتربية، والمهنة، والتكيف الاجتماعي، وفي جميع أنشطة الحياة اليومية)[1]

5-2- صعوبات تعلم القراءة:

(استخدمت لفظة ديسلكسيا اليونانية الأصل والتي تعني صعوبة تحليل الكلمة المكتوبة، وكان المدخل الطبي أول من أستخدمها معتقدا أنها نتيجة لقصور عصبي وظيفي، ولم يتفق الباحثون علي تعريف محدد لمفهوم الديسلكسيا.فهناك من قال إنها عجز جزئي في القدرة علي القراءة، وهناك من يعدها صعوبة تعليمية ذات جذور بنيوية، وآخرون يعتقدون أنها خلل عصبي، وأخر يضيف إلى الخلل العصبي أساليب التربية غير السليمة)[2].

كما يعرف إجرائيا بأنه: درجة المتعلمين على مقياس صعوبات التعلم، ومدى امتلاكهم لمختلف الأبعاد الفعلية في النشاط الأكاديمي لديهم .

5-3- إستراتيجية التعلم: (يقصد بإستراتيجية التعلم الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيها ثم تعلمه، بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتامعرفية، وهي الأساليب التي يستخدمها التلاميذ المتعلمين/ لمعالجة مشكلات تعلم معينة)[3].

5- 4- إستراتيجيات ما وراء المعرفة: (تعتبر إستراتيجيات ما وراء المعرفة أو الوعي بالعمليات المعرفية للتعلم، أحد المجالات الخصبة في دراسة التعلم وتعني أن يتعرف المتعلم على العمليات المعرفية التي يستعملها أثناء تعلمه، ويكتشف ما إذا كان يستعملها بشكل جيد أم لا)[4]

كما تعرف إجرائيا على أنها: درجة المتعلمين على مقياس إستراتجيات التعلم الميتامعرفية، ومدى استخدامهم لأساليب المراقبة والتقويم في تعلمهم أثناء العملية التعليمية في مختلف المواد التدريسية والنشاطات التعليمية.

6- الدراسات السابقة: هناك الكثير من المختصين والباحثين في ميدان التربية ممن اجتهد في إنجاز دراسات حول إستراتيجيات ما وراء المعرفة وصعوبات تعلم القراءة ومنهم:

6-1- أجرى عبد الوهاب (2008) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية التدريب على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين مستوى مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. واستخدم الباحث المنهج شبة التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبيتين ومجموعة واحدة ضابطة، بحيث تتدرب المجموعة الأولى في مجموعة تعاونية على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في مهام القراءة، وتدريب المجموعة الثانية في مواقف الصف الدراسي المعتاد على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في مهام القراءة، وتتعلم المجموعة الضابطة مهام القراءة بالطريقة المعتادة في الصف المدرسي المعتاد. وتكونت عينة الدراسة من (47) طلباً من ذوي صعوبات تعلم القراءة، تم توزيعهم على مجموعات الدراسية الثلاث. وقد استخدم الباحث أدوات الدراسة المكونة من: اختبار الذكاء غير اللغوي، وقائمة التجهيز المعرفي، واختبار مهارات الاستيعاب القرائي. وتوصلت الدراسة إلى نتائج تشير إلى الأثر الإيجابي للتدريس القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية وفي المواقف الصفية المعتادة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.[5]

6-2- دراسة Mayer Mc (1990) ,:

قام بدراسة تأثيرات استراتيجيتين لمراقبة الفهم على الوعي بفهم القراءة في أثناء قراءة نص تفسيري لدى طلاب الصفين الثالث والخامس، كما هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات المراقبة في تحصيل فهم

القراءة، ودراسة أثر الجنس، واختيرت عينة الدراسة عشوائيا وبلغ عددها 51 طالبا من الصف الثالث، و57 طالبا من الصف الخامس، وقد تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وقد درست المجموعة التجريبية الأولى وإستراتيجية المراقبة في أربعة أسابيع، ودرست المجموعة التجريبية الأخرى إستراتيجية مراقبة الفهم (التنبؤ، التقييم) في نفس المدة، كما قرأ طلاب المجموعة الضابطة نفس النص التفسيري بدون تدريس لإستراتيجية مراقبة الفهم، وقد اختيرت المجموعات قبليا وبعديا بمقاييس المتغير التابع، وكانت النتائج كما يلي:

*) انخفض أداء ذكور الصف الثالث بدون تدريس استراتيجي عن ذكور المستوى الثالث مع تدريس استراتيجي في الوعي بفهمخ القراءة.

*) انخفض أداء طلاب المستوى الخامس عن طلاب المستوى الثالث في الوعي بفهم القراءة بصرف النظر عن الجنس، وتدريس إستراتيجية مراقبة الفهم.

*) انخفض أداء الإناث عن الذكور في الوعي بفهم القراءة بصرف النظر عن المستوى الدراسي، وعن تدريس إستراتيجية مراقبة الفهم.

*) حقق طلاب الصفين الثالث والخامس مستوى جيدا في تحصيل القراءة بعد تدريس وممارسة إستراتيجية مراقبة الفهم.

*) أدى الذكور والإناث أداء متكافئا في تحصيل القراءة، عندما تلقوا تدريس وممارسة لإستراتيجية مراقبة الفهم.

*) انخفض أداء طلاب الصف الثالث عن طلاب الصف الخامس في تحصيل القراءة بصرف النظر عن الجنس وإستراتيجية مراقبة الفهم..[6]

3-6-أجرت ميكوغ(Mickeough, 2005) دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات، والتعرف علة أثره المحتمل على مستوى التحصيل لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم قوامها (18) طلبة وطالبه وذلك باستخدام السرد القصصي كطريقة تعليمة. وتم استخدام مقياس للتمثيلات المعرفية، واختبار تحصيلي. وأسفرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين مستوى التمثيل المعرفي للأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك للفهم الاجتماعي والنواتج أو المحصلات المعرفية، وعن وجود أثر إيجابي دال على لذلك على مستوى تحصيلهم

الأكاديمي وذلك في المهام التي يكلفون بها، كما كانوا أكثر قدره على تعميم واستخدام معلوماتهم في المهام الأخرى.[7]

دراسة Lee (1997):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير تكامل كل من استراتيجيات ما وراء المعرفة مع الوسائط المتعددة في تعلم موضوع الجينات، واستخدم الباحث ذلك عدة استراتيجيات (خرائط المفاهيم، والتعلم من خلال الأنشطة والتشبيهات وعمل الرسومات والأمثلة)، وتوصلت النتائج إلى ان كلا من خرائط المفاهيم واستراتيجيات ما وراء المعرفة يمكن أن يؤدي إلى تحسن التلاميذ في تعلم العلوم .[8]

دراسة، Nolan (1994):

هدفت هذه الدراسة إلى عمل نموذج مقترح لتسهيل التعلم من خلال محتوى مناهج العلوم لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد جرب هذا النموذج استطلاعيا للتعرف على الصعوبات التي قد تواجه النموذج المقترح أثناء استخدامه في التدريس وكيفية التغلب على هذه الصعوبات قبل استخدام الصورة النهائية للنموذج المقترح .[9]

دراسة: Firo ،(1993)

حول دور مهارات ماوراء المعرفة (الوعي والتنظيم) في تعزيز حل المشكلات العلمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، تكونت عينة الدراسة من (244) وقد كشفت الدراسة أن :

مشاركة التلاميذ في التأملات التعاونية بداخل المجموعات الصغيرة أدى إلى زيادة السلوكيات ما وراء المعرفية، وبذلك ثبت صحة الفرض الأول، بينما لم تكن المجموعة التجريبية هي المجموعة الأولى في الأداء على الاستقصاء ومهارات عمليات التعلم التكاملية وبذلك رفض الفرض الثاني .[10]

6-وأجرت رجب (2009) دراسة هدفت تعرف أثر برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي وفاعليته في الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة القاهرة، وتكون أفراد الدراسة من (90) طالباً قسموا إلي مجموعتين: المجموعة التجريبية درست وفقاً للبرنامج التعليمي المقترح في الدراسة، ومجموعة ضابطة وفقاً للمنهاج الرسمي، وقد أعدت الدراسة قائمة لمهارات التفكير التحليلي، وقائمة لمهارات الاستيعاب القرائي المناسبة للطلبة الصف الأول الإعدادي، كما طبقت الدراسة اختبارين للتفكير التحليلي والاستيعاب القرائي على مجموعتي الدراسة قبلياً وبعدياً، وقد أظهرت الدراسة وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي ردست وفقا للبرنامج المقترح[11]

دراسة،:(1989) wang

تناولت مقارنة السلوك لما وراء معرفي في حل المسألة الرياضية عند طلبة الصف السادس المتفوقين والعاديين في (مدينة تايوان)، . شملت العينة (60 طالبا) مقسمين إلى (30 طالبا عاديا) و(30 طالبا متفوقا) من طلبة الصف السادس، وخلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى حل المشكلات التي قدمت للطلبة المتفوقين وذلك باستخدام العمليات لما وراء معرفية المتقدمة والمتكررة بينما اختفت وتدنت هذه العلمليات لدى الطلبة العاديين[12]

دراسة (1985) :Whitman

أجرى دراسة لتقصي أثر التدريب على استراتيجيات معرفية، وأخرى متعلقة بالوعي بالعمليات المعرفية في تحسين فهم القراءة، على63 تلميذا في الصفين الخامس والسادس صنفوا عشوائيا، وقد أظهر تحليل البيانات ما يأتي:- وجود ارتباط دال بين أداء الطلاب على الاستراتيجيات المعرفية ومقاييس فهم القراءة وذلك من خلال القياس القبلي.- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاث في الأداء على مقاييس فهم القراءة على الرغم من أن مجموعة الوعي بالعمليات المعرفية أظهرت أداء أعلى على مقاييس الإستراتيجية المعرفية وذلك من خلال القياس البعدي.- ودلت النتائج عن عدم وجود ارتباط بين توظيف الوعي بالعمليات المعرفية وفهم القراءة، حتى على الرغم من أن نتائج الأبحاث السابقة تتضمن ارتباطا دالا بين هذين المتغيرين.[13]

:دراسة (1983Wingenbach . N G)

قام بدراسة تهدف إلى بحث العلاقة بين (الوعي بالعمليات المعرفية واستراتيجيات الفهم) وركزت الدراسة على مكونات محددة لعمليات الفهم القرائي مثل عملية حل المشكلة، وقد بلغت عينة الدراسة100 طالب متميز في الصفوف: الرابع والخامس والسادس والسابع، وأشارت النتائج إلى:

1) أن عملية فهم القراءة للقراء الموهوبين ترتبط بإستراتيجية تفكير واستراتيجيات قراءة ذات فعالية.

2) زيادة مستوى الوعي بالعمليات المعرفية لدى القراء الموهوبين بإستراتيجيات القراءة وكانت قدراتهم مرتفعة في هذه الاستراتيجيات وتطبيقاتها بفعالية في مواقف القراءة.

3) أن الفروق في استخدام إستراتيجية الوعي بالعمليات المعرفية كانت قليلة في ضوء الصف الدراسي.[14]

7-الإجراءات المنهجية للدراسة:

7-1-منهج الدراسة: اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي التحليلي الذي سيمكننا من وصف الظاهرة أو محاولة التوصل إلى وضع استنتاج من خلال التحليل الذي سيساهم في الكشف عن وجود أثر بين إستراتيجيات التعلم وصعوبات تعلم القراءة.

7-2-عينة الدراسة: قمنا في دراستنا بتطبيق العينة القصدية وفيها يتم ترتيب مفردات المجتمع الأصلي ترتيبا منتظما طبقا لمستويات معينة تأخذ بعين الاعتبار العوامل المراد بحثها كالسن، الجنس، المستوى التعليمي، نوع الاضطراب (صعوبات القراءة)، حيث قمنا بترتيب أفراد العينة ترتيبا متوازيا حسب التلاميذ في المؤسسات التعليمية التي أجرينا فيها الدراسة ثم اخترنا العدد المطلوب وهو: ((100) تلميذ، بحيث نضمن تمثيل جميع المؤسسات التعليمية التي أجريت فيها الدراسة (المجتمع الأصلي) .

7-3-مجالات الدراسة:

7-3-1-المجال الزماني: استغرقت الدراسة بين الاستطلاعية والأساسية حوالي التسع أشهر بين التطبيق والتفريغ والحصول على النتائج وتحليلها وتفسيرها.

7-3-2- المجال المكاني: قمنا بإجراء دراستنا بأربع مؤسسات تربوية للطور الابتدائي بولاية عين الدفلى ويمكن تعريفها كالتالي: -مدرسة بوغدة عوار، مُحَّد بولوحة، أحمد توري ومختار مكاودو بولاية عين الدفلى.

8- أدوات جمع البيانات: يحتوي بحثنا على متغيرين أساسيين كان لابد من قياسهما وهما إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية وصعوبات تعلم القراءة، لذلك حاولنا تطبيق مقياسين خاصين بقياس هذين المتغيرين.

8-1 وصف مقياس إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية: هو لصاحبته الباحثة هبة مركون (2014) يتكون من: أربعة أبعاد هي (التخطيط، و التنظيم، والمراقبة، والتقويم)

حيث شملت هذه الأبعاد على مجموعة من العبارات تمثلت في (40) عبارة موزعة على أربعة أبعاد تحتوي في مجملها غلى (32) بند أو عبارة موجبة و(08) بنود.

8-2- وصف مقياس صعوبات تعلم القراءة:

لصاحبه الباحث زيدان السرطاوي (2001)يتكون من (25) عبارة تمثل مجموعة من الصعوبات الأكاديمية لدى تلاميذ، وزعت هذه العبارات على أبعاد معرفية وجسمية وحركية ولفظية.

9- الخصائص السيكومترية للمقاييس:

9-1-الصدق:

أ / **صدق المحكمين :**

تم عرض كل من مقياس إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية ومقياس صعوبات تعلم القراءة على مجموعة من المحكمين المتخصصين (أساتذة جامعة، مختصين في التربية، مفتشين) وتم الحصول على نسبة مئوية عالية لقبول عبارات المقاييس، وكان هذه النسب ممثلة للصدق الظاهري للمقياسين

ب / حساب صدق المفهوم

الجدول رقم (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدلالة الفروق بين التلاميذ المستخدمين والغير مستخدمين لاستراتيجيات التعلم

الاحصائيات / المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار التجانس	اختبار "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المستخدمون لاستراتيجيات	50	157.96	13.34	6.56	33.60	96	0.01
الذين لم يستخدموا الاستراتيجيات	50	78.24	9.89				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (1) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ المستخدمين لاستراتيجيات التعلم والتلاميذ الغير مستخدمين للاستراتيجيات عند مستوى دلالة 0.01 .

الجدول رقم (2) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدلالة الفروق بين التلاميذ أبدوا انخفاضا لصعوبات القراءة والذين لم يبدوا.

الاحصائيات / المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار التجانس	اختبار "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التلاميذ الذين أبدوا انخفاضا لصعوبات القراءة	50	101.43	5.36	1.88	44.60	96	0.01
التلاميذ الذين لم يبدوا انخفاضا لصعوبات القراءة	50	58.04	4.20				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين أبدوا انخفاضا لصعوبات القراءة والتلاميذ الذين لم يبدوا انخفاضا لصعوبات القراءة عند مستوى دلالة 0.01 .

9-2 الثبات :

بعد التأكد أن بنود المقياسين تقيس فعلا الظاهرة المراد قياسها (الصدق) وفي الاتصال الثاني مع التلاميذ خلال الدراسة الاستطلاعية ثم توزيع المقياسين على عينة من التلاميذ حوالي (40) تلميذ ومن خلال تفريغ البيانات حاولنا حساب الثبات للمقياسين عن طريق التجزئة النصفية للبنود باستعمال معامل سبيرمان براون لكلا المقياسين وتحصلنا على معامل ثبات لمقياس إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية قدر ب (0.78)، ومعامل ثبات لمقياس صعوبات تعلم القراءة قدر ب (0.85) وهي معاملات جيدة ومقبولة تمكننا من اعتماد المقياسين في الدراسة الأساسية فهما ثابتان.

جدول رقم (3) : يبين معاملا الثبات لمقياسي إستراتيجيات التعلم وصعوبات تعلم القراءة.

المقياس	معامل الثبات
مقياس إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية	0.78
مقياس صعوبات تعلم القراءة	0.85

10-الأساليب الإحصائية:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية تمثلت في : **نظام (SPSS)**

وهو الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

11-عرض وتفسير نتائج اختبار الفرضيات:

11-1- نتائج اختبار الفرضية الأولى :

الفرضية الأولى: "لاستخدام استراتيجيات التعلم دور في خفض صعوبات تعلم القراءة لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية ".

لاختبار فرضية الدراسة هذه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين ذات الاستخدام المنخفض للاستراتيجيات وذات الاستخدام العالي للاستراتيجيات، باستخدام اختبار t- وقيمة "ت" الإحصائية لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم (4): قيم "ت" لدلالة الفروق بين التلاميذ المنخفضي والمرتفعي الاستخدام لاستراتيجيات التعلم الميتا معرفية فيما يخص انخفاض صعوبات تعلم القراءة

الإحصائيات / المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	إختبار التجانس	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذوي الاستخدام المنخفض للاستراتيجيات	41	31.47	10.35	2.98	2.08	179	0.01
ذوي الاستخدام العالي للاستراتيجيات	43	30.85	9.08				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (4) ان قيمة "ت" دالة عند مستوى (0.01) أي وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط مجموعة التلاميذ ذوي الاستخدام المنخفض لاستراتيجيات التعلم وذوي الاستخدام العالي لهذه الاستراتيجيات لصالح المجموعة الثانية على مقياس صعوبات تعلم القراءة .

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن التلاميذ ذوي الاستخدام العالي لاستراتيجيات التعلم الميتامعرفية يحرصون على التحصيل الجيد ولديهم الرغبة في التفوق، وكذلك يهتمون أكثر بما يتعلمون، فهم يتبعون استراتيجيات تعلم مناسبة لفهم موضوعات الدراسة واستيعابها، ويناقشون الصعوبات التي تواجههم مع أساتذتهم، ويقومون بالتخطيط والتنظيم لمختلف الأهداف التي يرغبون في تحقيقها في تعلمهم، كما يتبعون ذلك بالمراقبة الدائمة أثناء عملية تعلمهم ويقومون دائما بتقويم تعلماتهم لضبطها والتحكم فيها، هذا ما يساعدهم على اكتساب مهارات القراءة الصحيحة بشكل مرتفع تمكنهم من التحصيل الدراسي، فهم يجتهدون أكثر في انتقاء مختلف الاستراتيجيات في تعلمهم مما اثر في تحصيلهم الأكاديمي، وربما يطورون لأنفسهم استراتيجيات مناسبة، كما يمكن أن يكونوا أكثر وعيا لهذه الاستراتيجيات، وكيفية استخدامها من التلاميذ ذوي الاستخدام المنخفض لهذه الاستراتيجيات .

11-2- نتائج اختبار الفرضية الثانية :

الفرضية : ." لاستخدام إستراتيجية **المراقبة** دور في خفض صعوبات تعلم القراءة لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية "

لاختبار فرضية البحث هذه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين عالية استخدام إستراتيجية المراقبة ومتدنية استخدام إستراتيجية المراقبة باستخدام اختبار T-test وحساب قيمة "ت" الإحصائية لدلالة الفروق بين المتوسطين كما هو موضح في الجدول رقم (5) .

الجدول رقم (5) : قيم "ت"لدلالة الفروق بين التلاميذ منخفضي ومرتفعي الاستخدام لإستراتيجية **المراقبة** فيما يخص انخفاض صعوبات تعلم القراءة.

الاحصائيات / المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	إختبار التجانس	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذوي الاستخدام المنخفض لاستراتيجية المراقبة	40	29.58	8.65	2.24	1.28	179	0.01
ذوي الاستخدام العالي لاستراتيجية المراقبة	41	30.02	8.00				

يلاحظ من خلال الجدول رقم (5) ان قيمة "ت" دالة عند مستوى (0.01) اي وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط مجموعة التلاميذ ذوي الاستخدام المنخفض لإستراتيجية المراقبة ومتوسط مجموعة التلاميذ ذوي الاستخدام العالي لإستراتيجية المراقبة على مقياس صعوبات تعلم القراءة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن التلاميذ ذوي الاستخدام العالي لإستراتيجية **المراقبة** يتميزون بالحرص على استخدام الاستراتيجيات المناسبة لحل مشاكلهم الدراسية، ولما تتضمنه هذه الإستراتيجية من وضع للأهداف وتقييم ما تم انجازه بتغيير طريقة الدراسة من وقت لأخر بما يتناسب وطبيعة المادة المدروسة حيث يتميز هؤلاء التلاميذ بمراقبة حالة معلوماتهم الحالية، ومعرفة متى تم اكتساب المعلومات بنجاح ومتى لم يمكن تعلمها .ما جعل اكتسابهم لمهارات القراءة الصحيحة يكون أحسن من التلاميذ المنخفضي الاستخدام لإستراتيجية المراقبة .

11-3- نتائج اختبار الفرضية الثالثة :" لاستخدام إستراتيجية التقويم دور خفض صعوبات تعلم القراءة لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية "

لاختبار فرضية البحث هذه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين عالية استخدام إستراتيجية **التقويم** ومتدنية استخدام إستراتيجية **التقويم** باستخدام اختبار T-test وحساب قيمة "ت" الإحصائية لدلالة الفروق بين المتوسطين كما هو موضح في الجدول رقم (6) .

الجدول رقم (6) : قيم "ت" لدلالة الفروق بين التلاميذ منخفضي ومرتفعي الاستخدام لإستراتيجية **التقويم** فيما يخص خفض صعوبات تعلم القراءة لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية "

الإحصائيات / المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	إختبار التجانس	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذوي الاستخدام المنخفض لاستراتيجية التقويم	41	28.52	8.52	2.23	3.15	159	0.01
ذوي الاستخدام العالي لاستراتيجية التقويم	39	29.64	6.96				

يلاحظ من خلال الجدول رقم (6) ان قيمة "ت" دالة عند مستوى (0.01) أي وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط مجموعة التلاميذ ذوي الاستخدام المنخفض لإستراتيجية التقويم ومتوسط مجموعة التلاميذ ذوي الاستخدام العالي لإستراتيجية التقويم على مقياس صعوبات تعلم القراءة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن التلاميذ ذوي الاستخدام العالي لإستراتيجية التقويم يتميزون بتمييز مدى تحقق الأهداف التي خططوا لها، والحكم على دقة النتائج وكفايتها، كما يقومون أيضا بتقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء التي واجهت تعلمهم وتقييم فاعلية الخطأ وتنفيذها والتلاميذ المستخدمون لهذه الإستراتيجية (التقويم) يقومون بتوظيف حسهم الميتامعرفي في التحديد المبدئي لمدى كفاية الإمكانيات المعرفية والمعطيات اللازمة لانجاز المهمة لديه، وأيضا لتقييم مدى نجاحه في القيام بمثل هذا التقييم، كل ذلك في ضوء خططه المبدئية ومن ثمة استخدام التغذية الراجعة الناشئة عن هذه العمليات في إحداث نوع من التعزيز الذاتي الذي يؤهل الفرد لإدارة مهام أخرى متشابهة لاحقا، وهو ما ينشأ عنه نوع من عزو الأداء الناجح لاستعدادات الفرد الذاتية، كما يقوم التلاميذ المستخدمون لإستراتيجية التقويم بإصدار أحكام على ما قاموا بتخطيطه، وتنفيذه وإعادة هيكلة التخطيط والتنفيذ في حالة عدم تحقيقها لأهدافهم، بحيث

يتحكمون في مسار تفكيرهم، وعملياتهم المعرفية في الاتجاه الايجابي، وتتفق نتيجة البحث مع نتائج **أحمد جابر أحمد السيد (2002)** حول تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، وكانت الأدلة المستخدمة تتضمن مهارات رئيسية : (التخطيط – مهارة المراقبة ومهارة **التقويم**)، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة التي استخدمت هذه المهارات. **الاستنتاج العام**:

بعد الإلمام بالنتائج ومعالجة مختلف البيانات وفق التحليل والدعم الإحصائي في تناول اثر استراتيجيات التعلم الميتامعرفية وصعوبات تعلم القراءة وتطبيق مختلف الطرق الإحصائية أهمها اختبار"ت" – tلدراسة الفروق بين متوسطات مجموعات التلاميذ ذوي الاستخدام المنخفض وذوي الاستخدام العالي لمختلف الاستراتيجيات العامة والفرعية (المراقبة–التقويم)، وبعد اختبار فرضيات البحث تبين ما يلي :

– وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي مجموعة التلاميذ ذوي الاستخدام المنخفض لاستراتيجيات التعلم الميتامعرفية (كلها) وذوي الاستخدام العالي للاستراتيجيات على مقياس صعوبات تعلم القراءة، وهذا يدل على تحقق فرضية البحث الأولى وقبولها .

– وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي مجموعة التلاميذ ذوي الاستخدام المنخفض لإستراتيجية **المراقبة** وذوي الاستخدام العالي للإستراتيجية على مقياس صعوبات تعلم القراءة، وهذا يدل على تحقق فرضية البحث الثانية وقبولها .

– وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي مجموعة التلاميذ ذوي الاستخدام المنخفض لإستراتيجية **التقويم** وذوي الاستخدام العالي للإستراتيجية على مقياس صعوبات تعلم القراءة، وهذا يدل على تحقق فرضية البحث الثالثة وقبولها .

يتضح مما سبق أن فرضيات البحث المصاغة تحققت كلها مما يؤكد وجود اثر لاستخدام استراتيجيات التعلم الميتامعرفية المتنوعة (المراقبة– التقويم) في اكتساب مختلف مهارات القراءة الصحيحة بأبعادها الجسمية والمعرفية والسلوكية.

نستنتج مما سبق أن استخدام التلاميذ لاستراتيجيات التعلم الميتامعرفية العامة وبإبعادها (التقويم – المراقبة) ساعد المتعلمين ومكنهم من اكتساب مختلف مهارات تعلم القراءة والقيام بعديد النشاطات المتضمنة في هذا النوع من التعليم.

إذن نستنتج أن استخدام استراتيجيات التعلم الميتامعرفية يساعد وله اثر كبير في اكتساب التلاميذ لأنواع مهارات القراءة الصحيحة، فلاستخدام هذه الاستراتيجيات أهمية لا اختلاف عليها تتطلب من

تدريب تلاميذنا على تنميتها واستخدامها وامتلاكها للرفع من مستواهم التعليمي وزيادة وتحسين تحصيلهم الدراسي .

الخاتمة:

تمثل الهدف الأساس لدراستنا هذه في التعرف على طبيعة الإستراتيجيات وبالأخص إستراتيجيات ما وراء المعرفية التي يستخدمونها تلاميذ المرحلة الابتدائية في تعلمهم وفي أثناء دراستهم، وحاولنا معرفة هل هناك علاقة لهذه الإستراتيجيات في خفض صعوبات تعلم القراءة .

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسات عديدة ذكرناها في محتوى المناقشات والاستنتاج.

وتوصلنا لأهمية استخدام مثل هذه الإستراتيجيات في عملتي التعليم والتعلم في صفوفنا التعليمية، ولذلك وجب تدريب المتعلمين عليها وتنميتها لديهم ومحاولة إكسابهم لها لرفع مستويات تعلمهم واكتسابهم لمهارات القراءة، وتحسين تحصيلهم الدراسي العام .

كما تمكنا من خلال دراستنا إلى التوصل إلى أهمية البحث عن أهم العوامل الخاصة بالعملية التعليمية التي من شأنها أن تساهم في الإكساب الجيد والمفيد عند تلاميذنا لمختلف أنماط مهارات القراءة وخفض الصعوبات التي تحول دون تحصيلهم العادي كأقرانهم، وتوفير كل الشروط في العملية التعليمية والتربوية عامة حتى تطبق هذه الإستراتيجيات بشكل يضمن نجاح المتعلمين في العملية التعليمية بشكل خاص.وبهذا حاولنا تقديم مجموعة من **الاقتراحات** تلخصت في الآتي:

* الاهتمام بتحديد مستوى امتلاك التلاميذ لإستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية .

* توجيه المعلمين لحث التلاميذ على استخدام استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية كإستراتيجية التخطيط، التنظيم، المراقبة والتقويم، وتقييم إستراتيجياتهم أثناء إنجاز المهام التعليمية .

* رفع مستوى إستراتيجيات التعلم لدى التلاميذ بالتدريب المناسب على الجوانب العملية لها وعدم الاكتفاء بتقديم المعلومات النظرية لمقرر مهارات دراسية بحثية .

* تحديد مختلف كفاءات نشاط القراءة، لتسهيل اكتسابها للتلاميذ.

* تدريب وتكوين المعلمين في الطور الابتدائي على مختلف الطرق الدراسية الناجحة لاكتساب التلاميذ الكفاءات المتضمنة في نشاط القراءة.

* إجراء بحوث نظرية وميدانية تشمل متغيرات أخرى، ومعرفة أثرها في مستوى اكتساب الكفاءات المعرفية والمنهجية لنشاط القراءة، كنمط تكوين المعلمين، الخبرة، طرق وأساليب التدريس التي يستخدمونها....

* إتاحة الفرصة للتلاميذ للتفاعل والمشاركة الايجابية والعمل في مجموعات لتبادل الخبرات والاستفادة من التجارب الشخصية .

هوامش:

[1]- عبد الله غني، صعوبات التعلم لدى الأطفال، دراسات تربوية، المجلد 3، العدد العاشر، 2010، ص143.

[2]- قيس نعيم عصفور، صعوبات التعلم الأكاديمية، ، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2013، ص 89.

[3]- باسم الصرايرة وآخرون، استراتيجيات التعليم والتعلم النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، و دار الكتاب العالمي، عمان، 2009، ص 79.

[4]- جيهان احمد محمود، فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير والاتجاه نحو العلوم لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، كلية التربية، حلوان، 2008، ص 56.

[5]– بهجات رفعت مُحَمَّد، التعلم الاستراتيجي، عالم المكتبات، ط1 القاهرة 2003.ص88

[6] - Mayer ,J. Salovery ,P. and Prockett ,M,emational intelligence (Key reading in mayer and salovery model) New York Dude publiching. 2004.p120

[7] - Vergon .C .'Notion de strategie d'apprentissage.analyse comparative de definitions' .université de francke conté ,Bulac,1998.p52

[8] -VIAN RONALD ."Ma motivation en Contexte scolaire" brescelles de Boek and larcier. Vol 13 N 03,1997.pp191-205.

[9] -Wallach,G.P and Miller ,L.(1988) :'Language intervention and acadimic success'.Boston :A college Hill publication.

[10] -Wells ,A (): 'Emotional disorders and metacognition innovative therapy' New York :John Wiley and sons Ltd,2000.p47

[11] -Williams,H Jpnes ,R.S.'Self regulationand emotional control skills (In)S.B.Kroese and D.dagnan(eds)'cognitive behavior therapy for people with learning disabilities'.New York: Route Ledge,1997.p91

[12] -Wolthers et al'Metacognition elementary school mathematics' .Paper presented at 12 annual conference of the international group for the psychology of the mathematics education (PME), Hungary (20-25 July 2003)P200.

[13] -Wong,B.Y.L.'The ABCs of learning disabilities' .London.,New York:academic press,1996,Inc,p83.

[14] -Young :M 'Language learners une metacogtitive strategies in face to face and computer mediated discussion master' .University of London.Institute of education,2002.p145

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 806 - 820 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الأخطاء التّركيبية في التعبير الكتابيّ عند تلاميذ الطّور المتوسّط: دراسة تحليلية في مستوى الرّابعة المتوسّط– متوسّطة حوالف محمّد باب العسّة تلمسان–

Compound Errors in the Written Expression of the Middle School Learners: Analytical Study of the Fourth Year Middle School- Houalef Mohammed Bab El Assa Middle School Tlemcen -

ط.د. ليلى أوزين *

Leila ouzine

مخبر تجديد البحث في تعليمية اللّغة العربيّة، جامعة الجيلالي اليابس– سيدي بلعباس– الجزائر

Université of Sidi Belabbes - Algeria
ouzineleyla@gmail.com

تاريخ الإرسال: 08 /2020/11	تاريخ القبول:2021/05/04	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

يعتبر التّعبير الكتابيّ أداة للتّواصل بين الأفراد والمجتمعات وهو عمليّة ذهنيّة معقّدة، لذلك وجب تحفيز التّلميذ على الاجتهاد في التّغلّب ذاتيّا على الصّعوبات اللّغويّة الّتي يعانيها بتوضيحها وإبرازها له وتدريبه على التّصحيح والتّقويم الذّاتيّ ودفعه إلى المثابرة وبذل المزيد من الجهود والطّاقات كي ينمّي مهاراته وقدراته اللّغويّة باعتماد النّصوص الأدبيّة كمنطق لتنمية هذه الطّاقات والوعي بقيمتها في اكتساب الملكة اللّغويّة التّواصليّة، وإنّ الأمر الّذي يجب الإقرار به هو أنّ التّلميذ في مرحلة التّعليم المتوسّط لا يزال يعاني الضّعف؛ حيث يرتكب أخطاء إملائية وتركيبية ونحوية وأسلوبية ومعرفيّة، وهذا ما جعلنا نعالج في ورقتنا البحثية هذه الأخطاء مركّزين على التّركيبية منها.

الكلمات المفتاحية: الأخطاء– التّركيبية– التّعبير الكتابيّ– السّنة الرّابعة المتوسّط.

Abstract :

The written expression is considered as one of the means of communication between individuals and societies. Since it is a very complex mental operation, we should motivate the learner to do his best to face the difficulties of any language and to teach him how to correct and evaluate himself. We have to encourage him to

* ليلى أوزين. ouzineleyla@gmail.com

work hard to develop his skills and capacities depending on the literary texts as logical methods for acquiring language knowledge. We cannot deny that the learner in the middle school is still suffering from his weaknesses in writing correctly, in making sentences or even speaking a right language. That is why we are trying to treat these mistakes in our research and more particularly on the constructional ones.

Keywords: Errors- complexity- the written expression- -the fourth year middle school.

مقدّمة:

تعدّ الأخطاء التّركيبية من أهمّ القضايا الجديرة بالبحث كونها احتكرت مجالا واسعا من فضاء المشاكل الّتي تواجهها اللّغة، وهذا ما جعل علماءنا العرب يتطرّقون إلى مثل هذه البحوث؛ فتدريس اللّغة العربيّة في الطّور المتوسّط يواجه صعوبات كثيرة في مجال تركيب الجمل نظرا للأخطاء الكثيرة الّتي يقوم بها التّلاميذ أثناء الكتابة والتّعبير وهذا ما نلمسه في التّعابير الكتابية حيث يكون الجهد المبذول عائدا إلى التّلميذ أساساً ويجد نفسه أمام وجوب استعراض قواه الذّهنيّة والاعتماد على جعبته الفكريّة ومهاراته في الكتابة؛ ومن هنا يظهر لنا جليّاً عدم قدرته على مواجهة المسموع والمخزّن في أذهانهم إلى كلمات وجمل صحيحة من ناحية الكتابة والتّركيب.، فالخطأ اللّغويّ ظاهرة بارزة في المنظومة التّعليمية ، ومن هنا وجب علينا البحث عن الأسباب الّتي تكون وراء ارتكاب المتعلّم هذه الأخطاء وذلك بهدف توصيفها وحصر مجالها الإجرائيّ، ثمّ تقديم تفسيرات وحلول لهذه الظّاهرة.

1. مفهوم الخطأ:

جاء في لسان العرب لابن منظور: " فالخطأ أو الخطاءُ: ضدّ الصّواب، وقد أخطأ [1]، وفي التّنزيل ﴿وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ ﴾ [2] عدّاه بالباء لأنّه في معنى عثرتم أوغلطتم.

وخطئ الرّجل يخطأ خِطأ وخِطأة على فعله: أذنب. وخطأه تخطئة وتخطيئاً: نسبه إلى الخطأ، وقال له أخطأت. يقال: إنّ أخطأت فخطئني، وإن أصبت فصوّبني، وإن أسأت فسوّى عليّ أي قل لي قد أسأت"[3].

كما ورد مصطلح الخطأ في صحاح الجوهريّ يقول: " الخطأ: نقيض الصّواب، وقد يمدُّ وقرئ بهما قوله تعالى: ﴿ وَمَنْ قَتَلَ مُؤْمِناً خَطَأً ﴾ [4].

تقول منه أخطأت، وتخطّأت، بمعنى واحد.

والخطءُ: الذّنب في قوله تعالى: ﴿ إِنَّ قَتْلَهُمْ كَانَ خِطْأً كَبِيراً ﴾ [5]؛ أي إثماً، تقول منه: خطئ يخطأ خطأ وخطأة على فعلة، والاسم الخطيئة على فعيلة [6].

ويعرّف الخطأ أيضا بأنّه: " فرق المتعلّم لقواعد اللّغة الهدف، غير أنّ هذا التّعريف وإن كان صحيحاً في ذاته فإنّه يظلّ شديد التّعميم محتاجاً إلى الكثير من التّدقيق والتّمييز إن كان في تحديد طبيعة الخطأ أو مجاله أو معياره"[7].

وإذا أردنا أن نفرّق بين اللّحن والخطأ نلاحظ أنّ الخطأ يأتي بمعنى إصابة خلاف ما يقصد، سواء في القول أو في الفعل، وأنّ اللّحن هو صرف الكلام عن جهته، ثمّ صار اسما لازما لمخالفة الإعراب، وهذا يعني أنّ اللّحن لا يحدث إلاّ في القول؛ فيقال لحن في كلامه، ولا يقال لحن في فعله [8].

وقد عرض **كريستال** *Crystal* للخطأ اللّغويّ في ضوء اللّسانيّات التّطبيقية فوجد أنّ الخطأ هو استخدام المتعلّم المادّة اللّغويّة للّغة الهدف بصورة مخالفة لقوانينها وذلك بسبب عدم معرفته بقوانين اللّغة الهدف، أو أنّ المعرفة الّتي لديه ناقصة[9].

أمّا في علم اللّغة العصبيّ " فإنّه الخطأ النّاتج عن الاستخدام التّلقائيّ أو العفويّ للّغة ويمكن غزوه إلى تصوّر عصبيّ عقليّ يسيطر على الدّماغ "[10]، ويعرّف الخطأ بأنّه " انحراف ملحوظ عن القواعد النّحوية الّتي يستخدمها الكبار في لغتهم الأم، إضافة إلى أنّه يعكس مقدرة الدّارس للّغة المرحليّة " [11].

من خلال ما تقدّم نستخلص أنّ الخطأ ناتج عن عدم استدراجنا للقواعد النّحوية والصّرفية بمنهجيّة صحيحة، هذا ما جعله ظاهرة طبيعية تخصّ عامّة النّاس بما فيهم المتعلّمين بسبب استخدامهم للعامّية بشكل مطلق داخل القسم.

2. مستويات تصنيف الخطأ:

هناك عدّة مستويات لتصنيف الخطأ، فمنها ما يعود إلى مستوى الخطأ أو نوعه أو مقولته ومنها ما يعود إلى المجال اللّغويّ الّذي يرجع إليه، وفي هذا المستوى يتمّ التّمييز بين:

- **الأخطاء داخل اللّغة interlingual Errors**: وهذه الأخطاء تعود إلى اللّغة الهدف ذاتها، فتظهر جميعها على المتعلّم عند تعلّمه لقواعد اللّغة الهدف، أو التّطبيق النّاقص للقواعد أو جهل السّيّاقات الّتي تنطبق عليها، أو الجهل بقيود القواعد.

♦ **أخطاء بين اللّغات interlingual Errors**: وهي الّتي يقع فيها متعلّم اللّغة الثّانية بسبب تأثير اللّغة الأمّ والّتي تختلف تماماً عن قواعد اللّغة الهدف، وهذا ما يسمّى بـ " التّداخل"[12].

وأمّا بوليتزر ورامريز Politzer and Ramirez فقد صنّفا الأخطاء إلى ثلاثة أصناف:

➢ **الصّنف الأوّل**: أخطاء داخل اللّغة.

➢ **الصّنف الثّاني**: أخطاء بين اللّغات وهي نتيجة للأخطاء الّتي يقع فيها متعلّم اللّغة الثّانية بسبب تأثير قواعد اللّغة الأم.

➢ **الصّنف الثّالث**: أخطاء ناتجة عن تباينات غير معياريّة في اللّغة الثّانية [13].

أمّا شبكة بيلك B.E.L.C فقد ميّزت مستوى حدّة الخطأ على النّحو الآتي:

❖ **النّوع الأوّل: الخطأ المطلق**: وهذا النّوع من الخطأ كتابيّ أو شفويّ وغير موجود في اللّغة، وهذا يكون بخرق القواعد التّركيبية مثل أن نختار عنصرا تركيبيّاً ونوظّفه في مكان غير ملائم في الجملة أو نقص عنصر ضروريّ في الجملة.

❖ **النّوع الثّاني: الخطأ النّسبيّ**: وهذا الخطأ موجود في اللّغة لكنّه يكون غير مقبول دلاليّاً أو تداوليّاً [14].

أمّا بالنّسبة إلى تصنيف الأخطاء على مستوى المقولات فيتمّ على النّحو الآتي:

✓ **الأخطاء التّركيبية**: يقصد بها عدم تركيب الجمل تركيبا سليما، فيقلّ معناها ومبناها؛ بحيث تستعمل كلمات إلى جانب بعضها البعض دون الاهتمام بتأدية معانيها أو مدى مناسبتها للفكرة المقصودة، أو عدم الاهتمام بترتيب عناصر الجملة ترتيبا صحيحا، كأن يقدّم المفعول به على الفاعل أو الخبر على المبتدأ، أو الفاعل على الفعل في موضع لا يصحّ فيه ذلك، أو تركيب جملة ناقصة لا يتّضح المقصود منها، بالإضافة إلى التّطويل والتّكرار والحشو الّذي لا ترجى منه فائدة، فكثيرا ما تحشى العبارات بمفردات ومرادفات وتكرّر الكلمة أو العبارة عدّة مرّات فينقلّ توازن الجمل أو أن أو أن يستعمل الأدوات استعمالا خاطئا كالاستثناء، الإضافة، الاستفهام، أدوات الرّبط والشّرط وغيرها فيؤدّي إلى تحطيم بنية الجملة.

✓ **الأخطاء النّحوية**: هي أخطاء تتعلّق بعدم التّقيّد والالتزام بالوظائف النّحوية في الكتابة، ويظهر هذا النّوع من الأخطاء في كتابة الكلمات الّتي تعرب بعلامات إعراب فرعية، كنصب المرفوع ورفع المجرور في الكلمات الّتي تتغيّر كتابتها نتيجة موقعها الإعرابيّ بحذف حروف منها،أو

بإبدال كتابتها حيث يظهر الخطأ فيها بشكل أوضح عند إبقاء هذه الحروف، أو عدم إبدالها والضّبط غير الصّحيح لبعض الكلمات الّتي لم تشكل، إلى جانب أخطاء أخرى تتّصل بالعطف والبدل والإضافة وكتابة الأعداد وغيرها.[15]

- ✓ **الأخطاء الصّرفية**: يقصد بها عدم معرفة التّلميذ بالتّغيّرات الّتي قد تقع في الكلمة بناء على موقعها في الجمل، أو التّغيير في بنية الكلمة الأصلية لعلّة من العلل الصّرفية المعروفة.
- ✓ **الأخطاء الإملائية**: الخطأ الإملائيّ يعني قصور التّلميذ عن المطابقة الكلّية أو الجزئية بين الصّور الصّوتية أو الذّهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصّور الخطّية لها وفق قواعد الكتابة الإملائية المحدّدة أو المتعارف عليها كأن تحذف همزة القطع في مواضع رسمها أو ترسم مكان همزة الوصل أو عدم التّفريق بين ألف المدّ والألف المقصورة.[16]
- ✓ **الأخطاء الأسلوبية**: تتعلّق بالتّعابير المستعملة في الجمل والعبارات وبقوالب صياغتها كسوء اختيار الألفاظ والمفردات وأدوات الرّبط حيث تصبح غير متجانسة أو صياغة جمل بألفاظ عامّية في قوالب فصيحة يُخيّل للمتعلّم أنّها صحيحة وسليمة.[17]
- ✓ **أخطاء المعجم والدّلالة**: وترتبط بالمفردات المعجميّة عند استخدامها في سياق غير مناسب للكلمة، فيسم في السّياق نوعا من الرّكاكة فيقع المتعلّم في اللّحن الدّلاليّ، وينتج هذا عند المتعلّم غالبا بسبب تداخل لغته الأمّ مع اللّغة المتعلّمة.[18]
- ✓ **الأخطاء التّداولية**: وتنجم عن خرق السّياق المقاميّ بإنتاج كلام سليم تركيبا ودلالة لكنّه غير مناسب للسّياق الاجتماعيّ والثّقافيّ، أو خاطئ معرفيّا ممّا ينقض مقبوليته لدى المتلقّي بالنّظر إلى مقتضيات المقام ومعرفته بالعالم.[19]
- ✓ **أخطاء التّرقيم**: وتحدث بسبب عدم توظيف علامات التّرقيم في الأماكن المناسبة في النّصّ فكما هو معروف فإنّعلامات التّرقيم تساعد على إيضاح المعنى ومن الخطأ أن يهملها المتعلّم أو أن يوظّفها في أماكن غير مناسبة ممّا يؤدّي إلى عدم إدراك حدود الجمل وسوء فهم الأساليب المختلفة.[20]

3. مكانة الخطأ في المرجعيّة التّعليمية:

عندما لا يتطابق إنتاج متعلّم ما مع ما ينتظره المعلّم، فإنّ هذا المتعلّم يقال عنه وبروح كلاسيكية جدّا أنّه ارتكب خطأ. إنّ هذا الحكم في العمومية الّتي تطبعه لا يسمح على الإطلاق بتناول الطّبيعة العميقة للخطأ ولأسبابه المحتملة وكذا الآلية الّتي يعمل بها.

وهنا يبدو من الأهمّية التّذكير والإشارة إلى أنّ التّساؤل حول مكانة الخطأ يعتبر واحدا من المنطلقات التّاريخية للأعمال الفكرية الأولى في التّعليمية.

هذا وقد حظيت هذه المكانة حسب الحقب الزّمنيّة بموقع خاصّ في مسار الفكر والأدبيّات المتعلّقة بكلّ من التّعليم والتّعلّم، ونحاول فيما يلي تبيان وتوضيح هذه المكانة في سياق المرجعيات الكبرى[21].

1.3. المرجعيات الأفلطونية: بين المعرفة والجهل ليس هناك مكان للخطأ الّذي يعتبر بكامله في خانة الغلط، فبطابعه الإنسانيّ يشير الخطأ إلى نقص كمال المتعلّم بفعل نقص الانتباه والطّاعة والانضياع وهو بهذا أصبح عرضة للانحراف عن الخطّ الّذي رسمه له المعلّم، وعندما يرتكب المتعلّم الخطأ يجب معاقبته وبالأخصّ اتّخاذ كلّ الإجراءات لتفادي إظهاره خوفا من انتقاله إلى متعلّمين آخرين.

2.3. **المرجعيات المنطقية:** إذا قام المعلّم بعمله على أحسن وجه فالخطأ لا يمكن أن يكون إلاّ من فعل المتعلّم حيث يوصف بأنّه لم يتابع بصفة جيّدة ولم يحفظ، ولم يعمل ولم يفهم.

3.3. **المرجعيات البنائية:** ينظر إلى الخطأ في هذه المرجعيات على أنّه حامل دلالة أي له معنى:[22]

أ- مردّ الخطأ ليس لمؤشّرات العمل المنجز وإنّما لنشاط إنتاج الحلول من طرف المتعلّم؛ فالخطأ ليس دليلا مطلقا لانعدام المعرفة لدى المتعلّم.

ب- يرتبط الخطأ بأخطاء أخرى أي أنّه لا يمكن أن نعطي معنى لأخطاء المتعلّم ما إذا اقتصرنا على تأويل وتحليل خطأ واحد، بل المطلوب هو الاهتمام بتكرار وتناسق الأخطاء والقابلية لإعادة إنتاجها Reproductibilité وتمسّك المتعلّم بإستراتيجية هذا يجنّبنا مخاطر السّقوط في فخّ أثر الصّدفة والتّعب وعدم الانتباه.

4. مراحل تحليل الخطأ:

لتحليل الأخطاء اللّغويّة ثلاث مراحل:

أوّلا: مرحلة التّعرّف:

إنّ التّعرّف على الخطأ يقوم على " أساس وصف اللّغة اعتمادا على قواعدها ومعجمها وأساليبها واستشارة المحدثين الأصليين بها ما أمكن إذا طرأ شكّ في احتمال قبول كلمة أو تركيب ما، إذ لا ينبغي

أن يسبق إلى معاملته خطأ منذ أوّل وهلة "[23]؛ فالمرحلة الأولى الّتي يجب أن ننتبه إليها هي تحديد الخطأ ومعرفته وذلك من خلال معرفة القواعد والمعجم.

ثانيا: مرحلة التّصنيف:

ونقصد بالتّصنيف أنّنا ننظر في الأخطاء إن كانت صرفية أو نحوية؛ فإذا كانت صرفية فما هي القاعدة الّتي يخرقها الخطأ؟ أهي قاعدة جمع المذكّر السّالم أم قاعدة اشتقاق الفعل المضارع من الفعل الماضي؟....،وإن كانت نحوية فهل تخرق قاعدة من قواعد الإضافة أو العلاقة بين الفعل والفاعل؟ .....[24]

بتصنيف الأخطاء اللّغوية الموجودة في اللّغة العربيّة عامّة يستطيع أيّ دارس أو باحث لغويّ أن يميّزها عن طريق معرفته وتحديده للمستويات اللّغويّة خاصّة النّحوية والصّرفية والصّوتية.

ثالثا: مرحلة التّفسير:

يعتبر تفسير الخطأ مجالا من مجالات علم اللّغة النّفسيّ Psycholinguistics يدور البحث فيه عن أسباب حدوث الخطأ وكيفيته، فلغة المتكلّم ليست عشوائية أو ناقصة لأنّها كما يتبيّن " تخضع لقواعد تنظّمها، ويمكن التّنبّؤ باستعمالها فهذا ما يسهّل تفسير الأخطاء ونقصان تلك اللّغة لا يتّضح إلاّ عند مقارنة معارف أهل اللّغة بمعرفة المتعلّمين لذلك ينبغي النّظر إلى هذه اللّغة بوصفها نظاما مرنا ديناميّا تقريبيا معقولا إلى درجة كبيرة "[25]؛ فالّذي يميّز أيّ لغة هو كونها تخضع لقواعد، فمن يفسّر الأخطاء اللّغوية لا بدّ أن يكون على دراية بقواعد اللّغة.

5. التّعبير الكتابيّ مفهومه وأنواعه:

5.1. مفهومه:

يعتبر التّعبير الكتابيّ من أهمّ النّشاطات اللّغويّة الّتي يتمّ تعليمها في المدرسة وقد تعدّدت المفاهيم بتعدّد وجهات نظر الدّارسين ومن بين هذه المفاهيم:

" هو أن ينقل المتعلّم أفكاره وأحاسيسه إلى الآخرين كتابة، مستخدماً مهارات لغويّة أخرى كقواعد الكتابة (إملاء وخطّ) وقواعد اللّغة (نحو وصرف) وعلامات التّرقيم المختلفة " وهو " تحويل الأفكار والخبرات إلى عمل مكتوب واضح وجميل بالاعتماد على ترتيب الأفكار والثّروة اللّفظية ومراعاة قواعد اللّغة "[26]، ويعرفه البعض بأنّه " العمل المدرسيّ المنهجيّ الّذي يسير وفق خطّة متكاملة للوصول بالطّالب إلى مستوى يمكّنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته شفاها وكتابة بلغة سليمة على

وفق نسق فكري معيّن" [27]، أو هو " الحوصلة النّهائية الّتي تتجمّع فيها المكتسبات السّابقة من الأنشطة فتتجمّع فيه ثمار القراءة وروائع البلاغة فتعصم قواعد الإملاء والمفردات من خطأ ورسم، وتحفظ النّحو والتّراكيب من الخلل المؤدّي إلى فساد المعنى".[28]

وممّا سبق نستنتج أنّ التّعبير الكتابيّ عمليّة فكريّة وأدائية وهو القالب الّذي يصبّ فيه الإنسان أفكاره بلغة سليمة وتصوير جميل، وهو الغاية من تعليم اللّغة، ففروع اللّغة كلّها وسائل للتّعبير الصّحيح بنوعيه الشّفهيّ والكتابيّ فهي من دلائل ثقافة المتعلّم وقدرته على التّعبير عن أفكاره بعبارة سليمة بليغة، ولذلك كان التّعبير من أهمّ ما يجب أن يهتمّ به أستاذ اللّغة؛ فغرضه يتمثّل في تعويد المتعلّمين على حسن التّفكير وجودته.

5.2. أنواعه:

1. التّعبير الوظيفيّ:

وهو الّذي يؤدّي غرضاً وظيفيّاً داخل المدرسة أو خارجها؛ أي إنّه كتابة تتّصل بمطالب الحياة مثل كتابة الخطابات الرّسمية أو التّقارير أو البرقيات [29] وهذا النّوع من التّعبير الكتابيّ لا يمكن الاستغناء عنه لأنّه مرتبط باحتياجات حياته اليومية.

2. التّعبير الإبداعيّ:

وهو ذلك النّوع من التّعبير الّذي يراد منه إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف والخيال بعبارة منتقاة بدقّة، تتّسم بالجمال والسّلامة والقدرة على الإثارة وإحداث الأثر في القارئ وإثارة الرّغبة لديه، وإذا كان التّعبير الوظيفيّ يفي بمتطلّبات الحياة وشؤونها المادّية والاجتماعية فإنّ التّعبير الإبداعيّ يعين الطّالب على التّعبير عن نفسه ومشاعره تعبيرا يعكس ذاته ويبرز شخصيته [30] ؛ ومن هذا التّعريف يمكن لنا أن نستخلص أهمّية هذا النّوع كما يلي:

- أنّه يوفّر فرصة أكبر للتّعبير عن المشاعر والأحاسيس.
- ينمّي القدرة على صياغة الأفكار وسبل عرضها بطرائق مؤثّرة.
- يعدّ مجالاً للإبداع والابتكار من خلال أساليب الكتابة المختلفة كالمقالة الأدبيّة والقصص والخواطر.

6.أهمّية وأهداف التّعبير الكتابيّ:

إنّ جودة التّعبير الكتابيّ تعني حسن التّفكير وسلامة اللّغة وعمق المعرفة ونقاء الذّوق والتّمكّن من النّشاطات اللّغويّة الأخرى، وتتجلّى أهمّيته فيما يلي:

- يمكّن المتعلّمين من التّعبير عن أفكارهم بعبارات سليمة خالية من الأخطاء.
- يدرّب المتعلّمين على التّفكير المنظّم والتّرابط المنطقيّ في عرض الأفكار وتنسيقها وترتيبها.
- يمكّن المتعلّمين من اختيار الألفاظ الدّقيقة في التّعبير عن المعنى المعيّن.
- يمكّن الأستاذ من الوقوف على مواطن الضّعف عند المتعلّمين سواء في مستوى التّفكير أم في مستوى التّعبير.[31]
- يكشف عن المواهب الأدبيّة واللّغويّة فيصبح أصحابها محلّ احترام المجتمع.
- يعدّ وسيلة اتّصال الفرد بالآخرين وأداة فعّالة لتقوية الرّوابط الاجتماعية والفكرية بين الأفراد والجماعات.
- ينمّي الذّوق الأدبيّ والإحساس الفنّي.[32]
- يسهم التّعبير في حفظ التّراث الإنسانيّ ويعدّ عاملا من عوامل ربط حاضر الإنسان بماضيه.

✓ **طريقة تناول نشاط التّعبير الكتابيّ وفق منهاج الجيل الثّاني:**

❖ **المقدّمة:**

ويتمّ فيها استثارة انتباه التّلاميذ وجذبهم إلى الموضوع وتشويقهم، ويستلزم ذلك استدعاء خبراتهم السّابقة، وهذا يعني أن يقوم المعلّم بوضع التّلاميذ في جوّ نفسيّ يؤدّي غلى موضوع الدّرس.

❖ **المناقشة: ويتبع في ذلك ما يلي:**

- يقوم بمناقشة الموضوع بأمثلة تؤدّي إلى توجيه أفكار التّلميذ إلى الموضوع المقترح مراعيا التّسلسل والتّدرّج فيها، بحيث تؤلّف مجموعة إجابات التّلاميذ عناصر الموضوع الرّئيسية.
- يقوم المعلّم باختيار بعض جمل التّلاميذ بشكل جيّد ويكتبها على السّبّورة على شكل ملخّص سبّوريّ.

❖ **النّشاط الكتابيّ:**

- **الملخّص السّبوريّ:** حيث يقوم المعلّم بتوجيه انتباه التّلاميذ إلى الملخّص السّبّوريّ مشيرا إلى الكلمات المفتاحية أو العبارات الجمليّة أو المفردات الّتي يرغب المعلّم في استخدامها من قبل التّلاميذ.
- **كتابة الموضوع أو حلّ التّدريبات:** يطلب المعلّم من التّلاميذ كتابة الموضوع المطروح أو حلّ التّدريب المعيّن مهتدين بما سبق معالجته في الملخّص السّبّوريّ.

- **توجيه المعلّم وتصحيحه**: ينتقل المعلّم بين تلاميذه موجّها ومصحّحا كاشفا عن الأخطاء العامّة الّتي وقع فيها التّلاميذ.

❖ **التّقويم**:

يطلب المعلّم بعد انتهاء تلاميذه من الكتابة وبعد أن يكون قد رصد الأخطاء لتلاميذه الشّائعة وإيضاحها الرجوع إلى دفاترهم وتصحيح ما وقعوا فيه من أخطاء، ويفضّل أن يكتب المعلّم على السّبّورة بعض الأنماط اللّغويّة الّتي صاغها التّلاميذ بشكل جيّد تشجيعا لهم وتعزيزا لتلك الأنماط.

وهذه هي شبكة التّقويم المعمول بها حاليّا وفق منهاج الجيل الثّاني وهي تخصّ كلّ تعليمة على حدة[33]:

مواصفات المنتج	نعم	لا
هل كتبت خطابا توجيهيّا؟	؟	؟
هل كتبت في الموضوع المناسب للتّضامن الإنسانيّ؟	؟	؟
هل حمل النّصّ رسالة اجتماعية أخلاقية؟	؟	؟
هل اعتمدت أسلوب النّداء؟	؟	؟
هل اعتمدت ضمائر المخاطب؟	؟	؟
هل اعتمدت الجمل الطّلبيّة؟	؟	؟
هل اعتمدت صيغ الأمر والنّهي؟	؟	؟
هل عرضت وصفا تمهيديّا عن الموضوع؟	؟	؟
هل أعقبت العرض التّمهيديّ بالتّوجيه معتمدا على أساليب الإقناع والتّأثير؟	؟	؟
هل ختمت بالتّأكيد على ضرورة العمل بالتّوجيهات؟	؟	؟

هل احترمت التّركيب النّحوي للجمل؟	؟	؟
هل احترمت الضّوابط اللّغويّة؟	؟	؟
هل احترمت علامات الوقت؟	؟	؟
هل احترمت معايير الكتابة والعرض؟	؟	؟

7. الأخطاء التّركيبية في نشاط التّعبير الكتابيّ:

لقد أحصينا مجموعة من الأخطاء التّركيبية في أوراق التّلاميذ الخاصة بنشاط التّعبير الكتابيّ، وقد ركّزنا على الأكثر شيوعا وهي:

- ✓ حذف حروف العطف.
- ✓ حذف حروف الجرّ.
- ✓ حذف ال التّعريف من الصّفة والموصوف.
- ✓ خطأ في استبدال حروف الجرّ.
- ✓ زيادة ال التعريف على المضاف.
- ✓ حذف ال التّعريف من المعطوف.
- ✓ الخطأ في زيادة الاسم الموصول.

والجدول التّالي يوضّح هذه الخطاء وهي:

الخطأ	نوعه	الصّواب
فيجب على الموظّف التّحلّي بضمير مهني في العمل وبأخلاق فاضلة في التعامل مع الزّبائن **التّأدّب** مع المعلّمين.	حذف حرف العطف "الواو".	فيجب على الموظّف التّحلّي بضمير مهني في العمل وبأخلاق فاضلة في التعامل مع الزّبائن والتّأدّب مع المعلّمين.
يكتسب العلم أهمّية كبيرة من خلال فوائد الاختراعات المختلفة	حذف حرف الجرّ " على".	يكتسب العلم أهمّية كبيرة من خلال فوائد الاختراعات المختلفة الّتي سهّلت

الّتي سهّلت **النّاس** ضمان المستقبل.		على النّاس ضمان المستقبل.
التّفكير **من** الآفات الاجتماعية كالسّرقة.	استبدال حرف الجرّ "من" بدل "في".	التّفكير في الآفات الاجتماعية كالسّرقة.
والحفاظ على الأمانة وعدم التّجسّس لأنّه من **أخلاق قبيحة**.	حذف ال التّعريف من الصّفة والموصوف.	والحفاظ على الأمانة وعدم التّجسّس لأنّه من الأخلاق القبيحة.
وسبب ذلك الابتعاد عن عبادة الله والاقتراب **برفقاء** السّوء.	استبدال حرف الجرّ "ب" بدل "من".	وسبب ذلك الابتعاد عن عبادة الله والاقتراب من رفقاء السّوء.
علينا الانتباه من هذه الآفات المهلكة الّتي حطّمت المجتمع والابتعاد عن المدمنين **بها**.	استبدال حرف الجرّ "ب" بدل "على".	علينا الانتباه من هذه الآفات المهلكة الّتي حطّمت المجتمع والابتعاد عن المدمنين عليها.
النّاكر و**مخادع**.	حذف ال التّعريف من المعطوف.	النّاكر والمخادع.
المواقع التّواصل الاجتماعيّ.	زيادة ال التعريف على المضاف.	مواقع التّواصل الاجتماعيّ.
وبعض الأطبّاء **الّذين** جعلوا حياة الإنسان.	زيادة الاسم الموصول "الّذين".	وبعض الأطبّاء جعلوا حياة الإنسان.
ولم يستطع رجال الشّرطة **بالمسك عليه**.	زيادة حرف الجرّ "ب"، استبدال حرف الجرّ "على" بدل "ب".	ولم يستطع رجال الشّرطة الإمساك به.

8. أسباب وقوع التّلاميذ في هذه الأخطاء:

من بين الأسباب الّتي تجعل التّلاميذ يقعون في الأخطاء التّركيبية مايلي:

- عدم قدرة المتعلّمين على ترجمة المسموع والمخزّن في أذهانهم إلى كلمات.
- خلل عائد إلى المنهاج والّذي يشهد دروسا مكثفة.

- الكتابة العشوائية دون معرفة مسبقة للقواعد.
- جهل التّلاميذ بكيفية الرّبط بين عناصر الجملة؛ حيث نجدهم يستخدمون روابط في غير محلّها.
- عدم قدرة التّلاميذ على تكوين جمل صحيحة ومفيدة بسبب عدم مطالعتهم للكتب.
- عدم استخدام اللّغة العربية الفصحى داخل القسم.
- نقص التمارين التّطبيقية في دروس القواعد؛ فكثرة التمارين تعوّد التّلميذ على توظيف القاعدة النحوية في الإنتاج الكتابيّ والشّفويّ.
- قلة الوقت المخصّص لدروس القواعد وبالتّالي نقص استيعاب التّلاميذ للقاعدة.

خاتمة:

وفي ختام بحثنا نقول إنّ الخطأ جزء مهمّ وأساسيّ في تعلّم اللّغة، وقد لاحظنا أنّ أغلبية التّلاميذ يقعون في الأخطاء التّركيبية والّتي تتعلّق ببنية الجملة وقد بيّنا عدّة أسباب تجعل التّلاميذ يرتكبون هذه الأخطاء، وعليه فإنّنا نقترح جملة من الحلول علّها تقلّل وتحدّ من هذه الظّاهرة وهي كالآتي:

- ينبغي على المعلّم أن يراعي تعليم القواعد النّحوية من خلال القرآن الكريم والأحاديث الشّريفة؛ وذلك لأنّ المتعلّم يستطيع تذكّر القواعد من خلالها ويربطها بالواقع التّعليميّ.
- يجب على المتعلّم أن يقرأ ويطّلع على مختلف الكتب لكي يتفادى هذه الأخطاء، وحتّى يحقّق ملكة الفهم والاستيعاب والقراءة.
- ينبغي على المعلّمين استخدام أسلوب بسيط حتّى تكون نسبة الاستيعاب أكبر.
- تعويد التّلاميذ على التّعبير والتّحدّث باللّغة العربية الفصحى.

هوامش:

[1] - ابن منظور، لسان العرب،تحقيق نخبة من العاملين في دار المعارف، دار المعارف، القاهرة، د ت، ص: 1192 باب (خطأ).

[2] – سورة الأحزاب الآية 5.

[3] – ابن منظور لسان العرب، ص: 1192 (باب خطأ).

[4] – سورة النّساء الآية 92.

[5] – سورة الإسراء الآية 31.

[6] – الجوهري الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة، دار الحديث القاهرة، 1430هـ – 2009م، ص: 327.

[7] – مصطفى بنّان، تحليل الأخطاء، مقاربة لسانية تطبيقية لتعلّم اللّغة العربيّة، ط1، دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2015، ص: 43.

[8] – أبو هلال العسكريّ، الفروق اللّغويّة، دار العلم والثّقافة، القاهرة، 2004م، ص: 55.

[9] – Crystal,David,The Cambridge Encyclopedia of language, p: 420.

[10] – محمّد أبو الرّب، الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التّطبيقيّ، دار وائل للنّشر، ط1، 2005، ص: 43– 44.

[11] – دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعلّمها، دار النّهضة العربيّة، بيروت، د ط، 1994، ص: 204.

[12] – مصطفى بنّان، تحليل الأخطاء مقاربة لسانية تطبيقية لتعلّم اللّغة العربيّة، ص: 47.

[13] – Politzer,A.G.Ramirez, An errors analysis of the spoken English,p: 39,61.

[14] – مصطفى بنّان، تحليل الأخطاء مقاربة لسانية تطبيقية لتعلّم اللّغة العربيّة، ص: 48.

[15]- محمّد رجب، عمليات الكتابة الوظيفية تطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2003م، ص: 146.

[16] – فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحوية والصّرفية والإملائية، د ط، دار اليازوري العلمية، عمّان الأردن، 2013م، ص: 71.

[17] – علي تعوينات، صعوبات تعلّم قراءة اللّغة العربيّة وكتابتها في الطّور الثّالث من التّعليم الأساسيّ، رسالة لنيل شهادة الدّكتوراه، معهد علم النّفس وعلوم التّربية، جامعة الجزائر، 1986م، ص: 79.

[18]- المصطفى بنّان، تحليل الأخطاء مقاربة لسانية تطبيقية لتعلّم اللّغة العربيّة، ص: 49.

[19] – نفسه، ص: 49.

[20] – نفسه، ص: 50.

[21] – عبد القادر لورسي، المرجع في التّعليمية الزّاد النّفيس والسّند الأنيس في علم التّدريس، جسور للنّشر والتّوزيع، الجزائر، سبتمبر، 2016م، ص: 237.

[22] – نفسه، ص: 238.

[23] – محمّد أبو الرّب، الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التّطبيقيّ، ص: 108.

[24] – موقع من الأنترنت: مسعودة ساكر، مناهج تحليل الأخطاء اللّغوية، ص: 176، http:// dspac.univ.eloued.dz.

[25] – محمّد أبو الرّب، الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التّطبيقيّ، ص: 213.

[26] – نجوى عبد الرّحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات علم المناهج، ط1، القاهرة، 2006م، ص: 210.

[27]– سعاد عبد الكريم الوائلي، طه علي الدّيلمي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق، الأردن، 2005م، ص: 135.

[28]– فخر الدّين عامر، طرق التّدريس الخاصّة باللّغة العربيّة والتّربية الإسلامية، ط2، عالم الكتب، عمان، 2000م، ص: 42.

[29] – محمّد رجب فضل الله، الاتّجاهات التّربويّة المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب والتّوزيع والمطالعة، ط1، 1998، ص: 143.

[30] – راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، 1424هـ- 2003م، ص: 204.

[31]– الحلاّق علي سامي، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، المؤسّسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010م، ص: 231.

[32]- الخولي أحمد عبد الكريم، التّعبير الكتابي وأساليب تدريسه، دار الفلاح، عمّان، 2008م، ص: 18.

[33] – مجموعة من الأساتذة،كتاب اللّغة العربية السّنة الرّابعة المتوسّط، منشورات الشّهاب، باتنة، الجزائر، 2019م، ص: 65.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 821 - 832 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الاستعمال اللغوي للنحو العربي

The linguistic use in Arabic grammar

* بوشاكر عمر[1]، حورية عميروش [2]

BouchakEr amar[1], Houria amairouche[2]

جامعة الجزائر 02 أبو القاسم سعد الله (الجزائر)

مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات

University of Algers 2 Abou el kacem saadallah - Algeria

alomrani28@gmail.com[1] Houria Amir@gmail.com[2]

تاريخ الإرسال:2020/11/08	تاريخ القبول:2021/04/11	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

النحو العربي لم يكن تناوُلا للبنية اللغوية مستقلة عن أحوال الاستعمال المختلفة، حيث قدم النحاة مسائل مرتبطة بالمتكلم، مما يُظهر أثره على البنية ذاتها، ويحدد موقفه في الإعراب وفي التمييز بين القول والكلام، ومسائل أخرى مرتبطة بالكلام الذي هو دليل المعاني المتداولة بين الناس، وهو الذي يعرض حاجاتهم المتداولة فيما بينهم، لذلك فأهم وظيفة تقدمها اللغة أن تحمل فائدة إلى سامع أو تطلبها منه ....ومباحث أخرى، وهذا ما نتناوله في بحثنا هذا من خلال عرض بعض قضايا التواصل والتداول الخاصة بالنحوي العربي واستعمال اللغة.

الكلمات المفتاح: تداولية، نحو، لغة، متكلم، مخاطب، خطاب

Abstract :

Arabic grammar was not a discussion of the linguistic structure independent of the different usage circumstances, where grammarians presented issues related to the speaker, which shows its effect on the structure itself, and determines his behavior in parsing and in the distinction between saying and talking, and issues related to speech, which is a guide to the concepts circulated among people, and which presents their needs that are mutual among them. Therefore, the most important service provided by language is to carry a benefit to a hearer or request it from him ..., and this is what we deal with in this article by presenting some issues of communication and deliberation related to Arabic grammar and language use

Keywords: deliberative, grammar, language, speaker, address, discourse

* عمر بوشاكر : alomrani28@gmail.com

مقـدمـة:

قد تكون البلاغة العربية القديمة وحدها كافية لأن تمثل كثيراً من مباحث اللسانيات الحديثة، لما تناولته من قضايا عديدة ترتبط بالاتصال واستعمال اللغة .ولأن خصائص التركيب اللغوي مجالا خصبا وجب النظر أيضا فيما يشمله النحو العربي من مسائل ترتبط بعناصر الاتصال المعروفة : المتكلم، السامع، والخطاب في ذاته ولم يكن النحو بعيدا عن البلاغة في هذا الموضوع وفي غيره بل إن بينهما اتصالا وثيقا في الدرس القديم، وكثيرا ما تقيَّم البلاغة أحكامها على المقولات النحوية .

وعلم النحو نفسه، لم يكن تناولا للبنية اللغوية دون النظر إلى أحوال الاستعمال المختلفة حيث اهتم بمسائل مرتبطة بالمتكلم بعدِّه منتج الخطاب، مما يُظهر أثره على البنية ذاتها، وكذلك السامع ونص الخطاب، وذلك أن اللغة، وهي موضوع النحو، تقوم على مفاهيم الاستعمال والتداول، نحو ما جاء في تعريفها وعرض وظيفتها الأساسية لدى (حازم القرطاجني): ((لما كان الكلام أَولى الأشياء بأن يجعل دليلا على المعاني التي احتاج الناس إلى تفاهمها بحسب احتياجهم إلى بعضهم على تحصيل المنافع وإزاحة المضار وإلى استفادتهم حقائق الأمور وإفادتها، وجب أن المتكلم يبتغي إما إفادة المخاطب وإما الاستفادة منه))[1]

فالكلام دليل المعاني المتداولة بين الناس، وهو الذي يعرض حاجاتهم المتداولة فيما بينهم، لذلك فأهم وظيفة تقدمها اللغة أن تحمل فائدة إلى سامع أو تطلبها منه

فليست اللغة بُنى وتراكيب مستقلة بذاتها، بقدر ما هي قائمة عن الفعل الحي، والأداء الفعلي الذي تتضمنه .ولقد عرض(عبد القاهر الجرجاني) في مطلع دلائل الإعجاز تصوره للنحو والحاجة إليه : ((ومفاد نصه أن النحو الذي يُعنى بالإعراب ومشاكله من المسائل اللفظة، لا يمكن أن يُعدَّ نحواً، وأن النحو هو الوصف الذي يجاوز رصد الخصائص اللفظية إلى رصد العلاقات القائمة بين اللفظ والمعنى باعتبار المعنى مجموع الوسائط التي تتفاعل في تحديد الصورة التركيبية للجملة))[2]

فالنحو في نظره يتجاوز النظر في العلاقات القائمة بين عناصر البنية فيما بينها، العلاقات بين البنية ذاتها وما يمكن أن تؤديه من وظيفة وأغراض كلامية في واقع الاستعمال، وبهذا المعنى يمكن أن نقول إنّ النحو الذي يدعوا إليه الجرجاني (ومن حذا حذوه من البلاغيين والأصوليين) نَحْوٌ (وظيفي) باعتبار قيامه على مبدإ ضرورة الربط بين اللغة الوظيفية التي تؤديها في التواصل .

فمعرفة أحوال المتخاطبين، وظروف أداء الخطاب بينهم ضرورية لصناعة النحو، وفيما يلي عرض لبعض قضايا التواصل والتداول، وفق العناصر التالية:

1 . تداولية المتكلم في النحو العربي .

2 . تداولية المخَاطب في النحو العربي .

3 . تداولية الخطاب في ذاته في النحو العربي .

أولا : تداولية المتكلم في النحو العربي :

للمتكلم مكانة بارزة في الدرس النحوي العربي، حيث يعتد به في كثير من المباحث نحو الفرق بين

الكلام والمتكلم والتكليم، ((التكليم تعليق الكلام بالمخاطب، فهو أخص من الكلام، وذلك أنه ليس كل كلام خطابا للغير))[3]، ويضيف ((والمتكلم هو فاعل الكلام))[4] فقد سمي متكلما بالنظر إلى الفعل الذي يؤديه، وتجاوز ابن جني ذلك إلى حد أنه أرجع ((أمر الرفع والنصب والجر للمتكلم نفسه))[5]، في حديثه عن موقع المتكلم في الإعراب فهو الذي يملك المعنى الحقيقي للعبارة، وهو الأدرى بمقاصده وأغراض الكلام، لذا كان ظاهر البنية وشكلها من اختصاصه هو دون غيره، والكلام نفسه حظي باهتمام النحويين، لاسيما في المبحث المشهور بالفرق بين (الكلام والقول)، فالمجال الدلالي للقول هو الخفة والحركة، خلاف مجال (الكلام) الذي يتحدد في ((القوة والشدة))[6] ويعد كل كلام قولا وليس كل قول كلاما [7]،ويجمع الشروط التي حددها النحاة للكلام في ((كل لفظ مستقل بنفسه مفيد لمعناه)) [8] وزاد السيوطي على هذه الشروط شرطا آخر هو القصد، حيث لا يعتد بالكلام الصادر عن الساهي والنائم لعدم توفر هذا الشرط يقول : ((... إنك إذا قلت قام الناس اقتضى إطلاق هذا اللفظ إخبارك بقيام جميعهم...، فعُلم بهذا أن الإفادة (قام الناس) الإخبار بقيام جميعهم بشروط:

الأول :ألا تبتدئه بما يخالفه ، . الثاني : ألا تختمه بما يخالفه، . الثالث : أن يكون صادراً عن قصد[9]، وكذلك فعل ابن هشام، حيث أدخل القصد في مفهوم الكلام، فقال :" الكلام هو القول المفيد بالقصد "[10]،والمراد بالقصد ما دل على معنى يحسن السكوت عليه، فشروط الكلام مرتبطة بالمتكلم، لأن ابتداء الكلام واختتامه والقصد فيه، مرتبط به، لا بغيره .ومما تظهر فيه القيمة التداولية للمتكلم من خلال القصد، قولنا : [11]جاءني زيد (جملة فعلية) يظهر فيها الاهتمام بالمعنى قبل الشخص المسند إليه.

. زيد جاءني (جملة اسمية)يظهر فيها الاهتمام بالشخص قبل المجيء والمسند، وكذلك ما في التنكير من تعظيم في(جاءني رجل)،وما في التعريف من أنه لا يعادله أحد من الرجال في (جاءني الرجل)،وكل ذلك متعلق بقصد المتكلم ومنوط به.

فمحلل الخطاب يحتاج إلى معرفة ((موضوع الخطاب، وفي أي جوٍ قيل، وأي مكان، وأي زمان، وكيف يقال، وما الداعي لقوله، وغير ذلك من العناصر الكثيرة جدا التي يؤثر كل منها تأثيراً مباشراً على كيفية قول الكلام وعلى تركيبه وعلى معانيه وعلى الغرض من قوله))[12] ، وقد استند النحاة العرب ولاسيما الوظيفيون منهم إلى (القصدية ومعرفة غرض الباث)بوصفه قرينة تداولية في استخراج الدلالة المستقاة من الخطاب، (... والذي يصيره مدحا وثناء أو شتما وتقبيحا قصد المتكلم إلى ذلك))[13]،فقد استعمل شيخ النحاة تعبير المنصوب على الشتم في تقدير عامل النصب بـ (أشتم)، وقد مثّل له بـ (أتاني زيدٌ الفاسقَ الخبيثَ)، فإن الفاسق لا تقدم معلومة إخبارية، ولكنه أراد أن يشتمه بذلك على وفق تحليل سيبويه .

وكثيرا ما فسّر الخطاب القرآني بمنظور عقائدي وأخلاقي بحسب ما يقتضيه المقال التداولي في العرف الديني والشرعي، وتميز الفراء في كتابه (معاني القرآن) بقراءة تداولية في كثير من القضايا، ففي تفسير قوله تعالى :((**وحورٌ عينٌ**)) (الواقعة : 22)، يقول ((خفضهما أصحاب عبد الله وهو وجه في العربية . لأن ما قبلهما مخفوض .، وإن أكثر القراء على الرفع لأنهم هابوا أن يجعلوا الحور العين يطاف بهن، فرفعوا على قولك :لهم حورٌ عينٌ أو عندهم حورٌ عينٌ، والخفض أن تُتبع آخرَ الكلام بأوله وإن لم يحسن آخره ما حسُن في أوله، أنشدني بعض العرب:

إذا ما الغانيات برزن يوما وزججّن الحواجب والعيونا

فالعين لا تُزجج إنما تكّحل، فردوها على الحواجب لأن المعنى يعرف))[14]

فهناك إذن وجهان ((للحور))أحدهما الخفض، ومؤداه الوقوع في محذور عند تلقي النص وفهمه، وصفه الفراء بقوله :أنهم هابوا أن يجعلوا الحور العين يطاف بهن، والآخر الرفع وهو اختيار الفراء وكثير من القراء، ويكشف هذا الاختلاف عن أن لكل بنية تركيبية معناها ومقصدها وغايتها التداولية.

ثانيا :تداولية المخاطَب في النحو العربي:

تتضح قيمة السامع في الدرس النحوي من خلال جملة من شواهد، أهمها مفهوم الكلام وأقسامه، حيث قُسم اعتدادا بالسامع، وفي هذا قيمة تداولية.يقول ابن فارس في (باب مراتب الكلام في

وضوحه وإشكاله) :((أما واضح الكلام فالذي يفهمه كل سامع عرَف ظاهرَ كلام العرب))[15] فوضوح الكلام قائم على مدى فهم السامع له، بناء على الأساليب اللغوية التي يعرفها، وحقيقة الكلام نفسه مرتبطة بـ ((ما سُمع وفهم، وذلك قولنا :قام زيد وذهب عمرو))[16] والواقع أن لا فصل بين المتكلم والسامع، إذ المتكلم ذاته عُدّ كذلك لأنه فاعل الكلام، ولأنه يتكلم إلى سامع أيضا، وبالتالي فإن حضوره يستدعي وجود السامع والعكس وارد .

ومن شواهد ذلك أيضا ما ذكره ابن الأثير في التفسير بعد لإبهام، إذ يعمد إلى استعماله لضرب من المبالغة، لتفخيم أمر المبهم وإعظامه، لأنه هو الذي يطرق السمع أولا، فيذهب بالسامع كل مذهب، كقوله تعالى :{وَقَضَيْنا إليهِ ذلكَ الأمرَ أنّ دَابرَ هَؤُلاءِ مَقْطُوعٌ مُصْبِحِين } الحجر . 66 . ففسر ذلك الأمر بـ (دابر هؤلاء مقطوع) فإن الإبهام أولا يقع بالسامع في حيرة وتفكير واستعظام لما قرع سمعه، وتشوَّف إلى معرفته، والإطلاع على كنهه [17] ، وهذا أسلوب من أساليب العربية في الكلام ، حيث يعمد المتكلم إلى أن يبهم كلامه ثم يفسره بعد ذلك نحو الآية المذكورة، لما يُعمله الإبهام الأول من مبالغة وتفحيم وإعظام، وإعمال للفكر وتشوّق إلى معرفة المبهم ... وهنا تبدو قيمة السامع ودوره في بناء مثل هذا الخطاب.

والكلام عند النحاة مرتبط بالفائدة وما يحرزه السامع من نفع، والفائدة نفسها تتجدد بالسامع دون غيره، ورد في شرح ابن عقيل في شرح الكلام عند النحاة ((اللفظ المفيد فائدة يحسن السكوت عليها (...) والكلم ما تركب من ثلاث كلمات فأكثر ولم يحسن السكوت عليه، نحو إن قام زيد)[18] وفي هذه العبارة المتكررة :(يحسن السكوت، لم يحسن السكوت)اهتمام بالمخاطب الذي يصدر عنه السكوت على الأداء أو عدمه، أي أن تعريف الكلام كان بالنظر إلى موقف اتصالي ما، وهي قيمة تداولية معتمدة في بيان الكلام من غيره عند النحاة.

وخلاصة ما يحكم الفرق بين الجملة والكلام والقول عند النحاة، أربعة مقاييس، منها ما يرتبط بالمتكلم، ومنها ما يرتبط بالمخاطَب، ومنها ما يرتبط بالخطاب في ذاته وهي :الإسناد، والقصد، والإفادة، وحسن السكوت، وهي مقاييس تداولية في الواقع، لاسيما الثلاثة الأخيرة التي لا تتحقق إلا بالاستخدام الفعلي للغة

ومن مواضيع الاهتمام بالمخاطب أيضا، ما ورد في باب الحذف، حيث تميل اللغات فيما يذكره النحويون إلى حذف ما يمكن للسامع فهمه اعتمادا على القرائن المصاحبة، أي أنه ينبغي للحذف أن

يقوم على دليل يعرفه المخاطب، نحو قوله تعالى { وَقِيلَ لِلَّذِينَ اِتَّقَوْا مَاذَا أَنْزَلَ رَبُّكُمْ قَالُوا خَيْرًا }النحل . 30 . فقد حذف : أنزل ربنا في الجواب لمعرفة المخاطب بـ (أنزل) موضوع الحديث، وهي دليل الحذف الذي ينبغي أن يتوفر في كل بنية يعتريها حذف، باتفاق النحاة واللغويين، نحو سيبويه، الفراء، ابن جني، ابن هشام، الزركشي ... وغيرهم وتلك سنة العرب في المواضع التي يُعرف فيها معنى الجواب.

ونطالع عند ابن مضاء القرطبي (ت 592 هـ) رأيه بميل العربية إلى الإيجاز الشديد بقوله : ((إن المحذوفات في كتاب الله تعالى لعلم المخاطبين بها كثيرة جداً وهي إذا ظهرت تم الكلام، وحذفها أوجز وأبلغ))[19]، ويدون البحث التداولي المعاصر الاختصار قانونا أساساً من قوانين التخاطب، ويقضي هذا القانون بأن يُضمر المُلْقِي في كلامه ما دلت عليه القرائن مقاليه كانت أو مقاميه، فاللسان العربي يتميز بميله إلى إيجاز العبارة وطيي المعارف المشتركة طياً، اعتماداً على قدرة المخاطَب على تداول ما أضمر من كلام، وفي استحضار أدلته التداولية متى اقتضت إلى ذلك حاجة الفهم [20]

وعبر التداوليون عن هذا الأمر بأكثر من تعبير فمنهم من دعاه ((كيفيات القول))[21] ومنهم من أسماه ((الاستدلال التجسيري))[22] على عمد المتكلم عند صياغة الكلام إلى اختصار الحلقات التي يقدّر أن المخاطب قادر على إرجاعها عند التأويل اعتمادا على سابق المعرفة المختزنة في ذهنه .

ثالثا :تداولية الخطاب في ذاته في النحو العربي:

يحظى الخطاب بقيمة كبيرة في الدرس النحوي العربي، وأول ما يلفت النظر في ذلك دراسة النحاة لأغراض الأساليب، وخروج الأسلوب من معنى حقيقي لاصق، إلى معنى آخر، فتناولوا مثلا خروج أداة الاستفهام من الدلالة على السؤال إلى الدلالة على معاني أخرى، نحو الإنكار والاستبطاء، وغيرهما .ونحو الدلالات التي فصلها ابن هشام لـ (ال) التعريف، وجعلها نوعين[23] : عهديه وجنسية، وكل منهما ثلاثة أقسام، ترتبط بالاستخدام الفعلي للغة، لاسيما أقسام (ال) العهدية وهي:

. أن يكون مصحوبها معهودا ذكريا، نحو { إِنَّا أَرسَلنَا إِلَيكُم رَسُولا شَٰهِدًا عَلَيكُم كَمَا أَرسَلنَا إِلَىٰ فِرعَونَ رَسُولا فَعَصَىٰ فِرعَونُ ٱلرَّسُول .. } المزمل . الآية 15 . 20

. أن يكون مصحوبها معهودا ذهنيا، نحو { لَّقَد رَضِيَ ٱللَّهُ عَنِ ٱلمُؤمِنِينَ إِذ يُبَايِعُونَكَ تَحتَ ٱلشَّجَرَةِ فَعَلِمَ مَا فِي قُلُوبِهِم فَأَنزَلَ ٱلسَّكِينَةَ عَلَيهِم وَأَثَٰبَهُم فَتحا قَرِيبا ١٨ } الفتح . 18 .

. أن يكون مصحوبها معهودا حضوريا، نحو{ يَٰأَيُّهَا ٱلمُزَّمِّلُ ١ قُمِ ٱلَّيلَ إِلَّا قَلِيلا ٢ } المزمل . (1 . 2) ويتضح الاعتداء بواقع استعمال اللغة في القسم الثاني، حيث ينبغي أن تكون الشجرة حاضرة في

الذهن أثناء الخطاب، وهو أكثر اتضاحا في القسم الثالث حيث تكتنف (ال) الحالة الواقعية التي كان عليها الرسول ﷺ، وهو مزمل وكأنها دلالة الإنجاز والأداء .

ومن أهم مباحث النحو العربي التي اهتمت بتداولية الخطاب أيضا، التقديم والتأخير، فتناول النحاة دواعي تقديم المسند إليه، ومنها أن يتمكن الخبر في ذهن السامع لأن في المبتدأ تشويقا إليه [24]نحو:

والذي حارت البريةُ فيــه حيـوانٌ مُستحدثٌ من جمــادِ

ومنها أن يفيد تقديمه تخصيصه بالخبر الفعلي إن ولي حرف النفي، فيحمل دلالة نفي الفعل عنه وإثباته لغيره، نحو ما أنا قلت هذا، أي لم أقله مع أنه مقول [25]، ونحو قول المتنبي :

وما أنا أسْقمتُ جسمِي بــه ولا أنا أضرمتُ في القـلب نـاراً

"إذ المعنى أنّ هذا السقم الموجود والضرم الثابت، ما أنا بجالب لهما، فالقصد إلى نفي كونه فاعلا لهما لا إلى نفيهما"[26]

وذكروا إلى جانب ذلك خروج المسند إليه على خلاف مقتضى الظاهر [27] : فيوضع المضمر موضع المظهر، نحو التزام تقديم ضمير الشأن أو القصة في نحو قوله تعالى :{ قُلْ هُوَ اللهُ أَ حَدُ} الإخلاص . 01 . وقوله {إِنَّهُ لاَ يُفْلِحُ الْكَافِرُونَ } المؤمنون . 117 . وقوله {إِنَّهَا لاَ تَعْمَى الأَبصَارُ وَلَكِن تَعْمَى الْقُلُوبُ التِي فِي الصُدُورِ} الحج . 46 .

حيث قدم الضمير ليتمكّن في ذهن السامع ما يعقبه، فإن السامع متى لم يفهم من الضمير معنى بقي منتظر لعقبى الكلام كيف تكون، فيتمكن المسموع في ذهنه فضل تمكن [28]

كما تتقدم بعض معمولات الفعل عن بعض ((لأن ذكره أهم، والعناية به أتم، فيقدم المفعول على الفاعل إذا كان الغرض معرفة وقوع الفعل على من وقع عليه لا وقوعه ممن وقع منه)) [29]،كما في قول أحدهم :قَتَل الظالمَ فلانٌ مخبراً عن قتله، فقدم الظالم لأنه يتحدث إلى من ليس له فائدة في أن يعرف قاتله بل يريد معرفة وقوع الفعل به ليخلص من شره .

ويقدم الفاعل على المفعول إذا كان الغرض وقوع الفعل ممن وقع منه، لا وقوعه على من وقع عليه [30] كما في قوله تعالى : {وَلاَ تَقْتُلوا أَوْلاَدَكُمْ خَشْيَةَ إِمْلاقٍ نَحْنُ نَرْقُهُمْ وَإِيَّاكُمْ إِنَّ قَتْلَهُمْ كَانَ خِطْأً كَبِيراً} الإسراء . الآية 31 . إذْ وجّه الخطاب للأغنياء بدليل (الخشية مما لم يقع) فقدم الوعد برزق أولادهم على الوعد برزقهم، ونحو قوله تعالى في آية أخرى : {وَلاَ تَقْتُلُوا أَوْلاَدَكُمْ مِنْ إِمْلاَقٍ نَحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْ }

الإنعام . الآية 151 . والخطاب فيها موجه إلى الفقراء بدليل (من إملاق) فقدم الوعد برزقهم وهو أهم عندهم من رزق أولادهم، على الوعد برزقهم .

ومن مباحث الاهتمام بالخطاب ذاته في النحو العربي التعبير بالجملة الفعلية واختلافه عن التعبير بالجملة الاسمية، حيث يكون الأول، عندما يتلقى السامع الخبر لأول مرة وليس لديه فكرة عنه، ،ما الثاني فيكون حين يملك السامع على الأقل أدنى معرفة بموضوع الحديث، لكن المتكلم يرسله بقصد ومبالغة، وقد ذكر ابن الأثير أمثلة له منها قوله تعالى :{ إِذَا لَقُوا الذِين ءَامَنُوا قَالُوا ءَامَنَّا وَإِذَا خَلَوْا إِلَى شَيَاطِينِهِم قَالُوا إِنَّا مَعَكُم إِنَّمَا نحن مُسْتَهْزِئُون } البقرة . الآية 14 . فقد عبروا بالفعلية حين حديثهم مع المؤمنين، وبالاسمية مع إخوانهم الكفار، ((لأنهم في مخاطبة إخوانهم بما أخبروا به عن أنفسهم من الثبات على اعتقاد الكفر والبعد (....) وأما الذي خاطبوا به المؤمنين فكان تكلفا وإظهاراً للإيمان خوفا ومداجاة (....)و لأنهم ليس لهم في عقائدهم باعث قويّ على النطق في خطاب المؤمنين بمثل ما خاطبوا به إخوانهم))[31]

وتحدث النحاة أيضا عن الوحدات اللغوية، نحو الضمائر، أسماء الإشارة، الظروف الزمانية والمكانية، وزمن الفعل ... وغيرها من الوحدات لا تتحدد مدلولاتها إلا بالنظر إلا عناصر المقام والعبارات التي ترد فيها، وهي بذلك ذات دلالة تداولية، اشترك في دراستها النحويون قديما، واللسانيون التداوليون حديثا . ويذكر في الموضوع أيضا ما قدمه سيبويه في نظرته إلى المعنى وعلاقته بالبنية، إلى جانب ربط ذلك بمدى صحته في الاستعمال ومطابقة الكلام للواقع حيث جعل المعنى في العربية خمسة أقسام[32].

1 . مستقيم حسن : أتيتك أمس، سآتيك غدا.

2 . محال: أتيتك غدا، وسآتيك أمس.

3 . مستقيم كذب:حملت الجبل، شربت ماء البحر.

4 . مستقيم قبيح :قد زيد رأيت.

5 . محال كذب:سوف أشرب ماء البحر أمس.

وكلام سيبويه هذا يقودنا إلى قضية تداولية، عرفت باللحن النحوي في المفهوم التداولي، ويقصد به غالبا خرق النظام اللغوي من الجانب النحوي أو الصرفي، وقد يكون ذلك الخرق كامنا في جهل المتكلم بالمنظومة اللغوية، وهذا خرق مؤذٍ للمنظومة لا يسمح به ولا بد من تصحيحه وضبطه، وقد يتوسَّع اللحن ليشمل مستويات عدة من بينها المستوى التداولي التكلمي، وبالعودة إلى تقسيم سيبويه للكلام نلاحظ أن الكلام المذكور في "4 و5 " فيه خرق نابع من الخروج على المنظومة اللغوية وهو مستقبح نحويا

ولغويا، ولابد من تصحيحه ورفضه، أما ما ورد في "3 " أو ما أسماه سيبويه (مستقيم كذب) فهو إنزياح مقبول وخرق للجملة المعيارية مع الاحتفاظ بقواعد المنظومة اللغوية، فالجملة صحيحة نحويا، ولكن فيها خرق دلالي، وهو ما نسميه باللحن التداولي لا تتطابق فيه النسبة الكلامية والنسبة الواقعية الخارجية والنسبة العقلية كما يعبر البلاغيون ومن بعدهم التداوليون[33] .

. الخاتـمة:

ومما نخلص إليه في هذا البحث أن علم النحو، لم يكن تناولا للبنية اللغوية دون النظر إلى أحوال الاستعمال المختلفة حيث اهتم بمسائل مرتبطة بالمتكلم بعدِّه منتج الخطاب، مما يُظهر أثره على البنية ذاتها، وكذلك السامع ونص الخطاب، وذلك أن اللغة، وهي موضوع النحو، تقوم على مفاهيم الاستعمال والتداول، ويمكن توضيح ذلك من خلال حوصلة أهم النتائج المتوصل إليها في النقاط التالية :

1 . القراءة الأولية للجهاز المفاهيمي النحوي يعكس مدى التداخل الموجود بين البعد الدلالي والبعد التداولي الذي يظل النحو وفيا لهما .

2 . تكشف القراءة التداولية للخطاب عند النحاة مدى حرصهم على جانب المعنى بمقدار حرصهم على جانب الصناعة، بمعنى أن يتم إيراد المعنى في عبارة تستوفي شرائط الصحة اللغوية والنحوية والتداولية.

3 . ابتداء الكلام واختتامه والقصد فيه، مرتبط بالمتكلم لا بغيره، (والقصد قرينة تداولية)، ومما تظهر فيه القيمة التداولية للمتكلم من خلال القصد، توظيف الجملة الفعلية ودلالتها وتوظيف الجملة الاسمية ودلالتها، والقصد من التعريف والتنكير واختلاف معناهما .

4 . يدرس البحث التداولي المنجز اللغوي في إطار التواصل وليس بمعزل عنه، لأن اللغة لا تؤدي وظائفها إلا فيه .

5 . الجملة ليست بنية جامدة، ولكنها حية متداولة بين متكلم ومخاطَب، يراعي المتكلم مخاطبه باهتمام، فيقدم ما يجب تقديمه ويؤخر ما يجب تأخيره، ويوجز إن كان الكلام يقتضي الإيجاز ويُطنب إذا كان المقام يقتضي الإطناب .

6 . عند التعمق في ظاهرة الحذف نجد أنها لا ترتبط بالصناعة فقط، بل تتجاوزها إلى أبعاد تداولية متنوعة، فالعبارة القرآنية تعرضت لكثير من العوامل من خارجها، ومن أهم هذه العوامل الاتجاهات الاعتقادية والمناسبات التي نزلت فيها وكذلك مقتضيات اللغة في صورتها المثالية .

7 . تحدث النحاة عن الوحدات اللغوية، نحو الضمائر، أسماء الإشارة، الظروف الزمانية والمكانية، وزمن الفعل ... وغيرها من الوحدات التي لا تتحدد مدلولاتها إلا بالنظر إلا عناصر المقام والعبارات التي ترد فيها، وهي بذلك ذات دلالة تداولية.

8 . يؤكد البحث التداولي باستمرار عدم كفاية المعرفة اللغوية وحدها في تحقيق التواصل، وإنما ينبغي أن تشفع بالمعرفة التداولية، (فعلى المتلقي أن يقدر في كل مكان ما يليق به) .

وهكذا يتبن لنا قيمه النحو العربي في الاستعمال حيث تكون حياة اللغة العربية به ومن خلاله نستطيع تذوق معانيها وفهم مقاصدها ومراميها ولو طُبق النحو العربي بطريقة تداولية وظيفية لتخلصنا من القوالب الجافة التي سيق فيها النحو العربي عند بعض الدارسين .

هذه حوصلة لهذه الورقات البحثية، والموضوع مازال يحتاج إلى دراسة وإثراء أكثر لأن النحويين القدامى لم يتركوا شيئا لغويا إلا وأولوه أهمية بالغة في دراستهم فهو لا يختلف عن البلاغة العربية من حيث ارتباطه بالسامع والمخاطب والخطاب في حد ذاته.

هوامش:

[1] حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تقويم وتحقيق مُحَّد بن الخوجة ، دار العرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط 3، سنة 1986، ص 344

[2] أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، منشورات عكاظ، الرباط، سنة 1989، ص 87 . 88

[3] المرجع السابق، ص 88

[4] أبو هلال العسكري، الفروق في اللغة، تحقيق لجنة إحياء التراث العربي في دار الآفاق الجديدة، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط 4 ، سنة 1997،ص 27

[5] المرجع نفسه، ص 27

[6] المرجع نفسه ج 1، ص 19

[7] نفسه، ج 1، ص 15

[8] نفسه، ج 1، ص 31

[9] نفسه، ج 1، ص 31

[10] السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرح وتعليق، مُحَّد جاد المولى بك وعلي مُحَّد البجاوي، ج 1، المكتبة العصرية صيدا بيروت، لبنان، سنة 1987، ص 39

[11] ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، جـ 1،، المكتبة العصرية بيروت ، لبنان، سنة 1991 م، ص 431

[12] نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، سنة 1398 هـ . 1978 م، ص 123

[13] أبو عمر بن عثمان بن قنبر، الكتاب، كتاب سيبويه، تحقيق وشرح، عبد السلام هارون، ج 1،، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 3، سنة 1988 م، ص 70

[14] الأخفش الأوسط، معاني القرآن الكريم، تحقيق هدى محمود قراعة، ج 3، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 1، سنة 1411 هـ، 1990 م، ص 123

[15] ابن خلدون، المقدمة، 571

[16] ابن فارس، الصاحبي في اللغة وسنن العرب في كلامها، حققه وقدم له مصطفى الشومي،، مؤسسة .أ. للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، سنة 1963،ص 74

[17] ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، جـ 2،، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، سنة 1990، ص 24

[18] محمد محيي الدين عبد الحميد، شرح بن عقيل على ألفية ابن مالك، ومعه كتاب منحة الجليل، بتحقيق شرح ابن عقيل، جـ 1، ط 2، دون بيانات أخرى، ص 14

[19] عبد الفتاح الحموز، التأويل النحوي في القرآن الكريم، مكتبة الرشد الرياض، ط 1، سنة 1984، ص 97

[20] طه عبد الرحمن، اللسان والميزان التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط 1، سنة 1998، ص 112

[21] صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، الكويت، ط 3، سنة 1992 م، ص 99

[22] محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، تأسيس "نحو النص "المؤسسة العربية للتوزيع، تونس، ط 1، سنة 2001، ص 78

[23] ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، جـ 1، ص 61 وما يليها

[24] القز ويني، الإيضاح في علوم البلاغة، شرح وتحقيق محمد عبد المنعم خفاجي، ط 5، سنة 1980، منشورات دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ص 135

[25] المرجع نفسه، ص 137

[26] المرجع نفسه، ص 13

[27] نفسه، ص 154 وما يليها

[28] القز ويني، الإيضاح في علوم البلاغة، 154

[29] نفسه، ص 207

[30] نفسه، ص 207 وما يليها

[31] ابن الأثير، جـ 2، ص 51

[32] سيبويه، الكتاب، شرح وتحيق عبد السلام وحمد هارون جـ 1،ط 1، 1998، دار الجيل بيروت، ص 25 . 26

[33] فيصل مفتن كاظم، مجلة أبحاث ميسان، كلية التربية، العراق، المجلد الثاني، العدد الرابع، 2006، ص 44

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 833 - 852 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الثقافة الشعبية في الكتاب المدرسي للتعليم الثانوي بين التغييب والتجلي
–كتاب اللغة العربية وآدابها أنموذجا–

Folk Culture in the Textbook of Secondary Education Between Absenteeism and Transfiguration
- A Book of Arabic language and Literature as a Model –

نجيبة شنوقة*، عبد اللطيف حني[2]
Nadjiba Chenouga[1], Abdellatif Henni[2]
جامعة الشاذلي بن جديد–الطارف– (الجزائر)
مخبر التراث والدراسات اللسانية
Université Chadli Bendjedid El Taref/ Algeria
moukadirat.adabi@gmail.com[1] :henni2006@gmail.com[2]

تاريخ الإرسال: 2020/11/08	تاريخ القبول:.2021/02/25	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

تهدف هذه الورقة البحثية إلى تسليط الضوء على واقع الثقافة الشعبية الجزائرية في التعليم الثانوي من خلال برنامج مادة اللغة العربية، على اعتبار إمكانية احتوائها لها لتعدّد أنشطتها وتنوّع مضامينها. لكنّ المطّلع عليها لا يعثر على نماذج لأشكال هذا النّوع من الثقافة إلا لماما، لظروف مختلفة أسهمت في انحصاره كدواعي انتقاء مضامين أنشطة مادة اللغة العربية. ونحاول –بهذا الصدد– الوصول إلى سبل استثمار الثقافة الشعبية في أنشطة مادة اللغة العربية دون المساس ببرامجها، وكشف أهداف تلقيها لدى المتعلمين، عسى أن تكون المساعي جادة في التعريف بها، والإسهام في نقلها إلى الأجيال بإدراجها ضمن الكتاب المدرسي للغة العربية إذا ما تمّ التحضير للجيل الثاني المتعلق بالتعليم الثانوي.

الكلمات المفتاح : ثقافة شعبية؛ متعلم؛ لغة عربية؛ تعليم ثانوي؛ كتاب مدرسي.

Abstract :

This research paper aims to shed light on the position of Algerian folk culture in secondary education through the Arabic language program, considering the possibility that it contains it due to the multiplicity of its activities. However, those who are familiar with it could not find examples of the forms of this type of culture except occasionally, due to various circumstances that contributed to its restriction as reasons for selecting the contents of the activities of the Arabic language subject.

* نجيبة شنوقة moukadirat.adabi@gmail.com

and we try to reach the ways of investing the folk culture in the activities of Arabic language without changing the programs and uncovering the reasons of receiving it for learners. May the endeavors could be serious to introduce it, and contribute to its transmission to the generations by including it in the Arabic textbook if it was well prepared, for the second generation of secondary education.

Keywords: Folk culture, The learner, Arabic language, secondary education, textbook.

مقدمة:

تحتفي الشعوب بتراثها، إذ هو رمز أصالتها، وعنوان هويتها، ومحيي ماضيها الذي تحنّ إليه بحفظ ذكرياته، كما أنّه الحاضن لبدايات نضج تفكيرها ونمط معيشتها، وسبل استشرافها المستقبل، ومثبّت استمرار الثقافة الشعبية التي تشكّل بذاك الماضي وحاضرها كتابا ضخما متكاملا، طالما أنّها لا تغفل شيئا مما نشط فيه أفراد الشعب، واعتبروه جزءا من شخصيتهم الجماعية التي تميزهم عن غيرهم من الشعوب، لذلك جاءت ثريّة ترى فيها كل فئة شعبية روحها وأصالة حياتها.

فلا عجب إن وجدنا هذه الفئات والشعوب تكافح لأجل حماية ثقافتها الشعبية، وتسعى لتعريف أجيالها بها، فتسخّر لها كلّ وسيلة جديرة بحملها ونقلها. ولعلّ فكرة إدراج الثقافة الشعبية في المجال التربوي كانت صائبة لتنظيم تلقي الأجيال المتعلمة لها، والاطمئنان على وصولها إليها بالتدّرج عبر مراحل التعليم، لإدراك قيمتها في حداثة سن المتعلم حتى ينمو لديه الاعتزاز بثقافة شعبه، ويسهم في حفظها وحمايتها من أعاصير العولمة والحداثة.

ويمتلك الشعب الجزائري —على غرار شعوب العالم– كمّا وافرا من أشكال الثقافة الشعبية التي منها ما تمتدّ جذوره إلى أغوار التاريخ، ويحقّ أن تنال حظا من التعريف بها وتعليمها للأجيال، ولو بالقدر المعتدل الملائم للتنوع المعرفي في الكتاب المدرسي. لكن الواقع ينبئ عن صورة باهتة لها وتغييب واضح لأشكالها خاصة في مرحلة التعليم الثانوي؛ يكشف ذلك برنامج مادة اللغة العربية وآدابها؛ فرغم تنوّع أنشطتها، وإمكانية تكفّل إحداها بهذه الثقافة، إلا أنّنا لا نكاد نعثر على نموذج يستوفي بالدراسة من كل الجوانب لتثبيت قيمتها لدى المتعلم، هذا إن توفّرت حقا.

ويمكن أن نطرح الإشكالية التالية لأجل تحليل ذلك: لماذا الثقافة الشعبية الجزائرية ضئيلة الحضور في برنامج اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي؟

وتتفرع هذه الإشكالية إلى الأسئلة: ما مكانة نصوص الثقافة الشعبية الجزائرية بين مختلف النصوص المقررة في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية وآدابها؟ وهل ما وظف منها فيه كاف لتأكيد اعتزاز التلميذ بها؟ وما الأهداف المحقّقة من توظيفها؟

وقد اعتمدنا في مقاربتنا هذه على المنهج الوصفي التحليلي محتكمين إلى العناصر التالية:

- مفهوم الثقافة الشعبية.
- أهمية الثقافة الشعبية.
- مدى تلقي المتعلم الثقافة الشعبية الجزائرية في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي.
- أهداف تلقي الثقافة الشعبية الجزائرية في التعليم الثانوي.

أولا مفهوم الثقافة الشعبية:

1. تعريف الثقافة:

أ- لغة:

تدرج لفظة الثقافة –من الجانب اللغوي- ضمن جذر (ثقف) و"ثقف الشيء وثقافا وثقوفة: حذقه، ورجل ثَقْف وثَقِف وثَقُف: حاذق فهم... وثقف الرجل ثقافة أي صار حاذقا خفيفا...ومنه المثاقفة..."[1] وفي موضع آخر "يقال ثقفت القناة إذا أقمت عوجها... وثقفت هذا الكلام من فلان، ورجل ثقف لقف، وذلك أن يصيب علم ما يسمعه على استواء، ويقال ثقفت به إذا ظفرت به."[2]

تقوم الثقافة إذن حسب التعريف اللغوي على الحذق وصحة الأمر دون اعوجاجه، وهو ما يدلّ على أنّ من يتصّف بها ينال المعرفة والعلم المستوي، ولعلّ في هذا المعنى اقترابا من الجانب الاصطلاحي الكاشف بدقّة لمفهوم الثقافة.

ب- اصطلاحا:

لم تشهد "الثقافة" تعريفا اصطلاحيّا واحدا مما وضعه لها المختصّون في مجالاتها؛ فالكل يدلي بدلوه بحسب ما تمليه رؤيته الشخصية لحقيقتها، أو بطبيعة تخصّصه الذي يوحي له بضبط تعريف بعينه فيها؛ فالباحث الاجتماعي له تعريفه الخاص، وكذلك الأثنولوجي والأنثروبولوجي وغيرهم. لذلك مهما نعرض ممّا

عرّفت به الثقافة لا يمكن الإلمام بذلك لكثرة التعريفات من جهة، ولتركيز هذه الورقة البحثيّة على نوع واحد منها من جهة ثانية، إذ النّوع المقصود بالدّراسة هو "الثّقافة الشّعبيّة" دون ما يقابلها وهي "الثّقافة العالمة"، ومن الضروري معرفة الإطار العام لكليهما باعتباره مفتاح بلوغ مفهوم النّوعين؛ فطالما يتضمّن التّعريف الشامل –في ثناياه– جزئياته أو خصائصه أو غير ذلك. ولعل أشهر تعريف يمكن اعتماده لكشف حقيقة ذلك هو الذي نادى به إدوارد تايلور (E. Taylor)، فهي عنده "كلّ مركّب يشتمل على المعرفة والمعتقدات والفنون والأخلاق، والقانون والعرف، وغير ذلك من العادات التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضوا في المجتمع."[3] فإذا كانت الألفاظ الواردة في القول كالمعرفة والقانون والفنون تحمل معانٍ عن الثقافة العالمة، فإنّ المتبقّي منها مثل: المعتقدات والعادات تحيل مباشرة إلى الثقافة الشعبية، خاصة أنّها تولد من رحم المجتمع الذي تتشكّل منه الثقافة عامة.

وإذا كان تايلور يمثل المعطى الاجتماعي في تحديد التعريف السابق، فإنّ المعجم الفلسفي لا يبتعد كثيرا عمّا أورده من أفكار؛ إذ الثّقافة هي " كلّ ما فيه استنارة للذهن وتهذيب للذوق، وتنمية لملكة النقد، والحكم لدى الفرد أو المجتمع، وتشمل على المعارف والمعتقدات، والفنّ والأخلاق وجميع القدرات التي يسهم بها الفرد في مجتمعه، ولها طرق ونماذج عمليّة وفكريّة وروحيّة، ولكل جيل ثقافته التي استمدّها من الماضي، وأضاف إليها ما أضاف في الحاضر، وهي عنوان المجتمعات البشرية."[4]

يمكن أن نستشفّ من التعريفين أنّ الثقافة تمثّل غالبا كلّ ما يدلّ على معرفة الفرد أو الجماعة في مختلف الأمور المتعلّقة بإبداعاتهم، ومنجزاتهم، وبراعتهم الفكرية، واليدوية، والنفسية. سواء أكان ذلك في ماضيهم أم في حاضرهم، وبها يبنون لهم ثقافة عالمة أو عامة تمثّلها الثقافة الشعبية.

وإذا كانت الثقافة العالمة أو العليا أو العالمية –كما يطلق عليها– ذات طابع رسمي و"تعتمدها المؤسسات الرسمية، وتروّجها وتتكفل الدولة أو ما يقوم مقامها، بالعناية بها وترقيتها من خلال استراتيجيات، وخطط ووسائط اتصال نخبوية وجماهيرية. فإنّ الثقافة الشعبية ترتكز على الدور الكبير الذي تلعبه الجماعة الشعبية في حفظها والعناية بها ويكون الانتقال الشفاهي هو الوسيلة الأساس في هذا التداول."[5]

لكنّ هذه الثقافة الشعبية عدّت في زمن سابق هي الثقافة عامة لدى التأثيرين الألماني والإنجليزي الأمريكي؛ فالتأثير الأول لا يعتبرها نقيضة للثقافة العالمة بقدر ما هي مناقضة للحضارة "حيث استخدم لفظ الثقافة culture منذ القرن التاسع عشر مضادا للفظ حضارة Civilization، ففي حين

كانت فكرة الحضارة مشبعة بالفكر الكلاسيكي وعصر التنوير، وبمفهوم فلسفي للجنس البشري أساسه العالمية والتقدمية، نجد أن الثقافة تعتمد على رؤية نسبية، تاريخية ورومنطيقية للعالم..."[6] و"الثقافة هي الفكر، روح الجماعة، الأمّة على وجه الخصوص، تمتدّ جذورها في تقاليدها، في فنّها الفلكلوري، وفي أساطيرها وهي تدلّ على مادة تؤثّر على كل المظاهر الحيوية لشعب ما، فالثقافة تساعد على التباين؛ فعندما توجد مجموعة ما فإنّها في الوقت ذاته تفصلها عن الآخرين."[7] فهي إذن تنبع من عامة الشعب، وتدلّ على ما يسمى في عصرنا بالثقافة الشعبية، كمحاولة لضبط المصطلحات وتمييز أنواع الثقافات المنصهرة جميعها من المصطلح العام السابق "الثقافة".

أمّا في التأثير الإنجليزي الأمريكي فقد استخدم "لفظ ثقافة للدلالة على مجموع القيم وبمظاهر لدى مجتمع ما، بالإضافة إلى أساليب في التفكير والحياة، وذلك بأسلوب عملي أكثر منه رومنطيقية."[8]وهذا ما يجعل الثقافة ذات أهمية أمام ما تحمله من قيم نابعة من مظاهرها المترجمة لأفكار صانعيها من أفراد المجتمع مجتمعين أو منفردين، وإن كانت مطبوعة بتوجهاتهم الفلسفية والفنية كما الرومنطيقية.

لكنّ عندما تشترك أفكار التأثيرين ينعكس مفهوم الثقافة على ملامح الثقافة الشعبية أكثر من الثقافة العالمة التي احتفت بها النخبة من أبناء المجتمع. وما يهمّنا بالدراسة إذًا في هذا العمل هو الثقافة الشعبية، باعتبارها تمثّل العامة وتربط الشعبي بالنخبوي مهما انفصلا من حيث التوجه الثقافي؛ لأنّ تكوينها ينبع من عفوية المعيشة التي يتقاسمها أفراد المجتمع عامة بما فيهم الطرفان المذكوران.

2. تعريف الثقافة الشعبية: Folk culture

رأينا قبل قليل ما تشهده الثقافة عامّة من تمدّد في التعريف، وتداخل مع أنواعها، والأمر نفسه نلمحه في تعريف الثقافة الشعبية بل لعلّها أكثر إشكالا، بسبب تعدّد مصطلحاتها التي تحتكرها الفئات المروّجة لها، وتسعى لسيطرة اسم على آخر؛ فهناك التراث الشعبي والفولكلور والموروث الشعبي والثقافة الشعبية... لكنّ التفصيل في هذه المصطلحات قد يبعدنا عن الموضوع الأصلي، ويدخلنا في موضوع آخر يستحقّ الحكم فيه عن أيّ المصطلحات أقرب لتوحيد الآراء في اعتماده. بينما في هذه المقاربة البحثيّة سنركّز كلامنا على مصطلح واحد هو الثقافة الشعبية، خضوعا للعنوان والفكرة الهدف، ولتداوله الكثيف في الدراسات الأكاديميّة والثقافيّة.

ومن التعريفات الواصفة للثقافة الشعبية نجد التي تقول بأنّها "تشتمل على المعرفة والمعتقدات والفن والأخلاق والقانون والعادات والمعارف الصناعيّة، وهي من صنع عامّة النّاس ومن أهل البادية والريف

والحضر، مع الرعاة والزّرّاع والصنّاع وأهل الحرف الذين انتجوا هذه الثقافة دون أن ينتسبوا إلى مؤسّسات ومعاهد تعليمية نظامية رسميّة. لكنّها أيضا تمتدّ إلى جميع الفئات والشرائح الاجتماعية على اختلاف مستوياتها الثقافية ودرجاتها العلمية. وهي كذلك تمتدّ في التاريخ المنقضي للوجود العربي وفي أعماق الامتداد المكاني. ومع تنوّع مظاهرها ومكوّناتها في المجتمعات العربية المختلفة."[9]

وهو – فيما يبدو– تعريف قريب من الشمولية لاجتماع الماضي والحاضر، والحضري والبدوي والريفي، ومختلف الطبوع والأشكال، والأفكار الشعبية المتصفة بالشفوية في الثقافة الشعبية مادام أصحابها لم يخضعوا للتمدرس المنظّم الرسمي. لكنّ الأمر الملاحظ في التعريف هو أنّ صاحبه خصّ به العرب دون سواهم ليسلّط الضوء على ثقافتهم الشعبية الضاربة في أعماق التاريخ، والمتشعّبة في حاضرهم على امتداد مساحة دولهم، وهو ما يشير إلى ثرائها وتنوّعها، إضافة إلى أصالتها التي تأبى أن تكون مادة جاهزة منقولة عن الغرب مثلما جرى في علوم شتى وردت إلى البيئة العربية على غرار اللسانيات ومختلف فروعها...

والأمر الآخر الملاحظ هو أنواع الثقافة الشعبية؛ فهي تقوم على نوعين: المادي الذي يلمح مثلا في المعارف الصناعيّة، وغير المادي نلمحه في المفردات: المعرفة والمعتقدات والفن والأخلاق... ويقودنا هذا الكلام إلى الإطلالة على هذين النوعين على الأقل من حيث المفهوم، احتراما للفكرة الهدف الرّامية إلى رصد وضع الثقافة الشعبية عامة في التعليم الثانوي دون التركيز على نوع منها.

أ– تعريف التراث الثقافي المادي:

"يتمثل التراث الثقافي المادي في موارد غير متجددة وفريدة من نوعها لها قيمتها الثقافية والعلمية والروحية أو الدينية. وتشتمل هذه الموارد على الأشكال المنقولة وغير المنقولة، والمواقع والهياكل، أو مجموعة الهياكل، والسمات والخصائص الطبيعية، أو المناظر الطبيعية والتكوينات المرئية الجمالية التي تتّسم بقيمتها وطابعها الأثري والحضري والتاريخي والمعماري والديني والجمالي، وغير ذلك من القيم الثقافية الأخرى."[10]
وهذا النوع من الثقافة الشعبية يتدخّل الفرد بإضفاء لمسته عليه، من منجزات يدوية جسدّتها على أرض الواقع أنامله، كصناعة السجّاد، وفنون الطعام التقليدي، ووسائل الصيد التقليدية، ومختلف أشكال الألبسة والحلي التقليدية، وغير ذلك من وسائل دفعت الحاجة إلى اختراعها فأضحت رمزا لهويّة صانعها، ثم تجاوزت حدود الفرديّة لتصبح تراث شعب وأمّة، وتنظّم فيما بعد إلى أشكال التراث المادي الأخرى كالأثريات والمظاهر الطبيعيّة التي أضحت معلما يبرز هوية الوطن المحتضن لها.

ب–تعريف التراث الثقافي اللامادي:

يمثّل التراث الثقافي غير المادي مختلف "الممارسات والتصوّرات وأشكال التعبير والمعارف والمهارات– وما يرتبط بها من آلات وقطع ومصنوعات وأماكن ثقافية– التي تعتبرها الجماعات والمجموعات، وأحيانا الأفراد جزءا من تراثهم الثقافي. وهذا التراث غير المادي المتوارث جيلا عن جيل تبدعه الجماعات والمجموعات من جديد بصورة مستمرّة بما يتّفق مع بيئتها، وتفاعلاتها مع الطبيعة وتاريخها."[11] ويحيل هذا التعريف إلى الأشكال الثقافية التي تدرج ضمنه تمييزا لها عن أشكال التراث الشعبي المادي، وهي ممثّلة في التعبير الشفوي، والعادات والتقاليد، والفنون الحرفية، والمعتقدات، وأنواع الممارسات الاجتماعية والمتعلقة بالطبيعة والكون...[12] غير أنّ الأمر الملاحظ هو تقارب نوعي الثقافة الشعبية في بعض أشكالها كالتي تمثّل الفن اليدوي، فهو ملموس مادي لكنّه ملحق ضمن معارف الفرد ومهاراته اللامادية. ولا أدلّ على ذلك سوى أنّ مصدرهما واحد ومنه ينحدران، وهو الثقافة الشعبية التي تنبع هي نفسها من وجدان الفرد ومشاعره، فتشبّث بها مع أبناء مجتمعه ووطنه، فكانت حاملة لأهدافهم وطموحاتهم، وكانت لهم بطاقة هويّتهم الشعبية الوطنية.

ثانيا: أهمية الثقافة الشعبية:

إنّ ما ينتجه المنتمون لمختلف الفئات الشعبيّة أو يبدعونه من أشكال نابعة من معارفهم التي تفرضها نمطيّة حياتهم اليومية، وأدرجت فيما بعد ضمن الثقافة الشعبيّة، ساعدتهم زمنا على المعيشة التي يحيونها، وظلّت تنمو في رؤاهم ووجدانهم حتى أضحت جزءا منهم. وإن أغرتهم حياة التمدّن والتطوّر بشتّى تسهيلات المعيشة ويسر تحصيلها غالبا، وانحصرت –جرّاء ذلك–ثقافتهم في طيّات ماضيهم، فإنّ الحنين يشدّهم إليها، ويدعوهم إلى إحيائها والاحتفاء بها ما داموا يرونها "أداة لتأصيل الوحدة الوطنية، ومواجهة الأفكار المتطرّفة والتعصّب، وتعزيز الهويّة والانتماء الوطني، وبناء مجتمع ديمقراطي، وتعزيز خطاب الإصلاح والتنمية السياسية، وجهود نشر ثقافة حقوق الإنسان."[13] وسبب ذلك أنّ الثقافة الشعبية إنجاز جماعي أو باركته الجماعة فكان انتشاره في الأوساط الشعبية واسعا ، وهذا ما جعلها دليلا على أصالة شعب الوطن الواحد، ومؤكّدة على انتمائهم إليه، ومحققة في بعض أشكالها معاني الإصلاح والتضامن على غرار أسلوب التكفّل بالفقراء في المناسبات، وما يتبعه من عادات سنّوها وفق هذه المبادرة الخلقيّة الاجتماعية. والمساهمة في نشرها والتعريف بها يجعلها مزارا للسيّاح والمعجبين الوافدين إليها من كلّ حدب وصوب، وهو ما يبعث على تنمية اقتصاد وسياسة الوطن الزاخر بها. وإذا ما تجاوزت حدود الوطنيّة أمكن أن يتقاسمها أبناء الأمة الواحدة كأمّتنا العربية التي تربطها مقومات مثل الدين واللغة. فليس صعبا على الثقافة الشعبيّة أن

"تتخطى الحواجز المصطنعة في حالة من التثاقف (وخاصة ما بين مجتمعاتنا العربيّة) لتخلق حالة من الاتحاد بين ما هو مبدع وعفوي على مستوى الأفراد أو ما يحفظه الوجدان الشعبي."[14] وذلك لتقارب النمط المعيشي لدى شعوب البلاد العربية، مثل التوافق في المحافظة على اللباس التقليدي، والحرفة اليدوية، والفن المعماري الإسلامي الأصيل... فمن الضروري إذن الاهتمام بها، والحرص على حمايتها من أن تعصف بها المعاصرة، فتبعدها عن الذاكرة الشعبية، أمام ما يشهده العالم من تطور وتمدّن يستدعي مواكبته لإيجاد موضع مناسب في هذا العالم.

ولا يخفى أنّ مسيرة الثقافة الشعبية كانت طويلة منذ بدء الاهتمام بها ونضجه؛ حيث حرص المختصون على ضبط أوقات معلومة لها تحددها المواسم والأعياد والمعارض، وابتنيت لها المتاحف خاصة في أشكالها المادية. وهبّ الغيورون على تراثها –منذ استيعاب قيمته– " يتّصلون بالرواة... ويدوّنون الروايات الشفوية من حكايات، وأغان وأشعار وأمثال وسوالف ذات صفة إخبارية عن أحداث مرّت، ويضيفون إليها مشاهداتهم ومعارفهم عن العادات والتقاليد والمعتقدات"[15]. ذلك أنّ هذا التراث يعتبر "علما يدرس في الكثير من الجامعات والمعاهد الأجنبية والعربية"[16]وهي بيئات مناسبة لحفظ الثقافة الشعبية وحماية وجودها.

بل إنّ التعليم عامة يمكن أن يكون من أبرز الوسائل المهمّة لحماية الثقافة الشعبية، لذلك تعالت الأصوات بضرورة تخزينها في ذاكرة الطفل المتعلم للاطمئنان على ترسيخ معالمها لدى الناشئة، ويكون الإقبال عليها والإسهام في حفظها متحققين؛ حيث نادت منظمة اليونسكو بضرورة إدراجها في مناهج التعليم باعتبارها وسيلة جديرة بحفظ التراث في نفوس المتعلمين.[17]

وقد باشرت الجزائر–مادامت واحدة من الدول الأطراف في منظمة اليونسكو – في إدراج الثقافة الشعبية منذ انطلاقة الجيل الثاني في الكتب المدرسية للمرحلتين: الابتدائية والمتوسطة حتى ترسخ أشكالها في نفوس المتعلمين، ولتنمو مع نموّهم ويكونوا أشد تمسكا بهذه الثقافة الوطنية وموروثها الأصيل. ويأمل أن تكون المبادرة شاملة لمختلف مستويات التعليم مثل التعليم الثانوي الذي يدعو إلى النظر في مكانة الثقافة الشعبية بين مقرراته.

ثالثا: مدى تلقي المتعلّم الثقافة الشعبية الجزائرية لمادة اللغة العربية في التعليم الثانوي:

يمكن أن نستعين بالجدول المقترح الآتي في كشف مدى حضور نصوص الثقافة الشعبية الوطنية في مرحلة التعليم الثانوي التي يرجى فيها أن يكون المتعلم أكثر نضجا ووعيا في إدراك قيمتها أثناء تلقيها:

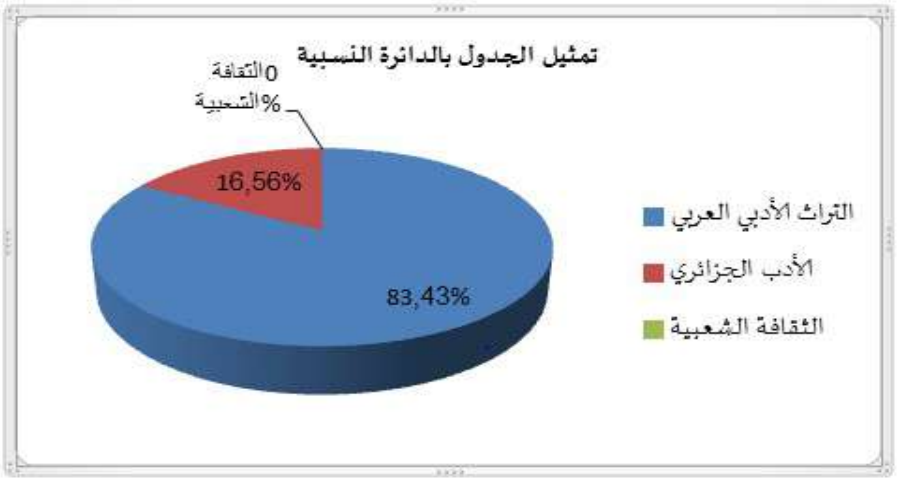
جدول-1- يمثل عدد النصوص الموظفة في الكتاب المدرسي بحسب الأنشطة والنوع الفني

المستوى	أنشطة النصوص	عدد النصوص	نصوص التراث الأدبي العربي	نسبة الحضور	نصوص الأدب الجزائري	نسبة الحضور	نصوص الثقافة الشعبية	نسبة الحضور
السنة أولى ثانوي	نص أدبي	16	16	%100	00	%00	00	%00
	نص تواصلي	16	16	%100	00	%00	00	%00
	مطالعة موجهة	21	17	%80.95	4	%19.04	00	%00
السنة الثانية	نص أدبي	17	14	%82.35	3	%17.64	00	%00
	نص تواصلي	13	12	%92.3	1	%7.96	00	%00
	مطالعة موجهة	11	11	%100	00	%00	00	%00
السنة الثالثة ثانوي	نص أدبي	28	21	%75	7	%25	00	%00
	نص تواصلي	18	13	%72.22	5	%27.77	00	%00
	مطالعة موجهة	13	08	61.53	5	%38.46	00	%00
	إدماج وبناء وضعيات	16	13	%81.25	3	%18.75	00	%00
المجموع	04 أنشطة	169	141	%83.43	28	%16.56	00	%00

المصدر: إنجاز مقترح من الباحثة

بداية اعتُمد الجدول-وهو من اقتراح الباحثة- لتبسيط مضامين العنصر المدروس، ولكشف وضع نصوص الثقافة الشعبيّة بطريقة بسيطة مباشرة. وقد أنجز استعانة بالكتب المدرسية للمستويات الثلاثة في التعليم الثانوي بمختلف شعبها التي أدمجت ضمن إحدى المستويات بحكم اشتراكها غالبا في النصوص نفسها. وهذه النصوص واردة في الأنشطة الأربعة الرئيسة في مادة اللغة العربية، وهي: نص أدبي، نص تواصلي، مطالعة موجهة، نشاط إدماج وبناء وضعيات مستهدفة الموجه للمستويات النهائية من التعليم الثانوي. ثمّ انتظمت هذه النصوص بحسب الأجزاء الثلاثة: التراث الأدبي العربي، الأدب الجزائري، الثقافة الشعبية، وليست جميع النصوص الواردة في خانة التراث الأدبي العربي كلها من التراث، بل فيها ما هو من العصر الحديث، وأدرج في تلك الخانة لأنه من الأدب العربي وأغلبها من المشرق لذلك حازت -مجتمعة- على معظم النصوص المدروسة عكس الأدب الجزائري والثقافة الشعبية المغيبين تقريبا. ويمكن ترجمة النسب المئوية التي حصّلتها أنواع النصوص السابقة بالشكل الآتي:

شكل1توضيحي للنسب المئوية النهائية عن مقدار إدراج النصوص الأدبية والشعبية



المصدر: إنجاز الباحثة

حسب ما يظهر في الجدول السابق، وما تكشفه هذه الدائرة النسبية فإنّ الثقافة الشعبية غائبة تماما بين النصوص المختارة لأنشطة مادة اللغة العربية وآدابها، ونسبتها 00% الظاهرة في الجدول، لكن لا يجد السهم الموجه لها، والمربع الأخضر الدال عليها مكانا في هذه الدائرة. بل إنّ الأدب الجزائري الذي يعوّل عليه في إمكانية احتوائه على نماذج للثقافة الشعبية كانت نسبة حضوره (16.56%) ونال قسطا ضئيلا من الورود بحسب ما يوضحه اللون البني في الدائرة، بينما كان متذبذب الحضور في المستويات التعليمية؛ إذ ينعدم في المستوى جذع مشترك آداب وعلوم –خاصة في النصين الأدبي والتواصلي–، ويظهر ضئيلا في المستوى الثاني ثانوي، ونال بعض الانتعاش —مقارنة بمواضعه السابقة– في المستوى الثالث الثانوي؛ حيث اقتُطف له عشرون نصّا متوزعا عبر الأنشطة المذكورة في الجدول. أمّا التراث الأدبي العربي فقد نال حصة الأسد في الحضور، واستحوذ على معظم النصوص المقررة كما توضحه الدائرة النسبية بنسبة (83.43%) مقارنة بالثقافة الشعبية المغيّبة، وهو ما يدفع إلى محاولة كشف بعض أسباب تغييب أو غياب نصوص لها في كتب اللغة العربية للتعليم الثانوي.

1. أسباب غياب نصوص من الثقافة الشعبية الجزائريّة:

يمكن أن نقف– انطلاقا من الجدول السابق– على بعض أسباب التغييب الذي طال الثقافة الشعبية في التعليم الثانوي. ونجد منها:

أ. الاستغناء عنها لوفرة التراث الأدبي العربي؛ باعتباره تراثا تشترك فيه جميع الشعوب العربية التي تتوخى–من خلاله– تحقيق الوحدة المنشودة؛ فـ"أمتنا العربية ذات تراث أدبي واحد، يتفرّع عن مشاعرها وخواطرها وقلوبها وعقولها في جميع جوانب حياتها الروحية والوجدانية والعقلية والاجتماعية."[18]

ب. يقوم منهاج اللغة العربية على ترتيب مضامين الوحدات التعليمية وفق العصور الأدبية، ويجب أن يكون محتوى الكتاب المدرسي "موافقا للمنهاج الدراسي، خاصة ما يتعلّق بالأهداف والمضامين، ومنهجية تعليم كل مادة دراسية."[19] لذلك يتمّ الحرص على انتقاء أجود النصوص التابعة لكل عصر أدبي بدءا بالعصر الجاهلي، وفي تلك الفترة مازال الانتاج الجزائري الأدبي والشعبي لم يتبلور بعد؛ فاللغة العربية في البيئة المغاربية حديثة ظهرت مع الفاتحين المسلمين. [20]

ج. تعدّ الفصحى اللغة الرسمية في الكتاب المدرسي عامة وكتاب مادة اللغة العربية خاصة، بينما تعتمد الثقافة الشعبية في أحايين كثيرة على اللغة الشعبية(الدارجة) باعتبارها من "المجالات التي تبرهن لنا على ثراء العقلية الشعبية، وتدلل على القدرات الإبداعية للخيال الشعبي."[21] ولعل هذه المسألة اللغوية هي أبرز سبب في تغييب الثقافة الشعبية من الكتاب المدرسي.[22] ، لكن هذا لا يعني انتفاؤها جملةً؛ فكم من شكل شعبي مادي لا يؤدّى لفظا كالحِرف وبعض العادات والتقاليد والآثار... وغيرها من أشكال.

د. تتميّز ثقافتنا الشعبية بثرائها وتنوّعها، وإذا ما وقع الالتفات إليها لإدراجها في التعليم فإنّ ذلك يتطلّب تخطيطا دقيقا، يضبط شروط انتقاء أشكالها؛ إذ كل ولاية من الوطن تمتلك كمّا معتبرا منها يستحق التعريف به وطنيّا، ومن المستبعد إدراج كلّ هذه الأشكال الخاصة بكل منطقة.

هـ. من الضروري تنويع مضامين الكتاب المدرسي، وانفتاحه على المعارف المختلفة لإثراء فكر المتعلم، لكنّ عالمنا العربي غني بالإبداع الأدبي، وإذا ما تمت محاولة الإحاطة به عبر مختلف العصور، وانتقاء مختلف أجناسه الأدبية، إضافة إلى الثقافة الشعبية الوطنية، ناهيك عن الإنتاج العالمي المترجم، فإنّ ذلك يحتّم اختيار عيون الإنتاج الأدبي، وغض البصر عن الثقافة الشعبية بحكم إمكانية الاحتفاء بها في مواضع ومناسبات أخرى، مثل: المتاحف والأعياد الموسمية.

و. يبدو أنّ أهل الاختصاص لم يولوا اهتماما بأمر إدراج الثقافة الشعبية في المقررات الدراسية للتعليم الثانوي، على أنهم استدركوا الأمر في الجيل الثاني من الإصلاح التربوي فكانت حاضرة في المرحلتين: الابتدائية والمتوسطة.

ز. عدّ الثقافة الشعبية ذات مستوى أدنى من أن تحظى بالتعلم الذي يرجى أن تكون معارفه ذات مستوى أعلى، وأكثر شهرة وقيمة، بينما الثقافة الشعبية قد شوهها الرذيل المختلط بالرفيع،[23] وهو ما يبرر تغييبها في الكتاب المدرسي لئلا تسيء إلى فكر التعلم وتؤثر في توجهه التعليمي.

هذه بضعة أسباب يعتقد اعتراضها لحضور الثقافة الشعبية، وقد تكون هناك أسباب أخرى موضوعيّة مثل اشتمالها على بعض الأشكال التي تتضارب والتعاليم الإسلامية، مثل طقوس السحر، وبعض المعتقدات... لكنّ يمكن تمحيصها وانتقاء ما يجسد معاني الأصالة ورقي التفكير مثل المعالم الأثرية والأدب الشعبي... وبالتالي لا يعد ذلك مبررا لإقصاء كل أشكال الثقافة الشعبية.

3. أشكال تجلي الثقافة الشعبية الجزائرية:

رأينا في العنصر السابق تغييبا تاما لنصوص من الثقافة الشعبية، لكنّ لا يعني ذلك غيابها جملة من الكتاب المدرسي؛ فبعض نصوص الأدب الجزائري قد تحيل مضامينها لهذه الثقافة، إضافة إلى مواضع أخرى –يمكن رصدها في هذا العنصر– ذكرت فيها الثقافة الشعبية أو أحيل إليها:

جدول 2 يوضح المقاطع المشتملة على الثقافة الشعبيّة الجزائرية في الكتاب المدرسي

المستوى	النشاط	موضع الثقافة الشعبية	المضمون الدال على الثقافة الشعبية
جذع آداب مشترك	مطالعة موجهة	نص:أرضنا الجبلية	-"المزاب بأصالته وفنه المعماري الشائق وصناعاته التقليدية وواحاته الخلابة. ثم إذا توغلنا جنوبا ينتصب أمامنا البقار بأسراره وتاريخه العظيم بالإضافة إلى الأعياد المحلية والموسمية التي تنظمها المجالس الشعبية البلدية، لإبراز ثرواتنا الفنية والتقليدية والفولكلورية." (شلوف، حسين، وآخرون، 2013-2014، ص61) -طرح سؤال في مرحلة اكتشاف معطيات النص: "اذكر ما تعرفه عن أهم المهرجانات الثقافية والأعياد المحلية بالجزائر." (شلوف، حسين ، وآخرون،2013-2014، ص62)
جذع مشترك علوم	راشد: القواعد و البلاغة	عنصر إحكام موارد المتعلم وضبطها: في مجال إدماج أحكام الدرس	1-قمت برحلة مدرسية إلى أحد الأماكن الأثرية في بلادك، فأعجبت بها إعجابا كبيرا لما رأيته من مناظر ساحرة. -أنفق فقرة تصف فيها هذا المكان الأثري مستخدما المجاز اللغوي. (شلوف، حسين، وآخرون، 2013-2014،ص36) 2-"زرت مدينة تاريخية زاخرة بآثار متنوعة. -خاطب هذه الآثار معبرا عما توحي به باستخدام ما يناسب من المنادى."(شلوف، حسين، وآخرون،2013-2014،ص174)
تانية أدب فلسفة آداب ولغات			قمت برحلة سياحية لمنطقة في وطنك. صف ما شاهدته فيها من آثار ومن عادات وتقاليد سكانها، موظفا في وصفك أساليب خبرية وإنشائية (سعد لله، أبوبكر الصادق، وآخرون، 2011-2012، ص 67)
	إدماج وبناء وضعيات معقدة	مثال تطبيقي لوضعية إدماجية	-"في بلديتكم منطقة أثرية ساحرة تتعرض للتلف وللتخريب. أردت أن تلفت انتباه العام والخاص قصد العناية بها بوصفها ونشر ذلك في الجرائد. المطلوب: صف جانبا منها مبرزا جمالها، وقيمها الحضارية. مع توظيف: ثلاثة مصادر مرة وثلاثة أخرى دالة على البيئة. ومثلين بين حسن التعليل."(سعد الله، أبو بكر الصادق ، وآخرون، 2011-2012 ، ص 211)
			الوضعية: "يحدث في المجتمع الواحد وربما في الأسرة الواحدة أن تتصارع الثقافات؛ فمن ثقافة محلية إلى ثقافة عالمية. ومن ثقافة تقليدية إلى أخرى متفتحة (نجيبة) المطلوب: اكتب مقالة تبين فيها كيفية التوفيق بين الثقافات المتصارعة في المجتمع حتى يحافظ على الأصالة ويتطلع إلى المعاصرة، موظفا ما درسته في البلاغة من صور بيانية مختلفة، وما درسته في النحو من حروف المعاني، ومعتمدا النمط الحجاجي."(مريمي، الشريف، وآخرون، 2016-2017، ص 200)
جذوع آداب/جذوع علوم	مطالعة موجهة	نص: العلامة "محمد أبو لشنب"	-"ترى على رأسه عمامة جزائرية(طوربانطي)، وتراه فترى على كتفيه (برنوسا) جزائريا، وعلى صدره (غلالا جزائرية)، ومعطفه جزائري وسراويله سراويل جزائرية عريضة" (مريمي،الشريف وآخرون، 2016-2017،ص 277)
المشروع 2	تثمين مشروع	نشاط لاصفي	-إعداد وصفي لموضوع من الصناعة التقليدية(الزربي، الأواني، الحلي...) -إعداد وصفي للصحراء الجزائرية(التضاريس، المناظر، العادات...) -إظهار حياة وأعمال شخصية شهيرة من التراث العالمي من خلال معلقات على شكل لوحات جدارية استعمال نصوص وصور ورسوم (النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2013، ص132)

المصدر: إنجاز الباحثة

إنّ هذا التجلي لأشكال الثقافة الشعبية —على ضآلته– يمكن أن يبعث الأمل في التعرف عليها من قبل المتعلمين خاصة إذا كانت بعض أشكالها —مثل الألبسة التقليدية– معهودة لديهم، أو برع المعلّم في تقديمها، والحث على الاطلاع عليها. والعنصر الآتي يوضح ذلك أكثر.

4. سبل الإحالة على الثقافة الشعبية الجزائريّة:

إنّ ما ذكر في هذا الجدول (الشكل-2-)، يمكن أن يحيل إلى أفكار متنوعة وعميقة تساعد الأستاذ على سبل معالجة أشكالها أثناء الدرس، حيث:

أ يتمكن الأستاذ من فتح مجال المناقشة والحوار حول الثقافة الشعبية، التي تظهر بوضوح في نص المطالعة الموجهة (أرضنا الجميلة) المقرر في المستوى جذع مشترك آداب ص61، ويحث المتعلم على التحدث عمّا في منطقته من أشكال تابعة لها.

ب يحث السؤال الوارد في نص المطالعة الموجهة(أرضنا الجميلة) المتعلم على الاطلاع على المهرجانات والأعياد المحلية وكشف واقعها.

ج يستطيع الأستاذ أن ينسج وضعيات مستهدفة على غرار الأمثلة المقدمة، ذلك أنّه "حر في تصميم ما يناسب الكفاءات المسطرة في كل وحدة"[24] وبما أنّ الوضعيات عامة في المقاربة بالكفاءات -كما الوضعية التعلمية المشكلة- "لا يكون لها معنى إلا عندما تقحم المتعلم في نشاط ما يضعه أمام ظاهرة حقيقية من واقعه المعيش تثير تساؤلاته"[25] فإنّ انفتاحه على واقع ثقافته الشعبية يعينه على انتاج وضعيات مستهدفة كثيرة متعلقة بشتى أشكالها انطلاقا مما يوجهه إليه الأستاذ. وهذا النشاط يساعد جدا في احتواء الثقافة الشعبية مادامت لم تنل مكانا بين النصوص المقررة. ولنا في هذا أمثلة توضيحية مقترحة:

- **المثال الأول:**

يعرض الأستاذ عددا من الصور المتضمّنة للثقافة الشعبية، ويدعو تلاميذه إلى التفاعل معها من خلال ما يوجههم إليه في التعليمة المصاحبة للسند، كالمثال التالي:

السند: أرسل إليك صديقك القاطن بولاية غرداية صورا تؤكد أصالة منطقته:

شكل 2 نماذج من الثقافة الشعبية لولاية غرداية

[26]

التعليمة: – علّق مشافهة على الصور واصفا إيّاها، ومبديا إعجابك بالحفاظ عليها في زمن المعاصرة.

– أو راسل صديقك تشكره على الصور المرسلة، و وجّه إليه زيارة لمنطقتك الغنية بالتراث، ليقف على ما يتمتع به الوطن من ثراء تراثي متنوع.

- **المثال الثاني:**

يمكن أيضا للأستاذ أن يستثمر قولا واردا في سؤال معين لإنجاز وضعية في شكل مقال، مثل:

السند: جاء في أسئلة النص التواصلي "معلم الأمثال" القول التالي: المثل صوت الشعب.[27]

التعليمية: اكتب مقالا نقديا تبين فيه: حقيقة الأمثال الشعبية لمنطقتك، ومدى ترجمتها لأفكار أصحابها، عارضا أبرز خصائصها.

- **المثال الثالث:**

يمكن أن تظهر الثقافة الشعبية في أسئلة تحيل إليها في وحدة تعليمية مناسبة؛ حيث يقترحها الأستاذ بحسب ما يخدم النص المدروس، كنصوص الوحدة التعليمة الخاصة لمحور الأمثال والحكم المقررة على الأقسام جذع مشترك آداب وعلوم، فيطلب من المتعلمين مثلا استحضار بعض الأمثال الشعبية التي تتوافق ومضمون الأمثال الجاهلية المقررة. أو يطلب منهم إنتاج وضعية إدماجية متضمنة أمثالا وحكما شعبية، مثل:

السند: جلست يوما في حديقة عامة محاذاة لشيخين طاعنين في السنّ، ولفت انتباهك تحاورهما بضرب الأمثال الشعبية المحليةَ راقك كلامهما، فواصلت الإنصات إليهما.

التعليمة: اكتب وضعية تفترض فيها الحوار الذي جرى بين الشيخين، موظفا ما أمكن من أمثال شعبية مناسبة للأفكار المطروحة في الحوار.

- **المثال الرابع:**

يدفع الأستاذ متعلمه أيضا إلى إدراك قيمة تراث منطقته بمحاكاة الأمثلة المذكورة في الجدول (2) من خلال ما يشاهد من مواقع أثرية في محيطه فيتوجه إلى وصفها أو مخاطبتها في وضعيّة إبداعية...

د. إنّ المشروع المذكور في آخر خانات الجدول حديث الحضور في برنامج اللغة العربية حيث تم إدراجه في الموسم الدراسي 2013-2014 بمصطلح:" المشاريع الممكنة"، وهو مشروع لا صفي يجمع بين مواد اللغات (العربية، الفرنسية، الانجليزية،...) حدّدت فيه وزارة التربية الوطنية مواضيع للاستئناس–على غرار ما ذكر في الجدول(2)– تنجز أولا باللغة العربية ثم تترجم إلى اللغات التي

يدرسها المتعلم.[28] وبما أنّه يقيّم بعلامة مثمّنة تلحق بكشف نقاط المتعلم، يجوز لأستاذ اللغة العربية أن يقتطع له وقتا إضافيا لمتابعة أعمال المتعلمين، وكشف مدى تفاعلهم مع المضامين التراثية، وإسداء توجيهات في ذلك تبعث على الإقبال على الثقافة الشعبية.

هـ. كما يمكن للأستاذ أن يستثمر نشاط التعبير الكتابي باستحضار نصوص من الأدب الشعبي نثرية أو شعرية من خلال موضوع "تلخيص نصوص متنوعة النمط" المقرر على جميع تلاميذ التعليم الثانوي في كل المستويات لتلخيصها. أو التدريب على التقنية، فيشترك الأستاذ والمتعلم في تحليل نص من الثقافة الشعبية للمنطقة، ويتحقق عندئذ اكتشاف الإبداع الشعبي ومعايشته.

والأمر الذي يمكن الوقوف عنده في هذه الحالة أنّ أستاذ اللغة العربية يلعب دورا كبيرا في الاستفادة من تلك النماذج القليلة من الثقافة الشعبية في توجيه متعلميه إلى ضرورة الإلمام بما أمكن من جوانب متعلقة بها، ويعمد إلى طرحها للمناقشة إذا ما خصّص لها وقتا للعرض، حتى تعمّ الفائدة بينهم في اطلاعهم على ثقافة وطنه الشعبية، لكن يقتضي ذلك من ذوي الاختصاص في قطاع التربية الوطنية أن يعملوا على تنبيه الأستاذ إلى هذا الدور، وتشجيعه على أدائه إذا ما كانت هناك نيّة صادقة في التعريف بالثقافة الشعبية.

ثالثا: أهداف تلقي الثقافة الشعبية الجزائرية:

ما دامت الثقافة الشعبية الجزائرية لم تغيّب كليّا من برامج مادة اللغة العربية في التعليم الثانوي فإنّ هذا يدل على إدراك قيمتها، ويبيّن أهداف إدراجها بهذا الحجم الضئيل، وبتلك الطريقة، ومن الأهداف المقترحة:

أ التدرج في إدراج الثقافة الشعبية بحيث يراعى الحجم الزمني لأنشطة مادة اللغة العربية، وطبيعة محاور أنشطتها؛

ب البحث عن المواضع المناسبة من أنشطة مادة اللغة العربية لتدرج فيها الثقافة الشعبية؛

ج انتقاء ما يوجد في الثقافة الشعبية من أشكال تخضع للجانب التربوي، التثقيفي، المعرفي...؛

د حثّ المتعلمين على المساءلة عن خصوصيات الثقافة الشعبية مثل مصطلح "فولكلور" المذكور في نص المطالعة الموجهة "أرضنا الجميلة"؛

هـ تشجيع المتعلمين على الاعتزاز بالثقافة الشعبية، والإسهام في حمايتها وحفظها مثلما تشير إليه بعض الوضعيات المذكورة في الجدول السابق؛

و دفع التلاميذ إلى التعرّف على الثقافة الشعبية، وكشف أشكالها خاصة عندما ينجز ذلك عن طريق مشاريع لا صفية، أو تبرمج رحلات استكشافية للمواقع الأثريّة، ذلك أنّ الرحلات تترك في نفوس المتعلمين أثرا عميقا أشد من تأثرهم من درس معروض في القسم؛ فقد خرجوا من ضيق الحجرة إلى رحابة المكان، ومن روتين الحصص إلى تجديد الطاقة عند العودة إلى حجرة الدرس. لذلك من الضروري تفعيلها بانتظام في المؤسسة التربوية، والحرص على أن تكون وجهة الزيارات المدرسية إلى المواقع الأثرية والمتاحف التي تزخر بها الولاية؛ فيتم التعرّف عليها مباشرة. كما أنّ الزيارات المدرسيّة "تسهم في توعية الطالب، وتنمية إحساسه بحب الوطن، وتنمية قيم المواطنة لديه... وتتم الاستفادة من المعلومة من مصادرها الأصلية فلا يمحى أثرها في ذاكرته بسهولة."[29]

خاتمة:

إنّ ما عرض سابقا من أفكار يدفعنا إلى استخلاص النتائج التالية لأجل تأكيد تجلي الثقافة الشعبية وإن بدا محتشما:

- ❖ من الضروري تفعيل النوادي الثقافية والأدبية، كأن يفسح المجال أمام المتعلمين للمشاركة في التظاهرات المذكّرة بالثقافة الشعبية، مثل شهر التراث الذي تحييه الجزائر كل سنة من الثامن عشر من شهر أفريل إلى الثامن عشر من شهر ماي ، وذلك لاستيعاب أهدافها، والفائدة مما يُتظاهر فيه؛
- ❖ تشجيع المتعلمين على إنجاز عروض مصغّرة داخل المؤسسة التعليمية عن التظاهرات والأعياد الموسمية في الأوقات المخصص لها؛
- ❖ فتح باب التنافس بين التلاميذ حول أحسن مشروع أو موضوع متعلّق بأشكال الثقافة الشعبية، وتهيئة الأجواء المناسبة لذلك على أن تثمّن مثل هذه النشاطات لاستمرارها؛
- ❖ ما دام التعليم الثانوي لم يصله بعد الجيل الثاني، فإنّ ذلك يعين المهتمين بالثقافة الشعبية على تقديم اقتراحات مناسبة وصيغ مختلفة لاحتوائها، والبحث عن كيفية إدراجها في الكتاب المدرسي؛
- ❖ يمكن تسطير أمسيات عن الثقافة الشعبية باستقدام المختصين فيها إلى حرم المؤسسة التربوية وجمعهم بالمتعلمين حتى يتلقوا معارف عن ثقافتهم، تكون صادقة وواقعية من أفواه أهلها؛
- ❖ تتحقق قيمة الثقافة الشعبية بدمج الجانبين النظري والتطبيقي معا حتى لا تبقى واردة في ثنايا أوراق الكتاب المدرسي وهي ابنة بيئة شعبها؛

- يقتضي الانفتاح التربوي على الثقافة الشعبية المحلية –كزيارتها والمشاركة في معارضها– التنسيق الجاد والمنتظم بين وزارة التربية الوطنية ووزارة الثقافة بإعداد صيغ مناسبة لتطبيق التعلّمات حول أشكالها؛ مثلا قبل ضبط مواضيع نشاط المشروع لماذا لا تبرمج للمتعلمين زيارات أثرية حتى يكون إنجازهم حيا واقعيا، ويدركوا قيمة العمل الميداني؛
- إنّ توظيف التراث الثقافي المادي واللامادي بفعالية في العملية التعليمية – بتقارب المتعلم والتراث — يقتضي إشراك المختصين فيه، عسى أن تكون لهم اقتراحات يُعمل بها. مثل سبل التنقل إلى ميادين الثقافة الشعبية، أو نقلها إلى المؤسسة التربوية بطريقة منتظمة وناجحة؛
- من الضروري إعداد دورات تكوينية لفائدة أساتذة مادة اللغة العربية في كيفية التعامل مع الثقافة الشعبية وتفعيل أشكالها ضمن مضامين أنشطة المادة.

هوامش:

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط3، 1999، مج 2، مادة (ثقف)، ص ص 112-111

[2] ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق، عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، دمشق، د ط، 1997، ج1، كتاب الثاء، ص ص 382-383

[3] مجموعة من الكتّاب، نظرية الثقافة، ترجمة: علي سعيد الصاوي، عالم المعرفة، الكويت، د ط، يوليو 1997، ص9

[4] مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، الهيئة العلمية لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، د ط، 1983، ص58

[5] عبد الحميد بورايو، مقال التواصل والقطيعة في علاقة الثقافة الشعبية بالثقافة العالمة من خلال النموذج الجزائري، مجلة الثقافة الشعبية، البحرين، العدد 22، صيف 2013، السنة السادسة، ص 15

[6] أنطوان، كومباتيون، هل الثقافة هي اللغة المشتركة لأوروبا، ترجمة: سهير حافظ، في كتاب ما الثقافة، جامعة كل المعارف، القاهرة، ط1، 2006، ج6، العدد 1018. ص 322

[7] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[8] المرجع نفسه، ص 322

[9] المكتب الاقليمي للدول العربية، تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003–نحو إقامة مجتمع المعرفة– المكتبة الوطنية، عمان، د ط، 2003، ص 126

[10] المذكرة التوجيهية الثامنة، التراث الثقافي، مؤسسة التمويل الدولية، مجموعة البنك الدولي، 31 يوليو/تموز 2007، ص191

[11] أحمد علي مرسي، صون التراث الثقافي غير المادي-أرشيف الحياة والمأثورات الشعبية –مصر نموذجا، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، د ط، 2013، ص21

[12] المرجع نفسه، ص22

[13] عبد القادر عقيل، مقال الثقافة الشعبية أداة لحلّ مشاكل العالم، مجلة الثقافة الشعبية، البحرين، العدد السادس، السنة الثانية، صيف 2009، ص3

[14] علي ربيع بزّي، مقال الثقافة الشعبية مدخلا لتقارب الشعوب، مجلة الثقافة الشعبية، البحرين، العدد 21، السنة السادسة، ص16

[15] محمّد المفرح البكر، مدخل البحث الميداني في التراث، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، د ط، 2009، ص50

[16] سحر عكاشة خرما، من أخبار الأعراب في كتب التراث العربي، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية، ط1،2017، ص 20

[17] منظمة الأمم المتحدة، اتفاقية لحماية التراث العالمي الثقافي والطبيعي، المادة 27، نوفمبر 1972، ص13

[18] شوقي ضيف، في التراث والشعر واللغة، دار المعارف، القاهرة، د ط، 1987، ص 27

[19] اسماعيل إلمان، مقال: الكتاب المدرسي، المربي-المجلة الجزائرية للتربية-المركز الوطني للوثائق التربوية، يناير-فبراير 2005، ص7

[20] نهلة أحمد شهاب، المغرب العربي في عهد عقبة بن نافع، دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان د ط، 2002، ص 114

[21] محمّد الجوهري، معجم لغة الحياة اليومية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط1، 2007، ص 11

[22] عبد الحميد بورايو، مقال التواصل والقطيعة في علاقة الثقافة الشعبية بالثقافة العالمة من خلال النموذج الجزائري، ص 22

[23] ينظر: نرجس باديس، مقال الثقافة الشعبية بين الإقصاء والموضوعية، مجلة الثقافة الشعبية، البحرين، العدد السابع، السنة الثانية، خريف 2009، ص 19

[24] محمّد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2،2010، ص107

[25] المرجع نفسه، ص08

[26] المواقع: https://www.arab48 و http://elmihwar.com و https://raseef22.com

[27] حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة-للسنة الأولى ثانوي، جذع مشترك آداب- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 2013-2014، ص80

[28] منشور رقم 313 مؤرخ في 22 جويلية 2013، يتعلّق بالتكاملية بين المواد والعمل بالوضعيات الإدماجية–المشاريع الممكنة–النشرة الرسمية للتربية الوطنية–الدخول المدرسي 2013/ 2014، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، عدد خاص سبتمبر/ أكتوبر 2013.

[29] فرج المبروك، عمر عامر، قضايا تربوية، دار حميثر للنشر والترجمة، القاهرة، ط1، 2015، ص 131

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 853 - 873 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

التشكيل البصري والسردي في ديوان (من يوميات الشنفرى في Netherlands) لـ (سعيد الجريري).

The Visual Formation and Narrative in the Poetic Collection: (from the Al Chanfra Diary in the Netherlands) Written by Said Al Jariri

* كوثر رزقي[1]، هداية مرزق [2]
Kawther Rezgui[1], hidaya merzeg [2]
جامعة محمّد لمين دباغين –سطيف 2 /الجزائر
مخبر السرديات والأنساق الثقافية .
University Mohamed lamine Debaghine-Setif 2-Algeria
k.rezgui@univ-setif2.dz[1] hidamerzeg@yahoo.fr[2]

تاريخ الإرسال:2020/11/08	تاريخ القبول:2021/02/27	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

تسعى هذه الدراسة إلى البحث في جماليات التشكيل البصري كلغة مكمّلة للسرد الشعري، في ديوان (من يوميات الشنفرى في netherlands) لـ: (سعيد الجريري)، بمعنى مساءلة طريقة الكتابة النوعية التي يقوم بها الشاعر لتخريج نصّه الشعري المسَرَّد عبر تشكيلات بصرية معينة، بغية معرفة مدى أهميتها في إعادة بناء النص، والكشف عن مختلف الإضافات الفنية والدلالية، وقد تمّ الاعتماد على هذا التضافر للوصول إلى مختلف البنيات النصية الثاوية التي تنطوي عليها بنية النص، واستنطاق ما فيها من دلالات قابعة خلف نسقية الشكل وبنيته ولغته السردية.

الكلمات المفتاح: التشكيل بصري، السرد شعري، القصيدة الشعرية، الشنفرى، سعيد الجريري.

