Univeristy of Tamanghasset- Algeria

ICHKALAT JOURNAL

LINGUISTIC, LITERARY, CRITICAL STUDIES

ISSUE NO 3. VOLUME 11. SEPTEMBER 2022

Category (c)

ISSN : 2335-1586

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

عدد 3. مجلد 11. صفر 1444، سبتمبر 2022

ISSN : 2335-1586

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

- الخطاب الديني والفكر السانسيموني في رواية الديوان الإسبرطي
نور الدين خنيش1 / بلخامسة كريمة2
- ترجمة التهذيب اللغوي في الخطاب الأدبي
مريم بن سلطان
- قصيدة الومضة من بنية التشكيل إلى مغامرة المعنى
زهيرة بنيني
- القصة القصيرة جدا بين المنجز السردي العربي القديم وآليات الكتابة السردية الغربية _الخبر أنموذجا_
هاجر تقية
-تعليم القيم التَّربوية في مسرح الطِّفل (مسرحيَّة "سرّ الحياة" لـ: أحسن تليلانِ نموذجًا)
د. باوية صلاح الدين
-Colonial Islamophobia in the Texts of the Algerianist Writer Louis Bertrand
Sara Djadi1, Nadia Naar/Gada2
-L'effet des moyens mnémotechniques sur la mémorisation des règles grammaticales du FLE.
TALBI Abdelmalek

منشورات المركز الجامعي لتامنغست –

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 3

صفر / 1444هـ - سبتمبر 2022م

المجلة مصنفة في قسم (ج)
ضمن المجلات العلمية الجزائرية

المـــــراسلات

توجه جميع المراسلات الورقية باسم رئـاسة التحرير إلى :

ص.ب 10034 سرسوف – تمنراست . الجزائر

هـاتف رئيس التحرير :0666215077 (213)

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

Email : ichkalatmag@gmail.com

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

معامل التأثير العربي لسنة 2021: 1.37

مفهرسة في:

ASJP Algerian Scientific Journal Platform

ARABASE

Arcif Analytics معرفة E-MAREFA

منشورات جامعة تامنغست

ICHKALAT JOURNAL
(Linguistic , Literary and critical Studies)

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

Volume 11 Issue no 3 September 2022

Arab Influence Factor for 2021(1.37)

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@gmail.com

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

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)

د. مصطفى أحمد قنبر (كلية المجتمع– قطر) / د. أحمد محمد بشارات (كليات التقنيات العليا/ الإمارات العربية المتحدة) / د.خضر محمد أبو جحجوح (الجامعة الإسلامية بغزة) / عبد القادر رحماني (جامعة الجزائر2) / حنينة طبيش (جامعة خنشلة/ الجزائر) / جميلة غريب (جامعة عنابة/ الجزائر) / زينب رضا حمودي الجويد (جامعة بابل/ العراق) / الحياني مجمود خليف (الجامعة التقنية الشمالية ـ العراق) / د. علي عبد الامير عباس الخميس (جامعة بابل ـ العراق) / خليل أبو جراد (الجامعة القدس المفتوحة– فلسطين) / د. عبد الرحيم البار (جامعة جيجل/ الجزائر) / د. نصيرة شيادي (جامعة تلمسان/ الجزائر)/ د. معاذ مقري (جامعة الشلف/ الجزائر) .

BENEDDRA Mohammed Rachid (Univ. Biskra/ Algerie) / Benmokhtari Hicham (Univ. Oran2/ Algeria) / MELOUAH Sabrina (Univ. Annaba/ Algeria) / Baghzou Sabrina (Univ. Khenchela/ Algeria) / Senoussi Mohammed (Univ. M'sila/ Algeria) / Chebli Soumya (Univ. Khenchela/ Algeria).

(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)/ 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 بشار)/ د. فريدة مقلاتي (جامعة خنشلة) / د. محمود فتوح (جامعة تيسمسيلت)/ د. السعيد ضيف الله (جامعة الجزائر2)/ أ.د. حفيظة تزروتي (جامعة الجزائر 2) / د. نسيمة كريبع (المركز الجامعي بميلة) / أ.د. مبارك بلالي (جامعة أدرار) / د. محمود رزايقية (المركز الج. لتيسمسيلت) / د.عزوز ميلود (جامعة تيارت) / د حليمة عواج (جامعة باتنة1) / د.بوبكر معازيز (جامعة

تيارت) / د.ثابت طارق (جـامعة باتنة1) / د. يحيى حاج امحمد (جـامعة غرداية) / د.دريس محمد أمين (جـامعة معسكر) / د.محمد عروس (جـامعة الجزائر2) / د.خير الدين بن خرور (جـامعة البليدة2) / بن جلول مختار (جـامعة ابن خلدون تيـارت)/ د. أحمد بناني(الم. الج. تـامنغست) / د موسى كراد (المركز الجـامعي بميلة) / أ.د. عيسى بريهمات (جـامعة الأغواط)/ د. عائشة عبيزة (جامعة أاغواط) / د. أحمد حفيـدي (الم. الج. تامنغست) / أحمد كامش (جامعة خنشلة) / د. صورية جـغبوب (جامعة خنشلة) / د. محمد كنتاوي (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 سوق 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.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. 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. 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.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) / إلهام سناني (جامعة سكيكدة). أ.د العيد جـلولي (جـامعة ورقلة/ الجزائر)

(فريق التحكيم) خارج الجزائر

د. أمجد طلافحة جـامعة اليرموك – الأردن) / د. أبو عواد فريال (الجـامعة الأردنية) / د. صائد شديد (جـامعة قطر) / د.كريم الطيبي (أكاديميـــة تطوان – المغرب) / د.محمد محمود محـاسنة (الأردن) / 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 الدايـة (جامعة فلسطين بغزة) / د. أحمد محمد بشارات (كليات التقنية العليا الإمارات) / د.أحمد علي علي لقم (جامعة سطام بن عبد العزيز– السعودية) / 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.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:

BENEDDRA Mohammed Rachid (Univ. Biskra/ Algerie) / Benmokhtari Hicham (Univ. Oran2/ Algeria) / MELOUAH Sabrina (Univ. Annaba/ Algeria) / Baghzou Sabrina (Univ. Khenchela/ Algeria) / Senoussi Mohammed (Univ. M'sila/ Algeria) / Chebli Soumya (Univ. Khenchela/ Algeria).

د. مصطفى أحمد قنبر (كلية المجتمع– قطر) / د. أحمد محمد بشارات (كليات التقنيات العليا/ الإمارات العربية المتحدة) / د.خضر محمد أبو جحجوح (الجامعة الإسلامية بغزة) / عبد القادر رحماني (جامعة الجزائر2) / حنينة طبيش (جامعة خنشلة/ الجزائر) / جميلة غريب (جامعة عنابة/ الجزائر) / زينب رضا حمودي الجويد (جامعة بابل/ العراق) / الحياني مجمود خليف (الجامعة التقنية الشمالية ـ العراق) / د. علي عبد الامير عباس الخميس (جامعة بابل ـ العراق) / خليل أبو جراد (الجامعة القدس المفتوحة– فلسطين) / د. عبد الرحيم البار (جامعة جيجل/ الجزائر) / د. نصيرة شيادي (جامعة تلمسان/ الجزائر)/ د. معاذ مقري (جامعة الشلف/ الجزائر) .

(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) / **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) **BENMENNAA HADDAD Meryem** (Univ. Of Biskra).

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

فهرس الموضوعات

عنوان المقال	المؤلف	ص
المقاربة بالكفاءات وتنمية مهارات التواصل باللغة العربية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.	د. الأمين غمام عمارة	14
لذة النص من منظور رولان بارث في النقد العربي الحديث، قراءة في كتاب ظواهر نصية لنجيب العوفي	د. فتيحة سريدي	34
الهجرة وسردية التخييل في رواية " أناشيد الملح "– سيرة حراگ– للعربي رمضاني.	جنات شنيتي1 / عقيلة بالي محجوبي2	54
تداوليّة الخطاب وإستراتيجية التّواصل عند الجاحظ (255هـ) من خلال كتابه الحيوان.	د. عمر بوشنّة1 / د. أحمد حفيدي2	74
أدوات الاتساق النصي في قصيدة نهج البردة لأحمد شوقي	عبد الرحمان بريقش[1] / بوعلام بوعامر 2	91
الاتجاه الوطني للشعر الشعبي في الجنوب الغربي الجزائري: الشاعر عبدالله البرمكي أنموذجا	دحان العيد1 / كنتاوي نورالدين2	107
الخطاب الديني والفكر السانسيموني في رواية الديوان الإسبرطي	نور الدين خنيش1 / بلخامسة كريمة2	125
العلاقة الجدلية بين اللغة والهوية.	يسمينة عمارة	144
الكتابة الإملائية العربية وإشكالات تجسيد المنطوق؛ نماذج مختارة	د. فضيلة دقناتي	158
المضمرات النسقية لخطاب المدح في مقامات ابن ميمون الجزائري. المقامة الأولى:"في نبذة من أخلاقه المرضية وممّا أشار به عليه بعض السّادات الصّوفية" نموذجا	سيرين بن حميود1 / راشد شقوفي2	170
بنية الشخصية في السرد من منظور النقد المعاصر	د.بوعافية أحمد	185
ترجمة التهذيب اللغوي في الخطاب الأدبي	مريم بن سلطان	198
دور التّمرين اللغويّ في تعليمية العناصر اللغوية: دراسة تطبيقية	سعاد جحراب	212
سؤال التجنيس في أدب المحاضرات	حسين عزيزي 1 / د. محمّد قريبيز2	229
شعرية الإيقاع في الخطاب الشعري الجزائري –أحمد سحنون نموذجا	أحمد بن سعيد1/ د.خالد تواتي2	251
قصيدة الومضة من بنية التشكيل إلى مغامرة المعنى	زهيرة بنيني	263
إشكالية المصطلح اللساني النصي في الدرس اللغوي المعاصر، الاضطراب في وضع المصطلح وتأسيسه	دماني بلقاسم	276
إطلالة على أدب الأطفال العربي من خلال مقاربة تحليليّة لقصّة " اللّفافة الملعونة" للشّاعر الجزائري ناصر لوحيشي	نادية كتاف	290

الأدب التّفاعلي بين هاجس الإبداع وأسئلة النّقد	شهرة طاهري[1] / محمد عروس[2]	310
التورية الثقافية وتمثلات الأنا والآخر في رواية "مهاجر ينتظر الأنصار" لمعمر حجيج	مرج نادية	321
الدلالة المستترة للاستخبار عند ابن فارس من خلال كتابه الصاحبي في فقه اللّغة.	حمزة مسعد1 / فاتح بوزرى2	333
الأخطاء اللغوية بين القول باستحالة إزالتها والمبالغة في تقويمها	محفوظ ذهبي	349
القيم والمواضع الحجاجية في رسائل المقري	سهيلة بن عبد الحفيظ1 العياشي عمير2	363
القصة القصيرة جدا بين المنجز السردي العربي القديم وآليات الكتابة السردية الغربية _الخبر أنموذجا_	هاجر تقية	385
المواقع الإلكترونية ودورها في إظهار جمال اللغة العربية وإعجازها: قناة المعلمة رضا الجندية واللغة العربية نموذجا	د.نوال بومعزة	398
إغراءات القراءة في رواية (أرض زيكولا 2) أماريتا لـ عمرو عبد الحميد	عدنان فوضيل	416
الكولونيالية وتشكّلات الهوية في فلسفة فرانز فانون	نسيمة حمود / محمد البشير مسالتي2	428
ثنائيّة الحبّ والإبداع عند مصطفى صادق الرّافعي في ثلاثيّة: (رسائل الأحزان، السّحاب الأحمر وأوراق الورد)	مزرق إبتسام	446
علاقة المستوى الثقافي للوالدين بالتحصيل الدراسي للمتعلم: دراسة ميدانية لأولياء تلاميذ ابتدائية الطالب ناجم سلامة بمدينة تامنغست أنموذجا	حداد يسمينة1 / د. فقيه خواجه 2	463
الصورة التعليمية وبناء المعاني التعليمية في مقررات كتب العلوم الطبيعية، التاريخ والجغرافيا في السنة الثانية متوسط بالجزائر	ط.د. حريزي لحسن 1 د. صابري أبو بكر الصديق2	478
تعليم القيم التّربوية في مسرح الطّفل (مسرحيّة "سرّ الحياة" لـ: أحسن تليلاني نموذجًا)	د. باوية صلاح الدين	495
Blended Learning Viability in Engaging Post-Graduate Students into Research Methodology Courses	**Dr. GUERZA Radia**	513
Colonial Islamophobia in the Texts of the Algerianist Writer Louis Bertrand,	**Sara Djadi 1 Nadia Naar Gada2**	531
Developing Global Citizenship among EFL learners: a Pivotal Notion for the Global Citizen	**Boukhelouf Athina**	542
L'effet des moyens mnémotechniques sur la mémorisation des règles grammaticales du	**TALBI Abdelmalek**	554

		FLE.
573	**Benamara Fatiha1, Dali Youcef Fatima2**	**La quête identitaire, et la crise de sens dans Khalil de Yasmina Khadra.**
584	**ABDESSEMED Nadjiba**	**Multimodalité numérique pour le développement de la compétence phonétique**
598	**Khelf Yakout**	**The Phenomenon of the Foreign Vocabulary of Qur'an: Theories and Factors**

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة التحرير

هذا العدد هو الثالث والثلاثون في ترتيب أعداد المجلة (العدد 3، من المجلد 11) وهو رقم يترجم مسارا محترما في مجال نشر الأبحاث الجامعية والأكاديمية، ويكسب المجلة شيئا من المكانة بين المجلات المماثلة.

واللافت لانتباه المتصفح هو تنامي البحوث الجديدة، التي تحاول مسايرة مختلف التطورات الحاصلة على مستوى النص الأدبي أو النص النقدي، وبخاصة ما تعلق بالتداخل الحاصل بين الأدب والإبداع وبين مختلف حقول المعرفة الأخرى، إضافة إلى مسايرة الأدب لمختلف الحوادث المعيشة والمستحدثة، وما تفرضه التكنولوجيا أيضا من وسائط ومنصات تواصل تجعل الأدب مساهما بقوة في التعبير عن الحياة المعاصرة للإنسان، من دون أن يعني ذلك تجاهل القديم والتضييق عليه، فهو أرضية مهمة لكثير من الدراسات المعاصرة، كما أنه حقل لكثير من التطبيقات النقدية الحديثة مثل النقد الثقافي على سبيل المثال.

هذا، والمجلة لا تدخر جهدا في سبيل الارتقاء أكثر في فضاء البحث، وترحب بكل جهد يساعدها في بلوغ أهدافها، وبخاصة ممن لديهم خبرات في مجال الرقمنة والنشر الإلكتروني.

نسأل الله العون والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د. رمضان حينوني

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 14 - 33 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

المقاربة بالكفاءات وتنمية مهارات التواصل باللغة العربية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

The competency approach and the development of communication skills in the Arabic language for students of the fifth year of primary school.

د. الأمين غمام عمارة *
Dr. Lamine Ghamam Amara
مخبر التّداوليات وتحليل الخطاب
جامعة حامّة لخضر-الوادي/ الجزائر
Hama Lakhdar University- El-Oued /Algeria
lamine.ghemam@yahoo.com

تاريخ الإرسال: 2022/02/25	تاريخ القبول: 2022/04/29	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

تسعى هذه الدّراسة للوقوف على الجديد الذي جاءت به المقاربة بالكفاءات التي اعتمدت في الإصلاحات الأخيرة في المدرسة الجزائرية، هذه المقاربة التي جاءت مستجيبة للمطلب الملحّ الذي تنتظره الحياة الاجتماعية والمهنيّة من المدرسة، وهو مخرجات قادرة على التّصرّف السّليم، والاستخدام النّاجع للمعارف المكتسبة، كما تسعى هذه الدّراسة للوقوف على أهميّة هذه المقاربة في العمليّة التعليمية/التعلّمية، محاولة تسليط الضوء على مختلف الخيارات التي تقدّمها في تعليميّة اللغة العربية وتقويمها في منهاج السنة الخامسة ابتدائي، وقد تمّ اختيار هذه السّنة لأنّها تمثّل فترة التحكّم في التعلّمات الأساسية كما أطلق عليها المنهاج، وتلاميذها يمثّلون مخرجات الجيل الثّاني في الطّور الابتدائي.

تعدّ هذه الدّراسة من الدّراسات الوصفية، لكنّها تسعى إلى الجمع بين الجانبين النّظري والتطبيقي؛ انطلاقا من استقراء بعض محتويات مناهج الجيل الثاني في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي وتحليلها؛ للإجابة على التساؤل الآتي: ما مختلف الخيارات التي تقدّمها المقاربة بالكفاءات في تعليميّة اللغة العربية وتقويمها في منهاج السنة الخامسة ابتدائي؟

الكلمات المفتاح : مقاربة بالكفاءات، مهارات التواصل، لغة عربية، جيل ثانٍ، تعليم ابتدائي.

* د. الأمين غمام عمارة lamine.ghemam@yahoo.com

Abstract :

This study seeks to find out what is new about the competency approach that was adopted in the recent reforms in the Algerian school. This approach, which came in response to the urgent demand that social and professional life awaits from the school, It is outputs capable of proper behavior and effective use of acquired knowledge.This study also seeks to find out the importance of this approach in the teaching/learning process, trying to shed light on the various options it offers in teaching and evaluating the Arabic language in the curriculum of the fifth year of primary school. This year was chosen because it represents the period of control over the basic learning as it was called the curriculum, and its pupils represent the outcomes of the second generation in the primary stage.

This study is a descriptive study, but it seeks to combine the theoretical and applied sides; Based on the extrapolation and analysis of some contents of the second generation curricula in the Arabic language for the fifth year of primary school; To answer the following question:

What are the various options offered by the competency approach in teaching and evaluating the Arabic language in the fifth year primary curriculum?

Keywords: competency approach, communication skills, Arabic language, second generation, primary education.

- **مقدمة**

إنّ الإصلاح التربوي عملية ديناميّة نسقيّة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالتحوّل المجتمعي، فهو ظاهرة صحيّة طبيعية معلّلة قصد تجاوز الأزمات والمشكلات التي تحيط بجوانب النظام التربوي، وتدعيمه بحلول جديدة بغرض تكييفه مع مختلف التغييرات الحاصلة على الساحة الداخلية والعالمية؛ ليحصل له التكامل والتوازن في مختلف المجالات سواء كانت سياسية أو اقتصادية، أو اجتماعية، أو تكنولوجية وغيرها؛ بحثا عن الترقية والجودة، والوصول إلى تحقيق الغايات والأهداف والمرامي من العملية التربوية، كما تسعى الجهود الإصلاحية إلى عصرنة المدرسة وجعلها أكثر حيوية حتى تستجيب لمتطلبات الواقع، ولكي تصمد أمام المتغيرات الداخلية والخارجية، فأيّ عملية إصلاح تهدف إلى إعطاء قيمة للموارد البشرية وترقيتها، وذلك لمسايرة المستجدات، ومستجيبة لمتغيرات النظام التربوي.

وممّا أفرزته الإصلاحات الأخيرة للمدرسة الجزائرية؛ المقاربة بالكفاءات، التي جاءت متستجيبة للمطلب الملحّ الذي تنتظره الحياة الاجتماعية والمهنية من المدرسة، وهو مخرجات قادرة على التّصرّف السّليم، والاستخدام الناجع للمعارف المكتسبة، لذا فقد أحدثت هذه المقاربة نقلة نوعيّة في بنية المناهج وطرائق التّدريس، وفي هذه المقاربة جزء هام جدا يعمل على بناء كفاءة المتعلّم المنتظرة؛ من خلال وضعيّات متعدّدة, بما يساعد التلاميذ على فهم روح العصر والتّكيّف مع الحياة العمليّة.

ومن البديهيّ أنَّ أساس رقيّ وازدهار الأمم والمجتمعات لا يكون إلا بالاهتمام باللغة تعليما وتوظيفا، خاصة في المراحل التعليمية الأولى؛ لذا فقد تبوّأت اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية في الجزائر مكانة بارزة ومتميّزةً؛ لأنّها تُعتبَرُ الرّكيزةَ الأساسيّة في بناء شخصيّة التلميذ فكريّا ونفسيّا واجتماعيّا، كما تُعتبَرُ الأساسَ للتحصيل في المواد الدراسية الأخرى، ونظرا لأهميّتها في تلك المرحلة؛ فقد أخَذَتْ حظًّا وافِرًا من الخُطّة الدّراسية التي اعتمدتها المناهجُ التربوية الحديثة، انطلاقا من معالجة مشكلاتِها، وإصلاحها، وتنمية مهاراتها لدى أبنائها؛ لتحقيق أهدافها وغاياتها في ضوء المتغيرات الحالية للمجتمعات.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتجيب على التساؤل الآتي:

ما مختلف الخيارات التي تقدّمها المقاربة بالكفاءات في تعليميّة اللغة العربية وتقويمها في الطور الثالث من المرحلة الابتدائية؟

وقد تمّ اختيار السنة الخامسة ابتدائي، لأنّها تمثّل سنة التحكّم في التعلّمات الأساسية كما أطلق عليها المنهاج، وهي خاتمة المرحلة الابتدائية، وتلاميذها يمثلون مخرجات الجيل الثاني في ضوء الإصلاحات الأخيرة.

إنّ هذه الدّراسة تنطوي تحت الدراسات الوصفية ولكنها تسعى إلى الجمع بين الجانبين النظري والتطبيقي انطلاقا من استقراء بعض من محتويات ومضامين مناهج الجيل الثاني في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي لاستخلاص النتائج طبقا لأهداف الدراسة.

وللوصولِ إلى الأهدافِ المسطّرة والنتائج الدقيقة، اعتمدت الدراسة المنهجَ الوصفيّ، الذي يعدّ الوصف والتحليل أداتين إجرائيتين له، وقد تعزّز التحليل بأدوات إجرائية بحثية كالملاحظة والاستقراء.

أولا: الإطار المفاهيمي للدراسة:

تحدّدت مفاهيم هذا الموضوع في النقاط التالية:

1- المقاربة بالكفاءات:

أ- المقاربة Approche لغة/اصطلاحا :

جاء في لسان العرب لابن منظور : " قرب: القُرْبُ نقيض البُعْد. قَرُبَ الشيءُ، بالضم، يقرُبُ قُرْبًا وقُرْبَانًا وقِرْبَانًا أي دنا، فهو قريب..."[1]، فالقرب في اللغة يفيد المجاورة وسهولة الوصول إلى الشيء.

أما المقاربة اصطلاحا فقد عرفها (الحسن اللحية) بأنها "الطريقة التي يتناول بها الشّخص أو الدّارس أو الباحث الموضوع أو الطريقة التي يتقدم بها في الشيء."[2] وقد عرّفت أيضا بأنّها " تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في الآداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية "[3]. فالمقاربة تصّورات قابلة للإنجاز، وليست مجرّد افتراضات وتكهّنات.

ب-الكفاءة Compétence لغة/اصطلاحا:

الكفاءة لغة مشتقة من الفعل (كفأ)، فقد ورد في لسان العرب لابن منظور "كافأه على الشيء مكافأة وكِفاءً جازاه. تقول: مالي به قِبَل ولا كِفَاء، أي مالي به طاقة على أن أكافئه.. والكفيء: النظير، وكذلك الكُفْءُ والكُفُوءُ، على فُعْلٍ وفُعُول. والمصدر: الكفاءة، بالفتح والمد.

وتقول لا كِفَاء له، بالكسر، وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له والكفء: النظير والمساوي. ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك. وتكافأ الشيئان: تماثلا."[4]، وفي قوله تعالى:﴿ **وَلَمْ يَكُنْ لَّهُ كُفُوًا أَحَدٌ**﴾ [الإخلاص: 04] أي لا مثْل له. فالكفاءة في اللغة تستخدم للنظير والشبيه والمثيل، ويقصد بها أيضا التميّز والتفرّد والجدارة والقدرة والأهلية.

وفي الاصطلاح تعرّف الكفاءة بأنّها "أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المعلم من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات، والتي تجعله قادرا على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان يمكن الوصول إليه، ويمكن قياسه وملاحظته، ويؤدي إلى نمو سلوك التلميذ."[5]

وقد عرفها جماعة من المفتشين التربويين الجزائريين بأنها "مجموعة من القدرات والمعارف المنظمة والمجندة بشكل يسمح بالتعرف على (إشكالية) وحلها من خلال نشاط تظهر فيه أداءات أو مهارات المتعلم في بناء معرفته"[6]

وقد ورد في دليل استخدام كتاب اللغة العربية، للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنّ الكفاءة "هي القدرة على تجنيد مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات بشكل ناجح في مواجهة وضعيات مشكلة. فهي القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجحا (معارف مكتسبة، حسن التصرف، قيم، قدرات فكرية، مواقف شخصية...) لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة."[7]

فمن خلال هذه التعريفات يتّضح أنّ الكفاءة هي القدرة على الاستعمال النّاجح والفعّال للموارد المكتسبة بشكل مندمج لحلّ المشكلات، كما أنّها قابلة للنموّ والملاحظة والتّقويم.

ج- المقاربة بالكفاءات L'approchepar Compétence :

تؤكد مناهج المنظومة التربوية الجزائرية أنّ المقاربة بالكفاءات تقدّم "الاستراتيجيات التي تمكن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات تفاعلية ذات دلالة وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة أقرانه"[8]، لذا تعرف المقاربة بالكفاءات بأنها "بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية. ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها هذه، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة."[9] ويعرفها بعضهم بأنها "تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفايات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية/تعلمية لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة من حيث مقاربات التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعليم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وكيفية إنجازها وغير ذلك من الأدوات."[10]، فالمقاربة بالكفاءات حسب هذه المفاهيم هي تصوّر قابل للتنفيذ يستهدف إنجاح التعلّم وبالبلوغ به إلى الأهداف المسطّرة والتي منها ربط المدرسة بالحياة الخارجية، وذلك باستثمار كلّ الطرائق والوسائل والمحتويات وأساليب التقويم المختلفة والمتاحة لبلوغ تلك الأهداف، وهناك من يعرّفها بأنّها "مفهوم افتراضي، مجرّد لا يمكن ملاحظته إلا من خلال الإنجازات والنتائج التي يحققها المتعلم، وكذا القدرة على المواءمة والملاءمة مع الظروف والمواقف والشروط التي يواجهها المتعلم. وأخيرا، الخاصية الإيجابية للمتعلم التي تشهد على قدرته على إنجاز مهمة محددة."[11]

فبيداغوجيا التدريس بالكفاءات حسب ما سبق تحمل تصورات جديدة للتعلّم، وللمعلم والمتعلم، أما تصورات التعلّم؛ فهي تعمل على بناء تعلم مؤسس على إكساب الكفايات وليس تراكم المعارف، تعلم موجه للحياة ومتطلباتها، انطلاقا من إدماج المعارف وتحويلها إلى سلوكات فعلية لحل المشكلات.

وأما تصوراتها للمعلم والمتعلم؛ فقد جعلت المتعلم محورا أساسيا لها، ووضعته في مركز التّعلّمات؛ فهي تتيح له استثمار مكتسباته, وتحفزّه على التكوين الذاتي، وبناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقه، فهي تضع المتعلمين في وضعيات التعلم التي تدفعهم إلى استنفار مواردهم ومهاراتهم للقيام بالمطلوب، فالمتعلم فيها شريك في مسؤولية قيادة وتنفيذ عمليه التعلم، وفي مثل هذه الظروف يكون المعلّم منشطا أكثر مما هو مبلغ للمعارف أو محاضرا، فهذه المقاربة تتميز بالدينامية، حيث تفسح المجال واسعا للممارسة التعليمية مما يوسع المجال للمعلم للتصرف والإبداع.

تقوم هذه المقاربة على استراتيجية تربوية تعمل على بناء كفاءة المتعلّم المنتظرة؛ والفاعل الأول الذي ينشئ معرفته للوصول إلى الكفاءات من خلال وضعيّات متعدّدة، فهي تهدف إلى إكساب المتعلم معارف ومهارات وقدرات باعتباره محور العملية التعليمية- التعلمية بما يساعده على فهم روح العصر والتّكيّف مع الحياة العمليّة؛ لكي يكون قيمة إضافية في مجتمعه، وهذا جزء من أهداف هذه المقاربة.

2- المهارة Skill

أ- **المهارة لغة**: قال (ابن منظور): "والمهارة: الحذق في الشّيء. والماهر: الحاذقُ بكلّ عمل...مَهَرْتُ بهذا الأمر أمهَرُ به مهارة أي صرت به حاذقا. قال ابن سيدة: وقد مهر الشيء وفيه وبه يَمْهَر مَهْرًا وَمُهُورًا ومَهارة ومِهارة. وقالوا: لم تفعل به المِهرة ولم تعطه المِهرة، وذلك إذا عالجت شيئا فلم ترفق به ولم تحسن عمله."[12] من خلال التعريف اللغوي، يتبيّن أنّ المهارة ليست مجرّد نشاط يقوم به الفرد، وإنّما تطلق على الحذق الذي يتصف أداؤه بقدر عال من الإتقان والجودة. فهي أعلى مراتب الأداء.

ب- **المهارة اصطلاحا**: يعرفها (حاتم حسين البصيص) بأنها "أداء الفرد لعمل ما، ويتّسم هذا الأداء بالسرعة والدقة والإتقان والفاعلية"[13]، ويعرفها (محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود) بأنّها "مجموعة من الأنشطة تترجم مدى التحكّم في أداء مهمة معينة."[14] فالمهارة حسب هذين التعريفين سلوك، أو نشاط، أو أداء، أو قدرة، تترجم الاستعمال الفعال للتعلّم، لأنّها تحول الموارد المعرفية والأخلاقية والحس-حركية إلى سلوك يؤدّي إلى أداء مهمة بنجاح، وتبرهن مدى التحكّم في المطلوب، لذا فالمهارة جزء من الكفاءة، وتعد أجرأة لها لتقييمها وتقويمها؛ لأنّ الكفاءة لها خاصية قابلية التقويم من خلال معاينة الأداءات والمهارات، ولكي نحكم على كفاءة المتعلم يجب معاينة براعته في إتقانه للإنجازات، من خلال تحويل معارفه إلى سلوك قابل للملاحظة بشكل دقيق وفعال، وهذا التحويل يعبر عنه بمصطلح المهارة.

3- مفهوم التواصل:

أ- **التواصل لغة**: ورد في لسان العرب مادة "وصل" وَصَلَ : وصَلْتُ الشّيءَ وصْلاً وَصِلَة ، والوَصْلُ ضدّ الهُجْران....واتَّصَلَ الشَّيء بالشيء: لم ينقطع..."[15]

فالدّلالات اللغوية لكلمة وصل تدلّ على الالتقاء بين شيئين مختلفين، أحدهما مرسل والآخر مستقبل.

ب- **التواصل اصطلاحا**: للتواصل مفاهيمُ عدةٌ أقربُها للوُضوح والتّحديد ما يَعدّه بعضهم أنّه "الطريقة التي تنتقل المعرفة والأفكار بواسطتها من شخص إلى شخص آخر بقصد التفاعل والتأثير المعرفي أو الوجداني في هذا الشخص، أو إخباره بشيء، أو تبادل المعلومات والأفكار معه، أو إقناعه بوجهة نظر أو رأي، أو الارتقاء بمستواه الجمالي والقيمي، أو الترفيه عنه"[16]، فالتواصل ضروري في حياة الإنسان؛ لذا فهو موجود مذ خلق الإنسان؛ بحيث تواصل آدم عليه السلام وزوجه. وقد التواصل يكون لفظيا وغير لفضي، فاللفظي ما كان شفويا أو كتابيا، وغير لفظي كلغة الجسد والإشارة، ولابد لكل عملية تواصل من مرسل ومستقبل ورسالة وقناة وشفرة مشتركة بين المرسل والمستقبل ليتم التواصل بنجاح، ويعد المرسل والمستقبل عنصران أساسيان في عملية التواصل اللغوي، فقد يكون المرسل فردا أو جماعة يهدفان إلى التأثير في الآخرين من خلال التفاعل ونقل الخبرات والأفكار والأحاسيس.

وفي مجال التعليمية المرسل هو المعلم أو التلميذ، والمرسل في عملية التواصل اللغوي يحتاج إلى مهارتين لغويتين هما مهارة الكلام إذا كان إرساله شفويا، ومهارة الكتابة إن كان إرساله كتابيا، وعليه أن يكون مدركا لأبعاد الموقف التواصلي ليختار الشكل المناسب لإرساله، وعليه أن يكون ملمّا بالموضوع المرسل إلماما كافيا، وواثقا في نفسه وفي قدرته على تحقيق أهداف التواصل، ومقتنعا برسالته، فكلما كان التمكّن من الرسالة والاقتناع بها كان التواصل سلسا.

ثانيا- خصائص المقاربة بالكفاءات وأهدافها:

1- خصائص المقاربة بالكفاءات: تتميز هذه المقاربة بجملة من الخصائص والمميزات جعلتها تتبوء مكانة تميزها عن باقي النماذج التدريسية التقليدية، ومن هذه الخصائص والمميزات:[17]

أ- **تفريد التعليم**: فالمتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية، أولته هذه المقاربة اهتماما واسعا، جعلته يتمتع بالاستقلالية التامة في أعماله ونشاطاته وفسحت المجال أمام مبادراته وأرائه وأفكاره،

مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ، لكي لا يكون التعليم نخبويا مما يقلل من ضعف المردودية في التعليم والرسوب والتسرب المدرسي.

ب- **قياس الأداء**: الاهتمام في هذه المقاربة ينصب على تقويم الأداءات و السلوكات (الكفاءات)، بدلا من المعارف الصّرفية والنظرية كما كان الحال في النماذج التقليدية، والتي كان فيها التقويم "يقتصر على الوظيفة الإشهادية (التي تولد لدى التلاميذ تصرفات لا تتعدى مجرد الحفظ على ظهر القلب، وتحضير الامتحان في عجالة)، وعلى المظاهر التقنية على حساب التفكير في المقتضيات الأساسية لهذه الممارسات. ويجب أن تظهر درجة الانسجام والعقلانية للاختيارات الجديدة في اعتبار التقويم مظهرا أساسيا في إشكالية التعليم والتعلم، وذلك قصد إبراز إرادة التغيير الذي يضمن تربية نوعية، وتقليص حجم الفشل المدرسي."[18]

ج- **تحرير المعلم من القيود**: فالمعلم وفق هذه المقاربة صار يمل نوعا من التحرر والاستقلالية، فقد تحرر من قيود الروتين و التبعية للغير بشرط أن يكون حاملا لكفاءة عالية من المعارف العلمية و البيداغوجية ويمارس التدريس بوعي وتبصر ، كما يكون له استقلالية في اختيار الوضعيات والأنشطة التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الكفاءات المرجوة، وهذه الحرية والاستقلالية تمكنه من خلق الظروف الملائمة لتعلم التلاميذ، فيكون المعلّم مبدعا وليس مقلدا.

د- **دمج المعلومات**: حيث تعمل هذه المقاربة على توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج وليس في شكل انعزالي تراكمي تكديسي محفوظاتي، ويكون دمج المعلومات متماشيا مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذهن أي في شكل حلزوني يبدأ من مفهوم بسيط ثم تتسع دائرته حلزونيا حتى تصل إلى منتهاه..

هـ- **توظيف المعارف**: فهذه المقاربة تحمل المتعلم على الممارسة الفعلية للمكتسبات.

و- **تحويل المعارف**: من إطارها النظري إلى إطار عملي نفعي في شكل سلوكات ملحوظة، فإذا لم تحول المعارف إلى سلوكات وظيفية؛ فإن ذلك يعبر عن فشل مقاربة التدريس بالكفاءات المدرجة ضمن التصور الاستراتيجي الذي يهدف إلى النفعية وربط المدرسة بالواقع، فالتحويل وفق هذه المقاربة لا يحصل "إلا بالتدريس المحكم الذي يعطي مكانة للتعميم والتجريد، التدريس الذي يخرج عن التقيد بمتطلبات المادة ليمس مجالات تدور حولها الكفاية، كأن نطرح على التلاميذ مثلا أسئلة

من نوع هل تعرفون مشكلا يحتوي على مثل هذه المعطيات في إشارة إلى الدرس الذي قدم؟ بماذا يذكركم هذا المشكل؟"[19]

2- أهداف المقاربة بالكفاءات:

انطلاقا من مفهوم المقاربة المقاربة بالكفاءات وخصائصها ؛ يمكن حوصلة أهدافها في النقاط التالية[20]

- اعتماد التفريد في التّعليم، وإقامة علاقة بيداغوجية مع المتعلّم قوامها الحوار والمناقشة، وإعطاء المتعلّم فرصة ومساحة كبيرة لحرية التصرّف والإبداع، لإظهار طاقاته الكامنة وقدراته، ليعبّر عن ذاته، فعوض الاستماع؛ يحلل، يناقش، يفكر، يبدع، مما تدفع المتعلم نحو الاستقلال الذاتي والتكوين الشّامل.
- تنمّي كفاءة التّفكير المتشعّب لدى المتعلّم، والرّبط بين المعارف في المجال الواحد، والاستفادة من الحقول المعرفية الأخرى، وفي ذلك تحقيق للتّكامل المعرفي، والتبصّر بالتداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة، ممّا يضمن انسجاما أكثر بين المواد.
- تعمل هذه المقاربة على تجسيد الكفاءات التي يكتسبها المتعلم من تعلمه في سياقات واقعية، ممّا يضفي معنى لتعلّماته، وأن يرى المتعلّم جدوى لما يتعلّمه في المدرسة.
- سبر الحقائق ودقّة التحقيق وجودة البحث وحجّة الاستنتاج.
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعدّدة مناسبة للمعرفة التي يدرسها المتعلم وشرط اكتسابها.
- تحقيق النّفعية من خلال توظيف المعارف والمهارات المكتسبة في حلّ المشكلات.
- تحقّق تعلّما ذا معنى، وذلك بالعمل على تحويل المعارف النظرية إلى سلوكات فعلية، وذلك بجعل التعلّمات ذات معنى وفائدة بالنسبة إلى المتعلّم.
- القدرة على فكّ شفرة العلاقات بين الأمور والظواهر المختلفة المحيطة بالمتعلّم، وتكوين نظرة شاملة على ذلك.
- إعطاء الحرية للمعلّم في توجيه المتعلّمين، وتكييف ظروف التّعلّم ومحتوياته، وانتقاء الأساليب والوسائل المناسبة لإنجاح العملية التعليمية التعلمية.
- الاستبصار والوعي بدور المدرسة في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.

فالمقاربة بالكفاءات تصوّر ممنهج لتنظيم العملية التعليمية التعلّمية، تحرص على ربط المدرسة بالواقع، وجعل التربية هي الحياة، انطلاقا من جعل التعليم لغاية التكوين، والحرص على تحويل المعارف النظرية إلى مكاسب حياتية.

وفي مجال تعليم اللغة العربية تحرص المقاربة بالكفاءات على الانتقال بتعليمها من معارف وقواعد نظريّة مختزنة في الأذهان –كما كان الحال في النماذج التقليدية– إلى جعلها كفاءات ومهارات قابلة للملاحظة والتقويم في حياة التلميذ الصفيّة واللاصفية (كفاءات لغوية، كفاءات تواصلية، مهارات، سلوك، قيم، وسيلة للتفكير ونقل الأفكار والمشاعر، مهارات التعبير الشفوي، مهارات التعبير الوظيفي والإبداعي، حل المشكلات...)؛ أي تحويل المعارف من إطارها النظري إلى إطار علمي نفعي في شكل سلوكات ملحوظة؛ أي التّركيز على الجانب الوظيفي والتواصلي للغة؛ فاللغة أداة للتعامل الاجتماعي، ومتعلّمها اجتماعيّ بطبعه؛ لذا كان لزاما على واضعي المناهج التركيز على الطرق والوسائل التي تكتسب بها اللغة؛ ليستخدمها متعلّمها في الاتصال بالآخرين في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، فوظيفة التعليم أن يكون الفرد فعالا في مجتمعه، ولا يكون ذلك إلا بإمداده باللغة ومهارتها المختلفة، وهذا لا يعني أن يزوّد المتعلم بقواعد النحو والصرف وفنون البلاغة، وأن يحفظ الكثير من الكلمات والتراكيب وغيرها من أبواب اللغة؛ وإنّما بتمكين متعلّمها من الاستخدام الفعلي والفعال لما تعلمه من فنون اللغة في المواقف التي تعتريه وتعترضه في حياته الاجتماعية؛ أي الاستخدام الوظيفي للغة، وهذا ما تصبو إليه التربية الحديثة، إذ لا فائدة من تعلّم اللغة دون توظيفها، ولا جدوى من حفظ قواعدها ومفرداتها وتراكيبها، ونحن لا نستطيع استخدامها مشافهة وكتابة، فهل تسعى المقاربة بالكفاءات على تنمية مهارات التواصل باللغة العربية شفويا وكتابيّا؛ لتحقيق الوظائف والمهام التي يتطلبها المجتمع الذي يعيش فيه متعلّم اللغة؟

ثالثا– المقاربة بالكفاءات وتنمية مهارات التواصل الشفوي باللغة العربية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

من خلال استقرائنا لمناهج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي؛ وجدنا أنّها تعتمد المقاربة بالكفاءات التي أولت طرائق التّدريس فيها المتعلّم عناية كبيرة؛ حيث جعلته في مركز التّعلّمات؛ كي ينمّي تكوينه الذاتي, وفي هذه المقاربة جزء هام جدا يعمل على بناء كفاءة التواصل لدى المتعلم من خلال اعتماد المقاربة التواصلية، التي تسعى بمجموعة من الطرائق والمنهجيات إلى تطوير وتنمية كفاءة التّواصل لدى المتعلّم، انطلاقا من التّواصل، ومن المعلوم أنّ اللغة هي الوسيلة الأولى للاتصال والتّواصل؛ نظرا

لكونها ظاهرة اجتماعية تخضع للمجتمع، ولأعرافه وقواعده وقوانينه كسائر الظواهر الإنسانيّة، فاللغة كما يراها ابن جني هي: "أصواتٌ يعبِّر بها كلُّ قوم عن أغراضهم"[21]، ورآها دي سوسير أنها "نتاجٌ اجتماعيٌّ لمَلَكة اللّسان ومجموعة من التقاليد الضّرورية التي تبنَّاها مجتمعٌ ما؛ ليساعد أفراده على ممارسة هذه المَلَكة"[22]، فالتعريفان يتفقان على أنّ اللغة منظومة اجتماعية؛ يؤطّرها أفراده و ينظّمها على نحو معين، ليحصل التواصل؛ لذا حرص منهاج اللغة العربية للسنة خامسة ابتدائي على إكساب المتعلّم للكفاءة التواصلية ضمن مواقف حية عديدة؛ منها تكثيف أنشطة الاتصال الشفوي (تنمية مهارة الكلام)، وتفعيل مهارة الحوار البيداغوجي الفعّال، وذلك لتمكين التلميذ من القدرة على الأداء الفعلي والممارسة الحية للغة؛ لتوسيع حقلها بممارسة ملموسة من أجل أهداف محددة، أبرزها تجاوز التمكّن من الكفاءة اللغوية هدفا في حد ذاته؛ إلى الإبداع واستثمار النتاج اللساني لاستخدامه في حياته (الثقافية – الاجتماعية – العلمية ...)، لذا يؤكّد منهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي أنّ تدريس اللغة العربية يهدف أساسا "إلى إكساب المتعلم أداة التواصل اليومي، وتعزيز رصيده اللّغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه...لذا فإن منهاج اللغة العربية في هذه المرحلة يركّز على التعبير الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة، إلى جانب الاهتمام بالاستماع، نظرا لدوره الأساسي في هيكلة الفكر وصقل الشخصية، وكأساس يبنى عليه الفهم الذي يمثل مفتاح النفاذ في كل التعلّمات، وقاعدة لبناء كفاءة التّواصل"[23]، ولأهمّية التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية؛ نجد أنّ كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي يحوي أربعا وعشرين (24) وضعيّة تحت عنوان (أنتج شفويا)، في كلّ مقطع ثلاث (03) وضعيّات، كلّها تعمل على تنمية الكفاءة التواصلية، فهذه الوضعيات مختارة من واقع التلميذ ومن اهتماماته ومشابهة لمواقفه اللغوية خارج المدرسة، وهذا ما يؤكد عليه منهاج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حيث ورد فيه "على المعلّم السعي إلى اختيار المواضيع القريبة من بيئة المتعلم واستعمال لغة تشكل تحديا للمتعلم"[24]، ممّا يساعده على الإبداعِ واستثمار النّتاجِ اللّساني في التعبير عمّا يجول بخاطِره من مشاعرَ وأحاسيسَ تجاه هذا الموقف الذي يعنيه، وتجاه هذه الوضعية التي أَسَرَتْه، فخلْق للظُّروف المشابهة لواقع التلميذ اللّغوي خارج أسوار المدرسة، تستنفر المتعلّم لاستخدام اللغة بكل مهاراتها وأشكالها، لذا تجدر الإشارة إلى أنّ " تعليم اللغة اتصاليا كما يستهدف إكساب المتعلّمين المهارات اللغوية الأربع وتنميتها لديهم، وتمكينهم من مهارات الاتّصال، واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معينة في مواقف معينة، فإنه من قبل يخلُقُ مواقف طبيعية فردية وجماعية اتصالية مباشرة، من خلال محتوى

لغوي، يُرَكِّزُ فيه على تدريبهم على المحادثة الشفويّة أولا ثم التدريب على باقي مهارات اللغة بعد ذلك، مع أفضلية تكاملها عند تدريسها."[25]

ولا يغيب عن البال؛ أنّ التمكن من التّعبير والبراعة في الكلام، والتنويع في الأساليب اللغوية تتطلب من المتعلم التزود بالثروة اللغوية والفكرية، ومعرفة قواعد اللغة، وهذا لا يتأتى له إلاّ بالاستماع للآخرين والاطلاع على نصوصهم؛ لأجل ذلك عمدت المدرسة الجزائرية إلى إجراء تعديلات على المناهج التربوية، فبعد أنّ كانت تغفل مهارتي الاستماع والتحدث وتركّز على التلقين والحفظ، أصبحت اليوم توليهما عناية كبيرة من خلال المقاطع التعليمية، حيث نجد التعبير الشفوي في أغلب الأنشطة اللغوية، فنجد في كل مقطع تعليمي، تكون الحصة الأولى والثانية لميدان فهم المنطوق والتعبير الشفوي، والحصّة الثالثة لميدان التعبير الشفوي (إنتاج شفوي)، وكلُّ حصة من هذه الثلاثة مدّتها خمسٌ وأربعون دقيقة[26].

فالتعبير الشفوي يحقّق للمتعلمين فوائد صفية ولا صفية عديدة، فالمتعلم يحتاج في حياتة إلى الكلام أكثر من القراءة والكتابة، لذا فإن تنمية مهارات التعبير الشفوي مطلب تعليمي ملح، خاصة في المرحلة الابتدائية، وقد حصر(عبد الرحمان كامل) قائمة بمهارات التعبير الشفوي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي والمتمثلة في:[27]

1-وجود مقدمة مناسبة للموضوع	2-إبراز الفكرة الرئيسية للموضوع
3-ربط الأفكار الفرعية للموضوع بالفكرة الرئيسية.	4-استخدام الكلمات المناسبة التي تعبر عن الأفكار بوضوح
5-نطق الألفاظ نطقا سليما من حيث المعنى والضبط النحوي.	6-استخدام أدوات الربط المناسبة.
7-نطق أصوات الحروف نطقا صحيحا	8-اكتمال أركان الجملة الفعلية والاسمية.
9-التوقف بعد كل جملة مفيدة.	10-حكاية الأشياء في ترتيبها الصحيح.
11-الوصف الدقيق.	12-الإيجاز غير المخل بالمعنى.
13-خلو الكلام من اللازمات الصوتية.	14-مناسبة تغييرات الوجه أو اليدين لأحوال الكلام.
15-سرعة الأداء المناسب للكلام.	16-التحدث بثقة دون خوف أو ارتباك
17-تصحيح الخطأ ذاتيا.	19-تدعيم حديثه بالأدلة والاستشهادات
19-خلو كلامه من الألفاظ العامية.	20-وجود خاتمة مناسبة وطبيعية للكلام.

ويجب التّأكيد على أنّ الكفاءة التواصليّة تكتسب بواسطة مجموعة طرائق تستخدم لتعليم اللغة داخل القسم تواصليا عن طريق ممارسة اللغة في مواقف حية، لجعل المتعلم قادرا على الاتّصال والتواصل بكل سهولة ودون عناء، فالعلاقة بين المعلّم والمتعلّم تجاوزت نقل المعلومات من مرسل ومستقبل، إلى تفاعل إنساني بكل وسائل الاتصال، ولتحقيق التواصل الفعّال داخل حجرة الدّراسة، يجب على المعلّم توفير آليات وإعدادات وطرائق مختلفة ووسائل (استخدام الوسائل المحفزة للمتعلم على التّعبير كالصور والمشاهد ...إلخ، تنويع الطرائق والوضعيات التعليمية، التخطيط المسبق والجيد للدرس وفق المقاربات الحديثة، بيداغوجيا المشروع، وسائل سمعية بصرية، سياقات اجتماعية...) مما يخلق جوًا تواصليا يسمح بنموّ الكفاءة التواصلية للمتعلم، فعوض الاستماع يبدع وينقد ويعبّر عن أفكاره، ويكتسب أفكارا جديدة عن طريق التّواصل مع أقرانه، وهذا ما يجعله يتحكّم في آليات الاتصال شفويا أو كتابيا.

رابعا: المقاربة بالكفاءات وتنمية مهارات التواصل الكتابي باللغة العربية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

تسعى مناهج الجيل الثاني للغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي في ضوء المقاربة بالكفاءات إلى أن يتحكّم التلميذ في آليات التواصل الكتابي؛ لذا فقد كان للوضعيّة الإدماجيّة –والتي تمثّل أحد وسائل التقويم، بل هي مرتكز التقويم بالكفاءات– وجود فعلي في تلك المناهج ؛ بما يساعد التلاميذ على فهم روح العصر والتكيف مع الحياة العملية، من خلال إكسابهم المعارف والمهارات والقيم، وتمكينهم من تجنيدها بشكل مندمج؛ لأجل بناء المهارات الكتابية والوقوف على مستوى نموّها لديهم، كل ذلك لتحقيق الكفاءات اللغوية والتواصلية.

وإذا كانت الكفاءة هي القدرة على تجنيد الموارد التي تتوافق مع وضعية جديدة ومعقّدة، فإنّ الطريقة المثلى للتعليم والتعلّم ونموّ الكفاءة لدى المتعلّم، أن يقحم التلاميذ من المنطلق في وضعيات جديدة ومعقّدة وإدماجية (إشباع أسلوب حلّ المشكلات)؛ كون هذه الوضعيات تسمح للتلاميذ باكتشاف نوعيّة الموارد التي يجب أن توظّف للتحكّم في الكفاءة ونموّها لديهم، من خلال جعلهم أمام تحدّ يولّد لديهم صراعا معرفيّا يدفعهم إلى البحث والتقصّي.[28]

فالوضعيّة الإدماجية التي تمثّل مرتكز التقويم بالكفاءات تسعى إلى تقويم الموارد اللازم تجنيدها بشكل مندمج، أي تقويم الكفاءة الناتجة عن تلك الموارد المدمجة؛ فالوضعية الإدماجية، أو كما يسميها (كسافي روجيي Xavier Roegiers) بوضعية الإدماج أو وضعيات إعادة الاستثمار أو الوضعيات

المستهدفة، حيث "يتم اللجوء إلى هذا النوع من الوضعيات في ختام التعلّم، أو في ختام مجموعة من التعلّمات كتتويج لها، أي أنّها تشكل في الوقت نفسه فرصة لتعليم التلميذ إدماج مجموعة من المكتسبات ومراجعة قدرته فيما يتعلّق بمفصلة عدة مكتسبات."[29]

إنّ الوضعية الإدماجية "هي وضعية مركّبة وذات دلالة بالنسبة للمتعلّم، ويطلب منه حلّها باستعمال وتوظيف كلّ الموارد التي اكتسبها (تجنيد معارف، ومهارات ومعارف سلوكية...) بشكل معين، قصد إعادة هيكلة تعلّمات سابقة وتكييفها مع متطلّبات الوضعية المشكلة"[30]

فالوضعيّةُ الإدماجيةُ أفضلَ فرصة لبناء الكفاءات ونموّها لدى المتعلّمين، كما أنّها شاهدة عليها، وبها يكون تقييمها وتقويمها، فقد صارت أداة فعليّة من أدوات التعلّم، توفّر للمتعلمين فرصًا مستمرّة لممارسة كفاءاتهم التي تتميّز بقابليّة الضّمور والنفاد إنّ لم تستثرْ وتوظّفْ، ومن هذه الكفاءات؛ مهارات التعبير الكتابي؛ والتي تسعى مناهج اللغة العربية في التّعليم الابتدائي تحقيقها ككفاءات للأداءات الكتابية، وهي مبثوثة في المنهاج، والتي تخدم ملمح التخرّج من مرحلة التعليم الابتدائي، حيث ورد في منهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي وفي ملمح التخرّج "يتواصل كتابة بنصوص منسجمة من مختلف الأنماط، وينجز مشاريع كتابية لها دلالات اجتماعية"[31].

وقد فصّل (دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة) المهارات الكتابية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، بحيث يمكن استنباط تلك المهارات من الأهداف التي يرمي التعبير الكتابي إلى تحقيقها في هذه السنة وهي ما يلي:[32]

- ✓ -توظيف الرصيد الانفرادي والثقافي في وضعيات جديدة.
- ✓ -استثمار الصيغ والظواهر اللغوية المدروسة.
- ✓ -ترتيب الأفكار واستخدام أدوات الربط.
- ✓ -حسن انتقاء الكلمات والعبارات المناسبة للفكرة.
- ✓ -تحليل الأفكار وتركيبها والتوسع فيها.
- ✓ -إبداء الرأي كتابيا في قضايا مرتبطة بالواقع المعيش.
- ✓ -الاهتمام بصحة التعبير وجودته.
- ✓ -الكتابة السليمة في جميع الأنشطة.

وورد في (دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي) أنّ من مهارات التعبير الكتابي ما يلي[33]:

1. مهارة ترتيب الجمل.
2. مهارة استخدام الكلمات المناسبة والصفات.
3. مهارة تحديد الأفكار الأساسية.
4. مهارة اكتمال أركان الجملة.
5. مهارة أدوات الربط.
6. مهارة استخدام جدار الكلمات.
7. مهارة التلخيص.
8. مهارة توليد الأفكار.

وبين الدليل أيضا في سياق الحديث عن قدرة كتابة فقرة مهارات أخرى وهي:

- تحديد المعطيات، القصد، الموضوع، المستقبل.
- تسخير المعارف، التجارب لمنتوج المطالعة لتوليد الأفكار.
- ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب (منطقيا وزمنيا).
- ترتيب كلمات بشكل صحيح لأداء المعنى.
- يستعمل مفردات دقيقة بالنظر إلى الموضوع.
- يستعمل أدوات الربط.
- صياغة أفكار متصلة بالموضوع.
- يصوغ نصّا متناسقا يستجيب لنية التواصل...
- يلتزم بقواعد الإملاء ورسم الحروف والترقيم.
- التمكّن من حسن اختيار الكلمة في الجملة، والقدرة على كتابتها كتابة سليمة لغة وإملاء ونحوا، حتى تؤدّي فيما بينها معنى مستقلا وصحيحا...

فالمقاربة بالكفاءات في اللغة العربية تعمل على بناء الكفاءة اللسانية للمتعلّم، بدل المعارف المختزنة، وهو ما يتيحه التعبير الشفوي (المقاربة التّواصلية)، وتتيحه الوضعية الإدماجية التي تمثّل عماد ومرتكز التقويم بالكفاءات، ولها وظائف متعدّدة، فقد تكون لأهداف بنائية، أي لبناء التعلّمات الجديدة

ونموّ الكفاءة؛ لأنّها أفضل فرصة لذلك، وقد تكون تقويمية إشهادية، وذلك لكونها شهودا على الكفاءات المكتسبة، وعلى مستوى نمو الكفاءة لدى المتعلم، فإذا نجح المتعلم في حلّ الوضعية؛ فإنّ ذلك يعني نجاحه في تجنيد الموارد بشكل مندمج، وهو ما يدل على نموّ الكفاءة المرصودة لديه.

- **الخاتمة والنتائج:**

وفي الختام خلصت هذه الدّراسة إلى جملة من النتائج منها:

- ✓ الإصلاح التربوي ظاهرة صحيّة، له مبرراته وأهدافه، وقد حظيت اللغة العربية في الإصلاحات الأخيرة بمكانة مرموقة، من خلال تقديم واقتراح طرق ناجحة وفعّالة لتدريسها وتقييمها وتقويمها، منها المقاربة التواصلية، وطريقة حلّ المشكلات والتقويم بالكفاءات، وتجدر الإشارة إلى وجود نقائص يجب على جميع الأطراف التربوية العمل على تشخيصها وتداركها.
- ✓ لقد بنيت مناهج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات ويتجلى ذلك في المقاربة التواصلية وأنشطة الإدماج.
- ✓ عملت المقاربة بالكفاءات في مناهج اللغة العربية للسنة الخامسة على تنمية كفاءة التواصل باللغة العربية مشافهة وكتابة لدى المتعلّم، وذلك من خلال إكسابه مهارات التواصل بالتواصل بحيث يوضع المتعلّم أمام وضعيات مشابهة لواقعه؛ تستثيره لإدماج مكتسباته وتستهدف نموّ الكفاءة التواصلية لديه.
- ✓ تعدّ المقاربة التواصلية الأنسب لتعليم اللغات ومنها اللغة العربية، وقد كان لها وجود فعلي في مناهج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، وذلك من أجل الوصول بتعليم اللغة العربية وتعلّمها نحو تحقيق غاياتها، وإتقان مهاراتها حتى تُبْنَى متماسكة لدى الأجيال، ولأجْلِ القضاء على الضّعف اللّغوي لدى المتعلّمين؛ لذا كان لزاما على معلمي اللغة العربية وفي المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص؛ أن يتمكّنوا من مفاهيم هذا المقاربة؛ لكي تستخدم استخداما سليما وفعّالا؛ وذلك لتطوير تدريس اللغة العربية.
- ✓ يحظى التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية بمكانة مرموقة من خلال تكثيف حصصه؛ وذلك لأهميته في تنمية مهارات التواصل الشفوي انطلاقا من وضعيات تواصلية دالة.
- ✓ يحظى التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية بأهمية بالغة نظرا لأهميّة اللغة العربية في تلك المرحلة؛ فهو الهدف النهائي لها، حيث أنّ المهارات اللغوية جميعها في خدمته؛ لذا أولته مناهج اللغة

العربية الجديدة في المرحلة الابتدائية عناية كبيرة، من خلال السّعي إلى إكساب المتعلّم لمهاراته، وتمكينه من كتابة نصّ منسجم معنى وبُنية انطلاقا من وضعيات إدماجية منتقاة من واقعه.

- ✓ تعدّ الوضعيّةُ الإدماجيةُ أفضلَ فرصة لبناء الكفاءة التواصلية الكتابيّة ونموّها لدى المتعلّمين، بحيث توفّر لهم فرصًا مستمرّة لممارسة كفاءاتهم التي تتميّز بقابليّة الضّمور والنفاد إنّ لم تستثرْ وتوظّفْ، ومن هذه الكفاءات؛ مهارات التعبير الكتابي.

هوامش:

[1] جمال الدين ابن منظور: لسان العرب، (1997)، دار صادر(بيروت)، ص662.

[2] الحسن الحية: الكفايات في علوم التربية–بناء كفاية، (دت)، إفريقيا الشرق (المغرب)، ص27.

[3] وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، (2006)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الجزائر)، ص204.

[4] جمال الدين ابن منظور: لسان العرب، (1997)، دار صادر(بيروت)، ص139.

[5] محمدبن يحي زكريا: التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، (2006)، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (الجزائر)، ص71.

[6] طيب نايت سليمان وآخرون: المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، (2004)، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع (الجزائر)، ص30.

[7] وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، (2018)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الجزائر)، ص09.

[8] المصدر نفسه، ص09.

[9] فريد حاجي: التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، (2013)، دار الخلدونية (الجزائر)، ص10.

[10] إبراهيم قاسمي: دليل المعلم في الكفايات، (2004)، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع (الجزائر)، ص14/13.

[11] فريد حاجي: التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، (2013)، دار الخلدونية (الجزائر)، ص46.

[12] جمال الدين ابن منظور: لسان العرب، (1997)، دار صادر(بيروت)، ص185/184.

[13] حاتم حسين البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة، (2011)، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، (سوريا)، ص18.

[14] محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود: التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، (2006)، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، (الجزائر)، ص82.

[15] جمال الدين ابن منظور: لسان العرب، (1997)، دار صادر(بيروت)، ص726.

[16] محمد مكسي: الاستراتيجيات التعليمية –التعلمية والكفايات–، (2005)، الدار العالمية للكتاب (المغرب)، ص62.

[17] خير الدين هنّي: مقاربة التّدريس بالكفاءات، (2005)، مطبعة ع/بن (الجزائر)، ص66/65.

[18] وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، (2016)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الجزائر)، ص79.

[19] محمد الصبحي السعيدي: المقاربة بالكفايات التعلمية الأساسيات النظرية والخصوصيات التطبيقية، (2009)، دار الكتب الوطنية (تونس)، ص68.

[20] يراجع: حفيظة تزورتي: كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم (2016)، دار هومة (الجزائر)، ص98-100

[21] أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص, (دت), دار الكتب المصرية (مصر), ص33.

[22] فردينان دي سوسير: علم اللغة العام, تر: يوئيل يوسف عزيز (1985)، دار آفاق عربية (العراق), ص27.

[23] وزارة التربية الوطنية: التعليم الابتدائي منهاج اللغة العربية، (2016)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الجزائر)، ص08.

[24] وزارة التربية الوطنية: التعليم الابتدائي منهاج اللغة العربية، (2016)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الجزائر)، ص37.

[25] أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، (2000)، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى (المملكة العربية السعودية)، ص69.

[26] يراجع: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي, (2019)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الجزائر)، ص18.

[27] عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود: طرق تدريس اللغة العربية، (2005)، دون ناشر، ص307.

[28] يراجع: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، (2011)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الجزائر)، ص07.

[29] كسافيي روجيي: التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات، تر: عبد الكريم غريب (2007)، منشورات عالم التربية (المغرب)، ص34/33.

[30] محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، (2012)، دار الهدى (الجزائر)، ص284.

[31] وزارة التربية الوطنية: التعليم الابتدائي منهاج اللغة العربية، (2016)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الجزائر)، ص11.

[32] وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، (2011)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الجزائر)، ص19/18.

[33] وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، (2019), الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الجزائر)، ص101-103.

- **قائمة المصادر والمراجع:**

1. إبراهيم قاسمي: دليل المعلم في الكفايات، (2004)، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع (الجزائر).
2. أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، (2000)، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى (المملكة العربية السعودية).
3. جمال الدين ابن منظور: لسان العرب، (1997)، دار صادر(بيروت).
4. حاتم حسين البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة، (2011)، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، (سوريا).
5. حسن الحية: الكفايات في علوم التربية-بناء كفاية، (دت)، إفريقيا الشرق (المغرب).
6. حفيظة تزوريتي: كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم (2016)، دار هومة (الجزائر).
7. خير الدين هنّي: مقاربة التّدريس بالكفاءات، (2005)، مطبعة ع/بن (الجزائر).
8. طيب نايت سليمان وآخرون: المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، (2004)، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع (الجزائر).
9. عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود: طرق تدريس اللغة العربية، (2005)، دون ناشر.
10. أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص, (دت), دار الكتب المصرية (مصر).
11. فردينان دي سوسير: علم اللغة العام, تر: يوئيل يوسف عزيز (1985)، دار آفاق عربية (العراق).
12. فريد حاجي: التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، (2013)، دار الخلدونية (الجزائر).
13. كسافيي روجيي: التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات، تر: عبد الكريم غريب (2007)، منشورات عالم التربية (المغرب).
14. محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، (2012)، دار الهدى (الجزائر).
15. محمد الصبحي السعيدي: المقاربة بالكفايات التعلمية الأساسيات النظرية والخصوصيات التطبيقية، (2009)، دار الكتب الوطنية (تونس).
16. محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود: التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، (2006)، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، (الجزائر).

17. محمد بن يحي زكريا: التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، (2006)، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (الجزائر).
18. محمد مكسي: الاستراتيجيات التعليمية –التعلمية والكفايات–، (2005)، الدار العالمية للكتاب (المغرب).
19. وزارة التربية الوطنية: التعليم الابتدائي منهاج اللغة العربية، (2016)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الجزائر).
20. وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، (2016)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الجزائر).
21. وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، (2006)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الجزائر).
22. وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، (2019), الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الجزائر).
23. وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، (2018)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الجزائر).
24. وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، (2011)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الجزائر).
25. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، (2011)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الجزائر).

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 34 - 53 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

لذة النص من منظور رولان بارث في النقد العربي الحديث، قراءة في كتاب ظواهر نصية لنجيب العوفي

The pleasure of the text from the perspective of Roland Barthes in modern Arabic criticism –a reading in the book textual phenomenology by Nagib Al awfi–

د. فتيحة سريدي *

d. Fatiha seridi

مخبر الشعريات وتحليل الخطاب جامعة باجي مختار عنابة.

جامعة باجي مختار عنابة (الجزائر)،

University of Badji Mokhtar Annaba (Algeria),

fatihaseridi585@yahoo.com

تاريخ الإرسال: 2022/0227	تاريخ القبول: 2022/05/17	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

لا يختلف اثنان حول الثراء المعرفي والأدبي الذي حمله رولان بارث R/ Barthes في مشروعه النقدي وكل من قرأ كتاباته يعترف بقيمة هذا المنجز ومقولاته حول: النّص، واللّذة، والقراءة والكتابة، والإنتاجية النصية، والتي وفقها يتحول خطابه النقدي إلى إبداع يغري على القراءة والتأمل والتأويل، وقد كشفت مدونتنا النقدية المنتقاة والموسومة ب: "ظواهر نصية"عن مدى اقتراب النقاد العرب ومن منطلق منهجي واع من تصورات بارث، وهم في هذا الصدد لم يكن المنهج بالنسبة إليهم وسيلة في المقاربة أو المساءلة، وإنما هو غاية مكنتهم من الخروج عن الرؤية المجحفة في حق النص الأدبي، وأعادت له حقوقه المنتهكة.

الكلمات المفتاح : النص، اللذة، قراءة، انفتاح النص، الإنتاجية.

Abstract :

There is no disagreement about the cognitive and literary richness that Roland Barthes carried in his critical project, and everyone who read his writings recognizes the value of this achievement and his points of view about: text, pleasure, reading and writing, and textual productivity, according to which his critical discourse turns

* د. فتحية سريدي: fatihaseridi585@yahoo.com

into creativity. Our selective critical blog tagged with: "textual phenomenology by Nagib al –awfi " revealed the extent to which Arab critics approach and from a conscioumethodological standpoint of Barth's perceptions, and in this regard they were not the approach For them, it is a means of approach or accountability, but it is an end that enabled them to depart from the unfair vision of the literary text, and restored to it its violated rights.

Keywords: text, pleasure, reading, openness of text, productivity.

المقدمة :

لقد كان للتطورات التاريخية والاجتماعية والسياسية التي شهدها العالم العربي منذ بداية القرن العشرين الأثر الواضح في حركية النقد العربي الحديث، وفي إعادة النظر في الكثير من القناعات والتصورات الثقافية إذ آمن النقاد العرب بضرورة تجاوز وهدم الكثير من القناعات البالية والبحث عن مخارج جديدة لقراءة النص الأدبي بعيدا عن تلك الممارسات التي انساقت وراء طروحات أملتها المناهج السياقية والتي كثيرا ما نظرت للأدب على أنه وثيقة اجتماعية أو نفسية أو تاريخية دون الاكتراث بما يحقق نصّية النص ويكشف عن جمالياته وخصوصياته التي تميزه عن باقي النصوص الأخرى.

ظهرت بفعل الحداثة النقدية مناهج وتصورات جديدة ديدنها النص ولا شيء غير النص في مختلف أبعاده البنيوية و الفنية ، وكأن السلطة في هذا السياق تحولت من المؤلف إلى النص، لتتحول في مرحلة لاحقة إلى القارئ الذي كثيرا ما همش في النقد الكلاسيكي وأصبح الحكم على النص الأدبي وعلى أدبيته من مهامه، وأن انتشار النص وخلوده يعود الفضل فيه إلى القارئ بالمقام الأول.

وقد تأثر النقد العربي بهذه المقولات الجديدة في قراءة النص الأدبي في إطار مناهج نسقية كثيرة ومتباينة، إلا أن هناك من التصورات النقدية التي خرقت المنهج وتجاوزته ولم تخضع للنظرية النقدية وراحت تمارس القراءة العاشقة والمتحررة للنص الأدبي لأنها تبحث عن مكامن اللّذة والمتعة من خلال قراءة النص وإعادة كتابته من جديد.

1. توطئة نظرية في المفاهيم:

1.1. النص الجسد / اللّذة والمتعة:

أجمعت عديد من الأوساط الثقافية الغربية والعربية على الدور الفعال للناقد الفرنسي رولان بارث R/Barthes في التأسيس لقناعات نقدية جديدة دفعت بحركة النقد الأدبي إلى تحقيق مكاسب جمّة ولّدت طروحات جديدة كسرت المألوف والمتداول ودعت إلى إعادة النظر في مسائل جوهرية ذات الصلة بالنص والقراءة والمتلقي.

جمع بارث مجمل تصوراته في كتابه الشهير "لذّة النص" Le Plaisir du texte الذي كتبه بلغة شاعرية تغري على القراءة لما فيها من خرق للمتداول، وللمألوف حول مفهوم النص، فهو بحسبه ((لا يمكن أن يتوقف في رف خزانة، حركته المكونة هي العبور والاختراق))[1].

ففي صورة مجازية خارقة يقارن بارث بين النص وجسد أنثوي مغري،إن النص يثير لذّة القراءة بالكشف التدريجي عن جمالياته إلى غاية الوصول إلى نهايته ومبتغاه حيث يتلهف القارئ للوصول إلى هذه النهاية كما هو الحال بالنسبة للعاشق الذي يتجه صوب هذا الجسد الأنثوي لتعريته والتلذذ برؤيته عاريا، و بالتالي إن النص بمثابة الجسد المغري، يجد فيه القراء كل ما يرغبون فيه، إلا أنّ ((الذي نحن فيه على العكس من ذلك (...) إنه لذّة ذات طابع ثقافي أكبر من اللّذة الأخرى: إنها لذّة أوديبية قوامها التعرية والمعرفة والاطلاع على الأصل والنهاية))[2] .

إن اللّذة النصيّة حالة من الاتساق تفرض تحويل النص أو عملية الكتابة إلى جسد يتم ممارسة فعل التلذذ مع أجزائه، وتوصف عملية القراءة بأنها حركة الجسد المتموج قياسا إلى الفعل الجنسي. إنّ الكتابة ((كاماسوترا kamasoutra ولم يبق من هذا العلم سوى مصنف واحد، إنه الكتابة نفسها))[3]. إن كل كتابة حول لذّة النص هي مصنف يعبر عن كل النصوص الشبقية والأيروسية بدءا من الكاماسوترا كأول مصنف في الحب إلى آخر ما أنتج اليوم.

للنص صورة بشرية وجسد حي، فهو بذلك ينطوي بالضرورة على معنى، إنه يفصح عن وجوديته، وعن وجود متعين خصوصي ومتفرد، فالجسد هو الذي يمكن من الوجود في العالم، وصياغة الفرادة والتميز، والدخول في علاقات مع الآخر حين يكون لك جسدا، أو أن تتجسد فإنك تدرك الأشياء والأشخاص الذين يتألف منهم العالم، ومن خلال الجسد تكون قادرا على التأثير فيهم، وبالعكس يكون باستطاعتهم التأثير فيك (وهذه احدى المنطلقات الوجودية).

يستعير النص بعض الخصوصيات من الجسد، وخاصة ما تعلق بإيحائيته، وحساسيته، ورمزيته ويتخذها نموذجا لبناء تناغمه الداخلي، وانسجامه الدلالي والفني، ذلك أن الجسد لا ينقل المعنى الواقعي إنه يتكلم بالإيماءة، والتلميح وينطوي على ظلال دلالية خصبة، وهذه الإيماءة هي مصدر لذات كبيرة.

إن التسليم بجسدية النص فيه إقرار بحضور تكوين نفسي، شأنه في ذلك شأن كل كائن حي ((إنّ للنص شكلا إنسانيا، إنها صورة تحليل تجنيسي وتصحيفي للجسد anagramme؟ نعم ولكنه كذلك بالنسبة إلى جسدنا الجنسي، فلن يتم اختزال لذّة النص على اشتغاله النحوي (عملها النحوي المتعلق بالنص الظاهر) كما لن يتم اختزال لذة الجسد على حاجة فيزيولوجية))[4].

يكسر بارث منطق النص الظاهرة، ويحطم الأشكال اللغوية السائدة التي تعد من اهتمامات النحويين ليبين الاشتغال الدينامي للنص الحديث الذي يبرز خلف الجسد التشريحي للعمل الأدبي جسد المتعة، ويتعدى هذا الهدم إلى هدم كل الصروح الإيديولوجية والثقافية، ولكل التشريعات والقوانين السياسية والاجتماعية. ((إن لدينا أجسادا كثيرة عديدة، لدينا جسد لعلماء التشريح، وجسد لعلماء وظائف الأعضاء وأن هذا الجسد الذي يراه العلم ويتكلم عنه لهو نص النحاة والنقاد والمفسرين وفقهاء اللغة (إنه النص الظّاهر)، ولكن لدينا أيضا جسد المتعة، وهو مصنوع فقط من العلاقات الجنسية الأيروسية، وهو جسد لا تربطه بالأول أية رابطة، إنه يتألف من أجزاء أخرى وله تسمية أخرى))[5].

تتمظهر اللغة في النص الظاهر في صيغته المبسطة وفي بنية الحيز الملفوظ، أي حيز اللغة باعتبارها تواصلا، في حين يعد النص المولد ابتكارا للدلالات المخزونة واستثمارا لا نهائيا للتراكيب والدلالات التي تطفو على سطح النص الظاهر.

إن الحديث عن الجسد أيروسيا يذكر بحركة التناسل، وبحركة النّص عند التحام الكائن بالعالم والاندماج فيه وتوليد دلالات جديدة تجعل بمقدور الكائن التعايش مع عالمه المتغيّر، وبهذا يقرن بارث بين تولد الدلالات وبين إنتاج اللّذة المحصلة من النّص والتي يسميها ((بالهسهسة Le bruissement))[6].

تقوم هذه الهسهسة على تخيل الشبقية[7] الكائنة في معطيات النص، إذ يتحول فعل القراءة إلى عملية جنسية يلتحم فيها كل من القارئ والنص الذي يمارس دوره في إعطاء اللذة، والقارئ يمارس دوره في استقبال تلك اللذة وتحليل علاماتها إلى أدلة، ومن هنا نفسر اتجاه بارث إلى تفسير هذه الهسهسة ((باليوتوبيا utopie))[8] لأنها تساعد في عملية التلقي مع انسياب المعنى والظفر بتحصيله، ولذلك فنص اللذة ((هو الذي يرضى فيملأ فيهب الغبطة، إنه النص الذي ينحدر من الثقافة فلا يحدث قطيعة

معها بل يحقق الممارسة المريحة للقراءة))[9]. أما نص المتعة فهو الذي ((يجعل من الضياع حالة وهو الذي يحيل الراحة رهقا (...) فينسف بذلك الأسس التاريخية والثقافية والنفسية للقارئ نسفا، ثم يأتي إلى قوة أذواقه، وقيمة ذكرياته فيجعلها هباء منثورا، وإنه ليظل كذلك حتى تصبح علاقته باللغة أزمة))[10].

اللذة و المتعة في كتاب لذة النص :

لقد ميز بارث في كتابه " لذة النص "بين نصين نص اللذة (plaisir) ونص المتعة (la jouissance) فلذة النص ترتبط برسالته الفكرية في حين تصبح المتعة حالة لازمة من حالات اللذة التي تتجاوز نفسها ولكنها تنطوي على نوع من السرية والإشباع والتحقق الجنسي وبذلك يتحول النص إلى موضوع خالص للّذة ويتهيكل في مجموعة من الشفرات الإيحائية التي تتخللها أنظمة علامية تدل جميعها على النشاط الجنسي. إن اللّذة من عناصر إشباع الغريزة بنوعيها البيولوجية والفكرية، فإن المتعة كما يتصورها بارث تمثل حالة من الضياع تحيل الاستمتاع " عذابا ورهقا "، واللّذة فكرة يمينية معتدلة تسهم في انتعاش السلوك البشري، في حين تمثل المتعة فكرة يسارية متطرفة تجلب الشقاء أكثر من جلبها السعادة ((إن اللّذة، وخاصة لذّة النص، إنما فكرة يمينية، وفي اليمين، وبالحركة نفسها نتهم اليسار بكل ما هو مجرد ممل وسياسي، لنحتفظ باللذة كل لنفسه))[11].

إن تحديد الفروق الجوهرية بين اللّذة والمتعة يبيّن – حسب بارث – أهمية النشاط الجنسي في قراءة النص وإيقاف أو التقليل من عملية استلاب المعنى المرتبطة بالاستلاب الجنسي الحاصل في الواقع اليومي والخاضع إلى لغة انتهاكية قد لا تقف عند حدود فاصلة بين الرغبة الجامحة، وبين الفعل المغتصب، ولذلك ربط بارث بين الشفرات الجنسية، وبين لغة العنف لأن الثانية هي من نتاج الأولى))[12].

إن نص اللّذة نص ذاكري له آثار ذاكرية، إيحائي، وهو ما يشكل محطات جنسية تراود القارئ وتغريه ((يجب على النص الذي تكتبونه لي أن يعطيني الدليل بانه يرغبني، وهذا الدليل موجود، إنه الكتابة، وأن الكتابة لتكن في هذا: علم متعة الكلام))[13]. إن قصدية التجسد هي إغراء القارئ بهذه الكتابة الرغائبية الذاكرية ((تقصدونني لكي أقرأ لكم، ولكني لست بالنسبة إليكم شيئا آخر غير هذا القصد، لست في أعينكم بدلا لأي شيء، لا صورة لي(...) لست بالنسبة إليكم جسدا ولا حتى موضوعا))[14].

آمن بارث بمذهب اللذة لإثارة القراءة واستحضار الفوضى الدلالية التي غالبا ما تفلت من قبضة القارئ وفي المقابل محاولة إيجاد حالة من التوازن في عملية التلقي بين نزعة الموافقة الثقافية مع الشكل

النصي، وبين الميل إلى ((تحطيم الاشكال اللغوية السائدة وهو يدعو بما يقرب من التصوف إلى إيجاد حالة فلسفية جديدة من المادة اللغوية مما يصلح شعارا، ولكنه شعار لا يكاد يدل على شيء مما في ذهنه))[15].

إن تركيز بارث على تمثيل النص بالجسد ناتج عن كون الجسد في الواقع هو حالة مشهدية، فوراء كل نص ظاهر يتوارى نص مكتوب، بل جاز القول لا نهائية من النصوص تم تحويرها ومعالجتها فخرجت نصا ممتعا يتلقفه القارئ ويغوص في أعماقه الدفينة للكشف عن السيرورات المنتجة لنظام اللّذة النصيّة، فهذا الوصف لإنتاجيّة النص هو بالنسبة للقارئ تحقيق ذاته من خلال بحثه عن الآخر الذي يستعصى على الظهور ((إن هذه القراءة الثابتة والدقيقة هي التي تتماشى والنص المعاصر(...)، وأن ما ينتج في اللغات وفي التعبير، وليس في تتابع العبارات، إنما هو شرخ بين الحافتين، وفجوة المتعة، وما يجب على المرء أن يقوم به لقراءة كتاب اليوم ليس الالتهام ولا الابتلاع، ولكن الرعي بدقة والجز بعناية: يجب على المرء ان يكون أرستقراطيا))[16].

تسعى لذّة النص إلى تحويل النصوص وإخراجها بحلة جديدة، وصياغتها صياغة رمزية، الهدف منها إغراء الآخر/القارئ وتتوحد به لبلوغ لحظة السكينة، فالنص جهاز يعيد توزيع نظام اللغة وهذا ما نقله بارث عن نظريات النص مستندا إلى طروحات جوليا كريستيفا J/kristevaالتي ترى ((أن النّص 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))[17]. إن النص في تصور كريستيفا يتجاوز سطح البنية اللغوية ولا يقبل الانحصار في مقولاتها حتى وإن كان مشكلا منها، ويعود ذلك في الأساس إلى القاعدة العملية أو الإنتاجية ذات البعد الماركسي الذي تتمثله كريستيفا وتنظر من خلاله إلى النص على أنه إنتاجية قوامها اللغة والعمل على هدم لغة التواصل، وإعادة بناء لغة جديدة ذاتية ولا نهائية ((وفي جماعة " تل كل" يصبح النص موقعا تتم فيه مقاومة الدلالة المستقرة، فثمة هجوم داخل نظرية " تل كل" حول أسس المعنى والاتصال، وهو تمجيد وتحقيق ما يقاوم استقرار علاقة الدال بالمدلول، ويمكن فهم هذا بالمصطلحات الماركسية بأنه هجوم على سلعة الكتابة والفكر))[18]. انطلقت كريستيفا من التحديد نفسه الذي رسمته النظرية اللسانية من خلال تصورات جاكبسون لمفهوم النص الشعري غير أنها بانعطافها نحو الخطاب الاجتماعي الرامي إلى البحث عن آليات إنتاج المعنى ، تجاوزت فضاء اللغة التي يتشكل فيها و تخطي مستوى البنية ووضعها في إطار أعمق منها بحيث يتم هدمها و إعادة بنائها من جديد.

2.1. الكتابة / القراءة :

عدت قراءة النص وتحليله قبل بارث حوارا بين الناقد والنص بوجود الرقيب أيا كان نوعه، ولكنها تحولت معه إلى حوار يغيب فيه الرقيب بحيث تتبدى مستويات المعنى بشكل مكشوف وبلا حدود لأن المعنى مفتوح بحسب تلقيه، والنص يتكلم وفقا لرغبات القارئ ((إنّ الرهان الذي يحمله العمل الأدبي، هو أن لا يجعل من القارئ مجرد مستهلك، ولكن منتجا للنص))[19].

إن حضور النص ولذّته، وتمرده، وتعدده، وتفجر دلالاته لم يغب عن اهتمامات بارث هذا الذي يعمد في كتاباته إلى التخلص من ((هيمنة الماسلف، والجاهز والدوغمائي ولو كان الماسلف نظريات ذات مزاعم علمية))[20].

مارس بارث قراءة النص على مدونات عديدة نخص ذكرا: نص من الإنجيل، وقصة سارازين لبلزاك Balzacفي كتابه الموسوم ب S/Z، وقصة لإدغار ألان بو E/A Poe وفي كل هذه المنجزات قدم تحليلا نصيا بنكهة حداثية تعد النقد ممارسة فوق اللغة، بمعنى أن مهمة الناقد لا تتحدد باكتشاف الحقائق بل الإقرار بأهليتها أو جوازها، وأن اللّغة نفسها ليست صادقة أو غير صادقة، بل إنّ حدّها يتمثل بجوازها أو عدم جوازها وحد جوازها أن تؤلّف نظاما متّسقا من العلامات في النّص، مؤكّدا أنّ التحليل النصيّ يعمل على الكشف عن المعنى المجسد للقيم –سواء كانت إيجابية أو سلبية – لذلك فإن مهمة التحليل النصيّ ليست إعادة بناء رسالة النص بل بناء نظامه لأن ((الأدب لا يخبر أو يعلم(...) بل هو يحرر اللّغة من القيود التي تفرض عليها في الحياة اليومية فاللغة الأدبيّة، بالمقارنة مع هذا الاستخدام لا هدف لها، وعندما نقرأها فإنه لا يطلب إلينا أن نفعل شيئا كنتيجة مباشرة لتلك القراءة))[21].تبنى بارث القراءة الحرة لتمكين النص من التعدد ولتحقيق مبتغاه في نسج نص أرقى يتعانق فيه المعطى النفسي والجنسي، العقلي والوجداني، على النحو الذي يؤسس لإنتاج نظرية متحررة للدوال.

3.1. القراءة والكتابة في كتابS/Z :

ميز بارث في كتابه S/z بين نص قابل للكتابة وآخر قابل للقراءة ((لا يمكن لتقويمنا أن يكون إلا باعتماده على ممارسة تطبيقية هي الكتابة، فمن جانب هناك ما يمكن كتابته وفي الآخر ما لا يمكن كتابته))[22] فالأول يحيل إلى مفهوم الإنتاجيّة بدل الاستهلاكية ويثير في القارئ فعل القراءة التفاعلية التي تمنحه القدرة على إعادة إنتاج وكتابة ما يمكن عدّه فعليا القيمة الحقيقية للنص، كما أنه يعتق القارئ من أي سيطرة مسبقة قد توجه فعل القراءة. أما الثاني فينطبق على القصص الكلاسيكية التي يرجعها المحللون إلى بنية واحدة تتفق في قواعد مشتركة في بناء القصة، وهي فرضية تضفي على النص القابل للقراءة قيمة

سلبية ((وبإزاء النص الذي يمكن كتابته، نعثر على نقيضه، ونقصد الذي يمكن قراءته لا كتابته، وكل نص قابل للقراءة فحسب نطلق عليه اسم كلاسيكي))[23] تكون القراءة في هذه الحالة بمعزل عن استثارة ذهن القارئ بقراءات أخرى، فغايتها هي الوصول إلى قراءة أحادية وغاية معينة ولا يجب على الناقد في هذه الحالة أن يكون سلبيا إزاء النّص، بل عليه بخلخلته، والنفاذ من خلال ثغراته ليقدم تعدد معانيه.

إن النص القابل للقراءة فحسب يفرض على القارئ التلقي السلبي، في حين أن كل نص في حقيقته مشبع بالمدلولات على اختلاف مراميها، من هنا جاء رفض بارث للمقولات البنيوية حول العلاقة بين البنى الصغيرة والنظام الكليّ للنّص، إذ يراه أقرب إلى التحليل التفكيكي منه إلى التحليل البنيوي الذي يدرس الأعمال الفردية ليستخلص منها البنى المرتبطة بعلاقات تحكمها قاعدة التضاد الثنائي[24]. قدم بارث تحليلا لقصة سارازين بوصفها قصة قابلة للكتابة لا القراءة فقط بحكم أن النص الأدبي يخضع لتأويلات متعددة تمنحه تعددية في المعنى وتقوده إلى تأويلات لا تنتهي ((طالما أنّ النّص يتحدد بصفة دقيقة بالمطالبة بالتعدد))[25]، وبذلك يصل النص المكتوب المتحرر إلى ((درجة الصفر، درجة اللامعنى، أي درجة كل الاحتمالات الممكنة فالكلمة حرة مطلقة من كل ما يقيدها، وبهذا فهي لا تعني شيئا، وهي حرة، ولهذا فهي قادرة على أن تعني كل شيء، وبهذا تكون أقدر على الحركة من المعاني لأن الكلمة تستطيع أن تعني أي شيء، ويكفي في ذلك تأسيس سياق يوجد هذا المعنى الجديد))[26].

إن نص الكتابة نص تمددي مجاله هو مجال الدال الذي لا يهدي إلى دال مثله، وبذلك تستمر دوائر التدليل في انزياحها الذي لا ينتهي، والذي يرتبط في تصور بارث بطبيعة الكتابة ذاتها، فللكتابة منطقها الخاص، منطق لا يقوم على الفهم بل على التجاوز والإحالة والإيحاء المكثف، وذلك ما يجعل القراءة ضرورة لا غنى عنها[27].

لقد أسس بارث رؤيته في هذا التحليل على فكرة التعددية ومراوغة النص، والكشف عن شفراته، وإعادة كتابته بلذة ومتعة رافضا ما أسماه النموذج التمثيلي Le type représentatif الذي يرتبط بالمحاكاة والانعكاس، ذلك أن الأدب بالنسبة إليه هو أيضا سيميوزيس Semiosis ((من بين قدرات الأدب هذه أريد أن أشير إلى ثلاثة مفهومات إغريقية: ماتيسيس، ميميسيس، وسيميوزيس))[28].

إن النّص البارثي نص صوفي لا ينقل اليقين والحقيقة بل يعكس حقائق مجازية فيها من التمويه الشيء الكثير إنه نص مفرد لكنه يمارس التعدد Un texte pluriel، وهو علامة انفجارية تثير الفكر والقلب والعاطفة و((في النّص لا نتعرف على شكل الرواية، أو شكل الشعر، أو شكل المحاولة

النقدية، النص يحتوي دوما على معان إلا أنه يحتوي على عودة المعنى، فالمعنى يأتي ثم ينصرف ثم ينتقل إلى مستوى آخر، وهكذا دواليك وربما وجب الحديث بهذا الصدد مع نيتشه عن العود الأبدي، عن المعنى يعود لكن كاختلاف وليس كتطابق وهوية))[29].

إن مشروع القراءة النصيّة لا يبحث عن معمارية النص وهيكله ولا عن هيكلة المعاني وتنظيمها ضمن سلسلة من الوحدات الدالة وهذا ما يتعرض له بارث من خلال سؤاله ((كم من قراءة؟))[30] ليجيب بأن غاية القراءة لم تعد استهلاكية Elle n'est plus consommable، ولم يعد مسعى القارئ هو العثور على النص الأصل Le vrai، وإنما مسعاه هو الوصول إلى النّص الجمع المتعدد والمختلف.

وخلاصة يمكن القول إنّ لذّة النص عند بارث مفهوم منفلت يصعب الإمساك به، إذ يتدخل في رصده جملة من العناصر المتباينة، التي تتعانق وتلتقي لتحقق نسيجا يثير القارئ ويغريه، منها العناصر البنائية والعناصر الفنية التي يصعب الفصل بينها لأنه بفصلها تزول اللّذة ويزول عشق النص.

2. لذّة النص في النقد العربي الحديث: لذة النص، عنف النص لنجيب العوفي (قراءة في نقد النقد) :

يقدم الناقد المغربي "نجيب العوفي "في كتابه ظواهر نصية قراءة لرواية "كان وأخواتها" للروائي المغربي "عبد القادر الشاوي" وما شدنا إليها هو عنوانها الفرعي الذي يكشف عن مرامي هذه القراءة كما يكشف عن الرؤية المتبناة والتي لا نستبعد استلهامها لتصورات بارث حول اللّذة، والمتعة، والكتابة الجديدة خاصة وأن العوفي من رواد الحداثة النقدية في المغرب وتأثر في مساره النقدي ببارث ونسج دراساته على شاكلة دراسات بارث من قبيل كتابه: درجة الوعي في الكتابة الذي يذكر بكتاب بارث درجة الصفر للكتابة.

إن القراءة التي يقدمها العوفي من نوع خاص، لا تحفل بالمضامين، ولا بالأحداث، ولا بالبنى السردية الفاعلة في النص..... وكأن نقد الرواية المعاصرة تجاوز هذه الطروحات، ولم يعد يحفل بما كررته الألسن في مختلف الثقافات والآداب، بل راح يفتش عن مكامن المتعة في النصوص التي تنقله إلى عوالم تنقطع فيها صلته بتلك اللّغة الاستهلاكيّة التقريريّة إلى لغة إيحائية سحرية تولد من رحم معاناة ذاتية ليلقي بها إلى القارئ الذي يحررها من سلطة مؤلفها ويمنحها فرصة قراءة مختلفة تختلف باختلاف شروط القراءة وشروط الزمان والمكان ويصبح المتلقي – الناقد–هو المبدع الحقيقي للنص حيث ينصهر القارئ داخل

النّص ويطرح أسئلة يحاول أن يجد لها أجوبة ولو أدى ذلك إلى قراءة مغرضة تتناسب وهواه ((وتميز المكتوب بهذه الخصوصية، أي تحرره من كل السلطات هي التي تجعله متمردا على انضوائه سياسيا وخارجا على المزاج نقديا، وغير ملزم بجنسه أدبيا، كما تجعله محطّما لكل معيار، مخالفا لكل فكر سابق عليه بريئا من كل تصنيف))[31].و قد صوره بارث فقال: ((إنه روائي من غير رواية، وشعر من غير قصيدة ودراسة من غير مبحث، وإنتاج من غير منتوج وتركيب من غير بناء))[32].

يجبرنا العوفي على الانخراط في قراءته وكأنه يمارس علينا نوعا من القهر والسلطة، ولم يترك لنا فسحة أو منفذا لنقول ما بامكاننا حول نص " كان وأخواتها "، إذ لا يرى في استهلال تحليله بأحكام مسبقة لا تستند على الفرضيات حرجا أو انتقاصا من قيمة تحليلاته، إنه مأخوذ بجاذبية النص الذي افتك التحرر والانعتاق من سلطة صاحبه، كما افتك حريته بخروجه من أسوار السجن. ينتمي هذا النص إلى جنس روائي اصطلح على تسميته برواية العنف، منع من التسويق، ومن القراءة لمعارضته لنظام الحكم في المغرب، وإن لم يمكث طويلا بين قرائه، إلا أن القراءة العابرة له خلدت حضوره وأكدت على خطورة مضامينه لأن لغته ليست كأي لغة، يتعانق فيها الجمال بالقسوة ((ومن وراء الأسوار يأتينا هذا النص، وإلى وراء الأسوار، أسوار المصادرة يغادرنا هذا النص دون أن يمكث في ضيافتنا سوى أويقات معدودات، هي كلمح الطرف أو خلسة المختلس. فلا عجب فالأشياء الجميلة أو القاسية دوما تأتي فجأة وترحل فجأة تاركة وراءها آثارا لا تمحى، إنها إذن لعنة المنع والقمع تطارد الشاوي جسدا كما تطارده حبرا وورقا))[33].

إنها حسب العوفي مطاردة يائسة، قد تطارد جسدا يؤول إلى الزوال، ولكن ما السبيل إلى مطاردة ذاكرة محفورة في صلب نص ليس كباقي النصوص ((فلو اجتمعت رياح العالم كلها أن تخمد شمعة الحقيقة وشمعة الروح والفكر ما استطاعت إلى ذلك من سبيل، بل لربما زادتها هذه الرياح تألقا وضراما، كذلك قال الحكيم وكذلك قال التاريخ))[34].

يتعامل العوفي مع نص "كان وأخواتها " من خلال كينونته اللغوية ويرى فيه ميدانا لنظم ثقافية وسياسية واقتصادية واجتماعية، ودينية متداخلة, بتعبير آخر يرى الأدب بنية بين بنيتين: بنية المجتمع الذي نشأ فيه، وبنية اللّغة التي كتب بها، ولكنه على الرغم من ذلك يمثل بنية مستقلة تستقي استقلاليتها وتحررها من القارئ وهذا ما أومأ إليه ريفاتير M/ Riffaterre ((إن حرية النّص في بناء نفسه ملازمة لحرية القارئ في إنتاج ما يرصد وذلك لأن إدراكه ينتج الظاهرة المرصودة ويعددها))[35].

ينشغل الدارس وهو يباشر نص "كان وأخواتها" بإشكالية القراءة والكتابة التي شكلت طرحا متميزا في مسيرة بارث النقدية، ومغايرا في الآن نفسه لمجمل الطروحات السائدة قبل نقد ما بعد البنيوية، إذ يحاول الدارس إسقاط شبكة مفاهيمية وقراءات مستقاة من النقد البارثي على نص الشاوي الذي حسبه كتب ((بنبض القلب وأشفار العين))[36] وقراءته لا يجب أن تنأى عن أشفار العين ونبض القلب أيضا، ويجب أن تتحرر من ربقة المناهج وضوابطها الصارمة وترسانة مصطلحاتها، ولعل هذا ما يفسر تبنيه لرؤى بارث دونا عن الرؤى الأخرى، إذ لا تملي عليه قانونا ولا تحدد له أطرا معلومة يستوجب القراءة في ضوئها، لذلك سيكتفي نجيب العوفي ((بقراءة وصفية، تلقائية "لكان وأخواتها " والإنصات إلى إيقاعاتها وذبذباتها الصوتية والنفسية لالتقاط بعض ما يمكن التقاطه من هذه الإيقاعات والذبذبات خاصة وأن النّص ما يفتأ رهين المحبس، معتقل الشفة واللسان فلا بأس من أن نسترق السّمع إليه استراقا))[37].

تتجلى في أفق قراءة العوفي لهذا النص صورة القارئ/الناقد ومدى قدرته على إبداع قراءة جمالية تتجاوز ما هو قابع في النص لتصل إلى دلالات جديدة وتتجاوز بفعل الخرق الظاهر النصي لأن القارئ الحقيقي ليس من يفهم معاني الكلمات في النصوص بل ذلك الذي يعيش الحياة المجسدة فيها، وأن القراءة الحقيقية لا تكون بمعزل عن اللغة التي أصبح لها الصدارة في النص، فهي التي تتكلم وليس المؤلف، وأن دلالة النص لا تنبع من منتجه بل من علاقته بالمتلقي القارئ .إ ن قراءة العوفي _ حسب العوفي ذاته _ بمثابة إبداع أو إسهام في الإبداع، وإنشاء قيم جمالية وصور فنية جديدة لأن القناعات الأدبية الجديدة أصبحت تؤكد على أنّ النص يكتب من أجل قارئ، ومقروءا من لدن قارئ حتى ولو كان هذا القارئ هو المؤلف نفسه مما يؤكد عضوية الترابط والتفاعل بين القراءة والكتابة التي لا يستهان بحضورها لأنها محفورة في النص وأنها باشتغالها تعيد كتابته وخلقه من جديد ((هذه بالتأكيد كتابة تسائل الكتابة، كتابة تتأمل ذاتها وتكشف عن سوءتها وأيضا عن نخوتها وصبوتها، وهذا كلام يحيد تماما عن طقوس اللغة السردية، وينخرط تماما في طقوس اللغة الشعرية))[38].

يكون النص بالقارئ وبه يتحقق حضوره، وفيه تعرف هويته، ويزول الإبهام عنه، ولكن بالنص أيضا يظهر القارئ مستجيبا لدواعي وجوده التي تركتها فيه مؤثرات حضارية تدفعه دوما إلى تأكيد تميزه عن سواه.

