مجلة إشكالات في اللغة والأدب

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

## من مواضيع العدد

-تفاعل المكونات اللسانية في اكتساب الألسن وتعلمها
حسن مالك
-. عنف اللغة في خطاب الفيسبوك بين المقصدية التأويلية وكشف التجليات الرمزية
يسمينة بن عمار1 / نجيب بخوش2
- تجليات الأسلبة في الخطاب الرّوائي الجزائري المعاصر:رواية الورم لـ: محمد ساري
باهية غنّام 1 / أ.د مصطفى درواش2
منطق شاييم بيرلمان في بناء نظرية البلاغة الجديدة: من حجة الموروث إلى النموذج الحجاجي
ط/د كنان مبخوت1 أ.د جعيرن ميهوب

- The Challenges of Teaching Legal English at University of Oran
ACHIR Sara[1], / Pr. SEBANE Zoubida[2]
-Romanticizing the South in Margaret Mitchell's Gone With the Wind
Mokhtari Walid[1] / , Moulfi Leila[2]
-Implementing Differentiated Instruction Pedagogy to Teach Reading Comprehension: Algerian EFL Teachers' Perspective
Asma Boudiaf[1], Nadir Kaouli[2]

منشورات المركز الجامعي لتامنغست –

ISSN : 2335-1586

عدد1، مجلد11، ج2، شعبان 1443- مارس 2022

إشكالات في اللغة والأدب
عدد1، مجلد11، ج2، شعبان 1443- مارس 2022

Univeristy of Tamanghasset- Algeria

# ICHKALAT JOURNAL

## LINGUISTIC, LITERARY, CRITICAL STUDIES

Issue No1, Volume11, P2, March 2022

Category (c)

ISSN : 2335-1586

مجلة دولية فصلية محكمة ومصنفة في قسم (ج)، تصدر عن جامعة تامنغست (الجزائر) / تُعنى بالدراسات الأدبية واللغوية والنقدية باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية

مجلد 11 عدد 1

شعبان / 1443هـ - مارس 2022م

**الجزء الثاني**

**المجلة مصنفة في قسم (ج)**

**ضمن المجلات العلمية الجزائرية**

المـــــراسلات

توجه جميع المراسلات الورقية باسم رئـاسة 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

**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 11 Issue no 1 December 2022
Part 2
Arab Influence Factor for 2019 (1.2)

**The magazine is classified in section (C).**
**Among the Algerian scientific journals**

**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**

# قواعد النشر في المجلة

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

- أن يتسم البحث بالأصالة النّظرية والإسهام العلمي.
- أن يكتب على نموذج ورقة مجلة إشكالات (يحمل من موقع المجلة على البوابة) ببرنامج (word) على ورقة بمقاس(17سم×24سم) بخط (Traditional Arabic) حجم (14) للمتن و(12) للحواشي، بما لا يقلّ عن (12) صفحة ولا يتجاوز (20) صفحة، بما فيها قائمة المراجع.
- تخصص الصفحة الأولى لعنوان البحث، واسم الباحث ودرجته العلمية ، وبريده الإلكتروني، ورقم هاتفه، وملخص باللغة العربية في لا يزيد عن (150) كلمة ومثله باللغة الإنجليزية، على أن تكون الترجمة دقيقة. (ضرورة تجنب ترجمة قوقل الحرفية)، إضافة إلى كلمات مفتاحية أسفل كل الملخص.
- أن يبدأ البحث بتمهيد أو مقدمة أو مدخل، وينتهي بخاتمة أو نتائج. كما يطلب تقسيم البحث إلى عناوين فرعية.
- توضع الرسوم والبيانات في شكل صورة ليتسنى تعديلها في صفحة المجلة.
- تخضع البحوث المقدمة للتحكيم العلمي قبل نشرها .
- ضرورة التزام الباحث بالأمانة العلمية، ويتعهد بعدم نشر البحث من قبل في أية مطبوعة أو مجلة. (يحرر الباحث تعهدا بملكية المقال، وبعدم نشره، في وثيقة ترسل إليه عقب قبول توجيه البحث إلى التحكيم).
- إلزامية حسن التّوثيق بذكر المصادر والمراجع من خلال التهميش الأكاديمي في الصفحة الأخيرة من المقال، على أن يكون التهميش آليا ومن دون إدراج الأقواس في أرقامه.
- يرسل البحث حصرا عن طريق البوابة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP على الرابط:

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

**يتحمل صاحب المقال مسؤولية محتوى مادته العلمية**

---

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

# Publishing rules of the journal

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

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

- To be written on the form of Ishkalat journal paper (carried from the journal's website on the portal) on format (word) on a sheet of paper size (17 cm x 24 cm) in the font (Traditional Arabic) size (14) for the board and (12) for footnotes, not exceeding (20) pages and not less than (10) pages.

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

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

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

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

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

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

-The research should be exclusively sent through the Algerian portal for scientific journals ASJP at:

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

**The author is responsible for his scientific content**

(مدير المجلة الشرفي) أ.د. عبد الغني شوشة (مدير جامعة تامنغست)

(رئيس التحرير) أ.د. رمضان حينوني

(فريق التحرير)

أ.د العيد جلولي (جامعة ورقلة/ الجزائر) / د. محمد دريدي ( جامعة – ورقلة / الجزائر) / أ.د. محمد أمين خلادي (جامعة أدرار/ الجزائر) / أ.د. محمد بكادي (م.الجامعي لتامنغست/ الجزائر) أ.د. عبد الحكيم والي دادة (جامعة تلمسان / الجزائر)/ د. صبرينة بغزو (جامعة خنشلة – الجزائر) / د. علي خلف العبيدي (جامعة ديالى– العراق) / د. مصطفى أحمد قنبر (كلية المجتمع– قطر) / د. أحمد محمد بشارات (كليات التقنيات العليا/ الإمارات العربية المتحدة ) / د يحيى نشاط (ثانوية عبد الله العروي التأهيلية، وجدة، المملكة المغربية) / د.خضر محمد أبو جحجوح (الجامعة الإسلامية بغزة) / د.ضياء غني العبودي (جامعة ذي قار/العراق) / د. أحمد فرحات ( كلية الفارابي– جدة/ المملكة العربية السعودية) / د. أحمد علي علي لقم (جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز – المملكة العربية السعودية) / د. هناء محمود الجنابي (كلية الآداب ، الجامعة العراقية)

( فريق التحكيم) داخل الجزائر

أ.د. عبد الجليل منقور ( جامعة سيدي بلعباس) /أ.د. يوسف وسطاني( جامعة سطيف2) / أ.د. يمينة بشي (جامعة الجزائر2) / أ.د. لقمان شاكر ( جامعة أم البواقي)/ أ.د. مليكة بن بوزة (جامعة الجزائر2)/ د. صالح الدين ملفوف (ج. خميس مليانة)/ أ.د. بركة بوشيبة ( جامعة بشار) / د. جلال خشاب (جامعة سوق أهراس) / د. إدريس بن خويا (جامعة أدرار)/ د. حبيب بوزوادة (جامعة معسكر)/ د. عمر بوقمرة (جامعة الشلف) / أ.د. عبد القادر شارف ( جامعة الشلف) / د. محمد الصالح بوضياف (الم. الج. النعامة)/ د. بلخير أرفيس ( جامعة المسيلة)/ د. حميد قبايلي (جامعة منتوري قسنطينة)/ د. سعيد خليفي (المركز الجامعي بغيليزان) / د. عامر رضا (المركز الجامعي بميلة)/ د. مومن مزوري ( جامعة بشار) / د. بوبكر بوشيبة ( جامعة الجلفة)/ د. فريدة مقلاتي (جامعة خنشلة) / د. محمود فتوح (جامعة تيسمسيلت)/ د. السعيد ضيف الله (جامعة الجزائر2)/ أ.د. حفيظة تزروتي ( جامعة الجزائر 2) / د. حمو عبد الكريم (مركز crasc)/ د. نسيمة كريبع (المركز الجامعي بميلة) / أ.د. مبارك بلالي (جامعة أدرار) / د. محمود رزايقية ( المركز الج. لتيسمسيلت) / د. شيادي نصيرة (جامعة تلمسان) / د.عزوز ميلود (جامعة تيارت ) / د حليمة عواج (جامعة باتنة1) / د.بوبكر معازيز ( جامعة تيارت) / د.ثابت طارق (جامعة باتنة1 ) / د. يحيى حاج امحمد (جامعة غرداية) / د.دريس محمد أمين (جامعة معسكر) / د.محمد عروس ( جامعة الجزائر2) / د.خير الدين بن خرور (جامعة البليدة2)

/ بن جلول مختار (جـامعة ابن خلدون تيـارت)/ د. أحمد بناني( الم. الج. تـامنغست) / د موسى كراد ( المركز الجـامعي بميلة) / أ.د. عيسى بريهمات (جامعة الأغواط)/ د.براهيم براهمي ( جـامعة قالمة )/ د. عائشة عبيزة ( جامعة الأغواط) / د. أحمد حفيـدي (الم. الج. تامنغست) / أحمد كامش ( جامعة خنشلة ) / د لخضر لغزال ( جـامعة أدرار)/ د. صورية جـغبوب ( جامعة خنشلة) / د. محمد كنتاوي ( جـامعة أدرار) / د. محمد بن عبو (جـامعة أدرار) / د. يحيى بن يحيى (جـامعة غرداية ) / د. أسماء بوبكري ( جـامعة أدرار) / د. سماح بن خروف (جـامعة برج بوعريريج) / د.سعد لخضاري ( جـامعة البويرة)/ د. طاهـر براهيمي (جامعة غرداية) / د جمال بلعربي ( مركز ب.ع.ت.ت.ع/الجزائر) /د. زهور شتوح (جـامعة باتنة1) / د. حنينة طبيش (جامـعة خنشلة) / د.فاطمة ديـلمي (م.و.د .ب.ق.ت.أ.ت) / د. خديجة الشامخة (جامعة غرداية)/ د. محمد بوعلاوي (جـامعة المسيلة) / د. عبد الرحيم البـار (جـامعة جيجل)/ د.كريمة سالمي (جامعة تيزي وزو) / الحاج براهيمي ( جـامعة الجلفة) / د. بركاني محمد رضا (جـامعة الطارف) / د. عماد شارف (جـامعة سوق أهراس) / د. صورية داودي – جامعة سـوق أهراس) / د. حسين دحـو (جامعة ورقلة) / د. مبروك دريدي ( جـامعة سطيف) / د. عادل محلو (جامعة الوادي)/ د. عبد القادر بقادر ( جامعة ورقلة ) / د. عثماني بولرباح ) جامعة الأغواط) / د.فيصل الأحمر (جامعة جيجل) / د. معاذ مقري ( جامعة الشلف) / د.معزوز عبد الحليم (جامعة ميلة) / د.عبلة معاندي (جامعة بجاية)/ د. مصطفى بن عطية ( جامعة المسيلة)/ د. تسعديت لحول (جامعة بجاية ) / د. محمد مدور (جامعة غرداية ) / د. علي محدادي (جامعة ورقلة) / د. حسين مبرك (جامعة المسيلة) / لزهر مساعدية (جامعة العلوم الإسلامية قسنطينة) / د. هشام فروم (جامعة الطارف) / د. فاطمة مختاري (جامعة الأغواط) / د. عمر بلخير (جامعة تيزي وزو) / د. كمال عمامرة (جامعة الشلف) / د. عمارية حاكم ( جامعة سعيدة) / د. عليك الكايسة ( جامعة بجاية ) / د.عبد القادر خليف ( جامعة تبسة)/ د. خضرة خمراوي ( جامعة عنابة) / د. حمدان سليم ( جامعة الوادي ) / د. ميهوب جعيرن ( جامعة الأغواط) / د.عائشة حمعي (جامعة المدية) / د. العربي بومسحة ( المركز الجامعي بتيسمسيلت) / د. بوعامر بوعلام (جامعة غرداية) / د. محمد بوزيدي (جامعة معسكر) / د. رشيد بن قسيمة (المدرسة العليا –بوسعادة) / د.علي بن فتاشة (جامعة بومرداس)/ إيمان ملال (جامعة خنشلة) / د. معزوز عبد الحليم (المركز الجامعي لميلة)/ د. محمد ملياني (جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان) / د. محمد مدور (جامعة غرداية) / د.عبد الله لاطرش (المركز الجامعي بتندوف)/د. عبد الله بن صفية (جامعة برج بوعريريج) / د. مبروك دريدي (جامعة سطيف 2) / د. داودي صورية (جامعة سوق أهراس)/ د. عبد القادر خليف (جامعة العربي التبسي تبسة) / د.حميدة سعاد (المركز الجامعي لميلة) /د. أحمد حاجي (جامعة قاصدي مرباح ورقلة)/ د.عائشة جمعي (جامعة يحي فارس بالمدية) / د . إيمان جربوعة (جامعة منتوري قسنطينة) /د. عبد المالك جديعي (جامعة الوادي) / د.بوشاقور الرحماني سمير (المركز الجامعي لغيليزان)/ د. بن عطاء الله مليكة (جامعة قاصدي مرباح ورقلة) / د. طارق ثابت (جامعة باتنة 1)/ د. عبد القادر رحماني (جامعة الجزائر2) / د.سمير معزوزن (المركز الجامعي لميلة) / د. صباغ إيمان (جامعة الجزائر 2)/ د.لخضر حاكمي (جامعة طاهر مولاي سعيدة) /

د. جعيرن ميهوب (جامعة عمار ثليجي الأغواط) /د. عبد المالك مغشيش (جامعة خنشلة) / د. بوحوش مرجانة (جامعة العربي بن المهيدي أم البواقي) / د. يحياوي فاطنة (المركز الجامعي بتندوف)/ إلهام سناني (جامعة سكيكدة).

( فريق التحكيم) خارج الجزائر

د. أمجد طلافحة جامعة اليرموك – الأردن) / د. أبو عواد فريال ( الجامعة الأردنية) / د. صائد شديد (جامعة قطر ) / د.كريم الطيبي ( أكاديمية تطوان – المغرب) / د. محمد خضر أبو جحجوح (جامعة فلسطين بغزة)/ د.محمد محمود محاسنة (الأردن ) / د يحيى نشاط (المملكة المغربية) / د.مصطفى أحمد قنبر(كلية المجتمع– قطر ) / د.أحمد فرحات (جمهورية مصر العربية) / د. غصاب منصور الصقر ( سلطنة عمان)/ د.عبد الرحيم حمدان (جامعة فلسطين بغزة) / د.فاطمة النصيرات (كليات التقنية العليا الإمارات) / د. رائد الداية ( جامعة فلسطين بغزة) / د. أحمد محمد بشارات (كليات التقنية العليا الإمارات ) / د.أحمد علي علي لقم (جامعة سطام بن عبد العزيز– السعودية ) / د. علي عبد الأمير عباس ( جامعة بابل – العراق) / د. نور الدين السافي ( جامعة الملك فيصل – السعودية) / د. عاهد طه عيال سلمان (كليات التقنية العليا الإمارات) / د. أبو المعاطي الرمادي (جامعة الملك سعود – السعودية)/ د. العربي الحضراوي (كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة محمد الخامس –المغرب)/ د.نبراس حسين مهاوش العزاوي (جامعة بغداد) / د. محمود خليف الحياني (الجامعة التقنية الشمالية ـ العراق) / د.زينب رضا الجويد (كلية الفنون الجميلة ( جامعة بابل – العراق) / د.محمد جواد حبيب البدراني (جامعة البصرة/العراق)/ د. وليد الجويد (المعهد الوطني للبحوث التربوية– العراق)/ د.حنان رضا حمودي الجويد (جامعة بابل).

## Honorary Director

Pr.Abdelghani Choucha ( Rector of Tamenghast University)

## Editor-in- Chief :

Pr. Ramdane.Hinouni

## Editorial Team:

Laid Djellouli (Algeria) / Mohamed Dridi (Algeria) / Mohamed Amine Khalladi (Algeria) / Abdelhakim Ouali Dada (Algeria) Mohamed Bakadi (Algeria) / Ali Khalaf Alobaidi ( Iraq) /Ahmad Mihammad Bisharat (AEU) / Yahia Nechat (Morocco)

Mostafa Ahmed Qonbor (Qatar) / Khedr Mohamed Abou jahjouh (Palistine) / Ahmed Farhat (KSA) / Ahmad Ali Ali Laqm (KSA)

Dhia ghani Alabboudi ( Iraq) / Ali Abdal-Amir Abbas Al Khalis (Iraq)

## (Expertise team)

Dr.Badreddine Loucif,( univ. of Khenchela) / Dr.Mounira Hamideche (Univ. Algers2) / Dr.Abderrahman Bassou (.univ. of Ain Temouchent) / Dr.Mohamed Dridi ( univ.of Ouargla) / Dr.Rachid Chibane (u.c. of Tindouf) / Dr. Faiza Dekhir (univ.of Tamanrasset) / Dr.Achour Hanbli (univ. Tébessa) / Dr. Nacera Idir ( univ. of Tizi ouzou) / Dr.Hadjira Meddane (univ. of Chlef) / Dr.Mohamed Hattab ( univ. Of Adrad) / Dr.Souad Guessar ( univ of Bechar) / Dr. Mohamed Besnaci. (Univ. Lumière Lyon ll France ) / Dr.Hicham Belmokhtar (u. c. of Tissemssilt) / Dr.Mohamed Amin Dris (Univ. of Mascara) / Asma Bayat (university of El oued) / BOUSBAI Abdelaziz ( univ.of Ouargla) / Chebli soumya ,( univ. of Khenchela) / Dewer Aicha ,( univ. of Oran) / salah.faid ,( univ. of M'sila) / FETITA Belkacem Kamel-eddine ( univ.of Ouargla) / Guettafi Sihem ( univ.of Biskra) / Hoadjli Ahmed Chaouki ( univ.of Biskra) / OUNIS SALIM ,( univ. of Khenchela)

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

# فهرس الموضوعات (الجزء الثاني)


| عنوان المقال | المؤلف | ص |
|---|---|---|
| ترجمة العناصر ذات الخصوصية الثّقافية في القصة الموجهة للطفل العربي بين إشكالية الأمانة وهاجس الخيانة | إسماعيل سعدي | 717 |
| تشظي الدلالات الرمزية في شعر عثمان لوصيف | إملول كهينة1 / د.بطاطاش بوعلام 2 | 733 |
| تفاعل المكونات اللسانية في اكتساب الألسن وتعلمها | حسن مالك | 746 |
| تقنيات التشكيل البصري في القصة القصيرة جدا | ط.د رياض بوعافية /د. رابح الأطرش2 | 761 |
| جماليات التعدد اللغوي في القصة القصيرة "اللعنة عليكم جميعا للسعيد بوطاجين أنموذجا" | بن يوسف هشام1 زويش نبيلة2 | 775 |
| حسين الحلّاج بين التاريخ والأدب الشعبي | بلقوت محمد1 / أ.د. فيصل حصيد2 | 794 |
| البعد الفني للشخصية في مسرحية السد لمحمود المسعدي | يوسف بغدادي[1]، أحمد التجاني سي كبير[2] | 809 |
| صورة الأنا و علاقته بالآخر في ظل تعايش الحضارات (رواية اليهودي الحالي لليمني علي الكمقري أنموذجا) | شهباني سماعين | 822 |
| صياغة المصطلح العلمي في الوطن العربي: منهجيات اللجان المتخصصة في المجامع العلمية واللغوية – المجمع العلمي العراقي | يحي شينون[1] أ.د.محمد السعيد بن سعد2 | 833 |
| عنف اللغة في خطاب الفيسبوك بين المقصدية التأويلية وكشف التجليات الرمزية | يسمينة بن عمار1 / نجيب بخوش2 | 858 |
| فعّاليّة التّقويم الإلكتروني في التّعليم عن بُعد | كريم بوسالم | 875 |
| فوضى المصطلح النقدي العربي المعاصر–العلل، النتائج والمقترحات | أ.د.رحماني عبد القادر | 892 |
| قراءة ثقافية لرواية موت ناعم للروائي أحمد طيباوي | هدى بوحوش1 صورية غجاتي 2 | 907 |
| لسانيات النص وإشكالات التلقي في الثقافة العربية المعاصرة | سبيع نورة/ 1 مصطفاوي جلال2 | 925 |
| لسانيات النّص وتعليميّة اللّغة العربية: أضواء على النص الأدبي وآليات تماسكه، | كادي نورة | 943 |
| لغة الخطاب التواصلي في ظل تكنولوجيا الإعلام والاتصال، | أ.د: ميس سعاد | 958 |
| مصطلح الإضافة من التداخل إلى الاختصاص بمفهوم التركيب الإضافي | محمّد شيخي1 عيسى طيبي2 | 970 |
| "مصطلح اللّون ودلالته الرّمزية في القرآن الكريم" | د. شعيب زياد | 982 |
| مظاهر التجديد البلاغي عند فضل حسن عباس في كتابه البلاغة فنونها وأفنانها وأثرها على تعليمية نشاط البلاغة في المرحلة الثانوية. | خولة بولقرون | 992 |
| مفهوم مصطلح "الطبقة" عند ابن سلام الجمحي. | سمير سوالمية | 1009 |
| مقولات الاستعارة من الأنموذج الألسني البنوي إلى المجال التصوري العرفاني. | صام عبد القادر | 1022 |
| ملامح الدّراسة الصّوتيّة للفونيمات فوق التّركيبيّة في تراث ابن جني –المقتضيات الصّوتيّة للنّبر والتّنغيم أنموذجا– | سجية طبطوب1 صلاح الدّين زرال2 | 1036 |

| | | |
|---|---|---|
| مناهج تدريس المتون والمنظومات اللغوية بالزوايا والمدارس القرآنية وأبعادها البيداغوجية والتعليمية | ط.د مالك بابي1 / أ.د يحي بن يحي2 | 1052 |
| منطق شاييم بيرلمان في بناء نظرية البلاغة الجديدة من حجة الموروث إلى النموذج الحجاجي | ط/د كنان مبخوت[1] أ.د جعيرن ميهوب | 1069 |
| موانع خرق القاعدة في الدرس النحوي العربي | تتة الحاج | 1093 |
| نحو تصور جديد لإشكالات المصطلح النقدي العربي القديم | عبد العزيز بوكطاية | 1107 |
| نظرية " سياق الحال " في البحث اللغوي عند العالم الأنتروبولوجي " برونيسلاو كاسبار مالينوفسكي" | عبد الباقي غفور | 1125 |
| هندسة الكتابة ودلالتها في ديوان "شجر الكلام" لـ ربيعة جلطي | أمال ميلودي [1] هداية مرزق[2] | 1141 |
| البعد التداولي في كتاب "آيات وأحاديث الأحكام لعبد الحميد بن باديس" | محمد فارح | 1160 |
| الدلالة السياقية للنص القرآني | إسماعيل مغمولي | 1177 |
| من جماليات الإيقاع في شعر ابن الحداد الأندلسي | عبد العزيز نقبيل | 1196 |
| الجهود الصّرفيّة لبديع الزّمان النُّورسيّ من خلال كليّات" رسائل النّور" | غنية تومي | 1216 |
| تجليات الأسلبة في الخطاب الرّوائي الجزائري المعاصر رواية الورم لـ: محمد ساري أنموذجا | باهية غنّام 1 أ.د مصطفى درواش2 | 1235 |


## English index


| Title | author | p |
|---|---|---|
| Implementing Differentiated Instruction Pedagogy to Teach Reading Comprehension: Algerian EFL Teachers' Perspective | Asma Boudiaf1, Nadir Kaouli2 | 1255 |
| Investigating Algerian EFL Teachers' Perception towards Intercultural Competence in Teaching Literature | Asma Djaidja1, Dr. Ahmed Bacher2 | 1275 |
| Reader-Response approach in Analyzing Literary Texts from Algerian EFL learner's and Teacher perspectives | Amal Lakehal1, Ahmed Bechar2 | 1293 |
| Romanticizing the South in Margaret Mitchell's Gone With the Wind | Mokhtari Walid1, Moulfi Leila2 | 1310 |
| The Application of Problem-based Learning in Literary Texts Classes and Learners' Attitudes: A Correlational Study | Mountassar Billah Kellil1, Dr. Sabrina Baghzou2 | 1324 |
| The Challenges of Teaching Legal English at University of Oran 2 | ACHIR Sara1, Pr. SEBANE Zoubida2 | 1342 |
| The Use of the Project-based Learning to Bridge the Gap between Teaching Literature and English Language Instruction | Rakai Nafissa 1,Dr. Kaouli Nadir2 | 1358 |

# كلمة التحرير

بمناسبة هذا الإصدار الجديد تنهي هيئة التحرير إلى علم قراء المجلة والباحثين إلى أنه سنشرع قريبا في فتح المجال لأعداد خاصة يتناول كل عدد منها محورا رئيسيا للدراسة، على أن يكون عددا واحدا كل سنة. للعلم فإن هذا النوع من الأعداد يساهم في تركيز الدراسة على بعض الموضوعات التي تحتاج إلى إضافات أو إضاءة جوانب لم تدرس من قبل، على أن تخضع لإجراءات التحكيم عبر البوابة الجزائرية للمجلات العلمية كغيرها من الأعداد العادية.

هذا ونرجو أن تعود المجلة قريبا إلى العدد ذي الجزء الواحد، وهو الوضع الطبيعي للمجلة؛ للعلم فإن كثافة المقالات على امتداد سنتين سابقتين اضطرتنا إلى نشر أعداد كبيرة من البحوث والمقالات في جزأين.

وبمناسبة دخول المجلة عامها الحادي عشر، يسعدنا أن نكرر الشكر الجزيل إلى كل أفرادها في الهيئات المختلفة (هيئة المحررين المساعدين، وهيئة المحكمين)، نظير مجهوداتهم الجبارة التي يبذلونها في سبيل استمراريتها وتميزها، على الرغم من غياب المقابل المادي، ما يدل على أن خدمة العلم والبحث العلمي ما تزال لها هيبة واحتراما.

نسأل الله العون والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د. رمضان حينوني

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 717 - 732 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# ترجمة العناصر ذات الخصوصية الثّقافية في القصة الموجهة للطفل العربي
## بين إشكالية الأمانة وهاجس الخيانة

# The Translation of Cultural-specific Elements in Arabic Child's Story
## Between the Problematic of Fidelity and the Obsession of Infidelity

إسماعيل سعدي*
**SMAIL SAADI**
المركز الجامعي سي الحواس بريكة الجزائر
University Center Si El Hawas Barika, Algeria
smailsaadi@cu-barika.dz

| تاريخ الإرسال: 2021/06/30 | تاريخ القبول: 2021/10/24 | تاريخ النشر : 2022/03/02 |
|---|---|---|

**مُلخّص البحث**

عالج المقال إشكالية ترجمة الخصوصيات السوسيوثقافية في قصص الأطفال الأجنبية، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي لتتبع ظاهرة الترجمة الحرفية في مجموعات قصصية مترجمة منها قصص (هانس انديرسون **Hans Christian Andersen**، والكاتب الصيني فريديريك إتنتن مارتنز **Etenton Martens - Frédéric**، واكتشف بعض المزالق التي تخلّ بالجانب العقائدي التربوي والهوياتي للطفل كنقل مفردة النبيذ– مثلا– للطفل من قصّة (ذات القبعة الحمراء) دون مراعاة خصوصيات الطفل الصغير وسرعة اقتدائه بأبطال قصّته وتقليدهم ؛ ولأن العالم يشهد انفتاحا ثقافيا لا يمكن الهروب منه أو التقوقع دونه، فإنّه بات من الضروري إيجاد حلول تجعل الطفل يطلع على ثقافة الآخر دون الوقوع في شرك الترجمة المباشرة لخصوصياته. ولهذا طرحت الإشكالية التالية في هذه الورقة البحثية: كيف يمكن المواءمة بين الثنائيتين حتّى لا يقع الطفل فريسة بين الأصيل والدّخيل؟ هل الحلّ يكمن في التكييف وفقا لقيم النّص الهدف أم أنّ الأمر يعد من الطابوهات التي لا يمكن قبولها ؟.

**الكلمات المفتاحية:** ترجمة، التثاقف، القصّة، النصّ الأصلي، النصّ الهدف.

**Abstract** :
The article addresses the problem of translation of Susisturia in foreign children's stories. The researcher adopted the descriptive approach to tracking the phenomenon of translation in translated translation groups (Hans Anderson stories, Chinese writer Frederick Itenten Martz, and discover some pitfalls that abuse the

* إسماعيل سعدي: smailsaadi@cu-barika.dz

educational sides of the child as a single wine-colored side of the child, for example, - The child is a "red hat) without taking into account the privacy of the little child and the speed of its assault and tradition of their story. Direct for its privacy. There is this problem following in this research paper: How can they fit between the two bilateral so that the child is not prey between the authentic and intruder?
Key words : translation, acculturation, story, Target text.

**مقدّمة:**

تعدّ الترجمة الثّقافية من أبرز أنواع الترجمة وفي نفس الوقت من أصعبها، كون هذه الأخيرة تتأسّس على نقل ثقافة مجتمع ما إلى مجتمع ثقافيّ آخر، يتميّز بسمات تختلف عنه سواء من النّاحية المادية المتعلّقة مثلا بالمظاهر الاجتماعية العامة( اللّباس، الطّعام...)، أو ما يتعلّق بالجانب الروحي العقائدي( الدّين)، إذ توجد في هذه الثّقافة مصطلحات لا نجد لها نظيرا في الثّقافة المستقبِلة. وأدب الطفل مقارنة بأدب الكبار هو الآخر ليس بمنأى عن هذا الفعل الحضاري، إذ تغدو القصّة الموّجهة للطفل العربي من أكثر الأنواع الأدبية الّتي تخضع لفعل التّثاقف؛ نظرا لكون الأطفال شغوفين بها من جهة، ومن جهة ثانية لخصوصيتها السردية في نقل ثقافة المجتمعات الأخرى بطريقة جذّابة؛ ولكن في المقابل قد تحمل هذه القصَص المترجمة مضامين المجتمعات وتقاليدها دون الأخذ بالتّقاليد الأدبية للمجتمعات المستقبلة؛ وعليه تُطرح قضية الأمانة للنّص الأصل وخيانة النّص الهدف، وبين الأمانة للنّص الهدف وخيانة النّص الأصل، نرنو في هذه الورقة البحثية معالجة هذه القضية من خلال الإجابة عن الإشكالية التالية، هل نسمح لمثل هذه الترجمة أن تكتسح رفوف مكتباتنا بما فيها من مزالق خطيرة؟ أم أنّنا نحيط أبناءنا بهالة من الحماية ونعزلهم عن عالم القصّة الغربية التي تأسرهم بإخراجها الفنّي الراقي؟ ،أم أنّ هناك معابر للخروج من هذه المشكلة ليبقى أطفالنا يتنقلون بحرية بين الأصيل والدخيل ؟ وللإجابة عن هذه التساؤلات رسمنا الخطة البحثية التالية.

- أوّلا حول الخصوصية الثقافية

ثانيا : الترجمة الثّقافية ومعضلاتها

- ثالثا ترجمة المضامين الثّقافية في القصة الموّجهة للطفل العربي.

- رابعا البحث عن معادلات ثقافية.

**الخصوصية الثقافية :**

لاشكّ أنّ المصادر العالمية لأدب الطفل تمثّل أهمّ مصدر استقى منه الأدباء قصصهم للأطفال من خلال الترجمة التي تعدّ، بحقّ، رئة هذا الأدب في تنفّسه عبير الحضارة، وقناة التبادل الثقافي والتلاقح الإنساني بين الأمم والشعوب، ويبدو أنّ تكريس هذه النصوص والاعتماد عليها في مختلف البلدان العربية يعود إلى أنّ لها صلة وجذورا بمختلف الحضارات والثقافات، لكنّ بعض الترجمات اعتمدت الترجمة الحرفية فوقعت في شرك المساس بالخصوصيات الثقافية، فمعلوم أنّ ثقافة كلّ أمّة تتشكّل من ثوابت أساسية هي الدين والتاريخ والقيم والهيكلة الاجتماعية واللغة، وبها تتفق أو تتميّز عن باقي الأمم .

والدين أوّل عنصر من عناصر الثوابت الثقافية، ووجه الهوية للأمة ولهذا انبرى الإصلاحيون في الجزائر على تأمين بناء الإنسان منذ الطفولة الأولى بناء سليما يقوم على عقيدة صحيحة خالية من كلّ شائبة، فغرس الفكرة البنّاءة في صدر الإنسان بمثابة اللبنة الأولى لبناء الهوية،ولقد ثقف المستعمر قيمة الدين فحاول هدمها من أول يوم وطأت أقدامه أرضنا الطاهرة، كما سعى أيضا إلى طمس التاريخ وتشويه اللغة وهدم الروابط الاجتماعية باسم العصرنة والحضارة، ومادام هذا الاستلاب الثقافي قد رفضه أجدادنا إبّان الحقبة الاستعمارية فحريّ بالقائمين على أدب الأطفال أن يقدّموا أدبا يليق بمستقبل أبنائنا وهويتهم.

**الترجمة الثّقافية ومعضلاتها:**

تعدّ الترجمة عنصرا فاعلا في عملية التّثاقف، إذ أصبحت هذه الأخيرة أكثر من ضرورة ملحّة خاصّة لما يطرحه الرّاهن العولميّ من انفتاح على الحضارات وتبادل المعارف في مختلف المجالات، ومنه المجال الثّقافي، ومن المعلوم أنّ الترجمة ليست بظاهرة جديدة، فقد عرفت الحضارات القديمة ظاهرة الترجمة؛ وتطوّرت وفق تطوّر معارف الإنسان وحاجاته؛ وفي هذا يقول حفناوي بعلي:« برزت ظاهرة الترجمة في تاريخ الحضارات منذ القدم، وتطوّرت تبعا لتطوّر حاجات الإنسان المعرفية، فلقد ساعد التعرّف على إنجاز الآخر في تطوير معارف الإنسان، وفهمه لبعض أبعاد علاقته بمحيطه»[1]، وهو الرأي الذي تذهب إليه ياسمين فيدوح –من خلال مؤلَّفِها( إشكالية الترجمة في الأدب المقارن– في معرض حديثها عن فاعلية الترجمة المقارنة:« فإذا كانت الترجمة هي النّافذة الأولى للتأثير المتبادل بين الثّقافات، فإنّها لا تزال إلى يومنا هذا عنصرا فاعلا، ووسيلة من وسائل الاكتشافات المتبادلة في مجالات الفكر والإبداع، ولعلّ هذا التّلاقح الّذي تُحدثه الترجمة بين الثّقافات جعل سوزان بسنت(Bassnet Susan) تتّخذ من الترجمة مادّة أساسية في حقل الدّراسات المقارنة»[2]؛ لما لها من أهميّة قصوى في الإفادة من الآخر، وتصدير الثقافة المحلّية .

تُعدّ الترجمة الثّقافية أحد أبرز أنواع الترجمة وأهمّها وأصعبها؛ ذلك أنّها تنتقل من ترجمة اللّغة إلى ترجمة العناصر الثّقافية، هذه الأخيرة الّتي طرحت إشكاليات حولها لصعوبة عدم توافق العنصر الثّقافي المنقول من النّص المصدر مع النّص الهدف في أغلب الأحيان، خاصّة لما يتعلّق الأمر بالعناصر المادّية( الطعام، اللّباس، العادات والتّقاليد؛ كالاحتفالات وغيرها من الطقوس)، إضافة إلى ترجمة تعاليم الدّين وتفاصيله الدّقيقة ؛ إذ يُعدّ من أصعب الترجمات الثّقافية على الإطلاق. وعليه فما مفهوم الترجمة الثّقافية؟ وما هي أهمّ معضلاتها؟

تطرح فاطمة الزهراء ضياف – من خلال مقال لها تحت عنوان:( البعد الثّقافي في الترجمة) قضية الثّقافة وتعتبرها عنصرا أساسا في العملية الترجمية، "ونظرا لأهميّة عنصر الثّقافة في الفعل الترجمي فقد حظي باهتمام الباحثين والمنظّرين في هذا الحقل، واتفقوا على الاهتمام بالدلالة لا المفردات المعجمية، وكذا الاهتمام بثقافة القوم قبل النصوص المترجمة" [3]وغنيّ عن البيان أنّ الترجمة هي عملية اتّصال بين الثقافات، لذلك فإن الترجمة لا تنشأ بين لغتين فقط، بل بين ثقافتين يميّزهما الاختلاف، وهو الرأي الّذي يذهب إليه أمباروأورتادو( Amparo Hurtado Albir) في مؤلّفِه( الترجمة ونظرياتها مدخل إلى علم الترجمة):«فالترجمة بوصفها عمليّة اتّصال بين الثّقافات لا تنشأ بين لغتين فقط، وإنّما بين ثقافتين مختلفتين» [4]، وعليه فهذا النّوع من الترجمة ارتبط بالتلاقح بين الأمم أساسه الاختلاف بين هذه الثّقافات: «إنّ الترجمة الثّقافية ميدان ارتبط بالقضايا الثّقافية بين الأمم، ويرتكز هذا الميدان خاصّة على التّباين والاختلاف الثّقافي بين الشعوب» [5]، والترجمة تستوفي دورها إذا نجحت في نقل المفردات الثّقافية من لغة إلى أخرى مع الحفاظ على وظيفتها، كما أكّد على ذلك جورج مونان( George Monan )بأنّ الترجمة لا تقتصر اليوم على مجرد احترام البينية المعنوية أو اللّغوية للنّص، بل تتعدّاه إلى احترام المعنى العام للرسالة وبيئتها وعصرها وثقافتها» [6]؛ وعليه فبقدر ما تحتلّه الترجمة الثّقافية من أهميّة في التواصل بين الشعوب والتّعرّف على ثقافاتها إلّا أنّها لا تخلو من عقبات أهمّها عدم وجود تماثل بين المعاني المنقولة وما يقابلها في اللغة المستقبلة ؛وهذا ما جعل كاتفورد( Catford) يؤكد وجود هذه المشكلة بقوله:« فمن المشكلات المهمّة للمترجم في هذا المجال ما يتمثّل في عملية نقل العناصر الثّقافية الكائنة في نصّ ما، إذ يحدث هذا عندما نجد عنصرا مهما في النّص الأصلي ليس له مثل في النّص الهدف» [7]، وأي تسمية أخرى تفقد المعنى الأصلي المراد.

وتتعدّد معضلات الترجمة الثّقافية جرّاء هذا التباين بين النّص الأصل والنّص الهدف وينتج عن هذه الترجمة معنى شديد التعقيد لاختلافات ثقافتي المرجع والهدف، ومن أبرزها —على الإطلاق–ترجمة المعتقدات الدينية والّتي تعدّ —فعلا– من أهم المعضلات في الترجمة الثّقافية فمثلا الصلاة في الدّيانة المسيحية ليست هي نفسها في الدين الإسلامي، والطواف حول الكعبة لا وجود له في باقي الثقافات، وقس على ذلك الكثير من العناصر المتعلّقة بترجمة النّصوص ذات البعد الدّيني، تليها ترجمة العادات والتّقاليد والعناصر ذات الطابع المادي: ( الطّعام، اللّباس الاحتفالات وغيرها).

وتأسيسا على ما تقدّم حول الترجمة الثقافية وأهمّ عوائقها، وما تؤدّيه الاختلافات الثّقافية في النّص المترجم من تأثيرات قد تمس بالهوية الثّقافية للشعوب المستقبِلة. نتدرّج بالبحث في تداعيات هذه الاختلافات على النّص المترجم الموّجه للطّفل العربي.

**ترجمة المضامين الثّقافية في القصّة الموّجهة للطفل العربي:**

قبل التعرّض لهذا العنصر المهمّ والّذي يتعلّق بترجمة المفردات الثقافية عن نصّ أجنبيّ موّجه للطفل العربي، حريٌّ بنا أن نقدّم مختصرا عن سيرورة الترجمة لأدب الطفل العربي عبر محطّاتها المختلفة.

من المعلوم أنّ أدب الطفل في الوطن العربي جنس جديد وفد على شكل ترجمات وهو مصدر لا اعتراض عليه كنتيجة حتمية للحقبة الكولونيالية الّتي تشبّع مثقفوها بالثّقافة الفرنسية والانجليزية، ومعلوم أنّ أدب الطفل « قد تأخر ظهوره إلى أواخر القرن التاسع عشر، عندما بدأ في إرهاصات مصحوبة برياح التأثير الثّقافي الوافد من الغرب، متأثّرا خصوصا بالأدبين الفرنسي والأنجليزي، وقد ظهرت هذه الإرهاصات في مصر زمن محمد علي عن طريق الترجمة، نتيجة للاختلاط بالغرب، وكان أوّل من قدّم كتابا مترجما للأطفال هو رفاعة الطهطاوي، فترجم حكايات الأطفال وعقلة الأصبع.»[8]، وهو الرأيُ الّذي يذهب إليه محمود خليف الحيّاني من خلال كتابه (سيمائية الصورة البصرية في قصص الأطفال الاستراتيجية والتكنيك):« شكّلت مصر البداية الجدّية لقصص الأطفال الجديدة والمتّاصّة والمتحاورة مع النّموذج الغربي، ففي منتصف القرن التاسع عشر الميلادي بين أعوام (1849–1854) أتمّ محمد عثمان جلال ترجمة معظم الحكايات الشعرية الخرافية الغربية إلى العربية، نقلا عن الشاعر الفرنسي (لافونتين Jean la 1621–1695 Fontaine)، حيث أطلق على كتابه المترجَم عنوان العيون اليواقظ في الأمثال والمواعظ، ويرى بعض الدّارسين الّذين تناولوا تاريخ أدب الأطفال أنّ عام ( 1875)، هو بداية نشأة أدب الطفل في الأدب العربي الحديث، ودليلهم في ذلك إصدار رفاعة الطهطاوي لكتابه (المرشد الأمين في تربية البنات والبنين،

ومن قصصه المترجمة حكايات الأطفال عقلة الأصبع»[9]، كما يُعدّ أحمد شوقي هو الآخر من المتأثّرين بالنّموذج الغربي متبّعا أسلوب (لافونتين Jean la Fontaine) «حيث برز وبرع في قصصه الّتي اقتبسها عن كليلة ودمنة، والّتي جعلت من لافونتين (Jean la Fontaine) صاحب فضل على الشعراء العرب أمثال أحمد شوقي عندما قلّدوه في هذا الفن.»[10]

وعليه فقد لعبت الترجمة دورا فاعلا في ظهور أدب الأطفال نتيجة المثاقفة مع الآخر من الثقافة المسيطرة في الفترة الكولونيالية.

وإن كانت الكتابة للأطفال بدأت تتّجه نحو التأليف إلاّ أنّ هذا لا ينفي انحصار دور الترجمة كفاعل رئيس في عملية التّثاقف؛ خاصّة لما يشهده الراهن العولميُّ من انفتاح ثقافيّ، والدّليل على ذلك اكتساح هذا النوع من الأدب المترجم الموّجه للطفل العربي المكتبات العربية سواء كانت عامّة أو خاصّة، ولكن المشكل يكمن في مدى ملاءمة هذه القصص المترجمة لقيم البيئة العربية، خاصّة في غياب رقابة ثقافية تعتمد على تصوّر نقدي بنّاء، ممّا يشكل أحد المعضلات الّتي تتعلّق خاصّة بما يُصطلح عليه بالترجمة الثّقافية والّتي سنوجز أهمّ معضلاتها بالنّسبة للنّص المترجم من خلال مجموعة من النّماذج التي تمّ اختيارها لتأكيد مدى خطورة القصص الأجنبية للأطفال العرب المسلمين.

يمكننا أن نطرح مجموعة من العناصر الثّقافية وتأثيرها في ترجمة قصص الأطفال من زوايا مختلفة، متعرضين لأنماط الاختلافات الثّقافية والّتي يمكن أن تنتج بين الثّقافات المختلفة، وتؤدّي بدورها إلى عوائق عند ترجمتها، والّتي منها( الاختلافات الثّقافية المادّية والسوسيوثقافية، والدّينيّة).

وعليه فقد اعتبرت ترجمة العناصر المرتبطة بالثّقافة من بين أكثر أنواع الترجمة صعوبة، بل من أكثرها حساسية، لما تحيل عليه هذه الأخيرة من مرجعيات ذات بعد سوسيوثقافي، ممّا يشكّل هاجسا يؤرّق المترجم؛ نظرا للاختلاف الّذي يميّز مجتمعا عن آخر وهو ما عبّرت عنه وفاء مدوي في مقال لها تحت عنوان( ترجمة الخصوصيات الثقافية على ضوء ثنائية اللّغة والثقافة، بالقول :« وتعدّ الخصوصيات الثّقافية من أهمّ المعوقات الّتي تعترض عمل المترجم لكونها حاملة لدلالات ومرجعيات ثقافية تتميّز بانتمائها الحصري لثقافة خاصّة بمجتمع معيّن، فلكلّ ثقافة خصوصيّاتها الثّقافية، الّتي تستقيها من مرتكزاتها البيئية والحضارية والتّاريخية، ذلك أنّها تنشأ في رحم المجتمع وتتبلور من خلال الممارسة اليومية للأفراد، مما يعني أنّها تعبّر عن التجربة الإنسانية والواقع الاجتماعي لثقافة محدّدة، والّذي يستحيل أن يكون متطابقا في

جميع المجتمعات مهما بلغت نسبة التّقارب بينها.»[11] وهي وجهة نظر ترمي إلى ترجمة ما يتوافق –فقط– مع قيم المجتمعات المستقبلة .

**1– ترجمة العناصر الدّينية في القصص الأجنبية :**

وتعدّ من بين المشكلات المحورية في الترجمة الثّقافية التي تقع في شرك المساس بعقيدة الطفل العربي المسلم، «من المصطلحات الدّينية الّتي تطرح مزالق ترجمية خطيرة، والّتي يتوهم بعض المترجمين أنّها تحمل مضمونا مماثلا في لغات الأصل ترجمة العناصر الدّينية»[12]، وغنيّ عن البيان أنّ الله خصّ المسلمين بالصّلاة وجعل المساجد أماكن لتأدية هذا الركن، وعليه فإن النّص المترجم ذا البعد الدّيني هو في أغلب الأحيان يكون أمينا للنّص الأصل ولا يراعي قيم النص المستهدف وهو ما يعبّر عنه المقطع التّالي من **المجموعة القصصية الأخوان غريم** (**Bruder Grimm**) :«رغب (يان) في أن يتعلّم ابنه حرفة فذهب إلى الكنيسة وصلّى لربّه، وسأله عن خير مهنة لابنه»[13]، فما يُلاحظ على هذا المقطع الذهاب إلى الكنيسة أوّلا وهو ما ينافي قيم الطفل المسلم ؛ ممّا يجعله يثير تساؤلات حولها فأداء الصلاة في مفهوم الطفل العربي المسلم لا تؤدّى إلّا في المساجد، ومن جهة ثانية ورود كلمة( الصّلاة) هذه الأخيرة الّتي تمثّل «مجموع حركات معلومة يقوم بها المسلم من ركوع وسجود تصاحبها الأدعية والتّسبيحات وغيرها ولا تكون الصّلاة ناجزه إلّا إذا توافرت الطّهارة والوضوء والنّيّة في حين أنّ الصّلاة عند المسيحين واليهود تعني ببساطة الدّعاء (Prayer) باللّغة الإنجليزية وباللّغة الفرنسية (Prière).

ودائما مع ترجمة النّص الدّيني إذ يستوقفنا هذا النّموذج من **المجموعة القصصية الصينية الموّجهة للأطفال** للكاتب الصيني **فريديريك إتش مارتنز**(Frederick H . Martens) وهي قصص صينية للأطفال تتواتر في صفحاتها كلمات من مثل المعبد(temple)، البوذية(padoga)، (enourmous padoga )وهي أماكن تحيل على تسميات مختلفة للديانة البوذية، أمّا في الإسلام فهي تحيل على المسجد، ولذا فترجمة الرموز الدّينية دون مراعاة سياق النّص المستقبِل في مقابل الوفاء للنّص الأصل خاصّة لما توجّه لفئة أكثر حساسية يؤدّي ذلك إلى ظهور قيم الآخر المرتبطة بممارسة طقوسه الدّينية، والّتي تتنافى وقيم الطفل العربي المسلم، ويمكن أن نمثّل لهذا النّموذج من المجموعة القصصية السالفة الذكر عن هذه المجموعة القصصية، والّتي عثرنا عليها مترجمة إلى اللّغة الإنجليزية لمؤلّفين مختلفين تحت عنوان( The chines Fairy book) وهي ترجمة للكاتب( R. Wilhelm)، والثانية للكاتب( Yuko Green):

« In the western portion of the old capital city of Loyang their was a ruined cloister in which stood an enormous pagoda »[14]

فمن البديهي أيضا أن تبقى المصطلحات في الترجمة الإنجليزية محافظة على خصوصيّتها ولن يُتصرّف فيها في المنطقة الغربية من العاصمة القديمة لويانج( Loyang) كان يقع دير متهدّم قائم فيه معبد بوذي»[15]، فالبوذية هي نوع من الدّيانات الّتي يعتنقها المسيحيون واليهود، فترجمة مثل هذه النصوص لا طائل منها في هذه المرحلة الحساسة ،هي تؤدّي –فقط– إلى تشويش عقيدة الطفل العربي .

ويمكن أن ندلّل بنموذج آخر تتواتر فيه مصطلحات تعكس الثّقافة الدّينية للآخر من قبيل( الآلهة)، والّتي تأخذ أسماء مختلفة( تعدّد الآلهة):

« If you go into a temple you will find the three ruling gods. »[16]

كما يستوقفنا هذا النّموذج والّذي يتعلّق هو الآخر بالترجمة الثّقافية للمفردات الدّينة:« كان يا مكان في قديم الزمان، وفي بلد من البلدان عجوز تقيّة مؤمنة كانت تقوم بترتيل واحد من التراتيل البوذية، ولكن لم تكن تحفظ أيّ ترتيل لأنّه لم يكن يسكن في الجوار أيّ كاهن بوذي»[17]، وعليه ومن خلال هذه الترجمة يمكن الأخذ بالملاحظات التالية:

أوّلا وردت كلمة (ترتيل) والّتي تتعلّق في العقيدة الإسلامية بالقرآن الكريم( ترتيل القرآن)، في حين تظهر الترجمة (التراتيل البوذية) كنوع من الطقوس الممارسة في الدّيانة المسيحية أو اليهودية.

ثانيا– ورود عبارة (لم تكن تحفظ أيّ ترتيل لأنّه لم يكن يسكن في الجوار كاهن بوذي)، فما يُلاحظ على هذه العبارة أنّ تعلّم هذه التراتيل يكون بواسطة كاهن، في حين في العقيدة الإسلامية فالأمر مختلف، فمسألة الحفظ لكتاب اللّه تكون عن طريق حافظ لكتاب اللّه. وعليه فإن ترجمة النّص الدّيني ومن النّماذج السالفة الذكر تحيل إلى الاختلافات بين الدّيانات السّماوية: و«ترجع صعوبة النّصوص الدّينية إلى التّمايز والفروق الحاصلة بين الدّيانات السّماوية»[18]، وهو أمر يستدعي التركيز عليه من خلال تغيير تسميات الطقوس غير المتداولة في الوسط العربي.

ويمكن أن ندلّل بنموذج آخر والمتمثّل في تواتر قصّة مريم في مؤلّف Grimm، تحت عنوان( Marienkind) طفل مريم.

وعليه ومن خلال النّماذج السابقة المتعلّقة بترجمة النّصوص الدّينية في القصّة الموّجهة للطفل العربي، تُطرح إشكالية مزدوجة، فهي بالنّسبة للمترجم حيرة بين إشكالية الأمانة للنّص الأصل، وبين

هاجس خيانة النّص الهدف، أمّا بالنسبة للمتلقي الصغير فالمشكلة أمرّ وأدهى خاصّة لمّا يتعلّق الموضوع بترجمة الجانب العقائدي لمجتمعات يتجلّى فيها عمق الاختلافات عن قيمه الّتي تلقاها؛ فتواتر لفظة الكنيسة في قصص الأطفال يؤدّي إلى زرع بلبلة في ذهنية الطفل العربي يعيش إثرها اغترابا دينيا مثلما يشي عنه هذا النّموذج: «ذهب الفلاح إلى الكنيسة واستمع إلى موعظة ألقاها القدّيس»[19]، في حين أنّ الأمر يختلف في بيئة الطّفل الإسلامية، فسماع الموعظة يكون عادة بالمساجد والّتي تعتبر من الأماكن المقدّسة بالنّسبة للطفل العربي المسلم، وهو بون شاسع بين ما نشأ عنه الطفل العربي وبين ما يتلقّاه من نماذج تزرع في نفسيته تضارب المعتقدات مثل ما ورد أيضا في نفس القصّة :( هكذا ذهب الجميع إلى الكنيسة لسماع كلام الله، يرتّلون من كتاب الابتهالات)[20]، وهو أمر يستدعي التفكير بجدّية لحفظ الثقافة الدينية حتّى يشب المتلقي الصغير على عقيدة واحدة لا تؤثّر فيه النصوص الغربية في مراحله المتقدّمة .

## 2- ترجمة العناصر المتعلّقة بالعادات والتّقاليد:

من المعلوم- أيضا -أنّ لكلّ مجتمع عاداته وتقاليده الّتي تحدّد هُويته وكيانه وتميّزه عن المجتمعات الأخرى، وعليه فإنّ نقل عادات وتقاليد مجتمع ما إلى مجتمع آخر عن طريق الترجمة ليس بالأمر الهيّن، خاصّة لما يتعلّق الأمر بعدم وجود مرادف ثقافي في الثقافة المستقبلة (النّص الهدف)، ومن جهة ثانية الوفاء للنّص الأصل ممّا يؤدي في المقابل إلى خيانة (النّص الهدف)، بحكم أنّ لكلّ مجتمع مرجعياته الثّقافية ومن بين العناصر المتعلقة بالعادات والتقاليد، مثلا، الاحتفالات بأعياد الميلاد والّتي تميّز المجتمعات المسيحية، من عادات الطعام واللّباس وغيرها ومن الممارسات الثّقافية الّتي تبرز الهوة الثّقافية بين الأنا والآخر.

ومن نماذجه ما ورد في قصص الأطفال الصينية للكاتب الصيني أيضا **فريديريك إتش مارتنز** ( **Fréderick H. Martens**) والمتعلّقة باحتفالات عيد المسيح وطريقة الاحتفال به ما يلي :

« In parants in law prepared a meal for their three sons, in law and put birthday wine on the table».[21]

«وصادف في يوم ما أنّ والديهنّ كانا يحتفلان بأعياد المسيح، ووضعوا النّبيذ(wine) على الطاولة»[22]، والمتأمّل لهذا النّموذج يلاحظ خرقا كبيرا للقيم العربية التي تختلف كليا عن قيم البيئة الغربية، ممّا يهدّد الهُوية الثّقافية للطفل العربي بطريقة مرنة سلسة يستقبلها الصغير بشغف كبير تربطه بها غواية السرد القصصي؛ فهو أكثر الأنواع الأدبية استئثارا بعقل ووجدان الطفل العربي تحت غطاء شرعي باسم المثاقفة. وفي مثال آخر تواتر الاحتفال بيوم عيد الميلاد في (**قصة بائعة الكبريت**) **لهانز كرستيان**

**أندرسون**( Hans Christian Andersen)، وفي قصّة (**الأميرة الصغيرة**) والمعروفة بسالي والمحوّلة إلى أفلام الكرتون، كنسق رمزي ثقافي تتخلله احتفالات دينية من مثل وضع شجرة عيد الميلاد واستقبال الهدايا وتناول عشاء الميلاد، والّتي تختصّ بها المجتمعات المسيحية .

نقرأ في قصّة (بائعة الكبريت) ورود ظاهرة الاحتفال برأس السّنة الميلادية هذه الأخيرة الّتي تمثّل واحدة من قيم الآخر الغربي، ونسقا رمزيا في الدّيانة المسيحية:

« L'enfant prend une troisième allumette et elle se voit transportée près d'un arbre de Noel. »[23]

ما يلاحظ أنّ الترجمة لهذه القصّة إلى اللّغة العربية أنّها جاءت محافظة على النّص الأصلي، حيث أبقت على خصوصيّة ثقافة الآخر كنسق رمزي والمتمثّل في الاحتفال برأس السنة الميلاديّة على الطريقة الغربيّة هذا نصّه:

« كانت الفتاة ترتجف من شدّة البرد والجو، ورقاقات الثلج تغطّي شعرها الطّويل. كانت تنظر إلى النّوافذ وترى في الدّاخل شموعا مضيئة في ليلة رأس السّنة»[24]، وأيضا ورود هذا النّموذج في نفس القصّة، والّذي يحمل معتقدات تنافي قيم الطفل العربي وتلقنّه عبارات ترسخ في ذهن الصغير بالتكرار ومنها : «لتجد نفسها تجلس قرب شجرة عيد الميلاد»[25]، ومن المؤكّد أنّ المتتبّع لأغلب القصص المترجمة الموجهة للأطفال يلاحظ —دون عناء–تواتر مثل هذه المفردات كما وردت في النّص الأصلي دون الأخذ في الحسبان ما تفعله هذه الأخيرة بذهنية المتلقي الصغير، خاصّة تلك القصص المحوّلة إلى أفلام الكرتون، والّتي بمشاهدتها تغرس في نفوس أطفالنا قيم وعادات الآخر، ممّا تجعلهم يقلّدونها في ممارساتهم اليومية.

ويمكن أن ندلّل بذلك بنموذج هيكتورمالو (Malot Hector) من خلال بدون عائلة( sans famille)، هذه القصّة الّتي حظيت بشغف الأطفال والّتي حوّلت إلى فيلم كرتون تحت عنوان (ريمي)، فرغم جاذبية هذه الأخيرة وطريقة عرضها الشيّقة إلاّ أنّها هي الأخرى تحمل خصوصية الثّقافة المنتسبة لها، وذلك في معرض ذكر الاحتفال( بثلاثاء المرفع)، هذا نصّه:

« Le mardi gras arriva, L'année précédente. »[26]

فبوقت قصير حلّت ثلاثاء المرفع الّتي تسبق عندنا فترة الصيام»،[27] فمن المعلوم أنّ هذا الاحتفال يُقام عند النّصارى والّذي يوافق يوم الثلاثاء إذ تُقام احتفالات به في العديد من بلاد الكنيسة الرومانية الكاثوليكية ويكون قبل عيد الفصح، وهو ما يبرز عمق الاختلافات بين الثقافتين المسيحية والإسلامية، فلا تقام احتفالات ومهرجانات وعروض عند المسلمين بقدوم شهر الصيام، إضافة إلى وجود اختلافات

أخرى تتعلّق بالأعياد (عيد الفصح)عندهم. والّتي تُمارس فيه طقوس مختلفة تتمايز كلية عن عادات المسلمين في أعيادهم (عيد الفطر وعيد الأضحى). وعليه فعرض ترجمة بهذا الشكل في قصص موجهة للطفل العربي، وحفاظا على خصوصية النّص الأصل، قد تحمله على التّماهي والذوبان في ثقافة الآخر.

ومن الترجمة الثّقافية أيضا ما يتعلّق بالعادات اليومية للشعوب من مثل العادات الخاصّة بالأكل مثلا، فلكل مجتمع عاداته وتقاليده الّتي تميّزه، ويمكن أن نمثّل بذلك من المجموعة القصصية( **رابونزل وقصص أخرى**)، والمأخوذة عن المجموعة القصصية **للأخوان غريم**.

ففي قصّة (**ذات الرداء الأحمر**) وهي القصة التي حظيت بشغف كبير لدى القارئ العربي الصغير، يستوقفنا هذا النّموذج والمترجم إلى العربية، وذلك دون تصرّف في النّص الأصل، إذ نلمس عادات وتقاليد خاصّة بالطعام، والمنافية لقيم الطفل العربي وذلك في معرض طلب والدة الرّداء الأحمر لزيارة جدتها المريضة وأن تأخذ لها الفطائر **وزجاجة النّبيذ** هذا نصّه بالألمانية :

« Es war einmal eine kleine süße Dirne, die hatte jedermann lieb, der sie nur ansah, am allerliebsten aber ihre Großmutter, die wußte gar nicht, was sie alles dem Kinde geben sollte. Einmal schenkte sie ihm ein Käppchen von rotem Sammet, und weil ihm das so wohl stand und es nichts anders mehr tragen wollte, hieß es nur das Rotkäppchen.

Eines Tages sprach seine Mutter zu ihm: "Komm, Rotkäppchen, da hast du ein Stück Kuchen und eine Flasche Wein, bring das der Großmutter hinaus; sie ist krank und schwach und wird sich daran laben»[28]

في ذات مرة قالت لها أمّها خذي الفطائر وزجاجة **النّبيذ** فهي مريضة وضعيفة عسى أن تنعشها وتشفيها»[29]

فما يُلاحظ على هذا النّص أنّ الترجمة جاءت محافظة على مفردات النص الأصل، فالنّبيذ (wein)في المعتقدات الدّينية الأخرى من مسيحية ونصرانية، فأخذها لزيارة مريض تبدو عادية في ثقافتهم بينما هو من المحرّمات عند المسلمين.

ونقرأ العديد من القصص المترجمة عن روائع الأدب العالمي، خاصّة تلك المترجمة عن كُتّاب ذاع صيتهم من أمثال **قصص شارل بيرو**( Charles Perrult ومّن حوّلت قصصهم لأفلام كرتون هيم بها الأطفال

شغفا لأسلوبها وطريقة عرضها بأسلوب جذّاب، ولكن ما يُلاحظ على هذه القصص المترجمة في غالبيتها حفاظها على البعد الثّقافي لحضارة الآخر؛ حتّى وإن كانت هذه القصص تحمل بعدا إنسانيا فهي في المقابل تحمل عادات وتقاليد تختلف عن ثقافة وعادات الثّقافة المستقبِلة.

ففي قصّة (**سندريلا**) هذه الأخيرة الّتي حظيت بشهرة في الوسط الطفولي( قصص مكتوبة، أو فيلم كرتون)، نجدها تجسّد قيم الآخر وعاداته وتؤسّس لنوع من الاستقلالية والتحرّر وعدم الاهتمام برأي الوالد؛ فبالعودة مثلا إلى المجموعة القصصية **لشارل بيرو**( **سلسلة روائع القصص العالمي**)، وأوّل قصّة بالمجموعة( سندريلا) والمتعلّقة بإقامة الملك حفلا يدعو فيه جميع فتيات القرية لاختيار زوجة لابنه هذا نصّه:« وأقام الملك يوما حفلا كبيرا دعا إليه جميع فتيات البلدة من أجل اختيار من تكون زوجة لابنه»[30] ويمكن أن نمثّل بنموذج آخر من نفس المجموعة والّتي جاءت تحت عنوان( فتاة الماس) والّذي يحمل أطفالنا على التّماهي بثقافة الآخر واكتساب سلوكياته وعاداته فيبعده عن القيم المتأصّلة فيه:« علمت البنت الصغرى أنّها مطلوبة لعذاب شديد من طرف والدتها **فهربت** من البيت، كان ابن الملك عائدا من رحلة صيد فصادفها وهي تتجوّل بين الأشجار سارحة الفكر، فأُخذ بجمالها، مكث معها مدّة وهي تروي له قصّته، ثمّ طلب يدها للزواج فقبلت، وانطلقا إلى قصر أبيه الملك ليبدأ التّحضير للزّفاف.»[31]

وعليه ومن خلال النّماذج السالفة الذكر نستشفّ أنّها تشجع على الاستقلالية عن الأسرة والّتي تمثّل القناة الأولى لتنشئة الطفل، محاولة غرس ثقافة وقيم الآخر متّخذّة القصّة أسهل سبيل لتكريس هذه العادات والسلوكيات فالقصّة تمثّل أبرز الوسائط المرنة لمخاطبة شريحة الأطفال وهم أكثر عرضة للتأثّر بعملية التثاقف.

وعليه وإن كان الترجمة الثّقافية الفاعل الرئيس للتّواصل بين الشعوب المختلفة للتّعرف على حضاراتها، إلّا أنّها تغدو وسيلة تهدّد قيم الطفل العربي خاصّة القصص الّتي تحيل على أبعاد تتعلّق بالعقيدة والعناصر السوسيوثقافية والّتي تميّز مجتمعا عن آخر، فتُطرح ثنائية (الأمانة والخيانة )، فبين الوفاء للنّص الأصل وخيانة النّص الهدف، وبين الوفاء للنّص الأصل وخيانة النّص الهدف وبين هذا وذاك يعيش الطفل صراعا هُوياتيا بين الدخيل والأصيل.

ونظرا لما تطرحه الترجمة الثّقافية من صعوبات أدّت ببعض المختصّين في هذا المجال حتّى باستحالتها، ومادام التّثاقف والتعرّف على حضارة الآخر ضرورة حتمية أفرزتها المبادلات الثقافية بين

الشعوب عبر وسيط الترجمة. فكيف يُمكن لمترجم قصص الأطفال أن يوائم بين النّص الأصل ويكيّفه وفق ثقافة النّص الهدف. وهل البحث عن لفظ مكافئ ثقافي كفيل بذلك؟

**ثالثا البحث عن معادلات ثقافية:**

نتيجة المشكلات الّتي تطرحها المضامين الثّقافية في القصص الموّجهة للطفل العربي على مستوى القيّم خاصّة، وجب البحث عن معادلات ثقافية تستجيب للمقام والسيّاق الثّقافي، ومراعاة الخصوصية الثّقافية للنّص المستهدف، فهذا النّص يحمل مرجعية ثقافية يجب مراعاتها حتّى لا يقع الطفل العربيّ فريسة للتّغريب، وفي هذا نقول مع عبد الواحد خراقي:« لكي تتّحقّق التّرجمة الثّقافية (الدّين، القرآن...) لا بدّ أوّلا من الاستجابة إلى السيّاقات والمقامات الثّقافيّة من خلال التوفيق بين الترجمة الحرفية والترجمة الحرة دون الإخلال بالمعنى، وهذا لاشكّ فيه إقرار بوجود الآخر، ولا ينبغي تبنّي الترجمة الحرفية عن قصد بهدف تكريس المسافة بين الثقافة التي يحملها النّص الأصلي وثقافة النص الهدف مسافة تعكس استعلاء الآخر، الّذي لا يرى إلّا حضارة تضاهي حضارته، وهو ما أشار إليه إدوارد سعيد حينما خلُص إلى أنّ الغرب الذّات شكّل فكرته عن الشرق ونقلها إلى ثقافة الهدف»[32]

وعليه نرى أنّه على مترجم قصص الأطفال عن نصّ أجنبيّ أن يأخذ في الحسبان القيم الإسلامية في بيئة الطفل العربي حتّى لا يكون الطفل فريسة للقيم المستوردة: «فبالنسبة للمضمون المترجم عن نصّ أجنبي يجب أن يراعي مترجم النّص مواءمته للقيم الإسلامية الأصيلة في مجتمعنا حتّى لا يقع الطفل فريسة للصراع بين الأصيل والمستورد، فيأخذ ما في النّص الأصل من إيجابيات ويبتعد عن سلبياته»[33]، وهو الرأي الّذي يذهب إليه الباحث الجزائري حسين عبروس: « بأنّ ظهور النّص المترجم أو ما يسمى بأدب الطفل المترجم المقتبس، بأنّ هذا النّوع من أدب الأطفال، وخاصّة القصّة يقف حاجزا في حياة الطفل الثّقافية وفي الوطن العربي، بحيث إنّ هذه النّصوص لا تخدم توجهات أطفالنا تربويا ولغويا وسلوكيا، ذلك ؛ لأنّ هذه النّصوص في الغالب تكون قد أُعدّت خصّيصا لفئة معيّنة من الأطفال يختلفون كلّ الاختلاف عقائديا وحضاريا عن أطفالنا في العالم العربي نظرا لما يعرفه الغرب من صراعات عرقية وطائفية وفلسفية.»[34]، ودخول الأطفال في مجال المثاقفة في مرحلة مبكرة من بين العوامل الرئيسة لهذا الصراع تهيئة لصراع إيديولوجي سابق لأوانه « فالدّخول المبكر لثقافة الأطفال مجال المثاقفة إذ غدت ثقافة العربي ساحة لصراع الأفكار والتمثيل الإيديولوجي الاستغرابي فخوطب الطفل العربي عبر وسائط ثقافية

واجتماعية متعدّدة»[35]، وتعدّ القصّة من أبرز هذه الوسائط لعبور ثقافة الآخر نظرا لمرونتها واستئثارها بشغف من طرف الطفل العربي.

وعليه فالبحث عن معادل ومكافئ ثقافي ضرورة حتميّة لا بدّ منها وكاستراتيجية لتجاوز عقبات الترجمة خاصّة لما يتعلّق الأمر بترجمة المفردات والإحالات الثّقافية، فلكلّ مجتمع خصوصيّاته الثّقافية كأنساق رمزية متأصّلة فيه، والّتي لا يمكن أن نجد لها معادلا في الثقافة المستقبِلة.

فمن خلال النّماذج السابقة والّتي جاءت عن قصص عالمية سواء اقتباسا أو ترجمة والّتي تضمّنت في الغالب سلوكيات وقيم الآخر، وورود هذه المفردات والإحالات الثّقافية من مثل( الكنيسة، المعبد، البوذية) كان من الممكن أن تتواتر بمعادل ثقافي يتناسب وقيم الطفل العربي فبدلا من ذلك كان يمكن ذكر( المسجد، الدين الاسلامي) وقس على ذلك ما تواتر من ترجمة تتعلّق بالعادات والتقاليد في بعدها السوسيوثقافي كالاحتفالات مثلا( أعياد الميلاد في الدّيانة المسيحية والطقوس الخاصّة بذلك وهذا ما نجده مخالفا للمظاهر السوسيوثقافية في المجتمعات الإسلامية.

**الخاتمة:**

خلاصة لهذه الورقة البحثية والّتي عالجت قضية محورية حول الترجمة الثّقافية وأهمّ معضلاتها نخلص إلى مجموعة من النتائج نوجزها في مجموع النّقاط التّالية.

– تعتبر الترجمة الثّقافية من أهمّ فروع الترجمة وأصعبها على الإطلاق، خاصّة لما يتعلّق الأمر بالمضمون السوسيوثقافي والعقائدي، إذ تعتبر ترجمة الخصوصيات الثّقافية من الترجمات الأكثر صعوبة وتعقيدا ذلك أنّها تحمل دلالة رمزية متأصلة في ثقافة النّص الأصل.

–من أبرز معضلات ترجمة قصص الأطفال ترجمة المفردات ذات الطابع الدّيني والترجمة المتعلّقة بالعادات والتّقاليد اليومية.

–نتيجة للمشكلات الّتي تطرحها الترجمة الثّقافية في قصص الأطفال وجب البحث عن مكافئ ومعادل ثقافي مع مراعاة مقامات السياق الثقافي للنّص الهدف.فمحاولة البحث عن مكافئ ثقافي ضرورة لا بدّ منها فلكلّ مجتمع خصوصياته الّتي تميّزه عن ثقافة الآخر.

وعليه فمهما يكن للترجمة الثّقافية من دور بارز في عملية التّواصل بين الشعوب وطريق للمثاقفة إلّا أنها تغدو وسيلة تهدّد الخصوصية الثّقافية للطفل العربي خاصّة في غياب الرقابة المطبعية من طرف لجان متخصّصة.

**هوامش:**

[1] حفناوي بعلي: الترجمة الثقافية المقارنة جسور التواصل ومعابر التفاعل، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع2017 62.

[2] ياسمين فيدوح : إشكالية الترجمة في الأدب المقارن،صفحات للنشر والتوزيع، سوريا، ط1، 2009، ص83.

[3]فاطمة الزهراء ضياف: البعد الثقافي في الترجمة، مجلة الإشعاع، العدد السابع، 2016، ص162.

[4] أمبارتو أورتادو ألبير. الترجمة ونظرياتها مدخل إلى علم الترجمة، المركز القومي للترجمة، ط1، 2007،ص 794.

[5] عبد العالي جميلة: ترجمة المفاهيم ذات الخصوصية الثقافية وإشكالاتها، مجلّة الكلم، وهران، العدد الخامس، 2018، ص9.

[6] فاطمة الزهراء ضياف : البعد الثّقافي في الترجمة، ص162.

[7] ينظر أمبارتو أورتادو ألبير. لترجمة ونظرياتها مدخل إلى علم الترجمة، ص794.

[8] موفق رياض مقدادي : البنى الحكائية في أدب الأطفال، عالم المعرفة، 2012، ص 12،22.

[9] محمود خليف الحيّاني : سيمائية الصورة البصرية في قصص الأطفال الاستراتجية والتكنيك دار غيداء للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية، 2016،ص 14.

[10] محمد خليف الحياني: سيميائية الصورة البصرية الاستراتيجية والتكنيك، ص 15.

[11] وفاء مدوي وآخرون : ترجمة الخصوصيات الثّقافية على ضوء ثنائية اللّغة والثّقافة، مجلّة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد العاشر، المجلّد الرابع، أكتوبر 2020، ص 99.

[12] عبد النور خراقي : مزالق الترجمة الدّينية وتجلياتها في مسألة المثاقفة، نقلا عن كتاب الترجمة وإشكالات المثاقفة، دار الكتب القطرية، ط1،2014، ص484.

[13]الأخوان غريم : ترجمة نبيل الحفار، دار المدى، ط1،2016، ص 358.

[14]فريديريك إتنتن مارتنز : قصص صينية للأطفال، ترجمة ندى أحمد قاسم، مؤسسة هنداوي،2017، ص61.

[15] Frederick H. Martens : The chines fairy books, translated, R Wilhelm, 1921,p 197

[16] Frederick Matens: chines fairy tales, translated Yoko Green.

[17]حكايات يابانية قديمة، ترجمة محمد عظيمة، دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر، ط1،2013، ص96.

[18]عبد العالي جميلةك ترجمة المفاهيم ذات الخصوصية الثقافية وإشكالاتها، ص10.

[19]الاخوان غريم: ترجمة نبيل الحفار، ص463.

[20]هانز كرستيان أندرسون : حكايات إندرسون، ترجمة توفيق علي منصور، الدار المصرية اللبنانية ط1ن 2014، ص302.

1- [21] Ibid, p64

[22]فريديريك إتنتن مارتنز : قصص صينية للأطفال، ص10.

[23] Hans Chritian Andersen: conte merveilleux , édition groupe elbooks libre, p32.

[24]بائعة الكبريت، دون مؤلف، دار المؤلف، ص 4.

[25]نفسه، ص13.

[26] Hector Malot : San Famille, édition du groupe elbookslibres , p14

[27]هيكتور مالو : بلا عائلة، ترجمة سليفانا الخوري، هيئة أبو ظبي للسياحة، ط1،2013، ص26.

[28] Bruder Grim, Berlin, 1812, p5

[29]الأخوان غريم رابونزل وقصص أخرى، ترجمة مروة عبد الفتاح شحاتة، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ط1، 2012، ص150.

[30]سلسلة روائع القصص العالمي: قصص شارل بيرو، منشورات الداي، للنشر والتوزيع، الجزائر،2018،ص 6.

[31]المصدر نفسه، ص85،86.

[32]عبد النور خراقي : مزالق الترجمة الدّينية وتجلّيتها في مسألة المثاقفة، ص488.

[33]إسماعيل عبد الفتاح وآخرون : معايير قياس جودة كتب الأطفالن العربي للنشر والتوزيع، 2012، ص189.

[34]حسين عبروس: أدب الطل وفنّ الكتابة، موفم للنشر، الجزائر، 2013، ص72.

[35]مجموعة مؤلفين : ثقافة الطفل واقع وآفاق، دار الفكر للطباعة والنشر، دمشق، سوريا، 1997/ ص20.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 733 - 745 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# تشظي الدلالات الرمزية في شعر عثمان لوصيف

# Renewed Symbolic Meaning in the Poetry of Othman Loucif

**Imloul Kahina** [1] / [1] إملول كهينة *

**Betatache Boualem** [2] / [2] د.بطاطاش بوعلام

مخبر التأويل وتحليل الخطاب

جامعة عبد الرحمان ميرة، بجاية (الجزائر)

Abderraman Mira university- Bejaia (Algeria)

imloulkahina3@gmail.com[1] / betatache_b@hotmail.com[2]

| تاريخ الإرسال: 2021/06/30 | تاريخ القبول: 2021/09/22 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

## ملخص البحث

يعيش الشاعر المعاصر حالة من التجاوزية والخرق تقوده نحو عوالم حالمة، هادئة حينا، كما تعرّج به على مدارات مضطربة حينا آخر، يسعى في كل منها إلى البحث عن معادل رمزي يحتضن انفعالاته، شطحاته وحسّه الرؤيوي، فيختار التلميح الباطن دون التصريح الظاهر، فيستقر على التغريب والمطلق، وهو حال "عثمان لوصيف" الذي اشتغل على دلالاتها العميقة لكونها تصبّ في التجلي والانتشاء والتأمّل، دافعة القارئ إلى القبض على هذه الطاقات التعبيرية المشحونة دلاليا، قصد امتصاص دلالاتها المفارقة، مشكلة أنا الشاعر في الكتابة انطلاقا من البحث في معاني الجسد والعالم والكون الشعري.

**الكلمات المفاتيح:** رمز، انفتاح الدلالة، شعر معاصر، تعدد المعنى.

## Abstract

The contemporary poet, lives in a state of transgression and fabrication that leads him towards dreamy worlds, sometimes quiet, and takes him turbulent paths at other times, in each of which he seeks to search for a symbolic equivalent that embraces his emotions, his divergences and his outlook.

So, he chooses the subconscious allusion rather than the apparent statement, so he settles on the far-off and the absolute through his symbolic texts which he insisted on working on their deep connotation and portraying them because they reach clarity, jubilation and contemplation. Othman Loucif prompts the reader to capture these expressive energies charged with evidense in order to absorb their various connotation. It is represented in the poet himself in writing based on the search for the meanings of the body, the world and the poetic universe to find

* إملول كهينة imloulkahina3@gmail.com

himself between the extention of beauty and the limitation of interpretationin the field of a language full of beauty and tenderness.

**Key words:** Symbol ; openness of significance ; contemporary poetry ; multiplicity of meaning.

**المقدمة:**

تحوّل الغوص في دهاليز القصيد الجزائري في الفترة المعاصرة، إلى نوع من المغامرة الكشفية التي تتشظى على جملة من الفنون، وتتوسّل من أساليبها الفنية تشكيلات جديدة تساير المنجز الشعري المعاصر، ليصبح العالم الشعري أكثر كثافة وتضحى الكتابة عنه في معترك هذا الصخب نقلة نوعية على عدّة أصعدة، ويعدّ النص الشعري عند "عثمان لوصيف" نصّا يحمل حمولة فكرية وفلسفية مضمّخة بالجمال، تشي بفضح جملة المعاني الرامزة للغة خارج استعمالها العادي، الأمر الذي حذا بنا نحو طرح التساؤلات التالية: فيم تكمن فاعلية اللغة في تحيين ملكة الخيال؟ قصد خلق استجابة مع الواقع بمختلف تناقضاته وثنائياته، وما مدى رهانها على تحقيق أفق انتظار جديد يروم تفكيك هذا النسق اللغوي واللعب بعلاماته وتطويعها عبر توظيف تكنيك المفارقة والعدول، ليتسنى له مداعبة وميض المعنى في رحاب الوجود والعدم، واستدعاء الغائب في ظلّ الحاضر، بغية الإمساك بالممكن والمحتمل، لتغدو مسافة القراءة على فضلا عن دفقة الشاعر الشعورية وزفراته الخيالية واسعة تستدعي التأويل وتسترعي الوقوف على خصائصها الجمالية بفجواتها المختلفة على مستويات الخفاء والتجلي على حدّ سواء.

إذا عرّجنا على آليات إنتاج الدلالة في شعر "عثمان لوصيف" والتي نجدها تدور حول الاشتغال اللغوي على الرمز، والمجاز، والأسطورة...وهندستها في شكل خاص، تاركا فجوات انزياحية صادمة لذوق القارئ الكلاسيكي، ليقف أمام قيم جمالية تخاطب حواسه في مشاهد تصويرية لعوالمه الحلمية وأصواته الداخلية، التي ساهمت في تكوين وجدانه ووعيه بالوجود، في لغة تتشدّق بالنور العرفاني، قادرة على النفاذ إلى أعماقه الباطنية، دافعة القارئ إلى اكتشاف كوامنها واختراق تخومها المعنوية.

### 1. جسديّة الحضور الأنثوي بين البوح والتجريد

جعل الشاعر من الجسد الأنثوي عُبورا لتصوراته الوجودية والكونية، وكذا تمثّلاته الذكورية وعوالمه الصوفية اللاّمرئية، فبثّ في هذا الكيان المرئي معادلات بروقه وأشجانه اللامرئية فـ "حياة الإنسان المعاصرة تحفل بما هو مرئي، بل إن المرئي صار يندس ليستقر في لاوعي البشر، يتسربل، ويسيل إلى كل

الحواس، وإلى كل المدركات ويضرب في مسارات الإحساس والإدراك العميق، ليخلق تمثيله الخاص به[1]. ويُعدّ ديوان "ولعينيك هذا الفيض" أكثر دواوين الشاعر الحُبلى بالتخيلات الجسدية، وهو ما يمكن رصده في قوله:

**وكَانَ يَكْسُو جِسْمكِ**
**شَيْء مِنَ النَمَش**
**وَكُنْتِ تَفُحّين**
**فَحِيحَ الأفَاعِي الصَائِلَة**
**أيّتُهَا الرَقْطَاء**
**المَسْمُومَة.. المَسْعُورَة**
**أيتُهَا الغَجَرِيَةُ العَاشِقَة**[2]

أسّست المرأة منذ بدايات التاريخ السحيق مكانتها، فكانت شاعرة يستمع إليها، وملكة تأمر، وآلهة تُعبد، بالتالي أكّدت حضورها السياسي، والاجتماعي، والثقافي، وحتى الأخلاقي، غير أنّ كينونتها في العصر الحديث تصدّعت والأمر يعود لربطها بالمرجعية الدينية والمعتقدات الاجتماعية، والعرف الشعبي خاصة، فتغيّرت صورة المرأة والتي أعاد الفكر الميثولوجي تشكيلها كحيّة سامة إليها تعزى تداعيات الخطيئة، "فقصة خلقها من الضلع الأعوج، وتوحّدها بالحيّة وبإبليس، والطرد من الجنة يشكل الإطار المرجعي المؤسس لاضطهادها التاريخي الذي تضرب جذوره في أعماق أعماق الأساطير"[3]، لتترسّخ في المعتقد الذكوري صورة "حوّاء" التي استطاعت إغراء "آدم" بالأكل من الشجرة، فكانت سببا لوقوع المحظور والخطيئة، فانعكست صورتها في مرآة الشيطان وما يحمله من دلالات النار والجحيم، واستحضار الشاعر لهذا الجو الأسطوري، لم يكن عبثا، وإنّما تغيّا من ورائه إظهار الذات الأنثوية المتقلبة، وراح يصوّر مشهد اقترابه منها:

**ورُحْتُ أنَا فِي ذُهُول**
**أتَشَمَّمُ إبطَيْكِ المعْشَوْشَبَيْن**
**وأنْتِ تَتَكَسّرين عَلَى الحَرِيرِ**
**تِلاَلاً .. وأَمْوَاجًا**
**وتَخصِفِين عَليكِ**
**مِنَ الرِيشِ المتَطَايِر مِن حَوْلكِ**
**كالفَرَاشِ المهْتَاج**

هَا .. أرِيجُكِ المتَسَعِّر يَفْضَحكِ
وها أَسَاوِرُكِ الذَهَبيِّة
تَتْرُكُ مِعْصَمَيكِ
والغَبَش البَنَفْسَجِيُ المسْحُور
يَلْفّكِ في دَوَّامَة مُبْهَمَة !
جِيدُكِ يَهْذِي بِالنّدَى[4]

يظهر الشاعر متناقضا في جمعه بين معاني الاقتراب والتنافر، فمعظم المعاني المبثوثة في نصه (الشر، الجحيم، السم...) تفضي إلى الابتعاد، بيد أنّه اختار الإتحاد بها على مقربة (أتشمم إبطيك المعشوشبين)، ودليل القرب فضلا عن حاسة الشّم، حين لاحظ العرق يتصبّب منها (جيدك يهذي بالنّدى) وهنا تناص مع الآية القرآنية "...وفي جيدها حبل من مسد"، ليستثمر معنى الإيذاء، فوحّد هذه الصفة بين أنثاه وبين زوجة "أبو لهب" التي سعت إلى أذيّة الرسول (ص) وكانت وسيلتها في ذلك قبس من نار، فمن خلال الحادثة نستنتج اشتراكهما في الإدانة، كما ظهر في موضع آخر حين قال:

نمَّشْتُ يَدَيْكِ بِالقُبُلاَت
غَمَسْت شَفَتيكِ بالزَنجبَيل
واقْتَطَعتُ لَكِ من ضُلُوعِي
نِسْرِينَةً وشُعَاعين
أَتَذكَر مَاءَ المشِيمَة
أَتَذكَر الرَحِم الأُولى
أَتَذكَر ثَدْيَيْنِ سَخِيّيْن
يَنْدَلِقَانْ شَهْدًا و رُضَابَا
أتذكر عرش اللازورد
صَوْلجَانَ البرْق
والزغَبَ الدَافِئ[5]

يبدي الشاعر حنينا للأنثى وهذه المرة في علاقته مع الأم فاتحته على الكينونة والوجود، فعرف قصيده حضورا لها كوعاء يحوي ذكريات الطفولة ويؤكده فعل الاسترجاع (أتذكر) الذي استغرق معظم أسطر المقطع، بوصفها أقرب كائن إلى الإنسان وبوصفه حضورا إنسانيا بالدرجة الأولى سواء بشكل مباشر أو غير مباشر كأيقونة رمزية تطفو على سطح النص، تؤثث فهمه للعالم والموجودات، فمختلف

الموضوعات التي تناولها وضمّنها في زمان ومكان معينين، استحضرها فيهما بصورة غير ظاهرة لأنها تعبّر عن الكينونة، في جو تعبيري مطمئن وهادئ سقطت بين ثناياه السلطة الذكورية، بل صارت مؤجلة، ضمّنها في تمثيلات جسدية قارب من خلالها دور المرأة البيولوجي في استمرار النسل حتى بعد موتها وهو في الحقيقة استمرار للحياة، أشار إليه "هيدجر" في مقاربته للجسد حين اعتبره كينونة الكل، "تؤسس لكينونة الإنسان بوصفه وحدة واحدة في بنيته النَّفسية والجسمية والروحية"[6]، فصورة الأم تتراءى له في مختلف أشياء الموجودات: في ماء المشيمة، الرحم الأولى، الثديين السخيين، وكلها عبرت عن مخاض وجوده (الولادة)، وعن مختلف المراحل التي مر بها تكوينه الأول، فارتسمت معالمها المطلقة في قوله:

**ملَكوتَ اللّه**
**ووغْوغَاتِ الأجْنِحَة**
**أتذَكَّر حمُّىَ المَخَاض العَسِير**
**وعُنْف الوِلاَدَة..**
**لِهَذَا أحبُكَ أَكْثَر**
**عِنْدَ انْفِجَار الصَوَاعِق**
**وانهِمَارِ المَطَر !**[7]

عَبَر الشاعر إلى المطلق في جسد الأم المادي حين أدخلها في صورة ملكوت الله، لتنظمّ إلى موجود من موجودات الطبيعة، فتحسّسها في كل خلق ومخلوق، ويظهر ذلك جليا في سرده لبعض العلامات الجسدية الدالة المصاحبة لعملية الولادة، بداية بأولى لحظات المخاض العسير وصولا لخروج ماء المشيمة، تضيء وتدوّي كالبرق والصاعقة، يتردّد على مسامعه صوتها من صدى إيقاع زخّات المطر المستفزّة لرائحة التراب وشغف الإنسان لاستنشاق هذا الهواء، يعادل شغفه لأصله التكويني، وفي موضع آخر، عزف الشاعر سمفونية النار فكانت المرأة محور الكلمات وشظاياها النارية لحنها الآسر، فتغنى بها وعنونها بـ "أنشودة نار":

**آهْ ، أيتُها النارَ !**
**في البَر والبَحْر تَشْتَعِلين**
**منُغِّمَة جُوعُك الأبَدِيّ**
**ومِثْل الأسَاطِير ترْتحِلين**
**ولاَ شَيْء يُوقِف تيَارك المتَوَحِش**

تلْتَهِمين العُصُور
وتلْتَهِمين الصُخُور
وخَالِدَة أنت
خَالِدَة في السَمَاء
وخَالِدَة في دَمِي و أغَانيّ
في البَدْءِ كُنتِ
وفي البَدْءِ عَانَقتِ رُوحي اليَتِيمَة،
والآن .. هَاتي يَديكِ المضَرجَتين
لأعجِن جُرْحِي بجُرحِكِ
ولنَنْصَهِرْ شَبَقًا في شَبَقْ[8]

يوحي هذا العنوان (أنشودة نار) بالغنائية المعلنة والرمزية المخفية والتي تظهر مغطاة بجملة من العلامات السمعية والبصرية، لخّصت ملحمة اكتوائه بنار المحبوبة، صاغها في حوار داخلي مع المرأة جسّد رمزا جدليا تتناقض فيه صفات الخير والشر، الموت والحياة،...كما النار التي تجري في جسم الإنسان وتتّخذ شكل النسغ الحراري الدّال على الحياة، فبمجرّد خموده يسكن عمل الأعضاء الميكانيكي، وتفاعلها الفيزيائي ودورها البيولوجي، وفي المقابل تحيل على تراجيديا الموت، تلك صفات المرأة اللعوب الناثرة لنيران غوايتها الحارة كالنار في سرعة احتراقها وقوة انتقالها. أظهر الشاعر في كل هذا رغبته الجامحة في دخول مغامرة العشق بلا خوف يذكر، فالنار "تستحق الرغبة في المعرفة من حيث أنها مرافقة لرغبة الحب"9، انطلق فيها بخيال لاهب يخترق الصخور ويعبر الأزمنة، وكثيرا ما يلاحظ على دواوينه حضور علامة النار أو ما تعلق بها نحو: شعاع، الصاعقة، البرق، الدخان، النور، الرماد، الشمس...)، تومئ هذه المصادر الحرارية في غالب الأحيان لتأملات جنسية، ومصيرية، وحياتية، وهو ما عبّر عنه "إيكو" (Eco) بمعاينة الأثر الفني من خلال التوالد العلاماتي، في "أن ما يحدث عند قراءة نص ما لا يختلف عن عملية "التجسيد" فيمر القارئ عبر سلسلة من الحركات حتى يفك شفرة العلامات"[10]، والمنحى نفسه سلكه "موكاروفسكي" (Mukarovsky) في "أن العمل "الفني" علامة، وبالتالي واقع اجتماعي، وكعلامة، له وظيفة تواصلية ممكنة، فهو يرمز لشيء ما"[11]، اجتازها الشاعر عبر أنسنة النار (الأنثى) مقبلا على قدح الجحيم دون هوادة، ممثّلا حدسه الداخلي المغاير توقًا لتحقيق رغبته في الاحتراق بنار ساحرته ضمن

كشوفات أسطرة أنا الشاعر، لتستحيل كطائر "الفينيق" المنبعث من رماده المعتم الذي يضيئه نور الطهر السماوي الخالد، وأشار صراحة في ديوانه "غرداية" إلى العلاقة الجدلية بين النار والطهر، حين قال:

**كَاشَفَني الرَعْدُ**
**زُلْزِلَت النَفْسُ زَلْزَلهَا المسْتَحِيلْ**
**وتَطَهَّرت بِالرمْل عبر القِفَارِ**
**تَطَهَّرت بِالنَار لا البحارِ**
**تَطَهَّرت .. أَيُّ يدٍ مَزَجَتْني بِكُلِ المجَرّات ؟**
**أيُّ سمَاءٍ هَوَتْ ؟**
**ثم دَمْدَم صَوت فأسْلَمْتُ مِعْراجَ قُدْسي**
**ودَخَلت المدينة مُغْتسلا بِسَنَى ألف شمسِ**
**فكأنّ دَمي مِن شُعاع**[12]
**آه .. يا عَازفَ النَار !**
**مَسِّح عَلى ثَوبِها الطُّهْر أوجاعَ قَلبِك**[13]

فمن موضع جدلي "يعتمد استمثال النار بالنور على تناقض ظاهراتي: أحيانا تشع النار دون أن تحرق، وعندئذ تكون قيمتها طهارة تامة. وعند ريكليه: أن تكون محبوبا معناه أن تفنى في اللهب، وأن تحب معناه أن تومض من نور لا نفاذ له لأنك أن تحب فمعنى ذلك أنك تهرب من الشك وتحيا في بداهة القلب[14]. ومن جهة أخرى تتّضح هذه الجدلية بين النار والماء، "فماء الحياة هو ماء النار، الماء الذي يلذع اللسان، ويلتهب من مستصغر الشرر، ولا يقتصر على حل الأشياء وتدميرها شأن الماء القوي، بل يختفي مع ما يلذع وهو مزاج من الحياة والنار والقوت الآني الذي يلقي بحرارته فجأة في جوف الصدر"[15]، فحرارة الماء هادئة ولطيفة إذا ما قارناها بقوّة لهب النار، ولعثمان لوصيف ديوان "جرس لسماوات تحت الماء" رفض فيه الانصياع لمنطق معيّن، فأسرّ للبحر شكوى اغترابه معانقا أمواجه الرجراجة، في نبض الأنثى ليختار السكن في أجراسها العطشى يسقيها من مائه فتحيا فيه ويحيا فيها، وفي مواضع أخرى ينقلب هدوؤه إلى طاقة جارفة يستوي فيها الماء والنار، ويظهر ذلك في قوله:

**رأَيْتُ النارَ ماءً**
**والمَاء نارًا**[16]

ويقول في قصيدة "أبيح لك"، "الجسد"، "كما المعنى" بالترتيب على التوالي:

**أَسْقِيك مِن فَائِضِ نَشْوَتي**

وأُطْعِمُك قُطُوفِ مَوَاوِيلي[17]

جَسَدُكِ

مِرْآة بِسِعة السَمَاوَات

أرْضٌ مِن ذَهَب يَشْتَعِل غَبَّ انْهِمَارِ المطَر

جَسَدُك .. هَذا الملَكُوت المترَامِي

خَارِجَ حُدُود السَاعَات

متَاهة بلاَ مَعَالم وبحْر بِلا سَوَاحِل[18]

مِن مِيَاه الذَاكِرة تَنْبثِقِين

كَمَا ينْبثِق

الفَجْر

مِن الغَلَس

ياشُعَاعًا مِن عَسَل لأْلاَء

يا أسْطُورَة الصَلصَال دغْدَغَه الغَوى

يا حُلمًا كَوْثَرِي الأَجْراس

يا وَجَع الكَامِيليَا

مَسَّها صَهْدُ الصَبَوَات

ويا قَافِلَة

مِن ألحَانٍ تَطْوِي سُهُوبَ المخَيلة[19]

يتوكأ الشاعر على عنصر الماء إلى جانب النار بنسبة معتبرة استغرق فيها معظم دواوينه، وعدّه من الرموز الطقوسية الأليغورية ذات بعد رؤيوي وجودي، يبعث لرؤية الحياة والكون فترقبه كترقّب الشاعر الجاهلي لـ "برقه اللامع وسُحُبه الحَافلة، ورياحه المتَنَاوحة، ورسموا صورًا رائعةً لمناظره، وهو ينثال كاللؤلؤ من قبَّة السماء الخَيِّرة إلى قيعان الصحراء الظمأى، وأشاروا إلى السيول والغدران والآبار، وما يحدثه من انقلاب في الحياة العادية"[20]، هذه الصورة نفسها انطبعت في وجدان الشاعر كبدوي في بيداء قاحلة يتوق لقطرة ماء وسط زوبعة الكثبان المتناثرة، فيقف يترقب بعثها للحياة، فكانت دمعة الأنثى ولبنها المدرار ورضاب شفاهها كمعادلات موضوعية للخصوبة وانبعاث الحياة، لفهم هذا الرباط الجدلي بين مختلف العناصر (النار والماء)، وجب النظر إليها من وجهة شمولية وغير تجزيئية من منطلق اعتماده على تكنيك التخييل، فعّل الشاعر مخيلته المركبة في صياغة نصه التخييلي مستدعيا جملة من الشخصيات

الإنسية والشيطانية النارية ونظيرتها المائية، طوّعها للحديث عن مختلف المراحل التي تمر فيها ولادة قصيدته بداية من بداية اختمارها كفكرة وصولا للفراغ من هندستها ولفضها على البياض، فلم يجد أكثر من الجسد الأنثوي في غوايته واستفزازه معقلا طوعيا لشهوة القصيدة لديه.

إنّ انتقاء عثمان لوصيف للكلمة، الصورة والمعنى، شكّل أسلوبه الخاص في عقدة الكتابة التي لا يزال يركض وراء جسدها المنفلت، ومنها ارتفع بالجسد الأنثوي إلى مقام الاعتراف والبوح، فرمز إلى الحبر بالرماد كوشم أزلي يؤرخ لشعريته وينمشها بالجمال، كما أصبح لبنها غذاء لزفراته الخيالية، وخصوبتها فيض معاني قصيده الذي لا ينضب، في معراج جسدها توصيف للاشعوره المبدع وتحرير لنزواته في الكتابة، وعي ممتد في الزمن أو على حد تعبير الشاعر نفسه (خارج حدود الساعات)، ساردا حكاية عشقه للشعر وذوبانه بنيران القصيدة، حين تخمد يلقحها بماء رؤياه تحقيقا لوهم الهيمنة الذكورية تماشيا مع مخيال القارئ وأفق توقعاته، لكنه في الحقيقة أعاد تشكيل صورة المرأة من خلال تحرير جسدها، بتغيير العقلية النمطية المستلبة والمتجذرة في اللاوعي الجمعي، في مقابل هذه السلطة الذكورية بتعدد مجالاتها المؤسساتية، المجتمعية، والأسرية، فأصبحت في وعي خطابه الجديد مشاكسة، متمردة، قلقة، مندفعة، لزجة عصية على الإمساك بها والتصرّف فيها، أسقط عليها أسلوبه في ممارسة الحب، وقوفها في مفترق الطرق بين النار الجحيمية والماء الفردوسية، جسّدت صراعه في الكتابة وتوقه لكشف حقيقتها كحلم منفلت وجد طيفه في دهاليزه النفسية ومغامرته التجريبية التي يدور محورها بين الأنثى والقصيدة.

## 2.البعد الصوفي/ مكاشفة الذات وفتنة الجسد

يمثّل هذا العنوان وخْزًا للمفهوم الذي كوّنه المتلقي في وعيه عن التوجّه الصوفي، المتعالي عن الافتتان بالجسد المادي ونأيه عن الرّغبات الحسيّة، ليركّز على الروح كجوهر مشرق يعانق الحقيقة بحساسية ما ورائية:

**كَانَت إلى جَانِبي...**
**ولمِستُها فارتَعَش المكَانَ كُله**
**وشَبَّت الحَرائِقُ مِن تَحتِها**
**وتجَاوَبَت الكَهَارب مِن حَوْلها**
**كَما تَتجَاوَبُ البُرُوق**
**لحْظَة انْفِجَارِ الصَاعِقَة**
**ابتَعَدتْ قَلِيلاً**

ثمَ انجَذَبَت إليَّ شِبْهَ لَا وَاعِيَة
أَيَّة قُوَة مِغْنَاطِيسِية تَشُدّها إليَّ الآن؟[21]

نلمس نزوعا براغماتيا ماديا يبث فيه الشاعر فلسفة انفتاحه نحو الجسد الأنثوي، كصوت خافت يحيل على هواجسه وفلسفة احتراقه بنيران الشوق بما يشبه لمعان البروق في إحياء القلوب، وتظهر قوّة تماسه بالجسد المادي في اختياره جملة من الكلمات الدالة (كانت إلى جانبي، لامستها، ابتعدت، انجذبت) على صعود معنى الدنوّ والابتعاد من على الأرض، إلى الحضور والغياب في حالات السماء، حضور أنا الشاعر الواعية في مقابل غياب أنثاه اللاواعي، كإشارة لصوت الذات في انبعاث الجسد إلى الحياة، مستحضرا الطبيعة مع ما توحي إليه من معاني التفاؤل، فكان أن وجد فيها جوابا عن سؤاله المعقّد تعقيد ألوان الطبيعة في غضبها وعنفها، فرحها وجمالها، حريتها وأسرها، تناقض أحاسيسه الداخلية بين الوعي واللاوعي في الكشف عن جسد أنثوي مسكون بحرقة الذات وشهواتها.

يَتَراقَصُ السَرَاب
مِن أقْصَى جَسَدِكِ إلى أقْصَاه
يشتعل وَجَعْي
أَنهَمِرُ في السَرَاب
أنهَمِر فِيكِ يا امرَأة الخُلّبِ والجِهَام
يَنهمِرُ عُمْرِي كُله سَرَابًا في سَرابِك
صَحَارِي تمتد إلى الأبد
صَحَارِي تَتَنَاسَل في الهَجِير
رَمْضَاء تتَعَلَلُ بِالسَراب[22]

لعلّ أوّل ما يثير الانتباه في النص كلمة "سراب" المكررة أكثر من مرّة في الصدارة والنهاية، وما توحي إليه من الوهم في بحثها عن حقيقة ما، وكأنّ الشاعر يحفر ليجد موقعا له خارج حيّزه الزمني، بحث الذات الكاتبة المضني عن المعنى في صحاري الوجود والعدم المقفرة، تدليلا على العطش، توقًا للكتابة والذي لا يرويه سوى البحث في مجهول المعاني ومستترها وراء اللغة، في جسد القصيدة اللاّزمني واللاّمتناهي، في دوالاتها وحفريات معانيها وأجراس إيقاعاتها، في صورة الصحراء الفارغة وانحدار الجسد كالجهام والخلّب العقيمة، حالما في سقي ظمئه، من سراب هجير الشوق واشتهاءً لقطوف الكتابة.

يَا أَنجُمًا

تَغُوصَان في العَتَمَات
وتَنْتَصِرَان على المَوْت ..
يَا جَبْهَة طَرَّزَتْها المجَرَات
يَا شَفَة مِن سُلاَف وجَمْر
ويَا شَعْرا مِن حرَير
هَفًا يتَمَوَّجُ عبْر النَسَائم !
آهٍ ! مِن الخَصْرِ والرَدْف
آهٍ ! من البُؤبُؤ العَسَلِيّ
مِن الهُدُب
والنَظَرَات
وآهٍ ! مِن القَدَمَيْن
تَدُوسَان فَوْقَ ضُلُوعِي
فيَخْفِقَ قَلْبي هُيامًا[23]

يقترب الشاعر من وقائع الحياة في حقيقتها الحسّية ومفارقاتها انطلاقا من تفاصيل الجسد، لنكون بصدد جمالية من نوع خاص، يغدو فيها كغريب تتشظى روحه في كل عضو من أعضاء الذات المسافرة عبر رؤية الإنسان للكون في عشق الجمال والأنوثة، وهو ما أشار إليه "بنيس" في حديثه عن الكتابة والشعر والجسد مصرّحا: "هكذا يظهرُ الجسَدُ أمامك في المكتُوب، يمتدُّ في مُتعة وشهْوانية لا حدود لهما تخرجُ الكلمات على ذاتها. تضيع فلا شيء غيرُ الليل فيها وفي الكلام ...ولأنّ الجسد حيٌّ فإنّ كلامه لا نهائي. كلامُ الذات التي لا تعرفُ الاستقرار، رحيلُها دائم، رحيلٌ في المجهول...كلامًا يمجّد الهذيان ينقلك إلى المنفلت، المتمرّد، المخيف"[24]، ذلك النّهم الذي يظهر على الشاعر في التهام شضايا الجسد وإعادة إحيائها من جديد ليشكّل شكلاً جديدا لهذا الجسد في مفهومه الأيروسي كمكتوب يحاول امتصاص سطوة النهائي والميت من المعاني واستشراف قيم جديدة للكتابة الشعرية توحي بحيوية القصيدة كنبض الحياة.

**الخاتمة:**

في الختام وبعد دراستنا لنماذج من شعر "عثمان لوصيف" نخلص إلى ما يلي:

– احتفى بالمعاني الرامزة، فاتّخذ من الطبيعة خلوة للعارفين ومحرابا للمتأملين.

– جسّدت الأنثى حالات عشقه للوطن والكتابة عبر رموز الجسد والأنا والوجود والتصوف...حملت معها عنوان المؤتلف والمختلف من الأشياء الوجودية والجوهرية، تتشظى بين المقدّس والمدنّس، وتتدلى كالخيط بين الروح والجسد، موشومة برماد الشر، ومنتشية بماء الخير، عقد عليها الشاعر استجلاب المعاني اللانهائية.

– عبّر الشاعر من خلال الجسد وحوار أعضائه وما تقف عنده أرجوحة الحواس، عن سراديب الضياع في عبث المعنى الكوني الحالم، يبحث عن معالم للمجهول في الليل والعتمة، وهذا المستتر وراء حجب اليقين، يضمن استمرارية تقصي حقيقة الذات الكاتبة.

## هوامش:

[1] – رسول محمد رسول: اللّمس والنظر، (1984)، منشورات الثقافة (الإمارات العربية)، ص6.

[2] – عثمان لوصيف: ولعينيك هذا الفيض، (1999)، دار هومة (الجزائر) ،ص58،59.

[3] – خديجة صبار: المرأة بين الميثولوجيا والحداثة، (1999)، أفريقيا الشرق (المغرب)، ص11.

[4] – عثمان لوصيف: ولعينيك هذا الفيض، مصدر سابق، ص59.

[5] – عثمان لوصيف: ولعينيك هذا الفيض،ص43،44.

[6] – رسول محمّد رسول: العلامة، الجسد، الاختلاف، تأملات في فلسفة مارتن هيدغر، (د س ن)، دار ومكتبة عدنان للطباعة والنشر والتوزيع (العراق)، ص100.

[7] – عثمان لوصيف: ولعينيك هذا الفيض، ص59.

[8] – عثمان لوصيف: براءة، 1997، دار هومة (الجزائر) ، ص70،71.

[9] – غاستون باشلار: النار في التّحليل النّفسِي، ترجمة: نهاد خياطة، دار الأندلس (لبنان)، 1984، ص53.

[10] – بول كوبلى وليتسا جانز: علم العلامات، ترجمة: جمال الجزيري، تقديم: إمام عبد الفتاح إمام، (2005)، المجلس الأعلى للثقافة، (مصر) ، ص164.

[11] – المرجع نفسه، ص158.

[12] – عثمان لوصيف: غرداية، (1997)، 73دار هومة (الجزائر)، ص73..

[13] – المصدر نفسه، ص53.

[14] – غاستون باشلار: النار في التحليل النفسي، مرجع سابق، ص97.

[15] – المرجع نفسه، ص77.

[16] – عثمان لوصيف، ولعينيك هذا الفيض، مصدر سابق، ص64.

[17] – عثمان لوصيف: جرس لسماوات تحت الماء، (1997)، منشورات البيت (الجزائر)، ص127.

[18] – المصدر نفسه، ص89.

[19] – المصدر نفسه، ص123.

[20] – أنور أبو سوَيلم: المطر في الشعر الجاهلي، (1987)، دار عمار (الأردن) ، ص11.

[21] – عثمان لوصيف: جرس لسماوات تحت الماء، مصدر سابق، ص161.

[22] – المصدر السابق، ص149.

[23] – عثمان لوصيف: أبجديات، (1997)، دار هومة (الجزائر)، ص91.

[24] – محمد بنيس: كلام الجسد، (2010)، دار توبقال للنشر (المغرب)، ص6.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 746 - 760 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# تفاعل المكونات اللسانية في اكتساب الألسن وتعلمها

# The Interaction of Linguistic Components in Acquiring and Learning Languages

حسن مالك*

**Malek hassan**

مختبر علوم التربية، العلوم الإنسانية واللغات

جامعة محمد الخامس، المدرسة العليا للأساتذة، ملحقة العرفان، الرباط – المملكة المغربية

University of Mohammed V, E.N.S. Rabat,Morocco

malek_ling@hotmail.fr

| تاريخ الإرسال:2020/11/09 | تاريخ القبول2021/05/27 | تاريخ النشر : 2022/03/02 |
|---|---|---|

## ملخص البحث

سأحاول في هذه الورقة البحثية تقديم بعض السمات العامة التي تهدف إلى استثمار وتطوير إحدى الأدوات الإجرائية في البحث اللساني، وأقصد بذلك تفاعل المكونات (المستويات) اللسانية: التركيب، الدلالة، التداولية، بغرض بناء نموذج ديداكتيكي يلبي الحاجات التدريسية لمكونات اللغة العربية، وهي مكونات (مستويات) تتفاعل بقوة في صلب اللغة والخطاب.

سأنظر في القسمين الأول والثاني من هذه الورقة في كيفية تفاعل المكونات (المستويات) اللسانية في النسق اللغوي العربي القديم والنسق اللساني المعاصر، وهما لا يتباينان كثيرا في توجههما التعليمي من حيث وصف اللغة وعناصر هذا الوصف. وسأتعمق في القسم الثالث في ما توصل إليه بعض اللسانيين فيما يخص التفاعل الممكن بين المكونات (المستويات) اللسانية: التركيب والدلالة، التركيب والتداولية، الدلالة والتداولية، ثم التركيب والدلالة والتداولية، والطرق التعليمية المنهجية التي تتحصل من هذا التفاعل.

**الكلمات المفتاحية** : تركيب، دلالة، تداولية، اكتساب الألسن وتعلمها، لسانيات.

**Abstract:**

In this paper, I will try to present some general features that aim at investing and developing one of the procedural tools in linguistic research ; that is, the interaction of the linguistic components: syntax, semantics, pragmatics, and so on in order to create a didactic model that meets the teaching needs of the

* حسن مالك malek_ling@hotmail.fr

Arabic language and its components which deeply interact at the linguistic and discursive levels.

In the first and second sections of this paper, I will look at how the linguistic components interact in the ancient and the contemporary linguistic systems. Actually, they do not differ much in their educational orientation in terms of describing the language and the elements of this description. In the third section, I will delve deeper into what some linguists have reached with regard to the articulation and the possible interaction between these linguistic components: syntax and semantics, syntax and pragmatics, semantics and pragmatics, then the syntax , semantics and pragmatics, and the educational methods that stem from such interaction.

**key words:** Syntax, Semantics, Pragmatics, Acquiring and Learning languages, Linguistics .

**مقدمة :**

تروم هذه الورقة البحثية تقديم بعض السمات العامة التي تهدف إلى استثمار وتطوير إحدى الأدوات الإجرائية في البحث اللساني، يتعلق الأمر بتفاعل المكونات اللسانية : التركيب، الدلالة، التداولية بغرض بناء نموذج ديداكتيكي يلبي الحاجات التدريسية لمكونات اللغة العربية، وهي مكونات تتفاعل وتتكامل بقوة في صلب اللغة والخطاب.

يتمحور القسمان الأول والثاني من هذه الورقة حول كيفية تفاعل المكونات اللسانية في النسق اللغوي العربي القديم والنسق اللساني المعاصر، وهما لا يتباينان كثيرا في توجههما التعليمي من حيث وصف اللغة وعناصر هذا الوصف. وينظر القسم الثالث في ما توصل إليه بعض اللسانيين فيما يخص التعالق والتفاعل الممكن بين المكونات اللسانية : التركيب والدلالة، التركيب والتداولية، الدلالة والتداولية، ثم التركيب والدلالة والتداولية، والطرق التعليمية المنهجية لاكتساب الألسن التي تتحصل من هذا التعالق وهذا التفاعل.

يتحدد الإطار النظري لهذه الورقة في رصد وتعريف بعض المصطلحات والمفاهيم والنظريات المرتبطة بموضوع هذا البحث؛ من قبيل تعريف : التركيب، الدلالة، التداولية، وعناصر لسانية أخرى، وأشكال تفاعلها لبناء النسق اللغوي إدراكا واستعمالا. ويتحدد الإطار المنهجي في وصف وتفسير كيفية تفاعل هذه المستويات اللسانية فيما بينها أو مع مكونات وعناصر أخرى، في العملية التعليمية اللغوية أي :

داخل الفصل الدراسي، وذلك في إطار وظيفي عام مرتبط باللغة والخطاب؛ اكتسابا وتعلما، وتحليلا وتأويلا وتواصلا.

**أولا : تفاعل المكونات اللسانية في النسق اللغوي العربي القديم**

لقد كان الفكر اللغوي العربي القديم يعد اللغة أو الخطاب اللغوي كلا لا يتجزأ في الاستعمال والتداول، ولقد ساد التفاعل والانصهار والاندماج بين العلوم الواصفة للغة وبين مستويات الوصف اللغوي عموما، لما يوجد بين هذه العلوم من تلاحم عضوي وطبيعي. ولم يفصل علماء اللغة العرب بين العلوم اللغوية إلا بعد القرن الثالث الهجري عندما دخلت الدراسات اللغوية مرحلة الاجترار والتقليد وظهور بوادر التخصص والتحديد في كل علم. وفي هذا الإطار يمكن الحديث عن طرحين سادا النسق اللغوي العربي القديم؛ الطرح الأول ينظر إلى المكونات اللسانية (النحو، الدلالة، التداول ..) على أنها مكونات مستقلة، حيث يعتبر "النحو" دراسة تركيبية صوتا وصرفا، يتناول " سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع، والتحقير والتكسير، والإضافة والنسب والتركيب، وغير ذلك ..." (الخصائص 34/1). ويعتبر الدلالة بكونها "معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم، لتأدية أصل المعنى مطلقا، بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب، وقوانين مبنية عليها ..." (السكاكي : المفتاح : 75). أما المستوى التداولي فيظل قائما على فهم " خطاب العرب وعاداتهم في الاستعمال، إلى حد يميز بين صريح الكلام وظاهره، ومجمله وحقيقته ومجازه، وعامه وخاصه، ومحكمه ومتشابهه، ومطلقه ومقيده، ونصه وفحواه، ولحنه ومفهومه ..." الغزالي : المستصفى : 7/1). وكان من نتائج هذا الطرح أن اختص النحاة بالجانب التركيبي نحوا وصوتا وصرفا، واهتم اللغويون بدلالة الألفاظ، وتتبع علماء البلاغة مسألة "المعنى" بالمفهوم الواسع، وربطوا في ذلك بين المقام والمقال.[1]

الطرح الثاني ينظر إلى المستويات اللسانية السابقة على أنها مستويات متفاعلة ومتكاملة، أي أن هذا الطرح احتفظ بطابعه الوصفي الوظيفي في تفاعل مستويات اللغة، فهذا سيبويه في نظر الشاطبي؛ إن تكلم في النحو، فقد نبه في كلامه على مقاصد العرب وأنحاء تصرفاتها في ألفاظها ومعانيها، ولم يقتصر فيه على بيان أن الفاعل مرفوع والمفعول منصوب ونحو ذلك، بل هو يبين في كل باب ما يليق به، حتى إنه احتوى على علم المعاني والبيان ووجوه الألفاظ والمعاني. ولم يفت ابن جني هذا الفهم التفاعلي بين المكونات الواصفة للغة، حيث ينظر إلى الخطاب اللغوي العربي على أنه شبكة من الانتظامات (التركيبية/ الدلالية/ المقامية) تحكمها بعض الأهداف والغايات في صلب التداول اللساني. أما السكاكي فيجسد من

خلال المكون الاستدلالي التداولي ذلك التفاعل الحاصل بين المكونات اللسانية الثلاثة : الدلالة – التركيب– التداول.[2]

إن التفاعل بين العلوم اللغوية أو الاندماج بين مكونات الوصف اللغوي يعني أن تعليم اللغة العربية وتعلمها لا يمكن أن يقتصر على تلقي مكون واحد من المكونات الواصفة للغة العربية، بل لابد من توفر تفاعل أكثر من مكون. وكمثال على ذلك نذكر التفاعل القائم بين علم الأصوات وعلمي النحو والصرف؛ إذ يؤكد الواقع اللغوي أن مجال الدراسة الصوتية أوسع بكثير من أن يتوقف على السلامة النطقية للحروف؛ فهذه الدراسة تخدم أيضا الدلالة الصرفية والنحوية. فعلم الصرف يعد من العلوم اللصيقة بعلم الأصوات، ذلك أن معظم موضوعات علم الصرف إنما هي قائمة على الصوت في الدراسة، وتعتمد على المعطيات التي يقدمها علم الأصوات. نفس الشيء بالنسبة لمجموعة من الظواهر والمصطلحات النحوية التي تقوم على معرفة قبلية بمجال الصوتيات.

أما بخصوص العلاقة بين مكوني النحو والصرف فالتفاعل والتكامل هو الأصل في العلاقة بين هذين العلمين، "والحق أن الدرس النحوي في اللغة العربية يقوم على علاقة ائتلاف البنى الصرفية من اسم وفعل وحرف فيما بينها داخل التركيب، وهو بذلك لا يستغني عن الوحدات الصرفية التي بدورها لا تنفتح على المعاني إلا إذا ركبت في جملة. فالدراسة الصرفية تشكل مقدمة ضرورية للدراسة التركيبية، ولبنة مهمة لدراستها وفهمها، لما بين التركيب وبنية الكلمة من صلة وثيقة؛ ذلك أن بنية الكلمة تساهم في صنع المعنى إلى جانب الصوت. وموازاة مع ذلك، لا تكون للكلمة أو الوحدة الصرفية أية دلالة معنوية من فاعل أو مفعول أو غير ذلك إلا داخل تركيب يجعل لها معنى نحويا ودلاليا مميزا في الوقت ذاته، فلا كيان للتركيب دون الوحدات الصرفية؛ إذ علاقة النحو بالصرف وطيدة جدا، يصعب معها إمكان الفصل بينهما."[3]

من جانب آخر نجد أن التراكيب النحوية لا تجدي شيئا إذا غابت عنها المعاني البلاغية، كما أن هذه المعاني لا تدرك إدراكا سليما إذا لم يختر لها التراكيب النحوية الصحيحة والمناسبة لها. فالنحو والبلاغة متلازمان ويكمل أحدهما الآخر، لأن الفهم السليم للتركيب لا يتطلب فهم قواعد النحو وأصوله فحسب، ولكن يتعدى ذلك إلى استيعاب ما في هذا التركيب من معان وأغراض وإضافات وفروقات يتميز بها عن باقي الأساليب. وهنا نستحضر أن أشهر كتاب في النحو "كتاب سيبويه" لم تغب عنه بعض النظرات البلاغية، وأن النحاة المتقدمين عموما ميزوا بين مستويين في الدراسة النحوية، يتعلق

المستوى الأول بتلك "القواعد المجردة التي استند فيها النحويون إلى كلام العرب الفصيح المنقول نقلا صحيحا ... أما المستوى الثاني، فكان يتمثل في العلاقات المتنوعة بين الكلمات ثم بين الجمل".[4]

وتأكيدا لهذه الحقيقة، يوضح عبد القاهر الجرجاني العلاقة القوية بين علمي النحو والبلاغة بقوله : " اعلم أن ليس "النظم" إلا أن تضع كلامك الموضع الذي يقتضيه "علم النحو"، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك فلا تخل بشيء منها ... هذا هو السبيل، فلست بواجد شيئا يرجع صوابه إن كان صوابا وخطؤه إن كان خطأ إلى النظم، ويدخل تحت هذا الاسم إلا وهو معنى من معاني النحو، قد أصيب به موضعه، ووضع في حقه، أو عومل بخلاف هذه المعاملة، فأزيل عن موضعه، واستعمل في غير ما ينبغي له."[5]

وإذا كان الجهاز الواصف عند السكاكي يتألف من أنساق القواعد الآتية : قواعد صوتية – صرفية تضطلع بتكوين المفردات، وقواعد نحوية تتكفل بتأليف المفردات فيما بينها لتكوين الجملة، وقواعد تداولية (علمي المعاني والبيان) تضطلع برصد الترابط القائم بين الجملة خرج القواعد النحوية والطبقات المقامية الممكن أن تنجز فيها مطابقة المقال لمقتضى الحال. فإن نظرية النظم عند الجرجاني تقوم على أساس أن قواعد النحو تربط بين بنيتين : بنية تداولية تتضمن الغرض من الكلام وبنية تركيبية لفظية.[6]

فالنحو هو قانون العلاقات التي تحكم النظم، وهو السبيل لمعرفة صحيح التركيب من فاسده. والمتصفح للكتب اللغوية القديمة سيدرك بسهولة أن كلا من النحو والبلاغة في اللغة العربية لا ينفصلان عن بعضهما البعض مثلما لا يمكن الفصل بين التركيب ودلالته.

**ثانيا : تفاعل المكونات اللسانية في الدرس اللساني الحديث**

إذا كانت اللسانيات في أبسط تعريف لها هي الدراسة العلمية للغة، فإن وصف وتفسير لغة من اللغات لا يتم إلا بعد تحديد مستوياتها اللسانية، ومن هذه المستويات :

– المستوى الصوتي : وهو مستوى لساني يعنى بدراسة النظام الصوتي للغة، ويهتم بمعالجة أصوات اللغة وبنيتها وتعالقها مع باقي المكونات اللسانية الأخرى. والتحليل اللساني للغة يبدأ بالأصوات باعتبارها العناصر الأولى التي تتشكل منها الكلمات أو الوحدات الدالة. وهذا المجال يهتم به علم الأصوات العام وعلم الصواتة أو الفونولوجيا.

– المستوى الصرفي : ويهتم هذا المستوى بدراسة مجموعة من الوحدات في شكل صيغ صرفية لها أوزانها المقابلة في النظام اللغوي العام. ويدرس كذلك علاقة الصيغ ببعضها وعلاقة الوحدات المكونة للصيغة ذاتها. كما ينظر في بناء الكلمة من حيث صيغها الصرفية والقواعد المسؤولة عن سلامة بنائها.

– المستوى التركيبي : يعرف التركيب بكونه " تلك الدراسة التي تتناول صيغ اللغة أو أجزاء الخطاب، تأليفا وتركيبا، ولعلها الدراسة التي تنطبق على مصطلح النحو إذا ضم إليه دراسة الأصوات والصرف."[7]

– المستوى الدلالي : يعرف مصطلح الدلالة في إطار اللسانيات العامة بكونه : "تلك الدراسة التي تتناول معاني الكلمات والمركبات والجمل والتعابير، وحقولها وعلاقاتها. وهي وسيلة لتمثيل معنى الأقوال والملفوظات".[8]

– المستوى التداولي : تهتم التداولية بمجال" استعمال اللغة من قبل المتكلمين والمخاطبين، ودراسة جوانب هذا الاستعمال النفسية والاجتماعية والتواصلية والحضارية وما إلى ذلك في فضاء زماني أو مكاني محدد ...".[9]

ولقد أفرز إشكال التعالق بين المكونات اللسانية السابقة وتحديدا التركيب والدلالة والتداول المقاربات الثلاث التالية :

1- مقاربة استقلال التركيب استقلالا مطلقا (وقد تزعم تشومسكي 1957 هذه المقاربة ردحا من الزمن).

2- مقاربة ربط التركيب بالوظيفة، وهي تنزع نحو الاستقلال النسبي، وتعتبر هذه المقاربة أن التركيب نسق مشتق ومتولد عن الوظائف. أما ما يسمى بالنحو فليس إلا ظاهرة عارضة لعمليات لسانية طبيعية.

3- مقاربة التداخل بين المكونات اللغوية، ويمثل هذه المقاربة في الطرح اللساني المعاصر، أعلام ينتمون إلى مختلف المشارب الفكرية؛ فلاسفة الدلائلية (السيميائية) الرواد (بورس، موريس ..)، رواد المنطق الوضعي الجديد (فيتجنشتاين، ديكرو ..)، ولسانيو الخطاب العادي (سورل، أوستين ..)، وبعض لسانيي التواصل .. كما تمثلها بعض التيارات المزاوجة في الوصف : إما بين التركيب والدلالة، أو بين التركيب والتداول ...[10]

وفي إطار مقاربة التداخل بين المكونات اللغوية، وتحديدا في إطار المزاوجة في الوصف بين التركيب والدلالة والتداول، اهتمت اللسانيات الحديثة بدراسة العلاقات بين مكونات الجملة من خلال التفاعل بين التركيب والدلالة والتداول، ففي إطار النحو الوظيفي يرى أحمد المتوكل أن كلا من الفاعل والمفعول

يدخلان في إطار علاقات تركيبية، وذلك في تفاعل مع علاقات أخرى تربط بين مكونات الجملة، وهي العلاقات الدلالية (علاقات "المنفذ" و"المتقبل" و"المستقبل" ...)، والعلاقات التداولية (علاقة "المبتدأ" وعلاقة " الذيل" وعلاقة "المحور" ...). وفي اللسانيات التوليدية؛ ولاسيما في البرنامج الأدنوي فإن الفعل الرئيسي وبالإضافة إلى ما ينطوي عليه من معان ذات طبيعة مورفولوجية أو ذات أصول تصريفية ؛ كالزمن والتطابق، والإعراب والبناء، فإن قاعدته الدلالية أو رصيده المعنوي يتسع لقيمة دلالية تتمثل باختصار في معنى الحدث للفعل، وبلغة أدق إن الفعل من حيث بنيته التكوينية الأساسية له بعدان : بعد مورفولوجي، وبعد دلالي. لذلك فإن كل دور دلالي يناسبه موقع تركيبي في الجملة العربية.

ووظفت اللسانيات الحديثة في هذا السياق مصطلحات أكثر دقة للتعبير عن مفهوم الوظائف التركيبية والدلالية ومن هذه المصطلحات : منفذ ، مستقبل ، مستفيد ...إلخ ، وعليه يعتبر النحو التوليدي الفاعل من الناحية الدلالية منفذا والمفعول مستقبلا ...

وتركز مقاربة التداخل بين المكونات اللغوية؛ حسب الباحث اللساني "بنعيسى أزاييط" على مفهوم "العلامة" الذي يجمع بين المكونات اللسانية : فالتركيب يقتضي الدال باعتباره أحد وجهي العلامة، تنظيما وتكوينا، وتقتضي عناصر التركيب الدلالة، باعتبارها دلالة عامة، كما توجب التداولية استعمال هذه العلامة. ويستخلص من هذه المقاربة الصور التفاعلية الثلاث التالية :

أ- يحيل مصطلح التركيب على وجود مجموعة من العناصر المتمثلة في الدالات الصوتية والصرفية والتأليفية، ويبرهن الواقع اللغوي على وجودها.

ب- تقتضي الدلالة التركيب، فيكفي أن نتصور استعمالا لغويا ما للدلالة على أن هناك تعبيرا يتعلق بأحد المعاني: كمعنى الاستفهام، ومعنى الأمر، ومعنى التعجب ... إلخ.

ج- تقتضي التداولية البعدين التركيبي والدلالي، ويعني ذلك دالات منظمة وصحيحة من الناحية التركيبية، ومتناسقة ومفهومة من الناحية الدلالية.[11]

وهكذا إذا تأملنا بدقة التراث اللغوي العربي القديم نجد أن القدماء كانوا بالفعل يأخذون بعين الاعتبار تكامل المستويات اللسانية أثناء دراستهم لظواهر اللغة، ويظهر ذلك واضحا من خلال مؤلفاتهم مثل كتاب سيبويه الذي كان يعد النحو مجالا واسعا لدراسة اللغة من كل جوانبها الصرفية والصوتية والدلالية والتداولية، ذلك أن النحو عنده هو دراسة تركيبية للغة صوتا وصرفا وتركيبا ودلالة وهو ما نجده أيضا واضحا عند ابن جني من خلال تعريفه للنحو. ولا يختلف الفكر اللساني المعاصر من الناحية الوظيفية عن

التراث اللغوي العربي القديم في اعتماد مقاربة التداخل والتفاعل والتكامل بين المكونات اللسانية في دراسة اللغة. فكيف ينعكس إذا هذا التطابق على مجال اكتساب الألسن وتعلمها ؟

**ثالثا : تفاعل المكونات اللسانية واكتساب الألسن وتعلمها**

استطاع الفكر اللغوي العربي القديم أن يساهم في عملية اكتساب اللغة العربية وتمثلها عند متعلميها، وذلك انطلاقا من مقاربة إدماجية للمكونات اللغوية أثناء دراسة وتدريس ظواهر اللغة. وكان من نتائج هذه المقاربة أن احتفظ هذا الفكر بطابعه الوصفي الوظيفي في تفاعل مكونات اللغة، رغم طابع الاستقلالية والتخصص الذي ساد الدراسات اللغوية العربية في مراحل زمنية لاحقة، حيث اختص النحاة بالجانب التركيبي نحوا وصوتا وصرفا، واهتم اللغويون بدلالة الألفاظ، وتتبع علماء البلاغة مسألة "المعنى" بالمفهوم الواسع، وربطوا في ذلك بين المقام والمقال.

أما الفكر اللساني المعاصر، فقد فرض نفسه كأداة ضرورية لتحديد أهداف اكتساب الألسن وتعلمها وتوضيحها، حيث أصبحت اللسانيات؛ باعتبارها آلة وصفية وتفسيرية لظواهر متعددة من اللغة، في متناول معلم اللغة، تعينه على عملية التعليم اللغوي بما راكمته من نتائج نوعية شملت مجالات: المعجم والأصوات والصرف والتركيب والدلالة والتداول، وهي ليست الوسيلة الوحيدة التي تؤثر في هذه العملية إلا أنها تعد الأداة الأهم في هذا المجال، فهي في الحقيقة تعمق معرفتنا بطبيعة اللغة الطبيعية وبعملية استعمال الإنسان للغة في ظروف التكلم المختلفة وبالعلاقات القائمة بين المتكلم والمخاطب وسياق الخطاب. ومن ثم على المدرس أن يبين لمتعلم اللغة العربية أن الجملة في هذه اللغة هي مجموعة من العناصر المرتبطة والمتفاعلة فيما بينها، وهي التي تؤدي وظيفة التخاطب. هذه العناصر تنتظم في مستويات لغوية أساسية : المستوى التركيبي بكل عناصره الصوتية والصرفية والنحوية، والمستوى الدلالي بعناصره المعجمية ومركباته الجملية ودلالاتها، والمستوى التداولي ببعده السياقي أو المقامي وملاءمته للنسق اللغوي ..

هذا الانسجام والتفاعل بين المستويات اللسانية وبين القدرة الذهنية للمتعلم واستعداده الوجداني، هو الذي يجعل عملية اكتساب اللغة وتعلمها عملية ناجحة وتؤدي وظيفتها على الوجه الأكمل.

ومن أبرز النماذج اللسانية لتفاعل المستويات اللسانية في اكتساب الألسن وتعلمها، نجد النموذج التوليدي الذي يعد اللغة نسقا ذهنيا توليديا يتوسل إلى رصده بأنحاء صورية ذات أسس منطقية– رياضية، سواء تعلق الأمر بخصائص هذا النسق الصواتية، أو التركيبية، أو الدلالية، أو التداولية. ويعد اكتساب اللسان في إطار هذا النسق قدرة معرفية بشرية فطرية من جهة، ونسقا توليديا من جهة أخرى.

ونجد نموذج مستعملي اللغة الطبيعية الذي تبلور في إطار نظرية النحو الوظيفي، وهو نموذج يتألف، حسب منظري هذا النحو، من فئتين من القوالب: قوالب مركزية ثابتة يتم تشغيلها في كل عملية تواصلية، وقوالب مساعدة يلجأ إليها عند الحاجة حسب ما يقتضيه موقف التواصل ونمط الخطاب المقصود إنتاجه، واكتساب الألسن وتعلمها وفق هذا المنظور يتم بفضل تفاعل هذه القوالب المكونة لهذا النموذج.

فاللسانيات التوليدية نظرية تقوم على مقاربة افتراضية مؤسسة على مجموعة من المفاهيم النظرية والمنهجية؛ المنطقية والفلسفية والنفسية، وتنظر هذه النظرية اللسانية إلى مسألة اكتساب الألسن وتعلمها نظرة عقلية ترتكز على الخاصيات الفطرية –الذهنية للفرد أكثر مما ترتكز على المحيط والتجربة والمثير والاستجابة، وتؤكد على الخاصية الإبداعية للغة.

ويعد "تشومسكي" اللسانيات التوليدية علما معرفيا يدخل في سياق الدراسة النفسية والبيولوجية، وقد اتخذ من الوسائل التقنية والرمزية دعامة أساسية لتأسيس اللسانيات تأسيسا رياضيا يقطع الصلة مع اللسانيات التقليدية، واهتم بدراسة اللغة في علاقتها بالعقل، بمعنى أن اللغة تعكس القدرات العقلية للإنسان، وأكد على أن اللغة ظاهرة فطرية أكثر مما هي مكتسبة، حيث إنها نظام معقد من الرموز والمعاني التي ينتجها الفرد بطريقة فطرية وبمعزل عن أية مراقبة، وأن اكتساب اللسان عملية فطرية ترتبط بمبادئ النحو الكلي المشترك بين جميع البشر والذي هو قاعدة جميع اللغات البشرية، والبشر وحدهم المزودون بهذا النحو، لذلك فهم وحدهم القادرون على اكتساب اللسان.

عمل "تشومسكي" في النماذج التوليدية الأولى على بناء لسانيات علمية تعمل على استبعاد كل ما يرتبط بالتصورات السلوكية والبنيوية على الخصوص، وقد تبين له أن تحقيق ذلك يتطلب توظيف المبادئ العقلانية لتفسير الظواهر اللغوية المعرفية المسؤولة عن القدرة اللغوية عند الإنسان. وعلى هذا الأساس حدد مهمة اللسانيات في تحديد نسق القواعد والمبادئ العامة التي تجعل التجارب اللغوية الفعلية ممكنة. أي القدرة اللغوية التي تسمح لكل طفل من أن يتمكن من اللسان.

ولقد حدد " تشومسكي" في هذه النماذج مهمة النحو في الوصف البنيوي للجمل، وفي تمييز الجمل النحوية عن الجمل غير النحوية ليصبح بذلك بمثابة آلة توليدية. وركز أيضا على المجال التركيبي بدعوى أن التركيب مستقل عن المعنى وأن الدلالة لا تشكل جزءا من الوصف اللساني. لقد خصص للظواهر التركيبية مكانة خاصة تميزها عن المكون الدلالي والمكون الصرفي – الصوتي.

وتابع "تشومسكي" أبحاثه في ظل التوجه الذي رسم أصوله في نموذج (1957)، ساعيا إلى إدخال تعديلات تراعي مقتضيات البحث اللساني، حيث عمد إلى الإجابة عن العديد من الأسئلة المطروحة ومنها على سبيل المثال: مسألة اعتبار الدلالة من مكونات النحو، والإقرار بتوليدية التركيب وتأويلية الدلالة، وارتباط هذه الأخيرة بالبنية العميقة وكذا استقلال الصورة عن المعنى. وقد عدت هذه التصورات من بين القضايا الأساسية التي دارت حولها مناقشات متعددة وتوجهات مختلفة داخل النظرية التوليدية، وعلى هذا الأساس ميز "تشومسكي" في هذه المرحلة بين ما يسميه "الكفاية اللغوية" أو "القدرة اللغوية" التي تتمثل في المعرفة الضمنية للغة. و"الإنجاز" أو "الأداء اللغوي" الذي يتعلق باستعمال الفرد لهذه المعرفة.

إن المعرفة الضمنية للغة أو المعرفة اللسانية الفطرية تساعد الطفل على اكتساب لسان ما، إذ تشتمل على الكليات اللسانية التي نكتشفها على المستوى الصوتي والتركيبي والدلالي، وتنقسم هذه الكليات إلى الكليات الجوهرية التي تعتبر بمثابة مقولات نحوية مجردة، والكليات الصورية التي تقر باحتواء كل الأنحاء على قواعد ذات خصائص صورية موحدة.

ينطلق الطفل من هذه الكليات ليصوغ عددا غير محدود من فرضيات تهم الكيفيات التي تركب وتنطق بها الجمل ليحتفظ بعد ذلك بالفرضيات الموافقة للوقائع اللسانية فقط. حينئذ نقول: إنه اكتسب اللسان بمكوناته وأنساقه الصوتية والتركيبية والدلالية المختلفة، وبطريقة إبداعية كذلك.

وقد حاول "تشومسكي" من خلال "نموذج السمات" أو "نظرية المعيار" إعادة النظر في مكونات النحو، حيث أضاف إلى المستوى التركيبي مكونين تأويليين هما: "المكون الصوتي" و "المكون الدلالي"، وبذلك أوجد علاقة بين "المكون الصوتي" و "المكون الدلالي" واتخذ "التركيب" وسيلة لتحقيق هذه العلاقة.

نظر "تشومسكي" إلى مسألة "اكتساب اللسان" نظرة عقلية ترتكز على الخصائص الذهنية الفطرية لدى الطفل، مفترضا أن المشكل المركزي في اللسانيات هو تفسير كيف يستطيع الطفل اكتساب لسانه الأم ؟ بمعنى كيف يمكن للطفل أن ينتقل من معطيات لسانية أولية مصاغة بشكل جيد وجمل قصيرة للسان إلى نحو لهذا اللسان ؟ أي ما السيرورة التي تمكن من توليد هذا العدد غير المحدود من الموضوعات اللسانية ؟

في ضوء هذا المشكل، تزعم النظرية اللسانية أنها بصدد اكتشاف النظرية اللسانية الفطرية التي تفترض أساسا لتعليم وتعلم اللسان. ولأن اكتساب اللسان كلي وموحد بين الأنواع، فإن السؤال المركزي للنحو الكلي يتعلق بمقاربة التنوعات عبر أنحاء الألسن الطبيعية باعتبارها فطرية وتكون طبقة من الأنحاء الممكنة. وهذا ما يقصده النحاة التوليديون من قولهم كليات أو مبادىء النحو الكلي التي تفيد الأنحاء الخاصة المنتمية إلى الألسن الممكنة. أما "جاكندوف" فيرى أن الهندسة التركيبية للنحو التوليدي جذابة، لكنها ليست مطلقة. مما دفعه إلى الاستدلال ضد مركزية التركيب عند تشومسكي، وضد النظريات المعتمدة أساسا على الدلالة، معتبرا أن العلاقة بين التركيب والدلالة يجب أن تكون مرنة. كما ذهب إلى أن النحو الكلي ليس العنصر الوحيد الذي يجب الاعتماد عليه في موضوعات مثل الاكتساب وتوسيط اللغات. ونموذجه يجعل اكتساب الألسن وتعلمها عملية تتم من خلال تفاعل المكونات اللسانية الداخلية مع بعضها البعض من جهة ومع عوامل خارجية من جهة أخرى.[12]

ومن جانب آخر، إذا كان موضوع الدرس اللساني من منظور النحو الوظيفي هو: وصف القدرة التواصلية للمتكلم – المخاطب، فإن عددا من الباحثين اجتهدوا في تحديد مكونات هذه القدرة التي تمكن الطفل من اكتساب اللسان والتواصل به، ولعل أهم مقاربة قدمت للقدرة التواصلية هي المقاربة التي قدمها "سيمون ديك" (Simon Dik) في عدد من أعماله في إطار مشروع علمي متكامل يستهدف إقامة نموذج تمثيلي لمستعملي اللغة الطبيعية.

يتألف نموذج مستعملي اللغة الطبيعية الذي تبلور في إطار نظرية النحو الوظيفي، من فئتين من القوالب : قوالب مركزية ثابتة يتم تشغيلها في كل عملية تواصلية، وقوالب مساعدة يلجأ إليها عند الحاجة حسب ما يقتضيه موقف التواصل ونمط الخطاب المقصود إنتاجه، واكتساب الألسن وتعلمها وفق هذا المنظور يتم بفضل تفاعل هذه القوالب المكونة لهذا النموذج.

القوالب المركزية ثلاثة قوالب، وهي : القالب التداولي والقالب الدلالي والقالب النحوي. أما القوالب المساعدة فهي : القالب المعرفي والقالب المنطقي والقالب الاجتماعي والقالب الإدراكي..

وتشتغل قوالب النموذج المركزية على الشكل التالي :

أ- يفرز القالب التداولي – الذي يعد نبع الانطلاق- بنية تداولية تمثل للخصائص العلاقية وللوظائف المحورية والبؤرية.

ب- تتخذ هذه البنية دخلا لقواعد إسقاطية تلحقها بالبنية الدلالية المحددة في القالب الدلالي.

ج- يشكل الناتج دخلا للمكون النحوي الذي يفرز بنية سطحية محددة صرفا وتركيبا وصوتا.

أما القوالب المساعدة فدورها تطعيم قالب مركزي أو قالبين أو القوالب الثلاثة جميعها حين تكون هذه القوالب في حاجة إلى تطعيم.[13]

نستطيع أن نستخلص من هذه المعطيات أن اكتساب الألسن وتعلمها من منظور النحو الوظيفي، يتم بفضل تفاعل القوالب المكونة لنموذج مستعملي اللغة، وذلك من خلال التقيد بالمبادئ الأساسية الآتية :[14]

1- في المرحلة الأولى من الاكتساب والتعلم تحفز المبادئ الفطرية الكلية قبل اكتساب وتعلم القواعد الخاصة باللغة المتعلمة.

2- في المرحلة الثانية يتم تثبيت القواعد الخاصة باللغة المتعلمة وباستعمالها، والقواعد الخاصة التي يجري تثبيتها بالتعلم لا تتوقف عند القواعد النحوية بل تشمل أيضا القواعد الدلالية والقواعد التداولية التي تربط بين العبارات اللغوية وبين الأهداف التواصلية.

3- تتم عملية تعليم اللغات عن طريق مقابلة لغة المتعلم واللغة المراد تعلمها.

4- لا يمكن تعليم لغة ما في تدريس أبواب معينة من الصرف أو التراكيب، بل في فحص ظواهر عامة (كظاهرة التبئير مثلا)، تجمع بين خصائص وظيفية (دلالية وتداولية)، وخصائص بنيوية على أساس تبعية الخصائص الثانية للخصائص الأولى.

5- انطلاقا من استكشاف الخصائص الوظيفية للظاهرة المروم تعليمها، يوضع المتعلم أمام الوسائل الصرفية – التركيبية- التطريزية التي تستعملها اللغة الهدف لتحقيق هذه الخصائص.

6- يتم تحسيس المتعلم بما يؤالف وبما يخالف بين لغته واللغة التي يتعلمها، من حيث الوسائل التي تسخرها اللغتان لتحقيق نفس الوظيفة (استخدام بنية "التقديم" في العربية الفصحى، في مقابل استعمال بنية "الفصل" في اللغة الإنجليزية للتبئير مثلا).

انطلاقا من هذه المبادئ والإجراءات المنهجية الوظيفية العامة، يمكن أن نستخلص أن تعلم اللغات عموما وتعلم اللغة العربية خصوصا – من منظور النحو الوظيفي- يستلزم :

- أولا : توفير محيط لغوي يقترب من المحيط الطبيعي للغة، وذلك لتقريب التعلم من الاكتساب.
- ثانيا : التركيز على المعرفة الفطرية للنحو الكلي وعلاقة ذلك باكتساب الألسن وتعلمها.

– ثالثا : تداخل وتفاعل كل قوالب نموذج مستعملي اللغة، خصوصا : القالب النحوي، والقالب الدلالي، والقالب التداولي، التي يتطلب فعل التعلم مجهودا إضافيا منها، إذ إن كل قالب من هذه القوالب تحتاج إلى تثبيت قواعد خاصة باللغة المراد تعلمها وبكيفيات استعمالها.

– رابعا : اعتماد منهجية وظيفية تعتمد إجراءات نظرية ومفاهيمية تجمع بين البنية والوظيفة، وتمكن من خلق توازن بين المعرفة اللغوية المتحكمة في نسق اللغة الهدف، واستعمالها في سياقات تواصلية متعددة. وبذلك فإن النحو الوظيفي لا يحصر قضايا اللغة في دروس النحو والصرف التقليديين، بل يتعداهما إلى خصائصهما الوظيفية والتداولية.

وانطلاقا من تصور إجرائي لهذه المفاهيم اللسانية النظرية والمنهجية، يرى الباحث اللساني "بنعيسى أزاييط"، أن تطبيق التمفصلات التي تحصل بين المستويات اللسانية : التركيبية والدلالية والتداولية، في عملية اكتساب اللسان العربي وتعلمه، قد تأخذ صور التفاعل التالية :

1– تفاعل بين التركيب والدلالة.

2– تفاعل بين التركيب والتداول.

3–تفاعل بين الدلالة والتداول.

4–تفاعل بين التركيب والدلالة والتداول.

وينتج عن هذه الصور الأربع الطرق التعليمية الأربع التالية :

1– طريقة تعليم "معرفة صورة النسق اللغوي".

2– طريقة تعليم "استعمال صورة النسق اللغوي".

3–طريقة تعليم "إدراك المعاني والدلالات" التي للنسق اللغوي.

4–طريقة تعليم "إدراك التكامل بين الأحياز" التي تشكل اللغة تركيبا ودلالة وتداولا.[15]

ولا يمكن حسب الباحث "بنعيسى أزاييط" أن نفاضل بين هذه الطرق في العملية التعليمية التعلمية اللغوية إلا على أساس الأهداف والغايات والاستراتيجيات التي يضعها المعلمون نصب أعينهم إزاء المتعلمين، وذلك في إطار الطريقة التكاملية التفاعلية بين عناصر اللغة ومكوناتها، والتي يبقى لها أثر كبير في إدراك النسق اللغوي العربي بكل أبعاده المختلفة : التركيبية والدلالية والمقامية.

إن القواعد الخاصة التي يجري تثبيتها بالتعليم لا تتوقف عند القواعد النحوية بل تشمل أيضا القواعد الدلالية والتداولية التي تربط بين العبارات ومعانيها ودلالاتها، وبين القواعد الاجتماعية والثقافية الخاصة، والأهداف التواصلية، وقواعد تقاسم الفضاء أثناء التواصل اللغوي.

وإذا استندنا إلى ما ذكرناه من نتائج الأبحاث النظرية المعنية باكتساب الألسن وتعلمها في إطار المقاربة التكاملية والتفاعلية بين المستويات اللسانية، نستطيع أن نبني تصورا علميا واضحا عن تعليم اللغة العربية وتعلمها، إذ سنكون مزودين بمعرفة جيدة عن كيفية ترجمة تفاعل المستويات اللسانية (التركيب والدلالة والتداول..) إلى طرق تعليمية شاملة للتركيب بكل عناصره الصوتية والصرفية والنحوية، والدلالة بكل مكوناتها المعجمية ومركباتها الجملية ودلالاتها، والتداولية بكل عناصرها السياقية أو المقامية الملائمة للنسق اللغوي.

**خاتمة :**

إن اكتساب الألسن وتعلمها وفق عدة فرضيات مؤسسة للنظرية اللسانية، يحصل داخل محيط لغوي منسق على وجه كلي في علاقة تفاعل بين المستويات اللسانية وعدة الاكتساب. لذلك فإن اكتساب اللغة العربية وتعلمها وتعليمها سواء للناطقين بها أو للناطقين بغيرها، لا بد وأن يراعى فيه بالأساس تفاعل مكونات اللغة العربية (أو الخطاب اللغوي العربي) في إطار بنية تواصلية وظيفية، في أبعادها التركيبية والدلالية والتداولية والمنهجية.

لقد كان هدفنا أن نبين أن الفعالية في اكتساب الألسن وتعلمها يقتضي الانطلاق من أدوات وإجراءات لسانية واضحة قائمة على التكامل والتفاعل بين عناصر اللغة ومكوناتها : تركيبيا ودلالة وتداولا، وذلك في سبيل خلق نموذج ديداكتيكي يربط بين التعليم والتعلم والاكتساب، ويستجيب للمتطلبات العلمية ولحاجات المتعلمين وغاياتهم من تعلم الألسن واكتسابها.

وعلى أساس من ذلك، نستطيع أن نضع البرامج المناسبة والكتب المقررة، وأن نختار المناهج والتقنيات التي تتلاءم وتحقيق الغايات المتوخاة من التعلم اللغوي، والتي يمكن تحديدها في توسيع المعرفة اللغوية للمتعلمين من خلال توسيع تصوراتهم حول لسانهم، وذلك بالاستناد إلى معطيات الدرس اللساني عامة وإلى تصورات الدرس اللساني المعرفي للتعلمات اللغوية على وجه التحديد.

هوامش:

[1]- بنعيسى أزاييط، تعليم اللغة العربية ونظرية تفاعل : التركيب والدلالة والتداولية، ضمن أعمال ندوة : تعليم اللغات، نظريات ومناهج وتطبيقات، سلسلة الندوات 15، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس،2005، ص ص : 89-109

[2]- بنعيسى أزاييط، المرجع السابق، ص ص : 96-97

[3]- حليمة الخيروني، التكاملية في العلوم اللغوية، ضمن الكتاب الجماعي : المناهج وتكامل المعارف، منشورات مقاربات، فاس، المغرب، 2017، ص ص :225-241 (233).

[4]- أحمد سعد محمد، الأصول البلاغية في كتاب سيبويه وأثرها في البحث البلاغي، مكتبة الآداب، القاهرة، د.ت، ص : 15

[5]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، مطبعة دار المدني، ط 3،1992، ص ص : 81-83

[6]- أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية (مدخل نظري)،منشورات عكاظ، الرباط، 1988، ص : 36

[7] -Dubois.J. Dictionnaire de linguistique. Larousse. 1973. P : 480

[8] -Op.Cit . p : 427

[9] -Op.Cit . p388:

[10]- بنعيسى أزاييط، مرجع سابق، ص : 98

[11]- بنعيسى أزاييط، مرجع سابق، ص : 99

[12]- رشيدة العلوي كمال، كيف يكتسب الطفل أنساق لغته ؟ أفريقيا الشرق، المغرب، الطبعة الأولى، 2016م، ص: 36

[13]- أحمد المتوكل، مفهوم الكفاية وتعليم اللغات، ضمن أعمال ندوة تعليم الغات، نظريات ومناهج وتطبيقات، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، 2005، ص ص :111-119 (115).

[14]- ينظر :

1- البوشيخي عز الدين. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور وظيفي. في: أبحاث ندوة: اللغة العربية إلى أين؟ منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة –أيسيسكو- الرباط، المملكة المغربية، 1426 هـ/ 2005م ، ص ص : 357-369.

2- أحمد المتوكل. المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي، الأصول والامتداد. دار الأمان، الرباط، الطبعة الأولى، 2006، ص ص: 156-157. (ينظر بشكل خاص العنوان الفرعي: "نحو الطبقات القالبي وتعليم اللغات").

[15]- بنعيسى أزاييط، مرجع سابق، ص : 100

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 761 - 774 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# تقنيات التشكيل البصري في القصة القصيرة جدا

# The Visual Formation Techniques in the Very Short Story

ط.د رياض بوعافية [1] / [1] riadh bouafia[1] *

د. رابح الأطرش [2] / [2] rabah latrache[2]

مخبر مناهج النقد المعاصر وتحليل الخطاب

جامعة سطيف (الجزائر)

Farhat Abbas Setif University (Algeria)

r.bouafia@centre-univ-mila.dz[1] / r.latrache@centre-univ- mila.dz [2]

| تاريخ الإرسال: 2021/06/30 | تاريخ القبول: 2021/09/05 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

## ملخص البحث

إن النص السردي المعاصر كالقصة القصيرة جدا، أصبح يحتكم إلى الكثير من المتغيرات التي غيرت من الفهم التقليدي لجماليات التلقي، بحيث أصبح يشتمل على عناصر أخرى لا يمكن بلوغها إلا بالبصر، من هنا جاء التشكيل البصري كنص مجاور يشغل فضاء الورقة وما تحتويه من تشكيلات بصرية، تتلاحم في كليتها لتحدد لنا هوية بصرية مغايرة .

تهدف هذهالدراسة إلى الكشف عن تقنيات التشكيل البصري في النصوص السردية، وبخاصة منها ما يتعلق بالقصة القصيرة جدا مع عرض أمثلة على ذلك.

**الكلمات المفتاح** : قصة قصيرة جدا، تشكيل بصري،كتابة طباعية، علامة غير لغوية، نص مواز.

## Abstract :

The contemporary narrative textlike a very short story, it became subject to many variables that changed the traditional understanding of the aesthetics of receiving. So that it includes other elements that can only be reached by sight, from here came the visual formation as a neighboring text that occupies the space of the paper and what it contains of visual formations, coalescing in its entirety to determine for us a different visual identity.

This study aims to reveal the geography of the paper and the techniques of visual formation in narrative texts, especially those related to the very short story with examples of that.

**Keywords:** Very short story, Visual formation, Typography, Non linguistic sing, Parallel text.

* رياض بوعافية: r.bouafia@centre-univ-mila.dz

**مقدمة:**

حفل الأدب في مسيرة تطوره بالكثير من المتغيرات التي جعلته يقف على جديد الدراسات والإبداعات، بخاصة منها ما كان بعد مرحلة التدوين إلى العصر الحديث والمعاصر ، وقبل هذا كانأغلبه يقتصرعلى المشافهة؛لأن الفعل المشافهاتي أول ما يمارسه الإنسان أثناء التواصل.

ثم إن أول صورة واضحة للأدب في مسيرة تطوره قبل مرحلة التدوين، كانت تعنى بالشعر خاصة بحيث كان يحفل باهتمام كبير لدى خاصة الناس وعامتهم،حتى أنه أصبح لسان حال الكثير منهم.

ولما كان للشعر كل هذه المكانة، كان أيضا للسرد الأدبينصيب ظهور،أين وجد فيه الكثيرون متنفسا للمسامرة فيما بينهم،من خلال حلقات ومسارح مخصصة، يجتمعون فيها ليتناقلو أخبارهموبطولاتهم في حروبهم، وحكاياتهم فيأيام ترحالهم. من هنا"تشكل ما يعرف بالسرد الشعبي أو الأدب الشعبي الحكائي"[1] بصفته الوجه الأول للسرد الأدبي قبلاكتمال ملامحه.

ومع أول ظهور للكتابة بدأت المشافهة في الانحِسار إبداعا وتداولا؛وبدأ الأدب يدخل في مرحلة حداثية جديدة تُعنى بنقل وتدوين كل ما ينتجه الأدباء من إبداعاتليسهل العودة إليها وقراءتها،بدون أي عناء.

ووفقا لهذا السياق "فإن جزءا مهما من النصوص يتمثل في سمات الأداء الشفاهي قد غاب عن المتلقين لأنه لم يتسنّ للكتابة نقله"[2] والسبب في ذلك يرجع إلى وجود علامات غير لغوية تتجاوز محدودية الكتابة التي لا تتعدا وجه الورقة من مثل:نبرة الصوت، ولغة الجسد، وحركة اليدين.

**أولا_ التشكيل البصري في النصوص السردية:**

بداية، يجدر الإشارة إلى أن التشكيل البصري في النصوص السردية باختلاف أجناسها (رواية أقصوصة، قصة قصيرة، مسرحية)، هو فعل مصاحب لعملية التدوين، وقدجاء تزامنا مع ظهور آلية الكتابة لـ"يهتم بكل ما هو ممنوح للبصر في فضاء النص ويحيل إلى أهمية المبصورات في إنتاج الدلالة"[3] بالإضافة إلى أنهيعوض سمات الأداء الشفهي التي كانت لصيقة بالسرد الشفاهي قبل التدوين وتطور تقنيات الطباعة.

تبعا لهذا تغير الشكل الكتابي بما يساعد في مضاعفة التأثير في المتلقين ليتماشى والنص السردي الحداثي، بحيث"أصبح يقوم على اشتراك بصري سمعي، ومن ثم ، فإن استكناه دلالاته لا يتم دون تفاعل العقل مع هذين الوسطين"[4] باعتبارهما عنصران أساسيان في تحقيق قراءة كاملة تشتمل على نظامين اثنينالأول سيميائي لغوي يُعنى بالعلامات اللغوية ،والآخر غير لغوي،متعلقبالتشكيلات البصريةالتي يحددهاالنص من خلال فضائه البصري المعطى،و"لعل أبرزها البياض والسواد وعلامات الترقيم المختلفة، إضافة إلى الرسوم والأشكال الهندسية"[5]؛ هذهالتقنيات التيتتأتى عبر مدركات حسية تلتقطها العين فوق جسد الورقة، تثير المتلقي وتخلخل فيه فهمه المعهود لجمالية التلقي.

هذا إلى جانب أن الشكل الكتابي خلاف التشكيل البصري لأن "الشكل سابق على النص ومفروض عليه، أما التشكيل البصري فطارئ ومبتكر"[6]أي أن الشكل الكتابيذو معنا تقليدي لا يخرج عن قالب أو نمط معروف مسبقا، أما التشكيل البصري فهو افتعال مقصود لغاية يريدها الكاتب، يتممن خلاله تقديم دلالاتذات قيمة فنية تزيد من فهم وجمالية النص.

ثم إن اعتماد المبدع لها-أي تقنيات التشكيل البصري- ليس أمرا عبثيا، بل هو توظيف منسجم مع مضمون تجربته الإبداعية التي يريد نقلها إلى المتلقي، فحينما يكتب الأديب نصا سرديا من مثلالقصة القصيرة،ثم يعتمد فيه تقنيات التشكيل البصري، فإنه يفتح بهذا مجال التفاعل أمام جمهور قراءه، ما من شأنه "أن يخرج المتلقي من سلبيته"[7]وأكثر من ذلك، فهو يبيح له أن يصبح شريكا في إنتاج دلالات قصته من خلال تلك الكتابات الطباعية التي تعبر عن نص موازٍ، يدعم النص المكتوب ويزيده وضوحا.

**ثانيا_ التشكيل البصري في القصة القصيرة جدا:**

إن المتتبع للمشهد النقدي الأدبي في الأعوام القليلة الماضية سيلاحظ أنالقصة القصيرة جدا استطاعت أن تلفت انتباه الكثير من المبدعين إلى الإخلاص في كتابتها، بدافع التجريب وحب المغامرة وهو الأمر الذيرسخ من مكانتها بقوة، كظاهرة سردية جديدة لها مميزاتها التي تميزها عن غيرها من الأجناس الأدبية الأخرى،بخاصة وأنها "ذات طابع لا يحتمل الإطالة"[8] ولا يتعارض وجمهور القراء الذين يحبِّبون النصوص التي تتجاوز نمطية التقليد إلى تحقيق المغايرة والاختزال.هذا دون أن نغفل حاجة العصر الملحة إلى مثل هكذا جنس من القصص، كونها تتماشى ووتيرته السريعة والاستعجالية.

انطلاقا من هذا تولد الدافع لدى الكثير من النقاد والدارسين لسبر أغوارها، والتعرض لها بالدراسة والتحليل وفق النظريات النقدية الحديثة ومدارس النقد المختلفة، كل حسب زاوية النظر لديه، ووقوفا عندالكثير من نقاط الجذب التي أثاروها كان لنا أن نختار أحدها، بحيث وقع اختيارنا على فضائها

البصري اللافت للعيان، وكما كان للبحث في هذه الزاوية ممن سبقنا نصيب دراسة معتبر، سيكون لنا نحن أيضا شرف البحث فيه من خلالمختلف التساؤلات التي تقتضي أن نبحث لها عن إجابة، جامعين كل ذلك في عنوان واحد موسوم بـ: (تقنيات التشكيل البصري في القصة القصيرة جدا)، ومستشهدين على ذلك بأمثلة داعمة لقصاص معروفين على الساحة الأدبية.

**ثالثا_تقنيات التشكيل البصري في القصة القصيرةجدا (نماذج مختارة):**

**ثالثا_1/ اللغة الفاعلة ومقياس القصر:**

إن الحديث عن القصة القصيرة جدا كمظهر من مظاهر التجريب في فن القصة القصيرة جعل الكثير من الأقلام النقدية تقف على دراسة شكلها بعين اهتمام وكأنهم "أمام احتفالية لرسم جديد ليس رسما للكلمات والجمل والعلامات، بقدر ما هو رسم للمعاني ونقش على جدارية الورقة، إنه إبداع خاص تصهر فيه الأشياء، وتتداخل فيه الأجزاء والكليات"[9] بحيث أن هذا الرسم في مدلولاته يتجاوز اللغة إلى الإمعان في فضاء الصفحة التي كتبت عليه تلك اللغة خالقة بذلك مجالا موازيا قائما على توليد هوية بصرية ثانية للنصوص.

من هنا كان للشكل الكتابي الذي يميز القصة القصيرة جدا ما يجعله عنصرا بانيا له قيمته الجمالية والدلالية بمقابل النص اللغوي الذي يشغل حيزا من فضاء الصفحة وفق بنية فنية معينة ترتبط والعلاقات الخارجية المحيطة به"بأشكال مختلفة كالسواد والبياض وما يرتبط بهما من فراغ دلالي، وعلامات الترقيم والأشكال الهندسية وتفتيت الدوال"[10] فكل عنصر من هذه العناصر يعبر عن فضاء صوري يؤدي دلالة معينة،وله من المقصدية ما يجعل منه ملمحا جاذبا للإنتباه، مستدعياللتأويل.

هذا، بالإضافة إلى أن أهم الركائز التي تقوم عليها القصة القصيرة جدا في بنائها الشكلي، وتميزها عن غيرها من النصوص السردية الأخرى هو اعتمادها على مقياس القصر، بحيث يقوم أساسا على "عدد من العناصر والتقنيات على مستوى اللغة في التركيب والمفردة والجملة وعلى مستوى الموضوع القصصي وطريقة التناول واختيار الفكرة والمحافظة على حرارة الموضوع والقبض على نبض الحدث"[11] وبهذا يتشكل لنا نص قصصي ذو لغة فاعلة ومركزة، قصير في حجمه من جهة ، ومن جهة أخرى حافل بالدلالات والمعاني التي تعطي إمكانية التأويل والتفتح على عوالم أخرى، داخل النص وخارجه.

إن هذه الميزة التي يستفرد بها مثل هذا النوع من النصوص تبث في المتلقي "لغة وجدانية داخلية مكثفة لا تحمل إلا رؤيا الروح التي تختصر الموضوع كله في مشهد تأملي"[12] يأسر الأبصار ويجعل من

النص قطعة ثمينة تتحرك وفق سلسلة من الأحداث التي يمكن للمتلقي أن يتخيلها، وفق ما يراه مناسبا، مستندا في ذلك على خبراته السابقة، و واقعه الخاص.

هذا غير أن تعدد القراء يشكل بالضرورة اختلاف القراءات "على اعتبار أن كل قارئ هو دائما الإنتاج المختلف لثقافة وللغة ولمتخيل."[13]ومعنى ذلك أن لكل قارئ وعيه الخاص، ومرجعياته الخاصة يميزانه عن غيره من القراء؛ يستند إليهما في تأويل النصوص وفهمها، الأمر الذي يجعل منها نصوصا تفاعلية حيةتحتمل قراءات متعددة، ودلالات لامتناهية.

**ثالثا_2/ الفضاء البصري:**

يتنوع الفضاء البصري للقصة القصيرة جدا باختلاف مقصدية الكاتب وأسلوبه المتبع في الكتابة بخاصة وأن اللغة لوحدها ببعديها اللفظي والرمزي لم تعد محور الاهتمام الوحيد، فقد باتت أشكالها المختلفة، وطرق عرضها وارتباطها بمعمار الصفحة –هي الأخرى– محط اهتمام الكثيرين[14]، أين نجد من الكتاب والمبدعين من يكتب على عدة أشكال، فمنهم من يكتب على شاكلة الكتابة الدرامية، كما في أغلب قصص حسن زروق من مجموعته القصصية التي تتحدث عن واقع الأمة العربية (الخيل والليل):

الابن: أماه أين أبي؟

الأم: مسافر يا ولدي.

الابن: ومتى سيعود أماه؟

الأم: لا أدري يا ولدي.

وبعد شهور .. ومع استمرار الحرب.

الابن: أماه لماذا لم يعد أبي؟

الأم: لا أدري يا ولدي."[15]

ومنهم من يكتب على شاكلة الطلقة الواحدة بنفس قصير ودلالة مكثفة لا تتجاوز "الجملة الواحدة"[16]كما في قصة (حيرة) لنور الدين لعراجي :

(كلما اختصر الطريق إليك يزداد بعدك أكثر!!)[17]

ومنهم أيضا من يجعل للقصة القصيرة جدا الخاصة به شكل "القصيدة الشعرية"[18] بحيث يجعل من بنائها الشكلي شبه الشعر المنثور من مثل ما نجده عند عبد الكريم ينينه في قصته القصيرة جدا بعنوان (حلول):

– الصبر.. صبرا، قالت النخلة.

صبر في الجنوب ..

وصبر على المحبوب..

وأحلامه الموصدة.[19]

هذا إلى جانب أشكال أخرى تعنى بالتقطيع البصري للقصة القصيرة جدا.

**ثالثا_3/ التقطيع البصري تمديدا وتوسيعا:**

نعني بالتقطيع البصري للقصة القصيرة جدا "عملية التجزيئ والتشذير والتقسيم. أي : تقطيع القصة القصيرة جدا إما بتقسيمها إلى مقاطع نووية متكاملة فيما بينها دلالة مقصدية، وإما تقطيع الكلمات إلى حروف وأصوات ومورفيمات لسانية."[20]وهذا معناه أن الجمل والكلمات تخرج عن شكلها الكتابي المعروف(جملة/فقرة)إلى اتخاذ تشكيل مغاير، فيه من الحرية ما يمكن القاص من التلاعب بها على سطح الورقةوفق ما يراه معبرا عن المعنى الذي يصبوا إليه أثناء الكتابة.

والمثال على ذلك نجده عند عبد الكريم ينينه في قصة (عمران) من مجموعته القصصية: (قليل من الماء لكي لا أمشي حافيا) بحيث عمد إلى التقطيع النووي للجمل ذات الدلالة المقصدية الواحدة بشكل هندسي زلق مرده التعبير عن مسار محتم يسلكه جميع المخلوقات الحية، وهو الموت والزوال متى حلت ساعة النهاية وانقضاء العمر، وإن كان ذلك في أوج القوة وريعان النشاط :

وكان يستمع:

ما بال هذه الفراشة..

تلح على الزهرة

لتمتص عمرها ؟

وما بال العمر ..

يداهم الفراشة..

في ريعان الشره؟![21]

أيضا، في قصة أخرى من المجموعة ذاتها بعنوان: (انتظار) يستعين الكاتب هذه المرة بالتشكيل الحروفي المتقطع[22] أو كما يطلق عليه البعض من الباحثين "تفتيت الدوال"[23] وهذا من خلال كتابته لعنوان قصته على الشكل التالي ( **ا ن ت ظ ا ر** ) بأحرف متباعدة كإسقاط دلالي للمعنى الذي تعبر عنه الكلمة؛ وهو فعل الترقب لمدة غير معلومة الزمن والانتهاء، فالعنوان من تشكيله البصري له من الدلالة ما يسبق الموضوع المتناول، والدوال المتشكلة من نصه، والذي جاء فيه :

قلبه الساذج تحول إلى ساعة صدرية .. بلورية ، تضخ بصعوبة كبيرة أعشار الثواني في شرايين انتظار هامدة كجثة.. باردة.

تمر أمامه قوافل المنتظرين..(..) المنتظرين إمامهم المغيب،(..)

كل في قاعات انتظار أطباء الأسنان

الموظفون المنتظرون رواتبهم.

المصلون المنتظرون الاستجابة.

أصحاب الحانات المنتظرون سكر زبائنهم ليزيدوا في الحساب."[24]

هذا وقد ذهب حسن برطال هو الآخر إلى توظيف تقنية التقطيع البصري/ تمديدا حين قال على لسان الصياد في قصته (حورية):

_ يااااااه .. كيف لم أقل لها أنا أيضا ملك البحر..[25]

بحيث أراد هنا من خلال تمديد اللفظة الأولى بصريا:( **يااااااه**) للتعبير عن شدة حيرة الصياد إذ أنه لم يتفطن للأمر إلا بعد فوات الأوان.

والأمر نفسه نجده عند الكاتبة سعدية باحدة " حينما مددت من الكلمات والحروف بصريا وأيقونيا وذلك للتعبير عن سخريتها وانفعالاتها وموقفها من الأحداث المروية، كما في قصة (جرد)، وقصة (انتكاس):

هناااااااااااااااااك

مازالت بينيلوب مشتعلة/منشغلة

... (..)

منخوووووووووورة

متـ ---------- عبة"[26]

فهذا التمديد البصري للمفردات يعطي للقارئ بعدا نفسيا لدلالة الكلمة الممددة، كونها ذات رسم فني يحقق مظهرا وملامح شكلية مثيرة، تجذب المتلقي و"تعكس- إلى حد ما- مدى الانسجام الحاصل بين الحركة النفسية للذات المبدعة والصورة الكتابية."[27] وهكذا فإن الكاتبة سعدية باحدة استطاعت أن تترك في نفس المتلقي انطباعا قويا من خلال مزاوجتها بين النص وما يحمله من معاني، وبين خاصية التقطيع البصري التي تعنى بالقراءة العينية البصرية لفضاء الورقة.

هذا وقد أصبح التشكيل الطباعي للنصوص بالنسبة للكثير من الكتاب والمبدعين اليوم، مهارة لابد منها لما تحمل من معان ترتفع بالنص إلى "مستوى الرؤية البصرية التي تجعل من العناصر الفضائية والطباعية من مثل السواد والبياض، والحذف والحواشي، وتقطيع الكلمات ذات دور مهم في التلقي."[28] ذلك أنها أصبحت أدوات مفهومية تنتظم وتشتغل على نحو يسهم في انتاج دلالات موازية تدعم النص.

**ثالثا_4/ نصوص مجاورة للنص الملفوظ:**

إن حال انفتاح النصوص السردية الحديثة والمعاصرة على كل ما هو متاح أمام مستوى جمالية التلقي جعل المتلقي/الباحث ينتقل من ثقافة القراءة التقليدية إلى مفهوم آخر للقراءة والذي يعتمد فيه على تلقي كل العلامات اللغوية والغير اللغوية، حتى بياض الورقة يندرج ضمن النصوص الموازية التي يتأثث بها النص[29] ويدرجها ضمن دلالاته الغير لغوية، المعبرة عن مبتغا ومعنا مقصود.

**ثالثا_4/ أ. البياض والسواد:**

تعتبر ثنائية البياض والسواد عنصرا هاما من العناصر الموازية داخل النص القصصي المكتوب انطلاقا من كونها "نصين اثنين هما: نص حاضر في الكتابة ونص غائب في البياض"[30] ودلالة كل منهما تتحدد وفق كفاءة المتلقي وقدرته على فهم النص الموزع بين المكتوب/اللغة، وبين الفراغ/ الصمت، بخاصة وأن الفراغ الذي يمثله البياض في الورقة أصبح في الدراسات المعاصرة يشكل "عنصرا من عناصر النص البصري لإنتاج الدلالة."[31]إذ أنه يعبر هو الآخر عن معان ضمنية تساعد في فهم النص والزيادة من جماليته.

من أمثلة ذلك قصة (ماغسي) لنور الدين لعراجي من مجموعته القصصية بالتسمية نفسها:

(..)

رفع من الأرض وردة تكاد الأرجـل

تدوســـها من الغيرة...منح إياها

لصـــاحبة الجلالة...سقـــط من

شرفـات ثغرها فرحـــا وهي تـثني

عليه

ماغسي

ماغسي[32]

فالقاص هنا أرد أن يعبر عن حفاوة المشهد بما يحتويه من فرح وسرور فائقين يغمران الإنسان إذا ما حدث وأعطي هدية من شخص يُعزه ويحبه، وقد جسد ذلك في شكل بياضات متتالية تلحق قوله (ماغسي –ماغسي)، وكأن اللغة في هذه الحالة تعجز عن التعبير وتقف صامتة تاركة المجال للبياض كي يحل محلها ويعبر بلغة الصمت عن ما لم يستطع التعبير عنه، وهو ما يمثل نسقا أبلغ من الكلمات.

في توظيف آخر للبياض والسواد كنص موازٍ للنص الملفوظ نجد قصة (طلقة) لحرز الله محمد الصالح من مجموعته القصصية (التحديق من خارج الرقعة) وقد رسمت في تشكيلها البصري نصا يحيل المتلقي إلى تأويلات عدة، يعبر عنها الفراغ المتروك، في قصته القصيرة جدا، حيث جاء فيها:

دوت رصاصة أولى ... فلم يجفل.

توالى الطلق...

هوى حائط ...

فلم يجفل.

وحين جفاه الخبز،

وهاجرت أرضه،

كبر حينا، ثم استوى، وقال:

_ وداعا أيها الصمت.[33]

يتحدث حرز الله هنا عن حياة الفرد الجزائري مع بدايات العشرية السوداء أين كانت الدولة الجزائرية في صراع دائم مع الإسلامويين الخارجين عن القانون؛ زمن لا يتوقف فيه إطلاق الرصاص، الأمر الذي جعل منه شيئا مألوفا على مسامع الناس، لا يأبهون له مادام بعيدا عنهم، وقد عبر حرز الله عن ذلك من خلال نصه وهو يسترسل الحديث عن طلقات النار، بجمل ذات مقصدية واحدة، لكنه ترك بينها فراغات/بياضات أراد أن يوصل من خلالها إلى ذهن المتلقي فكرة مفادها أن زمن استمرار الطلقات النارية طويل، بالرغم من أنه لا أحد يهتم لذلك.

أيضا، جعل القاص بين المقطعين فراغا، غيب فيه جزءا من الكلام، ومعوضا إياه بالبياض الذي يفصل بين مقصدية كل مقطع وكأنه يترك للقارئ حيزا فارغا من الأحداث يستنتجها وحده بالاستناد إلى بعد بصيرته وفهمه الخاص.

**ثالثا_4/ ب.الحذف:**

يعد الحذف في القصة القصيرة جدا نصا ثانيا يجاور النص الملفوظ كتقنية غالبة على كثير من قصص الكتاب والمبدعين في قصصهم. "وصورة الحذف البصرية هي ثلاث نقاط متتالية(...) أو نقطتين(..) يتركها المبدع في نصه لغاية هي تعويض المحذوف، وغرضها ترك فراغ للقارئ ليقوم بعملية تأويلية.. ولغرض دلالي فالقارئ يصبح مشاركا في إنتاج معنى النص"[34]إذ أنه يسعى لإيجاد المعنى المراد به من الحذف عبر تلقيه للنص بالخيال والرؤية البصرية، وكأنها لعبة قائمة بين النص وبين المتلقي "، وتبدأ متعة القارئ حين يصبح هو نفسه منتجا، أي حين يسمح له النص في إظهار قدراته في فهم النص والغوص فيه"[35]وهكذا يتم الإفصاح عن التأويلات الناقصة الناتجة عن الحذف، ويصبح معنى النص ظاهرا جليا بكل محتوياته أعني بذلك الجمع بين العلامات غير لغوية والعلامات اللغوية كثنائيتين أساسيتين لا يمكن أغفال إحداهما عن الأخرى.

نأخذ مثالا على ذلك من قصص الكاتبة مريم بغيبغ، قصة (خواء) مثلا، في مجموعتها القصصية للقصة القصيرة جدا (كهنة):

سلّمهم آخر القلاع ... طوّح السجان المفاتيح أمامه: حيرتك مقابل
أن تخبرني بما تفكر.
أعمل النّظر ... اعتصر الذاكرة ... أحس بقرقرة في بطنه وصداع في رأسه...
قهقه: لم تتركوا في فكري سوى أشكال دائرية تشبه الرغيف.[36]

تتحدث الكاتبة في هذه القصة القصيرة جدا عن أحد أساليب استعباد الإنسان لأخيه الإنسان بتجويعه لدرجة تجعله لا ينشغل إلا بحفظ روحه من شبح الجوع المميت، بأي طريقة مهما كانت.

وقد عرضت مريم بغيبغ لنا مشهدا محكم البناء يعبر عن ذلك، وجعلت في إثره فجوات تخييلية متروكة للقارئ؛ تستثير بها مخيلته ليشارك هو الآخر في بناء أحداثها من خلال ملء الفراغ البصري المجسد على شكل ثلاث نقاط حذف، تتكرر مع كل مشهد.

الشيء نفسه بالنسبة لقصة (عواقب) للكاتب عبد القادر صيد في مجموعته القصصية للقصة القصيرة جدا :( مطر.. يحترق) بحيث ختمها بنقطتين آخر السطر قائلا:

رمى فوق سطح منزله الحب للطيور أكثر من اللازم، حجبت عنه السماء..[37]

في هذه القصة القصيرة جدا اكتفى القاص بالتعبير عن مشهد واحد، يختصر كل الأحداث، وفي الوقت نفسه، يدلل على مقصدية قصته، والتي اختزل فيها قصة فاعل الخير الذي يقدم خيرا لغيره لكنه لا يعلم ما هو المقابل الذي سيلقاه جزاء ذلك، هل هو خير أم شر.

قابل عبد القادر صيد هذا الأمر بنهاية مفتوحة، تحتمل أكثر من تأويل، دلل عليها بنقطتين ذيلتا آخر القصة، تعبران عن أحداث محذوفة تم السكوت عنها لاستثارة مخيلة القارئ كنص مجاور ثان، يحقق متعة الاستكشاف لديه.

### ثالثا_4/ ج.علامات الترقيم:

قد يتساءل الواحد فينا عن الفرق الذي يكمن في توظيف علامات الترقيم في النص العادي وفي القصة القصيرة جدا بتشكيل بصري يندرج ضمن ما يسمى بالنص المجاور للنص الملفوظ؟

الجواب هو أنه يختلف توظيف علامات الترقيم في النص القصصي عنه في النصوص العادية الأخرى لأنه "يأتي لوظيفة مركزية، فهي نص مواز مكتمل، يؤثر في سيرورة المعنى وتخصيب الدلالة، ويثير القارئ لأنه يتحمل تكملة المعنى أثناء تراجع سواد الكتابة ويكسب النص شيئا من الغموض ويقربه من روح الشعرية أما في الأقوال الأخرى، فتحافظ العلامات على دورها اللغوي العادي في النص، بحيث تساعد الكاتب في تبليغ رسالته."[38] بالإضافة إلى كونها "تنفيسية، تنغيمية، في المقام الأول"[39]فمن خلال علامات الترقيم يستطيع القارئ تنظيم وتيسير وفهم المكتوب، ثم قراءته بنفس متقطع غير طويل ومجهد أين يمكنه الوقوف متى لزم ذلك، للفصل بين الأفكار ومواضع انتهائها، ثم مواصلة القراءة بنمطية استرسالية منظمة، حتى لا يقع تغيير أو اضطراب في المعاني.

### الخاتمة:

تعد القصة القصيرة جدا بالنسبة للكتاب والمبدعين الذين استطاعوا الكتابة فيها أحد أهم الانجازات التي تستوجب الوقوف عندها والإشادة بها، كونها لا تزال تحمل من روْح الجديد ما يجعل الخوض فيها من قبيل المغامرة، فكيف وقد استطاع البعض ممن برعوا فيها أن يزيدوا الإبداع إبداعا؛ ونقصد بالأمر هنا الحديث عن عبد القادر صيد، حرزالله محمد الصالح، مريم بغيبغ، نورالدين لعراجي، سعدية باحدة حسين برطال، عبد الكريم ينيه، حسن زروق–وآخرون لا يتسع المقام لذكرهم كلهم–، هؤلاء القصاص الذين وفقوا في استثمار تقنيات التشكيل البصري في مدوناتهم القصصية إيذانا بميلاد رؤية حداثية جديدة تدعم النص المكتوب، وتزيد من جماليات تلقيه.

فاعتمادهم على مثل هكذا تقنيات تنبني على التلقي البصري، ساعد كثيرا على انفتاح نصوص القصة القصيرة جدا على الفنون التشكيلية التي تهتم بثقافة الصورة ومدلولاتها الحسية.

هذا، بالإضافة إلى مساهمتهم في :

_ تقريب مضمون الكلمات المستعملة في القصة القصيرةجدا من شكلها وربطها بجغرافيا الورقة المحيطة بها كنص لغوي يتم قراءته ضمن نظرة حداثية تتسم بالشمولية.

_ إشراك القارئ في انتاج دلالات نص القصة القصير جدامن خلال جعله عنصرا فاعلا في تأويلها والانتباه إلى ما تحتويها من جماليات تدخل ضمن تقنيات التشكيل البصري بما فيها من هندسة للمقاطع والجمل والمفردات، وبما فيها من حذف وبياضات وفراغات، واعتماد للترقيم والعلامات المختلفة التي تقوم على تطعيم القصة القصيرة جدا.

_الإسهام بشكل كبير في تعويد العين على فهم معاني القصص القصيرة جدا انطلاقا من معطيات بصرية ذات خصائص مغايرة خلاف ما تعودته من لغة مكتوبة ذات طابع تقليدي، يخلوا من أي علامات غير لغوية.

**هوامش:**

[1] منصور بويش، السرد الشعبي في التراث العربي(التشكل والأنواع)، مجلة حوليات التراث، جامعة مستغانم- الجزائر، ع15، 2015م، ص07.

[2] محمد الصفراني، التشكيل البصري في الشعر العربي الحديث(1950-2004)،النادي الأدبي بالرياض والمركز الثقافي العربي- بيروت، ط01،2008م، ص13-14.

[3] المرجع نفسه، ص14.

[4] لخميسي شرفي، التشكيل البصري وحداثة النص الشعري، أوجه الحضور وابعاد الدلالة في الشعر الجزائري المعاصر، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة الوادي م12، ع01، 15 مارس 2020م،ص520.

[5] لخميسي شرفي، التشكيل البصري وحداثة النص الشعري، أوجه الحضور وابعاد الدلالة في الشعر الجزائري المعاصر، ص520-521.

[6] محمد الصفراني، التشكيل البصري في الشعر العربي الحديث، ص20.

[7] علاء الدين علي ناصر، دلالات التشكيل البصري الكتابي في النص الشعري الحديث، مجلة مقاليد، مخبر النقد ومصطلحاته، جامعة ورقلة ، العدد 13، ديسمبر2017، ص99.

[8] بوبكر النية ومشري بن خليفة، القصة القصيرة جدا وأدبية تمثيل المحتوى، مجلة الباحث، 2018م، م10، ع03 ص77.

[9] مكيكة محمد جواد، القصيدة اللغوية من التشكيل اللغوي إلى التمثيل البصري، مجلة دراسات معاصرة ، مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة ،المركز الجامعي تيسمسيلت، الجزائر، السنة02، مجلد02، عدد03/ يناير 2018، ص 121.

[10] علاء الدين علي ناصر، دلالات التشكيل البصري الكتابي في النص الشعري الحديث، ص 89.

[11]سندس أحمد شاوش، تكثيف الدلالة في قصص(صورة من الأرشيف لحسن برطل)، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة المسيلة، العدد03، 2018م، ص 365.

[12]قوتال فضيلة، سيميائية التكثيف في القصة القصيرة جدا، مجلة فصل الخطاب، جامعة ابن خلدون بتيارت، المجلد04 العدد14، جان 2016م، ص192.

[13]فانسان جوف، الأدب عند رولان بارت، تر:عبد الرحمان بوعلي، دار الحوار، ط01، سوريا 2014م، ص118.

[14] رضا بن حميد، الخطاب الشعري الحديث من اللغوي إلى التشكيل البصري، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مجلد 15، العدد02، السنة1996م، ص90، بتصرف.

[15] الحسين زروق، الخيل والليل، مطبعة النور الجديدة، الدار البيضاء، ط01، 1996م، ص7.

[16]جميل حمداوي، القصة القصيرة جدا أركانها و شروطها، سلسلة المعارف الأدبية، منشورات المعارف ، المغرب، الرباط، ط2013م، ص18.

[17]نور الدين لعراجي، ماغسي (قصص قصيرة جدا)، دار الأوطان للثقافة والابداع، الجزائر ، 2016م، ص46.

[18]جميل حمداوي، القصة القصيرة جدا أركانها و شروطها، ص19.

[19]عبد الكريم ينينه، قليل من الماء.. لكي لا أمشي حافيا (قصص قصيرة جدا)، دار الكلمة، المكتبة الوطنية الجزائرية، ط01، 2016م، ص44.

[20]جميل حمداوي، القصة القصيرة جدا أركانها و شروطها، ص20.

[21]عبد الكريم ينينه، قليل من الماء.. لكي لا أمشي حافيا (قصص قصيرة جدا)، ص24.

[22]جميل حمداوي، القصة القصيرة جدا أركانها و شروطها، ص20.

[23]علاء الدين علي ناصر، دلالات التشكيل البصري الكتابي في النص الشعر الحديث، ص120.

[24]عبد الكريم ينينه، قليل من الماء.. لكي لا أمشي حافيا (قصص قصيرة جدا)، ص31/30.

[25]عبد الحميد الغرباوي، كتابة القصة القصيرة و القصيرة جدا، مكتبة سلمى الثقافية، مطبعة الخليج العربي، تطوان، ط01، 2016م، ص183.

[26]جميل حمداوي، القصة القصيرة جدا أركانها وشروطها، ص21.

[27]بومدين ذباح، تقنيات التشكيل البصري في النص الشعري المعاصر، مجلة آفاق علمية ، المركز الجامعي تمنراست المجلد13، العدد01، السنة2021م، ص368.

[28]بومدين ذباح، تقنيات التشكيل البصري في النص الشعري المعاصر، ص363.

[29]السحمدي بركاتي، التشكيل البصري في ديوان الحبشة لعمار مرياش، مجلة اللغة العربية، عن المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، المجلد22، العدد04،السنة/الثلاثي الرابع2020م، ص277، بتصرف.

[30]بومدين ذباح، تقنيات التشكيل البصري في النص الشعري المعاصر، ص365.

[31]المرجع نفسه، ص365.

[32]نور الدين لعراجي، ماغسي، ص20.

[33]حرزالله محمد الصالح، التحديق من خارج الرقعة، دار الشهاب للطباعة و النشر، دط، ص60.

[34]بومدين ذباح، تقنيات التشكيل البصري في النص الشعري المعاصر، ص371.

[35]مصطفى عطية جمعة، مقالة:لعبة الخيال و الصورة والتلقي في الفنون السردية، منتديات القدس العربي، تاريخ النشر:24يونيو2020م، تاريخ الاطلاع:2021/06/26م، الرابط:https://www.alquds.co.uk

[36]مريم بغيبغ، كهنة (قصص قصيرة جدا)،دار أجنحة للطباعة والنشر والتوزيع، ط01، 2017م، ص74.

[37]عبد القادر صيد، مطر يحترق (قصص قصيرة جدا)، دار علي بن زيد للطباعة والنشر ، بسكرة/ الجزائر،ط01 2016م، ص15.

[38]التشكيل البصري في الشعر العربي الحديث(1950-2004)، محمد الصفراني، ط01، النادي الأدبي بالرياض والمركز الثقافي لعربي، 2008م، ص200.

[39]العوني عبد الستار، مقاربة تاريخية لعلامات الترقيم، مجلة عالم الفكر،مجلد26، عدد2، الكويت، 1997م، ص308.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 775 - 793 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# جماليات التعدد اللغوي في القصة القصيرة "اللعنة عليكم جميعا للسعيد بوطاجين أنموذجا"

# The Aesthetics of Multilingualism in the Short Story "Curse You all, for Al-Saeed Boutajine as a Model"

**Benyoucef Hicham[1] / بن يوسف هشام[1] ***

**Zawich Nabila [2] / زويش نبيلة[2]**

مخبر الممارسات اللغوية بالجزائر

جامعة مولود معمري ـ تيزي وزو /الجزائر،

University of Mouloud Mammeri- Tizi Ouzou / Algeria

Hichambenyoucef23@gmail.com[1] / Zouiche-nabila@hotmail.fr[2]

| تاريخ الإرسال: 2021/06/29 | تاريخ القبول: 2021/10/29 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

## ملخص البحث

يعتبر تعدد اللغات ظاهرة صحية وأساسية في الكتابة الأدبية، ويتجلى ذلك على مستوى النسيج اللغوي والمسار الحكائي الذي تشترك في أحداثه مجموعة من الشخصيات التي تعمر النص وتؤثثه بلغاتها وأصواتها ورؤاها المختلفة والمتصارعة، التي يكون لكل منها لغتها الخاصة، وتسعى هذه الدراسة إلى رصد وتتبع هذه الظاهرة في المجموعة القصصية (اللعنة عليكم جميعا) للقاص الجزائري السعيد بوطاجين، وذلك بالاعتماد على تنظيرات الناقد الروسي" ميخائيل باختين"، الذي يقول بتعدد اللغات في الأعمال السردية، فالقصة القصيرة لا تعترف بسلطة لغة واحدة، تؤول مباشرة وترد بطريقة بسيطة إلى "القاص"، بل تعتمد عادة على ذلك التعدد المرتبط أساسا بكثرة الشخوص القصصية ذات اللغات والإيديولوجيات المختلفة، التي تتفاعل خطاباتها لتنتج لنا نصوصا قصصية ذات بعد جمالي، وهذا بفضل تفاعل اللغة الفصيحة بالعامية والشعر الفصيح بالعامي، وانطلاقا من هذه الظاهرة سنحاول الكشف عن مدى إسهامها في تشييد جماليات هذه القصص.

**الكلمات المفتاح** : الجماليات، تعدد اللغات، القصة القصيرة، الفصحى، العامية.

## Abstract :

Multilingualism is a fundamental phenomenon in literary writing, and it is manifested in various aspects of literary works at the level of the linguistic fabric and the narrative path, where a group of characters participate in the text and provide it with their different and conflicting languages, voices and visions, each with its own language. This study seeks to show the aesthetics of multilingualism in the collection of short stories written by the Algerian writer Said Batajine

* بن يوسف هشام: Hichambenyoucef23@gmail.com

entitled (Cursing You All), and this analysis is based on the theories of the Russian critic Mikhail Bakhtin, who declares its existence. Multilingualism in narrative works. The short story does not recognize the authority of language One, which refers directly to the "narrator", but rather the multiplicity of languages and ideologies whose discourses interact to produce narrative texts with an aesthetic dimension, thanks to the interaction of classical language with the vernacular and classical poetry with the vernacular, and from this phenomenon we will try to reveal the extent of its contribution to the aesthetics of these stories.

**Keywords:** aesthetics, multilingualism, short story, classical, colloquial.

**مقدمة:**

يتجسد الجمال في الأدب – شعرا كان أو نثرا- انطلاقا من مجموع التقنيات والتشكيلات اللغوية والأسلوبية التي يعتمدها المبدع في خلق عمله الفني، فالجمالية الأدبية تظهرها براعة المبدع اللغوية وقدرته التخيلية على اختيار العناصر المشكلة للنص، وفق علاقات متماسكة توحي بالانسجام، على الرغم من الاختلاف والتنافر وحسن اختيار الألفاظ والتعابير، وغيرها من الأساليب، التي تبث في النص الأدبي جماليته وخصوصيته الأدبية.

إن الأساس في الأدب عامة والقصة القصيرة بشكل خاص لغته التي هي عماد السرد، وهذا أمر طبيعي؛ فلغة القصة القصيرة من أهم اللغات التي تحمل بعدا جماليا، وهذا ما لاحظناه في قصص السعيد بوطاجين، حيث نجدها مثيرة بتكثيفها، تجذب القارئ إليها من خلال ما تحتويه من تعدد للغات، إذ إن هذه الأخيرة تعد سمة بارزة في جعل قصصه بكل ما تحمل من أبعاد فنية وجمالية وبلغة بسيطة وأسلوب سهل ممتنع في الآن نفسه، وقد ارتأينا مقاربة هذه القصص بالعودة إلى تنظيرات وتصورات الفيلسوف والناقد الروسي ميخائيل باختين، مؤسس النظرية الحوارية القائمة على تعدد اللغات، والأصوات واختلاف المواقف والتصورات، والرؤى الإيديولوجية، إذ يعتبر باختين أن تعدد الأصوات شرط حقيقي في النثر، وسمة من السمات التي تميزه، باعتبار أن من ملامح القصة ارتباطها بالواقع، فهي تمثل الإنسان بمختلف طبقاته، ومستوياته الاجتماعية، وتكشف عن أحواله النفسية، ومن خلال هذا البحث سنحاول تتبع واستقصاء مختلف اللغات التي تضمنتها المجموعة القصصية (اللعنة عليكم جميعا) للقاص الجزائري السعيد بوطاجين، حيث اعتمدنا في مقالنا هذا على حوارية باختين لدراسة ظاهرة التعدد اللغوي وتبيان موضعه داخل المتن القصصي البوطاجيني.

**أولا – اللغة في القصة القصيرة:**

تَشغلُ اللغة في الإبداع الأدبي بشكل عام وفي السرد القصصي بشكل خاص مكانة مهمة، بل إن القصة لا تكتسب قيمتها وتميزها إلا من خلال لغتها الخاصة التي تميزها عن باقي الأجناس الأدبية الأخرى، لأن قصر نصها لا يمهل المبدع ليشتغل بشكل مكثف على المكونات القصصية الأخرى، لهذا يتم تبئير اللغة التي تلفت انتباه القارئ إليها، وهذا ما يجعل للغتها نظاما علاميا خاصا بها، فالنص القصصي "يستقبل داخل عمله الأدبي التعددية اللسانية والصوتية للغة الأدبية وغير الأدبية، من غير أن يضعف عمله جراء ذلك، بل إنه يصير أكثر عمقا (لأنه يسهم في تعميقه وتوعيته وتفريده)"[1] ومن خلال هذا تمثل اللغة الأداة الأساسية في التشكيل الفني للقصة لأنها تعبر عن أدبيتها وهويتها التي لا تتجسد إلا عن طريقها، ومن خلالها فما انتماء القصة القصيرة "إلا للّغة التي تكتب بها، بغض النظر عن الحكاية وانتمائها إلى هذا المكان أو إلى هذا المجتمع "[2]، ولعل هذه الخاصية تشبه إلى حد بعيد خصائص المقامات التي كان يشتغل أصحابها بالدرجة الأولى على لغتها.

إن النظر إلى اللغة بوصفها أداة تعبير، أو وسيلة تصوير، هو تبسيط سطحي ساذج، يتجاوز الإجابة عن ماهيتها ووظائفيتها المعقّدة والمتشابكة؛ فاللغة صورة الفكر وأداته في آن واحد، بها نفكّر ومن خلالها نتواصل ونعبّر "وهي في الرواية، كما في القصة القصيرة، لا تُصوِّر وحسب، بل تصبح هي نفسها موضوع تصوير كلمي أيضا "[3]، أي أنها تنتقل من كونها أداة إلى كونها موضوعا، وهنا تبرز أولى وظائفها في تصوير التمايزات والنبرات اللهجيّة والمهنية والإثنية، بعيدا عن نظام اللغة المعيارية الموحّد، أما ثانية وظائفها فتتحدّد في إبراز وجهات النظر المتباينة، حيث أن كل لغة "هي وجهة نظر، هي أفق اجتماعي، إيديولوجي، لمجموعات اجتماعية فعليّة وممثليها المجسّدين"[4]، وإبراز وجهات النظر يتعارض مع اللغة المسرفة في تتابعاتها الشاعرية، التي تلغي التخوم بين صوت وآخر، أما ثالثة هذه الوظائف فتتمثّل في فعالية أبعادها المتناغمة ما بين: الإبلاغي (الحيادي)، التعبيري (الانفعالي)، التجريدي (الفلسفي)، الحسيّ (الواقعي) الحقيقي (المباشر)، والمجازي (غير المباشر)، وغالبا ما يؤدي تسيّد بُعد على حساب الآخر إلى النمطية والرتابة.

إن اشتغال المبدع العربي على اللغة في سياقها الوظائفي السابق يبدو في آخر اهتماماته، فهو غالبا ما يهتم بجانب ويهمل آخر، فنراه يلتفت إلى جمالية الصورة والتعبير، ويتجاهل منطوق الشخصيّة في

المواقف المختلفة التي تستدعي خطابا متنوّعا، فاللغة إذن أهم ميادين الإبداع القصصي وأصعبها، وإن ما يضعف القصة هو طغيان لغة كاتبها على لغة شخصياتها؛ فحين تتكرر عبارات معينة ومفردات محـــددة في أكثر من قصة فإنه سيكون حاضرا في ذهن القارئ كأنه يفرض عليه وعلى شخصيات القصة سلطته وتأويلاته، ولذلك فإن اللغة القصصية هي الأداة السحرية للتخييل التي تعيد خلق الواقع وتجسده على الورق.

**ثانيا:التعدد اللغوي من منظور ميخائيل باختين:**

يعد **باختين** من أهم نقاد القرن العشرين الذين أعطوا أهمية للغة عامة، وللغة الروائية خاصة وهذا ما نستشفه في مختلف أعماله النقدية*؛ فهو يرى أن الرواية ظاهرة لغوية قبل أي اعتبار آخر ويتجلى ذلك في تعدديتها اللغوية فقد تشكلت ونمت بخلاف باقي الأجناس الأدبية الأخرى من التعددية اللغوية الداخلية والخارجية"[5]، إذ أن مفهومها عند باختين "لا يقوم على موضوع الرواية أو شكلها الفني، وإن كان لا يغفل هذين العنصرين الأساسيين فيها بقدر ما يستند على ارتباط لغتها بالواقع"[6]، وما يهم فيها عنده بالدرجة الأولى هو "ماهيتها كممارسة تقنية للغة في علاقة عضوية مع المجتمع، وليس ما تعكسه من أراء المؤلف أو ما تطرحه من موضوعات"[7]، أي أن الرواية ممارسة أو وسيلة تستعمل اللغة في مختلف علاقاتها مع المجتمع، ولهذا تعرف الشخصيات في مساراتها السردية على أنها متكلمة وأنها تُعرف من خلال لغتها وعلى هذا الأساس تكون البطاقة الدلالية للمتكلمين فيها وفق خصوصياتهم واختلاف لغاتهم التي "تعكس تعدد لغات المجتمع وفئاته المختلفة وتقوم على الإفادة من أشكال القول الإنساني في المخزون الثقافي واللغوي والاجتماعي للكاتب"[8]، ومن هذا المنطلق أسس باختين نظريته؛ فيرى في الرواية أنها صورة عن اللغة وأن في اللغة صورة لحوار لا ينقطع حيث تأخذ في هذه الرؤية صفات الحوار وتكون تجسيدا له.

إن باختين ينظر إلى الكلمة الروائية "بوصفها حاملا إيديولوجيا لا بوصفها أسلوبا فقط، ومن ثم لا تكون اللغة مجرد علامات رمزية بل تصبح فضاء يتوفر على مستويات إيديولوجية متنوعة "[9] أو بالأحرى هي: "نظام لغات تنير إحداهما الأخرى حواريا ولا يجوز وصفها ولا تحليلها باعتبارها لغة واحدة ووحيدة"[10] لأن ذلك قد يجعل من العمل الأدبي سطحيا وهذا ما يؤدي إلى طمس كل أبعاده ودلالاته.

لا يتعامل النقد الباختيني مع اللغة بوصفها تركيبا نحويا أو صرفيا خاضعا لقوانين موضوعية ثابتة ولا كشكل جمالي مزخرف يتم التلاعب فيه بالألفاظ بمعزل عن أي عمق أو دلالة، بل يراها فضاء إبداعيا

متعددا ومتشبعا بالتجارب الإنسانية المختلفة؛ لأن اللغة من وجهة نظره: ما هي إلا جزء من حياة الإنسان مهما كانت طبقته وانتماؤه وهي جزء معبر عن وعيه بل "إنها الوساطة المادية التي يتفاعل بها الناس مع المجتمع"[11]، ولهذا يتماثل أسلوب الرواية مع ما يحدث على مستوى المجتمع، ومن جهة أخرى يرى باختين أن الرواية مثل ما تنقل ذلك الصراع الاجتماعي داخل أسلوبها، فإنها تحمل صراعا من نوع آخر يكمُن في اشتمالها على مزيج من الأشكال الخطابية كالكتابات الأخلاقية، الفلسفية، المذكرات، الرسائل، المواعظ، أحاديث الناس، والأشعار...وهي في حقيقتها تتصارع داخل كيان النص الروائي لتفرز في النهاية نسقا منسجما"[12]، وبذلك يتحول النص عنده إلى "تفاعل منظم بين وحدات متنوعة من أساليب أو بتعبير أدق يتحول إلى صراع إيديولوجي من خلال اللغات واللهجات"[13]، أي أن التفاعل والصراع الذي يحدث في الواقع تجسده اللغة ضمن الرواية على لسان شخصياتها المتعددة.

**ثالثا: التعدد اللغوي في قصص السعيد بوطاجين:**

سنعتمد في مقاربتنا هذه على المجموعة القصصية (اللعنة عليكم جميعا) الصادرة عن دار فيسيرا للنشر سنة 2017 وتضم هذه المجموعة القصصية ثمان(08) قصص كانت كالتالي:

| رقم القصة | عنوان القصة | عدد صفحات القصة |
|---|---|---|
| 1 | فصل آخر من إنجيل متّى | من الصفحة 15 إلى الصفحة 26. |
| 2 | من فضائح عبد الجيب | من الصفحة 29 إلى الصفحة 44. |
| 3 | حدّ الحدّ | من الصفحة 47 إلى الصفحة 62. |
| 4 | 37 فبراير | من الصفحة 65 إلى الصفحة 76. |
| 5 | علامة تعجّب خالدة | من الصفحة 78 إلى الصفحة 91. |
| 6 | ظلّ الروح | من الصفحة 95 إلى الصفحة 115. |
| 7 | وللضفادع حكمة | من الصفحة 119 إلى الصفحة 130. |
| 8 | حكاية ذئب كان سويا | من الصفحة 133 إلى الصفحة 148. |

تتميز هذه القصص من ناحية البناء اللغوي بتوظيفها لطبقات لغوية مختلفة قصد توصيل ملفوظاتها السردية المختلفة للقارئ، حيث تظهر إلى جانب اللغة العربية الفصحى وما تحتويه من خصائص لفظية وتركيبية معيارية، كما نجد ضمنها لغة مجموعة من الأجناس الأدبية: الأشعار، الأمثال والحكم الشعبية ولغة عامة الناس بمختلف مستوياتها إلى جانب اللغة الدينية المقدسة، ولغة التاريخ والصحافة والسياسة ولغة رجال القانون، وغير ذلك من اللغات الاجتماعية والرطانات الخاصة بمختلف شخصيات

القصص، والتي تعبر كل منها عن إيديولوجياتها الخاصة، مبرزة بذلك التعدد اللغوي ومن ورائه التعدد الإيديولوجي، وعلى هدي هذا العدد الهائل من اللغات والأجناس والنصوص أقام الكاتب عوالم قصصه، ونسق بين مختلف جوانبها وأخرجها للقارئ على درجة من الانسجام والتناغم والعمق اللغوي والتكثيف الدلالي الذي يمنح النصوص القصصية جمالية خاصة لم نعهدها سوى في القصص البوطاجيني.

### 1 - تمظهرات اللغة الدينية في القصص:

استثمر السعيد بوطاجين في قصصه مجموعة من الأقوال السردية للغة الدينية، خاصة النص القرآني والأحاديث النبوية الشريفة؛ اللذين أسهما بثرائهما اللغوي الفصيح والبليغ والقادر على الخلق والتصوير في تجسيد المواقف المختلفة، وإبراز التناقضات والمتغيرات التي يعيشها المجتمع خاصة ما اتصل منها بالقيم الإنسانية والمبادئ الأخلاقية، ولم يتوقف استثمار القاص عند حدود النصوص الدينية الإسلامية، بل تجاوزها إلى النصوص غير الإسلامية كنصوص النصرانية (المسيحية)، كما هو الشأن في أولى قصص المجموعة التي عنونها القاص بـ: (**فصل آخر من إنجيل متّى**)، والعنوان كما هو واضح يحيل إلى أحد الأناجيل الأربعة المعترف بها كنيسيا.

أسهمت لغة القرآن الكريم في تكريس مبدأ التعددية اللغوية في المتن القصصي البوطاجيني، ومن الصيغ التي اشتملت عليها قصصه ما توضحه قصة (**من فضائح عبد الجيب**) في الحوار الذي جرى بين الجد وحفيده، إذ يحذر الجد حفيده من ديدان الخبيث، قائلاً: "جدك جرب كثيرا وعرف الجهر وما يخفى"[14] كلام الجد يتناص مع سورة الأعلى في قوله تعالى: ﴿إلا ما شاء الله إنه يعلم الجهر وما يخفى﴾[15]، فهنا يؤكد كلام الجد معرفته الكاملة بأعمال ونيات هؤلاء الخونة والمفسدين في الأرض.

وفي موضع آخر من القصة نفسها يرد الجد على حفيده حول مصيرهم "قل لن يصيبنا إلا ما كتب الله لنا". قال جدي بمشقة واضحة:كل من يسمن يهزل وكل من يطلع ينزل ويبقى وجه ربك ذو الجلال والإكرام"[16]، ففي هذا الرد تسليم من الجد على أن الإنسان لن يصيبه إلا ما كتبه الله له، ولم يجد الجد أقوى دليل على تأكيد كلامه من كلام الله لتأكيده، وفي قصة (حدّ الحدّ) وأثناء استجواب قائد العسس لشخصية محمد عبد الله حول الكنز الضائع تستحضر الشخصية -حين كانت تناجي نفسها- قوله تعالى في سورة مريم: ﴿والسلام عليّ يوم ولدت ويوم أموت ويوم أبعث حيا﴾[17]، بقوله: "وقلت في سري: أنت بلا مستقبل. السلام عليك يوم تبعث حيا"[18] مستحضرا بذلك قصة سيدنا عيسى عليه السلام.

كما افتتح الأديب قصته (ظلّ الروح) بآية قرآنية فجاءت كتقديم لها، بقوله تعالى: "﴿إنّا عرضنا الأمانة على السماوات والأرض والجبال فأبيْن أن يحملنها وأشفقن منها وحملها الإنسان إنّه كان ظلوما جهولا﴾ الأحزاب/72"[19]، فمعنى هذه الآية هو أن الله عز وجل أظهر لنا عظمة الأمانة، فحين يؤتمن الإنسان على أي شيء –صغيرا كان أو كبيرا– يجب أن يحافظ عليه ويكون كفؤا له –وفي هذه الآية تحديدا– يخبرنا سبحانه وتعالى أنه عرض الأمانة على السموات والأرض فأبيْن أن يحملنها شفقة على أنفسهم وخوفا من عدم أدائها كما ينبغي، لكنه جهل عظمتها وحملها؛ وهنا نلاحظ أن الكاتب استشهد بها لما في معناها من تداخل مع مضمون النص، حيث يعرض لنا استحقار الناس وجهلهم لقيمة أمانة قيادة البلاد ومدى ثقلها على كاهلهم حين يحملونها، (وأمانة قيادة البلاد هنا هي جزء صغير مما يقصده ربنا سبحانه في الآية الكريمة)، غير أنهم هتكوا أعراض الناس وسرقوا ونهبوا وقتلوا بغير حق، وأثاروا الفتنة لا لشيء سوا لمصالحهم الشخصية، وهذا ما حصل تماما في التسعينيات حيث أصبح الناس لا يعرفون الحق من الباطل ولا الجهل من العلم، فكلٌّ وراء مصالحه الخاصة متناسين ثقل الأمانة التي عرضت عليهم.

وتأكيدا لما ورد في الفاتحة النصية أورد القاص على لسان أحد شخصيات القصة –وهو يصف القتلة ومسببي الفتنة– بقوله: "الشيطان أكثر إيمانا منكم، الشيطان قال لخالقه: فبعزتك. من منهم يعرف فبعزتك؟" هذا الكلام يتناص مع قوله تعالى ﴿قال فبعزّتك لأغوينّهم أجمعين﴾"[20]، وفي القصة نفسها يتحدث السارد عن آلة القتل وسفك الدماء التي لم تستثن أي إنسان حتى الإمام بقوله: "كان الإمام نعمة، النفس المطمئنة رجعت إلى ربها راضية مرضية"[21] يتضمن كلامه تناصّا مع قوله تعالى : ﴿ يا أيتها النفس المطمئنّة ارجعي إلى ربّك راضية مرضية ﴾[22] استعان القاص بالآية الكريمة للدلالة على قيمة نفسية الإمام في المجتمع.

في قصة (وللضفادع حكمة) أورد القاص على لسان الجدة التي تحكي قصة سليمان البوهالي لحفيدها بقولها: "وأمير القرية يردد مع الأنصار آيات لا يعرفها : «خذوه فغلوه ثم الجحيم صلوه»..."[23] هذه الآية استعان بها القاص للدلالة على استغلال المجرمين والمستبدين بالنص المقدس لتمرير مشاريعهم ومنح الشرعية لها، بالإضافة إلى إحكامهم السيطرة على الرعية لما لهذه النصوص المقدسة من قدرة للسيطرة على عقول الناس ووجدانهم.

وفي قصة (حكاية ذئب) كان سويا في حوار شخصية عبد الله مع شيخ المسجد حول مسألة الذئب الذي أمسك به عبد الله بسبب أكله للخراف، وفي محاولة من الشيخ لثني عبد الله على عدم قتل

الذئب خاطبه قائلا: "استغفر مولاك، أنت راجل عاقل وتحفظ القرآن. ألم تقرأ قوله: «وما من دابة في الأرض ولا طائر يطير بجناحيه إلا أمم مثلكم»؟"[24]. استحضار هذه الآية الكريمة من سورة الأنعام: ﴿وما مِن دابة في الأرض ولا طائر يطير بجناحيه إلاّ أمم أمثالكم ما فرّطنا في الكتاب من شيء ثم إلى ربّهم يحشرون﴾[25] كان بهدف إقناع عبد الله، فالقصة تشتمل على تبيان لغوي مصرح به من خلال المنطوق اللغوي للشخصيات، فثمة فروق طبقية ومهنية وجغرافية وحضارية ودينية تساعد جلها في خلق هذا التباين والاختلاف اللغوي، فالكلام مصدره المتكلم واستخدام الإمام للقرآن الكريم في كلامه يثبت لنا هذا الأمر. ويرى الباحث حسين خالفي أن "القرآن الكريم من النصوص الأصلية المتعلقة بالثقافة القومية للكاتب، وهذا تناص تفرضه سلطة اللغة التي أعاد القرآن شحنها، لهذا فالتحليل سيؤول بنا باستمرار إلى هذا النص"[26].

والمتتبع لمثل هذه الصيغ والملفوظات يجد أن النص القصصي البوطاجيني قد وظف النص الديني لا بهدف الاستشهاد أو استحضار الوازع الديني لدى شخوص القصة أو تكريس للغة ماضية (التراث) في التعبير عن قضايا جديدة، وإنما بهدف استثمار الحمولة البلاغية التي تحويها اللغة الدينية، والتي تعطي دلالة جديدة من خلال النص الجديد، كما يساعد على تغلغل العمق الديني في وجدان المجتمع الجزائري، مع استعماله للتراث الديني الذي يتوافق مع القيم الإسلامية والأخلاق العربية الأصيلة، التي تضمن طريق هويتنا الثقافية.

### 2 – لغة الشعر:

تعتبر القصة القصيرة من أكثر الأجناس الأدبية انفتاحا على الفنون والأنواع الأدبية الأخرى، وهذا يرجع إلى طبيعتها وقدرتها على استيعاب عدد كبير من الأشكال والنصوص واللغات المتنوعة، فالقصة القصيرة تتقاطع مع الشعر وتتفاعل مع لغته سواء كانت فصيحة أو عامية، وتتجلى اللغة الشعرية في المجموعة القصصية ''اللعنة عليكم جميعا'' في استحضار السارد لأبيات شعرية من الشعر العمودي وأخرى من الشعر الحر، والملاحظ في هذه المجموعة اعتماد القاص على الفاتحة النصية الشعرية وقد تنوعت بين العمودي الفصيح والعامي (الشعبي) العربي، كما نجد أيضا الشعر الأجنبي غير العربي، في الفاتحة من قصة "**من فضائح عبد الجيب**" شعرا للشاعر الشعبي عبد الرحمن المجذوب، المعروف برباعياته التي تضاهي في قيمتها ومنزلتها الأدبية رباعيات الشاعر عمر الخيام، كما تتقاطع معها في المضامين الصوفية، مما يجعلنا نسلّم بأن رباعيات المجذوب هي النسخة العامية لرباعيات الخيام، وهي موجهة للطبقات الشعبية البسيطة،

لهذا فهي منتشرة بين الأوساط الشعبية المغاربية، ومحفوظة في ذاكرتهم الجمعية، لدرجة أنها صادرتها من قائلها الأصلي وأصبحت جزءا من الذاكرة الشعبية، وقد استطاعت بفضل بلاغتها الشعبية أن تقفز من الهامش الأدبي إلى المركز، وانتقلت من الثقافة الشعبية إلى الثقافة العالمة بفضل استحضارها في بعض النصوص العالمة، ومنها نصوص بوطاجين القصصية، وهذا ما وجدناه في الفاتحة النصية للقصة، يقول الشاعر:

**"«يا ذا الزمان يا الغدار**
**يا كسرني من ذراعي**
**طيّحت من كان سلطان**
**وركّبت من كان راعي ».**
**للشيخ الذي قال:**
**شافوني كحل مغلّف**
**يحسبوا ما فيّ ذخيرة**
**وأنا كالكتاب المؤلّف**
**فيـه منـافع كثيرة.**
ـ عبد الرحمان المجذوب ـ"[27]

وظف الكاتب هذه الأقوال المأثورة للشيخ" عبد الرحمان المجذوب "وهي من الأقوال الشعبية المشهورة التي تحمل في أعماقها الكثير من المعاني القيمة والمطابقة للواقع، وهذا ما ألهم الكاتب لإدراج هذه الأقوال في تقديمه، لأنها تعكس ما هو موجود في القصة، السعيد بوطاجين يخبرنا، أن بلادنا تهتم بمن لا أهمية له، وتترك أصحاب القيم والحكم، فالكاتب يعرض لنا قصة أبناء الجزائر الّذين حاربوا وجاهدوا من أجل إخراج العدو من وطنه، ولما نالوا النصر جاء العملاء وأخذوا المناصب والحكم وقفزوا إلى السلطة رغم أنّهم جاءوا من مستنقعات الخيانة وصوت ولغة شعر المجذوب مثلت ما أراد القاص قوله.

ويرجع القاص مرة أخرى في قصة "37 فبراير" إلى عبد الرحمن المجذوب وشعره في افتتاح قصته بقوله:

**"تخلطتْ ولاباتْ تصفى**
**ولعبْ خزْها فوق ماها**
**رياسْ على غير مرْتْبه**
**هـما سبـابْ خْلالـها**
ـ عبد الرحمان المجذوب ـ"[28]

يعكس هذا القول تماما ما هو موجود في القصة حيث يقصد الشيخ المجذوب بقوله أن البلاد فسدت واعتلى الباطل الحق وذلك بسبب تقّلد الريّاس أماكن وكراسي الحكم بغير مرتبة، وهذا المعنى تماما وأورده السعيد بوطاجين في مضمون قصته التي تروي الضياع والفساد الذي خلّفه المسؤولون في كل القطاعات الذين لا يعرفون شيئا عن مصلحة البلاد والعباد، فقط تهمهم مصالحهم ومناصبهم.

واصل القاص بالاعتماد على شعر المجذوب لما فيه من معان تعبر عن الواقع المرير للحياة كقول شخصية عبد الله في قصة "حكاية ذئب كان سويا" والتي تعبر عن حالته اتجاه أبناء مجتمعه "...إنهم سمعوه يردد باستمرار:

**«أنا قلبي رهيف ما يحمل تكليف**
**وأنتم يا لطيف ما فيكم رحمه**
**رفدتونا منين كان الحمل رهيف**
**سيبتونا منين صرنا ضعفه»**[29].

وفي موضع آخر من القصة نفسها يتحدث السارد عن عبد الله، "قيل أن معزوفاته كانت تقول:

**«من الثلج عملت مطرح**
**بالهواء غطيت روحي**
**من القمر عملت مصباح**
**وبالنجوم ونست روحي»**.[30]

يكشف توظيف رباعيات المجذوب الشعرية في النصوص القصصية عن موقف له أبعاد فكرية وجمالية، حيث يبدو البعد الفكري من خلال المضمون الذي تكشف عنه الرباعيات، والذي لا يخلو من نظرة حكيمة تعي الماضي، وتستخلص منه دروسا تقرأ بها الحاضر وتستشرف المستقبل، أما البعد الجمالي فإنه يبدو من خلال بلاغة الإيجاز الذي نجده في الرباعيات كما في القصة القصيرة التي تعمد إلى التكثيف الدلالي للمتن، لهذا فالعتبات التي تؤثث بها القصة لن تخلو من دلالات متعالقة بالضرورة بالمتن القصصي.

كما يلعب استحضار التراث الشعبي دورا في إضاءة الانتماء الثقافي والهوياتي للقصص، ويظهر قيمة هذا التراث كمرجعية متعددة الآفاق، يجتمع فيها ما هو ثقافي وعقيدي وإنساني، ويبرز اختيارات القاص الجمالية التي يفرزها المحيط الثقافي والتاريخي واللغوي، لهذا فاستقصاء النصوص التراثية يصبح مدخلا ضروريا لدراسة القصص في بيئة معينة، قصد كشف تجليات هذه النصوص وتوغلها العميق في الإبداع، ذلك لأن من خصائص التراث أنه يتيح للمبدع وللمثقف الاستفادة وتوظيف خلاصات معارف

وتجارب حياتية بلورتها أجيال طويلة، نتيجة ممارساتها العقلية والوجدانية، وأصبح التراث بهذا يشكل الجانب الأصيل في القصص.

عمد القاص أيضا إلى تضمين قصصه مقاطع من الشعر الفصيح، حيث نجد نماذج منه في قصة: "حدّ الحدّ"، التي افتتحها القاص بأبيات شعرية للشاعر العباسي أبو الطيب المتنبي، يقول:

**"بـمَ التَعَلُّلُ لا أَهلٌ وَلا وَطَـنٌ وَلا نَديـمٌ وَلا كَـأسٌ وَلا سَكَـنُ**
**أُريـدُ مِـن زَمَني ذا أَن يُبَلِّغَني ما لَـيسَ يَبلُغُهُ مِن نَفسِـهِ الزَمَنُ**
**لا تَلقَ دَهرَكَ إِلّا غَيرَ مُكتَرِثٍ مادامَ يَصحَبُ فيهِ روحَكَ البَدَنُ**
**فَما يَدومُ سُرورُ ما سُرِرتَ بِهِ وَلا يَـرُدُّ عَلَيـكَ الفـائِتَ الحَزَنُ.**
**ـ المتنبي ـ"**[31]

تتعالق هذه الأبيات الشعرية مع ما هو كائن في النّص، فالكاتب لما يئس من وطنه، جراء ما هو عليه من فساد وضياع راح يفكر في الرحيل والاغتراب عن وطنه، وذلك بحثا عن الطمأنينة والراحة، إذ أن هذه الأبيات هي وحدها من استطاعت التعبير بدقة ووضوح عما يختلج في نفسية القاص تُجاه وطنه، وفي القصة نفسها يلجأ الشاعر إلى قصيدة "وتريات ليلية" للشاعر العراقي مظفر النواب ويستعين بمقطع منها للدلالة والتعبير عما يختلج في نفسيته المحطمة اتجاه وطنه إذ يقول:

**" هذا طينك يا الله!**
**يموت به العمر**
**ويشتعل الكبريت**
**جنونا.**
**هذا طينك قد كثرت فيه البصمات**
**وأفسق فيه الوعي سنينا .**
**هذا طينك ... طينك**
**طينك تتقاذفه الطرقات**
**بليل المنفي والأمطار**
**دلتني الأشعار عليك...**
**فكيف أدل عليك بجمرة أشعاري؟**
**جعلتني الدمعات كمنديل العرس طريا..**
**لا اجرح خدا"**[32]

ففي القصة نفسها يستنجد القاص مرة أخرى بالشاعر مظفر النواب للتعبير على ما يحس به تُجاه وطنه، وأثناء بحث شخصية محمد عبد الله على الكنز المفقود والذي أقام العسس عليه الدنيا ولم يقعدوها بسبب أهميته –حسب كلامهم– وجده في جيبه وهو ورقة منفوشة فيها إمضاء الشاعر، إذ يقول :" فتحت الورقة المنقوشة وأبصرت إمضاء الشاعر:

**«وأيقظني**
**ريح الشباك على وطني.**
**يا وطني! كأنك الغربة.**
**وكأنك تبحث في قلبي عن وطن أنت ليؤويك!**
**نحن اثنان بلا وطن يا وطني!»"**[33]

إن هذه الأبيات الشعرية عبرت وبدقة عن حالة الشخصية محمد عبد الله تُجاه وطنه فهي بينت مدى التشابه الكبير بينهما، ولم يجد القاص أقوى من هذه المقطوعة الشعرية لمظفر النواب ليعبر عن هذا التطابق.

في قصة (**حدّ الحدّ**) والتي يتمحور موضوعها حول حالة الفوضى والقتل، وأثناء وقوع شخصية محمد في الحاجز الأمني، بدأت الأسئلة تتهاطل عليه من طرف الرجال الذين كانوا في الحاجز، وأثناء إنزاله من السيارة بوضع فوهة المسدس على رأسه تبادر إلى ذهنه الموت والنهاية، لكن الشاعر الذي بداخله يقول:

**"«أحنّ إلى خبز أمّي**
**وقهوة أمّي،**
**ولمسة أمّي،**
**وتكبر فيّ الطفولة**
**يوما على صدر يومي،**
**وأعشق عمري لأني إذا متّ**
**أخجل من دمعي أمّي».** "[34]

تعبر هذه الأبيات الشعرية عن حنين الإنسان إلى أمه وإلى كل ما يتعلق بها، خاصة في اللحظات العصيبة التي يواجه فيها خطرا محدقا كالموت رميا بالرصاص، حيث يشكل استرجاع صورة الأم في هذه اللحظات ضربا من البحث عن الأمان، الذي يفتقده الإنسان مهما كبر، وكأنه باسترجاعه للأم يسترجع

الرحم الذي يشكل ملاذا آمنا للطفل والإنسان عموما، وعبرت عن نداء الشوق إلى الأم، وعن مدى ارتباط الإنسان بأمه، وخاصة أثناء وقوعه في المواقف العصيبة، لهذا استحضر درويش صورة الأم في قصيدته، وهي الصورة نفسها التي استعارها القاص في فاتحة نصه القصصي للتعبير عن افتقاده للأم، التي ترمز أيضا للوطن الذي أضاعه القتلة، وعاث فيه حكامه الفساد فأضاعوا الوطن والأمان وأضاعوا الحياة.

مثلت المقاطع الشعرية السابقة الشعر العربي الفصيح والعامي والتي اعتمد عليها القاص على لسان شخصياته المختلفة للتعبير عن ما يعتريهم في حالات شعورية مختلفة، أما المقطع الشعري غير العربي المستخدم في المجموعة القصصية "اللعنة عليكم جميعا" فقد كان للشاعر الشيلي "بابلو نيرودا" ،إذ جعله القاص كفاتحة نصية لقصة "وللضفادع حكمة":

**" إذا أردتم فلا تصدقوا شيئا مما قلته.**
**رغبت فقط أن أعلمكم بعض الأمور**
**فقط.**
**لأني أستاذ في الحياة،**
**وتلميذ كسول في الموت.**
**وأن كل ما قلته لا ينفعكم،**
**فأنا لم أقل شيئا ،وإنّما كل شيء.**
ـ بابلو نيرودا ـ"[35]

يمكننا أن نلاحظ جيدا أن هذه الفاتحة النصية قد تم توظيفها في سياق جديد، بغية خلق معنى جديد في القصة، فهذا المقطع وظفه القاص ليمهد الطريق للقارئ لفهم واستيعاب ما يجري في قصة الضفادع العجيبة، فهو ينبهه ويهيئه لتلقي أجوائها وأحداثها وما تحتويه من أمور عجيبة وغريبة، تعبر عن إدراك المبدع العبثي للحياة المعاصرة، وتعبر القصة والفاتحة النصية فنيا عن انخراط القاص في التيار العبثي الذي أصبح متحكما في الإبداع العالمي المعاصر، وتعبر بوضوح عن حقارة الإنسان وتهاوي حضارته الزائفة، من جراء الحروب والقتل المنتشر، لهذا فالحكمة التي أثبتها القاص للضفادع، هي مجرد إنكار لافتقادها لدى الإنسان المعاصر.

تنوع توظيف الشعر الشعبي والفصيح في القصص، وتضافر الشعر والسرد معا في إعطاء معانٍ جديدة للقصص، وكانت هذه المقاطع الشعرية ذائبة في متونها ومتساوية معها، فأكسبتها جمالية حوارية خاصة، وجعلت لغتها تنفتح على دلالات مختلفة، لهذا فالقصد لاستحضارها ليس لمجرد الاحتفاء

بنزعتها المينولوجية الأصلية، ولا بدلالتها السطحية، وإن كانت في كثير من الأحيان تتقاطع مع مقاصد المؤلف، بل الغاية من إدراجها ضمن نسيج السرد القصصي هو تنويع القواميس اللغوية الموظفة في هذه القصص.