Abstract :

This study seeks to examine the aesthetic of the visual formation as a complement language to the poetic narration, in the poetic collection “from the Al Chanfra Diary in the Netherlands" written by Said Al Jariri in the sense of querying the poet's qualitative writing to produce his narrative text through specific visual formations, in order to know how important it is in rebuilding the text, and to reveal the various aesthetic and semantic additions. This combination has been relied upon to reach the various textual structures involved in the structure of the

* كوثر رزقي.k.rezgui@univ-setif2.dz

text, and its significations have been examined, falling behind the systemic form and its narrative language.
Keywords: the Visual formation, the poetic narration, the poem, al chanfra, said al jariri.

مقدمة:

انطلقت القصيدة العربية المعاصرة من فضاء رحب يسعى إلى التّحرر من ربقة الأعراف والقوانين الشعرية الكلاسيكية، والانفتاح على طرائق وفنيات جديدة في الكتابة، تكون قادرة على الاستجابة لحياة الشاعر وتجربته الإبداعية في ظل الظروف الراهنة، وتساعده على عرض أفكاره وإيصالها إلى المتلقي، سعيا منها للتفرد والتميّز– وللحد من الحدود الصارمة بينها وبين الأجناس الأدبية والفنون الإبداعية الأخرى– خرجت عن قوالبها المعروفة سابقا إلى رحاب البينية، فأفضى ذلك إلى إدراك سبل جديدة لا حصر لها، للتعبير عن روح التجربة، وهو ما صنع تحوّلا شاملا على مستوى الشكل والمضمون، بعيدا عن المساس بجوهرها.

وضمن مسار حركة القصيدة التجريبية، بدى جليا تميّز خطاب (سعيد الجريري)* الشعري مساهمةً منه في دفع حركية التجربة الشعرية وتغيير مورفوجيتها، وقد اخترنا هذا الديوان (من يوميات الشنفرى في Netherlands) بناء على بعض المقومات من بينها: توظيفه للرمز وللغة الأجنبية، وتركيزه على الأداء السردي عمادا رئيسيا لتجربته الإبداعية، والاستعانة بتقنيات التشكيل البصري في بنائها الشكلي، الأمر الذي يجعل القارئ أمام متنين، أحدهما سرد شعري مقروء، والآخر بصري مرئي، يسهم كل منهما في إعطاء أبعاد دلالية جمالية للشبكة النصية المتفاعلة. وعليه فإن مدار الدراسة هاهنا لا يتعلق في البحث عن النظامين البصري والسردي في الديوان كل على حِدَة، إنما ينحصر في الكشف عن كيفية تفاعلهما لإنتاج نص سردي متميز في إبداعه وبنياته.

تأسيسا على ما تم ذكره، حاولت دراستنا إثارة بعض التساؤلات، بغية الكشف عن جوهر الموضوع ومن بينها: ما حدود العلاقة بين التشكيل البصري والسرد الشعري في هذا الديوان؟ وهل هذا التعالق بلغ حد التماهي وتحققت فكرة الانفتاح؟ أم أنهما وضعا جنبا إلى جنب وبقي كل منهما محتفظا بكينونته؟ كيف تمظهرت مكونات السرد (الشخصيات، الفضاء الزمن) من خلال التشكيل البصري؟ وهل

اكتفى الشاعر بنمط واحد من السرد، أم أنه تمكن من تركيب وتهجين أنماط سردية جديدة تعبّر عن بيئته وعصره؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة، استندنا إلى فرضية مفادها أن التشكيل البصري نص موازٍ للسرد الشعري ويكمل بنائه من الناحية الجمالية والدلالية – وللوصول إلى تأكيد هذه الفرضية أو نفيها– وقد انطلقنا في ذلك من زوايا مختلفة تسعى إلى تسليط الضوء –في البداية– على التشكيل الدرامي للديوان، ثم التطرق إلى الحديث عن الفضاء فالزمن، كشفا عن جمالية التفاعل بين السرد والتشكيل البصري في إنتاج الدلالات، لننتقل في الأخير إلى الحديث عن سردية الرسائل باعتبارها وسائل سردية وبصرية مشكِّلة للنص.

أولا– التشكيل الدرامي للديوان:

استهل الشاعر ديوانه بمقدمة تعتبر بمثابة البوابة التي يمكن الولوج من خلالها لعالم النص وضّح فيها الصرخة التاريخية التي أطلقها (الشنفرى) في مطلع قصيدته المشهورة التي يقول فيها[1] :

أقيمُوا بَنِي أُمي صُدور مَطيْكُمْ فَإني إلى قَومٍ سِواكُمْ لأَمْيَلُ

معبّرا في هذا المقطع عن رفضه للواقع المتردي اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا، عن طريق الصعلكة والخروج عن القبيلة وقيودها الصارمة، بحثا عن حياة كريمة وانتماء جديد يمتاز بمعانٍ إنسانية يفتقدها في وطنه الأول، وضمن هذا السياق جاء ديوان (من يوميات الشنفرى في netherlands)، ليتخذ من (الشنفرى) رمزا للتحدي ورفض الواقع[2]، لاشتراكه معه في لحظة المعاناة الإنسانية، والانتقال من مكان إلى آخر بحثا عن مجتمع بديل، وفضاء جديد يسد النقص الناجم عن الفضاء القديم، حيث اكتفى بوضع جملة (في الطريق) وسط الصفحة كما هو موضح.[3]

فـي الطـــريـــــــق

فهذه الجملة المكثفة تحمل في طياتها ترسانة من المعاني والدلالات غير اللفظية، التي تحيل إلى الحركة والانتقال من مكان إلى مكان، ومن حال إلى آخر، تاركا البياض يتوالى على مدى صفحة كاملة، كما أبرزته الصورة[4].

إن هذا التوزيع للبياض «ليس فعلا بريئا أو عملا محايدا، أو فضاء مفروضا على النص من الخارج بقدر ما هو عمل واع ومظهر من مظاهر الإبداعية»[5]، كما يلجأ إليه المبدع للتعبير عن المعان المضمرة والفجوات النصية، وبما أنه فعل انتقائي «فإن الشاعر وحده من يمكنه اختيار حجم البياض ومكانه وكيفية توزيعه، لجعله عنصرا أساسيا في إنتاج دلالية الخطاب»[6]، من قبل القارئ وإثراء النص وانفتاحه على التأويل.

وعليه فإن (بلاغة البياض) هاهنا لا تقل أهمية عن (بلاغة السواد/النص المكتوب)، لأنه مُفعم بالمعنى «ويفرض على القارئ "المتلقي" أن يصمت أو يستريح أو يدخل في مجال تأملي مملوء بالدلالة، فيسقط ما يدركه من معنى تأملي في البياض على سواد القصيدة، فيضيف بهذا معنى جديد إلى القصيدة لم يكن ليبوح به سوادها»[7]، كونه يستفز القارئ ويفتح أمامه آفاقا أرحب للتأويل، لتصوير مختلف المشاق التي صادفته في الطريق، والحالة النفسية التي كان عليها بعد خروجه وانفصاله عن مجتمعه وجماعته، كما أن الصمت مكوّنٌ ناطق يوحي بالحزن المهيمن على (الذات الساردة)، وعلى إثر هذا الشعور كان لابد له أن يركن ويلتقط أنفاسه، ويبحث عن الملاذ الآمن للبوح عن مأساته، عله يعيد التوازن إلى نفسه ويخفف من

وطأة ما ألمّ به، وهو ما دفعه إلى محاورة المكان (أمستردام)كما لو كانت شخصا حقيقيا، ليكشف من خلالها عن حالته النفسية على اعتبار أن «الحوار هو المسؤول عن تقديم الشخصيات، والتعريف بها، وبيان الصراع الذي يدور بينها، وما يترتب على ذلك من سير الأحداث إلى نهايتها»[8]، كل هذا بأسلوب فني درامي يبعث على إيصال التجربة للمتلقي، في قوله[9]:

أمستردامُ
ضَاقَ الأُفُقُ بي
فأتيتُ
فرداَ
ليسَ يُؤوِيه زِحَامُ
فَضُمني، أمستردام بِي بَرد
وَصَيفُكِ دِفئُه
لِلوَاجِفينَ سَلامُ

فانسداد الأفق والخذلان هما اللذان طوحا به بعيدا نحو (أمستردام)، علها تكون الحضن الآمن والدافئ، فالذات حين تصطدم بالواقع، وتعجز عن تحقيق أحلامها وتطلعاتها، فإن ذلك يجعلها تشعر بأنها فقدت صلتها بالمكان /الوطن، الأمر الذي يدفعها إلى الخروج والمغادرة لاشعوريا بحثا عن « تمكن في مكان آخر»[10]، أي إقامة (مكان مواز)، ويواصل في مقطع آخر توجيه خطاب مباشر من دون وسائط إلى (أمستردام)، بالاعتماد على الذاكرة في الإفصاح عن لوعته وحرقته تجاه وطنه، في قوله: [11]

أمستردامُ،
لِيْ وَطَنٌ
أضَاعتهُ الحماقةُ
في زحامِ
قَاااااحِلِ
وَطن
يَلوذُ بِهِ الحَيارىَ
كَانَ يُؤْوي
كُل مَنْ ضَاقَتْ به الآفاقُ

مِثلي، الآن

ففي هذا المقطع تتجلى الحسرة العميقة في استحضار صورة المجد الجميل لهذا الوطن، الذي كان يلوذ به الحيارى ويؤوي كل من ضاقت به الأفاق، لكن هذا المجد زال نتيجة عنف الزمن وهو ما أدى إلى تدفق مشاعر الحزن والانكسار في نفسه، حين قال[12]:

أواهُ،
أمستردامُ
ضاقَ الأفقُ بِيْ
وَانْفَضَ مِنْ حَوْلِي
زِحَامُ
عَلى رَجِعِ
يُرنَحُ في مَسَامَاتِي
احتِدَامَ الرقْصِ
((زَربَدةُ))
((هَبيشاً))
((عِدة))

يرسم هذا المقطع صور حالة الحزن المقيمة في جوانح روحه نتيجة فقده المكان /الوطن، فذكرى الوطن والرقص الشعبي (زربدة، هبيشا، عدة) لازالت في مخيلته، لكنها أصبحت مجرد أحلام لمقهور ضاق بالزمن وبالمكان، وقد ساهم الحوار الخارجي – بين الشاعر و(أمستردام)– في هذه المقاطع، في بث الروح والحركة في جسد النص وأعطى بعدا مشهديا يتمثل أمام القارئ في جو واقعي رصين، يتضح أكثر مع ردة فعل (أمستردام)[13]:

تدنو
أمستردامُ
سَاحِرةً
تُهَاذِي الشنفَرى
أَقْبِلْ ...
صُدُورَ مَطيهِمْ
أَنَأى إليكَ ...وَدُربُهَا غِرْبَانُ

وَالكَونُ مَنأى لِلكَرِيْمِ،
فَلُذَ بشمسي،
لستُ كالصحرَاء
لُذَ بِيْ،
كَمَا تَشَاااااءُ ...

فـ(أمستردام) احتوته وحاولت التخفيف عليه والتهوين من أمره، عله ينسى ما مضى ويعدل عما ولى من الزمن الضائع، ودعته إلى الإقبال على الحياة، ووعدته بأنها ستوفر له أفضل السبل لتحقيق أحلامه، وبأنها ستعطيه الفرصة لفعل ما يشاء ليخرج من دائرة معاناته، لكنه ونتيجة الانكسار الذي يعيشه، لا يعلم حقيقة ما ستحمله له الأيام، وكيف ستكون نهاية هذا الاحتواء وهل حقا سيتمكن من تحقيق هذه الأحلام؟

ومع اتساع المتغيرات الشكلية البصرية للقصيدة، لاحظنا أن الشاعر عبّر عن الأسئلة التي تجول في خاطره بصريا بعلامة استفهام حرة على الصفحة الطباعية، لتحرض الفضول والتـــــوقع

مثلما يوضحه الشكل الشعري الآتي[14]:

فَانْطَلِقْ ، أَطْلِقْ مَدَى،
أسرابُهُ السكْرَى
أمستردَامُ
أوْلهَا
وَآخِرُهَا
فضاءاتي لحلمك مُوَيجَات
يُقَضْضُهَا
قُمَير
سَاهر
في ((خَلْفَ))
تُرقِصهُ
أَغانِ
لا
تنامُ

ونراه قد تفنن في إنتاج السؤال على مسرح القصيدة، بطريقة بصرية تفتح شهية القارئ وتصيبه بنوبة السؤال التي تحرك فيه الرغبة في البحث والقراءة، فكأنه من خلال هذه العلامة يرسل السؤال من الخارج نصي إلى الداخل، وهو ليس سؤالا حاسما يقتضي ضرورة الإجابة السريعة والمباشرة إنما يدخل في مناخ (المونولوج)، ليعكس الجو النفسي الذي يشعر به بصريا.

ثانيا: الفضاء بين السرد والتشكيل البصري:

انصرف الشاعر من الحوار وملابسته وانعكاساته النفسية، لتبدأ روح المغامرة والإصرار على تحقيق الحلم، ومن بين النصوص التي تصوّر حالته قصيدة (في القطار .. إلى Ter Appel) التي تمثّل اللحظة الحاسمة في معركته، التي تسعى إلى تغيير كل شيء، حين قال[15]:

هَا أنتَ
وَحدَكَ
في طَرِيْقٍ
لَسْتَ تَعرِفُ مُنتهَاه
وَالرّيحُ تعولْ في فيَافي الجنةِ الخضراءِ
وَحدَكَ
في الطريق
عَلى قِطارٍ
لست تَّعرِفُ مِنْ خُطَاه
شَيئاً سِوَى
Zwolle تُسلِمُكَ إلى **Emmen**
حيثُ الكَامْبُ
وَالغُربَاءُ مثَلْلُكَ، بانتظَار عَدَالة الغُربَاء..

إن التدفق الشعري في هذا المقطع ذو إيقاع سردي بصري، له أبعاد الوجود الحقيقية، دفع من خلاله الشاعر المتلقي إلى الوقوف وراء كاميرته الشعرية، وأعطاه إمكانية مشاهدة هذه الذات المعزولة الهائمة في طريق لا تعرف متنهاه، وعلى متن قطار لا تعرف خطاه، سوى أن

(zwolle) تسلمك إلى (emmen)حيث (الكامب) والغرباء، وهذا ما أعطى للقارئ إمكانية المعايشة الداخلية لما يحدث، وزوده بمعرفة ضرورية لتلقي (المشهد) عن طريق اللغة السرد شعرية، ولكي يوهمه – القارئ– أكثر بجعل الأشياء بصرية أمامه، قدّم إشارات سريعة للأمكنة وقام بهندستها على الخارطة المكانية للقصيدة بلغتها الأصلية (zwolle تسلمك إلى emmen)، ولم يكن غرضه هنا إبراز كفاءاته اللغوية، إنما هو خيار استراتيجي اختاره ليفرض على عين القارئ قطعة من الحقيقة بتمثل المكان أمامه، لكي يضخ في النص طاقة حياة مضاعفة، تأكيدا على انتماء التشكيل البصري للنص انتماء حاسما.

وهذا ما جعله يواصل سرد الأحداث بتقنية سردية تستنهض الدلالي بالتشكيلي، وفق نموذجين متقابلين كما يوضح المقطع الآتي[16]:

هَا أنتَ
وَحدَكَ سَمَاااااء
في أَعْلَى
الفِردَوْسِ
نهرُ إلَى
كَأنَّها
وَالحُقُولُ يَاشَنفَرَى
أَهْلووونَ جداً
فَاشعِلْ هَهنُا
سِجَارتَكَ
وضَع
ساقاً
على سَاقِ
وَهمَهْم
بالقَصيدَة
وَالغنَاءْ

إن ما يسترعي انتباهنا في هذا المقطع هو التقابل المصطنع بين مكانيين مختلفين ومتناقضين تماما، يمثل الأول يمين الصفحة الطباعية، الذي يُفهم من خلال قوله: (ها أنت وحدك)، وهو المكان الذي كان يشعر فيه بالوحدة والانكسار، ويشير هذا التركيب إلى دلالات سلبية لما توحيه الوحدة من يأس وقنوط،

نتيجة شعوره بغربة كبيرة وهو داخل وطنه، ثم تضمن هذا المكان تضادا وتحولا على الجهة المقابلة، والتحول هنا ليس على مستوى المكان فحسب، إنما تحول على مستوى العالم الداخلي أيضا، كونه وجد المكان المناسب والأهل الذين كان يبحث عنهم، فاندمج معهم وغدوا أقرب إليه من أهله في المكان الأول، لهذا نجده يخاطب (الشنفرى) بقوله : (ياشنفرى أهلووون ههنا)، وهذا ما جعل حالته النفسية تتغير، وأصبح يشعر بموجب هذا التحول بالراحة والارتياح ويهمهم بالقصيدة والغناء «ومن هنا نلحظ أن الأثر النفسي هو الذي يحدد فيما إذا كان المكان أليفا أو معاديا»[17].

ولا تزال سلسلة الارتحالات متواصلة، ليؤكد بذلك على عدم البقاء والاستقرار في المكان غير مناسب، وهذا ما تكشف عنه قصيدة (في الحافلة ..إلى overloon) ، التي يقول فيها[18]:

هَا أنتَ وَالغُربَاءُ، مِثلكَ

في الطريقْ ...

وَبِطَاقة الصفة الجديدة،

نحو

overloon

الدربُ حَوْلَكَ جَنتانِ

عَنِ اليَمينِ عَن الشمالْ

وَالكَونُ منأى لِلكَريم

يتمظهر وجود الشاعر في هذا المقطع، تمظهرا حرا ومباشرا رفقة الغرباء مثله في مفترق طرق، يصوغهما بشكل بصري على الصفحة الطباعية، اليمين يمين الصفحة والشمال على شمال الصفحة، اليمين في مرتبة عليا والشمال أدنى منها قليلا، في حركة مثيرة تتقصد إعلاء شأن الانتباه وتحريك بصر المتلقي، في اتجاهين مختلفين (اليمين /الشمال)، فهذا الفعل يختزن في عمقه الدلالي حركتين متضادتين، ثم ينزل قليلا ويكتب في وسط الصفحة (والكون منأى للكريم)، موازنا بين الكلمة بتشكيلها الخطي والفكرة المتضمنة فيها، انطلاقا من بؤرة (المكان الواقعي)، ليشكل المكان الحلمي، معطيا لذاته وللغرباء مثله فرصة الاختيار بين اليمين وبين الشمال، فإن لم تكن النتيجة مرضية فأرض الله واسعة، لأن هناك أمكنة أكثر كفاءة واستعدادا للاحتواء، يستطيع الإنسان العيش فيها حياة أفضل، ويتمكن فيها من تحقيق كل أحلامه وطموحاته «فإذا كان الفقد هنا فهو ليس هناك، وهذا يجعل الشخصية تتحرك مدفوعة بمبررات معقولة في تدلالها إلى هناك»[19]، مثلما تعبر عنه الأبيات الآتية[20]:

هَا أنتَ،

تنأى،

ثُمَّ تنأى،

ثُمَّ تَّنأى،

في الأمانِ وَفي الجمااالْ

وَترَى خِلال الجَنتَيْنْ:

صُوراً

مَشَّاهِدَ

مِنْ هُناااكَ

حَيثُ الحَماقَةُ حَيثُ اغترَابُكَ

تَضربُ الأَطنَابَ في كُل اتجَّاه هَا هُناااااااااك

حَيثُ البلادُ

يُقَّامِرُونَ بها عَلى كُل رَصِيفْ

حَيثُ الخرابْ،

حَيث السرابْ،

حَيث الدمااااءْ .....

إن كتابة القصيدة بهذا الشكل يوحي إلى الدينامية وعدم الاستقرار، التي تتضح من خلال الحركة والنأي عن الوطن الحقيقي، الذي يحس فيه الإنسان بالأمان والاستقرار، ويمكنه من تحقيق آماله وطموحاته، حتى وإن لم يكن هذا الوطن هو الذي نشأ فيه وترعرع بين جنباته، أما الغربة فليست الغربة في معناها المادي –بأن يكون الإنسان خارج بلده– إنما هي الغربة المعنوية التي يشعر بها المرء في بلاده نتيجة الحماقة والمقامرة بالوطن والدماء، ولهذا يعلن وبعد حسم حالة الفقد التام للمكان /الوطن على اختيار الوطن البديل؛ لأنه وجد فيه ذاته التي لم يجدها هناك، والحياة الكريمة التي تطلع إليها، وجد الدرب مفتوحا أمامه لفعل ما يشاء كما وعدته (أمستردام)، وهو ما عبّرت عنه قصيدة "الدرب لك" التي يقول فيها[21] :

((اَلدرْبُ لَكْ))

فَاعبُرِ

وَهَذي الابتسَامةُ (شِفْتَها؟) واللطفُ ..لكْ

لا تَعجَبنْ

يَا((شَنْفَرَى))

الدرْبُ لَكْ --- الدرْبُ لكْ

كُلُ المدِينَةِ

بانتظارِكَ أنْ تمَر --- وَتحْني الهَامَاتِ ...لَك

حاول في هذا المقطع المواءمة بين التشكيل البصري والدال اللساني، بشكل مزدوج ومركب يؤكد إيصال الدلالة إلى المتلقي، حين وضع خطوطا متقطعة بين كلمات النص، وهذه الخطوط هي علامة مستوحاة من إشارات المرور، ويقصد بها السماح للمار بالتجاوز، وهذا التشكيل هو على نحو ما إعادة كتابة للمكتوب، في شكل إيحائي يبرز المعنى ويضاعف من طاقاته الجمالية، و«لا يجيء نتيجة نسق سابق للوجود بل ينشأ عن المضمون نفسه»[22]، لأنهما ملتحمان ويعملان جنبا إلى جنب لتكوين المشهد الكلي للقصيدة.

ونظرا لإعجاب الشاعر بالمكان البديل وإحساسه بالألفة، «لجأ إلى السرد لالتقاط مفردات الواقع، وتأمل حركة الحياة من حوله، رغبة منه في الاحتفاظ بها والتداخل معها»[23]، مع إعادة صياغة فضاء (هولندا) بكل سحره ومسراته والعلاقة الحميمية العفوية الجميلة التي تربط أفراده، حتى أنه رسم مشهدا يعج بمظاهر الحياة والحركة بطريقة سردية بصرية فريدة، كما هو موضح في قصيدة (الممشى)[24]:

في ممشَى ((البَايْسِكْلاتْ))

تِمضيْ هُولَنْدَا، والناسْ: ((هَيْ))

((هُيْ))

((هلُو)) ((هُيْ)) ((هلُو)) ((هَيْ))

((هَيْ)) ((هلُو)) ((هَايْ)) ((هُيْ))

((هَايْ)) ((هَيْ)) ((هلُو)) ((هَيْ))

((هَيْ)) ((هَايْ)) ((هلُو)) ((هَي))

((هَيْ)) ((هُيْ)) ((هَيْ)) ((هُيْ))

((هُيْ))

((هَيْ))

الممشَى، كدَربِ المتنبي

لَكِن الممشَى ..مُتعةُ

ترويق

تمزيج

إحسَّاسْ

فكلمات التحية (هَي – هُي– هاي– هلو) الواردة في النص، تحولت على يده من كلام منقول عن غيره إلى صور نابضة بالحركة وبالسردية، يستشعرها المتلقي وهو يتلقاها واحدة تلو الأخرى، والشاعر في هذا المقطع يشبه دربه بدرب (المتنبي)، لكنه يرى أن دربه أفضل منه على نحو ما لأنه مليء بالمتعة والسعادة كما هو موضح في هذا المقطع[25]:

يَاشَنْفُ، مزاجُكَ ريلاكس

في ممشَى الوَردِ وزهرِ الآسْ !

((هُيْ)) الممشَى

((هَيْ)) ((هُيْ)) دفءٌ

((هَايْ)) ((هَايْ)) ((هَايْ)) إنسانيْ

((هلُو)) ((هلُو)) ((هلُو)) ((هلُو))

((هاااااي)) ((هاااااي)) ((هاااااي)) ((هاااااي))

((هَيْ)) ((هَيْ)) ((هَيْ)) ((هَيْ)) ((هُيْ))

((هلُو)) ((هلُو)) ((هلُو)) ((هلُو))

((هَايْ)) ((هَايْ)) ((هَايْ))

((هَيْ)) ((هُيْ))

((هُيْ))

هُولندا

((هَيْ))

عَلى كُل الناسْ

فقد ألفى ما يشفي غليله ويشعره بالسعادة، ووجد وطنا أرحب ومجتمعا أنضج وأسعد، وجد الدفء والمعاني الإنسانية التي يفتقدها (هناك)، ما جعل مزاجه منبسطا (ريلاكس)كون المعاني التي كان يبحث عنها قد اكتملت.

ثالثا – الزمن بين السرد والتشكيل البصري:

يتطلب تقديم التجربة الشعرية السردية إلى المسرود له إطارا زمانيا ومكانيا، يمكنان المتلقي من فهمها والإحاطة بها، لتتحدد المعالم المكانية والأطر الزمنية، لأن الزمن من أهم العناصر الفنية والسردية في بناء النص الشعري، من حيث إن «الفنون تنقسم إلى فنين: فنون قائمة على التواجد في المكان،وفنون قائمة على التعاقب في الزمن، أي فنون مكانية وأخرى زمنية فإن الشعر وما يوظف السرد خاصة يعد فيه الزمن الخيط الذي يربط بين وحداته، ويحكم نسجه، وهو في الغالب زمن نفسي تتكثف فيه الوحدات السردية بما يخدم البناء الكلي للنص»[26]، وهذا ما تعكسه قصيدة (بشاشة) التي يبدو فيها جليا حب الشاعر وامتزاجه بـ (overloon) ودروبها المليئة بالتحايا والابتسامات في لحظات زمنية تعاقبية مثلتها كل من (الصبح، الأيام) نتيجة الأمن والاستقرار الذي تنعم به، ويتمظهر ذلك في قوله [27]:

وَيَفيُض دَربُكَ بالتحايَا كُل صُبحٍ
لَكَأنَ Overloon
تَخَرجُ كَيْ تَرشَ دُروُبَهَا بالورد
وَ((الهَاياتِ))
وَالمطَرِ اَللذيذ
في كُل دربِ
ابتسَامَاتُ تُذَكرُنِي ابتَسامَاتِ
عَذارَى
في نَواحي حَضْرَ مُوتْ
أَيامَ ...؟

فهذا الزمن الجميل في (overloon)،لم يُنسه الزمن الرفيع في وطنه، ولا ضحكات العذارى في (حضرموت)، فذاكرته تعمل على استرجاع ذكريات زمن مضى لا يزال محفورا في ذاكرته، حتى وإن مر على هذا الماضي زمن طويل، كما يتضح في قوله[28]:

لاَ أدريْ، وَلكنْ
كَانَ في وَادٍ هُنَاااااااكْ
زَرع،
وماء،
وَعذارَى

تُشَعِلُ الدربَ بَشَاشَة
وَالسماءْ ...
كَانتْ تَغِيمُ،
وكان طفل
كلماغَامَتْ سَمَاءُ،
أشعل الدنيا،
فنَثت وَرْدَهَا
كُلَ النُواحي،
وَانْتَشَى دَرب العطاشى.

ثمة إشارات واضحة في هذه المحطة النصية، تؤكد الاعتماد على (تقنية الاستذكار) وتحديدا الذاكرة البعيدة، حيث غاص الشاعر عميقا في عوالمها الطفولية المفعمة بالسعادة، لينقل للقارئ صورة عن تلك الطقوس التي كانت في موضع المثالية، وأصبحت الآن ذكريات تستعاد، ويبدو الاستذكار في هذا النص مضمخ بالأسى والحنين، ويتضح ذلك من خلال التشكيل البصري للنص على الصفحة الطباعية، التي عكست مكان البياض والسواد، فجاء السواد في الجانب الأيسر بدلا من الجانب الأيمن، وكثر البياض على الجانب الأيمن للنص بينما انسحب السواد إلى الجانب الأيسر، ولعل ذلك يوحي إلى التلاشي الصوتي في بناء حالة نفسية منكسرة، يبدأ السواد فيه بالتلاشي شيئا فشيئا حتى يتلاشى تماما أمام خلجات الشاعر النفسية الذي وجد من خلال الامتدادات الصوتية، متنفسا للتعبير عن الحالة النفسية التي تمور داخل أعماقه، وهذا ما عبر عنه المقطع الآتي[29]:

يااااااه
يَادَرْباً
تَ
لَ
ا
ش
ى

حيث لجأ إلى تفتيت وتمزيق أوصال كلمة (تلاشى) وبعثرة حروفها على الصفحة الطباعية، معتمدا على طريقة التدرّج الانسيابي المنحدر إلى أسفل، عن طريق إبداع اللغة السرد شعرية وعن طريق التشكيل

البصري، فالكتابة المائلة لكلمة تلاشى هي معادلة شكلية لفعل التلاشي، تم اعتمادها لتكون سندا للدلالة المضمونية، ولتقدِّم للقارئ صورة مرئية عما تشعر به ذات الشاعر، نظرا لأن التشكيل البصري الذي تم الاشتغال عليه «مرتبط بالذات والشعور، وهو وسيط أدائي فعال، وجغرافية الكتابة مرتبطة بجغرافية النفس، لا تنفصل عنها»[30]، وهو ما يؤكد التآزر بين البصري والسردي في هذا النص أيضا.

رابعا– سردية الرسائل القصيرة (sms):

صحب الاهتمام بالتيمات والأشكال الجديدة خطوة أخرى متممة مطوّرة، موائمة لدينامية الحياة المتغيرة في مضمونها وشكلها، الأمر الذي دعا إلى إحداث تغيير في إطار التعبير، ليكون مواكبا للحياة الراهنة بمعطياتها الإلكترونية الوثابة «لاسيما ونحن على عتبات حياة إلكترونية قد تخطتها أمم غيرنا، فعلاقة الأدب بالتكنولوجيا لا يمكن معها إنكار التأثيرات الملحوظة على الأدب جراء ما يمنحه عصر المعلومات من آليات تثري العملية الإبداعية»[31]، ولعل هذا ما استغله الشاعر في تحديد القالب الشعري وفق وعي فني خالص، تمثّل في الإفادة الجادة من الرسائل القصيرة (sms)كوسائل سردية بالدرجة الأولى، وبصرية بالدرجة الثانية، «حيث يسهم هذا الفن – الرسالة– بأبعاده الزمنية والمكانية في الإثراء السردي للنص الشعري، متى ما وظف في صلبه، لا بمكوناته النصية (المرسل /المرسل إليه /الرسالة) ولكن بما يستدعيه صاحبها من مقاطع ولوحات سردية، مستمدة من الواقع الاجتماعي والتاريخي»[32]، ومُجسدة لقضاياه في قالب تعبيري مختزل هدفه التوصيل والتواصل.

وقد استثمرت العديد من القصائد في هذا الديوان عناصر الرسالة، من مرسل ومرسل إليه وتحية لكن عندما نتأمل هذه القصائد، نلحظ فيها طغيان خصائص الرسالة، وفي مقدمتها القصدية أو مخاطبة (المرسل إليه)، وهذا ما ألفيناه في قصيدة (sms إلى طرفة بن العبد)، وقصيدة (sms إلى تميم بن مقبل)، وقصيدة (sms إلى امريء القيس)، وقصيدة (sms إلى أبي الطيب المتنبي)، وهذه الشخصيات كلها شخصيات واقعية، اقتنصها الشاعر من تضاعيف الذاكرة الأدبية والتراثية، واستدعاؤه لهذه الشخصيات «لم يكن عبثا في منحاها الدلالي، إنما وفق التجربة الشعرية والهالة المحيطة بها، وتوافق الشخصية مع أبعاد التجربة الشعرية ... وعندئذ يجري الشاعر حوار على ألسنتها، يتطور شيئا فشيئا، وصولا إلى ذروة التوتر، وكشف أبعاد التجربة الشعرية وكذلك الأبعاد الأيديولوجية والنفسية للشخصيات »[33].

ومن بين القصائد التي ركزنا على دراستها في هذا المقام قصيدة (sms إلى تميم بن مقبل) حيث تضمنت هذه القصيدة «صيغ الحوار (غير مباشر) لوجود البعد المكاني أولا وكذلك لوقوع الفاصل الزمني ثانيا »[34]، والتي يقول في مضمونها[35] :

((**مَا أطيَبَ العَيشَ لَوْ أن الفَتى حَجَرُ**
تنبُو الحَوَادِثُ عَنهُ، وهو مَلمُومُ))
أَدرِيْ وَلكنْ .. إنْ يَكُنْ حَجَرُ،
فَتِلْكَ ((حَوَادث !)...ياصاحبي ، تُفْنِى الوُجُودْ
الكَونُ أَوسَعُ مِنْ حَجَرْ
الكَونُ أَوْسَعُ مِنْ مَهَالِكِ نَجْدَ، أَوْ صَحَرا ثَمُودْ
الكَوْنُ أوسَعُ مِنْ خيَالْ
الكَوْنُ أَوسَعُ من ((حَوَادِيثِ))البَشَرْ !
*
مَاذا تَقُوْلُ لأقوامٍ هُنَا أَلِفُوا
عَيْشاً لذيذاً وَكَونًا غَيْرَ مَسؤُومِ ؟
((مَا أطَيَبَ العَيْشَ .. لَوْ أَن الفَتىَ حَجَرُ))؟!
Excuse me
مَا أتَعَسَ العَيْشَ لَوْ
((**أن الفَتَى**))

إن ما يسترعي الانتباه في هذا المقطع، هو الاستعانة بأشهر بيت لـ (تميم بن مقبل) [36]، الذي كان له تأثير وحضور استثنائي بارز في الوجدان الجمعي على مر العصور:

مَا أطيبَ العيشَ لَوْ أنَ الفَتَى حَجرُ تَنبُو الحوادِثُ عَنهُ وَهْوَ مَلْمُوْمُ

فهذا البيت هو عبارة عن أمنية تمناها (تميم بن مقبل)، نتيجة اليأس الذي تملكه بسبب عبثية الحياة ومحدودية قدرته في مواجهتها، وفي استحضار الشاعر له نراه قد اعتمد في كتابته على «(النبر البصري) وهذا المظهر يمكن اعتباره منبها أسلوبيا أو نبرا خطيا بصريا يتم عبره التأكيد على مقطع أو وحدة معجمية أو خطية»[37]، لكي يلفت انتباه المتلقي إلى أن هذا البيت هو مركز القصيدة، ونقطة البدء التي يتفرع منها كل شيء، وفي الوقت ذاته ليعطى الفرصة للشخصية لتدلي بدلوها، وتعبر عن رأيها في

حرية تامة ثم يبدأ بالدخول في علاقة حوار معها من خلال تفكيك هذه الأمنية «فمن خلال التجاذب والتلاقي والتنافر بين الأصوات المتحاورة، تتضح لنا أبعاد الموقف وتنطبع في نفوسنا صورته»[38].

وهو إذ يلجأ لهذه التقنية لا يعتمد على الاجترار وتقبل الرأي والدلالة الجاهزة ، إنما يقوم بمناقشتها بنظرة مختلفة، ومنطق مغاير ينقلها من مجالها الدوغمائي الصرف إلى مجال الدلالة المفتوحة، وفيها نلمس الخاصية الثانية من خصائص الرسائل الواردة، والمتمثلة في محاولة التأثير والإقناع بعدم الاستسلام والرضوخ لمثل هذه الحوادث، التي تبقى مجرد تجارب من الحياة، وهو إذ يخاطب (تميم بن مقبل) يخاطب ذاته أيضا، ويحاول تفعيل ديناميكيتها ويدعوها لتحدي كل الإكراهات والعوائق، حتى تجد نفسها وتجد كينونتها.

خاتمة:

نخلص في الأخير إلى أن قصائد ديوان (من يوميات الشنفرى في Netherlands)لـ: (سعيد الجريري) تشتغل على بؤرة تشكيل واحدة فهي تعمل في تناغم تام لتؤدي سيمفونية واحدة، وتعكس هما شعريا واحدا، لا يستمد ثراءه الدلالي من السرد فحسب، بل من تضامه مع التشكيل البصري أيضا، فهما يشكلان معا نواة للتجربة الشعرية، ويمكن إجمال ما توصلت إليه الدراسة في النتائج الآتية:

- يمثل اعتماد توليفة التشكيل البصري والسرد ضرورة ملحة، تعكس حاجة الشاعر المعاصر إلى التجديد، لزعزعة كل ما هو ثابت و الارتقاء بالمتلقي من مستهلك إلى مشارك فعال.
- التشكيل البصري والسرد فنان منفصلان، ولكل منهما قواعده وبنيته فهما يطرحان الكثير من التمايز، إلا أنهما يشتركان في السردية والتعبير عن الموضوع ذاته عبر اللعب باللغة والحيز.
- يتبنى الديوان البناء الدرامي من خلال تعدد الأصوات التي تم استدعاؤها، والدخول في علاقة حوار معها بدءا من حواره مع (أمستردام) وصولا إلى (تميم بن مقبل)، وقد كانت في ذلك شخصية الشاعر قطب الديوان ومداره ومصدر حياته وحركته في المكان والزمن، من خلال تحكمها في الحوارات أعطت مشاهد بصرية تم تمثيلها أمام القارئ.
- ساهم بياض الورقة في إنتاج البعد الفضائي والدلالي للنص فهو يعضد السرد الشعري، ويُكمل ما لم يقله بصريا، عبر تلك الفجوات الدلالية التي تعطي حيزا لاشتغال المسكوت عنه.
- أدرك الشاعر أن الحضور في المكان أو الغياب عنه ليس مقياسا للغربة والاغتراب، وإنما هو لصيق بإثبات الذات وتحقيق الأحلام سواء كانت في وطنه أو في غيره، ولعل هذا ما دفعه إلى الاعتراف

بالمكان الغيري ورسم حدوده، وإثبات وجوده لصلته بإثبات وجود الذات وتحقيق طموحها، من خلال إضفاء طابع جمالي على جغرافيته وجعله مرئيا أمام القارئ.

- يغلب الزمن النفسي على قصائد الديوان، وأغلب حالات الاسترجاع الواردة فيه، مضمخة بالأسى والحنين، فحتى عندما اختار الشاعر الغربة كوطن بديل، ظل يحمل اغترابه معه، لأن ذكرى الوطن لا تزال محفورة في ذاكرته، وقد تمكّن في ذلك من عرض الزمن بطريقة ازدواجية انطلاقا من تركيبتين بنيويتين التشكيل البصري والسرد.
- أفاد الشاعر من الرسائل القصيرة (sms)كوسائل سردية بصرية تقنية أسهمت في إثراء النص الشعري، المواكب لحركية الحياة وتطورها، لرسم مختلف أبعاد التجربة الشعرية والتعبير عنها، ويكشف هذا التمازج عن قدرة الديوان في الاشتغال على مختلف التقنيات سواء كانت بصرية أو سردية، لتمرير الرسائل التي يريدها إلى القارئ بأكثر من تقنية.

هوامش:

[*] سعيد الجريري: شاعر وناقد وأستاذ جامعي، ولد في (حضر موت)سنة (1962م)، يقيم حاليا في (هولندا) صدر له: (أثر السياب في الشعر العربي الحديث)، (شعر البردوني، دراسة أسلوبية)، (بخيتة ومبخوت قصائد بالعاميةالحضرمية). ينظر: سعيد الجريري، من يوميات الشنفرى في netherlands، فضاءات للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2015، صفحة الغلاف.

[1]- ديوان الشنفرى، جمع وتحقيق وشرح اميل بديع يعقوب، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1996، ص15.

[2]- ينظر: سعيد الجريري، من يوميات الشنفرى فيnetherlands، ص10.

[3]- المصدر نفسه، ص13.

[4]- المصدر نفسه، ص14.

[5]- رضا بن حميد: الخطاب الشعري الحديث من اللغوي إلى التشكيل البصري، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مجلد 15، عدد 2، 1996، ص 100.

[6]- فيروز رشام: شعرية الأجناس الأدبية في الأدب العربي دراسة أجناسية لأدب نزار قباني، فضاءات للنشر والتوزيع (عمان)، ط1، 2017، ص 258.

[7]- عبد الرحمن تبرماسين: العروض وإيقاع الشعر العربي، دار الفجر للنشر والتوزيع(القاهرة)، ط1، 2003 ص100.

[8]- علي بن تميم: السرد والظاهرة الدرامية، دراسة في التجليات الدرامية للسرد العربي القديم، المركز الثقافي العربي (الدار البيضاء)، ط1، 2003، ص 124.

[9]– سعيد الجريري، من يوميات الشنفرى فيnetherlands، ص17.

[10]–مبروك دريدي: المكان في النص السردي العربي – البنية والدلالة، الشركة السودانية للهاتف السيار زين (السودان)، ط1، 2018، ص94.

[11] سعيد الجريري، من يوميات الشنفرى في netherlands، ص17-18.

[12] – المصدر نفسه، ص18.

[13] – المصدر نفسه، ص 19.

[14] – المصدر نفسه، ص20- 21 .

[15]–المصدر نفسه، ص22 -23 .

[16]–المصدر نفسه، ص24 .

[17]– نزار فراك علي الحساني: الأداء القصصي في أشعار أيام الجاهلية، الرضوان للنشر والتوزيع، (عمان- الأردن) ط1، 2016، ص85.

[18]– سعيد الجريري: من يوميات الشنفرى في netherlands، ص 26-27 .

[19]– مبروك دريدي: المكان في النص السردي العربي –البنية والدلالة، ص94 .

[20]– سعيد الجريري: من يوميات الشنفرى في netherlands، ص28.

[21]– المصدر نفسه، ص58-59 .

[22]– سلمى الخضراء الجيوسي: الاتجاهات والحركات في الشعر الحديث، تر: عبد الواحد لؤلؤة، منشورات مركز دراسات الوحدة العربية (بيروت –لبنان) ط2، 2007، ص682.

[23]– عبد الناصر هلال: آليات السرد في الشعر العربي المعاصر، مركز الحضارة العربية (القاهرة)ط1، 2006 ص38.

[24]– سعيد الجريري: من يوميات الشنفرى في netherlands، ص62-64.

[25]– المصدر نفسه، ص64.

[26]–محمد صالح المحفلي: توظيف السرد في الشعر العربي الحديث، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2013، ص 140.

[27]–سعيد الجريري: من يوميات الشنفرى في الشنفرى في netherlands، ص45 .

[28]– المصدر نفسه، ص46 -47 .

[29]–سعيد الجريري: من يوميات الشنفرى في netherlands، ص47.

[30]– محمد الصالح خرفي: التلقي البصري للشعر –نماذج شعرية جزائرية معاصرة، الملتقى الدولي الخامس "السيمياء والنص الأدبي"، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر- بسكرة ، 15-17 نوفمبر 2008، ص 550.

[31] – فايزة يخلف: الأدب الإلكتروني وسجالات النقد المعاصر، مجلة الخطاب، الجزائر، عدد 15، 2013، ص 20.

[32]– الحسين أخليفة: غواية السرد في الشعر العربي القديم، كنوز المعرفة للنشر والتوزيع(عمان)، ط1، 2019 ص387.

[33]– تيسير مُحَمَّد الزيادات:توظيف القصيدة العربية المعاصرة لتقنيات الفنون الأخرى، دار البداية ناشرون وموزعون، الأردن، ط1، 2010، ص 63.

[34]– طلال زينل سعيد حسين: القصيدة المركزة في شعر عبد الرزاق الربيعي، دار غيداء للنشر والتوزيع (عمان–الأردن)، ط1، 2017، ص58 .

[35]–سعيد الجريري: من يوميات الشنفرى في netherlands، ص73.

[36]– ابن ميمون: منتهى الطلب من أشعار العرب، تح :مُحَمَّد طريفي، دار صادر، بيروت، ج1، ط1، 1992، ص311.

[37]–مُحَمَّد الماكري: الشكل والخطاب، مدخل لتحليل ظاهراتي، المركز الثقافي العربي(بيروت)ط1، 1991 ص 236.

[38]–عز الدين إسماعيل: الشعر العربي المعاصر قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية، دار الفكر العربي (القاهرة)، ط3 (دت)، ص 299.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 874 - 891 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الغيرية في رواية "أنا وحاييم" للحبيب السّايح

(الحضور المفاهيميّ والتمثّل الرّوائيّ)

The otherness in the novel "Me and Haim" by Habib Sayeh

(Conceptual presence and narrative representation)

*ط.د. بومعزة غشام[1] ، أحمد الحاج أنيسة[2]

مخبر الخطاب الحجاجيّ، أصوله ومرجعياته وآفاقه في الجزائر

كلية الآداب واللّغات، جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر.

Ghachem boumaza[1], ahmed lhadj anissa[2]

Ibn Khaldoun University of Tiaret – Algeria.

laboratory of the Argumentative Discourse, its Origins, References and perspectives

ghachem.boumaaza@univ-tiaret.dz[1] ahmedlhadj.anissa@yahoo.fr[2]

تاريخ الإرسال:2020/11/08	تاريخ القبول:2020/12/09	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

تسعى هذه الدّراسة إلى مقاربة نصّ رواية "**أنا وحاييم**" للرّوائي الجزائريّ الحبيب السائح عبر مقولة إجرائيّة هي "الغيريّة"، وقوفاً عند حضورها المفاهيميّ وتمثّلها الرّوائيّ، انطلاقا من مرجعيّة ميخائيل باختين الفلسفيّة الجماليّة الكانطية الجديدة néo-kantisme، في نظريته عن فعل الخلق الإبداعيّ، واستثمارا لشبكة مفاهيمية يرتكز فيها على مدرسة ماربورغEcole de Marbourg، من خلال "التقمّص الوجدانيّ" المفهوم الأساسي عند رواد الفكر الفنّي الألمانيّ، فباختين يعوّلُ «على عالم جماليّ ألمانيّ من حقبته هو"وليام وورنجر" w.worringerالذي بدوره يلحّص ويركّب أفكار "ألويس ريجل" Aloïs reigl، و"ليبْسْ" Theodor Lipps وغيرهما»، فبالنسبة لوورنجر «تُعدُّ الفاعلية الإبداعية اعترافات ذاتية، فقدانا للذّات، افتقادا لها في العلام الخارجي: يولدُ الفنّ فقط في اللّحظة التي يمنحُ فيها الفنان ميله للفنّ».

الكلمات المفتاح:غيرية، مفهوم باختيني، تقمّص، آخر، بوليفونية، أنا وحاييم.

*بومعزة غشامghachem.boumaaza@univ-tiaret.dz

Abstract :

This study seeks to approach the text of the novel “Me and Haim” by the Algerian novelist Habib Al-Sayeh, through a procedural saying, “otherness”, standing by its conceptual presence and its representation by the novelist, based on Michael Bakhtin’s philosophical reference to the new Kantian creative aesthetic, his act of néo-kantisme And investing in a conceptual network based on Marbourg school, through "empathy" the basic concept of pioneers of German artistic thought, Bachten relies on "a German aesthetic from his era," William Warringer " who in turn summarizes and synthesizes the ideas of Aloïs Reigl, Theodor Lipps and others. ”For Wöringer,“ Creative activity is a self-confession, a loss of self, a lack of it in the external world: art is born only at the moment when the artist is afforded his inclination to art”.

Keywords: Otherness, Bakhtini's concept, Empathy, Other,

1 – مِهادٌ:

يرجع تصوّر باختين للذات المدركة للعالم إلى الظاهراتية phénoménologie التي قوامها طرق تعامل الذات المدركة مع الأشياء والعالم، وخاصّة في تعاملها مع الذوات الأخرى انطلاقا من الفكر الكانطي الجديد الذي يرى أنّ الآخر أو العالم لا يمكنه أن ينفصل عن الذات التي تدرك[1]، فيلعبُ الآخرُ دورا حاسما في تصوّر "ميخائيل باختين" للوجود الإنسانيّ، فلا كائنَ يمكنُه أن يوجدَ بانفصامه عن علاقاته مع الآخرين، إذْ الوجود الإنسانيّ رهنٌ بالآخر، وأنّنا «نقيّم أنفسَنا من منظور الآخرين، إنّنا نتفحّص تأمّلاتنا وتفكراتنا بحياتنا الخاصّة، ونتفهّمها عبر وعي الأشخاص الآخرين»[2].

فما دورُ الآخرِ في إنجاز الوعي الفرديّ؟

يجيب "باختين" نفسُه عن هذا السؤال بإقرار عجزنا على النظر إلى أنفسنا ككليات، فرؤية الذّات عبر المرآة ليست رؤية مكتملة تامّة، والصورة «الشخصية لا تشتمل، بمعنى من المعاني، على وجود الإنسان المكتمل، ولا تنجزه بكلّيته وإطلاقيّته»[3]، والشخص الوحيد الذي يمكنه إتمام الصورة الناقصة التي تقدّمها المرآة هو الشخص المحدّق فينا، وهو وحده مَنْ يمنحنا الشّعورَ بأنّنا نشكّل وحدة كليّة، بل يذهب "باختين" إلى أبعد من هذا، فينفي وجود الهويّة الشخصية الخارجية النهائية، ما لم تخضع لفاعلية الآخر عبر عمليات الرؤية ومواصلة الرؤية والتأليف والتركيب، وتصوّر الآخرين كوحدة.

ليس "الغير/الآخر" مجرّد مشكلة أنطولوجيّة تناقشها الفلسفة أويعرضها التخييل الرّوائيّ، بل هو واقعة حقيقيّة تنشأ من تساؤلات "الأنا" في علاقتها مع "الغير"، وإذا كان سارتر يرى أنّ "الغير" «هو

الموت المستور لإمكانياتي، من حيث أنّي أعيش هذا الموت بوصفه مختبئا في العالم»[4]، فإنّ أوغيست كونت واضع مفهوم الغيرية يذهبإلى كون الكمال الأخلاقي «ينحصر في تحقيق الانسجام بين جميع النّاس عن طريق الإرادة الطيّبة المتبادلة وفقا لمبدأ: الحياة من أجل الآخرين. ويؤدّي ذلك في نفس الوقت إلى تحقيق الانسجام في كلّ نفس فردية، وذلك بإخضاع الأنانية للعواطف الغيرية»[5].

2 – الغيرية في الخطاب الرّوائي "أنا وحاييم":

بدءً يمارس المناصلعبة التعريف والتّسمية، فيجمعُ عنوانُ الرّواية "**أنا وحاييم**" الأنا بالآخر، ليجسِّد الحبيب السّايح **الغيريةl'altérité**فكرة فلسفيّة حياتية في كامل خطابه الرّوائيّ، محاولا إنشاء حوار ثقافيّ للخروج «من دائرة الذاتيّة أو الصّوت الواحد والانفتاح على الآخر»[6]، فالعنوان يتشكّل من المضمر "أنا" ليس لأنّه أعرف المعارف كما يقول النّحاة، بل لأنّ «تسميةَ أنفسنا اغتصابٌ لحقّ الآخرين...»[7]، فهل يمكن رؤية وفهم الإنسان الدّاخلي بمجرّد اتّخاذه موضوعا للتحليل أو الاندماج معه وتحسُّسِه؟

لا يمكن تصوير الإنسان الدّاخلي إلاّ بتصوير اختلاطه أو تعامله مع الآخر، «فعن طريق معاشرة وارتباط الإنسان بالإنسان يتكشّف حتى "الإنسان الدّاخلي" سواء للآخرين أو لنفس الإنسان ذاتها»[8]، ومن خلالالتوجّه والتوجيه الحواريّ ينشأ الوعي الذاتيّ La conscience de soi لدى الإنسان، فالوعي الذاتيّ عند أبطال دوستويفسكي كما يرى باختين «حواريّ بالكامل، يتوجّه في كلّ لحظة نحو الخارج، ويُوجَّه بتوتّر نحو ذاته ونحو الآخر، فلا يكونُ ولا يُوجدُ دون هذا التوجّه الحيّ نحو الذات والآخرين»[9].

إنّ المناص «يجعل من النصّ كتابا يقترح نفسه على قُرَّائه أو بصفة عامة على جمهوره...»[10]، فيحيلنا الإهداءُ "**إلى وليامسبورتيس مواطني الذي عرفته في جنان الزيتون** " مرّة أخرى على الآخر، على وليام سبورتيسالمولود عام 1923 في مدينة قسنطينة، أين نشأ وترعرع في جنان الزيتون، الحيّ الشّعبيّ المختلط الذي هشّمته الحواجز الاستعماريّة، في عائلة يهودية– فرنسيّة باسم القانون، يهودية– عربيّة باسم الثقافة،فإلى أيّ مدى تمثّلُ الإضافة في لفظة "**مواطني**"، وفي جملة صلة الموصول الفعلية "**عَرفته**" الغيريّة أو الآخريّة؟

إذا كانت الإضافة تعرّف الاسم المعرفة وتخصّص النكرة[11]، فإنّ إضافة ياء المتكلّم للاسم النكرة "**مواطن**" تُجاوِزُ معنى التخصيص إلى جعل المركّب الإضافيّ وحدةً دلاليّة يندمج فيها المضاف والمضاف إليه، ويتقمّص أحدهما الآخر، دون انفصال ولا استبدال للواحد منهما بغيره، فيجعل الرّوائيّ من الآخر

مواطنا له، تجمعه به الطفولة والمراهقة والتعلّم والحبّ، والأرض والوطن والثقافة والطيبة والإنسانيّة، إضافة إلى السياسة والحزبيّة والشيوعيّة.

إنّ التركيب الإهدائيّ يتناصّ مع كتاب تاريخيّموسوم "جنان الزيتون مسيرة شيوعيّ جزائريّ" le camp des oliviers parcours d'un communiste algérienألّفه الدكتورالي "بيير جان لوفول لوسياني"Pierre-Jean Le Foll-Lucianiمن جامعة "رين2"rennes، انطلاقا من لقاءات شفويّةجمعتهبالجزائريّ، اليهوديّ، الشيوعيّ "**وليام سبورتيس**"، إذ يقول في مقدّمة الكتاب: «وُلد مشروع هذا الكتاب نتيجة بحث عن أقلية صغيرة منيهود الجزائر الذين شاركوا في النّضال ضدّ الاستعمار في الجزائر، غالبًا ما ذكر الشهود الذين التقيت بهم منذ عام 2006 ويليام سبورتيس كمثال، استثنائي بالتأكيد ، ... رجل جزائريّ ليس فقط من خلال عائلته وعلاقات أسلافه الثقافيّة بالأرض، ولكن أيضًا لمسيرته السياسيّة الشيوعيّة المناهضة للاستعمار»[12].

أ – الغيرية من خلال التعاطف والتقمّص:

في حالة من التفاعل الجدليّ بين الاندماج والابتعاد يتقمّص "الأنا" الآخر عاطفيا، من خلال «موضوع حسّي، يختلف عن ذاتي، من أجل أن أتجسّد أنا فيه أو أتقمّصه»[13]، هذا التقمّص بحسب رائد الفلسفة الجمالية الألمانية "ثيودور ليبس" «شعور لكنّه عكس المشاعر الأخرى، يشعر من خلاله المرء بأنّه جزء من شخص أو موضوع آخر...»[14].

فأين تتجلّى حالات التقمّص والتعاطف في النصّ الرّوائيّ أنا وحاييم؟

في كلّ صفحة من صفحات المتن الرّوائيّ يُذكرُ "حاييم" مقترنا بأرسلان بطل الرّواية فلا تخلو صفحة من ذكره، في بداية الرواية **يتعاطف**[15] "أرسلان" معدار "حاييم" المهجورة المتحجّرة، في حالة من الشّعور بالفراغ والوحشة والحزن،يتعاطف مع الأشياء والأثاث ويأخذ مسافة منها فيقول: «عدّا بخطواتي الصّغيرة قبل سنين وقفتُ، على الرّصيف المقابل، وقفة لم أقفها من قبل، محزون الخاطر، أمام دار حاييم بنميمون... قبل ثمانية وعشرين عاما...»[16]، وتلبية لصوت "حاييم" يقع "أرسلان" على مذكرة شكّلت وعي أناه، «كذلك يتفتّح الوعي الإنسانيّ، ويستيقظ محاطا بوعي الآخرين»[17]، ويتّخذ مسافة أخرى من صور عائلة حاييم، فتجعله الأماكن والأشياء والموضوعات يشعر بنوع من القرابة الرّوحية النفسيّة[18] مع الآخر، ويكون للآخر لا لذاته، «أن نكون يعني أن نكون للآخر، وبالنسبة له ومن خلاله»[19].

وإذا وقفنا عند تأثيث الرّوائيّ للمكان: «... صور نصفيّة مكبرة في براويز: الأولى لموشي والد حاييم بعمامة من الجوخ. والثانية لوالدته زَهيرة سِماح. كم وجدتها! في نظرتها الطيّبة المسالمة وحليّ أذنيها ورقبتها وشَدّة عصابة رأسها تشبه جدّتي ربيعة، وهذه الثالثة لحاييم نفسه»[20]، نجده يقيم علاقات مُشابَهة ليصل بنا إلى تقمّص وتماهي الأنا مع الآخر، أرسلان/حاييم، فينتقل الحبيب السّائح من المشابهة القائمة على الصفات الخارجية في الملبس (الاسم والعمامة وشدّة الرأس والحليّ) إلى الصفات الّداخلية كالطيبة والثقافة الدّينيّة، التي تكثر في متن الرّواية من مثل قوله: «أيّامَ القيظ، حيث سبحنا مرّة عاريين فتكشّف لنا ختّننا»[21] ، وبهذا الانتقال يخرج من التشابه إلى التماثل بتوافق حقيقة الصّفات وتوافق حقيقة الذّات.

تتقمّص الذّات الآخر خارجيا وداخليا، على مستوى الملبس والدوافع والرّغبات «لم يكن حاييم مختلفا عنّي في اللّباس إلاّ بالألوان تقريبا. ذلك لأنّه بقدر ما لازمتنا رغبة، لدوافع لم يُثرها يوما أحدُنا للآخر، في أن تكون ملابسنا متقاربة في النّوع ... »[22]، فالملابسُ في أشكالها وألوانها تمسُّ الذّات من خارجهامن الآخرين، وتنفذ إلى وعيها مشكّلة هويّتها وانتماءها وتميّزها وخصوصيتها، و«كما يتشكّل جسدنا خارجيا، مغلّفا داخل رحم الأمّ كذلك ينهض الوعي الإنسانيّ مغلّفا بوعي الآخر»[23]، تختبئ الذات عينها كآخر في الآخر والآخرين، وتسعى لتكون آخرا، وتسعى لأن «تندمج بعمق في عالم الآخرين بصفتها آخرا، وأن تزيح عبء الأنا المتفرّد في العالم (عبء أنا لأجل الذّات)»[24].

ب – الغيرية والتموضع الخارجي:

ينقل باختين فكرة التقمّص والتماهي من مجال الفلسفة والجمالية الألمانية إلى مجال الأدب، فيميّز بين مرحلتين هامتين من مراحل الخلق الإبداعيّ، أين يخلق الكاتب كائناته الرّوائية في مرحلتين وعبر زمنين:

- مرحلة التقمّص والتجريد، وفيها يكون الرّوائيّ نفسُه مكان شخصياته، أينيبدأ بالتماهي مع شخصياته واصفا نفسه مكانها، ومتخيلا ما يمكن أن تشعر به وتفكّر فيه.
- مرحلة التراجع خطوة إلى الخلف، والعودة إلى الموقع الأوّل، أو التموضع خارجا exotopie،من أجل إعادة إدماج ... منه يرى الشخصية كآخر مختلف عنه»[25]، فالرّوائي هو من ينصّب نفسه كوعي شامل يمنح الشّخصية إتمامها، يتماهى بها ثمّ يبتعد عنها.

صاغ باختين مفهوم "التموضع الخارجي" L'exotopieفي ميدان الخلق الفنيّ، وللاقتراب من هذا المفهوم علينا أن نعود إلى المفهوم الفلسفي للغيرية، التي تعني موضع الآخر بالنسبة للأنا، باعتباره ليس أنا

بل الآخر، ولكن ما يذهب إليه باختين عكس هذا تماما، فالآخر يمكنه أن يعرف عنّي ما لا أعرفه عن نفسي، لأنّه يراني ويلاحظني من مكان غير مكاني، محاولا فهمي والشّعور بي ورؤية ما أراه، إنّه مفهوم متعلّق بالخلق الفنّي، فبحسب باختين فإنّني حين أعمل على خطاب، سواء كان عملا فنّيا، ثقافة، فإنّه من تموضعي الخارجي يمكنني أن أرى ما لا يراه المبدع أو الموضوع أو الثقافة، من هذه المقترحات الباختينية يمكننا أن نخلص إلى أنّ الأنا سواء كانت فردية أو جماعية لا يمكنها الانغلاق على الذّات، بل على العكس تماما، عليها الانفتاح والاحتكاك بالمتغيّرات التي تدور حول الحياة.

ج– الأنا بين التجربة والتجريب:

على المؤلّف أن يتواجد على حدود البطل المكانية والزّمانيّة والدّلاليّة، وألاّ يتطابق معه، وكلّما حافظ المؤلّف على هذه المعادلة زادت فنّية العمل، هذه الكلّيات الثلاث هي التي تجسّد علاقة المؤلّف بالبطل حسب باختين، فالجانب الأوّل في الفعل الجماليّ «هو المعايشة: يجب أن أعايش يعني أن أرى وأعرف ما يعيشه هو، أن أقف مكانه، كما لو أنّني أتطابق معه»[26]، والسؤال الملحّ الذي نطرحه سعيا لفهم علاقة المؤلّف بالبطل هو: ما علاقة الحبيب السائح بالبطل أرسلان / حاييم، وبشخصيات الرّواية؟

يقع خطاب المؤلّف وخطاب الشخصيات في مستويين مختلفين، الأول يوجد خارج العالم الممثّل يرقب الشخصيات من موقع المهيمن، بينما تساهم الشخصيات في الحياة الممثّلَة، يعبّر عن وجهات نظرها الخاصّة والمحدودة، «ويمكن لمستويات خطاب الشخصيات وخطاب المؤلّف لأن تتقاطع مع بعضها، بعبارة أخرى، قد ينشأ بينهما علاقة حوارية»[27]، وتتجسّد علاقة الرّوائي في رواية "أنا وحاييم" بشخصياته عبر زمني التماهي والتموضع خارجا، فيتقمّص الرّوائي السّارد ممثّلا في شخصية أرسلان التي تجمعه بحاييم علاقة الصداقة والطفولة، وبقدرته على التموضع خارج ذاته، يتخلّى عن مواقفه التأويليّة الأولى، ويأخذ مسافة بعيدة عن (أرسلان)، هذه المسافة التي تتيح له فرصه مقاربة البطل ووصفه بموضوعيّة، إنّ الحبيب السايح هنا يعمد إلى استراتيجية إنصات "الأنا" للبطل ليتمثّله ويحتضنه، وفي الآن نفسه يحتضن الشخصية الموازية للبطل (حاييم) عبر قلب استراتيجية الإنصات إلى استراتيجية إشراك وإدماج آرائه وتوجيهاته الخاصّة لصالح الآخر، ويتراجع خطوة إلى الوراء ليأخذ موضعه الأوّل، عامدا إلى استراتيجية ثالثة هي استراتيجية القراءة التأويليّة من الموقع الخارجي، وهنا بالذّات يراجع الرّوائيّ أحكامه النّسبية وحقائقه المحدودة حول الآخر (اليهودي المناضل الجزائري الشيوعيّ الموازي للأنا)، «هذه السيرورة التأويلية تعتبر

أعلى مراحل التواجد في الموقع الخارجي، لأنّها تحرّرنا من الرّغبة في التطابق مع الأنا والتماهي مع ذات الآخر، وتفصلنا عنهما معا، محقّقة بذلك الفهم المتبادل بينهما بطريقة عادلة»[28].

إنّ رواية "أنا وحاييم" «فعل كلاميّ مطبوع، يشكّل أحد عناصر التبادل اللّفظي، إنّه موضوع نقاشات فعّالة تتخذ شكل حوار»[29]، يقدّم من خلاله الحبيب السائح الأفكار والرّؤى والمشاعر كما تتكوّن بالتدريج في وعي الشخصيات، عامدا إلى سردٍ بضمير المتكلّم أنا، جاعلا من "الأنا" ساردا وشخصية في الآن نفسه، فاعلا وموضوعا للمحكي **المتماثل حكائيا**، يتعدّى كونه شاهدا إلى كونه بطلا، فيتحوّل المؤلّف إلى شخصية في الحكاية، ولا يمكن بأيّ حال من الأحوال عزله عن صوره وعن شخصياته، فهو جزء لا يتجزأ منها، وأكيد «أنّ صورة المؤلّف تتميّز عن صورة الشخصيات، إلاّ أنّها صورة من إبداع المؤلّف»[30]، فحضور الرّوائي/ المؤلّف في النصّ يدفعنا إلى تحديد انتمائها أجناسيا، فالرّواية لا تتخذ من الحياة في كلّيتها مادة لها، وإنّما ترصد لحظات بعينها زمن التواجد الاستعماريّ وزمن رحيله، من سنة 1944 إلى سنة 1965، كما ترصد أمكنة بعينها من سعيدة إلى معسكر ثمّ الجزائر العاصمة وتلمسان ووهران، هذا التحديد **الكرونوتوبيّ** يجعلنا أمام نصّ روائيّ لا نصّ سيريّ، فاللّحظات الزمنية والمكانية وتيمات من مثل السياسة والعنصرية والحبّ والصداقة والوطن والثورة والنضال والتسيير ما هي إلاّ مبرّرات لتبرير فكرة الانفتاح على الآخر وقبوله، وليس تسجيلا لمحطات حياتية عاشا المؤلّف، إنّها «مجرّد معابر من أجل إظهار التوتّر والصّراع اللّذين يعملان داخل الذّات بوصفهما دالين على الصيرورة المفضية إلى امتلاء بنية التصوّر الفارغة التي بإمكانها رسم الحدود التي يجب أن يتحرّد داخلها الجهد»[31].. إنّنا إذاً أمام نصّ يتوسّل في تسريده بضمير المتكلّم، تعبيرا عن الوحدة بين السارد والأنا موضوع السّرد، ولا يمكن فهم هذه الوحدة إلاّ من خلال التمييز بين التجربة والتجريب، أي هل الرّواية نقل لتجربة حياتية أم تجريب، هل تتمّ التجربة بعد الاكتمال والانتهاء أم أنّها صيرورة مفتوحة غير معلومة النهاية، قائمة على تفاوت بين التصوّر والتحقّق، تصوّر الثنائية أنا /الآخر أرسلان /حاييم.

د – نسق الغيرية بين الثقافي والجمالي:

إذا كانت مظاهر الاختلاف الثقافيّ بين أرسلان وحاييم تتجلى في الدّين (الإسلام واليهودية)، فإنّ هذا الاختلاف ولّد عالما حميميا أنتج خبرات متوافقة على مستوى اللّغة والأخوة، خبرات أنتجت أفقا جديدا قائما على الانفتاح على الآخر بحيث يكون «كلّ من يصغي منفتحا أساسا، ومن دون هذا الانفتاح ... لن يقوم رابط إنسانيّ أصيل»[32]، فحاييم يتحدّث اللّهجة العربية «كان سيخبرني أنّ "مسيو

ويل" حذّره في البداية من أن يسمعه مرّة أخرى يتحدّث معي باللهجة العربية في أيّ مكان من الثانوية، لأنّنا كنّا نتكلّم بها أحيانا على انفراد في الساحة أو في المرقد... أو حينما نتناول الغداء...»[33]، فمن خلال اللّغة الحميمية يحدث التواصل بين الأنا والآخر، تواصل يتجاوز تبادل العلامات اللّفظية، إذ أنّنا محاطون «بكائنات وبأشياء نقيم معها علاقات، ولذا، فنحن نوجد مع الآخرين نظرا، ولمسا، وتودّدا، وعملا مشتركا»[34]، وبقدر تبادل العلامات اللّفظيّة بقدر ما نتبادل المعاني عبر الحديث والحوار.

في هذا الأفق المشكّل من الجزائريّ المسلم والجزائريّ اليهودي يحدث التفاعل لاكتشاف الآخر عبر تجربة معاشة «بوعي مزدوج، تتمّ إعادة بناء الذّات في ضوء خبرات متبادلة، وفي سياق هذا الوعي المزدوج الذي يدرك العالم من شرفة الانفتاح، يتمّ تحويل الغرابة إلى ألفة»[35]، يصير حاييم أخا لأرسلان رغم مظاهر الاختلاف الثقافي التي سنّها المستعمرُ، بجعله "حاييم بنميمون" مواطنا فرنسيا أعلى منزلة من "أرسلان حنيفي"، إنّه يردّ على المعمّر ببداهة: «لا أشعر أنّي فرنسيّ، وأرسلان مثل أخي»[36]، ويرفض حاييم أن يكون الآخر حين يصرّح: «لم أكن يوما فرنسيا، لا في السلوك ولا في الرّوح»[37].

إنّنا هنا أمام سردٍ بديل ينبثق من هامش النّسق، سردٍ جديد يسعى للدفاع عن المهمّش (المناضل الجزائري اليهودي) في ظلّ وعي جمعيّ يلغي الآخر ويطمسه، ويسلبه تواجده التاريخيّ، ومن خلال تيمة الصداقة الطفولية يبرّر لنا الحبيب السائح التكوين المتعدّد للمجتمع الجزائري، إنّه يؤكّد لنا البعد الغيري الذي يتكشّف بالانفتاح على الآخر، إذ بوسع المرء «اكتشاف الآخرين في ذاته، وإدراك أنّه ليس جوهرا متجانسا وغريبا بشكل جذري عن كلّ ما ليس هو: فأنا آخر، لكنّ الآخرين أيضا أنوات: إنّهم ذوات، شأنهم في ذلك شأني»[38].

بكلّ وعي نقديّ يجعل الحبيب السائح شخصية حاييم تخوض مغامرة تخرجها عن النسق الجمعي المهمّش لليهوديّ المنبوذ، فحاييم صديق الطفولة والشباب والتعلّم والنضال هو نفسه المناضل في الحزب الشيوعي والصيدليّ الذي شارك في الثورة متبرعا وفدائيا ومحتفلا بالنصر، تذكره"زليخة" في حادثة إخراج حافظة أمّها التي تحتوي على قوائم المتبرّعين للثورة فتقول: «...أخفيت عنها دهشتي إذ قرأت اسميكما أنت وحاييم ومقابلهما مبلغ كلّ منكما، وطلبت منها أن تخبئ كلّ تلك الأوراق»[39]، وهو الذي أنقذها بعد حادثة تصفية "آلان بورسييه"، فقد «دخلت الصيدلية من بابها الخلفي حسب مخطّط الانسحاب. وجدت حاييم في انتظارها. أدخلها المخبر وربط على ساعدها ضمادة لإيقاف النزيف. ثمّ تكلّم في الهاتف. بعد حين حضر ممرض لم يكن من الأهالي خاط جرحها الذي تطلب ثلاث

غرز...»[40]، ثمّ نراه يحتفل بالنصر على أنغام من جبالنا طلع صوت الأحرار ينادينا للاستقلال. لقد كان حاييم يقود السيارة وخلفه الجنود بألبسة الجبل ينشدون.

هـ – التنوّع الكلاميّ والتماس بين الأناوالآخر:

الرّواية تنوّع كلاميّ لغويّ كما يرى باختين ودون هذا التنوّع لن تكون الرّواية، إنّها تنوّع «اجتماعيّ منظّم فنّيا وتباين أصوات فرديّة، والتفكّك الدّاخلي للّغة القوميّة الواحدة إلى لهجات اجتماعيّة وطرق تعبير خاصّة بمجموعات معيّنة»[41]، وبهذا التنوّع توزّع الرواية تيماتها ومعانيها "أوركستراليا"، فتصير كلمات المؤلّف والسّارد والبطل والشخصيات وحدات تأليفيّة تسمح بخلق تعدّد في الأصوات الاجتماعيّة، وتعدّد في العلاقات وبين مختلف الصلات ليكتسب التنوّع شحنة حوارية تسم الأسلوب الرّوائيّ، فبالتنوّع الكلاميّ يحدث التماس بين الأنا والآخر، وعبر اللّغة الواحدة المشتركة بين الأنا والاخر يحدث تحوّل «الأنا إلى آخر او العكس، ويتّخذ التحوّل صفة عفوية سريعة في الحوارات اليومية ومختلف أشكال الاتصال اللّغويّ، أو يتّخذ طبيعته الاستدلالية المنطقية عبر المماحكات والمساجلات ذات الطابع الفلسفيّ أو الفكريّ»[42].

في لقاء رباعي بين الصادق وحسيبة وأرسلان وحاييم تُميل حسيبة نظرها نحو حاييم وتسأله قائلة:

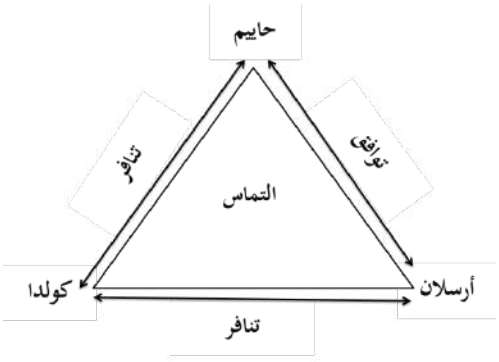
«حدّثنا عنك أرسلان وكنت تمنّيت أن نلتقي.

– وهَا نا تْلاقينآ ردّ حاييم باللهجة العربية»[43].

ينزلق خطاب الآخر حاييم ليكون مثل خطاب الأنا/ النحنُ، مثل من الجزائريين، ومرّة أخرى ينزلق الأنا إلى الآخر عبر سماع تحية سمير مردوخ اليهوديّ صاحب الرهانات وهو يقول:

«شلوم. سعيدة تسعد بعودة ابنيها الوفيين الأستاذ والصيدلي... عيشتك زينة سيدي أرسلان! حطّة وهمّة ...»[44] هذا التنوّع الكلاميّ يجمع بين تحيّة عبرية مألوفة عند العرب الجزائريين، وإطراء عاميّ مألوف هو الآخر عند اليهود الجزائريين.

أمّا "كولدا رافييل" حبيبة حاييم الأوربية ذات الأصل اليهودي، فهي صوت آخر يقاومُ التحوّلَ عبر اللّغة، ومن التماس التوافقيّ بين حاييم وأرسلان، والتماس التنافريّ بين كولدا وحاييم يوجد السّرد ويشكّل ثنائياته الضدّية التي يجمعها التوافق والتنافر وفق الشكل الآتي:



لقد واجهت "كولدا" حاييم بما لم يواجه به عنصريّ من الأقدام السوداء:

«أنتم معشر التوشافيم الأهالي ما أجبنكم! أنتم عار اليهود في هذا البلد!»

ردّدت بعصبية:

مواطنة مثل الأنديجان؟ يا للمأساة! تعني ذمية من جديد! تعني أن أصبح واحدة من نسائهم اللائي يعشش في رؤوسهن الجهل والتخلّف والحمق؟

لا يا سيد حاييم ! كن أنت وحدك المواطن الجديد في هذا البلد الملعون!

كيف ليهودي مثلك أن يرهن شرفه ودينه وحياته لهؤلاء الحثالات!؟

وفوق ذلك أن يتواطأ مع قتلتهم من الفلاكة!

في صوت "كولدا" تتمظهر الكلمة المزدوجة الصوت كما يسمّها باختين، الكلمة المتولّدة ضمن ظروف العلاقات الحوارية، فيما يعرف بالحوار والمحاكاة الساخرة (الباروديا) المشتركان في سمة واحدة هي ازدواجية الصوت فللكلمة «هنا اتّجاه مزدوج، واحد نحو مادة الكلام بوصفها كلمة اعتيادية والأخر نحو كلمة الغير، نحو كلام الغير»[45]، إنّها كلمة تجسّد الآخر الغريب العدائي، وتستدعي كلمة أخرى مناقضة تماما ساخرة، هي كلمة حاييم الذي يردّ عليها فيقول:

«– خيالك باهر! يجدر بك أن تكوني كاتبة أو رسامة.

– أبوك الفرنسي هو الذي جاء إلى هذه الأرض، وأهل هذه الأرض لم يدعوه ضيفا، ولا طلبوا منه عونا، وأمّك، أمك اليهودية المهاجرة كيف تزوج نصرانيا مثله من عائلات الغزاة فتكوني أنت هذه المخلوقة الهجينة الغريبة! أنت لا تبغين من مغادرتك الآن إلى هناك سوى أن تعوضي ما ضاع لأمك

من حلم. ثم هناك شعب آخر كان متعايشا مع غيره من اليهود... لن تتخلصي من حملك ثقلين متلازمين: الشعور بالضحية المزمن وتبكيت الجلاد المؤرّق!»[46].

إنّ التوجّه الحواريّ للكلمة « ظاهرة تتصف بها أيّ كلمة بطبيعة الحال، إنّه الوضع الطبيعي لأيّ كلمة حيّة، ذلك أنّ الكلمة في كلّ طرقها إلى الموضوع وفي كلّ توجّهاتها إليه تلتقي بكلمة الآخر، ولا يمكنها إلاّ أن تدخل في تفاعل حيّ متوتّر معها»[47]، فالكلمة المزدوجة الصوت التي تشكلت في حوار "كولدا" مع "حاييم" تخفي صوتا آخر هو صوت أرسلان البطل وبالتالي صوت الرّوائيّ الذي يسعى للوقوف عند مفارقة بين "آخرين" آخر قريب هو "حاييم" وآخر غريب هو "كولدا"، حاييم اليهودي الجزائري وكولدا اليهودية الفرنسية الإسرائيلية، ومن هنا فالمتكلّم «يحاول دوما، وعلى قدر المستطاع، أن يتكلّم – أثناء حديثه إلى شخص آخر – لغة هذا الأخير، ولا سيّما مفرداته، (لا وجود في مجال اللّغة للملكية الخاصّة)، إذن فمفهوم اللّهجة الشخصية مفهوم وهمي إلى حدّ كبير»[48].

و – الغيرية والبوليفونية في الرّواية:

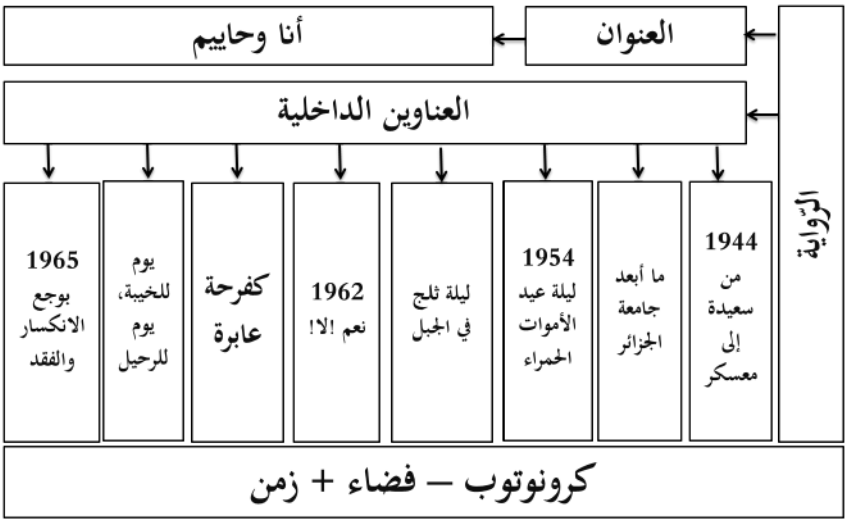
إذا كانت الغيرية تحتّم وجود ذاتين أو أكثر (المؤلّف والراوي والشخصيات)، فإنّ البوليفونية حاضرة من خلال هذا التعدّد، لذا فنحن أمام مسوّغات ثلاثة تدفعنا لتبيّن مؤشّرات التعدّد الصوتي في رواية "أنا وحاييم"، هي عنوان الرّواية وأجناسيتها ومتلفّظوها، فالعنوان يجمع المضمر "أنا" باسم العلم "حاييم" بواسطة الواو العاطفة التي تفيد مطلق التشريك بين المتعاطفَيْن، دون ترتيب أو تعقيب ممّا يوحّد الأنا والآخر إذ «الأنا والآخر مولودان معا»[49]، وتوحُّدُ "أنا" و"حاييم" في عنوان الرّواية باعتماد التركيب العطفيّ يؤكّد مفهوم الحبيب السائح للإنسان الذي يتعالى على التفرقة والفرز، وعلى كلّ تصنيف يجعل الإنسان هو الذي يتمثّل قيم المجتمع بينما يُدرج في مصاف المنبوذين كلّ من خالف قيمه وأعرافه وأنساقه ومعتقداته، وبعيدا عن غموض العلاقة بين الرّوائيّ والرّاوي لكونهما كائنين متباينين، أحدهما من عالم الواقع والآخر من عالم التخييل، – فقد ميّز "جينيت" بين المؤلّف الكائن التاريخيّ والرّاوي الصوت التخييليّ[50]، كما ميّز "ديكرو" بين الذات المتكلّمة (المؤلّف) والقائل المتلفّظ باعتبارهما كائنين خطابيين[51]–، فإنّ الخطاب باستراتيجية ضمير المتكلّم يجعل الرّاوي يمثّل الواقع ولا ينقله بما له من قدرات تستكنه دواخل الشخصيات وتطّلع على أزمنة الماضي والمستقبل، ومن خلال الرّواي، «نقرأ سرد المؤلّف الذي يسرد الشيء نفسه الذي يسرده الراوي وهو بالإضافة إلى ذلك يحيل على الراوي ذاته»[52].

إنّ هذا النّوع من السّرد يتكئ منذ البداية على الذكريات وعلى تصفّح مذكرة "حاييم"، في البداية يقف السارد البطل عند الرصيف المقابل، أمام دار حاييم بنميمون، يستذكر لقاء كان قبل ثمانية وعشرين عاما وقد خرج حاييم أمام بيتهم للتوجّه إلى مدرسة "جول فيرّي"، «... لا يزال عليها قلم ريشة من نوع باركر وقارورة حبر أسود من ماركة وترمان بينهما مذكّرة حين كنت دخلت قبل شهرين فرأيتها انشددت إليها كما لو أني ألبّي نداء صوت ملتبس يقول لي عنها إنّما حُطّت على تلك الوضعية لأنتبه إليها...»، فالتداخل الأجناسيّ بين الخطاب السّيري وكتابة المذكّرات والنصّ الروائي هو مؤشّر آخر على حوارية الأصوات المتعدّدة، فصوت حاييم الغائب أوّل محاورٍ للسّارد في شبه مناجاة، 1944 من سعيدة إلى معسكر رحلة كرونوتوبية يتداخل فيها الزمان بالمكان، زمان الطفولة والمراهقة بملائكيتها وشيطانيتها، زمن التعلّم الأوّلي في سعيدة والتعلّم المكوّن للوعي الذاتي في معسكر، عبر الكرونوتوب يخضع السائح ثنائية أنا/حاييم إلى تواز بين الذّات والآخر بعيدا عن التماثل، مع أنّ «الاختلاف معادل للحاجة إلى الآخر»[53]، هذا التوازي يتجسّد في الرّواية من خلال الزّمان والمكان ليس كعنصرين داخليين مكونين لنسيجها، بل من خلال الكرونوتوب «الذي يصنع نكهتها ويحوّل زمنها وفضاءها إلى مجال للتأمّل والحلم والمقارنة...»[54]، ومحاورة الأمكنة والأزمنة مؤشّر آخر للحوارية والبوليفونية في الرواية، إضافة إلى حوارية الأصوات المتعدّدة الموافقة والمتنافرة من مثل صوت المعمّر "ألفونسو باتيست"، وصوت المعلّم "خايمي سانشيز"، وصوت السيد حنيفي والد أرسلان، وصوت بنميمون والد حاييم، وصوت "ويل لومباردو"، وصوت الجدة ربيعة، وصوت "زهيرة" أمّ حاييم، هذه الأصوات تتصارع فيما بينها لتشكّل الخطاب الرّوائيّ ولغته، فلا وجود للذّات خارج اللّغة، ولا خارج التفاعل مع الآخر،وليس« الحوار إلاّ أحد صيغ التفاعل اللّغوي، ويمكننا فهم الحوار على أنّه كلّ تبادل لغوي كيفما كانت صيغته»[55]، فالتفاعل اللّفظيّ الجوهر الحقيقي للّسانيحدث في التحدّث أو في التحدّثين أو الأقوال، إنّه السّمة الملازمة للّغة، به تؤول «العلاقة بين الذاتية والغيرية إلى علاقة حوارية بامتياز، ووفقا لهذا ينتفي في اللّغة وجود ذوات بالمعنى البيولوجي للكلمة، فذوات من هذا القبيل عاجزة عن إنتاج أفعال تخاطبيّة»[56]، يبدو أنّ وعينا يحدّثنا بصوتين مستقلّين : أحدهما صوت الآخر، والثاني صوت الذات الذي تربطها به علاقة التفاعل، وللتوجّه الذي تسلكه الكلمة«بالنسبة للمخاطب l'interlocuteurأهميته الكبيرة، ففي الواقع أنّ كلّ كلمة تحمل وجهين، فهي محدّدة بكونها صادرة عن شخص ما، كما أنّها محدّدة بكونها موجّهة لشخص ما، إنّها حصيلة تفاعل بين بين متكلّم locuteurوسامع، وبواسطة الكلمة أعرّف نفسي للآخر، إنّها في النهاية

بمثابة الجسر الممتدّ بين الأنا والآخرين، تتكئ على "الأنا" من جهة وعلى "الآخر" من جهة أخرى، إنّها الكلمة هي المنطقة المشتركة بين المتكلّم والمخاطب»[57].

وفي فصول الرّواية السبعة اللاحقة هناك كرونوتوب فضاء/زمن «باعتبارهما وحدة يستحيل فصلها، تتنوّع وتتفاعل مع الوحدة الفنية للمؤلف الأدبي في علاقته بالواقع، وتستطيع أن تعطي نفسا معينا للأحداث، كما أنّها تشكّل نواتها المنظمة والمتضمنة لموضوع الرواية، حيث الحبكات تنعقد وتنحل في الكرونوتوب»[58]، ففي كلّ العناوين الداخلية يقترن الفضاء بالزمن مشكّلا كرونوتوب الحدث، وباعتماد الكرونوتوب والتحديدات الزمانية والمكانية «يصبح المكان أكثر عيانية ويتشبع بزمان أكثر جوهرية، المكان يمتلئ بمعنى حياتي فعلي، ويكتسب علاقة جوهرية بالبطل ومصيره، وهذا الزمكان مشبع بحيث بعض اللحظات فيه كاللّقاء والفراق والتصادم والهرب معنى جديدا...»[59].

حتّى في العنوانين الثاني (ما أبعد جامعة الجزائر)، والسادس (كفرحة عابرة) فإنّ الفضاء/زمن يؤطّر الحدث، ففي العنوان الأول نجده يقول: «يظل متحكما بي شعور بأن الأوقات التي قضيتها مع حاييم، يوم أول سفر لنا إلى مدينة الجزائر»[60]، أمّا في العنوان الثاني فيذكر الفضاء المكاني مقترنا بزمنه التفصيلي فيقول: «...أبلغني قرار تعييني مفوضا لبلدية المدينة شهرين بعد إعلان الاستقلال، فقد طلبت منه إضافة حاييم... كان ذلك، كما أذكر في هذه الليلة، بداية شهر سبتمبر، وفي أسبوعه الثاني...»[61]، ويمكن ضبط كرونوتوب الرواية وفق الترسيمة الآتي:



خاتمة:

لقد سعينا في هذه القراءة إلى ملامسة مفهوم الغيرية/الآخرية في الخطاب الروائي "أنا وحاييم" للروائي الجزائريّ الحبيب السائح المؤرّق بالكتابة الجادة التي تطرح تساؤلاتها عن الإنسان، وعن الذات البشرية وعن الآخرين من حولها، وعن الوجود والحريات والقيم، معتمدين في القراءة على مفهوم الغيريةمفهوما باختينيا إجرائيّا، وصولا إلى تمظهراتها في النصّ الرّوائي من خلال حوارية تقوم على التعدّد الصوتي، وعلاقات التماس المتوافقة والمتنافرة التي تحكم الذات بالآخر، محاولين استكناه تمثلات الآخر وخطابه جماليا بتحليل بعض الأقوال الغيريةفي الرّواية.

مقولة الغيرية مقولة إجرائية جعلتنا نفهم ملابسات ودواعي الكتابة الروائية عند الحبيب السائح المؤمن بالحوارية والانفتاح على الآخر، في زمن انقطع فيه التواصل وانشرت فيه الخطابات التصنيفية الفارزة الأحادية التوجّه، الحبيب السائح الذي يرى في الآخر الأنا التي لا تكون إلاّ به، داحضا خطاب الإيديولوجيات البيروقراطية في مراكز القرار السياسي والاجتماعي والثقافي التي لا تحترم المبدأ الحواري، والتي تترفّع عن الإصغاء وقبول الآخر، إنّ الغيرية في رواية "أنا وحاييم" تفكّك تبين عن تيمة ظلّت من الطابوهات في الخطاب اليومي البسيط وكذا الخطاب الفنّي الثقافي هي تيمة اليهوديّ الجزائري المهمشّ كموضوع من موضوعات السّرديات البديلة التي تدافع عن الضعيف وتحث على الإنصات إلى الصوت المتعدّد المتباين أو المخالف داخل مختلف أشكال التعبير الفنيّ، «والانحياز لإيتيقا أخلاقية عند مقاربة ثقافة الآخر».

هوامش:

[1]Michael F. Bernard-Donals, Mikhail Bakhtin: Between Phenomenology and Marxism, published by cambridge, university press, 1994, p19.

[2] تزفيتان تودوروف، ميخائيل باختين المبدأ الحواري، ترجمة فخري صالح، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 1996، ص 176.

[3] المرجع نفسه، ص 177.

[4]سارتر جون بول، الوجود والعدم، تحث في الأنطولوجيا الظاهرتية، تر: د. عبد الرحمن بدوي، منشورات دار الآداب، بيروت، ط1، 1966، ص 444.

[5] بريل ليفي، فلسفة أوغيست كونت، تر: د. محمود قاسم ود. السيد محمّد بدوي، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ص 307.

[6]الفلسفة الغربية المعاصرة ، مجموعة مؤلّفين، إشراف د. على عبود المحمداوي، منشورات الاختلاف، الجزائر ، ج2، ط1، 2013 ،ص 1498.

[7]TODOROV, Tzvetan. Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique, suivi de Écrits du cercle de Bakhtine, collection Poétique, Paris, Éditions du Seuil, 1981, p.149.

[8]ميخائيل باختين، شعرية دوستويفسكي، ترجمة د. جميل نصيف التكريتي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1986، ص 365.

[9] Mikhaïl Bakhtine, La poétique de Dostoïevski, traduit du russe par isabelle kolitcheff, éditions du seuil, paris, 1re éd. 1970, p. 324.

[10]عتبات جيرار جينيت من النص إلى المناص، د. عبد الحق بلعابد، منشورات الاختلاف و الدار العربية للعلوم ناشرون ، ط 1 ،2008 ص:44.

[11]جمال الدين ابن هشام، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ج3، ط1، 2008، ص 112.

[12]Pierre. Jean le Foll-Luciani, le camp des oliviers, parcours d'un communiste algérien, william sportisse. Entretiens avec pierre jean le foll- luciani, Presses universitaires de Rennes, France, 2012, p9.

[13]W. Worringer, Abstraction and Empathy,a Contribution to the Psychology of Style, Ivan R. Deepublishers, Chicago, 1997, p.5.

[14]د. شاكر عبد الحميد، التفضيل الجمالي، دراسة في سيكولوجية التذوّق الفني، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2001، ص 35.

[15] التعاطف من مصطلحات علم النّفس الاجتماعيّ التي أثّرت في باختين في تلقيه للمرجعية الفلسفية الجمالية الألمانية.

[16]الحبيب السائح، أنا وحاييم، دار ميم للنشر، الجزائر، مسكيلياني للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 2018، ص 11.

[17] تزفيتان تودوروف، ميخائيل باختين المبدأ الحواري، ترجمة فخري صالح، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 1996، ص 178.

[18]المسافة النّفسيّة la distances psychologique نقصد بها ما ذهب إليه عالم الجمال الإنجليزي "إدوارد بوالو" Edward Bullough من أنّها المسافة الموجودة بين الذات وبين حالاتنا الوجدانية وإحساساتنا وإدراكنا وانفعالاتنا وأفكارنا ممّا يشكّل وعينا الذاتيّ.

[19] تزفيتان تودوروف، ميخائيل باختين المبدأ الحواري، ص 179.

[20] الرواية، ص13.

[21] الرّواية، ص 13.

[22] الرّواية، ص 38.

[23]TODOROV, Tzvetan. Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique, suivi de Écrits du cercle de Bakhtine, collection Poétique, Paris, Éditions du Seuil, 1981, p.148.

[24]ميخايل باختين، جمالية الإبداع اللفظي، ترجمة نصر الدين شكير، دال للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 2011، ص 408.

[25]فانسون جوف، أثر الشخصية في الرّواية، ترجمة لحسن أحمامة، دار التكوين للترجمة والتأليف والنشر، دمشق، سوريا، ط1، 2012، ص41.

[26]ميخائيل باختين، النظرية الجمالية، المؤلف والبطل في الفعل الجمالي، ترجمة عقبة زيدان، دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 2017، ص 82.

[27]ميخائيل باختين، جمالية الإبداع اللّفظي، ترجمة نصر الدين شكير، دال للنشر والتوزيع، دمشق، سورية، ط1، 2011، ص 359.

[28]أنور المرتجي، ميخائيل باختين الناقد الحواري، منشورات زاوية للفنّ والثقافة، الرباط، المغرب، 2009، ص 13.

[29]ميخائيل باختين، الماركسية وفلسفة اللغة، ترجمة محمّد البكري ويمنى العيد، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1986، ص 129.

[30]ميخائيل باختين، جمالية الإبداع اللّفظي، ترجمة نصر الدين شكير، دال للنشر والتوزيع، دمشق، سورية، ط1، 2011، ص 358.

[31]د. عبد الرحيم جيران، في النظرية السرديّة رواية الحيّ اللاتيني مقاربة جديدة، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص 30.

[32]هانز جورج غادامير، الحقيقة والمنهج الخطوط الأساسية لتأويلية فلسفية، ترجمة د. حسن ناظم و علي حاكم صالح، دار أويا للطباعة والنشر، طرابلس، ليبيا، ط1، 2007، ص 482.

[33] الرواية، ص 34.

[34]إيمانويل ليفيناس، الزمن والآخر، ترجمة د. منذر عياشي، دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 2015، ص 16.

[35] د. محمّد بوعزة، دراسات ثقافية من سياسات الهوية إلى سياسات الاختلاف، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2014، ص 111.

[36] الرواية، ص 35.

[37] الرواية، ص 206.

[38] تزفيتان تودوروف، فتح أمريكا، مسألة الآخر، ترجمة بشير السّباعي، سينا للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 1992، ص 9.

[39] الرواية، ص 181.

[40] الرواية، ص 182.

[41] ميخائيل باختين، الكلمة في الرواية، ترجمة يوسف حلاّق، وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، ط1، 1988، ص 11.

[42] صلاح صالح، سرد الآخر الأنا والاخر عبر اللغة السردية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2003، ص 53.

[43] الرواية، ص 99.

[44] الرواية، 155.

[45] ميخائيل باختين، شعرية دوستوبفسكي، ترجمة د. جميل نصيف التكريتي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1986، ص 270.

[46] الرواية، ص 259.

[47] ميخائيل باختين، الكلمة في الرواية، ترجمة يوسف حلاّق، وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، ط1، 1988، ص 33.

[48] رولان بارث، مبادئ في علم الأدلّة، ترجمة محمّد البكري، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سورية، ط2، 1987، ص 43.

[49] أبو العينين فتحي، صورة الذات وصورة الآخر، بحث من كتاب صورة الآخر العربي ناظراً ومنظوراً إليه، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1999م، ص 812.

[50] Gérard. Genette, figure 3, Ed seuil, paris, 1972, p.226.

[51] Oswald. Ducrot, le dire et le dit, les éditions de minuit, paris, 1984, p. 193.

[52] محمّد بن محمّد الخبو، مداخل إلى التشكيل الروائي، دار التنوير للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 2017، ص 145.

[53] تزفيتان تودوروف، ميخائيل باختين المبدأ الحواري، ترجمة فخري صالح، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 1996، ص 180.

[54] د. محمّد برادة، الرّواية أفقا للشكل والخطاب المتعدّدين، فصول مجلة النقد الأدبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، المجلد11، العدد4، شتاء 1993، ص 22.

[55]M. Bakhtine, le marxisme et la philosophie du langage, essai d'application de la méthode sociologique en linguistique, traduit par marina yaguello, les éditions de minuit, paris, 1er édition, 1977, p.136.

[56]محمد الحيرش، الذاتية والغيرية بين الهيرمينوطيقا واللّسانيات، أعمال ندوة خطاب الغيرية النظرية والتطبيق، منشورات جامعة عبد الملك السعدي، تطوان، المغرب، 1997، ص 42.

[57]Mikhaïl Bakhtine, le marxisme et la philosophie du langage, essai d'application de la méthode sociologique en linguistique, traduit par marina yaguello, les éditions de minuit, paris, 1977, p.124.

[58]د. شعيب حليفي، شعرية الرواية الفانتاستيكية، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2009، ص 183.

[59]ميخائيل باختين، أشكال الزمان والمكان في الرواية، ترجمة يوسف حلاّق، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سورية، 1990، ص 54.

[60] الرواية، ص 61.

[61] الرواية، ص 249.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 892 - 910 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

بنية الحجاج في الخطاب الروائي المعاصر: قراءة في رواية مقامات الذاكرة المنسية لـ حبيب مونسي (دراسة في البناء)

The structure of argument in contemporary narrative discourse Reading in the novel The Maqamat Forgotten Memory by Habib Mounsi A study in construction

د.مراد معاذ مقري *
Dr. Mourad Mouad Mekri
كلية الآداب والفنون _جامعة حسيبة بن بوعلي _شلف (الجزائر)
Hassiba Benbouali University of Chelf /Algeria
mouradmekri1987@gmail.com

تاريخ الإرسال:2020/11/08	تاريخ القبول:2021/03/29	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

يعد الحجاج آلية من الآليات القرائيّة المعاصرة مثلها مثل القراءة السيميائيّة، والبنيويّة، التي يمكن الاستعانة بها في تحليل، و تأويل النصوص والخطابات، يسعى إلى دراسة الوسائل، والتقنيات التي يوظفها المؤلف في نصه من أجل إثارة المتلقي، ولهذا يقوم مقالنا أولا: معرفة توفر الحجاج في السرد الروائي.

وثانيا: نوع التقنيات والحجج التي يمكن أن يعتمد عليها الرواي في روايته عبر مسار حجاجي تواصلي بينه وبين المتلقي، ولتفعيل ذلك اخترنا رواية مقامات الذاكرة المنسية للروائي حبيب مونسي.

فمرمى هدفنا من هذا المقال هو إثارة قضية الحجاج في الخطاب الروائي، متطلعين في ذلك إلى مدى فاعلية الحجاج في دراسة النصوص، و وظائفه.

الكلمات المفتاح : سرد، رواية، خطاب، حجاج، إقناع.

Abstract:

The argumentative is one of the contemporay reading mechanisms like semiotic and structural reading which can be used in the analysis and interpretation texts and discours speech.

It seeks to study the means and technique that the author uses in this text for order to excite the receiver, this is why our article is based first: knowing Availability of argument in narrative novelist writing; Second:

* مراد معاذ مقري. mouradmekri1987@gmail.com

The kind of technique and argument the narrator can rely on in his nouvel through path argumentative of communication between him and the recipient.
To activate this, we chose the novel of the forgotten memory by novelist HABIB MOUNSI.

The purpose of this article is the argument in the narrative speech, looking forward to effectiveness the argument in the study of texts and its function.
Key words: Narration _the novel_ the speech_ Argumentation_ Persuasion

المقدمة:

يشكل السرد الروائيّ الحديث، والمعاصر معماريّة خاصة، وهندسة متفردة من الأداء، والصياغة والتشكيل، إذ يحاول الروائي أن يقدم صورة حقيقية، وصريحة عن مختلف أشكال الحياة الاجتماعية، والسياسية، والأدبية لعصره. تنهض على اللغة، والشخصيات، والزمان، والمكان، والحدث، فترتبط فيما بينها بما يسمى بالتقنيات السردية؛ كالسرد والوصف، والحبكة، والصراع، ممّا تقتضي توظيف جميع أنواع الأساليب التعبيريّة، والبلاغيّة، وآلية الحجاج إحدى هذه الوسائل التي نراها في هذا الفن، قد تتجلى من خلال الصراع التي تحتوي عليه الرواية، كما يمكن أن نلمحه من خلال كلام بعض شخصياتها. وقراءة الخطاب الروائي من الوجهة الحجاجية يطرح جملة من التساؤلات التالية: كيف يمكن أن يكون الحجاج في الرواية؟ هل من خلال شخصياته وصراعها، أو في حديث الراوي؟ وما هو الدور الذي يلعبه الحجاج فيها أو الوظائف التي نستخلصها منه؟

إنّ هذه التساؤلات وحدها لا تعطينا إجابة كافية شافية؛ لذلك سنستأنس بنموذج نبيّن فيه حصول الحجاج في الرواية، وهي رواية (مقامات الذاكرة المنسية) للروائي، والناقد(حبيب مونسي)، وقع اختيارنا عليها لما شدّنا فيها من مواضيع مترامية الأطراف لمسنا فيها أمهات القضايا التي يتداولها الضمير الجمعي، وتواصلت من خلالها أجيال لحقب متعددة يمكننا أن نلفت الانتباه إلى جزء من جوانبها:

أ_ نقد اجتماعي يتمثل في صورة المتقاعد في أسرتيه الأولى والثانية*، ورصد ديناميكية المتقاعد، فهل التقاعد يعني به المجتمع شلل الحركة أم شلل السلطة؟ أو ربما قصور في السلطة أو تنظيم سرعة حركية تحتاج إلى كبح وإعادة نظر أو تراجع في سلطة الأب الذي تقدّم به السن المصاحب لتراجع الطاقة المادية.

ب_ ونقد ثقافي متعلق بصورة المثقف في مجتمعه، وتواصل هذا الأخير معه.

أولا_ الحجاج والسرد:

تحظى الدراسات السرديّة اليوم بأهمية كبرى نظرا لما تعرفه ساحة النقد الأدبي من عدة آليات تساهم في اكتشاف مكنونات هذا السرد على اختلاف أنواعه بالتعرف على وظائفه، فالسرد في حقيقته ليس مجرد التسلية أو الإمتاع فقط، ولكنّه سرد يرمي إلى التواصل من أجل إقناع* المسرود له، لأن« السردية (Narrative) في التداوليات الاجتماعية(Soco- pragmatiques) إحدى صيغ التواصل، وهي تقع جنبا إلى جنب مع الحجاج(Argumentation) في كونهما صيغتين تسعيان إلى إحراز تواصل مفعم بالانسجام، والاتساق، ومسلح بقدر كبير من الأساليب التأثيرية، وإذا كانت السردية تعتمد على الحدث القصصي، والتسلسل، والحبكة، والوصف، والحوار فإنّ الحجاج يعتمد على الدلالة والعلامة، والاستدلال والقياس، والبرهان في إطار تداولي يتيح للمتخاطبين أن يعبروا عن مواقفهم، وميولهم، وآرائهم وأفكارهم، ومقاصدهم»[1] بهذا يكون الحجاج متضمنا في السرد من خلال التواصل في الأحداث التي يسردها السارد، والسرد أيضا يصبح متضمنا له، فإذا أمعنا النظر في الحجاج نراه سرد يراد به التبادل والتواصل بين الأشخاص ليس هذا فقط، بل يظهر في شكل قول الحجج التي تعتمد على السرد.

وفي ظل هذه التراكمات المعرفية التي يعرفها حقل السرديات لا نكاد نلفي له قراءات من الوجهة الحجاجية خاصة الرواية، إلا أنّنا نجد سيمور شتمان(Seymour Shatiman) الذي حاول أن يدرس العلاقة بين الحجاج، والسرد(Arguments et narrations) وأن هذه الرابطة ليست وليدة اليوم، هي معروفة منذ القديم «بأنّ الحجاج منصهر مع السرد الذي كان معروفا في خدمته، وأن توظيف الحجاج لخدمة السرد التخييلي كان أمرا شائعا في أقوى عصور البلاغة؛ أي القرن الثامن عشر»[2] بهذا لا يقع الحجاج في خطاب واحد أو بعينه، فهو متعدد المنازل، و تحديد وظائفه ودلالاته يكون بالتعرف على نوع الخطاب الساكن فيه، ممّا أصبح لدينا حجاج فلسفيّ، وحجاج قانونيّ، وحجاج شعريّ، وحجاج سرديّ، فالأخبار التي كانت تروي النوادر، والقصص، لم تكن تروى لأجل التلذّذ بها؛ لأنّه خلال قراءتنا لها نستخلص منها عدة فوائد، وحكم التي تسخر فيها المشاهد، والحبكة لخدمة الحجاج التي تنتقل بها من الوظيفة الإخبارية إلى الوظيفة التأثيرية.

وحضور الحجاج في السرد يمكن أن نجده «حتى في السرد القائم على الايديولوجيا، فيسخر الحجاج لحبكته السرديّة، ويصبح تابعا لها، حتى في نصوص السرد ما بعد الحداثي والطليعي التي لا تذعن بسهولة للتحديد»[3] لأنّ الوظيفة الايديولوجية تتمثل في تلك الأفكار والمواقف التي تسعى الرواية من خلالها إقناع المتلقي لتناوله قضايا فكرية أو ثقافية أو أخلاقية في المجتمع، وهذه الرغبة في الإقناع تفتح

مجالا واسعا أمام الحجاج في السرد تلك « رغبة الكاتب في توصيل وجهة نظره، وأحكامه التقييمية، وحجاج الشخصيات عندما تترجى، وتتهدد وتندب وتنهي، وتحرض وتدافع وتتهم وتستحسن، وتستهجن، وتضرب الأمثال، وتستشهد، ويطوع بعضها بعضا»[4] يصبح عنصر الحجاج عندئذ خادما للسرد.

وهذا يعود بنا إلى تلك الفكرة الموجودة بين البلاغة والسرد* التي سرعان ما أخذت هذه العلاقة في النمو، والتطور بعدما شهدته البلاغة من ميلاد جديد، فقد عرفت بلاغة الرواية بأنّها « هي كل الطرائق والوسائل الفنية، والأسلوبية، والفكرية أي الحجاجية التي تجعل القارئ يقتنع بأنه بصدد حكاية ليس بصدد فكرة، بأنه لا يقرأ مقالاّ أو رأيّا أو فكرة وإنما حكاية »[5] تعريف من شأنه يساوي بين البلاغة، والحكاية لكن البلاغة الجديدة تفتح لنا أفاقا جديدة أمام الدرس السردي الروائي المعاصر بالالتفات إلى الآليات التأثيرية للخطاب، و البنى الفكرية للنص الروائي.

_ ثانيا: دراسة الحجاج في رواية مقامات الذاكرة المنسية:

1_ حضور الخطاب الحجاجي في الرواية (مقدمة الحجاج):

يقوم الحجاج في أغلب الأحيان بين مدّع ومعترض، وفي مقطوعتنا الروائية هنا يكون المدعي الأول هم عائلته التي لمحت في رب أسرّتها أنّه مريض، والذي كان رأي الأب عكس ما يقولون، إنّها صورة الرجل الكبير في المنزل صراع بينه وبين أسرته، فكانت بداية هذه الرواية مقدمة لهذا الحجاج، والتي تكون بدايته من الزيارة الأولى لأيمن بأبيه سليم إلي الطبيب النفساني، فينصت الأب إلى حديث ابنه مع الطبيب، حيث نرى فجوة في هذا المشهد، وهي غياب ذلك الحديث، ولم ينقل لنا جميع مجريات المحادثة، فيستفتح الحجاج بعدها بسؤال الأب إلى هذا الطبيب عن « إن كانت هنا قصة أغرب من هذا؟»[6] هنا يتغير المدعي، ويظهر المدعي الثاني ألا وهو الطبيب الذي عليه أن يحاول أن يثبت لهذا الأب بأنّه مريض، لكن المدعى عليه لاّ يترك له فرصة في ذلك، وأنّ المدّعي الأول(العائلة) يحاول أن يتخلى عن مهامه كمقام رب أسرة قد أتى عليه التقاعد، وأنّ ما يحاولونه هو أسلوب متحايل فيه « يبحثون عن صيغة لإبعادي عنهم تحفظ لهم ماء الوجه»[7]

تتلخص في أنّه اعتراض نفسي، حجة عاطفية التي انساق الطبيب معها في أول الأمر، فلمح الطبيب من وراء هذه الحجة العاطفية أنّها فخ، وكأن المعترض(المريض) يرغب في توهيمه. قول الراوي: « أحس الطبيب بفيض من العطف يأسره أول الأمر، ثم تمالك نفسه»[8] وتبدأ معاينة المدعي(الطبيب)

بالملاحظة بأن حركة هذا المريض سليمة ليس فيها ما يدل على أن هذه الحركة بها خلل، فيقوم الحجاج في هذا المقام؛ حجاج حركي من ناحية المعترض، وهو أن يمثل بأفعال توحي بعدم مرضه في قوله:« بيد أن هذا الكهل لا تحمل نظراته شيئا من الشرود والغموض كل ما فيه سليم. بل يحتفظ على طرفي شفته ابتسامة تهكم، وكأن الأمر الذي يعنيه الآن أمر لا يحتاج فيه إلى هذا الجد و ذلك الخوف»[9] هذه الحركة الحجاجية قد أربكت الطبيب الذي يحاول امتلاك زمام الأمور من خلال فعل الاعتدال، ولعله يهندس الحجاج في هذا المقطع في بعض جوانبه بأنّه حركة حجاجية يصاحبها قول من كلا الطرفين(المدعي والمعترض)، فيكون بهذا النمط الشكلي:

المدعي حركة حجاجية هي الاعتدال. قول الراوي: (بأنّه ليس كما تعتقد)

المعترض حركات تنبئ على أنّه سليم، رافقتها ابتسامة سخرية.

الأقوال تتمثل في الأسئلة التي طرحها على الطبيب(الحجاج بالسؤال) مع إجاباته في نفس الوقت، قول الراوي: «سلامتي أيها الحكيم؟ لو سردت لك الساعة اسمي ولقبي ورقم بطاقتي، وعدد سنوات الخدمة، وتاريخ اقتراني بزوجتي، وعدد أبنائي وتاريخ ميلادهم...وما شئت من الوقائع تثبت هويتي، فهل يثبت لك ذلك سلامتي كما تزعم؟ أم هناك تمارين أخرى يتمكن بواسطتها الطبيب من إثبات السلامة؟..»[10] ولعلّ كلمة تزعم تحمل معنى الادعاء التي ترددت ثلاث مرات في هذا المقطع ليس فيه من الصحة في شيء، فقد تحدى بذلك الأب الطبيب الذي لا يجد ما يبرر موقفه، وهي عدم كفاية حججه لأن يثبت للمعترض بأنّه مريض إلاّ أنّ حجج المعترض كانت قويّة، ومنطقيّة لم يجد المدعي ما يواجّهه بها «كيف يميزون بين الصحيح، والعليل، وبين العاقل والمجنون إنّكم تعتقدون بي جنة أليس كذلك؟ طبيب، كيف أكون مجنونا، وأنا أجد في تقولاتكم شارات الجنون عينها...إنني أحاول أن أبين لك أن الاختلاف في الرؤى، والأفكار رحمة مهداة لنا من الله عز وجل»[11] فكل من المدعي والمعترض له حججه يحاول بها أن يثبت صحة كلامه.

2_ تقنيات الحجاج في الرواية (الحجج):

تحدّد آليات، وتقنيات الخطاب الحجاجي بمعرفة نوعية الحجج التي يوظفها النص، وفي روايتنا هنا نصادف أربعة أنواع من الحجج. حجاج بالسخرية، وحجاج بالعاطفة، وحجاج بالحركة(حجاج حركي)، وحجاج بالسلطة، لهذا نمضي في الوقوف عند كل نوع من هذه التقنيات.

أ_ الحجاج بالسخرية:

تمثل السخرية أنّها إحدى فنون القول، وغرض من أغراض البلاغة، فالساخر في خطابه لا يسعى لتحقيق المتعة الفنية عن طريق النتائج التي تخلفها كالضحك، أو الاستهزاء، ولعلّه يكون المسخور به حاملا لتلك الصفة الحقيقية فيه، كتوفر فعل الجبن لجبنه أو فعل البخل لبخله، لأن هذه السخرية تمثل سلوكات هي ظواهر متفشية في المحيط الاجتماعي، والثقافي يلجأ الساخر إليها ليغير من هذه السلوكات المنبوذة في طبيعتها، فهي لا تقال لأجل الهزل، بل يصبح أسلوبها معالجة ممّا ترتفع بها من مرتبة المتعة الفنيّة إلى مرتبة الإقناع، فهي من الوسائل البلاغية التي يريد بها الساخر إقناع متلقيه، يتربص بها لإخضاع خصمه وإذلاله، وهي عند بيرلمان وتيتكاه (Perlman, Tyteca)عمل حجاجي، « فاستعمال أو استخدام السخرية، دليل على توفر الحجاج، ذلك أن شكلها المتمثل في التعارض، أو الاختلاف هو عمل ذو طابع حجاجي»[12] إذ استخدام عنصر السخرية، ما هو إلّا لغرض حجاجي، فهي تقلّل من شأن الخصم عن طريق الضحك، والاستهزاء، والاستحقار لكن يكمن ورائها أنّها عملية إقناعيه لاعتراض قول، أو فعل المدّعي، وضرب حججه عرض الحائط تجعلها ضعيفة، وهي تهوي بها من الأعلى إلى الأسفل « تعتبر ضربا من الاستهزاء بشخصية الطرف النقيض، وإهمالا لقيمه الإقناعية ويحاول المتلفظ من خلالها توظيف الجوانب السلبية للذات المعترضة، ويعدد تصرفاته المتناقضة، وأخطائها المضحكة المؤثرة، والمفارقات التي يقع فيها الحجاج على قوة المؤيد وارتكازه على مبدأ الوضوح قيمة المصداقية وسمات الجدية»[13]، والسخرية في قطعتنا الروائية تتمظهر في عدّة أقوال، وحركات، وإن صح التعبير هي أفعالا كلامية تبدأ من سؤال الأب الطبيب «هل سمعت أيها الحكيم بأغرب من هذه القصة...»[14] استفهام يحمل في طياته معنى السخرية غرضه البلاغي النفي، يحاول الأب من خلاله أن ينفي هذا الادّعاء في أسلوب ساخر بأنّ هذه القصة من نسيج الخيال.

ومن مظاهر السخرية « كل ما فيه سليم بل يحتفظ على طرفي شفتيه ابتسامة تهكم، وكأن الأمر الذي يعنيه الآن أمر تافه لا يحتاج إلى كل هذا الجد وذاك الخوف»[15] وقوله «ضحك سليم ضحكة رقيقة خافتة...»[16] كانت هذه حركات تنبئ بسخرية المدّعي، وهي في نفس الوقت شكّلت تمهيدات، أو مقدمات من سخرية القول إلى سخرية الفعل تدرج بالحجة من طابق إلى طابق حتى وصلت سخرية المعترض من المدّعي ذروتها ممّا حملت على وجهه علامات الغضب في قالب لغوي استفهامي (هل قرأت فيما تعلمت أسخف من هذا الادّعاء يا حكيم؟) استفهام بلغت فيه السخرية مبلغا كبيرا من الاستهزاء

بنفيه الجانب العلمي للطبيب، فهي تهزّ بكيان الطبيب؛ كل ما تعلمه هذا الطبيب وشهادته العلميّة لا قيمة لها في سعيه لإثبات حجج ادّعائه، «إذ يعد الضحك ممارسة هجومية، وتقنية فعالة لإبطال ردود الفعل المحتملة للمسخور منه وإنزاله منزلة حرجة»[17]

بيد أنّه جاء رد الطبيب أيضا بسخرية فعلية« ضحك الطبيب بدوره وحرك ذقنه...أنت تذهب بنا يا سيّد سليم إلى متاهات فلسفي، ونحن نحاول معرفة علّتك...»[18]، فإثبات الخصم أنّه أضحوكة، ومهزوء به هو إثبات على عدم صحة هذا الادّعاء، وتصبح حجج الخصم أمامها ضعيفة خاصة إذا لم تجد له جوابا مناسبا، « ومن خلال ما سبق ذكره، يتبين أن توظيف السخرية باعتبارها تناقضا حجاجيا يسمح للمخاطب بالمحاجة دون تحمل النتائج.»[19] فالسخرية من شأنها تعطي للحجاج قوة دفع في حرب نفسية أو صراع نفسي بينه وبين خصمه، فيقوى بذلك موقفه «لأنّ المخاطب لا يهدف من خلال خطابه الساخر إلى صنع، أو تقديم متعة فنية إلى المتلقين أو يحاول تغليطه بإيهامه، أو التحايل عليه، إنّه يسعى إلى إحداث الإقناع لدى القراء بالحجة في أسلوب يزاوج بين عنصر الإمتاع، والإقناع، ووجودها في الخطاب الحجاجي دليلا على أنها عنصر أساسي فيه ليست مجرد زخرفة خارجية له»[20]، فالسخرية بالمخاطب هو في الوقت ذاته إثبات لتفوقه عليه، غايته التأثير، وحمل السامعين على الإقبال على القضايا التي تعالجها باعتبارها مقوّما حجاجيا، وميزة أخرى نرى السخرية تتمتع بها هي شكلها المختصر والمحدد الذي ترد فيه، مما يسمح للذاكرة احتوائها واستيعابها بسرعة، التي تجعلها أكثر وأشد تأثيرا.

ب_ الحجاج بالعاطفة:

لا يقوم الحجاج على العقل، أو المنطق وحده، بل يمكن أن يكون للعواطف مكان في الحجاج، إثارة المشاعر في نفوس الجمهور، والمتلقين، فهي مظاهر واضحة الاستعمال في حياتنا اليومية، فقد ظهر إلى جانب الحجج العقلية، والمنطقية نوع ذو « مسلك آخر في الحجاج مهم يقوم على بناء العواطف داخل الخطاب بناء حجاجيا يساعد على تبرير ما يشعر به المتكلم من عواطف، وحمل المخاطب على الاعتقاد في صحة ذلك الشعور، ومن ثم على تبنيه»[21]، فاستدعاء عاطفة الشفقة مثلا في روايتنا تبرز في هيئة المعترض الأب، حيث أحس الطبيب بشفقة نحوه في أول وهلة « كان الطبيب يرقب سليم وهو يتحدث بهدء دون أن ينظر إلى ابنه. فإذا به يشهد أمامه كهلا يشعر بمرارة وفداحة وضع يؤول إليه أمثاله. أحس الطبيب بفيض من العطف يأسره أول الأمر، ثم تمالك نفسه، وحدق في سليم محاولا تلمس الفخ الذي نصبه له...»[22]

ذلك أن المشهد والوضع الذي آل إليه هذا الأب من كبر سنه، وتقاعده، وكيف انقلبت عليه الدنيا، وشعوره بمرارتها قد رسمت عاطفة لا يكاد أحد أن يشعر، أو يحس بها، فيتجاهلها أو يمر عليها مرور الكرام دون أن يستمع إليها، ويعيش معها، بيد أنّ هذه الحجة العاطفية قرأها الطبيب بمنظر آخر بعدما كاد أن يقتنع بها في البداية، رأى أنّها فخ، ومغالطة من هذا الأب، وهذا يقودنا إلى فكرة المغالطات في الحجج (المغالطات Fallacies)، حيث «أنّ العواطف عدّت من المغالطات التي تفسد الاستدلال وتنأى به عن المسالك التي ينبغي أن يجري فيها، واعتبرت حجة من تعوزه الحجة الصحيحة»[23]

لكن الادّعاء بأنّ هذه الحجة مغالط بها قد يكون غير صحيح لأنّه لا يمتلك المدّعي قرينة دالة على ذلك، ولعلّه تلمسها بأنها فخ محاولة تضليل من المعترض هو موقعه أي (موقع الطبيب) ربما يفرض عليه أن يضع كل الاحتمالات كاحتمال أنه يتعامل مع مريض لم يسبق له أ ن تعامل مع حالة مثله، أو أنها نموذج صعب، وأن الشفقة أو العاطفة في مثل هذه الحالة لا تستثمر مفعولها، فإذا أخذها الطبيب بعين الاعتبار، وهو في موقع المعالج طبيب نفساني، قد يغيب الجانب العلمي في تشخيصه لحالة المريض، غير أنّها صفة لم يتعمد المجيئ بها، وإنّما هي وصف حقيقي لحالة هذا الأب كما أنّه لم تكن الحجة الوحيدة، بل كان قبلها وبعدها حجج مساندة لها في ذلك، وهذا الرفض بأن الحجة العاطفية هي حجج مغالط بها نجدها عند والطن دوجلاس (Walton Douglas) في مؤلفه منزلة العواطف في الحجاج* الذي يرفض فيه بأن تكون حجج العواطف مغالطة، قوله هذا نلمحه في كتاب آخر له(أساسيات في النقد الحجاجي Fundamentals of critical argumentation) في عنوان نداء إلى الشفقة(Appeal to pity) «إن حجة العاطفة أو الشفقة هي حجج كغيرها من الحجج الأخرى، وتكون وظيفتها في غالبيتها ليس للمغالطة، لأنها لها تأثيرا قويا في الإقناع، حتى وإن لم تكن لها علاقة أو ارتباط مباشر بالموضوع، لأنّه في بعض الأحيان والحالات يكون نداء إلى الشفقة حجة مادية»[24]

فقد تكون الحجج العاطفية سليمة وقوية، وقوتها تكمن في مصداقيتها ولأداء الحجاج بالعواطف وضع والطن دوجلاس(W. Douglas) « شروط ثلاث للتحقق من مصداقية هذه الحجج العاطفية، أولا الابتعاد عن فكرة أن الحجة العاطفية تكون دائما مغالطة، والشرط الثاني إلزامية أو ضرورة الخروج من تلك النظرة الضيقة التي لا ترى من البناء الحجاجي إلاّ ما كان يقوم على مقدمات تستنبط منها جملة من النتائج، وشرط ثالث معرفة السياق الذي وردت فيه الحجج»[25] وحجتنا العاطفية في نص روايتنا سليمة، لأنّها تحتوي على شروط صحيحة، ومقدمات لا مغالطة فيها مستمدة من الواقع المعيشي؛ أتت مناسبة

لسياق النص الذي ينقل لنا حالة الأب وهو متقاعد عن العمل يحاول أن يجد لنفسه شيئا، وطريقا آخر يلهيه وينسيه تقاعده، وذلك « بمطالعة الكتب»[26] فالحجج العاطفية في نهاية المطاف يبقى وجودها، ودورها كغيرها من الحجج الأخرى التي لا تستدعي العاطفة المنطقية، أصبحت عنصرا أصليا يستقطب الفعل الحجاجي، وأنّ السرد الروائي غني بهذه التفاعلات.

ج_ الحجاج بالحركة:

قد نعجز في بعض الأحيان عن الكلام أو توصيل رسالة عن طريق الكتابة، فيستعان في مثل هذه الحالات بمجموعة من العلامات غير اللفظية، وهي قد تكون بمثابة مقومات عاطفية، حيث يسعى المتكلم إلى إظهار الخفيّ منها، وتوضيحه إلى السامع باستعمال الوسائل اللسانية والاشارية لتحقيق الفهم، والإفهام والتواصل، وهو ما ينصه الجاحظ(ت255هـ)« والإشارة واللفظ شريكان، ونعم العون هي له، ونعم الترجمان هي عنه وما أكثر ما تنوب عن اللفظ، وما تعني عن الخط...ولولا الإشارة لم يتفاهم الناس معنى الخاص،...»[27] إنّ المظاهر الإشارية المصاحبة للغة تكون دائما مساندة لها التي أوردها الجاحظ، تحتوي على معان، وحجج يقتدر بها المحاج توظيفها في شكل حركات حجاجية نحو مناوئيه؛ هذه البلاغات غير اللفظية لها أهمية كبيرة في التواصل يعتمدها المخاطب قصد التأثير والاستمالة، تسمى « بلاغة الأداء الحركي»[28] التي لها عدّة قيم دلالية كالإشارة والإيماءة، وهز الرأس، والنظرات، وغيرها من الحركات الجسدية، فهي تعبيرات حركية لغويّة غير منطوقة لأنّ « الحركة في التعبير الحقيقي عن الحياة ومع النمو، والتطور، والزيادة في الحياة تزداد الأنماط الحركية، خاصة تلك التي يسهم الإنسان في صنعها من الحركات التقنية الهادفة، أو تلك الحركات العامة التي تتكرر بصورة يومية كنشاط حياتي تقليدي عن البشر، يضاف إلى ذلك دور الحركة في التعبير اللغوي بشكل واضح»[29]

على غرار القيمة الجمالية التي ترتبط بين بعض الإشارات الموجودة في النص، وفعلها الحجاجي، قد يكون لعضو واحد من أعضاء الجسم العين، والشفتين واليدين عدّة دلالات مثل العين نظرا لأنّها« أكثر الأعضاء تأثرا وتأثيرا، فهي تتأثر بما تقرؤه في الآخرين، وتؤثر فيهم حين تقرؤها عيونهم، تتأثر فتخلق في ذات صاحبها الحزن والسرور، وتؤثر، فتهيج ما كان دفينا في الآخرين، بل لها قدرة قوية على اختراقهم لتصل إلى مكنونات نفوسهم؛ إضافة إلى أنّها هي نفسها تكشف عمّا في نفس صاحبها من المعاني والدّلالات الكثيرة»[30] والحركات التي نجدها في رواية الذاكرة المنسية هي: ابتسم ورفع يديه في حركة بطيئة، يرقب، يتحدث بهدوء، أن ينظر، وحدق سليم، لا يحمل في نظراته شيئا من الشرود والغموض، يحمل في

طرفي شفتيه ابتسامة تهكم، نظر، هز سليم رأسه، ابتسامة، أم هناك تمارين أخرى، ضحك سليم، أن تنظر، لترى.

وبعد عملية إحصائية بسيطة نرى أن فعل النظر* تردد سبع مرات، والنظر قائم على حركة العين التعبيرية التي لها دلالات عديدة، « فإذا كانت الحركة غمزا فإنّ الدلالة سخرية واستهزاء، وإذا كانت جحوظا فالدلالة غيظ وغضب، وإذا كانت اتساعا وضيقا في حدقة العين، واضطرابا في رواية النظر فالدلالة تشاور واتفاق على الهرب»[31] وقد شملت النظرة كلا الطرفين المدّعي، والمعترض(الطبيب، والأب)، وكأنّ الحجاج كان بحركة العين الطبيب من جهة يقوم بتشخيصه «كان الطبيب يرقب سليم وهو يتحدث إليه بهدوء دون أن ينظر إلى ابنه»[32] محاولا أن يجد علة هذا المريض، مع إعماله كل الفرضيات، والاحتمالات.

لأنّ الرؤية التي يعتمد عليها الطبيب لم تقدم له دليلا على أن الأب مريض، بل نظرته قوية التي بها قويّ اعتراضه وحجته « أن هذا الكهل لا تحمل نظراته شيئا من الشرود والغموض.. كل ما فيه سليم»[33] ممّا قام الطبيب بحركة معتدلة محاولا تبرير الوضع للمريض بأن ظنه واعتقاده خاطئ ليس في محله، ثم يقوم سليم بحركة حجاجية أخرى ذات طابع سخرية « هزّ سليم رأسه دون أن تفارقه ابتسامته الشاحبة..»[34]، ففعل الهز له عدّة دلالات تحوم حول معنى الاضطراب « وتمتد هذه الدلالة الحركية القديمة للفعل إلى العربية المعاصرة؛ حيث يردّ في سياقاتها بدلالة حركية موضعية غير منتظمة، فيها ذبذبة للجسم وشيء من الارتعاش. وتأتي حركة الهزّ مع الرأس كلغة جسدية للتعبير عن معان مقصودة؛ مثل القبول، والرفض، والدهشة، والتعجب والعبرة...وغير ذلك»[35] والدّلالة التي يحملها(هزّ سليم رأسه) هي السخرية اعتمادا على قرينة الابتسامة، وقد رأينا سابقا الحجاج بالسخرية إلا أن الاختلاف هنا، هو في طريقة السخرية؛ الأولى كانت قولية أمّا الثانية فهي فعلية، ولعلها مصاحبة الفعل للقول يصبح المعنى أقوى في الحجاج(يمتلك المعترض قوة كبيرة في الحجاج).

من الحجاج بالحركة أنّ هذه الحركات يغلب عليها التباطؤ(حركة بطيئة) غير مسرعة « والفعل بهذه الدلالة لا يدل على حركة بنفسه؛ بل يصف الحركة بالبطء، وهو من الأوصاف العامة للحركة، وتدور دلالاته في سياقات العربية المعاصرة حول معنى اتجاه سرعة الحركة إلى النقصان؛...»[36] والحركة البطيئة هنا مناسبة لسياق النص ذلك أن الرجل الكبير المتقاعد تثاقل حركاته بعد تقاعده عن العمل، واقترنت هذه الحركة البطيئة بفعلين آخرين، بل أتت وصف لهما في قوله « ثم ابتسم ورفع يديه في حركة بطيئة

وقال...»[37] فلعلّه يقصد برفع يديه أن يبين للطبيب أنه سليم، لأن فعل الرفع له استعمالات كثيرة*، نهض هذا المقطع الروائي على الحجاج بالحركة التي لعبت دورا مهما فيه، فقام على صورة بيانية شبّه هذا الأب السليم المدّعى عليه بالمرض أنّه مثل الآلة التي انتهت فترة العمل المحددة بها، فلا يسمح لمشتريها أن يعيدها مرة أخرى إذا حصل لها عطل. إلا إذا كانت في الفترة المشروطة بالضمان، وإذا تجاوزت مدة المراجعة، فلا يقبل البائع الإعادة من المشتري، فهذا الأب المتقاعد شبيه بهذه الآلة التي أكل عليها الدهر وشرب، وأن المكان المناسب لها هو ذلك المكان الذي نخصصه في المنزل للخردوات أو لأي شيء انتهت مدة صلاحيته، وعادة ما يكون مظلما موحشا(كأن يكون قبو أو مستودع).

إنّها صورة بيانية فعلا مؤثرة، تنبئ بواقع معيشي اجتماعي أليم ليس على العقل والقلب إلا أن يراجعا نفسيهما، وفي المقابل رغم أن حركات الطبيب كانت في اعتدال لكن موقفها ضعيف أما حجاج حركة الأب « اعتدل الطبيب في جلسته، ونظر إلى أيمن برهة قبل أن يلتفت إلى سليم»[38] رافق اعتراض الأب سيل متدفق من الأسئلة ينتظر أجوبتها من المدّعي التي بدورها غيرت مسار الحركة من حالة الاعتدال إلى الارتباك «ارتبك الطبيب، وتحرك في مجلسه،...»[39] نافيا بذلك أنّه لا يحتاج إلى كل هذه الأسئلة في كيف يكون العلاج؟ أو ما هي الطرق، والوسائل المساعدة في اكتشاف المرض، والعلل؟ وأنّ الأمر كلّه واقع على إدراك للأمور إن كان سليما أو به خلل عن طريق مقارنته مع غيره، ثم يلجأ الطبيب إلى حجة قولية أخرى تغيّر من حركة الأب المتمثلة في ملامح الانفعال، والغضب على وجهه« أنت تذهب بنا يا سيد سليم إلى متاهات فلسفية، ونحن نحاول معرفة علتك...بدت علامات الغضب على وجه سليم، واهتزت شفتاه هزة خفيفة، واحتدّ بصره، ثم كظم غيظه...»[40] لأنّ الأمر متعلق باتهام الأب بالجنون، وأنّ سليم يخوض في متاهات أو إشكاليات غامضة.

فكان هذا القول من الطبيب محاولة أن يعبث بأعصاب مريضه، غير أنّ الأب لم يترك له فرصة في ذلك، وهذا يعود إلى الشخصية التي يتمتع بها الأب الهادئة، والبطيئة، وأنّه ليس انفعاليا، فبطلت نتيجة الطبيب التي كان ينتظرها بحدوث ثوران وضجة «ورياح عاصفة التي عادة ما يخفيها المريض وراء هدوئه»[41] فلم يحصل الانفعال بأن كظم غيظه، شخصية سليمة مؤمنة بفكرتها، وهنا نستحضر قوله تعالى﴿**الَّذِينَ يُنْفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ**﴾[42] لأن الغضب، والانفعال الحاد يحدوث تغيرا في العملية الحجاجية، ممّا ينعكس على صاحبه سلبا، فترجح كفة الغلبة موازين القوة؛ من المتفوق إلى الطرف المهزوم، لهذا نرى أن المعترض(الأب)

استثمر هذه الآلية جيّدا، وببراعة، وهو عنصر الأخلاق التي يتمتع بها المخاطب* أو المحاج لأن الغضب يؤثر على العملية الاستدلالية، وهو في فن المناظرة «وظيفة غير مقبولة عند جمهور أهل هذا الفن»[43]، فقد يستغله أحد الطرفين من حجة له إلى حجة عليه.

إن اعتماد الحجاج على الحركات، والإشارات، والتعبيرات الجسدية على صحة ادّعاء أو اعتراض يجعلنا نراجع مفهوم الحجاج مرّة أخرى الذي يبقى متشعّبا، وغير مستقر لكثرة منابعه المعرفية، والفكريّة، فهو « علم يدرس أشكال، ووسائل التأثير في المتلقي التي تتم في إطار النص اللغوي، أو في الإطار السيميائي العام بهدف الإقناع بفكرة ما، والدفاع عن فكرة ما»[44] فلا ينحصر مجال الحجاج على نوع من أنواع النصوص، ولا على الخطاب المكتوب، وإنا يمسّ الجوانب المكتوبة أو اللفظية كالعلامات، والصور الفوتوغرافية، وغيرها من العلامات السيمائية التي توظف للحجاج، فيكون أثرها الإقناعي الذي تحدثه كبيرا، خاصة ونحن في عصر الصورة الرقمية التي تتبوأ فيه منزلة كبيرة في التواصل.

د_ الحجاج بالسلطة : (Argument d'autorité):

هناك علاقة بين الحجة، والسلطان لأنّ من معاني السلطة الحجة، ولعلّه سميت الحجة سلطانا للدلالة على القوة، أو لما يتمتع به السلطان من قوة، ومتانة مالا تبلغه أي حجة أخرى تقهر الخصوم، وتتسلط عليهم. «والمقصود أنّ الله سبحانه سمى علم الحجة سلطانا؛ لأنّها توجب تسلط صاحبها واقتداره، فله بها سلطان على الجاهلين، وسلطان العلم أعظم من سلطان اليد، ولهذا ينقاد الناس للحجة مالا ينقادون لليد؛ فإنّ الحجة خاضع لها، ذليل مقهور تحت سلطانها،...»[45]من شأن هذا النص يفرّق بين سلطان العلم، وسلطان الجسم أو البدن، فحجة العلم قوية وأعظم من سلطان البدن لأنّه بالعلم يحدث الإقناع الذي يمتلك القلوب كمالا تحمل في صبغتها الإكراه وإلزام بعكس الجسم، التي قد تهوي بنا إلى منزلة أدنى من الإنسانية منزلة شبيهة بالحيوان المفترس، ذلك أن هذه الصفة قوة البدن نجدها أكثر عند السباع والأسود، وما شابهها في ذلك قوة بلا تفكير وعلم.

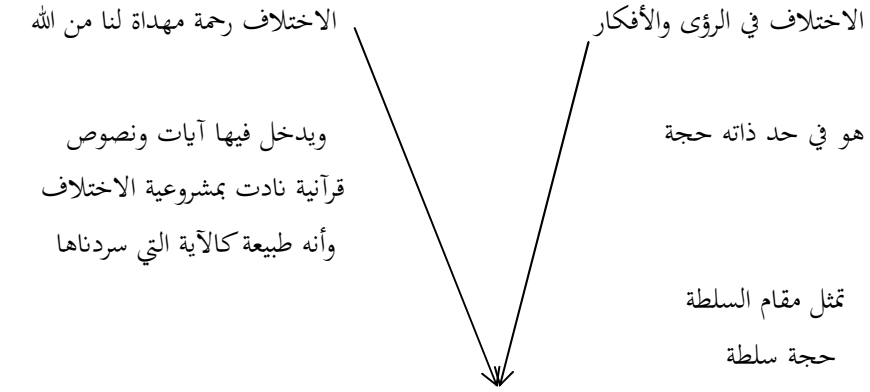
وعند طه عبد الرحمن أنّ السلطان يختلف عن معنى الدليل، وقد أرجعه إلى عدة متباينات « السلطان في معناها لحقيقي، والمتمثل في أنّه يشكل قوة مادية يأخذ منها قوته ليس ملزما بأن يستعين بدليل، توظيفه أو الاستعانة به أمر زائد عليه، والوجه الثاني هي أنّ من معاني السلطان هو الاستعلاء هذا الذي يجعله يقدم حكمه دون اعتراض، بينما الدليل لا يكون مثله يقدمه في أسلوب متوازن، متعاون لكي يحقق الأخير غايته، والثالث أنّ السلطان يكون إقناعه على أسلوب الإكراه والإلزام أو الإجبار مستغلا

مكانته، أما الدليل لا يلزم إقناع خصمه ولا يكرهه، وإنّه يكون بالرضى.»[46] وركحا على ما سبق أنّ السلطان يمثل حجة مادية أكثر منها حجة معنوية، فسلطة النص، أو الخطاب القرآني تعود إلى قائلها، وهو الله سبحانه وتعالى، وسلطته العليا هذه تميزه عن باقي الخطابات الأخرى، تفرض على المتلقي أن يستجيب لها بإتباع أوامره، واجتناب نواهيه.

هي من التقنيات الحجاجية التي اعتمدتها البلاغة الجديدة في الإقناع بها مع بيرلمان، حيث اكتسبت قيمتها من اسمها، هي حجة تتعلق، وترتبط ارتباطا مباشرا بمنزلة قائلها التي يتمتع بها من مكانة وهيبة، ونفوذ، يصبح كلامه مسموعا عند زمرة أو عدد كبير من الناس ممّا يجعل هذه الميزة حجة وإثباتا يستدل بها، ويرجع إليها، « وتختلف السلطة في حجة السلطة، وتتعدد تعددا كبيرا فقد تكون الإجماع، أو الرأي العام أو العلماء أو الفلاسفة أو الكهنوت أو الأنبياء، وقد تكون هذه السلطة غير شخصية Impersonnelle مثل الفيزياء أو العقيدة، أو الدين أو الكتاب المقدس، وقد يعمد الحجاج بالسلطة إلى ذكر أشخاص معينين بأسمائهم على أن تكون سلطة هؤلاء جميعا معترف بها من قبل جمهر السامعين، في المجال الذي ذكرت فيه»[47] لذلك المجيء بها وتوظيفها في النص يكون استدلالا على صحة دعوى أو إبطالها. حجة قوة يصعب مناقشتها، أو قد لا يستطيع الاعتراض عليها خاصة إذا تعلق الأمر بالقرآن الكريم.

« إن ارتباط الدين الاسلامي تاريخيا بالكتاب الذي مثّل تعاليمه واختزل أصوله، جعل القرآن ذا مرتبة ومكانة إن جرّدت في مسار الاحتجاج والمدافعة، الإعلاء ومنافحة صارت تبعا واقتضاء حجة/ سلطة تمارس على المفسر أسرا مزيا يصير بمقتضاها، كل تخريجه وجل تأويله طوع النص بيانا وتوضيحا، وتثبيتا وترسيخا»[48] وغالبا هذا النوع من الحجج لا ترد منفردة، بل يرافقها عدد من الحجج مساندة لبعضها البعض كما هو حاصل في نصنا المدروس هذا إلى جانب حجة السلطة أتت حجج أخرى كنا رأيناها آنفا، فتضفي عليها مصداقية، ودرجة كبيرة من الإقناع، وحجة السلطة في قطعتنا السردية ترددت مرتين؛ في المرة الأولى لم تكن تشير إلى حجة سلطة، إنّما هي مجرد حجة لا غير في قوله «إن الاختلاف في رؤيانا هو مناط التنوع والتعدد والتجدد، وإلا لكنّا نسخا مكرّرة»[49] أما في الترديدة الثانية نرى أنّه يستحضر النص الديني، الذي يمثل حجة سلطة، « فإنني أحاول أن أبيّن لك أن الاختلاف بيننا في الرؤى و الأفكار رحمة مهداة لنا من الله عز وجل»[50]

إن استدعاء النّص الديني قد أكسب حجة الاختلاف سلطة، فأصبحت حجة سلطة لأن الاختلاف حجة بغض النظر عن وجودها في القرآن الكريم، وهذا ما يقتضيه العقل في أنّنا مختلفون، بيد أنّ قوله(رحمة مهداة لنا من الله عز وجل) يجعله يستحضر عدة نصوص قرآنية، وهي كثيرة من بينها قوله تعالى:﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ إِلَّا مَنْ رَحِمَ رَبُّكَ وَلِذَلِكَ خَلَقَهُمْ وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ أَجْمَعِينَ﴾[51] فالآية تشير إلى أنّ الاختلاف هو من مشيئة الله سبحانه وتعالى في أن جعل جميع الناس مختلفين، ولعلّه يمكننا أن نوضّح هذه الحجة بهذا الشكل:



والاختلاف ليس حكرا على طبيعة الإنسان هو من ثوابت نظام الكون، يشمل جميع المخلوقات التي خلقها الله كاختلاف الليل والنّهار، والسماء والأرض كقوله تعالى:﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّماءِ ماءً فَأَخْرَجْنا بِهِ ثَمَراتٍ مُخْتَلِفًا أَلْوانُها وَمِنَ الْجِبالِ جُدَدٌ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوانُها وَغَرابِيبُ سُودٌ وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالْأَنْعامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوانُهُ كَذلِكَ إِنَّما يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبادِهِ الْعُلَماءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ﴾[52] قدّم حدث هذه الحجة، حجة السلطة مفعولها في نفسية الطبيب، لأنّه إذا واصلنا قراءة الرواية التي يستمر الحجاج فيها نرى أن المدّعي(الطبيب) قد شكل لديه انزعاج، وتحرك من مكانه « كان انزعاج الطبيب شديدا، وقام من مجلسه ليحادث أيمن على انفراد...»[53]

الخاتمة:

قد يكون الحجاج بنية أصلية في الرواية، أو في حلقة من حلقاته، أو بين شخصياتها، وثانيا هو الجزء المهم الأثر التي تحدثه في المتلقي من أجل الإقناع لأنّه خطاب ينتظر القارئ أن يقرأه مع الاهتمام بالعلاقة الموجودة بين عنصر السرد، والحجاج، مثل الحجاج في خطاب الشخصيات، الّذي نلمحه من

خلاله الحوار الدائر بين الشخصيات في مثالنا الذي أخذناه بين الأب والطبيب، كيف كان كل واحد منهم يحاول أو يسعى لإبطال مقولة الآخر، أيضا حجاج الذات مع نفسها، ولقد قام الحجاج في هذه الرواية على الحركة حجاج بالحركة بين معاينة الطبيب، والتي كانت ضعيفة أمام حركة المعترض الأب الذي تبدو حركته الحجاجية سليمة بسلامة جسمه، وعقله من ادّعائهم بالجنون، والحجاج بالسخرية، والحجاج بالعاطفة، والحجاج بالسلطة. فقام الحجاج هنا في مجمله على قصدين معرفين هما الادّعاء والاعتراض على مستوى الشخصيات. فيا ترى ما هو لجديد الذي يمكن أن يأتي به الخطاب الحجاجي على الرواية؟

هوامش:

* أسرته الأولى: هي عائلته، وأسرته الثانية: المجتمع.

* يتجلى الإقناع من خلال وظائف السرد التي نجدها عند جير ار جنيت (Jeanette d Gerar)في الوظيفة الإنجابية للسرد هذه الوظيفة التي تبرز فيها الإقناع إننا نادر ما نحكي لأجل متعة الحكي، ولكن نؤثر، نغري، نستقطب. ينظر، كريستان أنجلي، جان إيرمان، السرديات، نظرية السرد، ترجمة ناجي مصطفى، منشورات الحوار الأكاديمي، دار البيضاء– المغرب،ط1، 1989، ص102،101.

[1]– ينظر، منى بيكر، ترجمة السرديات، سرديات الترجمة هل حقا الترجمة جسر بين الشعوب والثقافات؟ مترجمة، حازم عزمي، مجلة فصول، مجلة النقد الأدبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد66، 2005، ص22.

[2]-Seymour chatman arguments et narration in l'argumentation texte dites par Alain Lempereur colloque de écris Ed margada 1991 p148.

[3]- Ibid. p150.

[4]-Ibid. p152.

* هذا الطرح قدمه واين بوث في بداية الستينات سنة 1961 في كتابه بلاغة الرواي Rhétorique of fiction الذي أسس فيه نموذجا تحليليا بسيطا، يقيم فيه فعل البلاغة الروائية على تحليل معين لتلك العلاقات الموجود بين الراوي والشخصيات. مرابطي صليحة، بلاغة السرد بين الرواية والفيلم، مجلة الخطاب، مخبر تحليل الخطاب، جامعة مولودي معمري تيزي وزو، العدد الثامن(خاص بأعمال ملتقى البلاغة وتحليل الخطاب)، أبريل، 2011، ص223.

[5]– عبد الحميد عقار، ندوة بلاغة الرواية، مجلة بلاغات، العدد1، المجلس البلدي لمدينة القصر الكبير، المغرب2011، ص141.

[6]– حبيب مونسي، مقامات الذاكرة المنسية رواية، د.ط، 2004، ص7.

[7]– ينظر، المصدر نفسه، ص8،7.

[8]– ينظر، المصدر نفسه، ص8.

[9]- ينظر، المصدر نفسه، ص8.

[10]- ينظر، المصدر السابق،ص9.

[11]- ينظر، المصدر السابق، ص10.

[12]-Perlman Chaïm et obrechts tyteca Lucie, l'argumentation, la nouvelle rhétorique, 1983universite du Bruxelles, p 280.

[13]- غمشي بن عمر، سيميولوجيا الاتصال في الخطاب الديني قصص الأنبياء في القرآن الكريم نموذجا، رسالة دكتوراه في علوم الإعلام والاتصال، جامعة الجزائر الثالثة، كلية العلوم السياسية، قسم علوم الإعلام والاتصال،2010، 2011، ص169.

[14]- حبيب مونسي، المرجع السابق، ص7.

[15]- المصدر نفسه، ص8.

[16]- المصدر نفسه، ص8.

[17]- أمينة الدهري، الحجاج وبناء الخطاب في ضوء البلاغة الجديدة، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ط1، 1432هـ_ 2011م،ص33.

[18]- المصدر السابق، ص10.

[19]. حمو الحاج ذهبية، التعدد الصوتي من خلال السخرية في المنظور التداولي،(مقال)، مجلة الخطاب دورية أكاديمية محكمة تعنى بالدراسات والبحوث العلمية في اللغة والأدب، دار الأمل، منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري تيزي وزو، العدد4، جانفي 2009، ص255.

[20]. Alain Lempeur, l'argumentation, collectif. Michel Mayeur, université de Bruxelles centre- 12 européen pour l'étude de l'argumentation, Edition margada, 1991, p108- 109.

[21]. حاتم عبيد، منزلة العواطف في الحجاج، (مقال)، مجلة عالم الفكر عدد خاص بالحجاج، العدد2، المجلد40، ديسمبر2011، ص240.

[22]. حبيب مونسي الذاكرة المنسية، ص8.

[23]. حاتم عبيد، منزلة العواطف في الحجاج، ص247.

* تناول فيه أربع حجج قائمة على العاطفة: الحجة القائمة على الجمهور، والحجة القائمة على استشارة الشفقة، والحجة القائمة علة القوة والتهديد، والحجة القائمة على الشخص. ينظر، المرجع نفسه، ص250.

[24]. Douglas Walton, Fundamentals of critical argumentation, Cambridge université press 2006, p290.

حيث قدم مثالا هو عبارة عن نداء استغاثة تقديم مساعدات لأطفال يتضورون جوعا(كارثة المجاعة)تم هذا النداء على رسم صورة طفل أخذ الجوع كامل جسمه، مثير الشفقة، مع إعطاء معلومات حول هذا الطفل كاسمه، وتفاصيل وضعه مرفقا

ببيان أو إعلان فحواه أن هذا الطفل المتضرع جوعا إذا لم يحصل على المساعدة اللازمة، فإنه سيموت، فهذا الإشهار العاطفي والنداء إلى الشفقة هو حجة غير واهية، مع أنه يجب أن يسأل عن در ومهام هذه الوكالة التي ستقدم المال والمساعدات كالطعام لهؤلاء الأطفال المتضورون جوعا.Voir,ibid,p290 .

[25]. ينظر، حاتم عبيد، منزلة العواطف في نظرية الحجاج، ص253.

[26]. ينظر، حبيب مونسي، مقامات الذاكرة المنسية، ص6.

[27]. الجاحظ ، البيان والتبيين، تح، عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي (القاهرة)، الطبعة السابعة، 1418هـ/ 1998م ج1، ص78.

[28]. ينظر، أنور الجمعاوي، استراتيجيات الحجاج في المناظرة السياسية(مناظرة التنافس على الرئاسة بين نيكولا ساركوزي وفرانسو هولاند، دراسة، المركز العربي للأبحاث ودراسات السياسات بالدوحة، قطر، د.ط، 2013، ص53.

[29]. محمد محمد داود، الدلالة والحركة، (دراسة لأفعال الحركة في العربية المعاصرة في إطار المناهج الحديثة)، دار غريب، القاهرة، د.ط، 2002، ص36، 37.

[30]. عادل مشلح، العين من النظرة إلى الدمعة في الشعر العربي، (مقال)، مجلة الموقف الأدبي، إتحاد كتاب العرب، دمشق سوريا العدد 394 شباط، 2044،ص139.

[*] وقد خصص الثعالبي في كتابه فقه اللغة فصلا فصل فيه كيفية النظر وهيئاته في اختلاف أحواله: إذا نظر الإنسان إلى الشيء بمجامع عينه، قيل ر: رمقه، فإن نظر إليه من جانب أذنه، قيل لحظه،...ينظر، الثعالبي، (ت430هـ)، فقه اللغة وأسرار العربية، تح، ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية، صيدا . بيروت، ط2، 1420- 2000، ص146.

[31]. عمر عتيق، لغة الجسد في القرآن الكريم، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، المجلد 9، العدد(1/ أ)، 1434هـ/ 2013م، ص58.

[32]. حبيب موسي، مقامات الذاكرة المنسية، ص8.

[33]. المصدر نفسه، ص8.

[34]. المصدر نفسه، ص8.

[35]. محمد محمد داود، الدلالة والحركة، ص429.

[36]. المرجع نفسه، ص317.

[37]. حبيب موسي، مقامات الذاكرة المنسية، ص7.

[*] ينظر، محمد محمد داود، الدلالة والحركة، ص175.

[38]. حبيب مونسي، المصدر السابق، ص8.

[39]. المصدر نفسه، ص9.

[40]. المصدر نفسه، ص10.

[41]. المصدر نفسه، ص8.

[42]_ سورة آل عمران، الآية 134.

* وهو ما تحدث عنه أرسطو ما يتمتع به الخطيب من أخلاق، والتي تحمل اسم أو مصطلح الايتوس(Ethos) وهي الأخلاق التي تتوفر في الخطيب تجعله أهل ثقة وإقبال عليه من طرف المتلقين؛ حيث حدد ثلاث عوامل على الخطيب أن يتحلى بها حتى يوثق به وهي: السداد والفضيلة والبر. ينظر، مُحَمَّد الوالي، مدخل إلى الحجاج أفلاطون، وأرسطو وشايم بيرلمان، (مقال)، مجلة عالم الفكر عدد خاص بالحجاج، ص28. كما تكلم أرسطو عن الغضب في المقالة الثانية من كتابه الخطابة(كيف تؤثر في نفوس الحكام)عنصر في مثيري الغضب، ودواعي الغضب. أرسطو، الخطابة، تح، عبد الرحمن بدوي، دار القلم، بيروت لبنان، د.ط، 1979، ص80.

[43]. عمان علي حسن، منهج الجدل والمنظرة في تقرير مسال الاعتقاد، دار اشبيليا، المملكة العربية السعودية الرياض، ط1، 1420هـ- 1999م، ج2 ص787.

[44]. جمعان بن عبد الرحيم الغامدي، الحجج في الخطبة النبوية، (مقال)، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها العدد العاشر، 1434هـ 2013م، ص286.

[45]. ابن القيم الجوزية، (ت751هـ)،مفتاح دار السعادة، ومنشور ولاية أهل العلم والارادة ،تح، علي بن حسن علي بن عبد الحيد الحلبي الأثري، وبكر بن عبدا لله أبو زيد، دار ابن عفان،ط1، 1416هـ 1996م،ج1،ص244.

[46]. طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي (الدار البيضاء)، الطبعة الأولى، 1998،ص132.

[47]. عبد الله صولة، الحجاج أطره و منطلقاته وتقنياته من خلال مصنف في الحجاج الخطابة الجديدة لبيرلمان وتيتيكا، ضمن أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، (فريق البحث في البلاغة) إشراف حمّادي صمّود جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانية، منوبة (تونس) 1998، ص335. وينظر، عبد الله صولة، في نظرية الحجاج، دراسات وتطبيقات، مسكلياني، دار الجنوب، تونس، ط1، 2011، ص53.

[48]. علي الشعبان، الحجاج و الحقيقة وآفاق التأويل،(بحث في الأشكال والاستراتيجيات)، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1، 2010، ص162.

[49]. حبيب موسي، مقامات الذاكرة المنسية، ص9.

[50]. المصدر نفسه، ص10.

[51]. سورة هود، الآيات 118، 119.

[52]. سورة فاطر الآيات 27، 28.

[53]. حبيب مونسي، مقامات الذاكرة المنسية، ص11.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 911 - 922 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

بين المعجم العام والمعجم المختص–دراسة في المادّة والمنهج

General Dictionary Vs Specialized Dictionary: A Study About the Content and the Method

* لمياء العايب[1]، أ.د.مُحَمَّد بوادي [2]

LAIEB Lemya[1], BOUADI Mohamed[2]

جامعة مُحَمَّد لمين دباغين–سطيف2/ الجزائر

مخبر معجم المصطلحات اللغوية والبلاغية في التراث العربي

University mohamed lamine debaghine- setif 02- Algeria

lamialeaieb@gmail.com/.laieb@univ-setif2.dz[1] mohamedbouadi@yahoo.fr[2]

تاريخ الإرسال:2020/11/08	تاريخ القبول:2021/04/29	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

يحتل المعجم مكانة سامية عند جميع الأمم التي تحافظ على لغتها وتراثها، فهو ديوان اللّغة، ومنه يأخذون ألفاظها ويكشفون غوامضها، وأصبح علم المعجم عِلْمًا واسعًا ذا جوانب عديدة، وأصبحت له نظريات تتناول أسس صناعته، واحتلت الدراسات المعجمية حيزًا كبيرًا من الدراسات اللغوية الحديثة. فقد كانت صناعة المعجم عند علماء العربية نابعة من التراث العربي دون غيره.

ولما كان المعجم كتابا لغويا يجمع قدرًا من كلمات لغة ما، يوضّح كلاً منها، يشرحها ويبين معناها على منهج وترتيب معينين، وفق الغرض الذي يرتضيه مؤلفه، فإنّ مفهوم المعجم المختص يوافق هذا المفهوم، بَيْدَ أنّ هناك بعض الفروق بين المعجم العام والمعجم المختص تَمُسُ المنهج المتبع والمادة اللغوية، فإذا كان المعجم العام يُبْنى على رصيد لغوي مستقر دوّنته المعاجم القديمة، فإن المعجم مبني على رصيد مصطلحي متولّد باستمرار، يواكب ما يتولد في اللّغة من مصطلحات دالّة على الجديد من المفاهيم والأشياء.

الكلمات المفتاح: معجم، معجم مختص، معجمية، مادة، منهج.

Abstract

The dictionary occupies a high position among all nations that preserve their language and heritage, it is the divan of the language, and about it they take their words and reveal their depths, and the science of the dictionary became a broad science with many aspects, and became theories dealing with the foundations of its manufacture, and the lexical studies occupied a large part of modern linguistic studies. The dictionary industry of Arab scholars was derived only from the Arab

* لمياء العايب: lamialeaieb@gmail.com

heritage. Since the dictionary is a linguistic book that collects a large amount of the words of a certain language, each of which explains its meaning on a specific method and order, and which its author is satisfied with according to the purpose he wanted to include, the concept of the specialized dictionary can be defined as "the dictionary that explains and interpret terms of one branch of any science". However, there are some differences between the general dictionary and the specialized dictionary that is based on the method and the language content, and if the general dictionary is based on a stable linguistic register that is written by the old dictionaries, the specialized dictionary is based on a long-term and continuously generated terminology because it keeps pace with what the language is generated by indicative terms of new concepts.
Keywords: Dictionary, Lexicon, specialized dictionary, content, method

مقدمة:

المعاجم اللغوية في العربية وغيرها، هي الملجأ الذي يهرع إليه الدارس والمدرس، والعالم والمتعلّم، إذا ما أشكل معنى ممّا يقرؤه أو يسمعه من ألفاظ اللّغة.

مادّة (عجم) مصطلح مستحدث ظهر بعد الإسلام حين امتد ظلّه، وعمّ نوره مساحات شاسعة من الأرض، وحين أسرع كثير من الأعاجم يدخلون فيه أفواجًا، يلتمسون الهداية، ويبغون الخير وحين أقبلوا على دراسة لغة القرآن تعسّر عليهم ذلك وكان لزامًا عليهم الاجتهاد من أجل بلوغ ذلك، لتكون المعاجم سبيلاً إلى ذلك.

فاق العرب القدماء جميع الأمم في التأليف المعجمي، فتطوّرُ العلوم والتقنيات وزيادة سرعة الاكتشافات والاختراعات كلّها أمور أدت إلى تطور المعاجم لتسلك مسارات اختصاصية لسانية منها وأدبية.

وممّا لا ريب فيه أنّ المعجم هو ذلك الكتاب أو المؤلَّف الذي يضم بين طرفيه أو دفتيه مفردات لغة معينة ومعانيها، ضِفْ إلى ذلك استعمالاتها في التراكيب المختلفة وكيفية نطقها وكتابتها.

ويقوم التأليف المعجمي على ركنين اثنين الأول المعروف بالجمع، المتمثل في إحصاء الألفاظ وتكوين المدونة المعجمية، والثاني المصطلح عليه بالوضع وهو تنظيم ومعالجة المادة المعجمية أو ما يعرف بالمداخل التي يشتمل عليها المعجم.

يصنف اللسانيون المحدثون مباحث علم المعجم صنفين كبيرين: الأول نظري، ويمكن تسميته (المعجمية النظرية) أو (علم المفردات) لأن مبحثه الأساسي هو الألفاظ.

والصنف الثاني تطبيقي ويمكن تسميته (المعجمية التطبيقية) وهناك تصنيف آخر للتأليف، بحسب العموم والخصوص.