ينخرط العوفي في النقد البارثي، إلا أنه يجيد إخفاء مصدر مصطلحاته والتوجهات التي سار في فلكها، إلا أن ما خلفه بارث أضحى علامة بارزة في النقد ليس من السهل تجاهلها أو إبعادها. هناك

تضمين لمقولات بارث على النحو الذي يصعب فيه التمييز بين المقاربتين أو الفصل بينهما، وللتدليل على ذلك نسوق وصف العوفي لنص كان وأخواتها وهو وصف يذكر بكتابات بارث حول مفهوم النص الذي ألحق به جملة من المواصفات، ولا يراه كما يراه غيره من النقاد يقول العوفي ((هذا نص ملغوم وعضوي بامتياز، وهو لذلك ذو طبيعة إبداعية إشكالية، يحترق بالأسئلة ويحرق بالأسئلة على أكثر من مستوى، ليس هو من إبداع المخيلّة الخالصة ولا من إبداع اللّغة الخالصة، كما أنه ليس مجرد نوبة من نوبات العشق وسرد الكتابة))[39].

تكشف القراءة الفاحصة لدراسة العوفي عن عدم احتفاله بصاحب النص/المؤلف إذ لا يرد ذكره إلا نادرا خاصة ما تعلق بفحوى الرواية وموقفه من بعض القضايا ليحتل مفهوم الكتابة الصدارة في هذه القراءة ليس من وجهة العوفي فقط، وإنما من وجهة المؤلف أيضا الذي ما يفتأ في روايته التذكير بالكتابة وبوجعها وبعنفها. يقتطع العوفي مقطعا من الرواية للاستدلال على أن الروائي ينشغل هو الآخر بمفهوم الكتابة، فهي هاجسه، وهي من رمى به في غياهب السجون وفي غياهب العزلة لأنها كتابة ليست كباقي الكتابات قد تبوح بأشياء ولكنها ليست كالأشياء، وإنما هي بوح يحيل على دلالات لا يكشف سترها إلا المفتون بسحر الكتابة وبإيحاءاتها، يقول عبد القادر الشاوي: ((وحدي الذي أعرف أن الكتابة إذا انطلقت أبحرت، وإذا انحبست غرقت أو ماتت، والكتابة حالة من حالات التخدير الموضعية، قد تشلك وقد تسليك، وقد تسألك، قد تحرضك وقد تخونك))[40]. إن الكتابة بهذا المفهوم قراءة في نصوص، وأن القراءة كتابة في نصوص، ومن هنا ما من شيء في القراءة إلا والكتابة تسجله.

من خلال هذا الطرح يمكن القول إن مفهوم الكتابة يحتل موقع البطولة والصدارة في كلا النصين، وفيهما أيضا لا نلمس حضورا نوعيا وفاعلا للمؤلف على اعتباره الأب الشرعي "لكان وأخواتها "، وإنما هو مغيب ليس من لدن القارئ الناقد الذي يتبنى طروحات بارث حول المؤلف، وإنما من لدن صاحبه أيضا الذي لا يبدو متحمسا – حسب العوفي – للاعتراف بأبوته للنص ذلك أن الذي جعله واقعا ملموسا مجسدا على أرض الواقع ليس المؤلف فهو ((نص معجون أساسا بطينة الواقع وطينة الذات وطينة اللّغة، طينة مركبة وملبدة ساخنة ولزجة، أعطت في النهاية وبعد معاناة ومخاض هذا التشكيل الأدبي الفسيفسائي الممتع والمثير الذي يحمل " كان وأخواتها "))[41].

لقد لمح العوفي إلى موت مؤلف كان وأخواتها وغيابه، لكنه ليس غيابا مطلقا وكليا، ذلك أن المؤلف يتخفى وراء الكتابة ليمارس المكر والمراوغة ويزعزع كيان القارئ ويدخله في دوامة التفتيش عن

حقيقة النص وعن انتسابه، فهو لا يمارس الفضح والانكشاف، ولا يقول كل شيء، ويدعو القارئ إلى الاقتراب من النص الذي يبدو في قراءته الأولى تقريريا مباشرا، وصفيا لا يتعدى حدود التعيين لفضاءات النص، ولكنه في الوقت ذاته لم يصرح بالوجهة التي ينتسب إليها: هل هو رواية أم سيرة ذاتية ؟ ولماذا يخفي المؤلف المفاتيح التي تقود القارئ إلى الولوج في متاهات النص وسراديبه، ألا يكفي بأنه نص نسجت خيوطه في سراديب السجن والعتمة ليزداد عتمة وغموضا بخروجه إلى القارئ؟ ((أقول مكر المؤلف ومراوغته، لأن المؤلف واع جدا بقواعد اللعبة التي يحبك خيوطها، ويقظ جدا تجاه حركة أو سكتة تند عنه، إن كان وأخواتها عبارة [42]عن شبكة من الأفخاخ والأشراك المنصوبة بذكاء، ولعل مشكلة التحديد النوعي هذه أول فخ أو شرك يصطدم به القارئ)).

يرى الدارس أن نص كان وأخواتها ليس كباقي النصوص إذ أنه يقرأ تساؤلات القارئ كما يقرأ أفق توقعاته ويجيب قبل أن يسأل ويريد أن يقول كل شيء ليس على صعيد التأليف الروائي فحسب، وإنما أيضا على صعيد رصد المفاهيم التي قد تزعج القارئ وتحول دون التمتع بلذّة القراءة ومن هذه الالتفاتات التي يقدمها العوفي ما ورد على لسان صاحب كان وأخواتها بحيث يتخيل مشهدا يجمعه بالقارئ الذي يقول له : ((إنك تكتب عن ماضيك، وأن السيرة هي ميدانك، فلم تترك لأي كان أن يفهم على قدر إحاطته بالموضوع، وهل هي سيرة ذاتية؟ إن لفليب لوجون تصور يقول: إن السيرة الذاتية هي حكاية إرجاعية يرويها شخص واقعي عن ماضيه وتاريخ حياته ...هل قرأت ذلك؟ فكيف نستدل على تاريخك وأنت تسرد حكايات مبهمة ومبتورة عن أوضاع عشتها في أطوار مختلفة من حياتك ...؟))[43]. إن المكر الذي يقصده عبد القادر الشاوي وفق تفسير العوفي وثيق الصلة بممارسة الخرق والتجاوز ليس على صعيد الكتابة والوصول بها إلى حدود التعددية والانفتاح، وإنما هو خرق وتجاوز لمفهوم الجنس الذي ينتمي إليه النص الذي أصبح هو الآخر متمردا على الأطر العامة التي تحدد نوع الجنس وكأنه يطرح بهذا المفهوم قضية الأجناس الأدبية وتداخلها على النحو الذي تزول فيه الفواصل والفروقات بين جنس وآخر ((إنه وعي ضمني مفهومي بقواعد الجنس الأدبي وشرائطه، وخرق علني قصدي لهذه القواعد والشرائط لغاية أو غايات في نفس السارد(...) رغم جميع الخروقات والشروخات التي تخلخل بنية النص وتخل بتوازنه ونظامه، رغم العنف الذي يمارسه النص على النص وفي هذا العنف تكمن بالتحديد لذة النص وجماليته)) [44]. يثير العوفي في هذه الزاوية إشكالية الخلط بين السيرة الذاتية والرواية المكتوبة بضمير المتكلم حيث يتوهم الدارسون وجود نوع روائي أسموه رواية السيرة الذاتية احتكاما إلى موقع الراوي وضمير السرد فيبدو الراوي

مشاركا وشخصية من شخصيات العمل، يستخدم ضمير المتكلم في السرد الروائي، كما يبدو ملما بكل شيء عن شخصيته التي يقص عنها تارة، ويتركها تقص عن ذاتها طورا، ويظل الراوي نكرة دون اسم أو ملامح خاصة تميزه عن ملامح الشخصية، كما لا يجد لكلامه تحديدا ما يشير إلى أنه شخصية أخرى غير البطل وهكذا يجد المرء نفسه أمام مواقف وراو وبطل هم في الوقت نفسه شخص واحد، كل ذلك يدفع إلى ((انشطار الكتابة إلى نوعين: كتابة تقرأ حياة المؤلف وتقتفي خطاها وكتابة تقرأ الكتابة وتحصي أنفاسها وهي تقنية ميتا- سردية أو ميتا –نصية مستحدثة تبدو جلية في كان وأخواتها))[45] وككل دراسة في مجال النقد الأدبي راح العوفي يبحث عن تلك الخصوصيات الفنية والجمالية التي تميز بها نص"كان وأخواتها" وعن ذلك النظام الذي يحقق قدرا من الاتساق والانسجام في هذا النص مدرجا جملة من التساؤلات على نحو ((أي عالم تؤسسه وتؤثثه كان وأخواتها ؟ وبأية كيفية أو طريقة يتم هذا التأسيس؟ وبعبارة أخرى ما هو نظام اشتغال هذا النص؟))[46].

يرى العوفي أن نص "كان وأخواتها" لا يحتكم إلى نظام أو قانون كونه ينتمي إلى حقبة ما بعد الحداثة التي خرقت الأطر التقليدية في الكتابة التي طالما اهتمت بالدقة وباللغة وبالعرض، واحتكمت إلى قواعد راسخة واستندت إلى مقولات مألوفة عن النّص الأدبي، إنها كتابة جديدة يتلقى فيها القارئ العمل الإبداعي وهو متهيئ للمفاجأة، مفاجأة الشكل الذي لا يعرف الاستقرار والثبات، إنها كتابة تؤمن بتشظّي الزمن وانكساره وبتداخل الأحداث واجتماع المتناقضات، أو تدخل الكاتب المفاجئ، أو غيابه دون سابق إنذار .....وبمختصر القول "لا يحتكم نص كان وأخواتها إلى نظام" ((نظام هذا النص هو فوضاه، ولذّته هي عنفه وتلك هي بلاغة التقطيع والتركيب فيه، بلاغة الوصل والفصل فيه))[47] ،

يرى نجيب العوفي أنّ هذا العنف الممارس على نص عبد القادر الشاوي يطال المقاطع والفصول، التشويش والفوضى ملمحها البارز، ولكنّها فوضى من نوع خاص، لا تحضر لخنق النص، وإخماد جمالياته وتعنيفه وجعله يؤول إلى الزوال، فبالفوضى تتحقق الجمالية، وتحضر اللّذة، والحاجة إلى نظام أضحت محاولات يائسة لا طائل من ورائها، أليس هذا من قبيل الجمع بين المتناقضات الذي يدخل ((الكتابة في دوامة لا قرار لها، تدخل الكتابة في جدبة الكتابة، وجدبة المكتوب عنه، وهنا بالضبط لذّة النص وعنفه، هنا الفوضى الجميلة، وهنا تتعدد وتتعقد الضمائر والأزمنة والأمكنة والشخوص واللّغات))[48].

في خاتمة الدراسة يعود العوفي من حيث بدأ ليؤكد من جديد على أن المرحلة التاريخية التي تولدت فيها هذه الرواية، صنعت مجدها وخلّدت بقاءها، وبالقراءة اكتشفت مكامن اللّذة والمتعة فيها لتقول لنا

في نهاية المطاف إن عنف السجن وقهر السنين في الزنزانة لا يولد بالضرورة العنف بل يولد نصوصا ديدنها جعل القارئ ينخرط في القراءة وفي التأويل واستنطاق الدوال إلى غاية وصوله إلى المنتهى وهو اشتهاء النص والتلذذ بمقاطعه ((إن السجن هو منتج ومبدع هذا النص، من أحشائه انبثق وانطلق كغلاف وفضاء وحوله يتمحور ويتمركز كهاجس أو كابوس، النّص كله من ألفه إلى يائه عبارة عن رحلة في العالم الآخر، عالم السجون والزنازن والكهوف المظلمة))[49].

إن الكتابة داخل الأسر كما يراها العوفي قد تتأسس على رد فعل تلقائي أشبه ما يكون بفعل البقاء "أنا أكتب إذن أنا حي "فهي تأتي كصرخة نوعية يتأكد من خلالها الكاتب الأسير من استمراريته، ومن استمرارية طاقاته العقلية، فالأسر ليس نهاية الإنسان والأحلام، وليس بمقدوره تحويل الأسير إلى ذلك الإنسان المعدوم الذي فقد كل مكونات هويته وأسباب وجوده وكفاحه. قد يتكلم الأسير لغة ليست كباقي اللغات، لغة انتشارية تتوالد عبر الرموز والإيحاءات ((كالأجنة السرطانية، ومع توالدها يتوالد الحكي من الحكي، والعذاب من العذاب (...) لها أهمية في تفضية وفي تغذية النّص سواء على صعيد المتن الحكائي أو المبنى الحكائي))[50].

إن في هذه التعليقات التي أوردها العوفي حول انتشارية النص فيها تذكير بطروحات جوليا كريستيفا J/Kristevaو أتباعها في جماعة "تل كل Tel quel"، وهي من الطروحات التي كان لها حضورا متميزا في النقد البارثي والذي استلهم منه العوفي مجمل تصوراته ومن خلالها استنطق نص عبد القادر الشاوي استنطاقا بل رآها إطارا نظريا ملائما لدراسته.

ينبري الدارس بعد تأكيده على حضور البعد الرمزي في نص الرواية إلى تفسير بعض الرموز والوقوف عند إيحاءاتها ووظائفها الجمالية والشكلية على حد سواء ((فهي التي تكون العمود الفقري للنص وهي التي تفتح البوابات على العالم (...) وبالتالي هي التي تفتح بوابات الذاكرة كما تفتح بوابات الكتابة وتطلق سراحها في أيما اتجاه، وهنا بالضبط يتجلى مجد الكتابة وعنفوانها، هنا المفارقة وهنا التحدي))[51].

وإن احتكمت جملة المفاهيم حول الواقع، وحول الحياة إلى مبدأ الثنائيات الضدية، والأمر نفسه بالنسبة إلى الإبداع، فإن العوفي يرى أن اللّغة الترميزية في كان وأخواتها تقوم على تلاقي ثنائيتين ضديتين وهما :السجن/الانغلاق، الكتابة /الانطلاق، وتبدو فاعلية الكتابة الثانية أكثر قوة وصلابة وحضورا من الثنائية الأولى التي تؤول إلى التلاشي والغياب لأنها بصدد مواجهة ثنائية لها من الثقل والتأثير الشيء الكثير يؤهلها للبقاء والرسوخ، أن ننشد الحرية والانطلاق هذا يعني حسب العوفي ضرورة الاطلالة على

نوافذ ثلاث وهي: الطفولة، والحب، والكتابة، فلكل عنصر من هذه العناصر الثلاثة طاقة إيحائية معتبرة تظهر بجلاء في مسيرة الكتاب والمبدعين الذين يرون أن ميلاد العنصر الثالث ما هو إلا نتيجة حتمية لتلاقي العنصرين السابقين: الطفولة بوصفها رمزا للذكريات القابعة في اللاشعور وتمارس فعلها في سلوك الكاتب وإبداعاته والحب الذي طالما ارتبط بالمرأة / الأنثى وما يحمله من قيم جمالية وأخلاقية، عدت منذ الأزل محور الإبداع على اختلاف أنواعه وتوجهاته ((إن الأنثى كما اللغة، مسكن للذات وموئل كما عبر هيدجر، والمرء يصبح شاعرا حين يمسه الحب، كما عبر أفلاطون، ومن ثم تمحى الفروق بين اللغة والأنثى ويغدوان آخر المطاف مسكنا واحدا لإقامة الذات وترياقا لمواجدها ومواجعها))[52].

إنّ الكتابة كما يرى العوفي –على غرار كتاب الحداثة – هي انعتاق وتحرر من كل أسر، وتخطي لأسواره ومواجهة قمعه، وهو الشأن نفسه بالنسبة إلى القراءة التي عليها تجاوز الضوابط الصارمة، وكل ما من شأنه أن يحد من حرية القارئ الذي يتطلع هو الآخر إلى الانعتاق وإنشاء قراءة تتوافق ومفهومه للجمال وللفن ولا تقف عند حدود القول بل تبيح له تجاوز الرؤية الأحادية وخرق القوالب والأطر الجاهزة ((تقوم الكتابة بفك الأسر وتخطي أسواره، باعتبارها هروبا باللغة وموجدة عاطفية ضد القمع حسب تعبير النص))[53]، ألا يذكر هذا الموقف بما أثر عن بارث الذي عمل ما وسعه لاختراق جبهات معرفية كثيرا ما شككت في قدرة النقد الجديد على تدمير الرؤى المتعالية والمحتقرة له، رؤى ترعرعت في أحضان المؤسسات الأكاديمية التي كانت تعمل على هدم كل إبداع نقدي يبدأ بالتساؤل عن مرجعيته وعن حقيقته التي لا تكمن في ((وحدة منهجيته، ولا في نزعة التباهي التي تدعمه – كما يقول البعض- وإنما في عزلة النقد الذي يترسخ من هنا فصاعدا بعيدا عن العلم والمؤسسات باعتباره فعل كتابة مكتملة بذاتها))[54] وعلى الرغم من الانتقادات التي طالته إلا انه آثر تمرير ما أراده من رؤى وأفكار، وظل متمسكا بمفهومه حول تعددية المعنى مفسرا تصوره حول ((قراءة الأثر ونقده: القراءة مباشرة، بينما يتوسل النقد بقول وسيط هو كتابة الناقد))[55].

إن كل مايؤثث نص كان وأخواتها يوحي بالتشظي واللاثبات، واللّغة السردية لم تسلم من هذا التشظي عبر دينامية التناص اللّساني الداخلي التي يراها العوفي المميّزة لنظام اشتغال النص[56]، إذ تستند هذه اللّغة على مجموعة من الأساليب التي تشكل البعد التعددي أو ما يسمى بالصياغة الحوارية، أو الديالوجية، ومن أهم الظواهر الفنية التي بنيت عليها رواية كان وأخواتها تتحدد وفق العوفي في: تقليد الأساليب، والمحاكاة الساخرة والتهجين. ولا يتوقف التناص اللّساني في هذا النص عند حدود اللّغة

الواحدة بل يكتسي طابعا ((فريدا وهجينا لا يتجاوز الملفوظ العربي مع الملفوظ الأمازيغي والملفوظ الإسباني، وهذا ما يحقق للنص بوليفونية صوتية وإيديولوجية متميزة علما بأنّ نسق السيرة الذاتية لا يخضع عادة سوى للصوت الواحد صوت الراوي المؤلف))[57].

3. الخاتمة والنتائج:

لقد حاولنا من خلال قراءتنا لدراسة نجيب العوفي "كان وأخواتها" أن نرصد حضور التصورات البارثية ولم تكلفنا هذه الدراسة عناء البحث عن المفاتيح التي توضح لنا ما استغلق، أو ما استعصي في هذا البحث ذلك أن العوفي وإن لم يسم الأشياء بمسمياتها، فإنه بتلميحاته يشير ويدل على مختلف التوجهات التي استقى منها تصوراته التي تنضوي تحت مفاهيم ترسخت في النقد المعاصر من قبيل الإيحاء، والتعدد، واللّذة، والمتعة، والتناص، والحوارية .....

ينهي العوفي قراءته لرواية " كان و أخواتها " بالحكم عليها بأنها أثر خالد تبقى شعلته متقدة عبر الأزمنة لأنها تزداد اشتعالا كلما أعيدت قراءتها و تفجير دلالاتها التي لا تنتهي ((إذا اعتبرت "كان وأخواتها" في العرف النحوي وفي العرف الإيديولوجي الواهم فعلا ماضيا ناقصا، فهي في العرف التاريخي المكين كينونة وصيرورة لا تخبو جمرته ولا تنكشف وقدته مهما تراكم الرماد، وران على الأفئدة والأبصار))[58].

لقد كان العوفي ينشد المتعة من خلال نص عنيف فوجدها متجلية في أروع صورها ، يتعانق فيها الحسي بالمادي ، المجرد بالمحسوس ، الرقة بالعنف ، الحرية بالانغلاق ....داعيا المتلقي إلى إعادة النظر في الكثير من القناعات اللغوية و تصويب الأخطاء التي أضحت ثابتة ...ألم يحن الأوان بعد لتصحيحها و البحث عن بدائل جديدة تتوافق وواقعنا و تطلعاتنا و زعزعة هذا الثابت الجبار ؟

الهوامش:

[1] رولان بارث، درس السيميولوجيا، (1993)، تر: عبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال للنشر، (المغرب)، ط3، ص 61.

[2] Roland Barthes(1973) ,Le plaisir du texte , editions du seuil , p 18

[3] Op.cit., p 13

[4] R/ Barthes, le plaisir du texte, p 26.

5 Op.cit. 26.

[6] Op.cit., p2

[7] Voir R/ Barthes(1970). Le bruissement de la langue , éditions du seuil ? paris, p 100

[8] Op.cit., p 101

[9] R/ Barthes , Le Plaisir du texte , p23

[10] Op.cit. p33.

[11] op, cit,p33

[12] Voir R/Barthes , le bruissement de la langue , p 93-94.

[13] R/Barthes , le plaisir du texte , p 13

[14] op,cit , p11

[15]جون ستروك البنيوية وما بعدها، من ليفي ستروس إلى دريدا،(1996)، تر: محمد عصفور، عالم المعرفة، (الكويت)، ص 101.

[16] R/ Barthes, Le plaisir du texte , p 21

[17]جوليا كريستيفا، علم النص،(1997)، تر: فريد الزاهي، دار توبقال للنشر (المغرب)، ط2، ص 21

[18]جراهم ألان، نظرية التناص،(211)، تر: باسل المسالمة، دار التكوين، (دمشق)، ط1، ص52.

[19] R/Barthes , S/Z , ed du seuil , 1970, p 10

[20]عبد الكريم الشرقاوي، مقدمة ترجمة كتاب التحليل النصي، رولان بارث(2009)، دار التكوين، (دمشق)، ص 206 .

[21]جون ستروك البنيوية وما بعدها، من ليفي ستروس إلى دريدا(1996)، تر: محمد عصفور، سلسلة عالم المعرفة، (الكويت)، 92.

[22]R/ Barthes , S/Z , éditions seuil , paris ,1970 , p 9-10.

[23] Op, cit , p10.

[24]عبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيك(1988)، المجلس الوطني للثقافة والفنون، (الكويت)، ص25.

[25] فانسون جوف، رولان بارث والأدب(1994)، تر: محمد سويرتي، إفريقيا الشرق، ص46.

[26] عبد الله الغدامي، الخطيئة والتكفير(1993)، دار سعاد الصباح، (الكويت)، ط3، ص 70.

[27] ينظر: رولان بارث، درس السيميولوجيا(1993)، تر: عبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال للنشر، (المغرب)، ط3، ص62.

[28] المرجع نفسه، ص14

[29] المرجع نفسه، ص48-49..

[30] Roland Barthes , S/Z, P 19

[31] منذر العياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المعنى، المركز الثقافي العربي(1998)، الدار البيضاء، (المغرب)، ط1، ص56.

[32] R/Barthes , S/Z , editions du seuil , Paris , 1970, p11

[33]نجيب العوفي، ظواهر نصية، منشورات عيون المقالات(1992)، الدار البيضاء، ط1، ص 103.

[34]المصدر نفسه، ص 103

[35] M/Riffatterre, essai de stylistique structurale , ed Flammarion , 1971, p 86

[36]المصدر نفسه، ص103.

[37]المصدر نفسه، ص 103

[38]المصدر نفسه، ص 104.

[39]المصدر نفسه، ص105

[40]المصدر نفسه، ص105

[41]المصدر نفسه، ص104.

[42]المصدر نفسه، ص106.

[43]المصدر نفسه، ص 1060 عبد القادر الشاوي، كان وأخواتها(دت)، نقلا عن نجيب العوفي، ظواهر نصية، ص105.

[44]المصدر نفسه، ص106-107

[45]المصدر نفسه، ص107.

[46]المصدر نفسه، ص 106-107.

[47]المصدر نفسه، ص108.

[48]المصدر نفسه، ص107

[49]المصدر نفسه، ص 110

[50]المصدر نفسه، ص 112.

[51]المصدر نفسه، ص109-110.

[52]المصدر نفسه، ص112.

[53] المصدر نفسه، ص112.

[54]رولان بارث، نقد وحقيقة(1984)، تر: إبراهيم الخطيب، مراجعة أحمد برادة، مجلة الكرمل، العدد 11، ص 24.

[55]نجيب العوفي، ظواهر نصية، ص 113.

[56]المصدر نفسه، ص113.

[57]المصدر نفسه، ص 113.

[58]المصدر نفسه، ص115.

قائمة المصادر والمراجع:

الكتب:

رولان بارث، درس السيميولوجيا، (1993)، تر: عبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال للنشر، (المغرب)، ط3.

جون ستروك البنيوية وما بعدها، من ليفي ستروس إلى دريدا،(1996)، تر: محمد عصفور، عالم المعرفة، (الكويت).

جوليا كريستيفا، علم النص،(1997)، تر: فريد الزاهي، دار توبقال للنشر (المغرب)، ط2.

جراهم ألان، نظرية التناص،(211)، تر: باسل المسالمة، دار التكوين، (دمشق)، ط1.

عبد الكريم الشرقاوي، مقدمة ترجمة كتاب التحليل النصي، رولان بارث(2009)، دار التكوين، (دمشق).

عبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيك(1988)، المجلس الوطني للثقافة والفنون، (الكويت).

فانسون جوف، رولان بارث والأدب(1994)، تر: محمد سويرتي، إفريقيا الشرق.

عبد الله الغدامي، الخطيئة والتكفير(1993)، دار سعاد الصباح، (الكويت)، ط3.

منذر العياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المعنى، المركز الثقافي العربي(1998)، الدار البيضاء، (المغرب)، ط1.

نجيب العوفي، ظواهر نصية، منشورات عيون المقالات(1992)، الدار البيضاء، ط1.

المجلات:

رولان بارث، نقد وحقيقة(1984)، تر: إبراهيم الخطيب، مراجعة أحمد برادة، مجلة الكرمل، العدد 11.

المراجع الأجنبية:

Roland Barthes(1973) ,Le plaisir du texte , editions du seuil .

Voir R/ Barthes(1970). Le bruissement de la langue , éditions du seuil ? paris.

R/ Barthes , S/Z (1970), éditions seuil , paris .

M/Riffatterre, (1971) essai de stylistique structurale, ed Flammarion.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 54 - 73 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الهجرة وسردية التخييل في رواية " أناشيد الملح "– سيرة حراگ– للعربي رمضاني.

Migration and the narrative of making things imaginary in the novel "Anasheed al-Milh" –The History of Hirak– by Larbi Ramadani.

جنات شنيتي[1] / عقيلة بالي محجوبي[2] *
Janaat Shaniti[1] / Akila Bali Mahjoubi[2]
مخبر مناهج النقد المعاصر وتحليل الخطاب.
جامعة محمد لمين دباغين سطيف2(الجزائر).
Université Mohamed Lamine Setif 2 (Alger).
djannet29@hotmail.com[1] / bm.akila@yahoo.fr[2]

تاريخ الإرسال: 2022/02/25	تاريخ القبول: 2022/03/26	تاريخ النشر: 2022/06/02

ملخص البحث

تسعى هذه الدراسة البحثية الموسومة بـ **الهجرة وسردية التخييل في رواية أناشيد الملح –سيرة حراگ– للعربي رمضاني** لمعاينة تيمة الهجرة في الرواية الجزائرية المعاصرة، التي من شأنها توثيق التاريخ والدفاع عن الهويات والتغلب على هاجس الانتماء، بطرق فنية بعيدة عن رتابة النظام البلاغي، عن طريق فهم الذات المهاجرة الثائرة على نفسها، وعلى واقع يعج بالتناقضات والاضطرابات، لذلك حاولت هذه الورقة البحثية أن تتناول هذا الخطاب تحليلا وتأويلا، لكشف عملية التشكيل السردي للذات من خلال بنى ثقافية ترتكز على بناء سرديات الحياة، ولاستجلاء ضرورة تحويل الكتابة إلى نضال مستمر، من خلاله التعبير عن الأوضاع الاجتماعية والسياسية والثقافية، باستقصاء عوالم الهوية وانشطراتها في فضاءات الهجرة، وما يتخللها من تجاذبات الأنا والآخر ضمن متلازمة الانفتاح والإقصاء.

الكلمات المفتاح : الهجرة، التخييل، الذات، الآخر، الانفتاح، الإقصاء.

Abstract :

This research study, marked by migration and the narrative of making things imaginary in the novel "Anasheed al-Milh" -The History of Hirak- by Larbi Ramadani, seeks to examine the theme of immigration in the contemporary Algerian novel, that would document history, defend identities, and overcome affiliation obsession. This happens in artistic ways far from the monotonous rhetorical system,

* جنات شنيتي: djannet29@hotmail.com

by understanding the immigrant self, that is rebel against itself and against a reality full of contradictions and upheavals .To this end, this paper tried to address this discourse through analysis and interpretation, to uncover the process of self-formation narrative through cultural structures that are based on the construction of life narratives, and to clarify the necessity of transforming writing into a continuous struggle, through which the expression of social, political, and cultural conditions is made possible. This is by investigating the worlds of identity and its splitting in the spaces of migration, accompanied by the intertwining of the ego and the other within the syndrome of openness and exclusion.

Keywords: migration, making things imaginary, self, other, openness, exclusion,.

أولا/ مهاد نظري

تُحيلنا مسرُودات الواقع أنّ موضوعة الهجرة شكلت نهجًا شدِيد الأهمية في إثارة قضايا اللجوء وتصوير أزمَات ومعاناة المهَاجرين للبحث عن حلُول إنسانية لهم، مستخدِمة في ذلك أشكالا أدبية مختلفة كالرواية التي برعت في تخييل الواقع، فدمجت الماضي بالحاضر لتتماهى ظاهرة الهجرة مع عملية الإبداع بواسطة جيل كبير من الكتاب الذين وُلدوا ونشأوا في ظل المحنة العربية/الجزائرية والإنسانية، فالظروف التاريخية ساهمت في انتشار الهجرة والارتحالات القسرية (المنفى)، التي هي في الأساس وليدة الاديولوجيات الكولونيالية الإقصائية والتعسفية، التي استمرت حكوماتنا في تطبيقها بعد الاستقلال فأدى ذلك لانتشار الحروب الأهلية والأممية، وتطور الأزمات الاقتصادية وما صاحبها من تدنٍّ المستوى الاجتماعي، كلّ تلك النتائج خلَّفت ذَوات مُنشطرة متصدعة، تعاني الاغتراب النفسي والاجتماعي داخل أوطانها التي تأْبَّى الاعتراف بوجودها، فتتطلع بفعل الهجرة إلى محاولة لملمة شتاتها بالاندماج في عوالم جديدة والانفتاح على الآخر، بحثا عن "الفردوس المفقود" بِتَبنّي هَويات ثقافية خارج الحدود الجغرافية المنتمي إليها.

وقد التقط نسق ظاهرة الهجرة المنجز الروائي المعاصر، محاولا إبراز معاناة المهاجرين جرَّاء ما يواجهون من ضغوط مختلفة، فحاول "كشف ما يعانيه المهاجر من ضغوط نفسية واجتماعية وحضارية، وشعور مثقل بالاغتراب والحنين وإحساس بالضياع، عاملا على استغلال ما يتيحه السرد من فضاء أوسع للتعبير وحفر في تجاعيد الزمن، وسبر لأغوار الواقع والذات، وتوظيف لأداة اللغوية المجازية، وما تتيحه من مستويات للقراءة، من أجل مقاربة فكرة الهوية أو البحث عن الذات من جهة، ومن جهة أخرى كشف المحددات التي تحد

ثنائية الأنا/ الآخر."[1]

فالرواية تكشف عملية التشكُّل السردي للذات، لقدرتها على استيعاب مخيال الجماعات الإنسانية وتفصيلها الأحداث الواقعية، إذ تحاكي تفاصيل اليومي المعيش وأحداثه الطارئة، بإعادة تفعيلها ضمن نسق تخييلي حاملة معها عطبا وتشوهات الواقع، مُختفية بتصوير تجارب وُجودِية تعَبر عن أزمة الإنسان المعاصر الذي يعيش بين فكي الصراع السياسي والاقتصادي، وإحساسه الدائم بالضياع دفع به إلى قرار الهجرة بحثا عن حلول إنسانية تحفظ له ذاتَه وهَويته إذ "تستثمر[الرواية] تجربة التنقل والترحال والهجرة والنزوح عبر الأمكنة والثقافات تمثل مصدرا غنيا وشهادات عميقة، ليس فقط عن تجارب الأفراد، وإنّما كذلك عن التجربة الجماعية حيث يتوهج النفس الإنساني ويتركز حينما تصدر الكتابة عن معاناة الإنسان وشعوره بالاغتراب والوحدة والاقتلاع"[2] فالذات المهاجرة أو المنفية يتعرض وجودها إلى التمزق والاضطراب، والعجز التام في التلاؤم مع الأوضاع السائدة؛ اضطراب يُسببه غموض المستقبل ورهانات الحاضر القاهرة، وانعدام الحلول الاقتصادية والسياسية والنفسية التي تحفز المهاجرين العدول عن قرار الهجرة.

ولأن الحديث عن سرديات الهجرة يستدعي بالضرورة الإشارة إلى مختلف التكتلات السياسية / الثقافية المعاصرة الناجمة عن علاقات الشرق/الغرب، التي أدت إلى تَفتُّق إشكالات تشظي/الهوية، وحوار الحضارتين والصراع بينهما وما يتخللهما من تجاذبات الأنا /الآخر، وثنائية الذات /المهاجر ومعاينة ضدية المثقف المهاجر/السلطة في ظل التعددية الثقافية، والتغيرات الاجتماعية التي أثارت استشكالات الماهية والكينونة لكشف تداعيات المرحلة المعاصرة والوطن المتخيل ضمن متلازمة الانفتاح والإقصاء. إذ "تُسائل الرواية الجزائرية كثيرا من الثيمات الهامة والأساسية المرتبطة بخطابات راهنة تتوزع بين السياسي والثقافي والحضاري والاجتماعي، أسهمت في تشكل ما يسمى بخطاب المتخيل النقيض، أو الخطاب الأدبي المضاد الذي صاغه الهامش من أجل المقاومة الثقافية ضد المسلمات التي خلفتها السرديات الكبرى المكرسة من قبل الخطاب الغربي لمدة طويلة "[3] فالكتابة ملاذ المهاجرين/المنفيين المسلوبة حريتهم المغتربين عن أوطانهم، يحاولون من خلالها الحفاظ على تاريخهم الثقافي، ولملمة شتات ذواتهم "إنّها نوع من الكتابة المختلفة التي ترتكز على الدهليز بدل السطح [.و..] لتاريخ الفرد العادي دلالته ودراميته مثله مثل تاريخ العظماء فمن خلال سيرتهم نتمكن من سبر أعمق للتاريخ الإنساني"[4].

فالكتابة المتعلقة بأدب الهجرة ترغب دوما؛ سَرد ذَوات شخصياتها كما يجب أنّ تكون عليه، لا كما يمثلها الآخر في سردياته المختلفة.

وفي هذا الصدد يستدعي الحديث عن المنجز السردي الجزائري المعاصر الذي اتَّخذ من الرواية مسرحا لقصص الهجرة المختلفة، وتجارب المهاجرين المتعددة، فهناك كتاب جزائريين خبروا تجربة الهجرة في مجتمعنا المعاصر إذ تجرعوا مرارته وآلامه وإكراهاته، مما أدى إلى حراك إبداعي اتَّخذ من تيمة الهجرة موضوعا مقرونا بقلق الهوية وتصدعاتها وعلاقة الأنا بالآخر، لكشف تداعيات المرحلة المعاصرة متجاوزا التوصيف إلى عرض وتحليل عمق الظاهرة. ومن المدونات التي كتبت عن موضوع الهجرة رواية "**أناشيد الملح**" للروائي الجزائري "**العربي رمضاني**"[5] غير أن الجديد الملموس في هذه المدونة أنّ الكاتب هو من رصد وعاش التجربة شخصيا، فإذا كانت أغلب نصوص سرديات الهجرة قد تقيّدت في حبكتها على شخصيات ورقية في- الغالب الأعم- وعلى أحداث تاريخية يطبعها طابع التخيّيل فإنّ رواية "أناشيد الملح" سيرة حراگ، تقيد الكاتب في عمله على وصف واقعه وظروف هجرته مع باقي المهاجرين الذين صادفهم، فرصد أحداث واقعية معاشة، وسط موج البحر أو في مختلف البلدان التي هاجر إليها، دون التفريط في فنية التخييل الروائي الذي تلتمسه في طريقة سرد الكاتب، الذي دفع بالأساليب الإبداعية إلى حيز المعيشة ومعطيات الحياة لملامسة الهم الإنساني اليومي (داخل الوطن وخارجه) برصد حيثيات مختلف الأوضاع ومحاولة تجاوزها وتحسينها.

فتهدف هذه الدراسة إلى محاولة كشف عملية التشكيل السردي للذات المهاجرة، من خلال بنى ثقافية ترتكز على بناء سرديات الحياة في سيرة حـراق جزائري مثقف ثائر على واقع يعج بالتناقضات والاضطرابات والحروب، لذلك حاولت هذه الورقة البحثية أنّ تتناول هذا الخطاب تحليلا وتأويلا، لاستجلاء ضرورة تحويل الكتابة إلى نضال مستمر، من خلاله التعبير عن الأوضاع الاجتماعية، السياسية، والثقافية باستقصاء عوالم الذات/ وانشطاراتها في فضاءات الهجرة، وما يتخللها من تجاذبات الأنا والآخر ضمن متلازمة الانفتاح والإقصاء.

وهذا ما يدفعنا للتساؤل : كيف حول العربي رمضاني تجربته الحياتية إلى كتابة إبداعية جمالية؟ وكيف تشكلت الذات المهاجرة في وطن الآخر في ظل الهجنة والاختلاف الثقافي والصراع السياسي؟ ما هي الاستراتيجيات التي اتبعها الآخر بتقويض بناء ذات مهاجرة حرة، تتجاوز أفق الانتماءات العرقية الضيقة واعتناق الهويات الإنسانية الرحبة؟ وكيف تجلت عوالم العيّش المشترك وتكريس ثقافة الاختلاف، لتلافي فظاعات التهميش والاغتراب؟

وإلى ذلك، فإنّ هذه الدراسة تهدف إلى اختيار فرضياتها، عبر هيكلها العام الذي يتوزع على محاور بحثية، ارتهنت لمنطق فرضه النص المدروس، مستندة إلى مقولات النقد الثقافي الهجينة كاستراتيجية قرائية من خلال مسارين توجيهيين هما:

أولا: متاهة الهجرة وارتباكات الذات.

ثانيا:تمثلات المهاجر/المهمش والآخر/المركز.

ثانيا/ في التطبيق النقدي

1- متاهة الهجرة وارتباكات الذات

عقب ظروف الهجرة والاغتراب اللذين عانَى منهما الروائي، كانت دافعا قويا لكتابة نشيد بحر طويل يحاكي أسباب الهجرة ومعاناة المهاجرين الذين اصطلحت عليهم الحكومات تسمية "المهاجرين غير الشرعيين" أو "الحراقة"، أراد من خلاله توثيق تجربته وما عاشه في الضفة الأخرى من أحداث، فمسيرة "حـراق" كُتبَت للبَوح عن آلام الاغتراب والتهميش التي أحاطت بكينونة كل مهاجر، دفعته ظروف عديدة لترك وطنه والفرار أو اللجوء لأوروبا بحثا عن الوطن والسلام.

الكاتب هو الراوي في أناشيد الملح، وهو أيضا أحد المهاجرين الذين خَبروا مُعاناة الهجرة وظروفها فربطته علاقات مع مهاجرين من مختلف ولايات الوطن، والبلدان الإفريقية والعربية، فنقل لنا أناشيد بحر جمعتهم، وأهدافا حَلِموا في تحقيقها، وواقع مؤلم كُتب بكل صدق وشفافية، لتوسيع إطار صورة المهاجر وعذاباته ومآسيه، فالروائي أراد أن يكشف وجها آخر للإنسانية المتشظية التي نعيشها، فيرسم في ذهن المتلقي(القارئ) واقع الهجرة، وينحت في مخيلته حياة المهاجرين الذين هربوا من زيف أوطانهم أو بقايا وطنهم، إذ ترتسم في "وجوه أطفال العراق وملامحهم التي اجتمع فيها النعاس والتعب وعبارات تكاد تصرخ من أرواحهم التائهة، ولعونة أوطان الجرمة والفساد والتخلف أوطان الزور والتزوير ومصادرة حياة الإنسان."[6]

اعتمد الراوي سرد يومياته ويوميات المهاجرين ومعاناتهم؛ فهناك من لقي حتفه في البحر وهناك من نجا، وهناك من أعيد للوطن وسُجن، وكل تلك الأحداث أراد من خلالها تصوير رحلة الذات المتشظية /المغامرة، للفوز بالعيش الرغد والسلام الضائع في سائر الأوطان العربية والإفريقية، وفضح مختلف الأنظمة والحكومات العالمية لما تقوم به من تجاوزات في حق المهاجرين، الذين سكنهم هاجس البحث عن ومضات السلم والوطن للتخلص من بقايا الأوطان، فالذات المهاجرة غالبا ما تتحلى وتتصف بالانفتاح والمغامرة محاولة التخلص من انتسابها البيولوجي حيث" تنتقل الذات التي تحررت من وهم بقائها البيولوجي إلى فائض

نشاط يحملها على العمل من أجل الحضور"[7] والبطل الراوي تخلص من انتماءه البيولوجي عندما قرر الرحيل إلى تركيا نقطة انطلاقه إلى أوروبا، فتتجلى لك عوالم التشظي على مستوى ذاته الحالمة التي تبحث عن الحقيقة والحرية، وتحاول إثبات حضورها من خلال قرارها بالمغامرة وقد عزز هذا القرار إعجابه بالآخر في زيارته مقر القنصلية لطلب" الفيزا " وإعجابه برؤية "وجوها، لم أتعود عليها، وجدت معاملة حسنة، غرزت فكرة التحرر من هذا الجحيم الذي أدت ناره بعد إخفاقي في الحصول على تأشيرة تتيح لي سفرا محترما."[8]

ففكرة الهجرة؛ فكرة مضمرة في وعيه النائم وأيقظتها الظروف التي تزداد سوء في الوطن إذ "يشكل الوعي النائم خطرا أكبر من الوعي الحاضر- في حال استيقاظه وشعوره بالخطر. فالوعي النائم نائم، لأنّه لا حاجة إليه الآن. ولأنه قار في قعر المستنقع، فإنه بخروجه إلى السطح يصطحب معه الرائحة الدفينة للمستنقع"[9] فاتخاذ قرار الهجرة لم يكن اعتباطيا ولا فجائيا متسرعا؛ بل إنْبثق من وعيه النائم ونتيجة "لتراكمات عديدة، وضياع في اللاجدوى والفراغ وانتظار اللاشيء بطالة مقننة. يعززها فساد منتشر وغياب لأدنى معالم الحياة المحترمة.هكذا تبدو الأوطان في أعين أبنائها الذين تقابلهم بالتجاهل، مجرد قبور مظلمة"[10]

الذات المنفتحة تسعى دوما للمغامرة، فتحمل فكرة ضرورة التحرر من قواعد الانتماء، والبحث عن حريتها، والروائي يحسب أنَّ انتماءه لوطن الوهم لا طائل منه، فيبحث عن كل ما يستطيع إعادة بعث الحياة بداخله حتى وإنّ كان على حساب الرقعة الجغرافية التي غدت أكبر حاجز أمام أحلامه، وجحيم يريد التخلص منه فتلك "الجغرافيا ظلمتني وألقت بي في ربوعها الخيالية من الفرح،كيف مرت ثلاثة عقود ولم أشعر فيها بالانتماء؟ أعيش فيها مرغما وأموت كل يوم، اغترابا وحزنا متطلعا إلى ساعة الحرية."[11].

إنّ قرار الهجرة والتفكير فيها يدفع الذات المهاجرة، خوض حياة المغامرة واجتياز عراقيل واختبارات عديدة، والكاتب بدأ رحلته في البحث عن ذات جديدة قبل الخروج من وطنه، فالخروج منه هو أول عتبات النجاح للوصول إلى الضفة الأخرى التي تملك أوطانا وتحافظ على الحريات وتفتح أبواب النجاح أمام من يريد ذلك. يقول:"كبرت ووقعت في الفخ لم أجد الوطن الذي عرفته وتعرفت إليه في المدرسة، وسمعت عنه في الإذاعة والتلفزيون لم أجد الأمان والأماني. بل وجدت نفسي في سجن واسع اسمه الوطن" [12]. ولعل مرد هذا الشعور الذي سكن روحه سَببه الظروف السياسية، والأمنية التي مرت على الجزائر، فأفقدتها السلم والأمن، كما هو أيضا شعور عميق في محاولة بناء علاقات جديدة مع الآخر؛ الآخر الوطن/ والآخر الذات الأوروبية بدون التفكير في الصدمات الثقافية التي قد يتعرض لها.

ولو تأملنا في تصريحاته ومكاشفاته التي حضرت بكثرة في نصه الروائي، لوجدنا أنّ ذاته "متفتحة متعددة الظهور، ترفض حاضرها دائما، ملولة من عالمها الرتيب، العالم ليس عالمها الفردي بل العالم المحيط العالم الذي تلقي بالأئمة عليه. ويعني تأففها من حاضرها أنها مشدودة دائما إلى الآتي."[13]

وعلى إثر ذلك، نلتمس انفتاح الشخصية الروائية البطلة، وقدرتها على قلب رداءة الحياة إلى جودة، وأنّ تُغيّر ما كان عبئا ثقيلا لحياة جديدة، ورغبتة الدائمة في تصور القادم وشحن رغبة التغيير والتجديد والنجاح.

لم تكن هذه الهجرة، هجرة مكان ورقعة جغرافية فقط بل كانت؛ تغيير لفضاء ثقافي قديم بآخر جديد متمايز عن الأول في (كليته) أو (بعضه)، وهذا ما يعني أن هذه الذات تكون على تماس مع الآخر المختلف عرقيا وثقافيا وايدولوجيا، وهذا التَماس أضاف تعديل في بؤرة تفكيره، إذ عزم على تجاوز حدود الانغلاق وتخطي أوهام الانتماءات والهويات النقية، والانخراط في حياة جديدة، فمِن المنطقي و"أنت تهاجر تقطع علاقتك بالأرض والناس، وتبحث لك عن أرض أخرى وناس آخرين، وتمحو ذاكرة وتشيد أخرى لها[...] الهجرة رؤية إنسانية للعالم وإقرار بأن مبدأ الحياة ومنتهاها الحركة"[14] المجازفة التي يُقدم عليها المهاجر في قطع علاقته مع الوطن والأهل، وإقامة قطيعة مع الذاكرة، وتوهمه بالحصول على المرغوب من الأحلام، والتفريط في الموجود الذي يعزز الانتماء، وأولويات الراهن وتغييراته فرضت عليه تغييرا في موقع الثقافة، إذا ما استعرنا مفهوم **"هومي بابا"**، فالموجود عنده يتمثل في العاصمة التي وصفها "شاهبة جدا ومبعثرة مع أكوام فوضى"[15] فقرر القطيعة بقوله: "وداعا أمي وداعا [...]أيها الشهداء النبلاء [...] وداعا أيها العدم المنتشر[...] وداعا أيها الوطن المكدس في دهاليز النسيان [...] وداعا أيها اليأس"[16] فيغير موقِعه الثقافي فورَ وصوله إلى تركيا، فأحس شعور اقتحم قلبه "شعور لذيذ بالانعتاق وأنا أسير في أزقتها الفاتنة، خيل إلي أنني صرت حرّا، ولدت من جديد وقد غمرتني متعة الاكتشاف"[17] فبداية الرحلة كانت مليئة بالأمل والانفتاح والشعور بالانفراج، فأحس نفسه مهيأ للتآلف مع النمط الثقافي الجديد والفضاء الجديد، تركيا التي فَتنته هي نقطة بداية رحلة طويلة كشفت له مدى صغر وطنه، فاسطنبول أكدت له أن حياته التي عاشها "كانت مجرد كذبة كبيرة، ما أصغرك يا وطني، وما أكبر خيبتي فيك!" [18].

إنّ تأفف "الروائي" من وطنه والسلطة الحاكمة فيه لا يمكن اعتباره تأفف فردي، جزئي متعلق بذاته فقط؛ بل هو "وجودي ورفض كلي، رفض ثوري، تأفف لا يطيق أية سلطة قامعة "[19] فشعر أنّ ثمة خواء داخلي يستطيع ملأه بأشياء جديدة حرم منها في وطنه، لذا رفض كل ما يفسد ذلك الشعور الذي

سكنه وعبر عن رفضه لأي سلطة تقف ضد قراره، حتى وإنّ كانت سلطة الأهل "فلم يَعد هناك ما يستفز الروح يستفز الذاكرة،مشاعر باردة لا يوقظها شيء"[20].

يتعرض المهاجر–في أغلب النصوص السردية– إلى شرخ في كينونته لعدم القدرة على مسايرة الواقع الجديد، وصعوبة الانفتاح على العالم الثقافي الذي هاجر إليه، فتبدأ رحلة البحث عن الذات عند وصوله إلى الوطن الجديد، وغالبا ما يصاب بارتباك شديد على مستوى الشعور لاختلاف البيئة الاجتماعية والثقافية، أمّا بطل الرواية فهجرته كانت مختلفة، إذ واجه نوعا من الصراع الهويَاتي وهو في الجزائر جراء تراكم حوادث وأسباب عديدة بعَثت على فقدانه قدرة التحمل أكثر، ومرد إصراره على قرار الهجرة؛ عزمه على إعادة تشكيل ذات ثقافية / حرة / غير مستَعمَرة فـ "نحن أبناء الجوع الأبدي..وضحايا الهمجيات الدامية ,التي لوثت فكرة الطفولة والحياة بدواخلنا، نحن الذين كبرنا وسط برك الدم..نشتهي ومضة فرح..نحن أبناء تلك العشرية القبيحة الملوثة بالدخان الأسود واللحى الكريهة"[21] يؤدي غياب الأمن في الوطن إلى حدوث تشوهات وشروخ في كينونة الفرد، تُضعف فرص المصالحة مع ذاته ومع أي شيء يتعلق بذلك الوطن، فيلجأ للبحث عن القيم والسلام والأمن في أرض أخرى وثقافة مغايرة وانتماء اجتماعي جديد، ليعوض ما سُلب منه، إذ"كبرنا فجأة بلا طفولة بلا ألعاب أو فرح، كبرنا مع دعوات منع الموسيقى والتلفاز..عشرية الصراخ والدموع والدماء تركت ثقوبا سوداء في الروح"[22] فالعشرية السوداء وهمجية الإرهاب، من الظروف التي زادته إصرارا على الهجرة، لنتائجها التي أدت إلى اختلال المستوى الأمني والاجتماعي والثقافي للجزائر، فنجده يصف هذه الأوضاع ويذّكّرها في هجرته كلما أبهرته الدول الأوروبية بتقدمها؛ تمويها منه لمشروعية " **الحرقة**".

عاش الكاتب صراعا داخليا طويلا قبل هجرته سبب له شرخاً في هويته، فكثير ما طرح تساؤلات من أنا؟ وما هو الوطن؟ فالذات عنده هي الباث والمتلقي، وهي المفكرة السائلة والمجيبة في آن واحد، بسبب غياب مستقبلات خارجية، تُعينه في الإجابة عن تساؤلاته لأن "المهاجر يبحث عن هويته في ذاته وفي قدراته الشخصية التي تساعده على تخيل العالم في صورته الجديدة"[23] فالهجرة أتاحت فرصة الانفلات من وَلاء المواطنة والانتمَاء الجغرافي والثقافي والفكري والاجتماعي لبطل الرواية وباقي المهاجرين وهذا التمردُ كان مؤسسًا عن وعْي"أن الأوطان [...] مؤقتة وعابرة على الدوام، بل الحدود والحواجز التي تسيجنا بأمان المنطقة المألوفة، يمكن أن تغدو سجونا ومعازل"[24].

بيّنَت رواية" أناشيد الملح" أزمة الهجرة وفضح الواقع المتأزم بصراعاته الكثيرة؛ لذوات فاعلة تمثل حياة شخصيات واقعية تعرضت لاستلاب ثقافي وفكري وعلى ذلك؛ تجد الشخصية الساردة شخصية مثقفة واعية، منفتحة، متفاعلة، نقلت أحداثا واقعية لتكرس مفهوم **السرد من أجل البقاء** على حدّ تعبير "ادوارد سعيد" فسيرة حراگ **سرد نضالي** أراد الكاتب من خلاله، رسم معالم شخصية تكافح لبناء ذات سليمة تحاول وضع تعريف لماهيتها خارج براثن التخلف والهزيمة الثقافية، فيقرّر الهجرة "وهو لا يملك أي مشروع روحي آخر لنفسه غير إنسانيته"[25] هي السبيل الوحيد الذي يحقق له الانفتاح على العالم في صورته الجديدة، كما يريدها هو، لا كما تفرضها ظروف الوطن المكدس بالأحزان كما وصفه في الرواية.

فالهجرة وطلب اللجوء يُعدّان "مشروع إنساني" ويراد به التخلص من أعباء الماضي واستبداد الحكومات والفرار من الحروب وتحسين الأوضاع المادية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية، في ظل أزمات القرن العشرين" فهو القرن الذي ساد فيه الإحساس بالغربة والقلق والرغبة في الخروج عن التقاليد وإرث العائلة"[26]

.

سَيّطرَ شعور الغربة النفسية، على الكاتب ولم يجد حلا غير الهروب من هذا الجحيم – الوطن– وطلب اللجوء في أوروبا و"اللاجئ بلا وطن ولذلك لا يعود إن هذا اللاجئ من نوع جديد إنه تجرأ على غير الانتماء، ومن غير الانتماء يغير أفق الهوية أو يخلعها"[27] وبين "الهناك "الجزائر و" الهنا " تركيا، لم يتبق للبطل سوى مضيق التشظي والانشطار حيث تضع الهويّة أوزارها يقول:"كنت أتأمل البحر على ضفته باخرة عتيقة مهشمة، تأملتها مليا ربما لأنها تشبه قدرنا الذي تهشم"[28] فنشوة الفرار من الوطن تتوقف في أول صعوبة يواجها المهاجر، ليعلم أن معالم التشظي لا تنجلي أو تتبدد بمجرد الانتقال لضفة جديدة، فالأمكنة الجديدة لها ثقافتها وقوانينها وعاداتها التي قد تزيد اللاجئ أو المهاجر تصدعات على مستوى هويته، فأول ما أُمر به البطل في تركيا هو نفي هويته؛ إذا ما أُمسِك من طرف أعوان الأمن والتمسك بعدم البوح عن هويته المغربية بل يجب عليه إقناع الشرطة أنّه سوري لاجئ "علمونا قبل الرحلة في حالة إذا ما أمسَك بنا الأمن التركي أن نقدم أنفسنا كلاجئين سوريين لتفادي إجراءات أمنية غالبا ما تنتهي السجن لأشهر[...] خاصة الأفارقة والجزائريين تحديدا"[29] فسرعان ما تعرض الكاتب ومن صَاحبه من مهاجرين لتعطل بوصلتهم الموجهة لهويتهم وانتمائهم، لتفرض عليهم ظروف المنفى والشتات؛ شراء هوية جديدة والتخلص من هويتهم الحقيقية لأنّها خطر عليهم ينتهي بهم في السجن. وفي زحمة هذه

الانشطارات والتصدعات والتمزقات التي طالت الذات واربَكَتهَا نجد" شعوب تغير هويتها وتلقي بها في البحر، تهريب الهوية تحول إلى مهنة والشعوب تدفع لأن الميت لا هوية له"[30].

رحلة طويلة وعذابات أطول، بداية من بحر ايجة وأزمير، إلى ساموس وأثينا وإيطاليا ومخيم اللآجئين والسجن وأحداث الميناء، والاعتقالات التي تعرضوا لها عَبر مشاهد حية تحمل حكَايا متعددة لنماذج بشرية جمعتهم وحدة الحلم وعذابات الهجرة التي تؤكد "أنّ الموت يفتح ذراعيه لنا، ويعزف لحن النهاية القريبة لهذه المحاولة المخفقة [...] لا أدري لم توقف خوفي فجأة، ربما ليقيني بالموت المؤكد الذي ينتظرنا أم تفاؤل مفاجئ نزل على روحي المتشظية"[31] هي مشاهد إنسانية أراد من خلالها الدفاع عن الحرية والنضال في تحقيق ذات معترف بها ووعي مقاوم يعارض سياسة الحكومات المستبدة، فساعدته هجرته في فضح التجاوزات التي تقوم بها بعض الدول في حق المهاجرين، الفارين من بقايا أوطانهم، الباحثين عن ومضات الأمل فكل قصة في الرواية قناة بَوح؛ بوح عن جراحات الذاكرة والإحساس بالغربة والنفي عن طريق ملامسة هموم الإنسان المهاجر في البلدان العربية والإفريقية.

تتلاشى فرحة الكاتب مع مرور الأيام، وأصبحت ساموس تضيق بأحلامه والمخيم سِجْن يكبتُ أنفاسه فساموس " جزيرة أصغر من تطلعاتي وأحلامي"[32] فالوطن من يَسكنُنا، لا الذي نسْكُنه وقد تجلى هذا المعنى في قول الناقد "عبد الله إبراهيم" يكرس من المنفى شعورا من عدم الانتماء ،فالمنفى ليس مكانا غريبا فحسب، إنما هو مكان يتعذر فيه ممارسة الانتماء، لأنه طارئ ومخربّ [...]ولطالما وقع تعارض بل انفصام بين المنفي والمكان الذي رحل/ ارتحل إليه، وندر أن تكللت محاولات المنفيين بالنجاح في إعادة تشكيل ذواتهم حسب مقتضيات المنفى وشروطه"[33].

إنَّ فظائع الهجرة تؤدي إلى فُقدان المهاجر السُبل السليمة لتأكيد الذات وحمايتها من الوقوع في الارتباك والضياع، بل تُذكره دوما بضرورة الحذر والترقب، وتجبِره العيش دوما في خوف مستمر، فهذا حال "المهاجرين غير الشرعيين يقول الروائي:"أنا حراق في النهاية، ولست سائحا له حرية التجوال"[34] تعتبر أناشيد الملح سيرة مأساة طويلة لمن أراد الحياة والأمل واسترجاع كينونته الضائعة في أوطان مكدسة بالفقر والظلم والبطالة، ومختلف العراقيل التي تقف حائلا أمام إرادة تطوير الذات ونجاحها.

اتخذ الكاتب اللغة مطية لتسجيل ماهية ذاته بانفتاحها/ وانشطارها، وبرسم معالم هويتها وتجاذباتها فأبحر البطل الراوي عبر قوارب المعذبين المشتتين محاولا النجاة في الوصول لأوروبا، وأبحرنا معه عبر القوارب نفسها بخيالنا، الذي استطاع استثارته من خلال المشاهد والوقائع والأماكن التي أثَثَت النص الروائي بواسطة وسائل فنية وتقنيات تعبيرية تمزج بين الواقع/ الخيال، وبين التاريخ/ الموروث الثقافي، فاحتياج الذات المبدعة

للسرد ووصف ما تعيشه وتتعايشه ما هو إلا محاولة تأويل وفهم سِرُّ هذا الوجود، والفصل في استشكالات الماهية والكينونة، فتراهن –الذات– على حمولتها الثقافية لإنتاج نص سردي يُؤسس لبناء هوية ثقافية؛ لأنّ السرد هو المكون الأساسي للهوية. لهذا يتخذ المبدع من الكتابة/الحكي ومن السرد/ الوصف منطقة عبور لا ثبات الذات وهويتها، فيرى"**بول ريكور**" أنَّ "إنتاج شعب ما لنص قصصي يبني ما يعرف بالهوية السردية التي تأخذ من الثقافة وترد إليها عبر اللغة في حدود الجماعة وما حولها"[35] فالذات المبدعة تتخذ من اللغة وسيلة لتسجيل وعيها وثقافتها في فسحة هذا الوجود، لإنتاج نص إبداعي نابع من أفق تخييلي لا متناهي، ومن ذات ثائرة على نفسها وعلى واقع مليء بالاضطرابات المختلفة؛ آفات اجتماعية وإحباطات تاريخية وأوهام إيديولوجية. فالرواية تملك القدرات التخييلية التي تتجاوز بها موضوعية الواقع المعيش والتاريخ الموثق، ويرى الناقد "سيدي محمد بن مالك" أنّ لها دور في تشخيص العلاقة بين الفرد والمجتمع، وبين وعي قائم يمثل مجموع الأهواء والهواجس، والأفكار والاختيارات، والالتزامات والآمال المخزنة في ذهن الفرد الاجتماعي، ووعي ممكن؛ يكون مضادا ونقيضا للوعي القائم، فيحضر كحلم عابر جميل يراود مُخيِّلة المبدع فيقوم بترجمته والإفصاح عنه في نص إبداعي تخييلي، محاولا إقامة واقع جديد عَامر بقيم وآداب جديدة.

2– تمثلات المهاجر/المهمش والآخر/المركز:

تمثّل ثنائية الأنا والآخر، أحد أهم الإشكالات التي حضرت النص السردي الجزائري لارتباطها بالبعد التاريخي الذي يعود إلى المرحلة الكولونيالية، مرحلة الأنا المسْتَعمَرة والآخر المستَعمِر. لذا اهتم المثقف والمبدع الجزائري في توظيف هذه الثنائية، لسياقات تاريخية فُرضت على هذا الشعب كالثورة التحريرية ، وفترة التسعينات(العشرية الدموية).

فشرع الجزائري منذ بداية تفاعله مع غيره على ملاحظة مواطن التناظر والاختلاف بين أناه ذاته / الآخر، وأدب الهجرة نص خصب لكشف هذه التمثلات، فالذات المهاجرة لا تستطيع تحقيق ارتباطاتها الوجودية، ولا بترسيخ الهوية عضويتها بمجرد قرار سياسي، لمنح اللاجئين والمهاجرين حق الانتماء والمواطنة، بل تحقق اعتراف جماهيري وشعبي، والمهاجر إلى أوروبا غالبا ما يواجه صعوبة الاعترافين سواءً أكان سياسيا أو جماهيريا. وهذا ما جعل "**هونيث**" يقوم بربط ثلاث أشكال من الاعتراف" مع ثلاثة أشكال من العلاقة الايجابية بالذات، هي ذاتها موزعة في ثلاثة نطاقات اجتماعية متمايزة. النطاق الأول هو نطاق الحميمية. وفيه يمر الاعتراف عن طريق الحب والصداقة، وهما ما يجعلان "الثقة بالنفس" ممكنة بمعنى الوعي بنوعية جودنا ككائنات ذات رغبات وحاجات. النطاق الثاني يقوم على العلاقات القانونية. وهنا يعتمد الاعتراف على الحقوق المقدمة إلينا والتي تسمح بـ"احترام الذات" بمعنى التأكيد

على قيمة حريتنا. النطاق الأخير يخص مساهمة أنشطتنا الفردية لصالح المجتمع وفي ذلك يحظى الاعتراف بنتيجة هي تقدير الذات"[36] يؤدي وجود خلل معين على مستوى أحد النطاقات التي أقر بها "هونيت" إلى إقصاء/ اعتراف، وتهميش/الذات، ورفض/ الآخر، لهذا واجه الكاتب وباقي المهاجرين صعوبة تحقيق حضور فعلي وفعال في المجتمعات الأوربية، وظل حضورهم **مؤجلا** بعبارات التفكيكي الفرنسي "**جاك دريدا**"، لأنهم لم يحصلوا على قبول سياسي/ جماهيريّ يسمح لهم ببناء فضاء ثقافي تشاركيّ تنصهر فيه جميع الأطياف، في ظل صياغة وعي جديد بالذات وبالآخر لأن "الأيديولوجيات المتعصبة تخلق ذوات سالبة للآخر، نافية لحق الذات المختلفة نفيا يصل حد القتل.وهنا تظهر الخطوة الكبرى لأيديولوجيات عدم الاعتراف بالمختلف.وهذا هو جوهر التعصب والعنصرية"[37] تقوم العلاقة الثنائية بين الآخر/المركز وبين الآخر/المهاجر(المهمش) في النصوص الإبداعية على "تعامل الذات مع من تصطنعه في خيالها حول الآخر، وليس هذا الآخر كما يتبدى في حقيقته الواقعية"[38] لكن في رواية "أناشيد الملح" ومسيرة الحراقة نجد أنّ التعامل مع الآخر كان تعاملا واقعيا صورّ لنا الآخر–على اختلاف جنسيتهم– كما هو عليه في الحقيقته، بعيدا عن الخيال وتخييل الأحداث والشخصيات، وهذا ما يميز هذه الرواية عن أغيارها من الروايات فاعتمد سرد الأحداث على واقع وحوادث عاشها كمهاجر حراق، فنجد أشكالا عديدة للصراع الثقافي والتفاعل الإنساني رغم اختلاف الإيديولوجيات الثقافية والفكرية، فلا يخلو النص من تجاذب /تنافر وإقصاء/اعتراف، سواء في الخطابات أو الذهنيات أو التعاملات.

فالمهاجر في الرواية– عينة الدراسة– هي الأنا [المهمشة]، هي الذات الباحثة عن الوطن اللاجئة إلى أوروبا، لبناء حياة أفضل بعيدا عن الحروب والأزمات بأنواعها، أمّا الآخر [المركز] يتمثل في الأجنبي باختلاف مكانته الاجتماعية، وقد يختلف موقع الخطاب في الرواية، فنجد الأنا المهاجرة / السماسرة أو المهاجر/ الأمن، هي علاقات متداخلة سببها تشابك الأحداث في سرديات الهجرة.

عانت ذات الكاتب من التصدعات التي سببتها سياسة الحكومة الفاسدة في الجزائر وما خلفته من اضطرابات المعيشة، أفرزت ذات متشظية/ مغتربة، مثقفة/مهمشة، قررت المغامرة والهجرة لأجل تشكيل ذاتها "كبرت ووقعت في الفخ، لم أجد وطني الذي عرفته وتعرفت عليه في المدرسة وسمعت عنه في الإذاعة والتلفزيون، لم أجد الأمان والأماني، بل وجدت نفسي في سجن واسع اسمه "وطن" مسيج بالأكاذيب والشعارات الفضفاضة"[39] طغى إحساس عدم الانتماء عليه، وهذا ما دفعه إلى البحث عن سبيل يعينه في الحصول على موقع ثقافي مغاير لذا قرر الهجرة والانفتاح على الآخر في أوطان يسودها العدل والرقي حسب اعتقاده، ففعل الهجرة المتكررة من وطن لآخر، هو الذي أضفى على هذا الأثر

الأدبي زخما كبيرا من الدلالات، التي منحت للقارئ فرصة لقاء الآخر على اختلاف جنسياته، فهو تصوير واقعي للقاء حضاري بين مختلف الشعوب عربية كانت أم أجنبية.

ومن أهم صور التفاعل بين الأنا والآخر في الرواية، هي علاقة "العربي رمضاني" مع المهربين في تركيا والمهاجرين أيضا، إذ تجد الكاتب منذ وصوله لتركيا، رسم خريطة "الحرقة " بحرا إلى اليونان فوجهته كانت أوروبا، وتركيا كانت مجرد حلقة وصل فقط، لهذا نجد أن تعامله مع المهربين كان من أول يوم وصل فيه اسطنبول، للقاء الآخر/ السمسار فهم من يُروجون لشراء الهجرة، والمتاجرة بأرواح المهاجرين، والأنا المغتربة الضائعة تقبل شروط هذه التجارة وتدفع لذلك، لأن" شراء المستقبل من" المهربين" تحول إلى صناعة ثقيلة في الشرق[و] تهريب الهوية تحول إلى مهنة"[40] يستغل السماسرة ظروف المهاجرين الذين قرروا المغامرة ومواجهة أمواج البحر لدخول اليونان، أو مواجهة رصاص حراس الحدود برًا ودخول أوروبا، لتتحول عملية تزوير الهويات واستغلال أموال الضحايا الفارين من أوطانهم قوت عيش المهربين ولذة حياتهم فـ"أي المهربين هؤلاء؟ أي قلوب يملكون؟ لم أتوقف عن شتمهم بأقذع الشتائم الجزائرية الموغلة في الإهانة والتحقير يواصل كلكم أولاد عاهرات، جميعكم أيها السماسرة والمهربون عديمو الإنسانية، الله ينتقم منكم يا أولاد الكلب، الله لا يوفقكم"[41] يدفع المهاجر مالاً لتزوير الهوية والانتقال إلى الضفة الأخرى، في حين خرج من وطنه بهوية مشروعة فرفض المشروع وبحث عن المحظور، لأنّ الغضب واليأس اخترقا ذاته المهزومة الضائعة. صور لنا الكاتب مشادات المهاجرين والمهربين، الذين باعوا إنسانيتهم من أجل المال فنجد العلاقة جد متوترة، لأنّ المهاجر في نظرهم مجرد رقم يحاولون فك شفرته للاستفادة منه. حتى عند انتقال الكاتب إلى اليونان تجد المهربين من جنسيات مختلفة (الأفغان والجزائريين والمغاربة) فالآخر المهرب هو الذات المهيمنة على منطق الأحداث في الرواية فتشكلت صورة الذات/ السمسار التي بامكانها تشويه ثقافة الارتقاء، لأنّه يقوم بتدمير الهويات والمتاجرة بالأرواح وحَبّك المؤامرات، لهذا كان التعامل معهم بحذر"فلم نخبر المهرب ومعاونه بأننا جزائريون[يقول الكاتب]بل قدمنا أنفسنا كمغاربة لوجود حساسية كبيرة بين الأفغان والجزائريين"[42]

إنَّ إشكالية الأنا /الآخر إشكالية موغلة في القِدم، ونحن بدورنا نستطيع تخطي هذه الخلافات و"حل إشكالية الأنا والآخر حين نرتقي بإنسانية الإنسان فتبنى قيما حضارية أنجزتها الأمم جميعا، مما يؤسس لمد جسور التفاهم بين البشر بعيدا عن الهويات القاتلة، إذ يحدث الانفتاح على العالم الخارجي"[43] فاهتم الكاتب في سرد أهم تفصيل يبعثُ بخيالك لنسج صور المهاجر، ورحلة هجرته التي طبعها طابع

المعاناة والضياع، كعلاقاته وتعاملاته مع الآخر/المهمش كالإفريقي والسوري والعراقي والمغربي والجزائري...الذين تآلفت قلوبهم، فوصف لنا بدقة طريقة مساعدة بعضهم البعض على الفرار، رغم حاجة كل واحد منهم لذلك، يؤكد الكاتب بقوله:"أحببت هؤلاء الشباب، أحببت حماستهم، إصرارهم على النجاح، شجاعتهم، كرمهم،أحببت رعونتهم، جنونهم،غضبهم، شراستهم، أحببتهم بعيوبهم كلها"[44] كما وصف علاقة الجزائريين والتونسيين وما يجمعهم من قرابة "المغربيين والتونسيين كانوا أقرب وجدانا ونفسيا إليهم. وحدة العاطفة لافتة قائمة بين شباب المغرب الكبير في المخيم، تشعر أنهم أبناء بيئة واحدة عن نفسي كنت أميل إليهم فطريا"[45]

يعدُّ اللقاء بين الأنا والآخر في الأعمال الروائية، توظيفا فعالا من طرف الكتاب، وذلك لأجل تحوّل مستويات الخطاب، وربط الأحداث ببعض الشخصيات، لاكتشاف النزعة الإنسانية والحضارية في النص.إذ جمعت الكاتب علاقات وطيدة مع مهاجرين كثر من الجزائر كسيد علي، وليد، موح الصحراوي، زينو، رشيد ..ومع سوريين وعراقيين وأفارقة... أما علاقة الأنا –الكاتب– مع الآخر الإفريقي يتمثل في بعض جمل **بانغو** "يقولmon frère mon frère لا أدري كيف علم بمغادرتنا ربما غريزة الانتماء إلى قارة واحدة شجعته على تقاسم مصيرنا "[46] فإنّ نجاح الاتصال بالآخر وبناء علاقتك معه لا يتطلب تنصيب سِيَاج هَووي خوفا من ضياع حدود الذات التي وضعت من طرف القوى المهيمنه، للتفريق بين الأنا الإفريقية أو الشرقية، أو الأوروبية، وتطبيق برامج استعمارية تفرض القطيعة مع الآخر؛ بل إن الذات" لا تتميز..بدءا من انقطاعها عن الآخر، بل بدءا من علاقتها به، إذ لا تميز خارج هذه العلاقة، والمسألة إذن ليست في انقطاعك عن الآخر، بل في تفاعلك معه، وبقائك أنت أنت"[47] احتك الكاتب بجميع الجنسيات ووصف ما ربطهم من علاقات انتماء ووحدة المصير، ومن جهة أخرى استعرنا الآخر الأروبي من مختلف الجنسيات لكشف تعاملاته مع الذات المهاجرة من خلال جمل ثقافية ومرجعيات فكرية كامنة خلف كل خطاب.

اتخذت علاقة الأنا الساردة مع الآخر الأروبي، في الرواية أشكال عديدة، إذ تجد اختلاف تعامل رجال الأمن، فمنهم من يراعي حقوق اللاجئين ومنهم من ينتهكها بحجة أحقية الأرض وثبوت الهوية والمهاجر لاحق له لأنّه بلا هوية، والأنا في غربتها تتعرض للتصدع والانشطار فتعيش أزمة داخلية تجعلها تحاول التشبث في أي آخر يقبلها ويعترف بها. و"الأنا االبطلة" –حسب توقعها في النص– شخصية تسعى للتغيير ومشاركة الآخر شؤونه الثقافية والفكرية والاجتماعية والسياسية...انطلاقا من فكرة

الاختلاف وضرورة اعتناق ثقافته الحضارية فهو"الأصل في يقظة الوعي وتجدد الفكر وتطور الحياة والاختلاف يولد المعنى ويخلق الدلالات ويضفي على الوجود معنى"[48] .

ركز الكاتب سرد تفاصيل تعامله مع الآخر، وتعامل الآخر معه، ففي مركز الشرطة في محاولاته الأولى للهروب، كثير ما تأفف من سيطرة الشرطة على الشواطئ وتوغلها بين الطبقات الشعبية بزيها المدني لكشف المهاجرين وإعادتهم إلى أوطانهم. فوصف تعامل الدرك معه:"كان الدركيّ،صاحب العينين الزرقاوتين الحادَّتين، يحاول بلهجتة العنيفة أن يجد رأس الخيط الذي يدله على المهرب...أذكر أن ذلك الدّركي المنفعل، كان مركزا عليّ بشكل استفزني كثيرا [ف]حاول تعنيفي ورفع نبرة صوته معي وهو يصر على البحث بيننا عن المهرب".[49]

عانى الكاتب فشل محاولاته المتكررة للخروج من تركيا إذ وقع مرات عديدة في قبضة حرس الحدود أو الدرك التركي، فتتصادم أحلام الهجرة والفرار إلى أوروبا مع مصالح الدول السياسية والاقتصادية لأنّ "التهريب في تركيا سواء كان برا أو بحرا ،منظومة قائمة بذاتها لها مافيتها المتجذرة منذ عقود في عمق المجتمع التركي، تجني أرباحاً طائلة من المهاجرين"[50] كما صرح الكاتب بالتجاوزات التي حدثت في حقّ المهاجرين الذين يفرض عليهم دفع مبالغ طائلة بالعملة الصعبة للركوب في زوارق الموت، أو المبيت في الفنادق أو حتى ركوب سيارة أجرة "والأتراك بدورهم يقومون بإنشاء مراكز لجوء، لا تقدم أدنى خدمة مجرد محتشدات غير إنسانية كل من يصلها يسجل في قوائم ترسل بروكسل التي تكافىء الأتراك على كل فرد دخل تلك المراكز"[51] إنَّ المتاجرة بمآسي وأموال، وأحلام، وحياة المهاجرين واللاجئين، هي التي تُربّك علاقة المهاجر بالآخر، فيحدث ذلك التصادم العنيف، الذي يؤدي في كثير من الأحيان إلى رفض سيطرة وسلطة الآخر، الذي يجب عليه الاهتمام والاعتراف بعامة الناس، بحياتهم، وفكرهم، وعملهم على المستوى الفردي وإبرازه للوجود لأنّ"العلاقة بين فلسفة التنوع وبين الآخر علاقة تقوم على الاحترام المتبادل والاعتراف بحقوق الآخر كاملة بلا غمطٍ أو تجنّي"[52] فهذا السلوك العدواني –التجنّي وغيره– المتسم بالقهر والقسوة ضد المهاجرين، أفرز ضدية المهاجر/المهمش، والآخر/المركز، ثنائية ارتسمت معالمها أكثر في المخيمات التي تهتم بشؤون اللاجئين، حيث يتعرض المهاجر لابتزاز رجال الأمن له فيصفه "بالمركز الموحش القاسي الذي يختزل حجم الفساد والامتهان والتلاعب بمصائر الناس والربح من ورائهم وتساءلتُ: كم من مهاجر تعرض للمصير نفسه؟ وكم من أموال أُخذت منهم إلى جيوب رجال الأمن الفاسدين؟ إنّه وجه آخر لتركيا يناقض الصورة النمطية التي يُروِّج بعض الإعلام العربي"[53]والوضع لا يختلف

عند هجرته لليونان، إذ تلقى نفس السلوكيات من طرفهم، فكل مخيمات اللجوء عبارة عن سجون والمهاجرين في نظر الآخر الأوروبي هو كثافة سكانية قد تغير نظام حياته، والأمن وأجهزته هم الذين يتحكمون في مصير المهاجرين، فالقضية سياسية يدفع ثمنها راكب البحر أو المغامر عن طريق البر إذ أن "الكلمة النهائية للأمن... ولا سُلطة للمفوضية السامية لشؤون اللاجئين التي تبقى شاهد زور جُلّ مهامها توفير الإطعام والمبيت للمهاجرين .قرار منع اللجوء جزء كبير منه يعود لمصالح الأمن".[54] أراد الكاتب فضح العديد من الأنظمة والحكومات من خلال ما تقوم به من تجاوزات في حق المهاجرين الفارين من الحرب والظلم والجوع، يبحثون عن وطن تُعيد الذات المنشطرة لملمة شتاتها فيه. وأناشيد الملح هي قناة بَوح تكشِف معاناة الرُوح وارتباك الذات وجراح الذاكرة؛ وفضح سياسة تعامل هذا الآخر الذي يَدّعي التفتح والتطور فهي بمثابة محاكمة أخلاقية للانتهازيين. فكل "اعتراف بحق الذات، بحق الآخر مهما كان هذا الآخر. ونشأة فكرة الحق اجتماعيا، واكتسابها معنى أخلاقيا، هي التي مَكّنت البشر من العيش المشترك، وهي التي تقف وراء العنف والنزاعات والحروب "[55]

شكل موضوع الهجرة، واللقاء الحضاري مع الغرب في عينة دراستنا تمثلات الشخصية المهاجرة وعلاقتها بالآخر الذي توفرت لديه أسباب التفوق الحضاري، فتحاول هذه الأنا انتشال نفسها من محيطها القديم إلى الفضاء الأوروبي المغري الذي يفرض على المهاجر الوقوع في فخ التعايش والأزمات المتعلقة بالذات.

الخاتمة

تعدُّ قضايا الهجرة والنفي من أشد التجارب قسوة ومرارة سقط في فخها الإنسان عبر امتداد تاريخه الإنساني والثقافي، فسعينا عبر مدونتنا المختارة –أناشيد الملح– للعربي رمضاني إلى:

- كشف تمثلات الهجرة ومكابدة المهاجرين شتاتهم في مختلف الأوطان، ومحاولتهم إعادة تشكيل ذات جديدة في ظل متلازمة الاعتراف/ الإقصاء.
- معاينة تجلي ظاهرة الهجرة التي التقطتها الرواية الجزائرية المعاصرة، التي حاولت من خلالها التصدي لصراع الهويات وانشطارها، والفصل بين جدلية الأنا /الآخر وصراعهما الثقافي .
- ضرورة سرديات الهجرة لمحاكاة تفاصيل اليومي المعيش وأحداثه الطارئة، بإعادة تفعيلها ضمن نسق تخييلي، حاملة معها عطب وتشوهات الواقع، محتفية بصور الهامش، ونقل أصوات المهمشين/المهاجرين لتعبر عن قضايا المجتمع.
- شكلت تجربة الهجرة بكل إشكالاتها وأوجاعها خطابا مهيمنا في النصوص الأدبية خلال القرن العشرين.

•تصوير أزمات وإشكالات الانتماء والتشظي، ومعاناة الوقوف على تخوم الجغرافيات لملامسة الهم الإنساني اليومي للمهاجرين.

•تحويل الهجرة من ظاهرة سوسيولوجية وسياسية، إلى قناة بوح ونضال مستمر، يسعى المبدع من خلالها تغيير الأوضاع وتحسينها، بدفع الأساليب الإبداعية إلى حيز المعيشة ومعطيات الحياة.

هوامش:

[1]- صوافي بوعلام: محددات الأنا والآخر في المتن الروائي الجزائري الجديد، 2016، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في الأدب العربي، جامعة وهران1/ الجزائر، ص61.

[2]- إدريس خضراوي: سرديات الأمة تخييل التاريخ وثقافة الذاكرة في الرواية المغربية المعاصرة، 2017، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ص186.

[3]- طارق بوحالة: "تمثيلات المهاجر في الرواية الجزائرية المعاصرة"، ضمن الموقع الالكتروني: https://thakafamag.com/?p=4508/10/10/2020.

[4]- خالد طحطح: البيوغرافيا والتاريخ، 2014،دار توبقال للنشر، الدار البيضاء/ المغرب، ص 49.

[5]- العربي رمضاني: كاتب جزائري من مواليد 1986، بسيدي نعمان في المدية، خريج الصحافة سنة 2008، يكتب مقالات في السياسة والثقافة، وكتابه "أناشيد الملح – سيرة حراگ- هو أول إصداراته.

[6]-العربي رمضاني: أناشيد الملح سيرة "سيرة حراگ"، 2019، منشورات المتوسط، ايطاليا، ص 74.

[7]- أحمد برقاوي: أنطولوجيا الذات بيان من أجل ولادة الذات في الوطن العربي، 2014، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/ المغرب، ص 34.

[8]-العربي رمضاني: أناشيد الملح، ص11.

[9]- أحمد برقاوي: أنطولوجيا الذات، ص55.

[10]- العربي رمضاني: أناشيد الملح، ص11.

[11]-المصدر نفسه، ص12.

[12]- المصدر نفسه، ص12.

[13]- أحمد برقاوي: أنطولوجيا الذات، ص65-57.

[14]- سمية المحفوظي: المهاجرون إلى الله/ الهجرة وهشاشة قيم الثقافة الغربية المعاصرة، مجلة يتفكرون، ع 11، ص 93.

[15]- العربي رمضاني: أناشيد الملح، ص14.

[16]- المصدر نفسه، ص16.

[17]- المصدر نفسه، ص16.

[18]– المصدر نفسه، ص17.

[19]– أحمد برقاوي: أنطولوجيا الذات،ص57.

[20]– العربي رمضاني: أناشيد الملح،ص14.

[21]– المصدر نفسه، ص20.

[22]– المصدر نفسه، ص203.

[23]– ادوارد سعيد: تأملات في المنفى، 2004، دار الآداب، بيروت، ص208.

[24]– المصدر نفسه،ص322.

[25]– فتحي المسكيني: الهجرة إلى الإنسانية، 2016، كلمة للنشر والتوزيع، تونس، ص200.

[26]– لونيس بن علي:إدوارد سعيد من نقد خطاب الاستشراق إلى نقد الرواية الكولونيالية. 2018، دار ميم للنشر، الجزائر ص243.

[27]– فتحي المسكيني: الهجرة إلى الإنسانية، ص203.

[28]– العربي رمضاني: أناشيد الملح،ص26.

[29]– المصدر نفسه، ص24.

[30]– فتحي المسكيني: الهجرة إلى الإنسانية، ص201.

[31]– العربي رمضاني: أناشيد الملح،ص 38.

[32]– المصدر نفسه، ص115.

[33]– عبد الله ابراهيم: السرد، الاعتراف والهوية،2001، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت/ لبنان، ص04.

[34]– العربي رمضاني: أناشيد الملح،ص168.

[35]– بول ريكور: الزمان والسرد–الزمن المروي، دار الكتاب الجديد المتحدة ، طرابلس،ص371.

[36]– كاترين آلبيرن: الهوية والهويات–الفرد،الزمرة،المجتمع، 2017، دار الفرقد، دمشق/سورية،ص73.

[37]– أحمد برقاوي: أنطولوجيا الذات،ص86.

[38]– محمد شوقي الزين، الذات والآخر، تأملات معاصرة في العقل والسياسة والواقع، 2012، منشورات ضفاف،بيروت/لبنان،ص90.

[39]– العربي رمضاني: أناشيد الملح،ص42.

[40]– فتحي المسكيني: الهجرة إلى الإنسانية، ص201.

[41]– العربي رمضاني: أناشيد الملح،ص40.

[42]– المصدر نفسه،ص215.

[43]– ماجدة حمود، إشكالية الأنا والآخر، نماذج روائية عربية، 2013، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، ص 23.

[44]– العربي رمضاني: أناشيد الملح،ص154.

[45]- المصدر نفسه،ص133.

[46]- المصدر نفسه،ص42.

[47]- أدونيس موسقى، الموت الأزرق(الهوية، الكتابة، العنف،2002، دار الآداب، بيروت، ص288.

[48]- غيطان السيد علي: سؤال الاختلاف الفلسفي-رهانات الإبداع في الفكر العربي المعاصر-،2017،النشر الجامعي تلمسان /الجزائر،ص17.

[49]- العربي رمضاني: أناشيد الملح،ص25.

[50]- المصدر نفسه،ص56.

[51]- المصدر نفسه،ص64.

[52]-غيطان السيد علي: سؤال الاختلاف الفلسفي-رهانات الإبداع في الفكر العربي المعاصر-، 2017،النشر الجامعي تلمسان /الجزائر،ص135.

[53]- العربي رمضاني: أناشيد الملح،ص66.

[54]- المصدر نفسه،ص129.

[55] -. أحمد برقاوي: أنطولوجيا الذات،ص87.

قائمة المصادر والمراجع

1- أحمد برقاوي: أنطولوجيا الذات بيان من أجل ولادة الذات في الوطن العربي، 2014، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/ المغرب.

2- ادريس خضراوي: سرديات الأمة تخييل التاريخ وثقافة الذاكرة في الرواية المغربية المعاصرة، 2017، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب.

3- ادوارد سعيد: تأملات في المنفى، 2004، دار الآداب، بيروت.

4- أدونيس موسقى، الموت الازرق(الهوية، الكتابة، العنف،2002، دار الآداب، بيروت.

5- بول ريكور: الزمان والسرد-الزمن المروي، دار الكتاب الجديد المتحدة ، طرابلس.

6- خالد طحطح: البيوغرافيا و التاريخ، 2014،دار توبقال للنشر، الدار البيضاء/ المغرب.

7- عبد الله ابراهيم: السرد، الاعتراف والهوية،2001، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت/ لبنان.

8- العربي رمضاني: أناشيد الملح سيرة "سيرة حراگ"، 2019، منشورات المتوسط، ايطاليا.

9- غيطان السيد علي: سؤال الاختلاف الفلسفي-رهانات الإبداع في الفكر العربي المعاصر-2017،النشر الجامعي تلمسان /الجزائر.

10- فتحي المسكيني: الهجرة إلى الإنسانية، 2016، كلمة للنشر والتوزيع، تونس.

11- كاترين آلبيرن: الهوية والهويات-الفرد،الزمرة،المجتمع، 2017، دار الفرقد، دمشق/سورية.

12- لونيس بن علي:إدوارد سعيد من نقد خطاب الاستشراق إلى نقد الرواية الكولونيالية. 2018، دار ميم للنشر، الجزائر .

13- ماجدة حمود، إشكالية الأنا والآخر، نماذج روائية عربية، 2013، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت.

14- حمد شوقي الزين، الذات و الآخر، تأملات معاصرة في العقل والسياسة والواقع، 2012، منشورات ضفاف،بيروت/لبنان.

المجلات

1- سمية المحفوظي: المهاجرون إلى الله/ الهجرة وهشاشة قيم الثقافة الغربية المعاصرة، مجلة يتفكرون، ع 11.

الرسائل

2- صوافي بوعلام: محددات الأنا و الآخر في المتن الروائي الجزائري الجديد، 2016، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في الأدب العربي، جامعة وهران1/ الجزائر.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 74 - 90 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

تداوليّة الخطاب وإستراتيجية التّواصل عند الجاحظ (255هـ) من خلال كتابه الحيوان.

Discourse's pragmatic and communication strategy at Al-Gahiz through his book "Kitab al-hayawan ».

د. عمر بوشنّة[1] * / د. أحمد حفيدي[2]

/ Dr. Omar bouchena[1] / Dr.Ahmed Hafidi[2]

مخبر الموروث العلمي والثّقافي بتمنغست.

جامعة تامنغست / الجزائر

University of Tamanghasset / Algeria

bouchena.omar@univ-tam.dz[1] / Ahmed.hafidi@univ-tam.dz [2]

تاريخ الإرسال: 2022/02/24	تاريخ القبول: 2022/04/30	تاريخ النشر: 2022/06/02

ملخص البحث

يسعى الدرس اللساني الحديث لإبراز المحدّدات التي يقوم عليها الخطاب في أثناء عملية التواصل؛ كي يتحقق الفهم والإفهام، ومن ثمّة التأثير والتأثّر في المتلقّي، وهذا ما يستدعي توافر ظروف محيطة بإنتاج هذا الخطاب قد تكون داخلية متعلقة ببنيته الوضعية،أو خارجية تشمل مستعملي الخطاب ومنتجيه في سياقات محدّدة.

وبالعودة إلى تراثنا العربي سنلمس وجود شذرات عنيت بما اضطلعت به الدراسات اللسانية الحديثة، من حيث بيان الإستراتيجية المتعلقة بإنتاج الخطاب وتلقيه حتى تتحقق عملية التواصل الفعال، وهو ما سنعرض بعض جوانبه في هذه الورقة البحثية التي تتوخى العمل إجرائيا على كتاب الحيوان للجاحظ، واستثمار الأفكار المبثوثة فيه ذات الصلة بما تقدّم.

الكلمات المفتاح : تداوليّة، تواصل، خطاب، تلقّي، جاحظ

Abstract :

The modern linguistic course seeks to highlight the determinants of discourse in the communication process; in order to achieve understanding and explanation, and hence the influence and the impact on the recipient. This requires conditions surrounding the production of such a discourse, which may be internal, related to its

* د. عمر بوشنة: bouchena01@gmail.com

positive structure, or external that comprises both discourse users and producers in specific contexts.

Back into our Arab heritage, we will see that there are nuggets of recent linguistic studies in terms of outlining the strategy for producing and receiving the discourse so that effective communication can be achieved; and that's what we're going to present in this paper that foresees working procedurally on Al-Ğaḥiẓ's "Kitāb al-hayawān ", and investing ideas diffused in it that are relevant to the above.

Keywords: Pragmatics, communication, discourse, receipt, Ğaḥiẓ .

مقدمة:

شهد الدرس اللّسانيّ الحديث حركة تطوّريّة، تقوم على تراكماتٍ معرفيّةٍ متعاقبة؛ إنتاجا وتقويما وتجاوزا، حتّى استقرّ به الحال على المنهج التّداولي الذي يتوخّى دراسة اللّغة من حيث الاستعمال والإنجاز داخل مقامات وطبقات محدّدة، جاعلا في عين الاعتبار ظروف وملابسات الإنتاج والتّأويل، من أجل تحقيق العمليّة التّواصليّة النّاجحة. من خلال التّركيز على موضوع الخطاب وبنيته الوظيفيّة التي تحدّد أغراض المتكلّمين تأثيرا وتأثُّراً، إضافة إلى عنصُري عملية التّواصل؛ المتكلّم والمتلقّي وأحوالهما داخل سياق الموقف في أثناء التّخاطب.

وليس تراثُنا اللّغويّ العربيّ بغُفْلٍ عن قضايا الخطاب وطرق التّواصل النّاجعة في أثناء الحديث، فهو حلقة من حلقات الدّرس اللغويّ الإنساني، لا يمكن القفز على جهود علمائها، وإسهاماتهم المتميّزة، وإن كان متقدّما في العهد عن ظهور الدّرس اللساني الحديث عموما، ولسانيات النّص والخطاب على وجه الخصوص؛ فاللّغويون والنّحاة العرب عُنُوا بالاستعمال اللّغويّ أو اللّغة الفعّالة في سياق الاستعمال عناية بالغة، فقد شاهدوا وشافهوا الأعراب في مخاطباتهم، وتركوا لنا ضوابطَ تتعلّق بإستراتيجية التّواصل النّاجح بين المتخاطبين لا تقلّ أهمية عن تلك المودعة في أشهر النّظريات اللّسانية الحديثة.

وبغرض رفع اللّثام عن هذه الجهود التّداوليّة المتعلّقة بالخطاب وظروف وملابسات إنتاجه وتلقّيه، سنعمد للعمل إجرائيّا على مدوّنة لغويّة لأحد أبرز أعلام اللّغة العربية المتقدّمين؛ وهو الجاحظ(ت255هـ) في كتابه الموسوعة "الحيوان"، متّبعين في هذه الورقة البحثيّة منهجا تحليليّا مقارناً،

لبعض النّصوص وفق مقاربة تسعى لتلافي الإسقاط المفرط وتروم تحقيق الإقساط، باستحضار الفروق الزمنيّة والمنهجيّة التي يَصدر عنها كلٌّ من الطّرحين في الأدبيّات التّداوليّة، سعياً لإثراء الطّرح الحديث وتثمينه في نقاط التّداخل والتّمايز .

وسعيا لإنجاح هذه المقاربة، فإنّنا سننطلق من المدوّنة العربية من حيثُ مفهوماتُ الخطاب وإستراتيجية التّواصل، للمقارنة بينها وبين ما هو ثاوٍ في الدّرس التّداوليّ الحديث، دون أن نحاكم أحدهما للآخر قسرا في التحليل والإجراء، وذلك وفق النّقاط الآتية:

أوّلاً: التّعريف الموجز بالجاحظ وحياته.

ثانيًا: لمحة موجزة عن كتاب الحيوان ومنهجه فيه.

ثالثا: بيان ملامح تداوليّة الخطاب وإستراتيجيّة التّواصل عند الجاحظ في السّياق التّداوليّ الحديث.

أوّلاً: التّعريف الموجز بالجاحظ وحياته.

1. التّعريف بالجاحظ:

هو عمرو بن بحر بن محبوب، كنيته أبو عثمان، المشهور بالجاحظ، بصريّ معتزليّ العقيدة؛ من تلاميذ أبي إسحاق النّظّام، وهو صاحب المصنّفات البديعة، والمرتبة الرفيعة، في حسن البيان ونظم الكلام. كان واسع النّقل، حصيف العقل، كثير الاطّلاع، شديد الذّكاء والنّباهة حتى قال عنه الذّهبيّ(ت748هـ) في تاريخ الإسلام إنّه "من أذكياء بني آدم وأفرادهم وشياطينهم".[1] عُرف بكثرة المطالعة وحبّه للكتب، فكان لا يفارقه الكتاب في سفر ولا حضر، ولا يقع في يده كتاب إلا استوفى قراءته، وكان يكتري دكاكين الورّاقين ويبيت فيها لأجل ذلك.

2. شيوخه:

وأمّا شيوخه الذين تتلمذ على يديهم، وأخذ العلم عنهم فهم أعلام البصرة ومتقدّموهم في الأدب واللّغة والنّحو؛ فقد سمع من أبي عبيدة معمر بن المثنّى(ت209هـ) والأصمعيّ عبد الملك بن قريب(ت216هـ) ، وأبي زيد الأنصاريّ(ت215هـ)، كما أخذ النّحو عن الأخفش الأوسط سعيد بن مسعدة(ت215هـ)، وتلقّف الفصاحة شفاها من العرب بالمربد[2]

3. وفاته:

أُعتُلَّ أبو عثمان الجاحظُ(ت255هـ) في آخر حياته، فأصيب بالفالج، ووافته المنية بمسقط رأسه بالبصرة في شهر المحرّم من عام 255هـ. وقد جاوز التّسعين سنة، وكان آخر ما أنشده معبّرا على لسان حاله، بجميل مقاله:

أَتَرْجُو أنْ تَكُونَ وأنتَ شيخٌ ... كمَا قدْ كُنْتَ أيّامَ الشّبَابِ
لَقَدْ كَذَبَتْكَ نَفْسُكَ لَيْسَ ثَوبٌ ... دَرِيسٌ كَالجَدِيدِ مِنَ الثِّيَابِ [3]

4. مؤلّفاته:

ترك الجاحظ(ت255هـ) للمكتبة العربية كَمّا زاخرا من المؤلّفات العلميّة في شتى صنوف المعرفة، مما ينمّ عن عقليّة موسوعيّة منقطعة النّظير، أحصاها المحقّق الأستاذ عبد السّلام هارون(ت1408هـ) عليه رحمة الله فبلغت زهاء ثلاثمائة وستين مؤلّفا[4]. وليس هذا موضع سردها جملة وتفصيلا خاصّة وقد أتتْ على أغلبها عوادي الزمان، فلم يصل إلينا منها إلا القليل، ولكنّ أشهرها ما هو بين أيدينا : كتاب البيان والتّبيُّن، وكتاب البخلاء، والرّسائل، وكتاب الحيوان الذي نحن بصدد الحديث عنه.

ثانيّا: لمحة موجزة عن كتاب الحيوان ومنهجه فيه.

1. كتاب الحيوان وقيمته العلميّة:

بدأ الجاحظ(ت255هـ) في تأليف كتابه هذا قبل أن يبدأ في كتابه الشهير الآخر البيان والتّبيُّن، كما نصّ عليه محقّقهما الأستاذ عبد السلام(ت1408هـ) هارون عليه رحمة الله[5]، فقد وقف في البيان والتّبيُّن على إحالة لكتابه الحيوان، فحواها أنّه سابق لقسيمه في الذّيع والشّهرة.