### 3 – توظيف لغة الحياة اليومية (العامية):

على الرغم من اختيار القاص للغة العربية الفصحى، إلا أن قصصه اقتربت في مواقع متعددة من اللهجة العامية، بحكم ارتباطها الوثيق بـ"اللهجات ومختلف لغات الفئات الاجتماعية الموجودة في الواقع حتى تلك التي لا يعترف بها على المستوى الرسمي"[36]، والمقصود بالعامية رغم اختلاف التسميات هو تلك: "اللغة التي تستخدم في الشؤون العادية، والتي يجري بها الحديث اليومي، ويتخذ مصطلح العامية أسماء عدة عند بعض اللغويين المحدثين ك:" اللغة العامية "و"الشكل اللغوي الدارج "و"اللهجة الشائعة " و"اللغة المحكية " و"اللهجة العربية العامية "و"اللهجة الدارجة "و"اللهجة العامية "و"العربية العامية " و"اللغة الدارجة" و" الكلام الدارج "و"الكلام العامي "و"لغة الشعب...."إلخ"[37]، بما أن القصة تعكس كل ما يقع في الواقع (المجتمع)، ولعل أهم ما يملكه المجتمع وما يثبت انتماءه هي اللغة المتبادلة بين أفراده والتي تتميز بالتنوع والتعدد الذي يعتبر جوهريا في الحياة لأن الخطاب الذي ينتجه المتكلم ليس واحدا فلكل نبرته، ولهجته، وطريقته في الكلام، والتي تتباين من طبقة لطبقة ومن بيئة لبيئة ومن عصر لآخر، إذن فالتعدد اللغوي والتداخل الخطابي الذي نجده في القصة القصيرة يترجم لنا الموقف الاجتماعي للمؤلف في داخل التعدد اللغوي لعصره وهذا الأمر يؤكد لنا عدم تجانس الكتابة الأدبية، وتحضر العامية كشكل لغوي أخضعه القاص للتفصيح، وأدخله بأشكال متقطعة بين ثنايا الفصحى، محاولا بذلك الارتقاء بالعامي إلى مستوى اللغة الفصيحة، هذا ما أدى إلى تجاورهما وتفاعلهما مع بعضهما البعض مما أدى إلى تهجين ملفوظاتها، لذلك يعد استخدام العامية ملائما عادة في الحوار بين الشخصيات القصصية وهذا ما تجلى في الحوار بين شخصية بني آدم والمعلم في قصة (37 فبراير) إذ يقول ابن آدم مخاطبا المعلم:

"اذكر السبع ينبع. صباح الخير أ سيدي الطالب.

ـ لابد أنك زبلتها"[38]

هذا الحوار القصير بلغة عامة الشعب ذكر فيها المثل الشعبي المتداول "اذكر السبع ينبع" والذي يدل معناه على حضور الشخص الذي نحتاجه بشدة أثناء الحديث عنه، وفي موضع آخر يقول المعلم لابن آدم: "لا يبني .تعبك راحة كما يقال عندنا ...الطيور على أشكالها تقع ...الباش هراوة كبقية البقية،

يأكل الغلة ويسب الملة. لا خير فيه ولا أمل، الباش قانون كذلك. أنا أحفظه. يمشي مع الحائط الواقف وكما تدور الرياح يدور"[39]، الملاحظ من خلال المثالين السابقين أن الحوار بالعامية بين الشخصيات القصصية يمتزج بالأمثال الشعبية، وتعد هذه الأخيرة من بين أشكال التعبير الشعبية التي تلقى رواجا وتداولا بين عامة الناس، فهم من خلال ذلك يحاولون صياغة أفكارهم وآرائهم في قالب التعبير الشفهي نظرا لعدم إتقانهم طرق التعبير الكتابية، غير أن ذلك لا ينقص من قيمتها ودورها الهام في الحياة الفكرية ودورها الهام للشعب وعامة الناس فهو غالبا ما يحمل بين ثناياه الواقع الاجتماعي والتراث الفكري النابع من صلب المجتمع، ولهذا يعد المثل الشعبي أكثر تأثيرا، واستثماره كان بدرجة أكبر من غيره من الأشكال الأخرى نظرا لطبيعته المركزة التي يمكن لها حمل معان واسعة في كلمات محدودة، بالإضافة إلى ذلك إسهامه في إغناء النص السردي ليصير جزءًا منه يغني دلالته ويوسعها ويقويها، ويكون توظيف المثل في النص القصصي البوطاجيني بطريقة عفوية لا تحتاج إلى جهد كبير من أجل إيجاد صيغة معينة لتوظيفه أو لتغيير ألفاظه حسب السياق...فالمثل له مقولات محددة في الثقافة الشعبية التي تتميز بثراء الحكي، ومن ثم فإنه لا يصعب على القاص أن يستمد من هذه الثقافة الغنية بعض أنماطها الإبداعية لتوظيفها في نصوصه القصصية.

كما قلنا سابقا أن اللهجة العامية والأمثال الشعبية تردان في الحوارات بين الشخصيات، فمثلا في قصة (**وللضفادع حكمة**) والتي تدور أحداثها حول سليمان البوهالي وأبنائه وأثناء سرد الجدة لهذه القصة لحفيدها كانت دائما ما تدخل لغتها العامية ومن أمثلة ذلك: "من منديلها أخرجت قطعة سكر وضعتها في فمي التائه وراحت تغرد: الله يرحمك يا ذاك الفم الغالي. الحق الحق. الناس كرهوه."[40]، جاء كلامها هذا لتبيان العلاقة بين أهل القرية وسليمان وتوضيحها، وتواصل الجدة سرد قصتها:

"ـ قلت لك وزادوا مشاوا ومشاوا، وقال له واحد يا بابا تعبت.

ـ من يا نانا؟ قاطعتها.

ـ الشيخ العكرك الذي أكل الدشرة وبات يتوعك. رقدت.

ـ كنت مع سليمان البوهالي، ذكرتها.

ـ أوه، يخزيك يا الشيطان، الشيب عار، قلت لك مرة جمع الناس قدام ساحة القرية وقال لهم: الإنسان ضيف في الدنيا والضيف عزيز، أنظروا لحالتكم، غنم والذئب راعي، الجوع والشقاء وقلة ما في اليد، أنا وأنتم قبور عامرة بالهم، الهم إذا ساد يموت الدم، يهد الروح الزينة ويسد الفم، لا الشاكي لا

الباكي لا نبي يسلم، أصبحنا جنازات حية والحمار يعلم"[41] ويقول سلميان البوهالي على لسان الجدة لحفيدها: " جاء سليمان البوهالي، فتح الزوادة وراح يقرأ:

ـ ليل وراء ليل والمنكر فينا. النوار يرقص والأرض حزينة. أصبح حوتنا يعطش في البحر. والعام يسجد للشهر، الديك يبات ساهر ويبات في الفجر. يا ابن آدم يا سيدي الغربال. قل كلمتك الخائفة، يخاف المحال"[42]، هذا الكلام الشعبي الذي تضمن خبرة تجارب حياة سليمان ونظرته الثاقبة للحياة التي رصدها في مجموعة من الأقوال (**نصائح وإرشادات**) وحتى لوم وعتاب كقوله: "تأملها بحنو وراح ينشد: أنا باللحم لأفواهكم، وأنتم بالنار لعيني، على الباطل قام صوابكم، وأنا الحياء يغويني، رماد وراءكم وقدامكم والأرض تعاني، مشيت لبلاد الكفر ورأيت السماء العالية تعّر في نجومها، ساقية تغني عزّ وبيت، والبلاد الغالية تذل همومها، طالت الغربة وإلى وطني جئت، لقيت الخلائق تصلي لذنوبها، استغفرت العزيز وبالحكمة ناديت، هذه لبلاد من حق الكريم يخونها. وإذا انتهى من القراءة رمى القصيدة في الماء، ضرب أخماسه في أسداسه، بكى كالطفل وغاب"[43]، تغلغلت اللغة العامية في بعض المقاطع السردية للقصص حيث بدت مندمجة مع اللغة الوسطى، مشكلة بذلك انزياحا جماليا بهدف نقل المشاهد الواقعية، ولتكون هذه المشاهد واقعية ومطابقة له وجب أن تكون بلغة الشخصية في الواقع وهذا ما يؤكده عبد المالك نوري بقوله: "في الوقت الحاضر مقتنع أشد الاقتناع بأن اللغة جزء لا يتجزأ من الشخصية، وأن الشخصية القصصية لا تتشوه وتفقد ركنا مهما من أركانها إذا لم تتحدث بلغتها الخاصة، وبما أنني أكتب عن أشخاص عراقيين إذن لا بد أن أدعهم يتحدثون باللهجة الدارجة كل حسب مستواه الثقافي والاجتماعي"[44]، هذا بالنسبة للشخصية القصصية، وكذلك ما يتصل بالقاص نفسه، فهو أيضا جزء من هذا المجتمع المتعدد والمتنوع لغويا وثقافيا، فاستعمال اللغة في القصة استعمال واع وذاتي له علاقة بالكاتب، وعلاقة مباشرة بالأساليب العصرية والألفاظ الحضارية، والأديب كما يرى عز الدين إسماعيل: "لا يمكن أن يعيش بضميرين، ضمير مع نفسه وضمير مع الناس، وإنما يواجه الأديب الحق نفسه ومجتمعه بضمير واحد لأن مشكلاته لا تنفصل عن مشكلات الناس بل ربما مشكلات الناس بالنسبة إليه هي محور مشكلاته"[45]، إذن فالقصة القصيرة لا تحتوي على لغة واحدة يمكن دراستها لسانيا بالشكل المبسط المعهود، بل تميزت قصص المدونة بالتعدد في المستويات والأنماط وتحليلها وحدة متماسكة تشمل عددا من مختلف اللغات والأصوات والأساليب.

**خاتمة:**

بعد دراسة ظاهرة التعدد اللغوي وتحليلها وفق تنظيرات الناقد الروسي ميخائيل باختين وتطبيقها على المجموعة القصصية "اللعنة عليكم جميعا" للقاص الجزائري السعيد بوطاجين توصلنا إلى النتائج التالية:

– الحضور القوي للتعدد اللغوي في المجموعة القصصية ( اللعنة عليكم جميعا)، ويظهر جليا من خلال التفاعل بين مختلف الخطابات واللغات، وتعدد أشكال حضوره (الديني، الشعر الفصيح والعامي، اللهجات العامية، الأمثال والحكم...) وهذا ما يعطي قوة للكاتب بتعدد المصادر لديه وقوة للنص القصصي بإضافة نصوص أخرى له.

– تعدد النماذج المختارة يؤكد تعدد المرجعيات الدينية، الأدبية، التاريخية والشعبية...كما أن الانتقال من مستوى لغوي إلى آخر ومن لغة جنس أدبي إلى آخر يضفي جمالية واضحة لهذه القصص.

– إسهام التعدد اللغوي في تنويع الوحدات الكلامية والأسلوبية داخل عوالم المتن القصصي وهذا ما منحها التماسك والتناغم.

– انفتاح لغة السعيد بوطاجين واتساعها على عدد كبير من الخطابات والأصوات والمستويات اللغوية المختلفة والتي سبغتها بمسحة جمالية.

– يحقق تعدد اللغات الذاكرة المشتركة بين الكاتب والقارئ (للكاتب لحظة الكتابة وللقارئ لحظة التلقي).

– تعدد النماذج المختارة يؤكد تعدد المرجعيات الدينية، الأدبية، التاريخية والشعبية...كما أن الانتقال من مستوى لغوي إلى آخر ومن لغة جنس أدبي إلى آخر يضفي جمالية واضحة لهذه القصص.

– دور النص الديني خاصة القرآن الكريم في تكريس التعدد اللغوي لما يحمله من قيم أخلاقية وتربوية.

– دور التعدد اللغوي في الإفصاح عن رؤية الشخصيات ايدولوجيا وتوجهاتها المختلفة.

**هوامش:**

[1] ـ ميخائيل باختين، الخطاب الروائي، تر: محمد برادة، دار الأمان، الرباط، ط1، 1987، ص67.

[2] ـ يمنى العيد، في مفاهيم النقد وحركة الثقافة العربية، دار الفارابي، بيروت، ط1، 2005، ص227.

[3] ـ ينظر ميخائيل باختين:الكلمة في الرواية، تر: يوسف حلاق، منشورات وزارة الثقافة، دمشق،ط1 ،1988 ص242 .

[4] ـ المرجع السابق، 215.

[5] ـ زياد العوف، الأثر الإيديولوجي في النص الروائي، مؤسسة النور لطباعة والنشر والتوزيع ،دمشق، سوريا، ط1، 1993، ص 168.

* من مؤلفات الناقد الروسي ميخائيل باختين : الماركسية وفلسفة اللغة، الفرويدية، الخطاب الروائي، الكلمة في الرواية، الملحمة والرواية، قضايا الفن الإبداعي عند دوستويفسكي، أعمال فرانسوا رابليه والثقافة الشعبية،....

[6] ـ وائل بركات، نظرية النقد الروائي عند ميخائيل باختين، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 14، عدد03، 1998، ص72.

[7] ـ المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

[8] ـ المرجع نفسه، ص69.

[9] ـ وائل بركات، نظرية النقد الروائي عند ميخائيل باختين، المرجع السابق ص57.

[10] ـ صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1990، ص272.

[11] ـ وائل بركات، المرجع السابق، ص93.

[12] ـ ميخائيل باختين، الخطاب الروائي، ص38.

[13] ـ المرجع نفسه، ص104.

[14] ـ السعيد بوطاجين، اللعنة عليكم جميعا، فيسيرا للنشر،الجزائر ،د.ط ، 2017، ص 40.

[15] ـ سورة الأعلى الآية 07.

[16] ـ السعيد بوطاجين، اللعنة عليكم جميعا، ص 43.

[17] ـ سورة مريم الآية 33.

[18] ـ السعيد بوطاجين، ص56.

[19] ـ السعيد بوطاجين، ص93.

[20] ـ سورة ص الآية 82.

[21] ـ السعيد بوطاجين، ص113.

[22] ـ سورة الفجر الآية 27

[23] ـ السعيد بوطاجين، ص128.

[24] ـ المصدر نفسه، ص137.

[25] ـ سورة الأنعام الآية 38.

[26] ـ حسين خالفي، التناص المقارن في وللضفادع حكمة،النص والظلال، مجموعة من المؤلفين، فعاليات الندوة التكريمية للسعيد بوطاجين، جامعة خنشلة، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، 2009، ص147.

[27] ـ السعيد بوطاجين، ص29.

[28] ـ المصدر نفسه، ص65.

[29] ـ المصدر نفسه، ص135.

[30] ـ المصدر نفسه، ص136.

[31] ـ المصدر نفسه، ص47.

[32] ـ المصدر نفسه، ص50.

[33] ـ المصدر نفسه، ص60.

[34] ـ المصدر نفسه، ص101.

[35] ـ المصدر نفسه، ص119.

[36] ـ حميد لحميداني، النقد الروائي والإيديولوجيا (من سوسيولوجيا الرواية إلى سوسيولوجيا النص الروائي)، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان ، ط1، 1990، ص79.

[37] ـ إميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط5، 1982، ص144.

[38] ـ السعيد بوطاجين، ص68.

[39] ـ المصدر نفسه، ص75.

[40] ـ المصدر نفسه، ص124.

[41] ـ المصدر نفسه، ص125.

[42] ـ المصدر نفسه، ص127.

[43] ـ المصدر نفسه، ص129.

[44] ـ أحمد عبد الإله، (العامية في الحوار القصصي العراقي الحديث)، مجلة الأديب، المجلد الثاني، العددان الأول والثاني، تشرين الأول بغداد، 1974، ص108.

[45] ـ زين الدين بومرزق، مقاربة نقدية للقصة القصيرة في الجزائر المعاصرة، مطبعة فوضيل، الجزائر، ط1، (د.ت)، ص23.

# حسين الحلّاج بين التاريخ والأدب الشعبي

# Houssein Alhallaj Between History and Popular Literature

**Belgout mohamed[1]** / **بلقوت محمد[1]** *

**hacid faysal[2]** / **أ.د. فيصل حصيد[2]**

جامعة عباس لغرور _خنشلة.

University of abbes laghrour _khenchela.

Mohamed.belgout@gmail.com

| تاريخ الإرسال: 2020/11/09 | تاريخ القبول: 2021/04/04 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

## ملخص البحث

تستهدف هذه الدراسة البحث في العلاقات التي يقيمها الأدب الشعبي مع التاريخ من خلال نموذج قصة الحلّاج، وتوضيح فوارق التعامل مع مادّة سردية تتجاذبها حقول معرفية لها أسسها ومرتكزاتها المختلفة، بل وحتى آليات اشتغالها على هذه المادّة.

وسنتوسل في هذه الدراسة بالمنهج المقارن الذي تسمح آلياته وإجراءاته التحليلية في كشف أوجه الاختلاف والائتلاف بين التاريخ والأدب الشعبي في سرد أخبار الحلّاج، وأيضا بيان عملية التأثر والتأثير الحاصلة بين الطرفين من خلال عرض بعض الوحدات السردية التي استقاها كل طرف من الآخر.

لنختم دراستنا بعرض أهم النتائج المتوصل إليها، وتتمحور بدرجة أولى حول الأسباب والخلفيات السياسية، والاجتماعية الكامنة وراء التباينات الحاصلة بين النص السير شعبي والنص التاريخي في سردهما لقصة الحلّاج.

**الكلمات المفتاحية** : سرد شعبي، سرد تاريخي، متخيّل، تبادل مرجعي، أيديولوجيا.

## Abstract :

This study aims to search for the relations that popular literature maintains with history, through story of alhallaj as a sample, and defining the differences in dealing with narrative item shared by knowledge specialities, with different foundations, and even the mechanisms of their work on this item.

And we will use the comparative approach to show the difference and similarity between history and popular literature in narrating alhallaj story, And displaying the process of affecting and being affected between the two sides through showing some narrative unites that each side took from the other.

To finish our study we will try to detect reasons and backgrounds political and social hidden behind the differences between them.

* بلقوت محمد: mohamed.belgout@gmail.com

**Keywords:** popular narrative, historical narrative, imaginary, referential exchange, ideology.

**مقدمة:**

لا يختلف اثنان على أن واحدة من بين الأسباب الرئيسية التي أسهمت في التقدّم المعرفي الذي أحرزته العلوم الإنسانية في العصور الأخيرة، كان بتجاوز محاولات الفصل والتعيين بين شتّى فروعها، والاعتراف بالقرابات والوشائج التي تصل بعضها البعض، فالأدب مثلا والسرد منه بشكل خاصّ يلتقي مع التاريخ في علاقة تثبتها بطون المصنفات القديمة التي تشهد على اشتراكهما في كثير من القصص والمرويات، لاعتمادهما على استعادة أحداث ماضية، وإن اختلفت الآليات والإجراءات بين ضوابط الرواية التاريخية، والفنية السردية في الأدب التي تجنح نحو الخيال والغرائبية.

وقد انتخبنا شخصية "الحلّاج" لتكون نموذجا بحثيا في إثبات صدقية العلاقة المفترضة، وهي التي حظيت بعناية المؤرخ والراوي الشعبي على السواء، ولعل الذي استأثر باهتمامنا، وأغرانا بالخوض فيما أثر عن هذه الشخصية تاريخيا وأدبيا، أنها اتخذت صورا متباينة من البطولة إلى الاتهام بالكفر والزندقة بين النص الشعبي، ومقابله التاريخي توالبا، ما يطرح أسئلة في أسباب ذلك.

انطلاقا ممّا سبق فإن الذي نميل إلى بحثه هو بيان تحوّلات مفاهيم الثقافة وقيّمها بين نصّين يعبّران عن مواقع أيديولوجية، ومستويات فئوية مختلفة، ولإنجاح هذا المسعى سيكون منطلقنا عرض موجز لسيرة الحلّاج الشعبية، لمقارنة ما ورد فيها من أخبار الحلّاج مع ما ورد في التاريخ أملا في أن يتيح لنا ذلك التعرّف على المؤتلف والمختلف بين طرفي العلاقة، ومن ثمّ بحث موجّهات الكتابة عند كلٍّ من المؤرخ، والراوي الشعبي.

**أولا/ سيرة الحلّاج الشعبية:**

تستهل السيرة الشعبية سرد قصّة الحلّاج بالقول التالي: "قيل أن (والدة حسين الحلّاج) لما حملت به نذرته خادما للفقراء، وتسلمه لأبي القاسم شيخ (الطايفتين)* الجنيد رضي الله عنه ليعلمه القرآن، فلما وضعته وكبر لم يهن عليها فراقه، فأشغلته في (صنايع) أهل الدنيا، فلم يتعلم منها (شيء)...فأخذته ومضت به إلى الجنيد، فعلمه كتاب الله، وعلمه العلم الشريف، وكان يخدم الزاوية، ويتحوّج إلى الفقراء، ويدخل الخلوة ويكنسها"[1].

بعد التحاق الحلّاج بشيخه الجنيد مريدا له تستشرف السيرة نهاية الحلّاج عبر نبوءة شيخه في القول الموالي: "فدخل ذات يوم الخلوة ليكنسها، وإذا بورقة قد سقطت من السجادة فيها اسم الله الأعظم، فأخذها وأكلها ليتبرّك بها، وكانت مرسوم الولاية للشيخ، فطلبها فلم يجدها، فشقّ ذلك عليه، فأراد أن يخوّف (الفقرا) حتى يردّوها عليه، فقال:

من وجد لي ورقة ولم يردّها قُطعت يمينه. فلم يتكلّم أحد.

فقال: من سمعني أطلبها، ولم يردّها قُطعت شماله. فلم يرد أحد.

فقال: من سمعني أطلبها ولم يردّها قُطعت (رجليه) وصُلب، ورُجم، وأُحرق، وذُري (بالهوا)"[2].

تطرأ على الحلّاج حالة روحانية من التصافي، ويتناهى في حبّ الله الذي مكّن له الاطلاع على سرّ من أسراره، "وقد غرق في بحر الوداد، فصار الشيخ يرسله إلى السوق بالدراهم ليشتري إلى (الفقرا) ما يحتاجونه (فلمّا يقف) على السوقي يقول له:

ما تريد يا حسين؟

فيقول: لا إله إلا الله. وهو يشطح في كلامه، ويظنون أن كلامه (لحنا وتبديلا وكفرا)[3].

علم الجنيد أن مكاشفة الحلّاج بسره والبوح به سيجرّ عليه المتاعب مع السلطة، وأن الواقع سيهاجمه بكثافة لحاه فطالبه بكتم سرّه، ولكن الحلّاج كان يجيبه في كلّ مرّة بعدم مقدرته على ذلك: "فلمّا فرغ حسين من شعره. قال شيخه: يا حسين أنت وصلت إلى هذه المنزلة؟

إن كنت وصلت إليها، فعليك بكتمان السّر.

فقال له: يا شيخي ما لي قوة على كتمان السّر[4].

تعاقبت الأيام، وقويت على الحلّاج حالة الوجد، والناس تنكر عليه أقواله وفعاله، وأمام هذا الوضع تتدخل المؤسسات الرسمية مستصدرة حكما في إباحة دمه، وملتمسة من الخليفة الموافقة عليه، وهو ما كان لها، ولما أزفت ساعة الإعدام، ووقف الحلّاج بين الحضور من الناس والفقراء الذين ملأ جرابهم نسكا وزهدا، اقترب منه شيخه الجنيد ليسأله حاجته قبل فراق الدنيا، فكان أن طالبه بإحضار أخته (الخوتة)، وحين حضرت هذه أوصاها الحلّاج بوصية كان نصها: "وأريد أن أوصيك يا أختي بوصية: إذا رأيتهم قد حرقوني، فخذي من رمادي شيئا احتفظي (عليه)، بعد ثلاثة أيام يفيض الفرات على بغداد حتى تكاد تغرق، فيأتون إليك متضرّعين بين يديك، فخذي الرماد الذي عندك وارميه في الماء، وقولي له ارجع يا

مبارك من حيث (جيت)، فإن أخي قد حالل من (أسا عليه) لأجل شيخه الجنيد، ولأجل عين تكرم ألف عين[5].

هاج نهر الفرات وماج، وتلوّن بألوان الدم والغضب لمقتل الحلّاج، حتى أوشك أن يغرق أهل بغداد، لولا أن الخوتة نثرت عليه رماد أخيها فرجع إلى مكانه بإذن الله.

وتختتم السيرة فصول روايتها بما يشبه إطلالة عبر نافذة الرؤيا (منام الخوتة)، لتصوّر الحلّاج بجوار المليك المقتدر: "ثم وضعت رأسها ونامت، فرأت في النوم (أخوها) حسين الحلّاج، وهو كالقمر ليلة البدر، وعلى رأسه تاج من الذهب مرصّع بدّر وجوهر، وعليه أخضر، فقال: (إلى كم تبكي)؟ لقد ضاق بسببك صدري.

فقالت: يا أخي، وكيف لا أبكي، وقد جرى عليك ما جرى. فقال: يا أختي لما قطعوني كان قلبي (مشغوف) بالمحبة، فلم أجد ألما، فلما حرقوني نزلت ملائكة حسان الوجوه (فطالعوني) إلى تحت العرش، و(قالوا) هذا حسين المحبّ، فنادى (منادي): يا حسين.. رحم الله من عرف قدره، وكتم سرّه.

فقلت: يا مولاي، أردت التعجّل إلى مشاهدتك.

فقال: انظر إلى جمالي أيّ وقت شئت، لا أحتجب عنك أبدا، ثم كشف (عن) الحجاب، فلما رأيت عرش الملك امتلأ قلبي فرحا، وسرورا..."[6].

**ثانيا/ حدود التماس بين التاريخ والسيرة الشعبية في سرد أخبار الحلّاج:**

ذكرت السيرة الشعبية أن الحلّاج حين أصبح مريدا لدى الجنيد وجد ورقة عليها "اسم الله الأعظم"، فتناولها ليتبرّك بها، لنفهم فيما بعد أنها كانت سببا في الحالة التي أضحى عليها من الشطح في الكلام، وبعد أن ابتلع الحلّاج مرسوم الولاية لشيخه الجنيد، يتنبأ له هذا بنهاية مأساوية، والنبوءة خاصية فارقة، ومكوّن رئيسي له حضوره في أغلب نصوص السير الشعبية، لكن العادة فيها جرت على أن تهيئ لولادة البطل[7]، أما في سيرة الحلّاج فإنها تنبئ بالنهاية.

في الكتب التاريخية لا نقف على ما يسمّى بالنبوءة، ولكننا نعثر في مقابل ذلك على ما يشاكلها في الرواية التي استنكر فيها عمرو المكيّ على الحلّاج رغبته في معارضة القرآن في الحديث الذي ينقله لنا ابن كثير. يقول: "وذكر أبو القاسم القشري في رسالته في باب حفظ قلوب المشايخ: أن عمرو بن عثمان دخل على الحلّاج وهو بمكّة وهو يكتب شيئا في أوراق فقال له: ما هذا؟ فقال: هو ذا أعارض القرآن. قال فدعا عليه فلم يفلح بعدها"[8]، وحسب صاحب الرواية فإن كثيرين يؤمنون بأن دعاء المكيّ كان

السبب فيما آل إليه الحلّاج من سوء المصير، غير أن بعضهم ينسب أقوالا للجنيد يتوقع فيها نهاية مأساوية للحلّاج منها قوله: "أرى في كلامك فضولا!...وإلى خشبة تفسدها"[9] (يقصد أن يصلب)، لكن الفرق بين هذه الروايات التاريخية وما جاء في السيرة أن الجنيد لم يعد شيخا للحلّاج، وإنما فارقه مثلما فعل معه عمرو المكيّ والأقطع بعد أن اتهموه بالشعوذة والاحتيال، في حين تظل السيرة متمسّكة بالجنيد شيخا له إلى اللحظة التي يُعدم فيها.

نقطة أخرى يلتقي فيها التاريخ مع السيرة الشعبية ويفترقان في بعض جزئياتها، وهي حقيقة تسمية الحلّاج بهذا المسمىّ، ففي التاريخ وردت إشارة إلى ذلك في رواية نقلها "ابن كثير"، جاء فيها: "وقيل لأنه مرّة قال لحلّاج: اذهب لي في حاجة كذا وكذا، فقال: إنّي مشغول بالحلج، فقال: اذهب فأنا أحلج، فذهب ورجع سريعا فإذا جميع ما في ذلك المخزن قد حلجه، يقال إنه أشار بالمزود فامتاز الحبّ عن القطن، وفي صحّة هذا ونسبته إليه نظر، وإن كان قد جرى مثل هذا، فالشياطين تعين أصحابها ويستخدمونهم..."[10].

تروي السيرة ما يشبه الرواية السابقة، وهذا حين سجن الجنيد مريده الحلّاج في مخزن القطن ليمنعه عن الناس، وذلك في القول التالي: "فجاؤوا إليه واجتمعوا عليه، وأدخلوه إلى مخزن القطن، وقفلوا عليه الأبواب، فلما رأى روحه محبوسا بكى بكاء شديدا، وأنشد...فلما فرغ حسين من شعره صبروا عليه حتى أصبح الصباح ودخلوا عليه، فوجدوا كل القطن الذي كان في المخزن محلوجا مندوفا، القطن في ناحية، (البزر) في ناحية أخرى، فتعجب الناس من ذلك، وقالوا يا حسين أنت صنعتك حلّاج حتى حلجت هذا القطن كله في ساعة؟ فلما سمع منهم هذا الكلام أنشد يقول:[11]

أنا حسين الحلّاج (ليش) تنكرون حالي أنا حلجت قطني بالذكر والقرآن

صدقت نبوءة الجنيد في نهاية الحلّاج المأساوية، وعلى النحو الذي ذكرته تفصيلا، وها هنا توصيف للسيرة عن اللحظات الأخيرة من حياة الحلّاج: "فقام الجلّاد، وقدّم حسين الحلّاج وهو صامت، ولسانه لم يغفل عن ذكر الله. فقال له: مدّ يدك اليمين، فمدّها، (فتكا) عليها فقطعها وألقاها قدامه، فلما وقع الكفّ على الأرض كتب بالدّم: الله.. الله حتى كتبت (أربعة) وثمانين جلالة، بعدد الشهود الذين شهدوا عليه.

ثم قال الجلاّد: مدّ يدك الشمال. فمدّها، فقطعها، ثم قال: مدّ رجلك اليمين. فمدّها فقطعها، ثم قال: مدّ رجلك اليسار. فمدّها، فقطعها ونصب الجلّاد الحبال على الخشب حتى يصلبه"[12].

وحتى تكتمل النبوءة تصديقا لصاحبها الجنيد رُجم الحلّاج، وأُحرقت جثته مثلما يؤكد على ذلك القول التالي: "ولم تزل أناس ترجمه، حتى مات رضي الله تعالى عنه، ورحمه رحمة واسعة، ثم بعد ذلك (أنزلوه) من على الخشب، وأضرموا له النار، وحرقوه، وانصرفوا، والله أعلم"[13].

ونحن واجدون في التاريخ ما يشاكل ذلك مع بعض الاختلافات، حيث يذكر صاحب"البداية والنهاية"، تفاصيل إعدام الحلّاج في قوله: "فضرب بالسياط نحوا من ألف سوط، ثم قطعت يداه ورجلاه، ثم ضربت عنقه، وأحرقت جثته بالنار، ونصب رأسه على سور الجسر، وعلقت يداه ورجلاه"[14].

ثمّة اختلاف نسبي بين الروايات التاريخية والسيرة الشعبية فيما يخص حادثة رمي الحلّاج بوردة حمراء أثناء رجمه، ومن كان صاحبها هل هو الجنيد أم الشبلي؟ وتذهب الروايات التاريخية إلى القول بأن الشبلي صديق الحلّاج هو من رشقه بالوردة: "وعندما بدأت الجموع في إلقاء الحجارة نحوه ألقى الشبلي وردة _كما تقول الرواية_ فزفر الحلّاج، وعندما سئل لماذا يزفر، قال: إنهم لا يعلمون ما يفعلون، أما هو فكان ينبغي أن يعلم"[15].

يظهر الشبلي في السيرة الشعبية في مشهد واحد فقط أثناء إعدام الحلّاج، إلاّ أنه ليس من رشقه بالوردة، وإنما هو شيخه الجنيد، مثلما يؤكد على ذلك القول الموالي: "فرجمه شيخه الجنيد بوردة حمرا، فقال حسين: آه يا شيخي، آلمتني، وقتلتني. وبكى بكاء شديدا.

فقال له شيخه: يا حسين، الناس قد رجموك بكل حجر كبير فما تألمت، وأنا رجمتك بوردة فتألمت منها، وبكيت، فما سبب ذلك؟

فقال: له يا شيخي أما علمت أنا جفا (الحبيب على المحب) شديد"[16].

إنه الإصرار على تحدي معطيات التاريخ بأن جُعل الجنيد صاحب هذه الحادثة في الوقت الذي تقول فيه الرواية التاريخية بمفارقة هذا الأخير لمريده، ثم إن السيرة تصّر على أن اعتناق الحلّاج للصوفية تم على يد الجنيد منذ المراحل الأولى من حياته، وهذا يجعلها في تعارض آخر مع الروايات التاريخية التي تشير إلى أن الحلّاج قد مرّ على ثلاثة مشايخ قبل أن يتعرّف على الجنيد هم: السهل بن عبد الله التستري، وهو صاحب طريقة تدعى بالسالمية كان الحلّاج مريدا له في تستر بالأهواز، وبعد أن غادر الحلّاج تستر تجاه البصرة تعرّف على شخصيتين مهمّتين من أعلام الصوفية هما: عمرو بن عثمان المكيّ، وأبو يعقوب بن الأقطع الذي تزوج الحلّاج من ابنته في نهاية عام 263 للهجرة[17].

**ثالثا/ تخييل التاريخي وتأريخ المتخيّل الفني:**

إن ازدواجية الانتماء لبعض الوحدات السردية، يجعل منها ومن قصة الحلّاج مشتركا معرفيا بين الأدب والتاريخ، حقّ الامتلاك فيه مشروع للاثنين، وليس هناك حصرية وأولوية به لأحدهما على الآخر، ومع ذلك فإن هذا لا ينسينا حقيقة أن عملية تبادل حاصلة بين قطبي العلاقة بتصيير الطرف الآخر كمرجعي للمروي، فبالنسبة للتاريخ تمثل فضاءات العوام من الناس مرجعية مهمّة للمؤرخ لاستقاء بعض رواياته، خاصّة إذا ما أعوزه رصيده من المرويات في قضية ما.

ويتم الكشف عن الأصل الشعبي للمروي التاريخي في الغالب الأعم من قبل المؤرخ، الذي يشير إلى مشاربها حتى يتجنب تبعات روايتها، لجنوحها إلى الخوارقية واللاواقعية التي تتعارض مع نمط التفكير الذي تفرضه السلطات الرسمية _ السلطة الدينية بوجه خاص.

وقد حدث وأن اعتمد التاريخ على المصادر الشعبية في سرده لقصة الحلّاج، من ذلك ما جاء في "البداية والنهاية" من ذكر لحادثة فيضان النهر بعد أن رُمي فيه رماد الحلّاج، وهي القصة التي روتها السيرة الشعبية، مع فارق في أن الروايات التاريخية لا تأخذ بها، حالها حال كثير من مروياتها ذات الأصل الشعبي، بل إن استحضار المؤرخين لكثير من الأخبار الشعبية يكون في العادة نخلا لها لبيان زيفها، وكذبها.

يرجع بنا الحديث إلى قصة الفيضان، والتي يورد "ابن كثير" نصّها في قوله: "قال الخطيب: واتفق له أن دجلة زادت في هذا العام زيادة كثيرة. فقال: إنما زادت لأن رماد جثة الحلّاج خالطها. وللعوام في مثل هذا وأشباهه ضروب من الهذيانات قديما وحديثا"[18].

وكثيرا ما تصبح الروايات التاريخية مصدرا للمادّة القصصية الشعبية، فالجنيد مثلا شخصية واقعية تاريخية استعارتها السيرة الشعبية من كتب التاريخ، وغيّرت وعدّلت في بعض جوانبها الحياتية، حتى أشهدت الجنيد وفاة الحلّاج، مع أن البعض يؤكد على أن الجنيد توفي قبل الحلّاج**.

على مستوى الحدث يمكن النظر إلى مناظرة الحلّاج مع بعض العلماء على أنها مستقاة من الكتب التاريخية أيضا، لأسباب عدّة لعل أبرزها أن الروايات التاريخية تظهر أكثر تحديدا لتفاصيلها مقارنة بالسيرة الشعبية، مثل ذكرها أن المناظرة جرت في حضرة الخليفة المقتدر بالله، في حين أن السيرة تسمه بالخليفة دون أن تزيد على ذلك ببيان صفته.

**رابعا/ الفني والتاريخي:**

يسلمنا المبحث السابق إلى حديث آخر على تناظر معه، يتوجّه هذه المرّة صوب المختلف بين الحقلين، ليرصد الخصوصيات التي تستفرد بها كل رواية عن الأخرى، وسيكون ذلك بتركيز الحديث حول

عنصرين مهميّن، يهتم أحدهما بالجانب الشكلي في الرواية، بينما يختصّ ثانيهما بالمضمون، وبهما سنحاول قياس المسافة الفاصلة، والحدود المائزة بين التاريخ، والسيرة الشعبية في روايتهما لحياة الحلّاج.

**1/ السند:**

بنية أساسية في أغلب أنماط الرواية التراثية على اختلاف ميادين اشتغالها، وهي ظاهرة لم يقطع فيها برأي من جهة أصول النشأة، فمن قائل بأنها وليدة الرواية الشفوية، إلى القول بأنها سنّة استنّتها الأحاديث النبوية قبل أن يشيع استعمالها في باقي العلوم الأخرى بما فيها الأدب والتاريخ[19].

يستوي لدينا الاتفاق مع هذا الرأي أو ذاك، فليست غايتنا البحث في أصول الظاهرة، وإنما تحديد أسبابها، والذي نميل إليه في هذا الشأن أنها كانت لطلب تصديق المروي عبر إثبات الرواية بحلقات متسلسلة من الرواة الذين يتعاضدون بحركة ارتدادية إلى آخر راوٍ يفترض وأنه صاحب القول أو المعاين المباشر للحدث.

يصدق هذا الذي قلناه بشكل كبير على الروايات التاريخية التي اعتبرت الأسانيد من مستلزمات الرواية وموجباتها إثباتا لصحة المنقول، مثلما يؤكد على ذلك كمال أبو ديب في قوله: "وحين انتقلت إلى التاريخي فإنما حدث ذلك من أجل إضفاء الموثوقية والرصانة والحقيقية على المسرود التاريخي"[20]، وقد يكون هذا فعل من نقلنا عنهم أخبار الحلّاج، إذ يظهر حرصهم الشديد على ذكر من نقلت على ألسنتهم أحوال الحلّاج.

بدوره كان الراوي في السرود التقليدية الأدبية كثير الاحتكام لأسس الرواية في المؤسسات الرسمية بحيث يأتي هو الآخر بسلسلة من الرواة ليكون بعضهم لبعض نصيرا في إيهام المتلقي بصدق الواقعة التي يسرد أحداثها، وانتظرت الرواية التراثية زمنا طويلا حتى تتخلص من ربقة الأسانيد الطويلة عبر التحايل الفني، الذي مارسه الرواة حين أسقطوا السند وأحلّوا محلّه صيغا فنية صرفة مثل: زعموا أن، قيل أن...إلخ، وقد استفادت السيرة الشعبية هي الأخرى من هذه النقلة النوعية بصيغة فنية مميِّزة كثيرة الورود في سيرة الحلّاج، وباقي السير الشعبية عموما هي "قال الراوي" التي يُشار بها إلى راوٍ تخييلي.

هذا الفصل بين مكوّنات الثقافة فتح المجال واسعا أمام الراوي الشعبي لإشباع رغباته التخييلية دون حرج أو مساءلة، مادام بإمكانه أن ينسب مروياته إلى رواة تخييليين، وكل ذلك أسهم في إعادة النظر إلى الطبيعة الفنية لهذه السرود، وبالتالي فإن نصه لا يؤخذ مأخذ التاريخي الذي يبقى مطالبا بتحرّي الدقة، والمصداقية في النقل.

## 2/ طبيعة المادّة السردية:

على أنقاض التاريخ تبني السيرة عالما روائيا، وتضفي عليه ابتكارا وخلقا هو من لدن النزوع الإبداعي عند الراوي الشعبي، حيث "يجمح الخيال الخلّاق مخترقا حدود المعقول والمنطقي والتاريخي والواقعي، ومخضعا كل ما في الوجود، من الطبيعي إلى الماورائي لقوة واحدة فقط: هي قوة الخيال المبدع المبتكر الذي يجوب الوجود بإحساس مطلق بالحرية المطلقة"[21].

يتيح هذا للسيرة الشعبية أمرين: الأوّل وهو تشكيل نص متجانس قوامه استعادة التاريخ وتخييله، والإضافة عليه بالمختلق بشكل كامل، والثاني: تأويل التاريخ وقراءته قراءة مغايرة أكثر حيوية وعفوية.

وإن كنا قد حدثنا خبرا بالمرجعي التاريخي الذي تتأسس عليه بعض الوحدات السردية في سيرة الحلّاج، فإن محدثون الساعة بما لا وجود له في التاريخ، وما تنفرد به السيرة من المختلق الذي لا مرجعية له غير أخيلة الرواة، من ذلك الوصية التي أوصى بها الحلّاج أخته، فإننا لم نقف على أيّ رواية تاريخية في أمرها، حتى أن الخوتة هذه لا يرد لها ذكر في الروايات التاريخية التي عايناها، ولعلها أن تكون هي الأخرى من فنية الراوي.

من جهة أخرى فإن في ختم السيرة لروايتها بالحلم فيه استعانة بآلية سردية تخييلية، تسرد متخيّلا أراده الراوي ليكون صونا لشخصية الحلّاج من إفسادات التاريخ، وانتصارا له بتصويره في جنة النعيم.

على الضفة الأخرى تبدو الروايات التاريخية أكثر احتفاء بالواقعي، ونحن نعني بالواقعي "ما لا يقوم على التناقض فيخلّ بشرط المنطق، وما لا يكون محالا"[22]، ولا عجب، فإن للهاجس العلمي يد في ذلك بما ألزم به المؤرخ من الدقة في نقل مروياته، والموازنة بين الروايات إن حدث وتباينت فيما بينها، وردّ بعضها إن داخله شكّ في صدقها، وصدق راويها، حتى ينتهي إلى ثلج اليقين، مثلما يؤكد على ذلك "ابن كثير" في تقديمه لترجمة الحلّاج، حيث يقول: "ونحن نعوذ بالله أن نقول عليه ما لم يكن قاله، أو نتحمّل عليه في أقواله وأفعاله"[23].

وتتميّز المادّة السردية في التاريخ عموما بكثرة ذكر التواريخ بدرجة أولى، فقد ضبطت حياة الحلّاج في الروايات التاريخية ببضعة تواريخ توزعت على مراحل مختلفة من حياته، دون أن ننسى تعيين الأماكن التي وطئها والشخصيات التي عرفها، وهذا التوصيف كلّه من روح التاريخ ومن شأن المؤرخين، وإن كان للسيرة مثل ذلك فليس هو بمثل ما ورد ذكره في التاريخ.

## خامسا/ الراوي والمؤرخ وصراع الأيديولوجيات:

إن أيّ نصّ، ومهما كانت طبيعته لا بد له من مقصدية معيّنة، لأنه في الأخير رسالة تخضع فيها الكتابة لرقابة الوعي وتوجيهاته، والتي غالبا ما تصدر عن جهات لها مبادئ وأفكار تسعى إلى تمريرها، والإسهام بها في تكوين مبنى ثقافي يتبنى هذه الأفكار، ما يعني إحكام قبضتها على النظام الثقافي، أو على الأقل مؤسسة من مؤسساته، لأن "الثقافة، غدت في جانب منها مُنتجة من قبل هذه النصوص خاضعة لما تخضع له، أي خاضعة لأن تكون ثقافة تلقين، وترويج، وتوظيف، متحكّمة وصاحبة سطوة، لذا برزت ضرورة القراءة، أو هذا النشاط الشخصي النقدي: امتلاك سبل المعرفة بحقائق الأمور وقدرة مساءلتها"[24].

معنى ذلك أن الكتابة لا يمكن أن تكون بريئة، ولا يجب أن يُطمأن لها، بل ينبغي على القارئ أن يتجاوز فعل القراءة الساكنة إلى النقد الفعّال، الذي يستنطق النصوص ويسائلها ليكشف عن ملابساتها، ويتعرّف بواطنها وغاياتها، وليست إثارتنا لهذه القضية إلا لما تلمسناه من صراعات أيديولوجية في تناول حياة الحلّاج بين التاريخ والأدب، والذي يظهر في التباين الكبير في تصوير هذه الشخصية على النحو الذي تبرزه المقارنات التالية:

## 1/ الولي_الزنديق:

على شاكلة الأنبياء والأولياء الصالحين قدمت السيرة الشعبية لمولد الحسين الحلّاج، فإن المتبصّر للنص الذي نذرت فيه أمّ الحلّاج ما في بطنها لشيخ الصوفية الجنيد، يستحضر قصة المسيح عيسى عليه السلام في قوله تعالى: ((إذ قَالتْ امرأتُ عمرانَ ربِّ إنّي نَذرتُ لكَ مَا في بَطني محرَّرا فتقبَّل مِنّي إنَّكَ أنتَ السَّميعُ العَليمُ))، [سورة آل عمران، الآية: 35] دون أن نغفل تغييب الراوي للأب دون الأم، هذا الذي حضر في التاريخ دونما تفاصيل كثيرة غير اشتغاله بحلج القطن، ونسبته إلى أب ماجوسيّ من أهل فارس[25].

نحسب أن السيرة الشعبية تعمّدت نمذجة شخصية مثالية وبمحمولات ميثيولوجية لتقدمها على أنها رمز للفطرة السليمة، فالراوي ومن خلال بطل السيرة الشعبية يذكّر بالفضائل التي تؤكد المثل والقيم العليا في محاولة لتجديد الدين الذي تراجع دوره وقداسته.

وعلى النقيض من هذا الذي ابتدعته مخيّلة الراوي الشعبي، وانتهى بها إلى محاولة أسطرة شخصية الحلّاج، فإن للتاريخ رؤيته الخاصة لهذه القضية، ومقولاته التي لم تخرج عن نعوت الكفر والزندقة في حقّ هذه الشخصية، ذلك بأن همّ جلّ المؤرخين كان جمع ما اتفق لديهم من روايات في رمي الحسين الحلّاج بالكفر والزندقة، واتهامه بممارسة السحر والشعوذة، خذ لك على سبيل المثال ما جاء في الفهرست: "وكان رجلا محتالا مشعبذا يتعاطى مذاهب الصوفية يتحلّى ألفاظهم ويدّعي كل علم وكان صفرا من كل

ذلك وكان يعرف شيئا من صناعة الكيمياء وكان جاهلا مقداما مدهورا جسورا على السلاطين مرتكبا للعظائم"[26].

كذلك توافق روايات "ابن كثير" ما اجتمع لدى "ابن النديم" في وصف الحلّاج بالجهل والفجور وغيرها من الصفات القبيحة، من ذلك هذه الرواية: "وقال أبو بكر الصولي: قد رأيت الحلّاج وخاطبته فرأيته جاهلا يتعاقل، وغبيا يتبالغ، وخبيثا مدعيا، وراغبا يتزهد، وفاجرا يتعبّد"[27].

## 2/ كرامات أم محض شعوذة واحتيال؟

تتحدّد فرادة السيرة الشعبية مقارنة بالرواية التاريخية فيما ضمّنها الراوي من العجيب والغريب الذي يجعلك تقف مشدوها أمام سعة خيال الراوي الشعبي، وعادة ما يقدم الراوي الشعبي هذا الغرائبي في سيرة الحلّاج بما يسمى الكرامة وهي: "ظهور أمر خارق للعادة من قبل شخص غير مقارن لدعوى النبوة"[28]، فكأنما الكرامة فعل الأولياء والصالحين، والمعجزة فعل الأنبياء والمرسلين.

وعلى كثرة نماذج الكرامة في سيرة الحلّاج، إلا أننا اخترنا مثالا واحدا جاء في القول التالي: "وقالوا له: يا شيخ قد أتعبنا مريدك حسين الحلّاج وأشغلنا عن بيعنا وشرائنا.

قال الشيخ: أمسكوه، واحبسوه إلى غدٍ حتى ننظر ما يكون من أمره. إما أنه يرجع عمّا هو فيه، وإما ينفذ حكم الله فيه.

فقالوا له: يا شيخ نحن لم نقدر على مسكه.

فقال لهم: ولم ذلك؟

فقالوا له: هذا ساعة يمشي على وجه الأرض، وساعة يمشي في (الهوا)"[29].

هذا الذي يُشار إليه في السيرة بالكرامة هو في الروايات التاريخية احتيال وشعوذة، فقد ذكر "ابن كثير" أن للحلّاج قصصا في الاحتيال نذكر منها ما جاء في قوله: "وروي عن بعضهم قال: كنت أسمع أن الحلّاج له أحوال وكرامات فأحببت أن أختبر ذلك فجئته فسلمت عليه فقال لي: تشتهي عليّ الساعة شيئا؟ فقلت أشتهي سمكا طريا. فدخل منزله فغاب ساعة ثم خرج عليّ ومعه سمكة تضطرب ورجلاه عليهما الطين فقال: دعوت الله فأمرني أن آتي البطائح لآتيك بهذه السمكة، فخضت الأهواز وهذا الطين منها. فقلت: إن شئت أدخلتني منزلك حتى أنظر ليقوى يقيني بذلك، فإن ظهرت على شيء وإلا آمنت بك. فقال: ادخل، فدخلت فأغلق عليّ الباب وجلس يراني. فدرت البيت فلم أجد فيه منفذا إلى غيره، فتحيّرت في أمره ثم نظرت فإذا أنا بتأزيرة _وكان مؤزرا بأزار ساج_ فحركتها فانفلقت فإذا هي باب منفذ

فدخلته فأفضى بي إلى بستان هائل، فيه من سائر الثمار الجديدة والعتيقة، قد أحسن إبقاءها. وإذا أشياء كثيرة معدودة للأكل، وإذا هناك بركة كبيرة فيها سمك كثير صغار وكبار، فدخلتها فأخرجت منها واحدة فنال رجلي من الطين مثل الذي نال رجليه، فجئت إلى الباب فقلت: افتح قد آمنت بك. فلما رآني على مثل حاله أسرع خلفي جريا يريد أن يقتلني..."[30].

أوّل ما يتبادر إلى ذهن المعاين لهذا التضارب في وصف شخصية الحلّاج وأحوالها، سؤال في الأسباب التي دفعت بنظام معرفي إلى مناقضة نظام معرفي آخر.

يجب أن نعلم أن الكتابة السير شعبية والتاريخية تعبران عن مراتب فئوية مختلفة (فئة رسمية_ فئة شعبية)، تختلف مواقعها داخل التكوين المجتمعي الواحد، وهذا المركز أو الموقع هو الموجّه والمؤثر الرئيسي في تشكيل النص، وشحنه بالأيديولوجي، وأن اختلاف النصوص قد يكون انعكاسا لصراع آخر واقعي تصوّره هذه النصوص.

في قضية الحلّاج تتحدّد أطراف الصراع فئويا في المؤرخ الذي يعبّر عن الطبقة الرسمية، والراوي الشعبي الذي يعتبر صوت العامّة من الناس. أما موضوعيا، فإن نظرة فاحصة ومتبصّرة للنصوص السابقة تكشف لك أنها حديث في الدين والتديّن، سواء في التاريخ، أو حتى في السيرة الشعبية التي هي أقرب إلى حكاية في الملّة، وهنا يبرز تصنيف آخر على مستوى التوجّه الديني، إذ من الممكن أن يُحسب الأشخاص الذين أخذ عنهم المؤرخون عموما على أحد المذاهب الفقهية الرسمية المعتمدة سلطويا، في حين انطلقت الرواية الشعبية من وسط متصوّفة من العوام ليكون بذلك ظاهر الصراع سلوكيات الحلّاج في إطارها الديني، أو حتى التصوّف كنمط تديّن.

غير أنه من غير المستبعد أن يكون هذا الصراع، مدفوعا بصراع آخر على المستوى السياسي، والذي يحملنا على القول بذلك أن زمن الحلّاج شهد اضطرابات سياسية كثيرة، ونزاعات كان للحسين موقفا منها حسب عديد النصوص، منها القول التالي: "وقد اعتبر الشيعة الملتفون حول الوزير ابن الفرات الحلّاج مصدر خطر، كما فعل نفس الشيء الجناح السنّي المساند للوزير الصالح علي بن عيسى، لأن الكلّ كان يخشى من أن يصبح لإحيائه الدين في قلوب العامّة تأثير على النظام الاجتماعي، بل وعلى البناء السياسي للسلطة، فكانت فكرة إحياء قلوب كل المسلمين وتعليمهم الارتقاء بأرواحهم بدلا من التقليد الأعمى فكرة خطيرة في مجتمع لم يكن عند قادته الدينيين والسياسيين لا القدرة ولا العزيمة على إحياء الأمّة المسلمة"[31].

وفق هذا الطرح، سيغدو الصراع بين السلطة السياسية والعامّة من الناس، وما نصوص المؤرخ والراوي الشعبي إلا صورة مرآوية له، ففي الوقت الذي تسّخر فيه السلطة الخطابات الرسمية لتكريس ممارساتها، وقمع الأصوات المناوئة لسياستها، يقوم الخطاب الشعبي كطرف نقيض يحاول أن يسترد حقوق الطبقات الفقيرة للمجتمع.

**خاتمة:**

إن تقفي تقاطع الأدب الشعبي مع التاريخ في مادّة الحلّاج السردية، قد أتاح لنا الوقوف على كثير من القضايا المهمّة، والتي يمكن أن نجملها في النقاط التالية:

- هناك بون شاسع، وفارق كبير في تعاطي التاريخ والسيرة الشعبية مع قصة الحلّاج منهجيا، بين الصرامة التاريخية والعفوية السير شعبية.
- في الوقت الذي تجنح فيه الرواية الشعبية نحو العجيب والخارق، نجد أن الرواية التاريخية تميل أكثر إلى الواقعي، الذي يبرز بشكل واضح في أسماء الشخصيات، الأماكن، التواريخ، وغيرها من المكونات السردية الواقعية.
- اختلاف المرجعيات الثقافية التي يعبر عنها كلا الطرفين: (الراوي_المؤرخ)، وتباين المصادر التي يصدران عنها في رواياتهما، لم تمنعهما من الاعتماد على الآخر كمصدر في تشكيل النص، فكما أن الراوي استقى بعض الوحدات السردية من المصادر التاريخية، فإن المؤرخ في المقابل نقل لنا بعضا من أخبار الحلّاج التي تدور على ألسنة الرواة الشعبيين.
- تستبطن صورة الحلّاج المتناقضة بين الرواية التاريخية والرواية السير شعبية صراعات أيديولوجية سياسية، دينية، واجتماعية بين فئة الشعب التي يمثلها الراوي الشعبي، وفئة الكتاب الرسميين الذين يمثلهم المؤرخ.

بناء على ما تقدّم سيتعيّن علينا مستقبلا، وعلى من يتعامل مع مثل هذه النصوص المؤدلجة أن يتقصّى حقائقها، وألّا يتبنّى أفكارها وأحكامها قبل أن يحيط علما بحيثيات كتابتها حتى لا يقع فريسة لكيدها، ويسقط في متاهات الأحكام الجاهزة والموجّهة خدمة لحاجيات جهات معيّنة.

**هوامش:**

* سيعاين القارئ كثيرا من الأخطاء اللغوية في الأقوال المقتبسة من السيرة، وهذا أمر طبيعي على اعتبار أنها نص من نتاج العامّة، وقد ذكر محقق السيرة أنه آثر ترك هذه الأخطاء على حالها حفاظا على روح النص وأصالته.

[1]_ رضوان السّح: السيرة الشعبية للحلّاج، ط1، دار صادر، بيروت، 1998، ص: 33.

[2]_ المصدر نفسه، ص: 33.

[3]_ المصدر نفسه، ص: 37.

[4]_ المصدر نفسه، ص: 36.

[5]_ المصدر نفسه، ص: 61.

[6]_ المصدر نفسه، ص: 72-73.

[7]_ ينظر: سيف محمد سعيد المحروقي: نماذج إنسانية في السرد العربي القديم، ط1، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، أبو ظبي، 2010، ص: 220.

[8]_ ابن كثير: البداية والنهاية، د.ط، مكتبة المعارف، بيروت، 1991، ج11، ص: 133.

[9]_ علي بن أنجب الساعي البغدادي: أخبار الحلّاج، ط2، دار الطليعة، دمشق، 1997، ص: 29.

[10]_ ابن كثير: البداية والنهاية، ص: 133.

[11]_ رضوان السّح، السيرة الشعبية للحلّاج، ص: 40-42.

[12]_ المصدر نفسه، ص: 65-66.

[13]_ المصدر نفسه، ص: 71.

[14]_ ابن كثير: البداية والنهاية، ص: 138.

[15]_ آن ماري شيمل: الأبعاد الصوفية في الإسلام وتاريخ التصوّف، د.ط، منشورات الجمل، دمشق، 2006، ص: 81-82.

[16]_ رضوان السّح: السيرة الشعبية للحلّاج، ص: 71.

[17]_ ينظر: علي بن أنجب الساعي البغدادي: أخبار الحلّاج، ص: 23-25.

[18]_ ابن كثير: البداية والنهاية، ص: 143.

[**]_ تتفق كتب التاريخ على أن إعدام الحلّاج تم عام 309هـ، في حين أن بعض محققي كتب الجنيد يشيرون إلى أن وفاة هذا الأخير كانت في عام 298هـ. أنظر غلاف كتاب: "السّر في أنفاس الصوفية للإمام أبي القاسم الجنيد البغدادي"، تحقيق: عبد الباري محمد داود، مراجعة: جودة محمد أبو اليزيد المهدي، د.ط، دار جوامع الكلم، القاهرة، د.ت.

[19]_ ينظر: محمد القاضي: الخبر في الأدب العربي-دراسة في السردية العربية، د.ط، منشورات كلية الآداب واللغات بمنوبة، تونس، 1998، ص: 304-305.

[20]_ كمال أبو ديب: الأدب العجائبي والعالم الغرائبي في كتاب العظمة وفن السرد العربي، د.ط، دار الساقي، بيروت، 2007، ص: 7.

[21]_ المرجع نفسه، ص: 7.

[22]_ محمد القاضي: الخبر في السرد العربي، ص: 606.

[23]_ ابن كثير: البداية والنهاية، ص: 132.

[24]_ يمنى العيد: الراوي: الموقع والشكل-بحث في السرد الروائي، ط3، دار الفرابي، بيروت، 2014، ص: 29.

[25]_ ينظر: ابن كثير: البداية والنهاية، ص: 132.

[26]_ محمد بن إسحاق النديم: الفهرست، د.ط، دار المعرفة، بيروت، د.ت، ص: 269.

[27]_ ابن كثير: البداية والنهاية، ص: 139.

[28]_ الشريف الجرجاني: معجم التعريفات، د.ط، دار الفضيلة، القاهرة، د.ت، ص: 154.

[29]_ رضوان السّح، السيرة الشعبية للحلّاج، ص: 48.

[30]_ ابن كثير: البداية والنهاية، ص: 137.

[31]_ آن ماري شيمل، الأبعاد الصوفية في الإسلام وتاريخ التصوّف، ص: 80.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 809 - 821 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# البعد الفني للشخصية في مسرحية السد لمحمود المسعدي

# The Construction Structure of the Personality in the Theatrical of the El Ssade for Mahmoud Al-Masadi

يوسف بغدادي[1] * / Youcef baghdadi[1]

أحمد التجاني سي كبير[2] / ahmedtidhanisikebir[2]

مخبر النقد ومصطلحاته

جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

University of kasdi Marbah - Ouargla (Algéria)

baghdadiyoucaf28@gmail.com

| تاريخ الإرسال:2020/11/09 | تاريخ القبول:.2021/05/17 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

## ملخص البحث

تعد الشخصية في عرف الدراسات النقدية من بين العناصر المهمة في البناء وتتميز الشخصية المسرحية كونها تتحول من المجرد إلى الملموس على خشبة المسرح، وتعبّر عن نفسها من خلال الحوار، ومن أهم ما يضطلع عليه المؤلف المسرحي أثناء عملية صناعة النص الدرامي هو خلق الشخصية، وعليه يبتغي مقالنا دراسة الكيفية التي رسم بها المسعدي شخصيات المسرحية ومدى مساهمتها في عكس الواقع الاجتماعي، من هنا نتساءل هل وفق المسعدي في رسم الشخصيات بما يتماشى مع المجتمع؟، وأين يكمن البعد الفني للشخصيات من خلال الخطاب الدرامي؟

**الكلمات المفتاح:** البناء، شخصيات، فنية، جمالية، مسرحية السد.

## Abstract :

The character of the monetarist studies is an important element of the construction, and the character of the theater is transformed from abstract to concrete on stage, expresses itself through dialog, and the most important thing the theatrical author undertakes during the process of making the dramatic script is the creation of personality. This is why we are looking at how the actors have drawn theatrical figures and how they have contributed to the opposite of social reality, so we wonder whether Al-Masadi has made the figures in a way that matches the society, and where does the artistic dimension of the figures lie through the dramatic speech ?

**Keywords:** construction, *Characters*, *technical*, *aesthetic, el ssad, theater*

* يوسف بغدادي . baghdadiyoucaf28@gmail.com.

**أولا: –مقدمة:**

تعد الشخصيات من بين العناصر المهمة في البناء الدرامي وتطوّر الأحداث من خلال انقسامها إلى شخصيات رئيسة وثانوية فقد حرص كتاب المسرح على إبراز شخصياتهم في جميع أبعادها( الفيزيولوجي ،النفسي ،الاجتماعي)، فكل شخصية مسرحية تمثل وعاء من الأفكار التي يريد الكاتب المسرحي نقلها للمتلقي، وسنقدم تعريف موجز للشخصية المسرحية وعليه يتغي مقالنا دراسة الكيفية التي رسم بها المسعدي شخصيات المسرحية ومدى مساهمتها في عكس الواقع الاجتماعي،من هنا نتساءل هل وفق المسعدي في رسم الشخصيات بما يتماشى مع المجتمع؟، وأين يكمن البعد الفني للشخصيات من خلال الخطاب الدرامي؟.

**ثانيا: مفاهيم الدراسة:**

**1–مفهوم الشخصية:**

أهمل أرسطو عنصر الشخصية ونظر إليها على أنها تابعة للفعل كما جاء في قوله " الحدث الدرامي يستخدم فعلا كي يصور به الشخصية، ولكن يتعرض للشخصية بسبب علاقتها بالفعل"1 لقد منحها المرتبة الثانية بعد الحلبة في حديثه عن الفعل الدرامي، وهو ما أثار جدلا بين النقاد ودارسي المسرح "إلا أنه لا بد لكل نص من شخصيات تحمل سمات العمل الدرامي الذي نسجه المؤلف في ذهنه وأن أكثر المسرحيات التي ظفرت بالشهرة الحقيقية في جميع العصور هي المسرحيات التي امتازت بميزة خلق شخصياتها الدرامية وفق تشخيص بارع، إذ أن حيوية عملية خلق هي السر في قوتها وعنفوانها وخلودها"2.

يعرف الدكتور حمادة إبراهيم في كتابة معجم المصطلحات الدرامية المسرحية الشخصية Personale Caractère / Drantris بأنها الواحدة من الذين يؤدون الأحداث الدرامية في المسرحية المكتوبة أو على المسرح في صورة مثلية، وكما قد تكون هناك شخصية معنوية تتحرك مع الأحداث ولا تظهر فوق خشبة التمثيل فقد يكون هناك أيضا رمز مجسد يلعب دورا في المسرحية كمنزل أو إنسان أو بلدة أو نحو ذلك، فالشخصية إذن هي مصدر الحبكة التي يمكن أن تتطور من خلال الأفعال والأقوال التي تصدرها الشخصية"3. وعليه يمكن تعريف الشخصية بأنها كل عنصر فاعل سواء

أظهر على الركح أم لم يظهر، فالفعل عندنا هو مساهمة الشخصية في تقدم أحداث النص المسرحي والحركة محدد مهم ومفيد للشخصية.

فالشخصية تعد بمثابة الوسيط الذي يحمل المضمون الفكري الذي يعبر عن رؤية المؤلف في القضية التي يعالجها من خلال النص الدرامي الذي يكتبه ،" كما تعد الشخصية علامة مشحونة بوظيفة درامية، كما تعتبر سمة تحيلنا على بنى اجتماعية وتركيبات ذهنية أو نفسية لذلك وجب على المؤلف أن يكون على إحاطة واسعة بالشخصيات التي يتناولها، مما يتيح له التصرف معها، وبين ماذا تقول في كل موقف من المواقف التي تظهر خلال المسرحية، وهناك أمثلة عن مسرحيات صورت فيها الشخصيات تصويرًا لا نظير له، فنجد مثلا " شكسبير" بوصفه خلاقا للشخصيات التي تبدو كأنها مخلوقات بشرية حقيقية تثير حولها المنافسات الحامية"[4].

واكتست الشخصية المسرحية أهميتها وسماتها التي تميزها عن غيرها بأنها" تتميز في المسرح وفي كل الفنون الدرامية عن الشخصية الروائية كونها تعبر عن نفسها مباشرة من خلال الحوار والمونولوغ والحركة (في مجال التمثيل) دون تدخل وسيط هو الكاتب أو الراوي"[5].

وعليه فإن الشخصية في النص الدرامي لا تحتاج إلى من ينقل ما ترغب في قوله فهي مكتفية بذاتها أي أنها تعبر عن ذاتها بذاتها، بلغتها وكلماتها ويسعفها الكاتب في إظهار حركاتها بالوصف من طريق الكلمة، كما يشكل نص الشخصيات نقطة مهمة في النص الدرامي ويعد جد مضني بالنسبة للكاتب من حيث مدى براعته في إعطائه بعده الشمولي ومن حيث نقل وتصوير مشاعر وأحاسيس الشخصيات باختلاف مرجعياتها الثقافية وتقل كل ما يطرأ على كل منها بالإضافة إلى التقلبات التي قد تخضع لها مع تنامي الأحداث.

وقد تغيب العلامة اللغوية في حالة التشكيل المسرحي للنص الدرامي على الخشبة فتعوض الشخصية (الممثل) الخطاب اللغوي بواسطة الحركة أو الإشارة والإيماءة وتكون بذلك كفيلة بترجمة الخطاب للمتلقي فالمحة تصدر عن الشخصية تحمل خطابا دراميا طويل في النص المكتوب.

وقد ينقل الكاتب ما حول الشخصية وما يصدر عنها من نص بواسطة إشارة تختصر جملة من الكلمات والألفاظ، تستدعي هذه الإشارة إعمال ذهن المتلقي وحثه على التركيز في جل حركات الشخصية( الممثل) غير أن خطاب الكاتب الدرامي قد يذوب مع خطاب الشخصية أو قد يتماهى معها، فيصير خطاب الشخصية نفسه خطاب المؤلف نفسه وبالتالي لا يمكن الفصل بينهما فكثيرا ما

تكون الشخصية بمثابة القالب والوعاء الذي يصب فيه الكاتب مجمل أفكاره ورُؤاه وقد يوزع المؤلف أفكاره على حسب الشخصيات فتحمل كل شخصية رؤية ما أو موقف وذلك لتكون مقنعة ولكي تبرع في نقل أفكار الكاتب كما تسهم في تعميق الكاتب تأثيره في المتلقي .

كما أن التواصل الذي يبنى عليه الخطاب الدرامي يتيح المجال للشخصية مجال لكي تتواصل من خلاله مع بقية الشخصيات من جهة ومع المتلقي من جهة أخرى عبر سلسلة من العلامات اللغوية وغير اللغوية؛ فحتى صمتها يعد خطابًا كامل التواصل يتوقف فهمه على براعة المتلقي وحسه النقدي ونمط الشخصية ونوعها ومسارها بقدر ما يهم وظائفها التي خلقت من أجلها وأهم وظيفة للشخصية في الخطاب المسرحي هي وظيفة إنجاح عملية التواصل مع الآخر من باب، أي أن معظم التمثيليات تشتمل في شخصيات مهمة كبيرة الشأن وشخصيات صغيرة قليلة الشأن"[6]، كما تستعين كل شخصية من الشخصيات المسرحية باختلاف أدوارها رئيسية أو ثانوية بخطاب درامي معين يساعد على تنامي الأحداث إذ أن خطاب الشخصيات هو الذي يعكس مجريات ووقائع المسرحية فلا وجود لأحداث بمعزل عن الشخصيات فبواسطة الشخصية ينقل المؤلف بشكل مباشرة أو ضمني فكرته وخطابه والذي يحيك خيوطه داخل الحدث الدرامي للمسرحية بواسطة الحوار الذي يدور بين الشخصيات، وللشخصية دور بارز حيث تقوم بتجسيد أنواع السلوكيات المختلفة، فكل شخصية تحمل في ثناياها جملة من العناصر والأبعاد المعينة فكل شيء في الوجود له أبعاد إضافية أخرى هي:

كيانها الفيزيولوجي، (المادة العضوية) وكيانها السيسيولوجي (الاجتماعي) وكيانها السيكولوجي(النفسي)، ونحن إذ لم نعرف هذه الأبعاد الثلاثة لا نستطيع تقدير مهمة الكائن البشري حق قدره"[7]

وعليه فإن الأبعاد الشخصية يمكن أن تتحدد انطلاقا من خلال الحوار الذي يدور بينها وبين الشخصيات الأخرى أو من خلال خطاب الإرشادات الإخراجية أو بواسطة العلامات غير اللغوية أو من طريق المونولوج أو من طريق لباس الشخصية.

ومنه هنا نجد أن المؤلف المسرحي يصوغ خطابه الدرامي بعد إلمامه بمجموع القيم المساهمة في إنشاء خطاب درامي مبينا أطراف الصراع، حيث الشخصيات الدرامية ناقلة لمجريات الخطاب الدرامي ويضفي عليها المؤلف جوا من التوتر لزيادة حدة الإقناع، فخطاب الشخصية هو الذي يحدد اتجاه وقائع الخطاب الدرامي وهو الذي يخلق جوا من التقبل أو الرفض لدى المتلقين عبر التطور الدرامي للشخصية كونه محملًا

بالأفكار والانفعالات وعليه فكلما كان المؤلف صائبا وذا براعة في تحديد خطاب الشخصيات الدرامية كلما كان العمل المسرحي خالدا ومقنعا.

**2-أهمية الشخصية:**

تعد الشخصية وكما أشرنا سابقا من بين العناصر المهمة في البناء الدرامي وتطور الأحداث من خلال انقسامها إلى شخصيات رئيسة وثانوية فقد حرص كتاب المسرح على إبراز شخصياتهم في جميع أبعادها (الفيزيولوجي، النفسي، الاجتماعي) إضافة إلى مفهوم البطل الذي ظهر منذ المسرح الإغريقي وأبدع الكتاب في بناء شخصية البطولية وجعلها مثالا يتماشى معها الإنسان.

إنه وبالنظر إلى مسرحية السُّد التي نحن بصدد تحليلها نجد أن هذه المسرحية تنتمي إلى عالم الإبداع المسرحي، وتثير قضايا فكرية خصبة وقد اختار الكاتب أن يجعل هذه المسرحية عمادها الشخصية لا الحدث وبذلك صار للشخصيات انتشار واضح، وسيطرة على الحدث فصارت الشخصية بذلك – من الناحية الفنية-تصنع الحدث وتدفع عجلة الوقائع دفعًا، وتولد الأفكار وتشع المعاني وتنتج الدلالات.

لقد جعل المسعدي للشخصية المحورية وظيفة موازية لوظيفتها الفنية سابقة الذكر فتجلت لنا الشخصية فاعلة، صانعة مصيرها حاملة قدرها منجزة إرادتها، تبعث لنفسها عن فضاءات أرحب وكيانات مستقبلية تسعى إلى تحقيق المستحيل وتبحث عن اللا ممكن، كما جعل المسعدي الشخصية النسائية القطب الموازي للشخصية الرجالية تحمل نقيض ما يحمل وتدعوه إلى التريث والتأني في البحث عن الكيان وتحقيق الهدف وهي – من جانب آخر – صورة تكمل البطل وتكشف عن باطن أفكاره وعمق تصوراته.

كما أنها من الناحية الفنية والجمالية تمثل طرفا في الحوار الفكري تدفعه دفعا قويا حيث تسهم في إبداء رأيها وقد تمثل في بعض المواضع القارئ فيكون لها دور المتلقي، حيث تكون الشخصية (البطل) في أوج بثه لأفكاره ومكنون تصوراته.

**3-الجانب التطبيقي البعد الفني للشخصيات مسرحية السد للمسعدي**

**3-1 غيلان:**

**أ-الاشتقاق اللغوي :**

مشتق من مادة (غ.ي.ل) والغيل هو الماء الجاري على وجه الأرض، أو هو كل واد فيه عيون تسيل، والغيل ما تراه العين قريبا وهو يبعد وعليه فقد أضاف الكاتب إلى (غيل) علامة (إن) من علامات

النسبة فيكون اسم غيلان دالا على: الرجل المنسوب إلى الماء، أي رجل الماء، أو الرجل يرى قريبا ما هو بعيد"، أي ممكن ما هو مستحيل عند الآخر.

مشتق من غول الذي يدل على معنى: حسب، فيقال: ما غالك عنا. أي ما حسبك عنا متسق من " المغاولة" وهي المبادرة في الشيء، وغاول: بادر بالغارة[8] مشتق بتحريف طفيف لـ: فيلان، وهو جمع لمفرد: غول قد كان للعرب من الغيلان الكثير، ولهم عنها حكايات"[9].

**ب–في التراث**: أما في التراث فقد ذكرت كتب الأقدمين أعلاما يحملون هذا الاسم:

غيلان بن سلمة (ت 644/23) حكيم وشاعر مخضرم، أسلم"

غيلان بن عقبة (ت 755/117) مشهور بزي الرّمة شاعر مخضرم من دخول الطبقة الثانية كان مقيما بالبادية، وكثير الحضور إلى اليمامة والبصرة [10]، وعليه فإن اسم غيلان – مشتقا أو تراثا– يحمل المعاني التالية:

اسم له صلة بالماء

اسم يحمل معنى الحبس

اسم يدل على رؤية البعيد قريبا، والصعب سهلا، والمستحيل ممكنا

اسم يشمل على القدرة والتقدير والقدر

اسم يحمل روح الإصرار

هذه المعاني تجتمع كلها في شخصية غيلان السُّد، فهو يفصح عنها في قوله وفعله وسلوكه، في حضوره وغيابه.

تبدو شخصية غيلان مغلقة أشد الانغلاق، ركحا محدود الأفق، بل يمكن القول إنّها مكان يمتزج فيه الخرافي بالواقع حيث تبرز لنا العناصر الطبيعية عذراء، أرض لم يطأها بشر، كهف موغل في القدم يحكي قصة الأرض العطشى، وخيمة توحي بأعرق أشكال الترحال بحثا عن الحياة والخصب والوجود.

من هنا يكون الإطار مفتاحا لنا لمعرفة الشخصية المحورية التي عرفها صاحبها (المسعدي) بأنها كائن زائف.

إن الناظر في الشخصية (غيلان) يجد أنها تضرب في عمق التاريخ بعراقتها فهي تعبر عن صورة الإنسان الأول " الأدلة من حديد وصواقر وفؤوس ومعاويل" بيته" خيمة وأوتادا " نحن من آدم وحواء "[11]

إن الملاحظ لهذه الجمل يبني في ذهنيته صورة لرجل أسطوري وجو من القداسة والتعبد والإيمان بالآلهة

**ج–من حيث الخطاب الشفاهي:**

إذ تتبعنا ما تلفظ به شخصية غيلان وما تضمنته حديثا من الأقوال وشواهد لألقينا أنها شخصية تحمل بعدا عريقا في الماضي، فهي شخصية ملمة بقصص العرب وأحوالهم وآدابهم وسجع كهانهم " لمجمون ليلى وأهله وليلى وأهل ليلى، عاشوا وارتحلوا ونزلوا وأحبوا وكرهوا وقطعوا بين المجنون وليلى وفعلوا ما فعلوا وقالوا ما قالوا ليكونوا قصة من قصص الأدب"[12].

كما أنها شخصية عارفة بمعالم الدين والقرآن ومتشبعة وتستند إليه كشاهد كما أنها عارفة بكل الديانات من " توراة وقرآن وإنجيل"[13] فهي هذه الشخصية ذات سمات من البداوة العربية فيما تعيش، وتحمل أصول الثقافة العربية الإسلامية ما لا يمكن جحده، كما تحمل أصول الحضارة الإنسانية.

كما تتكون شخصية من سمات متشابكة متعاضدة يعسر عزلها عن بعضها بعضا كالإبداع والخلق والحلم وجميعها تنتسب إلى الخيال وترد فهو محرك غيلان الأول وحاملة على الإبداع والفعل، وغالبا ما تظهر هذه السمات في خطاب غيلان عندما يحلم بعوالم جديدة هي من إنشاء خياله فحجت أقواله بصور الحياة والميلاد وروى الخلق " وإني لأرى المياه المتدفقة ...و سترينها يا ميمونة" يومئذ وسترينهم ...وسترين الجارية يومئذ نهداها شهوة تتبرج للماء"[14] وقد شحن كلامه بالأحلام وحمل ذلك بالوعود فتكاثرت فيه سين الاستقبال والتسويف دليلا على حمل طاقة الخلق التي تحركه وتسكنه وهذا ما يظهر في قوله: نعم سننشئ ونخلق وسنعلم هذه الأرض الشجاعة والعقل سنرسل فيهم كلامنا ..."[15]

**2.3 صهباء:**

أ–الإشفاق اللغوي: صهباء اسم على وزن فاعلاء الاسم غامض غموض المسمى وإذا بحثنا عن الجذر المكون له: ألقينا أنه مشتق من مادة "[16](ص.هـ.ب) ومن معانيها:

أ–صخرة صهيب: صلبة الصهيب الحجارة، الصهيب الموضع الشديد

ب–يوم صهب: وأيضا صيهد شديد الحرارة، والصيهب شد الحر

فنستنتج المعاني التالية:

الحجارة شديدة الصلابة

الموضوع الشديد

الحرارة الشديدة

كما أضفى عليها الكاتب صفة من صفات ربات الجاهلية وهي على النحو التالي:

**إنها قرن طويل**

**قرن ثورة، قرن فيل**

(...)

**ربة اليبس**

**ربة القحط**

**تسكن الجبال**

**الصخرة ربة"**[17]

وقد ورد في الأسطورة أن العرب عبدو الشمس " أنا مرفوعة على قرني ثور وأنا على هيئة بعير له قرنان"[18]

حسب قراءة النص هي الربة، ربة الجبل بما فيه، ومن فيه بجميع عناصره من العقبة والهاوية، وعين الماء، ولغبار، والصخر...

**3.3ميارى:**

اسم لم يرد في المصدر ولا في المعاجم والراجح أنه مشتق من:

أ-من مادة (م ور) مار الشيء مورا: تحرك، وجاء وذهب والمورد: السرعة

وتمور السماء تموج موجا

ومشيء مورد / مشي لين"[19]

أما المسرحية فإنها لم تظهر إلا في المنظر السادس على هيئة كائن حي مؤنث وهي امرأة تمثل جوهرا فريدا لا يمكن إدراكها بالعين وسعاها إدراك العيان ذات بعد أسطوري هكذا صورها المسعدي بتصوير فائق حيث جعل منها عون لغيلان وميارته حين التعب والفتور وهي بمثابة خيال يبعث فيه الروح والحياة ويجدده بقوة، وكأنها طيف كما أنها نتقبلة أي تقابل مع غيلان.

**ج-من حيث الخطاب الشفاهي:**

عند بدء انقطاع العلاقة بين غيلان وميمونة، ظهرت على الركح شخصية ميارى، وعند تطوّر الانقطاع بين الشخصيتين المذكورتين تحرّكت ميارى وأقبلت على غيلان وعند إمساك ميمونة عن الكلام

وتجسيمها بذلك الانقطاع التام عن غيلان تكلّمت ميارى، فكأن ميارى من حيث وظيفتها المسرحية شخصية تقوم على تعويض ميمونة لتكون رفيقة أخرى لغيلان.

كما أن ميارى تبدو شخصية متفقة مع غيلان تشاركه الآراء المواقف وتدعمه ولها نفس مبادئ الفعل الذي يتصف به غيلان، لذلك نجد خطاب غيلان شامل لخطاب ميارى وخطاب ميارى شاملا غيلان، وهذا يتجسد في استعمال كليهما لضمير الجمع الذي يحيل عليهما معا فميارى تقول مثلا:

"سنخلق الرياح والعواصف ونخلق الرّعود والزلازل وغيلان يقرر:"نعم سننشئ ونخلق"[20]

كما أن اضطلاع ميارى في المسرحية بوظيفة ميمونة، فأصبحت رفيقة لغيلان وحبيبة له، إلا أنها ليست شخصية بشرية خلافا لغيلان وميمونة والمسعدي نفسه يصرح بأنها خيال.

يظهر من خلال الخطاب الشفاهي لميارى أنها شخصية ذات بعد إنساني يكمن في تقديم يد العون إلا أنها في مواقف أخرى يتبين أنها شخصية ترضى بالخسارة ولا تملك روح التحدي، ومن جهة أخرى صور المسعدي كل من شخصية ميارى وميمونة في صورة تقابل مبدئي في تحاورهما الوحيد إذ يتقابل موقفا هما من المراجع الزمنية، فميارى تقول: قد انتهى لنا نهار وابتدأ نهار غيره أما ميمونة فتقول قد انتهى النهار وابتدأ الليل."[21]

إذ لكل شخصية من الشخصيات السابقة موقف من إتمام السد، فالأولى قابلة بالوضع لا تسعى إلى تغييره ولا تنشد بناء السد، والثانية تريد ثورة وتهدف إلى الخلق، فكل شخصية تنقد الأخرى، كما تعد شخصية ميارى صورة ذهنية لخيال شفاف كما أنها تعشق الماء وتكره الظمأ والقحط.

**4-3ميمونة:**

**أ-الاشتقاق اللغوي:**

فهو من مادة "[22](ي .ن .م )، تقول يمن الرجل يمنا، ويمن، وتيمن به، وإنه لميمون عليهم : أي مبارك، جمعه ميامين.

**ب-في التراث:** فقد ذكر علمين يحملان اسم " ميمونة'

-ميمونة بنت الحارث الهلالية (ت51 . 761) آخر امرأة تزوجها الرسول صلى الله عليه وسلم وكان اسمها " برة" فسماها ميمونة

-ميمونة بنت مهران (ت 117 .736) فقيه سني"[23]

أما الصفات التي يحملها هذا الاسم فهي:

الثقة والصلاح الإخلاص اليمن والبركة، والزيادة والذكاء

**ج–من حيث الخطاب الشفاهي:**

تعد شخصية ميمونة، زوج غيلان وفية له، مخلصة صريحة، صدوقة إلا أنها كانت تناوئ عناده في تحديه للرب، وسلوكها في ظاهر النص تعلوه الحشمة العريقة، والحب المستتر لغيلان وتعلقها به، كما أنها رمز خصيب للكون والاكتفاء بالواقع والإيمان وبالقدر تدعو إلى الزهد وتحث غيلان على الاستسلام لأمر الواقع وهو ما يظهر في قولها: فالتزهد ولتستسلم يا غيلان دع عنا السماوات والأعالي ولنكتف بالأرض"[24]

كما تعد بمثابة البصر والبصيرة في المسرحية كانت ترصد المتحرك والساكن في الجبل وكانت ترى الرؤيا كأنها فلق الصبح، كما كانت واعية بوظيفة العين وكانت تسعى الى تصحيح العلاقة بينها وبين غيلان:

" غيلان: وأنت يا ميمونة؟ ألست الشك والحيرة؟ والصيحة في الصيحة؟

ميمونة

غيلان: إن أنت عيني، فعيني من أغرب العيون: عيني لها أذنان ورأس ورجلان وصدر وثديان، عيني تأكل وتشرب، وتغضب، وتفرح...

ميمونة تأكل. وتشرب. وتغضب. وتفرح. وترى أيضا يا غيلان وقد رأت صباح اليوم"[25]

إذن هي العين التي تصل الفكر في الرأس بالفكر في الواقع، فلقد أدركت أن الوجود برمته متعلق بالعين، فلو كان الإنسان أعمى لما كان الوجود، ولما كان الإنسان، لقد كانت ميمونة عين غيلان، والعقل، والقلب فكانت تحمل وضعية الإنسان فيه بكفاءة عالية، وكانت تدافع عنه مذ وطئت معه الجبل إلى أن انحدرت دونه إلى الأرض وهي لم تفتأ تحميه من كل مكروه أو شيء يعترضه.

ومن خلال هذه السمات فإن دور ميمونة كان قائما على ملازمتها لغيلان ومصاحبته دون أن يفضي ذلك إلى مشاركته الفعل أو الاقتناع بجدواه فهي تمثل دور القفا من الوجه، والباطن من الظاهر، يا ميمونتي ويا شكي وحيرتي ميمونة يا دودتي ويا دائي ويا صيحة الحيرة في روحي.

**5–3 البغل:**

حيوان له شأن في تاريخ الحضارات نشأة ونموّا، فقط استعمله الإنسان في السفر والتنقل وحمل الأثقال، والركوب وجر العربات، وهو جيد في عبور المسالك الصّعبة، والعقبات، اعتمادا على حوافره فضلا عن تحمله الأتعاب.

وهو في النص المسرحي (السد) مشارك لغلان وميمونة في صعود العقبة وهو من يحمل أثقال سفرهما، وسيكون له شأن في الأحداث، كما أنه يتميز بصفات البشر إذ هو يسمع ما يقال، وأبرز ما يسم البغل في هذا النص المسرحي من سمات البشر هو الكلام، فنجد البغل هنا حيوان ناطق، وقد تكلّم في الكتاب ثلاث مرات الأولى في المنظر الثاني حيث قال: " عواء الذئاب يستجاب أم لا يستجاب؟ سأسأل غيلان ربّي، لكن أذئاب؟ أم أطياف خالي العصور في تيه العذاب؟ أم كلاب؟ أم صخور وأمواج واضطراب؟"[26] والثانية في المنظر الرابع حيث قال: "أمّا أنا فقد سمعته وسأبيعه لغيلان ربّي"[27] والثالثة في المنظر الرّابع حيث إذ قرر: " إذا أصاب الحجارة جنون انقلبت جواري، إن جنون الجماد حياة"[28]، وإذا تتبعنا الأوقات التي تحدث فيها البغل في هذا النص المسرحي وجدناه يتحدث في المنظرين اللذين قامت فيهما شخصيات جماعية هي الرّهبان والحجرات،وفي هذين المنظرين، غاب غيلان وميمونة، فهما لم يعلما شيئا من دعاء الرهبان وطقوسهم ولم يسمعا شيئا من دعاء الرهبان وطقوسهم ولم يسمعا شيئا من كلام الحجرات ونقاشها،فكأن البغل يلعب دور غيلان وميمونة ويعوض غيابهما في هذين المنظرين وذلك بحضوره وكلامه،كما نجد شخصية البغل متصلة بغيلان فهو يحيل عليه في خطابه مرتين الأولى تفيد طلب المعرفة،فالبغل متصل جاهل،سيسأل غيلان ربه والثانية تفيد إعطاء المعرفة،فغيلان غافل عن كلام الحجرات، والبغل سيعلمه به، وبهذا يبدو البغل مساندا لغيلان لكنّها مساندة بالقوّة لا بالفعل.

من هنا نتبين أن خطاب البغل لا يسهم في تطوير الأحداث المسرحية لأنه لم يحاول أحدا ولم يحرك عجلة الأحداث كونه لم يشارك في الحوار، فكأن البغل شخصية فرجوية فقط، كما لا يمكن اعتباره محايدا تماما كونه كان وفيا لغيلان ومساندا له دون أمكان تجسيد هذه المساندة.

**خاتمة:**

استخلاصًا الخاتمة لما سبق يتبين لنا أن المسعدي قام برسم شخصيات مسرحية السد بما يتماشى مع واقعه، كونه كان حاملًا لهموم المجتمع وذلك من منظور فلسفي للحياة، كما تراوحت شخصيات المسرحية بين شخصيات ذهنية من نسيج خيال الكاتب وأخرى من الواقع، كما اكتست هذه الشخصيات بميزة المرونة والتحول طيلة مجريات النص الدرامي، أما من ناحية الجمالية والفنية فكانت الشخصيات ذات

طابع أندلسي من خلال اللباس والديكور الذي طبع المسرحية، فيما تحدثت جل الشخصيات باللغة العربية الفصحى.

**النتائج:**

-شخصيات المسعدي ذات طابع اجتماعي توعوي.

-تحمل مسرحية السد أبعادًا دينية وثقافية.

- لغة المسعدي لغة صوفية.

-تكمن فنيات الشخصية في مرونتها وتماشيها مع الواقع.

**هوامش:**

[1]- أرسطو، فن الشعر، قر إبراهيم حمادة، مكتبة الأنجلو المصرية،1983، ص113.

[2]- علي عواد، غواية المتخيل المسرحي، المقابلات الشعرية النص والعرض والنقد، المركز التقافي العرب، المغرب، ط1997،1، ص50

[3]- إبراهيم حمادة معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية، دار المعارف، القاهرة، طبعة سنة1985، ص155.

[4]- علي عواد، غواية المتخيل المسرحي، المقابلات الشعرية النص والعرض والنقد، ص50

[5]- ماري إلياس وحنان قصاب حسن، ص270

[6]- عادل النادي، مدخل إلى فن كتابة الدراما،1987، ص51.

[7]- ايجري لايوس، فن كتابة المسرحية، تردريني خشبة، ص101.

[8]- ينظر ابن منظور، لسان العرب، مادة غ ي ل

[9] المسعود الباجي، مروج الذهب ومعادن الجواهر، تح شارل بيلا، بيروت،1973، الباب49.

[10]- الزركلي خير الدين، الإعلام، ط1979،3، ص319/5

[11]- محمود السعدي، السد، ص73.

[12]- محمود السعدي، السد، ص129.

[13] المصدر نفسه، ص93.

[14]- المصدر نفسه، ص78.

[15]- المصدر نفسه، ص100.

[16]- منظور، لسان العرب، مادة، ص ه ب

[17]- محمود المسعدي، السد، ص28-29

[18] – جوزي مصطفى، من الأساطير العربية والخرفات، دار الطليعة، بيروت، ط2 ،1980/ص14

[19] – ابن منظور، لسان العرب، مادة لين

[20] – محمود المسعدي السد، ص 133-134.

[21] – محمود المسعدي، السُّد، ص132

[22] – ابن منظور، لسان العرب، مادة، ي م ن

[23] – الزركلي خير الدين، الإعلام،301/8

[24] – محمود المسعدي، ص141

[25] – محمود المسعدي، السد،ص 124

[26] – محمود المسعدي، السد، ص71.

[27] –المصدر نفسه، ص 94

[28] المصدر نفسه، ص95.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 822 - 832 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# صورة الأنا و علاقته بالآخر في ظل تعايش الحضارات ( رواية اليهودي الحالي) لليمني علي المقري أنموذجا

# The Image of The Ego and its Relation With the Other in the Coexistence of Civilizations, (The Handsome Jew novel) by Ali al-Muqri as a Model

شهباني سماعين *
**chahbani smaine**
مخبر الدراسات الأدبية والنقدية وأعلامها في المغرب العربي(تلمسان)
المركز الجامعي بمغنية (الجزائر)
University centre of maghnia (algeria)
aminsmail64@gmail.com

| تاريخ الإرسال: 2021/06/29 | تاريخ القبول: 2021/09/10 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

## ملخص البحث

تعد إشكالية الأنا والآخر من أهم القضايا والمسائل التي تناولتها الرواية العربية الحديثة، فكانت بارزة وواضحة في أعمال الكثير من الروائيين، وقد سعى هذا البحث لإبراز صورة الآخر وتجلياته في السرد العربي المعاصر وعلاقته بالأنا في ظل تعايش الحضارات ( علاقة الشرق بالغرب )، وهذا ما تسنى لنا من خلال تحليل صورة الأنا والآخر في رواية "اليهودي الحالي" لليمني علي المقري. ومن النتائج التي رست عليها الدراسة أن التقارب بين الأنا والآخر لن يكون إلى تحت ظلال التسامح والحب والاحترام الذي يتجلى بالاعتراف بخصوصية الآخر.

**الكلمات المفتاح** : أنا– آخر– تعايش– رواية عربية – يهودي.

## Abstract :

The other and the ego is a problematic issue that is considered as one of the most critical matters which has been dealt with in Modern Arabic Novels .This issue was clearly notable in many novelists' works. Thus , this research sought to highlight the image of the other and his manifestations in Modern Arabic narrative with all its relations that connect the ego in the coexistence of civilizations ( East-West relations), and that what we got through analyzing the image of the other and the ego in ( The Handsome Jew) novel by Yemeni Ali al-Muqri. Amid the conclusions which this study ended up to is getting the real rapprochement between the ego and

* شهباني سماعين : aminsmail64@gmail.com

the other can't be realized except by a mutual tolerence , truthful love and much respect that admits the distinction of the other.
**Keywords:** ego - other - Coexistence – Arabic novel - Jew

**مقدمة :**

شهدت الرواية العربية المعاصرة تطورات كثيرة، وتغيّرات عديدة، نالت الشكل والمضمون، وانقلبت على أنماط السرد التقليدية ومن الظواهر اللافتة، والمضامين المستبدّة بأغلب فضاءات الرواية العربية المعاصرة، تأتي ثنائية الأنا والآخر لتشغل الحيز الأكبر من تلك الفضاءات، فمنذ فجر النهضة العربية ظلت إشكالية العلاقة مع الآخر واحدة من أهم الموضوعات التي شغلت المفكرين والمثقفين العرب طوال قرن فائت من محاولة النهضة والتعثر، وقد ازداد طرح هذه الجدلية في الرواية العربية المعاصرة بعد أحداث سبتمبر 2001، وهذا ما زاد من حرص المبدعين العرب على تأكيد هويتهم والدفاع عنها في مواجهة تهمة الإرهاب التي ألحقها الآخر الغربي بها، بعد أن شاع لديه ما اصطلح عليه باسم " الإسلاموفوبيا ".

ويعتقد أصحاب هذا التّوجه أن الإسلام دين عنف وعدوان، داعم للإرهاب، ومنخرط في صراع الحضارات)، وفي هذا الشأن تقول الباحثة ماجدة حمود : "إن دراسة هذه الإشكالية، تتيح لنا فهم خصوصية الأنا التي تتشوه حين تقوم على تعظيم الذات، وتنطلق من نظرة واحدة إقصائية تحتقر كل ما يختلف معها. مثلما تتيح لنا فهم خصوصية الآخر المختلف الذي يبدو ديمقراطيا في حياته الخاصة وفي إبداعه الروائي. لكنه في ممارسته السياسية يقهر المختلف عنه، خاصة العربي والمسلم ويصبه في قالب واحد ( الإرهاب، الكسل، القذارة، اضطهاد المرأة.... )" [1]. إن الغموض الذي يكتنف هذا الموضوع، يجعلنا نطرح العديد من التساؤلات التي من شأنها فك شفرة هذا الإبهام. وأول ما يتبادر إلى الأذهان : كيف انبثقت ثنائية الأنا والآخر؟ ما ومن المقصود بالأنا والآخر؟ وما طبيعة العلاقة القائمة بين الأنا والآخر؟ وما تجليات الآخر في السرد العربي المعاصر؟ وما الصورة التي يتخذها كل من الأنا والآخر في ظل تعايش الحضارات؟. وحتّى نجيب عن هذه الإشكالات ويكون عملنا أقرب إلى التطبيق منه إلى التنظير، قمنا بتحليل صورة الأنا والآخر في رواية اليهودي الحالي لليمني علي المقري مع تبيان مظاهر الرفض والقبول فيها. الهدف المنشود من الدراسة هو إبراز صورة الآخر وتجلياته في السرد العربي المعاصر وعلاقته بالأنا في ظل تعايش الحضارات ( علاقة الشرق بالغرب ).

## 1. ثنائية الأنا والآخر:

يرجع موضوع ثنائية الأنا والآخر إلى الفكر الفلسفي اليوناني القديم الذي انبنت نظرته للعالم على ثنائية الإنسان والطبيعة وباعتبار " أن الإنسان هو مركز الكون وهو مقياس كل شيء " [2]، فأرسطو الذي تأثر بإحدى المفاهيم السائدة آنذاك ألا وهي أن الآلهة قد خلقت اليونانيين من مادة نورانية خاصة، بينما خلقت غيرهم من مواد وضيعة، اعتبر أن غير اليوناني يعاني من نقص عقلي وعضلي على خلاف اليوناني الذي يتمتع بالكمال في الجانبين. ومن هنا ظهرت إشكالية الأنا الذي يقصد به اليوناني والآخر غير اليوناني سواء كان في الشمال أو في قارتي آسيا وإفريقيا[3]. وقد تطور مفهوم الأنا والآخر بمرور العصور وتغير الأزمنة ليشمل الذات والغير، الرجل والمرأة، المسلم والمسيحي أو اليهودي أو .. الاشتراكية والرأسمالية، الشرق والغرب ... وكما تغير المدلول تغير اللفظ فأطلق على الأنا اسم الذات والهُوية والنحن وسمي الآخر بالغير أو الغيرية والهُم ...

## 2. إشكالية مصطلح الأنا والآخر :

إنّ الدّارس لمفهوم الأنا (The Ego ) والآخر( The Other) يلاحظ أنه لم يستقر على تعريف واحد منذ نشأته بدايةً من الجذور اليونانية إلى غاية العصر الحديث. وهذا لاختلاف الرؤى والأفكار الخاصة. ما جعل الفلاسفة وعلماء النفس والاجتماع والأدباء في جدل دائم حول ماهية الأنا والآخر.

إن أبسط تعريف للأنا في سياق دراستنا المتمثلة في حوار الحضارات هو ما ذهب إليه إدوارد سعيد ومعه جملة من الدراسيين إلى اعتبار الأنا مصطلح يدل على ثلاثية ( العرب، الإسلام، الشرق )[4]، ونجد عند نور الدين أفاية تفصيلا لواحد من هذه المصطلحات، وهو الشرق، ولكنه تفصيل لا يكاد يخرج عن دائرة بقية المصطلحين، بل يشملهما معا، يقول أفاية : " اعتبر الشرق مفهوما يمثل نقيض الغرب، وليس له حدود، بل يجوز أن يعني كل العالم الذي لا يدخل في دائرة الغرب وداخل امتداده المباشر... لكنه اقتصر على الشرق الأكثر قربا الذي كان ولا يزال الغرب يحتك به، وهذا الشرق يضم العالم العربي وإيران وتركيا "[5] .

بالنسبة لمصطلح الآخر فإن مفهومه متعدد المعاني، يختلف باختلاف وجهات النظر والرؤى البحثية فلسفياً ونفسياً واجتماعيا وأدبيا. رغم أن ثمة اتفاق على أن هذا الآخر أو الغير مجاوز لمعنى الأنا أو الهو، ومن صعوبة البحث في مفهوم الآخر، أنه يتمثل في أكثر من بعد، فمفهوم الغير يحيل على وجود بشري آخر، أي أن هناك أنا آخر مماثل لي ومختلف عني في نفس الوقت قد يكون شخصا أو جماعة، معروفا أو

مجهولا، قريبا أو بعيدا، صديقا أو عدوا. ومن التعريفات الشاملة له قول جون بول سارتر" الآخر هو الأنا الذي ليس هو أنا، ولست أنا هو " [6].

وبخصوص الإشكالية ذاتها ( الأنا والآخر)، يقول الدكتور إبراهيم أبراش:" الأنا اليوم لم تعد الهوية الكلية الجامعة بل تشظت لتصبح أنا العائلة والمذهب والطائفة والملة وكل من تلتقي مصالحه معها يصبح جزءا منها حتى وإن كانت إسرائيل أو واشنطن، والآخر لم يعد كل مَن يهدد الأمة العربية والإسلامية والأمن القومي والوطني بل كل من يتعارض مع أنا العائلة والمذهب والطائفة والملة حتى وإن كان مَن شاطرني الوطن والديار والعيش المشترك لمئات السنين ".[7]

### 3. علاقة الأنا بالآخر :

الآخر شرط حتمي لوجود الأنا، إذ لا أنا بدون آخر كما هو الحال مع كل الثنائيات المتقابلة، فلا شرق بدون الغرب ولا يمين بدون اليسار... وهكذا، والتواصل مع الآخر يكون على نحوين رئيسيين، النحو الأول هو أن يتواصل الأنا مع الآخر بهدف أن يتعرف عليه ويفهمه، والنحو الثاني أن يتواصل الأنا مع الآخر بهدف أن يستغله، وهذا النمط الأخير هو ما تصطبغ به مقابلات الأنا بالآخر عادةً،وعليه فإن العلاقة بين الأنا والآخر في حياتنا اليومية تتخذ أشكالا متعددة، يأخذ بعضها طابعا إيجابيا والآخر سلبيا ووفقا لهذه العلاقات تتغير مواقف الأنا من الآخر والآخر من الأنا. وقد حصرها دانيال هنري باجو في ثلاثة أنواع :

- الميل والهوس (ما سماه مالك بن نبي بالقابلية أي إحساس الأنا بالضعف أمام الآخر )
- الخوف والرهاب :خوف الآخر من تفوق الأنا .
- الحب المبني على الاحترام المتبادل بين الأنا والآخر .[8]

وعلى إثر هذا التقسيم يمكن أن نستخلص مجموعة من المواقف التي قد يتخذها الأنا من الآخر :

1_ الموقف السلبي من الآخر ← الأنا الرافضة للآخر

2_ الموقف المتحفظ من الآخر ← الأنا المرتابة من الآخر

3_ الموقف القابل للآخر ← الأنا المتواصلة مع الآخر

← الأنا القابلة للآخر[9]

و من خلال هذه المواقف نستنتج أن بين الأنا والآخر علاقة جدلية لا يمكن إلغاؤها أو تجاهلها، إذ إن هذه الثنائية تجعل كل شطر منها شرطا لوجود الآخر وفهمه والاعتراف به، فهما طرفان منفصلان ومتصلان، مفترقان ومتحدان، في الوقت نفسه .[10]

### 4. الآخر في الرواية العربية:

ساهمت عوامل تراثية دينية متنوعة، إضافة إلى عوامل سياسية في تنميط صورة الآخر، ورسمها بملامح فرضتها سلوكياته وأعماله. ففي قصص التراث الديني قامت تلك الصورة على غدر الآخر ومعاداته للإسلام وغدره بنبيه، وحبكه الدسائس والمؤامرات للإيقاع بالإسلام والمسلمين. ثم جاءت مرحلة الاستدمار ليلوّن تلك الصورة بدم الأبرياء في مجازر مروّعة، كان دمها كفيلاً بمحو الحدود الفاصلة بين مصطلحي الأنا و الآخر الذي كان يشارك العربي الوطن والأفراح والأتراح. وبذلك انعكست تلك الصورة النمطية للآخر على الأدب والفن بشكل عام، وعلى الرواية بشكل خاص، والتي بدت فيها شخصية الآخر انتهازية ، مناهضة للخير والإحسان، مجبولة على الجشع وحب المال واستغلال الغير...تجتمع فيها سمات الخيانة والإرهاب والجبن والنفاق. ومع مطلع هذا القرن بدأت صورة الآخر في الرواية العربية تأخذ منحنا آخر فظهرت كنموذج إنساني متداخل العلاقات مع النماذج الأخرى المكونة للمجتمع الذي تعيش فيه، يمكن قبولها والتعايش معها والتزاوج منها، وظهرت أعمال تخصّ الآخر بموضوعها، وعنوانها أحياناً، راصدة تفاصيل حياته، وعلاقاته مع الآخرين، فنراه نماذج إنسانية متعددة، شخصيات تتعايش مع مجتمعاتها المختلفة، تعشق وتعمل وتنجح وتفشل، تغدر وتتآمر، تعاني الاضطهاد وتخاف من الحرب وتهيم في بقاع الأرض بحثا عن ملاذ آمن وتنفطر قلوبها حزناً على فراق الوطن وتحلم بوطن يكون أفرادها فيه الأغلبية. ومنها رواية يهود الإسكندرية لمصطفى نصر، وعاشقان من بلاد الرافدين لجاسم المطير، واليهودي الحالي لعلي المقري.[11]

### 5. صورة الأنا والآخر وعلاقتهما في ظل تعايش الحضارات(رواية اليهودي الحالي لعلي المقري أنموذجا) :

التعايش بين الحضارات من الأفكار والمفاهيم الأساسية التي انتهى بها القرن العشرون، وقد أضحى التوقف عند هذه الأطروحة ضرورة أكاديمية وفكرية وعملية حيث باتت تحتل مكان الصدارة في قائمة الاهتمامات لدى العلماء والنخب الفكرية والسياسية وحتى الفنية والأدبية. ولم يكن بمقدور الإنتاج الروائي العربي المعاصر أن يكون بمعزل عن التَّعاطي مع هذه القضية، و من أجل إبراز صورة الآخر وتجلياته في

السرد العربي المعاصر وعلاقته بالأنا في ظل تعايش الحضارات، قمنا بدراسة و تحليل للأنا والآخر في رواية "اليهودي الحالي" لليمني علي المقري .

**أ- ملخص الرواية :**

فاطمة المسلمة وسالم اليهودي الحالي (الحالي تعني الجميل أو المليح بالعامية اليمنية ) بطلا الرواية يجمعهما الحب وبعده الزواج ليفرقهما الموت، تتناول الرواية حياة اليهود في اليمن الذين يعيشون التهميش بسبب عدم انتمائهم للوطن، فيعود بنا المقري للقرن 17 وفي قرية ريدة اليمنية ليمتزج التاريخي بالمتخيل في بيئة مختلطة إسلامية ويهودية، تتعلق فاطمة المسلمة بسالم اليهودي فتعلمه بعض آيات القرآن واللغة العربية ويعلمها هو العبرية ليتحول هذا الإعجاب والتعلق بعدها إلى حب يتجاوز الاختلاف الديني فيهربا ليلا من البلدة ويتزوجا، ويعيشا سوية في صنعاء. تظهر لنا الرواية صراع الآباء اليهود والمسلمين في الدين وتوحد الأبناء قي الحب. يعود المقري في نهاية الرواية إلى نفس نقطة البداية حيث يعرف سالم بزواج ابنه سعيد من يهودية اسمها فاطمة، ليحول السرد في الختام إلى الحفيد ( أنا حفيد اليهودي الحالي..أنا حفيد فاطمة )[12] .

**ب- صورة الأنا ( فاطمة ) في الرواية :**

يختار علي المقري اسما لشخصيته الرئيسية يحمل دلالة دينية فهو يذكرنا ب: " فاطمة ابنة الرسول صلى الله عليه و سلم "، وهو اسم يصلح للمسلمين واليهود ( فاطمة / فطيماه )[13] .

"فاطمة "كما يصورها نص المقري، تعكس إيمانا ووعيا شديدين بتأثير الثقافة والمعرفة وبفعالية القيم السامية والمحبة والمسامحة في إحلال السلام في النّفوس والقناعات من أجل تعايش الحضارات، لذلك تأتي رغبتها في تعليم " سالم اليهودي " دروسا في اللغة العربية كمبادرة أولى لتعزيز تعارف الثقافات والأديان، فاللغة أداة الاتصال والتفاهم ، تعمل على توحيد البشر، وتواصل القريب بالبعيد والحاضر بالماضي والمستقبل، كما أنها واسطة للتعايش والتفاعل داخل المجتمع الواحد[14]، يقول البطل الصبي" فاجأتني في صباح أحد الأيام بقولها إنها ستبدأ منذ الغد تعليمي القراءة والكتابة، وعلي الاستعداد للمكوث معها ضحى كل يوم من أجل ذلك"[15]

وفي الرواية تخرج المرآة العربية عن إطارها المعهود ( صورة المرآة العاجزة، الجاهلة، المطيعة ... ) فنجد فاطمة امرأة متعلمة، جريئة، تبادر في علاقتها مع سالم، فتخبره بمشاعرها أولا، ثم تقرر الزواج منه، وبذلك لم تتجاوز صورتها المألوفة فقد جسدت أقصى درجات التحدي للمجتمع العربي المسلم، حين عرضت

على اليهودي الحالي الهرب سويا من أجل الزواج [16] فتقول له : "لا تتأخر عن نداء رغبتي، و تدبر أمر سفرنا مِن مَن يضيق أهلها بلقائنا، ويحرمون زواجنا، وليكن مسيرنا إلى أبعد مكان يحط فيه الرحال"[17]

فاطمة تخالف المألوف وتزور بيت اليهودي، وتتعلم العبرية وشريعة اليهود. فاطمة رمز للحب والسلام والتسامح، تقول لسالم : " أنتم أبناء عمومتنا، وأحبتنا في الله وجيراننا [18]" فهي تنظر إلى جميع الناس على أنهم خلق الله بغضّ النظر عن اختلاف دياناتهم، تقول لوالد سالم :" أنا أعرف أنه يهودي ،لكم دينكم ولنا ديننا، لا توجد مشكلة، كلنا من آدم وآدم من تراب "[19]

علاقة فاطمة بالآخر تجاوزت بها النسق الاجتماعي وبنتها على أسس ثقافية لتقاوم بها تحديات يفرضها الجهل وتغذيها العنصرية، ومن أجل أن تنير للإنسان طريقه بغض النظر عن دينه أو عرقه أو لغته. لهذا حين اكتشفت أن حبيبها أمي سارعت إلى تعليمه مبتعدة عن فكرة الاستعلاء والتفوق الثقافي.[20]

**ج– صورة الآخر (اليهودي ، المسلم) في الرواية :**

ترتكز الرواية على جدلية الرفض والقبول للآخر اليهودي داخل المجتمع المسلم والعكس صحيح.

**1 / الرفض والإحجام :**

يتجلى الرفض في العداوة والتعصب والكراهية والاضطهاد اتجاه الآخر من خلال الصراعات التي نتجت بسبب الاختلاف في الشكل أو الدين واللغة؛ فكل جماعة تبلور هوية لنفسها وتصنع هوية رافضة للمختلف الذي لا ينتمي لها. ومن تجليات رفض الآخر في الرواية :

– ردت فعل اليهود وما صاحبها من خوف وغضب واستنكار بعد اكتشافهم المفاجئ لتعلم سالم للغة العربية وقراءته للقرآن، يأتي السرد على لسان سالم اليهودي عن والده " ظلَّ يقوم ويجلس، يروح ويجيء، وهو يصرخ : "يا غارة الله.. يا غارة الله حاولت أمي تهدئته وهي تسأله عن سبب صراخه ...هذا قرآن... دين الإسلام هذا.. سيفسدون الابن.. سيفسدون ابن اليهودي.. سيفسدون ابني اليهودي " [21].

– منع «سالم اليهودي»، أو «اليهودي الحالي» من الذهاب إلى بيت المفتي، لا بسبب الحب بل بدافع الدين، لا يريد الأب ان يعتنق ابنه في ما بعد الإسلام. فهدف فاطمة ليس تعليمه القراءة والكتابة كما قالت أو ادعت بل دين الإسلام. يخاطب والد سالم ابنه قائلا : "حذار أن تتعلم دينهم و قرآنهم .. هم مسلمون يا ابني، ونحن يهود ..هل فهمتني؟"[22]

– لعب رجال الدين دورا كبيرا في رفض وعدم قبول الآخر المختلف عن الأنا سواء كان يهوديا أو مسلما بتينيهم خطابات دينية تحريضية، وفتاوي دموية، وشعارات طائفية تدعو للقتل، والطرد، والتنكيل،

والاضطهاد والتهجير [23]. يقول أخ سالم :"سأنتقم من كل المسلمين، حتى من لم يفعلوا بي شيئا سأسقط الأجنة قبل أن يولدوا ...هم أعداء أصلا قبل أن يولدوا " .[24] ويقول المؤذن صالح :" متى ستخرجون من بلاد العرب ...متى سترحلون إلى بلادكم .. روحوا حتى إلى جهنم...ارحلوا من بلادنا وإلا سنرمي بكم في البحر ."[25] ، ويتحدث أسعد قائلا :"سيجلس اليهودي الأصيل ...على كرسي الملك في أورشليم، وسيأمر بإبادة كل الأعداء ..هذه إرادة الرب ".[26]

– رفض اليهود دفن فاطمة بمقبرتهم بحجة أنها مسلمة، ورفض المسلمين دفنها بحجة أنها متزوجة من يهودي، ورفض أخوال سالم تربية ابنه سعيد لأن الولد عندهم يتبع أمه المسلمة، يقول السارد : "فتحت زوجة خالي الباب لنا وسدت مدخله بجسدها، رمت ملابسنا وحاجياتنا إلى الشارع، قبل أن تقول: امش، لك أن تذهب إلى أصحابك المسلمين وأعطهم ابنك المسلم يربونه، أنت تعرف الابن يتبع أمه، هذا مكتوب في شريعتنا اليهودية "[27]، كما ترفض شقيقة فاطمة تربية سعيد لأن الولد يتبع أباه اليهودي عند المسلمين. يقول السارد على لسان أخت فاطمة: " هي ماتت من زمان، يوم تزوجت من يهودي ورحلت معه، ونحن المسلمين عندنا الولد يتبع أباه لا يتبع أمه، وأنت أبوه يهودي ابن يهودي، وهو يهودي ابن يهودي " .[28]

– الذل والاضطهاد والمهانة والنظرة الدونية التي تعاني منه الأقلية اليهودية في ظل وجود الأغلبية المسلمة. يقول السارد على لسان سالم : " لا ينطق اسم يهودي إلّا بعد الدعاء للمخاطب بالقول: "أعزكم الله"، وكأنه سيسمع اسم إنسان ناقص، أو شيء غير عزيز أو كريم " .[29]

**2 / القبول والوئام:**

احتوت الرواية على العديد من مظاهر قبول الآخر والتعايش معه ويمكن حصر بعضها فيما يلي :

– تخلي اليهودي عن صورته المألوفة، فلم يعد ذلك البخيل، الجشع الطماع، الذي يعيش على الكراهية، ويهدم جسور الود والمحبة مقابل المال، كما وجدناه يفارق صورة المحتل، المعتدي الصهيوني، لقد خلصت بالفعل هذه الرواية كلمة اليهودي من دلالتها السلبية وهذا ما جعل قبوله يكون منطقيا ..[30]

– وصف فاطمة لسالم اليهودي في جل مقاطع الرواية بالحالي أي المليح أو الجميل وهذا ما ينفي أي انطباع سيء أو سلبي قد يلحق به. و يُظهِر حب وافتتان فاطمة بسالم رغم اختلاف الديانة.

– قصة الغرام المرفوض التي أثمرت زواج فاطمة المسلمة بسالم اليهودي رغم فارق السن واختلاف اللغة والدين .

– جاءت زيارة فاطمة لبيت سالم من أجل تقريب الرؤى ودرء أي سوء فهم قد يترتب عن القطيعة وعدم التواصل بين الأنا والآخر، ومن هذا المنطلق سيأتي الحوار بين الأنا( فاطمة ) والآخر اليهودي (والد سالم) ليعبر عن فكر منفتح، وعن رؤية فسيحة متواضعة حاضنة للآخر بكل ما يحمله من اختلاف.

– وفاة فاطمة وإسلام سالم على ما يرمز إليه من قبول لمذهب فاطمة الداعي إلى التسامح ووحدة الوجود والبشر. يقول علي بن صالح المؤذن : " جئت إليكم، أعزكم الله بسالم اليهودي، يريد منكم قبول توبته وإسلامه" .[31]

– التزام الأقلية اليهودية بتعاليم الإسلام التي تضبط تصرفات المسلمين، ومن مظاهر ذلك التزامهم بالقانون الذي يمنع بيع الخمور لغير أتباع ملتهم .

ومما يسجل للرواية أنها تجاوزت هيمنة الذكورة حيث منح الروائي البطولة للمرآة ( فاطمة )، ونوع في اللغة ، ولم يسمح للعنف أن يسود أو يسيطر على الرواية، فالمكان المشترك الذي يتشارك فيه المسلم واليهودي والعلاقة الإنسانية المنفتحة ( الحب ) استطاعا أن يبنيا نوعا من التواصل بين المسلم واليهودي. ويبرهنا على أن اجتماع الثقافة ومشاعر الحب بين الأنا والآخر ينتج عنه علاقة منفتحة، يسودها التسامح والاحترام المتبادل .

**الخاتمة :**

بعد الخوض في الموضوع واستجلاء الحقائق المعرفية الخاصة بثنائية الأنا والآخر رست خاتمة المقال على النتائج الآتية:

– ازداد طرح إشكالية الأنا والآخر( الشرق والغرب ) بعد أحداث سبتمبر 2001 .

– تطور مفهوم الأنا والآخر ليشمل الخير والشر، المرآة والرجل، الرأسمالية والاشتراكية .... بعد أن كان حكرا على الشرق والغرب .

– مازال مفهوم الأنا والآخر غامضا، وهذا ما فتح باب البحث أمام الفلاسفة وعلماء النفس والاجتماع والأدباء.

– تمظهرت العلاقة بين الأنا والآخر في ثلاث صور: الرفض والعداوة، التواصل الحذر أو التحفظ في التواصل، التواصل الكلي المبني على التسامح والمحبة .

– وضحت الرواية العربية المعاصرة عمق الإشكالية بين الأنا / الآخر، ودعت إلى التواصل بدل الندية والصراع .

– قد يشكل الصراع وجها من أوجه العلاقة مع الآخر إلا أنه ليس الوجه الوحيد. فالأنا والآخر يرتبطان أيضا بعلاقات ود وتقدير، وأكثر من ذلك علاقات تضحية وتفضيل وهي قيم أخلاقية تساهم في بناء الوجود المشترك وتنميه.

– التقارب بين الأنا والآخر لن يكون إلى تحت ظلال التسامح والحب والاحترام الذي يتجلى بالاعتراف بخصوصية الآخر.

– التمسك بالتراث والثوابت بالنسبة للذات العربية والإسلامية جعل الهوة تتسع مع الآخر .

– مراهنة النماذج الروائية في تفعيل الحوار على المشترك الإنساني بين الشعوب لا على المؤسسات والأنظمة التي تحكمها لغة المنفعة والمصلحة.

– وجهت رواية اليهودي الحالي انتقادا شديداً للفهم المنغلق للدين والجهل بروحه السمحة، وهو فهم يغض الطَّرف عن حق التنوع والاختلاف، مما لا يترك مساحة للاقتراب من الآخر والتعرف عليه.

– طرحت رواية المقري إشكالية المواطنة والاندماج لدى الأقليات الدينية في مجتمع أكثريته متعصبة تدعي معرفة ثقافية ودينية، ولا تعترف بمبادئ الاختلاف والتعددية .

**هوامش :**

[1] حمود ماجدة، إشكالية الأنا والآخر ، (2013) ،عالم المعرفة الكويت .ص 9 .

[2] برتراند راسل،حكمة الغرب ، (1983) الجزء الاول ،تر: فؤاد زكريا، عالم المعرفة الكويت ، ص 43

[3] بوقرن عبد الله، الآخر في جدلية التاريخ عند هيغل ،( 2007/2006 )، أطروحة دكتوراه،كلية العلوم الاجتماعية ،جامعة قسنطينة (الإخوة منتوري )،الجزائر ،ص 02 [3]

[4] سعيد إدوارد ، تغطية الإسلام، (2006) تر :محمد عناني، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة – مصر- . ص 26 .

[5] أفاية محمد نور الدين، المتخيل والتواصل (مفارقات العرب والغرب) ،( 2013) ، دار المنتخب العربي لبنان، ص-96. 95

[6] شحاتة حسن، ،الذات والآخر في الشرق والغرب ،( 2008)، دار العالم العربي مصر ، ص 19.

[7] أبراش إبراهيم ، التباس مفهوم الأنا والآخر في عالم عربي متغير ، صحيفة الوطن الفلسطينية ،تاريخ النشر: 2018/01/20

[8] صوافي بوعلام ،محددات الأنا والآخر في المتن الروائي ،( 2015/2014 )، أطروحة دكتوراه ، كلية الآداب و الفنون ،جامعة وهران (أحمدبن بلة )، الجزائر ،ص 33 .

[9] المصدر نفسه ص 31 .

[10] حسين العودات ، الآخر في الثقافة العربية، (2010) ،دار الساقي للنشر لبنان ، ص 19.

[11] زياد الأحمد، تحولات الشخصية اليهودية في الرواية العربية، صحيفة العرب ،لندن، العدد11577،الأحد 2020/01/05،ص 11.

[12] المقري علي ،اليهودي الحالي ،( 2009)، دار الساقي بيروت – لبنان.

[13] حمود ماجدة،إشكالية الأنا والآخر،ص 163.

[14] الرشدان عبد الله ،المدخل إلى التربية و التعليم ، (2006) ، دار الشروق للنشر والتوزيع الأردن ،ص 186.

[15] المقري علي ، اليهودي الحالي ، ص 10 .

[16] حمود ماجدة ،إشكالية الأنا والآخر ،ص 163

[17] المقري علي ، اليهودي الحالي ، ص 75 .

[18] المصدر نفسه ، ص 22 .

[19] المقري علي ، اليهودي الحالي ، ص 16 .

[20] حمود ماجدة ، إشكالية الأنا و الآخر، ص 164 .

[21] المقري علي ، اليهودي الحالي ، ص 13.

[22] المصدر نفسه ، ص 11.

[23] مكوار حمد فاضل، تمثلات اليهودي في الرواية العربية، مجلة أوروك للعلوم الإنسانية ،جامعة المثنى العراق ،المجلد 13 ،العدد الأول ،(2020) ،ص 21.

[24] المقري علي ، اليهودي الحالي ، ص 32 .

[25] المصدر نفسه ، 49/ 35.

[26] المصدر نفسه ، ص 52 .

[27] المصدر نفسه ، ص 95.

[28] المصدر نفسه ، ص 96.

[29] المصدر نفسه ، ص 105 .

[30] حمود ماجدة ، إشكالية الأنا و الآخر، ص 165 .

[31] المقري علي ، اليهودي الحالي ، ص 105

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 833 - 857 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# صياغة المصطلح العلمي في الوطن العربي

## منهجيات اللجان المتخصصة في المجامع العلمية واللغوية – المجمع العلمي العراقي

# Formulation of the Scientific Term in the Arab world

## *Methodologies Specialized Committees in of the Scientific and Linguistic Academies* - The Iraqi Academy *of* Science

**yahia chinoun[1]** / **يحي شينون[1]** *

**mohamed said ben saad[2]** / **أ.د.محمد السعيد بن سعد[2]**

مخبر التراث الثقافي واللغوي والأدبي بالجنوب الجزائري

جامعة غرداية – الجزائر

University of Ghardaia- Algeria

yahiach07@gmail.com[1] / med.saad58@gmail.com[2]

| تاريخ الإرسال: 2021/06/28 | تاريخ القبول: 2021/10/19 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

**ملخص البحث**

كثيرة هي الجهود التي تبذلها المؤسسات العلمية واللغوية في الوطن العربي من أجل توحيد المصطلح العلمي. وقَصْدَ الوصول إلى تحقيق غاياتها سَعَتْ هذه المؤسسات لرسم خطط متعاقبة لصياغة المصطلحات، ولا بُدَّ لإنجاح الغاية المقصودة من توضيح المنهجية المعتمدة لصياغة المصطلحات...وهو ما عملتْ هذه المؤسسات على تَبْيِينِهِ...إلّا أنّ كلّ مؤسسة وضعتْ لنفسها منهجية محددة فاختلفتْ بذلك المنهجيات في الوطن العربي، بل واختلفتْ هذه المنهجيات داخل المؤسسة نفسها في الوطن الواحد.

وسنحاول من خلال هذه الورقة الوقوف على تعدد المنهجيات بتَتَبُّعِ تاريخ ما أصدره المجمع العلمي العراقي من منهجيات متعددة منذ نشأته.

**الكلمات المفتاحية:** المصطلح، المجمع العلمي، العراق، اللجان المتخصصة، منهجية.

**Abstract :**

Many efforts are being made by the scientific and linguistic institutions of the Arab world to unify the term scientific.

In order to achieve its objective, these institutions have sought to draw up successive plans for the formulation of terms. To achieve the desired objective of clarifying the methodology adopted for terms formulation. That is what these institutions have worked to clarify.

* يحي شينون: yahiach07@gmail.com

We will try, through this article, to build on the multiplicity of methodologies by retracing the history of the different methodologies issued *The Iraqi Academy* of *Science* since its creation.

**Keywords:**Term, *Academy* of *Science*, Iraq, Specialized committees, methodology.

**مقدمة:**

تعددت المنهجيات التي وضعتها المجامع العلمية واللغوية في الوطن العربي، ولعل ما وضعه المجمع العلمي العراقي من منهجيات متعددة يعدّ واحدا من أبرز الجهود التي وُضعت من أجل ضبط منهجية موحّدة لصياغة المصطلحات.

فقد أولى المجمع العلمي العراقي أهمية للمصطلح العلمي منذ نشأته حيث تمثلت هذه الأهمية بإخراج مجموعة من القوائم في المصطلحات ركزت على التربية البدنية والعلوم الطبية ووضع المصطلحات الهندسية وحتى المصطلحات العسكرية، ليتّسع بها المجال لتشمل شتّى ضروب المعرفة.

ولا يخفى على الدارسين لجهود المجمع العلمي العراقي المكانة المرموقة التي احتلها بين المجامع العلمية واللغوية في الوطن العربي، مكانة تعكس الدراسات الرصينة التي تبناها أعضاؤه منذ تحملهم عبء النهوض باللغة العربية وتطويرها.

من خلال ما تقدّم يتبادر للأذهان الأسئلة الآتية: هل استقر المجمع العلمي العراقي على منهجية واحدة في سبيل وضع المصطلحات العلمية؟ وهل استفاد من المنهجيات التي وضعتها المؤسسات العربية الأخرى؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة تمّ تقسيم هذه الدراسة إلى قسمين أساسيين: قضايا منهجية ترتبط بالمصطلح عموما، ووقفة مع المجمع العلمي العراقي والمنهجيات المتعددة التي اعتمدها.

تناولنا في القسم الأول جملة من القضايا العامة التي لابد منها منهجيا كتحديد مفهوم المصطلح والتطرق إلى واضعي المصطلح في الوطن العربي، وارتأينا البدء بتقديم لمحة سريعة عن التعريف بالمجمع وبيان أهدافه في القسم الثاني من الدراسة، كما عرضنا مسائل لها علاقة وثيقة بالمنهجيات المتعددة التي أصدرتها اللجان المتخصصة للمجمع العلمي العراقي؛ تتبعنا فيها موجز منهجيات اللجان التابعة للمجمع منذ نشأته، لنختم هذا القسم بموازنة عقدناها بين منهجية المجمع الأخيرة التي وضعتها لجنة اللغة العربية التابعة للمجمع وبين منهجية مكتب تنسيق التعريب بالرباط.

أنهينا الدراسة بخاتمة مقتضبة تطرقنا فيها إلى أنّ ما بذله المجمع العلمي العراقي جهد عظيم القدر لا يختلف في قيمته الباحثون، وأنّ ما توصلت إليه لجنة اللغة العربية بالمجمع لا ينفك عمّا أقرته ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلحات العلمية الجديدة المنعقدة بالرباط عام 1981م.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في أمرين مهمين هما: تتبع تطور منهجيات المجمع التي وضعتها لجانه المتخصصة؛ وهذا ما يعكس الجهود المختلفة التي يبذلها أبناء العربية من أجل تقديم أفضل السبل لتطوير اللغة العربية باعتبارها لغة علمية والأمر الثاني إبراز تقاطع منهجية المجمع مع ما تمّ إقراره بالرباط؛ وهذا ما يعكس المحاولات المتكررة لتقريب الرؤى في الوطن العربي لتنسيق الجهود العربية فيما بينها.

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على ما نشره المجمع العلمي العراقي ضمن مجلته، حيث تتبعنا ما تمّ نشره في المجلة منذ عددها الأول الصادر بتاريخ (أيلول 1950 ـ ذو القعدة 1369) إلى غاية العدد الخامس والستون الصادر بتاريخ (2018م ـ 1439هـ)، وبذلك أثبتنا كل ما ورد في المجلة من منهجيات.

## I. مفهوم المصطلح:

أولا– في اللغة:

ـ جاء في معجم لسان العرب لابن منظور (ت711هـ):

الصَّلاح: ضدّ الفساد؛ صَلَح يَصْلَحُ ويَصْلُح صَلاحًا وصُلُوحًا...والإصلاح: نقيض الفساد...وأَصْلَح الشيء بعد فساده: أقامه...والصُّلْحُ: السِّلْم[1].

وجاء في المعجم الوسيط:

صَلَحَ صَلَاحًا وصُلُوحًا: زال عنه الفسادُ...اصْطَلَحَ القومُ: زالَ ما بينهم من خلاف، وعلى الأمر: تعارفوا عليه واتفقوا...الاصطِلَاحُ: مَصْدَرُ اصطَلَح، واتّفاقُ طائفة على شيء مخصوص، ولكلِّ علمٍ اصطلاحاتُه[2].

وعلى ما تقدّم فإنّ مادة (صلح) في المعجمات العربية تدور دلالاتها على جملة من المفاهيم هي: السِّلم، الاتِّفاق، التّعارف، وكل ما هو ضدّ الفساد...

ثانيا– في الاصطلاح:

ـ قال الشريف الجرجانيّ (ت816هـ): <<الاصطلاح عبارة عن اتِّفاق قوم على تسمية الشيء باسم ما ينقل عن موضعه الأوّل>>. وقال كذلك: <<الاصطلاح إخراج اللفظ من معنى لغوي إلى آخر لمناسبة

بينهما، **وقيل**: الاصطلاح اتِّفاق طائفة على وضع اللفظ بإزاء المعنى، **وقيل**: الاصطلاح إخراج الشيء عن معنى لغوي إلى معنى آخر لبيان المراد، **وقيل**: الاصطلاح لفظ معين بين قوم معينين>> [3].

ـ وقال مصطفى الشهابي: <<والمصطلح العلمي هو لفظ اتّفق العلماء على اتخاذه للتعبير عن معنى من المعاني العلميّة...والاصطلاح يجعل إذن للألفاظ مدلولات جديدة غير مدلولاتها اللغوية أو الأصلية >> [4].

ـ وذكر مؤلفو المعجم الوجيز:

الاصْطِلاحُ: اتفاقُ طائفَة على شيء مخصوص، واتفاقٌ في العلوم والفنون على لَفْظٍ أو رَمْزٍ معيَّنٍ لأداء مدلول خاص...المِصْطَلَحُ: لَفْظٌ أو رَمْزٌ يُتّفق عليه في العلوم والفنون للدّلالةِ على أداء معنًى معيّن [5].

والمتتبع لِما كُتب في علم المصطلح يقف على العشرات من التعريفات التي وُضعت لحدّ المصطلح لعل ما تقدّم يلخص جانبا منها حيث يعدّ المصطلح علامة لسانية ـ أو أكثر ـ استخدمتْ للدلالة على مفهوم معيّن ذي طبيعة خاصة.

## II. واضعو المصطلحات العلمية في الوطن العربي: [6]

لا توجد هيئة لغوية أو علميّة واحدة تضطلع بوضع المصطلحات العلميّة والتقنيّة في الوطن العربيّ فهذه المصطلحات تضعها مؤسَّسات وهيئات وجِهات متنوّعة ومتباينة تنتشر في أرجاء وطننا العربيّ، فقد شكّلت كلّ دولة عربيّة مجمعًا لغويًّا أو لجنة للترجمة والتعريب تُعنى بوضع المصطلحات العلميّة والتقنيّة وهكذا ظهرت مجامع وأكاديميّات لغويّة وعلميّة في دمشق والقاهرة وبغداد وعمّان والرّباط وتونس والرياض والخرطوم والجزائر وطرابلس، وراحت هذه المجامع تعمل منفصلة مدّة طويلة، حتّى تنبهت إلى مخاطر ذلك فأسَّست اتّحادًا لها.

وليست المجامعُ اللغويّة العربيّة الجهة الوحيدة التي تضع المصطلحات العلميّة والتقنيّة، وإنّما توجد كذلك معاهد التعريب ومراكزها التي تأسّست في عدد من الأقطار العربيّة...كما تسعى الجامعات العربيّة ومعاهد التعليم العالي ـ هي الأخرى ـ إلى وضع المصطلحات العلميّة والتقنيّة في محاولة منها لتدريس بعض الموضوعات باللغة العربيّة... ومن ناحية أخرى يقوم المعجميّون والمؤلِّفون والعلماء باستعمال مصطلحات يضعونها في معاجمهم وكُتُبهم وأبحاثهم المنشورة.

ويمكن إجمال جهات وضع المصطلحات العربيّة بالمؤسّسات التالية:

أ) المجامع اللغويّة والعلميّة العربيّة.

ب) جامعة الدّول العربيّة ومنظّماتها المتخصصة، مثل: المنظّمة العربيّة للتربيّة والثقافة والعلوم، والمنظّمة العربيّة للعلوم الإدارية، والمنظّمة العربيّة للعلوم الزّراعيّة، إلخ.

ج) منظمة الأمم المتّحدة ووكالاتها المتخصّصة، مثل: اليونسكو، ومنظّمة الصّحّة العالميّة، إلخ.

د) الاتّحادات المهنيّة العربيّة، مثل: اتّحاد الأطباء العرب، واتّحاد المهندسين العرب، واتّحاد الجامعات العربيّة، إلخ.

هـ) الجامعات والكلّيّات ومعاهد التعليم العالي العربيّة.

و) دور النشر، والمؤلّفون، والمعجميّون.

ز) الدوريّات من صحف ومجلات.

ح) مؤسَّسات عالميّة أخرى.

## III. التعريف بالمجمع العلمي العراقي: [7]

أُسس المجمع العلمي العراقي سنة 1947 ثم أعيد تشكيله بموجب القانون ذي الرقم 49 لسنه 1963 وبعدها صدر قانون المجمع العلمي الكردي رقم 183 لسنة 1970 وقانون مجمع اللغة السريانية رقم 82 لسنة 1972، وبالنظر لأهمية التنسيق والتكامل بين المؤسسات العلمية المتخصصة وذات المهمات المتشابهة، ولما دلت عليه تجربة المرحلة السابقة من بعثرة الجهود والطاقات والخبرات لتعدد المجامع العلمية في الوطن الواحد فقد ارتُئي وضع إطار تنظيمي موحد لهذه المجامع بما يؤمن التنسيق والتكامل فيما بينها مع الحفاظ على الغايات الوطنية العليا الأساسية التي قامت من أجلها المجامع السابقة، وأعيد تشكيله بموجب قانون المجمع العلمي العراقي ذي الرقم 163 لسنه 1978، ثم أعيد تشكيله عند صدور قانونه ذي الرقم 3 لسنة 1995 باسم (المجمع العلمي) للنهوض بالمجمع وتحديد مسيرته العلمية.

وقد نصت المادة الأولى منه على أن (المجمع العلمي) مؤسسة ذات شخصية معنوية واستقلال مالي وإداري، وكان يرتبط بديوان الرئاسة المنحل وارتبط بعد ذلك بمجلس الوزراء استنادا إلى كتاب مجلس الوزراء ذي العدد م.ح/1816/5 في 2004/8/22.

## IV. أهداف المجمع العلمي العراقي: [8]

تتمثل أهداف المجمع في النقاط الآتية:

**1-** المحافظة على سلامة اللغة العربية والعمل على تنميتها ووفائها بمطالب العلوم والآداب والفنون.

**2-** الإسهام الفاعل في حركة التعريب، ووضع مصطلحات العلوم والآداب والفنون والحضارة.

**3**–أ/المحافظة على سلامة اللغة الكردية والعمل على إنمائها ووفائها بمطالب الحياة وتنقيتها من الألفاظ والمصطلحات الأجنبية، ويستعاض عنها بمفردات من اللغة العربية كلما يتطلب الأمر ذلك.

ب/المحافظة على سلامة اللغة السريانية والعمل على إنمائها وحفظ التراث السرياني.

**4**–إحياء التراث العربي والإسلامي في العلوم والآداب والفنون.

**5**–العناية بدراسة تاريخ العراق وحضارته وتراثه.

**6**–النهوض بالدراسات والبحوث العلمية في العراق لمواكبة التقدم العلمي في العالم.

**7**–تشجيع وتعضيد التأليف والبحث في العلوم والآداب والفنون.

**8**–ترجمة أهم ما يصدر عن كتب وبحوث باللغات الأجنبية.

**9**–رصد الكتابات غير النزيهة التي تتعرض لتراث الأمة ومقاومتها ومناقشتها بأسلوب علمي رصين وتأمين نشر ذلك على الرأي العام.

**10**–التعاون مع المؤسسات المعنية بشؤون الثقافة والفكر على تسمية أهم المؤلفات العربية الرصينة لترجمتها إلى اللغات الأجنبية.

**11**–إقامة صلات ثقافية مع جهات الاستشراق مؤسسات وأفرادا.

**12**–إقامة الصلات بالمجامع العلمية واللغوية والمؤسسات العلمية الثقافية في البلاد العربية والأجنبية.

## V. موجز منهجيات المجمع العلمي العراقي:

### ➢ منهجية المجمع الأوّلية:

جاء في مجلة المجمع ما نصّه: [9]

وطريقة المجمع في دراسة المصطلحات وإقرارها ووضعها هي أن يدرس المصطلح المعروض عليه في لغة الاختصاص أولا، كأن يستعرض حده وتعريفه عند المتخصصين أو في الكتب الخاصة ويتعرف أصله ونشأته، ثم يسمع رأي المتخصصين فيما اختاروه من كلمات عربية مناسبة له، ثم يستعرض ما ورد في الكتب العربية قديمها وحديثها لغوية كانت أو اختصاصية من كلمات موافقة له مما قد يفي بالمراد، فإذا وقف على كلمة صالحة مناسبة له مؤدية للمعنى الاصطلاحي، ورأى فيها الرشاقة والسلامة، أعني أنها عربية سليمة يألفها الذوق، عقد رأيه، وبث في الأمر، على أن من عادة المجمع ألا يرى رأيا في مصطلح ولا يبث فيه، إلا بعد الوقوف على آراء البلاد العربية الأخرى فيه، فلعل لها اجتهادا فيه أصوب من

اجتهاده وأقوم، أو كلمة أصح وأحكم، ثم هو حريص كل الحرص على ألا ينفرد برأي، ولا يقر قرارا قد يخرجه عن الإجماع والوحدة وصفاق العلماء من أبناء هذه الأمة، فإنما هو يدرس المصطلحات من الوجهة العلمية واللغوية والفنية لتكون سببا من أسباب جمع الشمل بتوحيد المصطلحات في جميع البلاد العربية وهو لذلك يعمد إلى محاضر مجمع فؤاد الأول للغة العربية ومجلته، وإلى مجلة المجمع العلمي العربي بدمشق وإلى الكتب والمجلات التي تعنى بالمصطلحات، للوقوف على رأيها في كل مصطلح قبل اتخاذ قرار ما، لكي لا تتعدد القرارات فلا تبقى إذن فائدة من وضع المصطلحات، وللزيادة في الاحتياط والأخذ بالتأني والتأني، قرر <<ألا يثبت مصطلحا إلا بعد مرور ستة أشهر على تأريخ نشره ليتسنى له دراسة الآراء التي تبدى في شأنه، وفي ضوئها يقرر المجمع ما يراه صالحا للاستعمال>>.

فقرارات المجمع إذن هي في الزمن الحاضر قرارات ترجيح، و لن يكون القرار نهائيا إلا بعد مضي المدة التي حددها للوقوف على ما يرد عليه في أثنائها من آراء، وللمجمع خطة كذلك في استنباط المصطلحات ووضعها تجمع بين رأي المتقدمين ورأي الباحثين المحدثين، وحاجة العربية الملحة إلى المصطلحات وضرورة تلبية هذه الحاجة واستجابة ندائها، لتعود كما كانت لغة للعلم، و هو يرجو لذلك من المؤسسات العلمية اتخاذ خطوات عملية إيجابية في التعاون والتشاور لرفع المستوى العلمي، لكي تتمكن في المستقبل من جعل العربية لغة رسمية للتعليم العالي، ولن يتم ذلك إلا بتعاون البلاد العربية كلها في هذا العمل القومي، فلذلك وجه المجمع دعوة إلى المجمعين الكريمين مجمع فؤاد الأول بمصر والمجمع العلمي العربي بدمشق بهذا المعنى والله أسأل أن يحقق الرجاء.

هذا النص الذي أورده جواد علي ضمن مقاله "المجمع والمصطلحات" المنشور في مجلة المجمع العلمي العراقي (المجلد3/2) يلخص منهجية المجمع المعتمدة في دراسة المصطلحات وإقرارها ووضعها؛ وذلك في بداية عمله، ثم تعددت المنهجيات وتطورت الوجهات كما سيأتي.

ويمكننا تلخيص هذه المنهجية في النقاط التالية:

**أولا–** دراسة المصطلح المعروض من قبل المختصين.

**ثانيا–** عرض الكلمات الموافقة للمصطلح سواء الواردة في الكتب العربية القديمة أو الحديثة (التوفيق بين القدماء والمحدثين).

**ثالثا–** معرفة آراء العلماء في البلدان العربية قبل تثبيت المصطلح.

**رابعا–** العودة إلى ما أقرته المجامع في مجلاتها وإلى الكتب والمجلات التي تعنى بالمصطلحات قبل اتخاذ أي قرار يخص وضع المصطلح.

**خامسا–** تثبيت المصطلح بعد ستة أشهر من تاريخ نشره.

➢ **منهجية لجنة مصطلحات التربية البدنية :**

جاء في مجلة المجمع ـ عند عرض مصطلحات في التربية البدنية ـ ما نصّه: [10]

هذه المصطلحات درسها المجمع في سنته المجمعية الـ 1960 ـ 1961...وأصل هذه المصطلحات مجموعة قوائم في ألعاب: التنس وكرة القدم والسباحة والمبارزة وكرة السلة وألعاب القوى...

وقد درس المجمع هذه المصطلحات بدقة وإمعان، وعملا بخطته المقررة في وضع المصطلحات من الاستعانة بآراء المتخصصين والخبراء العاملين في حقل التخصص، طلب المجمع من وزارة المعارف ترشيح متخصص بأمور التربية البدنية تستمع إليه اللجنة فيما تطلب من إيضاح وملاحظة، وذلك بكتاب المجمع المرقم بـ925 والمؤرخ بـ 17 ـ1960.11. وقد رشحت مديرية التربية الرياضية العامة السيد نوي أحمد صالح فحضر جلسات اللجنة من أولها إلى آخرها.

وقد رأى المجمع، بعد أن انتهى من عمله أن ينشر ما وضعه من المصطلحات التي تجاوزت ألف مصطلح في كراسة خاصة ـ كعادته ـ ليستفيد منها المعنيون بالتربية البدنية و الهواة لها.

ولا بد لنا من الإشارة إلى قرار للمجمع، سبق أن نبه إليه مرارا، هو: إن المصطلحات التي يضعها لا تعتبر مستقرة نهائيا، بل هي في عرفه مصطلحات مقترحة تقدم إلى الجمهور لإبداء الرأي فيها من الاختصاصيين خلال ستة أشهر من نشرها، وإرسال ما عندهم من ملاحظات ليعيد المجمع النظر فيها فتصبح بعدئذ مستقرة نهائيا عنده.

والقارئ لهذا النص يدرك أنّ اللجنة التي عُنيت بإخراج هذه المصطلحات في ميدان التربية البدنية اعتمدت على ما قرره المجمع في منهجيته الأولية؛ وذلك ما هو منصوص عليه في قولهم: <<وعملا بخطته المقررة في وضع المصطلحات>> حيث اعتادت لجان المجمع عند وضعها مصطلحات علم ما الاستعانة بآراء المتخصصين، وهو الأمر نفسه الذي وقع هنا حيث تم ترشيح نوي أحمد صالح لحضور جلسات اللجنة ويبدي رأيه باعتباره خبيرا في التخصص..ثم ينشر المجمع ما وضعه من مصطلحات، وينتظر تعليقات المختصين على ما اقترحه من مصطلحات خلال فترة حددها بستة أشهر من تاريخ نشرها، وبعد استقبال ملاحظات المختصين يعيد المجمع ضبط ما ينبغي ضبطه ليستقر العمل على ما ضبطه.

➢ **منهجية لجنة المصطلحات الطبية:**

ومن المنهجيات التي اختارتها لجنة المصطلحات الطبية العاملة في المجمع ـ وهي تضم من الأعضاء المتخصصين في علوم الطب وجانبًا من الأعضاء المتخصصين في علوم اللغة ـ منتفعة بخبرة السابقين من العلماء، ومستفيدة بجهود المحدثين ممن وضعوا المعاجم أو مارسوا هذا العمل في المجامع العربية ولا سيما مجمع اللغة العربية بالقاهرة والمجمع العلمي العربي بدمشق، نقف على اختيارها منهجية محددة عندما أعدّت <<مصطلحات علم الجراحة والتشريح>>، ذلك الإعداد المنشور في مجلة المجمع، حيث قدّمت له اللجنة بقولها:

وبعد كل تلك الممارسة الطويلة والجهد الكبير، استطاعت اللجنة أن تتخذ لعملها دلائل وأن ترسم في طريقه معالم، وأن تصطنع له مفاتيح يمكن إجمال أهمها في ما يأتي: [11]

1- اللفظ المستعمل في كتب الأقدمين أولى بأن يستعمل فلا يعدل عنه إلى غيره وهذا واضح في أسماء الأعضاء وأجزاء الجسم كالصدر والمنكب والعضد ونحو ذلك وفي طائفة من أسماء الأمراض كالصداع والدوار و الهُدام.

2- رأت اللجنة أن أغلب مصطلحات الأمراض تنتهي على القياس إما بـ osis وهي أمراض لها طبيعة خاصة، وإما بـ itis وهي في الغالب التهابات وأمراض شديدة، فوضعت للقسم الأول لفظ فَعَل مقيسًا على جنس المرض، وللقسم الثاني فُعال ككُباد وقُلاب وكُلاء.

3- وثمة أسماء تنتهي في اللغة الإنجليزية بـ oid ويراد بها معنى الشبه، وقد ذهبت اللجنة مذهب من رأى إضافة الألف والنون على الاسم لهذا الغرض كاللحماني لشبه اللحم والشحماني لشله الشحم وهكذا.

4- وتستعمل الإفرنجية للمادة قبل تكونها أسماء تنتهي بـ ine وهو استعمال له في العربية وجه كالكظرين ونحوها ووجهه في العربية أنه كالملحق بجمع المذكر السالم وهو سنين وبابه فإنه يكون على وجه من الوجوه ملازمًا للياء والنون وتظهر حركة الإعراب على النون، وعليه الحديث (اللهم اجعلنا عليهم سنينًا كسنين يزسف).

5- واتخذ (فَعول) قياسًا لأسماء الأدوية وعليه قيل السعوط ونحوه.

6- ولعل من أهم ما اتفقت عليه اللجنة أنها أخذت بالرأي القائل إن أصل مصادر الأفعال الثلاثية فَعْل بفتح فسكون، وقد يكون الأول حركة أخرى وسلكت في الاصطلاح مسلك

القياس فقالت في كل ما يبدأ بـ Hyper فرط، وفي كل ما يبدأ بـ Hypo حط، وكل ما انتهى بـ oma ورْم، وكل ما صدر بـ Pro سبْق أو Post لحق، وRe كرّ، وTele شط وبعد meta و نَزر oligo، وثَر rrhagia- ، وعَد poly، وثبت pexy- ، وكِبر macro، ودِق micro، ووسع ectasa- وضِيق atresia، وبَطء brady، وسَرع tachy، وجَبّ ectomy وشَق otomy-، وقد يسّرت هذه المفاتيح على اللجنة عملها في ترجمة المصطلحات وفي وضعها...

➢ **منهجية لجنة المصطلحات الهندسية:**

بعض القواعد التي سارت عليها لجنة وضع المصطلحات الهندسية: [12]

روعيت القواعد العامة التالية عند وضع المصطلحات الهندسية:

**1-** إيثار استعمال اللفظ العربي على اللفظ الأجنبي.

**2-** إحياء المصطلح العربي القديم إذا كان مؤديا للمعنى العلمي الصحيح، مثال ذلك:

- Catchment area جابية

- Aquifer حَشْرَج

**3-** تفضيل اللفظ العربي الأصيل على المولَّد والمولَّد على الحديث، إلا إذا اشتهر الأخير.

**4-** استعمال اللفظ العربي الأصيل إذا كان المصطلح الأجنبي مأخوذا عنه، مثال ذلك:

– Alcohol الكحول

– Alkali القلي

**5-** تجنب النحت ما أمكن ذلك، مثاله:

- Radial نصف قطريّ (بدلا من نقيّ)

– Centrifugal انتباذي (بدلا من عمركزي)

**6-** تجنب تعريب المصطلح الأجنبي إلا في الأحوال الآتية:

أ- إذا أصبح مدلوله شائعًا بدرجة كبيرة يصعب معها تغييره، مثال ذلك:

- Oxidization تأكسد

– Dynamics ديناميك

- Clorination كلورة

ب ـ إذا كان مشتقًا من أسماء الأعلام، مثال ذلك:

- بسترة Pasteurization

– غلونة Galvanization

جـ ـ في حالة الأسماء العلمية لبعض العناصر والمركبات الكيمياوية، مثال ذلك:

– مغنيسيوم Magnesium

– أكسيد الكلسيوم Calcium Oxide

د ـ إذا كان من أسماء المقاييس أو الوحدات الأجنبية، مثال ذلك:

– أكرة Acre

– كيلو غرام Kilogram

– مارك Mark

هـ ـ إذا كان مستعملا في كتب التراث، مثال ذلك:

- أسطرلاب Astrolabe

**7ـ** روعيت قواعد معينة في التعريب منها:

أ ـ البدء بالهمزة إذا دعت إلى ذلك ضرورة تجنب البدء بحرف ساكن مراعاة لطبيعة اللغة العربية، مثال ذلك:

- إستاتيك Statics

ب ـ استعمال حرف الغين مقابل حرف G الذي يقابل الجيم غير المعطشة، مثال ذلك:

– لوغاريم Logarithm

جـ ـ كتابة الألفاظ المعرّبة، كما ينطق بها في لغتها، مع إيثار الصيغة التي نطق بها العرب، مثال ذلك:

– أيون Ion

- جغرافية Geography

د ـ تفضيل الصيغة الأوربية الأقرب إلى الطبيعة العربية، مثال ذلك:

– ديناميك Dynamics

فلفظة ديناميك التي تقابل Dynamique بالفرنسية أقرب إلى طبيعة اللغة العربية من داينامكس.

**8ـ** النطق بأسماء الأعلام الأعجمية وكتابتها كما ينطق بها في مواطنها، ما أمكن ذلك، مثاله:

– Young يونغ

– Poisson بواسون

– Mohr مور

**9-** اختيار صيغة مستفعل (بكسر العين) في مقابل المصطلحات الدالة على ما يفيد صفة قبول الفعل مثال ذلك:

– Arable مستحرث (بكسر الراء)

- Irrigable مستروي

- Brittle مستقصِف

– Ductile مستمطِل

**10–**التوسع في صيغة المصدر الصناعي مقابل المصطلحات الدالة على ما يفيد الاتصاف بصفة معينة مثال ذلك:

– Stability استقرارية

– Alkalinity قلويّة

– Ductility مستمطليّة

- Angularity زاويّة

**11–**تثبيت صيغتي اللزوم والتعدية في الألفاظ التي تحتملها، مثال ذلك:

– Torsion التواء ليّ

– Deformation تغيّر تغيير

**12–**الإبقاء على المصطلح العربي الشائع وإن كانت علاقته بالمعنى الأصلي مجازية فحسب، مثال ذلك:

– Reinforcement تسليح

فالمقصود الاصطلاحي هو تقوية الخرسانة (الكونكريت) بقضبان الحديد مع أن الأصل في التسليح إلباس السلاح...

وقبول المصطلح لأقل علاقة بالمعنى أمر معمول به في كثير من الأحيان ـ سواء أكان ذلك في اللغات الأجنبية أم في العربية ـ لعجز اللغات عن استيعاب كل أسماء المخترعات والمكتشفات العديدة التي تتكاثر يوما بعد يوم بألفاظ منفردة كاملة الدلالة على المعاني المقصودة.

**13–**اللجوء إلى استعمال الألفاظ القصيرة من مصادر ثلاثية بسيطة وأسماء وحروف فيما يقابل صدور بعض الكلمات الافرنجية الدّالة على معان معينة...

**14–**استعمال إحدى الصيغ الآتية للدلالة على الاحتراف:

أ- صيغة اسم الفاعل (فاحص، مُحْكم، مرقِّق)... ب - صيغة فعّال (لقّاف، غزّال، نسّاج)... جـ - صيغة مفعال إذا كانت فعّال مستعملة (مِلفاف)... دـ النسبة إلى جمع التكسير(مقوّياتي، اليافِيّ، نضائديّ)...

**15–**قياسية مفعل (بكسر الميم) ومفعلة ومفعال وصيغة اسم الفاعل مذكرًا ومؤنثًا وفعّالة وفِعال للدلالة على الآلة التي يعالج بها الشيء، مضافا إليها المسموعات غير القياسية من أسماء الآلات، مثال ذلك: (مِشعل، مِيزنة كحلية، مصفاة، مِشنّة، مسمار مسنن، نابض، كاشطة، مُثَبِّت، مجلفِطة، سفّاطة، صِمام رِباط، أنبوب، جرن)...

❖ **اعتمدت اللجنة المجمعية لمصطلحات العلوم والهندسة عند إدراجها مصطلحات في الهندسة المدنية (القسم الأول: A) على ثلاثة أسس، هي:** [13]

1- إذا كان للمصطلح الإنجليزي أكثر من مدلول رقّمت هذه المدلولات هكذا (1)، (2)...إلخ.

2- إذا رأت اللجنة، في أحوال نادرة عند الضرورة، الإبقاء على مصطلحين عربيين أو أكثر لمدلول واحد، فيفرّق في تلك الأحوال بين المصطلحات بهذه العلامة؛

3- وضع بجنب بعض المصطلحات الإنجليزية رمز بين معقفين هكذا [ ]، للدلالة على فرع الهندسة الذي يعود إليه المصطلح...

➢ **منهجية لجنة المصطلحات العسكرية:**

جاء في مقال بعنوان "تعريب المصطلحات العسكرية وتوحيدها - التجربة والعبرة"، لصاحبه محمود خطاب رئيس لجنة توحيد المصطلحات العسكرية للجيوش العربية، ما نصّه: [14]

التزمت لجنة توحيد المصطلحات العسكرية للجيوش العربية، بمبادئ واضحة المعالم، وضعتها نُصْبَ أعين أعضائها، وحاولت جُهْدها ألّا تحيد عنها قيد أنملة ما استطاعت إلى ذلك سبيلا.

وقد كان حرصها الشديد على الالتزام بهذه المبادئ، أن يعصف بها وهي في بداية الطريق بعد أيام معدودات من عقد اجتماعاتها.

من هذه المبادئ:

1- الالتزام باللغة العربية الفصحى، ونبذ المصطلحات العسكرية الدخيلة، كالمصطلحات التركية والفرنسية والإنجليزية و الإيطالية.

2- ومنها اختيار الألفاظ العربية السهلة والبسيطة، لأنّ اللغة العسكرية لغة علمية، والتخلي عن الألفاظ العربية الحوشيّة الجاسية التي قد تصلح للتعابير الأدبية ولكنها لا تصلح للمصطلحات العسكرية.

3- ومنها أيضا الاقتصار على (الترجمة) إلى العربية والابتعاد عن (التعريب) إلّا لضرورة قصوى.

4- ثم منها كذلك، اقتباس المصطلحات الحضارية والعلمية التي وضعتها المجامع اللغوية والعلمية العربية والأخذ بها وإقرارها.

5- وأخيرًا، تفضيل المصطلح العسكري الشّائع في أكثر الجيوش العربية ما دام سليمًا من الناحية اللغوية على المصطلح العسكري الشّائع في عدد قليل من الجيوش العربية.

تلك هي مجمل المبادئ التي التزمت بها لجنة توحيد المصطلحات العسكرية للجيوش العربية... ثم شرع أعضاء المجمع بالتفكير في طريقة عملية لإقرار المصطلحات وأسس عامة لوضع المصطلحات وتوحيدها، فقد طرحوا انشغالاتهم هذه في الدورة الثانية (تشرين الأول 1979 ـ حزيران 1980) وصرّحوا بهذه الاحتياجات، قال رئيس المجمع ـ آنذاك ـ صالح أحمد العلي أثناء عرضه لأعمال المجمع ومنجزاته: [15]

قدّمت لجان الفيزياء والرياضيات، والهندسة و الكيمياء والتربية واللغة العربية، اقتراحات لتنظيم العمل في المصطلحات من أجل الوصول إلى إنجاز أكبر وأدق، وتجمل هذه المقترحات بما يأتي:

1- إنشاء شعبة خاصة في المجمع لها موظفون يكرسون عملهم للمصطلحات بما ييسر أعمال اللجان.

2- إجراء مسح شامل لما صدر من مصطلحات العلوم المختلفة، ومتابعة الاطلاع على الأعمال التي تقوم المؤسسات الأخرى في العراق وفي أقطار الوطن العربي، والتنسيق مع مكتب تنسيق التعريب في الرباط، والعمل على الإفادة من الجهود المبذولة في البلاد الأخرى في هذا الميدان.

3- جمع المصطلحات ببطاقات خاصة وترتيبها تبعًا لأصناف العلوم، وسردها وبحسب حروف الهجاء.

4- دراسة طريقة عملية وميسرة لإقرار المجمع للمصطلحات.

5- عقد ندوات قطرية وقومية لإقرار ضوابط وأسس عامة لوضع المصطلحات وتوحيدها وتطبيقها.

وقال صالح أحمد العلي أثناء عرضه تقرير عن أعمال المجمع خلال الدورة المجمعية لسنة 1980ـ 1981:
16

أولى المجلس اهتمامه الأكبر لموضوع المصطلحات العلمية وتعريبها، فاطّلع على تقريرين **أعدّت أحدهما لجنة اللغة العربية حول القواعد العامة والضوابط للمصطلح العربي**، وأعدت الثاني رئاسة المجمع حول المؤسسات التي تعنى حاليا بإعداد المصطلحات العربية وإمكان الإفادة من <<البنوك التي أنشئت في عدد من البلاد لجمع المصطلحات باستعمال الآلات الحسّابة>> وأقر وجوب العناية بالمعاجم العربية والرجوع إلى المصطلحات العربية القديمة، التي وردت فيها وفي الكتب العلمية.

وكان المجلس قد أقر تشكيل لجنة لدراسة المصطلحات تقوم بدراسة المصطلحات التي تنجزها اللجان وتوزعها على أعضاء المجمع لدراستها، وتقديم اقتراحاتهم وتعليقاتهم وملاحظاتهم الشخصية عليها، ثم تعرض اللجنة هذه المصطلحات بعد تدقيقها على المجلس ليبدي ملاحظاته ويوافق عليها من حيث المبدأ وتكون بعد ذلك معدة للنشر في مجلة المجمع، وبهذا الأسلوب من العمل تمت الموافقة على مصطلحات الفيزياء و الرياضيات، والهندسة المدنية والزراعة.

ثم قال رئيس المجمع في تقريره:

أجابت لجنة اللغة العربية على عدد كبير من الاستفسارات التي أحالتها إليها رئاسة المجمع حول عروبة بعض الأسماء المتصلة بالمعاملات التجارية، **ودرست بعض القواعد في وضع المصطلحات وإقرارها وطبعها** وضبط بعض الكلمات وكتابة الأعلام للأشخاص والمدن والقبائل، والأعلام الجغرافية والأرقام المشرقية والمغربية، كما درست ضبط بعض الكلمات الأعجمية، وقواعد الترجمة، وقدّمت لمجلس المجمع تقريرًا حول ضبط تعريب المصطلحات.

ويتضح من نصّ هذا التقرير دراسة قواعد من شأنها أن تفيد الواضعين للمصطلحات وتيسر عملهم إلا أنّ رئيس المجمع لم يبين في هذا الموضع القواعد المعنية بل اكتفى بإشارته إليها.

كذلك قال صالح أحمد العلي أثناء عرضه التقرير السنوي عن أعمال المجمع لسنة 1981ـ 1982:[17]

أولى المجلس عناية خاصة بالمصطلحات وتعريبها، وبحث في عدة جلسات ما يتعلق بها، فقرر في الجلسة الثالثة **وضع قواعد عامة لتنسيق وضع المصطلحات** تسترشد بها اللجان المتعددة في عملها في هذا الميدان مع مراعاة المرونة في معالجة ما قد يتطلب الخروج على تلك القواعد، وقرر في الجلسة السابعة تفضيل وضع مصطلح عربي سهل النطق والكتابة وذي مدلول علمي مألوف، والتعرف في تعريب

المصطلحات، و العمل على إحياء التعابير العلمية العربية القديمة حيثما كان ذلك نافعا.وقرر في الجلسة الحادية عشر **وجوب تطبيق القواعد العامة للغة العربية في التعريب**، ومراعاة الذوق العام المستساغ...

ثم قال رئيس المجمع صالح أحمد في تقريره:

وثبتت لجنة اللغة العربية الأسماء العربية لعدد من المنشآت التجارية، ووضعت لطائفة من المصطلحات الحضارية الدخيلة ما يقابلها باللغة العربية، **وتابعت دراستها لقرارات مجمع اللغة العربية في وضع قواعد المصطلحات العلمية**، وأعادت النظر في نحو مائة مصطلح علمي وفني كانت قد أنجزتها في الدورة السابقة حرصًا على تثبيت الأصلح.

وأجابت اللجان على ما أحالته رئاسة المجمع إليها من أعمال مكتب تنسيق التعريب في المغرب، ومن الجهاز المركزي للتقييس، ومن المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم، ومن عدد من المؤسسات الحكومية في العراق وخاصة وزارة الاقتصاد..قامت لجان بدراسات خاصة ضمن اهتماماتها العلمية، **فدرست لجنة اللغة العربية ضوابط وضع المصطلحات العلمية**، والاشتقاق، والنحت، والمولد، وقرارات في صيغة (فعلان) و (تفعال) وقاعدة النسبة إلى الأسماء المنتهية بتاء التأنيث.

رغم كثرة الإشارة إلى القواعد العامة لوضع المصطلحات التي اشتغلت لجنة اللغة العربية على ضبطها غير أنّ التقرير خلا من عرضها.

➢ **منهجية لجنة اللغة العربية:**

بعد هذه الإشارات المتكررة المبثوثة في أعداد المجلة التي يصدرها المجمع العلمي العراقي، نقف على مقال منشور في مجلة المجمع لأحمد مطلوب عضو المجمع عنونه بـ: "المصطلح النقديّ" عرض فيه هذه القواعد العامة التي أخرجتها لجنة اللغة العربية، حيث قال: [18]

ووضع المجمع بعض القواعد العامة لوضع المصطلح وآخر ما أصدرته لجنة اللغة العربية هذه القواعد:

**1–** مراعاة المماثلة أو المشاركة بين مدلولي اللفظة لغة واصطلاحا لأدنى ملابسة.

**2–** الاقتصار على مصطلح واحد للمفهوم العلمي الواحد.

**3–** تجنب تعدد الدلالات للمصطلح الواحد.

**4–** التزام ما استعمل أو ما استقر قديما من مصطلحات علمية وعربية وهو صالح للاستعمال الجديد.

**5–** تجنب المصطلحات الأجنبية.

**6–** إيثار اللفظة المألوفة على اللفظة النافرة الوحشية أو الصعبة النطق.

**7–** لا يشتق من المصطلح إلا بقرار هيئة علمية مختصة بوضع المصطلحات.

**8–** إيثار اللفظة المفردة على المصطلح المركب أو العبارة لتسهل النسبة والإضافة ونحو ذلك.

**9–** تجنب الألفاظ العامية.

**10–**تفضيل مصطلحات التراث العلمي على المولدات والمحدثات.

**11–**يُلجأ إلى ترجمة المصطلح الأجنبيّ عند ثبوت دلالته على معناه الاصطلاحي.

**12–**تجنب تعريب المصطلحات الأجنبية إلا إذا تعذر العثور على لفظ عربي ملائم.

**13–**ترى اللجنة أن يراعى في استعمال الألفاظ الأعجمية ما يأتي:

أ- يُرجَّح أسهل نطق في رسم الألفاظ المعرَّبة عند اختلاف نطقها باللغات الأعجمية.

ب ـ إحداث بعض التغيير في نطق المصطلح المعرب ورسمه ليتسق مع المنطق العربي.

**14–**تجنب استعمال السوابق واللواحق الأجنبية لأن اللغة العربية لغة اشتقاقية وليست إلصاقية، ووجوب اعتماد الأساليب العربية في وضع المصطلحات.

**15–**يستعمل كل لفظ من الألفاظ المترادفة في معناه الخاص في المصطلحات العلمية، لأن الترادف كثيرا ما يكون أوصافا للأشياء لا يراد بها المطابقة التامة في المعنى إذ يلحظ أن لكل لفظ معنى خاصا يختلف عن سواه ولو شيئا قليلا فيمكن أخذه واستعماله ولو بطريق المجاز، وكذلك تمكن الاستفادة من المترادفات التي لا تلحظ فيها الوصفية يخص بها كل منها بمصطلح علمي خاص.

يضيف أحمد مطلوب ما نصّه: ووضعت اللجنة قرار النحت وهو <<عدم جواز النحت إلّا عند عدم العثور على لفظ عربي قديم واستنفاذ وسائل تنمية اللغة من اشتقاق ومجاز واستعارة لغوية وترجمة على أن تلجئ إليه ضرورة قصوى، وأن يراعى في اللفظ المنحوت الذوق العربي وعدم اللبس[19]>>.

وعندما عرض أحمد مطلوب هذه القواعد قال معلقا: [20]

ولا تخرج هذه القواعد عما وضعته المجامع العربية، وما أقرته ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلحات العلمية الجديدة التي نظمها مكتب تنسيق التعريب بالرباط في شباط 1981، واشترك فيها ممثلو المجامع العربية والمراكز اللسانية ووزارات التربية والتعليم في الوطن العربي.

ونختم حديثنا عن منهجيات المجمع في وضع المصطلحات بما أورده أحمد مطلوب ـ رئيس المجمع العلمي ـ في مقاله المعنون بـ: <<اللغة العربية في رحاب المجمع العلمي العراقي>>، حيث ذكر عندما تطرق

للمصطلحات العلمية ـ باعتبارها أهم أعمال المجمع ـ القواعد العامة التي سارت عليها لجان المجمع في وضع المصطلحات ـ وهي التي تقدّم عرضها ـ ثم قال معلقا: [21]

**هذه هي القواعد العامة، وهناك قواعد خاصة تتصل بالصيغ وهي:**

1- البدء بالهمزة تجنبا للابتداء بالساكن.

2- استعمال الغين الذي يقابل حرف الجيم غير المعطشة.

3- اختيار صيغة (مُسْتَفعل) في مقابل المصطلحات الدالة على صفة قبول الفعل.

4- التوسع في صيغة المصدر الصناعي مقابل المصطلحات الدالة على ما يفيد الاتصاف بصفة معينة.

5- استعمال إحدى الصيغ الآتية للدلالة على الاحتراف:

أـ صيغة اسم الفاعل مثل (فاحِص) و (محكم) و (مرقق).

ب ـ صيغة (فَعَّال) مثل (لَفَّاف) و (نَسَّاج).

ج ـ صيغة (مِفْعال) مثل (مِلْفاف).

د ـ النسبة إلى جمع التكسير مثل (نضائدي).

6-قياسية (مِفْعل) و (مِفْعلَة) و (مِفْعال)، وصيغة اسم الفاعل مذكرا ومؤنثا مثل (فعّالة) و (فِعال) للدلالة على الآلة التي يعالج بها الشيء مضافا إليها المسموعات غير القياسية من أسماء الآلات مثل (مشعل) و (مزيتة) و (نابض) و (كاشطة).

## VI. موازنة بين منهجية المجمع العلمي العراقي ومنهجية مكتب تنسيق التعريب بالرباط.

ذكرنا عندما نقلنا نص أحمد مطلوب ـ عضو المجمع العلمي العراقي ـ إشارته إلى أنّ القواعد التي وضعتها **لجنة اللغة العربية** هي آخر ما تمّ إصداره من قواعد لوضع المصطلحات في المجمع العلمي؛ وهي تلك التي تقدّم سردها تحت عنوان: <<منهجية لجنة اللغة العربية>> وقد بلغ عددها خمسة عشر مبدءًا.

كما سبق وأنْ تطرقنا إلى تعليق أحمد مطلوب على جملة هذه القواعد ولا بأس أنْ نعيده هنا لأهمية المقارنة التي تضمنها، قال أحمد مطلوب معلقا:

"ولا تخرج هذه القواعد عما وضعته المجامع العربية، وما أقرته ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلحات العلمية الجديدة التي نظمها مكتب تنسيق التعريب بالرباط في شباط 1981، واشترك فيها ممثلو المجامع العربية والمراكز اللسانية ووزارات التربية والتعليم في الوطن العربي".

والسؤال الذي يتبادر للأذهان انطلاقًا من نص التعليق هو: ما مدى التشابه والاختلاف بين المنهجية التي اعتمدها المجمع العلمي العراقي والمنهجية التي أقرّها مكتب تنسيق التعريب؟

وللإجابة عن هذا السؤال نحاول باختصار عرض أوجه التشابه وعرض أوجه الاختلاف بين المنهجيتين لنتبين التشابه من الاختلاف في المنهجيتين.

وقبل أن نعقد مقارنتنا بين المنهجيتين ينبغي التعرف على منهجية مكتب تنسيق التعريب بالرباط. فما المقصود بمنهجية مكتب تنسيق التعريب؟ وما الأسس المنبثقة عنها؟

- **منهجية مكتب تنسيق التعريب بالرباط 1981:**

حينما أدرك مكتب تنسيق التعريب التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أنّ ثمّة حاجة ماسة لصياغة منهجية موحّدة لوضع المصطلحات العلمية بعد رصد الواقع، قام المكتب بعقد ندوة بعنوان: "توحيد منهجيات وضع المصطلحات العلمية الجديدة".[22]فقد عقدت الندوة في الرباط ما بين 18-20 فبراير (شباط) 1981م[23]، وخرجت هذه الندوة بمجموعة من المبادئ الأساسية التي بلغ عددها 18 مبدءًا، وقد رأى واضعوها أنه ينبغي مراعاتها عند وضع المصطلحات العلمية، وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الأسس التي تشكل منهجية شاملة لوضع المصطلحات أو اختيارها انبثقت عن ندوةٍ اشتركتْ فيها 16 هيئة علمية عربية تتقدمها مجمل المجامع اللغوية، وبعض وزارات التربية التابعة للدول العربية، وبعض المعاهد العلمية، والمراكز الثقافية.

ولابد بعد معرفتنا للخلفية المعرفية التي تمخضت عنها هذه المنهجية التي يعتبرها الكثير من الباحثين دستورا ينبغي توخي مواده وتجدر مراعاة بنوده عند وضع أو اختيار المصطلحات العلمية، لما لها من أهمية ـ ذلك أنها منهجية منبثقة عن ندوة شاركت فيها 16 هيئة علمية عربية ـ قلنا لابد أن نشير إلى أنّ هناك تطورا تم إقراره فيما بعد يخص إضافات وتعديلات تمس بعض الأسس؛ إذ تمت هذه الإضافات والتعديلات في: "ندوة عمّان1993" وكذلك ما خرج به مؤتمر التعريب السابع في الخرطوم 1994.

بعدما وقفنا على هذه الإشارات، يمكننا أن نعرض أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين المنهجيتين.

**أولا– أوجه التشابه:**

- **جاء ضمن قواعد لجنة اللغة العربية بالمجمع العلمي العراقي ما نصّه:**

1ـ مراعاة المماثلة أو المشاركة بين مدلولي اللفظة لغة واصطلاحا لأدنى ملابسة.

2ـ الاقتصار على مصطلح واحد للمفهوم العلمي الواحد.

3ـ تجنب تعدد الدلالات للمصطلح الواحد.

4ـ التزام ما استعمل أو ما استقر قديما من مصطلحات علمية وعربية وهو صالح للاستعمال الجديد.

- **جاء ضمن المبادئ الأساسية في اختيار المصطلحات العلمية ووضعها لمكتب تنسيق التعريب بالرباط، ما نصّه:**

1ـ ضرورة وجود مناسبة أو مشاركة أو مشابهة بين مدلول المصطلح اللغوي ومدلوله الاصطلاحي، ولا يشترط في المصطلح أن يستوعب كل معناه العلمي.

2ـ وضع مصطلح واحد للمفهوم العلمي الواحد ذي المضمون الواحد في الحقل الواحد.

3ـ تجنّب تعدّد الدلالات للمصطلح الواحد في الحقل الواحد، وتفضيل اللفظ المختص على اللفظ المشترك.

4ـ استقراء وإحياء التراث العربي وخاصة ما استعمل منه أو ما استقر منه من مصطلحات علمية عربية صالحة للاستعمال الحديث وما ورد فيه من ألفاظ معربة.

**التعليق:**

يتضح من خلال قراءة المبادئ الصادرة عن المجمع العلمي العراقي ومكتب تنسيق التعريب بالرباط أنهما يؤكدان الأسس نفسها.

- **وكذلك جاء ضمن قواعد لجنة اللغة العربية بالمجمع العلمي العراقي وبالضبط في الأسس ذات الأرقام التالية (6) و(8) و(9) و(10) و(12) و(13) و(15) ما نصّه:**

6ـ إيثار اللفظة المألوفة على اللفظة النافرة الوحشية أو الصعبة النطق.

8ـ إيثار اللفظة المفردة على المصطلح المركب أو العبارة لتسهيل النسبة والإضافة ونحو ذلك.

9ـ تجنب الألفاظ العامية.

10ـ تفضيل مصطلحات التراث العلمي على المولدات والمحدثات.

12ـ تجنب تعريب المصطلحات الأجنبية إلا إذا تعذر العثور على لفظ عربي ملائم.

13ـ ترى اللجنة أن يراعى في استعمال الألفاظ الأعجمية ما يأتي:

أـ يُرجَّح أسهل نطق في رسم الألفاظ المعرَّبة عند اختلاف نطقها باللغات الأعجمية.

ب ـ إحداث بعض التغيير في نطق المصطلح المعرب ورسمه ليتسق مع المنطق العربي.

15ـ يستعمل كل لفظ من الألفاظ المترادفة في معناه الخاص في المصطلحات العلمية، لأن الترادف كثيرا ما يكون أوصافا للأشياء لا يراد بها المطابقة التامة في المعنى...

- **وجاء ضمن المبادئ الأساسية في اختيار المصطلحات العلمية ووضعها لمكتب تنسيق التعريب بالرباط، وبالضبط في الأسس ذات الأرقام التالية (9) و(11) و(8) و(6) و(17) و(18) و (15) ما نصّه:**

9ـ تفضيل الصيغة الجزلة الواضحة، وتجنب النافر والمحظور من الألفاظ.

11ـ تفضيل الكلمة المفردة لأنها تساعد على تسهيل الاشتقاق والنسبة والإضافة والتثنية والجمع.

8ـ تجنب الكلمات العامية إلا عند الاقتضاء بشرط أن تكون مشتركة بين لهجات عربية عديدة وأن يشار إلى عاميتها بأن توضع بين قوسين مثلا.

6ـ استخدام الوسائل اللغوية في توليد المصطلحات العلمية الجديدة بالأفضلية طبقا للترتيب التالي: التراث فالتوليد (لما فيه من مجاز واشتقاق وتعريب ونحت).

17ـ التعريب عند الحاجة وخاصة المصطلحات ذات الصيغة العالمية كالألفاظ ذات الأصل اليوناني أو اللاتيني أو أسماء العلماء المستعملة مصطلحات، أو العناصر والمركبات الكيمياوية.

18ـ عند تعريب الألفاظ الأجنبية يراعى ما يأتي:

أـ ترجيح ما سهل نطقه في رسم الألفاظ المعرّبة عند اختلاف نطقها في اللغات الأجنبية.

ب ـ التغيير في شكله، حتى يصبح موافقا للصيغة العربية ومستساغا.

15ـ عند وجود ألفاظ مترادفة أو متقاربة في مدلولها ينبغي تحديد الدلالة العلمية الدقيقة لكل واحد منها، وانتقاء اللفظ العلمي الذي يقابلها.

**التعليق:**

يتضح من خلال قراءة المبادئ الصادرة عن المجمع العلمي العراقي ومكتب تنسيق التعريب بالرباط أنهما كذلك يؤكدان الأسس نفسها؛ على الرغم من تقديم و تأخير مواضع هذه الأسس ضمن جملة المبادئ المطروحة.

**ثانيا– أوجه الاختلاف:**

أ) **ممّا تميّز به المجمع العلمي العراقي:**

- **جاء ضمن قواعد لجنة اللغة العربية بالمجمع العلمي العراقي وبالضبط في الأسس ذات الأرقام التالية (5) و (7) و(11) و(14) ما نصّه:**

5ـ تجنب المصطلحات الأجنبية.

7ـ لا يشتق من المصطلح إلا بقرار هيئة علمية مختصة بوضع المصطلحات.

11ـ يُلجأ إلى ترجمة المصطلح الأجنبيّ عند ثبوت دلالته على معناه الاصطلاحي.

14ـ تجنب استعمال السوابق واللواحق الأجنبية لأن اللغة العربية لغة اشتقاقية وليست إلصاقية...

**ب) ممّا تميّز به مكتب تنسيق التعريب بالرباط:**

- **وجاء ضمن المبادئ الأساسية في اختيار المصطلحات العلمية ووضعها لمكتب تنسيق التعريب بالرباط، وبالضبط في الأسس ذات الأرقام التالية (5) و(10) و(12) و(14) و(16) و(18) ما نصّه:**

5ـ مسايرة المنهج الدولي في اختصار المصطلحات العلمية:

أـ مراعاة التقريب بين المصطلحات العربية والعالمية لتسهيل المقابلة بينهما للمشتغلين بالعلم والدارسين.

ب ـ اعتماد التصنيف العشري الدولي لتصنيف المصطلحات حسب حقولها وفروعها.

جـ ـ تقسيم المفاهيم واستكمالها وتحديدها وتعريفها وترتيبها حسب كل حقل.

د ـ اشتراك المختصين والمستهلكين في وضع المصطلحات.

هـ ـ مواصلة البحوث والدراسات ليتيسر الاتصال بدوام بين واضعي المصطلحات ومستعمليها.

10ـ تفضيل الكلمة التي تسمح بالاشتقاق على الكلمة التي لا تسمح به.

12ـ تفضيل الكلمة الدقيقة على الكلمة العامة أو المبهمة ومراعاة اتفاق المصطلح العربي من المدلول العلمي للمصطلح الأجنبي، دون تقييد بالدلالة اللفظية للمصطلح الأجنبي.

14ـ تفضل الكلمة الشائعة على الكلمة النادرة أو الغريبة إلا إذا التبس معنى المصطلح العلمي بالمعنى الشائع المتداول لتلك الكلمة.

16ـ مراعاة ما اتفق المختصون على استعماله من مصطلحات ودلالات علمية خاصة بهم، معربة كانت أو مترجمة.

18ـ عند تعريب الألفاظ الأجنبية يراعى ما يأتي:

جـ ـ اعتبار المصطلح المعرب عربيا، يخضع لقواعد اللغة ويجوز فيه الاشتقاق والنحت وتستخدم فيه أدوات البدء والإلحاق مع موافقته للصيغة العربية.

د ـ تصويب الكلمات العربية التي حرفتها اللغات الأجنبية واستعمالها باعتماد أصلها الفصيح.

هـ ـ ضبط المصطلحات عامة والمعرب منها خاصة بالشكل حرصا على صحة نطقها ودقة آدائها.

**التعليق:**

يمكن لقارئ القواعد التي وضعتها لجنة اللغة العربية بالمجمع العلمي العراقي أن يدرك مدى تطابقها مع ما وضعه مكتب تنسيق التعريب بالرباط من مبادئ أساسية في اختيار المصطلحات العلمية ووضعها، كما أن القارئ لمبادئ مكتب تنسيق التعريب يقف على شمولية هذه المبادئ واستعابها للعديد من القضايا الهامة؛ وما نختم به هذا التعليق قولنا إن ما جاءت به لجنة اللغة العربية بالمجمع العلمي العراقي لا ينفك عما خرجت به ندوة "توحيد منهجيات وضع المصطلحات العلمية الجديدة".

**خاتمة:**

لا يختلف الباحثون على ما بذله المجمع العلمي العراقي من جهود جليلة القدر من أجل وضع المصطلح العلمي شأنه في ذلك شأن المجامع العربية الأخرى، والقارئ لما قدّمناه من موجز تاريخي رصدنا به تعدد الأسس التي اعتمدها المجمع عبر لجانه لوضع المصطلحات يدرك سعي المجمع ـ المتكرر ـ إلى ضبط المبادئ والأسس التي تعد أولى متطلبات توحيد المصطلحات.

والمتتبع للمنهجيات المختلفة التي قدّمها المجمع العلمي بمختلف لجانه المتخصصة يقف على عديد الخطوات التي اقتفى أثرها المجمع منذ نشأته، إلى أن توّجت هذه المحاولات بوضع جملة من القواعد أصدرتها لجنة اللغة العربية التابعة للمجمع تمثلت في (15) أساسا، وهي آخر ما أصدره المجمع من قواعد. هذه القواعد كما تبيّن لنا لا تخرج عما أقرته **ندوة "توحيد منهجيات وضع المصطلحات العلمية الجديدة"**. المنعقدة بالرباط ما بين 18-20 فبراير (شباط) 1981م.

ولعل أهم ما جاءت به اللجنة التابعة للمجمع العلمي العراقي من قواعد تطابقت مع ما أقرّه مكتب تنسيق التعريب بالرباط من مبادئ، هي جملة القواعد الآتية:

1ـ مراعاة المماثلة أو المشاركة بين مدلولي اللفظة لغة واصطلاحا لأدنى ملابسة.

2ـ الاقتصار على مصطلح واحد للمفهوم العلمي الواحد.

3ـ تجنب تعدد الدلالات للمصطلح الواحد.

4ـ التزام ما استعمل أو ما استقر قديما من مصطلحات علمية وعربية وهو صالح للاستعمال الجديد.

وهي المبادئ نفسها التي خرجت بها ندوة الرباط 1981، وذلك إنْ دلّ على شيء فإنما يدلّ على محاولة تقريب الرؤى بين المؤسسات العلمية واللغوية في الوطن العربي، و هو ما صرّح به العاملون في المجمع، كما ذكرنا في منهجية المجمع الأولية، حيث ورد فيها <<... على أن من عادة المجمع ألا يرى رأيا في مصطلح ولا يبث فيه، إلا بعد الوقوف على آراء البلاد العربية الأخرى فيه، فلعل لها اجتهادا فيه أصوب من اجتهاده وأقوم، أو كلمة أصح وأحكم، ثم هو حريص كل الحرص على ألا ينفرد برأي، ولا يقر قرارا قد يخرجه عن الإجماع والوحدة وصفاق العلماء من أبناء هذه الأمة، فإنما هو يدرس المصطلحات من الوجهة العلمية واللغوية والفنية لتكون سببا من أسباب جمع الشمل بتوحيد المصطلحات في جميع البلاد العربية...>>، وهو قول حقيقي صادق كشفت عنه القواعد التي تمثلها المجمع دون الخروج عنها فقط ينقصها التنسيق بين جميع المؤسسات ذات الصلة بموضوع المصطلحات.

وقد تبين لنا بعد تتبع تاريخ المجمع وأعمال لجانه المتخصصة، وبعد عقد مقارنة مع ما تمّ إقراره بالرباط أن المجمع قام على خلفية عارفة أخذت في الحسبان ما وضعته المؤسسات العربية الأخرى التي تُعنى بالمصطلحات؛ وذلك واضح من خلال القواعد التي تتقاطع مع ما تمّ اقتراحه في مناسبات علمية مختلفة.

**هوامش:**

[1] أبو الفضل جمال الدين بن منظور: لسان العرب، (د.ت)، دار صادر(بيروت)، مج2، ص516ـ 517(مادة: صلح)

[2] مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط، (2004)، مكتبة الشروق الدولية، ط4، ص520

[3] الشريف الجرجاني: معجم التعريفات، تح: محمد صدِّيق المنشاوي، (2004)، دار الفضيلة (القاهرة)، ط1، ص27

[4] مصطفى الشهابي: المصطلحات العلمية في اللغة العربية، (1955)، معهد الدراسات العربية العالمية (القاهرة)، ص3

[5] مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوجيز، (1989)، مطابع شركة الإعلانات الشرقية، ص368

[6] علي القاسمي: علم المصطلح أسسه النّظريّة وتطبيقاتها العمليّة، (2008)، مكتبة لبنان ناشرون (بيروت)، ط1، ص200ـ 201

[7] أحمد مطلوب: "التقرير السنوي للمجمع العلمي لسنة 2010"، مجلة المجمع العلمي العراقي، بغداد، مج58، ج2، 1432هـ/2011م، ص123

[8] أحمد مطلوب: المرجع نفسه، ص123ـ 125

[9] ينظر:ـ جواد علي: "المجمع والمصطلحات"، مجلة المجمع العلمي العراقي، بغداد، مج2، 1371هـ/1952م، ص313ـ 314

ـ جواد علي: "المجمع والمصطلحات"، مجلة المجمع العلمي العراقي، بغداد، مج3، ج2، 1374هـ/1955، ص368ـ 369

[10] المجمع العلمي العراقي: "مصطلحات في التربية البدنية"، مجلة المجمع العلمي العراقي، بغداد، مج8، 1380هـ/1961م، ص343ـ 344

[11] لجنة المصطلحات الطبية: "مصطلحات علم الجراحة والتشريح"، مجلة المجمع العلمي العراقي، بغداد، مج16، 1388هـ/ 1968م، ص153ـ 154

[12] جميل الملائكة: "بعض القواعد التي سارت عليها لجنة وضع المصطلحات الهندسية"، مجلة المجمع العلمي العراقي، بغداد، مج17، 1388هـ/ 1969م، ص29ـ 34

[13] جميل الملائكة: "مصطلحات الهندسة المدنية (القسم الأول: A)"، مجلة المجمع العلمي العراقي، بغداد، مج29، 1398هـ/1978م، الصفحة غير مرقمة

[14] محمود شيت خطاب: "تعريب المصطلحات العسكرية وتوحيدها – التجربة والعبرة"، مجلة المجمع العلمي العراقي، بغداد، مج30، 1399هـ/1979م ، ص209

[15] صالح أحمد العلي: "أعمال المجمع ومنجزاته"، مجلة المجمع العلمي العراقي، بغداد، مج31، ج4، 1400هـ/1980م، ص503

[16] صالح أحمد العلي: "تقرير عن أعمال المجمع العلمي العراقي"، مجلة المجمع العلمي العراقي، بغداد، مج32، ج4/3، 1401هـ/1981م ، ص654ـ 655

[17] صالح أحمد العلي: "التقرير السنوي عن أعمال المجمع العلمي العراقي"، مجلة المجمع العلمي العراقي، بغداد، مج33، ج3/2، 1402هـ/1982م ، ص562ـ 565

[18] أحمد مطلوب: "المصطلح النقدي"، مجلة المجمع العلمي العراقي، بغداد، مج38، ج4، 1408هـ/1987م، ص104ـ 105

[19] أحمد مطلوب: المرجع نفسه ، ص105ـ 106

[20] أحمد مطلوب: المرجع نفسه، ص106

[21] أحمد مطلوب: "اللغة العربية في رحاب المجمع العلمي العراقي"، مجلة المجمع العلمي العراقي، بغداد، مج64، ج1، 1438هـ/ 2017م، ص9ـ 10

[22] ينظر:مكتب تنسيق التعريب بالرباط: مجلة اللسان العربي، المجلد:18، ج1، 1981، ص175ـ 178

[23] ينظر:مكتب تنسيق التعريب بالرباط: المرجع نفسه، ص175

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 858 - 874 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# عنف اللغة في خطاب الفيسبوك بين المقصدية التأويلية وكشف التجليات الرمزية

## مقاربة سيميائية للعنف الرمزي ضد المرأة الجزائرية

# The Violence of Language in the Facebook Discourse Between Hermeneutic Intent and the Revealing of Symbolic Manifestations

## A sémiotic approach of symbolic violence against Algerian women

**Yassmina ben ammar[1] / [1] يسمينة بن عمار** *

**Nadjib Bekhouche[2] / [2] نجيب بخوش**

مخبر الدراسات النفسية والاجتماعية.

جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر)،

University mohamed khider Biskra (Algeria)

yassmina.benammar@univ-biskra.dz [1] n.bekhouche@univ-biskra.dz [2]

| تاريخ الإرسال: 2021/06/29 | تاريخ القبول: 2021/11/05 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

**ملخص البحث**

يبحث هذا المقال في تمظهرات عنف اللغة في الخطابات الموجهة ضد المرأة الجزائرية، ولقد اقتربنا من الموضوع من خلال جانبين؛ جانب منهجي يعرض الخطوات المتبعة في دراسة الموضوع وبالاعتماد على المنهج المسحي، وجانب تطبيقي من خلال استجلاء رمزيته بتطبيق المقاربة السيميائية لكشف تجلياته عبر الفيسبوك عبر الصفحة الجزائرية تخمام دزيري. ولقد كانت لنا القراءة السيميائية للموضوع من خلال تطبيق شبكة التحليل السيميولوجي على صورة عنف رمزي ضد المرأة الجزائرية في المجال الأكاديمي، ولقد توصلنا إلى حصر جملة من النتائج أهما: أن رمزية عنف اللغة تجاه المرأة الجزائرية تتمظهر من خلال تشكل ملامح صورة نمطية تصورها بكثير من الدونية، بالإضافة إلى أن اللغة تعتبر ولا تزال إحدى آليات العنف الرمزي في عرض الحمولة الرمزية والتي تحاكي واقعا من حياة المرأة الجزائرية.

**الكلمات المفتاحية** : عنف اللغة، خطاب، فيسبوك، رمزية، سيميائية، عنف رمزي.

**Abstract :**

The article researches the manifestation of language violence in discourses directed against Algerian women. We came close to the subject through two sides; a methodological aspect based on the survey method and presents the steps

* يسمينة بن عمار:yassmina.benammar@univ-biskra.dz

involved in studying the subject and an applied aspect by clarifying its symbolism by applying the semiotic approach to reveal its manifestations through the Algerian Facebook page Tekhmam Dziri «Algerian thinking ». We had a semiotic reading for the subject by applying the semiological analysis network at a symbolic violence image against Algerian women in the academic field. We have reached a variety of results, the most important of which: the symbolism of language violence towards Algerian women is manifested throughout forming a stereotyped image that depicts it with a lot of inferiority. In addition, language is still considered one of the mechanisms of symbolic violence in displaying the symbolic load that simulates a reality from the life of Algerian women.
**Keywords:** language violence, discourse, Facebook, symbolism, semiotics, symbolic violence.

**مقدمة:**

يشكل العنف الرمزي مظهرا من المظاهر المنتشرة في الحياة الاجتماعية للأفراد، كما نجده حاضرا في الكثير من الخطابات التفاعلية، ويحمل العنف الرمزي في طياته حمولة رمزية تحمل الأذى للآخر منطلقة من خلال العديد من الآليات والأساليب التي يعتمدها المعَنف .

وتشكل اللغة ركيزة أساسية في خطاب العنف، كما أنها آلية لا يمكن الاستهانة بها نظرا لتغلغل العنف الخفي بواسطتها في حياة الأفراد وتأثيره عليهم ولاسيما على الجانب النفسي لهم، ويتجه العنف الرمزي في مضامينه بالدرجة الأولى نحو الأفراد ،كما تتعدد صوره من صورة لأخرى، فهو يرمي بحمولته في السياق الاجتماعي الذي ينخرط فيه الأفراد ،كما أنه يَعكس في كثير من الأحيان جملة القيم التي تشكله، والتي تحمل في طياتها دلالات الإيذاء والازدراء، والاحتقار،... و أكثر شيء تحقيق الهيمنة وفرض التسلط.

كما تعد المرأة من بين الفئات التي عرفت مظاهر عدة للعنف من أبسط أشكاله إلى أعمقها كما أن العنف المسلط عليها لا يزال الموضوع الذي يدخل ضمن الأولويات الاجتماعية، نظرا لما له من خطورة، واليوم مع ما نشهده من تحولات انتقل العنف من الفضاء الواقعي إلى الافتراضي ولاسيما مع مساحات الحرية التي أتاحتها الميديا الجديدة، والتي فسحت المجال للتعبير واتخاذ تطبيقات التكنولوجيا الحديثة فضاء للتعبير بمختلف الأساليب و ضمن قوالب عديدة تحاكي الواقع الحياتي والاجتماعي للأفراد و بحمولات رمزية تعرف تشبعا للعنف مثل فضاء الفيسبوك مثال ذلك صفحة " تخمام دزيري" ؛ والتي

قامت بعرض منشورات تحاكي عنفا مسلطا ضد المرأة، وإن كان في طابع مغلف ببعد ترفيهي، إلا أن في واقعه الخفي يحمل دلالات ومؤشرات عن كينونة وتجذر العنف، وضمن مظاهر العنف الرمزي يأخذ الخطاب اللغوي حيزا في هذا الجانب، نظرا لما تمارسه اللغة من تغلغل وتصوير الأفراد بتمثلات عدة لها، **ومنه كيف يظهر عنف اللغة الرمزي على المرأة الجزائرية عبر الفيسبوك؟**.

**أولا : الإطار المنهجي للدراسة:**

1- **إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:**

تمحور تساؤلنا الرئيس في الآتي:

**كيف يظهر عنف اللغة تجاه المرأة الجزائرية عبر الفيسبوك** ؟ وبنية تساؤلنا الرئيس يمكننا تفكيكها لاستجلاء التساؤلات التالية:

أ -كيف تتحدد مظاهر العنف الرمزي تجاه المرأة الجزائرية عبر الفيسبوك؟

ب-كيف هي لغة خطاب العنف الموجه ضد المرأة الجزائرية؟

ج-كيف تظهر رمزية العنف اللغوي تجاه المرأة عبر الفيسبوك؟

د-كيف هي حدود تأويل وأبعاد العنف الرمزي تجاه المرأة ؟

**2- أهداف الدراسة:** نسعى من خلال دراستنا إلى تحقيق جملة من الأهداف والتي يمكننا تحديدها فيما يلي:

أ-إبراز مظاهر العنف الرمزي تجاه المرأة عبر الفيسبوك.

ب- إبراز دور اللغة كآلية للعنف الرمزي.

ج- استجلاء رمزية العنف اللغوي تجاه المرأة.

د- معرفة حدود تأويل وأبعاد العنف الرمزي تجاه المرأة الجزائرية.

**3- أهمية الدراسة:**

تتحدد أهمية دراستنا في أنها تبحث في متغير أساسي؛ والذي يشكل محورا أساسيا في حياة الأفراد ولاسيما مع التحولات التي يشهدها واقعنا اليوم من خلال أن ظاهرة العنف -العنف الرمزي - أصبحت سمة بارزة في البيئة الجديدة وخاصة تجاه المرأة، أين تحولنا من منظور العنف التقليدي إلى منظور حديث للعنف تجاه المرأة، فدراستنا هذه هي مقاربة للوقوف على هذه الظاهرة وتفكيك بنيتها الرمزية، كمل أننا من خلال اقترابنا تطبيقيا من قراءة هذا الواقع تتحدد لنا رؤية سيميائية لواقع تعيشه المرأة فيه تجليات تقربنا

منه وصفيا وكيفيا على عكس دراسات أخرى اتجهت نحو الجانب الكمي، فدراستنا مقاربة كيفية لتجليات عنف اللغة تجاه المرأة عبر الفيسبوك.

**4- مفاهيم الدراسة:** تنضوي دراستنا على جملة من المفاهيم والتي سنقوم بتحديدها اصطلاحا وإجرائيا:

**أ- العنف(violence )** :جاء في التعريف اللغوي للعنف عند ابن منظور بأنه : الخُرق بالأمر وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق، عَنُفَ به وعليهَ يَعنُفُ عُنفًا وعَنَافَة، وأَعنَفَهُ وعَنَفَهُ تعنيفاً، وهو عنيفٌ إن لم يكن رفيقًا في أمره. واعتَنَفَ الأمر: أَخَذَهُ بعُنف.[1] ومن الناحية الإجرائية هو كل سلوك يحمل أذى للآخر.

**ب- العنف اللغوي (Linguistic violence)** : المقصود بالعنف اللغوي هو كل معنى مباشر أو موحي أو علامة بصرية تحيل في تفسير لغوي تقصده الذات في استهداف الآخر موقفا وسلوكا، والأمر ليس غريبا فحينما يسمح فرد ما كلاما يثير حفيظته ويبعث غضبه الطبيعي، فإن نوازع الذات تتحرك بعنف ما قد يكون جسديا بسبب ذلك العنف اللغوي للفهم الحرفي، لأن عنف المشاعر والغضب ومشاعر الذنب حالما تفسرها بالمعنى الحرفي للغة تصبح عنفا مؤلما ذا طبيعة جسدية[2].

ويعرف **محمد عبد العاطي عبد الباقي العنف اللغوي بأنه:**" مجموعة الرموز اللغوية الممارسة بعنف ضد الآخرين، والتي من شأنها أن تنتهك حرمة اللغة التواصلية والقيمية وتخرجها عن وظيفتها الاجتماعية"[3].

ومن الناحية الإجرائية يعتبر العنف الذي يتخذ من اللغة آلية رئيسية له.

**ج- الفيسبوك** :حظي الفيسبوك بتعريفات عدة أبرزها تعريف "**شري كونكوف**" الباحث في مجال مواقع التواصل الاجتماعي( **Shery kinkoph Gunter**)، حيث عرف الفيسبوك (**facebook**) بأنه: " موقع من مواقع الشبكات الاجتماعية، يمثل مجتمع دولي عبر الإنترنت، وهو مكان يجتمع فيه أفراد المجتمع للتفاعل مع بعضهم البعض من خلال تبادل الصور وأشرطة الفيديو، وغيرها من المعلومات والاتصال بشكل عام مع الأصدقاء والعائلة وزملاء العمل... وتبنى هذه العلاقات على سطح الملف الشخصي التي تسمح للمستخدمين بتبادل المعلومات والتواصل مع الآخرين."[4] ومن الناحية الإجرائية هو موقع التواصل الاجتماعي الذي أتاح التواصل بين الأفراد، كما أنه الفضاء التعبيري الحر حول مواضيع عدة من بينها نشر حملات رمزية عنيفة ضد المرأة.

**د- الرمزية (symbolism )** :كلمة رمزية قد يكون لها معنى واسع جدا فقد تستخدم لوصف أي لون من التعبير الذي يشير إلى الشيء إشارة مباشرة و بطريقة غير مباشرة، ومن خلال وسيط هو بمثابة

شيء ثالث... فالرمزية ليست مجرد استبدال شيء بشيء بآخر... وإنما هي عملية استخدام صورة محددة للتعبير عن أفكار مجردة وعواطف. الرمزية إذا يظل تعريفها بأنها:" فن التعبير عن الأفكار والعواطف وليست بوصفها مباشرة ولا يشرحها".[5] ومن الناحية الإجرائية الرمزية تتحدد في جملة الأبعاد الدلالية لموضوع معين واستجلاء تجلياته وأبعادها في إطار السياقات التعبيرية المختلفة.

**هـ – العنف الرمزي violence symbolic**: حسب بيير بورديو **Pierre Bourdieu** هو:" أي نفوذ يفلح في فرض دلالات معينة، وفي فرضها بواسطة دلالات شرعية حاجبا علاقات القوة التي تؤصل قوته، يضيف علاقات القوة إلى هذه قوته الذاتية المخصوصة أي ذات الطابع الرمزي المخصوص." [6]

فالعنف الرمزي شكل حقيقي من أشكال التأثير على استخدام اللغة التي تنتهك الأخلاق، وهو يبدأ بالعنف الرمزي في شكل كلمات، وجمل، وفقرات، وخطابات، سواء شفهية، أو مكتوبة، وإيماءات تمثل ثقافة من السلوك المشين والطابع المشين. وهذا التحفيز يثير استجابة، لأن بعض الأطراف قد تتأثر تأثرا مختلفا. هناك حرب الكلمات، تحدث من خلال الفم، وتويتر، واتساب، والهاتف اليدوي، وغيرها من وسائل الإعلام الاجتماعية المتطورة. ومع ذلك، فإن جميع الانتهاكات التي تتخذ شكل عنف رمزي، والتي يمكن الاحتجاج بها استنادا إلى قانون، لا حول لها ولا قوة. ولذلك، فإن هذا الموضوع يغتنم الفرصة لشن هجماتهم على أطراف معينة تعتبر معارضة لرأيها.[7] فالعنف الرمزي إذن ينحصر في جملة الرموز المتنوعة التي تحمل أذى للآخر باستخدام آلية اللغة.

## 5– طبيعة الدراسة و منهجها:

تنتمي دراستنا إلى الدراسات الوصفية الكيفية والتي نستهدف من خلالها الاقتراب من حصر معلومات عن عنف اللغة عبر صفحات الفيسبوك الجزائرية، فبعد أن كان العنف مظهرا بارزا عبر الواقع الحقيقي، أصبحنا اليوم نلحظه في الواقع الافتراضي، هذا يقودنا لكشف تجلياته وإبراز خصوصيته في واقعه الجديد.

وتظهر أهمية الدراسات الوصفية من حيث كونها دراسة الوضع الراهن للظاهرة أو الظواهر المبحوثة بموقف معين أ وبمجموعة من الناس.. أوضاع مختلفة دراسة تصورية دقيقة من حيث العناصر المكونة لها وطبيعة العلاقات السائدة فيها... أي أن الهدف الأول والنهائي للأبحاث الوصفية هو الحصول على معلومات كافية ودقيقة عن الموضوع محل الدراسة كما هو في الحيز الواقعي...[8]

وحتى يتحقق لنا الوصول إلى هذه المعلومات سيتم الاعتماد على المنهج المسحي. ويعتبر المنهج المسحي من أبرز المناهج المستخدمة في البحث الإعلامي للحصول على البيانات والمعلومات التي تستهدف الظاهرة العلمية ذاتها.[9] وعلى اعتبار أنها نستهدف المسح على مستوى البيئة الافتراضية لمضامين العنف الرمزي فإننا بذلك سنعتمد على المسح الافتراضي.

.. حيث أضحت المسوح الافتراضية أكثر عملية وبساطة من الناحية الوظيفية، إضافة لكونها غير مكلفة لاستخلاص وجمع المعطيات من مصادرها بشكل مباشر حيث تسمح المسوح الافتراضية بجمع المعطيات على نطاق واسع[10].. ويتحدد توظيفنا له من خلال حصر معلومات عن الصفحة ومتابعة جملة المنشورات، وحصر الصور التي يشكل العنف اللغوي فيها مظهرا بارزا.

وحتى نقترب من تجليات هذا العنف بمستواه اللغوي والصوري سنعتمد المقاربة السيميائية، حيث تدرس السيميائية أنظمة الإشارات اللغوية والصورية وضمن أنظمة الإشارات، اللغات، الرموز، المعاني... وغيرها، ويركز **منهج السيميائية** في الدراسات الوصفية في الاتصال على المحتوى الرمزي ولا يهتم بالمعنى الظاهر للرسالة، يهتم هذا المنهج باستخدام المعاني الضمنية والدلالية لمختف الرسائل الوسيلية، وتعني الدلالية المعنى المحدد غير المتغير لأي علامة ما، وتمثل الضمنية المعنى المتغير للعلامة نفسها كما تمثل أيضا عددا من المعاني أو التفسيرات التي ترتبط بالعلامة ذاتها.[11]

وسنقوم بالتحليل وفق شبكة تحليلية عامة وهي معتمدة أساسا على البنية التحليلية العامة لجيرفيرو... ومطعمة بمرجعيات أخرى اعتمدت على وجود ثنائية ما قد يسمى بالتضميني والتعييني واختلفت في إجراءات وتفاصيل ومستويات القراءة من خلال المرور بمراحل ثلاث: الوصف، التأويل، السياق أي :

أ – القيام بوصف موضوعي ( ما نراه)

ب – وضعها في السياق ( ما نعرفه)

ج– التأويل والنقد ( ما نستنتجه)

وشبكة "جيرفيرو" لتحليل الصورة تعتمد على تقسيم **عملية التحليل السيميولوجي** إلى ثلاث مراحل أساسية: الوصف الدقيق للصورة في ماديتها وتحضيرا للتحليل: ذكر الخصائص التقنية للصورة (المصدر، الشكل، التقنية، الدعامة المادية )، أسلوبها ( التركيب، الألوان، الأضواء..) بمعية وصف موضوعها وكيفية تمثيله ( من خلال القطاعات والأشكال وعلاقة النص بالصورة )، ذكر السياق ( القبلي،

الحالي، و البعدي، والشخصي للمؤلف، المجتمعي والتقني للصورة، أي ظروف إنتاجها واستقبالها وتأثيراتها (من خلال شهادات، نصوص، دراسات...)، وتأويل معناها انطلاقا من عناصر تكوينها وسياقها وتحليلات معاصريها ومن تلاهم، وصولا إلى التعبير عن ذات المحلل في شكل حوصلة عامة أي باختصار التعبير عن ماذا ؟ وكيف ؟ ولماذا ؟.[12]

**6- مجتمع البحث والعينة:** ضمن تحديد وحدات الدراسة أخذنا نموذجا من العنف الموجه تجاه الأفراد وهو العنف تجاه المرأة، لتطبيق **شبكة التحليل السيميولوجي**، وتم اختيار هذه الصورة كونها تجمع بين بعدين لتمظهر العنف الرمزي تجاه المرأة ببعده اللفظي المكتوب، وبعده غير المكتوب ( الصوري)، حتى تكون لنا قراءة تجمع بين الجانبين تساعدنا على كشف التجليات بأبعادها المختلفة. وهي صورة عنف رمزي احتوتها صفحة الفيسبوك الجزائرية تخمام دزيري ذات الطبيعة الاجتماعية، والتي تحظى بتفاعلية من قبل متابعيها و المعجبين بالصفحة.

**ثانيا : الإطار المعرفي للدراسة:**

**1- العنف اللساني كتمظهر للعنف الرمزي عبر الفيسبوك:** العنف في أبسط أشكاله يحمل أذى للآخر، غير أن أساليبه وأدواته تختلف، ليمتد ليشكل مظاهر عدة تجاه الآخرين كأن تكون الكلمات والعبارات أداته البارزة، التي تتغلغل حمولتها الرمزية مؤثرة في نفسيات الكثيرين، وفي ظل انبثاق العديد من القيم.

إن العنف اللساني يمثل أحد أنواع العنف الرمزي؛ إذ يمكن اعتباره إخلالا بالبنية القيمية للغة، إلى جانب البنيات الأخرى التي تحدث عنها علماء الألسنية كالنحو والاشتقاق، وضوابط مخارج الحروف، فاللغة تحيا وتؤثر إيجابيا في المستمع إذا كانت مشحونة بالقيم، وتنحصر وتصبح غير فاعلة أو أداة محايدة إذا خلت وتمّ إفراغها جزئيا من هذا المضمون، فالعنف الذي ينتاب فعل الكلام، لا يعود على انكسار قواعد النحو فحسب، لكن، وأهم من ذلك اهتزاز البنية القيمية التي هي أساس اللغة،أو ما يمكن اعتباره سر وجودها.

إذ يشمل العنف اللساني الاجتماعي أساليب تجاهل الآخر، والتعدي عليه واحتقاره، مما يفكك أواصر المجتمع، وينهك قواه، ويحيده عن القيمة، ويشمل هذا العنف مجالات عدة، فالبعض يخص الحياة الأسرية، والبعض يخص النمط الجديد من الحياة، وتقديس المال، والتباهي بالأبطال... وينعكس هذا في ألفاظ خاصة ونكت وأمثال، ورغم أن هذه التعابير قد تعكس واقعا إلا أنها ليست قيما لغوية.[13]

نلحظ أن اللغة هي مصدر الألم ليس بشكل مباشر وإنما من خلال العنف الذي توقعه تلك الأصوات، العنف اللغوي للفهم الحرفي، الذي يهدد بالتحول إلى عنف حرفي من قبل اللغة، إن عنف المشاعر والغضب ومشاعر الذنب حالما تفسرها بالمعنى الحرفي للغة تصبح عنفا مؤلما ذا طبيعة جسدية[14]...

**2- المرأة والعنف الرمزي:**

إن المرأة واحدة من أكثر الفئات التي يستهدفها العنف بأشكاله المتعددة ،ونلمح في وقتنا الحالي مظاهر جديدة للعنف تجاهها منطلقة من الأسرة ومتجهة إلى ميادين حياتية عديدة، تعتبر المرأة وسيطا فاعلا فيها، وهذه الميادين التي تتعرض المرأة للعنف في إطارها تشكل بيئة العنف التي حوت الحمولات الرمزية، والدلالات تحمل في مجملها عنفا رمزيا متغلغلا ومخلفا جملة من الآثار النفسية، التي تنعكس سلبا على حياتها.

قد يكون هذا النوع من العنف الرمزي ما يمارسه المجتمع على المرأة فضلا عن عنف تمارسه المرأة على نفسها، فالنساء مقصيات من عالم الأشياء الجديدة ومن الشؤون العامة.. فقد بقين محصورات زمنا طويلا في العالم المنزلي و بالنشاطات الأمومية.. وعلى الرغم من أنَ جزءا من الأعمال المنزلية التي تتوجب على النساء له غاية مهمة هو الإبقاء على تضامن واندماج العائلة، إلا أن هذه الأعمال غير ملحوظة ويظل ينظر إليها نظرة استصغار، لذا تقبع المرأة في قالب معد لها مسبقا يحاول المجتمع والعائلة حصرها فيه وتحجيم طموحاتها منذ الصغر، ومحاولة كبح رغبتها الملحة في الخروج من هذا القالب.[15]

ويتجلى العنف الرمزي ضد الفئات الاجتماعية المهمشة في نسق من الإشارات والرموز والدلالات والرموز التي تستلب الإنسان وتحاصره دون أن تأخذ هذه المعاني بصورة واضحة صريحة بشحنتها العدوانية التي تضع الإنسان المهمش في قفص الاتهام الرمزي. ولو أخذنا الاستلاب الرمزي الموجه ضد المرأة على سبيل المثال لا الحصر لوجدنا نسقا رمزيا يفيض لا حدود له من الصفات والسمات السلبية التي تأخذ المرأة إلى مرابض التوحش و الجريمة والغواية تحت عنوان الطبيعة الشريرة للمرأة .[16] حيث يعتبر العنف الموجه ضد المرأة من أنواع العنف ويدخل ضمن العنف النفسي والذي يعبر عن كل سلوك يقوم على الإساءة للمرأة من خلال إضعاف ثقتها بذاتها والإخلال بإحساسها بالقدرة والثقة، ويبدأ بالنقد غير المبرر والتهكم والسخرية والإهانة والبذاءة والاستخدام الدائم للتهديد وإثارة الشائعات والمراقبة، الإحراج وتوجيه اللوم.

ويعد العنف النفسي من أخطر أنواع العنف ذلك لأنه غير محسوس أو غير ملموس وليس له أثر واضح، وإنما آثاره المدمرة تقع على الصحة النفسية للضحية. و يشكل العنف اللفظي كنوع من أنواع خطرا على الصحة النفسية للمرأة حيث يترك آثارا واضحة للعيان يتم فيه توجيه الفعل إليها مباشرة باستخدام ألفاظ هجومية مباشرة، وهو عنف يقف عند حدود الكلام والإهانات من أشكاله السب والشتم واستخدام الألفاظ البذيئة بحق المرأة. [17]

**ثالثا: الإطار التطبيقي للدراسة :**

**رمزية العنف اللغوي ضد المرأة الجزائرية عبر الفيسبوك ( تطبيق شبكة التحليل السيميولوجي على صورة عنف رمزي ضد المرأة الجزائرية ( الطالبة الجامعية)**

ما يميز العنف في واقعنا الحالي هو تمظهره في البيئة الجديدة، أي الفضاء الافتراضي، أين يتخذ الأفراد من جدران الفيسبوك فضاء للتعبير وعرض الشحنات والحمولات الرمزية التي تحمل الأذى للآخر. وإن المرأة هي من من الفئات التي استهدفها العنف اللغوي؛ متمظهرا من خلال سلطان اللغة وبارزا من خلال جملة الكلمات والعبارات، ومتغلغلا من خلال جملة من الدلالات، هذا يقودنا لضرورة الاقتراب من صوره وكشف تجلياته، والأكيد أن هذا لا يتأتى إلا بالبحث في معانيه الظاهرة واستجلاء معانية الباطنة، ويتحقق هذا في ضوء التطبيق ضمن شبكة تحليل سيميولوجي لواحدة من صوره، لحصر تمظهره وحدود التأويل فيها، والنموذج الآتي يعتبر مرشدنا في عملية التحليل:

**جدول رقم : 01 نموذج شبكة تحليل سيميولوجي** [18]

| | عناصر التحليل | التحليل |
|---|---|---|
| | مقدمة | تقديم موضوع التحليل وعناصره ( الواردة أدناه)، الوصف الظاهري، السياق المصدري والفني والمجتمعي، التأويل. |
| 1 | الوصف الظاهري للصورة ( ماذا؟) | – تقديم الصورة: تحديد نوع الصورة وصاحبها وموضوعها وتقنية و مادة وظروف إنجازها وشكلها...<br>– التحليل التشكيلي للصورة: التحليل الأولي للعناصر التالية: الشكل، التأطير، التركيبة، الفضاء، الإضاءة، الألوان، علاقة النص بالصورة – إن وجد– زاوية الرؤية... |
| | السياق ( كيف؟) | وضع الصورة في سياقاتها المصدرية، الفنية والمجتمعية. |

| | | |
|---|---|---|
| 2 | | - التعريف بصاحبها وبمن كُلف بانجازها إن وجد.<br>- التعريف بالسياق الفني والتقني.<br>- التعريف بالسياق التاريخي والسياسي والثقافي |
| 3 | التأويل والفهم (لماذا؟) | التأويل الشخصي للصورة بالذات واستنتاج نوايا صاحبها من خلال ذكر:<br>- وظيفة ( وظائف الصورة)<br>- رمزية الصورة ودلالاتها التعبيرية. |
| | خاتمة | ذكر الأهمية الفنية للصورة مع الانطباعات الشخصية .. |

**جدول رقم:02 يوضح تحليل صورة عنف رمزي ضد المرأة الجزائرية – الطالبة الجامعية – عبر صفحة تخمام دزيري**

إن الهدف من القراءة السيميائية لصورة العنف الرمزي ضد المرأة هو الكشف عن تجليات العنف اللغوي تجاهها، كما أن فك شيفرات هذه الصورة سيحصر لنا الدلالات والمعاني ،التي ساهمت في بلورته، مبرزه مظاهر العنف الرمزي تجاه المرأة الجزائرية، واللغة الحاوية له، كما يمكنها حصر الأبعاد الرمزية له، وصولا لقراءة تأويلية له.

| | عناصر التحليل | التحليل |
|---|---|---|
| | **مقدمة** | يتمثل موضوع التحليل في صورة مأخوذة من منشور صفحة فيسبوك جزائرية صفحة "تخمام دزيري"، وتحوي الصورة على مستوى لفظي مكتوب مدعم بمستوى مرئي، وسيتم تحليلها من خلال الوصف الظاهري للصورة، وذكر سياقها ومحاولة فهمها وتأويلها وذكر انطباعاتنا. |

| | | |
|---|---|---|
| | | <br>https://web.facebook.com/takhmam.dziri i/?_rdc=1&_rdr<br>تتم متابعة هذه الصفحة بواسطة 1،080،572 من الأشخاص<br>طبيعة الصفحة : مجتمع تاريخ الولوج:2020/04/28 ، بتوقيت 7:53 |
| | **الوصف الظاهري للصورة ( ماذا؟)** | تبين لنا الصورة المنشورة عبر الصفحة الاجتماعية "تخمام دزيري" بتاريخ 22 مارس 2020 والحاصلة على تفاعلية: 641 إعجاب، 22 تعليق 24، مشاركة أن بنيتها السيميائية محددة في مستوى لساني مكتوب مدعم بمستوى مرئي، ويمكننا عرض مظهر لطبيعة الصورة بأننا نخمن بأنها تصور لنا الطابع الحواري لعرض حال المرأة الجزائرية وبالتحديد الطالبة الجامعية جملة استفهامية منطلقة من سؤال وفي نفس الوقت الإجابة وهي في الغالب من صاحب المنشور الذي تكهن بإجابة الطالبة، ويتمحور موضوعها في عنف لغوي- رمزي - موجه ضد المرأة الطالبة الجامعية عنف صريح وظاهر ولا سيما بعد أن دعم بالجانب المرئي. والصورة تعكس (جانب لفظي مكتوب سؤال جواب على الرغم من غياب علامة الاستفهام وبمستوى لهجة دارجة في أولى الوحدتين واللغة العربية الفصحة)، و بعد صوري ممثلا في وحدات: البحر، البقرة، وهي صورة |

| | | |
|---|---|---|
| | | بتقنية الفوتوشوب وتتناول عنف اجتماعي ضد المرأة كواحدة من الفئات الاجتماعية.<br>إن نشر الصورة أُستخدم لعرض حال المرأة – الطالبة الجامعية – أما عناصرها تعكس جانب لفظي مكتوب سؤال بالدراجة كيفاه راكي، كيفاه من كيف وكيف هنا هي للسؤال عن الحال، مع الجامعة وهي المؤسسة التي ينتمي لها طالب العلم، أي أنها حاوي البحث والمجال العلمي، بقرة تائهة تشبيهها بحيوان هو البقرة ووصفها بالتيه و الضياع وعدم التحكم في الأمور، في بحر العلم دعمت هذه الوحدة أيضا بصورة البحر والذي شبهه هنا بالعلم نظرا لاتساعه وكبره، والوحدات اللفظية بقرة تائهة في بحر العلم إجابة متكهن بها في التوقع لقراءة واقعها.<br>أما المستوى الثاني من العناصر المكونة لبنية الصورة وفي الجهة السفلى لغة مرئية صورة بقرة في البحر تعكس التوازي بين جانبين في إطار تحقيق وظيفة التدعيم( تدعيم اللفظي المكتوب بالمرئي)، مما أضفى على الصورة تكامل بنيتها، وقد توسط هذان المستويان اسم الصفحة، وكانت ألوان الصورة بالألوان الأحمر، أسود ( حسب أدمن الصفحة دلالة على الإبراز)، واللون الأزرق للبحر الهائج الذي يعكس التوتر والتيه، والضياع. وكل المحتوى يرمي في دلالته لتجسيد عنف رمزي من خلال تصوير المرأة الجزائرية – الطالبة الجامعية – في حالة عدم فهم الأمور والعدم التحكم فيها وصعوبة الحال. |
| | **السياق ( كيف؟)** | لوضع الصورة في سياقها من خلال تمثيلها المرئي يمكن القول أنها كوحدة سيميائية عناصرها بمستواها اللفظي والمرئي (دوال) تحيل إلى (مدلولات) ضمن السياق الاجتماعي من خلال احتواء موضوع عنف رمزي تجاه المرأة الجزائرية وبالتحديد الطالبة في عنف رمزي – بأسلوب سب – متخذ من اللغة في إطار المستوى اللفظي ( البعد المهم كونه أعلى الصورة)، وتتمثل وظيفته في بعدها التعبيري، من خلال تمظهر صورة نمطية تجاه المرأة |

| | | |
|---|---|---|
| | | المثقفة ونقل مقصدية تسعى إلى إعطاء وتفسير قراءة لواقعها الذي يرتمي بين مظاهر التيه والضياع وفي بحر العلم المرموز له بالبحر الحقيقي الهائج كدلالة على التوتر وعدم التحكم في الأمور، وهذا العرض احتوته الصفحة الفيسبوكية الجزائرية ذات الطبيعة الاجتماعية "تخمام دزيري"؛ والتي كما بدا عليها اسمها تنقل واقع التفكير الجزائري في مظاهر الحياة المختلفة، وقد انعكس اسمها باللغة الدارجة أي، أنها مخاطبة هذا الواقع بلهجته المتأصلة ( تخمام : بمدلول التفكير)، دزيري وهو السياق الجغرافي الحاوي لتواجد الصفحة وحدودها الجغرافية بمدلول الوطن الجزائر، ومن ذلك تحديد المجال الجغرافي يحدد طبيعة وعرض القضايا والتي تختص بالشأن الجزائري لا غير. |
| | **التأويل والفهم (لماذا؟)** | من خلال عناصر الوصف الظاهري للصورة وبنيتها المرئية والسياق الذي تنتمي إليه، يمكن القول أن ناشرها (أدمن صفحة تخمام دزيري)، أراد أن يعرض لنا حال الطالبة الجامعية الجزائرية في الجامعة، مستهدفا بذلك متابعي الصفحة والمعجبين بها في قالب ترفيهي يمرر من خلاله خطاب لغوي صريح يستهدف المرأة الطالبة، وضمن واحد من ميادين حياتها و لا سيما العلمية منها، وضمن مظاهر تحمل في دلالاتها حمولة رمزية بمظاهر السخرية، الإهانة، الاستهزاء، التبخيس، الاستصغار، وآليات أبرزها السَب، وبعد رمزي محددا في التشبيه – بالبقرة – كدال افتراضي ضمن الفضاء الفيسبوكي يحمل مدلول، الاجترار فقط، ذهاب العقل، الضياع، عدم التحكم في الأمور وضياع السيطرة، التوتر.. والصورة في بينتها وتشكيلها العام تشكلها عدة عناصر محورية تناغمت فيما بينها لتعطينا صورة المرأة عبر صفحات الفيسوك وبالتحديد من خلال قراءة واقعها كطالبة علم.<br>هذه الصورة المبدعة بالتقنية الفوتوشوب في طابع جمع الدوال اللسانية مع الدوال المرئية انعكس في طابع تنسيقي وتكامل باحتواء الجانب التدعيمي |

| | | |
|---|---|---|
| | | فالجانب اللفظي لن يكون مكتملا إلا بتدعيمه وتجسيده في طابع صوري ( أيقوني ) على الرغم من أنه يؤدي الغرض، لكن مع الصورة يحقق إكمال الفراغات التي يسعى من خلالها صاحب الصورة إلى تحقيق المقصدية ومن ثم إبراز وإيضاح لتجلياتها الرمزية.<br>وضمن هذه الصورة تتحقق وظيفتين ؛ التعبيرية والتي تحمل مقصدية المرسل من خلال عرض المحتوى الذي ترجمه في العديد من الوحدات ومن خلال التعبير عن مشاعره تجاه المرأة الطالبة الجامعية. أما الوظيفة الانتباهية والتي تتعلق المرسل إليه ( المتلقي) – تحقيق المقصدية– إبراز المحتوى لديه. |
| | **خاتمة** | يأخذنا الجانب الفني للصورة إلى تشكل صورة حول قراءة واقع عنف لغوي بسطت من خلاله اللغة نفوذها لتعبر عنه في بعد صريح يحقق تناغم بين مستويين اثنين ( لساني، وأيقوني ) يحقق تدعيم للمستوى الأول، وإن كان العنف الذي تصوره الصورة في بعده الصريح، فيلاحظ أن صاحب المنشور لم يكتف بالجانب اللفظي المكتوب، وإنما دعمه ليعطينا في الأخير حزمة من الدوال اللفظية ذات الأبعاد المختلفة، والسياقات المتنوعة لتجتمع كلها في بنية صورة تحمل مدلولات افتراضية، لكنها في الحقيقة هي امتداد للواقع الحقيقي لعرض حال المرأة الجزائرية في واحد من أهم مجالات حياتها وهو الجامعة. |

**الخاتمة والنتائج:**

إن خطاب العنف الموجة تجاه المرأة الجزائرية عبر البيئة الافتراضية — الفيسبوك– ما هو إلا امتداد لخطاب العنف الرمزي في البيئة الواقعية، فالاختلاف يكمن في الفضاء التعبيري وامتداده، فالعنف الواقعي قد يكون حيزه محدود بينما العنف الافتراضي ضد المرأة قد يكون حيزه متسع نظرا لسرعة الانتشار المحققة والتي أتاحتها تطبيقات التكنولوجيا الحديثة والتي يتقدمها الفيسبوك. ونظرا لمساحة الحرية المتاحة كانت جدران الفيسبوك ملاذا للكثيرين والمتعطشين لتفريغ شحناتهم ولا سيما تجاه المرأة فكان لهم هذا عبر فضاء الفيسبوك؛ والذي من شأنه تعميق انتشار هذه الخطابات؛ والتي وإن كان هناك تواطؤ معها أو ظهورها في

المظهر الطبيعي، إلا أنه يمكن أن يكون لها الأثر النفسي العميق ولا سيما بعد تداولها على أوسع نطاق مما قد يغرس تلك الصورة النمطية على المرأة الجزائرية ويعززها.