وقد عني الباحثون بالمعاجم المختصة عناية بالغة، فقاموا بجمع المصطلحات كل علم على حدى، وشرحها في معجمات خاصة لأنها مفاتيح العلم وأدوات التعلم وتفننوا في وضع هذه المعاجم، فقصروها على علم بعينه أو على طائفة من العلوم، ورتبّوها ترتيبا موضوعيًا، أو سلكوا فيها مسلك الترتيب الهجائي على غرار المعجمات اللغوية، وتفاوتت شروحهم للمصطلحات فجاءت تارة مختصرة ومركزّة وتارة مبسّطة ومفصّلة.

وعليه جاءت هذه الدراسة من أجل معرفة الفرق بين المعاجم العامة والمعاجم المختصّة.

1-تطور الدراسة المعجمية عربيًا وغربيًا:

أ-مفهوم الدراسة المعجمية:

"المعجم في اللّسانيات الحديثة يوافق ما يُسمّى بالفرنسية "**Lexique**" وبالانجليزية "**Lexicon**" وهو يَعْني الرّصيد الشامل لكل ما يستعمله أفراد جماعة لغوية ما- سواءٌ كبُرت أو صغُرت- من الوحدات المعجمية، ونسميه "**المعجم اللّساني**" من أجل اتساعه وامتداده في أذهان أفراد الجماعة اللغوية جميعهم؛ أمّا "**المعجم الّساني**" فإنّ من أهم خصائصه أنّه "جماعيٌّ، لأنه متكون من الرصيد العام الشامل من الوحدات المعجمية، سواءٌ في بعدها الآني فتكون ما تستعمله الجماعة اللغوية في حاضرها، أو في بُعدها الزمانيُّ فتكون ما استعملته الجماعة اللّغويةُ في مراحل سابقة من استعمالها للغتها ودُوّنَ عنها في النصوص.

ومن هنا نشأت "**المعجمية**" (**Lexicologie=lexicology**)، وهي البحث النظري في الوحدات المعجمية بمفهومها الشامل، وفي مكوناتها الأساسية الثلاثة-الصوتي والصرفي والدلالي-من حيث هي مكوناتٌ لنظرية المعجم"[1].

والدراسة المعجمية:"تعني دراسة معنى "المصطلح" لغةً واصطلاحًا، مرتكزة في ذلك على مصادرها التي تتوزع بين المعاجم اللغوية والمعاجم الاصطلاحية، وما في حكمهما، فهي دراسة لمعنى المصطلح في المعاجم بشقيها اللغوي والاصطلاحي تبتدئ من أقدمها مسجّلة أهم ما فيه، إلى أحدثها مسجّلة أهمّ ما أضاف".[2]

وذكر أيضًا:"أنّها تحديد المعاني الكبرى للمصطلح الأهم في المعاجم تحديدًا يحرص ما أمكن على تقديم الحسي من المعاني على العقلي، والوضعي على المجازي، واللغوي على الاصطلاحي".[3]

ويعتبر (علي القاسمي) **"المعجمية"**:"أنها تشتمل على خطوات أساسية خمس: هي جمع المعلومات والحقائق، واختيار المداخل، وترتيبها طبقا لنظام معين، وكتابة المواد، ثم نشر النتاج النهائي، وهذا النتاج هو المعجم أو القاموس".[4]

ج-أهمّ المحاولات لوضع معجم حديث:

أخذت هذه المحاولات شكلين اثنين هما[5]:

1-محاولات الأفراد.

2-محاولات المجامع اللّغوية.

وقد ظهرت محاولات الأفراد في ثلاثة أنواع هي:

أ-تأليف المعاجم الميسرة.

ب-إعادة ترتيب المعاجم القديمة.

ج-معاجم المستشرقين.

أولاً: محاولات الأفراد.

أ-المحاولات الأولى لتأليف المعاجم الميسرة فقد قام ببعثها أول الأمر اللبنانيون. وقد كانت للنهضة المباركة التي هزّت العالم العربي منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر، وأدّت إلى انتشار المعاجم المطبوعة بين الناس، وقيام بعض العلماء بنقدها، أو الموازنة بينها، والدعوة لتأليف معجم حديث. —كان لكلّ أولئك- حميد في إيقاظ حمية بعض العلماء، فتصدى نفر منهم لتحمل عبء وضع معجم حديث سهل.

ويلاحظ أنّ جميع الذين تصدوا إخراج هذه المعاجم قد اختاروا الترتيب الهجائي العادي بحسب أوائل الكلمات، اتجهوا نحو الاختصار والتركيز، وحاولوا ترتيب المادة ترتيبًا داخليًا وتجنبوا عيوب المعاجم القديمة.

ومنهم من زوّد معجمه بصور ورسوم زيادة في الإيضاح.

ومن أشهر هذه المعاجم " محيط المحيط"، "قطر المحيط" للعالم اللّغوي بطرس البستاني.

ب-وأمّا إعادة ترتيب المعاجم القديمة أو اختصارها فيدخل تحتها:

– ترتيب "القاموس المحيط" للشيخ الطاهر أحمد الزاوي، وقد رتبه على ترتيب "المصباح المنير" و"أساس البلاغة"، وأخرجه في أجزاء. وقد التزم فيه ترتيب الكلمات تحت أوائلها دون تجريدها من الزوائد.

– "مختار القاموس" للشيخ الزاوي كذلك. وقد رتبّه على طريقة "مختار الصحاح" و"المصباح المنير"، وقال عن هدفه فيه:"وقد جعلت نصب عيني أن أختصر من أجزاء القاموس جزءًا واحدًا يسهل على الطالب استصحابه إلى المدرسة أو الجامعة أو حيث يريد".

ج–أمّا معاجم المستشرقين فمن أشهرها:

– محاولة فيشر المعجمية:

تمثلت محاولته في عمل معجم تاريخي للغة العربية قد تأثر فيها بمعجم أكسفورد التاريخي الذي نشر قبل مولده بقليل.

وقد شرح فيشر في مقدمته النقص الظاهر في المعجمات العربية السابقة الذي يرجى لأجله تأليف معجم جديد كبير، ورآه يتركز في أن "المعجمات التي صنّفها العرب لم تجمع كلّ كلمات اللغة العربية بل جمعت الفصيح منها فقط" ثم ذكر أنّ "منتهى الكمال لمعجم عصري أن يكون معجمًا تاريخيًا، ويجب أن يحتوي المعجم التاريخي، على كل كلمة تناولت في اللغة...." واعتبر كذلك من عيوب المعاجم القديمة إغفالها كثيرا من الآداب النثرية مثل "قصص البطولة لأيام العرب....." أمّا المنهج الذي رسمه فيشر لمعجمه فيتلخص فيما يأتي:

1–الرجوع إلى الواقع اللّغوي المسجل، والمحدّد بعصور معينة مع البدء بالكتابة المنقوشة المعروفة بنقوش النمارة، من القرن الرابع ميلادي والانتهاء بنهاية القرن الثالث الهجري.

2–اشتمال المعجم على كلّ كلمة –بلا استثناء–وجدت في اللغة.

3–ضرورة معالجة الكلمات من النواحي السبع التالية: التاريخية والاشتقاقية، والتصريفية، والتعبيرية، والنحوية، والبيانية، والأسلوبية.

وأهمية التناول التاريخي تبدو من أنّ اللّغة دائمة التطور، ولكل كلمة تطورها التاريخي الخاص. ولهذا يجب أن يوضح هذا التطور التاريخي بمقتضى ما لدينا من وسائل، وإن كانت وسائل قاصرة.

4–مراعاة ترتيب المعاني المتعدّدة للكلمة بتقديم المعنى العام على الخاص والحسي على العقلي، والحقيقي على المجازي ونحو ذلك.

5-تحديد المحيط اللّغوي الذي تستعمل فيه الكلمة أو التعبير أو التركيب، كلغة القرآن ولغة الحديث وأسلوب الشعر والنثر والأسلوب التاريخي وأسلوب الفنون وغيرها.

6-محاولة إتباع الشرح باللغة العربية بالترجمة المختصرة الإنجليزية أو الفرنسية زيادة في الإيضاح، وحتى تعين المستشرقين، الذين لم يتمكنوا من اللغة العربية غاية التمكن.

ثانيًا: محاولات المجامع اللّغوية.

من أهّم هذه المجامع: مجمع اللّغة العربية في مصر، والمكتب الدائم لتنسيق التعريب التابع لجامعة الدول العربية، والذي يتخذ المغرب مقرًا له، والمجمع العلمي العربي بدمشق، وأخيرًا مجمع اللّغة العربية بالأردن

– مجمع اللغة العربية بالقاهرة:

من أهمّ أغراضه "أن يقوم بوضع معجم تاريخي للّغة العربية" ومن أهدافه وضع معجمات ثلاثة:

1-معجم وجيز يقتصر على الألفاظ الكثيرة الدوران بمقدار ما يناسب الدراسات الأولى.

2-معجم وسيط يتوسع فيه، مع الاقتصار على الألفاظ المستعلمة في فصيح الكلام تأليفًا وإنشاءً بمقدار ما يناسب الدراسات الوسطى.

3-معجم بسيط يكون ديوانًا عامًا للّغة، جامعًا شواردها وغريبها، مبيّنًا أطوار كلماتها، وما طرأ على بعضها من توسّع في الاستعمال، أو تغيّر في المعنى في عصور اللغة المختلفة.

4-وضع معجمات صغيرة لمصطلحات العلوم والفنون وغيرها.

"قد يتبادر إلى أذهان الكثيرين أنّ الدراسة والصناعة المعجميتين هما مفهومان لتسمية واحدة؛ فالدراسة المعجمية (**Lexicology**) هي: "دراسة المفردات ومعانيها في لغة واحدة، أو في عدد من اللغات، وهي تهتم باشتقاق الألفاظ وأبنيتها ودلالاتها المعنوية والإعرابية، والتعابير الاصطلاحية والمترادفات وتعدد المعاني".

في حين تهتم الصناعة المعجمية (**Lexicography**)بجمع المعلومات والحقائق، واختيار المداخل، وترتيبها طبقًا لنظام معين، وكتابة المواد، ثم نشر النتاج النهائي، وهذا النتاج هو المعجم أو القاموس".[6]

2-المعجم:

أ-مفهوم المعجم:

– مادة عجم:

"إنّ مادة عجم في أصل إطلاقها تفيد الإبهام وعدم البيان"[7].

وفسّرها كتاب العين فقال:"العجم ضد العرب، ورجل أعجمي ليس بعربي من قوم عجم، والأعجم الذي لا يفصح، وامرأة عجماء بيّنة العجمة.

والعجمة كلّ دابة أو بهيمة، والأعجم كلّ كلام ليس بعربي، واستعجمت الدار عن جواب السائل سكتت".[8]

"ويقول أبو الفتح ابن جني: "...ثم إنّهم لما قالوا أعجمت الكتاب إذا بيّنته وأوضحته، فهو إذًا لسلب معنى الاستبهام لا إثباته" ويشير كتاب العين إذْ يقول: "وتعجيم الكتاب تنقيطه كي تستبين عجمته ويصح"[9].

وفي الصحاح، مادة عجم: "العجم: النقط بالسواد، مثل التاء عليه نقطتان، يقال أعجمت الحرف، والتعجيم مثله، ومنه حروف المعجم...".[10]

وإذا ما زيدت الهمزة فقيل: أعجم، دلّ ذلك على إزالة الإبهام والخفاء.

ولقد أشار ابن جني في كتابه "سرّ الصناعة" ومن ذلك قوله: "رجل أعجم وامرأة عجماء، إذا كانا لا يفصحان، ولا يبينان، والأعجم: الأخرس وهكذا...."[11].

المعجم لغة مأخوذ من الفعل (عجم)، قال ابن فارس: "العين والجيم والميم ثلاثة أصول: أحدها يدل على سكوت وصمت، والآخر على صلابة وشدّة، والآخر على عض ومذاقة".[12]

وجاء في لسان العرب لابن منظور فقال: "العُجْم والعَجَمُ، خلاف العُرُبِ والعَرَبِ، والعُجْم جمع الأعجم الذي لا يفصح ولا يبين كلامه وإن كان عربي النسب، والأنثى عجماء...أمّا العجمي فهو الذي من جنس العجم أفصح أو لم يفصح، والأعجم الذي في لسانه عجمة..."[13].

"كلمة المعجم في المعاجم التراثية، مشتقة من مادة (ع.ج.م)، والعُجمة هي عدم الفصاحة، وعدم البيان، والأعجم هو الذي لا يفصح ولا يبين، وأعجم الكلام جعله مشكلاً لا حلّ له، أو أتى به أعجميا به لحن، وعادة ما يؤخذ الشاهد على ذلك قول الحطيئة:[14]

الشعر صعبٌ وطويل سلّمهُ*** إذا ارتقى فيه الذي لا يعلمه

زلت به إلى الحضيض قدمه*** يريد أن يعربه فيعجمه.

المعجم اصطلاحًا:

"مدوّنة تلتقي فيها مفردات اللّغة ومعانيها، أو هو كلّ ديوان يجمع مفردات اللغة ومرتب على حروف الهجاء"[15].

وعرّفه أحمد مختار عمر بأنّه: "الكتاب الذي يجمع كلمات لغة ما، ويشرحها ويوضح معناها، ويرتبها بشكل معين، وتكون تسمية هذا النوع من الكتب معجمًا إمّا لأنه مرتب على الحروف الهجائية، وإمّا لأنه قد أزيل أيّ إبهام أو غموض فيه فهو معجم بمعنى مُزال ما فيه من غموض وإبهام".[16]

ويضيف عبد السميع مُحَمَّد أحمد قائلاً: "إنّ المعجم لون من ألوان الكتب اللغوية، يرتّب أبجديًا حسب حروف الهجاء أي حسب الحروف المعجمة، ويؤدّي وظيفة هامة، إذْ يعين الباحث على التعرّف على اللّفظة ويشرح له مدلولها، أو ييسّر له وسيلة العثور على مجموعة من الألفاظ يجمعها موضوع واحد".[17]

ب–مفهوم المعجم المختص:

"يصنّف المعجميون المعاجم حسب العموم والخصوص إلى صنفين هما: المعاجم العامة والمعاجم المتخصصة، ويقابل المعاجم العامة المتخصصة أو المختصة أو الخاصة، ويسميها بعضهم معاجم المصطلحات، وهذا الصنف من المعاجم ليس بالقليل أو النادر في العربية، لكنّه أقل شهرة فيها من معاجم اللغة العامة، فإن هذه قد اشتهرت وشاع ذكرها وذكر مؤلفيها؛ لحاجة الناس إليها وكثرة اعتمادهم عليها، وأمّا المعاجم المختصة فلم تكن في القديم معروفة مشهورة إلاّ بين جمهور ضيّق وهو جمهور العلماء والمتخصصين في العلوم أو الفنون التي ألفت في مصطلحاته.

فالمعجم المختص يهتم بمجال معيّن من مجالات المعرفة، إذْ يعالج شريحة بعينها من النشاط الفكري علميّا كان أم أدبيًّا أم فلسفيًا".[18]

أمّا مفهوم المعجم المختص في الدراسات اللّسانية والمعجمية الحديثة فإنها تكاد تجمع على أنّ المعجم المختص (المتخصّص) "يعالج قسمًا واحدًا من المفردات ويختص بأحد فروع المعرفة،... وهدفه مساعدة القارئ على معرفة معاني لغة حقل معيّن من حقول المعرفة ومصطلحاته،...فالمعاجم المتخصّصة تتضمن قواميس المصطلحات المستعملة في فروع المعرفة المختلفة، كالمصطلحات المستعملة في البيولوجيا والعلوم الطبيعية والرياضية والتربوية وغيرها وشرح هذه القواميس تلك المصطلحات شرحًا علميًا وافيًا، وقد تكون هذه المعاجم المتخصصة الحديثة أحادية اللّغة أو ثنائيتها أو متعدّدتها"[19].

"ولو طبقنا مفهوم المعجم المختص الحديث على التراث المعجمي العربي القديم لأمكن أن يشمل مفهومه كتب الموضوعات اللّغوية كالنوادر والأضداد والغريب وشروح غريب القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ورسائل الموضوعات المعرفية التي تتناول الإنسان أو الحيوان أو النبات أو الظواهر المعرفية الأخرى"[20].

"إنّ المعجم المختص بصورة عامة هو كتاب يتضمن رصيدًا مصطلحيًا لموضوع ما، مرتبٌ ترتيبًا معينًا، ومصحوبٌ بالتعريفات الدقيقة الموجزة، وعادة ما يكون مصحوبًا ببعض الرسائل البيانية المرافقة (كشافات، سياقات، صور، جداول...).

التي تساعد على توصيل المفهوم إلى المتلقي بأفضل صورة ممكنة، ويُعنى المعجم المختص بمصطلحات موضوع خاص (فيزياء، أدب، طب، فضاء، نبات، جيولوجيا...إلخ)"[21].

3-بين المعجم العام والمعجم المختص:

"اهتمت المعاجم اللغوية العربية القديمة بالمصطلح، فكانت تُورد بعض مصطلحات العلوم والفنون بين ألفاظ اللغة العامة، ولو كان ذلك بشيء من المحدودية، من بينها معجم (العين)، ومعجم (لسان العرب) وأكثرها شهرة في هذا المجال (القاموس المحيط) للفيروز آبادي (ت 816 أو 817هـ)"[22].

"إنّ المصطلحات عبارة عن ألفاظ اكتسبت دلالات ومعانٍ جديدة، ومن حقّ المعاجم أن ترصدها، وتفتح لها باب الشرعية اللغوية، بحيث يصبح المعجم صورة من حياة اللّغة ولكن ورود هذه الألفاظ كان مصحوبًا في معظمه بالتنبيه إلى أن هذه الألفاظ إسلامية أو مولدة، واستمرت هذه التنبيهات حتى العصر الحديث إذْ نجدها في المعاجم الحديثة كالمعجم الوسيط الذي حرص المجمع على تضمينه المئات من المصطلحات العلمية"[23].

"إنّ نقطة الاتصال أو المشاركة بين المعجمين في إيراد بعض المصطلحات المشتركة والشائعة التي يمكن أن تدخل في كثير من الأحيان في باب اللفظ الحضاري وليس في باب المصطلح لا تعني بالتأكيد أنّ الاتصال والاتفاق دائمان بينهما، فهناك فروق تظهر نتيجة السمات التي يتسم بها كلّ نوع منهما".[24]

من بين هذه الفروق:

- يُبنى المعجم العام على رصيد لغوي مستقرّ وهو الذي دوّنته المعاجم القديمة في الغالب بينما يُبنى المعجم المختصّ على رصيد مصطلحيّ متولّد باستمرار لأنّه يُواكب ما يتولّد في اللّغة من مصطلحات دالّة على الجديد من المفاهيم والأشياء[25].

– المعاجم اللغوية في أغلبها من وضع اللّغويين المعجميين، ولكن المعاجم المختصّة وضعها العلماء المختصّون بعلم أو بفن معيّن، فهي لا تشتمل على ألفاظ اللّغة العامّة، بل على مصطلحات علميّة أو فنيّة أو هما معًا[26].

– ينطلق المعجم العام والمعجم المختصّ في جمع مادتيهما المعجميّة من مصادر، فأمّا المعاجم اللّغوية العامّة فإنّ أمر المصادر فيها هيّن وسهل لأنّ بعضها ينقل عن بعض، في حين يبدو أنّ أمر المصادر في المعاجم المختصّة فيها عسر، فهي –في معظمها–معاجم ثنائية اللغة أو متعددة اللغات قائمة على ترجمة مصطلحات علمية، أدبية، فنية، من لغة مرجع[27].

– يعالج المعجم العامّ كلّ فروع المعرفة دون التعمّق في جمع ألفاظها فيما يعالج المعجم المختصّ قسمًا واحدًا منها[28].

– نشأ المعجم اللّغوي العامّ في صورته المكتملة في فترة مبكرة قبل المعجم المختصّ حيث ظهر معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ) في القرن الثاني الهجري إذْ الحاجة كانت ماسة إلى جمع شتات اللّغة العربية، وتدوين رصيدها[29].

– ارتبطت نشأة المعجم العامّ بتفسير النصّ القرآني وغريبه فكان مبحثًا في الثقافة العربية مُنْتَمٍ إلى صنف من العلوم قد ظلّت حتى أواخر القرن الرابع الهجري على الأقل تسمى علوم العجم[30].

– يهدف المعجم العام إلى خدمة معظم القراء والمهتمين، بينما يستهدف المعجم المختص قارئًا بذاته ويكون بصيغة أكثر تعمقًا وأكثر تفصيلاً[31].

– يتم وصف المعجم المختصّ من زاوية موضوع محدّد لمجال تخصصّي داخل حدود معرفية محدّدة فالمصطلح يؤدي معناه ووظيفته في مجال هذا العلم، ويرتبط بسياقه وحدوده، ولكن اللّفظ اللّغوي العام يدخل في سياقات العلوم، والسياقات العامّة، وقد يؤدي أحيانًا معاني مختلفة[32].

– يقدّم المعجم المختصّ المصطلحات العلميّة والفنية الخالصة التي ترتبط بعلم أو فن محدّدين، أمّا المعجم العام فيقدم دلالات ألفاظ اللّغة العامّة التي يستخدمها عامّة الناس وخاصّتهم، وقد يقدّم المعجم المصطلحات الفنية لأنّها في الغالب تكون وسطًا بين المفردات اللّغوية العامّة، والمفردات العلمية الخالصة[33].

– تضلّ مدونة المعجم المختصّ محصورة لدى طائفة العلماء في مجال من مجالات الاختصاص، وتكون محدودة الانتشار، واستعمال هذا المصطلح يتحكّم فيه الاتفاق العمدي بين الخبراء فلا يستعمل إلاّ في

سياقاته المحدّدة له، وذلك بخلاف مدونة المعجم اللّغوي العام الذي ينتشر انتشارًا كبيرًا بين الناس بطبقاتهم المتنوعة، فهم في حاجة إليه لفهم اللّغة التي يستعملونها بصورة مستمرة في دراستهم ومعاملاتهم وقراءاتهم وحياتهم اليومية[34].

خاتمة:

من خلال هذا المقال توصّلنا إلى أنّ الدراسة المعجمية علم من علوم العربية، له مبادئه ومرتكزاته، ولعّل وفرة المعاجم في التراث العربي بشكل مستفيض كان من بين دوافع نشأة هذا العلم، باعتبار أنّ المعاجم بنوعيها تعدُّ مصدرًا له.

وتوصّلنا كذلك إلى أنّه على الرغم من الجهود المبذولة من طرف المعجميين العرب، لم يسلم عملهم من النقد ولم يخلُ من المآخذ، لكنّها كانت سببًا ودافعًا قويًا لمحاولة وضع معجم حديث خالٍ من المآخذ والنقائص، كما قمنا بالتعريف بين الدراسة المعجميّة وبين نوع آخر من فنون العربية، وهو الصناعة المعجميّة، وتوصّلنا إلى أنّ نقطة نهاية الصناعة المعجميّة هي نقطة بداية الدراسة المعجميّة.

هوامش:

[1] ينظر: إبراهيم بن مراد: المعجم العربي بين التنظير والتطبيق، جامعة منوبا، تونس، 2009م، ص:10.

[2] الشاهد البوشيخي: نظرات في المصطلح والمنهج، ط3، فاس، 2004م، ص:23.

[3] الشاهد البوشيخي: مصطلحات نقدية وبلاغية في كتاب البيان والتبيين للجاحظ، ط2، الكويت، 1995م، ص:18.

[4] علي القاسمي: علم اللغة وصناعة المعجم، ط2، المملكة العربية السعودية، 1991م، ص:3.

[5] ينظر: أحمد عمر مختار: المعاجم العربية، ص:165-176.

[6] علي القاسمي: علم اللّغة وصناعة المعجم، ط2، 1991م، ص:3.

[7] أ. نبيل حويلي: دراسة في المعاجم المختصة –معجم الأساطير أنموذجا–جامعة أمُحَّد بوقرة، بومرداس، ص:60.

[8] عبد السميع مُحَّد أحمد: المعاجم العربية دراسة تحليلية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006م، ص:17.

[9] المرجع السابق، ص:17.

[10] عبد السميع مُحَّد أحمد: المعاجم العربية دراسة تحليلية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006م، ص:17.

[11] أ. نبيل حويلي: دراسة في المعاجم المختصة–معجم الأساطير أنموذجًا–، ص:60.

[12] ابن فارس: مقاييس اللغة، ج4، ص:266.

[13] ابن منظور: لسان العرب، مادة (عجم)، ج12، ص: 385.

[14] علي القاسمي: المعجم والقاموس–دراسة تطبيقية في علم المصطلح، مجلة اللسان العربي، ص:2-3.

[15] زينة قرفة: المعجم المختص دراسة في المادة والمنهج المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات لمكتب التعريب نموذجًا، رسالة دكتوراه، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، 2014م/2015م، ص:14.

[16] أحمد مختار عمر: صناعة المعجم الحديث، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م، ص:19-20.

[17] عبد السميع محمد أحمد: المعاجم العربية دراسة تحليلية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006م، ص:17-18.

[18] حاج هني: التأليف المعجمي التراثي المتخصص-عوامل نشأته ومراحل تطوره-، مجلّة الأثر، العدد 22 جوان، 2015م، الشلف، ص: 140.

[19] ينظر: علي توفيق الحمد: المعجم المختص في التراث العربي، مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد الأول، العدد الثاني، الأردن، 2003م، ص:65.

[20] المرجع نفسه، ص:65.

[21] جواد حسني سماعنة: المعجم العلمي المختص (المنهج والمصطلح)، مجلة اللسان، العدد 48، 1999م، ص:36.

[22] محمد القطيطي: أسس الصياغة المعجمية في كشاف اصطلاحات الفنون، دار جرير، عمان، ط1، 2010م، 66

[23] أحمد مختار عمر: صناعة المعجم الحديث، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م، ص:162.

[24] محمد القطيطي: أسس الصياغة المعجمية في كشاف اصطلاحات الفنون، دار حرير، عمان، ط1، 2010، ص:67.

[25] أ.نبيل حويلي: دراسة في المعاجم المختصة، ص:62.

[26] محمد القطيطي: أسس الصياغة المعجمية، ص:67.

[27] أ. نبيل حويلي: دراسة في المعاجم المختصة، ص:62.

[28] المرجع نفسه، ص:62.

[29] محمد القطيطي: أسس الصياغة المعجمية، ص:67.

[30] إبراهيم بن مراد: المعجم العلمي العربي المختص حتى منتصف القرن الحادي عشر الهجري، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، 1993م، ص:40.

[31] أ. نبيل حويلي: دراسة في المعاجم المختصة، ص:62.

[32] محمد القطيطي: أسس الصياغة المعجمية، ص:68.

[33] المرجع نفسه، ص:68.

[34] المرجع نفسه، ص:69.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 922 - 935 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

التطبيقات البلاغية في ضوء الدرس الإعجازي: تفسير الكشاف للزمخشري أنموذجا

Rhetorical Applications in Light of the I'jaz Study : Tafsir 'Al-Kashshaaf' by Zamakhshari as a Model.

د. محمد مقدم *
Mokeddem Mohammed
جامعة أحمد زبانة غليزان الجزائر
Université of relizane
mokeddem.med1976@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2020/11/08	تاريخ القبول: 2021/04/04	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

يتفق الباحثون في مجال الدراسات اللغوية والقرآنية على القيمة العلمية الجليلة التي قدمها علماء التفسير عبر الحقب الزمانية المتعاقبة، ومرد ذلك إلى الطابع الموسوعي الذي عرف به علماء التفسير، فالمطالع لمصنفاتهم يقف على الثقافة التفسيرية الموسوعية التي وظفها المفسرون في تحليلهم وتفسيرهم للنص القرآني، بالرغم من تأثر بعضهم بثقافته الخاصة أو مرجعيته الإيديولوجية، ولذلك وجدنا أن المجال الأرحب للتطبيقات الإجرائية للدرس اللغوي والبلاغي بمختلف مضامينه ومكوناته مبثوثا في تفسير الآيات القرآنية عند المفسرين ، وبخاصة ممن غلب على تآليفهم النزعة اللغوية والبيانية على غرار الكشاف للزمخشري، هذا الأخير الذي ركزت عليه في هذه الدراسة من خلال عرض مجمل لأهم القضايا البلاغية التي تعرض لها في تفسيره في ضوء تعامله مع المباحث الإعجازية في القرآن الكريم.

الكلمات المفتاحية : البلاغة ، الدرس الإعجازي، النظم القرآني، المجاز، الكناية ، الاستعارة، البديع.

Abstract :
Researchers in the field of linguistic and Qur'anic studies agree on the venerable scientific services provided by 'tafsir' scholars across the successive temporal periods, and this is due to the encyclopaedic nature for which they are known. The perusal of their works stands on the encyclopaedic exegesis that the interpreters employed in their analysis and explanation of the Qur'anic text, though influenced by their own culture or ideological reference. Therefore, we found that the wider range of procedural applications of the linguistic and rhetorical lesson, in its various contents and components, is rooted in the interpretation of the Qur'anic verses among the interpreters, especially those whose works dominated the

* مقدم محمد: mokeddem.med1976@gmail.com

linguistic and graphic tendency similar to 'Tahrir wa tanouir' by al-Taher bin Ashour, and 'El Kashshaaf' by Zamakhshari, The latter, on which this study focused on, by presenting an outline of the most important rhetorical issues that he dealt with in his interpretation in light of his dealings with the miraculous investigations in the Holy Quran.
Key words: rhetoric, I'jaz study , Qur'anic systems, metaphor, Metonymy. Al-Badi

مقدمة

إنه على الرغم من الاهتمام بالقرآن الكريم من قبل الصحابة- ﷺ- وإقبالهم عليه إلا أنه لم ينقل عنهم شيء مما له علاقة بقضية الإعجاز، والكشف عن مواطنه، وبيان وجوهه، وذلك لعدة أسباب لعل من أهمها:

عمق مثل هذه الدراسات وارتفاع مستواها من جهة، ثم إجلالا وتهيبا لعظمة المعجزة الإلهية التي خص الله بها رسوله من جهة أخرى. ثم لأن برهانه قائم في نفوسهم لصحة طباعهم وسلامة ألسنتهم وفطرهم.

من هنا تهيب كثير من الصحابة والسلف ممن كانوا علماء باللغة فقهاء في الدين، تفسير القرآن وتركوا القول فيه مخافة الزلل والقول فيه بالرأي والتألي على الله في الكشف عن مراده، الذي لا يعلم تأويله إلا الله تبارك وتعالى[1].

ولكن الحال لم يبق على ما كان عليه من تذوق للقرآن بالفطر السليمة خاصة" بعد أن تقدم الزمن، وانتشر المسلمون في أرجاء الأرض بانتشار الإسلام في الأمصار، وابتعدوا عن البيئة العربية السليمة واختلطوا بغيرهم من أبناء البلدان المفتوحة،لم يعد إعجاز القرآن يدرك بالفطرة، وإنما صار إدراكه يتطلب دراسة واعية، ومستفيضة للغة العربية وإحاطة بغريبها، ومعرفة تامة بأساليب التعبير فيها، لتنمو لدى من يريد التصدي لمعرفة الإعجاز ملكة تمكنه من إدراك هذه الناحية في القرآن العظيم. فانتقل الإعجاز من مرحلة التذوق الفطري إلى مرحلة التذوق العلمي الذي يجب أن تسبقه دراسة واسعة لأساليب اللغة العربية، تؤهل صاحبها لإدراك ناحية الإعجاز في القرآن العظيم. وهذا يعني أن الإعجاز الذي كانت تدركه أكثر العرب من الذين عاصروا نزول القرآن الكريم أصبح من اختصاص طائفة قليلة من المسلمين هي التي بيدها وسائل التذوق الفني"[2].

إن دراسة الإعجاز في القرآن على صلة وثيقة بتفسير القرآن، فالإعجاز تابع للتفسير من حيث إنه يعتبر خلاصة العمل التفسيري الدائر حول النص القرآني. بمعنى أن النص يفسر ويشرح ثم يشار بعدها إلى خصائصه الخارقة، وهذا دليل على أن الإعجاز لا يكون إلا تابعا للتفسير يتلون بلونه، ويأخذ طابعه وسماته في كل عصر. ذلك أن الطابع اللغوي هو من أهم مميزات التفسير البياني، فقد جاء أقوى وجوه الإعجاز وأظهرها على الإطلاق من جنسه. وذلك يظهر جليا من خلال تطبيقات المفسرين في كتبهم، وسعيهم إلى بيان بلاغة القرآن وفصاحته، وتقدمه وسبقه لكل كلام وتفرده عنه.

والمتأمل في كتب المفسرين يجد كثيرا منهم قد تطرق إلى بلاغة القرآن الكريم من خلال قضية الإعجاز، وأن معظمهم جرهم للحديث عنها وقوفهم على آيات التحدي المختلفة، التي جاءت في القرآن الكريم. ومن أولئك المفسرين ابن جرير الطبري والراغب الأصفهاني والزمخشري وابن عطية وفخر الدين الرازي وبدر الدين الزركشي وجلال الدين السيوطي وأبو السعود والآلوسي... وغيرهم كثير سواء من الأقدمين أو من المحدثين.

وفي ضوء هذا المعطى، يقف الدارس في قراءاته ومتابعاته لهذه التفاسير وقفة تأمل تحيله إلى تبيان أوجه الاختلاف والتباين وكذا أوجه الاتفاق والتطابق . من هنا، وفي ضوء تناولنا لأحد هذه التفاسير بالدراسة تتولد من صميم الموضوع جملة من الإشكالات ،تلبي رغبة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

ما هي أهم المباحث البلاغية التي اعتمدها الزمخشري في منهجه التفسيري؟

ما هي أهم الدعائم الموظفة في تطبيقات الزمخشري على النظم القرآني في تدليله لأوجه الدرس البلاغي الإعجازي من القرآن الكريم؟

ما هي أهم الآليات الإجرائية التي وظفها الزمخشري من خلال ما عرض له من نماذج في تفسيره؟

المبحث الأول : الإعجاز القرآني مفهومه ومباحثه عند الزمخشري

المطلب الأول: مفهوم الإعجاز عند الزمخشري.

إن المتأمل في الدراسات البلاغية التي بنيت أساسا على الحديث عن قضية الإعجاز القرآني يلمس ذلك التطور الذي شهدته هذه الدراسات خاصة على يد المعتزلة الذين أسسوا صرح البلاغة العربية وذلك لما امتازت به عقول هذه الطائفة التي صقلتها الفلسفة والمنطق اللذان انكبوا على دراستهما وتعمقوا في مباحثهما، فكانت مهيّأة للخوض في المسائل البلاغية ودروس البيان، وتنظيم القول فيها تنظيما دقيقا.

وربما كانت طبيعة المهمة التي اضطلع بها المعتزلة في الدفاع عن الإسلام. ومناظرة أعدائه من أصحاب الملل والعقائد الأخرى تدفعهم دفعا إلى العناية بمسائل البلاغة والبيان وإتقان البحث فيهما.فقد كانت البلاغة وسيلة من وسائل الإقناع وسلاحا مهما في المناظرة والجدل"[3] .

ولما كانت الدراسات البلاغية، قد نشأت في أجواء من الصراع الفكري والجدل الكلامي. فإن هذا قد جعل الدراسات التطبيقية تنضج جنبا إلى جنب مع الجانب النظري فيها ويعتبر تفسير الزمخشري مثالا واضحا عن هذا التطور ذلك أن الزمخشري قد أبتدأ من حيث انتهى من تقدموه فقد كانت دراسة إعجاز القرآن عند من سبقه إما دراسة جزئية لا تتحدث إلا عن أمثلة ونماذج قليلة من الآيات أو دراسة نظرية تحاول أن تضع مبادئ وأصولا وتحدد معالم بارزة يمكن أن تتخذ مقياسا في دراسة الإعجاز القرآني والكشف عن روعته وجماله، فلم يتوقف الجاحظ إلا عند بعض الآي وانشغل القاضي عبد الجبار والشريف المرتضى غالبا بالآيات المتشابهات التي تخالف ظواهرها الاعتزال، ولم يتوقفوا إلا عند نماذج بلاغية قليلة جدا كان الدافع إلى معالجتها في غالب الأحيان الدفاع عنها مما وجه إليها الخصوم والمتشككون من مطاعن وشبه. وانتهى الأمر إلى الإمام الكبير عبد القاهر الجرجاني الذي يعد قمة ما وصلت إليه الدراسات البلاغية، وانتهى بعد دراسة فنية ممتازة إلى مثل ما كان قد انتهى إليه القاضي عبد الجبار المعتزلي من أن القرآن معجز في نظمه وتأليفه. ثم جاء الزمخشري في القرن السادس الهجري فلم يخلف ظن عبد القاهر ولم يحد عن سنته فهو بعد أن أقبل على دراسات المتقدمين يعب منها وجد في نظرية الجرجاني الأشعري موردا له وكأنما أحس بثاقب بصره أن هذه النظرية تمثل ذروة ما وصلت إليه دراسة البلاغة العربية ففزع إليها يتخذها سلاحا في تفسير القرآن وبيان وجه الإعجاز فيه"[4].

لقد ركز الزمخشري كثيرا على قضية النظم ورأى أنها وجه من وجوه الإعجاز، ذلك أن الزمخشري يرى أن القرآن العظيم كتاب معجز من جهتين:

- من جهة إعجاز نظمه.

— ومن جهة ما فيه من الإخبار بالغيب.

المطلب الثاني: النظم القرآني وتطبيقاته في تفسير الزمخشري.

لقد ركز الزمخشري كثيرا على هذا الوجه ونوه بجهة إعجاز القرآن من هذه الناحية، وجعلها الأساس في تعليله للإعجاز في القرآن الكريم. فنجده في تفسيره لقوله تعالى:(أَنْ إِقْذِفِيهِ فِي التَّابُوتِ فَاقْذِفِيهِ فِي الْيَمِّ فَلْيُلْقِهِ الْيَمُّ بِالسَّاحِلِ يَأْخُذْهُ عَدُوٌّ لِّي وَعَدُوٌّ لَّه)[5] قال:"الضمائر كلها راجعة إلى موسى،

ورجوع بعضها إليه، وبعضها على التابوت فيه هجنة لما يؤدي إليه من تنافر النظم الذي هو أم إعجاز القرآن. والقانون الذي وقع عليه التحدي، ومراعاته أهم ما يجب على المفسر"[6].

فالزمخشري إذن يرى أن هذا الوجه من أهم وجوه الإعجاز، ويرى بذلك أيضا أن مظان الإعجاز في القرآن هي ما ضُم عليه نظمه من دقيق المعاني ولطيفها وما تحمل ألفاظه في كيانها من أسرار محجبة لا ترى إلا لمن أوتي حظا من ذوق الكلام وفهم مرامي البيان. ولذلك نجده يقرر في بداية تفسيره أن هذا العلم لا يستجيب إلا لمن أوتي حظا كبيرا من علم المعاني والبيان، مع فطرة سليمة، وبصيرة نافذة، ونفس قوي...

يقول الزمخشري: "ثم إن أملأ العلوم بما يغمر القرائح، وأنهضها بما يبهر الألباب القوارح، من غرائب نكت يلطف مسلكها، ومستودعات أسرار يدق مسبكها، علم التفسير الذي لا يقوم لتعاطيه، وإجالة النظر فيه، كل ذي علم، كما ذكر الجاحظ في كتاب نظم القرآن...فالفقيه وإن برز على الأقران في علم الفتاوى والأحكام، والمتكلم وإن برز على أهل الدنيا في صناعة الكلام، وحافظ القصص والأخبار وإن كان من ابن القرِيَّة أحفظ، والواعظ وإن كان من الحسن البصري أوعظ، والنحوي وإن كان أنحى من سيبويه، واللغوي وإن علك اللغات بقوة لحييه. لا يتعدى منهم أحد لسلوك تلك الطرائق، ولا يغوص على شيء من تلك الحقائق، إلا رجل قد برع في علمين مختصين بالقرآن، وهما علم المعاني، وعلم البيان. وتمهل في ارتيادهما آونة، وتعب في التنقير عنهما أزمنة، وبعثه على تتبع مظانها همة في معرفة لطائف حجة الله، وحرص على استيضاح معجزة رسول الله... وكان مع ذلك مسترسل الطبيعة منقادها، مشتعل القريحة وقادها، يقضان النفس داركا للمحة وإن لطف شأنها، منبها على الرمزة وإن خفي مكانها"[7].

إذن فليس التفسير عند الزمخشري معرفة معاني القرآن فحسب، بل هو أيضا بيان لأسرار إعجاز القرآن" بل إن نفس معرفة معانيه لا تتم إلا لمن تمت له آلة البلاغة، وعرف وجوه الأساليب، وخصائصها المعنوية، وحذق الأسباب المعينة على تمييز صور الكلام البيانية"[8]. فلا غرو إذا وجدنا الزمخشري في ثنايا تفسيره منبهرا تجاه علم البلاغة حتى أنه عدها آلة ضرورية في فهم معاني القرآن والوقوف على أسرار إعجازه.

إلا أن الشيء الملاحظ أن القسمة الثلاثية لهذا العلم لم تكن قد ظهرت وبانت عنده بشكل جلي، وإن كانت قد انقدحت في ذهنه. ولا أدل على ذلك من التطبيقات التي ذكرها في ثنايا تفسيره، إلا أن ذلك "لا يفهم منه أنه يفصل بين علوم البلاغة، أو أنه أول من ابتدع تقسيم علوم البلاغة إلى معان

وبيان وبديع. لأننا وجدناه لم يلتزم بهذا الفصل في تفسيره وبيانه للأوجه البلاغية في كثير من آيات القرآن، بل كان أحيانا يذكر ألوانا هي من صميم البيان ثم يعقب عليها بقوله: وهذا من الصنعة البديعية. مما يدل على أن حدود كل علم من علوم البلاغة لم تتضح في ذهنه الوضوح الكافي حتى يلتزمها في التطبيق"[9].

وسأحاول فيما يأتي بيان تطبيقات الزمخشري على النظم القرآني، وذلك من خلال استعراض نماذج عن الأقسام الثلاثة التي تطرق إليها في تفسيره والتي تشكل بمجموعها علم البلاغة العربية، وأقصد بذلك علم المعاني والبيان والبديع .

المبحث الثاني : التطبيقات البلاغية في تفسير الزمخشري

المطلب الأول: نماذج من دلالات علم المعاني في النظم القرآني.

من بين ما تحدث عنه كثيرا في تفسيره أسلوب التقديم والتأخير، ومثال ذلك عند تفسيره قوله تعالى:(وَظَنُّوا أَنَّهُمْ مَانِعَتُهُمْ حُصُونُهُمْ مِنَ اللَّهِ فَأَتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ حَيْثُ لَمْ يَحْتَسِبُوا)[10] قال الزمخشري: "فإن قلت أي فرق بين قولك وظنوا أن حصونهم تمنعهم أو مانعتهم، وبين النظم الذي جاء عليه؟. قلت: في تقديم الخبر على المبتدأ دليل على فرط وثوقهم بحصانتها ومنعها إياهم، وفي تصيير ضميرهم اسما لـ(أن) وإسناد الجملة إليه دليل على اعتقادهم في أنفسهم أنهم في عزة ومنعة لا يبالى معها بأحد يتعرض لهم أو يطمع في معازّتهم –أي مغالبتهم– وليس ذلك في قولك: وظنوا أن حصونهم تمنعهم"[11].

كما تحدث عن أسلوب الالتفات من ذلك قوله في قوله تعالى:(إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ)[12]."الالتفات في علم البيان قد يكون من الغيبة إلى الخطاب، ومن الخطاب إلى الغيبة، ومن الغيبة إلى التكلم كقوله تعالى: (حَتَّى إِذَا كُنْتُمْ فِي الْفُلْكِ وَجَرَيْنَ بِهِم)[13] وقوله تعالى: (واللَّهُ الذِي أَرْسَلَ الرِّيَاحَ فَتُثِيرُ سَحَاباً فَسُقْنَاهُ)[14]. وبين أن هذا كان جريا على عادة العرب في الكلام فقال: وذلك عادة افتنانهم في الكلام وتصرفهم فيه، ولأن الكلام إذا نقل من أسلوب إلى أسلوب كان ذلك أحسن تطرية لنشاط السامع، وإيقاظا للإصغاء إليه من إجرائه على أسلوب واحد، وقد تختص مواقعه بفوائد. ومما اختص به هذا الموضع إنه لما ذكر الحقيقة بالحمد وأجرى عليه تلك الصفات العظام، تعلق العلم بمعلوم عظيم الشأن حقيق بالثناء وغاية الخضوع والاستعانة في المهمات، فخوطب ذلك المعلوم المتميز بتلك الصفات، فقيل: إياك يا من هذه صفاته نخص بالعبادة والاستعانة لا نعبد غيرك ولا نستعينه، ليكون الخطاب أدل على أن العبادة له، لذلك التميز الذي لا تحق العبادة إلا به"[15].

كما تحدث عن أسلوب النداء كما في قوله تعالى:(يَأَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُمْ الذِي خَلَقَكُمْ والذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ)[16] فيقول: "و(يا) حرف وضع في أصله لنداء البعيد، صوت يهتف به لمن يناديه، وأما نداء القريب فله (أي) و(الهمزة)، ثم استعمل في مناداة من سهى وغفل وإن قرب تنزيلا له منزلة من بعد، فإن نودي به القريب الفاطن فذلك للتأكيد المؤذن بأن الخطاب الذي يتلوه معني به جدا. فإن قلت: فما بال الدّاعي يقول في جؤاره: يارب، ويالله، وهو أقرب إليه من حبل الوريد وأسمع به وأبصر؟. قلت هو استقتصار منه لنفسه واستبعاد لها من مظان الزلفى، وما يقربه إلى رضوان الله ومنازل المقربين هضما لنفسه وإقرارا عليها بالتفريط في جنب الله...فإن قلت: لم كثر النداء في القرآن على هذه الطريقة ما لم يكثر في غيره؟. قلت لأن فيه أوجها من التأكيد وأسبابا من المبالغة منها ما في (يا) من التأكيد والتنبيه، وما في (ها) من التنبيه، وما في التدرج من الإبهام في (أيها) إلى التوضيح، والمقام يناسب المبالغة والتأكيد لأن كل ما نادى الله به عباده من أوامره ونواهيه، وعظاته وزواجره، ووعده ووعيده، وفي اقتصاص أخبار الأمم الدارجة عليهم، وغير ذلك مما أنطق الله به كتابه. أمور عظام وخطوب جسام، ومعان واجب عليهم أن يتيقظوا لها، ويميلوا بقلوبهم وبصائرهم إليها وهم غافلون، فاقتضى الحال أن ينادوا بالآكد والأبلغ"[17].

إن هذه الإشارات التي ذكرناها عن الزمخشري في هذا المجال إنما هي غيض من فيض، ولكن حسبنا في هذا المقام أن نشير إلى اهتمام الزمخشري ببيان بلاغة القرآن وروعة نظمه من خلال التطبيقات التي هي مبثوثة في ثنايا تفسيره.

إلا أن المتأمل فيما ذكره الزمخشري من نماذج عن أساليب القرآن المختلفة يجد أنه قد تأثر كثيرا بعبد القاهر الجرجاني وقد استفاد إفادة كبيرة من نظريته التي بناها على النظم القرآني وذلك ما صرح به كثير من الباحثين في البلاغة العربية حيث إننا : " إذا تتبعنا جهود الزمخشري البلاغية في كتابه الكشاف في تفسير القرآن فإننا نجده يستمدها من بلاغة عبد القاهر وقواعده ملتمسا لها الشواهد من آي الذكر الحكيم ومضيفا إليها ما يعن له من آراء وتقسيمات وتفريعات. ففي ميدان (علم المعاني) نراه يعرض للإيجاز والإطناب وأنواع كل منهما وأغراضه البلاغية والتقديم والتأخير في المسنند إليه، والأغراض المستفادة منه في حالة تعريفه وتنكيره، كما يعرض لأضرب الخبر وأساليب الإنشاء الطلبي من أمر ونهي واستفهام ونداء وتمن وللمعاني الزائدة التي يخرج كل منها عن معناه الحقيقي للدلالة عليها وكذلك يعرض للقصر وأقسامه وطرقه والفصل والوصل بالواو خاصة"[18].

المطلب الثاني: نماذج من دلالات علم البيان في النظم القرآني.

1- المجاز

وقد ذكره في مواضع عديدة من ذلك عند تفسير قوله تعالى: خَتَمَ اللهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَى سَمْعِهِمْ وَعَلَى أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ)[19] فنجده يعرض وجوها خمسة[20] في إسناد الختمية إلى الله كلها مسخرة لخدمة فكرة المعتزلة عن العدل الإلهي يقول: "فإن قلت: ما معنى الختم على القلوب والأسماع وتغشية الأبصار؟ قلت: لا ختم ولا تغشية ثم على الحقيقة وإنما هو من باب المجاز"[21].

كما تحدث عنه وعن علاقاته، خاصة السببية فنجده يقول معلقا على آية التوبة :(يَأَيُّهَا الذِينَ آمَنُوا إِنَّ كَثِيرًا مِنَ الأَحْبَارِ وَالرُّهْبَانِ لَيَأْكُلُونَ أَمْوَالَ النَّاسِ بِالْبَاطِلِ)(22) الأموال يؤكل بها فهي سبب الأكل ومنه قوله:

إن لنا أحمرة عجافا يأكلن كل ليلة إكافا

يريد علفا يشترى بثمن إكاف"[23].

وقال في قوله تعالى: (وَجَعَلْنَا لَهُمْ لِسَانَ صِدْقٍ عَلِيّاً)[24] "لسان الصدق والثناء الحسن، وعبر باللسان عما يوجد باللسان، كما عبر باليد عما يطلق باليد وهي العطية قال: إني أتتني لسان لا أسر بها"[25] يريد الرسالة ولسان العرب لغتهم وكلامهم"[26].

2- الكناية:

وهي من الصور البيانية التي تعرض لها الزمخشري، فنجده مثلا في تفسيره قوله تعالى:(وَلاَ جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا عَرَّضْتُمْ بِهِ مِنْ خِطْبَةِ النِّسَاءِ أَوْ أَكْنَنْتُمْ فِي أَنفُسِكُمْ)[27]. يقول معلقا عليها: "التعريض هو أن يقول لها إنك جميلة أو صالحة، ومن غرضي أن أتزوج، وعسى الله أن ييسر لي امرأة صالحة، ونحو ذلك من الكلام الموهم أنه يريد زواجها، حتى تحبس نفسها عليه إن رغبت فيه ولا يصرح بالنكاح فلا يقول: إني أريد أن أنكحك، أو أن أتزوجك، أو أخطبك...فإن قلت:أي فرق بين الكناية والتعريض؟. قلت الكناية أن تذكر الشيء بغير لفظه الموضوع له. كقولك: طويل النجاد والحمائل لطويل القامة، وكثير الرماد للمضياف. والتعريض أن تذكر شيئا تدل به على شيء لم تذكره كما يقول المحتاج للمحتاج إليه: جئتك لأسلم عليك، ولأنظر إلى وجهك الكريم. ولذلك قالوا: وحسبك بالتسليم مني تقاضيا. وكأن إمالة الكلام إلى عرض جانب يدل على الغرض ويسمى التلويح، لأنه يلوح منه ما يريده"[28].

وتعريف الكناية على هذا النحو يجعلها أشبه بالمجاز الذي تستعمل فيه الألفاظ في غير ما وضعت له، ولعل الزمخشري يريد أنها تدل على لازم معناها الأصلي، مع دلالتها على معناها الحقيقي تبعا. بخلاف التعريض فإنه يدل على المعنيين جميعا، وقد جعله من جاءوا بعده صورة من صور الكناية"[29].

يقول الزمخشري في قوله تعالى:(إِنَّ الذِينَ يَشتَرُونَ بعَهْدِ اللَّهِ وَأَيْمَانِهِمْ ثَمَنًا قَلِيلاً أولَئِكَ لاَ خَلاَقَ لَهُمْ فِي الآخِرَةِ وَلاَ يُكَلِّمُهُمُ اللهُ وَلاَ يَنْظُرُ إِلَيْهِمْ يَوْمَ القِيَامَةِ وَلاَ يُزَكِّيهِمْ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ)[30] (ولا ينظر إليهم) مجاز على الاستهانة بهم والسخط عليهم تقول: فلان لا ينظر إلى فلان، تريد نفي اعتداده به وإحسانه إليه. وأصله فيمن يجوز عليه النظر الكناية، لأن من اعتد بالإنسان التفت إليه وأعاره نظر عينيه، ثم كثر حتى صار عبارة عن الاعتداد والإحسان وإن لم يكن ثم نظر. ثم جاء فيمن لا يجوز عليه النظر مجردا لمعنى الإحسان، مجازا عما وقع كناية عنه فيمن يجوز عليه النظر"[31]. وهو هنا يلاحظ في الكناية أنها مجاز من جهة وأنها تدل على المعنى الأصلي من جهة ثانية، إذ جعلهما يجتمعان في الآية الكريمة.

والزمخشري في هذه الآية لم يتناول الآية ككل، وإنما تناول بالنظر الدقيق جزءا منها هو قوله تعالى: (وَلاَ يَنظُرُ إِلَيْهِمْ) وكشف عما وراء الكناية فيه من معان وأفكار ولو أنه تناول الآية ككل بمثل تلك القريحة لأبان عن روعة ما يتعلق بالنظم من معجز الصور...[32].

فانظر كيف أن الآية مشحونة بدلالات ومعان بعضها يبين عن ملامح نفسية، وبعضها يضع ركيزة هامة لبناء صرح الحياة الاجتماعية، وبعضها يرسم حدودا للمعاملات والأخلاق. والقرآن كله على هذا النمط طاقات من تلك المعاني تحتاج إلى بحث وتنقيب وجهود تتظافر وتجتمع لتستخرج منه كامن الأسرار.

3- الاستعارة.

وقد تعرض لها الزمخشري وإلى أقسامها كالتصريحية والمكنية، والأصلية والتبعية وهي عنده "إنما تطلق حيث يطوى ذكر المستعار له، ويجعل الكلام خلوا عنه صالحا لأن يراد به المنقول عنه والمنقول إليه، لولا دلالة الحال أو فحوى الكلام"[33]. وهو يرى أن الاستعارة إما أصلية وتكون في الأسماء وإما تبعية وتكون في الصفات والأفعال.

يقول في قوله تعالى:(وَأَشْرَقَتِ الأَرْضُ بِنُورِ رَبِّهَا)[34] "قد استعار الله النور للحق والقرآن والبرهان في مواضع من التنزيل، وهذا من ذاك والمعنى (وأشرقت الأرض) بما يقيمه فيها من الحق والعدل ويبسطه من القسط في الحساب ووزن الحسنات [35].

ويقول في قوله تعالى:(أولَئِكَ الذِينَ اشْتَرَوُا الضَّلاَلَةَ بِالهُدَى)[36] "معنى اشتراء الضلالة بالهدى اختيارها عليه، واستبدالها به على سبيل الاستعارة، لأن الاشتراء فيه إعطاء بدل وأخذ آخر"[37] وهي استعارة تبعية في الفعل.

وفي قوله تعالى:(وَالذِينَ يَنْقُضونَ عَهْدَ اللهِ مِنْ بَعْدِ ميثَاقِه وَيَقْطَعُونَ مَا أَمَرَ اللَّهُ بِهِ أَنْ يُوصَلَ وَيُفْسِدُونَ فِي الأَرْضِ أُولَئِكَ هُمُ الخاسِرُونَ)[38] نجده يذهب إلى أن "النقض هو الفسخ وفك التركيب. فإن قلت: من أين ساغ استعمال النقض في إبطال العهد؟. قلت: من حيث تسميتهم العهد بالحبل عل سبيل الاستعارة، لما فيه من ثبات الوصلة من المتعاهدين...وهذا من أسرار البلاغة ولطائفها أن يسكتوا عن ذكر الشيء المستعار ثم يرمزوا إليه بشيء من روادفه، فينبهوا بتلك الرمزة على مكانه. ونحوه قولك: شجاع يفترس أقرانه، وعالم يغترف منه الناس، وإذا تزوجت امرأة فاستوثرها. لم تقل هذا إلا وقد نبهت على الشجاع والعالم بأنهما أسد وبحر، وعلى المرأة بأنها فراش"[39] وهذه من الاستعارة المكنية.

ومن الجدير أن نذكر أن إشارات الزمخشري لفن الاستعارة تخلو تماما من مصطلحات الاستعارة الأصلية والتبعية وكذلك الاستعارة بالكناية، وإن كان يفهم منها مضمون هذه المصطلحات على وجه العموم"[40].

المطلب الثالث: نماذج من دلالات علم البديع في النظم القرآني.

قبل الحديث عن مدى إسهام الزمخشري في ميدان البديع تجدر الإشارة أولا إلى أن المتكلمين منذ القرن الخامس من الباقلاني إلى عبد القاهر ممن عنوا بإعجاز القرآن قد نحوا البديع عن مباحث أسرار البلاغة في القرآن، لأنه في زعمهم لا يدخل في بحث الإعجاز القرآني، نظرا لأن كثيرا من فنونه مستحدث وما ورد منه في القرآن إنما جاء دون قصد وتكلف. فعبد القاهر لم يعن كسابقيه من المتكلمين بقضية البديع في القرآن، بل عرض للسجع والجناس وحسن التعليل والطباق..."ومضى الزمخشري على هذا الهدى لا يعنى بما جاء في الآيات القرآنية من بديع إلا عرضا، ونرى السيد الجرجاني ينقل عنه أنه لم يكن يعد البديع علما مستقلا من علوم البلاغة، إنما كان يعده ذيلا لها وتتمة تحمل عليها. وكانت هذه النظرة

إلى البديع عنده سببا في أن لا يطيل النظر في ألوانه القرآنية، وأن لا يلم بها إلا في الحين البعيد بعد الحين"[41].

والحقيقة أن الزمخشري ليس منكرا للصنعة البديعية فبها يحسن الكلام، ولكنها قشر بجانب اللب، وما اللب إلا الظلال المعنوية والنفسية التي يوحيها نظم الكلام"[42]. وسأقف على نماذج من ذلك فيما سأعرض له من أمثلة.

1- الجناس.

وقد عرض له الزمخشري في معرض تفسير قوله تعالى:(وَجِئْتُكَ مِن سَبَإٍ بِنَبَإٍ يَقِينٍ)(43). "وقوله: (من سبإ بنبإ) من جنس الكلام الذي سماه المحدثون البديع وهو من محاسن الكلام الذي يتعلق باللفظ بشرط أن يجيء مطبوعا أو يصنعه عالم بجوهر الكلام يحفظ معه صحة المعنى وسداده، ولقد جاء ههنا زائدا على الصحة فحسن وبدع لفظا ومعنى، ألا ترى أنه لو وضع مكان (بنبإ) بخبر لكان المعنى صحيحا وهو كما جاء أصح لما في النبإ من الزيادة التي يطابقها وصف الحال"[44].

2- المشاكلة.

وقد عرض لها في عدة آيات من ذلك في قوله في سورة البقرة عن قوله تعالى: (إِنَّ اللهَ لاَ يَسْتَحْيِي أَنْ يَّضْرِبَ مَثَلاً مَّا بَعُوضَةً فَمَا فَوْقَهَا)[45] يقول: "يجوز أن تقع هذه العبارة في كلام الكفرة. فقالوا: أما يستحيي رب مُحَمَّد أن يضرب مثلا بالذباب والعنكبوت، فجاءت على سبيل المقابلة وإطباق الجواب على السؤال، وهو فن من كلامهم بديع وطراز عجيب هو مراعاة المشاكلة...ولله در أمر التنزيل وإحاطته بفنون البلاغة وشعبها لا تكاد تستغرب فنا إلا عثرت عليه فيه على أقوم مناهجه وأسد مدارجه"[46].

3- أسلوب اللف والنشر.

من ذلك ما ورد في قوله تعالى:(وَقَالُوا لَنْ يَّدْخُلَ الْجَنَّةَ إِلاَّ مَن كَانَ هُودًا أَوْ نَصَارَى)[47] يقول: "المعنى وقالت اليهود: لن يدخل الجنة إلا من كان هودا، وقالت النصارى: لن يدخل الجنة إلا من كان نصارى. فلف بين القولين ثقة بأن السامع يرد إلى كل فريق قوله، وأمنا من الإلباس لما علم من التعادي بين الفريقين وتضليل كل واحد منهما لصاحبه"[48].

4- مراعاة النظير.

وهذا النوع يسميه التناسب والائتلاف والتوفيق، وقد تحدث عنه في تفسير قوله تعالى: (وَالشَّمْسُ وَالْقَمَرُ بِحُسْبَانٍ وَالنَّجْمُ وَالشَّجَرُ يَسْجُدَانِ)[49] يقول :"فإن قلت: أي تناسب بين هاتين الجملتين حتى وسّط بينهما العاطف؟. قلت: إن الشمس والقمر سماويان، والنجم والشجر أرضيان، فبين القبيلين تناسب من حيث التقابل، وأن السماء والأرض لا تزالان تذكران قرنتين، وأن جري الشمس والقمر بحسبان جنس الانقياد لأمر الله فهو مناسب لسجود النجم والشجر"[50]

5- التقسيم.

وهو عنصر آخر من عناصر علم البديع التفت إليه الزمخشري فمثلا عند تفسير قوله تعالى:(ثُمَّ أَوْرَثْنَا الْكِتَبَ الذِي اصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِّنَفْسِهِ وَمِنْهُم مُّقْتَصِدٌ وَمِنْهُمْ سَابِقٌ بِالْخَيْرَاتِ بِإِذْنِ اللهِ ذَلِكَ هُوَ الْفَضْلُ الْكَبِيرُ)[51] يقول:" ثم قسمهم إلى ظالم لنفسه مجرم، وهو المرجئ لأمر الله تعالى ومقتصد هو الذي خلط عملا صالحا وآخر سيئا، وسابق من السابقين"[52].

وهكذا فإننا نجد الزمخشري يشير إشارات خفيفة إلى البديع، كأنه لا يرتضيه ضربا من ضروب التعبير عن المعجزة في القرآن، وهذا جريا على آراء سابقيه وعلى رأسهم الجرجاني. ولكن مع ذلك "يعد الزمخشري صورة واضحة على استقلال العالِم في البحث وأن كشافه جاء نموذجا تطبيقيا على إعجازه البلاغي، فبحث فكرة النظم وما يتعلق بها من معان بلاغية. إلا أنه غفل إلى حد كبير عن الصورة الأدبية، ورسم المواقف وتشخيص المناظر وتصوير ملامح النماذج البشرية وغيرها مما يعنى به النقاد والأدباء في العصر الحديث"[53].

الخاتمة

ختاما يمكننا التنبيه إلى أن ملامح الدرس البلاغي ظهرت مبكرا في كثير من كتب الدراسات القرآنية، وأنها كانت نتاج تأمل وتدبر في النص القرآني سعيا للكشف عن مناحي الإعجاز فيه، وقد أدى البحث عن سر الإعجاز في النص القرآني إلى الكشف عن روائع هذا النص المقدس، تجلى ذلك واضحا من خلال تطبيقات المفسرين ، ولئن كان الزمخشري قد سبق إلى تلك الإشارات فإننا ندين له بقدرته المتميزة في توظيف تلك التطبيقات في ثنايا تفسيره، والتي أسست للدرس البلاغي فصارت الدراسات البلاغية كلها عالة على ما ألمح إليه الزمخشري، كما أننا نقف من خلال هذه الدراسات على عظمة الدور الذي قام به المفسرون وجسامته في ذات الوقت في سبيل التعامل مع النص القرآني المعجز والتفتيش عن أسراره البلاغية .

هوامش:

[1]- نظرية الإعجاز القرآني، أحمد سيد عمار، ص 25.

[2]- الإعجاز في نظم القرآن، سيد شيخون، ص 13.

[3]- الدرس البلاغي عند المفسرين حتى نهاية القرن الرابع هجري،.رابح دوب، ص196، ط1 دار الفجر القاهرة1997م.

[4]- التراث النقدي والبلاغي عند المعتزلة، وليد قصاب ص225

[5]- سورة طه، الآية 39.

[6]- الكشاف، ج3 ص 61.

[7]- مقدمة تفسير الكشاف، ج1 ص07.

[8]- البلاغة تطور وتاريخ، ص221.

[9]- قضية الإعجاز القرآني وأثرها قي تدوين البلاغة، ص664.

[10]- سورة الحشر، الآية 02.

[11]- تفسير الكشاف، ج4 ص487.

[12]- سورة الفاتحة، الآية 03.

[13]- سورة يونس، الآية 22.

[14]- سورة فاطر، الآية 09.

[15]- تفسير الكشاف، ج1 ص24.

[16]- سورة البقرة، الآية21.

[17]- تفسير الكشاف، ج1 ص96.

[18]- ينظر تاريخ البلاغة العربية، عبد العزيز عتيق، ص264.

[19]- سورة البقرة، الآية07.

[20]- انظر الكشاف، ج 1 ص 61/59.

[21]- المصدر نفسه، ج 1 ص 57.

[22]- سورة التوبة، الآية 34.

[23]- الكشاف، ج2 ص 257.

[24]- سورة مريم، الآية 50.

[25]- هو صدر بيت للأعشى قال فيه : (إني أتتني لسان لا أسر به من علو لا كذب فيه ولا سخر).فعبر باللسان عن الكلام مجازا لأنه آلته .

[26]- الكشاف، ج3 ص 21.

[27]- سورة البقرة، الآية 235.

[28]- الكشاف، ج1 ص279/278.
[29]- البلاغة تطور وتاريخ، شوقي ضيف، ص235.
[30]- سورة آل عمران، الآية77.
[31]- الكشاف، ج1 ص369.
[32]- ينظر تفسير المنار ، مُحَمَّد رشيد رضا،ج3 ص282، دار الكتب العلمية ط1420/1هـ/ 1999م، بيروت لبنان.
[33]- تفسير الكشاف ، ج1 ص 83.
[34]- سورة الزمر ، الآية 69.
[35]- الكشاف ج1 ص 140.
[36]- سورة البقرة، الآية16.
[37]- الكشاف، ج1 ص76.
[38]- سورة البقرة، الآية27.
[39]- الكشاف، ج1 ص 124.
[40]- المباحث البلاغية في ضوء قضية الإعجاز، أحمد جمال العمري، ص 162.
[41]- البلاغة تطور وتاريخ، شوقي ضيف، ص 266/265.
[42]- منهج الزمخشري في تفسير القرآن وبيان إعجازه، مصطفي صاوي الجويني، ص 259.
[43]- سورة النمل، الآية 22.
[44]- الكشاف، ج3 ص 348.
[45]- سورة البقرة، الآية 26.
[46]- الكشاف، ج1 ص118/117.
[47]- سورة البقرة، الآية111.
[48]- الكشاف، ج1 ص176.
[49]- سورة الرحمن، الآية 06.
[50]- الكشاف، ج4 ص 433.
[51]- سورة فاطر، الآية 32.
[52]- الكشاف، ج3 ص 594.
[53]- بلاغة القرآن بين الفن والتاريخ، أحمد عامر، ص 213.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 936 - 950 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

رمزية المرأة في شعر محمود درويش، نماذج مختارة

The symbolism of woman in Mehmud Derwish's poetry Selected models

هاني فتيحة [1]*، أ.د. فارسي عبد الرحمن [2]

Ms. Hani Fatiha[1], Dr. Farsi Abderrahmane[2]

جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر

مخبر الدراسات النقدية الأدبية وأعلامها في المغرب العربي من التأسيس إلى نهاية القرن العشرين

Abu Bakr Belkaid Université, Tlemcen, Alegria

hanifatiha2016@gmail.com,[1] abderrahmane.farsi@hotmail.fr[2]

تاريخ الإرسال: 2020/11/08	تاريخ القبول:2021/02/21	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

يدور موضوع البحث حول دلالة الرمز في شعر محمود درويش ويختص برمز المرأة في شعره وما تحمله من إيحاءات ودلالات مختلفة، ولاستجلاء هذه الدلالة الرمزية للمرأة، حاولنا الوقوف على لفظة المرأة في القرآن الكريم ثم المرأة في الشعر العربي لنصل أخيرا إلى رمزيتها في شعر محمود درويش ،محاولة في ذلك إبراز تعددها الدلالي في بعض قصائد الشاعر التي حفلت بها.

الكلمات المفتاحية : التعدد- الدلالي- رمز- المرأة – في شعر- محمود درويش.

Abstract :

This research is about the significance of the symbol in Mehmoud Darwish poetry specially the woman as a symbol and all the different meanings and inspirations that this word « woman » carries.

To explain this symbolic significance of the woman, we try to stop a little bit at what the word « woman » means in some Arabic dictionaries then in the Arabic poetry to finally reach its symbolism in Mahmud Derwish poetry trying to show its different meanings by mentioning some of his poems.

Key words: multiplicity – indicative –symbol- woman –in poetry- Mahmud Dewish.

* هاني فتيحة، hanifatiha2016@gmail.com

تمهيد:

إذا كانت اللغة الشعرية هي لغة المجاز فإنها أيضا لغة الرمز ذلك لأن مساحة الرمز في الشعر واسعة وآفاقه رحبة وطاقاته الإيحائية كثيفة. وبما أن الرمز بمختلف أنواعه من أهم الأسس الأسلوبية التي يقوم عليها تشكيل الصورة عند محمود درويش وأحد مكوناته الأساسية فسوف نقف عند هذا الرمز وسنكتفي بدراسة رمز المرأة في شعره، والشاعر إذ يوظف هذا الرمز فإنه يخلع عليه من عواطفه وذاته ويصبغ عليه من تجاربه الحياتية ما يجعل هذا الرمز ينفث إشعاعات وتموجات تضج بالإيحاءات فتصبح الكلمات الشفافة القريبة المعنى مكثفة ومحملة بالدلالات.

أثر الكلمة في شعر محمود درويش:

إن دور الكلمة مقدس في الشعر الثوري ومحمود درويش يؤكد على هذا التقديس حيث يقول:

قصائدنا بلا طعم بلا صوت

إذا لم تحمل المصباح من بيت إلى بيت[1].

ويقول في موضع آخر كله تحد وغضب:

يا قارئي لا ترج مني الهمس هذا عذابي.

ضربة في الرمل طائشة .

وأخرى في السحب حسبي بأني غاضب[1]

وتراه يخاطب أرضه قائلا:

أنا آت إلى ظل عينك آت

من خيام الزمان البعيد، ومن لمعان السلاسل.

أنت كل النساء اللواتي

مات أزواجهن وكل الثواكل أنت[2]

فالقارئ لمطلع هذه القصيدة يظن بها قصيدة غزلية وما هي إلا أرضه التي عشقها حتى لقب بمجنون التراب، وفي هذا الصدد يقول محمد ناصر« و لما استخدم هذا الرمز في القصيدة التقليدية ضمير المؤنث في مخاطبة الوطن بكل الصفات التي لا يمكن أن تمتلكها أو تتصف بها سوى المرأة[3]» فما الدلالات أو الرموز من وراء هذه الصفات التي يريدها محمود درويش؟

أولا– لفظة المرأة في القرآن الكريم

لفظة المرأة وارد في القرآن الكريم في العديد من السور، يقول عز وجل في سورة يوسف:« **وَقَالَ الَّذِي اشْتَرَاهُ مِنْ مِصْرَ لِامْرَأَتِهِ أَكْرِمِي مَثْوَاهُ عَسَىٰ أَنْ يَنْفَعَنَا أَوْ نَتَّخِذَهُ وَلَدًا ۚ وَكَذَٰلِكَ مَكَّنَّا لِيُوسُفَ فِي الْأَرْضِ وَلِنُعَلِّمَهُ مِنْ تَأْوِيلِ الْأَحَادِيثِ ۚ وَاللَّهُ غَالِبٌ عَلَىٰ أَمْرِهِ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ** .»[4] وتجدها أيضا في قوله تعالى:

« **وَقَالَتِ امْرَأَتُ فِرْعَوْنَ قُرَّتُ عَيْنٍ لِّي وَلَكَ ۖ لَا تَقْتُلُوهُ عَسَىٰ أَن يَنفَعَنَا أَوْ نَتَّخِذَهُ وَلَدًا وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ.**[5]» وفي سورة أخرى من سورة العنكبوت يقول جل ثناؤه :« **إِنَّا مُنَجُّوكَ وَأَهْلَكَ إِلَّا امْرَأَتَكَ كَانَتْ مِنَ الْغَابِرِينَ**[6]».

فالمرأة منذ مجيء الإسلام عنيت باهتمام كبير وتكريم عظيم حتى سميت سورة كاملة باسم امرأة (سورة مريم) وقد ذكرت في ثنايا هذه السورة وغيرها، يقول سبحانه تعالى:

« **وَإِنِّي سَمَّيْتُهَا مَرْيَمَ وَإِنِّي أُعِيذُهَا بِكَ وَذُرِّيَّتَهَا مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ**[7] » وأيضا قوله ﷻ: «**وَاذْكُرْ فِي الْكِتَابِ مَرْيَمَ إِذِ انتَبَذَتْ مِنْ أَهْلِهَا مَكَانًا شَرْقِيًّا**[8] » .

لقد أعزها الإسلام وأجل قدرها، فقد كرمها إذ لا فرق بين الرجل والمرأة، وهذه العدالة الربانية واضحة في قوله تعالى: « **يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ** »[9] فلا فرق بينهما إلا بالعمل الصالح.

ومن سماحة الإسلام وتكريمه للمرأة لم يفرق بين تعليمها وتعليم الرجل ومن ثمة برهن عن كفاءتها في مجالات متعددة ومنها مجالي الشعر والنثر وعلى العموم فقد وجدت المرأة مساحة شاسعة من الحرية في مجالات متعددة من الأدب فظهرت أدبيات كثيرات وهذا إن دل على شيء إنما يدل على مواكبة المرأة للتطور الاجتماعي والسياسي والعلمي والأدبي بل كانت موجودة حتى في ثنايا كتاباته.

ثانيا– المرأة في الشعر العربي

لقد حظيت المرأة بمكانة متميزة عند الشعراء قديمهم وحديثهم إلا أنهم اختلفوا في استخدامها وتوظيفها في إبداعاتهم الشعرية وتغيرت دلالاتها القديمة المتوارثة التي تجسد العاطفة (الحب)، الغزل بل تحولت إلى رمز له دلالات شتى[10].

فالمرأة على الصعيد الموروث الشعري تمثل أكثر المشاهد جاذبية وإثارة في تفجير ينابيع الشعر فالمرأة هي ملهمة الشعراء وأرباب الفكر منذ عهود الآداب القديمة حتى يومنا هذا.

لقد كان للمرأة بصمات واضحة في تاريخ الحضارة العربية الإسلامية إذ قطعت أشواطا كبيرة وساهمت مساهمة عظيمة لا تقل أهمية عن مساهمة الرجل.لم تكن بنتا وأختا وزوجة وأما .... فقط، بل كانت أديبة عظيمة كما بين ذلك التاريخ، ففي الزمن الماضي علا اسم الخنساء أما في تاريخنا الحديث والمعاصر وحيث الثورة الفلسطينية فإذا بمجموعة من خنساوات فلسطينيات يفاجئن الدنيا كلها[11].

فالمرأة الفلسطينية لم تقف بمعزل عن محنة فلسطين بل أسهمت في الكفاح بمظاهره المختلفة، ما دفع بالشعراء المعاصرين إلى الإشادة بها وتوظيفها في شعرهم، وقد أخذت المرأة دلالات مختلفة في الشعر الفلسطيني وسنقف عند هذه الدلالة الأنثوية في شعر محمود درويش.

ثالثا– دلالة المرأة في شعر محمود درويش

يمكن أن نقول أن الشاعر العربي بصفة عامة كان يعتقد أن في المرأة « قوة سحرية طقوسية خيرة تؤثر في الروح والجسد معا[12] » حتى أن الشعراء أنفسهم اختلفوا في وصف هذه القوة الساحرة ولأديب إسحاق رأي في المرأة فيقول:

إنما المرأة مرآة بها كل ما تنظره منك ولك

فهي شيطان إذا أفسدتها وإن أصلحتها فهي ملك[13]

وأما محمود درويش فيقول في حق المرأة أو النساء بصفة عامة في المعنى ذاته:

و إن النساء حلال علكم.

فلا تهجروهن، لا تضربوهن، هن الحمام .

و هن حبيباتنا والسلام عليكم...عليهن.

ألف سلام – ألف سلام[14].

لدى قراءة شعر محمود درويش يتضح لنا أن صورة المرأة أصبحت تمثل لديه ملمحا آخر من ملامح شعره، عدا القصائد الوطنية المقاومة يبدي فيها مكانة خاصة بالمرأة واحتفاء أنيقا بالأنوثة في أسلوب خال من الابتذال والتغزل المصطنع أو الممتهن لذات المرأة: الأم، الصديقة، الرفيقة في درب الحياة[15] « وليس معنى الشعر أن تقتصر مادته على الدماء والجثث والمدافع والسيوف والثورة والعنفوان، لأن الشاعر إنسان قبل كل شيء وهو لا يستطيع أن ينسلخ عن أحلام الإنسان وأهوائه، ميوله ورغبات[16] » .

لنرى ما تمثل المرأة في شعر محمود درويش

1- المرأة رمز الوطن

لعل ما لقيه محمود درويش منذ طفولته وما كانت تمتلئ به نفسه من انفعالات ثائرة، وإحساس عميق بمأساة الوطن والشعب منذ البداية، جعله يرفض الواقع الذي يعيش فيه ويتحدث عن واقع يحلم به، ولكنه لا يفصح عن عناصر الواقع الذي يرفضه ولا عناصر الواقع الجديد الذي يتمناه، « إنه يحلم ويعبر عن أحلامه في قصائد غنائية رقيقة، ولعل هذه الأبيات تكشف لنا عن ذلك في هذه المرحلة حيث يقول في قصيدة له بعنوان (**نشيد ما**) وهي قصيدة وطنية ولكنها تكتسي بغلالة رقيقة من الغزل، فالمرأة أو الحبيبة التي يخاطبها الشاعر هنا هي وطنه.[17] » يقول محمود درويش في هذه القصيدة :

عسل شفاهك واليدان كأس خمور للآخرين

و حرير صدرك والندى والأقحوان

فرش وثير للآخرين[18].

إن المزج بين المرأة والوطن في شعر محمود درويش، يمد تجاربه الفنية بنفس عاطفي خصيب يولد تلك الرؤية الحية حيث يمتزج فيه الحب بالوطن، وتمتزج فيه صورة الفتاة بالوطن فلا يعود باستطاعة أحد أن يفرق بين عاطفة الحب نحو الفتاة وبين عاطفة الحب نحو الأرض أو الوطن، يقول الشاعر في قصيدة (موت آخر وأحبك)، حيث يصرح فيها بجمال الوطن وحبه الكبير والعميق له[19].

و كيف أقول أحبك؟

كيف تحاول خمس حواس مقابل المعجزة

وعيناك معجزتان

تكونين نائمة حين يخطفني الموج

عند نهاية صدرك يبتدئ البحر

ينقسم الكون هذا المساء إلى اثنين

أنت ومركبة الأرض

من أين أجمع صوت الجهات لأصرخ

أني أحبك[20].

أما في قصيدة (الأرض)فتراه يستخدم رمزية امرأة سماها خديجة.

أنا الأرض

و الأرض أنت

خديجة لا تغلقي الباب

لا ترحلي في الغياب

لا تدخلي من إناء الزهور وحبل الغسيل.

سنطردهم عن حجارة هذا الطريق الطويل

سنطردهم من هواء الجليل[21].

إن العلاقة التي تشكلت من طرفين (أنا أنت) كانت الأرض محورها في (أنا الأرض والأرض أنت خديجة)، تعود هنا محملة بكشوف الرؤيا وتحقق نبوءة التوحد مع الأرض وما عليها، ويكون ذلك التوحد مصدر المعرفة والمعرفة في المعجم الصوفي « حال تحدث عن شهود » .

يتمثل الشهود هنا في علامات ومسميات لمفردات الحياة ا ليومية تكون منطلقا لخوض التجربة الروحية والوصول إلى كمال المعرفة الصوفية واكتمال حال البقاء بعد الفناء[22].

أما حبل الغسيل وحجارة الطريق الطويل فالشاعر يقصد بالمعنى الأول حبل النور، أما حجارة الطريق الطويل فهو طريق المقاومة والجهاد[23].

2- المرأة رمز الأم

لعل الحافظ للقرآن الكريم التالي للذكر الحكيم المدبر لآياته، يجد نفسه في موضع الشكر الخالص لوالديه كما أمره الله تعالى بذلك وقرن شكر والديه بشكره « **وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَىٰ وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ**[24] » وجاء في معنى حديثه صلى الله عليه وسلم:

" أمك ثم أمك ثم أمك ثم أبوك "[25].

فالأم هي نبع الحنان ومصدر الإلهام تغنى بها الشعراء على مر الأزمان، ورفعوا قدرها ومنزلتها وأفاضوا عليها من القدسية والإجلال، ما جعلها في مكانة سامية لا ترقى إليها امرأة غيرها، وقد مجد شعراء فلسطين الأم وأشادوا بالدور الكبير الذي تقوم به وربطوا بينها وبين الأرض برباط وثيق[26].

محمود درويش يؤكد ويثبت صدق هذا الرباط من خلال قصيدته (إلى أمي):

أحن إلى خبز أمي.

و قهوة أمي.

و لمسة أمي.

و أعشق عمري لأني.

إذا مت

أخجل من دمع أمي[27].

عبارات مصاغة بشكل فني رهيف رهافة قلب الشاعر الذي يعشق عمره وحياته رأفة بأمه لدرجة خجله من دمعها عند الاستشهاد.

إن شخصية الأم تظهر صورتها بشكل واضح في قصيدة (تعاليم حورية)، وحورية اسم والدة الشاعر ويذكرها بقوله: « إن الشخصية الأقوى في البيت والتي كنت أعتبرها عنيفة إلى حد ما هي والدتي، وكنت أعتقد وأنا طفل أنها لا تحبني إلى أن سجنت للمرة الأولى أدركت ساعتها أنها تحبني، بل أدركت كم تحبني[28] » .

يركز درويش في هذه القصيدة على تأثير المأساة الفلسطينية على شخصية والدته إلا أنها قاومت البؤس بالكبرياء، فصارعت وناضلت لا تأذن للتعب بأن ينطق بالشكوى أبدا، لكن رغم الظروف التي تمر عليها الأم إلا أن قلبها ناحية أبنائها يبقى مليء بالحب، بالعطف بالحنان، ودرويش يصف هذه الأم حيث يظهر إحساسها اتجاهه وهو في منفاه وغربته وبعده عنها.

أمي تعد أصابعي ا لعشرين عن بعد

تمشطني بخصلة شعرها الذهبي تبحث

في ثيابي الداخلية عن نساء أجنبيات

و ترفو جوربي المقطوع لم أكبر على يدها

كما شئنا أنا وهي افترقنا عند منحدر الرخام[29].

و إذا كانت القصيدة تحمل عنوان (تعاليم حورية) فإن وصايا الأم أكثر ما يلفت النظر، تحاول بتعاليمها أن تحرره من كل القيود من حوله يقول مثلا:

تزوج أية امرأة من الغرباء أجمل من بنت الحي

لكن لا تصدق أية امرأة سواي ولا تصدق

ذكرياتك دائما لا تحترق لتضيء أمك

وانطلق كالمهر في الدنيا وكن من أنت[30].

تركز قضايا الأم كلها على حث الابن على الالتفاف إلى حياته وشأنه الخاص، وهذا يتجلى في قولها: « لا تحترق لتضيء أمك ،انطلق كالمهر في الدنيا وكن من أنت. »

يرى درويش أثر هذه الوصايا في إنارة طريقه حيث الالتفات إلى الحياة، وإلى طريق الشعر القائم على الرؤية والجمال والإبداع فكان كذلك فقد دخل ميدان الشعر وهو يردد:

أجمل الأشعار ما يحفظه عن ظهر قلب

كل قارىء

فإذا لم يشرب الناس أناشيدك شرب

قل أنا وحدي خاطئ[31].

لم يخطئ درويش عندما اختار رمز الأم للكشف عن مشاعره الحزينة ومواقف حياته اليومية التي تملي عليه الإحساس بالغربة في كل لحظة، فنحن هنا أمام صورة إنسانية قريبة إلى القلب، كأننا في لقاء وجداني خاص مع إنسان يشكو في صدق وبساطة أحزانه، ويكون تأثيره عادة أعمق من أي إنسان يعرض شكواه في حدة وصوت علي مرتفع[32].

يقول محمود درويش في هذا المقطع:

الليل يا أماه ذئب جائع سفاح

يطارد الغريب كيفما مضى

ويفتح الأفاق للأشباح

ماذا جنينا نحن يا أماه؟

حتى نموت مرتين

فمرة نموت في الحياة.

و مرة نموت عند الموت[33]

إن المتشرد الفلسطيني هنا يخاطب الأم رمز الحنان والرعاية، والشاعر يضع صورة الأم في مقابل صورة القسوة التي تلقاها ذلك الإنسان الفلسطيني، وهذا التقابل هو « تقابل فني دقيق يؤدي هدفه: الحنان المفقود البعيد في جانب، والقسوة المريرة التي يعانها الفلسطيني معاناة يومية في جانب آخر[34].

3- المرأة رمز الأخت

إن طيبة قلب درويش ومسؤوليته الكبيرة ناحية أسرته الكبيرة (فلسطين) وأسرته الصغيرة (عائلته) جعلته لا ينسى أخته (شقيقته)، فها هو ذا يتساءل عن حالها ليطمئن عن مستقبلها قائلا:

وكيف حال أختنا

هل كبرت وجاءها خطاب[35].

وفي موضع آخر تراه يناجي أخته ليلا في لحظة من الصفاء الإنساني مشوب بالنزعة الصوفية مناديا.

يا أختاه

إن أواخر الليل

تعريني من الألوان

و تحمني من الذل[36].

نحس وكأن هذه الأخت مرتبطة بعهد الصبا، عهد الطفولة الجميلة الذي يحن إليه الشاعر ويتمنى عودته، وقد تكون دلالة الأخت غير الشقيقة، كالصديقة أو الرفيقة مثلما نراه في قصيدته.

(يوميات جرح فلسطيني (إلى فدوى طوفان):

نحن يا أختاه من عشرين عام

نحن يا أختاه لا نكتب أشعارا ولكن نقاتل[37].

فشعره فيه من قوة الكلمة وهبة وتحد كأنه بمثابة السلاح القاتل:

4- المرأة رمز الجدة

يعبر محمود الشاعر عن احترامه ومحبته لجدته سائلا عن حالها أيضا:

و كيف حال جدتي

ألم تزل كعهدها تقعد عند الباب تدعو لنا.

بالخير والشباب والثواب[38].

و هذا يدل على مدى احترام الشاعر ووقاره لجميع أهله العربي الفلسطيني صغيرهم وكبيرهم.

5- المرأة رمز الحبيبة

لقد عمد درويش منذ بداياته إلى المزج في خطابه الشعري بين الوطن والحبيبة، إذ أنه جعل منها شيئا واحد. إن الحبيبة تذكره دائما بالوطن بل أن الحبيبة هي الوطن في الوقت نفسه، وكثيرا ما كانت

تختلط الأمور على المتلقي أثناء تعامله مع شعر درويش بحيث لا يستطيع أن يفرق بين المحبوبة وبين الوطن "فالحديث في الظاهر نحو الحبيبة ولكن ما إن تتعمق الدلالة حتى يتكشف المعنى الباطني والرمزي القائم على أساس حب الوطن وتصبح المحبوبة رمز للوطن فلسطين"[39].

يقول محمود درويش:

أموت ... أحبك ... إن ثلاثة أشياء.
إن ثلاثة أشياء لا تنتهي
أنت والحب والموت.
قبلت خنجرك الحلو
و حين أحبك.
أشعر أني أموت
فكوني امرأة
و كوني مدينة[40].

و يقول أيضا :

عيونك شوكة في القلب توجعني .....و أعبدها
و أغمدها وراء الليل والأوجاع .....أغمدها[41].

هكذا اتجه بعض شعراء الحداثة إلى مزج الحب بالموضوع السياسي والثوري، ومن أقدم الذين توجهوا في شعرهم هذا التوجه: عبد الوهاب البياتي في قصائد عدة حيث يتخذ من حديثه إلى الحبيبة أو المرأة طريقا للانتقال إلى موضوع الثورة وفي ذلك يقول :

أحبها أحب عينيها
أحب شعرها المعطاء
أحب صوتها الدافئ المنهار[42].

فالمعنى الحقيقي لهذه القصيدة هو غير الظاهر، فالشاعر لا يقصد حبيبته بل مدينته ولنقل بلاده بكلمة أدق .

لقد لفت درويش الانتباه إلى هذا المزج بين المرأة والوطن فهو تارة يوهم القارئ أنه حب حقيقي لكنه سرعان ما يذكر الجراح الزيتون الزيتون الحجر.... فيحول القارئ من عالم الحب إلى عالم الشعر السياسي والثوري، يقول درويش.

لا تنامي حبيبتي
العصافير تنتحر
غصن زيتون بكى
في المنافي على حجر
باحثا عن أصوله
و عن الشمس والمطر[43].

انطلاقا من هذا التوجه فإن محمود درويش في مرحلته الشعرية الأولى لم يتحدث عن المرأة من حيث كينونتها الأنثوية حتى في حديثه عن (ريتا) الفتاة اليهودية التي أحبها، قد اتخذ من حبها رمز العلاقة الإنسانية بعيدا عن العرقية العدائية[44]، لكن درويش في المرحلة الثانية استطاع أن ينظر إلى المرأة الأنثى وهذا ما أشار إليه بقوله « المرأة كائن بشري وليست وسيلة للتعبير عن أشياء أخرى، جميل أن تكون المرأة وعاء للوجود كله ولكن يجب أن تكون لها شخصيتها كامرأة[45] » .

تظهر المرأة في قصيدة (لا أقل ولا أكثر) من ديوان (سرير الغريبة) بصفتها الأنثوية بعيدا عن الرمز والوطن.

أنا امرأة لا أقل ولا أكثر
لا لست شمسا ولا قمرا
أنا امرأة لا أقل ولا أكثر
يعجبني أن أحب كما أنا
لكني لست أرضا[46].

من هنا تتخلص قصائد الحب من الترميز في دواوين درويش الذي طالما أرهقها، وتصبح قصائد حب خالص ولعل الشاعر حريص على اتضاح هذا التحول في خروجه من ثنائية المرأة الوطن في قوله:

" إن شعر الحب يمثل البعد الذاتي من أبعاد المقاومة الثقافية فإن نكون قادرين على الكتابة عن الحب والوجود والموت فهذا يعمق من قيمتها الوطنية وهويتها"[47]

ذلك لأن مجال الشعر ليس فقط تثبيت الأخبار والأحداث وإلا أضحى تاريخا، إذ أن « الشعر هو خطاب الرؤية الاستثنائية وتجسيد المشاعر والآمال ،فهو من ثمة فن المستحيل وإذا خلا الشعر من السحر والدهشة كان قاصرا عن وظيفته » [48]

هكذا إذا كانت دلالة المرأة في شعر محمود درويش المرأة، التي كلها حب وحنان حياة وأمل، فالحقيقة أن محمود درويش من أغنى شعراء العاطفة في الشعر العربي كله على أن هذه العاطفة ليست عاطفة مجردة لأنها ترتبط بالقضية التي يعيش معها في كل لحظة من حياته، وهي قضية وطنية لكنا سرعان ما نجد في الشعر العاطفي لمحمود درويش صورة عميقة لمأساته وقضيته ،فهو لا يجرد العاطفة أبدا أو ينعزل بها عن قضية، إنه شاعر قضية شاعر مأساة شاعر جرح لا يساوم، ولذلك فالحب عنده مرتبط كل الارتباط بوطنه وقضيته[49].

و لعل أصدق دليل على هذا الارتباط الوثيق ما قاله محمود درويش« أنا لا أكون إلا في الأرض وكل وجود لي خارجها إنما هو ضياع وتيه نهائي، لتكن الأرض داخلي تكتبني وأكتبها»

خاتمــة:

من خلال هذه الوقفة السريعة واللمحة الموجزة عن دلالات المرأة في شعر محمود درويش تبين لنا أن:

– دلالة المرأة تنوعت بين المرأة رمز الوطن، وبين المرأة رمز الأخت، والمرأة رمز الجدة، والمرأة رمز الحبيبة.

– الأم الحقيقية بانت حقيقتها من خلال قصيدته (إلى أمي)، بدا فيها الشاعر كأنه طفل صغير محتاج إلى حضن أمه بكل ما يحمله هذا الحضن من معان ليمتزج مرة أخرى بالوطن يتجسد في قوله: وترعرعت على الجرح، وما قلت لأمي. وينطبق هذا على المرأة الأخت.

- لا ينسى المرأة الجدة رمز الاحترام والوقار.
- المرأة التي أنصفها وأرادها كما أرادت: (أنا امرأة لا أقل ولا أكثر) .
- و أعدل أكثر عندما استعمل رمز المؤنث (أنت) لتكون هي وهو واحد: (أنا الأرض والأرض أنت) .
- و المرأة (المعشوقة) فتاته التي أحبها إلا أنه لا يطيل حبه وغرامه حتى يبث لها أحزانه وألامه عن وطنه الجريح. هذه الآلام التي لا يحن لها قلب أي امرئ سوى قلب المرأة رمز (الحب، الحنان، العطف)
- فجميل أن ترتبط الأرض بهذا الحضن الدافئ (المرأة). فهي: الأم، الأخت، الحبيبة....) وكلهن الوطن (الأرض)

- هو شاعر الأرض بالدرجة الأولى.

هوامش :

[1]محمود درويش، الديوان، دار العودة، بيروت ط11، 1984 ص55.

[1]المصدر نفسه ص ص 7- 8

[2]المصدر نفسه ص 325

[3]محمد عبد الهادي، تجليات رمز المرأة في شهر محمود درويش، مخبرة وحدة التكوين، بسكرة (الجزائر)2009 ص 03.

[4]سورة يوسف الآية 21.

[5]سورة القصص الآية08.

[6]سورة العنكبوت الآية32.

[7]سورة مريم لآية15

[8]سورة آل عمران الآية36.

[9]سورة الحجرات الآية 13.

[10]ينظر: محمد عبد الهادي، تجليات رمز المرأة في شعر محمود درويش ص 3.

[11]فاطمة سلهام، جمالية الشعر الثوري في الشعر الفلسطيني المعاصر، رسالة ماجستير، مخطوطة بجامعة تلمسان 2010 – 2011 ص 184.

[12]إبراهيم السامرائي البنية اللغوية في الشعر العربي المعاصر، دار الشروق والتوزيع عمان، (الأردن) ط1،202 ص 181 .

[13]صلاح الدين محمد عبد التواب، مدارس الشعر العربي في العصر الحديث- دار الكتاب الحديث (القاهرة) ط1 -2005 ص 136.

[14]محمود درويش، الديوان ص 67.

[15]ينظر:محمد عبد الهادي، تجليات رمز المرأة في شعر محمود درويش ص 03.

[16]عمر الدقاق، الاتجاه القومي في الشعر العربي الحديث، جامعة حلب (سوريا)، ط3، 1977 ص131.

[17]رجاء النقاش محمود درويش شاعر الأرض المحتلة، دار الهلال (بيروت) ط2 1971ص131.

[18]محمود درويش، الديوان ص 10.

[19]ينظر محمد عبد الهادي، تجليات رمز المرأة في شعر محمود درويش ص03.

[20]محمود درويش الأعمال الجديدة الكاملة ج1، رياض الريس للكتب والنشر ط1 2009 ص 169

[21]محمود درويش الديوان ص 619.

[22]ينظر: اعتدال عثمان – إضاءة النص، قراءات في الشعر العربي الحديث الهيئة العامة للكتاب ط2 (د ت) ص120.

[23] ينظر محمد عبدالهادي تجليات رمز المرأة في شعر محمود درويش ص 5

[24] سورة لقمان: الآية13.

[25] أبي زكريا محي الدين يحي النووي، رياض الصالحين، دار الغد الجديد – (القاهرة) ط2014،1ص127.

[26] ينظر:فاطمة سلهام، جماليات الشعر الثوري في الشعر الفلسطيني المعاصر ص197.

[27] محمود درويش، الديوان ص 98.

[28] صفاء عبد الفتاح الأنا في شعر محمود درويش- دراسة سيسو ثقافية في دواوينه دار العلم للملاين،(بيروت)، ط1، ص(1995-2008) ص 141.

[29] محمود درويش الأعمال الجديدة الكاملة ح1 ص 344.

[30] المصدر نفسه ص ص 346-347.

[31] محمود درويش الديوان ص 65.

[32] ينظر رجاء النقاش، محمود درويش شاعر الأرض المحتلة ص 132.

[33] محمود درويش، الديوان ص ص 37-38.

[34] رجاء النقاش، محمود درويش شاعر الأرض المحتلة ص 135.

[35] محمود درويش الديوان ص ص37.

[36] المصدر نفسه ص ص 136- 337

[37] المصدر نفسه ص 343.

[38] المصدر نفسه ص 37.

[39] صفاء عبد الفتاح، الأنا في شعر محمود درويش ص 257.

[40] محمود درويش، الأعمال الجديدة الكاملة ج1 ص 100.

[41] محمود درويش، الديوان ص 79.

[42] إبراهيم خليل، مدخل لدراسة الشعر العربي الحديث، دار المسيرة عمان-(الأردن) ط2 2007 ص ص 302-303.

[43] محمود درويش، الديوان ص ص 187-188.

[44] صفاء عبد الفتاح الأنا في شعر محمود درويش ص 258.

[45] محمود درويش الأعمال الجديدة الكاملة ج2 رياض الريس للكتب والنشر ط1 2009 ص ص 67 68

[46] ينظر صفاء عبد الفتاح ص 259

[47] عشراتي سليمان الأمير عبد القادر الشاعر دار الغرب للنشر والتوزيع (وهران) ط1 2002 ص 52

[48] عشراتي سليمان، الأمير عبد القادر الشاعر، دار الغرب للنشر والتوزيع وهران ط1 2002 ص 52.

[49] إعتدال عثمان، إضاءات النص، قراءات في الشعر العربي الحديث ص 102.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 951 - 965 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

صناعة العنوان الرّوائيّ ودِلالاته عند واسّيني الأعرج.
ثلاث قراءات في ثلاثة نماذج مختارة.

The production of the narrtive title and its significance of waciny laredj.
Three interpretations in three chosen models.

[*] د. أيّوب لعدودي.

Dr. ayyoub ladoudi

مخبر الدّراسات الأدبيّة والنّقديّة وأعلامها في المغرب العربيّ.

جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان (الجزائر).

University of abu bakr belkaid –tlemcen(Algeria)

merabet.ladoudi@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2020/11/08	تاريخ القبول:2021/03/23	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

يروم هذا المقال الوقوف على صناعة العنوان الرّوائيّ ودلالالته عند الرّوائيّ الجزائريّ واسّيني الأعرج، من خلال ثلاثة نماذجَ مختارة من رواياته وهي: نوّار اللّوز –تغريبة صالح بن عامر الزّوفري، وذاكرة الماء–محنة الجنون العاري، و2084 حكاية العربيّ الأخير، حيث يجد المتلقّي في صياغتها وتركيبها جنوحا نحو التّكثيف فترتفع من مستوى الإخبار الذي يهدف إلى الإيصال، إلى مستوى اللغة المثقلة بالدّلالات والإيحاءات، مشحونة بالمعنى وما وراء المعنى، فتحيل تارة على الفضاء المكانيّ أو الزّماني أو الشّخصيّة الرّئيسة في العمل، كما قد تحيل تارة أخرى على نصوص أُخَرَ، تدفع القارئ دفعا إلى البحث عن مكامن التّعلّق النّصّي بين النّصّ السّابق واللاّحق.

الكلمات المفتاح: رواية جزائريّة. عنوان مركّب، مناص، دلالة.

Abstract:

The present article analyzes the semantic structure and wording composition of the titling by the Algerian novelist Wacini Laredj in his three selected novels entitled as: (Nawar Al-Louz),(DakiratuAlmaa), and (2084-hykayat al arabi al akhiR). In fact, this research aims to clarify the overuse of intensity in the three above-mentioned titles. From the one hand, it seems obvious that titles' wording is semantically and pragmatically loaded, focusing particularly on the time, the space and even the heroic personalities included in the works. From the other hand, it

[*] أيوب لعدودي:merabet.ladoudi@gmail.com

basically urges the reader to seek hypertextuality between the successive related texts.

Keywords: Algerian novel ,Titling ,paratextuality- Semantics

مقدّمة :

يركن الرّوائيّ وهو يصبّ روايته في القرطاس إلى اختيار عنوان مناسب إيمانا منه أنّ لهذا " المناصّ" أو "العتبة" بُعدا دلاليّا يؤسّس افتتاحيّة النّص، ويقدّم أدوات إجرائيّة للمتلقّي تمكّنه من فكّ مغاليقه، وتوجّه فكره نحو بؤر دلاليّة معيّنة، فهو الأرضيّة الأولى التي توطّد العلاقة بين القارئ والنّصّ، وصناعته ليست بالشّيء الهيّن، إذ يؤكّد الرّوائيّ واسّيني الأعرج أنّ العنوان لا يأتي إلاّ بعد إنهائه عملَه كاملا، " إذ يقترح سبعة عناوين أو تزيد "[1]، ليقع بعد ذلك الاختيار على إحداها بمعية النّاشر نظرا للعلاقة التّعاقديّة التي تجمع الطّرفين.

يرى جيرار جنيت (gérard genette) أنّ علم العنونة (la titrologie) قد اشتغل عليه كثير من الدّارسين نظير:

- ليو هويك (léo hoek) في مؤلّفيْه:

Pour une sémiotique de titre/ la marque du titre.

- كلود دوشي (claude duchet) في:

La fille abandonnée et la béte humaine,élément de titrologie romanesque.

- تيودور أدورنو(théodor adorno): . titres

- كوليت كانتروفش(colette kantorowicz): [2] Eloquence des titres

ويؤكّد في الوقت نفسه أنّ " كلود دوشي" من المؤسّسين الأوائل لهذا النّوع من الدّراسات، لتتوالى بعده الجهود الحثيثة مع " ليو هويك" وغيره، والذي يعرّف العنوان بأنّه:" مجموعة من العلامات اللّسانيّة، سواء أكانت كلمات أم جملا أم نصوصا، والتي تظهر في أعلى النّصّ لتعيينه وتحديده والإشارة إلى محتواه العامّ وجذب انتباه الجمهور "[3].

يجد المطّلع على هذا التّعريف أنّ "ليو هويك" يشير إلى بنية العنوان، فقد يكون عبارة عن كلمة أو جملة أو نصّ كذلك، والذي تختلف مفاهيمه من مدرسة لسانيّة إلى أخرى، كما يبيّن موقعه أيضا في

الكتاب، حيث جعله في أعلاه، ليكون بذلك متاحا للرّائي يخاطبه بصريّا لشرائه، كما تتحدّد من هذا التّعريف الوظائف المنوطة به، والتي يختزلها في التّعيين والتّحديد، والتّعبير عن المحتوى العامّ للكتاب، فضلا عن وظيفة الإغراء التي تثير القارئ وتدفعه إلى اقتناء الكتاب وقراءته.

تأسيسا على ما سبق، فإنّ صناعة العنوان ليست بالأمر اليسير على المبدع، إذ ينبغي عليه مراعاة أذواق القُرّاء، وذلك بصياغة عناوين موحية، تشوّش أفكارهم من جهة، وتدفعهم إلى البحث عن مرامي هذا العنوان داخل النّصّ بقراءته من جهة أخرى.

لم يكن واسّيني الأعرج بِدْعا من الرّوائيّين الجزائريّين الذين يهتمّون بصناعة عناوين رواياتهم، إذ يجد القارئ لأعماله ميلا منه إلى الاهتمام بالعتبات (المناصّ) عامّة وبالعنونة خاصّة، ولا أحسب هذا الاهتمام الكبير بالعنوان إلاّ لإدراكه دوره في العمليّة التواصليّة بين المرسِل والمرسل إليه، كونه العتبة الأولى المساعدة على دخول دهاليز النّصّ.

من الأسئلة التي تطرح نفسها عن صناعة العنوان الروائي ودلالاته عند واسيني الأعرج: هل تكون عمليّة صياغة العنوان الرّوائيّ قبل كتابة النّصّ، أو بعد إنهائه إياه ؟، وكيف هي بنية العنوان ؟ أَيَميل فيه إلى التّركيب (العنوان الرّئيس والفرعيّ) أم يجنح فيه إلى الأحادية ؟، وإن كان القارئ الكريم –وهو يطالع المقال–يرى أنّ العناوين المختارة مركّبة، فهل يُعتبر التّركيب سمة تنطبع بها روايات واسّيني الأعرج ؟، كيف تبدو لغة العنوان ؟هل هي لغة إخباريّة فقط أو تسمو لما فوق الإخبار للإيحاء ؟ وهل يمكن لمناص العنوان أن يكون خطابا قائما بذاته يتفاعل مع النّصّ من جهة، ومع نصوص أخر من جهة أخرى، أو أنّ وظيفته تزيينيّة تقتصر على إغراء القارئ باقتناء الرّواية فقط ؟.

أوّلا/ قراءة في عنوان رواية: نوار اللّوز –تغريبة صالح بن عامر الزّوفريّ:

أ/ بنية العنوان: يجد المتفحّص رواية "نوّار اللوز" الصادرة عن دار الحداثة سنة 1983م، أنّ عنوانها يتموقع في أسفل الغلاف الخارجيّ يبرز بخطّ كبير" نوّار اللّوز"، وتحته بحجم أقلّ منه " تغريبة صالح بن عامر الزّوفريّ" ممّا يؤكّد أنّ العنوان مركّب حسب تقسيم "كلود دوشي" والذي يسمّي الجزء الأوّل منه: " العنوان الرّئيس (zadig) والآخر العنوان الثّانويّ (le second titre)"[4].

يتكوّن العنوان الرّئيس(نوّار اللّوز) من:

النوّار: وتعني براعم الزّهور التي تظهر في فصل الرّبيع على الأشجار المثمرة، يسند إليها "اللّوز"، وهو أحد أنواع جنس الخوخ الذي يُزرع بكثرة في بلدة " مسيردة"، وهي الفضاء الذي تدور فيه أحداث الرّواية.

أمّا الفرعيّ(تغريبة صالح بن عامر الزّوفريّ) فيشتمل على ثلاثة أقطاب هي:

التّغريبة: تحمل هذه الكلمة شحنة دلاليّة تحيل على المكان والسّير نحو الغرب.

صالح بن عامر: اسم بطل الرّواية، الحامل صفات الصّلاح والهداية ونقاء السّريرة منسوب للأب عامر.

الزّوفريّ: والتي ترجع إلى الأصل الفرنسيّ: " les ouvriers وتتّصل في المخيال الجزائريّ بكلّ ما يمتُّ للبؤس والشّقاء بصلة، فترتبط بالأعمال الأكثر تدنّيا في سلّم التّراتبيّة الاجتماعيّة " [5]. بالاستناد على ما قدّمه "ليو هويك" في دراسته عن العنوان، والتي ميّز فيها بين ستة أنواع حصرها في: " العناوين ذات العامل الفاعلي، وذات العامل الفضائيّ، وذات العامل الحدثيّ، وذات العامل الشّيئيّ، وذات العامل الميتاتخييلي" [6] فإنّ تقسيم العنوان حسب العوامل يكون كالآتي:

العامل الشّيئي: نوّار اللّوز، والذي يدخل في حقل الأشياء وتحديدا النّباتات.

العامل الفضائيّ(المكان) التّغريبة :والتي تحمل شحنة دلاليّة تحيل على المكان والسّير نحو الغرب.

العامل الفاعليّ (صالح بن عامر): والذي يشير إلى الشّخصيّة الرّئيسة في العمل منسوبا إلى الأب عامر سليل قبيلة بني هلال، مسندة إليه في الوقت نفسه صفة الزّوفريّ.

تتظافر العوامل الثلاثة: الشيئيّ والفضائيّ المتعلّق بالمكان والفاعليّ المرتبط بالشّخصيّة الرّئيسة من أجل لفت انتباه المتلقّي وتوجيه تركيزه نحو الفضاء بنوعيه الزّمانيّ والمكانيّ الذي تدور فيه أحداث الرّواية، فضلا عن الشّخصيّة البطلة "صالح" سليل قبيلة بني هلال.

يرى " أمبيرتو إيكو" أنّ العنوان ينبغي"...أن يشوّش دوما على الأفكار لا أن يجنّدها ويعبّئها منذ البداية في اتّجاه معنى مسبق" [7]، وهذا ما يحقّقه العنوان، إذ يشير إلى الأفضية التي تمور الأحداث فيها، فضلا عن تبئيره للشّخصيّة الرّئيسة، ما يغري القارئ باقتناء الرّواية، والاطّلاع على أحداثها وتعرّف شخصيّاتها، ومرامي الكاتب من كتابتها، وبالتّالي تتحقّق الوظيفة الإغرائيّة وجذب انتباه المتلقّي.

ب/ مِن مناص العنوان إلى النّصّ: لا يمكن الحكم على العنوان بأنّه عتبة فعّالة في خدمة النّصّ إلاّ بإثبات العلائقيّة بينهما، وتتبدّى هذه العلائقيّة أوّل الأمر على مستوى العنوان الرّئيس" نوّار اللّوز"، فعلى الرّغم من بنيته التّركيبيّة الشّيئيّة كما سبقت الإشارة لها، إلاّ أنّه يحمل في تجاويفه شيئين مهمّين جدّا هما:

-العامل الزّمانيّ: تجري جميع أحداث الرّواية في فصل الشّتاء، وهو رمز للقسوة والحاجة والعوز في بلدة " مسيردة" فضاء الرّواية المكانيّ، التي يعاني أهلها من صعوبة العيش، في ظلّ انعدام فرص العمل، وتعرّض أهلها لمخاطر الموت عند المغامرة صوب الحدود لممارسة مهنة التّهريب، وفي نهاية الرّواية ينتهي هذا الفصل الذي يعقبه فصل الرّبيع، وهو رمز للحيويّة وعودة النّشاط بعد ركود طويل في الشّتاء، ومن تباشير قدومه ظهور براعم "نوّار اللّوز".

-طابع التّفاؤل: ومن حالاته الموجودة في نهاية الرّواية، حلول فصل الرّبيع وانتظار البطل"صالح" مولودا من " لونجا" وتقييد اسمه ضمن العمّال الذين سيشتغلون ببناء السّدّ، وبالتّالي تحصيله عملا يقيه مخاطر التّوجّه نحو الحدود المغربيّة قصد التّهريب، وتأتي التّباشير تباعا، فيعلم البطل أنّ صديقه النّزيه الذي قيّد اسمه ضمن عمّال السّدّ، يشتغل على جمع ملفّ ثقيل يدين به" السّبابيي"، الذي باتت نهايته وشيكة، ويرى عبد الحميد بورايو أنّ هذه النّهاية "... تعطينا ملمحا من ملامح الأدب الواقعي المتفائل، الذي تعطي تقاليده أهميّة كبيرة لمثل هذه النّهاية " [8] .

بعد تحديد العلائقيّة الوطيدة بين العنوان الرّئيس والنّص، أنتقل إلى تحديدها عبر العنوان الفرعيّ: "تغريبة صالح بن عامر الزّوفري".

تحمل كلمة تغريبة في ثناياها معنى التّغرّب والسّير غربا، وقبل قراءة الرّواية يجد المتلقّي في إحدى عتبات النّص وهي "الاستهلال" قول الرّوائيّ: " قبل قراءة هذه الرّواية التي قد تكون لغتها متعبة تنازلوا قليلا واقرأوا تغريبة بني هلال، ستجدون حتما تفسيرا واضحا لجوعكم وبؤسكم، ما يزال بيننا وحتّى وقتنا هذا الأمير حسن بن سرحان ودياب الزّغبي وأبو زيد الهلاليّ والجازية، فمنذ أن وُجدنا على هذه الأرض وإلى يومنا هذا والسّيف لغتنا الوحيدة لحلّ مشاكلنا المعقّدة" [9] .

يدعو الكاتب القارئ إلى التّنازل وقراءة سيرة بني هلال، لأنّه عالم بوجود وشائج بين النّصين، السّابق وهو تغريبة الهلاليّين، واللاّحق وهو روايته، ممّا يدفع إلى البحث عن مكامن التّعلّق النّصّي (hypertextualité) بينهما، والذي يظهر على مستوى التّسمية، فإذا كان الهلاليّون قديما قد ساروا نحو المغرب العربيّ باحثين عن سبل أفضل للعيش بعد أن ضاقت بهم في مشرقه، فإنّ سليلهم"صالح" قد سار نحو الحدود المغربيّة وتغرّب فيها باحثا عن لقمة عيش، والقارئ للتّغريبتين سيجد أنّ العامل المشترك فيها قابع في " الخطر"، إذ تعرّض الهلاليّون في رحلتهم لأخطار عظيمة تصدّوا لها بالقوّة تارة، وبالدّهاء والمكر والحيلة تارات أخرى، والأمر نفسه حدث مع "صالح" سليلهم، حيث تعرّض هو وغيره أمثال

"العربي" لخطر الموت، فمات العربي في إحدى اللّيالي إثر تلقّيه ثلاث رصاصات بصدره من قبل جمارك الحدود، ونجا البطل فيما بعدُ في صدام آخر معهم بفضل قوّة حصانه "لزرق" الذي اقتحم الميدان به، وفرّ بعيدا عنهم، على الرّغم من تلقّيه عيارا ناريّا كاد يودي بحياته.

يدفع الاستهلال ضمنيّا القارئ إلى البحث عن العلاقات التي جمعت أمراء بني هلال، وإسقاطها على النص، وبمعرفة شخصيّات مثل " دياب الزغبي وأبي الحسن الهلالي وأبي زيد الهلالي" نعلم أنّ الجامع بينهم كان هو حب السلطة والأنانية واقتناص الفرص للإطاحة بالآخر، والأمر نفسه في الرّواية، حيث يمثّل كل من " السبايبي وياسين ورجال الجمارك المتواطئين مع السبايبي" الجانب الانتهازي الاستغلالي المحبّ لجمع المال مهما كانت الوسيلة، بينما يمثّل "صالح ولونجا وموح الكتاتبي..." جانب الطيّبة مثلما تمثّله "الجازية" مع الهلاليّين، وهذا مايؤكّد وجود علاقة وطيدة بين السّيرة الهلاليّة والرّواية التي بين أيدينا. يبقى في الأخير اسم "صالح"وهو اسم علم، يحمل في طيّاته صفات الصّلاح والهداية ونقاء السّريرة فعلى الرّغم من صلاح ماضيه في التحاقه بصفوف المجاهدين ضدّ الاستعمار الفرنسيّ، إلاّ أنّ هذا الأمر لم يشفع له غداة الاستقلال، حيث كان يعيش عيشة "الزّوفريّ" الملأى بكلّ معاني القهر والاستلاب والفقر الذي دفعه إلى المغامرة والتّوجّه نحو الحدود على الرّغم من خطورتها وصعوبة تجاوزها بسبب رجال الجمارك من جهة وللظروف الطبيعيّة القاسية من جهة أخرى.

إنّ المتفحّص عنوان رواية " نوّار اللّوز- تغريبة صالح بن عامر الزّوفريّ" يدرك تمام الإدراك أنّه عنوان يلمّح أكثر ممّا يصرّح، يجعل القارئ يدخل في مغامرة كشف المجهول، وإيجاد السّرّ الكامن في ثنايا الجمع بين العامل الشّيئيّ " نوّار اللّوز" والعامل الزّمنيّ المرتبط بظهور النّوّار وهو"فصل الرّبيع"، وبين تغريبة بني هلال القديمة، وتغريبة سليلهم "صالح" الجديدة، فضلا عن العلاقات الاجتماعيّة التي تجمع شخصيّات التّغريبة الأولى، وتتقاطع معها شخصيّات التّغريبة الثّانية، ولن يتأتّى معرفة هذا إلاّ بقراءة النّصّ من الغلاف إلى الغلاف، بالإضافة إلى قراءة سيرة بني هلال، حتّى تُفتح جميع الشّفرات، ويعرف المتلقي كُنه الرّسالة المراد إيصالها له.

ثانيا/ قراءة في عنوان رواية: "ذاكرة الماء محنة الجنون العاري ":هي من روايات واسّيني الأعرج المكتوبة في العشريّة السّوداء التي مرت بها الجزائر، يمتطي فيها الرّوائيّ صهوة التّجريب بامتياز، فيمتح من سيرته الذّاتيّة، ليبني منها عالما متخيّلا يميط فيه اللّثام عن محنة المثقّف الذي أضحى الموتُ يترصّده في كل لحظة وحين.

أ/ بنية العنوان:

يجنح الرّوائيّ في تشكيل عنوان روايته إلى التّركيب، فيجد القارئ عنوانا رئيسا هو " ذاكرة الماء" تحته عنوان آخر ثانوي يسمّيه" محنة الجنون العاري"، وبالاستناد إلى نظام العوامل فإنّ العنوان الرّئيس يتكوّن من:

-العامل الشّيئيّ: حيث تسند الذّاكرة وهي شيء يميّز الإنسان العاقل عن غيره إلى الماء، وهو تعبير غير حقيقيّ، أميلُ للشّعر منه إلى الإخبار، ويبيّن آدونيس جوهر الاختلاف بين اللّغتين فيقول: " تكون اللّغة في الشّعر مجرّد لغة في حالتين: إذا كانت وعاء أو ثوبا، أو إذا كانت نسقا لفظيّا ينتظم في جلجلة أصدافية، ذلك أنّها لن تكون في الحالتين إلاّ قشرة أو ناقلا، غير أنّ اللّغة في الشّعر تكون شعريّة حين تقيم علاقات جديدة بين الإنسان والأشياء، بين الأشياء والأشياء، بين الكلمة والكلمة، أي حين تقدّم صورة جديدة للحياة والإنسان"[10]، فالقارئ يجد إسنادا يشكّل توتّرا ذهنيّا في التّلقّي، إذ ليس من المعقول أن تكون للماء ذاكرة، هذا الشّيء الذي يختصّ بالإنسان العاقل دون غيره من باقي المخلوقات، وبهذا التّشكيل يصبح الماء من الأشياء التي تعقل وتدرك وتتذكّر، ويدخل هذا الأمر في باب المجاز اللّغوي، إذ يحتوي العنوان على استعارة مكنيّة، شُبّه فيها الماء بالإنسان، فحذف المشبّه به(الإنسان) وأُبقي على إحدى لوازمه التي هي الذّاكرة، وإن كانت الشّاعرية تتبدّى انطلاقا من التّحليل البلاغيّ، فإنها تظهر كذلك على المستوى النّحوي حيث إنّ: "ذاكرةُ " إعرابا هي مبتدأ مرفوع، و"الماء" مضاف إليه، ليبقى الخبر محذوفا، لا يتمّمه سوى القارئ الذي يؤوّله حسب ثقافته المعرفيّة التي يمتلكها.

أمّا الفرعي" محنة الجنون العاري"فيبرز فيه:

-العامل الزّمانيّ ذلك أنّ المحنة تقع في زمن معيّن هو زمن التسعينات، يضاف إليها الجنونُ وهو غياب العقل موصوفا بالعُري إيغالا من الرّوائي ومبالغة منه في التّوكيد على بلوغ الجنون ذروته وأعلى مستوياته .

ب/ من مناص العنوان إلى النّصّ: عند محاولة البحث عن وشائج تربط العنوان بالنّصّ، يجد القارئ الإجابة متعلّقة بالفضاء المكانيّ تعلّقا كبيرا.

تدور أغلب أحداث هذه الرّواية في فضاء المدينة(الجزائر العاصمة)، يعيش السّارد فيها حالة من الخوف والقلق والاضطراب، لأنّ الجماعات الإرهابيّة كانت تهدّد وتصفّي جسديّا كلّ من ينتمي إلى أسلاك الدّولة أمثال "عزيز"الدركيّ بالحرّاش، أو يمثّل سلكا من أسلاك الثقافة أمثال الشّاعر "يوسف"

صديق الرّاوي والذي أُغتيل بطريقة بشعة، فـ" انسحب كلّ شيء من المدينة، الشوارع الزّاهية، الأغاني، الألوان الألبسة، الصبيّات، صارت المدينة فجأة ذكوريّة، وبدون معنى داخليّ "[11] هذه الأوصاف المقدّمة عن المدينة توحي بما كان يعيشه الجزائريّ في ذاك الوقت من خوف وقهر وتراجع سياسيّ ونكوص اجتماعيّ يغلب عليه التّطرّف الدّينيّ ومعاداة كلّ ما هو حضاري فأضحى كلّ شيء فيها "يثير الخوف، ويبعث على الغواية، وينذر بالغدر، ويعد بالموت " [12]

وأصبحت بمقتضى ذلك رمزا لـ " منطق القوّة الغابية، والقهر الاجتماعيّ المبنيّ على التنافس الحادّ، والمنطق التجاريّ، والقمع والاستبداد السّياسيّ" [13]، وهذا ما تؤكّده حالات الاغتيال التي كانت تُبثّ في نشرات الأخبار، ولم يستثن منها حتى أكثر النّاس سلميّة أمثال الشّاعر يوسف وغيره. يشيّد الرّوائيّ جسرا تواصليّا بين المدينة وما تعيشه من فوضى على جميع المستويات، وبين الحالة النّفسيّة الشّعوريّة للشخصيّات التي تمور في هذا الفضاء، وهذا من صميم ما تؤكّد عليه جوليا كريستيفا (julia kristiva) وهي تقعّد لمفهوم الإيديولوجيم" idéologéme"، حيث تعرّفه بقولها: " تلك الوظيفة للتّداخل النّصّيّ والتي يمكن قراءتها مادّيّا، على مستويات مختلفة لبناء كلّ نصّ، والتي تمتدّ على طول مساره، معطية إياه معطياته التّاريخيّة والاجتماعيّة" [14]، ففضاء المدينة هنا يعكس الحالة النّفسيّة التي يعيشها الفرد الجزائري، في حقبة معلومة هي حقبة التّسعينات، وما صاحبها من قمع واضطهاد وتقييد لحريّات الأفراد داخل مجتمعاتهم، ذلك أنّ الاختلاف في طرائق التّفكير، وحتّى في الشّكل الخارجيّ للّباس جنى على الكثيرين، ففقدوا حياتهم أو حياة أحد أفراد عائلاتهم، ويظهر هذا الأمر في عدّة مواقع من الرّواية منها قول السّارد: "... كان وجه المدينة قد تغيّر، وصارت الوجوه غير الوجوه التي كنّا نعرفُها " [15]، فالتّغيّر الذي أصاب المدينة من حيث جغرافيّتُها وحركتها يسري على ما يعيشه النّاس، إذ لا يحسّ البطل بالاطمئنان حتّى في أكثر الأماكن راحة وهي بيته، وهو رمز للاطمئنان والسّكينة والألفة، وهذا ما يكشف عنه قوله: "...أعيش أعزل مع طفلين وزوجة في حيّ كلّ ما فيه لا يورث، حتّى أدنى حدود الاطمئنان، ثمّ وجود هذا السّكن داخل هذا المثلّث الذي يشبه كلّ مثلّثات الخوف والموت"[16].

إذا كان البطل يعيش حالة نفسيّة عامرة بالتّوجّس واللّاأمان في المدينة وحيّه القاطن به، لا يستكين حتّى في بيته، أكثر الأماكن حميميّة، فإنّ المكان الذي يُشعره براحة نوعيّة ينسى فيها همومه وتوجّساته هو البحر، فعند إحساسه بتغيّر المدينة وأهلها ودخوله في حالة شكّ زعزعت يقينه، يتّجه نحو

البحر فيجد أنّه لم يتغيّر ولم يتبدّل " أفتح الأبواب والنّوافذ، أملأ صدري برائحة البحر، أتمتمُ: الحمد لله، البحر مازال هنا، البحر لم يمُت" [17] .

يلجأ البطل إلى البحر، كلّما ضاق ذرعا بما يعيشه، ولم تكن مغادرته صوبه لوحده، بل كان مصحوبا في كثير من الأحايين بأحد مقرّبيه الذين يفتح معهم ذاكرته، يطلّون منها على مفقوديهم، فعندما أراد الاحتفاء بعيد ميلاد ابنته " ريما" اصطحبها إلى الشّاطئ وهو يردّد: " البحرُ، ألا يجب أن نحتفل في حضرته قليلا بعيد ميلادك؟...البحر طيّب ولا يخوننا، البحر كبير وجميل..." [18] وتبعث هذه الجلسة مع ابنته على الشّاطئ روح الطمأنينة فيهم، وكأنّها حافز على فتح ذاكرته التي عجزت المدينة عنها "...تحدّثنا كثيرا عن أشيائنا الصّغيرة، وتفاصيلنا العميقة، أمام البحر يجد الإنسان شهيّة خاصّة للكلام، استحضرنا وجوها كثيرة كنّا نحبّها، وكانت تحبّنا، قبل أن تنطفئ ذات غفلة، حاولنا أن ننسى الموت للحظة ونمتلئ حتّى الأعماق بالبحر" [19]، وتنفتح الذّاكرة مرّة أخرى أمام البحر، وهذه المرّة مع زوجته " مريم" المقيمة بالمنفى، والتي تقول في إحدى رسائلها لزوجها: " كلّما سمعت خبرا يأتي من وراء البحر كلّما رنّ التّلفون، أتخيّل أبشع الصّور"[20]، وكأنّ البحر هنا محفّز على فتح الذّاكرة النّائمة على واقع تعيشه الجزائر هو واقع الموت والخراب، إذ كلّما ذُكر البحر، تُفتح معه قصّة معيّنة، كقصّة اغتيال يوسف وغيره، وقصّة واقع الجزائر المتردّي، وتزداد علاقة البحر بالذّاكرة، عندما ينزل "البطل" بمعية "إيماش" إليه، بعد حضورهما مراسم دفن الشاعر"يوسف"، فمشيه معها في ذلك السّاحل المقفر ذكّره بإحدى السواحل الإيطالية، ساحل "...جينوفا الإيطاليّ، كنتُ يومها بعيدا في ندوة حول الكتابة والمنفى، فجأة نزل عليّ شوق غريب لمدينتي التي كنت أحملها، ولا أرى في شوارع جينوفا إلاّ هذه المدينة بمقاهيها، وباراتها، ومسارحها، وأحيانا حتّى ناسها، كنتُ أراها لا كما هي، ولكن كما كنت أشتهيها"[21].

إنّ النّاظر في هذه العلاقة بين البحر والذّاكرة، يدرك أنّ عنوان الرّواية قد تأسّس على هذا الأساس، إذ كلّما ذُكر البحرُ انفتحت معه الذّاكرة على قصّة من القصص التي تتخلّل سرد الأحداث، كما جنح الرّوائيّ به في مواضع أخر نحو الرّمزيّة، إذ رمز في بعض المواقف للوطن، والهويّة والانتماء. إذا كان العنوان الرّئيس مرتكزا على تيمة البحر الذي كلّما ذُكر انفتحت معه الذّاكرة على قصّة مع إحدى الشّخصيّات القريبة من الرّاوي، فإنّ العنوان الثّانويّ مكمّل له، ويرتبط بالفضاء الزّماني الذي دارت فيه أحداث الرّواية في الجزائر، إنّها محنة التّسعينات، المحنة التي شهدت جنونا كبيرا في التّطرّف والاغتيال وتصفية الحسابات، والنّهب والسّلب في أعلى المستويات، وهذا ما يكشف عنه النّصّ في عدّة أفضية

ثانويّة كفضاء الجامعة التي كان يعمل بها السّارد، وفضاء البلديّة التي كان رئيسها ينتهك كلّ شيء جميل ويعبث به باسم الدّين .

ثالثا/قراءة في عنوان رواية: 2084، حكاية العربيّ الأخير: لا يشذّ واسّيني الأعرج عن قاعدته التي سنّها في النّموذجين السّابقين، حيث يميل في صناعة عنوانه إلى العنوان المركّب، وإن كان النّموذجان السّابقان انطلاقا من الموضوع المتناول ينتميان من حيث المذهبُ الأدبيّ للواقعيّة، كونُهما عالجا موضوعين يتواشج فيهما السياسيّ بالاجتماعيّ في مُدَد زمنيّة من تاريخ الجزائر، فإنّه في هذا النّموذج يخرج عن محيط الجزائر، إلى فضاء أرحب هو فضاء البلاد العربيّة الذي تشكّل منه الجزائر جزءا لا يتجزّأ، كما يخترق حدود الزّمن، فيكتب عمّا سيحدث مستقبلا في بلاد العرب، انطلاقا من الواقع المعيش، وفي ظلّ التّحالفات الغربيّة، وتكالبها على مقدّرات الشّعوب المستضعفة.

لا يستطيع القارئ معرفة ما يقوله العنوان لأنّه " يحتاج إلى مفاوضة ومحاورة " [22]، ولا تكون هذه المفاوضة والمحاورة ناجعة ما لم تتمّ قراءة النّص وما يحيط به من عتبات.

أ/ بنية العنوان:

ينقسم العنوان إلى قسمين: الرّئيس، وهو عبارة عن رقم " 2084" والفرعيّ: حكاية العربيّ الأخير.

استنادا إلى التقسيم وفق العوامل، فإن الجزء الأوّل منه يشير إلى :

-العامل الزّمانيّ: يحيل الرقم " 2084" على تاريخ معيّن لم يقع بعدُ، وهو تاريخ استشرافيّ يقع في المستقبل، إذا ما علمنا أنّ زمن الكتابة بالنّسبة للرّوائيّ ينتهي سنة 2015م سنة صدور الرّواية.

يطوي واسّيني الأعرج في نصّه الزّمن طيّا، مستشرفا تسعا وستّين (69) سنة، متخيّلا ما سيقع مستقبلا انطلاقا من الظروف الرّاهنة التي يعيشها العالم أجمع، إذ يسود التّفكّك والتّفسّخ علاقات العرب بعضهم ببعض، وهم في الوقت نفسه مُتّفقون على الانصياع لطروحات الغرب، واستهلاك حداثتهم دون إعمال عقل أو تفكير أو كبير تدبّر، ويسير الرّوائيّ في هذا الأمر على ديدن الرّوائيّ البريطانيّ (جورج أورويل) (george orwell) في روايته المشهورة" 1984" التي امتطى فيها صهوة آلة الزّمن سنة "1948" مستشرفا ما سيقع بعد ستّ وثلاثين(36) سنة من تاريخ الكتابة، كاشفا عن طرائق تفكير الأنظمة الشّموليّة الدّيكتاتوريّة السّاعية إلى التّحكّم في العالم باسم الأخ الأكبر، والذي تدين له بالولاء الشّديد، ولا يردعها في تطبيق أوامره وازع من خُلق أو دين.

بين عنوان الرّوايتين تشاكل في الأرقام " 1984/2084" ذلك أنّ الأحداث المعروضة فيهما، تقع في سنة واحدة من قرنين مختلفين، القرن العشرون والواحد والعشرون، وهذا ما يفتح شهيّة القارئ إلى البحث عن إمكانيّة كتابة واسّيني الأعرج روايته على ورق شفّاف تحته رواية جورج أورويل، والبحث عن مكامن التّعلّق النّصّيّ بين النّصّ السّابق واللاّحق.

أمّا العنوان الفرعيّ فهو يبثّر للشّخصيّة المحوريّة في الرّواية حيث يمكن تصنيفه ضمن :

-العامل الفاعليّ:إذ يشير بطريقة مباشرة إلى بطل الرّواية، حيث يذكر جنسيّته(العربيّ)مع إضافة وصف لها هو (الأخير)، وقبلهما حكاية، ممّا يبثّ في الذهن فضولا عن فحوى هذه الحكاية، وعلاقتها بهذا العربيّ الذي يعتبر أخيرا من بني جنسه.

يثير العنوان بطريقة أخرى شهيّة القارئ، إذ إنّ المتفحّص له نحويّا سيجد أنّه متكوّن من جملة اسميّة لها مبتدأ هو (حكاية)وتفتقر إلى الخبر الذي هو محذوف مقدّر بقولك: حكاية العربيّ الأخير (المرويّة لكم، أو المحكيّة...)، و قد يُخرّج العنوان بطريقة أخرى هي أن يكون المبتدأ محذوفا مُقدّرا باسم الإشارة (هذه) والخبر هو (حكاية) فيكون أخيرا بهذه الشّاكلة: هذه حكاية العربيّ الأخير .

إذن: فالعنوان يشكّل توتّرا للمتلقي يجعله يبحث عن تفاصيل الحكاية التي يعيشها البطل في هذه السّنة المستقبليّة، وعن سبب وصف هذا الرّجل بالأخير، ممّا يبعث على طرح تساؤلات كثيرة لن تكون إجابتها إلاّ في النّص أو ما يحيط به من عتبات.

ب/من مناص العنوان إلى مناص كلمة النّاشر :

لا تتمّ معرفة مرامي العنوان إلاّ بتفكيكه كلمة كلمة، وإعادة بنائه من جديد، حتّى يكتسب دلالة معيّنة لا تُعرف إجابتها إلا بقراءة النّصّ وما يحيط به من عتبات.

إذا ما عرفنا أنّ " 2084 "هو الإطار الزّمانيّ الذي تجري فيه الأحداث، فإنّ الحكاية في معناها النّقديّ هي:" مادّة الرّواية، وهي العالم الذي يقدّمه النّصّ الرّوائيّ،...تتكوّن تدريجيّا مع تكوّن الرّواية، أو مع سير القراءة، أي صفحة صفحة، لذلك لابدّ من قراءة كامل النّصّ لتحليل الحكاية ومكوّناتها...ولا يجب الخلطُ بين الحكاية والتي هي مادّة أولية قبل التّصنيع، وبين القصّة التي تُقدّم من خلالها الأحداث بشكل فنّي جماليّ مشوّق" [23]، فالحكاية إذن هي المادّة الخامّ للرواية قبل إعادة تشكيلها فنّيّا، وما يرفع اللّبس والإبهام عن المتلقّي أنّ ما هو معروض بين يديه ليس بالحكاية، تلك الإشارة التّجنيسيّة " رواية" التي جاءت بعد صفحة العنوان مجاورة لاسم ولقب الكاتب، وعنوان روايته والدّار الناشرة:

" واسّيني الأعرج
2084
حكاية العربيّ الأخير
رواية
موفم للنّشر "[24] .

إذا ما تيقّن القارئ أنّ النّصّ الذي بين يديه ينتمي إلى جنس الرّواية، عن طريق المؤشّر الجنسيّ.

فلن يجد عنتا كبيرا في معرفة "العربيّ الأخير"، إذ توجد عتبة مهمّة في ظهر الكتاب تسمّى:" كلمة النّاشر"(le priére d'insérer) وهي تحمل في تضاعيفها " قياسا مجازيّا، حُمل فيه ظهر الإنسان على ظهر الكتاب" [25]، وممّا جاء فيها: " ما هو مآل العرب داخل دوّامة التّحلّل والتّفكّك التي قذفت بهم خارج التّاريخ وحوّلتهم إلى شعوب ضائعة بلا أرض ولا هويّة، يبحثون عن معاشهم وسط عالم جشع وعودة محمومة إلى الحاضنة الأولى الصّحراء... لكنّ آدم غريب اللاّست أربيك أو العربيّ الأخير والعالم الكبير المختصّ في الفيزياء النّوويّة ... يفكّر في استعادة شيء ممّا ضاع... في إحدى رحلاته من نيويورك إلى باريس يُختطف في مطار رواسي ولا أحد يعرف أين أُقتيد، هل اختطفه التّنظيم الذي هدّد بقتله؟ أم اختطفته فرقة شادو المختصّة في اغتيال علماء الذّرّة العرب التّابعة لآزاريا التي تعيش على عداء مستديم لآرابيا؟ أم جهة أخرى هدفها في الأخير الاستفادة من جهود آدم العلميّة "[26].

ترفع كلمة النّاشر اللّبس عن:

-حال العرب في المستقبل حيث يعيشون حالة تشظّ كبرى، أرجعتهم إلى موطنهم الأوّل الذي خرجوا منه وهو الصّحراء.

-اسم بطل الرّواية وجنسه وطبيعة عمله إذ هو " آدم غريب" عربي الهويّةو عالم نووي فيزيائيّ.

-الحدث الرّئيس في الرّواية: وهو اختطاف العالم في مطار " رواسي" (roissy)، وتُفتح التّكهّنات بمصيره، وبالجهات التي تريد الاستفادة من تجاربه التّطبيقيّة، ولا تُعرف هذه الوجهة إلاّ بقراءة النّصّ لمعرفة الأطراف المتصارعة وأهدافها من الاختطاف.

تتظافر العتبتان (العنوان وكلمة النّاشر) في الكشف عن الفضاء الرّئيس الذي تدور فيه الأحداث وهو فضاء الصّحراء الموطن الأصل للعرب الذي انطلقوا منه وإليه عادوا في آخر الزّمان، فضلا عن الحدث

الأساسيّ الذي يحرّك بقيّة الأحداث، وهو اختطاف العالم الفيزيائيّ وبطل الرّواية " آدم غريب" من مطار رواسي، كما تعرّفان باسمه وطبيعة عمله وهويّته كما سبقت الإشارة لها جميعا.

يكشف هذا المناص عن سبب وصف "آدم غريب" بالأخير، إذ هو الأخير من بني جنسه الذي نال شرف الدراسة في أمريكا، والاشتغال في مخابرها وتطوير قنبلة نوويّة تستعمل في الظّاهر للقضاء على التّنظيم، بيد أنّ الهدف المسطّر لها هو استعمالها في حرب متوقعة تدور رحاها بين حلف "آميروبا"، والمناوئ له حلف "روشينارياً"، أمّا العرب فهم خارج قوى التحالف أرضهم مسلوبة منهم، يلهثون في عرض الصحراء ويتقاتلون على المناطق التي يتوفّر فيها الماء.

يلاحظ ممّا سبق أنّ " كلمة النّاشر" قد فكّت الخطوط العريضة للعنوان مبيّنة " الفضاء المكانيّ والحدث الرّئيس الذي تنطلق منه الرّواية واسم الشّخصية البطلة وسبب وصف البطل بالأخير إذ كان كلّ هذا غير معروف، لتزيد من شهيّة القارئ وتدفعه نحو قراءة النّص بطرح مجموعة من التّساؤلات حول مصير العرب في بعد تسع وستيّن عاما، وسبب عودتهم إلى بدائيّتهم الأولى ومصير "آدم غريب" والطرف المستفيد من اختطافه، ولن تعرف الإجابة عنها إلاّ بقراءة النّص قراءة واعية، وإعادة ربط الأحداث بعضها ببعض .

– **خاتمة**: من أهمّ النتائج التي خلصت إليها في هذا المقال:

–إنّ عمليّة صناعة العنوان الرّوائيّ ليست بالشّيء الهيّن أبدا، ولا تقلّ أهميّة عن صبّ النّص في القرطاس، وترتبط أيّما ارتباط بالوظائف المنوطة به والتي سطّرها النقّاد على غرار الوظيفة التّعيينيّة والوصفيّة والإغرائيّة، وحتّى تتحقّق هذا الوظائف جميعُها، يلجأ الكاتب إلى تأخير عنونة رواياته إلى حين إنهائه الكتابة، حتّى يكون العنوان عتبة يسهّل الولوج منها لِتَعَرُّفِ عوالم النّص.

– يجنح الرّوائيّ الجزائريّ واسّيني الأعرج في صناعة عناوينه إلى التّركيب وذلك في النّماذج المدروسة "نوار اللوز تغريبة صالح بن عامر الزّوفري، ذاكرة الماء محنة الجنون العاري، 2084 حكاية العربيّ الأخير"، وهذا ديدنُه في عديد من رواياته مثل: طوق الياسمين رسائل في الصّبابة والشوق والحنين، حارسة الظّلال دُونْ كيشوت في الجزائر، رماد الشّرق خريف نيويورك الأخير، رماد الشّرق الذئب الذي نبت في البراري، سيّدة المقام مراثي الجمعة الحزينة، لكن هذا الميل لا يمكن تعميمه إذ توجد روايات أُخَرُ أحادية العنوان مثل: أصابع لوليتا، ونهج الغواية، و شرفات بحر الشّمال.

-لمناص العنوان علاقة وطيدة بالنّصّ، يبرّرُ الرّوائيّ من خلاله الفضاء المكانيّ الأساس في الأحداث مثل: " تغريبة" التي تشير إلى المكان المقصود من قبل "صالح"، كما يبرّر الفضاء الزّماني على غرار " محنة الجنون العاري" المحيل على فترة التّسعينات، و"2084" الدّال على الاستشراف والمستقبل، فضلا عن تبئيره للعامل الفاعليّ مجسّدا في شخصيّة " صالح بن عامر الزّوفري" والعربيّ الأخير "آدم غريب".

-يستعير واسيني من الشّعر لغته، إذ يجمع بين ما يعقل، وما لا يعقل في عنوان "ذاكرة الماء"، ما يدفع القارئ إلى البحث عن مرامي هذه الصّيغة، فينطلق من العنوان باحثا عن تفسير مقنع في النّصّ جعل الكاتب يسند الذاكرة التي تختص بالعاقل إلى الماء الذي لا يعقل.

-إنّ مناص العنوان الرّوائيّ عند واسّيني الأعرج خطاب قائم بذاته، -وليس مجرّد زينة فقط - يتفاعل مع النّصّ من جهة، ويحيل على نصوص أخر من جهة أخرى، ممّا يدفع القارئ إلى البحث عن مكامن التّناصّ أو التّعلّق النّصّيّ القائم بين النّصّ السّابق"تغريبة بني هلال"واللاّحق "نوار اللوز تغريبة صالح بن عامر الزوفري"، ونص "1984" لجورج أورويل مع " 2084حكاية العربيّ الأخير" لواسيني الأعرج.

- يهتمّ واسّيني الأعرج بالعتبات اهتماما كبيرا، حيث تتكامل في النّموذج الأخير عتبة العنوان "2084 حكاية العربي الأخير"مع عتبة كلمة النّاشر، والتي ترفع اللّبس عن العنوان، وفي الوقت نفسه تفتّح شهيّة القارئ للاطّلاع على الرّواية عن طريق طرح مجموعة من التّساؤلات لن تُعرَف الإجابة عنها إلاّ بقراءة النّصّ.

هوامش:

[1] - واسّيني الأعرج، ندوة علميّة بجامعة أبي بكر بلقايد –تلمسان، قسم اللّغات الأجنبيّة، يوم الأحد 2016/01/17.

[2]-voir , gérard genette , seuils , édition du seuil,paris , 1987,p :58.

[3]- voir, léo H. hoek, la marque du titre, approches to semiotics , mouton éditeur , la haye ,paris,new york, 1981,p: 17.

[4]- voir , gérard genette, seuils,p: 34.

[5] -ينظر: عمّار بن طبال، المدوّنة، مصطلحات جزائريّة (الزّوفري)koutama18.blogspot.com

[6] –, léo H. hoek, la marque du titre ,p: 72.

[7] – أمبيرتو إيكو، حاشية على اسم الوردة، تر: أحمد الويزي، دار التّكوين، سورية دمشق، ط1، 2010م، ص21.

[8] – عبد الحميد بورايو، منطق السّرد، دراسات في القصّة الجزائريّة الحديثة، ديوان المطبوعات الجزائريّة بن عكنون، دط، 1994، ص 137.

[9] –واسّيني الأعرج، نوّار اللّوز تغريبة صالح بن عامر الزّوفري، دار الحداثة بيروت لبنان، ط1، 1983، ص 05.

[10] –ينظر، أدونيس، سياسة الشّعر دراسات في الشّعريّة العربيّة المعاصرة، دار الآداب، بيروت لبنان، ط، 1985م، ص 154.

[11] –واسّيني الأعرج، ذاكرة الماء، محنة الجنون العاري، دار ورد للطباعة والنّشر والتّوزيع، سورية دمشق، ط4،، 2008م، ص36.

[12] – سيدي محمّد بن مالك، جدل التّخييل والمخيال في الرّواية الجزائريّة، دار ميم للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط1، 2016م، ص 10.

[13] –قادة عقاق، دلالة المدينة في الشّعر العربيّ المعاصر، دراسة في إشكالية التّلقذي الجمالي للمكان، منشورات اتحاد الكتّاب العرب، سورية دمشق، 2001م، ص 181.

[14] – le texte clos ,Julia kristeva,langages 3 éme années,numero 12,1968,p :104.

[15] – واسّيني الأعرج ذاكرة الماء، ص 51.

[16] – المصدر نفسه، ص 76.

[17] – المصدر نفسه، ص 19.

[18] –المصدر نفسه، ص 150.

[19] –المصدر نفسه، ص 152.

[20] –المصدر نفسه، ص185.

[21] –المصدر نفسه، ص 311

[22] – ينظر، بسّام قطّوس سيمياء العنوان، طبع وزارة الثقافة، الأردن، عمان، ط1، 2001م، ص 118.

[23] – ينظر، لطيف زيتوني، معجم مصطلحات نقد الرّواية، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت لبنان، ط1 2003م، ص77.

[24] –واسّيني الأعرج، 2084حكاية العربيّ الأخير، المؤسّسة الوطنيّة للفنون المطبعيّة (موفم) الرّغاية الجزائر، دط، 2015م، ص03.

[25] – ينظر عبد الحق بلعابد، عتبات جيرار جنيت من النّصّ إلى المناص، منشورات الاختلاف الجزائر ص 90.

[26] – ينظر، واسّيني الأعرج، 2084، حكاية العربي الأخير، كلمة النّاشر(ظهر الرّواية).

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 966 - 975 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

ظاهرة الاحتمال النحوي وأثرها في التقعيد المعياري

The Phenomenon of Grammatical Probability and its Effect on Standard Constraint

* أشرف سليم
ACHRAF SALIM
كلية اللغات والآداب والفنون، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب
مختبر الديداكتيك واللغات والإعلام والثقافة
Faculty of Languages, Literature and Arts, Ibn Tufail University, Kenitra, Morocco
achrafsalim1984@gmail.com

تاريخ الإرسال:2020/11/08	تاريخ القبول:2021/03/10	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

يهدف الباحث إلى إبراز إحدى ظواهر التوجيه الاستدلالية في أصول النحو العربي؛ وهي: احتمال الدليل النحوي وما يخلفه ذلك من أثر في أثناء التقعيد المعياري، مستندا في عمله إلى الحفر في إحدى الاستنباطات المنثُورَة في التُّراث اللِّسانيّ العربيّ القديم؛ القَائلة: "إذَا دخَل الدَّليلَ الاحْتمالُ سقطَ به الاسْتدلاَلُ"؛ وهي قَاعِدةٌ أصُوليَّة تناولتْها كُتب التراثِ العربيّ الإسلاميّ؛ فقهِه، وأصولِه، ونحوِه؛ رُغم أنَّه في أصُول النحو لم يُتطرَّق إليها بِشكل كافٍ، إسوةً بأصُول الفِقه.

سَيعمل الباحثُ تِلو ما سبَق على تتبُّع مَواطن هذه القَاعدة الأصُوليَّة في بعض مُدونات النَّحو العربيّ وأصولِه، بُغية الوُقوف على قَصد النَّحويين العَرب القُدماء مِنها.

إذاً سيحرصُ الباحِث على جَمع ما يتعلَّق بهذه القاعدَة من خلال القيام باسْتقراء لبعض المصَنفات النحويَّة القديمَة المطبُوعة؛ وهذا كلُّه من أجل تحديدٍ واضحٍ ودقيقٍ لظَاهرة الاحتمَال النحويّ، وتَحقيق فهمٍ أعمقَ لها.

الكلمات المفتاح: الاحتمال النحوي، أصول النحو، التقعيد المعياري.

Abstract:

This research aims to highlight one of the inferential orientation phenomena in the origins of Arabic grammar. It is the possibility of grammatical evidence and the impact that it leaves during the standard constraint, based in his work on digging into one of the deductions published in the ancient Arab linguistic heritage, saying:

* أشرف سليم: achrafsalim1984@gmail.com

"If the evidence enters the probability, the inference is lost." It is a fundamentalist rule that has been covered in the books of the Arab and Islamic heritage. Its jurisprudence, principles, and the like; although, in the fundamentals of grammar, it was not dealt with sufficiently, like the principles of jurisprudence. The researcher will follow the to trace the sites of this fundamentalist rule in some of the Arabic grammar codes and its origins, in order to find out the intention of the ancient Arab grammarians from among them. So, the researcher will be keen to collect what is related to this rule by making a complete extrapolation of the old printed grammatical works and referring to the manuscript from them. All this is in order to clearly and accurately define the phenomenon of grammatical probability, and to achieve a deeper understanding of it.
Keywords: Grammatical probability, origins of grammar, standard constriction.

كي يكونَ هذا العملُ إجرائيًّا سيتمُّ وضعُ لبناته التي تبدَّت معالمها من خِلال القراءَة حول مَوضُوع الاحتمال النحوي قراءةً وافيةً تحاول الإحاطَة بأغلَب الدراسَات التي قارَبتْه، سواءٌ بشَكلٍ مُباشر، أو غَيرِ مُباشرٍ.

أولا: موضوعُ البَحث

1- **التَّعريفُ بمَوضُوع البَحث**: مدَارُ البَحث تَقديمُ علمٍ تَنجلِي معَالمِه من خِلال الْكَشف عمَّا يملكُه من ظواهرَ، وتحديدُ ما تنطوِي عليه هذه الظَّواهرُ من أنظِمَةٍ، وتَقديمُ مَجموعة من النَّظريات التي تُفسِّر هذه الظَّواهرَ، وتَحديدُ أنْظمتِها وصِفاتِها، وقدِ اخْتار الباحثُ وصفَ ظَاهرةِ الاحْتمال النَّحويّ التي مُورسَت في إطَار قواعِد التَّوجيه النحويّ الذي يَؤوب إلى النظَام الحَاكم لهذه الظَّواهر وهو علْم أصُول النَّحو، وفَسَّرت هذه الظاهرةَ من خِلال مَجموعَة من النَّظريات، القديمَة؛ فبالنِّسبة إلى هذه النَّظريات القَديمة التي فسَّرتها فقد كانَت تَستقِي مَرجعيَّاتِها الفكريَّةَ من علم أصُول الفِقه الذي يتَشابك كثيرًا وعلمَ أصُول النَّحو.

ولكيْ تَصفوَ صُورة هذا البَحث سنُعرِّف ظاهرةَ اشْتغالنا على النَّحو الآتِي : ظَاهرة الاحْتمال النَّحويّ أو اِحْتِمَالُ الدَّلِيلِ النحوي مُرَكَّبٌ يَلْزَمُ لِتَعْرِيفِه تَعْرِيفُ طَرَفَيْهِ أَوَّلاً؛ فَالاِحْتِمَالُ لُغَة : مَصْدَر احْتِمَالٍ، ويُطْلَقُ ويُرَادُ بِه الارْتِحَالُ والتَّحَوُّلُ مِنْ مَوْطِنٍ إِلَى آخَرَ، يُقَالُ : احْتَمَلَ القَوْمُ؛ أَيِ اِرْتَحَلُوا

[1]،كَمَا طُلَقُ ويُرَادُ بِهِ الجَوَازُ وَالإِمْكَانُ الذّهْنِيّ، يُقَال احْتَملَ الأَمْرُ أنْ يَكُونَ كَذَا؛ أيْ : جَازَ، كمَا يُطْلَقُ ويُرَادُ بِه العَفْوُ عَنِ المخْطِئِ والغَضّ عَنْهُ، يُقَالُ : احْتُمل مَا كَانَ مِنْه أيْ عَفَا عَنْه.[2]

ويُعْرفُ الاحْتِمَالُ اصْطِلاَحًا: "قَبُول الدَّلاَلةِ اللَّفظيَّة بِوُرُودِ مُمْكِنٍ مَعْنَوِيّ مُقَابِلٍ بِمِثْلِه أوْ أَمْثَاله بِتَرَدُّدِ الذِّهْنِ فِيمَا بَيْنهَا عِنْدَ عَدمِ دَلِيلِ التَّرْجِيحِ.[3]

مِنْ هُنَا يُمْكِن تَعْرِيفُ الاحتمال بِأَنَّه: كَوْنُ الدَّلِيلِ قَابِلاً لِخِلاَفِ مَا ذَهَب إِلَيْهِ المسْتَدلُّ.

هذا التَّعريف المقتَضب لظَاهرة الاحتمال النَّحويّ سيكون مدخلاً لبثّ إشكاليَّة البَحث التي ستَفتح للباحِث البابَ على حُدود هذه الظاهرةِ ومعرفةِ أنْساقِها وظَواهِرها وموقِعها في الدَّرس اللِّسانيّ العربيّ القديم.

ثانيا: تحديدُ إشْكال البَحث

شكَّل الاسْتدلالُ مَيْسمًا مهمًّا في قَواعد التَّوجيه النحويّ؛ إذ كلَّما حصَل خِلافٌ بين النُّحاة في مَسألة نَحويَّة أو حُكم نحويّ إلاَّ ولجَأوا إلى الاسْتدلاَل، الذي يَعني طلَب الدَّليل من بُطون التّراث النَّحويّ العربيّ القَديم؛ أي الرُّجوع إلى الكُتب المؤسِّسة لأصُول النَّحو العَربيّ من خِلال البَحث عنِ الدَّليل الأصُوليّ لتَعليل أحَد الظواهر النحوية العامة، أو تَوجِيه حُكم إعرابيّ، أو تَقعيد قَواعد الأبْواب النَّحويَّة، وأيضًا التَّرجيح بين المسائل النَّحويَّة التي شبَّ فيها الخِلاف واطَّرد.

والسَّماع النحويُّ أجلُّ ما يرجع إليه المقعّد النحويُّ حين وضْع قواعِد اللِّسان العربيّ؛ حيثُ يسْتدل به على صحة القاعدَة النحويَّة، لكن إذا حصَل احتمالٌ في صحة هذا الاسْتدلاَل بطل الدليل ولم يصح الاسْتدلاَل به، استنادًا إلى قاعِدة مُقرَّرة عند النحاة القُدماء، مفَادُها: "إذا دخَل الدليلُ الاحتمالَ سقَط به الاسْتدلاَلُ"، وهي من القَواعد التي نقلَها السَّيوطي عن أبي حيَّان، وهناك قاعدةٌ أخرى قريبةٌ في معنَاها من القاعدة الأولَى، نقلَها ابنُ هشَام، تقول: "القوَاعد لا تَثبت بالمحتَملات".[4]

تبعًا لهذا صارتْ هذه الظاهرَة من القوَاعد المستأثرَة بالملاحظة والدراسَة والتَّتبع؛ إذ يَعتمد عليها منْ أرَاد تقويضَ أصْل من الأصُول أو ردِّ دَليلٍ من الأدلَّة، وهذا كلُّه حتَّم على الباحِث طرحَ بعض الأسئلَة المهِّدة لإشكاليَّة البَحث الكُبرى التي سَينطلق منها لوَضع اللَّبنات الأولَى لبحثه.

1- هل هذه القَاعدة مُطَّردة عند النُّحاة القُدماء كلِّهم؟

2- أيَسقطُ الدَّليل النَّحوي بمُجرد تَطرق الاحتِمال إليه؟

3- هل كلُّ إشكال أو غبَشٍ يرد على الدليل النَّحوي حين الاسْتدلال به يُوجب احتمَاله فإسقاطَه؟

هذه الأسئلة الأوليَّة طَبعيَّة تفرِض نفسَها في هذا المقام، ما دام المستفَاد من قاعِدة احتمَال الدليل أن كلَّ احتمال تَحوْلق بالدليل إلاَّ ويسْقط به الاسْتدلاَل، ويبقَى أبرزُ شَرح لهذه القاعِدة – حسَب اطِّلاعي- شَرح ابْن الطيب الفاسِيّ حين قال: "أي إذا احتَمل وجهًا آخرَ ظاهرًا مع الوَجه الذي ثبَت به المدَّعى سقط لضَعفه وعدمِ كونه نصًّا في المدعى بدخول الاحْتمَال وهذا أصلٌ اتَّفق عليه أهل الفُنون تبعًا لأصول الفقه الذي هو مَناط الشَّرائع فضلاً عن الصَّنائع".[5]

إنَّ ابن الطيِّب في القولِ السابق يُشير إلى الدَّليل السائر الثَّابت إذا عارضَه دَليل آخرُ مُعتبَر؛ سَقط الدليل الأوَّل الذي كان مُسلَّمًا به كونه لم يعد قطعيًّا وإنَّما محمولاً على الاحْتمال وعدم اليقين ومن ثم يسقط الاستدلال به في مَواضعه.

وكيْ لا تَكون هذه القَاعدة المهمة سَائغةً دون ضَابط وضع لها النُّحاة ضَابطيْن أساسيْين:

- أوَّلاً: ألاَّ يُخالف هذا الاحْتمال أصلاً من الأصُول التي بُني عليها النَّحو العربيُّ، مثل أنَّ الفاعل مرفوعٌ مطلقًا، والمفعولَ به منصوبٌ...

- ثانيًا: الأخذُ بالاحتِمال الرَّاجح إذا تَعدَّدت الاحْتمالاَت في شَأن مَسألة نحويَّة أو حُكم نحويٍّ، وفي حَال اسْتواء الاحْتمَالات يتمُّ الأخذ بالجَواز وعَدم الإلْزام بالوُجوب، وثَمَّة أمثِلة كثيرةٌ في هذا الجانبِ مثل جَواز تقدَّم الخَبر على المبتدأ في قَول: عندي زيدٌ...

تَنبغي الإشَارة إلى أنَّ النحاة في شَأن اسْتواء الاحتِمالات جوَّزوها فقط في بِناء الأحْكَام النحويَّة بين رَفع ونصبٍ وتقدِيم وتأخير ووُجوب وجوازٍ، أمَّا في مسَائل الاسْتدلاَل الأصوليَّة لتقرير قوَاعد النَّحو العربيّ لم يُسوِّغ النحاة الأمرَ عند اسْتوَاء الاحْتمالات؛ فلم يكنِ الأمرُ عندهم حجةً، ولم يعتدوا به وسمَّوه مجملاً اقتداءً وتأثرًا بعلمَاء أصُول الفِقه.

في إطار ما سبق، يمكن أن نَخلُص إلى إشكال كبير سينطلق منه الباحثُ في بَحثه:

- **كيف يمكن تحديدُ ظاهرة الاحتمَال النحويّ وفهمُها بناءً على مُخرجات النُّحاة القدمَاء لها، خاصة سقوط الاسْتدلاَل بالمسَائل التي يتطرَّق إليها الاحتمالُ؟**

ثالثاً: أهميَّة العَمل

يُمكن بيان أهمِّ أسبَاب اختياري هذا البحثَ إلى ما يلي:

- أهميَّة ظاهرة الاحتمال النحوي كمَا سبَق ذكرها.
- أهميَّة دِرَاسَتها في أصُولِ النَّحو ومقارنة ذلك بمخرجات المشتغلين بالدراسات النحوية القديمة.