وكتاب الحيوان للجاحظ(ت255هـ) موسوعة علميّة بامتياز، فلا يخدعنّك عنوانه، فتظنَّ أنّه خاصّ بحياة الحيوان وما تعلّق بها فقط، بل حوى قدرا كبيرا من المعارف الطّبيعية والمسائل الفلسفيّة، وثقافات الشّعوب وسياسات الأمم والأفراد في العصر العبّاسي، دون أن يُخليَه من فرائد الحكمة، ومنحول النّوادر والأمثال والأشعار، ومستملح الطّرائف التي يرفع بها السّآمة والكلل عن قارئه، ليجدّد فيه روح مواصلة القراءة في هذا السّفر المترامي الأطراف.[6]

2. مصادره فيه:

لقد كانت عمدة الجاحظ(ت255هـ) في كتابه الحيوان خمسة مصادر[7] وهي:

أ . القرآن الكريم؛

ب . الحديث النبوي الشّريف[8]؛

ج . الشّعر العربي الذي كان حافلا به مما يدلّ على كثرة اطّلاعه وسعة روايته وشدة حفظه؛

د . كتاب الحيوان لأرسطو الذي كان يتعقّبه وينتقده فيما يرويه عنه، بعدما يعرضه على محكّ العقل والتّجربة؛

هـ . ثقافته الكلامية وعلم الجدل، باعتباره أحد كبار متكلميّ المعتزلة، فهو لا يُخلي كتابه هذا من آرائه وخبرته الشّخصيّة، وتجربته القائمة على مخالطة النّاس ومجالستهم ومحاورتهم لما في نفسه من الفضول العلمي والتّطلّع لحب الاكتشاف.

3. من منهجه في الكتاب:

أ .الاعتماد على العقل دون الحواس:

وليس هذا ببدع في رجل معتزليّ يمجّد العقل، ويعظّم قدره ويقدّمه في احتجاجاته الكلامية، ومناقشاته العلمية، وفي ذلك يقول: " وللأمور حكمان: حكم ظاهر للحواس وحكم باطن للعقول، والعقل هو الحُجّة."[9]

ب .الجنوح إلى التّعليل وطلب البرهان:

وهذه المزيّة متعلّقة بسابقتها، ونتيجة ضمنيّة عنها، فقد بلغ بالجاحظ(ت255هـ) تطلُّبُه لليقينيّات والتثبّت في ما يرويه من أخبار، درجةً جعلته لا يسلّم إلا بالأحكام المعلّلة القائمة على برهان، ويلقي باللائمة على مخالفيه في هذا المهيع، قائلا:" ولو كانوا يروون الأمور مع عللها وبرهاناتها، خفّت المؤونة، ولكنّ أكثر الرّوايات مجرّدة، وقد اقتصروا على ظاهر اللّفظ دون حكاية العلّة، ودون الإخبار عن البرهان، وإن كانوا شاهدوا النّوعين مشاهدة واحدة."[10]

ج . ضوابط التّوثيق ومعاييره:

يعمد الجاحظ(ت255هـ) في كتابه الحيوان إلى تحكيم ثلاثة ضوابط في قبول الخبر أو ردّه وهي:

الضّابط الأوّل: تواتره وتناقله بما يدرأ الشّك في الطعن عليه، لإجماع النّاس على صحّته وحقيقة حدوثه.

الضّابط الثّاني: المشاهدة العينيّة التي حقّقته من قبل من رووه.

الضّابط الثالث: التّجربة؛ بحيث يزداد الإيمان والتّسليم به أكثر.

ولقد رتّبها الجاحظ ترتيبا تصاعديّا، من الأدنى رتبة في قوة التوثيق عند الأخذ بها إلى أعلاها في قوله: " وليس إلى ردّ الخبر سبيل؛ لتواتره وترادفه، ولأنَّ العيان قد حقّقه والتّجربة قد ضمّت إليه"[11] هذا إذا كانت هذه الضوابط منفردة، فكيف بها إذا اجتمعت كلّها، فإنّها الغاية التي لا غاية بعدها.

ثالثا: بيان ملامح تداوليّة الخطاب وإستراتيجيّة التّواصل عند الجاحظ في السّياق التّداوليّ الحديث.

1. البيان والتّواصل عند الإنسان.

يرى الجاحظ(ت255هـ) أن عملية اجتماع الجنس البشريّ، وتحقيق التّواصل فيما بين أفراده تقتضي وجود جامع يكفل لهم هذه الخصيصة الاجتماعية، حتى يرتفع الحرج في التبليغ عن المعاني والأغراض النفسية المشتركة بينهم، فيقع الإفهام والتّفاهم عن طريقه، " وهو البيان الذي جعله الله تعالى سببا فيما بينهم، ومعبّرا عن حقائق حاجاتهم، ومعرّفا لمواضع سدّ الخَلّة ورفع الشّبهة، ومداواة الحيرة، ولأنّ أكثر النّاس عن النّاس أفهم منهم عن الأشباح الماثلة والأجسام الجامدة، والأجرام السّاكنة، التي لا يُتعرّف ما فيها من دقائق الحكمة وكنوز الآداب، وينابيع العلم إلا بالعقل الثّاقب اللّطيف، وبالنّظر التّام النّافذ، وبالأداة الكاملة، وبالأسباب الوافرة، والصّبر على مكروه الفكر، والاحتراس من وجوه الخُدَع، والتحفّظ من دواعي الهوى؛ ولأنّ الشّكل أفهم عن شكله، وأسكن إليه وأصبّ"[12]. فالإنسان عاجز عن القيام بأموره وحاجاته كلها بمفرده، وبمعزل عن جماعة جنسه، ولا بد له من معين وشريك، يعرفه بنفسه ويشركه في أمره، وهو في ذلك أحوج لوسيلة البيان التي تكفل هذا التّعارف والتّعاون .

وقد سمّاه الجاحظ بياناً، لأنّ كلَّ إنسان يُبين عمّا في نفسه للآخر، بما هو أقرب لفهمه، ليؤثّر في سلوكه دون لبس أو إبهام. ونظرا لتفاوت منازل النّاس في التّعبير عن أغراضهم والإبانة عن معانيهم، بقدر ما أوتوا من ملكة البيان، وإجادة الفهم والإفهام، فإنّ الجاحظ يجعل حسن البيان من الأشياء النّفيسة النّادرة، التي يعزّ وجودها، لما لها من سمة حجاجية في عملية التّواصل، إذ يقول:" ليس في الناس شيءٌ أقلّ من ثلاثة أصناف: البيانُ الحسَن، والصّوت الحسَن والصُّورة الحسَنة، ثمَّ النّاس بعدُ مختلطون ممتزجون".[13] ولذلك جعل الله آلة البيان فيما بينهم متعدّدة، ولم يقصرها على نمط واحد، ليكون ذلك أرفع للحرج في التّواصل بينهم، وتحقيق أغراضهم، وهي خمسة أنواع[14]: اللّفظ والخطّ والإشارة والعقد ودلالة الحال.

وبالعودة إلى الدّرس التّداولي الحديث سنجد الجاحظ(ت255هـ) يتداخل معه في الغرض الرئيس الذي تسعى إليه التداوليات الحديثة، التي تروم من الخطاب أن يكون ذا طبيعة إفهاميّة إقناعيّة، تغيّر من سلوك المتلقي بقدر نجاعة الخطاب وفعاليته، وحسن انتقائه، وهي الوظيفة الآكد عند الجاحظ عندما يسمّيه بياناً وهو مفهوم أشمل وأوسع عنده، لاحتوائه على عناصر غير لغويّة.

2. مفهوم النّص/الخطاب:

إنّ الخطاب أو النّص باعتباره ملفوظا لغوياً لا يتحدّد عند الجاحظ(ت255هـ) بطول حجمه أو قصره، بل يتحدّد بقدر الحاجة وبوظيفته التّواصليّة النّاجحة، وهي تحقيق الإفهام المفضي إلى تفاعل المتلقّي معه إن سلبا أو إيجابا، فقد يلفظ المتكلم بعبارات محدودة الحجم، لكنّها تحقّق إفهاما وتغيّر سلوكاً في الواقع التّواصلي، كما قد يحدث العكس؛ إذْ يكثُر اللّفظ على حساب المعنى فتضطرب العملية التّواصليّة. وهذا ما صرّح به أبو عثمان الجاحظ(ت255هـ) قائلا:" والإيجاز ليس يُعنى به قلّة عدد الحروف واللفظ، وقد يكون الباب من الكلام مَنْ أتى عليه فيما يَسَعُ بطْنَ طومار[صحيفة] فقد أوجز، وكذلك الإطالة، وإنّما ينبغي له أن يحذف بقدر ما لا يكون سببا لإغلاقه، ولا يردّد وهو يكتفي في الإفهام بشطره، فما فضل عن المقدار فهو الخطَل."[15]

وبالعودة إلى الدّرس اللّساني الحديث، سنجد الجاحظ يتقاطع معه في فكرة تحديد مفهوم الخطاب بعيدا عن الشّكل، وربطه بالوظيفة التواصليّة التي يحقّقها؛ خاصّة عند علماء لسانيات النّص باعتبارها الابن الشّرعيّ للتّداوليّة. فنجد عالم لسانيات النّص النّمساوي "ولفغانغ دريسلر" يربط نصّية الملفوظ بالاكتفاء والاكتمال، فكل ملفوظ استغنى بنفسه (ببنيته) في تحقيق الإفادة عن الزّيادة فهو خطاب. وهو ما عبّر عنه بقوله:" إنّ علينا أن نضحّي بفكرة الطّول في سبيل الوصول للنّص المستدير المكتمل الذي يحقّق مقصدية قائله، في عملية التّواصل اللغويّة ... فيصبح النّص هو القول اللّغويّ المكتفي بذاته، والمكتمل في دلالته، وما لا يحقّق هذا الشرط . مهما كان طوله . لا يعتبر نصّا."[16]

فاستحضار الجوانب التّداوليّة وسياق الموقف[17] الذي ينتج فيه النّص وتفاعل المتلقّي معه، أمور خارجة عن بنية النّص، ولكنها كفيلة بتحديد هويته، سواء كان ملفوظا أم مكتوبا، صغير الحجم أم كبيره، ما دام " يشكّل وحدة تواصليّة قائمة الذّات"[18] كما يقول اللّساني المغربيّ أحمد المتوكّل في مشروعه الوظيفيّ.

3. مراعاة المتلقّي في أثناء إنتاج الخطاب عند عملية التّواصل.

يُولي الجاحظ أهمية كبرى للمحدّدات الرئيسة للتّواصل النّاجح، وفق إستراتيجية تقوم على احتواء المتلقّي ومراعاة مقامه في سياق إنتاج الخطاب وتلقّيه، ليكون التّفاعل إيجابيا؛ وهو ما مثّل له أبو عثمان الجاحظ(ت255هـ) بخطاب الشّارع عز وجلّ، وتنقّله في طبقات مقاميّة بحسب أحوال المخاطبين به، فيقول:" ورأينا الله تبارك وتعالى، إذا خاطب العرب والأعراب أخرج الكلام مُخرج الإشارة والوحي والحذف، وإذا خاطب بني إسرائيل أو حكى عنهم جعله مبسوطا وزاد في الكلام."[19] وقال في موضع آخر

من كتابه البيان والتبيُّن مؤكّدا لهذه المزيّة:" ينبغي للمتكلّم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاما ولكلّ حالة من ذلك مقاما، حتّى يقسّم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسّم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات."[20]

فلا يتحقّق انسجام الخطاب مع مواقف المتلقّين في سياق وروده إلّا إذا كان مُراعيا لحالاتهم وثقافاتهم التي يُصدرون عنها في أثناء التّأويل، ولذلك نجد الجاحظ(ت255ه) يقرّر أنّ للغة وضعا واستعمالا؛ ودلالات الألفاظ تتغيّر حسب سياق الإنجاز وأحوال المخاطبين، وإن كانت في صورتها الشّكليّة واحدة. وهو ما عبّر عنه بقوله:" وقد يشبه الاسم الاسمَ في صورة تقطيع الصّوت وفي الخط في القرطاس، وإن اختلفت أماكنه ودلائله، فإذا كان كذلك، فإنّما يُعرفُ فضلُه بالمتكلّمين به، وبالحالات والمقالات وبالذين عُنوا بالكلام".[21] وظاهر آخر كلامه يرسّخ مبدأ القصديّة الذي يعدّ من أهم المبادئ التّداوليّة في المنجز اللّساني الحديث.

ثمّ إنّ التّحليل السّابق للجاحظ(ت255ه) يتقاطع مع الدّرس التّداولي الحديث من خلال التركيز على الثلاثية: المتكلّم، المتلقّي، السّياق. في العملية التّواصليّة، " لكون فكرة المقام مؤسّسة على محورية المتلقّي، وليكون مبدأ البيان مرتبطا بالوظيفة الإفهاميّة والإقناعيّة، فلا يختلف ذلك كثيرا عما تصبوا إليه التّداوليّة من التّفاعل مع الآخرين وإيجاد الطّرق المثلى للتّأثير فيهم."[22] لا سيما عند اللساني الهولندي فان دايك، أحد مؤسّسي علم اللغة النّصّي الذي أعطى قيمة كبيرة لدلالة النّص وسياقه التّداولي في إنجاح الخطاب، إضافة إلى اللّسانيّين جيليان براون و جورج يول[23] اللذين جعلا المتكلم والمتلقّي في قلب عملية التّواصل، فلا يمكن تصور عملية تواصلية من دون وجود الأطراف الفاعلة فيها.

4. الملابسات والظّروف المصاحبة للتّواصل.

يحتاج المتكلّم أحيانا للبيان عن معانٍ خاصّة، لا يسعف اللّفظ وحده في بلوغها، بل يتطوّع بقرائن غير لغوية تعين على الإفهام، وتحقيق العملية التّواصليّة في منحاها الخاص، كاستعمال الإيماءات والإشارة باليد أو التّنغيم في أثناء الأداء وملامح الوجه وتغيّر نبرة الصّوت، بما هو متقرّر عند كلّ من المتكلّم والمخاطب الاتفاق عليه ضمنيا، ويعوّل على تأويله تأويلا سليما، لما بينهما من العقد المشترك في المعرفة الافتراضية السّابقة، وهذه الملابسات الخارجيّة عن بنية اللّغة أشار إليها الجاحظ(ت255ه) بقوله: " والقلم مُكتفٍ بنفسه، لا يحتاج إلى ما عند غيره، ولا بدّ لبيان اللّسان من أمور: منها إشارة اليد، ولولا

الإشارة لما فهموا عنك خاصّ الخاص إذا كان أخصّ الخاصّ قد يدخل في باب العام. إلّا أنّه أدنى طبقاته؛ وليس يكتفي خاصّ الخاص باللّفظ عمّا أدّاه كما اكتفى عامّ العام والطّبقات التي بينه وبين أخصّ الخاصّ".[24]

وهذه القرائن غير اللّغوية الفاعلة في توجيه الخطاب، قد بيّنها وبسط القول فيها أبو عثمان الجاحظ(ت255هـ) في كتابه الآخر البيان والتبيُّن حيث قال: " قد قلنا في الدلالة باللّفظ. فأمّا الإشارة فباليد، وبالرّأس، وبالعين والحاجب والمنكب، إذا تباعد الشّخصان، وبالثوب وبالسّيف... والإشارة واللّفظ شريكان، ونِعْم العونُ هي له، ونعمَ التّرجمان هي عنه. وما أكثر ما تنوبُ عن اللّفظ، وما تغني عن الخطّ. وبعد فهل تعدو الإشارة أن تكون ذات صورة معروفة، وحلية موصوفة، على اختلافها في طبقاتها ودلالاتها. وفي الإشارة بالطّرف والحاجب وغير ذلك من الجوارح، مرفق كبير ومعونة حاضرة، في أمور يسترها بعض النّاس من بعض، ويخفونها من الجليس وغير الجليس. ولولا الإشارة لم يتفاهم النّاس معنى خاصّ الخاص، ولجهلوا هذا الباب البتّة"[25].

وقد أحسن أبو الفتح ابنُ جنّي(ت392هـ) تقرير هذا المبدأ في مواطأته ومتابعته لأبي عثمان الجاحظ(ت255هـ)، منبّها على مزيّته في عملية التّواصل، وعدم الاستغناء عن الملابسات والوقائع الخارجيّة من تلاقي الأبدان وتقابل الوجوه عند الحديث، حيث يقول:" فلو كان استماع الأذن مغنيًا عن مقابلة العين، مجزئًا عنه لما تكلّف القائل ولا كلّف صاحبه الإقبال عليه والإصغاء إليه. وعلى ذلك قال:

العينُ تُبدي الذي في نفْس صَاحِبها ... مِن العداوة أوْ ودٍّ إذا كَانا

... أفلا ترى إلى اعتباره بمشاهدة الوجوه، وجعلها دليلا على ما في النّفوس وعلى ذلك قالوا: رُبَّ إشارة أبلغ من عبارة ... ، وقال لي بعض مشايخنا رحمه الله: أنا لا أحسنُ أن أكلّم إنسانًا في الظُّلمة."[26]

ومن كلام الجاحظ(ت255هـ) في كتابيه الحيوان والبيان والتبيين، وما تابعه عليه ابن جنّي(ت392هـ) في الخصائص، ندرك أنّ علماءنا الأجلاء، قد فرّقوا بين القرائن اللّغوية وغير اللّغوية في العملية التّواصلية بل كانوا، من السّبّاقين إلى ذلك كما يقول اللّساني الجزائريّ عبد الرحمن الحاج صالح(ت2017م) رحمه الله في كتابه "الخطاب والتّخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية"[27]. ومقارنة مع ما تقدّم أيضا، فإنّنا نجد اللّسانيين جيليان براون وجورج يول [28] يدرجان ذلك في سياق الموقف

ودوره في تحقيق عملية الإفهام، خاصة أدوات الإشارة التي تحيل على أشياء موجودة في العالم الخارجي أو السّياق التّواصلي الخاص المراد وصفه أو الإخبار عنه.

كما يتقاطع مع ما عبّرت عنه اللّسانيّة الفرنسيّة "كاترين كاربرات أوركيوني" بالكفاءة غير اللّغوية لدى المخاطبين، " فمن المستحيل فصل الكفاءات اللّسانية عن الكفاءات غير اللّسانية، حيث يتمّ التّواصل في حال المنطوق بقنوات متعدّدة، إلى جانب السّلوكات شبه المنطوقة التي تكتسي أهمية تتّضح من خلال البصر، حيث إنّ توجيه النّظر يقوم بتحديد المرسل إليه، وذلك بطريقة أكثر حدّة من استعمال (أنت) اللّساني."[29]

فالمعرفة المشتركة بين المتلقّي والمتكلم والملابسات الزّمانية والمكانية التي تجمع بينهما، تشكل عنصرا ضروريّا في التّواصل النّاجح بالموازاة مع العناصر اللّغوية المستعملة في الخطاب وما يصاحبها من إيماءات وملامح توجّه الخطاب وتحقّق عمليّة التّفاعل والتأثير، بل إنّ لها دورا في توجيه سلوكاتِ الأفراد التي ينبني عليها الثّواب والعقاب في المجال التّداولي الإسلاميّ؛ فتتغير الفتوى بحسب أحوال المستفتين، فعلى المفتي" أن ينظر إلى خصوص الوقائع إذا سئل عنها، ويراعى في الرُّخص والتّشديد حال السّائل. يُروى أنّ ابن عباس رضي الله عنه سُئل هل للقاتل توبة فقال: لا وسأل آخر، فقال: له توبة. فسُئل ابن عباس عن ذلك فقال رأيت في عيني الأوّل إرادةَ القتل فمنعته، وأمَّا الثّاني فقد جاء مستكنّا قد قتل فلم أُقنطه."[30] فالمتأمّل لهذين الحكمين يدرك جيّدا أن ابن عباس(ت68هـ) رضي الله عنه، لو لم يقابل ويشاهد الرجلين ويخبر حالهما عيانا، لما تعدّدت الفتوى والجناية واحدة.

5. العُدول اللّغويّ إستراتيجية تواصليّة:

مثلما ينبني التّواصل النّاجح على المعرفة الضّمنية بلغة المتكلّم السّامع، وإجادتها وضعا واستعمالا وفق القوانين والأعراف النّسقية لهذه اللّغة، فإنّ خرق هذه الأعراف اللّغوية في بعض الاستعمالات والمقامات يعدّ إستراتيجية من إستراتيجيات التّواصل الفعّال، لا يمكن إغفالها، أو التّقليل من جدواها، مادامت الوظيفة هي التي تحدّد طبيعة البنية اللّغوية في الاستعمال.

وهذا الطّرح الصّادم . بعض الشيء . هو الذي يقرّره الجاحظ(ت255هـ) في كتابه الحيوان، مميّزا بين مستويات اللّغة في الأداء، بحسب الحاجة التي يقتضيها السياق والمقام؛ فإنّ زيغ الإعراب وتركه وعدم تحقيق حروفه أجدى للإفهام من إقامة حدوده والتشدّد في الالتزام بها، كما أنّ العكس صحيح؛ إذ لا

يقبل بتاتا في طبقات مقاميّة راقية للتّواصل أن يلحن المتكلّم أو يرتكب زيغا ولو يسيرا في الإعراب، وفي كلّ حالٍ من الحالتين يكون صاحبُ الكلام مُحيلا غير مُفهم.

لذلك نجد الجاحظ(ت255هـ) وهو يروي لنا قصة وقعت له مع شيخه أبي إسحاق إبراهيم النّظّام(ت229هـ)؛ حين هجم عليهم كلب شرس، ثبتوا في وجهه إلى أنْ كفاهم الله شرّه، يقول وهو يصوّر نهاية المشهد:" فلمّا جُزنا حدّه، وتخلّصنا منه، قال إبراهيم [النّظام] في كلام له كثير، يعدّد خصاله المذمومة، فكان آخر كلامه أن قال: (إن كنت سَبُع فاذْهَبْ مع السّباع، وعليك بالبراري والغياض، وإن كنتَ بهيمةً فاسْكُتْ عنّا سُكوت البهائم)."[31]

فكلّ من يقرأ كلامه المنقول على لسان شيخه النّظّام(ت229هـ) أوّل وهلة، سيعدّه لحنا فاحشا، ويستعظم وقوع مثله من الجاحظ(ت255هـ) وهو من أرباب البيان وفرسانه، غير أنّ قيمة ومقصد القصّة ووقعها على نفسيّة المتلقّي لا يتأتّى إلا بإيراد اللّفظ دون تحقيق الإعراب، حتّى لا يفسد غرضه. كما يقول مبينا لذلك:" ولا تُنكِرْ قولي وحكايتي عنه بقول ملحون. من قولي: «إن كنْتَ سَبُع» ولم أقل «إن كنتَ سَبْعا» ! وأنا أقول: إنّ الإعراب يفسد نوادر المولّدين، كما أنّ اللحن يفسد كلام الأعراب ؛ لأنّ سامع ذلك الكلام إنّما أعجبته تلك الصّورة وذلك المخرج، وتلك اللغة وتلك العادة؛ فإذا دخلت على هذا الأمر- الذي إنما أضحك بسخفه وبعض كلام العجميّة التي فيه- حروف الإعراب والتّحقيق والتثقيل وحوّلته إلى صورة ألفاظ الأعراب الفصحاء، وأهل المروءة والنجابة، انقلب المعنى مع انقلاب نظمه، وتبدّلت صورته"[32].

وشبيه بموقف الجاحظ مع شيخه النّظّام ما أورده أبو منصور الأزهري في تهذيبه، حيث قال: " وَأَخْبرنِي أَبُو الْفضل الْمُنْذِرِيّ أَنه سَأَلَ أَبَا الْعَبَّاس أَحْمد بن يحيى عَن كتاب (الْعين) فَقَالَ: ذَاك كتابٌ مَلَىْ غُدَدْ قَالَ: وَهَذَا كَانَ لفظ أبي الْعَبَّاس، وحقُّه عِنْد النَّحْوِيين ملآن غُدَداً. وَلَكِن أَبَا الْعَبَّاس كَانَ يُخَاطب عوامّ النَّاس على قدر أفهامهم، أَرَادَ أَن فِي كتاب (الْعين) حروفاً كَثِيرَة أُزيلت عَن صورها ومعانيها بالتصحيف والتغيير، فَهِيَ فَاسِدَة كفساد الغدد وضَرِّها آكلَها".[33]

ونلاحظ جليّا تنبيه راوي القصة على أنّ أبا العباس ثعلبا ما أدّى العبارة ملحونة لضعفه في العربية، أو فساد طبعه فيها، وإنّما هو يفرق بين المقامات التّواصلية، ويراعي منزلة المخاطبين حين يكونون من العوام، فيترك تحقيق الإعراب. ولقد كان الدّكتور عبد الرحمن الحاج صالح من أكثر المنادين بضرورة التّفريق بين المقام الاسترسالي (مقام الأُنس)[34]، والمقام الإجلالي (مقام الحُرمة والانقباض) في كتبه[35]

ونظريته المتعلّقة بتعليم اللّغة العربية والنهوض بمستواها، بغية تفعيلها في الخطاب اليومي وعدم انزوائها عنه وحصرها في الجانب الأكاديمي البحت.

حيث يرى أنّ التّواصل النّاجح موقوف على مراعاة هذين المقامين؛ مقامِ الأنس ومقام الانقباض اللّذين استوحى فكرتهما واصطلاحهما من عند الجاحظ نفسه، والمقصود بمقام الأنس ذلك المقام الذي يجد فيه المتكلم نفسه في أريحية، غير ملزم بالقيود والصّرامة العُرفيّة في إنتاج الخطاب وتلقّيه، كأنْ يكون بين أهله وأسرته في البيت أو بين زملائه وصحبه في المقهى والشّارع، فيستخدم لغة استرسالية تميل إلى الاستخفاف وترك التّحقيق في الحروف، وتجنح إلى كثرة الحذوف اقتصادا في النطق. وعكسه مقام الانقباض أو الحُرمة فالمتكلم أشدّ تحرّجا في انتقاء الألفاظ واستعمال التراكيب فيه؛ لأنّه خاص بالمناسبات الرّسميّة، كالخطيب في المسجد والأستاذ في محاضرته، وغيرها من الرسميّات التي يحرم عليه فيها التّبذّل والاستخفاف، ويكون مجبرا على تحقيق الحروف والإعراب، وإعطاء كلّ مستوى حقّه دون بخس.

والعودة إلى هذا المستوى الاسترسالي المستخفّ في الخطاب أحد الضّرورات التي من شأنها أن تُعيد للّغة العربية مكانتها، لأنّه مستوى أقرب للفصحى الإجلاليّة، وتكريسه يسدّ الطّريق على العاميات الفاسدة والرّطانات التي تزاحم الفصحى في الحياة اليوميّة، وهذا الطّرح السّابق يؤكّده اللّساني نهاد الموسى في سياق عرضه للتّدابير النّاجعة من أجل الرّقي بالخطاب العربي فيقول: " ويكون من مستلزمات هذا التدبير على المستوى اللّغويّ، أن نطوّر نموذجا فصيحا للخطاب العامّي؛ يقوم على استثمار قواعد الفصحى المنطوقة. وهو نموذج فصيح ولكنه يتّصف بالواقعيّة والعفويّة، ويستثمر ما يسمح به السّياق أو المقام من رُخص الحذف والاجتزاء، ويمنح التّعبير طابعا طبيعيّا غير متكلّف، فإنّ الخطاب الشّفويّ بالفصحى في واقع الحياة اليوميّة، عندنا، ما يزال يجري على رسوم لغة الكتابة، واللّغة المكتوبة تشبه أن تكون بنية مُغلقة."[36]

وضمن السياق نفسه يجعل الجاحظ للتّصغير مزيّة تواصليّة في العدول عند استخدام الاسم عن وضعه الأصلي إلى وضعه المحرّف، لما له من وقع على نفسية المخاطب، فيقول:" ورُبّ اسم إذا صغّرته كان أملأ للّصّدر، مثل قولك أبو عبيد الله، هو أكبر في السّماع من أبو عبد الله، وكعب بن جعيل هو أفخم من كعب بن جعل ..."[37] فهذه المسمّيات لم تؤدّ وظيفتها التأثيرية وهي على وضعها الأول إلا حين عدِل بها عن الأصل إلى التّصغير، الذي يبدو في ظاهره أنه تقليل من شأن المسمّى أو حطٌّ من رتبته، ولكنّه في طبقات مقاميّة يكون أفخمَ وأملأَ للصدر على حدّ تعبير أبي عثمان الجاحظ(ت255هـ).

فاحتمال زيغ الإعراب لأجل أغراض تواصليّة معيّنة لا تتأتّى إلّا به، هي فكرة قريبة جدّا من أحد المبادئ التي ترتكز عليها اللّسانيات الوظيفيّة الحديثة، وتحديدا في نموذج نحو الخطاب الوظيفي، وهو مبدأ الربط بين بنية اللّغات الطّبيعية ووظيفتها التّواصلية بعلاقة تبعيّة[38]؛ تحدّدُ فيها الوظيفةُ المنوطةُ بِبنيةِ الخطابِ خصائصَ هذه البنيةِ بما يحقّق الغرض التّواصلي، وهو ما عبّر عنه اللسانيّ المغربيّ أحمد المتوكّل بقوله:" للخطاب الطبيعي خصائص وظيفية تداوليّة ودلالية وخصائص صورية صرفية . تركيبية وفونولوجية تتعالق فيما بينها على أساس تبعية الخصائص الثّانية للخصائص الأولى"[39]. أي أنّه إذا كان الخطاب لا يبلغ مبلغه من المتلقّي، في صورة فنّية جميلة يستحسنها ويقبل عليها ويتفاعل معها إلّا إذا كان معدولا به عن أصل بنيته، فإن العدول يصير لازما من لوازمه، وإستراتيجية من استراتيجيات الإقناع والإشباع النّفسي لدى الآخر المتلقّي.

خاتمة:

ومن جميع ما تقدّم يمكننا أن نخلص للنّتائج الآتية:

. يرى الجاحظ(ت255هـ) أنّ التواصل بين أفراد الجنس البشريّ ضرورة حتميّة، لتعذّر الفرد عن القيام بحاجاته كلّها دون الاجتماع والتّعاون والاختلاط بمن يشاكلونه، وهذا فرض عليه وسيلة جامعة تصله بهم وهي البيان. حتى يرتفع الحرج في التّبليغ عن المعاني والأغراض النّفسية المشتركة بينهم، ولذلك وجب أن يضطلع هذا البيان بوظيفة الإفهام كي تتحقق الفائدة المرجوّة منه.

. لا علاقة لمفهوم الخطاب المؤسِّس للعملية التّواصليّة النّاجحة بالحجم؛ فكلّ ما حقّق مقصديّة المتكلّم، وأسهم في إفهام المتلقّي والتّأثير فيه مكتفيا به عن غيره، فهو خطاب، سواءٌ طال حجمه أم قصر.

. للمتلقّي أهمية كبيرة في أثناء إنتاج الخطاب وتأويله، ولذلك وجبت مراعاة المعرفة الضّمنية المشتركة قبل إنتاجه، ومخاطبته حسب طبقته المقامية المناسبة له، لتحقيق انسجام الخطاب مع مواقف المتلقّين في سياق وروده.

. إنّ الملابسات والظّروف المصاحبة للتّواصل تشكّل حجز الأساس في عملية التّبليغ النّاجح، لا سيما في بيان المعاني التي يقصر اللّفظ عن تأديتها بمفرده، فيستعين بالإشارة وملامح الوجه والمقابلة الشّخصية، باعتبارها قرائن غير لغويّة فاعلة في توجيه الخطاب، ولعلّ علماءنا الأجلاء وعلى رأسهم الجاحظ(ت255هـ) كانوا من السّبّاقين إلى التّفريق بين القرائن اللّغوية وغير اللّغوية في عملية التّواصل.

. يعدّ العدول اللّغويّ إستراتيجية تواصليّة تسمح لمنتجي الخطاب الوصول به إلى أغراض محدّدة لا يمكن تحقيقها بدونه؛ لأنّ الاستعمال والسّياق والمتلقّي عناصر تفرض على المتكلّم اختيار اللّغة المناسبة للتّواصل في سياقات محدّدة بعينها.

. يتقاطع الجاحظ (ت255هـ)مع المنجز التّداولي الحديث في الكثير من النّقاط المتعلّقة بتداوليّة الخطاب وسُبل التّواصل النّاجح، كعدم ربط تحديد مفهومه بالحجم أو الطّول بل بالإفهام والفعالية والتّأثير، ومراعاة مقام المتلقّي وثقافته عند إنتاج الخطاب، واستحضار الظّروف الخارجيّة والقرائن غير اللّغويّة المساعدة في فهمه وتلقّيه على أحسن وجه، وتحكّم الوظيفة في بنية الخطاب.

هوامش:

1 شمس الدّين الذهبي: تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تح: بشّار عوّاد معروف،(2003م)، دار الغرب الإسلاميّ،(بيروت)، ط1، 1193/5.

2 ينظر ياقوت الحموي: معجم الأدباء، تح: إحسان عبّاس،(1993م)، دار الغرب الإسلامي، (بيروت)، ط1، 2102/5.

3 ينظر الخطيب البغدادي: تاريخ بغداد، تح: بشار عوّاد معروف،(2002م)، دار الغرب الإسلامي، (بيروت)، ط1، 124/14. وابن خلّكان: وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تح: إحسان عباس،(1900م)، دار صادر، (بيروت)، 474/3.

4 ينظر مقدمة تحقيقه على كتاب الحيون للجاحظ،(2015م)، المكتبة العصرية، صيدا، (بيروت)، ط1، 1/1.

5 ينظر المرجع نفسه، 17/1.

6 ينظر المرجع نفسه، 1/ 17 . 18.

7 ينظر المرجع نفسه، 1/ 13 . 14 . 15 . 16.

8 لقد ذكر الحافظ الذهبي في تاريخه أن الجاحظ حدّث عن أبي يوسف القاضي وآخرين .ينظر(تاريخ الإسلام للذهبي، مرجع سابق، 1193/5).

9 الجاحظ: الحيوان، مرجع سابق، 154/1.

10 المرجع نفسه، 235/1

11 المرجع نفسه، 77/2.

12 المرجع نفسه، 61/1.

13 المرجع نفسه، 1/ 206.

14 المرجع نفسه، 61/1.

15 المرجع نفسه، 88/1.

16 خالد حميد صبري: اللسانيات النّصيّة في الدّراسات العربية الحديثة، بحث في الأطر المنهجية والنّظرية،(2015م)، منشورات الاختلاف، (الجزائر)، ط1، ص58.

17 انظر عزّة شبل محمد: علم لغة النّص النّظرية والتطبيق،(2018م)، مكتبة الآداب، (القاهرة)، ص1.

18 أحمد المتوكل: الخطاب وخصائص اللغة العربية، دراسة في الوظيفة والبنية والنّمط،(2010م)، منشورات الاختلاف، (الجزائر)، ط1، ص24.

19 الجاحظ: الحيوان، مرجع سابق، 89/1.

20 الجاحظ: البيان والتبيُّن،(1432ه)، دار ومكتبة الهلال، (بيروت)، 131/1.

21 الجاحظ: الحيوان، مرجع سابق، 216/1.

22 ذهبية حمو الحاج: التّداولية وإستراتيجية التواصل،(2015م)، رؤية للنشر والتوزيع، (القاهرة)، ط1، ص210.

23 ينظر خالد حميد صبري: اللسانيات النّصيّة في الداراسات العربية الحديثة، مرجع سابق، ص62، 64

24 الجاحظ: الحيوان، مرجع سابق، 64/1.

25 الجاحظ: البيان والتبيُّن، مرجع سابق، 83/1

26 ابن جنّي أبو الفتح: الخصائص، تح محمد علي النجار، عالم الكتب، (بيروت)، 247/1.

27 ينظر عبد الرحمن الحاج صالح: الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية،(2012م)، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، (الجزائر)، ص27.

28 ينظر عزة شبل محمد: علم لغة النص، مرجع سابق، ص6.

29 ذهبية حمو الحاج: التداولية واستراتيجية التواصل، مرجع سابق ص50.

30 البركتي: قواعد الفقه،(1986م)، الصدف ببلشرز، (كراتشي)، ص581.

31 الجاحظ: الحيوان، مرجع سابق، 202/1.

32 المرجع نفسه، 202/1.

33 الأزهري: تهذيب اللغة، تح: محمد عوض مرعب،(2001م)، دار إحياء التراث العربي، (بيروت)، ط1، 25/1.

34 ولقد أخذ الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح هذين المصطلحين في التفريق بين المقامين عن الجاحظ في كتابه البيان والتبيين 77/3، إذ يقول:" وقد يلبس الناس الخفاف والقلانس في الصيف كما يلبسونها في الشتاء، إذا دخلوا على الخلفاء وعلى الأمراء، وعلى السادة والعظماء، لأن ذلك أشبه بالاحتفال، وبالتعظيم والإجلال، وأبعد من التبذل والاسترسال، وأجدر أن يفصلوا بين مواضع أنسهم في منازلهم ومواضع انقباضهم."

35 ينظر عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،(2012م)،موفم للنشر،(الجزائر)، 1/ص69 . 70، وص162 وص176.

36 حافظ إسماعيلي علوي ووليد العناتي: أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، (2009م)، منشورات الاختلاف، (الجزائر)، ط1، ص286.

37 الجاحظ : الحيوان، المرجع السابق، 234/1.

38 ينظر أحمد المتوكل: مسائل النحو العربي في قضايا نحو الخطاب الوظيفي،(2009م)، دار الكتاب الجديد المتحدة، (الرباط)، ط1، ص8.

39 أحمد المتوكل: الخطاب وخصائص اللغة العربية، مرجع سابق، ص29.

قائمة المراجع:

01 البركتي: قواعد الفقه،(1986م)، الصدف ببلشرز، (كراتشي).

02 ابن جنّي أبو الفتح: الخصائص، تح محمد علي النجار، عالم الكتب، (بيروت).

03 ابن خلّكان: وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تح: إحسان عباس،(1900م)، دار صادر، (بيروت).

04 الجاحظ: الحيوان،(2015م)، المكتبة العصرية، صيدا، (بيروت)، ط1، 1/1.

05 الجاحظ: البيان والتبيُّن،(1432ه)، دار ومكتبة الهلال، (بيروت).

06 أحمد المتوكل: الخطاب وخصائص اللغة العربية، دراسة في الوظيفة والبنية والنّمط،(2010م)، منشورات الاختلاف، (الجزائر)، ط1.

07 أحمد المتوكل: مسائل النحو العربي في قضايا نحو الخطاب الوظيفي،(2009م)، دار الكتاب الجديد المتحدة، (الرباط)، ط1.

08 الخطيب البغدادي: تاريخ بغداد، تح: بشار عوّاد معروف،(2002م)، دار الغرب الإسلامي، (بيروت)، ط.1

09 الأزهري: تهذيب اللغة، تح: محمد عوض مرعب،(2001م)، دار إحياء التراث العربي، (بيروت)، ط1.

10 حافظ إسماعيلي علوي ووليد العناتي: أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، (2009م)، منشورات الاختلاف، (الجزائر)، ط1.

11 خالد حميد صبري: اللسانيات النّصّية في الدّراسات العربية الحديثة، بحث في الأطر المنهجية والنّظرية،(2015م)، منشورات الاختلاف، (الجزائر)، ط.1

12 ذهبية حمو الحاج: التّداولية وإستراتيجية التواصل،(2015م)، رؤية للنشر والتوزيع، (القاهرة)، ط.1

13 شمس الدّين الذهبي: تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تح: بشّار عوّاد معروف،(2003م)، دار الغرب الإسلاميّ، ط1.

14 عبد الرحمن الحاج صالح: الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية،(2012م)، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، (الجزائر).

15 عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،(2012م)،موفم للنشر،(الجزائر).

16 عزّة شبل محمد: علم لغة النّص النّظرية والتطبيق،(2018م)، مكتبة الآداب، (القاهرة).

17 ياقوت الحموي: معجم الأدباء، تح: إحسان عبّاس،(1993م)، دار الغرب الإسلامي، (بيروت)، ط1.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 91 - 106 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

أدوات الاتساق النصي في قصيدة نهج البردة لأحمد شوقي

Tools of Textual Consistency in Ahmad Al Shawky's Poem nahj alburdat

عبد الرحمان بريقش [1] * / بوعلام بوعامر [2]

Abd erahman brikeche[1] / Boualam Bouamar[2]

مخبر التراث الثقافي و اللغوي والأدبي بالجنوب الجزائري

جامعة غرداية

University of Ghardaia/Algeria

brikeche77@gmail.Com

تاريخ الإرسال: 2022/02/27	تاريخ القبول: 2022/05/10	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

يدور محور هذه الدراسة حول الاتساق النصي وأدواته في قصيدة نهج البردة لأحمد شوقي، نهدف من هذه الدراسة إلى تبيين أدوات الاتساق ومساهمتها في ترابط نص القصيدة؛ تناولنا في هذه الدراسة التعريف بالاتساق النصي وأدواته وكيف ساهمت هذه الأدوات في اتساق نص القصيدة، من أهم النتائج المتوصل إليها أن تنوع أدوات الاتساق أدى إلى ترابط نص قصيدة نهج البردة لأحمد شوقي.

الكلمات المفتاحية : الاتساق ؛ أدوات الاتساق ؛ الإحالة ؛التكرار ؛ الوصل

Abstract :

The axis of this study revolves around The textual consistency and its tools in the poem nahj Al-Burdah by Ahmed Shawky . We aim from This study to shows the types of consistency and its contribution to the coherence of the text of the poem. in this study we dealt with the definition of textual consistency and its tools, and how these tools contributed to the consistency of the text of the poem. And one of the most important results reached is that the diversity of the tools of consistency led to the coherence and consisteny of the text of the poem to nahj Burdah to Ahmed Shawky.

Keywords: Consistency ; Consistency Tools ; Referral ; Repetition ;coherence .

* بريقش عبد الرحمان. brikeche77@gmail.com

أولا: مقدّمة:

يعرف الدرس اللغوي تطورا كبيرا في الفترة المعاصرة، فقد تعددت النظريات المهتمة باللغة وتفرعت، كما كثرت المدارس التي تهتم باللغة وأنظمتها وخصائصها؛ بهدف تقديم تفسير أوضح لمختلف الظواهر اللغوية من أجل خدمة الإنسان ومن أجل فهم أعمق للممارسة اللغوية عند الإنسان التي هي من أوضح الخصائص المميزة لهذا الكائن المتفرد، كما أنها من أعقد المواهب التي خصه الله بها دون سائر المخلوقات، ومن أحدث هذه العلوم علم اللغة النصي، الذي اهتم بالنص وأعلى من شأنه، بعدِّه البنية الكبرى للغة، وبالتالي تجاوز حدود الجملة. ومع أنه منهج غربي النشأة إلا أنه في مبادئه وإجراءاته اتجاه إنساني عالمي.

يحتل مفهوما الاتساق والانسجام موقعا مركزيا في الأبحاث الدراسات التي تندرج في هذا المجال، حتى إننا لا نكاد نجد مؤلفا ينتمي إلى هذا المجال خاليا من المفهومين أو من أحدهما، ولما كان الاتساق والانسجام النصي أبرز أهداف التحليل النصي، بل عد المميز بين النص واللانص، فقد ركزت هذه الدراسة على الاتساق النصي ومظاهره في قصيدة نهج بردة للشاعر أحمد شوقي. فما مفهوم الاتساق النصي؟ وما هي أدواته؟ وما مدى حضور أدوات الاتساق في نهج البردة أحمد شوقي؟ وكيف ساهمت في اتساق نص القصيدة؟

للإجابة على هذه الإشكالية اتبعت المنهج الوصفي والتحليل وهذا مما تقتضيه طبيعة الدراسة التطبيقية، من أهم الأهداف التي نطمح إلى الوصول إليها من هذه الدراسة؛ محاولة الكشف عن كيفية اتساق نص نهج البردة، وتبيين أهم الأدوات التي ساهمت في الاتساق.

ثانيا: مدخل:

يعرف الدرس اللغوي تطورا كبيرا في الفترة المعاصرة، فقد تعددت النظريات المهتمة باللغة وتفرعت، كما كثرت المدارس التي تهتم باللغة وأنظمتها وخصائصها؛ بهدف تقديم تفسير أوضح لمختلف الظواهر اللغوية من أجل خدمة الإنسان ومن أجل فهم أعمق للممارسة اللغوية عند الإنسان التي هي من أوضح الخصائص المميزة لهذا الكائن المتفرد، كما أنها من أعقد المواهب التي خصه الله بها دون سائر المخلوقات، ومن أحدث هذه العلوم علم اللغة النصي، الذي اهتم بالنص وأعلى من شأنه، بعدِّه البنية الكبرى للغة، وبالتالي تجاوز حدود الجملة. ومع أنه منهج غربي النشأة إلا أنه في مبادئه وإجراءاته اتجاه إنساني عالمي.

ويطرح في هذا العلم مفهوما الاتساق والانسجام موقعا مركزيا في الأبحاث الدراسات التي تندرج في هذا المجال، حتى إننا لا نكاد نجد مؤلفا ينتمي إلى هذا المجال خاليا من المفهومين أو من أحدهما، ولما كان الاتساق و الانسجام النصي أبرز أهداف التحليل النصي، بل عد المميز بين النص واللانص، فقد ركّزت هذه الدراسة على الاتساق النصي ومظاهره في قصيدة نهج بردة للشاعر أحمد شوقي.

ثالثا: مفهوم الاتساق النصي:

1- الاتساق لغة:

وَرَدَ اَلِاتِّسَاقُ فِي اَللُّغَةِ بِمَعْنَى اَلْجَمْعِ وَالضَّمِّ وَالِانْتِظَامِ. فَفِي لِسَانِ اَلْعَرَبِ : "اِتِّسَاقُ اَلْقَمَرِ : اِمْتِلَاؤُهُ وَاجْتِمَاعُهُ وَاسْتِوَاؤُهُ لَيْلَةَ ثَلَاثِ عَشْرَةَ وَأَرْبَعَ عَشْرَة، وَقَالَ اَلْفراءُ: إِلَى سِتِّ عَشْرَةَ فِيهِنَّ اِمْتِلَاؤُهُ وَاتِّسَاقُهُ؛ وَقَالَ أَبُو عُبَيْدَة: وَمَا وَسَقْ أَيْ وَمَا جُمع مِنْ اَلْجِبَالِ وَالْبحارِ وَالْأَشْجَارِ كَأَنَّهُ جَمْعُهَا طَلَعَ عَلَيْهَا كُلَّهَا، فَإِذَا جَلَل اَللَّيْل اَلْجِبَال وَالْأَشْجَار وَالْبِحَار وَالْأَرْضَ فَاجْتَمَعَتْ لَهُ فَقَدْ وَسَقَهَا ... وَالْوسَقْ: ضَمُّ اَلشَّيْءِ إِلَى اَلشَّيْءِ. وَفِي حَدِيثِ أُحُدٍ: اسْتَوسقُوا كَمَا يَسْتَوسق جَرب اَلْغَنَم أَيْ اِسْتَجْمعُوا وَانْضَمُّوا ... وَاسْتَوسَقَتْ اَلْإِبِلُ : اِجْتَمَعَتْ " [1].

وفي اَلْقَامُوسِ اَلْمُحِيطِ : « اِتَّسَقَ : اِنْتَظَمَ "[2]. وَفِي اَلْوَسِيطِ : "وَسق اَلْحَب: جَعَلَهُ وَسقًا وَسِيقًا. وَاتَّسَقَ اَلشَّيْءُ : اِجْتَمَعَ وَانْضَمَّ " [3].

وَفِي مُعْجَمِ مَتْنِ اَللُّغَةِ : " وَسَقَهُ يَسُقهُ وَسقًا وُوسُوقًا: ضَمَّهُ وَجَمَعَهُ وَحَمَلَهُ. اِتَّسَقَ يَتَّسِقُ وِيَاتَسق اَلشَّيء : اِنْضَمَّ وَانْتَظَمَتْ اَلْإِبِلُ : اِجْتَمَعَتْ وَالْقَمَرُ: اِمْتَلَأَ وَاسْتَوَى لَيَالِي اَلْإِبْدَار، وَالْمُتَسِيق مِنْ أَسْمَاءِ اَلْقَمَرِ"[4].

2- الاتساق اصطلاحا:

يقصد عادة بالاتساق cohesion ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص / خطاب ما، ويهتم فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من نص أو نص برمته [5]. والاتساقُ لا يتحقق بوجود عنصر واحد من عناصره وإنما " بورود العنصر في سياق العناصر المتعالقة هو الذي يهيئ الاتساق، ويعطي للمقطع صفة النص، إن الاتساق يعتبر شرطا ضروريا وكافيا للتعرف إلى ما هو نص وعلى ما هو ليس نصا وتشكل كل متتالية من الجمل – كما يذهب إلى ذلك هاليداي ورقية حسن – نصا شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات "[6]، وهذه العلاقات تكون إما قبلية أو بعدية، لفظية أو بيانية.

ولقد ظهرت إشارات عديدة للاتساق عند الغويين العرب القدامى ومن أمثلة ذلك نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني (ت 471) والذي يصف النص القرآني قائلا :" " أعجزتهم مزايا ظهرت لهم في نظمه، وخصائص صادفوها في سياق لفظه، وبدائع راعتهم من مبادئه ... بل وجدوا اتساقا أبهر العقول، وأعجز الجمهور، ونظامًا والتئامًا واتقانًا وإحكامًا" [7]، أما أبي هلال العسكري (ت 390) فيقول: " أجناس الكلام المنظوم ثلاثة ... وجميعها تحتاج التأليف إلى حسن التأليف وجودة التركيب، وحسن التأليف يزيد وضوحا وشرحا، ومع سوء التأليف ورداءة الرصف والتركيب شعبة من التعمية ،... فهو بمنزلة العقد "[8]، فمفهوم النص يأخذ عنده صورة الكلام المنظوم الذي حسن نظمه وجاد رصفه وسبكه.

رابعا:أدوات الاتساق النصي:

إن أهم أدوات الاتِّساق النصي هي الإحالة، وغالبا ما يضعها علماء النص على رأس أدوات الاتِّساق؛ لأهميتها وهناك أدوات أخرى من أهمها:

1/أدوات الاتساق النحوية:

أ/ الإحالة:

1-الإحالة لغة:

جَاءَ فِي لِسَانِ الْعَرَبِ : " وَالْمُحَالُ مِنْ الْكَلَامِ: مَا عَدَلَ بِهِ عَنْ وُجْهَةٍ، وَحَوَّلَهُ جَعَلَهُ مُحَالاً، وَأَحَالَ بِمُحَال، وَرَجُل مِحْوَالْ: كَثِيرُ الْكَلَامِ ... وَيُقَال أَحَلت الْكَلَام أُحِيلُهُ إِحَالَةً إِذَا أَفْسَدتهُ. وَرَوَى اِبْنُ شُمَيل عَنْ الْخَلِيل بن أَحْمَدْ أَنَّهُ قَالَ : الْمُحَال الْكَلَامَ لِغَيْرِ شَيْءٍ ... وَالْحَوَالْ: كُلُّ شَيْءٍ حَال اِثْنَيْنِ ... حَال الرَّجُل يَحُولُ تَحَوُّلَ مِنْ مَوْضِعٍ إِلَى مَوْضِعٍ. الْجَوْهَرِي : حَال إِلَى مَكَانٍ آخَرَ أَيْ تَحَوَّل "[9] .

وكلمة (أحال) تستخدم لازمة ومتعدية، فإذا استعملت متعدية فإنها تعني نقل الشيء من حال إلى أخرى وتعني توجيه الشيء أو شخص على شيء أو شخص آخر، كما تجوز الدلالة بها على المعنى الاصطلاحي الذي يحيل فيه العنصر الإحالي على عنصر إشاري [10].

إذن الإحالة لغة لها معان متعددة منها: **اَلتَّحَوُّل وَالتَّغَيُّرِ وَنَقْلِ اَلشَّيْءِ إِلَى غَيْرِهِ** ، وهذه المعاني ليست بعيدة عن الاستخدام الاصطلاحي للإحالة. فما هو مفهوم الإحالة اصطلاحا.

2-الإحالة اصطلاحا:

إن مصطلح الإحالة قديم، لكن مفهومه في علم اللغة النصي هو مصطلح جديد، لهذا لم يتفق علماء لغة النص على تعريف نهائي له.

لقد أشار أحمد عفيفي في كتابه « الإحالة في نحو النص » إلى أن هناك مؤلفين تناولوا موضوع الإحالة ولم يذكروا شيئا عن مفهومها، حيث ذكر منهم الأزهر الزناد في « نسيج النص » ومحمد خطابي في كتابه « لسانيات النص »[11]، وهذا إنما يدل على صعوبة تحديد مفهومها.

الإحالة Référence تعد من أهم أدوات الاتساق النصي، يشير روبرت دي بوجراند في تعريفه للإحالة قائلا: « يتم تعريف الإحالة عادة بأنها علاقة بين العبارات من جهة وبين الأشياء والمواقف في العالم الخارجي الذي تشير إليه العبارات »[12]، ويعرفها بشكل مفصل أحمد عفيفي قائلا: « إن الإحالة علاقة معنوية بين ألفاظ معينة وما تشير إليه من أشياء أو معان أو مواقف تدل عليها عبارات أخرى في السياق، أو يدل عليها المقام »[13].

والإحالة في علم اللغة النصي هي وسيلة من وسائل الاتساق – كما سبق الذكر- وربط أجزاء النص وتماسكها، فهي تأخذ العلاقات بين أجزاء النص و تجسيدها، وخلق علاقات معنوية من خلال تلك العناصر الإحالية.

تنقسم الإحالة بحسب إحالتها في النص أو خارجه إلى قسمين: الإحالة المقامية والإحالة النصية.

1/الإحالة المقامية (خارجية) Exophora :

الإحالة المقامية تخلق النص وتشكل الرؤية لدى المتلقي لفهم النوع " تعود فيه الكائنات لغير مذكور وإلى أمور تستنبط من الموقف لا من عبارات تشترك معها معاني في الإحالة في النص والخطاب "[14]. وهي إحالة عنصر لغوي إحالي على عنصر إشاري غير لغوي موجود في المقام الخارجي، كأن يحيل ضمير المتكلم المفرد على ذات صاحبه المتكلم حيث يرتبط عنصر لغوي إحالي بعنصر إشاري غير لغوي هو ذات المتكلم[15].

الإحالة المقامية تؤدي إلى توسيع دلالة النص، إذ تطلق العنان للتأويل وتعدد الآراء والقراءات، فتضيف إلى النص وضوحا دلاليا على الحقيقة، أو تؤدي إلى التشظي إذا خرج النص على فهم التلقي، أو كان غامضا دلاليا.

إذن فالإحالة المقامية تعمل على خلق النص وتدعيم الفكر وتوضيحها وإثرائها على وجه العموم فهي توطد علاقة النص بسياق المقام الخارجي، وهي كما أشار هاليداي ورقية حسن في أنها « تساهم في خلق النص لكونها تربط اللغة بسياق المقام إلا أنها لا تساهم في اتساقه بشكل مباشر »[16]، ففي البيت الأول:

ريمٌ على القاعِ بين البانِ والعلَمِ أَحَلّ سفْكَ دمي في الأَشهر الحُرُمِ[17]

افتتح الشاعر قصيدته بمقدمة غزلية بديعية رائعة، يتصور فيها محبوبته التي تتنقل كظبي حسن ورشيق ، وقد قتلته صبابة وولها، فالضمير المتصل ياء المتكلم في كلمة "**دمي**" يحيل إلى خارج النص إلى الشاعر فهذه الإحالة مقامية ،. وهذا النوع من الإحالة كثير في هذه القصيدة؛ لأن الشاعر في مقام مدح ووصف للرسول صلى الله عليه وسلم، وكل الإحالات المقامية لها دور كبير في اتساق وترابط نهج البردة، فالإحالة المقامية تعمل على خلق النص وتدعيم الفكر وتوضيحها وإثرائها على وجه العموم فهي توطد علاقة النص بسياق المقام الخارجي، وهي كما أشار هاليداي ورقية حسن في أنها « تساهم في خلق النص لكونها تربط اللغة بسياق المقام إلا أنها لا تساهم في اتساقه بشكل مباشر »[18].

2/الإحالة النصية (الداخلية) Endophora :

الإحالة النصية تعمل على اتساق النص بشكل مباشر، وربط أجزائه بعضها بعض، وهي عودة العنصر الإحالي على العنصر الإشاري المفسر الداخل النص أو تعمل الإحالات النصية على ربط النص باتجاهيه السابق و اللاحق. والإحالة النصية وإن لم تذهب خارج النص فهي ضرورية لاتساق النص بشكل مباشر.

الإحالات النصية تزيد فعالية الترابط الدلالي داخل النص وتؤدي إلى ترابط أجزاء النص لسانيا أكثر من المقامية[19]، وتنقسم الإحالة النصية إلى قسمين :

أ/إحالة نصية قبلية Anaphora :

هي عودة العنصر الإحالي على عنصر إشاري سابق أو مذكور قبله في النص، إذ يقوم العنصر الإحالي مقام العنصر الإشاري عوضا عن تكرار ظهوره للاختصار، لذلك تسمى العناصر الإشارية بالمعوضات، وتتمثل الإحالة القبلية أكثر أنواع الإحالة وجودا في الكلام[20]، ومن الإحالات القبلية ما جاء في نهج البردة في البيت الخامس والعشرين :

يا نفسُ، دنياكِ تُخْفي كلَّ مُبكيةٍ وإن بدا لكِ منها حُسنُ مُبتسَمِ[21]

فالكاف ضمير متصل في كلمة:" دنياكِ " و" لكِ " يحيل إحالة قبلية إلى نفس الشاعر التي يخاطبها واعظا إياها، ومبديا الندم على ما سبق من ذنوبه، والقصيدة مليئة بهذا النوع من الإحالة وأشكالها متعددة منها: كاف الخطاب وضمير الغائب "الهاء"الذي يحيل غالبا في هذه القصيدة إلى النفس التي يخاطبها

الشاعر ويعاتبها، وأحيانا يحيل ضمير الغائب "الهاء" إلى الرسول صلى الله عليه وسلم لأنه في موضع مدح له وذكر لمعجزاته ووصفه، والإحالة القبلية لها دور كبير في الربط النصي بربط السابق باللاحق، فالضمير كاف الخطاب في هذا البيت يحيل كل مرة إلى "النفس" مما يسهم في ترابط البيت، ويقصد الشاعر ب"النفس" الجوانب السلبية في الإنسان من شهوات وملذات... .

ب- الإحالة النصية البعدية Cataphora :

و هي عودة العنصر الإحالي على عنصر إشاري لاحق أو مذكور بعده في النص. ومن ذلك ضمير الشأن في العربية وغيرها من الأساليب[22]، ومثال ذلك في البيت التالي :

وظلّلتْه فصارتْ تستظلّ به غمامة جذبتها خيرة الديم[23]

الضمير المتصل المستتر في الفعل "ظلّلتْه"؛ والدال عليه تاء التأنيث الساكنة، يحيل إحالة بعدية إلى الغمامة المذكورة في الشطر الثاني من البيت والتي ظللت الرسول صلى الله عليه وسلم، وهذا النوع من الإحالة قليل نوعا بالمقارنة مع الأنواع الأخرى، ويقوم هذا النوع بتشويق المتلقي أو السامع إلى الجزء الذي يلي هذا النوع فهو بذلك يضمن استمرارية السامع ويشده إليه ويلفت انتباهه مما يربط السابق باللاحق فيساهم في الاتساق النصي وكذلك يساهم في إنجاح العملية التواصلية .

وقيل: كلُّ نبيٍّ عند رتبتِه ويا محمدُ، هذا العرشُ فاستلمِ[24]

في هذا المثال يحيل اسم الإشارة " هذا" إحالة بعدية إلى "كلمة" العرش"، وهذه الميزة من خصائص أسماء الإشارة، فتارة يكون المشار إليه بعد اسم الإشارة وتارة أخرى يكون قبله، فيساهم في الربط النصي واتساقه.

ب- الاستبدال Substitution :

يعرف هاليداي M.K.Hallidy و رقية حسن الاستبدال على أنه: « عملية تتم داخل النص، وهو يتم في المستوى النحوي والمعجمي بين كلمات وعبارات »[25].

ومعظم حالات الاستبدال النصي قبلية. وينقسم الاستبدال إلى ثلاثة أنواع: استبدال اسمي، استبدال فعلي، استبدال قولي [26].

أ/ا ستبدال ا سمي: يتم من خلا ل استخدام عناصر لغوية اسمية مثل: آخر- آخرون – نفس- مثل ، فلقد جاء في نهج البردة قوله:

بيني وبينكِ من سُمْرِ القَنا حُجُب ومثلُها عِفَّةٌ عُذرِيةُ العِصَمِ[27]

فكلمة "مثلها" استبدال اسمي فلقد ذكر الشاعر قبلها كلمة "الحجب"؛ أي التي تشابه الحجب، وقام هذا النوع من الاستبدال بالربط بين شطري البيت مما ساهم في اتساق نص القصيدة كاملة.

ب/استبدال فعلي: يتم من خلال استخدام الفعل "يفعل" وهذا النوع نادرا ما يوجد في النصوص الشعرية؛ لذلك هو غير موجود في نهج البردة.

ج/استبدال قولي: يتم باستخدام اسم الإشارة "ذلك" ليدل أو يختصر قولا سابقا، وهذا النوع غير وارد في نهج البردة؛ وغالبا ما يكون في النصوص النثرية.

ج- الحذف annulation:

هو ظاهرة نصية لها دور في اتساق النص وترابط عناصره، وتعرف بأنها: " علاقة داخل النص، وفي معظم الأمثلة يوجد العنصر المفترض في النص السابق، وهذا يعني أن الحذف عادة هو علاقة قبلية "[28].

و عرفها دي بوجراند بقوله: " استبعاد العبارات السطحية التي يمكن لمحتواها المفهومي أن يقوم في الذهن "[29] .

وللحذف ثلاثة أقسام: الحذف الاسمي، الحذف الفعلي، الحذف داخل شبه الجملة[30] .

مثال الحذف الاسمي ما جاء في البيت التالي:

مخطوبةٌ – منذُ كان الناسُ — خاطبَةٌ من أَولِ الدهر لم تُرْمِل، ولم تَئِمِ[31]

المحذوف في الشطر الأول من البيت ؛فكلمة "مخطوبة" خبر للمبتدأ محذوف تقديره "هي"، يعود الضمير على "النفس" المذكورة في البيتين السابقين، مما يحيل هذا الحذف البيتين السابقين فيحدث الترابط والاتساق بين أبيات القصيدة.

ومثال آخر كذلك في قول الشاعر:

كم نائمٍ لا يَراه، وهي ساهرةٌ لولا الأَمانيُّ والأَحلامُ لم ينمِ [32]

في الشطر الثاني من هذا البيت " **لولا الأَمانيُّ** " فكلمة "**الأماني**" مبتدأ والخبر محذوف وجوبا تقديره "**موجود**"؛ لأنها جاءت بعد "**لولا**" .

لولا حُماةٌ لها هبُّوا لنصرَتِها بالسيف; ما انتفعتْ بالرفق والرُّحَمِ[33]

في هذا المثال حذف اسمي أيضا، فنجد أن الخبر بعد لولا محذوف وجوبا تقديره " موجود "؛ وهذا ما هو مذكور في النحو العربي، والحذف يسهم في الاختصار والإيجاز من خصائص اللغة العربية .

د- الوصل Conjunction:

هو مجموعة من الوسائل اللغوية التي تعمل على ربط الجمل بعضها ببعض، عبر مستوى أفقي لتشكل علاقات منتظمة بينها[34]، وبمعنى آخر « هو تحديد للطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق بشكل منتظم »[35]، وله صور عديدة من أهمها :

أ/ **مطلق الجمع** :قد انتشر هذا النوع كثيرا في هذه القصيدة، تارة يربط شطري البيت الواحد وحالات أخرى يربط بيتين متتالين مع بعضهما البعض ومثال ذلك ما جاء في نهج البردة :

والنفسُ من خيرِها في خيرِ عافيةٍ **و**النفسُ من شرها في مَرْتَعٍ وَخِمِ[36]

فحرف العطف الواو ربط بين صورتين ؛الصورة الأولى في صدر البيت والصورة الثانية في عجز البيت، أدى هذا الربط إلى ترابط البيت بشطريه.

ووردت حالات الربط بين بيتين متتالين، ومثال ذلك ما جاء في البيتين الثامن والسبعين والتاسع والسبعين :

أَتيتَ والناسُ فَوْضَى لا تمرُّ بهم إلاّ على صَنَم، قد هام في صنمِ

والأَرض مملوءَةٌ جورًا، مُسَخَّرَةٌ لكلّ طاغيةٍ في الخَلْق مُحتكِمِ[37]

فقام حرف العطف الواو بربط البيت السابق بالبيت اللاحق جمعا مطلقا، وأدى هذا الجمع إلى اتساق وترابط البيتين مما يؤدي إلى ترابط القصيدة؛ وهذا الأخير يدل على أهمية حرف العطف في النصوص الشعرية؛ فيقوم بربط أجزاء البيت الواحد بالبعض الآخر وكذلك يربط بين الأبيات مما يساهم في اتساق نص القصيدة ككل .

ب/التخيير: ربط صورتين متماثلتين من حيث المحتوى ويقع الاختيار على محتوى واحد، ويتم ذلك بالحرفين "أو" ،"أم" ومثال في البيت الخامس والتسعين :

هل أبصروا الأَثر الوضَّاءَ، **أَم** سمِعوا همْسَ التسابيحِ والقرآن من أَمَمِ؟[38]

ربط الشاعر بين صورتين متماثلتين، الصورة الأولى تساؤله عن إبصار المشركين الرسول صلى الله عليه وسلم ، والصورة الثانية تساؤله عن سماع المشركين للقرآن الكريم، من هذا الربط الذي قام به الشاعر جعل البيت متسقا ومتماسكا.

يا بنت ذي اللِّبَدِ المحميِّ جانبُه أَلقاكِ في الغاب، **أَم** أَلقاكِ في الأطُمِ؟[39]

وظف الشاعر "أم" لتخيير بين صورتين فهو ينادي أنثى الأسد ويخاطبها مثل الإنسان، ويسألها أين يلقاها في الغاب أم القصر، وهو بذلك يربط بين صورتين متماثلتين ويقع التخيير على صورة واحدة فقط، بذلك فهو يحقق الاتساق النصي بصورة تميزه عن جميع الأدوات الأخرى، وحضوره ضروري في النصوص الشعرية والنثرية لأنه شكل من أشكال الوصل.

ج/الاستدراك: يضم صورتين من صور المعلومات بينهما علاقة تعارض، ويقع الاختيار على الصورة الثانية، ويتم ب"لكن" و"بل"؛ ومثال ذلك ما جاء في البيت التالي :

خطَطت للدين والدنيا علومَهما يا قارئَ اللوح، **بل** يا لامِسَ القَلمِ[40]

يمدح الشاعر في هذا البيت الرسول صلى الله عليه وسلم ويصفه في صورتين؛ الصورة الأولى "يا قارئ اللوح" ،والصورة الثانية "يا لامس القلم"، وكلها حوادث وقعت للرسول صلى الله عليه وسلم في ليلة الإسراء والمعراج، إلا أن الشاعر اختار الصورة الثانية؛ لأهميتها على الصورة الأولى، بذلك يتحقق الربط النصي بربط السابق باللاحق.

2- الاتساق المعجمي:

إن الوحدة المعجمية التي تدخل في علاقة اتساقية لا تحمل في ذاتها ما يدل على قيامها بهذا الدور، وإنما يكون ذلك بحسب موقعها في النص[41] .

وينقسم الاتساق المعجمي إلى قسمين :

أ/ التكرار Beiteration:

يرى محمد خطابي أن التكرار يقوم بالربط أولا، والثانية فهي الوظيفة التداولية المعبر عنها بالخطاب، أي لفت أسماع المتلقين إلى أن هذا الكلام أهمية لا يمكن إغفالها [42]

و التكرير أو التكرار شكل من أشكال الاتساق المعجمي ومن أنواعه: إعادة عنصر معجمي، الترادف أو شبه الترادف، الأسماء العامة، الكلمات الشاملة .

إعادة عنصر معجمي : أو التكرار المحض وهو إعادة اللفظ كما هو، ومثال ذلك قول أحمد شوقي في البيت السابع والستين:

لقَّبتموهُ **أَمينَ** القومِ في صِغرٍ وما **الأَمينُ** على قوْلٍ بمتّهَمِ[43]

فكلمة "أمين" مكررة في شطري البيت؛ أدت إلى ترابط أجزاء البيت الواحد؛ فلا شك أن متلقي هذا النص أو البيت مستمعا كان أم قارئا في تكرار هذه الكلمة يرجع به الذهن إلى الكلمة الأصل وتقوم بتأكيد القول السابق له المذكور في الشطر الأول من البيت على أن الرسول صلى الله عليه وسلم عرف بأمانته منذ الصغر فلا يمكن أن يتهم بما اتهمه المشركون بالسحر والكهانة، والرسول براء منها، بذلك يتحقق الربط النصي .

الترادف أو شبه رادف:

طورًا تمدّك في نُعْمى وعافيةٍ **وتارةً** في قرَار البؤس والوَصَمِ[44]

فكلمة "طورا" في الشطر الأول مرادفة أو شبه مرادفة لكلمة "تارة" في الشطر الثاني؛ وأدى هذا الترادف إلى اتساق وترابط البيت بشطريه؛ ويقوم الشاعر في هذا البيت بجمع بين متقابلين أو ما يسمى في البلاغة العربية بالمقارنة .

أَتيتَ والناسُ فَوْضَى لا تمرُّ بهم إلاّ على صَنَم، قد هام في صنمِ[45]

فكلمة "صنم" مكرر مرتين تكرارا محضا، مما يساهم في توكيد القول وكذلك يربط بين الأولى والثانية مما يسهم في الاتساق النصي لهذه القصيدة عامة، وكذلك تربط أجزاء البيت الواحد ببعضه البعض بواسطة ربط السابق باللاحق .

ب – التضام Collocation[46]

يعرف النصيون المحدثون التضام بأنه: « الورود المتوقع أو المعتاد لكلمة ما مع ما يناسبها أو يتلاءم معها من الكلمات الأخرى في سياق لغوي ما مثل: البقرة مع اللبن والليل مع الظلمة »[47] . وهناك دائما علاقة بين الكلمتين إما علاقة تعارض أو علاقة الكل و الجزء أو التلازم ...الخ، إلا أنه يصعب تحديدها من طرف المتلقي إلا بعد فهم المعنى فهما جيدا [48] .

مثال ذلك في قول الشاعر في البيت السابع عشر:

من كلِّ **بيضاءَ** أَو **سمراءَ** زُيِّنتا للعينِ، والحُسنُ في الآرامِ كالعُصُمِ[49]

فبين "بيضاء" و"سمراء"علاقة تضاد وتعارض؛ فبالأضداد تتمايز الأشياء وتتضح وتؤدي إلى ترابط واتساق البيت و القصيدة كاملة[50].

خامسا:الخاتمة :

في نهاية هذه ومما سبق يمكن أن نسجل الملاحظات التالية :

1- تعد قصيدة نهج البردة قصيدة متسقة ومترابطة في نصها؛ لتنوع أدوات الاتساق في هذه القصيدة .

2- لقد أكثر الشاعر من استعمال الإحالة بأنواعها، ومن أكثر أنواع الإحالات الإحالة القبلية ؛ولقد تعددت صورها أكثرها استعمال كاف الخطاب الذي يحيل إلى النفس التي يعضها ويحاسبها ويحيل أحيانا إلى الرسول صلى الله عليه وسلم ،ويستخدم ضمير الغائب الهاء الذي يحيل غالبا إلى الرسول صلى الله عليه وسلم ؛لأنه في موضع مدح له .

3- يعد الاستبدال من أقل أدوات الاتساق توظيفا نسبيا في "نهج البردة"، وظف الشاعر الاستبدال الاسمي وغاب الاستبدال الفعلي والاستبدال القولي .

4- وجد الحذف في القصيدة في نوع واحد وهو الحذف الاسمي .

5- تنوعت صور الوصل في القصيدة من "مطلق الجمع" و"تخيير" و"استدراك" لكن من أكثر الصور استعمالا "مطلق الجمع"، ويغلب هذا النوع من صور الوصل في جميع النصوص النثرية والشعرية مما يدل على أهميته في اتساق النص .

6- وظف الشاعر نوعين من التكرار هما: إعادة عنصر معجمي والترادف أو شبه الترادف وأغفل نوعين آخرين هما: الكلمات العامة والأسماء الشاملة .

7- توظيف التضام في القصيدة فهو يساهم في ترابط القصيدة وذلك بذكر كلمة ومقابلها أو ضدها.

هوامش:

(1) جمال الدين محمد بن مكرم ، ابن منظور(ت711هـ): لسان العرب،،(1994)، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، ج10، ص379-380 "وسق".

(2) مجد الدين محمد بن يعقوب، الفيروز آبادي(ت817هـ): القاموس المحيط ،(دت)، المؤسسة العربية لطباعة و النشر، (بيروت)، ج3 ، ص299"وسق" .

(3) إبراهيم أنيس و آخرون: المعجم الوسيط، (1972)، مجمع اللغة العربية، (القاهرة)، ط2، ج2 ، ص1032"وسق" .

([4]) رضا أحمد: معجم متن اللغة، (1960)، دار مكتبة الحياة،(بيروت)، دط، ج5، ص 755 "وسق".

([5]) محمد خطاب(لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب)، دت، المركز الثقافي العربي، (بيروت)، ط1، ص 05.

([6]) المرجع نفسه، ص 12-13 .

([7]) عبد القادر الجرجاني (دلائل الإعجاز) ،(1992م)، تحقيق: محمد شاكر، مطبعة المدني، (جدة السعودية)، ط3 ص 39.

([8]) الحسن بن هلال بن سهل أبو هلال العسكري ، (كتاب الصناعتين)،(1951م)، تحقيق: محمد علي، إحياء الكتب العربية، ط1، ص161.

([9]) ابن منظور: لسان العرب، ج11، ص186-187 ، "حول".

([10]) ينظر :عبد الحميد بوترعة. الإحالة النصية وأثرها في تحقيق تماسك النص القرآني، عدد خاص: أشغال الملتقى الوطني الأول حول اللسانيات و الرواية، جامعة / ورقلة، يومي22و23 فيفري 2012، ص88 .

([11]) ينظر: أحمد عفيفي: الإحالة في نحو النص، دراسة في الدلالة والوظيفة،(2005م)، بحث في كتاب المؤتمر الثالث للعربية و الدراسات النحوية (العربية من نحو الجملة إلى نحو النص)، كلية دار العلوم، (القاهرة)، دط، ص526 .

([12]) دي بوجراند: النص و الخطاب والإجراء، (1998م)، ت : تمام حسان، عالم الكتب،(القاهرة)، ط1، ص172.

([13]) أحمد عفيفي: الإحالة في نحو النص، ص527.

([14])دي بوجراند: النص و الخطاب و الإجراء، ص332 .

([15]) ينظر: الأزهر الزناد: نسيج النص، ص119.

([16]) محمد خطابي: لسانيات النص، ص17 .

([17]) أحمد شوقي : الشوقيات، (2020)، مؤسسة هنداوي للنشر،(مصر)، (دط)، ص229.

([18]) المرجع نفسه،ص17 .

([19]) ينظر: الأزهر الزناد، نسيج النص، ص133 .

([20]) نفسه، ص119.

([21])أحمد شوقي : الشوقيات، ص231.

([22]) ينظر: الأزهر الزناد، نسيج النص، ص119.

([23])أحمد شوقي : الشوقيات، ص235.

([24]) المرجع نفسه، ص 237.

([25])محمد خطابي: لسانيات النص، ص 19 .

([26]) المرجع نفسه، ص 20 .

([27]) أحمد شوقي : الشوقيات، ص231.

([28]) محمد خطابي: لسانيات النص، ص 21 .

([29]) روبرت دي بوجراند: النص والخطاب و الإجراء، ص301 .

([30]) ينظر: محمد خطابي ، لسانيات النص ، ص22 .

([31]) أحمد شوقي : الشوقيات، ص 232.

([32])المرجع نفسه، ص 232

([33]) المرجع نفسه، ص 240.

([34])ينظر: دي بوجراند، النص و الخطاب و الإجراء، ص 301-302 .

([35]) محمد خطابي: لسانيات النص، ص 23 .

([36]) أحمد شوقي : الشوقيات، ص233.

([37]) نفس المرجع، ص236 .

([38]) نفس المرجع، ص 238.

([39]) المرجع نفسه، ص 231.

([40]) نفس المرجع، ص 237.

([41])ينظر: فيهفجير، فولفجانج هاينه من و دويتر: مدخل إلى علم اللغة النصي،(د ت)، تر: فالح بن شبيب العجمي، النشر العلمي و المطابع، جامعة الملك سعود،(السعودية)، د ط ، ص50 .

([42]) ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص، ص 179.

([43])أحمد شوقي : الشوقيات، ص236.

([44]) نفس المرجع، ص 232 .

([45]) المرجع نفسه، ص 236.

([46]) ترجم هذا المصطلح الأجنبي بكلمات عربية مختلفة منها (المصاحبات المعجمية أو اللفظية، المتلازمات، و الاقتران اللفظي).

([47]) أحمد حسين حيال: (السبك النصي في القرآن الكريم دراسة تطبيقية في سورة الأنعام)، 2011، رسالة ماجستير، جامعة المستنصرية / العراق ، ص 157 .

([48]) ينظر: يبرير فريحة، (المفارقة الأسلوبية في مقامات الهمذاني)،2010، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة/ الجزائر، ص91.

قائمة المراجع:

1/الكتب:

1 – إبراهيم أنيس و آخرون: **المعجم الوسيط**، (1972)، مجمع اللغة العربية، (القاهرة)، ط.2.

2-أحمد عفيفي: **الإحالة في نحو النص**، دراسة في الدلالة و الوظيفة،(2005م)، بحث في كتاب المؤتمر الثالث للعربية و الدراسات النحوية (العربية من نحو الجملة إلى نحو النص)، كلية دار العلوم، (القاهرة)، د.ط، ص526 .

3- أحمد شوقي : الشوقيات، (2020)، مؤسسة هنداوي للنشر،(مصر)، (دط).

4- الأزهر الزناد: نسيج النص بحث فيما يكون فيه الملفوظ نصا، (دت) المركز الثقافي العربي، (لبنان)، (ط1).

5-جمال الدين محمد بن مكرم ، ابن منظور(ت711هـ): **لسان العرب**،(1994)، دار صادر، (بيروت، لبنان)، ط1.

6- دي بوجراند: النص و الخطاب والإجراء، (1998م)، تر : تمام حسان، عالم الكتب،(القاهرة)، ط1.

7- الحسن بن هلال بن سهل أبو هلال العسكري (ت 390):كتاب الصناعتين، (1951م)، تحقيق: محمد علي، إحياء الكتب العربية، ط 1.

8- مجد الدين محمد بن يعقوب، الفيروز آبادي(ت817هـ): **القاموس المحيط** ،(دت)، المؤسسة العربية لطباعة و النشر، (بيروت)، ج3.

9- محمد خطابي: **لسانيات النص**، مدخل إلى انسجام الخطاب، دت، المركز الثقافي العربي، (بيروت)، ط1.

10- عبد القادر الجرجاني (ت 471):دلائل الإعجاز، (1992م)، تحقيق: محمد شاكر، مطبعة المدني، (جدة السعودية)، ط3 .

11- فيهفجير، فولفجانج هاينه من و دويتر: **مدخل إلى علم اللغة النصي**،(د ت)، تر: فالح بن شبيب العجمي، النشر العلمي و المطابع، جامعة الملك سعود،(السعودية)، د ط.

12- رضا أحمد: **معجم متن اللغة**، (1960)، دار مكتبة الحياة،(بيروت)، دط، ج5.

2/الملتقيات:

1-عبد الحميد بوترعة: **الإحالة النصية وأثرها في تحقيق تماسك النص القرآني**، عدد خاص: أشغال الملتقى الوطني الأول حول اللسانيات و الرواية، جامعة / ورقلة، يومي22و23 فيفري 2012.

3/الرسائل الجامعية:

1-أحمد حسين حيال: (**السبك النصي في القرآن الكريم** دراسة تطبيقية في سورة الأنعام)، 2011، رسالة ماجستير، جامعة المستنصرية / العراق.

2- يبرير فريحة، (**المفارقة الأسلوبية في مقامات الهمذاني**)،2010، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة/ الجزائر.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 107 - 124 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الاتجاه الوطني للشعر الشعبي في الجنوب الغربي الجزائري: الشاعر عبدالله البرمكي أنموذجا

National direction of popular poetry in the southern west of Algeria.The poet Abdullah Al-bermki as a model

دحان العيد[1] * / كنتاوي نورالدين[2]

Dahane Elaid[1] / Kantaoui Noureddine[2]

مخبر الموروث العلمي والثقافي لمنطقة تامنغست

جامعة تامنغست-الجزائر

Univercity of Tamenghasset- Algeria

Dahane89@gmail.com[1] / kntawynwraldyn@gmail.com [2]

تاريخ الإرسال: 2022/02/25	تاريخ القبول: 2022/05/04	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

يتناول البحث موضوع الاتجاه الوطني الذي انتهجه الشعراء الشعبيون في منطقة الجنوب الغربي الجزائري، ومواكبتهم لأحداث المقاومة الشعبية والثورة التحريرية ضد المحتل الفرنسي؛ وكيف ساهمت نصوصهم المتقدة بحب الوطن والغيرة على أبنائه، في دفع الساكنة إلى مؤازرة "المجاهدين"، وتصوير الحال المعاش وقتئذ. وقد استعرضنا بعض النماذج من نصوص الشاعر عبدالله البرمكي كأنموذج للموضوع، لكونه-البرمكي- أكثر الشعراء إبداعا في الاتجاه الوطني في مختلف محطات تاريخ الجزائر، من المقاومة الشعبية وصولا إلى الأزمة الوطنية. منتهجين المنهج الوظيفي التاريخي في سرد الموضوع. وقد أصل الشاعر مفهوم الوطنية كمنهج حياة للإنسان. فكيف تجسدت النزعة الوطنية للشعراء الشعبيين في إبداعاتهم عموما؟ وشعر عبدالله البرمكي خصوصا؟

الكلمات المفتاح : إتجاه وطني. شعر شعبي . تديكلت. إحتلال

Abstract :

The research deal with the national trend adopted by popular poets in the regions of southwestern Algeria. And keep up with the events of popular resistance and the liberation revolution against the French occupier. How their buring texts of love for the homeland and jealousy for its children helped the population to stand

* دحان العيد - Dahane89@gmail.com

by " mujahideen", as it depicted the current situation at the time. We reviewed some of the examples of the poet Abdullah al-Barmaki's texts as a model of the subject. Being the most informed poet of the national trend in various stations of Algeria's modern history, from popular resistance to the national crisis. The historical career approach to the narrative of the subject. The poet has established the concept of patriotism as a way of life for man. How were national convictions manifested in southern folk poetry in general, and the Barmaki poet in particular?

Keywords: : [National trend. folk poetry. Tidiklet. occupation].

مقدمة:

يعد تاريخ الجزائر الحديث مادة فسحت المجال واسعا للشعر الشعبي الجزائري وصفا وتأريخا. خاصة ما تعلق بالمقاومة الشعبية وثورة التحرير. فانبرى الشعراء موقعين إبداعاتهم وقصائدهم الوطنية التي حملت جانبا واسعا من مسيرة الكفاح والنضال. إلى جانب حمولتها الثقافية والفكرية الدالة على النضج الأدبي والسياسي الذي بلغه فهم الشاعر الشعبي الجزائري وقتئذ. كذلك كان دأب شعراء الجنوب الغربي الذين لم يتخلفوا عن دعم المقاومة والثورة الجزائرية حتى بعد الاستقلال، فرافقوا مسيرة البناء كما ثبتوا مع مسيرة الكفاح.

وقد اخترنا في هذه الدراسة الشاعر عبدالله البرمكي من منطقة تيديكلت؛ كونه أكثر الشعراء إبداعا وإثباتا في مجال الوطنيات. ليس لكونه الوحيد، فالشعراء أترابه وشيوخه كثر. إلا أنه يعد من الشعراء الذين أخرجوا دواوين شعرية للساحة الثقافية. إضافة إلى امتلاكه لغة شعرية شعبية شعبوية تكاد تفهم في جميع أقطار الجزائر.

كما أننا طرقنا الموضوع من الجانب الموضوعاتي لا الفني، كونه أكثر إبرازا للمواقف الوطنية التي انمازت بها ثقافة الشاعر وفكره.

وقد التزمنا في دراستنا المنهجين الوظيفي والتاريخي، لإبراز أهمية وظيفة الرسالة الاجتماعية التي تنتجها النصوص الشعرية الوطنية، فلا تكاد تحتفي بالفن والخيال بقدر إثباتها للحقائق التاريخية والمواقف الإنسانية التي تقوم عليها.

محاولين من خلالها إبراز أهم النصوص الشعرية الشعبية الوطنية في الجنوب الغربي الجزائري ، وكيف تجلى الوعي الوطني والفكري والسياسي للشاعر الشعبي الجنوبي عموما، والشاعر عبدالله البرمكي خصوصا.

أولا: تعريف الشعر الشعبي:

إن المستقصي لاصطلاحات العنوان يستشرف الحمولة المعنوية له. فاقتران لفظ"شعبي" بالشعر، يجعلك تدرك أن له علاقة بأوساط الشعوب البسيطة التي لا تحكمها رسميات أو قوانين جابرة، بما في ذلك اللغة. فتعريف الشعر الشعبي ينبع من مدى مفهوم العامة للأدب الذي تنتجه شعرا. وقد عرفه الكثير من المختصين، إلا أننا سنركز على تعريفين نظن أنهما يحيطان بالموضوع وهما كالآتي:

يعرفه المرزوقي بأنه:" كل شعر منظوم بالعامية سواء معروف المؤلف او مجهوله، وسواء دخل في حياة الشعب أو ...كان من شعر الخواص..."[1].

ويعرفه الركيبي بقوله:"لما كان الشعر الملحون في معظمه تقليدا للقصيدة المعربة، فإن الفرق بينه وبينها هو الإعراب."[2]

فتعريف المرزوقي أصل لطبيعة اللغة العامية التي ينطق بها الشعر الشعبي ، وهي اللهجة المتحدث بها في المجتمع، والتي لا تخضع لقوانين، وتختلط فيها الألفاظ بين فصيح وسوقي وعربي وأعجمي. كما أنه نوه لخصيصة هذا الشعر المستمدة من طبيعة الأدب الشعبي عامة وهي مجهولية المؤلف؛ وكونه مروي شفاهة، يمكن أن يضيع اسم قائله وبذلك يدخل ضمن الملكية الجمعية للمجتمع. كما أنه أقر بعدم ارتباطه عادة بالحياة العامة للمجتمع المنتج فيه، فيمكن أن يكون ذا طابع خاص بالتجارب الشخصية .

أما الركيبي فقد أسماه بـ'الملحون'، لأنه-حسب تعبيره- لا يخضع لمبادئ الفصاحة والإعراب، دون أن يعزله عن الشعر الفصيح من حيث الموضوعات والأغراض.

فنرى أن التعريفين اتفقا على نوع اللغة المنطوق بها، والجانب الوظيفي للشعر الشعبي. واختلفا في التسمية بين" عامي" و"ملحون".ومن خلالهما نعرف الشعر الشعبي على أنه: ذلك الأثر الأدبي المنطوق باللغة الدارجة أو العامية، المروي شفاهة ،المعلوم المؤلف أو مجهولة، وهو ذو صلة بالشعر الفصيح من حيث المنشأ والموضوعات والأغراض.

ثانيا: الاتجاه الوطني عند شعراء الجنوب الغربي الشعبيين:

1- تعريف الاتجاه الوطني في الشعر :

هو الشعر الذي ينظم في الوطن والتغني بأمجاده[3]، ويحمل النزعة التحررية ضد الاستعمار. وهو ضرب من ضروب غرض الشعر السياسي. وقد تمثل به الشعراء الشعبيين في عصر العثمانيين أين رافعوا ضد الغزو الإسباني للسواحل الجزائرية، إلى جانب رفضهم لبعض السياسات المنتهجة من قبل باشاوات و أغاوات الحكم العثماني آنذاك، وإبان الاحتلال الفرنسي؛ ليرفعوا به صوت الحرية ضد البطش.

2- منطقة الجنوب الغربي:

هو الربع الجنوبي الغربي للجزائر، يضم كل من ولايات: بشار، وتندوف، وبني عباس، وتيميمون، وأدرار، وعين صالح، وبرج باجي مختار. يحده من الشمال ولايات النعامة وغرداية والبيض؛ ومن الجنوب دولتي مالي والنيجر؛ ومن الشرق ولاية تمنراست؛ ومن الغرب دول المغرب والصحراء الغربية وموريتانيا. ويضم تاريخيا أقاليم الساورة وتندوف وتوات وتيدكلت وتانزروفت. ويمتاز بجغرافيا مسطحة قليلة الجبال، بها كثبان العرق الغربي الكبير والصغير، وعرق شاش. جوها حار صيفا وبارد شتاءا. أما ساكنتها فهم مزيج بين عرب بني حسان وكنته والانصار والرقيبات، وزناتة، وتوارق أركناتن وإيموهاق وإيفوغاس، وفلان الصحراء الكبرى. حياتهم بسيطة متصلة بالبداوة ونوافلها، ولغتهم مزيج بين العربية والزناتية والتارقية وهوسا البامبارة، حتى غدت بمرور الزمن لهجة صحراوية متعددة المشارب.

3- الكفاح الشعري الشعبي في الجنوب الغربي:

تعد ثورة "الشيخ بوعمامة" فاتحة المقاومة الشعبية ضد الاحتلال الفرنسي في الجنوب الغربي الجزائري؛ وربما عمت جميع ربوع هذا القطر، لما كان للشيخ من حظوة دينية ومعنوية فيه. إضافة إلى زياراته المتواليه لمناحيها مثل الابيض سيد الشيخ في البيض، وبني ونيف في بشار، ودلدول في توات. ويعد شاعره سيدي "محمد بلخير"[4](1835-1905م) من أشهر شعراء المنطقة. وقد مثل رمز الكفاح فيها، حتى بعد وفاة "الشيخ بوعمامة". ومن أهم أشعاره في الوطنية قوله:

مَقْواني نَبْكي الاجْراحْ مْهَوْلينْ بي فَرْقَةْ وطْني وْعَزْ الاوطانْ
رانا ضَرْوَكْ راسْ النْجوعْ مَتْنَزْهينْ ما قَعْدو فالذَّلْ الا اصْحابْ بورانْ
اللي يَبْغي الجنة يْضادْ الكافْرينْ واللي بَغى الهْنا بْغى التَّمْزانْ.5

إن الغزو الفرنسي لتيديكلت كان له دور حاسم في كسب معركة توات واحتلالها كليا عامي 1900-1901م. ذلك أن معارك الدغامشة وإينغر لم تكن محلية بقدر ما كانت تواتية لما شارك فيها

من أهالي توات، والحركة التضامنية الواسعة التي جابت المنطقة قاطبة بأقطابها الثلاث، تيديكلت وتوات وقورارة.

واكب حركة الدفاع والمقاومة، أقلام الشعراء وقرائحهم التي جادت بالفصيح والشعبي دفاعا عن الوطن والعرض والدين. أهمهم في الفصيح الشيخ "عبد الرحمن السكوتي"6.

أما شعراء الشعبي فأشهرهم الشاعر "عبدالنبي بوتقي حماض"[7]، الذي وصف معركة إينغر وصفا دقيقا في قصيدة مطلعها:

ضاقَتْ روحي وْخاطْري داخلْ مِنْ العمْلة صاحبْ الغْدَرْ والمْظونا
تْزايَرْ غيرْ المَكْتوبة والمْقدْرة فيها لزْمانْ لابَدْ نْصَرْفوهْ لْشي داركْنا8

وفي قصيدة أخرى يتحدث عن "القايد إدريس بن الشرادي الكوري"9 الذي جمع أهالي توات للمقاومة في إينغر فيقول:

نَعْطيكُمْ قَصَّةْ الغْريبة والدمْعَة طالْعَة تْدَرْدَرْ ماهي بَهْتاني هاذْ الباشا اللي مْغَرَّبْ خبرو بكاني
هاذْ الباشا اللي مْغَرَّبْ ومعاه اخْرينْ كيفْ نَعْمَلْ قولو مَقْواني اسْبابو شارْبينْ الخْمَرْ اخْبَرْهُمْ تالي10.

ولما قامت ثورة نوفمبر كان الوعي الوطني قد نضج واتقد في أذهان أهالي المنطقة، ذلك أنهم واكبوا الحركة الوطنية وأسسوا العديد من الفروع للإحزاب الوطنية بداية من عام 1950م. ويعد الشاعر الحاج سعيدان التومي[11] أهم شخصية محلية جمعت بين الشعر والكفاح السياسي والعسكري في عين صالح، وقد ترك ديوانا شعريا مزج فيه بين الفصيح والشعبي، فيقول في أحد قصائده:

فاليَقْظَة انا ريتْ حُرْ ويَتْبَخْتَرْ حَقَّقْ حلْمي ياكريم عَنَّكْ مَتْوكلْ
كَلَّمْني سْعيدانْ نوضْ عَزَّتْنا تَظْهَرْ مَزْغَنَّة نادَتْ شَعْبْها كونْ مْعَوَّلْ.12

نجد أيضا الشاعر الوليد بن وليد[13] (1923-2004م) يصف معركة حاسي صاكة بقورارة فيقول:

حاسي صاكَة الجيشْ قَلْتوه14 الكُفّارْ بيه اهْرَبْ منْ عْدوه في مْنَعْتو15

فاعتقاد الشاعر بن وليد أو الشاعر الجنوبي عموما بوجوب الدفاع عن الوطن، نابع من جانب ديني ووطني خالص؛ ونرى ذلك في لفظ" الكفار" بدل فرنسا. ذلك أن الثورة كان قد مهد لها المصلحون والأئمة قبل أن ينادي بها الوطنيون، وضمير المسلم قبل ذلك. وإلى جانب من سبق ذكره، توالى الكثير من الشعراء صادحين بكلمة الحق وداعمين للثورة؛ أمثال مولاي عبو الشيخ[16] من الهبلة وولد سيدي حرو[17] من مقرة18، وسي حميدة[19] من عين بلبال وبحوص الزاوي[20] ومحمد الفرح[21] من أولف22، وغيرهم الكثير مما لا يسع ذكره في هذا المحل.

أما في واد الساورة، فلم يتأخر شعراؤها عن ركب الثورة والجهاد؛ خاصة وأن شعراء ذوي منيع والغنائمة واولاد جرير والرقيبات، يعدون من رواة الشعر الشعبي؛ لغلبة الطابع البدوي الرعوي على حياتهم، مما جعل خصيصة قول الشعر وروايته عندهم لا تنقطع ولا تقل.

يرفع الشاعر منقارة رابح(1915-1997م) وهو شاعر من العبادلة في بشار، أكف الضراعة لله عز وجل أن ينصر الثوار في قوله:

سَلَّمْ الشجعانْ يا عْظيمْ الشّانْ دَخْلو للجْهادْ الاكْبَرْ

عْدو نْبينا لاقيتْهُمْ غُفْرانْ دارو فينا عيبْ ياسرْ23

وتبدو الثقافة الدينية للشاعر جلية من خلال اصطلاح "الجهاد الاكبر"، وهو اصطلاح مقتبس من الحديث. أيضا اصطلاح"عدو نبينا"، الذي يرمز من خلاله إلى أن فرنسا هي عدوة الدعوة المحمدية قبل أن تكون عدوة للجزائر؛ وهذا نابع من ثقافة أهل المنطقة المعتقدة أن حرمة الوطن من حرمة الدين.

ويجدد هذا النهج الشاعر كرومي أحمد[24](1918-....) من خلال قصيدة ثورية يقول في مطلعها:

مَنْ الربْعة وْخَمْسينْ فالعْدو كَرْكَرْنا العْمارةْ وْطَلْعَتْ الاولادْ بْلا سْلاحْ شَدّو ليها لَكْفانْ

وعاونْهُمْ ياربي وزيدْهُمْ فالهَمَّة والشانْ25

أما في منطقة تندوف، فمنذ احتلالها عام 1934م وساكنتها لم تدع وسيلة من وسائل المقاومة إلا واستغلتها؛ بداية من مناوشات الشعانبة والرقيبات، وصولا إلى الانخراط في الأحزاب الوطنية، وختاما بالانضواء تحت مظلة ج[26]بهة التحرير الوطني. وصدحت آناء ذلك حناجر الشعراء وأقلامهم فخرا بالثوار وهجوا للمحتل. ومن أهم شعراء المنطقة: - الميلود الجكني[27]، محمد الصالح صلحاوي[28]، مختار مخيطير[29]، سعيد محمد الأمين[30]، علي فوشيل31 وغيرهم.

أرخ الشاعر "علي فوشيل"[32] لمعركة "مركالة" 1956م في قصيدة شعبية باللهجة الحسانية يقول في مطلعها:

هَجْمَةْ مَرْكالةْ ما تْفادْ هَجْمَتْها حَرْبْ بحالةْ

هَجْمَة مَرْكالة وَتَمْ زادْ أُمْ الَعْشارْ مْعَ مَرْكالة[33]

إن الناظر لهاته النماذج الشعرية يجد نوعا من التقارب في الفكر والفهم والاعتقاد النابع من اللحمة الوطنية التي امتاز بها الشعب الجزائري. أما الجانب الفني فيتقارب لفظا ومعنا، ويتعدد في الموازين والارياح الشعرية على حسب التقاليد الإبداعية لكل منطقة، توات والساورة وتندوف.

ثالثا:الإتجاه الوطني في شعر عبدالله البرمكي:

1- الشاعر عبدالله البرمكي:

من مواليد 1968م بأولف. تناول الشعر منذ صغره مقتفيا إيداع مشاهير الشعراء أمثال الشلالي ومحمد بلخير وبن طريبة. أول ما أبدع بالفصحى غير أنه ما فتئ أن تحول إلى الشعر الشعبي لينطلق لسانه مشاركا في شتى الأغراض والموضوعات.34 له ديوانين شعريين شعبيين مطبوعين هما:" صور من الواقع" و " القول المضنون".

2- الوطنية في مفهوم الشاعر البرمكي:

من عادة الشعراء أن يستهلوا مسيرتهم الإبداعية بالتغني بالوطن ومشاعر الانتماء في مختلف مستوياته، دينيا كان أم وطنيا أم قوميا. كونه موضوعا يفيض بالمشاعر الجياشة، وهو أقرب للصدق بالنسبة للشاعر وأقرب للمصداقية الاجتماعية. فلا يكاد الشاعر يجد عناءً في وصف شعوره وما يحز في نفسه من نفحات وخواطر كونها ملكا جماعيا، وأسرع للفطرة منها للإدراك والتلقين. وبالرغم من ألفاظه المبتذلة-الشعر الوطني-، إلا أن له سمعا وقورا واحتراما لا يكاد السامع يعير اهتماما للغة والبيان والميزان، بقدر ما يهتم للصور والمشاعر وجرأة الشاعر ومواقفه. كما أن صور الوطنية المتعددة تجعل منها موضوعا شاسع الأركان لا يستطيع المبدع حصره مهما طالت قصائده.