يظهر من كل هذه أن اللغة تعتبر آلية بارزة في نشر العنف وبمستوييها اللساني المكتوب، والأيقوني حيث صورت لنا اللغة قراءة واقع لحياة المرأة الجزائرية وضمن حياتها الأكاديمية بكثير من السخرية والإهانة ،التبخيس ،الاستصغار عبر فضاء الفيسبوك والذي يبرز من خلال مظهرين يتحددان من خلال إبراز مقصدية المرسل في عرض حال المرأة وتصوير حالها بكثير من الدونية من جهة، ومن جهة ثانية الكشف على العديد من التجليات الرمزية، والتي ترجعنا إلى الواقع اليومي الصراعي الذي يجمع دائما المرأة والرجل في المجتمع الجزائري، ومع ما أتاحته التكنولوجيا الحديثة بُسطت ملامح للهينمة الذكورية المتأججة ؛ هيمنة تكرس مظاهر فيها الكثير من الازدراء والدونية من خلال عرض حال المرأة في مواقف حياتها مثل التعليم، وهلم جرا من مظاهر الحياة الأخرى :المرأة العمل المنزلي، المرأة والعمل خارج البيت، والمرأة والزواج، المرأة الأم، المرأة وعلاقاتها الاجتماعية ،... وكلها مجالات استغلها العنف ليصور لنا المرأة بكثير من الإيذاء والدونية، والتي تحتاج الوقوف عليها والاقتراب منها وتحليلها وحصر مختلف نتائجها لإعطاء وصف عام لظاهرة العنف الرمزي وتمثلاتها تجاه المرأة عبر الفضاء الافتراضي، فاللغة كآلية للعنف تبقى تحقق سيطرتها وتبقى الأولى في انبثاق الحمولات الرمزية المختلفة وضمن واقعنا الحياتي والمليء بالعديد من خطابات العنف والذي أصبح طابعا اعتياديا للكثير منا،و لقد جسدت الكثير من صفحات الفيسبوك الجزائرية مظاهر عديدة للعنف الرمزي، وضمن تجليات عدة له تنقل لنا الواقع الخفي للعنف الرمزي و خطاب اللغة كآلية له، وإن كان كما في صفحة "تخمام دزيري" مبطنا في قالب ترفيهي، إلا أنه يصرح عن مضمون عنف تجاه عنصر هام في المجتمع وهو المرأة ،و وسط حمولة رمزية فيها تمثل للعديد من المظاهر والتجليات اتخذت من اللغة آلية وركيزة له. وتعد "صفحة تخمام دزيري"؛ والتي كما يدل عليها اسمها صفحة تسعى في سياق التواصل الاجتماعي تناول القضايا الجزائرية بقالب ترفيهي احتوى عنف تجاه المرأة، والذي أخذت له مظاهر عدة في قالب رمزي وضمن أبعاد تأويلية تحقق المقصدية منه، ومن جملة ما توصلنا إليه من نتائج يمكننا القول:

- ✓ يعتبر الفضاء الحياتي التعليمي للمرأة الجزائرية مظهرا من مظاهر تجلي العنف تجاهها مثل ما عرضته لنا الصورة ضمن بنيتها، والتي يحمل محتواها العنف اللغوي – الرمزي– ضد الطالبة الجامعية من خلال عرض حالها بعد التحاقها بمؤسسة الجامعة.

- ✓ حملت الصورة تصوير العنف الرمزي ضد المرأة بتجسيد مظاهر التبخيس، الازدراء، الاحتقار، التقليل من الشأن ،والتيه، الضياع، الوحدة، عدم التحكم في الوضع، وباعتماد أساليب أبرزها السَب .
- ✓ تتحدد لغة العنف في الجمع بين الدارجة واللغة العربية الفصحة، وهذا إن دلَ على شيء إنما يدل على تنوع السياق الخطابي والثقافي للمجتمع الذي تنتمي إليه المرأة الجزائرية، ولاحتواء الإطار الدلالي وتحقيق التأثير المطلوب.
- ✓ ضمن رمزية العنف الموجه ضد المرأة الجزائرية، وضمن الوصف العام لها نقلت لنا الصورة دلالات عن تشكل تلك الصورة النمطية ضد المرأة واستمرارية النظرة الدونية لها، على الرغم من أنها حققت ذاتها عبر ميادين ومجالات عدة ولا سيما على المستوى الأكاديمي، كما أن هذا البعد الرمزي يقودنا إلى حمولة رمزية تقلل من شأن المرأة وهذا استصغار لمكانتها، وهذا إن دلَ على شيء إنما يدل على استمرار مظهر الهيمنة والتسلط الممارسة ضدها.
- ✓ يظهر البعد التأويلي من خلال أن صاحب الصورة يصور لنا جانبا من واقع الجانب الصراعي الذي طالما كان في الواقع وامتد إلى الفضاء الافتراضي، يحمل تلك الشحنات التي فيها الكثير من المقصدية في أنه مهما وصلت له من تقدم إلا أنك وحيدة وفي تيه ولا تستطيعين التحكم في الأمر، هي مقصدية تأخذنا إلى تأويل أن الغرض الحقيقي من هذا التمثيل هو تصوير المرأة في مجال هام في حياتها ضمن كثير من الدونية، واستصغار لشأنها وضمن أبعاد هي محتواه في السياق الاجتماعي حصر في مظهر الحياة الأكاديمية للمرأة الجزائرية.

**هوامش:**

[1] ابن منظور: لسان العرب، الجزء التاسع، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع (بيروت)، 1999،ص429

[2] سمير الخليل: دليل مصطلحات الدراسات الثقافية والنقد الثقافي إضاءة توثيقية للمفاهيم الثقافية المتداولة، دار الكتب العلمية ( بيروت )، دون سنة، ص 227.

[3] محمد عبد العاطي عبد الباقي أبو ناجمة: العنف اللغوي مفهومه وأسبابه" دراسة تحليلية"، مجلة اللغة العربية، العدد السابع، 2020، ص28.

[4] حسين محمود الهتيمي: العلاقات العامة وشبكات التواصل الاجتماعي،دار أسامة للنشر والتوزيع( الأردن)،2015 ص89.

[5] تشارلز تشادويك: الرمزية ،ترجمة نسيم إبراهيم يونس، الهيئة المصرية العامة للكتاب (مصر)، 1992، ص ص41،39.

[6] بيير بورديو: العنف الرمزي بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ( ترجمة :نظير جاهل)،المركز الثقافي العربي(بيروت)،1994،ص05.

[7] Muji, Anita Widjajanti, Wahyu Tri Damarsanti : The Symbolic Violence in Language, International Journal of Research in Humanities and Social Studies Volume 4, Issue 10, 2017,p 14

[8] أحمد بن مرسلي: مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية ( الجزائر)، 2010، ص51.

[9] سعد سلمان المشهداني: مناهج البحث الإعلامي، دار الكتاب الجامعي( الإمارات العربية)، 2017، ص163.

[10] بلقاسم أمين بن عمرة : دور الوسائط الاتصالية الجديدة في تشكيل الفضاءات العمومية الهامشية النسائية داخل الحيز الافتراضي دراسة ميدانية لعينة من المجموعات الفيسبوكية النسائية الجزائرية، رسالة دكتوراه غير منشورة في علوم الإعلام والاتصال، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس ( مستغانم)،2017،ص21.

[11] أ لان رامي، برنارد فالي: البحث في الاتصال عناصر منهجية، ترجمة ميلود سفاري وآخرون، ديوان المطبوعات الجامعية، المطبعة الجهوية ( قسنطينة) ،2009، ص246.

[12] فضيل دليو: شبكة تحليل الصور الثابتة: نمذجة بيداغوجية لبعض المرجعيات السيميولوجية، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف، المجلد 16، العدد04، 2019، ص24.

[13] عائشة لصلج: العنف الرمزي عبر الشبكات الاجتماعية قراءة في بعض صور العنف عبر الفيسبوك، مجلة المعيار، جامعة الأمير عبد القادر قسنطينة، المجلد 20، العدد39،، جوان 2015، ص ص 537، 538.

[14] جان جاك لوسركل: عنف اللغة، ترجمة محمد بدوي، نشر وتوزيع الدار العربية للعلوم، المركز الثقافي العربي( بيروت)،2005، ص403 .

[15] بدر حذام. (2016):العنف الرمزي في الشعر العراقي المعاصر،مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية العراق، العدد2016،06،ص528.

[16] فاتن عبد الجبار ناجي، بثينة منصور الحلو:العنف الرمزي، مجلة الآداب، جامعة بغداد،العدد126، 2018 ،ص 193.

[17] نصيرة براهمة: المرأة والعنف في المجتمع الجزائري تحليل سوسيولوجي لأشكاله أسبابه تمثلاته الاجتماعية في الجزائر دراسة سوسيو أنثربولوجية لظاهرة العنف في إقليم جيجل. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، (18)، 2015، ص113.

[18] فوضيل دليو : مرجع سبق ذكره، ص30.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 875 - 891 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# فعّاليّة التّقويم الإلكتروني في التّعليم عن بُعد

# The Effectiveness of Electronic Assessment in Distance Learning

كريم بوسالم *
**karim Bousalem**
مخبر اللّغة العربيّة وآدابها
جامعة الشّهيد "علي لونيسي" البليدة 2 (الجزائر)
University Lounici Ali Blida 2-Algeria
ek.bousalem@univ-blida2.dz

| تاريخ الإرسال: 2021/06/29 | تاريخ القبول: 2021/08/29 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

## مُلخّص البحث

يَحْتَلُّ التّقويمُ التّربوي مكانةً كبيرةً في العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة، على اعتباره من بين العناصر المكوّنة للمنهاج، فالتّقويمُ عمليةٌ مُصاحبةٌ لممارسة الفِعل التّعليمي التّعلُّمي بكلّ مراحله وأبعاده، وقدْ يأخذُ التّقويم أشكالاً أخرى، إذا تعلّق الأمر بالتّعليم عن بُعد، وهو النّمط الجديد الّذي تبنّته الكثير من المنظومات التّربوية في العالم عَقْبَ جائحة كوفيد 19، حيث صاحب هذا النّمط الجديد من التّعليم غير الحُضوري، نوعٌ جديد من التّقويم وهو التّقويم الإلكتروني، الّذي بات اعتماده أكثر من ضرورة لضمان مُمارسة الفِعل التّعليمي التّعلُّمي عبر مختلف أطواره ومراحله، أمام استمرار انتشار الوباء.

وتهدف الدّراسة إلى تسليط الضّوء على ضرورة اعتماد التّقويم الإلكتروني بكلّ أشكاله في التّعليم عن بُعد، لضمان سيرورة العملية التّعليميّة التّعلُّميّة، أمام استمرار جائحة "كورونا"، كما كشفت الورقة البحثية أنَّ التّقويمَ الإلكتروني لا يعكس المستوى الحقيقي للمتعلّمين، ولا يتناسب مع الكثير من التّخصّصات الّتي تستوجب التّطبيق الميداني، وإجراء التّقويم حضورياً.

**الكلمات المفتاح** : التّعليم عن بُعد، جائحة كوفيد 19، التّقويم الإلكتروني، المتعلّمين.

## Abstract :

Assessment is extremely important in the teaching-learning process, since it is one of the components of the curriculum. It is a process that accompanies education in all its phases and dimensions, and comes indifferent forms in the case of distance learning. The latter is the newly adopted mode of many educational systems around the world the world during theCovid-19 pandemic. This mode of

* كريم بوسالم: ek.bousalem@univ-blida2.dz

distance education is accompanied by a new mode of assessment: Electronic assessment. The latter became essential for the continuation of the educational process in all its different phases and stages during the pandemic as many educational institutions were obliged to close for safety reasons.
This study seeks to shed light on the necessity of adopting electronic assessment and its many forms in distance education to guarantee the continuation of the educational process during the Covid-19 pandemic.
**Keywords:** Distance learning; Covid-19 Pandemic; Electronic assessment; Learners.

**مقدّمة:**

تتوجّه الكثير من الهيئات والمؤسّسات التّعليمية في العالم –بما فيها الجزائر– إلى تَبني التّعليم عن بُعد نمطاً جديداً من التّعليم غير الحُضوري، لضمان سيرورة الفعل التّعلِيمي التّعلُّمي، مع استمرار تفشّي الفيروس القاتل، من خلال دمج التّكنولوجيات الحديثة والوسائط الإلكترونية ضمن صفوفٍ افتراضية، والاهتمام بكلّ عناصر العملية التّعلِيمية التّعلُّميّة، لاسيما بالمتعلّم من خلال قياس مدى تحقّق الكفاءات المسطّرة ضمن المناهج التّربوية، أو الأهداف المنتظر تحقيقها ضمن أيّ درسٍ تعليميٍ، وهذا لا يتمّ إلاّ بتثمين أعمال المتعلّمين من خلال التّقييم والتّقويم.

وإذا كان التّقويم عمليةً مُصاحبةً لأيّ مُمارسة تعليميّة تعلُّميّة حُضورية داخل الصّف التّعليمي، ويأخذ أشكالاً مختلفة من فروض واختبارات وبحوث ميدانية ومقابلات شفوية، فقد أصبح التّعليم عن بُعد يفرض أشكالاً جديدة من التّقويم الإلكتروني، واعتمادها أكثر من ضرورة في ظلّ استمرار جائحة كوفيد 19، لضمان مواصلة الممارسة الفعلية للعمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة، وهذا ما يعكس أهمية اعتماد التّقويم الإلكتروني في التّعليم عن بُعد، لذا اعتمدنا في بحثنا على المنهج الوصفي لدراسة فعّاليّة التّقويم الإلكتروني ضمن التّعليم عن بُعد، ووصف بعض أنواع التّقويم الإلكتروني، الّتي يمكن اعتمادها في تقييم مكتسبات المتعلّمين، وتِبيان مدى نجاعتها بالنّسبة للمعلّم والمتعلّم، من خلال الإجابة عن الإشكاليات التّالية: ما مدى فعّاليّة التّقويم الإلكتروني في ظلّ استمرار جائحة كورونا؟ وما هي أشكال التّقويم الإلكتروني الأكثر نجاعةً في الفعل التّعلمي التّعلُّمي عن بُعد؟ وهل التّقويم الإلكتروني كفيل بإثبات المستوى الحقيقي للمتعلّمين أكثر من التّقويم الحُضوري؟

وللإجابة عن الإشكالية نمرّ بالعناصر الآتية:

-تحديد المصطلحات والمفاهيم: الفعّاليّة، التّقويم الإلكتروني، التّعليم عن بُعد، كوفيد 19.

-ما بين التّقويم الحُضوري والإلكتروني.

-أنواع التّقويم الإلكتروني.

-فعّاليّة التّقويم الإلكتروني في ظلّ استمرار جائحة كوفيد 19.

-عيوب التّقويم الإلكتروني في التّعليم عن بُعد.

**أولا: تحديد المصطلحات والمفاهيم:**

**1- الفعّاليّة (Effectiveness):**

تعني "القدرة على تحقيق النّتيجة المقصودة وفق معاييرَ محددة مسبقاً، أو هي القدرة على إنجاز الأهداف والوصول إلى النتائج المرجوّة بأقصى حدٍّ ممكن"[1]، فالفعّاليّة تضمّ أهم العناصر المشكّلة للكفاءة وهي "القدرة"، الّتي يجب توفّرها لتحقيق أهداف مقصودة في مدة زمنية محدّدة، ونَعني بالكفاءة قدرة المتعلّم على حلّ وضعيات تعليميّة مركّبة، أمّا فعّاليّة التّقويم الإلكتروني فتظهر ضمن نمط جديد من التّعليم غير الحُضوري وهو التّعليم عن بُعد، من خلال تمكين المعلّم من متابعة سير التّعلّمات، وتقييم وتقويم نشاطات المتعلّمين عن بُعد، باستعمال أدوات خاصّة للتّقويم الإلكتروني.

**2- التّقويم الإلكتروني (E-Evaluation):**

لقد أفرزت جائحة "كوفيد 19" الكثير من التّحديات على مستوى العالم، وأوّلها تلك الّتي رفعتها الكثير من المؤسّسات التّربوية بِتَبَنِيهَا نمطاً جديداً من التّعليم غير الحُضوري، وهذا النّوع الجديد جاء بجملة من المصطلحات والمفاهيم في حقل التّعلميّات، من بينها التّقويم الإلكتروني الّذي يعتبره الكثير من المشتغلين في حقل التّربية "أنّه جمعُ وتحليلُ وتفسيرُ بيانات أو معلومات عن ظاهرة أو موقف بقصد إصدار حكمٍ"[2]، وعادة ما يكون هذا الحكم على نشاطات المتعلّمين، لتقويمها وتقيّيمها في صّفوف تعليميّة افتراضية من خلال "توظيف شبكة المعلومات التّعليمية، والكمبيوتر وملحقاته، والبرمجيات التّعليميّة"[3]، فهذا التّقويم شبيه بالتّقويم الحُضوري (التّقليدي) الّذي يكون داخل الصّف التّعليمي، في تقويم مكتسبات المتعلّمين، ويختلف عنه في نوعية أدوات التّقويم، وفي البيئة التي تُمارس فيها العملية التّقويميّة لمكتسبات المتعلّمين.

ويضمّ التّقويم الإلكتروني أربعة أنواعٍ من التّقويم، وهي "التّقويم القبلي Pre.Evaluation، التّقويم البِنائي (التّكويني) Formative Evaluation، والتّقويم التّشخيصي Diagnostic

Evaluation، والتّقويم النّهائي Summartive Evaluation"[4]، وكلّها تُرافق العملية التّعليميّة التّعلُّميّة في كلّ مراحلها، وعن طريقها يتأكّد المعلّم من مدى تحقّق الكفاءات المسطّرة في المناهج التّربويّة.

### 3- التّعليم عن بُعد (Distance Instruction):

تتعدّد التّسميات الخاصّة بهذا النّمط الجديد من التّعليم، ما بين التّعليم عن بُعد، والتّعليم الإلكتروني، والتّعليم غير الحُضوري، وهي كلّها تسميات لمدلول واحد، يكون فيه الفعل التّعليمي التّعلُّمي خارج الصّف الدّراسي، مع حضور للوسائط التّكنولوجية ومختلف التّطبيقات الحديثة، فالتّعليم عن بُعد (Distance Instruction) "نمط من أنماط التّعليم النّظامي تتباعد فيه مجموعات التّعليم، وتُستخدم نظم الاتصالات التّفاعلية لربط المتعلّمين والمعلّمين ومصادر التّعلم سوياً"[5]، وقدْ تتبناه الكثير من المؤسّسات والهيئات التّربوية على مدار السّنة الدّراسية، بحيث يقوم على المنوال التّعليمي الجديد على ربط المعلّمين بالمتعلّمين عن طريق الوسائط والتّطبيقات الالكترونية الذكيّة، "لإيصال الخدمات التّعليمية إلى الفئات الّتي لا تستطيع الحضور إلى مؤسسات ومراكز التّعليم"[6]، فتتشكّل بذلك قاعات تدريس افتراضية تَنْتَظِم فيها العملية التّعليميّة التّعلُّميّة الّتي "تُشبعُ احتياجات المتعلّمين، من خلال تفاعلهم مع الخَبرات التّعليمية المقدّمة لهم بطرق غير تقليدية"[7]، بعيداً عن الرّتابة والمِلَلْ الّذي بات يخيّم على قاعات التّدريس.

وقد نجد للتّعليم عن بُعد تسميات أخرى تختلف من ناحية المصطلح، لكنّها تتّحد في الدّلالة، كالتّعليم الالكتروني (Electronic Instruction) الذي نجد له أكثر من تعريف لتباين وجهات النّظر بين المشتغلين في حقل التّربية، فالتّعليم الإلكتروني "منظومة تتضمن مجموعة عناصر مرتبطة تبادلياً، ومتكاملةً وظيفياً، تستهدف تقديم خبرات تعليمية تفاعلية متعدّدة المصادر بالاعتماد على الكمبيوتر وشبكات الانترنت، مما يؤدي إلى تجاوز مفهوم عملية التّعليم داخل جدران الفصول الدّراسية"[8]، ومن هذا المنظور يكون الفِعل التّعليمي التّعلُّمي ضمن التّعليم عن بُعد، أو التّعليم الإلكتروني تعليماً خارج الصّف التّعليمي، "فهو يتأسّس على مفهوم التّعلم الذاتي"[9]، باستخدام الوسائط التّكنولوجية الحديثة لتفعيل الفعل التّعليمي بشكل متزامنٍ أو غير متزامنٍ.

فالتّوجه إلى تبني هذا المنوال التّعليمي الجديد لا يتمُّ إلاّ من خلال "استخدام تكنولوجيا الوسائط التّعليمية المتعدّدة، دون التّقيد بزمان أو مكان محددين، ودون الاعتماد على المعلّم بصفة مباشرة"[10]، فيغيب هنا مفهوم الصّف التّعليمي الحقيقي، ويحلّ محلّه صفٌ تعليميٌّ افتراضِي، تعزّزه تلك الوسائل التّكنولوجية الحديثة، ومختلف التّطبيقات الخاصّة بالتّواصل والتّحاضر عن بُعد، "فيكون بذلك المعلّم

والمتعلّم منفصلين عن بعضهما زمانياً أو مكانياً أو كلاهما معاً"[11]، لكنّ مُمارسة الفِعل التّعليمي يبقى نفُسه، بلْ يكون أكثر مُرونةً من التّعليم الحُضوري الّذي كان لا بُدَّ من تَجديده من خلال "تحديث التّعليم واستغلال تكنولوجيا التّعليم"[12]، من منظور تعزيز تلك العلاقة الّتي ينبغي أنْ تكونَ متينةً بين أهم عنصرين في العقد الدّيداكتيكي وهما المتعلّم والمعلّم.

ويتخذ التّعليم عن بُعد، أو التّعليم غير الحُضوري أشكالاً متعددةً، ومن جملة تلك الأنماط "التّعليم بالمراسلة"، حيث "يقوم هذا النّمط على استخدام المادّة المطبوعة وإرسالها عن طريق البريد إلى الدّارسين، الّذين يقومون بدراستها والتّعليق على ما رأوه من نصوص"[13]، وقد يأخذ هذا النّوع من التّعليم غير الحُضوري الذي تبنته الجزائر منذ سنوات مَضَتْ، أشكالاً أخرى كتوفير بعض الكتب التّعليمية الخاصّة بالمواد الممتَحَن فيها آخرَ السّنة الدّراسية، أو منح المتعلّمين أقراصاً مضغوطةً تتوفّر على كل الدّروس والمحتويات الدّراسية المقرّرة عليهم، فيكون بذلك المتعلّم وجها لوجه أمام مجموعة من المعارف، الّتي ستخضع للتقويم لاحقاً عن طريق فروض واختبارات الكترونية عن بُعد، وهي فروض يتدرّب عليها المتعلّمون من خلال ولوجهم للمواقع الالكترونية الخاصّة بالمعاهد المتخصّصة في التّعليم عن بُعد، حيث تُحتسب تلك الفروض الالكترونية كتقويم مستمر للمتعلّمين، على أنْ يَلِجُوا للمنصّة الالكترونية مجدداً لحل مواضيع الفروض والاختبارات عن بُعد، وهو التّوجه ذاته الّذي سارت عليه الجامعة الجزائرية مُمثّلَةً "بجامعة التّكوين المتواصل، الّتي خاضت تجربة التّعليم عن بعد بداية الموسم الجامعي (2010-2011)، لفائدة طلبة الماستر"[14]، لتفعيل نمط التّعليم عن بُعد، قبل أن تتبناه معظم الجامعات الجزائرية، والمؤّسسّات التّربوية الجزائرية عبر أطوارها الثّلاثة، بعد جائحة "كورونا".

### 4- كوفيد 19 (COVID):

هو من بين الفيروسات المتحوّرة والمتغيّرة جِينياً، من صنف الفيروسات التّاجية الّتي اجتاحت العالم سنة 2019، وحصدت الكثير من الأرواح، وهو "اسم أطلقته منظمة الصّحة العالمية في 11 فبراير 2020 على المرض الّذي سبّبه فيروس كورونا المستجد"[15]، حيث يأتي هذا الفيروس مصحوبا بعدة أعراض تظهر لدى المريض المصاب، من بينها آلام في الصّدر، والسّعال مع ضيق في التّنفس، وآلام في أسفل الظهر مع فقدان حاستي الشّم والذّوق.

### ثانيا: الفِعل التّعليمي التّعلُّمي ما بين التّقويم الحُضوري والإلكتروني:

### 1- التّقويم الحُضوري (Evaluation) :

يتبوّأ التّقويم (Evaluation) مكانة هامّة من المناهج التّربوية الحديثة، فهو يَضمن سيرورة العملية التّعليميّة التّعلُّميّة، من خلال الوقوف على مدى تحقّق تلك الأهداف والكفاءات لدى المتعلّمين، عن طريق "إصدار حكم أو قرار على العمل التّربوي وأهدافه، فهو يُعنى بتقدير قيمة الأهداف والمحتوى واستراتجيات التّدريس وأدوات التّقويم ذاته وذلك في ضوء معايير وأسس يتبنّاها المقوّم"[16]، حيث يتبنّى المعلّم مجموعة من الأشكال التّقويمية للتّأكّد من مدى تحقّق الكفاءات في مرحلة بناء المعارف خلال سير الدّروس، من فروض واختبارات، وبحوث ومقابلات شفوية، فيتم من خلالها "جمع بيانات خاصّة بمفرد أو مشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتّأكد من مدى تحقّق أهداف محدّدة سلفاً، من أجل اتخاذ قرارات معيّنة"[17]، ومن بين تلك القرارات المتّخذة في حال عدم تحقّق تلك الأهداف والكفاءات المسطرة في الحصّة التّعليمية، يتوجّه المعلّم إلى المعالجة التّربوية (الدّعم) لإعادة بناء تلك التّعلّمات وبالتّالي تحقيق الهدف التّعليمي.

ومن أهم الأسس والمعايير الّتي يجب توفّرها لضمان سلامة العملية التّقويمية ونجاعتها، أنْ يرتبط التّقويم بالأهداف المسطّرة في المنهاج، وأنْ يكون التّقويم شاملاً لجميع عناصر العملية التّعليمية التّعلُّميّة، مادام من شروط نجاعة التّقويم أنْ يكون مسايراً للفعل التّعليمي في جميع مراحله، من خلال المتابعة المستمرّة، والتّنويع في أدوات التّقويم ومراعاة الفروق الفردية، ومن هنا يمكن التّمييز بين ثلاثة أنواع من التّقويم، وهي التّقويم التّشخيصي أو القَبلي، والتّقويم التّكويني أو المرحلي، والتّقويم التّحصيلي أو الختامي.

**أ- التّقويم التّشخيصي (pre. Evaluation):**

يُعتمدُ هذا النّوع من التّقويم في بداية كلّ مرحلةٍ تعليميةٍ، حيث "يلعب هذا النّوع من التّقويم دور المهيّئ لعملية التّعليم بشكل عام، كما يهيّئ المدّرس لعملية التّدريس بجميع مكوّنتها ومواقفها"[18]، فعلى كلّ معلّم قبل انطلاقه في ممارسته للفعل التّعليمي التّعلُّمي داخل الصّف مع بداية كلّ موسم دراسي، أنْ يجريَ تقويماً يشخّص من خلاله مستوى المتعلّمين، ليتأكّد من مدى تحقّق ملمح الخروج من المرحلة التّعلِيميّة السّابقة، الّذي هو في الوقت نفسه، ملمح الدّخول الخاص بمرحلة تعليمية لاحقة، ومن خلال هذا النّوع من التّشخيص يتعرّف المعلّم على النّقائص المتعلّقة بالمتعلّمين، ويبني من خلالها مشروعاً لقسمه، يُعالج فيها مجموعة من الأهداف الّتي لم تتحقّق لدى المتعلّمين خلال المرحلة التّعليمية السّابقة، ويبني على هذا النوع من التقويم مسار تقديم الدّروس، مراعيا الفروقات الفردية للمتعلّمين، فقد يستهدف التّقويم التّشخيصي "تحديد العوامل الجسمية والوجدانية والبيئية والنفسية خارج غرفة الصّف، والتي تؤثّر في

سلوك بعض الطلاّب"[19]، وهذا ما يَغْفَل عنه الكثير من المعلّمين، في اعتقادٍ منهم أنّ التّشخيص يكون فقط لمعرفة مؤشرات البناء المعرفي لمختلف المواد، غافلين خصائص المتعلّمين الوجدانية والاجتماعية والنفسية، التي لها دور كبير في التّحصيل المعرفي.

**ب- التقويم التّكويني(Formative Evaluation) :**

يُمارس التّقويم التّكويني أثناء مرحلة بناء التّعلمّات، بحيث "يتمّ هذا التّقويم على مراحل، يمهّد فيه المدّرس لعملية التّقويم الفعلية بتطويره للأهداف الخاصّة موزّعاً هذه الأهداف على فترات أو مراحلَ تدريسية متتابعة، ثمّ يقوم بعد ذلك باختياره للوسائل والأدوات المناسبة لقياس درجة تحصيل الأهداف"[20]، أو الكفاءات الّتي تتضمنها المناهج التّربوية، من خلال مجموعة من الأشكال والوسائل لتقويم التّعلم في مرحلة بناء التّعلمات والّتي من أهمها "الامتحانات الشّفوية، والاختبارات التحصيلية، والأسئلة التحضيرية في بداية كلّ درس، والأعمال الّتي تُؤَدَى في الفصل، والواجبات المنزلية"[21]، حتّى يتأكد المعلّم من مدى تجسيد الأهداف المسطرة في الحصة التّعليمية الواحدة، ويمرّ بعد ذلك إلى بناء تعلّمات جديدة، ويقوم بتقويمها خلال سير الدّرس، تفاديا للتّعليم التّراكمي.

**ج- التقويم الختامي (Summative Evluation) :**

يكون التّقويم الختامي أو التّحصيلي في نهاية حصّة أو مرحلة تعليمية، و"يهتم بالكشف عن الحصيلة النّهائية من معارف ومهارات وقيم وعادات، التي من المفروض أن تحصل نتيجة لعملية التّدريس"[22]، وعادة ما يعكف المعلّم على بناء اختبارات وفروض كتابية للتّأكّد من تحقّق تلك الكفاءات المسطّرة في المنهاج سواءً أتعلّق الأمر بالكفاءات المرحلية، أو الكفاءات القاعدية، أو حتى الكفاءات العَرَضِية الّتي تتحقّق بين مواد التّدريس، بعد أن قام المعلّم بإنجاز تقويمات شفوية خلال سير الدّروس (التّقويم التّكويني)، فعلى هذا المنوال فالتّقويم الختامي "يتمّ تصميمه لقياس النتاجات التّعلمية الّتي تتم خلال مادة دراسية كاملة، أو جزء حيوي من تلك المادة"[23]، حيث يتمكّن معلّم المادة من رصد نتائج تعلّمات المتعلّمين، ومن خلالها يقيّم تلك الفروض والاختبارات الّتي تُبنى وفق صُنفّة مضبوطة قائمة على الفهم، والتّحليل والتركيب، يتأهّل من خلالها المتعلم إلى مراحلَ تعليميّة أعلى، في حال تحقّق لديه ملمح الخروج من كلّ مادة تعليمية أو مَلْمَح الخروج خاص بالمستوى الدّراسي الّذي ينتمي إليه المتعلّم.

إنّ العلاقة بين أنواع التّقويم الثّلاثة، من تقويم تشخيصي، وتكويني، وتحصيلي، قائمة على مُسايرة الفعل التّعليمي عبر جميع مراحله، ومتابعة المتعلّمين لتقويم تعلّماتهم، فهي علاقة تكاملية تضمن للعملية

التّعلِيميّة التّعلُّمية البقاء والفعاّليّة، فالتّقويم التّشخيصي، يشّخص من خلاله المعلّم الكفاءات المرحلية المحقّقة ضمن مرحلة تعليمية سابقة عن طريق التّقويم التّحصيلي، فمَلمح الخروج من مرحلة تعليمية سابقة، هو مَلمح الدخول إلى مرحلة تعليمية لاحقة، كما أنَّ التّقويم التّكويني (المرحلي) يعتبر جزءاً من التّقويم التّحصيلي، وتابع له في كثير من الأحيان، وهنا تظهر العلاقة التّكاملية بين هذه الأشكال الثّلاثة من التقويم، المصاحبة لكل مرحل العملية التّعلِيميّة التّعلُّميّة.

## 2- أنواع التّقويم الإلكتروني:

يلتقي التّقويم الإلكتروني مع التّقويم الحضوري (التّقليدي)، في تقويم الكفاءات المسطّرة ضمن المناهج التّربوية، لكنّ أوجه الاختلاف بين التّقويم الحضوري ونظيره الإلكتروني يكمن في البيئة المكانية والزّمانية الّتي يتم فيها التّقويم، وكذلك الأدوات المستخدمة في عملية التّقويم، الّتي يقوم بها المعلّم اتجاه المتعلّمين.

### أ- التقويم القبلي(Pre.Evaluation) :

للتّقويم الإلكتروني أنواع مختلفة تتوزّع حسب مراحل التّعلم، فنجد ضمن المرحلة الّتي تسبق بناء التّعلمات التّقويم القَبليPre.Evaluation، حيث "يهدف التّقويم الإلكتروني القلبي إلى تحديد المستوى الأوّل للطلاّب باستخدام الأدوات الإلكترونية تمهيداً لإصدار حكم على مدى قدرة كل منهم على البدء في دراسة مجال محدّد أو توزيع الطلاّب في مستويات مختلفة وفق قدراتهم"[24]، فهذه العملية تسبق انطلاق العملية التّعليمية التّعلميّة، ويكون هذا النّوع من التّقويم عن بُعد، من خلال توزيع المتعلّمين في الأقسام الافتراضية على شكل مجموعات، تُراعى فيها مسألة الفروقات الفردية.

### ب- التّقويم البنائي (التكويني)(Formative Evaluation ):

يستخدم هذا النوّع من التّقويم التّكويني خلال سير عملية بناء التّعلّمات عن بُعد إلكترونياً، و"يتم هذا النّوع من التّقويم من خلال استخدام عضو هيئة التّدريس الأساليب التّالية: الاختبارات القصيرة، وسؤال الطلاب عما تعلموه في تفاعلهم في المقرّر الإلكتروني"[25]، وعادة ما تكون تلك الاختبارات القصيرة على شكل واجبات منزلية، أو أسئلة توجّه للمتعلّمين في الصّفوف التّعليمية الافتراضية من خلال منصّات التّعليم عن بُعد، وكثيراً ما تتعلّق بالأهداف الجزئية المكوّنة للكفاءات المرحليّة المتعلقّة بالمادة التّعليمية الواحدة.

### ج- التقويم التّشخيصي(Diagnostic Evaluation):

يعتبر التّقويم التّشخيصي، مرحلة قَبلية سابقة لبناء التعلّمات، ينطلق منه المعلّم للتّأكد من مدى تحقّق ملمح الخروج من المرحلة التّعليميّة السّابقة، من خلال بناء اختبارات عادة ما تكون كتابية شاملة لكلّ الكفاءات القاعدية الخاصّة بملمح مستوى دراسي معيّن، ومن خلالها يمكن للمعلّم أنْ يتعرّفَ على الخصائص المعرفية والوجدانية والانفعالية للمتعلّمين، حيث يهدف التّقويم التشخيصي الإلكتروني إلى "اكتشاف نواحي القوّة والضّعف في تحصيل الطالب إلكترونيا، وتحديد أكثر المواقف التّعليمة مناسبة للطالب"[26]، وبالتّالي تمكين هيئة التّدريس من توزيع الطّلبة المتعلّمين على تخصّصات تناسب استعداداتهم المعرفية، وخصائصهم النّفسية.

**د- التقويم النهائي(Summartive Evaluation):**

ويأتي هذا النّوع من التّقويم الإلكتروني النّهائي، في نهاية مرحلة بناء التّعلّمات، بعد أنْ قام المعلّم بتقويم الأهداف المرحلية خلال مرحلة البناء (التّقويم التّكويني)، حيث يكون الطالب قد أتمّ متطلباته التّعليمية، وبهذا يحدّد المعلّم "درجة تحقيق الطّالب للمخرجات الرئيسة لتعلم مقرر ما"[27]، أيْ ما يعرف بملمح الخروج من مرحلة تعليمية معيّنة ضمن المناهج التّربوية الجزائرية الحديثة (مناهج الجيل الثّاني)، أو ما يصطلح عليه أيضا بالكفاءة القاعدية لأي مادة تعليمية من المواد المبرمجة في المقرّر الدراسي.

إنَّ أشكال التّقويم المتبناة ضمن التّقويم الحُضوري، هي تقريبا نفسها في التّقويم الإلكتروني، فلو أمعنا النّظر في أنواع التّقويم بين الحُضوري والإلكتروني نجد نفسها، لكنْ قد تكون التّسمية أو التّفصيل في بعض أنواع التّقويم الإلكتروني أكثر مما هي موجودة في التّقويم الحُضوري (التّقليدي)، ويبقى وجه الاختلاف الكبير بينهما في بيئة التّعلم، فالأوّل يكون داخل الصّف التّعليمي (حجرة الدّرس) ضمن التّعليم المتزامن، أمّا الثّاني فيكون عن بُعد في صفوف تعليميّة افتراضية، باستخدام جملة من الآليات والأدوات والبرامج الذّكية.، بشكلٍ متزامن أو غير مزامنٍ.

**ثالثاً: أدوات التّقويم الإلكتروني:**

إذا كان للتّقويم الحُضوري، أدوات خاصّة ومعروفة لتقويم مكتسبات المتعلّمين داخل الصّف التّعليمي، كالفروض والاختبارات الكتابية، والبحوث والاستجوابات الشّفوية، فإن للتّقويم الإلكتروني أدوات ووسائل خاصة، تتناسب مع البيئة الّتي يمارس فيها هذا النّوع من التّقويم، وهي بيئة تعليميّة افتراضية، مقترنة بالنمط الجديد من التّعليم الذي تبنته أغلبية الهيئات التّربوية في العالم، في ظلّ استمرار جائحة كوفيد 19، وهو التّعليم عن بُعد، وفيما يلي أهم وأشهر الأدوات المستعملة في عملية التّقويم

الإلكتروني، الّتي تقوم على البرمجيات التّعليميّة، من بينها الضّغطات، والاختبارات عبر الشبكة، والسجلات الرقمية، وجداول البيانات، والواجب الإلكتروني، والاختبارات الإلكترونية.

### 1- الضّغات: (Clickers)

هو نظام استجابة إلكتروني، يتمّ من خلاله طرح أسئلة للمتعلّمين إلكترونياً، وتلك الأسئلة تكون مرفقةً بعدة خيارات، وما على المتعلّم إلاّ (الضّغط) لاختيار الإجابة الصّحيحة، "ليظهر لدى المعلّم إجابات الطلاب على شكل رسم بياني، مما يعطي للطالب والمعلم تغذية راجعة فورية"[28]، وفي حال تعذرت إمكانية إجابة المتعلّمين، يمكن للمعلّم أن يعود من جديد لبناء التّعلمات، والتذكير بالمعارف المشكلة لأهداف الدّرس، على شكل معالجة فورية للتّعلّمات الّتي لم تتحقّق في مرحة البناء.

### 2- اختبارات عبر الشّبكة:(Online quizzhgs)

يشبه هذا النّوع من التّقويم عبر الشّبكة، الاختبارات الكتابية المنجزة داخل الصّف التّعليمي في التّعليم الحُضوري، لكنْ يكون فيها الحاسوب وسيلة ضرورية لإنجاز هكذا نوع من الاختبارات، مع توفّر تدفّق جيد للأنترنت، ويكون هذا الاختبار من خلال "برامج إدارة المحتوى التعليمي"[29]، وهنا تظهر كفاءة المعلّم في إعداد البرنامج التّعليمية الإلكترونية.

### 3- السّجلات الرّقمية:(Dgital logs)

يتعلّق ها النوع من التّقويم بقياس مدى تحكم المتعلّم في مهارة القراءة السّريعة، من خلال "تسجيل عدد الكلمات الّتي باستطاعة الطّالب قراءتها في الدّقيقة"[30]، ويستحضر المتعلّم الكثير من المهارات الّتي تخدم مهارة القراءة.

### 4- الواجب الإلكتروني: (E-assignment)

في هذا النّوع من التّقويم، لا يكون المتعلّم محصورا بالمدّة الزّمنية للإجابة، فيرسل المعلّم "الواجبات لطلابه في شكل ملفات متنوعة"[31]، عن طريق البريد الإلكتروني، أو عن طريق نشر الواجب في المنصات الالكترونية المتخصّصة في التّعليم عن بعُد، أين تكون للمتعلم فرصة الولوج لها، والتّعرف على الواجبات الممنوحة له، وفي هذا النّوع قد تكون للمتعلّم الفرصة للعودة إلى مراجعة المعارف الّتي حصّلها عن بُعد خلال بناء تعلّماته في الصّفوف التّعليمية الافتراضية مع معلّمه، أو بإمكانه البحث عن حلول من مصادر متنوعة.

وهناك الكثير من أشكال التّقويم الإلكتروني الّتي تختلف باختلاف المنظومات الإلكترونية، ومن بينها منظومة"Blackboard"، الّتي تتضمن مجموعة من "الاختبارات الإلكترونية، والمنتديات (Forum)، والواجبات، واستطلاعات الرّأي، والمتابعة الإلكترونية للطّلبة"[32]، وكلّها أشكال تعزّز التّقويم في الفصول الافتراضية ضمن نمط التّعليم عن بُعد.

**رابعاً: الكفاءات الواجب توفّرها لدى المعلّم والمتعلّم في التّقويم الإلكتروني:**

إنَّ الاتجاهات التّربوية الحديثة اليوم، تؤكّد على ما يستطيع المتعلّم والمعلّم إنجازه داخل وخارج الصّف التّعليمي، وهو ما يصطلح عليه بالكفاءة(Competency) ، وهي "القدرة على عمل شئ بفعاّليّة، وإتقان، وبمستوى من الأداء وبأقل جهد ووقت وكلفة"[33]، وكثيراً ما تتعلّق تلك الكفاءات بحملة من المعارف المسطرّة في المناهج التّربوية بالنّسبة للمتعلّم، وكفاءات أخرى يجب على المتعلّم أنْ يتوفّر عليها، كيْ يتمكن من آداء مهامه، بصفته مُنظماً ومخطّطاً لعملية التّعلّم، ومُقوّماً وموّجهاً لتعلّمات المتعلّمين.

**1- كفاءات المعلّم في التّقويم الإلكتروني:**

تظهر كفاءة المعلّم في التّقويم الإلكتروني من خلال مجموعة من المؤهّلات الّتي تجعله متحكما في العملية التّعليمية التّعلميّة، ضمن الصفوف الافتراضية، فعن طريق التّقويم التّشخيصي يمكنه معرفة الخصائص المعرفية والوجدانية والانفعالية للمتعلّمين، وبالتّالي إمكانية بناء فروض واختبارات مناسبة لمستوى التّلميذ المتوسط في الصّف، مراعياً الفروقات الفردية للمتعلّمين، ومن جملة المواصفات الّتي ينبغي أن يتحلّى بها المعلّم في إدارة الصّف عن بُعد، وممارسته التّقويم الإلكتروني:

-التّحكم في تقنيات الإعلام الآلي، وتسيير الحواسيب، بالشّكل الّذي يسمح له إشراك متعلمين في صف تعليمي افتراضي.

-القدرة على التّحكم في البرمجيّات التّعليمية الحاسوبية، ومختلف أشكال أدوات التّقويم عن بُعد (الكترونياً.(

-إعداد المحتوى العلمي للبرامج التّعليمية عن بُعد، والتّحكم في التّطبيقات التي من خلالها يجري تقويمه لمكتسبات المتعلّمين.

**2- كفاءات المتعلّم في التّقويم الإلكتروني:**

ينبغي على المتعلّم أنْ يكون أيضاً متحكماً في استعمال الحاسوب، وتشغليه بالشّكل الّذي سمح له الولوج إلى المنصّات الإلكترونية الخاصة بالتّعليم عن بُعد، والولوج إلى البريد الإلكتروني، والإطلاع على المحاضرات، والواجبات والاختبارات عن بُعد، لاسيما تفعيل المشاركة في بعض التّطبيقات الخاصّة بالتّحاضر عن بُعد، والتي تخوّل للمعلّم أيضا ممارسة عملية التّقويم التّكويني.

**خامساً: فعّالية التّقويم الإلكتروني في ظل استمرار جائحة كوفيد 19:**

إنّ استخدام التّكنولوجيا في العملية التّعليمية التعّلمية، يبعد عنها الرّتابة، ويمنح للمتعلّمين الدّافعية للتّعلم، لاسيما إذا تعلّق الأمر بممارسة الفِعل التّعليمي في أقسام تعليميّة افتراضية، تكون فيها الوسائط التّكنولوجية سيّدة الموقف، وعلى اعتبار أنَّ التّقويمَ عملية مسايرة لمراحل التّعلّم، فكان على المشتغلين بحقل التّربية والتّعليم، الاهتمام بالكيفيّات الّتي تُنجزُ فيها العملية للتّقويمية للمكتسبات، حتّى مع ظهور النّمط الجديد من التّعليم، وهو التّعليم عن بُعد، و"استخدام التّكنولوجيا لقياس أداء المتعلّمين، يحسّن من تعلّمهم"[34]، حيث يعتبر التّقويم الإلكتروني من التّطبيقات المهمة في نمط التّعليم عن بُعد، لمرونة استعماله وفعّاليته في الصّفوف التّعليمية الافتراضية، من خلال جملة من الأدوات، كالفروض والاختبارات الكتابية، والمشاريع والبحوث، ويمكن تحديد فوائد وفعّاليّة التّقويم الإلكتروني فيما يلي[35]:

*تنوّع أساليب التّقويم مثل: الاختبارات الموضوعية، والمهام والمشروعات، والاستبانات والمنتديات.

*توفير وقت وجهد عضو هيئة التّدريس، خاصّة في ظلّ وجود الأعداد الكبيرة للطلبة، حيث تُصحّح الاختبارات وتعلن النّتيجة للطلبة إلكترونياً.

*يتصّف بالمرونة، حيث يمكن للطّلبة تنفيذ المهام وإرسالها للمعلّم، إلكترونياً ومن أيِّ مكان.

*إمكانية تنفيذ التّقويم بصورة منظّمة ومتكاملة.

*يوفر قاعدة بيانات لمفردات للتّقويم الإلكتروني، واستجابات الطّلبة، والدّرجة التي حصلوا عليها، ومن ثم يمكن طباعة تقارير الدرجات، وإعلانها إلكترونياً.

إنَّ التقويم الإلكتروني، يوفّر الكثير من الوقت، على اعتبار أنَّ عملية التّقويم تتم عن بُعد، وبآليات وبرمجيّات حديثة تمتاز بالسرعة، لاسيما إذا تعلّق الأمر ببعض أنواع الاختبارات الإلكترونية الّتي تقيس مدى تحكم المتعلّم في المادّة الممتحن فيها، من خلال التّحليل والتّركيب والتّقويم في فترة زمنية محددة، بحيث يعكس النّوع من التّقويم الإلكتروني المستوى الحقيقي للمتعلّمين، وهنا تتّضح "أهمية التّقويم الإلكتروني في العملية التعليمية لأنه يساعد ي أعضاء هيئة التدريس في تقويم أداء طلابهم بطرق وأساليب

متعدّدة"[36]، على عكس التّقويم التّقليدي الّذي يتمّ داخل الفصول الدّراسية، الّتي بات ينفر منها الكثير من المتعلّمين، بسبب الرّتابة والملل.

**سادساً: عيوب التّقويم الإلكتروني في التّعليم عن بُعد:**

إنَّ تبنّي هيئات التّدريس للتّقويم الإلكتروني، بات أكثر من ضرورة لضمان استمرارية العملية التّعليمِيّة التّعلُّميّة، أمام استمرار خطر جائحة كوفيد19، ولما للتّقويم الإلكتروني من فوائدَ ونتائج إيجابية، جئنا على ذكرها وتعدادها سابقا في ورقتنا البحثية، فاعتماد التّقويم الإلكتروني في التّعليم عن بُعد بشكل مفاجئ بعد الجائحة، كشف عن الكثير من النّقائص والمعوّقات التي باتت ترهن نجاعته، وفيما يلي البعض منها:

*تعرّض منصّات التّعليم عن بُعد، الّتي تحتوي فضاءات الاختبارات الالكترونية إلى القرصنة.

*إمكانية التّعديل في بعض الاختبارات الإلكترونية من قبل المتعلمين، وتعديل المدة الزمنية للإجابة عنها.

*انتشار ظاهرة الغشّ في الامتحانات الإلكترونية عن بعد، بحيث لا توجد وسائل مراقبة مباشرة للمتعلّمين، لاسيما أنّ بعض أنواع الاختبارات والفروض الإلكترونية عن بعد، تمنح للمتعلّمين مدد زمنية كافية للإطلاع على المعارف الّتي تناولوها في سير العملية التّعليمِيّة التّعلُّميّة.

*إمكانية الإجابات الجماعية للمتعلّمين في الفروض والاختبارات عن بعُد، أو إمكانية إجابة متعلّم بدل زميله، وهذا ما لا يعكس المستوى الحقيقي لكلّ متعلّم.

*تعطل الأجهزة والبرمجيّات أثناء أداء الاختبارات عن بُعد.

*ضعف تدفق الأنترنت الّذي يحول في كثير من الأحيان دون ولوج المتعلّمين لمنصات التّعليم عن بعُد، وبالتّالي إجراء الاختبار إلكترونياً.

*عدم تحكّم المتعلّمين في البرمجيّات الحديثة الّتي يقوم عليها التّعليم عن بُعد.

*أغلبية البرمجيّات الخاصّة بإعداد الاختبارات والفروض الإلكترونية باللغّات الأجنبية، فكثير من المعلّمين يجدون صعوبة كبيرة في تفعيلها واستعمالها.

*عدم التّحكم الكافي للمعلّمين والمتعلّمين في البرمجيّات الخاصّة بالتّعليم عن بعد، وتفعيل برامج الاختبارات الإلكترونية على اختلافها.

**خاتمة:**

إنّ تبني التّعليم هن بُعد كنمط جديد من التّعليم الافتراضي غير الحُضوري، لدى الكثير من المؤسسات التربوية بالعالم، بات أمراً ضرورياً في ظل استمرار جائحة كوفيد 19، وهذا ما سيفرض على هيئات التّدريس الاعتماد على التّقويم الإلكتروني كشكل جديد يعوّض التّقويم الحُضوري (التقليدي)، لضمان سيرورة العملية التّعلِّيمية التّعلُّمية، وهذا ما يؤكّد فعّاليّة العملية التّقويميّة الإلكترونية في التّعليم عن بُعد، ومن جملة النّتائج المتوصّل إليها في هذه الورقة البحثية:

-يلعب التّقويم الإلكتروني دوراً مهماً في تفعيل العملية التّعلِّيمية التّعلُّمية، وإضفاء الحيوية على الفِعل التّعليمي.

-يمتاز التّقويم الإلكتروني بالمرونة في استعماله، وإمكانية استغلال تطبيقاته وبرمجياته التّعليمة لمرات عدّة.

-يسهم التّقويم الإلكتروني في تنمية كفاءة استعمال الوسائل التّكنولوجية لدى المعلّم والمتعلّم.

-يمنح التّقويم الإلكتروني للمعلّم أدوات مختلفة لتقويم كفاءات المتعلّمين.

-اعتماد التّقويم الإلكتروني ولو بشكل تدرجي، كشف عدم تحكّم الكثير من المتعلّمين، والمعلّمين في التّكنولوجيات الحديثة، ومختلف البرمجيّات الخاصّة بتصميم الاختبارات الإلكترونية.

-التّقويم الإلكتروني لا يعكس المستوى الحقيقي للمتعلّمين، في ظلّ إمكانية الغشّ في الامتحانات الإلكترونية عن بُعد، وتعرّضها للقرصنة، وإمكانية التّعديل في تلك الفروض والاستجوابات الإلكترونية.

-ضعف تدفّق شبكة الأنترنت، من بين أهم المعوقّات التي ترهن تبني التّقويم الإلكتروني في التعّليم عن بعُد.

-عدم استعداد هيئة التّدريس والمتعلّمين، لتبني هذا النّمط الجديد من التّعليم (التّعليم عن بُعد)، بسبب قلة التّجهيزات، وضعف التّكوين في البرمجيّات التّعليمية.

ومن جملة التّوصيات:

-ضرورة اعتماد التّقويم الإلكتروني كبديل عن التّقويم الحُضوري (التّقليدي)، من قِبل المؤسسات وهيئات التّدريس في العالم، مع استمرار جائحة كوفيد 19، ولو بشكل تدريجي.

-إخضاع المعلّمين لتكوينات خاصّة بكيفية إعداد الاختبارات الإلكترونية.

-تبني هيئات التّدريس على اختلافها، برامجَ خاصّة تحمي منصّات التّعليم عن بُعد، والاختبارات الإلكترونية من القرصنة.

-السّعي إلى توفير مختلف الوسائل التّكنولوجية لتسهيل تواصل المتعلّمين مع المعلّمين، وتحسين تدفّق شبكة الأنترنت.

## هوامش

[1]-محمّد السّيد علي، موسوعة المصطلحات التّربوية، (2011)، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، (عمّان-الأردن)، ص39.

[2]- المرجع نفسه، ص187.

[3]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4]- رفعت بسيوني، أحمد محمّد، عبد العزيز طلبة عبد الحميد، "فاعلية بعض أدوات التّقويم الإلكتروني في تطوير أداء معلّمي الحاسب الآلي بالمرحلة الإعدادية"، المجلّة العربيّة للعلوم ونشر الأبحاث، فلسطين، المجلّد الثّاني، العدّد (7): 1 ديسمبر 2016، ص61.

[5]- محمّد السّيد علي، موسوعة المصطلحات التّربوية، ص136.

[6]-عبد الكريم غريب، المنهل التّربوي، (2006)، منشورات عالم التّربية (الدّار البيضاء-المغرب)، ص344.

[7]-رشدي أحمد طعيمة، محمود النّاقة، تعليم اللّغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيّات، (2006)، المنظّمة الإسلامية للتّربية والعلوم والثّقافة (الدّار البيضاء-المغرب)، ص169-170.

[8]- محمّد السّيد علي، موسوعة المصطلحات التّربوية، ص139.

[9]-رحاب شرموطي، "أثر اليوتوب-موقع التّواصل الاجتماعي-في التّعليم عن بُعد في ظلّ جائحة كوفيد 19، مجلّة الكلم، جامعة أحمد بن بلّة، وهران، المجلّد 6، العدد: 01، 2021، ص4.

[10]- رشدي أحمد طعيمة، محمود النّاقة، تعليم اللّغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيّات، ص170.

[11]-حمد بن سيف الهمامي، إبراهيم الحجازي، التّعليم عن بعد، مفهومه، وأدواته، واستراتيجياته، دليل لصانعي السياسات في التّعليم الأكاديمي والمهني، (2020)، اليونيسكو (بيروت-لبنان)، ص14.

[12]-حنان بن سرحان عوّاد النّمري، " أثر استخدام الحاسب الآلي في إكساب الطالبات المعلّمات مهارات تدريس اللغة العربية وفي اتجاهين نحو استخدامه في التدريس، 2000، (مذكرة ماجيستير)، جامعة أمّ القرى، كلية التّربية-قسم المناهج وطرق التّدريس، مكّة، المملكة العربية السّعودية، ص49.

[13]- رشدي أحمد طعيمة، محمود النّاقة، تعليم اللّغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيّات، ص172.

[14] - khiati, moustéfa , L'Université Algérienne,(2020), Edition loumi (Alger), p353.

[15]–مكتب تنسيق التّعريب، معجم مصطلحات كوفيد 19، (2021)، المنظمة العربيّة للتّربية والثقافة والعلوم، (الدّار البيضاء–المغرب)، ص24.

[16]– محمّد السّيد علي، موسوعة المصطلحات التّربوية، ص284.

[17]–رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة: إعدادها، تطويرها، تقويمها، (2000)، دار الفكر العربي، (القاهرة–مصر)، ص36.

[18]–محمد الدّريج، تحليل العملية التّعلُّميّة، (2000)، قصر الكتاب، (البليدة–الجزائر)، ص115.

[19]- محمّد السّيد علي، موسوعة المصطلحات التّربوية، ص284.

[20]- محمّد الدّريج، تحليل العملية التّعلُّميّة، ص115.

[21]– رجاء محمود أبو علاّم، تقويم التّعلّم، (2014)، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، (عمّان–الأردن)، ص59.

[22]– محمّد الدّريج، تحليل العملية التّعلُّميّة، ص115.

[23]– محمّد السّيد علي، موسوعة المصطلحات التّربوية، ص286.

[24]– رفعت بسيوني، أحمد محمّد، عبد العزيز طلبة عبد الحميد، "فاعلية بعض أدوات التّقويم الإلكتروني في تطوير أداء معلّمي الحاسب الآلي بالمرحلة الإعدادية"، ص62.

[25]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[26]– المرجع نفسه الصّفحة نفسها.

[27]– المرجع نفسه الصّفحة نفسها.

[28]– المرجع نفسه، ص63.

[29]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[30]– المرجه نفسه، الصّفحة نفسها.

[31]– المرجع نفسه، ص62.

[32]–حسن الباتع محمد عبد العاطي، التّقويم الإلكتروني عبر منظومة إدارة التّعلم blackboard، مجلّة التّعليم الإلكتروني، (01-03-2015):
http://emag.mans.edu.eg/index.php?sessionID=40&page=news&task=show&id=522
تمّ الاطلاع: 2021/06/27، السّاعة: 14.25.

[33]–توفيق أحمد مرعي، محمد الحيلة، طرائق التّدريس العامّة، (2016)، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، (عمّان–الأردن)، ص343.

[34]– حسن الباتع محمد عبد العاطي، التّقويم الإلكتروني عبر منظومة إدارة التّعلم blackboard.

[35]–السّيد عبد المولى أبو خطوة، أثر برنامج تدريب عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية مهارات التّقويم الإلكتروني والاتجاه نحو التدريب عن بعد لدى أعضاء هيئة التّدريس، مجلّة عجمان للدّراسات والبحوث، المجلّد الثّالث عشر، العدد الأوّل، 2014، ص174-203.

[36]- حسن الباتع محمد عبد العاطي، التّقويم الإلكتروني عبر منظومة إدارة التّعلم blackboard.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 892 - 906 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# فوضى المصطلح النقدي العربي المعاصر–العلل، النتائج والمقترحات

# Anarchy in the Use of the Contemporary Arabic Critical Terminology - Causes, Conclusions and Proposals

أ.د. رحماني عبد القادر *
**Dr. RAHMANI Abdelkader**
جامعة الجزائر 2 – قسم علوم اللسان – الجزائر
University of Algiers 2-Algeria
rayhani66@yahoo.fr

| تاريخ الإرسال: 2021/06/28 | تاريخ القبول: 2021/09/20 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

## ملخص البحث

يعرف المصطلح في الممارسات النقدية العربية المعاصرة فوضى عارمة، تستدعي توحيد وتضافر الجهود لوضع حد لهذه الظاهرة الغريبة التي تهز عرش النقد الأدبي العربي المعاصر وتضعضع دوره في دفع حركة الإبداع الأدبي العربي قدما نحو الأمام.

ولعل أول خطوة حكيمة لتلافي استفحال ظاهرة الفوضى في المصطلح النقدي، هي ضبط آليات ترجمة مصطلحات المناهج والنظريات النقدية الغربية، بواسطة مؤسسات ترجمية موحدة بين العرب شرقا وغربا، ناهيك عن تفعيل دور المجامع اللغوية العربية وإعادة الاعتبار لروافد التراث العربي في وضع المصطلح النقدي العربي المعاصر.

هذا فضلا عن التفكير الجدي في توحيد الجهود لإنتاج نظريات ومناهج نقدية عربية أصيلة، تنبع من رحم هذه الأمة، إذ تكون كفيلة باستيعاب النص الأدبي العربي وتفهم خلفياته وجمالياته

**الكلمات المفتاح** : أزمة، فوضى، مصطلح نقدي، ترجمة، مناهج نقدية، تراث

## Abstract :

The term defines in contemporary Arab criticism practices a massive chaos, which calls for unification and concerted efforts to end this Western phenomenon that shakes the throne of contemporary Arab literary criticism and weakens its role in promoting the movement of Arab literary creativity.

Perhaps the first wise step to avoid exacerbating the phenomenon of chaos in the critical term is to adjust the mechanisms of translating the terminology of Western curricula and critical theories, by means of unified translation institutions between East and West Arabs, not to mention activating the role of Arab linguistic

* رحماني عبد القادر. rayhani66@yahoo.fr

assemblies and rehabilitating the tributaries of Arab heritage in the development of the contemporary Arab critical term.

This is in addition to a serious reflection aimed at uniting efforts to produce original Arab critical theories and approaches that stem from the womb of this nation, as they are capable of understanding the Arabic literary text and understanding its origins and aesthetics.

**Keywords:** Crisis, Anarchy, critical term, translation, critical approaches, legacy

**. مقدمة:**

يشكل المصطلح على وجه العموم في مختلف الممارسات العلمية والأدبية والنقدية، حلقة وصل بين المنتج(المبدع) والقارئ(المتلقي)، وطريقة مثلى لتفعيل حركية البحث والإبداع، لذلك يجتهد القائمون على وضع المصطلح في الوطن العربي مسايرة ما تنتجه الحركة العلمية والثقافية الغربية من أجهزة تكنولوجية ونظريات أدبية ونقدية من خلال وضع ما يقابلها في اللغة العربية، لتسهيل تداولها وفهمها بين الأوساط الشعبية العربية، وربما توخيا لإبداع نظريات عربية ذات يوم، تنبع من صميم الثقافة العربية.

ويتكفل بهذه المهمة الصعبة المعقدة، مختصون ومؤسسات علمية ثقافية في مثل المترجمين والمجامع اللغوية العربية، والنقاد المختصين، معتمدين على طبيعة ثقافتهم اللغوية والعلمية على حد سواء.

ونحن إذ تمعنا في واقع الشعوب العربية على وجه العموم، وجدناها شعوبا تابعة علميا وثقافيا لا متبوعة، ومقلدة لا مبدعة ومستهلكة لا منتجة، وينسحب هذا على المستوى العلمي وكذا المستوى النقدي الذي نخوض في حيثياته في هذا المقال المقتضب، إذ ينتج الغرب عشرات النظريات والمناهج النقدية التي تتوخى دراسة النص الأدبي بمختلف أجناسه وأنواعه، فيتل قفها النقاد العرب محاولين فهمها وترجمتها، من أجل تطبيقها على النصوص الأدبية العربية التي أنشأت ضمن ثقافة مجتمعية عربية مختلفة قليلا أو كثيرا عن تلك المناهج والنظريات النقدية الغربية.

إذا كان هذا هو واقع الحال، فما هي طرائق وضع المصطلح النقدي في الواقع العربي؟وما هي آثار ذلك على انسجامية المصطلحات في الممارسات النقدية العربية شرقا وغربا؟وما سبل توحيد المصطلحات النقدية العربية؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة المحورية في مقالنا الموسوم ب( **فوضى المصطلح النقدي العربي المعاصر–العلل، النتائج والمقترحات**)، اتبعنا الخطة الموالية:

أولا :مفهوم المصطلح

ثانيا :مفهوم المصطلح النقدي

ثالثا:الطرائق المعتمدة في وضع المصطلح النقدي عند العرب :

أ/ ربط حاضر الأمة بماضيها

ب/ربط حاضر الأمة بالثقافة الغربية الراهنة ( تفعيل حركة النقل والترجمة)

ج/ الاستفادة من التراث العربي الغني ومن الثقافة الغربية

رابعا:نتائج الطرائق المعتمدة في وضع المصطلح النقدي عند العرب

خامسا:خاتمة

سادسا :توصيات

وقد اعتمدنا على المنهج النقدي، بواسطة آليتي الوصف والتحليل

## أولا : مفهوم المصطلح

المصطلح كما ورد في كثير من المعاجم العربية ، مصدر اصطلح بمعنى اتفاق جماعة أو طائفة على شيء مخصوص، بحيث يصبح لكل علم اصطلاحاته[1]، كما أنه عند الشريف الجرجاني"إخراج الشيء من معنى لغوي إلى معنى لغوي آخر لبيان المراد"[2].

أما في تاج العروس فهو"اتفاق طائفة مخصوصة على أمر مخصوص"[3]، وتشير الدراسات المهتمة بهذه الحقول المعرفية أن"المتكلمين هم أول من اهتم بالمصطلحات"[4]، وقد أشار العلامة الجاحظ، إلى أثار الإسلام حيث "أشار إلى ترك الناس لألفاظ كثيرة، واستحداث ألفاظ جديدة"[5].

نستنتج مما سبق ذكره باقتضاب، أن المصطلح قضية قديمة في التراث العربي، نالت حظها من الاهتمام، فالتحولات الاجتماعية والثقافية والدينية، تفرز تحولات جسيمة على مستوى المصطلح، وبهذا تندثر مصطلحات لم يعد لها معنى في الحياة وتبزغ مصطلحات جديدة، متساوقة مع المتغيرات بمختلف أصنافها وأشكالها.

وهي عند غيرنا ( TERM)المشتقة أصلا من الكلمة اللاتينية terminus بمعنى"لفظ أو تعبير ذو معنى محدد في بعض الاستعمالات، أو معنى خاص بعلم أو فن أو مهمة أو موضوع"[6].

والمصطلح أيضا كلمة"لها في اللغة المتخصصة معنى محددا وصيغة محددة، وعندما تظهر في اللغة العادية يشعر المرء أن هذه الكلمة تنتمي إلى مجال محدد"[7].

**ثانيا : مفهوم المصطلح النقدي**

كما قلنا سلفا إنّ كل العلوم والفنون تختص بمصطلحات خاصة تميزها عن بعضها البعض، وإن كانت هناك مصطلحات مشتركة عموما، فلعلم الأرض مصطلحاته تدل عليه، وتميزه من حيث اختصاصه ومجالاته، فكذلك للنقد الأدبي مصطلحاته، تميزه كحقل أدبي يمارس وظيفته في النصوص الأدبية بمختلف أشكالها وأنماطها، بالاعتماد على مدارس ونظريات ومناهج نقدية مختلفة، متآلفة أو مختلفة، والمصطلح النقدي جزء من الدرس النقدي [8]، ماضيه وحاضره ومستقبله، فالنقد العربي القديم، المتسم أصلا بالشفوية، تعارف أهله على مصطلحات نقدية جامعة مانعة، إذا أطلقت على منجز شعري، أدرك الشاعر والمتلقي على وجه العموم، مكانة وقيمة ذلك العمل الأدبي، بيتا شعريا كان أو قصيدة برمتها، فتداول العرب"القصيدة والمعلقة والبيت الشعري، الحوليات، أشعر الناس" كما أنهم تداولوا مصطلحات في عصور متأخرة مثل العصر العباسي "كثرة الماء، قصيدة أشبة بخطبة ارتجلها، وكانت مصطلحات نقدية مستلهمة من صميم الثقافة العربية الأصيلة، وإن كانت قد امتزجت بثقافات أجنبية أخرى كالفارسية والهندية والإغريقية، لكنها حافظت على شخصيتها وهيبتها، استفادت من الواقع الثقافي الجديد، دون أن تقفز فوق التراث العتيد، وإن كان النقاد العرب في العباسية قد تحدثوا من وراء تمركزات دينية في مثل الشيعة والمعتزلة.

أما المصطلح النقدي العربي الحديث والمعاصر فقد استلهم وجوده من واقع مر، ينم عن تبعية عربية شبه تامة لما ينتجه الغرب من مدارس نقدية ومناهج ونظريات، فتولدت أزمة مصطلحاتية نقدية، هي صميم وفحوى مقالنا.

فالمصطلح النقدي شكل الوتد الذي يقوم عليه الخطاب النقدي [9]، وقد اعتبر"مصطلحا مؤلفا من ألفاظ محددة، فهو مقيد من جهة دلالته اللفظية، وباعتباره دلالة على قيمة فكرية قابلة للتفاعل والتغير بحكم الواقع الذي يتعامل معها، فهو منفتح من جهة دلالاته الاجتماعية والجمالية مؤثر بمضمونه على الفعل الثقافي في حين أن هذا المضمون ما برح يعاني من لبس وإبهام يحيطان بكثير من جوانبه"[10].

والمصطلح النقدي –أخيرا –هو الآلية الفعالة التي بفضلها يؤدي الناقد وظيفته، محدثا وعيا وإدراكا لدى المتلقي بقيمة العمل محل الممارسة النقدية ، علوا وهبوطا، وهو"لفظ اتفق العلماء على اتخاذه للتعبير عن معنى من المعاني العلمية"[11].

**ثالثا : الطرائق المعتمدة في وضع المصطلح عند العرب**

نحن لا نقصد إثارة عنصر كيفية صياغة المصطلح النقدي عند العرب، إنما الطرائق المعتمدة في وضعه، فإن نحن تحدثنا عن صياغة المصطلح النقدي، فإننا نحصي هذه الآليات: النحت، الاشتقاق، التعريب، الترجمة[12]،

وهذه الوسائل ليست حكرا على وضع المصطلح النقدي، وإنما على جميع المصطلحات العلمية والفنية والفلسفية، فما هي الطرائق الشائعة في وضع المصطلح النقدي عند العرب حديثا؟

**1 – ربط حاضر الأمة العربية بماضيها ( التراث):**

وجد نفر غير قليل من المفكرين والعلماء والنقاد العرب المحدثين والمعاصرين، حلا لمشكلة وضع المصطلح في الممارسات النقدية، ويكمن هذا الحل في البحث في ثنايا النقد العربي القديم، خصوصا المرحلة التي مر النقد العربي من المشافهة إلى الكتابة والتدوين والتأليف، ويقصدون العصر العباسي، عصر المصنفات والتجديد في كل نواحي الحياة العلمية والفكرية والأدبية، خصوصا إذا آمنا مع هؤلاء أن كثيرا من القضايا النقدية التي أثرتها المدارس والمناهج النقدية الغربية، قد تحدث عنها النقاد العرب في مؤلفاتهم، وإن كانت بطريقة مختلفة، فالمناهج النقدية السياقية مثلا وإن كانت غربية الوضع، فإن النقاد العرب قد أشاروا إلى تلكم القضايا مثل الملامح التاريخية والنفسية والاجتماعية في الرؤية النقدية عند ابن سلام الجمحي، من خلال كتابه الشهير"طبقات فحول الشعراء"، وما تداوله من مصطلحات نقدية حفل بها المصنف، يمكنها أن تنير الطريق لواضعي المصطلح النقدي العربي المعاصر، فهؤلاء لا يوافقون الأصوات التي ترفع شعار إشكالية المصطلح النقدي" [13]، ويردون عنهم"لو رجع من يرفع هذا الشعار إلى التراث العربي الضخم لوجدوا الطريق ممهدا"[14]، والحقيقة أن هؤلاء يقرون في الوقت نفسه أنه يمكن الاستفادة من التراث النقدي الغربي لوضع مصطلحات نقدية معاصرة، في حال تعذر وجود المقابل المباشر، بمعنى أن هؤلاء لا يغلقون الباب في وجه من يجتهد في إيجاد حل لتدفق المصطلحات النقدية الغربية، ومن أهم مميزات هذا الاتجاه، ربط حاضر الأمة بماضيها وإحياء التراث العربي الأصيل وإمكانية توحيد المصطلحات في الممارسة النقدية العربية النقدية، بحكم الرجوع إلى عنصر مشترك بين العرب جميعا شرقا وغربا وهو

"التراث"، وفي هذا الصدد" يصرح الباحث أحمد مطلوب "إنّ انقطاع بعض المهتمين بقضايا الأدب ونقده عن التراث العربي أدى إلى هذه المشكلة المتصورة أو المفتعلة ولو أدرك المنقطعون مسالك الغربيين وعودتهم إلى التراث اليوناني والروماني لرأوا السبيل واضحة العيان، ومما أدى هذه المشكلة أن بعضهم لا يعرف الظروف التي نشأ فيها المصطلح والأسباب التي دفعت إلى وضعه ولم يطلع على الأدب الأجنبي إطلاعا يؤهله لفهم المصطلح فهما دقيقا واكتفى بما يكتب عن الأدب من مقالات أوقعته في الخلط والاضطراب"[15]

ويؤمن هؤلاء الباحثون أن تراثنا الأدبي والنقدي غني كل الغنى، ومن شأنه أن يذلل جميع الصعاب المصطلحاتية، فقط القضية تقتضي مجهودا عميقا في إعادة قراءة التراث، قراءة واعية وإصدار المعاجم المختلفة التي تجمع المصطلح التراثي وتوثقه، وتضعه معينا أمام ممارسي الحركة النقدية سهلا طيعا، " هذه المعاجم التي سمحت لهم بوضع مصطلحات أدبية ونقدية كان لها الأثر في تقدم الحركة الأدبية الحديثة"، [16]لأن"إشكالية المصطلح النقدي حدثت من فوضى التأليف والترجمة" [17]، وأن توحيد الطريقة من شأنه القضاء على الفوضى والتشرذم.

### 2 – ربط حاضر الأمة العربية بالغرب

على النقيض من الاتجاه الوطني القومي الذي يحث على النهل من التراث العربي لتحقيق الأصالة المصطلحاتية، يذهب فريق آخر من العلماء والنقاد العرب إلى ضرورة الانفتاح على المذاهب الأدبية الغربية والمدارس والنظريات والمناهج النقدية، وذلك بنقل وترجمة هذه النظريات إلى اللغة العربية ومحاولة تطبيقها على النصوص الأدبية العربية التي أنشأت في ظروف تختلف قليلا أو كثيرا عن ظروف النص الأدبي الغربي، وتحمل مقومات لغوية وفكرية خاصة وليدة تر اكم أزمنة كثيرة من الحضارة والثقافة والوعي.

إن هؤلاء المفكرين والنقاد يريدون اختصار الطريق، فينقلون نظريات غربية جاهزة تحمل رؤية فكرية ومجتمعية معينة، دون لف ولا دوران، ويتم ذلك بالضرورة عبر قناة النقل والترجمة، ومن مميزات هذا الاتجاه مواكبة التطور في الحركة النقدية العالمية وانخراط في العولمة التي أضحت موضة العصر بامتياز، وكذلك تشجيع حركة الترجمة، وإن كان الفريق الأول يرى أن هذا الاتجاه شجع على"طغيان المصطلحات الأجنبية فيما ينشر ويترجم"[18].

إنّ الاعتماد على الترجمة في تعريف العرب بما ينتج الغرب من نظريات ومناهج نقدية، بغية تطبيقها على النصوص الأدبية العربية، يستوجب خطة محكمة من قبل القائمين عن هذه الحركة النقلية، بيد أن الواقع يدل على عكس ذلك، فهناك ثمة حرية تامة في الترجمة، فصرنا أمام ترجمات وليس ترجمة واحدة، فازدحمت الساحة النقدية بمصطلحات كثيرة ومتعددة، لمقابل مصطلحي غربي واحد، من جراء اختلاف ثقافات المترجمين العرب، ومصدر لغة الترجمة من فرنسية أو انجليزية أو غيرهما، وأصل الأزمة أن هذه المصطلحات" تحمل في مضمونها شحنات معرفية وعقائدية وعاطفية مرتبطة بأبعاد الثقافة التي أوجدتها"[19]، فيجب توخي الحذر كل الحذر حين محاولة نقلها وتطبيقها على النص الأدبي العربي الذي يكتنز مقومات فنية ولغوية مغايرة قليلا أو كثيرا وجب أخذها بعين الاعتبار إذا أردنا تجنب السقوط في إكراهات النص وتعنيفه.

وفي هذا الاتجاه يصرح الباحث محمد طبي أن"كثيرا من المثقفين والمسؤولين ببلادنا يلقون صعوبات في التعبير الكتابي والشفاهي باللغة العربية، لكونهم تعلموا أو تدربوا على التعامل مع المصطلح الأجنبي، ولم يبذلوا جهدا للاطلاع على خبايا وقدرات لغتنا"[20]، ومعنى ذلك أن المترجم العربي يشترط فيه التمكن من لغته الأم بمختلف تفرعاتها، قبل الحديث عن تمكنه من اللغة الأجنبية، فرنسية كانت أم انجليزية أم غيرهما.

إن القائمين على الترجمة في الوطن العربي هم في الحقيقة أفراد وليسوا مؤسسات ذات تقاليد معرفية وفكرية موحدة، وهذه الفرادة هي السبب الرئيس في تشرذم المصطلح النقدي إلى حد التناقض بين مصطلح وآخر، فهذا ينهل من اللغة الفرنسية وذاك من الإنجليزية، وهذا يحمل معجمية عربية شخصانية تختلف عن الآخر من بني جلدته، وهذا مشرقي وذاك مغاربي، وفي هذا الجو التناحري تزدحم سوق المصطلحات النقدية وتعمها الفوضى، فكل مترجم يعتز بترجمته ويراها الأمثل.

### 3/ الاستفادة من التراث العربي والثقافة الغربية

في كل حقل معرفي أو نقدي أو علمي هناك من يمسكون العصا من الوسط، فهذا الاتجاه يحاول ربط الصلة بالتراث من خلال إعادة بعث مصطلحاته النقدية من جديد أو تحيينها، بما يدل على ما انتجته الثقافة الغربية، ويساعد المتلقي العربي في فهمنة تراثه الغني وكذا المدارس والنظريات الغربية، فتحدث لديه إشراقات مصطلحاتية تنير له درب فهم النصوص الأدبية، كما تحصل له قناعات بالافتخار برجالات الفكر والنقد العربي القديم، وفي الوقت نفسه يربطون الصلة بالثقافة الغربية، فينقلون نتاجهم

الفكري والمعرفي عن طريق الترجمة والنقل، محاولين قدر الإمكان البحث عن البديل العربي للمصطلح الغربي، وإن تعذر ذلك قاموا الابتكار والإبداع بواسطة آليات معروفة.

ومن محاسن هذا الاتجاه، الابتعاد عن العصبية للتراث أو التطاول عليه، فيبقى التراث دوما حقلا خصبا لصيرورة الأدب والنقد العربيين على مر العصور.

ومن سيئاته في كثير من الأحايين، تكليف التراث العربي أكثر مما يطيق، فيفرضون عليه أقاويل ومصطلحات لم تخطر على بال فطاحلة وجهابذة النقد الأدبي القديم.

**رابعا:واقع المصطلح في الممارسات النقدية العربية المعاصرة (رصد وتحليل)**

أ/ لا يختلف اثنان أن سوق الممارسات النقدية العربية المعاصرة تعج بظاهرة تشرذم وفوضى المصطلح بين العرب شرقا وغربا، وتتضح أكثر بين النقد المشرقي والنقد المغاربي، فيشعر القارئ المتلقي أنه يقرأ لنقدين مختلفين شكلا ومضمونا، فمصطلحات البنوية والأسلوبية، هي في الأصل الغربي على وجه العموم واحدة، لكنها حين تنقل إلى النقد العربي، تتحول إلى مصطلحات جمة كثيرة، خضعت في الأصل إلى طبيعة ثقافة المترجم اللغوية والفكرية وحتى الفلسفية والفنية، والنفسية، بل من الغريب جدا أن تجد لكل مترجم مصطلحاته الخاصة به، كأنه أراد بها التميز والتفرد، وهذه الظاهرة الغريبة جدا على نقدنا العربي الأصيل، هي آفة تنخر وجوده وفاعليته ووحدته، وتزيد من القطيعة السياسية بين العرب ، قطيعة أخرى"القطيعة المصطلحاتية"في الممارسة النقدية.

فالواقع النقدي العربي"واقع متأزم، لا يزال خطابه يتخبط في عشواء المناهج النقدية الجديدة، ويكابد وعثاء المصطلحات البراقة، وكثيرا ما تعالت الصيحات وهبت المعالجات لتشخيص ذاك الفيروس الاصطلاحي الذي طالما حمل جريرة هذا الطاعون".[21]

ومن حقنا أن نتساءل محتارين، ما هي الأسباب الحقيقة لهذه التشرذم والتناحر المصطلحي؟

**ب/ أسباب الفوضى المصطلحاتية في سوق الممارسة النقدية العربية المعاصرة**

تقف خلف ظاهرة الفوضى المصطلحاتية في الممارسة النقدية، عوامل جمة كثيرة، بعضها علمي وبعضها الآخر شخصي بحت، وهذه طائفة من العوامل رصدناها باقتضاب:

1-الفراغ النقدي الرهيب الذي يميز الساحة الأدبية والإبداعية العربية المعاصرة، فلم نعد نسمع البتة بنظرية أو مدرسة أو منهج نقدي عربي ينبع من صميم الثقافة العربية، فيكون صنوا لها، معبرا عنها،

عاكسا لها، ولو كنا نملك منظرين ومدرسيين في هذا الاتجاه، لهان الأمر قليلا أو كثيرا في مسألة المصطلح، فالمخترع يتدبر أمره بشتى الوسائل في وضع وابتكار مصطلحات أفكاره النقدية حتما.

فالنقد العربي القديم بشقيه الشفهي والتدويني، قد نشأ من رحم هذه الأمة، فكانت له مصطلحاته التي لها جذور في تاريخنا الحضاري والفكري والسوسيولوجي، فمصطلح "كثرة الماء"، الذي يدل على الخصوبة، له ما يبرره تاريخيا ونفسيا عند العرب منذ الجاهلية.

2-الاعتماد كليا -بنوع من الانبهار- على ما ينتجه الغرب من نظريات ومناهج نقدية، ليست بالضرورة عالمية، بقدر ماهي انعكاس لطبيعة النصوص الأدبية الغربية بالدرجة الأولى، فالعرب هنا يقفون موقف المستهلك المضطر، لا المبدع المختار، فيجدون أنفسهم يلهثون على مدار الساعة لفهم ونقل هذه الحركة التي لا تنضب ولا تتوقف.

3-الاعتماد على الترجمة حصريا في نقل النظريات والمناهج النقدية الغربية، إلى اللغة العربية، وهنا يحدث الخلل، فعرب شمال إفريقيا ( المغرب العربي) ينقلون عادة من اللغة الفرنسية، في حين أن عرب المشرق العربي ينقلون في العادة من اللغة الإنجليزية، فتصبح لدينا ترجمات كثيرة متنوعة لنفس المصطلح النقدي، إذ تدخل ثقافة المترجم ونفسيته عاملا أساسيا في طبيعة الترجمة، والذي يدفع الضريبة كاملة هما النقد العربي والمتلقي العربي، مشرقيا كان أم مغربيا.

4- شعور المشارقة بنوع من التعالي إزاء إخوانهم المغاربة، فيعتقد الأولون أن لغتهم العربية أنقى وأصفى، لأسباب شخصية وتاريخية، فيحدث ألا يقرأ المشارقة للمغاربة في أغلب الأحوال، وهو عامل أساسي يضاف للعوامل السابقة في فوضى سوق المصطلحات النقدية وغيرها، ويعمق الهوة والأزمة.

- انعدام فكر ترجمي عربي مؤسساتي، يكبح جماح الغرور والعنفوان لدى المترجمين، فكل ما لدينا للأسف، هو فكر نقدي ترجمي ذاتي، بل إن المترجم الواحد قد يتناقض مع نفسه في فترات من حياته العلمية، حين يترجم مصطلحا نقديا غربيا بعدة مصطلحات عربية.

5-انكماش دور المجامع اللغوية العربية، فحالها من حال دول الأمة العربية، ما انفكت تهتم بسفاسف الأمور من مناوشات واتهامات ونعارات، فالسبب السياسي، ألقى بظلاله على الجانب الفكري والثقافي.

6-تخلف العرب عن مواكبة ما ينتجه الغرب من مدارس نقدية، إذ تشهد الساحة النقدية العربية تخلفا في ذلك، فالمناهج النقدية التي تلفظها الذائقة الغربية، منتقلة إلى مناهج أخرى، ما تزال

الذائقة العربية تقبل عليها، محاولة فهمها ونقلها وتطبيقها على المنجز الأدبي العربي المعاصر، وهذه الهوة باقية ما بقينا على حالنا المتخلفة.

7-النظرة المستعلية للتراث العربي، والمكبرة للثقافة الغربية، وهذا أمر لا يستغرب، فالمغلوب يقلد الغالب ويقتدي به على حد تعبير العلامة العربي "ابن خلدون "في مقدمته.

**ج/النتائج المترتبة عن هذه الأسباب**

للأسف الشديد، هذه الأسباب مجتمعة تركت آثارها السلبية على واقع الممارسات النقدية العربية، عند المشارقة وعند المغاربة على حد سواء، فصارت الساحة النقدية تشهد مزيدا من التأزم ، بفعل وفرة الترجمات والنقول للمصطلح النقدي الغربي، وقلة التوافق والتساوق، وهذه أهم النتائج الكارثية:

1-ازدحام الساحة النقدية العربية بالمصطلحات النقدية بالترادف والتناقض:بحيث إن أردت أن تعرف ترجمة مصطلح POETIC…POETIQUE تجده :البويطيقا، الشعرية، الشعرية، الإنشائية، فن الشعر، نظرية الشعر، فن النظم، فن الإبداع الأدبي، وnarratologies تجده :السردية، السردانية، السرديات، علم السرد، نظرية الحكي، علم القص، علم الحكي، علم الرواية، نظرية السرد، نظرية الرواية، نظرية القصة، نظرية الحكي.....فمن حقنا أن نستفهم:لماذا المصطلح الغربي الموحد، حين ينقل إلى اللغة العربية يصير متعددا؟لسنا نتفق مع من يزعم أن هذا من ثراء اللغة العربية بمفرداتها ومرادفاتها، فهذا عبث لغوي، يزيد التشرذم العربي تشرذما وتفرقا، وهل المتلقي العربي مجبر إلى هذا الحد إلى حفظ كل هذه المصطلحات للفظة الغربية الواحدة، وعلى أي أساس سيستعمل هذه دون تلك؟هل هو إرضاء لشخص أو لمنهج أو لنفسه؟إنه الثراء اللغوي الذي يؤدي إلى المأزق المصطلحي.

2-أصبح لكل ناقد عربي مصطلحاته ومعجمه النقدي الخاص به، وكأنها لعبة التميز والتفرد المقصود، فهل نحن أمام نقد عربي معاصر؟أم نقد عربي شخصاني، يريد الناقد إثبات أدواته النقدية عند المتلقي تفردا وتميزا، وعلى أي أساس سنطمئن إلى هذا الناقد أو ذاك؟فأنت إذا طالعت كتابات النقد المغربي صادفت مصطلحات نقدية مختلفة عن ما هو مستفحل في النقد الجزائري، حيث من المفروض بحكم التقارب الثقافي والتاريخي واللغوي أن يكونا صنوبين لا مختلفين؟فهذا الناقد الجزائري الفذ"عبد المالك مرتاض" الذي اعتبر من رواد الباحثين في المصطلح وإليه يعود الباحثون في ذلك"، [22] يولد بين الفينة والأخرى مصطلحات لغوية ونقدية لا يستعملها غيره مطلقا، إلا متأثرا وتابعا ومحاكيا له، مثل مصطلح "أخراة" الذي لم نجد له أثرا في كل الكتابات النقدية القديمة والحديثة – في حدود مطالعتنا-،

فهل عبد المالك مرتاض يؤسس لمعجم نقدي شخصاني يريد فرضه على الذائقة النقدية الجزائرية والعربية؟أم أنه اجتهاد لا يختلف عن بقية الاجتهادات التي تزيد المصطلح النقدي واللغوي فوضوية وغرقا في عتمة.

فإذا أصبح ميدان المصطلح النقدي سوقا لعرض البضا ئع، كل ناقد يعرض بضاعته ويتعصب لها، إذ يراها قد بلغت الكمال، فمثلا RECEPTION THEORY ترجمت إلى اللغة العربية في حدود معرفتنا إلى نظرية الاستقبال في مثل كتاب "قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي، دراسة مقارنة للمؤلف عباس عبد الواحد، و كذلك ترجم إلى "نظرية التلقي" [23]، مما يعبر بحق حجم المشكلة في التمييز بين دلالة الاستقبال من جهة و دلالة الاستجابة من جهة أخرى، فكيف يتصرف القارئ والمتلقي العربي إزّاء هذا التراكم والازدحام المصطلحي، وما هي آليات استعمال هذا المصطلح دون ذلك للتعبير عن مصطلح غربي واحد؟، ولا أفشي سرا إذ قلت: إذ كثيرا ما كنا نحرج من قبل طلبتنا في المحاضرات ودروس التطبيق ومناقشات المذكرات والأطروحات في مجال الدرس النقدي، إذ يطرح الطالب انشغاله بوجود تخريجات جمة لم صطلح واحد، مستفهما ببراءة، هل هو ترادف ؟أم تطور؟أم تناقض؟مثل المصطلحات المتعلقة بحقل السيمياء، إذ يشكو الطلبة الباحثون من:العلامتية، الإشارية، علم العلامات، العلم العام، علم الدلالة وغيره مما تعج به كتب النقد العربي المعاصر شرقا وغربا، والأدهى والأمر أن معنى هذه المصطلحات في الممارسة النقدية العربية مختلف قليلا أو كثيرا عن أصله في اللغات الغربية[24]، إذ يعمد كثير من الطلبة إلى حيلة في هذا الباب، تتلخص في استعمال المصطلحات النقدية التي يميل إليها أستاذهم أو مشرفهم على أمل أنه يتصدى للمناقشين يوم عرض المذكرة أو الأطروحة أمام لجنة المناقشة الموقرة، هذا فضلا عن ضرورة كتابة المقابل المصطلحي الغربي في كل مرة جنبا إلى جنب مع المصطلح العربي، محاولة لتضييق أزمة انفتاحية المصطلح العربي على تأويلات أخرى.

هذا عدا ذلك الخلط العظيم بين مصطلحات الأسلوبية وعلم البلاغة، فكثير من النقاد العرب يرون أن الأسلوبية هي استمرار شرعي لعلم البلاغة العربية، وآخرون يرون أن هناك قطيعة بين علم البلاغة والأسلوبية كمنهج قرائي غربي، إذ أضحينا أمام أسلوبيات وليس أسلوبية واحدة وهي: الأسلوبية التعبيرية، الأسلوبية النفسية، الأسلوبية البنيوية، الأسلوبية الإحصائية، الأسلوبية السياقية، الأسلوبية الحوارية، الأسلوبية الانزياحية، ومن أتباعها: عبد السلام المسدي، منذر عياشي، محمد عبد المطلب، محمد عزام، محمد شكري عياد، .....

وأذكر كثيرا من العناوين لأطروحات في الدراسات النقدية، تتخذ المنهج الأسلوبي حقلا تطبيقيا لمدونة ما، فإذ بها تنهج منهجا نقديا بلاغيا مدرسيا تقليديا، متمثلا في دراسة مسحية للصور البيانية والمحسنات البديعية والظواهر اللغوية، فضلا عن علم العروض وعلم النحو والصرف، فهل هذه مشاريع بحثية بلاغية أم أسلوبية؟وما الفرق بين الدراستين.....إنّ كثيرا من الدراسات العربية النقدية المعاصرة لا تجد فرقا بينهما باعتبار أن الأسلوبية الوريث الشرعي لعلم البلاغة، وهنا يتم الاصطدام بطائفة من النقاد من يرون القطيعة بين العلمين مطلقا.

إنّ هذه الفوضى في المصطلح النقدي "لا تخدم النقد الأصيل، ولا البحث الأدبي الرصين" [25]، وتزيد على التشرذم السياسي بين الدول العربية، تشرذما ثقافيا، يخدم الفرقة ولا يخدم مطلقا الوحدة التي كثيرا ما تغنى بها القادة والشعراء والفنانون العرب في مختلف المنابر العلمية والثقافية والسياسية والانتخابية، والحق يقال إن كثيرا من عمليات وضع المصطلح النقدي عند العرب تتسم بالعفوية والعشوائية [26] والعبثية في بعض الأحيان، يلفها التعصب في الوضع والتعنت في الاستعمال، فصرنا إزاء ممارسات نقدية عربية أشبه باستعراض للعضلات قصد التميز على الغير، فلم يتنزه النقد الأدبي عن الممارسات السياسية للساسة العرب فيما بينهم.

**خامسا : خاتمة**

يمكننا أن نستنتج من خلال مقالنا المقتضب، النقاط التالية

1-الواقع المصطلحي في الممارسات النقدية العربية المعاصرة، يشهد فوضى عارمة، وازدحام، جعلت المتلقي العربي يعيش حالة تيهان في تلقي المصطلح النقدي واستعماله.

2-هذه الوضعية الفوضوية أثرت سلبا على الحركة الأدبية والنقدية، ولم تسمح للتلقي الجيد للنظريات والمناهج النقدية الغربية.

3-أصبح لكل ناقد عربي تقريبا مصطلحاته النقدية، تنطبق تماما مع ثقافته العلمية واللغوية، إذ يهدف من خلالها التميز والشهرة.

4-يعتمد النقاد العرب والقائمون على صناعة المصطلح في الوطن العربي على الترجمة بصورة مطلقة، مختلفين بين الفرنسية والانجليزية، وتتسم هذه الترجمات على العموم بالعفوية والعشوائية، والفردانية، إذ يغيب الفكر الترجمي المؤسساتي، مما عمق الهوة بين النظريات والمناهج النقدية في نسختها الغربية ونسخها العربية.

5-يشعر المتلقي العربي من خلال الترجمات العربية غير الدقيقة للنظريات والمصطلحات الغربية أنه إزاء أسلوبيات وبنيويات وسيميائيات وتفكيكيات، فلا يعرف أيها تمثل الأنموذج.

6-غياب التماثل والتطابق بين الدراسات التطبيقية العربية النقدية للمنجزات الأدبية شعرا ونثرا، وكنا دوما نصطدم بتساؤلات طلبة الجامعة والباحثين عن الطريقة المثلى لتحليل نص أدبي بمنظور لساني أو أسلوبي، أو بنيوي.....

7-وجود قطيعة أو شبه بين النقاد المشارقة والنقاد المغاربة، ففي الغالب لا يقرأ المشارقة الدراسات النقدية لإخوانهم المغاربة والعكس صحيح، وتقف خلف هذه الحالة الرديئة خلفيات تاريخية وسياسية ونفسية.

8-غياب النظريات والمناهج النقدية العربية الأصيلة التي تنبع من صميم مقومات الشخصية العربية، والتي تستلهم وجودها من ماضي الأمة العتيق ومستقبلها المشرق، ساعد في استفحال ظاهرة الفرقة والتشرذم في الممارسات النقدية.

9-الحل الوحيد للتقليص من فوضى المصطلح النقدي في الممارسات العربية، هو توحيد الجهود العربية شرقا وغربا من خلال المؤسسات لا الأشخاص، وإخضاع التجارب الترجمية للنظريات الغربية للجان القراءة والمناقشة، وتفعيل دور المجامع اللغوية العربية والمجالس العليا للغة العربية.

**سادسا : توصيات**

إن أزمة المصطلح النقدي العربي باقية ما بقيت مظاهر الفرقة والشتات السياسي، فهذا من ذاك ورغم ذلك نوصي بمايلي:

-إدراج مقاييس تعليمية تعلمية في الجامعات تهتم بفلسفة وضع المصطلح، قصد تعويد الطلبة والباحثين على الطريقة المثلى في ذلك.

- تنسيق الجهود العربية قاطبة لإنشاء مؤسسات ترجمية، تختص بمراقبة وتفعيل حركة الترجمة للنظريات والمناهج النقدية الغربية.

-تعزيز التبادل الثقافي بين الدول العربية من خلال البعثات العلمية من طلبة وباحثين وأساتذة، قصد الاطلاع على المناهج التعليمية والتعلمية المعتمدة في كل بلد عربي ومحاولة توحيدها، إذ "لانزال نعاني في جامعتنا وبحوثنا من غياب منهج يمكن أن نتفق حوله في تحليل النص الأدبي"[27]

-التخلي عن العصبية والتناحر بين المشارقة والمغاربة وتوحيد طرائق العمل النقدي.

- إنتاج معاجم وموسوعات مصطلحية نقدية متعارف عليها يعود إليها النقاد العرب شرقا وغربا.

-غربلة الساحة النقدية من المصطلحات المتراكمة وفق إستراتيجية عمل منسقة بين الشركاء العرب.

- التفكير بجد في تفعيل فكرة ابتكار مناهج نقدية عربية مستلهمة من التراث العربي وحيثيات المعاصرة.

-إشراك التراث العربي العتيق في وضع المصطلح، أي :اعتبار التراث النقدي العربي شريكا جوهريا في وضع المصطلح المعاصر.

-إلزامية توحيد طرائق التدريس للمقاييس الأدبية والنقدية في الجامعات، وتوحيد المصطلحات المستعملة، حتى نغرس في أذهان طلبتنا فكرا مصطلحيا نقيا صافيا بعيدا عن الفوضى والتأزم.

**هوامش:**

[1] – ينظر على سبيل المثال لا الحصر المعجم الوسيط، معجم اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4 ، 2004، ص 520

[2] –شكري عياد، جسور مقاربات في التواصل الثقافي، عين للدراسات والبحوث الإسلامية والاجتماعية، ط 1 ، 1995، ص 469

[3] –الزبيدي، تاج العروس، ج2، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت ، لبنان ، دت، ص 183

[4] –أحمد مطلوب، إشكالية مصطلح النقد الأدبي المعاصر، مجلة المجمع العلمي، مجلة فصلية، ج 2، مج45، بغداد، العراق، ص48

[5] – ينظر الجاحظ، الحيوان، ج 1، تحقيق محمد عبد السلام هارون، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان، ط 2، 1965 ، ص ص 327، 336

[6] –يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط 1 ، 2008، ص ص 22، 23

[7] –عناد غزوان، المصطلح النقدي، لغة الضاد، منشورات المجمع اللغوي، بغداد، العراق، ط1، ص 305

[8] –ينظرعبد الله توام، أزمة المصطلح في المقاربة النقدية بالتعدد المنهجي، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة خميس مليانة، العدد01 ، ، 2020، ص 17

[9] – ينظر خلفاوي صبرينة، فوضى المصطلح النقدي العربي وسبل توحيده، الملتقى الدولي حول أزمة المنهج في الدراسات النقدية الحديثة والمعاصرة، 9 و 10 نوفمبر، 2016 ، جامعة الوادي، ص 2

[10] –وجيه فانوس ، إشكاليات في الإنتاج المعرفي والدلالي للمصطلح النقدي الأدبي العربي المعاصر، مجلة الجسرة الثقافية ، /http://aljasra.org/archive/cms

[11] – عناد غزوان، المصطلح النقدي، لغة الضاد، منشورات المجمع اللغوي، بغداد ، العراق، ص 24

[12] – لمزيد من الشرح والتحليل ينظر على سبيل المثال لا الحصر، محمد ضاري حمادي، وسائل وضع المصطلح العلمي في العربية ، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، المجلد 75، الجزء الثالث، ص 740 ومحمد أحمد الدالي، في الطريق إلى مصطلح علمي عربي موحد ، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، المجلد 75، الجزء الثالث، 2000، ص 740 ومحمد جاري، في رحاب المصطلح العلمي العربي، المجلس الأعلى للغة العربية، دار الهدى، الجزائر، 2007، ص 310

[13] –أحمد مطلوب، إشكالية مصطلح النقد الأدبي المعاصر، ص 49

[14] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها

[15] –أحمد مطلوب، معجم النقد الأدبي العربي، ج1، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1989، ص 28

[16] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها

[17] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها

[18] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها

[19] – جفغر بابوش، مجموعة من الكتاب ، أسئلة ورهانات الأدب الجزائري المعاصر، دار الأديب للنشر والتوزيع، ط 1 ، 2005، ص29

[20] – محمد طبي، وضع المصطلحات ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1992، ص 55 وينظر أيضا ، العبدي فتيحة ، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي الجزائري المعاصر، مذكرة ماجستير، مخطوط، جامعة وهران، 2014 ، ص 5

[21] – يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في المصطلح النقدي العربي الجديد، الدار الربية للعلوم، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1 ، 2008، ص 53

[22] –المرجع نفسه ، ص248

[23] – ينظر عباس عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة و تراثنا النقدي، دراسة مقارنة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1 ، 1996 ، ص 11 وما بعدها

[24] – ينظر على سبيل المثال لا الحصر، بعلي حفناوي، التجربة العربية في مجال السيمياء، الملتقى الوطني الأول – السيمياء والنص الأدبي، منشورات جامعة بسكرة، الجزائر، 2002، ص 164

[25] – أحمد مطلوب، إشكالية المصطلح النقدي الأدبي المعاصر، ص 54

[26] – بنظر عبد الله توام، أزمة المصطلح في المقاربة النقدية بالتعدد المنهجي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة خميس مليانة ، العدد 01 ، 2020 ، ص 25

[27] –فوزي عيسى، النص الشعري وآليات القراءة، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر ، ط1، 1997

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 907 - 924 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# قراءة ثقافية لرواية موت ناعم للروائي أحمد طيباوي

# A Cultural Reading of a Soft Death Novel for the Novelist Ahmed Tibaoui

هدى بوحوش [1] / houda bouhouche [1] *
صورية غجاتي [2] / soraya ghedjati [2]
مخبر الدراسات التراثية
جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1 (الجزائر)،
University of Mentouri brothers constantine- Algeria
houdabouhouche21@gmail [1]. soraya.ghedjati@gmail [2]

| تاريخ الإرسال:2021/06/30 | تاريخ القبول: 2021/08/26 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

## ملخص البحث

يعرض هذا المقال مقاربة ثقافية لرواية موت ناعم للروائي الجزائري أحمد طيباوي، وينطلق من تساؤل مفاده: هل ما يكتبه الرجل عن المرأة يماثل ما تكتبه المرأة عن نفسها وعن مثيلاتها من النساء؟ لتكشف لنا القراءة الثقافية عن كتابة خُطت بقلم ذكوري أعلنت عن موالاتها للمرأة عبر عتباتها البدئية والمتمثلة في الإهداء والتصدير، هذا النسق المتجلي لفوقية المرأة سرعان ما يقوضه نسق آخر مضمر تكشفه المساءلة الثقافية التي نستشفها عبر صفحات الرواية، إذ سرعان ما تُسفر عن هيمنة لنسق ذكوري يدير العملية السّردية ويستحضر المرأة أدبيا ليجسدها كأنموذج جاهز تمثله المرأة الثقافية، كما يستدعي النسق الشهرزادي بلياليه ليخترقه بطريقة مفارقة، حيث تكتب شهرزاد طيباوي موتها الناعم، لتقع بذلك تحت سطوة المطلق والنسق الفحولي.

**الكلمات المفتاح** : قراءة ثقافية، نسق ذكوري، امرأة ثقافية.

## Abstract :

The article presents a cultural approach to the novel of a soft death for the algerian novelist Ahmed Tibaoui .It stens from the quetion that what a man writes abouts a woman is the same as what a woman writes about herself or about similar women?

To reveal to us cultural reading about writing by a male pen that declared alligiance to woman through its initial startings '(thresholds) of gifting and exporting, This clear pattern of women's supremacy is quickly underminded by an other hidden pattern revealed by cultural accouantability which we discover

* هدى بوحوش: houdabouhouche21@gmail.com

through the pages of novel. He also summons the Sheherazade mode witch its nights to penetrate it in a paradoxical way ,where Sheherazade tibaoui writes her soft –death , this falling under the sway of the –absolute- and the virile system.
**Keywords:** cultural reading, masculine style, cultural woman.

**المقدمة :**

كل نص يشتمل على بنيتين، بنية سطحية وأخرى عميقة بينما تُظهر البنية السطحية المجسدة لغويا أو علاماتيا معنى، تخفي البنية العميقة معنى آخر يتجاوز المعنى الظاهري السطحي وقد يناقضه، ومن هنا جاء النقد الثقافي لينحت في أركيولوجيا الخطابات ويكشف عن مضمراتها ويبين ما تشربته تلك الخطابات من ثقافة جعلت نصوصها تعيدها بصورة مقنّعة.

والنقد الثقافي بوصفه نشاطا معرفيا يحاول تقديم قراءة ثقافية، تكشف ما تستبطنه النصوص من أنساق وأفكار وتصورات يضمِّنها الكاتب نصه، ويُعد "**عبد الله الغذامي**" من المنظرين والمطبقين الأوائل للنقد الثقافي في الوطن العربي وهذا في كتابه الموسوم بـ "**النقد الثقافي قراءة في أنساق الثقافة العربية**" الذي سعى فيه إلى تبني هذا المشروع وتقديم مقولاته واستكشاف ظواهره في الثقافة العربية والتصدي لها، والنقد الثقافي كما جاء في كتابه « فرع من فروع النقد النصوصي العام، ومن ثم فهو أحد علوم اللغة وحقول (الألسنية) معني بنقد الأنساق المضمرة التي ينطوي عليها الخطاب الثقافي بكل تجلياته وأنماطه وصيغه، ما هو غير رسمي وغير مؤسساتي ... معني بكشف لا الجمالي ...همه كشف المخبوء من تحت أقنعة البلاغي/ الجمالي،... وذلك بكشف حركة الأنساق وفعلها للوعي وللحَس النقدي».[1]

ويترصد النقد الثقافي النسق المضمر في النص عبر القراءة الثقافية التي « تتجه إلى النص، تتأمله بهدف رده إلى الأنساق الثقافية التي تدخلت في إنتاج خطوط الدلالة، سواء تلك الخطوط الطويلة التي تتحرك بالمعنى إلى الأمام، أو تلك التي تفسح الطريق أمامه، ومن هذه وتلك يتحقق ما نسميه (المعنى التكاملي)، وهذه الخطوط الطولية تتعالق مع الخطوط الرأسية التي تحفر في الدلالة للوصول إلى منابعها العميقة أو المضمرة، أي الوصول إلى الطبقات الثقافية المترسبة في الأعماق».[2] وتأسيسا على ذلك« لم تعد القراءة الثقافية للنص الأدبي تقف عند حدود تفسير مضامين النص، بل إنها تجاوزت ذلك لاستكشاف واستنباط الأنساق الثقافية المضمرة خلف البناء الجمالي للنصوص الأدبية ».[3]

إنَّها قراءة عميقة تستهدف المضمر الثقافي في النص الأدبي، لتعمل على كشفه بحس نقدي لا يُغفل الثقافة التي تمثل البيئة الرحمية التي تكون فيها النص، وهذا التركيز على النسق المضمر راجع إلى أهميته في مشروع النقد الثقافي نتيجة كونه صنيع الثقافة وأحد إفرازاتها، فهو يتخذ من البنية العميقة للنص مكانا آمنا لتواريه ولعمله في آن معا، حيث« توضع مضمرات النسق الثقافي، والمسلمات الإيديولوجية والمعتقدات، موضع المساءلة، والمراجعة، والنقد، في ضوء قراءة تعتمد في منطلقاتها على استراتيجيات جديدة، تفيد من نظريات القراءة في النقد الحداثي، وما بعد الحداثي، في محاولة معرفية لتجاوزها بتحويل علاقة النص بالثقافة التي أنتجته، إلى نتاج فكري وثقافي، يُغني الرصيد المعرفي للثقافة، ويعيد اكتشاف النص من زاوية أخرى ».[4]

ويعضد هذا الطرح رأي يوسف عليمات القائل: «عندما نمعن النظر في خطابنا الأدبي قديمه وحديثه، ونسبر أغواره بفعل القراءة الثقافية الفاحصة، فإننا نلحظ أنَّ مدوناته الأساسية، شعرا ونثرا ونقدا، كانت مكمنا لإضمار الأنساق الثقافية المخاتلة، والتمثيلات الإحالية المتضادة، والمسكوتات اللفظية التي لم تفلح القراءة النصية التقليدية في كشفها»[5] وعلى القارئ الثقافي، والذي يكون بدوره قارئا نخبويا أن يَعي بزئبقية تلك الأنساق، ذلك الوعي الذي يمكنه القيام « بإنجاز تصوُّر كلّي حول طبيعة البنى الثقافية للمجتمع، وإدراك حقيقة هيمنة تلك الأنساق المؤسسة على فكرة الأيديولوجيا ومفهوم المحتمل في صراع القوى الاجتماعية المختلفة ».[6]

ضمن توليفة قطباها النص الأدبي والثقافة تتجاذب الرؤى والأفكار ويتسع الأفق الدلالي للقراءة الثقافية، التي يكفلها انفتاح النقد على عوالم الثقافة وما ينشأ بينهما من تواشجات جعلت « من مميزات هذا النقد أنه يرى الثقافة جدلا؛ فالنص تتطور شبكاته الدلالية من حيث انفتاحه على العالم/الثقافة، والثقافة تتمدد مساحتها الأنطولوجية من حيث تلاقحها مع النصوص.لقد تجاوز هذا النقد المنظورية البنوية المتعكزة على نسقية النص المنغلق، كما تجاوز هذا النقد كل المحاولات الهوميرية الرامية إلى جعل النص نافلة من العالم ولحظة من انسحاب الوجود».[7]

وتبعا لذلك أصبحت القراءة الثقافية مجهولا يبحث له عن قيمة محددة ضمن معادلة معلوميها الرئيسين هما: النص الأدبي والثقافة « إنَّها قراءة تبحث في جدل الثقافي مع الأدبي، بين الأطراف الحاضرة في النص الأدبي، والمستدعاة –بواسطة المؤلف– من الثقافة».[8] وينخرط القارئ في عملية بناء النص عبر فك شفراته الدلالية المتوزعة بين سطوح النص حينا والغائرة في بواطنه أحيانا أخرى، ويتوغل ضمن جدلية

الأنساق المحتكمة لثنائية الظاهر/المضمر، والتي تعمل على تفكيكها القراءة الثقافية فـ «كلَّما تقدم القارئ في القراءة، تداعت على ذاكرته الأنساق الثقافية التي تستدعيها سطوح النص حينا، وأعماقه في غالب الأحيان. والجدلية هنا ... مواجهة بين مخزون الذاكرة الثقافي ومعادلة الحال في النص، وهذا المعادل يتدخل تدخلا حاسما في بناء النص، وفي توجيه مساراته الدلالية، وإتاحة الطريق أمامها للظهور المقنَّع وراء الجمالي حينا، والظهور المكشوف حينا آخر».[9]

ويؤكد يوسف عليمات نقلا عن ستيفن غرينبلات (stephen Greenblatt) « أنَّ القراءة الثقافية تسعى إلى استعادة القيم الثقافية التي امتصها النص الأدبي». وهذا الامتصاص سيحول النص الأدبي إلى «حادثة ثقافية نسقية تستأهل قراءة نقدية للسياقات التاريخية، والأنساق والتمثيلات الثقافيَّة بوصفها تمثيلات ماكرة ».[10]

على اعتبار أن النص الروائي حادثة ثقافية، سعينا إلى تقديم قراءة ثقافية، منطلقين من أسئلة مفتاحية: كيف جُسدت المرأة في خطاب الرجل؟ وهل تعالى هذا التجسيد على سلطة واضع الخطاب، وعن الثقافة التي أنتجته؟ أم أننا أمام خطاب محاكاة المحاكاة يبعد عن الأصل بدرجتين حيث يحاكي الرجل صورة نمطية لامرأة شاركت في صياغتها الثقافة؟!

وقد تغيت مقاربتنا الثقافية استجلاء ما يواريه هذا النص بكشف التمثيلات الثقافية عبر المحاور الآتية:

- سلطة النسق الذكوري وتشظي الذات الساردة
- النسق الشهرزادي
- المرأة الثقافية

**أولا:سلطة النسق الذكوري وتشظي الذات الساردة**

رواية "موت ناعم" الصادرة بالشراكة عن منشورات الاختلاف بالجزائر ومنشورات ضفاف ببيروت، في طبعتها الأولى سنة 2014 م، تمثل عملا إبداعيا مكَّن صاحبه "أحمد طيباوي" من نيل المرتبة الثالثة لجائزة الطيب صالح للدورة المنعقدة في نفس السنة.

تطالعنا الرواية بالإهداء الآتي: « شكر خاص للقاصة والروائية الدكتورة وافية بن مسعود التي استلهمت من مجموعتها القصصية (وتحضرين على الهوامش) بعضا من روح هذا "الموت الناعم"، وتجمّل نصه بنوازع الحياة في (هوامشها) المبثوثة في ثناياه، والتي كانت تصارع سكراته».[11] يبدو بداية أن الإهداء أمر ذاتي يخص الكاتب وحده، إلا أنَّ الدراسات الحديثة والمهتمة بالمناص قد أولته عناية بعدِّه عتبة من

عتباتها وأحد المكونات النصية التي تعمل على تكوين أفق انتظار القارئ الذي سيرافقه إلى المتن الروائي، ومن ثمَ يتحقق أو يخيب لتتشكل المسافة الجمالية وفق معطيات النص و«الإهداء ممارسة اجتماعية داخل الحياة الأدبية، يستهدف عبرها الكاتب مخاطبا معين، ويشدد على دوره في إنتاج هذا الأثر الأدبي قبل، وبعد صدوره. وعلى هذا الأساس، فإن الإهداء لا يخلو من قصدية، سواء في اختيار المهدى إليه أو في اختيار عبارات الإهداء وشكل ديباجته».[12]

ومادام الأمر ينبني على قصدية المؤلف، فإنه لا يسلم من إضمار رؤية ما تتصل بمحتوى الرواية، وفي إهداء الرواية "المهدى له" معلن ومعرف بشخصه كشخصية مثقفة وكقلم من الأقلام المبدعة، فالاحتفاء بالمرأة حاضر قبل ولوج المتن الروائي وقبل ولوج عالم الرواية، الأمر الذي يبعث انطباعا أنَّ "موت ناعم" إنَّما هي حكاية للمرأة وإسماع لصوتها.

ولا يقف الروائي "أحمد طيباوي" عند حد الشكر والإهداء بل يتعداهما إلى الاعتراف أن مجموعتها القصصية ألهمته وكانت وراء كتابة نصه الروائي، والإلهام يتأتى ضرورة من نقطة الإعجاب بالشيء ومن ثم يتطور الإعجاب إلى نوع من المحاكاة أو المعارضة القائمة على الاختلاف فإذا كان النوع الأدبي المعارَض مجموعة قصصية فالنوع المعارض به رواية، وما يهمنا في هذا المقام بالدرجة الأولى تحقق معادلة مهمة (امرأة ملهمة للرجل)، معادلة قلّما تصدق وتتجسد في الفكر الفحولي. إنَّ هذا النسق الظاهر وهو الاحتفاء بالمرأة لا يتوقف عند هذا الإهداء فنجد في الصفحة الموالية إهداءً آخر لامرأة أخرى يصفها الروائي بالمستحيلة وهذا نصه:

« كُلُّ هَذَا النَّزِيفِ مِنْ أَجْلِ..
اِمْرَأَةٍ مُسْتَحِيْلَةٍ سَكَنَتِ الْقَلْبَ
كَمَا وَطَنٌ مُعَتَّقٌ فِي كَأْسِ الْأَمَانِي»[13].

مازالت المؤشرات البدئية تشير إلى أنَّ المرأة المحور الناظم الذي تدور حوله الرواية، فمركزية المرأة يمكن أن نستشفها من السطر الأول في هذا الإهداء، فنزف الكتابة الذي يؤشر على عمق الجرح ومدى تأثر المكلوم، جاء تكريسا لنموذج امرأة استحال التحقق، كما استحال الوطن المأمول الذي ظل نشدانه لا يتعدى سطوح الأماني.

هذا الارتباط بالوطن المعتق يؤسطر المرأة، ويقدمها في شكل أكثر رمزيّة يحيل على دلالات التسامي والعلو والتمجيد لأنموذج المرأة المرغوب والمنشود وخاصة أن هذا الوطن المرفوع الهامة لم يقبل

الانكسار حيث استدعى "ما" الكافة لتكف "كاف الجر" عن عملها وبذلك ضمن الرفع بضمتين بدل أن يجر بكسرتين. إنَّه الوطن الذي سكن الأماني على أمل أن يتحقق في يوم ما، فالعيش على الأمل يبقى خيرا من الاستكانة والتسليم بالاستحالة.

ورغم مضارعة هذه المرأة للوطن المأمول المرفوع هامته بضمتين، فإنها فارقته بخضوعها لنحو اللغة وجرت بكسرتين، الأمر الذي يدعونا إلى التساؤل، هل نحن أمام نسق مفارق؟

يقدم لنا الروائي "أحمد طيباوي" في هذه الرواية كتابة ذكورية لمحكي أنثوي–ونقصد بالمحكي المتعلق بالمضمون– لأن الصوت الطاغي على الحكي إن لم نقل المتفرد بالحكي هو الصوت الأنثوي، والذي جسدته الشخصية البطلة "سعاد ملياني"كذات ساردة والتي ارتسمت الأحداث الروائية حول محيطها، فهي المرتكز أو البؤرة المركزية التي تتجسد حولها الأحداث نأيا وارتدادا على طول المسار السردي للحكي. وهذا ما يمكن أن ندعوه بتبئير الهامش فلطالما كانت المرأة الأنثى الحلقة الأضعف واللامركز، لكن هذا التبئير لا يخرج من السلطة الذكورية والوصاية الأبوية، ذلك أنَّ الأنثى احتلت المركز بعد شغوره من الذكر الذي خرج من المركزية المتخيلة ليقدم الأنثى كمركزية للسرد لكنَّها مركزية غير مطلقة، فهي متلبسة بذات ذكورية واقعية تسيطر على العملية التخييلية وتوجه أحداثها المرتبطة أشد الارتباط بتصرفات وسلوكات الشخصية الساردة. إذ « إن علاقة مؤلف/سارد هي علاقة مركبة تلعب في الآن ذاته على التطابق، والتماثل، والاختلاف، والتعارض، والتعاطف، والنفور، والسخرية، والتجاوز، والإدراج والاشتمال، والإقصاء، والمشابهة، والتجاوز باعتبارها توترات جدلية ممكنة بين تنظيم العوالم السيميائية من طرف المؤلف وبين إتمامها من طرف السارد»[14].

والسارد السيميائي يجعل من المؤلف القائد والمخرج المتحكم في موجهات السرد وصيغه، ويحدد موقع السارد الذي يشكله سارد آخر ألا وهو المؤلف ذاته. ويبقى السارد تحت إمرة المؤلف الذي بدوره يخضع لمعطيات القصة، والعالم، واللغة المتواصل بها. وتنشأ علاقة تواصلية بين مؤلف/سارد ويتموقع السارد كوسيط بين المؤلّف والعالم[15].

وعودا على ما تقدم ذكره فالسارد تلقائيا يستدعي مؤلفه، فتغدو «معالجة السارد في رواية ما، هي معالجة علائقية محورها الزوج سارد/ مؤلف، من حيث هما علاقة لا يتصور وجود حركة سردية بدونها. ثم إن تناول النص الروائي من خلال تناول علامات السارد فيه لهو إلقاء بهذا النص في نطاق دائرة تأويلية تتجاوز التحليل البلاغي أو الشكلي»[16].

إذا سلمنا بأن الرواية كتبت بقلم ذكوري متعاطف مع حال المرأة ومساند لها، وقد منحها نظير ذلك فسحة روائية لتحتل المركز وتراجع هو ليتوارى خلفها، هنا يمكن أن نتساءل: هل تستطيع الكتابة الذكورية أن توصل صوت الأنثى؟ وهل يسعفنا هذا التقمص لشخصية الأنثى لاكتشاف نظرة الذكر كآخر إليها؟.

«خطاب الرجل عن المرأة لا خطاب المرأة بالذات، إنه خطابٌ المرأة موضوعه ومحطُّ رؤيته ومعرفته. ولكن موضوع الخطاب يدخل لا محالة، في سلطة واضع الخطاب، والمعروف يستولي عليه العارف استيلاءً ما . ومن يراد له أن يتحرر ليس كمن يتحرر بذاته »[17]

هذه الحوارية السرديَّة، من كاتب ذكر وساردة أنثى كشفت لنا عن عملية مواجهة بين نسق ذكوري متخف وراء نسق أنثوي ظاهر «المؤلف هو بمثابة وساطة بين النص من حيث هو نسق من القيم تنتمي للسارد، وبين نسق القيم المنتمية للمؤلف ذاته»[18]في لعبة سرديَّة جعلت النص الروائي مسرحا لجدل النسقين الثقافيين، اللَّذين يمارسان لعبة الجلاء والتخفي ليخلقان تشويقا يستثير القارئ ويحفزه للمضي قدما بغية تقصي ما أضمره النص قصد استجلائه وإعادة صياغته، وذلك بعد إسقاط ما تقنَّعت به تلك المضمرات التي عملت كرؤى مقنعة، توهم بشيء لتمرر شيئا آخر؛ توهمنا بنسق ظاهر وتقنعنا به عبر لغة شعرية جمالية، لتمرر أنساقا بصفة واعية أو غير واعية على حد تعبير الغذامي، لأنها نتاج لخلفيات ومرجعيات متجذرة في وعينا الجمعي تناقلناها ثقافيا جيلًا بعد جيل.

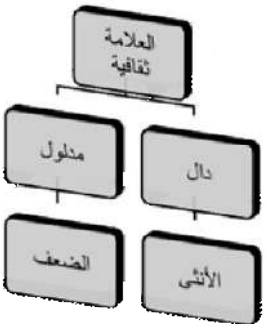
هذا البوح الأنثوي متلبس بروح ذكورية ما فتئت تصنف الأنثى في الخانة الأضعف وتجعل من أنوثتها تهمة سافرة، فهل الضعف مقرون بالأنثى؟ وهل الدمع سلاحها ؟ كل هذه التوصيفات مردها المرجعية الثقافية والتصور القار في الذهنية العربية الذكورية التي تسعى دوما إلى تقزيم الأنثى بأنوثتها أو ما يسميه علماء الاجتماع بالجندر.

ولم يسلم من هذا التورط اللاإرادي حتى المدافعون عن حرية المرأة فهم « إذ ينشئون خطابا حولها، إنّما يتحدثون بلغة الرجل، ولو كان بعضهم من النساء، ويتبنون إستراتيجيته من حيث هم يحاولون تحريرها من سيطرته ومن ثم فهم ينفون ما يرمون إثباته، ويشدون الوثاق على من يريدون فك قيوده، ولهذا، فخاطبهم عن المرأة أقل حقيقة مما يظنون».[19]

ترتسم معالم الشخصية الأنثى وهي تنتقل بين مدارين، مدار الذات الذكورية الكاتبة ومدار الذات الأنثوية الساردة، ففي حين يظهر النص صوتا لذات أنثوية تضطلع بعملية الحكي والبوح السردي

تكشف لنا القراءة الثقافية منظورا آخر يجعلنا نصغي لذات أخرى مخبوءة، يجيء صوتها على شكل حشرجة تستدعي منا مزيدا من الإنصات والتركيز، إنَّه صوت وحشرجة الذات الذكورية المشبعة بالثقافة الجندرية والتي مازالت تحصر الأنثى في منطقة الضعف والانهزامية، تتخذ من مسكناتها البيولوجية بلسما لعذاباتها وعنوانا على أنوثتها، تصف سعاد بطلة الرواية وراويها العليم حالتها « تأبى هذه الأنثى المزروعة بداخلي الانحباس، إذ لا تلبث أن تظهر على وجهي وملامحي وخفقاتي...لتتدفق دمعا حارا يجتهد في إخمادي. تسعفني ليلتي هذه، بل الأنثى القابعة في، ببعض الراحة... لتعمل في دموعي العزيزة كمسكنات لعاطفة متورمة تختلج في صدر امرأة تعيش في المنتصف منذ ألف قهر...منذ ألف عذاب. أتنفس قليلا وأرتاح، تماما في منتصف خط جلد الذات، ثم تعود الهموم لتبدأ في دورتها الدائرة».[20]

هذا التسليم الطوعي للمرأة بالضعف يكافئ بالضرورة إثباتا لقوة الرجل، ولعلَّ الأنكى والأمر أن تصير صفة الأنثى كمعطًى ثقافي مقترن بالضعف، وتصبح الأنثى كدال وصورة سمعية يحيل على مدلوله الثقافي وهو الضعف والعلاقة التي تربطهما هي علاقة اعتباطية صاغتها المواضعة الثقافية.




وفي المقابل يمكن صياغة علامة ثقافية أخرى تشكل ثنائية ضدية مع العلامة الأولى تكون على النحو الآتي:

**(دال /الرجل) ⟺ (مدلول/ القوة)**

**ثانيا: النسق الشهرزادي:**

المتتبع لخيوط الحكاية يجد أنَّ الرواية تستبطن نسق الليالي الشهرزادي مع توظيف مغاير، وهو ما يمكن إرجاؤه إلى فكرة التسامي على النسق فـ "أحمد طيباوي" شهريار "موت ناعم" وهو مفتعل الحكي؛ أوكل مهمة السرد لشهرزاد الساردة (سعاد).حيث تتعارض الرواية مع النسق الشهرزادي الرامي إلى تفعيل

الحياة ودرأ الموت بالسرد والحكي، فـ"شهرزاد طيباوي" تحكي قصة هذا الموت الروحي الناعم بمقاطع ليلية، حيث يعود النسق الليلي بكل همومه ليطبق على ضحيته سعاد فتستكين له لتبثه هواجسها، إذ تنقلب وظيفة الليل الفيزيقية الباعثة على السكينة والسبات إلى وظيفة ميتافيزيقية تقارع المجهول وتستحضر الهموم، فالليل تحول من زمن فيزيائي إلى زمن نفسي يقاس بمقدار الهموم التي يجتلبها للروح وللعقل وللجسد.

تقول سعاد «لا أراني في ليلي المجنون بمقارعة الضعف في كل مرة إلا امرأة آيلة للسقوط مع سبق الوهن. تُبطنني أكثر من صورة، ويتحالف اليقين معي ضد آخر موسم للربيع أطمع أن أزهر فيه، وأتفتح على أكمام الغرام».[21]يأخذ الليل أبعادا دلالية متعددة وهو من « من منظور القراءة الثقافية يتساوق ومعنى غياب السلطة؛ لأنَّ هذا الغياب أسهم في خلق لذة العمى الدائمة عن ملّذات الحياة ».[22]وإذا كانت "شهرزاد الليالي" تتجنب سيف الجلاد في كل ليلة بسرد الحكايات التي تتوالد سرديا لتمنحها فرصة الحياة، فإن "شهرزاد طيباوي" تستدعي همومها لترثي حالها بالكتابة التي تعيد لها نوعا من التوازن، لكنَّه يظل توازنا وهميا؛ لأنها حصرت ذاتها في حيز ضيق حينما فضلت الارتكان إلى الهوامش التي وجدت فيها ضالتها «سأتوقف الآن، لن أرثيني أكثر فأنا محظوظة على نحو ...إذ ما تزال الهوامش الرثة قادرة على ارتدائي كي تقيني مني...ومن شر منتصف يحفل بالصور المتداعية إليَّ كطوفان من التلاشي».[23]

وتظل الكتابة على الهوامش من نصيب المرأة والكتابة عن حياة يسكنها رجل كتابة يفرد لها المتن « أكتب هذا الآن على هوامشي...لقد كنت أعتزم اليوم أن أعود إلى دفتري وأسوِّد بياض المنتصف للمرة الأولى. كنت سأدشن بداية عصر"المنتصف" كما أريده أن يكون...لكن. بعد الذي قاله...نجا مستقبل حبنا من مصادرة الظنون المسبقة، وأخذ جرعة أمل »[24]

إنَّ شهرزاد الليالي ذلك «الصوت الأنثوي المتمرد الصادر عن جماعة منبثقة من داخل نظام القوة، يؤسس قوته من إعادة بناء خطاب مضاد متشكك يقوض الافتراضات الابستمولوجية لكل من المركزية الذكورية والقوة القائمة».[25] وشهرزاد طيباوي"سعاد ملياني" لم تحقق لها الكتابة التي اختارت لها الهوامش إمكانية الرد لتؤسّس الخطاب النقيض، بقدر ما فعَّلت وعززت المركزية الذكورية. فلماذا تحتل كتابة الأنثى الهوامش وتترك المتن للكتابة عن الرجل؟ هل يمرر النسق الذكوري ثقافته الجندرية بلاوعي أو بوعي؟ هل نحن إزاء تمرير نسق المركزية الذكورية في مقابل الهامشية الأنثوية؟ وهل ذلك يقودنا إلى محاولة تفعيل نسق مركزية الكتابة الذكورية، في مقابل تهميش السرد النسوي؟

**ثالثا:الأنثى الثقافية**

تغدو الأنثى نتاجا ثقافيا، حيث تتم نمذجتها في قوالب جاهزة واستحضارها أدبيا لتأدية الدور الورقي المنوط بها كأنثى ثقافية، والتي يعرفها محمد عبد المطلب بأنَّها « الأنثى التي شكلتها الثقافة بكل أبعادها المادية والروحية، حيث تتدخل في هذا التشكيل العادات والتقاليد والأعراف، والتنشئة البيئية والأسرية، أي إنَّ الأنثى على هذا النحو يمكن أن تكون منتجا اجتماعيا قابلاً للإضافة والحذف، وفي هذا السياق يصمت صوت الأنثى المتمردة، ويتلاشى صوتها البيولوجي، ويعلو صوتها الثقافي بمخزونه التراكمي».[26]

إنَّ هذا الصوت صدح قائلا: « أختار طريقة انهزامي. قد أتبنى بعض الشرور تفاديا لشر انتظار الشر، وسيكون الأمر برمته اغتيالا طوعيا للذات...اغتيالا أخيرا لصورة تهرب مني كل يوم أكثر من هروب. سأغتالني لأكون على صورة أخرى أكثر إلحاحا، من أجل أن أؤدي دورا قد يرضي الآخرين عني...لكن من يهتم بما يقوله الآخرون؟»[27]

سعاد كامرأة تتحامل على نفسها وتعايش ضغطا نفسيا مزدوجا؛ إذ تقع فريسة لظروف صدرتها لها أنساق اجتماعية مع يقينها بعدميتها، لتتحول الأنثى بداخلها إلى معادية لها، متعاضدة مع مبادئ لطالما حصنت نفسها ضدها وحاربتها بكل قواها وعزائمها قبل أن تستسلم لها وتتحامل على نفسها ويدخلها ذلك دوامة الجلد النفسي «تسامرني الهموم والوساوس في سهرتي، فأنكبّ عليّ أهدمني وأعيد تشييدي حتى أشفي غليلها مني. أركب على خط"جلد الذات"، وأنا أعرف بأنه يوصل إلى محطة الخراب».[28]

ضمن هذا العالم تعيش سعاد اغترابا وجدانيا يمنحها فعل الاختيار فسحة من الإرادة غير أنَّ هذه الفسحة محدودة ومطوقة بفعل الانهزام، فهل لدركات الهاوية والانحطاط اختيار؟ إنَّها الصورة النمطية* التي استنسختها العقلية الذكورية وتجذرت في لاوعينا وصار وعينا يستدعيها كمسلمة لا تحتاج إلى برهان.

وتزداد الهوة بين الذات ومقتنعاتها وبين ما تمليه عليها المؤسسة الاجتماعية وأعرافها النسقية وتتقنع الذات بقناع الانكسار والتماهي والاستيلاب. «هذه الهيمنة أفضت بالأنثى إلى تبنّي هذه البنية الأيديولوجية، وأصبحت تجسدها في حياتها وفكرها حتى أصبحت كالرجل، ترى دونية نفسها كبديهية مطلقة. فالنظرية في المؤسسات الأكاديمية غالبًا ما تكون ذكورية، بل عدائية. فهي الطليعة الصلبة المثقفة

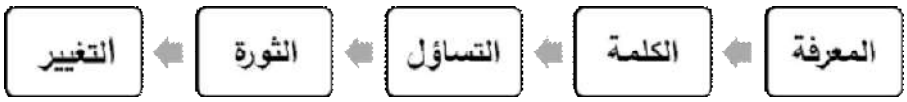
للدراسات الأدبية، وفضائل الرجال في الصرامة واقتحام الأغراض. ولقد فضحت الناقدات النسويات الموضوعية الماكرة للعلم الذكوري».[29]

هل كُتب على المرأة دائما أن تقوم بدور الضحية، وتدفع حتى ثمن حب والدتها أليس ذلك إجحاف بحقها أن تكون دائما في وضعية مستكينة مسلمة على مضض لسعادة هجينة تنحو منحى الزيف طعَّمها قهر الاستكانة والخنوع والخضوع، فالمساومة على شيء فطري غريزي يمثله حب الأم أكبر قهر تعيشه سعاد كأنثى ثقافية «كرهتني كوصمة شقاء في حياة هذه المرأة»[30]

تُحمِّل "سعاد" نفسها المسئولية وتتحول من الضحية إلى الجلاد، أيعقل أن تتزوج لمجرد إرضاء مجتمع يراها وصمة عار! ويخرجها من دائرته لأنها لم توفق في الانتماء إلى المؤسسة المجتمعية عامة والمؤسسة الزوجية خاصة كامرأة متزوجة، ولأن العرف المجتمعي صنفها حسب ما ترسب في ذاكرته الجمعية كمهمش شذّ عن قواعدهم. هل يمكن للنسق الاجتماعي وقيوده المطوقة أن يغيرا من مبادئ فكر مثقف؟ هل مصير المرأة مرهون بزواجها مهما بلغت من ثقافة وفاعلية في هذا المجتمع؟ هل مازلنا نقبع تحت حكم الرجل؟

مازالت الأنثى تستكين وترضخ لأن الفكر الذي يتجاوز السائد والعادات والتقاليد هو فكر ضال في حكم المؤسسة الثقافية وتعرض "سعاد" وجهة نظر والدتها «هكذا كانت تقول لي دائما عندما أحدثها عن رؤيتي للزوج وللزواج، وللعلاقة مع الرجل عموما. وكانت تدعو لي بالهداية في ختام كل حديث بيننا في الموضوع...هل كنت على ضلال؟! أتراها اهتدت للحقيقة بفطرتها في حين أضلتني الكتب، وأوصلتني إلى المراوحة في نقطة المنتصف: منتصف المشاعر، بل منتصف الحياة؟».[31]

"سعاد مليباني" بطلة الرواية امرأة مثقفة أستاذة جامعية ذات فكر متقّد كاتبة كثيرة التساؤل إذا اعتمدنا على هذه المقدمات سنرى أن النتيجة تحوي مغالطة إذ « تقود الكلمة إلى المعرفة والمعرفة تستحضر تساؤلات وتولد التغيير»[32]




كل تلك المؤهلات كانت كفيلة بالوصول إلى تقويض لهياكل الهيمنة، سواء أكانت ذكورية أو عرفية على عكس ما توضحه الرواية من خنوع واستسلام. فتلك التساؤلات التي تطرحها "سعاد" بطلة الرواية تقدم لنا أنثى ذات شخصية مهزوزة لا تملك الثقة في نفسها وأدخلها ذلك دوامة الشك والتشكيك

في مبادئها ويقينياتها «أريد أن أعيشني على نحو يرضيني، ويدفعونني إلى أن أمسخني في صورة تنضح بالبشاعة، ... كنت أطمح أن أكون امرأة في الطور الأخير من الاكتمال والإنسانية... بعيدا عن التشكّل في قالب أنثى مستكينة منقادة تريد أن تستوفي شروط الرضا عنها ...هل نجحت في كل ذلك؟ لكن هل كان علي أن أنجح؟».[33]

راهن السرد على تفعيل عنصر الزواج ومحاصرة البطلة "سعاد" لمعاودة الكرة والدخول تحت راية هذه المؤسسة المجتمعية، بعد فشلها في مشروعها الأول الذي انتهى بها إلى حمل صفة مطلقة، هذه الصفة التي ستزيح من دون شك كل الألقاب والتوصيفات التي هي درجة أعلى قدرا وأهمية وذلك لفاعليتها في المجتمع ومنها الأستاذة الجامعية، والكاتبة الفذَّة التي لطالما حققت مقالاتها مقروئية جيّدة، عكس صفة مطلقة التي لا يتجاوز صداها المدار الشخصي للمعنيين ومحيطهما العائلي. فـ«إذا كان الزواج سوف يدخل الأنثى في نفوذ هذه السلطة القهرية، فلماذا حرصها على هذا الزواج، ويجيب السرد على هذا التساؤل بعدة أمور، أولها: أنَّ الزواج سوف يشبع فيها إحساس الأمومة المقدس، وثانيها: قد يكون الخوف من العنوسة، وثالثها، الرغبة في الهروب من سجن الأسرة، المتعددة السلطات: الأب–الأم–الإخوة–الجد، وقد لا يكون هذا ولا ذاك وإنَّما يكون الدافع للزواج دفقه عاطفة غالبة، أو دافع نفسي خفي، وهنا يحضر المثل العربي القديم (المستجير من الرمضاء بالنار) ».[34]وهو في أغلب الأحيان محاولة تجنب النبذ المجتمعي وخاصة للمرأة المطلقة.

### 1. الحيل الثقافية:

بين نسق ظاهر وآخر مضمر، تُخلق مسافة تستغلّها الثقافة لتمرير حيلٍ عبر نسق الهيمنة الذي يشكله الكذب كحيلة ثقافية متجاوزة للمعيار القيمي الأخلاقي، و «أكاذيب الثقافة ... من النوع الذي يصعب كشفه ويصعب التحقق من حقيقة كونه كذبا»[35] بالرجوع إلى عالم الرواية نستشف نوعا يمكن إدراجه ضمن الكذب الثقافي، الذي يتداول على أنَّه حقيقة ثابتة ومعيار صدقه يتأتى من أن تلك الأقاويل« مطابقة لاعتقادات الجماعة الثقافية»[36]

تقول والدة سعاد:« الراجل راجل يا بنتي...»[37]هذه المسلمة التي ينطبق عليها اسم الكذب الثقافي تحيلنا على بنية العقل العربي الذكوري الذي ترسخت فيه هذه الذهنية وورثَّها حتى أضحت قانونا وعرفا اجتماعيا يؤخذ به ويمرر لباقي الأجيال. لو تمعنا في هذه الجملة لوجدناها مكتنزة بالثقافة الشعبية فهي سارية المفعول كمثل شعبي له مضرب ومورد وإن غاب عنا مورده فإن مضربه يرتبط بإيراده في سياق

إثبات مكانة الرجل في المجتمع والحصانة الممنوحة له دونما سواه فما يجوز له لا يجوز لغيره، ومعناه يتضح قياسا على الأمثلة التي مؤداها مماثل له، ولعلنا في هذا السياق نآزر هذا المثل بأمثال من شاكلته:

- الراجل هيبة ولو كان عشيبة.
- ظل راجل ولا ظل حيطة .
- كلمة رجال.
- الراجل مايعيبو غير جيبو.

وغيرها من الأمثال التي مررتها الثقافة الشعبية لعقولنا عبر استغلال الكذب كحيلة ثقافية جعلت من الأنا الذكورية تتعالى وتتضخم ولا ترى نفسها إلا في هذا المقام، وبالموازاة نجد الأنا الأنثوية تستكين وتستلب وتسلّم للوضع الذي وجدت فيه كجنس نوعي، يتشكل على نحو « بنية ثقافية أنتجتها التحيزات الذكرية السائدة في الثقافة الغربية، حتى يتّسم المذكر بالإيجابية والمغامرة والعقلانية والإبداع، بينما تتّصف الأنثى بالسلبية والرضوخ والارتباك والتردد والعاطفية واتباع العرف والتقليد»[38]

ولا تقف المرأة عند هذا الحد فقط بل تسبح مع هذا التيار وتنقل يقينياتهم (الذكورية) التي صارت يقينياتها لبناتها، ولكل من حاولت التمرد على هذا العرف المتوارث. وتذعن الرواية لذلك كما « توغل النصية في تجلية ظواهر التفاضل على نحو مباشر حينا، وغير مباشر حينا آخر، وهي ظواهر منحازة – بطبعها– إلى الذكورة، وتستمد من الثقافة عناصر هذا الانحياز، ومن ثمَّ تصبح المرأة –بوصفها موضوعا أدبيا– عرضة للإقصاء والتهميش، ومحاولة ردِّها إلى (مسكن الحريم)، فكل رجل هو شهريار بمفهوم ألف ليلة، و(سي السيد) بمفهوم نجيب محفوظ».[39]

إن تحول السلطة والوصاية الأبوية إلى سلطة أموية(نسبة إلى الأم)، هذا القلب فيه من الذكاء ما فيه، فبموجبه حُوّلت أصابع الاتهام الموجهة نحو تسلط الذكر لتدين تسلط الأنثى، ولتنتقل المرأة من موقع تفكيك هندسة القوة إلى عامل محرّض وداعم لها، لتُفتح بذلك على الأنثى جبهات عدة إذ «لم تنحصر المواجهة في الصدام مع الذكر، وإنما اتّسعت ليكون الصدام مع السلطة الاجتماعية التي أسكنت الأنثى الهامش، وأعطت الذكر المتن كله، وذلك راجع إلى أنَّ هذه السلطة تعاملت مع الأنثى بوصفها عورة يجب سترها بالثياب صغيرة، وبالزواج كبيرة، مع إسكانها البيت في هذا وفي ذلك».[40]

يظهر فعل النسق الثقافي وكيف يتم تجذيره، ليس من قبل الأنا الذكورية فحسب، وإنّما بتواطؤ عفوي واستكانة أنثوية تظهران قوة النسق وفاعليته فتعيش سعاد عناء مضاعفا جراء تلك المقايضات «قد

أبيع نفسي نظير راحتها..نظير سعادة قد تنالها، وقسط من الاطمئنان عليَّ يسعفها ما بقي لها من عمر. كم أحب أن أسعدها، لكن ثمن سعادتها بالنسبة لي هو تماما عمر مثقل بالخنوع والتعاسة ... سعادة أمي تساوي، بالمعنى الحرفي، شقائي»[41]

## 2. سطوة النسق:

تبقى صورة المرأة خاضعة لمنطق التصوير الأدبي العام الذي يضع المرأة كرمز للوطن، «عليَّ أن أنبطح لرجل فقط لأنه رجل، ليس لتفوق إنساني أو علمي أو أخلاقي ....إن حالها يشبه حال الوطن، ينبطح لمجرد أن من يعتلون الكراسي الفخمة ويحتجبون عنا خلف مكاتبهم الفاخرة يدعون امتلاك المطلق...المطلق في تاريخ يدعون صنعه...ومن ثم يكون أي جدال أو نقاش أو مراجعة لهم محض عبث ممجوج لأن المطلق يكفينا شر التفكير. تبا لي وللمطلق الذي يستبيح ويغتصب المستقبل باسم"مطلقة..."تبا لحياة في المنتصف، لحياة شريدة بين بين»[42]

وهذا التمثيل يخرجها من دائرة الكينونة ويدخلها فضاء المطلق وهو تصوير يحمل فكرة الاستباحة، فالوطن الذي استباحه المطلق ونص قوانين تخذله وتذلل للسياسات التي تستنزف خيراته سواء من الأجنبي أو من أبنائه الذين باعوه واستثمروا فيه، يقابل الرجل الذي استحوذ على المرأة ومارس سلطته الفحولية عليها، لتظل خاضعة له.

وقد عكفت الخطابات على استحضار المرأة كرمز يحيل على نسق حضاري يماثل بينها وبين الوطن، لكن الرواية جعلت من المرأة دالا يتساوق مع الدال المكاني (الوطن)، في الوجه المستباح منه وأشركتهما في مدلولات ترتبط بالإخضاع والانتهاك.

فأمام مطلق غير محدود المعالم تتشيأ صورة المرأة، التي وضعت في مقابلة ذهنية مع الوطن كحيز محدد المعالم الجغرافية، هذا التصوير يحد من نطاق المرأة ويجعلها رهينة لسلطة الرجل التي تظل سلطة مطلقة تزيد من إمكانات استبدادها على صعيد صور متعددة الأوجه (سياسية، اجتماعية، ثقافية، دينية..) والتي تخضع إلى سياسة تعسفية صيغت تحت قانون القوة.

المرأة/الوطن ⟵ الرجل/المطلق.

وهذا ما أكده "الغذامي" في معرض حديثه عن سمات النسق في صناعة الطاغية «ففي ثقافة النسق لا مكان للمعارضة أو مخالفة الرأي، والآخر دائما قيمة ملغية»[43] ومع تعدد التوصيفات، فحل، رجل، مطلق، نجد أن الصورة التي صاغتها المواضعة الثقافية «صورت لنا شخصية الفحل بخصائص تترسخ

وتتقوى كعنصر مطلق القوة، وكصنم بلاغي، فإن هذا هو ما يؤسس النسق الذهني المضمر في الثقافة، ويتولد عنه صيغ نموذجية، تتكرر اجتماعيا وسياسيا وفكريا، وكلها صيغ للفحل المطلق و الأنا المستبدة»[44]

لا ينبري السرد من تقديم أنثى منكسرة، مسلمة القيادة للرجل مقنّعة بهالة من الحب الصوفي الذي يؤمن بالحلول والتماهي في المحبوب تقول الساردة واصفة علاقتها بكريم «أجهلني في حضوره كما لا أعرفني إلا معه...لماذا أتعلق به وأنفر منه في خفقة واحدة؟! ذاك الذي أعادني مهزومة أمامي، بعثرني ورتبني حتى استويت على خط من الفوضى. كيف ضعت مني عندما وجدته...كيف محوتُني لما رسمته...وكيف هدمتني لما نحته؟! ... يحرقني يجرفني، يكسرني يرممني، يحرمني يمنحني...ثم لا أجدني بعد ذلك أبدا»[45]

هذا المحو لشخصية المرأة في وجود الرجل والذي يمكن قراءته ضمن ثنائية (العقل/العاطفة)، التي ترتبط بثنائية (الرجل/المرأة)، والتي تؤخذ بعدا ثقافيا يكرس لفكر يذعن لدونية المرأة ويعزز لفوقية الرجل، وبهذا تظهر لنا فاعلية النسق وسطوته الإقصائية، التي تطال حتى المشاعر.

**الخاتمة والنتائج:**

لعلَّ وضع الذكر كمقياس تسعى الأنثى لمساواته يثبت ضمنيا تفوقا له، ونحن في هذا المقام لا نبتغي الوصول حد هذا البعد، وإنَّما نريد كشف الأنساق المضمرة المتوارية في الخطاب الذكوري قصد إعادة صياغة خطاب جديد تكون فيه المرأة كائنا له فرادته، يشكل مع الرجل ثنائية تحترم فيها الفوارق الفردية للجنسين وتكوين رؤية إبداعية وفق مفهوم تكاملي، لا النظر إليها من منظور الأعراف الاجتماعية ولا يكون هذا المراد إلا بعد إعادة النظر في التصورات الجندرية.

وقد كشفت لنا مقاربة الرواية ثقافيا نتائج نوردها تباعا كالآتي:

- شهدت الرواية تجلٍ لنسق الاحتفاء بالمرأة عبر العتبات النصية البدئية، لكن القراءة الثقافية سرعان ما أسفرت عن عملية مخاتلة أنساقية تبنت مبدأ التضليل والإيهام، عبر استثمار فاعلية النسق المضمر.
- مصطلح السارد السيميائي كشف لنا تورط المؤلف في اللعبة السردية عبر قناع الساردة الأنثى التي تتحول إلى وسيط تستدعي مؤلِفها وتتكفل بنقل رؤيته للعالم.
- صورت الرواية امرأة عاجزة على بناء خطاب نقيض يوافق سيماتها الشخصية ومؤهلاتها العلمية والفكرية ويتماشى مع توجهاتها، حيث مثلت لنا نموذج المرأة الثقافي والمنحصر في نطاق ضيق لا

يتجاوز معيار الصورة النمطية الجاهزة، التي صدرتها الأعراف والثقافة عبر حيلها التي من بينها الكذب الثقافي، الذي يتقنع بقناع المثل الشعبي ليتحول إلى خطاب ذو إمرة على الوعي الجمعي.

- كما موضع خطاب الرواية ثنائية (رجل/امرأة)، ضمن ثنائيات (عقل/عاطفة)، (مطلق/مقيد)، والتي تجد في الثقافة حاضنة ومرتعا جيدا لبناء أنساق ذهنية تعمل على التأثير في الضمير الجمعي.

**هوامش:**

1 عبد الله الغذامي: النقد الثقافي، قراءة في الأنساق الثقافية العربية، المركز الثقافي العربي (الدار البيضاء)،ط1، 2005، ص 83،84 .

2 محمد عبد المطلب: القراءة الثقافية، المجلس الأعلى للثقافة (القاهرة)، 2013، ص20.

3 عبد عبد الرحمن النوايتي: السرد والأنساق الثقافية في الكتابة الروائية، دار كنوز المعرفة (عمان)، ط1، 2016، ص 108.

4عبد الفتاح أحمد يوسف: قراءة النص وسؤال الثقافة،استبداد الثقافة ووعي القارئ بتحوّلات المعنى، عالم الكتب الحديث (عمان)، جدارا للكتاب العالمي(إربد)، ط1، 2009، ص 13.

5 يوسف عليمات النسق الثقافي: قراءة ثقافية في أنساق الشعر العربي القديم، عالم الكتب الحديث (إربد)، ط1، 2009، ص2.

6 المرجع نفسه، ص.11

3 وحيد بن بوعزيز: جدل الثقافة، مقالات في الآخرية والكولونيالية والديكولونيالية، دار ميم للنشر(الجزائر)، ط1، 2018، ص7.

8 عبد الفتاح أحمد يوسف: قراءة النص وسؤال الثقافة، استبداد الثقافة ووعي القارئ بتحوّلات المعنى، ص 13.

9 محمد عبد المطلب: القراءة الثقافية، ص32.

10 يوسف عليمات النسق الثقافي، قراءة ثقافية في أنساق الشعر العربي القديم، ص1.

11 أحمد طيباوي: موت ناعم، منشورات الاختلاف (الجزائر) ، منشورات ضفاف (بيروت)، ط1، 2014، ص 7.

12عبد المالك اشهبون: عتبات الكتابة في الرواية العربية، دار الحوار( اللاذقية)، 2009. ص199.

13 الرواية: ص9.

14 فلاديمير كريزنسكي: من أجل سيميائية تعاقبية للرواية، تر: عبد الحميد عقار، من كتاب طرائق تحليل السرد الأدبي، دراسات، مجموعة مؤلفين، منشورات إتحاد كتاب المغرب (الرباط)،ط1، 1992، ص214.

15 المرجع نفسه، ص215.

16 المرجع نفسه ، ص212.

17علي حرب: الحب والفناء تأملات في المرأة والعشق والوجود، دار المناهل للطباعة والنشر والتوزيع (بيروت)، ط1، 1990، ص14.

18فلاديمير كريزنسكي: من أجل سيميائية تعاقبية للرواية، ص215.

19 علي حرب:الحب والفناء تأملات في المرأة والعشق والوجود، ص 14.

20 الرواية، ص 16.

21الرواية، ص 68.

22 يوسف عليمات: النقد النسقي ، ص54.

23 الرواية، ص 68.

24الرواية، ص 66.

25 محمد بوعزة: سرديات ثقافية من سياسات الهوية إلى سياسات الاختلاف، دار الأمان( الرباط ، منشورات الاختلاف(الجزائر)، منشورات ضفاف(بيروت)، ط1، 2014، ص 155.

26 محمد عبد المطلب:القراءة الثقافية، ص184.

27 الرواية، ص 17.

28 الرواية، ص15.

* تمثيل بسيط ولكنه حيوي، يختزل الأشخاص في مجموعة من الصفات، التي غالبًا ما تكون ذات طابع هشٍّ وسلبي، كما أنها شكل تمثيلي يُجَوْهر الآخرين من خلال عملية السلطة. بمعنى أنها توحي بأن مقولة معينة لها خصائص فطرية وكونية، وهذه الخصائص تمثل جميع ما يكون عليه الشخص أو ما يمكن أن يكونه. وعادة ما تأخذ الصورة النمطية شكل فكرة عرفية مبنية وفق صيغة جامدة في صورة مبتذلة توجِّه وتتحكَّم في الناس،( ينظر، كريس باركر، معجم الدراسات الثقافية، ص240).

29حفناوي بعلي: مدخل في نظرية النقد الثقافي المقارن، المنطلقات.. المرجعيات..المنهجيات، الدار العربية للعلوم ناشرون (بيروت)، منشورات الاختلاف (الجزائر)، ط1، 2007، ص 138.

30 الرواية، ص6.

31 المرجع نفسه، ص 9.

32 محمد بوعزة:سرديات ثقافية من سياسات الهوية إلى سياسات الاختلاف، ص 155.

33 الرواية، ص19.

34محمد عبد المطلب ، القراءة الثقافية، ص 198، 199 .

35 نادر كاظم:الهوية والسرد، دراسات في النظرية والنقد الثقافي، دار الفراشة للنشر والتوزيع(الكويت)، ط2، 2016، ص 108.

36المرجع نفسه، ص110.

37 الرواية، ص17.

38 حفناوي بعلي: مدخل في نظرية النقد الثقافي المقارن، المنطلقات.. المرجعيات..المنهجيات، ص139.

39 محمد عبد المطلب ، القراءة الثقافية، ص 185.

40 المرجع نفسه ، ص197.

41 الرواية، ص 17،18.

42 المرجع نفسه، ص18.

43عبد الله الغذامي: النقد الثقافي، قراءة في الأنساق الثقافية العربية، ص197.

44 المرجع نفسه، ص199.

45 الرواية، ص 20.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 925 - 942 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# لسانيات النص وإشكالات التلقي في الثقافة العربية المعاصرة

# Text Linguistics and the Problem of Perception in Modern Arabic Culture

**Sebie Nora[1] / [1] سبيع نورة ***

**Mostefaoui Djalal[2] / [2] مصطفاوي جلال**

مخبر الخطاب التواصلي الجزائري الحديث

جامعة بلحاج بوشعيب – عين تموشنت (الجزائر)

University of Belhadj Bouchaib - Ain Témouchent (Algeria)

aroneibes@gmail.com [1] / zourba1976@live.fr [2]

| تاريخ الإرسال: 2021/06/29 | تاريخ القبول: 2021/10/19 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

## ملخص البحث

ثمة تقليد سائد ومتعارف عليه في حقل اللسانيات، مفاده أن النظريات اللسانية تنتقل تباعا من النسق اللساني الغربي إلى نظيره العربي، ولسانيات النص واحدة من هذه النظريات التي سافرت إلينا. هاهنا تكمن أهمية هذه الورقة البحثية في كونها مراجعة لسانية ودراسة نقدية لواقع لسانيات النص في ثقافتنا العربية المعاصرة. نروم إثارة مجموعة من الإشكالات من قبيل: كيف انتقلت لسانيات النص إلى الوسط اللساني العربي، وكيف تم تمثُّل هذه المعرفة اللسانية من قبل اللسانيين العرب؟ ونخلص إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن الدرس اللساني النصي العربي المعاصر يعاني أزمة بفعل عوائق ومشاكل عديدة، منها ما يتعلق بطبيعة العلم نفسه ومنها ما يتعلق بطبيعة التلقي العربي لهذه المعرفة اللسانية.

**الكلمات المفتاح** : لسانيات؛ نص؛ تلقي؛ ثقافة؛ عرب.

## Abstract:

There is a very common tradition in the area of linguistics which says that linguistic theories are transferred from the Western coordinate to its Arabic coordinate. Text linguistics is one of the theories which was transferrd to us. Therefore, the importance of this research paper is on being a linguistics revision and a critical study of the reality of text linguistics in modern Arabic culture. We aim to investigate a number of question including: how did text linguistics transfer to the arabic linguistics environment? How is linguistic knowledge represented by Arab linguists? We concluded a number of results which are: the lesson of modern

* سبيع نورة aroneibes@gmail.com

text linguistics suffers from a crisis due to many obstacles and problems. Some of the problems are cncerned with the nature of linguistics itself, while others are concerned with the nature of Arabic reception to the linguistic knowledge.
**Keywords:** Linguistics; text; receipt; culture; Arabs.

**المقدمة:**

حصل الاتصال الفعلي في حقل لسانيات النص بين الثقافتين الغربية والعربية منذ ما يربو عن الثلاثة عقود. وما يعنينا هاهنا ليس البحث عن بدايات انتقال لسانيات النص من نسقها اللساني الغربي إلى نظيره العربي، بقدر ما يعنينا متابعة ورصد حصيلة هذا العلم في ثقافتنا العربية. فكيف تم انتقال هذه المعرفة اللسانية إلى حقل الثقافة العربية؟ وكيف تم تمثُّل هذه المعرفة من قبل اللسانيين العرب؟ وهل جاء حصاد الثلاثين غنيا كما ونوعا بما فيه الكفاية إلى الحد الذي يمكن معه القول بكثير من الاطمئنان بأن ثمة نظرية لسانية نصية عربية خالصة؟ أم أن هذا المنجز – اللساني النصي العربي- هو مجرد ركام معرفي لا يسمن ولا يغني من جوع؟

هذه الأسئلة وأخرى نروم الإجابة عنها في متن هذه الورقة البحثية، التي تسعى إلى الخروج بتصور عام حول الوضع الراهن وطبيعة تلقي لسانيات النص في ثقافتنا العربية المعاصرة، مع رصد مظاهر الاختلال والإشكالات التي يضطلع بها هذا التلقي في الدرس العربي. ولا ندّعي هاهنا بأننا أحطنا بكل هذا النتاج المعرفي العربي في حقل لسانيات النص، فهذا محال؛ وإنما اطلعنا على ما تيسّر وتوافر بين أيدينا، كما نُنوه بأن هذا البحث يندرج في عمومه ضمن إطار عام ذي توجه نقدي.

إن النظر في طبيعة التلقي العربي للسانيات النص، يستدعي منا الحديث بداية عن الإطار الإبستيمولوجي العام الذي نشأت فيه هذه المعرفة اللسانية في الحقل الثقافي الغربي، من حيث هي مجموعة من المفاهيم النظرية والآليات التطبيقية التي بها يتم تحليل النصوص كما هو متعارف عليه في ساحة البحث اللساني العالمي، وهذا بغض النظر عن الاختلافات الحاصلة بين اتجاهات البحث داخل لسانيات النص نفسها. ونقف تحديدا عند العوامل والأطر الفاعلة في التلقي العربي لهذا الوافد اللساني من خلال التركيز على ثلاث نقاط هامة:

– انتقال المعرفة: نقصد به ما تم نقله وترجمته من اللسان الأجنبي إلى اللسان العربي في حقل لسانيات النص؛

- تمثُّل المعرفة: ونقصد به حصيلة التأليف والمنجز اللساني النصي العربي؛
- شخصية متلقي المعرفة: ونقصد بها كيف تعامل اللسانيون العرب مع هذا الوافد اللساني.

**أولا – لسانيات النص في ثقافة الغرب:**

في خضم التطور الهائل والتسارع المعرفي الذي عرفه الدرس اللساني العالمي في حدود النصف الثاني من القرن الماضي، برزت لسانيات النص كواحدة من أهم فروع اللسانيات؛ لتقديمها طرحا جديدا بفعل تصاعد الأصوات المنادية بضرورة الانتقال إلى الجيل الثاني من البحث اللساني، بعد أن عمّر الجيل الأول طويلا ومكث؛ نقصد بالجيل الثاني لسانيات النص وأما الجيل الأول فنقصد به لسانيات الجملة التي ما فتئت تنكب عليها جل البحوث اللسانية ما قبل النص، فالجملة ظلت تتربع على عرش الدرس اللغوي القديم وحتى الدرس اللساني في العصر الحديث، انطلاقا من بنيوية دي سوسير ووصولا إلى التحويلية التوليدية لرائدها تشومسكي، إلى أن ظهر النص في ساحة البحث منافسا يحاول أن يزيح الجملة من على عرشها ولكنها عصية تأبى الانصياع.

كان وراء هذا الحماس من قبل الباحثين ورغبتهم القويّة في التحول عن لسانيات الجملة إلى وجهة لسانيات النص أسباب كثيرة، يأتي في مقدمتها الإحساس القوي بأن لسانيات الجملة لم تعد كافية لتلبي حاجيات المحلل اللساني؛ لأن الجملة أصغر من النص ويقدم هذا الأخير المعنى الكلي في حين أن الجملة تمثل جزء من هذا المعنى الكلي[1]. وعليه بدأت تظهر أولى ملامح علم جديد يتخذ من النص بدل الجملة موضوعا لبحثه. وتحسن الإشارة هاهنا إلى أن الانفتاح على النص لا يعني أبدا إلغاء الجملة وتغييبها من البحث اللساني، وإنما لسانيات النص قامت أساسا ليس على أنقاض لسانيات الجملة؛ وإنما على أساس نقدها نقدا بناء، فلسانيات الجملة مرحلة أساسية ومهمة مهّدت الطريق وعبدته أمام لسانيات النص.

يختلف الباحثون هاهنا في تحديد دقيق لأول ظهور للسانيات النص ونشأتها في الغرب، فتتضارب الآراء أحيانا وتتفق أخرى. وعموما لا يعنينا في هذا المقام البحث في تاريخ العلم وإنما هذا من باب رسم الإطار الإبستيمولوجي للسانيات النص. ويستدعي هذا الوقوف لوهلة عند بعض محطاتها التاريخية، فمنهم من يرجّح بأن قصب السبق كان لهاريس (Z.S.Harris) مبتكر المنهج التوزيعي "وتمثل محاولة هاريس من خلال مقاله (تحليل الخطاب) أولى المحاولات الصريحة التي تكلمت عن وحدة أكبر من الجملة ...وإذا كان هذا المقال يؤسس لمنهج تحليل الخطاب كما يصرح بذلك هاريس منذ البداية، فإن أهم ما فيه هو مقدمته التي عرض فيها مجموعة من الإشارات التي تؤسس لهذا التحليل الذي يروم الوصول إليه. وأول

هذه الإشارات الكيفية التي بها يتم القيام بتحليل الخطاب"[2]. شكل هذا منعرجا حاسما في مسار البحث اللساني أنا ذاك، ولا تخلوا مقدمات كتب لسانيات النص من الحديث عن الجهد الذي قدمه هاريس، وهي خدمة جليلة قدمها للدرس اللساني العالمي بفتحه آفاق جديدة في البحث.

في حين يذهب رائد لسانيات النص في ثقافتنا العربية المعاصرة، سعيد حسن بحيري، إلى القول بأن "ثمة دراسات سابقة على أعمال زليغ هاريس... يمكن أن تعد بحق البدايات الفعلية في تحليل الخطاب، هذه الدراسات قدمت بعض الأفكار النصية الجوهرية، ولكنها متناثرة، ومحدودة بشكل لا يسمح بتتبعها بدقة. أما هاريس فقد حاول أن ينقل المناهج التركيبية في التجزئة والتصنيف وبناء أقسام التماثل إلى نصوص دون أن ينظم تتابعات النص المتحققة في تحويلات شارحة مفسرة"[3]. عموما يُجمع عدد غير قليل من الباحثين في هذا العلم على أن التأسيس الفعلي للسانيات النص في الغرب كان في حدود سبعينيات القرن الماضي وتجسد هذا من خلال جملة من البحوث الجادة التي أنجزت أنا ذاك.

في العقد السابع من القرن العشرين –كما سبق الإشارة إليه– برز في ساحة البحث اللساني مجموعة من الأعلام في الغرب، اعتنوا بدراسة النص والتأسيس للسانيات النص بشكل فعلي، لا سيما ما قام به هالداي (Halliday) وحسن في العمل المشترك بينهما والموسوم ب "التماسك في الانجليزية" (Cohesion in English) في عام (1976م)، وقبل هذا أخرج فان ديك (Van Dijk) مؤلفا سنة (1972م) ذي العنوان "جوانب من علم النص"، وأعقبه بمؤلف آخر في عام (1977م) تحت عنوان "النص والسياق"، وأخرج أيضا كتاب"علم النص مدخل متداخل الاختصاصات" في سنة (1980م). لقيت هذه الدراسات الجادة والجديرة بكل اهتمام، عناية اللسانيين منذ صدورها إلى يومنا هذا، فهي مراجع أساسية ليس في وسع أي باحث في لسانيات النص أن يستغني عنها.

توالت بعد ذلك البحوث التي تعالج النص بوصفه موضوعها الأساس لا الجملة، فتعددت اتجاهات البحث وتشعبت بفعل تضافر جهود مجموعة من الباحثين في الغرب ولاسيما في انجلترا وألمانيا وفرنسا. ومن أبرز أعلام لسانيات النص عندهم نذكر: بيتوفي (Petofi)، وهارفج (Harvege)، وفاينرش (Weinrich)، وهاريتمان (Hortmann)، ودي بوجراند (R.De Beaugrander)، ودريسلر (W.Dressler)، وهاينه مان، وجون ميشال آدم (J.M.Adam)، هذا الأخير تعد بحوثه آخر صيحات لسانيات النص في الغرب وأحدثها. وأسماء أخرى كثيرة لا يسعنا استحضارها جميعا؛ فلسانيات النص في الغرب لم ترتبط نشأتها ببلد محدد أو مدرسة معينة أو لساني واحد؛ وإنما هي مجموعة

من الجهود التي تراكمت وكثيرا ما تباينت واختلفت، فهي لسانيات اشتد حولها الجدل واحتدم. ثمة نوع من القلق المعرفي حيال طبيعة هذه المعرفة اللسانية الشاسعة مباحثها والمتعددة تصوراتها والمختلفة مناهجها، فعلى الرغم من حداثة هذا الفرع اللساني قياسا بباقي الفروع إلا أنه يشملها مجتمعة.

إذن لسانيات النص هي حلقة من حلقات التطور الموضوعي والمنهجي في اللسانيات الحديثة، وصيغ التعامل مع الظاهرة اللسانية، إلا أن لها سمة جوهرية فارقة لكونها من العلوم البينية؛ أي أنها تتداخل مع حقول معرفية أخرى. ويرجع هذا إلى أن موضوع بحثها الأساس هو النص وهذا الأخير يتطلب دراية واسعة في فروع عدة مختلفة، كما تشكل الخواص التركيبية والدلالية والاتصالية للنص صلب البحث النصي[4]. إذن لسانيات النص على علاقة وطيدة بمجالات معرفية لسانية وغير لسانية، منها: البلاغة والأسلوبية والأدب وعلم الاجتماع وعلم النفس والفلسفة وغير ذلك من الحقول المعرفية، فكل هذا جعل من لسانيات النص حقلا واسعا جدا يصعب معه الإلمام بمباحثه كلها، وتتعدد مناهج هذا العلم وتتشعب بتعدد الباحثين ومنطلقاتهم الفكرية وخلفياتهم العلمية واتجاهاتهم البحثية. هذا يضع الباحث في حيرة من أمره أمام هذا العلم البيني والموسوعي، ولكن ثمة اتفاق حاصل حول موضوع العلم وهو النص بغض النظر عن آليات الدراسة ومناهج البحث والطرق المتبعة في تحليل النص.

**ثانيا – انتقال المعرفة: الحصيلة الترجمية للسانيات النص في الثقافة العربية**

لا شك أن رحلة العلوم ودورانها عبر العالم وانتقالها من بلد وبيئة ثقافية إلى أخرى يتم غالبا عن طريق الترجمة، فهذه الأخيرة هي عامل مهم لإحداث النهضة الفكرية والارتقاء بالأمم والمجتمعات وانفتاحها على الثقافات. واللسانيات واحدة من الحقول المعرفية التي ازدهرت وتطورت وانتشرت في بقاع العالم بفعل الترجمة، وما يعنينا تحديدا هو الترجمة في واحدة من أهم فروع اللسانيات، نتحدث عن لسانيات النص في ثقافتنا العربية الحديثة، فكيف كانت الحصيلة الترجمية كما ونوعا؟ هل واكبت ما يتم إنتاجه في الساحة اللسانية العالمية أم تخلفت؟

عدد المؤلفات التي تم ترجمتها من اللسان الأجنبي إلى نظيره العربي قليل لا يتجاوز الثلاثين، فالحصيلة ضئيلة جدا من حيث الكم، قياسا بما تم ترجمته في اللسانيات بشكل عام في الثقافة العربية، وقياسا بما يتم ترجمته في باقي الألسن في العالم. أضف إلى ذلك أن الترجمة عمل فردي غالبا إلا في بعض المحاولات القليلة، مثل ما فعل عبد القادر المهيري وحمادي صمود عندما اشتركا في ترجمة مؤلف "معجم تحليل الخطاب" لباتريك شارودو ودومنيك مانغونو، أو العمل الثنائي لكل من محمد لطفي الزليطي ومنير

التريكي في ترجمة المؤلف ذي العنوان "تحليل الخطاب" لبراون وجورج يول، فالترجمة في حقل لسانيات النص في الثقافة العربية غالبا نشاط فردي. وهذا النزوع إلى العمل الفردي فيه من السلبيات ما فيه، منها عدم تكامل الجهود وتناسقها مما يؤدي إما إلى تكرار ترجمة مؤلف واحد أكثر من مرة، أو إهمال مؤلفات أخرى تعد من المصادر الأساسية في لسانيات النص في الغرب.

وبيان ذلك على سبيل المثال لا الحصر، أن المؤلف ذي العنوان "مدخل إلى علم اللغة النصي" لكل من فولفجانج هاينه من وديتر فيهفيجر، قد ترجمه فالح بن شبيب العجمي في سنة (1999م)، وترجم مرة أخرى في سنة (2004م) من قبل سعيد حسن بحيري، فترجمة المؤلف الواحد مرتين إلى اللغة العربية تضييع للجهد، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على عدم التنسيق بين الناشطين في هذا المجال وغياب ثقافة المجموعة، فتكرار الترجمة للمؤلف الواحد هو جهد أولى به أن يُوفر ويُستثمر لترجمة مؤلفات أخرى هي أساسية وتعد من أمهات الكتب في لسانيات النص في الغرب. ونحن أحوج ما نكون إلى الاطلاع عليها والاستفادة منها، ولا سيما مؤلف هالداي وحسن الموسوم ب (English Cohesion in)، فعلى الرغم من صدوره منذ عام (1976م) إلا أنه قد أهمل من قبل المترجمين العرب الذين ينشطون في هذا المجال، وننوه هاهنا بمحاولة شريفة بلحوت التي قامت بترجمة الفصل الأول والفصل الثاني في رسالة الماجستير، المعنونة ب: الإحالة، دراسة نظرية مع ترجمة الفصلين الأول والثاني من كتاب: Cohesion in English ل م أ.ك هالداي ورقية حسن، جامعة الجزائر، 2006/2005. ولكنها محاولة لا ترقى إلى مستوى المؤلف الذي يترجم من قبل مترجمين متخصصين. وثمة دراسات أخرى هامة أهملت مثل أعمال جون ميشال آدم فهي الأحدث في هذا الحقل.

يقول حافظ إسماعيلي علوي: "الترجمة الثقافية العربية لا يمكن أن تسهم في تقدم البحث اللساني في الثقافة العربية وإغنائه إلا إذا تحولت إلى حركة واسعة تتجاوز التجزيئية والارتجال والانتقال غير الواعي للنصوص وتحديد المصطلح والاتفاق على معاجم موحدة ...ولا يمكن أن يتحقق كل هذا إلا بوجود مؤسسة عربية يعهد إليها بمراقبة ما يترجم وينشر وتكون لها سلطة المتابعة والضبط والردع، وتوفر لها الإمكانيات الكفيلة بتوحيد الجهود، حتى نتفادى ضياع الجهود وهدر الطاقة في بعض الترجمات المكرورة"[5]، فالنزوع إلى العمل الفردي في مجال الترجمة قد يؤدي إلى العشوائية، بينما العمل الجماعي والمنظم والمخطط الذي تضطلع به مؤسسات أو جهات أكاديمية، من شأنه أن يجعل الترجمة نشاط علمي منظم بفعل تكامل الجهود وتنظيمها ومتابعتها. وعلى سبيل المثال في حقل لسانيات النص لو تم وضع

قائمة بيبليوغرافية يتم فيها حصر المنجز الترجمي في العربية، لساعد هذا على تطوير الحصيلة كما ونوعا، فيتم تفادي تكرار بعض الترجمات وتوفير هذا الجهد لترجمة مؤلفات أخرى.

ولكن هذا الإخفاق في حقل الترجمة في لسانيات النص نسبي، لا نعدم معه وجود تجارب عربية هامة وجديرة بالاهتمام والتنويه، نتحدث هاهنا عن تجربة سعيد حسن بحيري، فمساعيه مشكورة وجهوده محمودة لما قدمه للمكتبة اللسانية العربية من مؤلفات مترجمة سدّ بها النقص في مجال لسانيات النص، فهو المترجم اللساني الفذ، متمكن من علم الترجمة، ولساني متمكن من اللغات الأجنبية وضليع في العربية. وهي مواصفات قلّما تجتمع في باحث واحد، وقد اجتمعت في شخص سعيد حسن بحيري، فقد تهيأ لهذا الأخير من الأسباب ما يكفي حتى يتميز في محيطه اللساني ويتفوق في الحقل الترجمي، وقد نقل عن المدرسة الألمانية للسانيات النص وكذا الإنجليزية، وقدم بذلك خدمة جليلة للمتخصصين العرب في هذا الميدان وخاصة من لا يتقنون اللغة الألمانية، فجلُ من يترجمون من الألسن الأجنبية إلى العربية إما أن ينقلوا عن اللغة الانجليزية –أهل المشرق– وإما عن اللغة الفرنسية –أهل المغرب– أضف إلى ذلك أن سعيد حسن بحيري مؤلف أيضا إلى جانب الترجمة، فقد ألف وترجم في لسانيات النص وغيرها من الفروع اللسانية.

وعموما الترجمات العربية التي تنقل المعارف اللسانية الأجنبية "ترجمات ضعيفة في مجموعها يخونها المصطلح اللساني المختار، وهو يتعدد بتعدد المترجمين والبلدان، لذا يصح القول بأن الترجمة لم تسعف في إرساء اللسانيات في البلدان التي ينتمون إليها. وقد يمتد هذا الضعف ليشمل العبارة فيتم التشويش على المعنى"[6]. وإن كان هذا حال اللسانيات في علاقتها بالترجمة في ثقافتنا العربية فالأمر أكثر سوءا في مجال لسانيات النص؛ لأن هذه الأخيرة فرع عن الأولى، فإذا اضطربت الأولى فإن هذا يستدعي اضطراب الثانية وهذه نتيجة حتمية، وواضح ما تضطلع به لسانيات النص من مشاكل مصطلحية وغيرها، جراء الترجمة المضطربة والمتعددة للمصطلح الواحد.

الترجمة على قدر كبير من الأهمية إلى الحد الذي يمكن معه أن تكون أهم من التأليف في حد ذاته عند بعض الباحثين، لقول حمزة بن قبلان المزيني "لدي قناعة بأن الترجمة الدقيقة أسهل السبل في تعريف القارئ العربي عموما والمتخصص في اللسانيات على وجه أخص باللسانيات على طبيعتها الصحيحة بعيدا عن الابتسار والتشويه الذي ينتج عن التأليف في كثير من الأحيان"[7]، ولكن مع الاعتراف بالأهمية البالغة التي تحظى بها الترجمة في نقل العلوم ودورها في الرقي بالشعوب إلا أن هذا من غير الممكن أن يلبي

الحاجة أو يسد النقص. فالاعتماد على الترجمة لوحدها هو نوع من الكسل المعرفي قد يؤدي إلى عدم الاتكال على ذات الباحث العربي وغياب الإبداع وقلة الاكتشاف والتطوير، وإنما يرضى الباحث بما تم نقله من معارف جاهزة.

الإبداع والخلق العلمي يكون من خلال التأليف باللسان العربي، والكتابة باللغة الأم يبقى الأهم، لأن ما يترجم من مادة علمية فيه بالضرورة حمولة ثقافية معينة تعكس ثقافة الغرب، وهذا لا يخدم اللغة العربية وهي اللغة الموصوفة في حقل الدراسات اللسانية العربية عموما والنصية على وجه الخصوص. ولا يصدق دائما تطبيق كل ما هو مستورد من معارف ونظريات على اللغة العربية، وإن كانت لغة طبيعية تشترك في عدة نقاط مع باقي اللغات الطبيعية؛ إلا أن لها دائما خصوصية يجب أن تراعى عند دراستها. وإن التأسيس لنظرية نصية عربية يستدعي منا التأليف باللغة العربية التي نتحدث بها مع الاستعانة طبعا بما تم التوصل إليه من نظريات في حقل لسانيات النص في الغرب، بحكم أن هذا الأخير قطع أشواطا بعيدة في هذا المجال. وعموما نحن في حاجة إلى كل من الترجمة والتأليف على حد سواء.

وليست الترجمة نقل للمعارف من ثقافة إلى أخرى فحسب؛ "بل الترجمة تواصل حر بين الحضارات ... إننا ننقل النظريات أو المصطلحات ولكن يظل حديثنا بها رطانا؛ لأننا لا نستطيع أن ننقل الرأس المبدع وقد نستورد نظريات ومناهج التعليم ولكننا لا نستطيع أن نستورد الشغف بالعلم والنهج المعرفي ذاته، أي روح العلم ذاته"[8]. وإن كان من المهم استيراد نظريات ومفاهيم ومناهج وآليات وتطبيقات لسانيات النص بترجمتها من اللسان الأجنبي إلى نظيره العربي – فهذا الانفتاح على ثقافات الغير فيه من النفع دون شك– فإن الأهم هو الشغف بلسانيات النص ذاتها كعلم؛ أي الشغف بلسانيات نصية عربية لها حدودها وشخصيتها وأن نقف من تلقي هذه المعرفة اللسانية موقفا إيجابيا. وأن لا نعتمد على مجرد النقل وتقديم المعرفة من باب الترف الفكري؛ وإنما لأجل استثمار معطيات لسانيات النص وتوظيفها لخدمة اللسان العربي، ومحاولة الارتقاء بها حتى تكون لسانيات النص العربية فاعلة في محيطها وبيئتها، ومواكبة لمسار البحث اللساني النصي العالمي الذي ما فتئ يتطور ويتوسع في كل لحظة وحين.

ولما كانت "الترجمة أحد جناحي النهضة لاستيعاب النهم واقتناص معارف الآخر والجناح الثاني هو الإبداع الذاتي في مجال الفعل والفكر"[9] فقد تحدثنا عن الجناح الأول – الترجمة– وأهميته في إحداث نهضة فكرية في حقل اللسانيات النصية العربية، ويقتضي هذا الحديث عن الجناح الثاني للنهضة – الإبداع– أي

ما تم تأليفه وإبداعه وخلقه في مجال لسانيات النص في ثقافتنا العربية. ونروم في المبحث الموالي تسليط الضوء على المنجز اللساني النصي العربي.

**ثالثا – تمثُّل المعرفة: حصيلة التأليف في لسانيات النص في الثقافة العربية**

**1 – طبيعة التأليف:**

خلال اطلاعنا على المنجز اللساني النصي العربي، تم تسجيل بعض الملاحظات حول طبيعة التأليف، نلخصها في النقاط الآتية:

– يتنوع التأليف في حقل لسانيات النص في ثقافتنا العربية بين النظري والتطبيقي. الجانب النظري غالبا ما يتم فيه التطرق إلى مداخل العلم والتعريف به وتحديد إطاره الإبستيمولوجي، وتكون الموضوعات في أكثر الأحيان متشابهة في هذا الشق من البحث، ولاسيما ما يتعلق بالجملة والنص والخطاب ومعايير النصية السبعة مع التركيز على الاتساق والانسجام.

– الجانب التطبيقي من هذه الدراسات عادة ما يكون على نصوص ومتون عربية وغالبا من القرآن الكريم وأحيانا من الحديث النبوي الشريف، وأيضا يكثر التطبيق على الشعر قديمه وحديثه. هاهنا ينبه سعيد حسن بحيري إلى ضرورة مراعاة خصوصية النص العربي وعدم إكراهه على قبول بعض القواعد التي اشتقت من لغات أخرى، لأن ثمة قواعد مشتركة بين جميع اللغات الطبيعية وأخرى تختص بها لغات بعينها[10]. لذا وجب مراعاة هذه النقطة جيدا؛ لأن أغلب الممارسات النصية التطبيقية لدينا يتم استقاء إجراءاتها كما وردت في اللسان الغربي.

– غني عن البيان أن "اللسانيات في بيئتها الغربية قول وعمل ...أما المنقول من اللسانيات إلى الوطن العربي فمحصور في قسمها النظري، بينما قسمها العملي ترك هناك"[11]، في حين يغيب الجانب العملي من اللسانيات عموما ولسانيات النص على وجه الخصوص في ثقافتنا العربية. نقصد بالجانب العملي هاهنا هو عندما تحاقل لسانيات النص حقول معرفية أخرى لسانية وغير لسانية، فتحدث التوأمة المنهجية بين هذه المجالات وهذا من شأنه أن يعطي نتائج عملية ملموسة جد هامة، فللسانيات النص علاقة بالترجمة والحوسبة وتعليمية اللغات وغيرها من المجالات.

– غياب معاجم عربية تختص بمصطلحات لسانيات النص في ثقافتنا، عدا محاولة نعمان بوقرة في مؤلفه "المصطلحات الأساسية في لسانيات النص، دراسة معجمية". صدر هذا المؤلف في عام

(2009م)، إلا أنه موجز ومختصر جدا ويتضمن مادة مصطلحية ضئيلة، وليس في مستوى المعجم اللساني بالمقاييس العالمية.

– لم تعرف لسانيات النص في ثقافتنا اتجاهات واضحة في التأليف، أو ما يشبه المدرسة، مثل ما هي عليه في الغرب، إذ تشكلت لديهم مجموعة من المدارس، أبرزها المدرسة الانجليزية ممثلة في جهود هالداي وحسن، والمدرسة الألمانية ممثلة في جهود فان دايك وفاينرش، والمدرسة الأمريكية ممثلة في جهود دي بوجراند ودريسلر، والمدرسة الفرنسية التي يمثلها جون ميشال آدم.

– إن المطلع على الأدبيات اللسانية النصية العربية سيلاحظ – دون أدنى شك– أن ثمة نمط جد هام من الكتابات تم تغييبه، نقصد الكتابات النقدية أو ما يعرف بالمراجعات اللسانية. وإنه لمن المؤسف على حد قول مصطفى غلفان، أننا في شتى مجالات المعرفة واللسانيات على وجه الخصوص لم نؤسس بعد ثقافة المساءلة المستمرة ومراجعة ذواتنا، فعلى الرغم من أهمية هذا الجانب إلا أنه قلما يهتم به الباحثون العرب. ويعزى هذا إلى كون الكثير من الباحثين يرون أن مراجعة ما تم تأليفه من كتب هو عمل تافه؛ لذا يتم وصف الثقافة العربية بأنها ثقافة صامتة[12]. ومع ذلك لا نعدم وجود بعض المحاولات الهامة من قبل بعض الباحثين، مثل:حافظ إسماعيلي علوي وخالد حميد صبري وجميل عبد المجيد.

– لقي التراث العربي عناية الباحثين العرب وحظي باهتمامهم ولا سيما في حقل لسانيات النص. ويتجلى هذا من خلال الدراسات التي راحت تنقب عن حفريات لسانيات النص في تراثنا. ويشير الباحثون في هذا المجال إلى أن غياب المصطلح وغياب النظرية– لا يعنيان غياب الإجراء ووعي القدماء بمضامينهما. ويرى بعضهم بأن هذه الملاحظات المبثوثة في أعمال القدماء لا تقدم أكثر من معايير في قراءة لا ترقى إلى مستوى النظرية، مع الاعتراف بقيمتها[13]. وما تحسن الإشارة إليه، هو وجود إسهامات جادة وقيمة اعتنت بالتراث وأعادت قراءته والنظر إليه بعيون الحاضر. وتم الكشف عن ظواهر نصية متناثرة ضمن مباحث بلاغية ونحوية أو في مباحث التفسير وغيرها من الحقول المعرفية التراثية.

– لا يتم الحديث عن التلقي العربي للسانيات النص إلا وظهرت قضية المصطلح في مقدمة الإشكالات التي تطرح نفسها وبقوة. وإن إطلالة سريعة على واجهات كتب لسانيات النص في منجزنا العربي، كفيلة بأن تكشف عن التشتت والتعدد المصطلحي، وقد بات هذا يشكل هاجسا يؤرق الباحثين في المجال، لا سيما ما تعلق بتسميات العلم نفسه التي تعددت واضطربت، ومنها: لسانيات النص

ولسانيات الخطاب ونحو النص وعلم النص وعلم لغة النص ونظرية النص وغيرها من التسميات. ولا يسعنا تفصيل الحديث هاهنا؛ لأن إشكالية التعدد المصطلحي تحتاج إلى بحوث أخرى مستقلة.

**2 – نقد وتقويم الحصيلة:**

عن طبيعة النتاج العربي في حقل لسانيات النص يقول خليفة الميساوي: "لم تخرج اللسانيات النصية العربية من وصف الظواهر وتحديد التقنيات والمسالك التحليلية النصية الوافدة من الغرب... بقيت المنطلقات لسانية تحليلية وفي غالب الأحيان إسقاطية لا تستجيب لروح النص العربي رغم ما قدمته النظريات الغربية من حلول وطرق في التحليل طورت اللسانيات النصية العربية، لكنها لم توفر شروط قيام نظرية لسانية نصية عربية ترتكز على النصوص العربية بدل إخضاعها إلى تقنيات نصية ولدت في بيئة مغايرة لبيئتها قد تؤدي دور المساعد ولكنها لا تستطيع أن تحل مكانها"[14]، فلم نستثمر بعد معطيات لسانيات النص بالشكل الصحيح الذي يمكن معه القول بأن ثمة نظرية لسانية نصية عربية وفق ما هي عليه في نظيرتها العالمية.

وفي السياق ذاته يذكر أحد الباحثين أن "القراءة المتأنية تكشف عن واقع التصادي اللساني العربي مع اللسانيات الغربية، أروبا وأمريكا، تصاديا ربما يصل، عند بعض القوم، حد التماهي حينا أو التجاوب، على حياء مع متن المعطى اللساني الغربي حينا آخر وربما لا يكون هذا عيبا يستوجب الخجل، إذ يتعلل ذووه... بوحدة الثقافة وكونية المعرفة والعلوم في عصر المعلوماتية، كما أننا حضاريا لا نزال في طور النقل والتقليد أو التبعية في كثير من شؤون العلوم والمعارف، في المجالات والتخصصات كلها"[15]. ولسانيات النص على وجه أخص، فعلى الرغم من أن انتقالها من الحقل الثقافي الغربي إلى نظيره العربي تجاوز الثلاثة عقود إلا أنها لم تبلغ الشأن ذاته الذي هي عليه في الغرب، ولم تحقق الآمال المعقودة عليها في رأي عديد الباحثين من المتخصصين العرب.

زد على ذلك أن لسانيات النص حقل معرفي واسع وشاسع وفي تطور دائم وتقدم يأبى التوقف عند حد. ولم يعد النظر إلى النص الذي هو موضوع لسانيات النص من منظور بنيوي فقط، وإنما تتعدد النظريات والمقاربات التي تعتمد في آن واحد في تحليل النص، فثمة ما يعرف بعلم النفس النصي واستراتيجيات الخطاب والبراغماتية، ونظريات التلفظ ونظريات العرفانية التفاعلية[16]، فكل هذا التداخل والتنوع في النظريات والمقاربات المستخدمة في تحليل النصوص يجعل من هذا الفرع اللساني عصيّ الفهم حتى على أهل التخصص، وبحوثنا اللسانية النصية العربية تعجز عن استيعاب كل هذا التنوع والتداخل

بين النظريات، وظلت مباحثنا النصية كلاسيكية؛ أي تعتمد أولى المقاربات التي عرفت عند الغرب ولاسيما ما يعرف بالاتساق والانسجام، والتوقف عند المفاهيم التي أنتجها الغرب في حقل لسانيات النص في سبعينيات القرن الماضي، بينما المفاهيم متجددة والمباحث متطورة لديهم في كل حين ولحظة.

ثمة تذبذب في حصيلة النتاج اللساني النصي العربي، ويعزى ضعفه كما ونوعا في كثير من الأحايين إلى كون "الجانب العربي يتخذ موقفا اتباعيا يكاد ينحصر في استثمار المعطيات النظرية المتاحة في قراءة جديدة لظواهر في العربية وهذا أمر طبيعي ولكنه يقصر بالبحث اللساني العربي عن أن يكون رافدا أو منافسا في حلبة الدرس اللساني العام...وإذ يزاوج بين (المادة) وهي العربية و(المنهج) وهو غربي، وليس واضحا أن جدل المادة والمنهج قد أفضى إلى إضافة عربية إلى النظرية اللسانية العامة"[17].

وتحسن الإشارة هاهنا إلى أن بعض إشكالات الدرس اللساني النصي العربي، إنما تعود في الأصل إلى طبيعة هذا العلم في حد ذاته بحيث "يصعب كثيرا إدراك لسانيات النص بوصفه فرعا لغويا خاصا؛ أي لا يوجد وضوح لموضوعه ومهامه ومناهجه بوجه خاص"[18]، على حد قول كريستن آدميستيك، فهذا الفرع اللساني سريع التطور في الغرب إلى درجة تصعب مفاهيمه وتتعدد إجراءاته وكذا مرجعياته التي تأسس عليها، وحتى أرباب لسانيات النص فشلوا في ضبط منهجية واحدة وموحدة في تحليل النص[19]. هذا الأخير موضوع لسانيات النص يعاني بدوره من عدم الاتفاق والتواضع على تعريف موحد له، فتعريفاته تتعدد بتعدد الباحثين واختلاف وجهات نظرهم ومنطلقاتهم. وهذا ما يشكل اضطرابا في مفهوم النص ولسانيات النص على حد سواء. أضف إلى ذلك سمة لسانيات النص البينية؛ أي تداخلها مع حقول معرفية أخرى –كما سبق الإشارة إليه– فهذه الأسباب تتصل بطبيعة العلم نفسه منذ نشأته في النسق اللساني الغربي، وتزيد حدة اضطراب هذا العلم في التلقي العربي، إذن تضطلع لسانيات النص في ثقافتنا العربية بمشاكل عديدة ترجع لأسباب كثيرة لا مجال لحصرها في هذا المقام.

يشيد سعيد حسن بحيري رائد لسانيات النص ببعض الجهود العربية التي أنجزت في هذا الحقل، وإن كان أغلب الدراسات "دارت جميعها في فلك واحد مكرر، وغلب عليها النقل دون الإبداع والإضافة، ذلك لأنها تحاول البناء على ما سبق تقديمه بإضافة جديدة إليه...لعدم تفهم الأصول التي اعتمد عليها في الدرس اللغوي النصي الأروبي...هذا المجال يحتاج إلى معرفة وثيقة بالتراث الأوربي، وما تضيفه الدراسات الحديثة التي لا تكف عن تقديم ما لا يستطيع الباحثون أفرادا أن يستوعبوه"[20]. وحري بنا أن نذكر هاهنا بأن هذا الحكم عام ويستثنى منه جملة من الدراسات الهامة والجديرة بالتنويه، ونذكر على سبيل المثال لا

الحصر أسماء مجموعة من الأعلام العرب برزوا في هذا الحقل، فأثْروا مكتبتنا اللسانية وقدموا خدمة جليلة للقارئ العربي، ومنهم محمد خطابي وسعد ومصلوح وسعيد حسن بحيري الذي برع في هذا المجال وأحمد عفيفي وجميل عبد المجيد وحسام أحمد فرج وصبحي إبراهيم الفقي وصلاح فضل وآخرون.

**رابعا – شخصية متلقي المعرفة: أعلام لسانيات النص العرب**

عن حصيلة المنجز اللساني النصي العربي الحديث يذكر خالد حميد صبري، بأنه ضئيل من حيث الكم ويعاني النقص في بعض جوانبه ويعزوا هذا إلى قله اهتمام اللسانيين العرب بلسانيات النص[21]، قياسا بما تلاقيه اللسانيات عموما من عناية واهتمام، وإن المطّلع على منجز لسانيات النص في ثقافتنا العربية، سيلاحظ دون أدنى شك بأن ما يؤلف في هذا الفرع اللساني يندرج أغلبه وينحصر في البحوث الجامعية، ولا أدلّ على هذا من كون عديد الكتب في لسانيات النص هي في الأصل عبارة عن أطاريح دكتوراه، أخرجها أصحابها في شكل كتب بعد مرحلة التخرج من الجامعة؛ لذا نجد أن المؤلِف الواحد قد يخرج مؤلَفا واحدا في لسانيات النص ثم ينقطع بعد ذلك، اللهم إلا في بعض المقالات العلمية التي تُنشر في نفس الميدان. وتتجلى قلة الاهتمام بهذا الفرع اللساني عندنا بشكل واضح في المقررات الدراسية لأقسام اللغة والأدب العربي بالجامعات، فلا يلقى هذا التخصص العناية اللازمة على غرار ما تلقاه باقي التخصصات اللسانية، فقد يجتاز الطالب مرحلة الليسانس دون أن يمر به مقياس واحد في لسانيات النص أو حتى محاضرة ضمن مقياس آخر. وهذا واقع معاش نلمسه في الميدان من خلال تغييب لسانيات النص كمقياس من المقررات الجامعية.

إن الاستمرارية والمداومة على الإنتاج العلمي في الحقل نفسه، من شأنها أن تُعمق المعرفة وتطور البحث من خلال استدراك ما فات واستشراف آفاق جديدة في البحث والتوسع فيه، فالاستمرارية سمة تكاد تكون ملازمة لكل البحوث في شتى الحقول المعرفية في الغرب وكذلك لسانيات النص، فذكر هذه الأخيرة في ثقافة الغرب يقترن بذكر أسماء أعلام اشتهروا في هذا المجال، فتتبادر إلى الذهن أسماء عديدة، نذكر منها – على سبيل المثال لا الحصر– فإن دايك الذي اختص في التأليف في لسانيات النص، فقد اشتغل على مشروعه اللساني النصي عبر فترات ومراحل متلاحقة، وما فتئ يطور من أفكاره وطروحاته من بحث إلى أخر، حتى ترسخ اسمه معلما بارزا لا يمكن معه الحديث عن لسانيات النص دون ذكره والاقتباس من أعماله، وترسّخت أفكاره في لسانيات النص، فأضحت مرجعا لا غنى عنه عند الباحثين الغرب والعرب على حد سواء.

بينما تغيب هذه الثقافة – ثقافة الاستمرارية – في بحوثنا في حقل اللسانيات على العموم ولسانيات النص على وجه الخصوص، يتجلى هذا المظهر في كون الباحث الواحد يؤلف كتابا في لسانيات النص ثم ينصرف إلى التأليف في فرع لساني آخر، وإن كان هذا جائزا ولا مانع منه وعملا إيجابيا من حيث يعطي الباحث فكر موسوعي وشامل حول اللسانيات بشتى فروعها؛ إلا أن عدم الاستمرارية وعدم الاعتكاف على مزاولة البحث في لسانيات النص بشكل مستمر قد يُضعِف من الحصيلة كما ونوعا. ولا أدلّ على هذا من العدد المحدود الذي تم إنتاجه في ثقافتنا العربية في حقل لسانيات النص؛ وليس هذا حكما مطلقا، بل ثمة دائما استثناءات، ويستثنى من هذا مثلا شخص الباحث سعيد حسن بحيري، فتجربته رائدة يحتذى بها، وقد عكف على العمل والبحث في هذا الفرع اللساني ترجمة وتأليفا، فجاء مشروعه اللساني ناجحا بفعل تركيز جهوده في مجال واحد غالبا وإن كان قد ألّف في بعض فروع اللسانيات الأخرى.

ومن المظاهر – التي نحسبها سلبية– والسلوكيات التي تطبع تصرفات الباحثين العرب في حقل اللسانيات، هو نزوعهم نحو العمل الفردي بدل الجماعي، ولعل مرد ضياع هذه الجهود اللسانية في جانب منها كون هذه الجهود فردية[22]، مما أدى إلى عدم التنسيق والتكامل في العمل بين اللسانيين العرب، فتغيب لديهم روح العمل الجماعي في إنجاز البحوث اللسانية بشكل عام ولسانيات النص على وجه التحديد. ويلاحظ أن ثمة شبه قطيعة بين المشتغلين في الميدان وخاصة بين الباحثين من أهل المشرق ونظرائهم من أهل المغرب، وإن كان ثمة تعاون فإنه غالبا ما يكون بين الباحثين من أبناء البلد الواحد مثل ما فعلت ليندة قياس وعبد الوهاب شعلان، بينما لا نجد مثل هذا النزوع نحو العمل الفردي في ثقافة الغرب، فمثلا "معجم تحليل الخطاب" وهو معجم موسوعي ضخم اشترك في إخراجه كل من باتريك شارودو ودومنيك مانغونو وآخرون، هم ثلة من أعلام اللسانيات في الغرب. وإذا كنا نروم نحن التأسيس لنظرية لسانية نصية عربية، فإن هذا يستدعي تكاتف الجهود وتوحيدها وتكاملها بين الباحثين في حقل لسانيات النص على المستوى العربي، وإنشاء فرق بحث وجهات مؤسسية يعهد إليها بمهمة تنظيم البحث ومتابعة مجرياته ورصد ما يتم إنتاجه في هذا الحقل ومن ثم تقييمه وتقويمه وعرضه على القارئ العربي.

يقول مازن الوعر: أن القارئ العربي يتخوف من دراسة اللسانيات، نظرا إلى طبيعتها العلمية، وأن الباحث في اللسانيات يحتاج إلى أن يتقن اللغة الانجليزية – لأن هذه الأخيرة بها تكتب أغلب البحوث اللسانية في العالم– وإتقان اللغة الانجليزية شرط غير متوفر غالبا في جل الباحثين العرب[23]. والشيء نفسه

بالنسبة إلى الباحثين العرب في مجال لسانيات النص، ويتجلى هذا واضحا في خلو بعض الكتب العربية في لسانيات النص من أي مرجع أجنبي، وعدم الاستشهاد بمراجع من اللسان الأجنبي قد يقلل من قيمة البحث ويُضعف من مصداقيته، بحكم أن المراجع الأساسية في لسانيات النص كتبت في الأصل باللسان الأجنبي ولاسيما الانجليزي، ومرد ضعف الباحثين في تكوينهم الإنجليزي إلى أن تكوينهم محلي؛ أي في الجامعات العربية التي تدرجوا فيها، فلم يتسنى لهم الاحتكاك بالآخر والانفتاح على ثقافة الغير والاطلاع على ما تم إنتاجه باللغات الأجنبية، ناهيك عن الطلبة في أقسام اللغة والأدب العربي، فأغلبهم يشتكون من ضعف التكوين في اللسان الأجنبي، ومعلوم أن الطالب هو المعني الأول بتطوير لسانيات النص في ثقافتنا العربية، فأنى له هذا وهو يفتقر إلى واحدة من أهم مقومات البحث العلمي، ألا وهي اللغة الإنجليزية.

**الخاتمة:**

– بعد البحث في أهم ثلاثة جوانب فاعلة في التلقي العربي للسانيات النص، نخلص إلى القول بأن هذا الفرع اللساني ما يزال في ثقافتنا العربية في طور النشأة والتكوين، معتمدا في أغلب الأحيان على النقل والتقليد لما ورد في المعطى اللساني النصي الغربي، فلم نبلغ بعد مرحلة النضج التي يمكن معها القول بوجود نظرية لسانية نصية عربية، وهذا بفعل معيقات عديدة، منها ما يتعلق بطبيعة العلم نفسه ومنها ما يتعلق بطبيعة التلقي العربي لهذا العلم.

– والترجمة واحدة من أهم العوامل الفاعلة في التلقي العربي للسانيات النص، ومن شأنها أن تسهم في نهضة هذا الفرع اللساني في ثقافتنا، إذا ما تم تجاوز إشكالاتها والعمل على مواكبتها للمنجز اللساني النصي الغربي، لأن الحصيلة الترجمية ضئيلة جدا وغير مرضية ولا كافية. زد على ذلك أن الترجمة عمل فردي في أغلب الأحيان، كما أن ترجمة معارف لسانيات النص إلى العربية يتم غالبا من خلال النقل، إما عن اللسان الإنجليزي أو اللسان الفرنسي، وناذرا ما يتم النقل عن اللسان الألماني، ولدى الألمان مدرسة عريقة في لسانيات النص، وتقليد خاص وهام وجب الانتفاع به وبمنجزه.

– يمكن لمن اطلع على الأدبيات اللسانية النصية العربية، أن يلاحظ بأنه قد تم تمثُّل هذا العلم في ثقافتنا على نطاق ضيق، فالحصيلة متذبذبة كما ونوعا؛ لأن هذا الفرع اللساني لا يلقى العناية الكافية من قبل المشتغلين في الميدان. وعموما يتنوع هذا المنجز بين النظري والتطبيقي بينما تتكرر الموضوعات المعالجة في أغلب البحوث النصية، كما تم تغييب أنماط هامة من الكتابات ولا سيما المراجعات اللسانية

والكتابات النقدية، ولا تتوفر مكتبتنا اللسانية على معاجم تختص بمصطلحات لسانيات النص– عدا محاولة نعمان بوقرة– أضف إلى ذلك إشكالية التعدد المصطلحي التي تنعكس سلبا على طبيعة الدرس اللساني النصي العربي.

– وعن سلوكيات الباحثين العرب في حقل لسانيات النص فإنها تنزع نحو الفردية، فتغيب لديهم روح العمل الجماعي وهذا ينم عن وجود شبه قطيعة بينهم. زد على ذلك أن سمة الانقطاع وعدم الاستمرارية تطبع بحوثهم النصية، وهذا من شأنه أن يُضعف البحث اللساني النصي العربي. ومن مشكلات الباحثين العرب ضعف التكوين في اللغة الانجليزية وهي لغة العلم التي بها يتم إنجاز أغلب بحوث لسانيات النص عالميا. كما أن أعلام لسانيات النص في ثقافتنا العربية يُعدّون على الأصابع، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على قله الاهتمام بهذا الفرع اللساني.

– تحسن الإشارة إلى أن الحكم على حصيلة المنجز اللساني النصي العربي بالضعف والتذبذب، ليس مطلقا وإنما نسبي، فهذا الحكم عام لا يدخل في التفصيل. ولا نروم هاهنا الانتقاص من جهود اللسانيين العرب، وإنكار صنيعهم؛ لأن ثمة جهود عربية مشكورة. وغايتنا تشخيص الوضع اللساني النصي العربي وتقييمه مع الوقوف على مكامن النقص فيه بغية تقويمه. ومع كل ما تعانيه لسانيات النص من إشكالات تعترض طريقها في ثقافتنا العربية إلا أن هذا لا يعدم إمكانية تجاوزها، ويمكن هذا فقط في ظل العمل الجماعي وتكاتف الجهود وتوحيدها بغية التأسيس للسانيات نصية عربية خالصة وهي مهمة تقع على عاتق جيل اللسانيين الشباب العرب.

**هوامش:**

[1] ينظر، صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق دراسة تطبيقية على السور المكية، (2000)، دار قباء (القاهرة)، ط 1، ج1، ص 49.

[2] مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن الكريم، (2018)، دار نور حوران (دمشق، سورية)، دار العرّاب (دمشق، سورية)، ط1، ص 09.

[3] سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، (1998)، دار نوبار للطباعة (القاهرة)، ط 1، ص 18.

[4] ينظر، نعمان بوقرة، لسانيات الخطاب مباحث في التأسيس والإجراء، (2012)، دار الكتب العلمية (بيروت، لبنان) ط 1، ص 15. وينظر سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، ص أ.

[5] حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، (2009)، دار الكتاب الجديد المتحدة (بيروت، لبنان)، ط 1، ص 222.

[6] حافظ إسماعيلي علوي ووليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، (2009)، دار الأمان (الرباط)، منشورات الاختلاف (الجزائر)، الدار العربية للعلوم ناشرون (لبنان)، ط1، ص 151.

[7] المرجع نفسه، 61.

[8] شوقي بوجلال، الترجمة في العالم العربي الواقع والتحدي، (2010)، المركز القومي للترجمة (القاهرة)، ط1، ص 214.

[9] المرجع نفسه، ص54.

[10] ينظر، سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، ص هـ.

[11] حافظ إسماعيلي علوي ووليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، ص 181.

[12] ينظر، مصطفى غلفان، اللسانيات في الثقافة العربية الحديثة حفريات النشأة والتكوين، (2006)، شركة النشر والتوزيع المدارس (الدار البيضاء)، ط1، ص14. وينظر، حافظ إسماعيلي علوي، عندما تسافر النظرية لسانيات النص نموذجا، (2012)، جسور، ع يناير، ص 15.

[13] ينظر، سعد سرحت، لسانيات النص مداخل نظرية مع دراسة إجرائية في كتاب طوق الحمامة لابن حزم الأندلسي، (2016)، سلسلة منشورات نون، ط 1، ص 58. وينظر، نعمان بوقرة، لسانيات الخطاب مباحث في التأسيس والإجراء، ص 5.

[14] خليفة الميساوي، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، (2013)، دار الأمان (الرباط)، منشورات الاختلاف (الجزائر) منشورات ضفاف، ط1، ص 199.

[15] عبد الرحمن عبد السلام محمود، النص والخطاب من الإشارة إلى الميديا مقاربة في فلسفة المصطلح، (2015)، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط 1، ص 60.

[16] ينظر، خليفة الميساوي، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، ص197.

[17] حافظ إسماعيلي علوي، ووليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، ص 269.

[18] كريستن آدميستيك، لسانيات النص عرض تأسيسي، تر: سعيد حسن بحيرى، (2009)، مكتبة زهراء الشرق، ط 1، ص16.

[19] ينظر، نعمان بوقرة، لسانيات الخطاب، مباحث في التأسيس والإجراء ، ص 26.

[20] أشرف عبد البديع، الدرس النحوي في كتب إعجاز القران الكريم، (2007)، مكتبة الآداب (القاهرة)، د ط، ص أ-ب.

[21] ينظر، خالد حميد صبري، اللسانيات النصية في الدراسات العربية الحديثة، (2015)، دار الأمان (الرباط)، منشورات الاختلاف (الجزائر)، منشورات ضفاف، ط 1، ص 83.

[22] ينظر، حافظ إسماعيلي علوي، ووليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، ص 317.

[23] ينظر، المرجع نفسه، ص 116.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 943 - 957 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# لسانيات النّص وتعليميّة اللّغة العربية: أضواء على النص الأدبي وآليات تماسكه،

# Text Linguistics and Didactics of Arabic Language Spotlight on the Literary Text and its Coherence Mechanisms,

* كادي نورة

**Kadi Nora**

مخبر الدراسات المصطلحية والمعجمية.

جامعة يحي فارس –المدية (الجزائر)

University Yahia Fares -Medea (Algeria)

mradjai@yahoo.com

| تاريخ الإرسال: 2021/06/28 | تاريخ القبول: 2021/09/19 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

## ملخص البحث

اللّغة العربيّة كغيرها من اللّغات حظيت باهتمام منقطع النّظير من المنشغلين بالدّراسات اللّغويّة باعتبارها لغة الدّين واللّغة الرسمية في البلاد العربيّة. ولأنّها اللّغة الرسميّة المعتمدة في المؤسسات التعليميّة في الجزائر فقد اعتمد القائمون عليها لتعليمها مقاربات جديدة لها علاقة وطيدة بما يحدث في حقل اللّسانيات الحديثة، ولعلّ أبرزها المقاربة النّصيّة التي تعتمد على جعل النّص الأدبي منطلقا لكل تعلّمات المتعلّم في المراحل التعليميّة (المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الثانويّة). إذ بعدما كان المتعلمون يتّخذون من الجملة منطلقا لهم في تعلم اللّغة العربيّة مفرداتها، وتراكيبها، ونحوها، وصرفها أصبح النّص هو مركز الاهتمام لأنّه البناء الذي نتواصل به ونؤثر به في عقول الآخرين.

تسعى هذه الورقة البحثيّة إذن إلى أن تربط تعليمية اللّغة العربية بأهم المقاربات الحديثة في مجال التّعليم من خلال التّركيز على المقاربة النّصيّة المستمدة من لسانيات النّص، ذلك الوافد الجديد في الدّراسات اللّغويّة الذي يركّز اهتمامها على النّص، كما حاول هذا البحث أن يركّز أيضا على مدى فاعلية هذه المقاربة.

**الكلمات المفتاح:** لسانيات النص؛ تعليمية اللغة؛ المقاربة النصية؛ اللسانيات الحديثة؛ النص.

## Abstract:

Arabic language has received great attention from linguists, because it is the language of religion and the official language in the Arab countries. Considering that it is the official language of education in Algeria, educators have relied, in order to teach it, on a number of approaches that are closely related to modern

* كادي نورة: mradjai@yahoo.com

linguistics. Among the most important of these approaches we find the textual approach that makes from the text a starting point for all learnings in different educational levels. After the learners used to start from the sentence in learning the vocabulary and structures of the language, the text became the focus of attention, because it represents the structure with which we communicate and influence others.

This paper seeks to link the teaching of the Arabic language with the textual approach, based mainly on the concepts of Text-Linguistics, in an attempt to demonstrate its effectiveness in teaching and learning the language.

**Keywords:** Text Linguistics; Language didactics; Textual approach; Modern Linguistics; Text.

**مقدمة:**

لقد حرص النّحاة العرب على تعليم اللّغة العربيّة لغير العرب من خلال ضبط قواعدها في علم سُمّي بعلم النّحو وهو "تلك القواعد التي يسير عليها الكلام العربي ووضعها في قوالب تُتّخذ للتّعليم"[1]. كما استطاعوا أن يحيطوا بأغلب مسائل هذه اللّغة التي عرضت لهم. والتّركيز على أواخر الكلم إعرابا وبناء قصد الوقوف على الصواب من الكلام من خطئه، وقد سجّلوا كلّ ملاحظاتهم عن المادّة اللّغويّة التي استقرؤوها من كلام العرب الفصيح مدوّنين ذلك في صورة قواعد تمليها طبيعة هذه اللّغة. واهتمام العرب بتعليم العربيّة ونحوها كان واضحا من خلال ملاحظة استعمالات الأفراد لهذه القوانين في صورها المختلفة، فقد وقفوا على التّغيّرات التي تطرأ على الكلمة، كما وصفوا الجملة وأوضاعها، وهو ما أدّى بهم إلى تأصيل قواعد للنّحو العربي تمكّن غير العرب من محاكاة كلام العرب. وهذا التّأصيل كان نتيجة استقراء واع وملاحظات دقيقة، ونظر ثاقب، وقدرة عالية في محاورة اللّغة العربية ومساءلتها في مختلف جوانبها الصّوتيّة والنّحويّة والدّلاليّة والصّرفية والمعجميّة. ويبدو أنّ هذه المسائل التي تمثّلوها بالدّراسة لم تخرج عن إطار الجملة التي كانت ميدانا للملاحظة والتّجريب، إذ يجمع بعض الدّارسين في اللّسانيات العربيّة أنّ "موضوع الدّرس النّحوي هو الجملة، وما يعرض لها من ظروف قولية، وما يعرض لأجزائها في أثناء الاستعمال وفي ثنايا التّأليف من عوارض"[2]. ولا شكّ أنّ جهود تعليم اللّغة العربيّة لم تكن حكرا على النّحويّين العرب القدامى، فقد ظلّت المدارس والجامعات التي أنشأتها الحكومات والدّول في البلاد العربية كلّها في العصر الحديث تضطلع بنفس الدّور الذي كانت تقوم به المساجد منذ مئات السّنين. واهتمام هذه الهيئات التّربويّة بتعليم اللغة العربيّة للأجيال الناشئة للناطقين بها، وغير النّاطقين بها مردّه إلى أهمّية

اللّغة الّتي عُدّت بحق النّاقل الحقيقي لكلّ المعارف والأفكار والتّجارب، وهي همزة الوصل التي تربط الماضي بالحاضر، وتربط الحاضر بالمستقبل، أضف إلى ذلك أنّ اللّغة تظلّ دائما وسيلة التّفاعل والتّواصل بين المجتمعات، وهي وسيلتهم للتّعبير عن حاجاتهم. إنّ مسألة التّعلّم والتّعليم ليست حكرا على فئة دون أخرى، أو جنس دون آخر ولكنّها تظلّ قضية فطرية جُبل عليها الإنسان، فهو يقوم "بتحصيل ما تستدعيه الطّباع فيكون الفكر راغبا في تحصيل ما ليس عنده من الإدراكات فيرجع إلى من سبقه بعلم أو زاد عليه بمعرفة أو إدراك... فيلقّن ذلك عنهم ويحرص على أخذه وعلمه "[3]. إنّ الإنسان الذي يتعلم لغة من اللّغات أو يحظى بمعرفة قد جهلها من قبل، فقد حظي بخير كبير، فالتّعلم "يزيد الإنسان ذكاء في عقله وإضاءة في فكره بكثرة الملكات الحاصلة للنّفس، إذ قدمنا أنّ النفس تنشأ بالإدراكات"[4]. وقد عدّ التّعلم أيضا "نمذجة أو ضبطا سلوكيّا مكيّفا يستجيب لمتطلبات موقف جديد أو لأوضاع تعليميّة صعبة الإجراء"[5]. وقد أورد دوجلاس براون مجموعة من التعريفات وردت في المعاجم المعاصرة وهي أنّ "التّعلّم أن تُحصّل أو تكتسب معرفة عن موضوع، أو مهارة عن طريق الدّراسة أو الخبرة، أو التّعليم" أو هو "تغير مستمر نسبيا في الميل السلوكي، وهو نتيجة لممارسة معزّزة"[6]. وتحصيل العلوم والمعارف وتنشئة النّفس إنّما يقوم أوّل ما يقوم على تعلّم اللّغات عموما وتعلّم اللغة العربية خصوصا، وهو نشاط إنساني يقوم على مجموعة من المؤهلات التي يشترط وجودها عند الفاعلين في هذه العمليّة، أي وجود متعلّم ومعلّم وفق أسس منهجية علميّة مؤسّسة من طرف أهل الاختصاص في ميدان اللّغة. إنّ المقصود بعملية التعليم هو "مساعدة شخص ما على أن يتعلّم كيف يؤدّي شيئا ما، أو تقديم تعليمات"[7]. أو هو "التزويد بالمعرفة"[8].

أمّا تعليميّة اللّغات فهي تلك "الدّراسة العلميّة لطرق التدريس وتقنيّاته ولأشكال تنظيم مواقف التّعليم التي يخضع لها التّلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسّي الحركي"[9]. إنّ ميدان التّعليميّة هو اللّغة، أي تدريس اللّغة الأم أو اللّغات الأجنبيّة، وهي تستقي مقارباتها التّدريسيّة من اللّسانيّات، هذه الأخيرة تُعنى بالدّراسة العلميّة للّغة الإنسانيّة أو هي "العلم الذي يهتمّ بدراسة اللّغات الإنسانيّة من حيث خصائصها وتراكيبها ودرجات التّشابه والتّباين فيما بينها"[10]. إذ تقدّم اللّسانيات يد العون لتخصّصات كثيرة أهمّها تّعليميّة اللّغات من خلال فهم نظام كل لغة وإيجاد القواعد والعناصر التي تكوّن هذا النظام وكيف تتفاعل فيما بينها لتشكّل هذا التّرابط الّذي يميّز اللّغة الإنسانيّة. إنّ تعليميّة اللّغات إذن هو "ذلك الاختصاص الذي يغطّي مجموع

المقاربات العلميّة لتعليم اللّغات ويكون نقطة تأليف بين علوم كثيرة أهمّها اللّسانيات وعلم الاجتماع وعلم النفس وعلوم التّربية"[11].

## تعليميّة اللّغة العربيّة ولسانيات الجملة:

إنّ القضيّة الأساسيّة التي تهتمّ بها اللّسانيات هي اللّغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، وهي تُعنى بالبحث في القواعد ومعرفة العلاقات التي تربط العناصر اللّغويّة بعضها إلى بعض من أجل فهم اللّغة والإحاطة بكل أسرارها، وقد تأكّد للعلماء أنّها (اللّغة) "بنية أو نظام عناصره المختلفة يعتمد بعضها على بعض، ووجود هذا النظام مهمّ بالنسبة لفهم كلّ من التّغيّر اللّغوي واللّغة من حيث هي اللّغة، والدّور الّذي تقوم به في المجتمع"[12]. ولا شكّ أنّ هذا الاهتمام البالغ باللّغة مردّه إلى اللّغة نفسها فهي أهم مظهر من مظاهر سلوك الفرد وهي تتغيّر وتتطوّر، ولكنّ هذا التّغيّر لا يحدث دفعة واحدة وإنّما يمسّ عناصر منعزلة، إذ لو كان تغيّر اللّغة هو تغيّر كليّ وجذريّ لكلّ قواعدها، لأمضى الإنسان كلّ حياته وهو يتعلّم في كلّ مرة لغته، وهو ما يبدو مشابها تماما للعبة الشطرنج، "إذ تتمثّل في تحريك قطعة واحدة فحسب كذلك في اللّغة لا تطرأ التّغيّرات إلّا على عناصر منعزلة"[13]. إنّ فهم اللّغة يتطلب من المنشغلين بهذا المجال تطبيق نظرياتهم على اعتبار أنّ اللّسانيات هي الدّراسة العلميّة للّغة، فقد وجدوا أنّ الجملة هي الإطار المناسب "للإدماج الإجمالي لكلّ الوحدات الملائمة لسانيا، كما عُدت (أي الجملة) نموذج التركيب الأمثل"[14].

ولأنّ تعليمية اللّغات مجالها اللّغة، فقد استفادت من المعطيات التي قدمتها لسانيات الجملة ضمن مقاربة تعتمد أساسا على الجملة كمنطلق لبناء تعلّمات المتعلّم، لقد حدّدت لسانيات الجملة "موضوع بحثها في الجملة، وفي حالة قصوى كما هي الحال عند سوسير، فإنّ ما يمكن أن يُعرف لسانيا يتوقف عند الكلمة أو عند التّركيب"[15]. يستقي المختصّون في تعليميّة اللّغات عموما وتعليميّة اللّغة العربيّة خصوصا في مناهجهم التّعليميّة على ما توصّلت إليه لسانيات الجملة، هذه الأخيرة هي الدّراسات التي يقوم البحث فيها على "التّنبّؤ بالقواعد والكيفيات التي تربط من جهة الفونيمات لتأليف المورفيمات والتّنبّؤ من جهة أخرى بكيفية انتظام المورفيمات لتأليف الجملة"[16]. يبدو أنّ مهمة النّحو إذن لا تتعدّى أن تبحث في بيان وجوه الارتباط بين الكلمات التي تشكّل الجملة. نحو الجملة إذن هو "طراز من التّحليل النّحوي يقيّد معالجته بحدود الجملة، ويرى فيها أكبر وحدة لغويّة يطمح إلى تحليلها وتقعيدها"[17]. ولعلّ هذا الاهتمام البالغ بالجملة هو الذي جعل نحوها يهيمن على الدّراسات والنّشاطات اللّغويّة بوجه عام زمنا طويلا، بحيث أصبح نحو الجملة يعتبر أنّ اكتشاف قواعدها هو منتهي همّه ومبلغ علمه. وقد تأثّرت

تعليميّة اللّغة العربيّة بوجه عام زمنا طويلا بهذا النحو الجملي، إذ ركّزت اهتمامها على أن تكون الجملة المنطلق لبناء تعلّمات الفرد في المراحل التّعليميّة المختلفة (من الابتدائيّة إلى الثانويّة)، فكانت قواعد النحو والبلاغة والصرف تبنى من خلال الجملة. أمّا المتعلّم فهو الحلقة الأضعف في هذه المرحلة التّعليميّة، إذ كان مجرّد متلق لهذه المعارف القواعدية أو البلاغية، أو الصّرفيّة أو الأسلوبيّة، فهو لا يتعدى أن يكون مستقبلا دون أن يكون محللا أو فاعلا في العمليّة التعليمية والتّعلميّة. وأقصى ما يمكن أن يصل إليه المتعلّم في هذه المراحل أن يميّز بين الجمل الصحيحة وغيرها من الجمل ذات التّركيب القواعدي الخاطئ، ومردّ هذا الأمر عائد أساسا إلى ارتكاز تعليميّة اللّغة العربيّة على الجملة، وعلى ذلك يمكن "الحكم بأنّ تركيب ما يعدّ جملة يتمّ بمقارنة هذا التّركيب بالأنماط التي تسمح بها القواعد النّحويّة"[18]. وانطلاقا من هذه المقاربة في تعليمية اللغة العربية، فإن المتعلّم يحصر نفسه في حدود ضيقة هي نفسها الحدود التي حصرت لسانيات الجملة نفسها فيها، وكنتيجة لذلك فإنّ هذه المقاربة لم تأت أكلها، فقد أبانت مناهج التّعليم أنّ هذه الممارسات التّعليميّة لم تستطع أن تقدّم إحاطة شاملة لجميع جوانب اللّغة، "بل كانت تهتم ببعض الجوانب دون غيرها، لأنّها معياريّة هدفها منع الوقوع في الخطأ، لا وصفيّة تصف جميع جوانب اللّغة، فنتج عن ذلك إهمال لبعض الجوانب العامّة من اللّغة"[19]. لقد أضعفت هذه المقاربة المتعلّم وحرمته من أن يكون فاعلا ومحلّلا ومفسّرا ومستنتجا ومؤولا، لأنّ تعلّماته انطلقت من بناء لم يكن في الواقع إلّا جزءا من بناء أكبر هو النّص، وعلى هذا الأساس نجد أنّ تحوّلا واعيّا من طرف اللّسانيّين بدأ يفرض نفسه كبديل للسانيات الجملة وهو لسانيات النّص.

## تعليميّة اللّغة العربيّة والمقاربة النّصّيّة:

تهدف تعليميّة اللّغة العربيّة إلى إكساب المتعلّم المهارة اللّغويّة الكافية التي تجعله قادرا على التّواصل مع الآخرين، غير أنّ تبنّيها للجملة كمنطلق لبناء مجموعة من التّعلمات لم تعد تلبّي حاجات المتعلّم في ظلّ عالم متسارع يشهد ثورة في مجال العلوم والاتّصال، وقد أصبح التّحوّل ضروريا في المقاربات التّعليميّة عندما تأكّد أنّ الجملة ليست هي الوحدة الأساسيّة ولكنّه النّص. وثمة أسباب أخرى كانت دافعا قويّا لهذا التّجاوز نشأ أوّلا من أهمية النّص في عمليّة التّواصل، فنحن لا نتواصل بجملة ولكنّنا نقوم بذلك عن طريق نصوص، وضمن هذا السياق يقول زتسيسلاف "إنّ البشر حين يتواصلون لغويا لا يعملون ذلك في جمل مفردة منعزلة، بل في تتابعات مجاوزة لجملة مترابطة متماسكة، ولا تُدرك النّصوص في ذلك أساسا بوصفها أفعال تواصل فرديّة، بل بوصفها نتائج تفاعلات متجاوزة الأفراد"[20]. إنّ البنى النّصيّة هي بنيات

لسانيّة تهدف إلى التّواصل والتّأثير والتّفاعل وهذا ما تفتقر إليه الجملة، وإضافة إلى هذه الفروق فقد أدرك اللّغويون أنّ "اجتزاء الجمل يحيل اللّغة الحيّة الطازجة فتاتا وتفاريق من الجمل المصنوعة المجفّفة أو المجمّدة"[21]. وبتعبير آخر فقد حوّلت المقاربة الجمليّة اللّغة إلى كائن ميت، إذ خلعت الجمل من السّياق العام الذي ترد فيه، كما اختزلت نظاما معقّدا وحيويّا في الوقت نفسه إلى مجموعة من الجمل المحدّدة التي جُعلت أساسا يستمدّ المتعلّم منها مهارات كثيرة وكفاءات متنوّعة يُفترض أن تؤهّله أن يكون متعلّما ناجحا في تعلّمه للّغة العربيّة التي سيوظّفها في تواصلاته اليوميّة.

ويبدو أنّ هذا النوع من المقاربات بدأ يفقد عوامل قوته التي استمدّها من لسانيات الجملة التي هيمنت على الدّراسات اللّسانيّة، خاصة بعدما تأكّد أن فروقا جوهريّة هي التي ستسمح باستحداث نوع جديد من المقاربات هي المقاربة النّصيّة، هذه الفروق يمكن أن نجيزها فيما يلي: إنّ المتعلّم يكفيه في بناء الجملة أن يكون عارفا بالقواعد النّحويّة، بينما يحتاج النّص في عمليّة إنتاجه إلى جملة من القواعد النّحويّة ومجموعة من المعارف المتنوّعة غير اللّغويّة كالتّركيز على عناصر السّياق، كما يحتاج إلى عمليّات ذهنيّة كثيرة ومعقّدة تساعده على بناء استراتيجيات من أجل فهم النّص وتحليله وتفسيره وتأويله، بينما لا تحتاج الجملة إلى كلّ هذه المعارف، فحسب المتعلّم أن يدرك المعرفة القواعديّة، وإضافة إلى ما قيل فالنّص بنية معقّدة تتأثّر وتأثّر لأنّه نظام أنجز لينقل عالما من الأفكار والتّجارب المتنوّعة، في حين لست الجملة كذلك، فالنّص هو حدث "يقصد به شخص إلى توجيه المستقبل صوب بناء علاقات متنوّعة، لا تقتصر على العلاقات القواعديّة وكذلك إلى التّأثير في مواقف بشريّة، وذلك خلافا للجملة التي لا تمثّل حدثا وإنّما تُستعمل لإبراز العلاقات القواعديّة بمعزل عن الزّمن"[22].