رابعا: البحوث السابقة

أمَّا عَنِ الدِّرَاسَاتِ السابقة التي تعَرَّضَت لهذَا المَوْضُوع؛ فَهِي:

1 – مَعَايِيرُ رَدِّ الاسْتِدْلاَل النَّحْوِيّ عِندَ النُّحَاة (دِرَاسَة تَأْصِيلِيَّة): للبَاحِث أَحْمَد نِزَال غَازِي الشِّمَّرِي، وهِي رِسَالَةُ دُكْتُورَاه نُوقِشَتْ بِكُلِيَّة دَارِ العلوم بالقَاهِرَة فِي جُمْهُورِيَّة مِصْر، سَنَة 2012، وجاءَت فِي أَرْبَعَة فُصُولٍ، خَصَّصَ البَاحِثُ الْفَصْلَ الثَّانِيَ مِنْها لِرَدِّ الاسْتِدْلاَلِ النَّحْوِيّ بِأدِلَّة النَّحْو الأَصْلِيَّة السَّمَاعِيَّة، وَقَد جَاءَ هَذَا الفَصْلُ فِي أَرْبَعَة مَبَاحِثَ:

الأَوَّلُ: رَدُّ الاسْتِدْلاَلِ بِالقُرْآنِ الكَرِيمِ بِقِرَاءَاتِهِ.

الثَّانِي: رَدُّ الاسْتِدْلاَلِ بِالحَدِيثِ الشَّرِيفِ.

الثَّالِثُ: رَدُّ الاسْتِدلاَلِ بِالشِّعْرِ العَرَبِيّ.

الرَّابِعُ: رَدُّ الاسْتِدْلاَلِ بِكلاَم العَرَب النَّثْرِيّ.

وفِي كُلِّ مَبْحَثٍ مِنَ هَذِه المَبَاحِثِ تَحدَّث عَن رَدِّ الاسْتِدْلاَلِ لأُمُورٍ تَتَعَلَّقُ بِالسَّنَدِ، وأُخْرَى تَتعلَّقُ بِالمَتْنِ، أمَّا عَنِ الْأُمُورِ التِي تتَعلَّقُ بِالمَتْنِ فِي كلِّ مَبْحَثٍ فَتَحدَّثَ عَنْ:

أ– رَدِّ الاسْتِدلاَلِ لعِدَم اطِّرَادِ الظَّاهِرَة (فِي نَوْعِ السَّمَاعِ سَوَاءٌ أَكَانَ قُرْآنًا أَمْ شِعْرًا ...)؛ فَالظَّاهِرَةُ يَحْكُمُ عَلَيْهَا بِالقِلَّة أَو بالضَّعْف.

ب– رَدِّ الاسْتِدْلاَل لاخْتِصَاصِ الظَّاهِرَة التِي فِيهِ بِالشِّعْرِ.

ت– رَدِّ الاسْتِدْلاَلِ بِالتَّأْوِيلِ (وهَذَا مَا يَتَعلَّق ببَحْثِي)؛ حَيْث ذَكَرَ أَرْبَعَة أَمْثِلَة لِقَواعِدَ رَدَّ فِيهَا الاسْتِدلاَل بالتَّأوِيل لأَدِلَّة مِن القُرْآن الكَرِيم، وَكَذَلِكَ ذَكَرَ ثَلَاثَة أَمْثِلَة لِقَواعِد رَدَّ فِيهَا الاسْتِدْلاَلَ بِالتَّأوِيلِ لِأَدِلَّةٍ مِنَ الحَدِيثِ، وكَذَلِكَ فعَل مَع الشِّعْرِ وكَلامِ العَرَب النَّثْرِيّ ثُمَّ عقَّب علَى هَذَا كُلِّه بِقَولِهِ : " يَجِبُ الأَخْذُ بِعَيْنِ الاعْتِبَارِ أنَّ ردَّ الاسْتِدْلاَلِ النَّحْوِيّ بِالشِّعْر أَو بِغَيْرِه مِن النُّصُوصِ اللُّغويَّة بِهَذا المِعْيَار (يَقْصِدُ مِعْيَار التَّأوِيلِ)؛ لاَ بُدَّ أنْ يَكُونَ بالتَّأوِيلِ الرَّاجِحِ المُعْتَبرِ، وهُو التَّأوِيلُ القَائِمُ عَلَى الدَّلِيلِ المُعْنَوِيّ أَوِ النَّحْوِيُّ أَوْ غَير ذَلك مِمَّا يُرَجِّحُه علَى غَيْرِه مِن التَّأوِيلاَت أَو علَى الظَّاهِر منَ النُّصُوصِ؛ إِذْ لاَ يُمْكِن بِحَالٍ مِنَ الْأَحْوَالِ أَنْ يَكُونَ قَصْد النُّحاةِ مِنْ أنَّ الدَّلِيلَ السَّمَاعِيَّ إِذَا دَخَلهُ الاحْتِمَال بَطُلَ الاسْتِدْلاَلُ بِه هُو

أيِ احْتِمالُ قُرْبٍ أوْ بُعْدٍ؛ لأنَّه نَدرَ أنْ يَخْلُوَ دَلِيلٌ سَمَاعِيٌّ مِنْ تَطَرُّقِ الاحْتِمَالِ فِي تَوجِيهِ الظَّوَاهِرِ التِي فِيهِ".[6]

وهَذَا التَّعْقِيبُ الذِي كَرَّرهُ فِي غَيْرِ مَوْضِعٍ فِي هَذَا الفَصْلِ هُو مَا فَتح الْبَابَ لبحثي.

2 – مَسَائِلُ الخِلاَفَ النَّحْوِيَّة فِي ضَوْءِ الاعْتِرَاضِ عَلَى الدَّلِيلِ النَّقلِيّ للدُّكتُورِ : مُحَمَّد بْنُ عَبْدِ الرَّحْمَن السَّبِيهِين؛ وقدَ تَحدَّث عَن هَذِه القاَعِدَة فِي الفَصْلِ الخَامِسِ (الاعْتِرَاضُ بِالتَّأوِيلِ)؛ حَيْثُ ذَكَر فِيه الأَوْجُه التِي يَأتِي عَلَيْهَا الاعْتِرَاضُ بالتَّأوِيلِ ، وذَكَر مِنْهَا (التَّأوِيل بِالحَمْل علَى وُجُوهٍ أخْرَى ص448 و449)؛ تَناولَ فِيه بِاخْتِصَارٍ مَسْألَتَيْنِ؛ هُمَا : تَقدِيمُ خَبرِ لَيْسَ عَلَيْهَا، وجَوَازُ العَطْفِ علَى الضَّمِيرِ المَرْفُوعِ المتَّصِل دُونَ تَوْكِيدٍ.

خامسا: الإطار النظريُّ للبَحث

يَهْدِفُ هذَا البَحْث إلَى دِرَاسَةِ حُجيَّة قاعدة سقوط الاستدلال بدخول الاحتمال إلى الدليل؛ إذْ يَبْحَثُ فِي مُناقشَاتِ النُّحَاةِ لِلْأَدِلَّةِ المحْتَمَلةِ، ويَنْظُر: هَل كُلُّ احْتِمَالٍ يُسْقِطُ الاسْتِدْلاَل أوْ أنَّ ثَمَّةَ ضَوَابِطُ تتَحَكَّم فِي هَذه العَمَلِيَّةِ؟ وترجع الخلفيات النظرية للبحث إلى ما يلي:

1- تَأثُّر النُّحَاةِ بِالفُقَهَاءِ فِي احْتِمَال الأَدِلَّةِ:

العَلاَقَة بَينَ أصُولِ النَّحْوِ وأصُول الفِقْه وَثِيقة وقَد عبَّر عَنهَا ابْنُ جِنِّيٍّ فِي حَدِيثِه عَن سَبَبِ تَأْلِيفِه كِتَابَه الخَصَائِص؛ حَيْث قَالَ: "لَمْ نرَ أحَدًا مِنْ عُلَمَاء البَلدَيْن تَعرَّضَ لِعَمَل أصُولِ النَّحْوِ علَى مَذْهَب أصُولِ الكَلاَمِ والفِقْهِ"[7].

وحِينَ عَرَّفَ الأَنْبَارِيُّ عِلْمَ أصُولِ النَّحْوِ عَرَّفَه بِأنَّه: "أدِلَّة النَّحوِ التِي تَفرَّعَتْ مِنْهَا فُرُوعُه وفُصُولُه كمَا أنَّ أُصُولَ الفِقْهِ أدِلَّة الفِقْهِ التِي تَنَوَّعَتْ عَنْهَا جُمْلَتُه وتَفْصِيلُه".[8]

وَ قَالَ أيْضًا :" وأَلْحَقْنَا بِالعُلُومِ الثَّمَانِيَّة عِلْمَيْنِ وَضَعْنَاهُمَا : عِلْمُ الجَدَلِ فِي النَّحْوِ، وعِلْمُ أُصُولِ النَّحْوِ؛ فَيُعْرَفُ بِهِ القِيَّاسُ وتَرْكِيبُه وأَقْسَامُه مِنْ قِياَّسِ عِلَّةٍ وقِيَّاسِ الشَّبَه وقِيَّاسِ الطَّرْدِ إلَى غَيْرِ ذَلِك علَى حَدِّ أصُولِ الفِقْهِ فإنَّ بَيْنَهُمَا مِن المنَاسَبةِ مَا لاَ يَخْفَى؛ لأَنَّ النَّحوَ مَعْقُولٌ مِنْ مَنْقُولٍ، كمَا أنَّ الفِقْهَ مَعْقُولٌ مِنْ مَنْقولٍ، ويَعْلَم حَقِيقَةَ هذَا أرْبَابُ المعْرِفَة بِهِمَا".[9]

هَذِه النُّصُوصُ تَدلُّ دَلاَلَةً وَاضِحَة علَى تَأثُّر عِلْم أصُولِ النَّحْوِ بِعِلْم أصُولِ الفِقْه بِصِفَةٍ عَامَّةٍ، وحِينَمَا اقْتَفَى النُّحَاةُ أثَرَ الفُقَهَاءِ فِي بِنَاء القَوَاعِد علَى الأَدِلَّة كَانَتِ الأَدِلَّةُ بَيْنَهمُ علَى قِسْمَيْنِ : قِسْمٌ دَلاَلاَتُه قَاطِعَةٌ فِي صِحَّة بِنَاء الحُكْمِ عَلَيْه، وقِسْمٌ يَقْبَل الاحْتِمَال، وَقَدْ نَهَج النُّحَاةُ مَنْهَج الفُقَهَاء فِي بِنَاءِ

القَوَاعِد علَى الدَّلِيلِ القَطْعِيّ، أمَّا فِيمَا يَتَعلَّقُ بِمَا دَخَله الِاحْتِمَالُ؛ فَنَجدُ ابْنَ الطَّيِّبِ الفَاسِيّ يَقُولُ عَنْهُ : وَهذَا أصْلٌ اتَّفَقَ عَلَيْه أهْلُ الفُنُونِ تبَعًا لأصُولِ الفِقْه الذِي هُو مَناطُ الشَّرَائِع فَضْلاً عَنِ الصَّنَائِعِ.[10]

وقد أَعْمَلَ النُّحَاةُ نَظَرَهُم فِي كَلاَمِ العَرَبِ شِعْرًا ونَثْرًا، وكَذَلِكَ فِي القُرْآنِ الكَرِيمِ، واجْتَهَدُوا فِي وَضْعِ قوَاعِد تُقَنِّنُ هذَا الكَلاَمَ، وتَهْدِي مَنْ يُرِيدُ أنْ يَتَعلَّم هَذِه اللُّغَة الشَّرِيفَةَ، وقَد حرَصَ النُّحَاةُ علَى أنْ يَذْكُرُوا لِكلِّ قَاعِدَةٍ دَلِيلاً مِنَ الكَلاَمِ الفَصِيحِ؛ تَأْيِيدًا لَهَا، ويُشْتَرَطُ فِي الشَّاهِد شُرُوطًا مُتَعدِّدةً؛ مِنْهَا:

أنْ يَكُونَ البَيْتُ مَعْلُومَ القَائِلِ، أوْ مَرْوِيًّا عَن ثِقَة كَسِيبَوَيْهِ، وأنْ يَكُونَ قَائِله مِن الذِينَ يُحْتَجُّ بِكَلاَمِهِم، إلاَّ أنَّ بَعْضَ هَذِه الأَدِلَّة احْتَملَ عِدَّةَ تَوْجِيهَاتٍ؛ فبَعْضُهُم بنَى قَاعِدةً علَى هَذِه الأَدلَّة، وبَعضُهم أَسْقَطَ الاسْتِدْلاَل بِهَا عمَلاً بِالقَاعِدَة المَشْهُورَةِ: " الدَّلِيلُ إِذَا تَطرَّق إِلَيْهِ الاحْتِمَالُ؛ سَقَط بِه الاسْتِدْلاَلُ ".

ومِنْ بَيْنِ القَوَاعِد التِي بُنِيتْ علَى أَدِلَّة مُحْتَمَلَةٍ:

القَاعِدَةُ الأولَى: الابْتِدَاءُ بِالوَصْفِ دُونَ اعْتِمَادٍ

ذَهَبَ بَعْضُ النَّحَاةِ إِلَى جوَازِ إِعْمَالِ الوَصْفِ دُونَ اعْتِمَاد؛ واسْتَدلُّوا بِقَوْلِه تَعالَى: " ودَانِيَةً عَلَيْهِم ظِلاَلُهَا " فِي قِرَاءَة نَافِع[11]، وبِقَولِ الشَّاعِر:

خَبِيرٌ بَنُو لَهَبٍ فَلاَ تكُ مَلْغِيًّا *** مقَالَةَ لَهْبِي إِذَا الطَّيْرُ مرَّتْ

ولاَ دَلِيلَ فِي القِرَاءَةِ، ولاَ فِي بَيْتِ الشِّعْرِ؛ لِاحْتِمالِ أنْ يَكُونَا علَى التَّقْدِيمِ والتَّأخِيرِ؛ فَتكُونَ دَانِيَةً خَبرًا مُقدَّمًا، وظِلاَلُهَا مُبْتدَأً مُؤَخَّرًا؛ وتَكُونَ خَبِير خَبرًا مُقدَّمًا؛ وبَنُو مُبْتَدأٌ مُؤَخَّرًا.[12]

القَاعِدَةُ الثَّانِيَةُ: المخَالفَة بَيْنَ عَطْفِ البيَانِ، ومَتْبُوعِه تَعْرِيفًا وتَنْكِيرًا

أجَازَ أبُو عَلِيٍّ الفَارِسِيُّ أنْ يَكُونَ عَطْفَ البَيَانِ مُعْرِفَةً، ومتبوعه نَكِرَةً؛ واَسْتَدلَّ علَى ذَلكَ بِقَوْلِه تعَالَى: فِيهِ آيَاتٌ بَيِّنَاتٌ مَقَامُ إبرَاهِيم، ووَافقَه الزَّمَخْشَرِيُّ.[13]

ولَمْ يَرْتَضِ جُمْهُورُ النَّحْوِيِّين هذَا القَوْلَ، ووَصَفُوه بِمُخَالفَة الإِجْمَاعِ [14]، والسَّهْو [15]، وبِأنَّه مَذْهَبٌ شَاذٌّ ضَعِيفٌ [16] ولاَ يَلْتَفِتُ إِلَيْه [17]، وذَكَرُوا أنَّ هَذِه الآيَةَ تَحْتَمِل ثَلاَثَة أَوْجُهٍ:

1 – أنَّ (مقَامُ) مُبْتَدأٌ حُذِفَ خَبرُه، والتَّقدِيرُ: مِنْهَا مَقامُ إِبْرَاهِيمُ.

2 – أنْ تَكُون (مَقامُ) خَبرًا حُذِف مُبْتدَؤُه، والتَّقدِيرُ: هِي مَقامُ إِبْرَاهِيمُ.

3 – أنَّه بدَلٌ مِنْ آيَاتٌ.[18]

القَاعِدَة الثَّالِثَة: إبْدَالُ الظَّاهِرَة مِنْ ضَمِيرِ الحَاضِرِ

أجَازَ الأَخْفَشُ [19]، والكُوفِيُّونَ أنَّ يُبْدَلَ مِنْ ضَمِيرِ الحَاضِرِ ظَاهِرٌ لاَ تَوْكِيدَ فِيهِ، ولاَ تَبْعِيضَ ولاَ اشْتِمَال. وعلَى هذَا حَمَلَ الْأَخْفشُ " الذِين " مِنْ قَوْلِه تَعَالَى: لَيَجْمعَنَّكُم إِلَى يَوْم القيَّامَة لاَ رَيْبَ فِيه الذِينَ خَسِرُوا أَنْفسَهُم.

وكَذلِكَ اسْتَدلَّ بِقَوْلِ الشَّاعِرِ:

أنَا سَيْفُ العَشِيرَة فَاعْرِفُونِي *** حَمِيدًا قدْ تَذَرَّيْتَ السِّنَامَا.[20]

فَحَمِيدُ بدَلٌ مِن اليَاءِ فِي فَاعْرِفُونِي. وهَذَانِ الشاَّهِدَانِ اللَّذَانِ اسْتَدلَّ بِهِمَا يَحْتَمِلاَنِ: أَنْ يَكُونَ الذِينَ مَحْمُولاً علَى الاسْتِئْنَافِ، وأنْ يَكُونَ حَمِيدًا مَنْصُوبًا بِإِضْمَارِ فعَل علَى الاخْتِصَاصِ؛ وكَأنَّه قالَ: أعْنِي حَمِيدًا.[21]

القَاعِدَة الرَّابِعَة: تَقْدِيمُ خَبر لَيْسَ عَلَيْهَا

أجَازَ أَبُو عَلِيٍّ الفَارِسِيُّ [22]، وابْنُ بُرهان، والزَّمَخْشَرِيُّ، والشَّلوبِّينَ وابْنُ عُصْفُورٍ تَقْدِيمَ خَبَرِ لَيْسَ عَلَيْهَا [23]، واسْتَدلُّوا بِقَولِه تَعَالَى: ألاَ يَوْمَ يأْتِيهم ليْسَ مَصْرُوفًا عَنْهُم، ووَجْه الاسْتِدْلاَل أنَّ مَعْمُولَ الخَبرِ قَدْ تقَدَّم، وتقَدُّم المعْمُولِ يُؤْذِنُ بِجَوَازِ تقدُّم العَامِلِ؛ إذْ لاَ يَتَقدَّم مَعْمُولُ الشَّيْءِ إلَّا حَيْثُ يَتقَدَّم الشَّيْء.[24]

وكَلِمَة (يَوْم) فِي الآيَة تَحْتَمِل وَجْهَيْنِ: أنْ تَكُونَ مَرْفُوعَةً علَى الابْتِدَاءِ، وبُنِيَتْ علَى الفَتْحِ لإِضَافَتِهَا إِلَى الفِعْلِ ...، وأنْ تَكُونَ مَنْصُوبَةُ بِفِعْلٍ مُقَدَّرٍ دلَّ عَلَيْه قَوْلُه تَعَالَى: ليسَ مَصْرُوفًا عَنْهُم، وتَقْدِيرُهُ: يُلاَزِمُهُم يَوْمَ يَأْتِيهِم العَذَابُ.[25]

القَاعِدَة الخَامِسَةُ: اِسْتِعْمَالُ أَسْمَاءِ الإِشَارَة مَوْصُولاَتٍ

ذَهَبَ الكُوفِيُّونَ إِلَى إِجَازَة اسْتِعْمَالِ أَسْمَاءِ الْإِشَارَة مَوْصُولاَتٍ؛ واسْتَدَلُّوا بِقَوْلِ الله تَعَالَى: ثُمَّ أَنْتُم هَؤُلاَءِ تَقْتُلُونَ أَنْفُسَكُمْ.

وقَوْلُ الشَّاعِرِ:

عَدسُ مَا لِعبَادٍ عَلَيْك إِمَارَةٌ *** نَجَوْتُ وهذَا تَحْمِلِين طَلِيقُ

فَزَعَمُوا أنَّ هذاَ اسْمُ مَوْصُولٍ، وأنَّ التَّقْدِيرَ: والذِي تَحْمِلِينَه طَلِيقُ، والبَيْتُ يَحْتَمِلُ أَوْجُهًا أُخْرَى مِن التَّخْرِيجِ؛ وهِي:

أنْ يَكُونَ اسْمُ الإِشَارَة علَى أصْلِه، وأنْ يَكُونَ قَوْلُه: " تَحْمِلِينَ " جُمْلَةً فِي مَوْضِعِ الحَالِ، والتَّقْدير: وهَذَا مَحْمُولٌ؛ أيْ حَالَةَ كَوْنِه مَحْمُولَ طَلِيقٍ.

وأنْ يَكُونَ الاسْمُ الموْصُولُ مَحْذُوفًا لِلضَّرُورَةِ، والتَّقْدِيرُ: وهذَا الذِي تَحْمِلِينَ طَلِيق.

وأنْ يَكُونَ قَوْلُه تَحْمِلِينَ صِفَةً لِمَوْصُوفٍ مَحْذُوفٍ تَقْدِيرُهُ: وهَذا رَجُلٌ تَحْمِلِينَ طَلِيقٌ.[26]

القَاعِدَة السَّادِسَة: إِعْمَالُ اسْمِ الفِعْلِ مُتَأخِّرًا

اِسْتَدلَّ الكُوفِيُّونَ بِجَوَازِ إِعْمَالِه مُتَأخِّرًا بِقَوْلِ الشَّاعِر:

يَا أَيُّهَا المائِحُ دَلْوِي دُونَكَا *** إِنِّي رَأَيْتُ النَّاسَ يَحْمَدُونَكَا

وقَوْلِه تَعَالَى: كِتَاب الله عَلَيْكُمْ.

قَالَ ابْنُ أَبِي الرَّبِيعِ تَعْلِيقًا علَى الاسْتِشْهَادِ بِبَيْتِ الشِّعْرِ: " وهَذا لَوْ لَمْ يَقْبَلِ التَّأْوِيلَ لَمْ تَقُمْ بِه حُجَّةٌ، ولَمْ يُبْنَ عَلَيْه قَانُونٌ ... علَى أَنَّه يَقْبَلُ التَّأْوِيلَ، وَيُمْكِنُ أَنْ يَكُونَ دَلْوِي مَنْصُوبًا بِفِعْلٍ مُضْمَرٍ؛ كأَنَّه قَالَ: اِلْزَم دَلْوِي.[27]

القَاعِدَة السَّابِعَة: العَطْفُ علَى اسْمِ إِنَّ بِالرَّفْعِ قَبْلَ اسْتِكْمَالِ الْخَبَرِ

أَجَازَ الكُوفِيُّونَ العَطْفَ علَى اسْم إِنَّ بِالرَّفْعِ قَبْلَ مَجِيءِ الْخَبَرِ [28]؛ مُسْتَدِلِّينَ بِقَوْلِه تَعَالَى: إِنَّ الذِينَ آمَنُوا والذِينَ هَادُوا والنَّصَارَى والصَّابِئُونَ والنَّصَارَى مِنْ آمَنَ بِالله واليَوْمِ الآخِرِ. فَقد عَطف الصَّابِئُون؛ وهِي مَرْفُوعَة علَى اسْمِ إِنَّ قَبْلَ اسْتِكْمَالِ الْخَبَرِ.

والآيَة تَحْتَمِلُ عِدَّة أَوْجُه أَشْهَرُهَا[29]:

الْأَوَّلُ: أَنْ تُحْتَمَل الآيَةُ علَى التَّقْدِيمِ والتَّأْخِيرِ فَتَكُونَ الصَّابِئُونَ مُبْتَدأُ، وَخَبَرُه مَحْذُوفٌ تَقْدِيرُه كَذَلِك، وعلَى هَذَا يَكُونُ المعْنَى: إِنَّ الذِينَ آمَنُوا وَالذِينَ هَادُوا مَنْ آمَن بِالله واليَوْمِ الآخِر، ثُمَّ ابْتَدأَ؛ فَقالَ: والصَّابِئُون وَالنَّصَارَى كَذلِكَ.[30]

الثَّانِي: أَنْ يَكُونَ قَولُه تَعَالَى: مَنْ آمَن بِالله واليَومِ الآخِر، وعَمِل صَالِحًا فلاَ خَوْفٌ عَلَيْهِم ولاَ هُم يَحْزَنُونَ، خَبرًا عَنِ الصَّابِئُونَ، ويَكُونُ خَبرُ إِنَّ مَحْذُوفًا لِدَلَالةِ الثَّانِي عَلَيْه، كمَا فِي قَوْلِ الشَّاعِر:

وإِلاَّ فَاعْلَمُوا أَنَّا وأَنْتُم *** بُغَاةٌ مَا بَقِينَا فِي شِقَاق

والتَّقْدِيرُ: فَاعْلَمُوا أَنَّا بُغَاةٌ وأَنْتُم بُغَاةٌ، فَحَذْفُ الخَبَرِ مِنَ الأَوَّل لِدَّلاَلَةِ الثَّانِي عَلَيْه؛ فَإِذَا احْتَمَلتِ الآيَةُ هَذَيْن الوَجْهَيْن لَمْ يَكُنْ بِهَا دَلِيلٌ علَى صِحَّةِ مَا ذَهَب إِلَيْه الكُوفِيُّونَ مِنْ عَطْف الِاسْم المَرْفُوعِ علَى اسْمِ إِنَّ قَبْلَ تَمَامِ الخَبرِ، وصَحَّ مَذْهَبُ البَصْرِيِّينَ.

القَاعِدَةُ الثَّامِنَةُ: جَوَازُ تَوْكِيدِ النَّكِرَة

اِسْتَدلَّ الكُوفِيُّونَ علَى جَوَازِ تَوْكِيدِ النَّكِرَة تَوْكِيدًا مَعْنَوِيًّا بِقَوْلِ الشَّاعِر:

إِذَا القَعُود كَرَّ فِيهَا حَفدًا *** يَوْمًا جَدِيدًا كُلُّه مُطَرَّدَا

واعْتَرَضَ البَصْرِيُّونَ علَى هذَا الاِسْتِدْلاَلِ بِأَنَّه دَلِيلٌ مُحْتَملٌ، فَقَالَ الأَنْبَارِيُّ: فلاَ حُجَّة فِيهِ؛ لأَنَّه يَحْتَمِل أَنْ يَكُونَ تَوْكِيدًا للمُضْمَر مِنْ جَدِيدٍ، وَالمضْمَرَاتُ لاَ تَكُونُ إلاَّ مَعَارِفَ، وَكَانَ هَذا أَوْلَى بِه؛ لِأَنَّهُ أَقْرَبُ إلَيْه مِن " يَوم «؛ فَعلَى هذَا يَكُونُ الإِنْشَادُ بِالرَّفْعِ.[31]

نتائج البحث:

هذا الموضوع لا يكفيه بحث وإنما أطروحة متكاملة تستجلي مطالبه جميعها؛ لذا قد يكون فتحا لدراسات أخرى رغم أنه تم تناوله لكن استقصاء الدراسات السابقة خلق محصلة ثابتة لدى الباحث مؤداها: أن بحث ظاهرة الاحتمال النحوي يحتاج دراسات معمقة ودقيقة.

تبعا لما سبق انتهى الباحث إلى مجموعة من النتائج توجز في الآتي:

- كشفت ظاهرة الاحتمال النحوي بما لا يدع مجالا للشك عن التفكير الرياضي المحكم لدى النحاة القدماء، وعن حسهم النقدي إزاء تلقيهم للظواهر النحوية بشتى أشكالها وأنماطها.
- عرفت المشتغل على النحو العربي بمجموعة من الظواهر النحوية المخبوءة أو المسكوت عنها، وفي مقابل ذلك جعلت مساءلة هذه القواعد مشروعا علميا معقولا.
- فتحت هذه الظاهرة الباب على مصراعيه لنقد مجموعة من القواعد النحوية وعدم الالتزام بها خاصة إن كانت تغرق في التجريد، وفي مقابل ذلك منحت للمشتغلين على النحو العربي تبني قواعد ميسرة ومنسجمة مع حاجيات المجتمع ومتطلباته.
- قد يتم استثمار هذه الظاهرة في برامج تعليم اللغة العربية وتعلمها لا سيما إن تم فهمها وإدراك مراميها ومقاصدها واستيعاب مدخلاتها ومخرجاته.

هوامش:

[2] لسان العرب لان منظور مادة (ح م ل).

[2] المعجم الوسيط مادة (ح م ل).

[3] الاحتمال وأثره على الاستدلال في أصول الفقه، لعبد الجليل زهير ضمرة، بحث مجلة مؤتة للبحوث والدراسات العدد الثامن 2002.

[4]مغني اللبيب ص 581.

[5] فيض روض الانشراح (1 / 640).

[6]معايير رد الاستدلال النحوي عند النحاة ص 496.

[7] الخصائص (1 /2).

[8] لمع الأدلة ص 80.

[9] نزهة الألباء ص 76.

[10] فيض روض الانشراح (1 / 640).

[11] قراءة يحيى، ينظر البحر المحيط (478/8).

[12] أوضح المسالك (193/1)، منهج السالك لأبي حيان (128/1) المقاصد الشافية (488/1).

[13] توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك (2 /989)، وأوضح المسالك (311/3)، وشرح التسهيل لابن مالك (326/3).

[14] ارتشاف الضرب لأبي حيان 943ص.

[15] مغني اللبيب (374/5).

[16] المقاصد الشافية (48/5).

[17] البحر المحيط (9/3).

[18]تنظر هذه الأوجه في معاني القرآن للأخفش 227، مشكل إعراب القرآن لمكي بن أبي طالب 206/1، البحر المحيط 9/3، الدر المصون للحلبي 170/2.

[19] شرح المفصل لابن يعيش 269/2.

[20]الخزانة للبغدادي 390/2.

[21] توجيه اللمع لابن خباز 278.

[22] المسائل الحلبيات ص 281.

[23] همع الهوامع429/1.

[24]الكافي لابن أبي الربيع 764/1.

[25]الإنصاف للأنباري ص 16.

[26]الإنصاف للأنباري مسألة رقم 103، وأوضح المسالك 167/1، شرح المفصل 2/

[27]الكافي 1156/1.

[28]معاني القرآن للفراء 310/1، إعراب القرآن للنحاس 392، التبيين للعبكري 431، التذييل والتكميل 196/5،195.

[29]المقاصد الشافية 371/2.

[30]الكتاب لسيبويه 155/2.

[31] الإنصاف مسألة رقم 32.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 977 - 986 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

نسق الأسطرة في الشّعر الجزائريّ المعاصر بين الانعطاف الجمالي والإبدال التّأويلي

Mythical System in the Algerian poetry between Aesthetic and Interpretation Paradigm.

شيبان سعيد *

Chibane said

جامعة عبد الرّحمن ميرة بجاية/ الجزائر

university of abderrahmane mira.Bejaia/ Alegria

chibanesaid@yahoo.fr

تاريخ الإرسال: 2020/11/08	تاريخ القبول:2021/04/27	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

اتّكأ الشّاعر الجزائريّ المعاصر على الأسطورة كاستراتيجية تعبيرية وجمالية ،قصد تحقيق أبعاد تواصلية فجّرت مكامن النّصوص، وأتاحت المجال للقارئ لإعادة إنتاجها من خلال أفق انتظار مُغاير أملاه الطّابع الرّؤياوي والاستشرافي للنّصوص في ثنايا الخطاب الشّعري.

حاول الشّعراء امتصاص الدّلالات الأسطورية وتطويعها بطريقة فنّية تتماشى وسياقات التّجارب الحاضرة، ومن ثم راحوا يستنسلون المعاني من هذا المعين الخصب، فيحاورون نصوصه لإنتاج دلالة جديدة مشحونة بالمثاقفة اللّغويّة والفكريّة ، مانحين لنصوصهم سمتي التّفرد والتّميّز.

الكلمات المفاتيح : الأسطورة، الدّلالة الجديدة، المثاقفة، الخطاب الشّعري، التّجارب الحاضرة.

Abstract :

The contemporary Algerian poet leaned on the myth as an expressive and aesthetic strategy, with the aim of achieving communicative dimensions conveyed by the texts and to allow the reader to reproduce them through a horizon of expectation, dictated by the visionary and forward-looking nature of the texts in the folds of poetic discourse. Our poets also tried to absorb mythical connotation and an artistic manner that is in line with the contexts of presents-day experiences, and hey extracted meanings from this fertile corpus, and dialogised their texts to produce new connotations charged with linguistic and intellectual culture, giving their texts the characteristics of exclusivity and distinction.

Keywords: myth, new significance, interculturality, poetic discourse, present experience.

* شيبان سعيد: chibanesaid@yahoo.fr

1- المقتضى المفاهيمي

لقد وجد الشّعراء في الأساطير الإطار الأمثل لتجسيد أحاسيسهم وآرائهم في قالب رمزيّ بعيدا عن الإطار القصصيّ الّذي يمتاح منه شعراء الفترة الإصلاحيّة، من هنا تعرف الأسطورة بكونها ((**قصة أو فابيولا أو مأثورا، يحمل بالطبع والضرورة سمات العصور الأولى القديمة، مفسرة معتقدات الناس بإزاء القوى العليا والسماوية، آلهتهم، أبطالهم، خوارقهم، وكذا معتقداتهم الدينية**))[1].

ويرى الباحث اللغوي كاسيرر(Casirer) أنّ الأسطورة سابقة عن اللّغة، أو على الأقلّ ((**نسق رمزي مستقل يتطور بمحاذاة تطور اللغة**))[2].

وإذا كان العمل الأدبيّ في حدّ ذاته يجمع بين الحقيقيّ والوهميّ، والعقليّ واللاّعقليّ، فإنّ مجال الأسطورة لا يبتعد كثيرا عن كونه يختزن المنجزات الرّوحية والإنسانية للكائن البشريّ، ومن ثمّة شبّه نورثروب فراي(N.Frye) الأدب بالأسطورة، ليصرّح قائلا:((**الأدب هو أسطورة منزاح عن الأسطورة الأولية التي هي الأساس، وهي البنية، وكل صورة في الأدب مهما تراءت لنا جديدة، لا تعدوا كونها تكرارًا لصورة مركزية، مع بعض الانزياح أحيانا، مع مطابقة كاملة أحيانا أخرى**))[3].

إنّ المواقف الأسطوريّة تمثّل فعلا الجزء النّاطق من الشّعائر والطّقوس البدائية الّتي نمّاها وطوّرها الخيال الإنسانيّ، فوظّفت في مختلف الآداب العالمية، ولم يكن الشّعر العربي عامّة والجزائريّ خاصّة، يلجأ إلى استخدام الأسطورة سوى تحت رغبة مُلحّة في الهروب من المادية والواقع الاستيلابي إلى عوالمَ أكثر امتلاءً وحميمية((**فالقصيدة المؤسطرة تتطلع إلى استعادة ما فقده العالم من فطرية وحميمية في علاقاته**))[4].

وقد غدا توظيف الشّاعر العربيّ المعاصر للأساطير نوعًا من التّمثّل للرّؤيا المستقبليّة، فحاول أن يرسم بواسطتها ما لم تستطع اللّغة العادية أن تقوم به، مانحًا لنصوصه أبعادًا كونية، لتضحى المضامين الشّعرية بالنّسبة إليه رابطا من روابط الاستمرار الحضاري في حدود ما سمّاه كارل يونغ بالنماذج العليا(Archétypes).

ويرى النّاقد يوسف سامي اليوسف أنَّ الأسطورة كرؤية وبنية قدّمت للشّاعر المعاصر المنافع الشّكلية والجمالية التّالية:

– دمج الدّرامي والشّاعري في تركيبة واحدة كانت ضرورية لكي تتمكّن القصيدة من التّعبير عن الهم البشري في تواتره.

– إعطاء المفاهيم والتّصوّرات بعدًا شخصيا وتحويل المجرّد إلى ألياف حيّة شاخصة أمام البصر والبصيرة.

– التّعبير عن رغبة الشّاعر بوصفه فردًا، في التّطهّر والتّجدّد والعودة إلى البراءة والطّفولة الناصعة[5].

وهكذا تعامل الشّعراء مع الأساطير باعتبارها كيانا فنّيا موروثا له دلالاته وأبعاده ورموزه على المستوى الإنساني العام، وكان من الطّبيعي أن يلجأ الشّاعر الجزائري المعاصر إلى الأسطورة، ليجعل منها مُتّكأه الرّمزي والبنائي، محاولا إخضاع الشّخصيات الأسطورية للتّحوير، فتغدو في سياقات النّصوص رموزا فكرية تمتلك سمات بواسطتها ينفذ القارئ إلى مغزاها على الرّغم من التّعديلات الّتي سيلحقها بها الشّاعر.

تأسيسا على هذا التسييج ، سندرك بأنَّ الوعي الأسطوري لدى الشّاعر أو الفنان، لا يبقى على حاله، بل هو في سيرورة متجدّدة لا تخضع للزّمان والمكان، ممّا يمنح الأسطورة مرونة وديناميةً لا حصر لهما.

فالأسطورة حين تدخل النّص، فإنَّها تؤدّي دورًا جوهريا بيْد أنَّ الشّاعر يحاول تحريرها من ربقة الزّمان والمكان، فتنشأ علاقة مثاقفة ضمن بنية النّص بين المكوّن الأسطوري والنّص الحاضر، فتغدو((**الشخصية الأسطورية شأنها في ذلك شأن الشخصيات التراثية أو التاريخية كلها ديناميكيات لفتح النص**))[6].

2– الشخصية الأسطورية بين رفض الواقع و نشدان الرّؤيا بوصفها حافزا على الحلم

كان لسفريات السّندباد البحري أثرها الواضح على الشّعراء، لما تنطوي عليه رحلاته من أبعاد نفسية ودلالات فكرية، فرأوا في شخصه((**رمز الاكتشاف والبحث عن عوالم الامتلاء والخصوبة، بوصفها المعادل الموضوعي لإشراقات رؤيوية، رؤيا البعث المنتظر لواقع هش متآكل**))[7].

يحاول الشّاعر عقاب بلخير تجسيد معاني الغربة والنّفي في قصيدة "تغريبة السندباد"، فيقول:

قسمًا سوف يكون العمر ملاحًا يجوب
لون عينيك ومن كل عقود الأرض عقدا
ومن الليل قمر
جزر الملح غلى مشرف هذا الأفق والمركب طاحت
في البحار الدنيوية

وأنا أمشي على المرفأ مكسورًا وعيناي مسافات لأحلام عصيبة[8].

فرمز السّندباد لم يرد في النّص، إلاّ أنّنا نشعر بوروده ضمنيا من خلال الأجواء الأسطورية الّتي يُتيحها النّص، فيتحوّل إلى مغامر معاصر يرتاد آفاقا مجهولة وعوالم غريبة، ومن هنا سندرك أنّ الشّاعر حين يحنّ إلى الماضي الأسطوري((**إنما يتحدث عنه كنظرة للعالم وحضوره نوعي فيه، بموجبه يتراجع الهول، نعني تشيؤ العالم واغتراب الإنسان عن ذاته**))[9].

وترتبط أسطورة السّندباد عند عاشور فنّي بواقع الشّعوب المضطهدة، ليضع المتلقّي أمام صور تتقاطع داخلها الذّات الشّاعرة والواقع العام والأسطورة ، فتنصهر داخل الفعل الشّعري الّذي يتجاوز دلاليا نطاق اللّغة المباشرة والرّمز البسيط، فيقول:

كأني هنا منذ يوم القيامة
أنتظر السندباد
وأبحث عن جهة للرياح
وعن مرفئي للسفن
كأن جميع الدروب تؤدي إلى صخرة[10].

جمع الشّاعر في هذا المقطع بين صورتين متقابلتين، صورة السّندباد الّذي يحمل دلالة الخلاص من الحرمان والمأساة والتّرقّب لمستقبل مُشرق، وصورة الصّخرة الّتي تحمل دلالة التّشاؤم واليأس من واقع هشّ مليء بالنّكسات والهزائم. وهنا تكمن فاعلية الأسطورة في إخراج العمل الفنّي من حيّز الموضوعية إلى آفاق الذّاتية الفنّية، فيؤدّي إلى((**كشف متماسك المعنى عما يعرفه الإنسان ويؤمن به**))[11].

3- التّماثل مع الأساطير وصناعة المعنى الصّوفي

حاول عثمان لوصيف منح السّندباد مساحة أسطرة تتحقّق من خلالها فعاليته التّشكيلية وتعمّق مستويات تأثيره بما يضمن الاستمرارية التّأويلية، فراح يتقمّص صفاته ليدخل عالم التّصوّف ويرتقي السّرادق العلويّة، فيقول:

سندباد الأعالي أنا
ها المجرات تسبح بي
والسماوات تسطع بي
وتقلدني هالة من جلال البهاء[12].

فالسّندباد الّذي يتمثّله لوصيف في هذا المقطع يحمل همومه الفردية، ويتفاعل ضمن حقل صوفيّ، فربطه الشّاعر((**بمراميه الروحانية في سيره صوب تحقيق شخصيته. من هنا تنبع ضرورة الاهتمام بقيمة الصراع بين المتناقضات داخل نفس الصوفي، وفي علاقته الجدلية مع مجتمعه**))[13].

وهكذا يتحوّل السّندباد عند الشّعراء إلى بحار عصري يجوب عوالم المآسي والهموم، محقّقا السّياقات الخاصّة الّتي تُناسب تجاربهم، وإن كان في غالبها((**يوحي برفض الواقع المتصلب، والبحث عن انبعاث جديد يبدد مرارة اليأس ويخصب الحياة بالأمل في ولادة جديدة منتظرة**))[14].

وفي سياق آخر، تكاد بعض الأساطير تقترن بالعالم الأنثوي الّذي يُسائله الشّاعر، مُحاولا سبر أغواره وكشف أسراره، لتصبح الأنثى((**من هذا المنظور آمرة/مأمورة؛ لأنها آمرة نصيا مضمونيا لكنها في الحقيقة مأمورة يتحكم في شكلها الشاعر كيفما شاء**))[15]. يقول عثمان لوصيف:

قالوا عنك مخبولة
واتهموك بالغواية
آه... يا قديسة الشعراء!
آه... يا امرأة من نوافح عبقر![16].

فالمرأة التي يخاطبها الشاعر، توحي إلى الجوهر الأنثوي و ما يشاكله من عوالم سرمدية، بيد أنها في هذا السياق تشتغل رمزيا كوسيط بشري للتقرب إلى المحبوب المتعالي، فاكتسبت شحنة موغلة في التعبير عن جمال الوجود الباقي.

فعثمان لوصيف في هذا المقبوس الشّعري، يضفي صفة القداسة على ملهمته، محاولاً تطويع أسطورة (عبقر) بما ينسجم مع أوصافه الموحية إلى الحبّ الإلهي السّاري في هذا المخلوق العجيب، وكلا العنصرين (المرأة/وادي عبقر) يُلهم الشّعراء على الإبداع والخصب والنّماء، وكأنّ هذا الوادي الأسطوري أداة مسعفة للشّاعر في مُعانقة حميمية الأساطير الّتي افتقدها بفعل اغترابه الرّوحي. ((**وبذلك استطاع أن يسمو بتجربته الفنية عن مدارك الشعر الحسي إلى مدارج الرمز الصوفي الذي يتضايق فيه المادي بالروحي، والجمالي بالتراجيدي**))[17].

وعلى صعيد آخر، يوظّف الغماري ويوسف وغليسي أسطورة "هيلانا"، وهي أسطورة باكستانية ترمز إلى القوة الرّوحية في أعماق العقيدة الإسلامية[18]، فطوّعا روح الأسطرة فيها بما يتجاوز محدودية اللّغة المتداولة. يقول الغماري:

أهيلانا... بعيد عنك يا زيتون أفراحي

بعيد..آه...يا حبي المعتق يا سبنا رواحي

أنا الصوفي يحلج شوقه المنثور في الساح

تلاحقه الوجوه السود بين رمي وأشباح[19].

أمّا يوسف وغليسي، فهو يتمثّل في "هيلانا" الملاذ الرّوحي الآمن الّذي سيعيده إلى عوالم الطّهر والينابيع الأولى فيقول:

أناديك هيلانا إنني أنتظر،،

ولست أمل انتظارا!

أنادي... وهذي السجائر بين يدي تنتحرْ...

أنادي: متى تمطرين بدربي؟

متى تزهرين؟..

متى تطلعين جهارا ونهارا؟!

متى يرتوي —منك يا كوثرتي– فيض قلبي؟!

لأحيا.. وكيما غدا أنتصر!...[20].

حاول الشاعران تشكيل الأنموذج الأسطوري، ليختزلا عبر تفاصيل بناء الأسطورة تلك الكينونة الجوهرية التي من شأنها تحقيق الإشباع النفسي والروحي، ذلك أنهما يصدران ((**عن رؤية دينية منبثقة من العقيدة الإسلامية، بحيث نستشعر نشوة الصوفي الذي يذوب حبًا وتولها في ذاته الإسلامية وينغمس في كُليتها متأملا ورائيا**))[21].

سعى بعض الشعراء إلى التميز في أسطرة نصوصهم، بما يمنحها صفة الجدة والابتكار، على نحو ما فعل "مصطفى ديحية" الذي وظف أسطورة "جيفاكا" الهندية، فيقول:

كان بأرض الهند أمير يُدعى —جيفاكا–

يتعاشق،

يحمل كل زهور العالم، يمزُجها،

ويعاملها بقليل من هيمنة الأجداد

إلى أن يقول:

كل النسوة حين يرين الجيفاكا تتعرى
شهوتهنّ فيقطعن الخطوات
ويبكين على رجل منحته الآلهة العرجاء
القدرة كي يشفي العشاق...[22].

وهكذا يتأثّر الشّعراء بالأساطير الوافدة في بُعديْها المضموني والشّكلي ضمن سياق التّفاعل والمثاقفة مع الآداب الأخرى، ويعلّق الباحث واسيني الأعرج على هذا التّفاعل قائلا:((**فالثقافة الهندية بأخيلتها الواسعة، وغرابتها وإدهاشاتها وتنوعاتها، توفر جزءا من توسيع دائرة اللغة والبنيان في القصيدة**))[23].

وقد استفاد الخطاب الشّعري الجزائريّ من رموز أسطورية أخرى كأسطورة العنقاء الّتي ترمز إلى الانبعاث والتّجدّد، إذ حاول الشّعراء تشرّب ما تختزنه من طاقات دلالية وإيحائية دون أن يتخلّصوا تمامًا من عوالق النّص الغائب. يقول يوسف وغليسي في قصيدة "موسم الهجرة إلى بغداد":

بغداد واليأس المضخم بالمنى
بغدا...! وينفتح الفؤاد على نسيمات الهوى..
بغداد والحلم المهشّم في تلافيف الرؤى..
بغداد! قد حطّ الغروب على مشارف حلمنا
لكنّما بغداد كالعنقاء تبعث من هنا أو من هنا!...[24]

فأسطورة العنقاء في هذا المقطع وُظّفت بطريقة اجترارية، أفقدتها فعاليتها الرّمزية في ظلّ غياب السّياق الخاصّ الّذي بموجبه يتفاعل المكون الأسطوري مع النّص الحاضر، كما أنّ أداة التّشبيه(كا) أفرغت الأسطورة من شحنتها الدّلالية الّتي تمنح النّصّ تفرُّدَه وخصوصيته، وتأسيسا على ما سبق، لم تف الأسطورة بحاجة الشّعر، بل خذلته، فألغت التّكثيف الشّعري، بيد أنّ الشّاعر أتى بها عنوة وقهرا[25].

وبنفس التّوظيف القابع في السّكونية الماضوية، يستدعي ياسين بن عبيد أسطورة "العنقاء"، لترتبط بالوضع المأساوي الّذي ساد مدينة "سراييفو" لما تكالبت عليها القوى الصّليبية، فأصبحت تعجّ بالجثث الّتي يحملها طائر "العنقاء" إلى مكان بعيد لتحترق، وتبعث مكامن الذّود عن المقدّسات في سائر البلاد الإسلامية، يقول بن عبيد:

(سرييف) يا ولدي رواعد أضلعي ❖ بالرعب يطعم صدرها الرّضعاء

(سرييف) يا ولدي جنازة محتَدٍ ❖ طارت به في ليلها العنقاءُ
وحدي تناهضني الجموع سفيهة ❖ قلّ النصير وبادت الكرماء
وحدي على شفة الظلام غريبة ❖ أردي الصليب تعنُّه الخصماءُ[26].

إنّ أسطورة العنقاء في هذا السّياق لا تبتعد عن مداركها المعلومة والمتعارف عليها، ولذلك جاءت مفروغة من محمولها الرّؤيوي، فاقتصرت على أداء وظيفة استنساخية نسفت بشعرية النّص.

وأحيانا بلغ الحال ببعض الشّعراء إلى الحشد المجاني للأساطير، فاكتفوا بالوقوف عند حدود مغزاها التّاريخي، ومن ثمّ يغدو هذا النّوع من التّوظيف مجرّد استعراض يكرّس التّبعية للنّموذج المستحضر، ومن أمثلة ذلك قول عثمان لوصيف:

أناديك
أنت!إله الخصوبة والبعث!
يا... أدونيس!
آه أناديك: يا فنيق
قم من رمادك[27].

فهذا النّوع من التّفاعل النّصي تكريس للاجترار والنّسخ، مادام الشّاعر لم يجتهد في استثمار عناصر الأسطورة ومنحها قابليّة المضاعفة الدّلالية الّتي من شأنها التّأسيس لفضاء شعري((**يستوعب القصيدة كاملة ويمتص مؤونتها الشعرية**))[28].

إنّ مجرّد الاكتفاء بالدّلالة المحورية للنّص الأسطوري، من شأنه تعطيل التّواصل المنشود بين المعطى القبلي والبعدي في النّص، إذ يتعيّن على الشّاعر رسم صورة جديدة تتماهى فيها الدّلالات الأسطورية بالواقع وتتباعد في آن واحد، ممّا يوجّه القراءة نحو الأعماق، فلا تتوقّف عند الانطباع المتولّد من القراءة الأولى.

4- خاتمة

ترتبط القصيدة المؤسطرة ارتباطا حميميا بتلك الهزة النوعية التي تتيح للشاعر ترسيخ قيم جمالية مستحدثة ذات محمول جمالي مميز وشخصي. ومن هذا المنطلق، حاول الشاعر الجزائري المعاصر تجسيد التجربة الكلية المعبرة عن أزمة الذات والوجود، فوجد في الأساطير معينا شعريا خصبا يراوح بين المبتدأ والمنتهى وبين الموت والانبعاث، ليستشرف في نشوتها ولادة جديدة تتغيا تغييرا في الزمان والمكان معا.

وعموما يمكن تلخيص أهم النتائج التي أفضى إليها البحث في النقاط الالية :

– إنّ محاولات إخضاع الأساطير للسّياقات المعاصرة في النّص الشّعري الجزائريّ المعاصر تختلف من شاعر إلى آخر، إذ حاول بعض الشّعراء تبنّي مواقف رؤيوية تعبق بأبعاد ميتية آسرة، محاولين تكييف المواقف الأسطورية مع عوالمهم الشّعرية بواسطة منحها سياقات دينامية من وحي الرّاهن.

– لم يكن بوسع بعض الشّعراء التّأسيس لتعدّدية صوتية تحيل إلى التّماثل المعرفيّ بين تجاربهم الشّعرية الموسومة بشغف الارتكاز على التّراث، وبين رمزية الأسطورة كعنصر بنائي تشدّ شروخ النّص و تنبض بهموم الإنسان المعاصر.

– حاول الشّاعر الجزائري تطوير دلالة الرّموز الأسطورية وإغنائها بدلالات جديدة، محاولا تطويعها وفق معطيات الرّاهن، استجابة لمقتضيات الحداثة المعاصرة، وترسيخا لفلسفة جمالية تحدوها الرّغبة في المغايرة والعدول عما هو سائد.

–شكلت المنابع الأسطورية بالنسبة للشاعر الجزائري، وسيطا للولوج إلى عوالم أرحب، مكنت ذواتهم من تجاوز حدود الاغتراب والعودة إلى منابع الحياة الخالدة من خلال ربط الصلة بين العالم الإنساني، والكيان المطلق الأزلي الذي تمثله عالم الأساطير.

هوامش:

[1]– عبد الحكيم شوقي: موسوعة الفلكلور والأساطير، ط1، دار العودة، (بيروت، لبنان)، 1982، ص11.

[2]– قراهام هو: مقالة في النثر، دط، تر محيي الدين صحبي، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، (دمشق، سوريا)، 1973، ص172.

[3]– نورثروب فراي: نظرية الأساطير في النقد الأدبي، تر: حنا عيود، ط1، دار المعارف،(حمص، سوريا)، 1987، ص17.

[4]– عبد الرحمن مُحَمَّد القعود: الإبهام في شعر الحداثة،ط1، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب، (الكويت)،2002، ص58.

[5]– يوسف سامي اليوسف: الشعر العربي المعاصر، منشورات اتحاد الكتاب العرب، (سوريا)، 1987، ص43.

[6]–كمال أبو ديب: الحداثة، اللغة، النص، مجلة فصول، (مصر)، المجلد الرابع، العدد الثالث، الهيئة المصرية للكتاب، ماي 1984، ص58.

[7]– عبد القادر فيدوح: الرؤيا والتأويل مدخل لقراءة القصيدة الجزائرية المعاصرة، ط1، دار الوصال للنشر، (الجزائر)، 1994، ص113.

[8]– عقاب بلخير: السفر في الكلمات، ط1، منشورات إبداع، (باتنة، الجزائر)، 1992، ص33.

[9]– محمد لطفي اليوسفي، لحظة المكاشفة الشعرية، دط، دار سراس للنشر، (تونس)، 1988، ص184.

[10]– عاشور فني، زهرة الدنيا، ط1، دار الفارابي للنشر، (سطيف، الجزائر)، 1994، ص81.

[11]– قاستون باشلار وآخرون، الأسطورة والرمز، دراسات نقدية، تر: جبرا إبراهيم جبرا، ط2، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، (بيروت، لبنان)، 1980، ص05.

[12]– عثمان لوصيف: قالت الوردة، ط2، دار هومه، (الجزائر)، 2000، ص14.

[13]– علي زيعور: الكرامة الصوفية والأسطورة والحلم، ط1، دار الأندلس، (بيروت، لبنان)، 1984، ص34.

[14]– عبد الحميد هيمه، البنيات الأسلوبية في الشعر الجزائري المعاصر، ط1، دار هومه للنشر، (الجزائر)، 1998، ص90.

[15]– شادية شقروش: سيميائية الخطاب الشعري في ديوان مقام البوح، للشاعر عبد الله العشي، ط1 ،عالم الكتب الحديث، (عمان ،الأردن) ،2010، ص164.

[16]– عثمان لوصيف: ولعينيك هذا الفيض، د ط، دار هومة للطباعة و النشر، (الجزائر)،1999، ص40.

[17]– عبد القادر بقشي: التناص في الخطاب النقدي والبلاغي، دط، دار أفريقيا للنشر، (الدار البيضاء، المغرب)، 2007، ص40.

[18]– ينظر: مصطفى محمد الغماري: أسرار الغربة، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، (الجزائر)، 1992، ط1، منشورات إبداع، (قسنطينة،الجزائر)، 1995، ص37.

[19]– المصدر نفسه، ص39.

[20]– يوسف وغليسي: أوجاع صفصافة في مواسم الإعصار، ط1، منشورات إبداع، (قسنطينة، الجزائر)، 1995، ص67.

[21]– عبد القادر فيدوح: الرؤيا والتأويل، ص108.

[22]– مصطفى ديحية: اصطلاح الوهم، ط1، منشورات الجمعية الوطنية للمبدعين، (الجزائر)، 1993، ص69، 70.

[23]– واسيني الأعرج: ديوان الحداثة، منشورات اتحاد الكتاب الجزائريين، (الجزائر)، ص200.

[24]– يوسف وغليسي: أوجاع صفصافة في مواسم الإعصار، ص46.

[25]– محمد لطفي اليوسفي: كتاب المتاهات والتلاشي في النقد والشعر، دط، دار سراس للنشر، (تونس)، 1992، ص138-139.

[26]– ياسين بن عبيد: الوهج العذري، دط، المطبوعات الجميلة، (الجزائر)، 1995، ص39.

[27]– عثمان لوصيف: أبجديات، مطبعة هومة، (الجزائر)، 1996، ص55.

[28]– محمد صابر عبيد: تمظهرات القصيدة الجديدة، مقاربات إجرائية في الرؤيا والشكل والأسلوب، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، (إربد، الأردن)، 2013، ص203.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 987 - 1007 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

النقل الديداكتيكي والجملة الفعليّة

الفعل الماضي في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الأولى من التّعليم المتوسّط أنموذجا

Didactic Transfer and the Verbal Sentence
The past tense in the Arabic Book for the First Year Middle Classes Case Study

ياحي هشام *
Yahi Hicham
مخبر الدراسات المصطلحيّة والمعجميّة ، جامعة الدكتور يحي فارس، المدية، (الجزائر)
Dr.Yahia Fares University, Medea, Algeria
yahi.hicham@univ-medea.dz

تاريخ الإرسال: 2020/11/08	تاريخ القبول:2021/05/04	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

حاولنا في هذا المقال الحديث عن أهم عنصر في المجال الديداكتيكي، ألا وهو النقل الديداكتيكي، نظرا للأهميّة البالغة الّتي يكتسيها هذا الأخير في إعداد البرامج، والمناهج، والكتاب المدرسي باعتباره عملية نقل وتحويل للمعارف من بيئتها العلميّة المجرّدة إلى البيئة الّتعليميّة المبسّطة لتتناسب بذلك مع خصوصيات المتعلمين وأعمارهم، وقد اخترنا كمجال تطبيقي لهذا المفهوم الفعل الماضي بوصفه مكوّنا أساسا في الجملة الفعليّة .

هذا وقد وصل البحث إلى نتيجة مُفادها أنّ معدّي ومؤلّفي الكتاب المدرسي لم يتمثّلوا المفهوم العلمي للفعل الماضي أوّلا، ولم يُوفّقوا في نقله من بيئته العلميّة إلى كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى متوسط ثانيا، وذلك راجع لاعتمادهم على كتب النحاة الّذين جاؤوا بعد سيبويه بدل الاعتماد على كتاب سيبويه

الكلمات المفتاح : نقل ديداكتيكي، جملة فعليّة، فعل، فعل ماض .

Abstract :

In this article, we talked about the most important element in didactics which is didactic transfer, due to its importance in creating programs, curricula and school books as it is a transport and a transfer operation for knowledge from its abstract scientific environment to a simple educational one to be suitable with learners' features and ages .We have chosen the past simple tense as an applied field because it's initial in verbal phrase. The research results that the school books authors didn't get the right scientific notion for the past tense and didn't succeed to transfer it from its scientific environement to middle school first grade Arabic book. This is due mainly to their dependence on the

* ياحي هشام yahi.hicham@univ-medea.dz

grammarians books comes after Seebaweeh instead of their reference to the book of Seebaweeh itself.

Keywords: Transposal didactic , Verbal sentence ,verb , past tense .

مقدّمة :

لا يمكننا أن نتصوّر وضعية تعليمية – تعلميّة خارج المثلث التعليمي المكوّن من: المعلّم، المتعلّم، المادة التعليميّة، هذه الأقطاب الثلاثة الّتي ينبغي أن ينظر إليها وهي مجتمعة، غير منفصل بعضها عن بعض، متفاعلة، تعكس مجموعة من العلاقات، هذه العلاقات الّتي يقوم علم تدريس اللّغات (الديداكتيك) بدراستها، من خلال خلق توازن منطقي فاعل على مستوى العلاقات الّتي تربط كل قطب بالقطبين الآخرين.

وتجدر الإشارة إلى أنّ ميدان التعليميّة عرف عدّة مناهج لتعليم اللّغات، حيث ظهر في بداية الأمر المنهج التقليدي الّذي اهتمّ بالمعلّم وجعله قائدا للعمليّة التعليميّة التعلميّة، ثم جاء بعده المنهج البنوي فحوّل ذلك الاهتمام إلى المادة التعليميّة، يتمّ الآن الاهتمام بالمتعلّم في المنهج التواصلي بجعله محورا للعمليّة التعليميّة التعلميّة وهكذا همّشت المادة التعليميّة وظلّت منسية مهمّشة، وذلك لأنّهم كانوا يرون بأنّها معطى بدهي مطروح، ومن ثمّة فليس هناك باعث يدعو إلى الوقوف بالتدريس عندها والاهتمام بها، وإنّما يجب الاهتمام بالمتعلّم وبطرق التدريس وتقنياته، غير أنّ العارفين والمسايرين لكلّ جديد في المجال التعليمي يلاحظون بأنّ بناء المعارف وطريقة نقلها من جهة واكتسابها من جهة أخرى جدير بالاهتمام، وهو صميم الفعل التعليمي.

وتجدر الإشارة إلى أنّ المادة التعليميّة الّتي نقصدها هنا ونتكلم عنها **هي(الفعل) بصفة عامة و(الفعل الماضي) بصفة خاصة**، ونحن إذ نسلط الضوء على الفعل في بحثنا هذا جزما منّا بأنّه أهمّ مكوّن في الجملة الفعليّة لذلك عمد مؤلّفو الكتب المدرسية في التعليم الابتدائي في السنوات(الأولى، والثانية، والثالثة) إلى إدراجه في نماذج كلاميّة صحيحة موجهة للمتعلّم ليسمعها وتترسخ في ذهنه ومنها يتمثّل تلك القواعد النحوية ومنها قاعدة الفعل الماضي، وهذا ما يسمّى " بالنحو الضمني"، أمّا تقديمه للمتعلم بطريقة صريحة فيبدأ في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وهو ما يسمى "بالنحو الصريح " ويعاد برمجة قاعدة الفعل الماضي كذلك في السّنة الأولى من التعليم المتوسّط، والّتي يُفترض فيها أنّها تتميّز عن سابقتها الموجودة في التّعليم الابتدائي من حيث كونها قاعدة شاملة لمختلف جوانب الفعل الماضي، وإلّا ما السبب

لإعادة برمجتها، ومن أجل ذلك جاء بحثنا هذا ليجيب عن الإشكاليّة الآتية ألا وهي عندما وضع مؤلّفو الكتاب المدرسي قاعدة الفعل الماضي في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الأولى من التعليم المتوسّط، هل أخذوها كما وجدت في بيئتها العلميّة ؟ أم أجروا عليها مجموعة من التحويرات والتبسيطات؟ وقد تفرّعت عن هذه الإشكالية مجموعة من الأسئلة الفرعيّة وهي: كيف عرّف مؤلّفو الكتاب المدرسي الفعل الماضي؟ ومن أي مصدر أخذوه؟ هل أخذوه من كتاب سيبويه؟ باعتبار أنّ كتابه هو أوّل كتاب نحوي يصلنا هذا من جهة، ومن جهة أخرى أنّ كتابه يحوي النحو العلمي الأصيل الّذي لم يتأثّر بمنطق أرسطو، أم أنّهم أخذوا قاعدة الفعل الماضي من عند النحاة الّذين جاؤوا بعد سيبويه؟ باعتبار أنّهم ألّفوا مؤلّفات نحوية تعليميّة كثيرة، أم أخذوها من عند اللسانيين العرب المحدثين؟ الّذين يُفترض أنّهم اطّلعوا على كثير من المؤلفات النحوية القديمة العلمية منها والتعليميّة وكذا النظريات والبحوث اللّسانية المعاصرة، الغربيّة منها والعربيّة وارتكزوا عليها في تأليف كتبهم، وأخيراً هل وفّق مؤلّفو الكتاب المدرسي في نقل قاعدة الفعل الماضي من مستواه العلمي كما وُرد في كتب النحاة إلى المستوى التعليمي(الكتاب المدرسي) مع المحافظة على الخصائص العلميّة لهذا المفهوم ؟ وإذا لم يوفّقوا، فما هي أسباب هذا الإخفاق ؟ وما السّبيل لتجاوزه؟.

وللإجابة عن الأسئلة السّابقة اعتمدنا على الفرضيات الآتية:

– أجرى مؤلّفو الكتاب المدرسي مجموعة من التحويرات والتبسيطات على مفهوم الفعل الماضي.

– أخذ مؤلّفو الكتاب المدرسي مفهوم الفعل الماضي من عند النحاة المتأخرين .

– لم يوفّق معدّو الكتاب المدرسي في نقل الفعل الماضي من مستواه العلمي إلى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسط.

ومن خلال ما سبق يتّبيّن أنّنا سنعتمد على المنهج الاستقرائي وذلك بتتبّع مفهوم الفعل الماضي عند سيبويه الّذي ينتمي إلى النحاة المتقدّمين، ثم نعرّج على مفهومه في الكتب التعليميّة عند النحاة المتأخرين مثل (ابن الحاجب والزمخشري ...إلخ) ثم مفهومه عند اللّسانيين العرب المحدثين، وكذا على المنهج الوصفي التّحليلي بغية وصف قاعدة الفعل الماضي الموجودة في كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى متوسط، وتحليلها، ونقدها.

وللإحاطة وللإلمام بجوانب الموضوع سيمر بحثنا بالخطوات الآتية:

أوّلاً : مفهوم النقـل التعليمي (الديداكتيكي):

نشأ مصطلح النقل الديداكتيكي على يد Michel Verret في حقل الدراسات الاجتماعيّة، حيث نبّه هذا الأخير إلى أنّ " الإجراء التعليمي لموضوع معرفي معيّن يستلزم بالضرورة القيام بكل التعديلات الممكنة الّتي تقتضيها عمليّة الانتقال والتحويل لهذا الموضوع من بيئته المعرفيّة التّي نشأ في رحابها وهو جنين إلى البيئة المستقبلة الّتي هي الحقل الخصب لاستنبات هذا الموضوع واستثماره إجرائيّا في الوسط التعليمي الّذي هو الهدف والمآل "[1].

انتقل بعدها مفهوم النقل الديداكتيكي إلى ميدان الرياضيات عن طريق Chevallard حينما أراد استثمار البحوث النظريّة والتطبيقيّة الّتي ظهرت في مجال علم الاجتماع في ترقيّة الإجراء التحويلي في الرياضيات وتذليل الصعوبات الّتي تعيق مسار انتقالها إلى معرفة تعليميّة، وبذلك فهو قد أسّس لنشأة تعليميّة المواد حيث إنّ كل مادة مقصودة للتعلّم تستلزم تعليميّة خاصة، واستبدل الثنائيّة معلّم/متعلّم بنظام تعليمي يتألّف من ثلاثة أقطاب: المعلّم، المتعلّم، المعرفة، وهو ما سميّ بالمثلّث التعليمي إضافة مرجع، وإذا ما عدنا إلى تعريفه للنقل التعليمي فنجده يعرّفه بأنّه " مجموعة التغييرات الّتي ترافق المعرفة حينما نريد تدريسها "[2]، لأنّ المعرفة التّي يتعامل معها المتعلّم ليست هي معرفة العلماء لأنّ هذه الأخيرة هي معرفة مقصودة لذاتها وحتى تصير قابلة للتعلّم والتعليم لا بدّ أن تمر بمجموعة من التحويلات والتغييرات.

ففضل التأسيس النظري البيداغوجي للنقل الديداكتيكي يعود إذن إلى الباحث الرياضي إيف شوفالارChevallard الّذي أفرد للتعريف به كتابا قائما بذاته عنوانه:(النقل التعليمي: من المعرفة العالمة إلى المعرفة المتعلّمة)، ثم ألحقه " بمقالة هامة درس فيها بمعيّة الباحثة ماري ألبيرت جوزوا (M.A.Jouhsua) مفهوم المسافة في الرياضيات، حيث عملا فيه على فحص التغييرات الّتي طرأت على هذا المفهوم منذ لحظة ولادته الأكاديميّة سنة1906 على يد العالم فريشي، إلى حين ولوجه سنة 1971برامج الهندسة في المؤسسات التعليميّة، وقد مكنتهما هذه الدّراسة من الوقوف على التحولات الّتي لحقت الأساس النظري لهذا المفهوم طيلة تلك السنوات، ومن الاطّلاع على الاستعمالات المختلفة الّتي خضع لها من طرف حلقات تفكير وسيطة، أثناء عبوره من ميدان البحث العلمي إلى ميدان التعليم" [3].

ونظرا للمكانة الهامة الّتي يحظى بها موضوع النّقل الديداكتيكي في ميدان العلوم، وتعليميّة اللّغات، فقد كان موضوعا للبحث لدى كثير من الباحثين، فعرفوه بذلك بتعريفات عديدة، حيث عرفه بلونشي فليب Blanchet Philippe بأنّه " عمليّة مركّبة تتطلّب انتقاء وتكييف وتنظيم المعارف والممارسات

العلميّة والاجتماعيّة المرجعيّة لتصير أهدافا ومحتويات تعليميّة تبعا لحاجات وأشكال التّعلمات المستهدفة"[4]، أمّا أستولفيAstolfi فيشير إلى أنّ " تعيين عنصر ما من المعرفة العلميّة موضوعا للتّدريس يحدث تحوّلا كبيرا في طبيعة هذا العنصر في الوقت الّذي تتغيّر فيه الأسئلة الّتي يسمح هذا الأخير بالإجابة عنها وكذا الشبكات العلائقيّة الّتي يقيمـها مع مفاهيم أخرى، وبناء عليه توجد (ابستمولوجيا مدرسية) EpistemologieScolair يمكن تمييزها عن الابستمولوجيا المعتمدة في المعارف المرجعيّة Les savoirs de références "[5].

أمّا كورني Cornu وفيرنيوVergnioux فيعتبران " أنّ تعريف شوفلار ناقصا لكونه يحد كثيرا من دور المدرّس، حيث يشيران إلى أنّ النقل الديداكتيكي هو عمليّة تكييف وتحويل المعرفة العالمة إلى موضوع للتدريس تبعا للمكان، والأشخاص المستهدفين، والغايات أو الأهداف المتوخاة "[6]، وبذلك " يميّز هذان الباحثان بين ثلاثة مستويات للمعرفة وهي:المعرفة العالمة، والمعرفة المدرسيّة، والمعرفة المدرّسَة، ويؤكدان على الدّور الفعال المنوط بالمدرّس خلال هذه العمليّة "[7]، ومن خلال ما سبق يتضح بأنّ المعرفة تمر بعدّة مراحل حتى تصير معرفة مكتسبة.

1- مراحل النقل التعليمي (الديداكتيكي) : أورد الباحث عبد الرحمان التومي المغربي مجموعة من المراحل الّتي تمر بها المعرفة حتّى تصير معرفة مكتسبة لدى المتعلّم وهي : "

أ- من المعرفة العالمة الصرفة (المعرفة المتداولة من طرف العلماء المختصين) إلى المعرفة المدرسيّة (المعرفة المتداولة في التوجيهات التربويّة الرسميّة وفي البرامج والكتب المدرسيّة).

ب- من المعرفة المدرسيّة إلى المعرفة المدرَّسَة (المعرفة موضوع التّعلّم أي ما يتداوله المدرّس مع المتعلّمين).

ج- من المعرفة المدرَّسَة إلى المعرفة المكتسبة (ما يكتسبه المتعلمون فعليّا)" [8] .

ويمكن التمثيل لما تقدّم بـ : [9]

وما يهمّنا من هذه المراحل في بحثنا هذا هو المرحلة الأولى (مرحلة النقل التعليمي الخارجي) المتمثّلة في نقل المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسيّة، ومنه نقل قاعدة الفعل الماضي من بيئته العلميّة الأصليّة إلى كتاب السّنة الأولى من التعليم المتوسّط، وقبل أن نفعل ذلك سنرى كذلك كيف انتقل مفهوم الفعل الماضي من بيئته العلمية في مرحلته الأولى من مراحل البحث النحوي إلى المراحل البحثيّة الأخرى، فالفعل الماضي نُقِل في بادئ الأمر من كتب (النحاة المتقدّمين) – هذه الكتب الّتي تمثّل مرحلة المعرفة العلميّة والّتي تتميّز بأنّها مبنيّة على مفاهيم مجرّدة ومعقّدة ولا يمكن للمتعلّم تمثّلها لأنّها جاءت في مرحلة التقعيد النحوي، ومثّلنا لهذه المرحلة في بحثنا هذا بسيبويه – إلى كتب (النحاة المتأخرين) هذه الكتب – الّتي تمثّل المعرفة التعليميّة وتتميّز بقواعدها السهلة البسيطة مقارنة بقواعد سيبويه لأنّها جاءت في مرحلة انتهى فيها وقت التقعيد النحوي وبدأ وقت تعليم النحو، ومثّلنا لهذه المرحلة بـ :(ابن يعيش، والزمخشري...إلخ) –، وانتقل كذلك إلى (كتب اللّسانيين العرب المحدثين) الّتي ظهرت في عصرنا الحالي، ومثلنا لهذه المرحلة بـ (ابراهيم السامرائي، ومهدي المخزومي، وتمام حسان) .

ومنه فسنتتبع مفهوم الفعل الماضي في كل مرحلة من هذه المراحل قبل أن نصل إلى مفهومه في الكتاب المدرسي الرسمي، وذلك ليتسنّى لنا الإجابة عن كل الأسئلة المطروحة في مقدّمة البحث .

ثانياً : الفعل الماضي عند سيبويه :

سنتطرّق في هذا الحيّز إلى مفهوم الفعل الماضي في كتاب سيبويه باعتبار أنّ كتابه يمثّل المعرفة العلميّة كما بيّنا سابقا، وممّا لاحظه الباحث عبد الرحمان الحاج صالح أنّ سيبويه " يخصّ تحديد دلالة الفعل لا على الزمان فقط، بل على مدلول آخر مهم جدا وهو انقطاع الحدث أو اتصاله وذلك مهما كان الزمان"[10]، ولاحظ كذلك أنّ الفعل عند سيبويه عبارة عن حدث، واستشهد بمجموعة من أقواله، يقول سيبويه في وصف الفعل " الفعل الحدث "[11]، ويقول أيضا : " إذا حدّثت عن فعل (أي حدث) في حين وقوعه " [12]، ويقول كذلك " كما أنّ فيه استدلالا على وقوع الحدث " [13]، وما فهمه الباحث عبد الرحمان الحاج صالح من العبارتين الأخيرتين أنّ الفعل عند سيبويه لا يدلّ على الحدث فقط، وإنّما يدلّ على الحدث أثناء حدوثه (وقوعه)، ومن حدّه بعد سيبويه بأنّه (دال على الحدث) كما فعل النحاة المتأخرون إنّما هو " اختصار وتسامح "[14]، فمطلق الحدث إذن لا يدلّ عليه الفعل وإنّما يدل عليه المصدر، أو كما يسميه سيبويه (اسم الحدثان)، حيث يقول سيبويه في هذا الشّأن : " اسم الحدثان... إنّما يذكر ليدلّ على الحدث " [15]، ومنه فهذه إشارات مبيّنة لتصوّر سيبويه للفعل، أمّا إذا جئنا لتعريفه

لهذا الأخير فنجده يعرّفه كالآتي: " وأمّا الفعل : فأمثلته أُخذت من لفظ أحداث الأسماء، وبنيت لما مضى، ولما يكون ولم يقع، وما هو كائن لم ينقطع " [16]، فسيبويه هنا وإن أشار إلى دلالة الفعل على الزمن إلى أنّه ميّز وفرّق بين دلالته على ذلك ودلالته على " انقطاع الحدث أو اتصاله بدون اعتبار الزمان"[17].

ومنه فسيبويه ميّز بين دلالة الفعل على انقطاع الحدث أو اتصاله دون اعتبار للزمن، وبين دلالته على الزمن، أما دلالة الفعل على الزمن وتحديدا (الزمن الماضي) فقد لاحظ الباحث عبد الرحمان الحاج صالح أنّ سيبويه عبّر عنها من خلال مقابلة الزمن الماضي بالزمن المستقبل، يقول سيبويه في هذا الشّأن: " فإذا قال: ذهب فهو دليل على أنّ الحدث فيما مضى من الزمان وإذا قال: سيذهب فإنّه دليل على أنّه يكون فيما يستقبل من الزمان ففيه بيان على ما مضى وما لم يمض منه كما أنّ فيه استدلالا على وقوع الحدث " [18]، فسيبويه قابل هنا بين الفعل (ذهب) والفعل (سيذهب) فأضاف للفعل الثاني علامة وهي (السين) في حين جرّد الفعل الأوّل منها، يقول عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن: " إنّ الّذي يقابل (سيذهب) ليس هو (ذهب) وحدها لأنّ هذه المقابلة هي قياس فلا بدّ أن يحمل كل عنصر على نظيره ونظير السين هو عدم الزيادة في صيغة الماضي" [19]، فالعلامة العدمية عند سيبويه علامة على الأصل، ومنه فعدم وجود علامة تسبق الفعل الماضي يدلّ على أنّ الفعل الماضي يدلّ على الزمن الماضي في الأصل، يقول عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن : " فعدم العلامة فيما يخصّ الماضي دليل على أنّه على الأصل إذ لم يدخل عليه شيء فلا يتغيّر مدلوله الأصلي وهو الزمان الماضي " [20]، أمّا إذا أضفنا شيئا للمبنى الأصلي للفعل الماضي فقد يتغيّر معناه حينذاك ويدلّ على أزمان أخرى، غير زمنه الأصلي، يقول عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن: " وقد يدلّ على المستقبل إن دخلت عليه زوائد كما في (إذا جاء نصر الله) أو دخلت عليه أدوات الشّرط مثل (إنْ)، أو ما يدلّ على مجرّد افتراض بدخول (لو) وغير ذلك، فمجموع الصيغة وخلو هذا الموضع من الأدوات – لا الصيغة وحدها — هو الّذي يدلّ على الزمان الماضي " [21].

ومن خلال ما سبق يتّضح أنّ سيبويه ميّز بين نوعين من الزمن في الفعل أولهما الزمن الأصلي، أي زمن الفعل في أصل الوضع ويكون ذلك حين يكون الفعل (مجرّدا من الزيادة)، وثانيهما الزمن الفرعي، أي زمن الفعل في الاستعمال (من خلال ما يدخل عليه)، أو بمعنى آخر بين الزمن الصرفي الّذي هو دلالة صيغة الفعل وخلو الموضع الّذي يسبقها من الكلمات أو الأدوات أو الزوائد، وبين الزمن النحوي الّذي هو دلالة الفعل بما يدخل عليه من زوائد، من خلال تواجده في جمل ونصوص.

أمّا بخصوص دلالة الفعل على انقطاع الحدث أو استمراره دون اعتبار للزمن عند سيبويه فيمكن القول: " إنّ صيغة الفعل وحدها أي بدون اعتبار لدخول الزوائد على الفعل وعدم دخولها- مثل السين ولن ولم و(ظروف الزمان كسياق) – لا تدلّ على الزمان بكيفيّة مطلقة أبدا، بل تدلّ الصيغة في حد ذاتها على مفهومي الانقطاع وعدم الانقطاع لوقوع الحدث، وتدلّ على الزمان على ذلك بما يدخل على الفعل كما قال سيبويه... وأمّا الفعل الماضي يدلّ بصيغته وحدها على انقطاع الحدث مثل:(خرج زيد) في الزمان الماضي و(يكون قد خرج) و(إذا جاء نصر الله) في المستقبل " [22]، فالفعل الماضي وحده يدلّ على انقطاع وقوع الحدث في الماضي، أمّا إذا دخلت عليه الزوائد فيدل حينذاك على انقطاع الحدث حين وقوعه، أي في أي زمان.

ومن خلال ما سبق يتّضح أنّ الفعل الماضي عند سيبويه عبارة عن حدث منقطع حين وقوعه، فقد ينقطع الحدث في الزمن الماضي إذا لم يدخل عليه ما يغيّر زمن انقطاعه وذلك هو أصله، وقد ينقطع في المستقبل إذا دخل عليه ما يغيّر زمن انقطاعه من كلمات وأدوات وذلك هو فرعه.

ثالثاً : الفعل الماضي عند النحاة المتأخرين :

سنتطرّق في هذا الحيّز إلى مفهوم الفعل الماضي عند النحاة المتأخرين، الّذين يمثّلون المعرفة التعليميّة كما بيّنا سابقا، حيث نقلوا الفعل الماضي من الكتب العلميّة للنحاة المتقدّمين مثل كتاب سيبويه إلى كتبهم التعليميّة حتّى يمكن المتعلّم من تمثّلها، وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أنّ أغلب النحاة المتأخرين تأثّروا بمنطق أرسطو لذلك جاءت تعريفاتهم للفعل بصفة عامة والفعل الماضي بصفة خاصة بعيدة عمّا قصده سيبويه من أنّ الفعل حدث منقطع أو متّصل حين وقوعه، وأنّ الفعل الماضي حدث منقطع حين وقوعه، فهم بذلك لم يوفّقوا في نقله إلى كتبهم التعليميّة، حيث حدّ أغلبهم الفعل بأنّه حدث مقترن بالزّمن، أو أنّه دال على حدث وزمن، وحدّوا الفعل الماضي بأنّه دال على معنى وزمن ماض، أو حدث مقترن بالزمن الماضي، وفيما يلي تحديد الفعل الماضي عند بعض النحاة المتأخرين :

حدّ ابن السراج (ت 316 هـ) الفعل بأنّه ما دل على معنى وزمان، قائلا: " الفعل ما دلّ على معنى وزمان، وذلك الزمان، إمّا ماض وإمّا حاضر، وإمّا مستقبل، وقلنا وزمان لنفرّق بينه وبين الاسم الّذي يدلّ على معنى فقط " [23]، وحدّ الفعل الماضي بقوله:" فالماضي كقولك: (صلى زيد)، يدلّ على أنّ الصّلاة كانت فيما مضى من الزمان " [24]، وما نفهمه من تحديد ابن السراج للفعل الماضي هو أنّ الفعل الماضي يدل على معنى وزمن ماض، ولم يتطرّق في تحديده للفعل الماضي إلى انقطاع الحدث حين وقوعه، ولم

يتطرّق كذلك إلى أنّ ما يدخل على الصيغة هو ما يحدّد ويدلّ على الزمن كما رأينا عند سيبويه، وسار أغلب النحاة الّذين جاؤوا بعده على خطاه، ولم ينتبهوا إلى ما قصده سيبويه، فهذا الزمخشري (ت538 هـ) يحدّ الفعل كالآتي:" الفعل ما دلّ على اقتران حدث بزمان" [25]، ويحد الفعل الماضي بقوله:" الفعل الماضي هو الدّال على اقتران حدث بزمان قبل زمانك "[26]، وهذا ابن الحاجب (ت646 هـ) يحدّ الفعل بقوله:" الفعل ما دلّ على معنى في نفسه مقترن بأحد الأزمنة الثلاثة " [27]، ويحدّ الفعل الماضي بقوله:" الفعل الماضي ما دلّ على زمان قبل زمانك " [28]، ويحدّد ابن عصفور (ت 669 هـ) الفعل قائلا: " الفعل لفظ يدلّ على معنى في نفسه ويتعرّض ببنيته للزمان" [29]، وأما ابن يعيش (ت 634) فيعرف الفعل قائلا: " الفعل كلمة تدلّ على معنى في نفسها مقترنة بزمان"[30]، أمّا تقسيمه للأفعال فهو تقسيم مبني على أقسام الزمان ويظهر من خلاله تأثّره الواضح بما قاله أرسطو حيث نظر إلى أزمنة الأفعال من منظور المناطقة، قائلا : " لما كانت الأفعال مساوقة للزمن، والزمان من مقومات الأفعال توجد عند وجوده وتنعدم عند عدمه انقسمت بأقسام الزمان، ولما كان الزمان ثلاثة: ماض وحاضر ومستقبل وذلك من قبل أنّ الأزمنة حركات الفلك، فمنها حركات مضت، ومنها حركات لم تأت ومنها حركة تفصل بين الماضية والآتية، كانت الأفعال كذلك ماض ومستقبل وحاضر " [31]، كانت هذه نظرة ابن يعيش للفعل، وكذا تقسيمه للأفعال، أمّا تحديده للفعل الماضي فحدّه كالآتي: " فالماضي ما عُدِمَ بعد وجوده، فيقع الإخبار عنه في زمان بعد زمان وجوده وهو المراد بقوله الدّال على اقتران حدث بزمان قبل زمانك " [32] وهنا يظهر تأثّره الواضح بمنطق أرسطو إذ يحدّد الفعل الماضي بمحدّدات فلسفيّة لا لغويّة.

وهكذا وبعد أن عرضنا جملة من التعريفات الّتي تخصّ الفعل بصفة عامة والفعل الماضي بصفة خاصة عند بعض النحاة المتأخرين، يمكننا القول إنّ المادة الأصليّة عندهم تدلّ على الحدث وصيغة الماضي تدلّ على الماضي، في حين رأينا أنّ الفعل عند سيبويه حدث حين وقوعه منقطعا، أو متّصلا، والفعل الماضي حدث منقطع حين وقوعه، ولعلّ سبب عدم تمييز النحاة المتأخرين بين دلالة الفعل على الزمن ودلالته على انقطاع الحدث أو اتصاله مهما كان الزمان هو " الجزم ابتداء من ابن السراج بأنّ الفعل يدل بلفظه على الحدث وبصيغته على الزمان والدلالة على الزمان بدون قيد هو بسبب تأثّرهم العميق بما قاله أرسطو بتحديده للفعل بطريقة غير دقيقة، ولم يتفطّنوا إلى تمييز سيبويه بين الدلالة على الزمان والدلالة على انقطاع الحدث أو اتصاله بدون اعتبار الزمان " [33]، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يمكننا القول إنّ تقسيم النحّاة المتأخرين للفعل " على أساس حركات الفلك بتخصيص كل قسم منه بقسم من الزمان

جعلهم يواجهون صعوبات كثيرة في تفسير استعمالات الفعل في غير ما خصّوه به من زمان معيّن...كاستعمال...الماضي في المستقبل بعد (إذا) وغيرها من أدوات الشّرط، نحو قولهم (إذا جاء نصر الله والفتح)، واستعمال الماضي استعمال الأمثال لا للدلالة على الزمان الماضي أو على زمان معيّن، بل للدلالة على أنّه كان قد حدث ويمكن أن يحدث، كقولهم روت الرواة، واتّفق النحاة، واستعمال الماضي للدلالة على أنّ الحدث وقع في أثناء الكلام، نحو: نشدتك الله، وعزت عليك لما فعلت كذا، إلى غير ذلك من الاستعمالات الّتي واجهوها، وكان عسيرا عليهم أن يوفّقوا بينها وبين ما زعموا لأقسام الفعل الثلاثة من أزمنة خاصة بها " [34]، ويجدر بنا القول في هذا السياق كذلك أنّه عندما نسب النحاة المتأخرون "المضي دائما إلى صيغة (فعل)...نظروا في الجملة الخبرية المثبتة والمؤكّدة فلم يجدوا هذه الدلالة الزمنيّة تتأثّر تأثّرا كبيرا بعلاقاتها بالسياق، ولكنّهم عند نظرهم إلى الجملة المنفية وجدوا المضارع المنفي قد يدلّ على المضي، وحين نظروا في الجملة الانشائيّة وجدوا صيغة (فعل) تفيد الاستقبال في التحضيض والدعاء والشّرط مثلا، ولما كانت قواعدهم الّتي وضعوها عزيزة على أنفسهم لم يخطر ببالهم أن يعيدوا النّظر في نظام الزمن في ضوء مطالب السياق وساغ لهم في حرصهم على القواعد أن ينسبوا اختلاف الزمن إلى الأدوات فقالوا إنّ (لم) حرف قلب "[35]، " رغم أن الأداة لا يمكنها أن تفيد زمنا وإنّما يمكنها أن تفيد (الجهة) وهي تفيدها فعلا في حالة الجملة المنفيّة " [36] وإنّ "(إذا) ظرف لما يستقبل من الزمان، ولست أدري لما أحجموا عن نسبة مثل هذا المعنى إلى(إن) الشرطيّة الّتي تتحوّل بعدها صيغة (فعل) إلى معنى الاستقبال" [37]، وخلاصة القول إنّ النحاة المتأخرين" لم يحسنوا النّظر في تقسيمات الزمن في السياق العربي إذ كان عليهم أن يدركوا طبيعة الفرق بين مقررات النظام ومطالب السياق ثمّ أن ينسبوا الزمن الصرفي إلى النظام الصرفي وينسبوا الزمن النحوي إلى مطالب السياق "[38].

رابعاً : الفعل الماضي عند اللسانيين العرب المحدثين :

يعد الباحث إبراهيم السامرائي من اللّسانيين العرب المحدثين الّذين انتقدوا النحاة القدماء حيث دعا إلى ضرورة التمييز بين الزمن الصرفي للفعل والزمن النحوي الّذي يتّضح في الاستعمال، قائلا هذا الشّأنّ : " أبنية الفعل العربي لا تفصح عن الزمان كما تشير إلى ذلك مصطلحاتها، فقد عرفنا أنّهم قسّموا الفعل إلى ماض ومضارع...وأمر ...ولكن الفعل في الاستعمال تهيّأ له أن يجري في طريق آخر، فقد يشار ببناء (فعل) إلى غير الزمن الماضي" [39]، ثم يضيف في نفس السياق بأنّ ما يحدّد الزمن ليست صيغة الفعل وحدها وإنّما يتحصّل الزمن من بناء الجملة، فيقول في هذا الشّأن: " وقد أشرنا إلى أنّ بناء (فَعَل) وبناء

(يفعل) لا يمكن أن يدلّا على الزمان بأقسامه وحدوده ودقائقه، ومن هنا فإنّ الفعل العربي لا يفصح عن الزمان بصيغه، وإنّما يتحصّل الزمان من بناء الجملة فقد تشتمل على زيادات تعين الفعل على تقرير الزمان في حدود واضحة " [40]. والجدير بالذكر في هذا السّياق أنّ إبراهيم السامرائي قد انتقد كل النحاة القدماء المتقدمين منهم والمتأخرين ووضعهم في كفّة واحدة، وهو ما يُفهم منه عدم عودته إلى كتاب سيبويه، مثلما فعل عبد الرحمان الحاج صالح، وإنّما عاد إلى كتب النحاة المتأخرين فقط لذلك عمّم حكمه على كل النحاة.

وبعد أنّ أتمّ إبراهيم السامرائي التمييز بين الزمنين الصرفي والنحوي عرّف الفعل الماضي بأنّه حدث أنجز وتم في زمن ماض، قائلاً في هذا الشّأن " إنّ صيغة (فعل) وإن دلت دلالات عدّة في الإعراب عن الزمان، فهي في أغلب الأحوال تدلّ على حدث أنجز وتمّ في زمن ماض" [41]، وتدل عنده في أحوال أخرى على أزمان أخرى، حيث تشير إلى المستقبل وذلك في أسلوب الدعاء، وتعرب عن الزمن المستقبل كذلك إذا سبقت بـ (إذا)[42].

وهذا مهدي المخزومي الذي انتقد تقسيم النحاة القدماء للفعل واختلاف صيغه بناء على أقسام الزمان، قائلا: " ...فالنحاة إذن كانوا قد بنوا تقسيمهم للفعل، واختلاف صيغه على أقسام الزمان، وخصّوا كل صيغة بزمان معيّن، فإذا حاولوا تطبيق صيغ الفعل على أقسام الزمان، واجهتهم أمثلة لا تقع تحت حصر تستعصي على التطبيق، فاضطرّوا إلى التّأويل والاعتذار عن هذا الاستعمال، أو ذاك بإجابات تنطوي على كثير من التمحل والتّكلف، والتوجيه البعيد عن طبيعة اللّغة " [43]، فالزمن الماضي بناء على تقسيم النحاة المتأخرين يجب أن تعبّر عنه صيغة (فعل)، في حين أنّ صيغة (فعل) قد تدلّ على الزمن الماضي وقد تدلّ على أزمان أخرى، يقول مهدي المخزومي في هذا الشّأن: "...فالنحاة القدماء كانوا...بعيدين عن إدراك ما يدلّ عليه بناء (فعل) من دلالات مختلفة كانت الدلالة على وقوع الحدث في الماضي واحدة منها، ولم ينجحوا في تصوّر أنّ الزمن النحوي ليس كالزمن الفلسفي يدلّ على المضي والحضور والاستقبال، ولكنّه صيغ تدلّ على وقوع أحداث في مجالات زمنيّة مختلفة، ترتبط ارتباطا كليّا بالعلاقات الزمنيّة عند المتكلّم، أو بغيرها من الأحداث الّتي تقاربها في الموقع، هذه العلاقات الّتي تحدّد المجال الزمني الّذي يقع فيه الفعل الماضي، أو صيغة (فعل)، ولو كان النحاة قد نجحوا في تصوّر ذلك لكان عملهم أقرب إلى طبيعة اللّغة، وألصق بدراسة النحو"[44]، فالدكتور مهدي المخزومي ميّز هنا بين الزمن الفلسفي المنقسم إلى ثلاثة أزمان وهي : الماضي والحاضر والمستقبل، وبين الزمن النحوي الّذي هو

أبنية، أو صيغ تدل على وقوع حدث في أزمان متعدّدة حيث يعتبر الزمن الماضي هو إحدى دلالات وقوع الحدث في صيغة (فعل) وليس كل الدّلالات.

وتجدر الإشارة في هذا الشّأن إلى أنّ مهدي المخزومي حينما انتقد كل النحاة القدماء لم يعد إلى كتاب سيبويه كما فعل عبد الرحمان الحاج صالح شأنه في ذلك شأن إبراهيم السامرائي، ولذلك عمّم حكمه النقدي على كل النحاة القدماء.

وعندما انتهى مهدي المخزومي من نقد النحاة القدماء، وكذا التمييز بين الزمن النحوي والزمن الفلسفي انتقل إلى تعريف الفعل الماضي قائلا : " الفعل الماضي –كما تدلّ عليه التسمية – ينبغي ألا يستعمل إلّا في الماضي، ولكن واقعه في الاستعمال يخالف ذلك، فقد أثبتنا الأمثلة الكثيرة الّتي تبيّن ماله من دلالات لا تقتصر على وقوع الحدث في الزمان الماضي، ولكن دلالته هذه كانت فيما مثلنا إحدى دلالاته الكثيرة، فقد دلّ في بعض استعمالاته على وقوع الحدث حال زمن التكلم، كما في قول البائع: بعتك، والمشتري: قبلت، مع أنّ الفعل في إعرابه: فعل ماض، وهم يعرفون الماضي بأنّه ما دلّ على حدث مضى قبل زمن التكلّم" [45]، فبناء (فعل) عنده لا يقتصر على الدلالة على الزمان الماضي فقط فقد يدلّ على" وقوع الحدث في غير الزمان الماضي، أو لا يدلّ على زمان حقيقي، كالفعل الماضي بعد (إذا) و(لو) في الشرط...، وقد يدلّ على أنّ الحدث الّذي يعبر به عن وقوعه لا يقع في زمان بعينه، ولكنّه مؤهّل للوقوع في جميع الأزمان، الماضي، والحاضر والمستقبل " [46].

أمّا تمام حسان فحدّ الفعل تحديدا يختلف تماما عمّا قاله النحاة المتأخرون، حيث حدّه قائلاً: " الفعل يمتاز عن كل ما عداه من أقسام الكلم، من حيث استقلاله بصيغة معيّنة، ومن حيث استقلاله بقبول الجزم لفظا أو محلّا، ومن حيث استقلاله بقبول الدخول في جدول إسنادي، ومن حيث تفرّده بقبول إلصاق ضمائر الرّفع المتّصلة به، ومن حيث التضام مع كلمات أو عناصر لا تضام غير الأفعال، ثم من حيث اقتصاره على أداء وظيفة المسند في السياق وقصوره عن أداء وظيفة المسند إليه " [47] ومن خلال هذا التعريف نلاحظ أنّ تمام حسان لم يحد الفعل بناء على الزمن مثلما فعل معظم النحاة المتأخرون، وإنّما حدّه من خلال التضام والإلصاق، والإسناد ...إلخ، وعندما لم يتطرّق تمام حسان إلى مسألة الزمن ليس تجاهلا منه، وإنّما التفت إلى هذا الأخير بكيفيّة تنم عن فطنة وبراعة كبيرتين، حيث برع في التفريق بين الزمن والزمان من جهة، وبين الزمن الصرفي والزمن النحوي من جهة أخرى – ولعلّه أوّل من استعمل هذه المصطلحات وقام بهذا التفريق في اعتقادنا– فالفرق بين الزمن والزمان عنده " أنّ الزمان كميّة رياضية من

كميات التوقيت تقاس بأطوال معيّنة كالثواني والدقائق والساعات واللّيل والنهار ولأيام والشهور والسنين والقرون والدهور والحقب والعصور فلا يدخل في تحديد معنى الصيغ المفردة، ولا في تحديد معنى الصيغ في السياق، ولا يرتبط بالحدث كما يرتبط الزمن النحوي إذ يعتبر الزمن النحوي جزءا من معنى الفعل " [48]، ومنه فهناك فرق بين زمان الأوقات والزمن الموجود في الصيغة سواء أكانت هذه الصيغة منفردة خارج السياق أو موجودة في سياق معيّن، أمّا الفرق بين الزمن الصرفي والزمن النحوي عنده فهو أنّ معنى الزمن " يأتي على المستوى الصرفي من شكل الصيغة وعلى المستوى النحوي من مجرى السياق، ومعنى إتيان الزمن على المستوى الصرفي من شكل الصيغة أنّ الزّمن هنا وظيفة الصيغة المفردة ومعنى أنّ الزّمن يأتي على المستوى النحوي من مجرى السيّاق أنّ الزمن في النحو وظيفة السياق وليس وظيفة صيغة الفعل، لأنّ الفعل الّذي على صيغة فَعَلَ قد يدلّ في السياق على المستقبل " [49].

ومن خلال هذا التفريق يتّضح أنّ تمام حسان يدعو إلى النظر في السياق للكشف عن الزمن، ولأن السياق يكون في الجملة، فدعا بذلك إلى النظر في أنواع مباني الجملة، ولأنّ الجملة قد تكون خبرية (مثبتة، منفية، ومؤكّدة)، أو إنشائية، فدعا إلى النظر في زمن كل فرع من فروع الجملتين، ولأنّ صيغة الفعل وحدها تدل على زمن وحدث عامين غير مخصّصين، فإنّ الجهة aspect عنده " تخصيص لدلالة الفعل ونحوه إمّا من حيث الزمن وإمّا من حيث الحدث " [50]، كما أنّ هذه الجهات بالإضافة إلى تخصيص الزمن بين الأزمان الأخرى، فهي عنده تكشف عن تفريعات زمنية عديدة في الزمن الواحد، ولأنّ هناك جهات عديدة لتقييد معنى الزمن، فقد عدّد تمام حسان المباني الدالة على الجهات الزمنية في قوله : " هي في جملتها أدوات ونواسخ وقد عدّدنا منها قد ولم ولما ولن ولا وما والسين وسوف وكان ومازال وظلّ وكاد وطفق وفوق كل ذلك تلعب الظروف الزمانية دورها الهام جدا في هذا المجال بتخصيص الزمن النحوي " [51].

هذا وقد وصل تمام حسان إلى أنّ الجملة الخبرية المثبّتة والجملة الخبرية المؤكّدة لا فرق بينهما في الزمن، حيث تظلّ صيغة (فعل) دائما للماضي وأنّ الفرق بينهما يكون في التّأكيد من عدمه، أمّا الجملة الخبرية المنفيّة فإنّ الغالب فيها هو" استعمال الفعل المضارع للدلالة على الزمن الماضي"[52]، أمّا بخصوص الجملة الإنشائيّة فقد وصل إلى أنّ الجملة الإنشائيّة الاستفهاميّة " تتوافق فيها دلالة صيغة (فعل) صرفيا ونحويا " [53] سواء أكانت الجملة الاستفهامية مبنية على الإثبات أم على النفي، وتبقى كل حالة منها على حالتها

قبل وضع الأداة من حيث الدلالة الزمنيّة، أمّا في الجمل الإنشائيّة الأخرى فوصل إلى أنّ "صيغة فعل تستعمل باطّراد لتدلّ على الحال أو الاستقبال وذلك في التحضيض والتمني والترجي والدعاء والشّرط"[54].

وهكذا وبعد أن عرضنا لتصورات النحاة المحدثين للفعل بصفة عامة والفعل الماضي بصفة خاصة الدّاعيّة إلى النّظر في السياق للكشف عن زمن الفعل، وأنّ زمن الفعل لا يتّضح ولا ينكشف إلّا من خلال الاستعمال، لا من خلال وجود الصيغة مفردة خارجة عن السياق، فيمكننا القول إنّهم أصابوا في ذلك كثيرا، وهذا ما قاله سيبويه بأنّ الفعل الماضي حدث منقطع حين وقوعه، فالنّصف الثاني من العبارة (حين وقوعه) معناها في أي زمن كان وليس في الزمن الماضي فقط، وهذا مالم يقله النحاة المتأخرون الّذين جاؤوا بعد سيبويه والّذين خصّوا كل صيغة بزمان معين لتأثّرهم بالمنطق الأرسطي، أمّا النّصف الأول من العبارة ألا وهو كلمة (منقطع) من قوله سيبويه (حدث منقطع) فلم يدركها النحاة المحدثون في اعتقادنا ولم يفهموها وربما نسبوا كلمة (منقطع) إلى الزمن لا إلى الحدث، وهو ما يتّضح في كلام تمام حسان عن الزمن وخاصة عندما يستعمل عبارتي: (الزمن المنقطع البعيد) و(الزمن المنقطع القريب)[55] .

خامساً : دراسة تحليليّة نقديّة لقاعدة الفعل الماضي المبرمجة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التعليم المتوسّط :

بعدما انتهينا من عرض تعريفات وتحديدات الفعل الماضي عند كل من سيبويه، والنحاة المتأخرين الّذين جاؤوا بعده وصولا إلى مفهومه عند اللّسانيين العرب المحدثين، سننتقل الآن إلى إبراز تعريف الفعل الماضي الموجود في الكتاب المدرسي، لنجيب عن أهم الإشكالات المطروحة في مقدّمة البحث، وبعودتنا إلى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط المعنون بـ : " كتابي في اللّغة العربيّة " وجدنا أنّ قاعدة الفعل الماضي مصوغة على الشّكل الآتي :" الفعل الماضي هو ما دلّ على وقوع الفعل في زمن مضى" [56] وهنا يتبيّن لنا مباشرة ونحن بصدد الإجابة على إشكالات البحث أنّ مؤلّفي كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسط اعتمدوا في تأليفهم للكتاب المدرسي في جانبه القواعدي النّحويّ، و(تحديدا قاعدة الفعل الماضي) على كتب النّحاة المتأخرين مثل: (ابن السراج، وابن يعيش، وابن هشام، وابن الحاجب...وغيرهم)، ولم يعودوا إلى كتب النحاة المتقدمين ككتاب سيبويه، أو كتب اللسانيين العرب المحدثين في قضيّة التمييز بين الزمن النحوي والزمن الصرفي، فوقعوا بذلك في نفس الخطأ الّذي وقع فيه النحاة المتأخرون فبوصفهم الفعل الماضي (ما دلّ على وقوع الفعل في زمن مضى) قد أحالوا من جهات عديدة هي:

1- قولهم : إنّ الفعل ما دلّ **على وقوع الفعل** : وتبسيط الأمر بهذه الصورة يُخِلُّ بالمفهوم العلمي للفعل الماضي لأنّ الفعل عبارة عن حدث حين وقوعه منقطعا أو غير منقطع، والفعل الماضي حدث منقطع حين وقوعه مثلما رأينا عند سيبويه، وليس معناه (وقوع الفعل)،كما عبّر عنه مؤلفو الكتاب المدرسي لأنّ (وقوع الفعل) ليس معناه انقطاع الحدث، فالفعل قد يقع ولا ينقطع مثل الفعل المضارع، في حين أنّ الفعل الماضي حدث يقع وينقطع، لذلك كان على معدّي الكتاب المدرسي أن يستعملوا عبارة سيبويه ألا وهي أنّ (الفعل الماضي حدث منقطع حين وقوعه)، وليس (الفعل الماضي ما دلّ على وقوع الفعل .

2- قولهم : الفعل الماضي ما دلّ على وقوع الفعل في **زمن مضى** : وهنا لا أتطرّق إلى الملحظ السابق وإنّما أتطرّق إلى الدلالة الزمنيّة للفعل الماضي، فقد جاء في الكتاب المدرسي أنّ الفعل الماضي يدلّ على الزمن الماضي، في حين رأينا أنّ الفعل الماضي عند سيبويه عبارة عن حدث منقطع حين وقوعه، وعبارة سيبويه (حين وقوعه) معناها في أي زمان، فقد ينقطع الفعل الماضي، أو صيغة (فعل) في الزمن الماضي إذا تجرّد من الزوائد والقرائن الّتي تغيّر زمن انقطاعه وذلك أصله الوضعي، وقد ينقطع في الحاضر، أو المستقبل إذا دخل عليه ما يغيّر زمن انقطاعه، مثل قولنا: (جاء مُحَمَّد الآن)، وقوله تعالى:(إذا جاء نصر الله)، وهنا يدلّ على زمن آخر فرعي استعمالي، ومن خلال هذا العرض يتّضح أنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي اعتمدوا في صياغة قاعدة الفعل الماضي وتحديدا دلالته الزمنيّة على النحاة المتأخرين الّذين تأثّروا بمنطق أرسطو بتخصيصهم كل فعل بزمن معيّن ومنه تخصيص الفعل الماضي للدلالة على الزمن الماضي، ولم يعودوا إلى كتب النحاة المتقدّمين مثل كتاب سيبويه، ولا إلى كتب اللسانيين العرب المحدثين، كما أنّه كان عليهم أن يفرّقوا بين دلالة الفعل الماضي على الزمن الماضي وتلك دلالته الأصليّة، ودلالة الفعل الماضي على الأزمان الأخرى، وتلك دلالته الفرعيّة المحوّلة.

هذا من جهة ومن جهة أخرى إنّ ما يقع في **الزمن الماضي** من الأفعال ليس الفعل الماضي فقط، أو صيغة (فعل) وحدها، وإنّما يدلّ الفعل المضارع، أو صيغة (يفعل) كذلك على الزمن الماضي إذا سُبق بـ (لم) و(لما) الجازمتين، وفي حالات استعمالية أخرى كثيرة، لذلك كان على معدّي الكتاب المدرسي أن لا يخصصوا الزمن الماضي للفعل الماضي فقط، وإنّما يخصّصونه لصيغة (يفعل) كذلك، وربما لصيغ أخرى أيضا، ولعلّ تخصيصهم صيغة (فعل) أو الفعل الماضي فقط للتعبير عن الزمن الماضي راجع لأنهم اعتمدوا على الكتب النحويّة التعليميّة الّتي وضعها النحاة المتأخرون والّتي تأثّر أصحابها بمنطق أرسطو كما قلنا سابقا، حيث لم يميّزوا فيها بين الزمن الصرفي المجرد من السياق والزمن النحوي السياقي الاستعمالي

للفعل من خلال تواجد الفعل في تراكيب لغويّة معيّنة توجّهه إلى دلالة أخرى فرعيّة غير دلالته الأصليّة الإفراديّة، ولذلك كان على مؤلّفي الكتاب المدرسي أن يعلموا أنّ زمن الفعل يتحدّد وينكشف في السياق من خلال ما يسبقه وما يليه، وليس مفردا منعزلا عن السياق.

3– من خلال صياغة قاعدة الفعل الماضي يتّضح أنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي قد حدّدوا القاعدة بناء على المعنى فقط دون اعتبار الجانب اللفظي المتمثّل فيما يدخل على الفعل " من زوائد معيّنة كـ: قد ... ويتّصـــل به الضمير في بعض صيغه)"[57] رغم أنّ " اللّفظ هو الأول لأنّه هو المتبادر إلى الذهن أوّلا ثم يفهم منه المعنى "[58]، ويترتب على ذلك أنّ قاعدة الفعـــل الماضي يجب أن تنطلق "من اللّفظ في أبسط أحواله وهو الأصل (الّذي ليس فيه زيادة ولا علامة له بالنسبة إلى ما يبنى عليه)"[59] .

4– قاعدة الفعل الماضي الموجودة في الكتاب المدرسي تركّز على الوضع فقط دون الاستعمال وذلك لأنّها مأخوذة من الكتب التّعليميّة للنحاة المتأخرين الّذين غلبت عليهم النزعة التعليميّة من جهة، وتأثروا بالمنطق الأرسطي من جهة أخرى، فهي بذلك تعمل على تحقيق الملكة اللّغويّة فقط دون الملكة التبليغيّة ومنه فهي تتناقض مع ما جاء في المنهج التّواصلي من أنّ الهدف من تدريس القواعد النحويّة هو تحقيق الملكة التبليغيّة التواصليّة الّتي تمكّن المتعلّم من "استعمال اللّغة في شتى الظروف والأحوال الخطابية" [60] ولو أخذ مؤلّفو الكتاب المدرسي قاعدة الفعل الماضي من نحاتنا المتقدّمين لوجدوا أنّها تخدم الملكة التبليغيّة وتعمل على تحقيقها لأنّ أصحابها دائما يحدّون القاعدة من جانبين اثنين ألا وهما : (جانب الوضع) من خلال التركيز على السلامة التركيبية ومطابقة الكلام لما تواضع عليه أبناء اللغة، و(جانب الاستعمـال) من خلال ربط القاعدة (الكلام) بسيـاق الحال و(مقاصد الكلام) فهذا سيبويه مثلا وبعد أن يحدّ الفعل الماضي من جهة الوضع بوصفه بناء، يذهب بعدها إلى تحديده من جهة الاستعمال أي من خلال ربط القاعدة (الكلام) بالسياق الّذي تقال فيه فيقول– مثلاً– متحدّثاً عن الفعل: " إذا حدّثت عن فعل (أي حدث) في حين وقوعه " [61] : فعبارة في (حين وقوعه) معناهما في أي زمان وقع فيه الفعل الماضي فعلا في واقع الخطاب، وهذا الاهتمام بالجانب الاستعمالي للكلام في واقع الخطاب بالإضافة إلى الجانـب البنوي اللّفظي له فائدة جليلة في تدريس القواعد النحويّة من خلال الربط بين علمي النّحو والبلاغة لما يحقّقـــه من ملكة تبليغيّة تمكن المتعلميـــن من التّحدث " مشافهة وتحريرا بحسب ما تقتضيه الظروف والأحوال الخطابيّة "[62].

ومن خلال كل هذه الأخطاء والنقائص الّتي شملتها قاعدة الفعل الماضي الموجودة في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الأولى من التعليم المتوسّط يمكن القول أنّ مؤلّفي الكتاب المدرسي لم يوفّقوا في نقل قاعدة الفعل الماضي من بيئته الأصليّة إلى الكتاب المدرسي، وسبب وقوعهم في هذه الأخطاء هو عدم رجوعهم إلى كتب النحاة المتقدّمين مثل كتاب سيبويه، والاكتفاء بكتب النحاة المتأخرين، ولو عادوا إلى كتاب سيبويه لما وقعوا في مثل هذه الأخطاء، لأنّ نحو سيبويه يمثل مرحلة النّحو العربي الأصيل الّذي لم يتأثّر بمنطق أرسطو عكس النحاة المتأخرين الّذين جاؤوا بعده، ومن خلال الأخطاء الّتي وقع فيها معدّو الكتاب المدرسي ارتأينا أن نقترح قاعدة أخرى للفعل الماضي بناء على جهاز النقل الديداكتيكي وبالعودة إلى كتاب سيبويه موجّهة إلى متعلّمي السّنة الأولى من التعليم المتوسّط محدّدة كالآتي: **الفعل الماضي :حدث منقطع حين وقوعه، فقد ينقطع الحدث في الزمن الماضي إذا لم يدخل عليه ما يغيّر زمن انقطاعه وذلك هو أصله كقولنا:** (جاء مُحَمَّد)، **وقد ينقطع في الحاضر أو المستقبل إذا دخل عليه ما يغيّر زمن انقطاعه من أدوات وقرائن وذلك هو فرعه كقولنا:** (جاء مُحَمَّد الآن)، **وقوله عزّ وجلّ:** (إذا جاء نصر الله)، وفيما يلي توضيح أكثر من خلال المخطّط البياني الآتي:

ومن خلال ضرب الأمثلة التطبيقيّة للمتعلّم باستطاعته أن يتمثّل هذه القاعدة في ذهنه ويفهمها.

خاتمة :

في الأخير يمكن القول أنّه وبالرغم من المكانة الهامة الّتي يحظى بها جهاز النّقل الديداكتيكي في عمليّة إعداد البرامج والمناهج والكتاب المدرسي...إلخ بوصفه تلك العمليّة الّتي تنقل المعرفة من مجالها العلمي الأكاديمي إلى المجال التعليمي الخالص، نقلا ديداكتيكيّا سليما يخلو من التناقضات والأخطاء، لا يمس بجوهر المعرفة العالمة، إلّا أنّه وعند قراءتنا للقاعدة النحويّة للفعل الماضي في كتاب السّنة الأولى من التعليم

المتوسّط وجدنا أنّها تحوي الكثير من الأخطاء كنّا قد فصلناها سابقا هذا ما يجعلنا نحكم على أنّ عمليّة النّقل الديداكتيكي لم تكن عمليّة ناجحة تماما، إذ لم يتمثّل مؤلّفو الكتاب المدرسي وواضعو قواعده المفهوم العلمي للفعل الماضي أوّلا، ولم يوفقوا في نقله ديداكتيكيّا من الكتب العلميّة إلى الكتاب المدرسي ثانيا، ويعود السبب في ذلك إلى أنّهم لم يعودوا إلى كتب النحاة المتقدّمين مثل كتاب سيبويه وإنّما لجؤوا إلى كتب النّحاة المتأخرين الّذين جاؤوا بعده ممّن تأثّروا بمنطق أرسطو من جهة وغلبت عليهم النزعة التّعليميّة من جهة أخرى، والّتي تعتبر كتبهم منقولة ديداكتيكيّا عن (كتاب سيبويه)، ومنه فهم لم يعودوا إلى البيئة الأصليّة لظهور الفعل الماضي، وإنّما نقلوا النّقلَ فقط من خلال الاكتفاء باللّجوء إلى كتب النحاة المتأخرين الّذين جاؤوا بعد سيبويه لذلك لم يفلحوا في نقل قاعدة الفعل الماضي نقلا صحيحا، وكانت عمليّتهم النّقليّة خاطئة قاصرة، مَسُّوا فيها بجوهر المعرفة، وهذا ما يجعلنا ندعو مؤلّفي ومعدّي الكتاب المدرسي إلى تغيير قاعدة الفعل الماضي الموجودة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، واستبدالها بالقاعدة الّتي اقترحناها سابقا.

هوامش :

1- ينظر : أحمد حساني : التّرجمة و تعدّد الألسن بين اللّسانيات التقابليّة و تعليميّة اللّغات، مجلة المترجم، العدد:7، يناير-جوان2003، ص143.

[2]- voir: Y.CHevallard. la tronsposition didactique du savoir savant au savoir enseigné; Grenoble la pensée savage , 1985 , (Réédition augmentée 1999).

[3] – محمّد محمود، المعرفة بين خطابي النقل الديداكتيكي و التبسيط العلمي، منشورات الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2004، ص21.

[4] – عبد الرحمان التومي، الجامع في ديدكتيك اللّغة العربيّة، مفاهيم، منهجيات، و مقاربات بيداغوجيّة، مطبعة المعارف الجديدة الرباط، ط2، 2016، ص 16.نقلا عن Blanchet Philippe , les tansposition didactiques ,2011,P.198, In Blanchet Ph.et CHARDENET ,P.,Guide pour la recherche didactique des langues et des cultures. Approches contexyualisées,les Archives contempo-raines ,Paris,P.P.197-202.

[5] – علي آيت أوشان، اللسانيات و الديداكتيك ، نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 1، 2005، ص 32، نقلا عن J.P.Astolfi et M.Develay:la didactique des sciences k que sais-je ? PUF , Paris ,P39

[6] – عبد الرحمان التومي، الجامع في ديدكتيك اللّغة العربيّة، مفاهيم، منهجيات، و مقاربات بيداغوجيّة، مطبعة المعارف الجديدة الرباط، ط2، 2016، ص 16.نقلا عن Cornu,Laurence et VERGNIOUX,Alain ,ladidactique en question , Paris , Hachette Education ,1992 ,P 61

[7] – عبد الرحمان التومي، الجامع في ديدكتيك اللّغة العربيّة، مفاهيم، منهجيات، و مقاربات بيداغوجيّة، مطبعة المعارف الجديدة الرباط، ط2، 2016، ص 16

[8] – عبد الرحمان التومي ، المرجع نفسه ، ص16 .

[9] – علي آيت أوشان ، المرجع نفسه ، ص 36.

[10] – عبد الرحمان الحاج صالح، الخطاب و التخاطب في نظرية الوضع و الاستعمال العربيّة، سلسلة علوم اللّسان عند العرب، منشورات المجمع الجزائري للّغة العربيّة، المؤسّسة الوطنيّة للفنون المطبعيّة، وحدة رغاية، الجزائر، ط1، 2013.ص97.

[11] – سيبويه ، المرجع نفسه ، ج1 ، ص 126.

[12] – سيبويه ، المرجع نفسه ، ص 82 .

[13] – سيبويه ، المرجع نفسه ، ج1 ، ص15.

[14] – عبد الرحمان الحاج صالح ، المرجع نفسه ، ص97.

[15] – سيبويه ، المرجع نفسه ، ص15.

[16] – سيبويه ، المرجع نفسه ، ص21.

[17] – عبد الرحمان الحاج صالح ، المرجع نفسه ، ص97.

[18] – سيبويه ، المرجع نفسه ، ص15.

[19] – عبد الرحمان الحاج صالح ، المرجع نفسه ، ص98 .

[20] – عبد الرحمان الحاج صالح ، المرجع نفسه ، ص98 .

[21] – عبد الرحمان الحاج صالح ، المرجع نفسه ، ص98 .

[22] – عبد الرحمان الحاج صالح ، المرجع نفسه ، ص99.

[23] – ابن السراج ، الأصول في النّحو ، النجف ، مطبعة النعمان ، 1973 ، تحقيق الدكتور ، عبد الحسين الفتلي ، ص1.

[24] – ابن السراج ، المرجع نفسه ، ص1.

[25] – الزمخشري ،المفصل في علوم العربيّة، دار الجبل، بيروت، ط2،ص243

[26] – الزمخشري ، المرجع نفسه ، ص 243 .
[27] – ابن الحاجب ، الكافية في النّحو ، مطبعة الحلبي ، ط4 ، مجموع مهمات المتون 1949 ، ص 415 .
[28] – ابن الحاجب ، المرجع نفسه ، ص 415.
[29] – ابن عصفور علي بن مؤمن ، المقرب ، بغداد ، مطبعة العاني ، الطّبعة الأولى 1971 م، تحقيق أحمد عبد الستار الجواري،و عبد الله الجواري، ص1
[30] – ابن يعيش ، المرجع نفسه ، ص7 .
[31] – ابن يعيش ، المرجع نفسه ، ج2 ، ص4 .
[32] – ابن يعيش ، المرجع نفسه ، ج4 ، ص7 .
[33] – عبد الرحمان الحاج صالح ، المرجع نفسه ، ص97 .
[34] –مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد و توجيه ، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1986، ص 206 .
[35] – تمام حسان ، المرجع نفسه ، ص243 .
[36] – تمام حسان ، المرجع نفسه ، ص243 .
[37] – تمام حسان ، المرجع نفسه ، ص243 .
[38] – تمام حسان ، المرجع نفسه ، ص 243 .
[39] –إبراهيم السامرائي، الفعل زمانه و أبنيته، مطبعة العاني ، بغداد، 1966 ،ص27
[40] – إبراهيم السامرائي ، المرجع نفسه ، ص 27.
[41] –إبراهيم السامرائي ، المرجع نفسه ، ص 28.
[42] – ينظر : إبراهيم السامرائي ، المرجع نفسه ، ص 24.
[43] – مهدي المخزومي ، المرجع نفسه ، ص 144 .
[44] – مهدي المخزومي ، المرجع نفسه ، ص 144 .
[45] – مهدي المخزومي ، المرجع نفسه ، ص 144 .
[46] – مهدي المخزومي ، المرجع نفسه ، ص 153 .
[47] – تمام حسان ، المرجع نفسه ، ص108 .
[48] – تمام حسان ، المرجع نفسه ، ص242 .
[49] – تمام حسان ، المرجع نفسه ، ص104 .
[50] – تمام حسان ، المرجع نفسه ، ص157 .
[51] – تمام حسان ، المرجع نفسه ، ص257 .
[52] – تمام حسان ، المرجع نفسه ، ص247 .
[53] – تمام حسان ، المرجع نفسه ، 249 – 250 .

[54] – ينظر : تمام حسان ، المرجع نفسه ، ص251 .

[55] – تمام حسان ن المرجع نفسه ، ص 240 و ما بعدها .

[56] – وزارة التّربيّة الوطنيّة ، كتابي في اللّغة العربيّة ، السنة 1متوسّط ،موفم للنّشر، الجزائر2016، ص17.

[57]– الحاج صالح عبد الرحمان ،(2007) بحوث و دراسات في اللّسانيات العربيّة، ج01، منشورات المجمع الجزائري للّغة العربية ، موفم للنّشر ، الرغاية ، الجزائر ، ص 219 .

[58]– الحاج صالح عبد الرحمان، المرجع نفسه ، ص219 .

[59]– الحاج صالح عبد الرحمان، المرجع نفسه ، ص219.

[60]–الحاج صالح عبد الرحمان، المرجع نفسه ، ص174–175

[61] – سيبويه ، المرجع نفسه ، ص 82 .

[62]– إبرير بشير23– 24 أفريل 2001 ، استراتيجيّة التّبليغ في تدريس النحو ، أعمال ندوة تيسير النحو، المكتبة الوطنية بالحامة، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة ، الجزائر ، ص 476 .

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 1008 - 1023 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

شعرية الألوان ودلالتها في قصيدة أغنية الألوان لعز الدين ميهوبي

The Poetics of Colors and Their Significance in the Poem the Song of Colors by Izzedine Mihoubi

د/ نجوى منصور *
Dr/ Nadjoua MANSOUR
جامعة أمحمد بوقرة بومرداس –الجزائر–
Universty M'hamed BOUGARA boumerdes –Algeria-
n.mansour@univ-boumerdes.dz

تاريخ الإرسال:2020/11/08	تاريخ القبول:2021/05/05	تاريخ النشر: 2021/09/02

ملخص البحث

يعالج هذا المقال شعرية الألوان ودلالتها في قصيدة أغنية الحياة للشاعر الجزائري عز الدين ميهوبي، إذ اعتمد الشاعر في هذه القصيدة على الألوان بالدرجة الأولى، ليوظفها في التعبير عن كتلة من المشاعر المتداخلة في نفسية الطفل الصغير الذي جعله لسان القصيدة، وهذا ما قادنا إلى محاولة وضع اليد على خصوصية استعمال ميهوبي تحديدا للألوان من خلال هذا النص الذي يبدو لنا محتويا على مؤشرات جيدة للدراسة والتحليل. وهذا إضافة إلى اعتبارنا أن هذه الظاهرة (ظاهرة حضور الألوان في الشعر) تستحق الدراسة والتحليل، إذ يستعملها العديد من الشعراء في قصائدهم منذ العصر القديم إلى يومنا هذا.

الكلمات المفتاح:شعر، ألوان، شعرية، تخييل، رمز، دلالة.

Abstract :

This article deals with the poetics of colors and their different meanings in the poem "The Song of life" by the Algerian poet IzzedineMihoubi. The presence of colors in this poem is very important, and deserves to be studied and analyzed, in order to try to underline the peculiarity of Mihoubi's use of color specifically through this text, which seems to us to contain good indications for study and analysis. This is in addition to considering that this phenomenon (the phenomenon of the presence of colors in poetry) deserves to be studied and analyzed, because many poets use it in their poems from the ancient era to the present day.

Keywords: Poetry, colors, poetics, fiction, symbol, meaning.

* نجوى منصور: n.mansour@univ-boumerdes.dz

قال الشاعر عز الدين ميهوبي:

رقص الطفـــل وغنى ألف لـون قد تمنى
أبيض مثل السحـــاب أحـمر مثل الورود
أخضـــر مثل النبات تلك ألـوان الحياة
فتح الشباك لاحـــت من وراء الغيم شمس
أي لـــون قد كساها كل لـون فيه عرس
وعلى البحـــر تعالت رقصت حينا ومـالت
لونها الأحمـر أضحى أصفـر الألوان باهت
زرقة البـــحر تراءت في بياض الأفق وردة
تتهـــادى في دلال مـثل وشم زان خده
مـثل عصفور شـــذا في السمـاوات غدا
يسأل الشمس محـبة حامـلا قوس قزح
ومواعيد فـــرح ويغنـــي للحياة[1]

مقدمـــة:

تعتبر الطبيعة مصدرا واسعا للجمال والإلهام، فهي الملاذ الذي يلجأ إليه كل من يبحث عن سحر الإبداع والتصوير والجمالية، ولا شك أن علاقة الإنسان بالطبيعة علاقة تعايش وتحاور، ولما كان الشاعر إنسانا وفنانا يبحث في أسرار الكون، " كان الشعر هو المخرج له في بحثه عن التعالي والسمو عبر تخليص الذات من كل أنواع السيطرة، فهو مكان تجميع المتناقضات، وزمان تداخلها، حيث الحيرة والضياع، الحياة والموت، الألم واللذة، الغربة والفناء، تتراءى شفافة كشهادة أبدية تتخطى العالم العياني، لتعيد تنظيمه من جديد وفق رؤيا تهدم الأشياء وتعيبها بعد أن ترسم في بؤرة الشاعر."[2]

ولم تكن القصيدة ببعيدة عن لوحة الفنان والرسام في التصوير والإبداع، بل حتى من حيث التأثير والانفعال، فالسر يكمن في طريقة الإبداع ودرجة التأثير، أما الاختلاف فيكمن في الوسيلة لا غير، أما الغاية المشتركة فهي تجسيد الأفكار والرؤية لكشف مواطن الجمال، فالشاعر والفنان كلاهما يريان ما لا يراه غيرهما، وهذا راجع بالدرجة الأولى لطبيعة المشاعر والأحاسيس، وهو ما يحمل عمل الناقد للصورة الفنية والشعرية لاكتشاف ما خلف الصورة من إيحاءات ورموز وظلال تختبئ خلف المستور لتنشطر منها

صور نفسية وعاطفية وعقلية، وبذلك يكون التوالد الدلالي للصور حسب درجة التأثير والتلقي، من هنا وجب على الفنان معرفة المثيرات التي من شأنها تحقيق الانفعال لإنجاح عملية التلقي، إذ نجد من بين المثيرات المشتركة في العمل الفني بين الشاعر والرسام "الألوان" وإن كانت معرفة الثاني بها أولى من الأول لما لها من فوائد جمة في رسم الصورة ونقل الأحاسيس والعواطف.

لم تخل القصائد الشعرية، عبر مر العصور والحقب، من الألوان لما فيها من جمالية تكسو المعنى وروح المعنى بمسحة إبداعية خاصة تعبر عما يختلج في النفس من تقلبات فكرية وعاطفية ونفسية، ترتكز على اللغة وتجعلها أساسا في حياكة النص الشعري، ولكن تبقى عبقرية الشاعر وفلسفته معيارا حقيقيا في جودة البناء والإبداع، ولنا في هذا البحث الموسوم بشعرية الألوان ودلالتها في قصيدة أغنية الألوان لعز الدين ميهوبي وقفة سنحاول فيها استجلاء خصائص البناء اللوني في القصيدة وجماليته في تصوير المعنى لاكتشاف دلالاتها، وأبعادها الشعرية.

ولما كانت "الشعرية تأخذ مجالا حيويا تتمثل في ذلك الاستعمالات المختلفة التي يشحن فيها المصطلح بدلالات حسية تخييلية من مثل هذا المشهد شاعري، أو ملامح تلك المرأة شاعرية، أو هذا اللباس شاعري... وكأن الشعرية في هذا السياق الاستعمالي تدل على موضوع جمالي وارف الظلال التخييلية، كثيف الطاقات الإيحائية من شأنه أن يفجّر ينابيع القول الشعري في أعماق الذات الشاعرة، وأن يثير إحساس المتلقي، ويطوف بخياله في عوالم مثالية حالمة..."[3] ولا مجال أفضل من الشعر يأخذ المتلقي إلى عالم الخيال الحالم ليسافر به بعيدا عن الواقع.

1- فلسفة اللـون:

إن الألوان في حياتنا حقيقة لا بد من منها، ولا يمكن لأحد إنكار فضائل هذه الحقيقة على الطبيعة والإنسان، إذ "يعدّ اللون من مكونات الإطار الطبيعي لحياتنا... وهو إحساس يؤثر في العين عن طريق الضوء، وهو ليس إحساسا ملونا، ولا حتى نتيجة لتحليل الضوء، بل هو إحساس مرسل إلى العقل عن طريق رؤية شيء ملوّن ومضيء."[4] لهذا فدور اللون في حياتنا غير محدود لما له من "أثر بيولوجي واضح على الكائنات الحية، فالنبات على سبيل المثال يحتاج إلى اللون، فالأحمر يرجح الإيناع، والأزرق يرجح نمو الأوراق، في الوقت الذي يجعلها البرتقالي تطول أكثر..."[5] لذلك لا يمكن أن نلغي الألوان من حياتنا، لأن الجمالية المحيطة بحياتنا ملونة بألوان الطبيعة، ولأنه لا يمكننا إلغاء اللون من حياتنا، فلا نستطيع إلغاءه من تفكيرناأيضا.

وقد عرّف **ابن منظور** اللون فقال:" هيئة كالسوداء والحمرة ولونته فتلون، ولون كل شيء ما فصل بينه وبين غيره، والجمع ألوان، والألوان والضروب، واللون النوع، وفلان متلون أي لا يثبت على خلق واحد."[6]كما عرّفه **أحمد بن فارس**بقوله: "واللام والواو والنون كلمة واحدة، وهي لون الشيء، كالحمرة والسوداء."[7]

أما اصطلاحا، فتعريف اللون في الموسوعات الحديثة فيه تفصيل في ضوء تطور العلم، إذ نجد أنه "خاصية ضوئية تعتمد على طول الموجة، ويتوقف اللون الظاهري لجسم ما على طول موجة الضوء الذي يعكسه."[8]

ويرى عز الدين إسماعيل بأن الألوان هي"المظاهر الحسية التي تحدث توترا في الأعصاب، وحركة في المشاعر، إنها مثيرات حسية يتفاوت تأثيرها في الناس"[9]فكل إنسان يفضل بعض الألوان ولا يحب البعض الآخر، ورفضها وقبلوها يعود إلى أسباب متنوعة نفسية واجتماعية ودينية، فلكل لون تأثيره النفسي. ومن هنا نقول أن وظائف اللون تختلف من شخص لآخر، ومن حضارة لأخرى فالوظيفة الدلالية غير ثابتة ولكن تحكمها مؤثرات نفسية وفردية في بعض الأحيان لذلك اخترنا في هذا المقال أن ندرس الجمال اللوني في شعر عز الدين ميهوبي من خلال قصيدته "أغنية الألوان" ذلك أن الشعر هو ما يشهد على أثر صاحبه وصوره الزمنية والمكانية، وفلسفته الفكرية في رؤية الأشياء، والحياة من منظور معين.

تُعتبر الألوان، من هنا، مادة أساسية لدى الشعراء لتشكيل لوحاتهم الشعرية الفنية، وإعطائها الحلة التي ترتديها، فالألوان عنصر مهم من عناصر التشكيل الأدبي، ويكتسي أهمية بالغة في رسم الصورة الشعرية وإضفائها جمالية تستقي نضرتها من عبق الطبيعة وألوانها البديعة، إذ "يبقى الشاعر قادرا على إعادة رسم الأشياء، وتكون الملامح المرسومة باللون الذي يشاء، فقد يلوّن الأشياء كالأشجار بالسواد أو غيره من الألوان، وهذا ما يغني اللغة لدى الشاعر، إذ يقدم اللون إيحاء ومعنى آخر غير الذي عرف عنه، فإذا غلب على البياض الصفاء، فإن البياض وفق سياق ما يصبح رمزا للاستسلام أو المرض أو السوء... وهكذا يصير اللون لغة للشاعر..."[10]

من هنا نطرح التساؤلات التالية:

- كيف وظّف عز الدين ميهوبي الألوان في قصيدة أغنية الألوان؟
- ما هي دلالتها الرمزية في القصيدة؟

– كيف ساهمت الألوان في رسم الصورة الشعرية في قصيدة أغنية الألوان؟

2– شعرية العنوان:

يعتبر النقاد العنوان أولى عتبات النص نظرا للروابط الدلالية التي تربط العنوان بمضمون العمل الأدبي ومحتواه "فهو يؤدي دورا تفاعليا في العملية الإبداعية إذ يحرص المبدع على الدقة في اختياره لإدراكه حساسية ارتباطه بالنص، والأهمية التفاعلية بينهما."[11]فالعنوان هو العتبة الأولى التي ندخل من خلالها عالم النص، ومنه يمكن فتح باب الدلالات والتأويلات لمحاولة استنطاق كنه هذا النص.

والنص الناضج هو ذلك النص المشتمل على عنوان مشبع بمختلف المثيرات والمؤثرات التي من شأنها شد القارئ وجذبه نحو نصه لقراءته وإعادة إنتاج دلالاته، وبذلك تحقق العملية التفاعلية النجاح والمقصد، لأن قيمة النص تظهر في مدى تفاعل الجمهور معه قرائيا، والعنوان هو أول ما يشد القارئ للنص أو ينفّره منه لما يحمله من طاقة دلالية تحيط بالمتن من كل جانب، لذلك يمكننا اكتشاف دلالة العنوان قبل ولوج عالم النص، وبعدها قراءة الداخل واستنطاقه دلاليا، ومن ثمة يتجلى المعنى العام وتنكشف الروابط الدلالية والمضامين.

يتأسس عنوان القصيدة التي بين أيدينا ظاهريا من جملة اسمية مكونة من مبتدأ معرف بالإضافة وخبرها غير موجود، "والجملة الاسمية غالبا ما تحمل دلالات الإخبار والإثبات والاستمرارية، "[12]فقد اختار الشاعر هذه التركيبة "أغنية الألوان"وجعلها عتبة نصه ليهيئ القارئ لاستقبال طاقة مفعمة بالفرح والغبطة والسرور المستمرين في القصيدة، القصيدة نفسها التي نستطيع اعتبارها خبرا للمبتدأ، وكأننا بالكاتب يخبرنا كيف تكون أغنية الألوان في هذه القصيدة، وكيف لا والأغاني معادل موضوعي للفرح، فهو يريد إيصال دلالة ما تحمل في ثناياها مفارقة تركيبية ودلالية في الآن نفسه، فكأنما أراد أن يهيئ الأذن للتلقي والسماع والطرب قبل استمتاع العين باللوحة اللونية التي سيرسمها في قصيدته، فأقوى التأثيرات تكون عبر هذه الحاسة القوية (السمع)، نظرا للدور المهم الذي تلعبه حاسة السمع في الاستقبال والتلقي، وهو ما يكشفه القرءان الكريم على لسان أهل النار في قوله تعالى: ﴿وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ.﴾[13]

ولم يرد في محكم التنزيل تقديم البصر على السمع مطلقا، فاعتماد الكاتب لهذا الترتيب لم يكن اعتباطيا، لذلك نجد أن عز الدين ميهوبي هيأ السمع أولا بدرجة عالية جذا حد الصخب، لأن الأغنية أكثر حدة وإسماعا من غيرها، ثم استحضر بعدها البصر في الألوان التي استعملها في أبيات القصيدة،

فهذه التركيبة المرئية وسعت دائرة البصر، لأن استقبال الألوان يكون من خلال العين فيما يكون استقبال الأغاني من خلال الأذن، وبهذا البناء يضع الشاعر حاستين قويتين في الاستقبال: الأولى سمعية (أغنية) والثانية بصرية (الألوان)، ما يوحي بقيمة النص وثرائه الدلالي، أما من ناحية المعنى، فلعب الانحراف دورا أساسيا في التركيب، فأغنية الألوان تجسد التفاعل السمعي البصري الذي يحكم أجزاء النص ومكوناته الدلالية والتركيبة، فيصبح العنوان مقابلا ببنائه للبناء الداخلي وهو ما تجسده الحقول الدلالية للنص، كما في الجدول التالي:

حقل الأغاني	حقل الألوان
رقص	لون
غنى	أبيض
عرس	أحمر
رقصت	أخضر
مالت	ألوان
تعالت	لون
رقصت	أحمر
تتهادى	أصفر
عصفور	الألوان
شدا	زرقة
فرح	بياض
يغني	قوس قزح

وبهذا ينكشف أن المعجم الدلالي للنص ارتبط ارتباطا وثيقا بعنوان القصيدة، فهو "يمد بجذوره في أعماق النص الذي يحي به، ويشكل مرجعيته، لذلك تقوم علاقة تكوينية بنائية بين النص والعنوان، أحدهما يكون الآخر ولا يحي من دونه، "[14] فبهذا البناء الأسلوبي للنص، تظهر شعرية العنوان في ذلك التلاحم السمعي البصري المهيمن على النص في حلة جمالية بديعة حققت الانفعال والتأثير، وساهمت في رسم الصورة الحسية والمعنى العام للنص.

3ـ دلالة الألـــوان:

حاول الشاعر عز الدين ميهوبي أن يرسم أحلام الطفولة البريئة في جو متناغم، تعلو فيه الألوان الزاهية، لتغدو الطبيعة بساطا مستويا يحتضن تلك الرؤية المختزلة في نفسية الطفل الذي يرى العالم كما هو، دون تعقيد أو مبالغة.

ولرسم هذه اللوحة وجب على الشاعر أن يمتلك وعيا كبيرا بنفسية الطفل، وعلاقته بالأشياء التي تحيط به، تمثل هذه القصيدة موقفا شعوريا عارضا اتكئ فيه الشاعر على الخيال فكان الانحراف الأسلوبي مهيمنا في إنتاج المعنى العام للقصيدة من حيث التراكيب والدلالة، فقد صور الشاعر الطفل يغني ويرقص، لتبدو معالم الفرح والسرور مهيمنة على أرجاء النص، أما الطفل فهو رمز للبراءة والنقاء والصفاء، وبهذا تجسد القصيدة صورة الإنسان الحالم الذي يدخل معترك الحياة محملا بآمال وأحلام ومحاورا الطبيعة بجمالها الساحر، ليكون التواصل هنا افتراضيا، مما يعطي المشهد الشعري لمسة فنية تتماشى وعقلية الطفل في التواصل مع أشياء العالم المحيطة به، والمتمثلة في الرغبة في التملك التي تسيطر على الطفل وتدفعه للاكتشاف والإدراك، من هنا تقوم العلاقة بينه وبين الألوان كما يصورها ميهوبي في هذا النص، "فقد ثبت أن اللون يخطف بصر الطفل في أيامه الأولى، فإنه يخاطب عينه، قبل أن ينادي لسانه وعقله، "[15]واعين تدرك الأشياء قبل أن تدركها حواسه الأخرى.

من هنا، كانت للألوان الواردة في القصيدة دلالات إيحائية ونفسية، وسنحاول استجلاءها فيما يلي:

أ. اللون الأبيض:

يأتي اللون الأبيض في مقدمة الألوان شهرة وأكثرها انتشارا وتداولا إذ "يدل على الإشعاع والانطلاق لما فيه من اجتماع الياء الدالة على الاتساع والضاد بما فيها من نفور وإفلات من المركز، "[16] فقد كان منذ العصور القديمة مقدسا ومكرّسا لإله الرومان Jupiter يضحّى له بحيوانات، كما "يمثل اللون الأبيض الفطرة الأولى للأشياء على وجه الأرض، فحقيقته تدل على معاني سامية أعلاها الطهر والصفاء والبراءة والحرية والسلام والاستقرار، "[17]ما يجعل اللون الأبيض محمّل بالكثير من الدلالات الإيجابية.

وقد ورد اللون الأبيض في القرءان الكريم بلفظه الصريح عشر مرات، وذُكر ضمنا في آية واحدة، [18]كما في قوله تعالى: ﴿وَأَمَّا الَّذِينَ ابْيَضَّتْ وُجُوهُهُمْ فَفِي رَحْمَةِ اللَّهِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾[19]وفي قوله

أيضا:﴿وَأَدْخِلْ يَدَكَ فِي جَيْبِكَ تَخْرُجْ بَيْضَاءَ مِنْ غَيْرِ سُوءٍ﴾[20]فقد ورد اللون الأبيض في القرءان الكريم حاملا دلالة القبول والطهارة، كما يرمز إلى الصفاء والنقاوة أو إلى الفوز في الآخرة نتيجة العمل الصالح في الدنيا، [21] فالبياض إذا علامة دالة على الإيجابية في الحياة الدنيا والآخرة.

وقد ورد اللون الأبيض في قصيدة عز الدين ميهوبي مرتين، إحداهما في قول الشاعر:

أبيض مثل السحاب أحمر مثل الورود

زرقة البحر تـــــراءت في بياض الأفــق وردة[22]

من حيث الموقع، ورد اللون الأبيض في مقدمة الألوان المذكورة في القصيدة، وهو أول أمنيات الطفل الحالم، فقد تمنى ألف لون وأولها اللون الأبيض، حيث شبهه الشاعر ببياض السحاب، لأن السحاب هو أشد الأشياء بياضا وصفاءً، كما يحمل دلالة النماء والرزق والحياة والسرور، وقد ربط الشاعر اللون الأبيض بالسحاب موظفا التشبيه التمثيلي، وذلك ليوحي بارتباط دلالة اللون الأبيض بدلالة السحاب المتجسدة في الرزق والحياة والنماء، وهي أولى أمنيات الطفل الحالم، ومن جهة أخرى نرى أن ارتباط موقع اللون الأبيض بموقع المشبه به (السحاب) يوحي بمنزلة هذا اللون الأبيض بين الألوان وهي منزلة العلو والسمو، وهذا ما يحمل دلالة التفاؤل بالمستقبل وما تحمله الأيام والحياة.

ثم جاء استعمال هذا اللون (الأبيض) في البيت الثامن من القصيدة، محافظا على نفس الايحاء الدلالي في توظيف اللون، فيقول الشاعر:

زرقة البحر تراءت في بياض الأفق وردة[23]

يكون لون الأفق عادة أحمر، ويميل إلى البرتقالي عند الغروب (والبرتقالي يعتبر إحدى درجات اللون الأحمر)، إلا أن عز الدين ميهوبي جعل لون الأفق أبيضا ليحمّله دلالة الصفاء والنقاء والحلم، فالبعد الدلالي يكمن في تجسيد الحلم المنشود الذي يتطلع الطفل إليه وهو الغد الأجمل المختبئ خلف الأفق، لذا حافظ الشاعر على موقع اللون الأبيض وهو العلو المتجسد في موقع الأفق البعيد. ما جعله يحمل دلالة الأمل المنشود، لأن الفجر ينبثق من الأفق وينفتق النهار من الليل فيخرج من كومة الظلام الحالك ضوء أبيض يعم أرجاء الأرض.

يحمل توظيف اللون الأبيض في القصيدة إذا تكاثفا دلاليا شكّل معنى الأمل والحلم والتفاؤل والبراءة، حيث كان أول الألوان ذكرا فيها، ولهذا التوظيف اللوني زخم دلالي إيجابي، يجعل من القصيدة عالما مفعما بالطاقة.

ب ـ اللون الأحـــمر:

اللون الأحمر لون القوة والقدرة والحياة والحركة، وأما عاطفيا فيعتبر اللون الأحمر لون الحب الملتهب والتفاؤل والقوة والشباب، [24]وقد ورد في القرءان الكريم بلفظ صريح في قوله تعالى:﴿وَمِنَ ٱلْجِبَالِ جُدَدٌۢ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَٰنُهَا﴾[25]ثم أن اللون الأحمر من أكثر الألوان شدّا للانتباه، فهو لون صارخ لا يمكن إخفاؤه.

إن اللون الأحمر إذا هو لون "الطاقة والحيوية، إذ يتميز الأشخاص الذين يفضلونه بالنشاط والحيوية والديناميكية والشجاعة وهم يهتمون بالجانب الحسي أكثر من اهتمامهم بالجانب المعنوي."[26] لهذا يكون حضوره في القصيدة مقترنا بالطاقة الإيجابية الوافرة التي تبعث على الحركة والحيوية.

وقد ربط الشاعر هذا اللون بالورد في قوله: "أحـمر مثل الورود، "[27]ومن المعروف أن للورد ألوان عدة مختلفة، لكن عز الدين ميهوبي، اختار اللون الأحمر ليربطه بالورد، في صيغة تشبيه صريح، وهو رمز الحب والتفاؤل والحنان، فمن رمزية المشبه به (الورد) أخذ المشبه دلالة الحب، لأن الطفل يحب الحياة ويعشقها، ويهتم فيها بالجانب الحسي الملموس، لأنه مازال لا يدرك بعد الفرق بين العالم الحسي والعالم المعنوي، فاللون الأحمر هنا جسّد فالعلاقة العاطفية المباشرة التي تجمع بين الطفل والحياة.

أما من حيث الترتيب، فقد ورد اللون الأحمر في المرتبة الثانية، بعد اللون الأبيض، وهذا راجع لاقتران دلالتي اللونين، فالأبيض رمز التفاؤل والأحمر رمز الحب والحنان، وهو نفس الترتيب اللوني في الآية التي أشرنا إليها سابقا.

جـ –اللون الأخضر:

يعتبر اللون الأخضر "لون الحركة والسرور لأنه يهدئ النفس ويسرها وهو تعبير عن الحياة والخصب والنماء والأمل والسلام والتفاؤل."[28]فهو لون الطبيعة الحية والرزق، وهو "من أكثر الألوان في التراث الشعبي استقرارا في دلالته، وهو من الألوان المحبوبة ذات الإيحاءات المبهجة، ويبدو أنه يستمد معانيه المحبوبة من ارتباطه بأشياء مبهجة في الطبيعة كالنبات وبعض الأحجار الكريمة، "[29] فهو يرمز للإخصاب والاخضرار والربيع، والعديد من المعاني الإيجابية المتعلقة عادة بالنماء.

وقد ورد اللون الأخضر كثيرا في القرءان الكريم، إذ نجده مثلا في قوله تعالى:﴿يَلْبَسُونَ ثِيَابًا خُضْرًا مِنْ سُنْدُسٍ وَإِسْتَبْرَقٍ مُتَّكِئِينَ فِيهَا عَلَى الْأَرَائِكِ نِعْمَ الثَّوَابُ وَحَسُنَتْ مُرْتَفَقًا﴾[30]فقد جاء هنا لبيان جمال ملابس أهل الجنة.

وكما اقترن بالنبات للدلالة على جمال الكون ووارف الحياة، كما جاء في قوله تعالى ﴿فَأَخْرَجْنَا بِهِ نَبَاتَ كُلِّ شَيْءٍ فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ خَضِرًا نُخْرِجُ مِنْهُ حَبًّا مُتَرَاكِبًا﴾[31]

وفي آية أخرى اقترنت دلالة اللون الأخضر في القرءان الكريم بالطاقة في قوله تعالى ﴿الَّذِي جَعَلَ لَكُمْ مِنَ الشَّجَرِ الْأَخْضَرِ نَارًا فَإِذَا أَنْتُمْ مِنْهُ تُوقِدُونَ﴾[32]فالشجر يحترق ليصبح وقودا يستغله الإنسان في أمور عدة.

أما في قصيدة التي بين أيدينا، فنجد أن الشاعر ربط دلالة اللون الأخضر بالنبات مستعملا التشبيه التمثيلي في قوله: أخضر مثل النبات، [33]فهذا اللون يرمز للحياة، تلك الحياة التي يتمناها الطفل، حياة تملأها الحركة والخصوبة والنماء ليحيا فيها هو، ويحيا فيها غيره، لأن النبات مصدر الحياة الأول.

أما دلالة الطاقة فهي متجسدة في الطفل، لأن الطفل يحمل طاقة كبيرة وحيوية ونشاط، وهذه الطاقة من شأنها أن تصنع له كل شيء يرغب فيه ويريده، "فاللون قوة صامتة تؤدي دلالات متناغمة، وعنصرا مهما في الكون، لا يمكن تصور الأشياء إذا فقدت هذه الميزة"[34]فكان اللون الأخضر من بين أمنيات الطفل الحالم، لما فيه من نضارة وخصب ونماء.

د– التحول اللوني:

أبدع عز الدين ميهوبي في بناء هذا النص وفق أسلوب فني معتمد على خصائص وتراكيب الألوان، ذلك أن "اللون هو أحد الدوال اللغوية المنتجة للمعنى والشعرية، فيشكل بدلالته الخصبة جزء من البنية اللغوية والرؤيا الفكرية التي يحملها النص، مما يجعله يخضع لتعدد الدلالات وتجاوز المألوف وفقا لتجربة الشاعر ورغباته النفسية."[35]والمتأمل للأبيات الأولى من هذه القصيدة يدرك أن الشاعر حصر الحياة في ثلاثة ألوان وهي (الأبيض، الأخضر، الأحمر)، ونجد هذا في قوله:

رقص الطفـــل وغنى ألف لـون قد تمنى
أبيض مثل السحـــاب أحـمر مثل الورود
أخضـــر مثل النبات تلك ألـــوان الحياة[36]

وهذا نابع من دلالة هذه الألوان في حد ذاتها، فعز الدين ميهوبي لم يخرج في هذا التركيب عن المألوف كما رأينا من خلال قراءتنا الدلالية لهذا التوظيف الأسلوبي، فهنا تنكشف رؤية الشاعر وفلسفته ونفسيته، لأن الألوان قبل أن تكون مؤشرا أسلوبيا، فهي مؤثر نفسي، ولكن لم يلبس حتى هدم هذا البناء وأعاد إنتاج المعنى من جديد لتتشكل صورة أخرى لاحت في الأفق البعيد، كما يظهر في قوله:

فتح الشباك لاحت من وراء الغيم شمس
أي لون قد كساها كل لون فيه عرس
وعلى البحر تعالت رقصت حينا ومالت
لونها الأحمر أضحى أصفر الأنوار باهت[37]

إن التحول اللوني سبقه تحول في الطبيعة أولا، فقد تحول السحاب إلى غيوم، لتكتسي الصورة حلة ضبابية، وهنا تم الانتقال من اللون الأبيض (السحاب) نحو الأسود (الغيوم)، فتمت النقلة الدلالية، من اللذة نحو الألم، ثم نرى كذلك أن اللون الأحمر تحول إلى لون أصفر، فهذا اللون يحمل "دلالة الحزن والهم والذبول والكسل والموت والفناء، فهو لون الخريف الذي يوحي بموت الطبيعة وجمالها"[38]وقد ورد في القرءان الكريم بهذا المعنى في قوله تعالى:﴿انْظُرْ إِلَىٰ آثَارِ رَحْمَتِ اللَّهِ كَيْفَ يُحْيِي الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا ۚ إِنَّ ذَٰلِكَ لَمُحْيِي الْمَوْتَىٰ ۖ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ وَلَئِنْ أَرْسَلْنَا رِيحًا فَرَأَوْهُ مُصْفَرًّا لَظَلُّوا مِنْ بَعْدِهِ يَكْفُرُونَ﴾[39]

كما يحمل دلالة متناقضة فهو "يعبر عن التوهج والإشراق والنشاط والسرور لأنه لون الضوء والشمس."[40]ونجد هذا في قوله تعالى ﴿قَالَ إِنَّهُ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ صَفْرَاءُ فَاقِعٌ لَّوْنُهَا تَسُرُّ النَّاظِرِينَ﴾[41]في حين كان اللون الأحمر لون القوة والحب والحنان فهذا التغيير اللوني تبعه تغيير دلالي في المعنى ما يوحي بالتحول الذي عرفته حياة الطفل من البهجة والسرور إلى الحرقة والألم. فعز الدين ميهوبي عرض بطريقة مرتبطة ارتباطا وثيقا بطبيعة اللون ودلالته ليجسد المعنى الذي يصبو إليه لذلك لعبت الألوان دورا مهما في بناء شعرية النص من الناحية الدلالية والتركيبية.

كما أن الشاعر ربط اللون بمصدره الطبيعي (الشمس)، فهو لم يلجأ إلى اللون مباشرة كي لا يضعنا وجها لوجه أمامه، بل بعث فينا اللون من خلال الرمز الذي يدل عليه ثم يصرح به. فالشمس هي رمز للنور والأمل، ومصدر للضوء الذي يعم أرجاء الأرض ليجلي ظلام الليل الحالك. ومن غرائب الصور أن يفقد اللون طبيعته فيصبح خاضعا لرغبة الشاعر، إذ من المعروف أن لون الشمس أصفر، ولكن عند عز الدين ميهوبي لونها أحمر، وعندما يتغير لونها يصبح أصفرا باهتا، حيث جرد الشمس من لونها الطبيعي والأصلي، واستبدله بلون آخر، فهو بهذا الانزياح الأسلوبي شكل معنى دلاليا عميقا ينبثق من دلالة اللون في حد ذاته، فالأحمر له دلالة إيجابيه بينما الأصفر له دلالة سلبية، لكن مصدر هذا اللون له دلالة ايجابية (الشمس)، لذلك اختار الشاعر اللون الذي يتوافق دلاليا مع المصدر، ليعبر بذلك عن حالة الطفل كيف كانت؟ وكيف أصبحت؟ حسب المعنى الذي يريد الوصول إليه مستعملا هذا التوظيف الأسلوبي.

كما أننا نجد نفس التركيب في قوله:

زرقة البحر تراءت في بياض الأفق وردة[42]

فاللون الأزرق الذي "يعتبر لون السكينة والهدوء والصداقة والتفكير، فهو يخفف من حدة ثورة الغضب ويهدئ النفس ويرمز إلى الصدق والخلود والإخلاص، "[43]كما يدل أيضا على الغموض والعداوة والحزن، مثلما ورد في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿يَوْمَ يُنفَخُ فِي الصُّورِ ۚ وَنَحْشُرُ الْمُجْرِمِينَ يَوْمَئِذٍ زُرْقًا﴾[44]

فقد ربط الشاعر اللون الأزرق بالبحر، فهو رمز للغموض والغضب والشدة، كما يعتبر كذلك رمز للسكينة والهدوء والتفكير والجمال، فدلالة البحر متقبلة حسب الحالة التي يكون عليها، وإسناد اللون الأزرق إلى البحر دليل على اتحاد الدلالة، فشكلت صورة رمزية موحدة، رسمت لوحة طبيعية لكنها لم تلبث طويلا حتى تغيرت تماما حيث أصبحت زرقة البحر بياضا يلوح في الأفق مثل الورد، لنرى من خلال هذا التصوير أن الشاعر حوّل الأزرق إلى أبيض، ولم يقصد به اللون في حد ذاته بل دلالة اللون، فلو تتبعنا مثلا رمزية اللون الأزرق والتي هي الغموض والعداوة والحزن وخففنا منها تدريجيا كما يلي:

- كلما قل الشيء غموضا ازداد وضوحا.
- كلما تناقصت العداوة ازدادت المحبة.
- كلما تناقص الحزن ازداد الفرح.

هذه المعطيات الدلالية مسلمات في طبيعة اللون الأرق، لأن شدة هذا اللون تنخفض تدريجيا حتى يصير أبيضا، فتتغير دلالته من السلب إلى الإيجاب، مغيرة النظرة الدونية للحياة (البحر) إلى نظرة تفاؤل وأمل متجسدة في الأفق البعيد (العلو).أي ما تحمله الأيام من سعادة وفرح بعد التعاسة والحزن.

إن المعاني التي أنتجها الشاعر من خلال الألوان الموظفة هي التي حددت الاختلاف بينهما، لذلك لجأ الشعراء إلى تلوين الأشياء بغير ألوانها الحقيقية وهذا ما يعكس استخداما يحمل الإيحاء اللوني، إذ يحوي دلالات تضمينية والشاعر يعمد إلى الدلالات العميقة للون أكثر من سرد دلالاته الشخصية.

هـ – التمازج اللوني:

إن الملاحظ للألوان التي استعملها الشاعر عز الدين ميهوبي في هذه القصيدة يرى من الوهلة الأولى أنه استعمل ألوانا موحدة التركيب (الأبيض، الأحمر، الأخضر، الأزرق، الأصفر) وكلها ألوان رئيسية، وبهذا التوظيف نرى أنه ابتعد عن الألوان الممزوجة (البرتقالي، البنفسجي، الوردي...) ودلالة هذا الاستعمال هو الوضوح الذي يعيشه الشاعر في رؤيته للحياة، فكل شيء ظاهر أمامه لأن ثقافة الشاعر وتجربته أكسبته

نظرة واضحة للأشياء ووقائع الحياة، فهو لا يعيش توترا ولا صراعا ولا اختلاطا للأمور، فكل لون يعبر عن نفسه على حدة متخذا دلالة معينة تنبثق من اللون وتعبر عن مدلوله.

ومع أن الشاعر لم يستعمل ألوانا ممزوجة ولم يصرح بها، إلا أنه استعمل لفظا دالا على التمازج اللوني ويظهر هذا في قوله:

يسأل الشمس محـبة حامـلا قوس قزح[45]

فقوس قزح مشكل من مجموعة من الألوان، وهو مقوّس الشكل، يظهر عندما تسطع الشمس على قطرات المطر، وهو ليس جسما ماديا بل هو ضوء يسهم في تكوينه عدد من قطرات المطر، فالظاهر أن السحب البيضاء والغيوم قد أمطرت ولاحت عليها أشعة الشمس بخيوطها الذهبية فخرج قوس قزح بألوانه الباهية والتي جمعت كل الألوان المذكورة في القصيدة إضافة إلى الألوان الأخرى التي تشكل قوس قزح.

فقد جاء قوس قزح رمزا للفرح والسرور بعد كآبة الطبيعة (رياح، جفاف...)، كما يعتبر أيضا رمزا للخير والنماء والاخضرار، لأن قوس قزح تسبقه الأمطار، فصور الشاعر من خلاله حالة الطفل الذي تخبط في عثرات الحياة وضيقها وألمها وبؤسها وشقائها حاملا حلما جميلا هو أن يرى السعادة والراحة التي طالما انتظرها وترقبها في الأفق البعيد، إلى أن حملتها إليه أشعة الشمس بعد نزول المطر من السحاب الأبيض مع قوس قزح الذي مثل نهاية الرحلة الشاقة الذي خاض غمارها الطفل، والتي جاءت سعيدة فرسمت في الأرض والسماء ممتدة مع قوس قزح الجميل.

كما أننا نستشف دلالة أخرى من هذا التوظيف الأسلوبي تتمثل في تغير الحياة ونظرة الطفل إليها، فالألوان التي كانت رمزا للتعاسة في بداية القصيدة (الأصفر، الأزرق) أصبحت رمزا للحب والسعادة في نهاية القصيدة لأنها ظهرت في الأفق مع بقية ألوان قوس قزح، فالطفل أدرك ما كان يجهل من معاني الحياة وأشكالها، فهذا الإدراك جعل من تعاسته وألمه فرحا وسروا وبهجة، فالإنسان يتعلم من أخطائه، والشوك يخرج من الورد، والتعب يأتي بعد الراحة، ودواء السم من مصله، وهكذا تمضي الأيام... وهكذا هي نظرة الشاعر عز الدين ميهوبي للحياة.

خـــاتمة:

نصل في الأخير إلى القول إن الشاعر عز الدين ميهوبي قد لعب بالألوان لبناء قصيدته فكان الرمز هو العنصر البارز والمهيمن على النسيج الشعري للنص، ذلك أن الألوان عنده ليست مجسمات بل هي

صور تتحرك لتعبر بمدلولها عن فكرة يريد الشاعر إيصالها للمتلقي، لهذا فقد وظف الألوان لتكون وسيلة من أجل هذه الغاية.