الوطنية عند الشاعر البرمكي لا تتحدد بوقت معين، فهي مسار حياة الإنسان منذ ولادته وحتى مماته. فالشاعر يعتد بالوطنية نسبا بعد عائلته التي يحمل اسمها إذ يقول:

بَرْمَكي وْعَشتْ وَطْني فالدَّمْ وفي قَلْبي حُبْ الوْطَنْ وكابَرْ بيهْ
مالي كُنتْ صْبيْ فْحَجرْ مّا نَلْتَمْ نَرْضَعْ لَبنْ امّا والوَطنْ مْحَلِّيهْ35

فيجعل من الوطن سكرا لحليب أمه. فهو متغذ بالوطنية وحب الانتماء منذ يومه الأول في الحياة، حتى وإن كان غير مدرك لتلك المشاعر التي سيفهمها يوما ما؛ سترافقه في عقله وعظامه ودمه ولا شعوره. كما أن لفظ " الوطن" الذي نرى أن الشاعر كرره ثلاث مرات في بيتين فقط، دلالة على تلك الحرقة والمشاعر الجياشة الصادقة إزاء وطنه وقضاياه.

الوطنية عند الشاعر هي مشاعر الأمومة والاحتواء والأمان الذي يشعر به كل جزائري إزاء الوطن، فيقول الشاعر:

هي أمْ الكُلْ وهي أمْ الأمْ وهي نبضْ القلبْ وللحبْ تْحَييهْ36

وإنما اتجاه الشاعر لشخصية "الأم"، كونها الشخص المجمع عليه؛ فلا قدح ولا اختلاف فيه. وذلك دأب الشعراء إذا اتجهوا لوصف أوطانهم، تكون الأم ذات الحضن الآمن، والأنثى ذات الحنان الموفور هي الشعار.

الوطنية عند الشاعر هي حفظ عهد الشهيد، ومواصلة الكفاح بالبناء بعد كفاح السلاح، فيقول:

رَبيحْ ياشَهيدْ فالجنَّةْ وانْعَمْ هاذْ الوَطنْ شْحالْ مَنْ رَجَّالة فيهْ37

فهو يخاطب الشهيد الذي ضحى بنفسه، كونه صاحب العهد المصان. فلا زال في الوطن رجال يتعهدونه بالبناء، ومستعدين للتضحية من أجل شرفه وأمانه، وليسوا مستعدين للتفريط فيه كما يقول:

ماني مَسْتَعَدْ للبْلادْ نْسَلَّمْ ولاني مَسْتَعَدْ نْخَليها للتيهْ38

الوطنية عند الشاعر هي مبدأ الملكية الجمعية التي لا يدعي فيها فرد أحقيته وأفضليته على الآخرين. فلا العربي ولا الأمازيغي بوسعه أن ينكر أحدهما مشاعر الثاني أو يشكك في وطنيته وإخلاصه كما يقول:

الجَزايرْ يا أرضْ لَعْرَبْ ولَعْجَمْ فالصَّحرا والتَّلْ كانْ الحُبْ اسبابْ39

وإن كان لفظ " لعجم" أعم، ويمكن أن يفهم منه أدعياء حقوق الزور(الأقدام السوداء)شيئا من آمالهم؛ وكان في استطاعته أن يضع لفظ "أمازيغ"أو ما في معناه دون الخلل بالقافية، ليكون القصد أوضح.

كما أنه يقر أن لكل منطقة من مناطق الجزائر الشاسعة، يوجد رجال شأنهم إعلاء كلمتها وصون شرفها والذود عن عرضها كما يقول:

الجزايرْ في كلْ مَضْرَبْ كاينْ قُطبْ الجزايرْ يا بَرْ عَمَّرْتو الاقْطابْ[40]

فيستعير الشاعر اصطلاح " قطب" بمفهومه الصوفي، ليعبر به عن مدى احتفاء الجزائر بالصلحاء على اختلاف مواقعهم، دينيا وعلميا وسياسيا وعسكريا.

الوطنية عند الشاعر هي الذاكرة الحافظة للتاريخ، والتي لا تنساه أو تتناساه بالانشغال أو تبدل الأحوال. فلا تسقط الوطنية بوفرة النعم، أو البعد، أو التقادم.

والشاعر لا يكفيه العهد فقط، بل يعضده باليمين المغلظة إثباتا لذلك إذ يقول:

واللهْ ما نَنْسى الماضي بَالحاضَرْ والماضي تاريخْ مَكْتوبْ مْسَطَّرْ
ماضينا موحالْ يَنْساه الخاطَرْ ماضينا مَحْفوظْ فالراسْ والَحْجَرْ41

فشواهد التاريخ يحفظها الإنسان والطبيعة أيضا.

الوطنية عند الشاعر هي الإحسان بهموم الوطن ومعايشة مشاكله والوقوف معه في أزماته، كما عاشت الجزائر في العشرية السوداء فيقول:

عشر سنين سواد فلحجر وظلمة وجه البيضا دهاش صابغتو لحموم

وجه البيضا حازنة وسط الخيمة أرملة على عزها عشرت لهموم42

فيصف الشاعر البلد وظلمات أوقاته الصعبة، كأنه وجه اصطبغ بآثار الاحتراق"لحموم". ويصوره كأنه أرملة الفت الهم والنكسات. لكن رغم ذلك يأمل الشاعر بحرقة وصدق أن يتغير حال الوطن في قوله:

راجي مولانا ينزل غيت الما يتغسل مزن بلادنا يرجع مقيوم43

الوطنية عند الشاعر حب وغرام لا يزول، فيصور الشاعر الوطن كأنه امرأة فاتنة لا يستطيع أحد مقاومة إغراء عينيها، حتى القلوب الجلفة القاسية، كما يعبر على ذلك في قوله:

عَينيكْ يْهَزو القَلْبْ القاسي يَتْحَنَّنْ وَيْحيكْ طايعْ ليكْ

يَتْودَّدْ بَهْوى غرام نْفاسي وغْرامي مَنْ سَبْتو عَينيكْ44

ويصرح بمحبوبته الوحيدة التي هي الجزائر ، ولا يشرك في حبها أحدا كما يقول:

الجَزايرْ هي حْبيبةْ راسي يا وَطْني ما دَرتْ ليكْ شْريكْ45

الوطنية عند الشاعر أن يبقى دائما العدو عدوا مهما تغيرت الظروف والسياسات. فيرى أن فرنسا ما زالت تكيد للجزائر المكائد، ومازالت الأطماع نفسها هي من تحرك السياسة، ويبقى ذلك الحنين إلى ما كان عليه الحال قبل الاستقلال قائما. فيعبر عن ذلك في قوله:

ذيبة فْرَنْسا وذْيوبة مَنْهُمْ ما نْشوفو غيرْ النيبانْ

علينا فْرَنسا مَكْلوبة فينا ما تْراعي حْقوقْ الإنسانْ46

فيتحدث الشاعر عن التجارب النووية الفرنسية برقان (اليرابيع الثلاث)، وما خلفته من خسائر بشرية وبيئية واقتصادية، وذلك ما قصده في لفظ"حقوق الإنسان". ويصرح بذلك في قوله:

السَّمْ حاطْ في تَجْروبة والناسْ في هْواها قاعْدة تَنْهانْ47

الشاعر البرمكي جمع في قصائده الوطنية فكرة الانتماء والاعتزاز بالأصل والوطن؛ إلى جانب وصف حال الوطن ومسيرة نجاحاته وأزماته، منذ الاحتلال إلى العصر الراهن بعد العشرية السوداء.

فذكر بالانتفاضات الشعبية السابقة، أثناء الاحتلال الفرنسي لمنطقة تيديكلت وتوات عموما في قصيدة" ثورة الدغامشة"، والتي جرت أحداثها في منطقة عين صالح ، فيقول في مطلعها:

قَصَّة سْمَعْتها في سابَقْ الاسْلافْ زَكَبتْ ميزها في بالي48

إلى أن قال واصفا مواجهة مجاهدي المنطقة للجيش الفرنسي عام 1900م :

لَطْرِيقْ عينْ صالحْ دَهْمو تَصْفافْ قَصْدو الدْغامْشة لَبْطالي49

كما يذكر بمعركة العرق الغربي الكبير في قصيدة "معركة العرق الغربي"، والتي يقول فيها:

لْعَرقْ الغَرْبي هانْ لَغْدو تَمْ نْهانْ وَتْمَرْغَدْ بَعْساكرو وَسطْ الصَّحْرا50

فيظهر فيها دور الولاية السادسة الحاسم في معركة التحرير ضد المستعمر الفرنسي.

أيضا يذكر بالتجارب النووية الفرنسية برقان بدأ من عام 1961م في قصيدة" رقان" ، التي بقيت شواهدها حتى اليوم من آثار بيولوجيه وتشوهات لا يسقط وزرها بالتقادم.

هذا من الجانب التاريخي. أما شعوريا وأخلاقيا، فيظهر الشاعر اعتقاده وآراءه المعتقة بالروح الوطنية ونشوة الانتماء. داعيا إلى الحفاظ على الذاكرة الوطنية التي لا تتغير مواقفها مع مسار الزمن، كما أوضح ذلك في قصيدة" نشوة حب".

كما يرى الوطنية أنها هي أم المشاعر والراعي الأول لشخصية الفرد في التنشئة الاجتماعية. إلى جانب اعتقاده أن الوطن مكسب جماعي لا تستأثر به فئة دون أخرى بداعي الأولية أو الخيرية ، ويصرح بذلك في قصيدة"عين الحب".

مفهوم الشاعر للوطنية ينبع من إحساسه بهموم البلد وأزماته وأتراحه قبل أفراحه. فنجده يتحدث في قصيدة"المحزونة"، عن العشرية السوداء وكيف فعلت الفتنة بين الإخوة وأبناء الوطن الواحد.

3- أنموذج من قصائد البرمكي الوطنية:

اخترنا قصيدة"**حتى لا ننسى**" لمعاينة الصور الوطنية التي بثها الشاعر في إبداعاته.

أ- العنوان:

إن تعمد استعمال الشاعر حرف النفي "لا" في العنوان يدل معنويا على القناعة الوطنية الراسخة في فكر الشاعر. ولفظ "ننسى" بالجمع، يدل على ارتباطه بالذاكرة الجمعية للجزائريين وتاريخهم. فالشاعر يقرر في دلالة العنوان، الارتباط بالماضي والتاريخ من أجل بناء المستقبل. فلا يمكن لأي وطن أن يبنى على المجهول، والعنوان يدل على إشارة الشاعر للمتلقي لخطورة الرسالة المبلغة عبر القصيدة، فهو إخطار للوظيفة الانتباهية عبر العنوان.

ب- المضمون: قسم الشاعر قصيدة إلى عدة أقسام ضمت الأفكار الرئيسة التي ثبت عليها موضوعه، وهي كالآتي:

- **القسم الأول**: وبدأه الشاعر بالقسم واليمين المغلظة الصادقة عن عدم التنازل عن نسيان الماضي أو تجاوزه بدواعي الحضارة أو تبدل الأحوال أو المصالح كما يقول:

واللهْ ما نَنْسى الماضي بالْحاضَرْ والماضي تاريخْ مَكْتوبْ مْسَطَّرْ51

فيقر الشاعر أن الماضي لا ينسى بالنعمة أو التقادم، كما أن هذا الماضي مكتوب ومدون ومحفوظ في الأذهان والقلوب والشواهد الطبيعية أيضا في قوله:

ماضينا موحالْ يَنْساهْ الخاطَرْ ماضينا مَحْفوزْ فالرّاسْ ولَحْجَرْ52

- **القسم الثاني**: فصل فيه الشاعر عرضا صوريا للمآسي التي مرت على الشعب الجزائري، وصور الحالة النفسية والاجتماعية المزرية لمعاناته تحت قهر الاستعمار والاستغلال فيقول:

داكْ الماضي كانْ ياوَلْدي قاهَرْ قاهَرْ ناسْ ضْعافْ جيّاعْ وْقُصَّرْ[53]

فحالة القهر التي صورها الشاعر لا تقتصر على الجوع فقط، وإنما تنسحب على مجمل مناحي الحياة كالثقافة والمستوى العلمي والديني والنفسي والاجتماعي وغيرها.

- **القسم الثالث**: يتحدث فيه الشاعر عن أحداث 08 ماي 1945م، وكيف قابلت فرنسا الجزائريين المطالبين بالحرية، بالنار والتقتيل؛ فيقول:

يومْ ثْمانيةْ ماي يَحْسابْ انْتَصَرْ يومْ ثْمانيةْ مايْ يَحْسابْ تْحَرَّرْ

خَرْجَتْ ليهْ فْرَنْسا بالْعَسَاكِرْ قَتْلَتْ بالآلافْ رِجالْ وْمَصْغَرْ[54]

- القسم الرابع: يتحدث فيه الشاعر عن ثورة نوفمبر فيقول:

في ثَورةْ مازالْ بيها نَفْتَخَرْ ثَورةْ للتّاريخْ بالنّيفْ تْنَذْكَرْ[55]

مختتما قصيدته بالنتيجة الطبيعية للقتال من أجل الوطن وهي الحرية والانعتاق من ربقة الذل كما يقول الشاعر:

وما نيلُ المَطالِبِ بالتَّمَنّي ولكنْ تُؤخَذُ الدنيا غِلابا

ج- **الموسيقى**:

يتحرى الشاعر في جل قصائده ميزان "**المبيت**" الذي تتميز به أكثر إبداعات الشعراء الشعبيين الجزائريين. لكنه يعتمد خلاف القافيتين، قافية واحدة في الشطرين، وهي حرف "**الراء**"، فيقول:

واللهْ ما نَنْسى الماضي بالْحاضَرْ والماضي تاريخْ مَكْتوبْ مْسَطَّرْ

والمعروف أن حرف الراء حرف واسع التناول، لكثرة ألفاظه، فيسهل على الشاعر الإسهاب في قصيدته لكونه غزير الألفاظ والمعاني، إضافة إلى كونه أكثر اتساعا لألفاظ المآسي والقتال والصور الدرامية الأخاذة بألباب السامع والقارئ، فتؤدي رسالتها فيه وأكثر.

أما الموسيقى الداخلية فقد تجلت من خلال التكرار المتعمد للشاعر لبعض الألفاظ حتى يثير المستمع ويجلب انتباهه لضرورة العودة إلى الماضي والاتعاظ من أحداثه ، مثل لفظ"الماضي" الذي أعاده الشاعر أكثر من 19 مرة، دون أن يشعرك اللفظ بالملل؛ كونه لفظا مرتبطا بالمشاعر أكثر من ارتباطه بالشكل. واعتمد الشاعر أيضا على حروف الصفير بكثرة مثل الصاد والسين في قوله:

يْقَرَّرْ مَصيرْنا ليهْ يْصادَرْ وْمالناشْ فْحَقْنا سَرْ ولا جَهْرْ[56]

فالحرفين أحدثا جلجلة وجرسا موسيقيا ومعنويا أدى أكثر من دور في القصيدة.

د- **الصور الشعرية:**

أكثر الشاعر من استعمال الصور البيانية مثل الكناية في قوله:

ماضينا مَحْفورْ فالرّاسْ ولَحْجَرْ[57]

داكْ الماضي الْقَلْبْ مَنّو يَتَّعْصَرْ[58]

شَرْبَتْ مَنّو أَرْضْنا نَبْتَتْ شْجَرْ[59]

غابْ الحقْ ولا تْلا وَجْهو ظاهَرْ[60]

فدل على ثبات الذاكرة كأنها نقش حفر بالرأس وجبال الجزائر، ودل على قسوة المشاهد باعتصار القلب وتأثره، ودل على كثرة الضحايا بارتواء الأرض من الدماء حتى أنبتت الشجر، ودل على الظلم بغياب وجه الحق. وكلها صور تبين مدى تأثر الشاعر بتاريخ الجزائر، وصدق وطنيته وإخلاصه.

كما اعتمد الشاعر على المحسنات البديعية لرسم لوحات أفكاره، مثل الطباق في قوله:

واللهْ ما نَنْسى الماضي بالْحاضَرْ

فالماضي والحاضر لفظين ضدين استعملا لشرح رسالة الشاعر الثابتة على قناعته الوطنية. وأيضا قوله:

ماضينا مَحْفورْ فالرّاسْ ولَحْجَرْ

فلفظي الرأس والحجر، طباق معنوي يدل على الحياة والجماد، منشأ فكرة ان تاريخ الجزائر سطره الإنسان والطبيعة.

كما اعتمد في بناء صوره التسجيل السينمائي، وكأن القصيدة سيناريو درامي لحدث وطني، فأكثر من مشاهد الحسرة والدم والمواجهة والبطولة؛ فكانت صوره حركية أكثر منها نفسية.

كما أن أسلوب الشاعر سهل ممتنع، اعتمد الألفاظ البسيطة في سرد موضوعه، والصور السهلة الفهم والتناول. كون الموضوع الوطني لا يحتاج إلى فلسفة أو غموض، أو ألفاظ معقدة، بقدر ما يحتاج إلى تراكيب توصل الرسالة بأقصر طريق، لأن الأمر جلل لا يحتاج إلى استعراض عضلات الشاعر اللغوية والفكرية. إنما يحتاج إلى جرأة الطرح وصراحة التوجه وصدق المشاعر، وهذا ما لمسناه عند الشاعر البرمكي من خلال قصيدته هاته.

خاتمـة:

من خلال هاتة الدراسة الموجزة حول موضوع الشعر الشعبي في الجنوب الغربي الجزائري، ومدى ارتباطه بالنزعة الوطنية إبان الاحتلال الفرنسي وبعده. وترجمة مقتضبة لمناحي الفهم الوطني عند الشاعر عبد الله البرمكي، نخرج بالنتائج التالية:

– الشعر الشعبي الجزائري على قلة تدوينه وبقاء جله على الطبيعة البدوية الشفوية، كان ترجمان الكفاح الجزائري ضد المحتل الفرنسي في المقاومة الشعبية وثورة التحرير الكبرى. خاصة في منطقة الجنوب الغربي، أين سجل شعراؤها المعارك والبطولات، مثل "الدغامشة" و"حاسي صاكة"و"مركالة"، بتوات وقورارة وتندوف.

– تنوع إبداع شعراء الجنوب في الشكل العام للقصائد. فقد تعددت الموازين الشعرية التي جمعت بين التراثي المحلي كالرباعي والسداسي في توات، والموازين المشهورة كمكسور الجناح والعشاري والبدوي وغيرها.

– لغة الشعر عموما في الجنوب تنحاز للتراثية أكثر منها للانفتاح، فقد تحتاج لثقافة ومعرفة مسبقة باللهجات الصحراوية لفك شفرة بعد الألفاظ المحلية.

– الشعر الشعبي في الجنوب الغربي عموما، يتميز بالبساطة المعنوية، فنادرا ما يتكلف الشعراء في المعاني أو يستعملون الألغاز أو الغموض في أعمالهم. فتجدها سهلة بسيطة، بساطة المتلقي المستهدف من هاته الأعمال.

– إن الاتجاه الوطني والتغني بأمجاد الجزائر والزود عن حياضها، جعل من شعر الشاعر عبد الله البرمكي أيقونة مسجلة في تيديكلت وتوات.فقد برع في تسجيل بعض معارك توات وشخصياتها. كما عبر عن رأيه الوطني بكل براعة أدبية، شأنه شأن العديد من شعراء منطقة توات والجنوب الغربي عامة.

– إن الوطنية في فكر الشاعر البرمكي ليست رأيا أو اتجاها، إنما هي منهج حياة يقوم عليها الاعتقاد الذي يكنه الفرد تجاه ربه ودينه وبلده. ومن خلال ديوانيه " صور من الواقع لى إيقاع المواجع" و" الفول المضنون في الشعر الملحون"، نرى أن ما يقارب 32 بالمائة من قصائده، أي 12 من أصل 37 قصيدة في الديوانين، صبغتها الشخصية الوطنية الحبلى بالمشاعر الصادقة النبيلة والغيورة على الجزائر.

– كما نرى أن جل قصائده الوطنية عنونت بمبدأ المحبة والعشق للبلد: " نشوة حب" ، "ثورة حب"، "فخامة الحب"... مما يدل على صدق مشاعر الشاعر البرمكي. إضافة إلى أسلوبه السهل الممتنع، ذو الألفاظ البسيطة المفهومة من عامة الجزائريين؛ وهي ميزة تدل على خبرة الشاعر ومدى اطلاعه على مزايا اللهجات الجزائرية.

ومما انماز به شعر البرمكي أسلوب التكرار غير المعيب في الشعر، خاصة لبعض الاصطلاحات التي ربما قصد إثارة الانتباه لها لأهميتها مثل " الجزائر"، "الوطن"، "ماضينا".

– غير أن الشاعر الوطني المعاصر من خلال سماعنا واطلاعنا على بعض الأعمال المتغنية بالوطن، يطغى عليها أسلوب الوصف الراكن لعصر الثورة والاستعمار. رغم أن الشاعر يعيش في الألفية الثالثة، إلا أنه يصف الحرب والتعذيب والقهر كأنه عاش أحداثها، ربما هاته المسألة تحيلنا إلى قضية الصدق في نقد هاته النصوص. فالأجدر بالشعراء – حسب رأيي الخاص– أن يبدعوا مفهوما أوسع للوطنية، بالاتجاه نحو البناء وحفظ العهد والتقدم، والدفاع عن الوطن، وإظهار المحاسن والنجاحات. وأن يخوض الشاعر حربه هو التي يكون فيها جنديا في الصف الأول المدافع عن حرمة الوطن ومبادئه ووحدته ورموزه وأبنائه.

هوامش:

[1] محمد المرزوقي. الأدب الشعبي. ط5. (1967م). الدار التونسية للنشر.(تونس). ص 51.

[2] عبدالله الركيبي .الشعر الديني الجزائري الحديث.(2009م).دار الكتاب العربي.(الجزائر). ج1. ص 361.

[3] ينظر. أحمد اباصافي جعفري .الحركة الأدبية في أقاليم توات – من القرن 7 حتى نهاية القرن 13هـ-.ط1. (2009م). منشورات الحضارة. (الجزائر). ج2. ص 24.

4 شاعر شعبي من الأبيض سيد الشيخ، رافق الشيخ بوعمامة في مقاومته، واستمر بعده إلى أن توفي عام 1905م. ينظر. بوعلام بسايح. أشعار الهوى والوغى لمحمد بلخير. (2007م). وزارة الثقافة الجزائرية. ص 47.

5 المرجع نفسه. ص 91.

6 شيخ وشاعر من أبرز أعلام تيدكلت وتوات، توفي 1914م. ينظر. مولاي التوهامي غيتاوي . لفت الأنظار لما وقع من النهب والتخريب والدمار بولاية أدرار إبان احتلال الاستعمار.(2013م). العالمية للطباعة والخدمات. (الجزائر). ص 163.

7 شاعر شعبي فذ، ولد عام 1860م بإينغر بعين صالح. شارك في معركتي الدغامشة وإينغر بنفسه وشعره. مات مسموما من طرف المستعمر الفرنسي عام 1920م. يتظر.م. أساتذة. موسوعة العلماء والأدباء الجزائريين. ط (2014م). منشورات الحضارة (الجزائر).ج1. ص 452.

8 الحاج سعيدان التومي.سكان تديكلت القدماء والاتكال على النفس. ط2.(2012م). العالمية للطباعة والخدمات.(الجزائر). ص151.

9 قائد تواتي قاد المقاومة في توات عام 1900م.ينظر. عبدالعزيز بن عبدالله. الموسوعة المغربية للأعلام البشرية.(1975م).مطبوعات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية. (المغرب).ج4. ص 13.

10 مولاي التوهامي غيتاوي .لفت الأنظار. مرجع سابق. ص161.

11مناضل وشاعر من إينغر بعين صالح،ترك ديوان شعر وكتابين حول منطقة تيدكلت. ينظر. الحاج سعيدان التومي.سكان تديكلت القدماء. مرجع سابق. الغلاف.

12 المرجع نفسه. ص 169.

13شاعر وصاحب خزانة مخطوطات من تيمي أدرار، توفي 2004م. ينظر. أحمد باصافي جعفري .اللهجة التواتية الجزائرية.ط1. (2014م). منشورات الحضارة. (الجزائر). ص 641.

[14] هكذا وردت في البيت . وربما هو خطأ مطبعي، وربما يقصد بها ' قتلوه'.

[15] أحمد باصافي جعفري .اللهجة التواتية الجزائرية.مرجع سابق. ص 641.

16 لم نعثر على ترجمة له.

17 لم نعثر على ترجمة له.

[18] ينظر. مولاي مبارك عوبيدي الهبلاوي .قورارة وتوات وما احتوت عليه من الفقارة والساقيات. ت. عبدالله حمادي الإدريسي. ط1. (2019م).دار كوكب العلوم. (الجزائر).ص 71.

[19] لم نعثر على ترجمة له.

20 شاعر من أولف بتيدكلت، يعد من أعلام الشعر الملحون في المنطقة. ينظر. قدي عبدالمجيد. صفحات مشرقة من تاريخ مدينة أولف العريقة. (د.ت.د.ط). ص 147.

21 شاعر من أولف بتديكلت، له العديد من القصائد في الوجدانيات والوطنيات. ينظر. المرجع نفسه.ص 169.

22 ينظر. الحاج سعيدان التومي. سكان تديكلت القدماء. مرجع سابق. ص 102.

[23] بركة بوشيبة . شعراء ذوي منيع الشعبيون.(2002م). المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية. (الجزائر). ص 319.

24 شاعر من العبادلة من ولاية بشار، له العديد من المطولات في الثورة. ينظر. المرجع نفسه. ص 252.

25 المصدر السابق. ص 252.

27 لم نعثر على ترجمة له.

28 لم نعثر على ترجمة له.

29 لم نعثر على ترجمة له.

30 لم نعثر على ترجمة له.

[31] ينظر. مصطفى بن دهينة. قطوف من تاريخ تندوف.(2010م). المجلس الأعلى للغة العربية . (الجزائر). ص 57.

[32] لم نعثر على ترجمة له.

[33] الرجع نفسه. ص 56.

[34]مقابلة شفهية مع الشاعر عبدالله البرمكي يوم: 2021/11/23م، بمدينة أدرار على الساعة 15:20.

[35] عبدالله البرمكي .صور من الواقع على إيقاع المواجع.(2012م).دار مقامات االنشر والتوزيع. (الجزائر). ص19.

[36] المصدر نفسه. ص 19.

[37] المصدر نفسه .نفس الصفحة.

[38] المصدر نفسه. ص20.

[39] عبدالله البرمكي .القول المضنون في الشعر الملحون.ط1. (2020م). دار الكتاب العربي. (الجزائر). ص21.

40 المصدر نفسه. ص 21.

[41] المصدر نفسه. ص 23.

42 المصدر نفسه. ص 40.

[43] المصدر نفسه. ص 42.

[44] المصدر نفسه . ص 46.

[45] المصدر نفسه. نفس الصفحة.

[46] المصدر نفسه. ص 50.

[47] المصدر نفسه . نفس الصفحة.

[48] المصدر نفسه. ص 47.

[49] المصدر نفسه. نفس الصفحة.

50 المصدر نفسه. ص 52.

51. المصدر نفسه. ص23.

52المصدر نفس الصفحة.

53المصدر نفس الصفحة.

54المصدر نفسه.. ص 25.

55 المصدر نفسه.ص 26.

56 المصدر نفسه. ص 24.

57 المصدر نفسه.ص 23

58المصدر نفسه. نفس الصفحة.

59المصدر نفسه. نفسه.ص25

60المصدر نفسه. نفس الصفحة.

– المصادر والمراجع:

1- أحمد باصافي جعفري .الحركة الأدبية في أقاليم توات – من القرن 7 حتى نهاية القرن 13هـ-. ط1. (2009م). منشورات الحضارة. (الجزائر). ج2.

2- أحمد باصافي جعفري. اللهجة التواتية الجزائرية. ط1.(2014م). منشورات الحضارة. (الجزائر).

3- بركة بوشيبة. شعراء ذوي منيع الشعبيون.(2002م). المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية. (الجزائر).

4- بوعلام بسايح .أشعار الهوى والوغى لمحمد بلخير.(2007م). وزارة الثقافة الجزائرية.

5- الحاج سعيدان التومي.سكان تديكلت القدذماء والاتكال على النفس. ط2. (2012م). العالمية للطباعة والخدمات.(الجزائر).

6- عبدالعزيز بن عبدالله. الموسوعة المغربية للأعلام البشرية.(1975م).مطبوعات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية. (المغرب).ج4.

7- عبدالله البرمكي .صور من الواقع على إيقاع المواجع.(2012م).دار مقامات للنشر والتوزيع. (الجزائر).

8- عبدالله البرمكي .القول المضنون في الشعر الملحون.ط1. (2020م). دار الكتاب العربي. (الجزائر).

9- عبدالله الركيبي .الشعر الديني الجزائري الحديث.(2009م). دار الكتاب العربي.(الجزائر). ج1.

10- قدي عبدالمجيد. صفحات مشرقة من تاريخ مدينة أولف العريقة. (د.ت.د.ط).

11- م. أساتذة. موسوعة العلماء والأدباء الجزائريين. ط (2014م). منشورات الحضارة (الجزائر). ج1.

12- محمد المرزوقي. الأدب الشعبي. ط5.(1967م). الدار التونسية للنشر.(تونس).

13- مصطفى بن دهينة. قطوف من تاريخ تندوف.(2010م). المجلس الأعلى للغة العربية . (الجزائر).

14- مولاي التوهامي غيتاوي . لفت الأنظار لما وقع من النهب والتخريب والدمار بولاية أدرار إبان احتلال الاستعمار.(2013م). العالمية للطباعة والخدمات. (الجزائر).

15- مولاي مبارك عوبيدي الهبلاوي .قورارة وتوات وما احتوت عليه من الفقارة والساقيات. ت. عبدالله حمادي الإدريسي. ط1 .(2019م).دار كوكب العلوم. (الجزائر).

- **المقابلات الشفهية:**

1 - مقابلة شفهية مع الشاعر عبد الله البرمكي يوم: 2021/11/23م، بمدينة أدرار على الساعة 15:20.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 125 - 143 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الخطاب الديني والفكر السانسيموني في رواية الديوان الإسبرطي

The Religious Discourse and Saint–saimonians Thoughts in the Novel of the "Spartan Diwan

نور الدين خنيش[1] * / بلخامسة كريمة[2]

Noreddine Kheniche[1] / Belkhamsa Karima[2]

مخبر تحليل الخطاب

جامعة مولود معمري تيزي وزو (الجزائر)

Mouloud mammeri tizi Ouzou University Algeria

noureddine.kheniche@ummto.dz[1] belkhamsakarima@yahoo.fr[2]

تاريخ الإرسال: 2022/02/26	تاريخ القبول: 2022/05/26	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

يسعى هذا البحث إلى فهم الثنائية الدينية والفكرية المبثوثة في شخصيات رواية الديوان الإسبرطي، وما تحاول كل شخصية الدفاع عنه وتوضيحه، من خلال طرح الأفكار والأحداث الدينية الحاصلة خلال الحملة الفرنسية، والمقاومة العثمانية الجزائرية له.

نستخرج من النص ثلاث شخصيات مهمة: الموالية للعثمانيين، والمهتمة بشؤون المحروسة ومستقبلها، والمتعلقة بالإمبراطورية المسيحية، لترتبط عملية السّرد بالصراع الديني بين الإسلام باعتباره منظومة حكم، والمسيحية كوافد جديد على المحروسة تحاول طمس المعالم الفكرية والهياكل الإسلامية، لنعمل في دراستنا هذه على اكتشاف كينونة الجزائري الخالية من الإيديولوجيا.

لنخلص في النهاية إلى فكرة التعايش الإنساني بين الفرنسيين والجزائريين تحت راية واحدة معتنقين الفكر السّان سيموني من خلال شخصية توماس إسماعيل.

الكلمات المفتاح: رواية معاصرة، ديني، عثماني، كينونة، سانسيموني.

Abstract:

This paper seeks to illuminate the religious and intellectual transmitted in the characters of the "Spartan Diwan" novel and what each character tries to defend and

* خنيش نورالدين: noureddine.kheniche@ummto.dz

explain through presenting religious ideas and events that occurred during the French colonization, and the Ottoman-Algerian resistance.

We decipher, from the text, three kinds of characters: who showed loyalty to the Ottomans, to the guarded, and to the Christian Empire.

This will more likely a link between the narrative process and the religious conflict between Islam as a system of government, and Christianity as a new service to the guarded, as it tries to blur Islamic intellectual features and structures.

Finally, the text brings us to the idea of human coexistence between the French and Algerians under one banner of the intellect San Simone through the character of Thomas Ismail.

Keywords: modern novel, religious, ottoman, being, Saint-saimonians

توطئة:

ارتبط تاريخ كل أمة بموقعها الجغرافي الذي يحدد مصيرها التاريخي في كل الأحداث المفصلية من تاريخ الأرض، وقد أُجمع على أن الديانات السماوية هي القلب النابض لسيرورة الأحداث على وجه المعمورة، إذا بحثنا عن أهم منطقة مقدسة دينيا، ستتوجه بنا كل المصادر التاريخية إلى القدس، وإلى شبه الجزيرة العربية، مرورا بمصر، لتنطلق الديانات السماوية في رحلة توسّعية لحشد أكبر عدد من المؤمنين في شمال إفريقيا، وتقطع البحر الأبيض المتوسط وصولا إلى أوروبا؛ هذا هو المسار الجغرافي الذي اتخذته الفتوحات الإسلامية لتستقر بالمدينة المفقودة؛ الأندلس. وبعد مرور قرون على هذه الأحداث، يتفطن كُتَّابُ الرواية في الجزائر لمرحلة تاريخيّة غامضة من تاريخ الجزائر؛ كُتبت هذه الروايات انطلاقا من أسئلة راهنة حول أهمية الفترة العثمانية لتاريخ الجزائر، في محاولة منهم لملء الفجوة في تاريخ أمة الجزائر.

اعتمدنا في دراستنا هذه على رواية الديوان الإسبرطي، من أجل فهم أعمق للبعد الديني والفكر الإنساني في النّصوص السّردية الخاصة بالتاريخ العثماني في الجزائر، ومنه قمنا بطرح الإشكالية الآتية:

كيف تشكّلت صورة الخطاب الديني في رواية الديوان الإسبرطي؟ وما مدى تجلي البُعديْن الديني والفكري في الرواية؟ وهل نجحت رواية الديوان الإسبرطي في معالجة الكينونة الدينية مع قضية الحروب الصليبية والفتوحات الإسلامية من وجهة نظر جزائرية؟ وما هي الأبعاد الفكرية التي تضمرها رواية الديوان الإسبرطي بتوظيف الفكر السانسيموني؟

أولا/ الفكر الديني والكينونة:

تثير العودة إلى المرحلة العثمانية من التاريخ الجزائري أسئلة مهمة، إذْ يجد الروائي نفسه مرتبطا بالدين والحروب الصليبية التي كانت تمتاز بها تلك الفترة، ويبعث الكاتب بناءً على هذا الأساس شخصيات مشحونة بالفكر الديني في حوارها وتحركاتها داخل الفضاء السّردي، ويُصبح الدين هاجسا لتلك الشخصية وللأمة التي تعيش فيها. تعتبر رواية الديوان الإسبرطي رواية بوليفونية تتعدد فيها الأصوات والإيديولوجيات؛ إذ نجد شخصية تدافع عن الإسلام في المحروسة، وأخرى تتبنى المسيحية دينا، وتتخذ محاربة المحمديين الذين لن يَغفُلوا لحظة للسيطرة على سفينة صليبية، أو قارب صيد، لا يحمل راية الإسلام أن يصير هدفا لهم. إن هذه الثنائية الدينية المتصارعة من أجل كينونتها، يوظفها الروائي لسرد تاريخ أمّة عاشت أهم فترة تاريخية لحرب الدّيانات؛ فقد كانت ساحة حرب للقضاء على كينونة أمة أخرى. وفي خضم هذا الصراع بين القطبيين، اضمحلت كينونة هؤلاء الذين كانوا يشكلون منطقة صراع، غير أننا نجد صوتهم حاضرا في السّرد التاريخي العثماني الجزائري؛ إنها الجمالية الفريدة التي منحت هؤلاء صوتا. يقول ماركس:« لا يفعل التاريخ شيئا من نشاطه الشخصي يخلق الإنسان نفسه في التاريخ؛ يصبح إنسانا كاملا عندما يخفض الجهد للحفاظ على نفسه من خلال العمل إلى الحدّ الأدنى، وعندما يتغلب على الأناني وعندما يرتبط بالآخرين بلا أنانية، عندما يحقق استقلالا ناجزا عن أي سلطة خارجه عندما يصبح ثريّا لأنه يملك الكثير بل هو نفسه كثيرٌ »[1]. وفْق هذه المقولة يتبين لنا بأن التاريخ هو الإنسان في حركته، وهو في هذه الحالة يحقق كينونته؛ يقصد هذا الأخير بالكينونة 'الوعي الحر الفعال'، الذي يعتبره ماركس "طبع النوع"[2]. إن هذا المفهوم يتجلى بوضوح لدى شخصيّات الرّواية المدروسة، فكل شخصية تمتلك كينونة؛ أي أنها حرة وفعالة من دون أي ضغوط وعلامات تجبرها على أن تكون كذلك، إن الوعي الحّر والفعال يعني أن يكون الشخص هو نفسه صانع فاعليته؛ أي أنه ليس فعّالا بفعل إكراه داخلي أو خارجي، وتعني الفاعلية الواعية أن الفاعل يعرف جيدا ما يفعله ولا يعمل بفعل قوى تدفعه من الوراء، هنا نعرف ما المقصود بقوله:« 'طبع النوع' 'إنه الإنسان غير الأناني، المرتبط مع الآخرين ويشعر بتضامنه معهم»[3]. إننا نجد شخصيات في النص السّردي المتناول ينطبق عليها مفهوم طبع النوع للكينونة؛ وهي شخصية الصحفي 'ديبون' نجد أيضا شخصية تحاول بعث كينونتها الحقيقية، ولقد ألزمها الضعف الكبح من كينونتها الأصلية، وغالبا ما توظف هذه الشخصيات على أنها مقاومة ومتمردة لأي سلطة كانت؛ مثل شخصية حمة السّلاوي، كما جاء في كتاب حول الدين« إن الدين هو وعي الذات والشعور بالذات

لدى الإنسان الذي لم يجد بعد ذاته، أو الذي فقدها »[4]. فالشخصيات الموظّفة في النص السردي المدروس تحمل همّا أيديولوجيا من أجل السيطرة على الآخر والتحكم به، وما يُغذّي هذا القلق هو الدين الذي حرّك السّفن للحرب يقول ديبون:« الكل كان يريد المشاركة في حملة الجزائر، حتى القسّ رأيته متشبثا بالقائد العام، تتلاحق أنفاسه بالكلمات: حُلمي يا سيدي القائد الانضمام إلى زمرة هؤلاء المباركين الذين يُعلون شأن المسيح من مكاني داخل العربة كان همسه ـ وهو يوزع البركات على الجنود ـ يصلني ولم يحمل الجنود إلا القليل من بركاته »[5]. يعتبر القُّس رمزا دينيا لدى المسيحيين، وقد بارك للقائد العام حملته على الجزائر، وشحن جنودها بحافز الصليب؛ إنهم جنود المسيح الذين سيهزمون المحمديين، وسيغنمون أرضا جديدة، فالقس هنا يبعث كينونة المسيح في الجنود الذين سيحاربون نيابة عنه من منظور أسمى وهو الدين.

نفهم أن المسيحية والبابا كينونة مهددة من قِبَل الإسلام، الذي يطلَق على أصحابه في النص السّردي بالمحمديّين، وعندما يكون الإنسان المسيحي في موضع قوّة، فإنه يهجم على من هم أقل قوة منه« نظر الإنسان إلى ذاته، فوعى وجود كينونته؛ ثم عرف أنه فاعل وأنه بحاجة إلى أشياء مختلفة وهكذا، اخترع غاياته ' بشكل مستقل'، وكانت الغايات أهم شيء عنده لأنها سمحت له بتفسير فعل كل ما هو قادر على الفعل وجد الآن في الدنيا نظاما ـ فكل شيء مرتبط بالإنسان ذاته وعن طريق مقارنته لذاته بالفاعلين الآخرين، استطاع أن يتصور بأنه يفهم أكثر »[6]. فالإنسان هو المهدّد الأول بفكرة التفوق الديني أو توسعة المجال الجغرافي نتيجة الحروب الواقعة باسم الدين.

كان التاريخ العثماني الجزائري في حركيّة مستمرة، من الإغارة والهجمات الصليبية، نتيجة لرغبة العثمانيين في التوسع بجهود الجزائريين؛ إذ يقول هيجل إنّ« الإنسان هو حقا في ذاته إنسان حرّ لكن الأفارقة والأسيويين ليسوا أحرارا، لأنهم ليس لهم الوعي بكونهم أحراراً، أي ليس لهم الوعي بمفهوم الإنسان ما هو وحينئذ فينبغي أن ننظر إلى الدين كما هو في خاصيتهم »[7]. إن ما نقرأه في رواية الديوان الإسبرطي على وجه الخصوص، هو فكرة وجود شعب يسيطر عليه العثمانيون، والحملة الفرنسية ما هي إلا منقذ مؤقت لهذا الإنسان الإفريقي الذي تم الاستلاء على حريته باسم الدين، فهو خاضع لا يعرف حقيقة إنسانيته، فالمعروف أن تاريخنا يرتبط بطريقة مباشرة بالأمة القوية التي تسيطر علينا، وسرعان ما يتقهقر الإنسان الأصلي ويصبح تابعا أو فارا للجبال، وقد جاء على لسان شخصية حمّة السّلاوي« كانوا يتهمونني مثلما اتهمني الأتراك، أنّني أدعو الناس للثورة عليهم، غير أن أهل المحروسة خانعون منذ سنواتٍ

كانوا يطأطئون رؤوسهم ويتجنبون الأتراك في الشّوارع، المدينة تجعل الناس أكثر جبنا وتقبلا للغزاة، ألم يفرَّ الموسرون ما إن رأوا طلائع الجيش تعبر الأبواب؟ لم أر أحدا منهم في سيدي فرج، وفي انحدارنا إلى سطاوالي سمعنا أن بعضهم غادر المدينة ليلا »[8]. حمة السّلاوي إنه المتمرد الفّار من الفرنسيين، كما كان يفرُّ من العثمانيين متّمردا باحثاً عن« الحرية، هذا الاسم الرهيب المكتوب على مركبة العواصف هي في مبدأ الثورات كلها، بدونها تتراءى العدالة للعصاة غير قابلة للتصور ومع ذلك ثمة وقت يحل تتطلب العدالة فيه إيقاف الحرية، حينئذ يُتَوِجُ الإرهاب الثورة بسيطا كان أم كبيرا، كل تمرد حنين إلى البراءة ونزوع إلى الكينونة »[9]. وعلى مستوى الشخصية نجد أن استحضار حمّة السلاوي بمختلف مركباته المتمردة والمحبة، هو استحضار لتلك الكينونة النقية الخالية من الأيديولوجيات، والتي تتوسط الصراع الفكري والديني في الرواية إذ« يُعتبر تاريخ البشر بوجه ما، مجموع تمرداتهم المتتالية »[10]. إذًا، فشخصية حمّة السلاوي هي نقطة الارتكاز في الرواية، لأنها شخصية تمثل هذا الإنسان الناقم على الوجودَيْن العثماني والفرنسي؛ وبتعبير آخر شخصية هذا الأخير هي الكينونة الحقيقية للإنسان الجزائري. يقول هيدغر:« إن الكينونة هي في كلّ مرة كينونة كائن ما، وإن جملة الكائنات يمكن أن تصبح بحسب جهاتها المختلفة حقلا صالحا لتسريح مجالات مادية معينة وتحديدها فهذه المجالات، مثل التاريخ والطبيعة والمكان والحياة والكيان واللغة وهلّم جرّا »[11]. من موقعنا الجغرافي ولغاتنا المتعددة وتاريخنا تكوّن عديد من الشخصيات لدى الجزائري؛ وبسبب تعاقب الغزاة عليه نقول بجزائريته، بالرغم من ارتباطه العاطفي بكينونة أخرى، غير أنه يتشارك معنا نفس الحيز الجغرافي، وقد صَوّرته رواية الديوان الإسبرطي متمثّلاً في شخصية حمّة السلاوي، على أنه متعلق بالمحروسة، غير أنه يفضل العثمانيين على الفرنسيين، يفسر هشام جعيط ذلك بقوله إنه:« على المستوى السياسي، كان الإسلام ممثلا بالإمبراطورية العثمانية، العربي يتلاشى من الأفق الأوروبي بينما الإسلام التركي يتكامل فيه، من هنا نشأت علاقات دنيوية واسعة تخضع خصوصا للعقلانية الدبلوماسية ...وحتى عندما طرد الإسبان الغرناطيين، بعد معركة من أكبر انتفاضات التاريخ من أجل الهوية، فإن المقصود كان مشكلة ولاء سياسي بقدر ما كان عملية مواجهة بين الحضارات وأمام صلابة وقوة الإمبراطورية التركية، كانت أوروبا تبدو هشة »[12]. إنّ الكينونة التي يُلبِسها الروائي لشخصياته لا بد أن تخضع للمسة سياسية دينية، تعبّر عن الواقع المعيش في تلك الفترة فقراءة التاريخ الخام من الكتب التاريخية يكون دائما من جانب واحد؛ أي أننا نمارس عملية القراءة في ثوب الضحية.

يفسر هشام جعيط فكرة مقابلة الإسلام للمسيحية يقول:« أن أوروبا العادية والمصغرة حالياً لا يمكن مقارنتها إلا بالعالم العربي، أما أوروبا كثقافة تاريخية وحضارة كبرى، فتجد مثيلها في الإسلام الكبير، جماعة وحضارة »[13]. يتضح لنا تمويه الوجود العثماني بالدين الإسلامي، والوجود الفرنسي بهدمه للمساجد وغيرها من المؤسسات المتعلقة بالعثمانيين، لهذا نجد بأن الفرنسين قد جلبوا معهم أفكارهم الحضارية المسيحية. وفي المقابل سمعنا صوت الإسلام في النص السردي كنقيض لها، باعتبار الإسلام سّدا منيعا في وجه الإبادة الحضارية والدينية المسيحية، ويتضح هذا على لسان كافيار إذ يقول:« كم كانت مخزية تلك الوثيقة التي وقّعها القائد بورمون مع الباشا، ما الذي جعله يمنحهم كل تلك المزايا؟ المساجد والزوايا مزايا لم تكن لتمنح لمسيحي آمن في عرض المتوسط »[14]. يظهر البعد العثماني في السيطرة الدينية على المحروسة، فقد بيّن النّص أن الباشا وقّع اتفاقية مع القائد تقضي باحترام الزوايا والمساجد في معاهدة الاستسلام. ويرى كافيار أن هذه المزايا ما كانت لتُعْطَى لأيّ مسيحي، ولم يقل فرنسي أو حتى أوروبي، هذا ما يؤكد المقولة السابقة أن الحضارة يجب أن تواجه بالحضارة، والتي هي الإسلام لا الدولة العثمانية التي هُزمت. فالشخصيات التي تدافع عن الأوروبي والعثماني هي شخصيات غير واعية بكينونتها؛ أي يمكنها أن تأخذ تعاليم المسيحية أو الإسلام على حدٍّ سواء من دون طرف ثالث، وهم الغزاة الذين يستعبدون الشعوب باسم تعاليم الدين. يقول كافيار مؤكدا:« لو كُنْتَ صيّادا فإنهم لن يتركوك، حتى سفينة البابا لن تسلم منهم إن صادفوها »[15]. إن مصطلح البابا بمفهومه المسيحي ومرتبته في سُلَمِ الديانة المسيحية، والذي يجرُ خلفه أمةً لن تسلم سفينته من العثمانيين، هذا ما يُفَسِّر حَجْمَ العداوة التي يُكِنُّها كلا الطرفين بعضهم لبعض.

يبرز لنا تفوق الدين على السياسة في هذا النص غير أنه تفوق ضروري من أجل حشد أكبر عدد من الجماهير يقول ديكسون وايت:« ولكن بأي شيء استطاع الإنسان أن يحتفظ بخضوع عقلية الفرد لشعور الجماعة؟ هنالك في معتقداته الدينية وَجَدَ الإنسان القوة التي استقوى بها على عقليته الفردية فأخضعها لقوة إحساسه بالشريعة الأدبية أما وظيفة تلك المعتقدات فتجهزها الفردية بقوة نفسية تسوقه إلى الخضوع لمجموعة من آداب السلوك ومبادئ من الأخلاق تُبقي عقليته واقعة تحت الإحساس بواجباته الأدبية »[16]؛ فالدين هو المبرر للإنسان ليطبق أفكار الهيمنة في المجتمعات الخارجية.

الدين -إذاً- مرتبط أساسا بفكرة البقاء والدفاع من أجله، لأنه غالبا ما يتلقى صدمة في بداياته، ويواجه الرفض وعدم الإذعان من الناس منذ ولادته، وكذلك وجود نقيض مخالف له هو ما أنتج فكرة أن

كل ديانة مستهدفة من طائفة أخرى تقّرُ بفكرة دينية مخالفة، لتُستَغل هذه الديانات فيما بعد لتحصيل المال والسلطة كما يقول كافيار:« يصرّ ديبون على الدفاع عن هؤلاء، مثلما يلجأ إلى مسيحه الشخصي ليحاججني أيها البائس حتى البابا نفسه لم يعد يؤمن بالمسيح الذي تؤمن به من أجل سلطة المال تحولت الأديان إلى أقنعة هؤلاء الأتراك المحمديون كانوا يأخذون أموالنا ثم يستعبدوننا، هذا إن لم نُقتل ثم يقولون أن الله أمرهم بذلك هذا هو الربّ الذي صار الجميع يؤمن به في أوروبا و إفريقية »[17]. هنا تتجلى فكرة المسيحي المؤمن، والمسيحي الذي يدرك حقيقة زيف تديّن القادة الذين يستغلونه في تحقيق سلطانهم، ومضاعفة ثرواتهم.

يرسخ كافيار في نظرته للعثمانيين بأنهم محمديون ويقول أبو القاسم سعد الله بأن كل القيادات العثمانية في الجزائر كانت خليطا من الأجناس "فالصفة الموحدة للوجق إذن هي العثمانية وليست التركية ذلك أن الوجق كان فيه أناس من أناضوليا ومن روميليا ومن الأقاليم العربية والصقلية واللاتينية والإغريقية، وهلم جرا "[18] هذا الإختلاف العرقي ما سمح له أن يتجانس في أرض أجنبية اسمها الجزائر هي العقيدة الإسلامية يضيف أبو القاسم" فالرابطة بين هذه العناصر من جهة ثم بينها وبين الجزائريين من جهة أخرى هي الإسلام والخلافة، أو العقيدة الإسلامية ثم الولاء للسلطان، ويجمع بين هذين المبدأين الرابطة العثمانية، ولكن الحكام العثمانيين لم يحترموا هذا المبدأ كما سنرى (فتركوا) (بتشديد الراء)الحكم ونظروا للجزائريين نظرة الغالب للمغلوب"[19] إن الكينونة الدينية التي اكتسبها العثمانيون المتمثلة في الدين الإسلامي جمعت بين الشتات العثماني في السلطة لكنها لم تشفع للجزائريين أنفسهم أن يتعايشوا معهم لأنهم يحتكرون القوة والسلطة، ففي ملاحظة غريبة يمكن للمسلم الذي لا يملك السلطة أن يحارب من أجل دينه ولكنه يعتبر عبدا أو عدّوا بينه وبين سلطته، هذا ما دفع بنا لنفكر في طبيعة الوجود العثماني وتوظيفه للدين من أجل سلطة الخلافة "باسم العقيدة الإسلامية والولاء للسلطان، دخل الجزائريون أيضا في الرابطة العثمانية وكان المفروض أن يطبق الحكام العثمانيون تعاليم الإسلام في الحكم، وأن يؤاخوا بينهم وبين السكان وأن يشاوروهم في الأمر وأن يفسحوا المجال أمامهم، وأن يختلطوا بهم ويخالطوهم، ولكنهم في الواقع أساؤوا التصرف، كمعظم الحكام عندئذ فحكموا كفئة متميزة واحتكروا الحكم في أيديهم طيلة الفترة العثمانية واستبدوا بالسلطة واستذلوا السكان واستعلوا عليهم وعاملوهم معاملة المنتصر للمهزوم"[20] في اعتقادنا أن هذه الحقائق التاريخية التي يقول بها أبو القاسم سعد الله هي التي دفعت بالروائي عبد

الوهاب عيساوي إلى توظيف شخصية حمّة السلاوي الشخصية الجزائرية المتمردة والتي تُعتبر هي لسان حال الجزائريين الذين استبّد بهم الحكم العثماني وأذلهم بالرغم من الاستنجاد به.

يرى مولود قاسم نايت بلقاسم في نقطة الهجمات الأوروبية وارتباطها بدافع ديني يقول "لقد شنت الدول الأوروبية –ثم أمريكا فيما بعد – حملات متواصلة وغارات صليبية متوالية على الجزائر، ابتداء من الغارة على المرسى الكبير يوم 23 أكتوبر 1505م، التي انتهت إلى الاحتلال الفرنسي للعاصمة يوم 05 يوليو 1830م وتكفي نظرة خاطفة على قائمتها، التي تعطي فكرة فقط، وليست مستقصية، ليتصور الإنسان مدى ذلك الحقد الصليبي، وذلك الحنق المتكالب من جميع الدول الأوروبية، ثم أمريكا نفسها بجميع مذاهب تلك الدول في إطار النصرانية، من كاثوليكية، وبروتستانتية، وأرثدوكسية، وما أكثر ما كانت تتعاون علينا بدفع من البابا "[21] إن ما يقرّه المؤرخون هو ذلك التصادم الديني بين الإسلام والمسيحية وذلك الخوف الذي يهدد البابا والخليفة المسلم، على كينونتهما السياسية والدينية، إذ يقول حمة السّلاوي عن الدين في ذهن سكان المحروسة " أهل المحروسة مهزومون على الدّوام ومُتخاذلون، يجعلون الدّين حُجّة يتصبّرون بها، ويُطأطئون رؤوسهم إيمانًا، ثم يهمسون: إنه مكتوبٌ من الله، سندعو يوم الجُمعة ليرفع الله عنا الغَبن، ويهزِم أعداءَنا، أردت الصراخ عند أبواب المساجد: أيها المصلّون، أين كنتم يوم كُنا في سيدي فرج وسطاوالي الناس يحتَمون من ضُعفهم، ومن خذلانهم، ومن بوار تجارتهم، ومن ظُلم الأتراك، ومن خيانة زوجاتهم، ومن عقوق أولادهم، ومن كل الأشياء التي تنهكهم يحتمون بالله"[22] تقول الشخصية بأن الدين يعتبر عائقا نفسيا أمام سكان المحروسة ما تسبب في خمول كينونتهم لأطراف خارجية سيطرت عليهم وهم الأتراك هذا الخمول الذي لم يسمح لهم بالثورة على جور الأتراك ولا على الفرنسيين حسب ما تقوله شخصية حمة السلاوي" يعتقدون أن الله منعهم المطر، وأصابهم بالوباء والقحط، لأنهم لا يصلّون كفايةً، ولا يزكّون من أموالهم، ويشرب بعضهم الخمر خفيةً وربما يسرف التجّار منهم، ولكنهم لم يفكروا يوما في الثورة على جور الأتراك"[23] إن هذا الوهن راجع لمفهوم الدين الذي جاء به العثمانيون ما دفع سكان المحروسة لرؤيتهم على أنهم جنود الله في أرضه، ويقول الأستاذ بنيامين كيد صاحب كتاب التطور الاجتماعي" يرجع ذلك إلى اعتقاد ثابت راسخ في روع الشعوب منذ نشأتها، أن حيازة القوة والانتفاع بثمراتها هو المبدأ الذي يجب أن تعمد إليه الأمم إذا ما شاءت أن تحتفظ بكيانها، غير أن هذا الكائن الناطق الذي خرج من جوف الأزمان الأولى وبيده آلات الحرب والتخريب كان ذا عقيدة دينية "[24] ما كان السكان المحليون بحاجة إليه هي القوة أكثر من الدين لأن هذا الأخير جاء لهم من قبل ولكن

ضعفهم أدى بهم إلى طلب النجدة التي كانت مرحلة ذّل جديدة لشعب الجزائر بعد أن تحولت أرضه لحلبة صراع يثبت فيها الآخر كيانه على حساب الجزائري فكتب التاريخ تحمل كيانين الجزائري باعتباره عثماني والعكس أي تمزجهما بمعنى وجود العثماني من قوة الجزائري وكيان الأعداء الصليبين وأستثني هنا أبو القاسم سعد الله في كتابه التاريخ الثقافي للجزائر الذي بين الفرق بين العثماني والجزائري أما في رواية الديوان الإسبرطي بالذات تناولت الرواية كل الحركات الأيديولوجية في تلك الفترة التي كانت تدافع فيها عن كينونتها.

تطرقت الرواية إلى البابوية التي ميّزت فترة احتلال الجزائر تعبيرا عن هواجس دينية توسعية لتأسيس إمبراطورية البابا "ولكي تدعم البابوية مركزها إزاء الدولة الإمبراطورية عملت على صياغة ايديولوجيا سياسية دينية تستمد منها الشرعية الإلهية، ومن عناصر هذه الأيديولوجيا البابوية ما يطلق عليه اسم نظرية الوحدة وهي نظرية تقرر أن العالم المسيحي أمة واحدة، لها دين واحد هو الدين المسيحي على مذهب روما الكاثوليكي والكاثوليكية معناها: العالمية ولها لغة واحدة اللاتينية وكنيسة واحدة هي كنيسة روما، وحكومة موحدة هي التي على رأسها البابا"[25] بالرغم من تناقض الفكر الديني بين شخصية، ابن ميار الذي يدافع عن العثمانيين والإسلام وكافيار الذي يعتبر مهندسا لحملة الصليبين الفرنسية على الجزائر، إلاّ أن الروائي منح صوتا هاما جدا لحمّة السّلاوي، الذي يريد أن تعود الجزائر لأهلها نتيجة للعبودية التي يعيشها الجزائري في بلاده بدوافع دينية، وهذا ما قاله في السابق غير أننا لمحنا إشارة في نص الرواية تدعوا إلى إبعاد الدين واستبداله بالمعاملة الإنسانية، لكي تنتهي هذه الحروب وتتوقف العبودية.

تجلى هذا في شخصية تاريخية أدخلها الروائي في نهاية النص يقال عنها بأنها حاولت ربط العالم الشرقي بالعالم الغربي محاولةً تحقيق التوازن السياسي والديني بين المسيحيين والمسلمين بعد وصفٍ له في النص السردي حيث تعرفت عليه شخصية ديبون في أحد المقاهي "

- لم تفصح لي عن هويتك بعد يا سيدي
- أتحبُّ أن تعرفني بإسماعيل أم بتوماس؟
- وهل هناك فرق؟
- نعم كانت هناك فروق ولكنها الآن غير موجودة.
- كيف؟
- كنت توماس المسيحي، ثم أصبحت إسماعيل المسلم دون المروق عن مسيحيتي"[26]

يعتبر هذا الحوار الحاصل في المقهى نقطة فاصلة لذلك الصراع الديني القائم، فالسّرد هنا يأخذ منحا جديدا نحو طائفة فكرية تحاول بناء جزائر تجمع الفرنسيين والجزائريين لتخمد بذلك الحرب العقائدية وتقود تغييرا فكريا للقادة المحتلين للجزائر بهدف البقاء لأطول مدة.

ثانيا/ الفكر السّانسيموني في الجزائر:

استنزفت فرنسا كل قدراتها الحربية وخططها في سبيل إخضاع الجزائريين وترويضهم لهذا كان الإنسان الجزائري شبيها بفأر التجارب للمنظرين الفرنسين من أجل اكتشاف بروتوكولات جديدة للسّيطرة عليه وإخضاعه، "فهذا فيكتور هيغو يقول عن احتلال الجزائر: إنها الحضارة ضد البربرية، أنه شعب (الفرنسيون) متنوّر وجد شعب (الجزائريين) في الظلام نحن يونانيو العالم وعلى عاتقنا تقع مسؤولية تنوير العالم"[27] ما يقوله هيغو يتمثل في رؤية المثقف الأوروبي لاحتلال الجزائر على أنها عملية تستحق العناء من أجل نشر الحضارة في شمال إفريقيا لشعوب لا تعرف كيف تتطور، ولقد لاحظنا في المبحث الأول أن الحملة الفرنسية على الجزائر كانت صليبية ضد العثمانيين باعتبار أنهم محمديون، أي ما يرسخ لدينا بروز معالم صراع وجودي من أجل إبراز الكينونة الدينية.

بعد الهزيمة ونزولهم بالجزائر أصبح لدى الفرنسيين مهمة جديدة وهي كسب ثقة الجزائريين للتّعمق في الجزائر بأقل الأضرار ولهذا بدأ المستعمر في العمل على ترويض الإنسان وقد جاء في كتاب الماركسيون والدين هاته المقولة التي تعنى بالإنسان "سيتقد الانسان بنفسه، ويصبح أكثر صفاء، وحيوية وعلما، لقد حاول نيتشه وسارتر، في الواقع، أن يجعلا من الإنسان إلها، مع كل ما يتضمن ذلك من تجديف بحق الإله المخلوع عن عرشه"[28] نفهم من هذه المقولة الفلسفية الغربية أن الفرنسيين يحاولون تطبيق كلام فلاسفتهم بالاهتمام بالجانب الإنساني إخماداً لشعلة الدّين لدى الفرد الجزائري الأمر الذي أدركته رواية الديوان الإسبرطي من خلال توظيف كاتبها لشخصية توماس إسماعيل الذي التقى ديبون في المقهى وأعطاه جريدة ورحل يعتبر توماس أوروبان شخصية تاريخية قامت بالتنظير للعديد من الخطط الاستعمارية التقدمية، غير أن هذه الخطط دائما ما كانت محل جدل لدى المهتمين بالتاريخ، فهو يعتبر رسول السّان سيمونيين في الجزائر يعرفه محمد صاحبي يقول: "تعتبر السانسيمونية « saint-simonisme » مذهب يُنسب إلى الفيلسوف الفرنسي « Claude Henri de saint-Simon "(1825/1760م) إلا أنه تأسس من طرف تلامذته ومحبيه ولقد كان هذا المذهب الفلسفي والسياسي الذي حمل لواء بـــ' الاشتراكية والطوباوية ' فيما بعد، بمثابة الدين الجديد في أوساط الفئات المثقفة

بفرنسا"[29] ما فهمناه أن هذه الطائفة جاءت بفكر جديد يضاهي الفكر التحرري والفلسفي المتواجد في الساحة حتى أصبح منافسا له، كما تتكون فاعليته من أفكار تستهدف النضال من أجل البشرية، لإنجاز مشاريع كبرى لشعوب الهامش ويضيف أبو القاسم سعد الله أنها تهدف لإقامة" مجتمع يسوده العدل والنظام والانسجام، عن طريق التشارك والعمل الجماعي الذي يؤدي بدوره إلى التشارك في الثروة والرّبح عن طريق حماية الدولة"[30] قد نعتبر هذه الطائفة حاملا لفكر وسط بين المسلمين الجزائريين الذين كانوا تحت الوصاية العثمانية، ثم فجأة وجدوا أنفسهم أمام استعمار صليبي، يحاول أن يجذب الجزائريين نحوه، وقد تكفل بهذه المهمة توماس إسماعيل أوروبان يقول في حوار له مع شخصية ديبون"

–أملي في هذه الحياة كلها إيصال الجسر بين هوّتي الشرق والغرب

–أرى كلامك غامضا يا سيد توماس أو إسماعيل

–لا يهم يا سيد ديبون أن أكون إسماعيل أو توماس، أو حتى مسيحيّا أو مسلمًا، المهم ان أكون معك إنسانا هل يروقك هذا؟

–نعم يا سيد توماس يروقني الأمر

–والآن ما لذي أعادك إلى هذه المدينة بعد سفرك إلى مارسيليا؟

–وكيف تعرف هذا؟

–إننا نعرف كل شيء عن هذه المدينة ومنذ سنواتٍ

–ولكن من أنتم؟

–نحن الذين سنعيد للإنسان قدسيته"[31]

هذا الحوار الذي دار بين الشخصيتين يعطينا لمحة دقيقة عما يهدف إليه توماس كما أنه يبدوا ملما بتفاصيل المدينة من خلال كلامه، هذا النسق المضمر الذي تبين من خلال بحثنا عن هويته باعتباره شخصية حقيقية مرت على الجزائر، فبعد الصراع الديني بين الإسلام والمسيحية في نص الرواية برزت شخصية ثنائية الانتماء المسيحي والإسلام من خلال حمله لإسميين توماس (إسماعيل)، ودخوله في الإسلام وقد قال في حواره مع ديبون أنهم يعرفون كل شيء عن هذه المدينة يقول مصطفى عبيد "كان السانسيمونيون قد عرفوا الجزائر منذ عهد مبكر عن طريق الأب الروحي لهم أونفونتان حيث صرح سنة 1834: إنني أعرف الجزائر التي زرتها ورحلت إليها وقطنت بها خمس سنوات من شبابي. "[32] يبدوا أن هذه الطائفة الفكرية كانت تعرف الجزائر تمام المعرفة.

حوار الشخصيات كان ذكيا بلقاء إسماعيل توماس بالصحفي ديبون لأنهم كانوا يهتمون بالإعلام اهتماما بارزا، حتى أنه سّلم ديبون جريدة الغلوب le Globe يقول" قبل قيامه مدّني بالجريدة التي كانت بيده وحين طالعت العنوان تذكّرتها، كانت جريدة (الغلوب) تصفّحتها، قد مرّ عليها أكثر من عام، وقدّر لي يومها لقاء أول السّيمونيين القادمين إلى الجزائر يبحثون عن مرفأ لهم من أجل تحقيق أحلام زعيمهم سان سيمون دائما كنت معجبا به، ولكن في وجود الملك لم أرَ جدوى من نشاطهم في باريس، وربما بقية الدُّول والآن أرى أن الجزائر في حاجة أليهم"[33] في بداية الرواية كانت شخصية ديبون معارضة لفكر كافيار ولكن بعد أن تم احتلال الجزائر، صادف السّيمونيين القادمين للجزائر وأصبح يرى بأن فكرهم يمكن أن يقلل من حجم المعاناة التي يعانيها سكان الجزائر، إن دلالة لقاء ديبون بشخصية توماس إسماعيل وجدنا لها رابطا تاريخيا لدى شخصية توماس إسماعيل يقول مصطفى عبيد "وجد الأُنس في العائلة السانسيمونية التي كان قد سمع عنها الكثير عن طريق زملائه، وتأثّر بأفكارها بعد أن أطلعوه على LE GLOBE في العدد الصادر بتاريخ 20 أفريل 1832، والتي قرأ بها نداء القديس سيمون « SAINT-SIMON »: اهتزت العروش، تمزقت الأسر، اختفى الحب والملوك، دين جديد، سياسة جديدة، أدب جديد، هذا ما أحمله إليكم، وأنا الوحيد الذي يمكن أن يقدّم لكم، لأنكم أحببتموني وأنا أحبكم ... هذا أعظم يوم منذ 18 قرنا، هذا اليوم الذي توفي فيه محرّر العبيد الخالد، ولكي نحتفل بهذا اليوم المجيد سنبدأ عملنا المقدّس وليختف من بيننا آخر أثر من الرّق والعبودية"[34] إن تأثر توماس إسماعيل بهذا الخطاب نجده يتكرر عند شخصية ديبون الذي التقاه بطريقة غامضة غير أن الجريدة التي منحها إياه وضحت له الرؤيا، يقول ديبون "تأبطت الجريدة ورحلت إلى الفندق، قلبت صفحاتها، كل صفحة كانت تزيد من إعجابي بنداءات القديس سيمون، حَوَت المبادئ الأولى للمذهب الجديد، كم فتنني أُسلوبه ومعانيه، إنه فعلاً تجلٍ للمُخلّص في هذه المدينة، قرأت المبادئ وكررتها توقفت عند بعض جملها طويلا، كان أثرها قويا على نفسي، نعم المجد لك يا سان سيمون، اذا كانت فعلا هذه الكلمات صادرة من روحك، فسأكون سيمونيا مُخلصا، أسهر مع المبادئ بقية اللّيل، فتطالعني الجُمل المليئة بالمعاني الإنسانية (اهتزت العروش، وتمزقت الأسر، واختفى الحبُّ والملوك دين جديد وأدب جديد وسياسة جديدة ... وليختف بيننا آخر أثر للرّق و العبودية)"[35] إن هذا الخطاب نتج عن وضع مزر كانت تعيشه أوروبا في فترة أنحطت فيها القيم وبرزت العبودية والمؤامرات السياسية واستغلال هذا النص في رواية الديوان الإسبرطي، ما هو إلا بسبب انحدار القيم والعبودية والاحتقار التي كرستها الدولة العثمانية

وجاءت فرنسا لتكمل المسار، ويبدوا أن شخصية ديبون انجذبت لهذا الخطاب كما انجذب إليه توماس أوروبان قبل انضمامه لعائلة القديس سان سيمون، انها نفس النقطة التي تحول فيها مسار توماس إسماعيل تتكرر لدى شخصية ديبون "أين كنت غائبا أيها المبجَّل سان سيمون؟ أقف وأشرع النّافذة كأنني أبحث عن توماس في الشارع ...، الآن فقط يمكن لأهالي المحروسة انتظار السيمونيين ليشيّدوا معالم مجتمع جديد يعمّه السّلام والمساواة مع الفرنسيين وكل الأوروبيين يكون العمل جماعيًا، والرِبح يتقاسمه الجميع بعدل، ليت ابن ميّار معي الآن، فيقرأ كيف يسعى هؤلاء إلى تقديس الإنسان، السيمونيون هم مستقبل الجزائر "[36] ما يقول به ديبون نابع من مشاعره اتجاه الشعب الجزائري، فكثيرا ما صادفت الجزائر أشخاصا أجانب يتعاطفون معها، وترى هذه الشخصية أن في هذه المرحلة بالذات يجب على الجزائريين والفرنسيين الالتفاف حول الفكر السيموني لأنه يربط بين الشرق والغرب ويوحِّد الإنسانية، ويفكك النزاعات المتوارثة عن الأديان ويعمل على بناء مجتمعات متساوية تصلها المشاريع الكبرى، يقول أبو القاسم سعد الله "منذ العشرين من عمره اعتنق إسماعيل مبدأ السانسيمونية وتأثر بالحركة الرومانتيكية التي كانت تسيطر على الرأي العام الفرنسي، في سنة 1833 رافق أونفنتان إلى مصر لإقامة التجارب التشاركية التي يؤمن بها السانسيمونيون في المجتمعات المتخلفة وقد تعرف على بعض الأصدقاء في مصر التي كان النفوذ الفرنسي فيها قويا أيام حكم محمد علي واكتشف الإسلام هناك واعتنقه وكان يؤمن ربما بأن السانسيمونية ستحقق له الربط بين الشرق والغرب وأنها ستؤدي إلى التوفيق بين المسيحية والإسلام ولما فشلت مهمة أونفونتان في مصر رجع (الجماعة) كل إلى ميدانه، فتوجه أصدقاء عربان إلى الجزائر ليحققوا فيها عن طريق الجيش الفرنسي ما عجزوا عن تحقيقه في مصر"[37] على ما يبدوا لنا أن توماس إسماعيل برّزت ميولاته الفكرية لهذه الطائفة منذ شبابه وأنه كان يحمل خطة بعيدة المدى، يسعى لتحقيقها وهي ربط الشرق بالغرب وقد جذبته الضفة الشرقية لها فأصبح مدافعا عنها.

يتعاطف أبو القاسم سعد الله مع توماس إسماعيل عكس الأحكام التي أطلقها عنه طالبه مصطفى عبيد في بحثه الجزائر في كتابات توماس (إسماعيل) أوروبان وهذا ما يتضح لنا حتى في التسمية؛ أبو القاسم سعد الله يسميه إسماعيل عربان أما مصطفى عبيد فيسميه توماس (إسماعيل) أوروبان، على غرار بعض الحقائق التي ضمنها في بحثه عن حياة وأفكار ومخططات توماس إسماعيل في الجزائر، يضيف أبو القاسم "كان إسماعيل عربان ربما أقرب الفرنسيين إلى المجتمع الجزائري فهو بحكم اعتناقه للإسلام ومعرفته اللغة العربية، قد جعل نفسه واحدا من هذا المجتمع يحس بإحساسه ويفهم تقاليده، وهو من جهة أخرى

سانسيموني، يؤمن بترقية المجتمع الأهلي وإخراجه من التخلف مع المحافظة على بعض قيمه في وجه الغزو الذي يتعرض له وفي سنة 1840م تزوج عربان من امرأة عربية من قسنطينة اسمها (جرمونة)، وعاش معها فترة طويلة في الجزائر العاصمة وأنجب منها بنتاً سماها (باية) وكان زواجه على يد القاضي المسلم، وعاش حياته مسلم العقيدة عربي المظهر واللسان"[38] إن ما دفعنا لتناول هذه الشخصية ببعدها السير ذاتي والتاريخي هي تلك الفترة من حياته التي كان يريد فيها الجمع بين ديانتين متنافرتين في فكر إنسان واحد وعمل على نشرها وفق رؤية سانسيمونية.

تمتلك هذه الشخصية جانبا ثقافيا واسعا من خلال كتابته للعديد من المقالات والقصائد والرسائل ويمتلك العديد من الكتب التي تُعنى بالتاريخ الفرنسي في الجزائر مثل كتاب" الجزائر للجزائريين l'Algérie pour les algériens "[39] وكتاب عنوانه:" الجزائر فرنسيةl'Algérie française "[40] كما استند مصطفى عبيد لبعض الأفكار الدينية المسيحية التي كان ينشرها أوروبان استمدها من كتاب توماس إسماعيل المعنون 'بالجزائر للجزائريين' يقول مصطفى عبيد:" يعتبر أوروبان–رغم اعتناقه الإسلام– من أنصار فكرة غرس الأفكار المسيحية في أذهان أطفال الجزائر ومعوزيها التي سار عليها الكاردينال لافيجري، والتي من أجلها خصّص الإمبراطور جزءاً من وقته للاطلاع على الحالة المزرية لهم ونقول هذا بعد أن دعا أوروبان إلى إنشاء الملاجئ للعجزة وأصحاب الأمراض المزمنة والمعتوهين واليتامى، هذه الفئة الأخيرة التي قال عنها تتكفل الإدارة بمنحهم دروسا دينية –مسيحية طبعا– باعتبارهم صفحة بيضاء نكتب عليها ما نشاء"[41] ما يتبين لنا هو أن أفكار إسماعيل توماس تتميز بطابع إنساني ذو بعد مسيحي/إسلامي لأنه عاش فترة من حياته مسيحيا ثم أسلم لفهم كيف يفكر الفرد المسلم اتجاه الفرد المسيحي والعدوان المسيحي على الأرض المسلمة يقول أبو القاسم في هذا الشأن "ومن رأي عربان أن الدين الإسلامي دين متسامح جدا وأن المسيحية هي التي جعلته دينا مناضلا من أجل البقاء ورأى أن ما كان يسّميه بعض الفرنسّيين بالتعصب الإسلامي عند العرب ما هو إلا شكل من أشكال الوطنية Patriotisme ورفض عربان فكرة إدماج الأهالي في الحضارة الفرنسية بل إنه كان يؤمن بفشل دمج الأعراق في بعضها، وكذلك دمج العادات و المذاهب الدينية "[42] من خلال هذه المقولة يكون توماس إسماعيل قد دعا إلى دمج المصالح المشتركة بين الفرنسيين والجزائريين وكان قد " رفض تقليد الحكم العثماني بالجزائر الذي يراه كغيره من أنظمة الحكم في البلاد الإسلامية، حكما تيوقراطيا يتمتع فيه الحاكم بالسيادة المطلقة والإرادة التنفيذية والساهر الأول على تطبيق تعاليم الشرع والقرآن الكريم فيه وعلى ضوئه تبنى

السياسة فقال في ذلك: الحكومات التيوقراطية هي النموذج الذي تتبعه الدول الإسلامية في حياتها السياسية فشيخ الإسلام هو الحاكم وهو الذي بيده السلطة المطلقة وبالتالي التصرف المطلق في شؤون الدولة، كما أنه الساهر الأول على ترجمة تعاليم القرآن الكريم على أرض الواقع"[43] إن هذا التشريح لسياسة العثمانية ناتج عن بصيرة شخص عارف بالمجتمع الجزائري آن ذاك، ولا يريد توماس إسماعيل أن تتكرر هذه الملاحظات مع الحكومات الفرنسية "كما انتقد أوروبان، في الوقت نفسه، إدارة الاحتلال بشدّة معتبرا إياها قد عجزت عن تغيير الكثير من هذه الخصائص فأشار إلى أن شرف فرنسا ليس في مزيد من الهدم ولا في مصادرة ممتلكات الأهالي وإنما في الإرادة المثلى وإلحاقهم بالمدنية من خلالنا"[44] ما تقوله رواية الديوان الإسبرطي حول التاريخ مهم جدا وخاصة في الجانب الإنساني بتوظيف توماس إسماعيل الذي أراد منح الحرية للجزائريين تحت لواء الدولة الفرنسية ببناء شعب يعيش حياته وإنسانيته وحتى دينه

بعدها تراجع توماس أوروبان عن إسلامه يقول أبو القاسم سعد الله "يبدوا أنه ظل على إسلامه إلى أن أراد الزواج من امرأة فرنسية فكان عليه أن يعود إلى المسيحية ويتزوجها، وكان عمره إذاك خمس وخمسين سنة وقيل أنه أدخل ابنته في المسيحية أيضا"[45] عودة توماس إلى المسيحية كانت هي نهاية مهمة له بالنسبة لمصطفى عبيد غير أنه لا يشكك في إسلامه وكذلك هذا ما نفهمه من وجهة رأي أبي القاسم سعد الله أما في الرواية فإننا نفهم منها أن مشروعه كان مهما جدا ورابطا مهما للحروب الدينية كما أكد على وجود أرضية يمكن أن يتحاور فيها المسلم والمسيحي والتعايش فيما بينهما، تُقدس الإنسان وتضعه في مكانة رفيعة يقول ديبون" ولكن يدا امتدّت وشدّت على ساعدي، سحبتني بعيدا عن هناك، ثم سرنا مسافة حتى بلغنا البحر، أزرق ممتدًا وهمس لي توماس:

–لا تنظر إلى الأمور بذاتية يا ديبون، إني أراك تُحيي مجد الإنسان، وهذا يحتاج الصبر والأناة زمنا طويلًا من أجل تحقيق أهدافنا، ألم تقرأ هذا في مبادئه؟

أومأت له برأسي موافقا ثم تأملت الزرقة أمامي وقلت:

- نعم إنك محقُ، كي نُغيّر العالم نحتاج إلى أفكارٍ كبيرة نؤمن بها، ونُقبل على الموت في سبيلها بسعادة"[46]

في نهاية ظهور شخصية توماس إسماعيل سماه ديبون بتوماس لأنه تراجع عن إسلامه وعاد لمسيحته غير أن مشاريعه وأفكاره يقول أبو القاسم سعد الله "ولكن أراء عربان وكتاباته وجدت معارضة شديدة من الكولون ومن الحكام العامين في ذلك الوقت 1870/1860 وحتى في بعض زملائه السانسيمونيين

وغيرهم من الكتاب والساسة فهذا وارنييه كان يهاجمه بطريقة غير مباشرة وكان يصفه بالمرتد والملون، وبأنه يريد فرض أفكاره الضيقة رغم أنه شخص من الدرجة الثانية"[47] إن فكر توماس إسماعيل مهم جدا في تاريخ الحروب الدينية وخاصة في التاريخ الجزائري هذا ما خلق له أعداء كثر من الفرنسيين ومن أصحابه المتشبعين بالفكر السانسيموني.

خاتمة:

إن ما نستنتجه في بحثنا هذا من خلال دراستنا للخطاب الديني والفكر السانسيموني في رواية الديوان الإسبرطي:

– ارتباط الغزو الأجنبي للجزائر بدوافع دينية، وكان الجزائري مغيبا في كتب التاريخ فقد كانت شخصيته مخفية ومرتبطة بالقوة التي تسيطر عليه، ولكن رواية الديوان الإسبرطي أفسحت المجال للآنا الجزائرية بالظهور والتعبير عن كينونتها فيما يخص واقعها والدفاع عن مقولة الجزائر للجزائريين

– من دراستنا لرواية الديوان الإسبرطي نجد بأن الوجود العثماني لا يختلف عن الوجود الفرنسي فالاستبداد كان قائما منذ العثمانيين الذين استغلوا الدين من أجل إخضاع الجزائريين أما الفرنسيين فقد كان دافعهم تدمير الجزائر بكل أبعادها الثقافية والدينية والفكرية.

– في الشق الثاني من البحث استخراجنا الفكر الوسطي في الرواية، فشخصية توماس إسماعيل أوروبان اعتبرته كل الدراسات بأنه رسول السانسيمونيين في الجزائر والذي حاول الجمع بين القطبين الشرقي والغربي وإعطاء رؤية فكرية وفلسفية قوامها التعايش من خلال التنظير لطريقة الحكم التي كان يجب أن تمارسها فرنسا في الجزائر.

هوامش:

[11] إيريش فروم: كينونة الإنسان، تر: محمد حبيب، ط1، (2013) دار الحوار للنشر والتوزيع(سورية)، ص161

[2] المرجع نفسه ص 172

[3] المرجع نفسه ص173

[4] كارل ماركس: فريدريك انجلس، حول الدين، تر: ياسين الحافظ، ط 1، (1973) دار الطليعة للنشر (لبنان)، ص 33

[5] عبد الوهاب عيساوي: رواية الديوان الإسبرطي ط1، (2018)، دار ميم للنشر(الجزائر)، ص22

[6] نبيل فياض وآخرون: نيتشه والدين، ط1، (1993)، ابكالو للنشر والتوزيع(سورية)، ص31

[7]هيجل: تكوينة الوعي الإنساني والديني، من دروس فلسفة الدين لهيجل، تر: أبي يعرب المرزوقي، ط1، (2015)، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة مشروع كلمة (الإمارات المتحدة)، ص 29

[8]رواية الديوان الإسبرطي ص 65

[9]آلبير كامو: الإنسان المتمرد، تر: نهاد رضا، ط3، (1983) منشورات عويدات (بيروت – باريس)، ص 135

[10]المرجع نفسه، ص 137

[11]مارتن هيدغر: الكينونة والزمان، تر: فتحي المسكيني، ط1، (2012) دار الكتاب الجديد (لبنان)، ص65

[12] هشام جعيط: أوروبا والإسلام صدام الثقافة والحداثة، ط2، (2001)، دار الطليعة (لبنان)، ص16

[13]المرجع نفسه، ص 06

[14]رواية الديوان الإسبرطي، ص 34

[15]رواية الديوان الإسبرطي ص 39

[16]أندرو ديكسون وايت: بين الدين والعلم تاريخ الصراع بينهما في القرون الوسطى، تر: إسماعيل مظهر، ط1، (2014) مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة (مصر)، ص 13

[17]رواية الديوان الإسبرطي ص 41

[18]أبو القاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء الأول 1830/1500، ط1، (1998)، دار الغرب الإسلامي (بيروت)، ص139

[19]المرجع نفسه، ص 140

[20]أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي ص 141/140

[21]مولود قاسم نايت بلقاسم: شخصية الجزائر الدولية وهيبتها العالمية، قبل سنة 1830، ط2، (2007)، دار الأمة للنشر(الجزائر)، ص 64

[22] رواية الديوان الإسبرطي ص 218

[23]رواية الديوان الإسبرطي ص 218

[24]أندرو ديكسون وايت: بين الدين والعلم تاريخ الصراع بينهما في القرون الوسطى، ص 14

[25]محمد عابد الجابري: مسألة الهويّة العروبة والإسلام...والغرب، الطبعة 4، (2012)، مركز دراسات الوحدة العربية (بيروت)، ص 112

[26]رواية الديوان الإسبرطي، ص 323

[27] د.محمد صاحبي: السانسيمونيون وحملة وصف الجزائر، رونيه باصي René basset أنموذجا، حولية الآثاريين العرب دراسات في أثار الوطن العربي، مصر، المجلد 19، العدد 19 سنة 2016، ص 4

[28] ميشال فيريّه: الماركسيّون والدّين، تر: خضر خضر، ط1، (1987)، دار الطليعة (بيروت)، ص 147

[29] محمد صاحبي: السانسيمونيون وحملة وصف الجزائر، ص 05

[30] أبو القاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي 1954/1830، ج6، ط1، (1998)، دار الغرب الإسلامي (لبنان)، ص 437

[31] رواية الديوان الإسبرطي، ص 323

[32] مصطفى عبيد: الفكر الاستعماري السُّانسيموني في مصر والجزائر 1870/1833م، ط1، (2013)، دار المعرفة الدولية للنشر والتوزيع (الجزائر)، ص30

[33] رواية الديوان الإسبرطي، ص324/323

[34] مصطفى عبيد، الجزائر في كتابات توماس (إسماعيل) أوربان1884/1812 دراسة تاريخية تحليلية، 2008، ماجيستير، جامعة الجزائر / الجزائر ص 17

[35] رواية الديوان الإسبرطي، ص324

[36] رواية الديوان الإسبرطي ص324

[37] أبو القاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي 1954/1830، ج6، ص442

[38] المرجع نفسه، ص443/442

[39] مصطفى عبيد: الفكر الاستعماري السّانسيموني في مصر والجزائر، ص 105

[40] المرجع نفسه ص 117

[41] المرجع نفسه ص 114

[42] أبو القاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي 1954/1830، ج6، ص445

[43] مصطفى عبيد: الفكر الاستعماري السّانسيموني في مصر والجزائر، ص 146

[44] المرجع نفسه ص 146

[45] أبو القاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي 1954/1830، ج6، ص443

[46] رواية الديوان الإسبرطي

[47] أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي 1954/1830، ج6 ص446

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر:

1.عبد الوهاب عيساوي، رواية الديوان الإسبرطي ط1، الجزائر، دار ميم للنشر، سنة 2018

المراجع:

1.إيريش فروم، كينونة الإنسان، تر: محمد حبيب، ط1 سورية، دار الحوار للنشر والتوزيع سنة 2013

2.كارل ماركس، فريدريك انجلس، حول الدين، تر: ياسين الحافظ، ط 1، بيروت لبنان، دار الطليعة للنشر، ماي 1973

3.نبيل فياض وآخرون، نيتشه والدين، ط1، دمشق سورية، ابكالو للنشر والتوزيع، 1993

4.هيجل، تكوينة الوعي الإنساني والديني، من دروس فلسفة الدين لهيجل، تر: أبي يعرب المرزوقي، ط1، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة مشروع كلمة، سنة 2015
5.آلبير كامو، الإنسان المتمرد، تر: نهاد رضا، ط3، بيروت – باريس، منشورات عويدات، سنة 1983
6.مارتن هيدغر، الكينونة والزمان، تر: فتحي المسكيني، ط1 بيروت لبنان، دار الكتاب الجديد، سنة 2012
7.هشام جعيط، أوروبا والإسلام صدام الثقافة والحداثة، ط2 بيروت، دار الطليعة، ماي 2001
8.أندرو ديكسون وايت، بين الدين والعلم تاريخ الصراع بينهما في القرون الوسطى، تر: إسماعيل مظهر، ط1، مصر مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، سنة2014
9.أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء الأول 1830/1500، ط1، بيروت، دار الغرب الإسلامي، سنة 1998
10.مولود قاسم نايت بلقاسم، شخصية الجزائر الدولية وهيبتها العالمية، قبل سنة 1830، ط2، الجزائر، دار الأمة للنشر، سنة 2007
11.محمد عابد الجابري، مسألة الهويّة العروبة والإسلام...والغرب، الطبعة 4، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، سبتمبر 2012
12.ميشال فيريّه، الماركسيّون والدّين، تر: خضر خضر، ط1، بيروت، دار الطليعة، يونيو 1987
13.أبو القاسم سعد الله تاريخ الجزائر الثقافي 1954/1830، ج6، ط1، بيروت لبنان، دار الغرب الإسلامي، 1998
14.مصطفى عبيد، الفكر الاستعماري السُّانسيموني في مصر والجزائر 1870/1833م، ط1، الجزائر، دار المعرفة الدولية للنشر والتوزيع، سنة 2013م

الدوريات والمذكرات:

1.مصطفى عبيد، الجزائر في كتابات توماس (إسماعيل) أوربان1884/1812 دراسة تاريخية تحليلية، مذكرة لنيل درجة الماجيستير في التاريخ المعاصر جامعة الجزائر، إشراف أبو القاسم سعد الله، السنة الجامعية 2008م
2.محمد صاحبي، السانسيمونيون وحملة وصف الجزائر، رونيه باصي René basset أنموذجا، حولية الآثاريين العرب دراسات في أثار الوطن العربي المجلد 19، العدد 19 سنة 2016

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 144 - 157 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

العلاقة الجدلية بين اللغة والهوية.

The dialectic relationship between language and identity

يسمينة عمارة *

yasmina .amara

جامعة الحاج لخضر باتنة-1- الجزائر

university Batna1 Hadj Lakhdar – Algeria

yasmina.amara@univ-batna.dz

تاريخ الإرسال: 2022/02/26	تاريخ القبول: 2022/05/17	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

تمثل اللغة هوية الأمم والشعوب والمعبرة عن ثقافتها الاجتماعية، والمقياس الذي يُعرف به مدى تقدم وانحطاط الأمم، كما تُعدُّ المكون الأساس في بنية الهوية الوطنية، فهي لا تقتصر على التواصل فقط وإنما هي ذلك الوعاء الذي يحمل التراث والثقافة والفكر والرابطة بين الحاضر والماضي، ولا يمكن الاستغناء عنها لأنها الوسيلة التي بها تحفظ المعارف والعلوم، والمكون الرئيس للمفاهيم الذهنية والعقلية للإنسان والسبيل الأنجع لمعرفة ذاته ومحيطه، وبها تتحقق الهوية اللغوية والاجتماعية والثقافية، والتي هي نتاج اللغة والبيئة والتاريخ.

أما الهدف من البحث فهو السعي إلى معرفة طبيعة العلاقة بين اللغة والهوية والدين، ويتم ذلك من خلال التطرق لماهية الهوية والتي تتجسد بفعل عامل اللغة والدين والمجتمع والتاريخ، واستظهار طبيعة العلاقة بينهما، والتي يحكمها طابع التأثر والتأثير، فاللغة كيان يحفظ المجتمع ويفسر الدين ويقوي الهوية، وقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لكونه يتناسب مع هذا البحث.

الكلمات المفتاح: العلاقة؛ اللغة؛ الهوية؛ المجتمع؛ الثقافة؛ التأثير.

Abstract :

Language represents the nations and peoples' identities. It also expresses their social cultures. It's considered as the measurement through which the nations development or decay are known. Language enjoys a specific feature proving the difference between a nation and another. It's also considered as the main component in the national identity structure. It isn't limited to communication, it carries heritage, culture and intellectuality, and connects between past and present. It's the

* يسمينة عمارة: yasmina.amara@univ-batna.dz

nonnegligible mean through which sciences and knowledge are preserved. It represents the key component of man's cognitive concepts and his useful way to know his ego and environment. It achieves the social, linguistic and cultural identity, which is the result of language, environment and history.

This research objective is to identify the relationship nature between language, identity and religion. This is done through addressing identity definition, which is figured out due to language, religion, society and history factors, and show the dialectic relationship between them, which is governed by influence nature. So, language is an entity preserving society, interpreting religion and strengthening identity. The descriptive analytical method has been used, since it's appropriate to this research.

Keywords: language, identity, society, culture, influence, relationship.

مقدمة:

اللغة ومؤسسة اجتماعية تختلف باختلاف الأمم، وأداة للتفكير تمكن المرء من الشعور بذاته والاتصال بغيره، وتؤدي وظيفة مهمة في الحياة الإنسانية، وهي الوظيفة التواصلية، وهي الناقلة لتراث الآباء والأجداد، والجسر الواصل بين الماضي والحاضر، إذ تُعدُّ الملاذّ الحقيقي لتقدم الشعوب ورقي الحضارات، وبحكم التواصل يستمر التفاعل والتطور والازدهار للمجتمعات والأمم، فالتواصل ذلك " الميكانزيم الذي بواسطته تُوحد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان، ويتضمن أيضاً الإشارات وتعابير الوجه وهيئات الجسم ونبرة الصوت والكلمات والكتابات"[1]

والهوية هي اجتماع كل من الدين المتمثل في العقيدة، واللغة المحددة بالوسيلة الأساسية للعلاقات الإنسانية، والبيئة الاجتماعية التي تؤثر في الفرد، والتاريخ الذي يُعدَّ السجل الحضاري للأمة، وهي الشعور بالانتماء الاجتماعي والثقافي للمجتمع، فتجعل الفرد يستعمل ثقافته ويتحرك فيها فيشعر بالذاتية التي تميزه عن غيره، كما تجمع بين الأفراد المتشابهين، من خلال التواصل بعامل اللغة التي تعكس صورة الهوية والثقافة المجتمعية، بفعل الألفاظ والمفردات والتراكيب، والدقة في الإفصاح والتعبير.

تكمن أهمية الموضوع في إبراز التفاعل الإيجابي الراقي الذي تحققه اللغة في العملية التواصلية، إذ يقتضي التواصل المستمر التعاون بين الناس من أجل حياة اجتماعية يسودها الهدوء والاحترام ، ومن أجل نقل الأفكار وتبادل الخبرات بين أفراد المجتمع الواحد ويتحقق هذا بفعل عامل اللغة، فما علاقة اللغة بالهوية؟ وكيف تؤثر في الفرد وفي تكوين هويته الاجتماعية والدينية؟

أما الهدف من البحث فيتمثل في معرفة مكانة اللغة وأهمية وجودها في المجتمع، ومعرفة وظيفتها الفكرية والثقافية والاجتماعية، في تجسيد الهوية الذاتية والجماعية والتعريف بهما، فاللغة من المقومات الأساسية والجوهرية لهويات الأفراد والمجتمعات، ووسيلة للتعايش السلمي بين الشعوب من خلال خلق الحوار وروح التفاهم بينهم.

1- علاقة اللغة بالمجتمع:

من المعاجم التي تناولت تعريف اللغة لغة نذكر معجم الوسيط حيث أورد تعريفاً لغوياً للفظة اللغة فيقول: اللغة " من لغا في القول لغوا: أي أخطأ، وقال باطلا، ويقال: لغا فلان لغوا: أي أخطأ، وقال باطلا، ويقال: ألغى القانون، ويقال: ألغى من العدد كذا: أسقطه، والإلغاء في النحو: إبطال عمل العامل لفظاً ومحلاً في أفعال القلوب مثل ظن وأخواتها التي تتعدى إلى مفعولين، واللغا: ما لا يعتد به، يقال: تكلم بالغا ولغات ويقال سمعت لغاتهم: اختلاف كلامهم، واللغو: مالا يعتد به من كلام وغيره ولا يصل منه على فائدة ولا نفع والكلام يبدر من اللسان ولا يراد معناه"[2]، وقال الكفوي:" اللغة أصلها لغى، أو لغو جمعها لغى ولغات"[3]، وذكرها الفيروز آبادي في مادة لغو بالواو وجمعها على لغات ولغون"[4]، من خلال هذه التعريفات يبدو أن لفظة(لغا)، قد استحوذت على عدة معاني وهي الخطأ في القول، والإبطال، والاختلاف في الكلام، والحديث غير النافع الذي لا يُعتد به لكونه لا يصل إلى الفائدة المرجوة، وعمومًا فإن المعنى اللغوي للغة هو النطق والكلام.

تعددت تعريفات اللغة اصطلاحاً عند علماء اللغة ونذكر منها:

تعريف ابن جني إذ يقول:" أما حدها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[5]، من خلال التعريف يتضح أن الجانب الصوتي خاصية مشتركة عند جميع اللغات، وأنها أداة للتواصل بين الأفراد فهي بهذا تحدد الوظيفية الاجتماعية بين الأفراد، وتختلف باختلاف الألسن والمجتمعات، لأن لكل قوم لغته الخاصة التي تميزه وينفرد بها عن غيره، كما ترتبط بهم وتنتج عنهم وتؤثر وتتأثر بهم.

وعرفها ابن تيمية بقوله:" بأنها اداة تواصل وتعبير عما يتصوره الإنسان ويشعر به، وهي وعاء للمضامين المنقولة سوار أكان مصدرها الوحي، أم الحس، أم العقل، وهي أداة لتمحيص المعرفة الصحيحة، وضبط قوانين التخاطب السليم"[6]، إذاً فاللغة عنده أداة للتعبير والإفصاح عما يجول في خاطر الفرد وفي العقل، وهي ناقلة للمعاني والمعارف، واللغة لا تحكمها الاعتباطية في التواصل، إنما هناك قوانين لضبط التخاطب السليم.

أما أنيس فريحة فيربطها بالطابع الاجتماعي الثقافي فيقول:" بأنها ظاهرة سيكولوجية، واجتماعية وثقافية ومكتسبة، لا صفة بيولوجية ملازمة للفرد، وتتألف من مجموعة رموز صوتية، واكتسبت عن طريق الاختبار معاني مقررة من الذهن، وبهذا النظام الرمزي الصوتي تسطيع جماعة ما أن تتفاهم وتتفاعل"[7]

فبنية أيّ لغة من اللغات تكون ذات وثيقة بعقلية المتكلمين بها، وبنظمهم وحضاراتهم، فاللغة أعظم القوى التي تجعل من الفرد كائناً اجتماعياً، وتجعل نظرته للكون مضبوطة باللغة التي يتكلمها؛ لأنها الرابطة الحقيقية بين عالم الأحياء وعالم الأذهان."[8]

وقد بيّن عالم محمود خاصية الوعي الذي يُميّز الانسان عن باقي المخلوقات فيقول:" اللغة ليست مجرد أداة أو وسيلة للتعبير أو للتواصل، أو مجرد شكل لموضوع، أو مجرد وعاء خارجي لفكرة أو لعاطفة أو إشارة إلى فعل، إنها وعي الإنسان بكينونته الوجودية، وبصيرورته التاريخية، وبهويته الذاتية والاجتماعية والقومية وكليته الانسانية، إنها السجل الناطق بهذه الأبعاد جميعاً "[9]، فهي بذلك اللسان الناطق للشعوب والمرآة العاكسة للأفكار، والمحددة للانتماء الاجتماعي والقومي للفرد، الذي يلتزم بالشروط اللغوية التي تحكم نظام اللغة.