ويذهب اللّغويّون إضافة إلى كل هذه الفروق إلى تقديم أسباب أخرى جعلتهم يحيدون عن الجملة، وهي عموما تتمثل في أنّ النّص "هو الذي يسمح لنا برفع اللّبس في الجمل، كما أنّه يشتمل على اقتضاءات واستلزامات لا تشمل عليها الجمل"[23]. كلّ هذه الفروقات جعلت المشتغلين بحقل الدّراسات اللّغوية ومن بعدهم القائمين على تعليميّة اللّغة العربيّة يصرّون على ضرورة تجاوز الجملة إلى بناء أكبر هو النّص. ويبدو ممّا قيل سابقا أنّ مراجعة وتحديث البرامج التّعليميّة في مادة اللّغة العربيّة لم يعد ترفا، بل أصبح حتميّة فرضتها التّغيّرات التي أملتها التّطورات الحاصلة في مجال الدّراسات اللّسانيّة، فقد وجد اللّغويّون أنفسهم مجبرين على تبنّي المقاربة النّصيّة وهي "مجموع طرائق التّعامل مع النّص وتحليله بيداغوجيا من أجل أغراض تعليميّة"[24]. هذه المقاربة تستمدّ مقوماتها من لسانيات النّص التي ترتكز عليها من أجل

بناء تعلّمات المتعلّم وإكسابه مهارات وكفاءات لغويّة لم تستطع المقاربة الجمليّة تحقيقها. لقد نشأ هذا العلم أصلا (لسانيات النّص) لمعالجة مشكلات محدّدة معالجة أفضل وقعت فيها لسانيات الجملة، فقد قدّمت هذه الأخيرة انطباعا زائفا بالكمال، إذ لم تستطع أن تقدّم تفسيرات كافية حول الاستراتيجيات التي يتبناها المتعلّمون / المتكلّمون في إنتاج النّصوص، والاستراتيجيات التي يوظّفها هؤلاء في فهم النّصوص واستيعابها، وإذا كانت لسانيات النّص تهتمّ بالنّص وتبحث في آليات تماسكه ومعايير نصّيته فإنّ المقاربة النّصّية في تعليميّة اللّغة العربيّة قد اهتمّت هي الأخرى بالنّص وجعلته قطب الرحى في الأنشطة التّعليميّة. إنّ "استخدام المقاربة النّصيّة في تدريس اللّغة يعني اتّخاذ النّص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللّغويّة لمختلف المستويات: الصّرفيّة، النّحويّة، الدّلاليّة، الأسلوبيّة، تنعكس فيه كل المؤشرات السّياقيّة، المقاميّة، الثّقافيّة، الاجتماعيّة"[25]. إنّ قدرة المتعلّم إذن تظلّ كبيرة في إنتاج أبنية لغويّة تفوق بناء الجملة، لتوظّف في سياقات تواصليّة متنوّعة، كما أنّ هذا المتعلّم الّذي تمكّنه قدراته الذّهنيّة اللّغويّة من بناء هذه النّصوص، فإنّه كذلك قادر على أن يفهم كمّا هائلا من الأبنية النّصّيّة المتنوّعة. إنّ إمكاناته تتعدّى من بناء جمل منعزلة إلى نصوص مترابطة ومتماسكة، وعلى هذا يتأكّد أنّ المقاربة الجمليّة قد قزّمت من حجم الإمكانيات التي يتوفر عليها المتعلّم في تعلّمه للغة ما لأنّ هذه المقاربة أصلا "اعتبرت الجملة دائما هي الوحدة الأساسيّة للّغة، كما اعتبرت اللّغة مجموعة من الجمل في منظور النّحو التّحويلي التّوليدي"[26]. غير أنّ القصور الذي ميّز هذه الدّراسات الجمليّة سمح فيما بعد بالانتقال بالدّارس اللّساني إلى العلامة اللّغويّة الأساسيّة (أي النّص)، حيث تقدّم هذه الأخيرة (لسانيات النّص) فهما مغايرا للظّاهرة اللّسانيّة، إذ تقوم على "دراسة اللّغة دراسة نصّية وليس اجتزاء الجمل والبحث عن نماذجها وتهميش دراسة المعنى"[27]. وإذا كانت اللّغة من هذا المنطلق بناء منظما ومعقّدا في آن واحد، تقوم عناصره المختلفة على التّفاعل فيما بينها لهندسة هذا البناء فإنّ النّصّ الذي أُنتج عن طريق اللّغة هو الآخر بناء منظم تضافرت فيه مستويات لغويّة وغير لغويّة في بلورته، وعلى هذا فإنّ المقاربة النّصيّة تجعل اهتمامها منصبا في النّص، فهو المرتكز الأساسي الذي ينطلق منه المتعلّم في بناء تعلّماته المتنوّعة بحيث تمكّنه من توظيف اللّغة في شكل نصوص مترابطة تقع في مجال الاتّصال الّذي هو مجال نشط بدلا من التّركيز على الصّيغ المجرّدة المعزولة (أي الجملة). لم يعد النّص في عرف اللّسانيّين "يظهر على أنّه تتابع جمليّ مترابط، بل على أنّه فعل لغويّ معقّد يحاول المتكلّم أو الكاتب أن ينشئ به علاقة تواصليّة معيّنة مع السّامع أو القارئ"[28].

تحاول المقاربة النّصيّة أن تجعل من المتعلّم عنصرا نشطا وفاعلا، إذ يجد نفسه أمام كمّ هائل من المعارف والأفكار المستمدّة من النّصوص الأدبيّة، كالبحث في "شروط إنتاج النّص التّاريخيّة والآنيّة وشروط انتشاره في المجتمع ووضعه داخل المجتمع"[29]. واكتشاف مقارباته اللّسانيّة التي تتعلق بتحديد كل الخصوصيّات اللّغويّة التي تتمثّلها هذه النّصوص، إضافة إلى توضيح المقاربة التّركيبيّة التي تعتمد على التّحليل النّصّي كإجراء لابدّ منه لمعرفة كيفية ترابط بناها الدّاخليّة والخارجيّة أي اتّساق النّص وانسجامه، وكذلك كلّ ما يتعلّق بشكل النّص وعلاماته الزمنيّة وأشكال الجمل فيه ووضعه في السّياق العام ...إلخ[30].

لقد مكّن هذا النوع من المقاربات من تخطّي الجانب اللّساني المحض ليجد المتعلّم نفسه في تفاعل مباشر ومستمر مع علوم ووسائل غير لغويّة أثناء تلقّيه لتلك النّصوص إذ بدأت الحدود الضّيقة تتلاشى بين التّعليميّة واللّسانيّات وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم الفلسفة. لم يعد يُنظر إلى النّص على أنّه مجرّد متتاليات من الجمل، بل أصبح ينظر إليه على أنّه وقائع الاتّصال، يستهدف البحث فيه الكشف عن أبنيته وتماسكها ضرورة "دراسة العمليّات التي تتمّ بواسطتها توظيف اللّغة كأداة من أدوات الاتّصال"[31]. وإذا كانت النظرة إلى اللّغة هي نظرة متكاملة، فإنّ المقاربة النّصيّة تنظر إلى النّص على أنّه كلّ متكامل وليس أجزاء، إذ لا ينبغي في تعليميّة اللّغة العربيّة التي تتّخذ من النّص الأدبيّ منطلق لها أن تعتمد على الجزء، ذلك أنّ الجزء لا يعبّر عن نفسه إلّا إذا توحّد مع بقية الأجزاء التي تكوّن في الأخير الكلّ. وبتعبير آخر يمكن أن نقول إنّ النّص هو مجموعة من الأنظمة المتفاعلة التي تحقّق أهدافا تواصليّة، إنّ التّعلّمات التي يستقيها المتعلّم من النّصوص الأدبيّة المبرمجة في المراحل التّعليميّة الأولى إلى غاية المرحلة الثانويّة هي التي تشكّل زاده المعرفي والفكري، فالمواد التّعليميّة من نحو، وصرف، وبلاغة، ومفردات، ودلالات، وموسيقى (في الشعر خاصة)، ...الخ كلّها مجتمعة موجودة داخل النّص. إضافة إلى ذلك تظلّ المقاربة النّصيّة تتماشى في أهدافها مع الدّراسات النّصيّة التي تهدف إلى الكشف عن أبنيّة النّصوص، فهي تسعى إلى تنمية قدرات المتعلّم على الرّبط بين الظّواهر اللّغويّة كما تسعى إلى الرّبط بين أفكاره أيضا بدلا من تنمية قدرته اللّغويّة فقط. ولعلّ هذه الوظيفة الحسّاسة التي تضطلع بها النّصوص هي التي قادت إلى التّركيز على فكرة السّياق، ومن البديهي هنا أن تتجاوز فكرة السّياق هذه البناء الدّاخلي للنّصوص، إذ لم يعد من الممكن أن تصل المقاربة النّصيّة إلى أهدافها في ظل أحاديّة التّركيز على البناء اللّغوي فحسب، بل لابدّ من التّركيز على كلّ العناصر التي تشكّل عمليّة الاتّصال من منتج النّص إلى متلقيه، إضافة إلى تحديد الظّروف الزّمانيّة والمكانيّة التي تؤطّر النّص ...الخ.

إنّ التّفاعل الذي تهدف إلى تحقيقه المقاربة النّصّية من خلال اقتراب المتعلّم من النّص الأدبي لا يمكن أن يتحقّق إلّا في ضوء فهم المتعلّم لكيفية ترابط هذا المنجز اللّغوي الإبداعي، فقد اتّفقت كثير من الدّراسات اللّسانيّة على أنّ المقاربة النّصّية تسعى ضمن أهدافها الكبرى إلى البحث في الفعاليّة النّصيّة لظاهرتي التّماسك والوحدة، أي تحقيق التّرابط على مستوى البنية الظّاهرة للنّص والخفيّة، بحيث "لا نكتفي بوصف التّراكيب اللّغويّة وإنّما يجب أن نكون قادرين على تحليل العمليات التي يتمّ بموجبها تكوين النّص وبناؤه في تراكيب لغويّة ظاهرة وعندئذ يتّضح لنا أنّ مجمل الدّراسة اللّغويّة إنّما تتركّز في الواقع حول مفهوم التّرابط"[32]. ويبدو في ضوء ما ذكر أنّ المقاربة النّصيّة عندما تركّز على النّص فلأنّه يستحق ذلك، فهو عالم متكامل ومبنى فريد قائم بذاته. وعلى هذا الأساس فهي تهتم بإبراز نوعين من التّرابط النّصّاني هما التّرابط النحوي والتّرابط المعنوي من خلال الكشف عن أهم الواسمات اللّغويّة وغير اللّغويّة التي تحقّق التّماسك الكلّي الذي يدعم وحدة النّص الأدبي.

## أضواء على النّص الأدبي وآليات تماسكه:

يبدو أنّ المكانة التي بدأ يتبوّؤها النص في السنوات الأخيرة باعتباره إنتاجا لغويّا يقع في دائرة التّواصل بين شركاء الاتّصال هو ما جعل اللّغويّين يقدّمون له تعريفات كثيرة على الرّغم من أنّ تعريفه كما يقول الأزهر الزناد "أمر صعب لتعدّد معايير هذا التّعريف ومداخله ومنطلقاته، وتعدّد الأشكال والغايات التي تتوفر فيما نطلق عليه النّص"[33]. ولكنّه مع ذلك يعرّفه بأنّه "نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض هذه الخيوط تجتمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كلّ واحد"[34]. ويورد سعيد حسن بحيري تعريفا مفصّلا للنّص عند أحد المنشغلين به فيقول: "النّص مركب لغوي من العلامات يشير على الأقل إلى السّمات التالية: تتابع من الجمل، مشكّل حسب قواعد النّص، أتمّه مضمونيا منتج (عدة منتجين)، مقصود، متّصل، نهائي، مدمج، منظم"[35]. إنّ هذين التّعريفين يفضيان بنا إلى التّسليم بقضية التّرابط والارتباط كشرط أساسي في كلّ نّص عموما وفي النّص الأدبي خصوصا باعتبار هذا الأخير أشدّ تأثيرا على القارئ. كما يحاول عبد الملك مرتاض الإبحار فيه فيقدّمه على أنّه إنتاج لغوي يغذّيه الخيال، ويعبث باللّغة كيفما يشاء، يسحق العالم الخارجي بكلّ قوّته ويسجنه في قمقمه، إنّه "نسيج أنيق من الألفاظ الصامتة التي تحتمل المعاني في ذاتها، فهو كتابة سحرية أو كتابة كأنّها السحر، النّص هو نسج الألفاظ بجمالية الانزياح، وأناقة النّسج، وعبقريّة التّصوير"[36]. وعلى ذلك فإنّ النّص الأدبي له من الميزات الإبداعية والخصائص المتفرّدة ما يجعله نصّا يتجدّد وينفتح على التّأويلات والدّلالات من قارئ لقارئ، وهذا التّجدّد راجع إلى

الأدب ذاته الذي هو انعكاس مباشر للحياة وتجلياتها المختلفة وتشابكاتها وتناقضاتها، فهو الحياة في ذاتها، إنّ الأديب يسعى من وراء ذلك إلى "تصوير تجربة فنيّة للجمال والخير والحق في حياة البشر وفق أسس فنية، وانفعال عاطفي وجداني منظّم عميق لتجارب الإنسان في الكون وحقائقه وأحداثه في صدق فنيّ يتمثّل فيه إخلاص الكاتب بعاطفته وتجربته الانفعاليّة"[37]. ويبدو أنّ التّعبير عن الحياة لا يتّخذ شكلا واحدا عند المبدعين، ولكن لابدّ من التّسليم بأنّ الخيال يظلّ العنصر الهام في كلّ هذه التّجارب على اختلافها، إذ يستعين به الأديب ليتمثّل رؤيته إلى الكون وحقائقه ومن فيه، ولكن مع التّأكيد على ضرورة أنّ هذا الخيال لابدّ أن "يتحقّق فيه من الوضوح والجلاء والصّفاء ما لا يمكن أن يتحقّق في الصورة الواقعيّة للكون وما فيه"[38].

ومن المؤكّد إذن أنّ هذه العناصر التي يتفرّد بها النّص الأدبي عن غيره من النّصوص هو الذي يفضي بنا إلى الاعتقاد الجازم بأنّ الأدب هو الذي يبعث فينا اللّذة والمتعة والفائدة: وما النّص الأدبي إذن إلّا "محور الأدب الذي هو فعاليّة لغويّة انحرفت عن مواضعات العادة والتّقليد، وتلبّست بروح متمرّدة رفعتها عن سياقها الاصطلاحي إلى سياق جديد يخصّها ويميّزها"[39]. إنّ هذه الانزياحات التي يختصّ بها النّص الأدبي دون غيره ليست إلّا لعبا باللّغة عن طريق اللّغة التي تمنح نفسها للمبدع فيعبث بها كيفما يشاء، ولكن دون المساس بقواعدها التي تعارف عليه مجموعة من النّاس. إنّ البشر الذين يتواصلون بلغة معينة يدركون جيدا قواعد تلك اللّغة، ولكنّ معرفة هذه القواعد –للأسف– لا تمكنهم من أن يكونوا أدباء أو شعراء، إذ لو كانت تلك المعرفة باللّغة وقواعدها كافية لوحدها لأصبح جميع النّاس أدباء وشعراء، وعليه يتأكّد كذلك أنّ "رمزيّة اللّغة هي التي تضمن للنّص تجدّده وتعدّده"[40]. لا يكتمل تأثير النّص الأدبي في المتلقي من خلال الخيال واستعمال اللّغة استعمالا مغايرا حتى يكون كلّا متكاملا وهو ما يؤكّد عليه تودوروف حين يعدّه (النّص الأدبي) "صياغة لغوية تعبيريّة مقصودة، بين عناصرها ترابط وانسجام الأمر الذي يعطيها هويتها، فيصير النّص حينها في مستوى خلق قوانينه الرّمزيّة والإشاريّة الدّاخلية، بشكل يدفع إلى الاعتقاد بأنّه مستقلّ تماما عن قوانين الطّبيعة وعن المتداول من مكوّناتها الصّوتيّة والنظميّة والدّلاليّة"[41].

النّص الأدبي إذن بناء منظّم ارتبطت أجزاؤه ارتباطا معينا، وهو بناء فكري معقّد نسيج وفق استعمال خاصّ للّغة، أعدّ لينقل عالما من الأفكار المتنوعة والخبرات والتّجارب الإنسانيّة الثّريّة، وهو الأقرب إلى النفس البشريّة، وفيه يمكن للمتلقي أن يكون مبدعا آخر وهذا حين يبحث عن دلالاته وإيحاءاته الثّاوية

في أعماقه، والنّص الأدبي هو الذي يؤثّر في القارئ/المتعلّم هذا الأخير الذي يتقاسم التّجربة مع المبدع الفعلي، ولذلك نجد أنّ قضية التّرابط قد احتلّت بوجه عام موقعا متقدّما في المقاربة النّصّية، إذ تؤكّد كثيرا من الدّراسات اللّسانيّة أنّ هذه الأخيرة (المقاربة النّصّية) عبارة عن تفاعل كلّ العناصر اللّغويّة وغير اللّغويّة والذي يؤدّي إلى وحدة النّص التي تتحقّق عن طريق التّرابط، وعلى هذا فهي تركّز على استنباط المتعلّم لكل الوسائل اللّغويّة وغيرها والتي من شأنها أن تحقّق هذا التّماسك سواء على المستوى السطحي للنّص، وهو ما يعرف بالاتّساق. أو على المستوى الفكروي أو المعنوي وهو ما يعرف بالانسجام، ويقوم هذان المستويان على توصيل المعنى للمتعلّم دون فراغ أو ثغرة. إنّ الاتّساق هو ذلك التّرابط الشّديد الذي يحصل بين متتاليات الجمل على مستوى البنية السطحيّة للنّص، أمّا الانسجام فهو كما يراه محمد خطابي "أعمّ من الاتّساق، كما أنّه يغدو أعمق منه بحيث يتطلب بناء الانسجام صرف الاهتمام جهة العلاقات الخفيّة التي تنظّم النّص وتولّده، بمعنى تجاوز رصد المتحقّق فعلا (أي الاتّساق) إلى الكامن (الانسجام)"[42].

وأهمّية هذين المستويين هي التي تبرّر تركيز المقاربة النّصّيّة في كلّ النّصوص الأدبيّة الموجّهة للمتعلّمين من خلال البحث في أدوات الربط، كالضمائر، وحروف العطف، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والحذف، والاستبدال، والإحالة وغيرها وبيان دورها في ربط الجمل إلى بعضها البعض، فدراسة هذه الأدوات لا يمكن أن يتمّ بمعزل عن العناصر وعن متتاليات الجمل التي تشكّل الكلّ، وعلى هذا يتّضح دور الاتّساق بالنسبة للمتعلّم كاستراتيجية هامّة في تحقيق بناء البنية السطحيّة للنّص، فتحقّق الاتّساق يعني أنّ هذا الأخير "يحمل صفة الاستمرارية، وهي صفة تعني التّواصل والتّتابع والتّرابط بين الأجزاء المكونة له"[43]. أمّا الانسجام فهو متعلق بالعلاقات الدّلاليّة ومدى ترابطها في المستوى الباطن. فالتّماسك الذي ينشده علماء النّص ويرونه لازما وضروريا هو التّماسك الدّلالي، إذ به تتحقق الاستمرارية ويتحقق الفهم، ويرتبط أساسا باتّصال العلاقة الدّلالية بين الوحدات الجملية المتجاورة داخل المتتالية النّصّية، وعليه يمكن أن نقول إنّ "التّماسك يتحدّد على مستوى الدّلالات عندما تكون العلاقات قائمة بين المفاهيم والذوات، والمشابهات والمفارقات في المجال التّصوّري، كما يتحدّد أيضا على مستوى المدلولات أو ما تشير إليه النّصوص من وقائع وحالات"[44]. يمكن أن نقول بتعبير آخر إنّ مصدر فعالية المنجزات اللّغوية يكمن في امتلاكها لهذه الرّوابط فوق لغوية التي تجعل بنية نص ما نسقا "يستجيب لنظام قابل للكشف والإدراك والتّحليل"[45]. ولهذا يصبح الانسجام أو التّماسك الدّلالي أعمق من فكرة مجموعة من الجمل تربطها روابط، ويغدو البحث عنه في أيّ نص هو "تتبّع ما تتصف به مكوّنات عالم النّص من وثاقة صلة

وسهولة تواصل فيما بينها "[46]. والمقصود هنا بمكونات عالم النّص جملة المفاهيم والعلاقات التي تُختزن في أذهاننا عن العالم الخارجي، وهي التي يُعاد إنتاجها وتكوينها عن طريق المنجزات اللّغوية، ولذلك فالمتعلّم في هذه المرحلة يبذل قصارى جهده في إيجاد الرّوابط غير الظّاهرة التي تعمل على التّماسك المعنوي للنّصوص الأدبيّة المختلفة والمبرمجة في مراحل التّعليم خاصة مرحلة التعليم الثانوي.

**الخاتمة والنتائج:**

بعد هذه الإطلالة السّريعة على أحد المقاربات التّعليميّة المعتمدة في تعليميّة اللّغة العربيّة وهي المقاربة النّصّية، استطاع البحث أن يصل إلى بعض النتائج وهي كالآتي:

*إنّ المقاربة النّصيّة في تعليمية اللّغة العربيّة كغيرها من المقاربات الأخرى المعتمدة في البرامج التّعليميّة في المدارس الجزائريّة، استمدّت مقوماتها من حقل اللّسانيّات وبالضّبط من لسانيات النّص، هذا الوافد الجديد الذي يُعنى بالنّص، وقد ظهر بديلا جديدا للسانيّات الجملة التي ضيّقت حدود بحثها اللّساني في جزء من أجزاء اللّغة وهي الجملة، إذ عُزلت هذه الأخيرة عن سياقها العّام الذي ترد فيه، فحولت اللّغة بذلك من نظام حيوي تتفاعل فيه وتترابط عناصره إلى جمل لا تكاد تقدّم التّأثير المطلوب الذي يقدّمه النّص.

*ومجال البحث في لسانيات النّص مخصّص لاكتشاف بنية النّص من حيث تماسكه وترابطه ومحتواه التّواصلي، أي إيجاد الآليات التي يتّسق بها النّص وينسجم، وهو ما يعني الكشف في داخل النّص وخارجه مع توظيف السّياق الذي يُعدّ على قدر كبير من الأهمّية، كما أنّها تبحث في المعايّير التي تجعل من النّص وحدة لغويّة تتحقّق من خلالها مجموعة من الأهداف التّعلّميّة. ولأنّ النّص هو هذا الكيان القائم بذاته، فإنّ المقاربة النّصّيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة تعتمد اعتمادا كلّيا عليه من خلال إدراج النّصوص الأدبيّة كمرتكز أساسي لبناء تعلّمات المتعلّم المتنوّعة والتي تستمدّها منها، فأنشطة النّحو والصّرف والبلاغة والأسلوب كلّها روافد مستمدّة من هذا البناء المنظّم والمتماسك، هذا الأخير الذي تتولى فيه حروف العطف، والضّمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والإحالات والاستبدالات، ..... وغيرها كثير مهمّة الرّبط بين متتاليات الجمل، إضافة إلى آليّات أخرى غير ظاهرة تجعل المتعلّم في استخدام مستمر للعمليّات الذّهنيّة من أجل إيجاد تفسيرات منطقيّة تؤسّس لترابط الأفكار على المستوى المعنوي للنّص الأدبي.

*ويظلّ المتعلّم في كل ذلك الحلقة المهمّة في هذه المقاربة، فهو يبني استراتيجيات معيّنة قصد فهم النّص الأدبي وتحليله وتأويله ومعرفة محتواه التّواصلي وكيفيات بنائه ليصل في الأخير إلى تذوّقه والاستمتاع به كفنّ جميل تجتمع فيه المتعة والفائدة.

*ولئن كان النّص الأدبي هو الذي يحقّق هذه الفائدة من خلال تماسكه ووحدته، فلا بدّ لهذا المتعلّم أن يدرك أنّ قواعد الرّبط في النّصوص الأدبيّة تتغيّر من نصّ إلى آخر، وهو ما يؤكّد ثراء اللّغة العربيّة.

*وإذا كانت المقاربة النّصّيّة –كما أسلفنا الذّكر– تستمدّ مقوّماتها من لسانيّات النّص التي هي فرع من فروع اللّسانيّات، فإنّ هذه الأخيرة يظلّ مجال البحث فيها متواصلا، إذ تستمدّ حيويّتها من نشاط إنساني يظلّ موجودا دائما مادام الإنسان موجودا وهو اللّغة، وبالتّالي فهذه المقاربات تتعرّض دوما للتّجديد والإضافة ليس في تعليميّة اللّغة العربيّة فحسب، وإنّما في تعليميّة اللّغات الأخرى.

**هوامش:**

[1]السّعران محمود: علم اللّغة، مقدّمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ص325.

[2]المخزومي مهدي: في النحو العربي، نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1986، ص65.

[3]ابن خلدون عبد الرحمن: المقدمة، دار ابن الهيثم، مصر، ط1، 2005، ص350.

[4]المصدر نفسه، ص353.

[5]نقلا عن هشام صويلح: توظيف النّظريات اللّسانية والتّعليمية في تدريس اللّغة العربيّة، مخبر الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، العدد الرّابع، 2011، ص47.

[6]براون دوجلاس: أسس تعلم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربيّة للطباعة والنشر، بيروت، (د ط)، 1994، ص25.

[7]المرجع نفسه، ص25.

[8]المرجع نفسه، ص25.

[9]الدريج محمد: مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، ط2، 2000، ص13.

[10]الدريج محمد: ديدكتيك اللّغات واللّسانيات التّطبيقية، مجلة منشورات، كراسات تربوية، 2019، ص05.

[11]نقلا عن: هشام صويلح،المرجع السابق، ص48.

[12]السّعران محمود: علم اللّغة، مقدّمة للقارئ العربي، ص341.

[13]فضل صلاح: نظرية البنائيّة في النقد الأدبي، مطابع الشروق، القاهرة، (د ط)، (د ت)، ص24.

[14]جان ماري سشايفر: النّص (مقال)، ضمن العلاماتية وعلم النص، (مجموعة مقالات)، تر: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2004، ص120.

[15]تودوروف: النّص (مقال)، ضمن العلاماتية وعلم النص، (مجموعة مقالات)، تر: منذر عياشي، ص109.

[16]ماريو نوال غاري بريو: المصطلحات المفاتيح في اللّسانيات، تر: عبد القادر فهيم الشيباني، ط1، الجزائر، 2007، ص80.

[17]مصلوح سعد: العربيّة من نحو الجملة إلى نحو النص، الكتاب التّذكاري لقسم اللّغة العربية، جامعة الكويت، إعداد: وديعه طه نجم وعبده بدوي، 1990، ص406.

[18]دي بوغراند روبرت: النّص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسّان، القاهرة، ط1، 1418 هـ، ص90.

[19]خرما نايف: أضواء على الدّراسات اللّغويّة، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافيّة شهريّة يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، سبتمبر1978، ص39.

[20]زتسيسلاف واورزنياك: مدخل إلى علم لغة النّص، مشكلات بناء النّص، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتّوزيع، القاهرة، ط1، 2003، ص36-37.

[21]مصلوح سعد: العربيّة من نحو الجملة إلى نحو النص، ص410.

[22]أبو غزالة إلهام وعلي خليل حمد: مدخل إلى علم لغة النص، تطبيقات لنظرية دي بوغراند ودريسلر، مطابع الهيئة المصريّة العامة للكتاب، ط2، 1999، ص10.

[23]بن عروس مفتاح: الإتساق والإنسجام في القرآن الكريم، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، السنة الجامعية 2008/2007، ص9-10.

[24]الفاربي عبد اللطيف وآخرون: معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1994، ص26.

[25]الوثيقة، ص11.

[26]عوض نور: علم النّص ونظرية الترجمة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مكة، ط1، 1410هـ، ص45.

[27]مصلوح سعد: العربيّة من نحو الجملة إلى نحو النص، ص413.

[28]برينكر كلاوس: التّحليل اللّغوي للنّص، مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2، 2010، ص25.

[29]الفاربي عبد اللطيف وآخرون: معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص26.

[30]ينظر المرجع السابق، ص26.

[31]عوض نور: علم النّص ونظرية الترجمة، ص39.

[32]عوض نور: المرجع السابق، ص39.

[33] نسيج النص، بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، ط1، 1993، ص11.

[34]المرجع نفسه، ص12.

[35]زتسيسلاف واورزنياك: مدخل إلى علم النّص، مشكلات بناء النص، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتّوزيع، القاهرة، ط1، 2003، ص56.

[36]مرتاض عبد الملك: نظريّة النّص الأدبي، دار هومه للطباعة والنشر، الجزائر، (د ط)، 2007، ص47.

[37]نوفل يوسف حسن: أصوات النّص الشعّري، الشّركة المصريّة العالميّة للنشر، لونجمان، مصر، ط1، 1995، ص02.

[38]المرجع نفسه، ص03.

[39]الغذامي عبد الله: الخطيئة والتّكفير من البنيويّة إلى التّشريحيّة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (د ط)، 2006، ص08.

[40]ابرير بشير: رحلة البحث عن النّص في الدّراسات اللّسانية الغربية، منشورات اتّحاد الكتاب، الجزائر، ط1، 2009، ص213.

[41]نقلا عن المرجع السابق، ض234.

[42]خطابي محمد: لسانيات النّص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991، ص05-06.

[43]عبد المجيد جميل: بلاغة النص، مدخل نظري ودراسة تطبيقية، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، 1999، ص15.

[44]المرجع نفسه، ص148.

[45]الصكر حاتم: ترويض النّص (دراسات للتحليل النّصي في النقد المعاصر)، الهيئة المصرية للكتاب، 1998، ص46.

[46]أبو غزالة إلهام وحمد علي خليل: مدخل إلى علم اللغة النّصي، ص27.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 958 - 969 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# لغة الخطاب التواصلي في ظل تكنولوجيا الإعلام والاتصال،

# The Language of Communicative Discourse in light of Media and Communication Technology

أ.د: ميس سعاد *

**Dr. MISS SOUAD**

مخبر الدارسات النحوية واللغة بين التراث والحداثة في الجزائر

جامعة ابن خلدون تيارت (الجزائر)،

Ibn Khaldoun University of Tiaret, Algeria

souad.mis@univ-tiaret.dz

| تاريخ الإرسال: 2021/06/28 | تاريخ القبول: 2021/09/19 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

## ملخص البحث

من المتعارف عليه أن اللغة وسيلة الإنسان للتواصل والتعبير عن مشاعره وأفكاره، وإشباع حاجاته، فهي ذات وظائف متعددة: تعبيرية، تواصلية، وفكرية...ويعتبر السياق التواصلي وما يحدثه من الأفعال الكلامية من إنجازات وآثار على متلقيه – كون الأفعال الكلامية تلعب دورًا بارزًا في تحقيق نجاح الخطاب التواصلي أو فشله – له أهمية كبيرة في تغيير نظرة المجتمع إلى الأحداث و الوقائع، فالمعلومات التي تنشر بواسطة الوسائل الإعلامية مثل: الصحافة والإذاعة والتلفزيون والإنترنت والمجلات لها تأثير كبير في نفوس متلقيها ومتابعيها، ولكن هذا التأثير لا يحدث إلا إذا كانت اللغة المستخدمة سليمة و مقنعة و مفهومة تناسب مختلف فئات المجتمع.

نحاول من خلال البحث التكلم عن أهمية لغة الخطاب التواصلي، وذلك من خلال التعرف على ماهيتها ووسائلها وآلياتها في الإلقاء والإقناع، ومدى أثر هذه اللغة على نجاح أو فشل التواصل بين أفراد المجتمع.

**الكلمات المفتاح:** لغة، خطاب، تواصل، تكنولوجيا، إعلام واتصال.

## Abstract :

It is well known that language is a person's means/facility of communicating, expressing his feelings and ideas, and satisfying his needs as it has multiple functions: expressive, communicative, and intellectual. The communicative context and the verbal actions that it makes which to be considered as achievements and effects on the recipient - the fact that verbal actions play a prominent role in achieving the success or failure of the communicative discourse - has great importance in changing the society's perception of events and facts. Information published by media outlets such as: the press, radio, television, the

* أستاذة محاضرة(أ): ميس سعاد. Souad.mis@univ-tiaret.dz

Internet and magazines have a great impact on the hearts of their recipients and their followers; however, this effect does not occur unless the language used is sound, convincing, understandable, and suitable for all the different groups of society.

Through this research study, we try to bring about the importance of the communicative discourse's language, by identifying its essence, methods and mechanisms in speech and persuasion in addition to the extent to which this language impact the success or failure of communication among the members of society.

**Keywords:** Language, discourse, communication, technology, media and communication.

**مقدمة:**

تهتم الدراسات اللغوية في وقتنا الحاضر بلغة الخطاب التواصلي، كونها لغة مرنة وسهلة الاستعمال ومفهومة، وتستخدم في كل مجالات الحياة، ويفهمها الخاص والعام، فهي تحقق نسبة كبيرة من التواصل على الرغم من عدولها عن المعايير الثابتة لمستويات اللغة، وتهتم هذه اللغة بالسياق التداولي للخطاب بين الأفراد، كما أنها تهتم بالهدف من الخطاب لا بشكله. فالإشكالية التي يحاول البحث الإجابة عنها: ما هي طبيعة لغة الخطاب التواصلي؟، وما هو دور وسائل الإعلام والاتصال في انتشار هذه اللغة؟

والهدف من البحث هو التعريف بلغة الخطاب التواصلي، والكشف عن وظيفتها وأهميتها ومدى انتشارها في وسائل الإعلام والاتصال، أما عن أهم العناصر الأساسية التي تطرق إليها البحث، فهي التعريف باللغة، مع ذكر طبيعتها ووظائفها، والتعريف بالخطاب ووصف لغة الخطاب وكذا التحدث عن اللغة العربية في وسائل الإعلام والاتصال وخاصة الشبكة الاجتماعية.

**أولا– ماهية اللغة:**

اللغة وسيلة اجتماعية تواصلية مهمة في حياة الإنسان، ولا يمكن الاستغناء عنها، فهي أداة للتفاهم بين الأفراد، ووسيلة لنقل الأفكار، والخبرات عبر العصور من خلال اللغة المكتوبة، والموروث اللغوي المحفوظ في ذاكرة الإنسان.

وتعتبر اللغة وسيلة التفاهم الفكري وأداة التعاطف الروحي، بل هي: «تيار يمازج العقل والنفس، وطاقة تتولد بها الألفة الوثقى بين الناس بعضهم وبعض، فتجعلهم على صعيد رحيب يسوده جو نقي، يتبادلون به الآراء والعواطف والأحاسيس ومظاهر السلوك الاجتماعي العام»[1]، بمعنى اللغة ظاهرة

اجتماعية، فهي تتسم بالمرونة والاستجابة لكل ما يحدث في المجتمع من تغيرات، فاللغة بوصفها أداة اتصال تترجم أفكار وحاجات الفرد وسط مجتمعه، وأثناء تواصله مع الغير من خلالها وخلال الحركات الغير لغوية، كما أنها انعكاس للذاكرة الجماعية بكل مقوماتها.

## 1- تعريف اللغة:

اللغة في لسان العرب: «اللُّغَةُ من الأسماء الناقصة، وأَصْلُها لُغْوَة من لَغَا إذا تكلم».[2]

واللُّغةُ: اللّسْنُ: «وَحَدُّهَا أَنها أصوات يَعبِّرُ بها كُلُّ قَوْمٍ عن أَغْرَاضِهِم».[3]

## 2- طبيعة اللغة:

اختلف الدارسون في حقيقة اللغة وطبيعتها، أهي عقلية، وظيفتها التعبير عن الأفكار أم هي ظاهرة اجتماعية وظيفتها التوصيل والتواصل، ويعبر كمال بشر عن رأيه فيقول: «وخير ما يمكن قوله عن اللغة أنها تُكتسب عن طريق الممارسة والخبرة بمعونة الطاقة أو القدرة التي يتم تفعيلها دائمًا وأبدًا وفقًا لخواص هذا المكتسب وطبيعته...والقدرة أهم عامل من عوامل صنع اللغة واكتسابها، فكيفما يكن المسموع يكن الإنتاج؛ أي المحصول اللغوي»[4]، فاللغة من الخصائص التي اختص بها الله بني البشر، فالإنسان وحده هو القادر على استخدامها نطقًا وكتابةً، حتى يتحقق التواصل بين الأفراد والمجتمعات على اختلاف بيئاتهم، وهي مظهر من مظاهر السلوك الإنساني؛ كونها تتيح لنا دراسة الفكر والنتاج الفكري، فهي "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" حسب تعريف ابن جني، والمقصود بالأغراض «المعاني والدلالات التي يراد نقلها من متكلم إلى مستمع باستخدام الأصوات المنطوقة أو المكتوبة»[5]؛ ولأنّ اللغة هي الطريق إلى التواصل وجب علينا «تمييز الأصوات، ويعني المعرفة بشيء أو موقف أو حدث أو تقرير لفظي، ثم يكون الإدراك، وهو وظيفة معرفية نشطة تعي وتفهم وتنظم وتستخرج المعاني والدلالات، ومن هنا كانت اللغة محكومة بقواعد محددة»[6]، واللغة المنطوقة أهم من لغة الكتابة، وأوسع انتشارًا على أساس أن اللغة المنطوقة تتأثر بالبيئة، والظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ويتم التخاطب اللفظي عن طريق الكلام والاستماع، أو القراءة والكتابة، مع الإشارات المصاحبة أثناء الكلام، لها هي الأخرى أهميتها ودلالاتها، فاللغة وسيلة مهمة للتطور وصورة عاكسة لأنماط التخاطب والاتصال، بل تعتبر اللغة أو النطق الجيد للغة مع الوعي الكامل بتركيبها ومكوناتها الصوتية أقوى مظاهر القوة والنضج والرقي في التفكير بالنسبة للشخص المتكلم، فكلما «تطورت واتسعت لغة هذا الإنسان ارتقت قدراته العقلية فنما ذكاؤه وقوى تفكيره».[7]

### 3- وظائف اللغة:

تتعدد وظائف اللغة تبعًا للحقل المعرفي للدراس الذي ينتمي إليه أساسًا، فمثلا إذا كان الباحث إعلاميًا، فإنه يعرف وظيفة اللغة على أنها: وظيفة إعلامية، ومن الوظائف نجد الوظيفة التفاعلية للغة، «وتقوم بإقامة العلاقات الاجتماعية وتثبيتها»[8]، وتتضح الوظيفة التفاعلية «في الأحاديث اليومية التي تحدث حتى عند انعدام المعرفة المسبقة بين أطراف الخطاب والتي تعبر عن لطف، وكياسة، وقد تقوم هذه الوظيفة بدورها على مستوى الأفراد بدرجة أكبر»[9]، إذن تنعكس الوظيفة التفاعلية من خلال العلاقات الاجتماعية بين الناس والغايات التي تحقق من خلالها، وتظهر بصورة واضحة في المعاملات اليومية التي تحدث بين الناس، وهنا يجب مراعاة عدة جوانب تساهم في عملية الاتصال: كمهارة الاستماع والقراءة، ومهارة الحديث والكتابة، بمعنى يكون الاهتمام بالمعنى، ونجاح عملية الفهم والتواصل أكثر من الاهتمام بالجانب التركيبي، كما أن السياق يلعب دورًا بارزًا في عملية الاتصال والتواصل فبتعدد السياقات تتعدد الخطابات اللغوية، ونضيف إلى كل هذا الحركات التي تصاحب الحديث أو التلفظ أثناء التواصل مع الطرف الآخر لها دور هام وبارز في التأثير والإقناع وترجمة الأفكار بصورة فعّالة ومقنعة في معظم الأحيان، وهو ما يرتبط بالسياق الغير لغوي.

فالتواصل اللغوي يتحقق من خلال الخطاب بمعنى أن السياق يؤثر في بنية الخطاب، كما أن التداولية التي تهتم بدراسة المعنى التواصلي تهتم بالجانب السياقي الذي يقال فيه الخطاب وبردة فعل المرسل إليه من الرسالة الملفوظة التي تعكس مستوى المرسل، ومدى تفاعل المرسل إليه مع الخطاب، «فاللغة هنا لا تؤدي فقط وظيفة مرجعية تحيل إلى مدلول، بل تؤدي وظيفة تداولية تتفاوت بحسب القصد أو الهدف الذي من أجله يسوق المتكلم خطابه»[10]، بمعنى اللغة المنطوقة أو المكتوبة تكون بهدف إفهام مقاصد الخطاب للمرسل إليه أو التأثير فيه من خلال الحجج والأدلة ووسائل التأثير المرئية واللغوية والحركات الجسمية المصاحبة للخطاب، وكل ذلك مهم في عملية التواصل اللغوي بين الطرفين.

### ثانيا- الخطاب:

مصطلح الخطاب متعدد المعاني وذلك حسب الميدان الموظف فيه، ولكن أغلب المفاهيم تجمع على أنه وحدة تواصلية إبلاغيه ناتجة عن مرسل ومرسل إليه في سياق معين، أي فاعلية تواصلية يتحدد شكلها بواسطة غاية اجتماعية، وتتنوع طرق الخطاب بحسب أسلوب المتكلم أو الكاتب، وتماشيا مع المواقف الاجتماعية والثقافية، فتعددت الخطابات مثل: الخطاب الديني، والخطاب العلمي، والخطاب السياسي،

والخطاب الثقافي، والتاريخي، والاجتماعي، لذلك نجد تعريف الخطاب مختلف من ميدان لآخر، وهذا دليل على سعته وأنه واسع الاستخدام.

إن صيغة – لفظ الخطاب تعني: «أحد مصدري فعل، خَاطَب يُخَاطب خطابًا ومخاطبة، وهو يدل على توجيه الكلام لمن يفهم، نقل من الدلالة على الحدث المجرّد من الزمن إلى الدلالة على الإسمية، فأصبح في عرف الأصوليين يدل على ما خوطب به وهو الكلام». [11]

وقد عرف الآمدي الخطاب على أنه: «اللفظ المتواضع عليه المقصود به إفهام من هو متهيء لفهمه». [12]

وبما أننا نهتم في بحثنا بالخطاب اللغوي، فإنّ «حد الخطاب أنه كل منطوق به موجه إلى الغير بغرض إفهامه مقصودًا مخصوصًا» [13]، مع تحقيق أهداف معينة. وعناصر الخطاب هي: المرسل، والمرسل إليه، وناقل الرسالة سواءً ملفوظًا أو مكتوبًا، والعناصر المشتركة مثل العلاقة بين طرفي الخطاب، والظروف الاجتماعية والثقافية والسياقات المختلفة التي يقال فيها الخطاب أو يكتب فيها، وبالتالي هناك عوامل مشتركة تتفاعل فيما بينها من أجل إنتاج لغة الخطاب التواصلي الفاعل والناجح من أجل التواصل بين طرفي العملية الإبلاغية.

يعتمد الخطاب الناجح على عوامل لغوية متمثلة في الكلام والتلفظ، وعوامل غير لغوية خارج النطاق اللغوي تعود في الأساس إلى السياق الخارجي المحيط بالكلام كالمناسبة والإشارات والحجج المرئية وغيرها من وسائل الإقناع، فالكلام في حد ذاته «يتطلب مجهودًا، وتعتمد درجة النجاح والتوفيق فيه على قدر الجهد المبذول، وهو عمل ماهر؛ لأنه يتطلب معرفة نظرية ويعتمد النجاح في ذلك على درجة المران الذي حصل عليه الفرد» [14]، بدليل أننا كلنا نعرف اللغة والكلام، ولكن لكل واحد منا أسلوبه في طرح أفكاره، وطريقته الخاصة في ترتيب الألفاظ كالتقديم والتأخير واستخدام كلمات خاصة، وتوظيف الحجج الظاهرة والمقنعة، وصياغة التراكيب بطرق مختلفة عن الغير، وبالتالي هناك فرق بين معرفة الكلام وبين اتقانه، وقد فرق ابن خلدون بين الملكة والصناعة إذ يرى: «أن اللغات كلّها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان، للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة، للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبّق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مَقصُوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة» [15]، فبلاغة الكلام هو معرفة الوصول إلى

القصد منه بدون الإطالة أو الإساءة إلى المعنى من خلال حسن اختيار الألفاظ أو الأصوات اللغوية المناسبة والمتداولة بالنسبة للمتلقي وعرضها في التركيب اللغوي بطريقة صحيحة؛ لأنّ تقديم لفظ وتأخيره يغير في الدلالة؛ ولأنّ الوقف عند بعض الكلمات يعطي دلالات إضافية لا نستطيع التعبير عنها، لأننا لو فعلنا ذلك لأطلنا الحديث، وبَعُدَ الهدف والغاية من الكلام ألا وهو الإقناع والتأثير، والمتكلم أثناء حديثه وكلامه يجب عليه مراعاة عدة أمور منها الاجتماعية مرتبطة بالمرسل إليه والمحيط الذي يتكلم فيه أو عنه، وكذا ثقافية ونفسية، وحتى حركات جسمه التي تعبر عن نصف حديثه، وتعكس مدى رغبته في إقناع الغير، وطريقة طرح أفكاره ومشاعره.

**ثالثا– دور تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التواصل اللغوي– اللغة العربية–:**

حدث تحول في شكل الحضارة الإنسانية، بظهور تكنولوجيا الاتصال الإلكترونية، من المكتوب إلى المسموع والمرئي، وأصبح العالم قرية واحدة، وبظهور الأنترنت حدثت الثورة الاتصالية الكبرى التي غيرت من أنماط التواصل، أي «عملية نقل معنى أو فكرة أو مهارة أو حكمة من شخص لآخر»[16]، وأصبحت المجتمعات تواكب عصر المعرفة والرقمنة والسرعة والحركية، تطور لا حدود له ولا وقت، سرعة وصول المعلومات وطريقة عرضها أصبحت تنجز بسهولة ويسر وعرض المادة العلمية والتواصل مع الطرف الآخر أصبح من الأمور السهلة بعدما كانت من أصعب الأمور، وأصبحت المعلومات تصل إلى المرسل إليه بطرق مختلفة.

فقد أصبح التواصل من خلال الوسائل الإعلامية مثل: الصحافة والإذاعة، والشبكة الاجتماعية، والمجلات وغيرها من الوسائل الإعلامية أصبح فعّال ويلعب دورا بارزا في التواصل والاتصال ونقل الأفكار والمعلومات.

تقوم اللسانيات التواصلية على منظومة ثلاثية الأقطاب «المرسل باعتباره صاحب المبادرة في التواصل، وثانيها المستقبل باعتباره هدفًا مباشرًا للرسالة وثالثها المجتمع باعتباره مصدر العلاقة بين أطراف التواصل، واعتباره كذلك مصدر النظام الذي تبنى على أساسه هذه العلمية».[17]

وتكنولوجيا الإعلام نقصد بها كافة التقنيات التي يتم استخدامها من أجل الحصول على المعلومات وإيصالها وتخزينها وغير ذلك، بمعنى أن «تكنولوجيا المعلومات عبارة عن وسائل وأدوات آلية أو الكترونية ضرورية لأداء الأفراد أعمالهم الضرورية المؤدية إلى تحقيق أهداف المنظمة باستخدام الحاسوب لاتخاذ القرارات المناسبة وفي الوقت والمكان المناسب»[18].

ساهمت تكنولوجيا الإعلام والاتصال في رفع المستوى الثقافي للناس وسرعة انتشار المعلومات وتسهيل الكثير من سبل التعليم والتعلم والتواصل، ولغة الخطاب الذي ينتشر من خلال وسائل الإعلام والاتصال تمتاز بالتبسيط والوضوح والموضوعية والالتزام بقواعد اللغة، وهي لغة عامة؛ لأنها تتنوع بين اللغة الفصحى واللغات الأجنبية واللغة العامية.

**رابعا– اللغة العربية في تكنولوجيا الإعلام والاتصال:**

اللغة العربية التي نتكلم بها هي لغة العصر في المجتمع العربي، فهي سهلة سائغة، لا غرابة فيها ولا تعقيد، ولا زخرف ولا صنعة وهي واضحة دقيقة تصوب إلى المعنى وتؤديه في احكام ولا تحتاج في الغالب إلى معجمات وقواميس، فهي لغة الخاصة والعامة، وهي اللغة الأكثر استعمالا بين الناس في وسائل التواصل الاجتماعي على الرغم من معرفة معظم الناس اللغات الأجنبية، إلا أن اللغة العربية تحتل الصدارة في الاستعمال مع وجود تمازج أو تداخل في الألفاظ بين الفصحى واللغات الأجنبية مثل الفرنسية والانجليزية وخاصة العامية، وهذا يدل على مرونة الفصحى وتعايشها مع اللغات الأخرى، فمثلا أي شخص تستطيع التحدث معه والتواصل معه من خلال أجهزة الإعلام والاتصال مثل الهاتف والتلفزيون والإذاعة وعبر الشبكة الاجتماعية بمختلف تقنياتها التواصلية فاللغة الإعلامية «أداة تعبير ووسيط ناقل للمعلومات والأفكار التي يحملها المضمون الإعلامي بشكل يؤدي إلى فهم المتلقي لما يعبر عنه أو ينقله منتج المادة الإعلامية»[19]

تعتبر لغة الخطاب الإعلامي تعتبر أداة لتأطير الرأي العام وترويج الأفكار والمذاهب، فلقبت بالسلطة الرابعة في الحياة الاجتماعية والسياسية، وعدت حدثًا لغويًا ثالثا في تاريخ العربية[20]، إن لغة الخطاب الإعلامي لغة تتسع لكل الأساليب والمواضيع والفنون فهي تنحت مادتها من مصادر مختلفة، من المثقفين والأدباء، والساسة والأكاديميين ورجال الاقتصاد، وعلماء النفس والاجتماع، وتوظف مختلف ألفاظ اللغات واللهجات الأخرى، خاصة العامية بألفاظها المتداولة حسب الأحداث المتزامنة، ومن هنا نلحظ أن الإعلام يلعب دورا كبيرا في توظيف اللغة الفصحى وحتى العامية وخاصة المصطلحات الحداثية المرتبطة بالتطور والحداثية والرقي خاصة ما تعلق بالجانب الاجتماعي والسياسي والثقافي والديني الذي يهتم به الفرد.

«اللغة هي الأداة الرئيسية التي تستخدمها وسائل الإعلام لأداء وظائفها وبلوغ أهدافها، ومن ناحية أخرى، فإن نمو اللغة في المجتمع واتباعه مستوى لغوي معين يتوقف على وسائل الإعلام وسياستها

اللغوية»[21]، وهذا يعكس جانبين جانب إيجابي من خلال عملية توظيف الفصحى واستخدامها وتناقلها بين الأفراد، وفي نفس الوقت الإعلام يضر باللغة عند المزج بينها وبين لغات أخرى خاصة العامية وتوظيف مفردات تم تغيير تركيبتها الصرفية والدلالية، وتوظيفها في سياقات مختلفة حسب الغرض والهدف من هذا التغيير فإن هذا يضر باللغة الفصحى.

لغة الخطاب الإعلامي هي تشكيلة لغوية بين مجموعة من اللغات واللهجات، من أجل تحقيق هدف معين في مجالات متنوعة وهذا تميز يحسب للغة الإعلام، كونها واسعة وفي نفس الوقت دقيقة في اختيار ألفاظها مقنعة في توظيف تراكيبها تتجاوز القاعدة المعيارية من أجل ترجمة الواقع وتيسير الفهم للمتلقي، ولا ننسى هنا أن اللغة الإعلامية لا تعمل وحدها بل هناك وسائل إعلامية مثل الإشهار المرئي والحركات التي تصاحب التلفظ والأدلة المرئية التي يلجأ إليها الملقي من أجل إقناع الطرف المستقبل، وهذا لا يعني قصور الفصحى على الإقناع أو توضيح الفكرة والتواصل مع المتلقي، ولكن التطور الحاصل في الحياة اليومية للإنسان من تكنولوجيا ووسائل جديدة توظف في حياته ومصطلحات مستحدثة واختراعات يومية، والأكثر من ذلك تأثير السياق التداولي للألفاظ بين الناس في مختلف المجالات جعل الفرد يعيش مع اللحظة والحدث أكثر من استحضار المعاني والمفردات المعجمية، بمعنى جمالية اللغة الفصحى في استيعابها لكل هذه الظروف والتطورات الحاصلة في الحياة اليومية، وهي الوسيلة الوحيدة في إقامة «العلاقات الإنسانية من حيث التوصيل أو النقل والتعبير عن الأفكار والمعاني والرغبات»[22]، إذن اللغة هي الركن الذي لا يستطيع الإعلام الاستغناء عنه بل بدونه لا يكون إعلاما على الرغم من وجود ركائز أخرى يعتمد عليها الإعلام؛ ولأنّ اللغة هي الوحيدة القادرة على الاتصال والتواصل مع أفراد المجتمع وهي الوسيلة الوحيدة الأسرع والأسهل والمقنعة بمختلف أدواتها وآلياتها اللغوية.

إن لغة الخطاب الإعلامي لا تتقيد بالزخرفة اللفظية بل نجدها سهلة مفهومة لدى العامة والخاصة؛ لأنّ الاهتمام فيها يكون للفكرة والتواصل وليس للتركيب اللغوي الذي يهتم به الأديب واللغوي. فمثلا نجد أن لغة التلفاز تتنوع وتختلف حسب تخصص كل صحافي، والخطاب يكون حسب الفئة والموضوع المتناول وبالتالي أسلوب الصحفي يجب أن يراعي كل الفئات العمرية المتابعة للبرنامج فمثلا نشرة الأخبار الصحافي فيها يحاول قدر المستطاع التكلم بلغة عربية فصيحة بدون ذكر كلمة بالدارجة، مع عدم التقيد بالجانب المعياري للقاعدة النحوية وعدم احترام الحركات الإعرابية، والجميل في الأمر أن لغته تكون مفهومة بسيطة تحقق التواصل والاتصال بين جميع متابعي الحصة، والصحف اليومية نجدها تلتزم الكتابة باللغة

العربية الفصيحة ولكن أسلوبها سهل بسيط كل شخص يستطيع قراءة هذه المعلومات وفهمها على الرغم من وجود الكثير من الأخطاء اللغوية والنحوية، ولغة الخطاب في الصحافة الإذاعية المرئية والمسموعة متنوعة؛ لأن الهدف هو التواصل مع المواطن والاستفادة من البرامج والمعلومات المقدمة لذا تتنوع لغة الخطاب التواصلي بين الفصحى التي يتقيد بها بعض الصحفيين، والعامية التي تترجم الأفكار وتنقلها بسرعة لأن ألفاظها متداولة ومعروفة أكثر واللغات الأجنبية مقيدة حسب الموضوعات المعالجة وحسب بعض البرامج، ولكنها ليست كاللغة الفصحى التي تعتبر الناطق الرسمي للصحافة الإذاعية، اللافتات الإشهارية لبعض المنتجات.

كما نجد لغة الخطاب التواصلي في اللافتات الإشهارية لبعض المنتجات تَستَخدم اللغة العربية الفصحى، وهي مفهومة ومقبولة غير أنها لا تؤدي وظيفتها الدلالية إلا من خلال إضافة الصوت اللغوي التداولي المعروف لدى المتلقي فتزداد اللافتة وضوحًا واقناعًا بمعنى اللغة المنطوقة هي الأكثر استعمالا والأكثر إقناعا من الوسائل الإبلاغية الأخرى، ومعظم الأساليب المستخدمة من أجل التواصل في هذه الوسائل الإعلامية الاتصالية هي اللغة العربية الفصحى وإن كانت هذه اللغة لا تتقيد بقواعد النحو والصرف والنطق الصحيح والسليم للألفاظ والحروف وكذا الدلالة المعجمية لمعاني الكلمات، ولكنها توظف حسب الوظيفة التداولية اللغوية للفظ، بمعنى حسب استخدام اللفظ في السياق التواصلي المعروف عند المتلقي، وقد تتغير دلالة اللفظ في غير ما وضع له وهو أسلوب من أساليب الإقناع الموجودة في وسائل الاتصال والإعلام؛ لأنّ الغرض من هذا التواصل هو إيصال فكرة وإقناع متلقي والتأثير فيه.

**خامسا– لغة الخطاب التواصلي في الشبكة الاجتماعية:**

لغة الخطاب التواصلي في الشبكة الاجتماعية هي لغة تفاعلية اجتماعية، تمتاز بأسلوب تعبيري جديد لا يشبه «اللغة الأدبية بمستواها التذوقي الجمالي وغير لغة العلم، فاللغة الإعلامية الجديدة هي التي تسعى إلى جميع فئات القراء، وإلى تحقيق المستوى العملي على الصعيد الاجتماعي للغة»[23]، وبالتالي نجحت وسائل الإعلام والاتصال في خلق لغة مشتركة لها ميزات خاصة كالشعبية وسهولة التقبل لدى القارئ والمستمع والمتلقي بصفة عامة.

ولغة الخطاب التواصلي في الشبكة الاجتماعية هي لغة عربية ميسرة غير خاضعة لقواعد النحو أو كما هو معروف في اللغة العربية الفصيحة، ففي هذه اللغة لا وجود للحركات ولا يهم التقديم والتأخير

والحذف أي هذا التغاير الدلالي اللفظي لا يغير في المعنى عكس ما هو موجود في اللغة العربية الفصيحة التي تقوم على القواعد والمعاني الثابتة فزيادة حرف يؤدي حتما إلى زيادة معنى أو تغييره.

تختلط لغة الخطاب التواصلي في الشبكة الاجتماعية بين اللغة العربية والعامية ومعظمها عربية ولها شعبية كبيرة، وليست خاصة بفئة معينة، وبالتالي تكون هذه اللغة هادفة ميسرة وواضحة ومألوفة الكلمات وخاصة متداولة هذا الشرط الأساسي لنجاح لغة الخطاب التواصلي بين الناس، أما المواضيع فقط نجحت وسائل الإعلام والاتصال في توحيد اللغة الميسرة وجعلها لغة جميع المجالات العلمية والثقافية والسياسية والدينية بمعنى أن الفرد يستطيع أن يفهم الخطاب السياسي والخطاب الديني والثقافي ونشرة الأخبار وغير ذلك بكل سهولة.

وهنا يجب أن ننبه إلى ضرورة استخدام المفردات حسب السياق التداولي المعروفة فيه لدى المتلقي، كما يجب على المرسل أن يكون على دراية بدلالات المفردات التي يوظفها وقوة الألفاظ التي يستخدمها حتى يحقق الهدف من الخطاب التواصلي لأن الغاية من استخدام هذه اللغة هو الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الجمهور والقراء والمتابعين من أجل طرح أفكارهم وقضياهم ونشر المعلومات بصورة سريعة وعلى نطاق واسع، ومراعاة لغة الخطاب التواصلي لسمات اللغة التداولية مثل البساطة والإيجاز والوضوح والموضوعية.

وما يلاحظ على لغة الخطاب التواصلي في الشبكة الاجتماعية أن أهدافها واضحة ومعظم الأحيان نزوح للكثير من الأفكار وتحاول إقناع المتلقي بها من خلال الحجج ووسائل الإقناع بضرب الأمثلة على التجارب الناجحة أو الفاشلة أو إعطاء صورة واضحة للمرسل إليه عن المنتوج مثلا أو الرأي السياسي أو حتى الظاهرة الاجتماعية أو الثقافية ومحاولة إقناع المتلقي بالفكرة المطروحة وكثيرا ما يلجأ أصحاب هذه اللغة إلى المراوغة والحِيَل من أجل نشر معلوماتهم وأفكارهم على نطاق واسع، واللغة هنا تتنوع وتكون بسيطة واضحة قد تكون فصحى أو عامية، وتنتشر بسرعة وتعطي نتائج مذهلة في وقت قياسي؛ لأن الأهداف واضحة والأفكار مترجمة بألفاظ دقيقة متداولة ومألوفة لدى المتلقي.

**خاتمة:**

– تعتبر لغة الخطاب التواصلي، لغة تفاعلية اجتماعية وتحتل الصدارة من بين كل وسائل التواصل والاتصال بين الأفراد بكل الأنواع والطرق، تبقى هي اللغة الأكثر هيمنة وسيطرة على تفكير المتلقي وردود أفعاله.

– تلعب تكنولوجيا الإعلام والاتصال دورًا كبيرًا في نشر اللغة وتفعيل مفرداتها والتعامل بها، كما أنها تجدد في ألفاظها وتستحدث كلمات جديدة يتداولها أفراد المجتمع.

– لغة الخطاب التواصلي لغة بسيطة سهلة واضحة، لا تراعي التراكيب النحوية والبلاغة والسجع وغير ذلك مما نجده في لغة الأدباء وأهل اللغة.

– تهتم لغة الخطاب التواصلي باستعمالات اللغة في سياقاتها التداولية بين أفراد المجتمع، وتهتم بهدف الخطاب والتواصل أكثر من شكل اللغة وهي لغة مفهومة للجميع وفي مختلف الميادين.

**هوامش:**

[1]– محمد شوقي أمين، اللغة العربية مكانتها القومية والعالمية في القديم والحديث، مجلة مجمع اللغة العربية، سنة: 1975م، دار الكتب المصرية، ج34، ص: 59.

[2]– ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، ص: 4049.

[3]– ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، ج1، ص: 33.

[4]–كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، سنة: 1999م، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص: 11.

[5]– خالد محمد الزواوي، إكساب وتنمية اللغة، سنة: 2005م، مؤسسة حورس الدولية– الإسكندرية، الطبعة الأولى، ص: 15.

[6]– المرجع نفسه، ص: 16.

[7]– المرجع نفسه، ص: 16.

[8]– عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب– مقاربة لغوية تداولية، سنة: 2004م، دار الكتاب الجديد المتحدة، دار الكتب الوطنية، بنغازي– ليبيا، الطبعة الأولى، ص: 46.

[9]– المرجع نفسه، ص: 47.

[10]– المرجع نفسه، ص: 17.

[11]– محمد علي التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، وضع حواشيه أحمد حسن بسج، سنة: 1998م، دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان، الطبعة الأولى، المجلد الثاني، ص: 05.

[12]– علي بن محمد الآمدي، الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: السيد الجميلي، سنة: 1986م، دار الكتاب العربي، بيروت– لبنان، الطبعة الثانية، ج1، ص: 136.

[13]– طه عبد الرحمن، اللسان والميزان، سنة: 1998م، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، ص: 215.

[14]– هدسون، علم اللغة الاجتماعي، ترجمة: محمود عيّاد، سنة: 1990م، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثانية، ص: 177.

[15]– عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: درويش جويدي، سنة: 2000م، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت– لبنان، الطبعة الثانية، ص: 554.

[16]– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، سنة: 2004م، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر، الطبعة الأولى، ص: 75.

[17]– سمير شريف، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، سنة: 2015م، عالم الكتب الحديثة، الطبعة الأولى، ص: 637.

[18]– ماهر عودة الشمايلة، ومحمود عزت اللحام، د. مصطفى يوسف كافي، تكنولوجيا الإعلام والاتصال، سنة: 2015م، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، الطبعة الأولى، ص: 31.

[19]– محمود خليل، إنتاج اللغة في النصوص الإعلامية، سنة: 2009م، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ص: 20.

[20]– ينظر: الحبيب النصراوي، التوليد اللغوي في الصحافة العربية الحديثة، سنة: 2010م، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، ص: 121– 122.

[21]– علي القاسمي، اللغة العربية في وسائل الإعلام، ضمن كتاب ندوة اللغة العربية في الخطاب التشريعي والإداري والإعلامي في المغرب، سنة: 2011م، مطبوعات اكاديمية المملكة المغربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ص: 199.

[22]– نسيم الخوري، الإعلام العربي وانبهار السلطات اللغوية، سنة: 2005م، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت– لبنان، ط1، ص: 81.

[23]– عبد العزيز شرف، علم الإعلام اللغوي، سنة: 2000م، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، مكتبة لبنان ناشرون، ص: 46.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 970 - 981 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# مصطلح الإضافة من التداخل إلى الاختصاص بمفهوم التركيب الإضافي

# The term of Genitive from overlap to specialization with the concept of Genitive Construction

**Mohamed Chikhi [1] / محمّد شيخي [1] [*]**

**Aissa Taibi [2] / عيسى طيبي [2]**

مخبر قضايا الأدب المغاربي

جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة، (الجزائر)

Akli Mohand Oulhadj University , Bouira, (Algeria)

m.chikhi@univ-bouira.dz [1] / a.taibi@univ-bouira.dz [2]

| تاريخ الإرسال: 2021/06/29 | تاريخ القبول: 2021/09/04 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

## ملخص البحث

تحاول هذه الدّراسة التأريخ لمصطلح الإضافة، ورصد تطوّره من التداخل و الدّلالة على أكثر من مفهوم نحويّ إلى الاختصاص بالدّلالة على مفهوم التّركيب الإضافيّ، وذلك من خلال ذكر المفاهيم التي كان يُحيل إليها عند النّحاة الأوائل، وبيان بدايات تخصّصه، واختلاف النّحاة في إطلاقهم له بين آخذ للاصطلاح الجديد له، ووفيّ للاصطلاح القديم،وذلك قبل أن يتوحّد إطلاقه عند جميع النّحاة على مفهوم التركيب الإضافي.

**الكلمات المفتاح** : مصطلح الإضافة، التداخل، تطوّر المصطلح، تخصّص المصطلح، التركيب الإضافيّ.

## Abstract :

This study attempts to record the term genitive and monitor its development from overlap and connotation of more than one grammatical concept to specialisation, by indicating the concept of genitive construction, by mentioning the concepts that the term used to refer to early grammarians , and showing the beginnings of its specialization; and the difference of grammarians in clarifying the supporters of the new term, and the proponents of the old one, before the unification of all grammarians on the concept of genitive construction.

**Keywords:** Genitive, overlap, development of the term, specialization of the term, genitive construction.

[*] محمّد شيخي: m.chikhi@univ-bouira.dz

**مقدمة:**

من المعلوم أنّ المصطلحات هي كلمات موجودة في اللّغة أصالة، ثمّ يأخذها أهل فنّ من الفنون ليدلّوا بها على مفهوم من مفاهيم ذلك الفنّ، وكثيرا ما تكون الكلمة في وضعها اللّغوي الأوّل أوسع منها دلالة في مفهومها المصطلح عليه، وقد توجد داخل الفنّ الواحد مفاهيم تشارك مصطلحا ما في العلّة التي أخذ منها تسميته من اللغة، فيُصْطَلَح عليها بنفس ما اصْطُلِح عليه، وهذا من أهمّ أسباب تداخل المصطلحات.

و النّحو العربي- كغيره من العلوم- لم يسلم من هذا التداخل، إلاّ أنّ فيه مصطلحات بقيت متداخلة رغم نضوج علم النّحو واستقرار مصطلحاته، وهذا مع كونه قليلا في النّحو إلا أنّه موجود، وهناك مصطلحات نحويّة كانت متداخلة في البداية، ولكنّها لم تلبث أن استقلّت وتخلّصت للدّلالة على مفهوم نحويّ واحد، ومن هذه المصطلحات مصطلح الإضافة الذي تتبّعنا إطلاقات النّحاة له من لدن سيبويه إلى نحاة العصور المتأخّرة لنجيب عن التساؤلات الآتية التي تحوم حوله: ما المفاهيم التي كان يحيل إليها مصطلح الإضافة قبل أن يتخصّص؟ وما معالم وأسباب تخصّصه؟ ومَن النّحاة الذين أسهموا في هذا التّخصيص؟

**مصطلح الإضافة:**

لقد كان مصطلح الإضافة عند القدماء يُطلق على مفهومين أحدهما نحويٌّ يشمل إضافة الاسم إلى الاسم بلا حرف جرّ يتوسّطهما، وإضافة الاسم إلى الاسم بواسطة حرف جرٍّ، وثانيهما صرفيٌّ لا علاقة له بالإضافة النحويَّة.

**1-المفهوم الأوّل لمصطلح الإضافة عند القدماء:**

وهو مفهوم نحويٌّ واسع شامل لجرِّ الاسم بالحرف وجرِّ الاسم بالاسم، فكان القدماء إذا أطلقوا مصطلح الإضافة أرادوا به كِلا قسمي الاسم المجرور، وعلى ذلك قولُ سيبويه (ت180هـ) في الكتاب:"والجرُّ إنّما يكون في كلّ اسم مضاف إليه، واعلم أنّ المضاف إليه ينجَرُّ بثلاثة أشياء: بشيء ليس باسم ولا ظرف، وبشيء يكون ظرفا وباسم لا يكون ظرفا،فأمّا الذي ليس باسم ولا ظرف فقولك: مررت بعبد الله، وهذا لعبد الله، وما أنت كزيد ويا لبكر..."[1]

فقد عدّ سيبويه الاسم المجرور بالحرف مضافا إليه، وكان يُسَمِّي الحروف الجارَّة حروف الجرّ تارة وحروف الإضافة تارة أخرى، ومن أمثلة تسميته لها بحروف الإضافة قوله في الكتاب:"...و إنّما فصل هذا

أنّها أفعال تُوصل بحروف الإضافة فتقول اخترت فلانا من الرجال، وسمّيته بفلان..."[2]، و قال:"...فهذه الحروف كان أصلها في الاستعمال أن توصل بحرف الإضافة"[3].

وسبب تسمية سيبويه لحروف الجرّ بحروف الإضافة أنّها أدوات يضاف بها ما قبلها إلى ما بعدها، فـ "إذا قلت: مررت بزيد، فإنّما أضفت المرور إلى زيد بالباء، وكذلك هذا لعبد الله، وإذا قلت: أنت كعبد الله، فقد أضفت إلى عبد الله الشبه بالكاف، وإذا قلت: أخذته من عبد الله، فقد أضفت الأخذ إلى عبد الله بمن..."[4]

وقد جرى المبرّد (ت285هـ) على اصطلاح سيبويه الموسّع لمفهوم الإضافة فقال في المقتضب:"الإضافة وهي في الكلام على ضربين: فمن المضاف إليه ما تضيف إليه بحرف جرّ، ومنها ما تضيف إليه اسما مثله، وأمّا حروف الإضافة التي تضاف بها الأسماء والأفعال إلى ما بعدها: فمن، وإلى، وربّ، وفي والكاف الزائدة، والباء الزائدة، واللّام الزائدة..."[5].فسَمَّى الاسم المجرور بحرف الجرّ مضافا إليه، و سمَّى حروف الجر حروف الإضافة.

ومع بداية القرن الرابع الهجري بدأ مصطلح الإضافة يتخصّص عند النّحاة ليدلّ على أحد ضربي الجرّ، وهو جرّ اسم باسم مثله، وهذا ما نراه جليّا في قول ابن السرّاج (ت316هـ) في الأصول: "الأسماء المجرورة تنقسم قسمين: اسم مجرور بحرف جرّ، أو مجرور بإضافة اسم مثله إليه"[6] فأخرج الاسم المجرور بحرف جرّ من مُسَمَّى الإضافة، وخَصّ الإضافة بانجرار اسم بمثله.

ومشى "أبو علي الفارسيّ" (ت377هـ) وتلميذه ابن جنّي(ت 392هـ) على اصطلاح ابن السرّاج في إخراج المجرور بالحرف من مُسمَّى الإضافة حيث قال الفارسيّ في الإيضاح العضدي:"الأسماء المجرورة على ضربين: ضرب يَنْجَرُّ بحرف جرّ، وضرب يَنْجَرُّ بإضافة اسم مثله إليه"[7].

وقال ابن جنّي في اللّمع في باب الإضافة:"وهي في الكلام على ضربين:أحدهما ضمُّ الاسم إلى اسم هو غيره بمعنى اللام، والآخر ضمُّ اسم إلى اسم هو بعضه بمعنى من ..."[8]

فمَيَّز الفارسيُّ بين الأسماء المجرورة بالحروف والمجرورة بالإضافة، وجعل ابن جنّي الأسماء المجرورة بالإضافة ضربين ليس من ضمنهما الأسماء المجرورة بالحروف.

وممَّا يدلُّ على أنَّ مصطلح الإضافة الموسّع الذي يشمل الجرّ بالحرف أصبح أقلَّ تداولا عند نحاة القرن الرابع الهجري قول أبي سعيد السّيرافي (ت 368هـ) في شرحه لكتاب سيبويه:"جعل سيبويه المجرور بحرف أو بإضافة اسم إليه كلَّه مضافا"[9].

ويُفهم من كلام السيرافيّ أنّ المضاف عند غير سيبويه أَخصُّ منه عند سيبويه، وكأنَّ سيبويه قد انفرد بهذا التوسيع لمفهوم الإضافة عن سائر النّحاة.

على أنّ بعض النحاة الذين أتوا بعد ابن السرّاج بقُوا على اصطلاح سيبويه الموسّع لمفهوم الإضافة مثل الزجاجيّ (ت 340هـ) الذي قال في الجمل:"اعلم أنّ الخفض لا يكون إلا بالإضافة وهو خاصٌّ بالأسماء، والذي يكون به الخفض ثلاثة أشياء: حروف وظروف وأسماء ليست بظروف ولا حروف"[10]

وكذلك الزّمخشري (ت 538هـ) الذي قال في المفصّل:"لا يكون الاسم مجرورا إلا بالإضافة وهي المقتضية للجرّ ...في نحو قولك: مررت بزيد، وزيد في الدار، وغلام زيد، و خاتم فضة"[11]

وتبعه ابن يعيش (ت 643هـ) في ذلك حيث قال في شرح المفصّل:" فالجرُّ إنّما يكون بالإضافة ... والعامل هو حرف الجرّ أو تقديره، فحرف الجر نحو: من، وإلى، وعن، وعلى، ونحوها من حروف الإضافة"[12] فسَمَّى حروف الجرِّ حروف الإضافة فضلا عن إدخاله للجرِّ بها في مُسَمَّى الإضافة تبعا للزمخشري.

وكما تبع ابن يعيش الزّمخشري في إدخاله المجرور بالحرف في مُسَمَّى الإضافة تابع ابن أبي الربيع الإشبيلي (ت 688هـ) الزجاجيّ في ذلك عندما قال في شرح الجمل:" فقولهم حروف الجرّ وحروف الإضافة سواء،لأنَّ الجرّ هو الإضافة"[13].

وممَّن أدخلوا الاسم المجرور بالحرف في مُسَمَّى الإضافة ابن الحاجب (ت 646هـ) الذي قال في الكافية:"المضاف إليه كل اسم نسب إليه شيء بواسطة حرف الجرّ لفظا أو تقديرا مرادا"[14] فسَمَّى كُلاً من المجرور بالحرف والمجرور بالاسم مضافا إليه.

واستعمال هؤلاء النحاة للاصطلاح القديم الموسّع للإضافة لا يعني عدم تخَصُّصِ مفهومه، ذلك أنّ الزجاجيّ (ت 340هـ) من معاصريّ ابن السرّاج (ت 316هـ) الذي يعدّ أوّل من وصلنا استعماله لمصطلح الإضافة بمفهومه الضيِّق، وقد كان هذا المفهوم وقت تأليف الزجاجي للجمل في بداية ظهوره ولم يلق الرواج والذيوع الذي لقِيَه بعد القرن الرابع الهجري.

وأمّا الزّمخشري فمع أنّه من نحاة القرن السادس الهجريّ إلاّ أنّه أدخل المجرور بالحرف في مُسَمَّى الإضافة –على اصطلاح سيبويه– ولعلّ السبب في ذلك هو مذهبه المتمثِّل في كون عامل الجرّ في المضاف إليه هو حرف الجرّ المقدّر، ويدلّ على ذلك قوله في المفصّل:"...والعامل هنا غير المقتضي كما كان ثمّ وهو حرف الجرّ أو معناه في نحو قولك: مررت بزيد، وزيد في الدار، وغلام زيد، وخاتم

فضة"[15]،وحيث إنّه يرى أنَّ عامل الجرّ في المضاف إليه هو نفسه عامل الجرّ في الاسم المجرور بالحرف غير أنّه مقدر في الأوّل ظاهر في الثاني –حيث إنّه يرى ذلك– جمع كل ذلك في باب الإضافة.

وقد يكون التجوّز والتوسّع في اللفظ هو الحامل للزّمخشري على إدخال المجرور بالحرف في باب الإضافة، ويُرَشِّح هذا قوله في كتابه الآخر "الأنموذج في النحو":"المجرورات على ضربين: مجرور بالإضافة، ومجرور بحرف الجرّ كقولك: غلام زيد، وسرت من البصرة إلى الكوفة"[16]فجعل المجرور بالحرف قسيما للمجرور بالإضافة لا قِسما منه، والذي سَوّغ هذا التجوز هو أن الدّلالة اللغوية للإضافة تشمل القسمين.

وأمّا ابن يعيش فإنّه على مذهب الزّمخشريّ في كون عامل الجرّ في المضاف إليه هو حرف جرٍّ مقدّر[17]، وقد بَيّنا أنَّ لازم هذا القول إدخالُ المجرور بالحرف في مُسَمَّى الإضافة، وقَرْنُ القسمين في باب واحد.

وإلاّ يكن هذا هو سببَ اعتماده الاصطلاح القديم لمفهوم الإضافة فسبب ذلك هو التجَوُّز والأخذ بالمدلول اللغويّ الواسع لكلمة الإضافة، خاصّة وأنّه يقول في شرح المفصّل:"وإنّما قيل لها حروف الإضافة لأنّها تضيف معنى الفعل الذي هي صلته إلى الاسم المجرور بها، ومعنى إضافتها معنى الفعل إيصاله إلى الاسم"[18]، فعلَّلَ تسمية حروف الجرّ بحروف الإضافة بالمدلول اللغويّ لكلمة الإضافة.

وممّا يؤيِّد كون ابن يعيش قد أطلق مصطلح الإضافة بمفهومه الموسّع على سبيل التوسُّع والتجوُّز لا على سبيل الحقيقة قوله في شرح المفصّل في باب النسبة:"وذلك أنّك في الإضافة تذكر الاسمين، وتضيف أحدهما إلى الآخر، نحو غلام زيد وصاحب عمرو"[19]، فحصر مصطلح الإضافة في إضافة الاسم إلى الاسم على ما استقرّ عليه الاصطلاح عند النّحاة.

وأمّا ابن أبي الربيع الإشبيلي (ت 688هـ) فإنّه يُضَعِّف الرأي القائل بأنّ العامل في المضاف إليه هو حرف الجرّ، ويُصَرِّح أنّه مردود عند المحققين من أهل هذه الصنعة[20] ومع هذا فإنّه يسمِّي حروف الجرّ بحروف الإضافة ويقول بأنّ الجرَّ هو الإضافة، وبأنّ الإضافة ضربان أحدهما إضافة الفعل إلى الاسم بواسطة حرف[21].ولعلَّه فعل هذا متابعة لصاحب الكتاب الذي يشرحه، ومُشاكلةً لاصطلاحه مُتَّكئا على شمول المعنى اللغويّ لكلمة الإضافة لقسميّ الاسم المجرور.

وأمّا ابن الحاجب (ت 646هـ) القائل:"والمضاف إليه كلُّ اسم نسب إليه شيء بواسطة حرف جرّ لفظا أو تقديرا مرادا"[22]فقد علَّق معاصره وشارح كتابه رضي الدين الإسترآبادي (ت 688 هـ) على كلامه قائلا: " بنى الأمر أوّلا على أنّ المجرور بحرف جرّ ظاهر مضاف إليه، وقد سمّاه سيبويه أيضا مضافا

إليه لكنّه خلاف ما هو مشهور الآن من اصطلاح القوم، فإنّه إذا أُطلِق لفظ المضاف إليه أُريد به ما انجرَّ بإضافة اسم إليه بحذف التنوين من الأوّل للإضافة"[23]، ثمّ أومأ إلى العِلَّة التي جعلت ابن الحاجب يُخالف الاصطلاح المشهور للمضاف إليه عند النحاة بقوله: "وأمّا من حيث اللغة فلا شكّ أنّ زيدا في مررت بزيد مضافٌ إليه إذ أضيف إليه المرور بواسطة حرف الجرّ"[24].

وبعد "ابن الحاجب" الذي شذَّ عن الاصطلاح المشتهر في عصره لمفهوم الإضافة –كما قال الرضيّ– تواتر استعمال النّحاة لمصطلح الإضافة بمفهومه الضَيِّق، حيث لم يَرِد في كتبهم إلا للدّلالة على انجرار الاسم بالاسم وهو ما صار يُعرف عند النّحاة بالمركّب الإضافي أو التركيب الإضافي، وأمّا المجرور بالحرف فقد خرج من مفهوم الإضافة واستقلّ بمفهومه الخاصّ.

وقبل الانتقال إلى المفهوم الثاني لمصطلح الإضافة تجدر الإشارة إلى أمر مُهِمٍّ ذكره الشاطبيّ (ت790هـ) في شرحه لباب الإضافة من الألفيّة حيث قال :"أمّا الأقدمون فاسم الإضافة عندهم يطلق بعموم وخصوص فيُطلق بعموم على كلا القسمين، ويُطلق بخصوص على هذا الثاني"[25]فبيّن أنّ القدماء كانوا مع إطلاقهم لمصطلح الإضافة على الاسم المجرور عموما، يطلقون المصطلح إطلاقا خاصًّا على المجرور بالاسم.

ويمكن أن نُمثِّل لذلك بقول سيبويه:" ... من قِبَل أنّ المضاف والمضاف إليه بمنزلة اسم واحد منفرد والمضاف إليه هو تمام الاسم ... وإنّما هو بدل من التنوين"[26].

فسيبويه لم يرد في إطلاقه للمضاف والمضاف إليه في هذه الفقرة الاسم المجرور بالحرف وإنّما أراد الاسم المجرور باسم آخر يُضَمُّ إليه، وذلك لقرينتين:

**الأولى**: أنّ الاسم المجرور بحرف الجرّ لا يكون مع الاسم الذي قبل حرف الجرّ بمنزله اسم واحد، ففي قولك المصحف في المسجد لا يمكن أن يكون المصحف والمسجد بمنزلة اسم واحد لا في اللفظ ولا في المعنى، وهذا بخلاف قولك كتاب النحو الذي حَلَّ فيه الاسم الثاني مَحَلّ التنوين من الاسم الأول، فكانا كالاسم الواحد في اللّفظ، وأحالا إلى شيء واحد في الخارج، فكانا كالاسم الواحد في المعنى.

**الثانية**: أنَّ سيبويه قال في آخر هذه الفقرة "وإنَّما هو بدل من التنوين" والمعلوم أن الاسم الذي يوصل معناه إلى اسم آخر بواسطة حرف جرٍّ لا يحذف تنوينه، فلم يبق إلا الاسم الذي يُجرُّ باسم آخر يضمُّ إليه.

وعلى هذا أيضا يمكن حمل ما ثبت عن الزمخشري وابن يعيش من إطلاق الإضافة على ما يشمل قسمي المجرور تارة، وعلى الاسم المجرور بالاسم تارة أخرى.

ومن هنا نُدرك أنَّ تمييز سيبويه-أحيانا-لأحد قسميّ الجرّ بمصطلح الإضافة كان هو التمهيدَ لاستقلال ذلك القسم المميَّز، واستئثاره بالمصطلح العام الذي يشمله مع قسيمه، ذلك أنّه إذا وُجِد قسمان لشيء ما وخصصنا أحدهما بالاسم العام الذي يجمعهما، فإنّ ذلك يتضمَّن اعترافا بأنَّ القسم الذي خصصناه أولى بذلك الاسم العام من قسيمه، وأمكن منه في المعنى الذي يجمعهما تحت ذلك الاسم.

**2-المفهوم الثاني لمصطلح الإضافة عند القدماء:**

المفهوم الثاني لمصطلَح الإضافة عد الأقدمين هو مصطلح صرفيٌّ يرادف "النسبة" أو "النسب" الذي هو:"إلحاق ياء مُشدّدة في آخر الاسم لتَدُلّ على نسبته إلى المجرد منها نحو: يمنيّ نسبة إلى يمن، ومغربيّ نسبة إلى مغرب"[27].

لقد أطلق سيبويه مصطلح الإضافة على النِّسبة حيث قال في الكتاب: "هذا باب الإضافة وهو باب النسبة"[28]وترجمته للباب-بالإضافة- وشرحه لَهُ بـ -النسبة- يَدلُّ على أمرين:

**الأوّل**: أنّه جعل مصطلح الإضافة أصلا في الدّلالة على مفهوم النسبة -المتعارف عليه الآن- وجعل مصطلح النسبة ثانويًّا في الدلالة عليه، ويؤكِّد هذا قوله بعد: "اعلم أنَّك إذا أضفت رجلا إلى رجل فجعلته من آل ذلك الرجل، ألحقت ياءي الإضافة"[29]فاستعمل مصطلح الإضافة في شرح الباب دون النسبة.

**الثاني**: أنّ تفسيره للإضافة بالنسبة دليل على استشعاره لِلَّبس الذي قد يحصل في فهمها، بسبب تداخل المصطلح الذي يدلّ على مفهومين متباينين عنده.

وقد صنع "المبَرِّد" (ت285هـ) مثل صنيع سيبويه فقال:"هذا باب الإضافة هو باب النسب"[30]ويلزم عن هذه الترجمة ما ذكرنا أنّه يلزم عن ترجمة سيبويه.

ثمّ أتى أبو بكر ابن السّرّاج (ت 316هـ) الذي قال في الأصول:"ذكر النسب وهو أن يضيف الاسم إلى رجل أو بلد أو حي أو قبيلة ..."[31] فعنون الباب بالنّسب مخالفا لسيبويه والمبرِّد، واستغنى عن تفسير العنوان لما كان مصطلح النسب خاصًّا بمفهوم هذا الباب، ومع أنّه استأنف شرح الباب مستعملا

الفعل " يضيف " المشتق من مصطلح "الإضافة" إلا أن صنيعه يُعَدُّ تمهيدا لاستقلال مصطلح "النسب" أو "النسبة" بالمفهوم الصرفيّ المتعارف عليه الآن.

وبعد ابن السرّاج أتى الزجاجيّ (ت340هـ) الذي عبَّر عن هذا المفهوم بالنّسب، دون الإضافة حيث قال: "باب النسب: إذا نسبت رجلا إلى أبٍ أو أمٍّ أو بلد ... والنسب في كلام العرب على ضربين..."[32].وعلى هذا جرى في كُلِّ الباب، وبهذا يكون أوّل من أخرج مصطلح الإضافة من الدّلالة على مفهوم النسب.

وجرى على ذلك من أتى بعده من النّحاة إلاّ من شذّ منهم كأبي علي الفارسي (ت377هـ) الذي زاوج في تعبيره عن مفهوم النّسب بين مصطلح النّسب، ومصطلح الإضافة[33]على غرار سيبويه.

وكذلك "ابن عصفور" (ت669هـ) الذي حكى في شرحه لجمل "الزجاجي" اختلاف النحاة في تسمية الباب بين النسب والإضافة، وعدّ اسم الإضافة هو: "الصحيح لأنّ الإضافة أعمُّ من النّسب، لأنّ النّسب في العرف إنّما هو إضافة الإنسان إلى آبائه وأجداده... والإضافة في هذا الباب قد تكون إلى غير الآباء والأجداد"[34]فرجّح مصطلح الإضافة على مصطلح النّسب، لكون الإضافة تَصْدُق على كل عزو في عرف الناس، بخلاف النّسب الذي يختص بِعَزو الإنسان إلى آبائه وأجداده، وزعم أن تسمية هذا المفهوم إضافة "أجود من تسميته نسبا"[35]لهذا السبب.

غير أنّ تفضيل ابن عصفور لمصطلح الإضافة على مصطلح النّسب في الدّلالة على مفهوم النسب المتعارف عليه الآن غير وجيه للأسباب الآتية:

**أوّلا**: الدّلالة اللغويّة لكثير من المصطلحات النّحوية على المفاهيم التي تحيل إليها أغلبيّة وليست كليّة، وكونها كذلك يعني أنّها لا تصدق دائما على مفهومها، مثل مصطلح الفاعل الذي غالبا ما يكون فاعلا في الحقيقة، ولكنّنا قد نجد فاعلا في الإعراب لم يباشر الفعل، نحو قولنا: "تمزّقت الورقة"، والتّعبير بمصطلح النّسب على مفهوم النّسب جائز من باب أولى، لأنّ مخالفة المصطلح لدلالة الكلمة العرفيّة أيسر من مخالفته لدلالتها اللغويّة.

**ثانيا**: من النّحاة من رجّح مصطلح "النّسب" على مصطلح الإضافة في الدّلالة على مفهوم النّسب انطلاقا من المعنى العرفيّ للإضافة محتجا بأنّ"الإضافة تَعُمُّ إضافة الخبر إلى المخبر عنه وغير ذلك، فالنّسب أخصُّ بهذا الباب. "[36]

**ثالثا:** أنّ مصطلح الإضافة يُحيل إلى مفهوم آخر في نفس العلم[37] و"استخدام الكلمة العربية الواحدة لمفهومين مختلفين يقلّل من درجة الوضوح، ويؤدّي في حالات كثيرة إلى اللّبس والغموض"[38]، فإذا اجتمع المفهومان في جملة واحدة، كما في مبحث النّسب إلى المضاف، وعبَّرنا عنهما بمصطلح الإضافة، أحدث ذلك لبسًا في المعنى، وركاكة في العبارة.

ثُمّ إنّ ابن عصفور الذي فضّل مصطلح الإضافة في الفقرة الأولى من شرحه لباب النّسب من الجمل لم يستعمل في شرحه للباب إلاّ مصطلح النّسب[39]، وكذلك فعل في كتابه المقَرّب حيث استعمل مصطلح النسب من العنوان إلى نهاية الباب، غير مُعَرِّجٍ على مصطلح الإضافة[40].

واستعماله لمصطلح النسب الذي يُخَطِّئُه بمفهوم قوله عن مصطلح الإضافة "وهو الصحيح" يُفَسَّر بأحد أمرين:

إمّا أنّه يقرّ بأنّ مصطلح النسب أولى وأصحُّ في الاستعمال من مصطلح الإضافة، وفَضَّل الثاني على الأول تحاملا على الزجاجيّ كما هي عادة بعض الشُرَّاح في تَعَقُّب أصحاب الكتب التي يشرحونها.

وإمّا أنّه يرى بأنّ مصطلح الإضافة هو الصحيح –كما صرّح– ولكنّه ترك استعماله موافقة لسائر النّحاة الذين اقتصروا بعد القرن الرابع الهجري على استعمال مصطلح النسب دون مصطلح الإضافة للدلالة على مفهوم النّسبة.

**خاتمة:**

بعد هذه الجولة مع مصطلح الإضافة يمكن أن نلخّص تطوُّر هذا المصطلح في النّقاط الآتية:

–كان مصطلح الإضافة يحيل إلى مفهومين عند القدماء أحدهما نحويّ واسع يشمل جرّ الاسم بضمِّ اسم آخر إليه، وجرّ الاسم بالحرف، والآخر صرفيٌّ يُرادف مفهوم النّسبة.

–بحلول القرن الرّابع الهجريّ عبَّر ابن السّرّاج بالإضافة عن انجرار الاسم بضمّ اسم آخر إليه مُخْرِجا الاسمَ المجرور بالحرف من مفهومها، وعبَّر الزجاجيّ عن مفهوم النّسب بمصطلح النّسب غير مُزْوِجٍ له بمصطلح الإضافة كما صنع من قبله.

–تقبّل أكثر النّحاة إفراغ ابن السّرّاج والزجّاجيّ لمصطلح الإضافة من الدّلالة على مفهوم جرِّ الاسم بالحرف، والدلالة على مفهوم النّسبة، نفورا من التّداخل والغموض، ونزوعا إلى الدِّقّة والوضوح.

–عبّر بعض النّحاة الذين أتوا بعد القرن الرابع الهجريّ بمصطلح الإضافة عن مفهوم انجرار الاسم بالحرف ومفهوم النّسبة على غرار القدماء، إمّا على المجاز، وإمّا على الحقيقة مدفوعين ببعض الأسباب كالتأثُّر بنظريّة العامل، أو شِدّة المتابعة لاصطلاح القدماء.

– لم يَخُل وفاء بعض النّحاة للاستعمال الموسّع القديم لمصطلح الإضافة دون تَخَصُّصِه، فلم يلبث مفهوم النّسبة، وجرُّ الاسم بحرف الجرِّ أن خرجا من مفهوم الإضافة، إلى أن استقرّ مصطلح الإضافة وتَوَحَّد إطلاقه عند جميع النحاة على جَرِّ الاسم بضم اسم آخر إليه، وهو ما عُرِف عندهم بعدُ بـ: "بالتّركيب الإضافيّ".

**هوامش :**

[1]– سيبويه، أبو بشر، عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، سنة 1988م، ج1، ص419.

[2]- المصدر نفسه، ج1، ص38.

[3]- المصدر نفسه، ج1، ص38.

[4]- المصدر السابق، ج1، ص421.

[5]- المبرد، محمد بن يزيد، المقتضب، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، ط3، سنة 1994م، ج4، ص136.

[6]- ابن السراج، أبو بكر محمد بن سهيل البغدادي، الأصول في النحو، تحقيق: د.عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، سنة 1996م، ج1، ص804.

[7]- الفارسي، أبو علي، الإيضاح العضدي، تحقيق د.حسن شاذلي فرهود، كلية الآداب، جامعة الرياض، ط1، سنة 1969، ج2، ص251.

[8]- ابن جني، أبو الفتح عثمان، اللمع في العربية، تحقيق سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنشر، عمّان (د ط)، سنة 1988م، ص64.

[9]- السيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبد الله بن المرزبان، شرح كتاب سيبويه، تحقيق أحمد حسن مهدلي، علي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، سنة 2012م، مج2، ص309.

[10]- الزجاجي، أبو القاسم عبد الرحمان بن إسحاق، الجمل في النحو، تحقيق علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، دار الأمل، إربد، الأردن، ط1، سنة 1984م، القسم2، ص60.

[11]- الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر، المفصل في صنعة الإعراب، تحقيق: د.علي بوملحم، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ط1، سنة 1993م، ص113.

[12]- ابن يعيش موفق الدين أبو البقاء الموصلي، شرح المفصل للزمخشري، تحقيق: د.إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، سنة 2001م، ج2، ص123.

[13]- ابن أبي الربيع، عبد الله بن أحمد بن عبيد الله القرشي الإشبيلي السبتي، البسيط في شرح جمل الزجاجي، تحقيق د.عيّاد بن عيد الثبيتي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، سنة 1986م، ج2، ص838.

[14]- ابن الحاجب، جمال الدين عثمان بن عمر بن أبي بكر المصري، الكافية في علم النحو، والشافية في علمي التصريف والخط، تحقيق د.صالح عبد العظيم الشاعر، مكتبة الآداب، القاهرة، (د.ط)، (د.ت)، ص28.

[15]- الزمخشري، المفصل في صنعة الإعراب، ص113.

[16]- الزمخشري، محمود بن عمر، الأنموذج في النحو، تحقيق سامي بن حمد المنصور، ط1، سنة 1999م، ص19.

[17]- ينظر: ابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، ج2، ص123.

[18]- المرجع نفسه، ج3، الصفحة نفسها.

[19]- المرجع نفسه، ج3، ص438.

[20]- ينظر ابن أبي الربيع الإشبيلي، البسيط في شرح الجمل، ج2، ص886.

[21]- ينظر: المرجع نفسه، ج2، ص838.

[22]- ابن الحاجب، الكافية في علم النحو والشافية في علمي التصريف والخط، ص28.

[23]- الاسترآبادي، رضى الدين، شرح كافية ابن الحاجب، تحقيق د.حسن بن محمد بن إبراهيم الحفظي، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، ط1، سنة 1993م، القسم1، مج2، ص874.

[24]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[25]- الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى، المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، تحقيق د.عبد الرحمان بن سليمان العثيمين، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط1، سنة 2007م، ج4، ص1.

[26]- سيبويه، الكتاب، ج2، ص226.

[27]- اللبدي، د.محمد سمير نجيب، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة، دار الفرقان، ط1، سنة 1985، ص222.

[28]- سيبويه، الكتاب، ج3، ص335.

[29]- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[30]- المبرد، المقتضب، ج3، ص133.

[31]- ابن السراج، الأصول في النحو، ج3، ص63.

[32]- الزجاجي، الجمل في النحو، القسم2، ص252.

[33]- ينظر: الفارسي، أبو علي، المسائل البصريات، تحقيق د.محمد الشاطر، أحمد محمد أحمد، مطبعة المدني، القاهرة، ط1، سنة 1985م، ج2، ص765 وما بعدها.

[34]- ابن عصفور، أبو الحسن علي بن مؤمن بن محمد بن علي الاشبيلي، شرح جمل الزجاجي، تحقيق فواز السعار، إشراف: د.إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، سنة 1998م، ج2، ص453.

[35]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[36]- ابن عقيل، بهاء الدين، المساعد على تسهيل الفوائد، تحقيق وتعليق: د.محمد كامل بركات، دار المدني، جدة، ط1، سنة 1984م، ج3، ص351.

[37]- على اعتبار أنّ الصرف عند الأقدمين كان تابعا لعلم النحو، وحتى في عصرنا هذا ألفت مؤلفات نحوية تضم المباحث الصرفية، على غرار النحو الوافي لعباس حسن.

[38]- حجازي، محمود فهمي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، مكتبة غريب، القاهرة، (د.ط)، (ت.د)، ص229.

[39]- ينظر ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي، ج2، ص453-469.

[40]- ينظر ابن عصفور، علي بن مؤمن، المقرب، تحقيق احمد عبد الستار الجواري، عبد الله الجبوري، ط1، سنة 1972، ج2، ص54.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 982 - 991 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# "مصطلح اللَّون ودلالته الرَّمزية في القرآن الكريم"

# "The term Color Is Significant Symbolism In The Holy Quran"

د. شعيب زياد *

**Dr.Chouaib ZIAD**

المركز الجامعي الشهيد سي الحواس –بريكة– الجزائر

University center of Barika - Algeria

chouziad@gmail.com

| تاريخ الإرسال:2020/11/08 | تاريخ القبول:2021/05/27 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

## مُلخص البحث

القرآن الكريم هو الكتاب الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، تنزيل من لدن حكيم حميد، إن القرآن الكريم شغل بال الباحثين لتنوع المواضيع فيه، والذي شغلنا نحن اللون في النص القرآني وما يحمله من مدلولات رمزية، وأهداف جمالية، فقد استخدم القرآن الكريم الألوان لدلالات وأهمية بالغة ،ولما لها من تأثير على النفس البشرية بالإيجاب في غالبها، فيهدف بحثنا إلى معرفة بعض الحقائق التي وردت في القرآن الكريم حول الألوان،كما يوضح مدى أهمية اللون، و يستند البحث إلى الآيات القرآنية دون غيرها كونها هي مصدر بحثنا.

وهنا جاءتنا فكرة طرحنا من خلالها عدة تساؤلات كالآتي: ما هو اللون؟ ما دلالته؟ وماهية تأثير اللون في النص القرآني؟ ولماذا نرى الأشياء ملونة؟ كما ختمنا بحثنا بمجموعة نتائج وتوصيات موقعة بمصادر ومراجع.

**الكلمات المفتاح**: لون؛ دلالة؛ تأثير.

## Abstract :

The Noble Qur'an is the book that the falsehood does not come from behind it, a download from a wise and benevolent, because the colors in the Holy Qur'an carry symbolic costs and aesthetic goals. That relates to the data that are written in the Holy Qur'an. It also explains that it demonstrates the importance of color, as it shows that to the Qur'anic verses without being the source of our research.

The idea of asking us came from several questions, as follows: What is the color? What does it mean? What is the effect of color in the Quranic text? Why a certain color?

**Keywords:** Color, Significance , Influence.

* شعيب زياد: chouziad@gmail.com

**أولا: مقدمة:**

إن المتأمل في القرآن الكريم يجد أنه اعتمد فيه المولى عز وجل على اللون وخاصيته، فمصطلح اللون يحتل مساحة كبرى في محكم تنزيله، كما أنه يعتبر عنصرا رئيسيا في تركيب وتكوين الصورة في ذهن المتلقي أو القارئ، ويعد كذلك أحد الرموز والإيماءات التي وظفت في الإعجاز القرآني. فاللون لا يفارق الإنسان بل يلازمه في كل حياته، فنجد الشاعر يعبر في أشعاره مستخدما الألوان، ونجد الطبيب يكشف ويشخص مرضاه من خلال معرفة الاختلاف اللوني للأعضاء البشرية المصابة، ونجد النفساني يعالج مصابيه باستخدام الألوان تارة، والمعلم يعلم تلاميذه بتوظيف الألوان تارة أخرى. واللون لا ينفك عن النفس البشرية، ولكن جاء هذا المصطلح ليسايرها فمعرفة مميزات المخلوقات من خلال ألوانها يكون أدق وأعمق في العقل والنفس البشرية معا.

وفي هذا المقال انطلقت متتبعا الآيات التي تضمنت الألوان، متقصيا وباحثا عن دلالتها مؤصلا لها، وذلك انطلاقا من عدة أسئلة جمعت في إشكالية مفادها: ما معنى اللون رؤية عند المعجميين، وأخرى عند الفيزيائيين؟ ما هي الألوان التي اعتمدها القرآن الكريم في وصف الجبال والحيوان والفواكه؟ ولماذا أمر الله عز وجل بالنظر إلى اختلاف ألوان الثمر في آياته؟ ولماذا اقترنت الألوان بحاسة البصر دون غيرها من الحواس؟

ذكر القرآن الكريم العديد من الألوان، وأول الألوان التي ذكرت كانت آياتها قد نزلت على بني إسرائيل وذلك في سورة البقرة، قال عز من قائل:" **إِنَّهَا بَقَرَةٌ صَفْرَاءُ فَاقِعٌ لَّوْنُهَا تَسُرُّ النَّاظِرِينَ** ".

فالألوان لها تأثير كبير على الإنسان ونفسيته، وحتى على سلوكه وشفائه من الأمراض، حيث لكل لون تأثيره على منطقة معينة من جسم الإنسان، فنجد القرآن الكريم قد طالب بالتأمل في الفواكه وألوانها فقال تعالى:"**انْظُرُواْ إِلَى ثَمَرِهِ إِذَآ أَثْمَرَ وَيَنْعِهِ**" سورة الأنعام الآية 99

و اللون كمصطلح له تأثير إيجابي على جسم الإنسان، فنجد اللون البرتقالي على سبيل المثال له تأثير إيجابي على أمعاء الإنسان، وهذا ما ثبت عند علماء الألوان أمثال (.....)، فقد ذكر القرآن الكريم مصطلح اللون وخصصه بالأصفر مقترنا بالسرور، والذي يعد حالة شعورية نفسية تحدث للإنسان فتارة نجد الإنسان مسرورا، وتارة حزينا...إلخ، وثبت أن الإنسان إذا كان في حالة من التشنج العضلي، أو التوتر فإننا نجد علماء النفس يتعاملون مع مثل هذه الحالات بوضع أصحابها في غرف ذات جدران لونها أصفر فاقع لونه، وتركه لفترة بين 30 دقيقة إلى 45 دقيقة حتى 60 دقيقة، حسب حالته النفسية، فإنه

سيشعر بالسرور، والقرآن الكريم اهتم بعلم الألوان وأكد عليه، حتى يتفطن الإنسان في حياته اليومية، كتصميمه لغرف اللون أو غرفة الأطفال كون المولى عز وجل قد وظفها في محكم تنزيله وإذا تأملنا قوله تعالى:"**وَمِنَ الْجِبَالِ جُدَدٌ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ**" سورة فاطر.

إن الألوان التي لها حق الصدارة والأصالة بين كل الألوان التي تعرفها عين الإنسان هي: اللون الأبيض والأسود اللذان يأتيان في مقدمة الألوان كلها، وكثيرا ما نجد العقل البشري يربط بين هذين اللونين لشدة ارتباطهما ببعض، وها نحن هنا نجد المولى سبحانه وتعالى بدأ باللون الأبيض، ثم الأحمر، فالأسود.

ومصطلح غرابيب ليس من غراب، وإنما العكس يسمى الغراب غرابا لشدة سواده، فمصطلح غراب آتي من غرابيب، فاللون الغربيب أي الأسود غير المختلط أو المتشارك مع أي لون آخر فقد قال عكرمة أن الغرابيب:" الجبال الطوال السود". وكذا قال ابن مالك وعطاء الخرساني وقتادة.

وقال ابن جرير: العرب إذا وصفوا الأسود وصفوا الأسود لكثرة سواده، قالوا: "أسود غربيب".[1]

ولهذا قال بعض المفسرين في هذه الآية: هذا من المقدم والمؤخر في قوله تعالى: "**وَغَرَابِيبُ سُودٌ**" أي سود غرابيب سود[2]، وهذا الأصل فيه، وقد قال عنها الزمخشري أنها تفيد التأكيد من حيث أنها لا تفيد معنى زائد إنما تفيد معنى المبالغة والتوكيد في.. اللون"[3]، وهنا نجد القرآن الكريم وضع مصطلحات تتصف بالدقة اللامتناهية، فالغريب هو الأسود غير الممتزج بألوان الطيف، ونجد المولى عز وجل قدّم اللونين الأبيض والأحمر ووصفهما بالمختلف ألوانه قال جل في علاه "**بِيضٌ وَحُمْرٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا**" لكن حين تحدث عن اللون الأسود لم يذكر مدى اختلاف اللون، فنجد بعض الشعراء إذا أرادوا أن يصفوا شيئا بالسواد لم يجدوا إلا كلمة غريب فالبحتري حين وصف الليل وشدة سواده قال:

**مَنَعَتني الخَطَرَ المَنذورَ تَبذِلُهُ في حالِكٍ مِن أَديمِ الشَمسِ غَريبِ**[4]

**يلْطِمُنَا عِفْرِيتُـــهُ ونَلْـــطِمُهْ اللَّيلُ غِرْبِيـــــبُ القَمِيصِ أَدْهَمُهْ**[5]

فهذا المزيج والتنوع في الألوان يجعل النفس البشرية في راحة وطمأنينة.

إن المتأمل كذلك يجد أن المولى عز وجل لم يربط دلالة الألوان لا بالسمع ولا بالشم ولا بالحس، وإنما ربطهما بحاسة البصر: فقد قال: "**أَخْرَجْنَا بِهِ ثَمَرَاتٍ مُّخْتَلِفاً أَلْوَانُهَا**" إلى أن قال" **انْظُرُواْ إِلِى ثَمَرِهِ إِذَآ أَثْمَرَ وَيَنْعِهِ** " سـورة الأنعام 99.ففعل الأمر انظروا جاء بصيغة الأمر لغرض الإلحاح والتأكيد، فألوان الفواكه تجعل الإنسان أكثر راحة وهدوءا، وإن لم يأكلها، فالنظر ضروري جدا إلى هذه الألوان بشكلها

الطبيعي شريطة ألا تكون الألوان الممتزجة التي يصنعها الإنسان فهي الأخرى قد تعود بالسلب على نفسيته.

كما أننا لو أحصينا اللون الأسود وعدد وروده في القرآن الكريم نجده قد ذكر سبع مرات في ست سور وهي كالآتي: البقرة- آل عمران(مرتين)- الأعراف- يوسف- طه- الشعراء- النمل- القصص- فاطر- الصافات).

**ثانيا: مفهوم اللون لغة واصطلاحا:**

**أ- رؤية عند المعجميين:**

إن الذي لابد أن يرجع إليه أي باحث حتى تستقر سريرته ويهدأ باله إذا حدث لبس وغموض هي المعاجم وأمهات الكتب، فقد عُرِّف اللون لغةً: هيئة تُميز وتَخَصّ الشيء عن غيره، حيث وردت عند "ابن منظور" في لسان العرب: " أن اللَّون هَيئة كالسواد والحمرة ولوَّنْتُه فتلوَّن، كون كل شيء ما فصل بينه وبين غيره، والجمع ألوان، وقد تلوَّن ولَوَّنَ ولَوَّنَهُ، والأَلْوان الضُّرُوب، واللَّوْن النوع، وفلان مُتَلَوِّن إذا كان لا يثبت على خُلُقٍ واحد، واللون....وهو: ضرب من النخل"[6]

و قد اكتفيت بذكر المفهوم اللغوي عند ابن منظور لأن جل المعاجم تقاربت في التعريف، فنفسه في الصحاح وكذا المعجم الوسيط، فلم يخرجوا عما ذهب إليه لسان العرب، وهذا هو المراد من البحث.

ونجد ابن سيدا في المخصص" أورد الألوان على ثلاثة: أحمر وأسود وأبيض أسماء مستعملة قريبة، وآخر بالإضافة إليها وحشية وغريبة لا تدور في اللغة مدارها، ولا تستمر استمرارها"[7]، وهنا جاء اللون لدلالة على الصيغة والهيئة.

كما أننا قد نجد معنى آخر للون، أي الجنس أو النوع، كما جاء في قوله تعالى""**وَمَا ذَرَأَ لَكُمْ فِي الأَرْضِ مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهُ**" سورة النحل،03 حيث شرح الألوسي في روح المعاني قائلا:" ألوانه أي أصنافه"[8].

وأورد الأصفهاني في مفردات ألفاظ القرآن الكريم قائلا:" الألوان يعبر بها عن الأصناف والأنواع، يقال فلان يأتي بألوان من الحديث والطعام"[9].

كما قد ذكر الألوسي أيضا:" أن الألوان هنا تعني أنواعا من التفاح، والرمان، والعنب، والتين.."[10]

**ب- مفهوم اللون اصطلاحا:( رؤية عند الفيزيائيين):**

إن اللون في الرؤى الحقيقية عند الفيزيائيين هو طاقة مشعة لها طول مرجى، يختلف في تردده وتذبذبه من لون لآخر كما قد عرفته الموسوعة العربية الميسرة قائلا:" هي خاصية ضوئية تعتمد على طول الموجة، ويتوقف اللون الظاهري لجسم ما على طول موجة الضوء الذي يعكسه"[11].

وجدير بنا أن نذكر العالم الفيزيائي ابن الهيثم( ق 11هـ) فهو يرى أن الابصار يحدث نتيجة انعكاس الضوء والأجسام إلى أعيننا، وقد توصل ابن الهيثم إلى نتيجة وهو أن الألوان التي نراها في الأجسام تعتمد على الضوء الذي يسقط على هذه الأجسام، وعلى بعض خواص هذه الأجسام ونحوها[12].

وحتى لا يطول بنا المقام كان في ظني أني سأتناول تاريخ الألوان إلا أن الورقة ضيق حجمها، فقد حاولت أن أضرب فقط كما سلف مثالا عن ابن الهيثم، ثم انتقلت مباشرة إلى عنصر لا يكاد يخلوا أهمية عن سابقيه إلا وهو دلالة الألوان.

إن لفظ اللون في دلالته عند اللغويين يدل على تغير الهيئة والصورة، وانطلاقا من كون الألوان التي قمنا بإحصائها سلفا فوجدنا الأكثر ورودا في القرآن الكريم الأبيض والأسود والأصفر والأحمر فالأخضر ثم الأزرق، سنحاول أن نبين دلالة كل لون وتواجده في آيات الذكر الحكيم، واستحضاره محددين له ما أمكن من الدلالات التي يحيل عليها.

استنادا لقوله تعالى (( **وَمِنْ آياتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ**)) سورة الروم 22.

**ثالثا: دلالة الألوان المذكورة في القرآن:**

**أ- اللون الأبيض:**

إن اللون الأبيض يحتوي على موجات من الألوان كلها، وإذا رأيناه بمنظور سيكولوجي واجتماعي، فإن هذا اللون في تراثنا الشعبي له كثير من الدلالات أشهرها: البراءة والتفاؤل، والصفاء والصدق والطهارة والمحبة والخير والسلام.[13] فقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم" **يولد المولود على الفطرة**" أي على نقاء وصفاء أو كصفحة بيضاء، وقال الله تعالى:" **ابيضَّت وُجوهُهُم**" فهذه دلالة عن الصفاء والنقاء.

فلو تأملنا العرب قديما وحديثا إذا وظفوا الأبيض في كتاباتهم فإنها تدل على المدح والكرم ونقاد العرض من العيوب.[14]

فها هو عروة بن الورد واصفا المرأة موظفا الأبيض قائلا:[15]

**ترى كلَّ بيضاءِ العوارضِ طَفْلَة تُفْرِّي إذا شَال السِّماكُ صِدارَهَا.**

وقوله تعالى:" **وابْيَضَّتْ عَيْنَاهُ مِنَ الْحُزْنِ فَهُوَ كَظِيمٌ** " سورة يوسف :84. وهذه دلالة وكناية عن العمى وذلك كون الذي يصيبه العمى تبيض عيناه، كما وظف اللون الأبيض في قصة موسى عليه السلام وأفادت الإعجاز والقدرة على الإثبات، لقوله تعالى: " **أَدْخِلْ يَدَكَ فِي جَيْبِكَ تَخْرُجْ بَيْضَاءَ مِنْ غَيْرِ سُوءٍ**" سورة النمل 12.

فالبياض من صور الجمال الإلهي، حتى أن المولى عز وجل ...الخمر في الجنة بشدة بياضها عن اللبن، لقوله تعالى:" **بَيْضَآءَ لَذَّةٍ لِّلشَّارِبِينَ** " سورة الصافات 46.

**ب- اللون الأسود:**

اختلفت الرؤى حول اللون الأسود فإذا كان غرابيب سود فإن صورته كانت مكروهة منذ القدم، حيث رمز ودل إلى الموت والشر، وقد ذكر في القرآن الكريم 7 مرات، ومنهم من اعترض على هذه الدلالة مستندا إلى لون الحجر الأسود، جاء في الأثر أنه نزل أشد بياضا من الثلج، ولكنه اسود من ذنوب العباد وخطاياهم.[16] أما في الرؤى الفيزيائية فهو رمز الحزن والظلام و الموت والغضب...

أما دلالته في القرآن فقد جاءت إما للكفر والارتداد أو العصيان والتكذيب ذلك لقوله تعالى:" **وَيَوْمَ الْقِيَامَةِ تَرَى الَّذِينَ كَذَبُوا عَلَى اللَّهِ وُجُوهُهُمْ مُسْوَدَّةٌ**" سورة الزمر 60.

أما عن الكفر فقد جاء في قوله تعالى: "**فأَمَّا الَّذِينَ اسْوَدَّتْ وُجُوهُهُمْ أَكَفَرْتُمْ بَعْدَ إِيمَانِكُمْ**" سورة آل عمران 106.

فكثيرة هي الدلالات، وهذه نماذج مختصرة للتوضيح لا أكثر.

**ج- اللون الأخضر:**

إن اللون الأخضر قد ذكر في القرآن الكريم 08 مرات، مختلفة الدلالة حسب سياق النص القرآني ومثال ذلك قوله تعالى:"**مُتَّكِئِينَ عَلَى رَفْرَفٍ خُضْرٍ وَعَبْقَرِيٍّ حِسَانٍ**"، سورة الرحمن 76. وقد ورد هذا اللون في سورة الرحمن وصفا لمقاعد أهل الجنة، وكذلك قوله تعالى أيضا:"**الَّذِي جَعَلَ لَكُم مِّنَ الشَّجَرِ الْأَخْضَرِ نَارًا فَإِذَا أَنتُم مِّنْهُ تُوقِدُونَ**" سورة يس 80. ومن ذلك أيضا ما ورد في سورة الكهف وصفا للباس أهل الجنة في قوله تعالى:"**وَيَلْبَسُونَ ثِيَابًا خُضْرًا مِّن سُندُسٍ وَإِسْتَبْرَقٍ مُّتَّكِئِينَ فِيهَا عَلَى الْأَرَائِكِ نِعْمَ الثَّوَابُ وَحَسُنَتْ مُرْتَفَقًا**" سورة الكهف 31.

ويرى أصحاب علم النفس أن اللون الأخضر يوافق الأشخاص ذوي الإحساس الفعال والنشاط المفعم، وقد ورد اللون الأخضر بالصورة الايجابية ولم يرد ذكره سلبا لا في القرآن ولا في غيره من الشعر في

الغالب، "فهو يعني الهدوء عندما يصل إلى درجة التشبع"[17]، ألا نرى أن اللون الأخضر إذا تصورناه فنجده مرتبط كثيرا بالنبات والنبات هو دلالة على الحياة للكائنات الحية وفي اللغة العربية " لون يدل على الخصب والرزق"[18]

أما العلم الحديث جعل دلالة جديدة للون الأخضر، حيث يرى جمال الدين مهران أن المقصود بهذا اللفظ هو مادة اليخضور أو المعروفة ب "الكلوروفيل"، Chlorophylle، وهي تعتبر مادة كيميائية معقدة التركيب يرجع إليها الفضل في وجود هذا اللون الذي ينتشر في النباتات على اختلاف أنواعها وأشكالها وأحجامها وخصوصا في أوراقها الخضراء حيث قال" وهذا الخضر هو الذي منحه الخالق تبارك وتعالى القدرة على تكوين المواد العضوية المعقدة التركيب من مواد غير عضوية وذلك لما يقوم به اليخضور..."[19]

ومما ورد ذكره سلفا نخلص إلى أن المتمعن في القرآن الكريم يصل إلى كثير من المدلولات التي لها تأثير على النفس الإنسانية فنجد على سبيل المثال لا الحصر أن الأخضر يدل على الحياة والبحث والتجديد والراحة والهدوء....

**د- اللون الأصفر:**

إن اللون الأصفر لا يوحي للبشارات جميلة عند العرب قديما، فهو يوحي للمرض الشديد، والموت، والكبر، والهرم، وتقلب النفس....،

وعند الأخصائيين النفسانيين: اللون الأصفر مرتبط بالمرض عندهم فهو يوحي إلى الريبة، والتوتر، والوسواس المرتبط بالمرض.

لكن القرآن الكريم جاء فخالف ذلك، فقد ورد ذكر اللون الأصفر في القرآن بلفظه دون اشتقاق مرة واحدة وذلك حين وصفه المولى جل في علاه فقال:"**قَالَ إِنَّهُ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ صَفْرَاءُ فَاقِعٌ لَّوْنُهَا تَسُرُّ النَّاظِرِينَ**" البقرة ص69. أي أنه من نظر إليها سرّه مرآها، وحُسن طلعها، وأعجب بها.

إن معاني الألوان مبني على آراء لنظريات مختلفة، فمنها أنّ اللّون علاقته مرتبطة بالمحتوى الذي سيق فيه، فإذا كانَ اللّونُ الأصفرُ الذي يدلّ على الحب والفرح والمرح والغزل، فستتأثر النفس البشرية بذلك ويراه العقل بأنه إيجابي، أو العكس لو جاء مرتبطاً بمحتوى مُؤذٍ فسيتغيّر التأثير النفسيّ له على الإنسان.

فكما رأينا أن اللون الأصفر جاء في الآية السالفة الذكر في القرآن الكريم دلالة على البهجة ،قد تأتي مرة أخرى دلالة على الهلاك حيث قال المولى عز وجل:" **وَلَئِنْ أَرْسَلْنَا رِيحًا فَرَأَوْهُ مُصْفَرًّا لَّظَلُّوا مِن بَعْدِهِ**

**يَكْفُرُونَ** "سورة الروم 51 .فدلالة الاصفرار في هذه الآية الكريمة توحي إلى اقتراب الساعة و الموت والهلاك ونهاية الحياة.

كما أننا لو تأملنا الذكر الحكيم لوجدنا أن الأصفر عبر عنه ليدل الله عز وجل بالأسود وذلك في قوله جل وعلا: " **كَأَنَّهُ جِمَالَتٌ صُفْرٌ** " سورة المرسلات 33 ،وجمالة جمع جمل، وفي قراءة جمالة صفر أي في هيئتها وكثرتها وتتابعها وسرعة الحركة واللون[20]،وهنا نستنتج أن اللون الأصفر له علاقة بالسياق والدلالة والرمز ومرتبط كل الارتباط بالثقافة اللغوية و سيكون لنا حديث عن هذا الموضوع المهم إذا كان في العمر بقية ومدد.

أخيرا وليس آخرا كان لزاما أن نتفق أن اللون الأصفر إذا مال إلى السواد فدلالته للهلاك والموت، أما إذا مال إلى البياض وشدة الاصفرار فهو دلالة على الحياة والفرح والبهجة.

**الخاتمة:**

بعد الجولة الفنية التي خضناها في أرجاء آيات الذكر الحكيم باحثين عن دلالة الألوان التي انتقاها المولى عز وجل واختارها لتناسب كل موضوع وتطابق كل حالة توصلنا إلى:

- نرى بأن القرآن الكريم وظف بين دفتيه عددا من الألوان في سياقات ودلالات دقيقة ومختلفة المعاني في آن واحد.
- إن توظيف القرآن الكريم للون بدلالات مختلفة راجع إلى أنه جل وعلا مقامه خلق الإنسان بنفسية تعشق الجمال،كما بين القرآن الكريم تعلق وحب النفس البشرية للطبيعة.
- إن القرآن الكريم أولى اهتماما بالغا حول اللون، فنجده وظف على سبيل المثال اللون الأصفر بوجهين دلاليين الأول تفاؤلي والآخر تشاؤمي ترهيبي دال على الموت والفناء.
- يتصدر اللون الأصفر كل الألوان من حيث عدد وروده في القرآن الكريم، وجعلناه أخيرا ذلك اهتماما وتشويقا للقارئ ليبقى راسخا في ذهنه، استنادا لما ورد في التنزيل الحكيم.
- وردت في القرآن الكريم ألفاظا تصف لنا الألوان وصفا دقيقا منها: "فاقع وغرابيب"، فقد ارتبط الأول باللون الأصفر، والثاني بالأسود.
- وأخيرا الذي لابد ألا ننساه ألا وهو أن أصل كل الألوان راجع إلى اللون الأحمر ذلك لقوله تعالى: " **وَمِنَ الْجِبَالِ جُدَدٌ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ**" سورة فاطر 27.

أما التوصيات والتوقعات فجاءت كالآتي:

- و هو أن تدعم هذه الدراسةَ بدراساتٌ أُخرى يكون فيها التعمق أكثر في فهم معاني للقرآن الكريم.
- إكمال هذا البحث الذي ابتدأته ليخرج مشروعًا متكاملًا يفيد القرّاء والباحثين مستقبلا.
- توجيه العناية إلى الكشف عن كثير من المفاهيم القرآنية وأهميتها وثمراتها.
- السعي لدراسة مصطلح اللون بزوايا مختلفة ليصل إلى أرقى الثمار ،و النتائج العلمية الدقيقة المتباينة الرؤى.
- وختامًا نسعى إلى أن يتم توسيع البحث في هذا المجال ؛ بحيث يأتي على ذِكْر جميع المواضع التي تتصل بمثل هذه المواضيع .

**هوامش**

[1]. ابن كثير، اسماعيل بن عمر بن درع القرشي: تفسير القرآن العظيم، دار ابن حزم (بيروت)، 1999، ج3،ص554.

[2] الحنبلي أبو حفص، عمر بن علي بن عادل: اللباب في علوم الكتاب، دار الكتب العلمية (بيروت)، 1998، ج16،ص181.

[3] المرجع نفسه: ج16، ص131.

[4] البحتري، الوليد بن عبادة: ديوان البحتري، ج1، تح: حسن كامل الصيرفي، دار المعارف (مصر)، ص180.

[5] المرجع نفسه: ج4، ص 2138.

[6] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: لسان العرب، دار صادر (بيروت)، ط3، 1414 هـ،باب النون فصل الام، مادة( ل- و- ن)، ج13، ص260.

[7] ابن سيدا، ابو الحسن علي بن اسماعيل: المخصص، المطبعة الكبرى الأميرية (بولاق)، د ط، 1956، ص16.

[8] الألوسي شكري: روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، دار إحياء التراث العربي ( بيروت)، ط 4، 1985، ص11.

[9] الأصفهاني الراغب: مفردات ألفاظ القرآن القرآن، تح: صفوان داؤدي، دار القلم(دمشق)، ط 1، 1992، ص752.

[10] الألوسي: روح المعاني، ج22، ص189.

[11] غربال محمد شنيق و زملاؤه: الموسوعة العربية الميسرة، دار النهضة(بيروت)، ط02، ص1581.

[12] موقع عالم المعرفة ( عالم بلا حدود)، مقال علمي:"الحسن ابن الهيثم الرجل الذي اكتشف كيف نرى"،بتاريخ 2020/05/28.

[13] أحمد مختار عمر: اللغة واللون، عالم الكتب(القاهرة)، ط2،1997، ص 207.

[14] المرجع نفسه: ص69.

[15] ابن السكيت: شرح ديوان عروة بن الورد العبسي، تح: الشيخ ابن أبي شنب ، مطبعة جول (الجزائر)، د ط، 1936، ص 170.

[16] أحمد مختار عمر: اللغة واللون، عالم الكتب (القاهرة)، ط1، 1997، ص164.

[17] ابراهيم دملخي: الألوان نظريا وعلميا، ص 72.

[18] أحمد مختار عمر: اللغة واللون، عالم الكتب (القاهرة)، ط1، 1997، ص79.

[19] جمال الدين مهران: نباتات وردت في القرآن الكريم، مادة اليخضور، مجلة الأهرام، العدد42341 السنة2008، ص20.

[20] حسنين محمد مخلوف: كلمات القرآن تفسير وبيان، دار ابن حزم (بيروت)، د ط،1997، ص371.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 992 - 1008 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# مظاهر التجديد البلاغي عند فضل حسن عباس في كتابه (البلاغة فنونها وأفنانها) وأثرها في تعليمية نشاط البلاغة في المرحلة الثانوية.

# The Manifestations of Rhetorical Renewal of Fadl Hassan Abbas in his Book (Rhetoric their Arts and Arts) and their Impact on the Education of Rhetoric at the Secondary Level.

خولة بولقرون *

**Khawla Boulkroune**

مخبر اللغة العربية والدراسات القرآنية

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة.

University of Islamic sciences, Constantine.

khawlaboulkroune93@gmail.com

| تاريخ الإرسال: 2021/06/29 | تاريخ القبول: 2021/10/08 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

## ملخص البحث

يرتكز هذا البحث على مظاهر التجديد البلاغية الإيجابية التي احتواها كتاب "البلاغة فنونها وأفنانها" لفضل حسن عباس، والتي يمكن من خلالها التوصل إلى طريقة عملية ناجحة في تعليم البلاغة العربية بالثانويات، والهدف من هذه الدراسة إنما تمكين طلاب هذه الثانويات من فهم النصوص الأدبية أو الأبيات الشعرية، والقدرة على استخلاص الذوق منها باعتبار أن الأغلبية منهم لديه عزوف في التواصل مع مثل هذه القطع الأدبية، وعلى إثر هذا يمكن طرح الإشكالية التالية: ماهي مظاهر التجديد البلاغية عند فضل حسن عباس؟ وما هو أثر هذه المناهج التعليمية في الثانوي؟

**الكلمات المفتاحيّة:** التجديد البلاغي، فضل حسن عباس، البلاغة، الذوق، طلاب الثانويات، تعليمية البلاغة.

## Abstract :

cts if Rhethorical renwal container This research is bases on the positive aspe through which it is )s art ans arts'Rhethorical it( s Boo'FadlSummary Abbas .un Dr possible tout reach a successful practical méthode for teaching arabic Rhethoric un e the students of these high y aim of this study is to provid'ans m ,high schools schools to understand literary or poetic textes and the ability to get the aesthetic considering that the most of them are reluctant to communicate ,taste fromage it such literary ppiece.with . Following this, the following problem can be posed:

* خولة بولقرون:khawlaboulkroune93@gmail.com

What are the manifestations of the rhetorical renewal of Abbas? And what is the impact of these curricula in secondary school?

**Keywords:** Rhetorical renewal, Fadl Hassan Abbas, rhetoric, taste, students, teaching rhetoric

**المقدّمة:**

تعد البلاغة العربية اللبِنَة الأولى التي يرتكز عليها كل دارسٍ لعلوم العربية، لما تحمله من فضل كبير وهو تعلقُها بدستور البشرية القرآن الكريم وجعلها فرعا من فروع اعجازه وهو الاعجاز البلاغي، وكذا هيمَنتُها وذَياع صيتِها على غرار العلوم اللغوية الأخرى لما لها من صلة وطيدة بين العقل والذوق.

فالبلاغة العربية علم قديم النشأة اهتمّ بها علماء اللغة منذ العصور الأولى، وصنفوا مؤلفات غلب عليها الطابع البلاغي الفلسفي إلى أن وصلت مرحلة النضج والاكتمال واستقلت بمؤلفات خاصة بها وتجريدها من العلوم الأخرى، ونظرا لقيمتها وأهميتها حاول الدارسون تطويرها والتجديد في آليات تدريسها وفق علوم اللغة العربية والغربية، ومن بين هؤلاء الدارسين فضل حسن عبّاس الذي أفْرَد مؤلَّفه " البلاغة فنونُها وأفنانُها" لخدمة هذا العِلم، فوضع فيه الأسس الحديثة والتصنيفات الأساسية، والقواعد التي يحتاجها التلاميذ على طول مشوارهم الدراسي وخاصّة طلاب هذا الفن بالثانويات لغرض تسهيل تدريسها وتبسيطها لهم، لتمكينهم من استيعاب أبوابها وتقسيماتها المتفرعة.

إن كتاب "البلاغة فنونها وأفنانها" مرجع حديث ومهمّ في مجال البلاغة لما يمتاز به من دقة في سرد فروع فن البلاغة وحسن اختيار الأمثلة التي شرح بها فضل حسن عباس هذه الفروع، فهو يتيح المجال للراغبين في دراسة فنون البلاغة الاطلاع عليه والنهل من معينه.

وعليه فإننا نجد المؤلفات الحديثة أكثر تبسيطا واستيعابا من طرف الطلاب من المؤلفات القديمة، وهذا ما يساعدهم على صقل ملكتهم اللغوية وتطوير ذوقهم، وقدرتهم على التمييز بين التراكيب اللغوية المستوفية شروط البلاغة، وبين التي يُثقِلها الحَشوُ والتكلف فيُلبسها عَيبا ورَداءة.

اشتملت هذه الدراسة على تمهيد بسيط حول مظاهر التجديد البلاغية عامة، ثم يليه جزء تطبيقي مقتبس من مُؤلّف الدراسة مع بيان الأهمية وكيفية إنماء الذوق لدى طلاب الثانويات، خاتمة إياها بجملة من النقاط الأساسية التي تمحور حولها البحث معتمدا في هذا كله على المنهج الوصفي التحليلي.

**أوّلا: ملامح تجديدية عامة:**

بدايات التجديد البلاغية كانت مع أحمد ضيف (1880/ 1945) في كتابه "مقدمة لدراسة بلاغة العرب" التي كانت سنة (1921)، يقول في البلاغة: "كل قول الغرض منه قبل كل شيء الاستيلاء على نفس السامع أو القارئ بفصاحة العبارة وحسن التراكيب وبراعة الكاتب أو الشاعر"، أو هي: "الكلام الفني الممتع، والكلام الفني يملأ نفس السامع وعواطفه في أي موضوع كان، وعلى أي معنى دل".[1]

خرج أحمد ضيف عن دائرة سابقيه في إعطائه المفهوم لفن البلاغة كقول بعضهم هي: مطابقتها لمقتضى الحال مع فصاحته، وهذا بالنظر في عموم التجديد بغض النظر عن التقسيمات الواردة في كتابه كونه خلط بين الأدب والبلاغة، فهي أقرب فن إلى قلب الانسان باعتبارها تمس خلجاته وتراعي أحاسيسه ومشاعره وتعبر عنها بما يثلج صدره ويبعث فيها الطمأنينة والراحة النفسية.

إن المتتبع للتسلسل التجديدي في المؤلفات المتعلقة بالبلاغة يرى أن الدارسين المحدثين قد اهتموا بكتاب "البلاغة الواضحة" بوصفه نقلة جديدة في التأليف البلاغي في العصر الحديث، وعد أساس التدريس لهذه المادة في الثانويات والجامعات، كتب أحمد مطلوب عنه في استعراضه لكتب البلاغة في العصر الحديث، قائلا ما نصه: "ومن أهم الكتب المتداولة "البلاغة الواضحة" للأستاذين علي الجارم ومصطفى أمين، وهذا الكتاب حلقة الانتقال بالبلاغة من طابعها القديم المعتمد على تقرير القواعد وحفظ القوالب إلى الاهتمام بالتحليل، وقد اتبع المؤلفان أسلوبا تربويا جديدا، يقوم على ذكر الأمثلة واستنباط القواعد وشرحها...ولعل أهم ما يمتاز به كتابهما البحث في الأسلوب، وهو بحث جديد في البلاغة التي لم تخرج على ما خطه السكاكي وقرره القزويني".[2]

يرجع حفني شرف سبب الاهتمام بهذا الكتاب لابتعاده عن العقلية المنطقية، ويقول فيما بيانه: "كان يمتاز هذا الكتاب بأن فيه شيئا من التحرر والبعد عن العقلية المنطقية التي أصابت البلاغة والضيق الذهني الذي أصاب علماءها، فكانا يعرضان الشواهد الصورة البلاغية ثم يعقبان عليها بالتحليل الذي يؤدي إلى استنتاج القاعدة، وهذه الطريقة وذلك المنهج وإن عرف عنه الاختصار في القواعد والبعد عن الخلافات، إلا أن فيه اكثارا من الشواهد وتحليلها والكشف عن النكتة البلاغية فيها".[3]

أما بدوي طبانة فنجده يعرض لهذا الكتاب بإسهاب ضمن حديثه عن البيان البلاغي فيقول: "ومن أنفس كتب هذه المدرسة في القرن العشرين كتاب "البلاغة الواضحة" الذي ألفه الأستاذان مصطفى أمين وعلي الجارم".[4]

أغلب المؤلفين البلاغيين أجمعوا على أن لكتاب البلاغة الواضحة دور كبير في سيرورة المنظومة التعليمية وأن لها أثرا كبيرا في تعليم القضايا البلاغية وإيصالها إلى المتعلمين في أبسط صورة. لكل مؤلف جانب إيجابي كما له جانب سلبي وقد تمثل في كثرة الشواهد والإطالة في شرحها مما يشتت تركيز الطلاب ويبعدهم عن المثال الأقرب والأوضح الذي يشرح الظاهرة البلاغية.

**أ/ تدريس نشاط البلاغة العربية وتنمية الذوق:**

إن لتدريس البلاغة العربية أهمية كبيرة، فهي تعلم التلميذ الأداء الرفيع وصناعة الأدب، وتسهم في تكوين الذوق الأدبي وتنميته، كما أنها تبصر الصفات التي تكسب النص الأدبي رفعة وسموا إذ تشكل الجانب الموضوعي في عملية النقد.[5]

وتدريس البلاغة يمكن التلاميذ من التعرف على أسرار الإعجاز البلاغي في الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة مما تساهم في تقوية الجانب الإيماني لديهم وصقل قدراتهم اللغوية والبلاغية، كما أنها تمكنهم من القدرة على النقد الأدبي للأعمال الفنية الشعرية وتقويمها وتحديد مستوى جودتها، وتساهم في تنمية الخيال الأدبي من خلال إلمامهم بالصور والأخيلة التي تتضمنها الأساليب البلاغية الواردة في أعمال الأدباء من قصائد وقصص وروايات وغيرها، وتكسب الطلبة القدرة على محاكاة الأساليب البلاغية وإنشاء الكلام البليغ، غير أن أصواتا كثيرة صارت تتحدث عن صعوبة البلاغة واستحالة فهمها خاصة بعد أن أصبح الدرس الواحد من دروس البلاغة ينجز في ساعة واحدة، وصارت الممارسات التعليمية الحالية تحول دون الأهداف المرجوة، وكرست فساد الذوق وغلبة الصنعة والتكلف والبعد عن الطبع، ومن الخطأ البين في تدريسها، أن يكتفي بذكر التعاريف وتلفيق الشواهد واستخلاص القواعد، وإصدار الأحكام أو جعلها مباحث يختبر فيها العقل بهذه التعليلات الفلسفية القيمة بل يجب أن يكون الأساس الذي يقوم عليه تدريسها هو عرض النصوص الأدبية البليغة واستنباط ما فيها من النواحي الجمالية وجعلها وسائل تعمل على تكوين الذوق الأدبي وإدراك مظاهر الجمال في الكلام البليغ.[6]

ومما ينبغي مراعاته في تدريس البلاغة العربية الاعتماد على الوصف اللغوي الدقيق للظاهرة البلاغية، وتعويد الطالب على الدقة والموضوعية في التحليل، والابتعاد عن الأحكام الانطباعية والآراء المسبقة، وتجنب استعمال العبارات العامة في الحكم على سمات الأسلوب مثل: مشرق الأسلوب، جزل الألفاظ، عذب المعاني، وغيرها.

ومما يسهم في إثراء الدرس البلاغي إجراء موازنات بين النصوص المدروسة، وهي من إحدى الوسائل في سرعة تكوين الذوق الأدبي[7].....وذلك من أجل تمكين الطالب من معرفة أوجه الاختلاف بين الأساليب، ويكون التركيز على الكشف عن الجوانب الفنية الجمالية، والابتعاد عن الأحكام العقلية التي تنطلق من مبدأ الخطأ والصواب، وهذا من شأنه أن يجعل الدرس البلاغي أكثر تشويقا وإمتاعا لدى المتلقي.

ولعل مما يسهم في تنمية الذوق الفني لدى المتعلم معالجة الموضوعات من الناحية النفسية والوجدانية، وذلك بالتحدث عن الجو النفسي للفكرة أو النص، وعن عاطفة الأديب وموسيقى الكلام، واستجابة القارئ.[8]

أثبتت التجربة العملية أن الإكثار من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة والنصوص الأدبية البليغة في تدريس البلاغة، من شأنه أن يحبب موضوعات البلاغة إلى الطالب، ويمكنه من التعرف على أسرار الإعجاز في القرآن الكريم، وأسرار البيان في الحديث النبوي الشريف، وفي كلام العرب المنظومة والمنثور.[9]

**ب/ أهداف التجديد البلاغي:**[10]

- التجديد في دراسة علوم البلاغة وفي الربط بينها تحت اسم الصورة البلاغية أو الصورة الفنية أو الصوة الأدبية أو الصورة الجمالية.
- التجديد في درس تاريخ البلاغة من حيث ظواهرها وصلة هذه الظواهر بالأعلام والتيار البلاغي، وفي دراسة القضايا البلاغية من خلال العصور أو من خلال الأعلام.
- التجديد في دراسة علوم البلاغة وصلتها بالعلوم الحديثة مثل علوم الإنسان والنفس والاجتماع والتربية ونظرية المعرفة.
- التجديد في دراسة المصطلحات البلاغية وتدرجها، وقضايا البلاغة من خلال عصورها.
- [11]السعي إلى تخليص البلاغة من تلك الزيادات والحواشي ومن الفلسفة والمنطق وغيرها من العلوم، والاقتصار على المستوى البلاغي والفني فحسب، ولم يؤثر على أحد أنه سعى لتخليص البلاغة من القواعد والتعريفات، إدراكا من الباحثين والمعلمين لأهمية القاعدة والذوق معا.

**ثانيا: ملامح التجديد البلاغي عند فضل حسن عباس في كتابه "البلاغة فنونها وأفنانها":**

**أ/ التعريف بفضل حسن عباس:**[12]

أبو محمد فضل حسن عباس، أحد أبرز علماء السنة في الأردن، وأحد العلماء المعدودين في علوم التفسير وعلوم اللغة والبلاغة، عرفه الناس من خلال كتبه ودروسه ومحاضراته في حلقات العلم وفي المساجد وفي المنتديات العلمية، وعرفه طلاب العلم في رحاب المعاهد العلمية والجامعات، برز الدكتور فضل حسن عباس كأحد أهم علماء التفسير والتلاوة وكان ذلك في السبعينيات حين سجلت له الإذاعة الأردنية 400 حلقة إذاعية في تلاوة وتفسير القرآن الكريم كاملا، كانت باكورة مسيرته العلمية التي أثمرت فيها بعد نتاجا كبيرا وهاما من المؤلفات والنظرات الجديدة في تفسير القرآن الكريم.

ولد فضل حسن عباس سنة 1932م في بلدة صفورية في فلسطين، ونشأ على العلم منذ صغره، فقد كان ببيت والده مكانا للعلماء الذين يرسلهم خاله الشيخ يوسف عبد الرزاق المدرس بكلية أصول الدين في الأزهر، وكان رجلا صالحا حيث أثنى عليه محمد زاهد الكوثري. أتم فضل عباس حفظ القرآن الكريم في بلدته وهو ابن عشر سنين، ثم حفظ من المتون العلمية: متن الغاية والتقريب في الفقه الشافعي، ومتن الرحبية في الفرائض، وجوهرة التوحيد في العقائد، والألفية لابن مالك.

انتقل بعد ذلك إلى الدراسة في عكا، ودرس في المدرسة الأحمدية بمسجد الجزار وبقي فيها بين عامي 1946م، 1947م، وبعد ذلك قرر التوجه إلى مصر عام 1948م ودخل المرحلة الثانوية فيها، بعد ذلك نجح في دخول كلية أصول الدين في الأزهر وتخرج فيها سنة 1952م، وكان عمره آنذاك عشرين سنة، فكان أصغر طالب يتخرج فيها.

حصل على درجة الدكتوراه من الأزهر سنة 1972م، وكانت رسالته بعنوان: "اتجاهات التفسير في مصر والشام".

تعددت المواضيع التي كتب فيها فضل حسن عباس، فنتج عنها مؤلفات منها ما هو في علوم القرآن ومنها: إعجاز القرآن الكريم، لطائف المنان وروائع البيان في دعوى الزيادة في القرآن، وما كان في علوم البلاغة منها: البلاغة فنونها وأفنانها –علم المعاني–، –البيان والبديع–، وما ورد في الجانب الفقهي منه: فقهنا بين التوسط والتسلط، أنوار المشكاة في أحكام الزكاة، وغيرها.

توفي يوم 6 ربيع الأول من عام 1432هـ، الموافق ل 9 شباط سنة 2011م، عن عمر يناهز 79 سنة، حيث كان متوجها إلى مكة المكرمة لأداء العمرة، فوافته المنية قبل خروجه إلى المطار، وصلي عليه في مسجد الزميلي في منطقة الجاردنز في عمان بعد صلاة ظهر يوم 10 شباط ودفن في المقبرة الإسلامية في سحاب بعد أن شيعه آلاف من الأردنيين.

**ب/ الملامح التجديدية في الكتاب:**

**ب/1/ تنظيم المادة البلاغية:** [13]

جاء الكتاب في طبعتين، الأولى هي محاولة تجديدية ناجحة قام بها "فضل حسن عباس"، وذكر فيها أمورا تلخيصية لما أراده من هذا التأليف، فيها يقول: "فهذه مباحث في البلاغة العربية، فن القول، أرجو أن تكون دانية القطوف، سهلة المنال، وارفة الظلال، دفعني لكتابتها وتسجيلها ما كنت أجده في نفسي من معاناة ومكابدة، ما كنت أجده دارسا وأنا جالس على كرسي التلمذة، وما وجدته بعد ذلك معلما ملقنا وأنا على كرسي التدريس. وأنا لا أزعم أن سآتي بجديد ولكن كل الذي أرجوه أن أكون – وقد أفدت من حالتيْ الدرس والتدريس– قد أدركت مواطن الصعوبة، ومواضع الإشكالات، وأسباب الغموض التي تحول بين الدارسين وبين الإفادة من هذا الفن الذي يذهب الطباع، ويثقف الألسنة، ويرهف الحس، مما أودعه الأئمة في كتبهم، ونظمتْه أفكارهم، وجادت به قرائحهم، فسطرته أقلامهم، وإنه لكنز. لو تعلمون. عظيم".

ولعل من بين الأسباب التي يرى "فضل حسن عباس" أنها تجعل من الدرس البلاغي درسا صعب المنال والمراد، وأنها تجعل الدارسين أكثر نفورا منه ما يلي:

- **الأسلوب:** [14] فكثير من الكتب الحديثة رغم ما تحويه من مجهودات جبارة من طرف مؤلفيها إلا أنها صعبة المنال من طرف التلميذ أو المتعلم عامة، لما لها من أسلوب صعب لا يفهمه إلا ذو التحصيل اللغوي المتقن وهذا لا يتوفر إلا في المؤلفين اللغويين، وعليه تجد ذلك العزوف لدى المتعلمين عن مثل هذه المراجع، وفي هذا يقول "فضل حسن عباس": "فالأسلوب إذن الطريقة التي يسلكها صاحب الصناعة في صنعته، إلا أن الذي يعنينا هنا صنعة البيان. لقد خلق الله تبارك وتعالى الناس مختلفين في الطبائع والأذهان، وفي الألسنة والألوان، وفي الأذواق والآفاق، وفي غير هذا من الصفات المتعددة، فلا بد إذن أن يكون لكل طريقته التي يرصف بها عباراته، ويجري بها قلمه، ويصور بها ألمه وأمله".

وذكر أن للأسلوب ثلاثة أقسام وهي:

أ/ **الأسلوب الخطابي:** [15] ويعتمد على العبارات الجزلة القوية، والجمل الرصينة، والنبرة المؤثرة، ويجمل فيه التكرار والتنوع في حركة الإلقاء.

**ب/ الأسلوب العلمي**: ويقوم على قوة الحجة، والبراعة في الإقناع، وترتيب الأدلة، والقوة في دفع الشبهات.

**ج/ الأسلوب الأدبي**:[16] ولا بد له من العبارة السلسة، وجمال التصوير، ورقة التعبير، لأن الهدف منه إمتاع العواطف، وإيقاظ المشاعر، وإرهاف الإحساس.

ولكن هذه الأقسام جميعها لا بد لها من أمور مشتركة، فالأسلوب أيا كان لا بد له من أمرين إثنين: الصورة أولا، والمعنى ثانيا. ونعني بالصورة: هذا القالب اللفظي الذي توضع فيه المعاني.

فالأسلوب إذن لا بد له من المعنى المبتكر، والصورة الجيدة، ولسنا بحاجة أن ننقل لك بعض الأمثلة لكل نوع من أنواع الأساليب، فذلك كثير في كتب الأدب والتاريخ.

- **الأمثلة**: [17] تلحظ أن جل الكتب الحديثة أمثلتها التي تعطى لشرح قاعدة أو فن من فنون البلاغة صعب الفهم، عسير الألفاظ، لا يؤدي الغرض الذي جيء به لأجله، بل يضلل المتعلم ولا يشعره بجمالية الفن أو يكسبه رصيدا لغويا حتى.

وفيها يقول "فضل حسن عباس": "هذه الأمثلة التي نجدها تنتقل من كتاب إلى كتاب، مع قلتها، وخفاء دلالتها في كثير من الحالات على ما يراد تقريره وتصويره للنفس حتى تتفاعل معه". وعليه كان هدفه الأول في هذا المؤلف البلاغي: "الإكثار من الشواهد، وبخاصة خير الكلام من الكتاب الكريم، والسنة النبوية، والكلام البليغ، شعرا ونثرا، ومع ذلك، فلقد رأيتني مضطرا أن آتي ببعض الأمثلة من الواقع الذي نحياه، تسهيلا للقارئ، كي يستوعب الفكرة التي يراد تقريرها".

- **ذكر بعض القضايا التي لا داعي إلى ذكرها**: [18] أو بعبارة أخرى كثرة التقسيمات والتفريعات التي تضلل وتبعد الطلاب عن القسم الرئيس المراد شرحه. فالاستطرادات الكثيرة لا تولد الفهم بل العي والنفور والاستكراه.

وعلى إثر هذه الأسباب التي حالت بين علم البلاغة ومدرسيه، جعل "فضل حسن عباس" مؤلفه "البلاغة فنونها وأفنانها" ملاذ طلاب هذا العلم مراعيا فيه ما يلي: [19]

- الاكثار من الشواهد بدء بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، والكلام البليغ من شعر ونثر، وذلك بغرض تسهيل التلقين وتقريب المتعلم من المادة البلاغية وإيقاظ الروح المعرفية فيه، وفي

حالة وجد "عباس" أن المعنى لا يزال بعيدا عن طالبيه يأتي بأمثلة من الواقع الحي لتبسيط كل مستعسر وشرح وتوضيح كل ملتبس.

- توطيد الرابطة بين المتعلم والكتب الخاصة بعلم البلاغة مما كتبه المؤلفون الأولون خاصة منهم عبد القاهر الجرجاني الذي جمع شتات ما كان متفرقا في كتب القدماء من سابقيه وتقنين هذا الفن وإرساء معالمه.
- إلمامه بكثير من القضايا التي أهملها بعض المؤلفين، وذلك إثر انشغالهم بكثرة التقسيمات والتفريعات فسقطت من كتبهم بعض القضايا.
- إرتآى "فضل حسن عباس" أن الهدف الأسمى من هذا التأليف إنما هو صلة القارئ بقضية الإعجاز القرآني من حيث النظم. وهذا الهدف مشترك مع قدماء البلاغيين حينما انطلقوا في دراساتهم بالآيات القرآنية وبيان إعجازها واستخراج القضايا البلاغية منها.

أما فيما يخص الطبعة الثانية والتي أطرى عليها بعض التغييرات والإضافات التي خلت منها الطبعة الأولى فقال فيها: [20] "وهذه الطبعة الثانية لهذا الكتاب، أرجو أن يجد فيه عشاق البلاغة العربية ومحبوها، التواقون للوقوف على بعض مظاهر الإعجاز القرآني، والمتذوقون للبيان العربي، أرجو أن يجد فيها هؤلاء وغيرهم من المثقفين بغيتهم إمتاعا وإقناعا". فكلامه هذا خير بيان وأوضح تصريح عما ينوي تأليفه والهدف الذي يسعى إليه.

جاء كتابه "البلاغة فنونها وأفنانها" في جزأين، فشمل الأول علم المعاني والذي أتى فيه على ذكر كل التقسيمات التي يحتاجها دارس هذا الفن مع تبيان كل قسم بالأمثلة التي تليق به، فذكر فيه:

- الفصاحة والبلاغة كمدخل تمهيدي عام لتعريف هذا الفن أولا فذكر تعريفا مقارنا بهدف التفرقة بينهما، ثم عرف كلا الكلمتين عند علماء اللغة، وفي الأخير ختمهما ببعض الدراسات التاريخية في علم البلاغة قصدا منه توسيع الفكرة لدى القارئ وإحالته على أكبر عدد من المصادر والمراجع التي يمكنه الاعتماد عليها.
- ثم بدأ بعلم المعاني وهو المحور الذي يدور حوله هذا الجزء، فجعله فصولا مفتتحا إياها بمقدمة في علم المعاني مرفقة بتعريف وجيز له. ثم تلاه بفصل آخر تحت عنوان "الخبر" فذكر فيه أغراضه وأضربه. ثم الفصل الثالث كان في "الإنشاء" بقسميه الطلبي وغير الطلبي، وذكر في طيات القسمين أغراض كل منهما، من أمر ونهي، تمني ونداء، واستفهام، وفصل فيها شارحا

وموضحا. ثم فصل رابع في "التقديم والتأخير" عالج فيه قضية المسند والمسند إليه والأحوال المتعلقة بكل منهما مع بيان الغرض منها. وفصل خامس عنونه "بالحذف والذّكر" فبين مواطن كل واحد منهما مع الأمثلة والشرح. ثم فصل سادس في "التعريف والتنكير" ومستلزماتهما. واختص الفصل السابع بتقيد "الجملة" كونها عنصرا أساسيا في التركيب اللغوي فقيدها بالشرط وأرساها بغير شرط. ثم الفصل الثامن في "أسلوب القصر" وأقسامه وأركانه. والفصل التاسع عالج قضية "الفصل والوصل" مع إبراز المواطن التي يختص بها كل نوع مرفوقا ذلك بجملة من الأمثلة التي يتطلبها كل نوع. وآخر فصل كان في "الإيجاز والإطناب والمساواة" والمباحث الخاصة بهم.

إن الناظر في فصول هذا الجزء الخاص بعلم المعاني يلحظ أن المؤلف قد اعتنى بالجملة وأولى التركيب اللغوي عناية كبيرة بوصفه الأساس الذي يبنى عليه كل نص أدبي سواء كان شعريا أم نثريا. فهي فصول وجيزة ومباحثها مضبوطة ومبسطة مع أمثلة مختلفة ومتنوعة، خاتما إياها بتدريبات تطبيقية تقرب الفهم وتبسط القاعدة، وهذا ما يحتاجه كل متعلم مادة معرفية بسيطة مع أمثلة توضيحية تكسبه الفهم والأذن السماعة، وتنمي لديه الرصيد اللغوي والمعرفي وتعوده تذوّق القطع الأدبية واكتشاف الخلل في مختلف التراكيب اللغوية.

أما الجزء الثاني فقد اختصه بعلمي البيان والبديع، وابتدأ فيه:

- بالمفهوم العام لعلم البيان وتطوره على مدى العصور، ثم تلاه بباب أول عنونه بالتشبيه فذكر فيه كل متعلقاته وكذلك فعل مع بابي المجاز والكناية.
- ثم تناول علم البديع الذي ذكر فيه ما يستحق ذكره في فصلين فكان الأول في المحسنات المعنوية أمثال الطباق والمقابلة والتورية وحسن التعليل وتأكيد المدح بما يشبه الذم وضده وأسلوب التحكيم، أما ما أورده في الفصل الثاني من محسنات لفظية فتمثل في الجناس والسجع ورد العجز على الصدر.
- وذيل كتابه بملحقات من بدائع القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وكذا ما جاء من الصور البيانية في بعض المختارات الشعرية الحديثة.
- خاتما مؤلفه بخاتمة شاملة محوصِلة لما ورد في كتابه.

ركز "فضل حسن عباس" في إيراده لقضايا هذين العلمين البلاغيين على أهم الفروع التي تُمكن التلميذ في المرحلة الثانوية من التعامل مع أي قطعة أدبية شعرية أم نثرية واستخلاص كل ما اشتملت عليه من قضايا بلاغية، وهذا هو الهدف المنشود الذي يسعى إليه فضل حسن عباس.

ليس معيار التجديد مقتصرا على كثرة المادة التي يحتويها كتاب أدبي وإنما المعيار متمثل في مدى استيعاب القارئ لجزء من هذه المادة المعرفية وقدرته على تطبيقها على القطع الأدبية المختلفة، وهذا النهج الذي انتهجه فضل حسن عباس آملا في أن يأخذ بأيادي طلاب العلم إلى تحسين أذواقهم وتعليمهم طرق الاحتكاك بالنصوص الأدبية مهما اختلفت أنواعها وعصورها واكتساب رصيد لغوي معتبر يرتكز عليه الطالب في مختلف أنواع العلوم كون الأدب واللغة أسيادها.

**ب/2/ تحديد المصطلحات البلاغية:**

لكل مؤلف منهجه الخاص في تأليف كتابه، وهذا المنهج مستنبط من التجارب التي مر بها المؤلف أم من كثرة مطالعته للكتب واحتكاكه بها، فتجد أثر إحدى هذه الكتب بارز في مصنّفاته، و"فضل حسن عباس" ممّن استفاد من تجاربه الأولى حينما كان على كرسي التلمذة، وقد أقر بهذا في بداية مصنفه.

إن ترتيبه للمادة البلاغية وتحديد المصطلحات في هذا المصنف هو مستخلص دراسات معمقة وبحوث مطولة قام بها، فتجده لا يستعمل المصطلحات المختلف فيها، ولا يذكر الفروقات الدقيقة التي تشتت الذهن، وإنما يذكر ما هو متعارف عليه وما هو مستقر لدى جل علماء البلاغة، وسبب هذا واضح لأن هدفه من هذا التأليف كان التعليم، أو بمعنى آخر هدفه إيصال هذه المادة البلاغية إلى الطلاب في أبسط صورها، وهذا هو المعنى الحقيقي للبلاغة.

**ب/3/ التنويع في الشواهد وتحليل النصوص:**

طريقة "فضل حسن عباس" واضحة من أول ورقة في مؤلفه، وتجدها هي نفسها في آخر ورقة منه، حيث يذكر المفاهيم العامة للمادة البلاغية ثم يستدل لك عليها بشواهد متنوعة ابتداء بالآيات القرآنية أو الأحاديث النبوية أو أشعار العرب أو الأمثال والعبر وحتى من الكلام البسيط المبتذل، أي الأمثلة العادية بغرض التبسيط ومحاولة الإلمام بالموضوع من كل الجوانب، ولهذا محاسن كثيرة منها التنويع في الأمثلة والاستدلالات مما يسمح للطلاب الاحتكاك بأكبر عدد ممكن من القطع الأدبية، وكذا تكوين رصيد لغوي معتبر لدى القارئ، إضافة إلى الغرض الأسمى وهو استيعاب هؤلاء الطلاب للمادة البلاغية المتناولة.

وعلى إثر هذا أقدم مثالا مما جاء في الكتاب في فصل "التقديم والتأخير" باعتباره فصلا مهما في التركيب اللغوي وقوله فيه:[21] "وإذا أردت أن تعرف خطر التقديم والتأخير، فاستمع إلى قوله سبحانه وتعالى:[إِذْ قَالَ إِبراهِيمُ رَبِّيَ الذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ]، [البقرة: ٢٥٨] ولم يقل: (يُحيِي ويُمِيتُ رَبِّي) والفرق كبير، فقوله: [رَبِّيَ الذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ ] يفيد أنه لا محيي ولا مميت إلا الله، ولو قيل: (يُحْيِي ويُمِيتُ رَبِّي) لكان المعنى أن الله قادر على الإحياء والإماتة، ولا مانع أن يقدر عليهما غيره. ولهذا قال ذلكم المجادل: [أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ]، أنا لا غيري، لأن النزاع ليس على قدرة الله على الإحياء والإماتة، بل في تفرد الله تبارك وتعالى بهم.

وفي الأهمية التي يشغلها التقديم والتأخير يقول المؤلف: [22] "وإنما جئت لك بمثل هذه النماذج، لتدرك خطر التقديم والتأخير، وعظم شأن النظم الذي هو عمود إعجاز القرآن، ولتدرك ما للعرب من تفنن في نطقهم، ولتتذوق اعجاز القرآن الذي تراه يقدم الكلمة تارة ويؤخرها أخرى".

ودليل أسلوبه التجديدي واضح هنا وجلي في قوله: [23] "وقد مر معك في باب الاستفهام طرف من هذا، فارجع إليه إن شئت ولنشرع معتمدين على الله بذكر مسائل هذا الباب، مقتصرين على أخطرها شأنا، وأكثرها فائدة. ولن نتكلف كما فعل كثير من المتأخرين، فكثير من أغراض التقديم والتأخير لا تحتاج إلى بيان، لأنها تدرك بالذوق لأول وهلة، وكذلك كتعجيل المسرة، أو تعجيل المساءة، والتلذذ، والتبرك، فمثل هذه الأغراض ترتكز في الطبع، حتى عند أولئك الذين لم يدرسوا قواعد البلاغة، ولم يعرفوا عنها شيئا، تقول مثلا: محمد نجح في الامتحان، سعاد نالت جائزة...".

وهذا مثال آخر من جزئه الثاني واضح فيه طريقة التمثيل التي ينتهجها فضل حسن عباس في الكتاب في باب المجاز ويقول فيه: [24] "ولكن هنالك مجازا لغويا ليست العلاقة فيه من هذا النوع أي لا تصلح أن تكون العلاقة فيه وجه شبه، خذ مثالا قول الله سبحانه وتعالى: [جَعَلُوا أَصَابِعَهُم فِي ءَاذَانِهِم]، [نوح: ٧] فإنهم في الحقيقة يجعلون أناملهم في آذانهم، ولكن القرآن أطلق الأصبع وأراد الأنملة، واللغة لم تضع الأصبع للأنملة كلمة الأصبع إذن استعملت في غير ما وضعت له.

وخذ مثلا قول الله تعالى: [قُمِ اللَّيْلَ إِلَّا قَلِيلًا]، [المزمل: ٢ ] فإن المقصود بالقيام الصلاة، واللغة لم تضع القيام لتدل على الصلاة فاستعمال القيام في الصلاة استعمال للكلمة في غير ما وضعت له، ولكنك إذا بحثت عن العلاقة بين الأنامل والأصابع، وبين القيام والصلاة، فستجدها بديهة تختلف عما مرت معك من علاقات.

لا يستطيع أحد أن يدعي أن العلاقة بين الأنملة والأصبع المشابهة، ولا بين القيام والصلاة كذلك، إنما العلاقة أن إحدى الكلمتين جزء من الأخرى، ففي الآية الأولى الأنامل جزء من الأصبع فقد استعمل الكل وأريد الجزء وفي الآية الثانية، القيام جزء من الصلاة، فلقد استعمل الجزء وأريد الكل، ولذلك سموا هذه العلاقة (غير المشابهة).

نخلص من كل ما تقدم إلى أن المجاز اللغوي إما أن تكون علاقته (المشابهة) أي تصلح أن تكون وجه شبه بين المعنى الأصلي الذي وضعت له الكلمة وبين المعنى الثاني الذي استعملت فيه بحيث يمكن أن يكون تشبيها".

وقد تكون العلاقة غير المشابهة فلا يمكننا أن نكون تشبيها بين المعنيين، والأول يسمى استعارة، والثاني يسمى مجازا مرسلا، فالاستعارة –إذن– مجاز لغوي علاقته المشابهة، والمجاز المرسل مجاز لغوي علاقته غير المشابهة، وهذا ما استقرت عليه كلمة البيانيين.

ونبدأ الكلام عن أول نوع وهو المجاز المرسل ويقول فيه "فضل حسن عباس":[25] "المجاز المرسل مجال لغوي –كما عرف من قبل– علاقته غير المشابهة، وسمي مرسلا، لأن الارسال هو الاطلاق، فهو مطلق في علاقاته، أي ليس له علاقة معينة كما هو الشأن في الاستعارة، فالاستعارة علاقتها المشابهة كما عرفت، وللمجاز المرسل علاقات كثيرة، ولكن بعضها لا يخلو من التكلف.

وأكثر هذه العلاقات دورانا في الكلام البليغ السببية، المسبَّبية بفتح الباء الأولى، الجزئية، الكلية، اعتبار ما كان، اعتبار ما يكون، الحالية، المحلية، الآلية، المجاورة.

لا يخفى على كل دارس للفنون البلاغية أن المجاز ركن أساسي فيها، وأنه لا يخلو كلام من مجاز طابع له، لما يضفيه عليه من جمال في المعنى واستعارة للألفاظ ودقة في تحديد المراد من الكلام، إضافة إلى كون التعبير المشتمل على المجاز تعبير بسيط تستوعبه عقول طلاب الثانويات على اختلاف مستوياتهم اللغوية لما فيه من تقريب وتعبير عن المعاني بألفاظ بسيطة متداولة فيما بينهم، وتجدهم حتى في أيامهم العادية أغلب كلامهم مجاز منه المقصود ومنه غير المقصود، وهذا جانب خاص باللغة العربية ومميز لها على غرار اللغات الأخرى التي تكون تعابيرها جافة مباشرة.

وعليه ف"فضل حسن عباس" في مثل هذه الأنواع البلاغية تجده يستعمل الأمثلة البسيطة المتداولة التي يمكن استيعابها بسهولة دون اللجوء إلى أي مصدر آخر، لأنه هدفه من تأليفه لهذا الكتاب هو التعليم وليس التقنين.

وهذا مثال آخر من علم البديع نأخذه مما اشتملت عليه المحسنات المعنوية الطباق على سبيل المثال: فيقول فيه فضل حسن عباس أنه في الاصطلاح: [26] "هو الجمع بين الشيء ومقابله، أو الشيء وضده، وقد يكون الشيئان المجموع بينهما اسمين أو فعلين أو حرفين"، ومثال هذه الأصناف الثلاثة جاء في كتابه كالآتي:

مثاله في الاسمين: الظلمات والنور في قوله سبحانه: [كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ لِتُخْرِجَ النَّاس مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ]، [إبراهيم: ١ ]، ومنه أيضا قول الشّاعر:

وأصدعُ شكّي باليَقِين وإنّني لِنفْسِي على بعض المسَاءة حابِسُ

وتقول: "الحياة إما سلم وإما حرب"، والوضع الذي تعيشه أمتنا مستهجن إذ لا هو سلم ولا هو حرب"، ومن كلمات النبوة الجامعة: "اللهم لا مانع لما أعطيت ولا معطي لما منعت".

ومثاله في الفعلين: قوله تعالى: [والسَّمَاءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ الميزَانَ]، [الرحمن: ٧]، وفي الأثر: "رحمان الدنيا والآخرة ورحيمهما تعطي منهما من تشاء ارحمنا رحمة تغنينا بها عن رحمة من سواك"، وكذلك ما جاء في الدعاء: "اللّهمّ اغننا بالافتقار إليك ولا تفقرنا بالاستغناء عنك"، ومن الشعر قول دعبل الخزاعي:

لا تَعجبي يا سَلْمُ من رَجُل ضَحكَ المشيبُ برأسِه فبَكى

ومثاله في الحرفين: قوله سبحانه وتعالى: [لاَ يُكَلِّفُ الله نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ]، [البقرة: ٢٨٦ ]، وقولك: "الأمة التي تستحق الحياة لا تسكت عما لها من حقوق ضعفا وجبنا، ولا تترك ما عليها من الواجبات كسلا وأنانية"، ومنه قول الشّاعر:

على أنّني راضٍ بأن أَحمِلَ الهَوى وأخلُصُ منهُ لاَ عليَّ ولاَ لِيَّا

**ب/4/ التمرينات في تطوير فهم البلاغة:** [27]

إن اهتمامه بالمتعلم وإدراج دروس البلاغة ضمن المقرر الدراسي جعله يضع في خاتمة كل فصل تدريبات على شكل تمارين تطبيقية يحلها المتعلم كي يختبر فهمه ويدرك مدى استيعابه لمادة الفصل الذي تناوله.

لا تحقق دروس البلاغة الغرض منها إلا إذا مرن الطالب عليها تمرينا كافيا، ولكي تكون التمرينات جيدة مثمرة يجب فيها ما يأتي:

1_ أن تدور حول عبارات أو نصوص أدبية كاملة من الآيات القرآنية لا جمل مصنوعة.

2_ أن يكون الغرض من التمرينات اختبار الذوق والحس الفني والتعجب في روعة الأسلوب القرآني، لا الإلمام بقواعد البلاغة.

3_ أن يبدو فيها الجدة والطرافة والبعد عن الصيغ المألوفة في التمرينات القديمة.

ومن أمثلة تدريباته ما يلي: [28]

حاول أن تبين أغراض الخبر فيما يلي:

1. قال تعالى: [إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا]، [الكهف: ٣٠].
2. فلسطين هي قلب العالم الإسلامي، وذلك لموقعها الجغرافي، وهي أمانة يعلم الله بها الصادق من الكاذب.
3. إن شر ما أصيبت به أمتنا ميوعة الغرب وإلحاد الشرق.
4. قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: "إنّما الأعمال بالنّيات، وإنّما لكل امرئ ما نوى".
5. قال المتنبّي: صحِب النّاس قَبلَنا ذا الزّمانا وعَناهُم من شَأنهِ ما عنَانَا.

وغيرها كثير في كتابه.

**الخاتمة:**

- التجديد البلاغي عند فضل حسن عباس إنما هو امتداد واستكمال لما جاء في القديم، فما كان مجملا فصّل، وما لم يعرّف أو يضبط مصطلحه ضبط.
- جفاف البلاغة القديمة باعتبارها كانت نظرية فقط معزولة عن الأدب، أما الحديثة فقد جعلت منها فنا حيويا قائما بذاته له أصوله وقواعده معتمدين على النصوص الأدبية وأولاها القرآن الكريم وما جدت به قرائح العرب قديما زمن الاحتجاج.
- تجريد البلاغة الحديثة من القضايا الفلسفية التي نفرت التلاميذ منها قديما واكتسابها حلة جديدة مبسطة حسب ما يقتضيه منهاجهم التعليمي مما يسهل عليهم طريقة الغوص في بحارها.
- تكييف البلاغة الحديثة مع يستلزمه التطور اللغوي الحاصل في ميدان الأدب.
- تقسيم فضل حسن عباس مؤلفه إلى جزئين فجعل الأول لعلم المعاني وأبرز فيه كل ما يتعلق بهذا العلم مع التدليل على كل فرع من فروعه، وجعل الثانويات لعلم البيان والبديع، وكذا فصل فيهما وبسط الفروع والأمثلة قصد تسهيلها والقدرة على استيعابها من طرف التلاميذ.

- تعويد الطفل منذ مراحله الأولى وعلى مدى مساراته التعليمية وصولا إلى الثانوي على حفظ القرآن الكريم والفصيح من الشعر كي تنمى لديه الملكة اللغوية والذوقية الجمالية، وتعويده اعمال خياله الأدبي قصد بلوغ الغاية وهي التوصل إلى بناء تراكيب لغوية منظومة نظما محكما خالي من الحشو والعيوب البلاغية اللغوية.
- إحالة تلاميذ التعليم الثانوي إلى مثل هذه المراجع مؤلف فضل حسن عباس وتعليمهم كيفية الاحتكاك بها والتعامل مع القطع الأدبية الأخرى.
- التنويع في التمرينات البلاغية بين ما هو من القرآن الكريم وبين ما هو من كلام العرب كالشعر أو الخطب قصد تعويد التلاميذ على التعابير الفصيحة واكسابهم رصيدا لغويا معتبرا.

**هوامش:**

[1]- أحمد ضيف: مقدّمة لدراسة بلاغة العرب، مطبعة السّتفور، القاهرة، ط1، 1921م، ص25.

[2]- عثماني عمار: ملامح تجديد البلاغة في كتاب (البلاغة العربيّة قراءة أخرى) لمحمد عبد المطلب دراسة تحليلية نقدية، كلية الآداب واللغات والفنون، قسم اللغة العربية وآدابها، رسالة دكتوراه، 1436هـ- 1437هـ، 2015م- 2016م، ص100.

[3]- المرجع نفسه، ص100.

[4]- بدوي طبانة: البيان العربي (دراسة في تطور الفكرة البلاغية عند العرب ومناهجها ومصادرها الكبرى)، دار الثّقافة، بيروت، ط5، 1976م، ص281.

[5]- إبراهيم محمد عطا: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1986م، ص29.

[6]- ياسين فرفوري: واقع تدريس البلاغة العربية في التعليم الثانوي وغياب الذوق الجمالي كتاب النصوص للسنة الثانية ثانوي، شعبة الآداب واللغات أنموذجا، مجلة اللغة العربية، جامعة شلف، العدد: 35، ص139، 140.

[7]- عبد الرحمان الهاشمي، ووفائزة العزاوي: تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2005م، ص180.

[8]- راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2009م، ص326.

[9]- بن عيسى بطاهر: إشكالية تجديد البلاغة العربية رؤية في المنهج وطرائق التعليم، ص65، 66.

[10]- الشارف لطروش: قراءة في دعوات تجديد البلاغة العربية، مجلة حوليات التراث، جامعة مستغانم، الجزائر، العدد 16، 2016م، ص106.

[11]- يوسف رزقة: القاعدة والذوق في بلاغة السكاكي، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة، المجلد 7، العدد1، يناير 1999م، ص194.

[12]- ويكيبيديا، فضل عباس، فضل القرآن، نسخة محفوظة، تاريخ الاطلاع: 7 سبتمبر 2021م، على الساعة: 16:31، https://ar.m.wikipedia.org/wil.

13- فضل حسن عباس: البلاغة فنونها وأفنانها، علم المعاني، دار الفرقان، الأردن، ط4، 1997م، 1417هـ، 1/ 7.

14- المرجع نفسه، 1/ 65، 66.

15- المرجع نفسه، 1/ 70.

16- المرجع نفسه، 1/ 67، 68.

17- المرجع نفسه، 1/ 7.

18- ينظر: المرجع نفسه، 1/ 8.

[19]- ينظر: المرجع نفسه، 1/ 8.

[20]- المرجع نفسه، 1/ 5.

[21]- المرجع نفسه، 1/ 208.

[22]- المرجع نفسه، 1/ 209.

[23]- المرجع نفسه، 1/ 211.

24- فضل حسن عبّاس: البلاغة فنونها وأفنانها، علم البيان والبديع، دار الفرقان، الأردن، ط10، 2005م، 2/ 141.

25- المرجع نفسه، 2/ 141، 153، 154، 156، 160، 159، 158.

26- المرجع نفسه، 2/ 279، 280.

[27]- عمر فاروق: تعليم البلاغة وسيلة لمعرفة ما في النصوص الأدبية والإعجاز القرآني، Jurusan Tarbiyah Sekolah Tinggi Agama Islam Negeri (STAIN) Kediri، ص20.

[28]- فضل حسن عباس: البلاغة فنونها وأفنانها، علم المعاني، مرجع سابق، 1/ 111.

# مفهوم مصطلح "الطبقة" عند ابن سلام الجمحي.

# The Concept of the Term "Class" in Ibn Salam al-Jomahi.

سمير سوالمية *
**samir soualmia**
جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة (الجزائر).
University of August 20 1955 Skikda- Algeria
samir.soualmia@hotmail.com

| تاريخ الإرسال: 2021/06/30 | تاريخ القبول: 2021/09/23 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

## ملخص البحث

يعد مصطلح"الطبقة"، من المصطلحات النقدية القديمة التي يكتنفها اللبس والغموض، فعلى الرغم من أن العديد من العلماء واللغويين قد ألّفوا كتبا في الطبقات، إلا أنهم لم يعطوا المصطلح مفهوما واضحا ودقيقا، يمكن الارتكاز عليه في دراستنا للشعراء. وبقي الأمر كذلك لغاية مجيء ابن سلام الجمحي الذي استفاد من دراسات السابقين في الطبقات ليؤلف هو الآخر كتابا في هذا المجال أسماه بـ"طبقات فحول الشعراء"، وهو ما يجعلنا نتساءل عن مفهوم "الطبقة" عنده، التي قسم من خلالها الشعراء إلى عشرة طبقات في الجاهلية، وعشرة في الإسلام، واضعا في كل طبقة أربعة شعراء، معتمدا عنصري الزمن وصفات فنية أخرى.

**الكلمات المفتاح:** طبقة، ابن سلام الجمحي، فحول الشعراء، نقد قديم.

## Abstract:

The term "class" is an old critical term of confusion and ambiguity, although many scholars and linguists have written books in classes. However, they did not give the term a clear and precise concept, which can be built upon in our study of poets. This remained the case until the arrival of Ibn Salam al-Jomahi, who had benefited from the studies of past classes and had also written a book in that area, which he called "The Layers of Poets","Which makes us wonder what the concept of" class "is, by which poets are divided into ten classes in ignorance, and ten in Islam, placing four poets in each class, adopting time elements and other artistic qualities.

**Key words:** Class, Ibn Salam al – Jomahi, poets' work , old criticism.

* سمير سوالمية: samir.soualmia@hotmail.com

**مقدمة:**

لقد تعرض نقادنا القدامى للعديد من المصطلحات النقدية، من ضمنها مصطلح" الطبقة"، الذي وجد عند علماء الحديث قبل دخوله للمجال النقدي والأدبي، لذا كان الحديث عن فكرة الطبقة في التراث النقدي العربي من الأهمية بمكان خاصة عند ابن سلام الجمحي، الذي كانت له رؤية خاصة للطبقات، بحيث جعلها رأسية مغلقة، انفرد بها وصنف على أساسها الشعراء في طبقات.

ولما كان ابن سلام الجمحي أوّل ناقد أدبي يصنف كتابا في الطبقات، فهل هذا يعني أنه مبتكر للفكرة ؟ أم أنها وجدت قبله في التراث العربي لدى علماء الحديث واللغويين. وإذا كان الأمر كذلك، فما الذي أضافه ابن سلام في فكرة الطبقات؟ وما هي المعايير الفنية التي اعتمدها في إنزال الشعراء منازلهم؟

## 1- نشأة فكرة الطبقة وتطورها:

لقد كان ميلاد فكرة الطبقات عند علماء الحديث، وهذا لدواعي دينية، فمع بداية العصر العباسي كثر الوضع في الحديث: مما دفع بعلماء الحديث إلى التصدي لهذه الظاهرة، وذلك بوضع الرواة في طبقات بعد دراسة أسانيدهم ونقدها، الأمر نفسه شهده الشعر العربي مع بداية عصر التدوين حيث برزت ظاهرة" الانتحال"، مما دفع بابن سلام إلى دراسة هذه الظاهرة، وذلك برد الأشعار إلى أصحابها، ليتمكن في النهاية من وضع الشعراء في طبقات.

وإذا كان ابن سلام –كما روي عنه– أنه كان محدثا راويا، فلا عجب أن تأثر بالفكرة كما هي عند علماء الحديث، هذا التأثر جعله يدخل فكرة الطبقات المجال الأدبي والنقدي، وهذا بنقلها من مجال رواة الحديث إلى مجال الشعراء؛ بحيث جعل من مؤلفه النقدي "طبقات فحول الشعراء " يدور حول هذه الفكرة، والتي أضاف إليها شيئا من ثقافته وذوقه، ودراسته الواسعة للشعر والشعراء، ما جعله ينفرد برؤية خاصة في هذا المجال.

من هنا تكمن أهمية الحديث عن فكرة الطبقة في نقدنا القديم، وكشف اللثام عنها، خاصة عند ابن سلام الجمحي؛ وهذا لا لكونه أوّل ناقد يدخل الفكرة المجال الأدبي والنقدي فحسب، بل لأنه أيضا كانت له رؤية خاصة في ذلك جعلته ينفرد بها عن بقية النقاد ممن ألّفوا في الطبقات.

لا يخفى على فطنة أي باحث في تراثنا الأدبي، أن اتجاه بعض أسلافنا من الأدباء والنقاد نحو دراسة سير الشعراء وأشعارهم، ظهر في بداية الأمر متزامنا مع اتجاه رواة الأدب نحو جمع التراث اللغوي والأدبي عند العرب، وذلك في أواخر عهد بني أمية، وأوائل عهد بني العباس[1].

وقد أدّى هذا إلى قيام بعض علماء الشعر ونقاده بتوثيق هذا التراث، ونقد مصادره، والكشف عن أحوال رواته، ومراتبهم في التلقي والأداء، متأثرين في هذه الناحية بالقواعد التي وضعها العلماء المسلمون لنقد الحديث النبوي[2].

وعليه فقد تأثر النقاد والعلماء بالشعر بعلماء الحديث، الذين كان لهم فضل السبق في وضع قواعد دقيقة لتوثيق النص ونقد رواته، من حيث العدالة والضبط، وصحة الإسناد. وليس هذا فحسب، بل دراسة أحوال رواة النص، وأخبارهم وسيرهم، دراسة علمية موضوعية.

من هنا جاء تأثير منهج العلماء المسلمين في نقد الحديث النبوي، في كثير من رواة العلم العربي والإسلامي، ونقاد الأدب.

وعلى أية حال، فإن اهتمام علماء الحديث بنقد الرّواة ودراسة سيرهم و أخبارهم أدّى إلى ظهور علم الرجال، الذي مهد الطريق لنشأة فن كتابة التراجم والسير في الأدب العربي[3].

ويعد محمد بن سلام الجمحي * من أوائل العلماء النقاد الذين تناولوا أخبار الشعراء وطبقاتهم الشعرية، تناولا علميا على أسس منهجية دقيقة،كما سنرى بعد ذلك، فهو بعد أن فرغ من الحديث عن قضية وضع الشعر الجاهلي، وبعض القضايا التي تتعلق بهذه القضية الأم،كقضية الذوق الأدبي، ونشأة علوم العربية، وأولية الشعر، وتنقل الشعر في القبائل، وذلك في مقدمة هذا الكتاب "طبقات فحول الشعراء " انتقل إلى دراسة سير الشعراء وأخبارهم، من خلال تقسيمهم إلى طبقات.

## 2-منهج ابن سلام في ترتيب طبقات الشعراء:

بدأ ابن سلام في عرض منهجة الّذي اتبعه في ترتيب طبقات الشعراء بقوله: "ففصلنا الشّعراء من أهل الجاهلية والإسلام والمخضرمين الذين كانوا في الجاهلية وأدركوا الإسلام، فنزّلناهم منازلهم، واحتججنا لكل شاعر بما وجدنا له من حجة، وما قال فيه العلماء"[4].

واضح من كلام ابن سلام أنه اعتمد منهجا تاريخيا فنيا في عرضه لقضية الطبقات، جاعلا من الأداء الفني طريقته في تتبع ما يلتقي فيه شاعر ما مع سواه، بغض النظر عن الاختلاف الزمني، وهذا من خلال تقسيمه للشعراء إلى جاهليين وإسلاميين، رغم أنه لم يكن يفكر في هذا التقسيم، بل أملته عليه طبائع الأشياء. فابن سلام كان يهدف إلى توزيع الشعراء في طبقات تبعا لجودتهم الفنية وكثرتهم الشعرية بالإضافة إلى معايير أخرى لم يصرّح بها.

لقد قسّم ابن سلاّم شعراءه إلى عشر طبقات في الجاهلية وأخرى في الإسلام، واضعا في كل طبقة أربعة شعراء متكافئين معتدلين: "فاقتصرنا من الفحول المشهورين على أربعين شاعرا، فألفنا من تشابه شعره منهم إلى نظرائه، فوجدناهم عشر طبقات، أربعة رهط في كل طبقة متكافئين معتدلين"[5].

إنّ ابن سلاّم أشار في أكثر من موضع من كتابه أنه اقتصر على الفحول من الشعراء في الجاهلية أو في الإسلام، ومما يؤكد ذلك أن المتأمل لهذا الكتاب يدرك أن ابن سلام لم يستقص في تراجمه كل شعراء الجاهلية، ولا كل شعراء الإسلام، بل الفحول منهم.

كما أن وضع بعض الشعراء بهذه الصفة، أي: الفحولة، تعني أنهم وصلوا إلى درجة عالية من الصياغة الفنية، أو كما يقول أحد نقادنا المعاصرين واصفا الفحولة الشعرية بأنها: " طراز من السبك وطاقة كبيرة في الشاعرية"[6].

يضاف إلى ذلك اتّساع دائرة ثقافتهم الشعرية وغزارة مروياتهم، من ذلك أن راوية سئل عن الفحل من الشعراء، فقال الراوية: "يريد أنه إذا روى استفحل"[7].

الأمر نفسه يراه الأصمعي حيث يقول: "لا يصير الشاعر في قريض الشعر فحلا حتى يروي أشعار العرب، ويسمع الأخبار ويعرف المعاني، وتدور في مسامعه الألفاظ"[8].

كما سأله تلميذه أبو حاتم السجستاني عن معنى الفحل، فقال الأصمعي:"يراد أن له مزية على غيره، كمزية الفحل على الحقاق"[9].

وعليه فابن سلام واجهته مشكلة كثرة الشعراء، الأمر الذي جعله يقتصر على المشهورين منهم، ممن تتوفر فيهم صفة الفحولة، فوجدهم أربعين شاعرا، وهم الذين يمثلون العصر الجاهلي، مضيفا إليهم أربعين شاعرا من شعراء العصر الإسلامي وفق المنهج نفسه،كما وضع في كل طبقة أربعة شعراء يجمع بينهم التكافؤ والتشابه في أشعارهم.

لكن الأمر المثير للحيرة والتّساؤل هنا يكمن في مفهوم "الطبقة" أو التشابه الذي قصده ابن سلام، والذي أقحم على أساسه كل أربعة شعراء في طبقة واحدة.

لقد حاول محقق كتاب "طبقات فحول الشعراء " –محمود شاكر–أن يجيب عن هذا التّساؤل، مبررا المعنى الذي يذهب إليه ابن سلام من كلمة"طبقة". فكانت خلاصة رأيه في هذه القضية، أن ابن سلام لا يستعمل طبقة بمعناها المتعارف عليه، أي المرتبة أو المنزلة، بل يستعملها بمعنى المذهب أو رأس المذهب.[10] ، وقد رجح هذا التفسير بناء على ورود هذه الكلمة في بعض النصوص التراثية حسب زعمه بهذا المعنى

دون أن يكون على وعي بأن تتبع التطور الدلالي لهذه اللفظة، قد يوضح الكثير من الغموض الذي أحاط بمعناها.

وعلى أية حال، فقد أراد محمود شاكر أن يبين معنى "الطبقة" عند ابن سلام، والتي على أساسها صنف الشعراء في طبقات بناء على التّشابه الحاصل بين شعراء كل طبقة فقال "والتشابه عند ابن سلام لا يعني التطابق، وإنما يعني وجوها من الشّبه بعينها في المناهج مع اختلاف ظاهر يتميز به كل واحد منهم عن صاحبه، وبهذا الاختلاف يكون كل منهم رأسا في هذا المذهب من مذاهب الشعر..."[11].

فمحمود شاكر يذهب إلى أن ابن سلام كان يعني بالطبقة: المنهج، أو المذهب الذي يسير عليه الشاعر، فكل شاعر يمثل منهجا خاصّا، لذا فتشابه الشعراء الأربعة في الطبقة الواحدة إنما هو في الحقيقة تشابه في المناهج مع اختلاف كل منهم عن صاحبه.

ففي قول ابن سلام: "ثم إنّا اقتصرنا –بعد الفحص والنظر والرواية– إلى رهط أربعة، على أنهم أشعر العرب طبقة، ثم اختلفوا بعد –فوجدته صعبا أن يفسر قوله ههنا طبقة، ولم أجد له إلاّ معنى واحدا كأنّه هو الذّي يعنيه ابن سلام، وهو أنهم أشعر العرب في مذهب من مذاهب الشّعر أو في نهج من مناهجه أو ضرب من ضروبه"[12].

فهؤلاء الشعراء الأربعة – حسب محقق الكتاب – هم أشعر العرب في مذهب من مذاهب الشّعر، أو في نهج من مناهجه، أو ضرب من ضروبه، وأن الأربعين شاعرا الذين اقتصر عليهم ابن سلام، والذين قسّمهم إلى عشر طبقات، إنما قسمهم في الواقع إلى عشرة مناهج أو مذاهب من مذاهب الشعر، وهذا ما جعل محقق الكتاب يقع في الكثير من المبالغات والغلو، وهذا بقوله أن لكل طبقة منهجا خاصّا بها تنفرد به عن بقية الطبقات.

غير أن الذي أوقع شاكرا في هذا الغلو والمبالغة في معنى الطبقات هو استبعاده عنصر الزمن من معنى الطبقة، واقتصاره على البعد المكاني، فهو يرى أن الطبق يشمل الغطاء والمغطى أي: الوضع العمودي، وحصره في ذلك دون أن ينتبه إلى أن الوضع المكاني يقابله وضع زماني، فالطبقة من الشعراء تأتي بعد الأخرى، هذا من الناحية المكانية، أما من النّاحية الزّمانية فتعني المساواة.[13]

فإذا كان محقق كتاب،"طبقات فحول الشعراء " قد بالغ قليلا في حصر "التشابه" الذي كان يرمي إليه ابن سلام في التشابه في المناهج أو المذاهب، فإن وجوه الشبه تبقى غامضة إذا تأملنا الشعراء الذين تضمهم كل طبقة، فهناك فروق واضحة في المنهج الشعري لدى الكثير منهم.

وتبدو مظاهر الاضطراب جلية في بعض الطبقات، ففي الطبقة الأولى الجاهلية التي تضم: امرأ القيس، والنابغة، وزهير، والأعشى نجد بينهم اختلافا واضحا، كما أن اللاّفت للانتباه أن ابن سلام يبدأ في تقديمه لهؤلاء الشعراء ببيان اختلاف النّاس فيهم، ومع ذلك يحشدهم في طبقة واحدة دون أن يقدّم أسباب ذلك[14].

فالقضية هنا تظل غامضة، فعلى أي أساس أقحم ابن سلام هؤلاء الشعراء الأربعة في طبقة واحدة، وبينهم فروق بيّنها ابن سلام نفسه دون أن يعلل مفهوم "التشابه" الذي يبرر هذا التقسيم.

وفي الطبقة الثانية الجاهلية نصطدم بابن سلام وهو يضع كلاّ من: الحطيئة، وكعب بن زهير ضمن الشعراء الجاهليين، رغم أن كليهما شهد الإسلام واعتنقه، كما أن لكلّ منهما شعر كثير في الإسلام وخاصّة الحطيئة.[15]

كما نجده يبدأ الطبقة الثانية بـ"أوس بن حجر" موردا أنه المقدم عليهم، في حين نجده يذكر قبل ذلك: "وليس تبدئتنا أحدهم في الكتاب نحكم له ولا بّد من مبتدأ..."[16]، كما أنه يصّرح في موضع آخر أنّ "أوس" نظير شعراء الطبقة الأولى الجاهلية، إلاّ أن اقتصاره على العدد أربعة هو الذي أخّره إلى الطبقة الثانية: "وأوس نظير الأربعة المتقدمين، إلا أنّا اقتصرنا في الطبقات على أربعة رهط"[17].

فابن سلام غير مطمئن بوضع "أوس" في الطبقة الثانية فيلتمس عزاء لاضطرابه، وذلك حين يقول "كان أوس فحل مضر، حتى نشأ النابغة وزهير فأخملاه "[18].

من هنا يتّضح أنّ حصر الطبقة في العدد أربعة قد أوقع ابن سلام في بعض المزالق،كما هو الحال بالنسبة لأوس بن حجر الذي استحق اعتلاء الطبقة الأولى، إلاّ أن اقتصاره على العدد أربعة هو الذي أخّره إلى الطبقة الثانية.

### 3-مقاييس ترتيب شعراء الجاهلية في طبقات عند ابن سلام:

لقد ظلت مظاهر الاضطراب قائمة في إنزال الشعراء منازلهم، ففي الطبقة الرابعة الجاهلية التي يقول عنها: "وهم أربعة رهط فحول شعراء، موضعهم مع الأوائل، وإنما أخل بهم قلة شعرهم بأيدي الرواة"[19].

فابن سلام يضع كلا من: طرفة بن العبد، وعبيد بن الأبرص، وعلقمة بن عبدة، وعدي بن زيد في الطبقة الرابعة، ومع ذلك فهو غير مطمئن بهذه المرتبة المتأخرة، إلاّ أن قلة شعرهم بأيدي الرواة هو الذي أخرهم إلى هذه الطبقة.

من هنا يتضح أن ابن سلام جعل من" الكثرة "مقياسا نقديا في تحديده لشعراء الطبقة الرابعة، فهؤلاء الشعراء مقلون لذا تم تأخيرهم إلى هذه الطبقة.

فمقياس الكثرة جعله يؤخر طرفة بن العبد، في حين نعلم أنه كان مقدما عند علماء ذلك الوقت وهذا ما عرفناه من قول لبيد "أشعر الناس ذو القروح يعني: امرأ القيس، ثم ابن العشرين يعني: طرفة بن العبد، ثم صاحب المحجن يعني: نفسه "[20].

هنا يتضح أن مقياس "الكم" الذي وضعه ابن سلام بقي سائدا، على الرغم من الآراء التي وجدها أمامه تقدم بعض الشعراء المقلين. ومعنى هذا أن المقياس أو القاعدة هي التي أصبحت تتحكم في التصنيف وليس هوى النقاد، حتى وإن كان ذلك على حساب الجودة التي لم يغفلها ابن سلام.[21]

ونبقى مع الطبقة ذاتها، لنكشف مبدأ الكثرة بوضوح، وهذا من خلال حديثه عن عبيد بن الأبرص، الذي نزل إلى المرتبة الثانية بعد طرفة الذي ذكره ابن سلام بأن قصائده جيدة.

إن ابن سلام يقول عن عبيد "وعبيد بن الأبرص قديم، عظيم الشهرة، وشعره مضطرب ذاهب، لا أعرف له إلاّ قوله:[22]

**أقفر من أهله ملحوب فالقطبيات فالذنوب**

فابن سلام يضع عبيد في الطبقة الرابعة بعد طرفة الذيّ له قصائد حسان جيدة، رغم قلة شعره واضطرابه، فهو لا يعرف له إلاّ قصيدة واحدة.

إذا كان ابن سلام قد أولى "مقياس الكم" عناية بالغة، فإنه في الوقت نفسه لم يهمل مقياس "الجودة" وهذا ما يتضح من خلال حديثه عن الأسود بن يعفر، الذّي وضعه في الطبقة الخامسة "وكان الأسود شاعرا فحلا، وكان يكثر التنقل في العرب، يجاورهم، فيذم ويحمد، وله في ذلك أشعار.وله واحدة رائعة طويلة، لاحقة بأجود الشعر لو كان شفعها بمثلها قدّمناه على مرتبته..."[23].

من خلال تأملنا لما أورده ابن سلام عن الشاعرين: عبيد، والأسود، نجد أنه اعتمد مقياسين نقديين مختلفين في طبقتين متتاليتين، فعبيدا أ خّره إلى الطبقة الرابعة، وهذا لقلة شعره، إذ لا يعرف له إلا قصيدة واحدة، أما الأسود فقد أخره ابن سلام إلى الطبقة الخامسة لقلة قصائده الجيدة، وانفراده بقصيدة جيدة واحدة، إذ لو أردفها بقصيدة أخرى مماثلة من حيث الجودة الفنية لقدّمه عن هذه المرتبة.

وعليه فابن سلام من خلال حديثه عن الشاعرين السالف ذكرهما، يتضح أنه يغلب جانب "الكم" على جانب "الجودة"، فالشاعر المكثر عنده ولو كان شعره قليل الجودة أفضل من الشاعر المقل الجيّد شعره.

وإذا تجاوزنا شعراء العصر الجاهلي إلى طبقة أصحاب المراثي التي تضم هي الأخرى أربعة شعراء وهم: متمم بن نويرة، والخنساء، وأعشى باهله، وكعب بن سعد الغنوي، نصاب بالدهشة، ويجعلنا نتساءل عن التشابه الحاصل بين هؤلاء الشعراء، هل هو تشابه في المضامين أو الأغراض ؟[24] ، ثم لماذا اقتصر الأمر على أصحاب المراثي فقط دون غيرهم، كأصحاب المديح، أو النسيب مثلا.

من هنا يتضح أن ابن سلام قد خرق المقاييس التي أقرّها من قبل، كالكثرة، والجودة الفنية، وأقر بمقياس آخر هو " الموضوع الشّعري الذي يكمن في" الرثاء"، فابن سلام يرى أنّ هؤلاء الشعراء الأربعة يتفقون كلهم في صدق العاطفة؛ فقد أجادوا البكاء، ووجدوا في الحزن سلوى لهم، فكانوا بالتالي شعراء مرهفي الحس.

إضافة لطبقة "أصحاب المراثي"، نجد تقسيما آخر جغرافيا أو إقليميا، وهذا من خلال إيراده "طبقة شعراء القرى العربية"، والتي تضم خمسة مدن هي: المدينة، ومكة، والطائف، واليمامة، والبحرين".

والملاحظ على ابن سلام عند دراسته لشعراء القرى العربية أنه لم يأخذ بالتقسيم الرباعي عند دراسته لشعراء كل قرية على حدة، مكتفيا بالحصر المكاني، مما أحدث تفاوتا في عدد شعراء كل قرية، فعدد شعراء المدينة وفقا لهذا الإحصاء خمسة، في حين وصل عدد شعراء مكة إلى تسعة، ووصل عدد شعراء الطائف إلى خمسة، بينما وصل عدد شعراء مكة إلى تسعة ووصل عدد شعراء الطائف إلى خمسة أما عدد شعراء البحرين فلم يزد على شاعرين.

لقد لاحظ ابن سلام أن شعراء هذه المدن أو القرى قد اختلفوا بفنهم الشعري عمن سواهم من الشعراء العرب الآخرين بتأثير من البيئة التي عاشوا فيها، والتي تركت آثارها الواضحة على شعرهم، وطبعته بطابع خاص وصفه ابن سلام بالليونة والسهولة والرقة والعذوبة[25] على نحو ما قاله عن شعر عدي بن زيد "وعدي بن زيد كان يسكن الحيرة ويراكن الريف فلان لسانه وسهل نطقه"[26].

فابن سلام لم يفرد شعراء هذه المدن بقسم خاص عبثا، وإنما لكونه لاحظ أثر البيئة في نتاجهم الفني الشعري، هذا الأثر ميّزته الرقة والسهولة والعذوبة والليونة مما جعلهم يتميزون عن سواهم من الشعراء.

وعليه فابن ابن سلام قد امتاز بقدرة كبيرة على تفسير الظواهر الأدبية، فقد ميّز بين شعر البادية التي يعتبرها منطلق الشعر العربي الأول، وشعر الحاضرة، ولهذا السبب أفرد شعراء الحواضر وخصّهم بالحديث في القسم الذي قصره على شعراء القرى؛ وقد علّل في هذا القسم كثرة الشعر في بيئة قروية دون أخرى، بدافع كثرة الحروب،كما ذهب إلى أن مخالطة الشاعر للريف واقترابه من المدن واحتكاكه بالحضريين، يورث شعره ليونة على نحو ما رأى من شعر عدي بن زيد مثلا.[27]

وقد أردف شعراء القرى العربية بطائفة من شعراء اليهود، بلغ عددهم ثمانية شعراء، جعلهم طبقة قائمة بذاتها مع أن معظمهم كان يعيش في المدينة وما حولها.

والمتصفح لأشعارهم لا يدرك أن ثمة فروقا فنية دقيقة بين شعرهم، وشعر شعراء المدينة، أو شعر شعراء أي قرية من القرى العربية. ونظرا لأنهم يمثلون في رأيه طبقة واحدة، فلم يلتزم بالتقسيم العشري أو الرباعي في دراسته لهم.

### 4-مقاييس ترتيب شعراء الإسلام في طبقات عند ابن سلام:

أما في دراسته للشعراء الإسلاميين، فقد التزم بدقة التقسيم العشري والرباعي حيث حصرهم في عشر طبقات، واضعا في كل طبقة أربعة شعراء. إذ وضع في الطبقة الأولى جريرا و الفرزدق والأخطل والراعي، وهذا باعتماد على آراء العلماء السابقين، الذين حددوا سلفا شعراء الطبقة الأولى الإسلامية التي تضم: جريرا والفرزدق والأخطل، وأضاف إليها ابن سلام الراعي.

وما حدث مع ابن سلام بالنسبة لأوس بن حجر الذّي وضعه في الطبقة الثانية من الجاهلين، واعترف بأنه نظير الأربعة أصحاب الطبقة الأولى، حدث معه في الطبقة الأولى الإسلامية، إذا احتوت الراعي مع جرير والفرزدق والأخطل، فالراعي أولى به الطبقة الثانية أو غيرها، ولكن قاعدة أربعة رهط لكل طبقة، هي التي جعلت الراعي يزاحم الثلاثة الفحول[28].

لقد أضاف ابن سلام "الراعي" لشعراء الطبقة الأولى الإسلامية، وهذا لاشتراكه مهم في "الهجاء" يقول ابن سلام "والراعي عبيد بن حصين كان من رجال العرب ووجوه قومه...وكان مع ذلك بذيئا هجّاء لعشريته"[29].

من هنا يتّضح أن ابن سلام جعل من "وحدة الغرض" مقياسا نقديا في تصنيفه لشعراء الطبقة الأولى الإسلاميّة، ومما يؤكد ذلك إضافة الراعي لهذه الطبقة لاشتراكه مع شعرائها في فن الهجاء.

وإذا انتقلنا إلى الطبقة الثانية الإسلامية، نجد ابن سلام يفصح عن مقياس آخر جعله يفضل "تعدد الأغراض" على " الإجادة الفنية"، وهذا ما نراه جليا في وضع"كُثير" في الطبقة الثانية، في حين أخّر جميلا إلى الطبقة السّادسة رغم اشتراكهما في "فن الغزل ".

يقول ابن سلام "وكان لكثير في التشبيت نصيب وافر، وجميل مقدم عليه وعلى أصحاب النسيب جميعا في النسيب، وله في فنون الشعر ما ليس لجميل، وكان جميل صادق الصبابة، وكان كثير يتقوّل، ولم يكن عاشقا، وكان راوية جميل "[30]

فإذا كان الشاعران قد اشتركا في فن واحد هو "الغزل"، فإن جميلا يتفوق على كثير في هذا الفن، ومع ذلك نجد ابن سلام يقدم كثير عليه، والسّر في ذلك يكمن في اقتصار جميل على غرض واحد هو "الغزل" أما كثير فقد جاب مختلف الأغراض الشعرية والتي من أبرزها المدح.

أما إذا انتقلنا إلى الطبقة التاسعة التي تضم كلا من: الأغلب العجلي، و أبو النجم، والعجاج، ورؤبة بن العجاج، فإننا نصاب بالاستغراب ونحن نرى أن ابن سلام يؤخر رؤبة إلى هذه المرتبة وكذا أبيه. فهو يقول عن العجاج" وإنما اكتفينا بنسبه لشهرة اسمه وبعد ذكره..."[31].

ويقول عن ابنه رؤبة: "ورؤبة أكثر شعرا من أبيه: وقال بعضهم إنه أفصح من أبيه"[32]. فالعجاج رغم الشهرة التي يحظى بها و دوره البارز في " الرجز" إلا أنه أخره إلى هذه الطبقة، والحال نفسه بالنسبة لابنه رؤية الذي فاق أباه في الشعر.

من هنا نرى أنه على الرغم من أن ابن سلام كان مصيبا في آرائه النقدية العامة التي عبر عنها في مقدمة كتابه، إلا أنه عندما مارس نقد الشعر عمليا خانته حاسته النقدية في بعض الأمور السابقة الذكر[33].

و مما يجدر ملاحظته أن بعض النقاد المعاصرين، أخذ على ابن سلام أنه انشغل كثيرا بدراسة أخبار شعراء الطبقات، وذكر بعض أشعارهم، دون الالتفات إلى تحليل أشعار هؤلاء الشعراء والكشف عن قيمتها الفنية[34].

ونحن لا ننكر القول بأن ابن سلام لم يعن في دراسته للشعراء بتحليل أشعارهم تحليلا فنيا، ولكنه لم يكن الناقد الوحيد ضمن نقاد عصره، من وقف من نقد الشعر هذا الموقف، فمعظم النقاد – كالأصمعي والمبرد وابن قتيبة– كان يغلب عليه الاتجاه نحو التنظير، وإلقاء الأحكام النقدية، وعرض بعض القضايا التي تتعلق بنقد الشعر.

وعلى أية حال، فإن دراسة ابن سلام لسير الشعراء وأخبارهم التي تتمثل في ذكر نسب كل شاعر، وسرد بعض أخباره، ونماذج مختارة من أشعاره، وشفعها ببعض الأحكام النقدية، تجمع في طياتها فرعين من فروع الدراسات الأدبية هما: تاريخ الأدب، والنقد الأدبي، وفضلا عن كل هذا، فإن دراسة ابن سلام لطبقات الشعراء على النحو الذي رأيناه، تعد دراسة رائدة، بالقياس إلى دراسات النقاد في عصره، والعصور السابقة عليه، كما تعد مرجعا أساسيا لكثير من الأدباء والنقاد الذين اقتفوا أثره في هذه الناحية.

**خاتمة:**

من خلال تعرضنا لمفهوم الطبقة عند ابن سلام الجمحي يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

– أن البدايات الأولى لفكرة الطبقات كانت لدى علماء الحديث، الذين كان لهم فضل السبق في ميلاد هذه الفكرة، التي وضعوا من خلالها رواة الحديث في طبقات بعد دراسة أسانيدهم.

– لقد كان اللغويون قريبي العهد بعلماء الحديث، و كان أغلبهم رواة حديث فقد استهوتهم الفكرة ونقلوها إلى المجال الأدبي ،حيث تمكن اللغويون من الوصول إلى الطبقة الأولى الإسلامية و نظيرتها في الجاهلية دون أن يكونوا على وعي تام بمعنى" الطبقة". وبقي الأمر كذلك حتى مجيء ابن سلام الجمحي في كتابه" طبقات فحول الشعراء"، الذي طور الفكرة، و أعطاها مدلولا اصطلاحيا جعله ينفرد بها دون سواه ممن تأثروا به من نقاد القرن الثالث.

– إن دراسة ابن سلام لسير الشعراء وأخبارهم التي تتمثل في ذكر نسب كل شاعر، وسرد بعض أخباره، ونماذج مختارة من أشعاره، وشفعها ببعض الأحكام النقدية، تجمع في طياتها فرعين من فروع الدراسات الأدبية هما: تاريخ الأدب، والنقد الأدبي، وفضلا عن كل هذا، فإن دراسة ابن سلام لطبقات الشعراء على النحو الذي رأيناه، تعد دراسة رائدة، بالقياس إلى دراسات النقاد في عصره، والعصور السابقة عليه، كما تعد مرجعا أساسيا لكثير من الأدباء والنقاد الذين اقتفوا أثره في هذه الناحية.

**هوامش**

1- كارل بروكلمان: تاريخ الأدب العربي، تر:عبد الحليم النجار، (1983)، دار المعرفة الجامعية (الإسكندرية)، ج1، ص65 .

2- ناصر الدين الأسد: مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية، (1978)، دار المعارف (القاهرة)، ص 255.

3- عثمان موافى: دراسات في النقد العربي، (2001) .دار المعرفة الجامعية (الإسكندرية)، ص 105.

*- محمد بن سلام الجمحي: ولد في البصرة سنة 139هـ/تلقى العلم عن كثير من علماء عصره،كأبي حاتم والرياشي و المازني وثعلب، وابن حنبل،وأبي خليفة الجمحي الذين كانوا رموز الثقافة الإسلامية والعربية في عصره.توفي سنة 213هـ /انظر معجم الأدباء ص160،وطبقات النحويين واللغويين ص180.

4- محمد بن سلام الجمحي: طبقات فحول الشعراء، (1952)، دار المعارف (القاهرة)، ج1، ص ص 23،24.

5- المصدر نفسه، ص 68.

6-إحسان عباس: تاريخ النقد الأدبي عند العرب، نقد الشعر من القرن الثاني حتى القرن الثامن من الهجري، (2006)، دار الشروق (عمان)، ص 41.

7- أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني: العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تح : محمد عبد الحميد هنداوي، (1981) ، دار الجيل (بيروت)، ج1، ص131.

8- المصدر نفسه، ص ن.

9- عبد الملك بن قريب الأصمعي: فحولة الشعراء، تح: محمد عبد المنعم خفاجي، (2005)، دار الجيل (بيروت)، ص16.

10- عثمان موافي: دراسات في النقد العربي، ص 109.

11- محمد بن سلام الجمحي: طبقات فحول الشعراء، ج1، ص 65.

12- المصدر نفسه، ص 68.

13- ينظر: عمار ويس (المقاييس النقدية عند ابن سلام)، 1981، رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة1/ الجزائر، ص131.

14- ينظر: رجاء عيد: قراءة في كتاب "طبقات فحول الشعراء لابن سلام، السنة: 1986، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مجلد6، العدد 2، ص 112.

15- ينظر مصطفى الشكعة: مناهج التأليف عند العلماء العرب، (1993)، دار العلم للملايين (بيروت)، ص 27.

16- محمد بن سلام الجمحي: طبقات فحول الشعراء، ج1، ص50.

17- المصدر نفسه، ص 97.

18- المصدر نفسه، ص ن.

19- المصدر نفسه، ص137.

20- عبد الله بن مسلم بن قتيبة: الشعر والشعراء، تح : مفيد قميحة ، محمد أمين الضناوي، (1981)، بيروت (لبنان)، ج1، ص41 .

21- ينظر علمي لراوي ( اتجاهات النقد الأدبي من العصر الجاهلي حتى نهاية القرن الثالث الهجري)، 1987، رسالة ماجستير،

جامعة قسنطينة1/ الجزائر، ص 89.

22- محمد بن سلام الجمحي: طبقات فحول الشعراء، ج1، ص 138.

23- المصدر نفسه، ج1، ص 147.

24- رجاء عيد: المصطلح في التراث النقدي، (2000)، منشأة المعارف (الإسكندرية)، ص 46.

25- زياد كامل: نظرية الشعر عند ابن سلام، السنة 1981، مجلة الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب،دمشق، مجلد 5، العدد 120، ص ص155،156.

26- محمد بن سلام الجمحي: طبقات فحول الشعراء، ج1، ص 140.

27- محمود الربداوي: نصوص من النقد الأدبي عند العرب، (1969)، مكتبة دار الفتح (دمشق)، ص 12.

28- منير سلطان: ابن سلام وطبقات الشعراء، (1977)، منشأة المعارف (الإسكندرية)، ص238.

29- محمد بن سلام الحجمي: طبقات فحول الشعراء، ج2، ص 502.

30- المصدر نفسه، ج2، ص545.

31- المصدر نفسه، ج2، ص 754.

32- المصدر نفسه، ج2، ص 761.

33- عز الدين إسماعيل: المصادر لأدبية و اللغوية في التراث العربي، (2003)، دار المسيرة (عمان)، ص 186.

34- محمد مندور: النقد المنهجي عند العرب ومنهج البحث في الأدب واللغة، (1996)، نهضة مصر (القاهرة)، ص 21.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11 عدد: 1 السنة:2022
ص: 1022 - 1035 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# مقولات الاستعارة من الأنموذج الألسني البنوي إلى المجال التصوري العرفاني.

# The Metaphor Sayings from the Linguistic Structural Sample to the Pictorial Cognitive Field

صام عبد القادر *

**Sam Abdelkader**

مخبر الدراسات المتعددة التخصصات في تعليم وتعلم اللغات.

جامعة الشهيد أحمد زبانة غليزان.

Ahmed Zabana Relizane University, Algeria.

abdelkader.sam@cu-relizane.dz

| تاريخ الإرسال: 2020/11/08 | تاريخ القبول:2021/06/27 | تاريخ النشر : 2022/03/02 |
|---|---|---|

## ملخص البحث

يعد البحث في مجال الاستعارة و مقولاتها من البحوث التي لقيت الاهتمام الكبير لدى الباحثين، ومنذ عهود طويلة، بدءا من التفكير البلاغي الغربي القديم مع أرسطو، وصولًا إلى الدرس الألسني الحديث والمعاصر، حيث ظهرت عدة مقاربات ألسنية للاستعارة حاولت أن تخرج عن إطار البلاغة الغربية التقليدية كالتيار الألسني البنوي مع رومان ياكبسون، وجان كوهن، و المقاربة الألسنية التداولية الحجاجية مع شايم بيرلمان، والنظرية الألسنية العرفانية مع جورج لايكوف ومارك جونسون.

وبناء على ما سبق سنحاول الوقوف على اهم المحطات التحولية التي عرفتها الاستعارة في ظل المقاربات الألسنية (البنيوية، التداولية، العرفانية).

**الكلمات المفتاحية:**استعارة، بلاغة، مقاربات ألسنية،بنيوية، تداولية، عرفانية.

**Abstract :**

Research, in the field of metaphor and its sayings, is one of the researchers' interesting topics since a long time starting from the Western ancient rhetorical thinking with Aristotle, until the modern contemporary linguistic lesson. Several linguistic approaches of metaphor have emerged, and they've attempted being out of the Western traditional rhetorical framework like the linguistic structural trend with Roman Jacobson and Jean Cohen, the linguistic pragmatic argumentative approach with Shaim Birlman, and the cognitive linguistic approach with George Laikove and Mark Johnson.

* صام عبد القادر، abdelkader.sam@cu-relizane.dz

According to what's mentioned above, we're going to try focusing on the most important turning points witnessed by metaphor in the light of the linguistic structural, pragmatic, and cognitive approaches.
Key words: metaphor, rhetoric, linguistic approaches, structuralism, pragmatics, cognitivism.

**توطئة:**

إن المتأمل في الدراسات القديمة والحديثة، يجد أن الاستعارة قد حظيت باهتمام بالغ الأهمية خاصة في الفترة الأخيرة، حيث أصبحت من الموضوعات التي تستهدف المؤلفين وفي مختلف المجالات (الأدب، البلاغة، علم النفس، علم الاجتماع، الفلسفة، الفنون التشكيلية...)، وقد احتدمت حولها نقاشاتطويلة كانت بدايتها مع الفكر البلاغي الغربي القديم عند أرسطو حتى وقتنا الحالي، وانتابها أثناء هذا المسار عدة تحولات وصلت في النهاية إلى الأنموذج الألسني العرفاني، ولعل هذا مرده إلى أن الاستعارة لم يعد ينظر إليها باعتبارها عنصر جمالي في النص الأدبي بل هي جزء من البنية التصورية الذهنية للإنسان، إذ بها حاول أن يدرك ما حوله في العالم الخارجي ويتفاعل معه، بالإضافة إلى تجاوز تلك النظرة المتعالية للبلاغة التي انساقت نحو كل ما هو خارجي في النص الأدبي (تاريخ، فلسفة، اجتماع...) خاصة مع المذهب الرومانسي الذي أغرق في الذاتية، مع إهمال كل ماهو داخلي نسقي في النص.

وتماشيا مع هذا، ظهرت عدة محاولات ومقاربات ألسنية تهتم بمجال الاستعارة لتشمل كل خصائصها الداخلية تركيبية ودلالية...وتكونت بذلك عدة نظريات حمل لواءها العديد من الألسنيين منهم: "**رومان ياكبسون**"، "**جان كوهن**"، "**شايم بيرلمان**"، "**جورج لايكوف**" و"**مارك جونسون**".

## 1 ـ الاستعارة في الفكر البلاغي الغربي القديم:

إن الحديث عن الاستعارة في التفكير البلاغي الغربي القديم يستدعي منا الوقوف عند "**أرسطو**"، إذ يعد أول من حددها في الفكر الفلسفي من خلال كتابيه فن الشعر والخطابة، وهي عنده تشمل بعدين مختلفين (إقناعي وجمالي)، إذ البعد الأول مجاله البلاغة من خلال الخطابة، والثاني مجاله البلاغة في الشعر والتي تهدف إلى محاكاة الأفعال الإنسانية النبيلة في الشعر التراجيدي[1].

وقد حدد أرسطو مفهوم الاستعارة بقوله: إنها« إعطاء اسم يدل على شيء إلى شيء آخر، وذلك عن طريق التحويل: إما من جنس إلى نوع، أو من نوع إلى جنس، أو من نوع إلى نوع، أو عن طريق

القياس»[2]، فالاستعارة من خلال هذا التعريف تخص الاسم فقط دون أن تتعدى الجملة والخطاب، وهي تقوم على عنصر التحويل والاستبدال ويمكن أن نستخلص لها أربع أنماط وأنواع هي:[3]

ـ من الجنس إلى النوع: وقد مثل أرسطو لهذا النمط بقوله:« هنا تقف سفينتي، فالإرساء في الميناء هو ضرب معين من شيء، وهو الوقوف».

ـ من النوع إلى الجنس: ومثاله قول أرسطو:« لاريب أن أوديسيوس قد قام بعمل عشرة آلاف عمل نبيل، فإن عشرة آلاف جنس من عدد ضخم، وقد استعمل هنا ليدل على عدد ضخم، بوجه عام».

ـ من النوع إلى النوع: واستشهد لذلك بقوله:« فليستل حياته بسيف من البرنز، وليقطعه بالسيف البرنزي الصارم، فهنا استعملت الكلمتان يستل ويقطع متبادلتين وكلتاهما نوع لمعنى الانتزاع».

ـ تحويل المعنى عن طريق القياس:« وذلك عندما تكون هناك أربعة حدود، بينها ترابط: علاقة الحد الثاني(ب) بالأول(أ) كعلاقة الرابع(د) بالثالث(ج)، فإنه يمكننا أن نستعمل الرابع(د) بدلا من الثاني(ب)، أو الثاني(ب) بدلا من الرابع(د)...ومثال ذلك: العشية (ب) بالنسبة للنهار (أ) هي كالشيخوخة (د) بالنسبة للحياة أو العمر (ج)، وعلى هذا يمكن أن تسمى العشية (ب) بشيخوخة النهار (د، أ)، وتسمى الشيخوخة (د) عشية الحياة (ب، ج)».

ومن هنا، فإن الاستعارة عند أرسطو قد كان قوامها وأساسها النقل والتغيير، كما أنها تقع ضمن نظرية الأجناس والأنواع، وهي تعنبنقل كلمة من موضعها الأصلي إلى موضع مغاير ( من فضاء إلى فضاء آخر)، إذ في الأمثلة السابقة الذكر ذكر الأصل(الجنس) وهو الوقوف، وقصد به الفرع الذي يعد نوعا وهو الرسو، وذكر عشرة آلاف (الجزء) وقصدبه الأصل (العدد الضخم الدال على الكثرة).

وعلى هذا الأساس، ووفقا لهذه الأنماط والتفريعات التي حددها أرسطو، يمكننا القول بأن الاستعارة آلية من آليات الخطاب ولها أهداف متعددة، ولهذا تم تقسيمها إلى ثلاثة أقسام هي كالآتي:[4]

ـــ الاستعارة الحجاجية: وهدفها التأثير في المتلقي والسامع وإقناعه لتغير موقفه، وتستعمل في المحاكم والمجالات السياسية المختلفة.

ـــ الاستعارة الجمهورية:(الاستشارية) وتهدف إلى الإبلاغ والإخبار.

ـــ الاستعارة الشعرية: وتهدف إلى الإمتاع لأنها تقوم على الجمالية.

وبناء على هذا التحديد، فإن هدف الاستعارة في الغالب التأثير في الآخرين، «وهذا التأثير نوعان، تأثير جمالي وجداني، يستهدف الإثارة الجمالية، وتأثير إقناعي طابعه عقلي وغايته الإقناع»[5]، ولعل ما يثبت

وظيفتها عند أرسطو أيضا بأن اشترط «أن تكون جميلة الوقع على الأذن، جميلة للفهم، وللعين ولأي حس آخر»[6].

كل هذه الطروحات السابقة، تجعل للاستعارة وظيفة تزينية جمالية، قوامها التأثير في نفس السامع وإقناعه وهو الجانب الذي ركز عليه أرسطو في نظريته، إلا أنه أهمل جوانب ذات أهمية، ومنه واجهت البلاغة الغربية القديمة العديد من الانتقادات رغم أنها دامت قرونا عديدة، خاصة مع انتشار الفكر الألسني البنوي.

## 2ـ مقولات الاستعارة في ظل المقاربة الألسنية البنوية:

### 2ـ1ـ مقاربة رومان ياكبسون:

يستدعي الحديث عن مقاربة الاستعارة لدى **رومان ياكبسون**الوقوف على أهم مبدئين نادت بهما اللسانيات البنوية وقام عليهما الفكر الألسني البنوي الحديث وهما: المحور التأليفي والمحورالاستبدالي، بوصفها الأساس في إنتاج اللغة لدى المتكلم، فالمحور التأليفي يقوم على مجموعة من العلاقات الأفقية القائمة على صفة الخطية بين وحدات اللغة ومنها علاقة أصوات الكلمة الواحدة، وكلمات الجملة الواحدة، وتزيد كل وحدة معنى معين على الكل، وتتقابل مع بقية السلسلة الكلامية[7]، أي أن أساس هذا المحور التتابع الخطي بين الوحدات اللغوية، أما المحور الاستبدالي فإنه مجموع «العلاقات الاستبدالية بين العناصر اللغوية التي يمكن أ ن تحل محل بعض البعض في سياق واحد»[8]، وعلى هذا الأساس قامت نظرية **ياكبسون** حول القول الاستعاري، وغلب فيها الرؤية البنوية النسقية.

ضمن هذا المؤدى، فقد عد **ياكبسون** الاستعارة «نتاج عملية استبدال وحدة دلالية بأخرى تشترك معها في سمات دلالية، وتختلف معها في سمات أخرى، ترتبط بالمحور الاستبدالي»[9]،و أساس هذا الرأي عنده الحديث عن الحبسة، إذ يتم في الاستعارة إسقاط علاقات اختيارية واستبدالية على المحور اللفظي وذلك انطلاقا من مبدإ المشابهة، فـ « فكل شكل من أشكال الاضطراب الناتج عن الحبسة يقوم على بعض الخلل الذي يكون على درجات متفاوتة من الخطورة، ويصيب إما المقدرة على التنسيق والربط، ويطرأ في الحالة الأولى تلف يصيب عمليات ما وراء اللغة، في حين تصيب الحالة الثانية مقدرة المحافظة على نظام الوحدات اللغوية، وتكون علاقة التماثل مفقودة في النمط الأول في حين تفقد علاقة التجاور في النمط الثاني. ويستحيل وجود الاستعارة في اضطراب التماثل»[10].

وبناء على هذا المرتكز والتصور ننتهي إلى القول بأن الاستعارة عند **رومان ياكبسون** تنهض على أساس إصدار الكلام، وذلك انطلاقا من مبدإالتماثل، ولكن باضطرابه لا يمكن حدوث كلام استعاري ولا وجود لاستعارة مطلقا.

وينبغي لنا الإشارة أيضا إلى أن **رومان ياكبسون** في حديثه عن الاستعارة قد حاول التفريق بينها وبين المجاز المرسل،فالاستعارة عنده تعتمد على مبدإ التماثل أثناء إنتاج الكلام، بينما المجاز المرسل يعمل وفق مبدإ االمجاورة، إلا أن «هاتين العمليتين تعملان بشكل دائم في سلوك الكلام الطبيعي، ولكن الملاحظة الدقيقة تدل على أن إحديهما تأخذ الغلبة على الأخرى تحت تأثير النماذج الثقافية، والشخصية، والأسلوب»[11]، ولعل هذا التفريق والتمييز بينهما قد شمل فني الأدب شعرا ونثرا، إذ يرى **ياكبسون** أن النثر لا يهتم باللغة، وبالتالي لا يلجأ إلى استخدام الصور البلاغية والجمالية إذ غايته الإبلاغ وإفهام الآخرين، مما يستدعي هيمنة المجاز المرسل عليه لأنه يعتمد اللغة التقريرية المباشرة، في حين أن الشعر عكس ذلك إذ تغلب عليه الصور الاستعارية، باعتبار أن لغته ذاتية انفعالية يعبر فيها الشاعر عن أحاسيسه ومشاعره[12].

وعليه فإن مقاربة ياكبسون للاستعارة كانت مقاربة ألسنية بنوية نسقية، قائمة على أساس الاستبدال، وبالتالي لم تخرج عن إطار الرؤية الأرسطية القديمة، كما أنها آلية يستخدمها المتكلم، وتهيمن على الخطاب الشعري أكثر من النثر وهذا ما يميزها عن المجاز المرسل.

### 2ـ2 مقاربة جان كوهن:(الشعرية البنوية)

اعتد **جان كوهن** بالاستعارة على أساس أنها تحدث الانزياح، إذ إنها تسيطر على جميع الصور، ولعل ما يؤكد ذلك قوله: إن « المنبع الأساسي لكل شعر هو مجاز المجازات، هو الاستعارة»[13]، وبهذافإن نظرية الانزياح عدت « مركز عمل كوهن، إذ الشعر عنده انزياح عن معيار هو قانون اللغة»[14] وخرق قواعدها، ومن هنا تظهر الصورة الشعرية منها الاستعارة التي «تتجاوز حدود الانزياح إلى نفيه، إلى نفي النفي فتستكمل بذلك العملية الشعرية منطقها الجدلي، وتحقق العتبة الشعرية المؤدية إلى عالم جديد هو دلالة الإيحاء»[15].

وعليه، فإن الاستعارة عند **جان كوهن** عمل انزياحي فيه خروج عن منطق اللغة وبعض مبادئها وقواعدها، ولعل هذا الانزياح يكون «استبداليا، أي يقوم بتنحية المدلول الأول والصعود إلى مدلول ثان، فيغير بذلك اللغة»[16]، أي تغير من المعنى القاموسي الأصلي إلى المفهوم الايحائي الاستعاري المجازي.

وقد تحدث **كوهن** عن الاستعارة واعتبر أن لها مفهومين: المعنى الخاص، وتكون فيه العلاقة بين المدلولين الأول والثاني هي المشابهة، والمعنى العام ويشمل كل أشكال التغيير الدلالي المختلفة، دون النظر إلى طبيعة العلاقة الجامعة بين طرفي الاستعارة[17]، ولعل هذا التعريف يثبته لنا جان كوهن في كتابه بنية اللغة الشعرية إذ يرى أن « هناك استعمال شائع للاستعارة بحيث تشير إلى جنس صور تغير المعنى»[18]، وهي أيضا « خرق لقانون اللغة، إنها تتحقق على المستوى الاستبدالي»[19]، ومن هنا فهي عنده تعني الخروج عن قوانين اللغة ومحاولة تغيير مدلولاتها، وذلك يكون بواسطة خاصية الاستبدال.

وبالعودة إلى ما ذكرنا سابقا، فقد أكد **كوهن** «وجود معنى خاص للاستعارة تقوم فيه المشابهة بدور فعال في نفي الانزياح، وخلق تشاكل دلالي يحفظ للغة تواصلها مع القارئ وانسجامها»[20]، ولعل هذا المعنى يتطابق بدرجة كبيرة مع مفهوم أرسطو للاستعارة القائم على المشابهة، وذلك ما جعل كوهن يعتبر مفهوم الاستعارة «يتقلص تارة إلى صور بلاغية خاصة من الصور البيانية التي تقوم على المشابهة، ويمتد تارة أخرى ليشمل صور المجاز أو محسنات الدلالة»[21]، وبهذا فهي تتمايز عن الصور البلاغية والمجازية الأخرى.

وقد أشار **كوهن** إلى التحليل البنيويلها، إذ يتم فيها تحليل «المدلول إلى سمات دلالية تماثل تقسيم الدال إلى سمات تمييزية»[22]، مقدما مجموعة من الأمثلة للتحليل منها مدلول كلمة "ثعلب" التي تحلل إلى: حيوان+محتال، فالسمة الثانية " محتال" هي التي يمكن اعتبارها استعارة[23].

وانطلاقا من هذا المعطى، حدد **كوهن** الوظيفة الشعرية للاستعارة وهي «الايحاء والتعبير عن العواطف، وتحقيق المشابهة الذاتية بين طرفيها»[24]خاصة في الخطاب الشعري، ولعل هذا ما يؤكده في قوله: «الاستعارة الشعرية هي انتقال من اللغة ذات اللغة المطابقة إلى اللغة الإيحائية، انتقال يتحقق بفضل استدارة كلام معين يفقد معناه على مستوى اللغة الأولى، لأجل العثور عليه في المستوى الثاني»[25].

وعليه يمكننا القول: إن الاستعارة عند **جان كوهن** تدخل ضمن الشعرية البنيوية، القائمة على نظرية الانزياح التي تفسر كيفية اشتغال الاستعارة على محوري التركيب والاستبدال، إذ هي انزياح استبدالي ومكملة لجميع الصور الأخرى، وظيفتها الإيحاء والتعبير عن الأحاسيس.

### 3ـ الاستعارة في المقاربة التداولية الحجاجية:

### 3ـ1ـ الاستعارة عند جون سيرل:(الرؤية التداولية)

اهتمت التداولية بدراسة الاستعارة من حيث هي أداة لغوية غايتها تحقيق التواصل بين بني البشر، وهي أيضا نشاط لغوي يخضع لظروف أثناء إنتاج الخطاب، ومن هنا فهي ملمح تداولي لا تخضع لآلية النسق فقط بل تحكمها شروط تداولية متعلقة بالمتكلم والسامع، ولعل من أهم من تحدث عن هذا **جون سيرل**، إذ عرض في كتابه " المعنى والتعبير" قضية الاستعارة وعلاقتها بمقصدية المتكلم، إذ عدها آلية تداولية وهي جزء من مشكلة لغوية عامة هي تفسير الكيفية التي ينعزل فيها معنى المتكلم والجملة، أو بعبارة أخرى، كيف تقول شيئا وتعني به شيئا آخر؟[26].