وبهذا لم يكن عز الدين ميهوبي بعيدا عن الفنانين والرسامين في التعبير عن المحسوس بالمحسوس، حيث حمّل الألوان دلالة رمزية أكسبت المعنى تكاثفا دلاليا عميقا، من خلال التلاعب بالألوان، وبتركيبها وتحويلها.

وأهم ما ميز الشاعر هو ربط الألوان بالحواس الأخرى خاصة حاسة السمع وحاسة الشم، وهذا ما وجدناه عند ربط اللون الأبيض بصورة السحاب والأحمر بالورد والأخضر بالنبات والأزرق بالبحر، وكل هذا جاء لتحقيق المعادل النفسي المتجسد في الراحة النفسية، فالإنسان يحب رائحة الورد وشكله، ويحب البحر ويشعر بالسعادة عند رؤية قوس قزح.

وتكمن شعرية هذا النص في الملمح الأسلوبي البارز المتجسد في طريقة الانتقال اللغوي المحكم من صورة إلى أخرى وكذلك التلاعب بالدلالة من خلال إعادة توظيف الرمز، فقد رأينا أن اللون الأزرق والأصفر كانا يرمزان للتعاسة والألم، فأصبحا يرمزان للسرور والأمل لأنهما من ألوان قوس قزح الذي لاح في الأفق في نهاية رحلة الطفل في آخر القصيدة، لذلك يرى أدونيس" أن ما يخلق الشعرية ليس تشبيه الزهرة بالجرح فحسب بل البنية اللغوية الكلية التي يتم فيها الانتقال من الزهرة إلى الجرح بالطريقة الواردة في العبارة."[46]

إضافة إلى هذا التلاعب الأسلوبي، شكل الخيال دورا بارزا ومسرحا مهما تشكلت من خلاله الصور وسبحت في أرجائه أفكار النص"لأن عين الخيال هي التي ترسم فيها الصور الرمزية التي ينبغي أن نعبر عنها لإدراك الحقيقة المرموز إليها."[47]

فالخيال هو بمثابة الرحم الذي تتكون فيه المعاني بصور مختلفة لتخلق أفكارا تعبر عن رؤية معينة لصاحبها، ومن هنا كان عنوان القصيدة "أغنية الألوان" معبرا عن مدلولها في بنيتها العميقة.

هوامش:

1- ميهوبي عز الدين: منافي الروح، ط1، دار ثالة، الجزائر، 2007، ص116.

2- علي آيتأوشان: السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة، المغرب: دار الثقافة، ط1، 2000، ص133.

3- يوسف وغليسي: إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط 01، 2008، ص 276.

4- الأخضر ميدني بن حويلي: الفيض الفني في سيميائية الألوان عند نزار قباني، مجلة دمشق، مجلد 21، عدد 3-4، 2005، ص 112.

5- محمد التونسي جكيب: إشكالية مقاربة النص الموازي وتعدد قراءته، عتبة العنوان نموذجا، مجلة جامعة الأقصى، مؤتمر الأدب، مجلد: 09، عدد: 01، يونيو 2006، ص 572.

6- ابن منظور: لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، دط، دت، ص4106.

7- أبو الحسن أحمد بن فارس: مقاييس اللغة، مج5، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت، دط، دت، ص223.

8- احمد عبد الله محمود حمدان:دلالة الألوان في شعر نزار قباني، ، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين ، 2008 ص 26.

9- عز الدين إسماعيل:الشعر العربي المعاصر (قضاياه وظواهره الفنية)، دار العودة، لبنان، ط3، 2007، ص 129، 130.

10- ظاهر الزواهرة: اللون ودلالته في الشعر، الشعر الأردني أنموذجا، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص 236.

11- هدى الصحناوي: البنية السردية في الخطاب الشعري، قصيدة عذاب الحلاج للبياتي أنموذجا، مجلة جامعة دمشق، م29، ع1، 2013، ص390.

12- مكسح دليلة: البيئة في الشعر الجزائري المعاصر، دار ابن زيد للطباعة والنشر، الجزائر، 2016، ص 56.

13- سورة الملك، الآية 10.

14- هدى الصحناوي، مرجع سابق، ص392.

15- ينظر أحمد مختار عمر: اللغة واللون، مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط2، 1997، ص19.

16- دلالات الألوان في شعر نزار قباني، أحمد عبد الله حمدان، رسالة ماجستير، جامعة نابلس، فلسطين: 2008، ص 28.

17- أحمد مختار عمر: مرجع سابق، ص 221.

18- سامي يوسف أبوزيد وعبد الرؤوف زهدي مصطفى: دلالة اللون في آيات القرآن، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع 13، مارس 2008، ص 203.

19- سورة آل عمران، الآية 107.

20- سورة النمل، الآية 12.

21- أحمد مختار عمر: مرجع سابق، ص 221.
22- ميهوبي عز الدين، مرجع سابق، ص116.
23- عز الدين ميهوبي المرجع نفسه، ص116.
24- أحمد عبد الله حمدان، مرجع سابق، ص93.
25- سورة فاطر، الآية 27.
26- مُحَمَّد محسن غانم: سيكولوجية الملابس، المكتبة المصرية للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، د ط، 2004، ص 07.
27- عز الدين ميهوبي، مرجع سابق، ص 116.
28- ليلى قاسمي-مهدي ممتحن، الجمال اللوني في الشعر العربي من خلال التنوع الدلالي، ، مجلة دراسات الأدب المعاصر، ع9، 2006، ص 95.
29- أحمد مختار عمر: مرجع سابق، ص 210.
30- سورةالكهف، الآية 31.
31- سورةالأنعام، الآية 99.
32- سورة يسين، الآية 80.
33- ميهوبي عز الدين، مرجع سابق 116.
34-سليم كرام، الطبيعة في الشعر الحديث أحمد سحنون أنموذجا، وزارة الثقافة، الجزائر، 2012، ص179.
35- صديقة معمر، شعرية الألوان في النص الشعري الجزائري المعاصر فترة (1988، 2007) رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة، 2009 / 2010، ص78.
36- ميهوبي عز الدين، مرجع سابق 116.
37- عز الدين ميهوبي، المرجع السابق، ص116.
38- ليلى قاسي، مهدي ممتحن، مرجع سابق، ص 98.
39- سورة الروم، الآية50-51.
40- ليلى قاسي، مهدي ممتحن، مرجع سابق، ص 98.
41- سورةالبقرة، الآية 69.
42- ميهوبي عز الدين، مرجع سابق، ص116.
43- ليلى قاسي، مهدي ممتحن، مرجع سابق، ص 96.
44- سورة طه، الآية 102.
45- ميهوبي عز الدين: مرجع سابق، ص116.
46- حسن ناظم، مفاهيم الشعرية، المركز الثقافي العربي، لبنان، ط1، 1994، ص132.
47- علي أحمد سعيد (أدونيس): الشعرية العربية، دار الألباب، بيروت، ط1، 1985، ص 70.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 1024 - 1045 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

شعرية اللغة الروائية وجمالية التلقي

رواية " بَراري الحُمَّى " لـ " إبراهيم نصر الله" – أنموذجا –

Novel language and Aesthetics Reception
The novel "Prairies of Fever" by "Ibrahim Nasrallah"
- a model -

د. صليحة جلاب*

Saliha Djelleb

جامعة يحي فارس/ المدية/ الجزائر.

University Yahia Fares/ Medea/ Algeria

djelleb .saliha@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2021/11/08	تاريخ القبول:2021/05/07	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

تعد اللغة من أهم مباحث الشعرية دراسة وتحليلا، كونها اللغة المتميزة بايقاعاتها وانزياحاتها، والتي من شأنها أن تضفي على النص إبداعية فنية، وأكثر النصوص التي طبقت عليها دراسات الشعرية وآلياتها هو النص الروائي المعاصر، الذي عادة ما يكون مفعما بالدلالات، زاخرا بالمعاني، مشبعا بالرموز من خلال لغة شعرية انزياحية، تخاطب الوجدان، وتستنطق الجماد، وتجمع بين المتناقضات.

تتطلب مثل هذه النصوص الإبداعية متلق متفاعل مع النص، متذوق لتراكيبه الرمزية، غائص في المعاني الثواني ومفكك لشفرات النص، وبغية التعرف على الشعرية وجمالياتها، ومتى نستطيع أن نقول عن لغة نص روائي ما أنها شعرية؟ كانت هذه الدراسة في مقاربة تطبيقية لرواية "براري الحمى" لـ "إبراهيم نصر الله" لتضمنها لغة شعرية، رمزية من لدن روائي هو شاعر بالأصل.

الكلمات المفتاحية: اللغة؛ النص؛ التلقي؛ المجاز؛ التأويل؛ الشعرية.

Abstract:

Language is one of the most important researches of poetry studies and analysis، because it is the language that stands out for its rhythms and its displacements، which would give the text anartistic creativity. Most of the texts to which poetic studies and its mechanisms have been applied is the contemporary novel text، which is generally full of connotations, full of meaning, gorged with symbols through a poetic language that travel, deals with feelings, questions inanimate objects and combines contradictions. Such creative texts require a receiver who

* د. صليحة جلاب djelleb .saliha@gmail.com

interacts with the text, who relishes its symbolic compositions, immersed in the secondary senses and a interpreter of the text. And to learn poetry and its aesthetics، when can we say that the language of a novel text is poetic? This study was part of an applied approach to the novel "The Prairies of fever" by Ibrahim Nasrallah، as it contained poetic and symbolic language on the part of a novelist who was an original poet.
Keywords: language; text; reception; the figurative; interpretations; poetics.

مقدمة:

من بين أكثر المصطلحات ترددا على الساحة الأدبية والنقدية مصطلح "الشعرية "، وأكثرها دراسة وتحليلا؛ لما له من أهمية في الكشف عن جماليات النص الأدبي والإرتفاع بذائقة المتلقي، غير أننا لا نكاد نعثر على تعريف واحد شامل لمصطلح "الشعرية"، بل ما تزال حتى بعدما أصدرت فيها العديد من الكتب والدراسات التطبيقية خاضعة للبحث والمناقشة، والتحليل، ومستوعبة باستمرار لعدد هائل من المفاهيم، تبعا للعصر والآراء المحللة لها، إذ توالت على دراستها والبحث فيها مدارس نقدية وأدبية عبر تاريخ طويل، فهي مصطلح حديث النشأة قديم المفهوم، وعليه تعددت فيها وجهات النظر والآراء النقدية وكذا المرجعية التي يشتغل عليها الناقد، فكانت تتفق حينا وتختلف حينا آخر .

أهم نقطة وقع فيها الاختلاف بين الدارسين هي تحديد ماهية المصطلح بحد ذاته، فمنهم من أسماها "الإنشائية" أو" الأدبية" ومنهم من أطلق عليها تسمية "الشعرية"، وهناك من أسماها "الشاعرية"، إلا أن أكثر مصطلح متداول هو مصطلح "الشعرية " .

فما هو تعريف الشعرية ؟ وما هي اللغة الشعرية ؟ وفيما تتجلى في النص السردي ؟

1- مفهوم الشعرية (poètics):

نجد لهذا المصطلح العديد من التعاريف، منها :

- " من أجدى جماليا أن نعّد الشعرية قضية تحمل في طياتها المسكوت عنه".[1]

- ويذهب " أدونيس" إلى أن " سرّ الشّعرية هو أن تظلّ دائما كلاما ضد كلام، لكي تقدر أن تسمّي العالم وأشياءه، أسماء جديدة، أي تراها في ضوء جديد، اللّغة لا تبتكر الشّيء وحده، إنما تبتكر ذاتها فيما تبتكره"[2].

– ترتبط الشعرية عند " كمال أبو ديب" بمفهوم الفجوة وهي : " منبع الشّعرية في كلّ نصّ ترميزي، إشعاري أو إستعاري وهي لا تتحقق إلا حيث يكون الانزياح والخروج عن كل تمظهر نصي "[3].

إذن فالشعرية تتعلق بالجانب الإبداعي لتشكيل النصوص الأدبية والتي تجعلها مميزة ومتفردة عن باقي النصوص .

ويلخص "رومان ياكبسون" (jakobson Romane) موضوع الشعرية بالسؤال التالي : " ما الذي يجعل من رسالة لفظية أثرا فنيا ؟ "[4]

شعرية السرد:

ليست كل النصوص الروائية على درجة واحدة من الإبداع والتأثير، بحيث تنفتح على القراءات وتتجدد معها، وإنما هذا التأثير يعود إلى طبيعة اللغة الروائية التي غالبا إن لم نقل عموما تُشكل عامل جذب أو نفور للقارئ، ويقع هذا العامل على عاتق الكاتب وأسلوبه التعبيري، فإذا كان المضمون النصي واحدا فالأسلوب يتغير، وعليه نجد أن ما يميز بين الكُتاب وبين النصوص هو هذا " الأسلوب" الذي تتضح ملامحه وتتجلى في النص، "فالنص هو المجال الحقيقي الذي تنعكس فيه الملامح الأسلوبية للكاتب المنشئ، كما أن الأسلوب هو الألق الشخصي لفرادة هذا الكاتب المنشئ "[5].

من هنا أدرك الكُتاب أنه لا بدا أن يتنافس المتنافسون في إكتساب الأسلوب الجمالي، الذي يميزهم عن غيرهم فمن " المسائل البارزة في عالم الأدب، بحث الكُتاب والأدباء جميعا عن أسلوب شخصي يميزهم عن سواهم "[6].

والشيء البديهي أن مثل هذا الأسلوب المميز لا يتولد من لغة تقريرية معجمية محنطة، وإنما من لغة إيحائية، تقول ولا تقول، توحي ولا تصرح، تثير الفضول وتستفز القارئ ومثل هذه اللغة ممكن أن نسميها " لغة شعرية "[7] .

الرواية عالم متخيل لواقع ما تضم على مسرحها عدد من الشخصيات على اختلاف طبقاتهم وتباين مستوياتهم، فتتعدد بذلك الأصوات لتتعدد معها اللغة مع حضور لغة السارد، فـ " إذا حافظ السارد على طبيعة لغوية واحدة، فإن الشخصيات يجب أن تحافظ كل منها على

لغتها، باعتبار أن اللغة جزءا واقعيا من الشخصية الإنسانية وفنيا يجب أن توازي ذلك الواقع"[8].

لا ينبغي على السارد أن يسلب من الشخصيات لغتها حتى يحافظ على البعد الواقعي لروايته، فللفلاح لغته وللأكاديمي لغته وقس على هذا، غير أنه يحق للروائي أن ينسج عالم شخصياته بلغة شعرية .

يشتغل الكاتب على اللغة وبها، وينتقل من التعبير المكرر إلى الصياغة الجديدة، وهو بهذا يمارس نوعا من الاختراق والتجريب مع المحافظة على أرضية الفهم طبعا، إذ نجد الدكتور "عبد المالك مرتاض " يذهب إلى أن " السحر اللغوي إذا غاب عن العمل الروائي، غاب عنه الفن وغاب الأدب معا "[9].

يتميز النص الروائي المعاصر بالمرونة في التعامل مع اللغة تركيبيا ودلاليا، وبهذا التشكيل تظهر مهارة الكاتب في إفراغ مضمونه السردي في قوالب فنية إبداعية شعرية، قادرة على استيعاب العالم، واختصار أزمان عديدة.

نجد الكثير من النصوص الروائية المعاصرة تجنح إلى لغة شعرية، وتتحراها عبر مقاطعها السردية، ما يدخل في باب " التجريب الروائي "، وذلك تحقيقا لمقاصد تخدم النص فنيا وإبداعيا، فـ " عدول الرواية إلى لغة الشعر انزياح فني الهدف منه تكثيف الدلالة ومنح الأصوات مساحة ملائمة لكي يعرض كل منها وجهة نظره "[10].

ومثل هذه الشعرية لا تتحقق إلا بالتداخل الخطابي وتعدد فنون القول في صرحها السردي، ولعل هذا التنوع الخطابي السردي ناجم عن شعور الكاتب وإحساسه، أو عن ثقته بأن الواضع الراهن والموضوع المناقش، والغاية الإبداعية وكذا مستوى القراء الناقدين اليوم أصبح يتطلب مثل هذه الغزارة، إذ صار الجنس الأدبي الواحد قاصرا على استيعاب ما يريد طرحه وإبلاغه بطريقة أدبية إبداعية، فأصبحنا أمام امتزاج السرد بالشعر وبالحوار، والتنظير بالفلسفة ؛ والعواطف بعلم النفس وما إلى ذلك .

تشكل النص السردي وتعدد ينابيعه جعلت بعض النقاد لا يقصر موضوع الشعرية على اللغة وحدها، فـ " أحد ملامح الشعرية في الرواية المعاصرة، أنها شعرية التجريب، إنه تجريب لا على مستوى اللغة، وليس على مستوى بناء الصورة فحسب، كما كان يحدث قبلا

مع ممارسات الشعرية الغربية عبر قرونها الطويلة، وإنما هو أيضا تجريب في أسلوبية كتابة النص (بنياته، أدواته، دواله وفي موضوعاته) ".[11]

شعرية التلقي:

يثير النص الإبداعي وحده فضول القارئ ويستفز كيانه، ويدفعه إلى استنكاه مخزونه الثقافي من خلال النصوص المختزنة في ذاكرته في تحاور دلالي تأويلي بين النص المقروء والرصيد المعرفي للقارئ، وهذا ما يعرف في الدراسات النقدية المعاصرة بـ "جمالية التلقي "، " لأن كل قراءة توسيع للمعنى، وإن كان ثابتا في بنيته السطحية، فإنه متحول، متحرك أبدا في بنيته العميقة ".[12]

أول ما يصطدم به القارئ هو لغة النص، التي من شأنها أن تحدث عامل جذب أو نفور للقارئ، ومن بين عوامل الجذب "إغوائية اللغة " والتي " لا تنكشف إلا من خلال حضور فاعل وجذري القطبين الأساسيين : الدهشة والمتلقي، فالدهشة الآسرة تستدعي متلقيا يحاول أن يستبطن إيحاءاتها ودلالتها الكامنة والمسكوت عنه عبر قراءة تتعالى على الإسقاطية والسطحية، وإنما عبر قراءة تكاد فيها الذات المتلقية تشعر بالتشتت والاستنفار، فالمتلقي يشعر بأنه مستفز ومثار"[13] .

تجليات شعرية اللغة في الرواية المعاصرة :

تتجلى اللغة الشعرية في الخطاب السردي من خلال :

الانزياح (المجاز):

جل التعريفات تتفق على أن " الانزياح خروج عن النمط التعبيري المتواضع عليه، فهو خرق القواعد حينا ولجوء إلى ما ندر حينا آخر ".[14]

تتميز لغة الأدب بالانزياح، فهي في الكثير من الأحيان تجنح إلى التعابير المجازية، وتخرج باللفظ عن حقيقته التواضعية، طلبا لسعة التعبير، وتقوية لدلالته، وتمثيله في ذهن السامع، فـ " الكلمات في النص تعني فوق ما تعنيه من دلالات ظاهرة، وهذا أمر طبيعي في كل الأعمال الأدبية ذات الصفة التخييلية المحكمة البناء".[15]

والجدير بالذكر أنه لا يمكن إدراج كل تعبير مجازي على أنه يخلق شعرية ما،، فالعبارات المجازية المتكررة بكثرة تدخل باب الحقيقة والتواضع، وعليه " لا يعد كل استعمال

مجازي للغة، استعمالا شعريا، ولا يعد كل سلوك استثنائي يتسم بدرجة ما من الغرابة والمحال، سلوكا شعريا" . (16)

ابتكار تراكيب مجازية فنية يكون عن طريق جودة سبكها وحسن تمثيلها، إذ يحدث " انفتاح للدلالة وتعددها وتتحول الكلمة في النص الروائي الذي يحمل شعرية إلى إشارة لا لتدل على معنى وإنما يثير في الذهن إشارات أخرى وتجلب داخلها صورا لا يمكن حصرها، فالصورة الفنية من مجاز وتشبيه، ولوحات تصويرية، ودلالات وإيحاءات وخاصة الإيحاءات النفسية، تلعب دورا كبيرا في شحن اللغة الشعرية ". (17)

التراكيب المجازية التي تؤثر في نفسية القارئ وتثير عواطفه فرحا وحزنا، تعاطفا وتذمرا، قبولا ورفضا وما عداها من الأحاسيس من شأنها أن تضفي على النص ألقا شعريا، كما نجدها تثير مخيلة المتلقي فـ " التخييل بحد ذاته عنصر أساس من عناصر الشعرية التي تفرق بين ما هو شعري وغير شعري ". (18)

يقوم الانزياح أكثر شيء على عنصر المفاجأة وكسر العلاقة بين الدال ومدلوله، إذ " أصبحت درجة الإبداع تقاس بمدى ما يحققه هذا الإبداع من دهشة ومفاجأة تنشآن في الغالب من ضم عناصر لا يتوقع جمعها في صعيد واحد ". (19)

وما تجدر الإشارة إليه أن " الخطاب الشعري يتميز عن الخطاب العادي بدرجة العدول الانزياح (ècart) عن القاعدة –النمط–"(20)، فالشعرية على هذا وإمكانية تحققها تعود إلى أسلوب الكاتب المبدع، الذي يستطيع أن يبتكر ويشكل تراكيب ومقاطع تتجلى فيها تمظهرات الشعرية وألقها .

2– الغموض (الغرابة):

من أهم العناصر التي تضفي على "اللغة" شعريةً هو " الغموض " الذي يحدث عن طريق التراكيب الرمزية والمعاني الغير مباشرة، والتي من شأنها أن تكسر أفق التلقي، مما يستلزم تدخل القارئ بتأويلاته التي لربما تزيل بعضا من هذا الغموض –كل قارئ له تأويلات خاصة به –، إذ نجد أن " الغرابة المتولدة عن التشكيل اللغوي محور مهم من محاور التي اكتسبت بها الشعرية خصوصيتها من " أرسطو " الذي أشار غير مرة إلى فاعلية هذا العنصر في إخراج الكلام مخارج غير مألوفة ". (21)

اللغة التقريرية المعجمية، الأحادية الدلالة لا يمكن أن تحدث غرابة ولا غموضا، فهي مباشرة إعلامية، وعادة ما تكون وظيفة اللغة الشعرية هي إلى جانب الإبداعية، لفت الانتباه، " فاللغة التي يراد بها جذب الانتباه إنما تحدث ذلك بفضل ما فيها من الانحراف ".[22]

تحدث الغرابة عادة من خلال الجمع بين المتناقضات، إذ يجعل السارد أحيانا الطبيعة الصامتة، والبيئة الساكنة روحا يُستنطق جمودها ويُحرك ساكنها، فيجعل الليل والنهار ناطقا معبرا وكأنه إنسان، ويحرك القرى والبيوت ولا يقر لها أرضا ثابتة، ومثل هذه الانحرافات الأسلوبية محمودة عادة في تحقيق جمالية نصية، فمثلا " الهيبة والاستعظام والروعة لا يمكن أن تتولد من الكلام العادي، وإنما من الكلام المبني بناء مجازيا قائما على النقل والتبديل"[23].

من شأن هذا المجاز إذ ما أحسن تركيبه أن يضفي على النص السردي غموضا ومن ثم إمتاعا، فهو يشكل اللغة كيفما شاء إذ تغدو بين أنامل السارد مادة لزجة تُشكل بها عوالم النص .

الكاتب حينما يريد أن يحدث رنة شعرية في نصه يلجأ إلى الانحراف بالمعاني عن مواضعها وإضفاء رمزية على نصه فـ " في الوظيفة الشعرية يركز المرسل على جماليات اللغة واستغلال طاقاتها الشعرية التي لا يمكن امتصاصها إلا عن طريق النظم والتشكيل ".[24]

لا يمكن للشعرية أن تتحقق بالدلالات الحافة المباشرة بلا بانفتاح التراكيب على دلالات متنوعة، إذ نجد " الشعرية الحقيقية للنص الروائي الجديد، لا تتحقق إلا في تمنعه عن إيصال المعنى، وليس في تقديمه على آنية من فضة ".[25]

عدم ثبات المعاني للنص المقروء لا ينقص من أدبيته بقدر ما يحققها، فهي تكفل له حياة مع كل قراءة جديدة وتأويل جديد، يتعدد بتعدد القُراء وتباين مستوياتهم وخلفياتهم الثقافية الأمر الذي يجعله دوما محل اختلاف وتعددية، إذ " تتدخل في عملية القراءة ظروف متعلقة بالقارئ وبالعصر الذي نقرأ فيه، وبذلك تتفاوت القراءات للنص الواحد ".[26]

ومثل هذه القراءة المنتجة لا تكون إلا في نص إبداعي، إذ نجد أن " النصوص الأدبية ذات الطبيعة التخييلية تجعلنا نقول ما لا نستطيع البوح به، لذلك يختلف البوح عن التعبير باللغة الأدبية ذات الوسائل التخييلية والحلمية والرمزية ".[27]

تلقي النص الروائي ليس واحدا من قبل القُراء، إنه يتنوع بتنوع المتلقين واختلاف ذائقتهم ووفقا للرؤية الفكرية لكل قارئ، وأيضا وفقا لم يتركه النص في قرارة أنفسهم، وأول النصوص الروائية التي لربما تدعو المتلقي إلى إنارة دروبها وفك رموزها، وتذوق تعابيرها، هي النصوص الإبداعية ذات اللغة الشعرية .

طريقة التعبير لغويا ليست واحدة عند كل الروائيين وإن اشتركوا في اللغة نفسها، " فالراوي المحايد لغته محايدة تعمل على كثيف المعنى أو الكشف عن الفعل، دون أن تبين أية عاطفة من المتحدث، أما الراوي المنفتح فلغته ملحمية شعرية تقويمية تنقل الحدث والشعور المصاحب له في وقت واحد".(28)

ينقل الراوي المحايد الحدث مجردا من الإحساس أو التبرير أو التعاطف أو الذم، بينما الراوي المحلل يغوص في بواطن فاعلها، فينقلها مشهدية وكأننا نعيش الحدث مع صاحبه ونشاركه شعوره، وذلك لدقة التصوير وذكر التفاصيل، كما سنرى لاحقا في الرواية المدروسة.

تتميز النصوص الأدبية التخييلية بمميزات أهلتها أن تكون مطلبا يتحراه الكُتاب في أسلوبهم الأدبي، فهي تتحرى جوهر الأدب وتعمل على إيقاعه، وعادة ما تلجأ إلى إشباع تعابيرها السردية بمقاصد غير ظاهرة من خلال اللفظ المباشر إنها عكس البوح والمباشرة .

تتوفر النصوص الأدبية على المعنى الحقيقي ومعنى المعنى، أو ما يعرف بالدلالة والإيحاء، فـ " الدلالة المقصود بها المعنى المباشر (dentition)، وهو الذي من أجله وضعت الكلمات، ومن أجل توصيله إلى الآخرين تكون الجمل والتراكيب، أما الإيحاء (connotation) منزلة غير مباشرة من منازل المعنى، ويتوصل إليه ربما بعد الوقوف على المعنى المباشر، وربما كاد الوقوف عليه بعد كد من النظر والتأمل ".(29)

عادة ما تُشبع الروايات ذات اللغة الشعرية بمعاني إيحائية تحتاج إلى تذوق جمالي ومعايشة لتفاصيلها حتى يتسنى للمتلقي تأويل بعض من معانيها المسكوت عنها، بيد أن الراوي يترك رمزا ما أو قرينة لغوية في تعابيره تأخذ عادة بيد المتلقي لفهم مقاصد النص وتلمس مضمونه السردي؛ ونجد هذه القرائن في التراكيب المجازية غالبا، إذ "يستطيع الناطقون بالعربية بخاصة، ولغات أخرى بعامة، أن يلجوا في الإيحاء من منافذ متعددة، وربما كان المجاز أقربها وأدناها ".(30)

تتطلب النصوص السردية الشعرية قراءة ناقدة عميقة، غير أن مثل هذه القراءة " لا تتأتى لأي متلق، وإنما تشترط متلقيا يمتلك ثقافة ومعرفة ودربة وقدرة على الغوص في المعاني الثواني التي لا تظهر لأي قارئ مستهلك".[31]

شعرية اللغة في رواية " براري الحُمّى " :

رواية " براري الحمى " أول رواية للكاتب " إبراهيم نصر الله " بعد عدد من الدواوين الشعرية، وهي رواية ذات أسلوب حداثي، اختيرت من قبل صحيفة الغرديان البريطانية واحدة من أهم عشر روايات كتبها عرب أو أجانب عن الوطن العربي تتحدث عن فترة صعبة عاشها الروائي في " سبت شمران " في السعودية بعد تعيينه معلما في منطقة " القنفذة " تحديدا .

تعد رواية " براري الحُمّى " الصادرة بتاريخ (1985م)، من بين الأعمال الروائية التي تضمنت عبر صفحاتها لغة شعرية، إذ لانكاد نقرأ صفحة من صفحات الرواية (166) إلا ونجد مقاطع شعرية تمازجت مع السرد مخلفة لغة طغى عليها التعبير الشعري الإيحائي .

يمكن رصد وجهين تجسدت فيهما السمات الأساسية للغة الشعرية، وهما : شعرية العنوان وشعرية اللغة السردية:

1- شعرية العنوان :

صار العنوان مؤشرا دلاليا، تأويليا يختزل النص، فهو يشكل علامة إعلانية إغرائية كونه أول ما يقرأ من الرواية، إذ تجعل القارئ مقبلا، أو مدبرا، أو مستفزا، أو نافرا، فهو نص مصغر مواز للمتن، يعد جزءا من التشكيل العام للرواية إن لم نقل أهم جزء فيها؛ " لأن له وظيفة في تشكيل اللغة الشعرية ليس بوصفه مكملا أو دالا على النص، ولكن من حيث هو علامة لها بالنص علاقات اتصال وانفصال ".[32]

فالعنوان المشكل من تركيب بسيط يؤدي الكثير من المعاني، العنوان يعلن والنص يشرح، العنوان يسأل والنص يجيب .

يتشكل عنوان الرواية من كلمتين، جملة اسمية من مضاف ومضاف إليه :

- براري : قال ابن منظور(ت711هـ) : " البرُّ، بالفتح، خلاف البحر، والبَرّيّةُ من الأرضين، البَرّيّةُ : الصّحراء نسبت إلى البرّ، قال شمِرٌ : البَرّيّةُ الأرض المنسوبة إلى البرّ وهي بَرّيّةٌ إذا كانت إلى البرّ أقرب منها إلى الماء، والجمع البراري" .[33]

وهي في الرواية ليست برًا واحدا بل مجموع براري قاحلة، تضم مجموع الأمكنة الصحراوية التي تدور فيها أحداث الرواية (سبت شمران، القنفذة، شريبان).

– **الحُمّى**: إضافة الحُمّى إلى البراري، وجعلها تتصف بهذه الحمى، لتكتسب بهذه الإضافة دلالة سلبية، والمعنى أنها لا تطرح غير الحمى " الكثير من الحُمّى".(34)

يحمل العنوان دلالة مكانية رمزية تتجلى مع القارئ أول ما يبدأ خيطها السردي، فهو عنوان مشبع بدلالات رمزية مكثفة، كما يعد محفزا دلاليا يحمل المتلقي على خوض غمار المتن للتعرف على هذه البراري .

أكثر من حمى واحدة تجتاح الرواية بدءا بحمى المكان وانتهاء بحمى النفس سيرد ذكرها لاحقا.

شعرية الوصف المكاني:

يتجلى تراسل الرواية مع الشعر بدءا بالاستهلال، إذ استهل الكاتب نصه بمقطوعة شعرية وصفية، تصف المكان وحالة القهر(35):

جنوبا ..جنوبا

حيث البحر الأحمر

وسمك القرش الأبيض

" والقنفذة "

جنوبا ..جنوبا

حيث طاولات المقاهي المتعبة

كانت الشوارع تنتهي في جسد المدينة

إلى الفراغ.

تكرر التوكيد اللفظي " **جنوبا ..جنوبا** " لستِ مرات أضاف على المقطوعة إيقاعا شعريا وتأكيدا على دور المكان (جنوبا) والدال على الفراغ والوحشة وانعدام الحياة الحضارية، والتي تتكرر بتكرر اللفظ، إنها صحراء موحشة وجد البطل " مُحَمَّد حماد " نفسه منفى إليها، "وكأن هذا يتم كلما ابتلعت الصحراء أحد المدرسين "(36).

وفي موضع آخر يصف "القنفذة " بسطور شعرية (37):

هي القنفذة إذن

مدينة بلا بحر

والماء ملؤها

مدينة بلا أرض

تتوفر "القنفذة" على الماء لكن تفتقر إلى استغلال خيراتها والنهوض بها، طبيعة المكان ووقع المنفى وهجران الأهل والأحباب، جعل قريحة الشاعر تجود بمقاطع تحمل بين سطورها حرقة وشجونا ومرارة انعكست كلها على لغة السارد، فضمنتها تعابير شعورية شاعرية وما الشعر إلى عاطفة ونفس حساسة، إنه صراع مرير " هي تسكنك الآن فلا تستطيع أن تخلعها، هي حرب طويلة غير معلنة، بينك وبينها، أيهما يدفن الآخر في داخله كي يواصل الحياة". (38)

في الرواية نجد وصف لثلاث براري (القنفذة، سبت شمران، شريبان) قاحلة ورد وصفها بلغة شعرية تعكس شعور البطل المنفي الوحيد:

القنفـــذة : قرية موحشة، "...وحدها كانت " القنفذة " بجبالها الجرداء، وجلدها الحجري المتشقق تستلقي جثة متفسخة، أغارت عليها الذئاب والثعالب والضباع ونهشتها الأفاعي والليالي القاسية ". (39)

يسهب السارد في وصفه للمكان وطبيعته القاسية بلغة مجازية أخذت من المعنوي روحه (الجلد، الجثة)، " كانت القرية أضيق من أن تخبئ التفاصيل ... كانت أضيق "(40)، كما يرسم معالمها وتفاصيل غيابها وسط الصحراء بلغة شعرية، أين يغلب الجهل والقحط والانقطاع السكاني والحضاري حتى أنهم أقاموا مأدبةً وأفراحًا عندما قرروا مرور الشارع من منطقتهم" ... ولكن الشارع بقي ذلك الموضوع الذي ما أنفك يتجدد وينتشر في قلوب الأطفال حاملا الحلوى .. وفي أشجار الدوم حاملا السكر والتألق"(41)، " ...هو المخرج الوحيد مما تعانيه القنفذة من المجاعة والحمّى والتخلف، بقدومه سيخضر البرّ، ويهاجر الناموس، وتبتعد الذئاب والثعالب والأفاعي، ويتبدد الظلام"(42)، إنه "الشارع" الأمل المنتظر والنور الساطع الذي من شأنه أن يأخذ بأهل "القنفذة " برّ الأمان وينقذهم مما هم فيه من ضنك وقلة حيلة، كل هذا صاغه الروائي بأسلوب أدبي مجازي، كنائي، أدى المعنى وعكس الشعور.

سبت شمران : **هو** الآخر مكان معزول قاحل " سبت شمران سنة من الحزن والدم .. سنة من الموت "[43] .

وفي موضع آخر أكثر شعرية[44]:

تلك سبت شمران

رئة الصحراء المطعونة بالحمى .. وعصافير الدم الجائعة .

تلك سبت شمران .

فاتحة الغياب .. وساعد السلّ .. وقبضة الرمال التي تسقط من مجاهل الروح على نحول الجسد .

غابة الطين

وشجر الصوان

حرائق الذاكرة

وأصابع الحجر .

إنه مكان لا يطرح إلا الخراب " منذ أن خطوت فوق أرض جدة .. أدركت كل شيء .. لا مكان هنا للحلم .. لا مكان هنا للواقع، .. لا مكان هنا لغير الحمّى، والحمى تحصد الروح .. تسكن الشجرة المتيبسة ..وحقول الذرة .. تسكن الماء وتسكن الهواء، والحمى هنا : الغياب .. وليست الناموسة "[45].

الحمى هنا معنوية وليست جسدية، إنها تصيب الروح فتقهرها، هي ليست نتيجة لسعة ناموسة إنها من مخلفات المكان الخرب الذي يقضي على كل جميل " الحلم، الواقع، الزرع، ..."، تاركا علامات الحذف ليشرك القارئ معه في هذا الجو الكئيب ولك أن تقول ما شئت .

يحن البطل في وطأة هذه العزلة إلى الشمال " أشار إلى الشمال ...قلت : ألديك ماء؟ ...ولكن علي أشار إلى الشمال "[46]، فيحاول الوصول إليه عن طريق هلوساته لكن دون جدوى" أركض أيها اللعين ....إلى أين .. يتحسر البحر، تسفر الصحراء عن ذئابها ..ثعالبها ..أفاعيها .. وليلها الطويل. . ثم تغير باتجاهك "[47].

أبدع السارد في تجسيد صورة المكان بلوحات لغوية وصفية لونتها شعرية جعلتها ماثلة لأعيننا وأدخلتنا في جوها الكئيب وجعلتنا ننفر منه ونحن لا نعيش فيه، هذا المكان الموحش القفار الذي يتسم بـ :

الوحدة : كان الشعور بالوحدة أول مشاعر البطل إذ صحبته غرفة "ترتكز على الطاولة، تتمايل تحت وطأة ثقلك، كم قلت لذلك اللعين : أن لا يتركني خلفه، أن لا أحب الوحدة، لا أحبها أبدا "[48]، هذه الوحدة القاتلة كانت كفيلة بأن تصيب البطل بهلوسات " وهكذا .. ارتحلت باتجاه إغفاءة لم تتم .. وقد بدأت الذكريات الغزيرة تندفع لتغطي أرض الغرفة الرملية، بطبقة حارة من إحساس بالعزلة"[49].

ولعل سبب هذه الوحدة هو افتقاد " مُحَّد حماد " لرفيق في غرفته أو صاحب يبادله الحديث، فيصف السارد هذه الوحشة بتعبير مجازي : " تدلى الصمت من سقف الغرفة، إلى منتصفها تماما، دار حتى اكتمل .. بدأ صفيره – الذي ما لبث أن تصاعد – محتملا في أول الأمر، ولكن لم يدم طويلا ..الصمت صحراء واسعة واسعة .. وكان عليك أن تخترقها قبل أن يداهمك الموت عطشا .. أو عزلة ".[50]

أجاد السارد بلغته الشعرية أن يصور بشاعة الصمت الذي استهدف المعلم المنفي "مُحَّد حماد " والذي شكل نقطة تأزم وتصعيد في مسار الأحداث، فهو لا يهواه ولا يريده ؛ لأنه ليس مجرد صمت مار إنه صمت قاتل، وصحراء شاسعة، وعزلة مدمرة، مكتسحة للوجدان عقلا وقلبا إذا لم يجابه .

ولقتل هذه الوحدة والهروب من دوامتها اختلق لنفسه جليسا يخاطبه، فتارة يتفق معه ويؤيده، وتارة أخرى يتنكر له وينأى عنه في محاولة لتهوين الأمر والتعود عليه، فها هو يهون على نفسه لحظة تهاوي طاولته بعد أكل النمل الأبيض قوائمها " لتذهب إلى الجحيم .. هي طاولة قبيحة، ولا تصلح أبدا لي ولا تصلح حتى لسردييني أو لحمصي، لا تصلح لشيء "[51].

البؤس : ومن مظاهر البؤس في هذه المنطقة وجود النمل الأبيض، والذي وصفه لنا السارد بلغة شعرية، " وقلت له : هذه الطاولة مسكونة بالنمل الأبيض، قلت له النمل الأبيض يرعبني .. يأكل كل شيء دون أن نراه، يقتل الأشياء حولنا، دون أن نرى موتها، يخلفها هكذا قامات فقط .. قامات تتداعى"[52]، إنه الموت البطيء الذي يحيط بالبطل والذي يزرع فيه الرعب ليقضي عليه هو شيئا فشيئا .

لم تقتصر المقطوعة الشعرية على الاستهلال، إذ نجدها تتراوح عبر صفحات الرواية بين الحين والآخر، لتضفي على اللغة النثرية ذات الإيقاع الشعري شعرا معلنا يزيد من إيقاعية النص، الشعر ينساب في الرواية ويلتحم بلغة الحكي والحوار في توليفة أدبية تسرد الأحداث بلغة شعرية، في الرواية الكثير من المقطوعات الشعرية، وقد يكون هذا متوقعا من سارد تمرس في هذا النوع الأدبي .

ومقاطع كثيرة صورت المكان بلغة شعرية لا يمكن نورد جميعا في هذا المقام، نذكر بعضها على سبيل المثال : "الرمال تحت قدميك شوكية ... حارة، والمسافات التي تقطعها لا تلبث أن تترامى أمامك من جديد، كأنك تركض مكانك "[53]، إنه مكان مفتوح على الضياع لتضيع معه الروح وتزداد حمى الجسد في هذا المكان الحار الذي لا يخلف إلا حسرات متتالية .

المضمون (الهذيان) : تحكي الرواية تفاصيل حياة البطل " مُحَمَّد حماد" المعلم الذي وجد نفسه وافدا إلى منطقة صحراوية، تفتقر إلى أدنى متطلبات الحياة مع صعوبة المناخ وقساوته، ليجد نفسه يخلق من نفسه جليسا يخاطبه في حالات هذيان الحمى، إنه صراع داخلي بين ذاتين ذات راضخة وذات نافرة، وذات قانعة وأخرى متمردة، ويزداد الحوار الهذياني تصعيدا عبر صفحات الرواية، وهذا كله بلغة شعرية ترسم لوحات تعبيرية مجازية، وقد كان هذا الهذيان ينتاب البطل عبر مدار اليوم، وقد تتخلل بعض الفترات دون أعراض هذيانية، لكن عادة ما تتفاقم معه أثناء الليل " الليل طويل هنا ..لا شيء أطول من الليل هنا .." [54]، هذا الليل الطويل الذي يزرع في نفس "مُحَمَّد حماد " وحشة ويسبب له أرقا لم يجد سبيلا لمجابهته إلا بهلوسات يقتل معها الإحساس بالمكان والزمان ولربما تقتل بعضا من وقته، فتتراءى له أشياء غير حقيقية هي تكريس لما يريده أو توازنا لنفسيته .

الانزياح (الاستعارة):

الرواية مليئة بالتراكيب المجازية المنحرفة عن المألوف، خطت بيد شاعر روائي، وشكلت بمخيلة معايش للقصة وقع عليه الكثير من المآسي " الاحتلال، الهجرة، النفي، الغربة، الوحدة، البؤس، القحط، ..."، فجاءت متنوعة بلغة سردية شعرية، وبألوان بيانية متباينة "كناية، تشبيه، استعارة، ... نذكر بعضها على سبيل المثال :" استجمعت جمجمتك من حرب اللهب التي بدأت تغزوها "[55]، صور طبيعة المكان الحار، فجعل حر الصحراء حربا من

جيش لا يرحم غريمه والداخل إلى أرضه إلا وقد غزا جمجمته ففجرها، تصويرا يلجأ إلى لغة استعارية تستعير روح المعنوي للمادي فتضفي عليه مشهدية وجمالية في آن واحد.

والشيء الملاحظ كثرت التشبيهات التي فاقت الاستعارات وزادت مقاصد النص إيضاحا، راح يرسمها السارد في تراكيب لغوية لمعان متنوعة، نذكر منها:

" ارتفعت الشمس .. كانت أشبه شيء بصقر يقلب الأرض بعينيه الحادتين .."[56]، وهو تشبيه مرسل جعل حرارة الشمس ووهجها ماثلا حتى وكأنه يلفح جسد القارئ الغائر في النص .

وحشة المنفى جعلت السارد يعيش تفاصيل المكان ويتقن وصفه، "من بعيد كانت تتقدم، سحابة من الغبار تدور كمارد أخذته رقصة مجنونة"[57]، هذا التشبيه يجعل القارئ يربط بين المشبهين (الغبار والمارد) ويستحضر الصورة ليتجسد المعنى بلغة شعرية إيقاعية في قوله: "أخذته رقصة مجنونة ".

نجد العديد من التراكيب المجازية الايقاعية من نماذجها :

" مالذي يمكنه أن يطمئن هذا الهديل الحزين بعينيك "[58]، نجد السارد في هذا التعبير كسر القاعدة المتعارف عليها، فالمعروف أن هديل الحمام صوت شجي يدعو إلى الفرح والهدوء لكنه غدا هنا حزينا في عيني " مُحَّد حماد " الذي وجد نفسه متغربا في بر "القنفذة" الموحش، متطلعا، آملا في مكان أفضل ووضع أحسن .

ونجد السارد في مقطع آخر يصور محاولة هروب "مُحَّد حماد " من واقعه المرير ولو عن طريق الخيال، معبرا عن هذه المحاولة الفاشلة بتشبيه وبتكرار لفظي أضف على التركيب اللغوي إيقاعا شعريا " كنت تود الخروج من جسدك، أن تخطو الخطوة الفاصلة، أن تترك كل ما تحمله من جمر يهوي معك، يهوي .. ثم تهوي ..ويهوي .. لتحلق في أعماق الأرض، مثلما يسبح رواد الفضاء في الأعالي ". [59]

التكرار ظاهرة تواجدت في هذا النص بكثافة، خدمة للمعنى وتأكيده وجمالية للقول، إذ نجد السارد يورد نصا وفق كتابة عمودية وكأنها نص شعري قائلا[60] :

- هذه الأرض تخذلني يا فاطمة
- تخذلني

- وتخون عرقي
- ومحراثي
- تخون يديّ هاتين

يجعلنا هذا المقطع نحس بمعاناة " أبا مُحَمَّد " المزارع، الجاد، الكاد، الآمل، "لو أنني أستطيع زراعة شيء من الخضرة هنا، أي شيء "[61]، إنه يسعى دون جدوى ودون أمل، فهذه الأرض القاحلة لا تينعُ زرعا ولا تطرحُ بذرا، وتتأكد هذه الخيبة بتكرار كلمة "تخونني"، التي أضفت إيقاعا تتكرر رنته بتكرر اللفظ .

شعرية الوصف الزمني:

وصف الزمن وتشكيله في هذه الرواية كان وصفا فنيا معبرا، مجازيا، فهو ليس مكونا سرديا في هذه الرواية فقط بل هو أحد تفاصيل المضمون السردي، إذ وردت مقاطع سردية عديدة تتحدث عنه، نذكر منها[62] :

" ولتنعم الصحراء بطول ليلها

ولتزهر وحشتها

ولتزهر ".

إنه زمن صحراوي، طويل، ووحشته أطول، استعملت في هذا التركيب كلمة " لتزهر " دلالة وحسن اختيار من السارد على أن هذه الوحشة متنامية ليس لها حدود تقف عندها .

يؤكد في العديد من المواضع على طول الليل، منها "... الليل طويل هنا لا شيء أطول من الليل هنا، والصحراء موحشة .. لا شيء موحش مثلها، والوقت متصدع كالأرض التي لم تر الخصبّ منذ قرون، ولا شيء متصدع كالوقت هنا"[63].

اجتمع في هذا المقطع طول الليل مع وحشة الصحراء، الأمر الذي زاد من كآبة ووحدة " مُحَمَّد حماد " التي تتزايد مع ازدياد طول الليل، إذ شبه السارد الوقت بالأرض البور التي لا تطرح زرعا وهو أكثر تصدعا من أي شيء آخر في قرية "القنفذة "، إنه زمن حار وكأن الصباح ليس فيه، " وكأن النهار قد أطل مبتدئا بالظهيرة "[64]، " الظهيرة تطلق لهيبها ... تختبئ الكائنات .. الصقور، الحجارة والرمال، الأشجار والظلال والغربان والبلابل .. وهل ثمة بلابل ..آه .. ؟ "[65].

في هذا التعبير السردي نجد لغة مفعمة بالدلالات والايحاءات التي تعكس وطأة المكان على " مُحَمَّد حماد"، فها هو يصف لفح الظهيرة ولهيبها الذي يختفي منه كل حي (الكائنات، الصقور، الغربان) وحتى الجماد (الحجارة، الرمال، الأشجار) بشيء من المبالغة التي تخدم المعنى المراد، حتى "الظلال" لا وجود لها ؛ لأنها صحراء مترامية ولا شيء مبسط على ظهرها، فمن أين الظلال ؟، ليذكر بعدها "البلابل" سهوا واستأنسا، ويعيد استدراك قوله متأوه "آه" متوجعا، كيف للبلابل أن تسكن أرضا قاحلة، إنها نوع من الطيور، يستوطن المناطق المفتوحة والبساتين والحدائق، والغابات، يوجد قريبا من البيوت، وفي المناطق الغنية بالغذاء في إشارة منه إلى اشتياقه إلى أرضه وأملا في مكان أفضل .

خاتمة :

بعد هذا الإطلاع المبسط على مفهوم كل من الشعرية ولغتها وتجلياتها في النص السردي المعاصر الجانح إلى التجريب وكسر قيود الرواية التقليدية، وتحريها من خلال جمالية التلقي، تمّ الخروج بجملة من الاستنتاجات والنتائج، المتمثلة في :

– تعد الشعرية ملمحا بارزا من ملامح الرواية الحداثية، والتي لم تعد محصورة في النصوص الشعرية فحسب، إذ غدا النص السردي المعاصر مكتوبا –في الكثير من الأحايين– بلغة رمزية، إيحائية، وكأننا نقرأ قصيدة مطولة في حلة سردية ذات تركيب لغوي خلاق يحول النص إلى أثر إبداعي .

– لا ينبغي أن تؤثر اللغة الشعرية على تنامي السرد الروائي، حتى لا تتحول الرواية إلى قصيدة أو ديوان، بل يجب أن تكون ممزوجة بين السرد والشعر في تشكيلة إبداعية خادمة للنص وطبيعته السردية ومستفيدة من جمالية الشعر وفنيته، وتحقق هذه التشكيلة عائد إلى التوظيف الناجع للغة .

– أولى ما نتحرى به الشعرية في النصوص هو اللغة، والتي أصبحت إذ ما أُحسن نسجها تعرف بـ " اللغة الشعرية"، والتي تكون مكتنزة بالتعابير الشعرية، الايحائية، المضمنة بالدلالات والرموز التي توحي بمعان وأحاسيس ومدلولات متنوعة وثرية.

– يلجأ بعض الأدباء إلى اللغة الشعرية في تشكيل نصوصهم ؛ لأنها تسعفهم على التعبير عن آرائهم ومشاعرهم ومضامينهم السردية بحرية لا محدودة، تتحرر معها الدوال من مدلولاتها التواضعية، كما تضفي على النص صبغة شاعرية أدبية .

– عادة ما تحدث اللغة الشعرية فجوة بين الدال ومدلوله عبر الانزياح بالمدلول عن معناه المعجمي التواضعي، الأمر الذي يولد ثراء دلاليا وبالتالي يخلق مساحة أوسع للتأويل عن طريق التلقي .

– رواية " براري الحمى" رواية معاصرة حداثية، تتميز بتخليها عن الزمكانية، وتسلسل الأحداث وتعدد أساليب التعبير ما بين سرد ووصف وحوار بأنواعه خارجي وباطني وارتجاع فني في نص مفتوح النهايات .

– تحكي الرواية المدروسة بإبداع ممزوج بالسيرة الذاتية عن كاتب ومدرس لاجئ" إبراهيم نصر الله" يحكي عذاب لجوئه إلى منطقة قفار، تنعدم فيها أدنى متطلبات الحياة، جسد من خلالها معاناة المنفى والاغتراب التي يعيشها الإنسان الفلسطيني المهجر قسرا من بلده .

– رواية " براري الحمى "عبارة عن نص مفتوح يتراسل مع الشعر، فتتجلى ملامح اللغة الشعرية ذات الإيقاع والصور والمشاهد، دون أن تفقد الرواية هويتها وبنيتها السردية الجوهرية .

– الرواية ليست للقارئ العادي أو السلبي، والفقرات تحتاج إلى كثير من التأمل والتمهل ومعايشة الأحداث في قراءتها .

– عنوان الرواية "براري الحمى" حمل شعرية ضُمنت المسكوت عنة ولخصت مضمون المتن ' جاءت عبارة عن جملة اسمية، "براري" معبرة عن قرى موحشة، قفرة، إضافة إلى اتصافها بالحمى، ما حملها دلالة سلبية اتضحت مع قراءة المتن الروائي .

– تحمل الرواية مضمونا مكانيا وتعنى بسرد تفاصيله بلغة شعرية ممزوجة بحمى هذيانية، خلفتها طبيعة المكان القهري" القنفذة" الذي وفد إليه بطل الرواية وقرى أخرى "سبت شمران وشريبان " توجد كلها في الأراضي السعودية،

– الـزمن في الروايـة زمـن صـحراوي، مـوحش، مفتـوح لا تحـده ضـوابط ولا يخضـع لعقـارب سـاعة، تطـول سـاعاته ولياليـه، لتطـول معهـا حمـى "مُحَّد حمـاد" وتزهـر الوحشـة في جسـده المحمـوم ونفسـه المقهـورة بعـذاب الهجـرة إلى أرض قاحلـة كـل هـذا وغـيره مـن الأحاسـيس المعذبـة " الغربة، الوحدة، العوز، القحط، ..." عبر عنه السارد بلغة شعرية .

– تحفـل الروايـة برمزيـة عاليـة جـدا، وبتشـبيهات وكنـايات واسـتعارات كثـيرة، مـا يتطلـب قـارئا فاهمـا ناقـدا، لـيس مـرددا لسـطور الروايـة فحسـب وإنمـا مشـاركا إبـداعيا ؛لأنـه محتـاج إلى الدخول في نفسية الكاتب ومرارته وكآبته وهذيانه .

– عكسـت التعـابير المجازيـة مضـمون الـنص" الهجـرة، الاغـتراب، الوحـدة، الضـياع، الشـتات، الأمـل، ..." مسـتوعبة في تراكيبهـا معـان عديـدة ومشـاعر فياضـة وحسـرات قاتلـة، بلغـة منزاحـة عـن مرجعيتهـا تعكـس عمـق الألم ومـرارة الهجـرة، مـا عكـس مشـاعر عديـدة في نفـس القـارئ وأضـف علـى الروايـة جماليـة تتضـح بجماليـة التلقـي وتوظيـف آليـات الشـعرية للغـوص في المسـكوت عنه.

هوامش:

[1]– كمـال بـن عطيـة، سـؤال العتبـات في الخطـاب الروائـي : دراسـة في منظومـة العنـوان للروائـي المؤسـس عبـد الحميـد بن هدوقة، دار الأوراسي، الجلفة – الجزائر، ط1، 2008م، ص19.

[2]– أدونيس، الشعرية العربية : المفاهيم والأنواع والأنماط، دار الآداب، بيروت – لبنان، دط، دت، ص 78.

[3]– الفجوة : هي مسافة التوتر بين اللغة والإبداع الأدبي، وإعادة وضع اللغة في سياق جديد كلية، كمال أبو ديب، في الشعرية العربية، مطبعة الأبحاث العربية، بيروت –لبنان، ط1، 1991م، ص 74.

[4]– المرجع نفسه، ص 14.

[5]– جاكوبسـون رومـان، قضـايا الشـعرية، ترجمـة : مُحَّد الـولي ومبـارك حنـون، دار توبقـال للنشـر، الـدار البيضـاء – المغرب، ط1، 1988م، ص 24.

[6]– عـدنان بـن ذريـل، الـنص والأسـلوبية : بـين النظريـة والتطبيـق –دراسـة–، اتحـاد الكُتـاب العـرب، دمشـق، دط، 2000م، ص08.

[7]– صـلاح صـالح، سـرديات الروايـة العربيـة المعاصـرة، المجلـس الأعلـى للثقافـة، القـاهرة–مصـر، ط1، 2003م، ص 219.

[8]- فراس حج محمّد، اللغة في الرواية، صحيفة الرأي الثقافي، 22-07-2017م، ص01.

[9]- عبد المالك مرتاض، في نظرية الرواية : بحث في تقنيات السرد، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، دط، ديسمبر 1998م، ص 172.

[10]- محمّد سالم محمّد الأمين الطلبة، مستويات اللغة في السرد العربي المعاصر: دراسة نظرية في سيمانطيقا السرد، الانتشار العربي، بيروت –لبنان، ط1، 2008م، ص 63

[11]- الضبع محمود، تشكلات الشعرية الروائية، فصول (مجلة النقد الأدبي)، العدد 62، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة – مصر، حريف 2003م، ص 308.

[12]- حسن ناظم، مفاهيم الشعرية : دراسة مقارنة في الأصول والمنهج والمفاهيم، المركز الثقافي العربي، بيروت – لبنان، ط1، 1994م، ص 54.

[13]- موسى ربابعة، جماليات الأسلوب والتلقي : دراسة تطبيقية، دار الجديد، عمان – الأردن، ط1، (1429هـ -2008م)، ص 152.

[14]- منذر عياشي، الأسلوبية وتحليل الخطاب، مركز الإنماء العربي، سوريا، ط1، 2002م، ص 192.

[15]- حميد لحمداني، القراءة وتوليد الدلالة : تغيير عاداتنا في قراءة النص الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – المغرب، ط1، 2003م، ص 241.

[16]- صلاح صالح، سرديات الرواية العربية المعاصرة، مرجع سابق، ص 215.

[17]- عبد الله مسلم الكساسة، تجربة سليمان القوابعة الروائية، دار البشر، عمان – الأردن، دط، 2002م، ص192-193.

[18]- موسى ربابعة، جماليات الأسلوب والتلقي، مرجع سابق، ص 114.

[19]- أحمد محمّد ويس، الانزياح من منظور الدراسات الأسلوبية، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت –لبنان، ط1، (1426هـ -2005م)، ص 161.

[20]- حسين خمري، فضاء المتخيل : مقاربات في الرواية، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، ط1، 2002م، ص 49.

[21]- موسى ربابعة، جماليات الأسلوب والتلقي، مرجع سابق، ص141.

[22]- أحمد محمّد ويس، الانزياح من منظور الدراسات الأسلوبية، مرجع سابق، ص 163.

[23]- موسى ربابعة، جماليات الأسلوب والتلقي، مرجع سابق، ص 145.

[24]- حسين خمري، فضاء المتخيل، مرجع سابق، ص 88.

[25]- فتحي بوخالفة، شعرية القراءة والتأويل في الرواية الحديثة، عالم الكتب الحديثة، إربد –الأردن، ط1، (1431هـ-2010م)، ص 118.

[26]- حميد لحمداني، القراءة وتوليد الدلالة، مرجع سابق، ص300.

[27]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

[28]– ينظر : عبد الرحيم الكردي، الراوي والنّص القصصي، دار النشر للجامعات، القاهرة–مصر، ط2، 1996م، ص 167.

[29]– سمير شريف استيتية، اللسانيات (المجال، الوظيفة، المنهج)، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، (1425هـ–2005م)، ص 282–283.

[30]– المرجع نفسه، ص 285.

[31]– موسى ربايعة، جماليات الأسلوب والتلقي، مرجع سابق، ص 149.

[32]– بسام موسى قطّوس، سيمياء العنوان ن مطبعة البهجة، وزارة الثقافة، عمان –الأردن، دط، 2002م، ص 57.

[33]– ينظر : أحمد بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت–لبنان، دط، دت، ص 254 (مادة بر).

[34]– إبراهيم نصر الله، براري الحُمّى، دار الشروق، بيروت – لبنان، ط2، 1992م، ص79.

[35]– المصدر نفسه، ص 05.

[36]– المصدر نفسه، ص08.

[37]– المصدر نفسه، ص 49 و60.

[38]– الرواية، ص51.

[39]– الرواية، ص13.

[40]– الرواية، ص73.

[41]– الرواية، ص111.

[42]– الرواية، الصفحة نفسها.

[43]– براري الحمى، ص 19.

[44]– المصدر نفسه، ص 134.

[45]– المدونة، ص 138.

[46]– المدونة، ص22.

[47]– المدونة، ص40.

[48]– المدونة، ص 41.

[49]– المدونة، ص 64.

[50]– الرواية، ص 65.

[51]– الرواية، ص42.

[52]– الرواية، ص41.

[53]- الرواية، ص 11.

[54]- الرواية، ص 90.

[55]- المدونة، ص12.

[56]- الرواية، الصفحة نفسها.

[57]- الرواية، ص25.

[58]- الرواية، ص59 .

[59]- الرواية، ص 39.

[60]- الرواية، ص72 .

[61]- الرواية، ص 71.

[62]- المدونة، ص 74.

[63]- المدونة، ص 90.

[64]- المدونة، ص 92.

[65]- المدونة، ص:94.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 1045 - 1059 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

جمالية الفقد في لغة العجائبي

قراءة تأويلية في رواية "فرانكشتاين في بغداد" لأحمد سعداوي

The Aesthetic Loss in the Miraculous Language An Interpretative Approach in the Novel "Frankenstein in Baghdad" by "Ahmed Saadawi"

نشيدة موساوي *

Nachida Moussaoui

مخبر مناهج النقد المعاصر وتحليل الخطاب، جامعة محمّد لمين دباغين سطيف 2 (الجزائر)

University Mohamed Lamine Debaghine – Setif 2 – (Algeria)
Laboratory Methods of Contemporary Criticism and Discourse Analysis
nachidamoussaoui@gmail.com

تاريخ الإرسال:2020/11/08	تاريخ القبول:2021/05/11	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

يسعى هذا البحث إلى تتبّع تيمة الفقد عبر بنية عجائبية، والتي بدا فيها الواقع العراقي الدموي واقعا فوق طبيعي خارق؛ إذ يتخلّق نص "فرانكشتاين في بغداد" للمبدع العراقي "أحمد سعداوي" ضمن الممارسة التأويلية متّخذا من الواقع مرجعية له مستنطقاً بذلك القضايا الرّاهنة للواقع العربي الموجوع؛ فبالسرد وما يتيح من إمكانات تخييلية يعاد صياغة الواقع العراقي وتشكيله تشكيلا فنيا وجماليا يختزل ضمنه وبشكل مكثف أحداث الاحتلال الأمريكي على العراق والتي تم تأويلها وتحويرها إلى لغة رمزية في العوالم الممكنة للنص الروائي. فكيف تشكّل خطاب الفقد كمتخيّل؟ وكيف بحثت هذه المقاربة عن المسكوت عنه في هذا المتخيل العجائبي؟

الكلمات المفتاح : فقد، خطاب، عجائبي، تأويل، متخيل، مسكوت عنه.

Abstract :

This research tends to track the theme of loss through a miraculous structure, in which the bloody Iraqi reality seemed to be a supernatural reality, as the novel "Frankenstein in Baghdad" by the Iraqi novelist "Ahmed Saadawi" is created within the interpretive practice, taking from the reality a reference for him, thus tackling the current issues of the agonized Arab actuality. With the narrative and its imaginative capabilities the Iraqi actuality is reformulated and formed artistically and aesthetically, intensively embedding the events of the American occupation of Iraq ,

* نشيدة موساوي: nachidamoussaoui@gmail.com

which are interpreted and altered into a symbolic language in the possible worlds of the narrative text. How was the discourse of loss shaped as an imagination? How did this approach search for the untold in this miraculous imagination?

Keywords: loss, Discourse, miraculous, interpretation, imagined, untold.

مقدمة:

إنّ ظاهرة الفقد/ الموت، لا تقتصر على فقد الحياة فحسب، بل تتضمن معاني أوسع؛ كفقد الوطن (المكان)، وهذا ما ميّز الشّارع العراقي، الّذي عجز على اختراق الوضع السّياسيّ غير الواضح، وهو ما يؤكده نص: "فرانكشتاين في بغداد"[1]، ومنه عدم الاستقرار، والإحساس بالضياع، والتيه؛ فتيمة الموت تمثّل البؤرة المهيمنة على هذا النص، ومنه، الإحساس بالغربة الذي لازم الشّعب العراقي، وتلاعب قوى الاحتلال بالحقائق وتضليل الرأي العام؛ فالوعي بالوطن يطرح قضيّة الانتماء بوصفها قضيّة محورية « مهمَّتها تقديم الوطن الجديد كبعد سياسي وكموقف، يتطلب بالضرورة تقديم شخصيات ذات أفكار مختلفة. ذلك أن لوحة الواقع الخارجي تتضمن عملية هدم وبناء في آن واحد، وخلال عملية موت الماضي وميلاد الجديد – الوعي بالانتماء – تتوفر عناصر غنية في الصّراع، ويتوفّر المناخ لبروز شخصيّات من طراز جديد تواجه الواقع الاستعماري بموقف ووعي تقدمي»[2]، ففي ظل هذا الوضع، كان بحث العراقيّ عن استرجاع هويّته، وانتمائه أمراً حتميا.

اهتمّت عدّة دراسات بهذا المتن الروائي: "فرانكشتاين في بغداد"، في بعده العجائبي، وقد ساهم بعضاً منها، في إثراء جوانب من هذا البحث، خاصة فيما يتعلّق بالبطل العجائبي، ومن هذه الدراسات: البطل الروائي بين العجائبية والواقعية قراءة في رواية فرانكشتاين في بغداد: "سعد داحس ناصر"، البعد العجائبي في رواية فرانكشتاين في بغداد: "عبد الله ونوغي"،، الواقعية السحرية في رواية فرانكشتاين في بغداد: "وسن حسين ليلو"، غرائبية الواقع والمتخيل في الرواية العربية: "مروان لان"، غير أنّها تتّضح من عناوينها أنّها تتقاطع مع هذه الدراسة المنجزة: جمالية الفقد في لغة العجائبي، قراءة تأويلية في رواية "فرانكشتاين في بغداد"؛ إلا أنّ الجديد في هذه الدراسة، هو توجهها إلى إظهار مركزية الآخر/ أمريكا في المتن الرّوائي، من خلال تمثيلها للسّلطة عن طريق العربدة السياسيّة التي مارستها على الذّات العراقية بطريقة ظاهرة، كما اهتمّت الدراسة أيضاً، بالتّركيز على آثار الأيادي الخفية في التحكّم في المجتمع، وفي الأفراد الذين تحوّلهم إلى مجرد آلات، تؤدي مهاماً قذرة تُملى عليها، مقابل هامش من التسلُّط، وهو الدافع القوي للبحث عن

الطّريقة الّتي قال بها نص: "فرانكشتاين في بغداد" خطاب السّلطة، والإحاطة به عبر لغة العجائبي، وما أضفاه الوضع المتأزّم في العراق من لمسة خاصّة على الموت/ الفقد.

فكان للبحث، وقفة مع خطاب السّلطة، الّذي ترك بصمته، ووشمه على جسد الخطاب، وساهم في نسج علاقات دلاليّة، وخلق صور سردية لها كيانها المكثّف للطّاقة الدّلاليّة، والجماليّة، وأسّس لبنية روائيّة مفتوحة، ومتحوّلة لا تقبل قراءة واحدة، بل هي مزوّدة بدلالات احتماليّة مضاعفة؛ فالخطاب السّردي المعاصر تجاوز السّطح، والنّقل المباشر لمعطيات الأشياء، واتجه إلى العمق، والغوص في جوهر الأشياء، والقيمة الحقيقية للدّراسات الحداثية، الوصول إلى حقائق لم تكن متوقّعة منذ البداية، فكانت المقاربة التأويلية المنحى الذي اتخذه البحث معينا في محاولة للالتفات إلى هذا النصّ، قصد مساءلته، ومحاورته، خاصة وأنّ خطاب السّلطة يحيل في رواية " فرانكشتاين في بغداد" على شبكة معقدة من العلاقات، تنبثق فيها الأصوات المقموعة من الهامش المتشظّي، زرع فيها الآخر/ المركز اللاّهث وراء السّلطة الشك، والخوف فكان للسّرد الرّوائي أن توسّل في ذلك بالمحاكاة السّاخرة ليبرز محكي السّلطة.

ولما كان الموت/ الفقد من أهم المواضيع التي أرّقته، وعايشها عن قرب، فكان على المبدع كشف الوضع كعراقي فَرضت عليه الظروف أن يشهد كل أنواع الموت. فكيف تجلّت إذن، تيمة الفقد في هذه المدونة؟ وهل أضفت جمالية على هذا الخطاب؟ وما مدى قدرة نص "فرانكشتاين في بغداد" وما يملكه من خصوصيّة سرديّة، في استنطاق القضايا الرّاهنة، وإعادة تشكيل خطاب السّلطة عبر لغة العجائبي؟

أولا – تيمة الموت/ الفقد بين الفلسفة والدين:

تعاني الإنسانية عموما، والمجتمعات العربية خصوصا، جراء الأوضاع المعاشة، من شتّى أنواع الفقد؛ فمن فقد للإنسان، إلى فقد للأوطان، إلى الهويّات، إلى الاغتراب، وهلمّ جرا؛ ذلك أنّ الموت جزء من الفقد يأخذ حيزا داخله، هذه الظاهرة– الفقد– وقبل تتبعها في المتن المخصّص للدّراسة–فرانكشتاين في بغداد– كان على البحث تتبّع آراء بعض الفلاسفة، الغربيّين والإسلاميين لموضوع الموت.

فإذا كان الموت في معناه المتداول، فقد الإنسان حياته، ودخوله عالم ما بعد الحياة، فإن المفهوم الفلسفي للموت اتخذ منحى آخر؛ حيث يرى أفلاطون في تعريفه للفلسفة، أنّها « التهيؤ والاستعداد للموت»[3].

أما "شوبنهاور"، يرى أنّ « في حالة الإنسان فإنّ اليقين المروع بالموت يتداخل مع العقل، ولكن كما أنّه في كافّة مجالات الطبيعة تطرح مع كل شر وسيلة للعلاج أو على الأقل بعض التعويض كذلك فإنّ

التأمّل ذاته الذي يقدّم المعرفة بالموت يساعدنا في الوصول إلى وجهات نظر لا يحتاجها الحيوان»[4]؛ فشوبنهاور يرى أنّ يقين الإنسان بالموت، أمر مفزع، ووحدها الطبيعة هي التي تقدم علاجاً، وتعويضاً.

في حين، شكّل الموت موضوع تأمّل عند المسلمين «إنّ حضور الموت لا يقتصر على الشّعر بل شكّل موضوع تأمّل متميز في الخطاب الفلسفي، فالقضايا المرتبطة به كالعالم الآخر ومصير الجسد والرّوح والجنّة والنّار مثّلت كلّها مواضيع جدال واسع لدى المتكلّمين، وظلّت تحوز على قسط وافر من تفكير فلاسفة الإسلام منذ الكندي، أمّا لدى الصّوفيّة فحضور الموت في تفكيرهم كان طاغياً، بل يمكن القول إنّ فكرهم نابع أصلاً من تصوّرهم للموت، وموقفهم من الحياة»[5]، كل هذا، جعل المكتبات العربية تتوفّر على كتب، تفنّن أصحابها في وصف عالم ما بعد الموت بطريقة تثير الرّعب، والخوف؛ كأهوال يوم القيامة، وسؤال القبر، وغيرها من الكتب التي تناولت موضوع الموت[6].

كما توزّعت لفظة "الموت" في القرآن الكريم في مواضع عديدة، يقول تعالى: «**يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ (27) ارْجِعِي إِلَى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَرْضِيَّةً (28) فَادْخُلِي فِي عِبَادِي (29) وَادْخُلِي جَنَّتِي (30)**»[7]، فعودة النفس إلى خالقها، والدخول إلى الجنّة، هي حقيقة غيبية، وهي الأصل، وفي موضعٍ آخر، يقول جلّ شأنه: «**إِنَّكَ مَيِّتٌ وَإِنَّهُم مَيِّتُون (30)**»[8]، وهذا ما يؤكد العدالة الإلهية؛ فمحمد – ﷺ– خير خلق الله ميّتٌ، وكل الخليقة ستموت، فالموت قدر محتوم، ومحطة تمر بها كل البشرية.

وعطفاً على ما سبق، فإنّ "الموت"، شكّل موضوع تأمّل منذ القديم «فقد قرّرت الأسطورة أصله، وفسّر الدّين مغزاه، وتأمّله العقل الإنساني منذ فلاسفة اليونان إلى هيدغر وسارتر وجانكليفتش مرورا بفلاسفة الإسلام.»[9]؛ فهيدغر/Martin Heidegger (1976/1899) يرى أنّ الكائن «ما هو إلا موجود، يسير نحو الموت/الزوال/ الهلاك – أو كائنا من أجل الموت – une course ou devant de la mort»، تاركاً المجال لغيره من الكائنات البديلة، التي ينتظرها المصير نفسه، إنه كائن المحدودية (L'être de la finitude)، الذي يكتشف تناهي إمكاناته من خلال كينونته – من – أجل الموت، فالدازاين، إذا، بما هو إمكان وجود ذاتي التي هي أنا لا أكونه إلا في كينونتي– من – أجل الموت «[10]؛ فالعلاقة بين الموت، والحياة هي علاقة احتواء، إذ يؤكد بول ريكور/Paul Ricœur هذه الفكرة بقوله: « أنّ الحياة متجهة نحو الموت، وأن في الحيّ وحده، لا شيء يوجد غير الموت « Dans le vivant seul. Il ne trouve que la mort)»[11].

لتجتمع بذلك، كتابات هؤلاء المفكرين جميعاً في فكرة واحدة؛ وهي، أنّ الموت يُشكّل موضوع تأمّل فلسفي محض، لكن الموت كظاهرة اجتماعية ثقافية؛ أي موضوعاً للعلوم الإنسانية، فكان في النصف الثاني من القرن العشرين، ليتحرّر من الدراسات الفلسفية، ويصبح موضوع بحث، ودراسة في مجالات أخرى[12].

ثانيا – جمالية الفقد في لغة العجائبي:

لا يختلف الباحثون في القول بأنَّ «ذات الإنسان تتكون من قيم المجتمع، من أوامره ونواهيه مما يحب ومما يكره، ولذلك عندما تتوحد آمال وآلام المجتمع ودينه في الفرد إلى درجة تتساوى عنده كفّتا الحياة والموت يكون الفرد مجتمعا بأسره، أو أمة بكاملها نتيجة بناء الذات الاجتماعية فيه، فيصبح لسانه لسانها، وسلوكه سلوكها، وحاله حالها، ولذا فإن الذات مكون قيمي اجتماعي على مستوى الخصوصية، وليس مكوناً فردياً، فعندما تتجسد الذات في السلوك لن تجد الأنانية (الشّخصانية) مكانا لها بين الناس»[13]، وهذا سبيل أغلب المبدعين، الذين يتعاملون مع القضايا الوطنية، والاجتماعية على أنّها قضايا الأمة بأسرها.

فالمبدع ابن الجماعة، يعمل لها، ويعيش بها، ما يعني، ذوبان الذات في الجماعة، هذه هي حال أحمد سعداوي في روايته الموسومة " فرانكشتاين في بغداد "، الّتي ترتبط بقضيّة الأمة لتذوب ذاته كمبدع في ذات الإنسانية لدرجة يستحيل الفصل بينهما؛ فأحمد سعداوي في نصه هذا، يعرض للوضع في العراق المحتلة، ليستفزّ قراءه للبحث عن المضمر فيه، لما يحمله من دلالة رمزية اتخذ منها وسيلة لتمرير أفكاره؛ فعمد إلى استنطاق مكنونها الباطني واستكشاف خفايا الشارع العراقي تحت رحمة الآخر/ السُّلَطِ المحيطة به (النظام، أمريكا...).

يصنع نص: "فرانكشتاين في بغداد"، ذاته السرديّة، بتشابكه مع الواقع؛ فينسج معه علاقات دلالية أكثر عمقاً، ليكشف بها، عن مساحات التوتر الجدلي الذي يربط بين الإبداع كعالم افتراضي تخييلي، والواقع الحقيقي الإشكالي، فيرتفع النص وما أوتي من إمكانات سردية بالواقع العراقي المعاش، من مستوى الكائن، إلى مستوى الممكن، ومن هذا التشابك، والتعالق، بل قل من هذا التفاعل الجدلي، الذي يجعل من الوجود السردي لخطاب الفقد، في الشارع العراقي وجودا ذا بعد حواري، طرفا الحراك فيه؛ النص والقارئ، فـ «القارئ هو الذي يكشف عن شبكة العلاقات الممكنة، كما أنّه هو الذي يقوم بالانتقاء من

تلك الشبكة»[14]، وهذا الانتقاء، لا يتم من فراغ وإنّما، يتم بتوجيه من الاستراتيجيات النصية التي يقترحها النص.

تعدّ رواية "فرانكشتاين في بغداد"، نصّاً محمّلا بشتى معاني الموت، والفقد؛ ذلك أنه موضوع وثيق الصلة بحياة الإنسان منذ القدم؛ فالنص يأخذنا عبر بوابة الزمن إلى فترة حالكة في تاريخ العراق؛ إنه حدث الاحتلال الأمريكي، والحرب الأهلية، وما تبعه من تأثير على الأفراد والجماعات؛ فهذه الحرب «ليست ككلّ الحروب، إذ هي حرب مركبة لها أكثر من وجه، ويتدخل فيها أطراف يصعب حصرهم ، وتعمل على إيقاظها أكثر من جهة وتختلط فيها أهداف متناقضة وشعارات متنافرة، ما يجعلها عصية على الفهم والإدراك «[15]، حرب تعدّدت فيها الطوائف، والأديان، والأجناس، والقيم، ووجهات النظر، يقول السارد: «كل ما جرى من حديث في ذلك المكتب، بعد الانتهاء من شرب الشاي الخفيف، فاجأ محمود وأصابه بالإرباك الشديد والقلق. فهذا الرجل، العميد سرور، ليس صديقا بالمرة، إنه يمثل السّلطة. وكونه صديق طفولة لباهر السعيدي هو أمر ليس له أي وزن في حسابات هذا الرجل. لقد عرف محمود لماذا كان السعيدي يسخر من العميد سرور. إنه يعرف هذا الرجل وأمثاله جيدا. فهو لا يتورع عن الظلم وعن استخدام القسوة بأشكالها المختلفة خدمة للسّلطة التي يعمل تحت إمرتها. سواء كانت هذه السلطة هي صَدَّام أم الأميركان أم الحكومة الجديدة. والعميد سرور خدم ويخدم هذه الأطراف كلّها بالتتابع»[16].

بإمعان النظر في المتن الروائي، فإنَّ أحداث هذا النصّ كلّها، تجري إلى حدث رئيس، ومركزي، هو الثّأر، والانتقام من الّذين قتلوا أجزاء هذا الكائن البشري الغريب، والّذي قام "هادي العتاك" –بائع عاديات من سكان حي البتاويين وسط بغداد– بلصق أعضائه من بقايا جثث ضحايا التفجيرات الإرهابية خلال شتاء 2005م، يسرد "هادي" الحكاية على زبائن مقهى "عزيز المصري"، فيضحكون منها وينظرون إليها على أنها حكاية مثيرة وطريفة، ولكنها، أبعد ما تكون عن الحقيقة «وحتّى يجعل لقصته جاذبية أكثر كان "هادي العتاّك" حريصا على إيراد التفاصيل الواقعية، وهو يتذكّر هذه التفاصيل كلها ويوردها في كل مرّة يروي فيها أحداث القصة التي حدثت معه»[17]؛ فهو حدث تشعّبت منه كل أحداث الرواية، لكن، ما يستوقف البحث بغية المساءلة، وكشف المستور، هو هذا الحدث الرئيس–الانتقام– الذي تجسّد من خلال هذا النصّ، وما يشمله من دلالات أنارت النصّ الرّوائي.

إنّ النصّ الذي استند عليه البحث، لم يقتصر على فقد المكان، " الوطن"، والأشخاص، بل تجاوزه إلى فقد للهوية، والانتماء، والذاكرة الجمعية، هذه الذاكرة التي أصبحت محطمة، ومجروحة، ذاكرة امتلأت

بالكوابيس، والأحزان، فغدا العراقي/ العربي، يعيش في عالم يحيط به الموت من كل جانب، فهو يعيش موته يومياً؛ ينام على الموت، ويصحو عليه، يقول " الشسمة ": « في صباح اليوم التالي. سرت لتفقد المكان من حولي. لم أر غير الجثث المرميّة في كل الأرجاء. جثث نائمة على إسفلت الشارع وعلى الأرصفة، وأخرى تجلس متكئة على الجدران، وأخرى تنحني بنصف جسدها من الشرفات أو تحتضن بعضها عند مداخل الشقق والغرف»[18]؛ فالملاحظ على هذا النّص، طغيان النّزعة المأساويّة؛ فالنّص لا يخلو من حضور الموت بشتّى أنواعه؛ فانعكس هذا على نفسيات الأفراد، فسبّب اليأس والحزن على المستوى الفردي، ثم تتطور متّجها نحو الجماعة التي تشكّل كيان المجتمع.

يعجّ نص: "فرانكشتاين في بغداد"، بأنواع الميتات؛ فمن موت رمزي، إلى موت حقيقي، ومن موت فردي، إلى موت جماعي؛ إلاّ أنّها في مجملها، ترسم صورة سوداوية عن الوضع المتأزّم في العراق الذي يرتدي لبوس القلق، والتوجس، أين يتجلى الفقد الفردي، الذي يرسم حدود الأنا الفردية من خلال شخصية "دانيال"، الذي مات في الحرب، يقول السارد: «حتّى النساء في الكنيسة، أصبحن أكثر برودة حين تتحدث أمامهن عن ولدها الذي فقدته في الحرب. لا جديد لدى العجوز إنّها تكرر الكلام ذاته، كذلك الأمر مع جاراتها العجائز. بعضهن لا يتذكّر شكل دانيال هذا رغم أنّهن يعرفنه، فهو، على أيّة حال، شخص ميّت واحد مرّ على ذاكرتهن التي مُلِئت واتخمت بالميّتين خلال سنوات طويلة. »[19].

هذا الإحساس بالفقد، والفراق، وغياب كثير من الأشياء، التي كانت تضفي على حياتها السعادة، والرضا، ولّد « الإحساس بالغربة وما يكتنفه من أحزان يضمر التمرد على الواقع ورفضه «[20]، غير أنّ ما يميز هذه النغمة الحزينة، هو طابعها التفاؤلي في غد أفضل، هو عودة "دانيال"، يقول السارد: « لم تقبل الذهاب معهم، لأنّ قلبها يخبرها بأنّ ولدها ليس ميتا، ولا يمكن، إن كان ولابد، أن يموت بهذه الطريقة. لن تعترف بموته أو بقبره الفارغ.»[21]، فرغم اليقين بسيرورة الإنسان إلى الفناء، وتعايشه مع الفقد/فقد الابن، إلا أنّ نشدان تغيير هذا الواقع، يبقى أمله.

لقد أضفى الوضع المتأزّم في العراق لمسة خاصة على الموت، ما جعل هذه التيمة تخرج من معناها الفردي، إلى المعنى الجماعي، ليتحول الفهم العميق للموت الفردي، إلى صورة تنوب عن الموت الجماعي، وذلك عبر هذا الكائن الغريب "الشِّسْمَة"، وهو حصيلة بقايا جثث الانفجارات، ليتحول الموت/ الفقد، من الأنا الفردية إلى الأنا الجمعية، يقول السارد: « لقد قتل أبو زيدون انتقاما لدنيال تيداروس، وقتل

ذلك الضابط في بيت القحاب لأنه تسبب بمقتل الضحية أخذ هادي بعض أصابعها وركبها لجسد الشسمة. وهو مستمر في عمله هذا حتى النهاية.

- وما هي النهاية؟ أين يمكن أن ينتهي؟
- سأل محمود فصمت هادي العتاك قليلا ثم أجاب:
- يقتلهم جميعا. جميع المجرمين الذين أجرموا بحقه.
- وبعدها ماذا يكون؟
- يتساقط ويعود إلى وضعه السابق. يتحلل ويموت.»[22]

ليجسد بذلك "الشِّسْمة"، رمزا للأنا الجمعية، والتي تخفي وراءها كمّا هائلا من المرجعيات؛ فالشّسمة في منجز "أحمد سعداوي" الروائي، هو «من لا اسم له، وهو المشار إليه باللّهجة العراقية عن مجهول ما، لا عنوان له، لا هويّة، لا أصل ولا جذور، لا أب ولا أم ينحدر إليهم، إلا أنّ توظيف الكاتب له بتوجه خاص جعله أن يترك بصمة في قلوب العاشقين للحريّة والعدل والثأر والكرامة والحقوق المستلبة والأحلام الضائعة والمتشظية بين أركان النص والواقع الحقيقي المضطرم بالفوضى.»[23]؛ ذلك أنّ "الشِّسْمة" كرمز للجماعة، جعل موضوع الموت، موتا متعددا خارقاً للواقع، والطبيعة يضمّ جسده أجسادا تَتُوق للثّأر، والانتقام من الّذين تسبّبوا في قتلها، ليغدو هذا القتل ظاهرة جمالية تفرض الإحاطة بمختلف جوانبها.

تمظهر فعل الانتقام هذا، عبر شخصية عجائبية، "فرانكشتاين"؛ فالرّوائي يحمل همّ خلق الشخصية العجائبية في عمله؛ فهي: «كقدر استثنائي، أو مثل مصائر لابدّ لها من تصريف خوارقها التي تعبر بشكل أو آخر عن رغبة دفينة في تجاوز إحباطات الإنسان العربي وتكسير قيوده المكبلة لحركته»[24]، ليسعى الروائي إزاء هذا الوضع، إلى ابتكار وسائل كالشخصية العجائبية مثلا التي عبرها يمكن تجاوز المسكوت عنه، وتعرية الواقع، ومواجهته وهذا ما يخلق عنصر الإدهاش في الرواية، ومن ثمة إثارة الشّك في ذهن المتلقي حول واقعيّة الحكاية، أم أنّها من عالم مخالف تماما؛ فالشخصية العجائبية، هي المحركة للحدث الخارق؛ حيث تتجسد الشخصية العجائبية في هذا الكائن "الفرانكشتايني" الذي همّه الوحيد، هو الانتقام والثأر، ومنه تنطلق باقي الأحداث.

هذا الموت الجماعي، الذي تجسد في القتل الجماعي، والاغتيالات التي تحرم الإنسان حقه في ميتة طبيعية، وهو غدر القتل، وبشاعته، وهذا ما مثلته الانفجارات التي ملأت الشارع العراقي « والله أنا أرى الجميع مسؤولين بطريقة أو بأخرى عن هذا الحادث، وأزيد أكثر فأقول؛ أنّ كل الحوادث الأمنية والمآسي

التي نمر بها لها مصدر واحد هو الخوف.الناس البسطاء على الجسر ماتوا بسبب خوفهم من الموت كل يوم نموت خوفا من الموت نفسه.»[25].

إنّ البطل "فرانكشتاين"، يسعى لتوثيق الموت الجماعي، وهو المنتقم من كل جثة قتلت غدراً وظلماً «كان الوقت يمضي ببطء مملوءا بالحضور الثقيل للشسمة، ولكنه مسار أوحى لهادي بأن صنيعته ليس متأكدا من مهمته هذه الليلة. التفت الشسمة إليه واعترف له بأنه مشوش. فروح حسيب مُحَمَّد جعفر تطلب الثأر، ويجب أن يقتل المتسبب في موته.» [26].

وما زاد هذه الظاهرة الفقد/ الموت جمالا مع هذا الكائن" الشسمة"، مظهر هذا المنتقم وهو يقوم بمهامه، ومن صور جمالية القبح التي تضمنها المتن السردي: "فرانكشتاين في بغداد"، تلك التي جاءت في وصف أحد أعضاء "الشِّسْمَة" وهو يستعدّ للانتقام من قاتله « كانت العينان بحاجة إلى خياطة وتثبيت، وهذا ما سيقوم به أتباعي حين أعود إلى مقري، ولكن حتى أصل إلى هناك علي أن أحذر من النظر إلى الأسفل حتى لا تسقط هاتان العينان. لذا أخذت النظارة الطبية للعجوز التي وجدتها في جيب قميصه العلوي وارتديتها كنوع من الحاجز الذي يمنع العينين من القفز من مكانهما «[27].

فكلمة "خياطة وتثبيت"، في الكلام اليومي العادي، تبعث في نفسيّة المستمع، أنّ الشيء المتعامل معه هو قماش، أو ما شابه ذلك، بينما مجيئها في هذا السياق " خياطة وتثبيت العينين"، أضفت إيقاعاً جمالياً على المقطع، تاركة أثراً دلالياً في المتلقي، وكأن المبدع لم يجد ما يطفئ به غضبه، من فقدان المجتمعات العربية لرجالٍ أبطالٍ، ذوي همّة عالية لرفع الظّلم والاقتصاص من المجرمين، فشخصية "فرانكشتاين" كشخصيّة منتقمة، هي القناع الذي تخفيَّ من ورائه المبدع، ليكشف عن الواقع العربي المأساوي في العراق، فاتّخذ من هذا الكائن رمزاً للمواطن الأنموذج، لينجز العدالة على الأرض « وأنا الردّ والجواب على نداء المساكين. أنا مخلِّص ومُنتظِر ومرغوب به ومأمول بصورة ما (...)، أنا الردّ على ندائهم برفع الظلم والاقتصاص من الجناة (...)، سأقتص، بعون الله والسّماء، من كل المجرمين. سأنجز العدالة على الأرض أخيرا، ولن يكون هناك من حاجة لانتظار ممض ومؤلم لعدالة تأتي لاحقا؛ في السّماء أو بعد الموت.»[28].

ذلك، أنّ « الواقع- السلّطة- الذي يتربص بالشخصيات، واقع لابدّ من تدميره، وفي استخدام الروائي للرمز تتجلى حاجة فنّية لامناص من الخضوع لها، إنه يستبدل بصورة الواقع المشوهة، صورا أكثر إثارة وتعبيرا، تحمل دلالات ما يوحي بالبديل دون سطحية أو مباشرة»[29]، في مواجهة هذا الوضع، يمثل

السّرد القوّة الدّافعة للكتابة وكسر حالة الصّمت، فكان أن استعان المبدع ببطل عجائبي –فرانكشتاين – لتحقيق العدالة في البلاد/ العراق.

كما بالغ السارد، في استعمال صور أخرى للقبح، تضمنت ألفاظا مقززة: « نهضت في اليوم التالي لأرى الكثير من أجزاء جسدي وقد تساقطت على الأرض وانتشرت رائحة موت عفنة وقوية. لم أر واحد من مساعديّ حولي. كانوا قد خرجوا إلى سطح البناية هربا من الرائحة.»[30]، فالألفاظ المستعملة في هذا المقطع منحت الوصف بعداً جمالياً عجائبياً، رغم أنّه يبعث على التقزز من هذه الجثة، ليصور لنا بشاعة "الشِّسْمَة"، وينفتح المقطع بهذا، على بعد دلالي، وهو تعبيره عن الحالة النفسيّة، التي يعيشها هذا البطل في صراعه مع الموت، وقبحه.

فالمبدع صوّر واقعاً، هو أدرى النّاس بخفاياه، نظرا لمعايشته، شتّى صنوف الموت/ الفقد وإيصال طعم الحقيقة للقارئ العربي، وهو مشهد يلخّص لنا الإحساس العميق بأزمة الإنسان الذي فقد جسده، وفقد هويّته، وحياته «لقد تغيّر الموت، هكذا عنون "فابر لوس" هكذا عنون فابر لوس كتابه في أواخر الستينات، وهو عنوان ليس بريء بالطبع إذ، إنّه ليس شهادة على التطوّر والتقدّم التقنيين اللذين حققهما الإنسان، بل هو صوت يرتفع ضدّ التجاوزات واستغلال الإنسان أثناء حياته، وأثناء مماته وتجريده ممّا تبقّى فيه من إنسيّة؛ فمن الموت الأليف، ومن زمن الموت الجميل، الموت وسط العائلة انتقل(...) إلى الموت القذر بتعبير فيليب أرييس»[31]، وهكذا هو طبيعة الموت في الشّارع العراقي، الذي تحوّل إلى موت قذر، بفعل التفجيرات الإرهابية، وهو وضع فقد فيه العراقيّ، حقّه في الموت الطبيعي.

ومن مظاهر فقد الجسد أيضا، فقد "حسيب مُحَمَّد جعفر" لجسده، يقول: « هذا قبري.. جسدي يرقد في الأسفل. بعد بضعة أيام لن أستطيع الخروج بهذه الطريقة، تذوب جثتي وتتحلل فأبقى مسجونا في القبر إلى أبد الآبدين «[32]، فعالم النص مليء بمظاهر الموت، والقلق، والحيرة فرضت على القارئ الولوج إلى دهاليز النص من بوابة العنف، والإرهاب ما جعل الانتقام أمرًا منطقيًا في الشارع البغدادي، بصفته المكان الذي حوى هذا المشهد الدموي؛ وتبعا لذلك «تبدأ المقارنة الحتميّة بين الواقع المزري في بغداد الذي كان الإرهاب والتفجير والقتل صورة من صوره اليومية، وبين حياة القبر والمجهول المخيف، ليرجع الكاتب عالم الموت بوصفه وسيلة للانعتاق والتحرر من الواقع الذي بدا أخوف وأغرب وأعجب، ويصنع الواقع في أيقونة العجائبي «[33]؛ هكذا، يصوّر نص "فرانكشتاين في بغداد"، عنف الواقع العراقي بكل أشكاله،

ويحكي واقع الإنسان العربي المأزوم، المهزوز أمام الآخر، إنّه عالم اللغة والمتخيّل، الذي ينتقل عبره القارئ إلى عالم الكشف، وفضح المسكوت عنه.

إنّ حضور الآخر قويّ، بقوة لفظة "فرانكشتاين" الذي تجلى في العنوان الرئيس؛ حيث اعتمد نص" فرانكشتاين في بغداد" على شخصيّة البطل والتي جلبها من تراث الآخر (فرانكنشتاين لماري شيلي)، ليحاكي بها عنف الواقع العربي، وإكراهاته؛ فالمبدع استلهم شخصيته من الموروث الغربي[34]، حيث المركزيّة الغربيّة عملت جاهدة على الاهتمام بموروثها، فسعت إلى تصديره، كل هذا حتى تحقّق هيمنة على صعيد اللّغة، والفكر والثقافة، ما جعل المبدعون العرب، يتهافتون على هذا المخزون، خاصة الأساطير منها، فهل هذا الهوس هو نفسه الذي أصاب المبدع في هذا النص؟، ومن ثمة اعتماده على هذه الشخصية- فرانكشتاين-؟ أم هو الانسلاخ من الهوية العربية؟، أم أنه يجسد صراع الأنا والآخر، وما يترتب عنه من معضلات تتعلق بالذات العربية؟، أم هي السّلطة التي فرضها هذا الآخر على هذه الذات، والتي أدّت إلى إفراز هذا الكائن العجيب ؟

إنّ لفظة "فرانكشتاين"، مشحونة بدلالات الاختراق للواقع؛ ذلك أنّها كلمة انجليزية ارتبطت بذلك المسخ، الذي صنعه عالماً مجنونًا من بقايا الجثث بطريقة ما يُدعى: " فرانكنشتاين"، وكان لهذا الوحش قوّة رهيبة استغلّها على صانعه وعلى الأشخاص المقرّبين منه[35]. وهذا ما جعل البحث يتساءل: هل كان فرانكشتاين بربطه بما في النصّ وحشًا استغلّ قوته ضدّ صانعه (هادي العتّاك)؟، أم كانت له مهمّة أخرى؟.

إنّ مهمة البطل، "فرانكشتاين"، كشخصية عجائبية، هي شحذ همة العربي/العراقي للثأر والتخلص من العنف الذي، أعاق درب حياته، ومنه استطاع المبدع، أن يُحمّل شخصيته العجائبية/الأسطورية ملامح شخصية المواطن العراقي، الذي يأمل فيه، فاستهوته هذه الشخصية-فرانكشتاين- بما تحمله من قلق، وتطلّع، ورفض دائم لهذا الواقع، والتمرد عليه، ورغبته في الثأر والانتقام من السّلطة التي أنتجته، في مجتمع أصيب بأزمة أفقدته روحه، وعمي عن سبيل خلاصه (الحرب الأهلية)[36]، فكانت البِشارة مع هذا البطل المخَلِّص المثقل بهموم مجتمعه، الممتلئ حزنا؛ فهو المواطن النموذج/المخَلِّص/المنقذ الذي يحلم، ويأمل في إيصال الحاضر/الراهن إلى برّ الأمان « ...أنا المخلص.وإنه في القادم من الأيام سيكتسب جزءاً من صفاتي الخالدة، وسيغدو اسمه محفورا بجوار اسمي في أي مدونة تتحدث عن هذه المرحلة العصيبة والفاصلة في تاريخ الأرض وتاريخ هذا البلد.»[37].

خاتمة:

من خلال، مساءلته البحث لنص: "فرانكشتاين في بغداد"، والغوص في مناطقه المعتّمة، الّتي بدت فيها العلاقة، بين المتخيّل الرّوائي، وبين المرجعي الحي، الّذي أحال عليه هذا المتخيّل. أعان البحث الكشف عن خطاب السّلطة في هذا النص، كما أتاح له تبيان دلالات العلاقة؛ بين الأنا/ العراق، والآخر/ أمريكا، وبين الآخر، والعنف الّذي يؤوّله، بشاعة عالم السّلطة في سيرورته التّدميرية للفرد، وللجماعة؛ فنص "فرانكشتاين في بغداد"، يقدّم العالم الرّوائي في صورة أبشع من العالم الحقيقي، فهو تعبير عن مأزق عالم بشع، محكوم بحتميّة السّلطة، يُعاش فيه الزّمن المأساوي على أنه نوع من اللاّنظام، في محاولة التحرُّر من هذه السّلطة، تتداخل فيها مصائر الشخصيّات فتتحوّل الشخصيّة المهمَّشة، وتحت ضغط عوامل متعدّدة، إلى شخصيّة انتقامية معبّأة بأحقاد مجتمع كامل يقف خلفها، ليعكس بذلك خلفيّة الدّم، والدّمار، والفوضى في العراق، وينتقل بذلك الانتقام من البعد الشّخصي الذّاتي، إلى البعد الجماعي العام، فيغدو انتقاماً جماعياً يقوم به الجميع وفق أدوار مختلفة تتّجه صوب الآخر/ العدو، الذي قد يكون شخص، أو طائفة، أو عرق كامل؛ فنص: " فرانكشتاين في بغداد"، حدث أنتجه تلفّظ ذاتي، توارَت أَنَاهُ المفرد في نحن الجماعة، فهو نص يصوّر الواقع، ويجسّد لأزمة الولاء، والانتماء بحثاً عن الهويّة في تناقضات الاحتلال، بحيث تفقد الذّات صوتها الخاص، وتتحوّل إلى مجرد صدى لصوت الجماعة.

هوامش:

[1] أحمد سعداوي، فرانكشتاين في بغداد، منشورات الجمل، (بيروت) ، ط1، 2013

[2] عبد الوهاب بوشليحة، إشكالية الدين– السياسة –الجنس في الرواية ، مخطوط ، أطروحة دكتوراه ،جامعة عنابة، 2003–2004، إشراف: بوجمعة بوبعيو، ص195.

[3] جاك شورون، الموت في الفكر الغربي، تر: كامل يوسف حسن، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب (الكويت)، أفريل 1984، ص56.

[4] المرجع نفسه، ص 190/189.

[5] محمّد يشوتي، خطاب الموت، مجلة علامات، المغرب، عدد 15، 2004، ص41.

[6] ينظر المرجع نفسه، ص42/41.

[7] سورة الفجر، الآية 27 – 30.

[8] سورة الزمر، الآية 30.

[9] محمد يشوتي، خطاب الموت، مجلة علامات، المغرب، عدد 15، 2004، ص39.

[10] عبد الغني بارة، الهرمينوطيقا والفلسفة، (نحو مشروع عقل تأويلي) الدار العربية للعلوم ناشرون (بيروت)، منشورات الاختلاف (الجزائر)، ط1، 2008، ص234.

[11] المرجع نفسه، ص240.

[12] ينظر محمد يشوتي، خطاب الموت، علامات، المغرب، عدد15، 2004، ص39.

[13] عقيل حسين عقيل، منطق الحوار بين الأنا والآخر، دار الكتاب الجديد المتحدة (بيروت)، ط1، 2004، ص96.

[14] فولفغانغ أيزر، فعل القراءة، (نظرية جمالية التجاوب في الأدب)، ترجمة: حميد لحميداني، الجيلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهل، فاس/المغرب ص 79.

[15] علي حرب، خطاب الهوية (سيرة فكرية)، منشورات الاختلاف (الجزائر)، الدار العربية للعلوم ناشرون (بيروت)، ط2، 2008، ص 16.

[16] أحمد سعداوي، فرانكشتاين في بغداد، ص184.

[17] أحمد سعداوي، فرانكشتاين في بغداد ، ص25.

[18] المصدر نفسه، ص179.

[19] المصدر نفسه ، ص14.

[20] عز الدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر، قضاياه، وظواهره الفنية والمعنوية، دار الفكر العربي (القاهرة)، ط3، 1994، ، ص 400.

[21] أحمد سعداوي، فرانكشتاين في بغداد، ص72.

[22] المصدر نفسه، ص146.

[23] وسن حسين ليلو، الواقعية السحريّة في رواية فرانكشتاين في بغداد، لأحمد سعداوي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، عدد 42، 2019، ص 1344.

[24] المصدر نفسه، ص 199.

[25] أحمد سعداوي، فرانكشتاين في بغداد، ص 137.

[26] المصدر نفسه، ص 143.

[27] المصدر نفسه، ص 178.

[28] المصدر نفسه، ص، 157/156.

[29] عبد الوهاب بوشليحة، إشكالية الدين- السياسة –الجنس في الرواية، ص181.

[30] أحمد سعداوي، فرانكشتاين في بغداد، ص:16.

[31] محمد يشوتي، خطاب الموت، علامات، المغرب، عدد 15، 2004، ص40.

[32] أحمد سعداوي، فرانكشتاين في بغداد، ص47.

[33] ينظر: سعد داحس ناصر، البطل الروائي بين العجائبية والواقعية، قراءة في رواية فرانكشتاين في بغداد لأحمد سعداوي، مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد الحادي والعشرين، 2016، ص 204.

[34] ينظر: المرجع نفسه: ص 202.

[35] ينظر: ماري شيلي(فرانكنشتاين) كتبها بتصرف: بولين فرانسيس، تر: إيزيس خليل، أكاديميا.

[36] ينظر: وسن حسين ليلو، الواقعية السحريّة في رواية فرانكشتاين في بغداد، لأحمد سعداوي، ص 1344/ 1345.

[37] أحمد سعداوي، فرانكشتاين في بغداد ، ص 161.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 1060 - 1080 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

التأليف النحوي في القرن السابع الهجري بين قواعد التحديد وضوابط التأييد

Syntactic Composition in the Seventh Century AH Between the Determining Rules and the Confirmation Controls

سمير بوعبد الله *

Samir Bouabdallah

جامعة عبد الرحمن ميرة – بجاية / الجزائر

University of Abderrahmane Meera - Bejaia / Algeria

abouabdillahsamir@gmail.com

تاريخ الإرسال:2020/11/08	تاريخ القبول:2021/05/17	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

لقد سجل القرن السابع الهجري تناقضات شتى، إذ رغم كثرة الفتن والحروب والبدع والطرق الصوفية، وانحسار العلم في فئة من المجتمع، إلا أن جذوة العلم لم تخب، ولم تفقد التميز بمؤلفات كبيرة، وعقول منيرة أنارت بإشعاعها دروبا مظلمة؛ وأقامت بفطنتها مدارس وجوامع ومراكز تعليم عظيمة، جسده أكثر سعي علمائنا الحثيث إلى تخزين القواعد النحوية ضمن متون وأراجيز باعتبارها أيسر الطرق في الحفظ والتداول جيلا بعد جيل.

الكلمات المفتاح: علم، جوامع، قواعد نحوية، مصنفات، متون، مدارس، مؤلفات.

Abstract

The 7th century AH recorded various contradictions, despite the many seditions, wars, heresies and Sufi methods, and the decline of science in a category of society, However, the science has not been hidden, nor has it lost excellence in great writings, and enlightened minds that have illuminated dark paths; they have established with their acumen great schools, mosques and teaching centres,His body is the most sought by our scientists to store grammar within the (moutouns) and (aragys) as the easiest way to save and trade generation after generation.

توطئة

* سمير بوعبدالله. samirbouabdalah@gmail.com

لا يخفى على قارئ ذي بصيرة ما خلّفه علماؤنا الأجلاء، من تراث ضخم أحاط بكل فرع من فروع المعرفة اللسانية، تحذوه في ذلك شجرة اللغة العربية ـ لسان حال هذه الأمة ـ وقد زادها شرفا وقداسة نزول القرآن بها ومخاطبته العرب والعجم بألفاظها وتراكيبها وأساليبها.

وحتى يُمكّن لهذه اللغة في الأرض ولا تنحرف عن أصولها، فزع رجال الأمة من خيرة السلف؛ يرفعون قواعدها ويشيدون صرحها، وقد قيّض الله لها من يخدمها ويُطيل في بقائها، حتى صارت تُلفظ على ألسنة الخلق في مشارق الأرض ومغاربها. فنبغ فيها أعلام ظلّت مصنفاتهم خالدة إلى يومنا هذا، بدءا بسيبويه إمام نحاة البصرة ومن والاهم من أئمة، ومرورا بابن الحاجب صاحب التصانيف الفقهية والنحوية؛ انتهاء بابن مالك إمام المدرسة الأندلسية التي امتدّ أثرها حتى المدرسة المصرية، التي ما فتئ علماؤنا ينهلون من نبعها المعين إلى يومنا هذا.

ويصادف حديثنا عن حركة التأليف في القرن السابع الهجري عصر الموحدين، الذي يمثل أصعب عصر مرّت به الأندلس، وذلك بسبب الفتن المذهبية من جهة، وتصارع المسلمين فيما بينهم على السلطة، من جهة أخرى الأمر الذي أدى في النهاية، إلى سقوط مدن عظيمة في أيدي الصليبيين؛ كحاضرة العلم والثقافة مدينة قرطبة[1] ، ولذلك نستطيع القول بأن كثيرا من العلماء رحلوا إلى المشرق، وبالتحديد إلى بلاد الشام، وهذا ما أكده المستشرق بروكلمان[2].حيث الأمور تبدو أقلّ تدهورا، عن مثيلتها الأندلس، ولا يزال العلماء يقصدونها آملين في الأمن والاستقرار.

أما بلاد المشرق عامة، وبلاد الشام خاصة فلم تكن أقلّ حظا من بلاد الأندلس؛ فقد كانت هي الأخرى تئن تحت وطأة الحملات الصليبية، بخاصة بعد وفاة صلاح الدي الأيوبي واختلاف أبنائه من بعده وتقاتلهم على الملك، حتى جرّهم القتال إلى الاستعانة بالعدو الخارجي (الفرنجي)، في مقابل استعادتهم بيت المقدس سنة 626هـ[3].

حيث وقعت هذه المصيبة الكبرى في عهد الملك الكامل من أبناء صلاح الدين الذي لم يتردد في تسليم القدس لملك الفرنج الامبراطور فريدريك، مقابل تقديمه العون ضد أخيه الملك الناصر[4]، مما فتح الباب واسعا أمام عودة الصليبيين لاحتلال القدس وإعطاء شرعية وجودية، من أجل تعزيز القدوم المسيحي إلى بلاد المشرق مرة أخرى. وهذا التحوّل في مسار العلاقات، أدخل المسلمين مرة ثانية ، في دائرة الصراع الإسلامي المسيحي، الذي اشتعلت نيرانه في المغرب والمشرق، ولن ينتهي كما نعلم إلا بسقوط دمشق بيد التتار سنة658هـ، بعد أن سقطت بغداد بيد هولاكو سنة 656هـ وحلب سنة 657هـ[5].

أولا- فن التعليم بين تأليف المتون وتعميم المدارس

إذا كانت الناحية السياسية والاجتماعية، في بلاد الشام وما جاورها من الأمصار رهينة لعوارض الفتن، عليلة بنوازل الزمن، تنام على حملة صليبية وتصحو على غزوة داخلية، فإن ملامح الحياة الأدبية والفكرية والثقافية، حسب ما تذكره المصادر التاريخية، تعكس في ظاهرها صورة لحياة علمية زاخرة، حفل بها القرن السابع؛ بخاصة في مدينة حلب ودمشق، اللتين كانتا حاضرتين للعلم والأدب، باعتبارهما ملتقى العلماء والفقهاء والأدباء، فشهدتا حركة علمية نشيطة بلغت أوجها رواية وقراءة وتأليفا[6].

لقد حظي هذا القرن الذهبي بكوكبة من العلماء الأفذاذ، في اللغة والنحو والفقه والقراءات؛ أمثال: ابن يعيش الحلبي (ت643هـ)[7] صاحب شرح المفصل الذي نال به شهرة واسعة بسبب ما احتواه من آراءٍ نحوية، موسوعية تجمع بين النحو البصري والكوفي والبغدادي[8]، وابن الحاجب المصري(ت646هـ)[9]؛ الذي ما فتئ نجمه يسطع في علوم العربية بخاصة في علم الأصول[10]؛ وابن النحاس الحلبي(ت698هـ)، صاحب إعراب القرآن، وابن الأثير الجزري(ت630هـ) المؤرخ المشهور صاحب موسوعة (الكامل في التاريخ)، والسخاوي (ت643هـ) المقرئ النحوي الذي إليه انتهت رئاسة الإقراء والأدب بدمشق، وابن خلكان (ت 681هـ) صاحب التاريخ الكبير(وفيات الأعيان)، وابن عمرون(ت649هـ)؛ وابن منظور الإفريقي (711هـ) ، وغيرهم كثير من أئمة اللغة والفقه والأدب الذين ملأوا بفكرهم واجتهادهم صفحات عديدة من تاريخ العطاء الفكري، والتنظير المعرفي في شتى مجالات الحياة.

1. المؤلفات النحوية التعليمية

لقد سجل القرن السابع الهجري تناقضات شتى، إذ رغم كثرة الفتن والحروب والبدع والطرق الصوفية، وانحسار العلم في فئة من المجتمع، إلا أن جذوة العلم لم تخب، ولم تفقد التميز بمؤلفات كبيرة، وعقول منيرة أنارت بإشعاعها دروبا مظلمة، وأسعفت بحلمها نفوسا منكسرة، وسنأتي إلى معرفة أهم المؤلفات النحوية التي كان لها الأثر البارز في مسار الدراسات النحوية.

أ. مؤلفات ابن الحاجب(ت646هـ)

يعد النحوي ابن الحاجب المصري الدمشقي « أول فقيه جمع بين فقه المالكية في مصر وفقه المالكية في بلاد المغرب، وكان أول نحوي في مصر نزع بالنحو نزعة فلسفية»[11]، ومردّ ذلك عند الباحثين، يكمن في غلبة نظرته الفقهية الأصولية على النظرة اللغوية النحوية[12] ، لأنه اشتهر بين العلماء في زمانه بالفقه والأصول[13]؛ ولأنه عاش في عصر اتسمت معظم مؤلفاته بصبغة فقهية أصولية من جهة، ومن ناحية أخرى

فقد بدأ ابن الحاجب بالدرس الفقهي المالكي قبل أن يخطو نحو الدرس النحوي ذلك بأنه « رحل إلى دمشق ودرس بجامعها الكبير في زاوية المالكية»[14]، ووصفه الدارسون بأنه كان المرجع الوحيد خلال القرن السابع الهجري للمذهب المالكي في الشام ومصر[15].

وقد حظيت مؤلفاته الفقهية المالكية التي يأتي على رأسها: « جامع الأمهات» و» مختصر المنتهى الأصولي» بإعجاب العلماء وإطرائهم، حتى أن الإمام السبكي قد وصفه بشيخ المالكية في زمانه[16].

وقد ذكر بروكلمان بأن له مختصران على كتاب واحد هو:» منتهى السؤال والأمل في علمي الأصول والجدل» الذي يعتبر عمدة في الفقه المالكي، اختصره في كتابين هما: عيون الأدلة ومختصر المنتهى في الأصول[17]. وهذا هو المنهج الذي عرف به ابن الحاجب ألا وهو التلخيص والاختصار حتى يكون مناسبا لطلبة العلم في المشرق والمغرب على حد تعبير ابن خلدون[18].

إذن لجأ ابن الحاجب؛ مسايرا نهج عصره . إلى تأليف المختصرات وتلخيص المطولات، وقد يكون محقا في ذلك بهدف تقريب المادة العلمية من المتعلم سواء كانت فقهية أم لغوية، على اختلاف مستوياته الفكرية والعقلية، لكن هذا الاختصار قد أخلّ بالفكرة وأوغل في الغموض، حتى أضحت معظم مصطلحات المادة العلمية وكأنها ألغاز، فانبرى جمع من الشرّاح لفك رموزه وتسهيل لغته، ليجد القارئ نفسه أمام دائرة من الشروحات المكثفة تزيد على الثلاثين شرحا[19].

وبهذا المسار يكون الشرّاح قد أعادوا المادة العلمية إلى نبعها الأول الذي انبجست منه، بعد أن طال العهد وضعُفت السليقة، فصارت الحاجة مُلحّة لإعادة تكرار المسائل ثم إعادة بعث الأصول على نحوٍ يمكن معه فهم علوم المتقدمين، فابن الحاجب مثلا قد لخص كتاب الإحكام للآمدي، وهذا الأخير كان قد لخص ما جاء في كتب الأولين التي حوت معظم أصول الفقه قبل أن ينشأ الخلاف المذهبي، وهي: كتاب « البرهان» لأبي المعالي الجويني الأشعري الشافعي الشهير بإمام الحرمين، وكتاب « المستصفى» لأبي حامد الغزالي، وكتاب « المعتمد في أصول الفقه» لأبي الحسين مُحَمَّد بن علي البصري[20].

هذا فيما يخص أهم المؤلفات الفقهية التي عبّدت الطريق أمام ابن الحاجب. أما الحديث عن مصنفاته النحوية، فإنه يتصدرها مصنفاه "الكافية والشافية"، وهما أيضا كتابان وصفا بأنهما مختصران تعليميان؛ الأول في علم النحو، والثاني في علم الصرف[21]؛ سلك من خلالهما منهجا تعليميا يقرِّب به المفاهيم والمبادئ النحوية من أذهان المتعلمين الناشئين[22].

حيث سار ابن الحاجب في تأليفه للكافية، على النهج نفسه الذي عهدناه في مؤلفاته الفقهية، فراح يقتفي آثار الزمخشري من خلال تبنّيه لمحتوى كتابه المفصل[23]؛ على نحو بات يعرف بأنه من مختصراته

النحوية، بالإضافة إلى أنه قد « جمع في الكافية بين تطوير المنهج وشمولها لجميع المقاصد النحوية، فجاءت صغيرة الحجم، نتيجة لحذفه المناقشات الجانبية التي تجلب الصعوبة والملل للمتعلم «[24].

ومن مؤلفاته النحوية التي أظهر فيها قيمة مؤلفات الزمخشري، كتاب « الإيضاح في شرح المفصل «؛ حيث خصصه بشرح مطول لكتاب المفصل، غير أن ما يؤخذ عليه هو عدم تقديمه للكتاب بأية مقدمة، يذكر فيها الأسباب والدوافع التي جعلته يشرح الكتاب،[25]؛ وبالتالي عدم توضيحه للقارئ أين تكمن قيمة الكتاب الحقيقية.

وعليه فقد أراد ابن الحاجب أن تكون له اليد الطولى في الاتجاه التعليمي، فطفق ينظم مما جادت به قريحته، فأتى بنظم الكافية في النحو، ثم تبعه بنظم الشافية في الصرف، واضعا بذلك حدودا تفصل بين العلمين، حتى إذا قويت عزيمته، وعظمت قريحته، جعل الكافية متنا لمنظومة سمّاها بالوافية مع شرحها، متجاوزا بذلك حدود التلقي والتلقين، إلى هدف آخر هو سرعة الحفظ والاستيعاب، لأن المادة المنظومة في(الوافية) سيكون لها تأثير كبير على المادة المسوقة في متن (الكافية)، وفي ذلك يقول ابن الحاجب[26]:

وَبَعْدُ إنّ هذِهِ أُرْجُوزَة ... فِي علم الإِعْرَابِ أَتَتْ وَجِيزَة

قَصَدْتُ فِي نَظْمِي لَهَا مُقَدِّمَة ... صَنَّفْتُهَا مِنْ قَبْلُ وَهْيَ مُحْكَمَة

مْنْ أَجْلِهَا سَمّيْتُهَا بِالوَافِية ... لِكَوْنِهَا وَفَتْ بِنظم الكافِيَة

ب . مؤلفات شهاب الدين القرافي(ت682هـ)

بالإضافة إلى مؤلفات ابن الحاجب التي شكلت القسط الوافر من اهتمام العلماء والباحثين في هذه الفترة، تصادفنا مؤلفات تعليمية أخرى نسجت على هذه الشاكلة، وهي بعيدة عن أعين الدارسين؛ نسجها تلميذه شهاب الدين القرافي الصنهاجي الأصل، البهنسي الديار(682هـ)[27]؛ الذي وصفه العلماء بالإمام الحافظ والبحر اللافظ، إليه انتهت رئاسة الفقه على مذهب مالك في زمانه[28] .

فقد اشتهر بين فقهاء المالكية وعلماء النحو بمؤلفاته المبتكرة التي لم يسبق إلى تصنيفها أحد؛ يأتي على رأسها كتاب **الاستغناء في أحكام الاستثناء**؛ الذي جمع فيه كل ما يتعلق من أمور الاستثناء الوارد في القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة[29]؛ وكتاب الخصائص في النحو، الذي تناول فيه ثلاثة وعشرين خصيصة من خصائص الاسم[30]؛ وكتاب القواعد الثلاثون في علم العربية الذي يعد في نظر الدارسين من المختصرات التعليمية في علم النحو[31]؛ وجمع فيه القرافي بعض المسائل النحوية التي تعين الطلاب على تعلم اللغة العربية، مركزا على أهم المواضع التي يقع فيها اللبس وتحتاج إلى مزيد من الشرح والتمثيل.

وقد استهله مؤلفه دون مقدمة يبين فيها أسباب تأليفه وعوارض اختياره وطريق منهجه، فقال مباشرة بعد الحمد لله والصلاة على رسوله الكريم:» أما بعد فأنا أذكر ثلاثين قاعدة سنية في أسرار العربية «[32]؛ بدأه بالقاعدة الأولى التي خصصها للظرف والمجرورات، وأنهاه بالقاعدة الثلاثين التي جعلها للجموع القلة[33].

أما مصنفه (الاستغناء في أحكام الاستثناء)؛ الذي استلهم مادته من شرحه لكتاب الرازي في الفقه(المحصول) في مؤلف وسمه بـ(نفائس الأصول في شرح المحصول)[34] فقد وطّأه بمقدمة عريضة شرح فيها موضوع الكتاب، ومنهج تبويبه بقوله:» أما بعد فإن الاستثناءات العربية أوقع الله تعالى لي فيها مباحث جميلة وقواعد جليلة، أو دعت منها (شرح المحصول) جملا كثيرة، وبقي على خاطري منها ما لا يليق وضعه هناك(...) فأثرت أن أجعلها أمثلة في أبواب هذا الكتاب(...) حتى لا أكاد أترك استثناء في كتاب الله عز وجلّ، فيه غموض إلا لخصته وهذبته.. وكذلك ما حضرني من السنة النبوية»[35]، إذ خرّج مسائل كتابه في الاستثناء في إحدى وخمسين بابا؛ تتابعت مسائله في مباحث دقيقة ومعان شريفة، وقواعد عربية، ومعاقد أصولية، وفوائد فروعية[36].وقد عدّ الدارسون المحاولات المنهجية التي اتبعها القرافي من صميم المنهج التعليمي، المبتكر ولم يسبقه إلى ذاك أحد من المؤلفين، سواء في الفقه أم في اللغة ، ولا أدلّ على ذلك من محتوى مؤلفه العظيم الفائدة، الفريد النوع، كتاب (الذخيرة)؛ الذي يتميز» بدقة التعبير وسعة الأفق وسلاسة الأسلوب وجودة التقسيم والتبويب»[37]، الأمر الذي يضفي عليه طابع الجدة والحداثة، حتى يبدو للقارئ وكأنه مؤلَّف كُتب في العصر الحديث بقلم أحد أعلام الفقه والقانون[38].

وهو الأمر الذي جعل الباحثين يصفونه بصانع الحداثة في التأليف الفقهي واللغوي، عبر حكمته البيّنة في المزج بين الفقه وأصوله، واللغة وقواعدها والمنطق والفلسفة والحساب والجبر والمقابلة في المواطن التي تقتضيها[39]. بالإضافة إلى إفادته الجمة من علوم اللغة وأصولها، كالنحو والحديث في تخريجه للأبواب وتفريعه للفصول.

فيقول بعد أن قدّم لمضمون كتابه وشرح للقارئ خطة منهجه، « وأودعته ما تحتاجه الأبواب من اللغة، في الاشتقاق وغيره، وما تحتاجه من النحو «[40]؛ من ذلك ما قرره في باب الشرط، وفيه ثلاثة فصول، حيث خص الفصل الأول بأدواته،» وهي إنْ وإذا ولو، وما تضمن معنى إن. فإن تختص بالمشكوك فيه وإذا تدخل على المعلوم والمشكوك، ولو تدخل على الماضي بخلافهما»[41].

حيث سلك هذا المنهج البديع الذي تمتزج فيه المباحث الفقهية بالعبارات النحوية في كلّ مصنفه.

2. ضعف الملكة اللسانية وانحسار العربية الفصحى.

أورد المستشرق الألماني يوهن فك في كتابه " العربية " عبارة شديدة نَعت بها النحوي ابن يعيش بقوله:» وحتى النحوي ابن يعيش (1153/553 – 1245/643) يتنازل في شرحه للمفصل عن التظاهر بالأدب، فيكتب في أسلوب عادي ركيك»[42]، فهل يمكننا اعتبار هذه الملاحظة تقييما سلبيا لصورة اللسان العربي في القرن السابع الهجري الذي تجاوز مستويات العامة إلى ألسنة العلماء والأدباء؟

ولعل الإجابة حاضرة عند ابن منظور الإفريقي، إذ يقول في معرض حديثه عن أسباب تأليفه لمعجم لسان العرب:»فإني لم أقصد سوى حفظ أصول هذه اللغة النبوية وضبط فضلها، إذ عليها مدار أحكام الكتاب العزيز والسنة النبوية، ... وذلك لما رأيته قد غلب في هذا الأوان من اختلاف الألسنة والألوان، حتى لقد أصبح اللحن في الكلام يعدّ لحنا مردودا، وصار النطق بالعربية من المعيب معدودا. وتنافس الناس في تصانيف التَرجُمانات في اللغة الأعجمية، وتفاصحوا في غير اللغة العربية، فجمعت هذا الكتاب في زمنٍ أهلُه بغير لغته يفخرون، وصنعته كما صنع نوحٌ الفلك وقومه منه يسخرون»[43].

وبناء على ذلك فإن تقييم المستشرق (فك) كان من الجدية بمكان ، حين عرض بالقول على النحوي ابن يعيش، ووصف أسلوبه بالركاكة، فكلام ابن مكرم قد قطع قول كل أديب، وجاء بشهادة تاريخية لا يمكن أن ترد؛ شهادة تفيد بأن اللغة العربية الفصحى لم تعد هي اللغة المهيمنة، والمسيطرة!!!

وتعد هذه الظاهرة أمرا خطيرا، خاصة أنها ألقت بظلالها على كل فئات المجتمع الإسلامي، فالضعف والوهن اللذين نخرا الملكة اللسانية العربية نقص ليس بالهين، فشتّان بين عربية القرن الأول الهجري، وعربية القرن السادس والسابع، حيث إن التغيير الذي مس الحياة السياسية والاجتماعية ألقى بظلاله على الحياة الثقافية، انعكاسا للتزاوج الأزلي بين الثقافة والمجتمع .

فمن الناحية السياسية أضحت الخلافة الإسلامية في معظمها بأيدٍ أعجمية، منذ أن سيطر السلاجقة[44] على الخلافة العباسية عام 447هـ، إلى أن سقطت بغداد على يد هولاكو سنة 656هـ؛ مما نجم عنه تراجع كبير في النفوذ العربي ويقابله تقدّم كبير في النفوذ الأعجمي، لأنه ومع بداية العصر السلجوقي صارت اللغة الفارسية هي لغة الدولة الرسمية، بينما بقيت اللغة العربية لغة للدين وللفلسفة الكلامية[45].

وهو الأمر الذي أزاح اللغة العربية عن التوظيف السياسي وجعلها مقرونة بالإنتاج الأدبي فحسب، تزامنا مع ريادة لهجات أخرى وجدت مكانا لها في الخارطة اللغوية انسياقا لسؤدد الناطقين بها من أمراء

وسلاطين (أتراك، سلاجقة، أكراد، تركمان، فرس) ، حتى تطور الأمر فيما بعد وأصبح عبارة عن نُضوحٍ علني للهجات أعجمية بعينها، حيث أصبحت ألفاظها تتداول في السياسة وأمور الحكم، مثل كلمة (أتابك) و(الأتابكية) وهو اللفظ الذي كان يطلق ويراد به: الوصي والمربي[46].

وحيال هذا التطور الحاصل في تركيبة المجتمع العربي الإسلامي، تسجل الملكة اللسانية العربية صمودا واضحا جسده شموخها في وجه موجة اللهجات واللغات الدّخيلة، ويرجع الفضل في ذلك إلى القائمين على أمر هذه الأمة، الذين لم يقفوا أمام هذه التحديات اللغوية مستسلمين، وإنما انبروا فازعين يتتبعون بكل دقة وحزم أثر هذا الداء وسبل معالجته؛ وقد انتهجوا في ذلك سبيلين هما:

أ. التصدي بمؤلفات عديدة تُؤلَّف بطريقة متتالية، يعضُد بعضُها بعضًا، عرفت بـ: مصنفات اللحن والتثقيف اللغوي[47].

ب ـ إنشاء مدارس تُعلَّم فيها اللغة العربية متصلة بعلوم القرآن والسنّة أي الفقه بصورة عامة.

أما مصنّفات اللّحن أو ما يعرف بالتثقيف اللساني، فإنه يكفي للتدليل على ما نحن فيه التعريج على ما بعض ما كتبه ابن الجوزي(597هـ) وهو من علماء القرن السادس الهجري، في مقدمة كتابه (تقويم اللسان)؛ حيث يقول بعد أن حمد الله وصلى على نبيه مُحَمَّد ﷺ :» أما بعد فإني رأيت كثيرا من المنتسبين إلى العلم يتكلمون بكلام العوام المرذول، جريا منهم على العادة، وبُعدا عن علم العربية. ورأيت بيان الصواب في كلامهم مُبدّدا في كتب أهل اللغة، وجمْعه يَثقُل عنه المتكاسل عن طلب العلم، فقد أفرد قوم ما يلحن فيه العوام، فمنهم من قصّر، ومنهم من ردّ ما لا يصلح ردّه. فرأيت أن أنتخب من صالح ذلك ما تعم به البلوى»[48] .

فبيّن بما لا يدع مجالا للشك، بأن اللحن واقع لا محالة، وبأن الناس قد نهضوا يقاومون أعراضه الخطيرة، غير أنه انتدب نفسه لجمع ما تفرق من هذه الآراء، وضمّها في مؤلَّف يسير فمن أراد الإقبال والمعرفة فلا حجة له بعد الآن.

وحتى لا نذهب بعيدا في تتبع أغوار هذه الظاهرة، نكتفي بما نقله ابن الجوزي، ومن قبله ابن منظور. وسيجد القارئ المتتبع بأن جهودا عظيمة قد بذلت ووضعت فيه مؤلفات متنوعة، وبحسب القارئ الاطّلاع على أهمها رتبة وأشملها مادة، على غرار ما كتبه الباحث رمضان عبد التواب رحمه الله تعالى؛ في (لحن العامة والتطور اللغوي) الذي صرح فيه بأنه « أول مؤلَّف، يؤرخ لظاهرة اللحن في العربية، ويسبر أغوارها، ويوضح العلل في وجودها «[49]؛ حيث اجتهد في الإحاطة الشاملة بموضوع اللحن، منذ أن ظهر في العهد الإسلامي الأول، متتبعا تطوراته السلبية، وتأثيراته الكبيرة على مبدأ الفصاحة وموضع الإعراب،

ذاكرا أكثر من خمسين مصنفا من مصنفات اللحن؛ أي منذ أن كتب الكسائي(189هـ): ما تلحن فيه العوام إلى آخر من كتب وهو: أحمد أبو الخضر منسي، في كتابه: حول الغلط والفصيح على ألسنة الكتاب.

3. إنشاء المدارس التعليمية

يعود تاريخ أول مدرسة فقهية عربية إلى عام 290هـ/ 902م، وبالتحديد في العراق أو كما يسمّى بلاد ما وراء النهرين[50]، وهذا إن دلّ على شيء إنما يدلّ على رسوخ قدم العرب والمسلمين في معرفة أدوات الحضارة؛ ويأتي على رأسها المدرسة. ولذلك لا نستغرب حين نجد الأمراء والسلاطين، مع نهاية القرن السادس، يسارعون إلى تبني مشروع التعليم العام، عبر إنشاء مجموعة من المدارس، والجوامع المتصلة بحلقات العلم والفقه، والاعتناء بقيمتها؛ من خلال تجسيدها، وجلب مختلف العلماء إليها.

وتذكر المصادر التاريخية بأن فكرة إنشاء المدارس في المشرق لم تكن وليدة العصر الأيوبي، بل إن ما كل ما فعله أمراء هذه الدولة، هو أن قاموا بتجديد البناء وإعادة بعث الحياة العلمية فيها، وقد نوّه المؤرخ ابن العديم بما صنعه الملك العادل نور الدين بن زنكي بقوله:» وشرع نور الدين في تجديد المدارس والرباطات بحلب، وجلب أهل العلم والفقهاء إليها، فجدد المدرسة المعروفة بالحلاويين، في سنة ثلاث وأربعين وخمسمائة، (...)، فغيّر الآذان بحلب، ومنع المؤذنين من قولهم:» حي على خير العمل « «[51]. ثم يسترسل قائلا:» وجدّد المدرسة العصرونية على مذهب الشافعي، .. ومدرسة النفري، ومسجد الغضائري..»[52] .

ومن المدارس المشهورة أيضا، نذكر المدرسة الأسدية، التي أسّسها أسد الدين شيركوه، عمّ صلاح الدين الأيوبي ومن أمراء الملك نور الدين زنكي[53]، والمدرسة العادلية الكبرى، التي أنشأها الملك نور الدين محمود، الملقّب بالملك العادل، ولكنّه لم يتمَّها، ثم أعاد بنائها ابنه الملك العادل سيف الدين، ولم يتمّها أيضا، حتى جاء ولده الملك المعظم، فيقال إنه رفع قواعدها، وشيّد أركانها وأخرجها تحفة معمارية في عهده حوالي سنة 620هـ[54].

فكانت من المدارس الجامعة، بدأت بالدراسات الفقهية، ثم توسَّعت في عهده، لتشمل القراءات القرآنية وكلّ ما اتّصل بها من علوم اللغة العربية، يأتي على رأسها علما النحو والصرف[55].

وتذكر بعض المصادر، بأن هذه المدرسة تخرَّج منها جمهور كثير، من العلماء والفقهاء درسوا فيها، أمثال ابن خلكان، وابن الصائغ وتقي الدين السبكي، وابن مالك الأندلسي صاحب التصانيف المشهورة، أشهرها درايةً الخلاصة الألفية.

وفي زمن صلاح الدين الأيوبي (569هـ . 589هـ)، انتشرت المدارس بطريقة لم يسبق لها مثيل في عهد الخلافة الإسلامية، حيث أخذ على عاتقه تحقيق غايتين هما:

أ . تكوين طبقة مثقفة من الوعاظ والفقهاء والعلماء، تقوم بتسيير شؤون الدولة، وتضطلع بالمنهج الذي رسمه لها.

ب . محاربة المذهب الشيعي، والقضاء على منابع تمدده في المجتمع العربي الإسلامي.

ولأجل تحقيق هاتين الغايتين العظيمتين[56]، استنفر جميع ما لديه من أسباب القوة الاجتماعية والدينية والمالية، من أجل بناء مدارس حكومية في مختلف الأمصار الإسلامية، بدءا بمصر مركز خلافته، انطلاقا من اعتقاده بأن للمساجد والمدارس دورا فعالا في الحفاظ على جوهر الدين، إضافة إلى أن الفاطميين في ذلك العهد لم تكن لهم رغبة في إنشاء المدارس، لأن التدريس يكون فيها علنيا، ومذهبهم الشيعي يتّسم بالسرية والتقيّة[57].

وفيما يلي سرد لأهم المدارس التي أسسها صلاح الدين بمصر والشام[58]:

. المدرسة الناصرية بالفسطاط عام 566هـ، جعلها وقفا على الشافعية.

. المدرسة السيوفية للأحناف.

. المدرسة القمحية.

. المدرسة الصلاحية أسسها سنة (572هـ).

. مدرسة الإسكندرية، بناها سنة 577هـ.

. المدرسة الصلاحية بدمشق، وجعلها للمالكية.

ولم يكن جهد صلاح الدين منفردا في تشييد المدارس، فقد شُفِعت عماراته بمدارس أخرى، منها المدرسة الفاضلية التي بناها القاضي الفاضل عبد الرحيم البيساني العسقلاني (ت596هـ) سنة 580هـ، وجعلها وقفا على فقهاء المالكية والشافعية[59]، ومنها أيضا المدرسة الظاهرية البرانية والظاهرية الجوانية، وهي مدرسة ودار حديث[60].

وبحلب أيضا تقابلنا المدرسة الظاهرية السلطانية، أنشأها الملك الظاهر غازي بن صلاح الدين(ت613هـ)، وفي زمانه كان تأسيس المدارس قد بلغ أوجّه في حلب[61].

وهكذا يلاحظ الدارس والمتتبع لهذه الفترات الحرجة من تاريخ الخلافة الإسلامية في المشرق، بأنّه رغم الحروب والفتن والصراعات فقد حافظ آل أيوب على النهج الثقافي والمعرفي بمواصلة تطوير المدارس وبنائها، بخاصة في حلب التي كانت ملجأ آمنا استطاعت جلب العديد من العلماء [62]، نظرا لما كانت

تتمتع به من هدوء وسكينة، بسبب خلوها من الفتن والمشاحنات التي كانت بين خلفاء صلاح الدين، فازدهرت فيها الآداب، وأينعت العلوم، ورحل إليها العلماء[63]، فتصدَّروا بها للإقراء، والمدارسة والإفْتاء.

ثانيا . فن التعليم بين نوازع الصناعة ومطالب الحضارة

يتطلب استكمال الحديث عن العوامل والمسببات التي حرّكت مناحي الحياة السياسية والدينية والاجتماعية في المشرق العربي، الاعتراف بانحسار المعرفة بيد مجموعة من العلماء، صنعوا لأنفسهم منهجا مميزا، وطفقوا يسوّقون مؤلفات تعليمية، ذات صبغة تلقينيه، كالأراجيز والمتون المختصرة وشروحها. وفي خضم هذا الجدل العلمي والثقافي، الذي أفرزته متناقضات الحياة العربية، نصل عند أعظم عالم من علماء القرن السابع الهجري؛ إنه إمام النحويين ودرّة اللغويين العلامة ابن مالك الأندلسي صاحب التصانيف النفيسة والأراجيز المشهورة، الذي استطاع بعبقريته وإبداعه تغيير مسار التأليف النحوي في العالم الإسلامي من مجرّد مؤلفات نحوية مكرّرة إلى مصنفات لغوية ونحوية عظيمة النفع والأثر.

1. مصنّفات ابن مالك الأندلسي

لابن مالك في صناعة المتون النحوية الموجهة للمتخصصين باع طويل وشأن رفيع وقد عرّفه العلماء بأبلغ العبارات؛ ونعتوه بأحسن الأوصاف حين قالوا في ترجمته: السائرة مصنفاته مسير الشمس وهي عبارة بسيطة أقل ما يمكن أن يوصف به عالم مثله. ذلك بأن النحو العربي في صيرورته التاريخية قد ازداد غنى ووفرة بما اكتسبه من مؤلفات نحوية ثرة، وبأن ابن مالك قد ساهم في صنع هذا التطور الكبير، لا لكونه ألّف أكثر من ستين كتابا في اللغة والنحو والصرف، بل لأنّه عرف كيف يختار ويميز في الأسلوب والمنهج بين المتعلمين المبتدئين؛ وبين العلماء المتخصصين؛ فأشبع بتعابيرها فضول المتشوقين، مما جعله في أعين العلماء والباحثين، أوسع علماء العرب شهرة في النحو ولا زالت تصانيفه في النحو تتدارس إلى اليوم.

1.1. المصنفات الصرفية واللغوية

أ . المصنفات الصرفية.

تعد مصنفات ابن مالك الصرفية، . وإن كانت قليلة . من المصنفات المتميزة بدقة مصطلحاتها ورغم أنها تأتي في المرتبة الثانية بعد مؤلفاته النحوية، إلا أنها نالت شهرة كبيرة بين العلماء أعضمها؛ (إيجاز التعريف بعلم التصريف)، الذي ذكر في مقدمته بأنه ألّفه خِصِّيصا للملك الناصر صلاح الدين(ت658هـ)، من ذرية صلاح الدين الأيوبي فاتح بيت المقدس؛ فيقول:» فإن التصريف علم تتشوّف إليه الهمم العليّة، ويتوقف عليه وضوح الحكم العربيّة(..) فألّفت ذلك في مجموع سمّيته:(إيجاز

التعريف في علم التصريف)، والباعث على ثني عنان العناية إليه، وشحذ سنان العزم عليه، التشرّف بخدمة مولانا السلطان، الملك الناصر صلاح الدين»[64]؛ ضمّنه كل ما يتعلق بمباحث علم التصريف، وموضوعاته المتصلة ببنية الكلمة، وما لحروفها من زيادة وأصالة، وصحّة واعتلال[65]، مخصِّصا مبحثا سماه (الانتصار لسيبويه)[66].

ثم يأتي مصنفه المميز لامية الأفعال؛ وهي منظومة وضعها ابن مالك، وسمّاها:(أبنية الأفعال في علم التصريف)[67]؛ وشرحها كثيرون، نذكر منهم؛ ابنه بدر الدين، المشهور بابن الناظم، وسمَّاها بـ(خلاصة الأقوال على شرح لامية الأفعال)[68]، والعلامة جمال الدين محمود، المشهور بـ: الإمام بحرق، وسمّاها: فتح الأقفال وحل الإشكال[69]، وحاشية ابن حمدون، على شرح بحرق[70]، وهي حواشي وضعت تذييلا على اللامية.

ومما تجدر الإشارة إليه، في هذا الموضوع هو إغفال الباحث مُحَمَّد كامل بركات، محقق كتاب (تسهيل الفوائد) . وهو أعظم مصنفاته النحوية . تصنيف هذا الكتاب فقام بوضعه في قائمة مصنفات ابن مالك اللغوية[71]، مع العلم أنه لما وصل إلى مؤلفاته الصرفية، اقتصر على ذكر كتابين فقط، هما: إيجاز التصريف وشرح تصريف ابن مالك، المأخوذ من كافيته، كما قال[72]، ومن مؤلفاته الصرفية أيضا التي جعلها المحقق، في جملة مصنفاته اللغوية، كتاب (تحفة المودود في المقصور والممدود)، و(شرح نظم المقصور والممدود)[73]، وهما عبارة عن منظومتين في علم الصرف؛ ضمَّن هذا الأخير ستة عشرة بابا في حالات المقصور والممدود، الواردة في اللغة العربية؛ والتي يندر أن يجد القارئ لها مثيلا.

ب . المصنفات اللغوية.

أما مصنّفاته اللغوية فإنها على درجة كبيرة من الأهمية لأنها ببساطة تنطوي على أسرار كبيرة في اللغة العربية، وضعها ابن مالك باعتبارها وعاء شاملا لألفاظ اللغة في جميع مستوياتها، قاصدا من ورائها إظهار مقدرته اللغوية وبراعته الفنية في الجمع بين الدراسات النحوية والصرفية واللغوية، منها: كتاب: (ثلاثيات الأفعال وزوائده) وضعه ابن مالك في الأفعال المقول فيها أفْعل وأَفْعِل بمعنى واحد[74]، رتبه وهذبه تلميذه أبي عبد أبي عبد الله شمس الدين الدمشقي المعروف بابن جعوان[75]، على الرغم من أنه جاء مشفوعا بكتاب تلميذه الآخر؛ أبي عبد الله مُحَمَّد بن أبي الفتح البعلي(709هـ)؛الذي وسمه بـ (زوائد ثلاثيات الأفعال لابن مالك)[76]، حيث يبدو من التسمية بأنه استدراك على كتاب شيخه، بسبب اختصاره

وخلوّه من الشواهد، وأسماء اللغويين، فترتب في النهاية القول: بأن الكتابين صنوان لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر.

فمن حيث المضمون والمحتوى فقد أشاد المحقق بالقيمة المعرفية التي جلبها هذان المؤلفان؛ بقوله: «وعلى الرغم من ذلك فإن كتابيهما ـ مجموعين . أوْفَى ما كُتب في هذا الموضوع، وقد ضمّا أفعالا نُثِرت في كتب اللغة، وتأتّى لهما من الجمع ما لم يتأتَّ لغيرهما»[77]؛ ولذلك صدّره ابن مالك بقوله:» هذا كتاب أذكر فيه ـ إن شاء الله تعالى ـ ما تيّسر من ثلاثيات الأفعال المقول فيها أَفعَل أو أُفْعِل بمعنى واحدٍ، مرتّبا على حروف المعجم، فأبدأ بما أوّله همزة، وأختم بما آخره ياء»[78]؛ نحو: أثَرْتُه أثرا، حيث يبدو من هذه الأمثلة عدم تطابق المضمون مع عنوان الكتاب، وربما يعود ذلك لتصحيف الوراقين والنساخين، أو بسبب اختلاط نسخ المخطوطات.

ومنها أيضا كتاب (الاعتماد في نظائر الظاء والضاد)، وهو من مؤلفاته البديعة التي خصها بجمع الألفاظ التي تتفق في المبنى وتختلف في المعنى[79]، حيث عدّها في المتن ثلاثا وثلاثين كلمة، تجمع بين المعنى والمعنى المغاير، نحو: أضلّ وأظلّ، والضن والظن، والتضفير والتظفير[80].

وتكمن أهمية هذا المؤلف المعرفية كما يقول المحقق، بكونه أول كتاب ينفرد برواية نظائر الألفاظ، زيادة على كونه جاء مدعما بمجموعة من الشواهد القرآنية والأحاديث النبوية، كما يذكر ابن مالك بقوله: «ولما تهيأ إمكان الفرصة، وتهنّأ إساغة الغصّة، أبرزتها في أحسن المجاسد، وأفرزتها في أزين الشواهد، من الآيات الفرقانية، والأحاديث الغريبية»[81]. حيث بلغت شواهده خمسة وعشرين آية واثني عشر حديثا نبويا.

ومن مؤلفاته اللغوية أيضا التي نالت شهرة كبيرة، كتاب (الألفاظ المختلفة في المعاني المؤتلفة)؛ وهو من المصنفات القريبة الصلة بالمعاجم، إذ عزم فيه ابن مالك جمع الألفاظ المختلفة في المبنى والمتفقة في المعنى، وجعلها في أبواب متتابعة تؤسس في تضافرها لموضوع الترادف؛ وفي ذلك يقول:» اعلم أن الأدب اسم يشتمل على كثيرٍ من العلوم، فأقربها إليه وأدناها وأدأبها عليه، وأولاها بالتقدم فيه: الاتساع في علم المنطق، بأفصح لسان، وأبلغ بيان. فمن الاتّساع في ذلك أن يتصرّف الأديب في ألفاظه ومكاتبته ومراسلته، ومناجاته، من غير تكريرٍ للأسماء والصفات إذا كان المعنى واحدا «[82]؛ فدلّ قوله على جمعه لألفاظ مترادفة في أبواب متباعدة؛ نحو: **باب الهِبات**: وصلته، ورفَدْتُه، وحَبوْته، وأجديته، وأعطيته، ومنحته، وأوليته، **وباب الفقر**: أعوز، وأقتر، وترب، وأرمل، وأنفد، واختلّ، وأرزح وأكدى، وهكذا بقية الأبواب.

مما يدل دلالة كبيرة على سعة اطلاعه على كلام العرب، وامتلاكه لناصية العربية، إذ بدأ كتابه بالألفاظ السهلة المألوفة، وتدرج بعد ذلك في ذكر الشوارد التي تتطلب تأملا وتدقيقا؛ نحو **باب الأصل**: العُنصر، والمحْتِدُ، والمغرس، والنِّصاب، والمُنْتضى[83].

وأهم مؤلفاته قاطبة؛ كتاب(إكمال الإعلام بمثلث الكلام)؛ وهو ينضوي تحت ما يسميه العلماء بمثلثات ابن مالك؛ وهي: الإعلام بتثليث الكلام وهو منثور، والإعلام بمثلث الكلام وهو منظوم، وكتاب إكمال الإعلام بتثليث الكلام[84]، حيث جمع فيه مادة غزيرة تتمثل في أزيد من ألفين وسبعمائة كلمة(2700)؛ من كلمات المثلث المتفق معنى والمثلث المختلف معنى[85]، وفي تحديد موضوعه وأهميته اللغوية يقول ابن مالك: « أما بعد: فإن تثليث الكلم فن تميل نفوس الأذكياء إليه، ويُعذَر من قوِي حرصه عليه ... فمن فوائده: انقياد المتجانسات لطالبيها، وامتياز المُلْتَبِسات بكشف معانيها»[86].

ثم يسترسل بعبارات رصينة مُبيّنا بأمانة علمية هفوات وسقطات من سبقه إلى هذا الفن، بقوله:» وأوّل من عُني بهذا الفن(مُحَمَّد بن المستنير) لكنّه لم يتأتَّ له منه إلا قدْرٌ يسيرٌ، ما بَرِئ مع الإقلال من الإخلال ولا وَقِيَ مع الإهمال رداءة الاستعمال» [87] حيث قصد بقوله (مُحَمَّد بن المستنير) المشهور بقطرب.

ويلاحظ القارئ كيف انتقد مؤلَّفَه وجعله دون ما يطمح إليه القراء، ليواصل بعد ذلك حديثه عن أصحاب هذا الفن اللغوي بقوله: « وقد عُني بعد ذلك به جماعة من الفضلاء وأكابِرِ الأدباء، أحقُّهُم بالإحصاء، وأوْثقهم في الاستقراء، والاستقصاء، الإمام العلامة، الفقيه، اللغوي، النحوي (أبو مُحَمَّد عبد الله بن مُحَمَّد بن السيد البطليوسي) (رحمه الله)، فإنه صنّف فيه كتابا أنبأ عن غزارة فضله، وكاد يُعجز عن الإتيان بمثله، إلا أن في إيراد ما أودعه إطالة لفظ تثبّط عن الحِفْظ، وتفريقا بين الأَشكال يوقع في بعض الإشكال»[88]؛ فينقد مرة أخرى مصنَّفه؛ متعذرا بطول مادته وغموض محتواه مما يحول دون الإلمام بحفظه والإحاطة بفهمه.

وعليه يقدّم بَديله التعليمي الذي اجتهد في تيسير مادته، وتسهيل منهجه، بقوله: « فرأيت أن أبذل جهد المستطيع في نظم شمل الجميع بكتابٍ يحيط بما لا يُطْمَع فيه المزيد عليه، ولا تُسْمَع نسبة خلل إليه، مسمّى لذلك بـ(إكمال الإعلام في تثليث الكلام).فسلكت من الإيجاز أسهل سبيله، وجعلت وضوح المقصود مُغنيا عم دليله، واقتصرت على ذكر الكلمة، مُصرّحا بشرحها، مُفْتتحا بفتحها، مردفا بكسرها ثم بضمّها؛ فلتُعْلم الحركات وإن لم أسمّها «[89].

أما فيما يخص أصول هذا المصنف وموارده اللغوية، فإن ابن مالك، لم يبخل علينا بمصادره، فأسرع إلى ذكر أولها رتبة ثم ما يليها من حيث أهميتها وقيمتها العلمية، فذكر: معجم التهذيب للأزهري، وكتاب الأفعال لابن القطّاع(515هـ)، وهما من المصادر، ثم شفعهما بمعجم ديوان الأدب لأبي إبراهيم إسحاق الفارابي(350هـ)، وجمهرة اللغة لابن دريد (321هـ)، والصحاح للجوهري (392هـ)[90]،ليخلص في الأخير إلى كتاب غريب القرآن والحديث للهروي(401هـ)، وكتاب المثلث للبطليوسي(521هـ)[91].

حتى يعلم القارئ أهمية ما صنّفه ابن مالك، فقد مرّ على أمهات الكتب العربية بغريبها وأفعالها، ومعاجمها، فجاء بعصارة لغوية عظيمة، لخص فيها مادة لغوية بديعة في نسقها، عجيبة في تتابعها، يعجز القلم عن وصفها.

ومعنى فن التثليث كما يشرحه ابن مالك بقوله:» ومحلّ الحركات الواقعِ بها التثليث: أول الكلمة وقد يكون ثانيها أو ثالثَها ـ أو أولها وثانيها ـ أو أولها وثالثها ـ ولكون التثليث في الأول غالبا، أستغني عن التنبيه عليه بخلاف غيره، فلا بد من تعيين محل التثليث منه»[92]، حيث يمس هذا التثليث الأسماء وأما الأفعال فالتثليث غالبا ما يمس عينه، ومن أمثلته ما ثلث ولم تختلف معانيه وهو في مقدم الباب، مشروح بفصول[93]، منه ما ثلث أوله نحو: الأتيُّ (بفتح أوله وكسره وضمه) بمعنى: الغريب، والخَبْر(بفتح أوله وكسرها وضمها): العلم، وما ثلث عينه نحو: المأْرَبة (بفتح ثانيه وكسرها وضمها) بمعنى: الحاجة، وما ثلث عينه من الأفعال: أَنَس(بفتح عينه وكسرها وضمها) ضدّ: توحّش، الخ....

وقصارى القول نجد بأن مؤلفات ابن مالك اللغوية، لتنبئ في ظاهرها بأن الرّجل قد جمع في ذهنه كلّ معاجم اللغة العربية، وأحاط بكل مرادفاتها وأضدادها، وغريبها وشواردها وإنه من باب الأمانة الاعتراف بما وصل إليه من سعة وإدراك لمفردات اللغة العربية، التي عليها التعويل وبها الاستعانة، ويكفينا في ذلك ما رواه المقري عن الصفدي أنه قال: « أخبرني أبو الثناء محمود قال: ذكر ابن مالك يوما ما انفرد به صاحب المحكم عن الأزهري في اللغة، قال الصفدي: وهذا أمر معجز، لأنه يحتاج إلى معرفة جميع ما في الكتابين «[94].

خاتمة البحث

ومن خلال ما سبق ذكره نستطيع القول بأن مسار الثقافة العربية الإسلامية أخذ مسالك متنوعة ومختلفة، فظل يترنح بين مدّ الشفاهية المعهودة عند العرب كأمة رائدة في الحفظ والنقل والسماع، وبين متطلّبات الحضارة والحياة الاجتماعية المعقّدة التي فرضتها الصراعات والصدامات المتتالية بين الشرق

الإسلامي والغرب المسيحي، وهو ما يفسّر بجلاء إصرار العلماء على تخزين العلوم العربية في بطون المتون والأراجيز العلمية، لأنّ المخاطر المحدقة بالأمّة كانت كثيرة، ولأن الذاكرة الجماعية بدأت تضعف وتتكاسل بفعل هذه الأوضاع، رأينا كيف نشأت المدارس والجوامع وكل مراكز التعليم، لكي تعوّض هذا الشرخ الحاصل، وإن جنوح العلماء وبخاصة النحويين إلى تضمين القواعد النحوية في شكل متون وأراجيز علمية منظومة، كان الحلّ الوحيد لحفظ تراث الأمّة العربية الإسلامية من الضياع.

ويبدو بأن هذه الطريقة كانت ولا تزال صبغة ملازمة لمؤلفات القرن السابع الهجري، حيث كان الناس يميلون إلى حفظ المتون والشعر، وكل مادة علمية متصلة بعلوم العربية بسبب الأوضاع الاجتماعية والسياسية، المتصلة بالحروب الصليبية، والنزاعات العرقية، وانعدام الأمن والاستقرار.

دون أن ننسى بأن مسار التعليم والتأليف قد أخذ منحى تصاعديا من خلال البدء بالمختصر المفيد ثم التوسع بالشرح والتحليل، حتى إذا أخذت المفاهيم تتعدد، والأصول تتفرع، بسبب كثرة التآليف والتصانيف، صعب على المتعلمين الفهم ، وبعدت الإحاطة، فيتطلب المنهج بعد ذلك إعادة النظر فيما كتبه الأولون، فتختصر المطولات، وتوجز الشروح، فتعود الدائرة كما كانت ونشأت أول مرة، وهو ما حدث فعلا مع نهاية القرن الخامس وبداية القرن السادس والسابع، حيث وجد المتأخرون تراثا ضخما تنوء بحمله العقول، فأخذوا يختصرونه ويودعونه في مؤلفات تعليمية مبسطة.

هوامش:

[1] سقطت مدينة **قرطبة** في الفتنة التي وقعت بين القائدين المسلمين ابن هود وابن الأحمر سنة 630هـ ووقعت بينهم حروب مات فيها خلق كثير، وفتحت الباب على مصراعيه أمام القادة الصليبيين للفتك بمن تبقى والاستيلاء على مدينة إشبيلية. ينظر: **ابن الأبار: كتاب الحلة السيراء، تح: حسين مؤنس، درا المعارف، القاهرة، ج م ع،ط2، 1985،ج1، ص27 وما بعدها.**

[2] ينظر: بروكلمان(كارل): تاريخ الأدب العربي، تر: رمضان عبد التواب، دار المعارف، مصر، القاهرة، ط2، دت، ج5، ص 275.

[3] ينظر: ابن الأثير: الكامل في التاريخ: تح: مُحَمَّد يوسف الدقاق، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط4، 2003، مج 10، ص481.

[4] ينظر: المقريزي: السلوك، تح: مُحَمَّد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1997، ج1، ص 353 وما بعدها.

[5] ينظر في هذه الحوادث: ابن كثير: البداية والنهاية، تح: عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر، القاهرة، ج م ع، ط1، 1998 ج17، ص356، 395.

[6] ينظر: شوقي ضيف: تاريخ الأدب العربي عصر الدول والإمارات ـ الشام، دار المعارف، القاهرة، ج م ع، ط2، 1990، ص86 وما بعدها.

[7] ينظر في ترجمته: ابن العماد: شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تح: محمود الأرناؤوط، دار ابن كثير، بيروت، لبنان، ط1، 1991، مج7، ص395.

[8] ينظر: شوقي ضيف: المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، ج م ع، ط5 ،1983، ص280.

[9] ينظر في ترجمته: ابن خلكان: وفيّات الأعيان: تح: إحسان عبّاس، دار صادر، بيروت، لبنان، دط، دت، ج3. ص248.

[10] ينظر: الذهبي (الحافظ): العبر في خبر من غبر، تح: أبو هاجر مُحَمَّد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1985،ج3، ص255.

[11] عبد اللطيف حمزة: الحركة الفكرية في مصر في العصرين الأيوبي والمملوكي الأول، دار الفكر العربي، ج م ع، ط1، دت، ص221.

[12] ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

[13] ولد أباه: تاريخ النحو في المشرق والمغرب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 2008، ص322.

[14] بروكلمان: تاريخ الأدب العربي، ، ج5، ص308

[15] ابن الحاجب: مختصر منتهى السؤال والأمل في علمي الأصول والجدل، تح: نذير حمادو، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ص41.

[16] السبكي طبقات الشافعية الكبرى، تح: عبد الفتاح الحلو وآخرون، دار إحياء الكتب العربية، ج8، ص67.

[17] بروكلمان: تاريخ الأدب العربي، ج5، ص334.

[18] ينظر: ابن خلدون: تاريخ ابن خلدون، تح: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، لبنان، دط، 2001، ج1، ص577.

[19] ينظر: ابن فرحون: كشف النقاب الحاجب من مصطلح ابن الحاجب، تح: حمزة أبو فارس وآخرون، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1990، ص39 وما بعدها.

[20] الآمدي: الإحكام في أصول الأحكام: تح: عبد الرزاق عفيفي، دار الصميعي، الرياض، م ع س، ط1، 2003، ج1، ص8، 9.

[21] ينظر: بروكلمان: تاريخ الأدب العربي، ج5، ص309 وص327.

[22] ابن الحاجب: شرح الوافية نظم الكافية، تح: موسى بناي، مطبعة الآداب، النجف، العراق، 1980، ص95.

[23] ابن الحاجب: أمالي ابن الحاجب، تح: فخر صالح سليمان قدارة، دار عمار، عمان، الأردن، 1989، ص58.

[24] ابن الحاجب: شرح الوافية نظم الكافية، 1980، ص26.

[25] ينظر: ابن الحاجب: الإيضاح في شرح المفصل، تح: إبراهيم محمد، دار سعد الدين، دمشق، ج ع س، ط2، 2010، ج1، ص1.

[26] المرجع نفسه، ص119، 120.

[27] ينظر في ترجمته: ابن فرحون: الديباج المذهب، الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، تح: محمد الأحمدي أبو النور، دار التراث، القاهرة، ج م ع، دت.ج1، 236.

[28] المرجع نفسه، ص ن.

[29] ينظر: شهاب الدين القرافي: القواعد الثلاثون في علم العربية، تح: عثمان محمود الصيني، مجلة جامعة أم القرى، ع: 15، 1997، ص189.

[30] المرجع نفسه، ص192.

[31] ينظر المرجع نفسه، ص202.

[32] المرجع نفسه، ص215.

[33] المرجع نفسه، ص242.

[34] المرجع نفسه، ص191.

[35] القرافي: الاستغناء في الاستثناء، تح: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1986، ص10 ما بعدها

[36] ينظر: المرجع السابق، ص11.

[37] القرافي: الذخيرة، تح: محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1994، ص6، 7.

[38] المرجع نفسه، ص ن.

[39] المرجع نفسه، ص7.

[40] المرجع نفسه، ص38.

[41] المرجع نفسه، 99.

[42] فك(يوهن): العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، تر: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، مصر، 1980، ص237.

[43] ابن منظور: لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، ج م ع، دط، مقدمة التحقيق، ص13.

[44] محمود شاكر: التاريخ الإسلامي، المكتب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط6، 2000، ج6، ص205.

[45] ينظر: يوهن فك: العربية دراسة في اللغة واللهجات والأساليب، ص13.

[46] قاسم عبده وعلي السيد: الأيوبيين والمماليك، عين للدراسات والبحوث الإنسانية، القاهرة، ج م ع، دت، دط، ص8.

[47] ينظر: أحمد محمد قدور: مصنفات اللحن والتثقيف اللغوي حتى القرن العاشر الهجري، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، ج ع س، 1996، ص53 وما بعدها.

[48] ابن الجوزي: تقويم اللسان، تح: عبد العزيز مطر، دار المعارف، القاهرة، ج م ع، ط1، 1966، ص 73، 74.

[49] رمضان عبد التواب: لحن العامة والتطور اللغوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ج م ع، ط2، 2000، ص3.

[50] حسام الحزوري: الحركة الفكرية ومراكزها في نيابة دمشق في عصر المماليك البحرية، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، 2010، ص89

[51] ابن العديم: زبدة الحلب من تاريخ حلب، تح: خليل المنصور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1996، ص331.

[52] المرجع نفسه، ص332.