فالمجتمع عبارة عن جماعة من الناس تحكمهم عادات وتقاليد متفق عليها يخضعون لها جميعًا، وتربطهم علاقات منظمة ومصالح مشتركة، وهو في نظر مالك بن نبي" الجماعة التي تغير دائما خصائصها الاجتماعية بإنتاج وسائل التغيير، مع علمها بالهدف الذي تسع إليه من وراء هذا التغيير"[10]، وهو" الذي يقوم بوظيفة نحو الفرد ليحقق راحة الفرد، فإنه لا بُد نفهم معناه فهمًا دقيقًا، فهو ليس عدد من الأفراد، وإنما هو شيء خاص، هو بُنيان وليس تكديسًا من الأفراد، بُنيان فيه أشياء مقدسة متفق عليها"[11]، فالمجتمع هو الميدان الذي يظهر فيه الفرد ليجد فيه كينونته وراحته، وهو لا يُقاس بعدد الأفراد إنما بتلك العلاقة التي تجمعهم وتوحدهم، والتي تقوم على أسس وركائز صحيحة من ثوابت وعادات وتقاليد مقدسة.

ويضيف قائلاً:" فهو ليس مجرد مجموعة من الأفراد بل هو تنظيم معين ذو طابع إنساني يتم طبقاً لنظام معين" [12]، وفق قيم عامة يلتزم الأفراد بالتقيّد بها وعدم الخروج عن أُطروها وقوانينها التي سنَّها المجتمع، ومن أجل الرقي والتحضُّر لا بد من التغيير " فإن كل جماعة لا تتطور، ولا يعتريها تغيير في حدود الزمن، تخرج بذلك من التحديد الجدلي لكلمة (مجتمع)" [13]، يعني لا بد من ضرورة التغيّر والتطور وذلك للخروج من دائرة الجمود الذي هو عكس نمطية المجتمع الذي يتسم بالحركية.

إذاً فاللغة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمجتمع فتحكمها علاقة قوية ومتينة به، إذ تسهم في تطوره وتوحيده والارتقاء به، وتكمن علاقة اللغة بالمجتمع على حد تعبير عماد حاتم في كونها:" وسيلة التفاهم بين البشر يكتسبها الإنسان من محيطه الذي يعيش فيه، فهي لا تولد بولادة الإنسان، ولا ترتبط بخصائصه البيولوجية، أو العرقية، بل هي ظاهرة تخضع للشروط التي يعيشها المجتمع الإنساني، وهي تنعدم وتتلاشى بانعدام ذلك المجتمع"[14]، وتعمل اللغة على تحديد العلاقة بين الفاعليين الاجتماعيين من خلال المساهمة في تكوين ثقافة الفرد والمجتمع، فتكون لها القدرة على تنشئة الفرد اجتماعياً، فهي بذلك تشكل عنواناً للانتماء الاجتماعي والذي يسعى إليه الفرد في تحقيقه.

" فلا شك أن اللغة هي دليل هوية المجتمع، ومن أهم العناصر التي تعمل على توحيد ذلك المجتمع... فاللغة العربية لها دور أهم من أية لغة قومية أخرى، فهي عنصر يعمل ليس على توحيد أفراد المجتمع في وحدة سياسية واحدة كقطر من الأقطار، أو دولة من الدول، ولكنها تسطيع أن توحد بين أبناء الأمة العربية جميعها"[15]، فاللغة أداة للإفصاح عن هوية الأفراد والحفاظ عليها، وخلق الروابط الاجتماعية بينهم بحكم التعايش السلمي، الذي يفرض عليهم التقيّد بالنظام الاجتماعي، لأن هوية الفرد هي امتداد لهوية الأمة وذلك عندما يشعر بماهية الانتماء داخل المجتمع.

2- المجتمع والهوية الدينية:

جاء في لسان العرب:" قال ابن الأعرابي: هُوِيَّة أراد أَهْوِيَّة فلما سقطت الهمزة رُدت الضمة إلى الهاء... وفي الحديث: إذا عرستم فاجتنبوا هُوِيَّ الأرض وهي جمع هوة وهي الحفرة والمطمئن من الأرض"[16] ، وفي المنجد:" الهوية (هو) ضمير للغائب المفرد المذكر، ويقال للمثنى (هما) وجمع المذكر (هم) ويقال للمؤنث المفرد (هي) وللمثنى (هما) وللجمع (هنَّ)، والهوية: حقيقة الشيء أو الشخص المطلقة المشتملة على صفاته الجوهرية وذلك منسوب إلى(هُوَ)، والهُوْ هُوْ: لفظ مركب من هُوَ هُوَ، جُعِل جُعِل، اسماً معرفاً باللام ومعناه: الاتحاد بالذات."[17]

وفي الاصطلاح عرفها علماء الكلام بقولهم:" أنها الحقيقة المطلقة المشتملة على الحقائق اشتمال النُّواة على الشجر في الغيب المطلق"[18]، وفي شرحهم للمعاني يرون أنها:" الصورة الذهنية من حيث أنه وضع بإزائها الألفاظ والصورة الحاصلة في العقل من حيث أنها تقصد باللفظ تسمى مفهوماً، ومن حيث ثبوته في الخارج سميت حقيقة، ومن حيث امتيازها عن الأغيار تُسمى هوية"[19]، فالتعريفات كلها متقاربة من حيث المعنى العام الذي تحمله لفظة الهوية.

فالهوية " مصطلح استعمله العرب والمسلمون القدماء، وهو منسوب إلى هو، وهذه النسبة تشير إلى ما يحمله من مضمون...وبعبارة أخرى نستطيع أن نقول أن الهوية الحضارية لأمة من الأمم، هي القدر الثابت والجوهري والمشترك من السمات والقسمات العامة التي تميز حضارة هذه الأمة عن غيرها من الأمم والحضارات والتي تجعل للشخصية القومية طابعاً تتميز به عن الشخصيات القومية الأخرى"[20]، فالهوية اجتماع وتشاكل العوامل الدينية والثقافية واللغوية، والصبغة التي تصطبغ بها الشخصيات القومية وتميزها عن غيرها، وبها يتم التمييز بين الحضارات والأمم.

كما أن الهوية الاجتماعية l'identité sociale: تشير إلى مجموعة المعايير التي تسمح بتعريف فرد ما أو جماعة ما على نحو اجتماعي، وهي بالتالي المعايير التي تسمح للفرد باستحواذ وضعيته الخاصة في إطار مجتمعه، وبعبارة أخرى تعني الهوية الاجتماعية السمات والخصائص التي تضفى على الفرد من قبل عدد كبير من الأفراد الآخرين والجماعات الأخرى في المجتمع(ويمثل ذلك إحدى مؤشرات تماسك الهوية الثقافية)، وهي هوية اجتماعية معروفة من قبل ممثلها الذي يوافق ويشارك في الحياة الاجتماعية عبر انتماءاته الاجتماعية المتنوعة"[21]، فالهوية إذاً تشمل على المعنى الذي يدل على الاختلاف والامتياز، وهي الطابع الذي يُحدد خصوصية الفرد والمجتمع بما يحمله من قيم تجعله يختلف عن غيره.

إنّ " الدين من أهم القُوى في خلق التماسك الاجتماعي، والتماسك الاجتماعي أهم ما يحفظ به بناء الاستقلال"[22]، والدين ثروة قومية وهو عماد من عُمد الاستقلال، لأنه يصحح ضمير الفرد، والفرد الصحيحُ الخُلُقِ ليس إلاَّ حجراً سلمياً في بناء القومية"[23] ، فالدين يخدم اللغة العربية خدمة لغوية وليس من الإسراف أن نحكم بأن حياة اللغة بين الأهلين ترجع إلى حفظ القرآن وتلاوته في المأتم والأفراح، وللمدائح النبوية فضل في إذاعة النصوص الأدبية والألفاظ اللغوية"[24]، فالدين يمثل الوعي الجماعي وصورة العقائد التي يمارسها الفرد ويحيا بها، واللغة حاجة اجتماعية وأداة للتحصيل المعرفي واكتشاف الواقع والمحيط.

يقول مالك بن نبي:" فنفسية الفرد في المجتمعات التاريخية على الأقل مفعمة بالنزعة الدينية، تلك التي تعد جزءاً من طبيعته، وهو ما جعل علم الاجتماع يقول في تعريف الإنسان بأنه (حيوان ديني)، وهو بذلك يحدد جانباً من الأساس النفسي العام في أفراد النوع، وكل فرد يبني شخصيته الخاصة على هذا الأساس"[25]، فالإنسان يعتمد على الدين في توجهاته اليومية، فهو بمثابة العماد والركيزة الأساسية لبناء حياته، وبالتالي فهو يحقق استمرارية الكيان الإنساني من الجانب الوجداني والثقافي، الذي يستند عليه في مواجهة متغيرات الحياة.

ويقول أيضاً "وهكذا يظهر لنا من وجهة علم النفس أن العنصر الديني يتدخل في تكوين الطاقة النفسية الأساسية لدى الفرد، وفي تنظيم الطاقة الحيوية الواقعة في تصرف (أنا) الفرد، ثم في توجيه هذه الطاقة تبعاً لمقتضيات النشاط الخاص بهذه (الأنا) داخل المجتمع، تبعاً للنشاط المشترك الذي يؤديه المجتمع في التاريخ."[26] فالدين يساعد في تربية النفس وتهذيبها وفي تكوين شخصية الأفراد، فتنتج لديهم الطاقة النفسية التي تؤهلهم للمشاركة في النشاط الاجتماعي داخل المجتمعات، وذلك بفعل الإرادة التي تحفزهم على الحركية.

إنّ" الدين واللغة والعادات من الظواهر التي يتصل بعضها ببعض أشد الاتصال، ومن المؤكد أن اللغة تخضع في بعض ألوانها للدين والعادات، وقد يكون في صورها القديمة ما يؤثر في الدين والتقاليد، وهذه الظواهر الثلاثة تبدو مختلفة بعض الاختلاف، ولكنها عند التأمل ترجع إلى أصل واحد هو التعبير عن الخلائق الأدبية: فاللغة مظهر من مظاهر الأناقة والدقة في الافصاح، والدين صورة العقيدة التي يحبا بها الناس، والعادات مظاهر لما تأصل من كريم الشمائل والخلال"[27]، فالعلاقة بينهم تواصلية لأن الدين جمعي واجتماعي وممارسة وظيفية لدى جميع الأفراد، واللغة ناقلة له بمفرداتها ومعانيها، وتُعبِر العادات والتقاليد عن القيم الاخلاقية فتمثل الجانب الثقافي الذي تشترك فيه الجماعة، وكلها تصب في مجتمع واحد الذي يسعى إلى تحقيق سعادة الأفراد وراحتهم.

3- العلاقة التواصلية بين اللغة والدين والهوية:

فعلاقة اللغة بالدين علاقة قوية ومتينة فاللغة ارتقت بالدين، والدين دُرس وحُفظ باللغة التي أنزل بها، ومن المعلوم أيضاً أنه عندما جمعت اللغة العربية ودُوّنت، لم يعول إلا على ألفاظ القرآن الكريم، وألفاظ الشعر الصحيح، وكلام أعرق القبائل العربية، وأبعدها عن تأثير الأعاجم فيها، كقيس وتميم وهُذيل وأسد وغيرها، والقرآن هو الذي حفظ لنا أسس لساننا سليمة ولولاه لما كان من المستبعد أن يكون لكل قطر

عربي لغة خاصة هي بالنسبة إلى اللغة العربية الفصحى كالفرنسية والإيطالية والإسبانية بالنسبة إلى اللاتينية."[28]

ويتحدث قال المستشرق الألماني (نولدكه):عن العربية وعلاقتها بالدين فيقول:" إنَّ اللغة العربية لن تصِرْ حقاً عالمية إلا بسبب القرآن والإسلام، وقد وضع أمامنا علماء اللّغة العرب باجتهادهم أبنية اللّغة الكلاسيكية، وكذلك مفرداتها في حالة كمالٍ تامّ، وأنه لا بدّ أن يزداد تعجب المرء من وفرة مفردات اللّغة العربية، عندما يعرف أن علاقات المعيشة لدى العرب بسيطة جداً، ولكنهم في داخل هذه الدّائرة يرمزون للفرق الدّقيق في المعنى بكلمة خاصّةٍ، والعربيّة الكلاسيكية ليست غنيّة فقط بالمفردات ولكنّها غنية أيضاً بالصيّغ النّحوية، وتهتم العربيّة بربط الجمل ببعضها."[29]

ويضيف قائلاً:" هكذا أصبحت اللّغة (البدويّة) لغة للدّين والمنتديات وشؤون الحياة الرّفيعة، وفي شوارع المدينة، ثم أصبحت لغة المعاملات والعلوم، وإنّ كلّ مؤمن غالباً جداً ما يتلو يومياً في الصّلاة بعض أجزاء القرآن، ومعظم المسلمين يفهمون بالطبّع بعض ما يتلون أو يسمعون، وهكذا كان لا بُدّ أن يكون لهذا الكتاب من التأثير على لغة المنطقة المتسعة ما لم يكن لأيّ كتاب سواه في العالم، وكذلك يقابل لغة الدّين ولغة العلماء والرّحل العادي بكثرة، ويؤدي إلى تغيير كثير من الكلمات والتّعابير في اللغة الشّعبية إلى الصّحة"[30]، لأنها استمدت مكانتها الرفيعة من القرآن الكريم فأصبحت لغة ذات سيادة ورفعة وسمو، وزادها الاهتمام تطوراً ملحوظًا فأضحت لغة الحضارة، وشاركت في رفع الحصيلة المعرفية والإتقان العلمي، من خلال الهيمنة اللغوية بالاعتناء بالمفاهيم الاصطلاحية للعلوم في شتى المجالات العلمية.

كما يحافظ الدين على ثقافة الأمم فهو " أهم مقوم من مقوّمات أيّ ثقافة رابطة اجتماعية تصل الناس بعضهم العض، وتؤلف قلوبهم وتنظم سلوكهم فالدين هو تنزيل إلهي ومعطى سماوي، يُحتم علة الجماعات أن تؤمن به وتخضع لمبادئه، وعليه فأيّ ثقافة لا تقوم على اعتقاد ديني راسخ مآلها الزوال والاندثار، وهناك شواهد في التاريخ وسجلاته تكشف أن هناك حضارات وثقافات ماتت واندثرت نتيجة لموت واندثار الاعتقاد الديني مثل الحضارة العيلامية، والحضارة الآشورية والحضارة البابلية والحضارة الفارسية ومصر القديمة، وهذا إنّ دل على شيء إنما يدلُّ على الأهمية التي يكتسبها الدين في حياة أيّ ثقافة من الثقافات"[31]، وتمثل الثقافة مجموع القيم والمعتقدات وأنماط السلوك التي تقوم على أسس دينية واجتماعية ولغوية، والتي تُسهم في امتداد حضارات الأمم والشعوب.

فالهوية الإسلامية " تعني الإيمان بعقيدة هذه الأمة، والاعتزاز بالانتماء إليها، واحترام قيمها الحضارية والثقافية، وإبراز الشعائر الإسلامية والاعتزاز والتمسك بها، والشعور بالتميز والاستقلالية الفردية والجماعية، والقيام بحق الرسالة وواجب البلاغ والشهادة على الناس، وهي أيضاً محصلة ونتاج التجربة التاريخية لأمة من الأمم، وهي تحاول إثبات نجاحها في هذه الحياة"[32]، فالهوية الإسلامية قوية بمقوماتها الدينية والتاريخية المختلفة عن غيرها، جعلتها تحافظ على بقائها بفعل القرآن الكريم الذي عمل على تقوية اللغة العربية وبقاءها طِوال هذه الحقبة الزمنية.

" إنَّ اللغة الأم أساسية في استيعاب المعارف، بقدر ما تدخل في بناء الهوية الفردية والاجتماعية على حدٍّ سواء، ونقول بناء الهُوية لأنها في الواقع تُكتسب مع الثقافة، وتتغير وتتشكل من خلال مجابهة الفرد مع الجماعة والتماهي معها والانفلات منها، ثم العودة إليها، وإذا كانت الهُوية تقوم على هذا التفاعل المتعدد، والقائم على انخراط الفرد في مجتمعه، فإن اللغة التي هي الأداة الأول والأهمّ في عمليات التواصل والاندماج داخل المجتمع، هي الأداة الأساس لتحديد الهُوية والتعرف إلى الذات"[33]، وهكذا تكون اللغة من مقومات الاستقلال العلمي للدول فإذا حُفظت حُفظ استقلال الأمم، وذلك عن طريق التداول والاستعمال بالقراءة والكتابة والمحادثة والتأليف بها، فباللغة يتم التعليم وهنا تكون الثقافة متاحةً للأفراد، فتنتج بذلك النزعة القومية لدى الشعوب، وبعث روح فهم حياة الاستقلال اللغوي للأوطان.

إنّ علاقة اللغة بالهوية " علاقة جدلية تفاعلية إذ ليست اللغة أداة للتعبير فحسب، ولا وسيلة للتواصل بين الأفراد، ولا شأناً من شؤون العلم والثقافة والتدريس، لكنها شأن من شؤون الهوية والأمن القومي والسيادة الوطنية والاستقرار الاجتماعي والنفسي، حيث اللغة مؤلف رئيس من مؤلفات الهوية في كل بلد أو وطن أو أمة، بل الهوية مفهوم ذو دلالة لغوية واجتماعية وثقافية، يعني الإحساس بالانتماء إلى أركان الهوية التي هي الدين والثقافة والاجتماع، أما اللغة فهي الناطق الرسمي بلسان الهوية ووسيلة إدراك العالم وتصنيف المجتمعات"[34]، فالهوية صفة يتصف بها الفرد تجعله يشعر بوجوده وبفردانيته، وهي نتاج مراحل متعددة من حياته اكتسبها بفعل احتكاكه بالجماعة، ولا يتحقق هذا إلا بفعل اللغة التي وفرت له مفرداتها ودلالاتها، مما ساعد في انغماسه واندماجه في المجتمع، فأصبح فرداً اجتماعيًا يتقن فنيات الخطاب والتواصل.

كما تُعدُّ اللغة " الناطق الرسمي باسم الثقافة والموكل إليها إبراز ما تحتويه هذه الثقافة من كنوز معرفية، وبالتالي اللغة تشكل المحور الأساس الذي تلتصق به من ناحية هوية الفرد، ومن ناحية أخرى

هوية الجماعة وبين هذه وتلك هوية الدين، فاللّغة تُحدد اللسان الثقافي الذي هو بالأساس يمثل الهوية الثقافية للأفراد والشعوب، وهي عامل اختلاف ثقافة عن أخرى، إضافة إلى ذلك هي أسلوب للتواصل والاحتكاك وإثبات الهوية وتأكيد وجودها"[35] ، وترتبط اللغة بالثقافة ارتباطاً وثيقاً إذا كانت " نظاماً للتواصل بين أفراد المجتمع وفقاً لاتفاق عرفي اصطلاحي"[36]، فإن الثقافة الجامع الكلي للعادات والتقاليد والممارسات للمجتمع الذي تكون فيه اللغة الأداة الناقلة لهم،" كما أن نشأة الثقافة ونموها لا يتم بدون اللغة التي تمكن الإنسان من تحقيق التعاون والاتصال مع غيره...وأن لغة أي مجتمع تعتبر مظهراً من مظاهر ثقافته، ومحاولة فصل اللغة عن الثقافة يُعدُّ عملاً منافياً لطبيعة كل منهما"[37]، لأن اللغة هي إسقاط للواقع الخاص بمجتمع معين.

وتسعى اللغة بالنهوض بالمجتمع من خلال تحقيق الأمن اللغوي والثقافي، فهي ذلك الوعاء الحامل والحاوي للثقافة ووسيلة للتفكير التي يتم الاستعانة بها في إبراز الذات والشخصية، فتكوين الهوية يُسهم في إبراز الهوية الاجتماعية، يكون فيها الفرد العنصر الفعّال في تنشيط المجتمع ودفعه نحو التقدم بفعل اللغة التي تتوسط بين الفرد ومجتمعه، " لأن السمات اللغوية هي رباط يقرن الفرد بالهويات الاجتماعية"[38]، لذلك فاللغة أداة جيدة للكشف عن هوية الأشخاص والحفاظ عليها وهذا ما أكده كولماس في قوله:" إنَّ أفعال اللغة هي أفعال الهوية"[39]، كما تبيّن أيضاً أنها ثقافة المجتمعات، فتُغيّر من مسارها وتؤثر في رقيّها وانحطاطها وفق المنهج الذي تجعله طريقاً لها.

الخاتمة:

بينت الدراسة أن اللغة هي الكيان الذي يحافظ على وجود المجتمع، من خلال التسلح بالدين والثقافة الني بدورها تمثل تاريخ الأمم والشعوب من خلال استعراض العادات والتقاليد، كما تسعى للحفاظ على الهوية العربية بالتمكن من استعمالها وتداولها في المحافل الدولية والوطنية، وذلك لإبراز الشخصية العربية، ولا يمكن فصل اللغة عن الدين والهوية وعن المجتمع، لأنها الوسيط بينهما والعلاقة بينهم جدلية وذات طابع تأثير وتأثر، فإذا ضعفت اللغة واندثرت ذهبت المجتمعات وانقرضت لأنها الحافظة للدين والعلوم والهوية، وإذا تخلى المجتمع عن لغته أصبح يعاني من الغزو العلمي والثقافي الأجنبي، وبالتالي لا وجود للهوية والدين والثقافة وأصبح تابعاً لغيره في جميع المجالات.

هوامش:

[1]: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية،(2003)، دار هومة، (ط1)، (الجزائر)، ص42.

[2]: ينظر: المعجم الوسيط: مجموعة من المؤلفين، (1972)، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر،(ط2)، (اسطنبول)، مادة لغا.

[3]: ابن منظور محمد بن مكرم الإفريقي المصري: لسان العرب، دار صادر، (ط1)، (بيروت)، مادة لغا.

[4]: الفيروزآبادي مجد الدين أبو ظافر محمد بن يعقوب: القاموس المحيط، (1301ه)، الهيئة المصرية للكتاب مطبعة الآميرية، (ط3)، مادة لغو.

[5]: ابن جني أبو الفتح عثمان: الخصائص، تح محمد علي النجار، دار الكتب المصرية المكتبة العلمية، ج1، ص34.

[6]: عبد السلام أحمد شيخ: اللغويات العامة مدخل إسلامي وموضوعات مختارة، (2002)، دار التجديد للطباعة والنشر والترجمة، (ط3)، الجامعة الإسلامية العالمية، (ماليزيا)، ص8.

[7]: أنيس فريحة: نظريات في اللغة،(1981)، دار الكتاب اللبناني، (ط2)، (بيروت)،ص41.

[8]: عبده محمد بدوي: أهمية تعلم اللغة العربية، (1996)، حوليات كلية الآداب للنشر، (ط16)، الكويت، ص138.

[9]: عالم محمود أمين: دفاع عن الخصوصية اللغوية، سلسلة قضايا فكرية لغتنا العربية في معركة الحياة، (1998)، قضايا فكرية للنشر، الكتاب السابع والثامن عشر،(القاهرة)، ص9.

[10]: مالك بن نبي: ميلاد مجتمع، ترجمة عبد الصبور شاهين، (2018)، دار الفكر، (ط12)، (دمشق)، ص17.

[11]: مالك بن نبي: تأملات، ترجمة عبد الصبور شاهين، (1989)،دار الفكر، (ط1)، (دمشق)، (سوريا)، ص157.

[12]: مالك بن نبي: ميلاد مجتمع، ترجمة عبد الصبور شاهين، ص17.

[13]: المصدر نفسه: ص17.

[14]: حاتم عماد: في فقه اللغة وتاريخ الكتاب، (1982)، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، (طرابلس ليبيا)، ص9، 10.

[15]: خرما نايف: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، (1978)، عالم المعرفة، (الكويت)، ص187.

[16]: ابن منظور محمد بن مكرم الإفريقي المصري: لسان العرب، دار صادر، (ط1)، (بيروت)،ج15، ص376.

[17]: المنجد في اللغة والأعلام: مجموعة من الباحثين، (2000)، دار المشرق، (ط38)، (بيروت)، ص875.

[18]:الجرجاني السيد الشريف علي بن محمد: التعريفات،(1405ه)، تح إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، (ط1)،(بيروت)،ج1، ص320.

[19]: المصدر نفسه: ج1، ص281.

[20]: محمد عمارة: الهوية الحضارية، مجلة الهلال، القاهرة، ، العدد 2، فبراير 1997، ص33.

[21]: اليكس ميكشللي: الهوية، ترجمة علي وطفة،(1993)، دار الوسيم للخدمات الطباعية، (ط1)، (دمشق)، ص111، 112.

[22]: زكي مبارك: اللغة والدين والتقاليد في حياة الاستقلال،(1956)، طبع بمطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، (ط1)، (مصر)، ص72.

[23]: المرجع نفسه: ص55.

[24]: المرجع نفسه: ص27.

[25]: مالك بن نبي: ميلاد مجتمع، ترجمة عبد الصبور شاهين: ص69.

[26]: المصدر نفسه: ص74.

[27]: زكي مبارك: اللغة والدين والتقاليد في حياة الاستقلال: ص7.

[28]: مصطفى الشهابي: المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث، (1955)، مكتبة الجامعة الأمريكية، ص7.

[29]: إيمان ريمان، وعلي درويش: بين العامية والفصحى مسألة الإزدواجية في اللغة العربية في زمن العولمة والإعلام القضائي،(2008)،شركة رايتسكوب للمنشورات التقنية، ص55، نقلاً عن نذير حمدي: اللغة العربية، ص133.

[30]: المرجع نفسه، ص133.

[31]: وهيبة بوسعدية، حمودة صبرينة: الأمن الثقافي دراسة في المفهوم والمهددات، مجلة الباحث للدراسات الأكاديمية، العدد الحادي عشر، جوان 2017، 380، 381، نقلاً عن بلغيث سلطان: دور الفضائيات العربية في تحقيق عالمية الثقافة العربية، شؤون عربية، العدد131، خريف2007، ص77.

[32]: خليل نوري مسيهر العاني: الهوية الإسلامية في زمن العولمة الثقافية، (2009)، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، (ط1)، ص45.

[33]: بسام بركة، فايز الصيّاع وأخرون: اللغة والهوية في الوطن العربي إشكالات التعليم والترجمة والمصطلح،(2013)، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، (ط1)، (بيروت)، ص 31

[34]: المصدر نفسه: ص82.

[35]: وهيبة بوسعدية، حمودة صبرينة: الأمن الثقافي دراسة في المفهوم والمهددات (جوان 2017) ، مجلة الباحث للدراسات الأكاديمية، العدد الحادي عشر، ص 380، 381، نقلاً عن بلغيث سلطان: دور الفضائيات العربية في تحقيق عالمية الثقافة العربية، (خريف2007)، شؤون عربية، العدد131، ص79.

[36]: كريم زكي حسام الدين: اللغة والثقافة، دراسات أنثرولغوية لألفاظ وعلاقات القرابة في الثقافة العربية (2001)، دار غريب للطباعة والنشر، (ط1)، (مصر)، ص16.

[37]: المرجع نفسه: ص66.

[38]: فلوريان كولماس: دليل السوسيو لسانيات:، ترجمة خالد الأشهب، وماجدولين النهيبي، (2009)،المنظمة العربية للتربية، (ط1)، بيروت،(لبنان)، ص684.

[39]: المصدر نفسه، ص679.

قائمة المصادر والمراجع:

1- اليكس ميكشللي: الهوية، ترجمة علي وطفة،(1993)، دار الوسيم للخدمات الطباعية، (ط1)، (دمشق).

2- أنيس فريحة: نظريات في اللغة،(1981)، دار الكتاب اللبناني، (ط2)، (بيروت).

3- إيمان ريمان، وعلي درويش: بين العامية والفصحى مسألة الازدواجية في اللغة العربية في زمن العولمة والإعلام القضائي،(2008)، شركة رايتسكوب للمنشورات التقنية، نقلاً عن نذير حمدي: اللغة العربية.

4- بسام بركة، فايز الصيّاع وأخرون: اللغة والهوية في الوطن العربي إشكالات التعليم والترجمة والمصطلح،(2013)، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، (ط1)، (بيروت).

5- الجرجاني السيد الشريف علي بن محمد: التعريفات،(1405هـ)، تح إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، (ط1)،(بيروت).

6- ابن جني أبو الفتح عثمان: الخصائص، تح محمد علي النجار، دار الكتب المصرية المكتبة العلمية.

7- حاتم عماد: في فقه اللغة وتاريخ الكتاب، (1982)، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، (طرابلس ليبيا).

8- خرما نايف: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، (1978)، عالم المعرفة، (الكويت).

9- خليل نوري مسيهر العاني: الهوية الإسلامية في زمن العولمة الثقافية، (2009)، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، (ط1).

10- زكي مبارك: اللغة والدين والتقاليد في حياة الاستقلال،(1956)، طبع بمطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، (ط1)، (مصر).

11- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية،(2003)، دار هومة، (ط1)، (الجزائر).

12- عالم محمود أمين: دفاع عن الخصوصية اللغوية، سلسلة قضايا فكرية لغتنا العربية في معركة الحياة، (1998)، قضايا فكرية للنشر، الكتاب السابع والثامن عشر،(القاهرة).

13- عبد السلام أحمد شيخ: اللغويات العامة مدخل إسلامي وموضوعات مختارة، (2002)، دار التجديد للطباعة والنشر والترجمة، (ط3)، الجامعة الإسلامية العالمية، (ماليزيا).

14- عبده محمد بدوي: أهمية تعلم اللغة العربية، (1996)، حوليات كلية الآداب للنشر، (ط16)، الكويت.

15- فلوريان كولماس: دليل السوسيو لسانيات:، ترجمة خالد الأشهب، وماجدولين النهيبي، (2009)،المنظمة العربية للتربية، (ط1)، بيروت،(لبنان).

16- الفيروزآبادي مجد الدين أبو ظافر محمد بن يعقوب: القاموس المحيط، (1301ه)،الهيئة المصرية للكتاب مطبعة الآميرية، (ط3).

17- كريم زكي حسام الدين: اللغة والثقافة، دراسات أنثرولغوية لألفاظ وعلاقات القرابة في الثقافة العربية،(2001)، دار غريب للطباعة والنشر، (ط1)، مصر.

18- مالك بن نبي: تأملات، ترجمة عبد الصبور شاهين، (1989)، دار الفكر، (ط1)، (دمشق)، (سوريا).

19- مالك بن نبي: ميلاد مجتمع، ترجمة عبد الصبور شاهين، (2018)، دار الفكر، (ط12)، (دمشق).

20- محمد عمارة: الهوية الحضارية، مجلة الهلال، القاهرة، ، العدد 2، فبراير (1997).

21- مصطفى الشهابي: المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث، (1955)، مكتبة الجامعة الأمريكية.

22- المعجم الوسيط: مجموعة من المؤلفين، (1972)، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر،(ط2)، (اسطنبول).

23- المنجد في اللغة والأعلام: مجموعة من الباحثين، (2000)، دار المشرق، (ط38)، (بيروت).

24- ابن منظور محمد بن مكرم الإفريقي المصري: لسان العرب، دار صادر، (ط1)، (بيروت).

25- وهيبة بوسعدية، حمودة صبرينة: الأمن الثقافي دراسة في المفهوم والمهددات، (جوان 2017)، مجلة الباحث للدراسات الأكاديمية، العدد الحادي عشر، نقلاً عن بلغيث سلطان: دور الفضائيات العربية في تحقيق عالمية الثقافة العربية، خريف200، شؤون عربية، العدد131.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 158 - 169 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الكتابة الإملائية العربية وإشكالات تجسيد المنطوق؛ نماذج مختارة

Arabic Spelling and Articulation Problems; Selected Models

د. فضيلة دقناتي *

Fadila Deguenati

مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، وحدة ورقلة، الجزائر

C.R.S.T.D.L.A.- Ouargla- Algeria

deguenatifadila@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2022/02/24	تاريخ القبول: 2022/04/19	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

تعد الكتابة رموزا خطية متفقا عليها تمثل اللغة المنطوقة، ويألف مستعمل اللغة العلاقة بين الرموز الصوتية ومقابلاتها الكتابية لدرجة تجعله يعتقد أن الكتابة هي التمثيل الصادق للنطق.

ولكن المتأمل للرموز الكتابية يجدها تعجز في الكثير من الأحيان عن تجسيد كل ما يمكن أن تحمله اللغة المنطوقة من مظاهر صوتية مرتبطة بأصوات اللغة.

انطلاقا من هذا الطرح سنبني ورقتنا البحثية هذه على إشكال مفاده: ما مدى توافق الخط العربي (الكتابة) مع النطق الصحيح لأصواتها؟

تهدف هذه الدراسة إلى عرض جملة من القضايا المرتبطة بالكتابة العربية ومدى موافقتها للمنطوق في حالات متنوعة، مع تقديم نماذج عن تلك الحالات.

الكلمات المفتاح : كتابة؛ إملاء؛ لغة؛ نطق؛ حرف.

Abstract :

Writing is a medium that involves the representation of a spoken language through a system of physically inscribed symbols. The relation between the system of symbols that represents a certain language's phonology and morphology becomes very familiar to its users to the extent of making them believe that it is a true representation of speech.

* د. فضيلة دقناتي: deguenatifadila@gmail.com

But if we think about it, we find out that the writing symbols are sometimes could not embody all the sound features associated with the range of phonemes that a spoken language could encompass.

Based on the aforementioned hypothesis, the aim of our research paper is to answer the following question:

To what extent does the Arabic writing system correspond to the correct spelling of its phonemes?

The purpose of this study is to discuss a range of issues related to the Arabic writing system and its compatibility with the articulated sounds in a variety of cases, illustrating this with examples.

Keywords: writing; spelling; language; spelling; letter.

1-المقدّمة:

تمثل اللغة الوسيلة الرئيسة للتواصل والتفاهم بين الناس، وإن كان الأصل فيها أنها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[1] فإن الإنسان قد ابتكر طريقة لحفظ اللغة في شكل رموز تمثل هذه الأصوات وتعبر عنها في صورها المختلفة. إن هذا الابتكار كان بمثابة المرحلة الفارقة في تاريخ الإنسان، فمن خلالها تختزن المعارف والعلوم والفنون.

سنتطرق في ورقتنا البحثية هذه إلى موضوع الكتابة في اللغة العربية، وكيفية تمثيلها للأصوات، انطلاقا من إشكال مفاده:

إلى أي حدّ يمكن أن تجسد الكتابة الظواهر النطقية في اللغة العربية؟

وقد وضعنا جملة من الفرضيات حول هذا الموضوع أبرزها:

-لا بدّ للكتابة أن تجسد الحد الأعلى من الظواهر النطقية في اللغة العربية.

-هناك بعض الظواهر الصوتية تعجز الكتابة عن إبرازها.

-هناك بعض الصور الكتابية لا تتطابق مع الأداء النطقي الذي تمثله.

سنحاول الإجابة عن هذا الإشكال، من خلال تقديم نماذج منتقاة، نتبين من خلالها مدى التطابق أو التباين بين الكتابة والمنطوق. وتتجلى أهمية الموضوع في التعريف بواقع الكتابة العربية، ودحض العديد من الأصوات التي تقول بعدم صلاحيتها وتنادي إلى استبدالها.

بنينا الدراسة على التتبع والاستقراء؛ لذا فإننا سنتبع المنهج الوصفي، المشفوع بالتحليل بغية الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية.

2-مدخل نظري:

2-1 تعريف اللغة:

اللغة ظاهرة انسانية تعددت تعريفاتها؛ ومن ذلك ذكر: "أن اللغة هي نظام الأصوات المنطوقة، له قواعد تحكم مستوياته المختلفة، الصوتية والصرفية والنحوية، وتعمل هذه الأنظمة في انسجام ظاهر مترابط وثيق، ولهذا فهي نظام الأنظمة، او هي نظام من الرموز الصوتية"[2]

2-2تعريف الكتابة:

تعد الكتابة مظهرا من مظاهر الابتكار الفكري للإنسان؛ وهي "عبارة عن تسجيل خطي، يمكن إدراكه بالبصر، لأصوات اللغة التي هي ذات طبيعة سمعية، بمعنى: أنها عملية تحويل المسموع إلى مرئي، عن طريق مجموعة من الرموز، التي هي الحروف"[3].

2-3 تعريف الخط:

لا يختلف مصطلح الخط عن مصطلح الكتابة، مع أن بينهما عموم وخصوص، مما جاء في المعاجم العربية: "خط الكتابَ: كتبه "خط نسخته بيده/ بالقلم- (وَمَا كُنْتَ تَتْلُو مِنْ قَبْلِهِ مِنْ كِتَابٍ وَلا تَخُطُّهُ بِيَمِينِكَ إِذًا لارْتَابَ الْمُبْطِلُونَ) [العنكبوت، الآية 48]"[4].

ويرتبط الخط عموما بترك أثر على سطح ما، والخط المكتوب هو رسم الحروف الهجائية بطريقة مخصوصة، وقد كان يطلق على رسم الحروف بالقلم وباليد فقط، وأصبح يتعدى ذلك إلى الكتابة بالأجهزة الحديثة، التي تحوي أنواعا كثيرة من الخطوط.

2-4 الكتابة العربية بين التوقيف والتوفيق:

تشكلت الكتابة العربية، ووصلت إلى ما هي عليه اليوم بعد مراحل عدّة، في كل مرحلة إضافات وتعديلات، من أجل أن تكون أكثر تمثيلا للمنطوق.

ومع ذلك فإن الآراء حول نشأتها تعدّدت، ولهذه الآراء أثر على النظرة لمستقبل الكتابة (الخط) العربية وتطورها، ومن أبرز الآراء نذكر:

*النظرية التوقيفية: ويقصد بالتوقيف "في الدراسات العربية أن الكتابة وكذلك اللغة قد أنزلها الله على آدم أو غيره من الأنبياء عليهم السلام"[5]، وقد ذهب هذا المذهب علماء كثر، منهم ابن فارس (ت395هـ) الذي يقول: "يروى أن أول من كتب الكتاب العربي والسرياني والكتب كلها آدم عليه السلام..."[6]، والقلقشندي (ت821هـ) الذي يعدّ الخط هبة من الله، يقول: "أن واضع الخطوط العربية كلّها آدم عليه السلام وذلك قبل موته بثلاثمائة سنة"[7].

إن أصحاب هذه النظرية (في اللغة عموما وفي الخط) يرون بقدسية الكتابة العربية لأنها وحي من الله لا يجوز أن يبدّل أو يعدّل.

*النظرية التوفيقية (الاصطلاحية): وفي المقابل نجد مجموعة من العلماء الذين لم تقنعهم نظرة التوقيف، على رأسهم ابن جني (ت 392هـ)، الذي قال: "هذا موضع محوج إلى فصل تأمل، غير أن أكثر أهل النظر على أن أصل اللغة إنما هو تواضع واصطلاح، لا وحي ولا توقيف"[8]، ويرى ابن خلدون (ت808هـ) أن الكتابة من عداد الصنائع الإنسانية؛ فهي من اختراع الإنسان[9].

وقد أثبتت الدراسات الحديثة أن الخط العربي ما هو إلا مرحلة متطورة وظهرت دراسات تستند إلى نقوش وحفريات قديمة وفصّلت الحديث عن الأصول الأولى للخط العربي[10].

2-5 الحروف والأصوات:

نعني بحروف اللغة التمثيلات الخطية لأصوات اللغة، فلكل لغة عدد ثابت من الحروف متفق عليها رسما، أما الصوت فهو الأداء النطقي، فالحرف الواحد قد ينطق بطرائق مختلفة حسب موقعه ومجاورته للحروف الأخرى[11].

هناك فرق إذا بين أن نضع رموزا لأصوات أو أن نضع رموزا للحروف، فالأصوات في كل لغة من لغات العالم أكثر من الحروف، ومن هنا يتحتم أن تكون رموز الأولى أكثر من رموز الثانية. وإذا كانت رموز الحروف ثابتة العدد لأن عدد الحروف لا يزيد ولا ينقص فإن رموز الأصوات ليس كذلك..."[12].

2-6 الكتابة الإملائية والكتابة الصوتية:

نريد بالكتابة الإملائية -هنا- الكتابة بالحروف وفق النظام المتعارف عليه في كل لغة، أما الكتابة الصوتية فيمكن أن نميز بين الأبجدية الصوتية المرتبطة بلغة معيّنة، توضح الكتابة الإملائية وتضيف إليها ما

يميّزها، والكتابة الصوتية العالمية التي نضجت فكرتها على يد اللغوي الإنجليزي هنري سويت (1912م)، رئيس الجمعية الصوتية الدولية ، الذي استخدم في هذا النظام الرموز الرومانية ، وقد تم وضع التعديلات المستمرة على هذا النظام وكان آخرها في عام 1951م.

والكتابة الصوتية تختلف عن الكتابة الإملائية، فالكتابة الإملائية هي مطابَقة الرسم للقواعد المتعارف عليها في اللغة، أما الكتابة الصوتية فهي رسم الكلمة كما تنطق، وإذا كانت حروف اللغة في بعض الحالات عاجزة عن تمثيل كل ما ينطق فإن الكتابة الصوتية هي ابتكار حروف أخرى تمثّل تغيرات الحرف الواحد نطقيا، ذلك لأن للكتابة "نظما مختلفة باختلاف دلالة الرمز، فالرمز الكتابي إما أن يدل على صوت فتكون الكتابة كتابة صوتية، وإما أن يدل على حرف فتكون الكتابة كتابة تشكيلية، وإما أن تكون الكلمة في عمومها هي الوحدة الكتابية وتسمى الكتابة حينئذ كتابة إملائية"[13].

والملاحظ أن هناك محاولات عدة تسعى إلى وضع رموز صوتية عربية نابعة من خصائص العربية، وممثلة بالحرف العربي مع إضافات رموز تمييزية.

3- الدراسة التطبيقية:

الكتابة الإملائية -كما سبق- هي تمثيل لحروف اللغة وفق قواعد متعارف عليها، وعليه فإنه "ليس هناك نظام كتابي أصلح من نظام آخر، بل إن كل لغة لها نظامها الكتابي الخاص الذي يتواءم مع نظامها الصوتي والصرفي والنحوي"[14].

إن المتأمل لنظام للكتابة العربية يلاحظ ما يلي:

3-1 حروف تكتب ولا تنطق:

وهذه الظاهرة موجودة في لغات غير العربية، بتفاوت في نسبها، ومن الأمثلة عليها في اللغة العربية؛ نجد:

*الألف بعد واو الجماعة: وتسمى الألف الفارقة، ونجدها تثبت بعد واو الجماعة في الأفعال، ويرى بعضهم أنها سميت بالفارقة (يرى الفراء (ت207 هـ) أنها تفرق بين الواو الأصلية وواو الجمع، ويرى الأخفش (ت215هـ) أنها تفرق بين واو الجماعة وواو العطف)[15] .

والأصل في الكتابة الإملائية أن لا يلي حرف مد حرف مد آخر، ففي الفعل "كتبوا" نجد توالي الواو المدية مع الألف (أصلها مدية)، فقد يهيّأ للمبتدئ أن الواو هنا حرف لين، والألف بعدها مدّ لها، بحسب القواعد الإملائية، وهذا مما يوقع في اللبس بالنسبة لمن ليس له دراية بنظام الكتابة العربية.

كما نجد أن بعضهم ممن ألف كتابة الألف بعد الواو المتطرفة في الفعل يكتب الفعل "يرجو" أو الفعل "يعلو" بألف في الآخر.

*الألف في كلمة "مائة": تكتب كلمة "مائة: مئة" بألف مع أنها لا تنطق، ويذهب البعض إلى حذف هذه الألف، وكتابتها كما تنطق" مئة ، مئتان، ثلاثمئة..." تجنبا للخطأ عند المتعلمين.

*اللام الشمسية في التعريف: تعد "ال" التعريف من العلامات المميزة للأسماء، وقد اصطلح علماء اللغة على تقسيم الحروف العربية من حيث النطق بعد "ال" التعريف على قسمين؛ قسم تنطق فيه اللام وأسموها حروفا قمرية (يجمعها علماء التجويد في: إبغ حجّك وخف عقيمه)، وقسما لا تنطق فيه اللام وأسموها حروفا شمسية (مجموعة في بداية كلمات البيت: طب ثم صل رحما تفز ضف ذا نعم * دع سوء ظن زر شريفا للكرم)[16] .

فاللام بعد الحروف الآتية: التاء، والثاء، والدال، والذال، والراء، والزاي، والسين، والشين، والصاد والضاد، والطاء، والظاء والنون، تكتب ولا تنطق، كما في "السيارة: اسَّيارة" (مع تشديد الحرف الأول بعدها).

3-2 حروف تنطق ولا تكتب:

كما أن هناك بعض الحروف التي تنطق -صوتيا- ولا تكتب بصورتها الصوتية؛ ومن ذلك:

*التنوين: عرّف العلماء التنوين بكونه "نونا ساكنة زائدة تلحق الآخر لفظا لا خطا لغير توكيد"، ويذهب علماء الأصوات إلى عدّ التنوين عبارة عن حركة قصيرة بعدَها نون" فالتنوين في رأيهم مجموع الحركة والنون معا[17]، وكان الأصل أن تكتب نونا ساكنة في آخر كل كلمة منونة ولكنهم عدلوا عن هذا الأصل، اختصارا، ومنعا للخلط بين هذه النون الزائدة وغيرها من الأنواع الأخرى، ولا سيما الأصلية، ووضعوا مكان النون رمزا مختصرا يغني عنها، ويدل -عند النطق به- على ما كانت تدل عليه، وهذا الرمز هو: الضمة الثانية، والفتحة الثانية، والكسرة الثانية[18].

إن هذه الحركة الثانية في الأصل تحمل دلالة صوتية تمثل النون الزائدة؛ فلا أحد من أبناء العربية - المتعلمين تعليما معتبرا- يعجز عن كتابتها أو قراءتها، ومع ذلك فإننا نلاحظ وجود دعوات تهاجم هذه الطريقة لتمثيل التنوين، منها ما تحمل نوايا حسنة تعزو دعواتها إلى الصعوبة التي يواجهها بعض المتعلمين من أبناء العربية أو من الناطقين بغيرها، فيقعون في أخطاء في الكتابة -خاصة- فنجدهم يكتبون كلمة "كتابٌ" بـ"كتابُنْ" مثلا؛ يقول إبراهيم السامرائي: "وأنا أرى أن هذه النون الساكنة التي لحقت آخر

الاسم لفظا لا خطا، كان من حقها أن تثبت في الخط أيضا كما ثبتت في اللفظ، وهذا طبيعي مقبول يتمشى مع الدعوات الكثيرة إلى تيسير الكتابة العربية"[19].

مع العلم أن نون التنوين تثبت وصلا فقط، حيث نجد أنها تسقط في الوقف، ولعل هذا ما يحول دون كتابتها، فتصبح بذلك ثابتة في الكلمة.

*الحرف المشدّد: اصطلح في الكتابة العربية على وضع رمز الشدة (ـّ) في حالة وجود حرفين متماثلين في كلمة واحدة أولهما ساكن والثاني متحرك، وبذلك فإن أحد الحرفين لا يثبت في الكتابة، فالأصل في كلمة "خطُّ" أنها تمثل "خطْطٌ"، وهنا نجد أن الكثير من المتعلمين لا يعرفون المعنى الحقيقي للشدة، فنجد بعضهم يعتقد أنها ضغط أو نبر على الحرف المشدّد، وقد يؤثر هذا على بنية الكلمة واشتقاقاتها.

*الألف في هاء التنبيه: هاء التنبيه هي هاء ممدودة (هَا) يؤتى بها في بداية الكلام للفت الانتباه، وتحذف ألفها "إذا دخلت على اسم إشارة ليس مبدوءا بالتاء أو كانت بعد كاف الخطاب"[20] ، وذلك مثل: هذا، وهذه، وهؤلاء، وهذان.

ففي نطق كلمة "هذا" تمد الهاء بمقدار حركتين (بمصطلح علماء التجويد)، فنحن لا ننطقها "هَذَا" كما في الرسم، وإنما ننطقها "هاذا"، ونرى أن الكثير من المتعلمين (حتى في المراحل المتقدمة) يثبتون هذه الألف كتابة. والأمر نفسه في بقية الكلمات التي تحتوي على هاء التنبيه.

وإذا كان اسم الإشارة مبدوءا بتاء، فإنها تثبت، كما في: هاتان، وكذلك إذا كان بعده كاف الخطاب كما في: هاذاك.

*الألف في كلمة "لكن": من الألفات التي تحذف في الكتابة مع إثباتها في النطق الألف بعد لام "لكن"، فلو قرأناها باتباع القواعد الإملائية للكتابة لكانت لا تتوافق مع النطق الصحيح، فالأصل أنّ نطقها "لاكن"، وهذا ما يسبب لبسا في كتابتها عند بعض المتعلمين أيضا.

3-3 *الهمزة في الكتابة الإملائية:

للهمزة في الكتابة العربية حديث يطول، من حيث تاريخ كتابتها وعلاقتها بالألف رسما وتعبيرا، لكن ما يهمنا هنا أن الهمزة تأخذ أشكالا مختلفة في الرسم، حسب موضعها في الكلمة، وحسب حركتها وحركة الحرف قبلها، مع أن نطقها واحد لا يتغيّر، وهذا التغيير في الرسم قد يوقع في أخطاء في الكتابة، مع أن البرامج التعليمية تحرص على تلقين المتعلّم حالات رسم الهمزة في مراحل تعليمية مبكرة، إلا أن وجود بعض الحالات الخلافية توقع في الخطأ.

3-4 صفات الحروف في الكتابة الإملائية:

يمتلك صاحب اللغة القدرة على التمييز بين الأداءات الصوتية للحرف الواحد، وهذه القدرة يكتسبها من خلال الممارسات المختلفة للغة، فلا يجد حرجا في عدم تمثيل الكتابة الإملائية للتغيرات الصوتية المختلفة، لكن متعلم اللغة من غير الناطقين بها سيجد بعض الإشكالات في تحديد النطق الصحيح للصوت عندما يحتمل أداءات مختلفة.

لقد فطن علماء التجويد في فترة مبكرة بهذا الإشكال فوضعوا ضوابط تحدد صفات الحروف من خلال علم نظري مؤسس، كما اجتهد واضعوا المصاحف في العصر الحديث إلى تجسيد بعض التغيرات الصوتية باستخدام الألوان وذلك في التمييز بين بعض السمات الصوتية.

*حرف الراء: الراء من الحروف التي يتنوع فيها الأداء الصوتي بين الترقيق والتفخيم، حسب حركتها أساسا، وحسب موقعها في الكلام وتشكلها مع بقية الحروف، ومع أن صاحب اللغة لا يرى إشكالا في ترقيق الراء تارة وتفخيمها أخرى بما ألفه في نطق كلمات بعينها فإن الناطق بغير العربية يقع في إشكالات قد تؤثر على نطقه الصحيح (مع وجود بعض الخلافات في حالات التفخيم والترقيق)، فمثلا هناك من ينطق كلمة مدرسة بترقيق الراء (رصدنا هذا الأداء عند أشخاص من أصول غير عربية بالمنطقة).

*حرف اللام: والشيء نفسه مع حرف اللام الذي هو في الأصل مرقق، لكنه يفخم في حالات، فلو افترضنا أن أحدهم ينطق كل "ليل" بالتفخيم فإن هذا يبدو غير مقبول، لذلك يقترح بعضهم وضع علامات تمييزية في حالات كهذه.

إن تأثير تجاور الحروف بعضها مع بعض قد يولد تغييرات على طريقة نطقها عما إذا كانت منفصلة، وهذا لا يمكن أن تجسده الكتابة، وقد يحتاج إلى وضع رموز تمييزية.

3-5 الكتابة العربية، نقد وتحليل:

من المعلوم أن النظام الكتابي للغة يمثل خصوصية ألفها أصحابها ودرجوا عليها، كما أنه "ليس هناك نظام كتابي أصلح من نظام آخر، بل إن كل لغة لها نظامها الكتابي الخاص الذي يتواءم مع نظامها الصوتي والصرفي والنحوي"[21].

إن الملاحظات التي قدّمناها عن عدم التطابق في بعض الحالات بين المنطوق من اللغة العربية والتمثيل المكتوب له إنما هو ظاهرة موجودة في اللغات كلها، وقد نجدها في لغات كثيرة تتجاوز الحد المعقول –حسب نظرتنا لها– ما استدعى وجود كتابة صوتية مرافقة لكل حرف من حروفها.

لقد تعالت أصوات تنادي إلى تغيير الكتابة العربية بهدف تيسيرها، ولعل من أغربها الدعوة إلى كتابة العربية بحروف لاتينية، وهي دعوة قديمة قدمت إلى مجمع فؤاد الأول للغة العربية سنة 1944م من طرف عبد العزيز فهمي باشا، حيث قدم مذكرة تقترح اتخاذ الحروف اللاتينية لرسم الكتابة العربية، ويرجع تأخر الشرقيين إلى المشقة في الكتابة، فقواعدها عسيرة "ورسمها مضلل وكثيرا ما تحتبس أفكار الناس في صدورهم فلا تنشر بالكتابة أو الخطابة خوف انتقاد العبارة، وهكذا تموت الفكرة القيمة أو تنشر على الناس بإحدى اللغات الأجنبية"[22]. ويرجع عبد العزيز فهمي أكبر صعوبة في الكتابة إلى التشكيل المنفصل عن الحرف الذي كثيرا ما يوقع في اللبس، ويستدل على "أن الأمم التي تستعمل حروف الحركة في كتابتها هي الأمم الراقية علميا وصناعيا بخلاف الأمم التي لا حروف حركة عندها"[23]، وقدم لذلك نماذج مختلفة، وعلى قدم الدعوى ورفضها من قبل المجمع وعدم تقبلها من كل عربي يفخر بلغته لفظها ورسمها وكل ما يرتبط بها، نود أن نشير إلى أن الخط العربي لم يكن ولن يكون عاجزا في حمل العلوم والمعارف عند العرب وعند غيرهم.

كما قدم – في السياق نفسه– علي الجارم بك مشروعا لتيسير الكتابة العربية بأن "يبقي على جهر الرسم الأصلي مع وضع حركات جديدة متصلة بالحرف لاصقة بها... أن تكتب الكلمات على حسب النطق بها، فلا يحذف حرف ينطق به، ولا يكتب حرف لا ينطق به، باستثناء همزة الوصل واللام الشمسية"[24] .

إن وجود تغييرات طفيفة بين النطق والكتابة إنما هو ظاهرة صحية، يمكن تجاوزها، "فالكتابة تمثل في الغالب المرحلة الأولى للحالة النطقية، في حين أن اللغة المنطوقة تمثل مراحل متقدمة قد نجد لها بعض الأثر في المكتوب وقد لا نجده، وهذه الأمور مسلم بها في جميع الأنظمة الكتابية أشار إليها علماء اللغة، وأكدوا على أن أنظمة الكتابة في اللغات المختلفة تقصر دون تمثيل النطق تمثيلا صوتيا دقيقا"[25].

قد يستعان ببعض الرموز التي تضفي مزيدا من البيان والوضوح على الكتابة العربية، ولكن دون تغيير جذري في الكتابة، لأن التغيير الجذري قد يحدث قطيعة بين التراث والحداثة، ويجعلنا نتعامل مع النص القرآني المكتوب بالخط العربي الأصيل بغرابة.

والأصل أن نظام الكتابة في اللغة العربية يقوم على قواعد يمكن تدريسها وحفظها، وقليل ما توجد حالات شاذة أو منافية لتلك القواعد، وعليه يمكن تجاوز الصعوبات بالتلقين النظري لهذه القواعد مع تطبيقاتها، كما يجب الاستعانة بالمعاجم (القواميس) المدرسية التي تبنى على أساس صوتي، يمكّن المتعلم من

الرجوع إلى القاعدة نظريا في مقدمته، ويدرج النطق الصحيح لكل كلمة في متنه، كما لا ننسى تفعيل دور المدارس القرآنية في تلقين الأصوات العربية الصحيحة.

4- الخاتمة:

بعد استعراضنا لبعض المفاهيم النظرية المرتبطة بالكتابة العربية، وتقديمنا لبعض النماذج التي تعكس اختلافا بين النطق والكتابة، خلصنا إلى الآتي:

-تعد الكتابة تمثيلا أقرب ما يكون إلى اللغة المنطوقة، ولكن لا يمكن أن تكون تمثيلا مطابقا لها.

-لا يمكن أن نجد نظاما كتابيا يجسد كل الظواهر النطقية في أي لغة، وذلك لما يصيب اللغات من تحّل تغيّر في نظامها الصوتي.

- لا ضير في الاجتهاد للرقي بالخط العربي في حدود المحافظة على رسمه العام، وقواعده الأساسية.

وعليه؛ فإننا نقدم جملة من التوصيات من أهمها:

-ضرورة الاعتناء بالخط العربي وتعليمه.

-الدعوة إلى إنجاز معاجم مدرسية تركز على النطق الصحيح للأصوات والكلمات.

- الاستعانة بمقررات تعليم الأحكام التجويدية للقرآن (المخارج والصفات)، في تثبيت النطق الصحيح لأصوات اللغة العربية.

هوامش:

[1] - ابن جني أبو الفتح عثمان (ت 392هـ): الخصائص (دت)، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، ص 87.

[2] - أحمد مختار عمر:علم الدلالة، (1983) ، مكتبة دار العروبة، الكويت، ص6.

[3] - عبد الرحيم محمد عبد الرحيم وحسن محمد نور المبارك: الكتابة العربية، (2006م)، جامعة قناة السوس، مصر، دط، ص 1.

[4] - أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، (2008م)، عالم الكتب، القاهرة، مصر، مادة (خ ط ط)، ص 663-662.

[5] - صالح بن إبراهيم الحسن: الكتابة العربية من النقوش إلى الكتاب المخطوط، (2003م)، دار الفيصل الثقافية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص 18.

[6] – أحمد بن فارس أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي (395هـ): الصاحبي في فقه اللغة، تح: أحمد حسن بسج، (1997م)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، ص 10.

[7] – القلقشندي (أبو العباس أحمد القلقشندي): صبح الأعشى في صناعة الإنشا، (1914م). المطبعة الأميرية، ج3، ص3.

[8] – السيوطي (ت911هـ): المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تح: محمد أحمد جاد المولى بك ومحمد أبو الفضل إبراهيم وعلي محمد البجاوي، (دت)، مكتبة التراث، القاهرة، مصر، ط3، ص 10.

[9] – ينظر: ابن خلدون (عبد الرحمان بن محمد) (ت 808هـ) : مقدمة ابن خلدون (كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر)، (دت)، تح: عادل بن سعد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ص 328.

[10] – ينظر: صالح بن إبراهيم الحسن: الكتابة العربية من النقوش إلى الكتاب المخطوط، ص 20-23.

[11] – من المصطلحات الصوتية الحديثة في هذا المجال نذكر مصطلح الفونيم الذي يطلق الرمز المكتوب، ومصطلح الألفون الذي يطلق على الصوت المنطوق؛ أو الصور النطقية المختلفة للفونيم الواحد: ينظر: عطية سليمان أحمد: في علم الأصوات الفونيمات فوق التركيبية في القرآن الكريم، (دت)، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، مصر، ص 18.

[12] – تمام حسان: مناهج البحث في اللغة، (1990م)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، دط، ص 7.

[13] – تمام حسان: اللغة بين المعيارية والوصفية، (2000م)، عالم الكتب، القاهرة، ط4، ص 127.

[14] – صالح بن إبراهيم الحسن: الكتابة العربية من النقوش إلى الكتاب المخطوط، ص 6.

[15] – ينظر: أبوبكر محمد بن يحي الصولي: أدب الكاتب، (1341هـ)، المطبعة السلفية، القاهرة مصر، ص246.

[16] – متن تحفة الأطفال للجمزوري (ت 1229هـ) ، البيت 27.

[17] – ينظر: عوض الموسى جهاوي: ظاهرة التنوين في اللغة العربية، (دت)، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ص10.

[18] – عباس حسن: النحو الوافي، (1985)، دار المعارف، مصر، ط3، ص 27.

[19] – إبراهيم السامرائي: دراسات في اللغة، (1961)، مطبعة العاني، بغداد، العراق، ص 105.

[20] – عبد الرحيم محمد عبد الرحيم: الكتابة العربية، ص 114.

[21] – صالح بن إبراهيم الحسن: الكتابة العربية من النقوش إلى الكتاب المخطوط، ص 6.

[22] – إبراهيم جمعة: قصة الكتابة العربية، (دت)، دار المعارف للطباعة والنشر، مصر، ص110.

[23] – نفسه

[24] – نفسه، ص102-103.

[25] – صالح بن إبراهيم الحسن: لكتابة العربية من النقوش إلى الكتاب المخطوط، ص 68.

–قائمة المصادر والمراجع:

– إبراهيم جمعة: قصة الكتابة العربية، (دت)، دار المعارف للطباعة والنشر، مصر.
– إبراهيم السامرائي: دراسات في اللغة، (1961)، مطبعة العاني، بغداد.
– ابن جني أبو الفتح عثمان (ت 392هـ): الخصائص (دت)، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط.
– ابن خلدون (عبد الرحمان بن محمد) (ت 808هـ) : مقدمة ابن خلدون، (دت)، تح: عادل بن سعد، دار الكتب العلمية، بيروت.
– أبوبكر محمد بن يحي الصولي: أدب الكاتب، (1341هـ)، المطبعة السلفية، القاهرة، مصر.
– أحمد بن فارس (أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي (395هـ): الصاحبي في فقه اللغة، تح: أحمد حسن بسج،(1997م)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
– أحمد مختار عمر:علم الدلالة، (1983)، مكتبة دار العروبة، الكويت.
– أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، (2008م)، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
– تمام حسان: اللغة بين المعيارية والوصفية، (2000م)، عالم الكتب، القاهرة، ط4.
– تمام حسان: مناهج البحث في اللغة، (1990م)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، دط.
– السيوطي (ت911هـ): المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تح: محمد أحمد جاد المولى بك ومحمد أبو الفضل إبراهيم وعلي محمد البجاوي، (دت)، مكتبة التراث، القاهرة، مصر، ط3.
– صالح بن إبراهيم الحسن: الكتابة العربية من النقوش إلى الكتاب المخطوط، (2003م)، دار الفيصل الثقافية، الرياض
– عبد الرحيم محمد عبد الرحيم وحسن محمد نور المبارك: الكتابة العربية، (2006م)، جامعة قناة السوس، مصر، دط.
– عباس حسن: النحو الوافي، (1985)، دار المعارف، مصر، ط3.
– عطية سليمان أحمد: في علم الأصوات الفونيمات فوق التركيبية في القرآن الكريم، (دت)، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، مصر.
– عوض الموسى جهاوي: ظاهرة التنوين في اللغة العربية، (دت)، مكتبة الخانجي، القاهرة.
– القلقشندي (أبو العباس أحمد القلقشندي): صبح الأعشى في صناعة الإنشا، (1914م). المطبعة الأميرية.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 170 - 184 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

المضمرات النسقية لخطاب المدح في مقامات ابن ميمون الجزائري.

المقامة الأولى:"في نبذة من أخلاقه المرضية وممّا أشار به عليه بعض السّادات الصّوفية" نموذجا

The contextual tacit themes of praising discourse in the Maqams of Ibn Mimon the Algerain.

First Maqam « An overview of his satisfactory manners and some of what masters of sufism have advised him » Model

سيرين بن حميود[1] * / راشد شقوفي[2]

SerineBenhamioud[1] / RachedChgoufi[2]

مخبر اللغة وتحليل الخطاب

جامعة محمد الصديق بن يحي –جيجل-)الجزائر

University of Mohamed Seddik Ben Yahya-Jijel-Algeria

benhamioudserine@gmail.com[1] / Rchegoufi@univ-jijel.dz[2]

تاريخ الإرسال: 2022/02/24	تاريخ القبول: 2022/03/17	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

تنوّع فن المقامة في الأدب العربيّ فبدا متعدّد المواضيع والقضايا متلوّنًا بمعطيات بيئته، حاملا لأنساق مختلفة تتماهى أحيانا، وتطفو على السطح تارة أخرى.

تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن الأنساق المضمرة في خطاب المقامة الأولى عند **ابن ميمون الجزائري** الموسومة "في نبذة من أخلاقه المرْضيّة وممّا أشار به عليه بعض السّادات الصوفية"، الذي يبدو في ظاهره مدحا لشخصية الداي **محمد بكداش**، لكنّ هذا المدح يحمل بين ثناياه كثيرا من الدّلالات، فكيف أضمر الخطاب المدحي منظومة نسقية مضمرة؟ ما هي أشكال المدح التي اتخذها **ابن ميمون** في مقامته؟ وما الدّلالات التي تحملها هذه الأنساق؟. وعليه ترد هذه الدراسة التحليلية وفق المحاور الآتية:

*أشكال المدح في مقامة **ابن ميمون الجزائري**: المقامة الأولى"في نبذة من أخلاقه المرضية وممّا أشار به عليه بعض السادات الصوفية."

*الأنساق المضمرة للمدح في مقامة **ابن ميمون الجزائري**.

الكلمات المفتاح : نسق، مضمر، مدح، مقامات، ابن ميمون الجزائري.

* سيرين بن حميود: benhamioudserine@gmail.com

Abstract :

The art of the maqam in Arabic literature was varied and was influenced by the data of its environment. It seemed to be a multi-themes and a bearer of different formats, sometimes identifiable, and resurfacing at other times.

This study seeks to reveal the contextual tacit in The First Maqam at " Ibn Maimon the Algerian" named (An Overview of his Satisfactory Manners and Some of what Masters of Sufism have Advised him). On the surface, it seems to praise the personality of the Alday, Mohammed Bakdash, but this praise carries many connotations within it, so how can the praiseing discourse imply an implicit systemic system?, what forms of praise that Ibn Maimon used in his Maqams, and what are the connotations of these formats ?. Accordingly, this analytical study is presented according to the following themes:

* Forms of praise in Maqam of Ibn Maimon the Algerian : the first Maqam «An Overview of his Satisfactory Manners and Some of what Master of Sufism have advised him»

* Tacit forms of praise in Maqam of Ibn Maimon the Algerian.

Keywords: contextual, tacit, praise, maqams, Ibn Maimon the Algerian.

المقدمة:

امتاز فن المقامة بمجموعة من المميزات والخصائص الفنية، التي أرسى دعائمها **بديع الزمان الهمذاني** (ت398هـ)، وتبعه فيها الرواد الأوائل، لكن مع مرور الزمن تغيرت بعض سمات الأصل وملامحه، كما هو الحال في مقامات **ابن ميمون الجزائري***، التي اختلفت شكلا ومضمونا عن باقي المقامات؛ حيث غاب فيها عنصر الكدية، وبدل الراوي والبطل الوهميان حل الراوي الحقيقي، وهو المؤلف نفسه الذي اتخذ بطلا حقيقيا ممثلا في الداي **محمد بكداش** وجعله محور حديثه، حيث تعرض **ابن ميمون الجزائري** في مقاماته إلى سيرة هذا الداي وما صاحب فترة حياته من أحداث، فجاءت مقاماته جامعة بين المبنى الأدبي والمعنى الواقعي.

والمقامة الأولى من مجموع هذه المقامات "**في نبذة من أخلاقه المرضية وممّا أشار به عليه بعض السّادات الصوفية**" جاء خطابها في مدح شخص الدّاي **محمد بكداش**، واتّخذ صورا وأشكالا متعددة حيث خلع ابن ميمون على ممدوحه صفات مدح انطلاقا من تراكمات وخلفيات مختلفة ماخلق مزيجا من الأنساق المضمرة والمتزاحمة جاءت في هذا السياق.

يطرح البحث إشكالية رئيسية هي:كيف أضمر الخطاب المدحي منظومة نسقية مضمرة؟، تتفرع إلى إشكاليتين فرعيتين هما: ما هي أشكال المدح التي اتخذها ابن ميمون في مقامته؟ وما الدلالات التي تحملها هذه الأنساق؟

وتتمثل أهمية البحث في كونه يسعى إلى الكشف عمّا أضمره خطاب المدح في مقامة **ابن ميمون الجزائري** "في نبذة من أخلاقه المرْضِيّة ومما أشار به عليه بعض السادات الصوفية" وهي مقامة غلب عليها المدح بمختلف أشكاله ممّا جعلنا نحاول أن نفهم سرّ هذا التكثيف والغاية من ذلك.

ويهدف البحث إلى إبراز أشكال وصور المدح التي وظفها الكاتب في هذه المقامة، والأنساق التي أضمرها خطاب المدح ودلالاته .

ومن هنا فقد كان منهج البحث وصفيا تحليليا؛ بعرض صور المدح وأشكاله التي تنوعت في المقامة ومحاولة استنطاق نص المقامة والحفر في بنيتها النصية وبيئتها الثقافية لاستخراج المضمرات المتوارية خلف خطاب المدح.

أمّا عن الدراسات السابقة فلم نجد – حسب اطلاعنا – أي دراسة تتعرض لمقامات ابن ميمون الجزائري ثقافيا.

أولا: ضبط المصطلحات المفاتيح.

1/النّسق .

النّسق في المعاجم العربية يعني النّظام والتّرتيب والانسجام، فقد عرفه **ابن منظور** بقوله:" النَّسَقُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَا كَانَ عَلَى طَرِيقَةِ نِظَامٍ وَاحِدٍ عَامٌ فِي الأَشْيَاءِ، وَقَدْ نَسَّقْتُهُ تَنْسِيقًا[...]. يُقَالُ: نَاسَقَ بَيْنَ الْأَمْرَيْنِ: أَيْ تَابَعَ بَيْنَهُمَا[...]، والتَّنْسِيقُ: التَّنْظِيمُ."[1]، وجاء في المعجم الوسيط:"نَسَقَ الكَلاَمَ: عَطَفَ بَعْضَهُ عَلَى بَعْضٍ[...]، وَالنَّسَقُ مَا كَانَ عَلَى نِظَامٍ وَاحِدٍ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ [...]. يُقَالُ: كَلاَمٌ نَسَقٌ: مُتَلاَئِمٌ عَلَى نِظَامٍ وَاحِدٍ"[2]. يحيل مفهوم النّسق إلى مجموعة من الخصائص المتمثلة إجمالا في الانتظام في كلّ موحد، والتتابع الذي يخلق انسجاما بين عناصره.

يبدو المفهوم اللغوي لمفردة النسق متوافقا مع دلالته الاصطلاحية التي تعتبر النّسق"مجموعة القوانين والقواعد العامة التي تحكم الإنتاج الفردي للنوع وتمكنه من الدلالة، ولما كان النسق تشترك في إنتاجه الظروف والقوى الاجتماعية والثقافية من ناحية، والإنتاج الفردي للنوع من ناحية أخرى وهو إنتاج لا ينفصل هو الآخر عن الظروف الاجتماعية والثقافية السائدة، فإن النسق ليس نظاما ثابتا وجامدا، إنّه ذاتي التنظيم من جهة، ومتغيّر يتكيف مع الظروف الجديدة من جهة ثانية، أي أنّه في الوقت الذي يحتفظ ببنيته المنتظمة يغير ملامحه عن طريق التكيف المستمر مع المستجدات الاجتماعية والثقافية"[3]، فالنّسق إذن كلّ موحد له القدرة على التحوّل والانفلات مرتبط بثقافة المجتمع، يتغلغل بين أفراده ويتكيف مع ظروفه من أجل التأثير فيهم وتوجيههم وفق منطقه الخاص والسّيطرة عليهم. أمّا **الحجيلان** فينقل تعريف النّسق عن **ميشال فوكو** بأنّه "بنية نظرية تهيمن في كلّ عنصر على الكيفية التي يحيا عليها البشر ومن خلالها يفكرون "[4]. فالنّسق بمثابة قانون أو منظومة يسير وفقها المجتمع وبمقتضاها يفكر.

2 /المضمر.

عرّف **ابن منظور** في معجم "لسان العرب" المضمر كما يأتي: "ضمر الضُّمْرُ والضُّمُرُ، الهُزَالُ وَلَحَاقُ البَطْنِ[...]،وتَضْمِيرُ الخَيْل هُوَ أَنْ يُظَاهِرَ عَلَيْهَا بِالْعَلَفِ حَتَّى تَسْمُنَ ثُمَّ لَاتُعلف إِلاَّ قُوتا. المضْمَرُ الموضعُ والمفعولُ[...]. وَأَضْمَرْتُ الشَّيءَ أَخْفَيْتُهُ"[5]، فالمضمر يتّخذ معنى الإخفاء والستر، أمّا اصطلاحا فهو: "مفهوم عام يلازم الأشياء والمفاهيم وحتى الألفاظ ملازمة اعتبارية بحيث لا يخلو شيء أو مفهوم أو لفظ منه على الإطلاق فـ(يضمر) تعني أنّ المفهوم أو النظرية أو الشيء أو اللفظ يخفي على وجه الإلزام معنًى أو أمرا آخر لا يماثل ما هو مظهر منه"[6]، ويرى **طه عبد الرحمن**" أنّ الإضمار مصطلح وضع للتعبير عن (عدم التصريح) المتعلق بالدليل، وما يعنيه ذلك هو أنّ هناك دليلا خفيا متعلقا بالمضمر أو هو الذي يدل على وجود المضمر وفحواه"[7]، هذا يعني أنّ المضمر هو المتخفي والمبطن الذي يختلف عن الظاهر، ولكن هناك ما يحيل إليه.

انطلاقا من تعريف النسق والمضمر، "يأتي مفهوم النسق المضمر في نظرية النقد الثقافي بوصفه مفهوما مركزيا والمقصود هنا أنّ الثقافة تملك أنساقها الخاصة التي هي أنساق مهيمنة، وتتوسل لهذه الهيمنة عبر التخفي وراء أقنعة سميكة، وأهم هذه الأقنعة وأخطرها في دعوانا قناع الجمالية، أي أنّ الخطاب البلاغي الجمالي يخبئ من تحته شيئا آخر غير الجمالية، وليست الجمالية إلاّ أداة تسويق وتمرير لهذا المخبوء، وتحت كلّ ما هو جمالي هناك شيء نسقي مضمر، ويعمل الجمالي عمل التعمية الثقافية لكي

تظل الأنساق فاعلة ومؤثرة ومستديمة من تحت قناع"[8]، فالأنساق المضمرة تكونها الثقافة وتحميها، ومن خصائصها التراكم في اللاوعي الجمعي والتخفي تحت القناع البلاغي والجمالي، ولا يمكن معرفتها إلاّ بوجود متلق أو قارئ ثقافي .

3/ المدح.

عرفه **ابن فارس** بقوله: "(م د ح) الميمُ والدَّالُ وَالحَاءُ أصلٌ صحيحٌ يدلُّ عَلَى وَصْفِ مَحَاسِنَ بِكَلَامٍ جميلٍ، وَمَدَحَهُ يَمْدَحُهُ مَدْحًا: أَحْسَنَ عَلَيْهِ الثَّنَاءَ. والأُمْدُوحَةُ: المدْحُ. وَيُقَالُ المَنْقَبَةُ أُمْدُوحَةٌ أَيْضًا."[9]، أمّا من الناحية الاصطلاحية، فالمدح يعني ذكر فضائل الشخص، ومكارم أخلاقه، والثناء عليه، ويتّخذ عدّة صور كالفخر بالنسب، تعداد المزايا، والثناء وإظهار التقدير الخ...، ويكون صادقا أحيانا كما قد يتّخذ صفة الغلو أحيانا أخرى.

4/المقامة.

عرّفها **عبد الملك مرتاض** بقوله:"لفظ مقامة اشتق من قام، وهو اسم مكان القيام، ثم توسّع فيه حتى أطلق على كلّ ما يقال في هذه المقامة – أي المجلس – من كلمة أو خطبة –كلّ حديث أدبي – "مقامة". ثم تطور مدلول هذا اللفظ حتى صار مصطلحا خاصا يطلق على حكاية، وأحيانا على أقصوصة، لها أبطال معينون وخصائص أدبية ثابتة، ومقومات فنية معروفة."[10]، فمدلول كلمة مقامة أطلق على مكان القيام أو المجلس اشتقاقا من الفعل قام ثم تطور مدلول هذه الكلمة ليطلق على كلّ ما يقال في المجلس من حديث أو حكاية، وعلى هذا الأساس أطلق **الهمذاني** مصطلح مقامات ليدل على حكاية تقوم على خصائص فنية ثابتة، ولكن مقامات **ابن ميمون الجزائري** اختلفت عن باقي المقامات فجاءت في تخليد سيرة الداي **محمد بكداش**، ولهذا تعد هذه المقامات مرجعا تاريخيا مهمّا حول تاريخ الجزائر في القرن الحادي عشر الهجري، ويتمظهر من خلال نص المقامة الأولى" في نبذة من أخلاقه المرضية ومما أشار به عليه بعض السّادات الصّوفية" المدح بصورة ملفتة، برز من خلاله بطل المقامات الدّاي **محمد بكداش** في صورة بطل أسطوري اجتمعت فيه كلّ صفات المثالية وسقطت عنه كلّ المساوئ.

ثانيا: أشكال المدح في مقامة ابن ميمون الجزائري.

لم يترك **ابن ميمون الجزائري** خصلة حميدة أو سلوكا حسنا إلاّ ووصف به الدّاي **محمد بكداش** حيث تعدّدت أشكال المدح وتنوّعت في المقامة واتخذت الصّور الآتية:

1/ الفخر بالنّسب.

افتتح **ابن ميمون** مقامته بالفخر بنسب **محمد بكداش**، وهي صورة عهدناها في الموروث العربي القديم، "أبوه وهو نور الدين أبو الحسن علي بن محمد القرشي النّسب، العربي الإقليم النّكداني الدار والمنشأ، وبها توفي."[11]، فنسبه كريم فهو من قريش ومن أصل عربي كأن **ابن ميمون** يريد أن يقول بطريقة غير مباشرة أنّ نسبه قريب من نسب الرسول صلى الله عليه وسلم فكلاهما عربيّ ومن قبيلة قريش إضافة إلى النّسب الشريف نشأ بمدينة نكدا، فاختلفت منابع الثقافة، والتي سيكون لها دور مهم مستقبلا في تكوين الشخصية وصقلها.

لقد ذكر كاتب المقامة نسب الدّاي في البداية ليثير انتباه المتلقي أولا ويجعله مشحونا بالعواطف، ثم يخلق مهلة زمنية يمهد من خلالها طريقة التلقي التي يحدّدها سلفا، فهل كان **ابن ميمون** يا ترى يقدم سيرة حميدة، أم أنه كان يمدح شخصه من جهة، ومن جهة أخرى يستثمر مخزون اللاّوعي الجمعي، وبتحايل يمرر أنساقا أخرى تتخفّى تحت غطاء الجمالية. فالمقامة مدلولها الصريح مدح وافتخار، لكنّها في الحقيقة استطاعت تمرير رسائل متعددة ومضمرات لا يمكن أن تنكشف إلاّ من خلال قراءة ثقافية معمقة، يؤدي فيها النص دور الحامل لمضمرات دفينة خلف ظاهر الخطاب.

لعل ذكر **ابن ميمون** لنسب الدّاي **محمد بكداش** لم يكن اعتباطا، لأنه يريد أن يرسم صورة حسنة عنه من البداية انطلاقا من شيء مضمر في الذّات العربية التي تنظر بعين الإجلال لكلّ ماله صلة بالرسول صلى الله عليه وسلم والذي منه النسب القرشي، فظاهر النص يشير إلى النسب، لكنّ المضمر شيء آخر كأنه يريد أن يقول منذ اللحظة الأولى إنّ هذا الفتى أهل للرياسة والقيادة وأولى الفضائل التي تؤهله لذلك هي نسبه الشريف، لكن بعد ذلك اختار الصمت لفترة، وهذا الصمت لم يكن عفويا بل جاء متعمدا ليترك المجال للمتلقي، وهي الفترة التي يستحضر من خلالها هذا المستمع جميع المرجعيات الدّينية والاجتماعية والثقافية أثناء عملية التلقي .

بعد ذلك يستمر في عرض باقي سمات هذا الأصل الشريف"كان من أهل الفضل والمجد، ونفحة مسك عبقت بين غور ونجد، ونبعة أصالة ومروّة، وآية جلالة بألسنة الأقاليم السبعة مقروّة."[12]، فالدّاي **محمد بكداش** كان والده من أصل كريم، صاحب مروءة وكرم، فضله وسع الناس جميعا، وزاد على هذه الفضائل كلها أنّه كان متقنا للغات مختلفة ثم يعود مجدّدا ليذكرنا بنسبه مرة أخرى فيقول:"وفي نسبه إلى أهل بيت جليل."[13]، وهذا التأكيد له أهداف وغايات ودلالات يضمرها صاحب المقامة.

2/تعداد الفضائل.

بعد أنّ ذكر **ابن ميمون** نسب الداي **محمد بكداش** شرع في تعداد مناقبه، التي تكتمل من خلالها صورة هذا الممدوح فقد كان" ممن تعددت في الفضائل مناقبه، ذا مجد تسامت –على الأنجم الزهر في نشر العاطر من الزهر–مآربه."[14]؛ فقد كثرت وتنوعت خصاله وتسامت أفعاله مضاهية بذلك في علوها علو نجوم السماء، "يرجع في نظره إلى عقل حصيف ودين متين، وسلوك من النزاهة التامة على سبيل مبين"[15]؛ يتميز برجاحة العقل وله خبرة في تدبير الأمور مرجعه في ذلك تحكيم العقل والدّين فيما عرض له، نهجه النزاهة والإخلاص والطريق السّوي، لا يحيد عن الصّواب، "فمن تمّ وبنيانه مؤسس على التّقوى، والمراقبة في السّر والنجوى، وما اطّلع عليه أحد بفساد منذ أقبل، إلاّ بحسن السّيرة والعفاف فيما استدبر/ أو استقبل، والقلب منه متشبّث بالأولياء وممازحة الفقراء والمساكين والأصفياء"[16]؛ كان ممدوح **ابن ميمون** من أهل الصّلاح والتقوى يخاف الله في كلّ صغيرة وكبيرة، ذا عفة حميد السيرة رحيما بالمساكين والفقراء ممازحا لهم ولرجال الدّين واصلا مستنصحا.

وهكذا يستمر كاتب المقامة في استعراض مناقب الداي إلى غاية نهاية المقامة "حاز قصب السّبق في المضمار وجال[...] والظّلم منه محال[...] في أصالته الرفيعة العماد[...] واضح المذهب، متحليا بالوفاء والصدق والولاء المهذّب."[17]؛ فهو رجل حرب وأوّل من يتقدم الجيش إلى ساحة المعركة لشجاعته وبسالته، إلى جانب ذلك يستحيل أنّ يظلِم أو يُظْلَم عنده أحد، أصيل منبته رفيع، مذهبه بيّنٌ للناس فلا يظهر عقيدة ويخفي أخرى، صادق القول والعمل، لباسه الوفاء، وولاؤه لا يعتريه تملّق أو زيف.

لقد أفاض كاتب المقامة في وصف الداي **محمد بكداش** وذكر مناقبه وفضائله، حتى أنّه يعيد أحيانا ما ذكره إعجابا بهذا الرجل، الذي كان له فضل كبير على الأمة بانتصاراته على الأعداء وإقامة شرع الله وعدله وحلمه، ولأهداف أخرى يضمرها كاتب المقامة، ورغم أنّه كان فعلا رجلا شريفا جامعا لفضائل عدّة، إلاّ أنّ **ابن ميمون** كاد يبلغ به مرتبة الكمال ويجعله بطلا أسطوريا.

3/ تخليد سيرة الممدوح.

غالبا ما يكون هناك دافع لتخليد سيرة الأفراد والجماعات، وقد وجد **ابن ميمون** أسبابا متعددة ذاتية وموضوعية ليضع بين أيدي الأجيال سيرة الداي **محمد بكداش** في شكل مقامة، كمثال عن القائد المثالي الذي يقود الأمة، ويحسن إدارة شؤونها والحفاظ على وجودها واستقرارها، فقد سعى إلى ذكر تفاصيل كثيرة عن ممدوحه ليبقى رمزا عبر التاريخ، ولا أدلّ على ذلك من وصول هذه المقامات إلينا بعد قرون عديدة.

لقد اتخذ مدح **ابن ميمون** للدّاي شكل الافتخار بالنسب، وتعداد الفضائل وكان ذلك مبعثا إلى تخليد سيرته، فقد ذكر أنه ينتمي إلى عائلة متدينة في كثير من المواضع "كان [...] وآية جلالة بألسنة الأقاليم السّبعة مقروّة."[18]، "لازم الشيخ سيدي قاسم صاحب الأسرار النواسم."[19]، ويعود نسبه إلى قبيلة قريش العربية "القرشي النسب العربي الدار"[20]، كما ذكر أنّه كان من أهل العلم والبصيرة "وأبقى الله سيرته عدة للكمال، متكفلة للدّين ببلوغ الآمال، جليل العلاء، عالي الجلال."[21]، وعرّفنا تاريخ دخوله الجزائر "ولما كمل شرخ شباب مولانا أقبل إلى الجزائر، يا حبذا –به من زائر –، وكان ذلك في سنة ستّ وثمانين بعد الألف"[22] ، ثمّ المنصب الذي تقلّده " فكتبوه في العسكر"[23]، وسفره مع الجيش " ثمّ سافر مع النّمط في محال"[24] وانتقاله إلى بونة(عنابة) وملازمته لأحد علمائها وصلحائها "وقد كان قبل هذا انتقل إلى بونة [...] ولازم الشّيخ سيدي قاسم صاحب الأسرار النواسم"[25].

لقد وصف **ابن ميمون** ممدوحه وصفا دقيقا ليرسم صورة استثنائية عن الداي **محمد بكداش**، هكذا "يصف المدح بحور أشخاصا فوق مستوى البشر ليمثل انزلاقا ذا تنويعات متعددة يعكس التعدد والمزيج التي يميز المقامة"[26]. فالمدح في المقامة خرج إلى غايات وأغراض أخرى.

تظهر القراءة الثانية لمقامة **ابن ميمون الجزائري** وجود نسقين، أحدهما ظاهر معلن والثاني مضمر خفي يتوسل بالجمالية لتمرير نفسه وتمكين فعله في الذات الجزائرية، فما هي الأنساق المضمرة للمدح في المقامة؟.

ثالثا: الأنساق المضمرة للمدح في مقامة ابن ميمون الجزائري.

تبدو المقامة في ظاهرها مدحا للداي **محمد بكداش**؛ حيث عمد **ابن ميمون** إلى ذكر النّسب الشريف لممدوحه وتعداد مناقبه وفضائله وتخليد سيرته، ولكن وراء هذا المدح تتخفى أنساق متعددة تحت غطاء الجمالية، فالنص"مادة خام يستخدم لاستكشاف أنماط معينة من مثل الأنظمة السردية والإشكالات الإيديولوجية وأنساق التمثيل وكلّ ما يمكن تجريده من النص"[27]؛ هذه الأنساق التي لم يكن حتى المؤلف على دراية بها وإنّما هي نتيجة تراكمات الثقافة بكل تشعباتها وامتداداتها، وأهمّها ما يأتي:

1/ النّسق الديني.

من أهمّ العناصر التي تشكل هوية الشعوب وانتماءاتها عنصر النسق الديني، الذي يتكئ على مجموعة من الرموز الدينية كما يشير إلى الاعتقادات التي كانت سائدة إبان فترة حكم الدولة العثمانية في الجزائر"فأوصى مولانا حين كان صغيرا أنّ ابني هذا سيكون على المغرب أميرا وحقق الله به قوله، وكمل فيه

مرغوبه وسؤله"[28]، فالنّبوءة من الأمور التي يؤمن بها المجتمع الجزائري ويعتقد بها اعتقادا يقينيا وإلاّ ما كان **ابن ميمون** قد تجرّأ هذا القول، إذ لو كان الأمر خلاف ذلك لجرّ عليه ذلك كثيرا من المشاكل ولخاف على نفسه ألسنة العلماء والفقهاء، فهل يا ترى علم الوالد قدر ابنه ؟، مع العلم أنّ الكلام قد لا يعود إلى والد الداي **محمد بكداش**، بل المرجّح أنّه من تأليف الكاتب نفسه ليوجه خطابه وجهة مقصودة يدعمها العقل الجمعي المحكوم بتصورات وقناعات ثقافية راسخة، "بمعنى أنّ هناك أنماطا سلوكية ثقافية تتحرك وتتفاعل وعبر هذا التحرك والتفاعل تتخلق نماذج للقول تسود في الخطاب، ومن ثم يأتي الاستعمال الذي يعني وضع الخطاب في وظيفة بأن تجعله يعمل ويعمل به."[29]. ويكشف لنا نصّ المقامة عن رغبة ملحة من طرف الكاتب في أسطرة بطل المقامة، ليرجح الكفة لحسابه بأحقيته في الحكم وأفضليته على غيره انطلاقا من مخزون ثقافي مشترك يجعل المتلقي يستجيب ويقتنع بسرعة، فانطلاقا من قول **ابن ميمون** السابق يتّضح أنّ المجتمع الجزائري انتشرت به بعض الاعتقادات الخاطئة التي أصبحت بمرور الزمن قناعات وقيم متواضع عليها تتمثلها الذات الجزائرية، حيث عملت هذه الأنساق عملها وأصبحت تتحكم في توجيه السلوك والرؤى، بل وتفرض سلطتها على الأفراد وهذا ما جعل عبد الفتاح كليطو يصف النّسق الثقافي قائلا: "ونعني بالنسق الثقافي بكلّ بساطة مواضعة (اجتماعية، دينية، أخلاقية، استيتيقية ...) تفرضها، في لحظة معينة من تطوّرها، الوضعية الاجتماعية، والتي يقبلها ضمنيا المؤلف وجمهوره"[30]، والظاهر من قول الكاتب: "فأول من أشار عليه أبوه، وهو نور الدين أبو الحسن علي بن محمد القرشي النسب، العربي الإقليم، النكداني الدار والمنشأ."[31] الفخر بنسب الدّاي محمد بكداش، لكنّ المادح –في الحقيقة– اتّخذ من النسب وسيلة لتمرير رسالة مضمرة وهي تحقيق القبول والرضى الدّيني للداي **محمد بكداش** لما للنسب من أهمية دينية من أجل تمهيد الطريق فيما بعد لمبايعته حاكما وضمان استقرار حكمه ودوامه، خاصة وأنّ العصر قد شهد عدّة اضطرابات سياسية أدت في كثير من الأحيان إلى الاغتيالات ليعطي فسحة للقارئ بالصمت، الذي حاز على مساحة سردية قد تفوق المساحة الكتابية في دلالاتها، إذ أضحى يمثل خطابا في حد ذاته لا ينقشع إلاّ من خلال الحفر في مضمراته المستكينة خلف البياض الذي يؤطره ويعلله تأويل القارئ الذي أُمهِل فترة قرائية تمكنه من التغلغل أكثر في أجواء الفخر.

2/ النّسق السّياسي.

يتمظهر هذا النّسق من خلال ممارسة كاتب المقامة هيمنته على خطاب المقامة، فقد كان الشخص الوحيد الذي يتحكم في مجريات الأحداث ليسطّر النهاية التي يريد الوصول إليها، ولم يرد أي خبر في

المقامة عن غيره، بل كان مصدر الخبر في كلّ ما يسرده "كان من أهل الفضل والمجد."[32] ، "ولا شكّ أنّه كان –رضي الله عنه –ممن تعددت في الفضائل مناقبه."[33]، "وحاز قصب السبق وجال."[34]، "ولازال مولانا على هذه السيرة"[35].

ورغم السلطة التي مارسها **ابن ميمون** إلاّ أنّ نص المقامة بوصفه حامل نسق يكشف من حين إلى آخر عن هيمنة المؤسسة الاجتماعية؛ تلك المؤسسة التي نظنها مناقضة لسلطة الفرد، لكنّها في الحقيقة عملت على تأييدها مما يضعنا بإزاء مؤلِّف مزدوج؛ مؤلِّف حقيقي وهو الكاتب، ومؤلِّف اجتماعي صنعته الثقافة، وفي كلتا الحالتين لم نجد انفصاما بينهما لأن كلّ واحد منهما يصنع الآخر بطريقة ما "بمعنى أنّ المؤلف المعهود هو ناتج ثقافي مصبوغ بصبغة الثقافة أولا، ثم إنّ خطابه يقول من داخله أشياء ليست في وعي المؤلِّف، ولاهي في وعي الرعية الثقافية، وهذه الأشياء المضمرة تعطي دلالات تتناقض مع معطيات الخطاب"[36]، فقد كان **ابن ميمون** يؤيد حكم الدّاي **محمد بكداش** وسعى من البداية إلى ايجاد الأرضية المناسبة لكسب التأييد والولاء، انطلاقا من القيم المشتركة والمقرّرة ثقافيا– التي لم يكن على وعي بها – كالإيمان بالكرامات والنّبوءات ...الخ، "فأوصى مولانا حين كان صغيرا أنّ ابني هذا سيكون على المغرب أميرا، وحقق الله به قوله، وكمل فيه مرغوبه وسؤله"[37]، وهكذا كان الكاتب عنصرا فاعلا ومفعولا به في خطاب المقامة، "وكان السيد إبراهيم بن سنان صاحب الشيخ يعرب عمّا في ضميره ويفشيه للأحبا فقال له: "قل لبكداش أهلا وسهلا به ومرحبا، فإنّي رأيت النبي صلى الله عليه وسلم وهو يقول:" أخبر بكداش بأنّه يموت على حسن الخاتمة "[38]. ويتّضح لنا أنّ الدين كان خادما بشكل كبير للسياسة، ووُظِّف كما يُوظَّف الشاهد للإقناع، "والشاهد مهما كان نوعه يقدم الحجة وامكانية الإقناع والتأثير والوصول إلى عقل القارئ –أو قلبه على السواء –بسهولة ويسر"[39]، فقد وظفت الرؤيا –هنا– كشاهد على بلوغ محمد بكداش مرتبة عالية مما يعطيه أحقية تقلد منصب الداي دون سواه، واسقاط خصومه في نظر الرعية خصوصا وأن العصر عصر اضطرابات سياسية، فلربما يتحقق بعض الاستقرار في عهد الداي محمد بكداش المؤيد بالنبوءة والرؤيا مما يضفي عليه هالة قدسية تكون حجرة عثرة أمام خصومه. وهذه الأنساق التي تشكلت في غفلة من الذات تبقى"تمارس فاعليتها على نحو ما في المبدع"[40]، فهي أزلية وتشكّل عملها في المبدع دون وعي منه، **فابن ميمون** ينتصر لمثل هذه المعتقدات ويؤمن بها ويتخذ منها وسيلة لكسب تأييد الرعية ودعم الداي ما يفضح وقوعه في فخ الأيديولوجي أثناء مدحه، ففي خطاب المقامة إشارات وومضات كشفت عن المستور والمتواري خلف ظاهر النص .

3/ **النّسق الاجتماعي.**

يرى الأنثروبولوجي **تالكوت بارسونز T.parsons** أنّ "النسق الاجتماعي نظام ينطوي على أفراد فاعلين تتحدد علاقاتهم بمواقفهم وأدوارهم التي تنبع من الرموز المشتركة والمقررة ثقافيا في إطار هذا النسق وعلى نحو يغدو معه مفهوم النّسق أوسع من مفهوم البناء الاجتماعي"[41]، فكل نظام يربط بين أفراد تتحدد علاقاتهم بوظائفهم وأدوارهم انطلاقا من قيم مشتركة ومتواضع عليها فهو نسق اجتماعي كما أنّ البناء الاجتماعي جزء لا يتجزأ عن النسق، ويرتبط النسق الاجتماعي في كثير من الأحيان بالشخصيات والعلاقات التي تجمعها فمقولة، "وله بسيدي أحمد البدوي يد سابقة ولاحقة "[42]، يبدو من خلالها أنّ الداي **محمد بكداش** له صلة قوية بأحمد البدوي، وهو أحد رجال الدين آنذاك، ولكن الحفر في تاريخ كلّ من الشخصيتين وفي التاريخ السياسي وربطه بالمقولة يروج لشيء آخر، "فأحمد البدوي ولد بفاس ونشأ بها، ودخل مصر أيام الملك الظاهر بيبرس فخرج لاستقباله بعسكره، واحتفى به وأنزله مقاما محمودا"[43] فلِمَ لا يحظى الداي **محمد بكداش** بذات الحفاوة والاستقبال وينزّل المكانة التي يستحقها وهو المعروف بتدينه وورعه وعدله وشجاعته ...الخ ؟، ألم تجر العادة عند العرب أن يكرموا من نزل عندهم ويقدموه إن كان أهلا لذلك، و**محمد بكداش** أولى الناس بذلك نظرا لما تميز به من صفات وفضائل ذكرها الكاتب أثناء مدحه له، ثم إنّ الذاكرة العربية اعتادت أنّ تحتفي بكل ماله صلة بالدين الإسلامي وبالقيم العربية ولذلك كان **ابن ميمون** "ينطلق من نسقه الذي يمثل ذخيرته ونماذج اشتغاله"[44] بمعنى أنّ الكاتب كان ينطلق من أسس وقيم مشتركة، ففي كلّ مرة يتعرض إلى ذكر فضائل الممدوح نجده ينطلق من الثقافة العربية التي تؤصل للاحتفاء بالفحل خاصة ما أضمرته مقولة "وقد تواترت من فضائله – قبله – ما يعجز الجزر والمد، ويستحق الخلود والود."[45] التي عكست تفوق الممدوح وتربعه في أعلى الهرم وهيمنته دينيا واجتماعيا وسياسيا وثقافيا واتخاذه نموذجا يحتذى به، بفعل ما تميز به من خصائص كالشجاعة والقوة والأخلاق والرجولة وسداد الرأي والحكمة الخ ...ما يقصي غيره ويضعهم في مرتبة أدنى ويهمشهم، وإن كان المهمشون هنا هم منافسوا الداي **محمد بكداش**، هذا الفحل الذي اتسم بصفات خاصة به أكسبته صفة الشخصية النموذجية، لم تكن ذاته متعاظمة أو متسلطة وإنما اكتسب صفة النموذجية بفعل ما توافر له من صفات فاضلة وأخلاق كريمة وما أحدثته الثقافة بمختلف أنماطها ووجوهها حول هذه الشخصية، ويبرز الاحتفاء بالفحل أيضا من خلال مقولة "كان من أهل الفضل والمجد."[46] التي يركن فيها الكاتب إلى استعراض فضائل الأنا العاكسة لفضائل الغير، فنجده قد عمد بكامل وعيه إلى

ذكر شخصية واحدة ليعممها على باقي الشخصيات وإن لم تذكر في السياق، وكأنما أراد أن يعبر من خلال قوله عن الذات العربية أو بالأحرى المجتمع العربي الإسلامي الذي قاد العالم في فترة من فتراته المزدهرة ملمحا إلى امكانية الرجوع إلى السابق في ظلّ حكم الداي **محمد بكداش**.