ويتضح من خلال هذا موقف **سيرل** من الاستعارة باعتبارها آلية تداولية تتداخل فيها العديد من الشروط منها مقصدية المتكلم والسياق الخارجي، إذ هي عنده لا ترتبط في المعنى المتضمن في الجملة، بل أساسها قصدية المتكلم والظروف المحيطة به،«فالطبيعة الاستعارية للملفوظ ما تعود إلى مقصدية المؤلف واختياره، وليس إلى أسباب داخلية للبنية الموسوعية»[27].

وإذا كان **جون سيرل** قد تحدث عن الاستعارة واعتبرها ترتبط بمقصدية المتكلم، فإنه قد قسم المنطوق الاستعاري إلى ثلاثة أنواع هي كالآتي[28]:

ـــ **المنطوق الاستعاري البسيط**: ويقوم على الاستبدال، أي استبدال كلمة بكلمة أخر، هذه الكلمة الثانية تكون مضمرة وتمثل المقصود المجازي (قصد المتكلم).

ـــ **المنطوق الاستعاري غير المحدد**: وهذا النوع يتسم بالاتساع، إذ إن المنطوق الاستعاري فيه لا يتحدد فيه المضمر في كلمة واحدة، بل يتجاوزه إلى دلالات مجازية متعددة.

ـــ **الاستعارة الميتة**: وفي هذا النوع يتم إهمال المعنى الأصلي للملفوظ ويكون المعنى المجازي الاستعاري هو الملفوظ.

وعليه، فإن الاستعارة بهذه الأنماط والأنواع عند **سيرل** قد حصرت « في المستوى العادي للغة، وعدم التفاته إلى الطابع الابتكاري لها»[29]، مما يظهر تداوليتها وتعلقها بالمستوى الاستعمالي للغة، بحيث إنها مرتبطة« بأفعال الكلام غير المباشر،...نحو: المضمر والمفهوم، والاقتضاء والتلميح»[30]، أي إنها فعل كلامي غير مباشر خارج عن نطاق اللغة، ويتعلق بكل ما هو خفي ومستعار.

وإذا سلمنا مع **سيرل** أن الاستعارة فعل كلامي له علاقة بالمضمر والخفي، وتتعلق بمقصدية المتكلموتوجه إلى مستمع، فإن هذا لن يتم إلا بشروط تحددها «قواعد المحادثة التي تشكل قاعدة مشتركة

بين المتكلم والمستمع»[31]، حيث إنها تقتضي وجود طرفين من أجل التواصل، وذلك وفق سياق محدد، مع تقاسم المعرفة بمجموعة من الاستراتيجيات التي تسمح لهما بالتفاهم بينهما، وإدراك كل المقاصد.

إذن، فالاستعارة عند **سيرل** عملية تستدعي وجود طرفين من أجل التواصل، هما المتكلم والمستمع، فالمتكلم يقوم بإصدار كلاما مجازيا غير مقصود في ذاته، بينما المستمع يحاول فهم هذا القول، كما أن هذا المعنى المجازي هو الذي يقصده المتكلم عند التلفظ، ولذلك فالاستعارة عند سيرل تندرج ضمن أفعال الكلام غير المباشرة، كل هذا لن يتم إلا وفق مبادئ واستراتيجيات تجعل كلا الطرفين يحققان عملية التواصل والفهم.

### 3ـ2ـ الاستعارة عند شايم بيرلمان ( المقاربة الحجاجية):

تعد الاستعارة آلية لغوية وتداولية، تتجسد في العديد من البنى التركيبية، ويستدعي تأويلها معرفة العالم والاطلاع على اعتقادات الذات المتكلمة، والمستمع المثالي، ومن هنا تصبح ذات فاعلية حجاجية من خلال التأثير في الآخرين وتغيير مواقفهم، كل هذا تجسد مع مقاربة **شايم بيرلمان** الحجاجية، إذ إنه «من البلاغيين الجدد الذين أعادوا للإمبراطورية البلاغية شساعتها بعدما فقدت جل أجزائها واختزلت في المحسنات، واقتصرت وظيفتها على الزخرف والتزيين»[32].

وعليه، فإن بلاغة "**بيرلمان**" تعد بلاغة جديدة مخالفة لما جاء في البلاغات السابقة، خاصة في موضوع الاستعارة، حيث إنه يرفض أن ينظر إليها بوصفها تغيرا لدلالة كلمة أو استبدال كلمة بأخرى، بل هي في تصوره ذات قدرة حجاجية واكتشافية كبيرة[33]، ومن هنا فإن مفهوم الاستعارة عند بيرلمان تحمل مفاهيم جديدة بعيدة كل البعد عما ركز عليه البلاغيون القدامى وحتى اللسانيون مما ذكرنا في ثنايا البحث.

ومما يؤكد الفكرة السابقة قوله:«إن أي تصور للاستعارة لايلقي الضوء على أهميتها في الحجاج لايمكن أن يحظى بقبولنا، إلا أننا نعتقد أن دور الاستعارة سيتضح أكثر بربطه بنظرية التناسب الحجاجي،...إننا لا نستطيع في هذه اللحظة وصف الاستعارة إلا بتصورها، على الأقل من وجهة نظر حجاجية، باعتبارها تناسبا مكثفا ناتجا عن ذوبان عنصر المستعار منه في المستعار له»[34].

وارتكازا على هذا القول ننتهي بالقول، إن الاستعارة عند **شايم بيرلمان** لها وظيفة حجاجية إقناعية، يسعى فيها القائل إلى التأثير في الآخرين وذلك عن طريق اختيار تعابير استعارية مناسبة لدحض فكرته، وقد قسم بيرلمان في بلاغته الجديدة الحجج إلى أربعة أنماط هي[35]:

ـــ الحجج شبه المنطقية.

ــ الحجج القائمة على بنينة الواقع.

ــ الحجج المبنينة للواقع.

ــ الحجج القائمة على فرز المفاهيم.

ولعل النوع الثالث من الحجج هو «الأخطر من بين كل الأنماط الحجاجية، إذ إنها تتفادى تصيد الترابط الواقعي بين الأشياء، وتتخطى ذلك بابتكار واقع جديد على أنقاض الواقع القائم»[36]، فالاستعارة من خلال هذا القول تظهر بأنها من الحجج المبنينة للواقع.

كما يظهر من خلال ما ذكرنا سابقا أن **بيرلمان** في حديثه عن الاستعارة قد استمد تعريفه من أرسطو، خاصة في النوع الرابع المذكور سابقا، هذا النوع الذي يتم فيه النقل عن طريق التناسب إذ يقول:« لن أهتم إلا بالاستعارات التي هي في تعريف أرسطو قائمة على التناسب، والتي هي في الواقع مجرد تناسبات مكثفة»[37]، ومن هنا فالاستعارة عند **بيرلمان** هي ما قامت على التناسب والتقارب بين الطرفين.

وعليه، نقول إن الاستعارة في مقاربة **بيرلمان** حملت معاني جديدة قائمة على المنطق والحجاج، إذ هي تصنف ضمن الحجج المبنينة للواقع، وتهدف إلى الإقناع، وبالتالي فوظيفتها استكشافية ومعرفية وحجاجية لا زخرفية تزينية جمالية، ومن هذه الرؤية الجديدة بدأت تظهر في الساحة الألسنية آراء جديد تحاول النظر إلى الاستعارة نظرة فوقية متعالية واتضحت معالمها مع التيار الألسني العرفاني التصوري.

## 4ــ المقاربة العرفانية للاستعارة:

ظهرت في الآونة الأخيرة أفكار جديدة تعنى بالاستعارة، إذ لم تعد مرتبطة باللغة وآلياتها (الاستبدالية، البنوية، التداولية، الحجاجية)، بل أصبحت ترتبط بالنسق التصوري للإنسان[38]، وقد تجسدت هذه الفكرة مع النظرية الألسنية العرفانية (**جورج لايكوفـ مارك جونسون**) في كتابهما "الاستعارات التي نحيا بها"، بحيث اعتبر هذان الباحثان الاستعارة جزءا لا يتجزأ من البنية التصورية للإنسان، وهي آلية في التفكير البشري.

وبناء على هذا، فإن الاستعارة عند كل من **لايكوف وجونسون** «لاترتبط باللغة أوبالألفاظ بل على عكس ذلك، فسيرورات الفكر البشري هي التي تعد استعارية في جزء كبير منها، وهذا ما نعنيه حين نقول: إن النسق التصوري البشري مبنين ومحدد استعاريا، فالاستعارات في اللغة ليست ممكنة إلا لأن هناك استعارات في النسق التصوري لكل منا»[39]، إذ هي تسري في حياتنا اليومية وفي مختلف المجالات.

وعلى هذا الأساس فإن الاستعارة « لم تعد ظاهرة لغوية ناتجة عن استبدال، أو عدول عن معنى حرفي إلى معنى مجازي، بل هي عملية إدراكية كامنة في الذهن تؤسس أنظمتنا التصورية، وتحكم تجربتنا الحياتية، أي إنها في جوهرها ذات طبيعة تصورية لا لسانية»[40]، فالذهن له دور أساس في إدراك ما حولنا وهو عامل مهم في تنظيم تصورات الإنسان، والاستعارة بهذا المعنى يمكن اعتبارها عملية تصورية عقلية ذهنية ثم عملية لغوية تعتمد على ما يتلفظ به الإنسان، ويتجلى هذا المعنى أيضا في مقولة العرفانيين المشهورة: «إن الاستعارات التصورية طريقة في التفكير، وأن التعابير الاستعارية طريقة في الكلام»[41].

ومن هنا تتجلى لنا أهم الأسس والمنطلقات التي قامت عليها الرؤية الاستعارية عند العرفانيين:[42]

ـ الاستعارة ذات طبيعة تصورية، وما الاستعارة اللغوية إلا تجل من تجلياتها.

ـ إن نظامنا التصوري قائم في جزء كبير على أسس استعارية.

ـ إن الاستعارة حاضرة في كل مجالات حياتنا اليومية، وممارستنا التجريبية.

ـ إن وظيفة الاستعارة هي تمكيننا من تمثيل فصل للمفاهيم المجردة وليس فقط لغايات جمالية فنية.

وبناء على هذه الأسس والمنطلقات يمكن القول: إن الاستعارة العرفانية لم تعد تلك الظاهرة اللغوية التي يقولها الأدباء والشعراء لغاية فنية جمالية، بل أصبحت ذات طبيعة تصورية ذهنية يشترك فيها جميع البشر.

وقد صنف الباحثان(**جورج لايكوف ومارك جونسون**) الاستعارات إلى ثلاثة أصناف هي كالآتي:

ـــ **الاستعارة البنيوية**: و هذا النوع من الاستعارات يتم فيه « بنينة تصور ما استعاريا بواسطة تصور آخر»[43]، حيث إنها تبنين سلوكاتنا و تصرفاتنا اليومية، وقد قدم الباحثان مثالا عنها يتجلى في قولنا "الزمن مال"، إذ إنه في ثقافتنا يتجلى «التصور الاستعاري الزمن مال بطرق مختلفة: في التسعيرات التلفونية، وأجور الساعات، وتسديد الدين الذي ندين به لمؤسسة ما فنأخذ وقتنا الكافي»[44]، فكل هذه الممارسات تبنين بشكل عميق سلوكاتنا اليومية الأساسية، أي إننا في هذه الاستعارات نستعير ونستقي مجالا معينا لفهم مجال آخر، ففي هذا المثال مثلا فهمنا مجال المال بمجال الزمن.

**الاستعارة الاتجاهية**: هذا النوع من الاستعارات لا يقوم على أساس البنينة بحيث «لا يبنين فيه تصور ما عن طريق تصور آخر، ولكنه على عكس ذلك ينظم نسقا كاملا من التصورات المتعالقة»[45]، بحيث حاول الباحثان ربط هذا النوع من الاستعارات « بما يقابلها في تجربتنا الفيزيائية والثقافية، حيث تشترك التقابلات الفيزيائية (تحت، فوق، داخل، خارج...) في كونها ذات طبيعة فيزيائية موحدة، إلا أن

الاستعارات الاتجاهية التي تنبني عليها قد تختلف من ثقافة إلى أخرى»[46]، ومن الأمثلة المقدمة في هذا النوع (السعادة فوق، الشقاء تحت....).

**الاستعارة الانطولوجية**: ويتجلى هذا النوع « حين نتمكن من تعيين تجاربنا باعتبارها كيانات أو مواد، فإنه يصبح بوسعنا الإحالة عليها ومقولتها وتجميعها وتكميمها، وبهذا نعتبرها أشياء تنتمي إلى منطقنا»[47]، أي إن كل ما يرتبط بحياتنا من أفكار وأحداث يعتبر كيانات ومواد، ومن أمثلة هذا النوع قولنا التضخم كيان، التضخم يخفض مستوى معيشتنا، يجب محاربة التضخم، فـ«في جميع هذه الحالات يسمح لنا اعتبار التضخم كيانا بالإحالة عليه، وبتكميمه، وبأن نعين منه جزءا خاصا، وبأن نرى فيه سببا، وأن نتصرف بحيطة إزائه، وربما نعتقد أننا نفهمه، فاستعارات أنطولوجية كهاته ضرورية في محاولتنا تقديم تحليل عقلاني لتجاربنا»[48]

إذن، فمن خلال تأملنا لأنواع الاستعارة السابقة يمكن القول: إن الاستعارة عند كل من **لايكوف وجونسون** عبارة عن آلية ذهنية، تحاول أن تبنين تصورا من خلال تصور آخر، وبالتالي رغم تعدد أنواعها إلا أن الأساس فيها هو البنية والكيان والمادة، فالاستعارة ميدانها تحتي كمي، ويتجسد باللغة، والمتحكم في تنظيمها تجاربنا الجسدية، ومنظوماتنا الثقافية في المجتمع الذي نعيش فيه، إذ بها نبني جزءا من تصوراتنا، ونفهم تجارب عديدة عبر عملية الإسقاط.

**الخاتمة:**

وفي الختام، يمكن أن نقف على جملة من المقولات والنتائج التي رافقت المسارات والتحولات التي عرفتها الاستعارة نجملها على النحو الآتي:

ـ رافقت الاستعارة مختلف الانعطافات التي شهدها الدرس البلاغي والألسني بدءا من التفكير البلاغي الأرسطي مرورا بالأنموذج الألسني البنوي وصولا إلى التيار اللساني العرفاني.

ـ إن الاستعارة في التفكير البلاغي الغربي القديم تعكس لنا رؤية أرسطو التفاعلية والتي جمع فيها بين البعد العقلاني الإقناعي، والبعد الجمالي الإمتاعي.

ـ إن مفاهيم الاستعارة ومقولاتها تطورت بتطور الدرس اللغوي، وكل تغير وحدث ألسني جديد أثر في تجديد مقولات الاستعارة.

ـ ارتبطت مفاهيم الاستعارة في ظل الأنموذج الألسني البنوي بالمبادئ التي أفرزها دو سوسير في نظريته الألسنية القائمة على النسقية وبنية اللغة الداخلية.

ـ بناء على التطور الذي شهده الدرس الألسني الحديث والمعاصر تحولت الاستعارة من النسقية إلى السياقية ثم التجريبية، وتحولت وظيفتها من الزخرفة والتزيين في الخطاب الأدبي إلى اعتبارها آلية معرفية وحجاجية تستخدم في جميع الخطابات.

ـ إن الاستعارة في ضوء التصور العرفاني أصبحت آلية ذهنية ترتبط بالنسق التصوري للإنسان.

**هوامش:**

[1] ـ ينظر:عبد العزيز حويدق، نظريات الاستعارة في البلاغة الغربية من أرسطو إلى لايكوف ومارك جونسون، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015م، ص9.

[2] ـ أرسطو، فن الشعر، ترجمة إبراهيم حمادة، مكتبة الأنجلو المصرية، د/ط، د/ت، ص 186.

[3] ـ المصدر نفسه، ص186. 187.

[4] ـ ينظر: عمر أوكان، اللغة والخطاب، إفريقيا الشرق للنشر والتوزيع، ط1، 2001م، ص 133. 134.

[5] ـ مسعود بودوخة، الأسلوبية وخصائص اللغة الشعرية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2011م، ص1.

[6] ـ أرسطو، الخطابة، ترجمة عبد الرحمن بدوي، دار الرشيد للنشر، العراق، ط1، 1980م، ص 200.

[7] ـ ينظر: السعيد شنوفة، مدخل إلى المدارس اللسانية، المكتبة الأزهرية للتراث، ط1، 2008م، ص 56.

[8] ـ المرجع نفسه، ص57.

[9] ـ عبد العزيز حويدق، المرجع السابق، ص81.

[10] ـ فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكوبسون دراسة ونصوص، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1993م، ص170.

[11] ـ المرجع نفسه، ص170.

[12] ـ ينظر: عبد العزيز حويدق، المرجع السابق، ص93.

[13] ـ جان كوهن، بنية اللغة الشعرية، ترجمة محمد الولي والعمري محمد، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1986م، ص170

[14] ـ جان كوهن، المرجع السابق، ص 6.

[15] ـ اسكندر يوسف، اتجاهات الشعرية الحديثة الأصول والمقولات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2008م، ص 131.

[16] ـ المرجع نفسه، ص131.

[17] ـ ينظر: عبد العزيز حويدق، نظريات الاستعارة، ص134.

[18] ـ جان كوهن، المرجع السابق، ص 109.

[19]ـ المرجع نفسه، ص109.

[20]ـ عبد العزيز حويدق، المرجع السابق، ص135

[21]ـ المرجع نفسه، ص135.

[22]ـ المرجع نفسه، ص138.

[23]ـ ينظر : جان كوهن، المرجع السابق، ص 121ـ122.

[24]ـ عبد العزيز حويدق، المرجع السابق، ص144.

[25]ـ جان كوهن، المرجع السابق، ص206.

[26] ـvoir : Jaen Searle , Sens et expression, Les edition de minuit, Paris, 1979, p 122.

[27]ـ أمبرتو إيكو، التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، ترجمة: سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي، ط1، الرباط، 2000م، ص159.

[28]ـ ينظر: عيد بلبع، "الرؤية التداولية للاستعارة"، مجلة علامات، العدد23، مكناس، 2005م.

[29]ـ سعيد الحنصالي، الاستعارات والشعر العربي الحديث، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005م، ص 84.

[30]. عبد العزيز حويدق، المرجع السابق، ص202ـ203.

[31]ـ المرجع نفسه، ص210.

[32]ـ عبد العزيز حويدق، المرجع السابق، ص227.

[33]ـ ينظر: المرجع نفسه، ص240.

[34]ـ نقلا عن : محمد الولي، الاستعارة في محطات يونانية وعربية وغربية، منشورات دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 2005م، ص459.

[35]ـ ينظر: محمد الولي، المرجع السابق، ص453.

[36] ـ المرجع نفسه، ص454.

[37]- Chaim Perlman, L'empire rhétorique, Rhétorique et argumentation, Paris, Vrin,1977, P389.

[38]ـ ينظر: عبد العزيز حويدق، المرجع السابق، ص255.

[39]ـ جورج لايكوف ومارك جونسون، الاستعارات التي نحيا بها، ترجمة: عبد المجيد جحفة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2009م، ص23.

[40]ـ عطية سليمان أحمد، الاستعارة القرآنية في ضوء النظرية العرفانية، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، ط1، 2014م، ص56.

[41]ـ محمد الصالح البوعمراني، دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، دار نهى، صفاقس،ط1، 2009م، ص126.

[42]ـ ينظر: المرجع نفسه، ص124.

[43]ـ جورج لايكوف ومارك جونسون، الاستعارات التي نحيا بها، ص33.

[44]ـ المرجع نفسه، ص26.

[45]ـ المرجع نفسه، ص 33.

[46]ـ المرجع نفسه، ص33.

[47]ـ المرجع نفسه، ص45.

[48]ـ المرجع نفسه، ص46

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 1036 - 1051 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# ملامح الدّراسة الصّوتيّة للفونيمات فوق التّركيبيّة في تراث ابن جني –المقتضيات الصّوتيّة للنّبر والتّنغيم أنموذجا–

# The Acoustic Features of Superstructure Phonemes in the Heritage of Ibn Jenni; Vocal Requirements of Stress and Intonation

Sadjia Tabtoub[1] / سجية طبطوب[1] *
Salah eddine Zaral [2] / صلاح الدّين زرال[2]
جامعة محمّد لمين دباغين سطيف2/ الجزائر
مخبر: المقاربة التّداولية واستراتيجيّات الخطاب
University of Mohamed Lamine Dabbaghine Setif 2 ( Algeria)
Tabtoub.sadjia@yahoo.fr[1] / salahzaral@gmail.com [2]

| تاريخ الإرسال:2020/11/09 | تاريخ القبول: 2021/07/06 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

## مُلخّص البحث

يعدّ ابن جنّي أحد علماء الأصوات المتميّزين الّذين تناولوا الظّاهرة الصّوتيّة في اللّسان العربيّ تناولا شاملا، حيث أخذ الجانب الوظيفيّ والتّداوليّ من الدّرس الصّوتيّ بعدا متميّزا معه، وحظي باهتمام خاصّ من لدنه، حين فصّل في موضوعاته، ودقّق مسائله، تاركا مادّة لغويّة خصبة لا تزال تسترعي اهتمام الباحثين، وتستثير ملكاتهم في تحليلها، وجعلها مدخلا صوتيّا لتفكيك شفرة الظّاهرتين: التّنغميّة والنّبريّة في اللّسان العربيّ من أجل الوصول بهما إلى قوانين دقيقة.

**الكلمات المفتاح** : (مباحث صوتيّة، فونيمات فوق تركيبيّة، مقتضيات، نبر، تنغيم، ابن جنّي).

## Abstract :

Ibn Jenni is one of the distinguished acoustic scientists who dealt with the vocal phenomenon in the Arabic tongue comprehensively.

The functional and interactive aspect of the audio lesson took a distinguished dimension with Ibn Jenni, and received special attention from him when he decided its subjects and scrutinized its issues, leaving a fertilized material that is still grab the attention of the researchers, and their interest to analyze it, and make of it an audio input to decode the two phenomena: The Arab stress and intonation in order to reach precise laws about them.

**Keywords:** acoustic topics, superstructure phonemes, presuppositions, stress, intonation, Ibn Jenni.

* سجية طبطوب: Tabtoub.sadjia@yahoo.fr

**فاتحة القراءة:**

أدّت الدّراسات القرآنيّة وكذا العربيّة إلى تطور كبير في الدّراسات الأدبيّة واللّغويّة، خاصّة الصّوتيّة منها، فلا أحد ينكر أنّ الدّرس الصّوتيّ عند العرب من أكثر مستويات علم اللّسان العربيّ أصالة، كما لا ينسى التّاريخ أثر عبقرية أبو الفتح عثمان بن جنّيّ (ت392هـ) وجهوده الواضحة في الدّرس الصوتيّ من خلال معرفته الوجوه الّتي نطقت بها العرب، وطريقة الأداء القرآنيّ بالتلقي والمشافهة.

فقد حظي القرن الرّابع الهجري بهذا العالم الصّوتيّ الفذّ، الّذي ازدهر البحث الصّوتيّ على يده، حيث جعله علما خاصّا منفصلّا، سمّاه "علم الأصوات"، كما خطا بالدّرس الصّوتيّ خطوات نوعيّة، متجاوزا مرحلة البناء والتّأسيس إلى مرحلة التّأصيل، فكان مؤصّل هذا العلم وواضع أسسه، وأوّل مضيف له إضافات قيّمة منهجيّة في الدّراسات الصّوتيّة، حيث أدرك طبيعة العلاقة بين الصّوت والوظيفة اللّغويّة، كما عُني أبو الفتح بدرس القراءات القرآنيّة في (المحتسب)، متعرّضا فيه لقضايا الصّوت، وأفرد مؤلّفه: (سرّ صناعة الإعراب) لمباحث صوتيّة في غاية الدّقة والأهميّة؛ إذ قدّم فيه توضيحا لكيفية حدوث الأصوات لم يسبقه إليه أحد، كما خصّص مباحث في كتابه (الخصائص) للدّلالة الصّوتيّة.

ولم يغب عن عالمنا الجليل ما يُعرف اليوم بنظرية الفونيم، الّتي لا تطلق على الصّوت أو الحرف لاصطلاح الفونيم إلّا إذا صَلُحَ أن يكون استبداليّا لفونيم آخر يحلّ محلّه، نحو: سعد وصعد، كما أدرك تأثير بعض الملامح الصّوتيّة المصاحبة لمفهومها وإجراءاتها، أو الفونيمات غير التّركيبيّة في اصطلاحات فيرث (Firth)، كالنّبر والتّنغيم.[1]

فالمتتبّع للتّراث الصّوتيّ لابن جني في مؤلّفاته، الّتي تضمّ المباحث اللّغويّة الصوتيّة يشير إلى وجود وعي نظريّ وآخر تطبيقيّ بأهميّة النّبر والتّنغيم، ودورهما على المستوى النّحويّ والدّلاليّ للتّفريق بين أنماط الجمل، وعلى المستوى الاستعماليّ/ التّداوليّ للتّفريق بين الدّلالات الإبلاغية المتعدّدة للنّمط النّحويّ الواحد.

ويسعى هذا البحث إلى استجلاء بعض ملامح هاتين الظّاهرتين الصّوتيتين عند جني خلال سوق نصوصه واستنطاقها كمفاهيم إجرائيّة، مع الإجابة عن هذين التّساؤلين:

- هل تطرّق ابن جني للنّبر والتّنغيم كمصطلحين صوتيّين في كتبه؟
- وهل فعلا كان ابن جني على وعيّ تام بمعرفة الأبعاد الدّلاليّة وكذا التّداوليّة لظاهرتي النّبر والتّنغيم؟

**أوّلا: الفونيمات فوق التّركيبيّة (Supra Segmental phonemes)**

وتسمّى أيضا الفونيمات الثّانويّة فوق القطعيّة، وهي ظواهر صوتيّة تطريزيّة وسياقيّة، ذات مغزى في الكلام المتّصل لا المنفصل، ولا تكون جزءا من تركيب الكلمة أو الجملة، وإنّما تظهر وتُلحظ حين تضمّ كلمة إلى أخرى، أو حين تستعمل الكلمة الواحدة بصورة خاصّة، كأن تستعمل جملة[2]؛ إذ ليس لها نصيب في تركيب الجملة أو بنيتها اللّغويّة؛ لأنّها فوق التّركيب، فهي حلّة تكسوه كلّه، فلا يمكن قطع امتدادها.[3] والنّبر والتّنغيم إحدى هذه المكوّنات التّطريزيّة في البنية اللّغويّة للخطاب القرآنيّ.

**ثانيّا: النّبر(Stress):**

**1- تعريفه:**

يُعدّ النّبر ظاهرة صوتيّة، وجوده مؤكّد في اللّغة المنطوقة المسموعة؛ وهو أحد الفونيمات الثّانويّة الّتي لها دور في مبنى الكلمات في بعض اللّغات، كما لها دور في معناها.

ويأتي النّبر في اللّغة بمعنى همز الحرف وارتفاع الصّوت[4]؛ إذ يُعدّ ارتكازا صوتيّا قصد ازدياد وضوح جزء من أجزاء الكلمة على مستوى النّطق والسّمع عن بقيّة ما حوله من أجزائها.

وهو في اصطلاح المحدثين الضّغط على أحد المقاطع الصّوتيّة، وإبرازه، مقارنة بالمقاطع الأخرى المجاورة له، ويتمّ ذلك بتغيّر في قوّة أداء المقطع، أو ارتفاعه، أو مدّته[5]؛ لكي يتناسب مع النّغمة المقتضية لسياق خاصّ، وهذا ما نلاحظه في قراءة القرآن الكريم، أين يكون هناك ضغط على بعض الحروف عند النّطق بها، وأكثر ما يكون من الحروف المشدّدة، ذات البروز الصّوتيّ، بحيث تكون ظاهرة في السّمع من غيرها.

**2- نوعاه:** للنّبر نوعين رئيسين، هما:[6]

**أ- نبر الكلمة المفردة:** يؤدّي النّبر في الكلمة دورا تمييزيّا –في بعض- اللّغات، فيفرّق بين الصّيغ، أو المعاني فيها، بحيث لا يُفهم المراد إلّا بوجوده.

**ب- نبر الجملة:** ويسمّى النّبر الدّلاليّ أو السياقيّ، وهو ضغط على كلمة معيّنة من كلمات الجملة، قصد الاهتمام بها، أو التّأكيد عليها، ونفي الشّكّ عنها من المتكلّم أو السّامع. وهذا السّلوك شائع في كثير من اللّغات، ومنها العربيّة.

وللنّبر في اللّغة العربيّة وظائف تمييزيّة- دلاليّة، تكون على مستوى المفردات، ووظائف دلاليّة متعلّقة بالعبارات والجمل، وكلاهما يُعوّل على السياق لإبراز الدّلالات النّفسيّة المتعلّقة بالنّبر.

### 3- النّبر عند ابن جني:

يقول ابن جني في كتابه الخصائص في (باب في مطل الحركات): «وإذا فعلت العرب ذلك أنشأت عن الحركة حرفا من جنسها، فتنشئ بعد الفتحة الألف، وبعد الكسرة الياء، وبعد الضمّة الواو»[7]، ثمّ يمثّل لذلك بقوله: «والألف المنشأة عن إشباع الفتحة ما حكاه الفرّاء عنهم: أكلت لحما شاة: أرد لحم الشّاة، فمطل الفتحة، فانشأ عنها ألفا»[8]. ويردف قائلا: «ومن إشباع الكسرة ما جاء عنهم في الصياريف والمطافيل والجلاعيد، والمقصود الصيارف والمطافل والجلاعد»[9]. أمّا عن مطل الضمّة، فيقول: «ومن مطل الضمّة القرنفول، والمراد به القرنفل».[10]

كما ذهب عثمان ابن جني إلى أنّ الحركات عند التذكّر يمطلن حتّى يفين حروفا، وذلك كقولهم عند التذكّر مع الفتحة: قُمْتَا؛ أي قمت يوم الجمعة، ونحو ذلك. ومع الكسرة أَنْتِ؛ أي أنت عاقلة، ونحو ذلك. ومع الضمّة قُمْتُو، في قمت إلى زيد، ونحو ذلك.[11]

يظهر من هذه النصوص أنّ مفهوم النّبر عند ابن جني أطلق عليه مصطلح "مطل الحروف"، ويعني به «أن يمدّ الصّوت لمدّة زمنيّة أطول من مداه في النّطق العادي، وقد يكون هذا المطل مستويّا وقد يكون مذبذبا، يعلو وينخفض».[12] كما تكشف أقوال ابن جني أنّ المطل عنده هو زيادة قوّة الارتكاز بالإشباع أو التّضعيف؛ ذلك أنّ الألف ضعف الفتحة والياء ضعف الكسرة والواو ضعف الضمّة، والغاية من هذا الإشباع زيادة الضّغط على مقطع من المقاطع الصّوتيّة لإبرازه في السّمع قصد الاهتمام به دون سواه من بقية المقاطع، تحقيقا لغاية منشودة.[13]

إشارة أخرى إلى مفهوم النّبر عند ابن جني، وذلك عند حديثه عن الصّفة في (الخصائص)؛ إذ يقول: «وقد حذفت الصّفة ودلّت الحال عليها، وذلك فيما حكاه صاحب الكتاب [سيبويه] من قولهم: سير عليه ليل، وهم يريدون: ليل طويل، وكأنّ هذا إنّما حذفت الصّفة لما دلّ عليه من الحال على موضعها، وذلك أنّك تحسّ في كلام القائل لذلك من التّطويح والتّطريح والتّفخيم والتّعظيم ما يقوم مقام قوله: ليل طويل أو نحو ذلك»[14]، ثمّ يردف قائلا: «وأنت تحسّ هذا من نفسك إذا تأمّلته، وذلك أن تكون في مدح إنسان والثّناء عليه، فتقول: كان والله رجلا! فتزيد من قوّة اللّفظ بـ: (والله) هذه الكلمة، وتتمكّن من تمطيط اللّام وإطالة الصّوت بها وعليها؛ أي رجلا فاضلا أو شجاعا أو كريما، أو نحو ذلك. وكذلك تقول: سألناه فوجدناه إنسانا! وتمكّن الصّوت بـ (إنسان) وتفخّمه، فتستغني بذلك عن وصفه بقولك: إنسانا سمحا أو جوادا أو نحو ذلك. وكذلك إذا ذممته ووصفته بالضّيق، قلت: سألناه وكان إنسانا! وتزوي وجهك وتقطبه، فيُغني ذلك عن قولك: إنسانا لئيما أو لحزا أو مبخلا أو نحو ذلك، فعلى

هذا وما يجري مجراه تحذف الصّفة، فأمّا إن عُريت من الدّلالة عليها من اللّفظ أو الحال، فإنّ حذفها لا يجوز [...]، ومن ذلك ما يُروى في الحديث: (لا صلاة لجار المسجد إلّا في المسجد)؛ أي لا صلاة كاملة أو فاضلة ونحو ذلك، وقد خالف في ذلك من لا يعدّ خلافه خلافا».[15]

لقد ألمح ابن جني إلى النّبر أثناء إسهابه عن حذف الصّفة من خلال مصطلحات: التّطويح والتّطريح والتّفخيم والتّعظيم، لما لها من معاني تشير إلى مفهوم النّبر بمعناه الحديث بوصفه عمليّة عضليّة يقصد منها ارتفاع الصّوت وعلوّه، وهذا المعنى يتّفق مع مفهوم التّفخيم عند اللّغويّين المحدثين من كونه ظاهرة صوتيّة تحدث عن حركة عضويّة تعطي للصّوت قيمة صوتيّة مفخّمة.[16]

فابن جني يبرز في نصّه أنّه «بإمكان حذف الصّفة لينتصب التّطويح والتّطريح والتّفخيم والتّعظيم مكانها. إنّ الأمر يعني أن يذهب الصّوت ويجيء في الهواء، وأن يطول ويرفع ويعلى ويزيد في مداه؛ أي إنّ المتكلّم يحدث تغيّرات في طبقة الصّوت»[17]، وهذا من صميم النّبر ودرجاته عند المحدثين.

وقد تفطّن ابن جنّي بحسّه الصّوتيّ إلى مواضع النّبر وعلاقتها بطول المقطع الصّوتيّ، وذلك من خلال تعيّين اللّام في كلمة (رجلا) لتكون محلّا لتمطيط الكلام وإطالته، فقوله يدلّ بوضوح على أنّ القوّة والتمكّن في النّطق لا تقع على جميع مقاطع الكلمة؛ وإنّما على جزء منها، وكذلك يكون المقطع المنبور أطول منه حين يكون غير منبور، وهكذا يكون ابن جني قد أدرك النّبر بمفهومه الحديث من حيث طول الصّوت وعلوه وقوّته، وإن لم يذكره بلفظه، ووصفه دلاليّا أغنى عن التّصريح بالأوصاف.[18]

كما شدّد صاحب (الخصائص) على دور المقتضيات الصّوتيّة في إبراز الدّلالات، حيث ركّز على قيمة التّلوينات الصّوتيّة وجعلها في مستوى دلالات المقام، من خلال قوله: "فأمّا إن عُريت من الدّلالة عليها من اللّفظ أو من الحال فإنّ حذفها لا يجوز".[19] أمّا قوله: "وتزوي وجهك وتقطبه، فيُغني ذلك عن قولك: إنسانا لئيما أو لحزا أو مبخلا أو نحو ذلك"، ففيه إيماء إلى إمكانية إشارات إضافة جسديّة، غير لغوية في مقدورها أن تحلّ محلّ الصّفة، وأن تعوّض درجة الصّوت المعبّرة عن طبيعة النّبرة الصوتيّة في العبارة اللّغويّة المنطوقة.

## 4- الوظيفة التّداوليّة للنّبر الدّلاليّ في القراءات القرآنيّة عند ابن جني:

أطلق علماء اللّغة المحدثون على الإشباع في المتواتر من القراءات القرآنيّة مصطلح "النّبر الدّلاليّ" أو "نبر السياق"، والمراد فيه أن يقصد النّاطق بذلك من وراء إشباعه الحركة (فتحة أو ضمّة أو كسرة) أو مطلها حتّى يتولّد منها الحرف من جنسها، -إن كان ألفاً، أو واواً أو ياءً- الاهتمام والتّركيز على بعض المعاني السياقيّة الّتي استحقّ الاهتمام والتّوضيح[20]، لما للنّبر من القدّرة على أن يغير معنى الجملة ويخرج

نمطها من الخبر الى الطّلب، فابن جني قد تفطّن إلى القيمة الصّوتيّة للنّبر للكشف عن بعض الظّواهر الدّلاليّة الّتي يقتضيها السياق القرآنيّ، ومن ذلك ما أورده من قراءة الحسن البصريّ (ت110هـ) لقوله تعالى: ﴿سَأُوْرِيكُمْ دَارَ الْفَاسِقِينَ﴾ [الأعراف: 145].

وذهب إلى أنّ زيادة الواو عند قراءة ﴿سَأُوْرِيكُمْ﴾ إشباعا لضمّة الهمزة، واقتضاءً لزيادة دلالة الإغلاظ والوعيد[21]، فكان الصّائت الطّويل (الواو) مؤشّرا اقتضائيّا نبريّا، استدعته دلالة الوعيد، الّتي تتحقّق بعد التّمكين للصّوت واعتماده، وزيادة إشباعه بالنّبر عليه، فكان فعل التّأثير النّاتج عن الفعل اللّغويّ المنبور على الواو الزائدة أقوى دلالة من فعل التّأثير النّاتج عن الفعل اللّغويّ دون زيادة ولا نبر، هذا من جهة. ومن جهة أخرى، فإنّ المقتضى الصّوتي للنّبر له القدرة على تغيّير الدّلالة من الحثّ على الأخذ بالأحسن والتّأكيد عليه من خلال الاعتبار بديار الفاسقين السّابقين أمثال فرعون وأتباعه إلى دلالة الإغلاظ والوعيد.

يظهر من تفسير ابن جنّي لسبب زيادة الواو في الآية الكريمة أنّه تنبّه إلى المعاني الإضافيّة لظاهرة النّبر من خلال المقتضى الصّوتيّ (الواو).

**ثالثا: التّنغيم** (Intonation):

**1- تعريفه:**

التّنغيم بوصفه ظاهرة صوتيّة يندرج ضمن الفونيمات فوق التّركيبيّة، وهو في اللّغة مشتق من النَّغَمِ: بمعنى جرس الكلام وحسن الصّوت من القراءة ونحوها[22]، أمّا في الاصطلاح؛ فيُقصد به ارتفاع الصّوت وانخفاضه أثناء الكلام[23] لغاية مقصودة. والتّنغيم عند تمّام حسّان جزء من النّظام النّحويّ، كما أنّه ظاهرة سياقيّة[24]؛ لكونه الوسيلة الأهمّ لإعطاء الجملة دلالة استعماليّة تُخالف دلالتها الّتي وُضعت لها، فنغمة النّداء –مثلا– إذا أريد بها مقام الفرح تختلف عن نغمته إذا أريد بها مقام الحزن، وفي الخطاب القرآنيّ تجسيد لذلك الحكم، بعدّه خطابا موجّها لأنواع من المخاطبين.

وللتّنغيم وظيفتان أساسيتان: «وظيفة أدائيّة بها يتمّ نطق الجملة في اللّغة حسب نظم الأداء فيها، وحسب ما يقتضيه العرف عند أهل اللّغة، ووظيفة دلاليّة بها تتمّ معرفة الدّلالات المختلفة ورغم أنّ هاتين وظيفتان مختلفتان، إلّا أنّه لا يمكن أن نفصل الوظيفة الأدائيّة عن الدّلاليّة، فهما متلازمتان ومتكاملتان».[25] وظاهرة التّنغيم مرتبطة بالاهتزازات الّتي تحدثها الأوتار الصّوتية، فكلّما زادت عدد الاهتزازات وكانت أسرع، كلّما كان عدد التّغيّرات في التّنغيمات أوضح، لذا فإنّ كلّ جملة أو كلمة ننطق بها لابُدَّ أن تشمل على درجات مختلفة من درجة الصّوت.

وبِعَدِّ التّنغيم قرينة لفظيّة كان ارتباطه بالتّعبير عن المعاني النّفسيّة والنّحويّة ارتباطا وثيقا، جعله من أهمّ الأدوات الإجرائيّة ذات التّأثير الواضح في نفسية القارئ أو المتلقي للخطاب، كما كانت له القدرة على تفسير الكثير من القضايا اللّغويّة؛ من صوتيّة وصرفيّة ونحويّة وتركيبيّة ودلاليّة في اللّغة العربيّة.

ويكمن الأداء الوظيفيّ للتنغيم في التّفريق بين معاني الجمل والمقولات النّحويّة، وكذا طرق القواعد النّحويّة؛ فالتّنغيم يفرّق بين أسلوب وآخر من أساليب التّركيب، وفي مواضع كثيرة تكون قرينة التّنغيم الصّوتيّة أقوى أثراً من القرينة اللّفظيّة، نحو الأداة، وتصبح هذه القرينة الصّوتيّة لهذه الظّاهرة التّطريزيّة عنصرا كاشفا ومساعدا على تحديد المدلولات المراد بها من الجمل والتّراكيب، إن كانت إخبارا أو إنشاءً تقريرا وإثباتا، أو استفهاما –مثلا–.

## 2– التّنغيم عند ابن جني:

على الرّغم من أنّ أبا افتح بن جنّي لم يوظّف مصطلح التّنغيم، ولم يعبّر عنه صراحة، إلّا أنّه راكم في كتابيه: (الخصائص) و(المحتسب) إشارات عديدة عن هذه الظّاهرة الصّوتيّة التّطريزيّة للفونيمات فوق التّركيبيّة، ممّا يعكس وعيه بها، واستحضاره لها في تحليلاته اللّغويّة، خاصّة عند احتجاجه للقراءات الشّاذة، ملتمسا كلّ السّبل لإيجاد وجه لها.

وقد أشار كمال بشر إلى كلمة النّغم الواردة في كلام ابن جني في مقدمة كتابه (سرّ صناعة الإعراب) حين قال: «أعني علم الأصوات والحروف له تعلق ومشاركة للموسيقى لما فيه من صنعة الأصوات والنّغم»[26]، فالتّعبير بمصطلح (النّغم) فيه دلالة واضحة على إدراكه أنّ الكلام يصدر منغّما، وأنّ هذا التّنغيم جزء لا يتجزّأ من خواص الكلام.[27]

ومن النّصوص الّتي توضّح وعي أبي الفتح بظاهرة التّنغيم في العربيّة، كاشفا دورها الفعّال في تحديد نمط الكلام ودلالاته الإبلاغيّة، ما أورده في (باب في نقض الأوضاع إذا ضامها طارئ عليها)، إذ يقول: «ومن ذلك لفظ الاستفهام إذا ضامه معنى التّعجب استحال خبرا وذلك قولك: مررت برجل أي رجل. فأنت الآن مخبرا بتناهي الرّجل في الفضل ولست مستفهما، وكذلك مررت برجل أيما رجل، لأنّ ما زائدة، وإنّما كان كذلك لأنّ أصل الاستفهام الخبر، والتّعجّب ضرب من الخبر، فكأنّ التّعجّب لما طرأ على الاستفهام إنّما أعاده إلى أصله من الخبريّة. ومن ذلك لفظ الواجب إذا لحقه همزة التقرير عاد نفيا، وإذا لحقت لفظ النّفي عاد إيجابا، وذلك قوله تعالى: ﴿**أَأَنْتَ قُلْتَ لِلنَّاسِ**﴾ [المائدة، من الآية 116]؛ أي: ما قلت لهم، و قوله تعالى: ﴿**آللَّهُ أَذِنَ لَكُمْ**﴾ [يونس، من الآية 59]؛ أي: لم يأذن لكم، وأمّا دخولها على النّفيّ كقوله تعالى: ﴿**أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ**﴾ [الأعراف، من الآية 172]؛ أي: أنا كذلك».[28]

يلحظ أنّ وظيفة القرينة الصّوتيّة للتّنغيم قد نقلت الجملة من معنى الاستفهام مرّة إلى معنى النّفي، وأخرى إلى معنى التّقرير والإثبات، كما يلحظ أنّ ابن جنيّ بحسّه الصّوتيّ قد أدرك أنّه لا سبيل عند تضام الاستفهام مع التّعجّب واستحالته إلى الخبر سوى سبيل التّنغيم الّذي يحوّل المعاني ذات الألفاظ والتّراكيب الواحدة إلى معاني جديدة، ودلالات سياقيّة.

### 3- دور المقتضيات الصّوتيّة للتّنغيم في تحديد دلالات الكلام عند ابن جني:

يقوم التّنغيم بوظيفة تمييزيّة واضحة بين الجمل الإنشائيّة والجمل الخبريّة؛ لما له من القدرة على التّفريق بين معاني الجمل والمقولات النحّوية، وعلى تحويل دلالات الكلام إلى دلالات أخرى يقتضيها السياق، وهذا ضرب من الخرق الدّلاليّ؛ حيث جعل أبو الفتح الأصوات اللّغويّة مرهونة بما تحمله من دلالات إبلاغيّة، حيث يقول: «وإذا كان جميع ما أوردناه ونحوه ممّا استطلعناه، فحذفناه، يدلّ على أنّ الأصوات تابعة للمعاني، فمتى قويت قويت، ومتى ضعفت ضعفت [...] علمت أنّ قراءة من قرأ "يا حسره على العبادِ " بالهاء السّاكنة، إنّما هو لتقوية المعنى في النّفس، وذلك أنّه في موضع وعظ وتنبيه وإيقاظ وتحذير، فطال الوقف على الهاء كما يفعله المستعظم للأمر المتعجّب منه، الدّال على أنّه قد بهره، وملك عليه لفظه وخاطره».[29]

يكشف هذا النّصّ أنّ المقتضيات الصّوتيّة لظاهرة التّنغيم، نحو الوقف على الهاء الساكنة بدل تاء التّأنيث اقتضتها دلالات الكلام من وعظ وتنبيه وإيقاظ وتحذير، مثل لزومها في مقامات الاستعظام والتّعجّب والانبهار. ولارتفاع الصّوت الناتج عن حروف اللّين عند ابن جني قيمة دلاليّة، نحو اقتضاء ارتفاع الصّوت ومطله دلالة الإنكار، وذلك ما نصّ عليه في (باب حرف اللّين المجهول) حين يقول: «وذلك مدّة الإنكار، نحو قولك جواب من قال: رأيت بكرا: أبكرنيه وفي جاء محمّد: أمحمّدنيه، وفي مررت بقاسم: أقاسمنيه؛ وذلك أنّك ألحقت مدّة الإنكار، وهي لا محالة ساكنة [...] فإن قيل: أفتنصّ في هذه المدّة على حرف معيّن: الألف أو الياء أو الواو؟ قيل: لم تظهر في الإنكار على صورة مخصوصة، فيقطع بها عليها دون أختيها؛ وإنّما تأتي تابعة لما قبلها».[30]

ولما كان مطل الصّوت ومدّة تراخيه غاية الإنكار، فالألف أحقّ به دون أختيها؛ لأنّها أمدّهنّ صوتا، وأنداهنّ، وأشدّهنّ إبعادا، وآناهنّ، أمّا مجيئها تارة واوا، وأخرى ياء فذلك لوقوع الكسرة والضمّة قبلها، ولولا ذلك لما كانت إلّا ألفا، كما أن الدّلالة على الوعيد والإغلاظ تقتضي تنغيما خاصّا تمثّل في الإشباع[31]، فالتّنغيم لا يكون إلّا على مقطع منبور، وفي هذا إشارة إلى الصّلة الوثيقة بين النّبر والتّنغيم، بينما الدّلالة على القسم والرّجوع إلى الحقّ يُحيل عليها التلبث على الكلمات، والتثبّت فيها، والإشباع لها،

أو المماطلة عليها[32]، ومن ذلك إطالة الإقامة على كلمة (**بَلَى**) في قوله جلّ وعلا: ﴿**أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَىٰ**﴾ تفيد الرّجوع إلى الحقّ.[33]

وفي اقتضاء التّنغيم للتّعبير عن دلالة الاستهزاء، يقول عثمان بن جني: «مخرج هذا عن الهزء، وهذا كما تقول لمن تهزا به: إذا نظرت إلي متّ منك فرقًا، وإذا سألتك جمعت لي بحرًا؛ أي الأمر بخلاف ذلك؛ وإنّما أقول هازئا، ويدلّ على هذا شاهد الحال حينئذ، ولولا شهود الحال لكان حقيقة لا عبثا، فكأنّه قال: "إذا متنا وكنّا ترابا بعثنا"»[34]، وذلك تعليقا على من قرأ "إذا متنا وكنّا ترابا إنّا لمبعوثون" على الخبر كلاهما بلا استفهام.[35]

كلّ هذه المعاني الإضافيّة والوظائف التّعبيريّة الانفعالية وكذا النّفسيّة تكشف عن مدى عمق تصوّر ابن جني لظاهرة التّنغيم، واستنباطه لأثرها الدّلاليّ في تشكيل الخطاب المنطوق أثناء العمليّة التّواصليّة، وإدراكه لدور السياق التّداوليّ في تحديد دلالات العبارات التّنغيميّة.

وقبل الحديث عن ظاهرة المطل في القراءات القرآنيّة وعلاقتها بالتّنغيم عند ابن جني وجب التّعريج على ظاهرة المدّ وأنواعه ودلالاته ووظائفه الإبلاغيّة في استنباط الأحكام وذلك من خلال الحديث عن دور المقتضيات الصّوتيّة في الكشف عن وظائف المدّ ودلالاته في الخطاب القرآنيّ.

**4- الدّلالات الإيحائيّة للمقتضيات الصّوتيّة لظاهرة المدّ في الخطاب القرآنيّ**: المدّ من المقتضيات الصّوتيّة المتعلّقة بالصّوائت؛ ذلك أنّ الزّيادة على المدّ الطبيعيّ نوع من التّأثّر الدّلاليّ النّاتج عن التّركيب حين تقع حروف المدّ في سياقات مخصوصة، وهذا ما يساعد قارئ القرآن الكريم بإعطائه وقتاً للتّأمّل في الآيات وتدبّر المعاني، ولم يكن مدّا صوتيّا خالصا، لا علاقة له بالدّلالة، بل مرتبط بها ضمن إطار سياقيّ معيّن، فبتتبّع أحكام التّلاوة والتّجويد، ومراعاة مواضع المدّ تتكشّف المعاني الخفيّة والحقيقية للخطاب القرآني.

وأصل المدّ في اللّغة الزّيادة، يُقال: مددت الشّيء إذا زدته، ومنه قوله تعالى: ﴿**أَلَن يَكْفِيَكُمْ أَن يُمِدَّكُمْ رَبُّكُم**﴾ [آل عمران: 125].[36]

والمدّ اصطلاحا: هو إطالة الصّوت بحرف من حروف المدّ الثّلاثة (الألف والواو والياء) بزيادات مختلفة على المدّ الطّبيعيّ، الّذي لا تقوم ذات الحرف إلّا به ؛ بمعنى إطالة صوت المدّ على ما فيه من مدّ أصليّ، فالمدّ ليس بحرف زائد ولا بحركة، بل تستخدم هذه العلامة (~) للدّلالة على مواضع المدّ الزائد على المدّ الطّبيعيّ، فتستخدم في المدّ اللازم، نحو ما جاء في قوله تعالى: ﴿**الطَّامَّةُ**﴾[النازعات: 34]، وتمدّ

بمقدار ستّ حركات، وتستخدم في المدّ المتّصل، نحو قوله تعالى: ﴿**سَوَاءٌ عَلَيْهِمْ**﴾[البقرة: 06]، ويمدّ من أربع حركات إلى ستّ حركات، وتستخدم في الكتابة بدلا عن الهمزة الّتي تأتي بعدها ألف: مثل (**آمن، آذاننا، آدم**)، وأصلها: (ءامن، ءاذاننا ءادم).

والمدّ صورة من صور أداء القرآن وتجويده، وقد عرض علماء القراءات والتّجويد لأنواع المدّ فذكروا نوعين: طبيعيّ وعرضيّ؛ فالطّبيعيّ هو الّذي لا تقوم ذات حروف المدّ دونه، وهو ما يعرف عندهم بالقصر، أما العرضيّ فهو الّذي يعرض زيادة على المدّ الطّبيعيّ، وجعلوا له أنواعاً كثيرة؛ فمنه اللّازم، ومنه العارض للسّكون، ومنه المتّصل والمنفصل.[37]

وقد حاول علماء العربيّة المتقدّمين وكذا علماء التّجويد تفسير ظاهرة المدّ وتعليلها من خلال الكشف عن الأسباب الدّاعية إلى المدّ في القراءات القرآنية، فهذا ابن جني في كتابه "سرّ صناعة الإعراب" يقول: «ألا ترى أنّ الألف والياء والواو اللّواتي هنّ حروف المد توامّ كوامل قد تجدهنّ في بعض الأحيان أطول وأتمّ منهنّ في بعض [...]، فإذا وقعت بعدهنّ الهمزة أو الحرف المدغم ازددن طولاً وامتداداً».[38]

أمّا علماء القراءات والتّجويد فلم يقفوا عند الأسباب اللّفظيّة الماديّة لتعليل ظاهرة المدّ، بل تجاوزها بعضهم إلى الأسباب المعنويّة حين قالوا: «السّبب المقتضى لزيادة المدّ قسمان: معنويّ ولفظيّ، فالمعنويّ هو قصد المبالغة في النّفي في مثل (لا ريب فيه) ومنه مدّ التعظيم في نحو (لا إله إلا الله). واللّفظيّ هو ما مدّ من أجل الهمزة والسّكون»[39]، وقد أجمع علماء التجويد على الأسباب اللّفظيّة في تعليل ظاهرة المدّ إلّا أنّهم لم يجمعوا على السّبب المعنويّ، فهو ضعيف عندهم يقوّيه ويدلّ عليه سبب آخر كدلالة السياق القرآنيّ.

ويُعدّ المدّ في القراءة لبعض أحرف المفردة القرآنيّة ظاهرة صوتيّة متعلّقة بزيادة أحرفها، وكما هو معلوم أنّ زيادة المبنى تدلّ على زيادة المعنى، فما كان مدّا زائدا على المدّ الأصليّ الطّبيعيّ حين التّلاوة يدلّ على تفخيم الكلمة الممدودة صوتيّا، وعلى زيادة معناها .

ولما كان المدّ صورة من صور أداء القرآن الكريم وتجويده، فإنّ لكميّة المدّ الّتي يُؤدّيها قارئ القرآن في موضع معيّن ودقيق، أو يقصر عن تأديتها في موضع آخر دورا في ضبط الدّلالة، وتحقيق قيمتها الصّوتيّة. ويَرِدُ المدّ في الخطاب القرآنيّ لاقتضاءات صوتيّة ودلاليّة، ومن أمثلة الدّلالات الاقتضائيّة لهذه الظّاهرة الصّوتيّة:

– **مدّ التّعظيم**: وهو المتعلّق بكلمة التّوحيد (لا إله إلّا الله) الّتي يقوم عليها الكون، لما لها من رهبة وهيبة وعظمة، نحو قوله تعالى:﴿**وَإِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ لا إِلَهَ إِلا هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ**﴾ [البقرة: 163]، وقوله جلّ وعلا: ﴿**فَاعْلَمْ أَنَّهُ لا إِلَهَ إِلا اللَّهُ وَاسْتَغْفِرْ لِذَنْبِكَ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ**﴾[محمد: 19]، وقد استحبّ بعضهم مدّ الصّوت بـ "لا إله إلّا الله" لما فيه من التدبّر[40]، والدّعوة إلى التّعظيم والتّوحيد، محاكاة لدلالة المقتضى الصّائتيّ (الألف).

وقد يقتضي مدّ هذا الصّائت دلالة المبالغة؛ لأنّه طلب للمبالغة في نفي إلهية سوى الله سبحانه وتعالى، وهذا معروف في لغة وعرف العرب؛ لأنّها تمدّ عند الدّعاء وعند الاستغاثة وعند المبالغة في نفيّ الشّيء، ويمدّون ما لا أصل له بهذه العلّة، والّذي له أصل أولى وأحرى.[41]

فالمتكلّم يحتاج إلى المدّ أحيانا كمؤشّر صوتيّ لإثارة الانتباه للكلمة الممدودة، أو لبيان أهميّتها، حتّى يلتفت إليها القارئ أو السّامع بعدّها نواة مركزيّة في العبارة اللّغويّة، نحو ما اقتضاه التّشكيل الصّوتيّ من مدود في قوله تعالى: ﴿**وَذَا النُّونِ إِذْ ذَهَبَ مُغَاضِبًا فَظَنَّ أَنْ لَنْ نَقْدِرَ عَلَيْهِ فَنَادَى فِي الظُّلُمَاتِ أَنْ لا إِلَهَ إِلا أَنْتَ سُبْحَانَكَ إِنِّي كُنْتُ مِنَ الظَّالِمِينَ**﴾ [الأنبياء: 87].

احتكمت الآية الكريمة على جملة من المدود الطّبيعيّة، وضّحتها الحركات الطّويلة (الألف والواو والنّون) لهذه الكلمات: (**النُّونِ- مُغَاضِبًا- فَنَادَى- الظُّلُمَاتِ- سُبْحَانَكَ- إِنِّي- الظَّالِمِينَ**)، والمدود المعنيّة بالاقتضاءات الدّلاليّة المعبّرة عن دلالة المبالغة في النّفيّ والتّعظيم هي المدود الفرعيّة الزّائدة عن المدّ الطّبيعيّ للصّائت (الألف) في العبارة اللّغويّة ﴿**لا إِلَهَ إِلا أَنْتَ**﴾ الّتي جاءت حكاية على لسان يونس –عليه السّلام–.

ففي نداء ذي النّون ربّه عزّ وجلّ «توبة صدرت منه عن تقصيره أو عجلته أو خطأ اجتهاده»[42]، وفيها إقرار بنفي تعدّد الألوهيّة، واعتراف بالتّوحيد، فامتداد نداء التّوبة اقتضته استطالة المدود لمقتضيات النّفيّ في (**لا**) تعظيما للّه ربّ العزّة.

– **مدّ المبالغة في زمن النّفيّ**: ويسمّى أيضا مدّ الاستغراق، ويكون في المدّ العارض للسّكون في حرف النّفي، وقد اختلق القرّاء في مدّه بين حركتين وأربع حركات وستّ حركات؛ ولكن الغالب منهم فضّل الإطالة في المدّ إلى ستّ حركات للاستغراق في دلالة النّفيّ[43]، وأن يبلغ النّفي منتهاه نحو ما جاء في قوله تعالى حكاية عن الشّيطان الرّجيم: ﴿**مَا أَنَا بِمُصْرِخِكُمْ وَمَا أَنْتُمْ بِمُصْرِخِيَّ**﴾ [إبراهيم: 22].

عبّر عن المقتضى الصّوتيّ مدّ الاستغراق لحرف النّفيّ "مَا"، إذ إنّ المدّ العارض للسّكون في الحرف (ما) يقتضي دلالة النّهي عن لوم الشيطان بعدّه مصدر الغواية والضّلالة؛ لأنّ لومه فيه تعريض للمشركين والمجرمين بأنّهم يتطلّبون منه حيلة لنجاتهم، فَنَفَى ذلك عن نفسه بعد أن نهاهم عن أن يلوموه[44]، فاستطال زمن النّفيّ باستطالة كميّة المدّ في حرف النّفي، الّذي تكرّر مرّتين وفي تكراره بلغت البراءة منتهاها.

إذا كانت وظيفة المدّ بالنّسبة للقائل إبليس اللّعين هي النّهي عن لومه، فإنّ وظيفته بالنّسبة لأهل الكفر، وذوي النّفوس الضّعيفة «إثارة بغض الشّيطان في نفوسهم ليأخذوا حذرهم لدفاع وسواسه، وفي ذلك أصل عظيم في الموعظة والتّربية».[45]

يُستنتج من هذه الشّواهد القرآنيّة أنّ المدّ من المقتضيات الصّوتيّة للفونيمات التّركيبيّة، المتعلّقة بمدّ الصّائت مدّا طويلا لأسباب دلاليّة، كأن يقتضي المدّ دلالات إبلاغيّة، سبقت الإشارة إليها أو أن يكون هذا المدّ لأسباب نحويّة، بعدّه مؤشّرا إنجازيّا له الفضل في تحديد نمط الجملة، سواء أكانت خبرا أم إنشاءً، وهذا من باب التّنغيم وعلاقته بهذه الظاهرة الصّوتيّة في الخطاب القرآنيّ.

## 5- المطل في القراءات القرآنيّة وعلاقته بالتّنغيم عند ابن جني:

لظاهرة التّنغيم التّطريزيّة لدى علماء التّجويد —خاصّة- علاقة وطيدة بمدّ الصّوت وتطويله، وذلك من خلال ربط مطل الأصوات بالمعنى الدّلاليّ والسياقيّ للمقولات التّركيبيّة، فقد يدلّ تطويل الصّوت وتمكينه على معنى النّداء أوعلى معنى الشكاية أو النّدبة والتفجّع.

وقد أفرد ابن جني للمطل بابين؛ الأوّل "باب في مَطْل الحركات"، حيث يقول فيه: «وإذا فعلت العرب ذلك أنشأت عن الحركة الحرف من جنسها، فتنشئ بعد الفتحة الألف، وبعد الكسرة الياء، وبعد الضمة الواو».[46] والثّاني "باب في مَطْل الحروف"، وممّا جاء فيه قوله: «الحروف الممطولة هي الحروف الثلاثة المصوِّتة، وهي الألف والياء والواو. اعلم أنّ هذه الحروف أين وقعت، وكيف وجدت (بعد أن تكون سواكن يتبعن بعضهن غير مدغمات) ففيها امتداد ولين نحو قام، وسير به، وحوتٍ، وكوز، وكتاب، وسعيد، وعجوز. إلّا أنّ الأماكن الّتي يطول فيها صوتها، وتتمكّن مدّتها، ثلاثة، وهي أن تقع بعدها — وهي سواكن توابع لها (هو منهن) وهو الحركات من جنسهنّ- الهمزة، أو الحرف المشدّد، أو أن يوقف عليها عند التذكّر».[47]

ولما كان المطل ضرب من إطالة الصّوت، فإنّ خلف هذه الإطالة في القراءات القرآنيّة أغراض وأسباب معنويّة، وأسرار إبلاغيّة في كلّ موضع قرآنيّ، ففي قراءة قوله جلّ وعلا:**وَأَنَا أَعْلَمُ بِمَا أَخْفَيْتُمْ وَمَا**

**أَعْلَنْتُمْ** [الممتحنة، الآية 1] بإثبات ألف (**أنا**) وصلا فيها ملمح دلاليّ مهمّ، هو التّأكيد على اختصاص المولى –عزّ وجلّ– دون سواه بهذا العلم.[48]

وعند قوله تعالى: **فَلَمّا أَلْقَوْا قَالَ مُوسَى مَا جِئْتُم بِهِ السّحْرُ إِنّ اللّهَ سَيُبْطِلُهُ إِنَّ اللّهَ لا يُصْلِحُ عَمَلَ الْمُفْسِدِينَ** [يونس، الآية 81]، قرأه أبو عمرو بالمدّ والهمز، على لفظ الاستفهام[49] على سبيل السّخرية والتّهكّم، وقد غيّر نمط التّعبير فأحدث وقفا ترتّب عنه استفهام آخر (**آسحر**)، فالتنغيم جليّ عند ما يتوقف الكلام على (**ما جئتم به**) والابتداء على (**آلسحر**).[50]

وقد تنبّه أبو الفتح إلى قيمة المدّ في التّفريق بين معاني الجمل والمقولات النّحوية، فالمدّ يفرّق بين الخبر والاستخبار، فقد علّق ابن جنّي على قراءة الحسن البصريّ بالمدّ في قوله تعالى: **أَنْ جَاءَهُ الأَعْمَىَ** [عبس، الآية 2] أنّ (**آنَ**) معلقة بفعل محذوف دل عليه قوله تعالى: **عَبَسَ وَتَوَلَّىَ** [عبس، الآية 1] تقديره أأن جاءه الأعمى أعرض عنه، وتولّى بوجهه.. ؟ فالوقف إذاً على قوله: (**وتولىّ**)، ثم استأنف لفظ الاستفهام منكراً للحال، فكأنّه قال: ألأن جاءه الأعمى، كان ذلك منه.[51]

يتّضح من تعقيب ابن جني على قراءة الحسن أنّ للتّنغيم النّاتج عن مطل صوت الألف وتمكينه دورا في التّفريق بين معاني الجمل والمقولات النّحويّة، وتتجلى وظيفته التّمييزيّة وكذا الدّلاليّة في استنباط الأحكام الشّرعيّة.

**خاتمة:** جاءت خاتمة هذا البحث لتختزل تلك النّتائج الّتي أفضى إليها الاستقصاء للجوانب المعرفيّة وكذا التطبيقيّة في البحث، ومن النّتائج الّتي خَلُصْنا إليها يمكن توزيعها على النّحو الآتي:

– التّراث الصّوتيّ لابن جني احتوى ظاهرتي النّبر والتّنغيم في اللّفظ، تلميحا دون التّصريح؛ حيث وظّفت مصطلحات قريبة من دلالاتهما، فأبو الفتح وإن لم يستعمل مصطلحا النّبر والتّنغيم إلّا أنّ كلامه تضمّن مفهومها، ممّا دلّ على وعيه بهما، ومعرفته لدورهما في عمليتي الفهم والإفهام.

– تحمل المقتضيّات الصّوتيّة النّبريّة والتّنغيميّة عند ابن جني دلالات إبلاغيّة إضافية عن صيغتها النّحويّة، وظيفتها توجيه فحوى الكلام من معنى نحويّ مباشر يعبّر عنه المحتوى القضوي للجملة أو للعبارة اللّغويّة إلى معنى آخر غير مباشر، وما يتبع هذه المصاحبات الصّوتيّة من تأثير على معانيها الاقتضائيّة.

– عَدَّ أبو الفتح عثمان النّغمات المترتّبة عن قراءة القرآن الكريم –خاصّة ما يتعلّق بالقراءات الشّاذّة منها– ظواهر صوتيّة سياقيّة، فوق تركيبيّة تتّفق مع وجوه التّفسير ودقّة اللّغة العربيّة.

– تفطّن ابن جني إلى قيمة المدّ في التّفريق بين معاني الجمل والمقولات النّحويّة، وفي الكشف عن المعاني الخفيّة والحقيقية للخطاب القرآني، كما أدرك حقيقة المطل في القراءات القرآنيّة وعلاقتها بالتّنغيم وبظاهرة المدّ وأنواعه ودلالاته ووظائفه الإبلاغيّة في استنباط الأحكام الشّرعيّة.

**هوامش:**

[1]– ينظر: عاطف فضل، (ط1، 1434هـ= 2013م)، الأصوات اللّغويّة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، (الأردن)، ص ص184/58.

[2]– كمال بشر: علم اللّغة العام، (1980م)، دار المعارف، (القاهرة)، ص161.

[3]– ينظر: كمال بشر: علم الأصوات، (2000م)، دار الغريب، (القاهرة)، ص497.

[4]– ينظر: محمّد جمال الدّين بن منظور: لسان العرب، (1968م)، دار صادر، (بيروت)،ج6، مادة (ن ب ر)، ص 127.

[5]– ينظر: أندريه مارتينيه: مبادئ اللّسانيّات العامّة، تر: سعدي زبير، (دت)، دار الآفاق، (الجزائر)، ص83/82.

[6]– ينظر: عبد الغفّار حامد هلال: الصّوتيّات اللّغويّة– دراسة تطبيقيّة على أصوات اللّغة العربيّة، (2009م)، دار الكتاب الحديث، (القاهرة)، ص303– 309.

[7]– ابن جني: الخصائص، تحق: محمّد علي النجار، (1376هـ= 1975م)، دار الكتب المصريّة، (مصر)، ج3، ص86.

[8]– المصدر نفسه، ج ن، ص87.

[9]– المصدر نفسه، ج ن، ص ن.

[10]– المصدر نفسه، ج ن، ص88.

[11]– ينظر: المصدر نفسه، ج ن، ص91.

[12]– حسام أحمد قاسم: تحويلات الطّلب ومحدّدات الدّلالة– مدخل إلى تحليل الخطاب النّبويّ الشّريف، (ط1، 2007م)، دار الآفاق العربيّة، (القاهرة)، ص210.

[13]– ينظر: عبد القادر عبد الجليل: الأصوات اللّغويّة، (ط1، 1431هـ= 2010م)، دار الصفاء، عمّان، (الأردن)، ص241.

[14]– ابن جني، الخصائص، ج2، ص252.

[15]– المصدر نفسه، ج2، ص252.

[16]– ينظر: صالح سليم عبد القادر الفاخري: الدّلالة الصّوتيّة في اللّغة العربيّة، (2007م)، المؤسّسة الثّقافيّة الجامعيّة، الإسكندرية، (مصر)، ص197، وينظر: سميرة بن موسى: ملامح الصّوتيّات التّركيبيّة عند ابن جنّي من خلال كتبه: الخصائص وسرّ صناعة الإعراب والمنصف، (2011–2012م)، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي، تخصص: الفكر النّحويّ واللّسانيّات، جامعة قاصدي مرباح، (ورقلة)، ص85.

[17]- مبارك حنون: في بنية الوقف وبنية اللّغة، (1997م)، أطروحة لنيل دكتوراه دولة، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة محمّد الخامس، الرّباط، (المغرب)، ج2، ص356.

[18]- ينظر: عبد المجيد مجاهد: علم اللّسان العربيّ، (2010م)، الشّركة العربية المتحدة، القاهرة، (مصر)، ص ص34/33.

[19]- أحمد البابيي: التّنغيم عند ابن جنّي، آفاق الثّقافة والتّراث، (أبريل 2003م)، مجلة فصليّة، مركز جمعة الماجد للثّقافة والتّراث، (الإمارات العربيّة المتّحدة)، ع41، ص9.

[20]- ينظر: حمدي سلطان حسن أحمد العدوي: القراءات الشّاذة- دراسة صوتيّة دلاليّة، (ط1، 1427هـ= 2006م)، دار الصّحابة للتّراث، طنطا، (مصر)، مج02، ص491.

[21]- ينظر: عثمان أبو الفتح بن جني: المحتسب في تبيّين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تحق: عبد الحليم النجار وعبد الفتّاح إسماعيل شلبي، (1994م)، المجلس الأعلى للشؤون الإسلاميّة، القاهرة، (مصر)، ج1، ص ص259/258.

[22]- ينظر: محمّد جمال الدّين بن منظور: لسان العرب، (دت)، دار صادر، (بيروت)، ج12، مادة (ن غ م)، ص590.

[23]- ينظر: تمام حسّان: مناهج البحث في اللّغة، (1407هـ= 1986م)، دار الثقافة، الدّار البيضاء، (المغرب)، ص198.

[24]- ينظر: تمّام حسّان: اللّغة العربيّة معناها ومبناها، (1994م)، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، (المغرب)، ص226.

[25]- عليان بن محمّد الحازمي: التّنغيم في التّراث العربيّ، (2019/10/06م)، ص04: *www.quranicthought.com*

[26]- ابن جنّي: سرّ صناعة الإعراب، تحق: محمّد حسين إسماعيل، وأحمد رشدي، (ط1، 1421هـ=2000م)، دار الكتب العلميّة، بيروت، (لبنان)، ج1، ص 22.

[27]- كمال بشر: علم الأصوات، ( 2000م)، دار غريب، القاهرة، (مصر).

[28]- ابن جني: الخصائص، ج3، ص 192.

[29]- ابن جني: المحتسب، ج2، ص210.

[30]- ابن جني: الخصائص، ج3، ص ص155/154.

[31]- ينظر: ابن جني: المحتسب، ج1، ص259.

[32]- ينظر: أحمد البابيي: التّنغيم عند ابن جنّي، ص13.

[33]- ينظر، ابن جني: المحتسب، ج2، ص210.

[34]- المصدر نفسه، ج1، ص309.

[35]- المصدر نفسه، ج ن، ص ن، وينظر: أحمد البابيي: التّنغيم عند ابن جنّي، ص08.

[36]- ينظر: الأزهريّ عبد الدّائم: الطرازات المعلّمة في شرح المقدّمة، ص50، نقلا عن: غانم قدوري الحمد: الدّراسات الصّوتيّة عند علماء التّجويد، (ط1، 1986م)، دار بغداد، (العراق)، ص522.

[37]- لمزيد من التّفصيل، ينظر: شمس الدّين أبو الخير محمّد بن الجزري: التّمهيد في علم التّجويد، تحق: غانم قدوري الحمد، (ط1، 1406هـ= 1986م)، مؤسّسة الرّسالة، (بيروت)، ص ص173/ 174.

[38]- ابن جني: سرّ صناعة الإعراب، ج1، ص19- 20.

[39]- شمس الدّين أبو الخير محمّد محمّد بن الجزري: النّشر في القراءات العشر، المكتبة التّجاريّة، (مصر)، ج1، ص334.

[40]- ينظر: الدمياطي: إتحاف فضلاء البشر في القراءات العشر، ص59، نقلا عن: عمار ساسي: قضايا اللّسانيّات العربيّة الرّاهنة- من الوصف إلى الفحص، (ط1، 2017م)، عالم الكتب الحديث، إربد، (الأردن)، ص207.

[41]- ينظر: ابن الجزري: النّشر في القراءات العشر، ص389.

[42]- الطّاهر بن عاشور: التّحرير والتّنوير، الدّار التّونسيّة للنّشر، ط1، 1984، ج17، ص132.

[43]- ينظر: كمال أحمد المقابلة: القيمة الدّلاليّة لصوت المدّ في القراءات القرآنيّة، (2011م)، مجلة المنارة للبحوث والدّراسات، (الأردن)، المجلّد17، العدد02، ص54.

[44]- ينظر: ابن عاشور، التّحرير والتّنوير، ج13، ص220.

[45]- المصدر نفسه، ج13، ص218.

[46]- ابن جني: الخصائص، ج3، ص86.

[47]- المصدر نفسه، ج3، ص ص98/88.

[48]- ينظر: خلف السيد رضوان: مطل أصوات اللّين في القراءات القرآنيّة، (1427هـ= 2006م)، ص487.

[49]- ينظر: عبد الرّحمن بن محمد أبو زرعة: حجة القراءات، تحق: سعيد الأفغاني، (1418هـ)، مؤسسة الرّسالة، (بيروت)، ص 612.

[50]- ينظر: عبد القادر بن فطة: أصالة التّنغيم في القرآن الكريم، (العدد18، 2018م)، مجلّة حوليات التّراث، جامعة مستغانم، (الجزائر)، ص 83.

[51]- ينظر: ابن جني: المحتسب، ج1، ص352.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 1052 - 1068 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# مناهج تدريس المتون والمنظومات اللغوية بالزوايا والمدارس القرآنية وأبعادها البيداغوجية والتعليمية

# Curricula for Teaching Corpuses and Linguistic Systems in the Zaouias and Qur'anic schools and their Pedagogical and Educational Dimensions

**Malek Babi[1] / ط.د مالك بابي[1]***

**Yahia Ben Yahia [2] / أ.د يحي بن يحي [2]**

مخبر التراث الثقافي واللغوي والأدبي في الجنوب الجزائري

جامعة غرداية– الجزائر

University of Ghardaïa- Alegria

malek.babi@univ-ghardaia.dz [1] / ybenyahia@uin-ghardaia.dz[2]

| تاريخ الإرسال: 2021/06/29 | تاريخ القبول: 2021/10/30 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

## ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على تدريس المتون والمنظومات اللغوية بالزوايا والمدارس القرآنية بالجزائر على اختلاف مناطقها وربوعها, هذه الظاهرة – المتون والمنظومات اللغوية –عرفت رواجاً كبيراً ولقيت استحساناً من لدن شيوخ الزوايا والمدارس القرآنية ومن طلبتها أيضاً, وهذا ما نتج عنه حفظها واستيعابها من قِبل المنتمين إليها وتداولها عبر السنين بين أسوار هذه الحواضر واعتبارها من المقررات الأساسية في عملية التدريس بها ومن هنا سنحاول الوقوف على طريقة تدريسها بهذه المؤسسات التعليمية.

وإشكالية البحث قائمة على سؤال مفاده: كيف يتم تدريس المنظومات والمتون اللغوية في الزوايا والمدارس القرآنية؟ وما هي أبعادها البيداغوجية والتعليمية؟ ومجموعة من الأسئلة التفصيلية المشكلة لفروع الموضوع، منها: ما مفهوم المنظومات والمتون اللغوية؟ ما هي الأبعاد البيداغوجية والتعليمية التي يحققها تدريس هذه المنظومات والمتون اللغوية؟...إلخ معتمدين في الإجابة عنها على المنهج الوصفي بآليات تحليلية ومستأنسين في ذلك بمبادئ تعليمية اللغات باعتباره خلفية نظرية للموضوع .

**الكلمات المفتاح** : مناهج، منظومات لغوية، زوايا، مدارس قرآنية، التعليمية.

**Abstract :**

this study is to highlight the teaching of corpuses and linguistic systems in the Zaouias and Qur'anic schools in Algeria.This has resulted in it being preserved and

* مالك بابي: malek.babi@univ-ghardaia.dz

assimilated by its affiliated over the years between the walls of these cities in addition to be considered as one of the basic courses in the teaching process. And that is why we will try to find out how to teach systems and linguistic corpuses in these educational institutions.

The problematic is: How are systems and linguistic corpuses at Zaouias and Qur'anic schools? What are their pedagogical and educational dimensions? What is the concept of linguistic systems and corpuses? What are the pedagogical and educational dimensions of teaching these systems and linguistic corpuses? In answering them, we have relied on the descriptive method with analytical mechanism, based on the principles of didactic linguistics.

**Keywords:** curricula, linguistic systems, Zaouias, Qur'anic schools, didactic.

**مقدمة:**

حظيت اللغة العربية باهتمام كبير من قبل الدارسين لم تحظ بمثله باقي لغات العالم, إذ بدأ هذا الاهتمام زمن الرعيل الأول من العلماء العرب في عهد الصحابة رضي الله عنهم من خلال دراسة اللغة العربية والتنقيب في أسرارها وإعجازها ليمتدّ إلى يوم الناس هذا, هذه الحركة العلمية الناتجة عن هذه الدراسة و الممتدّة إلى أكثر من أربعة عشر قرناً من الزمن نتج عنها مؤلفات ومصنفات كالكتاب لسيبويه والأصول في النحو لابن السراج وغيرها من الأسفار التي اختلفت في موضوعاتها وتباينت إلا أنها صَبّت في مسعى واحدٍ وهو خدمة اللغة العربية ودراستها والمحافظة عليها, ومن بين هذه المصنفات ظهر ما يعرف بالمنظومات أو المتون اللغوية التي حوت في بطونها عِلما غزيراً في قالبٍ شعري أو نصٍ نثري مختصر, ولأن بداية دراسة اللغة العربية وتعليمها زمن الصحابة رضوان الله عليهم انطلقت من المسجد فقد لقيّت هذه المنظومات والمتون اللغوية صدراً رحباً من قبل علماء الزوايا والمدارس القرآنية الذين عكفوا على تدريسها للمتعلمين في هذه المؤسسات بشرحها وتحفيظها وِفق طُرقٍ ومنهج نابع من خصوصية النمط التعليمي بالزوايا والمدارس القرآنية التي قدّمت الكثير في سبيل تعليم اللغة العربية ودعم استعمالها[1].

**أولا: إشكالية الدراسة وخلفيتها:**

من خلال اطلاعنا على الدراسات السابقة التي تقاطعت مع هذا الموضوع واهتمام الزوايا والمدارس القرآنية بالمتون والمنظومات اللغوية والحرص على تدريسها بمنهجٍ نابعٍ من طابعها التقليدي توجّس في نفسنا السؤال عن هذا الاهتمام والحرص الذي تعطيه الزوايا والمدارس القرآنية للمتون والمنظومات

اللغوية وكشف اللثام عن المقاصد والأبعاد المنشودة من وراء تدريسها، ومن هنا تحاول دراستنا الوقوف على الإجراءات المنهجية المعتمدة في تدريس المتون والمنظومات اللغوية وعلى أبعادها البيداغوجية والتعليمية من خلال سؤال جوهري مفاده: **ما هو المنهج الذي تعتمده الزوايا والمدارس القرآنية في تدريس المتون والمنظومات اللغوية، وما هي أبعاده البيداغوجية والتعليمية؟**

تُدعّمه مجموعة من الأسئلة الفرعية المتصلة به والمتفرعة عنه منها:

– ما محل المتون والمنظومات اللغوية من العملية التعليمية بالزوايا والمدارس القرآنية؟

–كيف يتم تدريس المنظومات والمتون اللغوية بالزوايا والمدارس القرآنية؟

–ما هي الكفاءات التي يستهدفها تدريس المتون والمنظومات اللغوية؟

## 1_ فرضيات الدراسة:

– هناك جوانب معرفية وتربوية يحققها التدريس بالمتون والمنظومات اللغوية.

–يستهدف التدريس بالمتون والمنظومات اللغوية جوانب نفسية في المتعلم.

– يستهدف التدريس بالمتون والمنظومات اللغوية عدة كفاءات وملكات يسعى إلى تحقيقها في نفس المتعلم.

## 2_ أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة لتحقيق جملة من الأهداف وهي كالآتي:

– الوقوف على فلسفة التدريس بالمتون والمنظومات اللغوية في الزوايا القرآنية وتثمينها.

–الكشف عن أهداف التدريس بالمتون والمنظومات اللغوية.

–البحث في التقاطع المنهجي بين العملية التعليمية بالحواضر القرآنية باعتبارها نمط تقليدي وبين ما توصلت إليه البحوث التربوية باعتبارها مقاربات تعليمية جديدة.

## 3_ أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنّها محاولة لتبيان الأهداف والأبعاد المتوخاة من التدريس بالمتون اللغوية بالزوايا والمدارس القرآنية، بحيث تسعى للبحث في ذلك التقاطع المنهجي بربط هذه الأبعاد والمقاصد بواقع البحوث التربوية التعليمية التي تُعنى بتحقيق الأهداف التعليمية ودراستها.

## 4_ حدود الدراسة وعينتها:

تنحصر حدود الدراسة في مجال اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات عموما مع التركيز على الجانب المنهجي التعليمي الذي تعتمده الزوايا والمدارس القرآنية في تدريس المتون اللغوية، وذلك من حيث تنوّعها وتعدّدها إضافة إلى طرق تدريسها وقد انتقينا عدة منظومات لغوية كعينة للدراسة التي سنُعرّف بها، كما أنّ دراستنا هذه تنطلق من زيارات متكررة قمنا لزاوية الإمام علي كرم الله وجهه بمدينة عين صالح، وللمدرسة القرآنية الفتح بمدينة تمنراست فقد حضرنا بهما عدة وقفات علمية تضمنت تدريس المنظومات والمتون اللغوية ومنها مايلي[2]:

**أ)متن الآجرومية:**

تُعدّ مقدمة ابن آجروم من أمهات المتون اللغوية التي تعتمدها الزوايا والمدارس القرآنية في تدريس علم النحو، وهي من المتون المنثورة على عكس باقي المنظومات الأخرى، وقد سُمّيت الآجرومية بمقدمة ابن آجروم لأنّها تُبلّغ المنشغل بها إلى أمهات الكتب النحوية وتسهّل عليه فَهْمَهَا مِثْلها مثل مُقدمة الجيش التي تتقدّم أمامه لتُهيّئ له المحل الذي سينزل فيه[3]، وقد ذاع صيتها لسهولتها وصِغر حجمها، ومؤلفها هو أبو عبد الله داود الصنهاجي الفاسي النحوي المقرئ المعروف بابن آجروم[4]، وتعني بلسان البربر الفقير الصوفي الورع، وقد ولد بمدينة فاس سنة 674هـ وتوفي بها سنة 723هـ[5].

**ب) ملحة الإعراب:** هي من المنظومات التعليمية في علم النحو وتتألّف من حوالي 375 ثلاث مائة وخمسة وسبعون بيتاً شعري وهي على بحر الرجز المشطور المزدوج، وقد عرفت رواجاً كبيراً وإقبالاً على شرحها والتعليق عليها من أهل العلم[6]، وقد نظمها الإمام أبو محمد القاسم بن علي بن محمد بن عثمان الحريري البصري الذي ولد سنة 446هـ[7]، وهو نحوي وأديب صاحب المقامات المشهورة توفي سنة 516هـ بمدينة بني حرام بالبصرة[8].

**ج) ألفية ابن مالك:** تُعتبر الألفية من أهم المؤلفات التي عرفها النحو العربي وهي أرجوزة مكونة من ألف بيتٍ شعري (1000), فقد "جاءت ألفية ابن مالك شاملة لأبواب النحو مُنظمة الأبواب سهلة الاستيعاب"[9]، ومحمد بن عبد الله بن مالك نحوي زمانه وإمام العربية، ولد بمدينة حيّان بالأندلس سنة 600هـ، توفي بدمشق سنة 672هـ ودفن بسفح قاسيون [10].

**د) نظم المقصور والممدود:** هو نظمٌ شعري يجمع المقصور والممدود في اللغة العربية ألّفه ابن مالك صاحب الألفية في مائة وستة وستين بيتاً شعرياً.

**5 _مصطلحات الدراسة:**

### 1. الزوايا القرآنية:

تُعرَّف الزوايا على أنّها ذلك المكان الذي يأوي إليه زعماء الطرق الصوفية ويجتمع فيه المريدون لتلّقي الأوراد والذكر وتكون مأوىً لطلبة العلم[11]، كما يمكن تعريفها بأنّها مُجمَّعَات من البيوت والمنازل المختلفة تحتوي على أماكن للصلاة وغرفٍ لتحفيظ القرآن الكريم وتعليم العلوم الدينية واللغوية كما تحتوي أيضا على سكن للطلبة[12]، في حين يُعرّفها درام الشيخ بأنّها "مؤسسة اجتماعية وتربوية تسعى عن طريق نظامها التعليمي إلى المساهمة في تشكيل شخصية المنتمي إليها على المستوى العقلي والمعرفي وذلك بمدّه بكمٍّ من المعارف الدينية وعلى المستوى الوجداني عن طريق قواعد التصوف التي تُعدّ عماد التربية في الزاوية"[13]، وعليه فالزوايا القرآنية هي ذلك المقر والمكان الذي يتمّ فيه تعليم القرآن الكريم والعلوم الدينية إضافة إلى علوم اللغة العربية ويكون هذا المقر مأوىً لعابري السبيل ويشتمل على مكان للعبادة، إذ يسعى القائمون عليه لتكوين شخصية الفرد المنتمي إليه في جانبه الوجداني والديني والمعرفي، ويضم هذا المقر مسجداً للعبادة وعدة مرافق يُشرف على تسييرها أشخاص معينون.

### 2. المدارس القرآنية:

هي مدارس تقليدية بسيطة في شكلها الصغير تهتم بتعليم الصبيان القرآن الكريم كما يتعلّمون فيها القراءة والكتابة[14]، ويعرّفها علي دبوز بأنّها "مدارس تُحفّظ القرآن الكريم ومعه ما يجب من العلوم الدينية والعربية وعلوم الحياة "[15]، أو هي تلك المؤسسة التربوية التعليمية التي تُعنى بتحفيظ القرآن الكريم وتدريس مبادئ العلوم الدينية والشرعية[16]، وعليه فالمدارس القرآنية هي مقرات صغيرة تهتم بتحفيظ القرآن الكريم للناشئة وبتعليمهم مبادئ الدين الإسلامي ومبادئ اللغة العربية كالقراءة والكتابة، وهي ذات طابع اجتماعي تربوي تعليمي.

### 3. المتون اللغوية:

**لغة:** جاء في لسان العرب المِتْنُ من كل شيء ما صَلُبَ ظَهْرُهُ والجَمْع مُتُون، والمِتْنُ أيضاً مَا اِرْتَفَعَ مِنَ الأَرْضِ وَاِسْتَوى[17]، وجاء في قاموس المحيط بأنّ مَتْنَ اللغة أُصُولُها وأَلْفَاظُها ومُفْرَدَاتُها، والمِتْنُ عِنْدَ المؤَلِّفِين خِلافُ الشَّرْحِ والحَوَاشِي، ومَتْنُ الحَديثِ أَلْفاظُه المُقَوِّيَةُ للمَعَانِي وقِيلَ هُو غَايةُ ما يَنتهي إليه الإِسْنادُ مِنَ الكَلامِ[18].

**اصطلاحا:** يُقصد بالمتن مَبادئ العلم التي تمّ جمعها في رسائل صغيرة خالية من الاستطراد والشواهد[19]، كما يمكن تعريفه بأنّه "يراد به ما ينتهي إليه السند من الكلام"[20]، وعليه فالمتن كل ما تمّ

تأليفه في علم من العلوم بشكل مختصر وبسيط، أمّا المقصود بالمتون اللغوية فهي كل ما تم تأليفه في علم من علوم اللغة العربية بشكلٍ مختصر سواءً كان نظماً أم نثراً لغرضٍ وغايةٍ تعليميةٍ حتى يَسْهُل حِفْظه وتذكّره عند الحاجة إليه[21].

### 4. المنظومات اللغوية:

**لغة:** يقول الخليل بن أحمد الفراهيدي النظم نَظْمُكَ خَرزاً بعضه إلى بعض في نظامٍ واحدٍ وهو في كل شيء[22]، وجاء في لسان العرب النظم هو التأليف ويُقال نَظَمَه نَظماً ونِظاماً ونَظَّمه فانتظم وتَنَظَّم، ونظمت اللؤلؤ أي جمعته في السلك ومنه نظم الشعر[23]، والنظم عند الزبيدي هو التأليف وضم شيء إلى شيء آخر، وكل شيء قَرَنْته بآخر فقد نَظَمته[24].

**اصطلاحا:** النظم هو "الكلام المقفى الموزون بأوزان مخصوصة"[25]، والنظم ترتيب الكلمات وتأليف الجمل وتأليفها في قالب متناسق المعاني والدلالات على حسب ما يقتضيه العقل[26]، ويُشير نور الدين الباد إلى أنّ النظم هو " صياغة وتأليف مسائل العلم على شكل أبيات موزونة بقافية"[27]، فمن خلال الربط بين المفهوم اللغوي والاصطلاحي نُدرك بأنّ النظم هو جمع وتأليف وتبويب لمسائل علمية أو لمواضيع معينة في قالب شعري بُغية تسهيل حِفظها واستيعاب القارئ لها حتى تكون مفهومة لديه.

### 5. بين المنظومات والمتون اللغوية:

من خلال ما سبق يتجلّى لنا أنّ المنظومات والمتون اللغوية ما هي إلا تلك التي المؤلفات التي أُلّفت في شكل قالب شعري حَوت بين دفّتيها عِلماً من علوم اللغة العربية سواءً في النحو أم الصرف أم في البلاغة أم في غيره من علوم اللغة العربية بهدف تسهيل تعليم هذه العلوم للمتعلمين والراغبين في التفقه والاستزادة من علومها، وتُشير وردية قلّاز إلى أنّ النقاد استعملوا مصطلح منظومة للدلالة على الأبيات التي تم نظمها في علم معين، ولم يستعملوا مصطلح قصيدة مراعاةً لخروج المنظومات عن شروط الشعر وقواعده[28]، وهنا يحيل هذا الأمر إلى ما يسمى بالشعر التعليمي.

## ثانيا الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

### 1- الخلفية النظرية:

- **نشأة المتون والمنظومات اللغوية:**

تعود نشأة المتون والمنظومات اللغوية إلى بدايات الشعر التعليمي في العصر العباسي نظراً للاحتكاك الثقافي الذي حدث في ذلك العصر بالثقافات الأخرى كالفارسية وظهور حركة الترجمة

وازدهارها، فازدهرت المنظومات التعليمية التي اتخذت الشكل الخارجي للشعر وزناً وقافيةً بحيث جعلها الأدباء وسيلةً تعليميةً غايتها تقرير العلوم وتثبيتها وتسهيل حفظها على طلبة العلم[29]، والشعر التعليمي هو ذلك " الشعر الذي يهدف إلى تعليم الناس ويشتمل على المضامين الأخلاقية أو الدينية أو الفلسفية أو التعليمية عموماً"[30]، فالشعر التعليمي يمازج بين خطابين الأول الشعر والثاني التعليم لذلك اعتمد عليه العلماء كوسيلة مساعدة في التعليم نظراً لسهولة حفظه واستذكاره من طرف طلبة العلم.

وتختلف المتون من حيث المضمون و الشكل فبالنسبة لهذا الأخير هناك المتن المنظوم الذي يأتي في شكل قالب شعري ونوع آخر يُسمى المتن المنثور، أمّا من ناحية المضمون فهي تتنوع وتتعدد على حسب كل فنٍّ وعِلم نُظمت فيه، فالشعراء الذين نظموا في الشعر التعليمي لم يقتصروا على موضوع معين بل إنّهم اشتغلوا على النظم في عدة مواضيع وفنون مثل اللغة والفقه والحديث والتاريخ والطب والفلك إلى غيرها من العلوم المختلفة[31].

- **الحاجة إلى المنظومات والمتون اللغوية:**

إنّ الحاجة إلى تسهيل علوم اللغة العربية من نحوٍ وصرفٍ وغيرها من العلوم وتبسيط مسائلها دفع بالعلماء والشعراء لتأليف ونظم مسائل العلوم العربية لتحقيق عدة أهداف أهمها:[32]

- الرغبة في تسهيل القواعد وتيسير حِفظها وتقريب حقائقها.
- ضبط أصول العلم في عبارات مختصرة إبعاداً للمشقة وتيسيراً للاستيعاب.
- الحفاظ على اللغة العربية وسهولة حِفظها بين طلاب العلم وغيرهم.
- الرغبة في تحصيل المسائل اللغوية دون التعرض للخلافات.
- المنظومات قصيرة وسهلة وبسيطة تمكّن الاستفادة منها معرفة كل ما يتعلّق باللغة العربية.

- **تعليم علوم اللغة العربية بالزوايا والمدارس القرآنية :**

بما أنّ اللغة العربية هي وعاء القرآن الكريم فقد حرصت جُلّ الزوايا والمدارس القرآنية على تعليمها وذلك لأنّها بمثابة ما لا يتم الواجب إلاّ به فهو واجب ألا وهو تعلّم وقراءة القرآن الكريم فضلا عن كون العناية بها إنّما هي عنايةٌ بالقرآن الكريم الذي أُنزل بها، ومن بين المواد اللغوية المعتمدة في المدارس والزوايا القرآنية والتي هي في معظمها مؤلفات نحوية نذكر منها:[33]

- متن الأجرومية
- ملحة الإعراب

- ألفية ابن مالك
- لامية الأفعال
- نظم المقصور والممدود لابن مالك الأندلسي

المتأمّل للمادة اللغوية التي يتمّ تعليمها سواءً في الزاوية القرآنية أم في المدرسة القرآنية سيتبادر إلى ذهنه تساؤلات، لماذا انحصر تعليم اللغة العربية في الزوايا والمدارس القرآنية على هذه المواد؟ ما هي المعايير التي تمّ بموجبها اختيار هذه المواد؟ ...إلخ، من المتعارف عليه في بناء المناهج الدراسية أنّ اختيار المادة التعليمية يخضع لعدة معايير منها مستوى المقرر وكذلك معياري التوزيع والشيوع أو تواتر المفردات كما يسمّيه أحمد حساني، إضافة إلى معيار قابلية الاستدعاء وأخيراً المعيار النفسي التعليمي[34]، إذ عندما نلاحظ طريقة اختيار هذه المواد في المقرر الدراسي بالزاوية أو المدرسة القرآنية نجده يخضع لهذه المعايير فبالنسبة لمستوى هذه المواد فإنّه يتماشى مع مستوى المتعلمين وقدراتهم في الاستيعاب، كما أنّ هذه المواد شائعة بين مختلف المدارس والزوايا القرآنية وقد نالت صيتاً واسعاً ما يجعل لها قابليةً عند المتعلمين، فهذا المعيار مهم في اختيار المعجم اللغوي عند بناء المناهج التعليمية إذ كلما كانت الكلمة أكثر شيوعاً واستعمالا كلما كانت أنفع وأصلح لتعليم اللغة وهو الأمر نفسه بالنسبة لهذه المواد فكلما كان المتن أو النظم أكثر شيوعاً كلما كان العلم الذي يحويه أكثر قابلية عند المتعلمين وأكثر استفادةً منه، وهو ما يحقق قابلية المادة التعليمية عند المتعلم سواءً على المستوى النفسي أم التعليمي، كما أنّ هذه المتون والمنظومات تمتاز بأنّها سهلة الاستدعاء والتذكّر لذلك تحرص الزوايا والمدارس القرآنية على التدريس بها نظراً لتوفّر هذه الشروط والمعايير فيها فيتمّ اعتمادها كمقرر دراسي لمادة اللغة العربية.

- **طرق تدريس المتون والمنظومات اللغوية بالزوايا والمدارس القرآنية:**

من خلال الدراسة الميدانية بالزاوية والمدرسة القرآنية وجدنا أنّ منهج تدريس هذه المتون والمنظومات مشترك بشكل كبير بينهما ويختلف في بعض الحيثيات مثل التوزيع الزمني لهذه المواد وكذلك الحجم الساعي الذي تُدرّس فيه، سنقوم بتحديد طريقة تدريس هذه المواد في جملة من النقاط مع ربطها بما توصّلت إليه البحوث والدراسات التربوية وهي كالآتي:

- **عرض المادة التعليمية**: هو نشاط تعليمي يتطلب إعداد معلومات حول موضوع ما مع إيجاد طريقة لإيصال تلك المعلومات إلى أذهان المتعلمين[35]، فهو وسيلة تُتيح للمعلم إيصال المحتوى المعرفي للمتعلم مراعيا في ذلك اللغة المراد تعليمها، فعملية عرض المادة التعليمية

بالزاوية أو المدرسة القرآنية تتطلب تحضير معلومات من طرف الشيخ وتهيئة المتعلم ذهنيا لاستقبالها بنقلها له بطريقة تتماشى مع خصوصيات المتعلمين مع يجعل طريقة عرض المادة التعليمية هنا شبيهة بتلك التي في المدارس النظامية.

- **التدرج في عرض المادة التعليمية**: ينطلق الموقف التعليمي بالزاوية والمدرسة القرآنية بشرح الشيخ لمتن الآجرومية ثم ينتقل بعد الفراغ منها إلى ملحة الإعراب وصولاً إلى ألفية ابن مالك ليتوقف عند آخر محطة وهي شرح نظم المقصور والممدود وهنا نجد أنّ تدريس هذه المواد يسير وِفق مبدأ التدرّج الذي يضمن نجاح العملية التعليمية بالزوايا والمدارس القرآنية، ويُؤكد الباحثون التربويون على أنّ نجاح أي عملية تربوية لابد أن يكون مراعياً لمبدأ التدرج في تقديم المادة التعليمية، وللجدير بالذكر فإن العلماء الأوائل جعلوه –التدرج– ركيزةً لنجاح أي تعليم، فهاهو ابن خلدون في مقدمته أشار إلى مسألة التدرج في التعليم عندما قال أن تلقين العلوم للمتعلمين يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً بحيث يُلَقَّنُ المتعلم مسائل من باب هذا الفن هي أصول له ليشرحها المعلم مراعيا في ذلك قدرة المتعلم العقلية واستعداده للتعلم حتى تحصل له ملكة جزئية في ذلك العلم بعدها يستغرق به أكثر في الشرح والتبيين إلى أن يصل به إلى أصعب المسائل لتحصل له ملكة في ذلك العلم[36]، وهذا الأمر يتمّ بسلاسة في الزوايا والمدارس القرآنية حتى في باقي العلوم الأخرى التي تُدرّس بهما، إذ يعتمد نقل المعارف على البدء بالأسهل وصولا إلى الأصعب وعلى الانتقال من العام إلى الخاص.

- **التقويم عن طريق التمارين الشفوية**: تعد هذه المرحلة هي آخر مرحلة في الموقف التعليمي والتي يقيس بها الشيخ مدى فهم المتعلم للمعلومات التي تعلمها وتمكّنه منها، ويشير أحمد حساني إلى أنّ التمرين يعتبر مُقوماً بيداغوجياً هاماً في العملية التعليمية لذلك اهتم التربويون به باعتباره مقياس لدرجة نجاح العملية التعليمية ونجاعة أهدافها المسطرة[37]، فالتقويم في العلمية التعليمية بالزوايا والمدارس القرآنية يكون عبر هذه التمارين الشفوية التي تنقسم إلى قسمين الأول يكون أثناء عملية شرح الدرس إذ يعمد الشيخ لطرح بعض الأسئلة على المتعلمين بُغية شد انتباههم وتركيزهم، أمّا القسم الثاني فيكون عند الفراغ من شرح الدرس نهائياً بجملة من الأسئلة تُطرح على المتعلمين الذين بدورهم يُجيبون عليها ومنه يتبيّن للشيخ مدى فهم طلبته لما تمّ تقديمه من معلومات.

**2-الدراسات السابقة:**

تتقاطع دراستنا مع بعض الدراسات التي اهتمت بدراسة الزوايا والمدارس القرآنية وبالمواد اللغوية التي يتمّ بها تدريس علوم اللغة العربية، إلا أنّ دراستنا هذه تختلف عن تلك الدراسات في كونها تبحث في المنهج الذي يتم به تدريس هذه المنظومات والمتون اللغوية إضافة إلى الكشف عن الأبعاد البيداغوجية والتعليمية التي يُحقّقها منهج التدريس بالزوايا والمدارس القرآنية ومن بين هذه الدراسات مايلي:

– **دراسة الباحث عبد القادر بن زيان:** الموسومة بالمقاصد التعليمية في متون النحو العربي متن الأجرومية نموذجا، إذ تُسلّط هذه الدراسة الضوء على المقاصد التعليمية في متون النحو العربي مُتّخذاً الباحث متن الآجرومية نموذجاً، حيث عرّف بابن آجروم وبمصنفه وأهميته في تعليم النحو لسهولة مواضيعه النحوية، وقد خلص الباحث في دراسته هذه إلى جملة من النتائج منها: مقصدية الإيجاز في تعليم النحو، وكذلك الوضوح في انتقاء الألفاظ الدقيقة ذات الدلالة الاصطلاحية، ضِف إلى ذلك مقصد تيسير تعليم النحو إضافة إلى مقصدية التدرج في العملية التعليمية ومقصدية تنويع طرائق التعليم.

– **دراسة الباحثة عيسى شاغة:** الموسومة بأهمية المتون النحوية في البرنامج التعليمي للزوايا الجزائرية، حيث سلّطت الباحثة الضوء في هذه الدراسة على الجهود التي بذلها علماء الجزائر في الحفاظ على الأسلوب التقليدي في تعليم النحو بالزوايا من خلال حفظ المتون النحوية وشرحها، كما أبرزت الباحثة أهمية المتون النحوية في تعلّم النحو وانتقائه، ضف إلى ذلك الدور الكبير الذي قامت به زوايا الجزائر في تعليم اللغة العربية ونشرها.

– **دراسة الباحث مجدوب تيلولي:** الموسومة بشروح الآجرومية وأثرها في تعليمية النحو، تطرّق الباحث في دراسته هذه لشروح الآجرومية وأثرها في تعليمية النحو محاولا إظهار دور هذه الشروح في تبسيط النحو وتعليمه، بحيث عرّف الباحث بابن آجروم ومكانته العلمية وأهمية مقدمته في تعليم النحو، كما تطرّق لأهم شروح الآجرومية المعتمدة في تعليم النحو والمساهمة في تعلّمه وذلك لاختصارها أبواب النحو وابتعادها عن الخلافات والتفريعات النحوية.

**ثالثاً: إجراءات الدراسة:**

**1– منهج الدراسة:** اعتمدنا في تقصي الإجابة عن إشكالية الدراسة وأسئلتها الفرعية المنهج الوصفي بآليات تحليلية.

**2- أداة الدراسة وعينتها:** قُمنا بانتقاء عدة منظومات لغوية كعينة للدراسة إضافة إلى اعتمادنا على الحضور لبعض حلقات تدريس هذه المنظومات والمتون اللغوية في بعض الزوايا والمدارس القرآنية **(ينظر التهميش رقم 2 للاطلاع على العينة المكانية للدراسة ومدتها الزمنية).**

**رابعا: مناقشة نتائج الدراسة:**

توصّلت دراستنا هذه إلى جملة من النتائج سنقوم بإسقاطها على فرضيات الدراسة وهي كالآتي:

**1- نتائج متعلقة بالفرضية الأولى والتي مفادها أنّ:** هناك جوانب معرفية وتربوية يحققها التدريس بالمتون والمنظومات اللغوية.

1- **اكتساب معارف جديدة من طرف المتعلم:** من خلال الوقوف على تدريس نظم المقصور والممدود يتمكن المتعلم بالزاوية أو المدرسة القرآنية من إثراء رصيده اللغوي بمعارف لم تكن لديه، فالطريقة التي يشرح بها الشيخ المنظوم نجدها تُحقّق هذا المبتغى فمثلا عندما نقف على هذا البيت وهو من نظم المقصور والممدود لابن مالك في قوله:

**أَطْعْتَ الهَوَى فَالقَلبُ مِنْكَ هَوَاءُ / قَسَا كَصَفَا مُذْ بَانَ عَنْهُ صَفَاءُ**

فالمتأمل لهذا البيت يجد أنّ الكفاءة المستهدفة هي إدراك المتعلم للاسم المقصور والممدود والتمييز بينهما، لكن ليس هذا فحسب وإنّما هناك كفاءات يخرج عنها هذا الهدف، فعندما يأخذ الشيخ (المعلم) كلمة الهوى من البيت الشعري ويُسهب في شرحها والتعريف بها فيقول الهوى هو اسم مقصور مبيّنا نوعه ومعناه إتباع شهوات النفس وميولاتها ويشير إلى أنّه أمر مخالف للشريعة الإسلامية ويستدل على ذلك بقوله تعالى «أَفَرَأَيْتَ مَنْ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ» [38] ثمّ ينتقل إلى كلمة هواء ويُبيّن أنها من الأسماء الممدودة ويعرّفها بأنّها ما بين السماء والأرض كما أنها تطلق على الشيء الخالي وهنا تحصل للمتعلم جملة من المعارف ناتجة عن موقف تعليمي واحد ما يسمح له باكتساب مفردات لم تكن لديه، فطريقة الزاوية أو المدرسة القرآنية نجدها تركز على نقطة معينة تكون محور للدرس وأصلاً له ثم تتفرع إلى جملة من المعارف تكون فروعا لذلك الموقف التعليمي، ما يجعل المتعلم موسوعياً في معارفه دون أن يتسلل إليه الملل أثناء الدرس بل على العكس تجده في قمة تركيزه.

2- **إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم:** عندما نقف على شرح الشيخ مثلا في نظم المقصور والممدود نجد أنّ الشيخ يقوم بشرح بيتٍ يضم اسمين من المقصور و اسمين من الممدو، فبعد الفراغ من شرحها يُدرك المتعلم معنى تلك الأسماء وضدّها، فإذا قمنا بعملية حسابية وهي:

**4×2=8** هذه العملية تمثل الأسماء الواردة في البيت الشعري مع ما يقابلها من مرادفاتها وأضدادها، فالطريقة هذه التي يعتمدها الشيخ في الشرح والتدريس تسمح للمتعلم بزيادة وإثراء رصيده اللغوي والمعجمي بجملة من المفردات ناتجة عن موقف تعليمي واحد، فإذا قمنا بعملية إحصائية لهذه المفرادات التي يكتسبها المتعلم في مساره التكويني بالزاوية أو المدرسة القرآنية وفق هذه الطريقة فإنّه سيخرج في نهايته بذخيرة لغوية كبيرة تسمح له بالتنوع اللغوي أثناء استعمالها وهو ما تصبو إليه العملية التعليمية في المدرسة النظامية والذي نجحت فيه الزوايا والمدارس القرآنية إلى حد بعيد.

3- **الجمع بين المعرفة والقيمة التربوية:** كثيراً ما تتضمن المنظومات والمتون اللغوية جُملة من القيم التربوية تكون ضمنية في المعارف والمعلومات التي تساق إلى المتعلم فمنهج التدريس بالزوايا والمدارس القرآنية يستهدف هذا الجانب وذلك من خلال إحداث قيمة معرفية علمية وتربوية في نفس المتعلم عند الشرح، فمثلا في قول أبي محمد القاسم علي الحريري في ملحة الإعراب :

**وَالأَمْرُ مِنْ خَافَ خَفْ العِقَابَ / وَمِنْ أَجَادَ أَجِدْ الجَوَابَ**
**وَإِنْ يَكُنْ أَمْرُكَ للمُؤَنَّثِ / فَقُلْ لَهَا خَافِ رِجَالَ العَبَثِ**

المتأمل للبيتين يتجلّى له بأنّ الدرس أو الموقف التعليمي ينحصر في تحديد علامات فعل الأمر وطريقة صياغته، بل إنّ الموقف التعليمي يَتعدّى ذلك فالشيخ أثناء شرحه للأبيات يستخرج القيمة التربوية المصاحبة للمعلومة المراد تدريسها للمتعلم ويُسهب في شرحها ومحل الشاهد هنا في البيت الثاني، وهذا ما يجعل المتعلم يتحصل على قيمتين إحداهما علمية والأخرى تربوية، وهو ما تسعى المناهج التعليمية إلى تحقيقه في نفس المتعلم عن طريق النصوص وما تحمله من قيم تربوية والتي تُسمّى بالأهداف التربوية في الكتب التعليمية ومناهج التدريس، وللإشارة فإنّ الزوايا والمدارس القرآنية نجحت في هذا الجانب بشكل كبير، من خلال الحِرص أثناء المسار التكويني للمتعلم على الجمع بين الجانب المعرفي والتربوي، إذ أنّ هذين الأخيرين يشكلان الدعامة الأساس في التعليم بالزوايا والمدارس القرآنية وهما غاية العملية التعليمية فيهما.

**2- نتائج متعلقة بالفرضية الثانية والتي مفادها:** يستهدف التدريس بالمتون والمنظومات اللغوية جوانب نفسية[39] في المتعلم.

المتأمل لطريقة شرح وتدريس المنظومات والمتون اللغوية يجدها تُحدث أثراً في نفس المتعلم فعندما يبدأ الشيخ بقراءة البيت المراد شرحه نَلتمس أنَّ دافعية استقبال المعلومة عند المتعلم ترتفع ويستجيب بشكل كبير مع طريقة الشرح ما يزيد الدرسَ حيويةً ونشاطاً وهو ما يُثمر عنه تحقيق أهداف الدرس المرجوة، أضف إلى ذلك أنَّ الاستعانة بالآيات القرآنية أو الأحاديث النبوية أو الشواهد العربية يؤدي بالمتعلم إلى الميل نحو الدرس والزيادة من استجابته التي تبدو جليةً في تفاعله مع ما يُقدّم إليه من معلومات.

4- **نتائج متعلقة بالفرضية الثالثة والتي مفادها** : يستهدف التدريس بالمتون والمنظومات اللغوية عدة كفاءات وملكات يسعى إلى تحقيقها في نفس المتعلم.

1- **الجودة في الأداء الصوتي للحرف العربي**: تُمكّن القراءة الجهرية للمنظومات اللغوية وفق جرس موسيقي معين المتعلمَ من أن يُعطي لكل حرف حقّه ومستحقّه وهنا نتحدث على صفة الحرف ومخرجه بحيث يُصبح النطق السليم للحرف أمراً تلقائياً وعفوياً لديه وهو ما نلتمسه في الخطابات اليومية لبعض المتعلمين إضافة إلى ذلك أن هذه القراءة للمنظومات والمتون اللغوية تُحقق جودة مهارة القراءة والتعبير الشفوي لدى المتعلمين باعتبارهما _ مهارتي القراءة والتعبير الشفوي_ من المهارات اللغوية التي تسعى المناهج الدراسية في المؤسسات النظامية إلى تحقيقها والرفع من جودة الأداء فيهما.

2- **الرفع من أداء الملكات والمهارات الذهنية**: يَهدف الشيخ (المعلم) من خلال تدريس المنظومات اللغوية إلى تقوية الملكات الذهنية[40] للمتعلم وهنا نتحدّث عن ملكة الحفظ عن طريق حفظ هذه المنظومات التي يفوق بعضها الألف بيتٍ شعري وهو ما يُساعد المتعلم على تقوية هذه الملكات والتدرب على استعمالها واستغلالها وهو ما نلتمسه في بداهة الحفظ للمتعلمين بالزوايا والمدارس القرآنية، وكذلك ملكة التذكُّر عن طريق استحضار الشواهد الشعرية والدلائل ليَستدِلّ بها المتعلم على القاعدة أو الدرس المتناول، إذ أنّ حِفظ هذه المتون يُسَهّل على المتعلم استحضارها والاستشهاد بها في المواقف المختلفة، أضف إلى ذلك ملكة الاستيعاب والفهم عبر الشرح والتبسيط للقضايا المدروسة وكذلك نجد ملكة التركيب من خلال تركيب المتعلم في القضية الواحدة عدة أراءٍ وأقوالٍ للعلماء والمقارنة بينها والخروج فيها برأي واحد يراه الأنسب ليعرضه على الشيخ وهو بدوره يقوم بعملية تقييم له.

3- **التدرج في تقديم المادة التعليمية:** عندما نتأمل طريقة تقديم وتدريس المنظومات اللغوية بالزوايا والمدارس القرآنية نجد أنها تبدأ من الأسهل إلى الأصعب وهذا ما يدعوا إليه الباحثون في مجال التربية والتعليم لما له من فائدة تتمثل في تمكين المتعلم من فهم المادة التعليمية واستيعابها خطوة خطوة وقد أشرنا في ما سبق إلى رأي ابن خلدون في هذا الأمر، كما أنّ التدرّج في تقديم المادة التعليمية يُحقق غايةً وأمراً آخر ألا وهو مراعاة الفروق الفردية إذ أنّ القدرات الفردية للمتعلمين تختلف نحو درجة الفهم والاستيعاب والتركيز فالتدرج يسمح لكل متعلم فهم ما يقدم له واستيعابه على القدر الذي يُطيقه.

**خاتمة:**

في ختام هذا البحث الذي حاولنا من خلاله الوقوف على مناهج تدريس المتون والمنظومات اللغوية وأبعادها البيداغوجية والتعليمية تبيّن لنا بأنّه منهج أصيل ينطلق من فلسفة التدريس بالزوايا والمدارس القرآنية التي سعت من خلال هذه المنظومات والمتون اللغوية إلى تحقيق جملة من الأهداف في نفس المتعلم المنتمي إليها، ولا يكشف عن هذه المساعي والأهداف إلا البحث والغور في مضامينها التي تبدو في ظاهرها بسيطة إلا أنها بعيدة وقوية الأثر في تكوين الملكة اللغوية لمتعلمي الزوايا والمدارس القرآنية، كما أنّها مواكبة لمتطلبات العصر ومستجدات الحياة لذلك وجب ربطها بآخر ما توصلت إليه البحوث التربوية والتعليمية وقد خَلُصْنا إلى جملة من النتائج أهمها:

- تُعدُّ المنظومات والمتون اللغوية من المواد الأساسية التي يُبنى عليها تعليم اللغة العربية بالزوايا والمدارس القرآنية.
- يسعى التدريس بالمتون والمنظومات اللغوية إلى زيادة وإثراء الرصيد اللغوي للمتعلم.
- يساعد التدريس بواسطة المتون والمنظومات اللغوية التدرج في تقديم المادة العلمية وبالتالي استيعابها من طرف المتعلم.
- العملية التعليمية بالزوايا والمدارس القرآنية تركز على المتعلم بشكل كبير.
- يستهدف التدريس بالمنظومات والمتون اللغوية عدة ملكات في نفس المتعلم كالرفع من ملكة الحفظ والفهم والتركيب والتحليل ...إلخ.

**هوامش:**

وهو ما يشكل اهتمامنا البحثي بمعية أستاذنا يحي بن يحي، الذي يدير مشروعا للبحث عنوانه **دور المدارس القرآنية في دعم تعليم العربية وتنميتها في الجزائر**، ضمن فرقته البحثية اللغة والمجتمع التابعة لمخبر التراث، جامعة غرداية، ينظر مقالاته في موقع الباحث العلمي: https://www.researchgate.net/project/dwr-almdars-alqranyt-fy-dm-tlym-alrbyt-wtnmytha-fy-aljzayr-ghrdayt-nmwdhja.[1]

الزيارات التي قمنا بها والمعتمدة كعينة لهذه الدراسة هي لزاوية الإمام علي كرم الله وجهه بمدينة عين صالح كانت على مدى أسبوعين ابتداءً من يوم 2021/04/04 أمّا المدرسة القرآنية الفتح فقد قمنا لها بزيارة ميدانية على مدى أسبوع ابتداءً من يوم2021/03/21[2] وللإشارة فإنّ هذه الزيارات تدخل في إطار إنجازنا لبحث الدكتوراه.

ينظر : عبد القادر بن زيان: المقاصد التعليمية في متون النحو العربي دراسة في متن الآجرومية، مجلة آفاق للعلوم، جامعة الجلفة، الجزائر، ع 09، سبتمبر2017، ص117.[3]

ينظر: عيسى شاغة : أهمية المتون النحوية في البرنامج التعليمي للزوايا الجزائرية، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة محمد بوضياف المسيلة- الجزائر،مج01، ع01، جوان 2017، ص118.[4]

ينظر: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم: حاشية الآجرومية، ط4، 1408هـ ـ 1998م، ص5.[5]

ينظر: عيسى شاغة: مرجع سابق، ص120.[6]

ينظر : أبو محمد القاسم بن علي الحريري البصري: شرح ملحة الإعراب، تحقيق فائز فارس، ط1، 1412هـ ـ 1991م، دار الأمل للنشر والتوزيع، جامعة اليرموك إربد- الأردن،ص13.[7]

ينظر: نفسه: ص21 .[8]

عبد الله بن صالح الفوزان: دليل السالك إلى ألفية ابن مالك ج1، ط1، 1998م، دار المسلم للنشر و التوزيع، ص10.[9]

ينظر: المرادي ابن أم قاسم: توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، المجلد 10، تحقيق عبد الرحمن علي سليمان، ط1، 1422هـ ـ 2001م ،دار الفكر العربي ، القاهرة – مصر، ص45 ـ 47.[10]

ينظر : بكراوي عبد العالي، مرشدي شريف: دور المدارس القرآنية والكتاتيب في الحد من ظاهرة العنف، فعاليات الملتقى الوطني حول دور التربية في الحد من ظاهرة العنف، مخبر الوقاية والارغنوميا، جامعة الجزائر02، ع04، 07-08 /12/ 2011،ص2082011،ص208/12/ 2011،ص208.[11]

ينظر: محمد السعيد بن السعد : الكتاتيب والزوايا والحلل بالجنوب الجزائري بمقار: أعمال الملتقى الدولي الزوايا والمدارس القرآنية بن تحديات العصر ورهانات المستقبل ،ج01، مديرية الشؤون الدينية والاوقاف لولاية إيليزي- الجزائر، 07/06 جمادي الثاني 1434هـ الموافق لـ 18/17 أفريل 2013م، ص78.[11]

درام الشيخ : النظم التعليمية في الزوايا –زاوية الهامل أنوذجاً- موسم 2012-2013، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف2 ،ص18.[12]

[14] ينظر: محمد السعيد بن السعد: مرجع سابق،ص 77.

[15] محمد علي دبوز: أعلام الإصلاح في الجزائر،ج3، ط1، 1398هـ/1978م، مطبعة البعث، قسنطينة- الجزائر، ص203.

[16] ينظر: قاسم الشيخ بالحاج: مفهوم المدرسة القرآنية ودورها في غرس قيم الإسلام وتعليم اللغة العربية في منطقة وادي ميزاب، أعمال ملتقى إيليزي، ص105.

[17] ينظر: جمال الدين ابن منظور: لسان العرب المجلد 14، ط4، 2005، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت- لبنان ص15.

[18] ينظر:المعلم بطرس البستاني: قاموس محيط المحيط، باب الميم، طبعة 1998، مكتبة لبنان ناشرون ، بيروت، ،ص837

[19] ينظر : عبد القادر بن زيان: مرجع سابق ص116

[20] عبد العزيز بن براهيم بن قاسم : الدليل إلى المتون العلمية، ط1،1420هـ – 2000م، دار الصميعي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ، ص66.

[21] ينظر: عيسى شاغة : مرجع سابق، ص114

[22] ينظر: الخليل بن أحمد الفراهيدي: معجم العين، باب النون، ج4، تحقيق عبد الحميد هنداوي، ط1، 2003م _ 1424هـ ،دار الكتاب العلمية، بيروت _ لبنان، ص238.

[23] ينظر: جمال الدين ابن منظور : لسان العرب المجلد 14، ص294.

[24] ينظر : السيد محمد مرتضى الحسيني الزبيدي: تاج العروس باب الميم، ج33، تحقيق عبد الستار أحمد فراج،1385هـ_ 1965م، مطبعة حكومة الكويت، ص 496.

[25] السيد أحمد الهاشمي: جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب ج1، (د ط ) ،منشورات مؤسسة المعارف، بيروت .- لبنان، ص40.

[26] ينظر: علي بن محمد بن علي الجرجاني: التعريفات، تحقيق عادل أنور حضر، ط1، 142هـ_ 2007م، دار المعرفة بيروت ، ص 217.

[27] نور الدين الباد: النظم الفقهي المالكي في التراث الإسلامي –مدخل تعريفي، مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور الجلفة – الجزائر، مج 05 ، ع 02 ، جوان 2020،ص310.

[28] ينظر: وردية قلاز: تدريس المنظومات النحوية في الجامعة الجزائرية – دراسة ميدانية ،مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزو – الجزائر، مج 09، ع02 ، أكتوبر 2018م ، ص26.

[29] ينظر: خالد الحلبوني: الشعر التعليمي ( بداياته وتطوره، سماته) ،مجلة جامعة دمشق،مج22 ، ع( 3 + 4)سنة 2006، ص87.

جواد غلام علي زاده، كبرى روشنفكر: الشعر التعليمي، خصائصه ونشأته في الأدب العربي،مجلة العلوم الإنسانية، ق، [30] ع14 (2) 47 ـ 62، 2007م ـ 1428هـ ص48.

[31] نفسه: ص99 .

ينظر: فاطمة عبد الرحمن : المنظومات اللغوية الجزائرية- إحصاء وتصنيف، ط1،2018م، دار الراية للنشر والتوزيع، [32] عمان، ص30.

ينظر: بكراوي محمد عبد الحق: جهود الزوايا والمدارس القرآنية في جنوب الصحراء الجزائرية في المحافظة على الموروث الديني دراسة نماذج، مجلة الحقوق والعلوم السياسية ، جامعة عباس لغرور خنشلة-الجزائر، مج 01، ع08، جوان [33] 2017،ص305

[34] ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، 1995م، دار المعرفة الجامعية، اسكندرية _ مصر،ص68-70.

[35] ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ط1، 2009م، دار هومة – الجزئر، ص96

[36] ينظر: عبد الرحمن ابن خلدون: ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر،تح خليل شحادة، ط2، 1408هـ-1988م، دار الفكر، بيروت- لبنان،ص734.

[37] ينظر: أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ط2، 2009م، ديوان المطبوعات الجامعية- الجزائر، ص147.

[38] سورة الجاثية الآية 23

يقصد بالجوانب النفسية المجال الوجداني الانفعالي في الأهداف التعليمية, ينظر: كتاب المناهج وطرائق تدريس اللغة [39] العربية, عمران جاسم الجبوري, ص84

يقصد بالملكات الذهنية العمليات العقلية نحو الحفظ التركيب التحليل..إلخ وتسمى في الكتب التعليمية مستويات [40] الأهداف التعليمية , ينظر: عمران جاسم الجبوري, حمزة هاشم السلطاني: المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية, ص83

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 1069 - 1092 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# منطق شاييم بيرلمان في بناء نظرية البلاغة الجديدة، من حجة الموروث إلى النموذج الحجاجي

# Chaim Perelman's logic in Constructing the New Rhetoric Theory, From the Argument of Inheritance to the Argumentative Model

Kanane Mebkhout[1] / ط/د كنان مبخوت[1] *
Jairan Maihoub[2] / أ.د جعيرن ميهوب[2]
مخبر علوم اللسان.
جامعة عمار ثليجي –الأغواط– (الجزائر)
Amar Telidji University Laghouat (Algeria)
kanane.mebkhout@lagh-univ.dz [1] / mihoubjirane@gmail.dz [2]

| تاريخ الإرسال: 2021/06/30 | تاريخ القبول: 2021/09/23 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

**ملخص البحث**

ترمي هذه الدراسة إلى الكشف عن منطق ش. بيرلمان في بناء نظرية الحجاج انطلاقا من منجزات أعلام الفكر اليوناني القديم، وحججهم التي بنوا عليها أحكامهم حول قضايا الوجود والانسان والحياة، وما يتعلق بها من مبادئ وقيم وحقائق من خلال الممارسات الخطابية، التي ساعدت على بلورة أفكارهم وتصوراتهم وشكلت بؤرة اهتمامهم، ونخص بالذكر هنا السفسطائيين وأفلاطون وأرسطو، وقد عمدنا في البداية إلى تقديم إحاطة نظرية حول مفهوم الحجاج في الدراسات العربية والغربية، كما تطرقنا إلى الغاية والهدف من الخطابة وطريقة ممارسة الحجاج عند السفسطائيين وأفلاطون وأرسطوا، ثم تناولنا الحجاج عند ش. بيرلمان بدءا من تأصيل مفهومه عنده، وتحصيل القضايا التي شكلت محور اهتمامه كالمنطق والجدل والفلسفة والبلاغة والاستدلال ..وعلاقة كل منهما بالآخر، والتي كانت محلا لإعادة النظر في كثير من الأحيان، وقد توخينا المنهج الوصفي التحليلي كأداة إجرائية، حيث قادنا إلى أن منطق بيرلمان في بناء نظرية الحجاج كان مختلفا عمن سبقه رؤية وتطبيقا.

**الكلمات المفتاح:** منطق، بيرلمان، حجاج، خطابة، أفلاطون، أرسطو.

**Abstract :**

This study aims to reveal the logic of Ch. Perelman in building the theory of Argumentation based on the achievements of the figures of ancient Greek thought, and their arguments on which they based their judgments on the issues of existence, man and life, and the principles, values and facts related to them through rhetorical practices, which helped crystallize their ideas and perceptions and formed the focus of their attention, especially the sophists Plato and Aristot, and at

* ط/د كنان مبخوت kanane.mebkhout@"lagh-univ.dz

first we proceeded to provide a theoretical briefing about the concept of Argumentation in Arabic and Western studies. Perelman starting from the rooting of his concept, and the collection of issues that formed the focus of his interest such as logic, dialectic, philosophy, rhetoric and inference. . . and the relationship of each to the other, which was often reconsidered. The construction of Argumentation theory was different from the vision and application it preceded.
**Keywords:** Logic, Perelman, Argumentation, Rhetoric, Plato, Aristot.

**مقدمة**

يعد الحجاج ظاهرة إنسانية موغلة في أطناب التاريخ ومتأصلة في جذور الفكر الإنساني، فهو يتجلى في كل أشكال المنجز اللغوي الملفوظ والمكتوب، ويتموقع في البنيات التواصلية بجميع مستوياتها، لذلك كثرت حوله الدراسات والأبحاث، بدءا بأرسطو الذي حدد معالمه وأرسى دعائمه وليس انتهاء باتجاهات البلاغة الجديدة كجماعة مو وديكرو وميشال مايير..، وما إن تظهر حوله نظرية حتى تبرز للوجود أخرى، تعدلها أو تكملها وتسد عيوبها ونقصها، لكن ما جاء به بيرلمان في نظريته « البلاغة الجديدة أو بلاغة الحجاج » أحدث ثورة كبرى وغير الكثير من التصورات السائدة، فما السبب في ذلك؟ وعلام يقوم منطق بيرلمان في بناء النموذج الحجاجي؟ وما هي الدعائم التي بنى عليها رؤيته ومنهجه؟

**أولا: مفهوم الحجاج**

**1-الدلالة المعجمية اللغوية للفظ الحجاج:**

ورد الحجاج ضمن مادة (حجج) في مقاييس اللغة لابن فارس (ت395هـ): "الحاء والجيم أصول أربعة:

فالأول: القصد وكل قصد حج.. ثم اختص بهذا الاسم القصد إلى البيت الحرام، قال: ومن الباب المحجة، وهي جادة الطريق وممكن أن تكون الحجة مشتقة من هذا لأنها تقصد، أو بها يقصد الحق المطلوب، يقال حاججت فلانا فحججته أي غلبته بالحجة، وذلك الظفر يكون عند الخصومة، والجمع حجج، والمصدر الحجاج، ومن الباب حججت الشبحة، وذلك إذا سبرتها بالميل، لأنك قصدت معرفة قدرها.

والأصل الآخر: الحجة وهي: السنة، وقد يمكن أن يجمع هذا الأصل الأول، لأن الحج في السنة لا يكون إلا مرة واحدة، فكأن العام سمي بما فيه من الحج حجة. والأصل الثالث: الحجاج، فهو العظم المستدير حول العين. والأصل الرابع: الحجحجة: النكوص يقال حملوا علينا ثم حجحجوا"[1]

يتبين من خلال هذا التعريف الذي بينه ابن فارس أن هناك أربعة معان للحجاج وهي: القصد، والغلبة والظفر، والصلابة والإحاطة، والنكوص والكف والرجوع.

الدلالة الأولى: القصد، فالقصد مأخوذ من الفعل قصد الذي يدل على معنيين رئيسيين هما: توجه وعنى وبذلك يكون القصد إلى البيت الحرام، هو التوجه إليه لأداء فريضة الحج، ويفسر قوله: " وممكن أن تكون الحجة مشتقة من هذا، أولها يقصد الحق المطلوب"[2]؛ أي يعنى به والتوجه نحوه، ومن الواضح أن هذا المفهوم يقترب كثيرا من نظرية الحجاج في أدق مفاهيمها، ذلك أن المتكلم لا بد أن تكون لديه إرادة التأثير في المخاطب ولا تتم دون أن يتوجه إليه بطرح دعوته وقضيته، وتدل على المبادرة وأخذ زمام الأمور وإرادة الفعل.

الدلالة الثانية: الغلبة والظفر، ويشترط في هذه الدلالة وجود شخصين متخاصمين، كل منهما يسعى إلى إثبات صحة دعواه ومن ثم تحقيق الغلبة والظفر بالانتصار، ويدل على ذلك قول ابن فارس:" حاججت فلانا وحججته أي غلبته بالحجة، وذلك الظفر يكون عند الخصومة"[3].

الدلالة الثالثة: الإحاطة والصلابة، لما كانت العين من أهم أعضاء جسم الإنسان وحواسه، فقد شاءت قدرة الله عز وجل أن يجعل لها حجابا محيطا بها ويحميها، لذلك عد ابن فارس " الحجاج" وهو العظم المستدير حول العين صلبا شديدا أصلا من أصول مادة حجج ولم يكن هذا الربط اعتباطيا، ذلك أن الصلابة والإحاطة صفتان لا بد لكل محاجج من أن يتصف بهما، فالإحاطة تعني الإلمام بحيثيات الموضوع وجميع جوانبه والصلابة تكون في الاستماتة والثبات والقوة، وما إن يعدم أحد المتنازعين هذه المقومات والصفات تكون حججه ضعيفة وبالتالي يكون موقفه صعبا.

الدلالة الرابعة: النكوص (الكف والانتهاء والرجوع)، وتشير هذه المعاني إلى التولي والرجوع وقد ذكر ذلك في القرآن الكريم بهذا المعنى في قوله تعالى:" **إِذْ أَنتُم بِالعُدْوَةِ الدُّنْيَا وَهُم بِالعُدْوَةِ القُصْوَى وَالرَّكْبُ أَسْفَلَ مِنكُمْ وَلَوْ تَوَاعَدتُّمْ لَاخْتَلَفْتُمْ فِي المِيعَادِ وَلَكِن لِّيَقْضِيَ اللَّهُ أَمْرًا كَانَ مَفْعُولًا لِّيَهْلِكَ مَنْ هَلَكَ عَنْ بَيِّنَةٍ وَيَحْيَى مَنْ حَيَّ عَنْ بَيِّنَةٍ وَإِنَّ اللَّهَ لَسَمِيعٌ عَلِيمٌ**" الأنفال الآية 42[4].

ووردت كلمة النكوص بهذا المعنى في شعر زهير بن سلمى في قصيدة "قف بالديار" التي يمدح فيها هرم بن سنان المري:

هم يضربون حبيك البيض إذ لحقوا  لا ينكصون إذا ما استلحموا وحموا[5]

وإذا ربطنا هذه المعاني والدلالات بالمعنى العام لمادة حجج، فإننا نجدها تدخل في إطار الإقرار بالهزيمة وموافقة الرأي الآخر.

ولا يختلف ابن سيده (ت 458هـ) في تعريفه للحجاج عن ابن فارس حيث يقول: "حاججته أحاججه حجاجا محاجة من حججته بالحجج التي أدليت بها، والحجة البرهان، وقيل الحجة ما دوفع به الخصم، وقال الأزهري: الحجة الوجه الذي يكون به الظفر عند الخصومة، وجمع الحجة حجج وحجاج، وحاجه محاجة وحجاجا نازعه الحجة، وحجه يحجه غلبه على حجته، وفي الحديث: " فحج آدم موسى: أي غلبه بالحجة، واحتج بالشيء اتخذه حجة، وقال الأزهري: " إنما سميت حجه لأنها تحج، أي تقصد، لأن القصد لها وإليها"[6].

من خلال هذا التعريف نرى أن معنى الحجة يكاد يكون هو نفسه عند ابن فارس الغلبة في الخصومة والقصد، غير أنه يزيد عليه بمعنى" البرهان" و" منازعة الحجة"، فالبرهان هو الدليل والإثبات وهو الحجة البينة الفاصلة، وهو عند أهل المنطق استدلال ينتقل فيه الذهن من قضايا مسلمة إلى أخرى تنتج منه ضرورة، وهو أسمى صور الاستدلال لأنه يقوم على مقدمات يقينية، كما ينتهي إلى نتائج يقينية.

أما ابن منظور فيرد الحجاج عنده ضمن مادة (حجج) ويحده بقوله: "حاججته أحاجه حجاجا ومحاجة حتى حججته، أي غلبته بالحجج التي أدليت بها والحجة الطريق...والحجة: البرهان، قيل: الحجة ما دوفع به الخصم، وقال الأزهري: الحجة الوجه الذي يكون به الظفر عند الخصومة، وهو رجل محجاج أي جدل. والتحاج التخاصم، جمع الحجة: حجج وحجاج، وحاجه محاجة وحجاجا: نازعه الحجة. وحجه يحجه حجا: غلبه على حجته...وفي حديث الدجال: إن يخرج وأنا فيكم فأنا حجيجه أي محاجه ومغالبه بإظهار الحجة عليه، والحجة الدليل والبرهان.. ومنه حديث معاوية: فجعلت أحج خصمي أي أغلبه بالحجة"[7]، فإضافة إلى المعاني التي أوردها ابن فارس وابن سيده، نلاحظ أن الحجاج والجدل عند ابن منظور هما بمعنى واحد.

وإذا ما عدنا إلى قواميس ومعاجم اللغة العربية المعاصرة، فإننا لا نلحظ فيما أطلعنا عليه أي تغيير، فنفس المعاني التي أخذتها كلمة "الحجاج" في التراث تكاد تكون مطابقة لها، ففي معجم اللغة العربية المعاصرة لأحمد مختار عمر تطالعنا مادة (حجج) في تركيبات لغوية مختلفة فـ"حج المكان: قصده...حج الشخص، غلبه بالحجة، احتج عليه: أقام الحجة والبرهان. حاج القوم: تجادلوا، تناظروا، تخاصموا مع بعضهم...حاج الشخص: أقام الحجة والدليل ليثبت صحة أمره. حجة (مفرد): ج حجاج وحجيج:

دليل وبرهان"[8].ونجد الأمر نفسه في المعجم الوسيط الذي أصدره معجم اللغة العربية المصري بالقاهرة سنة 2004.

ونخلص في الأخير إلى أن المعاجم اللغوية العربية القديمة منها والحديثة، قد جاءت زاخرة بالشروح والتوضيحات والتعليقات التي تناولت أصل هذه المادة في مختلف السياقات التركيبية، خاصة وأن لفظة الحجاج قد تكررت في أكثر من آية في القرآن الكريم، وكذا الحديث النبوي الشريف، والشعر العربي، كما أن حياتنا اليومية تقوم على جزء كبير منها على الدخول في نقاشات مختلفة مع الآخرين، يأخذ فيها الحجاج الجانب الأكبر.

## 2- الدلالة الاصطلاحية للحجاج

### 1.2- في الفكر العربي القديم:

عد الجاحظ الحجاج من البلاغة وليس علما قائما بذاته، لذلك لا نجد له مفهوما خاصا به وإنما ذكر في معرض كلامه عن مفهوم البلاغة ومراتبها ولم ترد كلمة الحجاج معرفة بل ذكرت كلمة "حجة" في كلامه في أكثر من موضع، ففيما نقله عن تعريف بعض أهل الهند للبلاغة أن "جماع البلاغة البصر بالحجة، والمعرفة بمواقع الحجة"[9]؛ إذ يعتبر أهل الهند أن الحذق والمعرفة لطرق الكلام البليغ، لا يتحقق إلا بمعرفة مواطن الحجج وكيفية صياغتها واستخراجها بل واستعمالها، كما أثر عن العربي في تعريفه للبلاغة بأنها: " التقرب من المعنى البعيد، وإيجاز في صواب، وقصد إلى الحجة، وحسن الاستعارة"[10].

ومفهوم العربي للبلاغة يختلف عن مفهوم الهندي، فلا يكفي أن يعرف المتكلم أو المخاطب مواطن الحجة، وإنما عليه كذلك، أن يكون كلامه موجزا مع مراعاة الإصابة، كما قال شكسبير: لا يكفي أن تتكلم بل يجب أن تعرف ما تقول، والكلام دون انزياح يفقد تأثيره في المخاطب، ولذلك عدت الاستعارة منفذا واسعا لإعادة صياغة المعنى بشكل يجعل المتلقي يستجيب استجابة فورية للمخاطب وينساق إليه.

ويعتبر الجاحظ الحجاج من أعلى مراتب البلاغة، حيث يصبح المذموم محمودا والمحمود مذموما، في نظر غيره إذا لم يتمكن من الدفاع عن وجهة نظره، وإبراز كفاءته اللغوية، فكثير من الناس هم على صواب وكلامهم صحيح وبريئون مما اتهموا به، لكنهم في نظر غيرهم ليسوا كذلك ما لم يحسنوا التعبير والكلام وتقديم حججهم، لذلك قال الجاحظ: "فأعلى مراتب البلاغة أن يحتج للمذموم حتى يخرجه في معرض المحمود وللمحمود حتى يصيره في صورة المذموم"[11].

وكذلك نجد الأمر عند الجرجاني، فالحجة عنده هي "ما دل به على صحة الدعوى وقيل الحجة والدليل واحد"[12]، فالحجة والدليل هما بمعنى واحد لا فرق بينهما لكن يضع شرطا في مقابل ذلك وهو صدق الدعوى وصحتها.

### 2.2- مفهوم الحجاج في الفكر العربي الحديث

وإذا ما عدنا إلى الفكر العربي الحديث، فإننا نجد الحجاج قد أصبح علما مستقلا بذاته، لكن ومع ذلك لا نكاد نعثر على مفهوم واحد له، وهذا راجع إلى تعدد الخلفيات الفكرية لكل باحث وكذا المرجعيات اللغوية، حيث أصبح الحجاج نظريات تحكمه لغة السياسة والدين، والاقتصاد والقانون، والأدب بكل أجناسه وأضحى لكل واحد منها حجاجه فمن الحجاج الديني والحجاج القانوني، إلى الحجاج البلاغي فالحجاج الشعري والحجاج السردي.

لذلك عد الحجاج ملتبسا ومفهومه عسيرا يصعب ضبطه وتحديده، لكن بالرغم من ذلك هناك محاولات نورد منها ما ذكره أبو بكر العزاوي عن مفهوم الحجاج الذي عده من خلال مقارنته بالبرهنة "ولأخذ فكرة واضحة عن مفهوم الحجاج Argumentation ينبغي مقارنته بمفهوم البرهنة (Démonstration) أو الاستدلال المنطقي"[13]، فهما بنيتان مختلفتان ولا ينتميان لنفس النظام، وإنما لكل منهما نظام خاص به يتبعه، فالاستدلال نظامه " المنطق" ونظام الحجاج هو الخطاب.

وبعد سرده لمجموعة من الأمثلة التي بين فيها الفرق بين الحجاج والبرهان، يخلص إلى أن "الحجاج هو تقديم الحجج والأدلة المؤدية إلى نتيجة معينة، وهو يتمثل في إنجاز تسلسلات استنتاجية داخل الخطاب"[14]، فالحجاج يقوم على الحجج والأدلة من جهة والاستنتاج من جهة أخرى وهو بهذا يكون عملية لغوية ذات صبغة تواصلية.

ويعطي طه عبد الرحمن مفهوما للحجاج انطلاقا من العملية التلفظية متجاوزا الأثر المكتوب حيث يرى أن الحجاج هو "هو كل منطوق به موجه إلى الغير لإفهامه دعوى مخصوصة يحق له الاعتراض عليها"[15]، فيفترض المتكلم وجود مخاطب له الحق في القبول أو الرفض فيما طرح عليه ولا يشترط الإقناع كمؤشر لوجود تفاعل بينهما، والغاية من الخطاب هنا هي تواصلية غير حجاجية، ونجده في موضوع آخر يحد الحجاج بأنه " فعالية تداولية جدلية، فهو تداولي لأن طابعه الفكري مقامي واجتماعي، إذ يأخذ بعين الاعتبار مقتضيات الحال من معارف مشتركة ومطالب إخبارية وتوجهات ظرفية، ويهدف إلى الاشتراك

جماعيا في إنشاء معرفة علمية، إنشاء موجها بقدر الحاجة وهو أيضا جدلي، لأن هدفه إقناعي قائم بلوغه على التزام صور دلالية أوسع وأغنى من البنيات البرهانية الضيقة"[16].

ويبدو هذا المفهوم الذي أورده طه عبد الرحمن أكثر دقة وشمولية لجوانب الحجاج، فهو تداولي وجدلي باعتبار المقام وسياق الحال، وتعاوني لأن الهدف منه وصول إلى صيغة توافقية بين المتكلم والمخاطب، بالعودة إلى ما يجمع بينهما من قواسم مشتركة من معارف وخبرات دون المساس بالطابع التفاعلي بينهما، ودونما إلغاء للغاية الأساسية من العملية التواصلية وهي حدوث الإقناع، كما أنه ذو طابع استدلالي لا برهاني، كما نجد عبد السلام عشير يعد الحجاج شكلا "من أشكال التواصل والتخاطب والحوار"[17]، والهدف منه تغيير منحى التفكير.

### 3.2- مفهوم الحجاج في الفكر الغربي الحديث

يتعدد مفهوم الحجاج عند الغربيين لتعدد الخلفيات والمرجعيات كما رأينا سابقا في تحديد مفهومه عند العرب، غير أن ظهور هاته النظرية في البيئة الثقافية الغربية وانتشارها فيها، ساعد كثيرا في بلورة مفهوم متقارب إلى حد بعيد لتقاسم المفكرين العربيين لنفس البيئة والثقافة وتمازجها، إضافة إلى عامل اللغة الذي لعب الدور الأكبر في ذلك، خلافا للمفكرين والدارسين العرب الذين تلقوه عن طريق الترجمة التي طرحت مشكلات كثيرة منها تعدد المصطلحات واختلافها من باحث إلى آخر.

فاندرسين Andersen ودوفر Dover يعرفان الحجاج بأنه: "طريقة لاستخدام التحليل العقلي والدعاوى المنطقية، وغرضها حل المنازعات والصراعات واتخاذ قرارات محكمة والتأثير في وجهات النظر والسلوك"[18]، فمن خلال هذا التعريف يتبين جليا أن اندرسين ودوفر ذا نزعة فلسفية، فاستخدام المنطق والعقل هما منبع الحجاج ومصدره، لأن الغرض من الحجاج حسب رأيهما يتعدى حدود الإقناع إلى تغيير السلوك، ولا يتأتى هذا إلا باستخدام القدرات العقلية كالإدراك والوعي والفهم والتحليل لإصدار القرارات المحكمة والصائبة، فلا مجال للوجدان والعاطفة التي تعد مصدرا للأهواء والنزوات الغير المحسوبة العواقب.

بينما يرى هانمان (Heinemann) وفيفجر (viehweger) أن: "الحجاج عملية اتصالية وهي كل ضرب من ضروب عرض البرهان الذي يحلل الفرضيات والدوافع والاهتمامات"[19]، ويقوم هذا التعريف على ركنين أساسيين هما:

1- الحجاج تفاعل وتواصل.

2- الحجاج نوع من أنواع الآليات اللغوية التي تبرز البرهان، ويبدو هذا التعريف أكثر تشددا وصرامة ينزع نحو علمنة الحجاج وجعل نتائجه يقينية، وهذا يعتبر مخالفا للمبدأ الذي أقره بيرلمان حيث مجال الحجاج هو المحتمل.

ولا يكاد يختلف هذا التعريف عما أورده فيليب بروتون (philip Brotton) الذي يرى "أن الحجاج وسيلة قوية يهدف إلى تقسيم وجهة النظر مع الآخر (والذي يمكن أن تكون نتائجه التأثير) مستبعدا ممارسة العنف المقنع أو مستعينا بالإغواء أو البرهنة العلمية"[20]، فالحجاج قاسم مشترك بين متفاعلين تكاد تكون الخصومة بينهما على أشدها، لذلك يلجأ كل منهما إلى أسلوب الحجاج ليس الغرض منه الوصول إلى نقطة اتفاق فحسب، بل على الأقل تقريب وجهة النظر بينهما لدرء كل أشكال العنف عن طريق الحوار المبني على فرضيات احتمالية.

أما الحجاج عند ميشيل مايير فهو "دراسة العلاقة القائمة بين القول المظهر والقول المضمر"[21]، فالحجاج مفهوم شامل لكل الأقوال باختلاف بنياتها الصريحة أو الضمنية لوجود علاقة بينهما، فما يفهم من الكلام ليس دائما ما توحي به دلالة الكلمات، لأن هناك دائما أقوال مختزلة في الكلام يصعب الكشف عنها، ومثل ذلك بالذي يكره ويمقت شارب الخمر ويخشى مواجهته، يسعى قائلا ليس العيب فيمن يحتسي الخمرة ولكني أكره صانعها.

وإذا ما عدنا إلى ريك وسيلارز فسنجد أن الحجاج عندهما هو "عملية عرض دعاوى تتعارض فيها الآراء، مدعومة بالعلل والدعامات المناسبة بغية الحصول على الموالاة لإحدى تلك الدعاوى"[22]، ويشترط ريك وسيلارز في هذا التعريف وجود قضايا مختلف فيها، وكل قضية منها يجب أن تكون مبررة ومعللة بحجج والغرض منها الحصول على التأييد، وهي قد تكون بين متكلم ومخاطب مخصوص كما قد تكون من متكلم إلى آخر لا يشترط فيه أن يكون فردا أو جماعة أو جمهورا عريضا، وهذا الأخير هو الأقرب للتصور لأن حدوث الموالاة والاستمالة والتعاطف، تظهر أكثر في وسط الجماهير العريضة.

**ثانيا: الحجاج عند أعلام الفكر الفلسفي اليوناني القديم**

كان للممارسات الخطابية في اليونان دورا كبيرا في بروز الحجاج والجدل، وطغيانهما على كل أشكال التواصل الفردية والجماعية، باعتبارهما عنصرين فاعلين في بناء الحوارات التي كانت تدور حول قضايا الوجود والدين والحياة، غير أن الغاية من توظيف الحجاج والخطابة والجدل وطريقة الاستعمال لم تكن واحدة عند أعلام الفكر اللغوي والمنطقي والفلسفي آنذاك، ونخص بالذكر هنا السفسطائيين وأفلاطون

وأرسطوا، فلكل منهم أفكاره ووجهة نظره، كما لكل منهم حججه التي يرتكز عليها لاستمالة الآخرين إليه

**1-السفسطائيون:**

تيار فكري ظهر في القرن الخامس قبل الميلاد، كان عملهم ممارسة الحجاج بهدف الحصول على المنفعة والتكسب والوصول إلى السلطة من خلال بلاغة حجاجية نجد عبد الرحمان يقول: "وأما في الفن فقد كان السفسطائيون أول واضعين حقيقيين لعلم الخاطبة "[23] وهي جهود لا ينكرها إلا جاحد لأن فن الخطابة ظهر عند اليونان وتفرعت عنه الدراسات الأخرى المتمثلة في فنون الإقناع والحجاج البلاغي ولهم الفضل والسبق في هذا المجال الفلسفي المنطقي بفضل " تميز روادها بالكفاءة اللغوية البلاغية وبالخبرة الجدلية" [24] اعتمدت هذه الحركة أو التيار على الكفاءة اللغوية البلاغية لأنها مصدر التأثير والإقناع كآليات ووسائل ممارسته في الجدل والمنطق من أجل استمالة وجذب المتلقي، وقد استندت هذه الممارسة إلى الحجاج فكان "تصورهم للنافع فهم لم يعلقوا النافع بالخير بل علقوه بالذات حسب ما ذكره أفلاطون، لذة الاستهواء بالنسبة إلى المقول إليه ولذة النفع بالنسبة إلى القائل"[25]، ويتمثل الحجاج عند هذا التيار في المتعة الحاصلة عند المتكلم والمتلقي وهي طبعا ذات تأثير حجاجي جدلي الغرض منه التسليم ولا يشترط حصول الاقتناع .

**2- أفلاطون**

هو أحد تلامذة سقراط، وتعود بداية ممارسته للحجاج إلى الصراع الذي نشأ بينه وبين السفسطائيين في محاورته التي أو دعها في كتبه منها "جورجياس" و"فيدر" والتي رفض فيها تفكير السفسطائيين ..ليقدم رؤية فلسفية عقلانية مجردة إذ أعطى الأولية للفكر والعقل والمثال، بينما لا وجود للمحسوس في فلسفة المفارقة لكل ما هو نسبي وغير حقيقي"[26] .

فممارسة الحجاج عند أفلاطون جاءت مناهضة للفلسفة السفسطائية وللمنهج الذي بنو عليه تصوراتهم، وكانت نظرته تعتمد على العقل والفكر وإعطاء الأمثلة ورفض كل ما هو نسبي وحقيقي إذ هي نظرة تشمل المجرد والملموس في ممارسة الحجاج.

**3- أرسطو**

يعد أرسطو من رواد البلاغة والحجاج إذ أصبح المرجعية الأساسية لمن جاء بعده من العلماء فساروا على دربه ويعتبر المؤسس الأول " للبلاغة ومنطق القيم وقد سبق عصره بآرائه البلاغية الرائدة في مجال

الحجاج والإقناع، وقد ألف ثلاث كتب في البلاغة هي: فن الشعر ،وكتاب الحجج المشتركة ، وفن الخطابة "27، هذه المصنفات الأرسطية هي التي مهدت الدراسات الحجاجية للدارسين والباحثين بعده فقد كانت بؤرة الخطابة قائمة على الحجاج والإقناع وفي ذلك يقول أرسطو "فالريطورية قوة تتكلف الإقناع الممكن في كل واحد من الأمور المنفردة"[28].

ودور الحجاج عند أرسطو هو البحث في الطرق الممكنة للتأثير في المتلقي وحمله على الاقتناع ، ولا يتم ذلك إلا بممارسة القول الخطابي والتوجه به إلى الجمهور قصد إقناعه أو توجيهه يقول أرسطو : " ويحصل الإقناع حيث يهيأ المستمعون ويستميلهم القول الخطابي حتى يشعر بالانفعال ما لأننا نصدر الأحكام حسبما نحس باللذة والألم و الحب و الكراهية"[29] ، فالإقناع حسب أرسطو يكمن في الاستعداد عند المتلقي وكيفية استعمال المتكلم حيث تحدث عملية الانفعال التي يصدر من خلالها الحكم على المتلقي وما شعر به من لذة أو ألم فالبلاغة عند أرسطو "غايتها التأثير وإقناع المتلقي وجلب انتباهه، وإقناعه إيجابا أو سلبا وقد تناول أرسطو الحجاج من زاويتين متقابلتين، من الزاوية الجدلية يعتبر الحجاج عملية تنكير تتم في بيئة حوارية وهي تنطلق من مقدمات للوصول إلى نتائج تربط بها فهاتان النظرتان تتكاملان في التحديد الذي قدمه أرسطو لمفهوم الخطاب ،إذ يبنيه انطلاقا من أنواع الحضور ومن الرغبة في الإقناع"[30] .

**ثالثا: النموذج الحجاجي عند بيرلمان**

بيرلمان (1912-1984م) رجل فلسفة ومنطق وقانون، اشتغل مع زميلته اولبريخت تيتكا (1899م-1987) في مجال البحث عن منطق الأحكام القيمية التي اعتبرت مركزا لتأسيس نظرية الحجاج.

**1- البلاغة:** ليست البلاغة عند بيرلمان ذلك الكلام المبهرج ولا تلك الأساليب الجمالية، التي تعنى برونق العبارة والجرس الموسيقي الأخاذ، ولا تلك القوالب المحنطة التي يتم تلقينها لمتعلميها من خطباء وطلبة وسياسيين، كما أن الغرض منها ليس التظليل والتدليس وإذعان الخصوم والمتلقين مثلما شاع عند السفسطائيين، بل هي "نظرية تعنى بدراسة التقنيات الخطابية، التي تهدف إلى حث عقول المخاطبين أو إلى رفع نسبة تأييدهم إلى القضايا المطروحة للنقاش في سبيل الوصول إلى اتفاق عام"[31]. ولا يكتفي بيرلمان بهذا التعريف لنظريته فنجده في موضع أخر يقول:"وبكونها نظرية تعمل على فحص واختبار الشروط التي تساعد على بدء الحجاج وتطويره... ..والآثار الناتجة عنه أيضا"[32].

فالتقنيات الخطابية تعتبر من النقاط الجوهرية التي بنى عليها بيرلمان معظم أفكاره وتصوراته، وهي "حجج وعناصر إثبات، موجهة للإفحام أو الإقناع بغض النظر عن الشكل الذي تتخذه، أو صيغة الوسيط الذي تستعمله"[33]؛ باعتبارها ذات مرجعية عقلية ولسانية، تظهر كيفية انتظام الأفكار في ذهن الخطيب الإيتوس قبل أن تترجم إلى أقوال، والهدف منها بطبيعة الحال حمل المخاطب على تبني ما يطرح عليه من قضايا.

ويوسع بيرلمان مفهوم المستمع الذي كان مقتصرا على التوجه بالخطاب إلى شخص أو عدة أشخاص يتواجدون في مكان ما ليشمل "جميع أشكال الجمهور التي يمكن لنا أن نتصورها، بدءا من عملية النقاش مع مخاطب واحد وانتهاء بالنقاش الذي يجري أثناء عملية التفكير الذاتية الأكثر خصوصية حيث يقوم الفرد خلالها بفحص منافع القضية موضع النقاش من عواقبها في قرارة أعماقه"[34] كما أنه قد "يكون ذاتيا حميميا، تلجأ فيه الذات إلى حوار داخلي لإقناع نفسها وقد يكون ثنائيا يتم بين فردين أو فريقين متقابلين، أو بين خطيب وجمهور"[35] فتوسيع مفهوم المستمع بهذا الشكل يعطي آفاقا كبيرة لدراسة أشكال الخطاب سواء الجماعية أو الفردية، ولأن "المستمع عنده محور الحجاج وقطبه الرئيس، فالقاعدة العامة في تحديد فعالية الحجاج عنده هي: تكيف الخطيب مع مستمعيه؛ إذ أن كل شيء في الحجاج مرتبط به، فمقدمات الحجاج ينبغي أن يختارها الخطيب مما هو مقبول عند مستمعيه، وقوة الحجة رهينة بمن توجه إليه...ومسألة الحجج مرتبطة بالكيفية التي يتلقاها المستمع"[36] .

## 2- الفلسفة التعددية والبلاغة الجديدة

على الرغم من التنوع الموجود في كل مظاهر الحياة، سواء في عالم الإنسان أو الحيوان أو النبات، وما يتبع ذلك من حيوية ودينامية لاستمرار الكون، إلا أن هناك توجهات فلسفية خالفت هذا المبدأ الطبيعي وهو مبدأ وجودي في الأصل، بتبنيها مفهوم الأحادية انطلاقا من مقولة الجوهر والعرض، حيث عارض دعاة هذا المنهج "مفهوم كثرة المظاهر بمفهوم الوجود الثابت والجوهر المطلق الأبدي والنظامي المتناسق والمتطابق مع ما هو ضروري في العقل وليس عرضي"[37].

وقد ميز بيرلمان بين ثلاثة اتجاهات سادت لحقب طويلة، وهي وإن كانت تنطلق من نفس المبدأ إلا أنها تختلف من حيث الطرح رغم أنها تشكل امتدادا لبعضها:

### 1.2-الفلسفة الأحادية الأنطولوجية

ويقوم هذا الاتجاه الفلسفي الذي يتزعمه الفيلسوف اليوناني بارمينيدس (512-450 ق.م) على فكرة وجود إله واحد لهذا الكون، وأن ما سواه لا يعدو إلا أن يكون مظاهر عرضية له كالأوثان وماشابه ذلك، فالإله الواحد هو الجوهر الثابت" والأنموذج الحقيقي للعقل الإنساني والضامن الوحيد لكل حقيقة في العالم"[38]

**2.2-الفلسفة الأحادية القيمية**

أرسى دعائمها الفيلسوف الهولندي باروخسبينوزا(1632-1677م) في مؤلفه علم الأخلاق، حيث تزعم أن الأهواء والنزوات والرغبات هي سبب حدوث النزاعات والصراعات، ومنشأ الاختلاف في الرأي ولتفادي ذلك لا بد من الاحتكام إلى "الأحكام القيمية الأحادية التي تتأسس على فكرة أن كل صراع قيمي يتضمن على طريقة واحدة يمكن بواسطتها القضاء على الاختلاف في الرأي"[39]، وذلك عن طريق "اختزال جميع أشكال القيم وتنوعاتها اللامتناهية إلى مفهوم أحادي يحمل كل دلالات الكمال والإطلاق في الصواب والنفع"[40] ولا يتم هذا إلا بالارتكاز على العقل لأنه منزه وملهم.

3.2-**الفلسفة الأحادية السوسيولوجية**: ذات التوجه الاجتماعي والتي يمثلها إميل دوركهايم (1858-1917م)، فلئن كانت فلسفة بارمينيدس لاهوتية (الإله الواحد)، وفلسفة سبينوزا قيمية فإن فلسفة دوركهايم تحتكم إلى الضمير الجمعي.

ويرى بيرلمان أن هذه الفلسفات:

- قد سعت إلى تطبيق المنهج البرهاني باعتباره المنهج الرياضي الوحيد الذي ينبغي اتباعه للوصول إلى الحقيقة المطلقة في جميع الحقول المعرفية، لتتوفر على اليقين ذاته الذي نتوفر عليه في المعرفة الرياضية.

-استعلائية قهرية تعطل حق الإنسان في التعبير والحرية، وتكرس مبدأ الأنا وتلغي حق الآخر في المعارضة والاختلاف والتعددية الفكرية، وهو ما مهد لبروز أنظمة ديكتاتورية وشمولية لفترات زمنية طويلة.

في المقابل يجد بيرلمان في الفلسفة التعددية مناخا مناسبا لإشاعة الفكر التعددي الإبداعي، بفعل خطابها التآلفي التصالحي خاصة عند أستاذه دوبريل، الذي يتحدث عنه بلغة الفخر والاعتزاز، لغة التلميذ الممتن لمعلمه حيث يقول: "ومن بين أبرز تلك الفلسفات والأكثر إثارة هي فلسفة القيم والمعايير الأخلاقية التعددية التي وضعها أستاذي الفيلسوف البلجيكي وعالم السوسيولوجيا والأخلاق أويغن دوبريل"[41]

وتبنى فلسفة أويغن دوبريل (1879-1967م) على فكرتين هما "الرابطة الاجتماعية" و"الفئة الاجتماعية"، حيث تقوم الأولى على التأثير المتبادل بين فردين أو كيانيين يكمل كل منهما الآخر، بينما

تظهر الثانية في صورة مجتمع مصغر مكون من مجموعة من الأفراد لهم خصوصيتهم غير أنهم مرتبطون بآخرين ضمن روابط اجتماعية مختلفة، وهو ما يسمح بتأسيس "منظومة قيمية وأخلاقية وذهنية وجمالية"[42] تجعل من الفرد كيانا فاعلا مبدعا يساهم بفعالية في بناء منظومة القيم والأحكام والقوانين، وهو ما يمنحه استقلالية عقلانية تدرك مصلحة الفرد والجماعة من جهة وتبقي ارتباطه وثيقا بالمجتمع إذ أنه " حتى في الحجاج الذاتي الحميمي، حيث يقف الفرد أمام خيار، يحاج نفسه لصالحه أو ضده، ويقرر دون أن يستشير أحدا، يظل الجانب الاجتماعي واردا لأن الذي يداول نفسه يستضمر الآخر بشكل أو بآخر"[43].

وبهذه الصورة تزول الأحادية بكل مستوياتها الدينية والسياسية والاجتماعية ونزعتها الشمولية، وتحل محلها التعددية بكل مظاهرها، ولعل هذا ما حدث في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، حيث اختفى مفهوم الدولة الشمولية الدكتاتورية والأنظمة الرجعية، وما رافقها من قمع للحريات وانتهاكات لحقوق الإنسان، وبروز مفاهيم الديمقراطية والحوار والتعايش السلمي والمساواة والعدالة الاجتماعية.

وإذا ما عدنا إلى بلاغة الحجاج فإننا نجد بيرلمان يعزو هذا التحول إلى اعتماد الفلسفة التعددية على "الاستدلال الجدلي الذي يقوم على تقنيات الخطاب الحجاجي الإقناعي المستعملة في مختلف أشكال الحوار والجدال وفي جميع القضايا العلمية المتعلقة بعلوم الأخلاق والسياسة والتي نسعى فيها إلى إقناع المخاطب"[44] الذي تعود بداياته إلى الفيلسوف اليوناني أرسطو (384-322 ق.م) الذي فرق بين الاستدلال التحليلي الذي يدخل في مجال العلوم الدقيقة وبين الاستدلال الجدلي الذي مجاله البحث فيما هو احتمالي.

ومن هنا تفرض البلاغة الجديدة نفسها باعتبارها العلم الذي تمتلك آليات وتقنيات حجاجية إقناعية في مقابل العلوم التي تعتمد الحدس والبرهان.

### 3- الطابع البلاغي للاستدلال الفلسفي

شكل الاستدلال المرتكز الأساس للمباحث الفلسفية مذ بواكيرها الأولى، باعتباره آلية مرجعية للتحليل والوصول إلى نتائج يمكن البناء عليها وتعميمها على كل مستويات التفكير الإنساني، غير أنه ونتيجة للمعتقد السائد بأن الاستدلال الفلسفي لا يمت للبلاغة بصلة أدى إلى ظهور رؤى مغايرة له تماما ومنها ما أشار إليه بيرلمان بأن "طبيعة الاستدلال هي في الأصل طبيعة بلاغية"[45].

ولتبيين ذلك يحاول تتبع مفهوم الفلسفة "لأنه على مدار التاريخ، لم يكن ينبني تعريف الفلسفة في كل مرة يجري فيها ذلك إلا على أساس تفضيل وإعلاء حجج خاصة بأنساق أنظمة فلسفية معينة مقابل الاستبعاد والحط من الحجج المعارضة لها"[46]. مستندا في ذلك على جملة من التعريفات التي أوردها فلاسفة مشهورين في الفكر اليوناني القديم، أمثال: فيثاغورس وزينون الأيلي، وما دار حولها من نقاشات اشتدت فيها الخصومة بين مؤيد ومعارض.

ففي الحين الذي أسس فيه فيثاغورس (580-495 ق.م) فلسفته على الرؤية التي تقول بأن العالم ما هو إلا أعداد، وأصبح أول من أطلق كلمة فلسفة التي صارت تعني عنده "محب للحكمة" وجرى تسمية أتباعه بالفلاسفة، كان زينون الأيلي (490-430 ق.م) قد شارف على إكمال صياغة كراسه الذي أطلق عليه "ضد الفلاسفة" وبهذا توسع مفهوم الفيلسوف وأصبح يشمل "كل من يكون قادرا بواسطة اللوغوس Logos على التأمل في جميع الأسئلة الجوهرية المتعلقة بالكينونة، الطبيعة، الإنسان، الخير، الشر، علاقة الإنسان بالآلهة المقدسة، قيمة الفرد داخل المدينة، العلاقة الجدلية بين العقل والتقليد في تشريع القوانين، وكل شيء يمكن أن يكون موضوعا لمعرفة تستند إلى قواعد عقلانية"[47].

ونتيجة لهذا ظهرت الكثير من العلوم وأخذت استقلاليتها: وبدت أكثر تخصصية منها علوم الرياضة، والحساب والفلك والهندسة والموسيقى، وعلوم الجدل والنحو والبلاغة معتمدة اليقين كمبدأ أساسي للبحث عن المعرفة بواسطة التأمل في الطبيعة المصدر الأم الباعث لكل معرفة إنسانية، واعتبارا لهذا صار مصطلح الفلسفة اليقينية لصيقا بكل من سار على هذا النهج.

لتظهر فيما بعد فلسفة الشك واللا الحقيقة المطلقة على يد السفسطائيين، كنقد لفلسفة اليقين المغالية التي تعمل "على إنتاج الحقائق المطلقة بخصوص عالم الطبيعة وعالم الألوهية وبالطريقة التي تجعل من تلك الحقائق متضمنة في نسيج الممارسات الخطابية العامة ومغلفة إياه بأشكال وصور مختلفة"[48] وكان محور عمل السفسطائيين مرتكزا على القانون والسياسة والأدب حيث عملوا على تحليل الخطابات السياسية كما نظروا على ما يدور في المحاكم.

غير أن منهج الفلاسفة السفسطائيين حتى وإن ساهم إلى حد كبير في تطوير الفلسفة الإنسانية، قد قوبل بخصومة أشد إبان الحقبة المسيحية التي تقوم على فكرة الإله المطلقة والتسليم بها كحقائق لا يمكن نقضها أو التشكيك فيها، وبذلك غدت الفلسفة موضع اتهام لفترات طويلة، إلى أن تم في الأخير التوفيق بين الرؤية الفلسفية والرؤية الدينية في فلسفة أفلاطون.

وظلت ثنائية "الشك" و "اليقين" مرتكزا للكثير من المذاهب الفلسفية بداية من القرن السادس عشر إلى القرن الثامن عشر والتي نلخصها في النقاط الآتية:

1- ظهور المذهب البروتستانتي واكتشافات العلم الحديث

2- سعي الفلاسفة إلى بناء حقائق تكون صالحة للإنسانية جمعاء مبنية على الاستدلال المنطقي

3- سعي بعض الفلاسفة إلى جعل الفلسفة علما يقينيا وجعلها في مصاف علوم الرياضة والهندسة والحساب، من أمثال ميشيل دي مونتين، فرنسيس بيكون، توماس هوبز، جون لوك، ديفيد هيوم، رينيه ديكارت وباروخسبينوزا.

4- ظهور الفلسفة الوضعية على يد الفلاسفة التجريبيين، وتوسع انتشارها خاصة مع الفيلسوف الفرنسي أوغست كونت (1798-1857).

نقد كانط للعقل النظري والعملي وتبيانه لأسباب فشل الأنظمة الميتافيزيقية التقليدية وتحول مركز اهتمامه من فلسفة العقل النظري نحو العقل العملي، ومن دراسة الطبيعة إلى البحث عن الأسس الميتافيزيقية في الأخلاق والقانون.

وقد دامت رؤى وتصورات الفلسفة الوضعية حتى أواخر القرن التاسع عشر، وفي القرن العشرين ظهرت الفلسفة الحديثة التي تأسست على مبادئ أحكام القيمة، ومن هنا تعد انطلاقة شاييم بيرلمان في تأسيسه لبلاغة الحجاج، حيث يصرح أنه في العام 1929م الذي صدر فيه البيان الرسمي لحلقة فيينا لم تكن الفلسفة سوى علم مكمل للعلوم الأخرى، وأنه قد تبنى المنهج الوضعاني، إلا أنه صادف أسئلة جوهرية لا يمكن الإجابة عليها إلا بالبحث عن منطق الأحكام القيمية، ومن ضمن تلك الأسئلة "ماذا يجب علينا القيام به لو أننا شهدنا صراعا بين مجموعة من الأحكام القيمية المختلفة ضمن حدود قضية بعينها. هل يمكن للفيلسوف أن يرشدنا إلى طريق معقول بوضع حلول مقبولة إلى حد كبير يمكن أن ترضي جميع الأطراف المتخاصمة، أم يجب علينا الخضوع إلى حجة من هو الأكثر قوة بوصفها الأفضل دائما كما يقال عادة؟"[49]

ولتطبيق منطق الأحكام القيمية ارتأى بيرلمان أن المنهج الذي سار عليه عالم الرياضيات كوتلب فريغه(1848-1925م) هو أفضل المناهج التي استطاعت تجديد علم المنطق الحديث ويضيف قائلا: "وكنت قد تصورت أنه مثلما عثر فريغه على المنطق الشكلاني بواسطة التحليل الدقيق للاستدلال الرياضي، قد يمكننا نحن كذلك العثور على غايتنا في التحري والبحث عن منطق التفضيل، من خلال

الاستدلالات التي تعالج القضايا حسب منطق الأفضلية والأسبقية في المرور لجوهر الشيء على ظاهره، لصدقه على كذبه، لحقيقته على زيفه، وغيرها من أزواج الثنائيات المؤلفة لمجموعات من المفاهيم التي تنبني عليها الأحكام القيمية المحددة لكل ما هو أجدر وأحسن وأفضل قيمة"[50].

وبعد فترة توصل مع زميلته أولبريخت تيتكا (1899-1987م) إلى أنه لا يوجد منطق خاص بأحكام القيمة، غير أنهما تمكنا من العثور على ما يمكن البناء عليه في نظريتهما وهو تقنيات الحجاج والإقناع، فكما أن علوم الرياضة تقوم على المنطق الشكلاني والاستدلال البرهاني، فإن الاستدلالات الجدلية التي نستعملها في محاوراتنا والتي تقوم على الحجة ونقيضها وما يرافقها من تقنيات هو الأنسب لتفسير منطق الأحكام القيمية، فمعرفة قوة الحجة أو ضعفها لا يتأتى بعمليات حسابية ولا قياسية وإنما "يستند على طريقة التقييم والحكم على موضوع النقاش من قبل الشخص المخاطب/المخاطب، وعلى ما يبلغه من حالة تثبت من الحجة إلى حد القناعة لنكون قد وصلنا إلى أقصى مراحل الاستدلال الجدلي"[51].

ومن خلال حديثه عن التقنيات الحجاجية يبرز بيرلمان تركيز أرسطو على اللغة Logosباعتبارها أنموذج التواصل الفعال، فالمعرفة التامة لمستوياتها الصرفية والنحوية والدلالية والصوتية، ليس كافيا بقدر معرفة الروابط المنطقية الكامنة في الأبنية اللغوية وتفاعلاتها السياقية والنصية وحمولتها الدلالية القمينة بالتمكن من ناصيتها، وبالتالي ضمان التأثير في الآخرين.

بهذا التعريف تنتقل اللغة من طابعها الشكلي إلى طابع فلسفي بحت تقوم على كيفية تسيير الخطاب ومخاطبة الجماهير عامة من جهة، ومن جهة أخرى يوضح بيرلمان سبب ازدراء الفلاسفة للبلاغة الناتج عن اقتصارها على جمهور أو مخاطب معين.

وتساءل بيرلمان "عن السبب في عدم ابتكار نظرية عامة في الحجاج تستند إلى بلاغة قابلة لأن تتلاءم وتنسجم مع جميع أشكال خطابات الجماهير المخاطبين، بطريقة يمكن أن تتيح لها أن تتولى مهمة إنتاج فاعلية الأداء التاريخي للخطاب المتلازمة مع إنتاج نوعية الجمهور نفسه بوصفه عنصر متفاعل وفاعل أساس في تقييم حجة ما؟"[52] وهو ما جعل بيرلمان يوسع من فكرة الجمهور من جمهور بسيط إلى جمهور كوني أو مثالي، فل لأن "البلاغة لم تعد تهتم ببنية اللغة كما شاءت التصورات البنيوية تقديمها لنا، لكنها أصبحت تنظر إلى وظيفتها، وإلى الآثار التي تحدثها في المتلقي"[53].

وبهذه الطريقة تحصل العلاقة اللازمة بين الحجاج الفلسفي والعقل، لأن العقل "لم يعد مجرد أداة للبحث عن الحقيقة، بل أصبح ممارسة لها تأثير كبير في مجال الفعل. ولم يعد مقتصرا على المناهج العلمية

المحددة لشروط المعرفة العقلانية، بل امتد ليشمل كل مجال من مجالات المعقول على اختلافها وتعددها، وهو ما يمنح معنى وقيمة لفكرة المثال الخاص بالعقل العملي"[54].

## 4- التعدد المنهجي والتكامل المعرفي

لكي نبني نظرية متكاملة يرى بيرلمان أنه لابد من الاستعانة بكافة المناهج والتخصصات المعرفية، لأنه بدون "توفر مثل هذا الشرط، فإن كل العلوم ستكون عرضة لمخاطر إحداث عزل منهجي بين بعضها والبعض الآخر"[55] ويضرب أمثلة على ذلك:

1 – في علم النفس الاجتماعي والمنطق الشكلاني ونظرية الحجاج، حيث تشترك في جملة من المفاهيم على غرار "التنافر الإدراكي" و "قانون التناقض" و"مبدأ التضاد" وهي ظواهر من الناحية المصطلحية تشير إلى وجود ظواهر ذات أبعاد سوسيولسانية من جهة وعقلية من جهة أخرى، أما من ناحية المعنى فهي تشترك في وجود قضية أو رأي مخالف لآخر، غير أننا نعدم الروابط الموجودة بينهما، وهو ما يعيق عملية استخراج عناصر التماثل والاختلاف بينهما.

2 – في علم النفس الاستدلالي والمنطق الحديث، إذ لم يستفد أي منهما من نظريات الآخر خاصة وأن علم النفس الاستدلالي لا يمكن أن يؤسس لتصوراته دون الأخذ من مفاهيم المنطق الحديث، وهنا تبرز جهود عالم النفس السويسري جان بياجيه التي قام بها لرأب الصدع وإضفاء العلاقة التكاملية بينهما.

3 – علم اجتماع المعرفة والاستدلال غير الشكلاني: وهنا تعد نظرية الحجاج هي "النهج البحثي النقدي الذي يساعدنا في الكشف عن المواضع الخطابية التي يمكن لمجمل العوامل النفسية والسوسيولوجية أن تمارس بواسطتها تأثيرا كبيرا على المخاطب لا يمكن إنكاره أبدا"[56]، وهي بهذا تربطها صلات كثيرة بعلم النفس الاستدلالي وعلم النفس الاجتماعي، لأن المتكلم تتحكم فيه عوامل نفسية كبيرة إضافة إلى أنه يعيش في وسط اجتماعي لا يمكن فصله عنه، و" مهما تعددت حالات الحجاج.. فإنه يظل موجها بمعايير أو قيم مستمدة من المحيط الاجتماعي"[57]، وهذا كله يتحكم في طريقة عرض الحجج وكذا تبنيها.

اللغة: تعتبر اللغة الأداة الأمثل لتوصيل الأفكار ونقل التجارب والخبرات، وعليها تعقد العملية الحجاجية بكل مظاهرها وشروطها، إلا أن هناك نماذج كثيرة من اللغات؛ لغة ذات مستوى عال وهي اللغة التي نجدها في الأوساط الأكاديمية البحثية (جامعات، مراكز البحوث والدراسات...) ويكون فيها الالتزام بمستوياتها النحوية والصوتية والدلالية مطبقا بشكل كبير، ولغة ذات مستوى أقل أشبه ما تكون بلغة العامة. وكل منهما تتميز بميزات خاصة من حيث الاستعمال والتداول، لكن ما إن تلحق بمجال حياتي

حتى تنسب إليه فلغة المحاكم هي لغة القانون ولغة الربح والخسارة هي لغة الاقتصاد، ولغة الحلال والحرام هي لغة الدين وهكذا.

**5- مركزية المنطق وأهمية الجدل وعلاقتهما بالفلسفة والبلاغة**

إذا كان الفيلسوف الفرنسي رونالد بارت يرى بأنه من الضروري دراسة البلاغة القديمة ضمن علم النحو والمنطق والشعرية والفلسفة، لأنها تساعد في الكشف عن الآليات التي تقوم عليها، فإن بيرلمان يقترح تبيين موقع علم الجدل وعلاقته بالبلاغة، بغية إعطاء تعريف شامل لها.

والبحث في الجدل لا يتأتى إلا بالعودة إلى الفيلسوف أرسطو" أب المنطق الشكلاني ونظرية الحجاج" كما يسميه بيرلمان، من خلال مؤلفه الأرغانون الذي احتوى على مجموعة من الكتب وهي:

- كتاب: قاطيوغورياس أو المقولات.
- كتاب: باري ارمانياس أو العبارة.
- كتاب: انا لوطيقا الأولى أو التحليلات الأولى أو القياس.
- كتاب: انا لوطيقا الثانية أو التحليلات الثانية أو البرهان.
- كتاب: الطوبيقا أو الجدل.
- كتاب: سوفسطيقا أو السفسطة.
- كتاب: ريطوريقا أو الخطابة.

وقد بين بيرلمان أن الاستدلال في كتابي القياس والبرهان هو استدلال تحليلي، بينما كان في الكتب الثلاثة الأخيرة جدلي، هذا الأخير الذي تم إغفاله من طرف علماء المنطق الحديث، كما توصل الى الفروق الجوهرية بينهما حيث أن الاستدلال التحليلي:

- يعتمد القياس المنطقي،
- استدلال برهاني وتجريدي وموضوعي،
- يؤسس لعلاقة ثابتة بين كل من الحقيقة المتضمنة في مقدمات الأقيسة المنطقية والحقيقية
- يتمحور حول الحقيقة.

بينما الاستدلال الجدلي:

- يتمحور حول الرأي،
- تتأسس مقدماته المنطقية على آراء جرى الاتفاق عليها،

- ينطلق مما هو مقبول وواقعي ومعقول،
- ينفتح على الفرضيات التي تكون أو يمكن تكون محل خلاف،
- يسعى لعرض حجج تحمل أسسا إقناعية قابلة للفهم،
- تقوم فاعليته على أساس مدى ما يحققه من تأثير في الذهن الإنساني. وبالتالي هو استنباط يفترض فعل الإقناع أو فعل الحث والإرضاء.

فمن خلال هذه الفروق الجوهرية بينهما، يبين بيرلمان أن السبب الذي جعل البلاغة تفقد أهميتها على مدار القرون السابقة، هو استبعاد الاستدلال الجدلي من حقل دراستها، خاصة وأن هذا الأمر قد شمل المنطق الحديث، ومن أمثلة ذلك ما قام به الفيلسوف الفرنسي بيير دي لا راميه الذي "عرف علم القواعد بانه فن التحدث بطريقة حسنة وجيدة، أي كيفية التكلم بشكل صائب، أما الجدل- حسب رأيه – فهو فن الاستدلال بطريقة سليمة، في حين أن البلاغة هي فن القول الحسن والاستعمال البليغ والمزوق للغة"[58]، فالبلاغة لا تعدو عنده إلا أن تكون كلاما فصيحا مبهرجا وجميلا.

كما أنه" زعم بعدم وجود مناهج أخرى إلا منهجا واحدا، والتي تعود للفيلسوف أفلاطون وأرسطو...، ومن الممكن العثور على ذلك المنهج عند فيرجيل وشيشرون، وكذلك عند هوميروس وديموشينيس، أنه منج سابق على علوم الرضيات، والفلسفة، وعلى أحكام وسلوك وميول البشر"[59]. إضافة إلى أنه "نبذ التمييز الأرسطي بين كل من الاحكام التحليلية والجدلية"[60]

ويشير بيرلمان إلى أن هناك من تأثر بهذه النزعة ومنهم أومير تالون من خلال دراسة الأشكال/الصور في البلاغة سنة1572م حيث عرف الشكل بأنه "تعبير يجعل من مظهر الخطاب مختلف عما هو معتاد في طرق الحديث السديد والبسيط"[61].

وكرد على هذه النزعة يرى بيرلمان أنه تم مماثلة المنطق الحديث مع المنطق الشكلاني (الاستدلال التحليلي الأرسطي) وليس مع الجدل، وأن نظرية الحجاج التي تدرس الجدل الأرسطي لا بد أن تصاحب نظرية البرهان التي تطورت بواسطة المنطق الشكلاني، وتجدد بلاغة أرسطو مرتبط بنظرية البلاغة الجديدة لأنها تقوم على الاستدلال الجدلي وتعنى بدراسة أسلوب وشروط عرض الحجج الإقناعية. وبهذا تتحول العلاقة بين الجدل والبلاغة من علمين مختلفين يصلان إلى حد المناقضة عند أرسطو حيث يعنى الجدل بالحجج التي تقام في نقاش مع مخاطب واحد، وتعنى البلاغة بالإيتوس وتقنياته في الخطاب الذي يتوجه به

إلى جمهور أو حشد، مع إمكانية فقدان المعرفة التامة بخصوصياته واستمرارية الخطاب بشكل منطقي استدلالي، إلى علاقة تضمن واحتواء.

بهذا يكون بيرلمان "قد أعاد للبلاغة بعدها الحجاجي، وجعلها المبحث الذي نعود إليه إذا أردنا دراسة الحطاب الإقناعي. ولم يقتصر على ذلك بل قام بتجديدها، ويتمثل هذا التجديد في إعادة البعد الفلسفي إليها، ذلك البعد الذي أنكره أفلاطون، وعزلها عنه أرسطو "[62]، حيث يصبح المنطق الفلسفي تابعا للبلاغة الجديدة لأن الوصول إلى الحقيقة والكشف عنها لا يتم إلا بالحجاج مرتكز البلاغة الجديدة أو الجدل الجديد كما أن " الفصل بين الحجاج الجدلي والحجاج الخطابي فصل مصطنع، لأن الخلاف بينهما في رأيه خلاف في الظروف والملابسات المحيطة بهما وليس في طبيعتهما"[63].

**خاتمة**

شكلت القضايا التي أثارها بيرلمان رؤية ومنهجا جديدا لإعادة بعث البلاغة وإعطائها مكانتها اللائقة بها، من خلال تمحيص الفكر البلاغي القديم، ومعالجة جوانب القصور فيه بما يتماشى مع متطلبات العالم المعاصر الذي يعج بمختلف الخطابات، ولا يتعلق القصور بنقص في المصطلحات ولكن بطبيعة التصورات للجوانب اللغوية والعقلية، ومن ضمن المرتكزات التي بنى عليها بيرلمان نظريته ما يلي:

- برهنة على الطابع البلاغي للاستدلال الجدلي.
- إعادة الاعتبار للجوانب النصية والسياقية لمختلف أنواع الحجج التي أهملتها البلاغة القديمة.
- دعوته ضرورة التكامل المعرفي بين مختلف العلوم.
- الانتقال من الأحادية إلى التعددية المنهجية.
- الانتقال من الحجج العقلية المؤسسة على البرهنة إلى الحجج الجدلية المبنية على الأحكام القيمية.
- توسيع مفهوم المخاطب من الجمهور إلى الحوار الذاتي) متلق متخيل ومتنوع).
- اعتماد الخطاب الحجاجي المكتوب والمنطوق معا.
- إعادة الاعتبار للحجج والطرق الاستدلالية وبلورتها لتكون أكثر فاعلية.

ولعله من نافلة القول أخيرا، أن البلاغة الجديدة أو بلاغة الحجاج حتى وإن استوت علما مؤسسا على مسلمات منطقية وفلسفية في كثير من جوانبها، فإنها لم تعدم أسسها ومعاييرها الجمالية، وما قام به بيرلمان يعد فصلا كبيرا من فصول البحث في إمبراطورية البلاغة، لكنه – وبكل تأكيد– ليس الفصل الأخير.

**هوامش:**

[1]أبو الحسين أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون،( د.ت)، دار الجيل (بيروت)، ج2، ط1، ص 29- 31.

[2]المصدر نفسه، ص 29.

[3]المصدر نفسه، ص 29.

[4]القرآن الكريم رواية حفص عن عاصم، 2000، المدينة المنورة، ط4، الأنفال الآية 42.

[5]زهير بن أبي سلمى، ديوانه، شرح وتقديم: على حسن فاعور، (1988)، دار الكتب العلمية، (بيروت)، ط1، ص 117.

[6]ابن سيده، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق عبد الحميد هنداوي، (د.ت)، دار الكتب العلمية، (لبنان)، د.ط، مادة (حجج).

[7]ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرون، (د.ت)، دار المعارف، (القاهرة)، المجلد الثاني، الجزء التاسع، د.ط، ص 779.

[8]أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، (2008)، عالم الكتب، (القاهرة)، المجلد 1، ط1، ص 444- 445.

[9]الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق محمد عبد السلام هارون، (د.ت)، مكتبة الخانجي، (مصر)، ج1، ط4، ص 88.

[10]المصدر نفسه، ص 47.

[11]المصدر نفسه، ص 53.

[12]علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، التعريفات، (2004)، دار الإيمان الإسكندرية، (مصر)، د.ط، ص 73.

[13]أبو بكر العزاوي، الحجاج في اللغة، ضمن كتاب: الحجاج مفهومه ومجالاته، (2010)، عالم الكتب الحديث، (الأردن)، ص 57.

[14]المصدر نفسه، ص 58- 59.

[15]طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، (1998)، المركز الثقافي العربي، ط1، (المغرب)، ص 226.

[16]طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، (2000)، المركز الثقافي العربي، ط2، (المغرب)، ص 65.

[17]عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، (2007)، إفريقيا الشرق، (المغرب)، ص 12.

[18] Andersen jerry, M,dovre, j paul, reading in Argumentation,Allyn and Bacon, Inc, (Boston), (1968), p3.

[19] Heinmann, Wolfgang, veihweger, Peiter, Teathinginstick Ein Einfustrug, Mad Neimeyer Verlag, tuebinger (1991)

نقلا عن: محمد العبد النص الحجاجي العربي – دراسة في وسائل الإقناع، ضمن كتاب: الحجاج مفهومه ومجالاته، ص 07.

[20]فيليب بروتون، جيل غوبتة، تاريخ نظريات الحجاج، تر: محمد صالح الغامدي، (2011)، مركز النشر العلمي، جامعة الملك سعود، (السعودية)، ط1، ص 14.

[21] ميشيل مايير، اللغة، النطق، الحجاج، تر: محمد أسيداه، ضمن كتاب الحجاج مفهومه ومجالاته، ص 351.

[22] Rick, Richard, D, sillars, Malcolm, D, Argumentation and the discision Making process, John wilry and sons, Inc (USE), (1975), p p 6-7

نقلا عن محمد العبد، النص الحجاجي العربي دراسة في وسائل الإقناع، ضمن كتاب: الحجاج مفهومه ومجالاته، ص 06.

[23]عبد الرحمان بدوي، ربيع الفكر اليوناني، (1979)، دار القلم، ط2، (بيروت)، ص171.

[24]محمد سالم الأمين الطلبة، الحجاج في البلاغة المعاصرة، (2008)، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1، (بيروت)، ص24.

[25]حمادي صمود، أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، (1998)، كلية الآداب، (تونس)، ص60

[26]جميل حمداوي، نظريات الحجاج، ن ص.26

[27]المرجع السابق، ص26.

[28]أرسطو: فن الخطابة، ع. عبد الرحمان بدوي، (1979)، دار القلم ن (بيروت)، ص9.

[29]جميل حمداوي، من البلاغة الكلاسيكية إلى البلاغة الجديدة، ص6.

[30]محمد طروس، النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية، (2005)، دار الثقافة، (المغرب)، ط1، ص 15.

[31] Ch. Perlman:Une Théorie philosophique De L argumentation,Presses Universitaires de Bruxelles,(1970),13-23

نقلا عن: أنوار طاهر، فلسفة الحجاج البلاغي، نصوص مترجمة لشاييم بيرلمان، (2019)، عالم الكتب الحديث، إربد، (الأردن)، ص15.

[32] المصدر نفسه، ص15.

[33]محمد طروس، النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية، ص44.

[34] Ch.Perlman: Une Théorie philosophique De L'argumentation, pp13-23

نقلا عن: أنوار طاهر، فلسفة الحجاج البلاغي، نصوص مترجمة لشاييم بيرلمان، ص16.

[35] محمد طروس، النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية، ص11.

[36] الحسين بنو هاشم، نظرية الحجاج عند شاييم بيرلمان وآفاق تحليل الخطاب، ضمن البلاغة والخطاب، إعداد وتنسيق محمد مشبال، (2014)، منشورات الاختلاف، (الجزائر)، ط1، ص152.

[37] Chaim Perlman: La philosophie du pluralism et la Nouvelle Rhétorique, Bruxelles-Belgique,33 années, N.127.128, (1979), pp.5-7

نقلا عن: أنوار طاهر: فلسفة الحجاج البلاغي، ص33.

[38] المصدر نفسه، ص34.

[39] المصدر نفسه، ص34.

[40] المصدر نفسه، ص35.

[41] المصدر السابق، ص36.

[42] المصدر نفسه، ص39.

[43] محمد طروس، النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية، ص44.

[44] Chaim Perlman: La philosophie du pluralism et la Nouvelle Rhétorique, pp.5-7

نقلا عن: أنوار طاهر: فلسفة الحجاج البلاغي، ص46.

[45] Chaim Perlmam: Pilosophie,Rhéthorique, Lieuxcommuns, 5 serie-Tom LVIII.Imprimé en Belgique.(1972),pp144-156.

نقلا عن: أنوار طاهر، فلسفة الحجاج البلاغي، نصوص مترجمة لشاييم بيرلمان، ص71.

[46] المصدر نفسه، ص71.

[47] المصدر نفسه، ص72.

[48] المصدر السابق، ص73.

[49] المصدر نفسه، ص77.

[50] المصدر نفسه، ص78.

[51] المصدر نفسه، ص79.

[52] المصدر نفسه، ص81.

[53] محمد مشبال، في بلاغة الحجاج، نحو مقاربة بلاغية حجاجية لتحليل الخطابات، (2018)، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، (الأردن)، ط1، ص19.

[54] Chaim Perlman: Pilosophie, Rhéthorique, Lieux communs, pp144-156.

نقلا عن: أنوار طاهر، فلسفة الحجاج البلاغي، نصوص مترجمة لشاييم بيرلمان، ص82

[55] المصدر نفسه، ص57.

[56] المصدر السابق، ص58.

[57] محمد طروس: النظرية الحجاجية، ص12.

[58] C.P, L'empireRhétorique, Rhétorique et argumentation logiqueDialectique, Philosophie et rhétorique, chap, Librairiephilosophique.J.Vrin, (France), (1977), pp15-22

نقلا عن أنوار طاهر، فلسفة الحجاج البلاغي، نصوص مترجمة لشاييم بيرلمان، ص93.

[59] المصدر السابق، ص94.

[60] المصدر نفسه، ص94.

[61] المصدر نفسه، ص94.

[62] الحسين بنو هاشم، نظرية الحجاج عند شاييم بيرلمان وآفاق تحليل الخطاب، ص150.

[63] المرجع نفسه، ص ن.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 1093 - 1106 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# موانع خرق القاعدة في الدرس النحوي العربي

# Contraindications to Breaching the Rule in Arabic Grammar

تته الحاج *
teta elhadj
جامعة زيان عاشور– الجلفة
Zian Ashour university .Djelfa .Algeria
tetagraphic@gmail.com

| تاريخ الإرسال: 2020/11/09 | تاريخ القبول: 2021/04/03 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

## ملخص البحث

لما كانت الغاية من وضع القواعد النحوية إنما هي وصف اللغة وضبطها على نحو دقيق وأمين، سعى النحاة إلى توسيعها والتفريع عليها لتستوعب كل صور العدول عن الأصل، فأصّلوا لبعض العدول باستعمال عدة مفاهيم منها: اسم المصدر واسم الجمع واسم الفعل، وعلّلوا بعض صور العدول باستعمال التضمين والحمل على المعنى.

وهم يهدفون من وراء هذا إلى ضمان تماسك القاعدة وحصر أجزائها، فبدل أن تكون لكل ظاهرة قاعدة خاصة بها بنوا على الأصول وردوا إليها الفروع باستعمال مفاهيم تفسر ما يبدو خارجًا عن القاعدة.

**الكلمات المفتاح** : أصول– فروع– عدول– تضمين– قاعدة.

## Abstract :

The main goal of setting grammatical rules is to describe the language in a scientific and accurate way. Therefore, grammarians have worked to expand the rule and branch it out to include all forms of deviation from the original.

So they developed special concepts that restore forms of departure from the original to the rule, and among these concepts: the noun of the infinitive, the name of the plural and the noun of the verb.

They also explained some forms of deviation from the original by using the concepts of: implication and bearing on the meaning.

The aim of this is to ensure the consistency and comprehensiveness of the rule. Instead of each phenomenon having its own rule, they constructed the assets and brought the branches to it using concepts of interpreting what seems to be outside the rule

**Keywords:** origin- branch- deviation -implication- rule

* تته الحاج tetagraphic@gmail.com

**مقدمة:**

باعتبار اللغة العربية ظاهرة إنسانية فإن نظامها لا يبقى في كل الأحوال على شكله النموذجي، بل يصيبه بالضرورة التغيير بالاستعمال لأنّ المستعملين للغة هم بشر ويعيشون في مجتمعات وعليهم وعلى لغتهم ضغوط فهناك عوامل مختلفة تؤثر في اللغة، وهذا يؤدي إلى اضطراب في عملية التخاطب فتلجأ الجماعة من الناطقين إلى نوع من الترميم بدون ما شعور منهم ليعود للنظام اللغوي انسجامه، ولكنه انتظام آخر غير الأول، وهو ما دفع النحاة العرب عند التقعيد إلى توسيع مجال البحث النحوي ليشمل كل جوانب الكلام العربي وعندما تعذر ذلك لجأوا إلى فكرة الأصول يدرسونها ويستنبطون الأحكام منها ويردون الفروع إليها.

ولما كانت الغاية من وضع القواعد إنما هي وصف اللغة وضبطها على نحو دقيق وأمين سعى النحاة إلى توسيعها والتفريع عليها لتستوعب كل صور العدول عن الأصل، إذ لولا هذا التوسع لظهرت القاعدة النحوية مخترمة وقاصرة عن استيعاب كثير من الاستعمالات الفصيحة للغة.

ولقد حاولت في هذه الصفحات إبراز منهج النحاة في الدفاع عن القاعدة وتأصيل موانع خرقها وتعليل ما يبدوا خارجا عنها.

وقد قسمت هذا العمل إلى قسمين تحدثت في القسم الأول عن تأصيل موانع خرق القاعدة وتناولت في الثاني تعديل منع خرق القاعدة.

**أولا: تأصيل منع خرق القاعدة :**

تعامل النحاة مع ما عُدل فيه عن الأصل عدولا لازما معاملة الأصل، و وضعوا له أحكاما وضوابط ضمن قواعدهم، فمثلا الملحق بالمثنى لما اختلّت فيه بعض شروط التثنية وضعوا له حكما فرعيا يسمح بمعالجته ضمن قاعدة المثنى، وكذلك تعاملوا مع الملحق بالجمع السالم بنوعيه واسم الجمع واسم المصدر واسم الفعل وغيرها .

وفيما يلي نسوق نماذج من تعاملهم مع هذه الحالات:

**1 – منع خرق قاعدة المصدر:**

تنص القاعدة على أنّ المصدر هو اسم يدل على الحدث مجردًا من الزمان متضمنا أحرف فعله الماضي الأصلية والزائدة نحو: فهم– فهمًا، وهذا التضمن يكون لفظًا كما في فهم فهمًا وعلم علمًا ونصر نصرًا وقد يكون تقديرًا كما في (قاتل– قتالًا) فالأصل: (قَاتل قيتالًا) فالياء منقلبة عن ألف (فاعل) وقد

حذفت للتخفيف، ولفظت أحيانا والمقدر في حكم الموجود.

وقد يكون المحذوف مُعوضًا كما في: وَعَدَ – عِدَة، وصَفَ، صِفَة فالتاء عوّضت الواو المحذوفة، ومثل: سبّح تسبيحا حيث عوض التاء الباء الأولى [1]

غير أنهم وجدوا من الكلم ما دلّ على الحدث ولم يتضمن كل أحرف الفعل بل نقص عنه لفظا وتقديرا من دون عوض، نحو: عطاء، كلام، سلام فإذا قلنا أعْطى عَطاء ونحن نعرف أنّ القاعدة توجب أنْ يكون مصدر أعْطى هو (إعطاءٌ) لأنّه من باب أَفْعَلَ إفْعَالًا، وقد سقطت الهمزة من عطاء، وكذلك القياس في مصدر كلّمَ أنْ يكون (تكْليمًا) فالتاء عوضت اللام الأولى ولكن هذه التاء سقطت من لفظة (كلام) ونفس الشيء وقع في سلام، فمثل هذه الكلمات تندرج من حيث المعنى ضمن تعريف المصدر إلاّ أنها من حيث الصياغة اللفظية تخرج منه، فعالجوا هذا الإشكال بجعل هذا النمط من الكلمات قسْمًا خاصًا يستعمل استعمال المصدر وليس بمصدر وسموه ب (اسم المصدر) وعرّفوه بأنه "ما سَاوَى المصدر في الدلالة على معناه وخالفهُ بخلوّه – لفظا وتقديرًا – من بعض ما في فعله دون تعويض: كـ(عطاء)، فإنه مساو لـ(إعطاء) معنى ومخالف له بخلوّه من الهمزة الموجودة في فعله وهو خالٍ منها لفظًا وتقديرًا ولم يعوّض عنها شيء"[2]

وبين المصدر واسم المصدر فروق أهمّها:[3]

– المصدر يتضمّن حروف فعله بمساواة،نحو: تَعَلّمَ تعلّمًا، أو بزيادة نحو: أخرج إخراجًا، فإن نقص من حروف فعله دون عوض لفظًا أو تقديرًا فهو اسم مصدر كما أسلفنا.

– المصدر له فعل يجري عليه مثل: الانطلاق– انطلق، الأكل – أكل...، واسم المصدر ليس له فعل يجري عليه مثل: القهقرى فإنه نوع من المشي إلى الوراء وليس له فعل من لفظه يجري عليه.

– اسم المصدر يخرج عن قياس المصدر مثل: عاشَرَ قياس مصدره مُعاشرة وعِشرة اسم مصدر لخروجه عن قياسه.

– اسم المصدر عند بعض النحاة يدل على الحدث الذي يدل عليه المصدر، فالعطاء بمعنى الإعطاء والقبلة بمعنى التقبيل والنبات بمعنى الإنبات، والفرق بينهما في اللفظ.

وعند آخرون الفرق بينهما في اللفظ والمعنى، ففرق اللفظ معلوم، وفرق المعنى هو أنّ اسم المصدر لا يدل على الحدث بل يدل على الذات، والمصدر يدل على الحدث[4]، ورجح هذا صاحب (معاني النحو) بقوله: "فالراجح أنّ أسماء المصادر في الأصل لا تدل على الأحداث، بل تدل على الأسماء

وقد تستعمل أحيانًا للدلالة على الحدث، كما تستعمل المصادر أحيانًا في الدلالة على الذوات"[5]، وهذا مذهب البصريين ولهذا منعوا إعماله، قال أبو حيان: "والذي أذهب إليه في المسموع من هذا النوع أنّ المنصوب فيه بمضمر يفسره ما قبله وليس باسم المصدر، ولا جرى مجرى المصدر في العمل لا في ضرورة ولا في غيرها"[6]، والذين يرون أنّ اسم المصدر يدل على الحدث كالمصدر أجازوا إعماله، واستدلوا بشواهد لذلك[7] والقول باسم المصدر يحفظ قاعدة المصدر من أن تخترق أو ينتقص تعميمها.

## 2- منع خرق قاعدة الجمع:

الجمع هو اسم يدل على أكثر من اثنين بزيادة في آخره أو بتغيير بناء مفرده، فمسلمون جمع مفرده مسلم وهو بزيادة (واو و نون) و مسلمات جمع مفرده مسلمة بزيادة ألف وتاء، و (كُتُب) جمع لأنها على وزن من أوزان الجمع وهو (فُعُل) فالزيادة تكون في الجمع السالم، وتغيير بناء المفرد يكون في جمع التكسير.

غير أنّ كلمة (جيش) لا نجد لها مفردًا من لفظها وإنْ كان معناها الجمع، فلفظها مفرد بدليل أنه يمكن تصغيره فنقول: (جُيَيْش) كما يمكن تذكير ضميره فنقول: (الجيش هو الذي حرّر البلاد) وقد يكون له واحد ولكنه مخالف لأوزان الجموع مثل (صَحْبٌ) مفردها صاحب، و(رَكْبٌ) مفردها راكب، وقولنا مفردها نقصد به المعنى إذ اللفظ مفرد، فكلمة (صحب) مفرد وكذلك كلمة (رَكْبٌ) فكل كلمة من هذا القبيل "مفرد موضوع لمعنى الجمع فقط، ولا فرق بينه وبين الجمع إلا من حيث اللفظ، وذلك لأن لفظ هذا مفرد بخلاف لفظ الجمع، والدليل على إفراده جواز تذكير ضميره قال:

فعبّتْ غِشَاشًا ثمّ مرّت كأنها مع الصبح رَكْبٌ مِنْ أحاظة مُجْفِلُ.

وأيضا تصغيره على لفظه كقوله: ... أخشى ركيبًا أو رُجَيْلا عاديًا"[8]

ولهذا فنحن أمام كلمات مثل: قوم، شعب، رهط، نساء، غنم، إبل، خيل ...لفظها مفرد ومدلولها الجمع، فهل تصنف مع المفرد أم مع الجمع؟ لحل هذا الإشكال استعمل الصرفيون منهج الاسمية وأطلقوا على مثل هذا (اسم الجمع) فقالوا: اسم الجمع هو ما تضمن معنى الجمع وليس له مفرد من لفظه مثل قوم مفرده رجل، ونساء مفرده امرأة، وخيل مفرده فرس، أو له مفرد من لفظه ولم يكن على وزن خاص بالمجموع كصَحْب ورَكْب، أو كان هو ومفرده بلفظ واحد نحو: (بَشَرٌ) للجمع والواحد، و(فُلك) للجمع والواحد، و (ضيف) للجمع والواحد[9].

إنّ استعمال منهج الاسمية هنا يمنع من خرق قاعدة الجمع فمعروف أنّ الجمع له قواعد خاصة

يعرف بها، فالجمع السالم يبقى مفرده سالما عند الجمع، وتلحقه علامة فهو يحدد بالعلامة، وجمع التكسير يتغير بناء مفرده ويخضع لأوزان خاصة فهو يعرف بالوزن، وهذا النوع لا تنطبق عليه قواعد الجمع فأطلق عليه (اسم الجمع) للمحافظة على تعميم قاعدة الجمع.

**3– منع خرق شروط تصنيف الكلم :**

معروف أنّ النّحاة قسّموا الكلم تقسيما ثلاثيا، وصنّفوا الكلمات إلى أسماء و أفعال وحروف وعرّفوا كلّ قسم بما يحدّه غير أنّهم وجدوا العرب تستعمل بعض الألفاظ للدلالة على معاني الأفعال وما هي بأفعال "والذي حملهم على أنْ قالوا إنّ هذه الكلمات وأمثالها ليست بأفعال مع تأديتها معاني الأفعال أمر لفظي وهو أنّ صيغها مخالفة لصيغ الأفعال وأنّها لا تتصرف تصرفها"[10]

ففي بعض المواقف يكون استعمال (صَهْ) أبلغ من استعمال (أُسْكُتْ) و (شَتَّان) أبلغ من (افْتَرَقَ) و (أفٍّ) أبلغ من (أَتَضَجَّر)، فهذه الألفاظ تؤدي معنى الفعل ولفظها مختلف إذ أبنية الأفعال محدّدة، وليست بحروف ولهذا "فالفعلية والحرفية متعذرتان فيها: أما الحرفية فلأنّ معناها في نفسها لإفادتها مع اسم آخر، والحرف لا يفيد مع الاسم إلا في النداء ولأنها يضمر فيها وذلك غير جائز في الحرف، وأمّا الفعلية فلأنها ليست على صيغ الأفعال ك (رُوَيْدَ) فإنّه (فُعَيْل)، و (هَيْهَات) فإنّه (فَيْعَال)"[11]

ولما كانت هذه الألفاظ لها استعمال خاص فلا هي كالأفعال كما أسلفت ولا هي كالأسماء من كلّ الوجوه فلا يسند إليها فتكون مبتدأة أو فاعلا مثلًا كالاسم[12] فأطلق عليها لفظ: (اسم الفعل) للدلالة على خصوصيتها وإن كانت في الإطار العام ضمن الأسماء[13]،لأن قسما منها يقبل بعض علاماته كالتنوين وذلك نحو صهٍ وأفٍّ، والألف واللام نحو: (النَّجَاك) بمعنى أُنْجُ النجاء[14]

ويدخل هذا ضمن منهج الصرفيين في معالجة ما اختلّت فيه شروط التصنيف ضمن قسم من الأقسام، وتجدر الإشارة إلى حديث السيوطي عن أسماء الأفعال حيث قال: "زعمها ابن صابر قسمًا رابعًا زائدًا على أقسام الكلمة الثلاثة سمّاه الخالفة"[15]

**ثانيا– تعليل منع خرق القاعدة :**

لم يلحق النحاة ما عدل فيه عن الأصل على سبيل التوسع والتجوز، و إنما اكتفوا بتعليله بمفاهيم تعالج وروده على تلك الصورة، ومن ذلك القول بالتوهم والجوار والحذف والتضمين والحمل على المعنى، ونكتفي في هذه العجالة بنماذج من المفهومين الآخرين.

**1 – التضمين :**

"التضمين هو أنْ يُؤدِّي فِعْلٌ أو ما في معناه مؤدَّى فعل آخر أو ما في معناه، فيُعطَى حكمه في التعدية واللزوم"[16]

وعرّفه الزركشي بقوله: "هو إعطاء الشيء معنى الشيء وتارةً يكون في الأسماء وفي الأفعال وفي الحروف، فأمّا في الأسماء فهو أنْ تضمّن اسمًا معنى اسم، لإفادة الاسمين جميعًا كقوله تعالى: ﴿حَقِيقٌ عَلَىٰٓ أَن لَّآ أَقُولَ عَلَى ٱللَّهِ إِلَّا ٱلۡحَقَّ﴾[الأعراف: 105] ضمّن (حقيق) معنى حريص ليفيد أنّه محقوق بقول الحق وحريص عليه.

وأمَّا الأفعال: فأنْ تُضمِّنَ فعلًا معنى فعلا آخر ويكون فيه الفعلين جميعًا، وذلك بأن يكون الفعل يتعدّى بحرف فيأتي متعديًا بحرف آخر ليس من عادته التعدي به، فيُحتاج إمّا إلى تأويله أو تأويل الفعل ليصح تعدّيه به".[17]

فالتضمين مفهوم تفسيري يلجأ إليه النحويُّ لردّ الفروع إلى الأصول وطرد القاعدة، قال تمام حسان: "وأمّا التضمين فكثيرًا ما يكون وسيلة يستعملها النحوي لحلّ إشكال الأصل، كأنْ يكون في الجملة فعل لازم انتصب بعده المفعول فيضمّن معنى المتعدي أو متعدٍّ لم يصل إلى المفعول إلّا بواسطة فيضمّن معنى اللّازم أو حرف استعمل في مكان حرف آخر فيقول النحوي بتضمين معناه وهكذا، ثمّ يرى النحوي في كلّ ذلك ردًّا إلى أصل عُدل عنه ويقدّر هذا الأصل".[18]

### 1-1- التضمين في الاسم:

من أمثلة التضمين في الأسماء قول الله تعالى: ﴿حَقِيقٌ عَلَىٰٓ أَن لَّآ أَقُولَ عَلَى ٱللَّهِ إِلَّا ٱلۡحَقَّ﴾[الأعراف: 105] على قراءة التخفيف ضُمِّن(حقيق) معنى حريص، أي حريص على أن لا أقول على الله إلا الحق.[19]

وجعلها ابن النحاس بمعنى (جدير) وعلى قراءة التشديد وهي قراءة نافع يكون معنى (حقيق عليَّ): واجبٌ عليَّ.[20]

ومن التضمين قوله تعالى: ﴿أُحِلَّ لَكُمۡ لَيۡلَةَ ٱلصِّيَامِ ٱلرَّفَثُ إِلَىٰ نِسَآئِكُمۡ﴾[البقرة: 187] ضمِّن (الرّفث) معنى (الإفضاء) ولهذا عُدّي بـ (إلى) وحقّه أنْ يُعدَّ بالباء "وتعديته بـ (إلى) ليتعيّن المعنى المقصود وهو الإفضاء."[21]

وعن هذا قال ابن جني: "وأنتَ لا تقول: رفثتُ إلى المرأة وإنّما تقول: رفثتُ بها أو معها، لكنه لما كان الرفثُ هنا في معنى الإفضاء، وكنتَ تعدّي أفضيتَ بـ (إلى) كقولك: أفضيتُ إلى المرأة، جئتَ بـ

(إلى) مع الرّفث إيذانًا وإشعارًا أنّه بمعناه."[22]

ومنه قوله تعالى: ﴿وَمَا أَنتَ بِهَٰدِ ٱلعُمي عَن ضَلَٰلَتِهِم﴾[الروم: 53]، وأنت لا تقول: هداه عن الضلال وإنّما تقول: هداه من الضلال أو هداه للطريق وهداه إليه، إذا عرّفه ودلّه عليه[23]، ولهذا ضُمّن معنى (صَارِف) كأنه قال: ما أنتَ بصَارِف العمي عن الضلالة.[24]

### 1-2-التضمين في الفعل:

ورد القول بالتضمين في الأفعال عندما يأتي الفعل اللازم متعديًا فيُحلّ الإشكال بتضمينه فعلًا متعديًا. وذلك مثل قوله تعالى: ﴿وَمَن يَرغَبُ عَن مِّلَّةِ إِبرَٰهِيمَ إِلَّا مَن سَفِهَ نَفسَهُۥ﴾[البقرة: 130]، الفعل سفه لازم وجاء في الآية متعديًا فاختلف النحويون في توجيه نصب (نَفسهُ) فقال الزجاج: "والقول الجيّد عندي في هذا أنّ سَفِه في موضع جَهِلَ، فالمعنى -والله أعلم- إلّا مَن جهل نفسه أي لم يفكر في نفسه".[25]

وذكر الأنباري فيه ثلاثة أوجه منها "أن يكون منصوبًا لأنّ (سَفِهَ) في معنى (جَهِلَ) وهو فعل متعدّ بنفسه ولذلك نصب (نفسَه)".[26]

وكذلك ورد القول بالتضمين لحل إشكال مجيء الفعل المتعدي بحرف جر متعديا بنفسه كما في هذه الأمثلة:

قال الله تعالى: ﴿ لَأَقعُدَنَّ لَهُم صِرَٰطَكَ ٱلمُستَقِيمَ﴾[الأعراف: 16] فالفعل قعد لا يتعدّى بنفسه، ولهذا اختلفوا في تخريج نصب (صراطَك) قال الأنباري: " (صراطَكَ) منصوب بـ (لأقعدَنّ) على تقدير حذف حرف الجر فاتصل الفعل به فَنَصَبَه."[27]

وجعله ناظر الجيش متضمّناً معنى (لأرصُدَنَّ) أي أنّه ضُمَّنَ ما يتعدَّى بنفسه، فأجري مجراه.[28]

ومما عُدِّيَ بنفسه وهو يتعدّى بحرف الجرّ الفعل (عَجَلَ) وذلك في قوله تعالى: ﴿ أَعَجِلتُم أَمرَ رَبِّكُم ﴾[الأعراف: 150]. فجعله ابن مالك مما عُدي بإسقاط حرف الجر، والأصل: (أعجلتم عن أمْرِ ربّكم) ورأى ناظر الجيش أنه لا يبعد أنّه ضمِّن معنى ما يتعدّى بنفسه وهو أسبقتم.[29]

ومما عُدِّيَ بنفسه قول الشاعر[30]:

تَحِنُّ فَتُبْدِي مَا بِهَا مِن صَبَابَةٍ وأُخْفِي الذي لولا الأسَى لَقَضَانِي.

الأصل أن يتعدى الفعل (قَضَى) بالحرف فيقول: قضى عليَّ ولكنه حذف الجار فاتّصل الفعل بالضمير، ويجوز أنه ضُمِّن معنى: (أهلكني) أو (قتلني) فتعدى بنفسه.

ومِن حالات التضمين أن يأتي الفعل المتعدي لازمًا أو المتعدي لمفعولين متعديًا لواحد، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ فَلۡيَحۡذَرِ ٱلَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنۡ أَمۡرِهِۦٓ﴾[النور: 63] حيث تعدَّى الفعل (يخالفون) بواسطة حرف الجر (عن) وحقه أن يتعدّى بنفسه، ولذلك قالوا بأنه ضمِّن معنى: يصدُّون أو يعرضون.[31]

ومنه قوله تعالى: ﴿أَلَمۡ تَرَ إِلَى ٱلَّذِينَ خَرَجُواْ مِن دِيَٰرِهِمۡ ﴾[البقرة: 243] والأصل أن يتعدى الفعل تَرَى بنفسه لكنه عدّي بواسطة حرف الجر (إلى) لأنّه ضمّن معنى: تنظر أو تلتفت أو معنى: ألم ينته علمك إلى كذا.[32]

وكذلك في قوله تعالى: ﴿لَّا يَسَّمَّعُونَ إِلَى ٱلۡمَلَإِ ٱلۡأَعۡلَىٰ﴾[الصافات: 8] الفعل (يسمع) يتعدى في الأصل بنفسه ولكنّه جاء في هذه الآية متعديًا بواسطة (إلى)، قال

الأنباري: "أتَى بـ(إلى) وإنْ كان( يَسَمَّعُونَ) لا يفتقر إلى حرف جر لوجهين:

أحدهما: أن يكون حمل (يسمَّعُونَ) على (يصغون) لأنّه في معناه، فكما يقال: يصغون إليه يقال: يسمّعون إليه، والثاني: أنْ يكون المفعول محذوفًا وتقديره: لا يَسمَّعون القول ماثلين إلى الملأ الأعلى".[33].

## 2- الحمل على المعنى:

و يُراد به العدول عن متابعة ما يستحقه ظاهر اللفظ والتعويل على المعنى وحمل الكلام عليه.[34]

قال ابن جني: "اعلم أنّ هذا الشرج غور من العربية بعيد، ومذهب نازح فسيح، قد ورد به القرآن وفصيح الكلام منثورًا ومنظومًا كتأنيث المذكر وتذكير المؤنث، وتصور معنى الواحد في الجماعة والجماعة في الواحد، وفي حمل الثاني على لفظ قد يكون عليه الأول، أصلًا كان ذلك اللفظ أو فرعًا، وغير ذلك."[35]

والحمل على المعنى مفهوم تفسيري عام لكثير من الظواهر التركيبية وتتمثل أهمية هذا المفهوم في أنّه يجمع ما يبدو في الظاهر خارجًا عن القاعدة المطردة فيعمل على تفسيره اعتمادًا على المعنى ممّا يجعله يتلاءم مع بابه قال صاحب النظرية اللغوية في التراث العربي: "تعكس صور أنظمة الحمل استثناء على نظام العلاقة النحوية يتمثل في ورود سمات طرف من طرفي العلاقة على غير ما هو مقرر لها وفقا لعلاقتها بالطرف الآخر، كأن يرد اللفظ مذكرًا وحقه التأنيث حملًا على معناه، نحو تذكيرنا لفظ الدار في قولنا: هذا دارٌ حملاً له على معناه وهو المنزل."[36]

ومعلوم أنّه لا يصير إلى الحمل على المعنى إلّا إذا تعذّر الحمل على اللفظ، قال السيوطي: "إذا اجتمع الحمل على اللفظ والحمل على المعنى بدئ بالحمل على اللفظ، وعلّل ذلك بأنّ اللفظ هو المشاهد

المنظور إليه، وأمّا المعنى فخفي راجع إلى مراد المتكلم، فكانت مراعاة اللفظ والبداءة بها أولى، وبأن اللفظ متقدم على المعنى. لأنك أوّل ما تسمع اللفظ فتفهم معناه عقبه، فاعتبر الأسبق، وبأنه لو عكس لحصل تراجع، لأنك أوضحتَ المراد أوّلًا ثمّ رجعتَ إلى غير المراد."[37]

ففي كل تفسير لأي كلام ولكل تحليل لغوي عامة يجب إعطاء الأولوية للدّلالة اللفظية فيكون منطق البحث هو دائمًا وأبدًا المدلول اللفظي الوضعي إلّا أن يثبت دليل على أنّ المراد من النص هو غير ما يدل عليه لفظًا ووضعًا، فلابد حينئذٍ من البحث عن المراد الحقيقي للنّص عن طريق العقل أو بنقل موثوق.[38]

ومن صور الحمل على المعنى عدم المطابقة في التذكير والتأنيث،فالأصل أن تأتي الألفاظ من جهة التذكير والتأنيث وفق القواعد المقررة لها غير أنّها قد تأتي بخلاف ذلك فيُذَكّرُ ما حقّه التأنيث، ويؤنّث ما حقه التذكير، فيتم تفسير ذلك بمفهوم الحمل على المعنى، قال ابن فارس: "هذا باب يترك حكم ظاهر لفظه لأنه محمول على معناه."[39] ومن صور ذلك تأنيث المذكر حملا على المعنى قال ابن جني عن تأنيث المذكر: هو"أذهبُ في التّناكر والإغراب"[40] وذلك لأنهم يعتبرونه خروج من أصل إلى فرع، ومنه قوله تعالى: ﴿وَمَا يُلَقَّىٰهَآ إِلَّا ٱلَّذِينَ صَبَرُواْ ﴾[فصلت: 35] الضمير في (يلقّاها). يعود على (دفع السيئة بالحسنة) وجاء مؤنثًا لأنه أراد الكلمة، ولو أراد الكلام لجاء بالضمير مذكرًا[41]، ومنه قول الشاعر:

وإنّ كلابًا هذه عشرُ أبْطُنٍ وأنتَ بريءٌ من قبائلها العشرُ.

أنّث (البطن) ولهذا قال: (عشرُ) بدون تاء وذلك لأنه حمله على معنى القبيلة، وأبان ذلك في آخر البيت عندما قال من قبائلها.[42]

أما تذكير المؤنث فهو شائع في كلام العرب، قال ابن جني :" وإنّما المستجازُ من ذلك رَدُّ التأنيث إلى التذكير لأن التذكير هو الأصل بدلالة أنّ الشيء مذكر وهو يقع على المذكر والمؤنث فعلمتَ بهذا عموم التذكير وأنّه هو الأصل الذي لا ينكسر."[43]

ومن أمثلته ما يلي:

قال الله تعالى: ﴿فَمَن بَدَّلَهُۥ بَعدَ مَا سَمِعَهُۥ فَإِنَّمَآ إِثمُهُۥ عَلَى ٱلَّذِينَ يُبَدِّلُونَهُۥٓ﴾[البقرة: 181] الضمير في (بدَّلهُ) و (سَمِعَهُ) و (إثمهُ) يعود على الوصية وحقه أن يكون مؤنثًا، ولكنّه جاء مذكّرًا فتَمّ تفسيره بمفهوم الحمل على المعنى، قال الأنباري: "إنّما أتى بضمير المذكر دون ضمير المؤنث وإنْ كان الذي تقدّم ذكرُ الوصية، لأنه أراد الإيصاء، والإيصاء مذكر فحمله على المعنى والحمل على المعنى كثير في كلامهم."[44]

ومنه قوله تعالى: ﴿وَأَخَذَ ٱلَّذِينَ ظَلَمُواْ ٱلصَّيحَةُ﴾[هود: 67] جاء الفعل "(أخذ) بدون تاء التأنيث مع أنّ الفاعل مؤنث وهو (الصيحة) وفي تفسيره ثلاثة أقوال: الأول: أنه فصل بين الفعل والفاعل بالمفعول به وهو (الذين ظلموا)، والثاني: أنّ الفاعل مؤنث مجازيّ، والثالث: قيل فيه بمفهوم الحمل على المعنى، فحملت (الصيحة) على معنى الصياح.[45]

ومن صور الحمل على المعنى عدم المطابقة في العدد،فـ"الأصل في كلام العرب أن يدلّ بلفظ المفرد على المفرد والمثنى على المثنى والمجموع على المجموع، ولكن العرب قد تخرج عن هذا الأصل فتضع المفرد موضع المثنى وموضع الجمع، وتضع المثنى موضع الجمع وموضع المفرد، وتضع الجمع موضع المفرد وموضع المثنى."[46]

وممّا ورد مفردًا محمولًا على معنى الجمع قوله تعالى: ﴿وَلتَكُن مِّنكُم أُمَّة يَدعُونَ إِلَى ٱلخَيرِ ﴾[آل عمران:104]

حيث وردت (أمّة) بلفظ المفرد وعادَ عليها ضمير الجمع في (يَدْعُونَ) وفسّر بالحمل على المعنى لأن أمّة في اللفظ واحد وفي المعنى جماعة.[47]

ومنه قوله تعالى: ﴿إِنَّ هَٰؤُلَاءِ لَشِرذِمَة قَلِيلُونَ﴾[الشعراء: 54] و (الشِّرذمةُ) مفرد و (قليلون) جمع، وفُسّر عدم التطابق هنا أيضًا بمفهوم الحمل على المعنى لأنّ الشّرذمة جماعة من الناس.[48]

ومنه قوله تعالى: ﴿ أَوِ ٱلطِّفلِ ٱلَّذِينَ لَم يَظهَرُواْ عَلَىٰ عَورَٰتِ ٱلنِّسَاءِ﴾[النور: 31] الطفل لفظها مفرد وجاء الوصف بصيغة الجمع وهو (الذين) وفسّر عدم التطابق بالحمل على المعنى لأنّ الطفل بمعنى الأطفال.[49]

ومنه كذلك قوله تعالى﴿إِنَّ ٱلإِنسَٰنَ خُلِقَ هَلُوعًا إِذَا مَسَّهُ ٱلشَّرُّ جَزُوع وَإِذَا مَسَّهُ ٱلخَيرُ مَنُوعًا إِلَّا ٱلمُصَلِّينَ﴾[المعارج: 19-22]، (الإنسان) مفرد لفظًا واستثنى منه (المصلّين) وهي جمع، ومعلوم أنّه لا يقال: إنّ زيدًا قادمٌ إلّا قومُه، فلا يُستثنى الجمع من المفرد، وتمّ تجاوز هذا الإشكال في الآية الكريمة بالحمل على المعنى، لأنّ الإنسان في معنى الأناسي، ومثله ما جاء في صورة العصر: ﴿إِنَّ ٱلإِنسَٰنَ لَفِي خُسرٍ إِلَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ﴾[العصر: 2-3] استثنى (الذين) وهو جمع من (الإنسان) وهو مفرد، فحمل على معنى الجمع أي في موضع (إنّ الأناسي).[50]

وقد يتعاقب الإفراد والتثنية فيقع المفرد موقع المثنى ويقع المثنى موقع المفرد، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿فَأتِيَا فِرعَونَ فَقُولَا إِنَّا رَسُولُ رَبِّ ٱلعَٰلَمِينَ﴾[الشعراء: 16] فجاء بالمفرد في موضع المثنى حملًا على معنى

الجنس، وقد يكون رسولٌ بمعنى (رسالة) أي إنا ذو رسالة رب العالمين، فحذف المضاف وأقيم المضاف إليه مقامه[51] ومنه قول حسان بن ثابت:

إنَّ شرخَ الشّبابِ والشّعرَ الأسوَدَ مَا لَمْ يُعاصَ كَانَ جُنُونَا

وحقه أن يقول: ما لم يعاصيَا، ولكنه أوقع المفرد موقع المثنى وحمله على معناه.[52]

ومنه قول الآخر وهو سويد بن كراع العكلي:

فَإنْ تَزْجُرَانِي يَا بْنَ عَفَّانَ أَزْدَجِرْ وإنْ تَدَعَانِي أَحْمِ عِرْضًا مُمَنَّعًا.