[53] ينظر: عبد القادر النعيمي الدمشقي: الدارس في تاريخ المدارس، تح: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1990، ج1، ص114 ما بعدها.

[54] المرجع نفسه، ص273 وما بعدها

[55] ابن مالك: تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، تح: محمد كامل بركات، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة،1968. ص13(مقدمة التحقيق).

[56] ينظر: محمد سهيل طقوش: تاريخ الأيوبيين في مصر وبلاد الشام وإقليم الجزيرة، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط2، 2008، ص 212.

[57] ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

[58] ينظر: المقريزي: كتاب المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، دار صادر، بيروت، دت، ج2، ص363.

[59] المرجع نفسه، ص366.

[60] ينظر: عبد القادر النعيمي الدمشقي: الدارس في تاريخ المدارس، ص257 وما بعدها.

[61] أكرم ساطع: المدرسة الظاهرية في حلب، مجلة الحوليات الأثرية العربية السورية، ،1965، مج:15، ص47 وما بعدها.

[62] ينظر: كلود كاهن: الشرق والغرب زمن الحروب الصليبية، تر: أحمد الشيخ، سينا للنشر، ج م ع، ط1، 1995، ص 229

[63] ينظر: القفطي: إنباه الرواة على أنباه النحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا ـ بيروت، ط1، 2004، ج1، ص13(مقدمة التحقيق).

[64] ابن مالك: إيجاز التعريف بعلم التصريف، تح: حسن أحمد العثمان، مؤسسة الريّان، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص1، 2.

[65] ينظر ابن مالك: إيجاز التعريف، ص3.

[66] في إلغائه لصيغة (فُعْلَلًا)، أحد أبنية الاسم الرباعي المجرّد. ينظر: المصدر نفسه، ص8.

[67] ينظر: حاجي خليفة: كشف الظنون، ج2، ص1536.

[68] بدر الدين بن جمال الدين: خلاصة الأقوال على شرح لامية الأفعال، تح: أحمد بن إبراهيم، المكتبة الإسلامية، القاهرة، ج م ع، ط2، 2006، ص26 وما بعدها.

[69] ينظر: بحرق (جمال الدين محمود): فتح الأقفال وحل الإشكال بشرح لامية الأفعال، المكتبة العصرية، صيد ـ بيروت، لبنان، 2007.

[70] ينظر: ابن حمدون: حاشية الطالب بن حمدون بن الحاج على شرح بحرق على لامية الأفعال، دار الفكر، بيروت، لبنان، دت (مقدمة الكتاب).

[71] ينظر: ابن مالك: تسهيل الفوائد، ص29(مقدمة التحقيق).

[72] ينظر: المرجع نفسه، ص38.

[73] ينظر: ابن مالك: شرح نظم المقصور والممدود، تح: عمار بن خميسي، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط1، 2006.

[74] ينظر: ابن مالك: ثلاثيات الأفعال، تح: سليمان بن إبراهيم العايد، دار الطباعة والنشر الإسلامية، القاهرة، ج م ع، 1990، ص19.

[75] المرجع نفسه، ص7.

[76] ينظر: أبو عبد الله البعلي: زوائد ثلاثيات الأفعال لابن مالك، تح: سليمان بن إبراهيم العايد، دار الطباعة والنشر الإسلامية، القاهرة، ج م ع، 1990، ص95.

[77] المرجع نفسه، ص9.

[78] المرجع نفسه، ص19.

[79] ينظر: ابن مالك: الاعتماد في نظائر الظاء والضاد ويليه فائت نظائر الظاء والضاد، تح: حاتم الضامن، دار البشائر للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سورية، ط1، 2003، ص11.

[80] ينظر: المرجع نفسه، ص22.

[81] المرجع نفسه، ص17.

[82] ابن مالك: كتاب الألفاظ المختلفة في المعاني المؤتلفة، تح: مُحَمَّد عواد، دار الجيل، بيروت، ط1، 1991، ص 107، 108.

[83] المرجع السابق، ص145.

[84] ينظر: ابن مالك: إكمال الإعلام بمثلث الكلام، تح: سعد الغامدي، مكتبة المدني للطبع، جدة، م ع س، ط1، 1984، ص48.

[85] ينظر المرجع نفسه، ص55.

[86] المرجع نفسه، ص3.

[87] المرجع نفسه، ص4.

[88] المرجع السابق، ص4.

[89] المرجع نفسه، ص ن.

[90] ينظر: المرجع نفسه، ص85 وما بعدها.

[91] المرجع نفسه، ص93 وما بعدها.

[92] المرجع السابق، ص5.

[93] المرجع نفسه، ص9 وما بعدها.

[94] المقري: نفح الطيب ، تح: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، لبنان، دط، 1988، مج2، ص223.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 3 السنة:2021
ص: 1081 - 1097 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

نموذج "فرانكشتاين" بين "ماري شيلي "Mary Shelly" " و"أحمد سعداوي".

The model of Frankestein between Mary Shelly and Ahmed Saadawi

زهية بولحية[1]*، جمال شوالب[2]
Zahia Boulahia[1], Djamel choualeb[2]
جامعة 20 أوت 1955-سكيكدة (الجزائر)
University of 20 August 1955-Skikda (ALGERIA)
zahiaboulahia21@gmail.com[1] choualebdjam@gmail.com[2]

تاريخ الإرسال:2020/11/07	تاريخ القبول:2021/05/10	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

سنحاول في هذه الدراسة الوقوف على محاولة الكاتب العراقي "أحمد سعداوي" تشخيص الوضع العراقي الصعب فنيا من خلال روايته "فرانكشتاين في بغداد" وذلك من خلال تأثر الكاتب العراقي برواية "فرانكنشتاين" للروائية الإنجليزية "ماري شيلي" Mary Shelly" عبر المقارنة بين النموذجين واستجلاء أوجه الشبه والاختلاف والتحوير الذي اعتمده الكاتب لتطويع النموذج الأصلي لخدمة النص الحديث فنيا وموضوعاتيا.

الكلمات المفتاح:نموذج أدبي، فرانكشتاين، أحمد سعداوي، ماري شللي.

Abstract

In this study we will try to stand on the attempt of the Iraqi writer "Ahmed Saadawi" to diagnose the difficult Iraqi situation artistically through his novel "Frankenstein in Baghdad" through the influence of the Iraqi writer with the novel the English novelist "Mary Shelley" entitled "Frankenstein" by comparing the two models and clarifying the similarities and differences and the modifications that the author adopted to adapt the original model artistically to serve the modern text and its themes.

Key words: literary model, Frankenstein, Ahmed Saadawi, Marie Shelley.

مقدمة:

أبدع الكتاب العرب في ظل الأزمات السياسية، والوقائع التاريخية التي فرضت على الكاتب العربي أن يخوض في تفاصيلها وأن يناقش حيثياتها، فكانت الرواية بعدها الجنس الأدبي الأكثر استيعابا

* زهية بولحية. zahiaboulahia21@gmail.com

واستجابةلتداعيات هذا الواقع وسيلة فنية منحت لهم المساحة الكافية لرثاء هذا الوضع الذي وصلت إليه الأمة العربية بفعل فاعل.

ضمن هذا الإطار جاءت رواية "فرانكشتاين في بغداد" للكاتب العراقي أحمد سعداوي الذي شاهد بلده العراق يحترق وعايش صور بغداد منارة العلم تنطفئ على وقع ويلات حرب فرضت عليهاظلما وعدوانا فاختار الكاتب أن يقارب هذا الواقع المؤلم من خلال حيلة فنية استقاها من نموذج أدبي أجنبي شهير هو "فرانكشتاين" الذي يعود السبق في إبداعه للروائية الإنجليزية "ماري شيليMary Shelly"ونحنفي هذه الدراسة سنحاول المقارنة بين النموذجين الأدبيين عبر الوقوف على نقاط التشابه والاختلاف بينهما، والغوص في أعماق كل نموذج لاكتشاف دلالات هذا النموذج، فما مدى التغيير والتحوير الذي أضافه الكاتب العراقي؟ علما أن الرواية العراقية، قد نالت شهرة واسعة في الأوساط الأدبية العربية، حيث نال على إثرها الكاتب أحمد سعداوي جائزة "البوكر" أو الجائزة العالمية للرواية العربية.

1-مفهوم النموذج الأدبي:

يدرس عادة النموذج الأدبي في حقل الدرس الأدبي المقارن، فهو أحد مجالاته، وسنحاول تقديمبعض التعريفات والأنواع هنا.

أولا- لغة:

النموذج: مثال الشيء (معرب:نموذج بالفارسية)(ج)(نموذجات، ونماذج)"[1]

جدير بالذكر أن هذا اللفظ (نموذج) فارسي، ولذلك لم نعثر عليه في بقية المعاجم العربية المعروفة.

أما ما "يقابله بالفرنسية ألفاظ تترادف منها modèlecaractére type الأخير آت من الأصل اللاتيني modulus الذي يعني طريقة الفعل، أو القالب "[2]

ثانيا- اصطلاحا:

يلحظ الباحث في الأدب المقارن تردد مصطلحين يعبران عن نفس المفهوم وهما النموذج البشري، الإنساني، وهو لا يعدو أن يكون "شخصية لها أبعادها الجسمية والنفسية والاجتماعية «استطاعت أن تختزل بداخلها مجموعة من الصفات، نقائص أو فضائل كانت موزعة بين بني البشر مع وجود صفة غالبةعليها، وهي تشترك مع الشخوص الحياتية، ولكنها تظل متميزة عنها، لأنها خلق جديد"[3]والنماذج الأدبية نوعان، نماذج عامة تختص بالمهن أو الأخلاق ونماذج ذات منابع مختلفة، دينية، تاريخية، أسطورية.....

وبخصوص الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في العالم العربينجد الدكتورغنيمي هلال الذي عرفها وقسمها وأشار إلىمنهج دراستها يقول" يقوم الكاتب بتصوير نموذج لإنسان تتمثل فيه مجموعة من الفضائل أو الرذائل أو من العواطف المختلفة التي كانت من قبل في عالم التجريد، أو متفرقةفي مختلف الأشخاص وينفثالكاتب في نموذجه من فنه ما يخلق منه في الأدب مثالا ينبض بالحياة أغنى في نواحيه النفسية وأجمل في التصوير، وأوضح في معالمه مما ترى في الطبيعة، وهذا هو ما نقصده من معنى النماذج البشرية في الأدب"[4]

معنى ذلك أن للكاتب أن يتصرف في نموذجه وفق رؤاه وتصوراته للواقع والحياة والفن، كما أن الباحث يؤكد على قضية أخرى وهيمسألة انتقال هذه النماذج من أدب لآخر ويجعلها شرطا من أجل أن يتناولها الدرس الأدبي المقارن، يضيف "وطبيعي أن الأدب المقارن لا يحفلبدراسة هذه النماذج إلا إذا صارت عالمية، فانتقلت من أدب إلى أدب، وقد تحتفظ في انتقالها ببعض خصائص كانت لها في الأدب نشأت فيه، وتكتسب مع ذلك خصائص أخرى تبعد بها قليلا أو كثيرا عن منشئها الأول" [5]

2- أنواع النماذج الأدبية:

تؤكد مختلف الدراسات التي اهتمت بالنماذج الأدبية على رؤية موحدة تفضي إلى فرعين كبيرين للنماذجالأدبية وهما النماذج الإنسانية العامة، ونماذج بشرية مأخوذة عن الأساطير القديمة.

أولا- النماذج العامة:

النماذج العامة هي نماذج مأخوذة في الغالب من الحياة الاجتماعية العامة حيث "يبحث الأديب المقارن في شتى الآداب الوطنيةعن الكيفية التي مثل بها الأدباء بعض الفئات الإنسانية والاجتماعية النموذجية، وقد تمت فعلا دراسة نماذج كثيرة، جنسية كاليهودي والفرنسي، ومهنية كالأستاذ والطبيب، واجتماعية كالعانس والضرير وأخلاقية كالبخيل والمغامر....."[6]

ثانيا- نماذج بشرية مأخوذة عن الأساطير القديمة:

وهي التي يختار الأديب منبعا لها سواء كان المنبع الأسطوري أو المصادر القديمة الأخرى كالتاريخ والحكايات الشعبية.

ثالثا- النماذج الأسطورية:

تعرف النماذج الأسطورية على أنها تلك الشخصيات غير الواقعية التي "يختار الكتاب منها ما يتسع للتأويل الخصب وما يتحول معناه إلى رمز فلسفي أو اجتماعي وتتنوع هذه المعاني عادة على حسب العصور المختلفة وما تتطلبه من كتابها من آراء ومثل "[7] وتكثر الشخصيات الأسطورية التي راجت في

الآداب العالمية فأصبحت نماذج يتلقفها الكتاب مثل «أسطورة أوديب من أعرقأساطير اليونان التي عرفها أول ما عرفها المسرح اليوناني الكلاسيكي والتي مازالت تعيش بيننا حتى اليوم.... وقد عالجها في مسرحنا المصري توفيق الحكيم ثم علي أحمد باكثير واستوحى منها علي سالم مسرحية كوميدية سماها كوميديا أوديب أو "أنت اللي قتلت الوحش" وحديثا تناولها الدكتور فوزي فهمي بعنوان "عودة الغائب" هذا وقد سبق كلا من أندري جيد وجان كوكتو وتوفيق الحكيم بمعالجتهما لأسطورة أوديب في المسرح الفرنسي المعاصر "[8]

رابعا– نماذج مصدرها ديني:

تعد النماذج التي تتخذ من المصادر الدينية شخصيات مختلفة عن الشخصيات الأسطورية لأنها شخصيات واقعية، وهي تلك الشخصيات "المأخوذة عن الكتب المقدسة وغالبا ما يبعد بهاالكتاب والشعراء قليلا أو كثيرا من مصادرهاوطبيعي أننا لا نحفلهنا الا بالشخصيات العالمية، أي التي انتقلت من أدب أمة إلى أدب أمة أخرى، كي تجد طريقها إلى الدراسات المقارنة، ومنها شخصية "يوسف" وشخصية "زليخا" في الأدب الفارسي كما أخدنا عن القرآن، ثم عن التوراة وشروحها، وقد صور هاتين الشخصيتين في الأدب الفارسي شاعران هما الفردوسي والشاعر الفارسي الآخر عبد الرحمن جامى "[9] ومنبين الشخصيات الدينية التي لجأ إليها الأدباء وحوروا فيها واستفادوا منها شخصيتيقابيل وهابيل "وقد منح الأدباء الرومانتيكيون ومن جاء بعدهم شخصية "قابيل" من الاهتمام والاحتفاء قدر ما منحوه لشخصية الشيطان، ومجدوا قابيل القوي الذي واجه الله بأنه خلق الشر بينما أدانوا ضعف هابيل وخنوعه ويعتبر بيرون رائد الرومانتكيين في هذا المجالبمسرحيته عن قابيل وإنكانت قد سبقته بعض المحاولات الشعرية، والمسرحية، حاولت أن تدافع عن قابيل وتقف فيصفه، ولكن شخصية قابيل لم تأخذدلالتهاالمتمردة على القهر إلا على يد بيرون" [10].

خامسا– نماذج مصدرها أساطير شعبية:

هي تلك الشخصيات التي أخذت من النصوص الشعبية الشفوية أو المكتوبة و"الأدب المقارن لا يعالجهاإلاإذا أصبحت عالمية فتناولها كبار الكتاب في مختلف الآداب وإلا فإن الأدب المقارن يتخلى عنها للباحثين في الأدب الشعبي والتقاليد الشعبية، فشخصية "جحا" لم ترق عندنا إلى مرتبة أدبية عالمية، في حين صارت كذلك شخصية "شهرزاد"، وهذه الشخصية الأخيرة مصدرها الأول قصص ألف ليلة وليلة الفارسية الأصل، بعد ان اصطبغت بالصبغة المصرية وقد انتقلت شهرزاد إلى الآداب الأوروبية نموذجا لمن يهتدي إلى الحقيقة ويهدي إليها عن طريق القلب والعاطفة"[11]

سادسا– الشخصيات التاريخية:

تكثرالشخصيات التاريخية التي صارت نماذج عالمية مثل "شخصية ليلى وشخصية المجنون في الأدبين العربي والفارسي وشخصية –كليوبترا– فقد اهتم بها الكتاب والشعراء منذالعصور القديمة وجعلوا منها مادة خصبة لأفكارهم وخيالهم، وذلك أنها عاشت في فترة تاريخية خطيرة، وكان صراعها مع أكتافيوس متعاونة مع أنطونيوس – ممثلا لصراع حاسم فكلا الفريقين لو انتصر لساد العالم فكان هذا في الواقع صراعا بين الشرقوالغرب – ولعبت كليوبترادورا كبيرا في هذا الصراع بجمالها الذي أوقع في حبها القائد الروماني" [12] وقد راجت هذه الشخصية، في الكثير من الآداب وتبقى أبرز مسرحيتين خاضتا فيها هي مسرحية أنطوان وكليوبترا لشكسبير "ومصرع كليوبترا" لأحمد شوقي .

3 – التناص رؤية نقدية بديلة لمفهوم النموذج:

يجب التنويه في هذا السياق أن ما أسمته المدرسة الفرنسية بالنموذج البشري وتبعها من قرأ لروادها مثلما حدث مع الرائد المنهجي للأدب المقارن في العالم العربي غنيمي هلال قد تطور فيما بعد بفعل انفتاح المدارسالأدبيةوصار يدرس ضمن مفهوم نقدي جديد عرف بالتناص، وقد ترك أثره البارز على الكثير من الأبحاث حيث يعزى ظهوره الأول إلى الباحثة البلغارية "جوليا كريستيفا".

يجمع النقاد المعاصرون على أن:"أن جوليا كريستيفا البلغارية التي تحمل الجنسية الفرنسية هي أول من وضع مصطلح التناصl'intertextualité عام1966 منطلقة من مفهوم الحوارية عند باختين الروسيM. Baktine، لكن بعض النقاد العرب يترجم المصطلح إلى التناصية وهم يصفون التناص في مقابل كلمة intertexte الفرنسية وما يشابهها بالانجليزية معتمدين على تطور المعنى لاحقا نحو معنى التفاعلية، أما الأشكال الأخرى للتناص فهي تتجاوز التفاعلية نحو التلاصplagiarison، أي أعلى درجة في التقليد والنقل والإخفاء" [13]وعليه ففكرة النموذج البشري هي جزء من التأثير والتأثر من جهة، كما أن التناص بمفهومه الواسع يعد آلية للنظر في هذا النوع من الدراسات كما أن مفهوم السرقات الأدبية في النقد العربي القديم هو نظرة أخرى إلى فكرة التأثر والتأثير.

إن تطور الدرس النقدي المعاصر أوجد أصواتا تدعو إلى تجاوز الدرس الأدبي المقارن بمفهومه الكلاسيكي وتبني مصطلحات جديدة ومن بينها التناص في تحليل التفاعلات النصية بين الكتاب فهذا الباحث الفلسطيني عز الدين المناصرة يعبر عن هذا الطرح بمقولته: "وداعا أيها الأدب المقارن!! [14]

في إشارة واضحة وصريحة إلى أن التناص قادر على أن يحل محل الدراسات المقارنة، يقول:"نستخدم آليات(علم التناص والتلاص) في نقد النص الأدبي والنص الثقافي للوصول إلى (النقد الثقافي المقارن) وبهذا يمكن أن نقرأ النص (قراءة عنكبوتية تفاعلية تعددية) في إطار النقد الثقافي المقارن لأن النص عنكبوتي بالطبع ". (15)

وارتأينا مقاربة النص العراقي "فرانكشتاين في بغداد" لأحمد سعداوي من زاوية الدرس المقارن وتحديدا النموذج الأدبي الأجنبي وتأثيره الواضح والصريح في النص العراقي .

4– فرانكشتاين شخصية أدبية عالمية من إبداع الإنجليزية ماري شيلي:

يعود إبداع هذا النموذج الأدبي "فرانكشتاين" للروائية الإنجليزية "ماري شيلي Mary "Shelly برواية تحمل العنوان نفسه، إذ تروي فصول هذه الرواية قصة فتى يدعى "فيكتور فرانكشتاين" الذي ترعرع وسط عائلة تعود أصولها إلى جنيف، حيث كان والده قد تعرف على والدته "كارولين" من خلال والدها الذي كانصديقا مقربا له، فلما مرض وتوفي ساعدها، وتزوجها لينجبا "فيكتور فرانكشتاين" وطفلين آخرين، ثم تلتقيوالدته بفتاة يتيمة تدعى "إليزابيث" فتحن عليها ويرق قلبها لحالها وتضمها لعائلتها، فينشأ "فرانكشتاين" مع "إليزابيث" وفيما كان يهتم بالجوانب العلمية والرغبة في اكتشاف الجديد وعشق العلوم، كانت "إليزابيث" تعشق الشعر والأزهار والفراشات.

توفيت والدة "فرانكشتاين" وتركت له وصية مفادها أن يتزوج "إليزابيث" شب الولد وبدأ دراسته وحان موعد إكمال مشواره بإحدى الكليات فانتقل إلى ألمانيا، وهناك بدأ بإشباع شغفه وتطوير شخصيته العلمية، بقراءة الكثير من الكتب، وأكثر ما كان يشغل بال الفتى هو فكرة موت الجسم البشري وإمكانية عودته فاهتم بدراسة الجسم البشري دون خوف أو عقد يقول "لم تبد الأمور التي قد تزعج الآخرين مزعجة لي على الإطلاق ولم أرتعب من الأشباح أو العمل في وقت متأخر وسط القبور، كنت أمضي الساعات في القبور وسط الجثث، أراقب كل مرحلة من مراحل التغيير التي تمر بها الجثة"(16)

لقد تطورت أحلام "فيكتور فرانكشتاين" ليصير حلمه صناعة "إنسان" من بقايا الجثث فأحضر وجمع أعضاء بشرية من جثث مختلفة ومستشفيات وحاول وضعها في جسم واحد فحصل على مسخ مشوه ومخيف شديد القبح إذ يقول".... كان شعره أسودومسترسلا، وأسنانه بيضاء لؤلئية، لكن شفتيه رفيعتان وسوداوان، لقد قضيت عامين أصنع هذا المسخ والآن بعد أن انتهيت تلاشت روعة حلمي كماتلاشى ضوء

شمعتي امتلأ قلبي بالرعب والاشمئزاز، ولم أستطع تحمل النظر إليه فاندفعت خارج معملي وألقيت بنفسي في فراشي" (17)

لقد ندم فرانكشتاين على فعلته بإقدامه على صناعة هذا المسخ وشعر بالخوف منه حتى لازم الفراش وأصيب بالحمى ومن حسن حظه قدم صديق طفولته "هنري" الذي اعتنى به ووصلته رسالة من والده مفادها أن أخاه"ويليام" قد توفي فسافر عائدا إلى جنيف وذهب إلى مكان وفاة أخيه فإذا به يرى المسخ الذي صنع بيديه هناك فأدرك أنه القاتل وحاول الإمساك به لكن دون جدوى، والحقيقة أنه القاتل حقا لكنه وضع قلادة كانت للطفل في بيت المربية "جاستن "فاتهموها وقدمت للمحاكمة وحكم عليها بالسجن طوال حياتها رغم أن الجميع يدرك براءتها، وهو ما عمق جراح" فيكتور فرانكشتاين" الذي اعتبر نفسه مذنبا في كل ما يحصل مع عائلته، فقرر أن يجد المسخ ويتحدث إليه وفعلا التقى به فروى له المسخ كيف هرب الناس منه رغم أنه لا يريد ان يؤدي أحدا، وأخيرا توصلا إلى اتفاق بأن يكف المسخ أذاه عن الجميعبمن فيهم عائلة "فيكتور فرانكشتاين "شرط أن يصنع له امرأة مثله تؤنسه فقبل "فرنكشتاين".

وسافر إلى إنجلترا رفقة صديقه "هنري" وبدأ أبحاثه حول طبيعة جسد المرأة، ولكنه ظل خائفا ومتسائلا عما إذا كانت هذه المرأة سترضى بالمسخ وإن لم تفعل سيفشل وتزيد مصائبه كما أنالمسخ سيستمر بإيذاء عائلته وفعلا جمع أعضاء كثيرة وصنع جسد امرأة ولكن لما جاء الوقت ليعطيها الحياة كان خائفا وتراجع عن ذلكوكان المسخ وراء النافذة يراقبه غاضبا من تراجع" فرانكشتاين"، فهدده بأنه سيكون معه ليلة زفافه من إليزابيث وانسحب قام"فرانكشتاين" بدفن جسد المرأة الجديد ورحل عن الجزيرة التي كان بها لكنه تفاجأ بعد وصوله بأنه متهم بقتل شخص ولما شاهد الجثة فإذا به صديقه "هنري "مقتولا وطبعا الجاني ليس سوى المسخ !

وقضى فرانكشتاين ثلاثة أشهر كاملة بالسجنثم أطلق سراحه وعاد إلى جنيف وكان الأب يريد من ابنه أن ينفذ وصية الوالدة بالزواج من إليزابيث حاول الابن إقناع الأب بالتأجيل لكن دون جدوى وبعد انتهاء مراسم الزفاف كان الزوجين بأحد الفنادق فهبت عاصفة خرج "فرانكشتاين " لتفقد الوضع ولما عاد فوجئ بجثة إليزابيث فعرف بأن المسخ نفد تهديداته يقول"لقد أخذ المسخ بثأره رحلت عزيزتي إليزابيث المحبوبة التي لم تؤذ أي شخص في حياتها، لقد نفذالوحش وعيده ومنحني حياة مثل حياته، وحكم علي أن أقضي بقية حياتي بائسا وحيدا مثل المسخ المخيف الذي صنعته" (18)

فانطلق "فرانكشتاين" للثأر لحبيبته من المسخ القاتل ووصل إلى القطب الشمالي وهناك ساءت حالته وأنقده "البحارولتون"ورجاله وروى له قصته لكنه فارق الحياة فبكى المسخ لموت صانعه واختفى بين الأمواج، وعلى هذا الوقع تنتهي الرواية الغريبة التي حملت في طياتها الكثير من المشاعر الإنسانية المتفاوتة بين الألم والحزن والأحلام والآمال التي تصطدم بالواقع وتنتهي عند محدودية الطاقة البشرية.

5 – رواية "فرانكشتاين في بغداد" لأحمد سعداوي بينالتأثر بالأجنبي والتعبير عن المحلي:

تروي الرواية العراقية التشتت الذي عاشه الشعب العراقي جراء الحرب الأمريكية والأزمات الأمنية التي أدت إلى حرب أهلية مدمرة غيبت المنطق نهائيا وجعلت حياة المواطن العراقي لعبة في يد الإمبريالية الأمريكية، فصار الجهل والخرافات والتدمير والخراب سمة البلد، حيث ينقل الروائي ذلك مشخصا الصراع الطائفي والمذهبي الذي عرفه البلد في شخصية "الشسمه " أو الذي لا اسم له وهو شخصية، أقرب إلى الخيال تستمر في الحياة من جثث القتلى وضحايا التفجيرات التي تهز من لحظة لأخرى أحياء العاصمة بغداد أو المدن العراقية الأخرى، تجري أحداث الرواية في فضاء منهار سمته الخراب والدمار هو حي البتاوين ببغداد، حيث توجد بعض الفنادق القديمة التي مازالت في أحسن الأحوال تأويأربعة زبائن أو خمس يعود امتلاكها "لأبي أثمار"و "أبوفرج الدلال"، هذا الأخير الذي حاول أن يشتري بيت العجوز" إيليشوا "المسيحية التي فقدت ابنها "دانيال" في الثمانينات أثناء الحرب مع إيران، لكنها مازالت تؤمن بعودته. وتنقلأغلب أحداث الرواية عبر شخصية "محمود السوادي" الصحفي الذي يجد نفسه متهما بعد أن اكتشف أمر رئيسه المتهم بسرقة 13 مليون دولار من المساعدات الأمريكية المقدمة للعراق.

تستمر كل شخصيات الرواية في العيش وسط عالم غريب لا تفارقه التفجيرات والإغتيالات وكان الجميع يلصق تهم الفعل "بالشسمه" أو الذي لا اسم له، حتى أن العميد "مجيد سرور" وهو الذي له باع طويل في مجال الأمن منذ سنوات النظام السابق برئاسة "صدام حسين" يلجأ إلى تكليف مجموعة من المنجمين وهو يرأس ويدير الآن ما يسمى بدائرة المتابعة والتعقيب، وقد كان حلمه إلقاء القبض على هذا المجرم الخطير وهو "الشسمه" الذي يرغب الجميع في رؤيته كيف لا وقد صورته وسائل الإعلام المحلية والأجنبية على أنه خارق يرمى بالرصاص ويقذف بالأسلحة ولا يموت.....

وقد كان هناك رجلٌ يدعى" هادي العتاك"يقطن بحي البتاوين ويعرفه الجميع على أنه مجرد كذاب يروي أكاذيبه حول أسطورة حياته ونجاته في كل مرة من الموت وذلك رغم سقوطهوتعرضه للرصاص، ولم يكن أحدٌ يصدقهإلى حين تشتبكالأحداث ويرحل البعض مثل رحيل العجوز "إيلشيوا "التي لم تجد بنتاها

"هليدا "و "ماتيلدا "حيلة لإقناعها سوى إرسال حفيدها "دانيال" والذي يشبه خاله فترحل إلى أستراليا حيث تعيش بنتاها.

ويحدث انفجار ضخم بالحي ويصاب "هادي العتاك" ويدخل المستشفى ويهرب بعد أن تشوه وجهه ليصير مطابقا لوجه "الشسمه"الذي كان في الحقيقة هو من يساعده بعد أن فتح له بيته وساعده ببعض أعضاء القتلى التي ضمنت استمرار هذا الوحش وغدت جرائمه، إذن وفيجو غريب وعجيبهو أقرب إلى الأسطورةوالخرافة .

ينقل الروائي أحمد السعداوي واقع العراق في ظلصراعات طائفية لا نهاية لها كان الخاسر فيها الأمة العربية التي فقدت أبرز مناراتها.

وبخصوص دور النموذج الأدبي الأجنبي، فإن القارئ يلمس ذلك من خلال العنوان، إذ اختار الكاتب العراقي أن يصرح بتأثره بالنموذج الأجنبي ممثلا في شخصية "فرانكشتاين" المستوحاة من الرواية الإنجليزية "فرانكشتاين" للكاتبة "ماري شيلي Mary Shelly" إذن بطريقة فنية وبأسلوب مشوق يتفاجأ القارئ بفرانكشتاين جديد بملامح عراقية وبقايا أجساد ضحايا من مختلف الطوائف والأديان هو نتيجة العقلية الغربية التي مارست لعبة سياسية قذرة تحت مسمى محاربة الإرهاب تارة وحفظ السلم تارة أخرى فكانت النتائج وخيمة على شعب له باعطويل تاريخيا وحضاريا وأمة أنهكتها التدخلات الأجنبية في شؤونهاالداخليةالتي تحمل أهدافا معلنة بشعاراتحقوقية لكن تبقى الأهداف الخفية المغرضة هي المحرك الأساسي لها في مقدمتها محاربة الإسلام ومواصلة الحرب الصليبية واستغلال الثروات الطبيعية للبلدان النفطية وفي مقدمتها العراق.

6- نموذج "فرانكشتاين" بين "ماري شيلي" و"أحمد سعداوي" ودلالة "تعدد القتلى والقاتل واحد"

يلحظ القارئ لرواية "فرانكشتاين" للكاتبة الإنجليزية " ماري شيلي " Mary Shelly هيمنة ثيمة القتل في الرواية، فهي تنقل لنا أجواء دموية حزينة بسبب جرائم المسخ المتعددة ومعاناة الطبيب "فيكتور فرانكشتاين " وعائلته وإحساسه بالذنب وتأنيب الضمير بحكم أنه من صنع ذاك المسخ الذي يتحول إلى وحش قاتل ينتقم بطريقته من صانعه بعد أن وجد نفسه مكروها وشكله مخيفا ومنفرا مما جعله يشعر بالألم، فلا أحد تقبله حتى تلك العائلة الصغيرة التي تعيش في الجبل والتي ساعدها بإحضار الحطب أمام بيتهم، لكن طفلي العائلة بمجرد رؤيته شعرا بالخوف والهلع لبشاعة شكله وهو ما حز في نفسه كونه لم ينو إلحاق

الأذى بهما حتى أنهما رحلا مع والدهما، لقد كان يشعر بالكره تجاه صانعه بسبب هذا الوضع يقول "لا يهم أنني أستطيع التفكير أو التحدث عن الفلسفة أو موضوعات عظيمة أخرى، سيظل الناس يخشونني دائما، وفي تلك اللحظة امتلأ قلبي كرها لك فرانكشتاين لأنك جئت بي إلى عالم لن يقبلني أبدا" .(19)

شعور الوحدة هو الذي جعل المسخ يطلب من صانعه أن يصنع له رفيقة له أو شريكة "زوجة" مقابل أن يكف عن ملاحقته وعائلته وطبعا قبل الطبيب "فرانكشتاين "، لكنه تراجع في الأخير لأنه خشي أن ترفضه هذه المرأة المسخ المفترضة، ويصير المشكل أكبر.

ضمن هذه الأجواء تنقل لنا الكاتبة انتقام المسخ من "فرانكشتاين" الذي قتل الأخ الأصغر له ثم صديقه "هنري" وأخيرا زوجته "إليزابيث" هي رواية مأساوية حاولت رصد الجانب السلبي للتقدم العلمي وتجعل القضية أقرب إلى الجانب الفلسفي بحكم أن الإنسان يبقى قاصرا أمام ما يحيط به، فهو كائن ضعيف ومحدود القدرات أمام الكثير من الأسئلة والحقائقوهو ما يفسره وضع المسخ الذي لم يتحمل العيش وحيدا منبوذا، كما ينطبق ذلك أيضا على وضع "فرانكشتاين" الذي رغم تكوينه لشخصيته العلمية وقراءاته الكثيرة ومحاولتهلفهم نواميس الكون وطبيعة الجسد البشري ورغم صنعه لذاك المسخ لكنه وقف عاجزا في النهاية حتى مات حزنا وكمدا جراء ما أصابه !

أما فيما يتعلق بشخصية "فرانكشتاين" في رواية "فرانكشتاين في بغداد" فإن الأمر لا يختلف كثيرا حيث هيمنت ثيمة القتل على فصول الرواية، وإن كانت الطريقة تختلف، حضر "فرانكشتاين" في صيغته العراقية على أنه سبب كل ما يحصل من خراب ودمار في بلاد الرافدين حيث يعيش البلد – حسب الواقع والرواية – على وقع التفجيرات التي تحول العشرات يوميا إلى جثث هامدة، و"فرانكشتاين "سر استمراره هو وجود بقايا الجثث التي تعتبر مصدر وسبب بقائه على قيد الحياة إنه رمز الموت الذي ينخر جسد العراق الجريح، وهو وسيلة فنية اختارها الكاتب "أحمد سعداوي" ليجسد هذا الدمار الناتج عن الغزو الأمريكي للعراق، ومخلفاته التي أحيت الصراعات الطائفية يقول الكاتب على لسان "الشسمه"أو "فرانكشتاين" "أنا، ولأني مكون من جدادات بشرية تعود إلى مكونات وأعراق وقبائل وأجناس وخلفيات اجتماعية متباينة، أمثل هذه الخلطة المستحيلة التي لم تتحقق سابقا، أنا المواطن العراقي الأول" (20).

لقد جعل الكاتب لحضوره في النص الروائي حضورا إيديولوجيا وكأنه إجابة مبهمة لواقع غامض في ظل الحرب الأهلية من جهة، والاحتلال الأمريكي من جهة ثانية، تضاف إليها الصراعات الطائفية فظهر

نتيجة كل هذا وانتقاما للموتى يسعى للقتل، كون وجوده متوقف على استمرار القتل؟ في معادلة غريبة، لا يفسرها شيء سوى وضع العراق.

وعليه تلتقي الشخصيتان "المسخ القاتل" عند "ماري شيليMary Shelly"و "الشسمه فرانكشتاين" عند "أحمد سعداوي"في نصه "فرانكشتاين في بغداد" عند موضوعة القتل، إلا أن الاختلاف يكمن في كون الكاتبة الإنجليزية عالجت قضية علمية بأبعاد فلسفية وهي رغبة الإنسان في فهم نواميس وأسرار الكون عن طريق العلم وفشله في محاصرة كل ما يحيط به والسيطرة عليه.

بينما حلل وناقش، بل وجسد "أحمد سعداوي" عن طريق هذه الشخصية حال العراق في ظل الحرب، وانتشار القتل الأعمى مما جعل الشعب العراقي يعيش وطأة الخوف والحزن وألم الفقدان وانعدام الأمن، وغياب الاستقرار ليس هذا فقط، بل إن "الشسمه" (الذي لا اسم له) وهو "فرانكشتاين" عند الكاتب العراقي قد حمل من الرمزيات الشيء الكثير، إذ أن محاولة كل من إدارة الاحتلال والقوات العراقية السيطرة على هذا القاتل الغامض الذي لا يؤثر فيه أي سلاح قد أشار إلى الأمراض الاجتماعية التي انتشرت جراء الحرب كالسرقة مثلما هو الحال مع شخصية "علي باهر السعيدي"الذي صرف الملايين وهرب إلى لبنان، تاركا "محمود السوادي" تحت طائلة التحقيق من قبل السلطات ومطالبة عمال المجلة بمستحقاتهم مما جعل "محمود السوادي" يبيع حتى ملابسه، والاستغلال مثلما تجسد ذلك شخصية "أبي فرج الدلال" الذي يحاول إرغام العجوز "إيلشيوا" ببيع بيتها، بالإضافة إلى قضية الإيمان بالسحر والشعوذة ونمثل لها برئيس دائرة المتابعة والتعقيب الذي يستعين بفريق من السحرة والمشعوذين للقبض على الشسمه "فرانكشتاين" حتى أن نهاية الرواية تقترب من الأساطير حيث يضع الكاتب القارئ امام شخصية عجيبة في هيئة كائن بشري هو"هادي العتاك" الذي حاول صنع هذا المسخ ومساعدته فينتهي به الأمر مقبوضا عليه ويصوره الإعلام على أنه هو "الشسمه" أو القاتل الذي استعصى على الجميع .

نقرأ ذلك في الآتي " في الحادي والعشرين من شباط عام 2007 أعلنت القيادات الأمنية العليا في بغداد عن إلقاء القبض أخيرا على المجرم الخطير، الذي تسميه بعض التقارير بـ "المجرم" كان مسؤولا عن عمليات قتل مروعة... إنه المجرم هادي حساني عيدروس، من سكنة حي البتاويين في بغداد، والملقب بـ "هادي العتاك" [21].

وبهذا الأسلوب قارب الكاتب العراقي "أحمد سعداوي" واقع بلده العراق، متأثرا بشخصية المسخ ومستثمرا دلالاتها مع تغيير وتحوير الأسماء والأماكن والشخصيات، بما يناسب موضوعه وفضاءاته التخييلية

والواقع الذي عالجه والذي يختلف جذريا عما تضمنته رواية "فرانكشتاين" "لماري شيلي Mary "Shelly.

7- "فرانكشتاين "ودلالة التمرد على الصانع:

يلاحظ قارئ رواية " فرانكشتاين " للكاتبة الانجليزية "ماريشيلي Mary "Shelly تلك العلاقة المتوترة بين" فيكتور فرانكشتاين" وصنيعه المسخ، حيث رفض المسخ تقبل فكرة أن يكون وحيدا في هذه الحياة وأن يعيش منبوذا أينما حل وارتحل بسبب قبح شكله فراح يصرخ ثائرا متمردا في وجه من كان سببا في وجوده فحارب صانعه "فرانكشتاين" وانتقم منه شر انتقام بحكم أنه السبب في مأساته فقام بقتل صديق "فرانكشتاين" "هنري "وقبل ذلك قتل صغير العائلة ويليام وأخيرا زوجة فرانكشتاين إليزابيث تعبيرا منه عن رفضه العيش في دوامة الوحدة والخوف والشعور بالدونية، ولم يبتعد كثيرا الكاتب العراقي أحمد سعداوي في روايته"فرانكشتاين في بغداد"عن هذا السياق الدلالي إذ أن" الشسمه-فرانكشتاين "قد صنعته القوات الأمريكية بمساعدة بعض العملاء من الأجهزة الأمنية العراقية وغذت نزعة القتل لديه الصراعات الطائفية الناتجة عن الحرب المدمرة يقول الكاتب: " ظلت صورته تتضخم رغم أنها ليست صورة واحدة ففي منطقة مثل حي الصدر كانوا يتحدثون عن كونه وهابيا أما في الأعظمية فإن الروايات تؤكد أنه متطرف شيعي أما الحكومة العراقية فتصفه بأنه عميل لقوى خارجية أما الأمريكان فقد صرح الناطق باسم الخارجية الأمريكية ذات مرة بأنه رجل واسع الحيلة يستهدف تقويض المشروع الأمريكي في العراق". (22)

إن"فرانكشتاين"السعداوي يحضر في النص الروائي كمعادل موضوعاتي للقتل فهو ينتقم من صانعه أيا كان على اختلاف الروايات وتضارب التحليلات بين الاحتلال الأمريكي والأجهزة الأمنية العراقية إذ أن وجوده متوقف على استمرار سقوط القتلى ومزيد من الضحايا وعليه فقد كان ضد الجميع ويقتل كل من اعترض طريقه أو حتى جاءت به الصدفة إليه وعموما فدلالة التمرد هذه التي تطبع علاقة الصانع بما صنع موجودة في الأدب، فمثلا من يقرأ أسطورة "بروميثيوس"الذي سرق النار من الآلهة ووهبها للبشر سيلمس بوادر التمرد والثورة بجلاء، كما أن أسطورة "بيجماليون" تذكرنا هي الأخرى بعلاقة الصانع بصانعه، وإن كانت تلتقي مع "فرانكشتاين" في طلب "المسخ" من "فرانكشتاين" أن يصنع له زوجة تشبهه وتنسيه ألم نفور الناس منه بسبب قبح شكله، كذلك الشأن في رغبة " بيجماليون" أن تمنح الآلهة الحياة لتمثاله الجميل والذي عشقه بجنون "غالاتيا" .

وتبقى النماذج البشرية محملة بالأفكار مشعة بالدلالات تتفق في بعضها وتختلف في البعض الآخر إلا أنها تظل منبعا ومنطلقا فنيا وثيميا للأدباء والكتاب.

8 – التأثير الفني من خلال البنية السردية:

مما لاشكفيه أن فن الرواية يقوم على بنية سردية تتيح للكاتب البوح برؤيته وتوجهاته الإيديولوجية والفنية من خلال عناصر السرد كالشخصية، الزمان، المكان ورواية" فرانكشتاين في بغداد"لأحمد سعداوي لا تخرج عن هذا الطرح فقد حاول الكاتب العراقي قول الكثير بطريقة فنية، هذه الطريقة – نحسب– أنها في الكثير من الأحيان قد كانت لها منطلقات أجنبية من خلال تأثره الواضح بالنموذج الأجنبي" فرانكشتاين " لماري شيلي وقد بلور رؤاه عبر تقانات السرد المختلفة التي سمحت له بالتعبير عن البيئة المحلية بطريقة رمزية يستعصي تأويلها وفهم مغزاها على العامة نتتبع ذلك من خلال:

أولا– الشخصية:

تصر الدراسات النقدية المعاصرة على النظر إلى الشخصية باعتبارها حاملة للدلالات والمنطلقات الفكرية والفلسفية وحتى السياسية والتوجهات الإيديولوجية، حيث تأتي عادة كتشخيص للواقع عبر الخيال وأول شخصية يمكن أن نشير إليها في هذا السياق هي شخصية " فرانكشتاين"التي تواجه القارئ من العنوان بعده أول عتبة نصية يقف عليها سواء في الرواية الأصلية "فرانكشتاين" أو في الرواية المتأثرة"فراكشتاين في بغداد ".

فإذا كان" فيكتور فرانكشتاين" عند ماري شيلي شخصية علمية بما تحمله من معنى، فهو طبيب جد مهتم بالأجسام البشرية والبحث فيها فإن ما يقابله عند أحمد سعداوي هو شخصية "هادي العتاك"، والذي يبدو أقل شأنا لدرجة السذاجة أحيانا فهو، لا ثقافة له ولا يقرأ كتبا فقد عرف بتهويل الأحداث والكذب والخداع وتضخيم الأمور رغبة منه في جعل نفسه بطلا، لكن هذا لا يمنع أن الشخصيتين قد التقتا في بعض التفاصيل إذ " تشابهت هاتان الشخصيتان في إنتاج عنصر غريب على المجتمع من نتاج أيديهما كما تشابهتا في نزاعهما الداخلي نحو الذات والآخر ولكنهما اختلفا في الثقافة ونمط العيش والتوجهات الفكرية فالأول ينتمي لبيئة غربيةذات مستوى عال من الثقافة الأمر الذي أنتج طالبا ذكيا مثابرا، ومن ثم عالما مكتشفا ومخترعا كما أنه ذا إحساس مرهف يشعر بالآخرين ويخلص لهم... أما هادي العتاك فهو إنسان بسيط يميل إلى السذاجة، وهو بعيد كل البعد عن العلم والثقافة، وهو إنسان غير سوي في الدين

والتعامل والأخلاق فالجميع يعرف عنه الكذب والتلفيق والخداع ويكاد تجميع أشلاء الضحايا هو العملالخير الوحيد الذي قام به" (23)

وبالحديث عن دوافع الكتابة فإن الرواية الانجليزية يمكن تفسير ما جاء بها من عوالم سردية غريبة بالخيال العلمي، بينما الرواية العراقية تحكمها القضايا السياسية والمشاكل الأمنية التي يتخبط فيها البلد وبالتالي جاءت شخصية "هادي العتاك" محملة بتشوهات وتناقضات المرحلة التاريخية الحرجة التي مرت بها العراق، بل بآلامها نقرأ ذلك من خلال نهاية هذه الشخصية التي استعصى عليها حتى الموت إذ أكمل حياته في مستشفى منهارا وإن كانت نهاية " فرانكشتاين " ماري شيلي أيضا لا تبتعد كثيرا فقد مات بائسا حزينا على فقدان أهله وأصدقائه .

يمكن أيضا الحديث عنشخصية "المسخ" في رواية "فرانكشتاين" لماري شيلي تقابلها بالتأكيد شخصية " الشسمه " فإذا كان" المسخ "عند ماري شيلي هو نتيجة أبحاث الدكتور" فيكتور فرانكشتاين" فإن " الشسمه" هو نتيجة لأشلاء الضحايا التي كان يجمعها "هادي العتاك" وربما هذا ما جعل: " الأول يحاذر الاقتراب من أماكن السكن والتجمعات البشرية ويخشاها ويفضل تلك التي تغلب عليها صفة البرية... أما الشسمه فقد استطاع أن ينخرط في مجتمعه البشري ويجعل له مؤيدين ومناصرين يحالفونه ويطيعون أوامره بل إن بعضهم رأى بأنه أشبه ما يكون بالربأو المخلص لبني البشر الأمر الذي جعله يسكن في مساكنهم" (24)

وإن كانت كثرة جرائمه قد جعلته متهما خاصة من الأطراف الرسمية ممثلة في السلطات الأمنية التي ظلت تبحث عنه وتطارده وهنا يمكن أن نشير إلى الطابع البوليسي الذي ميز العملين الروائيين، فكلا الروايتين تتغذى أحداثهما على القتل ومشاهد الرعب المتكررة والمطاردات والتحقيقات الأمنية "فمسخ ماري شيلي" لم يوفر فردا واحدا من معارف صانعه الطبيب " فيكتور فرانكشتاين"والأمر ذاته ينطبق على رواية "فرانكشتاين في بغداد" لأحمد سعداوياليتي تروي كل فصولها مشاهد القتل والاغتيالات والتحقيقات من قبل دائرة التعقيب.

ثانيا – الفضاء:

يختار الكتاب عادة لنصوصهم السردية فضاء معينا تجري عليه الأحداث وتتصارع فيه الشخصيات والفضاء أو المكان يحمل بالضرورة صفة الكائن، فالشخصية تتأثر بالضرورة بالمكان الذي تعيشوتتحرك فيه كما أن اختيار المكان من قبل الروائيين ليس عبثيا ذلك أنه: " ليس هناك وجود لنص روائي بريء أو محايد

فحتى الصمت شكل من أشكال الانحياز كل كتابة هيموقف وكل نص هو تجسيد بالكلمات المرسومة لهذا الموقف"[25]

وعليه يمكن للقارئ أن يلحظ بأن فضاءات الرواية الأصلية "فرانكشتاين" لماري شيلي كانت فضاءات واقعية توهم القارئ بواقعية الرواية لولا تحليقها في عوالم الخيال العلمي، فمن يقرأ الرواية يقف على ذلك بجلاءفمعظم أحداثها تجري بسويسرا، ايطاليا، انجلترا بالإضافة إلى أروقة المكاتب والمخابر والجامعة، أما فضاءات رواية " فرانكشتاين في بغداد" فقد بدت أكثر غرائبية وعجائبية إذ حتى وهي واقعية مثل: بغداد، حي البتاوين، إلا أن الأحداث التي جرت عليها جعلت هذه الفضاءات مؤدلجة نتيجة الصراعات والأحداث الدموية والفوضى وانتشار القتل الأعمى والانفجارات التي تهزها من حين لأخر دون أن يتسنى للقارئ والمواطن العراقي معرفة المتسبب فيها، وحتى محاولات السلطات الأمنية ووسائل الإعلام لتحليل ما يحدث تفشل مرة تلوى الأخرى وهكذا تربك هذه الأحداث وعي القارئ وحتى الكاتب اختار لبعض شخصياته في بعض المواقف سلوك طرقغيبية أقرب إلى الخرافة والجهل لمحاولة إيجاد مخرج لها دون جدوى مثلما حدث مع العميد "سرور" الذي استعان بخلية مشعوذين، هذه الفوضى على جميع المستويات لا يمكن تبريرها إلا بالوضع القاتم الذي تصوره الرواية عموما .

من جهة أخرى فإن تأثر الكاتب العراقي أحمد سعداوي بالرواية الانجليزية لم يقتصر على الجانب الموضوعاتي فقط ولا بنيتي الشخصية والفضاء فقط، فعلى ما يبدو أنه استلهم جل جماليات السرد في الرواية الأصلية واستثمرها في نصه حيث جاءت رواية "فرانكشتاين" على شكل فصول تحديدا تسعة عشر فصلا وهو ما نجده في الرواية العراقية وبنفس العدد أي تسعة عشر فصلا كانت كفيلة بتشييد هذا المعمار السردي الجديد، فالتأثير إذن واضح على المستوى الفني والتقني والموضوعاتي وهو ما يؤكد مرة أخرى أن النص شبكة علائقية يستحسن قراءته في أبعاده المختلفة والنظر إليه من زاوية تفاعله مع نصوص سابقة، كما أن التأثر والتأثير لم يعد هفوة يقع فيها الكاتب أو توارد خواطر- كما يقال- بل بالعكس هو إثراء وخدمة للفن والجمال وارتقاء بالنصوص .

الخاتمة:

شكلت رواية "فرانكشتاين" للكاتبة الإنجليزية "ماري شيلي" منطلقا فنيا للكاتب العراقي الذي كتب رواية "فرانكشتاين في بغداد" بحيث استثمر المخزون الدلالي لشخصية المسخ وأسقطها على الوضع العراقي المتأزم جراء الاحتلال الأمريكي لبلاد الرافدين وبآثاره المدمرة سياسيا واقتصاديا واجتماعيا، حيث عبر عن

طريق هذه الشخصية عن تمزق الهوية في ظل الصراعات الطائفية التي شتت الشخصية العراقية، ودمرت وهج حضارتها، فكان التأثر واضحا دون أن ينقص من مجهود الكاتب الذي ارتقى نصه فنيا وموضوعاتيا .

وعليه يمكن أن نجمل ماتوصلنا إليه في الآتي:

-تأثر الكاتب العراقي أحمد سعداوي بالنموذج الأجنبي"فرانكشتاين" واضح وجلي يلمس القارئ ذلك حتى من خلال العنوان .

-اختار الكاتب العراقي التأثير الفني، فاستعار اسم الشخصية الروائية التي اعتمدتها الانجليزية ماري شيلي وراح يسقط واقع العراق عليها فابتعد بذلك عن النقل الحرفي بل حور فيها بطريقة فنية جعلت عمله لايقل إبداعا عن النص الأصلي.

-اختارت الكاتبة الانجليزية "ماري شيليMary Shelly"لشخصيتها الطبيب "فيكتور فرانكشتاين"أن يحمل ذنب ضحايا "المسخ" بحكمأنه هو من صنعه في حين أن"فرانكشتاين" السعداوي هو صناعة مختلطة، حيث يتشارك ذنب ضحاياه كل من الأيادي الأجنبية ممثلة في قوات الاحتلال الأمريكية وأجهزتها الاستخباراتية، إضافة إلى بعض الخونة والعملاء الذين أعمتهم العصبية والنعرات الطائفيةوهذا وجه من أوجه الاختلاف بين النص الأصلي والنص العراقي .

-تبدو شخصية "فرانكشتاين"الأصلية واضحة الملامح والمعالم ممثلة في الطبيب "فيكتور فرانكشتاين" والذي تجاوزت أحلامه وطموحاته العلمية قدراته البشرية فخسر عائلته وصديقه، بينما "فرانكشتاين" السعداوي هو شخصية غامضة الملامح فهو نتاج الإمبريالية العالمية لا يعرف ولا يفهم إلا عبر جرائمه.

هوامش:

[1] أحمد حسن الزيات وآخرون: المعجم الوسيط، ط6، مؤسسة الصادق للطباعة والنشر، طهران، 1384 هـ، ص956 .

[2] ياسين بن عبيد: الأدب المقارن (الأصول، الخطابات، الآليات)، ط1، مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن، 2018، ص183.

[3] سيف سعيد المحروقي: نماذج إنسانية في السرد العربي القديم، ط1، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، 2010، ص15.

[4] مُحَمَّد غنيمي هلال: الموقف الأدبي، دط، دار العودة، بيروت، 1977، ص69 .

[5] المرجع نفسه، ص69 .

[6] زبير دراقي:محاضرات في الأدب المقارن، د ط، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ص38 .

[7] مُحَمَّد غنيمي هلال: الموقف الأدبي، ص74.

[8] مصطفى عبد الله: أسطورة أوديب في المسرح المعاصر، د ط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1983، ص 09-10.

[9] محمد غنيمي هلال:الموقف الأدبي، ص10 .

[10] علي عشيري زايد: استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي المعاصر، دار الفكر العربي، دط، القاهرة، 1977، ص99

[11] محمد غنيمي هلال: الموقف الأدبي، ص.10

[12] المرجع نفسه:ص.90

[13] عز الدين المناصرة: علم التناص والتلاص (نحو منهج عنكبوتي نفاعلي)، ط1، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع،، الأردن، 2013، ص38.

[14] المرجع نفسه، ص29.

[15] عز الدين المناصرة: علم التناص والتلاص (نحو منهج عنكبوتي نفاعلي)، ص29.

[16] ماري شيلي: فرانكشتاين، تر، فايقة جرجس حنا، ط1، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر، 2012، ص.19

[17] ماري شيلي:فرانكشتاين، تر، فايقة جرجس حنا، ص23 .

[18] ماري شيلي: فرانكشتاين، ص.71

[19] ماري شيلي: فرانكشتاين، ص.49

[20] أحمد سعداوي: فرانكشتاين في بغداد، ط1، منشورات الجمل، بغداد 2013، ص161.

[21] أحمد سعداوي: فرانكشتاين في بغداد، ص346-347.

[22] أحمد سعداوي: فرانكشتاين في بغداد، ص335.

[23] رحيق غسان كامل أبو زينة:رواية"فرانكشتاين في بغداد"لأحمد السعداوي دراسة نقدية تحليلية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2017، ص45.

[24] رحيق غسان كامل أبو زينة:رواية"فرانكشتاين في بغداد" لأحمد السعداوي دراسة نقدية تحليلية، ص46.

[25] أمين الزاوي: عودة الأنثلجنسيا-المثقف في الرواية المغاربية، ط1، النايا للدراسات والنشر والتوزيع، سوريا، 2009، ص264.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 1098 - 1111 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

من وسائل الثراء اللغوي في العربية

One of the Means of Linguistic Richness in Arabic

د.سعـــاد بلعبـــاس *
Souad Belabbes
مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية
– وحدة البحث /جامعة تلمسان– (الجزائر)
Centre for Scientific and Technical Research on Arabic Language Development (CRSTDLA) Research Unit - Tlemcen-Algeria-
Souadbelabbes13@gmail.com

تاريخ الإرسال:2020/11/07	تاريخ القبول:2021/04/18	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى تبيان دور وسيلتين مهمّتين في صياغة الأبنية العربية وإثراء رصيدها اللغوي، وهما الاشتقاق والإلصاق. وبما أنّ صوغ الأبنية في اللغة العربية يعتمد بالدرجة الأولى على الاشتقاق، فقد بيّنّا علاقته بالتصريف، ثمّ سُقنا الإلصاق لتمييز المصطلح أهو أصيل في العربية أم دخيل عليها، مع تحديد طرق توظيفه في اللغة العربية. وتوصّلت الدراسة إلى أنّ بناء الكلمة في العربية يتّخذ مسارين؛ إمّا أن يكون اشتقاقيّا، ويسمى التحوّل الدّاخلي للكلمة، وإمّا أن يكون إلصاقيا، وهما عمليتان متلازمتان لإنتاج عدد غير محدود من الألفاظ والأبنية ذات الدّلالات المتعدّدة.

الكلمات المفتاح : اللغة العربية ؛ الأبنية ؛ الاشتقاق ؛ الإلصاق.

Abstract :

This study aims to show the role of two important means in formulating Arabic words and enriching their lexicon, namely derivation and adhesion. And since the formulation of words in the Arabic language depends primarily on the derivation, we have shown its relationship to the conjugation, then we have affixed the adhesion to distinguish the term, which is authentic in Arabic or intruder to it, while specifying its methods of employment in the Arabic language. The study concluded that the construction of the word in Arabic takes two tracks; either it is derivative, or it is affixive.

Keywords: Arabic language, syntax, derivation, affixation.

* سعاد بلعباس: Souadbelabbes13@gmail.com

تمهيـــــــد:

إنّ اللغة العربية قابلةٌ لتكوين بُنى لغوية جديدة، فهي تقدم نفسها بشكل رحيب بحيث تستطيع التعامل الذاتي مع التغيرات والتطورات المحيطة بحياة الإنسان، ويتجلى ذلك من خلال إمكاناتها المتمثّلة في الاشتقاق والإلصاق والقياس والمجاز والتعريب وغير ذلك.

ويسعى هذا البحث إلى تبيان أهمّ الإمكانات التي تساهم بحظ وافر في إنتاج الثروة اللفظية للعربية وهما الاشتقاق الذي يقوم عليه معظم مفردات هذه اللغة، والإلصاق الذي يرتبط بأنواع محددة من الأبنية، وقبل. متكئين في تحديد معالمهما على الوصف والتحليل والمقارنة. وقبل الخوض في موضوع البحث لا بأس أن نلقي نظرة موجزة حول أهم خصائص العربية ومميزاتها.

- اللغة العربية هي إحدى اللغات السامية العريقة التي تنتمي إلى الفرع السامي نسبة إلى سام بن نوح عليه السلام، الذي استقرّ هو وذريته في غرب آسيا وجنوبها حيث شبه الجزيرة العربية، وقد استطاعت الصمود من بين أخواتها الساميات اللائي لم يصلنا منها سوى الآثار المنحوتة على الصخور؛ كالأكّادية (البابلية الآشورية)، والكنعانية والحبشية وغيرها، وذلك لاحتفاظها على مقومات اللغة السامية الأم أكثر من أي لغة سامية أخرى،[1] وما قُدّر للغة العربية أن تحافظ على وجودها وعالميتها وانتشارها لولا نزول القرآن الكريم بلسان أهلها. فارتقت بخصائصها العجيبة ومميزاتها الفريدة، إذ تحوي العربية من الأصوات ما ليس في غيرها من اللغات، وفيها ظاهرة الإعراب ونظامه الكامل، وفيها صيغ كثيرة لجموع التكسير، وغير ذلك من ظواهر لغوية، يؤكد لنا الدارسون أن هذه اللغة كانت سائدة في السامية الأولى التي انحدرت منها كل اللغات السامية المعروفة لنا الآن.[2]

ومن أهم خصائص اللغة العربية؛ خاصية الاشتقاق الذي يعني توليد عدد كبير من الكلمات من أصل واحد مع بقاء العلاقة المعنوية واللفظية بين الأصل وما تفرع منه، مما يؤدي إلى توليد عدد لا محدود من الكلمات من جذور محدودة، ويمنح هذا العربية قدرات فائقة على استيعاب المعارف الحديثة، وكذلك خاصية الإعراب بالحركات التي بها يتحقق التمييز بين المعاني الملتبسة، وهي ظاهرة فريدة لا تعرف في أكثر اللغات اليوم، وقد شهد بذلك كبار علماء الغرب فيقول المستشرق رينان:" وهذا النظام -يعني الإعراب- لا يوجد له نظير في أية أخت من أخواتها السامية، اللهم إلا بعض آثار ضئيلة بدائية في العبرية والآرامية والحبشية". ومن خصائص العربية وفرة مخارج الأصوات فيها وتوزيعها توزيعًا عادلا على مدارج جهاز النطق بحيث تشمل ما بين الشفتين إلى أقصى الحلق ،وتهمل فيما سواها من اللغات بعض المخارج

أو يختلط بعضها ببعض أو تتكرر؛ كما نجده في غياب الأصوات الحلقية أو بعضها، واختلاط حروف b و p و f و v في اللغات الأوربية وغيرها.

ومن تلك الخصائص أيضًا سعة المفردات والتخفيف والاطراد والاختصار والمناسبة الشديدة بين اللفظ والمعنى، والتمييز الواضح والدقيق بين المذكر والمؤنث والعاقل وغير العاقل، والمفرد والمثنى والجمع، والمرونة الشديدة في التصريف والتقديم والتأخير. وكل ذلك يدل على كمال هذه اللغة وشرفها وفضلها، وقدرتها على مواكبة تطورات العصر في العلوم والتقنية، وهو ما شهد به علماء العرب والغرب على السواء.[3]

أولا: الاشتقاق:

الاشتقاق من أهمّ عوامل تنمية اللّغة العربية وتكاثر مفرداتها وأبرز وسائل تطوّر ألفاظها؛ « فكلّ ما أضيف إلى أصل البنية لتحقيق غرض لفظي أو معنوي؛ فهو من أهمّ مصادر الثراء في المعنى وطرائق الآداء». [4]

الاشتقاق ظاهرة لغوية تميزت بها اللغة العربية قديما وحديثا، وتوصف بأنها «أرقى اللّغات بامتيازها حتّى عن اللّغات الآرية، بكثرة مرونتها وسعة اشتقاقها.[5]

إنّ ظاهرة الاشتقاق كانت معروفة لدى القدامى، فقد كانوا يلجأون إليها للضرورة، لكونها السبيل الأفضل للإنتاج اللّفظي والتوالد اللّغوي، ويعدّ أبو الفتح عثمان ابن الجنّي (393هـ) صاحب مدرسة الاشتقاق بل مؤسس هذه المدرسة بمفهومها الواسع، إذ استطاع أن يضبط العملية ويولي لها اهتماما كبيرا، إذ أورد في كتابه الخصائص باب الاشتقاق الأكبر قوله: «هذا موضع لم يسمّه أحد من أصحابنا غير أنّ أبا علي –رحمه الله– كان يستعين به ويخلد إليه مع إعوزار الاشتقاق الأصغر، لكنّه مع هذا لم يسمّه وإنّما كان يعتاده عند الضرورة ويستريح إليه ويتعلل به، وإنما هذا التقليب لنا نحن». [6]

وممن أفرد «الاشتقاق بالتأليف نذكر جماعة من المتقدّمين منهم الأصمعي وقطرب، وأبو الحسين الأخفش وأبو نصر الباهلي والمفضل بن سلمة والمبرّد وابن دريد والزجاج وابن السرّاج والرمّاني والنحاس وابن خالويه وغيرهم».[7]

1) تعريف الاشتقاق:

ورد في اللّسان: « شَقَّ – يَشُقُّ – شَقًّا – شُقوقا...شَقَّ الصُبح إذ طلع، وشَقَّ النّبت إذ خرج من الأرض، ومنه فعل اشتقَّ الشيءَ على وزن افتَعَلَ، بمعنى أخذ شِقَّهُ، واشتَقَّ الكلمة من الكلمة إذا أخرَجها منها».[8]

أمّا اصطلاحا فهو «أخذ صيغة من أخرى مع اتّفاقهما معنى ومادّة أصلية، وهيئة تركيب لها، ليدلّ بالثانية على معنى الأصل بزيادة مفيدة لأجلها اختلافا حروفا أو هيئة، كضارِبٍ من ضَرَبَ، وحَذِرٌ من حَذِرَ»[9]، ولتصحّ العملية الاشتقاقية بين لفظين أو أكثر يجب مراعاة مايلي:[10]

- الاشتراك في عدد الحروف وهي ثلاثة في العربية.
- أن تكون هذه الحروف مرتّبة ترتيبا واحدا في هذه الألفاظ.
- أن يكون بين هذه الألفاظ قدر مشترك من المعنى لأنّ معنى الكلمة يتكوّن من اجتماع عدّة عناصر يضاف بعضها إلى بعض.

فعند توفّر هذه الشروط نستطيع أن نميّز الأصل من الفرع والأصيل من الدّخيل.

2) أصل الاشتقاق:

لا نودّ ههنا إطالة الحديث عن اختلاف اللّغويين في تحديد أصل الاشتقاق، فقد دار جدال لغويّ طويل بين المدرستين البصريّة والكوفيّة على وجه خاصّ، وأفضل سبيل للخروج من هذا الخلاف الشبيه بجدليّة نشأة اللّغة ما ذهب إليه الدكتور تمّام حسّان حيث نرى رأيه فصلا ، فالبصريون نظروا إلى أنّ المصدر أصل الاشتقاق بحكم أنّه لا يدلّ على معنى آخر إلى جانب الحدث، وأمّا الكوفيون فكانت نظريتهم من ناحية التجرّد والزّيادة، فالمجرّد عندهم من الصّيغ الأقرب إلى الأصالة من المزيد، وما وجدوا ذلك إلاّ في الفعل الماضي الثلاثي المسند إلى المفرد الغائب وبذلك اعتبروه أصل الاشتقاق، فإن صحّ أن توجد رابطة بين الكلمات فينبغي أن لا نجعل واحدة منها أصلا للأخرى، بل بالرّبط بين الكلمات بأصول المادة الثلاثة (الفاء والعين واللام) الذي هو أساس المنهج في دراسة الاشتقاق، وبذلك تكون الأصول الثلاثة أصل الاشتقاق على صنيع المعجميين، فالمصدر مشتقّ منها، والفعل الماضي مشتقّ منها كذلك، وينتج عن هذا الفهم الجديد للاشتقاق تقسيم الكلمات المشتقّة إلى متصرّفة وجامدة، فالأولى تتّضح الصّلات بين بعضها وبعض بواسطة تقليب حروف مادتها على صيغ مختلفة كالأفعال والصّفات، وأمّا الثانية فلا يمكن فيها ذلك مثل: رجُلٌ وفَرَسٌ وكتاب . فيكون المصدر مشتقّا متصرّفا لأنّ صيغته من

احدى الصّيغ التي تتقلب عليها أصول المادة، وكذلك الشأن بالنّسبة للفعل الماضي فهو مشتقّ متصرّف.[11]

3) أقسام الاشتقاق: لقد قسّم اللّغويّون الاشتقاق إلى أقسام؛ صغير وكبير وأكبر؛

أما القسم الأوّل: فهو ما يعرف عند بعض اللّغويين كابن الجنّي بالاشتقاق الصّغير أو الأصغر، إذ يقول عنه : «فالصغير ما في أيدي النّاس وكتبهم كأن تأخذ أصلا من الأصول فتتقرّاه فتجمع بين معانيه، وإن اختلفت صيغه ومبانيه، وذلك كترتيب (س ل م) فإنّك تأخذ منه معنى السّلامة في تصرُّفه نحو: سَلِمَ ويَسْلَمُ، وسَالِمٍ وسَلْمَان، وسَلْمَى والسَلامَة...».[12]

ومعنى هذا أنّ الاشتقاق الأصغر أو الصّغير هو أخذ كلمة من أخرى مع تغيير في الصّيغة دون المساس في أصل الأحرف مع المحافظة على ترتيبها ،وإن طرأت بعض الزّوائد لتخصّص معنى جديدا فلا تأثير لها في الدّلالة العامة؛ وهذا النّوع من الاشتقاق يسمّيه اللّغويون بالاشتقاق الصّرفي، وهو الذي ينصرف الذّهن إليه عند إطلاق الاشتقاق، فهو أكثر ورودا في اللّغة العربية، إذ يعود له الفضل في تنمية رصيدها اللّغوي؛ فأكثر مباني العربية يعود إلى هذا النوع من الاشتقاق.

وأمّا القسم الثاني وهو الاشتقاق الأكبر أو الكبير فيعدّ من ابتكار ابن الجنّي رغم إشارته إلى أنّ أبا عليّ الفارسي كان له فضل السّبق فيه، وهو« أن تأخذ أصلا من الأصول الثلاثية فتعقد عليه وعلى تقاليبه السّتّة معنى واحدا، تجتمع التراكيب الستّة وما يتصرّف من كلّ واحد منها عليه، وإن تباعد شيء من ذلك عنه رُدّ بلطف الصّنعة والتّأويل إليه، كما يفعل الإشتقاقيون ذلك في التركيب الواحد نحو: (ك ل م)، (ك م ل)، (م ك ل)، (م ل ك)، (ل ك م)، (ل م ك) ».[13] ويرى ابن جنيّ أنّ هذه التقاليب السّتة لا بدّ أن تشترك في معنى يجمعها ليدلّ على القوّة والشدّة. ولاعتماد هذا الاشتقاق على التقليب يُسمّيه بعض اللّغويون بالقلب اللّغوي خلافا للقلب الصّرفي، ويسمّى أيضا بالقلب الاشتقاقي لارتباطه بالاشتقاق أصلا.

إنّ هذا النوع من الاشتقاق أقلّ استعمالا في العربية، لقلّة الاهتمام به، وذلك راجع إلى صعوبة إيجاد معنى جامع بين التقاليب الستّة رغم التكلّف، ولهذا السبب كان موضع نقد. يقول الدكتور صبحي الصّالح ردّا على هذا الاشتقاق:« الحقّ أنّ ابن جنّي في باب الاشتقاق الكبير لو اكتفى بإحراج نفسه فيما قصر عنه عِلمُه من إدراك الجامع المشترك بين بعض التقاليب لقلنا رجل حاول، وهذا مبلغ علمه، وحسبه شرفا أنّه حاول التنقيب عن خفيّ الروابط ودقيق المعاني، ولكنّه أحرج اللّغة التي يعشقها ويؤمن بها بسحر

ألفاظها، إذ جاءها إلى مضيق كَبَحَ فيه أنفاسها، وحبس قواها عن الانطلاق، ألا وهو مضيق الاشتقاق الكبير».[14]

نستنتج ممّا سبق أنّ الاشتقاق الكبير رغم قلّة تداوله فإنه أحد عوامل نموّ اللُّغة العربيّة إذ يصير كلّ تركيب مستعمل صالح لكي يلوّن مادّة أصليةً قابلةٍ لاحتضان الاشتقاق الصّغير، وهذه هي الحركيّة الدّائمة الّتي تتميّز بها اللّغة العربيّة.

بينما القسم الثالث أيّ الاشتقاق الأكبر فقد أفرد ابن جنيّ له بابا في كتابه سمّاه تعاقب الألفاظ لتصاقب المعاني، إذ توصّل إلى إيجاد التّقارب بين الأصول مهما اختلفت: ثلاثية أم رباعية، متقدّمة أو متأخّرة. معتبرا أنّ أكثر كلام العرب عليه، إذ يقول:« هذا غور من العربية لا ينتصف منه ولا يكاد يُحاط به وأكثر كلام العرب عليه، وإن كان غَفْلاً مَسهُوّا عنه».[15] ودعّم رأيه بعدّة أمثلة، نورد منها قوله تعالى: ﴿**أَلَمْ تَرَ أنّا أَرْسَلْنا الشياطين على الكافرين تأزّهُم أزّا**﴾ (سورة مريم، الآية84). فسّر ذلك بقوله: «أي تُزعجُهم وتُقلقهم، فهذا في معنى تَهُزُّهُم هَزًّا، والهمزة أخت الهاء، فتقارب اللّفظين لتقارب المعنيين. وكأنّهم خَصّوا هذا المعنى بالهمزة، لأنّها أقوى من الهاء، وهذا المعنى أعظم في النّفوس من الهزّ، لأنّك قد تمرّ ما لا بال له، كالجذع وساق الشجر ونحو ذلك».[16]

إنّ هذا الاشتقاق يعتمد على إبدال الأصوات المتقاربة المخارج لتؤدّي الوظيفة المعنويّة المشتركة مع الحفاظ على ترتيب الأصول في اللّفظ. كما في نَهَقَ ونَعَقَ مثلا، ونشير ههنا إلى أنّ هذا الإبدال على طريقة الاشتقاق الأكبر ليس عمليّة مقصودة في ذاتها، وإنّما هو نتاج لغات مختلفة:« فليس المراد بالإبدال أنّ العرب تعتمد تعويض حرف من حرف، وإنّما هي لغات مختلفة لمعاني متّفقة، تتقارب اللّفظتان في لغتين لمعنى واحد، حتّى لا يختلفا إلاّ في حرف واحد».[17]

وهناك نوع آخر يمكن إدراجه ضمن أقسام الاشتقاق وهو **النّحت** (وقد سمّاه بعض اللّغويين بالاشتقاق الكُبّار)، فهذا الضرب من الاشتقاق لم يشهد شيوعا كما هو الشأن بالنسبة للمشتقّات الثلاثة الأخرى «فهو لون من الاشتقاق لم تعرفه العرب كثيرا، ولم يُغلوا فيه غُلوُّهم لأنّ أنواع الاشتقاق أغنتهم عنه».[18] ومعناه: «أن تُؤخذ كلمتان وتنحت منهما كلمة تكون آخذة بحظّ».[19] يقول الدكتور صبحي الصّالح: «يُعدّ ابن فارس إمام القائلين بالنّحت بين اللّغويين العرب والمتقدّمين، فلم يكتف بالاستشهاد على هذه الظاهرة بالأمثلة القليلة الشائعة التي ربّما لا تتجاوز الستّين عددا، بل ابتدع لنفسه مذهبا في القياس والاشتقاق، حين رأى أنّ الأشياء الزّائدة على ثلاثة أحرف فأكثرها منحوت، مثل قولهم صَهْصَلَقَ

إنّه من: صَهَلَ وصَلَقَ»[20]. وممّا ورد في كتب اللّغة من أمثلة النّحت: هَلَّلَ أي قال لا إله إلاّ الله، وحَمْدَلَ قال الحمد لله، وحَوْقَلَ قال لا حول ولا قوّة إلاّ بالله. فالنّحت ظاهرة لغويّة قديمة، اعتمدها العرب في كلامهم رغم قلّتها، وقيّدوها بضوابط العربية، وهو وسيلة لتوليد ألفاظ جديدة، وهدفه الاختصار في النّطق والإيجاز في الكلام.

إنّ أكثر أنواع الاشتقاق ورودا في العربية كما بيّنا سالفا هو الاشتقاق الصّغير أو الصّرفي، فهو أكثر تداولا بين الألسنة والأوفر حظّا في عملية التّوليد بحكم التغيّرات الصّرفية التي تطرأ على صيغ مفرداته. ويمكن أن نحصل من المادة عن طريق هذا الاشتقاق الصغير على صيغ الأفعال الثلاثة: الماضي والمضارع والأمر، وكذلك على صيغ المشتقّات وهي: اسم الفاعل واسم المفعول والصّفة المشبَّهة، وأفعال التفضيل واسما الزمان والمكان واسم الآلة، وفعلا التعجُّب والمصدر الصّريح، والمصدر الميمي، واسم المرّة، واسم الهيئة، والتّصغير، والنّسب. وقد حصر بعض اللّغويّين ومنهم السّيوطي التغيّرات التي تطرأ على الأصل المشتقّ منه لتوليد أبنية جديدة بخمسة عشر تغييراً.[21] إلاّ أنّها ترجع في النهاية إلى صورتين:

1- تغيير الصوائت في الكلمة، ما يُعرف بالتحوّل الدّاخلي.

2- تغيير الصوائت في الكلمة وإضافة صوامت جديدة، ما يُعرف بحروف الزّيادة. وقد اهتمّ الصّرفيون بتحديد هذه الحروف والمواضيع التي يُزاد فيها كلّ حرف.

4) العلاقة بين الاشتقاق والتصريف:

يرتبط الاشتقاق بالتّصريف ارتباطا وطيدا ذلك أنّه بفضل الاشتقاق تتوالد الألفاظ وتتعدّد مبانيها الصرفية. يفسّر ابن جنّي هذه العلاقة فيقول:« ينبغي أن يُعلم أنّ بين التصريف والاشتقاق نسبا قريبا واتّصالا شديدا، لأنّ التّصريف إنّما هو أن تجيء إلى الكلمة الواحدة فتُصرّفُها على وجوه شتّى ومثال ذلك تأتي إلى: (ضَرَبَ) فتبني منه مثل (جَعْفَرَ) فتقول (ضَرْبَبَ)...، وكذلك الاشتقاق، ألا ترى أنّك تجيءُ إلى (الضَّرْب) الذي هو المصدر فتشتقُّ منه الماضي فتقول (ضَرَبَ)، ثمّ تشتقُّ منه المضارع فتقول (يَضْرِبُ)، ثمّ تقول في اسم الفاعل (ضَارِبٌ)... فمن هنا تقاربا وتشابكا...».[22]

والفرق بينهما، أي بين التصريف والاشتقاق، يكمن في الطريقة التي يتناول كلّ منهما المفردة والغاية من ذلك.

فالاشتقاق يهتمّ بتوليد الألفاظ بعضها من بعض، وذلك بأخذ كلمة من أخرى يربطهما معنى مشتركا عامّا بشرط الاتحاد في عدد الأحرف الأصليّة (ثلاثية أو رباعية)، وترتيبها، وإن نتجت

معاني جديدة بزيادة مفيدة في اللفظ، فذلك لأنّ كلّ زيادة في المبنى تؤدّي إلى الزيادة في المعنى، فبالاشتقاق يتحدّد الفرع من الأصل وبه يُعرف الدّخيل من الأصيل.

أمّا التّصريف فيتناول المفردة فعلا كانت أو اسما من حيث قواعد صوغها «وأحوال أبنية الفعل؛ ماضيا ومضارعا وأمرا، مجرّدا ومزيدا، صحيحا ومعتلاّ... كما يبيّن عن أحوال أبنية الاسم ؛ جامدا أو مشتقّا (وأنواع المشتقّات)، مذكّرا ومؤنّثا، مفردا ومؤنّثا وجمعا، مقصورا ومنقوصا وممدودا، مصغّرا ومنسوبا، ويتغلغل إلى الكشف عمّا يعتري أبنية الكلِم من تحوّلات داخلية كالإعلال والإبدال والإدغام».[23]

فالتّصريف «ميزان العربية وبه تُعرفُ أصول كلام العرب من الزّوائد الدّاخلة عليها، ولا يوصَلُ إلى معرفة الاشتقاق إلاّ به».[24] فالتصريف «أعمّ من الاشتقاق، لأنّ بناء مثل قَرْدَدَ من الضّرب يسمّى تصريفا ولا يسمّى اشتقاقا؛ لأنّه خاص بما بنتْهُ العرب».[25]

وعموما يشترك الاشتقاق مع علم التّصريف في بعض المباحث من وجه، والفرق بينهما أنّ علم التّصريف يبحث في الأوزان الظاهرة ودلالة كلّ وزن، أمّا الاشتقاق فيبحث في الدّلالة الباطنية وارتباط المعاني في المادّة الواحدة. وعليه فالعلاقة بين الاشتقاق والتّصريف متكاملة فهما «حادثان في اللّغة ويتبعان كلّ أمّة... بمعنى أنّ الأصل في دلالة اللّفظ أن تكون بسيطة ثمّ تتنوّع دلالته وتتكاثر لفظا بمقدار ارتقاء تلك اللّغة ».[26] والفضل يعود للزوائد التي تعمل على تخصيص المعنى وإضافة دلالة جديدة، تلك الزّوائد التي يُطلق عليها اسم اللّواصق في الدّراسات اللّغوية الحديثة.

ثانيا: الإلصـــاق:

الإلصاق هو الوسيلة الثانية من وسائل صوغ الأبنية وتوليدها في العربية إلاّ أنّه يقوم عليه عدد محدود من الأبنية كما سنبيّنُه في موضعه.

إنّ مصطلح الإلصاق (Affixation) غير أصيل في اللّغة العربية بالمفهوم الذي وُضع له في اللّغات الأخرى، وهو ناتج عن التصنيف الشكلي للغات الذي يعتمد على شكل البنية والتركيب، إذ تستخدمه اللّغة في بناء الكلمات وتكوين الجمل، ومن خلال هذا التصنيف أمكن تمييز اللّغات إلى المجموعات التالية:[27]

أ- اللّغات التّصريفية أو الاشتقاقية،

ب- اللّغات الإلصاقية،

ج- اللّغات العازلة (المفردة)،

د- اللّغات المركّبة.

هذا التّصنيف الشكلي للّغات، الحدود بين مجموعاته التّصنيفية غير حاسمة، فهناك تداخل واضح بين أنواعه، فجميع هذه الظواهر "العزل والإلصاق والاشتقاق" موجودة في مختلف الألسنة، ومن العسير أن تتجرّد منها لغة من اللّغات.[28]

واللّغات الإلصاقية هي اللّغات التي تنبني ألفاظها من مادّة أصليّة تتألّف من مقطع أو أكثر تبقى ثابتة، ويستعان فيها لتنويع الصيغ الصّرفية بزوائد تلتصق بالمادة الأصلية على صور سوابق (Préfixes) أو لواحق (Suffixes). [29]وقد دخل هذا المصطلح في الدّراسات اللّغويّة للعربيّة أوّلَ الأمرِ نتيجة دراسات المستشرقين للّغة العربيّة، وكذا الدّارسين والباحثين العرب إثر بِعْثاتهم الخارجيّة للدّول الأجنبيّة، فتأثرت اللغة العربية بالنّظرة اللّغويّة الغربيّة ، وأصبحت كلّ زيادة في بنية الكلمة العربية تسمّى إلصاقا.

1) مفهوم الإلصاق:

الإلصاق لغة: مشتقّ من لَصِقَ يَلْصَقُ، ومعنى « لَصِقَ الشيء بغيره لَصَقًا ولُصُوقًا : لَزِقَ به، فهو لاصِقٌ ولَصَّاقٌ. أَلْصَقَ الشيءَ بالشيءِ: أَلْزَقَهُ به، لازَقَهُ، اِلتَصَقَ به: اِلتَزَقَ. تلاصَقا: تلازَقا».[30]

جاء في اللّسان:« حرف الإلصاق: الباء، سمّاها النّحويون بذلك لأنّها تُلْصِقُ ما قبلها بما بعدها، كقولك: مررتُ بِزَيْدٍ».[31]

أمّا اصطلاحا فالمقصود بالإلصاق إضافة زائدة في صدر الكلمة تسمّى سابقة (Préfixe)، أو في عجزِها (Suffixe)، أو في وسطها وتسمّى حشوا (Infixe). ويَغْلُبُ على اللّغات الأوربية الاعتماد على السّوابق واللّواحق في صوغ الكلمات، ويقالُ استعمال الحشو؛ أيّ التدخّل في قلب الكلمة بالتّغيير أو الإضافة، فكلّ ذلك يُطلَقُ عليه مصطلح الإلصاق (Affixation). [32]

يَقتَصِر الإلصاق في «العربية على السّوابق واللّواحق فقط، مع أنّ بعض اللّسانيين العرب يشيرون إلى وجوده فيها، ويمثّلون بأمثلة يبدو فيها المعنى مرتبطا بصيغة الكلمة وليس باللاّصقة».[33] ومعنى هذا أنّ الإلصاق في العربية أصبح يشمل السّوابق واللّواحق والدّواخل أو الحشو. وبناء عليه فاللّواصق في العربية نوعان: لواصق اشتقاقية ولواصق دلالية، أمّا اللّواصق الاشتقاقية فهي الدّاخلة في صوغ المصطلحات العلمية وغيرها، بحيث تصبح اللّاصقة جزءا من بنية الكلمة، وأمّا اللّواصق الدّلالية فهي ما يتّصل بالكلمة من أدوات تفيد معنى زائدا عليه ولا تعتبر جزءا من بنيتها.[34]

تتنوّع اللّغة العربية في استعمالها الصّيغ بين الصّوامت والصّوائت وتستعين في ذلك بحروف الزيادة المجموعة في عشرة أحرف في عبارة: (سألتُمونيها) كما هو مسلّم به عند علماء الصّرف العرب.[35] إذ يدخل مقطع صوتي أو أكثر من تلك العبارة لتحقيق البنية الاشتقاقية المرادة.

أ- أمثلة حول اللّواصق الاشتقاقية:

اللّواصق الاشتقاقية جزء من بنية الكلمة، تدخل على الفعل كما تدخل على الاسم[36] فكلّ لاصقة من تلك الصّيغ المزيدة لها دلالتها الخاصّة.

- ومن لواصق بعض صيغ الأفعال المزيدة ما يلي:[37]

(الجدول رقم 1)

صيغة الفعل الثلاثي المزيد	نوع اللّواصق	الحروف الزائدة
أفعل	سابقة	الهمزة
فاعل	حشو	الألف (الفتحة الطويلة)
فعّل	حشو	عين الفعل المضعّفة
انفعل	سابقتان	همزة الوصل و النون
افتعل	سابقة وحشو	همزة الوصل و التاء
افعلّ	سابقة ولاصقة	همزة الوصل ولام الفعل المضعّفة
تفعّل	سابقة وحشو	التاء و العين المضعّفة
تفاعل	سابقة وحشو	التاء والألف
استفعل	سوابق	الألف والسين والتاء
افعوعل	سابقة وحشوان	همزة الوصل والواو وعين الفعل المكررة
افعلّ	سابقة وحشو	همزة الوصل والألف ولام
افعوّل	سابقة وحشوان	همزة الوصل والواو والواو المضعّفة

●ومن لواصق المضارعة التي تحوّل زمن الفعل من الماضي إلى المستقبل المجموعة في عبارة (أنيت) وهي أشهر سوابق العربية في الدّرس اللّغوي[38] لتحديد معاني الشخص والعدد [39] نذكرها كالآتي: [40]

(الجدول رقم2)

لاصقة المضارعة	الضمير	الفعل المضارع المجرّد
الهمزة	المتكلّم أنا	أفعل
الياء	الغائب هو	يفعل
التاء	المخاطب أنت	تفعل
النون	جمع المتكلم نحن	نفعل

●ومن لواصق صيغ الأسماء المشتقّة ما يلي:[41]

- تعد سابقة "الميم" التي تلعب دورا أساسيا في المشتقّات العربية المتفرّعة عن الفعل كاسم الفاعل من غير الثلاثي نحو: مُسلِمٌ، واسم المفعول نحو: (مكتوب)، واسم المكان نحو مَلعَب، واسم الزمان نحو مَغرِب، والمصدر الميمي نحو مَأكَل، واسم الآلة بأوزانه المختلفة نحو: مِفتاح ومِنجرة ، أبرز سِمة بارزة لتوليد الأسماء المتنوّعة من الجذر الواحد.
- ثمّ تأتي لاحقة الياء المشدّدة إلى آخر الكلمة في الاسم المنسوب نحو: عربِيّ، أو إضافة ياء التّصغير وسط الكلمة نحو شُوَيْعِرٌ، ...إلى غير ذلك من اللّواصق ذات التحوّل الداخلي في بنية الأسماء.[42]

ب– أمثلة حول اللّواصق الدّلالية:

ويُقصد بها «ما يتّصل بالكلمة من أدوات تفيد معنى زائدا عليها ولا تعتبر جزءا من بينها».[43] وهذه اللّواصق هي:[44]

- سابقة السّين: الدّالة على الاستقبال في الفعل المضارع مثل: سَتَذهَب،
- سابقة التّعريف، بإضافة " أل" نحو الكتاب،
- لاحقة التأنيث، بإضافة تاء أو ألف مقصورة أو ممدودة نحو فاطمة وكبرى وصحراء.
- لاحقة العدد: وهي تنقسم إلى قسمين:

1- التثنية: بإضافة ألف ونون أو ياء ونون نحو مُسلِمان، مسلِمين،

2- الجمع مذكرا أو مؤنّثا: وذلك بإضافة واو ونون أو ياء ونون أو ألف وتاء، مسلمون، مسلمين، مسلمات.

- لاحقة التّوكيد، وهي النون الثقيلة في لأَفْعَلَنَّ والنون الخفيفة في لأَفْعَلَنْ.

وهكذا نلاحظ أنّ الإلصاق وسيلة محدودة لصوغ الأبنية إذا ما قورنت بالاشتقاق؛ وهذا راجع إلى طبيعة العربية نفسها.

خاتمـــــــة:

وفي ختام بحثنا هذا نوجز أهم ما توصلنا إليه من نتائج:

- يتخذ بناء الكلمة في العربية مسارين، إمّا أن يكون اشتقاقيّا ويسمّى التحوّل الداخلي، وإمّا أن يكون إلصاقيّا. والعربية اشتقاقية في أغلب أبنيتها، كما لا تعدَمُ تطبيقات من الجانب الإلصاقي.
- فاللغة العربية هي أبرز اللغات من جهة احتفاظ ألفاظها بالصلة بأصولها الاشتقاقية، وليس الأمر كذلك في غيرها من اللغات الحية. وتختص العربية بأن أكثر ألفاظها تتكون في أصولها الاشتقاقية من ثلاثة صوامت دون حساب الصوائت أو الحركات، وأن هذه الصوامت الثلاثة ثابتة لا تتغير، وأن للصامت قيمة دلالية ووظيفية في تكوين المعنى، ولا تكاد لغة أخرى تشاركها هذه السّمة الواضحة. وقد استخدم علماء العربية أنواعا مختلفة من الاشتقاق منها الصغير والكبير والأكبر والكبّار، إلا أنّ أكثر مباني العربية يعود إلى النوع الأول.
- تتميز اللغة العربية بنظامها الاشتقاقي الذي تتحول فيه الصوائت الداخلية لمادة الكلمة الأصلية في تكوين الأبنية الصرفية إضافة إلى اللّواصق التي تدخل على الكلمة، وتسمى هذه اللواصق بناء على عنصرها الثابت بحروف الزيادة، فالاشتقاق والإلصاق عمليتان متلازمتان في صوغ أبنية العربية لإنتاج عدد غير محدود من الألفاظ والمفردات المتعددة الدلالات؛ وهذا جانب من ثراء العربية اللفظي والمعنوي.

هوامش:

[1]- ينظر :عبد الرزاق السعدي، مقومات العالمية في اللغة العربية وتحدياتها في عصر العولمة، بحث منشور في مجلة آفاق للثقافة والتراث، العدد 63، 1429هـ ، ص: 47.

[2]- إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ط3، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة،1965، ص:33.

[3]- ينظر: مصطفى أحمد عبد العليم، خصائص العربية بين القديم والحديث ، قسم اللغة العربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، نشر يوم: 2015/04/25 /https://andalusiat.com.

[4]- نجاة عبد العظيم الكوفي، أبنية الأفعال، دار الثقافة للنشر والتوزيع (د.ط)، مصر،1989: 21 .

[5]- توفيق مُحَمَّد شاهين، عوامل تنمية اللغة العربية، مطبعة الدعوة الإسلامية- القاهرة- الطبعة 1980/1: 78.

[6]- أبو الفتح عثمان بن جني(ت392هـ)، الخصائص، تحقيق مُحَمَّد علي النجار، المكتبة العلمية (د.ط) (د.ت) :1/ 133.

[7]- جلال الدين السّيوطي(ت911هـ)، المزهر ، شرح وتعليق :مُحَمَّد جاد المولى بك ومُحَمَّد أبو الفضل إبراهيم وعلي مُحَمَّد البجاوي، المكتبة العصرية صيدا،(د.ط)، بيروت، 1987: 351.

[8]- ابن منظور الإفريقي المصري(ت711هـ)، لسان العرب، إنتاج المستقبل للنّشر الإلكتروني، دار صادر للطباعة والنشر، الطبعة 10 ، لبنان، (1995)، مادة (شقق).

[9]- المزهر في علوم اللغة العربية وأنواعها:346/1.

[10]- فرحات عيّاش،1975 ، الاشتقاق ودوره في نموّ اللّغة الحيّة،– ديوان المطبوعات الجامعيّة- الجزائر (د.ط) : 59.

[11]- ينظر: تمّام حسّان (1980) اللّغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة للنشر والتّوزيع،(د.ط) – الدار البيضاء- المغرب: 168-169.

[12]- الخصائص: 134/2.

[13]- المصدر نفسه : 134/2.

[14]- صبحي الصالح (1981)، دراسات في فقه اللّغة، دار العلم للملايين ط 9، بيروت: 200.

[15]- الخصائص: 145/2.

[16]- المصدر نفسه: 146/2.

[17]- المزهر: 460/1.

[18]- دراسات في فقه اللّغة: 243.

[19]- أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي (ت395هـ)، معجم مقاييس اللّغة، تحقيق وضبط: عبد السلام هارون ، دار الفكر(د.ط)، القاهرة، (1979)، 328/1.

[20]- دراسات في فقه اللّغة:144.

[21]- ينظر: المزهر في علوم اللّغة وأنواعها:349 .

[22]- أبو الفتح عثمان بن جني(ت392هـ)، المنصف، شرح ابن جنّي لتصريف المازني، تحقيق مُحَمَّد عبد القادر أحمد عطا، دار الكتب العلمية، (د.ط)، بيروت، (1999):2-3.

[23]- نها د الموسى، عوده أبو عودة ، علم الصّرف، الشركة العربية المتّحدة للتّسويق والتّوريدات، ط1، القاهرة (2008):32.

[24]- علي بن مؤمن بن عصفور الإشبيلي(ت669هـ)، المقرّب، تحقيق: أحمد عبد الستار الجوادي، عبد الله الجبوري، ديوان الأوقاف، ط1، بغداد، (1972):ج1/ص2.

[25]- المزهر :351/1.

[26]- جورجي زيدان، الفلسفة اللّغوية والألفاظ العربية، مطبعة الهلال، ط3، القاهرة، (1923)، ص65.

[27]- ينظر: ماريو باي، أسس علم اللّغة، ترجمة أحمد مختار عمر، عالم الكتاب ، ط8 ، القاهرة،(1998)، ص57.

[28]- ينظر:علي عبد الواحد وافي علم اللّغة، دار نهضة مصر للنّشر والتّوزيع، ط 9، القاهرة، (2004)، 108.

[29]- ينظر: حسن ظاظا، اللّسان والإنسان مدخل إلى معرفة اللّغة، دار المعارف، مصر، (1971)،:151-152.

[30]- مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4 ، 2004، مادة: (لصَق).

[31]- لسان العرب، مادة(لَصَقَ).

[32]- ينظر: علي القريشي، توطين العلوم في الجامعات العربية والإسلامية رؤية ومشروع، شبكة إسلام ويب، 1998،.(library.islamweb.net/newlibrary/display_umma.php)

[33]- ينظر: مُحَمَّد مُحَمَّد يونس وصف اللّغة العربية دلاليّا في ضوء مفهوم الدلالة المركزية، دراسات حول المعنى وظلال المعنى، منشورات جامعة الفاتح، طرابلس،(1993)، ص06

[34]- ينظر: المرجع السابق، ص 06.

[35]- ينظر: أحمد الحملاوي، شذى العرف في فنّ الصّرف، تحقيق وتعليق عرفان مطرجي، مؤسسة الكتب الثقافية، لبنان، ط 2، بيروت، (2003)، 167.

[36]- ينظر: يهودا سلمان إمام، وسائل صوغ الأبنية في اللّغتين العربية والهوسا، منشورات دراسات إفريقية، – مركز البحوث والدراسات الإفريقية جامعة إفريقيا العالمية، السودان، العدد 42، ديسمبر2009: 193-196.

[37]- ينظر: ينظر المرجع السابق، ص 41-42.

[38]- ينظر: تمّام حسان مناهج البحث في اللّغة، دار الثقافة، القاهرة، (1979)، ص187.

[39]- ينظر: تمام حسان، العربية معناها ومبناها: 159.

[40]- ينظر: يهودا سلمان إمام، وسائل صوغ الأبنية : 193-194.

[41]- ينظر: المرجع نفسه : 195-196.

[42]- ينظر: عبد الحميد السيّد، المغني في علم الصّرف، دار الصّفاء للنشر، ط1،(2009)،: 25.

[43]- عبد الصبور شاهين، العربية لغة العلوم و التقنيّة، دار الاعتصام، دط، القاهرة، 1986، 273 .

[44]- ينظر: المغني في علم الصّرف:25 ووسائل صوغ الأبنية:196-197.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 1112 - 1126 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

البعد التلميحي للخطاب الشعري عند أحمد شوقي – مقاربة تداولية–

A Pragmatic Approach Towards Studying Innuendo in Poetical Discourse for Ahmed Chaouki.

عدنان ثامر *

Adnan Tameur

مخبر الشعرية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة / الجزائر

Université Mohammed Boudiaf- Msila /Algeria

adnantam28@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2020/11/07	تاريخ القبول: 2021/06/21	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

يعالج هذا البحث ظاهرة التلميح في الخطاب، وهي استراتيجية خطابية يسعى من خلالها المتكلم إلى تبليغ مقاصده وإقناع المخاطب والتأثير فيه، وتوجيه سلوكه انطلاقا من اختيار أسلوب التضمين غير المباشر بدل التصريح، والبحث يتفرع إلى قسمين : قسم نظري تناول القواعد التبليغية والتهذيبية للعملية التخاطبية وأبعادها التواصلية، والتلميح وعلاقته بمقاصد المتكلم.

أما القسم التطبيقي فقد تعرّض فيه البحث لأهم الأبعاد التلميحية في الخطاب الشعري عند الشاعر أحمد شوقي، وذلك بدراسة التلميح في التركيب المجازي والأفعال اللغوية غير المباشرة التي تحمل طاقات إنجازية الهدف منها أثناء الخطاب هو التلميح، والتي كانت سببا في الوصول إلى أهم مقاصد الخطاب الشعري.

وخلص البحث إلى أن الخطاب الشعري يزخر بالتلميح نظرا لما يمتاز به من بنية خطابية وصيغة لغوية تؤهل نصوصه للدراسة في ضوء المقاربة التداولية من خلال الكشف عن أبعاد التلميح في هذا الصنف من الخطابات.

الكلمات المفتاحية: مرسل، عملية تخاطبية ، متلقي، التلميح، مرسل إليه، استراتيجيات الخطاب.

Abstract :

The present study deals with innuendo in discourse, which is a discursive strategy through which the speaker intends to explain his intentions and convince his audience by controlling their behaviour using implicit style rather than explicit. Hence, this research is divided into two main parts; a theoretical part dealing with informative and disciplinary rules along with the communicative purpose and the intention of the speaker in the discourse taking place, whereas, the second part is practical emphasizing Ahmed Chaouki's innuendo in poetic discourse. It analyzes

* عدنان ثامر: adnantam28@gmail.com

the role of innuendo in metaphors and illocutionary acts that carry within the intended objective served in poetic discourse. The paper concluded that poetic discourse is fraught with innuendo regarding its unique discourse structure and linguistic mode. These features qualify it to be studied following a pragmatic approach towards the analysis of its use.
Keywords: : sender, discourse process, audience, innuendo, receiver, discourse strategies.

مقدمة:

لكي تحقق اللسانيات اكتشافات جديدة في مجال دراسة الخطاب، فإنه من الضروري أن تتفاعل مع حقول العلوم الإنسانية الأخرى، وهذا ما يسمح بإبراز قضايا كثيرة تتعلق باللسانيات وتحليل الخطاب وما يتصل بهما تاريخيا واجتماعيا ومعرفيا، لأن اللغة ظاهرة لسانية اجتماعية لا يمكن فصلها عن الإنسان، وهي الأداة التي بفضلها يمكن له صياغة مشاعره وانفعالاته وتفاعله مع الآخرين وسلطته عليهم، وبها يؤثر في غيره ويتأثر كذلك.

بعد هذه المقدمة البسيطة التي أردنا من خلالها الدخول في صلب ما نريد تقديمه وهو دراسة التلميح في الخطاب الشعري عند أحمد شوقي لمعرفة غايات التلميح وأهدافه الخطابية، وذلك بالاعتماد على مقاربة لسانية تسعى إلى الكشف عن مقاصد التلميح في الخطاب الشعري عند أحمد شوقي، وقد اعتمدت هذه المقاربة المنهج التداولي الذي يعنى بدراسة استعمالات اللغة بين المتكلمين، وبهذا يكون البحث في الجانب التداولي للغة قد تجاوز سؤال البنية وسؤال الدلالة ليهتم " بسؤال الوظيفة والدور والرسالة والسياق الوظيفي، كما تعنى المقاربة التداولية بفهم العلاقة الموجودة بين المتكلّم والمتلقي ضمن سياق معيّن، لأن البعد التداولي يبنى على سلطة المعرفة والاعتقاد"[1]. وانطلاقا من هذا فإن هذا البحث يحاول الإجابة على السؤال الآتي :

كيف استخدم الشاعر أحمد شوقي التلميح في خطابه ؟ وما هي مقصدياته ؟

1 أولا:قواعد التخاطب التبليغية والتهذيبية

حتى يضمن المتكلم نجاح التواصل مع غيره وجب عليه أن يربط العديد من العناصر اللغوية بمجموعة من العوامل الخارجية تسمح له بالارتباط مع الواقع التواصلي في إطار شروط إنتاج الخطاب، وفهم آليات توظيف اللغة .

ويتحقق التفاعل والتعامل من وجهة نظر تداولية مفادها أن أي خطاب يقوم على جملة من العناصر التي تساهم بشكل كبير في نجاح العملية التواصلية ، ذلك أن الخطاب هو الميدان الذي تتبلور فيه هذه العناصر، والتي بدورها تشترك في بلورة عملية التواصل وهي: المرسل، والمرسل إليه، والخطاب، والسياق .

وتبعا لذلك فإن السياق والخطاب يكتسيان أهمية بالغة في العملية التواصلية لارتباطهما ارتباطا وثيقا، فلا معنى للخطاب إلا إذا وضع في سياقه، وتظهر أهمية السياق في كونه يحصر التأويلات الخاصة بالخطاب، ويساهم بشكل كبير في الوصول إلى المعنى المقصود أثناء التواصل .

إن العلاقة بين طرفي الخطاب والعناصر السياقية لها دور مهم في إنجاح العملية التواصلية التبليغية التي تقوم على جانبين هما قواعد التبليغ وقواعد التهذيب " أما قواعد التبليغ فيمثلها السياق اللغوي، وأما قواعد التهذيب فهو مما يلزم ان تنضبط بها قواعد التبليغ وتحدّد وجوه استقامتها الأخلاقية "[2] ، وهذه القواعد تعنى بالاستعمالات اللغوية في تعلّقها بمقامات الكلام بغية حصول التواصل والتعامل بين المتخاطبين، وبواسطتها تنضبط عملية والتواصل والتبليغ بين المتكلمين وتحدّد وجوه استقامتها الأخلاقية .

و تتمظهر قواعد الخطاب في مجموعة من المبادئ المشتركة بين المتكلمين أهمها مبدأ التعاون الذي تكمن أهميته أثناء التواصل في مساهمة طرفي الخطاب في المحاورة بقدر ما يتطلبه الهدف أو الوجهة المختارة لهذه المحادثة ، وبمقتضى هذا التعاون بين أطراف الخطاب فإن العملية التواصلية تبلغ مقاصدها، بمعنى أنه " يوجب أن يتعاون المتكلم والمخاطب على تحقيق الهدف المرسوم من الحديث الذي دخلا فيه، وقد يكون هذا الهدف محدّدا قبل دخولهما في الكلام، أو يحصل تحديده أثناء هذا الكلام"[3] .

إن مبدأ التعاون يخدم الجانب التبليغي في عملية التخاطب فقط، أما الجانب التهذيبي للخطاب الذي يراعي فيه المتكلم تفاوت المدارك في الفهم لدى المتلقي، ويصون لسان المخاطَب الذي قد يجلب الضرر دون أن يكون واعيا بذلك، فهو من اختصاص مبدأ التأدب وهو مبدأ تداولي يضبط الآليات التي تساهم في نجاح التخاطب وكيفية الإتيان به على مقتضى الصواب والتهذيب الذي يتقبله المستمع ويستحسنه، فالتأدب " مقتضاه أن يأتي المتكلم بفعل القول على الوجه الذي يبرز دلالته القريبة ويقوي أسباب الانتفاع العاجل به، فلا يخفى أن هذا الضرب من التهذيب يولي الأهمية في التخاطب لعملية التبادل، ومعلوم أن كلّ تبادل بين طرفين يكون مبناه أساسا على سعي كلّ منهما إلى تحقيق أغراض تكون مشتركة ومتساوية بينهما"[4] .

إن مبدأ التأدب يقف على الجانب التهذيبي من عملية التخاطب، ويأخذ بالجانب التبليغي منها كذلك، وينحصر هذا المبدأ في مدى التزام المتكلم والمخاطب في تعاونهما على تحقيق الغاية التي من أجلها دخلا في المحادثة .

إن الغاية المرجوة من وضع هذه القواعد التخاطبية هو " أن تنزل منزلة الضوابط التي تضمن لكل مخاطبة إفادة تبلغ الغاية في الوضوح، بحيث تكون المعاني التي يتناقلها المتكلم والمخاطب معاني صريحة وحقيقية إلا أن المتخاطبين قد يخالفان بعض هذه القواعد فإذا وقعت هذه المخالفة، فإن الإفادة من المخاطبة تنتقل من ظاهرها الصريح والحقيقي إلى وجه غير صريح وغير حقيقي، فتكون المعاني المتناقلة بين المتخاطبين معان ضمنية ومجازية"[5]، فإتباع القواعد المتفرعة عن مبدأ التعاون لا تضبط إلا الجانب التبليغي من الخطاب وتحترز من الالتباس في القول وتحاول أن تضمن لكل مخاطبة إفادة تبلغ الغاية في الوضوح والابتعاد عن كل المعاني غير الصريحة، بينما يتفرع عن مبدأ التأدب كل ما له صلة بالقوة الإنجازية المستلزمة في التخاطب لأن " التأدب في إنجاز الأفعال التوجيهية هو الدافع لاستعمال الإستراتيجية غير المباشرة في الخطاب كمراعاة البعد الشرعي أو الاجتماعي أو الذاتي، والابتعاد عن الكذب باستعمال التعريض كل ذلك من مسوغات استعمال الإستراتيجية التلميحية"[6].

إن عملية التخاطب تتأسس انطلاقا من مقصدية المتخاطبين، وتتأسس كذلك على الخطاب الذي يسعى من خلال وظيفتيه التعاملية والتفاعلية إلى التعبير عن مقاصد المتكلمين من أجل تحقيق أهداف معيّنة ولتحقيق ذلك يتبع المتكلم (المرسل) خططا معيّنة هي التي يمكن أن نسميها استراتيجيات.

2 ثانيا:استراتيجيات التخاطب ومقاصد المتكلمين

ينبني موضوع الاستراتيجيات التخاطبية على مصطلح الخطاب بوصفه الميدان الذي يحتوي على مجموعة من الانتظامات التي تعبر عن التفكير النظري والإنجاز اللغوي للإمكانات التي توفرها اللغة للمتخاطبين، والذين بدورهم يختارون ما يناسب مقاصدهم لتحقيق الأهداف التي يريدونها أثناء التواصل، وهنا تبرز سمة التخطيط من خلال اختيار استراتيجية معينة للوصول إلى تحقيق الأغراض اللغوية والمقاصد عبر استعمال اللغة بكيفيات منظمة ومتناسقة تتناسب مع مقتضيات السياق الذي يرتبط بموقف الكلام .

ومن المسلم به أن اللغة تؤدي في جانبها التداولي دورا رئيسيا في التعبير عن المقاصد التي ينويها المتكلم، وتساهم عناصر السياق في التعبير عن هذه المقاصد، وعلى المتلقي أن يفكك دلالات اللغة للوصول إلى المعنى المقصود الذي أراده المتكلم .

وتتنوع هذه الاستراتيجيات بحسب الأهداف التي يسعى إليها المتكلم أثناء التعبير عن مقاصده في العملية التخاطبية .

وتظهر في الخطاب مقاصد متنوعة منها المقاصد المباشرة التي تظهر في شكل الخطاب وهي التي يتوخاها المتكلم (المرسل) باستعمال لغة مباشرة تطابق دلالتها الحرفية المعنى المقصود والفعل اللغوي المنجز أثناء التواصل بين المتكلم (المرسل) والمتلقي (المرسل إليه).

وقد يعمد المتكلم إلى عدم إظهار مقاصده من شكل الخطاب، وعلى المتلقي أن يستدل على مقاصد المتكلم انطلاقا من الدلالة المرتبطة بالعناصر السياقية، والعلاقة التخاطبية بينه وبين المتكلم .

وهنا يسعى المتكلم (المرسل) إلى التواصل مع المتلقي (المرسل إليه) بطريقة تتجاوز دلالة الخطاب الحرفية، وذلك باستعمال استراتيجية غير مباشرة يلمح فيها تلميحا تضمينيا من خلال أقوال تتضمن محتويات غير صريحة كالمعاني المعبر عنها بألفاظ مجازية، والأقوال التي تستدعي استدلالات ذهنية مفهومة بين السطور تتطلب عملية تأويلها من طرف المتلقي (المرسل إليه) بذل جهد خاص من أجل استخلاص المحتوى التلميحي والمعاني المضمرة خلفها .

فالتلميح في التواصل بين المتحدثين استراتيجية خطابية غير مباشرة "يعبر بها المرسل عن القصد بما يغاير معنى الخطاب الحرفي لينجز بها أكثر مما يقوله إذ يتجاوز قصده مجرد المعنى الحرفي لخطابه، فيعبر عنه بغير ما يقف عنه اللفظ مستثمرا في ذلك عناصر السياق"[7] »، والتلميح أحد معايير دلالة الشكل اللغوي التي لا يتضح فيها القصد من الخطاب مباشرة، وغنما يكون المعنى من القصد مستلزما يغاير المعنى الذي يدل عليه ظاهر الخطاب .

ويظهر التلميح في الخطاب عندما يلمح المتكلم (المرسل) بالقصد عن الخطاب المناسب لسياق موضوع الكلام ليصل إلى دلالة يستلزمها الخطاب ويفهمها المتلقي (المرسل إليه) الذي يتلقى الخطاب .

ويتم توظيف التلميح في الخطاب لغايات متعددة منها : مراعاة للسياق الاجتماعي الذي يتطلب خطابات متنوعة، لذلك يستعمل التلميح بحسب الحاجة إليه بما يواكب متطلبات السياق، وما يكفل التكيف مع متقلباته من أجل إيضاح الفكرة، وهروبا من تحمل المسؤولية أثناء الخطاب، وإقناع المتلقي وتوجيهه صوب الفكرة التي ينويها المتكلم، وكذلك مراعاة للتأدب مع المخاطب، وابتعادا عن المحظور اللغوي الذي يتجنبه المتخاطبون .

وتزخر الخطابات والنصوص على اختلاف أنواعها بإستراتيجية التلميح التي تتمركز فيها الدلالة على المقام لتحقيقها .

وتجدر الإشارة هنا إلى نقطة مهمة جدا هي أن استراتيجيات الخطاب بأنواعها لا تختزل في مقاصد المتكلم فقط، وإنما تبنى كذلك على المقاصد وعلى طريقة انتقاء الكلمات والجمل، وطريقة إحداث التناسب بين مؤلفات النص والموقف الذي يقف فيه صاحب النص، وينظر منه إلى بلوغ الغاية .

والخطاب الشعري بدوره يشارك في إحداث التواصل "لأن كل عمل شعري يبدأ بتوصيل رسالة من نوع خاص ذات محتوى متصل بالقيم"[8] فالتواصل في الخطاب الشعري يتحقق عندما يتأثر القارئ المتلقي برسالة الشاعر، وما يقوم به من سلوكات ينتج عنها تواصل بين طرفين، لأن الشاعر لا يكتب دون أن يوجه كلامه إلى متلق معيّن حتى وإن كان افتراضيا، إضافة إلى هذا ما يحمله الخطاب الشعري من إثارة شعرية في نفس المتلقي والتي بسببها يحصل الإمتاع والإقناع في المتلقي الذي يفهم قصد الشاعر ويتأثر به "وقد يكون الشعر ابعد عن المنفعة، ولكن بالنظر إلى المبدأ العام للتواصل ينبغي أن يبلّغ الشاعر شيئا، ولابد أن يحرز السامع فائدة ما"[9]، وتبعا لذلك فإن الخطاب الشعري يرتبط بالنفعية التي تحمل المقاصد الإخبارية والإقناعية والتوجيهية والتأثيرية، وهو يعتمد على اللغة كأداة للتأثير على المتلقي وهو أيضا نص لغوي يحتمل سياقا محددا، ويبقى موضوع الخطاب الشعري العامل الرئيسي لجلب انتباه المتلقي .

ويعتبر الخطاب الشعري خطابا كثير التعقيد لأنه من الصعب مناقشة هذا النوع من الخطابات في حقل الاستعمال اللغوي والتداولي للغة المتضمّنة في سياق هذه الخطابات، وعليه فإن الخطاب الشعري يتضمّن إستراتيجية التلميح بالاعتماد على أساليب لغوية مختلفة، وذلك بهدف التلميح إلى مقاصد الخطاب العميقة والمتنوعة .

ويأتي هذا البحث ليتناول التلميح في الخطاب الشعري عند الشاعر أحمد شوقي، وذلك بالتطبيق على نماذج مختارة من خطاباته الشعرية.

3 ثالثا:البعد التلميحي للتركيب المجازي في الخطاب الشعري عند أحمد شوقي

وظّف الشاعر بصفته مخاطبا الكثير من الصور البلاغية في خطابه الشعري، وفي كثير من المواقف فضّل الشاعر تبليغ مقاصده بالاعتماد على الحديث الضمني وترك الصريح منه، وقد احتفت قصائده بمظاهر الإقناع التي استخدمها في خطابه معتمدا على المجاز والصور البلاغية و"هي من الناحية التداولية اختيار من المتكلم لطريقة عرض خطابه، حيث يعدل عن التعبير الحقيقي المباشر إلى الحديث بصورة

بلاغية تجعل من السامع مهتما بالخطاب في ذاته قبل أن يقف على المقصود منه، وفي ذلك حرص من المتكلم على تنبيه مخاطبه لاستغلال اللغة ذاتها للوصول إلى مقصوده ودواعيها"[10] فاستعمال اللغة بغير ألفاظها الحقيقية أثناء التخاطب فيه إشارة من المتكلم لتنبيه المخاطب لاكتشاف المعنى غير المصرح به في الخطاب من أجل فهم المقصود .

وتتنوع الأشكال التعبيرية المجازية بحسب القول الذي يتجاوز فيه المتكلم التعبير من أسلوب إلى آخر، وتنحصر الصور البلاغية المجازية في التشبيه والاستعارة والكناية والمجاز العقلي والمرسل وتظهر قيمتها التداولية في "دور المتكلم، حيث يقوم على إرادته في التعبير بطريقة دون أخرى وعلى رغبته وحرصه على يقظة المخاطب ونشاط ذهنه في استقراء مراحل الاستدلال اللازمة للإحاطة بالمعنى المقصود"[11]، فاستخدام الصور البلاغية المجازية أثناء التخاطب يجعل المتكلم يخرق العادات التعبيرية المألوفة لأغراض معيّنة يعبّر بها عمّا يريد إيصاله للمخاطب الذي يرجو منه إدراك قصده الذي تضبطه علاقات لغوية تعتمد التلميح للدلالة على المعنى دون التصريح به .

وعناصر بناء الصورة تشكل مظهرا من مظاهر التغاير والتباين الذي هو انعكاس طبيعي للسياق الذي يجعل المتكلم يسوغ بناء صورته بشكل مغاير وتسمح عملية التخاطب المشتركة لمتلقي الخطاب "باكتشاف القول المضمر غير المصرح به في ظاهر الخطاب، وظاهر الخطاب يمثل (المقدمة الكبرى) والقول المضمر يمثل (المقدمة الصغرى) وعملية الانتقال بين المقدمتين تحقّق (النتيجة) والتباين الحاصل بين الاستراتيجيات في الصورة التشبيهية راجع إلى الوظائف الخاصة لكل إستراتيجية التي عن طريقها تولد مفاهيم جديدة داخلية يشكل السلوك مظهرا من مظاهرها، أو توجد ثقافة مجتمعية تكون ضاغطة على الفرد من الخارج بتغيير سلوكه أو إنشاء معاني جديدة غير معهودة مدركة حسيا تشكّل منطلقات جديدة في التعامل الإنساني"[12] .

إن الصورة التشبيهية التي تستند إليها الإستراتيجية التلميحية التي يعتمد عليها المتكلم في خطابه لتحصيل الإقناع تسمح بإيجاد أو إثبات حقيقة أمر معيّن عن طريق التشابه، ويتم التعبير باستعمال هذه التقنية لحاجات نفسية ومصالح مختلفة، ومن أجل إرساء المواقف، والدفاع عن الآراء، أو تقويم سلوك الفرد بإثارة العوامل العاطفية لديه .

والخطاب الشعري عند أحمد شوقي اتخذ من الصورة التشبيهية وسيلة لإحداث التغيير في البناء الداخلي النفسي للمتلقي وذلك بتقريب مشاهد البطولة وتجسيدها، وترغيب المتلقي لإدراك مشاهد التضحية في سبيل الوطن، ويظهر هذا التمثيل في الخطاب الشعري الأتي :

في ذمة الله الكريم وحفظه *** جسد ببرقد وسد الصحراء

لم تبق منه رحى الوقائع أعظما *** تبلى ولم تبق الرماح دماء

كرفات نسر أو بقية ضيغم *** باتا وراء السافيات هباء

وافاه مرفوع الجبين كأنه *** سقراط جرّ إلى القضاة رداء

شيخ تمالك سنة لم ينفجر *** كالطفل من خوف العقاب بكاء

الأسد تزأر في الحديد ولن ترى *** في السجن ضرغاما بكى استخذاء [13]

ترسم حوارية الخطاب الشعري صورة الشهيد عمر المختار بصورة رفات النسر أو رفات الأسد (الضيغم)، وهي الرفات التي لم تستطع الرياح أن تهوي بها، وهي الصورة الأوضح والأقرب إلى ذهن متلقي الخطاب، وذلك لما يتميز به الشهيد البطل من صفات الشجاعة والقوة .

المشهد له دلالة إيحائية مؤثرة في النفس، وهذا الاستعمال المجازي للقول زوّد المتلقي بمعارف جديدة على معارفه، وهو ما يستدعيه الخطاب الذي يتناسب مع الموقف حتى يحدث الاقناع لدى المتلقي بأن روح الشهيد خالدة حتى وإن اندثرت رفاته بفعل الطبيعة .

ومقتضى الخطاب خرج إلى رثاء البطل (عمر المختار) ووصف مناقبه التي كتبها تاريخه المقاوم ضد المستعمر، ويمكن بناء ذلك في ضوء المنطق الاستدلالي الطبيعي الذي خطّته الصورة التشبيهية كما يلي :

المقدمة الكبرى : جسد كرفات نسر أو بقية ضيغم

المقدمة الصغرى : النسر قوي وفتّاك والضيغم شجاع

النتيجة : الشهيد عمر المختار شجاع وقوي وقاهر للمستعمر

لقد استخدم الشاعر في خطابه حرف التشبيه (كأن) الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بالمشبه (كأنه سقراط جرّ إلى القضاة رداء) لإضفاء طابع الموضوعية عليه رغبة في إقناع المتلقي وحمله على إنجاز فعل الود والشوق للبطل (عمر المختار) الذي كان رمزا للبطولة والوطنية في مقاومة المستعمر .

ومن أمثلة الصور المجازية التشبيهية المحمّلة بالقيم الأخلاقية التي استخدمها الشاعر مخاطبا لإثبات قضية وتقريرها في نفس مخاطبيه قضية القراءة وحب الكتب والوفاء لها ومن ذلك قوله في الخطاب الشعري التالي :

أنا من جدّل بالكتب الصحابا *** لم أجد لي وافيا إلا الكتابا
صاحب إن عبته أو لم تعب *** ليس بالواجد للصاحب عابا
تجد الكتب على النقد كما *** تجد الإخوان صدقا وكذّابا
فتخيرها كمـا تختاره *** وادّخر في الصّحب والكتب اللبابا
صالح الإخوان يبغيك التقى *** ورشيد الكتب يبغيك الصّوابا [14]

ففي الرسالة السابقة استعان الشاعر بالصورة التشبيهية لتوجيه سلوك المخاطب بغرض الترغيب تمهيدا لحمله على زيادة الاستحسان لقيمة الكتاب وأهميته، وهذه الصورة التشبيهية لها قيمة أخلاقية ذات غاية إقناعية للمتلقي اعتمد فيها الشاعر بصفته مخاطبا التلميح المجازي لتمرير قضية ذات أبعاد ثقافية وأخلاقية .

لقد أظهرت الصور التشبيهية المجازية مقاصد الكلام لدى الشاعر بصورة اعتمد فيها على التلميح في خطابه الشعري، وذلك لما تحمله من مضمرات قولية تتعلق بمحتوى الخطاب وأهدافه التي يستلزمها الكلام ويؤولها المخاطب (المتلقي) انطلاقا من شكل الخطاب ومقامه .

وفي طريق استقصاء أسلوب التلميح اللغوي في الخطاب الشعري عند أحمد شوقي تحضر الصور الاستعارية بأبعادها التلميحية على مستوى البنية، وهي تشمل ما ذهن المتكلم الذي أنتجها في خطابه وما لها من أثر على المتلقي، لأن التصوير الاستعاري يحمل مضمرات تتعلق بمقاصد المتكلم الذي يحمّلها قيمة فاعلة تتعلق بالقول وبأطراف الخطاب التي يحاورها .

وتساهم الاستعارة في تحديد المقاصد الإبلاغية لمتلقي الخطاب الذي يصل إلى القصد الحقيقي من خلال المعنى المستلزم بناء على التركيب اللغوي والمقام، وتكمن قيمتها في الخطاب في التعبير عن المقاصد التي تحقق أهداف المتكلم، وتضمن موافقة المتلقي على وقائع غير معلومة عبر بها المتكلم باستعمال علامات لغوية تلميحية يقتضيها سياق التلفظ .

ومن بين أبرز الصور الاستعارية التلميحية التي استخدمها الشاعر هي تمثيله بمعاني لا متناهية للمعنى المقصود ويظهر هذا التمثيل في الخطاب الشعري الذي يرثي فيه صديقه الشاعر (حافظ ابراهيم) :

قد كنت أوثر أن تقول رثائـــي *** يا منصف الموتى من الأحيـــــاء
الحق نادى فاستجبت ولم تـــزل *** بالحق تحفل عند كـــــــل نداء
وأتيت من صحراء الإمام تذوب *** من طول الحنين إلى ساكن الصحراء
من هدّام ويبـني مجـــــــده *** بكرائم الأنقـــــــاض والأشلاء
ما حطموك وإنما بك حطّموا *** من ذا يحطم رفرف الجـــــوزاء[15]

استخدم المتكلم لفظ (يبني مجده)، و(تذوب من طول الحنين)، و(حليتني بقصيدة)، (يحطم رفرف الجوزاء) ليكسب السمات الدلالية المجردة، وهي سمات فضل للمرثي حافظ ابراهيم، لأن نقل صفة الفضل للمرثي وتمجيده إذا جاءت في صورة بيانية تلميحية تكون أبهى وتحرك نفس المتلقي للتعرف أكثر على شخصية صديق المرثي .

فالشاعر وهو يصف صديقه بأحسن الصفات متعمدا الادّعاء التلميحي في هذا الموقف حتما يؤدي خطابه إلى توليد معان جديدة ذات صبغة اجتماعية تحمل في طياتها الملاطفة والمجاملة بهدف إفهام فكرته للمتلقي، الذي يجب عليه التسلح بملكة تواصلية من أجل إدراك سيرورة المعنى في خطاب الشاعر الذي شحن لغته بصور استعارية ذات بعد تلميحي لينتج معاني رثائية ترتبط بمقام وفاة صديقه الشاعر (حافظ إبراهيم) .

فالتمثيل في الصور السابقة يتجسد في علاقة المتكلم بالمرثي وهو يدافع عنه ويستميل المخاطب إلى التفاعل مع الموضوع بحيث لا يمكن للمتلقي إدراك علاقة التشابه التي استعان بها الشاعر إلا بعد عمليات استدلالية، وهنا تتجسّد مظاهر الإقناع لدى المتلقي بموضوع الخطاب انطلاقا من القوة الحجاجية للتمثيل بالتلميح الاستعاري .

ومن بين الصورة الاستعارية التي يظهر فيها أسلوب التلميح اللغوي، والتي وظفها الشاعر مخاطبا لإثارة الدهشة والإعجاب في نفس المتلقي قوله في الخطاب الشعري :

مُحَمَّد صفوة الباري ورحمته *** وبغية الله من خلق ومن نسم
لولاه لم نر للدولات في زمن *** ما طال من عمد أو قرّ من دعم

بالأمس مالت عروش واعتلّت سرر *** لولا القذائف لم تلثم ولم تصم
مهما دعيت إلى الهيجاء قمت لها *** ترمي بأسد ويرمي الله بالرجم
لو صادف الدهر يبغي نقلة فرمى *** بعزمه في رحال الدهر لم يرم[16]

في هذا الخطاب يعبر الشاعر عن بنفسية الإعجاب مخاطبا باللفظ الاستعاري الذي يجسد المعنى ماديا (مالت عروش)، (واعتلّت سرر) ،(ترمي بأسد) ، (رمى بعزمه)، فالتمثيل مادي، أما الدلالة المقصودة فهي معنوية، لأن الصور التلميحية السابقة تحمل الدلالة المادية للفعل وتجسده، وهذا الخطاب باللفظ التلميحي غير المباشر ينقل البعد النفسي للشاعر زمن إنتاج الخطاب طلبا لموافقة المتلقي (المرسل إليه) على إدعائه فهو يصور شخصية النبي صلى الله عيه وسلم، وينقل بعض المحطات التاريخية لبطولات الدولة الإسلامية ودورها في نشر الدعوة، واستخدامه لهذه الصور الاستعارية التلميحية يحيل السامع إلى دلالات لامتناهية في الوصف، ممّا يساهم في إحداث الدهشة والإعجاب، ويضمن استمالة المتلقي ويساعد المخاطب "في الإحاطة بالمعنى المقصود ومعرفة نوايا المتكلم زمن إنتاج الخطاب والتلفظ به لئلا يفتقد شيئا من عناصره"[17]

وقوله أيضا :

شريعة لك فجّرت العقول بها *** عن زاخر بصنوف العلم ملتطم
يجري الزمان وأحكام الزمان على *** حكم لها نافذ في الخلق مرتسم
لما اعتلت دولة الإسلام واتّسعت *** مشت ممالكه في نورها التمم
ساروا عليها هداة الناس فهي بهم *** إلى الفلاح طريق واضح العظم
لا يهدم الدهر ركنا ساد عدلهم *** وحائط البغي إن تلمسه ينهدم
نالوا السعادة في الدارين واجتمعوا *** على عميم من الرضوان مقتسم[18]

يظهر التلميح الاستعاري في (مشت ممالكه في نورها)، و(ساروا عليها هداة الناس)، و(لا يهدم الدهر ركنا)، (يجري الزمان) وهي صور تعتمد التلميح إلى الدلالة دون التصريح بها من خلال توالد الدلالات وامتداد المعنى في نفس المتكلم وبالتالي تحيل المعنى إحالة لامتناهية في الامتداد إلى ذهن المتلقي (المرسل إليه) والتي تجعله يدرك مقصود المرسل (الشاعر) الذي يتحدث عن مآثر الدولة الإسلامية وقائدها النبي مُحَمَّد ﷺ، ومصداقية الرسالة المحمدية، وقد اعتمد أيضا (أحمد شوقي) في سياق الخطاب الشعري التلميح من خلال استعماله لألفاظ غير صريحة مستخدما الكناية وعدم التصريح بالمعاني

المقصودة ن وهو في ذلك يسعى إلى إنتاج معاني ذات صبغة اجتماعية لتمرير بعض القضايا وليعبر عن رأيه نحوها، وهو بهذا قد جعل المعاني التي تقوم على التلميح الكنائي مقتضى من مقتضيات الكلام الموجه للمتلقي وتحصيل حاصل في ذهنه ،لأن الشاعر بصفته متكلما يتلفظ بعبارات ويقصد غير ما تلفظ به، والمتلقي القارئ لشعره يفهم بأنه يقصد غير الذي تلفظ به حرفيا في كلامه، ومن أمثلة التلميح بالكناية التي وظفها الشاعر قوله في الخطاب الشعري :

مُحَمَّد صفوة الباري ورحمته *** وبغية الله من خلق ومن نسم

وصاحب الحوض يوم الرسل سائلة *** متى الورود وجبريل الأمين ظمي

سناؤه وسناه الشمس طالعة *** فالجرم في فلك والضوء في علم [19]

في الخطاب الشعري السابق استعان الشاعر بالكناية (صاحب الحوض) (سناؤه وسناء الشمس طالعة) ملمحا ليحيل المخاطب إلى الدلالة دون أن يصرح بها وهو يتغنى بصفات النبي ﷺ، وفي ذلك إحالة هامشية يحيل بها المتكلم (الشاعر) إلى نوع من مشاعره وعواطفه اتجاه موضوع الكناية الموصوف (النبي ص) وهو يخفي الدلالة المقصودة ، وأحيانا يصرح بها رغبة في إثارة المتلقي واستمالته ليحيط بموضوع الخطاب ويتفاعل معه .

ويتضح معنى الكناية في الخطاب الشعري السابق انطلاقا من أنها تعبر عن معنى دلالي غير مباشر وهي إحدى وسائل التلميح أثناء التخاطب.

فالتلميح الكنائي مشروط باعتبار مقام الكلام، لأن المعاني المستلزمة لا يصل إليها المتلقي إلا إذا كان محيطا بالعلاقات غير اللغوية التي ينبني عليها فهم المعاني المقصودة، والتي يصل إليها المتلقي للخطاب انطلاقا من المقام الخاص بألفاظ المتكلم، والشاعر في الرسالة السابقة اختار التلميح بالكناية لأنه أبلغ من الإفصاح ليمدح النبي ﷺ بأحسن الصفات .

4 رابعا : التلميح بالأفعال الكلامية غير المباشرة

تعتبر الأفعال الكلامية من المباحث الجوهرية التي ساهمت في ظهور النظرية التداولية في البحث اللغوي، وقد ميز (سيرل) بين نوعين من الأفعال الكلامية (المباشرة وغير المباشرة) "فالأفعال الكلامية المباشرة عنده هي التي تطابق قوتها الإنجازية مراد المتكلم فيكون معنى ما ينطقه مطابقا مطابقة تامة وحرفية لما يريد أن يقول ..أما الأفعال غير المباشرة فهي التي تخالف فيها قوتها الإنجازية مراد المتكلم فالفعل الإنجازي يؤدى على نحو غير مباشر من خلال فعل انجازي آخر"[20] فالفعل الكلامي غير المباشر يخالف

المعنى الحرفي الذي يقصده المتكلم، لأن المتكلم يقول شيئا ويقصد شيئا آخر مدفوعا بعدة أسباب تتعلق بسياق الخطاب أهمها التأدب في الحديث، وعلى المخاطب (المتلقي) أن يصل إلى قصد المتكلم عبر عمليات ذهنية استدلالية ترتبط بمقام الخطاب، لأن دلالة هذه الأفعال الكلامية لا تظهر قوّتها الإنجازية إلا في السياق الذي استخدمت فيه .وذلك أن المتكلم يعدل عن استعمال الخطاب المباشر في كثير من الأحيان استجابة لدواع سياقية فيلمح بطريقة خطابية غير مباشرة مراعاة للتأدب ولأسباب أخرى يفرضها السياق التخاطبي ومن هنا نصل إلى أن الفعل الكلامي غير المباشر يتمثل في تلك الأقوال الخارجة في دلالتها عن مقتضى الظاهر، وهي أفعال سياقية لا يدرك معناها غلا من خلال القرائن اللسانية والحالية واضرب الاستدلال العقلي"[21] وترتبط الأفعال الكلامية غير المباشرة بالمقام الذي يمنح للخطاب أكثر من قصد، ويتحدد معناها التلميحي من خلال قدرة المستمع على تفسيرها حسب المواقف الخطابية التي يفرضها السياق "فلم يعد الإخبار هو القصد الوحيد عند المرسل، وإن عددناه واحدا من مقاصده، إذ يختبئ وراءه قصد آخر، اختار المرسل الإستراتيجية التلميحية للدلالة عليه، وهو الرفض أو التهكم، ولذلك لم يستعمل المرسل صيغة الخطاب المباشر"[22] فالمتكلم (المرسل) ينجز أفعالا لغوية تدلّ على معاني أخرى تناسب السياق الذي وردت فيه، ولا تعبر عن معناها الحرفي الحقيقي انطلاقا من دلالتها اللغوية الصورية، لأن التأويل الدلالي يصبح غير كاف لذلك يجب ربطها بالمقام حتى يتحقق إنجازها الممن الوجهة التداولية، وتظهر القوة الإنجازية للفعل الكلامي غير المباشر " بخروج اللفظ عن معناه ودلالته الحقيقية إلى معنى آخر هو المقصود الدلالي من هذا القول كخروج الاستفهام إلى معنى مقامي كالتعجب أو النفي أو الاستنكار، وخروج الأمر غلى معنى مقامي آخر كالدعاء أو التوبيخ" [23] وفي هذا السياق استعمل الشاعر (أحمد شوقي) في خطابه الشعري أفعالا لغوية غير مباشرة بصفته متكلّما غير مصرح في فحوى كلامه مكتفيا بالتلميح معتمدا على فطنة المتلقي (القارئ) وذكائه ليفسر المقصود من كلامه، ويمكن الاشارة هنا إلى فعل الأمر الذي استخدمه الشاعر للتلميح، حيث يظهر دور المتكلم في التركيب اللغوي الخاص به وهو يستبدل دلالة قوله من مستوى إلى آخر فيتحول الأمر إلى توبيخ كما جاء في الخطاب الشعري الآتي :

سلوا قلبي غداة سلا وتابا *** لعل على الجمال له عتابا

فمن يغتر بالدنيا فإني *** لبست بها فأبليت الثيابا[24]

حيث تحوّلت صيغة الأمر (سلوا قلبي) من معناها الوضعي إلى معنى مجازي غير صريح هو التوبيخ ذلك أن المتكلم (الشاعر) لا يمكن ان يقصد التأثير في السامع ليقوم بأمر ما، ولكنه يوبخ نفسه ويحث المتلقي على الزهد وعدم الانسياق وراء الهوى، والذي يثبت قصده هو الخطاب الموالي في قوله :

وكل بساط عيش سوف يطوى *** وإن طال الزمان وطابا [25]

وعليه فقد جاءت صيغة الأمر في خطاب الشاعر تحمل بعدا تلميحيا دل عليه مقام الخطاب .

واستخدم الشاعر أيضا بصفته مرسلا للخطاب أسلوب الاستفهام ليعرض مواقفه الخطابية بشكل غير صريح، حيث ينقل خطابه من أسلوب مباشر إلى أسلوب غير مباشر يؤخذ بالتلميح، وهو من المتفق عليه بالكلام بين المتكلم والمخاطب كما في حدث في أساليب الاستفهام التي تضمنت معنى آخر هو التعجب كقوله في الخطاب الشعري الآتي :

وهي تقول لأبي *** بلهجة المؤنب

ويح له ويح لهـ *** ذا الولد المعذب

ألم تكن تصنع ما *** يصنع إذ انت صبي [26] ؟

يعرض الشاعر بصفته متكلما في التركيب السابق أخبارا تتعلق بمواقف ينقلها للمخاطب (المتلقي) الذي يستقصي الدلالة ليصل إلى المقصود، لأن التركيب يحمل تعجبا على شكل استفهام، والمراد منه الإنكار من فعل الأب على لسان الجدة، فالسامع لا يدرك الإبلاغ المقصود بالاستفهام إلا من خلال عناصر السياق وملابسات الحديث التي ذكرها الشاعر (المتكلم) في الخطاب معتمدا على الاستفهام الدال على معان خبرية .

وهناك أيضا تلميحات يقصد إليها المتكلم (الشاعر) في الأفعال الكلامية ببعض الأساليب مثل النداء الذي يخرج عن معناه الحقيقي وهو الإقبال إلى الحسرة والندم بسبب التأثر والتعبير عن المعنى النفسي الذي يسيطر على المتكلم، ومنه قول الشاعر في الخطاب الشعري الآتي :

يا قلب ويحك والمودة ذمة *** ماذا صنعت بعهد عبد الله

ولو أن قلبا ذاب إثر حبيبه *** لهوى بك الركن الضعيف الواهي [27]

فقول الشاعر في التركيب السابق (يا قلب ويحك) تلميح إلى عظمة المصيبة التي شعر بها عندما وصله خبر وفاة رجل القانون (عبد الله الطوير)، فهذا التلميح بالفعل الانجازي الذي أخرج النداء من معناه الحقيقي وحمّل الخطاب بعدا نفسيا عند المتكلم والمخاطب، والتلميح بهذه الصورة يرتبط بقصد

الشاعر(المتكلم) الذي يسعى إلى نقل صورة الخطاب المرتبطة بالقصد وذلك من شأنه أن يساعد المتلقي على الإحاطة بالمعنى المقصود من النداء .

ومجمل القول أن الخطاب الشعري يزخر بإستراتيجية التلميح التي تتنوع آلياتها وأدواتها بين الصور البلاغية المجازية، والأفعال اللغوية غير المباشرة التي يرتبط فيها الخطاب بقصد المتكلم المناسب للسياق، لأنها تحمل دلالة غير مباشرة ينتجها المخاطب ويفهمها المتلقي (المرسل إليه) اعتمادا على الاستدلال الذهني وعناصر السياق التي تربط بين الخطاب وقصد المتكلم .

وفي هذا الإطار اعتمد الشاعر (أحمد شوقي) على التلميح بصفته استراتيجية غير مباشرة ليعبر عن مقاصده حسب ما يقتضيه السياق الذي أنشأ فيه خطاباته الشعرية، فوظف الصور البلاغية المجازية بأنواعها، والأفعال الكلامية غير المباشرة، والتي تشكل أدوات لغوية للتلميح في الخطاب الشعري لتحقيق مقاصد مختلفة مراعيا في ذلك عدة أسباب أهمها التأدب في الخطاب أثناء عرضه لأخبار ومواقف خطابية متنوعة بأبعادها الاجتماعية والثقافية والدينية .

وأخيرا فإن هذا البحث لا يدّعي إحضار أي جديد بقدر ما هو محاولة لتطويع المنهج التداولي خدمة للخطاب الشعري، وذلك بتوظيف المقاربة التداولية في فهم الجانب الضمني من الخطاب الشعري للوصول إلى ماهو مفقود في النص الشعري.

هوامش:

[1] جميل حمداوي : التداوليات وتحليل الخطاب، منشورات المثقف، 2015، ص 4 .

[2] مدور محمد : الإستراتيجية التلميحية في الخطاب القرآني مقاربة تداولية لظاهرة المحظور اللغوي، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، (الجزائر)، العدد 20، 2014، ص 29 .

[3] طه عبد الرحمن : اللسان والميزان، المركز الثقافي العربي، (المغرب) ،2012، ص 238

[4] المرجع السابق، ص 223.

[5] مدور محمد : الإستراتيجية التلميحية في الخطاب القرآني مقاربة تداولية لظاهرة المحظور اللغوي، ص29

[6] مدور محمد : ظاهرة التأدب في كتاب أدب الدنيا والدين للماوردي، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، (الجزائر) ،مجلد ،8، العدد 2، 2015، ص 1297 .

[7] يوسف تغزاوي : الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي ،دار الكتب العلمية للنشر (الأردن)، 2014 ص 202.

[8] جابر عصفور : مفهوم الشعر دراسة في التراث النقدي، الهيئة المصرية العامة للكتاب (مصر)، 1995، ص 232 .

[9] خليفة بوجادي : في اللسانيات التداولية مقاربة بين التداولية والشعر دراسة تطبيقية، بيت الحكمة (الجزائر)، 2012، ص 17.

[10] المرجع السابق، ص61 .

[11] المرجع نفسه، ص 62 .

[12] حازم طارش حاتم : استراتيجية الإقناع في الصورة التشبيهية في الخطاب القرآني، مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، (العراق)، العدد2، 2017، ص2

[13] أحمد شوقي : الشوقيات، تعليق يحي الشامي، دار الفكر العربي، (لبنان)، 1996، ص 44 .

[14] المصدر السابق، ص 92 .

[15] المصدر نفسه، ص 54.

[16] المصدر نفسه، ص 512.

[17] خليفة بوجادي : في اللسانيات التداولية مقاربة بين التداولية والشعر دراسة تطبيقية، ص 67.

[18] أحمد شوقي، الشوقيات، ص 513 .

[19] المصدر السابق، ص 508 .

[20] محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، (مصر)، 2002، ص 81 .

[21] بوقرومة حكيمة، دراسة الأفعال الكلامية في القرآن الكريم – مقاربة تداولية – مجلة الخطاب، دار الأمل للنشر والتوزيع، (الجزائر)، العدد 3، 2008، ص 19.

[22] عبد الهادي بن ظافر الشهري ، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية ،دار الكتاب الجديدة المتحدة، (ليبيا)، 2004، ص367.

[23] يوسف الكوفحي، التلميح بالفعال اللغوية غير المباشرة في الخطاب القرآني سورة المائدة نموذجا، مجلة دراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية، (الأردن)، المجلد 43، العدد4، 2016، ص 1743 .

[24] أحمد شوقي، الشوقيات، ص 102 .

[25] المصدر السابق، ص 102.

[26] المصدر نفسه، ص 120.

[27] المصدر نفسه، ص 629.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 1128 - 1143 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الازدواجية اللُّغوية في ضوء اللسانيات المعاصرة

Bilingualism in the Light of Contemporary Linguistics

* د/ حمزة لكحل

Hamza lakehal

جامعة الحاج لخضر–باتنة/ الجزائر

University Of Batna 1 - Hadj Lakhdar/Algeria

hamza.lakhal@univ-batna.dz

تاريخ الإرسال:2020/11/07	تاريخ القبول: 2021/05/27	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

تعد الازدواجية اللغوية من بين الظواهر اللغوية الاجتماعية التي اختلفت الآراء والتحاليل التي تناولتها بالدراسة، فقد حاولت كثير من بحوث اللسانيات الاجتماعية ضبط هذه الظاهرة والإحاطة بجوانبها وذلك من خلال تناولها بالبحث والدراسة من كل جوانبها بدءا بالمفهوم الذي نجد أن معظم الباحثين والدارسين لهذه القضية اتفقوا على أن الازدواجية اللغوية يقصد بها امتلاك لغتين مختلفتين واستعمالهما بنفس الدرجة. ونسعى من خلال هذه الورقة البحثية لرصد أهم الآراء التي تطرقت لقضية مصطلح الازدواجية اللغوية، وكذا أنواع الازدواجية اللغوية وأهم الأسباب التي أدت لوجودها. ومن هذا المنطلق تأسست اشكالية البحث الأساسية وهي: ماهي الازدواجية اللغوية؟ وماهي أهم أنواعها؟ و ماهي العوامل والأسباب التي أدت إلى ظهورها؟ .

الكلمات المفتاح: الازدواجية اللغوية؛ الدرس اللساني؛ اللسانيات الاجتماعية؛ اللغة؛ الاستعمال اللغوي.

Abstract :

Linguistic bilingualism is one of the sociolinguistic phenomena which have been the subject of diverging opinions and analyzes which have been addressed in the study. Many studies in sociolinguistics has attempted to adjust this phenomenon and to identify its different facets by researching it, starting with the concept of bilingualism that most researchers and specialists in this question agreed that it means having two different languages and using them in the same way. Through this research paper, we aim to study the most important opinions that have addressed the concept of bilingualism, as well as the types of linguistic bilingualism and the most important reasons that led to its existence. Accordingly,

* حمزة لكحل. hamza.lakhal@univ-batna.dz

the following problematic has been formulated: What is linguistic bilingualism? What are the most important types? What are the factors and causes that led to its emergence?

Keywords: bilingualism; Language lesson; Sociolinguistics; Language; Linguistic use.

أولا: حول مصطلح "الازدواجية اللغوية"

لقد وردت تعريفات عديدة لمصطلح الازدواجية اللغوية في كثير من المعاجم، ولدى عديد الباحثين، ويرجع سبب هذا الاختلاف إلى كون أن كل بحوث الازدواجية اللغوية يواجه أصحابها صعوبة بالغة في تعريف معنى الكلمة Bilinguisme، وهذه الصعوبة لا ترجع بالدرجة الأولى إلى تعدد وكثرة الطروحات حول الموضوع، وإنما كذلك إلى الخلط والالتباس الحاصل في فهم هذه الظواهر.

ولذا يعد مصطلح الازدواجية اللغوية كعدد كبير من المصطلحات التي تعددت فيها وجهات النظر، واختلفت في وصفه أقلام الباحثين العرب، وهذه بعض المفاهيم حول هذا المصطلح:

ويعرفها المعجم المفصل في علوم اللغة بأنها: "حالة وجود لغتين عند شعب ما، كتلكم يهود أمريكا اللغتين العبرية والإنجليزية".[1] ولقد اعتاد اللسانيون أن يطلقوا مصطلح الازدواج اللغوي Bilinguisme على وضعية لغوية تتميز بأن يتواجد في البلد الواحد لغتين من نمطين مختلفين، كالعربية والفرنسية في وسط المغرب، والعربية والاسبانية في شماله وجنوبه، وهما مع ذلك الاختلاف تستعملان بنفس الطلاقة من قبل المتكلمين.[2]

كما جاء في تعريف الازدواجية اللغوية بأنها:" الازدواجية اللغوية هي استعمال نظامين لغويين في آن واحد للتعبير أو الشرح، وهو نوع من الانتقال من لغة إلى أخرى، وهذا موجود كظاهرة لغوية اتصالية في الشعوب التي خرجت من الاستعمار وبقيت آثار لغة العدو باقية في التواصل اليومي، والذي أصبح بشكل من الأشكال صورة عفوية للممارسات الكلامية العادية". [3]

يقصد بالانتقال في هذه الحالة، التغيير الذي يحدثه المتكلم، وكأنه انتقل من مستوى لآخر، وهذا بسبب الشرح أو المقام أو الحال، ويلقبه الغربيون Code suitching وفي أغلب الأحيان يكون الانتقال محبوبا ومطلوبا كونه يؤدي المراد والمقصود للمتلقي.[4]

ويعرف Bilinguisme الازدواج اللغوي على النحو التالي: "وهو أن يجيد المرء لغتين معا إجادة تامة، لغة الأصل ولغة أخرى، وقد يكتسبهما معا، وقد يكتسب لغة الأهل أولا". [5]

من خلال هذا التعريف نجد أن شرط الازدواج اللغوي، هو الإجادة التامة لنظامين لغويين مختلفين، حيث أنه يستطيع المتكلم أن يعبر باللغتين وبكل طلاقة وسهولة.

أما الباحث الفرنسي ماروزو Jean Marouzou، في سنة 1961، يرى ظاهرة الازدواجية اللغوية من منظور اجتماعي مادام يتكلم عن شعب يعتمد بطلاقة وبدون تمييز بين لغتين كما يوضح ذلك تعريفه التالي: "الازدواجية اللغوية هي خاصية وميزة الفرد أو الشعب الذي يعتمد في حديثه بسهولة على لغتين مختلفتين لكن قدراته ومؤهلاته في لغة تكون أكثر وأوفر من اللغة الأخرى."[6]

أما عن تعريف مصطلح الازدواجية اللغوية في المعاجم والقواميس الأجنبية فجاءت بمفاهيم عديدة، ولكنها تتفق إلى حد كبير في تعريف هذا المصطلح ومن بين هذه القواميس نذكر: [7]

-**القاموس التطبيقي للفرنسية يعرفها:** الازدواجية اللغوية هي ميزة وخاصية الفرد أو الشعب الذي يتكلم لغتين.

-**معجم مصطلحات الإعلام الذي يعرفها:** هي استخدام لغتين كما هو الشأن في بعض البلدان التي تتكلم لغتين.

-أما قاموس اللسانيات فيعرف مصطلح الازدواجية اللغوية على أنه: تعايش لغتين مختلفتين في نفس المجتمع أو الرابطة الاجتماعية بشرط أن يكون أغلبية الأفراد أو المتكلمين فعلا مزدوجي اللغة.[8] ويبقى مصطلح الازدواجية اللغوية حسب هذه المعاجم والقواميس هو اللفظ العام والمناسب عندما يتعلق الأمر بممارسة لغتين مختلفتين أو عدة لغات متباينة.

ثانيا: أنواع الازدواجية اللغوية

1: الازدواجية اللغوية حسب السياسات اللغوية: وتندرج تحت هذا النوع مجموعة من الأنواع هي:

- **الازدواجية اللغوية الوطنية Bilinguisme Nationalist:**

نجد هذه الحالة في بعض البلدان التي لها لغة وحضارة مدونة، والتي اضطرت بعد حصولها على الاستقلال أن تخلق لنفسها هياكل دول مزدوجة اللغة لأسباب تاريخية استعمارية لا غير، وإن كان هذا النموذج أو الاختبار لا يؤسس ولا يشكل إلا حل مؤقت أو مرحلة انتقالية، إلى حين أن تتمكن هذه الدول من

إثبات لغتها الوطنية لوحدها، كلغة رسمية كما هو الحال في بعض البلدان، كالجزائر، المغرب، الباكستان، الفلبين، الصومال.[9]

حيث أن هذه الدول خضعت لفترة طويلة من الحكم الاستعماري، وبعد نيل الاستقلال وجدت نفسها مطالبة بالمرور على مرحلة انتقالية للتمكن من ضبط لغتها الرسمية.

- **الازدواجية اللغوية العرفية أو التقليدية Bilinguisme traditionalist**:

هي حالة الدول المزدوجة اللغة التي تعترف إلى جانب لغتها الرسمية بالدوام والبقاء لأقلياتها اللغوية، لكن ليس على قدم واحد من المساوات فالحقوق اللغوية لهذه الأقليات اللغوية تكون محصورة في عدد محدود من الامتيازات خصوصا في المجال الثقافي والمجال التربوي، مثلما هو شأن بعض اللغات المحلية في الهند.[10]

هذا يعني أن هناك لغة واحدة تمتلك جميع أدوات السيادة، على حساب جميع اللغات الأخرى، لكن ما يهمنا هو الاعتراف الرسمي من طرف الدولة لغات أقلياتها التي يسمح لهذه الأقليات بأن تحافظ على هويتها اللغوية، ففي الهند اعتر الدستور بوجود أربعة عشر لغة رسمية.

2: الازدواجية اللغوية حسب درجة التطبيق: نقصد بتصنيف الازدواجية اللغوية حسب درجة التطبيق، أي إذا كانت الازدواجية اللغوية تطبق في البلد الواحد في جميع المجالات والقطاعات وعلى كافة المستويات، أم أنها تقتصر على مجالات وقطاعات معينة دون غيرها في حين هناك لغة محددة لقطاعات معينة ، وهذا العنصر لدينا نوعين من الازدواجية اللغوية وهما:

- **الازدواجية العامة**: وهي التي لا يقتصر استعمال اللغتين فيها على قطاع من القطاعات الحيوية في المجتمع دون الآخر: "بمعنى أنها تشمل معظم المجالات الحيوية كالتعليم بجميع فروعه ومراحله، والإعلام بجميع أنواعه، وكذا الإدارة والمؤسسات الرسمية والشعبية وهذا النوع من الازدواجية يعتمد في بعض البلدان العربية بدعوى مساعدة اللغة العربية على النهوض".[11]

وهذا الاعتقاد الذي يرى بأن اللغة العربية لا تقدر في الوقت الحاضر على الأقل أن تكون لغة كل شيء في البلاد، وبالتالي يرى أصحابها استبقاء الوصي أو البديل إلى أجل غير معلوم، وذلك من أجل مسايرة التطورات.[12]

- **الازدواجية الخاصة**: ويمكن تعريف هذا النوع كالتالي :"وهي أن تستعمل اللغة الأجنبية الدخيلة في قطاع بعينه، أو قطاعات من الحياة الاجتماعية دون الأخرى، كأن تستعمل في التعليم دون

الإدارة، أو في التعليم العالي دون التعليم الثانوي والابتدائي، أو في الفروع العلمية دون الفروع الأدبية، أو في فروع التعليم التقني دون فروع التعليم العام، وذلك لأسباب تختلف من بلد إلى آخر".[13]

ويعود سبب استعمال هذه اللغة الأجنبية في قطاع معين دون القطاعات الأخرى، إلى اعتبار أن هذه اللغة هي لغة العلم والتكنولوجيا.

3- الازدواجية اللغوية حسب المدة التي تستغرقها والهدف من وجودها

قد يكون هدف الدولة من اتخاذها لوضعية الازدواجية اللغوية هو الإبقاء على هذه الوضعية بصفة دائمة، وذلك ضناً منها أن لغتها الأصلية غير قادرة على مواكبة متطلبات العصر واستيعاب العلوم والتكنولوجيا، وترى أنه من الضروري وجود لغة أجنبية تستطيع تغطية هذا النقص.

وقد يكون العكس، حيث تتخذ الازدواجية اللغوية في بعض الدول كحل مؤقت وانتقالي، إلى حين أن تتمكن من إرساء وضبط لغتها الأصلية، كلغة علمية قادرة على مسايرة التطورات التي تشهدها الساحة العالمية.

وعلى العموم يمكن تصنيف نوعين من الازدواجية اللغوية، حسب الهدف والمدة التي تستغرقها وهما:

- **الازدواجية الدائمة**: وهي أن ينطلق هذا البلد العربي أو ذاك من مبدأ الأصالة والتفتح " فيعتمد لغتين للاستعمال في البلاد، واحدة تمثل الأصالة والماضي بما يمثله من عواطف وقيم وتراث وثقافة دينية، يفرض استبقاؤها الواقع التاريخي والثقافي للفئات العريضة من أفراد المجتمع، وواحدة توصف بأنها مفتاح التقدم، وغزو الكواكب، فيرى الحارصون على مستقبل البلاد استبقاءها، ونشرها لتصل بالبلاد إلى مصاف الدول المتحضرة في العالم الأول والثاني".[14]

ويتم استبقاء اللغة الثانية في بعض البلدان العربية، على اعتبار أن اللغة العربية وحدها على ما هي عليه —في نظرهم- من جمود وضعف ستجمد حركة التنمية في البلد، إن لم تؤخرها، ولأن الجمود في عالم التقدم معناه التأخر.[15]

أما على مستوى الأفراد في حالة الازدواجية اللغوية المستقرة أو الثابتة فنقول أن المتكلم المثالي المزدوج اللغة واللسان " هو ذلك المتكلم المتمكن في وقت واحد من استعمال نوعين من اللغات المكتسبة معا، والقادر على ترقيتهما وتطويرهما بدون تمايز سواء من ناحية الاستعمال أو التوظيف"[16]

– **الازدواجية المرحلية**: وهي الازدواجية التي "تعتمد فيها اللغة الأجنبية لظروف طارئة تفرضها الضرورة لتهيئة الإطارات الوطنية ،المتكونة باللغة الوطنية ،لتقوم بمهمة التعريب الكامل و الشامل وهذا المثال نجده واضحا في المغرب حيث توجد النية لدى المسؤولين منذ الاستقلال على أن تصح اللغة العربية هي اللغة السائدة و المستعملة في جميع المجالات".[17]

وتتميز الازدواجية اللغوية المرحلية بثلاثة مظاهر و أشكال هي كالتالي:[18]

أ–مظاهر الازدواجية اللغوية الإضافية :**Supplémentaire**وهي لما تكون اللغة الثانية مستعملة فقط كمساعدة لسد بعض احتياجات الاتصال الظرفي أو المناسباتي.

ب–مظاهر الازدواجية اللغوية المكملة أو المتممة Complémentaireوهي لما تكون اللغة الثانية تضمن وضائف مكملة للتي تكون في اللغة الأولى ،وذلك على مستوى المخزون و المعارف اللغوية للأفراد المكتملين.