لقد توارت هذه المضمرات النسقية تحت قناع المدح باعتباره "مجموعة معقدة من العلاقات بين الوعي الفردي والمجتمع، وهو مكيف للغايات المخصصة له، يرتديه الفرد أو ينزلق فيه، أو يتملك هو الفرد ويستحوذ عليه من حيث لا يدري، إنّه محسوب ومنظم ومصنع بهذا الشكل لأنه يرمي إلى خلق انطباع ما عند الآخرين من جهة، وإلى إخفاء وتورية وتمويه طبيعة الفرد الحقة من جهة أخرى"[47]، فالمدح اتّخذ قناعا من أجل تمرير رسائل لا يمكن أن تنكشف إلاّ من خلال قراءة واعية لا تنفصل عن الواقع الثقافي للمجتمع الجزائري.

الخاتمـة.

من خلال دراستنا للمضمرات النسقية لخطاب المدح في المقامة الأولى "في نبذة من أخلاقه المرضية، ومما أشار به عليه بعض السادات الصوفية" **لابن ميمون الجزائري** توصلنا إلى النتائج الآتية:

1/ تنوعت أشكال المدح واختلفت في مقامة ابن ميمون الجزائري لتشمل الفخر بالنسب وتعداد فضائل الممدوح وتخليد سيرته، والمقامة كلها مدح من بدايتها إلى نهايتها.

2/ اتخذت المقامة من خطاب المدح الظاهر وسيلة لتمرير عدة أنساق مضمرة تمثلت في النّسق الديني الذي تجلى من خلال معتقدات المجتمع التي اتخذها الكاتب وسيلة لدعم موقفه، النّسق السياسي الذي برز من خلال ممارسة الكاتب سيطرته على خطاب المقامة، لتوجيه المتلقي وفق الرؤية التي يريدها ويسعى إليها متخذا من الدين مطية لذلك، أما النّسق الاجتماعي فتمظهر من خلال القيم المشتركة بين أفراد المجتمع والرموز التي تشكلت دون وعي منهم وأصبحت توجه سلوكاتهم .

3/ كشفت الأنساق المضمرة في مقامة **ابن ميمون الجزائري** عن ترسبات عميقة في ذات الكاتب، وفي اللاّوعي الجمعي للمجتمع آنذاك، عملت على توجيه خطاب المقامة من خلال ممارسة عملها على المبدع وممارسة المبدع من جهة ثانية سلطة على نص مقامته، وإن كانت سلطة لا تنفصل هي الأخرى عن سلطة ثقافة المجتمع، ويبدو من خلال القراءة الثقافية للنص المقامي الاحتفاء بالفحل من خلال إسقاط شخصيته على الداي **محمد بكداش**، ولكن بتغيير بعض الملامح.

هوامش:

*ابن ميمون الجزائري: هو أبو عبد الله محمد بن ميمون الجزائري، أهملت جميع المصادر تحديد زمان الولادة والوفاة وضبط مكانهما، كان معاصرا للداي محمد بكداش في القرن الحادي عشر الهجري (11هـ).ينظر محمد بن ميمون الجزائري: التحفة المرضية في الدولة البكداشية في بلاد الجزائر المحمية، (1981)، تقديم وتحقيق محمد بن عبد الكريم، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع (الجزائر)، ط1،المقدمة .

[1] **ابن منظور(جمال الدّين محمد بن مكرم)**: **لسان العرب**، (1990)، دار صادر (بيروت، لبنان)، (دط)، ص 179/06.

[2] **الفيروزبادي(مجد الدّين محمد بن يعقوب)**: **القاموس المحيط**، (2005)، مؤسسة الرسالة (بيروت، لبنان)،ط8، ص925.

[3] عبد العزيز حمودة: المرايا المحدبة، من البنيوية إلى التفكيك، (1998)، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون (الكويت)، ع 232، ص 185.

[4] ناصر الحجيلان: الشخصية في قصص الأمثال العربية (دراسة في الأنساق الثقافية للشخصية العربية)، (2009)، النادي الأدبي (الرياض)، المركز الثقافي العربي (الدار البيضاء)، ط1، ص 32.

[5] ابن منظور: مرجع سابق، ص492/04..

[6] قنصوة صلاح: تمارين في النقد الثقافي، (2007)، دار ميريت (القاهرة، مصر)، ط1، ص5.

[7] المعموري أحمد عبيس عبيد: نهج البلاغة جمعا وتحقيقا في ضوء النقد الثقافي، (2014)، المركز العربي للطباعة والنشر، (بابل، العراق)، (دط)، ص15.

[8] عبد الله الغذامي:النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية، (2000) (الدار البيضاء، المغرب)، ط1، ص 30.

[9] **ابن فارس (أحمد بن زكريا القزويني)**: **معجم مقاييس اللغة**، (1979)، تح عبد السلام هارون، دار الفكر (دمشق، سوريا)، (دط)، ص 308/05.

[10] عبد الملك مرتاض: فن المقامات في الأدب العربي، (2007)، الطباعة الشعبية للجيش، (الجزائر)، (دط)، ص12.

[11] ابن ميمون الجزائري: المرجع نفسه، ص 114.

[12] المرجع نفسه، ص 115.

[13] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[14] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[15] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[16] المرجع نفسه، ص 116.

[17] المرجع نفسه، ص116 و117.

[18] المرجع نفسه، ص 115.

[19] المرجع نفسه، ص 116.

[20] المرجع نفسه، ص115.

[21] المرجع نفسه، ص117.

[22] المرجع نفسه، ص116.

[23] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[24] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[25] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[26] ينظر عبد الفتاح كليطو: المقامات السرد والأنساق الثقافية، (2001)، تر: عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، (الدار البيضاء، المغرب)، ط2، ص6.

[27] عبد الله الغذامي: النقد الثقافي، ص16.

[28] ابن ميمون: المرجع نفسه، ص 115.

[29] الغذامي:المرجع نفسه، ص 67.

[30] عبد الفتاح كليطو: المرجع السابق، ص 8.

[31] ابن ميمون: المرجع نفسه، ص 114.

[32] ابن ميمون: المرجع نفسه، ص 115.

[33] ابن ميمون: المرجع نفسه، ص 116.

[34] ابن ميمون: المرجع نفسه، ص117.

[35] ابن ميمون: المرجع نفسه، ص 118.

[36] الغذامي: المرجع نفسه، ص 75 و76.

[37] ابن ميمون، المرجع نفسه ص 115.

[38] ابن ميمون، المرجع نفسه، ص 118.

[39] إبراهيم صحراوي: تحليل الخطاب الأدبي، (1999)، دار الآفاق (الجزائر)، ط1، ص 97.

[40] عبد الفتاح أحمد يوسف: قراءة النص وسؤال الثقافة، (2009)، عالم الكتب الحديث، (الأردن)، ط1، ص5.

[41] ايديت كويزيل: عصر البنيوية، (1993)، تر: جابر عصفور، دار سعاد الصباح (الكويت)، ط1، ص 411.

[42] ابن ميمون: المرجع نفسه، ص 115.

[43] ينظر ابن ميمون: المرجع نفسه، ص155(الهامش).

[44] أحمد يوسف: القراءة النسقية –سلطة البنية ووهم المحايثة –، (2007)، الدار العربية للعلوم ناشرون (لبنان)، منشورات الاختلاف (الجزائر)، ط1، ص121.

[45] ابن ميمون: المرجع نفسه، ص117.

[46] ابن ميمون: المرجع نفسه، ص 115.

[47] كارل غوستاف يونغ: جدلية الأنا واللاوعي، (1997) تر: نبيل محسن، دار الحوار للنشر والتوزيع، (سوريا)، ط1، ص117.

قائمة المراجع:

1.إبراهيم صحراوي: تحليل الخطاب الأدبي، (1999)، دار الآفاق، (الجزائر)، ط1.

2. **ابن فارس (أحمد بن زكريا القزويني): معجم مقاييس اللغة**، (1979)، تح: عبد السلام هارون، ج5، دار الفكر، (دمشق، سوريا)، (دط).

3. أحمد يوسف: القراءة النسقية –سلطة البنية ووهم المحايثة –، (2007)، الدار العربية للعلوم ناشرون (لبنان)، منشورات الاختلاف (الجزائر)، ط1.

4.المعموري أحمد عبيس عبيد: نهج البلاغة جمعا وتحقيقا في ضوء النقد الثقافي، (2014)، المركز العربي للطباعة والنشر (بابل،العراق)، (دط).

5.ايديت كويزيل: عصر البنيوية، (1993)، تر: جابر عصفور، دار سعاد الصباح، (الكويت)، ط1.

6.عبد العزيز حمودة: المرايا المحدبة، من البنيوية إلى التفكيك، (1998)، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، ع 232، (الكويت).

7. عبد الفتاح أحمد يوسف: قراءة النص وسؤال الثقافة، (2009)، عالم الكتب الحديث، (الأردن)، ط1.

8.عبد الفتاح كليطو: المقامات السرد والأنساق الثقافية، (2001)، تر:عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، (الدار البيضاء، المغرب)، ط2.

9.عبد الله الغذامي: النقد الثقافي، قراءة في الأنساق الثقافية العربية، (2000)، المركز الثقافي العربي (الدار البيضاء، المملكة المغربية)، ط1.

10.عبد الملك مرتاض: فن المقامات في الأدب العربي، (2007)، الطباعة الشعبية للجيش، (الجزائر)، (دط).

11.**الفيروزبادي (مجد الدّين محمد بن يعقوب): القاموس المحيط**، (2005)، مؤسسة الرسالة، (بيروت، لبنان)،ط8.

12. قنصوة صلاح: تمارين في النقد الثقافي، (2007)، دار ميريت (القاهرة، مصر)، ط1.

13.كارل غوستاف يونغ: جدلية الأنا واللّاوعي، (1997) تر: نبيل محسن، دار الحوار للنشر والتوزيع، (سوريا)، ط1.

14. محمد بن ميمون الجزائري: التحفة المرضية في الدولة البكداشية في بلاد الجزائر المحمية، (1981)، تقديم وتحقيق محمد بن عبد الكريم، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، (الجزائر)، ط1.

15. **ابن منظور (جمال الدّين محمد بن مكرم): لسان العرب**، (1990)، مج6، دار صادر (بيروت، لبنان)،(دط.)

16. ناصر الحجيلان: الشخصية في قصص الأمثال العربية (دراسة في الأنساق الثقافية للشخصية العربية)، (2009) النادي الأدبي (الرياض)، المركز الثقافي العربي (الدار البيضاء)، ط1.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 158 - 197 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

بنية الشخصية في السرد من منظور النقد المعاصر

Personality structure in the narrative from the perspective of ontemporary criticism

د.بوعافية أحمد *

Dr. Bouafia ahmed

مخبر الموروث العلمي والثقافي لمنطقة تمنغست

جامعة تمنراست (الجزائر)

University of Tamanghasset- Algeria

bouafiaahmed@univ-tam.dz

تاريخ الإرسال: 2022/05/10	تاريخ القبول: 2022/06/18	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

إن مفهوم السرد تطور كثيرا بسبب التحولات الكبيرة التي عرفتها الأعمال السردية المعاصرة، إذ تعتبر من أكثر الأعمال انتشارا وقراءة في عالم الأدب المعاصر، كونها تهتم بالقضايا الإنسانية والاجتماعية والإيديولوجية، ولعل من أهم مكونات الخطاب السردي نجد عنصر الشخصية كونها جوهرا سيكولوجيا تحمل عمقا دلاليا من خلال تصوير قضايا المجتمع في العمل السردي، لذلك اهتمت الدراسات النقدية والأدبية كثيرا بعنصر الشخصية وبأبعادها الفنية والأدبية في الخطاب السردي المعاصر. فهي أداة هامة في يد الأديب تساعده في بناء نصه ونسج حبكته، وخلق أحداثه تفعيلا للعمل الأدبي، بصفتها الفاعل في القضية السردية وعامل مشترك بين جميع وحدات التشكيل السردي، لذلك حظيت بالدراسة والتحليل من طرف النقاد والدارسين كونها من أكثر العناصر السردية تأثيرا وحضورا في النص الأدبي المعاصر.

الكلمات المفتاح: بنية، شخصية، سرد، نقد، معاصر.

Abstract:

The concept of narrative has evolved a lot because of the great transformations of contemporary narrative works, as it is considered one of the most widely read works in the world of contemporary literature, because it is concerned with humanitarian,

* بوعافية أحمد، . bouafiaahmed@univ-tam.dz

social and ideological issues, and perhaps one of the most important components of narrative discourse is the element of personality as a psychological essence that carries semantic depth through the depiction of community issues in narrative work, so critical and literary studies have taken a great interest in the element of personality and its artistic and literary dimensions in contemporary narrative discourse. It is an important tool in the hands of the writer to help him build his text and weave his plot, and create his events in order to activate the literary work, as the actor in the narrative issue and a common factor among all units of narrative formation, so it was studied and analyzed by critics and scholars as one of the most influential and present narrative elements in the contemporary literary text.

Keywords: Structure, personality, narrative, criticism, contemporary.

مقدمة:

تعدّ تقنية توظيف الشخصيات في العمل الأدبي، عنصر من عناصر السرد المعاصر يعبّر بها المؤلف بأسلوبه الخاص عما يختلج في أعماقه من بعض القضايا الاجتماعية والسياسية و الثقافية داخل نصه الأدبي، كما أن حسن اختيار الشخصيات وأنماطها حسب السّياق الدلالي مؤشر على مهارة المؤلف في صناعة خطابه الأدبي.

باتت الشخصية من المكونات النامية والمتجددة في السرديات الأدبية المعاصرة، سبب ذلك العودة إلى التراث واستدعاء شخصيات تراثية وعجائبية، مما خلق ثنائية دلالية تمزج بين الشخصيات الأسطورية والواقعية معاً، هذا التمازج شكل للأدب المعاصر مظاهر الحداثة من بنية ودلالة ورؤية، متجاوزا بذلك الأنماط السردية التقليدية.

إن بناء الشخصية وتنوع أساليب تقديمها دلالة على نماء ظاهرة التجديد في الخطاب الأدبي المعاصر، فقد اهتم الأدباء بالبعد السلوكي والاجتماعي والتاريخي والثقافي للشخصية، وذلك يعود إلى استلهام الأدباء تقنيات مناهج النقد المعاصر ومضامين التيار الحداثي، مما أعطى بُعدا فنيا على مستوى الشكل البنائي للعمل الأدبي.

تتمثل إشكالية البحث في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

– ما هو دور بنية الشخصية المعاصرة في تطوير النصوص الأدبية من حيث البناء والدلالة ؟

– هل تعالق الشخصية مع عناصر السرد الأخرى يعتبر من مقومات صناعة العمل الأدبي ؟

– هل تحديد الشخصية في النص المعاصر يعتمد على أساليب تقديمها وطريقة عرضها، أم لا ؟

– ما هي أبرز أبعاد الشخصية النص الأدبي المعاصر ؟

وبخصوص منهج البحث، فقد اعتمدت في دراسة هذا البحث على المنهج البنيوي باعتباره منهج علمي يتعامل مع بنيات النص الأدبي، التي تحرك العمل الأدبي، حيث برع هذا المنهج في تحليل ودراسة الأعمال الأدبية.

1– ماهية الشخصية :

لغة:

– ذكر الخليل بن أحمد الفراهيدي الشخص لغة في كتابه (العين)، هو:

"سواد الإنسان إذا رأيته من بعيد، وكل شيء رأيت جسمانه فقد رأيت شخصَه، وجمعه: الشخوص والأشخاص"[1].

– أما ابن منظور في فقد ذكر في معجمه (لسان العرب)، بأن:

"الشَّخْصُ: جماعةُ شَخْصِ الإنسان وغيره، مذكر، والجمع أَشْخاصٌ وشُخُوصٌ وشِخاص؛ وقول عمر بن أَبي ربيعة:

فكانَ مِجَنِّي، دُونَ مَنْ كنتُ أَتَّقي

ثَلاثَ شُخُوصٍ: كاعِبانِ ومُعْصِرُ

فإنه أَثبت الشَّخْصَ أَراد به المرأَة. والشَّخْصُ: سوادُ الإنسان

وغيره تراه من بعيد، تقول ثلاثة أَشْخُصٍ. وكلّ شيء رأَيت جُسْمانَه، فقد رأَيتَ شَخْصَه"[2].

– و في معجم الوسيط، فإن:

"(الشَّخْص) كل جسم لَهُ ارْتِفَاع وَظُهُور وَغلب فِي الْإِنْسَان و (عِنْد الفلاسفة) الذَّات الواعية لكيانها المستقلة فِي إرادتها وَمِنْه (الشَّخْص الأخلاقي) وَهُوَ من توافرت فِيهِ صِفَات تؤهله للمشاركة الْعَقْلِيَّة والأخلاقية فِي مُجْتَمع إنساني (مج)(ج) أشخاص وشخوص"[3].

أما اصطلاحا:

فالشخصية: "كائن موهوب بصفات بشرية وملتزم بأحداث بشرية "[4]، كما أن "مصطلح الشخصية يستخدم غالبا للإشارة إلى المخلوقات في عالم الوقائع والمواقف المروية فإنه يشير أحيانا إلى السارد والمسرود"[5].

كما يرى تودوروف أن الشخصية هي موضوع القضية السردية، كما يمكن تسمية الشخصية مجموع الصفات التي كانت محمولة للفاعل من خلال حكي. ويمكن أن يكون هذا المجموع منظما أو غير منظم[6].

2- بنية الشخصية في السرد من منظور النقد المعاصر:

اهتمت السرديات المعاصرة كثيرا بعنصر الشخصية كونها محور القضية السردية، لذلك فإن تودوروف "أكد على حظوتها البالغة في أدب النهضة، وحتى في أدب العصر الكلاسيكي لدرجة أن عملية تنظيم عناصر المحكي الأخرى انطلقت منها أولا.. "[7]. فالشخصية أحد أوجه القيم الدلالية والفنية في السرد المعاصر.

فكما تتداخل الشخصية مع المكونات الحكائية الأخرى في بناء النص، فإنها في نفس الوقت تنسج سردها من خلال تنوع الشخصيات وتعددها، "إن مدلول الشخصية أو قيمتها، حسب مفهوم (دي سوسير) لا يتشكل فقط من خلال موقعها داخل العمل السردي (فعلها)، ولكن من خلال شبكة علائقية تنسجها مع بقية الشخصيات الأخرى إنها تدخل في علاقات مع وحدات من مستوى أدنى (بنية الممثلين)، أو وحدات من مستوى أعلى (بنية العوامل)"[8].فالترابط الذي تنسجه الشخصيات ببعضها البعض يشكل بنية متكاملة للرواية دالها ومدلولها.

ومنه فإن علاقات الشخصيات مع بعضها البعض تتداخل فيما بينها بُغية رفع مستوى البناء الفني للعملية السردية. فقد جاء السرد ليحاكي القارئ عبر أحداث اجتماعية وواقعية، من خلال بنية الشخصية وعلاقتها بالشخصيات الأخرى داخل النص الأدبي، لذلك فإن" بنية الشخصية التي تقيم نوعا من التشابهات والاختلافات في علاقاتها مع الشخصيات الأخرى في النص، ترتكز على طبيعة الشخصية الإنسانية في تناقضاتها وتعقيداتها وتغيراتها عبر الزمن"[9].

إن تعالق الشخصيات وتنوعها على مستوى الخطاب الروائي المعاصر عمَد إليه الكثير من الروائيين المعاصرين، من ذلك رواية (المايسترو) لمؤلفها سعد القِرش، حيث تعالقت شخصيات الرواية مع شخصيات أخرى، من جنسيات مختلفة، مما أدى إلى تعدد أصوات الرواية. حيث يتحدد الإطار المكاني للرواية في دولة الإمارات العربية المتحدة، أما جنسيات شخصياتها فهي متعددة: الشاب الهندي (أنيل)،

المحامي المصري (مصطفى)، العامل التبتي (تسو)، والإماراتي (نوّاف). حيث ساهمت كل شخصية حسب مستواها السردي في إبراز فنيات النص كونها بنيات متداخلة يجمعها إطار زماني ومكاني واحد.

إن تحديد الشخصية في النص يعتمد على أساليب تقديمها، وقد حصرها محمد عزام في كتابه (شعرية الخطاب السردي) في ثلاثة أساليب: الأسلوب التصويري، والاستبطاني، والتقريري[10].

– فالأسلوب التصويري يعتمد على رسم شخصية معينة أو مجموعة من الشخصيات، والتركيز على حياتها، وتتبع تفاصيل سيرتها الذاتية، من الأعمال الأدبية العربية الجديدة التي جسدت الأسلوب التصويري للشخصيات نجد رواية (ورثة آل الشيخ) لمؤلفها أحمد القرملاوي، حيث صور شخصيات عائلة آل الشيخ التي عاشت في مصر، مدة مائة سنة، وذلك بتتبع أخبار وأحوال أفرادها، من شخصيات الرواية:(الشيخ كامل، صدقي بك الحكمدار فاضل، نعمات، الجد حسين...).

– أما الأسلوب الاستبطاني فيعمد فيه المؤلف إلى الغوص في نفسية الشخصية من أجل معرفة أفكارها وأحاسيسها، اهتماماتها، آمالها وأحلامها، من أمثلة ذلك: رواية (التّبر) لمؤلفها الليبي إبراهيم الكوني، حيث اهتم بنفسية وحياة بطل روايته (أوخيّد)، فهو إنسان حساس، كثير التساؤل مع ذاته، لديه عزة نفس، ومحبة صادقة لمهريه الأبلق. هذه المواقف النبيلة استقاها من بيئته الصحرواية التي فيها الكثير من التأملات والاستبطانات النفسية.

– وبخصوص الأسلوب التقريري فإن المؤلف يرصد الشخصية ويقدمها بناءً على حياتها وواقعها ومجتمعها، وهذا ما نلحظه في رواية (الأمير، مسالك أبواب الحديد) لكاتبها واسيني الأعرج، حيث تتبع المؤلف حياة الأمير عبد القادر الجزائري، ودوره في تاريخ المقاومة الجزائرية ضد المستعمر الفرنسي.

3– أنواع الشخصيات في السرد المعاصر :

في السرديات المعاصرة ظهرت العديد من الشخصيات تحت مسميات متنوعة منها: الرئيسية (البطل)، الثانوية (مساعدة)، نمطية (مسطحة)، نامية (مستديرة)، الراوي (الإشارية)، التاريخية، الحكائية، الحكائية الغريبة، المؤلف....، فقد تداخلت وتعددت الأصوات السردية داخل الأعمال الأدبية بسبب نمو الأدب الذي يتماشى والحياة الاجتماعية، ومتطلبات القارئ. فالشخصيات في الأعمال السردية لا تكون شخصيات فاعلة إلاّ من خلال تفاعلها مع العمل السردي، ومن خلال الشبكة العلائقية القوية التي نسجتها مع بعضها البعض، حيث لا نستطيع أن نهمل شخصية على حساب الأخرى فلكل منها دور تؤديه على حسب نوع العمل الفني والأدبي.

سأسلط الضوء على ثلاثة أنواع من الشخصيات –بشيء من الإيجاز–، لكثرة تعالقها مع المكونات السردية في النص الأدبي، وهي: (شخصية البطل، شخصية الراوي، الشخصية الحكائية).

3–1– شخصية البطل :

اهتم النقد المعاصر بشخصية البطل، فهي عماد الشخصيات ضمن العمل الأدبي، نظرا للاهتمام الذي يحظى به من طرف المؤلف أو القارئ، فالمؤلف يهتم ببناء صورة البطل أما القارئ فيستمتع بهذا البناء من خلال وجود خوارق ينفرد بها البطل ، لذلك "لاحظ الشكلانيون الروس مبكرا أن أية علاقة انفعالية تجاه البطل إنما تنبعث من العمل الأدبي ذاته. فالعلاقة الانفعالية بالبطل ناتجة عن البناء الجمالي للعمل الأدبي"[11]، كما نلاحظ في أغلب الأعمال السردية أن شخصية البطل تكون غير عادية من حيث صفاتها، فقد تمتاز بالحكمة أو الشجاعة أو الخوارق، أو غير ذلك من الصفات البشرية أو الأسطورية، مما يجعل القارئ يتعلق بها، وينتهي دور البطل بانتهاء أحداث الحكي إما بنهاية سعيدة أو حزينة.

اختتمت رواية (التبر) لمؤلفها ابراهيم الكوني بنهاية مؤسفة لبطل الرواية (أوخيّد)، عندما ربطوه بين جملين، وضربوهما ليسير كل جمل عكس الآخر، ليتمزق جسده بين الجملين. يقول في نهاية الرواية: "زحف الجسد الممزّق ق الدامي. زحفت الأشلاء. اجتث الجمل الأيمن الجمل الأقوى، فخذ أوخيّد الأيمن وذراعه اليمنى. انتزعتا من المنبت وبرغم البدن الممزّق. رفع أوخيّد رأسه مستعينا بصدره ويده اليسرى. أقبل البدين، وفي يده لمع سيف...طار السيف في الفضاء واغتسل بماء السماء..بأشعة الشمس القاسية، ونزل على الرقبة"[12]

3–2– شخصية الراوي :

المؤلف هو الذي يصنع الشخصيات ويبرزها للقارئ وذلك بوصف حياتهم وحياة شخصيات أخرى كانت على علاقة معهم في بعض الوقائع والأحداث ضمن نطاق زمني ومكاني محدود. "إن عددا كبيرا من الشخصيات التي نؤهل بها قصصنا، إنما نستقيها من الحياة ...."[13]، كما أن هناك شخصيات أخرى قد تكون تخييلية لما لها من أثر فني في صياغة حبكة الرواية، إذن "فالسارد هو الذات الفاعلة ... وهو الذي يرتب عمليات الوصف ، ...و هو الذي يجعلنا نرى تسلسل الأحداث بعيني هذه الشخصية الحكائية أو بعينيه هو، دون أن يضطر إلى الظهور أمامنا"[14]. فهو الذي يبين لنا أحداث الحكي وزمكانيته ويعرفنا بالشخصيات ومستوياتها الحكائية.

الراوي شخصية تستعمل عادة ضمير الغائب (هو)، فهو شخصية متعالية تدخل إلى السرد متى شاءت وتخرج عندما تشاء، قد يكون وحيدا أم متعددا. فالحكي أداة في يد المؤلف، ينسبها إلى راو وحيد أو يوزعها على مجموعة من الرواة، لذا، قلما نجد رواية تخلو من حضور الراوي أو الرواة ، فمن البديهي أن العمل الروائي لا يكون ممتعا بدون راو ، فهو وسيط بين القارئ والمؤلف، وهو الذي ينقل الأحداث والأفكار. سواءً كان راوي غائب أو متعدد أو مشارك.

كما يمكن تذويت الحكي، ليكون الراوي هو المؤلف نفسه، وهذا النوع من الحكي نجده في الروايات التي تعتمد السيرة الذاتية مثلما فعل محمد شكري في روايته (الخبز الحافي).

ومن مهام الراوي سبك المكونات السردية وتقديمها للقارئ، حيث يقوم بتقديم " الخلفية الزمانية والمكانية للشخصيات والأحداث، ويسبك جميع هذه العناصر، ويقدمها إلى القارئ، وقد يكون هذا الراوي إحدى شخصيات الرواية فيقدم ما يشاهد أمامه من أحداث، وما يشارك في صنعه منها. وقد يكون صوتا خفياً غير موصوف ولا مجسد ماديا في عالم الرواية، لكنه يقدم الأحداث دون أن تعرف علاقته بها. بيد، أنه ومهما كانت أحواله وصفاته، لا بد أن ينطوي على رؤية خاصة"[15]، ومن مهام الراوي أيضا مهام تنويرية وتفسيرية وتوجيهيه واستشرافية يقدمها للقارئ لفهم مجريات الأحداث.

3-3- الشخصية الحكائية :

من أهم مقومات الخطاب السردي نجد الشخصية الحكائية، "لقد برز مفهوم الشخصية الحكائية مع اهتمام الباحثين بكيفية تحديدها في العمل الأدبي ..لكونها القناة التي يعبر من خلالها الروائي – أو القاص– عن الواقع المعيش"[16]، فالشخصية الحكائية ليست إنسانا أو شخصا وإنما هو ذلك الإبداع الفني الموجود في أحداث الحكاية ولا وجود لها خارج العمل الحكائي ، "ولقد كان التصور التقليدي للشخصية يعتمد أساسا على الصفات مما جعله يخلط كثيرا بين الشخصية الحكائية Personnage والشخصية في الواقع العياني Personne وهذا ما جعل ميشال زرافا يميز بين الاثنين عندما اعتبر الشخصية الحكائية علامة فقط على الشخصية الحقيقية"[17].

تعتبر الشخصية الحكائية من أهم عناصر الخطاب السردي من هذا المنطلق، "ولهذا السبب لجأ بعض الباحثين إلى طريقة خاصة في تحديد هوية الشخصية الحكائية لاعتمادها على محور القارئ لأنه هو من يكون –بالتدريج وعبر القراءة –صورة عنها وتتمثل المصادر الإخبارية في ثلاثة أنواع:

– ما يخبر به الراوي.

– ما تخبر به الشخصيات ذاتها.

– ما يستنتجه القارئ من أخبار عن طريق سلوك الشخصيات.

ويترتب عن هذا التصور أن تكون الشخصية الحكائية الواحدة متعددة الوجوه، وذلك بحسب تعدد القراء، واختلاف تحليلاتهم"[18].

يرى "(فيليب هامون) Ph. Homon أن الشخصية في الحكي هي تركيب جديد يقوم به القارئ أكثر مما هي تركيب يقوم به النصّ، وأن الشخصية الروائية هي علاقة لغوية ملتحمة بباقي العلاقات في التركيب الروائي المحكم أو المنتج لمرسلة تجد حقيقتها في التواصل. وصنّف الشخصيات الروائية في ثلاثة أنواع:

أ/ . الشخصيات المرجعية وضمنها الشخصيات (التاريخية، والشخصيات الأسطورية، والشخصيات المجازية، والشخصيات الاجتماعية). وكل هذه الأنواع تميل إلى معنى ثابت تفرضه ثقافة يشارك القارئ في تشكيلها.

ب/ . الشخصيات الواصلة الناطقة باسم المؤلف وأكثر ما تعبر عن الرواة والأدباء والفنانين.

ج/ . الشخصيات المتكررة ذات الوظيفة التنظيمية وهي التي تبشّر بخير، أو تنذر في الحلم..."[19].

4– أبعاد الشخصية في السرد المعاصر:

بما أن الشخصية هي "كائن موهوب بصفات بشرية وملتزم بأحداث بشرية"[20]، فإن النقاد المعاصرين ركزوا على بُعدها التشكيلي وما تحمله من بواطن جسمانية واجتماعية ونفسية، ولنجاح العمل السردي يترتب على الأديب مراعاة الشخصية وأبعادها التالية:

4–1–البعد الجسمي (الفيزيولوجي):

البعد الخارجي يتعلق بالحالة الفيزيولوجية للشخصية وتتمثل في الجنس والسّن، وشكل الجسم (الطول والقصر، البدانة والنحافة، اللون) والحالة الصحية، والاسم مما يجعل الشكل الجسماني للشخصية وكأنها أمام ناظري القارئ.

إن المتتبع للكتابات الأدبية المعاصرة يلاحظ عدم اهتمام البعض منها للجانب الخارجي للشخصية من ملابس أو لون أو غير ذلك من الصفات[21]. وهذا ليس حكما مطلقا، فقد نجد آخرون يهتمون بوصف الشخصية فيزيولوجيا، من أمثلة ذلك إبراهيم الكوني، وهو يصف شيخ القبيلة في روايته (التبر)، قائلا: " قادوه إلى شيخ القبيلة. عجوز نحيل، طويل القامة يمسك بعكاز أنيق من السدر مطوّق بدوائر

جلدية موسومة بنقوش دقيقة. في وجنتيه تنثني غضون عميقة، ولكن في نظرته تلوح عفوية وعافية ومرح مجهول"[22]

4-2- البعد الاجتماعي:

اعتمد الأدباء كثيرا على الجانب السوسيولوجي للشخصية في سردياتهم المعاصرة، مما جعلهم يهتمون ببيئة الشخصية وما تعلق بها من مجموع الظواهر الاجتماعية، حيث "يتمثل في انتماء الشخصية إلى طبقة اجتماعية. وفي نوع العمل الذي يقوم به في المجتمع، وثقافته ونشاطه وكل ظروفه، التي يمكن أن يكون لها أثر في حياته وكذلك دينه وجنسيته وهواياته..."[23]، لذلك نجد أن تصوير الشخصية في بيئته الاجتماعية مؤشر على نجاح العملية السردية.

يقول محمد شكري في روايته (الخبز الحافي)، وهو يصف الحالة الاجتماعية البائسة لبطل الرواية بقوله: " أبكي موت خالي والأطفال من حولي. يبكي بعضهم معي. لم أعد أبكي عندما يضربني أحد أو حين أفقد شيئا . أرى الناس أيضا يبكون المجاعة في الريف. القحط والحرب . ذات مساء لم أستطع أن أكف عن البكاء. الجوع يؤلمني. أمص وأمص أصابعي. أتقيأ ولا يخرج من فمي غير خيوط من اللعاب. أمي تقول لي بين لحظة وأخرى :

– أسكت، سنهاجر إلى طنجة. هناك خبز كثير. لن تبكي على الخبز. عندما نبلغ طنجة. الناس هناك يأكلون حتى يشبعوا "[24]

4-3- البعد النفسي:

السرد الحديث اهتم بحياة الشخصية من الداخل. لذلك يقوم الأسلوب التقريري على تقديم الشخصية من خلال وصف أحوالها وعواطفها وأفكارها، بحيث يحدد ملامحها العامة، ثم يقدم أفعالها بأسلوب الحكاية، ثم يعلق ويحلل على مختلف الأحداث[25]. لذلك فإن"الشخصيات التي يبدعها المؤلفون إنما يستقونها في معظم الأحيان من أناس يعرفونهم أو يلاحظونهم"[26]. لذلك فإن الشخصيات في السرد المعاصر تنوعت فيها أساليب العرض والتقديم، ووجه الأدباء اهتماما أكبر إلى وصف سلوكها ومشاعرها واستجلاء البعد النفسي فيها، عكس الأدب القديم "وإذا كان الأدب القديم قد أعطى الشخصية اسماً، دون أن يسند إليها أي صفة أخرى، كي يوكل إليها القيام بالأحداث والأفعال، فإن السرد الحديث قد أخذ بعين الاعتبار انسجام هذه الأحداث التي تقوم بها الشخصية، مع طبيعتها النفسية والمزاجية، وهكذا ظهر المضمون السيكولوجي للشخصية في الأدب والنقد. وذلك بتقديم الحياة الداخلية التي تعيشها

الشخصية"[27].

من النماذج السردية العربية المعاصرة التي رصدت الحالة النفسية للشخصية نجد رواية (ساق البامبو) لمؤلفها الكويتي سعود السعنوسي، حيث تحكي هذه الرواية معاناة بطل الرواية (عيسى)، وهو ابن رجل كويتي ثري وأم خادمة فليبينية، الرجل الخليجي تزوج عُرفا من الفلبينية، عندما علمت والدته بالخبر قامت بترحيل زوجته وابنها إلى بلادها الأصلي. لتبدأ المعاناة النفسية لعيسى والعيش داخل أنقاض ذكريات الأم وحكاياتها عن الخليج، ليعود إلى الكويت ويلتقي بأبيه (راشد)، لكن العائلة رفضته كونه فلبينيا ووجوده سيؤثر على سمعتهم ومكانتهم الاجتماعية. ليجد نفسه مضطرا عائدا إلى أمه، حيث تزوج بابنة خالته الفلبينية، وعاش هناك.

نقتبس من رواية (ساق البامبو) هذا المقطع المعبر عن البعد النفسي لشخصية (عيسى): " لو كنت مثل شجرة البامبو، لا انتماء لها. نقتطع جزءا من ساقها..نغرسه بلا جذور، في أي أرض ..لا يلبث الساق طويلا حتى تنبت له جذور جديدة ..تنمو من جديد .. في أرض جديدة .. بلا ماض ..بلا ذاكرة ..لا يلتفت إلى اختلاف الناس حول تسميته ..كاوايان في الفلبين..خيرزان في الكويت، ..أو بامبو في أماكن أخرى"[28].

إن معرفة سيكولوجية الشخصية وطبائعها المختلفة مكبوتاتها وأذواقها، آمالها آلامها، تفكيرها وإيديولوجيتها، تساعد القارئ كثيرا في تفسير الأحداث والتفاعل معها بناءً على نفسية الشخصية وسلوكياتها.

خاتمة :

من خلال دراستنا لهذا الموضوع، نختم بحثنا بجملة من النتائج المتوصل إليها:

- ساهمت بنية الشخصية المعاصرة في تطوير النصوص الأدبية من حيث البناء والدلالة.
- يعتبر توظيف الشخصية في النص توظيفا يتلاءم وآليات السرد المعاصر، من أهم مقومات العمل الأدبي.
- تبرز أهمية الشخصية في النص المعاصر من خلال بنية الحوار الداخلي والخارجي للشخصيات، فهي صانعة الأحداث، ومنظمة الأفعال، والقائمة على استدعاء الزمان وتحديد المكان، وعبر لغة الحوار يتشكل السرد.

– إن فهم بنية النص، يعتمد في الأساس على حركة الشخصيات وما تنتجه من أفكار وأحداث، فالشخصية هي محور العمل الأدبي.

– اهتم النقد المعاصر بأبعاد الشخصية الجسمانية والاجتماعية والنفسية بما تحمله من أهمية في صناعة النص الأدبي.

– تحديد الشخصية في النص المعاصر يعتمد على أساليب تقديمها وطريقة عرضها، كما أن الإبداع في توزيع الأدوار والوظائف بين الشخصيات تزيد في بناء النص الأدبي وإبراز قيمته الفنية.

هوامش:

01 – الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، سلسلة المعاجم والفهارس، الجزء الرابع، ص:165

02– ابن منظور، لسان العرب، المجلد الرابع، دار المعارف، القاهرة ، ص:2211

03 – معجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ج 1، دار الدعوة، ص:475

04 – جيرالد برنس، المصطلح السردي، ترجمة: عابد خزندار، ط 01، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2003، ص: 42

05 – جيرالد برنس، المرجع نفسه، ص: 43

06 – ينظر: تزفيتان تودوروف، مفاهيم سردية، ترجمة عبد الرحمان مزيان، منشورات الاختلاف، الجزائر ،2005، ص: 74/73.

07 – سليمة لوكام، تلقي السرديات في النقد المغاربي، دار سحر للنشر، تونس، 2009، ص: 81.

08 – نبيلة بونشادة، الشخصية من المستوى المحسوس إلى المستوى المجرد في رواية غدا يوم جديد لعبد الحميد بن هدوقة، مجلة المخبر، (جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر)، العدد السابع، دار الخلدونية للطباعة والنشر والتوزيع، 2011، ص:.111

09 – ميساء سليمان الابراهيم، البنية السردية في كتاب الإمتاع والمؤانسة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2011 ، ص:115.

10 – ينظر: محمد عزام، شعرية الخطاب السردي–دراسة–، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2005، ص:20/19.

11 – سيد اسماعيل ضيف الله، آليات السرد بين الشفاهية والكتابة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، 2008، ص:49.

12 – ابراهيم الكوني، التبر، رواية، دار التنوير للطباعة والنشر ، لبنان ، 1992، ص:160/159

13 – لورانس بلوك، كتابة الرواية من الحبكة إلى الطباعة، ترجمة صبري محمد حسن، مطبعة دار الجمهورية للصحافة، القاهرة، 2009، ص:128.

14 – سعيد الوكيل، تحليل النص السردي –معارج إبن عربي نموذجا–، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1998، ص 63.

15 – عبد الله إبراهيم، المتخيل السردي– مقاربات نقدية في التناص والرؤى والدلالة–، ط 01، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1990، ص: 117.

16 – نصر الدين بن غنيسة، آسيا جريوي، الشخصية الحكائية وتشكيل الخطاب الايديولوجي، قراءة في رواية مجرد لعبة حظ لابراهيم البرغوثي، مجلة العلوم الانسانية، (جامعة محمد خيضر بسكرة) الجزائر، العدد 35/34، مارس 2014، ص: 400.

17 – حميد لحمداني، بنية النص السردي–من منظور النقد الأدبي–، ط01، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1991، ص:50.

18 – محمد عزام، شعرية الخطاب السردي، ص:12.

19 – محمد عزام، المرجع نفسه، ص:13.

20 – جيرالد برنس، المصطلح السردي، ص: 42.

21 – ينظر: عبد القادر أبو شريفة، حسين لافي قزف، مدخل إلى تحليل النص الأدبي، ط 04، دار الفكر، الأردن، 2008، ص:133.

22 – ابراهيم الكوني، التبر، ص: 15/14.

23 – عبد القادر أبو شريفة، حسين لافي قزف، المرجع نفسه، ص:133.

24– محمد شكري، الخبز الحافي (رواية)، دار الساقي، لبنان، 2000، ص: 09

25 – ينظر: محمد عزام، شعرية الخطاب السردي، ص: 19.

26 – لورانس بلوك، كتابة الرواية من الحبكة إلى الطباعة، ص: 130.

27 – محمد عزام، شعرية الخطاب السردي، ص: 12.

28 – سعود السعنوسي، ساق البامبو (رواية)، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، 2012، ص:94

قائمة المراجع:

– الروايات:

01– ابراهيم الكوني، التبر، رواية، دار التنوير للطباعة والنشر ، لبنان ، 1992

02– محمد شكري، الخبز الحافي (رواية)، دار الساقي، لبنان، 2000

03- سعود السعنوسي، ساق البامبو (رواية)، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، 2012.

– الكتب:

01 – الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، سلسلة المعاجم والفهارس، الجزء الرابع.

02- ابن منظور، لسان العرب، المجلد الرابع، دار المعارف، القاهرة.

03 – معجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ج 1، دار الدعوة.

04 – جيرالد برنس، المصطلح السردي، ترجمة: عابد خزندار، ط 01، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2003.

05- تزفيتان تودوروف، مفاهيم سردية، ترجمة عبد الرحمان مزيان، منشورات الاختلاف، الجزائر ،2005.

06 – سليمة لوكام، تلقي السرديات في النقد المغاربي، دار سحر للنشر، تونس، 2009.

07- ميساء سليمان الابراهيم، البنية السردية في كتاب الإمتاع والمؤانسة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2011 .

08 – محمد عزام، شعرية الخطاب السردي–دراسة–، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2005.

09 – سيد اسماعيل ضيف الله، آليات السرد بين الشفاهية والكتابة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة،2008.

10 – لورانس بلوك، كتابة الرواية من الحبكة إلى الطباعة، ترجمة صبري محمد حسن، مطبعة دار الجمهورية للصحافة، القاهرة، 2009.

11- سعيد الوكيل، تحليل النص السردي –معارج إبن عربي نموذجا–، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1998.

12 – عبد الله إبراهيم، المتخيل السردي– مقاربات نقدية في التناص والرؤى والدلالة–، ط 01، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1990.

13 – حميد لحمداني، بنية النص السردي–من منظور النقد الأدبي–، ط01، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1991.

14 – عبد القادر أبو شريفة، حسين لافي قزف، مدخل إلى تحليل النص الأدبي، ط 04، دار الفكر، الأردن، 2008.

– المجلات:

01 – نبيلة بونشادة، الشخصية من المستوى المحسوس إلى المستوى المجرد في رواية غدا يوم جديد لعبد الحميد بن هدوقة، مجلة المخبر، (جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر)، العدد السابع، دار الخلدونية للطباعة والنشر والتوزيع، 2011.

02 – نصر الدين بن غنيسة، آسيا جريوي، الشخصية الحكائية وتشكيل الخطاب الإيديولوجي، قراءة في رواية مجرد لعبة حظ لابراهيم البرغوثي، مجلة العلوم الانسانية، (جامعة محمد خيضر بسكرة) الجزائر، العدد 35/34، مارس 2014.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 198 - 211 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

ترجمة التهذيب اللغوي في الخطاب الأدبي

Translation of Politeness in Litrary Discourse

مريم بن سلطان *

Meriem Bensoltane

جامعة امحمد بوقرة –بومرداس (الجزائر)،

University of Boumerdes-Algeria

m.bensoltane@univ-boumerdes.dz:

تاريخ الإرسال: 2022/02/26	تاريخ القبول: 2022/04/27	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

يعدّ التهذيب اللغوي مبدأ تخاطبيا يقوم عليه نجاح تواصل العملية التخاطبية، وهو من بين المواضيع الحاسمة التي اهتم بها الدرس التداولي، وبما أن التهذيب ظاهرة اجتماعية ثقافية تختلف من ثقافة إلى أخرى ومن مجتمع إلى آخر، فإن ترجمة التهذيب اللغوي في الخطاب الأدبي تشكل تحديا للمترجم، ذلك أنه مطالب بتحقيق التكافؤ التداولي–الوظيفي في النص الهدف. وعليه، تهدف هذه الدراسة إلى تقصي الآليات التي قد يلجأ إليها المترجم لتحقيق نفس الأثر التهذيبي لدى القارئ الهدف، ونجاحه في ذلك يتوقف على مدى قدرته في التوصل إلى التأويل المقصود من قبل كاتب النص الأصل من خلال استنباط المعاني الضمنية التي ينطوي عليها الخطاب الأدبي.

الكلمات المفتاح: ترجمة، تهذيب لغوي، خطاب أدبي، تكافؤ.

Abstract :

Politeness is a cross-cultural pragmatic phenomenon. It enables the interlocutors to achieve a successful communication by creating a comfortable environment for communication. This paper aims at examining how politeness equivalence can be achieved in the translation of literary discourse from English into Arabic. A good translation should have the same impact on the target reader as the original text. Therefore, the translator's first task is to deduce the implicit meaning that will enable him to convey the original author 's intentions to the target reader.

Key words: Translation, Politeness, Literary Discourse, Equivalence.

* مريم بن سلطان: m.bensoltane@univ-boumerdes.dz

مقدمة:

يعدّ التهذيب ظاهرة اجتماعية ثقافية لغوية، اهتمت به دراسات التداولية وتحليل الخطاب باعتباره مبدأ خطابيا يعتمد عليه إضافة إلى مبدأ التعاون الذي وضعه بول غرايس (Paul Grice) قصد تيسير التواصل بين المتخاطبين ونجاح العملية التخاطبية. فالتخاطب على حد قول طه عبد الرحمان[1] يتطلب " اشتراك جانبين عاقلين في إلقاء الأقوال وإتيان الأفعال، لزم أن تنضبط هذه الاقوال بقواعد تحدد وجود فائدتها الاخبارية أو قل (فائدتها التواصلية) نسميها بقواعد التبليغ، علما بأنّ مصطلح التبليغ موضوع للدلالة على التواصل الخاص بالإنسان، كما لزم أن تنضبط هذه الافعال بقواعد تحدد وجوه استقامتها الاخلاقية أو قل التعاملية، نسميها بقواعد التهذيب، مع العلم بأنّ مصلح التهذيب موضوع للدلالة على التعامل الاخلاق."

ويقوم التعامل الاخلاقي في التخاطب على المبادئ التالية: مبدأ التعاون (بول غرايس Paul Grice)، ومبدأ التأدب (لاكوف Lakoff) ،ومبدأ التأدب الأقصى(ليتش Leech) ، ومبدأ التواجه (براون و ليفنسون Brown & Levinson)، وكذا مبدأ التصديق (طه عبد الرحمان) .

إن التهذيب ظاهرة ثقافية اجتماعية لغوية تختلف من ثقافة إلى أخرى ومن مجتمع إلى آخر. وعليه، يناقش هذا البحث إشكالية تحقيق التكافؤ في التهذيب اللغوي، وذلك عند ترجمة الخطاب الأدبي. ومن ثمّ، نحاول الإجابة على التساؤل التالي: ما هي الآليات التي يلجأ إليها مترجم الخطاب الأدبي من أجل تحقيق نفس الأثر التهذيبي التخاطبي لدى القارئ الهدف؟

للإجابة على التساؤل السابق، نحاول استثمار مبادئ التهذيب الآنفة الذكر في تقصّي التكافؤ التهذيبي(Politenesse Equivalence) في ترجمة حوار تم انتقاؤه من رواية Pride and Prejudice [2] كبرياء وهوى للكاتبة الإنجليزية Jane Austen جاين أوستن، رواية تقتصر أحداثها على الأخلاق والطبقية والفوارق الاجتماعية التي سادت في الحقبة الفيكتورية.

أولا–أهم مباحث التهذيب في التداولية:

إن التهذيب هو أحد المبادئ التي تُبنى عليها العملية التواصلية التخاطبية، وقد عرف اهتماما كبيرا مع ظهور التداولية كعلم جديد في التواصل يدرس" اللغة كظاهرة خطابية وتواصلية واجتماعية معا"[3]، فالتداولية هي"دراسة تعنى باستعمال اللغة، وتهتم بقضية التلاؤم بين التعابير الرمزية والسياقات المرجعية و المقامية و الحدسية والبشرية"[4].

ونحاول فيما يلي أن نناقش أبرز مبادئ التهذيب في التداولية:

1. مبدأ التعاون عند غرايس:

مبدأ التعاون(Cooperative Principle) هو مبدأ تقوم عليه نظرية المحادثة التي أرساها الفيلسوف الأمريكي بول غرايس، إذ أشار إلى هذا المفهوم في مقاله "المنطق والمحادثة " عام 1975 ، وينص مبدأ التعاون على ما يلي: "لتكن مساهمتك في المحادثة توافق ما يقتضيه الغرض المقبول أو وجهة المحادثة التي تشارك فيها"[5]، فهو يذهب إلى أن على المتخاطبين التعاون فيما بينهم من أجل نجاح عملية التخاطب .

وتتفرع عن مبدأ التعاون قواعد ومسلمات يذكرها غرايس كالتالي[6]:

- قاعدة الكم (Maxim of Quantity) : أي أن تتضمن مساهمة المتكلم حدا من المعلومات يعادل ما هو ضروري في المقام ولا يزيد عليه.
- قاعدة النوع (Maxim of Quality) أي أن يكون المتكلم صادقا ويمتلك البيّنة على ما يقول.
- قاعدة الملاءمة (Maxim of Relation) أو الحفاصة (Relevance): أي أن يلائم المقال مقام المخاطب.
- قاعدة الكيف (Maxim of Manner) : أي تفادي الابهام والغموض، ووجوب الايجاز وترتيب الكلام.

2. مبدأ التأدب عند لاكوف:

اقترحت لاكوف مبدأ التأدب (Politeness Principle) في مقالها "منطق التأدب" والذي ينص على :" لتكن مؤدبا"[7]، وذلك انطلاقا من مبدأ التعاون الذي صاغه غرايس ، فهو يعد المبدأ الثاني في التداولية الذي يجب مراعاته لنجاح عملية التواصل. وتتفرع عن مبدأ التأدب قواعد تساهم في تهذيب الخطاب ونجاحه، وهي:

- قاعدة التعفف(Distance) : "لا تفرض نفسك على المخاطب"
- قاعدة التشكك أو التخيير (Deference)"تترك للمخاطب حق الاختيار بين القبول والرفض"
- قاعدة التودد (Camaraderie): "أظهر الودّ لتكسب المخاطب".

3. التأدب الأقصى عند ليتش:

انتقد ليتش مبدأ التعاون لغرايس الذي اعتبره غير كاف وقواعده ليست شاملة للغة التخاطب، ومن ثم اقترح بعض الإضافات والمعطيات وضعها في ست قواعد تتدرج حسب نسبة التأدب: أي من حيث المبالغة في التهذيب والتقليل منه (تأدب نسبي أو تأدب أقصى) وتتمثل هذه القواعد فيما يلي[8]:

- قاعدة اللباقة (The Tact Maxim) :التي تعد القاعدة الأساسية وتتمثل في: قلل من خسارة الغير أو أكثر من ربح الغير.
- قاعدة السخاء (The Generosity Maxim) :قلل من ربح الذات أو أكثر من خسارة الذات.
- قاعدة الاستحسان(The Approbation Maxim) : قلل من ذم الغير أو أكثر من ذم الذات.
- قاعدة التواضع (The Modesty Maxim) :قلل من مدح الذات أو أكثر من ذم الذات.
- قاعدة الاتفاق(The Agreement Maxim) : قلل من اختلاف الذات والغير أو أكثر من اتفاق الذات والغير.
- قاعدة التعاطف(The Sympathy Maxim) قلل من تنافر الذات والغير أو أكثر من تعاطف الذات والغير.

4. مبدأ التواجه عند براون وليفنسون:

لقد صاغ كل من براون وليفنسون مبدأ التواجه (Face Principle) وينص هذا المبدأ على :"لتصن وجه غيرك"[9]،وبالتالي فإن هذا المبدأ ينطلق من مفهوم الوجه الذي وضعه غوفمان Goffman وهو "الذات التي يريد المرء أن يحدّد بها قيمته الاجتماعية "[10]، ويميز الباحثان بين الوجه الإيجابي (Positive Face)الذي يفرض على أحد المتخاطبين أن يعترف الطرف الآخر بأفعاله، أما الوجه السلبي (Negative Face)وهو أن لا يعترض الغير سبيل أفعاله [11].

وقد أشار كل من براون وليفنسون إلى مفهوم تهديد الوجه أو إراقة ماء الوجه Face Threatening Acts ويقصد به "الأفعال التي تعوق بطبيعتها إرادات المستمع أو المتكلم في دفع الاعتراض و جلب الاعتراف"[12].

ولتخفيف من حدة التهديد على العملية التواصلية ، اقترحا الباحثان بعض الخطط التهذيبية الخطابية (Politeness Strategies) نذكرها فيما يلي[13] :

-أن يمتنع المتكلم عن إيراد القول المهدد.

-أن يصرّح بالقول المهدد من غير تعديل يخفف من جانبه التهديدي.

-أن يصرح بالفعل المهدد مع تعديل حيث يدفع عن المستمع الاضرار بوجهه السلبي.، ويعرف بالتهذيب السلبي.

-أن يصرح بالقول المهدد مع تعديل حيث يدفع عن المستمع الاضرار بوجهه الإيجابي. ويعرف بالتهذيب الإيجابي.

- أن يؤدي القول بالتلميح، تاركا المستمع أن يتخير أحد معانيه المحتملة.

5. مبدأ الصدق عند طه عبد الرحمان:

يرى طه عبد الرحمان "أن مبدأ التصديق التراثي يرتقي بالجانب التهذيبي من المخاطبة ارتقاء إذ بفضله يخرج هذا التهذيب من مرتبة التأدب الاجتماعي المغرض والذي لا يتجاوز الكياسة والمجاملة والمداراة إلى مرتبة التخلق المخلص الذي ينشد الكمال في السلوك ، لأنه يقوم بشرطي التقرب من الغير"[14] .و اتخذ هذا المبدأ الراسخ في التراث الإسلامي صورا مختلفة منها مطابقة القول للفعل وتصديق العمل للكلام، وينص هذا المبدأ على ما يلي : "لا تقل لغيرك قولا لا يصدقه فعلك"[15] . كما تتفرع عن هذا المبدأ في جانبه التهذيبي قواعد صاغها طه عبد الرحمان من التراث الإسلامي العربي وهي:

- قاعدة القصد: لتتفقد قصدك في كل قول تلقي به إلى الغير.
- قاعدة الصدق: لتكن صادقا فيما تنقله إلى غيرك.
- قاعدة الإخلاص: لتكن في تودد للغير متجردا عن أغراضك.

ثانيا– ترجمة التهذيب اللغوي:

الترجمة عملية تواصلية تحدث في سياق اجتماعي معين [16]،حيث إنها لا تقتضي المعرفة اللغوية فقط، وانما تتجاوز ذلك إلى المعرفة الثقافية. والتهذيب والتأدب واللباقة والكياسة هي مفاهيم مشتركة نجدها في كافة المجتمعات والثقافات، إلا أنها تختلف من ثقافة إلى أخرى ومن مجتمع إلى آخر، فلكل مجتمع نظام سلوكي خاص به. فالثقافات الغربية، حسب براون وليفنسون،"تعزز القيم الفردية ومثال ذلك المجتمع الإنجليزي" [17] الذي يقوم على النظام السلوكي الفردي، عكس المجتمعات الشرقية–بما في ذلك

الثقافة العربية– التي تعتبر مجتمعات جماعية تعزّز قيم التضامن والتآزر. وباعتبار التهذيب من الخصوصيات الثقافية، فان ترجمتها قد تشكل عائقا أمام المترجم، فهو مطالب على حد قول أوجين نايدا Eugene Nida بـ: "إيجاد المكافئ الطبيعي الأقرب "[18] الذي يحقق نفس الأثر في النص الهدف.

ارتأينا في هذا البحث دراسة أمثلة عن ترجمة أفعال الطلب والرفض التي تصنف ضمن الأفعال المهدّدة للوجه، إذ إن الطلب يعدّ من الأفعال التي تهدّد الوجه السّلبي للمستمع. في حين إن فعل الرّفض يهدّد الوجه الايجابي لمقدّم الطلب، وكذا كل من الوجه السّلبي والوجه الإيجابي للرّافض.

نعتمد في دراستنا على تحليل ترجمة حوار تم اختياره من رواية كبرياء و هوى للكاتبة الإنجليزية جاين أوستن [19] ، والتي ترجمتها الشاعرة و الكاتبة اللبنانية تغريد فياض إلى اللغة العربية [20].يجري هذا الحوار بين السيد كولينز Mr. collins والآنسة اليزابيث Miss. Elizabeth في الفصل التاسع عشر من الرواية، حيث يطلب السيد كولينز الزواج من الآنسة اليزابيث التي تصرّ على الرّفض.

نحاول فيما يلي أن نتحرّى مبدأ التأدب وكيف استثمره المتخاطبين للتخفيف من حدّة تهديد أفعال الطلب والرفض، وبالتالي نجاح العملية التواصلية. ومن ثم، نناقش مدى نجاح المترجمة في نقل المقاصد التواصلية التي ينطوي عليها هذا الخطاب الأدبي.

1. تحليل المثال الأول:

يبدأ الحوار كالتالي:

"May I hope, madam, for your interest with your fair daughter Elizabeth, when I solicit for the honour of a private audience with her in the course of this morning?"

بدأ السيد كولينز الحوار بفعل كلامي تتمثل قوته الإنجازية في السّؤال، وغرضه الالتماس وطلب الاذن من السيدة بينيت التحدث مع ابنتها الآنسة اليزابيث، ويعد الطلب من الأفعال المهددة للوجه، والسؤال عند الطلب في الثقافة الإنجليزية يعتبر أكثر لباقة و تهذيبا، وهو يعرف بالتهذيب السلبي حسب نموذج براون وليفنسون.

لم تنقل المترجمة هذه الأقاويل، حيث حذفت الحوار بأكمله ولمحت إلى محتوى الحوار من خلال اضافته لخطاب الراوي. فجاءت الترجمة كالتالي:

ووجه الكلام للسيدة بينيت بأن يأخذ الإذن منها للتحدث مع اليزابث في حديث خاص.

يمكن القول إن المترجمة أبقت على المعنى إلى حدّ ما، إلا أنها لم تحقق التكافؤ التهذيبي في النص الهدف، فغياب الحوار بين المتخاطبين أدّى إلى غياب مبادئ التهذيب التخاطبي. إن الحوار هو ما يميّز هذه الرواية، فالكاتبة جاين أوستن كثيرا ما تلجأ إلى الاعتماد على ما يسمّى بالخطاب غير المباشر الحر Free indirect discourse لتنتقد المعتقدات السائدة في تلك الحقبة، وتنقل أفكارها الرّافضة للطبقية والفوارق الاجتماعية، وذلك على لسان الشخصيات التي اختارتها. إن هذه المقاصد لابد أن تُؤخذ بعين الاعتبار عند ترجمة الخطاب الأدبي، فاللّجوء إلى التصرف أو الاستغناء عن الجوانب الأساسية للرواية، بما في ذلك الجانب الحواري، قد يُفقد الخطاب الأدبي روحه وركائزه، فتغيب لمسة الكاتبة جاين أوستن التي برعت بأسلوبها الساخر التهكمي الذي ميّز الحوار والتفاعل بين شخصيات الرّواية.

2. تحليل المثال الثاني:

تجيب الآنسة اليزابيث مخاطبة أمها:

"Dear madam (1)، do not go. I beg you will not go. Mr. (2) Collins must excuse me (3). He can have nothing to say to me that anybody need not hear. I am going away myself. (3)"

ترفض الآنسة اليزابيث التحدث إلى السيد كولينز، ويعدّ الرفض فعلا مهددا للوجه الإيجابي لمقدم الطلب، وكذا كل من الوجه السلبي والوجه الإيجابي للرافض. نلاحظ أن الآنسة اليزابيث حاولت التخفيف من حدّة التهديد بوجه المخاطِب وتفادي الاضرار به، وذلك بالاعتماد على عبارات الاحترام والتبجيل (1) والاعتذار (2)، وتعرف هذه الخطط التّخاطبية بالتّهذيب السلبي التي ترتكز عليه الثّقافة الإنجليزية. وفي الأخير، تفضّل الآنسة اليزابيث الانصراف (3) تفاديا لإيراد أي فعل كلامي مهدّد (FTA) وبالتالي حفظ ماء وجهها. وجاءت الترجمة كالتالي:

"لا تتركوني هنا، ليس هناك ما يمكن أن يقوله كولينز لي، خذوني معكم"

لجأت المترجمة إلى التّصرف، فحذفت عبارات الاحترام والتبجيل (1) و (2) واستبدلت التّهذيب السلبي (الاعتذار) (3) بالتّهذيب الصريح، أي صرّحت بفعل الرّفض دون تعديل، واستبدلت الفعل الكلامي غير المباشر (3) بفعل الأمر: "لا تتركوني هنا... خذوني معكم "، ممّا جعل الرّفض قاسيا من شأنه إراقة ماء وجه السيد كولينز. ضف إلى ذلك، تُخاطب الآنسة اليزابيث أمّها في النّص الأصل بأسلوب أكثر لباقة، أما في النص المترجم فهي توظّف فعل الأمر بضمير المخاطب الجمع، وكأنّها توجه

الكلام لعائلتها. وعليه، فإن هذا التصرف في الترجمة قد أحدث انزياحا في المعنى، ويمكن القول إن المترجمة لم توفّق في تحقيق نفس الأثر التهذيبي.

3. تحليل المثال الثالث:

بعد أن أصرّت والدة الأنسة اليزابيث عليها البقاء، استسلمت الآنسة اليزابيث وجلست لتستمع إلى السيد كولينز الذي حاول إقناعها بقبول عرض الزواج:

"Believe me, my dear Miss Elizabeth, that your modesty, so far from doing you any disservice, rather adds to your other perfections. You would have been less amiable in my eyes had there not been this little unwillingness; but allow me to assure you, that I have your respected mother's permission for this address. You can hardly doubt the purport of my discourse, however your natural delicacy may lead you to dissemble; my attentions have been too marked to be mistaken. Almost as soon as I entered the house, I singled you out as the companion of my future life. But before I am run away with by my feelings on this subject, perhaps it would be advisable for me to state my reasons for marrying—and, moreover, for coming into Hertfordshire with the design of selecting a wife, as I certainly did."

قد يظهر السيد كولينز انسانا لبقا من خلال حديثه، إلا أنه بالغ في الحديث والمدح فهو بذلك خرق أحد مبادئ التعاون: مبدأ الكم، الذي نتج عنه استلزاما حواريا يتمثل في اجبار الانسة اليزابيث على القبول بعرض الزواج. إذ يسعى من خلال المبالغة في المدح إلى تفادي الرّفض، ومن ثم تفادي إراقة ماء وجهه. ولكنه في الواقع، لم يراع مبدأ اللباقة الذي اقترحه ليتش، وكذا مبدأ التأدب التي وضعته لاكوف من خلال خرق قاعدة التعفف: "لا تفرض نفسك على المخاطب" وقاعدة التشكك أو التخيير: "أن تترك للمخاطب حق الاختيار بين القبول والرفض". والأهم من ذلك، لم يراع مبدأ الصدق الذي صاغه طه عبد الرحمن، وانتهك قاعدة الإخلاص: "لتكن في تودّدك للغير متجردا عن أغراضك"، فالسيد كولينز يحاول فرض نفسه على اليزابيث والتقليل من شأنها، فهي كما يعتقد لا يمكن لها رفض الزواج من رجل محترم مثله كونها عديمة الثروة، وهذا ما يحاول ايصاله من خلال عرضه أسباب طلب الزواج فيما يلي:

" My reasons for marrying are, first, that I think it a right thing for every clergyman in easy circumstances (like myself) to set the example of

matrimony in his parish; secondly, that I am convinced that it will add very greatly to my happiness; and thirdly—which perhaps I ought to have mentioned earlier, that it is the particular advice and recommendation of the very noble lady whom I have the honour of calling patroness. Twice has she condescended to give me her opinion (unasked too!) on this subject; and it was but the very Saturday night before I left Hunsford—between our pools at quadrille, while Mrs. Jenkinson was arranging Miss de Bourgh's footstool, that she said, 'Mr. Collins, you must marry. A clergyman like you must marry. Choose properly, choose a gentlewoman for my sake; and for your own, let her be an active, useful sort of person, not brought up high, but able to make a small income go a good way. This is my advice. Find such a woman as soon as you can, bring her to Hunsford, and I will visit her'

يواصل السيد كولينز في خرق مبدأ التعاون من خلال انتهاك مبدأ الكم بالمبالغة في الحديث وعرض أسباب الزواج، وكذلك انتهاك مبادئ التهذيب بما في ذلك قاعدة الإخلاص: "لتكن في تودك للغير متجردا عن أغراضك". إن هذا يجعلنا نخمّن طبيعة هذه الشخصية التي يمكن القول عنها أنها شخصية مغرورة تجاوزت حدود اللباقة، ومع ذلك، يواصل السيد كولينز في الحديث دون كلل أو ملل:

" Allow me, by the way, to observe, my fair cousin, that I do not reckon the notice and kindness of Lady Catherine de Bourgh as among the least of the advantages in my power to offer. You will find her manners beyond anything I can describe; and your wit and vivacity, I think, must be acceptable to her, especially when tempered with the silence and respect which her rank will inevitably excite. Thus much for my general intention in favour of matrimony; it remains to be told why my views were directed towards Longbourn instead of my own neighbourhood, where I can assure you there are many amiable young women. But the fact is, that being, as I am, to inherit this estate after the death of your honoured father (who, however, may live many years longer), I could not satisfy myself without resolving to choose a wife from among his daughters, that the loss to them

might be as little as possible, when the melancholy event takes place—which, however, as I have already said, may not be for several years. This has been my motive, my fair cousin, and I flatter myself it will not sink me in your esteem. And now nothing remains but for me but to assure you in the most animated language of the violence of my affection. To fortune I am perfectly indifferent, and shall make no demand of that nature on your father, since I am well aware that it could not be complied with; and that one thousand pounds in the four per cents, which will not be yours till after your mother's decease, is all that you may ever be entitled to. On that head, therefore, I shall be uniformly silent; and you may assure yourself that no ungenerous reproach shall ever pass my lips when we are married."

إن خرق مبادئ التعاون في الأقاويل السابقة، بما في ذلك مبدأي الكم والكيف، قد ولّد استلزاما حواريا يمكن أن يُترجم إلى أن السيد كولينز شخص مغرور وغريب الأطوار يريد إجبار اليزابيث على موافقة عرضه. علاوة على ذلك، فإن انتهاك مبادئ التأدب، قد عرقل نجاح العملية التواصلية ما تتطلب مقاطعة كلامه فيما بعد.

يجدر القول أيضا إنه جاء في أقاويل السيد كوليز مبالغة في الوصف والمدح. والمبالغة في الحديث والوصف والمدح أو ما يعرف بـ: Hyperbole من الأساليب الأدبية التي توظّفها الكاتبة جاين أوستن بكثرة وعن قصد في روايتها لتظهر الجانب الساخر الكوميدي التي تميزت به كتاباتها.

أما الترجمة فجاءت على النحو التالي:

"صدقيني يا آنسة اليزبيث إن تواضعك هذا يضاف للكثير من صفاتك الرائعة، وأخذت الاذن من أمك للتحدث معك في الموضوع الآتي، لقد قررت الزواج للأسباب التالية، أولا لأن عملي كقسيس يحتم علي الزواج، وثانيا لأن راعيتي الليدي كاثرين طلبت مني أن أتم ذلك في أسرع وقت، و أن أختار فتاة لطيفة و ابنة عائلة معروفة، و عندها دخل معقول وثالثا أنك أعجبتني من أول يوم رأيتك فيه، لكنني لا أذهب وراء مشاعري في قراراتي ولذلك انتظرت حتى أدرس أخلاقك وأعرفك جيدا قبل التحدث في الموضوع. في الحقيقة كان بإمكاني الزواج من أي فتاة من الفتيات اللطيفات في منطقتي، لكنني أردت أن أتزوج من إحدى بنات ابن عمي الذي سأرث منزله بعد وفاته، والذي أتمنى له أن يعيش طويلا، حتى أعوض عليهن قليلا، وحين نتزوج....."

نلاحظ أن المترجمة قامت بتلخيص أقوال السيد كولينز وحذف البعض منها. ولعلّ الهدف من الاعتماد على هذه الاستراتيجيات في الترجمة هو إرساء مبدأ التهذيب في اللغة الهدف، فالتّمادي في المدح والمبالغة في الحديث جعل خطاب السيد كولينز مملاّ، ما اقتضى الاستغناء عن الكم الهائل من الأقاويل غير الضرورية التي قد تُشتّت ذهن القارئ الهدف ويصعب عليه استيعابها. ولكن في الواقع، هذا الحذف والتلخيص لم يكن موفّقا، إذ إن جاين أوستن التي تميّزت بأسلوبها الساخر الكوميدي في كتاباتها، قد تعمّدت الاطناب واستعمال أسلوب المبالغة (Hyperbole) الذي من شأنه أن يكشف عن الشخصية الخفية للسّيد كولينز. فهو قد يظهر في الوهلة الأولى أنه مهذب، ولكن المبالغة في الحديث والمدح –الذي اعتمدت عليه جاين أوستن عن قصد– قد يُترجم إلى أن السيد كولينز شخص مغرور وغريب الأطوار تجاوز حدود اللّباقة والاحترام. هذه الصفات لا نستشعرها في النص الهدف، وبالتالي يمكن القول إن المترجمة التي لم توفّق في إظهار هذه الصفات، قد أخفقت في تحقيق نفس الأثر لدى القارئ، إذ كان عليها تقصّي المقاصد الخفية التي أرادت كاتبة النص الأصل تبليغها من خلال الإطنابب واستعمال المبالغة في أسلوبها.

4. تحليل المثال الرابع:

توجّب على الأنسة اليزابيث مقاطعة حديث السيد كولينز الذي بالغ كثيرا في المدح وإقناعها بالزواج، وكان ردها كما يلي:

”You are too hasty, sir (1),“ she cried. “You forget that I have made no answer. Let me do it without further loss of time. Accept my thanks for the compliment you are paying me (2). I am very sensible of the honour of your proposals (3), but it is impossible for me to do otherwise than to decline them.”

وجاءت الترجمة كالتالي:

" إنك متسرع جدا يا سيدي (1)، ولا تنسى أنني لم أعطك أي جواب بعد، ولذلك أريد أن أخبرك، قبل أن نضيع مزيدا من الوقت، أنني أشكرك أولا على كلماتك الجميلة عني (2)، وبالرغم من أنني سعيدة بطلبك يدي للزواج (3) إلا أنني مضطرة لأن أرفض هذا الطلب"

بالرغم من الغضب والتوتر التي تشعره الآنسة اليزابيث، حاولت التخفيف من حدة تهديد فعل الرفض من خلال اعتمادها على بعض الخطط التخاطبية للتهذيب السلبي كاستعمال عبارات الاحترام

والتبجيل في (1) و(2) و(3). اعتمدت المترجمة على الترجمة الحرفية، الذي ساهم في نقل مقاصد التواصلية للخطاب، ويمكن القول إنها وفقت لحدّ كبير في نقل الأثر التهذيبي في النص الهدف.

الخاتمة:

إنّ ترجمة الخطاب الأدبي ليس بالأمر السّهل، إذ تتجاوز المعرفة اللسانية واللغوية إلى المعرفة الثقافية، فالمترجم قد يجد صعوبات في نقل الخصوصيات الثقافية، تلك العناصر الثقافية التي تتميز بها ثقافة معينة، وتعدّ غريبة في ثقافة أخرى ومثال ذلك: ظاهرة التأدب أو التهذيب. بالرغم من أنها ظاهرة كونية نجدها في كافة الثقافات والمجتمعات، لكل مجتمع نظام سلوكي خاص به ينعكس على السّلوك اللّغوي لأفراده.

مما سبق، نستخلص ما يلي:

-يعدّ التهذيب اللغوي من الخصوصيات الثقافية اللّغوية التي قد تضع المترجم أمام تحديات صعبة، خاصة عند تعامله مع نصوص أدبية من ثقافات مختلفة مثال الثقافة العربية والإنجليزية، وهذا ما نلاحظه في نص مثل رواية كبرياء وهوى الذي ينحدر من ثقافة تتميز بالتهذيب السّلبي وتعزز القيم الفردية، عكس الثقافة العربية.

-والتهذيب اللّغوي، وفقا لدراستنا، هو مبدأ تخاطبي عنيت به التداولية في العقود الثلاث الأخيرة، تقوم عليه نجاح عملية التواصل وتفاعل المتخاطبين.

- إن نجاح المترجم في إنتاج ترجمة سليمة يتوقف على نجاحه في الوصول إلى التأويل الأمثل من خلال استنباط مقاصد الكاتب النص، أي لا يمكن له تحقيق نفس الأثر التهذيبي لدى القارئ الهدف إلا إذا وفّق في بلوغ مقاصد الكاتب النص الأصل وكذا غرضه من إرساء مبادئ التأدب أو انتهاكها في خطابه.

هوامش:

[1] طه عبد الرحمن، اللسان و الميزان أو التكوثر العقلي، الطبعة الأولى، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء، المغرب، 1998، ص 237.

[2] Jane Austen, Pride and Prejudice, Penguin classics, 2006. P.84-86

[3] فيليب بلانشيه، التداولية من أوستن إلى غوفمان، ترجمة صابر الحباشة، الطبعة الأولى، دار الجوار، ص18.

[4] فيليب بلانشيه، نفس المرجع، ص 19

[5] Grice, H. P. Logic and Conversation. In P. Cole, & J. L. Morgan. (Eds.), Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech Acts (pp. 41-58). New York: Academic Press.1975

[6] نفس المرجع السابق.

[7] Lakoff, R. The logic of politeness: Or, minding your p's and q's. In C. Corum, T. Cedric Smith-Stark, & A. Weiser (Eds.), Papers from the 9th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. Chicago Linguistic Society, 1973, 292-305.

[8] Leech, G. Principles of pragmatics. London, New York: Longman Group Ltd.1983, p 104.

[9] Brown, P., & Levinson, S. C. *Politeness: Some universals in language usage.* Cambridge University Press.1987.

[10] نفس المرجع السابق.

[11] نفس المرجع السابق.

[12] نفس المرجع السابق.

[13] طه عبد الرحمن، نفس الرجع السابق ص 244. Brown, P., & Levinson ، نفس المرجع السابق.

[14] طه عبد الرحمن، نفس المرجع السابق، ص 253.

[15] نفس المرجع السابق، ص 249.

[16] Basil Hatim & Ian Mason: Discourse and the Translator. London-New York: Longman. 1990. P 4.

[17] Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage.* Cambridge University Press.

[18] Nida, Eugene A.. (1964). Toward a science of sranslating. Leiden: E. J. Brill. 1964. p. 166.

[19] هي رواية رومانسية كوميدية للكاتبة جاين أوستن (1775– 1817) ، صدرت عام 1813. تدور أحداثها حول شخصية إليزابيث بينيت. وتتطرق إلى مواضيع عديدة كالأخلاق والطبقية والفوارق الاجتماعية، كما تنتقد المعتقدات السائدة في تلك الحقبة كاهتمام النساء بالزواج سعيا وراء مركز اجتماعي ودخل ثابت، وذلك بأسلوب ساخر مميز.

[20] كبرياء وهوى، ترجمة تغريد فياض، ط1، دار السؤال للنشر لبنان، 2019، ص 111–112.

قائمة المراجع والمصادر:

(1) جاين أوستن، كبرياء وهوى، ترجمة تغريد فياض، ط1، دار السؤال للنشر لبنان، 2019.

(2) طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، الطبعة الأولى، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء، المغرب، 1998.

(3) فيليب بلانشيه، التداولية من أوستن إلى غوفمان، ترجمة صابر الحباشة، الطبعة الأولى، دار الجوار.

(4) Basil Hatim & Ian Mason: Discourse and the Translator. London-New York: Longman. 1990.
(5) Brown, P., & Levinson, S. C. *Politeness: Some universals in language usage.* Cambridge University Press.1987.
(6) Grice, H. P. Logic and Conversation. In P. Cole, & J. L. Morgan. (Eds.), Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech Acts (pp. 41-58). New York: Academic Press.1975
(7) Jane Austen, Pride and Prejudice, Penguin popular classics, Uk..1994.
(8) Lakoff, R. The logic of politeness: Or, minding your p's and q's. In C. Corum, T. Cedric Smith-Stark, & A. Weiser (Eds.), Papers from the 9th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. Chicago Linguistic Society, 1973, 292-305.
(9) Leech, G. Principles of pragmatics. London, New York: Longman Group Ltd.1983
(10) Nida, Eugene A.. (1964). Toward a science of translating. Leiden: E. J. Brill. 1964.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 11عدد: 3 السنة:2022
ص: 212 - 228 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

دور التّمرين اللغويّ في تعليمية العناصر اللغوية: دراسة تطبيقية

The role of linguistic exercise in teaching linguistic elements An Empircal Study

سعاد جخراب

DJOUKHRAB Souad

مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية / وحدة ورقلة (الجزائر) .

The Foundation: The Scientific and Technical Research Center for the Development of the Arabic Language، Ouargla Unit، Algeria.

ruisouad@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2022/02/26	تاريخ القبول: 2022/03/18	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

إن تقدم المتعلمين في اكتساب مهارات اللغة ونمو ملكته فيها، يتوقف على عدد ساعات الاتصال والتمرين التي يشترك فيها، اشتراكا ايجابيا مع المعلم وزملائه، وانطلاقاً من هذا المبدأ كان لابد أن تتاح للمتعلم ممارسة اللغة خاصة الجانب المنطوق منها. على أنه من الخطأ أن يقتصر المعلمون والمربون – وهم يدربون المتعلمين على ممارسة اللغة واستعمالها– على فئة واحدة من التمارين الآلية أو التواصلية أو التحليلية. نعم قد يفضل بعضها على بعض في التدريب على اكتساب مهارات اللغة وعناصرها. بل إن المنهجية تقتضي التمييز بين ما هو صالح لتعليم الأصوات، وما هو صالح لتعليم المفردات، وما هو صالح لتعليم النحو، وما هو خاص بتعليم المهارات، لكن الاستغناء أو الرفض المطلق لفئة معينة من التدريبات هو أمر مبالغ فيه، لأن تعليم اللغة ما هو إلا اكتساب لكل متكامل من العناصر والآليات التي تقتضي حشداً متكاملاً من التدريبات المتنوعة.

الكلمات المفتاحية: تمرين لغوي؛ تمارين بنيوية؛ تمارين تواصلية؛ عناصر لغوية وتدريباتها.

Abstract :

The progress of the learners in acquiring language skills and the growth of their possessiveness in it depends on the number of hours of communication and exercise in which he participates، in a positive way with the teacher and his colleagues. However، it would be wrong for teachers and educators، who train learners to practice and use language، to limit themselves to one category of mechanical، communicative or analytical exercises. Yes، some of them may be preferred over

each other in training to acquire language skills and its elements. Rather، the methodology requires a distinction between what is valid for teaching sounds، what is valid for teaching vocabulary، what is valid for teaching grammar، and what is specific to teaching skills. Acquisition for each integrated of the elements and mechanisms that require an integrated mobilization of various exercises

Keywords: language exercise; structural exercises; communicative exercises; Linguistic elements and exercises.

تمهيد:

يعد التمرين اللغوي في تعليمية اللغات مرتكزا بيداغوجيا حيث أنه يسمح بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك بادراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه ، ومن ثمة فإن اهتمامات الباحثين في الميدان اللساني والتربوي تتصرف بالضرورة إلى البحث عن أنجع السبل لترقية التمرين ، وتحديد أهدافه التعليمية والبيداغوجية، وضبط إجراءاته المختلفة، لتذليل الصعوبات التي تعترض المعلم وتفادي الخطأ اللغوي الذي يشكل عائقا أمام تطور العملية التحصلية في مجال تعلم اللغة عامة واللغة الأجنبية خاصة .

إن الذين يقبلون —اليوم– على تعلم اللغات، لاسيما الأجنبية منها، لا يهدفون إلى قراءتها وكتابتها بقدر ما يطمحون إلى فهمها والتكلم بها بيسر وطلاقة، غير أن بلوغ هذا الهدف ليس بالمطلب اليسير ، لأن مهارتي الفهم والكلام من أصعب وأعقد المهارات اللغوية، فهما تقتضيان الاستنجاد بحشد هائل من التدريبات لأن العمل الاكتسابي للغة كله تمرس ورياضة متواصلة،كلما توقفت توقف معها النمو اللغوي وصارت الملكة فيها شيئا فشيئا إلى الزوال، حتى ولو كان صاحب الملكة يحفظ قواعد اللغة كلها. فالمسألة لا تتعلق بالحفظ والاستظهار بقدر ما تتعلق بالممارسة والاستعمال المتواصلين، وهذا ما أكده علماؤنا الأجلاء في السابق، كما دعى إليه المحدثون في العصر الحاضر فالجاحظ يرى أن الممارسة هي الأساس في تعلم أي شيء مهما كان ، وأي جارحة منعتها عن الحركة ولم تمرنها على الأعمال، أصابها من التعقيد على حسب ذلك المنع . وللمبرد–أيضا– رأي لا يختلف عن نظرة الجاحظ فهو يذهب إلى أن اللسان عضو إذا مرنته مرن، وإذا أهملته خار كاليد التي تخشنها بالممارسة والبدن الذي تقويه برفع الحجر وما

أشبهه ، وقد أثبتت الدراسات في تحليل الأخطاء أن، نحو أربعين قاعدة يكثر فيها الخطأ ، وقد يكون من المفيد التركيز على هذه القواعد تدريبا وترسيخا ، وجعل العملية التعليمية ذات أهداف سلوكية لغوية محدودة وواضحة، والتدريبات اللغوية أساس مهم، ولا يجوز أن تقتصر على النحو، وقد يكون من الضروري إعادة النظر في المادة والدرجات حتى تأخذ التدريبات اللغوية مكانها الصحيح .أما العلامة ابن خلدون فيرى الملكة اللسانية لا تحصل إلا بتكرار الأفعال،أي بممارسة كلام العرب،وتكراره على السمع واستخلاص قوانين تركيبه، لأن التدريب والتكرار من أجل ترسيخ الأنماط اللغوية الصحيحة من الوسائل التي تحول هذه القواعد من معرفة نظرية إلى تمثل حقيقي ، كما أفاد هارولد بالمر (1949،1977) أن تعليم اللغات هو تكوين عادة وليس معرفة نظرية، ولهذا يؤكد أن التكرار –كما أكد ذلك ابن خلدون – مهم لترسيخ الأنماط اللغوية الصحيحة،وكل طريقة تهمل التكرار لا تمكن الدارس من إتقان الأنماط اللغوية المنشودة وبنظرة إلى البحوث اللغوية الكثيرة التي ظهرت في الآونة الأخيرة في الولايات المتحدة الأمريكية وأروبا والوطن العربي لتدل بوضوح على ما أصبح لتمرين اللغوي الشفوي والكتابي من مكانة هامة في تعليم اللغات

1_ مفهوم التمرين اللغوي في اللغة والاصطلاح :

جاء في معجم لسان العرب تعريف للتمرين بمعنى التليين وهو مشتق من الفعل مرن، يمرن، مرانة ومورنة، وهو لين في صلابة ومرنته؛ألنته وصلبته، ومرن الشيء يمرن مرونا إذا استمر، وهو لين في صلابته ومرنت يد فلان على العمل أي صلبت واستمرت. (المصري، 1992، ص403).

وجاء في القاموس المحيط التمرين من مرن مرانة ومرونة ومرونا: لأن فيه صلابة، ومرنته تمرينا لينته، ورمح مارن: صلب لدن، ومرن على الشيء: تعوده، ومرنه تمرينا: دربه فتدرب. (يعقوب، د ت، ص273)

أما عن المفهوم التعليمي (المدرسي) للتمرين فقد جاءت في معجم التقنيات التربوية (عربي انجليزي): التمرين في الاصطلاح التربوي "تمرين" drill : نوع من أنشطة التعلم المتكررة التي تهدف إلى تنمية أو تثبيت مهارة معينة، أو أحد جوانب المعرفة. (صيني، 2000، ص241).

إذن التمرين هو التدريب المنظم الذي يتعد إليه السلوك وتتحول به القاعدة اللغوية إلى عادة لسانية سليمة، كما يهدف إلى تنمية القدرة الاتصالية بكفاءة ودقة، وتنمية التعابير الإبداعية.

2_ التمارين البنيوية :

مصطلح حديث النشأة في صناعة تعليم اللغات الحديثة، واللغة العربية خاصة وقد ظهر هذا النوع من التمارين في بلدان ما وراء البحر الأطلسي- أي أمريكا وأوربا- وذهب الدكتور D. GIRARD إلى أن ظهور هذه التمارين -لأول مرة- كان في الولايات المتحدة الأمريكية تحت اسم Pattern DRILL ثم تحول بعدها إلى مصطلح STRUCTURAL DRILL وذلك بغية تأكيد الرابطة القوية بين هذا النوع من التدريبات اللغوية واللسانيات البنيوية.

أظهرت هذه النظرية بسرعة، ضرورة التمحيص وإزالة المشاكل بتحليل الصعوبات، وسرعان ما انطلق التأليف لحشد هائل من الكتب التي تضمنت هذه الكتب، وهكذا أصبحت التمارين البنيوية موضة التعليم اللغوي الحديث حيث تبناها الكثير من المعلمين واللسانيين في شتى أنحاء العالم. (Girard & Avmand،1972، p71)

يقول الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح: الذي نقصده بالبنيوية هو المذهب اللغوي العلمي الذي يدعو إلى دراسة اللغة كنظام وكبنية لها وجود سابق لوجود أجزائها ومكوناتها (صالح، 1997، 71)

حيث لعبت البنيوية دورا هاما في استظهار المتعلمين للضوابط اللغوية، حيث تنطلق من مبدأ تمكين المتعلم على استعمال مكثف للغة وتثبيت السلوكات اللغوية ولقد اعتمدت التدريبات التي تستهدف إكساب المتعلم مهارة ما عن طريق التدريب المكثف والمتواصل للبنية قصد ترسيخها وتطبيقها في صيغ متعددة. (صالح، 1997، ص73)

وتعتبر هذه التمارين حاسمة في تحسين مردودية التعلم، إذ يلجأ إليها المدرسون لتلبية بعض الحاجيات التعليمية كاكتساب بنية لغوية واحدة عن طريق الاستعمال المنظم لها في سلسلة من الجمل قياسا على المنوال المقدم للحكاية في مقدمة كل تمرين، ويتطلب إجراء هذه التدريبات مساهمة المتعلم الإيجابية – طبعا بتوجيه من المعلم – في القيام بعمليات استبدالية أو تحويلية لعدد معين من عناصر جملة الانطلاق أو الاستجابة التي لا تتطلب –في الواقع – أكثر من جواب واحد. (بالعيد، 2003، ص34)

3_ التمارين التواصلية :

مصطلح تمارين التبليغ التواصلي "أو التمارين التواصلية" LES EXERCICES DE COMMUNICATION مصطلح حديث النشأة في صناعة تعليم اللغات، واللغة العربية خاصة، وقد ظهر هذا النوع من التدريبات في السنوات القليلة الأخيرة، كثمرة من ثمار الطريقة التبليغية (خرما، 1988،ص192،123) التي قامت على أنقاض الطريقة البنيوية، وقد راعى واضعو هذه الطريقة

ومعدوها البعدين: الاجتماعي والتواصلي في تعلم وتعليم اللغات الأجنبية، واتخذوا من ملكة التواصل أساسا لبناء مكوناتها، ولم يكتفوا بالملكة اللغوية كما كان الحال في الطرائق السابقة، وقد تساءل أنصار هذا الاتجاه الجديد عن فائدة إتقان التراكيب اللغوية والمقدرة التامة على تركيب الجمل الصحيحة، إذا لم يعرف المتحدث بها الاستخدام الفعلي لها في الأحوال والمقامات الحياتية المختلفة، ومن هنا توسع البحث عند المختصين من التركيز على المتعلم وحاجياته اللغوية إلى التركيز على المتعلم وحاجياته التبليغية. (صاري، د ت، ص120)

فتمارين التبليغ التواصلي هي كل نشاط يهدف إلى تدريب المتعلم على اكتساب التلقائية في التعبير عن المقامات والأحوال الخطابية اليومية المختلفة (صاري، د ت، ص121)من وصف وتقرير وجواب، وموافقة، ورفض وطلب، ودعاء، وغيرها، بشكل آخر فكل تدريب يمارسه المتعلم ليعرف ما يمكن قوله في زمان معين، ومكان معين مع متحدث معين، بطريقة معينة، في ظروف اجتماعية معينة لتحقيق هدف معين (صاري، د ت، ص121)، فهو تمرين تواصلي.

أما عن الهدف الأساس لهذا النوع من التدريبات الحديثة العهد فهو حفظ اللسان، ليس من الخطأ اللغوي فحسب، بل كذلك حفظه من خطأ استعمال المقال في غير مقامه. وبمعنى آخر فإن هدف تمارين التبليغ التواصلي هو تمكين المتعلم من استعمال اللغة استعمالا تلقائيا. (صاري، د ت، ص121)

ثالثاً : العناصر والمهارات اللغوية وتدريباتها :

1- التدريبات في دروس الأصوات :

يعتبر التدريب على الأداء الصحيح لمخارج الحروف اهتمام حديث في صناعة تعليم اللغات. فقد ظل هذا الجانب مهملاً إلى أن ظهرت الطرق السمعية الشفوية والسمعية البصرية. حيث خصص واضعوها جزءاً معتبراً في مقدمة الطريقة للجانب الصوتي (صاري، د ت، ص145)، والملاحظ لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المبتدئين منهم يرى أنها تبتدئ بمرحلة صوتية تستغرق حوالي عشرة دروس تقدم في ظروف صوتية خالصة لا اثر فيها للكتابة. وذلك عملاً بالمبدأ اللساني القائل أن الاتصال بأصوات اللغة يأتي قبل الاتصال برموزها المكتوبة، وتعريف الدارسين بالأصوات الجديدة والأخذ بهم حتى يألفوها سماعاً ونطقاً عامل مساعد ومدعم لغيرها من المهارات الغوية الأخرى فكما قيل "ما تسمعه الآذان يحاكيه اللسان" ومن لم يحسن الاستماع لم يحسن الكلام".

إن تعليم النظام الصوتي للغة العربية يطرح صعوبات وعراقيل منها مايخص الأجنبي، ومنها ما يشترك فيها مع العربي النشأة ومن أهم الصعوبات التي يجب أن توضع في اعتبار المعلم مايلي:(صاري، د ت، ص147)

_ التمييز بين الأصوات المتشابهة ك: (ح، ه، خ، ك، ق، س، ص، ت، ط).

_ التمييز بين الحركات وبين حروف المد (المصوتات).

_ الحروف المشددة.

_ التنوين .... الخ

أما عن التمارين التي يمكن إجراؤها لتعليم أصوات اللغة العربية وتذليل صعوباتها، فهناك تدريبات الأذن على استيعاب المنطوق وتدريبات النطق للحصول على الأداء الصحيح لمخارج الحروف. تهدف هذه التمارين إلى ألْفة الأصوات العربية عند الدارسين بحيث تصبح مستساغة ومميزة عند سماعها. ومن بين التمارين التي يشيع استعمالها في تعليم الأصوات نذكر الأنواع التالية:

1-1) **تمارين الترديد** :

يقرأ المعلم، أو يدير جهاز تسجيل به صوت أو كلمة أو جملة، ويطلب من المتعلمين – في البداية – أن يستمعوا وينصتوا جيدا، ثم تأتي بعد ذلك مرحلة الاستماع ثم الترديد الفردي أولاً، ثم الجماعي، وهنا يلاحظ المعلم دقة المتعلم في محاكاته لما يسمع. وقد تأتي بعد ذلك مرحلة ثالثة يطلب فيها المعلم من المتعلمين الاستماع الى ما يلقى عليهم، ثم كتابة حرف أو كلمة أو جملة مما يسمعون، وفي ما يلي أمثلة على ذلك.

المرحلة الأولى: استمع جيداً :

- طارق، طبيب – طارق، طباخ
- طارق، طالب – طارق، طيار
- طارق، طويل – طارق، طموح
- طارق، طبيب.

المرحلة الثانية: استمع وأعد (جماعياً).

1) طارق طبيب. 3) طارق طباخ. 5) طارق طويل.
2) طارق طالب. 4) طارق طيار. 6) طارق طموح.

7) طارق طبيب.

وبعد الانتهاء من الاعادة الجماعية، تبدأ الاعادة الفردية. وفيها يتم ملاحظة دقة المتعلمين –واحداً واحداً– في محاكاتهم لما يسمعون.

المرحلة الثالثة: استمع وعين الحرفين المتكررين في الجمل التالية:

المعلـــــــــم المتعلـــــــــم

- طارق طبيب. ⟸ .....- طارق طويل..... ⟸ .....
- طارق طالب. ⟸ .....- طارق طموح..... ⟸
- طارق طباخ. ⟸ .....- طارق طبيب..... ⟸.
- طارق طيار. ⟸ .....

1–2) تمارين التمييز (التعرف) :

وهو تدريب يهدف إلى اختبار مدى قدرة المتعلم على التمييز بين صوتين يوجد تطابق بين نطقهما، وفي مثل هذا التدريب يقدّم الصوتان المتشابهان كما في التمارين التالية :(صاري، د ت، ص148)

التمرين الأول : استمع جيداً ثم قل (1) عند سماعك للحرف (ك) و(2) عند سماعك للحرف (ق)

المعلم	المتعلم	
	ك (واحد)	ق (اثنان)
قيس	.....	اثنان
كيس	واحد	.....
كفل	.....	.....
قفل	.....	.....
كشر	.....	.....
قشر	.....	.....
لكم	.....	.....
لقم	.....	
رقع	.....	.....
ركع	.....	.....

1-3) تمارين الإنتاج :

وهي تمارين بسيطة يظهر من خلالها الجانب الإبداعي للمتعلمين .

التمرين الأول: وهو تمرين يتطلب وجود الصورة .

المعلم	المتعلم
1- هل هذا قلب أم كلب ؟	هذا كلب
2- هل هذا قلم أم كلم ؟	
3- هل هذا سيف أم صيف ؟	
4- هل هذا تيم أم طين ؟	
5- هل هذه سورة أم صورة ؟	
6- هل هذه ارض أم عرض ؟	
7- هل هذه حبوب أم هبوب ؟	

1-4) ألعاب صوتية شفوية :

هناك ألعاب لغوية صوتية لابد أن نرفه ونعلم بها في الوقت نفسه مثلاً : نطلب من المتعلمين الاستماع جيداً لتحديد طبيعة أو مصدر الأصوات التي يسمعونها على الشريط. بحيث يحتوي هذا الشريط الأصوات التالية :

1_ بعض وسائل المواصلات (القطار ، الطائرة ، السيارة ،الباخرة ،)

2_ بعض الحيوانات والطيور (كلب، قط، أسد، عصفور .....)

3_ بعض أصوات الطبيعة (الريح، الرعد، الأمواج، المطر .....)

4_ بعض أصوات المؤثرات الصوتية: (باب يفتح، باب يغلق، زجاج يتحطم، نجار يدق وينشر، ماء يصب...الخ)

5_ أشخاص يتكلمون : (شاب، رجل، شيخ، فتاة، عجوز، ضحك، بكاء، أنين ...الخ)

هناك لعبة أخرى مفيدة ومسلية يمكن إجراؤها في هذه المرحلة وهي كتالي : يتلفظ المعلم بحرف أو كلمة أو جملة في أذن أحد المتعلمين ثم يطلب منه أن ينقلها إلى زميله، ثم ينقل هذا الأخير ما سمعه إلى زميل آخر وهكذا دواليك حتى تصل إلى المتعلم الأخير فيعيدها إلى المعلم بصوت مرتفع. وهنا يتأكد المعلم من درجة الصحة والتشويه الذي وقع على اللفظ.

1-5) تمارين الكتابة:

إن تدريب الدارسين على الربط بين الصوت المسموع والرمز المكتوب مرحلة لا يشرع في تقديمها إلا بعد أن يتأكد المعلم من أن الدارسين قد ألفُوا أصوات اللغة العربية سماعاً ونطقاً. وهذا مبدأ من مبادئ الطرائق الحديثة. أما عن التدريبات التي يمكن إجراؤها في تعليم مهارة الكتابة، فهناك أنواع كثيرة نذكر منها:

1) تمارين الحكاية (النسخ) :

وهو تمرين بسيط، يطلب فيه المعلم من المتعلم أن ينسخ ما هو مكتوب على السبورة أو في الكتاب، مثلاً

ا_ أكتب الحروف التالية : ع ، ح .....

ب_ أكتب الكلمات التالية : (ثم يعطي عدداً من الكلمات)

ج_ أكتب الجمل التالية : (ثم يعطي عدداً من الجمل

2) تمارين التمييز (التعرف) :

وهو تدريب يهدف إلى اختيار مدى قدرة المتعلم على تمييز الرموز المكتوبة .

مثال 1 : ضع علامة (×) أمام الكلمة التي فيها الحرف المطلوب .

خ	ر
1- مسجد	1- عند
2- الخير	2- صور
3- خريطة	3- ذهب
4- حقيبة	4- يتناول
5- حديث	5- جرس
6- يدخل	6- وجد
7- شجرة	7- مدرس
8- صراخ	8- رجب
9- سرج	9- زينب

مثال 2: أكتب الحرف المكرر في الكلمتين :

1_ سابق ـــ قتل ⟸ ق 5_ كتاب ـــ مسك ⟸.....