والأصل أنْ يقول: فإن تزجُرْني، ولكنَّهُ خاطبَهُ بلفظ المثنى والمعنى الإفراد.[53]

كما قد يقع في الاستعمال المثنى في موضع الجمع و الجمع في موضع التثنية ،فيتم تفسيره بالحمل على المعنى كما يظهر من هذه الشواهد:

قال الله تعالى: ﴿و فَإِذَا هُم فَرِيقَانِ يَخۡتَصِمُونَ﴾[النمل: 45] فريقان يختصمون: الأول مثنى والثاني جمع وفسّر عدم التطابق هذا بالحمل على المعنى فكلّ فريق يحمل معنى الجمع، ولو حُمل على اللّفظ لقال: فريقان يختصمان.[54]

ومنه كذلك قوله تعالى: ﴿هَٰذَانِ خَصۡمَانِ ٱخۡتَصَمُواْ فِي رَبِّهِمۡ﴾[الحج: 19]، قال: خصمان اختصموا، لأنه حمله على المعنى، فالخصمان ليسا رجلين وإنَّما هما جمعان ولو حمله على اللفظ فقال: خصمان اختصما لجاز.[55]

**خاتمة:**

من خلال هذا العرض الذي تناولنا فيه منهج النحاة في استعمال مفاهيم تمنع خرق القاعدة يمكن الوقوف على النتائج التالية:

تعامل النحاة مع ما تم فيه العدول عن الأصل بكيفيتين:

- الكيفية الأولى: تمثلت في تأصيل العدول ووضع أحكام له داخل القاعدة أو ملحقة بها، فعندما وجدوا بعضاً من الكلم يدل على الحدث ولم تتحقق فيه شروط المصدر عالجوا هذا الإشكال يجعل هذا النمط من الكلمات قسمًا خاصًا سموه (اسم مصدر) حتى لا تخترق قاعدة المصدر.

وعندما اعترضتهم كلمات تدلّ على الجمع ولا تنطبق عليها قواعد الجمع بأنواعه أطلقوا عليها (اسم الجمع) حفاظًا على تعميم قاعدة الجمع.

عندما صادفتم كلمات تدل على معاني الأفعال وتحمل سمات الأسماء سموها (أسماء الأفعال) حفاظًا على الشروط التي وضعوها لتصنيف الكلم.

-الكيفية الثانية: تخص ما تم فيه العدول على سبيل التوسع في اللغة فقاموا بتعليله بعدة مفاهيم منها التضمين والحمل على المعنى، فالتضمين فسروا به كثيرا من قضايا التعدي واللزوم، والحمل على المعنى فسروا به كثيرًا من قضايا المطابقة في النوع والعدد، وكلّ هذا من أجل الحفاظ على تعميم القاعدة ومنع خرقها. وبهذا يكون النحاة قد ردّوا على من ادّعوا أن القاعدة قاصرة عن استيعاب جميع استعمالات اللغة.

**هوامش:**

[1]- ينظر: فخر الدين قباوة- تصريف الأسماء والأفعال- مكتبة المعارف- بيروت- ط3، 1998 – ص 130 و عباس حسن – النحو الوافي -دار المعارف – بيروت لبنان – ط1999،11– ج3 ص207.

[2]- ابن عقيل – شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك – تح محمد محي الدين عبد الحميد- دار إحياء التراث العربي- د/ط- د/ت- ج2 - ص 98.

[3]- ينظر: خالد الأزهري، شرح التصريح على التوضيح – مع حاشية الشيخ ياسين – تح أحمد السيد سيّد أحمد – المكتبة التوفيقية – القاهرة – د/ ط، د/ت-ج3 ص 212. والسيوطي – الأشباه والنظائر – تح محمد عبد القادر الفاضلي -المكتبة العصرية -بيروت – د/ط،2006-ج2 ص217. وعصام مصطفى آل عبد الواحد – المشتقات العاملة في الدرس النحوي مكتبة الثقافة الدينية – ط1 ،2006 –ص 27.

[4]- ينظر: خالد الأزهري – شرح التصريح على التوضيح – ج3 ص212.

[5]- فاضل صالح السامرائي – معاني النحو -دار السلاطين – عمان – الأردن ط1 -2010-ج3 ص144.

[6]- السيوطي- همع الهوامع- تح عبد الحميد هنداوي- المكتبة التوفيقية- د/ط- د/ت. ج3 ص37

[7]- ينظر: الأشموني- شرح الأشموني على الألفية – تح عبد الحميد السيد – المكتبة الأزهرية للتراث – القاهرة – د/ط – د/ت ج2 ص550.

[8]- الاستراباذي- شرح الشافية – تح محمد نور الحسن وآخرين- دار إحياء التراث العربي- لبنان- ط1، 2005- ج2 ص 333 .

[9]- ينظر: فخر الدين قباوة – تصريف الأسماء والأفعال – ص 223.

[10]- الرضي الاستراباذي -شرح كافية ابن الحاجب- تح: عبد العال سالم مكرم – عالم الكتب – القاهرة – ط1 2000 ج4 ص 03.

[11]- ابن إياز البغدادي -المحصول في شرح الفصول- تح: شريف عبد الكريم النجار – دار عمار- الأردن – ط1 2010. ج2 ص753.

[12]- ينظر: ناظر الجيش – تمهيد القواعد- تح علي محمد فاخر وآخرين – دار السلام –القاهرة –ط 1 ،2007.ج8 – ص 3836

[13]- ينظر: الخضري – حاشية الخضري على شرح ابن عقيل-دار الفكر-بيروت،لبنان-ط2003،1 -ج 2 ص 684.

[14]- ينظر: فاضل السامرائي – معاني النحو – ج4 ص 34

[15]- السيوطي- همع الهوامع – ج3 ص104

[16]- عباس حسن- النحو الوافي- ج2- ص169.

[17]- الزركشي- البرهان- تح مصطفى عبد القادر عطا- دار الكتب العلمية- بيروت- ط1 ،2007. ص653.

[18]- تمام حسان- الأصول- عالم الكتب- القاهرة،مصر- ط2009- ص145.

[19]- ينظر: الزركشي- البرهان- ص653.

[20]- ينظر: ابن النحاس- إعراب القرآن- تح عبد المنعم خليل إبراهيم- دار الكتب العلمية – بيروت- لبنان- ط2، 2004 ج2- ص64.

[21]- الطاهر بن عاشور- التحرير والتنوير- دار سحنون للنشر والتوزيع- تونس- د/ط،د/ت- م1- ج2- ص182.

[22]- ابن جني- الخصائص- تح محمد علي النجار- عالم الكتب- بيروت- ط1، 2006-ج2- ص510.

[23]- ينظر: نويوات موسى بن محمد الأحمدي- معجم الأفعال المتعدية بحرف- دار العلم للملايين- ط2- 1983- ص408.

[24]- ينظر: الفراء- معاني القرآن- تح إبراهيم شمس الدين – دار الكتب العلمية – بيروت ط2 ،2016- ج2- ص218.

[25]- الزجاج- معاني القرآن وإعرابه- تح عبد الجليل شلبي- عالم الكتب- بيروت- لبنان- ط1، 1988 ج1- ص211.

[26]- الأنباري- البيان في غريب إعراب القرآن- تح جودة مبروك محمد- مكتبة الآداب- القاهرة- ط1 ،2007- ج1- ص122.

[27]- الأنباري- البيان غريب إعراب القرآن - ج1- ص324.

[28]- ينظر: ناظر الجيش- تمهيد القواعد- ج4- ص 1727.

[29]- ينظر: المصدر نفسه- ج4- ص1727.

[30]- ينظر: ابن مالك- شرح التسهيل- تح:أحمد السيد-المكتبة التوفيقية-القاهرة،مصر-د/ط،د/ت. ج2- ص85.

[31]- ينظر: محي الدين الدرويش- إعراب القرآن الكريم وبيانه- دار اليمامة ودار بن كثير- دمشق- بيروت- ط11- 2010- ج5- ص323.

[32]- ينظر: العكبري- التبيان في إعراب القرآن- تح علي محمد البجاوي- دار الجيل- بيروت- ط2 ،1987 ج1- ص193.

[33]- الأنباري- البيان غريب إعراب القرآن - ج2- ص622.

[34]- محمد إبراهيم عبادة- معجم مصطلحات النحو والصرف والعروض والقافية- مكتبة الآداب- القاهرة- ط1، 2011 ص119.

[35]- ابن جني- الخصائص- ج2- ص578.

[36]- محمد عبد العزيز عبد الدايم- النظرية اللغوية في التراث- دار السلام- القاهرة- ط1، 2006-ص222.

[37]- المصدر السابق- ج1- ص212.

[38]- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح- الخطاب والتخاطب- موفم للنشر- الجزائر- د/ط،2012- ص144.

[39]- ابن فارس- الصاحبي في فقه اللغة- تح: عمر فاروق الطبّاع- دار مكتبة المعارف- بيروت- لبنان- ط1- 1993- ص249.

[40]- ابن جني- الخصائص- ج2- ص580.

[41]- ينظر: الفراء- معاني القرآن- ج2- ص315.

[42]- ينظر: المبرد- المذكر والمؤنث- تح: رمضان عبد التواب وصلاح الدين الهادي- مكتبة الخانجي- القاهرة- ط2- 1996- ص98.

[43]- ابن جني- سر صناعة الإعراب- تح: أحمد فريد أحمد- المكتبة التوفيقية- القاهرة- دط- دت- ج1- ص24.

[44]- الأنباري- البيان- ج1- ص137.

[45]- ينظر: المصدر السابق- ج2- ص404.

[46]- ابن عصفور- شرح جمل الزجاجي- ج2- ص457.

[47]- ينظر: الأخفش- معاني القرآن- تح: هدى محمود قراعة-مكتبة الخانجي-القاهرة،مصر-ط2،2010 ج1- ص228.

[48]- ينظر: الأنباري- البيان- ج2- ص552.

[49]- ينظر: ابن النحاس- إعراب القرآن- ج3- ص92.

[50]- ينظر: أبو عبيدة- مجاز القرآن- ج2- ص310.

[51]- ينظر: الأنباري- البيان- ج2- ص551.

[52]- ينظر: ناظر الجيش- تمهيد القواعد- ج1- ص418.

[53]- ينظر: المصدر نفسه- ج1- ص419.

[54]- ينظر: ابن النحاس- إعراب القرآن- ج3- ص146.

[55]- ينظر: الفراء- معاني القرآن- ج2- ص128.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 1107 - 1124 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# نحو تصور جديد لإشكالات المصطلح النقدي العربي القديم

# Towards a New Perception of the Problems of the Ancient Arab Critical Term

عبد العزيز بوكطاية *

**BOUGATAYA Abdelaziz**

جامعة محمد الأول– كلية الآداب والعلوم الإنسانية– وجدة– المغرب.

Mohammed I University- Faculty of Letters and Sciences Human– Oujda – Morocco

abd.boug68@gmail.com

| تاريخ الإرسال: 2021/06/30 | تاريخ القبول: 2021/09/23 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

## ملخص البحث

من المسلم به أن المصطلح هو أس العلم وعموده، ولا علم بلا مصطلح بل هو العلم نفسه. والنقد العربي شأنه شأن كل العلوم، له مفاهيمه ومصطلحاته التي هي أحد مفاتيحه وعتباته القادرة على تفكيك أجزاء نصوصه وتحليلها، وفهم محتواها، وإصدار حكم بشأنها. وإذا سلمنا بالبعد الإشكالي للعلوم فإن النقد الأدبي عامة ومنه المصطلح النقدي خاصة، يطرح إشكالا في حد ذاته قديما وحديثا إلى جانب إشكالات بنيوية أخرى أثناء التحليل النصي تصادف الباحث وتستوقفه من قبيل ما يلحظه من تعدد المصطلحات للمفهوم الواحد أو العكس مما يجعله في حيرة من أمره ... لذا سيكون هذا المقال جردا لهذه الإشكالات البنيوية، وتصورا مغايرا يعتبرها دافعا محفزا لا عنصرا مثبطا.

**الكلمات المفتاح** : مصطلح نقدي، نقد أدبي، إشكالات، مفاهيم، تصور.

## Abstract :

It is recognized that the term is the basis and pillar of science, and there is no science without a term, but rather science itself. Arab criticism, like all sciences, has its concepts and terminology that are one of its keys and thresholds capable of deconstructing and analyzing critical text parts, understanding its content, and issuing a judgment about it. If we take for granted the problematic dimension of the sciences, literary criticism in general, including the term critical in particular, poses a problem in itself, in the past and present, along with other structural problems during textual analysis that the researcher encounters and stops him, such as what he notices about the multiplicity of terms for the same concept or the opposite, which makes him confused. Therefore, this article will be an inventory of these

* عبد العزيز بوكطاية: abd.boug68@gmail.com

problems, and a different perception that considers them (problems) a motivating motive rather than an disincentive component.
**Keywords:** The critical term, literary criticism, problems, concepts, perception.

**تمهيد**

لعل من أبجديات العلوم التسليم ببعدها الإشكالي الذي يتيح للباحثين إمكانية الاجتهاد، واختيار المنهج، وصياغة الفرضيات، وعقد مقارنات لمعالجة هذا الإشكال شرحا وتفسيرا، بيانا وتعليلا. ولا يشكل النقد الأدبي عامة استثناء ومنه المصطلح النقدي خاصة؛ الذي يطرح إشكالا في حد ذاته قديما وحديثا. ولرصد هذه الإشكالات لا بد من الإجابة عن الأسئلة الآتية ما المقصود بالمصطلح النقدي؟ وماهي الإشكالات التي تعترضه؟ وكيف ينبغي التعامل معها حتى تكون دافعا ومحفزا لا عنصرا مثبطا؟

## 1- تعريف المصطلح النقدي.

أجمع الدارسون-قدماء ومحدثين- على أهمية المصطلحات، واعتبروها مفاتيح العلوم، وأكدوا أن معرفة العلم لن تتأتى إلا بمعرفة مصطلحاته وإدراك مفاهيمها. ومن هذه العلوم "النقد" بما يحويه من مصطلحات شكلت مداخل لمعرفته والإلمام بقضاياه، لذا حظي المصطلح النقدي بالعناية والاهتمام من قبل النقاد والدارسين، وعرفوه قبل الخوض في مجاله وتناول قضاياه. وممن عرفه الشاهد البوشيخي، بقوله: "وبناء على ذلك فمفهوم المصطلح النقدي ينبغي أن يكون- وهو كائن حسب السياق- بأحد معنيين:

أ- المصطلح النقدي: هو اللفظ الذي يسمي مفهوما معينا داخل تخصص النقد (...) والمصطلح النقدي بهذا المعنى هو الذي يجمع موصوفا أو مضافا (...)

ب- المصطلح النقدي: هو مجموع الألفاظ الاصطلاحية لتخصص النقد (...) وذلك كله بمعنى مجموع الألفاظ الاصطلاحية المنتمية إلى تخصص النقد في ذلك الكتاب أو ذلك التراث"[1] .

فمفهوم المصطلح النقدي حاضر باعتباره لفظا أو مجموع ألفاظ اصطلاحية لتخصص النقد، وقد يكون هذا المصطلح مفردا أو مركبا في كتاب محدد أو تراث ناقد معين. وبين الشاهد البوشيخي بنية المصطلح النقدي، وحجمه، والحيز الذي يشغله. وقد استشرف استعمالا آخر "إنه علم المصطلح النقدي؛ العلم الذي يدرس الظاهرة الاصطلاحية بمسائلها ومشاكلها في مجال خاص، هو علم النقد الأدبي."[2]

نلاحظ نوعا من التدرج في تعريف المصطلح النقدي، فمن لفظ يسمي مفهوما حاضرا إلى علم قائم بذاته مستقبلا. ولم تتحقق علمية المصطلح النقدي لولا رواجه بشكل متواتر بين النقاد واستقرار دلالته بشكل شبه قطعي عندهم. وفي السياق نفسه يقول عبد السلام المسدي: "على أنه من المتعين علينا في هذا المدخل أن نشير إلى أن دراسة المصطلح النقدي تقتضي نوعا من التأسيس المعرفي يترتب على مراحل متعاقبة تفضي في جملتها إلى ما نسميه بعلم المصطلح النقدي"[3]. فالمصطلح النقدي يرقى حتما إلى علم "المصطلح النقدي"، إذا توافرت فيه جملة من الشروط، وإذا اعتمدت دراسته تأسيسا معرفيا يسهم في تحقيق تراكم معرفي ممتد على مراحل زمنية متعاقبة.

انطلاقا مما سبق، نستنتج أن كل النصوص السابقة ترصد ما هو كائن من استعمال المصطلح النقدي "تسمية مفهوم في مجال النقد"، وما هو ممكن فيما سيأتي من الزمن "علم المصطلح النقدي".

## 2 – إشكالات المصطلح النقدي.

تعددت إشكالات المصطلح النقدي وتنوعت، فمنها ما يتعلق بمجال النقد عامة، ومنها ما يتعلق بقضاياه ومصطلحاته خاصة، ولا شك أن العام سيؤثر في الخاص. ومن الإشكالات البنيوية التي تستوقف الباحث تعدد المصطلحات للمفهوم الواحد أو العكس مما يجعله في حيرة من أمره، وقد أكد ذلك عدد من الباحثين منهم عماد عبد اللطيف، يقول: "وحاولنا قراءة الخطاب البلاغي التعريفي حولها، فوجدنا أن التراث البلاغي يقحم ثمانية مصطلحات بخلاف الالتفات للإشارة إليها. بما يؤكد أن ثمة اضطرابا فعليا في الخطاب البلاغي التعريفي بالظواهر البلاغية في التراث العربي؛ يتمثل في إطلاق أكثر من مصطلح على ظاهرة واحدة، وإحالة مصطلح واحد على أكثر من ظاهرة، ووجود ظواهر مهمة لم يصطلح عليها، ووجود مصطلحات تشير إلى ظواهر مبهمة"[4].

فرغم دقة المصطلح العلمي وصرامته تبرز إشكالات تنافي قوانينه وتخالف ضوابطه من قبيل التضخم المصطلحي، والتضارب المفهومي الملاحظين في الخطاب البلاغي التراثي.

### 1.2 تعدد مصطلحات المفهوم الواحد "التضخم".

تتعدد مصطلحات المفهوم الواحد من خلال:

**1.1.2 اختلاف صيغ المصطلح الواحد وتعدد تسمياته:** تعددت المصطلحات و اختلفت صيغها في الدلالة على مفهوم واحد، ومنها:

– رد العجز على الصدر: وقد سماه ابن المعتز "رد الأعجاز على ما تقدمها"[5]، لتتغير هذه الصيغة إلى "رد الأعجاز على الصدور"[6]، أو "رد العجز على الصدر"[7]. وسماه المتأخرون ومنهم ابن رشيق "التصدير"[8]، وسماه المرزوقي "عطف الأواخر على الأوائل" [9]، وسماه أبو طاهر البغدادي "رد الكلام على صدره".[10]

إلى جانب مصطلحات أخرى ليست من نفس الجذر، يقول أحمد مطلوب: "والتطبيق هو التضاد وقد تقدم، والتكافؤ والطباق والمطابقة والمقاسمة..."[11]

وقد تتعدد صيغة المصطلح والجذر اللغوي واحد، ومن أمثلة ذلك:

– الجناس، والتجنيس، والمجانسة، فهي مصطلحات تؤدي نفس المعنى.

– الطباق، والتطبيق، والمطابقة، فهي مصطلحات تؤدي نفس المعنى.

### 2.1.2 الترادف:

يحصل التضخم المصطلحي عن طريق الترادف، وهو اتفاق المعنى واختلاف اللفظ، أو دلالة أكثر من لفظ على مفهوم واحد. يقول ابن رشيق: "ومن الشعراء من لا يجعل لكلامه بسطا من النسيب، بل يهجم على ما يريده مكافحة، ويتناوله مصافحة، وذلك عندهم هو الوثب، والبتر، والقطع، والكسع، والاقتضاب، كل ذلك يقال"[12]. وهناك مصطلحات أخرى نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: النسخ والاهتدام/ الملاحظة والإلمام والنظر/ الاختلاس ونقل المعنى/ الاجتذاب والتركيب والتلفيق والالتقاط/ التمثيل والمماثلة/ التتبيع والتجاوز/ الاستدراك والاعتراض والالتفات... وإذا تأملنا المؤلفات النقدية القديمة، نجد مؤلفيها يذكرون المصطلح، وينبهون إلى أسمائه الأخرى إن وجدت رفعا للالتباس. ومن أمثلة ذلك مصطلحات:

– بناء القصيدة: الابتداء، والانتهاء. يقول ابن أبي الإصبع: "هذه تسمية ابن المعتز، (حسن الابتداءات) وأراد بها ابتداءات القصائد، وقد فرع المتأخرون من هذه التسمية براعة الاستهلال" [13]، ويقول صاحب شرح التبيان: "ف "الابتداء"، ويسمى: "المطلع" (...) ويسمى "براعة الاستهلال""[14]

– السرقات الشعرية: يقول ابن رشيق: "فإن كانت السرقة فيما دون البيت، فذلك هو الاهتدام، ويسمى أيضا النسخَ، فإن تساوى المعنيان دون اللفظ، وخفي الأخذ، فذلك هو النظر والملاحظة، وكذلك إن تضادا، ودل أحدهما على الآخر؛ ومنهم من يجعل هذا هو الإلمامُ." [15]

وسرت هذه الطريقة على المؤلفات البلاغية، يقول أحمد أبو زيد: "وقل أن تجد فنا من فنون البديع لم تتعدد أسماؤه. والمتأخرون من البلاغيين، شعروا بما قد يسببه ذلك التعدد في المصطلحات من الالتباس نراهم يحرصون في أول كل باب أو قسم على الإشارة إلى أسمائه المتعددة"[16]. ويظهر الترادف بشكل لافت في بعض الأبواب البلاغية التي تراوحت مرادفاتها بين ثلاثة مصطلحات وسبعة، يقول محمد بن علي الصامل: "لا يقتصر الأمر على ذكر مصطلح واحد غير المصطلح الأصلي، بل يزيد الأمر، فيكون المذكور ثلاثة، وأربعة، وخمسة، وستة؛ بل يصل العدد في بعض الأنواع إلى سبعة مصطلحات" [17]، وقد مثل لمصطلحات كل حالة. ويظهر هذا "الترادف البلاغي" من خلال مصطلحات أخرى، ضمتها المصادر النقدية، مثل:

– التفريع: يقول ابن الأثير: "ويسمى التعليق والإدماج، وسماه العسكري المضاعف(...) وهو من الاستطراد " [18].

– المذهب الكلامي:[19] يقول محمد الواسطي: "ولم يفرد ابن رشيق للمذهب الكلامي بابا خاصا و إنما أورده في باب التكرار، ولم يعرفه ، وقال عنه إنه "مذهب كلامي فلسفي" وسماه بعضهم "الاحتجاج النظري"، و"المذهب المنطقي"، و"القياس المنطقي"، وسماه الزركشي "إلجام الخصم بالحجة""[20].

– مراعاة النظير: يقول صاحب التبيان: "ومنه "مراعاة النظير" وتسمى ب "الإيلاف" و"التناسب" و"التوفيق" و"التلفيق"، (...) ومنها ما يسميه بعضهم ب "تشابه الأطراف"(...) ويلحق بمراعاة النظير "إيهام التناسب""[21].

هكذا فالمفهوم الواحد تتقاسمه عدة مصطلحات عبر ثلاثة مستويات: داخل مجالات معرفية متعددة، وداخل حقل معرفي واحد، وداخل متن ما عند مؤلف بعينه، ويبقى الأمر مقبولا في المستوى الأول لاعتبارات كثيرة، مستساغا في المستوى الثاني، غير مقبول في المستوى الثالث اللهم إذا كان المؤلف يوظف المصطلح على غرار توظيفه الكلمة ومرادفاتها في اللغة العادية، يقول عماد عبد اللطيف: "وليس غريبا أن تضطرب البنى الاصطلاحية المأخوذة عن حقول معرفية متباينة تنتمي إلى أصول معرفية متباينة إذا جمعها حقل واحد. لكن الغريب حقا أن تضطرب هذه البنى داخل الحقل المعرفي الواحد، وهو ما تحقق بالفعل في حقل البلاغة العربية" [22].

ولم يقتصر ترادف المصطلح على ما ورد عند النقاد الذين عنوا بالظاهرة البلاغية، بل عرف طريقه إلى المتون الفردية، وقد خلص إلى ذلك أحد الباحثين، يقول: "نستنتج مما سبق أن هناك عددا من

المصطلحات توارد للدلالة على ظاهرة المجاز، وأن العالم الواحد، في كثير من الحالات، قد استخدم أكثر من مصطلح في وصفه لهذه الظاهرة"[23]. وممن درس المجاز اعتمادا على مصطلحات أخرى أبو عبيدة والجاحظ فكلاهما استخدم الاستعارة، والمثل، والاتساع.

ومن المصطلحات الأخرى التي تعددت مرادفاتها: لزوم مالا يلزم، والاستتباع، والتشريع، والمبالغة ... وهذا ما جعلنا أمام عدد كبير من المترادفات التي تتفاوت من حيث قدرتها التعبيرية والتمثيلية، وإن كانت لا تخلو في عمومها من ثراء لغوي وتمحيص نسبي لدقائق الدلالات.

### 2.2 تعدد مفاهيم المصطلح الواحد "التضارب":

يثار هذا الإشكال عندما يدل مصطلح واحد على أكثر من مفهوم داخل حقل معرفي واحد؛ ويبرز على هذا المستوى بشكل حاد، أو داخل حقول علمية متقاربة؛ ويبرز على هذا المستوى بشكل أقل حدة. وقد حدث ذلك منذ وقت مبكر من نشأة النقد والبلاغة العربيين، ويرجع ذلك إلى جملة من الأسباب:

#### 1.2.2 استعمال مصطلح واحد في علوم مختلفة "التداخل":

إن نتاج الدراسات العربية متواشج الصلات، ولعل الباحث يكون مطمئنا عندما يرصد ما كان بين الدراسات القرآنية وغيرها من الدراسات من علاقات، والمتتبع لتلك الدراسات يلاحظ أنها مرت بمراحل تطور متعددة، ومن خلال هذه المراحل أخذت المصطلحات والمفاهيم في الظهور، وبدأت الدراسات المختلفة في التداخل والامتزاج مما انعكس بدوره على المصطلحات إلى درجة أن مصطلحات نقدية تامة الاصطلاحية تجعل المتلقي يدرك مفهومين أو أكثر، وعليه أن يختار مجالها العلمي حسب السياق الذي تضمنها، مثل: الإجازة، والتبديل... وبما أن المصطلح يخضع للدراسة من قبل بيئات فكرية مختلفة، فإن مفهومه سيعرف تغييرا وتحويرا وفق ما يناسب الحقل المعرفي.

ولا يحتاج المتتبع إلى عناء ليقف عند هذا السبب، فمن بين المصطلحات التي راجت في النقد، وأطلقت على أكثر من مدلول "مسمى": الإجازة، والتضمين... يقول عبد الحكيم راضي: "وقدا ستعمل هذا الاصطلاح (التضمين) في أكثر من بيئة ثقافية، وأكثر من فرع من فروع الدراسة الفنية للأدب، وحمل- بطبيعة الحال- أكثر من مدلول. فقد استخدمه اللغويون(...) واستخدمه الباحثون في ظاهرة السرقات(...) ثم استخدمه أصحاب علم الشعر- وأحيانا المتحدثون في النثر أيضا- "[24].

ويمكن القول إن اشتراك مصطلح واحد بين عدة علوم يحيل إلى الإيجاز، ويحقق امتدادات بين العلوم تفضي إلى اكتساب كفايات معرفية ومنهجية، وهو مقبول حتى في الحقل المعرفي الواحد، يقول خالد الأشهب: " ومن أجل اعتبار مختلف معاني المصطلح الواحد كما ترد في النصوص (اشتراك لفظي)، يتم قبول إمكان انتماء صورة المصطلح الواحد إلى أكثر من صورة في حقل معرفي ما حيث تحدد بشكل مختلف"[25].

وإذا كانت المصطلحات تتردد في علوم كثيرة فإن المفاهيم بدورها تنتقل من مجال إلى مجال، مما يعرضها للتغيير والتحوير اللذين قد يؤثران سلبا على القارئ إن لم يحترز ويميز، يقول الطاهر وعزيز: "كما أن المفاهيم تنتقل بالاقتباس من مجال إلى مجال ومن علم إلى علم. ولا تسلم المفاهيم في هذا الانتقال من التكييف والتحوير الذي إذا لم نقف عنده بالنظر والتمييز، أفسد فهمنا لهذه المفاهيم، إذا لم يحرف كذلك المجال الذي تم نقل المفاهيم إليه" [26].

ويمكن القول إن اشتراك المصطلح بين البلاغة وغيرها من العلوم ظاهرة صحية تسعى إلى تحقيق امتدادات بين الحقول العلمية، وتحد من تكاثر المصطلح.

### 2.2.2 تعدد مفاهيم المصطلح في الحقل المعرفي الواحد "التضارب":

تمثل البلاغة حقلا خصبا لعدد من المصطلحات ذات المفاهيم المتعددة، نظرا لتداخل أبوابها، يقول الصامل: "أما دلالة المصطلح الواحد على أكثر من مفهوم بلاغي، فذلك راجع- والله أعلم- إلى التقارب الشديد في الأنواع البلاغية، وربما يكون عدم تمحض المصطلح لمعنى مستقل لاختلاف جهة إطلاق المصطلح، فتطلقه فئة على مفهوم، وفئة أخرى على آخر، ويظل مرتبطا بالاثنين عند البلاغيين"[27]. ومما يندرج تحت هذا الاستعمال:

- التفصيل: ومن دلالاته: التبيين [28]، وعند قدامة: "هو أن لا ينتظم للشاعر نسق الكلام على ما ينبغي لمكان العروض فيقدم ويؤخر"[29]، وعند ابن رشيق نوع من الحشو:" ومن الحشو نوع سماه قدامة التفصيل"[30]. ويطلق التفصيل على التقطيع وهو نوع من أنواع التقسيم، يقول ابن رشيق: "ومن أنواع التقسيم التقطيع(...) وسماه قوم-منهم عبد الكريم- التفصيل"[31]. والتفصيل عند المصري الشرح والتفسير، وقد قسمه إلى متصل ومنفصل[32]. وقد جمع ابن البناء المراكشي دلالات التفصيل كلها في الفصل الرابع من كتابه "الروض المريع"، يقول: "وأما تفصيل شيء بشيء، فمنه التقسيم [33](...) ومن التفصيل

التشكيك[34](...) ومن التفصيل التجاهل [35](...) ويسمى ذلك كله الاتساع [36](...) ومن التفصيل ما يسمى التضمين [37](...) ومن التفصيل ما يقال له التوضيح [38]".

لقد نتجت عن تعدد مفاهيم المصطلح الواحد إشكالات أخرى بمسميات متعددة، منها: "التداخل"[39]، و"الاشتراك والتعدد"[40]، و"الاشتراك اللفظي والمترادفات والمتغيرات" [41]، و"المشترك اللفظي" [42]، و"الاشتراك الاصطلاحي" [43].

### 3- التقسيم والتفريع.

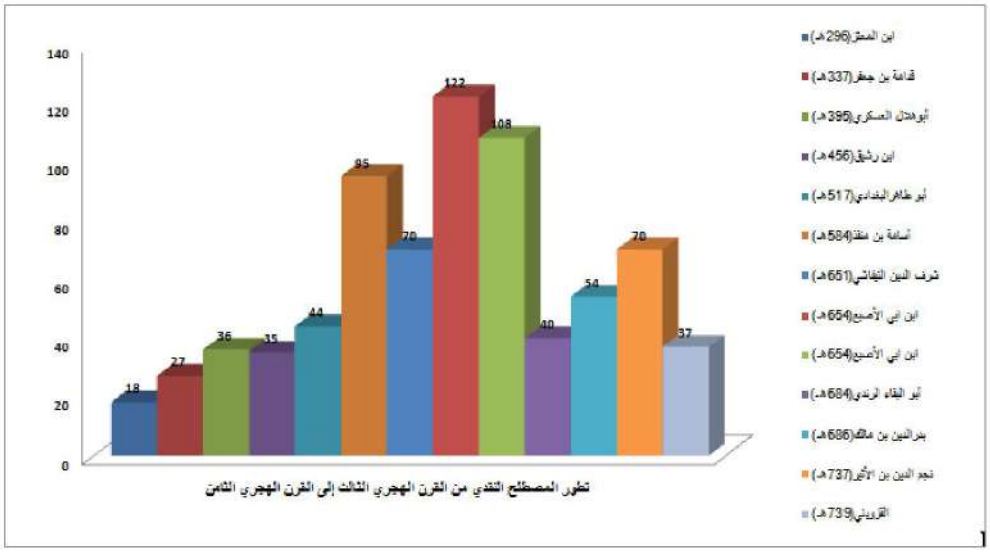
إذا تتبعنا التأليف البلاغي بداية بكتاب "البديع" لابن المعتز، وصولا إلى كتابي "تحرير التحبير" و"بديع القرآن" لابن أبي الأصبع، نلاحظ تكاثر المصطلحات البلاغية موازاة مع مرور الأحقاب، وتكاثر فنون القول الشعري. يقول عبد الرزاق صالحي: "فبعد أن لم يكن وضع المصطلحات هما من شأن العلماء في البدايات البلاغية بسبب من النشأة والتكوين، آل الأمر مع تكور الزمن، وتوالي الأجيال، إلى العناية المستديمة بالتقسيمات، والتسميات، حتى انتهى البديع إلى أمشاج من الأصول والفروع، بعد أن أضحى الشاهد المنظوم والمنثور مكرورا، وعرضة للتأويل والتمحل"[44]. إن وضع المصطلحات في البدايات الأولى للتأليف البلاغي لم يكن هدفا في حد ذاته بل كان عرضا بسبب إلحاح الحاجة، إلا أن الصورة ستنعكس في القرون الموالية، إذ عمد البلاغيون إلى التنافس في وضع المصطلحات عن طريق التقسيم والتفريع. يقول أحمد أبو زيد: "ومما زاد من تضخم قاموس المصطلح البلاغي كثرة التفريعات فالنوع الواحد من أنواع البديع ينقسم إلى أقسام، والأقسام تتفرع إلى فروع، يخترع لكل قسم وكل فرع مصطلح خاص، وزاد من تضخمه كذلك تعدد الأسماء والمصطلحات في تسمية القسم الواحد أو الفرع الواحد. كل يسمي بما شاء بدعوى أنه لا مشاحة في الأسماء"[45]. إن هذا التفريع والتقسيم، سيؤديان لا محالة إلى:

- تفتيت الظاهرة المدروسة، وتعدد التأويلات والقراءات، وغياب المنهج السليم: يقول شفيع السيد: "بل إن ولع المتأخرين منهم، ومن جاراهم من المحدثين، بالتشقيق والتفريع، وإسرافهم في العناية بالجزئيات، وحرصهم على استيفاء القسمة العقلية، حال دونهم ودون النظر المنهجي السليم، وأفضى بهم في كثير من الأحيان إلى بعثرة الظاهرة الواحدة والحديث عنها في مواطن متفرقة"[46]. ولعل ذلك راجع إلى عوامل ذاتية تتمثل في الحرية التي تمتع بها واضعو المصطلح، وإظهار قدرتهم على ذلك، ومبالغهم في العناية بالجزئيات.

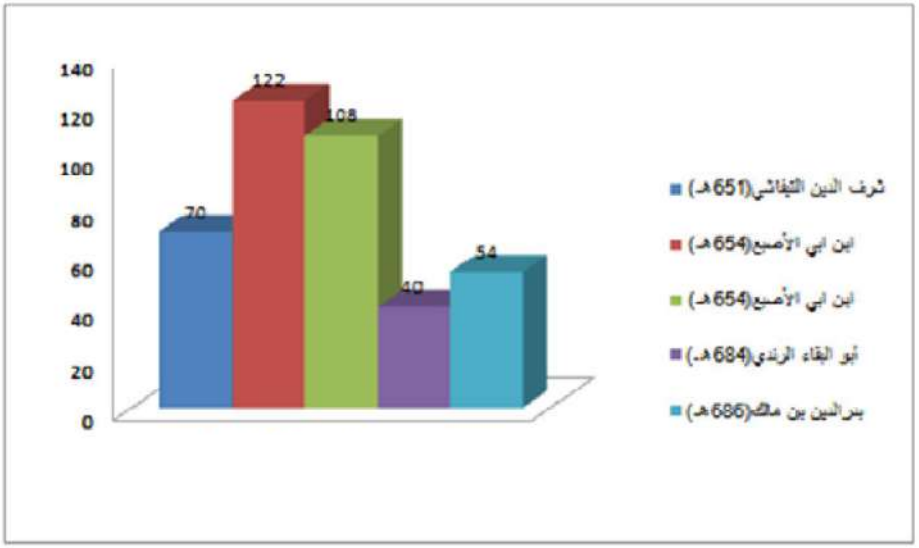
- العنت والإرهاق اللذان يواجههما القارئ: يقول عبد الواحد علام :"ولا مفر من العدول عن متابعة هؤلاء البلاغيين في انصباب كل عنايتهم على سوق التعريفات والأقسام والتفريعات لهذا اللون الذي نحن

بصدد تناوله (الجناس)، ففضلا على أنها بلغت من الكثرة مبلغا لا تقوى أية ذاكرة على حصرها إلا بصعوبة بالغة، فإنها لا تنمي ذوقا ولا ترهف حسا، وإنما تحشو العقول بعديد من المصطلحات أغلب الظن أنها لا تقدر أن تثبت أمام المناقشة الجادة لمدلولاتها"[47]. ناهيك عما يحدث عن ذلك من تشويش واضطراب في تلقي المصطلح مما يؤدي إلى عوائق عرضية أو متعَمدة ترتبت عنها إشكالات في عملية التواصل.

ويمكن القول إن مصطلح التجنيس يمثل نموذجا واضحا للتقسيم والتفريع، فمن خلاله نقف على درجتهما وتماهي البلاغيين في ذلك. فأقسام التجنيس تتحدد من سبعة إلى أربعمائة قسم، وجل هذه الأقسام تسمى بمصطلحات خاصة. يقول محمد بن علي الصامل: "ولعل المتأمل لموقف البلاغيين من الجناس يلحظ ذلك، فالأصل أن يكون الجناس قسمين اثنين: (تام، وغير تام) (...) وحين وصل الأمر إلى السيوطي (911هـ) الذي أفرد الجناس بمؤلف خاص أسماه "جنى الجناس" جعل الأقسام الرئيسية للجناس ثلاثة عشر قسما، ثم بالغ في التفريع لتلك الأقسام حتى وصل مجموع الأقسام عنده إلى أربعمائة قسم وكثير من هذه الأقسام يطلق عليها مصطلحات خاصة."[48] والرسمان البيانيان يؤكدان تكاثر المصطلح النقدي (البلاغي):




مبيان رقم 1: تطور المصطلح النقدي(البلاغي) من القرن الهجري الثالث إلى القرن الهجري الثامن.[49]




مبيان رقم 2: تطور المصطلح النقدي(البلاغي) خلال القرن الهجري السابع.[50]

بالإضافة إلى هذه الإشكالات التي لاقت إجماعا من لدن المختصين، هناك إشكالات أخرى يثيرها بعض الدارسين من وجهة نظرهم الخاصة، وتمثل جزءا من الأولى، وتؤكد ما تم الإجماع عليه.

## 4- تصور جديد لإشكالات المصطلح النقدي:

رغم هذه الإشكالات التي تعترض المصطلح النقدي المتمثلة في تفتيت الظاهرة المدروسة، وتعدد التأويلات والقراءات، وغياب المنهج السليم، واستدعاء دراسة مجموعة من العلوم الأخرى التي يتطلب فهمها الإلمام بمجموع مصطلحاتها، وما يترتب عن ذلك من عنت وإرهاق وتشويش والتباس لدى القارئ. لا ينبغي لهذه الإشكالات أن تصرفنا عن دراسة المصطلح العلمي، كما لا ينبغي أن تتحول إلى موضوع للدراسة، بل تدرس بقدر بناء المفهوم، يقول فريد الأنصاري رحمه الله: "إلا أنه لا بد من الإشارة ههنا إلى ضابط منهجي – نؤكده للمرة الثانية – في الدراسة المصطلحية؛ حتى لا تتحول إلى دراسة للإشكالات المجردة؛ وهوما فصلنا فيه عند تعريف الدراسة المصطلحية والذي تلخصه في قولنا (لا يدرس الإشكال إلا بقدر بناء المفهوم)، فهذه قاعدة تضبط المنهج حتى لا يزيغ عن هدفه المصطلحي، في متاهات المجالات العلمية التي لا تنتهي"[51]. لذا وجب النظر لتعدد مصطلحات المفهوم الواحد أو العكس نظرة مغايرة تتمثل في أن:

– اشتراك المصطلح بين البلاغة وغيرها من العلوم ظاهرة صحية تسعى إلى تحقيق امتدادات بين الحقول العلمية، وتحد من تكاثر المصطلح، خاصة وأن الحقل العلمي المقترض يدرك أن هذه المصطلحات حققت رواجا في الأوساط العلمية؛ وأن ذكرها يحيل على حقلها وغاية ما تفعله هو الإشارة إلى الفروق الدقيقة بينها، والتقاطعات الممكنة من وجهة نظر مخالفة. وللحد من هذه الوضعية يجب ألا تحصر الدراسة المصطلحية نفسها في دراسات الإشكالات المجردة.

– التوسع الدلالي لبعض المصطلحات أمر طبيعي يحقق اختصارا لغويا واشتقاقا دلاليا، يقول محمد أمهاوش: "وفي هذه الأمثلة وغيرها ما يعكس بصورة جلية التوسع الدلالي الذي تعرفه مجموعة من المصطلحات اعتبارا لعوامل أهمها: العامل الزمني والإنساني والمعرفي. ومن شأن أسلوب من هذا القبيل أن يسهم في اختصار الجهد اللغوي وضعا وأداء، ويفسح المجال أمام الفكر ليشتق الدلالات ويفرع المعاني الجزئية والتفصيلية"[52]. يختزل النص العوامل المساعدة على اشتقاق الدلالات وتفريع المعاني؛ فالعامل الزمني يوضح بجلاء التحوير الذي يعرفه المصطلح عبر حقب زمنية مختلفة، والعامل الإنساني نابع من خلفية واضع المصطلح الفكرية، والعامل المعرفي يحيل على الحقل المعرفي الذي يستخدم المصطلح.

– تحديد دلالة المصطلح وحصرها تاريخيا لا يعد إشكالا بقدر ما يعد ثراء دلاليا اكتسبه المصطلح عبر مراحل نموه وتطوره، يقول عز الدين إسماعيل: "إن لكل مصطلح نشأة ونموا وتطورا، شأنه شأن الكائن الحي، وهو إذ يصنع لنفسه بذلك تاريخا، فإنه يؤرخ ضمنا لحركة الفكر البشري ومراحل تطوره، إنه جزء حيوي في هذه البنية التاريخية النامية والمتطورة، وإذا كان مضى الزمن يجعل تحديد دلالته وحصرها إشكاليا –على نحو ما رأينا– فليس ذلك إلا للثراء الدلالي الذي يكتسبه عبر مراحل تطوره"[53]. فالمصطلح لفظ ينمو ويتطور وبذلك يصنع تاريخا لنفسه، ويؤرخ للفكر البشري. ولكن هذا التاريخ لا يحدد ويحصر دلالات المصطلح بل يكسبها غنى وثراء بفعل حركيتي النمو والتطور، ومن هذه المصطلحات الشعر والأدب والبديع...

– الغوص في أعماق الدلالات الجزئية للمصطلحات المتماثلة أو المتقاربة معنويا عن طريق المقارنة إحصاب فكري ولغوي، يقول محمد أمهاوش:" ومع ما يمكن أن تؤدي إليه الظاهرة من تشويش فكري وقلة في الضبط، إلا أنها تظل مع ذلك ظاهرة صحية في بعض جوانبها، لكونها تحمل على المقارنة الدقيقة والغوص في أعماق الدلالات الجزئية للمصطلحات المتماثلة أو المتقاربة معنويا، وفي ذلك ما فيه من

إخصاب فكري ولغوي واضح"[54]. ومن قبيل هذه المصطلحات الإغراق والغلو والإفراط، الملاحظة والإلمام والنظر، التجنيس والمماثلة...

– تعدد المعاني دليل على حيوية اللغة ورواجها. فكيف يمكن أن ننادي بتركه لفائدة أحادية المعنى؟ علما بأن أحادية المعنى لا يمكن أن تقوم إلا بتجميد اللغة وشل حركتها، أي القضاء عليها، وعلما كذلك بأن المجاز والسياق يعرضان اللفظ للتوسع الدائم سواء في اللغة العادية أو لغة التخصص، يقول عبد القادر الفاسي الفهري: "وقد يعترض على هذا الطرح بأن اللغة العلمية تختلف عن اللغة غير العلمية بكونها أقرب إلى لغة الرموز والمناطقة التي لا تقبل الالتباس. إلا أن هذا الزعم ليس له ما يدعمه. فدور المجاز والاستعارة في تشكيل المصطلح العلمي ثابت، وهو كما بينا، ضرب من تعدد المعاني، وتداخل الحقول. أضف إلى هذا أن هناك ما يوحي بأن تصورنا لا يقوم بالمفاهيم الحسية أو المجردة فقط، بل كثير ما نلجأ إلى المفاهيم الاستعارية والمجازية"[55]. إذ من المعلوم أن أكثر اللغة مجاز، وهذا ما انعكس على مصطلحات العلوم بوصفها لغة علمية استمدت من أصول مختلفة (طبيعية، صناعية، علمية). وبتصفحنا لمصطلحات النقاد يتضح أن جل مصطلحاتهم مجازية لعدة أسباب.

– الألفاظ متناهية والمعاني غير متناهية، يقول خالد اليعبودي مبينا سبب اللجوء إلى المجاز: "من أهم العوامل الداعية إلى اللجوء إلى المجاز في عمليات الاصطلاح: اعتبار الألفاظ متناهية والمعاني غير متناهية، فلجأت اللغة إلى المجاز توخيا للاقتصاد اللغوي، ومن قبيل هذا الاقتصاد أيضا تداخل الأنساق الاصطلاحية"[56]. هكذا يتضح أن المجاز عَمَّ كل العلوم العربية، وهو حاضر وسيلة لصياغة المصطلح في مختلف منظوماتها الاصطلاحية التي شكلت إرثا مصطلحيا تام الاصطلاحية نهل منه جميع العلماء في شتى التخصصات، ولعل الداعي إلى المجاز هو توخي الاقتصاد اللغوي. ومن مصطلحات النقد الخاضعة للمجاز: الفحولة، البيت، العروض، وأسماء بحور الشعر...

– أحادية المعنى أمر نسبي: من المعلوم أن جودة المصطلح العلمي حسب المهتمين به تقاس من خلال شرطين أساسيين:

" أ– ينبغي تمثيل كل مفهوم أو شيء بمصطلح مستقل.

ب– عدم تمثيل المفهوم أو الشيء الواحد بأكثر من مصطلح واحد."[57]

وهذا ما لا يتحقق في المصطلحات التقنية [58]، فبالأحرى المصطلحات الأدبية والفنية، ومنها مصطلحات المتون النقدية التي تتضمن ألفاظا بأكثر من مدلول واحد "الاشتراك اللفظي"[59]. وعليه فإن

القول بأحادية المفهوم يحتاج إلى تمحيص، وأن من يرجح ذلك بحجة دقة المصطلح وصرامته مما يجعل منه مفهوما يقينيا صادقا لا يشوبه أي شك ينسى أو يتناسى نسبية العلوم، يقول خالد الأشهب:" يجب الحديث عن أحادية معنى نسبية، إذ لا يكفي أن يكون المصطلح أحادي المعنى في مجال علمي أو تقني معين(...) زد على هذا أن أحادية المعنى تكون نسبية حتى داخل نفس الحقل المعرفي، فتسمية ما يمكن أن تناسب مفاهيم أخرى متعددة، حسب المدارس الفكرية وحسب المصطلحيين أنفسهم الذين يشتغلون في نفس المجال "[60].

ويمكن تبين ذلك من خلال بعض المصطلحات التي تمتد إلى حقول علمية متقاربة ضمن مجال النقد، مما يؤدي إلى تعدد مفاهيم المصطلح الواحد، مثل: الابتداء والتتميم (النقد والبلاغة والعروض)، والتبديل والقلب (النقد والبلاغة)، والإجازة والتوجيه (النقد والقافية)، والزيادة والاعتماد (النقد والعروض) ... وحقول علمية أخرى متباعدة بدرجات متفاوتة، مثل: علم الحديث (موضوع، ومصنوع، وصالح، وصحيح، والصدق، والكذب، والطبقة...)، وعلم اللغة (اللفظ والمعنى، واللحن والإعراب، والتقديم والتأخير...)، وعلم الفلسفة (الجنس والنوع، والسلب والإيجاب، والمحاكاة والتخييل...).

– غنى المصطلح محكوم بعدة عوامل تطرح جملة من الإشكالات، يقول محمد أمهاوش: "ولعل من أبرز سمات المصطلح المحققة لغناه وثرائه أفقيا وعموما ما يتصل بتنوع طبائعه باختلاف المجال والموضوع والزمن والتداول(...) وهو اختلاف يضاف إلى اختلاف الناس ليزداد غنى من جهة وإشكالات من جهة أخرى"[61]. يتضح من خلال النص أن هناك مجموعة من العوامل المختلفة تتدخل في تحديد مفهوم المصطلح لإثرائه، وهي نفسها التي تثير بعض الإشكالات، لكن ذلك لن يسد باب البحث المصطلحي ولن يحد من إعمال الفكر في المصطلح.

تلك بعض الملاحظات التي تجعل المهتم بالمصطلح لا يصطدم بهذه الإشكالات البنيوية، ويقف أمامها عاجزا فيصاب بالفتور، بل لا بد أن يكون على بينة من ذلك حتى يخوض غمار البحث المصطلحي مدركا لما سيعترضه.

**خاتمة:**

إن التقيد بضوابط المصطلح العلمي، ومنها أن يكون للمصطلح الواحد مفهوم واحد دون تعدد أو كثافة مفهومية ومصطلحية، يخالف الواقع المصطلحي في كتب النقد التي لا تخلو من استثناءات تخل بهذا القانون المنطقي، سواء على مستوى الترادف اللفظي، أو على مستوى الاشتراك المصطلحي... ولعل هذا

ما أثار جملة من الإشكالات أدت إلى التشويش والاضطراب، إلا أنها تظل مع ذلك ظاهرة صحية في بعض جوانبها، تحقق نوعا من التوسع الدلالي عبر مراحل تطور المصطلح. لذا لا ينبغي لهذه الإشكالات أن تصرفنا عن دراسة المصطلح العلمي، كما لا ينبغي أن تتحول إلى موضوع للدراسة، بل تدرس بقدر بناء مفهوم المصطلح النقدي، ويمكن التعامل معها من زاوية البعد الإشكالي للعلوم الذي يدعو إلى إعمال الفكر وتشجيع البحث المصطلحي. ويبقى التحكم في الإشكالات المصطلحية في النقد القديم ممكنا نظرا لانحصار مصطلحاته ومحدوديتها من جهة، وتمام اصطلاحية أكثرها من جهة أخرى مقارنة بما يعرفه النقد العربي المعاصر من إشكالات لا حصر لها.

**هوامش:**

[1]- الشاهد البوشيخي، مصطلحات النقد العربي لدى الشعراء الجاهليين والإسلاميين – قضايا ونماذج–، ط1، 1413–1993، منشورات القلم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص:56–57.

[2]- الشاهد البوشيخي، مصطلحات النقد العربي لدى الشعراء الجاهليين والإسلاميين – قضايا ونماذج–، ص:58.

[3]- عبد السلام المسدي، المصطلح النقدي، (دط– دت)، مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله للنشر والتوزيع– تونس، ص: 9.

[4]- عماد عبد اللطيف، تحليل الخطاب البلاغي دراسة في تشكل المفاهيم والوظائف، الطبعة الأولى 1435هـ–2014م، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ص: 18. 19.

[5]- عبد الله بن المعتز، كتاب البديع – اعتنى بنشره وتعليق المقدمة والفهارس عليه اغناطيوس كراتشكوفسكي – ط2 – 1399 هـ /1979م – دار المسيرة، ص:47.

[6]- أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين، تحقيق علي محمد البجاوي– محمد أبو الفضل إبراهيم، (دط)، 1419هـ–1998م، المكتبة العصرية، صيدا–بيروت، ص:385.

[7]- السكاكي، مفتاح العلوم، حققه وقدم له وفهرسه عبد الحميد هنداوي، الطبعة الثانية،2011، دار الكتب العلمية–بيروت، ص:541.

[8]- ابن رشيق القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق محمد قرقزان، ط2، مطبعة الكاتب العربي، دمشق، 1414 هـ/ 1994م، 571/1.

[9]- المرزوقي، شرح ديوان الحماسة، نشره أحمد أمين، عبد السلام هارون، الطبعة الأولى 1411هـ–1991م، دار الجيل، مج6/1 (مقدمة الشارح).

[10]- أبو طاهر البغدادي، قانون البلاغة في نقد النثر والشعر، تحقيق: محسن غياض عجيل- ط1-1401هـ / 1981- مؤسسة الرسالة، ص:102.

[11]- أحمد مطلوب، معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، إعادة طبع 2000، مكتبة لبنان ناشرون، ص: 367-374 -522.

[12]- ابن رشيق، العمدة، ج1، ص: 406.

[13]- ابن أبي الإصبع المصري، تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن، تقديم وتحقيق حفني شرف، الكتاب الثاني، (دط-دت)، الجمهورية العربية المتحدة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، لجنة إحياء التراث الإسلامي، ص:168.

[14]- محمد بن عبد الله بن عبد الكريم المغيلي، شرح التبيان في علم البيان، دراسة وتحقيق: أبو أزهر بلخير هانم، الطبعة الأولى 2010، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ص:386.

[15]- ابن رشيق، العمدة:2/1039-1040.

[16]- أحمد أبو زيد، "التضخم والتضارب في المصطلح البلاغي"، المناظرة، السنة الرابعة- العدد 6، رجب1414 دجنبر1993، ص:45-46.

[17]- محمد بن علي الصامل، قضايا المصطلح البلاغي كثرته، تعدده، اشتراكه، صياغته، الطبعة الأولى 1428هـ-2007م، دار كنوز إشبيليا للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص:30.

[18]- ابن الأثير الجزري، كفاية الطالب في نقد كلام الشاعر والكاتب، دراسة وشرح وتحقيق النبوي عبد الواحد شعلان، الطبعة الأولى 1415هـ-1994م، الزهراء للإعلام العربي، ص:219.

[19]- عبد الله بن المعتز، كتاب البديع، ص:53.

[20]- محمد الواسطي، ظاهرة البديع عند الشعراء المحدثين دراسة بلاغية نقدية، ط1،2003، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط- المغرب، ص: 238.

[21]- محمد بن عبد الله بن عبد الكريم المغيلي، شرح التبيان في علم البيان، ص:315/ ينظر: قضايا المصطلح البلاغي كثرته، تعدده، اشتراكه، صياغته، ص: 33.

[22]- عماد عبد اللطيف، تحليل الخطاب البلاغي دراسة في تشكل المفاهيم والوظائف، ص: 26.

[23]- عشري محمد الغول، المجاز في التراث العربي المصطلح وتطور المفهوم، الهيئة المصرية العامة للكتاب 2016، ص: 58.

[24]- عبد الحكيم راضي، دراسات في النقد العربي: التاريخ- المصطلح- المنهج، ص:120/ ينظر: تفصيل الحديث عن الإجازة في "في المصطلح النقدي"، أحمد مطلوب، ص: 16.

[25]- خالد الأشهب، المصطلح العربي البنية والتمثيل، الطبعة الأولى 1432-2011، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد-الأردن. ص:89.

[26]– الطاهر وعزيز، "المصطلح في الفلسفة والعلوم الإنسانية"، الطبعة الأولى:1995، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة: ندوات ومناظرات رقم 42، ص:12.

[27]– محمد بن علي الصامل، قضايا المصطلح البلاغي كثرته، تعدده، اشتراكه، صياغته، ص:43.

[28]– ابن منظور، لسان العرب، تحقيق ياسر سليمان أبوشادي– مجدي فتحي السيد، (دط، دت)، المكتبة الوقفية، مصر– القاهرة:302/10.

[29]– قدامة بن جعفر، نقد الشعر، تحقيق كمال مصطفى، ط 3، (دت)، مكتبة الخانجي، ص:221 / الموشح للمرزباني، تحقيق علي محمد البجاوي، (دط–دت)، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ص:108.

[30]– ابن رشيق، العمدة:680/1.

[31]– ابن رشيق، العمدة:607/1–608.

[32]– ابن أبي الإصبع المصري، بديع القرآن، تقديم وتحقيق حفني محمد شرف، (دط–دت)، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ص:154.

[33]– ابن البناء المراكشي العددي، الروض المريع في صناعة البديع، تحقيق رضوان بنشقرون، (دط)، دار النشر المغربية، 1985 م، ص: 127.

[34]– نفسه، ص:131.

[35]– نفسه، ص:131.

[36]– نفسه، ص:131.

[37]– نفسه، ص:134.

[38]– نفسه، ص:134.

[39]– أحمد أبو زيد، "التضخم والتضارب في المصطلح البلاغي"، ص:43/ ن: الشاهد الشعري في النقد والبلاغة، ص:417.

[40]– محمد بن علي الصامل، قضايا المصطلح البلاغي كثرته، تعدده، اشتراكه، صياغته، ص:43.

[41]– خالد الأشهب، المصطلح العربي البنية والتمثيل، ص:89.

[42]– مصطفى بن حمزة، "مواصفات الحد المنطقي"، قضية التعريف في الدراسات المصطلحية الحديثة، سلسلة ندوات ومناظرات، ط1: 1998، مطبعة النجاح الجديدة– الدار البيضاء، ص:24.

[43]– سناني سناني، في المعجمية والمصطلحية، الطبعة الأولى:2012، عالم الكتب الحديث، إربد–الأردن، ص:115.

[44]– عبد الرزاق صالحي، الشاهد الشعري في النقد والبلاغة، قضايا وظواهر ونماذج، ص: 417.

[45]– أحمد أبو زيد، "التضخم والتضارب في المصطلح البلاغي"، ص: 44.

[46]– شفيع السيد، البحث البلاغي عند العرب، تأصيل و تقييم، ط2، 1416هـ/1996م، دار الفكر العربي، مدينة نصر، مصر، ص:222.

[47]– عبد الواحد علام، البديع المصطلح والقيمة، الطبعة الثانية، يوليو1996، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، الكويت، ص:111/ ينظر: مقال "التضخم والتضارب في المصطلح النقدي"، ص: 45.

[48]– محمد بن علي الصامل، قضايا المصطلح البلاغي كثرته، تعدده، اشتراكه، صياغته، ص: 37.

[49]– تطور المصطلح البلاغي من القرن الهجري الثالث إلى القرن الهجري الثامن من خلال:

– كتاب البديع لابن المعتز، ن: البلاغة تطور وتاريخ، ص:358/ الشاهد الشعري في النقد والبلاغة، ص:423/ التضخم والتضارب في المصطلح البلاغي، ص: 43.

– نقد الشعر لقدامة بن جعفر، ن: البلاغة تطور وتاريخ، ص:358، يقول: "ولم يلبث أن نفذ قدامة–كما قدمنا– إلى زيادة ثلاثة عشر محسنا"، وبذلك أصبح العدد: [31 محسنا] / الشاهد الشعري في النقد والبلاغة، ص:423/ التضخم والتضارب في المصطلح البلاغي، ص: 43." أضاف إلى فنون البديع ثلاثة عشر فنا".

– كتاب الصناعتين لأبي هلال العسكري، ن: البلاغة تطور وتاريخ، ص:358/ الشاهد الشعري في النقد والبلاغة، ص:423/ التضخم والتضارب في المصطلح البلاغي، ص: 43. ذكر ستة وثلاثين فنا بديعيا.

– العمدة لابن رشيق القيرواني، ن: الشاهد الشعري في النقد والبلاغة، ص:424."... قد لا يخلو الباب الواحد من مصطلحات فرعية تزكو بذلك العدد إلى أكثر". ذكر إبراهيم محمد محمود الحمداني عدد المصطلحات الواردة في كتاب العمدة:" ... فبلغ عدد المصطلحات ستين ومئتي مصطلح نقدي وبلاغي وعروضي... واكتفيت بالمصطلحات النقدية والبلاغية والبالغة واحدا وخمسين ومئة مصطلح."، المصطلح النقدي في كتاب العمدة لابن رشيق، إبراهيم محمد محمود الحمداني، الطبعة الأولى 2014م، دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان، ص: 5– 6.

– قانون البلاغة لأبي طاهر البغدادي، ن: الشاهد الشعري في النقد والبلاغة، ص:427.

– البديع في نقد الشعر لأسامة بن منقذ، ن: البلاغة تطور وتاريخ، ص:359/ الشاهد الشعري في النقد والبلاغة، ص:428/ التضخم والتضارب في المصطلح البلاغي، ص: 43.

– ألف شرف الدين أحمد بن يوسف التيفاشي كتابا في البديع، ن: البلاغة تطور وتاريخ، ص:359/ الشاهد الشعري في النقد والبلاغة، ص:429.

– تحرير التحبير لابن أبي الإصبع، ن: البلاغة تطور وتاريخ، ص:359 / التضخم والتضارب في المصطلح البلاغي، ص: 43. ذكر عددا آخر (125).

– بديع القرآن لابن أبي الإصبع، ن: البلاغة تطور وتاريخ، ص:359.

– الوافي في نظم القوافي، ن: ص: 131.

– المصباح في المعاني والبيان والبديع تأليف الإمام أبي عبد الله بدر الدين بن مالك الدمشقي الشهير بابن الناظم المتوفى سنة 686 هـ، حقق الكتاب وقدم له عبد الحميد هنداوي، ط1، 1422هـ– 2001م، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ينظر: الشاهد الشعري في النقد والبلاغة، ص:430.

-جوهر الكنز- تلخيص كنز البراعة في أدوات ذوي اليراعة لنجم الدين الحلبي، تحقيق د. محمد زغلول سلام، (دط، دت)، منشأة المعارف بالإسكندرية، جلال حزى وشركاؤه، ن: الشاهد الشعري في النقد والبلاغة، ص:431.

- الإيضاح في علوم البلاغة للإمام الخطيب القزويني، ن: الشاهد الشعري في النقد والبلاغة، ص:432.

[50]- سبقت الإحالة إلى المصادر النقدية في المبيان رقم: 1.

[51]- فريد الأنصاري، المصطلح الأصولي عند الشاطبي، ص: 94.

[52]- محمد أمهاوش، المصطلح النقدي في كتاب "العمدة" لابن رشيق، د-د-ع، إشراف: د. الشاهد البوشيخي، جامعة سيدي محمد بن عبد الله-كلية الآداب والعلوم الإنسانية -ظهر المهراز- فاس، السنة الجامعية: 1412هـ/1991-1992م، ج1، ص: 41.

[53]- عز الدين إسماعيل، جدلية المصطلح الأدبي، مجلة علامات ج8، يونيه 1993م، ص: 125.

[54]- محمد أمهاوش، المصطلح النقدي في كتاب "العمدة" لابن رشيق، ج1، ص: 39 40.

[55]- عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية، الكتاب الثاني، الطبعة الأولى 1965، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ص: 206.

[56]- خالد اليعبودي، آليات توليد المصطلح وبناء المعاجم اللسانية والثنائية والمتعددة اللغات، الطبعة الأولى: 2006، منشورات دار ما بعد الحداثة- فاس، ص: 118.

[57]- علي القاسمي، مقدمة في علم المصطلح، الطبعة الثانية، مكتبة النهضة المصرية 1987، القاهرة، ص:68.

[58]- نفسه، ص: 69

[59]-نفسه، ص:69 / خالد الأشهب، المصطلح العربي البنية والتمثيل، ص: 89 / سناني سناني، في المعجمية والمصطلحية (الاشتراك الاصطلاحي)، ص: 115/ مصطفى بن حمزة، مواصفات الحد المنطقي (قضية التعريف في الدراسات المصطلحية الحديثة)، ص: 24.

[60]- خالد الأشهب، المصطلح العربي البنية والتمثيل، ص: 35-36.

[61]- محمد أمهاوش، قضايا المصطلح في النقد الإسلامي الحديث، الدكتور نجيب الكيلاني نموذجا، الطبعة الأولى 1431 هـ-2010م، عالم الكتب الحديث، إربد، ص: 68

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 1125 - 1140 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# نظرية " سياق الحال " في البحث اللغوي عند العالم الأنتروبولوجي " برونيسلاو كاسبار مالينوفسكي ".

# The " Situation Context" Theory in Linguistic Research of Anthropologist Bronislaw Kaspar Malinowski.

عبد الباقي غفور *
**Abdelbaki GHAFFOUR**
مخبر حوار الحضارات والديانات في الحوض المتوسط.
جامعة أبو بكر بلقايد–تلمسان/ الجزائر.
University Abou bakr Belkaid – Tlemcen / Algeria.
ghaffour@yahoo.fr

| تاريخ الإرسال: 2021/06/29 | تاريخ القبول: 2021/08/19 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

## ملخص البحث

يعد "السياق" من أهم المباحث التي اهتم بها العلماء قديما وحديثا، حيث يعتبر محورا رئيسيا من محاور الدلالة، وثمرة من ثمرات اللسانيات، ومنهج معتمد في البحث اللغوي. فغاية علوم اللغة جميعا على غرار أنتروبولوجيا اللغة، هو الوصول إلى المعنى.

تعتبر نظرية "سياق الحال" من أهم النظريات في الدرس اللغوي. ولقد تنبّه العالم الأنتروبولوجي البولوندي "برونسلاو كاسبار مالينوفسكي" إلى فكرة سياق الحال وأشار إليها من خلال أبحاثه الحقلية التي قام بها في "جزر التروبرياند". فوجد أن السياق يُحدّد الدلالة المقصودة، فلا معنى للكلمة خارج السياق الذي تستعمل فيه، وإنّما تنهل الكلمة معناها من السياق ذاته. ومن هنا نجد أن السياق بجانبيه اللغوي والحالي، مبحث بالغ الأهمية لدى الباحثين المحدثين، وله أهميته في تحديد المعنى المراد. فما هو السياق؟ وما هي أهميته؟ وما هي تجليات تطبيق نظرية سياق الحال عند "برونيسلاو مالينوفسكي" ؟

**الكلمات المفتاح** : سياق؛ سياق لغوي؛ سياق الحال؛ دلالة؛ معنى.

## Abstract :

"Context" is one of the most important topics that scholars have been interested in, in the past and present, as it is considered a major axis of semantic, a fruit of linguistics, and an approved method in linguistic research. The goal of all linguistics, like the anthropology of language, is to reach meaning.

* عبد الباقي غفور: ghaffour@yahoo.fr

The theory of "case context" is considered one of the most important theories in the language lesson. The Polish anthropologist, Brunslaw Kaspar Malinowski, became aware of the idea of the context and referred to it through his field research carried out in the "Troubrand Islands". He found that the context determines the intended meaning, The word has no meaning outside the context in which it is used, but the word derives its meaning from the same context. Hence, we find that context, in both its linguistic and situation sides, is a very important topic for modern researchers, and has its importance in determining the intended meaning. So what is the context? What is its importance? What are the manifestations of applying the situation-context theory of "Bronislaw Malinowski"
**Key words :** context; linguistic context; context of situation; semantic; meaning.

## 1- مقدمة:

إن حاجة الإنسان للتواصل جعلته يتبع أكثر من وسيلة، محاولا بذلك إضفاء نوع من التفاهم والتفاعل بين الناس، ومن بين هذه الوسائل التعبير اللغوي الذي يتخذه كوسيلة للدلالة على المعاني الفكرية والنفسية. لكن هذه الوسيلة قد تعجز عن إيصال المعاني المقصودة بدقة، وذلك لأن اللفظ الواحد يمكن أن يعبر عن عدة دلالات، وهذا ما يؤدي غالبا للبس بسبب تعدد الدلالات.

من هنا ظهرت الحاجة إلى "السياق" الذي يعد من أهم المباحث التي اهتم بها العلماء قديما وحديثا، حيث يعتبر محورا رئيسيا من محاور الدلالة، وثمرة من ثمرات اللسانيات، ومنهج معتمد في البحث اللغوي. فللسياق أثر كبير في تحديد دلالة الكلمة على وجه الدقة، وبوساطته تتجاوز كلمات اللغة حدودها الدلالية المعجمية المألوفة لتفرز دلالات جديدة قد تكون مجازية أو إضافية أو نفسية أو إيحائية أو اجتماعية. فغاية علوم اللغة جميعا – ومنها أنثروبولوجيا اللغة – هو الوصول إلى المعنى. وللوصول إلى هذه الغاية قامت نظريات عدة، أهمها النظرية السياقية الاجتماعية التي يتزعمها الإنجليزي "فيرث" في العصر الحديث متأثرا بمن سبقوه ومنهم الأنثروبولوجي "مالينوفسكي". هذا وقد عدّ "ستيفن أولمان" نظرية السياق–إذا طبقت بحكمة–حجر الأساس في علم المعنى، لأنها قادت إلى مجموعة من النتائج الباهرة.[1]

ولعل هذا ما يتفق مع نظرة النمساوي "فيلغشتاين" الذي يرى أن ما يحكم الكلمة ليس معناها أو مدلولها، وإنما كيفية استعمالها في الكلام والسياق الذي ترد فيه. فالكلمة الواحدة تدل على معنى في سياق معين، فإذا تغير السياق تغير معناها. وفي هذا الشأن نجده يقول:" وليس للكلمة دلالة بل استعمالات ليس إلا."[2] فلما نقول: "استعمال الكلمة" لا نعني به توظيفها في كلامنا لندل بها على

معناها فحسب، بل نراعي في استعمالها كل الظروف الخارجية والداخلية التي تحيط بالحدث الكلام، لنجعل الكلمة مناسبة للسياق وإلا كان هناك خلل ولبس في الفهم وتقدير الأمور.

فما هو مفهوم "مالينوفسكي" الجديد للغة ؟ وماهي وظيفتها في تقديره ؟ وكيف تنبّه إلى فكرة سياق الحال ؟ وما الذي قصده بها ؟ وما هي النتائج التي انتهى إليها ؟

## 2- مفهوم السياق:

### 2-1-السياق في اللغة:

إن مادة (سوق) تكتنفها عدة معان، من أبرزها: الحث وهو سوق الإبل، وهو المعنى الأصلي، ثم استُعير في سَوق المهر للمرأة، ومنها نزع الروح، وهي المجاز، ومنها التتابع والاتصال ملاحظة لحركة سير الإبل. ولقد جمع المعجم الوسيط شتات هذه المعاني تحت أصل واحد، فقال:" ساق الحديث، سرده وسلسله، وإليك يُساق الحديث، وساق المهر إلى المرأة أرسله إليها، وساوقه، تابعه وسايره وجاراه، وأساقه ماشية، جعله يسوقها وملّكه إياها، وانساق، أي تبع غيره وانقاد، وتساوقت الماشية، تتابعت وتزاحمت في السير، والشيآن تسايرا أو تقارنا، والسياق المهر، وسياق الكلام، تتابعه وأسلوبه الذي يجري عليه".[3]

### 2-2-السياق في الاصطلاح:

يدل السياق من حيث الاصطلاح على:" مجموع الظروف التي نشأ التعبير في وسطها، (الكتابي والشفاهي)؛ وتعبيرهم بمجموع الظروف يفهم منه المحيط المادي والاجتماعي الذي يأخذ فيه الظرف مكانه، والصورة التي تكون للمتخاطبين عنه، وهوية هؤلاء والفكرة التي يصطنعها كل واحد عن الآخر بما في ذلك التمثيل الذي يمتلكه كل واحد عما يفكر به الآخر، والأحداث التي سبقت التعبير".[4] ويعرف بأنه: "بيئة الكلام ومحيطه وقرائنه".[5] سواء كانت هذه القرائن لفظية أم غير لفظية. كما جاء تعريفه بأنه: " البيئة اللغوية (Linguistic context) التي تحيط بصوت أو فونيم أو مورفيم أو كلمة أو عبارة أو جملة."[6] ويعني:" الوحدات التي تسبق وتلي وحدة لغوية محددة، كما يعني مجموعة العوامل الاجتماعية التي يمكن أن تؤخذ بعين الاعتبار في دراسة العلاقات الموجودة بين السلوك الاجتماعي والسلوك اللغوي".[7]

### 2-3-بعض أوجه السياق:

ينقسم السياق الذي يعتبر أحد أهم العناصر الضرورية والمهمة في تحديد الدلالات المقصودة إلى قسمين: السياق اللغوي أو سياق المقال والسياق غير اللغوي أو سياق الحال أو المقام. وهذا ما ذهب إليه "آف. آز. بالمر" في تقسيمه للسياق.[8]

### 2-3-1-السياق اللغوي:

فهو النَّظم اللفظي للكلمة وموقعها من ذلك النَّظم، وهو يشمل عند اللغويين الكلمات والجمل السابقة واللاحقة للكلمة، والنص الذي ترد فيه.[9] فالسياق اللغوي يشمل كل ما يصاحب اللفظ من ألفاظ تساعد على توضيح المعنى، سواء تقدّمت عليه أم تأخّرت عنه، أم اكتنفته من جانبيه. ويسمى السياق الداخلي أو سياق النص، ويقصد به الوحدة اللغوية، وهي الجملة التي تتشكّل من خمس مستويات وهي: الصوتي، والمعجمي، والصرفي، والنحوي والقصصي.[10] والسياق اللغوي نوعان: سياق نحوي أو تركيبي وسياق معجمي.

أما السياق النحوي أو التركيبي: فيبين موقع اللفظة في الجملة من حيث هي وحدة نحوية. فمن المتعارف عليه أن الكلمات لا تتوالى في الجملة على نحو عشوائي، بل يخضع ترتيبها لأنساق تركيبية مضطردة وعلاقات شكلية داخلية معقدة تشكل في مجموعها قواعد التركيب النحوي في لغة ما. كما يوجد في اللغة كلمات لا تحمل معنى معجميا، إنما يظهر معناها في السياق من خلال وظيفتها في التركيب مثل أدوات الشرط وأحرف الجزم. إذن فالعلاقات النحوية هي التي تعطي الكلمات معناها، وتجعل من اجتماعها وترابطها عبارات ذات معنى.

وأما السياق المعجمي: فيبين دلالة الكلمة من حيث هي وحدة معجمية، فهو تلك العلاقات البنيوية الأفقية التي تقوم في العبارة بين المفردات بوصف هذه الأخيرة وحدات معجمية دلالية لا بوصفها وحدات نحوية أو أقساما كلامية عامة. فالجملة قد تكون صحيحة من حيث انسجامها مع قواعد التركيب النحوي، ولكنها تُعد في الوقت نفسه شاذة من الناحية الدلالية.[11] وهذا يعني أن الجملة قد تتسم بالسلامة التركيبية النحوية ولكنها قد لا تكون سليمة فيما يتعلق بالدلالة المعجمية وفي علاقتها مع الكلمات، فالمعنى المعجمي للكلمة يختلف عن معناها السياقي الذي تكتسبه من خلال علاقتها بغيرها من الكلمات، ولكن هذا لا ينفي أهمية المعنى المعجمي ودوره في إبراز معنى الكلمة.

### 2-3- 2-السياق غير اللغوي:

السياق غير اللغوي أو سياق الحال في الاصطلاح هو:" جملة العناصر غير اللغوية المكونة للموقف الكلامي من شخصية المتكلم والسامع، والعوامل الاجتماعية ذات العلاقة باللغة وبالسلوك اللغوي لمن يشارك في الموقف، وعلاقات الزمان والمكان وسائر الظروف المحيطة بالكلام، والتي تسهم في تكوينه وتؤثر فيه.[12] أي هو:" مجموعة الظروف التي تحيط بالكلام، وجميع القرائن الحالية التي تصبغ الخطاب ودلالته

بصبغة خاصة".[13] فهو الذي يساعد في كشف معنى الكلمة نتيجة الوضع المتفق عليه بين المتكلم والسامع.[14]

وعليه فالسياق غير اللغوي هو الظروف والأحوال التي صدر فيها هذا الملفوظ (الجملة). وهو ما سماه بعض المحدثين بـ "السياق الاجتماعي"،[15] أو ما يعرف في علم الدلالة اليوم باسم "سياق الموقف"؛ وهو ما سماه قدماء العرب من البلاغيين بـ "المقام". ومن هنا فإن السياق غير اللغوي يسمى بسياق الحال أو السياق الخارجي، ويشمل سياق المقام والسياق الاجتماعي والسياق التاريخي وسياق الموقف.[16] فسياق الحال يشمل ما قبل اللحظة التي يتم فيها الكلام وما بعدها، على اعتبار أن الحديث أو الكلام يأخذ مداه.

ومن هنا يمكن القول إن السياق اللغوي يعتمد على الصوت والتركيب والبناء الصرفي...إلخ. أما السياق غير اللغوي فيعتمد على المُخَاطَب والمُتَكَلِّم والظروف المحيطة بالخطاب ثقافية واجتماعية، والزمان والمكان؛ ويعني به الخلفية غير اللغوية للكلام أو النص، أي مجموع العناصر غير اللغوية التي يكتسب الكلام أو النص من خلالها تمام معناه في الاستعمال.

والفارق الأساسي بين المعنيين، المعجمي والسياقي هو تعدّد الأول وتحدّد الثاني.[17] فالمعجم قنّن المعنى للفهم التقريبي المشترك بين الناس. فالمعنى الحرفي المعجمي وهو المعنى الأساسي للمفردة، والمعنى المجازي للكلمة وهو استعمال الكلمة لتدل على معنى جديد غير المعنى الحرفي لها. فعندما نقول إن فلانا أسد فإننا نقصد أنه شجاع. وعندما نقول شرب فلان الثقافة، يصبح استخدام كلمة "شرب" هنا مجازيا، لأن مفعولها مما ليس يشرب أساسا.[18] كما أن المعاني المختلفة للكلمة مثل كلمة "عين" يتحدد معناها بالسياق الذي ترد فيه. فالسياق هو الذي يفرض قيمة واحدة بعينها على الرغم من المعاني المتفرعة التي في وسعها أن تدل عليها. والسياق أيضا هو الذي يخلّص الكلمة من الدلالات الماضية المتراكمة في الذاكرة وخلق قيمة حضورية لها.[19] ويمكن القول إن لكل كلمة معنى معجميا يمثل معناها الحقيقي، ومعنى تاريخيا تكتسبه بفعل الاستعمال العُرفي، ومعنىً ظرفيا آنيا تكتسبه في سياقات خاصة وظروف محددة يعيشها المتكلم. وفي هذا يقول "أولمان" :" إن أكثر الأشياء تحديدا ووضوحا قد يكون له جوانب أو وجوه عدة، غير أن وجها أو جانبا واحدا فقط هو الذي يناسب متكلما بعينه أو موقفا بالذات".[20]

ويمكن أن نمثّل لسياق الحال بكلمة (يد) التي ترد في سياقات متنوعة، ومنها: أعطيته مالاً عن ظهر يدٍ: يعني تفضّلا، ليس من بيع ولا قرض ولا مكافأة؛ هُم يَدٌ على من سِواهم: إذا كان أمرهم

واحداً؛ خلع يده من الطاعة: نقض البيعة أو تمرّد على ذي السلطان؛ بِعْتُهُ يَداً بِيَدٍ: أي نقداً، فلان طويل اليد: إذا كان سمحاً؛ سُقِط في يده: ندم؛ بين يدي الساعة: أي قُدّامها.[21] كما أن عبارة (يا سلام) إذا ما نظرنا إليها من حيث معناها الحرفي فإنها مناداة لله تعالى، ولكن هذه العبارة قد تكون صالحة للدخول في مقامات اجتماعية مختلفة مثل: مقام التّأثر ومقام التّشكيك ومقام السّخط وغيرها.[22]

## 3-فكرة السياق في الفكر الإنساني:

إن علماء اللغة قديما وحديثا أدركوا الوظيفة المهمة للسياق، بل إن فكرة السياق ودلالته على المعاني الحقيقية للكلام مطروحة في الفكر الإنساني منذ "أفلاطون" و"أرسطو". فقد تحدث "أفلاطون" عن مراعاة مقتضى الحال في الخطابة، وتعرض لها "أرسطو" في كتابه "فن الشعر"، وأشار إلى أن الفكرة هي إيجاد اللغة التي يقتضيها الموقف ويتلاءم وإياه.[23]

ونظرا لأهمية اللفظ والمعنى عموما، اتخذت هذه القضية في تراثنا مسألة أساسية مشتركة بين العلوم والدراسات العربية التي تتصل بالكلمة واللغة، حيث أولاها العرب القدامى عناية خاصة واعتبروها قطب الرحى الذي يعوّل عليها في صنعة الكلام، وكل ما يتصل بها من ظروف وملابسات وقت القول الفعلي؛ من مثل شخصية المتكلم والسامع وتموينهما الثقافي وغيرهما. فإذا كانت نظرية السياق قد تبلورت واكتملت ودُرِسَت أُسسها حديثا، فإن جذورها وأصولها تمتد إلى التراث العربي، بفضل ما كان يتوصل إليه البلاغيون والنحاة والأصوليون والمفسرون وغيرهم من نتائج وقواعد في مختلف جوانب الدرس اللغوي.

### 3-1-النظرية السياقية عند البلاغيين:

من إسهام اللغويين العرب في هذا المجال، وضع معاجم الألفاظ ومعاجم المعاني. فعلماء العربية لم يكونوا بعيدين عن إدراك وظيفة السياق ودلالته، فقد وجدوا أن اللفظ المجرد من سياقه لا يكشف المعنى، ولابد من ربط فكرة "المقام" أو "مقتضى الحال" بفكرة "المقال". ولعل عبارتهم المشهورة "لكل مقام مقال" تدل على تمييزهم بين شقي السياق، وهذا التمييز في حد ذاته ضروري في تحليل المعنى. ولقد ظهر ذلك عند أهم رموزه: كـ "الجاحظ" و"ابن جني" و "الجرجاني".

### 3-2-النظرية السياقية عند النحاة:

اعتمد النحاة الأوائل على السياق بشقيه-اللغوي وغير اللغوي-في التقعيد النحوي، كما يبدو ذلك جليا من اعتمادهم على السياق اللغوي في بيان مبنى التركيب ودلالته، وتجويزهم بهذا السياق حذف أحد عناصر الجملة وطريقة ترتيب هذه العناصر اللغوية داخل التركيب، واستعانتهم بطرق الأداء اللغوي

المصاحبة للنطق بالعبارة كالوقف والنّبر والتّنغيم. ويتضح ذلك مع "الخليل سيبويه" (ت 180 هـ) في "باب الاستقامة من الكلام والإحالة".[24] كما يتضح ذلك في قول "ابن يعيش" (ت 643 هـ):"... المصدر ينتصب بالفعل وهو أحد المفعولات، وقد يحذف فعله لدليل الحال عليه..."[25]

**3-3-النظرية السياقية عند علماء التفسير:**

كما اهتم المفسرون بالسياق الحالي الذي استعانوا به في الكشف عن معاني الآيات، وذلك عندما لا يكون هناك دليل لفظي عليه، إذ عمدوا إلى القرائن الحالية. ولعل أهم شيء في هذا الشأن هو أسباب النزول التي تمثل أقوى مظهر من مظاهر اهتماماتهم بسياق الحال.

**3-4-النظرية السياقية عند علماء الأصول:**

حاز علماء الأصول قصب السبق في حسن فهمهم وإدراكهم لدور السياق في توجيه دلالات الملفوظ، ولعل أول من نص على ذلك الشافعي (204 هـ) في كتابه (الرسالة) حين عقد بابا سماه (باب الصنف يبيّن سياقه معناه) أشار فيه إلى أن:" الكلام يكون عاما ظاهرا يراد به العام، ويدخله الخاص، وظاهرا يعرف من سياقه أنه يراد به غير الظاهر، فكل هذا موجود علمه في أول الكلام أو وسطه أو آخره".[26]

مما تقدم يتبين مدى اهتمام العرب بالسياق، إلا أنه لم يعرف نضجا واكتمالا كما عرفه في العصر الحديث، فقد تكاملت نظرية السياق واستوت على سوقها في الدراسات الغربية، حيث تعتبر نظرية السياق حجر الأساس في المدرسة اللغوية الاجتماعية التي عرفت اكتمالا على أيدي اللغويين المحدثين أمثال: "دي سوسير"، "فندرس"، "بلومفليد"، "مالينوفسكي"، "فيرث"، "أولمان ستيفن" وغيرهم كثير.

أما "دي سوسور" الذي تعمّق في البحث في اللغة وفرّق بينها وبين الكلام، فيقول:" إن الجملة أحسن نموذج للسياق، لأنها من مشمولات اللفظ (الكلام) لا اللغة، أفلا ينجز ذلك أن يكون السياق من مشمولات اللفظ".[27] وانطلاقا من هذا التمييز صنّف السياق إلى صنفين، ثابت لا يتغير ويندرج تحت اللغة كالأمثال، والثاني حر ينتمي إلى الكلام.

إلى جانب "دي سوسور" ساهم اللغوي الإنجليزي "فيرث" في بلورة نظرية السياق، حيث أكد على أن للمعنى دورا كبيرا في السياق بدلا من علاقته باللفظ. ويتحدد مفهوم "فيرث" للمعنى على أنه علاقة بين العناصر اللغوية والسياق الاجتماعي، بحيث تتحدد معاني تلك العناصر وفقا لاستعمالها في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وهذا ما أكد عليه " أولمان ستيفن" الذي رأى أن الكلمة ليس لها دلالة إلا في إطار السياق، وأن النصوص لا تكون مجدية بدون الالتفات إلى السياق، حيث يقول:" إن السياق ليس مقصورا على معناه التقليدي وهو النظام اللفظي للكلمة وموقعها من ذلك النظام، وإنما يشتمل الكلمات والجمل الحقيقية السابقة فحسب، بل القطعة كلها، والكتاب كله، كما ينبغي أن يشمل ما يتصل بالكلمة من ظروف وملابسات."[28]

**4-أنتروبولوجيا اللغة:**

دراسة اللغة من الأمور التي أصبحت شائعة وهامة في معظم الجامعات والمعاهد، ولم تعد دراسة اللغة مقتصرة على أقسام اللغة العربية أو اللغات الأجنبية، وإنما امتدت باعتبارها ظاهرة مجتمعية إلى اهتمامات الأنثروبولوجيا والاجتماع وعلم النفس.

وإذا كان علماء الاجتماع قد ربطوا اللغة بالمجتمع، وعلماء النفس ربطوها بالنفس، فإن الأنتروبولوجيون يربطونها بالثقافة، كونها وسيلة لفهم الثقافة. فالرباط الذي يربط الأنثروبولوجيا باللغة رباط تاريخي، ويرجع ذلك إلى رغبة اللغويين في محاولة فهم لغات الشعوب البدائية من خلال البحث في الصلة التي تربط اللغة بالخصائص الثقافية للإنسان في مجتمع معين؛ على اعتبار أن مفهوم لفظة ( ثقافة ) ما هو إلا حصيلة كلية للعادات والتقاليد، ونمط الحياة السائد لطائفة اجتماعية لها ميزاتها وخصوصياتها الحضارية.

علما أن النمط الثقافي لأي مجموعة بشرية يرتبط ارتباطا وثيقا بالنموذج اللغوي المميز لتلك الجماعة، مما يجعل تقطيع المفاهيم وتوزيعها في ثقافة من الثقافات يختلف باختلاف اللغات.[29] حيث يستدل من خلال اللغة على ثقافة الشعوب وأجناسها. كما أنه لا يمكن أن تؤدي النصوص معناها الحقيقي والدقيق دون معرفة الحال التي كان عليه المتكلم عند النطق بها.

فالباحث اللغوي الأنثروبولوجي الذي يهتم بدراسة لغة مجتمع ما، ينبغي أن يدرسها في حقلها أي كما توجد في المجتمع وعلى ألسنة أصحابها، والأهم من ذلك هو أن يعكف على محاولة الكشف عن ثقافة ذلك المجتمع، فذلك سوف يساعد كثيرا على فهم ومعرفة طبيعة اللغة التي يدرسها وذلك من خلال الإطار الثقافي الذي يدور فيه، وأن محاولة فهم التأثير المتبادل بين اللغة والثقافة سيعطيه في النهاية دراسة علمية وصفية دقيقة عن اللغة التي يقوم بالبحث فيها. فليس هناك أدنى شك في أن الثقافة تلعب دورا

كبيرا في حياة اللغة، وأن أي لغة ما هي إلا وسيلة تعبير عن تلك الثقافة، كما أن الثقافة لا تستطيع أن تعبّر عن نفسها، وأن تدوّن مفاهيمها وتسجّل محتوياتها من جيل إلى جيل إلا من خلال اللغة.

فالأنثروبولوجي يختص بدراسة العلاقة بين اللغة والثقافة في مجتمع ما مثل تقاليده ومعتقداته ونظام الأسرة فيه، كدراسة الطرق التي يتم بها التعبير عن العلاقات داخل الأسرة في الثقافات المختلفة، ما تسمى بمصطلحات النّسب، وهي الكلمات التي تبيّن القرابة البيولوجية بين الأشخاص مثل أب، أم، أخ، عم...إلخ. وكدراسة كيف يتصل الناس ببعضهم البعض في مناسبات اجتماعية وثقافية معينة مثل المراسيم والطقوس والاجتماعات، ثم ربطوا هذا بالبنية الكلية للمجتمع.

**5-السياق الثقافي:**

السياق الثقافي هو سياق يقتضي تحديد المحيط الثقافي والاجتماعي الذي يمكن أن تستخدم فيه الكلمة، فاستعمال كلمة (عقيلته) يدل على طبقة اجتماعية عالية، لأن العامة تستعمل كلمة زوجته. وإذا أخذنا كلمة (جذر) فسنجد لها معنى عند المزارع، ومعنى ثاني عند اللغوي، ومعنى ثالث عند عالم الرياضيات.[30] فلو وضعنا الكلمة في سياقها لكان مفهومها متّفقا عليه رغم اختلاف الطبقات؛ لأن السياق تتخلّله القرائن. وكلمة (Love) في الإنجليزية غير كلمة (Like)، رغم اشتراكهما في أصل المعنى وهو الحب. وإذا قلنا "اغتال" و"قتل" بالإضافة إلى القيم الاجتماعية التي تؤديها الكلمتان، فإن هناك نوعا من العاطفة والانفعال يصاحب الفعل؛ فإذا كان الأول يدل على أن المغتال ذو مكانة اجتماعية عالية، فإن الفعل الثاني يحمل معنى غير المعنى الأول، وهو يشير إلى أن القتل يكون بوحشية، وأن آلة القتل قد تختلف عن آلة الاغتيال، والمقتول لا يتمتع بمكانة عالية. وكلمة "يكره" العربية غير كلمة "يبغض" رغم اشتراكهما في أصل المعنى. وكلمة (Good) الإنجليزية، أو "حسن" العربية، فإن وردت في سياق لغوي مع كلمة رجل، كانت تعني الناحية الخلقية: رجل حسن، وإذا وردت وصفا لطبيب كانت تعني التفوق: طبيب حسن. وإذا وردت وصفا للمقادير كانت تعني النقاوة والصفاء. فالسياق الثقافي يحدّده الواقع الاجتماعي، ومفاهيمه مختلفة باختلاف الطبقات.

ويعد السياق الثقافي ركيزة أساسية في عملية الترجمة، إذ لا يمكن الاستغناء عنه بل يجب على المترجم أن يأخذ بعين الاعتبار السياق الثقافي للنص المترجم حتى يقارب الصواب في ترجمة محتواه، لأن الترجمة صعبة للغاية لاسيما إذا تعلّق الأمر بالنص المقدس أو بالنص الأدبي أو الفلسفي. فإذا اعتمد المترجم الترجمة الحرفية في اللغة لا يصل إلى المعنى المنشود إلا بالاعتماد على السياق الثقافي. وعليه فاللغة

استعمال والمعنى يدخله الغموض ويكون بعيدا عن السياقات المختلفة؛ فالسياق الثقافي ليس مجرد ألفاظ ساكنة، وإنما متوالية لا نهاية من المعاني لأنه يتّصل بثقافات أخرى.[31]

ومن هنا يتبين أن السياق يعتمد على معيارين أساسيين، هما المقام وهو الموقف أو الحال، والمقال هو النص. وفكرة المقام هي أساس ما يسمى في ميدان الدراسات اللغوية المعاصرة علم الدلالة الوصفي. وهي كذلك المحور والجوهر لما يسمى بنظرية الاتصال وفكرة سياق الحال.

**6-نظرية سياق الحال عند "مالينوفسكي"** (1884-1942):

رغم أن"مالينوفسكي" من أصل بولوني وتخصّصه الأصلي في الفيزياء والرياضيات، ودرس علم النفس والاقتصاد، إلا أنه يصنّف من أبرز علماء الأنثروبولوجيا الإنجليز، بعد تحوّله إلى دراسة أنثروبولوجيا الأسرة ونيله الدكتوراه في التخصص عام 1913، حيث صدر له مؤلفا في الأنثروبولوجيا حول مؤسسة "الكولا"، باعتبارها مؤسسة الهبة الاحتفالية التي تمارس بين القبائل في "جزر بولينيزيا"، وأكد أن المؤسسات (قواعد/ طقوس/ عادات/ تقاليد) التي استطاعت أن تستمر بفاعليتها هي الجديرة بالدراسة والاهتمام لمعرفة سر استجابتها للوظيفة الاجتماعية. وكان يلح على طلبته بضرورة تعلّم اللهجات واللغات والعيش مع الناس عن قرب لتجميع المعطيات الميدانية والتّحقق منها من مصادرها، ومن ثمّة إمكانية تأويلها في سياقاتها الكلية المترابطة. وتعد نظريته عن سياق الحال من أهم النظريات في البحث اللغوي، لأنها تمثّل ركنا هاما في الدرس اللغوي.

ولقد صاغ "مالينوفسكي" مصطلحه الشهير "سياق الحال" (Context of situation)، في بحث بعنوان «The problem of meaning in primitive languages»؛ الذي اعتبر أن اللغة ليست وسيلة توصيل الأفكار أو التعبير عنها بل التعبير عن الأفكار وظيفة من وظائف اللغة، فاللغة عنده نوع من السلوك تؤدي وظائف كثيرة إلى جانب وظيفة التبليغ.[32]

وبيّن "مالينوفسكي" أن فكرة سياق الحال "تعني أكثر من اللغويات والثقافة والبيئة وغيرها من العناصر اللغوية الميتة؛ وقد قصد بهذا المصطلح أيضا الوقوف على الجانب اللغوي الحي، بمعنى دراسة اللغة عن طريق المشاهدة والملاحظة للكلام المنطوق في الموقف الفعلي، إذ أن معنى الكلمات متأصّل في كفاءتها العملية".[33] وأنه لا يتضمن عند الاتصال اللغوي الكلمات فقط، بل الصلات والظروف الخارجية التي تسهم في إنتاجية الكلام.

لقد تنبّه "مالينوفسكي" لفكرة سياق الحال أثناء عمله من خلال دراسته الحقلية لبعض القبائل الميلانيزية، في "جزر تروبرياند – Trobiand" في جنوب "الباسيفيك"؛ جمع من خلالها عددا كبيرا من النصوص تشمل سِيَقاً سحرية وفنونا شعبية وغير ذلك من فنون الكلام، ثم حاول أن يترجم هذه النصوص إلى اللغة الإنجليزية وأن يكتب نحواً لهذه اللغة ومعجما لها، ولكنه واجه صعوبات عديدة، حيث وجد نفسه عاجزا كما يقول عن الوصول إلى أي ترجمات للنصوص التي سجلها وأخفق في الوصول إلى ترجمات مُرضية لها، ووجد أن الترجمة للكلمة لا تصلح لشيء وأنه لا يمكن أن تؤدي معنى إلا إذا عرفنا الحال التي كان عليها المتكلّم حين نطق بها؛ فالمهم أن يفهم الفكرة من وراء تلك الكلمة التي يترجمها، فقد وجد أن الكثير من الكلمات تشير إلى النظام الاجتماعي الوطني وإلى التعبيرات التي تعبّر عن معتقدات هذه القبائل وعن عاداتها واحتفالاتها، وكل ذلك ليس موجودا في الإنجليزية ولا في أية لغة أوروبية أخرى، وترجمة هذه الكلمات والتعبيرات لا يقتضي تقديم نظائرها المتخيّلة لأن نظائرها الحقيقية غير موجودة، وإنما يقتضي شرح معانيها عن طريق وصف دقيق للثقافة والتقاليد لمجتمعات هذه القبائل؛ وبالتالي يمكن ترجمة النصوص وفهمها بالرجوع إلى الموقف أو سياق الحال الذي قيلت فيه.

إن الحديث عن الثقافة البدائية بخاصة لا يعني الإخبار ولكن العمل، ذلك أن اللغة من استخداماتها البدائية تعمل على أنها رابط يساعد في تنظيم النشاط الإنساني، وأكد "مالينوفسكي" أن اللغة أسلوب عمل وليست توثيقا للفكر.[34] وفي هذا المقام نجده يقول:" اللغة بالفعل والمعنى بالاستعمال"؛ أي أن اللغة لا تكون كذلك إلا باعتبارها حدثا كلاميا–لا نصوصا مسجلة في بطون الكتب–ومعنى الألفاظ لا وجود لها إلا من خلال الاستعمال أو سياق الحال.[35] ومن هنا ظهرت أهمية فهم الدّارس اللغوي لثقافة المجتمع الذي يدرس لغته، حتى تكون لديه خلفية واسعة لما يجمعه من كلمات ومصطلحات تحمل معاني ضمنية كثيرة، وتعبّر عن فكرة وتلعب دورا أساسيا في حياة من يتكلم بها.

يقول "مالينوفسكي":" إنه على الرغم من بساطة الجمل في اللغات البدائية التي درستها، إلا أن هذه البساطة تخفي قدرا كبيرا من التعبير لا يمكن الوصول إليه إلا بالموقف أو السياق، وأن نعرف كيف توضع الكلمة وموضعها من ثقافة المجتمع؛ ويؤكد "مالينوفسكي" على أنك إذا ذهبت إلى هذه القبائل ومعك شارح ممتاز يشرح لك كل كلمة تسمعها، فإنك لن تفهم ما يدور أمامك من حديث".[36]

وقد اختار"مالينوفسكي" بين أمرين، هل ستكون ترجمة النصوص حرفية لكنها تكون ترجمة غير مفهومة لقارئ اللغة الإنجليزية، أم يترجم ترجمة حرة فلن يتمكّن من إيصال الصورة الثقافية بالنص

الأصلي. ومن هنا تبيّن لِـ "مالينوفسكي" أن الترجمة تكون صحيحة إذا وضعت النصوص في السياق نفسه الذي قيلت فيه، وأن كل ما ينتمي إلى المحيط الثقافي تكون فيه الترجمة صحيحة، فالسياق الثقافي عنده مهم للغاية في فهم وتفسير الرسالة.

إن سياق الحال عند "مالينوفسكي" كان على حد تعبير آف. آر. بالمر "قطعة من العملية الاجتماعية التي يمكن دراستها بصور مستقلة، أو كناية عن حلقة منتظمة من الأحداث، أي مجموعة واقعية وقابلة للملاحظة من الأحداث".[37] وهو يعتقد أن وصف اللغة لا يمكن أن يكون كليا، دون الإشارة إلى سياق الحالة التي تعمل اللغة ضمنها. ولقد انتهى "مالينوفسكي" إلى عدة نتائج أهمها:

– إن اللغة هي نمط من النشاط، وجزء من السلوك، فضلا عن أنها لم تعد عملية توصيل صوتي فقط للأفكار، وهذا من جوانبها.

– كذلك فإن النطوق اللغوية لا تُنطق ولا تُفهم في حد ذاتها ولكنها تفهم في "سياق الحال"، هذا السياق الذي يضم كل ما هو شخصي وثقافي وتاريخي، بل يفرض معرفة الوضع الفيزيقي الذي تمّ فيه الكلام بين متكلمين وسامعين.

– وأخيرا أوضح أن الألفاظ ليست اختلافات عالمية، فلكل لفظة ما يقابلها في لغة أخرى، ولكن المهم هو أن ندرك أن " اللفظة" تعتمد على" ثقافة " المجتمع، والترجمة ممكنة فقط عند فهم السياق الثقافي. وقد افترض أن مصاعب الترجمة تعود إلى حد كبير إلى الاختلافات في طبيعة اللغات، وأن الحاجة إلى الاستشهاد بسياق الحال تصبح أكثر أهمية عند التعامل مع اللغات البدائية.

ولعل أهم خاصية من خصائص الباحث اللغوي الأنثروبولوجي حينما يبدأ بدراسة لغة ما، خاصة دراسة لغات الجماعات اللغوية التي ليس لديها نظام كتابي أو إنتاج أدبي أو مادة مكتوبة كاللغات البدائية؛ فإنه يبدأ في اتّباع الأسلوب الميداني في دراسة تلك اللغة، فما اللغة إلا جزء من ثقافة أي مجتمع إنساني. كما عليه أن يدرك أن النصوص الشفهية لها أهميتها الكبرى في تحليل ووصف لغات منطوقة، فهي تساعدنا على فهم نواحي ثقافة المتكلمين، وهذه النصوص هي عبارة عن قصص قديمة وأغان وأساطير وطقوس وسير شخصية، توضح خصائص جمالية للجماعة التي تعبّر بها، وتحفظ من جيل إلى جيل في عقول الناس. لذلك يجب على الباحث اللغوي أن يحصل على مادتها من الرواة اللغويين مباشرة، ويتم ذلك من خلال زيارتهم في مواطنهم الخاصة، حيث أن المادة الأولية للغة هي التعابير المنطوقة، فالراوي اللغوي شخص مألوف وضروري لدراسة أي لغة حية.

كما ينبغي على الباحث اللغوي الأنثروبولوجي أن يبتعد في دراسته عن البحث في البناء الشكلي للغة، في المستويات الصوتية والنحوية من غير أن ينظر إلى ثقافة الناطقين بها، فإذا رغب أن يكون وصفه متضمّنا المستوى الدلالي، فعليه أن يستعين ببعض المعلومات الثقافية عن الجماعة التي يدرس لغتها على الأخص، إذا أراد أن تكون تفسيراته لمعنى الكلمات أكثر وضوحا، ولا يحصر نفسه في وضع قائمة للألفاظ التي تنقل ترجمة قريبة لمعنى الكلمة.[38]

وفي حديث "مالينوفسكي" عن سياق الحال، أوجد ما يسمى "بالتجامل"، وذهب إلى:" أن كثيرا مما نتكلم به لا يقصد به أساسا التفاهم، أو تقديم المعلومات، أو إصدار الأوامر، أو التعبير عن الآمال والرغبات وإثارة العواطف، وإنما يستعمل لخلق شعور بالتفاهم الاجتماعي والمعاملة؛ وكثير من العبارات المعدة أصلا – مثل–How do you do–المحددة اجتماعيا قد تخدم هذا الغرض، أي التجامل".[39]

هذه هي الخطوط العامة لفكرة "سياق الحال" كما أوضحها "مالينوفسكي"، والذي أكد من خلالها على أنها أصح سبيل إلى الدرس اللغوي وإلى بحث حياة اللغات، فهي التي تكشف لنا عن طبيعة اللغة من خلال إطارها الثقافي.

وانطلاقا من أفكار "مالينوفسكي" مثل فكرة الموقف وصلة اللغة بالثقافة وقضية المعنى والترجمة، بنى "فيرث" نظريته؛ حيث اعتبر أن دراسة المعنى هو السبب الأصلي لوجود اللسانيات، ويجب أن تهتم هذه الأخيرة "بالسياق" حيث أن المعنى القولي يعتمد على الهدف المراد تحقيقه من استخدامه إلى ما تعنيه كل كلمة بمفردها.

وذكر"Leech":" أن "فيرث" تأثّر في نظريته السياقية بالأنتروبولوجي البولوندي المولد "مالينوفسكي" الذي عُرف عنه –في دراسته للدور الذي تؤديه اللغة في المجتمعات البدائية–أنه يعالج اللغة كصيغة من الحركة وليس كأداة للانعكاس؛ اللغة في حركتها والمعنى المستعمل، يمكن أن ينظر إليهما على أنهما شعار مزدوج لمدرسته الفكرية".[40]

## 7– الخاتمة:

لم يكن "مالينوفسكي" لغويا بل أنثروبولوجيا، ولم يكن يسعى إلى ابتكار نظرية لغوية؛ ولذا لم تكن نظرته لسياق الحال سوى ملاحظات سجلها حين كان يترجم النصوص ويبحث عن الدقة في الترجمة.

لقد قدم "مالينوفسكي" مفهوما جديدا للغة وهو سياق المجتمع الذي أنتج اللغة. فالسياق الذي قصده هو الواقع الثقافي للمجتمع. "فمالينوفسكي" كان يدرك أن الظروف الاجتماعية لابد أن تكون حاضرة أثناء فهم النصوص؛ فاللغة لها وظيفتان: فيزيائية واجتماعية. فالأحداث التي تسبق الكلام أو التي تدفع المتكلم للنطق هي الوظيفة الفيزيائية، أما الكلام المنطوق هو الوظيفة الاجتماعية ولا يمكن دراسة الوظيفة الاجتماعية إلا من منبع الوظيفة الفيزيائية.

ومن هنا يمكننا القول إن النموذج اللغوي له صلة وطيدة بالنماذج الثقافية الخاصة بمجموعة بشرية معينة، وأن اللغة عامل أساسي في إضفاء الطابع الثقافي المميّز على المجتمع، لأن العلاقات الاجتماعية لا تقوم إلا بوساطة النموذج اللغوي الذي يؤدي إلى انتقال النمط الثقافي عبر الأجيال، ولأن اللغة جزء من الوعي الثقافي للجماعة.

**هوامش:**

[1]- ستيفن أولمان: دور الكلمة في اللغة، (1988)، تر: كمال محمد بشر، دار غريب (القاهرة)، ط2، ص61.

[2]- خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، (2006)، دار القصبة للنشر والتوزيع (الجزائر)، ط2، ص 20.

[3]- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، (2005)، مكتبة الشروق الدولية (بيروت)، ط4، ص ص464-465.

[4]- أوزوال ديكرو، جان ماري سشايفر: القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، (د.ت)، تر: منذر عياش، المركز الثقافي العربي، ص677 وما بعدها.

[5]- إبراهيم فتحي: معجم المصطلحات الأدبية، (1986)، المؤسسة العربية للناشرين المتحدين (صفاقي، تونس)، ط1، ص201.

[6]- محمد علي الخولي: معجم علم اللغة النظري، (1982)، مكتبة لبنان (لبنان)، ط1، ص156.

[7]- مبارك مبارك: معجم المصطلحات الألسنية، فرنسي إنجليزي عربي، (1995)، دار الفكر اللبناني (بيروت)، ط1، ص61.

[8]- آف. آر. بالمر: علم الدلالة، (1985)، تر: مجيد الماشطة، الجامعة المستنصرية (الكوفة- بغداد)، ص69.

[9]- ستيفن أولمان: مرجع سابق، ص54.

[10]- خليل خلف بشير العامري: السياق: أنماطه وتطبيقاته في التعبير القرآني، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، جامعة القادسية، (القادسية، العراق)، المجلد 9، العدد2، 2010، ص42.

[11]- أحمد قدور: مبادئ اللسانيات، (2008)، دار الفكر (دمشق)، ط3، ص76.

[12]- محمود السعران: علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي، (1999)، دار الفكر العربي (القاهرة)، ص311.

[13]– محمد محمد يونس علي: وصف اللغة العربية دلاليا في ضوء الدلالة المركزية، دراسة حول المعنى وظلال المعنى، (1993)، منشورات جامعة الفاتح، (طرابلس، ليبيا)، ط1، ص ص 02- 139.

[14]– عبد الواحد حسن: التنافر الصوتي والظواهر السياقية، (1999)، دار الوفاء للطباعة والنشر (مصر)، ص30.

[15]– محمد أحمد أبو الفرح: المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث، (1966)، دار النهضة العربية للطباعة والنشر (بيروت، لبنان)، ط1، ص121.

[16]– خليل خلف بشير العامري: مرجع سابق، ص42.

[17]– تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، (1998)، عالم الكتب (القاهرة)، ط3، ص325.

[18]– محمد علي الخولي: مدخل إلى علم اللغة، (2000)، دار الفلاح (الأردن)، ط2، ص136.

[19]– علي زوين: ظلال المعنى بين الدراسات التراثية وعلم اللغة الحديث، مجلة آفاق عربية، وزارة الثقافة والإعلام–دار الشؤون الثقافية العامة، العراق، المجلد 15، العدد 5، السنة الخامسة عشرة، شوال/ آيار 1990م. ص ص 71–81.

[20]– ستيفن أولمان: مرجع سابق، ص109.

[21]– أحمد عمر مختار: علم الدلالة، (1998)، عالم الكتب (القاهرة)، ط5، ص70.

[22]– تمام حسان: مرجع سابق، ص345.

[23]– حلمي خليل: الكلمة دراسة لغوية ومعجمية، (1998)، دار المعرفة الجامعية (الإسكندرية، مصر)، ط1، ص212.

[24]– أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر (سيبويه): كتاب سيبويه، (د.ت)، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل (بيروت)، ط1، 25/1.

[25]– ابن علي بن يعيش: شرح المفصل، (د.ت)، مكتبة المتنبي (القاهرة)، 113/1.

[26]– محمد بن غدريس الشافعي: الرسالة، (2004)، تح: أحمد شاكر، دار القلم (دمشق)، ص52.

[27]– فرديناند دي سوسور: دروس في الألسنية العامة، (1985)، تر: صالح القرمادي، محمد الشاوش، محمد عجينة، الدار العربية للكتاب (طرابلس، لبنان)، ص188.

[28]– ستيفن أولمان: مرجع سابق، ص62.

[29]– أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، مبحث صوتي، مبحث دلالي، مبحث تركيبي، (2013)، منشورات كلية التربية الإسلامية والعربية، قسم اللغة العربية وآدابها (دبي، الإمارات العربية المتحدة)، ط2، ص18.

[30]– أحمد مختار عمر: مرجع سابق، ص71.

[31]– يوسف عبد الفتاح أحمد: قراءة النص وسؤال الثقافة، (1999)، عالم الكتب الحديث (عمان)، ص31.

[32]– محمود أحمد حسن المراغي: علم الدلالة مع دراسة تطبيقية مقارنة بين العربية والفصحة وعبرية العهد القديم، (2007)، دار المعارف المصرية (مصر)، ص24.

[33]– عبد النعيم خليل: مرجع سابق، ص 81.

[34]- جيفري سامبسون: المدارس اللغوية: التطور والصراع، (1993)، تر: أحمد نعيم الكراعين، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع (لبنان)، ص234.

[35]- أحمد نعيم الكراعين: علم الدلالة بين النظر والتطبيق، (1993)، الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع (لبنان)، ص102.

[36]- عبده الراجحي: اللغة وعلوم المجتمع، (1977)، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية (مصر)، ص25.

[37]- آف، آر، بالمر: مرجع سابق، ص62.

[38]- عبد الغفار حامد هلال: اللهجات العربية نشأة وتطورا، (1993)، مكتبة وهبة (القاهرة)، ط2، ص124.

[39]- جول لاينز: علم الدلالة، الفصلان التاسع والعاشر من كتاب مقدمة في علم اللغة النظري،(1980)، تر: مجيد عبد الحليم الماشطة وحليم حسن فالح وكاظم حسين باقر، كلية الأدب، جامعة البصرة (دمشق)، ص32.

[40]- أحمد مختار عمر: مرجع سابق، ص72.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 1141 - 1159 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# هندسة الكتابة ودلالتها في ديوان "شجر الكلام" لـ ربيعة جلطي

# The Geometry of Writing and its Significance in the Book "Shajar Al-Kalam" by Rabia Jalti

**أمال ميلودي** [1] * / **MILOUDI Amel**

**هداية مرزق** [2] / **MERZEG Hidaya**

مخبر الأنساق والسرديات الثقافية

جامعة محمد لمين دباغين- سطيف2، الجزائر .

University of Mohamed Lamine Debaghin - Setif, Algeria.

miloumel6@gmail.com[1] / hidamerzeg@yahoo.fr[2]

| تاريخ الإرسال: 2021/06/29 | تاريخ القبول: 2021/11/06 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

## ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن هندسة الكتابة ودلالتها التي وسّعت من خلالها قصيدة النثر مجال اشتغالها البنائي الفني والجمالي، فاهتمت بشحن وشحذ جسدها النصي بمقامات دلالية تلفظية وشكلية متباينة تعمل على إثارة وإغراء المتلقي وشد وتحريك فضوله الكشفي، وتقوده إلى التيهان في غياهب فضاء النص وكثافته الدلالية، عبر الشرخ الذي أحدثته بانتقالها وخروجها من الإطار الشفوي/السمعي إلى البصري/الكتابي، والذي أفضى إلى ولادة تشكيل وسيط بصري محمل بتقنيات طباعية، ووسائل تعبيرية متجددة، تراود المتلقي عن بصره بهدف تحقيق المتعة الكشفية الذهنية لتعرية المخبوءات الدلالية للقصيدة، خاصة وأنها محملة بطاقات متوهجة ومشحونة بالانفعالات الشعورية بمختلف انزلاقاتها المتشظّية عبر نبضات المعطى البصري التصويري المتدفق الذي يلبس تلاوين رمزية متنوعة ( التّشكيل السطري، الرسم الهندسي، علامات الترقيم، نوع الخط وشكله...) مشكلة انزياحات طباعية دلالية لم يألفها المتلقي، بتكثيفات دلالالية متدفقة ومفعّلة للنص الشعري.

**الكلمات المفتاحية:** تشكيل بصري- جمالية— قصيدة النّثر— نسوية - ربيعة جلطي.

**Abstract :**

This study aims to reveal the geometry of writing and its significance, through which the prose poem expanded the field of its artistic and aesthetic structural work. The semantic, through the crack it created by moving and exiting from the oral/audio frame to the visual/written framework, which led to the birth of the formation of a visual medium loaded with typographical techniques, and renewed expressive means, tempting the recipient from his sight in order to achieve

* أمال ميلودي ، miloumel6@gmail.com

mental scouting pleasure to unearth the semantic relics of the poem, especially since it is loaded with Glowing cards charged with emotional emotions of various fragmented slips through the pulses of the flowing visual information that wears various symbolic colors (line formation, geometric drawing, punctuation, line type and shape...) a problem of typographical semantic shifts unfamiliar to the recipient, with flowing and active semantic intensities of poetry .
**Keywords:** visual formation - aesthetics - prose poem - feminism - Rabia Jalti.

**مقدمة:**

قادت التحوّلات الدينامية الحاصلة على مستوى حياة المجتمعات المعاصرة إلى تكوين ونقل هذا التحوّل إلى النصوص الأدبيّة، عبر هندسة الكتابة على مستوى التشكيل البصري، فأضحى من اهتمامات الشعراء خلق فضاء تشكيلي للنص كون"التشكيل البصري يساير واقع الحياة المعاصرة التي تهتم بجانب المادة والمدركات الحسية، ويتضمن كل ما هو ممنوح للبصر في فضاء النص، ويحيل إلى أهمية المبصورات في إنتاج دلالة النص الشعري...، فاختلاف التشكيل من نص إلى آخر حسب مضمون وحالة كل نص يجعله جزءا أساسياً من النص بحيث يصبح المعطى الكتابي البصري مولدا للمعنى الشعري"[1] فيساهم في تكوين نظرة أوسع وأقرب إلى ذهن المتلقي، كما ترسم لديه تصورات ودلالات مفتوحة على التأويلات وتوالدية المعاني، فكان لابد من مسايرة روح العصر وما حوته من تجديد على الساحة الفكرية والثقافية والحضارية...، وذلك ما تجسد في القصيدة المعاصرة وما شهدته من تحولات جذرية مست القواعد الخليلية في عمقها وأساسها العروضي وبما أحدثته من شرخ على مستوى الإيقاع/الخليلي والشكل/العمودي؛ أضحى من اللّزوم شحن النص الشعري بإبدالات مغايرة وأكثر شدّا وجمالية في مقابل الإقصاء والتمرّد الذي حدث على النص، ومن بينها:

**أوّلا : هندسة الكتابة في التّشكيل البصري:**

إنّ الاهتمام بهندسة الكتابة عبر التّشكيل البصري من مطالب النص الشّعري ومكونات بنائه، لأنّه أصبح"في القصيدة المعاصرة لا يقلّ قيمة وأهمية؛ بل شعريَّة عن بنية اللغة الشعريَّة ذاتها في التعبير؛ إذ ثمَّة اهتمامات بالتشكيل البصريّ يعود إلى محاولة سدّ الفراغ الذي أحدثه ضعف الصلة بين الكاتب والمتلقي باندثار الوظيفة الإنشاديّة التي كانت تبرز القيم الجمالية والملامح التعبيريَّة"[2]، فحظي شكل النص وهندسة فضائه باهتمام بارز وأضحى من أبرز محطات بناء العمل الشعري وأولوياته، ومن بين الحيل الإبداعية التي

لجأ إليها الشعراء **التّشكيل البصري وهندسة الكتابة**؛ وذلك "من أجل إيصال الجزء المفقود من نصوصهم إلى المتلقي"[3]

فكان لابد للشّاعر التحكم في الطرق التي يوصل من خلالها دلالات هذه الأجزاء المبهمة عبر أشكال مختلفة وتنويع طرق التلاعب بها؛ ففي"هذه الوضعية الجديدة للشعر صار معها الشاعر في رأيه هو ذلك الشخص الذي يعرف قواعد اللعبة و اللغة، خالق الأشكال الجديدة"[4]،التي يمكن أن تنقل أفكاره عبر سياقاتها المختلفة، خاصة بعد الخروج عن نمطية الكتابة وأحادية القالب في بناء القصيدة ومحاولة استدعاء تشكيلات جديدة تفجيرا لمكنونات النص وشدًّا لأذهان المتلقين، وفي ذلك يشير محمد الصفراني إلى"أن تحول النص الشعري الحديث من القالب البيتي المحدود بعدد ثابت من التفعيلات– قياسات محددة مسبقا– إلى رحاب السطر الشعري قد فتح المجال أمام التشكيل البصري في السطر الشعري... تجسد الدلالات البصرية التي يرومون تجسيدها للمتلقي"[5]؛ بحثا من خلاله عن تشكيل فضاء شعري متشعّب المداليل، ومنفتح على تكثيف الانزلاقات التخييلية التي تولّد أثرا جماليا عبر التّشكيلات المبتكرة .

" ولماّ لجأت القصيدة المعاصرة إلى التعبير بشكلها البصريّ أكثر من شكلها الكتابيّ فإنها دفعت الكثير من الشعراء إلى التلاعب بالشكل الكتابي للقصيدة على فضاء الصفحة الشعريَّة عبر التلاعب بشكل الخطوط والحروف، وتفتيت الكلمات؛بوصفها جزءاً من الثورة على اللغة والإيقاع لتكون القصيدة متفاعلة بشكل هارموني، لتحقيق أنساقها وتناغمها الإيحائيّ"[6]، وهذا التلاعب يخلق مؤشرات بصرية فاعلة مشحونة بالانفعال والتدفّق الشعوري عبر وسيط بصري مجسد بلغة مكثفة ودينامية؛ خاصة ولأنّ "الشعر صار مدعواً بدوره لموافقة تلك اللغة في بساطتها و اختزاليتها. ولأنه يمرر أكبر دلالة ممكنة بأقل وسيلة تعبيرية ممكنة لذلك حولت النزعة النص الشعري إلى شكل بصري مركز وبسيط يمنح للتلقي في أقصر مدة ممكنة"[7] غير أنه مستفز بأشكاله البصرية والهندسية، ودلالاته الموضوعة والموزعة في ثنايا لغة النص والمرتسمة على واجهتها كوسيلة لحمل المدلولات، وتكثيفها جماليا وفنيا وفق نمط اشتغالها ومنه" صارت اللغة مادة الاشتغال الشعري في مظاهر كثافتها وفضائيتها وطاقويتها...والتركيب البصري أو الصوتي لعناصر اللغة"[8]، ورغم تشابك واشتراكهما داخل الفضاء النصي وفاعلية تخزين الطاقة اللّغوية والمرئية، تحضيرا لها من أجل تسليمها وطرحها أمام المتلقي لكن" يبقى العنصر الأبرز في هذا الإطار هو اعتبار الجانب البصري أفضل صيغة لتحقيق البساطة والتركيز المنشودين"[9]؛ ذلك كون الجانب البصري يحتوي على إطار فنّي ضمن فضاء تصويري للنص

" فالثابت أن النص الشعري المكتوب، يصير تتابعاً لعلامات بصرية على مساحة معينة، وهذه العلامات لا تخرج عن نطاق الأدلة اللغوية. وبمجرد ما يباشر القارئ اتصاله بالنص المكتوب، تحتوي عينة النص في هيئته البصرية تلك، وفي كليته التي يضبطها توزعه الفضائي"[10] خاصة وأنّه في معية نص منفلت حمّال معان ودلالات، "وإنَّ توظيف الفضاء البصريّ للصفحة الشعريَّة يسهم في منتجة الجمل، لتحقق مقصودها الفني على جرعات دلاليَّة، تتبع الشكل البصري تحديداً"[11]؛ ممّا يخلق لديه رؤيا كشفية تعرج به إلى بؤر الدلالة وشهوة تذوقها الجمالي، على حدّ تعبير عصام شرتح الذي يؤكد على "أنّ الهندسة البصريَّة في تشكيل القصيدة، تبعا لمحفِّزاتها الدلاليَّة، يسهم إسهاماً فعَّالا في تقبلها تقبلا جماليًّا"[12]، وفي ذات السياق لابد من الإشارة إلى أنّ" الحروف لا تمثل شيئاً في ذاتها، وفي الوقت الذي تكون فيه الآثار الخطية كذلك، ويكون من اللازم تعرفها من خلال النسق"[13]؛ لأنّ القصيدة بنصها المفتوح على البعثرة والتشظّي، والكثافة عبر التجاوز المتولد من خلال التّشاكل التّفاعلي بين عناصرها المشتغلة والمتكونة داخل فضاء نصي يشع دلالة؛ لذلك فإن القصيدة" تستوعب السياقات المختلفة التي توضع فيها، لتعبِّر عن أدق الأشياء وحقائقها، لأن تعاضد الإيقاعات اللغويّة والبصريّة يسهم في توجيه القارئ لعمق الدلالات، وبؤرها الإيحائية المستعصية"[14]، ويبعث فيه الرغبة الملحة في تقصي الدلالة والغوص في بواطن النص الذي يشده للبحث عن جوهر الدلالات المفقودة والعميقة الهاربة، خاصة و"إن الفهم الجديد للذات والعالم يقتضي تعاملاً جديداً مع اللغة، وذلك، بتخفيفها، والتمكين من قراءة البياضات...بحثاً عن الانفلات من ابتذال المقروء، ومن لغة مؤسسة على مسلمات جد قديمة"[15].

لذلك قِيدَت قصيدة النّثر إلى فضاء من الإبدالات والمؤشّرات الدلالية البانية للوحدات الجمالية وتراكماتها الدلالية المجسدة على جسدها النصي، وشجعت على استقطاب تشكيلات بصرية وهندسة كتابية جديدة على مستواه للتأثير في المتلقي، ومن بين مؤثرات التّشكيل البصري المشتغل عليها "الرسم بمختلف أشكاله: الهندسي، والفني، والخطي. والإخراج الطباعي مثل: عتبات النص، والسطر الشعري، وتقسيم الصفحة، وعلامات الترقيم."[16]، ومن بين قصائد النّثر النّسوية الجزائريّة التي برز فيها التّشكيل البصري بصوره المختلفة ديوان الشاعرة ربيعة جلطي " **شجر الكلام** "، الذي توزع على مجموعة من القصائد؛ لذلك لابد من تقصي أبرز محطات هندسة الكتابة في التّشكيل البصري، وتمثلاته في الديوان.

**ثانيا : ملامح تمثّلات هندسة الكتابة وتشكيلها البصري في ديوان "شجر الكلام"**

**1- تشكيل السطر الشّعري:**

تزامنا والتغييرات التي مسّت الجسد النصي للقصيدة النّثرية، وتجاوزها للشّكل العمودي إلى السطر الشّعري جعل النص يوازي التدفّقات الشعورية التي من خلالها ترتسم وتتشكّل الأسطر على بياض الصفحة، وتظهر على أوجه مختلفة تميّز في كلّ مرّة تفاصيل وملامح جسدها حيث أصبح النص الشعري" متماوجا في تشكيل أسطره الشعريّة، نظراً إلى التحوُّل الكبير الذي طرأ على بنية التشكيل الشعريّ من تغاير واختلاف على مستوى بنية السطر الشعريّ"[17]، والتي سمحت للتدفّقات الشّعورية والمحطات الانفعالية أن تظهر على فضاء الصفحة، ومن بين التّشكيلات البصرية للأسطر الشّعرية التي برزت على صفحات الديوان :

**أ- الأطوال السطرية المتفاوتة والتفاوت الموجي:**

ترسم قصيدة النّثر ملامحها وتداعياتها الدلالية على أسطرها الشّعرية التي لا قيود لها حيث تستجيب لدفقات التجربة والموجة الشعورية؛ والتي تنعكس على أسطرها بأشكال مختلفة على نحو " تفاوت طول سطرين شعريين متواليين أو أكثر تفاوتا كميا من حيث عدد الكلمات"[18]، حيث تسير الأسطر الشعرية على ذبذبات تثيرها الموجات الشعورية لتتموضع بأطوال مختلفة مستجيبة لها فتكون" تفاوت أطوال الأسطر الشعرية تبعا لتفاوت الموجة الشعورية المتدفقة عبر كل سطر"[19]، لذلك من الملاحظ في قصيدة النّثر النّسوية أنه" لما كان الشاعر المعاصر يكتب قصائده، تبعاً لموجاته الانفعالية؛ ونفثاته الشعوريَّة فإنَّ طول الموجة الصوتيَّة يتبع النفثة الشعوريَّة، إن طولاً، وإن قصراً"[20]، وكمثال عليها ما جاء في قصيدة " **البديل**":

**قف ... !**
**لحظة قف**
**أيها الموغل في التجاويف العربية**
**لحظة قف كالنار..**
**كـالحلم،**
**كـروعة النطفة،**
**نتسمع نايا ملفعا بالفرح المزمجر**
**يستأذن قتيل الطاولة في سؤال أخير**
**- أين الجراح..؟**[21]

تتراسل خيوط الانفعال عبر مسالك الأسطر الشعرية محدثة هزات وموجات متدرجة على مستوى أسطر النص فيكون المتلقي مشدودا إلى الشّكل الموجي؛ حيث ترتسم في البدء فاتحة ملغمة بطاقات شعورية تأبى الاستقرار في حيرة انسكبت عبر الأسطر صعودا ونزولا في أدراج ذبذبات الدفقة الشعورية، وتتفتح لحظة المكاشفة باندفاع حاد كردة فعل سريعة يُلبسها السطر الشعري مساحة ضيقة تصويرا للموقف الشعوري، لتنزلق الحركة الانفعالية بهزاتها الارتدادية وتتهاوى عبر التّشكيلات البصرية لأسطر القصيدة مشكّلة تفاوتا سطريا موجيا يتراوح بين الطول والقصر، ترسمه تجاويف النفثات الشّعورية في مد وجزر بدءا بالوقف والاحتباس " قف"، ونزولا عند السؤال " أين الجراح" في تراتبية متشظية غير سليمة بانفعالات متضاربة بين الحلم والحقيقة، يمتزج فيها انفعال الفرح وموجات أحزان لا تهدأ (لحظة قف/ أيها الموغل في التجاويف العربية )؛ كطيف بصري محمّل بهزات تدفقية تستقطب البصر في لحظة كشفية مستفزة تبحث عن زاوية معبأة بشحنات عاطفية متملصة عبر موجات متفاوتة تنتقل بانسيابية عبر محطات( لحظة قف كالنار../ كالحلم،/ كروعة النطفة،) رغبة في إخماد المأساة واستدراج لذة الحلم لمعايشة اللحظة وموميضها، لتنسكب فيها دفقات انفعالية تراكمية متكاثرة ومتسارعة في منحى انفعال تصاعدي يأبى التمزق (كروعة نطفة،)؛ مجسّدا قوة التدفق الانفعالي المرغّب في طي أوراق الجراح كمنعطف تجاوزي، محمّلة بدلالات لانهائية تجعل القارئ يفتح باب التأويل من خلال ما تفتحه توالدية المحطات الجمالية التي تترجمها الدفقة الشّعورية بموجات تبصرها عين المتلقي وتتأثر بها.

### 2_ التّشكيل الهندسي للنص:

شهد الشّعر العربي المعاصر اهتماما بالأشكال الهندسية وتوظيفها على مستوى النصوص الشّعرية ولم تخلو قصيدة النّثر النّسويّة الجزائرية من هذه التشكيلات كميزة جمالية وإبداعية تساهم في توالدية الدلالة وجدّة الأسلوب والشّكل، كما نجد عصام شرتح يؤكد على ميزة التلاعب البصري في تعميق دلالة النص الشعري في قوله: " إنّ التلاعب البصريّ في شكل الخط على الصفحة الشعريّة أصبح ميزة النصوص الحداثيَّة التي تعتمد فضاء الكتابة وأساليب توزيع الأسطر الشعريَّة مقوِّماً فنيًّاً في تعبيرها البصري عن دلالات عميقة(...)تسهم في تلقيها و التأثر بها"[22]، وتفتح باب التأويل والتخييل لدى القارئ فيبني بذلك جسور التواصل الإبداعي والفني التخيلي عبر أشكال بصرية تشده لربط علائقية البناء المكثف، الذي يساهم ويعمل على توليد طاقات وجماليات من "الأشكال البصرية التي تقدمها النصوص، معتمدة

على المادة اللغوية في صورتها البصرية من أجل تشكيلها، وهذه الأشكال تعتبر مجردة لأنها لا تتلبس طابعا أيقونيا صرفا ومن ذلك مثلا:

*الأشكال المثلثة.

*الأشكال المربعة."[23]

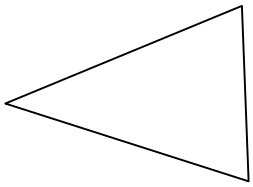
تتولّد هذه الأشكال البصرية من رحم استنطاق الذّات وتقلّباتها، وتصوّراتها فتتزاحم الانفعالات والنّفثات الشّعورية بمرّاتها عبر تواترات إيحائية تُتَرجم بعلامات بصرية مغلّفة في ثوب اللّغة كمشاهد تحمل جرعات دلالية مرئية مكثّفة؛ "والفضاء الصوري المتضمن لهذه الأشكال، تتحول فيه الأسطر المكونة من مجرد معطيات لغوية بصرية ممنوحة للقراءة إلى معطيات تشكيلية أوجدت لا لتقرأ ولكن لتشاهد كعلامات بصرية"[24]، ومن بين النصوص التي تجلت من خلالها الدلالة الشعرية المنبثقة من أشكال تضع القارئ ضمن فضاء بصري يشدّه إلى الكشف عن دلالات لا نهائية، بدءا بالمشاهدة البصرية حيث ارتسم المشهد البصري المثلث في مقطع من قصيدة "**البديل**" :

**لحظة قف**

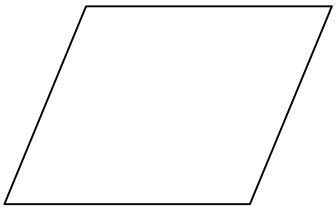
**أيها الموغل في التجاويف العربية**

**لحظة قف كالنار..**

**كـالحلم ،**[25]



ترتسم خيوط الأسطر الشعرية مشكلة مشهدا بصريا هندسيا متمثلا في مثلث متساوي الأضلاع لكن القلب الذي جاء على مستواه الشكلي مشحون بالدلالة التي كانت وقعا وعصارة للدفقات الشّعورية التي انطلقت من وقف الحدث والتوجه إلى منبع وبؤرة محورية تموضعت على رأس المثلث (التجاويف العربية)"المجتمع العربي"، فجاء بشكل مقلوب موجه إلى الحالة التي يعيشها المجتمع العربي تجسيدا بصريا وبث الرغبة في العودة إلى الوضع المستقر والتجديد فيه، من خلال وقف ماهو سائد والإتيان بالبديل والتركيز على عدم إبقائه على صورة حلم في تمثّلات زاوية ضيّقة محدودة التدفق ساكنة الأمل وبشكل بصري آخر تقولب عبر التلاعب البصري مشكلا علامة بصرية بأشكال هندسية **في قصيدة "معايدة:**



عام آخر ... لتجفيف الأنهار
وعمي الأبصار
وغزو الأقمار
ورفع عقيرة الأسعار**26**

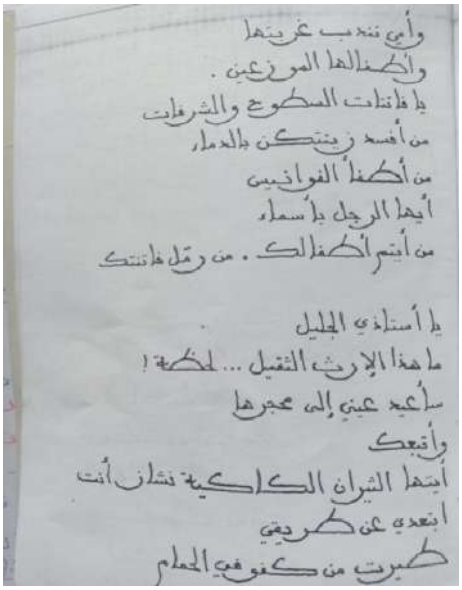
تنمو الدفقات الشّعورية عبر أنسجة الأسطر الشّعرية رابطة بين زوايا الأثر الانفعالي، راسمة تشكيلا بصريا في جسد متوازي الأضلاع، يوجه بصر المتلقي ويضعه ضمن حيّز متاهات التجربة وتجاويفها الجمالية البصرية المفتوحة بتلاوين انفعالات متساوية مكثفة اعتادت عليها الذات فصقلتها بعد تتالي حالة اليأس في كل مرة ( عام آخر... لتجفيف الأنهار/ وعمي الأبصار/ وغزو الأقمار/ ورفع عقيرة الأسعار)، حتى أصيبت بالرّتوب في اتجاه نحو الأفول والميلان الحركي الموحد، عبر تلوين المسار البصري الذي يقابل فيه المتلقي موجات شعورية متدفقة تسجل معطى بصري متكشّف كمشهد يثير القلق، الذي يحفز شهوة الذات التأملية ويثير لذة المتعة البصرية المرغّبة في الكشف عن عمق امتداد الدلالات التي تهيء القارئ، وتمنحه ملاذا جماليا ودلاليا عبر الامتداد الشكلي البصري والرؤيوي.

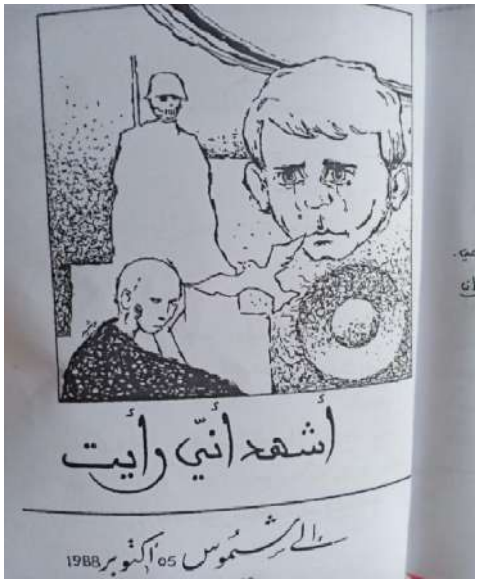
## 3_ اللوحات البصرية:

تلبس الأشكال البصرية حلة خادمة لفضاء اشتغالها الدلالي والجمالي، قد تكون على شكل صورة تزيينية "وغالباً ما تكون الصورة في علاقتها بالنص المصاحب إما إضافة أو تفسيراً"[27]، وتتفرع عنها مجموعة من الأشكال منها:

- **الرّسم الرّمزي:**

يمثل أحد التشكيلات البصرية الفاعلة والخادمة لسياق الفضاء النصي وروابطه الدلالية؛ فيشكل "الرسم الذي يرمز إلى النص برمز بصري يعادل إبداعيا دلالته المحورية "[28]، ويشكل تشاركية جمالية ودلالية على مستوى النص، كما ورد في قصيدة "**أشهد أنّي رأيت**"[29] :




تتشابك خيوط المشاهد التصويرية مع الدلالات النصية لتنشئ علاقة حميمية توالدية بتشكيلاتها البصرية ناطقة على لسان حال سياق فضاء النص في حوارية دينامية سلسة، والتي تحرك الفضول لدى المتلقي عبر تشاركية مولدة للأثر الدلالي الذي تباشر الأسطر الشعرية في حفر طاقاتها الجمالية والتعبيرية على الصور الرمزية؛ لبث وميضها الدلالي عبر شفرات تصور اللّحظات الكشفية عن مشاهد مرئية رامزة للوطن الجريح، الذي تمثله بياض الصفحة المنقط والملطخ بحفريات رصاص وفتات الشظايا في لوحة أولى (يا فاتنات السطوح والشرفات/ من أفسد زينتكن بالدماء/ من أطفأ الفوانيس) واستحضار لمظاهر غير إنسانية من ( أيها الرجل بأسماء)؛ الذي تقابله اللوحة الرمزية الثانية لكائن مسلح في جسد هيكل تعرى وتكشّف وتجرّد من إنسانيته، و(من أيتم أطفالك، من رمل فاتنتك)؛ التي تفرج عن نكسات حلت بالوطن من تقتيل تتجسد في لوحة ثالثة لامرأة برداء أسود أصابها الصلع وهي في حالة شرود وتيهان وحزن، في حين يظهر طيف طفلها يجهش بالبكاء خوفا وحزنا مم رآه وعايشه، مرورا إلى لوحة رابعة (أيتها الثيران الكاكية نشاز أنت/ ابتعدي عن طريقي/ طيرت من كفوفي الحمام)؛ والتي تفرج عن رغبة في بلوغ شغف السمو والحرية، والخروج من وحل الجراح بحثا عن السلام والانطلاق في سماء والأمان الحرية.

كما تتداعى مظاهر الدلالة البصرية للصور الرمزية المبثوثة على جسد النص محدثة بذلك عصارة من الرؤى واللحظات الكشفية التي تدغدغ المتلقي وتحمله للتفتيش في بواطن وعمق المساحة الدلالية التي

تشوب النص وتعتريه خاصة و" إنّ حساسية الرمز في القصيدة الصورة تمثل روح المعنى، وتنبثق في فضاء القصيدة بوصفها جوهر المتن النصي فيها"[30]إلى جانب التشكيلات البصرية التي تمارس سطوة التلوين الدلالي على الفضاء النصي، وإثارة شهوة المتلقي في التتبع والحفر في تراكم البعد الجمالي والدلالي.

## 4_ تشكيل السطر المتدرج:

قد" تدرج الأسطر الشعريَّة – بشكل هندسيّ- إمَّا هبوطا/ وإمَّأ صعوداً لتمثيل الدلالات وتجسيد الأسطر للمتلقي تجسيداً بصريًّا(...)يدفعه إلى تمثل كل موجة سطريَّة وتفاعلها على مستوى السياق النصّي العام."[31]ونلاحظ ذلك في مقطع من قصيدة: "**معايدة**"

**عام آخر**
**والأرض أرضان.**
**أرض تدور على قرن ثور بصولجان**
**ظهرها هودج**
**و زينة**
**و محافل.**
**وأرض زاحفة تدس الذعر تحت الثياب**[32]

تلتقط الأسطر الشعرية أنفاسها الانفعالية لتغوص في الجسد النصي للقصيدة مطلقة وميضا ينسكب تدريجيا مشكّلا أيقونة بصرية جمالية تشكيلية ممغنطة، تسحب المتلقي وتثيره إلى تتبع الأثر الانفعالي المتوهج، والغوص في دلالاته المنسكبة داخل الفضاء النصي بملاذها البصري، وما حوته من انزلاق واضطراب لحظة المكاشفة عن حالة الواقع الملغّم بالسّلبية، وتوالي مشاهد الخيبات (عام آخر)، والانقسام الفاضح للنكسات بين ( أرض تدور) و(أرض زاحفة)، عبر دفقات شعورية تمارس هبوطا تدريجيا عبر منحدر بصري مستقره (الذعر)؛ الذي يتهاوى ويتعانق مع جسد الصفحة ولحظات ترقب المتلقي لتلاطم الموجات الدلالية عبر الذبذبات الشعورية الانفعالية؛ للكشف عن جمالية تشكيل مختلف للبعد البصري.

ومن هنا نلاحظ أنّ" لجوء الشاعر المعاصر إلى الشكل الهندسي السطري ليس اعتباطيًّا، أو لا إراديًّا؛ وإنما نابعاً من ضرورة فنيَّة يبغي الشاعر إيصالها بصريًّا للقارئ، لتعزيز الدلالات(...)ينبع من مقتضيات داخليَّة وخارجيَّة في آن"[33]، وتثير القارئ عبر تلك المشاهد البصرية للشّكل السطري الملغّم بالدلالة والانفعال " لذلك يأتي الشكل أحياناً هو الباعث للدلالات؛ والمحرّك للتوترات الشعوريّة والمنظم لموسيقاها الداخليَّة"[34]، خاصة وأنه محفّز أولي كمشهد بصري يُفعّل رغبة المتلقي في التقاط تلك الدفقات

الشعورية، وتوالدية الدلالات المبثوثة على جسد الصفحة التي حوته ضمن فضاء تصويري عبر التدرجات السطرية.

## 5- نوع الخط وشكله:

استعانت قصيدة النثر بتشكيلات بصرية فنية إبداعية غاية في التكثيف ودقة انتقاء البناء الجمالي؛ بحيث ولدت بأشكال بصرية تلفت انتباه المتلقي وتثيره للولوج إلى بناءات النص ولذة الكشف عن هوية النص الإبداعي ذات الانحراف الدلالي، خاصة وأنَّ " للشكل الكتابيّ أثراً مهماً في إبراز الدلالة، نظراً إلى دوره في استقطاب العين إلى طريقة بّث الكلمات وترسيمها خطيًّا على بياض الصفحة الشعريَّة"[35]، فيشكل بذلك الرابط الأول الذي يتلقاه القارئ؛ و" بناءً على ذلك، تشتغل البنية الخطيَّة على إيصال مقصودها بحراك بصريّ، لاستقطاب الدلالات والكشف عمَّا تختزنه من طبقات دلاليَّة، تستثير المتلقي إلى متابعتها والجري وراء ما خفي منها"[36]، ومن بين الأشكال الخطية التي ظهرت بها قصيدة النثر الجزائرية:

- **الخط المغربي:**

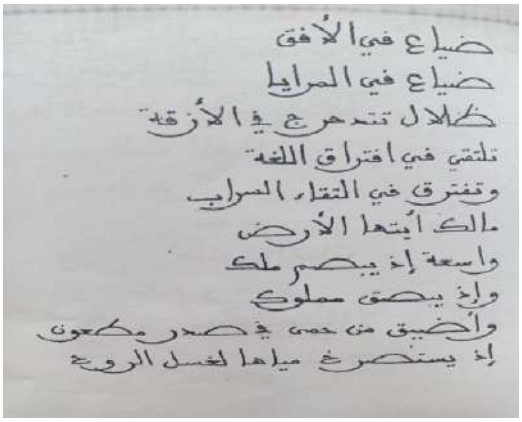
يلجأ الشعراء للخط المغربي كونه في نظرهم اللبنة والطريق الذي"يسهل من عملية القراءة ويقرب العمل الأدبي من قارئه وفي ذلك تعويض للإلقاء واختيار المواجهة البصرية بدل المواجهة السّمعية "[37] باعتبارها الأقرب والأكثر تأثيرا وقربا له، بحيث يشكل فضاء تصويريا مراوغا يفتح باب اقتناص المعاني والمدلولات؛ "هذا الاختيار يعتبر في حد ذاته دالاً على مستويين:

**أولاً**: كاختيار جمالي من لدن منتج الخطاب ومنجزه

**ثانياً**: كإحالة بالنسبة للمتلقي الذي يختزن في ذاكرته معرفة قبلية بهذا الخط كشكل"[38]

كما يعبُر المتلقي من خلال اللّحظة الكشفية الأولية للنص عبر صور للتأويل الخطي" بدءاً تتدخل التجربة البصرية لتتحكم في تلقي المكون الخطي فهي تشتغل إلى جانب المؤول الشعوري الذي يبرز بمقتضاه الموضوع في صورة انطباع أولي لدى المتلقي حول التركيب العلامي المعروض أمامه"[39]؛ وهذا التركيب الذي يصطدم به يشكل ويفرج على الصورة الشكلية لبنية الخط الذي يحتوي على"سمات التقوس والانعتاق، تميز الخط المغربي الأندلسي عن غيره من الأنماط الخطية الأخرى المتميزة بامتداد أشكالها في خطوط أفقية مستقيمة، أو بالبساطة وصغر أحجام الأشكال"[40]، وذلك قد يكون مؤشرا أكثر توليدا للدلالة، ومن خلال التنويع في الشكل الكتابي وتدفقات محطات الانفعال والتجاوب الدينامي مع أنماط

الخطوط المختلفة الظاهرة على بساط بياض الصفحة، والتي تشكل منحى دلالي يتجاوب معه القارئ " وفي حالة الخط المغربي، نكون أمام انزياح عما ألفه المتلقي"[41]، وقد جاءت قصائد الديوان بتشكيل الخط المغربي الذي طغى على الفضاء الطباعي للصفحات كتلوين الشكل الخطي للنصوص التي تفتح زاوية نظر تربطه بالمتن النصي عبر التراسل الشكلي الدلالي، ومن أمثلة ذلك:


ضياع في الأفق
ضياع في المرايا
ظلال تتدحرج في الأزقة
تلتقي في افتراق اللغة
وتفترق في التقاء السراب
مالك أيتها الأرض
واسعة إذ يبصرك
وإذ يبصق مملوك
وأضيق من حمى في صدر مكعون
إذ يستصرخ مياها لغسل الروح

يظهر النص في هيئة تعبيرية دالة متراصة بالخط المغربي، الذي تسير بصماته على جسد النص مشكلا انزياحا بصريا خارجا عن رداء المألوف الذي اعتاد عليه المتلقي مشكلا انزلاقات متمردة على المستوى الخطي الطباعي لفضاء النص المتشظي، يتخطف عين المتلقي ويسير به في خط تصاعدي لمستويات النص التكثيفية المطعّمة بالخط المغربي، الذي يمارس عملية استفزاز للمتلقي للوهلة الأولى في لحظة كشفية بأبعادها الشعورية المتوثبة، في حضرة تضخم رغبة النبش داخل طبقاتها الدلالية عبر حراكها الطباعي، ومحطات تلوين الأسطر كتوهج انزياحي ذو أبعاد دلالية جمالية مكثفة.

إلى جانب ذلك يرى تبرماسين أنّ حضور الخط المغربي في الشعر " يسهل من عملية القراءة ويقرب العمل الأدبي من قارئه "[42]، رغم وجود أثر طباعي بصري بارز ومأثر يشد القارئ لاقتناص الأبعاد الدلالية وتمثلاتها الجمالية المبطنة.

### 6_ علامات الوقف والترقيم:

لاشك أنه لا يكاد يخلو أي نص من علامات الترقيم وآليات اشتغالها ضمن حدود ما وضعت له لكن قد تتهاوى وتنزلق عن ماهيتها المحدودة عند النص الشعري، فتحضر كعامل لتفعيل وخلق فضاءات جديدة بحلة شكلية بصرية رمزية جمالية مخالفة، تتعالى عن الموجود من الدلالات إلى توليد شعرية

بصرية تُشحن بتدفق زخم انفعالي وسيل من المعاني؛ بحيث"إنّ لعلامات الترقيم دوراً مهماً في تتميم المعنى الشعريّ، وإضافة مُحفِّزات بصريَّة قرائيَّة لتلقي القول الشعريّ على جرعات، متقطعة تجعله في وضع التحلي التام، والإدراك العياني والذهني الدقيق"[43]، وإثراء الجانب الدلالي؛"ولأجل ذلك لفتت علامات الترقيم انتباه الباحثين والشعراء إلى دورها المؤثر في عمليَّة التبليغ الشعريّ المؤثر؛ ليتملاَّها بصريًّا، كفواصل بصريَّة إيقاعيَّة تتحكم في مسار الجملة؛ وفي وقفها وتتابعها؛ وانهمارها الدلاليّ"[44]، ولا تتوقف فاعلية علامات الوقف عند هذه المحطات بل هناك فعاليات أدق حساسية في عملية توليد الدلالة، وهذا ما دعمه عصام شرتح وأكده في قوله:"إن غياب أو تغيير الترقيم، غالباً ما يكون سبباً في اتساع الدلالة، أو إنتاج معنى نقيض"[45]، ومن بين العلامات التي برزت في قصيدة النثر وساهمت في تكثيف سياق الفضاء النصي:

**أ_ نقطتا التوتر:**

تعد من بين أبرز العلامات الواردة في المتون الشعرية لقصيدة النثر ويتم توظيفها من خلال "وضع نقطتين أفقيتين بين مفردتين أو عبارتين أو أكثر من مفردات أو عبارات النص الشعري بدلا من الروابط النحوية"[46]، وقد تكون واردة في تراكيب ونصوص أخرى بدلالات تحيل على" توقف صوت المنشد مؤقتا بسبب التوتر"[47]، ومن بين القصائد التي كان لها حضور بارز ودال فيها مقطع من قصيدة "**أشهد أنّي رأيت**":

**صمت .. صمت ثقيل كالجثة**
**أشلاء .. عصافير ممزقة .. أرياش هاجعة .. وألوان**
**رفرفة**
**الدمع**
**وحدها الأرض لا تدو**[48]

يستدعي الفضاء النصي على امتداد أسطره الشعرية تسجيلا بصريا لعلامة التوتر التي تحمل فسحة ووقفة مشوّقة تداعب وتستدرج القارئ للوقوف على مخبوءات الدلالة، وتفاعل إيحاءاتها وتفجرها عند لحظة المكاشفة، وسحب الغطاء عن خفقات التوتر والضياع الصادم حد التوقف عن الكلام (صمت..صمت ثقيل كالجثة) في حضرة الترقب والانهمار الفجائعي، الذي يستوقف النفثات الشّعورية ويعطل الدفقات الانفعالية ويمزقها عبر موجات التوتر الكشفية المتتالية (أشلاء .. عصافير ممزقة .. أرياش هاجعة .. وألوان)؛ عبر انفعالات ارتدادية متشظية، تخلق فضاء من التوتر وإسقاط وانحباس الكلام.

**ب– النقاط الأفقية/ نقط الحذف (...) :**

من بين العلامات الفاعلة في إثراء الأسطر الشعرية، وإعطاء مجال لفتح وإشراك القارئ في بناء النص وتشكيلاته البصرية؛ "فالنقاط الأفقية تحكي ما قالته وتثبته عبر علامة الترقيم، وهي النقاط الأفقية التي تمثل هنا فراغاً مقصوداً من الشاعر ليعطي للقارئ فرصة المشاركة فيما قيل"[49]، وقد تتبنى علامات ترقيم أخرى مهمّة تفعيل مشاركة القارئ،" إلا أن الملاحظة الجديرة بالذكر أن النقاط الأفقية هي أكثر علامات الترقيم استخداماً عند الشعراء المعاصرين، وهي تشير إلى رغبة التركيز والبعد عن التقريرية والتسجيلية، بالإضافة إلى استغلالها في اللعبة الزمنية، ولإشراك القارئ مع الشاعر في تكوين النص الشعري"[50]، وهذا ما ورد في الديوان حيث برزت (نقاط الحذف) في مقطع من قصيدة **المجرى**:

**ورب الناس والماس وآيات الكراسي**
**والكعبة المستورة/المستورة...**
**قبرة حزينة خلف نافذة مطفأة.**
**هذا الباب مغلق ... متوج بغيمة**
**وذاك الباب مغلق ... مزين بجمرة**[51]

تتلون النفثات الشّعورية مشكلة تلاعبا بصريا مشوقا تروح فيه حدة الانفعال متخفية تحت بساط الصمت، لترسم فضاء بصريًّا متشكلا من شباك نقط الحذف الصامتة البانية لرقعة دلالية جمالية يتمثلها الخواء الملغم بفسحة دالة على المضمر من السطر الشعري ، حيث يتوقف الانفعال المتدفق عن توليد طاقاته داخل فضاء النص لثقل دلالة الموقف الشعوري، الذي غيّبت فيه اللّغة الشّعرية محدثة خلخلة تتخطف بصر المتلقي، وتشتت ذهنه فتجره خلف امتداد حجم الحزن و صعوبة الإفصاح عن مدى عمق الجراح واختفاء تلاوين البهجة وحركة الحياة، والذي ورد كبتر ظاهر يبعث على تشكيك وتشكيل فجوة ضبابية ملؤها (الصمت)، وانعدام الحلول والعجز عن فتح المغاليق المتراكمة (هذا الباب مغلق ... متوج بغيمة )، (وذاك الباب مغلق ... مزين بجمرة )؛ حذف يثير القارئ ويستدرجه للمشاركة في اللعبة وملئ الجزء المحذوف من السطر الذي غاب فيه الصوت، واشتد فيه الانفعال التراكمي الذي أحدث شرخا في التشكيل البصري للسطر الشعري، الملازم لتفاعل المتلقي مع صدمة الفجوات التي خلفتها العلاقة الحميمة والفسحة الدلالية المعمقة بين النص المغيّب والنص المكتوب.

**ج – علامة الاستفهام:(؟):**

توضع هذه العلامة غالبا في النصوص" للدلالة على الاستفهام"[52]، وللبحث عن إجابة للتساؤلات كشفا عن حقيقة وللاستفهام حول المخبوء والمضمر، وقد شكلت علامة بصرية فاعلة داخل مؤسسة التشكيل البصري في الشعر العربي المعاصر– قصيدة النثر– ومن بين المقاطع التي برزت فيها هذه العلامة قصيدة "**شجر الكلام**":

**حزينة تلاويح اليأس**

**من أنت؟ من أين لكَ هذي الرسوم المتحركة**

**أأنت والدتي أمْ أمّ "أوديب" ؟**[53]

ترسم علامة الاستفهام لها مجالا ترتمي فيه داخل الفضاء النصي مشكلة تسجيلا وتصويرا بصريا محمّلا بنسيج انفعالي مكثف يسدل ستاره وخيوطه على جسد الصفحة، لتشكل مشهدا ذا أبعاد دلالية رامزة تثير شهوة المتلقي للتنقيب والكشف في ملابساتها الدلالية والجمالية، عبر ترقب سفرية الذات داخل النص الإشكالي بعلاماته البصرية الاستفهامية التي ترفعه إلى رحاب فضاءات التساؤل والبحث عن الحقيقة الهاربة والمتملصة، والمرتمية في أحضان الأسطر الشّعرية لالتقاط المبصورات الدالة على لحظة المكاشفة لفضاء شفرات حقيقة المصائب، وموجات اليأس المتمردة والملازمة لهذا الوطن (حزينة تلاويح اليأس)، ( من أنت؟)، و تراكمات أشكالها وتلاوين أسباب صدماتها في سفرية كشفية خارقة لأفق توقع المتلقي ما يلبث أن يستفيق من صفعات فضاء بصري يحتمي خلفه استفهام دال باحث عن الحقيقة ليصطدم بغياهب آخر ( أأنت والدتي أم أمّ أوديب؟)، ليبقى امتداد الفضاء البصري الإشكالي مفتوحا باحثا عن حقيقة مأساوية يصعب الاستفاقة منها أو الهروب من لعنتها المعقدة .

**د – المزدوجتان (" "):**

فتحت علامة "المزدوجتان" المجال واسعا لتعميق البؤرة الكشفية، وشد المتلقي كعلامة بصرية دالة فقد" تكثر في حالات التوظيف التراثي والاقتباسات والتضمين"[54]، وذلك ما يكثّف عمق أثرها ويسهم في تراكم الرؤى المكثفة، بجمالية الإغراء الفني والدلالي الملغم في ثنايا الأسطر الشعرية فقد تجيء المزدوجتين كعلامة فارقة ضمنيا وشكليا تترجم حمولات مرصّعة بالدلالات اللانهائية

"وقد تنوعت الاستعمالات الوظيفية للمزدوجتين.لكن ما يتعلق منها بدلالات المتن الشعري يقتصر على استعمالهما في مواضع الاقتباسات أو ما يعرف في المدونة النقدية بـ "التناص" "[55]

فنجدها بارزة في عدة قصائد من الديوان، وقد وضعت للدلالة على الاقتباس من القرآن الكريم في قصيدة "**المجرى**":

**هكذا نوزع الخوف الطازج**

**فلا تخرسي..**

**" يا مريم.. هزي إليكِ بجذع النخلة**

**تساقط عليك رطبًا جنياً"... ! [56]**

تتلوّن رقعة الفضاء الخطي بمسامات تتنفس الصعداء عبر فوهة وميض نوراني انفعالي دال، مغلفة بخيط شعوري مكثّف للحاجز الجمالي محدثة صدام تبثه وتصدره المزدوجتين المحملة بثقل تداعيات البوح، بما تجره من فيض انفعالي ذو سيولة دلالية بانيةً رقعةً ملغّمة ومعمقة لوقع الدفقة الشّعورية تبث الأسطر من خلاله شجونها المعبأ بحمولة إغرائية تهيج نبض المتلقي في لحظة كشفية مثقلة ومتأججة تسير في خط تراكمي كثيف تبدأ مغامرتها عند بؤرة انفعالية مركزها اقتباس آيات من "سورة مريم" الآية(24-25)، في قوله تعالى"فَنَادَاهَا مِن تَحْتِهَا أَلاَّ تَحْزَنِي قَدْ جَعَلَ رَبُّكِ تَحْتَكِ سَرِيًّا(24)وَهُزِّي إِلَيْكِ بِجِذْعِ النَّخْلَةِ تَسَّاقَطْ عَلَيْكِ رُطَبًا جَنِيًّا(25)"، حيث ورد الاقتباس في القصيدة كالتالي:(يا مريم..هزي إليك بجذع النخلة/ تساقط عليك رطبًا جنيًا ... !)؛ تنتشر من خلاله شرارة حالة انفعالية متأزمة بدءا بـ(لا تخرسي..)، محاولة الخروج من حالة الخوف وتجاوز حواجز الصمت، وأوجاع الروح والبوح بكسر حاجز الخوف والاستكانة، والتنفيس عن الكبت عبر نبضات ما تلبث أن تستفيق على وقع نداء (يا مريم..)، يرسم تداعيات شعورية لمخاض عسير وأنين طويل بتراكمات مرصعة بحالة توتر وفاصل من الألم لواقع ملؤه عزيمة وتحدي يأمل ويؤمن بعدالة إلهية في ولادة وطن جديد خال من الجراح (هزي إليك بجذع النخلة/ تساقط عليك رطبًا جنيًا ... !) رغبةً في التحدي والضفر بحياة نورانية طاهرة من ظلام الأنين المكتوم.

**خاتمة:**

ما يمكن التوصل إليه من خلال ولوجنا إلى ديوان "شجر الكلام" لربيعة جلطي والكشف عن ملامح تمثلات هندسة الكتابة ودلالتها أنّ؛ الشاعرة الجزائرية قد شحنت قصائد الديوان بهندسة الكتابة والتي ارتسمت من خلالها أبعادا دلالية، ومحطات انفعالية عبر دفقات شعورية وأشكال بصرية متنوعة كما تمثلت الشّكل المتمرد الذي اكتسبته قصيدة النثر كعصارة لموجات التجريب؛ وذلك بخرقها للمألوف ممّا

أكسبها حرية استقطاب مؤثرات خارجية وتكوين نسق مخالف قفز بها من الإطار السمعي إلى المرئي والتشكيل البصري.

فعّلت قصيدة النثر النّسوية الجزائريّة عملية شحذ وتفعيل دينامية الوسائط البصرية كتفجير لمكنوناتها الخفية، وإكسابها قيمة جمالية وبنائية تضاهي التّشكيل اللّغوي وتوازيه؛ حيث تستعد في كل مرة لتفرج عن تمثّلات هندسة الكتابة، وتشكيلات بصرية جمالية، وبنيات دلالية مُبتكرة ترسم أثراً جمالياً ودلالياً تغري المتلقي، وتحفزه للحفر وتعرية العلاقات الحميمة المتسترة والمتولّدة عن تزاوج التّشكيل البصري والكتابي، برؤيا تأويلية كشفية لما يتفجّر من عصارات النّفثات الشّعورية والهزات الانفعالية اللانهائية بتدرجاتها البارزة على الأسطر الشعرية، والمحفزات البصرية الملغّمة للإدراك العياني والتأثير الذهني للدلالات، وتبني هيئات تعبيرية خطية ترتمي على بياض الصفحة تخيط تلاعبا بالشّكل الكتابي ومكوّنات الفضاء النصي مشكلة لحمة متمردة في تجاويفه، ومكوّنة أنساق تفاعلية دينامية مبتكرة تشعُّ إيحائية.

**هوامش:**

[1]- محمد الصفراني: التشكيل البصري في الشعر الحديث (1950- 2004)، (2008)، النادي الأدبي، (الرياض)، ط1، ص 22.

[2]- عصام شرتح: حداثوية الحداثة شعر بشرى البستاني أنموذجاً، دراسة تأسيسية في ماهية الجمال الشعري – البصري، (2015م- 1436هـ)، دار غيداء للنشر والتوزيع، (عمان)، ط1، ص 147.

[3]- محمد الصفراني: التشكيل البصري في الشعر الحديث (1950- 2004)، ص14.

[4]- محمد الماكري: الشكل والخطاب (مدخل لتحليل ظاهراتي)، (1991)، المركز الثقافي العربي، ط1، ص 186.

[5]- محمد الصفراني: التشكيل البصري في الشعر العربي الحديث(1950- 2004م)، ص171.

[6]- عصام شرتح: حداثوية الحداثة، ص148.

[7]- محمد الماكري: الشكل والخطاب (مدخل لتحليل ظاهراتي)، ص186.

[8]- المرجع نفسه، ص182.

[9]- المرجع نفسه، ص187.

[10]-المرجع نفسه ، ص179.

[11]- عصام شرتح: حداثوية الحداثة، ص 150.

[12]–المرجع نفسه، ص 149.

[13]–محمد الماكري: الشكل والخطاب(مدخل لتحليل ظاهراتي)، ص109.

[14]–عصام شرتح: حداثوية الحداثة، ص 150.

[15]–محمد الماكري: الشكل والخطاب (مدخل لتحليل ظاهراتي)، ص184.

[16]– محمد الصفراني: التشكيل البصري في الشعر العربي الحديث(1950. 2004م)، ص18.

[17]– عصام شرتح: حداثوية الحداثة، ص 151.

[18]– محمد الصفراني: التشكيل البصري في الشعر العربي الحديث (1950–2004)، ص172.

[19]– المرجع نفسه ، ص172.

[20]– عصام شرتح: حداثوية الحداثة، ص 151.

[21]– ربيعة جلطي: شجر الكلام،(1991)، مطابع الأنباء،(الرباط)، ط1، ص 61.

[22]– عصام شرتح: حداثوية الحداثة، ص191.

[23]– محمد الماكري: الشكل و الخطاب(مدخل لتحليل ظاهراتي)، ص 242،243.

[24]– المرجع نفسه، ص 243.

[25]– ربيعة جلطي: شَجرُ الكَلام، ص 61.

[26]– المصدر نفسه، ص56.

[27]– محمد الماكري: الشكل و الخطاب(مدخل لتحليل ظاهراتي)، ص34.

[28]– محمد الصفراني: التشكيل البصري في الشعر العربي الحديث، ص89.

[29]– ربيعة جلطي: شجرُ الكلامْ، ص 93.

[30]– ربيعة جلطي: كيف الحال،(1996)، دار حوران للطباعة والنشر والتوزيع، سورية، دمشق، ط1، ص123.

[31]– عصام شرتح: حداثوية الحداثة، ص 192.

[32]– ربيعة جلطي: شجر الكلام، ص 54.

[33]– عصام شرتح: حداثوية الحداثة، ص202.

[34]– المرجع نفسه، ص207.

[35]– عصام شرتح: حداثوية الحداثة، ص 211.

[36]– المرجع نفسه، ص212.

[37]– عبد الرحمن تبرماسين: البنية الإيقاعية للقصيدة المعاصرة في الجزائر،(2003)، دار الفجر للنشر والتوزيع، د ط ص169.

[38]– محمد الماكري: الشكل و الخطاب، ص 234.

[39]– المرجع نفسه ، ص 273.

[40]– المرجع نفسه ، ص 273.

[41]– المرجع نفسه ، ص 234.

[42]– عبد الرحمن تبرماسين: البنية الإيقاعية للقصيدة المعاصرة في الجزائر، ص169.

[43]– المرجع نفسه ، ص 225.

[44]– المرجع نفسه ، ص226.

[45]– محمد الماكري: الشكل و الخطاب، ص 109.

[46]– محمد الصفراني: التشكيل البصري في الشعر العربي الحديث، ص204.

[47]– المرجع نفسه ، ص 204.

[48]– ربيعة جلطي: شجر الكلام، ص 98.

[49]– محمد نجيب التلاوي: القصيدة التشكيلية في الشعر العربي، (2006)، دار الفكر الحديث، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د ط، ص203، 204.

[50]– محمد نجيب التلاوي: القصيدة التشكيلية في الشعر العربي، ص305.

[51]–ربيعة جلطي: شجَرُ الكلام، ص39.

[52]– محمد الصفراني: التشكيل البصري في الشعر العربي الحديث، ص212.

[53]– ربيعة جلطي: شَجرُ الكَلامْ، ص 104.

[54]– محمد نجيب التلاوي: القصيدة التشكيلية في الشعر العربي، ص305.

[55]– محمد الصفراني: التشكيل البصري في الشعر العربي الحديث، ص220،221.

[56]– ربيعة جلطي: شَجرُ الكَلامْ، ص 40.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 1 السنة:2022
ص: 1160 - 1176 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# البعد التداولي في كتاب "آيات وأحاديث الأحكام لعبد الحميد بن باديس"

# The Deliberative Dimension in the Book "Verses and Hadiths of Judgments by Abdul Hamid bin Badis"

محمد فارح*
**Mohammed Farah**
مخبر التراث والدراسات اللسانية
جامعة الشاذلي بن جديد الطارف (الجزائر)
Université Chadli Bendjedid El Tarf (Algeria)
farah-mohammed@univ-eltarf.dz

| تاريخ الإرسال: 2021/06/28 | تاريخ القبول: 2021/10/29 | تاريخ النشر : 2022/03/02 |
|---|---|---|

## ملخص البحث

أضحت التداولية اليوم علما جديرا بالاهتمام، تسعى من خلال توظيف آلياتها لدراسة العلاقة بين العلامة ومستعمليها، وقد نشأت التداولية في تربة غربية ومن أصول فلسفية وسميائية ولسانية، وأصبحت نظرية لها قوامها العلمي والمنهجي، غير أن هذا الدرس لم يكن وليد البيئة الغربية فحسب، وإنما عرف العرب الأوائل ملامحه وتحدثوا عنها في مدوناتهم اللغوية والبلاغية والدينية.

وقد اهتم الإمام "ابن باديس" بالخطاب الأصولي من خلال جمعه لأحاديث وآيات الأحكام القائمة على عنصر الخطاب واستعماله، والمقام الذي تستند عليه هذه العناصر التي تعد ركائز أساسية في الدرس التداولي. ويروم هذا البحث رصد ملامح الدرس التداولي عند الإمام "ابن باديس" من خلال كتابه القيم "أصول الفقه آيات وأحاديث الأحكام من أمالي الأستاذ الإمام عبد الحميد بن باديس".

**الكلمات المفتاح:** تداولية، تواصل، خطاب، تحليل خطاب.

## Abstract :

Pragmatics Becomeinteresting science at moment, by hiring throughEmploying its mechanisms to study the relationship between the sign and its users,Pragmatics was Originatedin a Western environment of philosophical and semiotic linguistic origins, and it's havebecomebasic theory with a scientific and methodological rule, However, this lesson was not only a product of the Western environment enough, but it was known byThe early Arabs features and talked about it in their linguistic, rhetorical and religious blogs.

* محمد فارح: farah-mohammed@univ-eltarf.dz

AndImam "IbnBadis" was interested in the fundamentalist discourse through his collection of hadiths and the verses of rulings based on the discourse element and its use, and thiselements position in which these are based, which are principal pillars in the pragmatic lesson, This research aims to trackingthe features of the pragmatic lesson of Imam "IbnBadis" through his impact book "OusulAlfiqhAyatwa'ahadithAl'ahkamfrom'Amalii Professor Imam Abdul Hamid Bin Badis".
**Keywords:**pragmatic, communication, discourse, discourseanalysis.

**مقدمة:**

تعد التداولية تتويجا معرفيا للتطورات الحاصلة في الدرس اللساني الحديث، ظهرت بعد سقوط المدارس البنيوية، وجاءت لتتدارك ما أغفلته هذه المدارس في دراستها، ومن أهم هذه المسائل الاهتمام بالظروف المحيطة بالعملية التخاطبية، وبالسياق الاستعمالي للغة، وتسعى إلى مقاربة اللغة في شقها المنجز، ومعالجة كثير من المسائل التي تسهم في فهم هذا الخطاب.

ويعد كتاب "ابن باديس" أحد الكتب العمدة التي ألفت في أصول الفقه، فقد ألفه صاحبه وهو يقدم لطالب العلم جملة من آيات وأحاديث الأحكام في جميع أبواب الفقه. ولما كان فهم هذه الآيات والأحاديث يحتاج منهجا يتكئ على مبدأ الاستعمال وعلى نظرية السياق كان لابد من اعتماد المنهج التداولي للوقوف على القضايا التداولية المتضمنة في الكتاب.

ومن هنا جاءت هذه الورقة البحثية وهي تروم الإجابة عن الإشكالية أساسية: ما هي أهم القضايا التداولية التي تضمنها كتاب "أصول الفقه آيات وأحاديث الأحكام لابن باديس"؟ وكيف أسهمت الآليات التداولية في فهم الخطاب الأصولي؟

**أولا–مفهوم التداولية:**

**1–التداولية لغة:**

يعود هذا المصطلح إلى الجذر اللغوي الثلاثي (دول)، وقد ورد في عدة معاجم بمعنى الانتقال، والتحول. قال الزمخشري: "دول: دالت الدولة، ودالت بكذا، والله يداول الأيام بين الناس، مرة لهم ومرة عليهم، والدهر دُوَلٌ، وعقبٌ، ونوبٌ، وتدالوا الشيء بينهم، والماشي يداول بين قدميه: يراوح بينهما"[1]؛ فالمداولة هي التعاقب، والمراوحة، والانتقال، والتحول، فالماشي ينتقل ويراوح بين قدميه؛ أي يداول بينهما، والكلام يتداوله المتخاطبون، أي يتناقلونه.

جاء في لسان العرب: "يقال تداولنا العمل والأمر بيننا بمعنى تعاورناه، فعمل هذا مرة وهذا مرة، واندال القوم: تحولوا من مكان إلى مكان"[2]، نلاحظ أن هذا التعريف لم يخرج عما ذكره "الزمخشري"، وتكتسي لفظة "التداول" معنى التبادل، والتحول، وقد تضمنت المشاركة في هذا، ويوحي معنى التحول والتبادل إلى وجود أطراف تتشارك فيه، وهذا ما نجده في العملية التخاطبية، بوقوع التبادل والتحول في هذه العملية.

**2-التداولية اصطلاحا:**

نشأت التداولية من أفكار الفلاسفة الغربيين، وتأسست على مجموعة من الروافد المختلفة، جاءت من أجل استدراك ما وقعت فيه اللسانيات البنيوية من أخطاء، وركزت في بحثها على مجموع السياقات والظروف التي تحيط بالعملية التواصلية، فعدت بذلك فرعا من اللسانيات، فهي "مفهوم يستعمل اسما (التداولية) كما يستعمل صفة (مقاربة تداولية) وقيمته على عدم استقرار شديد، فهي تسمح في نفس الوقت بتعيين فن فرعي من اللسانيات، ونزعة ما في دراسة الخطاب، أو بصفة أوسع ما للغة"[3]؛ فالدرس التداولي لا يمتلك الرسوم البينية وذلك لغزارته، وتداخله بالعلوم الأخرى، ولكونه درسا جديدا في الساحة اللغوية واللسانية؛ فالتداولية "درس جديد، وغزير إلا أنه لا يمتلك حدودا واضحة"[4]، وتعد التداولية فرعا من فروع اللسانيات، ولكنها تعمل على دراسة اللغة من خلال الاستعمال في العملية التخاطبية وما يحيط بها من ظروف "إنها الدراسة أو التخصص الذي يندرج ضمن اللسانيات، ويهتم أكثر باستعمال اللغة في التواصل"[5].

**ثانيا-البعد التداولي في كتاب آيات وأحاديث الأحكام للعلامة ابن باديس:**

يعد كتاب آيات وأحاديث الأحكام لـ "عبد الحميد بن باديس" من الكتب المميزة التي ألفت في أصول الفقه، قسمه المؤلف إلى مجموعة من الأبواب على عادة المؤلفين في هذا الفن، فجاء الكتاب وهو يحمل ستة أبواب كل باب ينضوي تحته مجموعة من المسائل، فبدأ كتابه رحمه الله بباب الطهارة وختمه بباب الحج، منتقلا فيما بينهما من الصلاة إلى الزكاة إلى الصيام، وأفرد للاعتكاف بابا مستقلا.

وسنحاول في هذا الجزء من البحث أن نقف على أهم الآليات التداولية التي تسهم في فهم الآيات والأحاديث التي ساقها الشيخ رحمه الله في كتابه، ومن أهم هذه القضايا ما يلي:

**1-أفعال الكلام:**

تعود فكرة أفعال الكلام إلى الفيلسوف "أوستن"، ونشأت هذه النظرية من فكرة الاستعمال اللغوي؛ لتصبح أهم نظرية في التداولية، ومهمة الاستعمال "ليس إبراز منطوق لغوي فقط، بل إنجاز حدث اجتماعي معين أيضا في الوقت نفسه"[6]، ذلك أن المتكلم ينجز عملا بمجرد النطق، وقد قسم "أوستن" الجمل إلى: جمل خبرية، وجمل إنشائية، في بادئ الأمر، ثم ركز على أفعال الكلام. ثم جاء تلميذه "سيرل" وأضاف على نموذج أستاذه وطور فيه وقد "احتل الصدارة بين أتباع أوستين ومؤيديه، إضافة إلى هذا فقد أعاد النّظر لنظرية أستاذه كما قام بتطويرها"[7].

**أ–التوجيهيات:**

تعد الطلبيات مركزا أساسيا في نظرية أفعال الكلام، حيث تعتمد على مبدأ التوجيه فهي "محاولة جعل المستمع يتصرف بطريقة تجعل من تصرفه متلائما مع المحتوى الخبري للتوجيه"[8]، فتوجيه السامع يكون من خلال "محاولة المتكلم توجيه المخاطب إلى فعل شيء ما، واتجاه المطابقة فيها من العالم إلى الكلمات world-to-words وشرط الإخلاص فيها يتمثل في الإرادة أو الرغبة الصادقة، والمحتوى القضوي فيها هو دائما فعل السامع شيئا في المستقبل"[9]، وقد ورد هذا النوع في كثير من المواضع في كتاب "ابن باديس" في أنماط مختلفة منها:

**–الاستفهام**: ورد الاستفهام في كتاب الإمام في عدة مواضع ومن ذلك نجد:

عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: (جاء رجل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: يا رسول الله: إنا نركب البحر، ونحمل معنا القليل من الماء، فإن توضأنا به عطشنا، أفنتوضأ بماء البحر؟ فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "هو الطهور ماؤه، الحل ميتته") رواه البخاري وغيره[10]، لقد جاء الطلب هنا على منوال السؤال، ويعد الاستفهام من الأساليب الإنشائية التي تشكل بنية الخطاب إذ "يمكن من خلاله معرفة الموقف ضمنا أو علنا بقرائن السياق، التي تثير المتلقي ولاسيما أن الاستفهام يرتبط بعامل القصدية، وهذه القصدية تكمن وراءها ردود أفعال منتظرة"[11]، ونلاحظ من خلال بنية الاستفهام أن الصحابي الجليل كان حريصا على أمر دينه، فجاء سؤاله سؤال الحريص عما ينفعه في دينه ودنياه، وهذا الموقف الذي يقع فيه من سافر وركب البحر، فسأل رسول الله عليه أفضل الصلاة والتسليم من أجل أن يوضح له المسألة ويفتيه في أمره، فجاءه الجواب مختصرا موجزا فقال عليه الصلاة والسلام هو الطهور ماؤه، الحل ميتته، وتتجلى فاعلية الاستفهام من خلال الاستعمال اللغوي والقولي، ويتحول القول هنا إلى فعل من خلال التزام الصحابي وجميع متلقي الخطاب النبوي.

**–النهي**: جاء النهي في مواطن كثيرة من كتاب الإمام، ومن ذلك ما يلي:

قال تعالى: (وَلاَ تَجْهَرْ بِصَلاتِكَ وَلاَ تُخَافِتْ بِهَا وَابْتَغِ بَيْنَ ذَلِكَ سَبِيلاً) [سورة الإسراء، الآية: 110][12]، ورد في الآية الكريمة نهي عن المجاهرة بالصلاة، والصلاة هنا تحتمل معنى الدعاء والعبادة "وعلى الاحتمالين فقد جهر النبي –صلى الله عليه وسلم– بذكر الرحمان، فقال فريق من المشركين: ما الرحمان؟ وقالوا: إن محمدا يدعو إلهين، وقام فريق منهم يسب القرآن ومن جاء به، أو يسب الرحمان ظنا أنه رب آخر غير الله تعالى وغير آلهتهم، فأمر الله رسوله أن لا يجهر بدعائه أو لا يجهر بقراءة صلاته في الصلاة الجهرية"[13]، فجاء النهي في صيغة الطلب والإلزام، فالله جل ثناؤه ينهى نبيه عن المجاهرة بالصلاة، ويحمل النهي قوة إنجازية حيث ينجم عنه حدوث عمل بعد التلفظ بالقول. ثم نهى ربنا جل ثناؤه عن المخافتة في الصلاة وإنما "المقصود منه الاحتراس لكيلا يجعل دعاءه سرا أو صلاته كلها سرا فلا يبلغ أسماع المتهيئين للاهتداء به، لأن المقصود من النهي عن الجهر تجنب جهر يتوهم منه الكفار تهكما أو تطاولا كما قلنا"[14]، فالنهي هنا جاء من أجل مقصود إنجازي وهو إلزام بالفعل، "والنهي الحقيقي: لا بلاغة فيه، وإنما قصده مجرد النهي والكف والمنع"[15]، والمتمثل في النهي عن هذا العمل الذي يكون فيه توهم للكفار لكيلا يسبون الله ونبيه والقرآن الكريم.

**–الأمر**: ورد الأمر في مواضع منها:

قال تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلاةِ فَاغْسِلُواْ وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُواْ بِرُؤُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ) [سورة المائدة، الآية: 6][16]، جاء في الآية الكريمة أسلوب شرط بـ "إذا" والشرط "أسلوب لغوي يقوم على جزأين، يتسبب الجزء الأول وهو جملة الشرط في وجود الثاني وهو الجزاء أو الجواب، فأسلوب الشرط يتكون من ثلاثة أركان وهي: أداة الشرط، جملة الشرط، وجملة جواب الشرط أو جزاءه"[17]، فجملة الشرط قمتم إلى الصلاة وجملة جواب الشرط اغسلوا وجوهكم وأيديكم إلى آخر الآية وربط الجواب بالفاء "ومعنى "إذا قمتم إلى الصلاة" إذا عزمتم على الصلاة، لأن القيام يطلق في كلام العرب بمعنى الشروع"[18]، فقرن الوضوء بالقيام إلى الصلاة، فالقوة الإنجازية في هذا الأمر تتمثل في وقوع فعل بعد الأمر وهو الوضوء عند القيام للصلاة، فالقول هنا لم يصف العالم وإنما أحدث تغييرا من خلال القيام بالعمل والمتمثل في وضوء من أراد القيام للصلاة، وهذا العمل ما يسميه "أوستين" بالفعل المتضمن في القول.

**ب–الالتزاميات:**

يحيل مفهوم الالتزام في هذا النوع على قيام المتكلم بعمل ما ويختلف هذا النوع عن سابقه في أن المرجع في الالتزاميات هو المتكلم، أما في التوجيهيات فهو المخاطب، كما أن الالتزاميات لا يحاول المتكلم فيها أن يؤثر في السامع، وفي التوجيهيات يحاول التأثير فيه[19]، وقد ورد هذا النوع في كتاب الإمام ومن ذلك:

عن ابن عمر وأبي هريرة رضي الله عنه(أنهما سمعا رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول على أعواد منبره لينتهين أقوام عن ودعهم الجمعات أو ليختمن الله على قلوبهم، ثم ليكونن من الغافلين) رواه البخاري[20]، جاء في الحديث الشريف وعيد شديد في حق من يترك الجمعات، لما في ذلك من تفريط في أمر الله، ونلاحظ من خلال الحديث الشديد أن الأقوال هنا ليست توصيفا للعالم والأمر فيها لا يحتمل الصدق أو الكذب "وهي كلها أقوال وأفعال يقترن فيها القول بالفعل، بحيث ليست هذه الأقوال مجرد رغبة في إقران الأفعال بالكلام، بل هي أيضا مجهود لمجابهة التطابق المفترض بينهما، ولموجب ذلك تحددت مهمة اللغة في أداء المعنى الطقوسي بإنجاز أفعال كلامية"[21]، لذا نجد أن القول مقترن بالفعل والمتمثل في ختم الله على قلوب هؤلاء، وهنا تتضح القوة الإنجازية للفعل الكلامي من خلال اقترانه بالفعل وتحوله من مجرد قول إلى فعل يتغير معه العالم الخارجي.

**ج–الإخباريات:**

وهي ما يعبر به المتكلم عن واقعة ما في عالمه ويكون ذلك بأن "نقدم الخبر بوصفه تمثيلا لحالة موجودة في العالم"[22]، والإخباريات يكون "الغرض الإنجازي فيها هو نقل المتكلم واقعة ما (بدرجات متفاوتة) من خلال قضية proposition يعبر بها عن هذه الواقعة، وأفعال هذا الصنف كلها تحتمل الصدق والكذب"[23]، وقد ورد هذا الفعل الإنجازي فيما يلي:

عن عائشة رضي الله عنها قالت: (ما كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يزيد في رمضان ولا غيره على إحدى عشرة ركعة، يصلي أربعا فلا تسأل عن حسنهن وطولهن، ثم يصلي ثلاثا، فقلت يا رسول الله أتنام قبل أن توتر؟ فقال: إن عيني تنامان ولا ينام قلبي) رواه الشيخان[24]، تصف لنا أم المؤمنين "عائشة" رضي الله عنها صلاة النبيء صلى الله عليه وسلم في رمضان، فقد كان لا يزيد عن إحدى عشرة ركعة، ووصفت حسن صلاته وطول قيامه وعدد ركعاته، ثم سألته كيف له أن ينام قبل أن يوتر، فأجابها عليه الصلاة والسلام بأن عينه تنام ولا ينام قلبه، وهذا من خصائص النبيء صلى الله عليه وسلم، لما شرفه الله به، فإخبار عائشة رضي الله عنها عن النبيء صلى الله عليه وسلم إخبار عما شاهدته، وهذا الإخبار

يحتمل الصدق والكذب، غير أن الخبر صادق لعدة اعتبارات، فعائشة تتحدث عن النبيء وهو زوجها، ومن البديهي أن تلاحظ ما يقوم به فلا يختلط عليها الأمر؛ إذ يبيت عندها ويتكرر هذا الفعل معها، كما أن عائشة رضي الله عنها أورع إلى الله وأتقى له من تتحدث بحديث عن أفضل الخلق وهي غير متأكدة به، ومن جهة السند فهو صحيح إذا اشترط البخاري في كتابه صحة الحديث، وهذا معلوم عند أئمة الحديث.

يبرز الغرض الإنجازي من وصف عائشة رضي الله عنها لفعل النبيء صلى الله عليه وسلم في نقلها للواقع كما شاهدته، وعايشته، وإنما كان الغرض من ذلك هو النصح والإرشاد لما كان يفعله صلى الله عليه وسلم، وتعليما لأمته، وبيانا للحق، وعدم كتمه.

**د–التعبيريات:**

وهذا النوع من أفعال الكلام يتأتى من خلال "التعبير عن الموقف النفسي تعبيرا يتوافر فيه شرط الإخلاص، وليس لهذا الصنف اتجاه مطابقة فالمتكلم لا يحاول أن يجعل الكلمات تطابق العالم الخارجي ولا العالم الخارجي يطابق الكلمات، وكل ما هو مطلوب الإخلاص في التعبير عن القضية"[25]، وقد جاء هذا النمط فيما ذكره الإمام رحمه الله وقدس سره:

عن ربيعة بن مالك الأسلمي رضي الله عنه قال: (قال لي النبي صلى الله عليه وسلم: سل؟ فقلت أسألك مرافقتك في الجنة، فقال: أو غير ذلك؟ فقلت: هو ذاك، فقال: أعني على نفسك بكثرة السجود) رواه مسلم[26]،بني الخطاب النبوي في الحديث الشريف على التساؤل، إذ افتتح النبي صلى الله عليه وسلم الخطاب بسؤال الصحابي "ربيعة بن مالك الأسلمي" ما يريده بصيغة الاستفهام والطلب بفعل الأمر "سل" فكان جواب الصحابي هو طلب مرافقة الرسول الكريم في الجنة، وهذا الطلب لم يكن توصيفا لشيء معين، كما لم يكن إبرازا لأمر يقع في العالم الخارجي، وإنما كان تعبيرا عما يختلج في نفس الصحابي الجليل، ورجاؤه مرافقة رسول رب العالمين، وأي رجاء أفضل وأعظم من هذا الرجاء، لذلك نلاحظ أن الغرض الإنجازي هنا يقع من خلال التعبير عن الموقف النفسي للصحابي الجليل رضي الله عنه، الذي يتسم بالإخلاص في تعبيره، إذ الغاية الكبرى للمؤمن هي مرافقة رسول الله عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم في جنة الخلد.

وتتجسد القوة الإنجازية في هذا الملفوظ من خلال التحول الواقع بعد القول؛ إذ نلاحظ أن جواب رسول الله صلى الله عليه وسلم جاء بطلب يحث فيه الصحابي بكثرة السجود، وهذا ما سيجعل القول يتحول إلى فعل والتزام الصحابي بالعمل من أجل الظفر بطلبه.

**2-الإحالة:**

تعد الإحالة أحد أهم العناصر اللغوية التي تحقق للنص تماسكه وتلاحمه؛ من خلال "الروابط الداخلية التي تربط بين وحدات النص وتحقق تماسكه وانسجامه، والروابط التي تربطه بعالمه الخارجي"[27]، وعناصر الإحالة"لا تملك دلالة مستقلة، بل تعود على عنصر أو عناصر أخرى مذكورة في أجزاء الخطاب"[28]، فليس لها دلالة في ذاتها، وتفهم من خلال التوظيف السياقي والاستعمالي لها. وتنقسم الإحالة إلى قسمين هما:

**أ-إحالة داخلية:**

وتكون هذه الإحالة داخل النص فهي "إحالة على العناصر اللغوية الواردة في الملفوظ، سابقة كانت أو لاحقة، فهي إحالة نصية"[29] وتنقسم هذه الإحالة هي الأخرى إلى قسمين: إحالة سابقة وهي التي تعود على عنصر لغوي سبق التلفظ به، وإحالة لاحقة وهي التي تعود على عنصر إشاري مذكور بعدها[30]، وقد وردت الإحالة في مواطن كثيرة جدا في كتاب الإمام ومن ذلك:

ما ورد في خطبة الوداع (إن دماءكم وأموالكم حرام عليكم كحرمة يومكم هذا، في شهركم هذا، في بلدكم هذا)[31]، نلاحظ من خلال الحديث أن النبيء صلى الله عليه وسلم بين تحريم دماء المسلمين وأموالهم فيما بينهم، ومثل لذلك بحرف التشبيه الكاف، فجعل حرمة الدماء والأموال مثل حرمة اليوم وهو يوم عرفة، وحرمة الشهر وهو شهر ذي الحجة، وحرمة البلد وهو بلد الله الحرام، وجاء العنصر الإشاري "هذا" مكررا ثلاث مرات، في كل مرة يحيل على مرجع يختلف عن الآخر، فأحال في المرة الأولى على اليوم، وأحال في الثانية على الشهر، وأحال في الثالثة على البلد، كما أحال العنصران الأول والثاني على الزمن وأحال الثالث على المكان، غير إن الإحالات الثلاث تتفق جميعها في كون الإحالة جاءت إحالة قبلية، فالعنصر الإشاري "هذا" أحال على "اليوم" و"الشهر" و"البلد" إحالة قبلية، إذ وقع المحال عليه قبل عنصر الإحالة، فالإحالة لا تفهم إلا إذا خرجنا بها من الخطية النصية إلى المقام الخطابي، فمعلوم أي يوم وأي شهر وأي مكان الذي جاء فيه الخطاب، ولولا ذلك لما استطعنا أن نعي دلالة الإحالة، ولا يمكن لنا فهم وجه التشبيه في قوله: كحرمة يومكم هذا في شهركم هذا في بلدكم هذا.

**ب–وإحالة خارجية:**

وهذا النوع من الإحالة يقوم على "إحالة عنصر لغوي إحالي على عنصر إشاري غير لغوي موجود في المقام الخارجي"[32]، ومما ورد في هذا النوع من الإحالة ما ذكره الإمام في كتابه عن ابن عمر رضي الله عنهقال: سمعت رسول الله صلى الله يقول: (إذا رأيتموه فصوموا، وإذا رأيتموه فأفطروا، فإن غم عليكم فاقدروا له) رواه البخاري ومسلم[33]، نلاحظ من خلال الملفوظ أن هناك إحالة في قوله صلى الله عليه وسلم: "رأيتموه" وقد تكررت اللفظة مرتين، فالهاء هنا تعود على شيء لم يذكر في الملفوظ، فالعنصر المحيل هو الضمير "الهاء" العائد على شيء في العالم الخارجي، إذ لم يتم ذكره داخل بنية الخطاب، ولكنه معلوم من خلال السياق، إذ قصد الهلال، ذلك أن الصيام يبدأ برؤيته في آخر ليلة من شعبان، وينتهي برؤيته في آخر ليلة من رمضان.

**3–الحجاج:**

يعد الحجاج مبحثا تتجاذبه كثير من العلوم، مثل: التداولية، والخطابة، والفلسفة، والبلاغة "وهذا ما جعل مفهوم الحجاج يطعم بمفاهيم وظائف وتنظيرات مختلفة ما زالت في تجديد مستمر"[34]، وغايته الإقناع وحمل المتلقي على القيام بأمر ما، فهو "بحث من أجل ترجيح خيار من خيارات قائمة وممكنة، بهدف دفع فاعلين معينين في مقام خاص إلى القيام بأعمال إزاء الوضع الذي كان قائما"[35]، هذا الدفع سيكون من خلال التأثير في المتلقي بواسطة الحجج التي يسوقها المتكلم.

**أ–الروابط الحجاجية**

**– الرابط "حتى":**

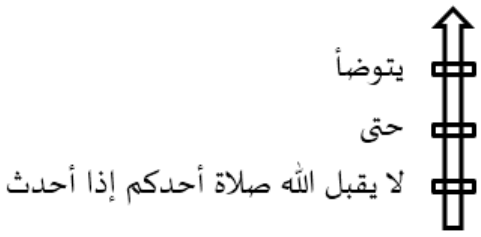
يعد الرابط الحجاجي "حتى" من الروابط التساوقية، "وللمعطوف بـ "حتى" عند النحاة العرب شرطان:

1–أن يكون بعض ما قبلها.

2–أن يكون غاية لما قبلها، في زياد أو نقصان والزيادة تشمل القوة والتعظيم، والنقص يشمل الضعف والتحقير."[36]، ومما ورد في كتاب الإمام "ابن باديس" قوله: عن أبي هريرة رضي الله عنهقال: (قال رسول الله صلى الله عليه وسلم لا يقبل الله صلاة أحدكم إذا أحدث حتى يتوضأ) رواه الشيخان[37]، لقد جاء الرابط الحجاجي "حتى" من أجل تقوية إيقان المتقبل بالنتيجة داخل الملفوظ، بل إنّ العامل قبل ذلك يرسم له صورة المسلك الذي ينبغي عليه أن يقطعه للوصول إلى النتيجة[38]، ونلاحظ أن ما يأتي بعد

حتى يندرج ضمن الخاص، وما قبلها يندرج ضمن العام، فالعامل الحجاجي "حتى" يخصص العام، ويجعله في العلاقة الجزء بالكل، فالصلاة لا تقبل من غير وضوء ولذلك تندرج الطهارة ضمن الخاص، والصلاة ضمن العام.

ويعمل الرابط الحجاجي "حتى" على العطف، وشرطه عند "ابن يعيش" أن يكون ما بعده جنس ما قبله وأن يكون فيه تحقير أو تعظيم[39]، وجاء ما بعد الرابط لتعظيم الفعل، فالصلاة أمرها عظيم والطهارة شرط للصلاة، فيكون تعظيم الطهارة من تعظيم الصلاة، وعلى هذا يمكن اعتبار أن ما قبل الرابط "حتى" حجة أولى، وما يقع بعدها حجة ثانية، وتكتسب الحجة الثانية قوة حجاجية أكبر من الأولى، لاشتمالها على الحكم القيمي[40]، وعليه يمكن أن نمثل لبنية الخطاب على السلم الحجاجي كالآتي:



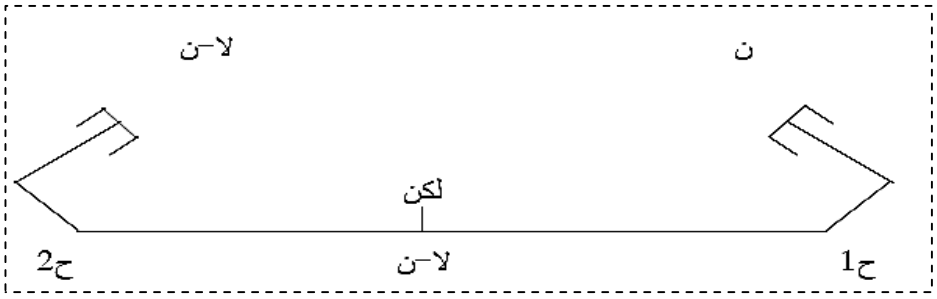

الشكل 1: يبين بنية الرابط الحجاجي "حتى" داخل السلم الحجاجي

**–الرابط "لكن"** يعد هذا الرابط رابطا حجاجيا تعارضيا لكون "التلفظ بأقوال من نمط "**أ** لكن **ب**" يستلزم أمرين اثنين:

- أن المتكلم يقدم "**أ**" و "**ب**" باعتبارهما حجتين، الحجة الأولى موجهة نحو نتيجة معينة "**ن**" والحجة الثانية موجهة نحو النتيجة المضادة لها، أي "لا – **ن**"

- أن المتكلم يقدم الحجة الثانية باعتبارها الحجة الأقوى باعتبارها توجه القول أو الخطاب برمته"[41]، وقد جاء هذا الرابط في الملفوظ التالي: عن صفوان بن عسال قال: (كان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا كنا سفرا أن لا ننزع خفافنا ثلاثة أيام ولياليهن إلا من جنابة، لكن من غائط وبول ونوم) رواه أحمد والنسائي والترمذي[42]، استعمل رسول الله صلى الله عليه وسلم الرابط "لكن" ونلاحظ أن هناك تعارضا حجاجيا بين ما يسبق الرابط وما يأتي بعده، ذلك أن الجزء الأول من الخطاب: " أن لا ننزع خفافنا ثلاثة أيام ولياليهن إلا من جنابة" يتضمن نتيجة من قبيل أن نزع الخف يكون وقت حدوث

الجنابة، والجزء الثاني من اخطاب يخدم نتيجة مضادة للنتيجة الأولى "لا–ن"؛ أي تخدم نتيجة من قبيل: "لا ينزع الخف من الغائط والبول والنوم" "وبما أن الحجة الثانية أقوى من الحجة الأولى، فإنها ستوجه القول بمجمله نحو النتيجة "لا– ن"[43]، ونمثل لبنية هذا الرابط على النحو التالي:




الشكل 2: يبين بنية الرابط الحجاجي "لكن" داخل الخطاب

فالحجة الأولى تخدم النتيجة (ن) والحجة الثانية تخدم نتيجة مضادة (لا – ن) وذلك من خلال الرابط لكن.

**–الرابط الواو:**

يعد الواو حرف عطف وهو كثير الاستعمال في اللغة، واستعمالاته "تكشف عن عبقرية أخرى في الاشتغال لإنجاز السلم الحجاجي خارج إطار النفي والإثبات أو الإضراب أو التعليل أو انتهاء الغاية كما هو الشأن مع حتى مثلا"[44]، وقد ورد هذا الرابط في مواضع كثيرة جدا من الكتاب، ومن ذلك ما ذكره ابن باديس: عن ابن عمر رضي الله عنهقال: (قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: أمرت أن أقاتل الناس حتى يشهدوا أن لا إله إلا الله، وأن محمدا رسول الله، ويقيموا الصلاة، ويؤتوا الزكاة، فإن فعلوا ذلك عصموا مني دماءهم وأموالهم إلا بحق الإسلام وحسابهم على الله) رواه الشيخان[45]، لقد جاء الخطاب متساوقا من خلال تضافر بنيته الحجاجية بفضل الرابط الحجاجي "الواو"؛ حيث يعمل الرابط الحجاجي "الواو" على ربط وترتيب الحجج ووصلها ببعضها البعض، "ويكمن دور الروابط الحجاجية واستثمار دلالاتها في ترتيب الحجج، ونسجها في خطاب واحد متكامل، إذ تفضل مواضع الحجج، بل وتقوي كل حجة منها الحجة الأخرى"[46]، ونلاحظ من خلال الملفوظ أن الحجج جاءت مترابطة ومتسقة ، تقوي كل حجة الأخرى لتخدم كلها نتيجة واحدة وهي إقامة الدين في الأرض، وعبادة رب العالمين وحده لا شريك له.

**ب–العوامل الحجاجية:**

**–العامل "لا ... إلا"**

يأتي هذا العامل كأهم أدوات الاستثناء، يقوم على الحصر بسبب النفي الذي يسبق أداة الاستثناء؛ حيث "إن للعامل الحجاجي (النفي والاستثناء) علاقة وثيقة بالأحوال التي يكون عليها المخاطب، فالجو العام للنفي وما يلفه من ظرف نفسي أو اجتماعي له الأثر الكبير في استعمال هذا العامل"[47]، وورد هذا العامل في مواضع متعددة ومنها ما ورد في قول الإمام: عن ابن عبد الله بن عمرو بن العاص قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: (إذا سمعتم المؤذن قولوا مثل ما يقول، ثم صلوا علي، فإنه من صلى علي مرة صلى الله عليه عشرا، ثم سلوا إليّ الوسيلة، فإنها منزلة في الجنة لا تنبغي إلا لعبد من عباد الله، وأرجو أن أكون أنا هو، فمن سأل لي الوسيلة حلت له الشفاعة) رواه مسلم[48]، تم توظيف العامل الحجاجي "لا...إلا" لحصر الإمكانات المتوفرة وقصرها، فالوسيلة منزلة في الجنة لا تكون إلا لعبد واحد من عباد الله، وتم حصر الوسيلة بأنها مرتبة ينالها عبد واحد، ويمكن أن نمثل لذلك على النحو التالي:

الشكل 3: يبين بنية العامل الحجاجي "لا...إلا" داخل الخطاب

فعند حذف النفي وأداة الاستثناء تصبح بنية الخطاب كالآتي:

فإنها منزلة في الجنة تنبغي لعبد واحد من عباد الله (02)، وعند مقارنة الملفوظين (01)، (02) نجد أن المعنى لم يتغير ولم يحدث "أي اختلاف بين المثالين بخصوص القيمة الإخبارية أو المحتوى الإعلامي، ولكن الذي تأثر بهذا التعديل هو القيمة الحجاجية للقول، أي الإمكانات الحجاجية التي يتيحها"[49]، لكن وجود العامل الحجاجي "لا...إلا" حصر الإمكانات العديدة في القول، ووجه المتلقي نحو نتيجة واحدة.

**–العامل إنما:**

يعد العامل "إنما" موجها مقيدا للإمكانات، حيث "ينهض العامل الحجاجي "إنما" في النص مظهرا لنا معنى ثابتا، وذلك بتقييده وجعله مؤكدا به، مما يكسب الخطاب نوعًا من ترتيب الحجة وتقويتها"[50]،ومما ورد في كتاب الإمام نجد:

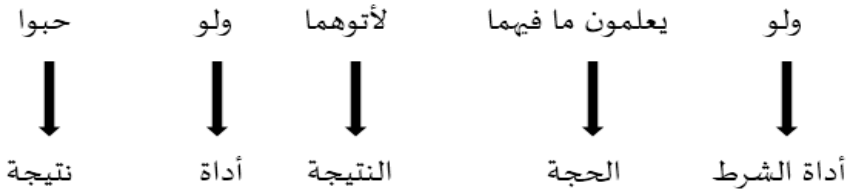
قال تعالى: ﴿إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسَاكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْغَارِمِينَ وَفِي سَبِيلِ اللَّهِ وَابْنِ السَّبِيلِ فَرِيضَةً مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ (60)﴾ [سورة التوبة، الآية: 60][51]، استعمل القرآن الكريم أسلوبا بلاغيا في تحديد الصدقات وتوزيعها على مستحقيها؛ حتى لا تذهب إلى غيرهم، وجاء هذا التحديد من خلال بنية الخطاب باستعمال أسلوب القصر بالأداة "إنما"؛ وهذا "قصر لجنس الصدقات على الأصناف المعدودة وأنها مختصة بها، لا يتجاوزها إلى غيرها، كأنه قيل: إنما هي لهم لا لغيرهم"[52]، فالقصر جاء من أجل تحديد الإمكانات الممكنة التي يتيحها الخطاب، وتوجيه ذهن المتلقي نحو إمكانية واحدة من مجموع هذه الإمكانات.

عن أم سلمة رضي الله عنها قالت: (قلت يا رسول الله صلى الله عليه وسلم، إني امرأة أشد شعر رأسي، أفأنقضه لغسل الجنابة والحيضة؟ فقال: لا، إنما يكفيك أن تحثي على رأسك ثلاث حيثيات) رواه مسلم[53]، جاء العامل الحجاجي بعد نفي بـ "لا" وقد سبقهما سؤال من الصحابية عن الغسل ونفض الشعر، فكان الجواب بعدم فعل ذلك، ثم كان ولابد من بيان الوجه المناسب والصحيح، فكان جوابه صلى الله عليه وسلم بأن تحث على رأسها ثلاث حيثيات، فعمل العامل على توضيح مراد واحد من مجموعة من الإمكانات الممكنة، ولذلك يستعمل الرابط "إنما" لتقييده البنية الحجاجية، والتأكيد به، من خلال الفعل الوظيفي المتمثل في الحصر والقصر.[54]

**-العامل "لو"**

يأتي هذا الرابط في موضعين اثنين فقط من كتاب الإمام رحمه الله ومن ذلك ما أخبر به عن أبي هريرة رضي الله عنهقال: (قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: أثقل صلاة على المنافقين صلاة العشاء والصبح، ولو يعلمون ما فيهما لأتوهما ولو حبوا) رواه الشيخان[55]، توفر في الحديث الشريف أسلوب بلاغي وهو أسلوب الشرط بـ "لو" غير أن هذا الأسلوب لا يتحقق فيه الشرط؛ ذلك لأن ""لو" حرف يفيد امتناع الجواب بسبب امتناع الشرط، والمراد بأن الجواب لم يحدث الشرط لأن الشرط لم يتحقق"[56]، ونجد أن هذا الأسلوب يقوم على تقييد الإمكانات وحصرها من خلال ارتباط الجزء الأول بالثاني فهو سبب لحصوله، فلو علم المنافقون ما في صلاة العشاء والصبح لجاؤوا للصلاة وحضروا الجماعة، وهذا ممتنع

لامتناع تحقق معرفتهم بفضلهما، فَقَيَّدَ رسول الله صلى الله عليه وسلم مجيء المنافقين إلى صلاة العشاء والصبح بمعرفتهما لفضلهما وما فيهما من خير، ولما امتنع ذلك –أي معرفتهم بذلك– امتنع تحقق جواب الشرط –أي مجيئهم للصلاة– ونمثل لذلك على النحو التالي:




الشكل 4: يبين بنية العامل الحجاجي "لو" داخل الخطاب

نلاحظ من خلال الترسيمة أن الأداة "لو" تكررت مرتين، ففي الملفوظ الأول "لو يعلمون ما فيهما لأتوهما" جاءت لتقييد الإمكانات وتقييد النتيجة بحصول الحجة، فلو علم هؤلاء ما فيهما من فضل لأتوهما، ثم لما كان الإتيان والمجيء له عدة صور، منها الركوب والمشيء، ومنها الإسراع والتأني، وغير ذلك فإنه قيد لونا واحدا من هذه الصور، واختار له صورة واحدة وهي الحبو، وذلك لبيان مكانة هذه الصلاة، وفضلها.

**خاتمة:** توصلت هذه الورقة البحثية إلى مجموعة من الاستنتاجات أهمها:

1–أورد الإمام مجموعة من آيات وأحاديث الأحكام لبيان مواضع الاستدلال في الفقه، وبنيت هذه الأحكام وفق سلمية تداولية، ذلك أن المسائل التي ذكرها لا يمكن فهمها إلا من خلال قراءة الخطاب الأصولي وفق المقام الذي أنشئ فيه، فالقضايا التي جاءت تحمل مفهوم الأمر والنهي والاستفهام مثلا إنما جاءت وهي تحاول إحداث تغيير في العالم من خلال البنية اللغوية، كما أن الالتزامات تكتسب قوتها الإنجازية بفضل ما تحدثه من تغيير في بنية العالم والواقع بعد التلفظ القولي لهذه الأفعال.

2–أظهرت الإحالة الدور الأسمى في فهم المرجع الذي يحيل عليه العنصر الإحالي، وإن عدم معرفة المرجع يحدث خللا من الناحية الدلالية، ذلك أن عدم الوصول إلى أجزاء الخطاب وعدم ارتباطه في ذهن المتلقي يترك شرخا في الدلالة الكلية لهذا الخطاب، لذلك أتاحت معرفة المرجع اكتمالا من الناحية التركيبية والدلالية.

3-أسهمت الروابط والعوامل الحجاجية في بناء خطاب ناجح من الناحية التداولية والحجاجية، فقد ساعد وجودها على توجيه ذهن المتلقي نحو نتائج محددة، ورفعت في درجة مقبوليته لهذه المقولات الحجاجية، فالخطاب الأصولي خطاب ثري من الناحية التداولية، خاصة إذا ما تعلق الأمر بالمساءلة الحجاجية، ذلك أن الخطاب الأصولي وهو يسعى إلى وضع القاعدة الأصولية يضع في الحسبان مسألة حجية ومقبولية هذه القاعدة.

**هوامش:**

[1] أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري: أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية(لبنان)، ط01، 1998م، ج01، ص 303.

[2] ابن منظور: لسان العرب، تح: عبد الله على الكبير وآخران، دار المعرف(مصر)، ط01، (د، ت)، مج02، ج17، ص 1455.

[3] باتريك شارودو، ودومينيك منغنو معجم تحليل الخطاب، تر: عبد القادر المهيري، وحمادي صمود، مر: صلاح الدين الشريف، دار سيناترا(تونس)، (د، ط)، 2008م، ص442.

[4] أحمد فهد صالح شاهين: النظرية التداولية، عالم الكتب الحديث(بيروت)، ط01، 2015م، ص08.

[5] فليب بلانشيه: التداولية من أوستين إلى غولفمان، تر: صابر الحباشة، دار الحوار(سوريا)، ط01، 2007م، ص19.

[6] خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية، بيت الحكمة للنشر والتوزيع(الجزائر)، ط01، 2009م، ص89.

[7] آن روبول وجاك موشلار: التداولية اليوم علم جديد في التواصل، تر: سيفالدين دغفوس ومحمد الشّيباني، دار الطليعة(بيروت)،ط01، 2002م، ص33.

[8] جون سيرل: العقل واللغة والمجتمع (الفلسفة في العالم الواقعي)، تر: سعيد الغانمي، منشورات الاختلاف(الجزائر)، ط01، 2006م، ص218.

[9] حمود أحمد نحلة: أفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية (د، م)، (د، ط)، 2002م، ص79.

[10] عبد الحميد بن باديس: أصول الفقه آيات وأحاديث الأحكام، تع، وتح: محمد الحسن فضلاء، دار البعث (الجزائر)، ط01، 1985م، ص15.

[11] مثنى كاظم صادق: أسلوبية الحجاج التداولي والبلاغي، تنظير وتطبيق على السور المكية، دار ومكتبة عدنان (تونس)، ط01، 2015م، ص139.

[12] عبد الحميد بن باديس: أصول الفقه آيات وأحاديث الأحكام، ص49.

[13] محمد بن الطاهر بن عاشور: التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر (تونس)، (د ط)، 1984م، ج15، ص237، 238.

[14] المرجع نفسه، ج15، ص238.

[15] أيمن أمين عبد الغني: الكافي في البلاغة البيان والبديع والمعاني، تق: رشدي طعيمة وآخران، دار التوفيقية للتراث (مصر)، (د، ط)، 2011م، ص336.

[16] عبد الحميد بن باديس: أصول الفقه آيات وأحاديث الأحكام، ص17.

[17] جمله داود عبد الجليل عياش: أسلوب الشرط والقسم بين لغة الشعر الجاهلي ولغة الحديث الشريف، (رسالة ماجستير)، إشراف: عودة خليل أبو عودة، جامعة الشرق الأوسط، كلية الآداب، قسم اللغة العربية وآدابها، (الأردن)، 2010م، ص66.

[18] الطاهر بن عاشور: التحرير والتنوير، ج06، ص128.

[19] محمود أحمد نحلة: أفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 79.

[20] عبد الحميد بن باديس: أصول الفقه آيات وأحاديث الأحكام، ص58.

[21] الحسين أخدوش: نظرية أفعال اللغة لدى الفيلسوف أوستين أسسها وحدودها الفلسفية، مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث (المملكة المغربية)، (د، ط)، 2016م، ص 17.

[22] جون سيرل: العقل واللغة والمجتمع، ص 117.

[23] محمود أحمد نحلة: أفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص78.

[24] عبد الحميد بن باديس: أصول الفقه آيات وأحاديث الأحكام، ص62.

[25] محمود أحمد نحلة: أفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص80.

[26] عبد الحميد بن باديس: أصول الفقه آيات وأحاديث الأحكام، ص61.

[27] محمود عكاشة: النظرية البراجماتية اللسانية (التداولية) دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ، مكتبة الآداب(مصر)، ط01، 2013م، ص84.

[28] الأزهر زناد: نسيج النص بحث في ما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي(المغرب)، ط01، 1993م، ص118.

[29] المرجع نفسه، ص118.

[30] المرجع نفسه، ص119.

[31] عبد الحميد بن باديس: أصول الفقه آيات وأحاديث الأحكام، ص85.

[32] المرجع نفسه، ص119.

[33] عبد الحميد بن باديس: أصول الفقه آيات وأحاديث الأحكام، ص72.

[34] محمد ولد سالم الأمين: حجاجية التأويل في البلاغة المعاصرة، المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر (ليبيا)، ط01، 2004م، ص11.

[35] خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية، ص105.

[36] أبو بكر العزاوي: اللغة والحجاج، العمدة في الطبع(المغرب)، ط01، 2006م، ص72.

[37] عبد الحميد بن باديس: أصول الفقه، ص17

[38] عز الدين الناجح: العوامل الحجاجية في اللغة العربية، دار نهى(تونس)، ط01، 2011م، ص134.

[39] ابن يعيش: شرح المفصل، إدارة الطباعة المنيرية(مصر)، (د، ط)، (د، ت)، ج08 ص96.

[40] عز الدين الناجح: العوامل الحجاجية في اللغة العربية، ص135.

[41] أبو بكر العزاوي: اللغة والحجاج، ص: 58.

[42] عبد الحميد بن باديس: أصول الفقه آيات وأحاديث الأحكام، ص20.

[43] أبو بكر العزاوي: اللغة والحجاج، ص59.

[44] عز الدين ناجح: العوامل الحجاجية، ص152.

[45] عبد الحميد ابن باديس: أصول الفقه، ص46.

[46] عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة(لبنان)، ط01، (د، ت)، ص 472.

[47] مثنى كاظم صادق: أسلوبية الحجاج التداولي والبلاغي، ص110.

[48] عبد الحميد بن باديس: أصول الفقه آيات وأحاديث الأحكام، ص39.

[49] مجموعة مؤلفين: التحاجج طبيعته ومجالاته ووظائفه، تنسيق: حمو النقاري، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط01، 2006م، ص64.

[50] مثنى كاظم صادق: أسلوبية الحجاج، ص113.

[51] عبد الحميد بن باديس: أصول الفقه آيات وأحاديث الأحكام، ص66.

[52] أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري: الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تح وتع ودر: عادل أحمد عبد الموجود والشيخ على محمد معوض، مكتبة العبيكان (المملكة العربية السعودية)، ط01، 1998م، ج03، ص59.

[53] عبد الحميد بن باديس: أصول الفقه آيات وأحاديث الأحكام، ص22.

[54] مثنى كاظم صادق: أسلوبية الحجاج، ص73.

[55] عبد الحميد بن باديس: أصول الفقه آيات وأحاديث الأحكام، ص55.

[56] أيمن أمين عبد الغني: الكافي في البلاغة، ص355.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 1177 - 1195 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# الدلالة السياقية للنص القرآني

# The Contextual Semantic of the Qur'anic Text

إسماعيل مغمولي *
**Magmouli Ismail**
جامعة باجي مختار –عنابة
Badji Mokhtar – Annaba University-Algeria
magsmain59@gmail.com

| تاريخ الإرسال:2020/11/09 | تاريخ القبول:2021/04/04 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

**ملخص البحث**

يتنزل هذا المقال منزلة الحديث عن: النصّ القرآنيّ في ضوء النظريّة السيّاقية، وفيه نتناول مفهوم النصّ، ومعنى القران، والنّص القرآنيّ، وكيفية فهمه، ومفهوم السياق، والنظرية السياقية، ونماذج تحليلية للنص القرآني وفق السياق، وتأويلاته، وكذا تفسيرات الصحابة رضي الله عنهم، ونموذج للمفسرين. وخلاصة تضمنت أهم ما توصل إليه البحث.

**الكلمات المفاتيح**: نصّ، قرآن، فهم، نظرية سيّاقيّة، دلالة.

**Abstract:**

Our article discusses the Quranic text in the light of contextual theory, in which we discuss the meaning of the following terms "text" ," the Qur'an",and the "Qur'anic text" . We aim to understand it, to clear the concept of context and contextual theory, by mention the analytical verses according to the context, and its interpretations, linking with the interpretations of the Companions and famous interpreters. We concluded our paper the most important results .

**Keywords:** text, Quran, understanding, contextual theory, semantic.

**مقدمة:**

النص القرآني نَصٌّ في العربية ليس كمثله نصّ ؛ لأنه صيغ صياغة لم يرق إليها نص آخر، كثرت حوله الشروح، وتعددت الرؤى بتعدد وجهات الناظرين، وإذا كان أهل التفسير ذهبوا طرائق مختلفة في تفسيراتهم، فكانت التفاسير تبعا لذلك؛ فهذا تفسير بالمأثور، وآخر بالرأي، وآخر بالفقه، وآخر بالعلم، إلى غير ذلك من التفاسير، والكلُّ اجتهد وأصاب، لكن التفاسير غير المعقولة، هي تلك التفاسير التي

* – إسماعيل مغمولي:magsmain59@gmail.com

تفسر القرآن الكريم تفسيرا مذهبيا أو طائفيا، فهذا النوع من التفسير يعتمد في الأساس على تجزئة النص،بما يخدم أهدافهم، والنظر إليه نظرة تجزيئية انعزالية،تخرجه من دائرة السياق القرآني الصحيح، إلى سياق دائرة الأهواء والميول المذهبية والطائفية والتعصب، فيستنبطون منه أحكاما تتناسب مع أهواءهم و ميولاتهم المذهبية، ولكي نبتعد من ذلك علينا أن نتقيد تقيدا صارما بضوابط المنهجية العلمية، وأن نتقيد بمناهج العلوم اللسانية (القديمة والحديثة) المنضبطة بضوابط العلم الصحيح ؛ لذلك يجب أن نضع النص القرآني في سياقه الصحيح، ونستفيد من اللسانيات والسيميائيات، وغيرها من المناهج الحديثة في تحليل النص القرآني .

## 1– مفهوم النص.

**أ ــ مفهومه لغة:** النص من الفعل "نصَّ (نَصَصَ) ينصُّ نصا فهو ناص يقال: نص الحديث، رفعه وأسنده إلى المحدث، ونص على الشيء: حدده وعينه (نصت الاتفاقية على طريقة سداد القرض) ونصَّص المتاع: جعل بعضه فوق بعض، ونَصَصَ غريمه: إذا استقصى مسألته عن الشيء حتى يستخرج كل ما عنده، ونصص العروس، وضعها على المنصة.

والنص مصدر الفعل نص، جمع نصوص :وهو، ما لا يحتمل إلا معنى واحدا أو لا يحتمل التأويل (لا اجتهاد مع النص)، [وهو] صيغة الكلام الأصلية كما وردت من المؤلف (وثيقة بنصها الحرفي)، (ترجم الكلام نصا وروحا) (نقل الكلام بنصه ونصه)، [والنص] منتهى الشيء ومبلغه (بلغ من الأمر نصه)، [وهو] عند علماء الأصول: نص الكتاب والسنة، ويعني :ما دلَّ ظاهر لفظها عليه من الأحكام. وعند الأدباء: أثر مكتوب شعرا أو نثرا. (مختارات من النصوص الأدبية)[1].

وجاء في معجم (مختار الصحاح) "نص الشيء رفعه... ونص الحديث إلى فلان رفعه إليه. ونصُّ كل شيء منتهاه. وفي حديث علي رضي الله عنه (إذا بلغ النساء نص الحقاق، يعني منتهى بلوغ العقل.و(نصنص ) الشيء حركه. وفي حديث أبي بكر رضي الله عنه حين دخل عليه عمر رضي الله عنه وهو ينصنص لسانه ويقول: هذا أوردني في الموارد: "[2]

وجاء في (أساس البلاغة) للزمخشري: نصصت "الماشطة تنص العروس فتقعدها على المنصة، وهي تنص عليها أي ترفعها وانتص السنام: ارتفع وانتصب ...

ومن المجاز: نص الحديث إلى صاحبه. قال:

ونص الحديث إلى أهله فإن الوثيقة في نصه

ونص فلان سيدا: نصب قال حاجز بن الجعيد الأزدي :

أأن قد نصصت بعد ما شبت سيدا

تقول وتهدي من كلامك ما تهدي

ونصصت الرجل: إذا أخفيته في المسألة ورفعته إلى حد ما عنده من العلم حتى استخرجته، وبلغ الشيء نصه أي منتهاه "[3].

والنص: الإسناد إلى الرئيس الأكبر، والتوقيف والتعيين على شيء ما.

وعليه، فالنص: مصدر نصَّ، جمع نصوص: وهو صيغة الكلام الأصلية كما وردت من المؤلف.

**ب– واصطلاحا**: أما من الناحية الاصطلاحية، فله تعريفات عديدة نذكر منها:

ما يأتي: – يعرفه أحد اللسانيين بقوله: " أنه متوالية من الجمل المترابطة فيما بينهما ترابطا محددا، على نحو يطرد فيه، فيجعل منه أسلوبا يكون خاصا بمنشئه ؛ ويجعل منه كلا، وبتعبير أحدهم يجعل منه صرحا متماسكا ينظر فيه باعتباره كلا"[4].

– وتعرفه (جوليا كريستيفا) على أنه " جهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللسان بواسطة الربط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه. فالنص إذن إنتاجية، وهو ما يعني:

أ– أن علاقته باللسان الذي يتموقع داخله هي علاقة إعادة توزيع (صادمة بناءة) ؛ وذلك فهو قابل للتناول عبر المقولات المنطقية لا عبر المقولات اللسانية الخالصة .

ب– أنه ترحال للنصوص وتداخل نصي، ففي فضاء نص معين تتقاطع وتتنافى ملفوظات عديدة متقطعة من نصوص أخرى"[5].

من خلال هذا التعريف يتبين أن النص إنتاجية "ومعنى ذلك أن علاقته باللسان الذي يقع فيه علاقة إعادة توزيع (هدم – بناء) وهذا يستدعي منا ... معالجته من خلال مقولات منطقية لا الاقتصار على المقولات اللسانية المحضة. هذا من جهة، ومن جهة أخرى يعتبر النص تبادل نصوص أي تناصا، إذ نجد في فضاء النص عدة ملفوظات مأخوذة من عدة نصوص تتقاطع وتتحايد"[6].

فاللسانيات تدرس اللغة دراسة علمية صحيحة، والنص هو مدار الدراسة اللسانية، فالباحث منه ينطلق وإليه يعود، وهذا ما ذهب إليه أحد اللسانيين حينما قال: "أن اللسانيات تتعهد بدراسة العلامة اللغوية لا من حيث هي غرض في ذاته ولا من حيث هي جزء بمفرده، ولكن من حيث هي عنصر مكون

لنظام متماسك، وهذه الدراسة لا تقف عند تشخيص الفعل اللغوي في مستواه الأدائي ولكن تأخذه في سلكه الدائري ؛ إذ تهتم اللسانيات بتوليد الحدث وبلوغه وظيفته ثم بتحقيق مردوده عندما يولد رد الفعل المنشود، وهكذا يكون موضوع علم اللسان: اللغة في مظهرها الأدائي، ومظهرها الإبلاغي، وأخيرا في مظهرها التواصلي) [7].

فنحن أمام صرح متماسك، يجب أن ننظر فيه نظرة فنية، نظرة تتعدى البناء، لننظر في ما وراء البناء. أي: الأساس الذي بني عليه والطريقة التي صمم وفقها هذا البناء، لنصل بعدها إلى العناصر الجمالية التي روعيت أثناء التصميم.

**2- معنى القرآن:**

**أ- لغة:** من الفعل قرأ، يقرأ، قراءة، يقال: قرأ الكتاب، تتبع كلماته نظرا، نطق بها أولا، وقرأ الآية، نطق بها عن نظر أو عن حفظ [8]. وعليه فكلمة القرآن، تحمل معنى القراءة. قال تعالى: [ فإذا قرأناه فاتبع قرآنه] (القيامة: 18).

**ب- واصطلاحا،** هو كلام الله المنزل على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم[9] بواسطة ملك الوحي جبريل عليه السلام، وهو المنقول إلينا بالتواتر، والمتعبد بتلاوته، وهو الموجود بين دفتي المصحف، والمبدوء بسورة الفاتحة، والمختتم بسورة الناس.

**3- النص القرآني:**

ومعنى النص القرآني: أن القرآن الكريم "نص في العربية ليس كمثله نص...لأنه صيغ صياغة لم يرق إليها نص، فهو الذي تحدى أرباب الفصاحة في العربية فأقروا بتفوقه وسموه تفوقا وسموا الجأهم إلى الإقرار بأنه ليس قول بشر، مع ما كانوا حرّاصا على إبطاله وإبطال رسالة النبي الذي جاء به تنزيلا من لدن حكيم حميد.

وهذا النص القرآني، جاء مؤلفا ذلك التأليف الذي جعل منه نصا فريدا، ليكون منهاج حياة وخطة مسيرة للإنسان على طول الزمان وعرض المكان واختلاف البيئات. ومن هنا كان اختيار الكلمات فيه، ثم تركيبها بعضها إلى جنب بعض، وتعليق بعضها ببعض تعليقا نسميه النظم أو التأليف، قد روعي فيه أن يكون على نحو يحقق تلك الصلاحية المستطيلة المستعرضة المتعمقة، ليصدق عليه ما قال عنه الرسول الكريم، حين قال: فيه نبأ ما قبلكم وحكم ما بينكم..." [10].

ونقلت التعريف على طوله وبتمامه لأنه يتطابق تماما مع التعريف العلمي للنص القرآني وطريقة نظمه، فنحن أمام نص جاءت كلماته متداخلة إثر بعضها البعض، ومحكمة إحكاما قويا، ودواله ومدلولاته متوافقة لفظيا ومعنويا. مما جعل من هذا النص أرقى مستويات التعبير اللغوي الفني العربي على الإطلاق.

وهذا النص جاء لغرض التبيين للبشر والتذكير والعبرة والتبصرة والدعوة إلى التأمل وغيرها، وهذا ما نلمسه من خلال سياقاته المختلفة التي يقول فيها[11] [ ومَا أرسلْنَا منْ رسولٍ إلاَّ بلسانِ قومه ليبين لهم] (إبراهيم :4) (ويبين آياته للناس لعلهم يتذكرون )(البقرة/221).