ج–الازدواجية اللغوية التعويضية de remplacement : "وهي لما تكون اللغة الثانية تضمن تدريجيا كل الاحتياجات الاتصالية للمكتملين أو المتحدثين غير القادرين على ضمانها في لغتهم الأولى ،والذي يكون مستوى تعبيرهم باللغة الثانية أحسن من الأولى."[19]

4– الازدواجية اللغوية حسب النتائج المترتبة عنها: إن الازدواجية اللغوية ذات حدين ، فقد يترتب عن تطبيق الازدواجية اللغوية داخل البلد الواحد نتائج غير مرضية ،وذلك إن لم يحسن توظيفها ، وتنعكس بالسلب، مما يتطلب إيجاد حلول للتخلص منها من جهة ،ومن جهة أخرى فقد تكون نتائجها مرضية ومفيدة ،مما يستدعي المحافظة عليها ،ومن هذا نخلص إلى نوعين من الازدواجية اللغوية وهما:

– **الازدواجية الإيجابية**: وهي أن تكون مرحلية وخاصة ،"بغرض النهوض بمستوى اللغة الوطنية وبالقدر الذي يفيد هذه اللغة ولا يضرها، وبغرض استعمالها للاستفاضة من العلوم والتكنولوجيا والتعايش مع الثقافات الأخرى لا غير، وتشترط فيها أن تبقى وتظل اللغة الوطنية ،وطنية في الدستور وفي الواقع، واللغة الأجنبية أجنبية في اللسان والميدان حيث يحدد لها نطاق ضيق لا تتجاوزه بحيث تفيد من خلاله اللغة الوطنية ولا تعيقها فتقضي عليها".[20]

إن الازدواجية اللغوية الإيجابية هي التي تساعد في نجاح عملية التعريب، ولا تكون سبب في القضاء عليه، أي على عكس ما هو حاصل إلى حد الآن في بعض البلدان العربية، التي انتهجت طريق الازدواجية المذهبية التي خلقت من المزدوج مواطنا أجنبيا في الحقوق و المكانة.[21]

- **الإزدواجية السلبية:** وهي الازدواجية التي تتجاوز حدها لتتقلب إلى ضدها ،فتسيء أكثر مما تصلح، وتهدم أكثر مما تبني، "ومن نتائجها أنها تخلق فئات ،وطبقات اجتماعية متعارضة المصالح والاهتمامات والاتجاهات الفكرية والثقافية ،والإيديولوجية وتخلق بالتالي اتجاهات اجتماعية معارضة للازدواجية من أساسها، ليس كرها في اللغة الأجنبية ،وإنما حبا في اللغة الوطنية ،وليس رفضا للتفتح وإنما رفضا للذوبان، وليس رفضا لحب البقاء وإنما رفضا لخطر الفناء".[22]

إن مثل هذا النوع من الازدواجية اللغوية يشكل خطرا كبيرا على اللغة الوطنية وعليه فإن حل هذا الإشكال الذي خلفه الواقع الاستعماري لا يتم إلا بالتمسك بسيادة اللغة الوطنية من قبل جميع الأطراف المتصارعة وذلك على جميع الأصعدة الوطني و القومي والحضاري مثل جميع الدول والأمم التي تتمتع بالحرية والسيادة.[23]

5- الازدواجية اللغوية على مستوى الأفراد:

إذا نظرنا إلى الازدواجية اللغوية على مستوى الأفراد، فإنه يمكننا تصنيف نوعين:

- **الازدواجية اللغوية الكاملة:** وتعرف كما يلي: "هي تلك الثنائية التي تمكن أفراد المجتمع من معرفة متساوية تماما بين لغتين مختلفتين السائدتين في المجتمع". [24]

- **الازدواجية اللغوية غير المتوازنة:** ويقصد بها "تلك الثنائية التي يغلب فيها جانب على الجانب الثاني، وهي الأكثر انتشارا بين الأفراد والمجموعات الانسانية، وكمثال على ذلك أن يكون التكوين اللغوي العربي لدى الفرد الجزائري متفوقا على نظيره في اللغة الفرنسية والعكس صحيح، كأن تستخدم اللغة العربية في معظم المجالات وفي جميع العمليات، بينما تستعمل اللغة الفرنسية في جوانب قليلة"[25]

6- الازدواجية اللغوية حسب الفئة: ويندرج ضمن هذا العنصر نوعين من الازدواجية اللغوية هما:

- **الازدواجية اللغوية الفردية Bilinguisme individual:** ونعني بها قدرة الفرد وتمكنه من استعمال نظامين لغويين مختلفين، ولا يعد كل من يعرف لغتين مزدوجا، بل لا بد من توفر مجموعة من الشروط للحكم عليه أنه فرد مزدوج اللغة، ومن أهم هذه الشروط نذكر: [26]

التمكن من اللغة الثانية و كمتحدث طبيعي، أي كلغة أولى، شرط أن يكون هناك استقلال بين النظامين، وهذا التمكن من اللغتين يكسبه سرعة التحول من نظام لغوي إلى نظام لغوي آخر بتغير الظروف، بالإضافة إلى قدرة الفرد على التعبير نفسه بالنظامين، وهو ما عبر عنه بالقدرة على الترجمة.

من خلال هذا الشرط يتضح أن هذا الشكل من الازدواجية اللغوية نادر جدا، "إذ لا يعود بالإمكان اعتبار مزدوجي اللغة سوى الأفراد الذين ولدوا نتيجة زواج بين شخصين ينتميان إلى مجتمعين لغويين مختلفين والذين يكتسبون بالتالي وبشكل طبيعي لغتين لغة الأب ولغة الأم كلغتين أم، ويملكون من جراء ذلك كفاية لغوية في اللغتين"[27]

ولقد ذكر أحمد بن نعمان بعض الشروط نذكر منها: [28]

- أن يكون للغة الوطنية مكان الصدارة في الإدارة والحياة العامة.
- أن يقتصر استعمال اللغة الأجنبية على المجال الدراسي، والبحث العلمي والتوجيه يكون للغة الوطنية، وتبعد اللغة الأجنبية عن الاستعمال في الحياة العامة، في الإدارة والإعلام.
- أن تغرس المناهج التربوية في نفوس هؤلاء الأفراد حب اللغة الوطنية كمبدأ لا يقبل المساومة والنقاش مثل العلم والاستقلال والسيادة الوطنية.
- **الازدواجية اللغوي الاجتماعية Bilinguisme social**: يمكن تعريف الازدواجية اللغوية الاجتماعية بأنها "استعمال لغتين كوسيلة اتصال في المجتمع أو المجموعة أو مؤسسة ما" [29].أي عندما تعم ظاهرة استعمال لغتين مجمعا أو مجموعة ما،... يمكن في هذه الحالة أن نطلق عليها اسم الازدواجية الاجتماعية.

وترتبط الازدواجية اللغوية الاجتماعية، بالازدواجية اللغوية الفردية وليس في الإمكان دراسة ظاهرة بمعزل عن الأخرى، وأي محاولة لمناقشة مهارات الشخص مزدوج اللغة، أو جوانب شخصيته وعاداته اللغوية، سيدخل فيها بالتأكيد إشارات إلى المكانة التي تحتلها اللغة في الحياة الاجتماعية، ولكن على الرغم من هذه العلاقة الوطيدة بين الازدواجية الفردية والاجتماعية، خاصة من حيث النشأة فهذا لا يعني أن الازدواجية اللغوية الاجتماعية تعتمد على عدد الأشخاص المستعملين للغتين أو على كثافة الظاهرة نفسها.[30]

تقول جولييت غرمادي: "إن أي تجمعا بشريا، قليلا عدديا، معزولا نسبيا وعديم التمايز اجتماعيا، يمكنه بكل وضوح أن لا يستعمل سوى منظومة لغوية واحدة ولكن كثافة سكانية مرتفعة جدا وعددا كبيرا من المتكلمين بلسان واحد، ليس في الظاهر شروطا أولية لوجود متحدات ذات خطاب متعدد اللغات".[31]

ولكن للازدواجية اللغوية الفئوية الاجتماعية آثار وخيمة على المجتمع، كونها تقسم المجتمع إلى فئتين، فئة تتقن اللغة الأجنبية واللغة الوطنية، وفئة لا تعرف إلا اللغة الوطنية، وينتج عن ذلك رد فعل حتمي من طرف الفئة التي لا تجيد إلا اللغة الوطنية، وينتج عن ذلك رد فعل حتمي من طرف الفئة التي لا تجيد اللغة الأجنبية، حيث تقف عدائيا من الفئة الأخرى.

بالإضافة إلى الأنواع السابقة، فإنه يمكننا أن نقسم الازدواجية اللغوية إلى أنواع أخرى، وهذا حسب إمكانية الفرد المتكلم على التكلم بلغتين، وكذا درجة التحكم في نظامين لغويين مختلفين ويمكن حصر هذه الأنواع فيما يلي: [32]

- **الازدواجية اللغوية المركبة أو المختلطة Composé ou mixte**: وهي عندما يكون استعمال اللغتين على قدم واحد من المساوات وبدون تمييز.
- **الازدواجية اللغوية المنسقة أو المنظمة Coordonné**: وهي عندما يكون استخدام اللغتين بطريقة منهجية ونظامية حيث يتم توظيف هاتين اللغتين كل حسب الحالة التي يتطلبها الاتصال.
- **الازدواجية اللغوية المتناسقة أو المتماثلة Symétrique**: وهي عندما يكون التحكم في اللغتين متساويا ومتكافئا.

كما يمكننا تصنيف أنواع أخرى من الازدواجية اللغوية غير منظمة ولا تخضع لمعايير محددة، ولكنها تعتمد بدرجة كبيرة على الفهم والإدراك وهذه الأنواع هي: [33]

- **الازدواجية اللغوية غير المتناسقة Asymétrique**: وهي عندما يكون التحكم في اللغتين غير متساويا وغير متكافئ.
- **الازدواجية الإدراكية والتعبيرية D'intellection et d'expression**: وهي التي تقوم على قوة الفهم والإدراك وعلى قدرة التعبير، وهذا لما تكون اللغتين في الوقت نفسه مفهومتين ويمكن التعبير بهما كذلك.
- **الازدواجية اللغوية الإدراكية D'intellection**: وهي التي تقوم فقط على قوة الفهم والإدراك، وهذا لما تكون إحدى اللغتين مفهومة، لكن لا يمكن التحدث والتعبير بها.

ثالثا: أسباب وجود ظاهرة الازدواجية اللغوية: يعود سبب وجودها إلى:

- **الاستعمار**: إن الاحتلال العسكري قد أدى إلى درجة معينة ومعتبرة من الازدواجية اللغوية، وحتى في الحالات التي لم توافق حضارة المحتل سلطته الاحتلالية فهو يعتبر السبب الرئيسي في الازدواجية اللغوية الأكثر ثباتا، لأن لغة المستعمر فرضت بحد السيف وبالقوة العسكرية والاقتصادية.[34]

يعد الاستعمار بمختلف أشكاله أول الأسباب المؤدية إلى حدوث ظاهرة الازدواجية اللغوية، لأنه يأتي حاملا للغة غير لغة البلد المحتل، وبقاؤه مدة طويلة في هذا البلد ينجر عنه احتكاك بين العنصرين، مما ينجم عنه احتكاك في اللغة ويكون في أغلب الأحيان بفرضها بالقوة في التعليم والإدارات ومختلف مؤسسات الدولة، مما يخلق ظاهرة ازدواجية اللغة.

وهكذا يستمر الوضع حتى بعد الاستقلال، ففي أغلب الأحيان تبقي الدولة المستعمرة على لغة المستعمر، فيتم اختيارها كلغة رسمية مثل الفرنسية في السينغال، والنيجر ومالي والانجليزية في غامبيا، غانا، وجنوب إفريقيا.

فاللغة الأم لهذه الدول وجدت نفسها في وضع متدني، "أما لغة المستعمر فكانت هي اللغة المستخدمة في جميع الأنشطة وخاصة في التعليم، ومن الأمثلة على هذه الأوضاع نجد تونس التي عجزت على الاستغناء عن اللغة الفرنسية مما جعلها تفضل سياسة الازدواجية الدائمة، ولبنان التي بلغ عدد المتمدرسين فيها باللغة الفرنسية نسبة 87 % و70% من سكانها باستطاعتهم تكلم اللغة الإنجليزية" .[35]

وهكذا فتح الاستعمار الباب على مصراعيه للازدواجية اللغوية وهو الوضع العام مع اختلاف المواقف والسياسات من بلد إلى آخر باختلاف درجة التجانس اللغوي.

- **التجارة**: تساعد التجارة بنوعيها الداخلي والخارجي، والمبادلات التجارية وخطوط المواصلات من المراكز التجارية على ظهور مستوطنات جذبت الناس من مختلف اللغات وشجعت الأفراد لأسباب تجارية على تعلم والتعرف على لغات أخرى، فإذا كانت القرية تتميز بالأحادية اللغوية فإن المدينة تتميز بالتعددية اللغوية والازدواجية اللغوية.

لقد أصبح للازدواجية اللغوية دورا هاما في المراكز الرئيسية للمنظمات العالمية والمراكز السياحية والمدن العالمية الكبرى، وهو ما يلاحظ في كندا، حيث أصبحت الازدواجية اللغوية أداة ومادة أولية بالنسبة للتنمية التجارية، فخبرتها الكبيرة في تعليم اللغات ،جعل الازدواجية اللغوية من ضمن مواردها الأولية التجارية على الصعيد العالمي.[36]

– **الهجرة:** تتشابه الهجرة إلى حد ما مع التوسع في أنهما يعبران عن حركة شعب ونقله للغته من دولة إلى أخرى، إلا أنهما يختلفان من حيث السبب والهدف الذي جاؤوا من أجله إلى هذا البلد، فالهجرة غالبا ما تكون للعمل والترفيه والدراسة، فتحدث ظاهرة الازدواجية اللغوية كنتيجة حتمية للاحتكاك المتبادل بين المهاجرين وسكان البلد المهاجر إليه، ففي أغلب الأحيان يتم امتصاص المجموعة المهاجرة وتنسى لغتها الأصلية.[37]

أما من جهة أخرى فالهجرة هي: "حركة جماعية بشرية في الانتقال من منطقة إلى أخرى، لأسباب عديدة أهمها الهروب من وضع اجتماعي مزر أو الهروب من إبادة عرقية أو دينية أو ضغوط سياسية أو ظروف اجتماعية، مما يؤدي إلى انتشار لغة هؤلاء المهاجرين، وهكذا تحدث ظاهرة الازدواجية اللغوية".[38]

– **الوحدة السياسية:** الوحدة السياسية هي تلك الوضعية التي تضطر الدول إلى اتخاذها، لتضمن تطورها وتفوقها على الدول الأخرى، حيث تعمل هذه الدول على رفض كل ما يؤدي إلى التفرقة والتشتت.

وهذا ما حدث في أغلب دول العالم، فالصين مثلا يوجد بها عدد كبير من اللغات المختلفة، لكن الدولة فرضت لغة رسمية على كل الصينيين وهي لغة الماندرين، ودول المغرب العربي التي يتحدث سكانها الأصليون اللغات الأمازيغية، في حين يتحدث المغاربة العرب اللغة العربية، التي اختيرت لغة وطنية ورسمية في هذه البلدان بهدف تحقيق الوحدة، ولاعتبارات أخرى.

وهذه الوحدة التي تهدف إليها الدول، تنشئ ظاهرة الازدواجية اللغوية، لأنه يصبح من الضروري تعلم اللغة المعتمدة من طرف الدولة، وبالتالي يضطر أصحاب الخصوصيات اللغوية استعمال اللغة الرسمية في البلاد بالإضافة إلى لغتهم الأصلية.[39]

– **التفوق الديمغرافي:** إن بقاء اللغة أو زوالها يرتبط بسيطرة لغة على أخرى، وعدد المتكلمين باللغة الواحدة في المجتمعين اللغويين عامل حاسم بالنسبة لأهمية الازدواجية اللغوية، فحجم المجموعة السكانية التي تتحدث إحدى اللغات كلغتها الأصلية مرتبط بعدد الناطقين بها.

ففي إفريقيا الجنوبية التي هي الدولة الأكثر ازدواجية في العالم، " بنسبة 73% يتكلمون لغتين، وذلك يعود إلى أن عدد السكان الذين يتكلمون لغة واحدة هو نفسه تقريبا بالنسبة للغتين الرسميتين: 15% بالنسبة للغة الإنجليزيةو19%بالنسبة للغة الأفريقانية AFRICANERS. وبقدر ما يكون

الفرق العددي بين المجتمعين اللغويين بقدر ما يكون الفرق العددي بين المجتمعين اللغويين بقدر ما تكون النسبة المئوية للأفراد المزدوجين في مجتمع الأقلية مرتفعة شرط أن لا يكون لعوامل أخرى أي تأثير وهي الجماعة اللغوية الضاغطة.[40]

- **الفاعلية والنفوذ**: يعتبر النفوذ عاملا أساسيا وفعالا في انتشار الازدواجية اللغوية، فالقوة المادية، ونفوذ الجماعة اللغوية، وإن قل عددها، تصبح أكثر بنفوذها لا لعددها وهذا النفوذ عامل هام بالنسبة للغة، فنفوذ الجماعة وقوتها وفعاليتها يؤدي إلى قوة اللغة ونفوذها ومثال ذلك اللغة الإنجليزية التي غزت العالم، رغم حداثة وجودها، ولكنها أصبحت لغة العالم والعلم والتكنولوجيا، وأصبحت معظم دول العالم تسعى لتعليمها، ولأنه كما يقول ابن خلدون "المغلوب مولع بتقليد الغالب.

- **العلاقات الخارجية**: تؤثر العلاقات الخارجية بكل أنواعها سواء كانت اقتصادية أو ثقافية أو إعلامية بين الدول على لغاتها، إذ أنه " كلما قويت العلاقات التي تربط أحدها بالآخر، وكثرت فرص الاحتكاك المادي والثقافي نشطت بينها حركة تبادل لغوي، ولذلك تبلغ هذه الحركة أقصى شدتها حينما يتجاور شعبان".[41]

ومن أمثلة ذلك شيوع اللغة الإنجليزية وانتشارها في العالم كنتيجة حتمية للهيمنة الاقتصادية والإعلامية وباعتبارها عضوا مسيطرا على مختلف العلاقات الدولية. وما زاد في انتشار هذه اللغة وانتزاعها لهذه المكانة العالمية هو كونها اللغة المسيطرة على مختلف الهيئات الدولية والأمم المتحدة، وهذه اللغة السائدة في مختلف البنوك الدولية والصحافة والإعلام.[42]

- **التوسع والارتقاء**: إن الازدواجية اللغوية ترتبط ارتباطا وثيقا بالعصر التاريخي والظرف الزمني الذي وجدت فيه كلتا اللغتين، ومما يساعد على انتشارها:[43]

- اختلاف مرحلة الارتقاء بالنسبة لكل لغة.

- ارتباط الارتقاء بعدد الأشخاص الذين يتكلمون اللغة الأم أو اللغة الثانية إضافة إلى نوعية الأفراد الذين يتكلمون اللغة الثانية.

- **التربية والتعليم**: يعد التعليم عامل مهم وخطير في الازدواجية اللغوية وهو من عوامل استقرارها، وسيطرت لغة التعليم وخاصة التعليم العالي معناه سيطرة على جميع مرافق الدولة، إذ أن لغة التعليم

تستعمل في جميع المجالات وكافة القطاعات، مما يزيد في توسع اللغة الثانية وتمركزها، باعتبار التعليم وخاصة التعليم العالي منه والتخصصات التقنية شريان الأمة وروحها الاقتصادية ووسيلتها نحو مستقبلها.[44]

– **وسائل النشر والإعلام**: يعد قطاع الإعلام من أهم القطاعات في العصر الحديث التي لها تأثير كبير ومباشر على اللغة، فوسائل الإعلام هي أولا وسائل نشر لغوي وانتشار لغة ثانية، يكون سريعا ومثبتا عن طريق النشر والإعلام، فالتطور الذي شهده المجال الإعلامي بكل وسائله ساعد على نشر لغات أجنبية على حساب اللغات المحلية، وهكذا تجد اللغة المحلية نفسها في منافسة مع لغة أجنبية تحاول السيطرة على كل مجالات الحياة وهكذا تتثبت الازدواجية اللغوية.[45]

خاتمة:

نخلص في ختام هذا البحث إلى أن:

– ظاهرة الازدواجية اللغوية من بين الظواهر اللغوية الاجتماعية التي اختلفت الآراء والتحاليل التي تناولتها بالدراسة، فلقد حاولت كثير من بحوث اللسانيات الاجتماعية ضبط هذه الظاهرة والإحاطة بجوانبها وذلك من خلال تناولها بالبحث والدراسة من كل جوانبها بدءا بالمفهوم الذي نجد أن معظم الباحثين والدارسين لهذه القضية اتفقوا على أن الازدواجية اللغوية يقصد بها امتلاك لغتين مختلفتين واستعمالهما بنفس الدرجة.

– يشكل موضوع الازدواجية اللغوية أهمية بالغة في بحوث اللسانيات الاجتماعية، لذلك نجد لها أنواعا كثيرة ومختلفة، فلقد قسمها كل باحث من وجهة نظر، ووفق مقاييس تختلف عن تقسيم الباحث الآخر.

– تعددت أنواع الازدواجية وقد تعدد أسباب وجود ظاهرة الازدواجية اللغوية وأهمها الاستعمار، الهجرة والتجارة الوحدة السياسية، التفوق الديموغرافي والفاعلية والنفوذ، العلاقات الخارجية، التوسع والارتقاء، والتربية والتعليم بالإضافة إلى وسائل النشر والإعلام.

هوامش:

[1] مُحَمَّد التنوجي وراجي الأسمر، المعجم المفصل في علوم اللغة الألسنيات، دار الكتب العالمية،ط: بلا. بيروت، 2001، مج: 1. ص 18.

[2] ينظر مُحَمَّد الأوراغي، التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، مطبعة النجاح الجديدة البيضاء، الرباط ،ط: 1، 2002. ص 11.

[3]صالح بلعيد، هموم لغوية، الجزائر: جامعة مولود معمري تيزي وزو، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر. ط: بلا. ، 2012. ص 306.

[4]المرجع نفسه.

[5]جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي، مناهجه نظرياته وقضاياه الجزء الأول المناهج والنظريات،مؤسسة الثقافة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية:، ط: بلا ، 2003. ص 109.

[6]ينظر أحسن حمران، "الاتجاه اللغوي لجمهور وسائل الإعلام الجزائرية في ظل الازدواجية اللغوية دراسة مسحية لعينة من طلبة مدارس ومعاهد التعليم العالي بالجزائر العاصمة"، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علوم الإعلام والاتصال، معهد علوم الإعلام والاتصال، جامعة الجزائر، 1997/ 1998.ص63.

[7]المرجع نفسه. ص 65.

[8]Georges Maunin, Dictionnaire de la linguistique, France, Juin 2006. Page 52.

[9]ينظر أحسن حمران، "الاتجاه اللغوي لجمهور وسائل الإعلام الجزائرية في ظل الازدواجية اللغوية دراسة مسحية لعينة من طلبة مدارس ومعاهد التعليم العالي بالجزائر العاصمة". ص 69.

[10]المرجع نفسه. ص 70.

[11]أحمد بن نعمان، التعريب بين المبدأ والتطبيق، شركة دار الأمة للطباعة والترجمة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط:1،1981، ص 71.

[12]المرجع نفسه.

[13]أحمد بن نعمان، الازدواجية اللغوية في البلاد العربية بين الضرورة الحضارية والخطورة المنهجية، المستقبل العربي، العدد 130، ديسمبر 1989، ص 80.

[14]أحمد بن نعمان، التعريب بين المبدأ والتطبيق. ص 221.

[15]المرجع نفسه. ص 222.

[16]ينظر أحسن حمران، "الاتجاه اللغوي لجمهور وسائل الإعلام الجزائرية في ظل الازدواجية اللغوية دراسة مسحية لعينة من طلبة مدارس ومعاهد التعليم العالي بالجزائر العاصمة"، ص 73.

[17]أحمد بن نعمان، التعريب بين المبدأ والتطبيق، ص 224.

[18]ينظر أحسن حمران، "الاتجاه اللغوي لجمهور وسائل الإعلام الجزائرية في ظل الازدواجية اللغوية دراسة مسحية لعينة من طلبة مدارس ومعاهد التعليم العالي بالجزائر العاصمة"، ص 73-74.

[19]المرجع نفسه. ص74.

[20]أحمد بن نعمان، "الازدواجية اللغوية في البلاد العربية بين الضرورة الحضارية والخطورة المنهجية "، ص85.

[21]ينظر أحمد بن نعمان، التعريب بين المبدأ و التطبيق، ص238.

[22]أحسن حمران، "الاتجاه اللغوي لجمهور وسائل الإعلام الجزائرية في ظل الازدواجية اللغوية، دراسة نظرية ومسحية لعينة من طلبة مدارس ومعاهد التعليم العالي بالجزائر العاصمة"، ص 75.

[23]المرجع نفسه، ص71.

[24]أحمد بن نعمان، "الازدواجية اللغوية في البلاد العربية بين الضرورة الحضارية والخطورة المنهجية ،ص230.

[25]المرجع نفسه، ص 71.

[26]ينظر: ميجيل سجوان ووليام ف. مكاي، التعليم وثنائية اللغة، ص 2.

[27]ميشال زكرياء، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، ط: 1، 1993، ص 37.

[28]ينظر: أحمد بن نعمان، التعريب بين المبدأ والتطبيق،ص 236.

[29]ميجيل سجوان ووليام ف. مكاي، التعليم وثنائية اللغة، ص 22.

[30]ينظر: المرجع نفسه.

[31]حنان عواريب، "الازدواجية اللغوية في المؤسسة الجزائرية، إدارة جامعة ورقلة نموذجا"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير تخصص لسانيات اللغة العربية وتعليميتها، قسم الأدب واللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 22 جانفي 2006، ص 43.

[32]ينظر أحسن حمران، "الاتجاه اللغوي لجمهور وسائل الإعلام الجزائرية في ظل الازدواجية اللغوية دراسة مسحية لعينة من طلبة مدارس ومعاهد التعليم العالي بالجزائر العاصمة، ص 77.

[33]المرجع نفسه، ص 78.

[34]ينظر دليلة سعيداني، "الازدواجية اللغوية في الجامعة الجزائرية دراسة لسانية ميدانية معهد الهندسة المعمارية بجامعة بسكرة نموذجا"، بحث لنيل شهادة الماجيستير في اللسانيات ،قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر بباتنة. 2000/1999. ص 29.

[35]حنان عواريب، "الازدواجية اللغوية في المؤسسة الجزائرية إدارة جامعة ورقلة نموذجا"، ص 45.

[36]ينظر دليلة سعيداني، "الازدواجية اللغوية في الجامعة الجزائرية دراسة لسانية ميدانية معهد الهندسة المعمارية بجامعة بسكرة نموذجا"، ص 35.

[37]ينظر: ميجيل سجوان ووليام ف.مكاي، التعليم وثنائية اللغة، ص 26.

[38]ينظر دليلة سعيداني، "الازدواجية اللغوية في الجامعة دراسة لسانية ميدانية معهد الهندسة المعمارية بجامعة بسكرة نموذجا، ص 35.

[39]ينظر عواريب، "الازدواجية اللغوية في المؤسسة الجزائرية، إدارة جامعة ورقلة نموذجا"، ص 46.

[40]دليلة سعيداني، "الازدواجية اللغوية في الجامعة الجزائرية دراسة لسانية ميدانية معهد الهندسة المعمارية بجامعة بسكرة نموذجا، ص 31-32.

[41]هادي نهر، علم اللغة الاجتماعي عند العرب، ساعد على طبعه الجامعة المستنصرة ،ط: 1، 1988. ص 130.

[42]ينظر حنان عواريب، "الازدواجية اللغوية في المؤسسة الجزائرية، إدارة جامعة ورقلة نموذجا "، ص 45.

[43]دليلة سعيداني، "الازدواجية اللغوية في الجامعة الجزائرية دراسة لسانية ميدانية معهد الهندسة المعمارية بجامعة بسكرة نموذجا"، ص 33.

[44]المرجع نفسه. ص 34.

[45]المرجع نفسه. ص 35.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 3 السنة:2021
ص: 1144 - ..... E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

تعليميّة نشاط قواعد اللّغة في مناهج الجيل الثّاني لمرحلة التّعليم المتوسط
السّنة الرّابعة متوسط نموذجا–مقاربة تداوليّة (تواصليّة)–

Teaching Grammar Activity In the Second Generation Curricula for Middle Stage Education-4th year (Communicative Approach)

ط/عائشة صبّان[1]*، د/عيسى طيبي[2]
Aicha Sebbane[1], Dr.Aissa Taibi[2]
جامعة العقيد آكلي محند أولحاج–البويرة /الجزائر
University Akli Mohand Oulhadj-bouira
a.sebbane@univ-bouira.dz[1] / aissataibi@gmail.com[2]

تاريخ الإرسال:2020/11/07	تاريخ القبول:2021/06/04	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

تتناول هذه الورقة البحثية إشكاليّة تدريس أهم رافد من روافد اللّغة العربيّة، العماد الّذي تستقيم عليه ألا وهو نشاط قواعد اللّغة في ظلّ المناهج الجديدة المسماة بمناهج الجيل الثّاني والتي تبنتها المنظومة التّربويّة الجزائريّة منذ السّنة الدّراسيّة 2016-2017 لدى متعلمي مرحلة التّعليم المتوسط السّنة الرّابعة كأنموذج ومن زاوية تداوليّة. وقد اخترنا أن نستثمر اللسانيات التّداوليّة في تعليميّة اللّغة العربيّة نظرا لأهميّة هذه المقاربة في تعليم اللّغات عموما؛ إذ صار هذا النّوع من الدراسات على الميدان التّعليميّ نقطة استقطاب للباحثين والدّارسين الغرب منهم والعرب، إضافة إلى تركيز اللسانيات التّداوليّة على الاستعمال الفعلي للّغة، ولعلّ التّعليم أحد المجالات التي تمثل استعمالا فعليًا للّغة، ويظهر ذلك أكثر في تدريس نشاط القواعد القائم على اكتشاف الظاهرة اللّغويّة، التّحكم بها ومن ثم توظيفها من طرف المتعلّم. وقد يظهر الهدف جليًّا من تدريس النّحو بتجاوز الفهم والتّحكم إلى التّوظيف مما يضمن تحقيق كفاءة تواصليّة لغويّة سليمة عند المتعلّم تجعله قادرا على التّواصل شفاهةً وكتابةً بلغة عربيّة سليمة في وضعيات ومواقف تواصليّة دالّة تتعدى المحيط المدرسي إلى المحيط الاجتماعيّ ومن ثم المهني للمتعلّم.

الكلمات المفتاح : مناهج الجيل الثّاني، نشاط قواعد اللّغة، التّداوليّة، المقاربة التّواصليّة.

Abstract :

This paper deals with the problem of teaching the most important elements of the Arabic language, which is the activity of the language rules under the new curricula

* صبّان عائشة: a.sebbane@univ-bouira.dz

called the second generation adopted by the Algerian educational system since 2016-2017 in the fourth year of middle school as a model and from a pragmatic point of view. We have chosen to invest in pragmatic linguistics in teaching the Arabic language due to the importance of this approach in teaching languages in general; this type of study on the educational field has become an attractive point for Western and Arab researchers and scholars.
In addition to the focus of pragmatic linguistics on the actual use of language. Education is perhaps one of the areas that represent the actual use of language, and this is most evident in the teaching of grammar based on the discovery of the linguistic phenomenon, controlled and then employed by the learner. The goal of teaching grammar is not only to understand and control but also to use it so as to ensure that a learner has a sound linguistic communicative competence that enables him to communicate verbally and in writing in a correct Arabic language in communicating situations that go beyond the school environment to the social and then professional surroundings of the learner.
Keywords : Second-generation curriculum, grammar activity, pragmatic, communicative approach.

إنّ العمليّة التّعلميّة التّعليميّة عمليّة تواصليّة بامتياز، تقوم على طرفي التّواصل معلّم ومتعلّم، وذلك بتبليغ وإيصال المحتوى التّعلّمي التّعليمي(اللّغة العربيّة)والّذي يشكلّ الرّسالة بينهما، عبر مجموعة من المقاربات الطّرائق المفاهيم المصطلحات والوسائل، والتي تندرج جميعها ضمن ما يسمى بمناهج التّعليم والتّعلّم.

أولا–مناهج الجيل الثّاني:

المنهاجفي اللّغة: "بفتح الميم وكسرها هو النهج والمنهاج أي الطّريق الواضح المستقيم"[1] أما في الاصطلاح فهو عبارة عن : "مجموعة من العمليات من أجل تحليل الأهداف والمضامين والطرق، واستراتيجيات التّعليم وتقييمه، وكذا الوسائل المعتمدة للقيام به، مثل الكتب المدرسيّة والوسائل الّسمعيّة والبصريّة"[2] والملاحظ أنّ الدّلالة اللّغوية تشترك مع الدّلالة الاصطلاحيّة في اعتبار المنهاج الطّريق المستقيم الّذي يوّضح للمعلّم عمله في تحقيق الغاية من العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة والّتي يكون المتعلّم فيها العنصر الرّئيس، لأّنه عنصر البناء، وذلك عبر مجموعة من العناصر والمركبات التي يحويها المنهاج.

في حين يقصد بمناهج الجيل الثّاني المناهج التي أقرّتها وزارة التّربيّة الوطنيّة بدءًا من السّنة الدّراسيّة 2016-2017 وشرعت في تطبيقها ذات السّنة وهي مناهج تعتمد المقاربة بالكفاءات والتي اعتمدتها مناهج الجيل الأوّل لكن بشكل متطوّر[3]، ولعلّ من أهم الأسباب التي دعت إلى إعادة كتابة مناهج التّعليم أو ما يسمى المرحلة الثّانية من الإصلاح التّربوي الانفجار المعرفي بسبب تطور الوسائل التّكنولوجيّة مما يفرض ضرورة تحيين المعارف ومواكبتها لمستجدات العصر[4].

1-تعليميّة اللّغة العربيّة في مناهج الجيل الثّاني:

كان تدريس اللّغة العربيّة في المناهج التّربويّة الجزائريّة وفي مختلف مراحل التّعليم يستقي نماذجه التّعليميّة من نظريات التّعلّم والنظريات اللسانيّة؛ إذ شهد طرائق مختلفة فمن بيداغوجيا المعارف التي تبنى على توظيف المعلّم للرّصيد المعرفيّ قصد تبليغه للمتعلم، على أن يطالبه بالحفظ والاستظهار مرورا ببيداغوجيا الأهداف التي يلجأ فيها المعلّم إلى تقسيم درسه إلى مراحل وفي كلّ مرحلة يقوم بإبلاغ معلومات معيّنة إلى المتعلّم الّذي من شأنه أن يشارك في التّحصيل المعرفي، على أن يجري المعلّم اختبارا بسيطًا خفيفًا ليقف على مدى فهم واستيعاب المتعلمين وإمكانيّة تحقيق أهدافه وصولا إلى المقاربة بالكفاءات؛ إذ يستغلّ المعلّم كلّ المعارف والمدارك التي يمتلكها المتمدرس، ليحقّق إدماج ذلك المتعلّم، ليس بمشاركته في أطوار الدّرس فحسب، بل بما اكتسبه من معارف قبليّة، وما يتمتع به من كفايات مسبقة في العمليّة التّعليميّة وبهذا يعكف المعلّم في بناء مناهجه على خبرات فرديّة مسبقة لتلاميذه، في ظلّ إدماج العناصر المتعدّدة المتآلفة كي تصير وظيفيّة[5] وذلك ما يعرف بالإدماج:" وهو مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات المندمجة والمتكاملة التي تجندك لمواجهة وضعيات معقدة يتم فيها توظيف كل المكتسبات السّابقة وهي نهائيّة تصف عملا كليًّا منتهيا"[6]، حيث يوظّف المتعلّم مختلف مكتسباته ضمن فصل أو مقطع أو ميدان ثم يربط بينها في وضعيات دالة.ويمرُّ تدريس اللّغة العربيّة في مناهج الجيل الثّاني عبر مجموعة من المفاهيم والمصطلحات ولعلّ أبرزها مقاربات التّدريس.

2-المقاربات المعتمدة في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة في مناهج الجيل الثّاني:

نظراً لمستجدات العصر والتّحوّلات الّتي يشهدها العالم، فكرت كثير من الدّول في إعادة النّظر في المناهج التّعليميّة، ولم تكن المنظومة التّربويّة في الجزائر في منأى عن هذا التغيير بل راحت تعمل على مواكبة التّطورات بمراجعة المناهج وتحيينها بما يتلاءم مع العصر وموجاته بتبني مقاربات تعليميّة:

أ-المقاربة النّصيّة:

احتفظت المناهج الجديدة بذات المقاربة المتبناة في مناهج الجيل الأوّل ألا وهي المقاربة النّصية والتي يعني بها:" "طريقة أو منهج لدراسة النّص من منظور ديداكتيكي، تمكن المتعلّم من تفكيك النّص، وفهمه واستثمار بنياته الدلاليّة وتراكيبه، ومجموع العلاقات التي تنتظمها في إنتاج التّواصل؛ بما يتناسب ورصيده المعرفي وقدراته الفكريّة؛ أي أنّ النّص سيصبح بؤرة العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، حيث سيكون مصدرا لكلّ معرفة لغويّة وعلميّة، ورصيدا متنوعا لمختلف تجارب الحياة الإنسانيّة، ناهيك عن فضاء الجمال والخيال، مما سيؤهله لأن يكون السّند الرّئيس لتعلّم مختلف علوم اللّغة، والمنطلق الأساس لبناء كفاءاتها التّواصليّة"[7].

ب–المقاربة بالكفاءات:

تشكلّ هذه المقاربة المؤسسة على النّظريّة المعرفيّة والبنويّة الاجتماعيّة المحور الرّئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف؛ فإذا كانت النّظريّة المعرفيّة تنظر إلى التّعلّم على أنّه مسارات معرفيّة داخليّة تمكن المتعلّم من التّفاعل مع بيئته، فإنّ البنويّة الاجتماعيّة تقدّم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه. أما البنويّة، فهي تؤكدّ على أهميّة المعارف"[8].

ج–المقاربة التّواصليّة:

إنّ امتلاك المتعلّم كفرد من أفراد المجتمع كفاءة لغويّة بإنتاج عدد من المفردات وتركيب عدد من الجمل، قد لا يكفيه في كثير من المواقف والمقامات، لذلك ركّزت المناهج الجديدة على مدى توظيف هذه الكفاءة وهو ما توّفره اللسانيات التّداوليّة فيما يسمى بالمقاربة التّواصليّة، وذلك بتجاوز دراسة اللّغة في ذاتها ولذاتها إلى دراسة اللّغة كوسيلة للتّواصل، وأوّل من استعمل مصطلح الكفاءة التّواصليّة **ديل هايمز** والتي يُقصد بها:" قدرة الفرد على استعمال اللّغة في سياق تواصليّ لأداء أغراض تواصليّة"[9] وعليه فإنّ التّعليم كحقل تواصليّ بامتياز لم يَعد يركز على إكساب المتعلّم مجموعة من المحتويات والقواعد اللّغوّية وتمكينه من استخدامها؛ بل صار يركز على ضرورة إيجاد سياقات أو مواقف تواصليّة تفاعليّة يحسن فيها المتعلّم توظيف كفاءته اللّغويّة.

3–تحديدات مفهوميّة:

أ–الكفاءة الشاملة:

وهي الهدف الّذي سطرته وزارة التّربيّة الوطنيّة حال وضعها المناهج التّعليميّة، وتسعى إلى تحقيقه في نهاية مرحلة دراسيّة محدّدة، لذلك نجد كفاءة شاملة في نهاية كل طور ونهاية كل سنة دراسّية،وقد

حُدّدت الكفاءة الشّاملة للسّنة الرّابعة بأن يتواصل المتعلّم في نهاية السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط مشافهة في وضعيات مركبة بلسان عربيّ ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليليّة واعيّة ونقديّة، نصوصًا متنوعة الأنماط مشكولة جزئيًا ويفهمها، وينتج نصوصا كتابيّة منسجمة موظفا رصيده اللّغوي في وضعيات دالة[10].

ب–الكفاءة الختاميّة:

وهي الكفاءة التي تتعلّق بميدان من الميادين المهيكلة للغة العربيّة ، وقد حدّد الهدف منها في ميدان فهم المكتوب :" أن يقرأ المتعلّم قراءة مسترسلة منغمة تحليليّةَ نصوصا نثرية وشعريّة متنوعة الأنماط محترما علامات الوقف ويعبّر عن فهمه لمعانيها ومضامينها، ويلخصها ويعيد تركيبها ويستخرجون ظواهر لغوية للتّحكم والتّوظيف"[11].

ج–ميدان فهم المكتوب:

وتُبنى مناهج الجيل الثّاني في مادة اللّغة العربية على نظام المقطع الذي يمتد إلى أربعة أسابيع، تدوم عمليّة التّعلم فيه لثلاثة أسابيع في حين يخصّص الأسبوع الرّابع للإدماج، وذلك عبر ثلاثة ميادين؛ تمثل نشاطات تدريس اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسط، ويُقصد بالميدان:" المجال التّعلّمي الّذي تندرج ضمنه كفاءة ختاميّة، سواء في المشافهة أو في الكتابة، سواء في حالة الإنتاج أو التّلقي"[12] إذن الميدان هو الجزء المهيكل والمنظم للمادة قصد التّعلّم، وعدد الميادين في المادة يحدّد عدد الكفاءات الختاميّة التي ندرجها في ملمح التّخرّج. وتُدرّس قواعد اللّغة العربيّة ضمن ميدان فهم المكتوب كميدان ثانٍ من ميادين المقطع التّعلّمي، ويتم عبر نشاطين بالنّسبة للرّوابع يأتيان كالآتي:

ميدان فهم المكتوب	
القراءة +دراسة نص (الحصّة الأولى)	قواعد اللّغة (الحصّة الثّانيّة)

الجدول الأوّل: هيكلة نشاطيّ ميدان فهم المكتوب.

ويُتنَاول هذا الميدان في ثلاث حصص متتابعة معرفيا أسبوعيا بالنسبة للسنتين الأولى والثانيّة وحصتين بالنسبة للثالثة والرّابعة، وهو الميدان الّذي تستهدف كفاءته الختاميّة:" قراءة النّصوص المكتوبة وفهمها وتحليلها واستثمارها[13]ففي نشاط القراءة ودراسة النّص، يقرأ المتعلّم نصوصا نثريّة وأخرى شعريّة أو نثريّة قراءة تحليليّة واعية ويعبر عن فهمه لمضمونها ويصدر في شأنها أحكاما. أما في نشاط الظواهر اللّغويّة

فيتم تناول الظاهرة اللّغويّة مرتبة حسب التّدرج السّنوي والمخططات لكلّ مقطع تعلّمي، فقد تم تخصيص ثلاث ظواهر لغويّة في كلّ مقطع تعلّميّ.

ويتم توظيف المقاربة النّصيّة وتسخيرها في تقديم دروس النّحو العربي المخصصة لهاته المرحلة، وذلك لتفعيل درس اللّغة، وكذا بوضع المتعلّم المتفاعل مع الدّراسة باكتساب مكتسباته القبليّة وحسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النّص ومعناه بالحجة الواضحة والفكر المستنير"[14].

4-تدريس نشاط قواعد اللّغة في مناهج الجيل الثّاني من خلال منهاج اللّغة العربيّة:

وقد جعل منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط تدريس نشاط قواعد اللّغة ضمن ميدان فهم المكتوب، الّذي يأتي في منتصف الأسبوع البيداغوجيّ؛ إذ تستهدف كفاءته الختاميّة الاستخراج، التّحكم والتوظيف للظاهرة اللّغويّة[15] ويتم تناوله في حجم زمنيّ يقدّر بساعة واحدة كلّ أسبوع حسب ما تم توضيحه في الجدول التّالي:

الحصص	الميادين	
01	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	03 × أسابيع
02	ميدان فهم المكتوب	
03	ميدان فهم المكتوب	
04	ميدان الإنتاج الكتابي	

الجدول الثّاني: هيكلة ميادين اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة.

أ-المضامين النّحويّة في كتاب السّنة الرّابعة:

كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، كتاب نحوي المضامين؛ إذ يكاد يخلو مقرّر الدروس من الظواهر الصّرفيّة مقارنة بما كان عليه في كتاب مناهج الجيل الأوّل، خلا العدد إذ يدرس من زاوية نحويّة وصرفيّة. ويحتوي كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم المتوسط على 24 درسا في قواعد اللّغة مرتبة على الشكل التّالي:

عطف النسق، عطف البيان، البدل، العدد وأحواله، الاستثناء، التّمييز، الممنوع من الصّرف، التّوكيد، الجملة البسيطة والجملة المركبة، الجملة الواقعة مفعولا به، الجملة الواقعة نعتا، الجملة الواقعة حالا، الجملة الخبريّة، الجملة الفعليّة الواقعة خبرا، الجملة الاسميّة الواقعة خبرا، الجملة الواقعة مضافا إليه الجملة الفعليّة الواقعة مضافا إليه، الجملة الاسميّة الواقعة مضافا إليه، الجملة الواقعة خبرا لكان أو إحدى أخواتها،

الجملة الواقعة خبرا لإن أو إحدى أخواتها الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشروع والرّجاء والمقاربة، الجملة الواقعة دوابا لشرط جازم، الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم. والملاحظ من خلال هذا التّرتيب أنّ القواعد النحوية المخصصة للروابع هي ما بين نحو الجملة ونحو النّص.

والمتتبع لترتيب مواضيع النّحو في كتاب السّنة الرّابعة يدرك أنّ المواضيع تراوحت ما بين السهل إلى الصّعب، البسيط ثم المركب، وهذا الذّي دعا إليه ابن خلدون في مقدمته: "اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلمين يكون مفيدا إذا كان التّدرّج شيئا فشيئا، وقليلا فقليلا".[16] ويمكن القول أيضا أنّ واضعي الكتاب، قد جنحوا إلى اليسر والتبسيط في تناول القاعدة النّحويّة أو الظاهرة اللّغويّة بما يتلاءم وسنّ المتعلّم في هذه المرحلة، بعيدا عن القواعد المتمثلة في الإدغام التّحذير والإغراء التي كانت مبرمجة للرّوابع في كتاب الجيل الأوّل لأنّها أميل للمتخصص أكثر منها إلى متعلم يسعى إلى حفظ لسانه عن الخطإ.

ب–عرض المادة النّحويّة في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط:

يتم عرض قواعد اللّغة في الكتاب المدرسي لمرحلة التّعليم المتوسط بالاعتماد على نصوص القراءة المشروحة من ميدان فهم المكتوب وذلك تحقيقًا لمبدإ المقاربة النّصيّة، وباعتبارها عنصرا عضوياداخل النّص تتفاعل معه وبه. فوجودها في النّص وجود عضوي ووظيفيّ من ناحيّة تركيبة النّص المتجانسة ومن حيث الوظيفة الدلاليّة لها، كما أنّ تعليمها للمتعلمين لا يستهدفها كظاهرة مستقلّة لذاتها، وإنّما كي يوظفوها لأداء وظيفتها الدلاليّة التّعبيريّة والتّواصليّة[17].

ويحرص الأستاذ في حصة قواعد اللّغة من ميدان فهم المكتوب على:

1–الرّبط بين الحصص.

2–الانطلاق من النّص تحقيقاً للمقاربة النّصيّة.

3–استخراج الأمثلة وتوجيه المتعلمين لملاحظتها.

4–قد يحتاج الأستاذ لمزيد من الأمثلة فلا بدّ أن لا تخرج عن جوّ النّص.

5–يوّجه المناقشة نحو استنتاجات جزئيّة، ثمّ نحو تجميع الاستنتاجات الجزئيّة في خلاصة الدّرس، ثمّ قراءة الخلاصة بعد تسجيلها.

6– ملاحظة العوائق الذّاتيّة والموضوعيّة لدى المتعلّمين أثناء التّقويم، وقد ركّزنا في تقويم نشاط القواعد على التّوظيف والإدماج الجزئي تحت عنوان" أوظّف تعلّماتي، تاركين مجال الاجتهاد في تقويم المعارف للاستاذ، ويمكن له الاستعانة بالموارد المتوفرة في القرص لتحقيق ذلك[18].

وتتم منهجية تدريس نشاط القواعد اللّغويّة باستخراج الشّواهد النّحويّة أو الجمل التي سيبني عليها عناصر التّحليل من النّص المقروء كي يبقي المتعلّم في الحقل الدّلالي للنّص الّذي تعامل معه في نشاط القراءة المشروحة، دون أن يتصرّف الأستاذ من نفسه في استحضار الأمثلة؛ حتى تكون حصّة قواعد اللّغة امتدادا لحصة القراءة. أما عن طريقة تقديم دروس قواعد اللّغة العربيّة، فمنهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة وكذا المخططات السّنوية يحويان الهيكلة العامة لتقديم درس الظاهرة اللّغويّة في كتاب السّنة الرّابعة بعد أن كان يغفل عن ذلك في المناهج السّابقة حسب أساتذة المادة، لكن هذا لا يعني أنّ طريقة تدريس الظّاهرة اللّغويّة قارة وثابتة لا تستدعي تصرّف الأستاذ بل له الحق في إضافة لمسته الخاصة على الدّرس.

ج–طريقة عرض درس الظاهرة اللّغويّة:

اعتمد كتاب الجيل الثّاني طريقة حل المشكلات في تدريس الظواهر اللّغويّة وهي طريقة تقوم على درس التّعبير والقراءة المشروحة، حتي يتخذ المعلّم هذه النّصوص والموضوعات نقطة للبدء لإثارة المشكلة التي تدور حول ظاهرة أو قاعدة، ثم يلفت نظرهم إلى أنّ هذه الظاهرة ستكون موضوع النّحو المقروء ومناقشتها حتى يستنبط القاعدة"[19]، وإذا نظرنا إلى النّص الأدبي بالنسبة للرّوابع–القراءة المشروحة ودراسة النّص– فإنّه يشكلّ في ظل هذه الطريقة المعتمدة المادة الخام لاستخراج الشواهد يعالج من خلالها المتعلّم بمعيّة أستاذه وعن طريق الملاحظة والمناقشة عناصر الدّرس اللّغوي، حيث ينطلق الأستاذ من وضعيّة مشابهة لما ورد في النّص مضمونا قيما وسلوكا ونسجاً لغويا بإثارة المشكلة التي تدور حول الظاهرة اللغوية المستهدفة، ثم يلفت انتباه متعلّميه بأنّ هذه الظّاهرة ستكون موضوع الدّرس، لينتقل بعدها إلى النسيج النّحوي في النّص؛إذ يتخذ المعلّم هذه النّصوص كسنداتللبدءِفي تحليلومناقشة المشكلة التي تدور حولهاالظّاهرة اللغوية ، حتى يصل معهم إلى استنتاج للقاعدة يكون بمثابة حلّ لمهمة من مهمات الدّرس.ويكون تدريس الظّاهرة اللّغويّة كالآتي:

–يطرح الأستاذ أسئلة استثماريّة للنّص المقروء، يستخرج من خلالها أنساقاً لغويّةً حاملة للظّاهرة اللّغويّة المستهدفة.

–ويبند ملون يتناسب ولون المقطع التّعلّميّ، يحدّد عنوان الدّرس، يناقش الأستاذ الظاهرة لاستكشافها تحت عنوان أفهم وأناقش.

تليها جملة:

• ألاحظ الجمل وأناقشها :

وهي جمل مستوحاة أو مأخوذة من النّص المقروء تحقيقا للمقاربة النّصيّة، ثم بعدها يتبع الأستاذ المنهجية الموضحة في دليل الأستاذ في استخلاص القاعدة النّحويّة وتفرعاتها. تحت

أستنتج عنوان:

وهو عبارة عن استنتاج متعلّق بالقاعدة النّحويّة المتناولة في الحصّة ويكون مقتضبا مختصرا موظفا أهم الكلمات والعبارات التي تحدّد مفهوم هذا المصطلح النّحوي أو الظاهرة اللّغويّة.

ليأتي بعدها نشاط:

أطبّق

وهو نشاط ختامي يختم به الدّرس النّحوي، أو تدريس الظاهرة اللّغويّة، لأجل ترسيخ القاعدة في ذهن المتعلّم، ويكون في الغالب عبارة عن تمارين:

استخراج، إنشاء، توظيف، تحويل....وهكذا بما يتلاءم مع طبيعة الدّرس.

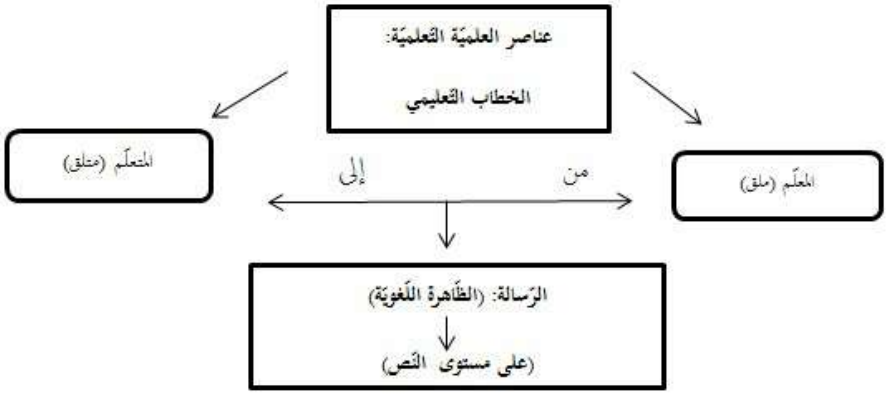
ثانيا: تعليميّة نشاط قواعد اللّغة تداوليا:

1-التّداوليّة:

لقد اقترن لفظ التداوليّة بالمصطلح الأجنبيّ pragmtics والّذي يُعنى به بـ:"دراسة اللغة في الاستعمال أو التّواصل الإنساني محدّدة بشروط وضوابط المجتمع"[20]. أي أنّ التّداوليّة تهتم بكلّ ما له علاقة بالكلام المتداول المتناقل بين أطراف الخطاب أو النّص، كونها تركز على الخطاب أكثر من النّص من حيث الإبلاغ الإنجاز والتأثير، على أي مستوى كان أو في أي مجال كان، لكن السؤال الذي يطرح نفسه ها هنا ما علاقة تدريس النّحو كقواعد وقوالب ثابتة بالتّداولية؟ وهل ثمة علاقة بين اللسانيات التّداوليّة كجزء تنظيري أو نظري ومجال تعليميّة اللغات كميدان تطبيقي للنظريات اللسانيّة؟ وهل يمكن الإفادة من التّداوليّة كمقترح جديد في تعليميّة اللّغة العربيّة؟ وكيف يمكن استثمار هذا المنهج اللسانيّ الجديد في تدريس نشاط القواعد في مناهجنا التّعليميّة الجديدة؟

لئن كان الاهتمام في اللسانيات التّداوليّة قائما على المرسل والمرسل إليه والخطاب الموجه، أو المخاطَب والمخاطِب والخطاب، فإن النّحو لا يخلو من هذه الثلاثية ، إذ يمثل المعلّم أو العالم في

النحو المخاطِب ويمثل التّلميذ أو طالب العلم المخاطَب، في حين يعتبر الدرس النّحوي بما يحويه من قواعد وأحكام تخصّ اللّغة هو الخطاب الموجه. وعليه فإنّ طرفي الحوار في النّشاط النّحوي كلّ من المعلّم (مرسل) والمتعلّم (مرسل) وموضوع النشاط النّحوي(الظاهرة اللّغويّة) هو الرّسالة. كما يمكنهما تبادل الأدوار في الخطاب النّحوي التّعليميّ.



الخطاطة الأولى: عناصر العمليّة التّعليميّة تداوليًّا.

فمن خلال الخطاطة أعلاه، يتبين لنا أنّ رسالة الخطاب التّعليمي المتمثلة في تدريس نشاط النّحو للسّنة الرّابعة تداوليًّا هي عبارة عن خطاب بين ملقٍ(معلّم/ أستاذ) ومتلقٍ (متعلّم/ تلميذ) كما يمكن لهذين الطرفين تبادل الأدوار فيما بينهما عن طريق وضعية السّؤال والجواب، وهذا ما يمثل المقاربة التّواصليّة التي هي من صميم التّداوليّة أو لنقل جوهر الدّراسة التّداوليّة.

2-تدريس الظاهرة النّحوية في مناهج الجيل الثّاني تداوليا:

المعلوم أنّ النّحو هو عماد اللّغة العربيّة، وتدريسه يتطلّب الصّرامة والجديّة في العرض والتّناول كونه مجموعة من القواعد الثابتة التي ينبغي أن ترسخ في ذهن المتعلّم، وقد تراوح تدريسه بين التّلقين والاكتشاف، ولكن التّداوليّة ترفض هذه الفكرة:" فالأمر لم يعد متعلّقا بتلقين القاعدة النّحويّة هذا التّلقين، بل إنّه مرتبط بتوفير وسائط لسانيّة تتيح للمتعلّم الاختيار بين مختلف الأقوال وذلك حسب المقام"[21]وهذا ما أثبتته المناهج الجديدة التي لا تستهدف في تدريسها للقواعد تلقينها كظاهرة مستقلة لذاتها، وإنّما كي يوظفوها لأداء وظيفتها الدلاليّة التّعبيريّة التّواصليّة، ويتم تقديم الظاهرة النحويّة(عطف النسق) تداوليا كالآتي:

الهيكلة العامّة لمذكّرة ميدان فهم المكتوب(قواعد اللّغة)

المقطع التعلّمي الأول: .قصايا اجتماعيّة — الأسبوع : الأول.
الميدان : فهم المكتوب (قواعد اللّغة) — الموضوع: عطف النسق.

المستوى :الرابع

مدة الإنجاز 1

الوضعية	الوضعية سيرورة	قواعد اللغة: المحتوى	الهدف من الوضعيّة	الأفعال الميدانوحيّة، والوسائل التربويّة
وضعية الانطلاق — دليل عرض المثلث	❖ عرض وضعيّة مثيرة، مشوّقة ❖ تكليف المتعلم بمهمّة.	الوضعيّة الانطلاقيّة : لاحظ البطالة من الآفات الاجتماعيّة، الخمر من الآفات الاجتماعيّة، السّرقة من الآفات الاجتماعيّة. اجمعوا هذا في جملة حاليّة من التّكرار. البطالة، والخمر، والسّرقة من الآفات الاجتماعيّة. ما الّذي استعملته في ذلك؟ ج: حرف العطف الواو. اليوم سنستفيض في هذا من خلال درس عطف النسق. المهمة الأولى : قراءة الفقرة الثّانيّة من نصّ (ذكرى، وندم). **قراءة تحصيليّة** لاستخراج الجمل الّتي تخدم **موضوع الدّرس**.	أن تشدّ الوضعيّة انتباه المتعلم وتثير دافعيّته لاكتشاف موضوع الدّرس. أن يوظف مكتسباته القبليّة خلال المهمّة الأوّليّة.	دليل الأستاذ الكتاب المدرسي ص12/ قصة الإعراب (الحروف) **استراتيجية اللّوح:** يختار الأستاذ إجابات للمتعلمين التي تصلح سندا لموضوع الدّرس ويستغلها على السّبورة.
وضعية بناء التعلمات — بعد عرض السندات	- قراءة السّندات قراءة جهريّة مع مراعاة **المستوى الصّوتي** . - تكليف المتعلم بمهمّات بعد ذلك.	**الشّواهد:** أ • ارتسمتْ على صفحاتِ وجهها رِقّةٌ وحزنٌ كمن به مرضٌ مُمِيتٌ. • كانتْ تنتظر عودةَ زوجها من الحانةِ أو استيقاظه فصراخه لتضع له المائدة. • طال غيابُه زوجتَه حتى عصفورَها. ب • ارتسمتْ على صفحاتِ وجهها رِقّةٌ وحزنٌ • ارتسمت على صفحات وجهها رِقّةٌ لا مَثيلَ. • كانت زهرة ضحيّة ظلم زوجها بل طغيانه. • لم يكن زوجها رحيمًا بها لكن قاسيًا. **المهمة الثانية: المستوى الاستنتاجي (عمل جماعيّ)** **تكوين الأفواج.** س: ما الصفتان اللتان ارتسمتا على صفحات وجه زهرة؟ ج: الرّقة والحزن. س: ما نوع الكلمتين؟ ج: اسم./ س: ما الأداة التي ربطت بينهما؟ ج: حرف العطف الواو. س: حدّد العلاقة بين اللفظتين. ج: رقة معطوف، حزن معطوف عليه. س: هل اشتركتا أيضا في الإعراب؟ ما حركتهما الإعرابيّة؟ ج: نعم اشتركتا في الحركة الإعرابية الضمة. تأمّل باقي الأمثلة وأجب حولها مقارنة. المعطوف عليه | حرف العطف | المعطوف | حركتهما الإعرابيّة عودة | أو | استيقاظ | * النّصب استيقاظ | الفاء | صراخه | * النّصب زوجته | حتّى | عصفورها | * النّصبُ العصفور | ثمّ | زوجته | * الرّفع ملبغه | أم | الخمرُ | * الرّفع **المعلّم**: قدّم استنتاجا مناسبا من خلال ما توصلت إليه من المناقشة. **المتعلّم**: يعطي تعريفا متعلّقا بدرس الظاهرة اللّغة. **التّعريف:** **استنتج** • عطف النسق هو ربط اسم معطوف بمعطوف عليه تابع له في الإعراب بأحد أحرف العطف.	- **أن يحدّد المتعلّم المعطوف والمعطوف عليه.** - أن يبيّن العلاقة بين المعطوف والمعطوف عليه. - أن يقدّم تعريفا لعطف النسق.	❖ استراتيجيّة العصف الذهني.

الوضعية الختامية		تقويم	عرض مهمّات لـ : - توظيف التّعلمات المكتسبة . - استخلاص قيم ومواقف. أطبّق: ص 12. أطبّق • أستخرج من الجمل الآتية المعطوف والمعطوف عليه وحرف العطف ثمّ أعربُ المحطوف. - لم تسمح زوجها الذي ناداها مرّتين أو ثلاثا من داخل الغرفة - أتى تهوّر إبراهيم بسبب الخمر إلى ذهاب زوجته ثمّ طلاقها منه - لم يكن سلوك زوج زهرة سويًا بل مضطربا لتألّره بالخمر. - أتمثل ثلاث جُمل سردية وثلاثا وصفية. في كلّ منها عطف نسق. • أوظف تعلّماتي السّابقة في جمل سردية، ووصفية.	- أن يوسع المتعلّم تعلّماته. - أن ينشئ المتعلّم جملا سردية وصفية.	❖ استراتيجية KWL ❖ استراتيجية تبادل الأدوار.

هيكلة درس الظاهرة اللّغويّة (عطف النسق)

تحليل هيكلة الدّرس:

لقد تمّ تدريس عطف النسق في نشاط قواعد اللّغة ضمن ميدان فهم المكتوب، بعد عرض الأستاذ لوضعيّة انطلاقيّة كانت سببا في إدخال المتعلّم جو الدّرس أو اكتشاف موضوع الدّرس، ثموبعد الاعتماد على السّند المستمد من نصّ القراءة، يتواصل الحوار بين المعلّم والمتعلّم.

وبالاعتماد على العناصر السّابقة التي توّصل إليها المتعلّم بمعيّة المعلّم، لاحظنا أنه قد قام بتركيبها ليصل إلى تعريف الظاهرة اللّغويّة وعلى هذا النّحو، دون الاعتماد على المقاربات التّقليديّة التّلقين والأهداف أو المناقشة توصل المتعلّم إلى معارف نحويّة تخص عطف النسق وماهيته بممارسة تداوليّة خضعت إلى حوار دار بين طرفي التّواصل في العمليّة التّعلميّة المتمثل في المعلم والمتعلّم، ولو أسقطنا الأبعاد التّداوليّة على هذا الدّرسلوجدناه قد حقّق بعض المبادئ التّداوليّة تتجلى فيما يلي:

الكميّة: فمن حيث الكم نجد أنّ هناك قدرا معقولا ومناسبًا من الكلام للوصول إلى المعرفة النّحويّة الخاصة **بعطف النسق** بجهد وفير وفي وقت أسرع.

النّوعيّة: فقد توصل المتعلّم إلى أنّ **عطف النسق** من التّوابع عن طريق التّحليل حيث يذكر المتعلّم سبب جعله من التّوابع من خلال تحديد الأدوات التي تربط بين المعطوف والمعطوف عليه، ومن ثم علامات الإعراب التي ظهرت عليهما الاثنين، وما إلى ذلك من العلامات التي يختص بها عطف النسق.

الهيئة: أما من حيث الهيئة فقد جاء الكلام أثناء الدّرس مباشرا واضحًا موجزا بعيدا عن اللّبس والغموض، وذلك بتوظيف الأساليب الإنشائيّة.

3–تحليل العناصر التّداوليّة في تعليميّة نشاط الظاهرة النّحوية:

وكما لا حظنا أعلاه، فإنّ الدّرس كعمليّة تعلّميّة تعليميّة قد حقّق شروط المقاربة التواصليّة وذلك بتوفر طرفي التّواصل الأستاذ (كملقٍ) والمتعلّم (كمتلقٍ)، والرّسالة ممثلة في الظاهرة النّحوية (عطف النسق).

أ–توظيف الفعل الكلامي في نشاط الظّاهرة اللّغويّة من ميدان فهم المكتوب:

ونحن نقرأ الدّروس النّحوية الموجهة لتلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط عموما ودرس عطف النسق قراءة تداوليّةً، وجدنا أنّها تتوفر على نظريّة الفعل الكلاميّ والتّي تعدّ أهم نظريّة في اللسانيات التّداوليّة بما أنّها تركّز على عمليّة التّواصل وكما هو معلوم أيضا فإنّ العمليّة التّعليميّة تقوم على هذا المبدإ.وقد عرفت الأفعال الكلاميّة تقسيمين، أفعال كلاميّة **لجون أوستين**، وتقسيم آخر لها لتلميذه **ج. سيرل**، وقد اخترت التّقسيم الثّاني في تحليل درس القواعد هذا كونها أكثر تداولا من طرف الأساتذة والمعلّمين في مرحلة التّعليم المتوسط، وكونها أكثر مناسبة. وقد استدعي تدريس هذا الدّرس تداوليا توظيف أصناف الفعل الإنجازيّ بصورة مباشرة في عناصر الدّرس ظهرت فيما يلي:

الدّرس	التّقريريات	الطلبيات	الإفصاحيات
عطف النسق	1	5	1

أ–1–التقريريات: فأثناء سير هذا الدّرس قام المعلّم بمجموعة من الشروحات المتعلّقة بالسّند (ذكرى وندم) الّذي تمّ عرضه مسبقًا كنسيج نصيّ حمل قضيّة اجتماعيّة وقيمة أخلاقيّة وموقفا سلوكيا، ثم انطلق الأستاذ من وضعيّة مماثلة كمرحلة انطلاق كقوله : عرفنا أنّ الخمر آفة اجتماعيّة إضافة إلى البطالة والسّرقة .

أ–2–الطّلبيات: وقد تخلل سير هذا الدّرس النّحوي أفعال طلبيّة جاءت على صيغة:

–الاستفهام:

كقول الأستاذ: ما الأداة التي حققت الاشتراك في المعنى؟ ليجيب المتعلّم: حرف الواو .

وقوله أيضا: إذن، ما هو عطف النسق؟ أو قوله ماذا تستنتج؟ (ليعطي المتعلّم تعريفا لعطف النسق)

وأن يقول في نهاية الدّرس : هل فهمت ماذا يقصد بعطف النسق؟ فيجيب المتعلّم: نعم.

–الأمر:

كقول الأستاذ في بداية الدّرس **لاحظ**، وفي ثنايا الدّرس **تأمّل** باقي الأمثلة و**أجر** عليها المناقشة نفسها، وقوله أيضا: **لاحظوا** المجموعة (ب) وهي أفعال طلبيّة باستعمال أفعال أمريّة الهدف منها توجيه المتعلّم إلى الملاحظة والتّأمّل لاكتشاف الظاهرة النّحوية ومن ثم الوصول إلى استنتاج مناسب لها.

أ-3-الإفصاحيات:

ومن الأفعال اللّغويّة التي استعملها الأستاذ وتدلّ على المستقبل وتحمل غرضا تداوليا الفعل اللّغوي الّذي جاء في بداية تقديم الأستاذ للدّرس، بعد أن كشف للمتعلّم عنوان الدّرس المستهدف قائلا: **سنستفيض** في هذا من خلال درس عطف النسق، حيث استعمل فعلا مضارعا دالا على المستقبل (**سنستفيض**) بيّن نيّة الأستاذ في تناول الظاهرة النّحوية بشكل متوسع، وقد تظهر قوته الإنجازيّة في شدّ انتباه المتعلّم أكثر للتعرّف على جزئيات هذا الدّرس مما سيضمن تفاعله وحيويته.

ب-استراتيجية الخطاب:

ويُقصد بالاستراتيجيّة الخطابيّة الاستراتيجيّة التي يتبناها المتكلّم وهو (الأستاذ) ها هنا إضافة إلى المتعلّم كون العمليّة تقوم على تبادل الأدوار في درسه باعتباره خطابا تظهر في استعماله ملفوظات مخصوصة تعينه على الوصول إلى قصده ونيته في التّأثير في المتعلّم وذلك بإيصاله لمجموعة من المعارف تخص هذه الظاهرة النّحويّة[22]، وقد وظّف الأستاذ لا إراديا الاستراتيجيّة التّوجيهيّة التي يعنى بها :"وقد ظهرت في مجموعة من العناصر:

ج-الحجاج: بتوظيف أدوات حجاجيّة، كالتّكرار: كتكرار كل ما تعلّق بعطف النسق، وكذا استعمال أداة التّفسير كما جاء في تعريف عطف النسق: (....فيشترك معه في الإعراب؛ أي الرّفع أو النّصب أو الجرّ.)

وكذا في اشتراط استعمال أحد الحروف التّاليّة : الواو، الفاء،ثم، أو، حتى، لتجعل كلّا من المعطوف والمعطوف عليه يشتركان في اللّفظ والمعنى. إضافة إلى توظيف كلمتي: إذن ونعم، أثناء الحوار التّعليمي بين طرفي العمليّة التّعليميّة تارة بحثا عن إجابة وتارة لتأكيدها أو إثباتها.

ج-1السّلالم الحجاجيّة: ويُقصد بها عند طه عبد الرّحمان: "عبارة عن مجموعة غير فارغة من الأقوال مزودّة بعلاقة ترتيبيّة، وموفيّة بالشّرطين التّاليين:

أ-كلّ قول يقع في مرتبة من السّلم؛ يلزم عنه ما يقع تحته، بحيث تلزم عن القول الموجود في الطّرف الأعلى جميع الأقوال التي دونه.

ب-كلّ قول كان في السّلم دليلاً على مدلول معيّن؛ كان ما يعلوه رتبة دليلا أقوى عليه[23]

فقد ظهرت السّلالم الحجاجيّة أثناء مناقشة أجزاء الدّرس عطف النسق، فبعد أن يطرح الأستاذ عددا من الأسئلة ليصل التّعريف المطلوب، توصل إلى النتيجة وهي التّعريف بتلازميّة قولين تحتها:

(ق1) يتبع المعطوف المعطوف عليه في الإعراب بأحد حروف العطف. وهو (الحجة الأولى).

(ق2) يشترك المعطوف مع المعطوف عليه في المعنى واللّفظ أو باللّفظ فقط بأحد حروف العطف. (الحجة الثّانيّة).

لنصل إلى التّعريف:

(ن)

• **عطف النسق هو ربط اسم معطوف بمعطوف عليه تابع له في الإعراب بأحد أحرف العطف.**

فالنتيجة(ن) عمتها الحجة (ق1) و(ق2) وبالتّالي فهما ينتميان إلى قسم حجاجي واحد يحدّده القول.

أستنتج

• **عطف النسق هو ربط اسم معطوف بمعطوف عليه تابع له في الإعراب بأحد أحرف العطف.**

• **وهو نوعان :**

أ) عطف نسق يشرك المعطوف والمعطوف عليه في المعنى واللفظ بأحرف العطف الآتية : الواو - الفاء - ثمّ - أو - أم - حتى.

ب) عطف نسق يشرك المعطوف والمعطوف عليه في اللفظ فقط بأحرف العطف الآتية: لا - بل-لكن.

فالملاحظ أنّ في التّعريف أعلاه، توصلنا إليه من خلال من ربط القول الأوّل والثّاني:

النتيجة:

• **عطف النسق هو ربط اسم معطوف بمعطوف عليه تابع له في الإعراب بأحد أحرف العطف.**

(ق1): يتبع المعطوف المعطوف عليه في الإعراب بأحد حروف العطف.

(ق2): يشترك المعطوف مع المعطوف في المعنى واللّفظ أو باللّفظ فقط بأحد حروف العطف.

ويمكن ترجمة ما توصلنا إليه من خلال المعادلة التّاليّة:

(ق1)+(ق2) == النتيجة التي هي التّعريف.

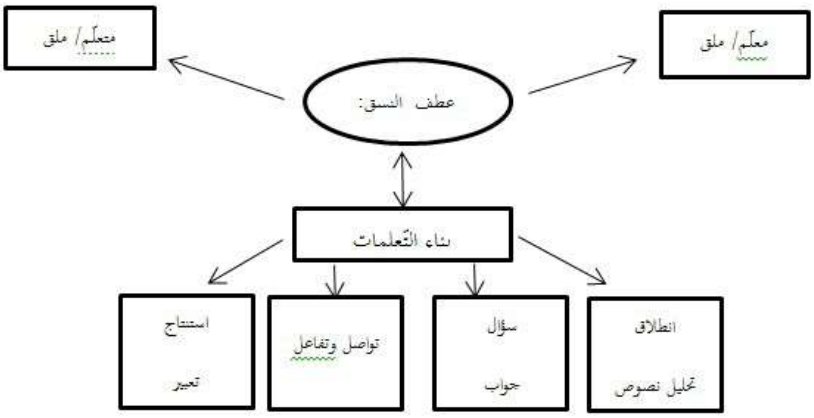
أو:

ن: ق1 ق2

تعريف

وعليه يمكن تلخيص الدّرس تداوليا كالآتي:

الميدان:	الموضوع:	تصنيفه حالته النحويّة:	الأشكال التي يكون عليها:	الوظيفة:	تركيب العناصر:
فهم المكتوب	عطف النسق	التّوابع (رفع نصب، جر)	اسم/فعل/ حرف	يربط بين لفظين.	التّعريف



الخطاطة الثّانيّة: المقاربة التّداوليّة في تدريس نشاط قواعد اللّغة .

الخطاطة الثّالثة: عناصر التّداوليّة في تدريس نشاط قواعد اللّغة.

الخاتمة:

إنّ مناهج الجيل الثّاني جاءت لتكمل نقائص المناهج السّابقة، فقد أضافت المناهج الجديدة زاويّة جديدة في التدريس؛ حيث نظرت لتعليم اللّغة العربيّة من زاويّة تواصليّة؛ إذ لم يعد متعلّم اللّغة العربيّة وعاء تصبّ فيه قواعدها ومحتوياتها، أو شريكا في اكتشاف هذه القواعد ومن ثم توظيفها، وإنّما متعلّم اللّغة العربيّة في ظلّ المناهج الجديدة متحدّث بلغة عربيّة سليمة في وضعيات تواصليّة دالة ليست مدرسيّة فحسب وإنّما اجتماعيّة مهنيّة. وتعليميّة نشاط قواعد اللّغة في ظلّ هذه المناهج الجديدة صار أكثر حيويّة وتفاعلا وذلك بتسخير المقاربات الثّلاث" النّصيّة، الكفاءات، والتّواصليّة" الّذي من شانه أن يقضي على الفكرة الرّائجة بصعوبة النّحو، وجفاف حصص النّحو مقارنة بالنشاطات الأخرى.

أما تعليميّة نشاط القواعد اللّغويّة في مناهج الجيل الثّاني ومن منظور تداوليّ وفرّت كميّة من المعارف في وقت وجيز، كما جعلت المتعلّم يفكر ويتعلّم اللّغة العربيّة في وضعيات تواصليّة تفاعليّة، وذلك بتوظيف مجموعة من الآليات كالفعل الكلامي بأفعال توجيهيّة أحيانا وتقريريّة أحيانا أخرى وبتبادل الأدوار بين طرفي الحوار المعلّم والمتعلّم، وكذا الحجاج وآلياته الرّاميّة إلى التّأثير والإقناع في المتعلّم، مما سيرسخ اللّغة في ذهن المتعلّم وبالتالي توظيفها فعلا وقولا شفاهة وكتابة ليس كلغة في حد ذاتها ولذاتها وإنّما في جميع المواد العلوم والمواقف الحياتيّة، لأنّ اللّغة ليست مجرّد وسيلة للتّواصل بين المتخصصين وإنّما هي وعاء الفكر ووسيلة للتّحصيل المعرفيّ.

هوامش:

[1] ابن منظور:لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير، دار المعارف، القاهرة، ص4554.

[2] محمّد الصّالح الحثروبي: المدخل في التّدريس بالكفاءات، دار الهدى للنشر والتّوزيع، عين مليلة2002، ص23.

[3] ينظر: بن كريمة بوحفص: الانتقال إلى مناهج الجيل الثّاني من التّدريس بالكفاءات في الجزائر ضرورة أم خيار، مجلة جيل العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، العام الرّابع، العدد36، نوفمبر 2016،ص223.

[4] ينظر: اللجنة الوطنيّة للمناهج: المرجعيّة العامة للمناهج، الجزائر،2009،ص31.

[5] ينظر: عبد الله بوقصة، تعليميّة الدّرس النّحوي مقاربة تداوليّة، جامعة الشّلف، الجزائر، ص241.

[6] أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط، أوراس للنشر، ص29.

[7]المرجع نفسه، ص22.

[8]المرجع نفسه، ص8

[9]أحسن الصّيد وآخرون، دليل استعمال كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، منشورات الشهاب، 2019، ص13.

[10]المرجع نفسه، ص13.

[11]أحمد مغزي وآخرون: المرجع السابق، ص44.

[12]المرجع نفسه، ص 44.

[13]المرجع نفسه، ص22.

[14]المرجع نفسه، نفس الصّفحة.

[15]أحسن الصّيد، المرجع السابق، ص9.

[16]ابن خلدون، عبد الرحمان بن مُحَمَّد: مقدمة ابن خلدون، دار الفكر، بيروت، 2001، ص743.

[17]ينظر: أحمد مغزي، المرجع السّابق، ص60.

[18] ينظر : أحسن الصّيد، المرجع السّابق، ص9.

[19]فؤاد أبو الهيجا: أساليب تدريس اللّغة العربيّةوإعداد دروسها اليوميّة بالأهداف السّلوكيّة، دار المناهج للنشر، عمان، ط1، 2002 ص122.

[20]Jacob L Mey,Pragmatics an introduction,Black Well publishing,1993 p7.

[21]جيلالي دلاش: المدخل إلى اللسانيات التّداوليّة، تر: مُحَمَّد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون الجزائر، 1992، ص46.

[22]ينظر: أحمد صانع: تطبيق المنهج التّداولي في تدريس اللّغة العربيّة، المركز الجامعي تيسمسيلت، عدد خاص بالملتقى الوطني، تدريس اللّغة العربيّة في ضوء النّظريات اللسانيّة الحديثة، فيفري 2017.

[23]طه عبد الرّحمان، اللسان والميزان أو التّكوثر العقلي، المركز الثّقافي العربيّ، الدّرار البيضاء، ط1، 1998،ص277.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 10 عدد: 3 السنة: 2021
ص: 1162 - 1176 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

اللسانيات وأثرُها على المُقاربات النّصية

Linguistics and its effect on the textual approaches

حسني مصطفى، كبريت علي[2] *
Hosni Mustafa[1], kebrit Ali[2]
جامعة ابن خلدون تيارت (الجزائر).
مخبر الخِطاب الحِجاجي أصوله ومرجعياته وآفاقه في الجزائر
University of Ibn khaldoun Tiaret (ALGERIA)
mustafa.hosni@univ-tiaret.dz[1] 1 kebrit14@yahoo.fr[2]

تاريخ الإرسال: 2020/11/08	تاريخ القبول:2021/04/23	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

يسلّط هذا المقال الضّوء على التّحوُّل المنهجي الذي عرفه النّقد الأدبي في مقارباته للنّصوص، بعد ظهور اللسانيات وما تمخض عنها من مناهج نقدية، وكيف صار هذا النّموذج الغربي القالب العالمي المعمول به؛ فالمدونة النّقدية العربية تشهد انفتاحاً كبيراً على تطبيقِ المناهجِ النّقدية الغربية على النّاتج الإبداعي العربي المختلف كثيرا في مرجعياته عن نظيره الغربي؛ وبعد دراسة وصفية تحليلية توصلنا لعديد من النّتائج، من بينها أنّ اللجوء إلى اللسانيات بصفتها نموذج علمي لدراسة اللغة، عاملٌ يكسب النّقد مُقومات التّجدد والحداثة، موسعة مجال المقاربات التّحليلية للنُّصوص؛ لكن سُلطة النّموذج النّقدي الغربي على المدونة النّقدية العربية، خلق مشاكل عِدة على مُستوى الفهم والتّطبيق.

الكلمات المفتاح : نص، لسانيات، منهج، نقد أدبي، مقاربة نصية.

Abstract :

This article sheds light on the methodological transformation that literary criticism has known in its approaches to texts, after the appearance of linguistics and the critical approaches that resulted from it, and how this Western model became the applicable global template; The Arab Critical Blog is witnessing a great openness to the application of Western critical approaches to the Arab creative product which is very different in its references from its Western counterpart. After an analytical descriptive study, we reached many conclusions, including that

* حسني مصطفى . البريد : mustafa.hosni@univ-tiaret.dz

resorting to linguistics as a scientific model for the study of language, is a factor that gains criticism the elements of renewal and modernity, expanding the field of analytical approaches to texts. But the authority of the western critical model over the arab criticism blog created several problems at the level of understanding and applications.

Keywords: Text, Linguistics, Method, Literary criticism, Textual approach.

مقدمة :

بعد تعدد المداخل التي مكنت الدّارس من الولوج إلى عالم النّص الأدبي عبر مَنافذ مُتعددة، والتي نجدها تتباين مرات عدة في نظرتها إلى النّص الأدبي تحليلاً وتقديراً، وتتداخل وتتشاكل في ضروب متعددة. إلا أن هذه المناهج والآليات لم تتخاذل في رفع شعار سلطة النّص واستقلاليته. وأمام مجموعة من العلاقات منها المبدع والنّص، النّص والمتلقي، النّقد والنّص الأدبي، النّص وعلم اللغة، علم اللغة والنّقد. ظهرت جلية تلك العلاقة بين النّقد الأدبي الضّارب بجذوره في التّراث والعلم الحديث لدراسة اللغة (اللسانيات). فبين من يدّعي حميمية العلاقة وشدة تواصلها لما وجده النّقد الأدبي من سند نظري ومنهجي بوصفه ضرورة ملحة في كل علم. ومن يدعي بأنها قيدته مسيطرة عليه حيث لم يستطع إيجاد وخلق آليات له تعطيه نوعا من الاستقلالية عن آليات مستنبطة من علوم أخرى.

ومن هنا نقف أمام مجموعة من التّساؤلات تُطرح منها :

- إذا اتفقنا أن النّص الأدبي هو مادة العملية النّقدية ومحورها، فهل بقي النّص الأدبي كمصطلح تتجاذبه أطراف النّقد ثابتا أم عرف دلالات أخرى بعد ظهور علوم اللغة؟
- إذا سلّمنا بفرضية أن اللسانيات أعطت نَفَساً جديداً للنّقد ومنحته نوعا من الحراك بعد جُمود، ففيما تتمثل الإفادات التي منحتها اللسانيات للنّقد الأدبي؟ وفيما تمثل عجزه أمام النّص الأدبي؟
- هل حقيقة كانت اللسانيات الخلاص والدّفعة القوية نحو التّطور للنّقد الأدبي أم مجرد خدعة تسير به نحو مزيد من القيود؟

نسعى جاهدين في نهاية هذا البحث استخلاص مجموعة من النّتائج كإجابة عن التّساؤلات السّابقة وتشكيل صورة واضحة عن أثر اللسانيات على الممارسة النّقدية؛ متبعين المنهج الوصفي التّحليلي في إخراج وتقديم هذا البحث لكم، ليكون إضافة علمية للمشتغلين على الأدب ونقده.

أولا : النّص، المصطلح والمفهوم

عرف النّص ومفهومه وقضاياه اهتماما كبيرا ودارت دراسات كثيرة حوله، لكل من الغربيين والعرب نصيب فيها، "فالنّص الأدبي مرمى كل الجهود التّنظيرية والتّطبيقية، الفكرية والفلسفية، ومع ذلك يظل متمنعاً وعصياً على التّحديد ولعل السّبب في ذلك كونه غاية تتنازعها مذاهب فكرية ومناهج نقدية متعددة ومتباينة في منطلقاتها وفي غاياتها، ما جعل مفهوم النّص متعدداً ومرناً "[1] وبالرغم من أنّ المدونة العربية القديمة لم تبلور مفهوما محدداً وشاملاً للنّص، لأنه و" منذ القدم اهتم النُحاة العرب بالقواعد نحواً وصرفاً، مما أدى إلى تركيز الدّراسات في مستوى الكلمة والجملة، فانتمت الجملة كلية إلى النّحو وتحددت بالقواعد، رغم تعدد العلاقات بين جملة وأخرى، لذلك ظل نحو الجملة يحتل مكانة رفيعة في الدّراسات اللغوية. إذ لم تكن النّصوص عند الأقدمين تدرس لذاتها بوصفها عِلما مُستقلا. لكننا نجد جذور النّص ممتدة في البلاغة العربية وفي أعمال علماء تفسير القرآن الذين نهجوا فكرة النّص قبل أكثر من ألف سنة من ظهور اللسانيات الحديثة"[2] فتركيز القدماء من العرب بشكل مسرف على نحو وصرف الكلمة، صرفهم عن الالتفات للبُنى الأكبر المتجاوزة للجملة التي عرفت " بكونها أقل قدر من الكلام يفيد السّامع معنى مستقلا بالفهم سواء أتركّب هذا القدر من كلمة واحدة أو أكثر"[3] لكن من جانب آخر هنالك من المفسرين من أولوا النّص بالدّراسة والاهتمام، "وتتجلى تلك العناية في تعامل المفسرين الأوائل مع القرآن الكريم بوصفه نصاً متكاملاً متماسكاً ومنسجماً "[4]، فكما سبق وأن أفدنا بأنّ محاولة رصد مفهوم للنّص في التّراث اللساني العربي تُعدّ صعبة، نظراً لاتساع هذا التّراث، وعملية البحث فيه تحتاج إلى جهدٍ كبير، وكذلك أنّ الخطوط العريضة لمقالنا هذا تضعنا في محاولة لتلمس ومتابعة لتأثير اللسانيات الحديثة على تحليل النّصوص، لذلك ما كان علينا إلا الانطلاق من بعض الأفكار التي تنم عن وعي كبير يحيلنا في كثير من المرات إلى ما يدور في الفكر اللساني الحديث وتتقاطع مع نظيرتها في المنجز الغربي. فبعودتنا إلى المعاجم العربية لتتبع معاني مادة "نصص" في مختلف اشتقاقاتها تحلينا إلى معنى الرّفع والظهور والتّحريك والضّم... فالمعاجم العربية تعج بمعاني هذا المصطلح والتي يقترب بعضها إلى المعنى الحديث للنّص كما

يتداوله النّقد المعاصر، فإذا " كانت كلمة النّص في اللغات الأوروبية تعني نسيجا من العلاقات اللغوية المركبة التي تتجاوز حدود الجملة بالمعنى النّحوي للإفادة، الأمر الذي يؤكده أصل اشتقاقها من اللغة اللاتينية، فلم يكن الأمر كذلك في اللغة العربية. ومن استقراء الدّلالات المتعددة الواردة في لسان العرب لابن منضور يمكن القول إنّ الدّلالة المركزية الأساسية للدّال ((نص)) هي الظهور والانكشاف. ولا تزال هذه الدلالة بارزة في الاستخدام اللغوي المعاصر"[5]، كما تشير معاني النّص في الموروث العربي إلى التّراكم " نص المتاع نصاً : جعل بعضه على بعض."[6]

وتحيل معاني الضّم والتّراكم إلى أنّ النّص بنية متراصة، وإذا تتبعنا الأمر عينه في التّراث الغربي فالنّص في المعجم الفرنسي (texte) والملاحظ على المعنى اللغوي لمادة (texte) أنها تدل دلالة صريحة على التّرابط والتّلاحم فلقد حاول خليل موسى الجمع بين الدّلالة المعجمية لكلمة نص في العربية والانجليزية والفرنسية ليصل أنّ "معاني نص في القديم غيرها في الحديث وعند العرب غيرها عند سواهم، وهذا أمر طبيعي تقتضيه التّطورات والتّغيرات الزمنية والمكانية التي تطرأ على معاني الألفاظ وسواها، ولكن هذه المعاني وبخاصة الثّوابت منها تتقاطع وتتلاقى"[7]، فالنّص كظاهرة أدبية شغلت الباحثين ردحاً من الزّمن؛ لكن المفارقة بين الفكرين العربي ونظيره الغربي تمثلت في الاتجاه من الوحدات الأصغر إلى الأكبر بوتيرة تصاعدية، أو بالأحرى تلك القطيعة مع تراث نظريات الأدب كالمحاكاة والعلوم الإنسانية، وكأنه هروب من المغلق نحو المنفتح؛ فقد "استمر نحو الجملة حتى مطلع القرن العشرين؛ حين نشأت اللسانيات في الغرب على أنقاض فقه اللغة. فقامت بديلا منه، تقرره بالكسب ثم تنقضه حين تتجاوزه بقفزة معرفية في المنهج العلمي."[8] فتجاوز الجملة ولّد ما يعرف باللسانيات النّصية أو علم النّص أو لسانيات الخطاب أو نحو النّص وغيرها. وهذا حتما غير من مدلولات النّص ومفهومه، فبين من ينظر للنّص على أنه هو الجملة الكبرى ومن ينظر للنّص على أنّه مجموعة من الوحدات تربط بينها علائق، اتسعت دائرة المفهوم وتجاذبتها أطراف النّظريات المستحدثة عن لسانيات سوسير، ليتحدد مفهوم النّص من زاوية النّظرية التي تحدد أبعاده؛ وهذه النّظريات بدورها تتجاذبها خلفيات فكرية فلسفية مختلفة، فهذه الأخيرة المطورة عن لسانيات سوسير نقلت مفهوم النّص من الإنتاج إلى إعادة الإنتاج كنظريات القراءة والتأويل التي تدرج القارئ كطرف فاعل. "فنظرة دي سوسير للغة ستنجر عنها تطورات لاحقة تلقي بظلالها على المدارس اللسانية اللاحقة، كالمدرسة الوظيفية، والتّوزيعية والتّحويلية، كما أثرت على صياغة مفهوم النّص الأدبي والمقاربة النّقدية الأدبية على حدٍ سواء."[9]

ونستنتج مما سبق أنّ اللسانيات الحديثة أثّرت على اتساع دائرة مفهوم النّص وتعدد ودلالاته.

ثانيا : النّص وثورة المنهج النّقدي

بعودتنا إلى النّص باعتباره محور العملية النّقدية نجد أنفسنا أمام علاقةٍ وجسرٍ صنعته اللسانيات الحديثة لتربط بينها والنّقد الأدبي. فإذا كان النّقد التّقليدي هو فن الحكم على التّجارب الأدبية، فان العقل الحديث عالج مشكلة العلاقة بين إنتاج الأدب وكيفية دراسته فاتجاهات مُتعددة، و"واضح أنّ هذه العلاقة بين الأدب ودراسته تثير بعض المشاكل الصّعبة ... فهنالك من أصحاب النّظريات من ينفي ببساطة أنّ الدّراسة الأدبية معرفة... هم يزعمون أنّ الأدب غير قابل للدّراسة بالمرة، نحن لا نملك إلا قراءته والاستمتاع به وتقديره؛ وفيما عدا ذلك لا نستطيع إلا جمع شتات المعلومات عنه. مثل هذا التّشكيك هو في الواقع أكثر انتشارا مما يتصور المرء. إذ يظهر عمليا في تأكيد الحقائق البيئية عن العمل الأدبي... أما التّقدير والتّذوق والانفعال فقد عدت من الشؤون الفردية الخاصة التي يتهرب الفرد عن طريق ممارستها من صرامة الدّراسة القويمة."[10] فتشكلت عناصر المشكلة في كيفية إيجاد طرق عقلية سليمة لدراسة الظّاهرة الإبداعية والنّاتج الأدبي بوجه خاص، " إحدى الإجابات كانت أنه يمكن الوصول إلى ذلك بالوسائل التي تتبع في دراسة العلوم الطبيعية، وما علينا إلا أن نطبق هذه الوسائل في مجال الأدب."[11] وهو تعبير واضح عن النّزوع نحو إيجاد منهج لممارسة نقدية سليمة تُؤتي ثمارها، ويذهب أغلب الباحثين إلى أنّ " قضية المنهج هي القضية الأولى في كل حقول المعرفة، إذ ترتبط نتائج كل علم بالمنهجية المتبعة فيه، ولذلك فإننا لا نكاد نجد في هذا العصر علماً دون منهج خاص للتعامل معه. من هنا احتل المنّهج أهمية كبيرة، وغدا هاجساً مؤرقاً."[12] وقد ثبت أنه لا يكمن البحث في أية ظاهرة وتحليلها تحليلاً علمياً دون الأخذ بمنهج يناسب الظّاهرة المدروسة؛ فالمنهج يساعد الباحث في الوصول إلى مجموعة من النّتائج بأقل جهد ووقت وبطريقة شبه مضمونة. حيث لا يمكننا نفي أهميته "بوصفه نوعا من الخبرة، أو بوصفه منظومة متكاملة. فالنّقد المنهجي بما يقوم عليه من دقة ذهنية ضمان للحد من الطرطشات العاطفية والنّزوات التّأثرية فهو كقطب المغناطيس الذي يحوّل المتنافر والمتباعد من برادة الحديد إلى المتناسق في إطار خاص"[13]، حتى لا تطغى الانطباعية غير المبررة على النّقد الأدبي، وفي البحث عن طريقة علمية ممنهجة لدراسة الأدب ظهرت عدة محاولات تحولت فيما بعد إلى مناهج التفّ حولها الكثير لما أمّنته من طرق عقلية تمكن من تتبع الظاهرة الأدبية والإحاطة بها؛ " أحدها محاولة التّمثل بالمثل العلمية التي تقوم على الموضوعية والنّزاهة عن الميل الشّخصي، وتستهدف هذه المحاولة بوجه عام جمع الحقائق المحضة عن

العمل الفني. وثمة محاولة أخرى لانتهاج أساليب العلوم الطبيعية وذلك عن طريق دراسة أصول العمل الفني والأعمال السّابقة التي أدت إليه، هذا المنهج الوراثي يصل بنا إلى تفسير الظواهر الأدبية بتحديد العوامل التي تؤثر في الظّروف الاقتصادية والاجتماعية والسّياسية، وهنالك محاولة الاستفادة من النّظريات البيولوجية في تتبع تطور الأدب."[14] لكن إلقاء الظاهرة الأدبية بين أحضان علوم أخرى كعلم التّاريخ وعلم النّفس والانثروبولوجيا تولد عنه مشكلة أخرى، وهي هيمنة أساليب ومناهج تحليل الظّاهرة الأدبية من منظور خارجي، وإحكام سيطرتها على النّصوص الأدبية لفترة من الزّمن؛ حيث صارت محاولة دراسة النّص الأدبي تغييبا له، وإذابته في أبعاد لا يحتملها. فحتى إن شبهنا النّص بصندوق كنز أمام هذه الطّرائق، فهي دائما تدفع إلى معرفة من النّجار؟ وعن طريق من؟ ورث حرفته ومن أي غابة اقتطع الأشجار ليصنع هذا الصندوق؟ غافلة عما يوجد في الصّندوق من كنوز.

أمام هذا التّمادي في إسقاط عوامل خارجة على النّص، تعالت الأصوات لإيجاد بدائل تعيد الأهمية والاعتبار لمكانة النّص الأدبي، أمام هذا الطّلب الملح كان لظهور اللسانيات الحديثة بوصفها الدّراسة العلمية للغة الأثر الأكبر في صُنع التّحول وإيجاد البدائل انطلاقا من فكرة أنّ اللسانيات هي دراسة اللغة في ذاتها ولذاتها؛ باعتبار اللغة النّقطة الأساسية التي ينطلق منها الدّارس لكشف ماهية النّص." ومن هنا أصبح اللجوء إلى اللسانيات بصفتها نموذج لدراسة الكلام عاملا من العوامل التي تكسب النّقد مقومات التّجدد والحداثة."[15]

وتعد اللسانيات " علما صلبا وهي في ذلك أقرب إلى الأدب من النّماذج العلمية التي أرادت الدّراسات العلمية اكتساب دقتها وصرامتها... وبما أنّ اللسانيات السوسورية تثير طريقة جديدة في طرح المسألة في العلوم التي تبحث في الدّليل signe، فيجب إذا أن نبدأ من هنا لفهم مناهج ورهانات الدّراسة النّصية. "[16] وهي تلك الثّورة التي أحدثتها الدّراسة الآنية أو الدّاخلية والتي تبلور عنها ما بعد بما يعرف "بالبنية" التي غيرت عالم النّقد، ويمكننا القول بأنّ الخطابات النّقدية، بعد سوسير، قد انتعشت وتشكلت عن طريق النّقاش حول البنيوية وانعكاساتها الأدبية"[17] التي أرسى قواعدها في الأدب الشّكلانيون الرّوس وذلك ببحثهم عن ما يجعل من الأدب أدباً، أو ما يعرف بـ "أدبية" الأدب؛ حيث وجدوا سندا في تلك الثّنائيات الشّهيرة التي استحدثها دي سوسير كثنائية التّزامني والتّعاقبي؛ فالبنيوية وكخطوة أولى لها تمثلت في " التّعطيل المؤقت والمقصود لمحور البحث التّاريخي في الأدب، لتفعيل المحور الأخر المقابل له، وهو البحث في الأدب كنظام في حد ذاته."[18] فالبحث عن أدبية الأدب هو بحث عن

تلك " العناصر التي تجعل الأدب أدباً، تلك العناصر التي يمكن اعتبارها ماثلة في النّص محددة لجنسه الفني ومكيفة لطبيعة تكوينه وموجهة لدى كفاءته في أداء وظيفته الجمالية."[19]

وارتبط هذا بما صاغه جاكبسون من نظرية عن وظائف اللغة مركزين على الوظيفة الشّعرية للغة، "فالوظيفة الشّعرية هي المقابل لأدبية الأدب وهي التي يدعو إليها والعناية بها النّقاد البنيويون"[20] وبناءا على هذه التّوجهات الجديدة يتم التعامل مع النّص على أنّه " مجموعة من البنيات الوظيفية، التي يكون فيها الدّال والمدلول محكوما بسلسلة من العلاقات المتشابهة والوحيدة، من حيث مستواها الوظيفي، كما أنّ العلامات اللغوية تحلل من منطلق حضورها النّصي في ذاتها من دون إحالتها إلى أية حقيقة خارجية. فنظرية سوسير حول اعتباطية العلاقة بين الدّال والمدلول، ساعدت على فصل النّص عن محيطه، وجعلت منه كيانا مستقلا."[21] وفي هذا التّحول المنهجي أثر واضح للسانيات في تخليص النّقد الأدبي من سطوة الخلفيات الإيديولوجية " وبذلك لم يعد النّقد مجالا لبروز إيديولوجيات أو نظريات مرتبطة بجوانب سياسية أو اجتماعية أو تاريخية."[22]

ومن هنا " كان منطلق الدّراسات اللسانية في سعيها لإقامة جهاز مفهومي يختص بالدّراسة الأدبية للنّصوص، باعتبارها أفعالا كلامية خاصة منحوتة من نسق بنائي كلي هو اللغة. وفي هذا الصّدد يرى صلاح فضل أنّ مبدأ الفصل بين اللغة والكلام عند سوسير يمثل الأساس المعرفي لحقول الدّراسات النّظرية والتّجريبية في اللغة والأدب، عبر دفع التّحليل الجدلي للعلاقة القائمة بينهما في إنتاج قيم جديدة تتعلق ببلاغة الخطاب، وهذا بطبيعة الحال من خلال التّحليل الفعلي للنّصوص وأشكال الخطاب المختلفة."[23] وإذا كانت إسهامات الدّرس اللساني، والتي تم توسيعها كمفاهيم لتشمل الخطاب الأدبي، وهذا عن طريق ثنائيات الدّال والمدلول واللغة والكلام، والسانكروني والدياكروني، وما قام به جاكبسون من إفادات للدّرس النّقدي عبر أطروحاته المتعلقة بالأدبية، فإن بروب واحد ممن قدموا مبادئ تحليلية للنّصوص تكملة لأطروحات سوسير اللسانية، من خلال ما صاغه من أبعاد منهجية لدراسة الحكاية." لقد كانت المساهمة الأساسية لبروب هي وضعه لإطار منهجي عام وشامل لدراسة الحكاية، بناء على جملة من المفاهيم الأساسية التي تجعل من البحث في النّص السرّدي قائما على مبدأ الوظيفة fonction ومبدأ التّحول transformation ويعد كتاب مورفولوجيا الحكاية Morphologie du conte الصّادر عام 1928، من بين النّصوص المؤسسة للدراسات البنيوية للسّرد."[24] وهو شكل من التّحاشي للمؤثرات الخارجية، " فالوظائف عبارة عن وحدات تركيبية ثابتة، مهما تعددت وتنوعت الحكايات، وتشكل عبر

تتاليها وتواليها بنية الحكاية."[25] فالتّوجه المسجل نحو البنيوية في الدّراسة الأدبية يؤكد " أنّ هذه الحركة تجاوزت الأطر التّصنيفية الضّيقة للمعتقدات الدوغمائية للفلسفات المختلفة، وطرحت نموذجا متكاملا ومتعددا، يرتقي بالطرح البنيوي لأن يقارب النّظرية العلمية."[26]

الأمر لم يتوقف عند هذا الحد، فالتّعامل مع البُنى الدّاخلية للنّص ككيان مستقل، ولّد عدة آليات تفتح منافذ للدّخول إلى عالم النّص وسبر أغواره، كالأسلوبية؛ إذ يعد " مصطلح الأسلوبية من أهم المصطلحات التي راجت بها السّاحة النّقدية والتي راح العديد من النّقاد يعتمدون عليها كثيرا في تحليل النّص الأدبي. من خلال ما سبق يتضح لنا أنّ العلاقة بين النّقد الأدبي واللسانيات لها مظهران: مظهر يرجع إلى السّلف ويتمسك بنهجهم في دراسة الأدب وهم الذين يقولون بالأصالة النّقدية، ومظهر أخر يقرّ بالتّنظير وبعلاقة النّقد باللسانيات خاصة عند الذين انحازوا إلى النّص وابتعدوا به عن مجال التّاريخ والايديولوجيا."[27] ومن الدّلائل على أنّ الأسلوبية لا تخرج عن دائرة علوم اللغة، لأنه فيه من يقر بالعكس هو قول المسدي:" اللغة هي القاطع المشترك لدائرتين مُتداخلتين، فهي الألسنية موضوع علم اللغة ذاته وهي للأدب المادة الخام، شأنها شأن الحجرة للنّحات والألوان للرّسام والأصوات لواضع الألحان."[28] فالرّكيزة الأساسية هنا هي اللغة، التي تمكن النّص من التّشكل في صورته النّهائية "فالأسلوبية تنهل من معين اللغة الذي لا ينضب بما يحقق الاكتفاء الذاتي لها، ولما كانت الأسلوبية تنشد الموضوعية العلمية والصّرامة المنهجية راحت تأخذ من اللسانيات آليات تحليلها والاقتداء بمبادئها، كون الألسنية لها من الانضباط المنهجي ما أهلها أن تكون علما مضاهيا للعلوم الصّحيحة."[29]

ثالثا : الأزمة المنهجية للنّقد الأدبي العربي

بعد هذه التّقاطعات والتّطورات الحاصلة والنّظريات المستحدثة، علا في السّاحة النّقدية مصطلح النّقد اللساني، و" هو ذلك النّقد الذي ينطلق إلى موضوعه المستهدف نقدا بمرتكزات وأسس لسانية عامة أو جزئية خاصة. "[30] ورغم البريق الذي أعاده النّقد اللساني للنّص، وما مده من استقلالية، والمناهج التي ولّدها، والتي تعد مداخل متعددة لفهم واكتشاف النّص الواحد، إلا أنّه يوجد الكثير ممن قابل هذا النّوع من النّقد بالرفض والطّعن، وإذا ما اتجهنا بهذا المنجز الغربي لنرصد صداه في السّاحة الأدبية والنّقدية العربية فإننا نصطدم بآراء مُتضاربة بين مؤيد ومعارض. ليكشف لنا المشهد النّقدي العربي التّأثر الواضح بالمنجز الغربي من مناهج نقدية، وما انجرّ عنه، أنّ النّقد الأدبي الحديث والمعاصر في الوطن العربي منقطع وبشكل كبير عن المدونة النّقدية العربية القديمة، ولم يكن وليداً لمحاولات تطويرية للنّقد القديم، بل جاء

كنتيجة أسفرت عنها المثاقفة التي أدت في النّهاية إلى هيمنة الثّقافة الوافدة؛ فالقبول بدافع الانفتاح والمواكبة لا يمنح مجموعة المناهج المستوردة صفة الانسجام أو شرط التّكيف الكامل في أطر ثقافية غير أطرها الأصلية. فبين منغلق على التّراث رافض لأي تجديد ومنفتح على الغرب واقع في التّبعية لاقى النّقد العربي تيهاً منهجياً.

بدأت معالم الأزمة المنهجية تبدو جلية على المشهد النّقدي العربي، فمقارنة بما عرفه الغرب من تحوّلات على مستوى المناهج النّقدية، وظهور مناهج جديدة كالبُنيوية، والسّيميائيات، والأسلوبيات... في أواخر السِّتينات من القرن الماضي. نجد العرب لم يتعرفوا إليها إلا في أواخر السّبعينات أو كانوا غارقين في تقديم النّقد بشكله المتّصل بالظروف السِّياسية والمجتمع، وهي كذلك مقاربات غربية تم تجاوزها إلى النّسقية من طرفهم. ويذهب سيد بحراوي إلى القول: " إنّ النّقد العربي يعيش حالة أزمة، ومن مظاهر هذه الأزمة غياب تام لدور النّقد في الحياة الثّقافية، غياب المنهج الواضح؛ الشّيء الذي يترتب عنه عدم تبلور مدارس نقدية عربية تقدم رؤية متكاملة للعمل الأدبي."[31] ويجمع جل الدّارسين أنّ " ما يصلح كتطبيق على النّص الغربي قد لا يصلح بالضرورة كتطبيق على النّص العربي."[32] كما يعد "الاشتغال على النّص العربي بأدوات خلقت في الأصل لنص غربي يختلف عنه في النّشأة والبيئة يعد إجحافا و إهمالا في حقه، فمن الخطأ عدم مراعاة التّربة الأصل والخلفية المنتجة لأي منهج، فالمتتبع للممارسات النّقدية في خطاب الحداثة النّقدية العربية يجد أن المناهج المستخدمة غربية الأصل مما يضع مستخدميها من النُّقاد أمام إشكالية التّأصيل المنهجي."[33] وهذا ما يجمع عليه غالب المقرّين بوجود أزمة منهجية، فسعيد يقطين واحد ممن يرون أنّه" منذ بداية احتكاكنا بالغرب على الصّعيد الأدبي ونحن لا نأخذ من النّظريات والاتجاهات المختلفة سوى نتائجها، وما فكرنا قط ... في استلهام الرّوح العلمية التي يشتغل بها أصحاب النّظريات؛ إنّ هذا السّبيل يمكن أن يقودنا في حالة القيام به إلى التّفكير في الأخذ بالأسباب العلمية وهي إنسانية، إلى تحصيل نتائج مختلفة، بناءا على ما يقدمه النّص الغربي من خصوصيات هي وليدة المجتمع الغربي."[34]

جُل الأقوال السّابقة تجمع بوجود خلل على مستوى النّظام النّقدي العربي، وأن الأزمة صارت ملازمة له تنهشه وتطيح بمقوماته؛ ومن علاماتها كذلك، الخلط المصطلحي وفوضى التّوظيف.

بالرغم من انجازات النّقد البنيوي وما كتب فيه والمجالات التي فتحها وما تعدد عنه من مناهج، واللمعان الذي صبغه لم يشفع له عند بعض الثّائرين عليه، حتى ممن انتهجوا هذا النّهج. هذا ما يظعنا

أمام سؤال يطرح نفسه كل مرة : هل النّقد اللساني البنيوي حل لإشكالية المنهج في مقاربة النّصوص، أم مخاتلة تخفي خلف بريقها الكثير من القيود؟

وجهت الكثير من الانتقادات لهذا النّوع من النّقد، وذلك بعد المغالاة التي جلبها في بعض جوانب نظرياته، وكان مبدأ المنتقدين لهذا النّهج وتصورهم أنّ "الإنتاجية في التّصور البنيوي عبارة عن إنتاجية منسلخة، وفعل معزول عن المصدر الذي أنتجه، والرّحم الذي أخرجه، فيما يعرف عند البنيويين بموت المؤلف، الذي نادى كثيرون بتحييده بمجرد أن ينجز النّص الذي سرعان ما يتنكر له، ومن أبرز من عبّر عن هذه الفعالية رائد النّقد الألسني بارت متأسياً في ذلك بما أثاره ملارميه، بل ومنظرا له."[35]

يمتعض الكثير من أصحاب هذا النّهج، ويعدون الأمر مخاطرة وعبثا وخلخلة لعناصر العملية التّواصلية، فهذا الإلغاء لمنتج النّص أو المرسل، يفتح مجالا واسعا لكثرة التّأويلات المنقطعة عن مصدر ومرجع أصيل للنّص، والتي تؤدي في كثير من الأحيان إلى اختلاف أفق الدّلالة، " لاشك أن مقاربة النّص الأدبي من هذا المفهوم يحمل من المزالق ما قد يحول دون استنباط الأوجه الحقيقة لمكونات النّص، باعتبار أنه في حقيقة الأمر عملية تواصلية تتكئ على اللغة، ولكن تتجاوزها إلى أطرافها التّداولية، ومع هذا التّوجه ظهر مصطلح جديد للنّص، هو مصطلح الخطاب لاسيما في نقد ما بعد البنيوية."[36] لهذا نجد ميشال فوكو ينتقد بارت فيما ذهب إليه ليقول:"أننا نخادع أنفسنا ونكتفي بالإعلان فقط. أي إعلان موت الكاتب. بينما المؤلف يتمتع بصلاحيات وامتيازات الأمر والنهي."[37]

وفيه من عاب على النّقد البنيوي، أمر تقنين الإبداع الأدبي وإحصائه بجداول ومنحنيات رياضية، وتحويله إلى معادلات، بحجة أنّ الظاهرة الأدبية ظاهرة متميزة لا تشبه باقي العلوم غير قابلة للوصف الكمّي؛ وكأنه السّحر ينقلب على السّاحر؛ فأهم قضية طرحتها البنيوية وهي فكرة البُنى المكونة للنّصوص، أعيب عليها بقولهم:" أنها تنظر إلى النّص وجمله على أنها بُنى ثابتة، غير قادرة على الحركة والمناورة، في حين أنها في الحقيقة عكس ذلك."[38] تقول إيديث كروزويل: " أنه قد حدث غُموض كبير وإبهام ومراوغة، كما لم تكن وحدها في التّوقف عند غموض البنيوية الواضح، فقد شاركها ميشيل ريفاتير الذي هاجم البنيوية بسبب غموضها وخصّ بالذكر كل من جاكبسون وشتراوس، فالدّراسة التي قام بها الاثنان توصلت إلى أن قوانين البنيوية قوانين يستعصي فهمها على القُرّاء العاديين منهم والمثقفين."[39] ومن المصرحين بخطورة المشروع البنيوي عبد العزيز حمودة في كتابه المرايا المحدبة في تلك العبارة الصريحة عن وظائف بروب، حين قال: "أن الربط بينها لا يفيد ولا يحقق إنارة للمعنى ولا تقريبه من القارئ."[40]

وكذلك هناك من يُرجع ظهور نظريات ومناهج ما بعد البنيوية إلى " القطيعة التّامة التي أحدثتها البنيوية بين العلامة اللغوية وغيرها من العلامات غير اللغوية، وهو الذي كان وراء ظهور التّداولية التي اضطلعت بإعادة اللحمة بين البنية النّحوية الكامنة في اللغة وبين استعاملها في العملية التّواصلية كواقع ملموس."[41] فهل يحلينا هذا إلى أنّ المنهج الذي صنع ضجة كبيرة يؤول للزوال ويأفل نجمه؟ هل ما يسمى بما بعد البنيوية من نظريات تلقي وقراءة وتأويل وتفكيك هي امتداد للبنيوية أم تجاوز لها؟

إنّ الإعلان عن قيام حركة جديدة سُميت بما بعد البنيوية التي حُسب عليها عدم وصولها إلى مكامن النّص، ومنه فشلها في فهم المعنى، كفيل بجلب مفاهيم نقدية جديدة تخدم النّقد أمام الآلة النّصية المعقدة، في هذا الصّدد يقول النّاقد ديفيد بشبندر أنّ التّفكيك " مقاربة فلسفية للنّصوص أكثر مما هي أدبية، إنّه نظرية بعد البنيوية، ولا تدل(بعد) على أنّ التفكيك يحل محل البنيوية باعتباره نظرية أحدث زمنيا، ولكنها تدل بالأحرى على أنه يعتمد على البنيوية كنظام تحليل سابق."[42]

أمام ما ينتجه العقل الغربي كل مرة من مقاربات للنّص الأدبي ويتجاوزها كذلك إلى مناهج أخرى، فإلى متى يبقى العقل العربي حبيس هذه التّحولات الغربية؟

وبُغية خلق نموذج ثقافي يتعرض لهذه المناهج إما بالتّأصيل أو الوصف أو النّقد والطعن أو التّطبيق المباشر، هل ذلك فقط من أجل إثارة الجدل والكتابة لأجل الكتابة؟ أو لخلق لغة حول لغة؟ أو هو حقيقة محاولات لاستخلاص عصارة هذه المناهج وصنع خلطة جديدة تمكن من خلق مناهج خاصة بالثقافة العربية؛ هذا ما يعد مشكلا عويصا يواجه النّقد العربي الذي راح يفْقِدُ خصوصياته، على يد النُّقاد الذين استسلموا أمام الفكر الغربي ومنه جانبه النّقدي خاصة، منبهرين أمام هذا الوافد الجديد على الحضارة العربية دون إقامة حدود فاصلة بين خُصوصيات وثوابت الحضارتين؛ وكأنّ النّاقد العربي أقلُّ موهبة وعلماً من نظيره الغربي. وعلى عكس النّقاد القدامى لم يحاول المتأخرون إيجاد منهجية للنّقد العربي خاصة بهم، مُنساقين خلف الفكر الغربي وما أحدثه من مناهج، غير مراعين الخلفيات الفكرية والفلسفية والظّروف الاجتماعية التي انبثقت عنها. فصار النّموذج الغربي هو المسيطر، أمام عملية اجترار تعيد إنتاج ما جاء به الأسلاف بشكل نمطي يكاد يخلو من الإبداع حتى لا نقول عليه ردئ؛ ليبدو الفكر العربي في هذه الحالة محكوما برؤى ومناهج قديمة وسجيناً لها. حتى أنَّ المصطلح بدوره وليد بيئة ما، فهو"ظاهرة اجتماعية، يشترك فيها أفراد جماعة من النّاس يجمعهم الاتفاق والانسجام من أجل جعل اللغة أكثر مناسبة وصلاحية لتحقيق مقاصدهم."[43] ثم إنّ اللغة النّقدية كلغة واصفة لها مُصطلحاتها النّقدية التي تعبر

بها عن ذاتها والتي تصنع الاختلاف بينها وبين النّص الإبداعي؛ وفي هذا الشّأن يقول عبد السلام المسدي: "المصطلحات هي مجموعة الألفاظ التي يصطلح بها أهل علم من العلوم على متصوراتهم الذِّهنية الخاصة بالحقل المعرفي الذي يشتغلون فيه وينهضون بأعبائه، ويأتمنهم النّاس عليه، ولا يحق لأي أحد أن يتداولها بمجرد إضمار النّية بأنها مُصطلحات في ذلك الفن، إلا إذا طابق بين ما ينشده من دلالة لها وما حدده أهل ذلك الاختصاص لها من مقاصد تطابقا تاما."[44]

إذن هناك فوضى في المصطلح النّقدي عند العرب أثناء استخدامه، حيث كثيرا ما نجدهم في كتاباتهم النّقدية يخرجون المصطلح من مرجعيته المعرفية ليضعوه في مجال آخر، ويلاحظ عليهم ذلك التّعدد في التّرجمات للمصطلح الواحد وعدم الاتفاق على اصطلاح معين أو ثبات في الاستخدام.

خاتمة

إنّ الحاجة إلى منهج يحدد أطر الدّراسة وينظمها، دفعت الدّارسين العرب والمشتغلين على الأدب العربي ونقده إلى تطبيق النّموذج الغربي، فمحاولة غرس هذه النّماذج المختلفة في مرجعياتها و خلفياتها الفلسفية في تربة غير تربتها الأصل، ودونما وعي بما سيحدثه هذا المنجز على المدونة النّقدية العربية، صنع نقدا عربيا مُعاصرا منقطعا مع محاولات القدامى، لا يراعي خصوصيات المنتج الإبداعي العربي، ما خلق أزمات على مستوى الفهم والتّطبيق، جاعلا النّقد تنظيرات أقرب إلى المعادلات الرياضية. فقضية المنهج في النّقد العربي قضية منظومة مجتمعية كاملة تنساق وراء كل ما هو غربي، فالأدب ونقده يولدان بالجينات الوراثية للأمة المنتجة له؛ لا بالحلل التي يكتسيها خارجا.

وقد خلصنا من خلال هذا البحث إلى بعض النّتائج ونذكر منها :

- كاستنتاج مما سبق أنّ اللسانيات الحديثة أثّرت على اتساع دائرة مفهوم النّص وتعدد دلالاته.
- تعدد النّظريات اللسانية أدى إلى تعدد المقاربات التّحليلية للنّصوص.
- محاولة غرس المنتوج الفكري النّقدي الغربي في تربة عربية، خلق مشاكل عدة على مستوى الفهم والتّطبيق.

هوامش :

1- دهيمي حكيم، تشكل مفهوم النّص في منظور النّقد الغربي والعربي، متابعة لحقيقة النّص ضمن أهم الطّروحات النّقدية المعاصرة، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، العدد 21، ديسمبر 2014، ص 150.

2 - عياد عبد الله، مفهوم النّص في التّراث العربي: خطوة في تكامل المنهج النّقلي والعقلي، مجلة الثّقافة الإسلامية والإنسانية، جامعة سينز إسلام ماليزيا، العدد 10، 2017، ص .113

3- المرجع نفسه، ص 114.

4- المرجع نفسه، ص 115.

5- ناصر حامد أبو زيد، النّص، السُّلطة، الحقيقة، الفكر الدّيني بين إرادة المعرفة وإرادة الهيمنة، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، لبنان، 1995 ، ص 150.

6- مصطفى الكيلاني، في الميتا-لغوي والنّص والقراءة، دار أمية للنشر، (د،ط)، تونس، 1994، ص 23.

7- خليل موسى، النّص لغة واصطلاحا، جريدة الأسبوع الأدبي، دمشق، العدد 823، 2000، ص 20.

8- عياد عبد الله، مفهوم النّص في التراث العربي: خطوة في تكامل المنهج النقلي والعقلي، ص 115.

9- عمر عيلان، النّقد الجديد والنّص الروائي العربي، دراسة مقارنة للنّقد الجديد في فرنسا، بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه الدولة في الأدب الحديث، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2006، ص 18.

10- ينظر : رنيه وليك، نظرية الأدب، تر: عادل سلامة، دار المريخ، (د،ط)، الرياض، المملكة العربية السّعودية، 1992، ص 24.

11- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

12- عبد الحميد هيمة، النّص الشِّعري بين النّقد السّياقي والنّقد النّسقي قراءة في إشكالية المنهج في النّقد العربي المعاصر، مجلة مقاليد، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد 02، ديسمبر2011، ص 83.

13- كاملة مولاي، المنهج النّقدي عند مُحَمَّد مفتاح بين التّوفيق والتّلفيق، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، الجزائر، عدد خاص، 22، 23، فيفري 2012، ص 136.

14- ينظر : رنيه وليك، نظرية الأدب، ص 24-25.

15- غنية بوضياف، حضور اللسانيات في التّنظير الأسلوبي العربي المعاصر، دراسة في نقد النّقد، اللسانيات : مائة عام من الممارسة، ندوة مخبر أبحاث اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة، الجزائر، نوفمبر 2013، ص 01.

16- رظوان ظاظا، مدخل إلى مناهج النقد الأدبي، عالم المعرفة، (د،ط)، الكويت، 1997، ص 168-169.

17- المرجع نفسه، ص 170.

18- صلاح فضل، مناهج النّقد المعاصر، ميريت للنّشر، ط1، القاهرة، مصر، 2002، ص 91.

19- المرجع نفسه، ص 91- 92.

20- المرجع نفسه، ص 92.

21- عمر عيلان، النّقد الجديد والنّص الروائي العربي، ص 25.

22- صلاح فضل، مناهج النّقد المعاصر، ص 93.

23- عمر عيلان، النقد الجديد والنّص الروائي العربي، ص 20-21.

24- المرجع نفسه، ص 33.

25- المرجع نفسه، ص 34.

26- المرجع نفسه، ص 37.

27- غنية بوضياف، حضور اللسانيات في التنظير الأسلوبي العربي المعاصر، ص 01.

28- المرجع نفسه، ص 03.

29- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

30- مبروك بركات، نحو نقد لساني عربي مؤسس، جهود مصطفى غلفان نموذجا، مجلة الذاكرة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد 02، 2013، ص 01

31- صلاح الدين باوية، النّقد الأدبي العربي المعاصر-مزالق وحلول-، مجلة الذّاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، العدد8، جانفي 2017، ص 250.

32- فاطمة سعدون، إشكالية التّطبيق والوعي بالأصول، مجلة جسور المعرفة، مخبر تعليمية اللغات وتحليل الخطاب، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر، العدد7، سبتمبر2016، ص 71.

33- ينظر: عبد الغني بارة، إشكالية تأصيل الحداثة في الخطاب النّقدي العربي المعاصر-مقاربة حوارية في الأصول المعرفية-، دط، الهيئة المصرية للكتاب، مصر، 2005، ص 135.

34 - سعيد يقطين، الأدب والمؤسسة والسلطة، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2002، ص 69.

35- عمر بوقمرة، التّحول اللساني من البنيوية إلى التداولية، مجلة جسور المعرفة، جامعة الشلف، الجزائر، العدد 03، 2015، ص 45.

36- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

37- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

38- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

39- ينظر: عبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة من البنيوية إلى التّفكيك، (د،ط)، عالم المعرفة، 1998، الكويت، ص 244.

40- ينظر: المرجع نفسه، ص 246.

41- عمر بوقمرة، التحول اللساني من البنيوية الى التداولية، ص 46.

42- ينظر: ديفيد بشبندر، نظرية الأدب المعاصرة وقراءة الشعر، تر: عبد الكريم مقصود، (د،ط)، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1996، ص 75.

43- لحسن دحو، كاريزما المصطلح النّقدي العربي، مجلة المخبر، جامعة محمّد خيضر بسكرة، الجزائر، العدد7، 2011، ص 209.

44- عبد السلام المسدي، الأدب وخطاب النّقد، دار الكتاب الجديد المتّحد، ط1، بيروت، لبنان، 2004، ص 146.

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586
Volume 10 No 3 Année :2021 Pp(1177 - 1187)

The Fate of Deep Reading in the Digital Age

مصير القراءة العميقة في العصر الرقمي

* Khadhra Bouazza [1] Abdellah Baraka[2]
خضرة بوعزة[1]، عبد الله بركة[2]
Mustapha Stambouli of Mascara, Algeria. LIPLFS Laboratory
جامعة معسكر – الجزائر
khadra.bouazza@univ-mascara.dz[1] abdellah.baraka@univ-mascara.dz[2]

d/dep: 07/11/2020	a/ acc: 12/07/2021	d/ pub: 02/09/2021

Abstract:
The digital age has transformed the nature of reading. Due to the proliferation of information available online and through digital devices, students' reading behaviours are increasingly changing from paper reading to reading on screen. This paper aims to review current literature from a variety of disciplines on the effect of the digital age on students' deep reading skills. It also aims to provide teachers with effective strategies to encourage and sustain students' deep reading in the online world. Addressing the issue of deep reading in the digital age would deepen teachers' insights about the benefits and challenges of technology in the reading realm.
Keywords: Digital age, deep reading, students, screen reading, paper reading.

ملخص البحث

غيّر العصر الرقمي طبيعة القراءة، نظرًا لانتشار المعلومات المتاحة عبر الإنترنت، ومن خلال الأجهزة الرقمية، فإن سلوكيات القراءة لدى الطلاب تغيرت بشكل متزايد عبر الانتقال من قراءة الورق النموذجي إلى القراءة على الشاشة. تهدف هذه الدراسة إلى مراجعة الأدبيات الحالية من مجموعة متنوعة من التخصصات حول تأثير العصر الرقمي على مهارات القراءة العميقة لدى الطلاب، كما تهدف أيضا إلى تزويد المعلمين باستراتيجيات فعالة لتشجيع الطلاب على القراءة العميقة والحفاظ عليها في عالم الإنترنت. من شأن معالجة مسألة القراءة العميقة في العصر الرقمي أن تعمق رؤى المعلمين حول فوائد وتحديات التكنولوجيا في مجال القراءة.

* Khadhra Bouazza. khadra.bouazza@univ-mascara.dz

الكلمات المفتاحية: العصر الرقمي، القراءة العميقة، الطلاب، القراءة على الشاشة، القراءة على الورق

1.Introduction

The proliferation of the Internet and the advent of digital devices have had a profound impact on the way students read. The exponential growth of electronic information in the online environment has led to a tangible shift from paper-based reading to reading on screen. Today, students spend much time reading on their screen either for entertainment or for learning. This change in the reading paradigm has sparked a new wave of literature on digital reading, often comparing reading on paper to reading electronically. Recent research raises important questions about the effect of digital reading on deep reading skills, such as comprehension and critical thinking (Liu, 2005; Mizrachi, Salaz, Kurbanoglu, & Boustany, 2018; Wolf, 2018). Such research is important for university teachers and authorities alike who aim to produce graduate students who can read deeply and think critically in the globalized world.

Therefore, this article reviews the literature on deep reading, identifying research on how the digital age is affecting the way students read. By reviewing literature from a broad range of sources this paper aims to provide teachers and policymakers with an understanding of the current issue regarding the fate of students' deep reading skills in the electronic era. It also aims to provide insightful data from recent research that would assist teachers to design more effective and innovative approaches to enhance students' deep reading as well as empower students' reading skills in the digital era.

2.The Nature of Deep Reading

Many researchers describe deep reading as continuous, sustained, serious, and focused reading especially when processing longer and more complex texts (Liu, 2005; Miedema, 2009; Mikics, 2013). Baron (2015) acknowledges that deep reading is the true reading that must be done slowly and not in a rush. She invites readers to take enough time for in-depth reading to extract the full meaning of the text. Readers should actively engage in deep attention and prolonged engagement to be immersed and involved in the reading process and uncover the invisible knowledge that resides in written words. In Bikert's view (2004) "the reader who reads without directed concentration who skims, or even just steps hurriedly

across the surface, is missing much of the real point of the work; he is gabbling his foie gras" (as cited in Baron , 2015, p.102)

In a similar vein, Miedema (2009) believes that for deep reading to take place, the reader has to pace the speed of reading to fit his purpose either to understand or to enjoy. He opines that effective reading requires stopping at every word to figure out what sort of information each word is conveying. Thus, a deep examination of words, thoughts, and concepts would inevitably enable readers to attain a deep understanding of the topic at hand. This trend of reading is appropriate when approaching informational or literary texts that require a high level of concentration. As Baron (2015) puts it "if you are trying to work through a complex passage, if you want to reflect on what you have just read, slow is the way to go" (p. 101).

Furthermore, deep reading is recognized as close reading that compels readers to give books the time, patience, and concentration they deserve (Prose, 2006). In her fascinating book '*Reading like a Writer',* Prose (2006) extols the virtue of close reading in helping readers to reveal the implicit meanings of the text. According to her, close reading is about diving into the ocean of words and pausing at every single idea to get the real intention of the writer. She concludes that close reading is about immersing in the reading act: lingering over every word and phrase, visualizing the content, and activation one's imagination to acquire the feat of reading.

Other researchers go further to note that deep reading is not simply about decoding words and consuming information, it is rather an endeavour to build new knowledge, to live new experiences, and to form new thoughts (Miedema, 2009; Wolf, 2007). Wolf and Barzillai (2009) define deep reading as "the array of sophisticated processes that propel comprehension and that include inferential and deductive reasoning, analogical skills, critical analysis, reflection, and insight" (p. 32). In other words, a deep reader has the ability to make inferences based on his background knowledge to analyze, evaluate, and synthesize the underlying meaning of the text. Deep reading enables a reader to read between the lines, go beyond the text, and transcend the author's ideas to build his realm of wisdom and knowledge. Having these intellectual skills supports readers to reach the highest and deepest levels of reading which are integral to independent and lifelong learning (Wolf & Barzillai, 2009).

3.Deep Reading and Paper Medium

A considerable body of research finds that paper is the optimal medium to practise deep reading when approaching long and more demanding texts. A systematic literature review of empirical studies (Singer & Alexander, 2017) found that when participants were reading lengthy texts (e.g. research papers or novels) that demand serious and in-depth reading, the print was the more effective processing medium. This finding is confirmed by a recent large international survey (Mizrachi, Salaz, Kurbanoglu, & Boustany, 2018) in over 21 countries with more than 10,000 participants. Most of the participants reported that they remembered their academic materials better when reading in print. Similarly, Baron et al. (2017) investigated undergraduate students' reading behaviours and preferences. Results revealed that nearly 93% of their participants felt they were able to focus and concentrate better when reading in hardcopy, compared when reading digitally.

Another obvious advantage of reading on paper is the practice of rereading. Coming back to read important materials for several times encourages readers to pay attention to the details that might be missed in the first reading. Thus, rereading can lead to deeper learning, reflection and satisfaction. Mikics (2013) states that "rereading is an effective way of making yourself slow down and absorb as fully as possible the rhythms and meanings of what you read" (p. 37). This approach of reading helps the reader to read in a strong and productive way. This can be observed during the process of writing research papers in which the researcher has to reread the relevant journal articles and books to extract and integrate the pertinent information in his work (Harris, 2020).

Deep reading involves annotation and highlighting. Writing notes in the margin and highlighting important information are common activities in the printed environment (Liu, 2005) that "reflect active engagement with a text in an effort to learn and retain information" (Mizrachi, Salaz, Kurbanoglu, & Boustany, 2018, p. 4). Baron (2015) opines that underlying passages, drawing arrows, and doodling are effective reading strategies. These strategies encourage readers to reveal their thoughts and prospects about what authors have said. Furthermore, Baron (2015) notes that students who are writing papers or preparing for their exams would find it "easier to study from annotated text than pristine pages" (p. 30). It is conceivable that highlighting and annotation are an aid to support cognitive skills such as memory and comprehension: the core requirements for better learning.

Many readers embrace the physicality and the sensory dimensions of printed documents. They enjoy the beauty of words when they touch or smell a book (Baron, 2015; Liu, 2005; Mangen, Olivier, & Velay, 2019; Wolf, 2018). Mc Laughlin (2015) in his turn notes how "the feel of the book to the hand, and the smell of the paper, the haptic pleasure of manipulating the [the book] … reinforce and deepen the habit of reading' (p. 31). It is important to note that touching the paper offers a sense of ownership for the reader to get engaged in the reading process. Rose (2011) extols this virtue when she states: "To comprehend something fully is to take ownership of it and in order to own a text, I must hold it in my hand, scribble notes in the margins, underline, highlight, and star important bits" (p. 519).

The aforementioned advantages of printed materials imply that the paper medium is still required today when readers have to engage in deep reading. As Miedema (2009) puts it "print persists because it is a superior technology of integrating information of any length, complexity or richness, it is better suited to slow reading" (p. 26).

However, what remains to be explored in the digital era is whether the proliferation of digital media and the advent of technology alter the nature of reading in general and deep reading in particular. To put in other words, will our attention and concentration during reading diminish in a digital culture that values immediacy over accuracy and favours quantity of information to the detriment of quality?

4.The Shift in Reading Paradigm

The arrival of digital technology has brought about significant changes to the way students read. The exponential growth of electronic information on multiple digital devices (computers desktop, e-readers, mobile phones, tablets, etc.) alters the reading paradigm and makes a tangible shift from paper-based reading behaviour to screen reading. This new trend of reading has sparked scholars' interests from disparate disciplines to study the effect of screen reading on students' deep reading.

A considerable number of researchers insist that digital reading changes the real nature of reading (Baron, Calixte, & Havewala, 2017; Liu, 2005; Mangen, Olivier, & Velay, 2019; Wolf, 2018). Liu (2005) finds that skimming and browsing are the major characteristics of screen reading. Screen reading encourages reading selectively, spotting the keywords, skipping from one site to another to gather a large amount of information. Digital readers tend to skim and look for the needed information as quickly as possible in an environment whose principle is 'the faster the better' (Carr,

2010). However, this new form of reading creates a kind of shallower and superficial reading that takes precedence over deep reading (Mangen, Olivier, & Velay, 2019). From a neuroscientific perspective, Wolf (2018) acknowledges that "human whose brains have adapted to skim reading, without attention to deep reading, may lose the ability to follow a complex written argument, engage in deep and thoughtful analysis, and reflect on what they have read" (p. 64).

5.The Distracted Reader

One of the main challenges that readers face in the digital environment is distraction. When reading on a digital device that has a connection to the Internet, the notifications of Facebook, for instance, or even the notification sound of messenger and emails interrupt a reader's attempt to read deeply and focus on one single task. This has led today's readers to lament the fact that their deep reading becomes a struggle in a milieu that rewards multitasking and distraction. This claim is clearly stated by (Carr, 2010, p. 171):

> The influx of competing messages that we receive whenever we go online not only overloads our working memory; it makes it much harder for our frontal lobes to concentrate our attention on any one thing. The process of memory consolidation can't even get started. And, thanks once again to the plasticity of our neuronal pathways, the more we use the Web, the more we train our brain to be distracted—to process information very quickly and very efficiently but without sustained attention

Moreover, in his eloquent article '*Is Google Making Us Stupid',* Carr (2008) opines that Google, as a research engine, puts tremendous sources of relevant information at readers' disposal. However, that advantage comes at a price when the ubiquity of information encourages non-linear and fragmented reading (e.g. jumping from one site to another and hopping from one link to another) that scatters attention and diminishes concentration (Carr, 2008). Carr (2008) concluded that overreliance on the Internet contributes to producing students who become information consumers rather than meditative thinkers: producing a generation of passive and 'deluded' learners whose prime concern is to gather information regardless of their quality and adjudicated sources (Wolf & Barzillai, 2009).

On the other hand, many scholars argue that the arrival of digital technology contributes to a tangible and positive impact on students' reading. For instance, Graff and Birkenstein (2017) opine that exposing readers to a vast amount of information and diverse perspectives deepens their understanding and opens dynamic avenues for them to expand their knowledge. They write, "Thanks to the Internet, our potential knowledge is now thousands of times greater than ever before" (p. 67). Tapscott (2009) further praises the pivotal role of the digital age in creating the 'Net Generation' that is smarter and more literate than its elders. According to him, this generation has much technological savvy that enables it to multitask, get needed information quickly from multiple sources, and synthesize more information than any previous generation. Pardede (2019) points out that the Internet is the primary input for English as a Foreign Language (EFL) learners to boost their reading comprehension and enhance their learning. The Internet offers numerous websites that include rich information with images, audio, and videos that enable learners to be in direct contact with the target language. Undoubtedly, this technological tool helps students to expand their knowledge and improve their understanding through instant access to a variety of sources of information.

While the online environment brings unprecedented freedom for readers to choose their reading paths, there are associated hidden costs. Numerous studies demonstrate that people who engage in multitasking behaviour, such as shifting between two tasks or more online, lose the ability to concentrate on one task and spend more time than required to accomplish the reading assignment. Even though these generations have more experience with online reading, they lack the ability to read critically and build stronger reading skills. For this reason, scholars raise concerns about how today's readers can activate their deep reading processes when encountering a sheer volume of information in a digital society which promotes speed and immediacy. The question that needs an answer is: Is it possible to sustain students 'deep reading in the digital landscape while distraction is omnipresent? The next section will attempt to suggest possible solutions to address this issue.

6.Encouraging Deep Reading in the Digital Age

It is undeniable that deep reading becomes a real challenge in the digital age. Now, more than ever, there is a pressing need to change the pedagogy and design new approaches to fit the demands of the fast-moving twenty-first century, a world in which the ability to read deeply and think

critically is more important than the ability to gather information. Research demonstrates that education plays a crucial role through explicit instructions in encouraging students' deep reading in an online environment.

Fisher, Lapp, and Wood (2011) have suggested important instructional elements to sustain deep reading when reading online. They believe that teachers have to teach their students to establish a purpose for reading from the very beginning. According to them, students should determine if they are reading for specific information, or to get a general idea, reading for learning, or reading for pleasure. Setting a purpose for reading will direct students to avoid irrelevant information that may deviate them from reaching their reading aims.

Further, Fisher, Lapp, and Wood (2011) praise the use of electronic graphic organizers such as Inspiration (https://www.inspiration-at.com/inspiration-maps/) that allows students to organize information, visualize the content, and share the information with other students to discuss it critically. It is important to note that providing templates of these graphic organizers enables students to pay attention to the details of the text that contribute to the building of the overall understanding of content.

Wolf and Barzillai (2009) opine that the Center for Applied Special Technology (CAST) has designed a significant programme: Universal Design Learning edition of Edgar Allan Poe's "The Tell-Tale Heart" (http://udleditions.cast.org/INTRO,telltale_heart.html), that helps students answer comprehension questions through the use of effective reading strategies to predict, visualize, and summarize the content of the passage.

Furthermore, reading is a social constructive process, and students tend to learn better when they discuss with others what they have read. Here lies the role of the teacher in creating an environment conducive to discussion. For instance, after reading a passage, teachers may ask their students to answer the comprehensive questions and discuss the ideas of the texts with their peers through instant messages or chat rooms like Facebook or WhatsApp.

Fisher, Lapp, and Wood (2011) further propose that the use of blogs as public platforms supports students' thinking in terms of sharing, synthesizing, and evaluating information. Through these blogs, students receive others' perspectives and critics that draw their attention to the details in their writing and reading.

As mentioned earlier, deep reading demands that students spend enough time to understand the material. According to many scholars,

reading is not about how much faster students can read online. It is rather about understanding, and part of understanding is reading slowly. As Fisher, Lapp, and Wood (2011, p. 62) state, "Reading more slowly provides readers to activate relevant background information, make connections, visualize, infer, predict and even disagree with the author".

7.Conclusion

It is indisputable that the digital age is shaking up the world of reading to a degree not seen for centuries. For better or worse, by force or chance, screen reading becomes the pervasive behaviour among today's readers especially young students who are described as 'digital natives' who grow up in a milieu where the digital devices are proliferating, and where the Internet serves as a major contributor in supplying them with boundless opportunities at any time in any place to satisfy their reading needs. Although the Internet puts enormous sources of information at readers' fingertips, their reading becomes superficial, thereby their knowledge remains at the surface too. One plausible explanation is that digital reading encourages distraction and lacks to some extent the faculty of deep reading, a faculty that is recognized as the gateway toward effective reading and impactful learning. Notwithstanding these limitations, educators should not see technology as a threat to deep reading that must be resisted, but as an invitation to complement the print environment, and as an opportunity to devise innovative approaches to enhance students' deep reading to face the demands of the digital world.

References

1. Baron, N., Calixte, R., & Havewala, M. (2017). The persistence of print among university students: An exploratory Study. *Telematics and Informatics, 34*, 590-604. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1016/j.tele.2016.11.008
2. Baron, N. (2015). *Words onscreen: the fate of reading in a digital world.* New York: Oxford University Press.
3. Carr, N. (2008, July/August). *Is Google Making Us Stupid?* Retrieved from The Atlantic: https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/
4. Carr, N. (2010). *What the internet Is doing to our brain: The shallows.* New York: W. W. Norton & Company, Inc.

5. Fisher, D., Lapp, D., & Wood, K. (2011). Reading for Details in Online and Printed Text: A Prerequisite for Deep Reading. *Middle School Journal, 42*(3), 58-63. doi:10.1080/00940771.2011.11461767
6. Graff, G., & Birkenstein, C. (2017). *They Say I Say: The Moves That Matter in Academic Writing.* New York: Norton& Company, Inc.
7. Harris, D. (2020). *Literature Review and Research Design: A Guide to Effective Research Practice.* New York: Routledge.
8. Liu, Z. (2005). Reading Behavior in the Digital Environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, 700-712. doi:10.1108/00220410510632040
9. Mangen, A., Olivier, G., & Velay, J.-L. (2019). Comparing Comprehension of a Long Text Read in Print and in a Kindle: Where in the Text and When in the Story. *Frontiers in psychology, 10*(38), 1-11. doi:doi: 10.3389/fpsyg.2019.00038
10. Mc Laughlin, T. (2015). *Reading and the body.* New York: Palgrave Macmillan.
11. Miedema, J. (2009). *Slow Reading.* Duluth, Minnesota: Litwin Books, LLC.
12. Mikics, D. (2013). *Slow Reading in a Hurried Age.* USA: The Belknap Press of Havard University .
13. Mizrachi, D., Salaz, A., Kurbanoglu, S., & Boustany, J. (2018). Academic reading format preferences and behaviors among university students worldwide: A comparative survey analysis. *PLOS ONE, 13*(5), 1-32. doi:https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197444
14. Pardede, P. (2019). Print vs Digital Reading Comprehension in EFL. *Journal of English Teaching, 5*(2), 77-90. doi:http://dx.doi.org/10.33541/jet.v5i2.1059
15. Prose, F. (2006). *Reading Like a Writer.* USA: HarperCollins.
16. Rose, E. (2011). The phenomenology of on-screen reading: University students' lived experience of digitised text. *British Journal of Educational Technology, 42*(3), 1-35.
17. Singer, L., & Alexander, P. (2017). Reading on Paper and Digitally: What the Past Decades of Empirical Research Reveal. *Review of Educational Research*, 1-35.
18. Tapscott, D. (2009). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Tour World.* New York: The McGraw-Hill Company, Inc.

19. Wolf, M. (2007). *Proust and the Squid: The Story and Science of the reading Brain.* New York: HarperCollins.
20. Wolf, M. (2018). *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World.* New York: Harper.
21. Wolf, M., & Barzillai, M. (2009). The Importance of Deep Reading. *Educational Leadership, 66*(6), 32-37

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586
Volume 10 No 3 Année :2021 Pp(1188 - 1205)

University E-learning during COVID-19 Pandemic, Perceived by Teachers and Students

التعليم العالي الإلكتروني خلال جائحة كوفيد-19، من منظور الأساتذة والطلاب

[*]Khattala Asma[1], Houichi Asma[2]
ختالة أسماء [1]، حويشي أسماء[2]
University of Mohamed Lamine Debaghine, Setif 2, Algeria
(Approche Pragmatique et Strategies du Discours Lab) [1]
University of Abd El Hamid Ibn Badis, Mostaganem, Algeria
(DSPM Lab) [2]
a.khattala@univ-setif2.dz[1] asma.houichi.etu@univ-mosta.dz[2]

Dep. Day : 08/11/2020	Acc. day: 07/07/2021	Pub. day: 02/09/2021

Abstract
Algerian Higher education knew a transition to online courses caused by COVID-19 spread. Without prior familiarity with this type of education, such a transition may negatively impact the teaching/learning process. This study analyzes teachers' and students' perspectives about online education and suggests implications for its improvement. Therefore, an online survey and Likert scale questionnaire were administered to university teachers and students, respectively. Results revealed that university e-learning suffers from basic issues, including a shortage of internet and communication technologies. Among study proposing, we find that online education should be gradually blended alongside conventional education considering some important factors such as affordability and accessibility of information and communication technologies as well as training teachers and students to use learning platforms like Moodle.
Keywords: Higher education; Online education; COVID-19; Moodle.

ملخص البحث
عرف التعليم العالي الجزائري الانتقال إلى التعليم الإلكتروني بسبب انتشار فيروس كوفيد-19. من دون الإلمام المسبق بهذا النوع من التعليم، فقد يؤثر هذا الانتقال سلبا على عملية التعليم/التعلم. جاءت هاته الدراسة لتحلل آراء الأساتذة والطلاب

[*] KHATTALA Asma. a.khattala@univ-setif2.dz

حول التعليم عبر الإنترنت، وتقترح توصيات لتحسينه. لذلك ، تم إجراء مسح واستبيان مقياس ليكرت عبر الإنترنت لأساتذة وطلاب مختلف الجامعات. وكشفت النتائج أن التعليم الإلكتروني الجامعي يعاني من مشكلات أساسية، بما في ذلك نقص تكنولوجيات الإنترنت والاتصالات. خلص البحث إلى مجموعة من المقترحات منها أن يتم مزج التعليم عبر الإنترنت تدريجيًا جنبًا إلى جنب مع التعليم التقليدي، مع مراعاة بعض العوامل المهمة مثل القدرة على تحمل التكاليف، وإمكانية الوصول إلى تقنيات المعلومات والاتصالات، بالإضافة إلى تدريب الأساتذة والطلاب على استخدام منصات التعلم مثل موودل Moodle.

الكلمات المفتاحية: التعليم العالي؛ التعليم عبر الإنترنت؛ كوفيد-19؛ موودل.

1. Introduction

The global higher education sector as the other sectors has been affected by the COVID-19 pandemic which has been proclaimed to be a global pandemic on March 11, 2020 (European Centre for Disease Prevention and Control, 2020). Consequently, severe social distancing measures and a lockdown strategy have been applied. When searching for innovative solutions in a relatively short period of time, governments have taken decisive measures to limit the development of infectious pathogens of COVID-19. These efforts affected the way learners are taught.

In Algeria, the closure of universities and academic educational institutions has affected the usual progression of the educational process and tested the readiness of this stream to cope with a crisis requiring the help of advanced technology. Algerian policymakers had to quickly implement plans to shift millions of learners from a traditional education system to a completely e-Learning-based education system. According to Miller, Meg, Bruce, Lawrence, Raymond, Wayne, and Karen (2014), e-learning includes features that provide productive ways to achieve learning goals. Before the crisis, distance learning was not a common notion in Algeria. There has been limited use and application of technology in education (Guemide & Benachaiba, 2012). Since the integration of technology in education, attempts have been made to educate Algerian instructors and learners who were not well informed about this new technology of distance learning. Thus, they have to quickly adapt to the new educational conditions that the epidemic has generated. Universities have adopted low-priced e-learning platforms such as LMSs developed on Moodle, as they have not been able to purchase an e-learning platform produced by one of the major global players in this field

(Guemide & Benachaiba, 2012). Since Algeria's rapid shift to online learning is an emergency, views on the effectiveness of online higher education teaching and learning are mixed. Some researchers point out that online education can be at least as effective as traditional classrooms (Tucker, 2001). Some believe outcomes would be less satisfactory without preparation, training, and support, (Keengwe & Kidd, 2010). Moreover, some think that students or even teachers in rural areas may not have the network capacity, thereby leading to a loss in educational opportunities (Nkonge & Gueldenzoph, 2006).

In Algeria, e-learning has been seen as the most appropriate way to proceed with the teaching and learning process during the pandemic. Now it is necessary to highlight the efficacy of e-learning in teaching and learning from the viewpoints of stakeholders. The key issue is that the transition to online education was urgent despite the fact that teachers and students lacked familiarity with this form of education, which may harm the effectiveness of the learning and teaching process, and therefore learning outcomes in general. The current research work attempts to provide an ankle-eye into the status of online learning in Algerian higher education during the COVID-19 pandemic, taking EFL classes as a case study. This study aims to examine and evaluate university teachers' and students' views during the lockdown, extracting their attitudes towards online education experience, and provide implications for this education in general. The findings will help determine the improvements required on a priority basis to make online education more practical and worthwhile in Algerian universities.

1.1. Online education

Before discussing online education, the integrated use of computer hardware, software, and educational theory and experience to promote learning is educational technology (EdTech) (Mangal & Mangal, 2009). EdTech can help enhance the academic performance of users by designing, utilizing, and managing technical processes and educational tools (Mangal & Mangal, 2009). Through the spread of the internet and the World Wide Web in the early 1990s, the literature on online delivery in the field of education flourished. EdTech goes by several names and comes in different forms, thus, its initial aim is to provide learners who are unable to take part in a conventional classroom course and assist learners who need to work at their own speed and on their own time (Mangal & Mangal, 2009).

In the same vein, Urdan and Weggen (2000) assert that online education takes the form of full courses with any time and anywhere access to content. They added that online education is a flexible method of instructional delivery covering all electronic platforms, including the Internet, satellite broadcasts, audio/videotapes, interactive TVs, and CD-ROMs, etc. With that said, online education enables learners to experience accessibility, convenience, and engagement by making the material of the course available at any time and from any place.

For educational reasons, technology endeavored to develop language learning by creating platforms known as Learning Management Systems (LMS). The latter is a software program used to deliver, monitor, track, and manage education. On the one hand, instructors can publish activities, tests, announcements, grade assignments, track course activity, and engage in class discussions. Learners, on the other hand, can get access to courses through handouts or videos, submit their work, take tests, and respond to discussion questions (Courts & Tucker, 2012). Academic institutions are exploring different platforms for online teaching and learning. Since it is free, Moodle has become a standard virtual learning management platform for almost two-thirds of the universities worldwide. Moodle can be used synchronously or asynchronously from small classrooms to international institutions covering millions of online courses. It can be customized to meet the standards of each university and fulfill their educational goals (Jeong, 2017).

1.2. Features of online education

Several indicators explain why online learning in today's education is a revolution. It has made concrete changes in the educational system and brought new possibilities for learning. Its flexibility is what defines online education most in terms of time, schedule, and speed of learning. First, online education makes it possible to teach and learn at any time from any location in the world (Keengwe & Kidd, 2010). Because everything is accessible online, it is simple to view class resources, complete assignments, and upload work. Second, not every online program is designed the same which means that Learners can arrange a learning schedule to suit their individual needs and create a work-study balance if necessary (Urdan & Weggen, 2000). It may also enable learners to embrace and develop autonomy by giving them new responsibilities (Nkonge & Gueldenzoph, 2006). Finally, online education appears to be more affordable than traditional education because it

allows for less budget spending to provide better outcomes than other alternatives (Bartley & Golek, 2004).

1.3. Challenges of online education

According to Mangal and Mangal (2009), it is not necessary that technology guarantees efficient learning, as the misuse of technology can impede it. In fact, technology is inherently interesting because it provides ample education opportunities, however, this assumption based on Daniel Willingham's research (2010) is invalid. He asserts that the technological medium is not as important as the efficacy of the content in properly using the medium (Willingham, 2010). Thus, the list of challenges in online education is due, first, to the lack of support, assistance, and training that institutions and governmental authorities may offer to the stakeholders (Keengwe & Kidd, 2010). Since online education is a different learning environment, instructors need to take time to consider their various responsibilities in the new learning/teaching environment; they have to adapt their teaching styles used within the traditional classrooms and embrace new skills that suit the online environment (Keengwe & Kidd, 2010). Moreover, time, workload, cost, course quality, student interaction, and equipment issues were described by Nelson and Thompson (2005) as obstacles to online teaching practices. For instance, if instructors do not understand learners' workload, a negative attitude toward online education can occur. Furthermore, Nkonge and Gueldenzoph (2006) listed inadequate hardware and software, slow internet connections, learners' procrastination, insufficient orientation for learners, and a lack of release time for instructors as barriers to the success of online education

2. Methodology

This segment covers the research methodology, research significance, participants, and data collection and analysis procedures.

2.1. Research methodology

This study falls within the exploratory research design. Robson (2002) defines exploratory research as a means to discover "what is happening" and "to seek new insights" (p.59). The current exploratory research embodies a quantitative and qualitative approach through the use of a student questionnaire and teacher survey to collect data.

2.2. Research significance

By identifying teachers' and students' viewpoints on online education, the findings would help in determining the improvements required on a

priority basis to make online education more effective and meaningful in Algerian universities. To this end, the study seeks to answer the following questions:

- What are EFL teachers' perceptions of online education during the COVID-19 pandemic ?
- What are EFL students' perceptions of online education during the COVID-19 pandemic ?

2.3. Research community

The target community in this research is permanent EFL teachers and students from several Algerian universities. 29 teachers who specialize in English language didactics volunteered to participate in this study. The inability to target only one university is due to the COVID-19 lockdown . The study involved 46 EFL students of various levels. The disparity of students' level was intended to obtain a more comprehensive view on the situation.

2.4. Data collection and analysis procedures

Data were collected by distributing two research tools. The researchers developed a questionnaire and survey with an intentional focus on pre-defined research questions. The questionnaire comprised three main parts including a combination of multiple-choice, close-ended, and open-ended questions. Part one deals with the background information of the participants. Part two examines how students view online learning experience. The last part seeks suggestions from students for the betterment of online education. The survey on the other side aims to elicit university teachers' views and attitudes towards the status of online education in Algeria as well as to providing their recommendations to enhance this form of education.

Due to the COVID-19 pandemic, questionnaire and interview links were sent to both students and teachers via emails to fill out their answers in google forms. The used instruments allowed for the collection of quantitative data that were analyzed by EXCEL alongside qualitative data in which themes and patterns were identified.

3. Results

This section provides a descriptive distribution of the data obtained from the research tools administration.

3.1. Students' questionnaire

Table 1: Students' demographic information

Description	Freq	%	Description	Freq	%
1.What is the academic year you are currently enrolled in?			**4. Do you have internet access?**		
• First-year license	6	13.1%	• Yes	44	95.7%
• Second-year license	2	4.3%	• No	2	4.3%
• Third-year license	35	76.1%	**4.1. If yes, is the internet available to you….?**		
• Master One	3	6.5%	• Always	17	37%
			• Very Often	15	32.6%
			• Sometimes	11	23.9%
			• Rarely	2	4.3%
			• Never	1	2.2%
2.Do you have a computer?			**5. How many hours do you spend online on a daily basis?**		
• Yes	34	73.9%	• Less than 2 hours	9	19.6%
• No	12	26.1%	• 2-4 hours	10	21.7%
3.Do you have a smart-phone?			• 4-6 hours	14	30.4%
• Yes	36	77.8%	• More than 6 hours	13	28.3%
• No	10	2.2%			

The table shows the demographic details of the students who answered the questionnaire. The majority of students 76.1% are enrolled in their third year of licence degree. Followed by 13.1 % of first-year licence students then master-one students represented in 6.5% and finally 4.3% of second-year licence students. Most respondents 73.0% claimed to have a computer while 26.1% of the students did not have a computer. Similarly, 77.8% of the students claimed to own smartphones whereas only 2.2 % claimed the opposite. Regarding internet connectivity, 95.7% informed to have internet access. Only 4.3% said they had no internet connection. The students claimed that internet access is always 37%, Very often 32.6%, and sometimes 23.9%. Only 6.5% of students claimed that they rarely/never have internet access. The majority of students claimed that they spend 4-6 hours a day connected to the internet while 28.3 % claimed to spend more than 6 hours a day online. 21.7% of students spend 2-4 hours online while 19.6% use the net for less than 2 hours a day. These data show that for most students, the affordability of materials (computers, smartphones) and internet connectivity is typically not a concern.

Table 2: Students' responses to the Likert questionnaire

Items	Disagree		Uncertain		Agree	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%
1. I agree with the Ministry's decision to switch to online education under the current circumstances.	22	47.8 %	14	30.4 %	10	21.7 %
2. I have a previous idea about the Moodle platform.	22	47.8 %	17	37%	7	15.2 %
3. I have received training on how to use Moodle.	29	63%	9	19.6 %	8	17.4 %
4. I have acquired some basic knowledge on the use of the Moodle platform to access lessons.	26	56.5 %	11	23.9 %	9	19.6 %
5. I have enjoyed this online learning experience.	30	65.2 %	10	21.7 %	6	13 %
6. I prefer other alternatives available online instead of using the Moodle platform.	10	21.7 %	15	32.6 %	21	45.7 %
7. I prefer the classic way of learning inside the classroom.	3	6.5%	10	21.7 %	33	71.7 %
8. I can study online if better conditions are available.	6	13.1 %	14	30.4 %	26	56.5 %
9. I think it is hard for me to study online even if the required conditions are available.	10	21.7 %	12	26.1 %	24	52.2 %
10. I think this online education experience will succeed and bring about the desired results.	20	43.5 %	18	39.1 %	8	17.4 %
11. I think teachers are positive about this kind of education.	16	34.8 %	19	41.3 %	11	23.9 %

On a three-point Likert scale (disagree, uncertain, agree), students have demonstrated various opinions about their experience of online learning on the Moodle platform. The majority of students 47.8% disagreed with the Ministry of Higher Education and Scientific Research' s decision to switch to online education during the pandemic of the COVID-19. Unfortunately, 47.8% of them claimed to have no previous idea concerning the Moodle platform. Alike, 63% of the students received no training on the use of this platform and they do not have at least the basic knowledge to use it to access lessons (56.5%). When asked if the online learning experience was enjoyable, 65.2% of students disagreed. 21.7% were unsure while only 13% agreed to enjoy learning online. Instead, students claimed to prefer other alternatives rather than using Moodle (45.7%). Interestingly, the majority of students 71.7% showed a great preference for learning inside the classroom. Students seem to have contradicting views concerning online education because, on the one hand, they claimed that they can study online if better conditions are available (56.5%). But, on the other hand, 52.2% indicated that it's hard for them to study online even if the required conditions are fulfilled. The majority of students (43.5%) were not optimistic that this learning experience would

bring about the desired results While 41.3% were uncertain that teachers are positive regarding this type of education. The statistics above indicate that students are not yet ready for online education because they lack training in using the Moodle platform and have not been gradually prepared to take online education. This may affect the effectiveness of this process and students' learning outcomes.

12. What obstacles did you encounter while trying to study online using the Moodle platform on the university's website?

- **Internet-related factors:** Most students claimed to have a slow internet flow, finding it difficult to load the web page(s) o
- n which the lessons are uploaded.
- **Input related factors:** Students find that the lectures presented on the platform are lengthy, lack explanations, and are not presented interactively.

One student reported the following:

"The lectures teachers provide are so long and vast, they didn't provide us with summaries and further explanations; only long unclear lectures!"

- **Students related factors:** Learners' beliefs about learning seem to influence their attitudes about online education. Students' responses revealed their preferences for learning in the classroom where a real interaction is established. They believe that teachers' explanation is the key to their understanding, i.e., the teacher is the primary source of information.

One student said:

"There are many modules, in each module, there is a huge number of lessons that I cannot learn alone, and I am used to a teacher who explains lessons in details."

- **Platform-related factors:** Since students had no prior training in using Moodle, they were confused about how to study via this platform. Although Moodle is equipped with various options for immersive learning, it has been primarily used to display PDF files and word documents. It was by no means an interactive tool for learning.

13. How do you describe your online learning experience in general?

Most students reported that this experience was *"boring, uncomfortable, impractical, bad, not motivating, disaster, not effective,*

unhelpful, acceptable but not interesting". One student, however, claimed that it was good but he/she prefers the classroom. While two other students claimed it to be a good experience.

14. What solutions do you suggest to cope with the current situation?

Students have suggested the following:

- Provide students with the required ICT materials and internet access with adequate connection flow.
- Teachers should be present live or via recorded videos for explanations and answering students' questions.
- Use an easier platform such as Zoom.
- Integrate the online lessons in the curriculum after going back to studies so that students get used to this type of learning.

15. What is your attitude (positive, negative, optimistic, do not expect much ... etc.) towards the future of online education in Algeria?

Students claimed various opinions. Some of them were negative and do not expect much out of it. Others were optimistic and positive that online education in Algeria could be improved in the future since being obliged to learn online under the COVID-19 virus should be a point of departure.

3.2. Teachers' survey

Table 3: Teachers' responses to the close-ended questions

Items	Yes		No	
	Freq	%	Freq	%
1. Do you agree/disagree with this decision of the Ministry to switch to online education under the current circumstance?	36	79.3 %	10	20.7 %
2. Some teachers were asked to submit their lessons on the Moodle integrated platform. Have you received any training on using Moodle?	17	37.9 %	29	62.1 %
3. Regardless of the training, do you have any basic knowledge of how to use it?	31	69 %	15	31 %
4. Do you prefer other alternatives instead of using Moodle?	25	55.2 %	21	44.8 %

Teachers who participated in this study have answered some close-ended questions of the interview. Unlike the response students, 79.3% of the teachers agreed with the MHESR's decision to switch to online education. When asked about the Moodle platform, 62.1% claimed to receive no

previous training on its use. Fortunately, 69% of the teachers claimed to have basic knowledge of using Moodle. When asked about their preference for other alternatives instead of using Moodle, teachers' responses between yes and no were close. 55.2% claimed to prefer other alternatives, while 44.8% claimed that using Moodle is not an issue. Teachers suggested the following: Facebook forums, YouTube, Sanako platform, Zoom, Google Classrooms, Skype, Email, Online conferencing as alternatives.