2_ غلام ــ تصلح ⟸..... 6 _ حوت ــ بلح ⟸.....

3_ سأل ــ نشأ ⟸..... 7_ سحاب ــ حساب ⟸..

4_ معلم ــ عرف ⟸ .....

3) تمارين الإنتاج :

تحتوي تمارين الإنتاج الكتابية على عدة أنواع من التدريبات نذكر منها :

أ) استمع جيدا ثم أكتب ما تسمع (وقد يكون المسموع حرفا أو كلمة أو جملة)

ب) صل الحروف :

1- ل ي م و ن = ليمون

2- ق ه و ة = ...

3- م ش غ و ل = ...

4- ط ا ئ ر ا ت = ...

5- م ي ز ا ن = ...

6- م س ل م و ن = ...

7- ج ا م ع ا ت = ...

تمارين الألعاب الكتابية :

هناك ألعاب كثيرة يمكن اجراؤها في تمارين الكتابة نذكر منها على سبيل المثال اللعبة التالية: يقسم المعلم الصف الى أفواج صغيرة تتكون من أربعة تلاميذ، ثم يعطي لكل فوج مجموعة من الحروف المكتوبة على بطاقات صغيرة. ثم تبدأ المناقشة بعد ذلك، بأن يطلب المعلم كتابة كلمة أو جملة معينة، والفوج الأول الذي يهتدي إلى ذلك يتحصل على نقطة. وفي نهاية التمرين تحصى عدد نقاط كل فوج، ثم ترتب هذه الأفواج حسب نقاطها.

ثانياً – التدريبات في دروس النحو

يشكل تدريس النحو والصرف جزءا رئيسيا في تعليم اللغات بشكل عام. ويعتبر هذا الجزء من أعقد وأصعب العناصر اللغوية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين أو لغير الناطقين بها، وتعود هذه الصعوبة وهذا التعقيد إلى سوء استغلال القواعد اللغوية من قبل المعلمين، وفهمهم القاصر لطبيعة أهدافها فكثيراً ما يتم تدريسها بعيداً عن الغاية التي قصدت من أجلها فالقواعد ما هي لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة وليست غاية مقصودة لذاتها (صاري، د ت، ص155) فالقواعد اللغوية إذا جد ضرورية في تعليم اللغة. لكن، لا كقواعد تحفظ عن ظهر قلب، ولكن كمثل وأنماط عملية تكتسب بالتدريب وكثرة المران (صالح، د ت، ص23) وهذا هو الاتجاه الذي يدعو إليه اللسانيين المحدثون في تعليم النحو،

حيث يسعى أنصاره إلى عرض القواعد النحوية والصرفية عرضاً وظيفياً من خلا ل تراكيب بنيوية متدرجة، تهدف إلى تثبيت قاعدة نحوية أو صرفية معينة، متخذة وسائل وأشكال متعددة من التمارين التي تتناول التركيب اللغوي من زوايا مختلفة، وبتكرار محكم. حتى تسهل السيطرة عليه، وبالتالي استخدامه بكيفية سليمة في الأحوال المختلفة، شفاهياً وكتابياً (صاري، د ت، ص156)

1) أهم المراحل المتبعة في تدريس النحو والصرف :

هناك أربع مراحل أساسية في تدريس النحو والصرف ، لكل منها هدف معين . وتتمثل هذه المراحل في:

أ) مرحلة المراقبة (CONTROLE)

وهي مرحلة سريعة يتم من خلالها مراجعة مختصرة لما سبق دراسته في الدرس الماضي .

ب) مرحلة العرض (PRESENTATION)

وهي المرحلة التي يتم فيها عرض التركيب الجديد في موقف حي (وحدة خطابية كالحوار مثلاً).

ج) مرحلة الترسيخ : (FIXATION):

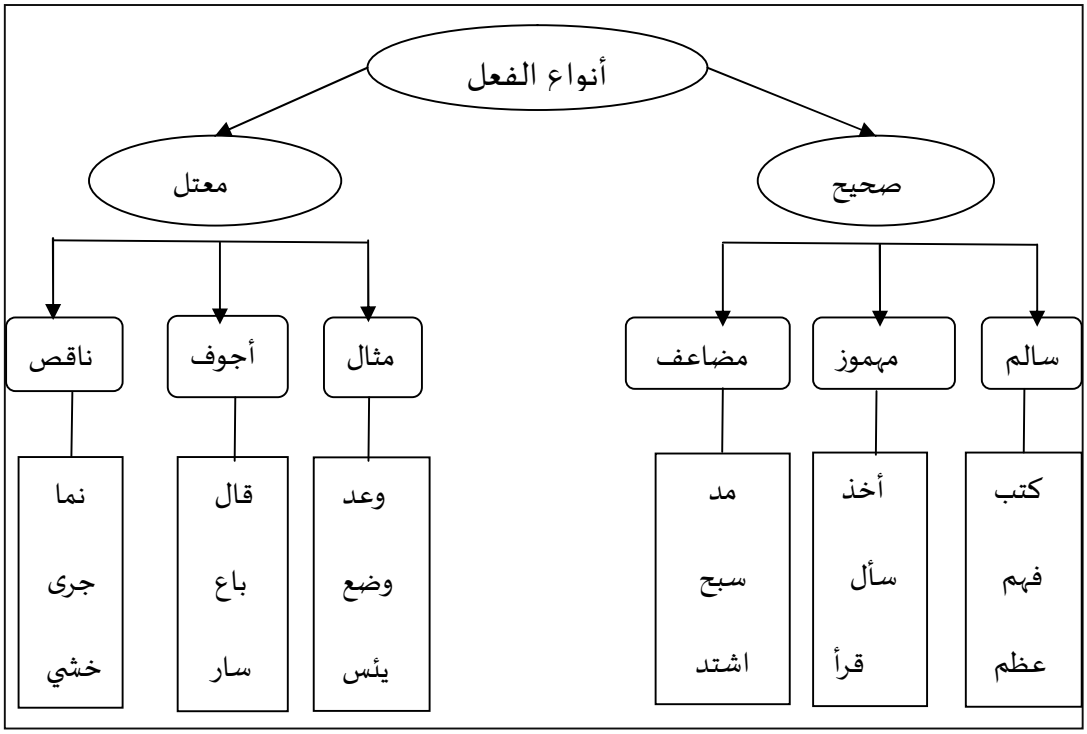
يتم في هذه المرحلة ترسيخ التركيب الجديد وذلك من خلال تدريبات بنيوية مكثفة، تستعمل فيها كلمات وجمل جديدة .

ح) مرحلة الاستثمار (EXPLOITATION):

وتهدف هذه المرحلة إلى :

أ) التدريب المكثف للمتعلم على استخدام التركيب المقصود في مواقف طبيعية أخرى.

ب) الاجتهاد في لفت انتباه المتعلمين ونظرهم إلى الملاحظات النحوية العامة واستخلاص القاعدة النحوية من أفكارهم ومن أفواههم وذلك عن طريق المناقشة بعد إتقانها شفوياً، ولتفادي النص المسهب حبذا لو تعرض قوانين النحو ومعلوماته –لا يجب الاستغناء عن تدريس القواعد النظرية استغناء تاماً خاصة للمتعلمين الكبار لأنهم يحتاجون إلى قدرٍ بسيط من المعلومات النظرية عن اللغة لأنهم يمتلكون من النضج العقلي ما يدفعهم عن البحث عن الإجابة عن الأسئلة التالية (كيف ؟ ولماذا؟) —على شكل رسومات بيانية بسيطة كالمشجرات والجداول فهي من أحسن الوسائل التربوية لتحصيل النحو النظري (صالح، د ت، ص72)، ومن أمثلة ذلك مايلي:



أما عن أهم التدريبات العملية التي يمكن إجراؤها في تعليم قواعد اللغة العربية فهي كالتالي:

1) **تمارين الترديد** : وهو من أبسط التدريبات ، فالمتعلم –هنا– لا يبذل جهداً فكرياً كبيراً ، فما عليه إلا أن يستمع ثم يعيد مع الجماعة أو بمفرده كلما طلب منه ذلك (صاري، د ت، ص161) مثال:

استمـــــع وأعـــــد :

المعلم:	المتعلم :	المعلم:	المتعلم :
زياد طالب	زياد طالب .	زياد محاسب	زياد محاسب
زياد موظف	زياد موظف	زياد معل	زياد معلم
زياد طبيب	زياد طبيب	زياد شرطي	زياد شرطي
زياد مهندس	زياد مهندس		

2) **تمارين الاستبدال** : هناك أنواع من الاستبدال ، منها البسيط والمركب .

أ) الاستبدال البسيط : سمي بالبسيط أو الساذج لأن التبديل أو التغيير –في الخانات المكونة للجملة – لا يقع في أكثر من خانة واحدة والمثال التالي يوضح ذلك .

مثال :

المعلم :		المتعلم :
جريدة	←	جريدة من فضلك
مجلة !	←	.....
قلم !	←	قلم من فضلك
حقيبة !	←	حقيبة من فضلك
رسالة !	←	رسالة من فضلك
جريدة النصر !	←	.....
كتاب !	←	كتاب من فضلك

ب) الاستبدال المركب : ويسمى أيضا بالاستبدال المتعدد ، يتم في هذا النوع من التدريب استبدال أكثر من عنصر لغوي واحد .

مثال :

المعلم :		المتعلم :	المعلم :		المتعلم :
عمرو مدرس	←	عمرو مدرس	مهندسة	←	.....
زيد	←	زيد م	محمود	←	.....
طبيب	←	زيد طبيب	عمرو	←	.....
عائشة	←	عائشة طبيبة			

3) تمارين التحويل :

تعتبر تمارين التحويل من أكثر الأنواع التي شاع استعمالها في تعليم اللغة العربية. فهي تمارين مفيدة جداً في تعليم اللغات بشكل عام، خاصة إذا فهمت حدودها وأبعادها، فهي من أهم التمارين التي تعين المتعلم على اكتساب التصرف العفوي في بنى اللغة، تضم تمارين التحويل أنواعاً كثيرة من النماذج منها: التحويل إلى صيغة معينة دون إعطاء كلمات مساعدة، والتحويل إلى صيغة معينة مع إضافة كلمة أو أكثر، وتحويل نص من صيغة إلى أخرى مع التغيير (من صيغة الجمع إلى صيغة المفرد أو العكس). وتحويل

الفعل إلى اسم، وتحويل اسم الموصول وجملة الصلة إلى صيغة اسم الفاعل المعرف بأل أو العكس ....الخ (صاري، د ت، ص164) وفي ما يلي،مثال على ذلك.

التمرين الأول: عندما نجمع كلمة "ولد نقول": "أولاد" وعندما نجمع كلمة "شجرة" نقول: " أشجار"، فماذا نقول عندما نجمع الكلمات التالية :

المعلم :	المتعلم :	المعلم :	المتعلم :
عنب ←	أعناب	عدد ←	.....
حجر ←	.....	روح ←	.....
قلم ←	.....	فرح ←	.....
نهر ←	.....		

4) تمارين الإكمال أو(التتمة): تمارين الإكمال هي الأخرى كثيرة متنوعة، نذكر منها على سبيل المثال

المعلم : أخي ← صغير / الصغير / الصغيرة ⇐ طالب بكلية الطب

المتعلم : أخي الصغير طالب بكلية الطب .

المعلم: أبوه أستاذ ← المشهور / مشهورة / مشهور ⇐ في جامعة ورقلة

المتعلم : .....

يستطيع المعلم –من خلال هذا التدريب– تعليم المتعلم التطابق بين الصفة والموصوف وبين المسند والمسند إليه...الخ

5) **تمارين السؤال والجواب :**

يعتبر هذا النوع من التمارين من أهم التدريبات التي تستعمل في الطريقة التبليغية، وهو يمثل مظهراً من مظاهر الإبداع في اللغة لدى المتعلم. ويشمل هذا النوع من التدريبات عدداً هائلاً من التمارين نذكر منها:

التمرين الأول: أجب كما في المثال .

المعلم : هل سيارتك الجديدة واسعة؟

م: نعم ← هي / هو ← واسعة ⇦ المتعلم: نعم هي واسعة . / ليس / هي ليست

المعلم : هل زيارتك الأخيرة موفقة؟

معلم: نعم ← هي ليست / ليست موفقة / هو / هي ← المتعلم: .....

6) تمارين التعيين (التمييز) :

يمكن أن نجعل من تمارين "التعيين" القديمة تمارين مفيدة جداً ومشوقة وذلك بإدخال تحوير في طريقة إجرائها، كما في المثالين التاليين:

التمرين الأول: استمع جيداً إلى الجمل التالية ثم قل (1) عند سماعك للجملة الاسمية، و(2) عند سماعك للجملة الفعلية.

1- يشتد البرد في فصل الشتاء .
2- تصب الأنهار في البحار .
3- الصدق والأمانة خلق كريم .
4- الغلم نور .
5- الجهل ظلام .
6- حب الوطن من الإيمان.

7) تمارين الإعراب أو الشكل:

بدلا من أن نطلب من المتعلم أن يعرب ما فوق الخط أو ما تحته، نجري نفس النوع بطريقة أخرى أنجع من الأولى. ويظهر ذلك من خلال التمارين التالية:

التمرين الأول : استمع جيدا ثم أجب .

م: أصبح الجو حارا ⟵ كلمة "الجو" يمكن أن تضبط

الجوَ
الجوِ
الجوُ

الخاتمة:

أهم النتائج التي يمكن استخلاصها من هذا البحث، دور التمارين اللغوية في تعليمية العناصر اللغوية وتدريباتها هي:

1) أن ما يلفت الانتباه في وضع اللغة العربية اليوم هو أن القائمين على إعداد البرامج وتنفيذها لم يتمثلوا بعد كثيرا من الحقائق اللسانية التربوية تمثلا يعين على تحسين طرق عرضها وترسيخها. لوحظ جهل كبير لدى كثير من المتعلمين والمربين بالتقنيات الحديثة التي أدخلت منذ عهد قريب على التدريبات اللغوية.

2) أن التمارين اللغوية في الطرق الحديثة تطورت في مستويين مستوى الشكل ويتمثل في تمارين البنيوية، ومستوى المضمون ويتمثل في تمارين التبليغ التواصلي وما يمكن التنبيه إليه هو أن حظ هذه التمارين في الكتب المعدة لتعليم اللغة العربية كان حظا ضئيلا.

3) التناقض الكبير وعدم التوافق بين المهارات المقصودة والتدريبات المطروحة.

4) عدم الدقة في إعداد ووضع التدريبات اللغوية.

5) التمارين البنيوية هي من أحسن التقنيات المكسبة للسلامة اللغوية دون اللجوء إلى الشروح النحوية المطولة، فهي وسيلة مهمة للانتقال من اكتساب اللغة إلى التفكر فيها.

6) التمارين التواصلية: هي من أهم التدريبات التي تهتم بالوظائف اللغوية، فهي وسيلة ناجعة لإكساب السلامة التبليغية.

المراجع:

1. بلعيد، ص .(2003) .*دروس في اللسانيات التطبيقية* .الجزائر :دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.
2. خرما، ن.، وحجاج، ع .(1988) .*اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها* .د ط .(الكويت، الكويت.
3. صاري، م) .د ت .(*التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية*.
4. صالح، ع .ا .(1997) .*النحو العربي والبنيوية اختلافهما النظري والمنهجي*.القاهرة، مصر :مجمع اللغة العربية.
5. صالح، ع .ا) .د ت .(*أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية* .مجلة اللسانيات.
6. صيني، ع .ا .(2000) .*معجم التقنيات التربوية)عربي إنجليزي*.(عمان، الأردن :دار المسيرة.
7. المصري، ا .أ .(1992) .*لسان العرب* بيروت :دار صادر.
8. يعقوب، ا .أ) .د ت .(*القاموس المحيط*.بيروت، لبنان :دار الجيل.
9. Girard، D.، & Avmand، C. (1972). *Linguistique appliquée te dédacique des langues* (Vol. 3). Paris، France.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 229 - 250 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

سؤال التجنيس في أدب المحاضرات

Genrization Question in Adab Al-Muhadarat

ط.د/ حسين عزيزي [1] / د. محمّد قريبيز [2]*

Hocine Azizi[1] / Mohammed Ghribiz[2]

جامعة الأغواط عمّار ثليجي، (الجزائر).

University of Laghouat, Amar Telidjin, Algeria

h.azizi@lagh-univ.dz[1] / be_gribiz@hotmail.fr[2]

تاريخ الإرسال: 2022/02/25	تاريخ القبول: 2022/05/04	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير ما يعرف بالتجنيس الأدبي في ميلاد نصوص أدبية هجينة، إذ يعد التجنيس والتهجين الأدبي كما يحلو لبعض النقاد تسميته، واقع أدبي فرضته الحداثة، وهو لا يقتصر على تطعيم النص الروائي ببقية الأجناس السردية الأخرى: كالحكاية، والمقامة، والسيرة، بل أكثر من ذلك، فالنص المهجن نص عبري بامتياز، حيث يجنس كل العوالم المحيطة به ليُبقى على النصوص التي اندثرت أو في طريقها للاندثار، عبر بعثها من جديد. والسؤال المهم في هذه الدراسية الذي نسعى للإجابة عنه هو، هل يمكن أن يكون هناك نص مهجن يجمع بين أكثر من جنس أدبي؟ وهذا ما سوف نتناوله مع أدب المحاضرات كمقارنة أجناسية مع نصوص سبقت زمنه بكثير.

الكلمات المفتاح : تجنيس أدبي، أجناس سردية، حكاية، مقامة، سيرة، أدب المحاضرات.

Abstract :

This study seeks to explore the impact of literary genrization in the birth of hybrid literary texts, where genrization and hybridization as some critics name it, is a literary reality imposed by modernity. It is not limited to reinforcing the novelist text with the other narrative genres such as story, maqama, and autobiography, but more than this. The hybrid text is an excellent Hebrew one, which genrizes all surrounding worlds for keeping the disappeared texts or on their way to, by resurrecting them. The most question that we seek to answer is: Can there be a

* حسين عزيزي: h.azizi@lagh-univ.dz

hybrid text that links more than one genre? That is what we are going to discuss with Adab Al-Muhadarat as a comparison genre to the texts that preceded it.

Keywords: Literary genrization, Narrative genres, Story, Maqama, Autobiography, Adab Al-Muhadara

مقدمة.

لقد أصبح التوجّه الحداثي يسعى لنسف الأنواع والأجناس الأدبية التي كانت معروفة بصرامتها وهيمنتها على الكاتب والقارئ معا، فقد سمح الدمج بين الأجناس إلى ميلاد نصوص هجينة تحمل من الجِدّة والقُوّة عبر خلخلة تركيبة الجنس المؤسس الأول، وتهجينه لكي يتماشى والطبيعة الأدبية المختلفة من جيل إلى جيل وزمن إلى زمن آخر. ويبقى السؤال الحداثي الوحيد هو: هل يُمكن أن يكون هناك نصّ يجمع بين نوعين لجنسين مختلفين أو بالأحرى بين مجموعة من الأجناس في آن واحد؟ وهذه الإشكالية قد كانت موجودة قبل الحداثة في أعمال درامية عرفت المزج والتهجين بين أجناس بدأت تفتر من حدّتها على غرار ما نراه بين الملهاة والمأساة، وبين التراجيديا والكوميديا، والتي عملت على التهجين الأجناسي بالرُغم من التشدّد الكلاسيكي وتلك الحقبة التي منعت الدّمج بين هذه الأجناس حفاظا منها على نقائها واستمرارها في خدمة المعتقدات التي كانت سائدة آنذاك. فالفكرة من أساسها ليست دخيلة ولا وليدة على الأدب مع وجود أعمال عظيمة كالمقامة التي دُمجت بين أجناس مختلفة وتوالدت منها أنواعا أخرجت لنا فنا جديدا حافظ بشكل وثيق على التراث. وقد كان الاهتمام بهذه الجزئية أمرا بالغ الأهمية لدى القدماء، فقد كانوا يولون الحديث تلك القداسة من اختيارهم للتعبير الجيّد مكان المناسبة الجيّدة، ينحتون من الفنون الخطابية أجود ما يمكن، وكان نقدهم يدور في فلك القداسة تلك، وهم يحافظون عبر تجنيسهم للنص وتهجينه دون ادراكهم لهذه العملية، فنتج عن فن الخطابة، أدب المحاضرات الذي بقي محافظا على الجنس الخطابي عبر هذا التهجين الذي جعل منه أدبا ينفرد بمجموع الأجناس التي عُرفت من قبله. وهذا ما تناولته هذه الدراسة بالنبش عبر المنهج الوصفي على ما يكون عليه الحال من بيان أثر التجنيس في أدب المحاضرات كسؤال يُطرح عبر هذه الدراسة التي تبحث في تهجين هذا الأدب مع نصوص سبقت زمنه بكثير. فالهدف المرجو من هذه الدراسة يأخذنا إلى معرفة كيف يمكن بعث الأجناس الأدبية التي اندثرت من خلال التهجين السردي الذي بواسطته يمكن أن تستعيد هذه الأجناس حياتها من جديد وتنتفض راجعة إلى دنيا الناس بشكل جديد ونفس جديد وهو ما يدعونا إلى أن نستظهر مرّة أخرى تلك

الأجناس الأدبية العربية، وعلاقتها بأدب المحاضرات كأدب لم يكن موجودا آنذاك. وقد قُسمت هذه الدراسة عبر عناصر للوصول بشكل أوفى للهدف المرجو مع مراعاة التسلسل في تناول هذه العناصر وفق ما جاء في عنوان هذا المقال تباعا فكانت على هذا النحو:

1- مفهوم التجنيس الأدبي.

2- أدب المحاضرات المفهوم والتركيب.

3- إمكانية التجنيس في أدب المحاضرات.

4- روافد التجنيس في أدب المحاضرات التي ساهمت في بنائه.

أ- مع الشعر

ب- مع المقامة

ت- مع الخُطب

ث- مع السرد القصصي

ج- مع الحكاية

5- عوامل التهجين في أدب المحاضرة. الكيفية والبناء.

1/ مفهوم التجنيس الأدبي.

يُعدّ التجنيس أو التهجين الأدبي واقع فرضته الحداثة، وهو لا يقتصر على تطعيم النّص الروائي ببقية الأجناس السّردية الأخرى: كالحكاية والمقامة والسيرة بل أكثر من ذلك، فالنّص المهجّن هو نصّ عَبْرِيٌّ بامتياز، حيث يُجَنّس كلّ العوالم المحيطة به، وهو كما وصفه شكري عزيز الماضي بأنّه "مفارقات بنائية أو نسيج سردي جديد، تدخل في تكوينه بصورة أساسية المفارقات المتعدّدة وعناصر وأساليب من الفنون السردية القديمة"[1]، فهذا النسيج النّصي يقوم على سمة التكرار والتحويل في بنياته، التي يتحكّم فيها عنصر الزّمن والتاريخ، وهذا ما دفع شيفر "لاستخدام مصطلح التجنيس بدل الجنس، الذي اعتبره معياريا وغير قادر على استيعاب المقومات التجنيسية الجديدة التي تتضاعف في النصوص الإبداعية العظيمة"[2]، وهو الطرح نفسه تقريبا في هذه المفارقات التي تأخذ من القوالب الجامدة موادا حيّة للنهوض مجددا، وقد بيّن محمد القاضي العلاقة الموجودة في أصل مسألة التجنيس (التهجين) بين الجنس الأدبي والأثر وما لهذه العلاقة من سمات أدبية وفنية تجعل من الواجب بل من الأكيد الانفلات من الجنس كلية، إذ نجده يقول: "العلاقة بين الجنس والأثر وإن بدت علاقة احتواء وتدجين فإنها في حقيقة الأمر علاقة صراع وتمرّد، ذلك

أن الجنس عنصر توحيد بين الآثار قوامه السّمات المشتركة بينهما، في حين أنّ الأثر متعدد جموح ينفلت دائما انفلاتا جزئيا من الجنس"[3].

2/ أدب المحاضرات. المفهوم والتركيب.

هو من الآداب والعلوم الخاصة بالمركبات، "وهو علم تحصل منه ملكة إيراد كلام للغير، مناسب للمقام من جهة معانيها الوضعية، أو من جهة تركيبه الخاص ؛ وغرضه : تحصيل تلك الملكة، وفائدته : الاحتراز عن الخطأ في تطبيق كلام منقول عن الغير، على ما يقضيه مقام التخاطب"[4]، والمحاضرة أساسا من حاضر يُحاضر، "وحاضر القوم : جالسهم وحادثهم بما يحضره، ومنه : فلان حسن المحاضرة وألقى عليهم محاضرة .(محدثة)"[5]، وعليه فإنّ هذا (العلم) يعتمد أساسا على المحادثة والتخاطب في نطاق ضمن الجلوس والتحدّث، ونقل لكلام الغير مع الاحتراز في هذا النقل لأنّ المرجو منه الفائدة والمتعة ولا يكون كذلك إلاّ بتحري الصدق في النقل الجيّد لمضمون المسرود، وإذا تجاوزنا المفهوم إلى التركيب، نلاحظ أنّ هذا العلم قديم جديد، قد حمل من علامات التجنيس الشيء الكثير، فمنذ حركة التأليف والتدوين الأولى في الكتابة لموضوعات الأدب والتي كانت في بداياتها الأولى عبارة عن رسائل ...ومن ثمة كان التأسيس للتأليف في تلك الموضوعات التي خرج منها أدب المحاضرات ومدى فاعلية هذه الموضوعات الأجناسية في صنع هذا التداخل الأجناسي عبر تركيب وإعادة بناء فسيفساء هذا الفن الأدبي من أجناس متراكبة ضمن خاصية فريدة تتسم بالحركية الإبداعية، مستلهمة جذورها الفنية وسماتها النوعية من خليط متجانس لفنون نثرية أخرى عرفها الأدب العربي عبر العصور، تلك كانت الجمالية التي ميّزت الأدب في عصوره المختلفة، ولولا هذا التناسخ فيما بين الفنون لما بقيت، فأدب المحاضرة بمشاركته هذه الفنون في خصائصها النوعية وسماتها الفردية، أصبح هجينا و منحدرا من جنس أسمى (أنقى) حسب التنظير الغربي الكلاسيكي، و نمطا من جنس الكلام حسب المفهوم العربي.

3/ إمكانية التجنيس في أدب المحاضرات.

لا شك أنّ البواكير الأولى في تصنيف الدواوين الشعرية التي تُلحق بالمصادر الأدبية – كالمعلقات و المفضليات، والأصمعيات، وجمهرة أشعار العرب، ومختارات ابن الشجري، ودواوين الحماسة – كان لها عاملا مهما في بث روح التشجيع على التأليف من جهة، وكان لها دور التهيئة للمادة التي يتغذى منها – فيما بعد – استشهادات مؤلفي أدب المحاضرة، دون أن ننسى المصنفات التي حملت كما هائلا من الأمثال والحِكم والأخبار من جهة أخرى، وقد كان لها الدور المهم لظهور حركة التصنيف والتأليف في

الأدب عبر جمع القدر الهائل من المعارف العربية؛ والتي كان لها الأثر مع مرور الزمن من إثراء المادة الأدبية واللّغوية لكُتّاب أدب المحاضرات.

لقد اكتسب هذا الفن الأدبي سمات نوعية صنفته ضمن ما يُعرف بالجنس الخطابي وذلك لسهولة استعماله ضمن المخاطبات، بفضل ضمه لعدد من الأشكال الخطابية، كما يمكن تصنيفه كذلك ضمن الجنس التاريخي، لإيراده قصص تاريخية حقيقية حادثة أو قريبة الحدوث، وهو يقوم على تقويم الوقائع الهامة التي تُكوّن حياة الأمم، أو يُعيد بناءها ضمن ازدواجية من ربط وإعادة انتاج من جديد لمفهوم قديم،كما احتوى على : كتب الوقائع، والحوادث، والمذكرات، ويمكن تصنيفه كجنس روائي لاحتوائه على فنّ القصّ ..، ويمكن تصنيفه على حسب طبيعة ما يتناول من حُمولة أدبية رفيعة، هذه المطّاطية "تحمل سمات من العرض والتمثيل والأداء الصّوتي، وهذا يعني أنّ المنشئ أو المبدع لا يقرأ ولكنه يقول . إنّه لا يقرأ من نصّ مكتوب، ولكنه إذا ما قام وقال، فإنّه ينطق من ذاكرة إمّا من حفظ أو عن ارتجال"[6].

لقد حافظ هذا الجنس الأدبي على سماته الخطابية من حفظ وارتجال، دون أن يتأثر نسيجه ودون أن يختل بنيانه، وبقي يستقي من الأجناس الأخرى في نظام من التحوّل المستمر" إن الأنواع التقليدية يمكن أن تُمزج وأن تكون نوعا جديدا"[7]، ولو حافظت على نقائها الكلاسيكي لما تمكنت من الصعود مجددا، ولما كان لها بعيد الأثر في الفن والجمال. هذا التحوّل المستمر يساعد على نشأت الأجناس في الأدب بصورة طبيعية، فهي لا تلجأ في بدايتها و نشأتها للاستعانة بآداب أخرى إذ تكون وليدة بيئتها، ولكن حين تنمو، تكون بحاجة ماسّة للاستعانة بآداب شبيهة لها في خصوصية التجنيس، وهذا ما يمكن ملاحظته على طبيعة أدب المحاضرات الذي بدأ تطوره على هذه الوتيرة (خليط من الأجناس)، وحسب وصف الناقد محمد غنيمي هلال أنّ هذا التطور والتمازج هو عبارة عن حركية وروح تسري في هذه الأجناس بها تتغيّر قليلا في اعتباراتها الفنيّة، من عصر إلى عصر، ومن مذهب أدبي إلى مذهب أدبي آخر"[8]، فمقولة أحادية الجنس الأدبي المستقل عن غيره، أقل ما يمكن القول عنها أنها تقتل الأدب في مهده، وتضعف مسيره وحركيته لسبب واحد أنّ الأدب لا يأتي من فراغ "ولا ينشأ في الفراغ، بل في حضن مجموعة من الخطابات الحية التي يشاركها في خصائص عديدة"[9]، يقول صلاح السروي في مقاله حول الأنواع الأدبية العابرة للنوع وقانون تطور النوع الأدبي:"لقد أجمع المنظرون على أنّ الأنواع الأدبية ليست ثابتة الأركان، ولا مطلقة الوجود. بل كيانات متحرّكة متحوّلة أبدا، بما يجعل من انقراض أنواع وتولّد أخرى جديدة وتحولها أمرا طبيعيا، بل يكاد يمثل قانون وجود هذه الأنواع ذاتها. من حيث الفن،

بطبيعته، تجاوز دائم بصفته ابداعا وخلقا متجددا"[10]، كما يرى رينيه ويليك أنّ الحدود بين هذه الأنواع في حالة حركة دائمة، وهو ما يمنع نظرية الأنواع الأدبية أن تحتلّ ـ في رأيه ـ مكانا هاما في الدراسات الأدبية المعاصرة، ويتأكد ذلك في قوله: "إنّ التمييز بين الأنواع الأدبية لم يعد ذا أهمية في كتابات كتّاب عصرنا، فالحدود بينها (أي الأنواع الأدبية) تعبر باستمرار، والأنواع تخلط أو تمزج، والقديم منها يترك أو يحوّر، أو تخلق أنواع جديدة أخرى، إلى حد صار معها المفهوم نفسه (أي مفهوم النوع الأدبي)موضع شك "[11]، كما شكك الباحثان " رينيه ويليك و أوستن وارين" بشكل صريح في ثبات الأجناس من خلال اعتبارهما أنّ الجنس الأدبي ما هو إلا مؤسسة والكاتب فيها " يعمل من خلال المؤسسات القائمة...أو يبتكر مؤسسات جديدة...أن يلتحق بالمؤسسات ثم يعيد تشكيلها بعد ذلك "[12]، ،و يُحيلنا هذا لمبدأ التداخل الأجناسي عند تودوروف، وكذلك موريس نادو Maurice Nadeau حين ناقضا طريقة كتابة كلمة رواية على غلاف الكتاب بأنها" طريقة للنشر لا ضرورة من الإبقاء عليها بحجة أنّ الأجناس الأدبية تتحوّل وتتبدل عبر انسيابية تجعلها حرّة وغير مقيدة بزمن أو حدود"[13]، سواء كان هذا الإبداع سابقا أو معاصرا للعمل الفني، فالفنون تتضافر، عبر السّيرة والشّعر وأدب الرّحلة والمقامة والفكاهة والرّواية ومرورا بالمواعظ، دون أن يُقيّدها إطار. فمبدأ التداخل الأجناسي نجده لدى "فوبيني"، في حديثه عن علاقة الجنس بالأثر (النص)، "فالعلاقة بين الجنس والأثر وإن بدت علاقة احتواء وتدجين فإنها في حقيقة الأمر علاقة صراع و تمرّد، ذلك أن الجنس عنصر توحيد بين الآثار قوامه السمات المشتركة بينها، في حين أن الأثر متعدد جموح ينفلت دائما انفلاتا جزئيا من الجنس"[14]، والانفلات هنا المراد به التجنيس أو التهجين السّردي إذ لا يقتصر على تدعيم النص ببقية الأجناس الأخرى مثل : الحكاية والمقامة والسّيرة؛ بل أكثر من ذلك، لأنّ النص المهجّن نصّ يعبر إلى عوالم أكبر شريطة أن تكون قابلة للتهجين أو التجنيس ضمن نطاق الكاتب. وهذا ما أقرّه "شكري عزيز الماضي" بقوله: " السرد المهجن مفارقات بنائية، أو نسيج سردي جديد، تدخل في تكوينه بصورة أساسية المفارقات المتعددة وعناصر وأساليب من الفنون السردية القديمة من مثل المقامة والسيرة والملحمة والرواية التاريخية التقليدية ..."[15]. وغالبا ما ترتبط عملية التجنيس في أدب المحاضرة بالقارئ الذي يعتمد على أفق انتظاره التخييلي في التعامل مع النص الأدبي، مهما كان هذا النّص أي حتى ولو كان نصّا مقدّسا،"ويعني (...) أنّ المتلقي يستند إلى مجموعة من الاتفاقات التجنيسية التي من خلالها يقرأ ذلك النص تحليلا وتقويما، ويعتبر آخر ما يمتلك القارئ معرفة خلفية تجنيسية، يستكشف بها النص تشريحا وتأويلا وبالتالي، فالجنس هو بمثابة عقد نصي أو اتفاق

خطابي بين المرسِل والمرسَل إليه أو بين الكاتب المبدع والمتلقي المفترض."[16]، فالمتلقي في أدب المحاضرة يكون دائما ذلك الشغوف بهذا الفن الذي يرسم ويبني أفقه من خلال ما يسمع أو ما يقرأ، مستعينا بجملة من الاتفاقات التجانسية التي تساعده على التصنيف والتمييز بين كل سمة نوعية من سمات هذا الجنس الأدبي، فعندما يسرد المبدع يُدرك المتلقي أنه في مجال السرد، وعندما يعظ يُدرك مجال العظة، وفي الشعر كذلك، إلى آخر هذه الاتفاقات التي يحاول المتلقي في كل سمة من سماتها بناء أفقه المنتظر بالتشريح والتأويل، وهذا ما يحيلنا إلى نظرية القراءة، هذا من جهة، أما من جهة أخرى نجده قد" ارتبط بأدب المناقب أو الفضائل وقد كان بعيدا عن أدب السيرة لارتباطه ارتباطا وثيقا بالثناء والمدائح"[17]، وعلى هذا المبدأ تشكّل بنيانه كجنس هجين قائم عل التمازج والاندماج المفرط للأجناس القديمة. وما دام هجينا فهذا أساس لكي نبني عليه كل نظريات التجنيس التي تهتم بالبعد البنائي والنسيج المكوّن لهذا البعد التجنيسي، أو كما يقول شكري عزيز الماضي هو" المفارقة البنائية، أو نسيج سردي جديد، تدخل في تكوينه بصورة أساسية المفارقات المتعددة وعناصر ...من الفنون السردية القديمة"[18]، وهنا يقصد بالفنون النثرية القديمة كالخطب والرسائل والوصايا وغير ذلك، وربما يُرجعنا هذا العنصر الحاسم إلى نظرية المحاكاة، ولكننا لا نحاول الدخول في التعريفات التي لا تهمنا، بقدر اهتمامنا بالأدب في حدّ ذاته الذي حاكى النزعة الأفلاطونية بحكم صوفية أفلاطون، وفقا لأفلاطون فإنّ الرّوح قد عملت دائما في طريقها نحو الانفصال من شكلها المادي والعودة لشكلها الأزلي، وكذا العواطف القوية في نظر أفلاطون هي التي تستجيب لنداء العقل وليست العواطف الناعمة" ثمّ بحث أفلاطون في مصدر الشعر هل هو ذو طبيعة بشرية أم ذو طبيعة خارجة عن تجارب الإنسان وقدراته المكتسبة بالدربة والتمرّن، فوجد أنّ مصدره مرتبط بقوى خارجية تربطه بـ "الالهام" و "الوحي" اللذين تجود بهما آلهة الفنون عند اليونان"[19]. وقد أخذ مشايخ الصوفية بدورهم هذه المحاورات من الناحية الشكلية التي كان يقوم بها أفلاطون عن طريق إثبات آرائه، وتُعدّ المحاضرات في عمومها تقريبا شبيهة إلى حد ما بمحاورات أفلاطون، على شاكلة (اعلم) و(انظر) و(دع) و(حدّثنا)" إذ أنّ المحاورة تعالج بالفعل عددا كبيرا من الموضوعات التي يصعب الرّبط بينها، بل إنّها تعالج الموضوع الواحد في مواضيع متباينة...طريقة أفلاطون الخاصّة في تناول المسائل بطريقة متدرّجة كلّ في سياقها الخاص، بحيث لا ينكشف تفكيره كاملا إلاّ بعد انتهاء المحاورة كلّها."[20].وقد رأينا أن نتطرّق إلى بعض الروافد التي نراها قد أسهمت حقا في امداد أدب المحاضرة وجعله نوعا أدبيا مميزا يجمع بين ما يسمى بنوع الجنس الجامع.

4/ روافد التجنيس في أدب المحاضرات.

أ . الشعر

كان الشعر هو الفن الأكثر رُقياً وانتشاراً وتأثيراً في البيئة العربية، والموهبة الأكثر رعاية وعناية من قبائل العرب؛ فالشعر هو ترجمان العرب، وسجل إنجازاتهم ومآثرهم.كما عُدّ الشعر جنسا نقيا ومرموقا ظلّ حِقبا طويلة يتربّع على أعلى قمة ضمن سُلّم الأجناس الأدبية القديمة، وقد كانت العرب تُقدّمه على الخُطب، لما رأت منه من مكانة لا يُضاهيها قول آخر عندهم، قال ابن أبي داود: " ليس أحد من العرب إلا وهو يقدر على قول الشعر طبع رُكّب فيهم، قلّ قوله أو كثُر، فإن صدق هذا على رجالهم، صدق على نسائهم، إذ الطبع واحد واللغة متفقة والغريزة لا تختلف"[21] وكان لزاما على المحاضر أن يستعين بما لا بُد منه، فهو المادّة الدسمة في المجالس والتفكه فيها، فقد كانوا ينظمون الشعر من وجدانهم أو مما يحفظون من أشعار مَن سبقوهم أو ممن عاصروهم، قال أبو تمّام: "لم أنظم شعرا حتى حفظت سبعة عشر ديوانا للنساء خاصّة"[22]، فمنزلة الشعر كانت منزلة طاغية على تلك الأجناس التي ظهرت معه، فكان المهيمن على المخاطب والمتلقي في كل مناحي الحياة، ونجد أبا نواس يقول: "ما قلت الشعر حتى رويت لستين امرأة منهن الخنساء وليلى الأخيلية"[23] وقد عُدّتْ نسبة الشعر في أدب المحاضرة طاغية بشكل مُلفت إذا ما قورنت نسبتها بنسب أجناس أخرى كان لها الأثر في تشكيل هذا النوع من الكتابة الابداعية، فقد شكّل الشّعر عاملا مهما عند كل المحاضرين تقريبا بفضل ما دبّجوه في محاضراتهم و بفضل ما لوحظ فيه من قوة على إجلاء المعنى، وعاملا مهما في الحُكم على المحاضر ورجاحته في ما يقوله، وعن طريق حصر لبعض ما ورد من أشعار عند أصحاب المحاضرات، نجد مثلا في كتاب بهجة المجالس ونُزهة المُجالس[24] ما يربو على 3941 بيت من الشعر، مقسّمة على 82 بابا، في حين أننا نجد في التذكرة الحمدونية[25] 13207 بيتا مقسّمة على 48 بابا، أمّا صاحب العقد الفريد[26] فنجده قد اعتمد 10778 بيتا من الشعر مقسمة على أعقد الكتاب، في حين أننا نجد أبو يوسف الحسن اليوسي، وهو من علماء المغرب في القرن الثالث عشر قد اعتمد في كتابه المحاضرات في اللغة والأدب على 1674 بيتا. أمّا عند الشيخ الأكبر محي الدين بن عربي، فقد اعتمد على 3278 بيتا من الشعر في محاضراته.[27]، حين نلتفت إلى ما سبق، نجد أنّ نسبة الشعر وتوظيفها عند المحاضرين قد تلفت الانتباه إلى هذا النوع من التجنيس الذي ربط نوعا أدبيا بجنس أدبي، وما لهذا الأخير من حضور طاغ، ومحاولة المحاضر لصقل وتدبيج ما يقول بما يختار، من تلك الأشعار على حسب السياق الذي يتناوله، أو المناسبة التي يتعرّض لها. فالشعر عبر

موسيقاه مادّة كانت ولا تزال دسمة عبر إضفائها لتلك السّمة الجمالية السّلسة التي بدورها تُحرّك شعورا يكمن في نفس السامع/ المتلقي، لذا يقوم المحاضر باللّعب على هذا الوتر بصنعه لمادّته من قوالب تلك الأشعار المستملحة، والتي يقوم باختيارها بعناية في لغة ثانية يُضيفها إلى لغة النثر، لغة إيحائية تُلاعب الشعور عن قصد، بجانب لغة تُلامس العقل والفكر وهي لغة النثر عبر ذلك التهجين المزدوج بين الشعر والنثر الذّي يصل به المحاضر إلى ذروة الخطاب الذي يقوم على مبدأ التطويع اللغوي، وهذا كلّه راجع إلى مقدرة المخاطِب في لفت انتباه المتلقي عبر دق ناقوس أفق انتظاره المرتقب، في ازدواجية من التلاقح الأجناسي الضرورية للعمل الفني المبدع، وهذا ما أحالنا إلى نظرية النص الفني المفتوح عبر " تأكيد إضافي على تداخل الأنواع الأدبية وتكاملها، حيث يمكن للكاتب في آن واحد أن يحلّق في فضاءات الشعر وعوالمه الباذخة، بقدر ما يمكنه أن يفيد من الإمكانات الشاسعة والمتنوعة للمسرحة والقص ووجوه السرد. كما أن مصطلح «قصيدة النثر» من جهة أخرى، هو التعبير الأمثل عن تهجين الشعر والنثر، وعن الإمكانات الشعرية الهائلة التي يختزنها هذا الأخير بين تضاعيفه وفي نسيج تعابيره وسياقاته"[28]، فالشعر عبر التهجين بأدب المحاضرة شكّل عاملا مهما للمحافظة على موروث الشعر ضمن أدب عرف أنه مستقل عن الأجناس الأخرى، أدب لا يمكن أن يُصنّف حسب النوع أو النمط الذي درج عليه الأدب بمسميات عديدة، "فتختفي أحيانا تلك الفواصل بين الأجناس الأدبية بصورة مؤقتة أو دائمة، فيتداخل الشعر مع النثر أو باقي الفنون ويكون السبب ما يعلنه الأديب من حرية الإبداع.."[29]، والتهجين في مفهوم باختين هو "كرنفال يُقرّب ويُوحد ويربط، ويُقرن المقدس بالمدنس والسامي بالوضيع، والعظيم بالتافه والحكيم بالبليد..."[30]، أو هو ممارسة وفاعلية خلاّقة، تُتيح للأجناس المكتملة التي فقدت ديناميتها فرصة لكي تتوالد وتحيا من جديد عبر جنس أدبي آخر تُطوى ضمنه الحدود، وترفع عنه القيود، فالموقف الباختيني المناهض لفكرة انغلاق النصوص والأجناس الأدبية، عبر المحافظة على التفاعل العابر للجنس لاكتمال سمات العمل الأدبي ونضجه وبعثه من جديد ضمن نوع معين، هو الموقف الذي يراه يرقى بالأجناس من جديد.

ب . الخُطب

يُعتبر فنّ الخطابة أحد الفنون النثرية التي عرفها العرب قديما، وكان يُصنّف بعد الشعر في قوة البيان، ومن أهم وظائفه الإقناع لدى السّامع، وقد اهتمّ النقاد العرب بمواصفات الخطيب من جهارة في الصوت وجمال في الهيئة، وقد اشترطوا في الخطبة سهولة اللغة التي تحقق عنصر الإقناع وذلك بعدم

استعمال ألفاظ خاصة في مخاطبة العامّة، ولا استعمال كلام موجّه للملوك أو الولاّة أو للأمراء مع السّوقة، بل يجب أن يُسْقِطَ الخطيبُ لكل مقام مقال، ولكل حال مقدار. ثم" على الخطيب أن يلتمس مواطن القبول من مستمعيه، فيُطيل ما أقبلوا عليه، ونشطوا لسماعه، ويمسك عن الإطالة إذا وجد فيهم فتورا عنه"[31]، كما يجب عليه أن "يستعمل الإيجاز في مخاطبة الخاصة، وذوي الأفهام الثاقبة، لأنهم يجتزئون باليسير من القول، كما يجب عليه مثل ذلك في المواعظ والوصايا، لتكون أيسر نقلا وحفظا، وأمّا الاطالة فتكون للعوام، ومن ليسوا من ذوي الأفهام، ولابأس في هذه الحالة من تكرار المعاني وتوكيدها، أو إعادة بعض الألفاظ وترديدها، تحذيرا، أو تهويلا وتخويفا"[32]، فأدب المحاضرة مع هذا الجنس الأدبي اشتراكا في سمات جعلت منه احدى الروافد التي ساهمت في بنائه، ومن أهم هذه السّمات، استعماله للإيجاز، كقول الحسن اليوسي في معرض حديثه عن مقام الشكر ومقام الصبر عند الصوفية العارفين "هذا ومتى تأمّل العبد أحواله، واستقرأ عوارضه، وجد لطف الله تعالى أغلب، ونعمته عليه أوسع...، ولا يشك العاقل أنّ أيام البلاء أقل من أيام العافية، وأوقات العُسر أقل من أوقات اليُسر .."[33]، فنراه قد خاطب الخاصة وهم العارفون بالله، لأنّهم من ذوي الأفهام الثاقبة، فهم يكتفون باليسير من القول، وكذا نرى ذلك في المواعظ والوصايا، كقول القرطبي في باب الشكر" أشكر لمن أنعم عليك، وأنعِم على مَن شكرك، فإنّه لا زوال للنِعَم إذا شُكِرَتْ، ولا مقام لها إذا كُفِرَتْ"[34]. وإذ نلاحظ هذه السمة التي ميّزت أدب المحاضرة في المحافظة على الخطب كما كانت في العهود الأولى من معرفة العرب لها وتفننها بها، وإجادة المحاضر لهذه الخطب والتفنن فيها، ندرك مدى التجنيس الواقع في هذه الجزئية من تطور هذه الأنواع الأدبية، "فالأنواع الحالية المتطورة، لم تحلّ محلّ الأنواع المنقرضة، وإنّما هي امتداد راق لها وفقا لقانون بقاء الأصلح والانتخاب الطبيعي"[35]. هذا عندما كان علماء القرن التاسع عشر مفتونون بالنظرية الداروينية، وكيف كانوا يسقطونها على الأدب وأجناسه بصفة عامة، وقد نلمس هذا واضحا جليا مع أدب المحاضرات والخطب، إذ حافظ لنا على الخطب بكلّ مضامينها وآلية عملها بالرغم من فنائها، هذا إذا استثنينا الخطب الدينية التي تقال على المنابر. فتطور هذا النوع على حساب نوع آخر يرجع مآله إلى تطوّر المجتمع كذلك.[36]. فحينما حلّ المجتمع الأدبي محلّ المجتمع الشفاهي أخذت الأسباب الداعية إلى عملية التصنيف تتغيّر.

ت . السّرد

لقد تمكّن أدب المحاضرة من نقل السرد القصصي إلى بُعد آخر عبر التهجين الأجناسي و المحافظة على الجنس الأدبي كما هو، بالرغم من أننا نلاحظ السرد يأخذ أبعادا أخرى، فلقد "تأخّر ظهور النثر

القصصي في الآداب العالمية عن الملحمة والمسرحية. فالقصة آخر الأجناس الأدبية وجودا في تلك الآداب وكانت أقلّها خضوعا للقواعد، وأكثرها تحرّرا من قيود النقد الأدبي. وكانت تلك الحرّية، سببا في نموها السريع في العصور الحديثة. فسبقت الأجناس الأدبية الأخرى في أداء رسالة الأدب الانسانية. وأصبحت في الآداب تفوق المسرحية، وحلّت مكانة اجتماعية وفنية لا يفضلها فيها جنس أدبي آخر "[37]، فهذه المكانة الاجتماعية هي التي أهلت تطورها في أدب المحاضرة، إذ نجده يعتمد على عنصر السرد والقصّ كعامل يجعل من هذا السرد صورة مستنسخة أخرى للقصّة. وكان ظهور " النثر القصصي أول ما ظهر في الأدب اليوناني في القرنين الثاني والثالث بعد الميلاد، فكان الأدب القصصي آخر أجناس ذلك الأدب ظهورا، ولكنه ظلّ مع ذلك مختلطا بالمعاني والمخاطرات الغيبية، والسحر والأمور الخارقة."[38] ولكن نجده في أدب المحاضرة قد أخذ شكلا من أشكال ترسيخ لتوجه المحاضر من أجل الانتصار لفكرته." على أنّ القصّة لدى العرب لم تكن من جوهر الأدب – كالشعر والخطابة والرسائل مثلا – ولذلك كانت ميدان الوُعاظّ، وكتاب السِّير والوصايا، والسُّمّار، يُوردونها شواهد قصيرة على وصاياهم وما يذكرون من حِكم أو يسوقون في أسمارهم ومجالس لهوهم."[39]، وهذا ما نلمس وجوده إلى حد كبير في كل كتب المحاضرات لا يمت إلى أساسيات القصة كجنس قائم بحد ذاته، بل بقيت في هذه المحاضرات تقتصر على ميدان الوعظ، والوصايا، والسمر. مثل ما نجده عند ابن حمدون[40]."والتجربة القصصية لابد فيها من صدق الكاتب... فليس ضروريا أن يكون القاص قد عاناها بنفسه، بل يكفي أن يلحظها ويؤمن بها. ولابدّ له في القصّة من أن يدرسها في واقع الحياة... والقاص من أجل ذلك في حاجة إلى مهارة فنية يتجاوز بها مجرد سرد ما يقع."[41]، وهذا ما نجده عند المقريزي في سرده للقصص التي حدثت في الدولة الفاطمية بنوع من المهارة في التناول والأخذ عبر دراسته لهذه الحوادث في واقع الحياة للاستفادة والعظة.[42]، وكما نجد عند التلمساني في تلك الموضوعات التي تناولها إمّا بالسماع أو المعاينة ساردا لتلك الوقائع شعرا ونثرا[43]. وعند الفقيه ابن عبد ربه الأندلسي في عقده الفريد، وعند قتيبة الدينوري في عيون أخباره، وعند أبي الفرج الأصفهاني في كتابة الأغاني، وعند أبي علي البغدادي وكتابه الأمالي، وكتاب محاضرة الأبرار للشيخ العارف بالله محي الدين بن عربي، وعند القاضي التنوخي في كتابه نشوار المحاضرة، والإمام العلاّمة جمال الدين بن الجوزي في كتابة الذي يظم 500 حكاية في الوعظ والتذكير وأخبار الصالحين والزّهاد والعابدين ...، وغيرهم كثير من كتب المحاضرات التي حافظت لنا على هذا المخزون من السرد القصصي.

ث . الحكاية

المحاضرات هي نوع من جنس الرواية بدليل أنها تعتمد نمط الحكي، إذ يتصنف في كتب المحاضرات كل كتاب أدبي تنوعت مواده وجمع محتواه بين الفائدة والإمتاع، وكان على شاكلة الكتب التي في مسرد حاجي خليفة في كشفه بعض ما ألّف في هذا العلم من الكتب فقال: "...ومن الكتب المصنفة فيه: ربيع الأبرار، وأبو قماش، والتذكرة الحمدونية، وريحانة الأدب، والعقد الفريد، ومحاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء، لأبي القاسم حسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني، وهو عمدة هذا الفن بين الفضلاء، المحاضرات والمحاورات، للسيوطي، محاضرات الأبرار ومسامرة الأخيار، للشيخ محي الدين محمد بن علي المعروف بابن عربي"[44]، وجل هذه الكتب التي ذكرت في هذا المسرد لها علاقة بالحكي، ويعتبر الحكي مادة كلام العرب وقصصهم وأسمارهم ونزاعاتهم في حروبهم وسلمهم، وفي حياتهم كلّها فهو مادّة لا تنفك تسري في كل أمّة من الأمم، وقد انتشر كثيرا في بلاط السلاطين وزادت حدّته زمن الدولة الأموية إذ " لم يكن القصص والسّمر وقفا على بلاط الخلفاء الأمويين، بل شاعت عند جمهور العامّة، وانتشر القُصّاص في المساجد يخلطون الوعظ بالقصص والأحاديث وأخبار من مضى من العرب وغيرها من الأمم، يسوقونها للعظة والعبرة وللتسلية والسّمر معا"[45]. لقد أضحى الحكي وما يأتي من أخبار مادّة دسمة للناس في تلك المجالس بواسطته يتمّ " إخراج المادّة الأصلية من مجال الأحداث والأحوال إلى مجال القول أو الكتابة، وهو أقرب ما يكون إلى ما أطلق عليه الإنشائيون اسم الخطاب discours وهو الكلام المستعمل لنقل الأحداث والأقوال إلى سامع أو قارئ، وهذا الكلام يقوم به راوٍ "[46]، فأدب المحاضرات تندرج مادّته كما تقدّم ضمن نمط الخبر الذي ينقل بدوره أحداث كما يقول سعيد يقطين في كتابه الكلام والخبر" فالخبر والحكاية يرتكزان بشكل خاص حول أحداث معينة "[47]، وهذه الأحداث تدخل بطبيعتها في صيغ الأداء وهي ثلاثة حسب تصنيف يقطين فنجد في مادة الحكي " أنشدنا وهي التي تستوعب مختلف الصيغ مثل قال الشاعر وأنشد، وقال وقيل، وهي تشير مجتمعة إلى جنس محدد هو الشعر القائم على القول وليس الإخبار، وحدّثنا ... وهي بشكل أو بآخر تشير إلى جنس الحديث... ونجد ضمن هذه الصيغة روى، حكى، قصّ، زعموا، قال الرّاوي، مما يحكى. إنّ كل هذه الصيغ تدخل ضمن جنس الخبر..."[48]، وهنا نقف أمام اشكالية التجنيس مرّة أخرى؟، فما دام الخبر جنسا أدبيا فهذا يستلزم أنّ أدب المحاضرات ليعدو أن يكون واحدا من هذه التقسيمات الثلاث التي قال بها يقطين، بدليل أنّ الخبر في أدب المحاضرات يمكن أن يكون نوعا ضمن جنس الخبر في صيغة (أخبرنا) التي يندرج في سياقها اللفظي الروي أو الحكي أو القصّ، مع امكانية أنّ القارئ يستطيع أن يحكم على جنس العمل

الأدبي بمجرّد تناوله لهذا العمل عن طريق أفق انتظار يراه ملائما للعمل الذي يتذوقه، وقد بيّن الألماني هانس روبيرت ياوس (1921-1997)حين تكلّم عن القارئ المثالي قائلا أنّه " يمتلك ...أفق انتظاره في قراءة النصوص الأدبية وتجنيسها، فكل جنس لا يراعي أفق انتظار المتلقي، نقول بأنه قد خيّب أفق انتظاره المعهود "[49]، وأدب المحاضرات وإن كان لا بد من خضوعه لهذه الأجنسة عن طريق تعددية القراءة فإنّ الخبر والحكي يبقيان فاكهة المجلس دوما في صنع المفارقة في هذا النوع من الأدب، ويبقى المجلس إطارا مكانيا أو مقاما، منتجا للعديد من الأنواع الأدبية مثل المقامات والمسامرات والمحاورات والمذاكرات والألغاز والأجوبة المسكتة "[50]، التي تأخذ من الخبر مادتها الدسمة، ويساعدنا الحكي على بداية لبنية أخرى متسلسلة، عبر تراتبية من الأحداث تؤلف سمات أدب المحاضرات وهذا ما بيّنه محمد القاضي في كتابه الخبر في الأدب العربي" ولذلك وجدنا مؤلفي كتب الأدب يحرصون على الجمع بين طريف الأقوال التي عليها مدار عدد كبير من الأخبار وبين طريف الأحداث "[51]، فأديب المحاضرات يجب أن يدرك ما للحكي والخبر من وقع لدى السامعين ومدى نجاعة هذه المحكيات في المجالس، فتجده يحسن اختيار الخطاب واختيار مناسبته بعناية ودقّة، يقول ابن وهب الكاتب (ت. 335 هـ/947م)، في حديثه عن المخاطِب" ومن الصواب أن يعرف أوقات الكلام، وأوقات السكوت، وأقدار الألفاظ، وأقدار المعاني، ومراتب القول ومراتب المستمعين له، وحقوق المجالس وحقوق المخاطبات فيها، فيُعطي كل شيء من ذلك حقه ويضّم كل شكل منه إلى شكله " [52] .

5/ عوامل التهجين في أدب المحاضرة. الكيفية والبناء.

في أدب المحاضرات ظهر التهجين ظهورا ليس اعتباطيا، من خلال واقع اجتماعي فرضه وطوره بعدما كان متلاشيا في أنواع أخرى قد اندثرت، وقد دانت مثل هذه الأنواع الفنية في ميلادها لهذا السياق الاجتماعي الذي فرض ذلك التمايز في السمات النوعية لأي نوع من الأنواع المندثرة. ويبقى العنصر المهيمن على هذا النوع هو المكون الجامع للعمل الإبداعي إذ يقوم بالهيمنة والسيطرة على كل المكونات الباقية من العمل الأدبي وإعادة صياغتها من جديد عبر نوع آخر يؤدي وظيفة أكبر من النوع المنقضي مع الحفاظ أحيانا على السّمات الشكلية وهذا ما يسمى العنصر المهيمن كما سمّاه الشكلانيون الروس.[53]، وهذا ما يُمكن أن نلمسه من خلال عنصر التهجين بين الأجناس المندثرة وأدب المحاضرات، الذي أخذ بُعدا آخر من الهيمنة على سمة النوع من خلال ذلك التمازج الهجين الذي حافظ على أدبية الأدب، عبر المحافظة على سمات النوع الأدبي في الأعمال الأدبية الحادثة في هذا الأدب الجامع. يقول

"ياوس" في هذا المجال: " إنّ النّص الجديد يستدعي لدى القارئ (السّامع) أفق التوقعات و "أصول اللعبة" التي أَلِفها في نصوص سابقة، وهو أفق يمكن بعد ذلك أن يُعدّل، أو يُوسَّع، أو يتم تصحيحه، بل يتم تحويله أيضا، وتهجينه، أو ببساطة تتم إعادة إنتاجه. إنّ عمليات التعديل والتوسع والتصحيح تحدد نطاق البنية الخاصة بالنوع. والقطيعة مع التقاليد من ناحية، ومجرد إعادة إنتاجها من ناحية أخرى، هي التي تصنع حدود البنية الخاصة بالنوع" [54].

إنّنا أمام أهم نظام نوعي أو السمة المهيمنة في تشكّل أدب المحاضرات وهو الحديث والسّمر وما يمكن أن ينشأ من هذا النظام كشكل أدبي هجين "وقد عُدّت المجالس احدى الظواهر البارزة في تاريخ الثقافة العربية"[55]، فيها أنسهم ومنها يستقون أيّامهم وأخبار الأمم المحيطة بهم، يتبارون فيها بالشعر، ويفاخرون عن طريقها بالأنساب، منها حروبهم وسلمهم، وركيزة تجارتهم، ومهد غزلهم وهجائهم، ومحط فخرهم ومديحهم، وقد كان " من أوائل ما عُنوا به من معارفهم العربية الخالصة أخبار آبائهم في الجاهلية وأنسابهم وأشعارهم، ومن ثم كثر بينهم علماء النسب وأصحاب الأخبار"[56]، وقد يتخلل هذا المشهد البوليفوني، الحديث والسّمر مادّة أدب المحاضرات التي تمتاز بالاختيارات، وقد ترى أنّ العوامل المؤثرة في الأدب عموما – هي نفسها تقريبا – تلك المؤثرة في أدب المحاضرات، وما الأدب إلا ذلك التعبير القوي الصادق عن مشاعر الأديب المتأثر والمؤثر، المشدود دوما إلى أحوال معاشه وبيئته وعقيدته، والميّال لمجتمعه وما يترتب عن ذلك من مداراة السلاطين، والحذر من مكر الساسة، فكل هذه المؤثرات، تنعكس على الأديب في حله وترحاله، في أنسه ووحشته، فيُترجمها إلى أقوال ويُدونها عبر محاضراته، وتُترجم بدلا عنه لسان حاله من ذلك الأدب الرفيع. فالكلام في طبيعة التجنيس كالسير في أرض مجهولة، من جرّاء تشابك جزئياته، وقد بيّن ذلك الناقد "ايف ستالوني" في معرض حديثه عن تشكلات أجناس جديدة واندثار أخرى بقوله:"...مشروع زعزعة بناء الأجناس الأدبية قد اتخذ سبيلين متضادين في الظاهر وحسب: الإفراط والتفريط. فمن جهة تلاشت وجاهة مفهوم الجنس بالتكاثر: تشكلت بإيواء الأجناس المعروفة، في وفاق مع تطور الأذواق و"السياق" التاريخي، أجناس جديدة خاصة، وأجناس صغار مستقلة، وأشباه أجناس، وأجناس فرعية، وأجناس تحت فرعية، نالت كثرتها وتفردها من مصداقية الأصناف الكبرى. ومن جهة أخرى وبصورة أصرح تأذى تصنيف الأجناس من مختلف الطعون فيه انتصارا لحرية الإبداع، وللحق في المزج، ولنبذ التصنيفات المتصلبة. ولم ينته بعد ذلك الطعن المضاعف في شرعية الجنس، ويستحق تفحصا متأنيا لأنه ينير مفهوم الجنس ويبرر حدوده"[57]، ولعلّنا لا نقف أمام هذا التجنيس الذي يأخذ

مسارات متعرجة في حياة الأدب ومبدعه، بقدر وقوفنا على جمالية هذا النوع من الكتابة الإبداعية التي ما فتئت تُمدّ الأدب بنوع من التنميق في أضرب الخبر الذي يصل إلى السامع أو المتلقي وهو في حالة من خلو البال، باستعداده لتصديق ما يسمع، وقد يكون في حالة من الشك والتردد في قبول هذه الأخبار، فيرسم له أدب المحاضرة نوعا من بناء الثقة بين ما يعتقد وبين ما يُقرأ أو يسمع من هذه الأخبار، فتنجلي عنه المكابرة وينقشع عنه الإنكار، وتستعدّ روحه لتقبّل ما يتلقى في وداعة وتسليم، فأدب المحاضرة يُعتبر جنسا مُهجّنا قائما بحدّ ذاته إذا أمكن استعماله لميزات الإقناع والتأثير الخاصة، ويعتبر نوعا أدبيا هجينا إذا سيق حسب طبيعة الأدب في ايصال الخبر إلى سامعيه، باستعمال تلك المؤكدات التي يجنح إليها الكاتب، ويراها تأتي بفعل السّحر على المتلقي. فإشكالية التجنيس في أدب المحاضرة تحددها النظرة الدائمة إلى فكرته التي يختارها ويقدمها المبدع إلى المتلقي، وبعبارة أخرى أنّ النصوص الأدبية المشكلة لأي نوع من الأنواع الأدبية إذا لم تحقق الوظيفة الأدبية والتاريخية، سوف تنتقل أليا من فصيلة إلى فصيلة أخرى، وهذا ما حدث بالفعل لأدب المقامة حين لم تحقق نصوصه غاية اجتماعية فتغيرت واضمحلّت من جنس إلى نوع آخر لا يكون شبيها له بالضرورة إنما يسم نفسه بسماته بالرغم من بُعده الفني عنه، وبهذا الشكل ينمو بُرعم آخر مهجّن على ذلك الجذع العتيق بطعم ولون ورائحة مختلفة تماما عن الأصل.

الخاتمة.

في نهاية هذا المقال قمنا بإدراج الأجناس (الشعر) أنموذجا والأنواع النثرية التي تتواجد غالبا في أدب المحاضرات وكيفية تناول الأديب لهذه الأنواع وإدماجها ضمن خطابه، ومع عملية الجمع والتأليف للأنماط المستخرجة من هذه الأنواع ضمن ملفوظ ملائم، بغية الوصول إلى المتلقي السامع أو القارئ، لتصنّف هذه الأنواع حسب موضوعاتها وما في كلّ موضوع من سمة تُحيله إلى النوع الأساسي له، وهذا ما رأيناه في أدب المحاضرات وأطلقنا عليه تسمية التهجين كعملية دمج ومزاوجة بين هذه الأنواع الأدبية، التي جنحت جنوحا نحو التنوّع والموسوعية في الأخبار ونقلها. مع أننا لا يمكن أن ننسى البعد الاجتماعي في عملية تحوّل الأجناس الأدبية، ومدى تأثر أدب المحاضرات بهذا التحوّل الذي يمكن أن نلخصه في هذه النتائج الآتية:

1- تزايد قدرة الأنواع الفرعية بما يسمح لها، على الأقل جزئيا بملء فراغ الأنواع التي تسقط أو تتساقط في طي الإهمال مثل ما حدث مع المقامات، أو مع الملاحم، وأن تتفاعل مع الأوضاع الجديدة مثل وضع أدب المحاضرات الذي يستطيع أن يجمع بين كل الأشكال الأجناسية.

2- يتكون هذا النوع الجديد (الفرعي) ويتفق شكله وموضوعه مع تطلعات طبقة اجتماعية معينة تساهم في ازدهار هذا النوع وتصقل سيماته الأدبية، وهذا ما حصل مع أدب المحاضرات، فطبقة المجتمع في ذلك الوقت كانت تربته الخصبة لحدوث الإنبات الصحيح لهذا النوع الأدبي الجديد المهجّن.

3- يمكن لأشكال أدبية هجينة (أدب المحاضرات) أن تظهر في فترة انتقالية معينة، حيث تسمح بإنقاذ التوازن الحاصل داخل نظام نوعي مهدد بالانهيار (أدب المقامة مثلا أو السيرة الذاتية).

هوامش:

[1] شكري عزيز الماضي: أنماط الرواية العربية، سلسلة عالم المعرفة، ع355، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2008، ص 21.

[2] محمد مشبال: البلاغة ومقولة الجنس الأدبي، مقال: الموقع الالكتروني، http://www.aljabriabed.net/n25-05machbal(2). Ht

[3] محمد القاضي: الخبر في الأدب العربي (دراسة في السردية العربية)، كلية الآداب، منوبة، تونس، دار الغرب الإسلامي، ط1، بيروت، لبنان، 1988، ص:29.

[4] أحمد بن مصطفى: مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم، مج1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1985، ص ص : 208 - 209 .

[5] مجمع اللغة العربية ،المعجم الوسيط، مادة (حضر)، ط4، 2004، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ج.م.ع، ص : 181 .

[6] . عبد الله الغذامي، المشاكلة والاختلاف، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1994، ص: 151 .

[7] رينيه ويليك، أوستن وارين، نظرية الأدب، تع : عادل سلامة، دار المريخ، الرياض، م.ع.س، دط، 1992، ص : 326 .

[8] محمد غنيمي هلال، الأدب المقارن، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ج.م.ع، القاهرة، ط6 ،2008، ص : 118 .

[9] تزفيتان تودوروف، الأدب في خطر، تر : عبد الكريم الشرقاوي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007، ص: 9.

[10] صلاح السروي، الأنواع الأدبية العابرة للنوع وقانون تطور النوع الأدبي، مقال جريدة الحوار المتمدن، عدد:2631، 2009.

[11] رينيه ويليك، **مفاهيم نقدية**، تر/ محمد عصفور، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد:110، الكويت، 1987، ص:311.

[12] . رينيه ويليك و أوستن وارين، نظرية الأدب، مرجع سابق، ص:237.

[13] . يُنظر : رولان بارت، درس السيميولوجيا، تر: ع بنعبد العالي، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط3، 1993، ص 43.

[14] . محمد القاضي، الخبر في الأدب العربي، دراسة في السردية العربية، كلية الآداب منوبة، تونس، دار الغرب الإسلامي، ط1، بيروت، لبنان، 1988، ص:29.

[15] . شكري عزيز الماضي، أنماط الرواية العربية الجديدة، سلسلة عالم المعرفة، ع355، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2008، ص:21.

[16]. جميل حمداوي، مقال : القصة القصيرة جدا وسؤال التجنيس، مجلة رؤيا، جمهورية العراق، العدد9، السنة الثالثة، 2019، ص ص : 30 . 31 .

[17]. يُنظر : دويت راينولدز، السيرة الذاتية في الأدب العربي، تر: سعيد الغانمي، هيئة أبو ظبي للثقافة والفنون، إ.ع.م، ط1، 2009، ص ص :64 . 65 .

[18] . يُنظر، شكري عزيز الماضي، أنماط الرواية العربية الجديدة، سلسلة عالم المعرفة، ع355، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، لكويت، 2008، ص : 21.

[19]. لحسن الكيري، نظرية المحاكاة عند الفيلسوف اليوناني أفلاطون، مقال صحيفة المثقف، ع:5156،تاريخ الإطّلاع:2020/10/17، العنوان: http://www.almothaqaf.com/qadayaama/qadayama-14/83144.

[20]. أرسطوكليس بن أرستون (أفلاطون)، الجمهورية، تر: فؤاد زكرياء، دار الوفاء، (د.ط)، الإسكندرية، ج.م.ع، 2004، ص:55-56.

[21] . مصطفى صادق الرّافعي، تاريخ آداب العرب، دار الكتاب العربي، د.ط، بيروت، لبنان، ج3، ب5، 1974، ص: 64.

[22] . المرجع السابق، ج3، ب5، ص:73.

[23] . خير الدين الزركلي، الأعلام، قاموس تراجم، دار العلم للملايين، ط10، بيروت، لبنان، ج2، 1992، ص: 225.

[24]. أبي عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر النمري القرطبي، طبعة دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، تح / محمد مرسي الخولي، ب.س .

[25]. محمد بن الحسن بن محمد بن علي بن حمدون ،التذكرة الحمدونية، تح / احسان عباس و بكر عباس، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1996 .

[26]. الفقيه أحمد بن عبد ربه الأندلسي، تح/ مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1983 .

[27]. محي الدين بن عربي، محاضرة الأبرار ومسامرة الاخيار في الأدبيات والنوادر والأخبار، دار اليقظة العربية للترجمة والنشر، ب، ط، 1968 .

[28]. شوقي بزيع، النثر والشعر.. التوأمان اللدودان، مقال، مجلة حفريات، 2018/11/28 . ghttp://www.hafryat.com/ar/blo، التصفح : 2021/01/30، 21:38 .

[29]. جبور أم الخير، إشكالية الأجناسية بين النقدين العربي والغربي، مقال: مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، العام7، العدد62، جوان2020، الموقع الالكتروني للمجلّة: Lebanon - Tripoli /AbouSamraBranche . P.O.BOX - www.jilrc.com - literary@journals.jilrc.com

[30]. ميخائيل بختين، شعرية دوستوفيسكي، تر/ جميل نصيف التريكي، مراجعة: حياة شرارة، دار توبقال للنشر، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1986، ص:158.

[31]. كتاب نقد النثر المنسوب إلى قدامة بن جعفر، ب.ط، ص: 96 . والجاحظ : البيان والتبيين، مرجع سابق، ج1، ص ص: 104،105.

[32]. أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، ج1 تح، د. عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، ط7، القاهرو، ج.م.ع، ص: 105.

[33]. الحسن اليوسي، المحاضرات في الأدب واللغة، تح: محمد حجي، أحمد الشرقاوي إقبال، دار الغرب الإسلامي، ط2، تونس، 2006م، ص: 97.

[34]. أبي عمر يوسف القرطبي، بهجة المجالس وأنس المجالس، تح: محمد مرسي الخولي، دار الكتب العلمية، (د.ط)، بيروت، لبنان، (د.س)، ص: 312.

[35]. عبد المنعم تليمة، مقدمة في نظرية الأدب، دار العودة، ط2، بيروت، لبنان، 1979، ص: 126.

[36]. يُنظر: المرجع نفسه، ص: 139.

[37]. محمد غنيمي هلال، الأدب المقارن، مرجع سابق، ص: 201.

[38]. محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، مرجع سابق، ص: 494.

[39]. نفسه، ص: 524.

[40]. محمد بن الحسن بن محمد بن علي بن حمدون، التذكرة الحمدونية، تح: إحسان عبّاس و بكر عبّاس، دار صادر، ط1، بيروت، لبنان، 1996.

[41]). نفسه، ص ص: 538، 539.

[42]). يُنظر: تقي الدين أحمد بن علي المقريزي، اتعاظ الحنفاء بأخبار الأئمة الفاطميين الخلفاء، تح: د. جمال الدين الشيّال، لجنة إحياء التراث الإسلامي، ط2، القاهرة، ج.م.ع، 1996.

[43]. يُنظر: شهاب الدين أحمد بن محمد المقري التلمساني، أزهار الرياض في أخبار عياض، المعهد الخليفي للأبحاث المغربية، (د.ط)، الرباط، المغرب، 1978.

[44]. الحسن اليوسي، المحاضرات في الأدب واللغة، تح/ محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط2، 2006، ص: ت/ مقدمة المحقق.

[45]. محمد القاضي، الخبر في الأدب العربي، منشورات كلية الآداب، منوبة، تونس، ط1، 1998، ص:126.

[46]. نفسه، ص:49.

[47]. سعيد يقطين، الكلام والخبر مقدمة للسرد العربي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1997، ص:154.

[48]. نفسه، ص:192.

[49]. نقلا عن ياوس . Yauss(H.R)/ Littérature médiévale et théorie des genres; poétique; 1970;p:91

[50]. مي عبد العزيز الوثلان، تشكلات الخطاب في أدب المجالس، دار الانتشار العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2018، ص:143.

[51]. نفسه، ص:358.

[52]. ابن وهب الكاتب، البرهان في وجوه البيان، تح/ حفني محمد شرف، مكتبة الشباب، (ب.ط)، ص:207.

[53]. يُنظر: توني بينيت، سوسيولوجيا الأنواع، القصة الرواية المؤلف، تر/ د. خيري دومة، ط1، 1997، دار شرقيات، ج.م.ع، ص:166.

[54]. رالف كوهين، مقال التاريخ والنوع، كتاب: القصّة الرواية المؤلّف، تر/ د. خيري دومة، مرجع سابق، ص: 32.

[55]. مي عبد العزيز، تشكلات الخطاب، مرجع سابق، ص:23.

[56]. شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي (العصر الإسلامي)، دار المعارف، مصر، ط6، 1974، ص:451.

[57]. ايف ستالوني، الأجناس الأدبية، تر/ محمد الزكراوي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2014، ص ص:199-200.

قائمة للمصادر والمراجع:

(1) الكتب:

- أحمد بن مصطفى: مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم، مج1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1985، ص ص : 208 – 209.
- أرستوكليس بن أرستون (أفلاطون)، الجمهورية، تر: فؤاد زكرياء، دار الوفاء، (د.ط)، الإسكندرية، ج.م.ع، 2004، ص:55-56.
- أبي عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر النمري القرطبي، طبعة دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، تح / محمد مرسي الخولي، ب.س .
- الفقيه أحمد بن عبد ربه الأندلسي، تح/ مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1983 .

- أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، ج1 تح، د. عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، ط7، القاهرو، ج.م.ع، ص: 105.
- الحسن اليوسي، المحاضرات في الأدب واللغة، تح: محمد حجي، أحمد الشرقاوي إقبال، دار الغرب الإسلامي، ط2، تونس، 2006م، ص: 97.
- أبي عمر يوسف القرطبي، بهجة المجالس وأنس المجالس، تح: محمد مرسي الخولي، دار الكتب العلمية، (د.ط)، بيروت، لبنان، (د.س)، ص: 312.
- ابن وهب الكاتب، البرهان في وجوه البيان، تح/ حفني محمد شرف، مكتبة الشباب، (ب.ط)، ص:207.
- ايف ستالوني، الأجناس الأدبية، تر/ محمد الزكراوي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2014، ص ص:199-200.
- تزفيتان تودوروف، الأدب في خطر، تر : عبد الكريم الشرقاوي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007، ص: 9.
- توني بينيت، سوسيولوجيا الأنواع، القصة الرواية المؤلف، تر/ د. خيري دومة، ط1، 1997، دار شرقيات، ج.م.ع، ص:166.
- تقي الدين أحمد بن علي المقريزي، اتعاظ الحنفاء بأخبار الأئمة الفاطميين الخلفاء، تح: د. جمال الدين الشيّال، لجنة إحياء التراث الإسلامي، ط2، القاهرة، ج.م.ع، 1996.
- خير الدين الزركلي، الأعلام، قاموس تراجم، دار العلم للملايين، ط10، بيروت، لبنان، ج2، 1992، ص: 225.
- دويت راينولدز، السيرة الذاتية في الأدب العربي، تر: سعيد الغانمي، هيئة أبو ظبي للثقافة والفنون، إ.ع.م، ط1، 2009، ص ص :64 . 65 .
- رينيه ويليك، أوستن وارين، نظرية الأدب، تع : عادل سلامة، دار المريخ، الرياض، م.ع.س، دط، 1992، ص : 326 .
- رينيه ويليك، مفاهيم نقدية، تر/ محمد عصفور، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد:110، الكويت، 1987، ص:311.
- رالف كوهين، مقال التاريخ والنوع، كتاب: القصّة الرواية المؤلّف، تر/ د. خيري دومة، مرجع سابق، ص: 32.
- رولان بارت، درس السيميولوجيا، تر: ع بنعبد العالي، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط3، 1993، ص 43.
- سعيد يقطين، الكلام والخبر مقدمة للسرد العربي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1997، ص:154.

- شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي (العصر الإسلامي)، دار المعارف، مصر، ط6، 1974، ص:451.
- شهاب الدين أحمد بن محمد المقري التلمساني، أزهار الرياض في أخبار عياض، المعهد الخليفي للأبحاث المغربية، (د.ط)، الرباط، المغرب، 1978.
- عبد الله الغذامي، المشاكلة والاختلاف، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1994، ص: 151
- عبد المنعم تليمة، مقدمة في نظرية الأدب، دار العودة، ط2، بيروت، لبنان، 1979، ص: 126.
- محمد القاضي: الخبر في الأدب العربي (دراسة في السردية العربية)، كلية الآداب، منوبة، تونس، دار الغرب الإسلامي، ط1، بيروت، لبنان، 1988، ص:29.
- مجمع اللغة العربية ،المعجم الوسيط، مادة (حضر)، ط4، 2004، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ج.م.ع، ص : 181 .
- محمد غنيمي هلال، الأدب المقارن، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ج.م.ع، القاهرة، ط6 ،2008، ص : 118 .
- مصطفى صادق الرّافعي، تاريخ آداب العرب، دار الكتاب العربي، د.ط، بيروت، لبنان، ج3، ب5، 1974، ص: 64.
- محمد بن الحسن بن محمد بن علي بن حمدون ،التذكرة الحمدونية، تح / احسان عباس و بكر عباس، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1996 .
- ميخائيل بختين، شعرية دوستوفيسكي، تر/ جميل نصيف التريكي، مراجعة: حياة شرارة، دار توبقال للنشر، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1986، ص:158.
- محمد بن الحسن بن محمد بن علي بن حمدون، التذكرة الحمدونية، تح: إحسان عبّاس و بكر عبّاس، دار صادر، ط1، بيروت، لبنان، 1996.
- مي عبد العزيز الوثلان، تشكلات الخطاب في أدب المجالس، دار الانتشار العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2018، ص:143.
- محي الدين بن عربي، محاضرة الأبرار ومسامرة الاخيار في الأدبيات والنوادر والأخبار، دار اليقظة العربية للترجمة والنشر، ب، ط، 1968 .

-Yauss(H.R)/ Littérature médiévale et théorie des genres; poétique; 1970;p:91

(2) المجلات:

- شكري عزيز الماضي: أنماط الرواية العربية، سلسلة عالم المعرفة، ع355، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2008، ص 21.

(3) المقالات:

- جميل حمداوي، مقال : القصة القصيرة جدا وسؤال التجنيس، مجلة رؤيا، جمهورية العراق، العدد9، السنة الثالثة، 2019، ص ص : 30 . 31 .
- جبور أم الخير، إشكالية الأجناسية بين النقدين العربي والغربي، مقال: مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، العام7، العدد62، جوان2020، الموقع: Lebanon – Tripoli /AbouSamraBranche P.O.BOX – www.jilrc.com – literary@journals.jilrc.com .
- شوقي بزيع، النثر والشعر.. التوأمان اللدودان، مقال، مجلة حفريات، 2018/11/28 . ghttp://www.hafryat.com/ar/blo، التصفح : 2021/01/30، 21:38 .
- صلاح السروي، الأنواع الأدبية العابرة للنوع وقانون تطور النوع الأدبي، مقال جريدة الحوار المتمدن، عدد:2631، 2009.
- لحسن الكيري، نظرية المحاكاة عند الفيلسوف اليوناني أفلاطون، مقال صحيفة المثقف،ع:5156،تاريخ الإطّلاع:2020/10/17،العنوان: http://www.almothaqaf.com/.
- محمد مشبال: البلاغة ومقولة الجنس الأدبي، مقال: الموقع الالكتروني: www.aljabriabed.net

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 251 - 262 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

شعرية الإيقاع في الخطاب الشعري الجزائري –أحمد سحنون نموذجا

The poetry of rhythm in the Algerian poetic discourse – Ahmed Sahnoun model.

أحمد بن سعيد[1]*، د.خالد تواتي[2]

Ahmed Bensaid[1]، Khaled Touti[2]

مخبر الخطاب الحجاجي في الجزائر

جامعة ابن خلدون، تيارت الجزائر [1]

جامعة أحمد بن يحي الونشريسي، تيسمسيلت الجزائر[2]

University Ibn Khaldoun Tiaret- Algeria[1]

University Ahmed ben Yahia Al-wancharissi ،Tismsilte -Algeria[2]

abensaid455@gmail.com. [1] / Khledtouati@gmail.com[2]

تاريخ الإرسال: 2020/11/09	تاريخ القبول2021/05/11	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

الكتابات الأدبية الجزائرية وعلى وجه الخصوص الخطابات الشعرية لم تنأ عن الواقع الجغرافي العربي نقدا وإبداعا، مما جعلها تحتل مكانة تحليلية ترقى بها إلى عالمية الأدب، هذا الرقي الذي حمل لواءه شعراء أجادوا النظم والوصف على إيقاعات الشعر العربي الخليلية، وبدرجة من الجمالية والشعرية من إنتاج إلى أخر،فارضة شعريات مختلفة أملتها السياقات الراهنة أو الرؤيا الفنية المغيبة للذات المبدعة،حتى وإن تأرجحت بين أصولية التراث وعدم الترحيب بالحداثة لدى كثير من شعراء عايشوا فترة الثورة التحريرية الكبرى،ولعل من أبرز الخطابات التي تنوع فيها الجانب الجمالي الذي حيك بلغة بسيطة فرضت نفسها في فترة صمت فيها الشعر الجزائري، ما جادت به قريحة شاعر الجمعية أحمد سحنون، الذي سيطرت على أعماله النزعة التقليدية التراثية وهذا لا ينفى صفة الجمالية في خطاباته الشعرية، والتي وجب على الباحثين تسليط الضوء عليها خدمة للخطاب الشعري الجزائري وهذا هو الهدف من هذا المقال،والتي حاول فيها تتبع شعرية الإيقاع في الخطاب السحنوني انطلاقا من هيمنة الإيقاعات الخارجية في نماذج من قصائده وصولا للإيقاع الداخلي الذي يبرز ما تخفيه الذات السحنونية من إبداع شعري.

الكلمات المفتاح : إيقاع; شعر جزائري;خطاب;شعرية

* أحمد بن سعيد: abensaid455@gmail.com

Abstract :

Algerian literary writings and in particular poetic rhetoric did not detract from the Arab geographical reality critically and creatively، which made it occupy an analytical position which elevated it to the universality of literature. Another، the imposition of different poems dictated by the current contexts or the artistic vision of the creative self، even if it oscillated between the fundamentalism of heritage and the lack of welcoming modernity among many poets who lived through the period of the great liberation revolution، and perhaps one of the most prominent speeches in which the aesthetic side diversified So، in simple language، it imposed itself in a period when the Algerian poetry was silent، as the poet of the association poet Ahmed Sahnoun، who dominated his traditional and traditionalist tendencies، dominated this work. It is the aim of this article، in which he attempted to trace the rhythmic poetry in the Sahnani discourse from the dominance of external rhythms in models of his poems to the inner rhythm that highlights the poetic self-attenuation .

Keywords: rhythm; Algerian poetry; speech; Poetry

مقدمة:

الشّعر فن أدبي يصور الحياة كما يحسها الشاعر ويعتمد على الإيقاع والعاطفة والخيال، والشعر يعتبر من أعرق الفنون عند الأمم كلها قيل" الشعر ديوان العرب ومنتهى حكمهم به يأخذون وإليه يصيرون، وهناك مجموعة من الخصائص تميز الشعر عن غيره من سائر الفنون وتعطيه الصفات التي نعرفها وهي: الإيقاع، الأسلوب الشعري، المضمون العاطفي.

وإذا أردنا أن نبحث عن تعريف للشعر نجد تعريفين:

أولهما: يعتمد على الجانب الشكلي ويرتكز أساساً على عنصري الوزن والقافية وهذان العنصران تشترك فيهما جميع القصائد الشعرية" منظومات لغوية، فلسفية، علمية".وأما ثانيهما:« بالإضافة إلى اهتمامه بالوزن والقافية، يهتم اهتماما رئيسياً بالإحساس والعاطفة والخيال»[1]،إذن لا

يكفي الوزن والقافية في تعريف الشعر لأنهما لا يمثلان ماهية الشعر إلا من جانب واحد ونقصد هنا الشكل الخارجي للقصيدة، وبما أن الشعر واكب نشأة الإنسان وكان معه في ليله ونهاره حله وترحاله، فرحه وقرحه، سره وعلانيته، إذا فالشعر ليس وزنا وقافية فقط ولكنه شعور، وإحساس، لذا حرص القدماء على تعريف الشعر بأنه: « قول موزون مقفى يدل على معنى »[2]وهذا ما أقره قدامة بن جعفر، الذي لم يكتف بالوزن والقافية بل أضاف المعنى وهذا يحتمل العاطفة والخيال والإحساس، وبالعودة إلى العصر الحديث نجد محمود عباس العقاد يتكلم عن حقيقة الشعر فيعتبره لب اللباب والجوهر الصميم من كل ما له ظاهر في متناول الحواس وو العقول وهو ترجمان النفس[3]، نجده يحاول لابتعاد عن الشكل الخارجي للشعر " الوزن "، القافية ونجد عبد الرحمن شكري يعرف بقوله:[4]

وإنما الشّعر مرآة لغانية

هي الحياة فمن سوء وإحسان

وإنما الشعر تصوير وتذكرة

ومتعة وخيال غير خوان

وإنما الشعر إحساس بما خفقت

له القلوب كأقدار وحدثان

– الملاحظ في هذا التعريف للشعر يجده يركز على التصوير والمتعة والخيال وحتى الإحساس، لكن ما الشيء الذي يعطي للشعر صفة المتعة والحلاوة والإحساس؟ هذا ما يدفعنا إلى البحث عن ما يسمى الإيقاع الخارجي للنص الشعري، وأردنا أن نمعن النظر في قضية الوزن والقافية التي تهيمن على هذا النوع من الإيقاع لذلك بدأنا في البحث عن ماهية الشعر المتعلقة بالوزن والقافية.

1.الإيقاع الخارجي:

هو إيقاع ناتج عن تكرار التفعيلات في البيت الشعري وهو إيقاع مبني على الأوزان التركيبية الصوتية[5]، إذن يقصد بالإيقاع الخارجي الأوزان والقوافي، ويقصد بالأوزان النظام الذي يحقق للشعر أنغاما واضحة ومتناسقة مما يؤدي إلى توالي الأصوات المتحركة والساكنة في نسق معين يصدر عنه تشكيل وحدة نغمية هي التفعيلة، ثم تتوالى التفعيلات وفق نظام معين يسمى

البحر مما يؤدي إلى تشكيل البيت الشعري، ونجد في حديث السجلماسي عن الإيقاع الشعري حيث يصرح بأن الشعر هو كلام المتخيل المؤلف من أقوال موزونة متساوية وعند العرب مقفاة، ومعنى كونها موزونة أن يكون لها عدد إيقاعي، ومعنى كونها متساوية هو أن يكون كل قول منها مؤلفا من أقوال إيقاعية « ومعنى كونها مقفاة هو أن تكون الحروف التي التي يختم بها كل قول منها واحد »[6]. إذن الوزن ركيزة أساسية في نمط الإيقاع الخارجي.

إذن فالشعر عرف بالوزن والقافية اللذين يتحددان مع المعنى، فكان الجمال الفني ملازما للوزن والإيقاع وبحضورهما نكسب اللغة جرسا وموسيقى عذبة، تنشط نفس المتلقي، « فهما الوتران الموسيقيان اللذان يعزف عليهما الشاعر، وهما موسيقاه التي تتحول من أفكار إلى نبضات القلب »[7]، حتى صناعة الشعر تقوم على هذا المبدأ، « فالشاعر إذا أراد بناء قصيدة يختار لها الألفاظ والقوافي والوزن الذي يسلس له القول عليه »[8]،وتجدر الإشارة إلى ما يسمى بالنشيد فالعرب تقول: أنشدنا الشاعر، إيحاءً بالغنائية والإيقاع، « والنشيد جسم مفاصلة الوزن والإيقاع والنغم وعلى أحكامه الغني تتوقف استجابة السمع »[9].

نلاحظ دائما قيمة الوزن في ضبط الإيقاع الخارجي، حتى ابن خلدون يرى بأنَّ العرب غنت الشعر وأنشدته بالملكة والفطرة، لأن الإنشاد كان بمثابة الذاكرة التي تحفظ الشعر من النسيان، وأول أشكال الإيقاع عند العرب بدأ مع السجع وتلاه الرجز إلى أن وصل الخليل بن أحمد الفراهيدي والذي بفضله أذنه الموسيقية أو جد الأوزان الشعرية وكشف الغطاء عن الخاصية الإيقاعية في الشعر، ويرتبط الوزن في الإيقاع الخارجي بمصطلح آخر يقوم تعريف الشعر عليه ألا وهو مصطلح القافية الذي يكون ملازما.

لبناء قصيدة "العمودية"، فالسامع دائما ينتظر آخرحرف في القصيدة ليزداد طربا لما يسمع، فالقافية والوزن شريكان في تحديد مكامن الجمالية للشعر، فالموسيقى الخارجية تنحصر في الوزن القافية[10].

2. تعريف القافية:مقاطع صوتية تأتي آخر كل بيت لتكون نهاية له وحدا فاصلا بينه وبين البيت الذي يليه، جاء في لسان العرب: « القافية من الشعر الذي يقفوا البيت، وسميت قافية لأنها تقفوا البيت أي تتبع آثاره»[11].

ومن قواعد القافية أن تنجز بحرف موحد في القصيدة كلها يسمى هذا الحرف بالروي فتصبح بذلك وحدة نغمية كاملة تذكر بانتظام بعد مسافات محددة، وتجعل السامع يترقبها ويتشوق لها، لذا تعد جزءا مهما في إيقاع الشعر له جماله وأثره في المعنى، والقافية من آخر حرف في البيت إلى أول ساكن يليه من قبله، مع حركة الحرف الذي قبل الساكن، قد ترد بعض الكلمة ومرة كلمة ومرة كلمتين.

1.2.أنواع القافية:

قسمت القافية أنواعا فمنهم من نظر إليها من حيث وزنها، ومنهم من نظر إليها من حيث علاقتها بمعنى البيت وفريق ثالث نظر إليها من حيث علاقاتها النحوية بالبيت، ورابع صنفها بالنظر إلى التفعيلات، فمن حيث الوزن قسمها ابن طباطبا إلى سبعة أقسام وهي « فاعِل، وفِعال، ومفْعل وفَعيل، وفَعَل وفَعْل وَفُعَيل »[12]، ولا ننكر إذا قلنا أن للقافية مهمة إنشادية موسيقية، ومن شروطها ألا توضع لذاتها وإنما يجب أن نكون جزءا عضويا في سياق البيت تتفق مع وزنه ومعناه، وكذلك تعتبر القافية مقاطع صوتية إيقاعية وليست مجرد مجموعة من الحروف والحركات، وهي تعطي للقصيدة التناسق والتماثل مما يضفي عليه طابع الانتظام النفسي والموسيقي والزمني[13]،ونجد كذلك حرف الروي الذي يحتل نفس المكانة التي احتلتها القافية في الدرس العربي وهو الحرف الذي تبنى عليه القصيدة، ويلزم في كل بيت منها في موضع واحد[14]، وأن يكون التصريع الذي تفتح به القصيدة في الصدر والعجز رغبة من الشعراء في افتكاك قلوب السامعين بهذا الجرس الموسيقي المتكرر إذن ما يميز الشعر هو الإيقاع والجدير بالذكر أن القافية لم تكن خاصية شعرية جوهرية في اللغات الأخرى بل كانت عربية خالصة، إذن فالإيقاع الخارجي متصل تماما بالوزن والقافية إضافة إلى حروف الروي، فكل وزن يتصف بموسيقاه الخاصة به حسب التفعيلات، والقافية كذلك تحدث نغما خاصا بها، وحرف الروي يحدث جرسا موسيقيا عند تكراره، وللشعر الموزون إيقاع يطرب الفهم لصوابه ويرد عليه من حسن تركيبه واعتدال أجزائه فإذا اجتمع للفهم مع صحة وزن الشعر صحة المعنى وعذوبة اللفظ فصفا مسموعه ومعقوله من الكدر تم قبوله له، واشتماله عليه، وإن نقص جزء من أجزائه التي يعمل بها وهي « اعتدال الوزن، وصواب المعنى وحسن الألفاظ، كان إنكار الفهم إياه على قدر نقصان أجزائه »[15]، فابن طباطبا يتحدث عن الإيقاع الخارجي في الشعر القائم على اعتدال الوزن كركيزة أساسية للإطراب الذي

يقوم على السمع، ونجده يتحدث عن الغناء فيقول: مثال « ذلك الغناء المطرب الذي يتضاعف له طرب مستمعه المتفهم لمعناه ولفظه مع طيب ألحانه، فأما المقتصر على طيب الألحان منه دون سواه فناقص الطرب »[16].

قد يحوم الشك فيما يقصده ابن طباطبا لعله يتحدث عن الإيقاع الداخلي للشعر حينما يصر على أن طيب الألحان لا يكفي للإطراب دون " اللفظ والمعنى "، والجدير بالذكر أن لفظة الموسيقى الشعرية أصلح للإيقاع الخارجي، لأن مصطلح الموسيقى كان ملازما للوزن والقافية أما مصطلح إيقاع نراه ملتزما بالإيقاع الداخلي، وقد سبق وأن قلنا أن الموسيقى الخارجية قائمة على التفعيلات التي يحدثها الوزن والجرس المتكرر لحرف الروي إضافة إلى القافية.

وما يدل على أن موسيقى الشعر العربي، خاصية شعرية تعارفها عليها الشعراء، وربما أيضا غيرهم من العرب الأقحاح منذ زمن بعيد فكان الشاعر منهم يعاب إذا خرج عن الإيقاعات العامة التي توارثوها، والدليل على ذلك أن العرب كانوا يميزون بين جيد الشعر وضعيفه فيما يقدمونه من نقد مبني على تربية لغوية أصيلة، وقد مَّيز النقاد بين نوعين من الإيقاع الخارجي:

- **إيقاع موصل**:هو الذي تتكرر فيه تفعيلة واحدة
- **إيقاع مفصل**:هو الذي تتناوب فيه تفعيلتان

وكمثال على هذا الإيقاع الذي تحدده التفعيلات " الوزن " نأخذ مثالا من ديوان جرير حيث يقول[17]:

وشبهت نفسك أشقى ثمود

0/0// 0/0// /0// 0/0//

فعولن فعول فعولن فعولن

فقالوا ضللت ولم تهتد

0// 0/0// /0// 0/0//

فعولن فعول فعولن فعو

– هذا الإيقاع الموصل أحدثه بحر المتقارب الذي تتكرر فيه تفعيلة واحدة "فعولن"، فينتبه السامع إلى هذا الأثر الموسيقى الذي يحدث نغما جميلا أما الإيقاع المفصل الذي تشترك فيه

التفعيلتان عن طريق التناوب له إيقاعه الخاص وقد نجده في الطويل والبسيط بكثرة، لنأخذ مثالا آخر من ديوان أبي تمام الطائي في قصيدته فتح عمورية حيث يقول[18]:

فَتحَ الفُتُـوح تَعَـالَى أن يُحيط بـــهِ

0/// 0//0/0/ 0/// 0//0/0/

مستفعلن فعلن مستفعلن فعلن

نَظْمٌ مِنَ الشَّعر أو نَثرٌمِنَ الخُطَبِ

0/// 0//0/0/ 0//0/ 0//0/0/

مستفعلن فاعلن مستفعلن فعلن

بحر البسيط المتكون من "مستفعلن"، "فعلن" يحدث ذلك النغم الذي يتوافق مع الأذن الموسيقية.