[ وتلك الأمثال نضربها للناس وما يعقلها إلا العالمون] (العنكبوت/43)

[ وقالوا لو كنا نسمع أو نعقل ما كنا في أصحاب السعير] (الملك/10)

[ إن في ذلك لعبرة لأولى الأبصار] (آل عمران /13)

[ أفلا يتدبرون القرآن أم على قلوب أقفالها ] (محمد/24)

[كتاب أنزلناه إليك مبارك ليدبروا آياته وليتذكر أولوا الألباب ] (ص/29)

[ ويبين آياته للناس لعلهم يتذكرون ] (البقرة /221

فنحن أمام نص لساني مبين في دواله ومدلولاته حيث قال عنه المولى جل جلاله [وهذا لسان عربي مبين] (النحل /103) [ فإذا قرأناه فاتبع قرآنه ثم إن علينا بيانه] (القيامة/18.19) [ الرحمن علم القرآن خلق الإنسان علمه البيان ] (الرحمن 1-4) وإذا كان المولى قد تكفل بتفسير ما أُشْكِل من معانيه "[12] للرسول (ص)، فإن النبي بدوره قد فسره للصحابة. "ومهما يكن فالقرآن الكريم هو النص الذي أثار نشاطا فكريا ولغويا عند العرب والمسلمين مما جعل كل الدراسات تتجه نحوه، وقد كان الرسول صلى الله عليه وسلم أول مفسر لهذا النص بتكليف من رب العزة، قال تعالى: [ وما أنزلنا عليك الكتاب إلا لتبين لهم الذي اختلفوا فيه] (النحل /64) وبهذا يكون الحديث الشريف هو المذكرة التفسيرية للدستور السماوي) [13].

وفيه يدعو صاحبه المولى جل جلاله: المرسل إليه، حامل هذا الوحي **أن يُبيِّنه** للناس، كما يدعوه إلى تبيينه لهم الأمور التي اختلفوا فيها، فكان بذلك أول مفسر لهذا النص، وهذا ما تبينه نصوص الأحاديث الشريفة والتي منها قوله: (فيه نبأ ما قبلكم وحكم ما بينكم... )، وقوله أيضا في دعائه لابن عباس: "اللهم فقهه في الدين وعلمه التأويل ". والقرآن الكريم لم يتوقف عند هذا الحد فهو يدعو الناس

إلى النظر فيه، وتأمله وإعمال الفكر فيه وتدبر معانيه، وذلك لا يكون إلا لمن يملك أدوات التحليل المناسبة لمعرفة مضامينه وللوقوف على دواله ومدلولاته وقوفا صحيحا فطريقة فهمه لا يمكن أن تكون إلا عن طريق التأمل وإعمال الفكر بدليل النص القرآني نفسه، وطريقة الفهم هذه تجعل المحلل (المفسر) لا يخرج عن هذا النص ولا يتقيد إلا بمعطياته الحقيقية، وبالتالي تُخْرِج الأهواء والميول الفكرية والعلمية والمذهبية جانبا، وهذا يعد في حد ذاته مكسبا علميا وحضاريا ؛ لأن تلك المفاهيم والفلسفات تحول دون الفهم الصحيح لهذا النص، لأن التقيد بمذهب معين يجعل صاحب هذا المذهب يدور في دائرة مغلقة تحكمه الأهواء ويقيده التعصب والتمذهب الذي من شأنه إعاقة حرية الفكر والبحث. والخروج بالنص القرآني عن فهمه الصحيح؛ وبالتالي الخروج عن المعنى السياقي للنص القرآني .

وهذه المدونة اللغوية نالت اهتمام العلماء والأدباء والفقهاء والبلغاء منذ القديم فتعددت وجهات النظر فيها بتعدد وجهات الناظرين، ونتيجة ذلك، صار لدينا تفاسير متعددة للنص القرآني

## 4-كيفية فهم النص القرآني:

روى أبو بكر بن شقير عن أبي جعفر الطبري، أنه قال: "سمعت الجرمي يقول: أنا مذ ثلاثين سنة أفتي الناس في الفقه من كتاب سيبويه) [14] ومعنى ذلك أنه كان يعتمد على النحو في فهم القرآن الكريم وتفسيره واستنباط الأحكام الفقهية على ضوئه، ووفقا لأحكامه – الأحكام النحوية – وقواعده، وأن النحو أداة مهمة من أدوات التحليل اللساني، مما جعل الأقدمون يتوسلون معنى الكتاب الحكيم من خلال النحو. وعلى ضوء ذلك سار ابن خلدون، فبعدما تكلم عن علوم اللسان العربي وأركانه الأربعة (اللغة، النحو،والبيان، والأدب) ابتدأها بالنحو الذي قال عنه: " والأهم المقدم منها النحو إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة وكان من حق علم اللغة التقدم لولا أن كثرة باقية في موضوعاتها لم تتغير بخلاف الإعراب الدال على الإسناد والمسند والمسند إليه فإنه تغير بالجملة [15].

وهذا دلالة واضحة على أهمية النحو في تبيين أصول المقاصد بالدلالة عليها، وذلك بمعرفة الضمائم ( ضم الكلمة إلى الأخرى) الموجودة بين الدوال في الجمل من حيث: الفاعل والمفعول والمبتدأ والخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة. وقد نحا الجرجاني هذا المنحى حينما قال: "أن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأن الأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها وأنه

المعيار الذي لا يتبين نقصان كلام ورجحانه حتى يعرض عليه والمقياس الذي لا يعرف صحيح من سقيم حتى يرجع إليه"[16].

وعلى الرغم من أهمية النحو في توسل المعنى، إلا أنه من الناحية العلمية والمنهجية لا يمكن فهم النص القرآني أو الآية القرآنية من خلال مستوى واحد من مستويات التحليل اللساني، فهناك الصوت باعتباره المادة الخام للغة، والصرف، والدلالة، والمعجم، والبلاغة، وغيرها لأن القرآن لابد أن ننظر إليه نظرة شمولية فلا بد من الاستعانة بالأدوات التحليلية مجتمعة حتى يتسنى لنا فهم النص فهما صحيحا.

فنحن أمام مدونة لغوية (القرآن)، يجب أن نتعامل معه على أنه كتاب لغة – مع العلم بأنه قبل أن يكون كذلك، فهو كتاب هداية للناس، وكتاب تشريع، وأخلاق، وعبادات ومعاملات، إلى ما هنالك– فيها باث، ومتلقي، ورسالة لغوية.

**5–مفهوم السياق:**

**أ– السياق لغة:** جاء في لسان العرب في مادة (س و ق) " السَّوق: معروف، ساق الإبل وغيرها يسوقها سوقا وسيَّاقا...قال تعالى:( وجاءَت كلُّ نفْسٍ معَها سائقٌ وشهيدٌ) سورة ق/: 21

أي: سائق يسوقها إلى محشرها، وشهيد يشهد عليها بعملها، وقيل: الشهيد هو عملها نفسه، وأساقها واستاقها فانساقت ... وفي الحديث: {لا تقوم الساعة حتى يخرج رجل من قحطان يسوق الناس بعصاه} رواه البخاري ومسلم. هو كناية عن استقامة الناس وانقيادهم إليه واتفاقهم عليه ... وقد انساقت وتساوقت الإبل تساوقا، إذا: تتابعت، وكذلك تقاودت فهي مُتقاودة ومتساوقة. وفي حديث أم معبد :{ فجاء زوجها يسوق أَعْنُزًا ما تسَاوَقُ} أي: ما تتابع. والمساوقة: المتابعة، كأن بعضها يسوق بعضا ... وساق إليها الصداق والمهر سياقا وأساقه وإن كان دراهم أو دنانير، لأن أصل الصداق عند العرب الإبل، وهي التي تساق، فاستعمل ذلك في الدرهم والدينار وغيرهما "[17]. وجاء في القاموس المحيط: وساق إلى المرأة مهرها: أرسله. وتساوقت الإبل: تتابعت وتقاودت،والغنم: تزاحمت في السير...وساق الماشية سوْقا وسيَّاقة ومساقا، واستاقها فهو سائق[18].

وجاء في الصحاح:ولدت فلانة ثلاثة بنين على ساق واحدة، أي: بعضهم على إثر بعض ليست بينهم جارية .والسسيِّقة: ما استاقه العدو من الدواب. والسيِّق من السحاب: الذي تسوقه الريح وليس فيه ماء [19].

**ب– واصطلاحا:**

السياق، مفرد، جمع سياقات، وسياق الشيء، مجراه وتتابعه وتسلسله،كقولنا: سياق الكلام، سياق الوقائع، سياق الحوادث، سياق الأفكار .

وسياق الكلام: تتابعه وأسلوبه الذي يجري عليه [20].

**6– النظرية السياقية** contexual theory[21]

كانت مدرسة لندن الرائدة في هذا المجال، وكان رائد هذا المجال العالم الإنجليزي فيرث firth الذي أكد على الوظيفة الاجتماعية للغة،كما ضمَّ هذا الاتجاه علماء آخرين ومنهم: (هاليداي)، و (ليونز)، ومعنى الكلمة عند أصحاب هذه النظرية، هو استعمالها في اللغة، والدور الذي تؤديه، ومعرفة السياق الذي ترد فيه، وأن معاني الكلمات يتطلب تحديد السياقات التي ترد فيها ف "معظم الوحدات الدلالية تقع في مجاورة وحدات أخرى،وإن معاني هذه الوحدات لا يمكن وصفها أو تحديدها إلا بملاحظة الوحدات الأخرى التي تقع مجاورة لها" [22]. ومن ثمَّ فإن دراسة المعنى يتطلب تحليلا للسياقات والمواقف المختلفة التي ترد فيها هذه الكلمات. والسياق عند أصحاب هذه المدرسة ينقسم إلى أربعة أقسام.

**أ– السياق اللغوي** linguistic context: وهو كل ما يتعلق بالحدث اللغوي، وما يتضمنه من قرائن تساعد على كشف معنى الكلمة، وتوضيح دلالتها ضمن السياق الذي ترد فيه.وهذا يتطلب تحليل النص من جميع النواحي الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والمعجمية، والدلالية.

**–المستوى الصوتي**: وفيه يبرز السياق الصوتي الذي يشكل الكلمة، نحو: صامَ الرجل. فالجملة من الناحية الصوتية لها سياق صوتي يشارك في تحديد معنى كلماتها. ف (ص ا م) سياقها الصوتي، وهو تأليفها من هذه الأصوات مركبة بهذه الطريقة، وفق مجرى وتتابع معين، وحينما تتغير أحد الأصوات، أو يختلف ترتيبها يتغير المعنى، كما هو الحال قي الفرق بين: صام، و قام، أو بين: صام و لام.كما تلعب المقاطع الصوتية – المقفلة والمفتوحة على حد سواء — والفواصل وما تحدثه من إيقاع، بالإضافة إلى النبر والتنغيم

دور كبير في تحديد المعنى وإبراز الدلالة.

**– المستوى الصرفي**: ويتمثل في تركيب الصيغة الصرفية، واختلافها عن الصيغ الأخرى، ويتبع ذلك اختلاف في دلالة هذه الصيغ.ويدرس السياق الصرفي السوابق، واللواحق، والزوائد، فكل زيادة في المبنى ترافقها زيادة في المعنى،وكثيرا ما يقترن السياق الصرفي بالسياق النحوي، لتفاعل الصرف والنحو في سياق واحد[23].

مثلا: الرجل، اسم مفرد .

تختلف عن الرجلان ؛لأنها مثنى.

وعن الرجال؛لأنه جمع تكسير.

**–المستوى التركيبي**: ويبين دور العلاقات النحوية المختلفة في توضيح الدلالة على المعنى المراد، ويمكن أن نستشف دلالة ذلك من المعاني المستفادة من الجمل والأساليب النحوية عبر السياقات المختلفة، كالنفي في قولنا: ما حضرَ الطالبُ.والنهي، كقولنا: لا تلعبْ بالنارِ.والفاعلية كقولنا: حضر الطالبُ، والمفعولية، كقولنا: كتبْتُ الدرسَ...

**–المستوى المعجمي**: مفردات المعجم تنتظم حسب الحقول الدلالية، فكلمة (زوج) تستعمل في اللغة للدلالة على المذكر والمؤنث، لكن حينما نتأمل قوله جل جلاله: (وَإِنْ أَرَدْتُم اسْتِبْدَالَ زَوْجٍ مكَانَ زَوْجٍ وَآتَيْتُمْ إِحْدَاهُنَّ قِنْطَارًا فَلَا تَأْخُذُوا مِنْهُ شيْئًا أَتَأْخُذُونَهُ بُهْتَانًا وَإِثْماً مُبِينًا) سورة النساء، الآية: 20.نجد سياق الآية الكريمة يحدد معنى (زوج) للدلالة على المؤنث، والقرينة لفظية تتمثل في قوله عز وجل،(وآتيتُم إحدَاهنَّ قنطارً).ومعنى ( وآتيتم) في سياق الآية الكريمة هو المهر.

**2– السياق العاطفي** emotional context[24]:

وهذا النوع من السياق يحددُ درجة القوة أو الضعف في الانفعال، ففي مواقف وسياقات لغوية كثيرة، نجد كلمتين تشتركان في أصل المعنى إلا أن دلالتهما تختلف فكلمة (رقد) مثلا في اللغة العربية، لا تدل على ما تعنيه كلمة (نعس) رغم اشتراكهما في أصل المعنى.

**3–سياق الموقف** situational context:

وهو البيئة غير اللغوية التي تحيط بالخطاب وتبين معناه، وتشمل هذه البيئة زمن الكلام، ومكانه، والعلاقة بين الباثِّ، والمتلقي، والوسط، والقيمة المشتركة بينهما، والكلام السابق للحوار، وبعبارة أخرى هو الجو الخارجي الذي يحيط بالخطاب من ظروف وملابسات مختلفة، [25]. فمثلا جملة، يرحمك الله. الجملة تستعمل في مقام تشميت العاطس، فالجملة ابتدأت بالفعل (يرحم)، فالسياق يدل على طلب الرحمة للأحياء في الدنيا.وحينما نقول: الله يرحمه، الجملة ابتدأت باسم(الله) لفظ جلالة، وهو من أعرف المعارف، فالجملة دلت في هذا السياق على طلب الرحمة للميت في الدار الآخرة. وقد دلَّ على ذلك سياق الموقف، بالإضافة إلى السياق اللغوي، المتمثل في ما طرأ على الجملة الأولى من تقديم الفعل والمفعول على الفاعل، وتأخير الفعل على المبتدأ في الجملة الثانية.

**4-السياق الثقافي** cultural context:

وهو المحيط الاجتماعي والثقافي الذي تستعمل فيه الكلمة، فمثلا كلمة (جذر): يختلف معناها باختلاف المجال والسياق اللغوي الذي ترد فيه[26].

- فهي عند علماء اللغة، الأصل الذي تشتق منه الكلمة،فجذر: كاتب ومكتوب وكتابة هو (ك، ت،ب).
- وهي عند علماء النبات، وعند الفلاحين، وأصحاب المشاتل، الجزء الذي يتشعب في الأرض ليحصل النبات على غذائه منه.
- وهي عند علماء الرياضيات (الحساب)، العدد الذي يضرب في نفسه أو في إحدى قواه فينتج ذلك العدد، فجذر تسعة، ثلاثة[27].

**7- السياق القرآني:**

السياق القرآني سياقات؛ فقد يقتصر على آية واحدة إذا كانت تامة من حيث المبنى والمعنى، وقد يمتد إلى الآية أو الآيات التي بعدها، وقد يكون متصلا بما قبلها وما بعدها ويطلق عليه سياق الآية. وقد يشمل مجموعة من الآيات تدور حول فكرة معينة، وهدف معين، وغرض واحد، ويطلق عليه سياق النص. وقد يكون له خيط ممتد عبر السورة القرآنية، ويطلق عليه سياق السورة، وقد يكون متصلا بسورة أو مجموعة من السور ويطلق عليه السياق القرآني.

و عليه يمكن تقسيم السياق القرآني إلى أربع سياقات:

أ- سياق الآية.

ب- سياق النص.

ج- سياق السورة.

د- السياق العام للقرآن الكريم.

**8- نماذج تحليلية للنص القرآني وفق السياق:**

**أ- اهتمام الرسول صلَّى الله عليه وسلم بتفسير النص القرآني وفق السياق:**

يُعَدُّ الرسول أول مفسر للقرآن الكريم باعتباره المبلغ للوحي عن الله سبحانه وتعالى إلى الناس جميعا، فالناس جميعا رجالا ونساء يستفتونه في جميع شؤونهم الدينية والدنيوية، كما يسألونه عما يشكل

عليهم فهمه فيما يتعلق بأحكام آي الذكر الحكيم، وفيما يأتي نوضح كيف كان الرسول الكريم يبين مدلول ما غمض فهمه على الناس من قضايا تتعلق بالمقصود من دلالة النص القرآني.

**النموذج الأول، قوله تعالى: ( لَيْسَ بأَمَانِيِّكُمْ وَلاَ أَمَانِيِّ أَهْلِ الكِتَابِ مَنْ يَعْمَلْ سُوءًا يُجْزَ بِهِ وَلَا يجِدْ لَهُ منْ دُونِ اللهِ وَلِيّاً ولاَ نصِيرا) سورة النساء/ الآية: 123.**

عن بشر بن معاذ، قال: حدثنا يزيد، قال: حدثنا سعيد عن قتادة، قال: ذكر لنا أن المسلمين وأهل الكتاب افتخروا، فقال أهل الكتاب: نبينا قبل نبيكم، وكتابنا قبل كتابكم، فنحن أولى بالله منكم. وقال المسلون: نحن أولى بالله منكم، نبينا خاتم النبيين، وكتابنا يقضي على الكتب التي كانت قبله،فأنزل الله: ( **لَيْسَ بأَمَانِيِّكُمْ وَلاَ أَمَانِيِّ أَهْلِ الكِتَابِ مَنْ يَعْمَلْ سُوءًا يُجْزَ بِهِ**). **إلى قوله:(وَمَنَ أَحْسَنُ دِينًا مِمَّن أَسْلَمَ وجْهَهُ لِلَّهِ وهُوَ مُحْسِنٌ واتَّبَعَ مِلَّةَ إبْرَاهيمَ حَنِيفًا) سورة النساء/125.**

فأفلج الله حجة المسلمين على من ناواهم من أهل الأديان[28].

روي أنه لما نزلت هذه الآية شقَّ على كثير من الصحابة، حدثنا محمد بن عبيد المحاربي، قال: حدثنا أبو مالك الجنبي، عن إسماعيل بن أبي خالد، عن أبي بكر بن أبي زهير الثقفي قال: قال أبو بكر للنبي (ص)، كيف الصلاح بعد هذه الآية ( **لَيْسَ بأَمَانِيِّكُمْ وَلاَ أَمَانِيِّ أَهْلِ الكِتَابِ مَنْ يَعْمَلْ سُوءًا يُجْزَ بِهِ**) فكل سوء عملناه جزينا به فقال النبي (ص): غفر الله لك يا أبا بكر، ألست تمرض؟ ألست تنصب ؟ ألست تحزن ؟ ألست تصيبك اللَّأْوَاء ؟ [اللأواء: بمعنى الشدة والمحنة ]، قال: بلى. قال: فهو ما تجزون به.ففسر (ص) ما أجمله التنزيل من قوله: (**مَنْ يَعْمَلْ سُوءًا يُجْزَ بِهِ**).

ومعنى (السوء)، في سياق الآية الكريمة هو الشرك بدليل، قوله تعالى: ( **ولا يجد له من دون الله وليا ولا نصيرا**) ؛ ويقصد بذلك المشركين. فهؤلاء لا وليَّ لهم ولا نصير من قبل الله سبحانه وتعالى[29].

**- النموذج الثاني، يقول الله سبحانه وتعالى: ( الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ)** سورة الأنعام: 82.

في شأن هذه الآية الكريمة، قال الإمام أحمد: حدثنا أبو معاوية، حدثنا الأعمش، عن إبراهيم، عن علقمة، عن عبد الله قال: لما نزلت هذه الآية ( **الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ**)

شقَّ ذلك على الناس وقالوا: يا رسول الله، فأينا لا يظلم نفسه؟ قال: إنه ليس الذي تعنون، ألم تسمعوا ما قال العبد الصالح :( **يا بني لا تشرك بالله إن الشرك لظلم عظيم**) إنما هو الشرك.

وقال بن أبي حاتم: حدثنا أبو سعيد الأشج، حدثنا وكيع، وابن أبي إدريس، عن الأعمش، عن إبراهيم، عن علقمة، عن عبد الله [ عبد الله بن مسعود] قال: لما نزلت: (**ولم يلبسوا إيمانهم بظلم**). شقَّ ذلك على أصحاب رسول الله: صلى الله عليه وسلم، قالوا: وأينا لم يظلم نفسه ؟ فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم:

ليس كما تظنون، إنما كما قال لقمان لابنه :( **يا بني لا تشرك بالله إن الشرك لظلم عظيم**) [سورة لقمان، من الآية: 13] (30).

و**معنى الظلم في اللغة**: هو وضع الأمور في غير محلها.

**واصطلاحا**: هو وضع الأمور الشرعية في غير محلها، وعليه فكل ما خالف الشرع يعدُّ ظلما.

والظلم أنواع منها: **أ – ظلم العبد لنفسه بالمعصية، ب – وظلم الآخرين بالاعتداء على دماءهم، وأموالهم، وأعراضهم. ج – والظلم في حق الله بالإشراك به.**

**وقد وردت كلمة (بظلمٍ) بالتنوين**، والتنوين كما هو معلوم يفيد العموم ؛ لذلك فهم الصحابة رضوان الله تعالى عنهم (**الظلم**) الموجود ضمن سياق الآية الكريمة بعمومه، بأنه ظلم العبد لنفسه بالمعصية ؛ لذلك سألوا الرسول صلى الله عليه وسلم، وأينا لم يظلم نفسه؟

فأجابهم الرسول الكريم: إن الظلم، ليس كما تظنون، وإنما كما قال لقمان لابنه:( **يا بني لا تشرك بالله إن الشرك لظلم عظيم**). فقد بين أن المقصود بالظلم هَهُنَا هو الشرك، وذلك باستخدام السياق، وقد ربط معنى الآية بالسياق القرآني. فقد ربط دلالة (**الظلم**) الموجود في سياق الآية رقم/ 82 من سورة الأنعام ( **ولم يلبسوا إيمانهم بظلم** )، بدلالة ( **الظلم**) المرتبط بمعنى الشرك في سياق الآية رقم/ 13 من سورة لقمان ( **إن الشرك لظلم عظيم**). باستعمال السياق العام للقرآن الكريم. "وتفسير الظلم بالكفر رفع اللبس "(31). عن مدلول الآية الكريمة.

وفي الآية الكريمة إشارة إلى هؤلاء "الذين أخلصوا العبادة لله وحده لا شريك له، ولم يشركوا به شيئا، أولئك هم الآمنون يوم القيامة، المهتدون في الدنيا والآخرة "(32).

**ب- اهتمام الصحابة رضي الله عنهم بتفسير النص القرآني وفق السياق:**

بما أن الصحابة رضي الله عنهم عايشوا نزول الوحي، فكان لزاما عليهم أن يعرفوا كل ما يتعلق بآيات القرآن من أسباب النزول، وظروف وملابسات القضايا المختلفة التي تحيط بالنص القرآني. ومعتمدهم في ذلك:

1- أنهم كانوا يفسرون القرآن بالقرآن؛ فكانوا يفصّلون المجمل، ويخصّصون العامّ، ويقيّدون المطلق.

2- أنهم كانوا يرجعون إلى الرسول للاستفسار حول ما أغلق عليهم فهمه من نصوص.

3- محاولة إعمال فكرهم في فهم آي الذكر الحكيم، وسبيلهم في ذلك التفسير اللغوي، بغية وضع مفردات، وجمل، ونصوص القرآن، واعتماد التأويل، مثل ما فعل عبد الله بن عباس – رضي الله عنهما– في تفسيره للقرآن الكريم .

**– وفيما يأتي نستعرض نماذج مختارة نبين فيها كيف كان الصحابة يتعاملون مع النص القرآني – النموذج الأول، يقول الله تعالى: ( يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمنُوا إِذَا قُمْتُم إِلَى الصَّلَاةِ فاغْسِلُوا وُجُوهَكُم وأيديَكُم إِلَى المرافقِ وامسَحُوا برؤوسِكُم وأرْجُلَكُم إلى الكَعْبَينِ وإِنْ كنْتُم جُنُبًا فاطَّهَّرُوا وَإِنْ كنتُم مرْضَى أَوْ عَلَى سَفَرٍ أَوْ جَاءَ أَحَدٌ منْكُمْ منَ الغَائِطِ أَوْ لاَمَسْتُمُ النِّسَاءَ فلَمْ تجِدُوا ماءً فتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طيِّبًا فَامْسَحُوا بوُجُوهِكُم وَأَيْدِيكُمْ مِنْهُ ) سورة المائدة، الآية6.**

وحينما يتأمل المرء قوله تعالى: ( **لامستم النساء**) يتبادر إلى الذهن أن المراد من ذلك: اللمس باليد، أو القبلة من اللمس، وكل ما دون الجماع، وقد ذكر في أول الآية ما يجب على من أصابته جنابة (**وإن كنتم جنبا فاطهروا**). لكن ابن عباس فسرها خلاف ذلك، فقال: بأنها الجماع.فيكون معنى (**لامستم النساء**) أي: جامعتموهن، وعليه يستلزم وجوب الغسل. فإن لم تجدوا ماء، فتيمموا صعيدا طيبا. فابن عباس في تفسير ذلك، يقول: (الملامسة) تعني الجماع. وقوله تعالى: ( **أو جاء أحد منكم من الغائط**). أي: الحَدَث الأصْغر، فيكون في الآية ذكر الحدثين: الأصغر، والأكبر، ولو فسرنا (الملامسة) باللمس باليد لكان فيها ذكر الحدث الأصغر مرتين وإغفال الحدث الأكبر فيكون المعنى ناقصا[33]. فسياق الآية الكريمة يوجّه ويحيل إلى المعنى الذي ذكره ابن عباس.

**–النموذج الثاني**، سأل نافع بن الأزرق عبد الله بن عباس رضي الله عنهما: " ... تزعم أن قوما يخرجون من النار، وقد قال الله عز وجل: ( **يُرِيدُونَ أَنْ يَخْرُجُوا منَ النَّارِ ومَا هُمْ بخَارجينَ منهَا ولهُمْ عذابٌ مقيمٌ**) سورة المائدة: الآية 37 .فقال له ابن عباس رضي الله عنهما: اقرأ ما فوقها، هذه للكفار".[34]. فدلَّه أن معنى هذه الآية يمتد إلى الآية التي قبلها، وأنها تتحدث عن الكفار لا عن العصاة من أمة محمد (ص) ؛ لأن الله عز وجل يقول فيها: ( **إِنَّ الذِينَ كَفَرُوا لَوَ أَنَّ لهُمْ مَا فِي الأَرْضِ جمِيعًا**

**ومثلَه معَهُ لِيَفْتدُوا بهِ منْ عذَابِ يومِ القيَّامَةِ مَا تُقُبِّلَ منْهُمْ ولَهُم عذَابٌ أليمٌ** [35] **يريدونَ أن يخرُجوا من النارِ ومَا هُم بخارجينَ منهَا ولهُمْ عذابٌ مقيمٌ (37) ) سورة المائدة:**

**الآيتان: 37،36**. فبين أن المقصود بهؤلاء الذين يدخلون النار ولم يخرجوا منها هم الكفار، فسياق الآية الكريمة يمتدّ إلى ما قبلها، فهنا استعمل السياق للدلالة على المعنى المراد.

**ج- اهتمام علماء التفسير بالسّياق:** اهتم المفسرون وعلماء اللغة القدامى أثناء تعاملهم مع النص القرآني بالسياق؛ لأنه من الأمور المهمة التي تعين على المعنى عند الإشكال. وقد أكد الزركشي (ت 794هـ) على أهمية الدلالة السياقية في **برهانه** الذي يقول فيه: "**دلالة السياق:** فإنها ترشد إلى تبيين المجمل و القطع بعدم احتمال غير المراد، وتخصيص العام وتقييد المطلق، وتنوع الدلالة، وهو من أعظم القرائن الدّال على مراد المتكلم، فمن أهمله غلط في نظيره، وغالط في مناظرته، وانظر إلى قوله تعالى: (ذُقْ إنّكَ أنتَ العزيزُ الكريمُ ) كيف تجد سياقه يدل على أنّه الذليل الحقير." [36]

ومن قبله أكد ابن جرير الطبري ( ت310 هـ) في تفسيره على أهمية السياق بقوله: "**غير جائز صرف الكلام عما هو في سياقه إلى غيره** إلاَّ بحجة التسليم لها من دلالة ظاهر التنزيل أو خبر عن الرسول (ص) تقوم به الحجة فأما الدعاوي فلا تتعذر على أحد ".[37]

وذهب علماء التفسير مذاهب شتى أثناء تعاملهم مع النص القرآني، فمنهم من فسر القرآن بالمأثور، ومنهم من فسره تفسيرا لغويا، ومنهم من فسره تفسيرا علميا، إلى غير ذلك من التفاسير، ومن بين التفاسير اللغوية التي لقيت رواجا كبيرا قديما وحديثا، تفسير القرطبي، الذي اهتم بالسياق في تفسيره:

**- النموذج الأول، نموذج تحليلي وفق السياق لعلماء التفسير القدماء .**

**( تفسير القرطبي أنموذجا) :ونمثل لذلك بما يأتي، يقول الله سبحانه وتعالى :**

**(وَيَسْتَفْتُونَكَ فِي النِّسَاءِ قُلِ اللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِيهِنَّ وَمَا يُتْلَى عَلَيْكُمْ فِي الكِتَابِ فِي يَتَامَى النِّسَاءِ الَّتِي لَا تُؤتُونَهُن مَا كُتِبَ لهُنَّ وَتَرْغَبُون أنْ تَنْكِحُوهُنَّ وَالمسْتَضْعَفِينَ منَ الوِلْدَانِ و أنْ تَقُومُوا لِلْيَتَامَى بالقِسْطِ وَمَا تَفْعَلُوا منْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللهَ كانَ بِهِ عَلِيمًا) سورة النساء، الآية/127.**

نزلت في شأن جماعة من الصحابة سألوا عن أمر النساء وأحكامهن في الميراث وغير ذلك؛ فأمر الله نبيه عليه السلام أن يقول [لهم]: الله يفتيكم فيهن؛ أي: يبين لكم حكم ما سألتم عنه. وهذه الآية رجوع إلى ما افتتحت به السورة من أمر النساء، وفي ذلك ربط سياق السورة الكريمة بعضه ببعض، وكان قد بقيت لهم أحكام لم يعرفوها فسألوا فقيل لهم: إن الله يفتيكم فيهن ". [38].

روى أشهب عن مالك قال :كان النبي صلى الله عليه و سلم يُسأل فلا يجيب حتى ينزل عليه الوحي، وعن عائشة قالت: ثم إن الناس استفتوا رسول الله (ص): فأنزل الله هذه الآية: **(وَيَسْتَفْتُونَكَ فِي النِّسَاءِ قُلِ اللهُ يُفْتِيكُمْ فِيهِنَّ)**. وقوله تعالى **(ومَا يُتْلَى عَلَيْكُم)** قالت: والذي يُتْلى عليكم في الكتاب، الآية الأولى التي قال الله فيها: ( **وإن خفتم ألا تقسطوا في اليتامى)**.

ما، اسم موصول مبني على السكون في محل رفع معطوف على لفظ الجلالة( الله) .والمعنى: والقران يفتيكم فيهن وهو قوله: **(فانكحوا ما طاب لكم من النساء)**. وقوله تعالى: **(وترغبون أن تنكحوهن** ) أي: وترغبون عن أن تنكحوهن، ثم حذف عن، وقيل: وترغبون في أن تنكحوهن ثم حذف في. قال سعيد بن جبير، ومجاهد: ويرغب في نكاحها إذا كانت كثيرة المال. لأن معنى "رغب في الشيء، أراده وحرص عليه، ورغب عن الشيء، تركه وزهد فيه، قال تعالى: ( **ومن يرغب عن ملة إبراهيم إلا من سفه نفسه** ). **[سورة البقرة/ 130]** ".[39] وحديث عائشة يقوي حذف عن، فإن في حديثها: وترغبون أن تنكحوهن رغبة أحدكم عن يتيمته التي تكون في حجره حين تكون قليلة المال والجمال، فنهوا أن ينكحوا ما رغبوا في مالها وجمالها من باقي النساء إلا بالقسط من أجل رغبتهم عنهن. فالقرطبي استعمل السياق للوقوف الصحيح على دوال ومدلولات النص القرآني ؛ وذلك بربط سياق الآية ببداية السورة الكريمة .

**النموذج الثاني، نموذج تحليلي وفق السياق لعلماء التفسير المحدثين،**

**(تفسير الصابوني نموذجا) ونمثل لذلك بقوله تعالى:( ذُقْ إِنَّكَ أَنْتَ العَزِيزُ الكَرِيمُ)** سورة الدخان: 49.

يقال ذلك يوم القيامة للكافر على سبيل الاستهزاء والإهانة: ذق هذا العذاب فإنك أنت المعزَّز المكرَّم، قال عكرمة: التقي النبي صلى الله عليه وسلم بأبي جهل فقال النبي صلى الله عليه وسلم: إن الله أمرني أن أقول لك: **(أولى لك فأولى)** قال :بأي شيء تهددني ؟ والله ما تستطيع أنت ولا ربك أن تفعلا بي شيئا، إني لمن أعز هذا الوادي وأكرمه على قومه، فقتله الله يوم بدر وأذلَّه ونزلت هذه الآية **(إن هذا ما كنتم به تمترون** ) أي: أن هذا العذاب هو ما كنتم تَشُكُّون به في الدنيا فذوقوه اليوم ( **أفسحر هذا أم أنتم لا تبصرون** ) والجمع في الآية باعتبار المعنى لأن المراد جنس الأثيم ...ودليل الآية الكريمة يفهم بربط الآية الكريمة بما قبلها حيث يتضح المعنى، ويفهم المعنى المراد من سياق الآية الكريمة، **ف** ( **ذق إنك أنت العزيز الكريم** ). سياقه يدل على أنه الذليل الحقير، بدليل ما ورد قبلها، قوله سبحانه وتعالى:

(**إِنَّ شَجَرَةَ الزَّقُّومِ، طَعَامُ الْأَثِيمِ، كَالْمُهْلِ تَغْلِي فِي الْبُطُونِ، كَغَلْيِ الْحَمِيمِ، خُذُوهُ فَاعْتُلُوهُ إِلَى سَوَاءِ الْجَحِيمِ، ثُمَّ صُبُّوا فَوْقَ رَأْسِهِ مِنْ عَذَابِ الْحَمِيمِ** ). ومما يؤكد هذا المعنى، أنه لما ذكر سبحانه وتعالى أحوال أهل النار، أتبعه بذكر أحوال أهل الجنة **فقال**: (**إن المتقين في مقام أمين**) أي: الذين اتقوا الله في الدنيا بامتثال أوامره واجتناب نواهيه، هم اليوم في موضع إقامة يأمنون فيه من الآفات والمنغصات والمكاره، وهو الجنة[40].

**خاتمة:**

بعد تتبع دلالات دلالات النص القرآني في السياقات المختلفة خلصنا إلى جملة النتائج التالية:

– السياق طريقة يعول عليها للوقوف الصحيح على دوال ومدلولات المفردات والجمل والنصوص القرآنية، وقد عرف العرب قديما ممارسات سياقية، نجدها منبثة ضمن كتب اللغة والتفاسير المختلفة، من ذلك: تفسير الرسول الكريم (ص) للقرآن الكريم، وتفسير الصحابة رضوان الله عليهم، وتفاسير المفسرين الأفذاذ من علماء هذه الأمة.

– وكانت الممارسة السياقية، تشمل الموقف اللغوي ككل، بدءا بسبب النزول، وما يحيط بالنص من ظروف وملابسات، وقضايا مختلفة .

– والسياق حركة مستمرة لا تعرف الثبات، فهو يتتبع مسار الكلمة والجملة وهي تتحرك ضمن السياق القرآني للوقوف على دوالها ومدلولاتها وقوفا صحيحا.

– السياق القرآني، يشمل سياق الآية، والآيات، والنص، والسورة، والسور، والقرآن كُكُلّ.

– يجب العلم بسبب النزول في أي عمل تحليلي للنص القرآني ؛ لأنه كما يقول الإمام الزركشي: طريق قوي في فهم آي القرآن الكريم.

– الدلالة السياقية للنص القرآني سواء أكان آية، أو مجموعة من الآيات، يتطلب معرفة القرائن اللفظية والمعنوية للموقف الكلامي.

– الدلالة السياقية تضع النص في إطاره الصحيح، حيث تعمل على تفصيل المجمل، وتقييد المطلق، وتخصيص العام، وترجيح المحتمل .

–اعتمد المفسرون في تفسيراتهم على الأبعاد التداولية في عملية التفسير، فقد راعوا: المقام، والحال، ومقتضى الحال، والقرائن اللفظية، والمعنوية.

**هوامش:**

[1]- ينظر: ابن منظور ،(أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ت711هـ) لسان العرب.تحقيق: ياسر سليمان أبو شادي و مجدي فتحي السيد.المكتبة التوفيقية، القاهرة.ج7، ص178،177.

وانظر: الفيروز أبادي(مجد الدين محمد بن يعقوب ت817هـ) ، القاموس المحيط.تحقيق:أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد.دار الحديث، القاهرة.1429هـ -2008م ،ص 1616.

[2]- الجوهري (أبونصر إسماعيل بن حماد ت398هـ) ، الصحاح. تحقيق محمد محمد تامر وآخرون.دار الحديث، القاهرة.1430هـ- 2009م، ص1142

[3]- الزمخشري (أبو القاسم جار الله محمود بن عمر ت538هـ) ، أساس البلاغة.تحقيق: عبد الرحيم محمود.دار المعرفة، بيروت – لبنان.ص459.

[4]- ملتقي دولي حول التحليل اللساني ، الاستفادة من الألسنية في تفسير القرآن الكريم د.عبد الرؤوف مخلوف، جامعة عنابة، للنصوص من 5- 8 ماي 1985.

[5]- ينظر : سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي.المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب.الطبعة الثانية 2001م، ص19.

[6]- ينظر: المرجع نفسه.ص20.

[7]- د.عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية. الدار التونسية للنشر ، تونس ، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، (د ت ) 1986، ص81.

[8]- المعجم العربي الأساسي،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،لاروس.1989.ص974.

[9]- المرجع نفسه، ص975.

[10]- انظر. ملتقى دولي حول التحليل اللساني للنصوص (مرجع سابق).

[11]- استفدت في تخريج الشواهد القرآنية من كتاب: التفكير فريضة إسلامية لعباس محمود العقاد، منشورات المكتبة العصرية ، صيدا -بيروت (د ت ) ص8-12.

[12]- حسنين مخلوف،كلمات القرآن تفسير وبيان.مكتبة رحاب،الجزائر (د .ت )، ص394

[13]- د.أحمد نعيم الكراعين ، علم الدلالة بين النظر والتطبيق . المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1413هـ، 1993م ، ص7.

وينظر: الزركشي ( بدر الدين محمد بن عبد الله)، البرهان في علوم القرآن .تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ،المكتبة العصرية صيدا بيروت (د ت ) ج1، ص22.

[14]- أبوبكر الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين . تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار المعارف بمصر (د.ت) ، ص75.

[15]- ابن خلدون ، المقدمة.دار صادر ، بيروت ، ط1، 2000، ص442.

[16]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز. موفم للنشر ،الجزائر. 1991م. ص43.

[17]- ينظر: ابن منظور (مرجع سابق)، لسان العرب. ج6، ص484 .

[18]- ينظر: الفيروز أبادي (مرجع سابق)،القاموس المحيط.ص824.

[19]- ينظر: الجوهري ، الصحاح.ص573.

[20]- المعجم العربي الأساسي(مرجع سابق).ص655.

[21]- ينظر: د.أحمد مختار عمر، علم الدلالة. عالم الكتب.ط5، 1998م، القاهرة.ص68 وما بعدها.

[22]- د.أحمد مختار عمر، علم الدلالة .ص68.

[23]- ينظر: د.عواطف كنوش المصطفى ، الدلالة السياقية عند اللغويين. دار السياب، ط1 ، 2008 م، ص58.

[24]- د.أحمد مختار عمر، علم الدلالة.ص70.

[25]- د/عرفات فيصل المناع، السياق والمعنى(دراسة في أساليب النحو العربي).منشورات الاختلاف ، الجزائر.ط1،2013 م، ص25.

[26]- أحمد مختار عمر، علم الدلالة.ص71.

[27]- المعجم العربي الأساسي، ص236.

[28]- الطبري ،جامع البيان في تفسير القرآن . دار المعرفة، بيروت، لبنان.ط ، 1392 هـ ، 1972م،المجلد4، ج5، ص185.

وينظر: الواحدي النيسابوري ( أبو الحسن علي بن محمد الواحدي) ، أسباب النزول. دار الضياء قسنطينة، قصر الكتاب، البليدة. (دت).ص106.

[29]- الطبري ،جامع البيان في تفسير القرآن . ج5، ص189.

وينظر: القرطبي، الجامع لأحكام القرآن.دار إحياء التراث العربي،بيروت- لبنان. 1965، ج5، ص 396 و398.

[30]- تصفح الموقع بتاريخ 2018/05/06 م .

http://quran.ksu.edu.sa/tafseer/katheer/sura6-aya82.html

[31]- الزمخشري، الكشاف. المجلد الثاني،دارالفكر،ط1، 1397هـ، 1977 م.ص33.

[32]- تصفح الموقع بتاريخ 2018/05/06 م

http://quran.ksu.edu.sa/tafseer/katheer/sura6-aya82.html

[33]- الطبري ،جامع البيان في تفسير القرآن. ج5 ، ص 64.

وينظر : القرطبي ، الجامع لأحكام القرآن ، ج6، 104.

[34]- تصفح الموقع بتاريخ 2018/05/08 م

http://quran.ksu.edu.sa/tafseer/katheer/sura4-aya123.html

[35]- الزركشي ، البرهان في علوم القرآن . ج2 ، ص202، 203 .

[36]- الطبري ، جامع البيان في تأويل القرآن .ج9، ص389 .

[37]- القرطبي، الجامع لأحكام القرآن.دار إحياء التراث العربي،بيروت- لبنان.ج5، ص403.

[38]- المعجم العربي الأساسي ، مرجع سابق ، ص533.

[39]- الواحدي، أسباب النزول .ص107.

القرطبي ، الجامع لأحكام القرآن. ج5 ، ص403.

[40]- الصابوني (محمد علي)، صفوة التفاسير.قصر الكتاب ، شركة الشهاب، الجزائر. ط5، 1411هـ ، 1990م . ج3، ص177.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 1196 - 1215 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# من جماليات الإيقاع في شعر ابن الحداد الأندلسي

# Aesthetics of Rhythm in the Poetry of Ibn Al-Haddad Al-Andalusi

عبد العزيز نقبيل *
Nekbil Abdelaziz
جامعة الإخوة منتوري قسنطينة1 ( الجزائر)
University of the Brothers Mentouri Constantine (Algeria
nekbil.anas@gmail.com

| تاريخ الإرسال: 2020/11/09 | تاريخ القبول: 2021/04/27 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

## ملخص البحث

تعد الموسيقى الشعرية من أهم الركائز التي يقوم عليها الإبداع الفني، كما يعطي العنصر الموسيقي في القصيدة العربية جانبا جماليا وفنيا يتجسد في الإيقاع بمختلف مظاهره، والإيقاع يشكل مستوى أساسيا من مستويات النص إبداعا وتلقيا، وهو ظاهرة صوتية تتعلق بانتظام الحركات والسكنات في مكونات البيت الشعري من خلال الأصوات والمقاطع والألفاظ. ولأهمية الإيقاع في تشكيل جماليات النص الشعري تحاول هذه الدراسة الموسومة بـ:"من جماليات الإيقاع في شعر ابن الحداد الأندلسي" الكشف عن بعض جماليات الإيقاع في القصيدة الأندلسية، والوقوف عند تجربة الشاعر ابن الحداد الإيقاعية من خلال الإيقاعين الخارجي والداخلي وارتباطهما بدلالات يستهدفها الشاعر لتشكيل صورته الشعرية.

الكلمات المفتاحية: جماليات الإيقاع، ابن الحداد، الإيقاع الخارجي، الإيقاع الداخلي.

## Abstract :

Poetic music is one of the most important pillars of artistic creativity. The musical element in the Arabic poem also gives an aesthetic and artistic aspect, embodied in rhythm in all its manifestations. Because of the importance of capturing the aesthetics of the poetic text, this study, described as, "One of the beauty of rhythm in the poetry of the son of the Andalusian mourning," tries to reveal some of the beauty of rhythm in the Andalusian poem, and to stand in the experience of the poet ibn al-haddad in the rhythmic rhythm, through the external and internal rhythms, and link them with signs that the poet aims to shape his poetic picture.

**Keywords**: The rhythms of the rhyme, the poet Ibn al-Haddad, the outer rhythm, the inner rhythm.

* عبد العزيز نقبيل : nekbil.anas@gmail.com

**الشاعر ابن الحدّاد الأندلسي:**

هو أبو عبد الله محمّد بن أحمد عثمان بن الحدّاد القيسي الأندلسي[1]نسبة إلى قيس عَيلان بن مضر بن نزار بن معدّ بن عدنان[2] وهو شاعر من وادي آش من أعمال غرناطة سَكَن المريّة، ولم تذكر المصادر سنة ولادته، كما لم تذكر مكان ولادته، وتعزو منال منيزل غياب الأخبار الكافية عنه كونه من عامّة الناس وليس من أشرافهم، إذ كان أبوه حدّادا بوادي آش[3]، أثنى عليه ابن الأبّار في تكملته بقوله: «كان من فحول الشّعراء، وأفراد البلغاء، وشعره مدوّن على حروف المعجم، وكان له حظّ من التّعليم وافر» [4] وأشار العماد الأصفهاني في الخريدة إلى أنّه: « أديب فاضل وله القصيدتان المهموزتان وكلّ واحدة أكثر من مائة بيت وليس في الأندلس والمغرب أشعر منه»[5] ووصفه ابن بسّام في كتابه الذّخيرة فقال: « كان أبو عبد الله هذا شمس ظهيرة وبحر حبر وسيرة، و ديوان تعاليم مشهورة، وضحٌ في طريق المعارف وضوحَ الصّبح المتهلّل ترى العلم ينمُّ على أشعاره ويتبيّن في منازعه وآثاره» [6].

**أوّلا–الإيقاع الخارجي:** ينصبُّ اهتمامنا في هذا المقال على تناول الوزن والقافيّة، باعتبارهما النّظام الصّوتي الذي يتّصف بالثّبات النسبي، حيث يتألّف هذا النّظام من إيقاع التّركيبات المقطعية للأصوات المختلفة في النّصوص، أين يمثّل الوزن بعدا قاعديا لقانون التّكرار والتّنويع في الانسجام[7]. هذا النّظام في واقعه هو مجموعة من التّفعيلات التي يتشكّل منها البيت الشّعري، وتنتظم الكلمات في داخله، ليتألّف بذلك الإطار الخارجي الذي يمنع القصيدة من التبعثر، ويشكّل منها نهرا نغميّا يحدّ بضفافه تجربة الشاعر ويعطيها ذاتها الفنيّة[8]والقصيدة بهذا تمثّل تكاملا إيقاعيّا بشكلها الخارجي.

**–البحر العروضي(الوزن):** الوزن من أهمّ مقوّمات الشّعر العربي التي تكسب الشّعر هُويّة وموسيقيّة، فالأوزان هي عماد الشّعر، لهذا اهتمّ العروضيّون بدراسة الوزن الشّعري. وتطلق الدراسات الحديثة تسميّة الإيقاع الخارجي على دراسة الأوزان والقوافي، لأنّ أحكام الوزن والقافيّة تضبط الشّعر بعيدا عن العلاقات بين الكلمات. ولتحديد أهمّ الخصائص الإيقاعية البارزة في شعر ابن الحدّاد الأندلسي، اعتمدنا على الإحصاء لكونه يضفي شيئا من الموضوعيّة في معالجة العلاقة بين الخصائص الإيقاعية والدّلالات العامّة في شعر الشاعر. فقد وظّف الشاعر في ديوانه تسعة بحور شعريّة يوضحها الجدول الآتي.

| الرقم | البحر | عدد القصائد | المجزوء منها | المشطور | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | الطويل | 22 | / | / | %30.98 |
| 02 | الكامل | 19 | 01 | / | %26.76 |
| 03 | البسيط | 09 | / | / | %12.67 |
| 04 | المتقارب | 07 | / | / | %09.85 |
| 05 | الوافر | 05 | 01 | / | %07.04 |
| 06 | السريع | 04 | / | / | %05.63 |
| 07 | الخفيف | 03 | / | / | %04.22 |
| 08 | المجتث | 01 | / | / | %01.40 |
| 09 | الرمل | 01 | 01 | / | %01.40 |
| المجموع | 9 بحور | 71 | 03 | 00 | %100 |

من خلال استنطاق الجدول التوضيحي يمكن استخلاص ما يلي:

-إنّ استخدام الشّاعر للبحور الشعريّة جاء متعدّدا ومتنوّعا، فقد نظم الشاعر ابن الحدّاد الأندلسي قصائده في أكثر البحور العروضيّة الخليليّة، وأهمل في ديوانه بحور (المديد، المنسرح، الرجز، الهجز، المضارع، المقتضب، المتدارك) وبحور المقتضب، والمديد، والمتدارك، هي بحور قليلة الأثر في الشعر العربي قديمه وحديثه[9].

- يحاكي الشاعر القدماء من الشّعراء في النظم على البحور المشهورة والمتداولة عند الشعراء.

-جاء بحر الطويل أكثر البحور الشعريّة دورانا في ديوان الشّاعر، ويليه الكامل والبسيط والمتقارب، الأمر الذي يسوّغ ميل الشاعر إلى استخدام البحور ذات المقاطع الصوتيّة الطويلة المتّسمة بسعة الدّفق الشّعري، وذلك ما يتيح له التّعبير عن أفكاره ومكنوناته الداخليّة ولواعجه الدّفينة.

-ينزع الشّاعر إلى استعمال البحور الشّعرية ذات الوزن الشّعري الطويل الكثير المقاطع، وهذا بدوره يعكس انتماءه إلى فئة الشّعراء المحافظين التّقليديّين الذين يختارون من الألفاظ أفخمها، ومن التّراكيب أمتنها، ومن الصّور أوضحها، ولعلّ هذا ما يؤكد أنّ:«الوزن الإيقاعي هو الذي يوجّه الغرض المقصود، ويحدّد المعنى المطلوب بحسب أبنيّة التناسب، وما يسوّغ فيها من أغراض ملائمة للفطرة السّليمة، ويستسيغه الذّوق العام، حتّى يكون الإيقاع مؤثّرا في متلقّيه»[10].

-نلاحظ في ديوان الشّاعر قلّة البحور المجزوءة حيث لم يرد منها إلاّ ثلاث مقطوعات شعريّة، حيث ورد كلّ من (مجزوء الكامل) و(مجزوء الوافر) و(مجزوء الرمل) مرّة واحدة في الديوان.

وحتى نتأكّد من صحة النتائج المبيّنة في الجدول التّوضيحي الأوّل قمنا بإحصاء الأبيات الشّعرية الواردة في الدّيوان، وتوزيعها على البحور الشعرية، فوجدنا تقاربا كبيرا من حيث ترتيب استعمال البحور الشعرية وعدد الأبيات الشعرية كما هو مبيّن في الجدول التّوضيحي الآتي:

| الرقم | البحر | عدد الأبيات | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| 01 | الكامل | 204 | %32.85 |
| 02 | الطويل | 196 | %31.56 |
| 03 | البسيط | 119 | %19.16 |
| 04 | المتقارب | 33 | %05.31 |
| 05 | السريع | 28 | %04.50 |
| 06 | مجزوء الوافر | 14 | %02.25 |
| 07 | الوافر | 11 | %01.77 |
| 08 | الخفيف | 09 | %01.44 |
| 09 | مجزوء الكامل | 03 | %00.48 |
| 10 | المجتث | 02 | %00.32 |
| 11 | مجزوء الرمل | 02 | %00.32 |
| المجموع | 11 | 621 | %100 |

-**خصائص استخدام البحور عند ابن الحدّاد الأندلسي**: أفضت دراسة البحور الشعريّة إلى نتيجة مفادها أنّ ابن الحدّاد الأندلسي نزع منزعا تقليديا في تناوله الأغراض الشّعرية القديمة كالغزل والمدح والوصف والرثاء وغيرها، كما يبينها الجدول الآتي:

| الرقم | البحر | عدد القصائد | عدد الأبيات |
|---|---|---|---|
| 01 | الكامل | 19 | 207 |
| 02 | الطويل | 22 | 196 |
| 03 | البسيط | 09 | 119 |
| 04 | المتقارب | 07 | 33 |
| 05 | السريع | 04 | 28 |
| 06 | الوافر | 05 | 25 |
| 07 | الخفيف | 03 | 09 |
| 08 | المجتث | 01 | 02 |
| 09 | الرمل | 01 | 02 |
| المجموع | 09 | 71 | 621 |

1- نلاحظ البحر الكامل أكثر البحور الشعرية تواترا من ناحية عدد الأبيات في ديوان الشاعر وأقلها المجتث والرمل، ويمكن تقسيم الأوزان المستعملة إلى ثلاث فئات:

2– كلّ الأوزان المستعملة في ديوان الشاعر جاءت تامّة باستثناء قطعة شعرية واحدة من بحر الكامل تحمل ثلاثة أبيات، وقطعة شعرية واحدة من بحر الوافر تحمل(14) بيتا، وبحر الرمل على قلّته لم يرد إلاّ مجزوءا لأنّه من البحور القليلة الاستعمال في الشّعر العربي واتّجاه الشاعر إلى النمط المجزوء يعود إلى أنّ موسيقاه أكثر انسجاما وخفّة من وزنه التّام، وإلى أنّ المجزوءات بوجه عام تنفعل لها النّفس وتطرب لها الأذن.

3– طرقت البحور الشّعرية الواردة في الديوان أغراضا شعرية متنوّعة أهمّها: موضوعات الغزل، والمدح، والوصف، الحكمة، الرثاء، الحماسة.

**إيقاع القافية:** تَكلّمنا فيما سبق عن الوزن الشعري في شعر ابن الحدّاد الأندلسي ومساهمته في بناء القصيدة، وسنحاول التّعرف على بنية مهمّة في القصيدة العربية وهي القافية باعتبارها مكوّنا موسيقيا وصوتيا، وقرارا أخيرا لنغم البيت حتّى يصل البيت الشعري إلى منتهاه، وفيها يتدفّق اللّحن وينسكب النّغم معطيا أبعادا موسيقية، تشدّ الأذهان وتأخذ الأسماع. وتُعدّ القافية الشطر الثاني من جزأي الإطار الخارجي في الشّعر مع سابقها (الوزن) وإذا كان للوزن قيمة موسيقيّة في الخطاب الشعري فإنّ هذه القيمة تتنامى وتتعاظم إذا توافرت القافية، فهي شريكته في الاختصاص بالشعر.

وما القافيّة عند إبراهيم أنيس« إلاّ عدّة أصوات تتكرّر في أواخر الأشطر أو الأبيات من القصيدة وتكرّرها هذا يكون جزءا هامّا من الموسيقى الشعريّة، فهي بمثابة الفواصل الموسيقيّة يتوقّع السّامع تردّدها، ويستمتع بمثل هذا التردّد الذي يطرق الآذان في فترات زمنيّة منتظمة»[11].

نحاول تسليط الضّوء على استعماله القوافي ومدى علاقتها بتجاربه الشعرية، لأنّ اتّساق القافية صوتيّا ودلاليّا مع القصيدة يخلق شعورا بوحدة الإيقاع المناسبة لوحدة المعنى، ومن يتأمّل الشعر العربي يجد أرقّ قصائده مكسورات الرّويّ في الغالب، وأفخم قصائده مضمومة في أغلبها، إلاّ أنّ هذا الربط لا يشكّل بأيّة حال من الأحوال قاعدة صارمة يمكن الاطمئنان إليها في كلّ الحالات، فالقصيدة لا ينظر إليها فقط من جهة القافيّة بمعزل عن العناصر الأخرى المشكّلة لها.

**–أصوات حروف الهجاء في الرّوي:** انتشرت أصوات حروف الروي في قوافي ابن الحدّاد الأندلسي على حقول مخارج الأصوات كافة من أقصى الحلق إلى أدناه في الشفتين، وبالرجوع إلى ديوانه، والنظر في قوافيه، فإنّنا نجده قد استخدم أغلب حروف الهجاء، وإذا نظرنا إلى هذه المخارج باحتساب اللّهاة مع الحلق،

واللّثة مع الحنك والأسنان وما يتصل من لثّة أو شفة، كانت هناك أربعة مخارج نستطيع توزيع أصوات الروي عليها[12] .

من خلال قراءتنا لهذا لديوان الشاعر يتبيّن لنا أنّ الشاعر ابن الحدّاد الأندلسي قد استخدم (21) حرفا من الحروف العربية. ويظهر بوضوح أنّ أكثر الحروف استخداما هي: النون والهمزة والدال والتاء والراء، مما يؤكد أنّ الشاعر قد سار على منهج القدماء في اختيار القوافي السلسة، باعتبار أنّ كل حرف من حروف المعجم العربي يصلح أن يكون رويا، فالهمزة والباء والتاء والحاء والخاء والدال والذال حروف جاء كل منها رويّا في قصائد الشعر العربي، وإن كان بعضها لا يكثر منه الشعراء لصعوبته أحيانا، أو لقلّة الكلمات الواردة فيه، أو لعدم شهرة هذه الكلمات[13].

جاء حرف النون في المرتبة الأولى من حروف الرّوي التي استعملها ابن الحدّاد في شعره؛ إذ بلغ عدد الأبيات التي نظمت على حروف النون (177) بيتا بنسبة(28.50 %) من مجموع قوافي الدّيوان حيث نظم على رويّ النون نونيته الشهيرة، كما نظم قصائد شعريّة أخرى على هذا الحرف تتفاوت طولا وقصرا، ويأتي حرف الهمزة في المرتبة الثانية، حيث ورد في (126) بيتا بنسبة مئوية (20.28%) أين نظم على هذا الرّويّ أطول قصيدة في ديوانه حيث بلغت همزيته (89) بيتا، وأخرى بـ (35) بيتا نظمهما في مدح المعتصم بن صمادح. ويأتي بعده حرف الدال في المرتبة الثالثة الذي تكرّر في (65) بيتا بنسبة (10.46 %) ويأتي بعده حرف التاء بنسبة (08.05 %) في (50) بيتا في المرتبة الرابعة، ثم يليه حرف الراء الذي تكرر في (45) بيتا بنسبة (07.24 %) في المرتبة الخامسة، ثم يأتي صوت الحاء الذي تكرر في (28) بيتا بنسبة (04.50 %) وتم تصنيف هذه الحروف إلى حقول أهمها:

1-حقل الأسنان: يشمل أصوات (الزاء، والسين، والتاء، والثاء، والنون، والطاء، والدال) ويشكل نسبة (50.01% ) من مجموع أصوات الرّوي في القوافي.

2-حقل الحلق: يشمل أصوات (الهمزة،والحاء،والعين،والقاف،والهاء) ويشكّل نسبة(28.01%) من مجموع أصوات الرّوي في القوافي.

3-حقل الحنك: يشمل أصوات (الكاف،والياء،والجيم،والضاد،واللام،والراء) ويشكل نسبة (9.98 %) من مجموع أصوات الرّوي.

4- حقل الشّفتين: يشمل أصوات (الميم، والباء، والواو)، ويشكّل نسبة(3.22%) من مجموع أصوات الروي في القوافي.

ومن خلال قراءة هذه النّسب نلاحظ انتشارا واسعا على نطاق المخارج المتعلقة بحقل الأسنان الذي سجل النسبة الأكبر، كما نلاحظ ميل الشّاعر إلى التوسّط في اختيار حقلي الحلق والحنك، ويظهر جليّا قلّة الأصوات المتعلّقة بمخارج الشّفتين التي مثّلت النّسبة الأضعف من مجموع أصوات المخارج.

**القافية المطلقة:** الملاحِظ لشعر ابن الحدّاد يرى أنّه أكثر من استخدام القوافي المطلقة حيث قاربت نسبة القافية المطلقة في شعره نسبة (97.58 %) بتعداد (606) بيتا، صُبّت في (66) قصيدة ، بينما نسجّل نسبة قليلة للقافية المقيّدة التي قاربت نسبتها المئوية (02.41 %) بمجموع (15) بيت، وصُبّت في(05) قصائد، والجدول الآتي يبيّن نسبة استخدام القوافي في الديوان:

| نوع القافية | عدد القصائد | عدد الأبيات الشعرية | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| القافية المطلقة | 66 | 606 | %97.58 |
| القافية المقيدة | 05 | 15 | %02.41 |

يكشف الجدول أنّ نسبة استخدام القافية المقيّدة كانت ضئيلة مقارنة بالقافيّة المطلقة التي شكّلت الحيّز الأكبر من استعمالات الشاعر، وجاءت عنده على ثلاثة أصوات وهي: (الضمة، الفتحة، الكسرة) ويبين الجدول الآتي نسبة تردّد هذه الأصوات كقافية مطلقة في الديوان.

| الصوت | عدد النصوص | عدد الأبيات | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الضمة | 25 | 307 | %49.43 |
| الكسرة | 20 | 189 | %30.43 |
| الفتحة | 16 | 110 | %17.71 |

إنّ القراءة الأولى لهذا الجدول تبيّن لنا أنّ الضمة جاءت في المرتبة الأولى في استعماله للمطلق من القوافي، فشكّلت نسبة بلغت (49.4% ) واستعملت في (25) نصّا شعريا بعدد أبيات بلغت (307) أبيات من مجموع أبيات الشعر في الديوان ويمكن القول أنّ نسبة تقدمها عند الشاعر ترجع إلى حالته النفسية، كما تكشف على مقدرته في تسخير الإيحاء الصوتي في فنّه الشعري.

أمّا الكسرة فجاءت في المرتبة الثانيّة وتردّدت في (20) نصّا بنسبة 30.43% بمجموع (197) بيتا، وهي أقلّ من سابقتها. أمّا الفتحة فقد تردّدت في الديوان في (16) نصّا شعريا بنسبة 17.71% وبمجموع (110) أبيات، و هي أقلّ من سابقتيها.

-إن تنوّع مجاري هذه الحركات يدلّ وبوضوح على النفسيّة المزاجية المتقلّبة التي لازمت الشاعر ابن الحدّاد الأندلسي طول حياته، ومن خلال ملاحظة الجدول يتبيّن أنّ نسبة القافية المضمومة كانت كبيرة، فالشاعر

لم يراع ترتيب الحركات من حيث القوّة، وإنّما أخذ أقلّها قوة وهي الضمة، فجاء عليها أكثر شعره الذي يدلّ على رغبة الشاعر النفسية في العطف، والحنان، والوصال.

كما تدلّ أيضا على الأمان الذي وجده عند المعتصم صاحب مدينة المريّة، ثم يذهب إلى أقواها، وهي الكسرة التي جاءت تقارب نسبة الثُّلث من شعره، وهذا يدلّ على الانكسار النّفسي الذي سيطر على كيان الشاعر جرّاء بُعده عن المحبوبة، أمّا القافية المفتوحة فجاءت أقل النّسب استعمالا في الديوان.

ومن الملامح الأسلوبية المتعلقة بالقافية والرّوي التي رصدها البحث في ثنايا شعر ابن الحدّاد الأندلسي والتي شكّلت ملمحا ملفتا للانتباه على مستوى البنية الصوتية وقف البحث على بعض الملامح في ديوان الشاعر وأهمّها:

**–لزوم ما لا يلزم:** يسمى عند العروضيّن بالإلزام، وفيه تتساوى الأصوات قبل آخر الفاصلة في النثر، وفي الشعر تتساوى الأصوات التي قبل الرّوي[14]أي أنْ « يلتزم الناثر في نثره أو الناظم في نظمه بحرف قبل الرّوي أو بأكثر من حرف مع عدم التكلّف»[15] وكان لهذه الظاهرة الصوتية حضور لافت في شعر ابن الحدّاد الأندلسي زادت في الإيقاع العام نغمة مميزة، وكشفت عن كفاءة الشاعر على النظم والإبداع، واعتمد الشاعر هذا النمط من القافية ونظم على ضربه قصيدتين، التزم في الأولى حركة الفتحة وهي أطول قصائده بلغت أبياتها (89) بيتا مدح فيها المعتصم بن صمادح ومطلعها[16]:

أربربٌ بالكثيبِ الفردِ أم نشأُ؟ ومُعْصِرٌ في اللِّثامِ الوَرْدِ أمْ رشأَ؟

وباعِثُ الوَجْدِ سِحْرٌ منكِ أم حَوَرٌ؟ وقاتِلُ الصَّبّ عَمْدٌ منكِ أم خَطَأ؟

والقصيدة الثانية هي همزيته الثانية التي التزم فيها حركة الكسرة وعدد أبياتها (35) بيتا مدح بها المعتصم كذلك ومطلعها[17]:

لعَلَّكَ بالوادي المقَدَّسِ شاطئُ فَكالعَنْبَرِ الهنديِّ ما أنا واطئُ

وإنِّيَ في ريّاكَ واجدُ ريحِهِمْ فَرَوْحُ الهَوى بينَ الجوانح ناشئُ

وهذا الالتزام أعطى زخما جديدا للقافية، بوجود هذا الصوت الذي جاء قبل الرّوي وأسهم في خلق نغمة شجية تُطرب لها الأذنُ وتستمتع بلحنها الموحّد، كما نلمس أنّ القوافي أعطت وقعا موسيقيا يختلف عن بقية القوافي الأخرى، وهذا النّمط يعدّ من محاسن الكلام ويزيده حسنا، وجمالا إذا نظم بعفوية دون تكلّف.

**ثانيا–الإيقاع الداخلي:**

إذا كان الإيقاع الخارجي (موسيقى الإطار) نظاما إيقاعيا يمثّل الوزن والقافيّة وما ينتج عنهما من أنغام متكرّرة في كلّ أبيات القصيدة، فإنّ داخل هذا النظام موسيقى متجدّدة تعرف بالإيقاع الداخلي (الموسيقى الداخلية) وتتمثّل أساسا في الانسجام الصوتي الداخلي الذي ينبع من التّوافق الموسيقي بين الكلمات ودلالاتها من جهة، وبين الكلمات وبعضها البعض من جهة أخرى، وهي تشكّل مع الإيقاع الخارجي الإيقاع الكلّي للقصيدة، وسنقف عند أهمّ مظاهر الإيقاع الداخلي في شعر ابن الحدّاد الأندلسي التي تظهر كملامح صوتية متميّزة في شعره.

1-**إيقاع الصوت المفرد:** إذا كان الشاعر قد حقق نجاحا في الإيقاع العروضي الذي يتعلّق بالوزن وما يتعلّق به، وبالقافيّة وما يلحق بها، فإنّ الإيقاع الصوتي يقوم على التّكرار الترتيبي الذي يتحقّق في المادّة اللّغوية حيث الأصوات والألفاظ والتراكيب. والصوت كإيقاع حرفي يكتسب مشروعيّة النغمة في إطار النّسق العام، ويُسهم في إحداث توازنات جمالية تساعد إمكاناته على التحقّق الفنّي[18]. ومن خلال قراءتنا لديوان الشاعر لاحظنا شيوع الصوت المفرد في بنائه داخل النصوص، حيث يخلق إيقاعات متجددة في حالة تكراره أو ترديده المتقارب. ونحاول في هذا المبحث أن نكشف الانسجام الصوتي الداخلي الذي ينبع من هذا التوافق بين الكلمات ودلالاتها حينا، ولا يستطيع الدارس لشعر ابن الحدّاد الأندلسي أن يحدّد كل الإيقاعات في قصائده، وإنّما يختار ما استعان به الشاعر من وسائل حقّقت له الجرس الموسيقي، ونعني بها هنا أهمّ الإيقاعات الصوتية التي شكلت موسيقى الشاعر في الديوان ومنها:

**–التكرار:** يعدّ التّكرار ظاهرة أسلوبيّة في الخطاب الشعري، ويعرّف بأنّه دلالة اللّفظ على المعنى مردَّدا، والتّكرار في النّص بنية إيقاعية تمنحه ثراء موسيقيّا وتجدّدا دلاليا، وتتكرر الأصوات والكلمات والعبارات في أثناء النص حتى يتمكّن المتلقّي من التعرف على الشعور المتسلّط على الشاعر لحظة الإبداع.

**كما من شأنه أن يشكّل نغما موسيقيا يهدف من خلاله الشاعر إلى استهداف غايات دلاليّة وجماليّة، والتّكرار أسلوب فنيّ يؤدي دورا بارزا في تحقيق شعريّة الأداء، لأنّه يمنح النّص الشعري كثافة إيقاعية، وثراء دلاليا، ويَهَبُ القصيدة نوعا من التّماسك والتّرابط بين أجزائها؛ لكن ظاهرة التّكرار كغيرها من العناصر الإيقاعية التي يجيدها الشاعر ويحسن توظيفها حتّى تضيف إلى المعنى الإضافة الإيجابية، وأن تتنوّع مواضعها، ويحسن استغلالها ليصل الشاعر بها إلى الإضافة الصوتيّة دون أن يخلو النّص من القيم الدلاليّة[19]**

**–أثر إيقاع تكرار الحروف:**

**-الهمس**: الأصوات المهموسة اثنا عشر وهي:« ت، ث، ح، خ، س، ش، ص، ط، ف، ق، ك، ه»[20]

كان لأصوات الهمس أثرها الإيقاعي البارز في خلق التّمثيل الصّوتي عن طريق التّكرار أولا، فبدت أكثر شيوعا مع بقيّة الأصوات مؤديّة دورا إيقاعيا مهمّا في موسيقى النّصوص، يتوافق في دلالته مع المعاني الشّعوريّة التي تحملها المقاطع الشعريّة، وتحليلنا للأصوات الشعرية وانتشارها الملفت للانتباه يحيل إلى الفكرة التي يحملها الشاعر أو التي تهيمن على مخياله ومن ثمّ العاطفة التي يريد أداءها[21] والنّص الشعري عند ابن الحدّاد الأندلسي مجال خصب لتوظيف الأصوات، وإبراز تشكيلاتها الصوتية، وآثارها الدلالية. ونقرأ له في هذا النموذج الشعري أبياتا يجمع فيها الحروف المهموسة فيقول[22]:

فيَا عَجَباً أنْ ظَلَّ قَلْبِيَ مُؤمـــناً بشرعِ غرامٍ ظلَّ بالوصلِ كافِـــرَا
أُرَجِّي لِسُلواني نُشورا وحُسنُـــها يَرَى رَأْيَ ذي الإلحادِ أَنْ لَيس ناشِرَا
فأنتِ ضميرٌ ليس يُعْرَفُ كُنْهُـــهُ فَلِم صَيَّرُوا في المِعْرِفَاتِ الضَّمَائِـــرَا
وليس على حُكْم الزَّمانِ تَحَكـــمٌ على حَسَبِ الأفعالِ يُجْرِي مصـــادِرَا
وما زِلْتُ عن ماهِيَّةِ الحُسْنِ أَبْحَثُ فلم أُلْفِ مَعْنًى غيرَ حُسْنِكِ ساحِـــرَا

تتواجد أغلب الحروف المهموسة في هذا النّص (الحاء، الخاء، الكاف، الهاء، السين، التاء، الغين، الثاء، الصاد) وينتج عن هذا التّوظيف حدوث نغم هامس منسجم مع تجربة الشاعر، فتكرّرت الأصوات في النّص الواحد بما ينسجم مع الحالة الشّعورية التي يعيشها الشاعر، والمعاني التي يريد إبرازها. وتتشكّل الأبيات على إيقاعات متميّزة، وهذا التميّز ينتج عن خصائص الأصوات المستعملة وعن كيفيّة توزيعها داخل النّص، ومن التشكيلات الصوتيّة الموظّفة في نصّ الشاعر نجد حروف القلقلة (القاف، الطاء، الباء، الدال) في قوله[23]:

خافقةِ القُرْطَينِ قَلْبُكَ خافِـــقُ وعنْ خَرَسِ القُلْبَيْنِ دَمْعُكَ ناطق
وفي مشرقِ الصُّدْغينِ للبدرِ مغربٌ وللفكرِ حالاتٌ وللعَيْنِ شارِقُ
وبين حصَى الياقوتِ ماءُ وَسَامةٍ مُحَلاةٌ عنهُ الظِّباءُ الســـوابِقُ
وحَشْوُ قِبابِ الرَّقْمِ أحْوَى مُقرْطَقٌ كما آسُ روضٍ عِطْفُهُ والقراطِقُ

تؤّلف حروف القلقلة جرسا ونبرة قويّة شحنت البيت الأوّل بمقدار من الحركة والاضطراب، وصوت القاف بترديده مَثّلَ شدّة الموقف الشّعوري المهيمن على الذّات الشاعرة، وهي معاناة الشاعر وقلّة حيلته تجاه الموقف الصّعب الذي يواجهه و مَثّل بهمسه وبعمق مخرجه اللّهوي الرّهافة، والتقصّي في النّفس لإيجاد

أسباب التصبّر ومخاطبة القلب، وأخذه مأخذ اللّين والمواساة، كما يحمل صوت القاف دلالات الاضطراب والقلق والحيرة التي تساور الشاعر دائما حيال الغربة النّفسيّة التي يعيشها جرّاء غياب محبوبته، ونجد صوت السين يتكرّر في الأبيات التي يهنّئ فيها المؤتمن بن المقتدر بن هود بمولود جديد يقول فيها[24]:

فَبشِّرْ سماءَ السَّنَا و السَّناءِ بنجمِ هدًى لاحَ في آلِ هودِ
بمُقْتبسٍ من شموسِ النُّفوسِ ومقتدحٌ من زنادِ السُّـــعودِ
هلالٌ تألَّقَ من بدرِ سعدٍ ومُزنٍ تخلَّقَ من بحرِ جـــــودِ

يتشكّل النّص من التّكرار الصّوتي لحرف السين الهامس بالإضافة إلى استخدامه لحروف المدّ التي توحي بدلالات الإشراق والانبلاج والهدوء والسكون عبر الألفاظ المختارة في هذا النّص الشعري التي تتساوق مع دلالات النّور والمجد والرّفعة. وهي معان وصفات يتّصف بها هذا المولود الجديد ويستمدّها من عائلته المشرقة النيّرة، والشاعر كشف عن مقدرة إبداعيّة في تكراره الأصوات، وتوزيعه الدّقيق للكلمات والتراكيب، وقوّى الصورة المعنويّة عند اعتماده التّقسيمات الحسنة بين شطري أبيات النّص الشعري.

-**الجهر**: أمّا الأصوات المجهورة فقد حدّدها عبد الله أنيس بقوله: «إنّ الأصوات الساكنة المجهورة في اللّغة العربية كما تبرهن عليها التجارب الحديثة هي ثلاثة عشر صوتا(ب، ج، د، ذ، ر، ز، ض، ظ، ع، غ، ل، م، ن) يضاف إليها كلّ أصوات اللّين بما فيها الواو، والياء»[25] . انتشرت أصوات الجهر حاملة آثارا إيقاعية مهمّة في خلق التّمثيل الصّوتي للمعاني التي تندرج في سياقها هذه الأصوات، وبشكلها الفنّي الذي صاغها فيه الشاعر ومن أمثلة ذلك قول ابن الحدّاد الأندلسي[26]:

سَلِ البانَةَ الغَيناءَ عنْ مَلْعبِ الجُـــــردِ ورَوْضَتَها الغنَّاءَ عنْ رشأ الأَسْـــــد
وسَجْسَجَ ذاكَ الظِّلِّ عن مُلْهِبِ الحَشَا وسَلْسلَ ذاكَ الماءِ عنْ مُضْرِمِ الوَجْـدِ
فَعَهْدي به في ذلك الدَّوْحِ كانِـــساً وَمَنْ لي بالرُّجْعَى إلى ذلك العَهْـــدِ؟
وفي الجَنّةِ الأَلْفَافِ أَحْوَرُ أَزْهَـــــرُ تلاعِبُ قُضْبَ الرَّنْدِ فيه قَنا الهِنـــدِ
فأيُّ جَنانٍ لمْ يُدَعْ نَهْبَ لَوعَـــــةٍ وقدْ لاحَ من تلكَ المحاسنِ في جُنْـدِ؟

إنّ المتأمّل في الأصوات المكرّرة في هذا النّص، يجد حرف (النون) يتكرر في(24) موضعا بما في ذلك تنوين الضمّ والكسر، ويتكرّر حرف الميم (08) مرات. فقد جاء صوت النون ممثّلا حالة الشّيوع في الكلمات التالية (البانة، الغيناء، الغنّاء كانسا، الجنّة، الرّند، قنا، الهند،جنان، نهب، المحاسن، جند) و(عن، من) من الحروف، فقد توافق هذا الصّوت بجهره وقرب مخرجه مع المعاني و الدلالات التي تمثّل حالة

الشاعر النّفسيّة؛ لأنّه من الأصوات الأنفيّة المجهورة، فهو يقارب دلالات المعاناة والحزن، والبكاء والألم، والحرقة، والأسى، لذلك يسمّى بالصوت النوّاح ويوحي بموسيقى حزينة تحفّها مسحة الأنين[27] وأصوات الغُنّة أفاضت طاقة نفسيّة ألمت بالشاعر ألما وعناء وتركته يتقلّب وآهات وتباريح الحرقة تتصعّد أنفاسه، ثم يترجم ذلك الانكسار إلى أمل الحلم بعودة الأيّام السّعيدة التي كانت تربطه بمحبوبته، فيذكر بعض عناصر طبيعة الأندلس الخلاّبة العالقة بذهنه كأفياء الشجر الظليلة، ونغمات ميّاهها الجاريّة السّاحرة. إضافة إلى ذلك نجد صوت الميم المنتشر في النّص، هذا الصوت المجهور الذي تكون طريقة النّطق به متراوحة بين انضمام الشفتين وانفجارهما، وكأنّه يوحي بعمليّة الكتمان و البوح[28] الذي يوحي كذلك بالألم، والحنين، والبكاء، والحزن. وقد ترك حرفا الغنّة (الميم والنون) أثرا لافتا في تصعيد النّغم من خلال تشابكهما وتعاقبهما مما شكّلا ظلالا نغميه لدى المتلقّي، ولإحداث هذا النّغم والأثر والانسجام جاء تكرار حرفي اللام والنون واضحا في البيت الأول حيث تكرّر (04) مرّات لكلّ منهما، ويأتي تكرار صوت اللام المجهور المتوسّط الشدّة الذي يوحي بالمرونة واللّيونة و التماسك والالتصاق، فهو يقرع الأذن بشدّة وقعه و يوقظ الأعصاب بصخبه[29] وأدّى الصّوت دورا إيقاعيا منسجما مع السّياق وساهم في موسيقى النّص التي توافقت مع المشاعر التي يحملها الشّاعر من حزن وأسى، ونجده كذلك في تكراره صوت الراء يحدث أسلوبا تنغيميّا عندما يحشده حشدا متتابعا في قوله[30]:

جوادٌ لَوْ أَنَّ الجُودَ بارى يَمِينَهُ لكَانَ قرارَ الحربِ في النَّاسِ سَرْمَدَا

وفي قوله[31]: واستَقْبِلَنْ أَرَجَ النَّسيمِ فَدارُهُـــمْ نَدِيَّةُ الأرجاء لا دَاريـــنُ

واسلُكْ على آثارِ يومِ رِهانهـــمْ فهناكَ تُغْلقُ للقلوبِ رُهونُ

حيثُ القِبابُ الحُمْرُ ساميَّةُ الذُّرَى والأعْوَجِيَّاتُ الجيادُ صُفونُ

والسَّمهريةُ كالنُّـــهودِ نواهـــدُ والمشرفيَّةُ في الجفونِ جفونُ

استخدم صوت (الراء) في البيت مرّتين في الشطر الأوّل ومرّتين في الشطر الثّاني (2-2) وفي البيت الثّاني كان الاستخدام(2-1) وفي البيت الثّالث نجد الاستخدام (2-0) وفي البيت الأخير كانت نسبة الاستعمال(1-1) . فهناك تلاعب واضح في استخدام نسبة هذا الحرف وتوزيعه، ممّا أثار نغمة قويّة وجرسا موسيقيا متصاعدا، فكأنّ طَرْقَ اللّسان للحنك عند النطق بالراء يحاكي عمل و حركة ( الجياد الصفون، السمهرية ، المشرفية) عند الوقائع، وهذا ما ينمّ عن مقدرة الشاعر في رصف الأصوات وما يتناغم وصورته الشعرية. ويقول أيضا[32]:

وارتْ جُفُوني مِنْ نُويرةَ كاسِمِهَا نارًا تُظلُّ وكلُّ نارٍ تُرشِـــدُ
والماءُ أنتِ وما يصحُّ لقابضٍ والنّارُ أنتِ وفي الحَشا تَتوقّدُ

فالمتلقّي الجيّد لهذا النّص أو لهذين البيتين يدرك ذلك الترجيع الصوتي للأصوات (النون، الهاء، التاء) .فقد تكرّر حرف النون(08) مرّات، في حين تكرّر حرف الراء (06) مرّات وتكرّر حرف التاء (08) مرّات، وإذا تأمّلنا همسات الشّاعر وهو يردّد هذه الأصوات، إنّما كان تحت تأثير مباشر لما يشكلّه اسم محبوبته (نويرة) . فكان أن جعل من اسمها المحور الذي تدور حوله هذه الأصوات المكرّرة، فاستمدّ من حروفها ما يبني به لغته الشّعريّة، إضافة إلى ما تُسهم به هذه الحروف من رنين ونغم موسيقي يؤجّج المشاعر التي تعيش تحت حرقة الآلام، ولواعج الصّدّ والهجران. وانفعالات الشّاعر إنّما تصدر عن زفرات والِهٍ ملتاع، يشكو الهجران، ويعانق الأمل للوصول إلى محبوبته، وهذا ما نستشفّه من رنين النونات المنغّمة في نصّه. كما وظّف الشاعر أصوات اللّين (الألف،الواو،الياء) التي تعدّ أكثر الأصوات امتدادا واتّساعا من حيث المخرج ولها قابلية القدرة على الاستمرار[33] وتؤثّر هذه الأصوات في شعر ابن الحدّاد الأندلسي، وتمنحه الحركة المؤثّرة التي توحي بالمعنى المراد، فيبوح بما يجيش في صدره من أحاسيس وعواطف وهذا ما لا تحقّقه الأصوات السّاكنة[34] وانتشار المدود الصّوتية يشكّل ملمحا أسلوبيّا آخر يستوقف القارئ في قصائد الشاعر، ويبعث فيه التأمّل لاكتشاف دلالات إبداعه.

2-**إيقاع المقاطع**: لاحظنا فيما سبق أثر إيقاع الصّوت المفرد بمختلف أنواعه، وكيف يحمل دلالات تشارك في إبراز المدلول العام للبيت الشّعري أو للمقطوعة الشّعريّة، وقد يكون كذلك للّفظ أيضا دور إيقاعي يولّد أثرا موسيقيا تنجذب إليه النّفس. ونعني بإيقاع المقاطع الأصوات في اجتماعها واقترانها، وما تمتلك من أصوات وصفات صوتيّة، وما تحتويه من معان ودلالات حتى نكتشف القيمة الإيقاعية للنّص الشعري ونتعرف على الخصائص الأسلوبية فيه، والمستخرجة من استعمال الأصوات المتوافقة في هيئة ألفاظ تتفاعل دلالاتها اللّغوية في إطار السيّاق الذي يحملها. وكثيرا ما يتّجه الشاعر إلى المجانسة بين ألفاظ متّفقة في أشكالها ومعانيها، وقد تكون في هذه الأحوال مكرّرة أو مردّدة، وقد يكون التّكرار تامّا فتتطابق فيه حركات الدّوال وحروفها، أو ناقصا، فيقع الاختلاف في بُنى الكلمات، واستخدم ابن الحدّاد الأندلسي التّكرار لغايات متنوّعة ظهرت في نماذج مختلفة في شعره و منها قوله[35]:

إلى كم ذا أُستِّرُ ما أُلاقِي؟ وما أُخْفِيهِ منْ شَوْقِي يَبِينُ
نويرةُ، بي نويرةُ لا سِواها ولاشكَّ فقدْ وَضحَ اليقينُ

يكرّر الشاعر في هذا النّص اسم محبوبته نويرة التي ظلّت طويلا ستر أشواقه، وآن وقت الصدح بها، فجاء أسلوب التكرار تأكيدا لمعاناة شوقه وعلوقه بها، وشكّل التكرار في البيت الثاني جوّا انفعاليّا خاصّا عن طريق إعادة اسم نويرة الذي يحمل دلالات معينّة وقد زادت المطابقة الحسنة بين الشكّ واليقين في توكيد مقام البوح لدى الشاعر. أسهم ذلك في زيادة النّغم الذي يعدّ من وظائف التكرار. ويقول في مناسبة أخرى[36]:

رويداً فَذا وادي لُبَيْنَى وإنَّهُ لَوِرْدُ لُباناتِي وإنِّي لَضـــــامِئُ
ويا حبذّا من آلِ لُبْنَى مَواطنٌ ويا حبذّا من أرضِ لُبنى مَواطِئُ

يكرّر اسم الفتاة التي يحبّ أن يكنّي بها الشاعر في النّص ثلاث مرات، مرّتين يرتبط فيها بالمكان ومرّة يضاف إليها الأهل، وهذا يدلّ على تعلّق الشّاعر وشوقه و حنينه لكلّ ما له علاقة بالفتاة وأهلها والأرض التي تطأها، ويصغّر اسمها عند بداية ذكرها في الشّطر الأوّل منتشيا بذكرها، ومتلذّذا بذلك لأنّها مصدر شوقه، ومبعث حبّه وإليها الوجد والهيام.

ويحنّ إلى الأرض التي تسكنها، وتراه يوقف الرّكب عند مشارف دار الحبيبة وتتدافع الذّكريات خياله، وتنبعث الأشواق في خاطره، لأنّ هذه الدّيار كانت مسرح حبّه وآماله وآلامه يشدّه إليها الوفاء والإخلاص لمحبوبه. ولا شكّ أنّه يتذكّر عهودا قد مضت، ويبيّن أنّه لن ينساها ولا زال يذكرها وأنّه مشتاق ضامئ إليها. يحنّ إلى موطنها ويمدح وموطئها مستعملا في ذلك تكرار أسلوب المدح (حبّذا) واهتمام الشاعر جليّ واضح بنغم الأصوات المكرّرة (لبينى، لباناتي، لبنى) التي تحمل أصوات اللام والنون لما لهما من خلق الإيقاع المنسجم مع السّياق، فكان الصوتان وَتَران مهمّان في بناء الإيقاع العام للنّص الشّعري.. ويقول في مناسبة أخرى[37]:

وها أنا منـكِ في بلْوَى ولا فَرَجٌ بلـــــــواكِ
ولا أَسطيـعُ سلـــــواناً فقدْ أَوثقتِ أَشراكِي
فكم أبكي عليك دما ولا ترثين للبـــــــاكِي
فهلْ تَدرينَ ما تَقضِـي على عينيَّ عَينـــــاكِ ؟
نويرةُ، إنْ قليت فإنـــــــــ ني أهواكِ أهـــــــــواكِ

النّص الشّعري مفعم بتجانس الدال والمدلول، وأكثر الشاعر من التّكرار في عدّة مواضع (بلوى، بلواك)،(أبكي، الباكي)،(عيني، عيناك)، (أهواك، أهواك) كلّ ذلك رسم لوحة فنيّة من التّجانسات

التّامة، وغير التّامة مما كسا النّص وشاحا إيقاعيا، وبدوره مثّل توكيدا معنويا لا يخلو من وشائج تتّصل بحالات الشاعر النّفسيّة. إنّ اختيار اللّفظ وتكراره يصوّر حالة الشّاعر ساعة الخلق الشعري، وتكاثف هذه الأساليب يهدف إلى التّعبير عن المعنى الذي يريده الشاعر أن يترسّخ، وهو إحساسه بالفقد والتمنّع، هذا الشعور الدائم الذي اكتوى بناره، وهذا الموقف الأليم الحزين تُستشفّ منه الفكرة المتسلّطة والمهيمنة على أعماق الذّات الشاعرة.

فتكرار كلمة (البلوى) يكشف من خلاله شدّة المحنة التي هو فيها وليس له الخلاص منها، لأنّ المتسبب فيها هو المحبوب المتجافي القالي الذي هزّ كيانه وهدّ أعماقه، ووفّر لهذه البلوى أسباب البقاء والاستمرار التي عبّر عنها بعبارة (أوثقت أشراكي) ولا يستطيع سلوانا لأنّه متعلّق بهذه البلوى هائم بها مستطعم بعذابها، وتكرار كلمة البكاء (أبكي، الباكي) تدلّ على ارتباطه الوثيق بمن يحبّ، وعلى أثر المحبّ في حياته، وتُعزّز أداة (كم) الخبرية التي هي كناية عن مرات البكاء المتكرّرة التي تزيد من واقعه المتأزّم. بَيدَ أن المحبوب في تجاهله وصدّه لا يعبأ بشأن الباكي المعذّب، فعبّر عن هذه الدلالة بجملة ( ولا ترثين للباكي). واغترف الشاعر من قاموس الانكسار الذي يحياه كلمات (البلوى، السلوان، البكاء، الرثاء) باعتبارها أكثر التصاقا بتجربته العاطفيّة المعنويّة التي عضدتها معاني آثار الهيام البادية على المحبّ وتهافته على حبيبه وعدم قدرته على الصّبر من جهة ومن جهة أخرى عدم اكتراث الحبيب بحال المحبّ وتجاهله، كلّها من المعاني التي يتّكأ عليها الغزل المعنوي. فبالإضافة إلى أنّ التّكرار يكشف و يؤكّد ما بأعماق الشاعر، فإنّه أيضا يُحدث إيقاعا صوتيا أثناء ترديد وحداته الصوتية فضلا عن الوظيفة التأثيريّة و إثارة انفعالات المتلقي.

**–الترديد**: في أثناء البحث عن إيقاع المقاطع في شعر ابن الحدّاد الأندلسي لفت انتباهنا ملمحا أسلوبيا تكراريا سجل حضوره أيضا في شعره، وهو ظاهرة التّرديد التي يعيد فيها الشاعر اللّفظ بعينه في الشّطر الثاني من البيت، ويطلق على هذا المصطلح أيضا ردّ العجز على الصدر حسب تسميّة البلاغيين[38] « فتتكرّر كلمة من الشّطر الأول في الشّطر الثاني »[39] وقد أفرد لها ابن رشيق بابا بعنوان التّصدير جاء فيه « وهو أن يردّ أعجاز الكلام على صدوره، فيدلّ بعضه على بعض، ويكسب البيت الذي يكون فيه أبّهة، ويكسوه رونقا وديباجة، ويزيده مائية وطلاوة»[40] كما يُسهم في خلق الإيقاع بحكم أنّه تكرار صوتي في المرتبة الأولى فضلا عن إفادته معنى ثانويّا بزيادة الدّلالة داخل السياق في المرتبة الثانيّة[41] واستعمل الشاعر التّرديد في ديوانه (34) مرّة استهدف من خلاله معاني ودلالات مختلفة تراوحت بين التّأكيد والمبالغة والتّفصيل والتّركيب، وسنقدّم أمثلة من ديوان الشاعر، ومنها ما نقرؤه في قوله[42]:

سماحٌ وإقدامٌ وحِلمٌ وعفةٌ مُزِجْنَ فأَبْدَى مُهْجةَ الفَضلِ مازِجُ

يذكر الشاعر مناقب سيّده ويعدّدها، فيصفه بالسماحة، والإقدام، والحلم والعفّة، و هي صفات اجتمعت فيه، فكان الأفضل مقارنة مع غيره من ملوك الأندلس وزيّن الشاعر بيته الشعري بأسلوب الجمع والترديد (مزجن، مازج) الذي زاد من جمال البيت ونغمه. ويقول مادحا المعتصم معليا من شأنه[43]:

يَقِلُّ أَن يَطأَ العَيُّوقُ أَخْمَصَهُ وكلّ مَلْكٍ على أَعْقابِهِ يطأ

يعود الشاعر في آخر البيت إلى كلمة (يطأ) التي كان قد ذكرها في حشو الصدر، وهو كذلك محسّن لفظي يسمّى عند أهل البديع بالتّرديد، أو ردّ العجز إلى الصّدر، أو التّطبيق، أو التصدير، وقد أفاد الترديد في هذه الحالة المبالغة والتّكثيف، عندما جعل سيّده المعتصم أكثر علوّا وسموّا من العيّوق.

– **الجناس**: والجناس يسهم في توكيد النّغم من خلال التّوافق العام أو الجزئي في تأليف الألفاظ، كما يخلق التّوتّر في ذهن المتلقّي حول إشاعة الاختلاف بين اللّفظ الواحد من الناحيّة الدلاليّة[44] وهو من الأساليب التي استخدمها الشاعر ابن الحدّاد الأندلسي في تدعيم الموسيقى الداخليّة. و يجب أن نشير إلى أنّ الجناس الناقص أكثر شيوعا من الجناس التّام في شعر ابن الحدّاد الأندلسي، والغرض من انتشاره هو التّركيز على الجانب النّغمي الصوتي فضلا عن الأغراض الأخرى. ومن صوره يقول الشاعر[45]:

أيا شَجراتِ الحيِّ من شاطئِ الوادِي سقاكِ الحيَا سُقْياكِ للدَّنِفِ الصَّادِي

دعّم الشاعر موسيقاه الداخليّة بالجناس النّاقص (الوادي، الصادي) الذي يمكن تسميّته بالجناس الوزني أو الجناس السّجعي، وهذا للتّوافق السّجعي والوزني بين اللّفظين المتجانسين، استثمره في وصف وادي المريّة الذي أكثر من الإشارة إليه في شعره و الذي يذكّره بأجمل لحظات العمر مع محبوبته. ويقول[46]:

قَلبِي في ذاتِ الأُثَيْلاتِ رَهينُ لَوعاتٍ ورَوعاتِ

يكثر الشّاعر من ذكر عناصر الطّبيعة الأندلسية، ومنها الأشجار الوارفة الظلال، ويقرن ذلك بملتقى الأحبّة وما يساوره من حالات نفسيّة متناقضة، يكشف عنها الجناس النّاقص (لوعات، روعات) الذي جاء متوازنا توازنا صرفيّا وعروضيا، مزج فيه بين لوعة الحبّ وروعة الخوف، مما أضفت ثنائيّة الجناس مسحة من الجمال اللّفظي في خطابه الشّعري.

ويعدّ هذا الاستعمال من التّلاعب بألفاظ اللّغة وينمّ ذلك عن مقدرة الشّاعر على إحداث الانسجام بين الألفاظ، كما نسجّل براعة استهلاله لمطلع القصيدة الذي استهلّه بكلمة (عساك) هذا الفعل الماضي

الناقص الجامد الذي يعدّ من أفعال الرّجاء وهذه في حدّ ذاتها مشاكلة أخرى بين لفظة (عسى) وأمل الشّاعر في الوصل الذي ينشده، وبذلك عدّ التّجانس مظهرا من مظاهر التّماثل الصّوتي الذي يشكّل إيقاعية النّص، وجعل منه الشاعر أداة لتكثيف الإيقاع وتعميق الدّلالة. وبهذه الوسائل استطاع الشّاعر أن يمنح خطابه الشّعري ثراء إيقاعيّا ودلاليّا، وشكّل ظاهرة أسلوبية لافتة وترجم من خلاله حالته النفسيّة المنكسرة المتألمة.

**خاتمة:**

يمكن أن نقول في ختام هذا المقال: إنّ الشّاعر ابن الحدّاد الأندلسي حافظ على الإطار العام للشعر العربي القديم باستخدامه أكثر البحور الشعرية الخليلية، وجاءت البحور (الطويل، الكامل، البسيط، المتقارب) أكثر حضورا بين الأوزان المستعملة، ومردّ ذلك أنها تمتاز بالامتداد النّغمي، والتدفّق الموسيقي، وهو ما يساعد الشاعر على الاسترسال واستيعاب العبارة الطويلة حتى يتمكّن من البوح والصّدح بما في أعماق الذّات، واستخدام البحر التّام يأتي متساوقا مع الاتجاه السّائد والمألوف في الشّعر العربي القديم.

اختار الشاعر ابن الحدّاد رويّ قافيته من الحروف السلسة التي تتّصف بالوضوح السمعي، وأضفى على قوافيه خاتمة صوتيّة بها قدر من الرّنين الإيقاعي والوضوح الصوتي، مما مكّنه من إيصال صوته إلى المتلقّي بشكل يحقّق التّفاعل والمشاركة فيما يعرضه من أفكار ومعان، ورغبته كذلك في بث انفعالاته، وأحاسيسه العاطفيّة تجاه محبوبته الصادّة المتمنّعة.

كان للإيقاع الداخلي بمختلف أشكاله دور كبير، فلم يقف الشاعر عند حدود التكثّيف الموسيقي وزيادة الإيقاع، ولكنّه أسهم –بشكل واضح– في تشكيل اللّغة الفنّيّة في نصّه الشّعري وأثرى الدّلالة. وسجّل البحث حضور العديد من الإيقاعات الداخلية( التكرار، الترديد، الهمس، الجهر، التجنيس) وجاء أكثر شعره مصرّعا،

وبهذه الوسائل استطاع الشّاعر أن يمنح خطابه الشّعري ثراء إيقاعيّا ودلاليّا، وشكّل ظاهرة أسلوبية لافتة وترجم من خلاله حالته النفسيّة المنكسرة المتألمة.

**هوامش:**

[1] محمد بن شاكر الكتبي: فوات الوفيات والذيل عليها، تحقيق إحسان عباس ، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1 ،1974، مج3، ص283.

[2] ابن حزم علي بن أحمد: جمهرة أنساب العرب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار المعارف، القاهرة، مصر ،1962، ص10.

[3] منال منيزل: شعر أبي عبدالله بن الحدّاد الأندلسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1 ،1985 ص10.

[4] ابن الأبّار القضاعي: التكملة لكتاب الصلة،تحقيق عبد السلام الهراس، دار الفكر للطباعةوالنشر، بيروت، لبنان،دط،1995،ج1ص398.

[5]– العماد الأصفهاني الكاتب: خريدة القصر وجريدة العصر، تحقيق محمد العروسي المطوي، الدار التونسية للنشر، ط2، 198،ج2،ص271

[6] أبو الحسن علي بن بسام الشنتريني: الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، دار الثقافة، بيروت، لبنان، دط،1997، ق1، مج1، ص691 ،692.

[7] فرحان بدري الحربي: الأسلوبية والتّحليل الأدبي، دار الرضوان للنشر والتوزيع،عمّان، ط1،2016 ص:8

[8]رجاء عيد: التّجديد الموسيقي في الشّعر العربي الحديث دراسة تأصيلية تطبيقية، منشأة المعارف، الإسكندرية ،مصر، دط، دت، ص16.

[9]محمد الهادي الطرابلسي: خصائص الأسلوب في الشوقيات، منشورات الجامعة التونسية، تونس، دط،1981، ص32.

[10]عبد القادر فيدوح: الاتّجاه النّفسي في نقد الشعر العربي، دار صفاء، عمّان، الأردن، ط1، 2010، ص452.

[11]إبراهيم أنيس: موسيقى الشعر، ص 273.

[12]رمضان عبد التّواب: المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللغوي، مطبعة الخانجي، القاهرة، مصر، ط2، 1985، ص61.

[13]محمد حماسة عبد اللطيف: البناء العروضي للقصيدة العربية، دار الشروق، القاهرة، مصر، ط1، 1999، ص187.

[14]عبد القادر عبد الجليل: الأسلوبية وثلاثية الدوائر البلاغية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان،الأردن، ط1، 2002، ص587.

[15]حسن ناظم: البنى الأسلوبية دراسة في أنشودة المطر للسياب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2002، ص134

[16]ابن الحدّاد الأندلسي: الديوان، ص109،108.

[17]المصدر نفسه، ص140،141.

[18]عبد الرحيم كنوان: من جماليات إيقاع الشعر العربي، دار أبي رقراق للطباعة و النشر،الرباط، المغرب ط1 ،2002، ص289.

[19]محمد عبد العظيم: في ماهية النّص الشعري، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، دط، 1994، ص74.

[20]إبراهيم أنيس: الأصوات اللّغوية، مكتبة الأنجلوالمصرية، القاهرة،1995، ص21، وينظر: عبد الله ربيع: علم الصوتيات، مكتبة الرشد، الرياض، العربية السعودية، دط، 2004، ص264.

[21]محمد النويهي: الشعر الجاهلي منهج في دراسته و تقويمه، الدار القومية للطباعة،القاهرة، مصر، دط، دت، ج1، ص69.

[22]ابن الحدّاد الأندلسي:الديوان، ص215

[23]ابن الحدّاد الأندلسي:الديوان، ص215

[24]المصدر نفسه، ص203.

[25]إبراهيم أنيس: الأصوات اللّغوية، ص21.

[26]ابن الحدّاد الأندلسي: الديوان، ص197،196.

[27]أماني سليمان داود: الأسلوبية و الصوفية في شعر الحسين بن منظور الحلاج، دار مجدلاوي، عمان، الأردن، ط1، 2002،ص85،86.

[28]عبده بدوي: دراسات في النّص الشعري عصر صدر الإسلام و بني أميّة، دار قباء، القاهرة، مصر، دط، 2000، ص72.

[29]مصطفى السعدني: البنيات الأسلوبية في لغة الشعر العربي الحديث، مطابع رواي للاعلان، الإسكندرية ،مصر، دط، 1987، ص33.

[30]ابن الحدّاد الأندلسي: الديوان، ص 192.

30المصدر السابق، ص 266.

[32]المصدر نفسه، ص 190.

[33]كوليزار كاكل عزيز: دلالات أصوات اللّين في اللّغة العربية، دار دجلة، عمّان، الأردن، ط1، 2000، ص80،81.

[34]المرجع نفسه، ص113.

[35]ابن الحدّاد الأندلسي: الديوان، ص264.

[36]المصدر نفسه، ص141، 142.

[37]المصدر نفسه، ص241،242.

[38]عبد العزيز عتيق: علم البديع، دار النهضة العربية، بيروت ، لبنان، دط، 1974، ص216.

[39]السيد أحمد الهاشمي: جواهر البلاغة في المعاني و البيان و البديع، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2010، ص407.

[40]ابن رشيق القيرواني: العمدة في محاسن الشعر وآدابه، ج1، ص337.

[41]محمد الهادي الطرابلسي: خصائص الأسلوب في الشوقيات، ص60.

[42]ابن الحدّاد الأندلسي: الديوان، ص175.

[43]المصدر نفسه، ص114.

[44]قدامة بن جعفر: نقد الشعر، تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، دت، ص163.

[45]ابن الحدّاد الأندلسي: الديوان، ص205.

[46]المصدر نفسه، ص156.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 1216 - 1234 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# الجهود الصّرفيّة لبديع الزّمان النُّورسيّ من خلال كليّات" رسائل النّور"

# The Morphological Efforts of Badie Al-Zaman Al- Nursi Through his Collection "Messages of Light"

غنية تومي*

**ghania toumi**

جامعة محمّد خيضر – بسكرة / الجزائر

University .Mohamed Khider - Biskra /Algeria

ghania.toumi@univ-biskra.dz

| تاريخ الإرسال: 2021/06/28 | تاريخ القبول: 2021/08/01 | تاريخ النشر : 2022/03/02 |
|---|---|---|

## ملخص البحث

تتناول هذه الورقة البحثيّة الجهود الصّرفيّة للشيخ والمفسّر الدّاعية التّركي بديع الزّمان النُّورسيّ، من خلال مجموعته التّفسيريّة "كليّات رسائل النّور" التي تمثّل متنا تفسيريّا منفردا في أسلوبه ولغته ومضمونه، وكان الطّرح اللّغويّ حاضرا بقوّة عند تطبيقه نظريّة النّظم تطبيقا شاملا من حيث المعاني والمباني، ومختلف المعارف اللّغويّة للكشف عن الإعجاز النّظمي للقرآن الكريم، ووصلت الدّراسة إلى أنّ الرّجل تأثّر في جزء من عمله بآراء علمائنا القدامى، وكان في الجزء الآخر متفرّدا بآراء صرفيّة خاصّة تعكس شخصيته الفريدة، ونبوغه المشهود له.

**الكلمات المفتاح:** النُّورسيّ، تفسير، فعل، اسم، القرآن الكريم،صرف.

## Abstract:

This research paper deals with the morphological efforts of the Sheikh and the Turkish preacher Badie al-Zaman al-Nursi, through his explanatory collection " kolliat rassail ennour " “The Wholeness Of The Light’s Messages”, which represents a Singularly explanatory text in his style, language and content, and the linguistic proposition was strongly present when applying the theory of El-Nadm comprehensively in terms of Meanings, structures, and various linguistic knowledge to reveal the The systemic miracle of the Holy Quran, and the study reached that in part the man was influenced by the opinions of our old scientists, and in the other part was unique in private morphological opinions reflecting his unique personality, and his acclaimed genius

**keywords :** Nursi ;Interpretation ;Verb ;Noun ;the Holy Quran ; Morphology

* غنية تومي ghania.toumi@univ-biskra.dz

**مقدّمة:**

يجسّد (الصَّرف) حلقة وسطى بين البنية الصَّوتيَّة للُّغة والبنية النَّحويّة، في هيئة صيغ واشتقاقات للوحدات الصَّرفيّة المنتظَمَة، في مسلك أفقيّ حاوٍ لتلك المتساوقات، وفق نظام تركيبيّ يحكم قانون اللُّغة، وقد اتَّخذ له في دراسات العلماء قديما وحديثا مساحة هامّة؛ وكانت أبوابه في عمومها تتّجه نحو: دراسة الأبنية (الأفعال والأسماء المشتقّة والمصادر) ودراسة التّصريف (تصريف الاسم من حيث النّوع والعدد والشَّخص). وفي هذه الدّراسة، نحاول مقاربة أهمّ المفاهيم والقضايا التي تنتمي لتلك الأبواب، في متن تفسيريّ من نوع خاصّ؛ ليس من جنس التّفاسير المعهودة، بل صنف مبتدع متعلّق بأدب فقه الخطاب القرآنيّ، يجمع في طيّاته بين الأدب واللّغة والبيان والتّصوّف والدّعوة وغيرها، ثبت من غير شكّ غناها بالقضايا اللّغويّة، لتأتي أهمّيّة الدّراسة في الكشف عن تناول مميّز لشخصيّة فريدة من نوعها، كرديّة الأصل، تركيّة المنبت، عربيّة الهوى، إسلاميّة التّوجّه، الأمر الذي طبع خصوصيّة على المدوّنة، لا من كونها حاوية لقضايا لغويّة هامّة، فهذا كثير متوفّر، وإنّما من طبيعة التّناول الذي جمع بين التّفسير اللّغويّ والبيانيّ والإشاريّ والموضوعيّ وأكثر، في متن واحد متواتر التّأليف هو "**تفسير كليّات رسائل النّور**"،باللّغتين العربيّة والتّركيّة.

والإشكاليّة التي تفرض نفسها هي: ما مساحة القضايا الصّرفيّة في المدوّنة؟ وكيف تجلّى تناوله لها؟ وهل كان تراثيّ المشرب في عمله، وهو المطّلع على كثير من التّراث العربيّ باختلاف مجالاته، الحافظ لجزء من متونه النّحويّة والمعجميّة والشّعريّة، أم أنّه ابتعد عن اتّجاه القدامى في التّعاطي مع القضايا الصّرفيّة، وكوَّن له مسلكا خاصّا عكَس شخصيّته الفريدة، وهو المنتمي إلى علماء العصر الحديث تفسيرا ودعوة وجهادا؟ كل ذلك سنحاول الإجابة عنه باتّباع منهج بسط رأي بديع الزّمان النُّورسيّ في المسألة ومقارنتها بما في جعبة غيره من المفسّرين واللّغويّين، وملاحظة مدى التّقارب والاتّباع أو الاختلاف والتّفرّد، وذلك في القضايا الصّرفيّة الواردة في كليّاته.

لقد ارتضى بديع الزّمان سعيد النُّورسيّ(ت1960م) بالتّقسيم الثّلاثيّ العربيّ القديم للكَلِم؛ فبعد حديثه عمّا أسماه(ثمرات الكلام) التي عرَّفها بأنّها« المعاني المتولّدة في صور متعدّدة والمتفجّرة في طبقات متفاوتة...»[1]؛ وأنّ الكلام –بدءًا– نبع ينفجر منه « مسمّى (الاسم)، ومعنى (الفعل)، ومدلول (الحرف)، ومظروف (النّظم)، ومفهوم (الهيئة)، ومرموز (الكيفيّة)، ومشار (المستتبعات)، ومحرّك (الأطوار المشايعة للخطاب)، ومقصود (الدّال بالعبارة)، ومدلول(الدّال بالإشارة)، المفهوم القياسيّ (للدّال بالفحوى)، والمعنى الضّروريّ (للدّال بالاقتضاء) وأمثالها من المفاهيم، كلّ منها ينعقد في طبقة من طبقات هذه السّلسلة»[2]، وهو

إذْ ذاك، راح يفرّع الكلم المفرد إلى:« اسم، وكلمة[3]، وأداة؛ إذ منبع الوجود ذات وحركة ونسبة؛ فالذي يحكي عن الذّات اسم، والذي يخبر عن الحركة فعل، والذي ينبئ عن النّسبة حرف»[4]. والسّؤال المطروح هو: ما مفهوم الأقسام الثلاثة في نظره، وهل تطابقت آراؤه إزاءها ومنظور القدامى الذين قرأ لهم، وحفظ بعض متون كتبهم وتأثّر بقسم منهم؟. لقد دأب النُّحاة العرب القدامى على تصوّر **الحرف** بابا لا نافذة له على الصَّرف؛ لأنّ الصَّرف عندهم يتناول الأسماء المعربة، والأفعال المتصرّفة لا غير، أمّا الحروف والأفعال الجامدة والأسماء المبنيّة والأعجميّة وأسماء الأصوات، فلأنّها مجهولة الأصل، لا يُعرف لها اشتقاق، وتأخذ أشكالا ثابتة قارّة؛ فهي بالتّالي خارج أسوار مباحث الصَّرف، وعليه سنحاول إلقاء الضّوء على القضايا ذات الصّلة، وأوّل ذلك، مبحث **الأبنية**، ونقصد بها أبنية الأفعال والأسماء المشتقّة والمصادر.

**أوّلا/ دراسة الأبنيـــة**: إذا نحن أمعنا النّظر في اشتغالات القدامى والمحدثين في علم الصَّرف، سنلقى البحث في (الأبنية) أظهرها، خاصّة أبنية الأفعال؛ إذ وضعوا لكلّ بناء عدّة معان، كما أنّهم تنبّهوا للمعاني التي تضيفها حروف الزّيادة حين دخولها على الأفعال المجرّدة، وهذه الأبنية قد تتوارد مع اختلاف المعنى، وتأتي أحيانا أخرى والمعنى متّفق بين الصّيغتين أو الثّلاث، فنجد فَعَلَ وأَفْعَلَ بمعنى، وفَعَل وفَعَّل بمعنى، وعليه سنعمل فيما يأتي على تَبَيُّن مواضع أبنية الفعل وأزمنته و دلالاتها الواردة في المدوَّنة[5].

**1/ الفعـــل**: الفعل ركن أساس من أركان الجملة، يُقصد به ما دلَّ على حدث مقترن بزمن؛ فهو يدلّ على الحدث بلفظه، وعلى الزّمن ببنيته، فمعنى« مجيء الزّمن في الفعل أنّ الحدث الذي يتضمّنه يسري في أحد الأوقات، ولا نستطيع غالبًا، أنْ نتصوّر حدثًا في الفعل بلا زمن»[6]، ودلالته على الحدث عبّر عنها النُّورسيّ بالحركة قائلا:« الذي يخبر عن الحركة فعل...» [7]. وحَريٌّ بنا الإشارة إلى أنّه لم يتعرّض لمسألة تقسيم الفعل إلى أزمنته الثّلاثة المعروفة عند النُّحاة بطريقة مباشرة، لكن هذا لا يمنع من إشاراته لزمن الفعل في القرآن الكريم، وكيف أنَّ زمنه المستقى من الآية خادم لمعناها، مُؤَدٍّ لمبتغاها، وهو باستعماله لفظة (حركة) إنَّما يجمع الدلالة الحدثيّة للفعل بالزّمنيّة؛ فالحركة تقتطع قسما من الزّمن، وتتضمّن حدثا قام أو سيقوم به المسند إليه.

**1-1/الفعل الماضي**: الفعل الماضي« ما دلَّ على حدوث شيء قبل زمن التّكلّم؛ نحو: قام وقعد(...)وعلامته أن يقبل تاء الفاعل، نحو: قرأت، وتاء التّأنيث السّاكنة، نحو: قرأتْ هند»[8] ، وقد جَرَى بديع الزّمان على العُرف النَّحويّ للسّلف بإشارته –تطبيقا لا نظرا– لجملة من الأفعال الماضية في تفسيره للنّص القرآني الكريم؛ فقد ذكر العِلّة من استعمال الماضي دون غيره للفعل الثّلاثي (كفر) في قوله تعالى:﴿**إِنَّ ٱلَّذِيْنَ كَفَرُوْا سَوَآءٌ عَلَيْهِمْ ءَأَنْذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنْذِرْهُمْ لَاْ يُؤْمِنُوْنَ**﴾[البقرة:6]، وهي أنّها إشارة إلى اختيارهم الكفر

بعد تبيُّن الحقّ[9]، ثم مضى مُجيبا عن تساؤل افتراضيّ عن سبب ماضوية الفعل (أنذر) في تتمّة الآية ذاتها ﴿ءَأَنْذَرْتَهُمْ﴾، وكان في رأيه أنّ السّبب « لينادي، محمد قد جرَّبتَ»[10]؛ أي: جرَّبت إنذارهم وتحذيرهم دونما جدوى، وهذا المعنى –عنده– تناسبه الماضويّة والانقضاء، إلّا أنَّ النُّحاة– على ما ذكر السّيوطيّ[11]– عند تناولهم الحالات التي ترد فيها صيغة الماضي دالّة على المضارع، ذكروا أنَّ الفعل الماضي بعد همزة التّسوية؛ إنَّما هو لأمر مستقبلي لم يتحقَّق بعد، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى صيغة الفعل ليست دائما دالّة على زمنه المراد؛ إذ « إنَّ الصِّيغة قد تتخلّى عن دلالتها الزّمنيّة الأصليّة لتفيد زمنا جديدا في السِّياق»[12].كما يؤكّد على دلالة التّحقّق وإتمام الوقوع للفعل الماضي في أكثر من موضع، فها هو يفسّر تناسب زمن الفعل والغرض الدّلالي في الآية الكريمة ﴿كُلَّمَا رُزِقُواْ مِنْهَا مِنْ ثَمَرَةٍ رِزْقًا ﴾[البقرة:25] قائلا:« وماضويّة (رُزقوا) إشارة إلى تحقيق الوقوع (...) وكذا إيماء إلى إخطار نظيره من رزق الدنيا إلى ذهنهم (...) وإيراده على بناء المفعول، إشارة إلى عدم المشقّة، وأنّهم مخدومون يُؤتى إليهم...»[13]، وأتى إلى الفعلين (آمنوا) و(عملوا) في قوله عزَّ من قائل:﴿ وَبَشِّرِ اَلَّذِيْنَ ءَامَنُوْا وَعَمِلُوْا اَلصَّالِحَاتِ﴾ [البقرة:25] فرأى أنَّ مجيئهما على صيغة (فَعَلَ) لمقتضى المقام؛ فهو مقام مكافأة وجزاء، والأنسب هو الماضي؛ إذ الأجرة بعد الخدمة[14]، والخدمة هي الإيمان والعمل الصَّالح، والأجرة هي البشرى بالجنة.

**1-2/ الفعل المضارع**: كان الاتّفاق حاصلا بين النُّحاة والصَّرفيّين تُجاه صيغة (فَعَلَ) في دلالتها على المضِيِّ، إلّا أنّ صيغة (يفعل) أوجدت إشكالا وتباينا إلى حدٍّ ما؛ فهذا سيبويه يتصوّرها جامعة للحال (أو المضارعة) وللاستقبال[15]، أمّا الزّجاجي مثلا، فينكر زمن الحال لها معلّلا ذلك فلسفيّا بأنّ فعل الحال دالّ في الحقيقة على المستقبل، وكل جزء خرج منه دخل في حيِّز الماضي ويستحيل القبض على الحال[16]، في حين نجد بديع الزَّمان يُلقي بآراء نابهة بخصوص الزّمن الذي هو رمز الفعل وخصيصته؛ فقد أشار إلى أنَّ الصِّيغة ليست دوما دالّة على الزّمن دلالةً دقيقة وثابتة، كما هو الشّأن مع الفعل (أُنْزِلَ) الذي علَّق على ماضويته وتساوقها مع مضارعية (يؤمنون) في الآية الكريمة ﴿ وَاَلَّذِيْنَ يُؤْمِنُوْنَ بِمَآ أُنْزِلَ إِلَيْكَ وَمَآ أُنْزِلَ مِنْ قَبْلِكَ وَبِاَلْآخِرَةِ هُمْ يُوْقِنُوْنَ ﴾ [البقرة:4]؛ فالفعل (أنزِل) باعتبار صيغته الماضية وإن لم يتم نزوله كلّه بعد، إشارة إلى« تحقّقه المنزّلة بمنزلة الواقع»[17]، رغم ورود التّنزيل بصيغة الماضي مع مضارعية (يؤمنون)، ليقدِّم زبدة نقاشه قائلا:« بل لأجل هذا التّنزيل ترى في أساليب التّنزيل كثيرا ما يبتلع الزَّمان الماضي المستقبلَ ويَتَزَيَّا المضارع بزيّ الماضي؛ إذ فيه بلاغة لطيفة»[18]، وهذا التّزي هو ما يمكن تسميته بظاهرة تبادل الصّيَغ لمواضع بعضها البعض أو انحراف معنى الصِّيغة الزّمنيّة التي كان قد أشار إليها سيبويه إشارة عابرة دونما تفصيل أو تمحيص بقوله:« وقد تقع

(نَفعَل) في موضع (فَعَلْنا) في بعض المواضع»[19]. وهذا يُحيلنا إلى التّمييز بين ما يعرف بالزّمن النّحويّ الذي هو نِتاج السِّياق لا الصِّيغة – وهو الباب لفهم الزّمن في الاستعمال اللُّغويّ– في مقابل الزّمن الصَّرفيّ الذي يُحَدَّد – وفقط– من صيغة اللّفظ مفرَدًا؛ فالسِّياق هو «المسرح الحقيقي الواسع لفهم الزّمن؛ لأنّه تركيب، والتّركيب أدعى لاكتشاف الحقائق اللُّغويّة ومنها الزّمن»[20]. لقد أشار النُّورسيّ إلى دلالة الاستمراريّة للفعل المضارع في أكثر من موضع من رسائله؛ فكان يثير في كلّ مرة ما مفاده أنّ الاستعمال القرآنيّ دقيق ومركّز في توظيف الفعل دون الاسم، والفعل المضارع دون الماضي في آيات بعينها، وأنّ الله سبحانه وتعالى أبرق في كتابه العزيز توظيفات دون أخرى لاكتمال الإعجاز النَّظميّ لهذا الكتاب، فعلى سبيل المثال وضّح لنا كيف أنّ القرآن الكريم استعمل لـ(الاستهزاء) فعلا مضارعا لما كان مسندا إلى الله عزَّ وجلَّ، واسم الفاعل (مستهزئون) خبرا لضمير الفصل (نحن) العائد على المنافقين في قوله:﴿وَإِذَا لَقُوْا الَّذِيْنَ ءَآمَنُوْا قَالُوْا ءَآمَنَّا وَإِذَا خَلَوْا إِلَى شَيَاطِيْنِهِمْ قَالُوْا إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَآ نَحْنُ مُسْتَهْزِءُوْنَ14 اَللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ وَيَمُدُّهُمْ فِيْ طُغْيَآنِهِمْ يَعْمَهُوْنَ﴾[البقرة: 14، 15]؛ فقد علَّق عليها بقوله إنَّ « في ﴿يَسْتَهْزِئُ﴾ مضارعا مع أنَّ السّابق ﴿مُسْتَهْزِءُوْنَ﴾ اسم فاعل إشارة إلى نكايات الله تعالى وتحقيراته تتجدّد عليهم ليحسّوا بالألم ويتأثّروا به...»[21]. وإمعانا في تأكيد صفة المضارع هاته، يبحث النُّورسيّ في قوله عزَّ من قائل:﴿ يَجْعَلُوْنَ أَصَابِعَهُمْ فِيْ ءَاذَانِهِمْ مِنَ الصَّوَاعِقِ حَذَرَ الْمَوْتِ وَاللَّهُ مُحِيْطٌ بِالْكَافِرِيْنَ﴾[البقرة:19]، ليصل إلى ما حصيلته أنَّ «صورة المضارع المستحْضِرة للحال، فرمز إلى أنّ السّامع في مثل هذا المقام المهيّج للحيرة يحضر بخياله زمان الواقعة ومكان الحادثة، ثمّ في المضارع استمرار تجدّدي، وفي استمراره إيماء إلى تواتر تقتقة السّحاب»[22].

**1–3/ فعـل الأمــر**: لم يبحث النُّورسيّ في ماهية فعل **الأمر**[23] وأحواله، بل تجاوز مرحلة الحدّ والماهية إلى عتبة التّطبيق والإجراء؛ ففي خِضّم تفسيره للآية الكريمة ﴿ فَأْتُوْا بِسُوْرَةٍ مِنْ مِثْلِهِ وَادْعُوْا شُهَدَاءَكُمْ مِنْ دُوْنِ اَللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِيْنَ﴾[البقرة:23]، يرى أنّ الفعل(أتى) الذي جاء على صيغة (افعلوا) إنّما هو للتّعجيز والتّحدي والتّقريع والدّعوة إلى المعارضة والتّجربة ليتبيّن عجزهم، وهذا يدلّ على تنبّهه لخروج صيغة الأمر عن دلالتها الأصليّة — الطَّلب على وجه الاستعلاء – إلى غرض التّعجيز، وفي ذلك إحالة إلى أهمّ مباحث علم المعاني؛ وهو الخروج عن مقتضى الظاهر؛ فقد تخرج ألفاظ الأمر إلى معانٍ كثيرة غير معنى طلب حصول الفعل، وتُعرف هذه المعاني من سياق الكلام والقرائن المصاحبة، وحال المخاطَب وما يقتضيه المقام.

**2/ أبنية الأسماء المشتقّة والمصادر**: الاشتقاق «اقتطاع فرع من أصل يدور في تصاريفه حروف ذلك الأصل»[24]، وهو من أكثر المباحث اللُّغويّة اهتمّاما من لدن العلماء والدّارسين على اختلاف مشاربهم، وبديع

الزّمان وجريًا على سَنْنه المألوف، لم يفصِّل ويستقصي في بحثه إيّاه، أمّا الاسم فقد قال أنّه ما:« دلّ على معنًى في نفسه...»[25]، وجاء طرحه له في إطار الأسماء المشتقة والمصادر.

**2-1/ اسم الفاعل**: وهو ما اشتق من (يَفْعَل)، لمن قام به الفعل، بمعنى الحدوث، وهو مشتق من المصدر في نظر صاحب المدوَّنة؛ إذ « إنَّ اسم الفاعل مشتق من المصدر الذي هو أمر نسبيّ، حسب قواعد علم الصَّرف، ولا يشتق من الحاصل بالمصدر الذي هو أمر ثابت»[26]؛ بمعنى أنّ المصدر بصورة أوسع – هو أصل المشتقات، وهو بهذا يجاري البصريّين وسيبويه في وجهة الرَّأي تلك؛ فسيبويه يسمِّي المصادر بلفظ (الأحداث) بقوله: « والأحداث نحو: الضَّرب والحمد والقتل»[27]، ويشير بأنَّها أصل الاشتقاق؛ فالأفعال «أخذت من لفظ أحداث الأسماء»[28]، وكذلك يذهب البصريّون إلى أنّ الفعل مشتق من المصدر وفرع عليه[29]، أمّا الكوفيّون فَهُم على أنَّ الفعل الماضي الثلاثي المجرّد المسند إلى المفرد الغائب هو أصل المشتقات [30]. وعلى هذا؛ فالنُّورسيّ على مذهب البصريّين. وكان أنْ تحدّث عن المشتقات من اسم الفاعل واسم المفعول، وأفعل التَّفضيل.إنَّ اسم الفاعل هو« ما اشْتُقَّ مِن فِعْلٍ لِمَنْ قام به على معنى الحدوث كضارِب ومُكرِم...»[31]، ويقرّ ابن هشام أنّ قوله (ما اشْتُقَّ من فِعْلٍ) إنّما كان تجوّزا، وأنَّ حقّه ما اشتق من مصدَر فِعْلٍ، وهذا المنحى يعزِّز منظور النُّورسيّ الذي رأى أنّ اسم الفاعل مشتق من المصدر الذي هو أمر نسبيّ حسب قواعد علم الصَّرف[32].رأى في تفسيره للآية الكريمة﴿**صِرَاطَ الَّذِيْنَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرَ الْمَغْضُوْبِ عَلَيْهِمْ وَلَآ الضَّآلِّيْنَ**﴾[الفاتحة:07] أنّ استعمال اسم الفاعل في نظم الآية الكريمة كان أوقع وأنسب؛ لأنّ الضّلالة إنّما تكون ضلالة إذا لم تنقطع[33]، في إشارة إلى معنى الثُّبوت والدّوام في صيغة اسم الفاعل الذي يناسب هذا المقام.

ومقولة الثّبات للاسم (ومنه اسم الفاعل واسم المفعول وغيرهما)، والتّجدّد للفعل مقولة قديمة كثيرا ما ألحّ عليها نحاتنا ولغويّونا القدامى؛ فهذا السّكاكيّ يرى أنّ الفعل« موضوع لإفادة التّجدّد دخول الزَّمان الذي من شأنه التّغيّر في مفهومه مؤذن بذلك»[34]، والسّيوطيّ الذي ما فتئ يذكّرنا بأنَّ« دلالة الاسم على الثُّبوت، والفعل على التّجدّد والحدوث...»[35].

**2-2/ اسم المفعول**:« وهو ما اشتقّ من مصدر المبني للمجهول لمن وقع عليه الفعل»[36]، وكان أنْ أشار إليه بديع الزَّمان لما كان بصدد التّنويه على علّة توظيف الفعل، ثمَّ اسم المفعول، ثم اسم الفاعل تراتبيّا في (أنعمت) و(المغضوب) و(الضّالّين) آخر سورة الفاتحة، وما يهمّنا في هذا المقام اسم المفعول (المغضوب) الذي هو مشتق من المصدر (الغضب) وجاء على صيغة (مفعول) للدلالة على عاقبة الظالمين الفاسقين، وهي نزول

غضبه تعالى كما فعل مع اليهود الذين تمرّدوا على أحكام الإيمان، وهذا المقام يلائمه الاسم في مقابل الفعل، فاسم المفعول «من شأنه الاستمرار إشارة إلى أنّ العصيان والشّر إنّما يكون سمة إذا لم ينقطع بالتوبة والعفو»[37]. والشّيء الآخر، معالجته لقضية اللّفظ بين الإثبات والحركة خصوصا عند محاولته إظهار وجه الإعجاز النَّظميّ للقرآن الكريم، وكيف أنّه في هذا الكتاب الأعظم يقوم الفعل بدوره، والاسم (المصدر ومشتقّاته) بدوره في السّياق القرآنيّ، وكثيرا ما أكّد على أنّ طابع الفعل الحركة والتحوّل، وطابع الاسم (بوجوهه) الثّبات والدّوام، وهكذا كان دأبه حينما يكون الحديث عن هذين القسمين من أقسام الكلم العربيّ.

**2-3/اسم التّفضيل**:« هو الاسم المصوغ من المصدر للدَّلالة على أنّ الشّيئين اشتركا في صفة، وزاد أحدهما على الآخر في تلك الصِّفة»[38]، ربطه النُّورسيّ ببعض أسماء الله الحسنى وصفاته وأفعاله العظمى، كـ(أرحم الرّاحمين، وأحسن الخالقين، والله أكبر) وغيرها. والمراد من إقامة التَّفضيل في هذه الحالات ليس الموازنة بين صفاته أو فعله تعالى في نفس الأمر، وبين صفات المخلوقين وأفعالهم؛ « بل المراد الموازنة بين أثره الخاصّ على مفعول خاصّ، وتأثّر المفعول من تأثيره الحقيقي فيه على درجة استعداده الخاص(...) وبين أثر الوسائط الظّاهرية في ذلك الشّيء الخاصّ وتأثّره منها»[39]. وواضح مدى طغيان الصّبغة المنطقيّة الفلسفيّة في تحليله السّابق، ونأيه عن نمط الصَّرفيّين في بسط ملمح التفضيل في صيغة اسم التفضيل.

**2-4/ صيغ المبالغة**: وهي «ما حُوِّل للمبالغة من فاعِلٍ إلى فَعَّال أو مِفْعَالٍ أو فَعُولٍ، بكثرةٍ، أو فَعِيلٍ أو فَعِلٍ بِقِلَّةٍ»[40]؛ والمطّلع على رسائل النُّور لن يجد من ذكر لهذه الصّيغ سوى صيغة (فَعِيل)؛ إذ أومأ إليها بديع الزَّمان وهو بصدد إظهار الإشارة الإعجازية لنظم الآية الكريمة ﴿ **إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ**﴾[البقرة:20]؛ فلفظة (قدير) على وزن (فَعِيل) وهو أحد أمثلة المبالغة أو صيغ المبالغة، محوّل من (فاعِل) إلى (فَعِيل) لقصد إفادة التّكثير والمبالغة، فعبّر النُّورسيّ عن هذه الفكرة بقوله:« وأمّا لفظ (قدير) بدل (قادر) فرمز إلى أنّ القدرة ليست على مقدار المقدورات فقط، وأنها ذاتيّة لا تغيّر فيها، ولازمة لا تقبل الزّيادة والنّقصان لعدم إمكان تخلّل ضدّها حتى تترتّب شدّة ونقصانا»[41]، وتعليقه إنّما يُستشفّ منه دلالة المبالغة في صيغة (قدير)؛ إذ قدرة الله عزَّ وجلّ أكبر من كلّ مقادير المقدورات البشرية، وأنّها قدرة ثابتة لعدم تخلّل العجز إيّاها الذي هو نقيضها، وكما يقول تمّام حسّان في لفظ (قدير) الذي ورد كثيرا في القرآن الكريم أنّ معناه « يشير دائما إلى الذاتية والدّوام والثُّبوت؛ فالله قدير قدرة لا تنفصل عن ذاته، ولا تنقطع ولا مراء في نسبتها إليه سبحانه»[42]. والنّاظر في كتب التّفاسير يقع على ما يقارب كلام النُّورسيّ؛ فالقرطبيّ يرى أنّ الأمَّة الإسلاميَّة قد أجمعت على تسمية الله تعالى بالقدير والقادر والمقتدر، وأنّ استعمال (القدير) أبلغ وصفا

من (القادر)[43]، كما فرّق البيضاويّ بين الصّيغتَيْن بقوله:«والقادر هو الذي إن شاء فعل، وإن لم يشأ لم يفعل، والقدير: الفعّال لما يشاء على ما يشاء، ولذلك قلّما يوصف به غير الباري تعالى»[44]، على أنّ الطّبريّ قبلهما جعلهما سيان، فـ « معنى قدير: قادر، كما معنى عليم عالم»[45].

**2-5/ اسم المرّة**: وهو ما دلّ على حدث خال من الزّمان، مذكور لبيان وقوع الفعل مرّة واحدة، وكان النُّورسيّ قد عَرض له وهو بإزاء تبيين وجه الإعجاز النظميّ للآية الكريمة:﴿**وَلَئِنْ مَسَّتْهُمْ نَفْحَةٌ مِنْ عَذَابِ**﴾[الأنبياء:46]؛ فهي مسوقة للتّهويل أو إظهار هول العذاب بإظهار التأثير الشّديد لأقلّه؛ حيث إنّ لفظ (نفحة) مادته رائحة قليلة، فيفيد القلّة، كما أنّ صيغته تدلّ على واحدة؛ أي واحدة صغيرة كما في التعبير الصَّرفيّ – مصدر المرّة – فيفيد القلّة»[46]، و(نفحة) مصاغة من الفعل الثلاثي (نفح )على وزن (فَعْلَة).

**ثانيّا / دراسة التّصـــــريف: تصريف الاســـم**

تُعدّ مباني التّصريف إحدى الدّعامات الهامّة للنّظام الصَّرفيّ للُّغة العربيَّة، وهي تشمل صور التّعبير عن معاني: * **التّعيين** من تعريف وتنكير * **النّوع** من تأنيث وتذكير * **العدد** من إفراد وتثنية وجمع * **الشَّخص** من تكلّم وخطاب وغيبة، ولا تمسّ الصّيغ الصَّرفيّة ولا الصّور الشكليّة للكلمة؛ وإنّما يُعبّر عنها بواسطة اللّواصق والزّوائد في الفعل والاسم، ولكن الملاحظ أنّ صاحب المدوَّنة أشار إليها متعلّقة بالاسم دون الفعل في الغالب.

**1/ التّعيين**: وهو مصطلح يُطلَق على مظهرَيْن هما **التّعريف** و**التّنكير**؛ « فقد ميّزت اللُّغة العربيَّة بين حالتَيْن هما المعلوم المحدّد، والشّائع المنكور، جعلت للأوّل سابقة [**ال**] أساسا وبعض الوسائل الأخرى، وجعلت للثّاني لاحقة [– **ن**] دالّة على تمام الاسم المحدث للتّنكير وعدم التّمام مقتضٍ للتّعريف»[47]، ولاحقة (النون) مقصود بها التّنوين الذي يؤذن بتمام الكلمة؛ بل ودليل على خفّة ما تدخل عليه[48].

**1-1/ التّنكير**: نبدأ بالنَّكرة أوّلا؛ لأنّها كما يقول سيبويه: « أخفّ عليهم من المعرفة، وهي أشدّ تمكّنا؛ لأنّ النّكرة أوّلُ، ثمّ يدخل عليها ما تُعرَّف به، فمن ثَمَّ أكثر الكلام ينصرف في النّكرة»[49]. والنُّورسيّ يسمّيه **التّنكير والنّكارة** و**المنكورية**[50]. وكان أن نوّه في جُلّ حالات التنكير التي ساقها إلى الغرض الذي من أجله جاءت اللفظة نكرة، ولا سيما أثناء إظهاره وجه الإعجاز النظمي للقرآن الكريم، ومن أمثلة ما تناول لفظة(هدى)التي جاءت نكرة في قوله تعالى:﴿**هُدى لِّلْمُتَّقِينَ** ﴾[البقرة:02]؛ على سبيل إيماءين؛ أحدهما إيماء إلى نهاية دقّة هداية القرآن الكريم حتّى لا يُكْتَنَهُ كُنْهُها –حسب تعبيره؛ إذ المنكورية بالدّقة والخفاء في أحد وجْهيْها.أمّا **الآخر** فإيماء إلى غاية وُسْعَة هداية القرآن الكريم حتّى لا يُحاط بها علما؛ فهي وُسْعَة فائتة عن الإحاطة[51]، وعليه « قد يكون التّنكير للتّحقير، وقد يكون للتّعظيم»[52]، وهذا الكلام ينسجم وما ذهب إليه السّكاكي

لما تحدّث عن تنكير المسند إليه الذي ينبئ عن ارتفاع الشّأن أو انحطاطه كما في الآية السّابقة؛ حيث أريد بالتّنكير« أنّه هدى لا يكتنه كنهه..»[53] من شدّة ارتفاع شأنه أو انحطاطه؛ فالظّاهر أنّهما يتصوّران هدى القرآن الكريم من دقّته إلى درجة الخفاء أو من شدّة وُسعه حتّى كأنّه لا يكاد يُعرَف. وفي الوُسع إجمال الأغراض التي شُرِّبَت بعض الألفاظ النّكرة في القرآن الكريم مما بُثّ في المدوَّنة في الآتي:

أ-**النّوعية**: من حالات مجيء المسند إليه نكرة ،كما تذكر كتب النّحو والبلاغة، مقام الإفراد نوعا، ومن ذلك قوله عزّ من قائل:﴿**وَعَلَى أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ**﴾[البقرة:07]؛إذ الغشاوة هي الغطاء عموما، وهي هنا على ما يقول القزوينيّ:«نوع من الأغطية غير ما يتعارفه النّاس، وهو غطاء التّعامي عن آيات الله»[54]، ويوافقه بديع الزّمان الرأي؛ فالتّنكير للتّنكير؛ أي التّعامي، وهو حجاب من نوع خاص، غير معروف حتى يُتَحَفَّظ منه[55]، بيْد أنّ السّكاكي قبلهما رأى أنّ تنكير (غشاوة) في الآية إنّما لتهويل أمرها [56].

ب- **التّهويل والتّعظيم**: قد يُنكَّر المسند إليه للتّعظيم والتّهويل للدّلالة على ارتفاع شأنه إلى حدّ لا يمكن معه أن يُعرَف[57]، كما في تفسير النُّورسيّ لقوله تعالى:﴿ **أَوْ كَصَيِّبٍ مِنَ السَّمَآءِ فِيهِ ظُلُمَآتٌ وَرَعْدٌ وَبَرْقٌ**﴾ [البقرة:19]؛ فقد ذكر أنّ (فيه ظلمات) مسوقة للتّهويل، وأنّ تنكير ظلمات للاستنكار[58]، ثم راح يوضّح أكثر أنّها« ظلمة استولت على الكائنات، وابتلعت الموجودات- نظير العدم (...) ظلمات غير محصورة في فضاء غير متناه»[59]، والظّاهر أنّه عنى بالاستنكار، أنّها ظلمة مجهولة غير معروفة.

ج- **التّعميم**: ربّما كان النُّورسيّ من القلائل الذين جعلوا التّعميم والشّمول غرضا ينساق إليه التّنكير، فقد استشفّ هذا المعنى في قوله تعالى:﴿ **وَإِنْ كُنْتُمْ فِيْ رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنَآ عَلَىٰ عَبْدِنَا فَأْتُوْا بِسُوْرَةٍ مِنْ مِثْلِهِ وَادْعُوْا شُهَدَاءَكُمْ مِنْ دُوْنِ اَللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِيْنَ**﴾[البقرة:23]؛ إذ علّق على تنكير (ريْب) بأنّه لأجل التّعميم؛ أي الدّلالة على أيّ نوع من أنواع الرّيْب الذي يرتابونه[60]، ثم نلقاه في موضع آخر يمنح هيئة التّنكير للفظة (ثمرة) في قوله الله تعالى:﴿**وَبَشِّرِ اَلَّذِيْنَ ءَآمَنُوْا وَعَمِلُوْا اَلصَّلِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِيْ مِنْ تَحْتِهَا اَلْأَنْهَارُ كُلَّمَا رُزِقُوْا مِنْهَا مِنْ ثَمَرَةٍ رِزْقًا** ﴾ [البقرة 25]؛ معنى التّعميم؛ إذ هو «إشارة إلى أنّه أيّة ثمرة كانت فهي رزق»[61]. إذن، فقد انفرد النُّورسيّ بذكره للتّعميم الذي يضادّ التّحديد أو التّعيين الذي أورده البلاغيّون في مصنّفاتهم دون الأوّل (أي التّعميم)؛ فالخطيب القزوينيّ مثلا يُجمِل أغراض التنكير في تعيين إفراد ونوع، أو للتّعظيم والتّهويل، أو للتّحقير، أو للتّكثير، أو للتّقليل[62]، مع إغفال لهذا المفهوم.

د- **التّقليل**: تضمّنت بعض آيات القرآن الكريم ألفاظا نكرة للإيماء إلى معنى التّقليل، ومنها ما وضّحه لنا بديع الزّمان من أنّ لفظة (نَارًا) في قوله تعالى﴿ **مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ اَلَّذِيْ اَسْتَوْقَدَ نَارًا**﴾[البقرة:17] توحي بتنكيرها إلى

شدّة احتياج مَنْ هو في ظلمة حالكة لأيّ بصيص نور من أيّ نارٍ، وإن كانت ضئيلة قليلة[63]. ولأنّ « التّنوين يدلّ على التّنكير»[64]، ومتى كانت الكلمة نكرة لحقها التّنوين ليدلّ على تمامها، نلفي صاحب الكليّات النُّوريَّة يُدرجهما معا في كثير من المقامات، خاصّة فيما يتعلّق بالإشارة **للتّقليل** كما ذكرنا آنفا، أو **للمجهول** كالذي يجسّده لنا تحليله لقوله تعالى﴿ **فِيْ قُلُوْبِهِمْ مَّرَضٌ**﴾[البقرة: 10]؛ فقد رأى أنّ تنوين التّنكير في كلمة (مرض) للدّلالة على أنّه مرض في مَكْمَنٍ عميق لا يُرى حتى يُداوى[65]. وصوّب هذا المنحى ردَّ تنوين التّنكير في لفظة﴿ **رِزْقًا**﴾ في الآية ﴿ **فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقًا لَّكُمْ**﴾[البقرة: 22] إلى غرض الإشارة إلى « أنّه رزق مجهول لكم أسباب حصوله، فيجيء من حيث لا يحتسب»[66].

**1-2/ التّعريف**: وهو المظهر الآخر للتّعيين الذي يمسّ عناصر لغويّة بعينها فينقلها من حال التّنكير إلى حال التّخصيص والتّعيين والتّحديد، أو لتكون الفائدة أتمّ كما يذكر القزوينيّ[67]. وللتّعريف طرائق معلومة مختلفة [68]، كان أن تجسّد منها في الكليّات النُّوريَّة بالخصوص التّعريف بـ" **أل** "؛ فهو يسمّي "**ال**" التّعريف بـ(**اللّام**) في تعليقاته على برهان كَلنبويّ في المنطق، بينما يطلق عليها (ال) التّعريف في بقيّة المظانّ، وكلا المذهبيْن صحيح لاعتمادهما من لدن علمائنا الأجلّاء، ويرى أنّها إمّا إشارة إلى الذّات، وإمّا إلى الجنس؛أمّا الأوّل فَعَنْ ذات واحد أو مجموع، أي(لام العهد) التي تنقسم إلى قسمين: عهد أو معهود ذهنيّ، وآخر ذِكْرِيّ، في حين أنّ لام الجنس تكون إمّا استغراقيّة للعموم، وإمّا جنسيّة تشير إلى نفس الحقيقة[69].

***لام العهد الذّهني**: وهي التي تعرّف مفهوما مشتركا بين طرفيْ الخطاب، إذا ذُكِر انصرف الذّهن إليه، وذلك كما في قوله عزَّ من قائل:﴿ **وَبِالْآخِرَةِ هُمْ يُوْقِنُوْنَ** ﴾ [البقرة:04]؛ فلام التّعريف في (الآخرة) للعهد الذّهني الذي هو « إشارة إلى المعهود بالدّوران على ألسنة كلّ الكتب السّماويّة(...)وفي العهد لَمْحٌ إلى أنّها حقٌّ، وإشارة إلى الحقيقة المعهودة الحاضرة بين أهداب العقول، بسبب الدّلائل الفطرية المذكورة...»[70]. الملاحظ أنّه لم يشر إلى العهد الذِّكريّ في كامل كليّاته، ولعلّ مردّ ذلك أنّه لم يأت في تفسيره للقرآن الكريم إلّا على جزء منه وليس كلّه.

* **(ال) الجنسيّة**: وهي قسمان؛ لاستغراق الأفراد، ولاستغراق خصائص الأفراد مبالغة في المدح أو الذّم. فأمّا مثال الأوّل تعليق النُّورسيّ على (ال) التّعريف في قوله تعالى:﴿ **اَلْحَمْدُ لِلَّهِ** ﴾[الفاتحة:02] فهو تعريف لاستغراق الأفراد؛ أيْ كلّ فرد من أفراد الحمد[71]. وهو مذهب ابن كثير الذي يقول فيه:« والألف واللام في (الحمد) لاستغراق جميع أجناس الحمد وصنوفه لله تعالى»[72]، والقرطبيّ الذي رأى أنّ الألف واللام لاستغراق الجنس من المحامد، والله سبحانه وتعالى يستحقّ الحمد بأجمعه، فله الأسماء الحسنى، والصّفات

العُلا[73]. ومثال الثّاني ما ذكره بديع الزّمان من أنّ (ال) (الكتاب)في قوله تعالى:﴿**ذَلِكَ ٱلْكِتَٰبُ**﴾[البقرة:02] هي لاستغراق خصائص الأفراد، أو خصائص الجنس، يقول:« تدبّر في (أل) (الكتاب) لأنّها كما تفيد الحصر العرفي المفيد للكمال، تفتح باب الموازنة، وتُلمّح بها إلى أنّ القرآن كما جمع محاسن الكتب قد زاد عليها، فهو أكملها»[74]، وتحيل لفظة (العرفيّ) في هذا المقتبس إلى ما يسمّيه الخطيب القزوينيّ (الاستغراق العرفيّ) في مقابل (الاستغراق الحقيقيّ)[75]، والمعنى النّهائي للتّعريف هنا، أنّ هذا الكتاب هو كلّ الكتب وأكملها. أمّا القسم الثّاني من قسميْ (ال) الجنسيّة هو ما أشير به إلى نفس الحقيقة[76]، أو لتعريف الماهية، فلا يخلفها (كلّ) لا حقيقة ولا مجازا[77]، نحو قوله تعالى:﴿ **وَجَعَلْنَآ مِنَ ٱلْمَآءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ**﴾[الأنبياء:30] أي من هذه الحقيقة، لا من كلّ شيء اسمه ماء.

**2/ النّـــوع**: وهو مصطلح يُطلق على مظهريْن هما: **التّأنيث** و**التّذكير**، تحدّث عنهما النُّحاة ضمن قواعد الأصل والفرع؛ فرأوا أنّ التّذكير أصل والمؤنّث فرع عليه، يقول سيبويه:« واعلم أنّ المذكّر أخفّ عليهم من المؤنّث؛ لأنّ المذكّر أوّل، وهو أشدّ تمكّنا، وإنّما يخرج التّأنيث من التذكير..»[78]، و لم يتعرّض النُّورسيّ له سوى مرّة واحدة؛ وذلك لما أنشأ يوضّح نكتة قرآنيّة لطيفة استوقفته في الآيتين الكريمتين﴿**وَقَالَ نِسْوَةٌ فِي ٱلْمَدِينَةِ**﴾[يوسف:30]، و﴿ **قَالَتِ ٱلْأَعْرَابُ ءَامَنَّا** ﴾[الحجرات:14]؛ ففي الآية الأولى أسند الفعل (قال) بصيغة المذكّر لفاعل مؤنّث (نسوة)، و(نسوة) جمع قلّة كـ(صبية) و(فتية) على وزن (فِعْلَة)، وقيل هو اسم جمع لا جمع لاطّراده[79]. وعلى كلّ فتأنيثه غير حقيقيّ، وقد خرّج بعض علمائنا من السّلف العلاقة الإسنادية بين الفعل والفاعل هنا في كون ذلك من سنن العرب في تذكير المؤنّث وتأنيث المذكّر في الجمع، أو لأنّ تذكير المؤنّث– تحديدا –هو ردّ الفرع إلى الأصل، وهو أحد الأصول النّحوية؛ إذ الأصل هو التّذكير، وأمّا التّأنيث ففرع منه، فإذا ذَكّرْتَ المؤنّث فقد رددت الفرع إلى الأصل[80]. بيْد أنّ النُّورسيّ قد امتاح شرحه للآية الكريمة، وتعليله لحذف التاء، من تأمّل لطيف له في سبب اختلاف أهل الحقّ والعلم في حين يتّفق أهل الدّنيا والغفلة والضّلالة، مع أنّ الاتّفاق من شأن أهل الوفاق، والخلاف ملازم لأهل النّفاق والشّقاق، وفي ذلك يقول ممّا يهمّنا:« إنّه أسند الفعل (قال) بصيغة المذكّر إلى جماعة الإناث مع كونها مؤنّثة مضاعفة،(...) مما تشير إشارة لطيفة إلى أنّ جماعة النّساء الضّعيفات اللّطيفات تتخاشن وتتقوى وتكسب نوعا من الرّجولة، فاقتضت الحال صيغة المذكّر، فجاء فعل (قال) مناسبا وفي غاية الجمال»[81]، على أنّ هناك تفسيرات أخرى منها مثلا أنّ النّسوة لما وصفن (زليخا) بالضّلال المبين، وذلك من شأن العقل التّام، نزلن منزلة الذّكور، فجُرِّد القول من علامة التأنيث[82]. أمّا علّة تأنيث الفعل (قالت) وفاعله مذكّر (الأعراب) في نظر صاحب الرّسائل؛ فهي

اعتماد الرّجال الأقوياء على قوّتهم، لاسيما الأعراب البدويُّون، فتكون جماعتهم ضعيفة كأنّها تكتسب خاصّية الأنوثة من توجّس وحذر ولطف ولين[83]، في حين أنّ النُّحاة واللُّغويّين أوّلوا هذا الأمر بالحمل على المعنى[84]؛ إذ المراد هو (قالت جماعة من الأعراب)، وقيل إنّ التأنيث هاهنا مردّه تنزيل الذّكور منزلة الإناث في نقصان العقول، فهؤلاء الأعراب لو كملت عقلوهم ورجحت لدخل الإيمان شغاف قلوبهم[85].

ويوجز النُّورسيّ تخريجه للآيتين السّابقتين في مثنويه العربيّ النّوريّ بقوله:« اعلمْ أنَّ جمعيَّة النّساء مذكّر يتخاشن، كما أنَّ جمعيّة الرّجال مؤنّثة تتلاين (...) وجمعيّة الضّعفاء قويّ، وجمعيّة الأقوياء ضعيف» [86]، وهو تخريج متفرّد، لم ينزع فيه لآراء وأقوال سابقيه فيما وصل إلينا.

**3/ العـدد**: وهو العدد النَّحويّ:المفرد والمثنى والجمع، وهو توافق سياقيّ في خدمة التّطريز اللُّغويّ؛ فمن قبيل تناولاته، لما راح يُظهر لنا حكمة ألمعيّة في الرّبط عطفا بين مفرد وجمع، رغم القاعدة النَّحويّة التي تقول:«يعطف المفرد على المفرد للاشتراك في الحكم»[87]؛ في قوله تعالى:﴿**خَتَمَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَى سَمْعِهِمْ وَعَلَى أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ** ﴾[البقرة:07]؛ فقد جاء السّمع مفردا وجانباه في سياق الآية هما (القلوب) و(الأبصار) جمع تكسير، والأمر ليس اعتباطا؛ « إذ إنّ السّمع مصدر لعدم، الجفن له(...) وإلى أنّ المسْمِع فردٌ، وأنّ المسموع للكلّ فرد، وأنّه يسمع فردا فردا(...) و لاشتراك الكلّ كأنّ أسماعهم بالاتّصال صارت فردا (...) ولاتّحاد الجماعة وتشخصّها يتخيّل لها سمع فرد(...) وإلى إغناء سمع الفرد على استماع الكلّ، فحقُّ السّمع في البلاغة الإفراد(...) لكنّ القلوب والأبصار مختلفة متعلّقاتهما، ومتباينة طرقهما، ومتفاوتة دلائلهما، ومعلمهما على أنواع، وملقّنها على أقسام»[88]. إذن، فتعليله لوظيفتَيْ الإفراد والجمع في السّياق القرآنيّ موصول بالحقائق العلميّة والدّلائل المنطقيّة. أمّا (قُلُوب) فهي على وزن (فُعُول) جمع تكسير(جمع كثرة) مفرده (قَلْب) على وزن(فَعْل)، و(أَبْصَار) على وزن (أَفْعَال) جمع تكسير أيضا (جمع قلّة) مفرده (بَصَر)، وجمع التّكسير ما دلّ على أكثر من اثنين بتغيير ظاهر كرجل ورجال، أو مقدّر كفُلك للمفرد والجمع، وهو على قسمَيْن؛ جمع قلّة وهو ما دلّ حقيقة على ثلاثة فما فوقها إلى عشرة، وجمع كثرة، وهو ما دلّ على ما فوق عشرة إلى ما لا نهاية، ويستعمل كلّ منهما في موضع الآخر مجازا [89] . ومذهب بديع الزّمان في تخريج الجمع – هاهنا- اختلاف متعلّقات القلوب والأبصار، وتباين طرقهما وتفاوت دلائلهما، وتنوّع معالمهما[90]، وهو تفسير دلاليّ لبنيات صرفيّة معيّنة.

لا يغرب على أحد من الدّارسين والباحثين علوّ مقام الإعجاز القرآني على المستوى الصَّوتيّ والتّركيبيّ والبلاغيّ وغيرها؛ فقد ملأت هذه الأبواب تصانيف كثيرة سواء تعلّق الأمر بالكلمة أو الآية القرآنية؛ إلّا أنّ

الإشارة إلى إعجاز الحرف القرآني هو من نوادر النوادر؛ فقد تحسّس بديع الزّمان الإعجاز القرآني في وجوه عدّة، ورسم حدوده في أطر كثيرة، وكان– في منظوره– حمّال المقاصد القرآنية[91]، وجعل من رسائله وسيلة لتبيانها، وما يعنينا هو الإعجاز الذي تلمّسه دون غيره من المفسّرين والدّارسين، ونعني به إعجاز الحرف القرآني من ناحية توظيفه في الآية الكريمة للدلالة على نواحٍ قصديّة متنوّعة، ومثال ذلك ما ذكره صاحب الرَّسائل النُّوريَّة من الإعجاز الكامن في **نون** (نعبد) و(نستعين) في فاتحة الكتاب المبين؛ فالنون التي وصفها بالحرف هي في واقع الدّرس اللغويّ مورفيم مقيَّد لا يستقي دلالته ووظيفته إلا بلصوقه بمورفيم آخر، والنُّورسيّ لم يتناوله بوصفه إشارة إلى جماعة المتكلّمين وفقط؛ بل أبرق إليه عند قراءته في إحدى جلسات التأمّل والخلوة دلالة على جماعات ثلاث، يقول:« تأمّلت ذات يوم في (ن) المتكلّم مع الغير في ﴿ **إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِيْن** ﴾ وتحرّى قلبي وبحث عن أسباب انتقال صيغة المتكلّم الواحد إلى صيغة الجمع (نعبد)(...) فبرزت فجأة فضيلة صلاة الجماعة وحكمتها من تلك (النون)...» [92]، ثمّ راح يستعرض مآلات عَوْدِ (النون) وحصرها في الآتي[93] :

1. تعود نون الجمع إلى معاشر أعضاء وذرّات هذا العالم الصّغير– وهو أنا (ذرّات جسم المتكلّم).
2. تعود إلى معاشر الموحّدين المؤمنين على وجه الأرض قاطبة.
3. تعود إلى معاشر الكائنات والموجودات كافّة؛ حيث كُلٌّ قد علم صلاته وتسبيحه.

لقد تدرّج الإعجاز القرآنيّ في نظره من كلّ القرآن بسوره، إلى كلّ سورة فيه، وكلّ آية من آياته الكريمة، بل حتّى كلّ كلمة فيه هي في حكم المعجزة، ليصل ذهنه الثّاقب إلى حدّ تصوّر الإعجاز في بعض حروف القرآن الكريم، وفي ذلك يقرّ بقوله:« ليست آيات القرآن ولا كلماتها معجزة وحدها؛ وإنّما كذلك حروف القرآن– كما في (ن) نعبد– هي مفاتيح نورانيّة لحقائق عظمى» [94]. ينبّهنا الباحث فريد الأنصاريّ إلى أنّ النُّورسيّ لم يَنْحُ منحى الباطنيّة في تفسير الحروف، وإنّما التزم بحدود ما تُتيحه قواعد اللُّغة العربيَّة،« ثمّ إنه أطلق العنان لوجدانه للسّياحة في فضاء القرآن، من خلال الكلمات والحروف، انطلاقا من قواعد اللُّغة وضوابط التَّفسير» [95]. إذن؛ فهو لم يقف عند تفسيرات وتأويلات تواترت عند غيره وتكرّرت، والتي كان مفادها في مجملها أنّ المراد من النون الإخبار عن جنس العباد، والمصلّي فرد منهم، خاصّة إنْ كان في صلاة جماعة، فيخبر عن نفسه وعن إخوانه المؤمنين بالعبادة التي خُلقوا من أجلها، ومنها أيضا جواز أن تكون النون للتّعظيم على أساس أنّه يقوم بالعبادة، فإن كان خارجها لم يجز له ذلك، ثمّ هناك رأي آخر يفيد أنّها ألطف في التّواضع من (إيّاك أعبد) لِمَا في الثَّاني من تعظيمه لنفسه بجعلها وحدها أهلا لعبادته عزَّ وجلّ[96].

**4/ الشَّـخص**: إنَّ التَّعبير عن معنى **الشَّخص** المقتضي انضواءه تحت النِّظام الصَّرفيّ للُّغة العربيَّة يتطلّب أساسا عملية إلصاق بالفعل؛ فإن كان فعلا ماضيا تعبّر عن الشَّخص ضمائر الرّفع المتّصلة به، وإن كان فعلا مضارعا تدلّ عليه حروف المضارعة، وإن كان فعل أمر فلا حاجة إلى لواصق لبيان الشَّخص؛ لأنّ جميعه لشخص واحد هو المخاطب مع اختلاف في العدد والنوع[97]. ولأنّنا نتحدّث في هذا البحث عن تصريف الاسم فلا مجال لتناول الفعل و لواصقه لاسيما وأنّنا قد ذكرنا- قبلا- أنّ صاحب الرَّسائل لم يشر لمعاني التّصريف الأربعة (التّعيين، والنّوع، والعدد، والشَّخص) إلَّا متعلّقة بالاسم -غالبا- (وما خرج عن الأغلبية لا يخدم مأربنا هنا).

**ثالثا/ خاتمة:**

بعد جولتنا في رحاب قضايا الصَّرف في متن المدوَّنة، نقول: إنَّ النُّورسيّ توسّل تلك التّناولات اللُّغويَّة الصَّرفيَّة- وتميّز في طرحه لها غالبا- من أجل غاية قصوى ابتغاها، ولم تبارح فكره قطّ، ألا وهي تفسير القرآن الكريم وإظهار إعجازه اللّغويّ والبيانيّ وغيرها من وجوه الإعجاز، وتمثّلت أهمّ النّتائج والملاحظ في الآتي:

- لم يعتن بالجانب النظريّ، ولم يأبه بوضع الحدود والتّعريفات والتّقعيدات التي ما فتئت التّفاسير وكتب اللّغة تعُجّ بها.

- ارتضى التّقسيم الثّلاثيّ للكَلِم، على سمْت القدامى، مقتنعا بأنّ المصدر هو أصل المشتقات، وهو بهذا يتبع البصريّين وعلى مذهبهم،كما ألقى بآراء نابهة بخصوص الزّمن الذي هو رمز الفعل وخصيصته؛ فأشار إلى أنَّ الصِّيغة ليست دوما دالّة على الزّمن دلالةً دقيقة وثابتة، وأشار إلى دلالة الاستمراريّة للفعل المضارع؛ ورأى أنّ الاستعمال القرآنيّ دقيق ومركّز في توظيف الفعل دون الاسم، والفعل المضارع دون الماضي، في آيات بعينها، وأنّ الله سبحانه وتعالى أبرق في كتابه العزيز توظيفات دون أخرى لاكتمال الإعجاز النَّظميّ لهذا الكتاب.

- عالج قضية اللّفظ بين الإثبات والحركة، خصوصا عند محاولته إظهار وجه الإعجاز النَّظميّ للقرآن الكريم، وكثيرا ما أكَّد على أنّ طابع الفعل الحركة والتّحوّل، وطابع الاسم (بوجوهه) الثّبات والدّوام، كما تحسّس الإعجازَ القرآنيَ في عدّة وجوه وأطر؛ لأنّه في منظوره حمّال المقاصد القرآنية، فجعل من رسائله وسيلة لتبيانها، وتفرّد عن غيره بأن وجد الإعجاز حتّى في الحرف القرآنيّ، وهذا من نوادر النوادر.

**هوامش:**

1- النُّورسيّ، صيقل الإسلام، صيقل الإسلام (أو آثار سعيد القديم)، تحقيق الرّسالتيْن الثّانية والثّالثة، وترجمة بقية الرّسائل السّت على يديْ إحسان قاسم الصّالحيّ، شركة سوزلر للنّشر، القاهرة- مصر، ط3، 2002م. ص 105.

2- نفسه، ص105.

3- قصد بالكلمة الفعلَ؛ إذ إنّه كان بصدد شرح نصٍّ في المنطق، ومعلوم أنّ المناطقة درجوا على استعمال لفظ (الكلمة) وقصدهم (الفعل).

4- النُّورسيّ، صيقل الإسلام، ص 251.

5- للتّوسّع أكثر في مفهوم الزّمن ونظرة النُّورسيّ إليه، ينظر: أديب إبراهيم الدَبَّاغ،(**الزّمن الرّوحيّ في فكر النُّورسيّ**)، مجلّة حراء، مجلة علميّة ثقافيّة فصليّة، ع: 18، س: 5، يناير- مارس، إسطنبول، تركيا، 2010 م، ص 23-25.

6- عبد الجبار توّامة، زمن الفعل في اللُّغة العربيَّة قرائنه وجهاته-دراسات في النَّحو العربيّ، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون-الجزائر، (د.ط)، 1994 م، ص1.

7- النُّورسيّ، صيقل الإسلام، ص 151.

8- أحمد الحملاوي، شذا العرف في فنّ الصّرف، المكتبة العصريَّة، القاهرة- مصر، ط1، 1421هـ/2000م، ص19.

9- ينظر: النُّورسيّ، إشارات الإعجاز، ص 75.

10- النُّورسيّ، نفسه، ص 76.

11- ينظر: السّيوطيّ، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، دار المعرفة، بيروت-لبنان، (د.ط)، (د.ت)،9/1.

12-كمال رشيد، الزّمن النَّحويّ في اللُّغة العربيَّة،دار عالم الثّقافة، عمّان، (د.ط)، 1428 هـ/2008 م، ص 42.

13- النُّورسيّ، إشارات الإعجاز، ص 200.

14- ينظر: النُّورسيّ، إشارات الإعجاز ، ص 198.

15- ينظر: سيبويه، الكتاب، 12/1.

16- ينظر: الزّجاجي، الإيضاح في علل النَّحو،تح. مازن المبارك، دار النفائس، بيروت- لبنان، ط2، 1393هـ - 1973م، ص 86-87.

17- النُّورسيّ، إشارات الإعجاز، ص 57.

18- نفسه، ص57.

19- سيبويه، الكتاب، 24/3.

20-كمال رشيد، الزّمن النَّحويّ في اللُّغة العربيَّة، ص 56.

21- النُّورسيّ، إشارت الإعجاز، ص 109.

22- نفسه، ص141-142، وينظر: أمثلة أخرى ذات صلة، نفسه، ص 199، 211، 235- 236.

23- الكوفيّون بخلاف البصريّين لا يعتبرون فعل الأمر قسما من أقسام زمن الفعل أو تقسيمهم لزمن الفعل؛ لأنّه لا يعبّر عن الزّمن ولا يحيل إليه، للتّوسّع أكثر ينظر: عبد المجيد جحفة، دلالة الزّمن في العربيَّة دراسة النّسق الزّمني للأفعال، دار توبقال للنَّشر، الدّار البيضاء- المغرب، ط1، 2006م، ص 52-53

24- أبو البقاء الكفويّ، الكليّات، قابله على نسخه وأعدّه للطبع: عدنان درويش ومحمد المصريّ، مؤسَّسة الرّسالة، بيروت- لبنان، ط2، 1419 هـ-1998 م.

25- النُّورسيّ، اللَّمعات، ص 172، والملاحق، ص90.

26- النُّورسيّ، الكلمات، ص 548.

27- سيبويه، الكتاب، 12/1.

28- نفسه.

29- ينظر: عبد اللّطيف بن أبي بكر الشرجي الزبيدي (ت802 هـ)، ائتلاف النّصرة في اختلاف نحاة الكوفة، تح.طارق الجنابي، دار دجلة، عمّان-الأردن، طبعة جديدة منقّحة، 2012م، ص 125.

30- ينظر: أبو البركات الأنباريّ، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النَّحويّين البصريّين والكوفيّين، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة السّعادة، القاهرة-مصر، ط4، 1380 هـ-1960 م، 135/1 وما بعدها.

31- ابن هشام الأنصاريّ، شرح شذور الذَّهب، ص 394.

32- ينظر: النُّورسيّ، الكلمات، ص 548.

33- ينظر: النُّورسيّ، إشارات الإعجاز، ص 36.

34- السّكاكي، مفتاح العلوم، ص 200.

35- السّيوطيّ، الإتقان في علوم القرآن، ضبطه وصحّحه وخرَّج آياته: محمد سالم هاشم، دار الكتب العلميَّة، بيروت- لبنان، 1424 هـ-2003 م، 401/1.

36- أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصّرف، ص73.

37- النُّورسيّ، إشارات الإعجاز، ص 36.

38- أحمد الحملاوي، شذا العرف في فنّ الصّرف، ص 77.

39- النُّورسيّ: المثنويّ العربيّ النُّوريّ، ص 401.

40- ابن هشام الأنصاريّ، شرح شذور الذهب، ص 400، وينظر: سيبويه، الكتاب، 110/1.

41- النُّورسيّ، إشارات الإعجاز، ص 146.

42- تمَّام حسَّان، البيان في روائع القرآن، عالم الكتب، القاهرة-مصر، ط2، 1420 هـ-2000 م، 276/1.

43- ينظر: القرطبيّ، تفسير الجامع لأحكام القرآن، 338/1.

44- البيضاويّ، تفسير أنوار التّنزيل وأسرار التّأويل، تح: محمّد صبحي حسن حلّاق ومحمد أحمد الأطرش، دار الرّشيد، دمشق- -سوريا، ومؤسَّسة الإيمان، بيروت - لبنان، ط1، 1421هـ-2000 م، 1/ 58.

45- الطَّبريّ، تفسير جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تح.عبد الله بن عبد المحسن التّركي بالتّعاون مع مركز البحوث والدِّراسات العربيَّة والإسلاميّة بدار هجر، دار هجر للطباعة والنَّشر والتَّوزيع والإعلان، القاهرة- مصر، ط1، 1422هـ-2001م،384/1.

46- النُّورسيّ، الكلمات، ص427،وينظر:صيقل الإسلام، ص102، وإشارات الإعجاز في مظانّ الإيجاز، ص45.

47- الأزهر الزناد، فصول في الدَّلالة ما بين المعجم والنَّحو، منشورات الاختلاف، الدّار العربيَّة للعلوم، ناشرون، بيروت-لبنان، 1431هـ-2010 م، ص 60.

48- ينظر: فاضل السّامرائي، معاني النَّحو، 240/1، وللتّوسّع أكثر في الأنواع ينظر: نفسه، 254/3.

49- سيبويه، الكتاب، 22/1.

50- ينظر: النُّورسيّ، إشارات الإعجاز ، ص 48، و صيقل الإسلام، ص277.

51- ينظر: النّورسيّ، إشارات الإعجاز، ص48.

52- النُّورسيّ، نفسه، ص48.

53- السّكاكيّ، مفتاح العلوم، تح. حمدي محمدي قابيل، قدّمه وراجعه مجدي فتحي السيّد، المكتبة التّوفيقية، القاهرة-مصر، (دط)، (دت)، ص 195.

54- الخطيب القزوينيّ، الإيضاح في علوم البلاغة، تح. عبد الحميد هنداوي، مؤسَّسة المختار للنَّشر والتَّوزيع، القاهرة-مصر، ط3، 1428 هـ-2007 م، ص 56.

55- ينظر: النُّورسيّ، إشارات الإعجاز، ص 85.

56- ينظر: السّكاكي، مفتاح العلوم، ص 179.

57- ينظر:الخطيب القزوينيّ، الإيضاح في علوم البلاغة، ص 56.

58- ينظر: النُّورسيّ، إشارات الإعجاز، ص 140.

59- النُّورسيّ، نفسه، ص140.

60- ينظر: نفسه، ص 186.

61- نفسه، ص 200.

62- ينظر: الخطيب القزوينيّ، الإيضاح في علوم البلاغة، ص 56-58، والسّكاكي، مفتاح العلوم، ص 178-180.

63- ينظر :النُّورسيّ، إشارات الإعجاز، ص 130.

64- ابن فلاح اليمنيّ، المغني في النَّحو، تقديم وتحقيق وتعليق: عبد الرزّاق عبد الرحمن أسعد السّعدي، دار الشّؤون الثقافية العامّة، بغداد-العراق، ط1، 1999م، 240/1.

65- ينظر: النُّورسيّ، إشارات الإعجاز، ص 95.

66- نفسه، ص 163.

67- ينظر: الخطيب القزوينيّ، الإيضاح في علوم البلاغة، ص 45.

68- طرائق التّعريف ستّ هي: الإضمار والعلميَّة والموصوليّة والإشارة و"ال" التّعريف، والإضافة، ينظر: ابن هشام الأنصاريّ، شرح شذور الذهب، ص 165-186.

69- ينظر: النُّورسيّ، صيقل الإسلام، ص 277.

70- النُّورسيّ، إشارات الإعجاز، ص 67، وينظر أيضا: نفسه، 190 .

71- ينظر: النُّورسيّ، المكتوبات، ص 505.

72- مختصر تفسير ابن كثير، اختصار وتحقيق محمد علي الصّابوني، 21/1، وينظر:الطَّبريّ، تفسير جامع البيان،138/1

73- ينظر: القرطبيّ، الجامع لأحكام القرآن، 205/1.

74- النُّورسيّ، إشارات الإعجاز، ص 46.

75- ينظر: الخطيب القزوينيّ، الإيضاح في علوم البلاغة، ص 54.

76- ينظر: ابن هشام الأنصاريّ، شرح شذور الذهب، ص 179.

77- ينظر: السّيوطيّ، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، 275/1.

78- سيبويه، الكتاب، 22/1، وللتوسّع أكثر في هذه النقطة، ينظر: حسن منديل حسن العكيلي، الإعجاز القرآنيّ في أسلوب العدول عن النّظام التركيبيّ النّحويّ والبلاغيّ،دار الكتب العلميَّة،بيروت- لبنان،ط2009،1م،ص90 وما بعدها.

79- ينظر: أحمد الحملاوي، شذا العرف في فنّ الصّرف، ص 103.

80- علي أبو المكارم، أصول التّفكير النّحويّ، دار غريب للطِّباعة والنَّشر والتَّوزيع، القاهرة، ط1، 2006م، ص 311.

81- النُّورسيّ، اللَّمعات، ص 233.

82- ينظر: أبو البقاء الكفويّ، الكليّات، ص818.

83- ينظر: النُّورسيّ، اللَّمعات، ص 233-234.

84- ابن جني، الخصائص، 411/2 وما بعدها.

85- ينظر: أبو البقاء الكفويّ، الكليّات ، ص 818.

86- ينظر: النُّورسيّ، المثنويّ العربيّ النُّوريّ، ص309.

87- النُّورسيّ، إشارات الإعجاز، ص 88.

88- ينظر: نفسه، ص 85.

89- ينظر: ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، يوسف الشّيخ البقاعي، دار الفكر، بيروت-لبنان، (د.ط)، 1994م ، 465/4.

90- ينظر: النُّورسيّ، إشارات الإعجاز، ص 85.

91- عبد الهادي الحمليشي:(**رؤية مقاصدية للقرآن الكريم عند بديع الزَّمان النُّورسيّ**)، ضمن كتاب ندوة دولية بعنوان: فقه المقاصد والحِكم في فكر بديع الزَّمان النُّورسيّ، أقيمت في أكادير (المغرب)، دار سوز للطباعة والنشر، إسطنبول، ط1، 1430 هـ-2009 م، ص 36.

92- النُّورسيّ، المكتوبات، ص 506.

93- ينظر:النُّورسيّ،الشُّعاعات، ص646-649،وإشارات الإعجاز، ص30-31، والمكتوبات، ص506-509.

94- النُّورسيّ، المكتوبات، ص 509.

95- فريد الأنصاريّ، مفاتح النُّور، ص 249.

96- ينظر: الآلوسي، روح المعاني ، 88/1 .

97- ينظر: تمَّام حسَّان، اللُّغة العربيَّة معناها ومبناها، ص 156.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11 عدد: 1 السنة: 2022
ص: 1235 - 1254 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

# تجليات الأسلبة في الخطاب الرّوائي الجزائري المعاصر: رواية الورم لـ: محمد ساري أنموذجا

# The Manifestations of Stylization in the Contemporary Algerian Narrative Discourse

## Elouaram Novel by: Muhammad Sari as a Model

**Bahia GHANNAME** [1] / **باهية غنّام** [1] *

**Mostefa DROUECHE** [2] / **أ.د مصطفى درواش** [2]

مخبر تحليل الخطاب

جامعة مولود معمري- تيزي وزو/ الجزائر

University of Mouloud Mammeri - Tizi Ouzou (Algeria)

bahia.ghanname@ummto.dz [1] / droueche2010@hotmail.com [2]

| تاريخ الإرسال: 2021/06/28 | تاريخ القبول: 2021/09/14 | تاريخ النشر: 2022/03/02 |
|---|---|---|

**مُلخّص البحث**

يعدّ الخطاب الرّوائي الجزائري المعاصر بمثابة فسيفساء تجتمع فيه أنواع أدبية وغير أدبية عديدة، تتماهى مع بعضها وتنصهر مع تقنية السرد فيه من وصف وحوار، إذ تؤدي هذه الأنواع دورا كبيرا في إثراء لغة النّص الرّوائي وتعدد أساليبه وخطاباته، فعندما تغزو لغة الآخر جسد الرّواية تحطم وحدة أسلوبها وتعمل على إعادة شكلها العام.

نحاول في هذه الدّراسة تتبّع ظاهرة التّعدّد الأسلوبي والكلامي في الرّواية الجزائرية (الورم) لمحمّد ساري ونختار من هذه الطّروحات آلية الأسلبة وكيفيّة حضورها في النّص، ومن المزمع أن نتوصل إلى عدّة نتائج أهمها أنّ رواية (الورم) اعتمدت في بنيتها على كم هائل من الخطابات والأساليب الأجنبية التي من شأنها إثراء النّص الرّوائي الجزائري وتنوع لغاته وتعدد أساليبه الكلامية، فما هي هذه الظّاهرة؟ وما هي أهم الأساليب اللّغوية الماثلة في المتن الرّوائي الجزائري؟

**الكلمات المفاتيح:** خطاب، روائي، جزائري، معاصر، ورم، أسلبة.

**Abstract :**

Contemporary Algerian narrative discourse is a mosaic in which many literary and non-literary genres come together and are fused with the narrative technique of description and dialogue, as these types play a major role in diversifying the language of the narrative text and the multiplicity of

* باهية غنّام: bahia.ghanname@ummto.dz

its methods and discourses, When the language of the other invades the body of the novel, it breaks the unity of its style and Reshapes its general shape.
In this study, we try to track the phenomenon of stylistic and verbal multiplicity in the Algerian novel (ELOUARAM) by Mohamed Sari, and we choose from these thesis the mechanism of stylization and how it is its presence in the text, and It is planned that we reach several conclusions, the most important of which is that the novel (ELOUARAM) relied in its structure on a huge number of foreign discourses and methods, which would enrich the Algerian narrative text, the diversity of its languages and the multiplicity of its speaking methods, which would enrich the Algerian narrative text, the diversity of its languages and the multiplicity of its verbal styles, so What is this phenomenon? And what are the most important of these linguistic methods in the Algerian narration body?
**Keywords:** Speech, Narration, Algerian, contemporary, Elouaram, Stylization.

**مقدّمة:**

وظّف الرّوائيون الجزائريون الأساليب اللّغوية التّراثيّة والمعاصرة، توظيفا جليّا لإيمانهم الكُلّي بضرورة تجاوز الرّواية التّقليدية؛ وذلك بإضفاء الرّوح الحوارية في متونهم الرّوائية، لوعيهم الكامل بقدرتها على استيعاب الكلمة ذات الصّوت المزدوج التّي تدعّم وبقوّة تعدّد الأساليب الكلاميّة في الرّواية الجزائرية.

تعدّ الأسلبة (Stylisation) إحدى دعائم العلاقات المشحونة بالحواريّة إلى جانب المحاكاة السّاخرة (Paradie) والسّخرية (L'ironie) والتّنويع (Variation)، كما أنّها تقنية وظاهرة من الظّواهر الكلاميّة الفنّية التّي توفّر للأعمال الرّوائية أبعادا جمالية، تتجلّى في كشف المواقف المتباينة والرّؤى المختلفة الكامنة في المتن الرّوائي، وتعمل على إبراز التّناقضات النّفسية المختلفة الماثلة في النّفس البشرية الجزائرية، كما تتعدّد الأساليب اللّغوية في متن الرّواية، يقوم هذا المقال إذًا على فرضية مفادها أنّ ثمّة عدّة خطابات وأساليب لغوية قديمة ومعاصرة تتخلل النّص الرّوائي الجزائري المعاصر وإنطلاقا من فاعلية هذه الأجناس الأدبية وغير الأدبية وأثرها العميق في بنية الرّواية المغاربية نطرح السؤال الآتي: كيف تسهم الأسلبة في تنويع الأساليب الكلامية في رواية (الورم) ؟

– ما الأجناس الموظفة في الرّواية الجزائرية؟

– ما مدى حضور الأجناس والخطابات الأدبية وغير الأدبية في تكوين وبناء الرّواية الجزائرية المعاصرة؟

وللإجابة على هذه الأسئلة سنحاول تشريح رواية (الورم) وتقصي هذه الخطابات والأساليب المتضمنة في النّص الرّوائي وكشف الآثار والأبعاد الدلالية من توظيفها في الرّواية.

استعان الرّوائي الجزائري محمّد ساري بمقاطع سردية عديدة استعمل فيها أساليب تنتسب إلى غيره لتدعيم تعدّدية الأساليب واللّغات والأصوات في رواية (الورم)، إذ يهدف من وراء توظيف هذه الآلية إلى ترسيخ الكلمة التّي تحيلنا لصدام الأصوات وتصارعها، بغية تحقيق أهداف معيّنة يصبو إليها.

تُعرّف الأسلبة بأنّها « قيام وعي لساني معاصر بأسلبة مادة أجنبية عنه، يتحدّث من خلالها عن موضوعه، فاللّغة المعاصرة تلقي ضوءا خالصا على اللّغة موضوع الأسلبة، فنستخلص منها بعض العناصر ونترك البعض الآخر في الظّل»[1] وتتجلّى هذه الأساليب في الرّواية في ما يلي:

**أولا: الخطابات الأدبية وحضور الأسلبة في النّص الرّوائي الجزائري:**

**1– تقليد الموروث الخبري القديم:**

تعدّ الرّواية من أكثر الأجناس الأدبية احتواء للخطابات الأجنبية لأنّها تستحضر نصوص أخرى تتفاعل معها وتحقق حواريتها، حيث يمنح التداخل النّصي مع جنس الرّواية انفتاحا يجعلها أكثر تعددا وتنوعا في الوقت نفسه، فإذا كانت قادرة على استيعاب أشكال فنّية جديدة، فهي إذًا قادرة على احتواء فنّ الخبر لما له من تقاطع كبير وفنّ الرّواية كونه الشكل الأدبي الوحيد القادر على احتواء أصناف نثرية وأخرى شعرية إلى جانب الرّواية، لأنّه يروي موضوعات جادة وأخرى هزلية، ويقترب فنّ الخبر من فنّ القصة نظرا لاشتماله على عناصر قصصية كما يتفاعل فيه الخيال والتاريخ ويتوافر أيضا على خصائص القصة من إيجاز وتكثيف وتلميح[2] عرّف عبد الله العشي فنّ الخبر أنّه : (أحداث الماضين وأفعالهم وأحوالهم، وما طرأ على أوضاعهم وحياتهم مما يتناقله الرواة، ويتحدث به اللاحقون عن السابقون أو شاهدوا الخبر، أو سمعوه وهي في مجال بحثنا هذا معلومة تاريخية أو أدبية أو شخصية أو غيره)[3] استقى الرّوائي الجزائري مادته من الموروث الخبري في أكثر من مناسبة، فتجسدت في استحضار وتقليد الموروث الشعري القديم، فقد استعان باللغة الشعرية التي احتفى بها شعراء العصر الجاهلي يتجلّى ذلك بوضوح في قول السّارد الذّي أخذ جزء من بيت للشّاعر الجاهلي امرئ القيس، وذلك في المقطع السردي الذّي قال فيه: « أرخى اللّيل سدوله على مزرعة التشينة، الطّريق مظلم وفارغ ممّا ضاعف من وحشة عبد القادر

وانقباض قلبه، كان يسوق في صمت، عيناه مسمرتان في الإسفلت وإذًااه مشدودتان إلى الخلف »[4]
نلاحظ أنّ الرّوائي استخدم عبارة « أرخى الليل سدوله » من البيت الذّي يقول فيه الشّاعر:

**وليل كموج البحر أرخى سدوله عليَّ بأنواع الهموم ليبتلي فقلت له لما تمطى بصلبه وأردف إعجازا وناء بكلكل** [5]

شبه ظلام الليل في هوله وصعوبته ونكارة أمره بأمواج البحر فهو يحاكي أمواج البحر في توحشه وقد أرخى على الشاعر ستور ظلامه مع أنواع الأحزان والهموم ليختبر صبره على مجابهة صروف الدهر وضروب الشدائد، بيد أن الرّوائي اضطرّ للتغير من ألفاظه وجزء من إيقاعه الموسيقي ليتلاءم البيت الشعري وطبيعة النّص النثري، وقد ولّد حضور النّص الغائب (بيت أمرؤ القيس) في متن النّص الحاضر (رواية الورم ) بعدا جماليا يتضح في تعدد اللغات وتنوع الأساليب الكلامية.

كما استحضر الرّوائي عبارة أخرى للشّاعر نفسه حاكى بها الشّعر القديم، يتجلى ذلك من خلال المقطع السّردي الذّي قال فيه السّارد كريم: « ارتمت المرأة بقرب زوجها باكية، مستغيثة بصوت مرتفع.

وضعت فوهة البندقية على صدرها وقالت: (ستعترفين أو نقتل زوجك....) ارتمت على رجلي أحاطتهما بذراعها متوسّلة، ذكرت عائلتي وصلة الجوار لكنني بقيت صامدا كجلمود صخر لا يهزه زلزال مهما كان عنيفا»[6] جاء بها السّارد في حديثه عن صلابة مشاعره وثباته إذا أوكل إليه أمير الجماعة يزيد مهمّة ما، ويؤكّد أنّه شديد وقاس مع كلّ واحد يتعامل مع الدّولة ومؤسساتها، فاستعان بعبارة «كجلمود صخر » المستمّدة من قول الشّاعر امرئ القيس في بيت له من معلّقته:

**مكرٍّ مفرٍّ مقبلٍّ مدبرٍ معا *** كجلمود صخر حطّه السيل من علِ**[7]

استعار الرّوائي إذًا المقطعين السرديين من نصّهما الأصلي (معلّقة امرئ القيس) إلى نصّه الإبداعي رواية(الورم)، كما نهل من عدّة مناهل أخرى سنأتي على ذكرها لاحقا، بيّن الشاعر إذًا عادته في الخروج إلى الصيد مبكرا ويؤكد أنّه يركب فرسه السريع الذي لا يفلت منه صيد في الوقت الذي تكون فيه الطير في أعشاشها، نلاحظ أن الرّوائي قد استقى عباراته من الموروث الشعري القديم ليمكّن خطابه من تمرير صوته تعبيرا عن خلفية إيديولوجيّة خصوصا وأنّ الأسلبة تعدّ « إحدى الآليات اللّغوية التّي يتوسّلها السّارد للتّعبير عن خلفيّة إيديولوجية، ومختلف الرّؤى والتّصوّرات التّي يبديها حول العالم والعوالم حوله »[8]
كما سعى الرّوائي من خلال توظيفه للأسلبة إلى تقويض الحدود وكسرها بين الخطابات باعتباره محرّك الأحداث وخالق الأصوات المختلفة في المتن الرّوائي، فقد جعل لكلّ صوت وعيا وأفكارا خاصة يتبناها

تُميّزه عن غيره من الأصوات في الرّواية الواحدة للكشف عن مقاصد ونيّات معيّنة، كما يصبو من خلال استحضار لغة الآخر إلى نصّه لتنويع الأساليب الكلامية وتعدّدها.

**2- استحضار الأمثال الشّعبية الجزائرية والعربية:**

استعان المبدعون الجزائريون بالعديد من الأمثال الشعبية التي لا تزال راسخة في الفكر الشعبي باعتبارها خلاصة تجاربهم وهي موجزة بليغة تلخص حادثة ما، تصبح دليلا لها (الأمثال وشيء الكلام وجوهر اللفظ وحلي المعاني والتي تخيرتها العرب وقدمتها العجم، ونطق بها في كل زمان وعلى كل لسان، فهي أبقى من الشعر وأشرف من الخطابة، ولم يسر شيء مسيرها ولا عم عمومها حتى قيل أيسر من مثل)[9] لذا استحضر الرّوائي الجزائري المثل الشّعبي من عمق الذّاكرة الجزائرية لينقل إلينا طبيعة الفكر الجزائري القديم، وظّف الرّوائي عبارات باللّهجة العامية المستمّدة من الوسط الشّعبي، كقوله: «اللّحم إذا فاح يرفدوه مواليه، وأنا وليّة ما عندي غيركم، لو كان يطلقني زوجي ترموني في الشّارع...»[10] وهو تركيب مؤسلب قلّد فيه الرّوائي مثلا شعبيا مستوحى من التّراث الشّعبي الجزائري في حديث السّاردة عن ضرورة تضامن عائلتها مع وضعها لاسيّما إذا ما اضطرّت للطلاق من زوجها.

كما استعار من التّراث الشّعبي المثل الجزائري الذّي يتجلّى بوضوح في قول السّارد محمّد « لا تخجل من طلب المساعدة من الأصدقاء، لا أحد ضامن نفسه من نوائب الدّنيا، مول التّاج ويحتاج أليس كذلك ؟»[11] استعار السّارد المثل القائل « مولى التاج ويحتاج » ليؤكّد تضامنه مع صديقه كريم بعد سجنه في قضية إسلامية زورا، وإنّ كلّ إنسان في حاجة لأخيه، فحاول -باستعانته لهذا المثل الشّعبي- أن يرفع عن كريم الحرج ويدفعه لطلب المساعدة إن احتاجها، وفي خضم هذا الزّخم اللّغوي الشّعبي قوله: «الصراحة راحة واللي في القلب اجيبوا اللسان، اللي ما عجبوش الحال إيدز معهم، الذراع كاين والموت وحدة»[12]، يبيّن لنا السّارد أنّ الشّعب الجزائري كان في ما مضى يجهر بمواقفه الرّافضة للسّلطة ويدلي بآرائه صراحة دون أدنى خوف، أمّا في هذه المرحلة الحرجة من تاريخ الجزائر مع استفحال العنف فيها وانتشار ظاهرة الإبادة الجماعيّة.

كما استعمل السّارد رابح بن سالم المثل المستوحى من عمق الذّاكرة الجزائرية في قوله: « قالوا ناس الزمان: ما تخذش البيضة ما تخسرش مال بوك عليها، كالبياض إذا طاح على العين يعميها، ما تخذش الصفرا ما تخسرش مال بوك عليها، كبوصفاير إذا طاح على الغنم تمضيها، ما تخذش طويلة العرقوب لي ضلوعها بالعدادي، الخير يكون جاي وهي تقوله وين راك غادي، خذ السّمرا واخسر مال بوك وجدك

عليها كقطرة العسل إذا طاحت على الجرح تبريه »[13] استعار السّارد أقوال مأثورة في حديثه عن جمال المرأة في مدينة سيدي بلعباس ويشيد بسمرواتها ويتجلّى هذا المثل في قول السّارد كريم: « أسرّ لي ذلك الصديق بأنّ التّجارة في "الشيفون" مربحة وهو بصدّد شراء سيارة "غولف" الجيل الرّابع أنعام يا خويا، سيارة غولف مرّة واحدة، ضربة بالفاس خير من ضربة بالقادوم، اقتصاد السّوق الثراء الفاحش والفقر المدقع »[14] قلّد السّارد المثل القائل « ضربة بالفاس خير من عشرة بالقادوم»، في حديثه عن امتهان صديقه التّاجر اقتصاد السّوق الذّي يضمن لصاحبه الربح السّريع، كما استحضر المثل الشّعبي القائل «تخرج الشعرة من العجينة» في المقطع السّردي الذّي قال فيه السّارد كريم « ولكن الله ألهم يزيد لحرش الذّي أخرجنا من الجحر مثلما تخرج الشّعرة من العجينة، أوجد الحل في ثوان معدودة، كأنّه يتوقّع أن تحاصر مجموعته وحضّر خطط الإفلات من مثل هذه الوضعيات الصّعبة»[15] عندما حدّثنا عن حسن تدبير أميرهم يزيد لحرش وخبرته في إدارة شؤون الجماعة، ويؤكّد بذلك أنّه أهل للثّقة والأكثر جدارة واستحقاقا بإدارة دفّة الحكم والإمارة، وقد لجأ الرّوائي لهذا النوع من المقتبسات المأثورة ليجعل نصه الإبداعي الحاضر (رواية الورم) يحاور النّص الغائب (المثل الشعبي) ويتفاعل معه، وقد خلق هذا التفاعل علاقة مشابهة بين النّص الحاضر والنّص الغائب، وهكذا تتنوع الأساليب الكلامية في الرّواية لتدعم حوارية الرّواية الجزائرية.

عمد الرّوائي إلى توظيف المثل العربي وذلك لتأثر الرّوائيين الجزائريين بالزّخم التّراثي العربي لذا لجأ السّارد كريم المثل العربي القائل « السّكوت علامة الرّضا » في المقطع السّردي الذّي يقول فيه « فكيف يميّز للنّاس بين الأمر بالجريمة ومنفذ لها ؟ وحتى ذلك الصديق الذّي التزم الصّمت، يعتبر شريكا في الجريمة لأنّها ترتكب باسمه، السكوت علامة الرّضا »[16]، استعان به السّارد إذًا في حديثه عن رفض حبيبته جميلة والمجتمع له بعد دخوله السجن في قضيّة إسلامية ويؤكّد أنّ سكوته عن الحقّ بمثابة المشاركة في الجريمة لاسيّما أنّه لم يحرّك ساكنا عندما علم بمخطّط اغتيال الصّحفي محمّد يوسفي.

**ثانيا: الخطابات غير الأدبية وفاعليتها في تعميق البعد الحواري:**

**1- الأسلوب القرآني وحضوره في رواية الورم:**

تستحضر الرّواية الجزائرية في الكثير من الأحيان مادتها من التراث الديني لاسيما في ما تعلق بجانبه القصصي لأن طبيعة ثقافة هذا المجتمع ميّالة للجانب الديني، ولعل ما دفع بكثير من الكُتاب والرّوائيين الجزائريين للاستفادة من النّصوص المقدسة ويستشهدون بها في كتاباتهم.

يعدّ القرآن الكريم من أهم مصادر المرويات العربية نظرا للمادة القصصية الغزيرة التي وردت فيه لاسيما في ما تعلق بتناول قصص الأنبياء وأقوامهم وأخبار الأمم الغابرة، وغالبا ما تكون هذه المادة المتداولة في المرويات والسرود معروفة لدى المتلقين لأنّهم سبق وسمعوا بها أو تناقلوها وهذا ليس حكرا على القرآن الكريم فحسب إذ نجد مساحة واسعة للسيرة النبوية داخل السرود والمرويات[17] ونظرا لتشبع الرّوائي الجزائري محمد ساري بالموروث الديني نجده غالبا ما يعتمد عليه في روايته (الورم) ليعبّر عن القضايا الجزائرية الحساسة (باعتباره عاكس للثقافة العربية، ومشخص للمنظومة الفكرية التي ينتهجها أفراد المجتمع الذين يفسحون للدين مجالا واسعا في حياتهم كتعبير عن الإلتزام والإستقامة، كما يعتبر الدين المقياس الأكثر دقة للأخلاق وأدب المجتمع، وعلى هذا الأساس اهتم النّص الرّوائي المعاصر بالخطاب الديني للتعبير عن موضوعاته واستعان في تحليل ومناقشة وتفسير الكثير من قضايا مجتمعنا العربي التي تعود بالأساس إلى الذهنية الدينية التي أضحت ظاهرة جلية في يومنا المعاصر)[18] ويتبين لنا أن الرّوائي يتخذ هذه الخطابات ذريعة للكشف عن بعض السياسات المتبعة في الجزائر فقد استعان الرّوائي محمّد ساري بعدّة مقاطع سردية من آيات الذّكر الحكيم، كتوظيفه مثلا للعبارة التّي يقول فيها السّارد الأفغاني « عسى أن تكرهوا شيئا وهو خير لكم، إنّه إمتحان رباني لعباده الصّالحين، قال الأفغاني بصوته الغليظ وهو يحرّك كريات السبحة العاجية بين أصابع يديه »[19] إذ يلاحظ أنّه تركيب مؤسلب، حيث قام الرّوائي باستحضار أسلوب النّص القرآني (القرآن الكريم) فقلّده ليحقّق غايات ومقاصد معيّنة، تتمثّل في محاولة السّارد الأفغاني للتخفيف عن كريم الذّي سجن ما يقارب السّنة في السّجون الصحراوية الموحشة بتهمة تعاونه مع الجماعات الإسلامية زورا وبهتانا فأسلب ألفاظ الآية الكريمة ﴿... وَعَسَىٰ أَن تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ وَعَسَىٰ أَن تُحِبُّوا شَيْئًا وَهُوَ شَرٌّ لَّكُمْ... ﴾ سورة البقرة، الآية [ 216 ].

كما استعار السارد كريم ألفاظ الآية الكريمة التّي قال فيها عزّ وجل: ﴿... لَمْ يَطْمِثْهُنَّ إِنسٌ قَبْلَهُمْ وَلَا جَانٌّ ﴾ سورة الرحمن الآية [ 56 ] في المقطع السّردي الذّي قال فيه: «... غازين فاتحين باحثين عن واحة ريحانة شبيهة بصورة الجنّة، بخيراتها اللّذيذة، من فواكه نادرة وأنهار العسل والخمر وقصور مزدانة بحور العين، قاصرات الطرف لم يطمثهنّ إنس قبلهم ولا جان »[20] في حديثه عن الجائزة العظيمة التّي ستنالها الجماعة، كما استعان بألفاظ الذّكر الحكيم في قوله: « بل في النّفس الأمارة دائما بالسّوء وأن المسلم يعمل قدر استطاعته كي يقترب من الخير والمعاملة الحسنة، إنّ الله لا يكلّف نفسا إلاّ وسعها»[21] وهي عبارة مؤسلبة من قوله تعالى: ﴿ لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ... ﴾

سورة البقرة، الآية [286] كما يظهر هذا التّقليد على لسان السّاردة جميلة في قولها: « لماذا لم تتدخّل في حياة البشر مثلما كنت تفعل سابقا ؟ لقد عاثوا في الأرض فسادًا...»[22] وقد اقتبست السّاردة ألفاظها من كلمات الآية الكريمة التّي يقول فيها تعالى: ﴿... وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ ﴾ سورة المائدة، الآية [64] في حديثها عن الدّم والدّمار الذّي جعل من البلاد حطاما، كما قلّد السّارد ألفاظ الآية الكريمة في قوله: « كان تعبا وأعصابه متوتّرة على شفا حفرة من الانفجار »[23] وهي اقتباس من قوله تعالى: ﴿ وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا وَاذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُم بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا وَكُنتُمْ عَلَىٰ شَفَا حُفْرَةٍ مِّنَ النَّارِ فَأَنقَذَكُم مِّنْهَا كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ ﴾ سورة آل عمران، الآية [ 103 ] وذلك عندما عبّر عن حالة كريم النّفسيّة المتدهورة بعد خروجه من السّجن، ويلاحظ أن الرّواية الجزائرية قد اعتمدت مبدأ الاستبدال والمغايرة في توظيف النّص القرآني الذي يقوم على تغيير الكلمات وتعويضها بأخرى لتنتج دلالات جديدة.

يذكرنا نص الآية الكريمة برحمة الله على عباده فقد أخرجهم برحمته من ظلمات الكفر إلى نور الإيمان والإسلام، والتذكير بضرورة التآخي والتآلف بين الناس ومحبة بعضهم بعضا فتتفاعل هذه الآية مع مضمون المقطع السردي الذي أوردناه آنفا، فالنّص الحاضر(النّص الرّوائي )يحاور النّص الغائب (معنى الآية الكريمة)كما استحضر الرّوائي النّص القرآني على لسان السارد وجعله يتفاعل وينسجم مع النّص الحاضر الذي يحيلنا إلى حكاية المعلم المثقف كريم ابن محَمد وقصة اتهامه بالانضمام إلى الجماعات الإسلامية واعتقاله في الصحراء الجزائرية، فقد استعان السارد بألفاظ الآية الكريمة عندما عبَرَ عن حالة كريم النفسية المتدهورة بعد خروجه من السجن، لذا نجده قد استعار لفظة (الانفجار) بدل لفظة (النار) وذلك لأن تجربة الاعتقال التعسفي جعلته ينفصل تدريجيا عن ماضيه ومركزه الإجتماعي وافتقاده لبعض الحقوق المدنية والسياسية والعاطفية، هذا ما دفع بالشاب إلى الانهيار والتفكير في تكوين جماعة مسلحة إرهابية والانضواء تحت رايتها.

اقتبس الرّوائي النّص الغائب وجاء به ليضيئ نصه الحاضر فنشأت علاقة من علاقات الحوارية تقوم على المفارقة، إذا أنقذ الله عز وجل العباد من النار وسعيرها فإنّه على العكس من ذلك فقد حول السجن الشاب كريم بن محمَد المثقف معلم الأجيال إلى شعلة من الإنتقام وقنبلة موقوتة جاهزة للانفجار في أي لحظة، هذا ما جعل النّص الحاضر يفارق النّص الغائب ويختلف عنه.

يلاحظ أن الرّوائي الجزائري قد حاور النّص القرآني وعمد لإدماجه من خلال تعديل واستبدال ألفاضه ليجعله أكثر تأقلما وتناسقا مع السياق الرّوائي.

كما لجأ السّارد لاستعارة ألفاظ الذّكر الحكيم دون تعديل أو تغيير في قوله: « يكذبون علينا علانية وأمام العالم يقولون ما لا يفعلون، بل يقولون كلاما لا يؤمنون به أصلا »[24] وهي عبارة مؤسلبة عن قوله عزّ وجلّ: ﴿ وَالشُّعَرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ (224) أَلَمْ تَرَ أَنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَهِيمُونَ (225) وَأَنَّهُمْ يَقُولُونَ مَا لَا يَفْعَلُونَ ﴾ سورة الشعراء، الآية [ 223-226 ] قلّد ساري إذًا الأسلوب القرآني وهذا ليس بالشّيء الجديد على المبدعين الجزائريين الذّين طالما نهلوا من هذا الزّخم المقدّس وذلك « لتشبّع المثقفين الجزائريين في هذه المرحلة بالثّقافة الإسلامية الصّافية وعلى رأسها القرآن الكريم والأحاديث النّبوية الشّريفة، واستحضارها والإفادة منها، واتخاذها منهجا قويما »[25] ويتجلّى تأثّر الرّوائي بالحديث النّبوي وإفادته منه في قول السّارد: «....مثلما أوضح لنا الأفغاني الناس ستكون سواسية كأسنان المشط... سيسود العدل الرّباني» وهي عبارة محاكية لقوله صلى الله عليه وسلّم « النّاسُ سواسية كأسنان المشط ألا لا فضل لعربي على عجمي ولا لأبيض على أسود إلاّ بالتّقوى »[26] في حديثه عن العدالة التّي ستسود البلاد عندما تؤسس الخلافة الإسلامية، كما قلّدها في قول موح لكحل: « تغلبت الحيلة والخديعة على التّخطيط العسكري الصّارم، ألم يقولوا قديما بأنّ الحرب خداع »[27] وقد استعمل السّارد عبارة الحرب خداع التّي تعدّ تركيبا مؤسلبا عن قوله صلى الله عليه وسلّم « الحرب خُدعة » إدخال هذا النّوع من الخطابات المقدّسة من شأنه أن يخلق تفاعلا قويّا بين النّص القديم المقدّس والنّص الإبداعي الفنّي (الرّواية) كما يخلق تعدّد الأساليب وتنوّعها وعليه يُدعّم حوارية الرّواية الجزائريّة.

كما عمد الرّوائي إلى اقتباس بعض القصص الواردة في القرآن الكريم، كاستحضار قصّة يوسف وكيد إخوته له، ويتجلى ذلك في قول السّارد «...اجتاحتها رغبة مستميتة في أن ترى كريم بريئا من دم أخيها براءة الذّئب من دمّ يوسف »[28] في حديثه عن حيرة جميلة وأملها الكبير أن يكون حبيبها كريم بريئا من دمّ أخيها محمّد يوسفي كما استعان بقصّة عائشة رضي الله عنها حينما اتّهمت بالزنا زورا وبهتانا فبرأها الله ممّا يدعون، وذلك في قول السّاردة جميلة: «... ألم تتدخل لتبرئة عائشة أم المؤمنين من تهمة الزّنا، فألغيت الاتّهامات الباطلة ووسمها بالإفك العظيم ؟ »[29]، وقد أشار السّارد في موضع آخر إلى هجرة المسلمين من مكة إلى الحبشة ثمّ إلى المدينة هروبا من اضطهاد الكفّار وبطشهم، ويظهر ذلك في المقطع السّردي الذّي يقول فيه: « لقد هجرت عالم الجاهلية مثلما فعل المسلمون الأوائل حينما هاجروا من مكّة

إلى المدينة بل وصلوا إلى غاية الحبشة لا حقّ لي في التّفكير في الماضي...»[30] قلّد الرّوائي تركيب مستوحى من السيرة النبوية والصحابة الكرام لإدراكه أن هذه النّصوص تؤدي بحضورها في النّص الرّوائي إلى (تشكيل لغة النّص السردي فيغدو نصا جديدا مركبا منها ولا يستطيع أن يستغني عنها، لأنّها أصبحت جزءا منه منذ لحظة الكتابة وهي تسهم بالتالي في إغناء النّص واستمراريته وجعله قابلا للحوار مع غيره من النّصوص الأخرى السابقة عليه )[31] وهذا يعني أنّ استحضار السارد يحقق التلاقح والتفاعل بين النّصوص القديمة والجديدة، فالحوارية لا تعترف بالحدود القائمة بين الأجناس الأدبية بل تعمل على كسرها وتقويضها، وقد أسلبت الشخصية هذا النوع من النّصوص ليس بدافع اعتباطي بل لغايات ومقاصد معينة، أبرزها تبرير الأفعال الدنيئة التي قامت بها جماعته ضد الإسلام والمسلمين.

**2- استحضار المادة التّاريخيّة:**

كما عمد الرّوائي إلى تقليد أسلوب الشخصيات التاريخية واستحضار مفرداتها من عمق التراث العربي القديم، فقد اعتمد في نصّه الإبداعي الأسلوب القيادي التّاريخي لطارق بن زياد فاستعاره من عمق التّاريخ الإسلامي في المقطع السّردي: « وها هو يزيد يذكره ويكرّر أمره بقتل الصّحفي بمساعدة بوشاقور أين المفرّ؟ العدو أمامك، والبحر وراءك، وأنت وحدك تقاوم دون سلاح »[32] عمد السّارد لتقليد ألفاظ خطبة طارق بن زياد فور وصول جيشه إلى الأندلس لخوض حرب ضروس وحاسمة فقال: « أيّها النّاس... أين المفر... والبحر من ورائكم والعدو أمامكم، وليس لكم والله ! إلاّ الصّدق والصّبر...» ويتضح لنا أن السّارد استعار ألفاظ الخطبة التّاريخية وعدّل في بعضها، وهذا النّوع من الاقتباسات من شأنه أن ينوّع الأساليب في الرّواية الجزائرية ويعدّدها.

استعان الرّوائي الجزائري بالمادة التاريخية وأسهب في استحضارها وحشرها في نصه الإبداعي وهكذا جاءت رواية الورم مزيج من التفاعلات النّصية و(يقصد بالتفاعلات التاريخية ما تداخل مع الواقع الذي كتبت فيه هذه النّصوص زمنيا)[33] فالرّواية نشأت من رحم الواقع الاجتماعي، كما أن الرّواية الجديدة تسعى لاستحضار الخطاب التاريخي لمواجهة الواقع المعاش وانتقاده[34]، وهذا ما يحولها إلى وثيقة تاريخية تشير إلى حقبة تاريخية معينة ويمكنها أن تتجاوز مايقدمه المؤرخ لأن الرّوائي يتمتع بمساحة كبيرة تسمح له بإعادة تشكيل المادة التاريخية وبناءها من جديد.

استحضر الرّوائي المادة التاريخية في رواية الورم إذ حاول أن يكشف للقارئ حقيقة ما يجري في الجزائر من تكالب على السلطة والذي أشاع العنف والرعب في البلاد آنذاك، كما يهدف الرّوائي للبحث

في تفاصيل الواقع المأساوي في الجزائر وينزل الستار عن الأسباب والمسببات لهذه الأزمة محاولا بذلك التأريخ لمرحلة حاسمة من تاريخها، ويصرح المبدع محمّد ساري بذلك في قوله (وما زادني تأملا في هذه الأسئلة، ودفعني للبحث عن إجابة لهذه الطروحات علاقاتي في الخارج، حيث طرح عليا زملائي في مصر وليبيا وسوريا سؤالا حيرني كثيرا، هل هو حقيقة ما نشاهده في شاشات التليفزيون حول الإغتيالات في الجزائر؟، هذه التساؤلات جعلتني أبدأ من نقطة البداية من كان يقتل؟ هناك حقيقة واثقة والتي تفسر بها: الجماعات الإسلامية كانت تقتل، السلطة لها كذلك، هناك اغتيالات غامضة، قمت بهذه الرحلة المتعبة للإجابة على جزء من هذه التساؤلات، تلقيت هناك بالذات داخل الوطن مساعدات وكانت لي فرصة السير عبر ولايات عدّة ومناطق شهدت عدّة مجازر وإبادات جماعية فأحداث الرّواية واقعية حقيقية بما فيها المعتقل، فهناك شخص حدثني عن ظروف المعتقل والمعاملات السيئة التي يعانيها المعتقلون هناك في الصحراء)[35] هذا ما يخول الرّواية الجزائرية لأن تكون بمثابة وثيقة تاريخية ترصد الأحداث المأساوية والتناقضات الكبرى التي عاشتها البلاد في تلك الفترة الحرجة من تاريخنا الدموي، لذا يعتبر جورج لوكاتش الرّواية بأنها هي التي (تثير الحاضر ويعيشها المعاصر بوصفها تاريخهم السابق بالذات )[36] ويذهب فيصل دراج نفس المذهب، إذ يرى أنها تنقل أحداث ماضية وتعيد بعثها من جديد باعتبارها أحداث عاشها الفرد السابق[37] فقد أكد الرّوائي الوضع المزري الذي آلت إليه البلاد من انحدار على جميع الأصعدة بعد استفحال العنف فيها، وانتشار ظاهرة التصفية الجماعية ومسلسل الموت المجاني، فقد سعى من خلال عمله الإبداعي رصد حقبة تاريخية دامية، كما يهدف من وراء ذلك إلى التحري عن الحقيقة التاريخية وكشف الخبايا التي مهدت لاستفحال العنف.

**ثالثا: الخطابات الشعبية وأشكالها في النّص الرّوائي:**

**1- تقليد اللّهجة العامية الجزائرية:**

تعد الرّواية جنسا أدبيا مفتوحا فهي مزيج من أنواع أدبية عديدة، لذا يقول باختين أنها (نتاج إمتزاج الأنواع جميعها التي وجدت قبلها)[38]ويقول في موضع أخر بأنها (التجسيد الأعلى للعبة التداخل النّصي )[39] إذ أنها تستعير معرفتها من المعارف السابقة بحيث تمزج القديم والحديث ليتفاعل مع بعضه بشكل مستمر (فكلمتها القديمة الميلاد، تشكلت في حوار الثقافات، وإعادة تشكيل ذاتها في حوار اللغات المتعددة مع اللغة الوحيدة...وخطابها يستعير مواده من علم الاجتماع والتاريخ وعلم النفس والأساطير وصولا إلى الفيزياء الحديثة لهذا كله تكون الرّواية الجنس الأدبي الأكثر شبابا بين الأجناس

الأدبية، تأخذ كل ما هو جديد، وتلتقط الجديد الذي لم يتكون، وتتنبأ بجديد لا يراه غيرها)[40] إذ يرى أن كل جنس أدبي يعتبر جنسا جديدا وقديما في الوقت عينه، إذ يولد ولادة ثانية ويتطور في كل مرحلة من مراحل التطور الأدبي وهكذا يحي في الحاضر دون أن ينسى ماضيه[41]، فالرّواية فسيفساء تجتمع فيها أنواع أدبية وغير أدبية عديدة ومتنوعة.

الجنس الرّوائي جنس منفتح وغير مكتمل إذ تتخلله أجناس تعبيرية أخرى تتماهى وتنصهر مع طرائق السرد فيه من سرد ووصف وحوار.

إنّ للعامية أخيلة وأراء وعبارات تدل على حياتهم لاجتماعية للشعوب، كما تدل على المعاني المشبعة بالثقافة الخاصة[42] وتتحاور اللهجات واللغات مع بعضها البعض فكل لغة تتحاور مع لغة أجنبية عنها وتستقبلها في نصّها، وهذا ليس حكرا على اللغات الأجنبية فحسب بل نجدها حتى داخل اللغة الواحدة فالنّص الرّوائي الجزائري يستدعي لهجات عديدة (إن الهجنة الرّوائية تتميز بتوحيد ملفوظين مختلفين إجتماعيا في ملفوظ واحد)[43] نلاحظ أن هذه اللهجات ليست مندمجة كليا مع بعضها البعض، فكل واحدة منها تجاور الأخرى حواريا لتمنح الموضوع وجهة نظر سوسيولسانية والتي تتمثل في قضية الإرهاب التي ظهرت في الجزائر آنذاك.

استحضر محمّد ساري اللّهجة العامية من عمق التّراث الجزائري لينقل إلينا طبيعة اللّغة التّي كان الجزائري يلوكها في الشّوارع، يقول عبد الجليل مرتاض في نفس السياق أنّ (ما وصلنا من نصوص رسمية يعطينا صورة ناصعة عن المنطوق الجزائري الطّبيعي الذّي كانت ألسنة الجزائريين الغابرين تلوكه في الشّوارع والأسواق، والمقاهي، والنّوادي وفي مختلف المناسبات)[44] إذ أسلب من هذا الزخم اللّغوي ما جاء على لسان السّاردة أمّ كريم عن الوضع الأمني المتردي في البلاد، يتجلّى ذلك في قولها «...الدّنيا تخلطت، ما تعرف خوك من عدوك ابتعد عن المعمعة، امكث في البيت، أصبح الموت يحصد النّاس مثل الذّباب »[45] تحذر السّاردة ابنها من الاحتكاك بالجماعات الإسلامية ومن القيام بأيّ نشاط سياسي من شأنه أن يجعل أصابع الاتهام توجه نحوه، في ظلّ هذه الظّروف القاسية التّي صار فيها كلّ شخص لا يتمنى غير سلامته وسلامة ذويه.

كما استحضر هذه اللّهجة في المقطع السّردي الذّي قال فيه السّارد يزيد لحرش« اعترض يزيد لحرش طريقه قائلا: واش يا ابن العمّ...قالوا بلي راك مير وادي رمان...»[46] استعملها إذًا في حديث يزيد مع ابن عمّه يستعمل إذًا العامية تأكيدا على الحميمية ورفع الكلفة بين النّاس، استعان الرّوائي باللّهجة

العامية في حديثه عن الحرب الأهلية والقضية الإسلامية وضراوتها وعنفها وشدّتها على البلاد والعباد، يتجلى ذلك في المقطع السّردي الذّي يقول فيه السّارد: «... وعلى الأفراد أن يتملصوا من الجهر بآرائهم. خاطيني، ما يهمنيش الأمر، احفظ الميم تحفظك، ما اسمعت، ما شفت، ما هدرت... ويبدو أنّ هجرة الأماكن العمومية مثل المقاهي والمساجد والأسواق، والتخندق في البيت هو الحل الأنسب، خبّي روحك تسلك »[47] يبيّن السّارد حذر الشّعب الجزائري وحرصه على الابتعاد عن معمعان الأحداث الدّموية والحرب القذرة التّي أتت على الأخضر واليابس لضمان السّلامة والأمان، كما لجأ إليها السّارد كريم في حديث عن تدهور الأوضاع في البلاد وانحدارها في كلّ الميادين، يظهر ذلك في قوله: « الداب راكب مولاه يا خويا كريم، كوّر وأعطي للأعور... لا المطاعم تقدم وجبات شهيّة ونظيفة، لا المقاهي تحسن تحضير القهوة والشّاي، ولا المصانع تراقب ما يقدم في زجاجات الليموناد »[48] يتذمّر كريم من التّجاوزات والإهمال التّي تعاني منها المرافق في البلاد، كما وظّف السّارد في حديثه عن وضع كريم المزري بعد خروجه من غياهب السّجون في قوله: «....باديان على وجه كريم بتلك اللّحية الشعثاء التّي لم يمسسها موسى الحلاقة منذ أيام ضاعفت من سمرة وجهه، عيناه ذابلتان من الأرق وكثرة التّخمام، خطان ظاهران ينحدران من الوجنتين إلى أسفل الذقن»[49] نلاحظ أنّ السّارد استعار لفظة (تخمام) بدل لفظة التّفكير لأنّ اللّفظة في اللّهجة العامية تعني شدّة التّفكير لا بل تدلّ على المبالغة في ذلك، كما استحضرها على لسان بوشاقور حيث قال: « شعر بوشاقور بانخفاض سرعة الفررغون، وقال بغضب ظاهر: شوف قدّامك... أمش، ما تتوقفش ثمّ بعد صمت أضاف: راسك خشين ولازم لك القزول باش تفهم»[50] لجأ إليها بوشاقور إذًا ليهدّد السائق ويجبره على الرّضوخ لأوامره وإلاّ يتعرّض للقتل، كما استعان بها أيضا في تهديده لتاجر عندما قال: « اسمعني جيدا يا راس لمحاين... كلّ تجار وادي الرمان يدفعون الزّكاة لا أستثني منكم أحدا، سأحذرك اليوم للمرّة الثّانية، المرّة المقبلة، ستدفع نصيبك وإلاّ حرقناك أنت وخردتك...»[51] تفرض الجماعة الإسلامية إذًا ضرائب ثقيلة على التّجار والميسورين مقابل ضمان سلامتهم وسلامة ممتلكاتهم.

تتجلّى اللّهجة العامية في المقطع السّردي على لسان رابح بن سالم في قوله: « لم أنخرط في الدرك حبا في الحياة العسكرية، أو إفراطا في حبّ الوطن والدّفاع عنه. البلاد... إبيعوها، يكريها ما يهمنيش، أنا خدام بذراعي، من يحكم فينا، كيف كيف، فرنسا، المريكان، نتاوعنا، ربها واحد أنا لاحس الطباسا وربي كبير مع العرب ومع غيرهم الدرك هو الطريق الأقصر لضمان راتب شهري قار»[52] عندما تحدث عن ندرة

العمل وصعوبة الحصول عليه في الفترة الدّموية وانتشار ظاهرة الإبادة الجماعية في الجزائر، ما اضطرّه للالتحاق بالثكنة العسكرية لضمان لقمة عيشه.

عمد الرّوائي محمّد ساري لتوظيف اللّهجة العامية الجزائرية ليجعلها تتفاعل وتتحاور مع اللّغة الفصيحة وعليه تتعدّد الأساليب اللّغوية في الرّواية الجزائرية، لذا يقول ميخائيل باختين في هذا الصدد: «إنّ اللّهجات بدخولها إلى الأدب ومساهمتها في لغته تفقده صفة كونها أنساقا اجتماعية لسانية معلقة»[53] يسعى إذًا من خلال هذا التّقليد للعبارات اللهجوية لخلق تفاعل وحوار بين اللّغات.

كما عمد إلى تفصيح بعض الألفاظ العامية، كما هو الحال في المقطع السّردي الذّي يقول فيه السّارد موح لكحل « أتمنى لك أن تقول الحقيقة لو حدث العكس، هذه المرّة سوف لن نبعثك في الصّحراء، الصّحراء سياحة بالنّسبة إليكم تأكلون وتشربون مثل الحلاليف ونحن نحرسكم كأنّكم سلاطين، هذه المرّة سأكويك بالنّار إلى أن تتفحم »[54] استعمل السّارد لفظة (الحلاليف) بدل لفظة (خنازير) ليزيد المعنى قوّة وتأثيرا وتكون الإهانة أكثر وقعا في نفس المتلقي.

إن دخول العامية على لغة الرّواية من شأنها أن تفضي إلى ركاكة وتهجين لغوي لا غبار عليه بالإضافة إلى أنّها تدعم تعدد اللغات وتحاورها، كما تدعم تعدد الأساليب الكلامية في الرّواية الجزائرية.

استعمل الرّوائي الجزائري محَمد ساري إذا اللهجة العامية الجزائرية وحشرها في مقاطع سردية كثيرة حشرا مقصودا وواعيا وذلك لوعيه بمقدرة هذه اللهجة على إضاءة اللغة العربية الفصيحة وكذا مقدرتها القصوى على التعبير بكل دقة عن مأساة الشعب الجزائري بسبب استفحال العنف والإرهاب في تلك الحقبة المظلمة من تاريخ الجزائر.

### 2- تقليد الألفاظ الأجنبية:

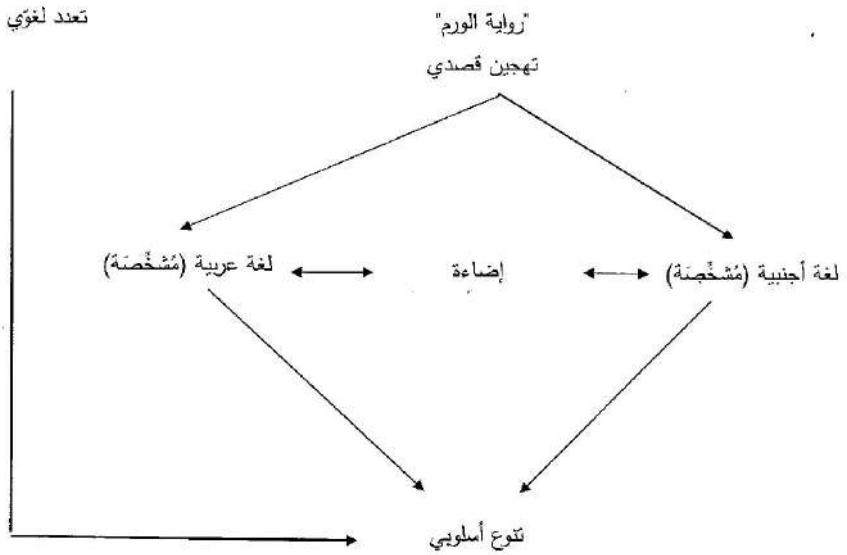
أسلب الرّوائي كلمات أجنبية وحشرها في نصّه بعد أن أعطى لها صبغة فصيحة رغبة منه في إضاءة اللغة العربية الفصيحة بلغة أخرى أجنبية عنها فالتركيب (الهجين يرتبط ارتباطا وثيقا باللحظة اللغوية الإجتماعية، ففيه يلتقي وعيان لغويان (اجتماعيان)عصران التقيا من وعي على أرض القول والتحما في صراع فبالإضافة إلى المزج اللغوي والأسلوبي، هناك تصادم لوجهات النظر إلى العالم والكامنة في هذه الأشكال، فهو وعي حواري داخليا فيه تتواجه وتتقابل وجهتا النظر، كما أنه يملك بنية نحوية خاصة جدا)[55] من هنا ندرك أن التهجين القصدي هو عملية إضاءة لغة بلغة أخرى بغية التأكيد على إدراك العالم في كل منهما (اللغة المحلية واللغة الأجنبية) (وبالنسبة للوعي الذي يخلق العمل الأدبي ليس ما يظهر

من الحفل الذي يضيئه اللسان الأجنبي هو النظام الصوتي للغة المحلية أو خصائصها المورفولوجية ذلك الذي يجعل من اللغة إدراكا محسوسا للعالم لا يمكن ترجمته إطلاقا، وبالتحديد أسلوب اللغة كوحدة كاملة[56] نلاحظ أن الرّواية تزخر بعدد هائل من الملفوظات الدالة على التهجين القصدي، إذ حشره الرّوائي بشكل مقصود ليضيئ به الوعي اللساني للّغة، ومن ذلك مثلا قول السّارد: «... أما الآخران فلم يشاهدهما قبل ذلك أبدا، كان يزيد لحرش يرتدي جاكيته عسكرية أكبر من قامته وسروالا رماديا، لحيته سوداء، عكشة تغطي ثلاثة أرباع الوجه المستدير...»[57] استعمل السّارد لفظة (جاكيتّه) بدل لفظة (معطف) ليخلق تفاعلا وتحاورا بين اللّغتين العربية والفرنسية، ويظهر ذلك في قوله: « وحينما فتحهما كان بوشاقور قد غادر الطّاولة متّجها نحو الكونطوار تابعه كريم والخوف لم يغادر محياه بعد »[58] استعمل لفظة (كونطوار) الأجنبية وألبسها حروفا عربية وحشرها في نصّه الإبداعي الفصيح، كما استعمل السّارد هذه الألفاظ الهجينة في قوله: « ما فائدة الكلام أمام المحشوشة والكلاش والسيف المسلول والمداهمات اللّيلية »[59] استحضر إذًا لفظة (الكلاش) بدل لفظة (الرشاش)، كما استعان بالألفاظ الأجنبية في المقطع السّردي الذّي قال فيه السّارد موح لكحل « تقدّم لأقدّم لك صديقي العزيز، موح طرانسكون... ربّ المقلة، رب لا فيراي، وربّ مارساي»[60] أسلب السّارد –إذًا– الكلمات الأجنبية، إذ استحضر لفظتي (لافيراي ومارساي) بدل لفظتي (الخردة ومرسيليا)، وفي قوله أيضا « مدينة الرّاي والغزالات السمراوات، والشّوارع الشّبيهة بالأتوروت حيث كان يحلو لي التسكع لساعات طوال»[61] استعمل الرّوائي إذًا الألفاظ الأجنبيّة وأعطاها صبغة عربيّة، ليحاكي المنطوق الذّي يلوكه عامة النّاس، إلاّ أنّه قد يكون هذا التّقليد « والاستعمال سيفا ذا حدين، حدّ التّنويع اللّغوي الذّي يهدف إليه السّارد من الأسلبة، وحدّ الانحطاط اللّغوي الذّي يشوب لغة الأدب عندما تدخلها العامية المتدنية»[62] أي أنّ هذا النّوع من الأسلبة يضفي على لغة الرّواية تنوّعا وتعدّدا وعليه تتعدّد الأساليب الكلامية في الرّواية الجزائرية.

احتضنت رواية (الورم) في طياتها ملفوظات باللغة الأجنبية فقد استعمل الرّوائي اللغة الفرنسية وحشرها داخل المتن الرّوائي لوعيه الكامل بقدرة اللغة الأجنبية على إضاءة اللغة العربية وإثراءها، وهذا يعني أن وجود ملفوظات أجنبية في الرّواية ما هو إلا هجنة قصدية واعية إذا امتزج فيها وعيان لسانيان، الوعي اللساني للغة الكاتب العربية المشَخصَة والوعي اللساني للغة الفرنسية المشَخِصَة، وهذا مايحيلنا إلى مصطلح الفرونكفونية وهي ليست الكتابة باللغة الفرنسية فحسب، إنما هي موقف إديولوجي من فرنسا والثقافة الفرنسية وسياستها، كما قدتحمل معنى الاندماج والمولاة لفرنسا، كما يحمل مصطلح الفرونكفونية معنى

المثاقفة المزدوج (التعالي والدونية) تُعنى الفرونكفونية بشكل مباشر بالشعوب المستعمرة من قبل فرنسا كالشعب الجزائري والشعب التونسي وكذا الشعب المغربي، وبعد تحرر هذه الشعوب من براثن الإستعمار الفرنسي تحولت هذه الشعوب إلى شعوب تابعة ثقافيا وفكريا لفرنسا.

ويمكن أن نوضح لحضور اللغة الأجنبية ودورها في إضاءة لغة الرّواية بالمخطط البياني الآتي:




**خاتمة:**

يلاحظ في الختام أنّ الأسلبة باعتبارها عنصرا فعّالا في تعميق البعد الحواريّ من خلال تعدّد الأساليب وتنوّعها، حيث عمد الرّوائي الجزائري محمّد ساري إلى تقليد عدّة أساليب تتجلى كما يلي :

-حاورت لغة الرّواية الأسلوب الشعري في الكثير من سطورها، فقد تفاعل الشعر مع النثر داخل المتن الرّوائي ليقول الرّوائي كلمته.

-أسهب الرّوائي في استحضار التراث الديني، فقد أكثر من اقتباس ألفاظ الآيات الكريمة والأحاديث النبوية وقصص الأمم الغابرة.

-اعتمد الرّوائي في الكثير من المقاطع السردية على المثل الشعبي والأقوال العربية المأثورة لتوضيح المعنى وتأكيده.