5. Do you think this online teaching/ learning experience is going to be efficient and bring about the desired results? And why?

Most responses were "No" for the following reasons:

- **Internet-related issues:** the slow internet.
- **The nature of online education:** It cannot replace inside-the-classroom teaching. Therefore, online education should be used as a supportive tool and not as the main tool for education.
- **Students related factors:** they were not prepared for e-learning, they need training, are passive, and not autonomous. This impacts their motivation to undergo the online education experience. One teacher put it as follows:

"No, I do not think so. In my opinion, such a venture requires that 1) the students are autonomous and self-regulated in their learning 2) they have reasonably effective ICT skills 3) they are logistically equipped to that effect 4) they feel seriously invested in their studies and can self-motivate. Be that as it may, I personally doubt that these requirements can be found in most Algerian students".

- **The integration of online education was not well organized**: the fact that the present situation has not been analyzed and whether or not the reasons leading to the success of this experience are available. Teachers agree that online education should be introduced and encouraged even before COVID-19.

6. From your perception, what are the factors that are likely to contribute to the success/ failure of this process?

Emerging themes were:

- Availability of internet and ICTs for all learners along with adequate training.
- Learners' motivation and autonomy.

One teacher reported that:

"…online education in Algeria does not sustain enough policy-making and monetary support, and the fragile attempts at implementing it often lack precision and clarity."

7. What do you think of learners' attitudes towards this type of learning?

The vast majority of teachers claimed that students would: refuse it, don't like it, are demotivated, and are negative about it. While some teachers claimed that students can cope with the presence of materials and appropriate training.

8. Do you think there is a suitable "quick fix" to cope with the current circumstances in education?

Table 4: Teachers' responses about a quick fix for the situation

Items	Yes		No	
	Freq	%	Freq	%
8. Do you think there is a suitable "quick fix" to cope with the current circumstances in education?	33	72.4 %	13	27.6 %

Teachers (72.4%) believe that there is no quick fix to cope with the current circumstance while only 27.6% claimed that there is no quick solution.

9. For the success of the online teaching/learning experience in Algeria, what is the first step to take?

Suggestions of teachers were as follows:

- Ensure materials and internet availability for teachers and students.
- Raise Teachers' and students' awareness of the importance of online education.
- Train both teachers and students on the use of the target platform (s) and online materials.
- Integrate online education in ordinary sessions after the COVID-19.

10. Overall, what is your attitude towards the future of online education in Algeria?

Most teachers are optimistic about the future of online education in Algeria. One teacher put forward:

"I am optimistic about it. After all, maybe the era of the pandemics may enhance our political as well academic will to integrate E-learning in our education system because we have no other choice.".

4. Results discussion

The discussion section is twofold; from the students' point of view and the teachers' point of view. In addition to a final section presenting the main recommendations of the study.

4.1. Students' perspectives

The effectiveness of the learning process depends largely on keeping students at the heart of the education process, which stresses the involvement of students in the language class. Learner-centeredness has been deemed fruitful in its ability to achieve learning outcomes (Barr & Tagg, 1995). During their experience, Algerian students claimed several reasons that contributed to dissatisfaction with the overall learning experience and thus negatively affected the efficiency of this process. First, the lack of ICT materials (internet, computers, smartphones, … etc); because not all students are equipped with the various tools and devices necessary for online learning. While the Algerian government is attempting to provide the universities with the requisite ICT facilities, it is still essentially constrained when it comes to e-learning. According to Gilbert (2001), ICTs should be regarded as the prerequisites for online courses. However, having the necessary hardware and software does not guarantee students' ability to use them. Therefore, computer literacy is equally important. This leads to the next idea which is students' readiness.

The effectiveness of online education depends not only on the availability of tools but also on students 'readiness to study online. Most students lacked training in using Moodle, as well as the fact that they were not psychologically prepared for this kind of education. Since online learning is a type of learning in which learners and teachers are both spatially and temporally isolated from one another, students should be trained to develop specific online learning skills and become aware of the challenges they will encounter as online students. Borges (2008) exemplified some skills such as the ability to use ICTs to conduct research, information storage, analysis, and sharing.

Another important factor affecting students' experience with online learning is their attitudes. According to Aixia and Wang (2011), the attitudes and perceptions of learners about online learning are a significant factor in

their learning success. Students' attitudes are influenced by excellence, ease of use of online learning, accessibility to online learning, and students' degree and experience of computers. This can be seen from two angles. First, students' positive attitudes towards online learning are critical to their preparedness and inclusion in the distance learning form. This indicates that if learners have positive expectations about e-learning, it is likely that this will help them overcome any difficulties during the e-learning integration process as they are mentally trained and have the knowledge required for this form of learning. Negative attitudes, on the other hand, may result in students being discouraged and reluctant to study online. This is in line with the findings reported by Rosenberg (2001), who demonstrated that students' negative attitudes towards online learning were identified by low-level computer skills, technological anxiety, and computer hardware problems, as well as poor study skills, low motivation, and an inability to work independently. As far as the Algerian students' experience is concerned, it has been noted that students 'aspirations for this experience were very limited. Accordingly, approaching online learning in this way does not reinforce optimistic assumptions about their learning outcomes.

Another downside associated with students' online experience is the lack of personal interaction with the teacher and peers. There was a great emphasis on the importance of interaction in learning in general and distance learning in particular (Swan, 2002). Algerian students have been placed in a state of deprivation in terms of direct contact with the teacher. They felt isolated facing a machine and downloading written documents to revise. Gruenert and Whitaker (2015) suggested that educators need a flexible belief that building interactions is essential for motivating learners. This is highly important because if students are motivated to learn, they will become engaged and thus the learning process will bring about the desired outcome which is why students are studying in the first place.

Students' ability to study online independently is another important factor. Lynch and Dembo (2004) highlighted this segment stressing that learner autonomy is a critical factor in the success of online distance learning. They identified five dimensions of learner autonomy that are particularly important for the performance of distance learners. These elements include motivation (self-efficiency and goal orientation), Internet self-efficiency, time management, environmental research management, and learning assistance management. This means that online education requires learners to have a

certain degree of autonomy that goes beyond traditional classroom settings. Therefore, students should not only be trained in the use of technology and the use of a specific platform for online learning, but teachers' practices should also seek to build students' independent study skills.

The above-mentioned factors, i.e., the availability of tools, students' readiness, attitudes, and interaction along the process, are important factors influencing students' motivation for learning, which is a key factor in the success of the entire learning operation. Therefore, considering students' voice regarding their needs and issues they have in relation to online learning is crucial in shaping content materials and requirements that cover these needs.

4.2. Teachers' perspectives

Like students, teachers reported a lack of ICT facilities and a lack of financial support as major restrictions on integrating online education. Additionally, the teachers agreed that training both teachers and students is unquestionable. This was emphasized by Stavredes (2011) who indicated that it is imperative to train teachers in online education so that they can explore the factors affecting this type of teaching because the development of online education has been a rapid and constantly changing process. This means that educators should be trained to explore the most effective practices of online education rather than just being trained in the use of technology.

Teachers' opinions on this shift represent an important consideration. Teachers agreed that integrating online education has not been an informed decision and that online education should be gradually incorporated along with keeping the traditional way of teaching. Garrison and Kanuka (2004) explained this type of blended learning as "the thoughtful integration of classroom face to face learning experiences with online learning" (p.96). This would encourage students to increasingly learn online without flooding them with a complete online curriculum at once which was the case of Algerian students. In conclusion, the issues raised by the teachers ought to be firmly considered because they speak out of expertise and actual experience, and thus their views will offer practical solutions to current problems.

5. Recommendations

Building on the issues related to online education that were highlighted in this study from educators and students alike, the study recommends the following:

- The MHESR ought to ensure that students and teachers who are required to enroll in online education have all the requisite ICT facilities and appropriate internet access.
- Training both teachers and students in using the platform, the skills required for independent learning (for learners), and the skills required for effective online teaching (for teachers).
- Online education at the university should be gradually integrated into specific modules only while maintaining traditional face-to-face teaching as the predominant type of education.
- Create an online educational training course tailored to the learners' needs.
- Create and deliver an online educational training course specifically designed to meet the professional needs of educators as part of pre-service teacher training.
- The government should reconsider its policy with such education so that more investments and decisions are made to promote online education, especially with private stream investors.
- The MHESR should cooperate with other government ministries to promote and accredit online education certificates and allow them to be present in the market on par with the certificates obtained from enrollment in traditional courses.

6. Conclusion

The results obtained from this study indicate that online learning in Algeria is far from meeting the normal standards of e-learning. According to teachers and students, the lack of internet and communication infrastructure services, lack of training, and negative attitudes of participants toward this type of learning, are among the key issues that impede the efficiency of e-learning. The study's findings can be seen as a stepping stone for e-learning development in Algerian universities. Overall, the COVID-19 lockdown experience can serve as a turning point for a stronger emphasis on blended and online learning.

References

1. Aixia, D., & Wang, D. (2011). Factors influencing learner attitudes toward e-learning and development of e-learning environment based on

the integrated e-learning platform. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, *1*(3), 264.

2. Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, *27*(6), 12-26.
3. Bartley, S. J., & Golek, J. H. (2004). Evaluating the cost-effectiveness of online and face-to-face instruction. *Journal of Educational Technology & Society, 7*(4), 167-175.
4. Courts, B., & Tucker, J. (2012). Using technology to create a dynamic classroom experience. *Journal of College Teaching & Learning (TLC), 9*(2), 121-128.
5. European Centre for Disease Prevention and Control. (2020). Novel coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic: increased transmission in the EU/EEA and the UK – sixth update. Stockholm: ECDC; 2020.
6. Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, *7*(2), 95-105.
7. Gilbert, S. D. (2001). *How To Be a Successful Online Student*. McGraw-Hill, Two Penn Plaza, New York, NY 10121-2298.
8. Gruener, S., & Whitaker, T. (2015). *School Culture Rewired: How to Define, Assess, and Transform It.* North Beauregard St. Alexandria, United States : ASCD.
9. Guemide, B., & Benachaiba, C. (2012). Exploiting ICT and E-Learning in Teacher's Professional Development in Algeria: The Case of English Secondary School Teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education, 13*(3), 33-49.
10. Jeong, K. O. (2017). The use of Moodle to enrich flipped learning for English as a foreign language education. Journal of Theoretical & Applied Information Technology, 95(18).
11. Keengwe, J., & Kidd, T. T. (2010). Towards best practices in online learning and teaching in higher education. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 6*(2), 533-541.
12. Kentnor, H. E. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and teaching dialogue, 17*(1), 21-34.
13. Lynch, R., & Dembo, M. (2004). The Relationship Between Self-Regulation and Online Learning in a Blended Learning Context. The

International Review of Research in Open and Distributed Learning, 5(2). https://doi.org/10.19173/irrodl.v5i2.189

14. Mangal, S., & Uma, M. (2009). *Essentials of educational technology* (Vol. 1). New Delhi, 110001, India: PHI Learning Private Limited.
15. Miller, G., Meg , B., Bruce, C., Lawrence C., R., Raymond, S., Wayne, S., & Karen , S. (2014). *Leading the e-learning transformation of higher education: Meeting the challenges of technology and distance education* (Vol. 1). Sterling, Virginia, United States: Stylus Publishing LLC.
16. Nelson, S. J., & Thompson, G. W. (2005). Barriers perceived by administrators and faculty regarding the use of distance education technologies in preservice programs for secondary agricultural education teachers. Journal of Agricultural Education, 46(4), 36.
17. Nkonge, B., & Gueldenzoph, L. (2006, May). Best Practices in Online Education: Implications for Policy and Practice. *Business Education Digest*(15), p42-53.
18. Robson, C. (2002). Real-world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers (Vol. 2). Oxford: Blackwell.
19. Rosenberg, M. J. (2001). Online learning, strategies for delivering knowledge in the digital age. New York: McGraw-Hill.
20. Stavredes, T. (2011). *Effective online teaching: Foundations and strategies for student success* (Vol. 1). San Francisco, United States: John Wiley & Sons.
21. Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses: The importance of interaction. Education, Communication & Information, 2(1), 23-49.
22. Tucker, S. (2001). Distance education: Better, worse, or as good as traditional education? Online journal of distance learning administration, 4(4).
23. Urdan, T., & Weggen, C. (2000). *CORPORATE E-LEARNING: EXPLORING A NEW FRONTIER.* San Francisco: WR Hambrecht + Co.
24. Willingham, D. T. (2010). Have Technology and Multitasking Rewired How Students Learn? American Educator, 34(2), 23.

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586
Volume 10 No 3 Année :2021 Pp(1206 - 1218)

Investigating the Quality of Assessment Methods in ESP Classrooms: Practices and Challenges

استقصاء حول جودة نظام التقييم في مجال تعليم اللغة الانجليزية لأغراض محددة: ممارسات وتحديات

*Ms. Asma ABBASSI [1] , Dr. Zakia DJEBBARI [2]
أسماء عبّاسي[1]، د. زكية جبّاري[2]
ESPT Lab
University of Aboubekr Belkaid, Tlemcen (Algeria)
جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان /الجزائر
asma.abbassi@univ-tlemcen.dz [1] djeb13@yahoo.co.uk [2]

Rec. Day : 09/11/2020	Acc. day: 23/04/2021	Pub. day: 02/09/2021

Abstract:
Assessment is one of the most effective factors that play a decisive role in enhancing the quality of teaching and learning. Accordingly, assessment in English for specific purposes (ESP) is now widely known as an integral part of language assessment. Thus, the present study was designed to investigate the quality of assessment methods within ESP practitioners, and unveil the major challenges they face throughout this process. To this end, a mixed method approach was conducted at the chemistry department, University of Tlemcen (Algeria). Results revealed that ESP teachers depend on traditional methods to a large extent. Besides, they encounter challenges regarding the assessment process as they need to improvise since they lack adequate training. Moreover, students seemed to have some difficulties in assessment tasks as they have insufficient skills to communicate the language in context.

Keywords: Assessment, methods, English for Specific Purposes, Challenges.

ملخص البحث

يعد التقييم أحد العوامل الفاعلة التي تؤدي دورًا حاسماً في تحسين جودة التدريس والتعلم. وبناءً على ذلك، فعملية التقييم في اللغة الإنجليزية لأغراض محددة (ESP) هي جزء لا يتجزأ من تقييم اللغ، وعلى هذا الأساس تم تصميم هذه الدراسة للاطلاع على أساليب التقييم التي يتبعها أساتذةESP ، والكشف عن مختلف التحديات التي يواجهونها خلال هذه العملي، ولهذه الغاية، تم اختيار عينة من طلبة قسم الكيمياء وأساتذتهم في مادة اللغة الانجليزية بجامعة تلمسان(الجزائر). حيث كشفت النتائج أنّ أساتذة ESP يعتمدون على أساليب التقييم

* Asma ABBASSI. Email. asma.abbassi@univ-tlemcen.dz

التقليدية إلى حد كبير، كما اتضح أنّهم يواجهون تحديات تتعلق بالتكوين الذاتي ؛ فهم بحاجة إلى البحث وابتكار طرق تتماشى وخصوصيات المادة التدريسية، نظرا لافتقارهم للتدريب الكافي والمناسب في التخصص ESP. وفي المقابل يجد الطلاب صعوبات أثناء عملية التقييم نظرا لنقص قدراتهم اللغوية في اللغة الإنجليزية في التخصص.

الكلمات المفتاحية :أساليب، التحديات، التقييم، اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة.

1. Introduction

ESP teaching/learning has become an issue of concern in higher education due to the wide expansion of science and technology and global communication. It is noteworthy that ESP learners are those who are acquainted with a basic knowledge of English, and are learning the language which covers a set of professional skills that they need to communicate effectively either for an academic or occupational purpose. ESP courses, therefore, are concerned with teaching language in context, mainly, important terminology and concepts as well as technical terms based on students' needs in a specific discipline. In this concern, effective ESP course is based on a well- structured syllabus design together with a successful assessment.

Assessment is an integral part of any educational setting. Its value cannot be underestimated as it allows practitioners to obtain knowledge about learners' linguistic competence and professional knowledge which reflects the quality of the teaching/learning process. Richards and Renandiya (2002) maintain that assessment brings about a judgment about the successfulness of teaching throughout investigating the effectiveness of actual teaching with regard to the syllabus in an attempt to refine the chasms in the process. More precisely, ESP assessment methods are founded in congruence with the course content and objectives. In effect, ESP instructors, who are generally English department graduates, are not domain expert as they lack the necessary training. Hereby, devising tests and evaluation tools is visualized as a daunting task.

2. Literature Review

2.1. Assessment in ESP

Assessment in education is regarded as the process of gathering data about the learning environment and making decisions to improve the teaching and learning experience based on these obtained information (Airasian, 1991). In this respect, teachers conduct assessment procedures to diagnose

learners' performance, identify their needs, make attempts to facilitate their learning and provide opportunities to raise the quality of their learning.

From a narrower angle, ESP assessment is, more or less, concerned with evaluating language competencies within specific discipline. That is to say, ESP assessment is not of big difference from general language assessment, except that it focuses on the language, skills, discourse of a specific discipline (Dudley Evans & St John1998). Hence, assessing specific English use among identical group of learners having special learning needs, such as doctors, engineers, lawyers and others. Assessment in ESP, therefore, is concerned with language acquaintance parallel to specific purpose content knowledge. In this specific context, Douglas (2000: 8) defines ESP assessment as "tests which attempt to measure language ability for specific vocational, professional and academic purposes".

ESP assessment is of three main types: diagnostic, formative and summative. Diagnostic assessment helps teachers determine learners' actual competencies and knowledge prior launching in teaching process. This encompasses pre-tests, self-assessment, discussion board responses, and interviews. Formative assessment, on the other hand, is a process of getting continuous feedback about the teaching/learning situation during the instructional process. This can be achieved throughout in-class activities, teachers' classroom observation, questions/answers sessions as well as homework. Furthermore, summative assessment, which is the formal evaluation procedure, is performed at the end of a unit of study to confirm that the teaching objectives have been met.

2.2. Role of Assessment in ESP

Teaching, learning and assessment are inextricably interrelated. Dudley-Evan and St. John (1998) believe that assessment plays a pivotal role in ESP wherein, teachers obtain feedback about the quality of their teaching as well as students' learning which may be determined only by conducting assessment procedures. Figure1 displays the connectedness of assessment with the other stages of ESP teaching.

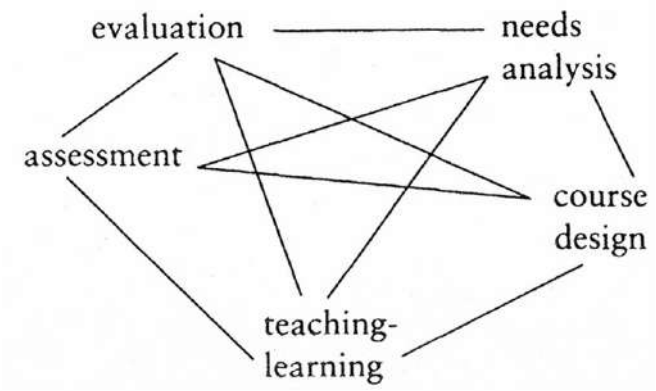


Figure1.1: Stages in the ESP process (Dudley-Evan and st. John, 1998: 121)

Hence, it would be fair to say that assessment in ESP classrooms is deemed to raise learners' opportunities to determine their strengths and weaknesses, enhance their critical thinking as they are faced with a variety of task types, and improve their skills and performance. In this line of thought, Kizlik (2010) refers to "needs assessment" as the "systematic process for determining and addressing needs or gaps between current conditions and desired conditions or wants".

On the other hand, it allows teachers to reckon the effectuality of these procedures. That is to say, effective assessment enables teachers to get genuine feedback about learners and their actual position, which are indispensable for academic decisions. Furthermore, it gives feedback about their own teaching if they are to engage in self-assessment procedures.

It is worth adding that assessment makes a contribution to motivate ESP learners as it serves to evaluate their knowledge and abilities in English; which may influence their attitudes owing to the fact that ESP examination is a "hurdle to be overcome by hook or by crook before learners are allowed to graduate" (Chamberlain & Baumgardner, 1988: 88). Hence, evaluation procedures in general could be used as a key to trigger learners to perform better in an attempt to achieve good grades so as to be able to graduate.

2.3. Methods of Assessment in ESP Classrooms

It is a truism to assert that assessment enhances the progression of teaching, and plays a crucial role in promoting the chances to attain the learning objectives. Hence, providing a rigorous, valid and reliable assessment procedure is likely to raise the quality of instruction. Basically, ESP assessment is related to particular content, theme and topics of a specific

area. Hence, alternative assessment methods have come into play to substitute traditional assessment. In fact, alternative assessments are being implemented as an attempt to accentuate the role of learner-oriented assessment; further, it has shifted the focus towards a holistic assessment which is likely to deliver in-depth feedback about learner performance.

In traditional assessment, students are, mostly, exposed to a sort of questions with a given set of responses from which students choose an answer such as, true/false quiz or multiple-choice tests as well as fill-in-the-blank-activities. Hence, students tend to opt for one particular answer which is the most appropriate to the given question (Stoica, 2006). However, alternative assessment, that includes peer and self-assessment, teacher observation as well as portfolios, involves any type of testing where students produce answers to the questions from their own ideas using their own words, such as short answers and paragraph or essay writing. Seemingly, these kinds of testing serve to "ask students to show what they can do" (Coombe et al., 2007: 24). That is to say, students are required to expose their abilities and foster their creativity and critical thinking when producing answers, as they are having opportunities to reconsider their understanding, build prior knowledge, integrate ideas, explain and communicate their knowledge as well (Roscoe & Chi, 2007).

Thereupon, it goes without saying that the most appropriate assessment methods of ESP, as it concerns special need and vocabulary, are: objective tests, short answer, essay writing, oral assessment and teachers' observation. Objective tests are test types in which the marking of the answer is objective (Stoica, 2006). This category encompasses short-answer questions and multiple-choice tests. Undoubtedly, thes test formats are known by its practicality, high reliability and rapidity of scoring, the economy of time and the ability to test large content areas. Short-answer questions, on the other hand, provide learners the chance to generate answers instead of choosing from a limited set of suggestions. Besides, the most appropriate way to check out students' language abilities and the extent to which they are qualified is to produce a composition that transmits their ideas and knowledge; yet, essay writing is considered as time-consuming activity which is deficient in the communicative needs that ESP learners require. Another method is oral assessment; this type involves all tasks that trigger students to expose their oral or communicative skills with regard to their subject area such as, role plays, oral reports, retelling stories, interviews …etc. At last, teacher's observation in classrooms is also visualized as effective methods to assess learners' skills and performance.

2.4. Issues Related to ESP Assessment Quality

It is a truism to assert that the major obstacle that ESP practitioners encounter when producing course design or assessment activities is the lack of knowledge about the specialized subject. Consequently, they generally seek help from expert informants or make personal researches to find out solutions. Otherwise, they opt for context-based research by analyzing language use in a specific subject area.

It should be noted, however, that there are four quality-aligned criteria that should be considered so as to assure the effectiveness and good quality of the assessment procedure. Accordingly, classroom assessment needs to contain at least validity and reliability, which are vital in measuring the quality of information obtained in the classroom (Genesee & Upsher, 1996), and fairness which is of paramount importance in the preparation of the assessment.

- **Validity**

An assessment process is said to be valid when it is successful in measuring what it is supposed to measure (Maree, 2010). To put it simple, validity implies the extent to which the obtained information throughout the assessment allows the teacher to get clear and authentic facts about the learning situation that he/she wishes to investigate. This criterion entails four aspects of validity. First, content validity refers to the extent to which the objectives of assessment correspond with the instructional objectives. Second, consequential validity refers to the way in which assessment is of value to the teaching and learning process and to the students *per see* (O'Malley & Piers, 1996). Third, ipsative validity (Hamidi, 2010); in this type learners' assess themselves by comparing their actual performance with their previous level (Gipps, 1994). This type is also called "learner referenced validity" which is considered by Lambert and Lines (2000) of significant role as it serves to identify the learners' progress, and offers diagnostic information about them in the assessment procedure.

- **Reliability**

Reliability is assessment constructing that denotes the extent to which the assessment brings about consistent results. As a matter of fact, assessment is said to be reliable if there is a similarity in scores or judges' ratings when it is done in different occasions with different learners' and instructors (Brindley, 2003). In this respect, Harmer (2001: 322) posits *"in practice, reliability, is enhanced by making the test instructors absolutely clear, restricting the scope for variety in the answers, and making sure that test conditions remain constant"*. Some scholars call this type *dependability*

claiming that assessment is dependable when it involves disclosure and fidelity. The former implies the extent to which the student gets a question right or wrong depending on the nature of the question, whilst the latter denotes the way the evidence is or is not recorded (Lambert & Lines, 2000: 11). The factors that influence assessment quality with regard to reliability according to Brown (2004) are: the diversity of scoring by assessors, the instruments of data collection, and the variation in the learner. Accordingly, Brindley (2003) assumes that providing a good training and expertise for instructors would yield to improve their abilities to obtain the desired information. Furthermore, accounting for a variety of assessment methods would lead to avoid bias and inaccuracy of using one method, in addition to the use of formative assessment (Hamidi, 2010).

- **Fairness**

Fairness is regarded as the most controversial category in large-scale assessment (Kunnan, 2005). Practically, fairness implies dealing with learners as if they all have the same abilities, and providing them with a similar opportunity to expose their competencies (Lynch, 2001). He added that "fairness will need to address the consequences of assessment; that is, we need to examine the uses to which our assessment procedures are being put and the intended as well as unintended effects on the individual being assessed" (Lynch, 2001: 232). Hence, students should be given fair opportunities when taking part in the assessment, so that they all have equal chances to demonstrate their knowlege (Messik, 1994). On his part, Brown (2005) assumes that fairness apply to teacher's objectivity and lack of bias or any personal feelings towards students when assessing or scoring.

3. Methodology

3.1. Design

The present study was descriptive in nature. It was designed to investigate the quality of assessment methods used by ESP practitioners as well as the challenges they face when assessing language ability in context. Accordingly, the sample population of the study encompasses ESP teachers and students at the University of Tlemcen (Algeria). Participants were 6 ESP teachers at the Chemistry department, whose age ranged between 26 to 35 years old, in addition to 54 randomly selected students of different levels enrolled at the same department. It is a truism to assert that the present sample cannot be representative to all ESP contexts. Yet, results might be viable in similar settings. The objectives of the research were:

1. To investigate the assessment methods used by teachers in ESP contexts.

2. To determine the challenges faced by ESP teachers in ESP classes.
3. To examine the extent to which these methods are effective from learners' perspectives.

3.2. Instruments

In-depth structured interview was conducted with ESP teachers in an attempt to obtain information about the quality of their assessment methods and practices. Besides, classroom observations and document review were employed to draw authentic feedback about teachers' assessment methods, and whether the latters are effective and congruent with learners' needs. To check the matter from both sides, questionnaires were carried out with students to depict their perceptions about teachers.

4. Results and Discussion

What is, probably, prevalent about assessment and testing in language for specific purposes is that it is similar to that of general language assessment. However, Douglas (2000) claims that ESP assessment covers special assessment methods and techniques with regard to the specific-subject area in concern. Considering this research, results demonstrated variations in the methods teachers use in assessment. They also reflect a comprehensive image of the impediments and facilities they face in the ESP teaching setting.

4.1. ESP Teachers' Challenges

The major issue that was uncovered throughout the present research is that ESP teaching situation undergoes considerable issues concerned with the assessment methods beside some teaching practices which are, mainly, the consequences of a lack of teacher preparation and training programmes. This refers to the fact that ESP teachers are, mostly, graduates of general English departments, which implies that they are prepared to teach general English. Yet, when launching in ESP teaching they are confronted with the challenge of teaching English language in accordance with the field specific content (chemistry). Moreover, the majority of them were part-time teachers holding Master degree in English language, who had not attended any training, except for the only one full-time teacher who received pre-service and in-service training for one year. The following table illustrates ESP teachers' profile:

Initials	Gender	Qualification	Training	Status	Experience
SK	Female	Doctorate	Yes	Full-time	5 years
BA	Female	Master	No	Part-time	3 years
SG	Male	Master	No	Part-time	1 year
CW	Female	Master	No	Part-time	2 years
TH	Female	Master	No	Part-time	2 years
SS	Female	Master	No	Part-time	1 year

Table1: ESP teachers' profile

Furthermore, in order to be able to manage ESP assessment, teachers' need to take into account the use of language in context. This implies being familiar with specific vocabulary, etymology, scientific concepts as well as developing an understanding about matters related to the field so as to be able to teach and assess the language through knowledge. Furthermore, introducing both language ability and knowledge of the subject matter are considered requisite elements in the formulation of test tasks, as this may trigger students to live the target language use situation. This is confirmed by Bachman (1990:112) who asserts that *"one would expect that the closer the correspondence between the characteristics of the test method and the essential features of the language use context, the more "authentic" the test task will be for test takers".* In order to achieve this, creativity must be present.

What was noticed throughout this investigation is that the staff at the chemistry department are working diligently to improve the teaching situation in general, ESP context is no exception. As a case in point, they have provided "Google Drive" system to facilitate the process of formative assessment for teachers. That is to say, they are required to establish at least one test per month in addition to the continuous evaluation of students' participation and integration in classroom tasks. This initiative has been carried out to improve the ESP quality of teaching and foster students' learning. Interestingly, class size was another helping factor for teachers to manage successfully their classes as the maximum number of students did not exceed 26 students. Undoubtedly, this is potential to facilitate the teaching process as a whole as well as classroom activities including assessment and testing. Therefore, it is most likely that ESP teachers are exposed to better conditions which help them build positive attitudes and improve the situation; hence, they would be able to better control the assessment procedures.

4.2. Classroom Assessment Methods

Based on the analysis of data, it was revealed that teachers tend to use a variety of assessment methods and technique. They, most of the time, provide tasks that are related to the specific purpose language content. Thus, most of teachers who are in charge of first and second year levels use traditional assessment methods such as, fill-in-the-blank tasks, multiple choice activities, and true/false statements. These latter were adopted in both formative and summative assessment. As for third year and master students, they are assessed based on paragraph or essay writing, in addition to oral

presentations with the aim to evaluate their oral abilities. The following figure illustrates the findings.

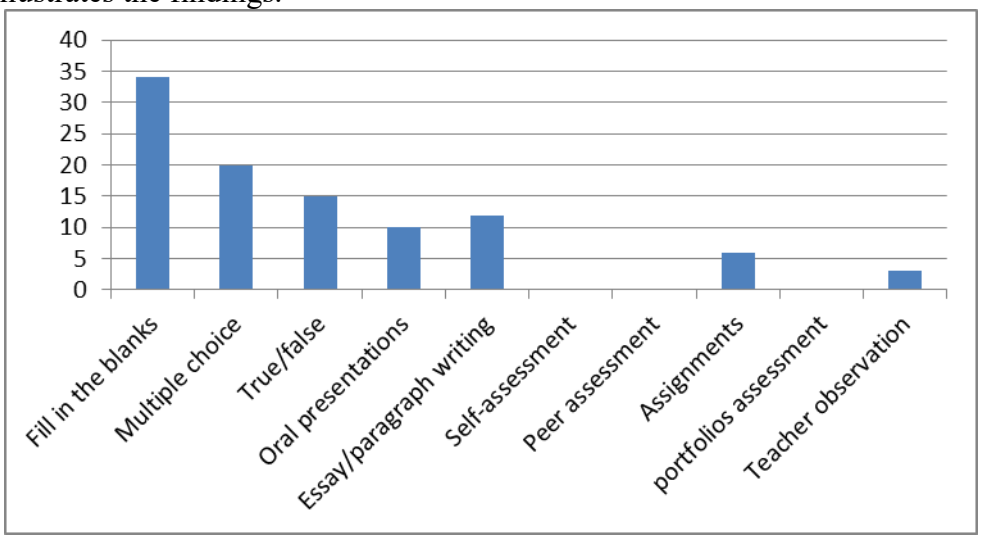


Figure 2: The major assessment methods used by ESP teachers.

Admittedly, alternative assessment models such as self/peer assessment, portfolios and observation are said to enhance learner-autonomy. In effect, ESP students showed a tendency towards collaborative tasks in general, and peer assessment in particular, as this method is believed to be a factor that triggers their motivation and help them improve their language skills and content knowledge as claimed by Syzenko (2018). Unfortunately, this kind of assessment was completely ignored by teachers seeing that they depend solely on traditional methods as the previous bar-graph demonstrates. This may be due to the insufficiency of teachers' qualifications in terms of professionalism and creativity. Moreover, it was noticed that there was a lack, if not a complete absence, of technology integration; teachers barely use computers, data shows or any other ICT tools.

Owing to the fact that there was no unified syllabus, teachers of each level meet to discuss students' needs and set the content of the course. Experienced teachers were successful to establish adequate courses taking into account the main objective of ESP which is teaching English language ability through the specific content knowledge. Nevertheless, novice teachers steered towards concentrating solely on general English grammar and vocabulary. In this specific context it is worth noting that training and formal preparation were important factors that would remedy their deficiencies and help them ameliorate their performance.

From their part, students expressed varied opinions towards the assessment used by their teachers. As shown in the following bar-graphs, they believed that fill in the blanks, multiple choice and true/false activities are beneficial to them claiming that they help them enrich their vocabulary mainly, their scientific repertoire. Furthermore, they find these activities easy and convenient as they are already accustomed with this kind of tasks in the classroom.

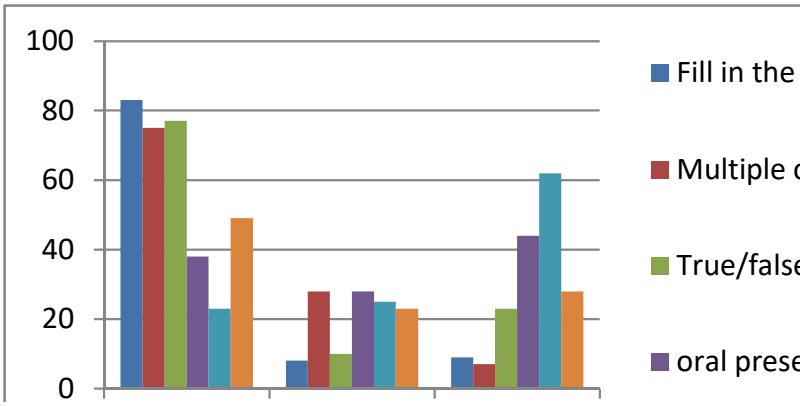


Figure3: students' perception about the effectiveness of assessment methods.

Paradoxically, writing activities and oral presentations seem to be the most difficult tasks. 63% of participants perceived writing tasks, particularly essays, difficult and ineffective, considering that their grammar and vocabulary are insufficient to write whole essays. Likewise, they didn't advocate oral presentations as they lack the speaking skills; noting that this skill is not given much care by teachers in ESP classes.

5. Conclusion

In overall terms, results of this study revealed that there is a variation in the assessment methods followed in ESP contexts with regard to the objective of obtaining feedback about learner' specific purpose language ability. It is firmly acknowledged that good training is deemed to create well prepared instructors. Nevertheless, English teachers seem to be lacking the adequate preparation prior to launching into the profession of subject specific language teaching (ESP). This yield serious impact on the teaching and learning process, not least assessment procedures. Accordingly, the adopted assessment methods have significant role in determining learners' competencies, strengths and weaknesses. In this respect, the incorporation of adequate assessment, being creative by implementing alternative methods and technology to ESP contexts would lead to better results.

6. References:

1. Airasian, Peter W. (1991). *Classroom assessment*. New York: McGraw-Hill.
2. Bachman, L., F. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford university press.
3. Brindley, G. (2003). Classroom-based assessment. In D. Nunan, (ed.), *Practical English Language Teaching*, (pp. 309-328). McGraw Hill
4. Brown, H. D. (2004). *Language assessment*: Principles and classroom Practices. US: Longman.
5. Brown, J. D. (2005). *Testing in language programs: A comprehensive guide to English Language assessment*. New edition. McGraw-Hill ESL/ELT.
6. Chamberlain, D. & Baumgardner, R. (1988). ESP in the classroom: practice and evaluation. London: Modern English.
7. Coombe, C., Folse, K., & Hubley, N. (2007). *A practical guide to assessing English language learners*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
8. Douglas, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Dudley, E. & St Johns. (1998). *Developments in ESP a Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Genesee, F., & Upshur, J. A. (1996). *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge : Cambridge University Press.
11. Gipps, C. (1994). *Beyond Testing: Towards a theory of educational assessment.* London: Falmer Press.
12. Hamidi, E. (2010). Fundamental issues in L2 classroom assessment practices. *Academic Leadership: The Online Journal*, 8 (2) [online] Available at: http://www.academicleadership.org/444/fundamental_issues_in_l2_classroom_assessment_practices/ [Accessed 10 October 2019].
13. Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. (3rd ed.). London: Longman.
14. Kizlik, B. (2010). How to Write an Assessment Based on a Behaviorally Stated Objective. [online Document] Available at http://www.adprima.com/assessment.htm [Accessed on September 15, 2019].
15. Kunnan, A. (2005). Language assessment from a wider context. In E. Hinkel, (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 779-794). Mahwah, NJ: Erlbaum.

16. Lambert, D., & Lines, D. (2000). *Understanding assessment: Purposes, perceptions, practice*. Routledge: Falmer.
17. Lynch, B. K. (2001). The ethical potential of alternative language Assessment. In Catherine Elder et al. (eds.), *Experimenting with Uncertainty: Essays in honor of Alan Davies* (pp. 228-239). (Studies in language testing # 11). Cambridge: Cambridge University Press.
18. Maree, J.G. (2010). Critical appraisal of the system of education and prospects of meeting the manpower and developmental needs of South Africa. *Africa Insight*, 40(2), 56- 97.
19. Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23(2), 13-23.
20. O'Malley, J. M., & Pierce, L. V. (1996). *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers*. Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.
21. Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press.
22. Roscoe, R. D., & Chi, M. T. H. (2007). Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions. *Review of Educational Research.* 77 (4), 534–74.
23. Stoica, A., M. (2006). Methods for the assessment of ESP. *Diacronia (universitatea din Pitest).* 19, 326-329.
24. Syzenko, A. (2018). Assessment in English fo specific purposes: Traditional vs Alternative approach. In. R FH Technikum Wien (eds.), *9th Austrian UAS Language instructors' conference: English for specific purposes: A multidimensional challenge* (pp.38-43). University of applied sciences.Retrievedfrom: https://www.researchgate.net/publication/325781245_Assessment_in_English_for_Specific_Purposes_Traditional_vs_Alternative_Approach

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586
Volume 10 No 3 Année :2021 Pp(1219 - 1239)

Learner Perceptions and Attitudes of the Effectiveness of Cooperative Learning Strategy Based Instruction on their Writing Achievements. The Case of Third EFL Students at Naama University Centre

تصورات المتعلمين واتجاهاتهم حول فعالية تلقين المعرفة الاستراتيجية للتعلم التعاوني في التعبير الكتابي لطلبة اللغة الإنجليزية كلغة اجنبية: طلبة السنة الثالثة ل م د انجليزية بالمركز جامعي النعامة نموذجا

***BELAID Bekhta [1], BELMEKKI Amine [2]**
بلعيد بختة[1] بلمكي امين[2]
Salhi Ahmed University Naama, ALGERIA [1]
abou Bakr Belkaid University Tlemcen ALGERIA [2]
bekhtabelaid@gmail.com[1] amibel213@gmail.com[2]

Dep. Day : 09/11/2020	Acc. day: 10/06/2021	Pub. day: 02/09/2021

Abstract:
Language learning strategies (LLSs) have been the focus of a huge number of foreign language studies. However, many researches in this field have not thoroughly examined its effectiveness on writing skill. This latter is considered to be the most difficult skill for the majority Algerian learners to learn as they experience negative feeling that inhibit or render their learning more difficult .For this reason, the current study investigates students perception and attitudes towards the importance of using cooperative learning strategy to improve their writing proficiency . The research has opted for a questionnaire, which is submitted to third year EFL students at Naama university center. The data gathered are analyzed and interpreted quantitatively and qualitatively. The results gained have revealed that cooperative learning is an effective strategy in teaching writing skill as it has positive impact on students writing skill and increasing their motivation to write.
Key words: EFL Learners attitudes -cooperative learning strategy- writing skill

ملخص البحث

رغم ان استراتيجيات تعلم اللغة محور عدد كبير من الدراسات في اللغات الأجنبية. الا ان العديد من هده الأبحاث لم تدرس بدقة فعاليتها في تطوير وتنمية مهارة التعبير الكتابي لاعتباره من أصعب المهارات لاغلبية المتعلمين

* BELAID Bekhta. Email. bekhtabelaid@gmail.com

للغة الإنجليزية لأنهم يواجهون شعورًا سلبيًا يثبط أو يجعل تعلمهم أكثر صعوبة، ولهذا السبب، يحاول هدا البحث التحقيق في مدى إدراك الطلاب لأهمية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني لتحسين كفاءتهم في الكتابة. اختار البحث استبانة قدمت لطلبة السنة الثالثة من كلية اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في مركز جامعة النعامة بالجزائر. تم تحليل البيانات التي تم جمعها وتفسيرها كميا ونوعا. وأظهرت النتائج المكتسبة أن التعلم التعاوني هو استراتيجية فعالة في تدريس التعبير الكتابي لما لها من أثر إيجابي على تنمية مهاراتهم الكتابية وزيادة دافعهم للتعلم.

الكلمات المفتاحية: مواقف متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية – استراتيجية التعلم التعاوني – مهارة الكتابة

I. Introduction

World- wide changes resulting from the Globalization , have imposed educational reform as a major condition for human development and educational reform which concerns foreign language teaching/learning . At present, the English language is the dominant international language and indispensable key to the changing world of science, technology and communication. It is no longer the property of the English speaking countries alone. Instead, it has become a sort of universal language: a vehicle that is used globally and will lead to more opportunities. It belongs to whoever uses it for whatever purpose or need.

Being aware of such great importance, Algeria has brought in changes into her educational system so as to achieve the desired goals .Likewise different approaches to Foreign language teaching has been adopted since independence. Their aim is adequate teaching/learning of foreign languages among them English. Therefore, teaching and learning English as a Foreign Language (EFL) is one of the most significant subject in education. In general, the main goal of teaching language is developing its four language skills: listening, speaking, reading and writing. This latter is one of the four skills that require special attention, more practice and more constructive feedback as it is a productive language process. Besides, it is one of the most necessary means on which language learning/teaching is based since most formal evaluation is done in writing. Therefore, writing proficiency plays a great role in conveying writing accurately and effectively

Although, writing is considered to be the most important skill, it is also the most difficult. Since it needs appropriate vocabulary, a good mastery of Grammar rules and a good awareness of the writing process.

Nevertheless, what is actually observed is that by the end of general education and after an English learning experience of seven years in the middle and in secondary school and two years at the university level, Algerian learners are unable to express themselves in English neither fluently nor accurately. The majority of them faced difficulties to write proficiently due to the negative feelings that inhibit or render learning more difficult. This difficulty lies not only in generating and organizing ideas, but also in translating their ideas into readable text. A situation that arises many enquiries about the real causes and the source of learners' difficulties as well.

For the above reasons, writing has to be carefully taught in order to ensure learners awareness and involvement in the learning process. Success in writing, therefore, is teacher' responsibility to draw learners 'attention on the importance of language learning and thus, learning how to write in English so as to become better learners and consequently fluent writers. Cooperative learning is a strategy that teachers are advised to implement in their classroom to improve their EFL learner's level in the writing process. Therefore, this research paper endeavors at exploring the following research question:

To what extent does the use of cooperative learning strategy improve learners' writing performance and achievements in an EFL setting? ? and what are students 'attitudes towards its use in EFL writing Class ? .

For the sake of investigating the question stated above, a range of concepts should be considered; they are summarized in the following lines.

1. **Writing Skill Defined**

Acquiring a language involves four main skills ordered according to the way they are acquired and taught i.e. Listening ,Speaking, Reading and Writing .This latter is one of the basic language skills. Yet it is called forth and last communicative skill, whether in the first or in the second language because of its relative difficulty and because of its consolidating role in language learning.

Therefore , Writing is considered to be a complicated process which involves a number of cognitive and metacognitive activities, for instance; brainstorming, planning, outlining, organizing, drafting, and revising. Cognitive aspects of writing have received a particular attention, as investigators have attempted to understand the thought processes underlying the compositions of students (Flower & Hayes, 1981). Writing requires active thought in the sense that the writer/ learner should think about facts, organizing them according to his needs and keeping in mind his purpose.

Then, think about facts he will need to select which one are relevant for his purpose and finally organizing them in coherent manner. The essential idea is that: **"Writing involves knowledge about language, knowledge of the context in which writing happens and especially the purpose and skills in using language"**. Badger,& white (2000, pp. 57-58)

Similarly, Byrne (1988) puts it this way: **"Writing requires some conscious mental effort: we think out sentences and consider various ways of combining and arranging them. We reread what we have written as a stimulus to further writing….the reason for this is that we are writing for a reader."(p.1).**

From the above definition, Byrne(1988) argues that writing is neither easy nor spontaneous in the sense that writing is almost a thinking process where number of mental operations comes into play. Similarly, Hadley (1993) states that writing requires composing, which implies the ability either to tell or retell pieces of information in the form of narratives or description, or to transform information into new texts, as in expository or argumentative writing. Therefore, it is best viewed as a continuum of activities that range from the more mechanical or formal aspects of writing down on the one end to the more complex act of composing on the other end.

2. Writing Difficulties

It has always been argued that learning to write fluently and expressively is the most difficult of the four basic skills of all language users whether the language in question is first, second or foreign language. Therefore, why is writing found to be difficult skill to learn?

Writing is difficult skill because of the mental and physical effort on the part of the writer/learner as it is an activity of transforming thought into language. In effect, Byrne (1988) explains that the difficulty in writing stems from three kinds of problems: The first one, he called psychological. It is caused by lack of interaction and feedback between the reader and writer. In the same context Rivers (1968) states:

> When we communicate a message orally, we know who is receiving the message. We know the situation including the mood and tone it requires of us…we receive feedback from the interlocutors or audience….which makes clear that the message is being received and if it is comprehended. With spoken messages many thing are visible…which cannot be taken for granted in writing. (pp. 291-292)

The second consists of linguistic problems .Byrne (1988) argues that in speech, grammar mistakes can be tolerated because of the spontaneous nature of the medium which prevent us from fully monitoring what we are saying in particular. However, in writing, writers have to express themselves in clear and more grammatical manner in order to compensate for the absence of certain features of spoken language such as body language; prosodic features and immediate feedback between the interlocutors. Moreover, the writer has to handle many things at the same time content, organization, grammar, syntax, mechanics, word choice, purpose, audience and writing process.

Returning back to writing problems, the third category is labeled under the name of cognitive. The reason is that writing has to be taught through formal instruction. In other words, while speaking is part of child‘s world since he does it naturally and without prompting, writing seldom enters naturally into his world .Tribble (1996) states that **“writing normally requires some forms of instruction. It is not a skill that is readily picked up by exposure”** (p.11). Similarly white & Thomas (1981) states that **: “Writing is not a natural activity. All physically and mentally normal people learn to speak a language yet all people have to be taught how to write”** (p.2)

All these difficulties make learning to write fluently and expressively the most difficult skill for all language users regardless of whether the language in question is first, second or foreign language.

3. Learning Strategies

As having mentioned by Wenden (1986), there is an old proverb, which states: **“Give a man a fish and he eats for a day. Teach him how to fish and he eats for a life time”**. Applied to the language teaching and learning field, this proverb might be interpreted to mean that if students are provided with answers, the immediate problem is solved. But if they are taught the strategies to work out the answers for themselves, they are empowered to manage their own learning. Yet what is meant by the term strategy?

In general, a strategy is a tool, plan, or method used for accomplishing a task. Learning strategies are defined by O‘Malley and Chamot (1990) as **“special thoughts or behaviors that individuals use to comprehend, learn, or retain new information”** (p.1)**.** Oxford (1994) also defines them as **“actions, behaviors, steps, or techniques students use, often unconsciously, to improve their progress in apprehending, internalizing, and using the L2”** (p.1)

A substantial body of research suggests that training students to use language learning strategies can help them become better language learners. Early research on "good language learners" (Naiman, Fröhlich, Stern, & Todesco, 1996) suggested a number of learning strategies that successful students employ when they learn a second or a foreign language. A study of O'Malley and Chamot (1990) suggested that effective L2/FL learners are aware of the learning strategies they use and why they use them. Richards, Platt, and Platt (1992) presented a specific definition of strategy training and outlined three different approaches**:**

> [It is] training in the use of learning strategies in order to improve a learner's effectiveness. A number of approaches to strategy training are used including: 1) Explicit or direct training: learners are given information about the value and purpose of particular strategies, taught how to use them and how to monitor their own use of the strategies. 2) Embedded strategy training: the strategies to be taught are not taught explicitly but are embedded in the regular content of an academic subject area, such as reading, math or science. 3) Combination strategy training: explicit strategy training is followed by embedded training". (p. 355)

4 .Cooperative Learning Strategy and Writing Skill

Basically, cooperative learning is being recommended as a solution to numerous pedagogical problems. In this sense, Jolliffe (2007) explained: "To become cooperative, groups must work together to accomplish shared goals. They need to discuss work with each other and help each other to understand it" (p. 4).

Hence ,what is meant by cooperative learning strategy?

Cooperative learning has become the concern of extensive researches, which led to the fact of having a large and sprawling literature on it. In an attempt to define cooperation, Slavin (1980) stated that **" The term refers to classroom techniques in which students work on learning activities in small groups and receive rewards or recognition based on their group's performance" p. 315).** Years later, Slavin (2011) defines cooperative learning as: "**instructional methods in which teachers organize students into smaller groups which then work together to help one another learn academic content" (**p. 344

Accordingly, Johnson et al (1991) added that:

> Cooperation is working together to accomplish shared goals. When engaged in cooperative activities, individuals seek outcomes that are

> beneficial to themselves and to all other members of the group. Cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other's learning. (p. 3).

Similarly, Johnson and Johnson (1987)clarifies that Cooperative learning : "In **the process of working together to achieve shared goals students can come to care about one another on more than just a professional level. Extraordinary accomplishments result from personal involvement with the task and each other."(p.** 67)

In same line of thought ,Artz & Newman also (1990) claim that **"cooperative learning is working together as a term to solve a problem, complete a task or accomplish a common goal"** (p. 445).

All the previous definitions demonstrate that cooperative learning is one of instructional methods in teaching and learning process .Its key factors is putting students in-group to work together and to help each other. The main premise of cooperative learning strategy ,therefore, centers around the idea that students benefit much more when working cooperatively both socially and academically on one side and both formally and informally on the other side (Jolliffe, W., & Hutchinson, H. 2007) . In other words, the main feature of this method is improving learning in groups by making student's cooperation and interdependence including raising their motivation and self –confidence , higher academic outcomes and increasing positive relationships with the group members. Olsen & Kagan (1992)

It is essential to take some pedagogic decisions to introduce strategy-based tasks in the teaching of writing to induce students to use writing strategies effectively and to change their behaviour from passive behaviour to a more reflective one to produce effective and efficient writers . One of the valuable suggestions of educational psychology concerns the idea of putting students together in cooperative groups, to help and assist each other along (Johnson & Johnson, 2008).

Although EFL teachers' main aim is to develop the writing abilities of each individual learner, an efficient strategy consists in making learners working either in pairs or in groups for brainstorming a topic, or for discussing the organization and the logical sequencing of ideas. This strategy enables the poor writers to benefit from the best ones and so gradually develops their own writing skills. Similarly, Zhang (2012) mentioned that:

> Even though these three goal structures are effective in helping students learn concepts and skills in some conditions, students can learn to interact more effectively and positively in cooperative

learning process. Compared with competitive and individualistic goal structure, therefore, cooperative goal structure should be the best choice of our life, schooling, family, career, etc. (p. 1)

Since Writing in FL is a complex activity in different area, it is always advisable to facilitate this activity by implementing different strategies. Adopting cooperative learning inside writing classes is one of the beneficial strategy which provide the opportunity for students to work together, exchange information and develop and understand their ideas. Many researchers suggested the importance of implementing cooperative learning strategies in writing classes Bashyal (2009) stated the benefit of the cooperative strategy "… helps in producing a good product because the writers in a small number of groups can discuss at each other and reach to the conclusion after synthesizing the ideas of all". (p.16)

Acoording to Halkett, (2010) cooperative writing activities have one of three aims:

- ✓ Focus on 'messages' and targeted communication functions. Objectives embodied in process of cooperative writing and the communication tasks (e.g., brainstorming, speedwriting, story sequences, and jigsaws.
- ✓ Provides structure for student interaction
- ✓ Encourages 'positive interdependence .(p. 1)

If teachers want to use cooperative learning in their class, they should take into consideration that this strategy is not just a matter of grouping individual learners to sit near each other. By doing so the groups would not be cooperative ones . While each member does individual work or only one member does a common work for the whole group,. Similarly , Jolliffe (2007) explains: " to become cooperative ,groups must work together to accomplish shared goals .They need to discuss work with each other and help each other to understand it"(p.4)

II. Methodology

In the current study, the population chosen is the third year LMD students at Ahmed SALHI university center from which a sample of fifty (50) students is studied. This sample contains 11males (22 %) and 39 females (78 %), their age ranges between 21 and 26 years.

The researcher has opted for a questionnaire submitted to the sample. This questionnaire is composed of three sections which consist of fifteen open ended and multiple choice questions to collect valid and reliable quantitative and qualitative data. The questionnaire is divided into three sections:

- Demographic information: age and number of years of learning English
- students ' actual level in English in general and writing skills in particular and their problems in writing
- students ' perception about the strategies used by teachers to overcome these difficulties And their attitudes towards the use of cooperative learning to overcome EFL writing problems.

III. Results

The following charts summarize the main results collected through the questionnaire:

Question 2 . How do you evaluate your level in English?

Answer Number Per

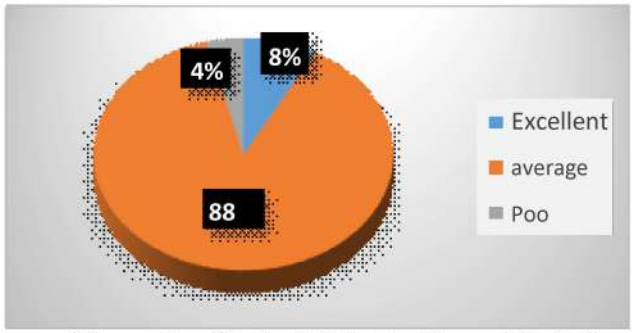


Figure 1: Students' Evaluation of their Level in English

As it can be seen from figure 1, (88%) of the sample, evaluate their level in English as being average, only (8 %) of students claimed that their level in English is excellent, while (4%) have a poor level in English.

Question 3: How is the writing skill important to you?

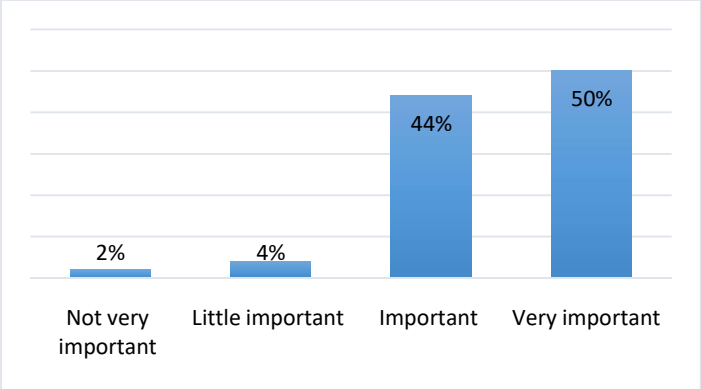


Figure 2 : Students perceived importance of writing

The above figure represented the importance of the writing skill for EFL students. The question asked students to rank the importance of the writing skill. Only one student (2 %) stated that writing is not very important . According to (4 %) writing has a little importance. (44%) mentioned writing is important. The high percentage of respondents (50%) considered that the writing skill is very important to them.

- **Question 4 :** How do you consider your ability in writing English?

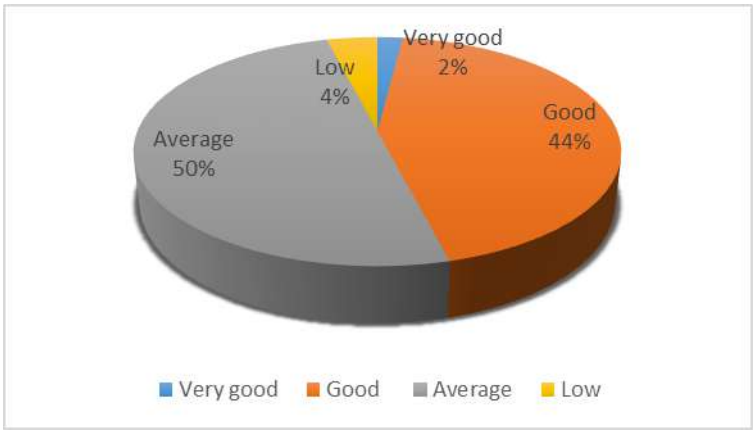


Figure 3 : Students Evaluation of Their Writing Abilities

As this figure shows, participants were asked to determine their English writing proficiency level. Only 2% believed they had a very good writing ability. whereas 4% confess that their writing ability was really low. However, 50 % of students consider their level as average, and 44 % of respondents affirmed they had a good writing level.

Question 5: How much do you feel interested in writing English in the classroom?

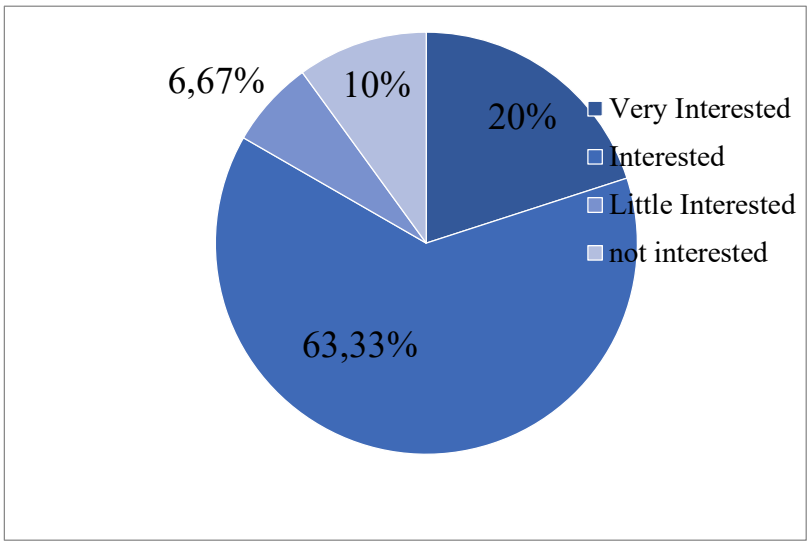


Figure 4: Students 'Interest in Writing in English

Learners were asked about their interest in writing in English. Therefore 20 % had a very high interest in writing in English in class. About 63, 33% of students report that their interest in writing in English is normal; those students may consider the writing skill as important as the other language skills (listening, reading, and speaking). However, 10% of students had low interest in writing, and students who were not interested in writing in the class represented the lowest percentage and they are about 6.67%.

Question 6: Do you face difficulties when you write in classroom?

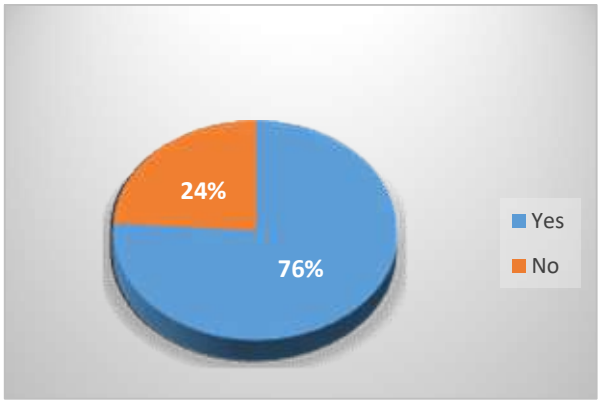


Figure 5: Students' Difficulties in Written Expression class

As regards students difficulties in writing , the majority of students i.e. 76 % face difficulties in writing while just 24 % do not.

Question 7: If your answer is "yes", what makes you unwilling to write in the classroom?

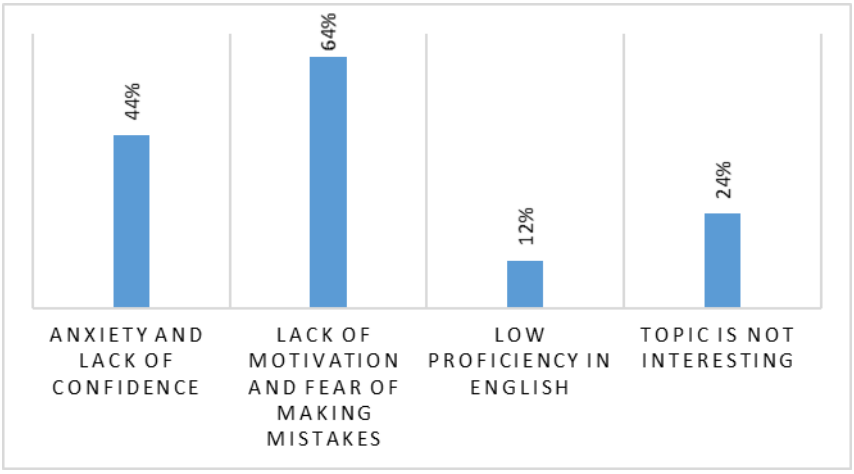


Figure 6 : Reasons of Students' Writing Difficulties

As the previous figure shows, 64 % opted for the option «lack of motivation and fear of making mistakes" and this hindering them from writing in the class. However, about 12% of students affirm that low proficiency in English prohibit them from writing in the class.44% of Our participants state that anxiety affects their self confidence in a negative way thus this pushes them to do not write. Whereas, 2 % of students report that the problem lies in the topic if it is not interesting.

Question 8: In written expression session which of the following do you prefer? Please , justify your answer

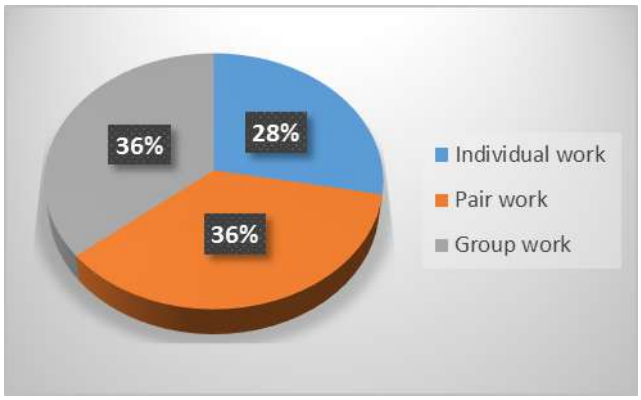


Figure 7 : Students' Preferences in Written Expression Sessions

The results obtained show that most students prefer to work in groups and in pairs during a written expression session and they are about 36% respectively . Whereas, The rest of students who are 28 % like to work individually. Students' preference to work in groups or pairs may be referring to the fact that students seek the opportunity to express and exchange their ideas with their classmates

Question 9 : . How often does your teacher ask you to work cooperatively?

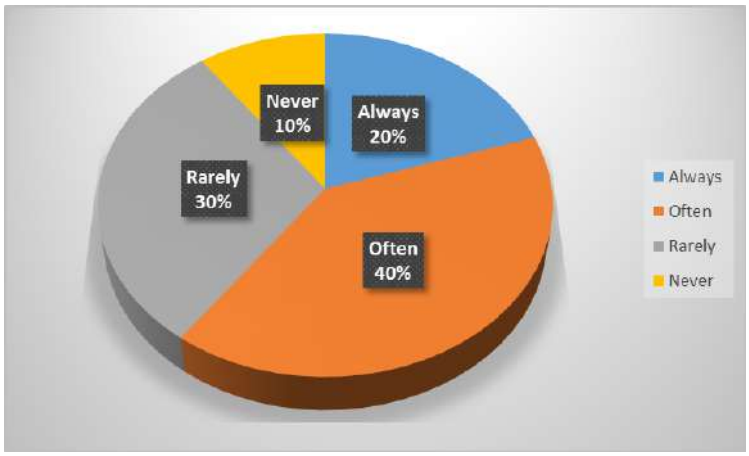


Figure 8 : Students' Perceptions About The Frequency Of Writing Cooperatively In Class

It is noted, that 40% of students maintain that their teachers often set them to work in groups; the other subjects, however, opted for the other options. In fact, 30% of them say that their teachers rarely ask them to work in groups, while 20% of them report that they do always work in groups. However, 10% of learners state that their instructors never asks them to work in groups.

Question 10: Does cooperative learning motivate you to write?

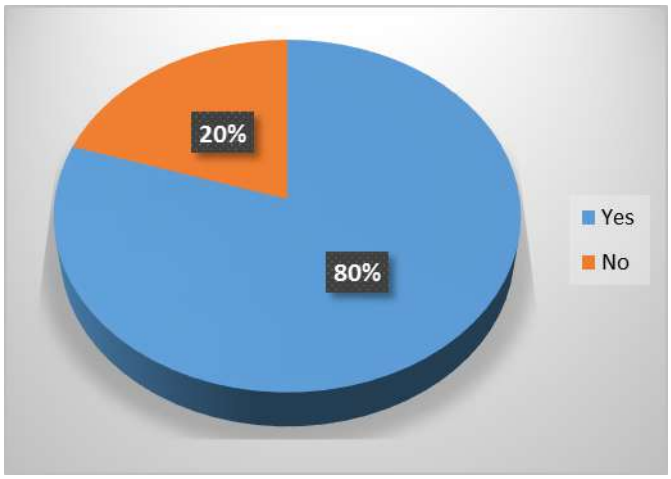


Figure 9 :The cooperating learning strategy and students motivation to write

The aim of this question is to see students 'motivation when cooperative learning strategy is used .Hence 80% are motivated to write cooperatively while 20 % are not

Question 11: In what way this manner of learning (learning cooperatively) aids you**?**

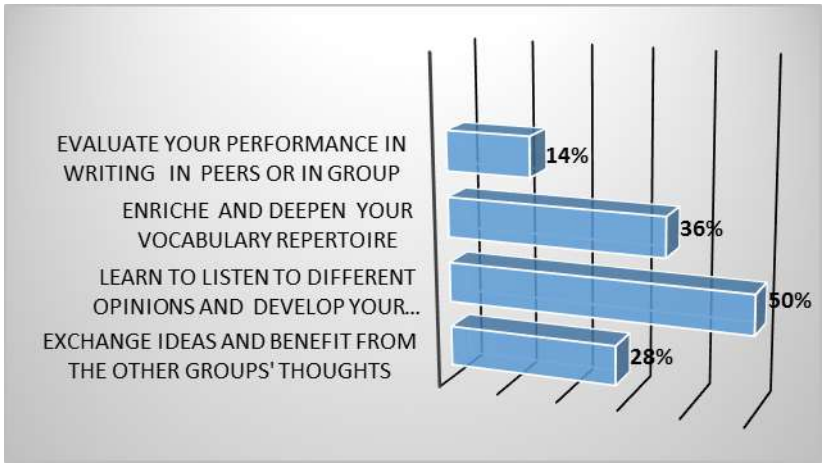


Figure 10 : **Students' Perception of the Benefits of cooperative learning Activities**

Figure 10 indicates that a high portion of students (50%) claimed that they learn to listen to different opinions through cooperative learning. (36%) of them viewed, that cooperative learning helps them enrich and deepen their vocabulary repertoire. A portion of (28%) showed that cooperative learning is helpful to exchange ideas and benefit from the other groups' thoughts. While (14%) of them chose evaluating their written performance by the group mates, peers.

Question 12: **How do you rate your writing when working in group cooperatively ? Please specify why?**

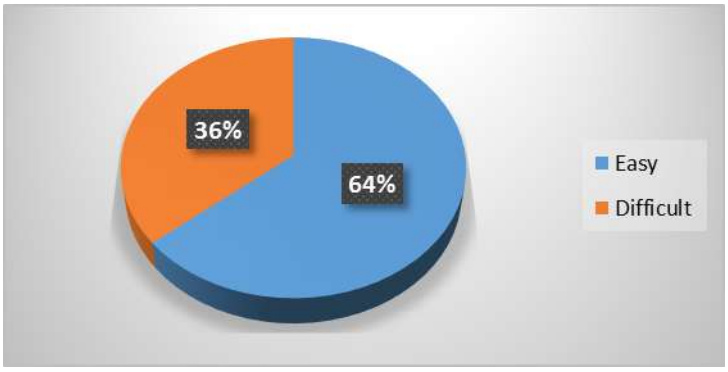


Figure 11 : Students' Evaluation of Their writing when Working in Group

The aim of this question is to evaluate student's attitude toward cooperative learning in terms of easiness and difficulty. It is noticeable from table (15)

that the highest rate represents (64%) of the informants who said that working together is an easy task, on the other hand, (36%) disagree, and they said that it is difficult to work cooperatively.

Question 13 : Do you think that cooperative learning is a beneficial strategy which helps you to improve your writing skill? If yes explain **why?**

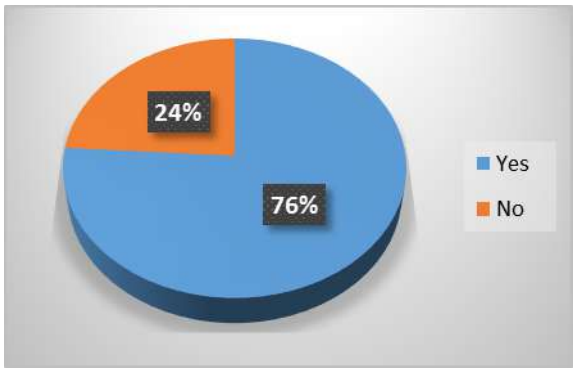


Figure 12: Students' Attitudes towards the cooperative learning strategy and its impact on students' writing

The importance of this question relies on discovering whether learners agree that cooperative learning strategy helps them to face and overcome their difficulties and improve their writing skill or not through the integration of group activities. As figure 12 shows, the majority of the respondents (76%) found that cooperative learning strategy helps them to improve their writing skill and reduce their difficulties. However (24%) of them responded negatively.

Question 14 : Does the teacher assist and facilitate for you the writing task when working cooperatively ?

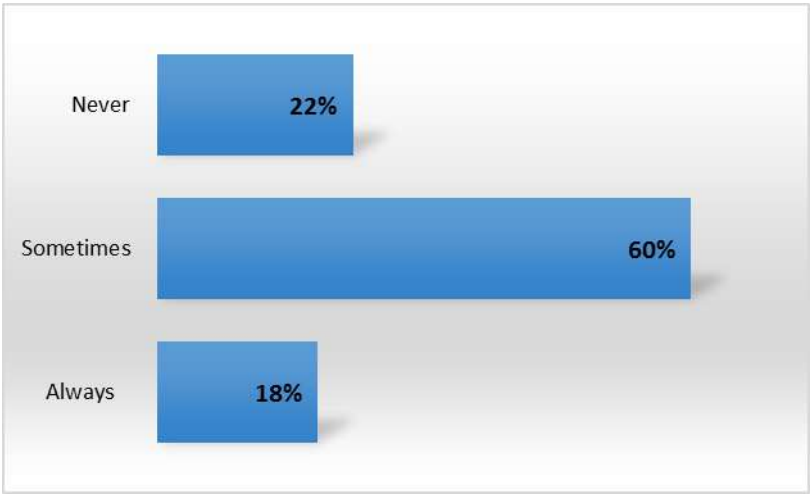


Figure 13 : Teachers' Assistance and Involvement in Solving Students' Problems when working cooperatively

The aim behind this question is to see teachers 'assistance and guidance while setting students to write cooperatively.

Question 15: what do you suggest for your teachers to help you developing your English and overcome your anxiety?

In fact, most of students' suggestions are related to the benefits of group work. They believed that in cooperative group make them exchange ideas and thoughts, respect others points of view, increase their interaction as well as they will feel more motivated than working individually. Moreover, they saw that CLL is strategy that lower their anxiety because when they work in groups they can help each other , feel free and not in front of the teacher.

IV. Data Interpretation and discussion

The data gathered through the questionnaire have displayed the following results:

- ✓ Most of third year EFL learners are really motivated to study the English language, specially its written form, in the sense that their desires, interests, and aptitude in learning writing are high. However, some learners may be motivated to learn English; they feel afraid to write it for many causes. These causes may be psychological lying in

learners' lack of motivation, anxiety, fear of making grammatical, spelling, or vocabulary errors, absence of self-confidence, or other reasons that emerge from the teachers' methodology or the learning environment.

- ✓ The writing skill is an important skill when learning a FL and our students clarified this point by perceiving the importance of the writing skill in their learning. Moreover regarding teaching this skill in the classroom, learners seem to have various attitudes towards different teaching techniques, but the most of them state that discussion in groups is the pleasant one. The teachers' role is to adapt the technique that promotes students and raise their participation in the classroom.
- ✓ The learners showed different preferences for classroom arrangements (i.e. group work, pair work, or individual work). However, the most of them agree on the choice of group work because they learn much from it, and they feel motivated when working with peers.
- ✓ Although many people in their personal lives write on their own, whether at home or at work, in language classes ,teachers and students can take the advantage of the presence of others, to make writing a cooperative activity, with great benefits to all those involved in. Therefore, when asking learners about cooperative learning strategy , most of students react in a positive way, in the sense that they have a positive attitude towards its use in the classroom; they benefit from it in varying degrees. We may conclude that according to them cooperative learning as an effective and motivational factor enhances their writing and increases their motivation to learn.

V. Conclusion

Collaborative writing is great affective and cognitive help for learners, as this lessens their anxiety and promote their risk taking(Tsui,1996).Students ,also, have to be encouraged to share their writing with each other, both at draft and final product stage; they can brainstorm ideas, organize content and then edit and revise together. Self, peer or group editing encourage independence from the teacher and enhances learners' self-confidence and self –reliance. It allows the teachers to give more detail and constructive feedback since he will deal with a small group rather than the whole class. Besides, while discussing their writing difficulties and strategies used to overcome these problems, learners are likely to learn from each other in the group or in class discussion more than with their teacher.

It worth mentioning also that, it will be more effective if teachers chooses the members of the groups themselves and try to make a mixture between the slower and faster learners in the same group. By doing so ,the best students can help the slower who nevertheless, will contribute equally(Baskolf1981).Individual students, on the other hand, will find themselves saying and writing things that might not come up with their own " **Two heads are better than one because two can make conflicting material integrate better than one head can**"; Elbow(1981) .In such case, it is learner-centered approach in which learners work together in groups to pursue learning goals.

The cooperative learning strategy presents the following: "[…] more relaxed atmosphere, greater motivation, more negotiation of meaning and increase amount of comprehensive input". (Olsen and Kagn 1992).

Eventually, what we wish to find out is whether learners ' linguistic performance and communicative competence will really improve and the anxiety engendered by the foreign language learning will diminish if we generalize the use of cooperative learning strategies to the skills of Reading,Listening,and Speaking ? To help learners become more proficient users of the foreign language , this question needs to be taken into consideration in the future research.

Bibliography :

Artzt, A. F., & Newman, C. M. (1990). *How to use cooperative learning in the mathematics class*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. ELT journal, 54(2), 153- 160.

Baskoff, F. S. (1981). A new look at guided writing. In *Forum* (Vol. 19, No. 3, pp. 2-6). International Communication Agency.

Bashyal, G. P. (2009). MTDP: A model for teaching writing. *Journal of NELTA*, 14-20.

Byrne (1988) .(1988) TeachingWriting Skills ;Harlow;Longman.

Elbow, P. 1981. Writing with Power : : Techniques for Mastering the Writing Process. New York. Oxford University Press.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, *32*(4), 365-387.

Hadley, Omaggio A. (1993). Teaching language in context (2nd ed.), Chapter 3: On teaching a language – Principles and priorities in methodology (pp. 73-124). Boston: Heinle & Heinle

Halkett,G.(2010). Encouraging Fluency and Self-Expression in the ESL Writing Classroom. Retrieved from Sandanona website:http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1066&context=sandanona

Jolliffe, W., & Hutchinson, H. (2007). Implementing cooperative learning in a networked learning community. *Education*, *35*(1), 5-16.

Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice*. Sage.

Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2008). Active learning: Cooperation in the classroom. *The annual report of educational psychology in Japan*, *47*, 29-30.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Prentice-Hall, Inc.

Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1991). *Joining together: Group theory and group skills*. Prentice-Hall, Inc.

Johnson, D. W. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, 1991*. ASHE-ERIC Higher Education Reports, George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.

Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (1991) Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity, W, DC, USA: The George Washington University, School of Education and Human Development.

Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1996). The good language learner: Modern languages in practice (Vol. 4). Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.

Olsen, R. E. W. B., & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In C. Kessler (Ed.), Cooperative language learning: A teacher's resource book (pp. 1-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Oxford, R. (1994). Language Learning Strategies: An Update. In In ERIC Digests: ED376703 .ERIC Clearing house on Languages and Linguistics Washington DC.06 Jun 2003 http;//www.ed.gov/database/ERIC Digests

O'Malley, M. J., Chamot, A. U (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge university press.

Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. London: Longman.

Rivers, W. (1968).Teaching Foreign Language Skills .USA. The University of Chicago Press.
Slavin, R. (1980). Cooperative learning. Review of Educational Research, 50(2), 315-342.
Slavin, R. (2010). Cooperative learning: what makes groupwork work. The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice, 7, 161-178.
Tribble, C. (1996). Writing. Oxford Oxford University Press
Tsui, A. B. M. (1996). Learning how to teach ESL writing. In D, Freedman & J. C. Richards (Eds.), Teacher learning in language teacher (pp.15-45).Cambridge: Cambridge University Press.
Wenden, A. L. (1986). What do Second-Language Learners Know about their Language Learning? A Second Look at Retrospective Accounts1. Applied linguistics, 7(2), 186-205.
White, E. M., & Thomas, L. L. (1981). Racial minorities and writing skills assessment in the California State University and Colleges. *College English*, *43*(3), 276-283
Zhang, Y. (2012). A study on CLL method in reading course. Theory and Practice in Language Studies, 2(8).

.

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586
Volume 10 No 3 Année :2021 Pp(1240 - 1253)

Barriers to Workshop Strategy Implementation in Oral Expression Courses: EFL Teachers' Perspectives

العوائق التي تصعب تطبيق إستراتيجية ورشة العمل في مقياس التعبير الشفوي: وجهات نظر أساتذة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

* **Kawther HIMOURA (PhD)[1], Dr. Nesrine GHAOUAR[2]**
ط.د حيمورة كوثر [1] ، د.غوار نسرين [2]
Badji Mokhtar University, Annaba (Algeria)
himoura.kawther@gmail.com[1] ghaouarnesrine@yahoo.fr[2]

Dec. Day : 09/11/2020	Acc. day: 12/06/2021	Pub. day: 02/09/2021

Abstract:
The aim of the present study is to investigate the barriers of implementing Workshop Strategy faced by EFL Oral Expression teachers at the level of the Department of English, Guelma, Algeria. It sets forth a discussion about how workshop strategy works and the barriers of its implementation. To carry out the study, a quantitative research method was adopted and a structured questionnaire was used to collect data. The sample was composed of ten (10) participants who have taught Oral Expression. The results demonstrate that the most commonly workshop strategy obstacles are: workshop strategy is efforts demanding, Oral Expression teachers resist to change, insufficient time for lesson presentation, and the difficulty to assign and evaluate groups. It is then recommended that teachers need to be flexible, aware of their learners' learning styles to easily assign them into groups and evaluate them.
Keywords: Workshop Strategy, obstacles, speaking skill, learner-centered approach.

ملخص البحث

الهدف من هذه الدراسة هو التحقيق في عوائق تنفيذ إستراتيجية ورشة العمل التي يعاني منها أساتذة مقياس التعبير الشفهي للغة الإنجليزية كلغة أجنبية على مستوى قسم اللغة الإنجليزية بجامعة قالمة/ الجزائر. هذه الدراسة تعرض مناقشة حول كيفية عمل استراتيجية ورشة العمل والعوائق التي تحول دون تنفيذها، ولإجراءها، تم اعتماد أسلوب البحث الكمي واستخدام استبيان منظم لجمع البيانات. تكونت العينة من عشرة (10) أساتذة مشاركين قاموا بتدريس مقياس التعبير الشفهي. توضح النتائج أن أكثر صعوبات تطبيق استراتيجية ورشة العمل شيوعًا هي: – استراتيجية ورشة العمل تتطلب بذل جهود كبيرة، – أساتذة التعبير الشفهي يرفضون تغيير أساليب التدريس،– الوقت غير الكافي لعرض الدروس، – وصعوبة تعيين المجموعات وتقييمها. ولذلك

* Kawther HIMOURA. himoura.kawther@gmail.com

يوصى بضرورة أن يتحلى المعلمون بالمرونة، وأن يكونوا على دراية بأساليب تعلم الطلبة لتقسيمهم بسهولة إلى مجموعات وتقييمهم.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية ورشة العمل، العقبات، مهارة التحدث، المنهج المتمحور حول المتعلم.

Introduction

Lately, along with the continuous development of teaching and learning strategies, the introduction of workshops as a teaching and learning strategy has resulted in a promising change at the level of high educational frameworks. Therefore, at the level of the EFL teaching-learning process, researchers, academics, and language practitioners have given a huge interest to the implementation of workshops in the new teaching practices. Nevertheless, the implementation of workshop strategy in EFL teaching does face several issues. Basically, EFL teachers in general and oral expression teachers in particular have faced multiple obstacles while trying to integrate workshop activities in their teaching practices. The objective of this article is therefore to investigate and reveal these obstacles and challenges from oral expression teachers' perspective at the University of Guelma.

1. Literature Review

1.1. Definition of Workshops

Basically, the term 'workshop' was defined within a methodological frame as the setting where things are accomplished, made, or repaired (Merriam-Webster's dictionary, 2019). Workshops are a means of arrangement by which individuals meet together to learn, acquire new knowledge, solve a problem, or make innovations for a certain domain issues (Kensing and Blomberg, 1998). Lately, the term 'workshop' is connotated with the term 'participation' (Cornwall and Jewkes, 1995). In here, the modern definition of 'workshops' is that they are structures of teaching, learning, developing a need for their users, especially in the educational context. According to McKenzie et al. (2005), they are a means to consult projects as they allow project holders and potential adopters to collaborate and make agreements (p. 2). In other words, workshops refer to goal-oriented arrangements of individuals, in which their participation is for the sake of developing their skills and satisfying they linguistic and communicative needs in different domains, and about various interests especially in education.

1.2. Perspectives on Workshops

Basically, there are three levels of workshop knowledge which are: workshops as a means, workshops as practice, and workshops as a research methodology.

1.2.1. Workshops as a Means

This level of knowledge for workshops is based on the claim that workshops are a means to solves domain-specific issues as authentic materials. Basically, there are two types of literature that stands for this claim. The first type (like cookbooks) focuses on the heuristics, frameworks, guidelines, and instructions for how to design, orchestrate, conduct, and facilitate workshops (Müllert and Jungk 1987; Bobo et al., 2001; Chambers, 2002; Misha and Koehler, 2006). The second type is about the results achieved concerning participants' new competencies, practices, knowledge, or ideas as a result their participation in different authentic workshops (Durance and Godet, 2010; Axmacher, 2013).

1.2.2. Workshops as Practice

These workshops investigate the interconnectedness between workshops and their form (e.g. Cornwall and Jewkes, 1995; Phaal et al., 2007; Mor et al., 2012; Wiek, et al., 2014) and the participants' domain-specific achieved results (e.g. Putnam and Borko, 2000; Koehler et al., 2007; Jaipal and Figg, 2010). In all, workshops as a practice are the workshops which are designed for development as they focus mostly on what participants achieve as a final goal.

1.2.3. Workshops as Research Methodology

Mostly, workshops are used as a research methodology to focus on the study of cases which are related to the domain of research (Darsø, 2001). In this respect, workshops can serve two different aims; they authentically help participants to fulfil their expectations by achieving an outcome which serves their needs, as they are also used to fulfil a pure research purpose like producing authentic data about the research problem (Wakkary, 2007; Jaipal and Figg, 2010; Baran, et al., 2014).

1.3. Workshops in EFL Teaching

In EFL settings, workshops are viewed as a teaching structure that helps learners to be active agents who are aware of their needs and goals. Within workshops, learners are expected to be self-responsible and to take charge of their own learning, and this is done by their engagement in the different communicative activities that are meant to develop their language understanding and authentic language use in real life situations (Jaipal and Figg, 2010). According to Darso (2001), implementing workshops in the educational settings (like language classrooms) is seeing as a modern teaching strategy and a useful approach because they touch the needs of the learners and

they are goal-directed, real-timeness, have thrownness, motivate interaction, and have clear prospects (p. 203).

1.4. Aims of Workshop Strategy

According to Maheshwari (2012), as any other teaching strategies, the recent workshop strategy is established in order to meet specific pedagogical aims. This strategy searches in depth about the correct ways by which learning arrangements and teaching techniques are implemented. It takes into specific consideration the concept of "context" to adopt teaching and especially the learning process with the authentic situations. He quoted that:

> *"Workshop participants will use generically described teaching method for (supposed) application to a specific learning/teaching situation…the workshop's goal is to work out a practitioner-oriented set of elements that make up the context of teaching methods as well as the barriers and uncertainties that arise when using generic teaching methods".*

In other words, the workshop strategy aims at the identification of pedagogical issues, the investigation of the problems, and the application of the appropriate solutions.

1.5. Development of Speaking Through Workshops

According to Jenks (2011), workshop strategy is highly recommended for oral expression classes as it enables speakers to evaluate their speech and language by their classmates and teachers continuously. In speaking-oriented classroom workshops, the teacher may ask his students to perform a certain communicative task in pairs or in groups like role-plays or brainstorming discussions about a chosen topic, and then the teacher along with the integration of the students take make analysis of errors and make constructive comments on each other's oral productions (Connors & Glenn, 2003; Glenn & Goldthwaite, 2008).

Furthermore, the use of workshop strategy to teach the speaking skill aims at training students to share their knowledge and experiences through collaborative work; in other words, workshop language teaching is a means by which teachers arrange their students in groups to benefit from each other's propositions, thinking, analysis, and student-to-student evaluation (Glenn & Goldthwaite, 2008). Consequently, oral expression workshops encourage students to achieve a goal of collective learning in "peer-response" groups where members of the same group provide oral and written responses to each other's' performances (Connors & Glenn, 2003).

1.6. Barriers to Workshop Strategy Implementation in EFL Teaching

Although teaching through workshops has been regarded as an up-to date teaching strategy (Darso, 2001), its implementation is characterized by a number of obstacles. Beebe and Masterson (2003) listed four main barriers for incorporating workshops in EFL teaching, and these barriers are listed as follows:

1. Pressure will be exerted in workshops especially in groups. This pressure arises when a member of the group find difficulty to comply with the prevailing view. Often learners might not like to experience confrontation for problems and within discussions; therefore, they may try to prevent it if possible, through agreement. By immediately agreeing to a majority opinion, students can agree on the wrong solution purely to avoid disagreement.
2. The classroom discussion (within communicative tasks) can be dominated by a single speaker (a single group member). This results in participants' loss of satisfaction from the group, and they may feel too isolated in the decision-making process. This group domination would develop negative attitudes for the students towards teamwork and workshops in general.
3. Due to the uncertainty of some teachers about their students' real level, they may assign incoherent groups in workshops. Therefore, some students may take the chance to rely heavily on the active members to fulfil the whole task without any contribution (Freeman & Greenacre, 2011). Hence, workshops sometimes cover the laziness and passivity of some students, and this is because the students work as one unit and generally receive equal grading. As a result, group members should be aware of the goals and objectives of the assigned task and should assign part of it to each member.
4. Learning through workshops and in groups requires more time than learning and working individually. When learners interact collaboratively, it needs longer time to complete the assigned tasks. however, the time that they spend on taking and evaluating issues usually results in better responses.

2. Objectives of the Study

The aim of the present research study is to identify and uncover the common workshop strategy implementation obstacles and challenges faced by EFL oral expression teachers, and to attempt to find out suggestions and recommendations that can help them overcome hindrances in their workshop-based teaching practices.

3. Research Questions

The current study attempts to address the following research questions:

1. What are the barriers that impede EFL oral expression teachers from implementing workshops in their teaching practices?
2. What suggestions can be proposed to overcome these barriers?

4. Research Methodology

In order to achieve the objectives and to answer the research questions, a quantitative research design has been adopted throughout research. To collect the research data, a questionnaire has been chosen as a data gathering tool. The use of questionnaires as research tools is highly frequent because it elicits information about participants' attitudes, perceptions, and opinions (Mackey & Grass, 2005, p.92). In this study, the questionnaire aims to collect data about teachers' perceptions for the obstacles that prevent them from implementing workshop teaching strategy in oral expression classes. This questionnaire is developed in seventeen (17) questions which are in turn divided into three main sections. The first section encompasses four (04) questions about the teachers' background information. The second section contains six (06) questions, and it deals with the teachers' perspectives about teaching speaking in EFL classrooms. The third section, which is the last, is devoted to the teachers' current barriers to the implementation of workshop strategy in oral expression sessions, and it is developed in seven (07) main questions.

5. Findings and Discussions

The following section is devoted to the presentation of the results of the study and the analysis and the interpretation of its main findings.

Table 1: *Teachers' Background Information*

Questions items	Answers
Q1 Age	- Ranging from 33 to 59 years old
Q2 Teachers' highest qualification	- 2 professors, 4 Doctors, 4 MA
Q3 Teaching experience	- Ranging from 8 to 19 years
Q4 Teaching experience of oral expression module	- Ranging from 2 to 11 years

As it is shown in the table above (Table 1), the results about teachers' background information indicate that the participants' age ranges between 33 to 59 years old. Concerning the participants' highest academic qualification, the results show that they have different academic degrees; two respondents have a professor degree, four respondents have a doctorate degree, and the rest four respondents admit that they have an MA degree. The admitted academic degrees imply that the research participants hold adequate academic degrees that fulfil their academic positions. Moreover, the results show that the respondents are experienced in teaching as their academic career ranges between eight to nineteen years in general, and between two to eleven years as teachers of oral expression module in particular. As a total, these results exhibit the rich experience of the participants in the teaching process as a whole.

Table 2: *Teachers' Familiarity and Implementation of 'Workshop Strategy'*

Question items	a. Yes	b. No
Q5 Are you familiar with the term 'workshop' strategy?	100%	00%
Q6 Do you implement it in your oral expression courses?	80 %	20%

Research participants have been asked about their familiarity with the concept 'workshop strategy' and whether they implement to teach Oral Expression module. As a response, all the teachers admit that they are familiar with the concept 'workshop' strategy'. In regard to its implementation, the wide majority (8 teachers) declare that they use it as an oral expression teaching strategy, while only 2 teachers declare that they do not use it at all. Results for both questions (Q5 and Q6) demonstrate that all teachers are acknowledged with the recent teaching strategies of speaking and the majority of them agree on identical way of teaching the same module; however, they still have different preferences about which strategy to use in order to reach their teaching goals and to serve their learners' needs.

Table 3: *Teachers' Roles in Workshops*

Question items	a.	b.	a+b.
Q7 What is your role in Oral Expression workshops?	30%	50%	20%

As (Table 3) represents, teachers have been asked to precise their roles during oral expression workshops. Three teachers (30%) denote that they act as the source of knowledge during the oral expression workshops; that means that they are implementing a teacher-centered approach. Nevertheless, the overwhelming majority (50%) affirm that they act as a guide or a facilitator, which indicates that they teach oral expression module following a learner-centered approach. Surprisingly, two teachers (mainly who are holding MA degree) affirm that they perform two contradictory roles in their oral expression workshops; as a source of knowledge and as facilitators of knowledge as well. This contradiction in roles performance signifies that these teachers are probably facing a difficulty to implement workshop strategy purely as a learner-centered approach i.e. teachers' lack of experience.

Table 4: *Teachers' Objective to Use Workshops*

Question items	a.	b.	c.	d.	e.
Q8 You use workshops in oral expression courses in order to:	10%	10%	10%	10%	60%

Table 4 mirrors the teachers'

responses about the reasons behind implementation of workshops. Statistically speaking, equal selection of choices a, b, c, and d have been reported. In other words, the fist teacher believes that workshops serve the objective of developing learners' grammatical knowledge, the second teacher affirms that workshops enrich the learners' vocabulary, the third teacher denotes that they increase the learners' creativity, and the fourth teacher claims that they help to strengthen the learners' interpersonal relationships. In fact, this minority of selection and equality in the same time shows that each teacher believe in a single major objective to be fulfilled through workshops. Nevertheless, the overwhelming majority of teachers (60%) affirm that they use workshops because they serve all of the previously mentioned oral expression course objectives. This high percentage of option (e) signifies that oral expression teachers believe that teaching this has several major objectives and that using workshops as a teaching strategy is the correct way for their fulfilment all at once.

Table 5: *Learners' Attitudes Towards Oral Expression Workshops*

As the learner is the most important element in the teaching process, teachers have been asked about their EFL learners' attitudes towards oral expression workshops. The obtained responses represented in (Table 5) indicate that the highest percentage of teachers (80%) believe that their students have positive attitudes to study oral expression module through workshops, while only two teachers (20%) think that their students do not like to be taught through workshops. Notably, none of them have opted for "neutral" option. In this regard, it can be assumed that our sample teachers are aware about their students' learning preferences and styles, and how they are acting towards workshops in their teaching process.

Question items	a. Positive	b. Negative	c. Neutral
Q9 How do you evaluate your learners' attitudes towards oral expression workshops?	80%	20%	00%

Table 6: *Teachers' Perspective about Workshop Strategy Implementation*

Though all the teachers are qualified and competent, they all agree that implementing workshop strategy to teach speaking is not an easy task as none

Question items	a. Easy	b. Demanding	c. difficult
Q10 How do you find implementing workshop strategy to teach speaking?	00%	30%	70%

of them (00%) have opted for option (a) as it is shown in (Table 6). Seven teachers (70%) represent the biggest section who believe that workshop strategy implementation is a difficult task. Simultaneously, three teachers (30%) admit that it is demanding to apply workshop strategy. This signifies the fact that the target teachers find that using workshops in their oral expressions courses is a task that demands valuable prerequisites and that it is not easily applied in classrooms to teach EFL learners the speaking skill.

Table 7: *Workshop Strategy Implementation Barriers*

Barriers to Workshop Strategy Implementation	Agree	Disagree	Neutral
Q11. Insufficient time for the whole lesson presentation	90%	10%	00%
Q12. It's hard to assign groups	60%	20%	20%
Q13. Most teachers have resistance to change their usual/ traditional teaching methods	90%	00%	10%
Q14. It's hard to give adequate evaluation and feedback	60%	40%	00%
Q15. It's hard to make students collaborate	70%	30%	00%
Q16. It's hard to keep the students attentive	40%	40%	20%
Q17. It's exhausting; it needs continuous preparation	100%	00%	00%

The obtained results that are demonstrated in (Table 7) reflect the distribution of the barriers that face Oral expression teachers when implementing Workshop Strategy in oral expression courses. The results rank at the first place the teachers' belief that using workshop strategy is exhausting and it needs continuous preparation (100%). Seemingly, all participants do agree upon it as being a major obstacle. The second highest percentage of agreement (90%) is given equally for both the teachers' resistance to change their usual/ traditional teaching methods, and their belief that they do not have enough time for the whole lesson presentation. Thereafter, a couple of barriers which are: hardships to assign groups and hardships to give adequate evaluation and feedback are placed as barriers that six teachers (60%) admit to face them. Basically, the above-mentioned Workshop Strategy obstacles have been opted for by more than half of the participants. Nevertheless, the less frequently confronted barrier from the point of view of the participants, and which has been chosen by less than half of the surveyed participants (40%) is the hindrance of keeping the students attentive. To this end, it can be understood that teachers of oral expression do face a variety of barriers in workshops implementation, and that these barriers are the result of both intrinsic and extrinsic factors. In other words, these

barriers are both school-level barriers and teachers' individual-level barriers; some of them are out of the teachers' control while others are teacher-concerned.

6. Conclusion

With reference to the statistical findings of the present article, it is concluded that an interesting number of EFL Oral expression teachers are familiar with Workshop Strategy concept, they are aware of how to implement it as a teaching strategy, what are their students' perspectives towards it, and what are course objectives that it does fulfil. Nevertheless, EFL Oral Expression teachers still consider Workshop Strategy-based teaching as a challenging due to the hindrances and barriers that they face throughout its classroom implementation. The barriers that are deemed to be major and the most challenging for the research sample are: workshop strategy is exhausting and it needs continuous preparation, the teachers' resistance to change their usual/ traditional teaching methods, and the unavailability of enough time for the whole lesson presentation, and hardships to assign groups and to give adequate evaluation and feedback for the learners. Consequently, the current context requires practical initiatives to make pedagogical reforms and to set further educational implications.

7. Recommendations

For the sake of overcoming the previously mentioned barriers and in order to realize an effective Workshop Strategy implementation for EFL teaching in general and for the oral expression courses in particular, a number of implications have been proposed to be practically executed. Such implications can be summarized in the following manner:

1. Attempting to offer sufficient information sources that decreases the burden of continuous preparation for teachers, especially at the level of libraries.
2. Acknowledging the teachers about the need for flexibility and accommodation of their teaching methods with the up-to date needs of their students i.e. not to impose the teacher-centered approach and to allow students to take active roles in the classroom.
3. Dedicating larger sessions for Oral Expression module to allow teachers to exercise the course activities with their students sufficiently.
4. Teachers should be more aware of their students' academic levels, learning styles, and competences to manage assigning them in a well-designed group.
5. Teachers should be more attentive about their students individual and group classroom performances to facilitate the evaluation task.

References

1. Axmacher, S. (2013). Review of Scenario-based trainings for military peacekeepers on prevention and response to conflict related sexual violence. Retrieved from http://stoprapenow.org/uploads/advocacyresources/1394227122.pdf

2. Baran, E., Uygun, E., Altan, T., Bahcekapili, T. & Cilsalar, H. (2014). Investigating technological pedagogical content knowledge (TPACK) in action: Workshop design cases. *Proceedings of EdMedia 2014 World Conference on Educational Media and Technology*.

3. Beebe, S. A., & Masterson, J. T. (2003). *Communicating in small groups*. Massachusetts: Pearson Education. Retrieved from https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Beebe-Communicating-in-Small-Groups-Principles-and-Practices-Plus-My-Lab-Search-with-e-Text-Access-Card-Package-11th-Edition/PGM193369.html

4. Bobo, K., Jackie, K., & Steve M. (2001). Designing and leading a workshop. In: J. Cabin, (Ed). *Organizing for social change* (pp. 124-131). Washington, D.C.: Seven Locks Press.

5. Chambers, R. (2002). *Participatory workshops: A sourcebook of 21 sets of ideas and activities.* London: Earthscan.

6. Connors, R., & Glenn, C. (2003). *The St. Martin's guide to teaching writing* (5th ed.). Boston, MA: Bedford.

7. Cornwall, A. & Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social Science & Medicine, 41(12).*

8. Darsø, L. (2001). *Innovation in the making*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

9. Durance, P. & Godet, M., (2010). Scenario building: Uses and abuses. *Technological Forecasting & Social Change*, 77(9).

10. Freeman, L., & Greenacre, L. (2011). An examination of socially destructive behaviors in group work. *Journal of Marketing Education, 33(1)*. University of Canterbury. Retrieved from

https://www.researchgate.net/publication/239774827_An_Examination_of_Socially_Destructive_Behaviors_in_Group_Work

11. Jaipal, K. & Figg, C. (2010). Unpacking the "Total PACKAGE": emergent TPACK characteristics from a study of preservice teachers teaching with technology. *Journal of Technology and Teacher Education, 18(3)*.

12. Glenn, C., & Goldthwaite, M. A. (2008). The St. Martin's guide to teaching writing (6th ed.). Boston, MA: Bedford.

13. Kensing, F. & Blomberg, J. (1998). Participatory design: Issues and concerns. *Computer Supported Cooperative Work, 7(3).*

14. Maheshwari, V. K. (2012). Workshop: An Instrumental Method. India. Retrieved September 12, 2020, from http://www.vkmaheshwari.com/WP/?p=385

15. McKenzie, J., Alexander, S., Harper, C., & Anderson, S. (2005). *Dissemination, Adoption and Adaptation of Project Innovations in Higher Education*: University of Technology Sidney. Retrieved from https://opus.lib.uts.edu.au/handle/10453/12236

16. Wand. (2020). In Oxford Learners' Dictionaries Online Dictionary. Retrieved from https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/wand?q=wand

17. Misha, M.B. & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teacher College Record, 108(6)*.

18. Mor, Y., Warburton, S. & Winters, N. (2012). Participatory pattern workshops: A methodology for open learning design inquiry. *Research in Learning Technology*. doi. https://doi.org/10.3402/rlt.v20i0.19197

19. Müllert, N. & Jungk, R. (1987). *Future workshops: How to create desirable futures*. London: Institute for Social Inventions.

20. Phaal, R., Farrukh, C.J.P & Probert, D.R. (2007). Strategic road mapping: A workshop-based approach for identifying and exploring strategic issues and opportunities. *Engineering Management Journal, 19(1)*.

21. Putnam, R.T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1).

22. Wakkary, R. (2007). *A participatory design understanding of interaction design*. Science of Design Workshop. San Jose: CHI.

23. Wiek, A., Talwar, S., O'Shea, M. & Robinson, J. (2014). Toward a methodological scheme for capturing societal effects of participatory sustainable research. *Research Evaluation*, 23(1).

Appendix : Teachers' Questionnaire

Dear teachers,

We are preparing a research on **Barriers to Workshop Strategy Implementation in Oral Expression Courses: EFL Teachers' Perspectives**

We would be grateful if you could answer these questions to help us in our research. Please, use a cross (×) to indicate your chosen option, and specify your answer when needed.

Thank you in advance for your collaboration.

Section One: General Information

Q1. Your age: …… Years old.

Q2. Your highest qualification:

a. License ☐
b. Magister ☐
c. Doctorate ☐
d. Professor ☐

Q3. For how long have you been teaching English at the University?

……. Years.

Q4. For how long have you been teaching Oral Expression Module?

……. Years.

Section Two: Familiarity and implementation of 'Workshop Strategy'

Q5. Are you familiar with the term 'Workshop Strategy'?

- Yes ☐
- No ☐

Q6. Do you implement it in your oral expression courses?

- Yes ☐
- No ☐

Q7. You use workshops in oral expression courses in order to:

a. Develop the learners' Grammatical knowledge ☐

b. Enrich the learners' Vocabulary ☐
c. Increase the learners' creativity ☐
d. Strengthen the learners' interpersonal relationships ☐
e. All together ☐

Q8. What is your role during the oral expression workshops?

a. Source of Knowledge ☐
b. A guide ☐
c. Both (a+b) ☐

Q9. How do you evaluate your learners' attitudes towards oral expression workshops?

a. Positive ☐
b. Negative ☐
c. Neutral ☐

Q10. How do you find implementing workshop strategy to teach speaking?

a. Easy ☐
b. Demanding ☐
c. Difficult ☐

Section Three : Implementation Barriers

Please indicate to what extent do you agree with each of the following statements:

Barriers to Workshop Strategy Implementation	Agree	Disagree	Neutral
Q11. Insufficient time for the whole lesson presentation			
Q12. It's hard to assign groups			
Q13. Most teachers have resistance to change their usual/ traditional teaching methods			
Q14. It's hard to give adequate evaluation and feedback			
Q15. It's hard to make students collaborate			
Q16. It's hard to keep the students attentive			
Q17. It's exhausting; it needs continuous preparation			

Thank you for your collaboration

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586
Volume 10 No 3 Année :2021 Pp(1254 - 1268)

ESP needs analysis for tourism agencies staff: the Case of El Oued and Jijel

احتياجات اللغة الإنجليزية لموظفي وكالات السياحة: ولايتي الوادي وجيجل كنموذج

***Somia ZEGHOUANI[1], Dr. Salima MAOUCHE[2]**

سمية زغواني[1] ، د. سليمة معوش[2]

[1] PhD student, University Abderrahmane Mira of Bejaia/Algeria
[2] Maître de Conférences A, LESMS laboratory, University Abderrahmane Mira of Bejaia/Algeria
somia.zeghouani@univ-bejaia.dz[1] Salima_maouche@yahoo.fr[2]

Rec. Day : 09/11/2020	Acc. day: 24/04/2021	Pub. day: 02/09/2021

Abstract:
Tourism agencies are of crucial importance in the promotion of tourism as they represent an important marketing tool. Moreover, English becomes a necessity that the agencies' staff need to market the tourism product. Therefore, this study aims at identifying the English language needs of tourism agencies' staff in the province of El Oued and Jijel because among the main problems encountered by them is the inability to use English in the workplace. The study adopts a mixed method; quantitative and qualitative, and the needs analysis has been conducted using a questionnaire. Results revealed that the agency's staff needs a mixture of all the four language skills and sub skills. Furthermore, English use difficulties include; inability to find the appropriate words to communicate with tourists. The study recommends for the integration of agencies' staff needs into the ESP course design process.
Keywords: Tourism agencies, English language needs, Needs analysis, ESP

ملخص البحث

تحظى الوكالات السياحية بأهمية بالغة في عملية الترويج للسياحة، إذ تمثل أداة تسويقية مهمة. كما أصبح إتقان اللغة الانجليزية أمرا ضروريا بالنسبة لموظفي الوكالات السياحية لتسويق المنتج السياحي. لذلك تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على احتياجات اللغة الإنجليزية لموظفي الوكالات السياحية في ولايتي الوادي وجيجل، لأن من بين المشاكل الرئيسية التي يواجهونها عدم القدرة على استخدام اللغة الإنجليزية في مكان العمل. تعتمد الدراسة طريقة مختلطة، وقد تم إجراء تحليل الاحتياجات باستخدام استبيان. كشفت النتائج أن موظفي الوكالة يحتاجون إلى مزيج من جميع المهارات اللغوية الأربعة والمهارات الفرعية. في حين تتمثل صعوبات استخدام اللغة الإنجليزية في عدم القدرة

* Somia ZEGHOUANI.. somia.zeghouani@univ-bejaia.dz

على إيجاد الكلمات المناسبة للتواصل مع السائحين. توصي الدراسة بإدماج احتياجات موظفي الوكالات في عملية تصميم دروس اللغة الإنجليزية لأهداف خاصة.

الكلمات المفتاحية : الوكالات السياحية، احتياجات اللغة الانجليزية، تحليل الاحتياجات، الإنجليزية لأهداف خاصة.

1. Introduction

Tourism and travel agencies are of crucial importance in the promotion of tourism as they represent an important marketing tool. Furthermore, English has become the language of international business, technology and communication. Moreover, learning English is no longer seen as an end in itself but rather as a means of fulfilling the needs and expectations of learners. This fact makes it necessary for people seeking employment in different industries to be fluent speakers of English. This paves the way to English for Specific Purposes (ESP). According to Hutchinson and Waters (1987), ESP is "…an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning" (p. 19).This means that learner's needs represent the basis for choosing the ESP course content as well as methods used in the teaching and learning process because ESP concerns mainly with 'why learners learn English'. Hence, learning English for Tourism Purposes (ETP) is of vital importance for learners of tourism as it helps them to deal with tourists' needs and the market expectations.

Nowadays, tourism becomes one of the world's largest economic sectors that creates jobs and fosters prosperity across the world (World Travel & Tourism Council (WTTC), 2018). The tourism industry has contributed significantly to employment and global tourism today as it provides employment for more than 222 million people worldwide, or approximately one in every twelve workers (WTTC, 2018, p. 4). According to Kamarulzaman (2018), the tourism industry contributes to the income of the local economy, and generates opportunities for jobs in the industry. The Algerian tourism industry contributes to both employment and Gross Domestic Product (GDP) but this contribution and growth has been proved low and is receding year after year due to many reasons. One of these reasons is the lack of highly qualified workers with the skills and knowledge necessary to meet the requirements of the employers in the tourism sector (Bekri, 2012) and the tourists' needs as well.

A high percentage of tourists depend in their travel on the services provided by tourism and travel agencies staff. Therefore, the current study aims at identifying the English language needs for tourism and travel agencies' staff. To achieve the main aim, the researcher had to determine the following sub-aims:

1. Identify the English language skills and abilities the market requires from employees in the industry.
2. Find out the English language difficulties for tourism and travel agencies' employees.

To be able to suggest relevant solutions to the aims stated above this study addresses the following research questions:

1. What kind of English language skills and abilities does the market require from employees in tourism and travel agencies?
2. What are the English language difficulties for tourism and travel agencies' employees?

A number of studies have been conducted about the role of tourism and travel agencies staff in the development of the tourism industry. Koc (2003) conducted a study to explore the role and potential of travel agency staff as a marketing communications tool. The research findings show that the sales staff at travel agencies is not used effectively as a marketing communications tool. Nevertheless, few studies focused on the analysis of the English language needs of tourism and travel agencies staff although they represent an efficient marketing tool to the development of the tourism sector.

2. Tourism in Algeria

Algeria is the largest country in Africa; one of the main tourist attractions is the Sahara, the second largest desert in the world. Algeria has been a member of the World Tourism Organization since 1976. According to a report of the World Tourism Organization, Algeria was the 4th largest tourist destination in Africa in 2013 with 2,7 million foreign tourists (Le Medi Libre, 2014) Moreover, Travel and Tourism contribute about 3.6% to GDP to Algeria's economy. The Algerian government is looking to develop the country's travel and tourism industry, with emphasis on Saharan and cultural tourism. Since 2005, Algiers has reformed its legislation to ease foreign and local investments in the tourism (Fortune of Africa).

Tourism and travel agencies services can be divided into two parts, tourism services for Internal and external tourism. The most important of these services are: Reservation; Tourism agencies book airline tickets and ships, and reserve rooms in local and international hotels. Furthermore, they organize internal and external tourist trips through attractive programs at

attractive and competitive prices. Providing Tourist guides for local or foreign tourists and translators for outbound tourists is another service of travel and tourism agencies. Furthermore, tourism and travel agencies organize religious tourism trips namely Umrah and Hajj. Finally, attracting tourists; tourism and travel agencies present advertising campaigns supported by attractive travel programs at competitive prices to attract the largest possible number of tourists.

3. Needs Analysis

The phrase 'Needs Analysis' (NA) first appears in India in the 1920s, when Michael West developed a definition to encompass two different definitions of 'need' that lead to 'surrender value' of learning: First, what learners would have to do with a foreign language in the target situation, second, how learners should better master the target language during the training (West, 2008). Hutchinson and Waters (1987) identify two types of needs: target needs and learning needs. Target needs relate to what learners are required to do in the target situation and which are divided into three classes: necessities, lacks and wants. The second type of needs suggested by Hutchinson and Waters is learning needs. This type includes taking into account how learners learn, and provides information about learners, the reasons for learning the language.

Nunan (1988) defines Needs Analysis as "A family of procedures for gathering information about learners and about communication tasks for use in syllabus design." (p. 75). That is to say, the needs analysis method includes gathering information in order to provide the appropriate bases to design a course that will meet the needs of a specific group of students.

A number of authors and educators agree that NA plays an important role in the design of ESP or general English course (Hutchinson & Waters, 1987; Nunan, 1988; Long, 2005). According to Hutchinson and Waters (1987), it is "the awareness of learners' needs that distinguishes between ESP and general English" (p. 54). Teachers and learners' awareness of why learners need English is very helpful in the choice of appropriate and reasonable course content. Therefore, Needs Analysis is a key feature to the design of the ESP courses because the English language course will focus on an analysis and interpretation of the learners' needs.

4. Research methodology

4.1. Research method

As the researchers in the present study are interested to analyze the needs of the participants and collect information about what they want and believe, a mixed method; quantitative and qualitative seems to be the most

appropriate. On the one hand, quantitative research approach allows researchers to use statistical data (Daniel, 2016). Additionally, replicability is another benefit derived from the use of this approach as Brown (as cited in Daniel, 2016, p. 94) mentions "The research study using this research tool is conducted in a general or public fashion because of its clear objective and guidelines, and can therefore be repeated at any other time or place". On the other hand, qualitative data instruments such as open-ended questions, notes are used to collect data from participants in their natural settings. The methods employed in data collection give full description of the research with respect to the participants involved (Daniel, 2016).

4.2. Participants

The study was comprised of 12 employees who work in four tourism and travel agencies located in the province of El Oued and Jijel, Algeria in the summer of 2018. In the current study, the researcher employed the convenience sampling because it seems to be the most appropriate. According to Long (2005) many NAs are conducted using a 'convenience sample', which means informants who are available and willing to participate

4.3. Instrument

Trying to reaching the objectives of the present study and answering the addressed questions, we have used a questionnaire as a research instrument. The questionnaire has been chosen because it is a useful instrument for collecting survey information, providing often-numerical data, being able to administer without the presence of the researcher and being comparatively straightforward to analyze (Wilson and McLean as cited in Cohen et al., 2007) . In addition to, Questionnaires, especially if mailed can procure sizeable amounts of focused, standardized, organized data, potentially from a large sample of respondents quickly and cheaply.

The questionnaire is made up of closed and open-ended questions gathered under three main sections.The first section deals with employees' background information including: gender and age. The second deals with employees' attitudes and perceptions about the importance of the English language. The third section investigates the English language skills and abilities needed by employees in their workplace. All the information gathered is converted into numerical data to facilitate the interpretation of the findings.

The questionnaire was translated into Arabic in order to minimize problems related to ambiguity and misinterpretation. To ensure the validity of the questionnaire, the draft version constructed by the researcher was modified and revised based on the suggestion of the two English language

teachers. After that, a pilot study was carried out to test the effectiveness and to improve the language appropriateness of the questionnaire. Lastly, the final draft of the questionnaire was revised and administered to the target tourism and travel agencies employees working in 4 national travel and tourism agencies located in Algeria.

5. Data analysis

This section aims to present and discuss the results of the quantitative and qualitative data analysis carried out by the researcher. Exploratory data analysis, frequencies and percentages, was used to analyze quantitative data whilst content analysis was used to deal with qualitative data gained from the open-ended questions.

Q1. Gender

Table 1. Gender of Informants

Options	Frequency	Percentage
Male	9	75%
Female	3	25%
Total	12	100%

Table-1- shows that the number of males (75% of the participants) outnumbers females (25% of the participants).

Q2. Age

Table 2. Age of Informants

Options	Frequency	Percentage
23-33 years	3	25%
34-44 years	4	33.33%
45-55 years	5	41.67%
Total	12	100%

The results from tabe-2- indicate that the participants' age can be classified into three age categories or groups in the sample selected. 33.33% of informants' age range from 34 to 44, the same percentage is given for the

second category of the participants' age which varies between 45 and 55 (41.67%), and then 23-33 years old which represents 25% of the informants.

Q3. Have you studied English before? If yes for how many years have you studied English, and where?

Table 3. Studying English

Options	Frequency	Percentage
Yes	10	83.33%
No	2	16.67%
Total	12	100%

Table-3-above illustrates that the majority of informants (83.33%) said that they have studied English, whereas, 16.67% answered with "no". Informants, who answered with 'yes' (83.33%), were requested to say whether and for how many years they have studied English. Five informants mentioned that they have studied English for three (3) years at the university, three of them said for five years also at university, but two mentioned that they took training courses in private schools.

Q4. Is the English language important to you? Please state why.

Table 4. Informants' Perceptions of the Importance of English

Options	Frequency	Percentage
Yes	9	75%
No	3	25%
Total	12	100%

Table 4- above- shows that the majority of informants (75%) claimed that English is important because, according to them, they need it in their business affairs and to visit international tourism sites. Moreover, some of them claimed that English is an international language and it is the language used in various domains, such as tourism. In addition, English is the language of international business. However, 25% of them considered it unimportant.

They justified their choice by saying that "I do not use English neither at work nor in daily life; hence, it is not important".

Q5. Do you use the English language in your workplace? If yes, when do you use it?

Table 5. The Use of English in Workplace

Options	Frequency	Percentage
Yes	8	66.67%
No	4	33.33%
Total	12	100%

The results from table 5 show that the majority of informants (66.67) said that they use English in their work environment they mentioned that they use English to talk to foreign tourists and clients. In addition, they use it when they organize tours and picnics for tourists and visitors from other countries their first language is English. A significant percentage of them said that they use English in the marketing of the tourism product. This means that this category of employees use English for the promotion of domestic tourism. However, 33.33% of them claimed that they do not use it. According to them, they are specialist in Hajj and Umrah flights, and they do not deal with foreign tourists, so they do not need to use English.

Q6. What difficulties do you think you face when using the English language? You can choose more than one answer.

1. Find the right words when talking to tourists
2. Writing electronic messages
3. Description of the tourist places for tourists
4. Difficulty pronouncing words in English
5. Difficulty in understanding tourists when speaking in English
6. Other difficulties (please specify)

E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586
Pp(1254 - 1268)

Table 6. Difficulties Informants find when Using English

Difficulties	Frequency	Percentage
Find the right words when talking to tourists	3	25%
Description of the tourist places for tourists	6	50%
Difficulty in understanding tourists	1	8.33%
Other	2	16.67%
Total	12	100%

This question sought to investigate the difficulties employees face when using English in their work environment. Informants were given a list of suggested difficulties to choose from and were given the opportunity to mention other difficulties they may experience and which are not mentioned in the list (see question 6 above). As table-6-above illustrates, although the informants were allowed to choose more than one difficulty, everyone chose only one and they agreed on three options (1, 3 and 5). 25% of them said that they cannot find the right and appropriate words when talking to tourists because of the lack of English vocabulary related to the field of tourism. Half of informants (50%) claimed that they face problems in the description of the tourist places and sites for foreign tourists and visitors which can be also due to the lack of appropriate terminology from the employees' side. Another difficulty 8.33% of them agreed upon to understand tourists' speech in English because employees do not know the meaning of words, phrases, sentences, etc. tourists use or say. However, 16.67% of informants provided other difficulties that are not mentioned in the choices given in the question. These difficulties include inability to produce grammatically correct sentences, the lack of English vocabulary; specific as well as general so that they can understand relevant scientific texts and articles related to the field of tourism.

Q7.Which of these English language skills do you need most in your work environment?

E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586
Pp(1254 - 1268)

Table 7. Language Skills Informants need at Work

Options	Frequency	Percentage
Speaking	1	8.33%
Listening	3	25%
A mixture of all of these	8	66.67%
Total	12	100%

The results as displayed in table 7-above- show that the majority of informants (66.67%) identified their highest need for a mixture of the main language skills: speaking, listening, reading and writing. Furthermore, 8.33% of them claimed that they need only speaking skill and 25% of informants chose only listening. But no one mentioned that they need reading or writing only.

Q8. Please explain your perception of the importance of the following language skills and abilities in the English language.

This question is divided into four main items: Speaking skills, listening skills, reading skills and writing skills. This section of the questionnaire contains four tables each for a language skill. The four tables (Tables 8-11) are devoted respectively to: speaking skills and abilities, listening skills and abilities, reading skills and abilities and writing skills and abilities. Each table includes items that informants rank from 'very unimportant' to 'very important' (5 levels of importance). However, the tables below display only three levels of importance: 'Neutral', 'Important' and 'Very important' because, surprisingly, no participant consider these skills and abilities being 'unimportant' or 'very unimportant'; their answers, then, vary between 'neutral' and 'very important'.

E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586
Pp(1254 - 1268)

Table 8. Informants' Perceptions of the Importance of Speaking Skills

Skills and Abilities	N.	Im.	V. imp.
Description of historical places, dishes and festivals	0%	50%	50%
How to give a guided tour	0%	75%	25%
How to prepare job interviews	16.67 %	58.33%	25%
Submit destination guides	0%	50%	50%
Answer phone calls for reservations	16.67 %	33.33%	50%
Reservations by phone	0%	50%	50%
How to plan a tour with tourists	0%	50%	50%
Provide advice and suggestions for tourists	0%	50%	50%
Total percentage for each language skill/ability was 100%			

Table 8 represents the informants' perceptions of the importance of speaking sub-skills. The analysis of the data indicates that the majority of informants perceive these language sub-skills and abilities being either 'important' or 'very important', whereas, the low percentage of informants chose 'neutral' (items 3 and 5). Besides, all the informants (100%) considered speaking skills and abilities in items 1, 2, 4, 6, 7 and 8 'important' or 'very important'. The data in table-6-above illustrate informants' need English to describe historical places, dishes and festivals, for reservations by phone, planning tours with and providing advice and suggestions for tourists (50% 'important' and 50% 'very important'). In addition, the majority of informants agreed on the importance of using English to prepare job interviews (58.33% 'important' and 25% 'very important') and to answer phone calls for reservations, to submit an oral report on work (33.33%'important' and 50% 'very important').

E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586
Pp(1254 - 1268)

Table 9. Informants Perceptions of the Importance of Listening Skills

Skills and Abilities	N.	Imp.	V. imp.
Reservations by phone	16.67%	33.33%	50%
Listen to client/guest inquiries	0%	50%	50%
Listen to customer requests	0%	25%	75%
Listen to directors' instructions	16.67%	41.66%	41.67%
Listen to conversations between agents and clients	0%	50%	50%
Total percentage for each language skill/ability was 100%			

Note: N.-Neutral, Imp.-Important, V. imp-Very important

Table 9-above- represents informants' perceptions on the importance of listening sub-skills and abilities in English. Table-7- illustrates that informants' answers are ranked from neutral to very important. All informants stressed the importance of listening to clients and customers inquiries and requests in English, listening to conversations between clients and agents (items 2, 3 and 5). Moreover, the highest percentage of informants in items 1 and 4 highlighted the importance of listening to reservations on phone and listening to directors' instructions. Informants' answers indicate that English is very important for employees who work in tourism and travel agencies.

Table 10. Informants' Perceptions of the Importance of Reading Skills

Skills and Abilities	N.	Im.	V. imp.
Read texts on how to deal with various complaints	0%	16.67%	83.33%
Preparing plans to develop the tourism agency	16.67%	41.67%	41.66%
Reservation letters from clients	0%	50%	50%
Complaint letters from clients	0%	50%	50%
Job description and duties in English	16.67%	50%	33.33%
Magazines and books to improve knowledge and job skills	0%	66.66%	33.33%
Read the instructions in English	0%	75%	25%
Total number of informants for each language skill was 100%			

Reading skill is a very important skill that helps in developing other language skills. Table-10-above represents the informants' perceptions about the importance of some reading sub-skills and abilities. In all items the

informants agreed on their importance, their answers range between 'important' and 'very important', except in items 2 and 5 some of them are neutral but these are the minority of informants (16.67%). Informants need English to read instructions, complaint letters written in English from clients and also reservation letters.

Table 11. Informants' Perceptions of the Importance of Writing Skills

Options	N.	Im.	V. imp.
Writing emails, faxes and official letters	0%	75%	25%
Responding to customer complaints in the service	0%	66.67 %	33.33 %
Writing meeting minutes	0%	50%	50%
Fill out reservation forms	0%	25%	75%
Fill out the list of requests	0%	37.5%	62.5%
Write a response to customer inquiries about Prices for hotel reservations and Prices for trips.	16.68.33 %	58.337 75%	25% 16.67 %
Writing a field trip reports	25%	25%	50%
Total percentage for each language skill/ability was 100%			

As the informants agreed on the importance of the three previous language skills and abilities, they also agreed on the importance of English writing skills and abilities. Table-11- illustrates informants' perceptions about the importance of writing in English in their workplace. All the informants declared that writing emails, faxes and official letters in English is very important (25% very important and 75% important). In addition, all of them mentioned that using English to respond to customer complaints in the service, write meeting minutes, fill out reservation forms and list requests is of crucial importance. Furthermore, the majority of informants claimed that English is also important to write a response to customer inquiries about prices for hotel reservations and prices for trips (75% important and 16.67very important), and to writing field trip reports (50% very important and 25% important).

6. Conclusion

The analysis of the data gathered has given answers to one major question in this research that is "What kind of English language skills and

abilities does the market require from employees in tourism and travel agencies?" The findings revealed that the agency's staff needs a mixture of all the four language skills: speaking, listening, reading and writing. In addition, approximately all employees perceive all the language sub-skills and abilities being very important in the work environment.

The results of the current research paper revealed that employees face many challenges when using English in their work environment namely the difficulty to describe the tourist places and sites for foreign tourists and visitors. In addition to, the inability to produce grammatically correct sentences, and understand scientific texts and articles related to the field of tourism due to the lack of appropriate English terminology; specific as well as general.

Under the light of the foregoing reported and discussed results, some pedagogical implications and suggestions should be made pertaining to the future of the English teaching and learning for the ESP students and teachers. First of all, teachers at universities should develop problem-solving situations to help their learners deal with problems and difficulties they may encounter in their professional setting. Furthermore, teaching and learning materials developers as well as course designers should provide the ESP learners with texts not just being filled with technical terms without opportunities to use these terms in realistic situations, especially in their future workplace. Hence, the findings of this study can be used as guidelines for developing a tourism English syllabus that could lead to the improvement of the employees' communicative competencies and the promotion tourism industry. Moreover, learners' needs in accordance with employees needs should be integrated into the ESP course design process.

Bibliography

Bekri, L. (2012). ESP for Tourism and Hospitality in Algeria: Prospects for Curriculum design. Majister Thesis (English). Algeria, University of Oran. p. 119

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education (6th ed.). London, New York: Taylor and Francis Group. p. 638

Daniel, E. (2016). The Usefulness of qualitative and quantitative approaches and methods in researching problem-solving ability in science education curriculum. *Journal of Education and Practice 7*(15), 91-100

Fortune of Africa. Tourism in Algeria. Retrieved February 6, 2018 from https://fortuneofafrica.com/algeria/tourism-in-algeria/

Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 183

Jonsson, C. (2005). Tourism marketing basics. [Available online] Retrieved January 13, 2018 from https://www.researchgate.net/publication/229428573_Tourism_Marketing_Basics

Kamarulzaman, Y. (2017). Marketing for hospitality and tourism. [Available online] Retrieved January 18, 2018 from https://www.researchgate.net/publication/322560388

Koc, E. (2003). The role and potential of travel agency staff as a marketing communications tool. [Available online]. Retrieved January 28, 2018 from https://www.researchgate.net/publication/319483037

Le Midi Libre-évenement-Hacked by Moroccan Hackers. (2014). [Available online]. Retrieved January 2, 2018 from https://www.lemidi-dz.com

Long, H. M. (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. p.374

Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press, p. 165

West, R. (2008, December 23). Needs analysis in language teaching. Cambridge core. [Available online]. Retrieved February 10, 2018 from https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/needs-analysis-in-language

World Travel & Tourism Council: Travel and tourism economic impact 2018. (2018). [Available online] Retrieved March 03, 2018 from http://www.wttc.org

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586
Volume 10 No 3 Année :2020 Pp(1269 - 1286)

The Translation of Economic Press Articles in Algeria and elsewhere, "Intricacies, Problems and Solution"

ترجمة مقالات الصحافة الاقتصادية في الجزائر وخارجها : عقبات، مشاكل وحلول

* EL Kebir Hamza.
الكبير حمزة
Institute of Translation,
University of Ahmed Ben Bella, Oran1, Algeria.
معهد الترجمة، جامعة أحمد بن بلة، وهران1، الجزائر.
مخبر : تعليمية الترجمة و تعدد الألسن
hamzaelkebir@hotmail.fr

Rec. Day : 09/11/2021	Acc. day: 06/07/2021	Pub. day: 02/09/2021

Abstract: The Economic Translation is relatively a new discipline from an academic perspective. This collocation is frequently used nowadays in the world of business whose concept evolved rapidly in parallel with the increasing economic growth. Business Press has always been the best companion to economy and businesses, because as professionals reckon, a successful business exchange requires an effective communication channels where translation plays a pivotal role. This paper highlights the Economic Translation; definition and characteristics, particularly for Economic Press Articles, as well as, its role and importance in the world of business in general and Algeria in particular. The major aim of this study is to explore and solve the main obstacles facing business article translator by introducing some examples taken from an Economic Press Articles and business texts. Some recommendations are given at the end of this paper.
Key words: Economic translation, Economic press articles, Obstacles.

ملخص البحث

تعد الترجمة الاقتصادية تخصصا مستجدا من منظور أكاديمي، وهي تستخدم بكثرة كمتلازمة لفظية في عالم الأعمال والاقتصاد، أين تطور مفهومها بسرعة بالتوازي مع النمو الاقتصادي المتزايد. والصحافة الاقتصادية بدورها لطالما كانت الرفيق الأمثل للاقتصاد والأعمال، فكما يعتقد المختصون فان نجاح التبادلات الاقتصادية والتجارية مرهون بنجاعة قنوات التواصل والاتصال أين تؤدي الترجمة فيها دورا محوريا.

* EL Kebir Hamza. hamzaelkebir@hotmail.fr

تعنى هذه الدراسة بالترجمة الاقتصادية تعريفا وخصائص، وبالتحديد المقالات الاقتصادية الصحفية مع التطرق إلى أهميتها ودورها في عالم الأعمال عموما. والغرض الرئيسي لهذا البحث هو إظهار أهم العقبات التي تعترض عمل مترجم المقالات الصحفية الاقتصادية، مع النظر في الحلول من خلال عرض لبعض الأمثلة المأخوذة من مقالات صحفية ونصوص اقتصادية. في آخر المقال تعطى بعض التوصيات المبنية على التحاليل الترجمية المنجزة في هذا البحث .

الكلمات المفتاح: ترجمة اقتصادية، صحافة اقتصادية، العقبات.

I– Introduction:

Business Translation has known a rapid evolution as a result of a major shift shaped the whole world as of the second-half of twentieth century in light of the so-called Globalization. This new world has been marked by a drastic change in various aspects of life, particularly on the economic side given its direct impact on people living conditions, and revolutionized human inter-lingual communication all around the world. The Economic Press is not spared from this change, in turn, it has evolved rapidly in parallel with economic development, since business magazines and newspapers are the bridge between the economic world and people, and since in a globalized world the information scours the globe, there were a pressing need to Business Translation which plays a vital role in the process of conveying information and news to people and influencing them. Known as Business Press or Economic Press, it is part of technical language that holds specific words, Chirantan Basu sees in this regard: "*Technical language refers to written or oral communication that has specialized content. The product specification for a new microprocessor, a financial presentation by a senior executive and a design meeting for a new medical device are all examples of technical communication*." (2019).

I-II Objectives of the study: This study aims to highlight Business Translation especially on press articles. Firstly, our study sets out to define specialized language which is the heart of specialized translation whose business translation is part. The specialized translation holds many types and sub-types such as medical translation, legal translation, technical translation and economic translation, for this latter the researcher focuses on its characteristics, importance and the key role it plays in the world of business generally and in Algeria specifically. Then the researcher investigates briefly

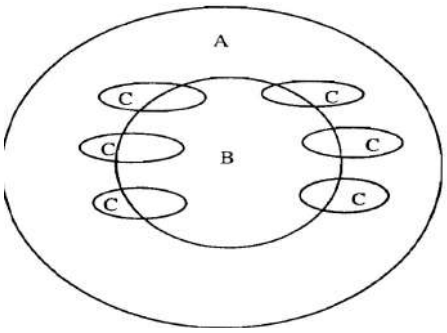
Business Press whose mission is to raise people awareness in terms of economic issues and popularize business information. Secondly, our study highlights some problems and intricacies in translating Business Press article that hamper the process of translation and make, sometimes, the task a little bit harder. The researcher examines some examples taken from different business texts and economic press articles with translation and analysis. At the end of this study, some recommendations are given, based on analyses of this study and the experience of different authors who have addressed this issue and tried to tackle the different problems facing Business Translation.
Questions the research intends to answer:

1- What is Specialized Translation "definition and meaning?
2- What are the main types and characteristics of Specialized Translation?
3- To which extent the Economic Translation plays a vital role in Algeria and elsewhere?
4- What are the major obstacles that encounter Business Press article translator?
5- How business translator copes with the various problems he/she faces in the process of translating business content?

II Specialized language:

Specialized Language, Language of Specialty or Technical Language, it all boils down to the same basic concept, according to Christine Durieux Specialized Language is, in fact, a subset of a natural language which shares some opponents and intersects with common language, she states: "*Nous dirons qu'une langue de spécialité est un sous-ensemble d'une langue naturelle qui entre en intersection avec la langue courante*". As shown in the diagram below, Christine divides the Specialized Language into three sections:

A: Represents the whole that matches the Natural Language.
B: Represents the subset that matches the Common Language.
C: Represents the infinity of subsets that match specialized languages.
(Durieux, 1995: 11).



According to the diagram above Specialized Language is combined of a mixture of terms from Natural

language, Common language and plenty of utterances from the area of specialization.

Furthermore, several authors tried to draw up a definition of Specialized Translation while admitting that it is not evident to conclude an accurate definition. However, most of them view that Technical Language is generally all "expressions, terms and words referring to a particular area or domain of experiment, in this context, Galisson and Coste consider the Technical language as: "*Expression générique pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier*. » (Galisson et Coste, 1976 : 511).

In addition to these definitions, Christine Durieux, divided Specialized Language, in terms of characterization, into two sections, terminology and phraseology. The first holds six categories while the latter holds two ones.

In terms of terminology she distinguishes:

1- Terms specific to one Specialized Language or field of specialization.
2- Terms specific to many Specialized Languages.
3- Terms originally taken from a Specialized Language became afterwards familiar in common language.
4- Terms originally taken from common language borrowed afterwards by Specialized Languages.
5- Terms apparently identical to other ones used in common language but different regarding their etymology like "homographs and homophones".
6- Abbreviations like SIDA, HIV…..

In terms of phraseology:

1- Collocations proper to a particular field of specialization.
2- Expressions used frequently in Specialized Language (even it might be aberrant or grammatically distorted in common language). (Durieux, 1995: 13-17)

II-I: Specialized Translation: The vast majority of linguists and translators claim that Specialized Translation means conveying of meaning of specialized texts i.e. "scientific or technical ones" into another language, all specialties combined, and some of them deem it as the translation of all texts except literary one, as Abdelkarim Cherifi عبد الكريم شريفي stated in his paper entitled:

الترجمة المتخصصة في أقسام ما بعد التدرج "Specialized Translation in postgraduate classes"

اتفق تقريبا جل العاملين في هذا المجال على أن "الترجمة المتخصصة" تعني ترجمة «النصوص ذات الطبيعة التقنية أو التكنولوجية أو العلمية من جميع الاختصاصات أو بتعبير آخر ترجمة كل نص ما عدا النص الأدبي بمختلف أوجهه". (عبد الكريم شريفي ، 89).

Terms and utterances are polysemic generally in the Common Language. Nevertheless in Specialized Translation, in most cases, technical words and terms have a clear meaning which refers narrowly to its field of specialization, the reason why Specialized Translators do not always face the specter of polysemy and so they can avoid mistranslation.

In this regard, Durieux deems Specialized Translation, as a monolingual communication between specialists, where experts can communicate effectively, accurately and easily without any misinterpretation.

She writes " *Les mots et les énoncés sont polysémiques en langue courante. En revanche, en langue de spécialité, ils s'approchent de l'univocité. A cet égard, les langues de spécialité présentent pour la traduction la même utilité que pour la communication unilingue. De fait, elles consignent en quelques sorte le consensus qui permet aux spécialistes de communiquer entre eux de façon efficace (sans ambiguïté), et concise (sans périphrase redondante*). (Dureiux, 1995: 18).

The table below elucidates accurately the process of translation which starts by: the source text where translator should have linguistic skills, as well as, specific knowledge on the topic, all together portray a mental image for him/her (Understanding). Then, to convey meaning of the source text, translator should have as well pretty knowledge and skills on the target language, bearing in mind the situation of speech in order to finally synthesize and reword meaning.

Comprendre	**Faire comprendre**
Texte de départ : Texte de départ + connaissance linguistique en langue de départ + connaissance thématiques + Fusion = Image mentale.	Image mentale +Compétence linguistiques en langue d'arrivée + situation de communication + synthèse = Texte d'arrivée.

(Dureiux, 1995: 19)

III- Types of Specialized Translation

The Specialized Translation is manifested in various field and areas, holding a wide range of human technical activities except the literary translation as Abdelkarim Chérifi عبد الكريم شريفي claims.

1- Economic, Marketing and Advertising Translation / الترجمة الاقتصادية والتسويق والإشهار

The most important type for our study and it plays a major role in boosting economic growth. In the following some of the subtypes it covers: Economic reports and periodicals, market studies, leaflet introducing companies and their activities, technical economic studies, economy-related publications and academic research, internet sites (for financial and economic purposes), channels dealing with economic and financial news and "Economic Press Articles" our research topic.

2- Technical Translation / الترجمة التقنية:

Technical domain uses frequently translation in industry and all related-field like: user guide, invitations to tender, means of safety and prevention, design and decoration, technical magazines and publications, electronics and home appliances, chemistry, cleaning and cosmetics, wired and wireless Communications…..

3- Legal and Financial Translation /الترجمة القانونية و المالية:

Job contracts, property contract, marriage contract, labour; employment and residency contracts, fines and customs procedures, banking studies, financial reports…..

4- Medical Translation /الترجمة الطبية:

Biomedical translation, biomedical and medical statistics, medical reports and files, medical insurance, electromagnetic diagnosis…

(الشريفي 92-90)

IV- Economic Translation:

Economic translation is a collocation frequently used nowadays in the world of business; this concept has been evolved by the time in parallel with the economic growth, because as mentioned above, the worldwide economic exchange between nations and trade evolution are strictly linked to the evolution of channels of communication, where the translation plays a key role.

Meloyan in 2015 asserts that the translation of any economic or finance document may be considered as a subfield within business translation in general. This latter may encompass translation of accounting reports, bills, warranties agreement, statistical data, credit reports, bank statements, balance sheets. (Cited by Imam, 2020:49)

Moreover, some other authors define Economic Translation as an interdisciplinary area of research where its epistemological field is basically drawn from translation studies, economics (economy-related studies and research), linguistics and communication studies. This assertion has been advocated by Łucja Biel & Vilelmini Sosoni (2017):

"*Economic translation is an interdisciplinary area of research and professional practice……. Firstly, it is one of the subfields within specialised translation, alongside legal, technical and medical translation, to name a few. Secondly, with respect to its knowledge base and domain, economic translation is related to economics and underlying overlapping concepts – business, economy, trade and commerce – that lend their name to it*".

The Economic Translation from an academic perspective is a novel discipline to study at Universities for instance the Institute of Translation at the University of Oran1-Algeria starts teaching this domain as a branch in Master degree in 2013, however, several papers and articles have been published in this area and many dissertations and theses have been developed in this context.

The Economic Translator may face a lot of problems and terminological intricacies as any other translator in a specialized field – that is fairly studied after –. Lamara Fatima لعمارة فاطمة views that: the Economic Translation as a specialized translation deals with the translation of all terms and texts related to Economy and information transfer in the form of annual reports, analyses or statistics for specialists or general public alike, she writes:

تعنى الترجمة الاقتصادية، باعتبارها ترجمة متخصصة، بترجمة المصطلحات و النصوص ذات الطبيعة الاقتصادية و نقل المعلومة و المعرفة الاقتصادية في شكل تقارير سنوية و بيانات وتحاليل و إحصائيات لذوي الاختصاص و العامة على حد سواء.....(لعمارة 2018 : 321)

El Akhder Izi الأخضر عزي, in his paper presented at the fourth international conference on "Translation strategies" emphasizes on the role of Economic and Financial Translation which should be a fair support for Cognitive Communication, particularly in Economy.

...."وعليه فإن الترجمة ذات الطابع الاقتصادي والمالي يجب أن تدعم أهداف الاتصال المعرفي واسترجاع المعاني في المجالات الفكرية، خاصة الاقتصادية منها" (عزي، 2004)

IV-I Characteristics of Economic Translation:

Since Economic Translation is part of Specialized Translation, it should have some characteristics in common with other specialized fields, such as legal or medical translation.

In order to illustrate peculiarities of economic field Abdelkarim Cherifi from a scientific text addressing an economic issue concluded the following points:

1- Clarity and clearness; the meaning in such field usually clear with simple and single-meaning words. Absence of connotations.
2- Accuracy in terms of numbers and quantities, as well as, in time and place.
3- Objectivity, no periphrases nor ambiguity.
4- Abundance of meaning and concepts, summarily and accurately.
5- Several technical words related to the economic area.
6- Simplicity of syntax and straightforward language.
7- Full of Economic complex structures due to abundance in technical words. (96 شريفي).

In the other hand, Iman Ahmad Mukhtar, tried to characterize the Economic field from its critical aspect, he says that features of economic texts are dealt with in the following subsections as follows:

1- Plenty of specialized terms and collocation "What makes an economic text difficult for non-specialized readers and translators is specialized terminology".
2- Formal language: formal language used officially in drafting reports and regulations and agreements. (Imam, 2020: 51).

In addition to these points, Azorit luis adds two important characteristics in his dissertation:

A- Analysis; the economic text generally contains a lot of explication and technical analysis.
B- Coherence and consistency; most financial reports or economy-related articles are characterized by coherence of ideas and all fit together well.

The Economic Language apparently seems a technical language with plenty of financial and economic terms, signs and abbreviations which form the peculiarity of this domain. From another point of view, it is a living language due to its importance and worldwide extent.

Azorit luis, supports that claim, he writes:

« *La langue économique et financière est à la fois «une langue vivante », dotée d'une personnalité à part entière, et une langue très technique. Cependant, les textes économiques regorgent de termes techniques, qui en rendent la lecture très délicate pour le profane*. »

"The Economic and Financial language is both, a "living language" having its proper personality and a very "technical language". However, Economic texts are full of technical terms which make reading hard to the layman". **Our translation**.

It's worth to mention that this field gains more interest day by day by people nowadays. The general audience is increasingly interested to what happens in the stock-market and in many other economic issues and affairs due to their direct impact on his/her standard of living.

V- Importance and role of the Economic Translation in the world of business in general and Algeria in particular:

V- I. In Algeria

Economic Translation, as mentioned previously, is a new discipline at the Algerian University, students in undergraduate classes study translation for its broad sense i.e. translation theories, didactics, terminology, as well as, specialized translation and interpreting in master degree.

But it should be noted that the labour market has always resorted to translators and interpreters given the pressing need to them, for instance: Sonatrach "the national state-owned oil company of Algeria" counts since a long time many translators and interpreters trained basically to meet its need in terms of translating business documents and affairs, bearing in mind that the company deals with a large number of states and companies worldwide and holds many subsidiary companies at home and abroad. Thus, the Economic Translation existed for a long time ago in Algeria in economic and financial transactions between companies, and took a key role on the international trade.

Economic translator in Algeria should master at least three languages; Arabic, French and English in order to be able to perform his/her work suitably (عزي، 04 :2004).

Because the Algerian administration runs by two language French and Arabic, for the English, it is the international language used in correspondences or communication with overseas companies and states.

The Economic Translation is no longer the mere transfer of meaning from one language into another, but it has become an inescapable means in the world of business and it contributes in bringing producers closer to consumers. With the slump of oil prices the Algerian government works seriously to enlarge their incomes by investing in agriculture, process industries and light industries, which can be achieved only by tracking technology through partnership with leading companies. To this end,

Chouchani Abidi Mohamed شوشاني عبيدي محمد Views in his thesis that translation plays in this process an important role and considers it as the link between people in all aspects of life, without it communication would be unsuccessful.

"و تقوم التنمية الاقتصادية على مسايرة التسارع المستمر في معارف الآخر والمضي بنفس الوتيرة نحو تطوير البناء المعرفي الذاتي. و لا يكون ذلك إلا من خلال الترجمة، حلقة الوصل في كل مجالات الحياة التي بها يتم التأثير و التأثر و من دونها ينقطع حبل التواصل" (شوشاني 51)

Unfortunately, many employers consider translation as a secondary task at work and it can be performed by any one or by machine translation. The reason why many businesses in Algeria failed, especially the ones that require technology- transfers and effective communication.

Therefore, developed countries provide the best atmosphere and all means at the service of translation, particularly specialized translation. (Ibid, 52)

(المرجع نفسه، 52)

V-II Worldwide.

Nowadays, in a globalized world, distances in terms of time and space are in a constant decreasing in parallel with an increasing in business affairs. The world today witnesses countless operations of exchange and trade between nations and multinational companies, manifested through import-export, investment and services. That openness heightened the demand with regard to Economic and Financial Translation; it becomes one of the most sought after by professionals and businesses. Veronica Roman explains further more in this regard:

« ……*Ces opérations commerciales et cette ouverture des sociétés sur le monde multiplient les besoins en matière de traduction économique et financière, ce qui en fait l'une des spécialités les plus demandées sur le marché et explique l'essor des débouchés pour les traducteurs exerçant leur métier dans ce domaine.*

She adds « *....il va néanmoins sans dire que, dans le cas d'enjeux financiers importants – par exemple, lors d'opérations économiques et financières – il est indispensable de faire appel à des traducteurs indépendants de qualité pour surmonter les barrières linguistiques capables de faire échouer les transactions en question*. »

« However, it stands to reason, while dealing with important financial issues, for instance - during an economic and financial transaction- it is essential to call upon freelancer qualified translators in order to overcome linguistic borders which may hinder the success of transactions." **Our translation**

VI- Business Press:

In Algeria despite the increasing number of followers of this type of press, the number of specialized magazines and newspapers in business issues remains very low, however most of daily newspapers devote generally a fair part to disseminate and discuss the Economic situation, particularly inside the country. As a matter of fact, journalists at business press agencies are making huge efforts in dealing with the economic issues, because as we know, the economic world is in a constant and rapid progress which resulted in creating a very large scope of terminology and expressions (neologisms) that need translation. Therefore translator is in charge of two hard task; the first is translating technical words the second is the interpretation of those new technical words to finally simplify information to the general public.

VI-I. Concept:

Business press is defined as the economic movement inside the nation and worldwide. However, Robert Solman claims that Economic Media refers to specific information on which businessmen/women rely on to manage their activities. The Economic Press has a concrete impact, either in long or short term, especially in time of crises that nations face.

(61 :2016 ،بركون)

Thus, business press deals and disseminates any information, news or issues related to economy and business sector in its broad sense.

VI-II. Role:

Business press plays a vital role in presenting economic activities through disseminating business-related information or news and analyzing economic issues. The economic reporters should apply strategies and rules that would simplify information and news to convey it to as many people as possible. In the past, media and press were devoted only to general information regarding politics, culture or entertainment, however, nowadays they become a means to achieve progress, make propaganda and promote economy. Moreover, nations and states rely on business press to introduce, discuss and debate their economic plans in order to convince people and so achieve their goals. (Ibid, 69).

Business and Economic press information and news which were previously intended to specific audience and readers are henceforth accessible to general audience on a large scale, therefore translation gained a key role in conveying them since the economic data and events are not restricted in one state or specific language. The translation is now an effective means in the process of knowledge transfer; hence translator became an economic translator/ journalist whose task consists in popularizing business language in order to be

accessible to general public. These translators master the technical aspect of this area and perform as well the task of journalists and reporters in tracking information, Mimi Fleyfel explains furthermore:

« …..*Ces traducteurs journalistes font, d'une part, preuve de maîtrise de la terminologie économique et remplissent, d'autre part, leur fonction de journalistes en observant le flux de l'information dans le monde des affaires et l'actualité des entreprises. Ils doivent effectuer des équivalences de registre. Ils doivent aussi utiliser tous les recours stylistiques en vue de transmettre l'authenticité du texte original*. (Fleyfel, 2017: 97)

Business Press, in our recent time has the merit of making considerable economic progress. Many international economic agreements have been achieved by the support of Business Press which served the link between people and institutions as the public opinion will not be cheerful unless it is well informed. (69 :2016 ،بركون)

VI-III. Importance In Algeria :

Raising awareness and popularizing business culture is one of the important tasks of business media over the community, whereby one's would be aware of his/her rights and duties.

According to a survey achieved by the Algerian newspaper EL WATAN, the Economic news gets the second place with regard to its readers.

Moreover, the Algerian press has been always trying to popularize business culture through elucidating various economic issues and disseminating economy-related news to general public in Algeria. It plays actually a key role in the economic development of the country. (Titouche, Head of the Economic Section of the Newspaper IE EL Watan) (Cited by بركون p 69)

Thus, launching new magazines and newspapers specialized in disseminating economic news and information is very important for the economic interest of the country.

VII. Translating Economic Press Article:

"Intricacies, Problems and Solutions"

Many magazines and newspapers around the world make issuance with two languages or even more as *The BBC Newspaper* which includes economic section that deals with all what regard business and financial issues all over the world and some articles are translated from English into Arabic.

The translator of business articles confronts many intricacies and problems which may hinder his/her way to put out ideas and meaning genuinely into another language. Some ones consider translation as the simple process of finding correspondents of words in the target text, but actually, having a genuine translation, especially for technical and specialized areas is not

evident at all and cannot be done by anyone. In this regard Andreea (2012) says

"*….the general tendency is to consider translation as something that anybody can do with the help of a dictionary; the fact is that producing a written text using another text as a basis is a much more complex phenomenon*…(20)

1- The First problem business translator encounters is the excessive use of technical words in Economic articles; business texts are characterized by the abundance of specialized words.

To overcome this issue, the translator have to resort to specialized monolingual and bilingual dictionaries giving specific focus to monolingual dictionaries as they provide many definitions for the same term, and the translator has to choose the appropriate definition in light of the context in use. (Imam, 2020: 8)

Furthermore business translator should be acquainted with this type of articles, and educate him/herself on all what is related to economic and business field. Dictionaries are not always the perfect solution for this type of article; sometimes business article contains some abbreviations, specific words or complex concepts that dictionaries cannot afford, the reason why, translator in this domain should be aware of any new concept or evolution in this regard and should read a lot about financial and economic issues to enrich his/her knowledge from which he/she recalls data when needed.

2- The problem of nuances: when word is generally used in common language, but in technical text meaning and function may differ, for instance the word:

Asset means:

A: a useful or valuable quality, skill, or person.

B: also means: something that is owned by a person, company, or organization, such as money, property, or land: (dictionnaire anglais des affaires)

A: أو ملكية مكسب B : أصول أو ممتلكات

Ex: Fast availability of the decontamination equipment is an essential **asset**
التوفير السريع لمعدات التطهير يعتبر **مكسبا** أساسيا

How the intangible **asset** will generate future economic benefits.
كيف يمكن **للأصول** غير المادية تحقيق عوائد اقتصادية في المستقبل.

Our translation.

Ex2: **profit** and **income**; for the general audience these utterances can be used as synonyms in some general situation; both mean inflow of funds but in

the specialized field the accurate meaning matters because it is intended to be used by experts and it cannot be used interchangeably.

Income means: money that is earned from doing work or received from investments. (Cambridge dictionary)

Profit means: money that is earned in trade or business after paying the costs of producing and selling goods and services. (Cambridge dictionary)

The problem of nuances has also mentioned by Adreaas (2012), she elucidates: "…*This complexity becomes more evident when the text in question deals with specialized subjects such as economics. When words belonging to the so-called General English appear next to specific terms and within a specific context, they contain nuances that must be accounted for in the final translation*"(20)

Moreover, sometimes translator deals with interference with other specialized language, terms used in many specialized fields but differently.

3- Another problem that translator may encounter when dealing with Economic newspaper article reside on the nature of sentences; long and complex sentences; economic texts are marked by a long complex sentences and complex concepts that contain many thematic words and technical terms which make the text very hard to be understood and the translator in such situation is called to make further efforts and research for the sake of doing his/her task as it should be; a correct and proficient translation. "*The problems that a translator may encounter when having to deal with a specialized writing (economic writing) are: a difficulty in understanding the concepts and vocabulary, due to the long and complex sentences, and the fact that there is no possibility of interpretation, requiring a general knowledge of the field*. (Ibid: 40)

4- The problem of context: in order to grasp the exact meaning of any discourse, it's necessary to consider the context within its utterances. The economic texts are not excepted from this matter and often the economic translator encounters terms which may be translated differently in many contexts; the word **fees** may be translated differently according to context ; it can be translated : **رسوم** and in other context :**تكاليف** for instance :

The society funds itself through membership **fees**:

وتمول الجمعية نفسها من خلال **رسوم** العضوية

The board recommends that UN environment program should establish guidelines for determining consultancy **fees**.

أوصى برنامج البيئة للأمم المتحدة بإرساء المبادئ التوجيهية لتحديد **التكاليف** الاستشارية

(Our translation).

EX2 : The word "**Bank**" means :

An organization where people and businesses can invest or borrow money, change it to foreign money, etc: (Cambridge dictionary)

- Treasury management, including **Bank** accounts and cash = **بنك**

The same word means: sloping raised land, especially along the sides of a river (Cambridge dictionary).

- We pushed the boat off from the river **bank** = **ضفة**

5- The use of metaphors:

El-Shazly (2006) explains that the use of metaphor is a common feature both in literature and in common language as it deepens the meaning and makes it more expressive. It helps to make an emotional impact and influence people's perception

Metaphorical business terms are the main obstacles in economic translation and represent a real intricacy for inter-lingual communication in the sphere of economics while attempting to find the proper correspondent in TL (target language).

The metaphoric expressions are used excessively in economic articles; White in 2003 investigates the growth "metaphor" in the British press (mainly *The Financial Times newspaper*) as an example he mentions:

"*In practice, it can be said that the most noticeable feature of a plant is its inclination for* ***growth*** *and this* ***growth*** *may vary widely under different circumstances*"…

Basically, a scenario of growth would show a cyclic situation within which certain factors would contribute to and foster effective growth (and are therefore positive) while others would impede or diminish it (and are therefore negative). (Imam, 2020: 52-54)

The translator should master perfectly the target language in such situation, in order to create an equivalent effect on the reader in the target language (TL) exactly as reader in source language (SL) perceived it. To tackle this problem, he/she is called to make a research in the literary and linguistic heritage of the TL; metaphors in the same context that serve the same meaning, otherwise, the translator is compelled to find a linguistic style which can leave the same or similar effect on the reader in TL as SL reader perceived it.

In business newspaper we sometimes read the expression "*The economy is war*", that means features which characterize war are mapped onto economy to describe it. The economy works as a "target domain" that we try to understand in terms of war. (Ibid: 56)

6- The problem of translating Economic Collocations

Collocation is: "*A word or phrase that is often used with another word or phrase, in a way that sounds correct to people who have spoken the language*

all their lives, but might not be expected from the meaning" (Cambridge dictionary)

Also defined as: "*The regular use of some words and phrases with others, especially in a way that is difficult to guess"* (Ibid)

From the definition above, we note that collocations may be hard to understand or perceive and seem weird to non-native speakers due to their unfamiliar formulation which might not give a sense for general audience. Nevertheless, experts and specialists of a certain domain use collocations related to their specific field of interest, easily and effectively because they are used to them and they grasp exactly their meaning, so they use them in their proper context.

For the economic domain similar to other specialized areas, a significant number of collocations are used which render the meaning hard to get for non-specialist or for non-native speaker and thus difficult to translate, for instance:

The collocation "**مظروف مغلق** ", we tend to translate it "**closed envelope**" which is incorrect. This collocation is found in specialized dictionaries as "**sealed envelope**".

Conclusion:

Translating Economic Press articles seems not to be a straightforward translation at all. It is a very specialized task which requires specializing to this domain which holds two sections i.e Press Articles and Business Translation. The translator in this area should, first and foremost, be well-acquainted with everything related to business world, because as mentioned on this paper, having just translational skills does not mean the translator is able to translate properly a Business Press article. A business text is full of technical words and economic concepts that make it hard to understand by general audience. After highlighting some intricacies which business translator may encounter, the researcher suggests, on the basis of translational analyses of some problems, some recommendations:

- Business translator should educates him/herself very well on everything related to economic or business world through reading business newspapers and following up-to-date economic information and news on his/her working languages.
- The use of specialized bilingual dictionaries is quite useful in the process of translation but sometimes monolingual dictionaries are more accurate.
- In some cases, it is better to have recourse to experts in order to overcome some difficult economic concepts.

- Translator should be aware of neologisms because the economic world is marked by a constant evolution.
- The translator must take into account the contextual clues and metaphorical expressions embedded in press article in order to avoid mistranslation in target language.
- The faultless command of the foreign language, as the ability to interpret specific information requires some knowledge about the syntactic and morphological structure of the foreign text.

Bibliography :

1- Andreea, R, O. (2012). Errors and difficulties in translating economic texts- ISBN 978. Editura Sfântul Ierarh Nicolae.
2- Azorit, L. (2010). L'Entreprise, Mémoire de Traduction Economique. Université d'Alicante. P11
3- Chirantan, B. (2019). How can technical language differ from everyday language in corporate communications. Biz fluent. Reviewed by Jayne Thompson. *https://bizfluent.com/info-8636621-can-everyday-language-corporate-communications.html*
4- Durieux, Ch. Langues de spécialité et traduction, revue des lettres et de traduction. N'1. Université Saint-Esprit de Kaslik, USEK. (1995)
5- El-Shazly, A. A Study of Metaphor in Leila Aboulela's the Translator. English Language and Literature Studies, Ain Shams University, Vol. V (1), 2006, 169-177.
6- Fleyfel, M. (2017). La traduction des titres de presse économique: analyse et reproduction stylistique et rhétorique. Université Sorbonne Paris.
7- Galisso, R & Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette. P 515.
8- Iman Ahmad, M. Problems in Translating Economic Terminology from English into Arabic and vice versa, Journal of Scientific Research in Arts. Faculty of Arts, English Department, University of Ain Shams. 2020 pp 45-68
9- Łucja Biel & Vilelmini Sosoni. The translation of economics and the economics of translation, Perspectives, 2017. 351-361,
10- Meloyan, S. Translation Peculiarities of Economic Texts (On the Basis of Economic Texts Translation Form English into Ukrainian)", International Letters of Social and Humanistic Sciences, Vol. 64, 2015, pp. 162-165.
11- Robert Solman. (without date). Information économique clé de la prospérité, (édition Hachette). France.

12- Verónica Román, Être traducteur économique et financier aujourd'hui : défis et avantages, Traduire, 227 | 2012, pp62-76

References in Arabic : المراجع بالغة العربية

1- الشريفي عبد الكريم. (بدون تاريخ). الترجمة المتخصصة في أقسام ما بعد التدرج. مجلة معالم، العدد السادس.

2- بركون كهينة. دور الصحافة الإقتصادية المكتوبة في نشر الوعي التنموي وتحقيق التنمية الاقتصادية. مجلة العلوم الانسانية، جامعة الجزائر3، العدد الخامس، 2016

3- لعمارة محامد فاطمة. الترجمة و الترجمة الاقتصادية. مجلة آفاق فكرية جامعة أبي بكر بالقايد تلمسان، 2018

4- شوشاني عبيدي محمد، م. الترجمة في المؤسسات العملية. مذكرة ماجيستر، جامعة وهران.2010/2009

5- عزي الأخضر. دراسة تحليلية لصعوبات الترجمة التطبيقية للكتب الاقتصادية الجامعية في الجزائر. استراتيجية الترجمة: الرهانات الاقتصادية للترجمة. قسم الترجمة ، جامعة وهران بتاريخ 11/10 مايو 2004.