-حشر الرّوائي الجزائري خطابات متنوعة وبثها إلينا على لسان الكاتب أو الشخصيات المختلفة في المتن الرّوائي من فصيحة ولهجات هي أجنبية وأجنبية عنهم فقد استعان بالتهجين القصدي من خلال تفعيل أسلوب يتجلى في محاكاة اللغات لبعضها بعض، من هنا تتعدد الأصوات المتكلمة في الرّواية مما يسمح بتعدد اللغات والنبرات فيها.

-لجأ الرّوائي إلى الأجناس غير الأدبية إلى جانب الأدبية فوظف التاريخ والتراث الديني، أما فيما تعلق بتوظيفه للتاريخ فنجده قد ركز على التأريخ لزمن العنف الذي شهدته الدولة الجزائرية في العشرية السوداء.

-قلّد الأسلوب الشّعري القديم والأسلوب القرآني والنّبوي، كما استحضر الألفاظ الأجنبية الأجنبيّة واللّهجوية والعامية بغية تنويع الأساليب الكلامية في نصّه الإبداعي، بيد أنّ توفر الأسلبة في رواية وحدها دون الآليات الحوارية الأخرى، كالتّهجين والسّخرية والتّنويع والأجناس المتخلّلة، لا يجعلنا نثبت أنّها رواية متعدّدة الأساليب بل يجب أن تتعاضد وتتآزر كلّ الآليات الأخرى مع الأسلبة لنقول بأنّها رواية متعدّدة الأساليب وعليه رواية حوارية.

**هوامش:**

[1] محمّد منصور، إستراتيجية التّجريب في الرّواية المغربية المعاصرة، دط، (د ت)، شركة النّشر والتّوزيع، المدارس(الدّار البيضاء)، ص 134.

[2] ينظر: رياض وتار، توظيف التراث في الرواية العربية المعاصرة، دط، (2002)، منشورات اتحاد كتاب العرب (دمشق)، ص 176-177.

[3] عبد الله العشي، زحام الخطابات، مدخل تطبيقي لأشكال الخطابات الواصفة، دط (2005) ، دار الأمل، (تيزيوزو)،ص112.

[4] محمّد ساري، رواية الورم ، ط 1، (2002)، منشورات الاختلاف، سسلة الأثر المفتوح (الجزائر)، ص 65.

[5] بدر الدين الحاضري ، شرح المعلقات السبع، ط2، (1992) دار الشرق العربي (بيروت)، ص25.

[6] محمّد ساري، رواية الورم، ص 291.

[7] أحمد بن الأمين الشنقيطي، المعلقات العشر وأخبار قائليها،ط3، (1993)، مكتبة الخانجي (القاهرة)، ص 53.

[8] ميخائيل باختين، الخطاب الرّوائي، تر: محمد برادة، ط2، (دت)، دار الأمان للنشر والتوزيع (الرباط)، ص 18.

[9] أحمد بن محمد بن عبد ربه الأندلسي: العقد الفريد،ج - 3، ط1، (1983) دار الكتب العلمية (لبنان)، ص3.

[10] محمّد ساري، رواية "الورم"، ص 10.

[11] المصدر نفسه، ص 48.

[12] المصدر نفسه، ص 50.

[13] المصدر نفسه، ص 216.

[14] المصدر نفسه، ص 219.

[15] المصدر نفسه، ص 273.

[16] المصدر نفسه، ص 35.

[17] ينظر: إبراهيم صحراوي، السرد العربي القديم، الأنواع والوظائف والبنيات، ص 72-73.

[18] مفيدة بنوناس، "تمظهرات الخطاب الديني في الرواية العربية المعاصرة"، المركز الجامعي، الطارف، العدد الثالث، مارس 2012، ص257.

[19] محمّد ساري، رواية الورم ، ص 16.

[20] المصدر نفسه، ص 21.

[21] المصدر نفسه، ص 32.

[22] المصدر نفسه، ص 193.

[23] المصدر نفسه، ص 143

[24] المصدر نفسه، ص 240

[25] عبد الجليل مرتاض، التّهجين اللّغوي في العهد التّركي، ط1، (2015)، دار الأمل للطّباعة والنّشر والتّوزيع (تيزي وزو)، ص 11.

[26] محمّد ساري، رواية الورم ، ص 249

[27] المصدر نفسه، ص 191.

[28] المصدر نفسه، ص 193.

[29] المصدر نفسه، ص 288.

[30] المصدر نفسه، ص 168.

[31] أحمد زاوي، (بنية اللغة الحوارية في روايات محمد مفلح)،2015، أطروحة الدكتوراه، جامعة وهران/الجزائر، ص66.

[32] محمد ساري، رواية الورم، ص 146.

[33] سعيد يقطين، انفتاح النص الرّوائي، النص والسياق، ط2، (2001)، المركز الثقافي العربي (الدار البيضاء)، ص108.

[34] ينظر: نجوى منصور، (الموروث السردي في الرواية الجزائرية، روايات طاهر وطار وواسيني الأعرج أنموذجا مقاربة تحليلية تأويلية)، 2002، أطروحة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر باتنة/الجزائر، ص 74.

[35] محمد ساري، جريدة الخبر الأسبوعية، الجزائر، العدد 29، جوان 2002، ص22.

[36] جورج لوكاتش، الرواية التاريخية، تر: صالح جواد كاظم، ط1، (1971)، دار الطليعة (بيروت)، ص89.

[37] ينظر: فيصل درّاج، الرواية وتأويل التاريخ، ط1، (2000)، المركز الثقافي العربي (الدار البيضاء)، ص293.

[38] تزيفتان تودوروف ، ميخائيل باختين، المبدء الحواري، تر: محمد برادة ط2، (1992)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر (بيروت)، ص 163.

[39] المصدر نفسه، ص 162.

[40] فيصل دراج، نظرية الرواية والرواية العربية المعاصرة، دط، (2002)، منشورات إتحاد كتاب العرب (دمشق)، ص 81،82.

[41] ينظر: نهلة فيصل أحمد، التفاعل النصي والتناصية، النظرية والمنهج، دط، (2010)، الهيئة العامة للقصور الثقافي (القاهرة)، ص 106.

[42] ينظر: أحمد رشيد صالح، الأدب الشعبي، ط3، (دت)، مكتبة النهضة المصرية (القاهرة)، ص 34.

[43] ميخائيل بختين، الخطاب الروائي، ص121.

[44] عبد الجليل مرتاض، التّهجين اللّغوي في العهد التّركي، ص09.

[45] محمّد ساري، رواية "الورم"، ص 12.

[46] المصدر نفسه، ص 41.

[47] المصدر نفسه، ص 51.

[48] المصدر نفسه، ص 59.

[49] المصدر نفسه، ص 60.

[50] المصدر نفسه، ص 65.

[51] المصدر نفسه، ص 205.

[52] المصدر نفسه، ص 220.

[53] ميخائيل باختين، الخطاب الرّوائي، ص 64.

[54] محمّد ساري، رواية الورم ، ص 139.

[55] نورة بعيو، آليات الحوارية وتمظهراتها في خماسية مدن الملح وثلاثية أرض السود لعبد الرحمان منيف، ط1، (دت)، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع (تيزي وزو)، ص35.

[56] تزيفتان تودوروف ، ميخائيل باختين، المبدء الحواري، ص123.

[57] محمّد ساري، رواية الورم ، ص 15.

[58] المصدر نفسه، ص 62.

[59] المصدر نفسه، ص 54.

[60] المصدر نفسه، ص 204.

[61] المصدر نفسه، ص 216.

[62] مرابطي صليحة، حوارية اللّغة في رواية " تماسخت دم النّسيان " للحبيب السائح، ط1، (2018)، منشورات مخبر تحليل الخطاب، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع (تيزي وزو)، ص 79.

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586
Volume 11No 1 Année :2022 Pp 1255 - 1274

# Implementing Differentiated Instruction Pedagogy to Teach Reading Comprehension: Algerian EFL Teachers' Perspective

# تنفيذ اصول التدريس المتمايز لتدريس فهم المقروء. منظور المعلمين الجزائريين للغة الانجليزية كلغة اجنبية.

***Asma Boudiaf[1], Nadir Kaouli[2]**

**أسماء بوضياف[1] ، نذير كاولي[2]**

[1] Abbés Laghrour University, Khenchela (Algeria)

[2]Batna 2 University, Batna (Algeria)

**جامعة عباس لغرور بخنشلة (الجزائر)[1]**

**جامعة باتنة2 ( الجزائر)[2]**

boudiaf.asma@univ-khenchela.dz[1]/ n.kaouli@univ-batna2.dz[2]

| Dep. Day : 30/06/2021 | Acc. day: 12/08/2021 | Pub. day: 02/03/2022 |
|---|---|---|

**Abstract:**

This descriptive research study attempts to investigate Algerian EFL teachers' use of Differentiated Instruction pedagogy. The researchers link the approach to reading comprehension. The main concern is to take a closer look at the subjects' perceptions of the nature of the model, its principles and implementation in general, and differentiated reading instruction in particular. The paper also aims at obtaining further recommendations for the better use of the pedagogy to teach the skill under study. To gather relevant data, a teachers' questionnaire was administered to a sample of 100 Algerian EFL teachers. The results indicate some gaps in the educators' attempts to implement the model in addition to their claims to have many obstacles which hinder the process in the Algerian educational context. Hence, further recommendations to rid the context of such hindrances are highlighted by the participants.

**Keywords:** Differentiated Instruction, Reading Comprehension, Differentiated Reading Comprehension, Algerian EFL teachers.

**ملخص البحث**

هذه الدراسة البحثية الوصفية تحاول التحقيق في استخدام معلمي اللغة الانجليزية الجزائريين للتدريس بالتمايز. يتمثل الشاغل الرئيسي في القاء نظرة فاحصة على تصورات المعلمين حول طبيعة النموذج ومبادئه وتنفيذه بشكل عام وتعليم القراءة المتمايزة بشكل خاص. يهدف البحث ايضا الى الحصول على مزيد من التوصيات من اجل تنفيذ افضل لهذا المنهج التدريسي وتعزيز المهارة قيد الدراسة. لجمع البيانات ذات الصلة تم اجراء استبيان للمعلمين على

* Asma Boudiaf. boudiaf.asma@univ-khenchela.dz

عينة من 100 مدرس جزائري للغة الانجليزية كلغة اجنبية. تشير النتائج الى بعض الثغرات في محاولات التربويين لتطبيق علم اصول التدريس المتباين بالاضافة الى ادعائهم بوجود الكثير من العقبات التي تعيق العملية في السياق التربوي الجزائري. ومن هنا تم تسليط الضوء على العديد من التوصيات المقترحة من طرف المعلمين لتخليص السياق التعليمي من هذه العوائق.

**الكلمات المفتاحية:** التدريس المتمايز، فهم المقروء، القراءة المتمايزة، المعلمين الجزائريين للغة الانجليزية كلغة اجنبية.

## I- Introduction

At the dawn of the 21st century, educationalists shifted their concern from the conventional fashion of instructional delivery of "one size fits all" to more inclusive approaches. The latter have come into light to confirm that varying sizes fit different students. Differentiated Instruction (DI) is an inclusive pedagogical model which highlights student variance and individuality. The main aim of DI is to accommodate for the numerous individual differences of learners to achieve effective learning and academic success for all (Tomlinson, 1999, 2001). DI can be adopted in EFL classrooms to teach the different language areas. Reading comprehension is hard to be acquired by students since it draws on various cognitive processes and skills (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004). As a matter of fact, differentiated reading instruction can serve as a promising approach to teach this skill. EFL Teachers, in many countries around the world, such as the United States (US), have already blended DI approach in their classes. On the other side, there is no clear evidence that Algerian EFL educators have aspired to do the same as there is no legal evidence supporting the integration of DI in the Algerian educational context. In fact, students with disabilities are given the right to schooling, yet there are no clear mechanisms for the inclusion of this category in the Algerian educational system (Bessai, 2018). Shortly said, inclusive education has not yet founded its pillars in the Algerian context. However, it is still possible for EFL teachers to embed DI in their classes and adjust instruction to meet their students' needs.

The present study is an endeavour to provide an overview of DI as a recent inclusive pedagogical model. The aim here is to investigate Algerian EFL teachers' implementation of this approach in their classes, their awareness level of its nature and importance and the possibility of seeing it as a success in the Algerian EFL context. The scientific novelty of this research is that such a model is not yet officially used in Algeria where English is

being taught as a foreign language. The paper is mainly an attempt to explore EFL teachers' use of DI to teach reading comprehension in particular, where the researchers try to collect evidence about the subjects' attitudes about the use of the approach to teach such a skill. Further suggestions about the ways that could enhance the implementation of DI in general in the Algerian language teaching context, and differentiated reading instruction in particular are also sought to be obtained from the subjects. The main research question is whether Algerian EFL teachers use DI pedagogy in general, and differentiated reading instruction in particular. It is hypothesized that Algerian EFL teachers make use of such a model and are aware of its importance in their classes to teacher reading comprehension. To obtain both quantitative and qualitative data, the researchers have used a semi-structured teachers' questionnaire which was administered to a sample of 100 Algerian EFL teachers in various high and middle schools across the country.

## II- Literature Review:

### 1- Differentiated Instruction Pedagogy in EFL Classrooms:

### a) Defining Differentiated Instruction Pedagogy:

Tomlinson (1999; 2001) is a leading proponent of this approach. She asserts that students are diverse in multiple aspects, especially in today's world of personalization. Hence, DI approach has come into undeniable existence, setting up inextricable threads with the modern educational settings. Some teachers tend to wrongly perceive DI as a mere set of strategies that should be implemented. However, it is a much broader concept. This inclusive modal is a whole belief system, a philosophy, or a way of thinking. Once teachers have such a philosophy in mind, they can act accordingly by planning strategically in order to meet the diverse needs of their students (Chapman & Gregory, 2007; Tomlinson & Imbeau, 2010). Tomlinson and Eidson (2003) underscore this view and define differentiation as "a way of thinking about the classroom with the dual goals of honoring each student's learning needs and maximizing each student's learning capacity" (p. 3). This approach is an engine through which teachers translate their differentiation beliefs into instructional decisions. The latter include a variety of learning options which attend to students' diversity in regard to three attributes: *readiness levels*, *interests*, and *learning profiles* (Tomlinson & Moon, 2013). DI is also perceived as a methodology. Tomlinson (2001) clarifies that teachers differentiate instruction by shaking up what goes on in their classrooms in order to present learners with multiple options and avenues *to take in information*, *make sense of concepts and ideas*, and *express what they learn.* In other words, differentiation in teaching means providing

different avenues and approaching *content*, *process*, and *product* from various angles. Crawford (2008) and Hall (2003) believe that differentiating instruction is a methodology through which educators determine their learners' varying needs, background knowledge, strengths and interests, and act responsively by planning instruction and using multiple strategies. Tomlinson and McTighe (2006) similarly add that DI is a responsive teaching approach that calls on teachers to stay attuned to students' diverse learning needs. From a reading/literacy perspective, Jones et al. (2010) provide their own definition of DI. According to them, DI is a "turn-around" pedagogy in which teachers get to know their students well and responsively tailor instruction and plan reading activities and materials to match learners' interests. The researchers emphasize that such reading practices ought to engage students in relevant real-life issues important to them.

**b) Rationales for Using Differentiated Instruction:**

DI has emerged with the aim of replacing traditional approaches which neglected student variance. Researchers have provided many rationales for the use of DI. Thousand et al. (2007) state five main rationales: to meet the various needs of learners, to be more effective teachers, to dispel myths about learners and break all the false assumptions which can blind the teacher to a student's strengths, to fulfill legal mandates which aim at making education inclusive to all children with no exception, and finally, to be ethical and implement democratic values in classes. Tomlinson and McTighe (2006), on their turn, hold their own views on the "why" behind using DI. They explain that attending to a flexible teacher-learner relationship boosts students' energy to learn. Besides, DI calls for a supportive environment which, if attended to, would create an effective context for learning. Furthermore, addressing student variance builds bridges that connect learners to relevant content areas. In addition, attending to learners' *readiness levels*, *interests,* and *learning profiles* allows for *increased achievement levels, academic growth, motivation levels, and efficiency in learning.*

**c) Differentiated Instruction Principles:**

DI pedagogy is guided by a set of distinguished principles. First, a DI classroom requires an encouraging and supportive environment. Tomlinson and Moon (2013) state that "The way in which students experience the classroom learning environment profoundly shapes how they experience learning" (p. 5). A well-articulated curriculum also plays a central role. Such curriculum revolves around essential and clear learning targets (knowledge, understandings, and skills: KUDs) and is meaning-driven and engaging. It is also underpinned by the "teaching-up" principle which requires the use of

scaffolding to enable struggling learners to work effectively with advanced-level tasks (Tomlinson & Sousa, 2011). Another principle is the use of assessment to inform instruction for appropriate adjustment and differentiation. Assessment here is both diagnostic and ongoing. The main goal is to provide day-to-day information about students in regard to their three attributes, in addition to their learning as a whole (Tomlinson, 1999). Instruction is planned as a response to these two assessment's findings. Planning instruction which responses to student variance is another tenet of DI. A well-planned instruction can compensate for an inefficient curriculum. The teacher's duty is to attend to such variance through the use of a variety of strategies and techniques. Flexible grouping represents one of DI strategies where students regularly get the chance to work with various peers who are both similar and different when it comes to the three students' attributes. Educators also make use of respectful tasks which ensure that each learner's work is as interesting and challenging as every other learner's work in the class to guarantee growth from all. Another equally important principle is the modification of the three main instructional elements: content, process, and product. Such components are differentiated based on the beforementioned students' characteristics (Tomlinson, 1999; Tomlinson & Moon, 2013; Tomlinson & Sousa, 2011). Last but not least, for an effective DI classroom, teachers should both lead students and manage routines and activities. Tomlinson and Sousa (2011) argue that teachers should "lead" and not "manage" students. Leaders focus on individuals, respect, appreciate and have a shared vision with them. They also collaborate and work with them as a team to achieve growth and success for all. On the other hand, routines should be managed in a thorough and flexible manner. Teachers manage routines through planning schedules, handling details, preparing materials…etc. In few words, teachers should be flexible and know when to "manage" and when to "lead".

**d) Differentiated Instruction Components:**

DI pedagogy is linked to the adjustment of three instructional components: content, process, product. Content refers to the input that teachers plan to teach and which students should learn. It comes in the form of knowledge, understandings, and skills. It also encompasses the way learners get access to the input. Process represents the sense-making activities through which learners can master or "own" the content. It starts when learners stop taking in the input from outside sources and begin actually working with it. Product is the summative assessment through which learners show to what extent they have come to "own" the input in regard to the

essential learning goals (KUDs) by the end of a sequence/unit of learning, or at some critical points in a unit. As a matter of fact, product or "culminating product" assignments are graded and they are directly linked with students' achievements. Teachers pro-actively differentiate these three components in three different ways. The latter are defined by students' attributes of readiness (current proximity in regard to the specified KUDs), students' interests, and their learning profiles which include their learning styles, intelligence preference, culture and gender. The last element is the learning environment or the affect. In a DI classroom, it is a must for teachers to maintain a supportive and flexible environment in which learners' affect is kept positive. In this way, students will feel safe to learn and reach individual potentials to achieve growth (Tomlinson, 1999, 2001; Tomlinson & Imbeau, 2010; Tomlinson & Sousa, 2011; Tomlinson & Moon, 2013).

**2- Differentiated Reading Instruction:**

**a) Reading Comprehension Strategies:**

Brown (2001) points out that reading comprehension is all about the development of appropriate and efficient comprehension strategies. Reading strategies are categorized into two main types: cognitive and metacognitive strategies. Cognitive strategies range from bottom-up (concrete) to top-down (abstract) strategies (Coady, J. in Mackay, C. et al., 1979). The 'bottom' refers to knowledge about language which is related to the recognition of print including letters and words. Therefore, bottom-up strategies are used to process information at the level of words and sentences, and they transform the "squiggles" that the reader encounters in the text into symbols with meaning (Birch, 2002). Such strategies include phonological strategies (to recognize sounds of a language), orthographic or decoding strategies (to match letters with their sounds), lexical (to recognize and link words with their meaning), and syntactic ones (used during the construction of structures to build meaning) (Birch, 2002). Rereading, classifying words, inferencing or guessing the meaning of new linguistic items, are namely some examples of this type of cognitive strategies (O'Malley & Chamot, 1990). The 'top' refers to the background/prior knowledge of the reader. Top-down strategies are related to what readers can bring to the text to achieve comprehension and make sense of the different pieces of information. Such abstract strategies may include associating textual information to background knowledge, predicting the content of the text, anticipating ideas, previewing, skimming, scanning, elaborating new ideas with known ones, setting purposes for different readings …etc. Metacognitive strategies, on the other hand, are those which involve thinking and reflecting on one's own learning (O'Malley

& Chamot, 1990). Metacognitive reading strategies may include checking outcomes, testing the effectiveness of the use of a given strategy, planning, self-monitoring, and evaluating or checking comprehension by the end of a reading task (Brown et al., 1983; Oxford, 2011).

**b) DI Strategies to Teach Reading Comprehension:**

Teachers can use a wide variety of strategies and activities which can be based on readiness, interests, or learning profiles in a DI classroom to teach reading comprehension. Readiness-based strategies may include "tiering" in which teachers adjust the degree of difficulty of (reading) activities/texts keeping the same essential set of KUDs (Tomlinson & Strickland, 2005). Besides, compacting strategy aims to maximize learning time for advanced students (Reis & Renzulli, 1992). Furthermore, reading contracts between the teacher and the student in which the latter gets to complete certain challenging work assignments in a period of time under some conditions (Tomlinson, 1999, 2001). Think-aloud is another strategy which helps struggling readers to better make sense of texts (Wilhelm, 2001). In other words, it is a "comprehension building strategy in which a competent reader verbalizes the connections, inferences, reactions and questions that go through his or her mind while reading" (Tomlinson & Strickland, 2005, p. 357). In this way, reading becomes a dynamic social interaction to better comprehend texts (Wilhelm, 2001). Interest-based reading strategies may include Jigsaw reading which is a cooperative strategy that encourages interaction to build comprehension (Aronson et al., 1978, Tomlinson & Eidson, 2003). Literature circles is another cooperative reading strategy where students meet in group discussions where they read and analyze a given reading text (Tomlinson & Eidson, 2003). Interest reading groups is a strategy where students meet in groups based on a common reading topic of interest (Tomlinson, 1999, 2001). Learning profiles-based strategies represent the last category which can include learning styles strategies to teach reading such as pictures for visual learners, discussions for aural ones …etc. (Fleming, 2001). Entry points strategy was suggested by Gardner (1993) and is based on intelligence preference. Total Physical Response (TPR) is a language-learning technique which involves the coordination of both speech and physical movement (Tomlinson & Strickland, 2005). When teachers make use of various strategies targeting all students' attributes, they give all learners a chance to experience learning at its best.

## III- Research Methodology:

### 1- Method

In this research study, we opted for the descriptive method. It is based on the construction of hypotheses which are tested by collecting and evaluating numerical data in order to determine statistical results, in addition to enquiring and exploring views and attitudes from the specified sample of population. Hence, the researchers used a semi-structured teachers' questionnaire in order to obtain both quantitative and qualitative data.

In this current study, the researchers made use of web-based survey. The latter was constructed using Google forms. The teachers' questionnaire was administered online to both middle and high school Algerian EFL teachers, which represent the target population. The subject sample comprised 100 teachers. Simple random sampling technique was used in order to give all members of the selected population equal chances to participate in the study. In this way, a wider geographical coverage was guaranteed since Algeria is a large country and its population is geographically dispersed. Thus, all Algerian EFL teachers, from east to west and south to north, were given the chance to be part of this research study. Wray, Trott, and Bloomer (2006) state that, "The questionnaire is useful for surveying a lot of people in many different locations" (p. 158). Besides, online questionnaires provide more anonymity for the respondents which results in more reliable responses.

## 2- Research Questions and Hypotheses:

The main aim of this research is to investigate Algerian EFL teachers' use of DI pedagogy to teach reading comprehension. This aim translates into the following research questions. (1) Do Algerian EFL teachers implement the recent DI pedagogical model in their EFL classes? (2) Are they following the correct procedures of DI implementation? (3) Do Algerian EFL teachers use differentiated reading instruction in their classes? (4) Do Algerian EFL teachers think that this responsive approach can be a success to teach reading comprehension in the Algerian EFL context? and what can they suggest/recommend for its success in the same context?

These research questions, in turn, translate into the following working hypotheses. (1) Taking the diversity of students in the Algerian EFL context into account, most Algerian EFL teachers would be aware of the need to use DI pedagogy so that no student is left behind. (2) Teachers would follow the correct procedures of DI implementation. (3) Since teachers would use DI in their classes, and due to the high importance of reading comprehension skill, most of them would also implement differentiated reading instruction in their EFL classes. (4) As the majority of educators would use the current approach to teach language areas such as reading comprehension, they would demonstrate the high possibility for its success in the Algerian EFL context if

the conditions they would suggest were met. The null hypotheses are summarized into the following. (1) Algerian EFL teachers would not be aware of DI pedagogy; thus, they would not implement it. (2) Teachers would randomly apply DI without following its correct procedures. (3) They would not use differentiated reading instruction. (4) As they would not be aware of the approach and not use it, they would not suggest neither the possibility of its success, nor ways to facilitate its implementation in the context.

## IV-Questionnaire's Results and Discussions

### 1- Part One: Teachers' Information

#### a) Teachers' Gender

Table 1 reveals that the majority of teachers are females (75 %) while only 25 % are males. When it comes to DI pedagogy, gender is such an important issue. In fact, it makes up a part of the learning profile of students along with other elements like culture, intelligence preference and learning style. The same way students' gender may affect their learning approaches and preferences, teachers' gender as well may influence their teaching choices and teaching approaches and techniques (Tomlinson & Sousa, 2011).

**Table 1. Teachers' Gender.**

| Item 1 (N= 100) | Subjects | Percentage |
|---|---|---|
| Male | 25 | 25% |
| Female | 75 | 75% |

#### b) Teachers' Experience

The results shown in Table 2 indicate that most teachers (58 %) have less than 5 years of experience while only 24% have between six and ten years in teaching and the least percentage (18%) represents more experienced teachers with more than 10 years in the profession. In few words, the majority of participants are novice teachers with less than ten years of experience.

**Table 2. Teachers' Experience.**

| Item 2 (N= 100) | Subjects | Percentage |
|---|---|---|
| 1-5 years | 58 | 58% |
| 6-10 years | 24 | 24% |
| More than 10 years | 18 | 18% |

### 2- Part Two: Differentiated Instruction Pedagogy

#### a) Teachers' Perceptions of the Nature of DI Pedagogy

Table 3 shows that 38 teachers think that DI refers to the use of various strategies and techniques while, in approximate numbers, 35 of them assert that it refers to all the above-mentioned options ranging from the use of materials/media, the use of various strategies and techniques, addressing students' diversity, and finally, planning and adjusting instruction in response

to learners' needs. On the other hand, 31 educators perceive the approach as the process of planning and adjusting instruction to meet students' needs whereas only 6 link it to students' diversity. Even though the latter is considered one of the main pillars based on which DI pedagogy is built, most participants ignored it. In fact, DI is not just a methodology or a set of techniques to be used, it is also philosophy which is directly linked to students' diversity and how teachers should address this diversity while planning instruction. A good number of respondents have shown awareness of this fact that DI is both an approach and a methodology, while the slightly bigger majority have restricted it to the mere use of various strategies. Heterogeneity and diversity are the key to differentiation.

**Table3. Teachers' Perceptions of the Nature of DI Pedagogy.**

| Item 3 (N=100) | Subjects | Percentage |
|---|---|---|
| a. Using different materials/media to teach | 21 | 21% |
| b. Using various strategies and techniques to teach | 38 | 38% |
| c. Addressing students' diversity | 6 | 6% |
| d. Planning and adjusting instruction in response to students' needs | 31% | 31% |
| e. All of the above | 35 | 35% |

**b) Teachers' Perceptions of the Importance of DI Pedagogy:**

The results of the fourth question show that almost all teachers confirm the importance of using DI in EFL classes. Fifty-six respondents (56%) think it is a very important practice while 43 % of them think it is important. The findings reveal that Algerian EFL teachers are actually aware of the significance of the implementation of DI pedagogy. In nowadays world of personalization and increasing diversity, students' differences are more highlighted and their diverse needs are more likely to catch the concern of teachers who attempt to find ways to reach them all.

**Table 4. Teachers' Perceptions of the Importance of DI Pedagogy.**

| Item 4 (N=100) | Subjects | Percentage |
|---|---|---|
| a. Very important | 56 | 56% |
| b. Important | 43 | 43% |
| c. Not important | 1 | 1% |
| d. Not important at all | 0 | 0% |

**c) Teachers' Frequency of Using DI in their Classes:**

As shown in Table 5, most participants (46 %) usually use DI in their classes while 35 % of them sometimes implement it. On the other hand, we find that only 12 % always adopt it in their teaching and 6 % rarely do it. The results displayed are logically linked to the ones of the previous question where most educators confirm the importance of DI pedagogy.

**Table. 5 Teachers' Frequency of Using DI in their Classes.**

| Item 5 (N= 100) | Subjects | Percentage |
|---|---|---|
| a. Always | 12 | 12% |
| b. Usually | 46 | 46% |
| c. Sometimes | 35 | 35% |
| d. Rarely | 6 | 6% |
| e. Never | 1 | 1% |

**d) Teachers' Perspectives about the Rationales behind the Use of DI:**

Table 6 shows that most teachers (89 %) agree that the main rationale is to motivate all students to learn and engage in activities. Tomlinson and McTighe (2006) confirm that attending to students' interests and passions results in increasing levels of motivation which indicates a positive relationship between the teacher and learners. Enhancing students' proficiency level in English comes second in selection with a percentage of 61 %. As a matter of fact, when educators attend for students' readiness levels, proficiency in the language as well as growth and achievement will increase. Besides, attending to students' learning profiles will guarantee efficiency of learning which in turn will lead to growth and proficiency in English (Tomlinson & McTighe, 2006). Last but not least, attending to learners' variance (35 %), and being effective teachers (37 %) are the least picked rationales in this study. Learners' variance, on many aspects, is the main motive that urges educators to differentiate instruction. By implementing DI, teachers will shake up what exists in their teaching repertoire to improve their practices and come up with new techniques to differentiate instruction and be more effective (Thousand et al., 2007).

**Table 6. The Rationales behind DI Use from Teachers' Perspectives.**

| Item6 (N=100) | Subjects | Percentage |
|---|---|---|
| a. To attend to students' variance | 35 | 35% |
| b. To motivate all students to learn and engage in activities | 89 | 89% |
| c. To enhance students' proficiency level in English | 61 | 61% |
| d. To be effective teachers | 37 | 37% |

**e) Teachers' Pre-assessment Choices based on Students' Attributes:**

Pre-assessment is one of DI pillars. Instruction is adjusted and built based on its results. This assessment could be based on different areas. Table 7 displays teachers' choices in regard to pre-assessment based on students' three attributes. As shown in the table, most teachers (47 %) use pre-assessment to obtain information about students' readiness level only (in the form of reading comprehension questions, oral and written assessment). On the other hand, 18 % base it on students' interests while only 16% on their learning profiles. As for the ones who claim that they pre-assess based on the three mentioned areas, they make up 38 % of the respondents.

**Table 7. Teachers' Pre-assessment Choices based on Students' Attributes**

| Item7 (N= 100) | Subjects | Percentage |
|---|---|---|
| a. Students' readiness level (current proximity in regard to the learning goals) | 47 | 47% |
| b. Students' interests | 18 | 18% |
| c. Students' learning profiles (Learning styles, intelligence preferences, gender, culture) | 16 | 16% |
| d. All of the above | 38 | 38% |

**f) Teachers' Differentiation Choices based on Students' Attributes:**

Tables 8 shows that 38 teachers claim that they differentiate instruction in response to all of learners' characteristics: readiness, interests, and learning profiles. Comparing this result with the one of question 7, we can notice that it is the same number of teachers who pre-assess all of the attributes. So, we can say that there is a congruence between pre-assessment and the type of instructional differentiation for this category of respondents. The other results show that 32 % of teachers seem to differentiate instruction based on students' learning profiles and 29 % based on their interests. Such results contradict to what teachers revealed in the previous question. In fact, there is a gap in how this category of educators apply DI pedagogy in their classes since both interests and learning profiles are the attributes the least pre-assessed by the subjects while here, they are more used as a basis for differentiating instruction. On the other hand, only 26% of teachers differentiate instruction based on readiness. In fact, according to the previous question's results, readiness is the most pre-assessed attribute while here, it is the least feature based on which teachers differentiate instruction.

**Table 8. Teachers' Differentiation Choices based on Students' Attributes.**

| Item 8 (N= 100) | Subjects | Percentage |
|---|---|---|
| a. Students' readiness level | 26 | 26% |
| b. Students' interests | 29 | 29% |
| c. Students' learning profiles | 32 | 32% |
| d. All of the above | 38 | 38% |

**g) Teachers' Choices of the Differentiated Instructional Elements:**

The results show that most teachers (49 %) differentiate the content which encompasses both the input and the access to it. Next in approximate numbers, the process comes in the second position with about 44 % of the whole number of participants. On the other hand, we find that only 16 teachers implement the DI pedagogy in summative assessment or the product. Twenty-two (22) teachers in total claim that they differentiate all the three instructional components. This question's findings show that product is the

most neglected curricular element by most teachers. In fact, differentiation cannot be effective unless all three components are targeted.

**Table 9. Teachers' Choices about the Differentiated Instructional Components.**

| Item 9 (N=100) | Subjects | Percentage |
|---|---|---|
| a. Content (The input or the access to the input) | 49 | 49% |
| b. Process (sense-making activities) | 44 | 44% |
| c. Product (summative assessment) | 16 | 16% |
| d. All of the above | 22 | 22% |

**h) Teachers' Use of Flexible Approaches in their Classes:**

Table 10 shows how often Algerian EFL teachers use flexible approaches in their classes to create an encouraging and supportive environment. The latter addresses both cognitive and affective needs of learners. The table reveals that 44 teachers usually use such approaches in their classes while 36 of them claim that they sometimes use them. Only 18 participants are always flexible in their teaching approaches while few (2 %) admit that they never consider flexibility of approaches in their classes.

**Table 10. Teachers' Frequency of Using Flexible Approaches.**

| Item10 (N= 100) | Subjects | Percentages |
|---|---|---|
| a. Always | 18 | 18% |
| b. Usually | 44 | 44% |
| c. Sometimes | 36 | 36% |
| d. Rarely | 0 | 0% |
| e. Never | 2 | 2% |

**3- Part Three: Differentiated Reading Instruction**

**a) Teachers' Perspectives about Teaching Reading Comprehension:**

Table 11 reveals that most teachers (66%) think that the task is challenging while 27% of them find it very challenging. Only 7% of them see it as not challenging at all. As a matter of fact, many scholars and researches have come to agree that reading comprehension skill is a highly complex and critical skill for most students; thus, teaching it is viewed as challenging task.

**Table 11. Teachers' Perspectives about Teaching Reading Comprehension.**

| Item 11(N= 100) | Subjects | Percentage |
|---|---|---|
| a. Very challenging | 27 | 27% |
| b. challenging | 66 | 66% |
| c. not challenging at all | 7 | 7% |

**b) Teachers' Challenges when Teaching Reading Comprehension:**

As the findings clearly demonstrate, most teachers (78%) agree that the main difficulty they face when teaching reading comprehension is students' lack of English language proficiency. Forty-four teachers (44%) see

that students lack schematic/systematic knowledge which refers to the background knowledge related to the text. Furthermore, 34% of respondents believe that students lack motivation to learn the skill while 25% of them reckon it is the hard task of selecting reading materials suitable for a particular level or type of students. Only 1% think that there is a shortage of reading resources that can be adapted for teaching the skill.

**Table 12. Teachers' Faced Challenges when Teaching Reading Comprehension.**

| Item 12 (N=100) | Subjects | percentage |
|---|---|---|
| a. Lack of students' motivation | 34 | 34% |
| b. The selection of reading materials | 25 | 25% |
| c. Lack of students' English language proficiency (lack of linguistic competence) | 78 | 78% |
| d. Lack of students' schematic/systematic knowledge (background knowledge related to the text) | 44 | 44% |

**c) Reading Comprehension Strategies That Teachers Use:**

Reading comprehension can be taught using a variety of strategies. Table 13 shows that the mostly used ones are scanning (76%) and skimming (73%). Most participants seem to focus on these two reading techniques which involve speed reading for different purposes; either reading for details or gist. Predicting the content of the reading passage is the other reading strategy which takes up the concern of a good number of participants (69 picks). Besides, we find that anticipating ideas, inferencing, and elaborating new ideas with known ones are the least picked (47, 38, and 35 picks successively). Using various reading strategies, in fact, will guarantee a better implementation of DI. Algerian EFL teachers seem be selective in the matter.

**Table 13. Reading Comprehension Strategies that Teachers Use.**

| Item 13 (N= 100) | Subjects | percentage |
|---|---|---|
| a. Predicting the content of the text | 69 | 69% |
| b. Anticipating ideas | 47 | 47% |
| c. Scanning | 76 | 76% |
| d. Skimming | 73 | 73% |
| e. Inferencing | 38 | 38% |
| f. Elaborating new ideas with known ones | 35 | 35% |

**d) Teachers' Use of DI to Teach Reading Comprehension:**

The table clearly demonstrates that most teachers (88 %) claim that they use DI pedagogy to teach reading comprehension. In other words, they do take into account students' various needs and attributes while preparing the reading instruction beforehand. Only 12% of respondents deny the

implementation of the approach under study to teach the skill. This implies that most Algerian EFL teachers are aware of the importance of differentiated reading instruction. Since they claim the difficulty of the task of teaching the skill, and since most of them claim the use of the approach, this implies that they see it as the best way to render the skill less challenging for students.

**Table 14. Teachers' Use of DI to Teach Reading Comprehension.**

| Item 14 (N=100) | Subjects | Percentage |
|---|---|---|
| a. Yes | 88 | 88% |
| b. No | 12 | 12% |

**e) Reading Instruction Areas that Teachers Differentiate:**

Table 15 shows that Algerian EFL teachers seem to differentiate three main areas (in approximate numbers): reading content's level of difficulty, students' access to the reading content, and sense-making reading activities (48, 48, 46 participants respectively). On the other hand, summative reading assessment is the least picked (24) area. In fact, there is a gap between what is taught and what is tested by teachers. Both reading content and process are differentiated, and students are exposed to a variety of options and avenues to reach the assigned KUDs. However, when they are tested on what they have been learning, they find themselves restricted with limited options through which they can prove their mastery of the KUDs which is something that goes against their expectations. Tests, here, may address only a small category of students, and not all. This would result in disappointment and demotivation from the part of learners and would affect their achievement.

**Table 15. Reading Instruction Areas that Teachers Differentiate.**

| Item 15 (N= 100) | Subjects | Percentages |
|---|---|---|
| a. Reading content's level of difficulty…) | 48 | 48% |
| b. Students 'access to the reading content | 48 | 48% |
| c. Sense-making reading activities | 46 | 46% |
| d. Summative reading assessment | 24 | 24% |

**f) The Used DI Strategies to Teach Reading Comprehension:**

Table 16 shows the different strategies that are based on students' three attributes and which teachers use to teach reading comprehension. It is clearly demonstrated that most teachers (69%) use learning profiles-based strategies. On the other hand, we find that both readiness-based strategies and interest-based strategies are the least chosen (31, 35 picks successively). In comparison to question seven's results discussed earlier about pre-assessment, we find that teachers, to some extent, ignore students' learning profiles when they conduct diagnostic assessment. They mostly pre-assess learners' readiness and interests. However, when it comes to actual

differentiation, they focus on strategies based on learning profiles (the attribute the least pre-tested according to the findings).

**Table 16. The Used DI Strategies to Teach Reading Comprehension.**

| Item 16 (N=100) | Subjects | Percentage |
|---|---|---|
| a. Readiness-based strategies | 31 | 31% |
| b. Interest-based strategies | 35 | 35% |
| c. Learning profiles-based strategies | 69 | 69% |

**g) Teachers' Suggestions for the Success of Differentiated Reading Instruction in the Algerian EFL Classroom:**

Teachers have provided a variety of suggestions and recommendations for the success of DI to teach reading comprehension in Algerian EFL classrooms. The main suggestion is for the government to implement real educational reforms. Educators confirm that all attempts to use the model and improve EFL teaching and learning in the country will only remain fairy-tales as long as there are no political intentions to make a change. Others add that such an instruction should be suggested (imposed) by the state. Until then, teachers will still have a small space to manipulate freely through such an approach and its techniques and strategies. Other teachers suggest that the ministry of education should also make new updates in regard to the coursebooks/textbooks. They assert that current textbooks (both middle and high school textbooks) lack diversity of materials and resources (especially reading materials) and are demotivating and boring to most students. Hence, all attempts to use DI in EFL classrooms are in vain despite their attempts to use it. In few words, conducting a needs analysis is a must at this point for the design of new teaching (reading) materials that fit students' expectations and needs. Another category of teachers recommends that professional training in this pedagogy. A better understanding of the use of DI will result in a better implementation of it. Thus, inspectors should take the lead and organize seminars in order to thoroughly explain the pedagogy under analysis. Furthermore, there is an agreement among a big portion of respondents that the time dedicated for teaching English as a foreign language in general, and for teaching reading comprehension in particular, is very limited. Therefore, it is suggested that more time should be allocated for teaching the skill so that teachers can use DI pedagogy and be more innovative. Participants also add that classrooms should be less crowded. Having more than 30 or 40 students in one class is considered to be a hinder to teachers' creativity and use of DI according to many respondents, especially to teach reading comprehension which is considered to be a

challenging skill. Other suggestions include the use of texts with sociological and cultural contexts, providing more media, more use of technology…etc.

## V- Conclusion and Recommendations:

This paper mainly attempted to explore EFL teachers' views about the use of DI in the Algerian EFL classroom to teach English in general, and reading comprehension in particular. Quantitative and qualitative information obtained from the teachers' questionnaire show that most Algerian EFL teachers are aware of the importance of DI pedagogy and are implementing it to some extent. Besides, they are using it to teach reading comprehension, hence, differentiated reading instruction is present in the Algerian EFL classrooms. However, they do not seem to be so sure of the exact nature of the approach and they are restricting it to a set of strategies and materials to be used instead of being a whole responsive philosophy to students' diversity.

The question that is raised here is whether they are following the correct procedures of DI implementation or not, since most of them confirm its use. The findings reveal that there is a gap in the way teachers are applying the pedagogy. In other words, there is a gap between pre-assessment and differentiation: pre-assessment is based on some students' criteria which are less used in actual differentiation. In addition, most Algerian EFL teachers are focusing only on some instructional components in differentiation. As explained earlier, most of them ignore summative assessment (summative reading assessment) and just focus on both content (reading content) and process (reading sense-making activities) elements. As for the DI strategies to teach differentiated reading instruction, again, most educators use learning profiles-based strategies, though this student's attribute is the least diagnosed.

The researchers go further to obtain suggestions and recommendations from the participants about the ways that could enhance the use of DI pedagogy in Algerian EFL classes to teach reading comprehension. The responses imply a lot of hindrances to the use of the approach in Algeria. Most of them confirm that it is all in the hands of the ministry of education and to what extent it is ready to make several educational reforms on many levels and aspects. Based on all of the previous results and detailed discussions, and teacher's recommendations, we suggest the following key points that would help the success of DI pedagogy in Algerian EFL context:

- The Algerian Ministry of Education had better start thinking about the inclusion of all categories of students (the ones with disabilities, special needs, various cultural and social backgrounds, capacities, learning profiles…etc) and the adoption of DI pedagogy in the Algerian context.

- The ministry should devote rich pedagogical training in order to guide teachers and help them establish a solid understanding of this inclusive approach. It also ought to make efforts to create less crowded classes to facilitate teachers' use of the pedagogy and students' understanding and mastery of the skill.
- Teachers should collaborate and devote meetings for the discussion and improvement of teaching reading comprehension through the use of DI model.
- Teachers should be provided with all the necessary reading resources and media, in addition to the necessary teaching time to teach the skill and all what it takes to better use the differentiated reading instruction approach.

**Bibliography:**

1. Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom.* Beverly Hills, CA: Sage Publications.
2. Bessai, R. (2018). *Access to schooling for people with special needs in Algeria.* Sociol Int J. 2018; 2(5):371-375.
3. Birch, B. M. (2002). *English L2 reading: Getting to the Bottom.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
4. Brown, A., Bransford, J., Ferrara, R., & Campione, J. (1983). Learning, remembering, and understanding. In J. Flavell, & M. Markman (Eds.), *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. 3, pp. 77-166). New York: Wiley.
5. Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2nd ed). New York: Longman.
6. Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). *Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills.* Journal of Educational Psychology, 96, 31-42
7. Chapman, C. & Gregory, G. H. (2007). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all* (2nd ed). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
8. Crawford, G. B. (2008). *Differentiation for the adolescent learner: Accommodating brain development, language, literacy, and special needs*. Thousand Oaks, CA: Corwin Pres.
9. Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
10. Dunn, R., & Dunn, K. (1989). *Learning style inventory.* Lawrence, KS: Price Systems
11. Fleming, N. D. (2001). *Teaching and learning styles: VARK strategies.* Christchurch, New Zealand: N.D. Fleming.

12. Gardner, H. (1993*). Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books
13. Gregorc, A. F. (1979). *Learning/teaching styles: Their nature and effects*. NASSP Monograph, (October/November), 19–26
14. Hall, T. (2003). *Differentiated instruction.* Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
15. Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching.* Malaysia: Pearson Education.
16. Jones, S., Lane, C., & Enriquez, G. (2010). *The reading turn-around a five-part framework for differentiated instruction*. New York, NY: Teachers College Press
17. Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
18. Mackay, R., Barkman, B., and Jordan, R. R. (1979). *Reading in a Second Language. Hypotheses, Organization, and Practice.* Massachusetts: Newbury House Publishers.
19. O'Malley, J.M. & A.U. Chamot. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
20. Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, UK: Pearson Education
21. Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
22. Reis, S., & Renzulli, J. (1992). *Using curriculum compacting to challenge the above average*. Educational Leadership, 50(2), 51–57.
23. Sousa, D. A. & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom.* Bloomington, IN: Solution Tree Press.
24. Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2007). *Differentiating instruction: collaborative planning and teaching for universally designed learning.* Thousand Oaks. CA: Corwin Press.
25. Tomlinson, C. A. & Moon, T. R. (2013). *Assessment and Student Success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)
26. Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
27. Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
28. Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
29. Tomlinson, C.A. (2014) *The Differentiated Classroom: Responding to the needs of all learners.* 2nd Edition, ASCD, Alexandria

30. Tomlinson, C. A., & Eidson, C. C. (2003*). Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum.* Alexandria, VA: ASCD.
31. Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom.* Alexandria, VA: ASCD.
32. Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9–12*. Alexandria, VA: ASCD
33. Tomlinson, C.A. & McTighe, J.A. (2006). *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design: Connecting Content and Kids.* Alexandria, VA: ASCD
34. Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
35. Wilhelm, J. (2001). *Improving comprehension with think-aloud strategies*. Jefferson City, MO: Scholastic, Inc.
36. Wray, A., Trott, K., and Bloomer, A. (2006). *Projects in Linguistics: A practical Guide to Researching Language.* New York: Hodder Arnold.

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586
Volume 11 No 1 Année :2022 Pp 1275 - 1292

# Investigating Algerian EFL Teachers' Perception towards Intercultural Competence in Teaching Literature

# التحقيق في تصور الأساتذة الجزائريين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية تجاه الكفاءة بين الثقافات في تدريس الأدب

* Asma Djaidja[1], Dr. Ahmed Bacher[2]
أسماء جعيجع[1] د. أحمد بشار[2]
[1] Abbes Laghrour University of Khenchela (Algeria),
[2]Mohamed Khider University of Biskra (Algeria)
[1] جامعة عباس لغرور بخنشلة (الجزائر)
[2] جامعة محمد خيضر ببسكرة (الجزائر)
asma.djaidja@hotmail.com[1] / ahmadbashar2012@hotmail.fr[2]

| Dep. Day : 30/06/2021 | Acc. day: 29/08/2021 | Pub. day: 02/03/2022 |
|---|---|---|

**Abstract:**
Intercultural competence is considered a significant element in foreign language learning and teaching, it allows learners to be aware not only of their own culture but also the target one. Along this line of thought, intercultural awareness has emerged to be an important part of conceptualizing the intercultural dimension to teaching literature in Algerian universities. This paper aims to examine Algerian English foreign language (EFL) teachers' perception of intercultural competence in teaching literary texts. Data were primarily gathered through a questionnaire webbed to 50 teachers of literature from different universities in Algeria. The findings revealed that Algerian EFL literature teachers held positive attitudes towards the importance of intercultural competence in teaching literary texts and producing intercultural competent learners. The study recommends that literature teachers are proposed to integrate culture into the teaching of literature and develop their intercultural competencies.
**Keywords**: Teaching Literature, Teaching Culture, EFL Literature Teachers, Intercultural Competence.

**ملخص البحث**

تعد الكفاءة بين الثقافات عنصرا مهما في تعلم اللغة الأجنبية وتدريسها، فإنها تتيح للمتعلمين أن يكونوا على دراية ليس فقط بثقافتهم فحسب ولكن أيضا بالثقافة المستهدفة. وعلى هذا المنوال من التفكير، برز الوعي بين

* Asma Djaidja. Email. asma.djaidja@hotmail.com

الثقافات ليكون جزءا مهما من تصور البعد بين الثقافات لتعليم الأدب في الجامعات الجزائرية. تهدف هذه الورقة إلى دراسة تصور أساتذة اللغة الإنجليزية في الجزائر في الكفاءة بين الثقافات في تدريس النصوص الأدبية. تم جمع البيانات في المقام الأول من خلال استبيان لفائدة 50 مدرسا للأدب من جامعات مختلفة في الجزائر. كشفت النتائج أن أساتذة الأدب باللغة الإنجليزية في الجزائر اتبعوا مواقف إيجابية نحو أهمية الكفاءة بين الثقافات في تدريس النصوص الأدبية وإنتاج متعلمين أكفاء بين الثقافات. و توصي الدراسة بأن أساتذة الأدب يقترح عليهم دمج الثقافة في تدريس النصوص الأدبية وتطوير كفاءاتهم بين الثقافات.

الكلمات المفتاحية: تدريس الأدب ، تدريس الثقافة ، مدرسو اللغة الإنجليزية للغة الأجنبية ، الكفاءة بين الثقافات.

## I. Introduction

Teaching a foreign language should not necessarily focus on teaching the linguistic system but also the cultural system of the target language. Language learning will be incomplete without intercultural communication competence which has become an important strategy to learn a specific language. In this regard, Byram et al. (2002) state that "learners need not just knowledge and skill in the grammar of a language but also the ability to use the language in socially and culturally appropriate ways" (p. 7). At the Algerian university level, EFL learners are expected to be competent in the learning of literature; they are expected to have a linguistic competence, in which they can construct sentences that depend on a specific cultural context, in addition to intercultural competence (IC) that may help them in understanding, and analyzing different literary texts. Therefore, the debate about whether to integrate culture in the EFL classes is now outdated; the focus now is on whether intercultural competence has an effect in teaching literature to foreign language learners according to EFL Algerian teachers.

The present paper aims, first, to demonstrate the usefulness of integrating culture in teaching EFL learners; and second, the most important thing to be investigated is how teachers in certain Algerian Universities perceive the impact of integrating foreign cultures in teaching literature to EFL classes to produce culturally competent learners. No study dealt with the current situation of teaching literature with the intercultural competence in the Algerian context, so there is a gap that should be filled. Accordingly, this research endeavors to address the research questions as follows:

1. To what extent does culture integration in the teaching of literary texts would affect EFL students' learning?

2. How do Algerian EFL teachers of literature perceive the importance of intercultural competence in teaching literature?

To get deeper insights into this research subject, it is first necessary to review the place of literature in EFL contexts, approaches to teach literature for EFL learners, the nature of culture in EFL classrooms, defining the concept of IC, and explaining IC's Byram's model. The article then proceeds with the methodology of the study, results, discussion, and EFL teaching implications.

## II. Literature, Culture and Intercultural Competence in EFL Teaching

### 1. Literature Teaching in the EFL Context

Literature has always been inspiring in the field of intercultural education. It was seen as an essential element that creates any society's cultural identity. Understanding literature proved to be challenging and difficult among the different literary theorists.

Applying literature to teaching a language has recently gained great attention in the field of applied linguistics. "The issue of teaching language through literature first came out at the King's College conference on education held in Cambridge in 1963. The importance of literary texts as useful tools in the language teaching/learning process was highlighted in this conference while the traditional approach was called into question for its incapacity to develop language skills and communicative abilities" (Bobkina & Dominguez, 2014, p. 249).

The concept of literature is so vast; no single definition is conventionally decided; each scholar has his own view on the nature of literature within the field of foreign language teaching, even EFL learners themselves view and perceive literature in different ways.

The Encyclopedic dictionary converges into the very simplest definition that literature comprises "writings that are valued as works of art, especially fiction, drama and poetry" (1994, 527). On the other hand, Diyanni believes that literature has a great value "though transports us to the world, created by imagination, yet evokes our emotions of love, sorrow, joy, and pity, and thus enhances our appreciation and understanding of life" (2002, 2-7). Accordingly, literature offers knowledge, understanding, and appreciation, and it has a valuable role in the field of education and a valid place in language learning.

Lazar (1993, 19) urges on the incorporation of literature into EFL teaching and learning, she suggests:

> Literature may have a wider educational function in the classroom in that it can help to stimulate the imagination of our students, to develop their critical abilities, and to increase their emotional awareness. If we ask our students to respond personally to the texts we give them, they will become increasingly confident about expressing their own ideas and emotions in English.

Literature is considered a significant source for EFL learners; it helps them to improve theirs linguistic skills due to the various stylistic features that literature includes, to be self-confident in expressing and sharing their ideas about different subject matters, also, it enables them to gain insight into the target culture. By the same token, Adler (1972) strongly puts a strong emphasis on the personal involvement or empathy that literature may create and enhance in the reader. He suggests that personal involvement is the closest contact between the reader and the author on one side and between the reader and the characters and the events in a given text on the other side. In this sense; by integrating literature in EFL teaching, the EFL learners would be more inspired to improve their language awareness and cultural insights about the target language.

The ultimate aim of literature in EFL classes can be summarized as it was suggested in the conference on literature teaching at Maghribi University held in Fes: (Arab,1993)

- The inclusion of literature in EFL classes has to inculcate a thorough competence and performance in the English language.
- To familiarize students with the various literary genres by enacting certain "recognition strategies" applied to the characteristic structures; of poetry, and of drama.
- To have a better understanding of the societies where works of literature in English are written and read.
- To evaluate the literariness of a text, i.e., to assess the literary devices used in a specific text, and this helps readers to read and process literary text systematically.

For the crucial role that literature plays in language teaching and learning and due to the great advantage to the learners' linguistic, cultural, and personal development, many approaches have been integrated into EFL teaching that teachers may adopt in teaching literary texts. Carter and Long (1991) suggested three approaches: the cultural approach, the language-based

approach, and the personal growth approach. Recently, Savvidou (2004) has promoted an integrated approach to literature teaching.

**The Language-Based Approach**

This approach tends to be a student-centered approach; it deals with the study of the language of the text to equip the students with linguistic techniques in order to allow them to comprehend and interpret the text. Within this approach, Lazar (2000, p.27) asserts that "Literary texts are thus seen as a resource one among many types of texts which provide stimulating language activities".

**The Cultural Approach**

This approach is considered a teacher-centered approach, and it represents the traditional approach to teaching literature. Carter and long (1991) state that:

> Teaching literature within a cultural model enables the students to understand and appreciate cultures and ideologies different from their own and space and to come to perceive traditions of thought, feeling, and artistic form within heritage literature of such cultures endows. (p 02)

Learners are supposed to read and explore the literary texts and then interpret the social, political, and historical background of the text.

**The Personal Growth Approach**

This approach is so beneficial for encouraging learners to increase their personal pleasure when reading literary texts; they get with the content of the text. As it was named by Lazer (2000), it is a personal enrichment approach. Carter and Long (1991, 3) mention that the personal growth approach enables the students to "achieve an engagement with the reading of literary text and helps them to grow as individuals". In other terms, Learners are encouraged to make connections between their own personal and cultural experiences with those expressed in the text. Subsequently, the role of the teacher in this approach is obviously important since the selection of the texts should be of interest to learners so that they can be active participants both intellectually and emotionally.

**The Integrated Approach**

The three literature teaching approaches discussed above are interconnected and complete each other. This led Savvidou (2004) to promote an approach that integrates the three approaches. The integrated approach encourages the learners' personal development; as it enhances their language

skills and cultural awareness. That is to say, it aims at exploiting literary texts to the whole, i.e., linguistically, culturally, and psychologically with the appropriate selection of the text.

## 2. From Cultural to Intercultural Competence

### a. Culture in English Language Teaching (ELT)

"There are as many definitions of culture as there are fields of inquiry into human societies, groups, systems, behaviors, and activities" (Hinkel, 1999, p.1). So, the concept of Culture is a challenging term to be defined, and researchers attempted to define the concept of culture in a variety of ways in a variety of disciplines and ended up with meaningfully different definitions.

According to Kramsch (1993), culture is "a social construct, the product of self and other perceptions" (205), whereas McCarthy and Carter (1994) have defined culture, from a social discourse perspective, as "the social knowledge and interactive skills which are required in addition to knowledge of the language system" (p.151-152). Therefore, all the scholars emphasize the idea that culture is social as it includes the rules of social life, values, beliefs, customs, traditions, and ways of behaviours, and also skill on how to think, act and interact with each other.

Culture has two main orientations; *Capital-C culture* and *small-c culture.* Chastain (1988) distinguished between the big "C" culture and the small "c" culture, where the former is regarded as visible culture, it is related to world literature, world civilization, geography, and arts. Whereas the latter is regarded as invisible culture, it refers to the social beliefs, values, customs, traditions, attitudes, and norms. In this context, Paige et al. (1999, 2003) state:

> The Big "c" field represents a set of facts related to the arts, history, geography, business, education, festivals, and customs of a target speech society…. It has been utilized heavily by many L2/FL/ELT language practitioners to teach a target culture. The small "c" field, on the other hand, refers to the invisible and deeper sense of a target culture; that is, the typical sociocultural values, norms, and beliefs, taking into consideration such sociocultural variables as age, gender, and social status.

Kramsch (1993, p 01) argues that "culture in language learning is not an expendable fifth skill tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading, and writing. It is always in the background, right from day one". In other words, culture should not be taught as a separate part of

language teaching, but it should be considered as an essential skill to learn like the four linguistic skills.

**b. Intercultural Competence**

"Language is not a culture-free code, distinct from the way people think and behave, but, rather it plays a major role in the perpetuation of culture, particularly in its printed form" (Kramsch, 1998, p.8). Incorporating culture into language teaching enables learners to develop their communicative competence in the target language and to communicate effectively and appropriately. (Alptekin, 2002, p58-59).

The use of the term "intercultural" reflects the view that EFL learners have to gain insight into both their own culture and the foreign one(s). Intercultural communicative competence refers to the skill and the ability to understand and be more aware of the cultural attributes of a given society, how they differ from their own culture, and the skill of being able to interact with multiple identities and their own individuality (Kramsch, 1993). Salo-Lee(2006, p.81) defined 'competence' as a set of abilities and skills that permit appropriate behavior, whether words or actions in a particular situation.

The concept of intercultural competence is variously defined by different experts. They resulted in confusion in addressing the same issue, and have suggested several models for IC in an attempt to identify its components and to limit its scope. The term ICC was coined for the first time by Byram (1994), and it is viewed by many researchers as the extension of communicative competence.

The term 'intercultural competence' is used mostly to refer to intercultural awareness, knowledge, and skills. Byram (2000) refers to IC as "the ability to interact effectively with people of cultures other than one's own" (p. 297). Meanwhile, Spitzberg & Changnon (2009) define IC as "the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world" (p. 7). As Bhawuk and Brislin (1992) suggested, ''To be effective in another culture, people must be interested in other cultures, be sensitive enough to notice cultural differences, and then also be eager to change their behavior as an indication of respect for the people of other cultures'' (p. 416). Subsequently, it can be stated that the person who has knowledge of one or more cultures and the ability to discover and act in intercultural suitable ways is an intercultural competent person.

**Byram's Model**

Byram's (1997) model of Intercultural Communicative Competence (ICC) is one of the most prominent IC models, mainly because this model is specifically designed for the language classroom. According to Byram's well-developed model (1997):

> Intercultural communicative competence requires certain attitudes, knowledge, and skills in addition to linguistic, sociolinguistic, and discourse competence. The attitudes include curiosity and openness as well as readiness to see other cultures and the speaker's own without being judgmental. The required knowledge is of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction. (p. 51)

Byram's ICC model is primarily proposed for the purpose of FL education. The explication of the five saviors in the model allows foreign language teachers to design their syllabus and plan their teaching in a good manner that helps EFL learners to grasp the knowledge. This model comprises four competencies; linguistic competence, sociolinguistic competence, discourse competence, and intercultural competence. The latter is in turn divided into five interdependent components (*saviors*), which are known to be "the most fully worked-out specification of intercultural competence, which involves the varieties of knowledge and skills needed to mediate between different cultures" (Corbett, 2003, p. 31). Those components are:

1. Intercultural attitudes (savoir être): curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures, and belief about one's own.
2. Knowledge (savoir): of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction. Byram (1997) distinguishes two types of knowledge; Knowledge of societal groups and their practices in the country of the individual or in the country of the interlocutor and knowledge of the process of social interaction and the individual one.
3. Skills of interpreting and relating (savoir comprendre): the ability to interpret a document or event from another culture, to explain it, and relate it to documents or events from one's own.

4. Skills of discovery and Interaction (savoir apprendre/faire): the ability to learn and obtain new knowledge, attitudes, and skills of a culture and cultural practices.
5. Critical cultural awareness (savoir s'engager): an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices, and products in one's own and other cultures and countries. It is the ability to make EFL learners conscious in any evaluative response to others.

The discussion above proves that "language is not only a product of culture but is also a symbol of culture (Byram, 1997). As Buttjes' noted: (1990, p.55)

> Communicative competence, especially in intercultural interaction, must be seen as more than a purely linguistic decoding facility. Since language and culture are so intimately interrelated in the experience of the both native and foreign speakers, cultural competence must be involved at all stages of such an encounter.

Consequently, language and culture are interrelated, and this relationship is axiomatic, they cannot be separated, and should be both taken into consideration in building up EFL learners' communicative competence.

## III. Methodology

The researcher applied a mixed method that is appropriate for data collection and analysis for this research. This study is conducted to figure out the perception of EFL Algerian literature teachers towards intercultural competence in the teaching of literary texts. Data were collected through a questionnaire which was administrated to a sample of 50 EFL teachers of literature from different universities in Algeria. The questionnaire was self-designed by the researcher, and it was analyzed by Excel. It covers the following areas: the participants' personal details, teaching literature in EFL classrooms, integrating culture in EFL teaching, and the last part about the importance of intercultural competence in the process of teaching literary texts for EFL learners.

## IV. Results

### 1. General details about the participants

After analyzing the data gathered by the questionnaire, results showed that 50 EFL teachers of literature hold different academic degrees; Master (Ph. D. students), Magister, and Ph.D. Their experience in teaching at

university ranged from less than 5 years to more than 20 years, as table no (1) shows:

*Table no. 1 General Details about the Participants*

| Participants | Academic Level | Years of experience in teaching English ( Literature) |
|---|---|---|
| *50 teachers* | Master (Ph.D. students) = 06<br>Magister = 13<br>Ph.D. = 31 | Less than 5 years = 05<br>5-10 = 20<br>11-15 = 12<br>16-20 = 06<br>More than 20 years = 07 |

## 2. Teaching Literature in EFL Classrooms:

### a. Strategies to Teach Literature in EFL context:

According to the answers about teachers' strategies that they use most to teach literature in EFL classes, it seems that all the methods are in the same center that is the focus on the students' needs. Their strategies can be summarized as follows:

- Reading novels and analyzing the social, cultural, and historical aspects that they embody. Also shedding light on how literature can delineate culture and contribute to providing insights about a specific group of people.
- Teaching literature theoretically, then moving to text study, and usually including activities prepared on worksheets Reading and analyzing the text is the most effective strategy.
- Students are asked to read a literary work and apply theories of literary criticism to understand the work from that angle.
- Focusing on literary devices and practicing inference activities in order to develop the critical thinking skills of students.
- Arousing curiosity by trying to connect what to teach to the real world. Relatability seems to resonate with all students.
- Using short stories, videos, and movies, audiobooks, portfolios, projects, text analysis, reading strategies (PDP), then creative writing activities.
- Using an integrated method.

### b. Reading Comprehension Problems and Motivation Level for EFL Learners in Literature Courses:

The researcher has suggested some reading comprehension problems for exploring the difficulties experienced by EFL learners at the university when reading and analyzing English literary texts. Fig.01 illustrates the responses of the EFL teachers of literature:

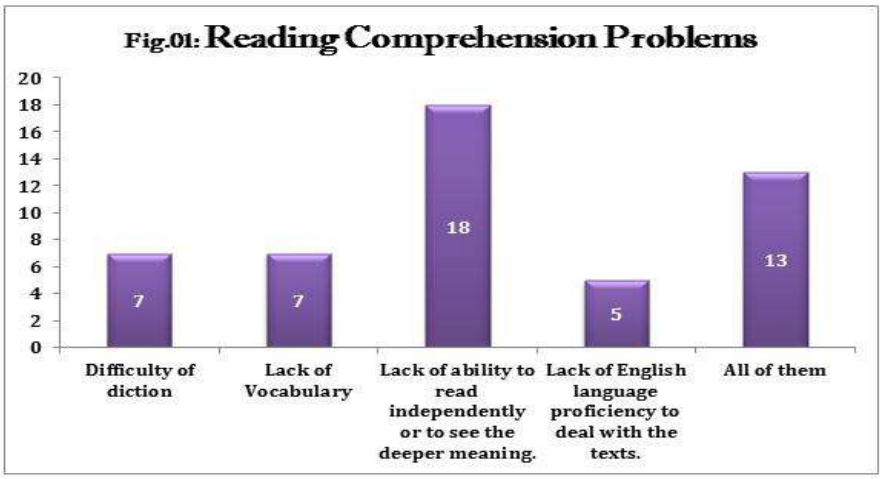



Fig 01 illustrates the main problems that EFL learners face when they read and try to analyze literary texts. From Fig 01, 18 teachers observe that the lack of ability to read independently or to see the deeper meaning is the major difficulty for learners. Whereas, other 13 teachers notice that all the mentioned difficulties are concerned. 7 teachers for each of these problems; the difficulty of diction and lack of vocabulary, perceive that these two problems hinder the learners from the well understanding of the literary texts. Finally, the other 5 teachers found that the problem behind non-understanding of texts is due to the lack of English language proficiency to deal with the texts.

E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586
Pp 1275 - 1292

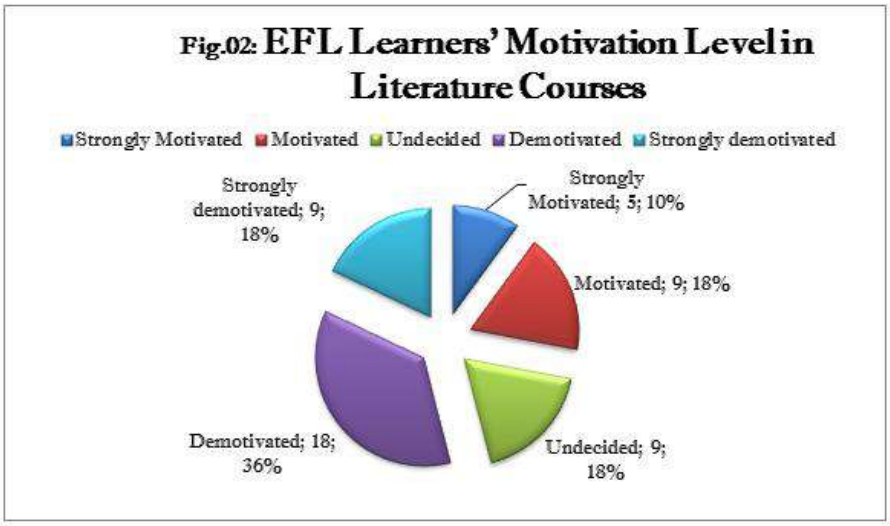



Fig 02 shows the percentage of motivation level of EFL learners during literature courses. Surprisingly, 35% of them are demotivated and 18% are strongly demotivated, and this considered a big problem that teachers should care about. Concerning those who are motivated, they are 18% motivated and 10% strongly motivated. The other 18% of teachers were unsure about their students' level of motivation. So, the big percentage goes for learners who are demotivated when they are studying literature.

## 3. The Incorporation of Culture in EFL Teaching:

To promote the intercultural learning process, EFL teachers are expected not to teach only the linguistic features of the foreign language, but also the cultural one, as Kramsch (1993, 1) stated, culture "is always in the background, right from day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard-won communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them." Language is a vehicle of culture, thus students would avoid using the mother tongue to maximize their communication skills by adhering to the target culture. Ideas, beliefs, life experiences are found in the literary texts, so they are goldmines for integrating the language skills to express oneself in different channels (writing or speaking).

EFL teachers need to have extra knowledge, competencies, and skills, they also need to mediate between the native language and the target

language of one's culture to help learners enhance their intercultural communication in an intercultural world and promote attitudes of respect and tolerance towards people from other cultures. So, this area deals with the presentation of data from the questionnaire about the integration of culture and the importance of intercultural competence in EFL Learning in Algerian universities.

**a. Benefits of Culture Incorporation in EFL Teaching:**

Various opinions, attitudes, and arguments were presented by EFL literature teachers when they asked to give their opinions about how does culture integration in the teaching of literary texts would affect EFL students learning. Their answers can be summarized as follows:

- Culture surely affects students positively since they will acquire new knowledge about the world culture. Moreover, they will compare it with their own culture. This will increase their respect for others' cultures, and develop their pride towards their own culture.
- EFL students who are familiar with foreign cultures (Western culture) understand better literary works written by Westerners. For example, a student who is not familiar with Greek mythology and biblical traditions cannot understand Milton's *Paradise Lost*.
- Culture is called the fifth skill of language learning. The more students are involved in the EFL culture the easier they become involved in reading as culture itself and in analyzing the literary studies.
- Culture integration in the foreign language classroom would much affect EFL students learning as language is a carrier of culture whilst culture enriches and molds language.
- Learning a language in a particular country works for hand in hand with the culture of the given location. Thus, the two are amalgamated to a big extent. Learners would learn the language accordingly with cultural influences.
- There is no doubt that the way we perceive culture impacts greatly our learning of the language. So if culture is properly integrated then learners' level would improve qualitatively.
- The students should establish a sphere of interculturality with the literary text by being familiar with the other culture which will help them get more adequate understanding.

- Culture affects the teaching of literary texts positively as they would benefit from new insights related to customs, beliefs, and traditions, in addition to vocabulary acquisition.
- Looking at a different world through a different culture will help learners engage and act globally.
- It would be a great help with enhancing inter-and cross-cultural awareness understanding, interpreting, and particularly savoring literature.
- Cultural sensitivities, ideologies, and stereotyping affect learning.
- It helps in learning realistically and authentically; acquisition of vocabulary items and grammar patterns in context; developing critical thinking and other higher-order skills such as analytical spirit and problem-solving; promoting communicative competence and creating fluent speakers, fluent readers, and fluent writers; activating schematic knowledge for a deeper retaining and comprehension; comparing and contrasting native culture to target one.

**b. The Importance of Intercultural Competence in Teaching Literature:**

| Items | *Classification* | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Strongly agree | | Agree | | Neutral | | Disagree | | Strongly Disagree | |
| | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % |
| Intercultural competence motivates EFL learners to learn more foreign languages. | 22 | 44 % | 23 | 46 % | 5 | 10 % | / | / | / | / |
| The intercultural competence would equip EFL learners with the cultural background that is necessary in literary analysis. | 21 | 42 % | 22 | 44 % | 7 | 14 % | / | / | / | / |
| It helps learners to be familiar with the cultural context it belongs to. So, It breaks the ice upon understanding literary texts. | 27 | 54 % | 21 | 42 % | 2 | 4 % | / | / | / | / |
| It widens their perception of the world in general and in the target language in particular. | 24 | 48 % | 20 | 40 % | 6 | 12 % | / | / | / | / |

*Table no. 2. The Importance of Intercultural Competence in Teaching Literature*

## V. Discussion:

According to the findings of this study, results revealed that Algerian EFL teachers of literature are conscious about the effect in which intercultural competence may have on the teaching of literary texts. Working of literature can move toward a number of ways. From the above-mentioned strategies of teaching literature to EFL learners, it is obvious that literature aims to connect the student with the text meaningfully in order to acquire a full understanding of literary texts. By applying a diversity of ways in literature courses, EFL teachers emphasize learners' needs, interests, levels, and what makes them active learners. In short, they try to apply all the critical thinking strategies that are appropriate for the objectives of the lectures as well as the needs of their learners. These techniques can benefit language learners depending on how they are paired with other procedures, such as the nature of classroom activities.

The findings obtained from Fig 01 and Fig2 demonstrated that EFL learners are facing problems in interpreting literary texts when they are exposed to read, understand and analyze specific English literary texts, especially when they have never been exposed to before. Most of the teachers (36%) observe that the lack of ability to read independently or to see the deeper meaning is the main problem added to the lack of motivation as it appeared in the results of Fig 02. Since EFL learners used to be passive learners; they depend on the teacher's explanation and analysis of the text (teacher's centered), so they fail to be self-confident in reading independently and interpreting literary texts, they tend to copy what other people say or think of a text instead of trying to decode the meaning of the text itself, as if they tend to shut an eye upon the text's keys. Teachers should take responsibility to overcome the reasons behind the failure of their students in participating and sharing their ideas in literature courses by motivating them, selecting texts that suit their needs and interests, and making a debate between the teacher and the students, also a discussion between the students with each other, so that learners feel released to express their thoughts and criticize issues within texts, learn vocabularies and increase their English language proficiency and diction when dealing with literary texts.

Furthermore, All the answers of the teachers, about how does culture integration in the teaching of literary texts would affect EFL students learning, shed light on the importance of culture incorporation into foreign language teaching of literature. Accordingly, Chlopek (2008) states that EFL

teachers should inspire learners to "compare their native culture to other cultures, to evaluate critically and interpret the results of such comparisons, and to apply this knowledge successfully in both verbal and non-verbal communication, for both transactional and interactional purposes", so that learners would enhance their intercultural communication for a successful culturally communication in different contexts. Learning a foreign language cannot be reduced to the direct teaching of the four skills (listening, speaking, reading and writing) or the teaching of linguistic skills like phonology, morphology, syntax and vocabulary, but it also requires cultural and intercultural awareness. The introduction of culture in the process of learning a foreign language is supported by teachers in Algerian universities since it has many benefits as they mentioned above.

In regard to literature teachers' perceptions towards the importance of Intercultural Competence in Teaching Literature in Algerian universities, Table 2 shows that most of the teachers encourage intercultural learning. From the results, it can be deduced that literature may open the doors for EFL learners to be intercultural competent; the more they are intercultural competent, the more they can understand, analyze and interpret literary texts. Interculturality gives the learner an extra lens to use, so instead of seeing or analyzing a literary work from one angle, he/she broadens his/her scope of perception and understanding by adding more diverse knowledge to his/her score; If the students do not have any/only a little knowledge of the foreign culture, then their interpretation of a literary text will remain at the surface level of the text, they cannot read between and behind the lines of that text, so it widens their horizon of knowledge. Additionally, a text cannot be separated from its context; a literary text is after all a manifestation of the foreign culture, so interpreting a foreign literary text means intercultural communicating with its components and ideas. Moreover, it would curb the possibility of being negatively influenced by the foreign culture, so it would encourage communicating effectively and overcoming culture shocks. Consequently, acquiring cultural skills helps EFL learners in enhancing their ability in both interpretation and criticism of literary texts, and constructing bridges of understanding and co-existence with the "Other" through getting exposure to their culture and acting with the knowledge of this culture.

## VI. Conclusion and Recommendations

The present study has attempted to investigate Algerian EFL teachers' perception of the importance of intercultural competence in teaching

literature. Based on the findings and discussions, the research revealed that EFL teachers of literature in Algeria acknowledged the positive impact of intercultural competence on the teaching of literary texts, they supported the role of culture in their EFL learning, but they suggested the need for a greater understanding of how to focus on culture in their own EFL classes. Literary texts are cultural and anthropological productions that can be employed to teach foreign culture(s). Teaching literary texts should be set within intercultural teaching, that's why teachers of literature should be initiated to teach pedagogy of intercultural communication. As cross-cultural communication is inevitable, integrating culture in learning foreign languages' classes would be considered as a weapon since it has a significant role in enhancing EFL learners' intercultural awareness. Therefore, this study recommends that EFL teachers of literature must enrich their own cultural knowledge and promote authentic literary texts for intercultural understanding among students to see things from different perspectives, examine the origins and implications of values and beliefs, widen their worldview, and analyze the construction of knowledge, cultures, and identities. Thus, besides language learning, making connections between global and local contexts, and develop positive attitudes towards people from all over the world, and understanding their cultures is an imperative and pertinent skill to meet the learners' needs and an essential goal of 21st-century education to bridge the gaps between the classroom and the world.

**Bibliography:**

1. Alptekin, C. (2002). *Towards Intercultural Communicative Competence in ELT*. ELT Journal, *56*(1), p57-64.
2. Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R. (1992). *The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism*. International Journal of Intercultural Relations, 16(4), p413–436.
3. Bobkina, J. & Dominguez, E. (2014). *The use of literature and literary texts in the EFL classroom; between consensus and controversy*. International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 3(2), p248-260.
4. Buttjes, D. (1990). *Teaching Foreign Language and Culture: Social Impact and Political Significance*. Language Learning Journal, *2*(1), p53-57.
5. Byram, M. (1994). *Culture and language learning in higher education* (1st ed.). Clevedon: Multilingual Matters

6. Byram, M. (1997). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
7. Byram, M. (2000). *Assessing intercultural competence in language teaching*. *Sprog Forum*, *18*(6).
8. Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe, p.11-13.
9. Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*, Clevedon: *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*. D.L.Lange, R.M.Paige (Eds.). Information Age Publishing, Greenwich, CT.
10. Diyanni, R. (2002): *Literature*: Reading fiction, poetry, and drama (5th Ed.). New York: McGraw Hill.
11. Hinkel, E. (1999). *Culture and pragmatics in language teaching and learning*. Oxford: Oxford university press.
12. Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
13. Kramsch, C. (1998). *Language and culture.* Oxford University Press.
14. McCarthy, M., & Carter, R. (1994). *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. Longman
15. Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary (1994): *The ideal study dictionary for Language and Culture*, Oxford University Press.
16. Salo-Lee, L. (2006). *Intercultural communication as intercultural dialogue: Revisiting intercultural competence*. In P. Kistler & S. Konivuori (Eds.), *From international exchanges to intercultural communication*. Combining theory and practice pp.121-128.
17. Savvidou, C. (2004). *An integral Approach to Teaching Literature in EFL Classroom*. In *TESL*, Vol X (12).12, December 2004. [Available online]. Retrieved January07, 2021 from http://iteslj.org/Techniques/Savvidou Literature.html
18. Spitzberg, B. H. & Changnon, G. (2009). *Conceptualizing Intercultural Competence. The Sage Handbook of Intercultural Competence*. USA: Sage Publications, Inc. p. 7

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586
Volume 11 No 1 Année :2022 Pp 1293 - 1309

# Reader-Response approach in Analyzing Literary Texts from Algerian EFL learner's and Teacher perspectives

# مقاربة استجابة القارئ في تحليل النص الأدبي من منظور المعلمين والمتعلمين في الجزائر

*Amal Lakehal[1], Ahmed Bechar[2]
لكحل أمال[1] بشار أحمد [2]
[1] Abbes Leghrour University of Khenchela- Algeria
[2] Mohamed Khider University of Biskra- Algeria
جامعة عباس لغرور بخنشلة – الجزائر[1]
جامعة محمد خيضر بسكرة – الجزائر[2]
lakehal.amal@univ-khenchela.dz[1] / ahmedbashar2012@hotmail.fr[2]

| Dep. Day : 30/06/2021 | Acc. day: 16/09/2021 | Pub. day: 02/03/2022 |
|---|---|---|

**Abstract:**
This descriptive research aims at investigating the Reader-Response approach application in the Algerian EFL classroom from learners-teachers perspectives to enhance students' autonomy in analyzing literary texts. Since learners depend on their teachers in analyzing literary texts, there is a need for an approach that would help them break free and take charge in their learning process. In this research paper, the researcher used a qualitative research tool and designed two questionnaires. They were posted online for EFL teachers and learners from four different universities in Algeria. The results show that teachers are familiar with the Reader-Response approach and believe that it may help learners be more autonomous. However, both learners and teachers expressed many challenges and struggles that may hinder the proper application of this approach.
**Keywords:** Reader Response approach, literary texts, learners 'autonomy teachers' autonomy, EFL Classroom

**ملخص البحث**

يهدف هذا البحث الوصفي الى التحقيق في تطبيق مقاربة استجابة القارئ في تحليل النص الأدبي من منظور المتعلمين والمعلمين في أقسام اللغة الإنجليزية بالجزائر. يعتمد المتعلمين بصورة كبيرة على المعلمين في تحليل النص الأدبي مما يخلق حاجة الى مقاربة من شأنها أن تساعد المتعلمين على التحرر من هذا الاعتماد وتولي المسؤولية في

* Amal Lakehal. lakehal.amal@univ-khenchela.dz

عملية التعلم الخاصة بهم. يستخدم الباحث في هذه الورقة البحثية استبيانين، حيث تم نشرهما على الانترنت وذلك للوصول الى معلمي ومتعلمي اللغة الإنجليزية من أربع جامعات مختلفة في الجزائر. تظهر نتائج البحث أن المعلمين على اعتقاد أن مقاربة استجابة القارئ قد تساعد المتعلمين على تحقيق استقلالية عند تحليل النص الأدبي. في الأخير أدلى كل من الطرفين المشاركين في البحث عن العديد من التحديات والصعوبات التي قد تعيق التطبيق الصحيح لهذه المقاربة.

**الكلمات المفتاحية:** مقاربة استجابة القارئ، النص الأدبي، أقسام اللغة الإنجليزية، استقلالية المتعلم، استقلالية المعلم

## I. Introduction

Literary texts provide EFL learners with authentic materials from the target language that is full of cultural and social aspects. Yang (2002) states that "literary texts frequently contain social dilemmas and conflicts. Such reading demands personal responses from readers". It also helps them be more critical when analyzing the literary texts and expands their thinking space because they can project their own true-life experiences and criticize the literary text from that direction. This is the concept that the Reader-Response approach focuses on.

The Reader-Response approach shifted the emphasis from the text to the reader and acknowledged the transaction that happens when both interacts. Justman (2010, p.112) claims that "The reader co-authors the literary text", which means that the reader is also concerned with creating the meaning out of the text and it can be different from one reader to another as Pike ( 2003, p.63) mentions that "different readers cause the gap to adopt different shapes". It means that the gap in meaning is complete when the reader interprets the meaning of the text.

Further, the Reader-Response approach can provide learners with the freedom and space to be more independent in their analysis of the literary text. Following the idea that centres this approach that no interpretation is wrong, applying this approach in the EFL classroom can be beneficial in enhancing learners' autonomy while analyzing literary texts.

Based on this Reader-Response approach, the purpose of this study is to gain some knowledge on Algerian EFL teachers' and learners perspectives on whether this approach can help enhance learners' autonomy in analyzing literary texts. The main question that guided this research is:

- What are the perspectives of Algerian EFL learners and teachers on the reader-response approach in analyzing literary texts to enhance learners' autonomy?

In addition, this research aims to provide an answer for the following questions as well:

- What are the views of Algerian EFL teachers on applying the reader-response approach in literature courses?
- How do Algerian EFL teachers evaluate Algerian learners' autonomy in analysing literary texts?
- What are the challenges and possible solutions to apply this approach in the Algerian EFL classroom?

Through the current research, the researcher tries to analyze the collected responses of both Algerian EFL teachers and learners and reveal their opinions on the application of this approach to enhance learners' autonomy in literary text analysis.

## II. Literature review

### 1. Learners' autonomy concept in the EFL classroom

#### a. Learners' autonomy definition

Learner autonomy is not a new term but an old one that refers to as "the ability to take charge of one's own learning" (Holec, 1979). In the same context, Dickinson (1987) defines autonomy as "the situation in which the learner is responsible of the decisions concerned with his learning and the implementation of those decisions". Moreover, Little (1991) explains autonomy as an ability for taking charge in making decisions concerning the learning process. It also demands from the learner to create a psychological link while learning. The ability of autonomy is shown when learners are capable of projecting what they learn on a wider level.

Simply, Learner autonomy refers to the learner's independence and self-instruction. It demands that learners be involved in their learning process, which leads to deeper and better learning. It is said that learner autonomy helps foster learners' independence that may start in a classroom environment and extend beyond it (Borg, Al-Bussaidi, 2012). It moves around the idea that the learner needs to become an active participant in the teaching and the learning processes whether inside or out of the classroom. However, we can conclude that learner autonomy is not an ability that learners are born with but an ability, which can be acquired by any learner. Practice and the right environment for learning can also develop this ability, which can result in creating an autonomous classroom that supports autonomous learning.

**b. Learners' autonomy: Algerian context**

When analyzing the behaviour of Algerian EFL learners from cultural and social perspectives, learners are still afraid of breaking free from their dependence on the teachers' guidance. Mainly speaking, the inherited social and cultural traits may cause some restraints for learners because they are used to teachers' total command and decision-making concerning the learning and teaching processes (Fedj & Benaissi, 2018).

Benaissi (2015) argues that learner autonomy is a western concept that is hard to apply in Algerian settings because of the nature of the upbringing of learners and the social/cultural influence. Learners are raised in a conservative community that values the social status of individuals. Teachers are highly respected and learners are mainly dependent on the teacher's guidance and classroom input.

In the last years, the Algerian EFL classroom is ambitiously moving towards the realization of the autonomous classroom. Many Algerian researchers showed interest in the notion of learner autonomy and plenty of already conducted researches that investigate both learners and teachers' autonomy in the Algerian EFL classroom. The researches ranged from investigating the implementation of learners' autonomy to supporting the beneficial results of this notion.

**2. Implementation of Reader-Response approach in the EFL classroom**

**a. Reader-Response approach and literary text analysis**

Reader-Response approach is based on the assumption that literary works take place in the relationship between the reader and text. This approach believes that there is a transaction between the reader and text, where the text becomes a projection for the reader's experiences and reactions to that text (Lobo, 2013). According to the Reader-Response Approach, the transaction that happens lead learner to create a link between the text and their previous knowledge and their interpretation of the text (Iser, 1972; Fish, 1980).

With this theory, readers are given free rein to apply their personal experiences, knowledge, beliefs, and meaning to the literary texts because readers differ so does the meaning of the text (Chung& Yanlee, 2012). Thus, reading according to this theory is a reflective and creative process whereas meaning is self-contracted (Amer, 2003). In addition, Carlisle (2000) stresses the creative role of the reader and signals the importance of the active and communicative direction that the reader-response theory leads the readers.

In summary, applying a Reader-Response approach to analyze literary texts gives the reader (EFL learner) the freedom to employ their personal opinions

and background knowledge to create the meaning of the text. Without ignoring the fact that the theory is communicative by nature and encourages the reader to interpret the meaning with no constraints, or consideration to what is the right meaning. This is based on the reason that interpretation differs from one reader to another and the meaning differ as well.

**b. Reader-Response approach and learner autonomy**

The Reader-Response approach establishes an active interaction between the reader and the text; this interaction results in changing the text and creating the meaning (Rosenblatt, 1978). This approach gives the reader the ability to take charge in the reading process and how to analyse the text. This is the core idea of learner autonomy, where learners are in control of their learning process. Therefore, the approach stresses the same concepts and encourages the learner to be independent in expressing their thoughts and opinions as well as shaping the text's meaning according to their experiences and background knowledge.

Davis (1992) observed that learners show a positive reaction when the opportunity to express their personal opinions, read about other experiences where they can relate to and decoding the imperceptible meanings from the texts. This shows that the learners in one way or another like the idea of having control over their learning when provided with the right circumstances. Reader-Response approach encourages learners' freedom and enjoyment (as being active readers).

## III. Methodology

The researcher used descriptive research to gather the required data and to answer the asked research questions. A qualitative research tool, a questionnaire was employed for both Algerian EFL teachers and learners to ensure reliable findings. The researcher has designed a students' questionnaire, where 70 students from four universities from the department of English language (Annaba, Batna, Guelma, and Khenchela) in the east of Algeria were questioned, and another questionnaire for 19 teachers from the same universities.

The questionnaires for teachers and learners consist of four parts. The first part focuses on the participants' background information. The second one includes questions that discuss learners' autonomy and literary text analysis. The third part converses on the main points about the Reader-Response approach and learners 'autonomy. The final part provides the space for participants to talk about the struggles and challenges in the application of the approach for teachers and the analysis of the literary texts for students. The responses were analysed to ensure whether the application of the Reader-

Response approach enhances learners' autonomy in analyzing the literary texts or not.

### 1. Participants

The researcher has chosen Third-year students from four universities (Annaba, Guelma, Khenchela and Batna). Nineteen teachers from the same universities were also questioned to collect the data, as shown in the following table 01

| Participants | Males | Females |
|---|---|---|
| Teachers | 08 | 11 |
| Students | 30 | 40 |

Table 1 Research Participants

## IV. Results

### 1- Questionnaire for teachers

#### a. Teachers' views on the use of literature in EFL classroom

Regarding teachers' views on the use of literature in the EFL classroom. All teachers believe that integrating literature in the EFL classroom is beneficial for learners, especially, if they have the necessary background knowledge as one of the participants stated. Confirming the discussed benefits of literature in the EFL classroom, teachers believe that literature vehicles many linguistic dimensions of the language such as: the cultural, sociological, historical and psychological dimensions. One teacher believes that teaching is important but it is often disregarded due to the difficulties it presents to learners.

One other important detail mentioned by one of the participants is that literature is a great tool to teach writing for learners. It has great and enriching content that helps develop learners' knowledge in all the domains of the language. Moreover, literature is directly linked to stylistic and language, which helps learners understand how to use the language in a correct context. In summary, all the teachers believe in the vitality of the use of literature in the EFL classroom due to all the benefits it presents for learners.

Concerning the strategies used to teach literature, the participants provided a range of strategies that they think are helpful to facilitate the analysis of the literary texts. The table below Table 02 summarizes the strategies mentioned by teachers. It is observed that teachers use a variety of strategies ranging from reading/ writing logs assignments to classroom discussions/interpretations. According to responses shown in the table below, teachers also are interested in using ICTs to facilitate and motivate learners to

read the literary texts. We notice from the responses that only two teachers apply the principles of the reader-response approach.

| Teachers' Responses |
|---|
| Texts and Excerpts |
| Reading assignments, reading logs |
| I initiate learners to the literary texts by creating links to other previous read texts |
| Annotating and pair works |
| Questions/answers and learners 'implications |
| Factual teaching |
| I would rather like to be eclectic |
| Interactive classroom, learner-based classroom, ICT to help prepare the texts |
| Critical and analytical reading and writing |
| Autonomous learning, reader-response approach |
| Simplifying by using all possible ICTs |
| Discussions, reading and writing assignments, writing book reviews. |
| I deal with abstract theory and ideas using examples from literary texts. Then, I use extracts and excerpts from the text to help learners come up with their interpretations before I give mine. I point out which interpretations are sound and which are illogical; I do that by showing them how their interpretations are rather opinions that are not based on clear arguments or reasonable evidence to support them. |
| Emphasis on reading, particularly the reading of culturally authentic texts, classroom discussions. |
| Giving lectures, trying to engage students which answering questions or making presentations and making research. |

Table 2 the most used strategies to teach literature by teachers

**b. Teachers' evaluation of their learners' interest in literary texts**

Teachers' evaluations of their learners' interest in literary texts are shown in Figure 01 below. Ten teachers believe that their learners' interests in literary texts falls in the average category. Six teachers rate their learners' interests as above average. Only one teacher states that their learners are highly interested in learning literature. Whereas, two teachers think that their learners are not interested in literary texts.

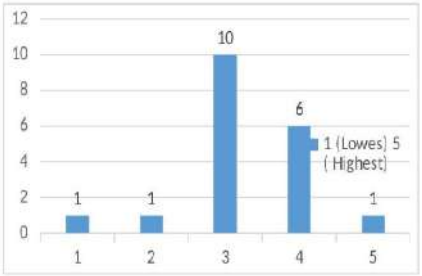



Figure 1 Teacher's Evaluation of Learners' Interest in Literary texts

**c. Teachers' evaluation of their learners' abilities in analyzing literary texts**

As shown in figure 02 below, Teachers evaluate their learners' abilities as follows. Three teachers think that their learners' abilities are weak in analyzing literary text. Eight teachers believe that their learners' abilities are below average. In addition, six teachers rate their learners' abilities as

average. Whereas, the last two teachers believe that their learners have above average and excellent abilities in literary texts analysis.

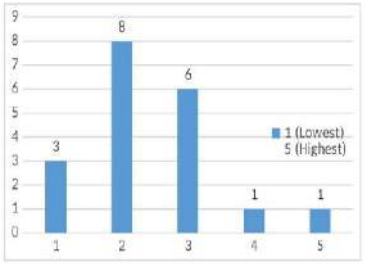



Figure 2 Teachers' Evaluation of Learners' abilities in literary texts analysis

**d. Teachers' evaluation of their learners' dependence on them**

Figure 03 shows that the majority of teachers declare that their learners are dependent on them when it comes to analysing literary texts. 57.9 %, which makes the number of 11 teachers, responded yes to the question. Whereas 42.1% responded no. Some of the teachers who stated that their learners are dependent on them proceeded to say that they have to facilitate their learners' comprehension via asking questions. Another teacher stated that their learners are dependent on "someone or something" to make it for them. They believe that if they found no one, then they try to reproduce what they have read so the responses to the literary texts are lost. Moreover, one of the teachers stated that in their classroom, they do not do a lot of analysis; but rather read about what other critics say about the literary texts

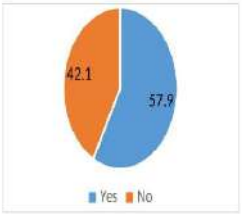



Figure 3 Are your learners more dependent on you when analysing literary texts.

**e. Teachers' thoughts on learners 'autonomy in analyzing literary texts**

The responses gathered to show that the majority of teachers believe that learners are desperate for guidance and they are very dependent on them when it comes to literary texts analysis. Some of the reasons that were declared by the teachers go back to learners 'level and their lack of interest in the subject of literature. Most teachers think that creating responses to

literature and analyzing it is very difficult for learners especially because they do not have prior knowledge, and their reading skills are very weak. Some of the teachers think that even though learners lack the basic abilities in analyzing literary texts, they can still achieve that through constant reading and practice. The teacher explains that learners can use their background in stylistics and the relationship between history and literature to come up with a good analysis of a literary work.

However, another opinion by a teacher revolves around believing in the abilities of learners. They believe that learners need the space from teachers' dominance to come up with great analysis ad explanations if they are given the proper chance to do that. Stressing on the importance of literature in EFL classroom, one teacher claims that literature gives a wide space of freedom that enables to shape their opinions and writing styles and that their learners can come up with innovative responses and analysis because they encourage them to be themselves, and they are very open to accepting their creativity. Considering individual students' responses to texts as one teacher proceeded to explain is not well developed and the problem remains in learners' motivation to read, which lead back to their lack of initiations in their learning process. If learners take responsibility in the learning process like planning, monitoring and self-evaluating, they will certainly be more autonomous in literary texts analysis.

To sum up, teachers believe that learners' autonomy is very crucial in literary texts analysis but it is somehow absent in the Algerian EFL classroom. Since learners are very dependent on teachers and their dependency hinders them from being initiators and leaders of their learning. Hence, their literary texts analysis. It revolves around the idea that it is possible for learners to break free from the dependency but it will take a great effort from their parts.

**f. Teachers 'perceptions on applying the Reader-Response approach in Algerian EFL classroom**

About teachers' views on the application of the Reader-Response approach in Algerian EFL classrooms. The majority of participants as shown in Figure 04 making 57.9% have claimed that they used the Reader-Response approach in their classrooms. However, 42.1% of the whole participants state that they have never used the approach in their classrooms.

The overall opinions of teachers on this approach is a positive one. For the reason that it is directly concerned with reader/learner and provides for them the space to express emotions and feelings. As teachers believe, the approach helps learners understand themselves through the lenses of the texts. It also provides them with improving their critical thinking, since it is learner

centred. Teachers also believe that the Reader-Response approach emphasizes the active and creative role of the reader/learner and its communicative nature fits within the purposes and teaching practices in contemporary trends of ELT.

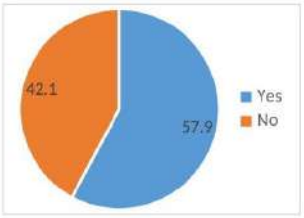



Figure 4 Have you ever used the Reader-Response approach to teach literature?

**g. Reader-Response and learners 'autonomy: teachers 'views**

Teachers' views on the Reader-Response approach as a tool to enhance learners' autonomy in literary texts analysis are mostly positive. Most teachers believe that the principles of this approach walk side by side with the principles of learners 'autonomy. The simplicity of the Reader-Response approach and the relatability learners can find in it, as one teacher stated is what makes it an ideal approach to teach literature and encourage learners 'autonomy. The approach provides freedom and flexibility in interpreting the meaning of the texts that allow learners to embrace their individuality and freedom even in the classroom.

The subjectivity of the Reader-Response approach in itself is a way to enhance ones' autonomy as a reader/learner. One teacher claimed and proceeded to explain that the Reader-Response approach prioritizes the role of the reader, which raises their motivation and help in the learning process. Moreover, the Reader-Response approach develops learners' critical thinking and makes them more confident about expressing their opinions, because it encourages them to be personally involved with the text by using their own experiences and knowledge in the analysis of literature.

**h. The main challenges and struggles in applying the RRA**

The main challenges and struggles that may face teachers' when applying the RRA in the Algerian EFL classroom can be summarized in the following points according to the received responses:

- Students 'demotivation and overcrowdedness
- Learners do not read and they are not interested in literature
- Learners lack the cultural and critical background knowledge to respond to texts
- Lexical complexity of texts

- Lack of self-confidence and critical reading
- The differences between learners' levels
- The passivity of some learners
- There is no time to cover the whole syllabus.

**2- Questionnaire for learners**

**a. Learners' evaluation of their classroom performance**

Learners 'ability to evaluate themselves and provide a realistic view of where they stand, when it comes to learning is one of the basic principles of learners 'autonomy. As figure 05 shows, the majority reaching 24 learners rate their involvement in their learning process as average. Twenty learners express their involvement as being above average. Eighteen learners claim that they are highly involved in their learning process. Whereas, five learners acknowledged as being below average. However, three learners state that they are passive in their learning process.

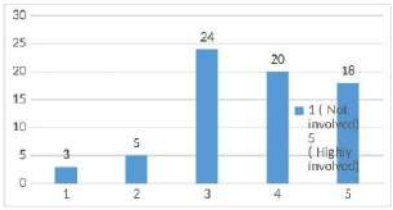



Figure 5 to what extent are you involved in your learning process.

However, Figure 06 shows learners' interest in literary texts. Twenty-six learners rate their interest in literature as neutral, eighteen learners' state that they are interested in the literary texts they study. Whereas, eleven learners claim that they are highly interested in studying literature. Only seven learners claim that they are not interested at all in literature.

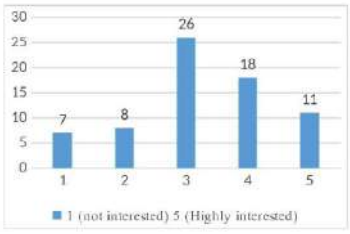



Figure 6 To what extent are you interested in the literary texts you are studying

The following figure 07 demonstrates learners' evaluation of their dependence on the teacher during classroom discussions. 18.6 % of the learners claim that they are highly dependent on the teachers, 11.4 % of the participants claim that they are not dependent on their teachers and they participate and express their opinions. Whereas, 70% of the participants

making the majority of the states that they depend on the teachers sometimes, participate, and express their opinions other times.

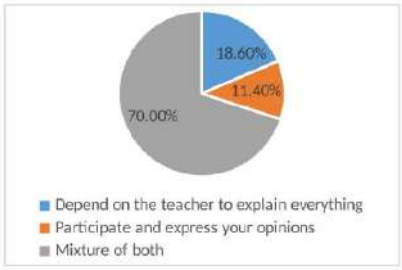



Figure 7 Learners' role during classroom discussions

**b. Learners 'awareness and their experience with literary texts**

Concerning learners' experiences with literary texts, a few questions were selected to try to understand what learners think or why do they have the attitudes they have towards literary texts analysis. Figure 08 displays the learners 'need for guidance during literary texts analysis. 71.4 % of the whole participants have responded yes to needing the constant guidance of their teachers, whereas, 28.6% claimed that they do not need the guidance of their teachers to analyse literary texts. Some of the clarifications from the latter category were that they rely on either YouTube videos or other websites that provide reviews and interpretations.

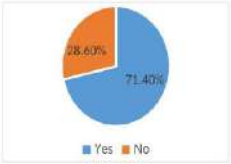



Figure 8 Do you need your literature teachers 'constant guidance while analysing literary texts?

**c. Learners' responses to Literary texts**

About learners' responses to literary texts. The majority of learners find themselves relating to the life of characters. According to figure 09, 70% of learners have responded yes; they relate to the life of characters in literary texts, while 30% of them responded with no.

E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586
Pp 1293 - 1309

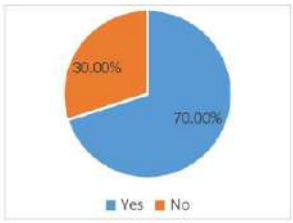



Figure 9 do you relate to the life of fictional characters

During literary texts analysis, 37.1% of learners express that they project their own life experiences on the decisions made by the characters. 14.3% of learners have responded yes and they separate their own experiences from the fictional characters. The rest of the learners that make 48.6 %, are not sure, and have responded with maybe. The results are shown in figure10 below:

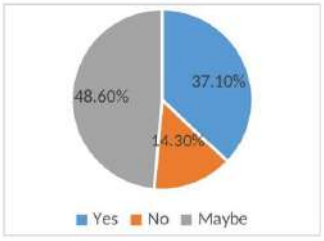



Figure 10 do you project your own life experiences on the characters' decisions.

Moving on to the next question revolves around gauging learners perceptions on the relatability, projections of their own life experiences, and how it affects their performance in literary texts analysis. 38.6 % of learners believe that projecting their own experiences on literary texts can help them break free from teachers' dependence. 15.7% of learners state that it does not help them become independent when analysing literary texts. Whereas, a sum of 45.7% stand on the unsure side.

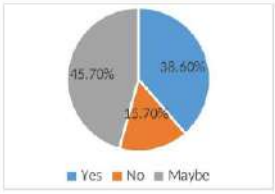



Figure 11 projects life experiences on literary texts to become autonomous in analysing them

### d. Challenges and struggles for learners in literary texts analyzing

The researcher tried to open some space for learners to express their struggles and the challenges they face in analysing literary texts. It is noticed that the struggles are repeated and shared by learners. Therefore, it can be summarized as follows:

- Understanding the difficult words, vocabulary, and the urge to check the dictionary
- Lack of focus to follow the settings of the texts, demotivation to read
- Understanding the author's intentions and the psychological state of the characters
- Contextualizing specific quotes within a theory and extracting representations
- Understanding the different literary features of a text, like symbols, moods and ambiguity of meaning.
- Lack of fluency to express opinions and participate in classroom discussions
- The fear of wrong interpretations and classmates' judgements

## V. Discussion

The results of the research demonstrate that Algerian EFL teachers are aware of the importance of learners' autonomy in the learning process. They also agree on the legibility of the Reader-Response approach as a tool to enhance learners' autonomy in literary texts analysis. In Fact, teachers acknowledge that the principles of this approach walk side by side with learners' autonomy concepts. However, there are many concerns on the part of teachers regarding the application of this approach in the Algerian EFL classroom. This stresses that even with the majority of the teachers using the approach in their classrooms; they still tend to use more of a varied and eclectic approach to teaching literature.

As for the findings from questionnaire of learners, it is clear that they are highly dependent on teachers' guidance in literary texts analysis. Although the majority of learners are actively aware and capable of self-evaluation, they are still dependent on teachers as providers of materials and explanations. This leads back to learners' disregard and demotivation when it comes to reading literature, which was demonstrated in the results that the majority of learners have a neutral reaction to literature.

On the one hand, teachers are highly aware of the importance of literature in the EFL classroom and the benefits it provides for learners as it vehicles so many aspects of the language. This concludes the position of literature that serves a great role in developing learners' background knowledge, and acquiring the sociocultural side of the language. Teachers' beliefs regarding

literature contradict the attitudes of the majority of learners, which poses a great problem for teachers who are not able to bring their students to read the literary texts and a greater problem for learners who fail in acquiring the necessary background knowledge. Both teachers and learners questionnaire results validate these results.

On the other hand, teachers believe that achieving autonomy in analyzing literary texts for learners is a primary concern for them. Learners' autonomy can be very beneficial in literary texts analysis. Since, it helps foster their creativity and critical thinking. Learners' autonomy encourages individuality, which in turn supports the beliefs of Reader-Response approach. Forward, Learners even unconsciously, tend to associate their own life experiences with the literary texts they read as shown in the results. As a result, they can enhance their level in literary texts analysis by projecting their experiences when forming their responses to texts, which in turn helps them embrace their individuality and form creative and unique responses.

Finally, Addressing learners' demotivation to read and their lack of interest in literature. The Reader-Response approach provides the opportunity to find relatability with the characters in the literary texts. It also encourages the learners to break free from the old frame of literary texts analysis. Learners can interpret the meaning according to their prior knowledge, life experiences and lose the constant fear of reaching the wrong interpretation or misunderstanding the meaning of the literary texts. However, the application of the Reader-Response approach may carry many challenges especially for teachers. These challenges still rest on the circumstances in the classroom and overcrowdedness. Moreover, some learners are passive by nature and do not initiate or share the responsibility of the learning process. These challenges can be overcome through working on learners' attitudes towards autonomous learning and responses to literature

## VI. Recommendations

Application of the Reader-Response approach is challenging for teachers as well as learners. Therefore, a set of recommendations for teachers who want to apply this approach was provided as follows:

- Teachers need to understand the theory and follow the needs of learners
- Teachers need to attract learners' attention to the importance of literature and being initiative in the learning process
- Teachers should guide their learners to find their motivation
- Teachers should be more open-minded to create an environment for learners to express themselves without judgement

- Teachers should make use of technology to hook their learners and raise their motivation to read literature.

## VII. Conclusion

This research paper attempted to examine the application of the Reader-Response approach to enhance learners' autonomy in literary texts analysis. The research findings clarify teachers' perspectives on the approach's importance and its effects on learners' autonomy in analyzing literary texts. The research concludes that the Reader-Response approach can help learners become independent from teachers' autonomy in literary texts analysis. The approach encourages individuality and personal responses that work with learners' autonomy. Correspondingly, the research also unveiled the struggles of learners in literary texts and the reasons behind their demotivation to read literature. However, teachers as well disclosed the struggles they face because of the lack of initiation from the other side of learners and how it is crucial to try to foster learners' autonomy, especially in literature courses.

The Reader-Response approach aids learners to create a sense of responsibility and creativity. It also inspires them to use their life familiarity in learning. Hence, learners as individuals have great talents that need to be explored and watered with hard work and efforts to reach the place where the teacher can just play a role of a guide and let learners discover their gifts.

**Bibliography**:

1- Amer, A. A. (2003). Teaching EFL/ESL literature. Reading Matrix: An International Online Journal, 3(2), 63–73.

2- Benaissi, F. B. (2015). Autonomy in Foreign Language Learning and Teaching: A Culture-Bound Concept. Arab World English Journal, 8 (1) DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol6no1.31

3- Borg, S. & Al-Busaidi, S. (2012). Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices. ELT Research Paper. 12–07. London: British Council

4- Carlisle, A. (2000). Reading logs: An application of reader-response theory in ELT. ELT Journal, 54(1), 12-19.

5- Chung, S. M., & Lee, M. Y. (2012). Using Task-based and Reader-response Approaches in Teaching Children's Literature in the ESL Classroom1, 15.

6- Davis, J. R. (1992). Reconsidering readers: Louise Rosenblatt and reader-response pedagogy. *Research and Teaching in Developmental Education*, *8*(2), 71-81.

7- Dickinson, L. (1987). Self-instruction in language learning. Cambridge: Cambridge University Press.
8- Fedj, S., & Benaissi, F. B. (2018). Key Conceptions on Learner Autonomy and Particular Links with the Algerian Educational Context. Arab World English Journal (AWEJ) Volume, 9.
9- Fish, S. (1980). Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities. Cambridge MA: Harvard University Press.
10- Holec, H. (1979). Autonomy and foreign language learning. Oxford: Pergamon Press
11- Iser, W. (1972). The reading process: A phenomenological approach. In D. Lodge (Ed.), Modern Criticism and Theory: A Reader (pp.211–228). Essex, UK: Longman
12- Little D. (1991).Learner autonomy: 1-Definitions, issues and problems. Authentik Language Learning Resources Ltd...Dublin. The United Kingdom.
13- Lobo, A. G. (2013). Reader-Response Theory: A Path towards Wolfgang Iser. Letras, (54), 13-30.
14- Talhani, S. (2020), Enhancing Learners' Autonomy in the EFL context. The case of Secondary School students in Algeria, Munich, GRIN Verlag https://www.grin.com/document/900237
15- Justman, S. (2010). Bibliotherapy: Literature as exploration reconsidered. Academic Questions, 23, 125-135. http://dx.doi.org/10.1007/s12129-009-9147-1
16- Pike, M. (2003). From personal to social transaction: A model of aesthetic reading in the classroom. Journal of Aesthetic Education, 37(2), 61-72. http://dx.doi.org/10.2307/3527455
17- Rosenblatt, L. (1978). The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
18- Yang, A. (2002). Science fiction in the EFL class. Language, culture and curriculum, 15(1), 50-60. http//dx.doi.org/10.1080/07908310208666632

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586
Volume 11 No 1 Année :2022 Pp 1310 - 1323

# Romanticizing the South in Margaret Mitchell's Gone With the Wind

## اضفاء طابع رومنسي على الجنوب الامريكي في رواية"ذهب مع الريح" لمارقاريت ميتشل

*Mokhtari Walid[1], Moulfi Leila[2]
مختاري وليد[1] مولفي ليلى [2]
University of Mohamed Ben Ahmed Oran 2- Algeria
جامعة وهران 2 محمد بن أحمد ( الجزائر)
wilyprinlid@gmail.com [1] / elaiharl@hotmail.fr [2]

| Dep. Day : 30/06/2021 | Acc. day: 19/10/2021 | Pub. day: 02/03/2022 |
|---|---|---|

**Abstract:**
After the South was vanquished in the American Civil War (1861-1865), Southerners could not help live with defeat and its consequences. The South as a region has long been different than the North of the United States, and such a difference brought forth throughout the years, the war and its destruction. After Reconstruction, many Southerners believed that they have to fight again, but this time not with weapons and ammunitions, but with pens and belle letters. Margaret Mitchell, the well-known writer did just that with her work, *Gone With the Wind* (1936) which became an embodiment of the Southern Civil War novel for at least five decades since its publication.

The novel glorifies the Old South, in that focusing on the Southern cavalier, the Southern aristocratic lifestyles, and the feeling of nostalgia to the past.

**Keywords:** Romanticizing the American South; Southerners; The Civil War; Margaret Mitchell; Gone With the Wind.

**ملخص البحث**

بعد أن تمت هزيمة الجنوب في الحرب الاهلية الامريكية (1861-1865) لم يستطع سكان الجنوب الأمريكي تقبل الهزيمة ولا التعايش مع نتائج الحرب, حيث ان الجنوب كمنطقة يختلف عن الشمال في الولايات المتحدة الامريكية منذ بداية تأسيس الدولة في عدة مجالات. هذا الاختلاف مع مرور السنين أدى الى الحرب وعواقبها المدمرة. حيث انه بعد مرحلة إعادة البناء قرر الجنوبيون الامريكيون مواصلة المعركة ولكن هذه المرة ليس بالذخيرة والأسلحة بل بالأقلام والكتابة في الادب.

* Mokhtari Walid. wilyprinlid@gmail.com

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586
Volume 11 No 1 Année :2022 Pp 1310 - 1323

وروايةذهب مع الريح'' تعظم الجنوب القديم وسكانه في مرحلة ما قبل الحرب مركزة على الفروسية وأسلوب الحياة الارستقراطي بالإضافة الى الحنين الى الماضي. اما الامريكيون الشماليون فقد صورتهم الرواية على انهم بغيضون محتلون وهدفهم لم يكن توحيد ولم شمل الدولة بل احتلال الجنوب ونتيجة لهذا كرههم الجنوبيون وكرهوا من يتعامل معهم.

**الكلمات المفتاحية:** إعطاء طابع رومانسي للجنوب الأمريكي؛ الجنوبيون؛ الحرب الأهلية؛ مارقاريت ميتشل؛ ذهب مع الريح؛

## Introduction

The South of the United States played a hub for legends at least for the last century. Myths and stories about such a region have continued unabated with such titles as "The Southern Enigma," (Fraser and Moore, 1983) "The Southern Mystique," (Zinn, 1959) "The South—A Central Theme?"(Billington, 1969) to mention a few, were products of Southerners on their region.

The defeat of the South was ironically, a revival of the antebellum South especially in literature, it was a glorification of the 'Lost Cause'. The Southern ego even long after the war did not cease to exist, it probably got even more dominant than it was before the Civil War. Southern authors wrote about their region, and such writings even boomed especially in the 1930s, after a vehement attack on the South as a land of sterile cultural production by Henry L. Mencken.

Attitudes of Southerners and their way of life was very much complicated. As we see in Margaret Mitchell's *Gone With the Wind*, a kind of celebration of slavery and its acceptance on both sides white and black alike. For instance, Scarlett, the Southern belle-protagonist sees slaves as inferior and thinks they cannot do things right. They have no aim for their personal lives, and field slaves were almost not depicted at all, since they are the ones who suffered most from slavery, as Frederick Douglas, told the world in his book, *Narrative of the Life of Frederick Douglass, an American Slave* (1845) how overseers could kill slaves in cold blood just to set an example to the other slaves. Still, The Yankees, the liberators of slaves are the bad guys, and the slaves, victims as they were in the 'peculiar institution', were suddenly turned into criminals, attacking white people. This paper seeks to shed light on the representation of the Old South in *Gone With the Wind*, and how the

latter was romanticized regarding the glorification of the myth of aristocracy and happy darkies.

**1- Mapping out the background preceding *Gone With the Wind***

According to Mr. William Taylor of Harvard, who wrote *Cavalier and Yankee*, the literary legend of the pre-cotton South dates back to 1817 when *Letters from the South* was published by the New York novelist James Kirke Paulding. He argues that the myth started with men who did not even live on the plantation. It first appeared with the *Sketches of the Life and Character of Patrick Henry* in 1817, by William Wirt. Thomas Jefferson, though helped with the work, did not approve of it as he noted that it was "a poor book, written in bad taste," and expressed "an imperfect idea of Patrick Henry," who was far less educated than his biographer claimed him to be. (Wilson, 1962: 439-441)

However, long before him was Sir Walter Scott, the Scottish novelist, poet, playwright, and historian, who seems to have affected the South considerably. Sir Walter Scott was a romancier who wrote about the mediaeval epoch. There is probably no worse a period than the Middle Ages in Europe. However, Scott somehow romanticized it by imaginings, and "the naturally romantic South fell victim to them." (Eckenrode, 1917, p. 599). His genius transformed the darkness of the Middle Ages, through his writing into the Golden Age affecting the South considerably, as Eckenrode noted, "The planters, who had welcomed the doctrine of equality a couple of decades before, were now convinced aristocrats." (p. 600)

Southern writers acted as meditators between readers and the South. These authors wanted to explain the South, that even despite its military defeat, was able to nurture some values that did not exist elsewhere in the country. (Ayers, 1995)

Mark Twain was also amongst the pioneers who linked the Civil War strongly to the South. In his *Life in the Mississippi*, he described the significance of the war to both the North and the South. He argued that in the North, people hear of the war very occasionally once per month, or at most once a week "as a distinct subject for talk, it has long ago been relieved of duty." On the other hand, the situation is very different down South, he concluded, "There, every man you meet was in the war; and every lady you meet saw the war… In the South, the war is what AD is elsewhere: they date from it." (Twain, *Life on the Mississippi*, 1883, p.317)

Much of the post-war Southern literature followed Pendleton Kennedy's lead of celebrating plantation life in Virginia in his *Swallow Barn* (1832). His writings portrayed the Virginian planter with his cavalry virtues

such as pride in family and land, honor, courage, good treatment of women, and even owning slaves (Bryant Jr, 1997, p11). Another Southern writer, Thomas Nelson Page, is also regarded by many as one of the main fore founders of establishing the tradition of plantation fiction which provided the ground for the chauvinistic southern writers. Page gave an aspect of the myth in the Edenic South where men were gallant and women gorgeous, while their slaves were satisfied, happy darkies in serving their masters. His first short story, "Marse Chan" (1884) provided the first story in his well-known book *Ole Virginia* (1887). For instance, while the Southern aristocrats are noble and chivalrous, the slave in this story has an unflagging admiration for his owner.

The boom in Southern literature was somehow a reaction to H. L. Mencken's characterization of the South as the "Sahara of the Bozart" which was a mockery of the South as unproductive like a desert in culture and art. Henry L. Mencken first published his essay, 'The Sahara of Bozart' in 1917, mocking the French word "beaux art" as if it lost its shape and value in the South (Sahara). He wrote that the South "is almost as sterile artistically, intellectually, culturally, as the Sahara Desert," maintaining that it was not possible throughout history "to match so complete a drying-up of a civilization." He went on saying that it is difficult to find a writer from the South who could actually write. (Menken, 1920, p.136-137)

By the end of the 1920s up to the beginning of the 1940s, the Southern renascence in literature was blooming. Faulkner produced *The Sound and the Fury*, *As I Lay Dying*, *Light in August*, *Absalom, Absalom!*, and *The Hamlet*. Still, Thomas Wolfe published his famous *Look Homeward, Angel*, *Of Time and the River*, and two other posthumous novels that were edited. The first book of poems to Robert Penn Warren came out as well as his first novel. *Gone With the Wind*, came out and was turned into a movie.

A Southern critic commented on Mencken's metaphor that it was "all wrong... The South was, in fact, a cultural jungle." (Ayers, 1995, 224) Yet, in less than a decade, Mencken noticed a development in the South's critical spirit that he remarked in 1925, "Just what had happened down there I don't know, but there has been an immense change of late…the new southern writers are reexamining the civilization they live under, and striking out boldly." (cited in Brinkleyer, Jr. 2004, p.149) Louis D. Rubin, explained this clearly when he noted that much of the 1930s American writing was Southern, "it does seem undeniable that a disproportionate share of the more impressive literature by Americans during the depression years was written by southern authors." (Rubin, Jr. 1982, p.97)

**2-Romanticizing the South in Mitchell's novel**

In glorifying the South, the Southerners, and the Cause of the war were major themes in the novel. Southern men are almost all brave, they enlisted as soldiers in the Confederacy, they competed to enlist in the Confederacy; they were loyal to their land; and their people and the Cause they believed in, even though sometimes they knew in their hearts that it was lost before it started like Ashley and especially Rhett Butler. Mitchell wrote,

"The South was intoxicated with enthusiasm and excitement. Everyone knew that one battle would end the war and every young man hastened to enlist before the war should end—hastened to marry his sweetheart before he rushed off to Virginia to strike a blow at the Yankees." (Mitchell, p.123-124)

Southerners rhapsodized the war and expected too much from their region and their countrymen in regard to the war. Their pride, chivalry, and way of life led them to think that they would "lick" the Yankees in no time. For instance, Dr. Meade, fallibly argued with Butler with a strong Southern pride that "the numerical difference between our troops and those of the Yankees has never mattered. One Confederate is worth a dozen Yankees." (Mitchell, p.278)

They did not even accept anyone who would fact-check their potential as Rhett Butler did, since believing in the "invincibility" of the confederacy was "a sacred duty," and those who do not do so were "traitorous" and should at least keep it to themselves. (p.279)

Edmund Wilson, in his great work, *Patriotic Gore*, commented on the glory of the Old South which justifies its Lost Cause pitted against the Armageddonlike vision of the North that emanates from the theology to set the slaves free and bring the unrighteous masters to justice. As he wrote, "If the Northerners were acting the Will of God, the Southerners were rescuing a hallowed ideal of gallantry, aristocratic freedom, fine manners and luxurious living from the materialism and vulgarity of the mercantile Northern society." (Wilson,1962, p.438) thus, Southerners were defending—not just in fiction but also in battlefields— their gallant, aristocratic South and its values against the Northerners' Armageddonlike war to free slaves.

Clement Eaton, in *The Growth of Southern Civilization, 1790-1860* wrote about *Gone With The Wind*, that it was "an escape from the tensions and frustrations of a machine-dominated age…." *Gone With the Wind*, and Stark Young's *So Red the Rose*, for Eaton, "gave a particularly appealing version of the romantic stereotype of the Old South." (as cited in Mathews, 1967, p. 467)

**2-1 The sense of Southern-ess: a place not like any other**

The antebellum South, for many critics, seems to be that place of cultured, refined planters of aristocratic descent. For Margaret Mitchell also, the South is more than just a place, it is more like a state of mind. Aristocrats living in the South with their slaves and plantations loved the South, and its way of life that they went to war to fight for a Lost Cause. Gerald O'Hara migrated all the way from Ireland and settled in Georgia, and became an ardent Southerner that even during his mental shock, he remained faithful to the South when one of his daughters wanted him to admit that he did not resist the Yankees for some money compensation. In addition, Rhett Butler was a rich man, who travelled a lot in and outside the United States, but this did not tempt him to stay abroad even if it was within his means. Scarlett articulated it as she addressed him, "you have seen the hotels and the museums and the balls and the gambling houses. And you have come home believing that there's no place like the South." (Mitchell, p.106) No place is like the South excludes other places, and parts of the world, including the north to be worth of staying in, and makes the very South a legendary place where one goes around the globe only to come back to the majestic South.

Mitchell often praised the South as a region to help create the legendary image of the Old South, and then endorse it in the minds of the readers, and probably particularly Northerners,

"The South was too beautiful a place to be let go without a struggle, too loved to be trampled by Yankees who hated Southerners enough to enjoy grinding them into the dirt too dear a homeland to be turned over to ignorant negroes drunk with whisky and freedom." (Mitchell, p.617) Lord Charnwood in his biography of Lincoln pointed out that the South was "proud of its aristocracy and of the permeating influence of aristocratic manners and traditions," (Charnwood, 2009, p.62) that a considerable number of Southerners felt themselves as "ladies and gentlemen" and the Northerners were in no way like them.

Ashley's life before the war had "a perfection and a completeness" that for him, "living in Twelve Oaks, there was a real beauty to living." (501) He was chosen as a Captain since he was amongst the best riders in the County. However, after the coming of the war such a life was destroyed and Ashley would not even know how to face life without the tradition of the Old South. Rhett Butler's words here seem to be true when he commented on Ashley, "Whenever the world upends, his kind is the first to perish. And why not? They don't deserve to survive because they won't fight—don't know how to fight."(765) Ashley could not fight for survival; the only life he was able to handle was the one preceding the Civil War in the Old South. Butler

understood Ashley very well, and his analysis of him is stunning, either because they both come from the aristocratic Old South, or probably his jealousy made Ashley's personality an object of examination; either way, he unraveled neatly the secret of Ashley Wilkes to Scarlett. However, by the end of the novel when Scarlett realized that she fell in love with a picture of a handsome knight and clothed it, and instead she loved Rhett Butler, the latter had already made up his mind that he would no longer give a damn.

**2-2 Southern chivalry and traits in *Gone With the Wind***

As stated earlier, most of the Southern chivalry emanated from Sir Walter Scott's philosophy works. They were fostered as an embodiment of the Old South. Such was Ashley Wilkes. He was much romanticized as a 'cavalier' in the plantation legend in that he was honorable, noble, well-read, well-educated, and he even intended to free his slaves. He lingered in Scarlett's memory as a knight when he once, "had ridden up the long avenue, dressed in gray broadcloth… He had alighted and tossed his bridle reins to a pickaninny and stood looking at her, his drowsy gray eyes wide with a smile and the sun so bright on his blond hair that it seemed like a cap of shining silver" (Mitchell, p.24) Ashley as a male character, for most of the novel, was romanticized and cherished by Scarlett, as a white, aristocrat, cavalier of the Old South, until the last pages of the novel.

However, Mitchell described the Southerners as brave, who face defeat with unwavering strength "even when it stared them in the face." The same feature Scarlett would use in her plan to get Rhett back again, since once she sets her mind on a man, she would get him for sure. Again, it is the same feature by which she survived hunger during the Civil War, and even profited in the middle of such chaos. In addition, *Gone With the Wind*, shows that a traditional society cannot be destroyed just because its machinery were destroyed.

Furthermore, Mitchell praised the Southern skill of shooting with guns in the antebellum South, "There was no need to teach any of the men to shoot. Most Southerners were born with guns in their hands, and lives spent in hunting had made marksmen of them all." (p19) Southerners with their antebellum way of life were too skilled to be trained for war. They were already knights and fighters who were endowed with the talent of shooting since they practice hunting. Therefore, this probably gave them the arrogance and confidence to enlist in the army of the Confederacy, and rush to the war, and believe deeply that they could beat the Yankees, which was far from being true.

The legend of the Old South has preoccupied many critics as to its way of life before the Civil War and how people actually lived in the Old South. W. J. Cash wrote in his *The Mind of the South* , describing the myth of the Old South how they lived in,

"large and stately mansions, preferably white and with columns and Grecian entablature. Their estates were feudal baronies, their slaves quite too numerous ever to be counted, and their social life a thing of the Old World splendor and delicacy…" (Cash, 1991, xlix)

Cash maintained that such southern values, sentiments, and habits were especially used in Sir Walter Scott related to the Cavalier and gentleman. Of course, they reverberated throughout the South as quality, gallant, aristocratic, and chivalry, happy darkies, that these came to be identified with the South.

**2-3 The portrayal of darkies in the novel**

White Southerners seem to address the Northerners about slavery saying, "we're used to living around 'em. You Northerners aren't. You don't know anything about 'em." (Abbott, 2017, p. 74) Slaves were thought of as less than humans, or as if born to work for whites, and therefore, they could not match the supremacy, and highness of the Southern aristocratic society. For instance, Scarlett could not resist working the farm under the Ladies' Hospital Committee likening herself to slaves, "It was never fun to be around Mrs. Merriwether and Mrs. Elsing and Mrs. Whiting and have them boss you like you were one of the darkies. And have to listen to them brag about how popular their daughters were." (Mitchel, p153) Scarlett complains of the treatment of Mrs. Merriwether and the ladies since she labors hard as a slave, thus, acknowledging the misery of slaves, and hence, abhorring it. Yet, this only contradicts the novel's claim of slaves' happiness and satisfaction, for had they been so happy why liken Scarlett to them when she was unhappy and working hard.

Most Americans regarded blacks to be an inferior race, and white people vacillate as how to treat them. They are "children in need of food and clothing and the knowledge of God, but they are also savages." (Abbott, 2017, p. 89) Even long after the Civil War in the 1930s, some authors like the historian Frank Owsley described the black race as "barely rehabilitated cannibals" (Abbott, 89) The portrayal of blacks and slavery as less important reflects Mitchell's racial perspectives, according to Pyron, that despite depicting blacks as individuals—Dilcey, Pork, Mammy, Uncle Peter— rather than masses, yet slavery as an institution with field hands is almost nonexistent in the novel. Moreover, the aristocratic slaves that Mitchell depicted were more ornamental, and economically sterile and even slowed

down the economy particularly at Tara in Scarlett's post-Sherman career. (Pyron, 1980, p14-15) The white-slave relationship was a hyper complicated one in the South. Edmund Wilson stated Albion W. Tourgée's interpretation of the Northern idea of slavery as morally, politically, and economically wrong. The north only put up with it for the sake of peace-keeping, and "the Negro is a man" who has equal rights just like the white folks. On the other hand, he also stated the Southern idea of slaves, that they "are fit only for slavery. It is sanctioned by the Bible, and it must be right; or, if not exactly right, is unavoidable, now that the race is among us. We cannot live among them in any other condition." (Wilson,1962, 537). As Tourgée was a Northerner, to borrow Wilson's words, who 'resembled Southerners', he knew the South very well and how they treat and consider blacks. It is no wonder that even when Scarlett wanted to give credit to Pork for helping her family with bringing home food in times of war and food shortage, she insulted him. Scarlett protested, "Negroes were provoking sometimes and stupid and lazy, but there was loyalty in them that money couldn't buy, a feeling of oneness with their white folks which made them risk their lives to keep food on the table." (Margaret, 446) Even through giving credit to the darkies, this very credit has to also be equaled with some insults of being stupid and bone idle. Mitchell showed that the darkies had no problem in dedicating their lives for their 'white folks' that Pork's face 'beamed under the praise.' (Mitchell, p.447)

Scarlett's treatment of slaves was somehow tough, despite the fact that Mitchell wanted to justify her actions for making the slaves appear to be too dumb to be useful. When Scarlett was looking for a midwife to help Melanie give birth, Prissy, the slave, told her that she can help but turned out to be as ignorant as Scarlett was. The latter got mad, and though she never hit a slave before, "now she slapped the black cheek with all the force in her tired arm." (Mitchell, p.345) Scolding darkies to their faces was one thing that Scarlett adhered to, despite her mother's insistence on the mild treatment of them. Scarlett, it seemed in the novel, suffered a great deal with her house slave Prissy, for whenever she needed her help, Prissy let her down. When she asked her to help out with the cow, Prissy replied, "Ah's sceered of cows…Ah ain' no yard nigger. Ah's a house nigger." Scarlett furiously chided her "you're a fool nigger, and the worst day's work Pa ever did was to buy you." And then she promised to beat her once she recovers from her arm, "I'll wear this whip out on you." (Mitchell, p.379) Yet, both field hands, and house-servant darkies are faithful to death to their owners.

Darkies in the novel cannot handle freedom, since they do not know what they want nor what to do with their freedom, let alone their lives. They are referred to as lost animals in chaos, and since they could not read nor write, they would ask whites to write their masters, and get them out of this 'wild' freedom,

"Abandoned negro children run like frightened animals about the town until kind-hearted white people took them into their kitchens to raise. Aged county darkies, deserted by their children bewildered and panic-stricken…cried to the ladies who passed: 'Mistis, please, Ma'm, writ my old Marster down in Fayette County dat Ah's up hyah. He'll come tek dis ole nigger home agin. 'Fo' Gawd, Ah done got nuff of dis freedom!'" (Mitchell, p.622-623)

As if freedom does not suit them, and they cannot do without the white man's ensalvement. Mitchell's depiction of the freed slaves after the Emancipation and Reconstruction, shows the attitudes of the white Southerners not only at the time but also during the time of writing the book, since these attitudes have reverberated for decades in the South, until the coming of the Civil Rights Movement, and the end of segregation.

**3-The novel's aspects of aristocracy in the antebellum South**

In *Gone With the Wind*, both Ellen O'Hara, and the Wilkes' home, Twelve Oaks, were the only instances of aristocracy in the novel. Twelve Oaks, "had a stately beauty, a mellowed dignity that Gerald's house did not possess," (Mitchell, p.86) Mitchell makes a distinction between the classes of society in the South. Aristocrats as Ellen O'Hara, who was a Robillard from Savannah, Georgia, as a "Coast aristocrat" (p.80), the Wilkes, and the new rich planters. And the two types of destitute whites, poor whites, and lazy poor white-trash who live on charity. She gave an example of the white trash in the Slatterys who dislike hard work, and the wealthy neighbors as well as their slaves. On the other hand, Able Wynder and Will Benteen , exemplify poor whites who work hard and do not wait for charity. (Wright, 2005, p. 513)

However, Ashley Wilkes and his wife Melanie Hamilton represent the old order, and the traditional life in the South. The Wilkeses buy books of poetry, travel to Europe, and marry amongst themselves. Twelve Oaks, their plantation is an embodiment of romanticizing the Old South. (Drake, Jr., 1958, p.143-144) Ashley's aristocratic background, probably denied him survival during Reconstruction after the war. He was lost without the old days of the Old South. But Mitchell did not intend her book to be misunderstood with the movie Gone With the Wind, since she had a different objective in mind, she wrote to a friend about the South,

"with few slaveholders, yeoman farmers, rambling, comfortable houses just fifty years away from log cabins, until Gabriel blows his horn—and everyone would go on believing in the Hollywood version… North Georgia wasn't all white columns and singing darkies and magnolias…. But people believe what they like to believe and the mythical Old South has too strong a hold on their imaginations to be altered by the mere reading of a 1,037-page book." (as cited in Walker, 1993, p.431)

Edmund Wilson considered the novel to be a top reaction of the North's own "wartime vituperation", in that "having devastated the feudal South, the Northerners wanted to be told of its glamor, of its old-time courtesy and grace." (Wilson, 1962, p.605) It seems that despite Mitchell's intentions, and the dire circumstances which surrounded the novel's production—the Great Depression, both Northerners and Southerners were hungry for a romanticized, mystique South, and *Gone With the Wind* came just in time.

**4-Criticism of *Gone With The Wind***

The novel was criticized for presenting a gallant, romantic view of the South. Ridgely commented on the book that it was a novel where "the Old South and its Lost Cause were glamorized, sanitized, and merchandised." (Ridgely, 1980, 116) While Cowley views *Gone With the Wind* as "an encyclopedia of the plantation legend" however, this very legend, according to Cowley, is "false in part and silly in part and vicious in its general effect on Southern life today." (as cited in Adams, 2007, p.59-60) For Ransom, Mitchell did not succeed since her form and style were sentimental and also because, as a woman, she did not unequivocally scrutinize the politics of the Civil War and Reconstruction. (see Adams, 2007, p.63)

Watkins (1970) stated that the novel was false both to the historical fact as well as to the human heart, and therefore, is doomed to be a poor, 'bad' novel despite its immediate popularity. For, it makes myths, and also creates a propaganda for history. Watkins continued that it "fails to grasp the depths and complexities of human evil and the significances of those who prevail." (p. 89)

However, Louis D. Rubin, said about the novel that it is "a work for which I have a qualified but considerable admiration." (Rubin, 1982, p.112) Hellen Taylor also wrote in 1989 that more than thirty thousand books treated the subject of the Civil War, among which, at least, two thousand were novels; and *Gone With the Wind*, without a doubt is the most well-known of them all. Taylor uses Barbara Melosh words that Mitchell's book has "shape[d] the popular view of the Civil War and Reconstruction than all of

the scholarly works in that notably sophisticated and well-developed field." (cited in Condé, 1996, p.210)

On Mitchell's cunning skills of portraying the Southern culture and tradition, Pyron, declared that her pleasure in professional psychology is a reflection of her originality and avantgarde in the national and intellectual culture which, "represents a unique ability to translate national culture into Southern terms, and Southern culture into national values. She was, in effect, bi-cultural—Southern and American." (Pyron, 1980, p.16)

**5-Conclusion**

*Gone With the Wind*, as Mitchell intended it, was meant to embody the theme of survival of Southerners during and after the war. Whether she intended to romanticize the South or not, the novel still remains a seminal work of the Civil War, and the South.

Romanticizing the South is probably most obvious, in my opinion, in the treatment of Tara and the South as a place. Since Scarlett's dad, Gerald O'Hara, advised her to love the land, as it is an Irish tradition that runs through their blood, Scarlett always found comfort in going back to Tara. Replace Tara with the South, as a region, you find the source of strength not just for Scarlett, but for Rhett too, who goes around the globe and comes back to the South, and probably the case is true for many other Southerners too.

According to G. Glenwood Clark's review of the novel, it is "a study in timeliness and a brilliant sermon on idealism, *Gone With the Wind* is a prose epic;—a story of yesterday for today with meanings for tomorrow." (Clark, 1937, p.134) On reading the novel, and the treatment of the happy darkies, and the gallant, aristocratic South, one forgets all about the cruelties of slavery and sympathizes with the South against the North. Though this was a falsified portrayal, yet the novel exceeded all records of bestselling.

**Bibliography**

-Abbott, S. (2017). *Womenfolks: Growing up down south*. University of Arkansas Press.

-Adams, A. (2007). " Painfully Southern":" Gone with the Wind", the Agrarians, and the Battle for the New South. *The Southern Literary Journal*, *40*(1), 58-75.

-Ayers, E. L. (1995). Southern Crossing: A History of the American South, 1877–1906. Oxford: Oxford University Press.

-Billington, M. L. (Ed.). (1969). *The South; a Central Theme?*. Holt McDougal.

-Brinkmeyer Jr, R. H. (2004). The Southern Literary Renaissance. *A Companion to the Literature and Culture of the American South*, 148-165.

-Bryant Jr, J. A. (1997). *Twentieth-century southern literature*. University Press of Kentucky.
-Calrk, G., G. (1937). "Review Gone With the Wind by Margaret Mitchell." *The William and Mary Quarterly*. 17(1).
-Cash, W. J. (1991). *The mind of the South*. Vintage.
-Charnwood, L. (2009) *Abraham Lincoln: A Complete Biography*. New Delhi: Lexicon Books.
-Condé, M. (1996). Some African-American Fictional Responses to'Gone with the Wind'. *The Yearbook of English Studies*, *26*, 208-217.
-Dickey, J. W. (2014). *A Tough Little Patch of History: Gone with the Wind and the politics of memory*. University of Arkansas Press.
-Douglass, F. (1995). Narrative of the Life of Frederick Douglass. New York: Dover Publications, Inc.
-Eckenrode, H. J. (1917). Sir Walter Scott and the South. *The North American Review*, *206*(743), 595-603.
-Fraser, W. J., & Moore, W. B. (Eds.). (1983). *The Southern Enigma: Essays on Race, Class, and Folk Culture* (Vol. 105). Praeger Pub Text.
-Mathews, J. W. (1967). The Civil War of 1936: Gone with the Wind and Absalom! Absalom!. *The Georgia Review*, *21*(4), 462-469.
-Mencken, H. L. (1920). The Sahara of the bozart. *Prejudices: Second Series*, 136-54.
-Mitchell, M. (2014) *Gone With the Wind*. London: Pan Books.
-Page, T. N. (1968). In Ole Virginia; or, Marse Chan and Other Stories. 1887. *Reprint, New York: Charles Scribner's Sons, 189o*.
-Pyron, D. A. (1980). " Gone With The Wind": Southern History and National Popular Culture. *Studies in Popular Culture*, *3*, 11-19.
-Ridgely, J. V. (1980) *Nineteenth-Century Southern Literature*. Lexington: University Press of Kentucky.
-Rubin, Jr., Louis D. (1967) *The Curious Death of the Novel: Essays in American Literature*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
-Rubin,Jr, L. D. (1982) Trouble on the Land: Southern Literature and the Great Depression. In Bogardus, R. F. & Hobson, F. (Ed), *Literature at the Barricades: The American Writer in the I930s*. University, Alabama: University of Alabama Press.
-Walker, M. (1993). *Margaret Mitchell & John Marsh: The Love Story Behind Gone with the Wind*. Peachtree Publishers.
-Warren, Robert Penn (1998) [1961] *The Legacy of the Civil War: Meditations on the Centennial*. Lincoln: University of Nebraska Press.

-Watkins, F. C. (1970). " Gone with the Wind" as Vulgar Literature. *The Southern Literary Journal*, 86-103.
-Wright, E. (2005). Cavaliers and Crackers, Tara and Tobacco Road: The Myth of a Two-Class White South. *Prospects*, *30*, 505-517.
-Zinn, H. (2002). *The southern mystique* (Vol. 2). South End Press.

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586
Volume 11No 1 Année :2022 Pp 1324 - 1341

# The Application of Problem-based Learning in Literary Texts Classes and Learners' Attitudes: A Correlational Study

## دراسة ارتباطية بين تطبيق التعليم القائم على حل المشكلات لتدريس النصوص الأدبية و مواقف طلاب اللغة الإنجليزية

*Mountassar Billah Kellil[1], Dr. Sabrina Baghzou[2]
قليل منتصر بالله[1] د. بغزو صبرينة[2]
University of Abbes Laghrour (Algeria)
جامعة عباس لغرور (الجزائر)
Kellilmontasser@gmail.com [1] / bsabrina083@gmail.com [2]

| Dep. Day : 30/06/2021 | Acc. day: 05/09/2021 | Pub. day: 02/03/2022 |
|---|---|---|

**Abstract:**
The current study examined how students' attitudes towards problem-based instruction are correlated with its level of application. Prior to this study, the researcher conducted a quasi-experiment with an intervention of PBL-based instruction in the literary texts classroom in the department of English. The current descriptive correlational study was then carried out in aims of unveiling students' attitudes towards PBL-based activities in light of their perceptions about the extent to which PBL activities were applied. Thirty third year students at Abbess Laghrour University in Khenchela, Algeria responded to a survey measuring attitudes and perceived level of PBL practiced. Data analysis has revealed that, overall, students reported having practiced a sufficient amount of PBL activities, a few others who had failed to practice PBL activities sufficiently viewed them more negatively and benefited less from them, and their perceived level of practice is significantly correlated with their attitudes towards various PBL activities.
**Keywords:** PBL-based instruction, literary texts, EFL learners, Attitudes.

**ملخص البحث**

هذه الدراسة دراسة وصفية إرتباطية ، تهدف إلى معرفة مدى ارتباط آراء الطلاب حول التعليم القائم وفق المقاربة بحل المشكلات بتصوراتهم لمستوى تطبيقه. و لتحقيق ذلك؛ أجرينا أولا دراسة تدخلية شبه تجريبية قاصدين تطبيق هذه المقاربة في الفصول الدراسية لتعليم النصوص الأدبية ، مستهدفين طلاب السنة الثالثة قسم اللغة الانجليزية في جامعة عباس لغرور خنشلة. بعد ذلك أجرينا دراسة استقصائية من خلال إعدادنا لاستبيان يضم مجموعة من الأسئلة الخاصة بموضوع دراستنا، قاصدين دراسة مواقف الطلاب تجاه مختلف الأنشطة و تصورهم

* Mountassar Billah Kellil. Kellilmontasser@gmail.com

لتطبيقها. بعد اطلاعنا وتحليلنا لإجابات ثلاثين طالبا، و جدنا أن الطلاب –عموما– الذين مارسوا قدرا كافيا من الأنشطة يرونها مفيدة ومجدية في تسهيل استيعاب النصوص الأدبية ، أما من فشلوا في ممارستها ، فيرون أنها غير مجدية في ذلك ؛ إذ صعب عليهم استيعاب تلك النصوص من خلال ممارستهم لتلك الأنشطة. و عليه ، نستنتج أن المستوى المصور لممارسة الأنشطة يرتبط بمواقف الطلاب تجاهها.

**الكلمات المفتاحية** :اللغة الانجليزية ،التعليم ، حل المشكلات ، تصورات الطلاب ، النصوص الأدبية.

## I. Introduction

An ultimate aim in foreign language teaching is to facilitate the learning and teaching processes in order to promote learners' overall level in various subjects. One of these subjects is literature, which is often considered fruitful for EFL learners since it enhances their linguistic knowledge and critical thinking skills as well as their knowledge of the target culture. In spite of this, EFL teachers often encounter numerous challenges when teaching literary texts.

This issue has been tackled by numerous researchers who aimed at managing difficult and challenging factors that impede its successful learning process. Bousbai (2010), for instance, highlights the problem of dealing with literary texts on the surface level, which resulted in lack of motivation in literary texts in EFL classes. Additionally, Kheladi (2017) drew attention to EFL learners' lack of interest in reading, shortage in resources (Işıklı &Tarakçıoğlu, 2017) and high level of anxiety in literary texts classes. In attempts to cope with factors that hinder the learning of literary texts in the EFL classroom, researchers implemented various teaching and learning methods and techniques (Bousbai, 2010; Fehaima, 2018; Yilmaz, 2012). One such method was problem-based learning (PBL). Basically, this instruction method is based on the use of real life problems as a starting point of every lesson where learners actively engage in a process to solve these problems, thus gaining knowledge (Barrows& Tamblyn, 1980). For instance, when a teacher is faced with the task of introducing adjectives related to profiles to his or her learners, he or she may use the following problem scenario as a starting point: *A man lost his son while visiting a zoo. The man looked for his son but could not find him. Then, he went to a security agent to ask for his help. The agent asked the man about his son's appearance.* At this point, the teacher can show the learners a picture of this lost child and ask them to describe him for the security agent, so learners actively gather adjectives related to physical appearances and use them to describe the lost child.

PBL was studied in relation to mostly language skills (Azman & Shin, 2012), English language proficiency (Ansarian, Adlipour, Saber, & Shafiei, 2016), vocabulary issues (Mohammadi, 2017), and critical thinking skills (Bashith &Amin, 2017). All the aforementioned studies accentuate the positive effect of PBL, as a teaching method, on various elements related to foreign and second language learning. This being said, the utility of PBL in literary texts classes in an EFL setting has not been covered. Besides the aforementioned problems, the researchers in the current study have witnessed problems of knowledge appliance, lack of participation and low level of confidence, and a considerable level of passiveness shown by EFL students during literary texts classes.

Therefore, the aim of this study is to implement PBL in EFL classes and examine learners' views on its usefulness in relation to its level of application. In order to effectively accomplish this, the researchers adopted the following research question, aims, and hypothesis:

**Research question:** To what extent is the level of PBL-based instruction of literary texts correlated with students' attitudes?

**Hypothesis:** Students' attitudes towards PBL-based activities are positively correlated with the extent of applicability of PBL-based instruction.

**Objective 1**: To examine students' perceptions towards the level of applicability of PBL-based instruction.

**Objective 2**: To unveil students' attitudes towards PBL-based activities employed in the literary texts classroom.

**Objective 3**: To examine the extent to which PBL-based instruction of literary texts is correlated with students' attitudes.

## II. Background

### 2.1. Theoretical Framework of PBL

Barrows and Tamblyn (1980), who are thought to be pioneers in PBL, define it as "The learning that results from the process of working toward the understanding or resolution of a problem" (p.18). Simply put, PBL refers mainly to learning situations where real-world problems are used as starting points of classes and the learning that results from attempts to solve those problems. It is considered as a curricular, instruction-based and learner-centered teaching-learning approach (Barrows & Tamblyn, 1980; Savery, 2015) where students are involved in an inquisitive process of gathering information previously identified as necessary to solve the problem that was used as the starting point of the lesson. Furthermore, a problem resolution also requires the use of knowledge based on both facts and practices, in addition to skills necessary in applying this knowledge. Considering it a

teaching–learning method based on constructivist assumptions, Savery and Duffy (1996) outlines the following principles upon which PBL is based:

a- Learning objectives of lessons and activities should be clearly identified to learners.

b- When it comes to directing their learning process, learners should be self-reliant.

c- The learning environment should be challenging and motivating for learners, triggering learners' thinking activity through the inclusion of complex issues.

d- Learner-learner discussions and meaning negotiations are the areas where learners construct new knowledge.

e- Learner's self-monitoring has a vital role in the learning process since it is considered as an opportunity for learners to reflect on the weaknesses and strengths of their learning so as to improve their performances in the future.

**2.2. Elements of PBL**

Multiple scholars (Savery & Duffy, 1996; Savin-Baden & Major, 2004) have identified various elements that are fundamental for practicing PBL, such as collaborative learning, self-directed learning, facilitation, self-reflection, and creation of problem scenarios. Firstly, ownership of the learning process is offered to learners whereby they rely on themselves to set learning objectives, identify, gather and analyze knowledge needed to solve the problem presented by the teacher. Hence, the teacher's role shifts inside PBL classrooms, pushing them to be facilitators, meaning that their interference in the learning process drastically diminishes (Savin-Baden, 2003). Namely, Barrows and Tamblyn (1980) assert that tutors in PBL environments are neither knowledge masters nor transmitter.

In addition, Lee and Tan (2003) and Savery and Duffy (1996) claim that learners' collaborative work to solve different problems is an element without which PBL cannot take place. Considering another element of PBL, self-reflection, according to Teoh and Ansarian (2018), is believed to be basic since it provides an opportunity for learners to evaluate their learning by identifying the areas where they demonstrate high performance as well as the areas where they performed poorly and the mistakes they committed during the learning process, all with aim of optimizing their future learning performance.

**2.3. Characteristics and Types of Problem Scenarios**

Jonassen (2001) defines a problem as an "unknown entity" that may vary in regards to its complexity. For instance, a social phenomenon may be more complex than a math problem, especially since this latter can be solved

by following logical procedures. Without a feeling of 'the unknown' or the urge to determine it when encountering a problem, then the situation is not considered as a problem. Another important characteristic of problem solving in PBL having diverse solutions (Ansarian & Teoh, 2018), unlike puzzles, for example, which have only one solution (Bird, 2014).

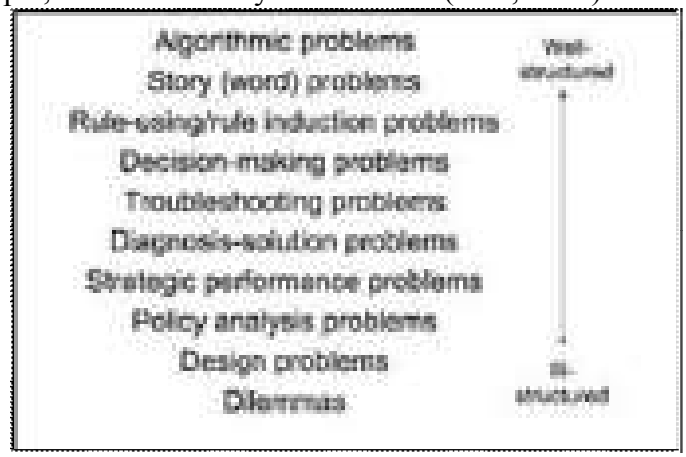



**Figure (1):**Typology of problem types
**Source:** (Jonassen, 2000) found in Jonassen and Hung (2008)**.**

As figure 1 shows, problems vary in terms of structure, where well-structured means problems presented to learners with all their elements being explained to them. Additionally, well-structured problems necessitate a limited set of 'rules' and 'principles' to be solved (Jonassen, 2000). Ill-structured problems contain a number 'unknowns' to learners (Wood, 1983), can be solved in many ways, may have diverse solutions (Kitchener, 1983), and prompt learners to communicate, sharing their own perceptions about the problems (Jonassen, 2000). Moreover, in order for ill-structured problems to be solved, they require application of knowledge from multiple disciplines (Jonassen, 2000).

## III. Method

This study adopted a descriptive, correlational design. As a continuation of a previous study that was an experiment aimed at examining the effect of PBL-based instruction in the literary texts classroom, the researchers conducted the current study to gain insight into learners' views about the implementation of PBL-based instruction.

### 3.1. Sample

The sample for this study is purposive, comprised of 30 third year students (out of a population of 86) of EFL at the department of English at the University of Abbes Laghrour, Khenchela. The sample was chosen for a specific purpose: these students are the same as the ones in previous experiment, which was used as the basis for the current study. The majority of participants (23; 76.7%) are female, and only 7 (23.3%) are male. Participants' age ranged from 20 to 36 (M=23.23).

**3.2. Data Gathering Tools**

To gain an understanding of students' perceptions of level of application of PBL, the teacher/ researcher integrated PBL-based instruction into their literary texts classroom for one semester. During this semester, the target population had to study the literary eras of British literature; hence, the integration of PBL was carried out tackling those eras. Since the problem scenario is the basic activity of PBL, the learners were exposed to problem scenarios where they had to rely on their knowledge of British literature to solve them. For example, in one of the PBL sessions the students read *Ode on Melancholy* by John Keats. Then they were exposed to the following problem: *Using the given poem, why was John Keats, as one of the romantic poets, thought of as a rebellious author?* The students then had to solve this problem by doing various PBL activities, such as working collaboratively to gather and evaluate the information required to solve the problem, sharing knowledge among each other, and debating, all in attempt to gain knowledge.

The researchers then carried out the current investigation to gain examine how their attitudes towards PBL activities are correlated with their perceptions of the extent to which PBL activities were employed. To accomplish this aim, the researchers devised a questionnaire divided into two main sections. The first section was comprised of 33 items, and it aimed to measure students' perceptions of the extent to which they believed PBL was employed in the classroom. The second main section contained 27 items and measured students' attitudes towards PBL activities and various aspects of the PBL-based environment. All items in the first section were based on a five-point Likert scale, ranging from one (strongly disagree) to five (strongly agree); in the second section, 17 items were based on a five-point Likert scale (also from one to five), and the other 10 items were based on a three-point Likert scale (from one to three).

**3.3. Procedures**

Before administering the questionnaire, the researchers ran a pilot test by having several students respond to the questionnaire, providing feedback on its appropriateness and comprehensibility. According to Cohen et al.

(2005), to increase its overall validity, a questionnaire must be pilot-tested by administering it to a smaller group of respondents from similar population before administering it to a larger group. Those who piloted the questionnaire found some words and some formatting not fully comprehensible, so the researchers changed a number of words and expressions as well as formatting to ease comprehensibility and clarity. The final administration took place in class, but those who could not finish in time were asked to complete the questionnaires at home. After all respondents returned their questionnaires, the researchers checked for the items' internal consistency; which yielded a Cronbach's α = .713 for PBL application (the first section) and α = .745 for attitudes towards PBL activities (section 2), which suggests an average and acceptable level of reliability (Cortina, 1993).

## IV. Results and Interpretations

The following section presents the results obtained from the questionnaire along with a discussion of the findings, which comprises references to previous studies available in the literature.

### 4.1. Implementation of PBL

The third section of the questionnaire was devoted to checking the extent to which PBL activities were implemented in literary classes according to the third year students' perceptions. To this end, the researchers attempted to represent the essential elements of PBL— self-direction, collaborative learning, the use of problem scenarios, teacher's facilitation of the learning process, and self-reflection— by including 33 items in this section. Each item represents a PBL activity of which the degree of implementation is evaluated on a scale from 'Never' to 'Always', which were given 1 to 5 respectively. In interpreting responses, the researchers considered a response of 1 – 1.79 to be very negative, 1.8 – 2.59 to be negative, 2.6 – 3.39 to be neutral, 3.4 – 4.19 to be positive, and 4.2 – 5 to be very positive. For a number of statements that were reversed, the coding values were also reversed. For instance, in statement 19, "The teacher used to choose the course materials for you", instead of assigning a value of 4 to those who agreed, like in the regular statements, those who agreed were assigned a value of 2. Hence, in the final interpretation, a mean of 2.38 is interpreted negatively just like the rest of the statements, although when looking at the statement, a lower mean would mean a positive interpretation. All data was analyzed using SPSS 25 software.

The analysis of students' answers about the implementation of each element of PBL reveals varying perceptions (Refer to Table 1 for sample questions). The analysis of the first element, which is the use of problem scenarios in literary texts classes, represented in item number 1 and 16,

reveals a score of M= 3.03 and M=2.86, respectively. These scores indicate that the students were mostly neutral; they thought that they only slightly approach various literary texts in light of PBL learning since the starting point of each session was usually problem scenarios.

Another element is students' self-directed learning. When considering scores of items number 5, 9, 12, 14, 27, and 28, which are believed to be related to self-directed learning, the following mean scores were found: M=3.46, M=2.8, M=3.8, M=2.93, M=2.96, and M=3.43, which are mainly neutral with two reports being positive. These results indicate that the ownership of the learning process is usually assigned to the students, with no reports diverting towards a lack of self-directed learning. A closer look at item five, for example, reveals students' responsibility in the process of solving the presented problems by themselves rather than depending on the teacher. Likewise, item 28, which refers to students' preparation of their own plans of solving the problems, indicates that students usually directed their own learning.

**Descriptive Statistics**

| | Mean | Std. Deviation | Interpretation |
|---|---|---|---|
| 1. We used to start our lessons with problems based on literary texts. | 3.0357 | 1.26146 | Neutral |
| 3. The teacher used to explain the given assignment. | 4.3548 | .98483 | Very positive |
| 4. Whenever there was a misunderstanding related to the assignment, the teacher clarifies. | 4.4516 | .85005 | Very positive |
| 14. I used to negotiate meanings of ideas with my classmates. | 2.9333 | 1.22990 | Neutral |
| 20. The teacher used to monitor the learning groups. | 3.7241 | 1.13063 | Positive |
| 25. The teacher used to clarify ambiguous points. | 4.3226 | 1.19407 | Very positive |
| 26. The teacher used to let the students find their own solutions. | 4.0323 | .83602 | Positive |
| 1. We used to establish debates in class. | 3.4667 | 1.27937 | Positive |
| OVERALL | 3.4767 | .55461 | Positive |

**Table (1)** PBL Implementation in the Classroom

Additionally, item 10, which discusses who sets learning objectives, suggests that the students are responsible for setting their own learning objectives which is thought to be a critical element of self-directed learning (M=3.6). Students' self-direction can also be perceived in their answers to item 19, which questions the degree to which the teacher chose course material for his students; results (M=2.37) suggests that the teacher did usually interfere when it came to choosing course material. For this statement, as mentioned in the beginning of this section, the coding value was reversed so that a lower value would indicate a negative interpretation like in the rest of the statements.

Moreover, the teacher's role as a facilitator of the learning process was scrutinized when asking learners about their perceptions towards the teacher's role in literary texts classes. Items 3, 4, 8, 13, 15, 20, 24, 25, 26, and 27are concerned with the role of the teacher as a facilitator. With means ranging from M= 2.96 to M=4.45 on these items, the teacher can be considered as a facilitator according to students' perception, which means that he adopted the role as recommended by PBL rather successfully. For instance, in items number 3, 4, and 25 the students report that the teacher usually clarifies the given assignments besides ambiguous points. In addition, according to results obtained for item 11, the teacher avoided imposing his own beliefs and views on his students (M= 3.13). In line with this perception, the teacher used to negotiate meanings of various ideas with his students (item 13, M=3.29).

Another key component of PBL is collaborative work; in this regard, the mean scores of items two and 22 (M=3.06 and M=2.87, respectively) indicate that students learned in groups to find solutions to the problems presented during literary texts classes. The analysis of students' answers to item number 14, which involves meaning negotiation— another aspects related to collaborative work— reveals that they feel like they sometimes negotiate meanings of concepts and ideas during literary texts classes (M=2.93). Moreover, the students reported that they often shared their solutions with their classmates (item 18, M= 3.1).

The last element discussed in this section of the questionnaire is learners' reflection on their learning. When asked if they evaluate their learning process in item 17, students responded positively (M=3.53), which means that they usually assessed their learning process by identifying their strengths and weaknesses. Moreover, students' openness is demonstrated in their answers to items 23 (M=3.77) and 31 (M=3.74), wherein they reported that they accepted their classmates' viewpoints and even learned from them. Additionally, in learning environments where PBL is a prevailing teaching

and learning method, the students were offered opportunities to practice English with group members and other classmates. This claim is based on students' responses to items 29 (M= 3.8) and 30 (M=4.16). Nevertheless, students were neutral when asked whether problems scenarios with which they dealt during literary texts classes were problems they may encountered in their daily lives (item 16, M=2.86).

All in all, the overall average score of all the statements (M=3.48) indicates that, according to students' perceptions, the features and elements of PBL were present in literary classes. This is a further indication that the teacher was relatively successful in implementing PBL-based instruction of literary texts.

Mostly, these outcomes are in congruence with numerous research studies. For instance, the findings established by Blumberg (2000), Khoiriyah, Roberts, Jorm, and Van der Vleuten (2015) and Markušić and Sabljić (2019) highlight that students' self-reliance in regards to the learning process is increased in PBL environments. Similar to Barrows and Tamblyn (1980) and Savin-Baden (2003), who sustain the idea that the role of the tutor in PBL settings should be a facilitator, the students of this study viewed the teacher as a facilitator during literary texts classes.

**4.2. Attitudes towards PBL**

The second section, attitudes towards various PBL-based activities, is comprised of 27 statements about students' attitudes towards various activities and aspects of the PBL-based literary texts classroom. Table 2 presents a few examples of statements in the section and each statement's interpretation. Of the entire section, 12 statements received an average neutral response; 14 statements received an average positive response, and one statement received a very positive response. None of the statements received a negative or very negative average response. For instance, in statement 1, students reported that it was motivating to work with classmates collaboratively to finish assignments (M=3.600). Additionally, according to statement 10, students felt even more positive about their interaction with the teacher, indicating that it was effective in establishing effective learning of literary texts (M=4.214). The following section presents more descriptive statistics, particularly on the sum of items for each section, followed by inferential statistics that enable the researchers to answer the research questions.

**Descriptive Statistics**

| | N | Mean | Std. Deviation | Interpretation |
|---|---|---|---|---|
| 1- It is motivating to work collaboratively with classmates to finish an assignment | 30 | 3.6000 | 1.40443 | Positive |
| 5- PBL provides me with opportunities to direct my own learning. | 27 | 3.4444 | 1.12090 | Positive |
| 10- Interaction with the teacher established effective learning of literary texts. | 28 | 4.2143 | 1.03126 | Very Positive |
| 11- Interaction with my classmates helped me in learning literary texts. | 30 | 2.9677 | 1.25124 | Neutral |
| 16- PBL has helped me develop my social skills. | 30 | 3.2667 | 1.17248 | Neutral |
| 17- The problems presented by the teacher motivated me to learn. | 30 | 4.0968 | 1.10619 | Positive |

**Table (2):** PBL Implementation in the Classroom

These findings are similar to results found in various studies. For instance, PBL has been viewed as a motivating learning approach and stimulating in terms of group work (Azmani & Shin, 2012), which is considered by students to be preferable (De Wet & Walker, 2013). Also in line with this study, Dochy et al. (2005) report that students perceive the key aspects of PBL learning environments as valuable.

### 4.3. Descriptive Statistics for Sums

When running descriptive statistics for the sum of each section, the researchers used SPSS 25. The researchers counted the sum of scores of every item in each section, which yielded the total score for its corresponding section. For instance, for the first section, the extent to which learners thought PBL was implemented, each student's response to all items in the section was

added to yield a total score for that section. The total possible score for this section was 165 (33 items based on a 5-point scale); hence, the mean score is based on a total possible score of 165. The second section was based on a total score of 115 (17 items were based on a 5-point scale, and 10 items were based on a 3-point scale). Table 3 presents the descriptive statistics for the sum of each section.

**Descriptives**

| | | Statistic | Std. Error |
|---|---|---|---|
| Application of PBL Activities | Mean | 115.0000 | 2.31040 |
| | Std. Deviation | 12.65456 | |
| | Minimum | 84.00 | |
| | Maximum | 140.00 | |
| Attitudes | Mean | 80.3667 | 1.67434 |
| | Std. Deviation | 9.17073 | |
| | Minimum | 60.00 | |
| | Maximum | 94.00 | |

**Table (3)** Descriptive Statistics for Sum of Sections 1 and 2

As the table above shows, total scores for perceptions towards the implementation of PBL activities in the literary texts classroom range from 84 to 140 (M=115, SD= 12.655), which is above the expected mid-point. A mean score of 115, therefore, indicates highly positive responses, which is in line with the initial analysis of each statement that indicates that more students perceive a high implementation rate of PBL-based activities. Scores for the second section, students' attitudes, range from 60 to 94 (M=80.367, SD= 9.171). These scores also indicate that students have an overall positive attitude towards PBL-based instruction and the classroom environment since a mean of 80.367 is above the expected average.

**4.4. Inferential Statistics**

To test the relationship between students' perception of the extent to which PBL was applied in the classroom enviornment and their attitudes

towards its various activities, the researchers set out to use Pearson's correlation analysis. Being a parametric statistic, Pearson's analysis carries a significant assumption of normality. Therefore, prior to carrying out the analysis, the two main variables were tested for normality using the Shapiro-Wilk test of normality (Table 4). According to the test statistic, non-significant values for both the application of PBL (W (30) = .936, p = .070) and attitudes towards PBL activities (W (30) = .955, p = .225) indicate that the date can be used to run the parametric test statistic Pearson's correlation analysis.

| | Shapiro-Wilk Test of Normality | | |
|---|---|---|---|
| | Statistics | df | Sig. |
| Application of PBL | .936 | 30 | .070 |
| Attitudes | .955 | 30 | .225 |

**Table (2**) Shapiro-Wilk Test of Normality

After establishing normality, the researchers ran Pearson's correlation analysis to test for any correlation between the two variables (Table 5). As results of the analysis indicate, a significant positive correlation exists between students' perceptions of the level of applicability of PBL and their attitudes towards various PBL-based activities conducted in the classroom (r = .474**, n= 30, p= .008). A correlation coefficient of 0.474 indicates a weak to moderated relationship between the two variables, albeit significant. Therefore, according to the analysis, the more positive students' perceptions are about how much PBL was actually implemented, the more positive their attitudes towards PBL activities are.

Correlations

| | | Application of PBL | Attitudes |
|---|---|---|---|
| Application of PBL | Pearson Correlation | 1 | .474** |
| | Sig. (2-tailed) | | .008 |
| | N | 30 | 30 |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Table (3)** Pearson's Correlation Analysis

To contextualize the results, examples of statements about the level of applicability include, "I used to negotiate meaning of ideas with my classmates", and "We used to establish debates in class". Examples of statements from the section on attitudes include "The problems stimulated the acquisition of new knowledge", and "Interaction with my classmates helped me in learning literary texts." Clearly, different students may have different perspectives on the extent to which PBL was applied to them. For instance, to the two sample statements on application above, some learners could have strongly disagreed because they may have just refused to interact with classmates while others may have strongly agreed for the opposite reason. Likewise, the same students who strongly disagreed in these two statements could have strongly disagreed in the second two sample statements; they could have not benefited from classroom discussion or debates; hence, the problem scenarios were ineffective in helping stimulate their acquisition of new knowledge. In the same sense, those who failed to interact with classmates and participate in PBL-based activities would have had difficulties in grasping certain information about the literary texts being dealt with.

Accordingly, these results are significant for a number of reasons. First, the fact that there is a positive correlation between the two variables indicates that the more PBL-based instruction is applied and internalized by learners, the more learners benefit from such instruction. Second, these results reveal that dissatisfaction with certain PBL-based activities or features does not necessarily mean that these activities are not satisfactory; it could simply mean that those who are not satisfied with the activities simply failed to

practice them. Perhaps they were absent, or they failed to cooperate or interact appropriately, therefore leading these learners to not fully internalize the PBL experience. Third, these results reveal that, despite the teacher's efforts, not everyone in the same classroom has the same experience. While some were extremely satisfied, others were dissatisfied, and while some felt they practiced PBL, others did not feel the same. These perspectives indicate that teachers considering PBL-based instruction should be cautious of this phenomenon and try to neutralize the classroom to the point where most of the learners are receiving the same experience.

**4.5. Discussion**

According to the above results, the hypothesis of this paper is confirmed, meaning that the more PBL is implemented in the EFL literary texts class, the more positive attitudes students demonstrate. When students work collaboratively, sharing views and negotiating meanings, they become more motivated and acquire new knowledge. In line with these results, Roskams (1999) reports positive views students held towards the usefulness of peer interaction. The role of the facilitator, who establishes learner-teacher interaction, and self-directed learning, is found to prompt students' freedom and facilitate their learning. Similarly, Douglas and Morris (2014) found that students showed positive attitudes towards their activeness; additionally, learner-learner and teacher-learner interactions paved the way for successful learning. Also according to the current study, the use of challenging problem scenarios in literary texts classes makes the learning process motivating. This is in line with Fukuzawa, Boyd and Cahn (2017), who found that in the beginning of PBL classes, when students encounter problem scenarios, they become highly motivated. Revealing similar views, Azman and Shin (2012) report an increase in learners' motivation when managing the problem. In their attempts to solve problems, students find numerous opportunities to apply learned knowledge, highlighting that the more PBL is implemented, the more they apply their knowledge. Moreover, self-reflective practices are perceived as tools facilitating future learning processes. Hence, the more they are conducted, the more students spot their weaknesses and strengths in order to improve future performances. Roskams (1999) has also reported that students greatly valued the usefulness of peer feedback.

The researchers, based on the findings of the current study, recommend the use of PBL as an innovative and instructional teaching method in EFL literary texts classroom in order to promote team work, motivation, active learning and self-reflective practices among EFL learners.

**V. Conclusion**

The current study was conducted in an attempt to reveal the applicability of PBL in the EFL literary text classroom; however, the main aim was to examine the relationship between the extent to which PBL was implemented and learners' attitudes. Results from the data analysis have revealed that increasing implementation of PBL elements, such as collaborative work, self-directed learning, self-reflection, and motivation, is encountered by positivity in learners' attitudes towards those elements. The limitation of this study is the Covid-19 lockdown that interrupted and limited the number of literary texts sessions, being reduced to only 10 sessions. For future research, the researchers highlight the scant research investigating the role of PBL in different subjects in the EFL classroom, particularly in Algeria. Concerning future research on PBL in literary texts classrooms, the researchers believe that it is worth inquiring thoroughly into other elements such as mediated learning, collaborative learning, and others. Since PBL involves problem scenarios which tackle various multidisciplinary issues, its effectiveness in many courses such as culture, grammar, sociolinguistics can be investigated.

## VI. Bibliography

1. Ansarian, L., Adlipour, A. A., Saber, M. A., & Shafiei, E. (2016). The Impact of Problem-Based Learning on Iranian EFL Learners' Speaking Proficiency. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(3), 84-94. doi:10.7575/aiac.alls.v.7n.3p.84
2. Ansarian, L., & Teoh, M. L. (2018). *Problem-based language learning and teaching: An innovative approach to learn a new language*. Springer.
3. Azman, N., & Shin, L. K. (2012). Problem-based Learning in English for a Second Language Classroom: Students' Perspectives. *International Journal of Learning*, 18(6), 109-126.
4. Barrows, H.S., & Tamblyn, R.M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. New York: Springer.
5. Bashith, A., & Amin, S. (2017). The effect of problem based learning on EFL students' critical thinking skill and learning outcome. *Al-Ta lim Journal*, 24(2), 93-102. doi : 10.15548/jt.v24i2.271
6. Blumberg, P. (2000). Evaluating the evidence that problem-based learners are self-directed learners: A review of the literature. In D. H. Evensen & C. E. Hmelo (Eds.), *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions* (p. 199–226). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
7. Bousbai, A. (2010). Incorporating *A Reading Strategy in Literature Intensive Course with A View to Increasing the Learners'comprehension*

*and Interpretation of Literary Material- The Case of Second Year Students at the English Department-Ouargla University* (Doctoral dissertation, Universite Mohamed Khider).

8. Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. (5th Edition). Taylor & Francis e-Library.
9. Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104. doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98
10. De Wet, L., & Walker, S. (2013). Student perceptions of problem-based learning: A case study of undergraduate applied agrometeorology. ISRN Education, 2013. http://dx.doi.org/10.1155/2013/982942
11. Dochy, F., Segers, M., Van Den Bossche, P., & Struyven, K. (2005). Students' perceptions of a problem-based learning environment. *Learning environments research*, 8(1), 41-66. Retrieved from https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10984-005-7948-x.pdf
12. Douglass, C., & Morris, S. R. (2014). Student perspectives on self-directed learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13-25. Retrieved from http://commons.lib.niu.edu/handle/10843/17486
13. Fehaima, A. (2018). An Integrative Approach to Teaching Literary Texts to EFL Students: The Case of Second-Year Learners at University of Tlemcen (Doctoral dissertation).
14. Fukuzawa, S., Boyd, C., & Cahn, J. (2017). Student motivation in response to problem-based learning. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 10, 175-188. https://doi.org/10.22329/celt.v10i0.4748
15. Işıklı, C., & Tarakçıoğlu, A.Ö. (2017). Investigating problems of English literature teaching to EFL high school students in Turkey with focus on language proficiency. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 82-95. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/36120/405598
16. Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development,* 48(4), 63-85. doi : https://doi.org/10.1007/BF02300500
17. Jonassen, D. H., & Hung, W. (2008). All problems are not equal: Implications for PBL. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2(2).
18. Kheladi, M. (2017). An exploration of the main difficulties and challenges, in teaching EFL literature: The case of teachers at the university of Tlemcen, Algeria. *International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 5(11), 55–66.

19. Khoiriyah, U., Roberts, C., Jorm, C., & Van der Vleuten, C. P. M. (2015). Enhancing students' learning in problem based learning: validation of a self-assessment scale for active learning and critical thinking. *BMC Medical Education,* 15(1), 140. doi.org/10.1186/s12909-015-0422-2
20. Lee, M.C. & Tan, O.S. (2004). Collaboration, Dialogue, and Critical Openness through Problem-based Learning Processes. In O.S. *Tan. Enhancing Thinking through Problem-based Learning Approaches : International Perspectives* (127-143). Singapore: Cengage Learning.
21. Markušić, J., & Sabljić, J. (2019). Problem-Based Teaching of Literature. *Journal of Education and Training Studies,* 7(4), 20-29. doi:10.11114/jets.v7i4.4066
22. Mohammadi, F. S. (2017). The effect of authentic problem-based vocabulary tasks on vocabulary learning of EFL learners. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(3), 35-40. http://dx.doi.org/10.7575//aiac.ijels.v.5n.3p.35
23. Roskams, T. (1999). Chinese EFL students' attitudes to peer feedback and peer assessment in an extended pairwork setting. *RELC Journal*, 30(1), 79-123. https://doi.org/10.1177/003368829903000105
24. Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1). doi: https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002
25. Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1996). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. In B. G. Wilson (Ed.), Constructivist learning environments: Case Studies in Instructional Design. Educational Technology Publications Englewood Cliffs, NJ.
26. Savin-Baden, M. (2003). *Facilitating problem-based learning*. McGraw-Hill Education (UK).
27. Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2004). Foundations of problem-based learning. United Kingdom: McGraw-Hill Education (UK).
28. Wood, P. K. (1983). Inquiring systems and problem structure: Implications for cognitive development. *Human Development*, 26(5), 249-265. https://doi.org/10.1159/000272887
29. Yilmaz, C. (2012). Introducing Literature to an EFL Classroom: Teacher's Instructional Methods and Students' Attitudes toward the Study of Literature. *English Language Teaching*, 5(1), 86-99. doi:10.5539/elt.v5n1p86

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586
Volume 11 No 1 Année :2022 Pp 1342- 1357

# The Challenges of Teaching Legal English at University of Oran 2

## تحديات تدريس اللغة الإنجليزية القانونية بجامعة وهران 2

* ACHIR Sara[1], Pr. SEBANE Zoubida[2]
عشير سارة[1] صبان زوبيدة[2]
University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmed (Algeria)
جامعة وهران 2 محمد بن أحمد (الجزائر)
achir.sara@univ-oran2.dz[1] / sebane.zoubida@univ-oran2.dz[2]

| Dep. Day : 30/06/2021 | Acc. day: 08/10/2021 | Pub. day: 02/03/2022 |
|---|---|---|

**Abstract:**

The aim of this study is to evaluate the English for Specific Purpose (ESP) course offered to Law students enrolled in university of Oran 2. The paper aims to explore the teaching-learning process of ESP through examining the views of teachers and students. To achieve the objectives of this study, data were collected through the use of focus group discussions and semi-structured interviews as qualitative research instruments. After gathering the data, thematic analysis was used as a data analysis technique. The findings indicated that ESP in the faculty of law faces lot of pedagogical challenges that inhibit the teaching of ESP courses. Therefore, we suggest the importance of a comprehensive needs assessment with the aim of adapting the existing ESP pedagogy in Algeria to suit students' needs, expectations, and academic requirements.

**Keywords:** ESP; Learner Needs; Assessment; Language Skills; Legal English.

**ملخص البحث**

الهدف من هذه الدراسة هو تقييم دورة اللغة الإنجليزية لغرض محدد (ESP) المقدمة لطلاب القانون المسجلين في جامعة وهران 2. وتهدف الورقة إلى استكشاف عملية التدريس والتعلم الخاصة بـ ESP من خلال فحص آراء الاساتذة والطلاب. لتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم جمع البيانات من خلال استخدام مناقشات مجموعات التركيز والمقابلات شبه المنظمة كأدوات بحث نوعية. بعد جمع البيانات ، تم استخدام التحليل الموضوعي كأسلوب لتحليل البيانات. أشارت النتائج إلى أن ESP في كلية الحقوق يواجه الكثير من التحديات التربوية التي

* ACHIR Sara, achir.sara@univ-oran2.dz

تمنع تدريس مقررات ESP. لذلك، نقترح أهمية إجراء تقييم شامل للاحتياجات بهدف تكييف منهج التعليم الحالي في الجزائر ليتناسب مع توقعات احتياجات الطلاب والمتطلبات الأكاديمية.

**الكلمات المفتاحية**: احتياجات المتعلم، الإنجليزية القانونية، الإنجليزية لأغراض معينة، التقييم، مهارات اللغة.

## 1. Introduction

Due to the impact of globalization and the great demand of English nationally and internationally, Algeria opted in 2004/2005 for the application of the LMD system (License, Master, Doctorate), which has gone through endless debates. From this perspective, mastery of foreign languages, especially English, became essential. All students, regardless of their field, will learn English in order to have an access to scientific papers and documentation, as well as will be provided with needed vocabulary and cultural background. Another aspect of LMD is to facilitate the mobility and communication between researchers from developed and developing countries.

Despite the importance and necessity of learning English which has been expressed politically and educationally from various sectors, difficulties remain in the practical implementation of the curriculum, which relate, among other things, to the time constraints, budget required for teacher training (Kim, 2008), design of materials, and methodology as the development of a syllabus is multidisciplinary work for the ESP practitioner (Kasper, 1997).

We believe that there may be fruitful results obtained in our research regarding the wishes and shortcomings of the target population. In other words, aspects such as personality, motivation, learning styles, and learning strategies (Dörnyei, 2006) can affect the learning process. The affective and cognitive variables of the students began to occupy a fundamental role, which led to the development of courses based on what was important to the student in order to promote students' motivation and the autonomous learning in foreign language classes. Apart from the general guidelines established for learning a second language, it is necessary to know the opinion of the students in order to adapt a course to their personal and professional needs and expectations (Dudley-Evans & St. John, 1998).

Despite the great emphasis laid on teaching ESP in the Algerian educational institutions, there are serious problems at all levels in the ESP classroom. In fact, the absence of meaningful and well-designed ESP courses

puts students in a disadvantaged position (Boudersa, 2018) and creates fewer opportunities in the market place. The current research paper attempts to investigate both ESP teachers and law students' perceptions and attitudes towards English for Legal Purposes, and whether the course meets the requirements of ESP teachings or not.

At university of Oran 2, particularly the faculty of law, English is now deemed to be a crucial skill that should be mastered by all students, both for academic and occupational purposes. Thus, ESP is taught for Master's students so that they can read and comprehend English textbooks and articles of their own field, in addition to developing their spoken and written skills. The amount of time spent in ESP environment is 1 hour and 30 minutes a week as an academic requirement.

This study is guided by the following research questions:

a- What are the students and the ESP teachers' perspectives on the English course?
b- What are the most important language skills?
c- What are language instructors' and law students' perceptions about the challenges they encounter in English for Legal Purposes classes?

## 2. Literature Review

### 2.1 ESP as an Approach to Language Teaching

The teaching of English for specific purposes emerged as a way to respond to the linguistic needs of new generation of learners who were interested in a specific area, unlike general English courses, whose main objective is to teach the language in a global way without starting from needs analysis. Therefore, one of the most relevant definitions of ESP is the one proposed by Hutchinson and Waters (1987, p.19) where they define ESP as "an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning". They add that it should not be considered as a particular linguistic product, but as a way of approaching language. Furthermore, the student is an important element within the educational process.

Learner-centered approaches suggest that students learn to take responsibility for their own learning and teachers must take into account student learning styles, strategies and language processing approaches (Brown, 2001). On the one hand, students need to have a command of the academic English to succeed at the university level. On the other hand, students can develop the skills to take in charge of their own learning and become more independent.

At the end of the 1960s, with the appearance of the communicative approach, the teaching of the language for specific purposes began to emerge, focusing on specialized communication in certain professions and academic fields. Hence, English for Legal Purposes (ELP) is a branch of ESP which is designed specifically for law students to build up English skills appropriate to their specific needs. As Belcher (2009) argues, ESP has expanded to include other branches such as English for academic purposes (EAP), English for vocational purposes (EVP), English for occupational purposes (EOP), English for business purposes (EBP), English for medical purposes (EMP), English for legal purposes (ELP), and English for socio-cultural purposes (ESCP).

At the beginning of the 1990s, English for Specific Purposes was divided into two main areas: English for Occupational Purposes (EOP) and English for Academic Purposes (EAP). The characteristics of this work make us focus on the second area because English for Legal Academic Purposes aims at providing students with the vocabulary and structural skills that are needed in the academic field.

English for Specific Purposes courses are taught in a limited period for groups of adult learners who have the same area of specialization (Robinson, 1991). Therefore, ESP teachers may go further and identify the needs based on the priority of different skills. According to Strevens (1988), one of the characteristics of ESP is the possibility of limiting the skills to be developed according to the needs of the students. In other words, English for Legal Purposes is taught as an approach to language teaching that combines between subject matter and English language teaching in order to equip learners with a certain language proficiency level for a situation where the language is going to be used.

**2.2 Needs Analysis as a Key Feature of ESP**

Learning a foreign language is a difficult process, and despite the institutional support in recent years, there is still a long way to go. In fact, adjusting the curriculum to the needs of the students will result in a greater interest in the subject as it is essential to consider affective factors (e.g. motivation, engagement, attitude, and preference) in the learning process (Henter, 2014).

The analysis of needs consists of a research activity aimed at acquiring the data and information necessary for a correct and effective design of an ESP course.

Apart from the general guidelines established for learning a foreign language, it is necessary to know the opinion of the students in order to adapt a course to their personal needs and expectations. Needs analysis has

generally been considered a characteristic aspect of English for Specific Purposes courses, as it is usually a starting point to consider when question the reasons for which a certain group of students need to learn English. According to (Brown, 2009, p.269), needs analysis is "the systematic collection and analysis of all information necessary for defining a defensible curriculum". Hence, needs analysis offers valid and reliable information in order to know where actions will take place and what type of instruction the learners need.

Hutchinson and Waters (1987) offer a very useful classification of needs that classifies the needs into two large groups. On the one hand, there are the needs of the target situation, that is, what the student will need to do with English in certain situation. On the other hand, there are the learning needs, that is, what the student needs to do to learn. These data contribute to the design of more effective courses adapted to cover the gap between current and the desired or expected performance. Therefore, the objective of any needs analysis is to determine the teaching objectives and methods to be adopted.

Once this phase of the identification of needs is carried out, the ESP course will be designed, in which it will establish what topics and competencies are intended to be covered in the training process. Needs analysis is a key factor in the process of designing an ESP course but at the same time the most neglected.

**2.3 The Nature of Legal Language**

ESP teachers are expected to use authentic texts for reading comprehension as a means to "link the formal, and to some extent artificial, environment of the classroom with the real world in which we hope our students will eventually be using the language they are learning" (House, 2008, p.53). In other words, exposing students to the language of the real world will help them acquire an effective competence of target language. Many researchers recommend the teaching of specific strategies that facilitate the acquisition of vocabulary in specific context. In this sense, vocabulary must be based on content that is relevant to the students needs and is adapted to their learning level.

When students acquire a new technical word, they need a strategy to use in order to learn the word's form, meaning, and its use. Therefore teachers need to know how students learn subject-specific terminology in the target language to offer adequate strategies that they can employ to learn the new terminology. Teaching legal terminology requires special attention to

deal with new terminology and to develop all skills and strategies related to vocabulary instruction.

In fact, teaching specialized languages implies knowing what the main linguistic features are of the special language and what its principles such as subject field, type of interlocutors, situation, speakers' intentions, and the context in which a communicative exchange occurs (Cabré, 2003).

Legal language is a language for special purposes and, above all, distinguished as a technical language (Mattila, 2006, p.3), which is used by professionals and difficult for ordinary people to understand. The specificity of the language of law is considered as one of the most significant problems that affect not only native English speakers, but also hundreds of students that are learning English as a second or foreign language around the world. This calls for a unique, comprehensive and structured approach for a selection of legal vocabulary from legal texts and specialized sources.

When Algerian students of law start studying legal English, they usually lack prior knowledge of legal jargon. In fact, knowledge of general English is insufficient to understand a legal text since legal language differs from the ordinary language in vocabulary, morphology, syntax, semantics, and other linguistic features (Tiersma, 2000, p.143). Besides, legal English is mainly characterized by the use of archaic words, Latin and French words, nominalizations, embedded clauses, passive verbs, and lengthy sentences. Thus, it is evident that legal English is very complicated and difficult language to understand.

It is worth noting that legal English is increasingly used as a lingua franca internationally which makes the challenge of translating into English inevitable and special. Legal English covers different legal systems and different types of jurisdictions (De Groot, 1996), and legal terminology of different legal systems is conceptually incongruent (Biel, 2007, p.155). Therefore, it is essential to compare between the legal systems of the source language and target language (Cao, 2007, p.29).

### 2.4 Assessment in ESP Teaching

Assessment in ESP is a necessary procedure in which value is assigned to how much a person has acquired content or a certain skill of the language. Hutchinson and Waters (1987) introduced three basic types of assessment for the ESP context: "placement test, achievement test and proficiency test" (p. 145). In other words, assessment is a process to identify the most appropriate methods and tools, and compare the progress the students have made by testing their language performance. Moreover, it is necessary to evaluate student's performance throughout the course and the

course itself to see if its objectives are being met. Assessment is an integral part of acquiring a foreign language in which, ideally, the student' abilities and knowledge of specialist fields are measured (Douglas, 2000, p.10).

Given the above mentioned, assessment shares the objectives to be achieved in language learning with students so that learners know step by step the level of learning achieved. In this regard, Dam and Legenhausen (2010) argue that assessment implies a reflection by the teacher and learners on the language acquisition experience, which will lead to greater awareness in the learning/ teaching process and in the choices related to it. Therefore, it becomes crucial to examine the various types of assessment that can be taken into consideration in the teaching process.

Graves (2000) indicates that assessment can be both formative and summative. Formative assessment (assessment for learning), on the one hand, is continuous information about the learning process of students and on the effectiveness of the teaching method adopted in the classroom. Its immediate feedback allows the teacher to make educational decisions appropriate to the individual needs of the students. Summative assessment (assessment of learning), on the other hand, it takes place at the end of the educational process to carry out an overall assessment of the competences and skills acquired by the students.

## 3. Methodology

The research was approached from an exploratory qualitative approach to reveal students' attitudes towards the English course content and to discuss ESP teachers' actual experiences in teaching English at the faculty of law.

This study used a qualitative research which is associated with the interpretivist paradigm emphasizing the individual construction of meaning of the world through the subjective assessment of perceptions and experiences of the research participants (Mack, 2010). Therefore, focus group discussions were selected to know in depth how law students are responding to the various classroom activities and to understand how students collectively and individually reflect on their legal English comprehension and production. The semi-structured interview was used to collect data from ESP teachers' respondents on their perception on different aspects and components of the ESP course, namely the objectives, content, methodology of teaching, teaching materials, and assessment.

### 3.1 Participants

The sample of students comprised seven male students and thirteen female students who were enrolled at the University of Oran 2 in their first

Law Master year at the time of data collection. They are between 22 and 29 years old.

The three female teachers and the one male teacher, who took part in this study, have been teaching English at university level more than six years.

### 3.2 Data Collection Procedure

The main objective of using focus groups was to obtain students' attitudes, and beliefs that it would not be possible to obtain in depth through other instruments. Focus groups are an extended way of the interview method that should comprise a minimum of six and the maximum of 12 participants (Prince and Davies, 2001). Compared to questionnaires and interviews, focus groups can provide richer information which may be easier to be revealed through a collective interaction. The focus group was conducted after several classroom observations and direct contact with the stakeholders. The students were divided into two groups to conduct the focus group discussion around thirty minutes.

The semi-structured interview was used to collect data from ESP teachers' on their opinions and experiences. More precisely, it aimed to elicit information on the challenges they encounter in teaching English for legal purposes. Semi-structured interviews were also appropriate due to the constraints of time and availability of participants.

## 4. Data Analysis

For qualitative data analysis, thematic analysis (King, 2004) was applied to the interviews and the group discussions. Data were examined to recognize common themes and patterns that came up repeatedly. This required transcribing the interviews and using excerpts from the transcript to support the reported qualitative data.

Eight main themes were identified: attitudes towards English, students' linguistic needs, students' poor English language proficiency, undetermined aims of the ESP course, syllabus related challenges, lack of motivation, unfamiliarity with legal English, assessment.

## 5. Results

Two focus groups and four semi-structured interviews were conducted to explore perspectives of the law students and the language instructors on ESP at the faculty of law. The results of the study are presented in detail in the following themes.

### 5.1 Attitudes towards English

The first part of discussion introduced a short list of questions concerning students' academic language needs. The majority of students and ESP teachers recognized the importance of the English language for students'

academic success. For example one law student said: "*In today's globalized world, English has become the common legal language in the pursuit of international markets and global agreements*". Students of law seem to be aware of the importance of English in different domains regardless the country and the legal system. Along the same line of reasoning, ESP teachers pointed out that in this modern era, legal workplace is in immense need for legal professionals who are qualified enough not only in their domain but also in English due to the expansion of legal English in global legal practice. One teacher added: "*Legal English is the global language of law. Big law firms need highly educated lawyers with considerable linguistic skills*".

**5.2 Undetermined Aims of the ESP Course**

When the teachers were asked to define the objectives of the English course, the results revealed that the majority of the teachers thought that "*helping students learn legal English to read academic papers*" is the main aim.

Regarding needs analysis, ESP teachers believed that investigating the students' needs is very important before taking any step in designing teaching materials. However, this seemed to contradict the reality of ESP teaching at their faculty. One teacher said that she does it sometimes orally; however, the rest affirmed that they do not conduct it. As a result, ESP teachers are responsible of designing the syllabus and selecting teaching materials without needs analysis that is based on what learners need and want.

Throughout the discussions, all the students indicated that the content of the English course was irrelevant to law curriculum and that they have been given little voice, for instance one student commented: "*The lessons did not introduce desired area in law*".

**5.3 Students' Linguistic Needs**

As far as the skills as concerned, all of the responses imply that the students need the mastery of the three language skills (reading, speaking and listening) for their academic and professional success, while the writing skill has been neglected. One ESP teacher identified the importance of reading for academic purposes and expressed it in different words:

> *Law students absolutely need to read and understand handouts and exam questions. Master students also need to cite the best sources they can find. If they can read in English, that will increase the number of potential sources they can access which is a big advantage. How limiting to only read research written in Arabic!*

In reaction to this question, the findings obtained from the analysis of the focus group discussions indicate that students put speaking and listening as the most important language kills. All the students strongly think that they "*have to discuss in the classroom issues related to law, culture and legal systems*". Drawing on this response, it is worth noting that students said that they are not able to discuss their specialty related topics and that their performance was unsatisfactory. For example one student indicated: "*It is difficult for me to participate in class discussions*".

Some of the students stated that the courses are dominated by reading comprehension and translation exercises from and into Arabic. The ESP teachers also stated that "*there is no actual practice in listening and speaking classes due to time and space constraints*".

**5.4 Students' poor English language proficiency**

In this question, the students have been asked to assess their level of English in agreement with their needs of the language in their field. The discussion has shown that students recognize the difficulty of the language skills, considering the most difficult skill is that of speaking, followed by listening skill, whereas, the writing and reading skills were considered as the easiest ones because teaching English for Legal Purposes heavily focuses on translation and reading comprehension.

Students' poor language proficiency is a big challenge for the ESP teacher in the faculty of law. According to the ESP teachers, the time devoted to the ESP course was insufficient and law students need more time on learning English in order to cope with their studies, as one teacher indicated: "*I think that decisions should be made to incorporate more hours on the teaching of English in the curriculum*".

**5.5 Lack of Motivation**

Law students argued that their motivation will never be very high as they feel they will never use English in their daily or professional life. One student indicated that she had never liked English classes and only took this one out of obligation to pass the exam. Moreover, the attendance was never compulsory. Students who described never liking their English courses and having teachers that failed to spark their interest said that it was because of the student's passive role in the class.

According to the language teachers, the majority of students were not interested in learning English and even French, because Arabic is their language of instruction. Moreover, the majority of students were not at all interested in the syllabus presented to them and they found it difficult and boring. For instance, one teacher explained: "*Law students' lack of intrinsic*

*motivation for learning English extends beyond the language classroom. They have no real purpose for or opportunity to use English outside of the classroom*".

**5.6 Syllabus related challenges**

Majority of the students argued that the materials used in the ESP courses are above their language level and do not cover their target language situation needs. Besides, they felt that they are not really sure about the usefulness of the content of the ESP course.

Designing teaching materials is the most challenging step in ESP to meet the specific needs of the learners. Therefore, language teachers, who stated that the majority of their students joined the course with very poor English, said that the content was above the students' English language level. Although some participants believed that specifying learners' target language needs is important for making better pedagogical choices, they did not seem to take any kind of needs assessment.

One ESP teacher who teaches at the faculty of law clarified that "*the educational objectives are not well defined and sometimes they are unattainable due to time limitation*".

**5.7 Unfamiliarity with legal English**

Some participants revealed that they experienced confusion about handling the specific content they are required to teach. The difficulty arises from the unfamiliarity with legal terms, expressions, and genre. One of the teachers explained: "*one of the sources of difficulty is Latinisms and archaic expressions*". In the same vein, another teacher emphasized: "*the problem for equivalents of legal terms between different cultures when translating*". According to Cao (2007), legal concepts are always different and an absolute equivalence is impossible. When it comes to translating texts from different legal systems, the conceptual inconsistencies that the teachers and students may face between the two legal systems constitute a special challenge for them. Consequently, law students struggle in reading legal texts, which will likely lead to a lack of motivation and confidence as legal documents and contracts use too words that are not direct to the point and hard to understand. As one law student put it: "*My English is limited so I struggle with understanding & translating Legal English*".

**5.8 Assessment**

As the findings suggest, both groups of the participants argued that the main purpose of students taking ESP courses is to pass the exam with a good score. Furthermore, ESP teachers' limited understanding of ESP purposes led them to teach to the exam. For instance, they lay great emphasis on

vocabulary teaching as the exam contains questions that focus on vocabulary. Therefore, law students do not have the chance to practice exercises on different language skills. Another students admitted that grades "*influence both our study and our performance on exams*", suggesting that the course assessment procedures create the idea that the sole reason for engaging in an academic task is to get a good grade. One student also observed that: "*the assessment system makes us justify the act of cheating because it is more about marks than about knowledge*".

Some ESP Teachers argued that they do not have backgrounds in assessment knowledge. This implies that they do not have a clear vision of the purpose of the assessment-related activities. One teacher said: "*Assessment practices are limited because of a lack of time and a large number of students in a class*".

## 6. Discussion

The focus groups and semi-structured interviews conducted among the students and the language teachers indicate that the mastery of English language skills is a prerequisite. Yet, the findings demonstrate that teaching ESP is still ineffective because students lack interactivity and they excessively depend on the teacher.

The main objective of the present study was to explore the challenges of teaching ESP at the faculty of law. The results show that teaching and learning English for specific purposes is still facing many difficulties.

The content was criticized for lack of relevance to the students' specialism and for being above their language level. Participants also argued that the specificity of legal language is one of the problems they came across in ESP classes. The next challenge that majority of the teachers mentioned was lack of motivation. Another challenge regarding ESP teaching which emerged from the results of this study is assessment due to unavailability of proper guidelines, large classroom size, and the teachers' limited knowledge. Learners' poor English was another problem that made all ESP practitioners complain about and believe the main reason for this is the insufficient time allocated to the English course.

## 7. Conclusion

The LMD reform was initiated in Algeria with a view to harmonize the educational programs in higher education under the effect of globalization, which has intensified the development of new teaching methods through information and communication technologies (Altbach and Knight, 2007) as well as the role of English. Therefore, the teaching of English has predominated in most educational contexts as a way of enabling

the acquisition of communication skills. The need to train students to adequately address academic activities within their specific discipline has resulted in particular form of teaching which is called English for Specific Purposes (ESP). However, ESP practitioners are still facing challenges in bringing knowledge of academic areas to students and teaching English as foreign language at the same time, such as: time pressure, classroom management, students' poor English language proficiency, unfamiliarity with the language in use, lack of motivation, and the feeling of loneliness due to the lack of sufficient training and collaborative work.

Although it is said to be a learning-centered approach, the assessment of needs is still not considered among the ESP teachers at the faculty of Law. Law Students who participated in this study feel the need to study what is useful for them later and at present. For this reason, ESP practitioners are strongly required to conduct appropriate needs analysis in order to introduce relevant materials to the course that meet students' learning needs.

Concerning the language skills, the results obtained from the present investigation revealed that the productive skills were not practiced due to students' poor language performance, the insufficient time devoted to the English course, and the absence of audio/visual aids. For the ESP teachers, it is more important to cover the syllabus rather than focusing on how and what their students have been learning. Regarding legal English, learning terminology in context helps learners make connections; hence, authentic materials should be included in the classroom in order to expose the student to real-world English usage.

This study attempted to explore and explain "the complex interplay of teachers' content pedagogical knowledge and the ways that these are used in diverse classroom contexts" (Cochran-Smith & Lytle, 1993, p. xi). The data exposed inadequate knowledge as teacher-centeredness noticeably dominated the ESP classes, and the choice of methods contradicted the nature of ESP practices due to contextual factors. As a result, the gap between theory and practice remained enormous, which was reflected in a huge mismatch between what ESP teachers believed should have been done in the ESP classroom and what they were actually doing. Furthermore, teachers revealed their passiveness in improving their teaching conditions, which is an issue that must be addressed to get policy makers and stakeholders initiate reforms at the university level by providing training and support.

Taking into consideration the particular characteristics of the qualitative research, it should be noted that the present study has not attempted to generalize the research results but rather to reveal the

participants' perceptions because the qualitative research is associated with a constructivist philosophy that suggests reality is an interactive and shared social experience (McMillan & Schumacher, 2006). The research demonstrates the need to implement more effective teaching practices that incorporate the guidelines for improving the learning process. Although this work is limited to few procedures due to practical limitations, it can be a starting point for future investigations that are more complex and time-consuming.

**Bibliography**


- Altbach, P.G. and Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 11, No. 3-4, pp. 274-290.
- Belcher, D. (2009). What ESP is and can be: An introduction. In D. Belcher (Ed.), *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. 1–20. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Biel, L. (2007) "Translation of Multilingual EU Legislation as a Sub-genre of Legal Translation" in Kierzkowska, D. (ed.) (2007) Court Interpreting and Legal Translation in the Enlarged Europe 2006. Warsaw: Translegis Publishing, pp. 144-159.
- Boudersa, N. (2018). "ESP Education in Algeria: A Description of the Teaching Situation Scenario with Focus on Problems, Challenges and Training", *International Arab Journal of English for Specific Purposes (IAJESP)* 1 (2), 1-22.
- Brown, D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: a Pearson education company.
- Brown, D. (2009). Foreign and second language needs analysis. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The Handbook of language teaching* (pp. 269-293). Malden, MA: Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch16
- Cabré, M, T. (2003). *Theories of terminology. Their description, prescription and explanation. Terminology.* Amsterdam. John Benjamins Publishing Company, 9 (2), 163-199.
- Cao, D. (2007). *Translating Law*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: Teacher researcher and Knowledge*. New York: Teacher College Press.
- Dam, L., & Legenhausen, L. (2010). Learners reflecting on learning: Evaluation versus testing in autonomous language learning. In Paran, A. & Sercu, L. (eds.), *Testing the Untestable in Language Education*, Bristol, UK: Multilingual Matters, 120-139.

- De Groot, G. R. (1996) 'Guidelines for choosing neologisms' pp. 377–380 in Lewandowska-Tomaszczyk, B., and Thelen, M. (eds.) (1997) *Translation and Meaning*, Part 4. Proceedings of the Lódz Session of the 1995 Maastricht-Lódz Duo Colloquium on "Translation and Meaning", Held in Lódz, Poland, 22-24 September 1995.
- Dörnyei, Z. (2006). "Individual differences in second language acquisition", *AILA Review 19 (1),* 42-68.
- Douglas, D. (2000). *Assessing Language for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. (1998). *Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston: Heinle & Heinle.
- Henter, R. (2014). Affective factors involved in learning a foreign language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 373–378.
- House, S. (2008). Authentic materials in the classroom. S-R. Peñamaría and R. D. Martínez, Eds, *In Didactic Approaches for Teachers of English in an International Context*, Salamanca: Ediciones: Universidad de Salamanca, 53-70.
- Hutchinson, T. and Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kasper, L. F. (1997) "The Impact of Content-Based Instructional Programs on the Academic Progress of ESL Students", *English for Specific Purposes 16 (1),* 309–20.
- Kim, D. (2008). *English for Occupational Purposes: One Language?*. London: Continuum.
- King, N. (2004). Using templates in the thematic analysis of text. In Cassell, C., Symon, G. (Eds.), Essential guide to qualitative methods in organizational research (pp. 257–270). London, UK: Sage.
- Mack, L. (2010). The Philosophical Underpinnings of Educational Research. *Polyglossia*, 19, 5 – 11.
- Mattila, H, E. (2006). *Comparative Legal Linguistics*. Aldershot: Ashgate.
- McMillan, J. H., and Schumacher, S. (2006). *Research in Education: Evidence-based Inquiry* (6th Ed.). Cape Town: Pearson.
- Prince, M., and Davies, M. (2001). Moderator teams: an extension to focus group methodology. *Qualitative Market Research: An International Journal, 4 (4)*, 207-216.
- Robinson, P. (1991). *ESP today: a practitioner's guide*. New York and London: Prentice Hall International.

- Strevens, P. (1988) ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art*, 1-13. Singapore: SEAMEO Regional Centre.
- Tiersma, P. (2000). *Legal Language*. Chicago: University of Chicago Press.

**Appendix 1**
**Semi-Structured Interview Questions**

1. How long have you been teaching ESP?
2. To what extent is English important for law students?
3. How do you meet your students' needs?
4. What are the language skills that you try to focus on?
5. What are the challenges you encounter while teaching ELP classes?
6. In your opinion, do the current assessment models indicate the accomplishments of your students?

**Appendix 2**
**Focus Group Questions**

1. To what extent is English important for your law studies?
2. Do you think the ELP course meets your language needs?
3. What are the language skills that the teacher should focus on?
4. What are the challenges you encounter while learning English for Legal Purposes? (language level, motivation, syllabus content, legal English).
5. In your opinion, do the current assessment models practiced by your English language teacher indicate your accomplishments?

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586
Volume 11 No 1 Année :2022 Pp 1358 -1369

# The Use of the Project-based Learning to Bridge the Gap between Teaching Literature and English Language Instruction

استخدام التعلم المعتمد على المشاريع لسد الفجوة بين تدريس الأدب وتعليم اللغة الانجليزية

*Rakai Nafissa [1],Dr. Kaouli Nadir[2]
*رقاي نفيسة[1]، ا.د. قاولي نذير[2]
University of Mostefa Ben Boulaïd, Batna 2, Algeria
جامعة مصطفى بن بولعيد ، باتنة 2 ، الجزائر
choroufl@yahoo.fr[1] nkaouli@gmail.com[2]

| Dep. Day : 30/06/2021 | Acc. day: 08/10/2021 | Pub. day: 02/03/2022 |
|---|---|---|

**Abstract:**
Literature has gained a plethora of attention in EFL classes for the last decades. Teachers find themselves swinging between the pans of teaching literature for the sake of literature and using it as a means to teach the language. Consequently, a gap between language and literature emerges and calls for adequate teaching methodologies. This paper intends to explore the loopholes of teaching English through literary texts in the department of English at Abbess Laghrour University and proposes a project-based approach to teach literary texts. Data have been gathered by the means of a questionnaire administered to teachers of the English Department. The obtained results show that teachers encounter difficulties in teaching literary texts to reach language goals and they find that project-based learning can help them in enabling learners to make well-informed decisions, construct their personal identities, and helps them in better communication.
**Keywords:** literary texts, Project-based Learning

ملخص البحث

لقد اكتسب الأدب اهتمامًا كبيرًا في فصول اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية على مدار العقود الماضية. يجد المعلمون أنفسهم يتأرجحون بين تدريس الأدب من أجل الأدب واستخدامه كوسيلة لتعليم اللغة. وبالتالي، تظهر فجوة بين اللغة والأدب وتستدعي منهجيات تدريس مناسبة. تهدف هذه الورقة إلى استكشاف ثغرات تدريس اللغة الإنجليزية من خلال النصوص الأدبية في قسم اللغة الإنجليزية في جامعة عباس لغرور وتقترح النهج القائم على المشروع لتدريس النصوص الأدبية. تم جمع البيانات عن طريق استبيان موجه لمعلمي قسم اللغة الإنجليزيةحيث تظهر النتائج التي تم الحصول عليها أن المعلمين يواجهون صعوبات في تدريس النصوص الأدبية للوصول إلى

* Rakai Nafissa. choroufl@yahoo.fr

الأهداف اللغوية وأنهم يجدون أن التعلم القائم على المشاريع يمكنهم من تمكين المتعلمين في اتخاذ قرارات مستنيرة ، وبناء هوياتهم الشخصية ، ومساعدتهم في تواصل أفضل

**الكلمات المفتاحية:** نصوص أدبية ، التعلم القائم على المشاريع

## 1. Introduction

Language teaching is a process that has different goals varying from one country to another. However, what is commonly shared is eagerness for developing authentic materials to promote language learners' motivation. The use of literature to serve English language teaching purposes has gained a great deal of interest among practitioners all over the world. The controversy between studying literature as an independent field of study that calls for imagination and critical thinking and using it as a resource for English language teaching has emerged to call for adequate teaching methodologies that would help practitioners in their work. For McKay, (1982) Literature can be viewed as the language in use and can, therefore, be exploited for EFL learning purposes.

In the last decade, there has been an upsurge of interest in how literary texts can be used by language learners because their use in the EFL class would contribute in turning it into a vivid, motivating, and fruitful learning environment.

*Literature may have a wider educational function in the classroom in that it can help to stimulate the imagination of our students, to develop their critical abilities and to increase their emotional awareness. If we ask our students to respond personally to the texts we give them, they will become increasingly confident about expressing their own ideas and emotions in English. They will feel empowered by their ability to grapple with the text and its language, and to relate it to the values and traditions of their own society (Lazar, 1993p. 19).*

The Project-based method is one of the important methods of instruction that helps teachers teach languages through literary texts. Thomas (2010) refers to PBL as a teaching model that is organized through projects which involve complex and challenging questions or problems that indulge learners in different learning tasks such as; designing, problem-solving, decision-making, and/or investigative activities.Hence, PBL gives learners more opportunities for acquiring knowledge and doing tasks.

Literature has been introduced as a subject of study in the Algerian EFL classes many years ago. At the university level, literature was considered as an independent module, the aim of which is to shed light on the target literature and culture. Meanwhile, with the reforms that higher education has implemented, many questions seem to flow into the horizon about teaching literature. Literature teachers in the Department of English at Abbes Laghrour University find it arduous to teach literature to fulfill language purposes and hence face several challenges.

The present study attempts to answer the following questions:

1. What are the attitudes of the teachers towards the importance of literature in language teaching?
2. What are the challenges teachers meet while teaching literature?

The hypothesis set in this paper is that:

Developing a theoretical framework about project-based instruction can be useful in teaching language through literary texts.

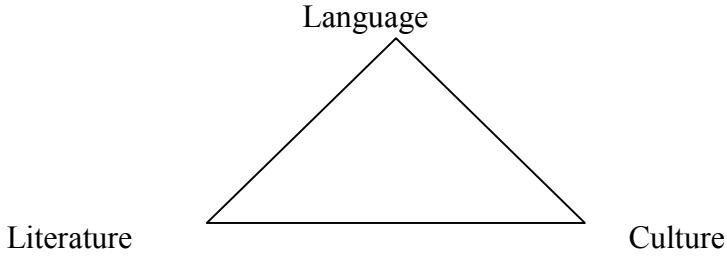
## 2. Review of Literature

### 2.1. The Place of Literature in the EFL Curriculum

Literature has always been considered as a fertile source of authentic texts in the language teaching curriculum (Sage, 1987). Literature should be used and incorporated in the language curriculum because it serves as a valuable authentic material a source of linguistic, cultural enrichment and a tool for personal involvement. (Collie & Slater,1990)

Carmen Chaves Tesser (1995) has suggested a foreign language curriculum model which contains three major pillars: Language, Literature, and Culture as shown in figure 1:

**Fig.1.** Foreign Language Curriculum




**Source**: Carmen Chaves Tesser (1959)

This triangle is headed by language which stands as a system as Kramsch (1998,p.3) describes it. Then lay literature and culture. Literature can be viewed as the written, filmed or performed record of a specific group. Culture is the social code that stands as an umbrella term for a group's

ideology, beliefs, and values. According to Chaves Tesser, language curricula should encompass the aforesaid components since they affect each other in a cyclic manner. "Language affects culture, which affects literature, which affects language". (Chaves Tesser, 1995)

Maley (1989) suggests some reasons for giving literature the potent place in the language classroom; namely, universality and diversified characteristics of literature, non-triviality of the inputs, and personal relevance that encloses the reader's experience with the author's imagination. Furthermore, it is very useful to expose learners to literature as a source of the unmodified language in the classroom because the skills learners acquire in dealing with difficult or unknown language can be used outside the class. Using literature in EFL classes also encourages interaction since literary texts are often rich multiple layers of meaning, and can be effectively mined for discussions and sharing feelings or opinions. Besides, literature expands language awareness for instance; asking learners to examine sophisticated or non-standard examples of language would make them more aware of the norms of language use (Widdowson, 1975). It is worth mentioning that Literature is motivating and educating through examining values in literary texts. It holds a high status in many cultures and countries. For this reason, students can feel a real sense of achievement at understanding a piece of literature.

**2.2. Literature and Language Skills**

Literature plays an undeniable role in teaching the four language skills: reading, writing, listening and speaking. These skills should not be taught apart, but they should be interwoven and interconnected. It helps learners to improve their reading skills by tackling the selected literary text from three main levels; literal, inferential, and personal. The first level intends to make learners answer questions about the text in general regarding the setting, the characters, and the plot. In the second level learners are asked to make speculations and interpretation of the material under study. The third level calls for the use of imagination and problem-solving abilities. The subsequent result of the activities given to developing reading skills can be set as a foundation for writing or speaking tasks. (Stern, 1991)

Learners can develop their writing skills through either modeling, which makes students write a text that is close to the original work, or exhibit originality and uniqueness of thinking, interpretation, and analysis. (Spack, 1985) There are two major types of writing based on literary texts: writing "on" literature, and writing "out" of literature. In the first type, learners

produce written paragraphs, in-class essays, and out-class essays. These writings are generally done before diving into the literary work. The second kind comes after reading the authentic literary material, in which learners can be assigned to add something to the original work or change it, write an inspired work based on the input, or even address a letter to the characters.

Although one might think that literature is only associated with reading and writing, it can play an equally vital role in developing listening and speaking skills. Teachers can present the literary text as an audio, or an audio-visual material to enhance learners' motivation and imagination. Learners do different tasks during and post-listening activities to check up their comprehension of the input. Out loud reading can also target the listening and the speaking abilities of the learners. Moreover, literature-based activities can be helpful for EFL learners who can dramatize, role play, and make group discussions.

Carter and Long (1991) suggest three models for reading literature in EFL classes:

**a) Language Model:** This model considers literature as a rich stock of linguistic features and draws students' attention to the grammatical, lexical and semantic aspects of a literary text.

**b) Cultural Model:** This approach views literature as a source of information about the culture of the society presented in the literary work. Since having knowledge of the target culture is necessary for learning the target language, this approach can be helpful for learners to develop an understanding of the language.

**c) Personal Growth Model:** Reading literature makes its readers think, imagine and reflect. This psychological and intellectual involvement with the reading of literary texts in the EFL language class develops students' ability for critical thinking, widens their stock of knowledge, and helps them be more actively involved in learning English through the literary texts.

It is worth mentioning that teaching English through literature has become a fashionable phenomenon. However, the teaching is to feed student heavy, repetitive and somewhat redundant literature, which has little or no relevance to his immediate problems (Turker, 1991).This affords little opportunity for creativity. The student is told of literary terms and the meanings of words and is finally asked to analyze the subject of a literary piece, which is often too abstract task for the non-native speaker. The process of the analysis, therefore, takes the form of repeating the material understanding mostly by memorization and at best, partly by rephrasing. Consequently, students may become frustrated by being able partially to understand but unable to respond.(Santhi,2012,p.6)

### 2.3. Project-based Approach and Literature

Nowadays there is an increasing demand to improve the teaching practices at all levels of education especially higher education so as to improve the quality of teaching. Social skills and openness on the other are critical elements in language teaching and learning especially EFL. Gresham & Elliot (1990) defined social skills as "socially acceptable learned behaviors that enable a person to interact with others in ways that elicit positive responses"(p.1009).

The Project-based method is one of the most commonly used methods in advancing and activating the aforesaid skills. Project-based learning is defined as "a teaching method in which students gains knowledge and skills by working for an extended period of time to investigate and respond to a complex question, problem, or challenge" (BIE, 2003). It offers enormous advantages to the learners:

a) Enhancing higher self-esteem and better communication skills through mixed ability groups. (Overby, 2011).

b) Solving problems cooperatively and individually through critical thinking. (Tretten & Zachariou, 1995, p. 8).

c) Arranging activities around a series of complex tasks that require interaction, team working and transferring knowledge into skills (Savin-Baden, 2007,p.13).

The Project-based method requires that teachers select a literary text that matches the learners' interest; teachers are also required to allow for the learners' choice and voice. The "authentic material" should make students use their critical thinking to study the text in hands.

In the EFL context, 21st- century students need not only good English language skills, but rather other skills to cope with the challenges represented by the rapid technological changes. The old school model that is based on the de-contextual reciting of facts is no longer effective to prepare students to overcome barriers in today's world. On the contrary, students should be equipped with fundamental skills (Reading and writing) and 21st-century skills such as; teamwork, problem-solving, research gathering, and time management, information synthesizing, and utilizing high technological tools. (Edutopia, 2014)

**Table1. A Comparison Between The project-based Learning and the Traditional Learning**

| Project-based Learning | Traditional Learning |
|---|---|
| **Student-centered approach in which students work cooperativ with the teacher to facilitate learning** | Teacher-centered in which the teacher is the only authority |
| **Constructing an individual's** | Learners receive knowledge fro |

| | |
|---|---|
| **knowledge(learn by doing)** | the teacher |
| **Focusing on the understandin** | Focusing on memorization |
| **Deep learning** | Surface ( general) learning |
| **Contextualized authentic learni** | De-contextualized learning |
| **Working in groups** | Working individually |
| **Performance-based assessmen** | Traditional assessment |

**Source:** Ziengenfuss, 2006

The Buck Institute for Education suggests the following points to consider creating an effective PBL programme:

1. Identify a challenging problem or a question which must be researched (not just Googled!) in order to expand knowledge and understanding of the area.
2. Feature real-world contexts which are both stimulating and interesting, and which will ultimately have an impact on the lives of the learners.
3. Engage the learners in associated cognitive processing as they sustain a level of inquiry.
4. Collaborate and communicate within the classroom community and beyond in order to help learners set themselves tasks, delegate, and carry out research.
5. Develop appropriate language awareness and language skills.
6. Evaluate, question, and self-reflect what has been achieved and how it could move forward and finally.
7. Produce a public product to present, display or exhibit to interested parties beyond the classroom.

(Buck Institute for Education, 2018).

This research tries to shed the light on the usefulness of implementing the project-based learning to teach English using Literature for university learners through exploring the difficulties teachers encounter in practice.

## 3. The Study

Our sample consists of 5 teachers in charge of teaching literature/literary texts in the Department of English at Abbess Laghrour University, Khenchela.

In order to investigate the attitudes of the teachers of literature in the Department of English at Abbess Laghrour University, Khenchela, and the challenges they come across while doing so, we opted for a descriptive study. We used a qualitative questionnaire, which is made of two main parts; the first part concerns the teachers' background information, and the

second is a three-point Likert scale comprising 10 statements aiming at exploring the teachers' attitudes towards teaching literature and PBL.

**4. RESULTS AND DISCUSSION**

This questionnaire yielded two major types of data about the subjects under study:

a / Factual information about teachers in charge of teaching literature and literary texts in the Department of English.

b/ Attitudinal section to find out teachers' views and opinions regarding teaching literature for language purposes and towards implementing PBL to serve as a bridge between language and literature. This section is made up of ten (10) closed end questions to collect data in a relatively short period of time. (Dornyei, 2003)

**Section One: Teachers' Factual Information**

**Table1.** Background Information about the Respondents

**Source:** The Researcher's Field Work

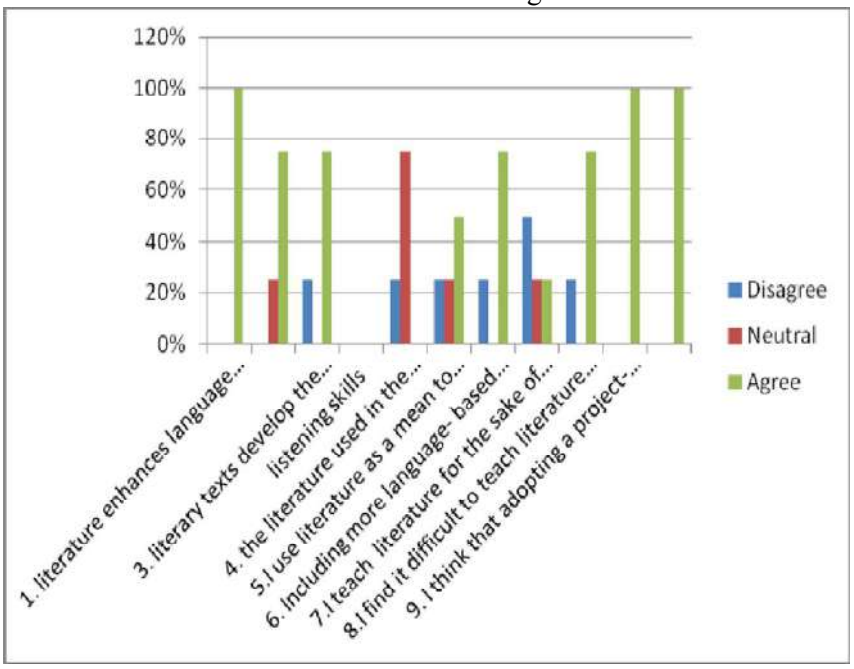
| Characteristics of the Respondents | | Number | Percentage |
|---|---|---|---|
| Academic Degree | MA | 1 | 20% |
| | Magister | 4 | 80% |
| | Doctorate | 00 | 00% |
| | Professor | 00 | 00% |
| Teaching Experience | 1-3 | 2 | 40% |
| | 3-6 | 1 | 20% |
| | 6-9 | 1 | 20% |
| | More | 1 | 20% |
| Teaching experience regarding teaching of literature/literary texts a module | 1-3 | 1 | 20% |
| | 3-6 | 2 | 40% |
| | 6-9 | 2 | 40% |
| | More | 00 | 00% |

According to the results shown in table 1, we can notice that the majority of the respondents (80%) are permanent teachers holding the Magister degree. 40% of those teachers are comparatively novices holding an experience ranging from 1 to 3 years. On the other side, 80% have taught literature as a module for no less than three years as part-timers and permanent teachers.

**Section Two: Teachers' views on teaching literature and PBL**

In this section, a three-point Likert scale is used to explore the respondents' attitudes towards the previously mentioned items. The results are shown in the following figure:

**Fig.1.** Teachers' Attitudes towards Literature, Language, and Project-based learning




**Source:** The Researcher's Field Work

The obtained results show that teachers are aware of the importance of literature in enhancing language learning, 50% assert that they teach literature to develop learners' language-related skills; meanwhile, 75% find it difficult to achieve this goal due to the lecture-based method they follow in their teaching. All the respondents (100%) find that adopting an alternative method which is the project-based approach would make it easier and motivating to approach language through the literary texts.

To sum up, based on the results obtained from the analysis of the questionnaire we can answer the research questions of this paper as follows:

**1. What are the attitudes of the teachers at the Department of English, Abbes Laghrour University towards the importance of literature in language teaching?**

Teachers are aware of the vital role of using literature in language teaching so as to facilitate the learning process

**2. What are the challenges teachers meet while teaching literature?**

Teachers admit that they are facing several obstacles when teaching literature for the sake of language which may suggest that they lack experience and appropriate training as the majority of them (80%) are novices as been found in table 1.

## 5. Conclusion

Language teaching is not an easy task due to so many reasons; mainly those related to authentic materials, in this case, literature is the resort because of its richness and its interdisciplinary feature. LMD is a term that stands for the system followed in the Algerian universities in which English is a foreign language for both teachers and learners. Teachers in the Department of English at Abbes Laghrour University according to the results of this study, are aware of the role of literature in improving language learning through exploiting the literary texts. Furthermore, the teaching method represents a real challenge for the teachers. Besides, teachers do also believe that implementing a project-based approach would help them to use literature for the sake of language learning.

## 6.Bibliography List

(1) Buck Institute for Education. (n.d.). Project-Based Learning | BIE. Retrieved June 01, 2013, from http://www.bie.org/
(2) Carter, R., & Long, M. N. (1991). Teaching Literature. Harlow, Essex: Longman.
(3) Chaves Tesser, C. (1995). Back to the Future: Curricular Change and the Culture Wars. ADFL Bulletin, 26, no. 2, 16 – 20. Retrieved from http://web2.adfl.org/adfl/bulletin/v26n2/262016.htm
(4) Collie, J. and S. Slater( 1990). Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities. Cambridge: CUP.
(5)Dornyei, Z. (2003) Questionnaires in Second Language Research Construction, Administration, and Processing. Lawrence Erlbaum Associations, Mahwah.
(6)Edutopia. (2014). Five keys to rigorous project-based learning. Retrieved from www.edutopia.org. Accessed on July 1, 2015.
(7) Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). Social skills rating system manual. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
(8)Kramsch, C. J. (1998). Language and Culture. Oxford Oxford University Press.
(9) Lazar, G. (1993). Literature and language teaching. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
(10)Maley, A.( 1989). “Down from the Pedestal: Literature as Resource” in Literature and the Learner: Methodological Approaches. Cambridge: Modern English Publications.

(11) McKay, S. (1982). Literature in the ESL classroom. TESOL Quarterly, 16(4), 529–536.
(12)Overby, Kimberly (2011) "Student-Centered Learning," *ESSAI*: Vol. 9, Article 32.
(13) Sage, H.( 1987). Incorporating Literature in ESL Instruction. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
(14)Santhi,T.K..( 2012). Teaching English Through Literature. Journal of English and Literature (JEL).ISSN 2278-4896Vol.2, TJPRC Pvt. Ltd.,
(15)Savin-Baden, M. (2007b). Learning spaces: Creating opportunities for knowledge creation in academic life. Maidenhead, UK: McGraw Hill
(16) Spack, R. 1985. "Literature, Reading, Writing, and ESL: Bridging the Gaps" in TESOLQuarterly. Vol 19, No.4, p.p: 703-721.
(17) Stern, S. 1991. "An Integrated Approach to Literature in ESL / EFL" in Teaching English as a Second or Foreign Language. ed. Murcia, M. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
(18)Thomas, J. (2000.) A review of research on project-based learning. Retrieved October 2, 2013 from: http://www.bie.org/research/study/ review_of _project_based_learning_2000
(19)Tretten, R. & Zachariou, P. (1995). Learning about project-based learning: Assessment of project-based learning in Tinkertech schools. San Rafael. California: The Autodesk Foundation.
(20) Turker, F. (1991). Using Literature in Language Teaching. Hacettepe Üniversitesi EAltim Fakültesi Dergisi 19911 edition: 6/ 299-305
(21)Widdowson H,G.(1975) .Language Arts & Disciplines.Longman
(22)Ziegenfuss, D.(2013). Problem-based learning for student-centered learning. Retrieved July 12, 2013, from
http://www.widener.edu/SiteData/docs/LIB_Wolfgram/pbl.p

**Appendix**

Dear Teachers,

This questionnaire is a part of a research work entitled "Bridging the Gap between Language and Literature through Project-based Instruction». It is architected to investigate the relationship between language and literature, especially literary texts. You are kindly invited to provide your insights.

Thank you for your collaboration

The researcher

**Part I. Background Information**

Your degree……..

Years of Experience:…….

How long have you been teaching literature?.....

**Part II.** Please respond to these statements by ticking () in the column you find most appropriate.

| Statements | Disagre | Neutra | Agree |
|---|---|---|---|
| **1.** literature enhances language acquisition | | | |
| **2.**literary texts help the accurate use of English | | | |
| **3.** literary texts develop the students' reading, writ speaking istening skills | | | |
| **4.** the literature used in the language syllabus difficult for the learners to understand and use | | | |
| **5.** I use literature as a means to teach language | | | |
| **6.** Including more language-based activities ncentive reading materials of literary texts in c will improve the English standard of the student | | | |
| **7.** I teach literature for the sake of literature | | | |
| **8.** I find it difficult to teach literature to serve langu goals | | | |
| **9.** I think that adopting a project-based appro would rather help me to teach language thro iterature. | | | |
| **10.** I think that PBL can Bridge the Gap betwee Language and Literature | | | |