-أما القافية في بيت جرير السابق نجدها "تهتدي" حيث تمنح الأذن العلامة التي ترتد عندها الموسيقى الخارجية، أما في بيت تمام فنجدها "ن للخطبي " تجعل مستمعها منتبها لوقع الموسيقى في هذا البيت، أما حرف الروي نجد " الدال " " الباء " تلعب دورا نغميا متكررا مما يجعل السامع يعتاد على الحرف من دون معرفة الكلمة لأنه دائما بانتظار جرس معروف النهاية " حرف + حركة " مجهول اللفظ وهنا تدخل براعة الشاعر وإحساسه بما يكتبه أو ينظمه.

وكخاتمة حول مبحث" الإيقاع الخارجي "للنص الشعري تجدر الإشارة إلى أهمية الوزن والقافية في إضفاء الصبغة الموسيقية على النصوص وإنَّ عدها النقاد حتمية خارجية ولكن دورها يبقى هاماً في تحديد الشعر من اللاشعري.

.الإيقاع الداخلي للنص الشعري:

3 .1.الإيقاع:

الإيقاع ظاهرة قديمة عرفها الإنسان في حركة الكون المنتظمة أو المتعاقبة المتكررة أو المتآلفة المنسجمة، كما عرفها في حركة الكائنات من حوله قبل أن يعرفها في تكوينه العضوي «فأدرك أنها الأساس الذي يقوم عليه البناء الكوني ليضمن حركة الظواهر المادية بما يوفره من توازن وتناسب ونظام»[19]، فالإيقاع أكبر من أن نحصره في مجال واحدٍ بل نجده حتى في الظواهر

الكونية، وان كانت هناك محاولات في تعريفه على أنه توفيق بين نزعتين متناقضتين، « الثقل والخفة، وهو جملة من القيم الحركية ذات صبغة كمية وكيفية تقوم على أسس الحركة»[20].

وبما أنَّ الشعر العربي يمتاز بالخاصية الإيقاعية " الخارجية " وقد حددنا أطرافها أما الإيقاع الداخلي، « فالتعاريف المبهمة للإيقاع كثيرة وهي لا تقود إلى أي مقولة إجرائية يمكن أن تجسد الإيقاع بواسطة رمز مكتوب أو منطوق»[21].

إذن الإيقاع Rhythm لا يستطيع حصره الشاعر أو الناقد حتى المتلقي له دورٌ مهم في تحديده من خلال ما يشعر به هو لا من خلال ما تقننه النظريات حول هذا المصطلح، وبما أن العربي تعود على جمالية السماع والإطراب يمكن هنا أن نشير إلى الإيقاع النفسي الناتج عن صدق التجربة الشعرية لكل من الشاعر والمتلقي.

لأن اللقاء الذي كان بين الشاعر والمتلقي لم يكن لقاءا عاديا ولكن كان لقاء مشاركة في العواطف والأحاسيس ولهذا فرض اللقاء نفسه كغاية مهمة في توضيح المعنى لأنه يربط بين اللفظ والمعنى بخيط رفيع، وأمر الإيقاع الشعري عجيب وأثره في النفوس أعجب وأغرب، فلا تستطيع الألفاظ أن تعبر عن الأثر الذي تركته تلك الذبذبات الصوتية في نفوس المتلقين، «لذا نجد الشاعر يسعى إلى خلق عالم جديد من خلال فعالية الإشكالية الإيقاعية وتناسب المسموعات والمفهومات تناسبا محكما، فإذا انعدم الإيقاع فيها نتيجة لتشتت العلاقات، تولد النشاز وأنعدم التلاؤم وزالت صفة الفن»[22]، فالإيقاع نابع عن حركة المعاني الكامنة في النفس والمتفاعلة مع الحركة التعبيرية، فتكسبها من خلال ذلك تماوجاً « فكل معنى يحتاج إلى الحركة التي تلائمه وليس كل ارتباط بين الألفاظ يصنع شعرا يحقق كل الإمكانيات الشعرية ما لم يكن إيقاعا»[23]، يبدو أن الإيقاع أساس الفنون كافة لكنه يبدو في الشعر والموسيقى أكثر تقاربا لأن كل منها يقوم على نفس المبدأ وهو تناسب حركة الأصوات في تتابعها المنتظم في الزمان، إذن التعليل الإيقاعي للشعر العربي ينم على معجزة في هذه اللغة وهي الوحدات الصوتية التي تحدث الانسجام والتوازن بين اللفظ والمعنى أي بين الدال والمدلول هذه الثنائية التي يقوم عليها النقد العربي.

– تختلف الآراء حول مفهوم الإيقاع، ومن هنا يمكن القول بأن للإيقاع مفهوم علمي موسيقي واضح، ونفرق بين الإيقاع الشعري بانتظام حركاته وهو الإيقاع الخارجي وبين الموسيقى النثرية التي تحدثها المحسنات البديعية وهذه موسيقى داخلية وليست إيقاعا داخليا.

– وهذا ما ينفي الإيقاعية عن قصيدة النثر التي يحاول الكثيرون الاعتراف بإيقاعاتها متناسيين ضرورة الوزن، لذلك استعمل الوزن قديما بمعنى الإيقاع فلا شعر بدون إيقاع، لأن الأخير مرتبط بعلم العروض، أما الإيقاع في الاصطلاح الموسيقي النقلة على النقمة في أزمنة محدودة المقادير والنسب، « ولعل محاولة حازم القرطاجني كانت الأكثر دقة حين استطاع أن يفرق بين الإيقاع الشعري والموسيقى، بعد أن أدرك أن صورة التناسب الزمني في الشعر تختلف كليا عنها في الموسيقى وذلك لاختلاف الأداة فالشعر يتألف من المعاني والألفاظ، لذلك يفرق كذلك بين الوزن والنظم الذي يدل عنده على الخصائص الصوتية الإيقاعية المنتظمة»[24]،ومن هنا الشيء الذي يولد الإيقاع ليس بالضرورة الوزن بل انتظام الألفاظ والمعاني أي بين المسموعات والمفهومات من حيث الكم والكيفية، لأن كلمة نظم تعني الترتيب والتناسب.

أما كلمة « وزن فتدل على مقدار الثقل والخفة »[25]، لذلك فالوزن يتحقق في تساوي أجزاء الكلمات أما الإيقاع يختص بالنبرات الصوتية، وهذا لا يعني حصر الإيقاع في المجال الصوتي بل يتعداه إلى المعنى والإحساس إلا أننا نقر بصعوبة الإمساك بالإيقاع الداخلي للنص الشعري « برغم جهود النقاد القدامى والمعاصرين الذين أبرزوا الصراع بين الإيقاع الخارجي الثابت وبين المتغيرات الإيقاعية التي تتحكم في نسيج العلاقات اللغوية والدلالية فيحدد حركتها بوسائل متعددة ذات صبغة فنية قائمة على التوازن أو التماثل أو التشابه أو التوازي أو التقابل أو التضاد »[26]، ويمكننا أن نبرز ثلاث مستويات من الإيقاع:

– الإيقاع الخارجي:

نتاجه الوزن والقافية من خلال تكرار التفعيلات في القصيدة ويدخل ضمنه المستوى الصرفي.

3. 3–الإيقاع الداخلي:

نتاجه الخصائص الصوتية للحروف العربية إضافة إلى المعنى والإحساس.

3. 4– الإيقاع النفسي:

نتاجه صدق التجربة الشعرية.

والسؤال الذي يطرح نفسه كيف تحقق الخصائص الصوتية الإيقاع الداخلي؟ يبدو أن الحديث عن الشعور الموسيقي يقودنا حتما إلى الفارابي الذي يرى أن الشعور الموسيقي يرجعان إلى أصل واحد وهو التأليف والوزن والمناسبة بين الحركة والسكون، لكن بينهما فرقا هو أن الشعر يختص بترتيب الكلمات في معانيها على نظم موازون، مع مراعاة قواعد النحو في اللغة وكأنه يتحدث عن الإيقاع الخارجي في للقصيدة ويرى أن الموسيقى تختص بمزاحفة أجزاء الكلام وإرساله أصوات على نسب مؤتلفة نلاحظ محاولة لمسه للإيقاع الداخلي في الشعر[27]، ونجده يقسم الألحان إلى ثلاثة أقسام:

- **مقوية**: تكسب النفس قوة وتزيد في انفعالاتها القوية
- **ملينة**:تكسب النفس لينا ورخاوة
- تكسب النفس اعتدالا بين القوة والين[28]

لذا يرى ضرورة لفت انتباه السامع إيقاعيا وصوتيا من حيث جمالية الابتداء والانتهاء والحجة في ذلك أن الابتداء هو أول ما يصل إلى السامع فإذا كان قبيحاً صوتياً كرهته الأسماع وإن كان بهيا ابتهجت له الأنفس بالإصغاء والشوق إلى البيت الذي يليه.

خاتمة:

الخاصية الأولى: الشعرية إجراء يهدف إلى سبر أغوار العمل الأدبي والبحث عن مكامن الجمالية فيه.

الخاصية الثانية: شعرية الإيقاع تنقسم إلى الإيقاع الخارجي الداخلي النفسي.

الخاصية الثالثة الإيقاع الخارجي يقف عند حدود الوزن والقافية والروي وما يطرأ على التفعيلات من تغيرات.

الخاصية الرابعة: الإيقاع الداخلي يتملص من الباحث يقوم على الازدواجية والتكرار.

الخاصية الخامسة: الدراسة الصوتية لها أثر كبير على الإيقاع الداخلي.

هوامش:

[1] .عمار بن زايد، النقد الأدبي الجزائري الحديث، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.دط، 1990، ض: 81

[2] . قدامة بن جعفر، نقد الشعر.تح:محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، لبنان، دط، دت، ص64

[3]. ينظر، محمد زغلول سلام، النقد العربي الحديث، أصوله، قضاياه، ومناهجه، مكتبة الإنجلومصرية، دط، دت، ص170.

[4]. عمار بن زايد، النقد الأدبي الجزائري الحديث، ص82.

[5]. ينظر، برباق ربيعة، الإيقاع الشعري، دراسة لسانية جمالية، مجلة كلية الأدب العربي واللغات، بسكرة، العدد 8، 2011، ص20.

[6]. صلاح يوسف عبد القادر، في العروض والإيقاع الشعري، الأيام، ط1، 1996، ص12.

[7]. أحمد مطلوب، فصول في الشعر، المجمع العلمي، بغداد، دط، 1999، ص: 78

[8]. ابن طباطبا العلوي، عيار الشعر، تح:عباس عبد الستار، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1982، ص 11.

[9]. أحمد علي سعيد" أدونيس"، الشعرية العربية، دارالآداب، بيروت، ط2، 1989، ص10 .

[10]. يوسف حسين بكار، بناء القصيدة في النقد العربي القديم، دار الأندلس، بيروت، ط2، 1983، ص 193.

[11]. ابن منظور، لسان العرب، مادة قفا، ج15، دار صادر، بيروت، ط3، 1994، ص195.

[12]. ابن طباطبا، عيار الشعر، ص 133.

[13]. ينظر، أدونيس، الشعرية العربية، ص 13.

[14]. ابن رشيق، العمدة، ج1، تح: محي الدين عبد الحميد، القاهرة، ط2، 1995، ص 153.

[15]. ابن طباطبا، عيار الشعر، ص 12.

[16]. المصدر نفسه، ص 21.

[17]. جرير بن عطية الخطفي التميمي، ديوانه، شرحه: حمد وطاس، دار المعرفة، ط2، 2008، ص 93.

[18]. حبيب بن أوس الطائي، ديوانه، شرحه: الخطيب التبريزي، مج2، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 2001، ص 32.

[19]. عز الدين إسماعيل، الأسس الجمالية في النقد العربي، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1995، ص 145.

[20]. محمد العياشي، نظرية الإيقاع في الشعر، تونس، دط، 1996، ص46.

[21]. مصطفى حركات، نظرية الإيقاع، الشعر العربي بين اللغة والموسيقى، دار الأفاق، الجزائر، دط، دت، ص16.

[22]. ابتسام أحمد حمدان، الأسس الجمالية للإيقاع البلاغي في العصر العباسي، دار القلم العربي، سورية، ط1، 1997، ص 144.

[23]. عز الدين إسماعيل، الأسس الجمالية في النقد العربي، ص362.

[24]. ابتسام أحمد حمدان، الأسس الجمالية للإيقاع البلاغي في العصرالعباسي، ص29-30

[25]. محمد العياشي، نظرية الإيقاع في الشعر، ص45-46

[26]. ينظر، ابتسام أحمد حمدان، الأسس الجمالية للإيقاع البلاغي في العصر العباسي، ص47.

[27]. ينظر، أدونيس، الشعرية العربية، ص18.

[28]. المرجع نفسه، ص20.

قائمة المراجع:

1-ابتسام أحمد حمدان، الأسس الجمالية للإيقاع البلاغي في العصر العباسي، دار القلم العربي، سورية، ط1، 1997.

2-ابن رشيق، العمدة، ج1، تح: محي الدين عبد الحميد، القاهرة، ط2، 1995.

3-ابن طباطبا العلوي، عيار الشعر، تح:عباس عبد الستار، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1982.

4-ابن منظور، لسان العرب، مادة قفا، ج15، دار صادر، بيروت، ط3، 1994.

5- أحمد علي سعيد" أدونيس"، الشعرية العربية، دارالآداب، بيروت، ط2، 1989.

6-أحمد مطلوب، فصول في الشعر، المجمع العلمي، بغداد، دط، 1999.

7-برباق ربيعة، الإيقاع الشعري، دراسة لسانية جمالية، مجلة كلية الأدب العربي واللغات، بسكرة، العدد 8، 2011.

8-جرير بن عطية الخطفي التميمي، ديوانه، شرحه: حمد وطاس، دار المعرفة، ط2، 2008.

9-حبيب بن أوس الطائي، ديوانه، شرحه: الخطيب التبريزي، مج2، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 2001.

10-صلاح يوسف عبد القادر، في العروض والإيقاع الشعري، الأيام، ط1، 1996.

11-عز الدين إسماعيل، الأسس الجمالية في النقد العربي، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1995.

12-عمار بن زايد، النقد الأدبي الجزائري الحديث، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.دط، 1990.

13-قدامة بن جعفر، نقد الشعر.تح:محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، لبنان، دط، دت.

14-محمد العياشي، نظرية الإيقاع في الشعر، تونس، دط، 1996.

15-محمد زغلول سلام، النقد العربي الحديث، أصوله، قضاياه، ومناهجه، مكتبة الإنجلومصرية، دط، دت.

16-مصطفى حركات، نظرية الإيقاع، الشعر العربي بين اللغة والموسيقى، دار الأفاق، الجزائر، دط، دت.

17-يوسف حسين بكار، بناء القصيدة في النقد العربي القديم، دار الأندلس، بيروت، ط2، 1983.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 263 - 275 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

قصيدة الومضة من بنية التشكيل إلى مغامرة المعنى

The Wamda Poem from the Structure of Formation to the Adventure of Meaning

زهيرة بنيني *
zahira benini
جامعة باتنة 1 / الجزائر
University of batna 1- Algeria
zahira.benini@yahoo.fr

تاريخ الإرسال: 2022/02/25	تاريخ القبول: 2022/03/25	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

إن مقالتنا الموسومة بـ : قصيدة الومضة من بنية التشكيل إل مغامرة المعنى ستسلط الضوء على البناء الشكلي لقصيدة الومضة من خلال التغيرات التي طرأت عليها متجاوزة التركيز على الوزن والتفعيلة، على نحو يغيّر في علاقة الدال بالمدلول، وعلاقة المعنى بالوزن، وعلاقة الشعرية بالنصية، بحيث لا تصبح الشعرية تابعةً لمعطياتِ الشكل الصوتي، أو النصي أو الوزن الإيقاعي، وإنما يصبح كلٌ من الشكل والوزن والإيقاع متولداً من الشعرية، كما نسعى إلى البحث عن كيفية تشكل المعنى داخل هذه القصائد، وتعددها من معان متشظية وقلقة، وحالات إنسانية عميقة يعيشها الشاعر مع التماسك النصي التام والتناغم الخطابي المنسجم نحو مغاير في الدلالة وتوليدها، معتمدة على المخاطبة التصويرية، وبناء المعنى من صورة كلية.وهذا البحث عن الشكل والمعنى سيكون من خلال قراءة لبعض النماذج من قصيدة الومضة في المنجز الشعري الجزائري المعاصر .

الكلمات المفتاح : قصيدة، ومضة، تشكيل، معنى، بنية، منجز.

Abstract :

Our article entitled : The Wamda Poem from the Structure of Formation to the Adventure of Meaning will highlight the formal construction of this poem through the changes that have occurred in it, which go beyond the focus on meter .In a way that changes the relationship of the signifier to the signified, the relationship of meaning to meter, and the relationship of poetry to textuality, so that the poetic does

* زهيرة بنيني zahira.benini@yahoo.fr

not become dependent on the data of the vocal form, the text or the rhythmic meter, but rather the form.Therefore, meter and rhythm become generated from the poetic. We also seek to search for how the meaning is formed within these poems, and their multiplicity of fragmented and anxious meanings.Besides, deep human situations that the poet lives in with complete textual coherence and consistent harmonious rhetorical differently from the connotative and its generation, depending on the figurative discourse, and the construction of meaning from a artistic image. This search is about the form and meaning which will be through a reading of some samples of Al Wamda poem in the contemporary Algerian poetic achievement

Keywords: poem ،wamdha، structure، meaninig، formation، contemporary

مقدمة :

أثارت قصيدة الومضة في الشعر العربي الحديث جدلاً مستمراً، بين رفض التقليديين لها من شعراء ونقاد باعتبارها خروجاً عن الممارسة الشعرية العمودية، وبين جيل جديد يرى أن الشعر ما هو إلا تشكيل كلمات تسلك المعنى والإيقاع الداخلي وتتخذ من التكثيف والاختزال والدهشة معبرا نحو جمالية التلقي. فهي القصيدة التي اكتسبت تحولاتٍ في القالب، وانزاحت عن التقليد الشعري لصالح التميّز الأسلوبي. فهي : قصيدة قصيرة مكثفة تتضمن حالة مفارقة شعرية إدهاشية، ولها ختام مفتوح، أو قاطع حاسم، وقد تكون قصيدة طويلة إلى حد معين، وقد تكون قصيدة توقيعية، إذا التزمت الكثافة والمفارقة والومضة، والقفلة المتقنة المدهشة .[1]

إن قصيدة الومضة تمثل إحدى التجارب للحظات السريعة التي يعيشها الانسان المعاصر، لحظات من الرفض والتمرد على ما هو موجود فهي : التعبير الشعري المكثف عن تجربة شديدة الالتصاق بالواقع عادة، بلغة تختزل التجربة في أقل عدد ممكن من الكلمات مع سعة المتلونات الدلالية التي تتضمنها تلك التجربة .[2] فهي قصيدة الدفقة الشعورية الواحدة، أو حالة واحدة يقوم عليها النص، تتكون من مفردات قليلة، وتتسم بالاختزالية .

1 – اللغة الشعرية بين الانزياح والدلالة في قصيدة الومضة :

إن المنجز الشعري والأدبي، بأجناسه المختلفة، ليس بنيات إيقاعية ولسانية مضمنة في تركيب شعري متماسك البنية وفي نسيج نصي محكم الصنعة. إنه في واقع الأمر تمثيل ذهني إبداعي عن مدركات الذات الشاعرة في تفاعلها مع وجودها الخاص ومع وحدات اللغة ووقائع العالم. وعليه، يخضع النسق الشعري في اشتغاله اللغوي والتخيلي على مبدأ التفاعل بمستوياته المتعددة التي تضمن للنص الشعري بعده التواصلي الخاص وتجعل من القصيدة صوتا تداوليا للشاعر في سياق تخاطبي وثقافي محدد .

تشكل اللغة لدى شعراء الومضة هاجسا مقلقا، يسعون من خلالها إلى تآلف بنية التركيب اللغوي مع مستوى العلاقة الدلالية والإشارات الملفوظة التي تومض داخل النص من خلال النظام الإيقاعي الموسيقي المتجانس، المتداخل في علاقات الكلمات بأفعالها وأسمائها وحروفها ولواصقها ولواحقها في بنية النص الداخلي، باعتبارها ظاهرة تسعى إلى إثارة المتلقي في زاوية التأزم والانفراج، بقصد الإدهاش فالمفارقة، فالإيماض، فالاهتمام.، فالتوقيع .[3] فهي تتسم بالقصر الشديد وهذه الخصلة سمة مقومة لها، إنها بمثابة شفرة شعرية تحمل رؤية الشاعر، وتجسد تجارية المتنوعة .

تمثل قصيدة الومضة إحدى التجارب الحديثة للقصيدة العمودية والحرة على حد سواء، فهي مجاراة لعصر السرعة، لأن قيمة اللحظة في حياة الإنسان المعاصر أصبحت لا تقاس بشيء إذا ما قورنت بحياة الإنسان القديم الذي كان دائم البحث عن شيء ينسيه وقته .[4]

شكلت قصيدة الومضة في المنجز الشعري الجزائري المعاصر بديلا عن القصيدة القديمة، بغية الوصول إلى مراتب التميز والإبداع، والتعبير عن تجارب الشعراء الذاتية والإنسانية الذي يقوم على التكثيف الفني والدلالي، بتلك اللغة التي تنطلق للتعبير من خلال احتكاكها بمعطيات الواقع أثرا وتأثيرا وفعلا وانفعالا، فهي إذا لغة الروح تعبر عن الحياة التي يعيشها الشاعر ومحيطه ووفق نمط الواقع الذي يفرز على حياته، والذي يعطي للمفردة الشعرية طابعها الإيحائي في الشكل والصوت بما يربطها بواقع الحدث ومضمونه، وتدعو المتلقي ليعيش لحظة المتعة والدهشة بتفاعله مع النص .

يعد عز الدين ميهوبي من الشعراء الذين تميزوا في كتابة قصيدة الومضة، يقول في قصيدة وساطة :[5]

ببساطة...

في بلادي...

كل شيء صار محكوما

بقانون

ال...

الو...

الوس...

الوساط...

الوساطة..

انحرفت اللغة عن مسارها المعروف ليرسم الشاعر خارطة ينتقل عبرها من ذاته إلى ذوات أخرى، ذلك أن النص الشعري : بمضامينه وأشكاله ما هو إلا موقف خلقه المبدع في ظل شروط سياسية واجتماعية وحضارية، من أجل تبليغ رسالة ما، ومن أجل إحداث تغيير ما، كما أنه رؤيا تحاول تجاوز واقع مكرس [6]

إن تكرار الشاعر للفظة الوساطة منحت المتلقي لحظات من الدهشة سمحت له بالولوج إلى عالم القصيدة واكتشاف أسرارها، وخاصة التعبير الجديد في إبراز منهج التغيير والرفض مقابل الفساد الذي ساد الوطن . فالوساطة هي من الصور الجزئية التي اختصرها الشاعر في ومضة ليشكل بها مشهدا كاملا .

عبرت قصيدة الومضة في فترة التسعينيات عن البنية السياسية والثقافية والفكرية في الجزائر يقول عز الدين ميهوبي في قصيدة السوداء : [7]

أرجلا سوداء...

تفتح جرحنا المنسي

تفضح صمتكم...

شكرا لكم...

يا بائعين كرامة الوطن الشهيد

بلا ثمن...

تلعب اللغة الشعرية دور المرآة الواصفة في أبسط حالاتها من أجل القيام بدورها الإبلاغي في إيصال ما تعانيه الذات الشاعرة، فعن طريق اللغة المكثفة من عمق المأساة، والتي تعكس نبض الحياة اليومية في تفاصيلها المختفية، جاءت الصورة متوهجة بإيحاءات الخوف وهي تعلن الواقع المرفوض وخاصة خيانة الوطن، والتنكر للقيم الوطنية والتاريخ، والثورة، والشهداء في بنية مكثفة تمنح القارئ فرصة الانفتاح الدلالي والتأويلي .

أما في قصيدة أكتوبر:[8]

تثاءب وجه المدينة ... ذات صباح...

أوجس خيفة

غراب على كتف الدار ينعق

طفل على شرفة ضاحكا

أسقطته قذيفة

بكت أمه ...

قّمطته الشوارع بالّدم...

يقدم الشاعر في هذه القصيدة مشهدين الأول منه تصوير للخوف والذعر من خلال الرؤية التصويرية بواسطة فعل التخيل إلى خلق عالم من المفارقات الذي يكمله المشهد الثاني واستدراج القارئ إلى تفعيل حواسه للاقتراب من الصورة الكلية، يقف الفراغ المنقوط فاصلا زمنيا ينبئ بتوقف السرد ومن ثم معاودة السرد في محطة أخرى تشي بالتكامل والانفصال كبنية ومضة شعرية لكنها في الوقت نفسه تتعالق دلاليا مع المشهد الأول فيقع القارئ في مساحات لإسقاط معارفه وخبراته على النص ليشيد بذلك جسرا تواصليا مع ما أنجزه الشاعر وتفاعليا يعيد إنتاج النص بفعل القراءة .

و من الشعراء الذين أولوا اهتماما كبيرا لقصيدة الومضة الشاعر أحمد عبد الكريم في ديوانه معراج السنونو الذي يشكل رؤية خاصة للحياة والكون معا .

يقول في قصيدة سباخ الروح : [9]

هل ترى ما أرى

سبخة الروح شاسعة

إنما الأبجدية إسورة

و البلاغة ماء

أيها الوقت عظني

و أعطيك من دهشتي

ما تشاء

تفجرت طاقة السؤال عند الشاعر، فاستحضر غربة الروح، والمصير المجهول، والألم النفسي الذي يمثل حقيقة التجربة الذاتية والانسانية . يحاول القارئ أن يستكشف معه الأسرار المجازية التي تطفو على سطحه من خلال وقوفه على المفردات الهاربة التي لا يمكن له القبض على مقاصدها الكنائية، وغاياتها المجازية إلا بالعمل على مراقبة البناء الكلي للنص، والتركيب الجامع للكلمات والعبارات المكونة له. فالمعنى الكلي أكبر من أجزائه كلها مجتمعة، لأنه يمثل ناتج التفاعلات والعلاقات التي تقوم بين هذه الأجزاء وارتباطها فيما بينها بواسطة العديد من الأشياء والمعطيات اللغوية والدلالية.

إن هذه السطور الشعرية قدمت جمالية التناسق بين الأسئلة المصيرية، والتأملات المعبرة عن الحيرة والشجن، فجاءت اللغة متعددة الدلالات، متنوعة الإيحاءات لأن: لغة الشعر لا يمكن أن تكون مفردة الدلالات ولو قصد الشاعر إلى ذلك، لأن دلالات ألفاظه تتداخل وإشعاعاتها تتجاوز حدودها العادية، وتكتسب حين يعدل بعضها بعضا طاقات ما كانت لتتكون لو لم تجتمع على هذا النسق أو ذاك.إن الشاعر بخلاف العالم يفتت دلالات ألفاظه، ويصنع لغته الخاصة به، ويبني باستمرار تركيبات جديدة .[10] كسر الشاعر بهذه اللغة جمود النص ورتابته، فجعل من المتلقي عنصرا مهما يشاركه في الحوار ويتفاعل معه، حتى يكتشف جماليات صياغة تأملاته وأفكاره . فخرج من سراديب ذاته بأبعادها الفردية ليعايش الوجع الإنساني، برؤيا شعرية تجاوزت مفهوم الذات والوجود معا .

2 – قصيدة الومضة والتشكيل البصري :

كانت الكتابة الأدبية ولازالت في تغير مستمر، تساير التطور الوجودي وتستلهم منه أدواتها وأفكارها ومواضيعها وحتى تقنياتها وآلياتها، ترسم لنفسها خارطة جديدة عن طريق الوسائط الإلكترونية التي أخرجتها من منافي الصمت إلى عالم الإبداع الجديد . وقد تبنت القصيدة هذه الظروف الثقافية والعلمية والأدبية والتكنولوجية والتي أحدثت تغيرات على مستوى المرجعية الفكرية والمعرفية والإبداعية، لذلك فقد جاءت تجربة القصيدة الرقمية حتى : تمثل رافدا للحركة الشعرية الآنية والمستقبلية في عصرنا الإلكتروني هذا، الذي يشاع أنه لم يعد عصر الشعر، لتأتي القصيدة فتنغرس في نسيجه العالمي كي تثبت أنها —وقد صحبت الإنسانية منذ الأزل– هي أكثر الأجناس الإبداعية قدرة على مسايرة العصور، وصولا إلى روح الإنسان أنى كان.[11]

جاءت الكتابة الأدبية وخاصة الكتابة الشعرية بالقصيدة القصيرة المكثفة، التي تنصهر فيها الحياة مع الفكر والوجدان، تعتمد على التواصل المباشر مع القارئ، وكأن للكتابة الشعرية جمهورا حقيقيا وليس افتراضيا من خلال استقبال الردود والتعليقات، يوضح الناقد والباحث الدكتور محمود الضبع رؤيته حول الكتابة الأدبية ووسائل التواصل فيقول : تدخل الإنترنت وكافة الوسائط التكنولوجية اليوم في صياغة مفاهيم الثقافة والعلم والمعرفة، وتدخلت كذلك في الإبداع الأدبي عموماً (الشعر والرواية والقصة والمسرحية)، وذلك ما يمكن رصده عبر مستويين : الأول، عبر وسائط تداول هذه النصوص، وهو ما يؤثر بدوره في إقرار ما يمكن تسميته بجماليات التلقي. والثاني، عبر آلية اشتغال عقل المبدع في كتابة نصه، وطرق إبداعه للأدب. كما وضح تأثر الكتابة بكل ما جاد به العصر من وسائل تكنولوجية وتحديات

مختلفة منها كما قال : تحدي أدوات ووسائل الثقافة من الشفاهية والكتابية إلى الصورة والحركة و«الملتيميديا» (الوسائط المتعددة)، واعتمادها على التكنولوجيا متقدمة الصنع، ما تطلب التحول في طبيعة الكتابة ذاتها، ووسائل تقديمها من جهة، واستيعاب هذه الكتابة للقيم المعاصرة التي لحقت العلاقات الإنسانية من جهة أخرى، فظهرت على السطح مثلاً قضايا مثل الهوية الثقافية، وإقامة جسور التواصل بين التراث والمعاصرة، ورصد الذات الإنسانية عبر هذا الخضم المتلاحق من التطور، وهذا ما يرد مثلاً على حصر وتضييق مجال قصيدة النثر في مجرد اليومي والمعيش في ما سمي بالقصيدة اليومية والاهتمام بالتفاصيل والمشاهدات العابرة .[12]

إن رؤية الناقد تبين تلك المساحة الخاصة التي يمتلكها المبدع ليعبر عن رؤيته وتجاربه بوضوح ،مبتعدا عن التقليدية، يؤمن بيقينه الفردي، ويمارس أسلوب كتابته في صياغة نصه من التشكيل البصري والطباعي وتقديمه في صورة مختلفة تدل على جماليات الكتابة عنده، ويلغي الحواجز بينه وبين المتلقي حتى يبلغ حاجاته التأثيرية . لعل اطلاعنا على بعض النماذج الشعرية المنشورة خاصة على صفحات الفايسبوك واليوتيوب سمحت لنا بالتعرف على نوعية الكتابة الشعرية، والتي جعلت من الشعر شعرا رقميا بصريا : والذي يحتوي بالإضافة إلى النص الكتابي على صور ورسومات تمثل الكلمات، بحيث لا تقرأ القصيدة فقط، إنما ترى وتشاهد أيضا، مما يشكل تعضيدا للمعنى وتوجيها له .[13]

اخترنا نموذجا للشاعرة سعاد عون، وهي أستاذة جامعية لها قصائد منشورة على صفحات اليوتيوب، أردنا من خلال بعض النماذج أن نبحث عن عمليتي التواصل والتفاعل التي تتم بين مبدع النص ومتلقيه، هذا التفاعل الذي يكون بين الأنا والآخر : فالضمير "أنا" لا وجود له بدون الضمير "أنت" الذي يختلف عنه، إن هذا البناء الثنائي هو الذي يفجر التواصل، فلا مكان للتواصل خارج الخطاب، ولا خطاب بدون أرضية الاختلاف، ولا وجود للذات خارج حقل التواصل...[14]

إن قصائد الشاعرة تشهد مرحلة جديدة ،nهي المرحلة الرقمية التي توظف تقنيات جديدة ميزت العصر الرقمي أو عصر المعلوماتية، فالقصائد متنوعة في عناوينها (ذات هجر، نجوى، أسطورة الشوك، موعد) وهي عبارة عن ومضات شعرية اعتمدت فيها تقنية الصورة والصوت أو الموسيقى، واللغة.

إن الكتابة عندها مختلفة فهي : إبداع مغاير عما ألفناه، إبداع جديد في شكل الكتابة وفي أصول القراءة، وكذلك إبداع لغوي جديد، فالتواصل الآن يجري من خلال الآلة ومعها، يتطلب فهما عميقا

للعلاقة بين لغة الإنسان الطبيعية، ولغة الآلة الاصطناعية، والتي ينتج عنها لغة جديدة مستوحاة من صلب الوسيط الذي يفرزها .[15]

إن الشاعرة تكتب بلغة العصر، لغة عصر المعلومات لأن النص الإلكتروني :يأتي ليتجاوز البعد اللفظي الذي يقف عنه النص الورقي المكتوب، فيتعدى بذلك التلفيظ ويتجاوزه إلى تعدد العلامات بتعدد الوسائط .[16]

إن العناصر البصرية حاضرة من خلال الحركة، حركة الكلمات والجمل في فضاء النص، تارة في وسط الشاشة، وتارة أخرى على الطرف، مع تعدد الخطوط في كتابة الكلمات، وتغيير الألوان. فهي تقترب من شعر الومضة الذي يعبر عن مشاعر النفس وانفعالاتها، فكانت توقيعات نفسية مؤتلفة في صورة كلية واحدة تقدم فكرة وانطباعا بتكثيف شديد . أنشأت بذلك خطابا اتصاليا يثير انفعالات المتلقي . تقول في إحدى ومضاتها :

لا شيء ...

يكرس ...

حضور ...

أحدهم ..

كالرغبة ...

في تغييبه ...

قبل بداية ظهور الكلمات على الشاشة، تأتي الصورة أولا بيد تحمل قلما، تكتب على كراسة، لتظهر بعدها الكلمات، الواحدة تلو الأخرى، بعضها يتوسط الشاشة، والبعض الأخر يكتب يمين الشاشة، تصاحبها موسيقى حزينة لتبعث فينا روح التأمل في جدلية الحضور والغياب الصراع الأبدي الذي شكلت به المفارقة على مستوى هذه الومضة .

أما في قصيدة ذات هجر وظفت الشاعرة مؤثرات بصرية مختلفة : الصور، والحركة، والألوان، يبدأ العنوان بالظهور بهدوء مكتوب باللون الأحمر، مع صورة لحصان أبيض متحرك، ليختفي العنوان مع الصورة، فتأتي صورة مغايرة لفتاة تقف متأملة البحر، ليبقى المتلقي في لحظات من التأمل حتى تظهر أول كلمة (سأنتظرك) مكتوبة باللون الأحمر التي تدل على الطاقة وقوة الصبر في تحمل لحظات الانتظار، بعدها تأتي الأسطر الشعرية الأخرى بألوان ثلاثة : اللون الأسود، واللون الأحمر، واللون الأبيض مع الصور المختلفة للأحصنة :

سأنتظرك ...

مثلما

تنتظر مهرة

فارسها المكلوم

في ساحة حرب

أصبحت العملية الإبداعية في عصر المعلومات عملية واعية تستلزم تخطيطا وتفكيرا مسبقين، تهدف إلى خلق صورة جديدة للواقع، وعلى الفنان أن يجعل عمله الأدبي مصدر جذب للمتلقي بدعوته للتفاعل معه والمشاركة في العمل. يقف المتلقي حائرا أمام الحرب التي تعيشها الشاعرة في تجربة الانتظار، حرب استدعت ألوانا بشكل ملفت للنظر، بخلفيات مختلفة، ومعاني متعددة تدل على الحزن والضياع تعكس أحاسيسها ومشاعرها . فأضافت للقصيدة قيمة تعبيرية، وأخرى جمالية بالمزج بين الحالة النفسية واللحظة الشعرية فكانت الومضة سفرا طويلا إلى تلك المساحات المغيبة أثناء الرحلة الإبداعية .

في قصيدة بعنوان (نجوى) تنقلنا الشاعرة إلى عوالم المناجاة الإلهية، عالم يعج بالصفاء الروحي، والنور الرباني :

إلهي الجميل ..

أكتحل بنورك ..

فيغدو

غبار أثمدي ..

تبرا ...

أكل هذا النور لك ؟؟؟

تأتي الكلمات متتابعة مرسومة باللون الأبيض، بخلفية لامرأة برداء أبيض مع النور المضيء المتحرك الذي يظهر ويختفي، لتتشكل اللوحة بمعاني الحياة النورانية، وأيقونات ورموز أعطت قيمة تعبيرية تتناسب مع جو النص .

أما في المقطع الثاني فتنقلنا إلى عظمة ملك الخالق وقدرته :

إلهي الجليل

أسكن ببيتك

فتغدو قصور

المالكين قبرا

أكل هذا الملك لك ؟

تتغير الخلفية في هذا المقطع، ليبحر الإنسان بزورقه ومجدافه فوق الغيوم، عن ماذا يبحث ؟ وإلى أين يريد الوصول ؟ تتحرك الصورة في الاتجاه نفسه وبحركات متكررة . إن هذه الصورة ترتبط بالمعنى المراد خلف الكلمات، والتي تدل على ضعف الإنسان أمام خالقه، كما تدل على الحياة الافتراضية له التي لا قيمة لها أمام عظمة من بيده الملك .

تنقلنا بعدها إلى تأملات أخرى فتقول :

إلهي البديع ...

أنشغل بذكرك

فتغدو ...

أشعار الناظمين ...

هذرا

أكل هذا

الذكر لك ؟؟؟؟

أهم ما يميز هذا المقطع تلك الخلجات الذاتية التي تعبر عن الصراع الذي يعيشه الإنسان في حياته، فابتعاده عن ذكر الله يؤدي به إلى الظلمات، انسجمت المعاني مع المقطع الشعري المقدم، وللدلالة على هذه السوداوية استعملت اللون الأسود بعد أن كانت في المقاطع الأولى باللون الأبيض، لكن الغريب في هذا المقطع هو إقحام صورة حقيقية لطفل على سجادة بابتسامة بريئة، وتشير الشاعرة في نهاية القصيدة إلى أن هذه الصورة هي لابنها تيم الله .

يتفاعل المتلقي مع الصورة مع الكلمات، والموسيقى التي تشكل مشهدا واضحا يترجم تأملات وأفكار الشاعرة، ويشير إلى تجربتها الذاتية وفلسفتها الشعرية التي تعرف بفلسفة الوجود .

إن المتلقي هنا لا يهتم بالمعنى بقدر اهتمامه بالشكل، بترابط الأخبار وبالإمكانيات البصرية والصوتية، وبالبعد التكنولوجي للوساطة، مجريا ولوج النص من هذه الوصلة أو تلك، مزعزعا النظام الذي تعرض فيه، هذا اللعب هو لعب سطحي، لا يلغي اللعب الحقيقي الذي يتميز به النص المرتبط والناتج عن دمج الكتابة والقراءة في الممارسة نفسها، ليصبح فضاء النص فضاء افتنان . [17] فالفضاء الذي يتشكل من العناصر البصرية كالألوان، والأشكال، والصور يضيف قيمة معنوية للنص، ويثري حقل دلالته .

تجاوزت الشاعرة التركيز على الوزن والتفعيلة، على نحو يغيّر في علاقة الدال بالمدلول، وعلاقة المعنى بالوزن، وعلاقة الشعرية بالنصية، بحيث لا تصبح الشعرية تابعةً لمعطياتِ الشكل الصوتي، أو النصي أو الوزن الإيقاعي، وإنما يصبح كلٌ من الشكل والوزن والإيقاع متولداً من الشعرية،

تشكل المعنى داخل هذه القصائد، وتعدد من معان متشظية وقلقة، وحالات إنسانية عميقة عاشتها الشاعرة مع التماسك النصي التام والتناغم الخطابي المنسجم نحو مغاير في الدلالة وتوليدها، معتمدة على المخاطبة التصويرية، وبناء المعنى من صورة كلية .

خاتمة :

شكلت قصيدة الومضة في الشعر الجزائري المعاصر محرابا للمكاشفة، انصهر فيها الألم الذاتي والجمعي ،فكانت العالم الذي يصرخ فيه القلم معلنا عن تحرير الذات المبدعة من قيود مختلفة، تتشكل الكلمات فيها وتتجه نحو هدف التغيير وتحرير الإنسان ورسم صورة مغايرة للحياة والكون .

كشف هذا النوع الجديد من التوظيف البنائي في قصيدة الومضة، وفي التلاعب بالإيقاع وسرعة رسم الصورة، وبطء أو تسريع المشهد على التجريب والمغامرة في تقديم معنى متوهج دائما بالمشاعر المحمولة من بوح الشاعر إلى أفق المتلقي.

إن قصيدة الومضة على مستوى التشكيل والبنية، من خلال اللغة، ودلالاتها، وجمالياتها والحديث عن المفارقات المختلفة هو انفتاح على مشارب المعرفة، وتواصل مع الماضي العريق، والحاضر المشرق وربطه بالرؤى المستقبلية . والتعبير عن هوية الشاعر كذات كاتبة تحمل ثقل التجربة، وعمقها، فكانت له عالما خاصا برؤية شعرية جمالية بكل أبعادها : التخييلية، الإبداعية والإنسانية .

هوامش :

[1]– عز الدين المناصرة، إشكاليات قصيدة النثر (2002) المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط1، ص.229

[2] – أحمد الجوة، خصائص الخطاب الشعري في القصيدة القصيرة، الشعر التونسي وأشكال الكتابة الجديدة، الأيام الشعرية محمد البقلوطي، الدورة الخامسة ،صامد للنشر والتوزيع ،القاهرة ،مصر،2006،ص.118

[3]– يوسف الخال، مجلة الشعر، أخبار وقضايا، (1978) بيروت، لبنان،العدد الثالث، ط 5، ص 90 .

[4]– محمد كعوان، شعرية الرؤيا وأفقية التأويل (2003) اتحاد الكتاب الجزائريين، الجزائر، ط 1 ،ص 60 .

[5]– عز الدين ميهوبي، ملصقات، شيء كالشعر (1991) منشورات الأصالة، سطيف، الجزائر، ط 1، ص 32

[6]– قادة عقاق، دلالة المدينة في الخطاب الشعري العربي المعاصر، دراسة في إشكالية التلقي الجمالي للمكان (2001) منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ص 207 .

[7]– عز الدين ميهوبي، ملصقات، ص 47 .

[8]– المصدر السابق، ص 145 .

[9] – أحمد عبد الكريم، معراج السنونو (2002) منشورات الاختلاف، الجزائر، ط 1، ص 7

[10] – نعيم اليافي، التجريب في قصيدة التفعيلة، ندوة آفاق التجريب في القصيدة العربية المعاصرة في الربع الأخير من القرن العشرين، مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين، الكويت، 17 – 19، أكتوبر، 2001، ص 50 .

[11] – عبد الله أحمد الفيفي، نحو نقد إلكتروني تفاعلي، ضمن كتاب الريادة الزرقاء، دراسات في الشعر التفاعلي الرقمي، تباريح رقمية أنموذجا، إعداد وتقديم : ناظم السعود مطبعة الزوراء، بغداد، ط 1، 2008، ص 15.

[12] – وسائل التواصل ترسم خريطة جديدة للكتابة الأدبية . حدائق الشعر تزهر على ضفاف (فيسبوك) . https://www.albayan.ae/five-senses/culture/2018-12-16-1.3435538

[13]– فاطمة البريكي، مدخل إلى الأدب التفاعلي (2006)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، ص 89 .

[14] – عبد العزيز بن عرفة، الدال والاستبدال (1993) دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ط 1، ص 68 .

[15]– نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب العربي (2001)، عالم المعرفة، الكويت، ص 276 .

[16]– سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط، مدخل إلى جماليات الأدب التفاعلي (2005)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ص 104 .

[17] – لبيبة خمار، دراسة في النص والنص المترابط، من النصية إلى التفاعلية، منتديات اتحاد الكتاب العرب، 30/ 9 / 2007 .

قائمة المصادر والمراجع :

أولا – المصادر :

1. أحمد عبد الكريم، معراج السنونو، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط 1، 2002
2. عز الدين ميهوبي، ملصقات، شيء كالشعر، منشورات الأصالة، سطيف، الجزائر، ط 1، 1991 .

ثانيا – المراجع :

1. سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط، مدخل إلى جماليات الأدب التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2005 .
2. عبد العزيز بن عرفة، الدال والاستبدال، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ط 1، 1993
3. عبد الله أحمد الفيفي، نحو نقد إلكتروني تفاعلي، ضمن كتاب الريادة الزرقاء، دراسات في الشعر التفاعلي الرقمي، تباريح رقمية أنموذجا، إعداد وتقديم : ناظم السعود مطبعة الزوراء، بغداد، ط 1، 2008 .
4. عز الدين المناصرة، إشكاليات قصيدة النثر، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط 1،2002 .
5. فاطمة البريكي، مدخل إلى الأدب التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2006
6. قادة عقاق، دلالة المدينة في الخطاب الشعري العربي المعاصر، دراسة في إشكالية التلقي الجمالي للمكان، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001
7. لبيبة خمار، دراسة في النص والنص المترابط، من النصية إلى التفاعلية، منتديات اتحاد الكتاب العرب، 2007 .
8. محمد كعوان، شعرية الرؤيا وأفقية التأويل، اتحاد الكتاب الجزائريين، الجزائر، ط 1، 2003.
9. نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب العربي، عالم المعرفة، الكويت، 2001 .
10. يوسف الخال، مجلة الشعر، (أخبار وقضايا،) بيروت، لبنان،العدد الثالث، ط 5، 1978 .

ثالثا : الندوات والملتقيات :

1. أحمد الجوة، خصائص الخطاب الشعري في القصيدة القصيرة، الشعر التونسي وأشكال الكتابة الجديدة، الأيام الشعرية محمد البقلوطي، الدورة الخامسة ،صامد للنشر والتوزيع ،القاهرة ،مصر،2006،
2. نعيم اليافي، التجريب في قصيدة التفعيلة، ندوة آفاق التجريب في القصيدة العربية المعاصرة في الربع الأخير من القرن العشرين، مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين، الكويت، 17 – 19، أكتوبر، 2001

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 276 - 289 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

اشكالية المصطلح اللساني النصي في الدرس اللغوي المعاصر، الاضطراب في وضع المصطلح وتأسيسه

The problem of the textual linguistic term in the contemporary linguistic lesson Confusion in the development and establishment of the term

دماني بلقاسم *
damani belkacem
المركز الجامعي مغنية –الجزائر–
University Center Mughnia(Algeria)
winfohoda77@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2021/06/28	تاريخ القبول: 2021/08/31	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

التوسع العلمي والتقدم التكنولوجي الذي شهدته اللسانيات النصية عجل بخلق نوعا من الغموض والالتباس على مستوى المفاهيم والمصطلحات، فقد تلقى الباحثون هذا العلم بغرض التكامل المعرفي المبني على المثاقفة وحركية الترجمة، إلا أن الباحث في هذا المجال المعرفي يلحظ زخما كبيرا من المقابلات العربية للمصطلح الأجنبي الوافد، إن طبيعة التحليلات التي صاغتها هذه الدراسة تخضع لما تفرضه طبيعة الاشكالية من تصورات ومفاهيم، وعليه تنحو الدراسة – في بعض المواضع – منحى نقدياً يتجاوز مجرّد العرض والتحليل، ليشخص مواضع الخلل والقصور، وذلك من خلال رافدين أساسيين من روافد المصطلح العلمي هما: الترجمة والتأصيل،كما تقترح الدراسة سبلا لتجاوز التضارب الموجود بين الدارسين، بغية سدّ الثغرات المصطلحيّة التي شخصّت على اللسانيات النصية حكرا من الزمن.

الكلمات المفتاح : لسانيات نصية؛ مصطلح؛ تلقي؛ ترجمة؛ تأصيل.

Abstract :

The scientific progress witnessed by textual linguistics hastened the creation of ambiguity and confusion at the level of terminology. The rapid development of text linguistics in the modern age pushed the field to rely on a unique terminology system

* دماني بلقاسم: winfohoda77@gmail.com

that is functionally-based on a set of scaffolds. This acceleration brought about a crisis of terms and concepts. Arab researchers acquired this discipline with the purpose of achieving cognitive integration that is based on linguistic acculturation.

Researchers in the field are noticing an influx of Arabic terms.The nature of the analyzes imposed by the nature of the problem, and accordingly the study takes a critical approach that goes beyond mere presentation and analysis. Our study is based on two principles: Translation and etymology, and attempts to identify the causes of term disarray, as well as suggest solutions for standardization.

Keywords: Text linguistics; acquisition; term; translation; Etymology

مقدمة:

حظي المصطلح بمكانة رفيعة في الفكر اللّغوي المعاصر، فهو يعكس غنى النظريات وتنوعها، واكتسب هذه المكانة المتميزة لقدرته على إحداث التواصل المطلوب، وتحقيق القفزة العلميّة المتوخاة، يقول الميساوي :" تُجمع كل الدراسات والبحوث أنّ المصطلحات تمثل مفاتيح العلوم، وهي نواة وجودها، ولا يمكنها أن تؤسس مفاهيمها ومعارفها دون ضبط هذا الجهاز المصطلحي، الذي يؤسس هوية كل علم من العلوم، بل تتفاضل العلوم بمدى تطوّر جهازها المصطلحي ومسايرته للنظريات العلمية الخاصة به فتتّسم ظاهرة المصطلح بشموليتها لتخصّ كل العلوم والمعارف"[1]، وتُعدُّ اللسانيّات النصيّة واحدةً من تلك العلوم التي يسعى باحثوها إلى تأسيس جهازها المفاهيمي والمصطلحي، إلّا أنّ تكاثر المصطلحات وتعددها وتوالدها وغموضها ،شكّل نوعا من الفوضى والاضطراب خاصّة مع تعدد آليّات نقل المصطلح الأجنبي ،لذلك فُرض على الباحث نماذج اصطلاحية تفرقت بين متصوّرات مستحدثة عن طريق الترجمة وأخرى أعيد إحياؤها بفعل التأصيل ،وهو ما أحدث ارتباكا كبيرا وفوضى مصطلحية في ظل غيّاب ضوابط موحدة في كيفية وضع المصطلح وتأسيسه، اتّبعنا في هذا البحث المنهج الوصفي في دراسة هذه الظاهرة اللغوية، وتتمحور إشكاليّات هذا المقال كالآتي :ما هي الإرهاصات الشكلية التي جعلت من المصطلح اللساني النصي يشكل أزمة في حد ذاته؟وما هي ملامحها في واقع الدرس اللساني النصي العربي ؟ إلى أي مدى يمكن استثمار المصطلح التراثي في الفكر اللساني المعاصر؟ وما هي أهم المشاكل اللغوية التي تطرحها الترجمة ؟.

أولا– المصطلح وأهميته :

يعدّ المصطلح أهم ركائز العلوم والمعارف يقول" **التهانوي**":" إن لكل علم اصطلاحا خاصا به، إذا لم يعلم بذلك لا يتيسّر للشارع فيه الاهتداءُ إليه سبيلاً. "[2] كما يُجمع العلماء على أن المصطلح يتنوع لتنوع التحليل، ولا يمكن تحديده إلا بتحديد موقعه ضمن الشبكة العلائقية التي تربطه بغيره، وهو وحدة لغويّة لها وظيفتها داخل السياق، وتختلف هذه الوظيفة باختلاف العلوم والتخصّصات، وغالبا ما يكون مفهوما مفردا أو عبارة مركبة، استقر معناها دون غموض، ولعل من شأن هذه المفردة أو العبارة أن تنزاح عن دلالتها المعجمية لتؤطر تصورات فكريةً معينة، وفي هذا الإطار يقول **المسدي**: " توليد الدلالات المستحدثة باشتقاقها من ألفاظ اللغة القائمة"[3] فالألفاظ القائمة تنتج دلالات جديدةً تُخرجها عن دلالاتها السابقة بطريقة علمية، ويقول أيضا :" فالثبت المصطلحي هو مجموعة الألفاظ الّتي حُوِّلت عن دلالتها الأولى لتختص بها دلالات فنية تدرك بسياقها العلمي "[4] أي أن المصطلح لا يصاغ بمعزل عن البحث العلمي، وأن تأثيره البالغ في الفعل العلمي، جعله قطب الرحى في المنظومة المعرفيّة والفكريّة. فالحقول المعرفية تتحدد بتحدد مصطلحاتها واستقرار مفاهيمها وبقدر رَوَاج ودقة المصطلح ،يتحقق للعلم ثباتَه.

ثانيا– تجليات المصطلح اللساني النصي في التراث العربي :

1–مصلح الاتساق :

لقد عبّر المحدثون عنه ب" السبك"، ولهذا المصطلح صدى في الدراسات البلاغية العربية القديمة، إذ اهتم العرب القدماء بجودة السبك، وجعلوه مرتكزا، لا غنى عنه في تشكل النص وبناءه، وجاء تحت مفاهيم عديدة كالتلاحم، والتناسق وقد عبر عنه **الجاحظ** في **كتابه البيان والتبيين** حين تحدّث عن الشعر الجيد فقال: «وأجود الشعر ما رأيته متلاحم الأجزاء، سهل المخارج، فتعلم إنه أفرغ إفراغا واحدا، وسبك سبكا واحدا، فهو يجري على اللسان كما يجري الدهان "[5]، فأجود الشعر ما كان الجزء يسلم للجزء، والكلمة تفضي إلى الكلمة والعبارة إلى العبارة، حتى أنه كقطعة واحدة هو كالبناء الذي تلاحمت لبناته واتسقت أجزاؤه، وزاد تفصيلا إلى ضرورته من حيث جعل وحدات النص الصغرى متلاحمة غير متنافرة، فقال: "وكذلك حروف الكلام وأجزاء البيت من الشعر تراها متفقة ملساء..."[6]. كما أكد "**الجرجاني** "عن دور التماسك النحوي والتعالق اللفظي، في أن الألفاظ لا توضع متجاورة دون أن يرتبط بعضها ببعض بعلاقات نحوية، وأن أيّ فساد يلحق بالنص إنما يأتي من سوء إتباع النحو فيقول: "اعلم أن ليس النظم إلّا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت، فلا تزغ عنها، وترسم رسومه التي رسمت، فلا تخلّ بشيء منها..."[7]

2-الحبك :

يلاحظ أنه جاء بعدة مفاهيم، كالقران،والتدبيق، وحسن التجاور، وانتظام المعانيواتصال الكلام، والمشاكلة بين أجزاء الكلام، والكلام الممزوج، والالتئام، والارتباط، والمؤاخاة بين المعاني، يقول **ابن الأثير**: "وأما المؤاخاة بين المعاني، فهو أن يذكر المعنى مع أخيه لا مع الأجنبي- مثاله أن تذكر وصفا من الأوصاف وتقرنه بما يقرب منه ويلتئم به، فإذا ذكرته مع ما يبعد منه كان قدحا في الصناعة..."[8]إضافة إلى **الجاحظ** الذي استعمل مصطلح القران للدلالة على انسجام أجزاء النص وتماسك أبيات القصيدة، فضلًا عن ذمّ **"ابن قتيبة** "للتكلف في الشعر فقال: "أن ترى البيت مقرونا بغير جاره، ومضموما إلى غير لفقه"[9] وهذا ما يقع في سياق إدراكه لأهمية الترابط الدلالي بين أبيات القصيدة، إذ لا يمكن أن تتصور المجاورة الحقيقة بين المنطوقات من غير أن تتحقق بينها علاقة دلالية ما، وأورد **أبو الهلال العسكري** ما يوحى بالترابط المعنوي بين أجزاء الكلام فيما يوجب التئام الكلام، فقال: " أن تكون موارده تنبئك عن مصادره وأوله يكشف قناع أخره "[10].

3- القصد:

ورد عند العرب بعدة مفاهيم منها: "النية، والقصد والغرض والمراد والإفادة..." وما أوسع هذا الباب في البلاغة العربية فقد أكد" **الجرجاني** "أن وظيفة اللغة هي:" نقل ما يقصده المتكلم للسامع "[11] ويقول أيضا : "إنّ الناس إنّما يُكلِّم بعضهم بعضا ليعرف السامع غرض المتكلم ومقصوده"[12]كما نجده يُلحّ على هذه الأهمية حين يقول "وجملة الأمر أن الخبر وجميع الكلام معان ينشئها الإنسان في نفسه، ويصرفها في فكره، ويناجي بها قلبه ويرجع فيها عقلهوتوصف بأنّها مقاصد وأغراض " [13] ويقول أيضا:"إنّ العلم بمقاصد الناس في محاوراتهم على ضرورة "[14]

4- المقامية:

يمكننا أن نقف في هذا الشأن، على ما تمتع به القدامى من وعي وفطنة، عندما تنبهوا مبكرا إلى أهمية السياق في فهم المعنى فيما اصطلحوا عليه ب "مقتضى الحال" و"المقام"فكان من المقومات الأساسية في تماسك النصوص، ويراد به ظروف القول والملابسات المحيطة به، ، منطلقين من مبدأ المطابقة بين الكلام ومقتضى الحال، يقول "**الجاحظ**": «ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاما ولكل حالة مقاما حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسِم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات "[15]. ويتسع مفهوم المقام عند" **السكاكي**" ليشمل كيفية بناء أجزاء النصوالظروف المحيطة به،

يقول: «لا يخفى عليك أن مقامات الكلام متفاوتة، فمقام التشكر يباين مقام الشكاية، ومقام التهنئة يباين مقام التعزية...ولكل ذلك مقتضى غير مقتضى الآخر"[16].

5- التقبّلية :

قد أولى العرب القدامى لهذا المعنى عناية كبيرة، في وقت مبكر من نشاطهم البلاغي والنقدي ،بأن يقع الكلام موقع القبول من السامع، وذلك بالعناية بتنقيح الشعر والنثر وتهذيبهما والاهتمام بحسن الابتداء في القصائد احترازا من النفور والابتعاد عن ضعف التأليف والتعقيد فيه، وغيرها من الإجراءات التي تسمح للنص أن يحظي بالقبول عند المتلقي، وقد بيّن" **ابن رشيق القيرواني**" السبب الذي حمل "**زهير بن أبي سلمى**" إلى العناية بشعره قبل إظهاره وهو الخوف من العيوب التي قد يتلقفها المتلقي فيقول: "صنع زهير الحوليات على وجه التنقيح، يصنع القصيدة ثم يكرر نظره فيها، خوفا من التعقب"[17].

6- الإعلاميّة:

يمكن أن نتلمّس جذورها في ثنايا التراث عبر مستويين، مستوى أول يتحقق فيه الحد الأدنى من الإعلامية وهو الكلام العادي وقد سماه القدامى البيان أو الإفهام، أمّا المستوى الثاني الذي يتحقق فيه الحد الأعلى من الإعلامية فهو النص الإبداعي، وسموه بحسن البيان أو حسن الإفهام، إذ تكون الإعلامية بمعنى الجدة والخروج عن المألوف ومخالفة الواقع في التعبير .

7- التناص:

قد حظي هذا اللون من التفاعل بين النصوص بدراسات موسعة عند القدامى، وذلك من خلال اهتمامهم بالسرقات الأدبية، والمعارضات الشعرية، والاقتباس والتضمين، والاستشهاد، وغيرها من المظاهر التناصية التراثية ، وقد كان موقفهم دقيقا، حين رأوا أن هذه العملية تحسن حين تكون بطريقة إبداعية، وتعطي للنص قيمة فنية كبيرة، فضلا عن ذلك، فإنها تربط النص بالموروث الأدبي والثقافي، وتفتح حوارا بين النصوص الأدبية.

ثالثا- إشكالية تلقي وترجمة المصطلح اللساني النصي :

إنّ التطور السّريع الذي شهدته اللسانيات النصية، وما تطرحه من إشكالات في التلقي العربي، جعلها من أكثر الحقول المعرفيّة التي ارتبطت بها ظاهرة اضطراب المصطلح وتشتته، يقول المسدي: " لقد واجه اللّغويّون العرب مشكلة المصطلحات اللسانية منذ أن تصدوا لهذا العلم بالتلقي والتمثل ومحاولة الإنشاء والوضع ، ولقد كان شأن جيل اللسانين الأوائل مع علمهم كشأن كل من اختصوا بحقول المعارف

الأخرى: مغالبة التصورات ومراودة المفاهيم بمختلف السبل الاصطلاحية فكان الاحتيال على المدلولات سابقا للحيرة الاصطلاحية"[18]

- **جدول(1): يبين التباين في اختيار مصطلح العلم**Linguistique textuelle **من قبل الباحثين العرب :**

المقابل العربي	الباحث والدراسة
لسانيات النص (الاكثر تداولا)	-"**محمد خطابي**":لسانيات النص (مدخل الى انسجام الخطاب). -"**احمد مداس**" : لسانيات النص(نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري). -"**جميل عبد المجيد**" :البديع بين البلاغة واللسانيات النصية -"**جمعان عبد الكريم**": اشكالات النص (دراسة لسانية نصية).
اللسانيات النصية	-"**بارتيك شاردو** "،" **دومنيك مانغنو** " : (معجم تحليل الخطاب) ترجمة عبد القاد ر المهيري وحمادي صمود.
نحو النص	-" **أحمد عفيفي**" :نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي. -"**مصطفى النحاس**": (نحو النص في ضوء التحليل اللساني نحو النص للخطاب) -"**إبراهيم خليل**" :(اللسانيات ونحو النص).
علم لغة النص	-"**جاك ريتشاردز**" : (معجم لونجمان)محمود فهمي حجازي رشدي احمد طعيمة. -"**سعيد حسن بحيرى**" :(مدخل إلى علم لغة النص) -"**الهام ابو غزالة**": (مدخل الى علم لغة النص)
علم اللغة النصي	-"**رمزي منير البعلبكي** " : (معجم المصطلحات اللغوية) -"**صبحي إبراهيم الفقي**" :(علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق) _"**فالح بن شبيب العجمي**":(مدخل الى علم اللغة النصّي) -"**محمود عكاشة**": (دراسة الروابط النصية في ضوء علم اللغة النصي)
علم النص	-"**محمد الاخضر الصبيحي**": مدخل الى علم النص" -صلاح فضل "**بلاغة الخطاب وعلم النص**"
نسيج النص	-"**نسيج والنص الازهر الزناد**" :بحث فيما يكون به الملفوظ نصا "

يعبّر المصطلح الأجنبي "Linguistique textuelle" على مصطلح العلم الذي يمثل في العرف الاصطلاحي القاعدة العامة التي تنبني عليها بقية المفاهيم والمصطلحات،كما يعد من أبرز المصطلحات اللسانية التي اختلف الباحثون اختلافا بينا في ترجمتها إلى العربية

- **جدول2 :يبين التباين في اختيار مصطلحات المعايير النصية بين الباحثين العرب:**

المصطلح الاعجمي		المقابل العربي	الباحث، عنوان الدراسة ، رقم الصفحة
فرنسي	انجليزي		
cohésion	cohesion	الاتساق	-- محمد خطابي :(لسانيات النص) ص13.
		التماسك	-فالح بن شبيب العجمي :(مدخل الى علم اللغة النصّي) ص93.
		تماسك نصي شكلي	-- محمد لطفي الزليطني ومنير التريكي تر/ج براون و ج بول ،تحليل الخطاب ،ص341
		الترابط النصي	-أحمد عفيفي:(نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي) ص93.
		الإلتئام	- عبد القادر قنيني تر/فان دايك:(النص والسياق) ص90.
		التضام	-إلهام أبو غزالة : (مدخل الى علم لغة النص) ص 25.
		الترابط النحوي	-سعيد حسن بحيرى:(علم لغة النص)ص146.
		الترابط	- عمر فايز عطاري تر/اسم حاتم وابان ميسون: (الخطاب والمترجم)ترجمة ص332
		الربط	-احمد عفيفي: (اتجاه جديد في الدرس النحوي) ص90.
		السبك	-سعد مصلوح (نحو أجرومية النص الشعري)ص 154 -تمام حسن: (النص الخطاب والإجراء)ص 103 -محمد العيد:(حبك النص) ص139
cohérence	Coherence	الانسجام	--محمد خطابي: (لسانيات النص) ص05.
		تناسق	-فالح بن شبيب العجمي: (مدخل الى علم اللغة النصّي) ص93.
		الحبك	-سعد مصلوح :(نحو أجرومية النص الشعري)ص154. -محمد العيد:(حبك النص) ص139.
		التقارن	-إلهام ابو غزالة/على خليل احمد : (مدخل الى علم لغة النص) ص11.
		الإلتحام	-تمام حسن :(النص الخطاب والإجراء)ص .103
		تماسك دلالي	سعيد بحيري :(علم لغة النص) ص 146.
		تماسك تناسق معنوي	-- محمد لطفي الزليطني ومنير التريكي تر/ج براون و ج بول ،تحليل الخطاب ،ص341.
		التعليق	-تمام حسن :(اجتهادات لغوية) ص370
		الإتساق	- عبد القادر قنيني تر/فان دايك:(النص والسياق) ،ص90. -أحمد عفيفي (اتجاه جديد في الدرس النحوي) ص90.

intentionnalité	***Intentionality***	القصدية	**سعيد حسن بحيري**:(علم لغة النص) ص146.
		القصد	**سعد مصلوح**:(البلاغةالعربية والاسلوبيةاللسانية) ص226.
		المقصد	**فالح بن شبيب العجمي**:(مدخل الى علم اللغة النصّي) ص94.
Acceptabilité	***Acceptability***	المقبولية	**فالح بن شبيب العجمي**:(مدخل الى علم اللغة النصّي) ص94.
		القبول	**سعد مصلوح**:(البلاغةالعربية والاسلوبيةاللسانية) ص226.
situationalité	***situationality***	رعاية الموقف	-**تمام حسن** :(النص الخطاب والإجراء)ص 104.
		المقامية	**محمد الاخضر الصبيحي** : (مدخل الى علم النص)ص 97.
		الموقف	**فالح بن شبيب العجمي**:(مدخل الى علم اللغة النصّي) ص94.
informativité	***informativity***	الاخبارية	**سعيد حسن بحيري**: (علم لغة النص) ص 146.
		الاعلام	**سعد مصلوح**:(البلاغةالعربية والاسلوبيةاللسانية) ص226.
		المعلوماتية	**فالح بن شبيب العجمي**:(مدخل الى علم اللغة النصّي) ص94. **تمام حسن**:(اجتهادات لغوية) –379.
		الاعلامية	**تمام حسن**: (النص الخطاب والإجراء)ص 105.
Intertextualité	***intertextuality***	التناص	**تمام حسن**:(اجتهادات لغوية) ص380.
		النصوصية	-**الهام ابو غزالة**: (مدخل الى علم لغة النص) ص 35.
		التناصية	**محمد خير البقاعي**: (آفاق التناصية) ص82.

– نلاحظ تعدد المقابلات الترجمية للمصطلح الأجنبي نفسه، والتداخل فيما بينها كالذي نجده عند **أحمد عفيفي** الذي نقل المصطلح cohésion مترجما إلى ثلاثة مصطلحات معطوفة ب "أو" التنويع وهي: السبك أو الربط أو التضامّ. وقيامه بنقل مصطلح coherence إلى الحبك أو التماسك، أو الانسجام، أو الاتساق. كما إنّ المصطلح الأول الذي اشتهر بالاتساق قد انتقلت ترجمته إلى coherence الذي لم يَخْلُ هو الآخر من الاضطراب ، وقد ترجمه **"عبدا لقادر قنيني"** إلى الاتساق[19]، ويزيد الأمر حدّة حين نجد " الالتحام " ترجمة لكلا المصطلحين [20]، ويظلّ الاختلاف والتباين سائدا حتى مع تقارب المترجمين وتجاورهم، وذلك لغياب التنسيق يقول البقاعي في هذا الصدد . "أنّنا في الوطن العربي بحاجة إلى سلطة تفرض علينا المصطلح الواحد بعد أن تمرّره على بساط التجربة، ليثبت إن كان أهلًا، وليتلاشى إن لم يكن، شريطة أن تحظى تلك السلطة قبل ذلك باحترام الجميع واعترافهم بقدراتها الأخلاقية والعلمية "[21]

رابعا– المصطلح اللساني النصي وإشكالية الترجمة:

لا شكّ أنّ الباحث يصطدم بواقع الترجمة العربية، والتحديات التي تواجهها حركة البحث العلمي، خاصة مع التقدم العلمي، وتسارع ظهور نظريات اللسانيات النصية، وهذه الثورة العلمية أفرزت تضخّم غير مسبوق في المصطلحات العلمية، ولعل الإشكال الحاصل بين الترجمة والمصطلح اللساني النصي يتجلى في طريقة النقل أو التحويل لهوية المصطلح، مما يجعله يعرف نوعا من الانزياح عن المصطلح الأصلي، يقول **الميساوي**: " ويطرح هذا الأمر مشكل الترجمة وقضاياها المتصلة بالمفاهيم الأصلية والمفاهيم المنقولة والمعاد إنتاجها في اللّسان الهدف، نعني اللسان العربي في هذه الحال. إذ كثير من الترجمات تضلّل القارئ وتوهمه بالمفهوم الصحيح، ولكنها تمثل ضربا من المغالطة والعدول عن المعنى الأصلي الصحيح، وهو ما أدى إلى نشر الأخطاء المعرفية في اللسان العربي، وضخه بمفاهيم ومصطلحات خاطئة التصور غير مدركة للصواب" [22]. ومثال ذلك ما يلاحظ من بين ترجمة فالح بن شبيب العجمي وترجمة محمد سعيد البحيري لكتاب "فولفجانج هاينه وديتر فيهفيجر " مدخل إلى لغة النص من اضطراب وتذبذب للمصطلحات[23] ، فطريقة النقل أو التحويل وجب أن تكون وفق شروط علمية كالتي اشترطها الجاحظ في المترجم من أن يكون : "بيانهُ في نفس الترجمة، في وزْن علمه في نفسِ المعرفة، وينبغي أن يكون أعلمَ الناس باللغة المنقولة والمنقولِ إليها، حتى يكون فيهِما سواءً وغاية"[24] هذه الشروط الجاحظية الأربعة صالحة لكل الأزمنة ،والتخلي عن هذه الشروط وغيرها هو ما جعل المصطلح اللساني النصي المترجم غالبا ما يخلق ارتباكا على مستوى التراكيب أو الدلالة ، وقد لا يفي النقل المترجم لهذا المصطلح بغرض التكامل المعرفي المبني على المثاقفة اللسانية. لذلك كان موضوع التكامل بين المصطلح اللساني النصي والترجمة موضوعا يثير إشكالات لغوية، انطلاقا من الاجتهادات المحْمُومة والتأويلات الفردية وغياب ضوابط الترجمة والتي كثيرا ما تسبب خللا اصطلاحيا ،هذا الأمر الذي يستدعي مراجعة مفهومية ومصطلحية يرى محمد رشاد الحمزاوي :"إن اللجوء إلى الترجمة لن يؤتي أكله إلا إذا انتقلت اللغة المترجم إليها بنظرياتها ، وأصبح لها من الزاد الاصطلاحي الذي يوفر لها التكثيف والتحوير والإسقاط"[25] ذلك لأن عملية الترجمة تستدعى مهارات لسانية تساعد المترجم على ضبط المصطلح حسب سياقات وروده واستعماله.

خامسا– تأصيل المصطلح اللساني النصي وإشكالات التداول :

إنّ مسألة إعادة إحياء المصطلحات القديمة المتجذرة في الإرث الإنساني، واستدعائها كمقابلات للمفاهيم مستحدثة،وإعادة صياغتها صياغة تُقرّبها من المقابل اللساني المعاصر، تعد من أكبر إشكاليات المصطلح اللساني النصي التي أدّت إلى تضخم الصطلحات وتشتتها من خلال سعى الكثير من الباحثين، بفعل نزوع التأصيل واستقراء التراث، إلى البحث والتقصي في الحفريات التراثية على سبيل تخطّي الزمن

وإثبات ما للعرب من ريادة وسبق من أجل الظفر بمعادل عربي للدلالة على المفهوم اللساني الحديث، وقد هاجم "**عبد السلام المسدي**"إحياء الألفاظ التراثية وبعثها على متصوّر مستحدث حيث يقول: "وكثيرا ما يتجاذب الميراث الاصطلاحي ذوي النّظر فينزعون إلى إحياء اللفظ واستخدامه في غير معناه المدقَّق، فإذا بالمفهوم اللساني يتوارى حينا خلف المفهوم النحوي، ويتسلل أحيانا أخرى، وعليه مسحة من الضباب تعتّم صورته الاصطلاحية، فتتلابس القضايا ويعسر حسم الجدل بين المختصين"[26]، فتداخل الدلالات القديمة مع الحديثة قد يُحدِث نوعا من الاضطراب عند ورود المصطلح مما يحجب الفرق بينهما، وقد ذهب"**عبد القاهر الفاسي الفهري** "مذهب "**المسدي** "في التحذير من استعمال المقابلات العربية التراثية؛ لأن ذلك يخلق توهّما بصدق المصطلح العربي على ما يصدق عليه المصطلح الغربي، نتيجة إسقاطات ظرفية أو ذاتية يقوم بها المترجم، وينتهي إلى إيجاد مناسبات غير قائمة[27]، ويُلحّ على فكرته هذه حين يقول في توضيح منهجه: "تجنبنا – قدر الإمكان –استعمال المصطلح المتوفر في القديم للتعبير عن المصطلح الداخل، لأنّ توظيف المصطلح القديم لنقل مفاهيم جديدة قد يفسد تمثّل المفهوم الجديد والقديم على السواء ولا يمكن إعادة توظيف المصطلح القديم وتخصيصه إذا كان موظفا، لأن هذا يؤدي إلى مشترك لفظي غير مرغوب فيه إضافة إلى سوء الفهم"[28]، ونلاحظ أن التباين في اختيار المصطلح التراثي قد ورد بشكل جليّ من خلال توظيف الباحثين للمصطلحات التراثية : السبك، والحبك، والغرض، والمناسبة، ... فمصطلح السبك والحبك لكل من "**سعد مصلوح**" و"**محمد العبد**"، ومصطلح الالتحام عند "**تمام حسان**" كلها مستعارة من مؤلفات الأدب القديم [29]، حيث يقول **الجاحظ**: "وأجود الشعر ما رأيته متلاحم الأجزاء سهل المخارج، فيعلم بذلك أنّه قد أفرغ إفراغا واحدا، وسبك سبكا واحدا، فهو يجري على اللسان كما يجري على الدهان "[30]، والسبك يعني الرصف وهذا في إجادة التنسيق وحسن الصياغة[31]، ويعني أيضا اللحمة التي تربط بين أجزاء الكلام، ومفهومه عند"**أسامة ابن المنقذ**": "أن تتعلق كلمات البيت بعضها ببعض من أوله إلى آخره"[32]، وقوله أيضا : "خير الكلام المحبوك المسبوك الذي يأخذ بعضه برقاب بعض "[33]. وقد يزداد الأمر ارتباكا مصطلح "التعليق" الذي عبر عنه **تمام حسان** للدلالة على معيار "الانسجام"، فهذا المصطلح يحمل في حد ذاته مجموعة من المعاني، فالتعليق النحوي عند "**ابن هشام**" ليس بنفس المفهوم عند "**الجرجاني**"، الذي ارتبط بنظريته في النظم، كما يختلف بدوره عن مفهومه عند "**ابن أبي الأصبع المصري**"، و**عند**" **الرماني**"،فعملية استخدام المصطلح التراثي لا تكون ممكنة إلا بتوفر مجموعة من الشروط التي تضمن عملية نقل المصطلح من نسقه الأصلي إلى استعماله اللساني الجديد دون عوائق .

سادسا– الخاتمة:

في ضياء ما سبق تتلخص نتائج الدراسة في النقاط التالية :

– حداثة اللسانيات النصية وجِدّتها، وعدم التخصص الدقيق للباحثين، هو ما أربك واقع المفهوم والمصطلح اللساني النصّي.

–لا يمكن استثمار المصطلح التراثي إلا من خلال الفصل بين الحمولة المفهومية القديمة للمصطلح المستعار وبين ما أصبح يرمز إليه في الاستعمال الجديد.

–التأكيد على أن مهمّة المترجم لا تقتصر على ترجمة المصطلح فحسب وإنما تتعدى ذلك إلى وضع المصطلح الجديد وتأسيسه.

– تحري الدقة في ضبط المصطلح حتى لا يكون المقابل متعدّدًا، لأنّ ذلك يُكرِّس الازدواجية الدلالية في المصطلح العربي.

إعطاء الترجمة بعدها العلمي مع مراعاة خصوصية اللغة العربية وإمكاناتها، ودعمها بما يرتبط مع تأصيل التوابث التراثية.

– ضرورة التنسيق والعمل الجاد، لتأسيس المصطلح وشيوعه،بعيدا عن التنظيروالتوصيّات.

–رفع وتيرة عمل المجامع اللغوية العربية لجعلها تساير الحركة السريعة والمتلاحقة للعلوم

هوامش:

[1] – خليفة الميساوي : المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، (2013)، ط1، دار الأمان، الرباط، ص15.

[2] – محمد علي التهانوي :كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، (1996)، م1، ط1، تحقيق: رفيق العجم – علي دحروج، مكتبة لبنان، ص1.

[3] – عبد السلام المسدي :التفكير اللساني في الحضارة العربية، (1986)، الدار العربية للكتاب، تونس، ص203.

[4] – عبد السلام المسدي، :قاموس اللسانيات، (1984)، الدار العربية للكتاب، ص87.

[5] – أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، (1998)، البيان والتّبيين تح/ عبد السلام محمّد هارون ط7، ج1 مكتبة الخانجي، مصر، ص88.

[6] – المرجع نفسه :ص 89.

[7] – أبو بكر، عبد القاهر بن عبد الرحمان بن محمد الجرجاني، دلائل الإعجاز، (1992)، تعليق أبو فهر محمد محمود شاكر، ط3، دار المدني، جدة، ص55.

[8] – أبو الفتح، ضياء الدين نصر الله بن محمد عبد الكريم ابن الأثير، ، المثل السائر في أدب الكاتبوالشاعر، (1939)، ج 1، تح/محمد محي الدين بن عبد الحميد، مصر، ص292

[9] – أبو محمد، عبد الله ابن مسلم ابن قتيبة، الشعر والشعراء، (1969)، طبعة محققة ومفهرسة، ط2، دار الكتب بيروت لبنان، ص34.

[10] – أبو زيد، الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري، الصناعتين الكتابةوالشعر، (1952)، تح/محمد علي البجاوي محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1، دار إحياء الكتب العربية ، ص 141.

[11] – دلائل الإعجاز المرجع نفسه، ص 363.

[12] –المرجع نفسه، :ص375.

[13] –المرجع نفسه: ص386.

[14] –المرجع نفسه: ص126.

[15] – أبو عثمان، عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، المرجع نفسه، ص 138 /139.

[16] – أبو يعقوب، بن أبي بكر محمد بن علي السكاكي، مفتاح العلوم، (1987)، ضبطه وهمشه وعلق عليه نعيم زرزور، ط1، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ، ص168-169.

[17] – ابن رشيق، أبو العلي الحسن القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، (2001)، ، تح/ محمد عبد القادر أحمد عطا، ط1دار الكتب العربية بيروت لبنان، ، ص136.

[18] – عبد السلام المسدي:قاموس اللسانيات، المرجع نفسه، ص 73.

[19] أنظر، : عبد الكريم جمعان :مفهوم التماسك وأهميته في الدراسات النصية، (2007)مجلة علامات، جدة، مج16 ع1، ج61، ، ، ص1.

[20] – عبد الكريم أشرف عبد البديع :الدرس النحوي في كتب الإعجاز القرآني، (2008)، ط1، مكتبة الآداب القاهرة، ص 108-141.

[21] – محمد خير البقاعي:محاولات في ترجمة مصطلحات لسانيات النص، (1999)، مجلد1، عدد 1، مجلة الدراسات اللغوية ، ص234.

[22] – خليفة الميساوي : المرجع نفسه، ص27.

[23] –أنظر : بن مرهون زاهد الداؤدي، المصطلح اللساني عند عبد الرحمان صالح، (2017)، أسلوب تقديم ومنهج تفضيل، ع3، مجلة الخليل جامعة نزوى، ص50.

[24] أبو عثمان، عمر وبن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، المرجع نفسه، ص88.

[25] – الحمزاوي، محمد رشاد، مشاكل وضع المصطلحات اللغوية ندوة اللسانيات واللغة العربية، (1981)، نشر المطبعة التونسية، ص267.

[26] عبد السلام المسدي: قاموس اللسانيات، المرجع نفسه، ص56/55.

[27] – أنظر : مختار، عمر أحمد، المصطلح الألسني العربي وضبط منهجيته، (1989)، المجلد20 العدد03، مجلة عام الفكر، .ص583.

[28] –المرجع نفسه :ص154.

[29] – عبد الكريم، أشرف عبد البديع، الدرس النحوي في كتب الإعجاز القرآني، (2008)، المرجع نفسه، ص141.

[30] – أبو عمرو، عثمان الجاحظ، البيان والتبيين، المرجع نفسه، ص88.

[31] – أبو زيد، الحسن ابن عبد الله العسكري، الصناعتين، المرجع نفسه، ص 275.

[32] – ابن المنقذ أسامة، البديع في نقد الشعر، (1987)، تحقيق عبد الإله علي مهنا، ط1، دار الكتب العلمية بيروت، ص232.

[33] –المرجع نفسه :ص163.

قائمة المراجع:

1. ابن المنقذ أسامة، البديع في نقد الشعر، (1987)، تح/ عبد الإله علي مهنا، ط1، دار الكتب العلمية بيروت.
2. ابن رشيق، أبو العلي الحسن القيرواني:العمدة في محاسن الشعر وآدابه، (2001)، ط1، تح/ محمد عبد القادر أحمد عطا، دار الكتب العربية بيروت لبنان.
3. أبو الفتح ضياء الدين نصر الله بن محمد عبد الكريم ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر(1939م)، ج 1، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، مصر.
4. أبو الهلال، الحسن ابن عبد الله بن سهل العسكري: الصناعتين الكتابةوالشعر(1952) تح/ محمد علي البجاوي محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1، دار إحياء الكتب العربية،
5. أبو بكر، عبد القاهر بن عبد الرحمان الجرجاني، (1992)، دلائل الإعجاز تح/ أبو فهر محمد محمود شاكر ط3، دار المدني، جدة .
6. أبو عثمان، عمرو بن بحر الجاحظ: البيان والتّبيين، (1998)، ط7، ج1تح/ عبد السّلام محمّد هارون، ، مكتبة الخانجي، مصر .
7. *أبو محمد عبد الله بن عبد المجيد بن مسلم بن قتيبة*: الشعر والشعراء، (1969م)، ط2 دار الكتب بيروت لبنان .
8. أبو يعقوب، بن أبي بكر محمد بن علي السكاكي، ط1، (1987م)، مفتاح العلوم، ضبطه وهمشه وعلق عليه نعيم زرزور، دار الكتب العلمية بيروت لبنان،
9. خليفة الميساوي:المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم (2013)، ، ط1، دار الأمان الرباط .
10. عبد السلام المسدي: التفكير اللساني في الحضارة العربية، (1981)، الدار العربية للكتاب.تونس.
11. عبد السلام المسدي: قاموس اللسانيات (1984)، بالدارالعربية للكتاب، تونس.
12. عبد الكريم، أشرف عبد البديع، الدرس النحوي في كتب الإعجاز القرآني، (2008)، مكتبة الآداب القاهرة.

13. محمد علي التهانوي: كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، (1996)، م1، ج1 تحقيق: رفيق العجم – علي دحروج، مكتبة لبنان.

المقالات:

بن مرهون، زاهد الداؤدي، المصطلح اللساني عند عبد الرحمان صالح، (2017)أسلوب تقديم ومنهج تفضيل، ع3، مجلة الخليل

جامعة نزوى .سلطنة عمان. عبد الكريم جمعان :مفهوم التماسك وأهميته فيالدراسات النصية، ، (2007) مجلة علامات مج16، ج61، ع1.

محمد خير البقاعي:محاولات في ترجمة مصطلحات لسانيات النص، (1999)، مجلة الدراسات اللغوية مجلد1، عدد1.

محمد رشاد الحمزاوي:مشاكل وضع المصطلحات اللغوية (1981).

مختار، أحمد عمر، المصطلح الألسني العربي وضبط المنهجية، (1989)مجلة عالم الفكر، المجلد20 العدد03. ندوة اللسانيات واللغة العربية، تونس.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 290 - 309 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

إطلالة على أدب الأطفال العربي من خلال مقاربة تحليليّة لقصّة " اللّفافة الملعونة" للشّاعر الجزائري ناصر لوحيشي

An Overview of Arabic Children's Literature through the Algerian Poet Nacer Louhichi's Story Elaffafa Almal3una

نادية كتاف *

nadia kettaf

جامعة محمد الصديق بن يحي –جيجل(الجزائر)

Mohamed Seddik Ben Yahia University-Jijel (algeria)

nadia.kettaf@univ-jijel.dz

تاريخ الإرسال: 2022/02/26	تاريخ القبول: 2022/04/12	تاريخ النشر: 2022/09/02

مُلخّص البحث

يتناول هذا المقال إطلالة على أدب الأطفال العربي من خلال مرجعيّاته العربيّة التّراثيّة ودراسة نموذج قصصي جزائري للشّاعر ناصر لوحيشي، ومحاولة مقاربة واستكشاف الأهداف التّربويّة والأبعاد الجماليّة الفنّيّة لقصّة "اللّفافة الملعونة" لهذا الشاعر.

الكلمات المفتاح : أدب عربي، مراحل الطّفولة، تربويّ، قصّة هادفة.

Abstract :

The present paper is an overview of the Arabic children's literature with reference to some of its Arabic, heritage sources and a study of an Algerian story by poet NacerLouhichi. The paper attempts to approach and explore the educational purposes and the aesthetic and artistic dimensions in the poet's story Elaffafa Almal3una.

Keywords:*:* Arabic literature, childhood stages, educational, meaningful story.

مقدّمة:

* نادية كتاف: nadda111@gmail.com

من خلال إطلالة فاحصة على أدب الأمّة العربية، ثبت مشاركة الأدب العربي في رصيد الإنسانيّة من خلال الكتابة للطّفل، بشكل كان سيعد منقصة في أدب أمّتنا لو أخطأته ولم تصبه، على ما تكتسيه هذه العمليّة وما يمثّله هذا المنجز الأدبي من أهمّيّة بالغة في سلّم القيم الإنسانيّة، فليس ذلك كائن في تراث العرب الأدبي فحسب بل وفي حاضر الأدب العربي، بما في ذلك أدب القطر الجزائري في عصرنا الحاضر، فكيف نجد –والحال هذه– تميّز وخصوصيّة الكتابة للطّفل من خلال تحقّق الأبعاد التّربويّة التي يعبّر عنها الشّخوص والأماكن والأحداث والأهداف الجماليّة الفنّيّة التي تنطق بها اللّغة، بل ومتوفّرة ومركّزة بوعي في عمل أدبي سردي قصصّي تمّ اختياره للشّاعر ناصر لوحيشي عنوانه "اللّفافة الملعونة"؟

تمهيد:

يعدّ أدب الأطفال من الآداب القديمة التي ترمي بجذورها إلى العصور السّحيقة، فالدّراسات الحديثة تؤكّد وجود هذا الفن الأدبي بين القبائل البدائيّة والأمم المتحضّرة على حد سواء، وإن كانت معظم الشّعوب والأمم القديمة لم تهتم بتسجيله، وما وصلنا منه قليل جدا ويتّصل بشكل أو بآخر بأدب الكبار، ولعلّ أقدم ما سُجّل القصص والحكايات المصرية التي كتبت على ورق البردي قبل 3آلاف سنة قبل الميلاد.(1)

ولم يظهر هذا الأدب (أدب الأطفال) كفن أدبي مستقل بدأت تتّضح معالمه وخصائصه إلاّ في القرن السّابع عشر الميلادي، ومن الصّعوبة بمكان تحديد تاريخ ظهوره بدقّة، خاصّة وأنّه «ظلّ أبدا يواكب ركب أدب الكبار بصفة أو بأخرى»(2)، وإن حاول بعضهم تحديد ظهور المصطلح بدقّة كمعجم لاروس الذي يحدّده في عام1667م.

أولا– تحديد المصطلح:

لأدب الأطفال تعريفات كثيرة يمكن أن نوجزها في أنّه الأدب الموجّه لهم(الأطفال)، وهو «جزء من الأدب بشكل عام... إلاّ أنّه يتخصّص في مخاطبة فئة معيّنة من المجتمع، وهي فئة الأطفال»(3). هذا «وهو يعني أيّ كلام جيّد، بشرط أن يحدث في نفوس هؤلاء الأطفال متعة فنيّة سواء أكان نثرا أم شعرا، وسواء كان شفويّا بالكلام أم تحريريّا بالكتابة»(4)، فضلا عن ملاءمته لخصوصيات مختلف مراحل الطّفولة. وما يميّزه عن أدب الكبار أنّه «موجّه، ويسير على أسس تربويّة وأخلاقيّة دقيقة لا تخرج عن قيم وأخلاق ودين المجتمع الذي يسوده هذا الأدب عكس إبداعات الكبار التي يطلق لها العنان في مختلف المجالات»(5)

والكتابة للأطفال أصعب من الكتابة للكبار، لأنّ الكاتب مطالب بضرورة إلمامه بمختلف المراحل العمرية للطّفولة وباحتياجاتها المختلفة التّربويّة والفكريّة والثّقافيّة، مع مراعاة المستوى الإدراكي والنّفسي للأطفال وميولاتهم.

ثانيا– الأدب ومراحل الطّفولة:

يؤكّد علماء النّفس والتّربية أنّ الطّفل يمر أثناء نموّه بعدّة مراحل «تبدأ من لحظة ميلاده إلى لحظة وصوله طور الشّباب، وبيّنوا ما يجب أن يقدّم للطّفل في كلّ مرحلة من مراحل النّمو بما يناسب ونموّه العقلي والجسمي واللّغوي والعاطفي»(6)، والتّعرّف على هذه المراحل يعد «من العوامل المهمّة والضّرورية لجميع من يتعامل مع الأطفال سواء كان هؤلاء من الكتّاب أم الأدباء أم الرسّامين...»(7)

فالطّفل يمرّ أثناء نموّه بأربعة مراحل كما يذكر أصحاب الاختصاص وهي:

أ–مرحلة الطّفولة المبكّرة (3–6 سنوات)/(مرحلة الواقع والخيال المحدودة): يتمتّع الطّفل في هذه المرحلة بخيال حاد «ممّا يجعله يتخيّل أشياء غير موجودة أو يتخيّل بعض الأشياء المحيطة به على عكس حقيقتها»(8)،والأطفال في مرحلتهم هذه «يتقبّلون بشغف شديد القصص والتّمثيليات التي تحكى على ألسنة الطّيور والحيوانات، والتي يتحدّث فيها الجماد، بالإضافة إلى حبّهم القصص الخرافيّة والخيالية»(9)

ب–مرحلة الطّفولة المتوسّطة (6–8 سنوات)/(مرحلة الخيال اللاّمحدودة): وفيها ينجذب الأطفال لقراءة أو سماع القصص التي يخرج مضمونها عن الواقع كالقصص الخرافيّة والخيالية: كقصص العفاريت والجنّيات والحوريات والعماليق والأقزام ...الخ، كما «تتبلور لديهم كثير من القيم الأخلاقيّة والإنسانيّة والمثل والمبادئ الفاضلة في تعاملهم مع غيرهم من النّاس، مثل المحبّة والتّعاون واحترام حقوق الغير والمحافظة على النّظام والقانون...»(10)

جـ–مرحلة الطّفولة المتأخّرة (9– 12 سنوات)/(مرحلة البطولة والمغامرة): في هذه المرحلة يعجب الطّفل «إعجابا شديدا بالأبطال والمغامرين والمستكشفين ويقرأ عنهم بشغف كل ما يجده عنهم يصوّر بطولاتهم ومغامراتهم، ويحاول في كثير من الأحيان تقليدهم في أعماله ومغامراته التي يقوم بها»(11).

كما يميل الأطفال إلى القصص التي تناسب هذه الميولات «كقصص المغامرات والشّجاعة والمخاطرة والإقدام وقصص العنف والقصص البوليسية وقصص الرّحالة والمكتشفين سواء كانت هذه القصص واقعيّة أم خيالية»(12)، لذلك لابدّ من انتقاء القصص ومراعاة أن تكون ذات توجّه سليم وصحيح حتى لا تؤثّر سلبا عليهم.

د-المرحلة المثاليّة أو الرومانسيّة (12-18 سنة): ينتقل الطّفل إلى مرحلة "المراهقة" وهي مرحلة تصاحبها تغيّرات مختلفة جسميّة واجتماعيّة وفكريّة؛ والطّفل هنا «بحاجة إلى ما يلبي رغباته في مجال الكتابة التي تتناول المواضع العاطفيّة والبوليسيّة والتّحرّر من تلك القيود التي يفرضها البيت والمدرسة»(13)

ثالثا- أدب الأطفال عند العرب (قديما وحديثا):

1- أدب الأطفال في التّراث العربي:

من الصّعوبة بمكان إيجاد نماذج كثيرة لأدب الطّفولة في الأدب العربي القديم (الجاهلي)، ولعلّ أهم ما نجده أغاني ترقيص الأطفال وهدهدتهم(14) التي نقلتها بعض الكتب التراثيّة، إضافة إلى الأساطير والحكايات الخرافيّة التي تروى على لسان بعض الحيوانات والنّباتات والجمادات (عن طريق الأنسنة)...«وكان أدب الكبار فيه الكثير ممّا يصلح للصّغار، وخاصّة القصص والأخبار، وشعر الملاحم»(15) وكان لكلّ قبيلة قصّاص وروّاة شعر كثيرا ما تجتمع إليهم القبيلة -كبارها وصغارها- لتسمع منهم في أسمارها بين مضارب الخيام وفي مجالسها «كما كانت النّسوة... يروين لأطفالهنّ تلك القصص بأسلوب أبسط سلس ويركّزون على ما فيه من عظة وعبرة»(16).

ومع مجيء الإسلام احتلّت القصّة موقعا مهمّا وغدت وسيلة من وسائل الدّعوة والتّبليغ، يقول تعالى:((فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ))(17)، وما من شك أنّ الأطفال كانوا يسمعون القصص ويحكيها لهم الكبار (الجدّات، الأمّهات، الآباء...) كقصص الأوّلين وقصص تتعلّق بالرّسول صلى الله عليه وسلّم كالإسراء والمعراج وما لاقته دعوته من مصاعب... وأخرى تتعلّق بالصّحابة والتّابعين من بعدهم والفاتحين والعلماء والصّالحين...كما كانت قصص القرآن الكريم وبعض الأحاديث النّبوية تشكّل مادة ثريّة للأطفال لا يمكن إغفالها.

ورغم ازدهار أدب الأطفال في العصر الإسلامي والأموي لانتشار القصّاص وروّاة الأخبار والوعّاظ الذين استأثروا بأسماع الكبار والصّغار؛ إلاّ أنّ «الذين دوّنوا التّراث العربي في أواخر العصر الأموي وفي العصر العبّاسي وجّهوا كل جهودهم إلى (آداب الكبار) ولم يهتمّوا بتدوين (أدب الأطفال) ممّا كان يروى ويحكى لهم من قصص وحكايات وتركوا المتأخّرين من الباحثين يتخبّطون في ظلمات الظّن والاستنتاج والتّخمين ولم يسترع انتباه المدوّنين من(أدب الأطفال) إلاّ الأغنيات التي كان الكبار يرقّصون بها الصّغار»(18).

والكتب التّراثية حافلة بكثير من النّصوص التي تصلح للأطفال وإن وُضعت أساسا للكبار؛ مثل: كليلة ودمنة، ألف ليلة وليلة، المقامات، الملاحم والسّير العربيّة المختلفة مثل: سيرة عنترة والزير سالم وسيف بن ذي يزن وأبو زيد الهلالي والأميرة ذات الهمّة... إضافة إلى كتب أخرى مثل البخلاء والأغاني...

2- أدب الأطفال في العالم العربي:

في العصر الحديث أخذ أدب الأطفال يظهر في البلاد العربية عن طريق التّرجمة، خاصّة في مصر وكان "رفاعة الطّهطاوي" أوّل من ترجم إلى العربيّة قصص وحكايات كثيرة للأطفال متأثّرا بما حظي به الأطفال من اهتمام في أوربا(19). وبداية من عشرينات القرن الماضي (القرن العشرين) نلمح محاولات تأصيل هذا النّوع من الأدب على يد أمير الشعراء "أحمد شوقي" الذي ألّف كثيرا للأطفال «قصص وحكايات، وأشعار من الأغاني، والقصص الشّعريّة على ألسنة الطّيور والحيوانات»(20)، وتلاه آخرون منهم "علي فكري" ومن مؤلّفاته "مسامرات البنات" و"النّصح المبين في محفوظات البنين"، و"محمّد الهراوي" الذي أسّس مكتبة سمير للأطفال وكتب لهم الأغاني والقصص(21)، و"كامل كيلاني" الذي يعدّ «الرّائد الفعلي والحقيقي لأدب الأطفال في العصر الحديث»(22) وقد تركّزت قصصه على التّراث العربي والثّقافات الأجنبيّة، كما نجد"حامد القصبي" و"محمّد سعيد العريان" هذا الأخير الذي «يعتبر من الروّاد الذين أرسوا دعائم أدب الأطفال في الوطن العربي، ووصل بهذا الأدب إلى درجة رفيعة من الكمال الفنّي جعلت منه مثلا لكتّاب الأطفال الذين جاءوا من بعده»(23).

هذا فضلا عن كتّاب آخرين في مختلف الدّول العربية كـ "سوريا"؛ وفيها الشّاعر الكبير "سليمان العيسى" هذا «الذي حمل على عاتقه مسؤوليّة الكتابة للطّفل بعدما فقد الأمل في الكبار وذلك بعد نكسة حزيران»(24)، و"زكريا تامر" الذي ألّف نحو مئة قصّة للأطفال تمّت ترجمتها إلى عدّة لغات، كذلك "عادل أبو شنب" و"سليم بركات" و"معين بسيسو"(25)...

وساهمت دور النّشر العربيّة المتخصّصة وغير المتخصّصة في نشر كتب الأطفال، كما اهتمّت بعض الأقطار العربيّة بنشر الدّراسات المتعلّقة بهم كالعراق، ولبنان، وتونس، وسوريا، ولبنان... بل «وتتفاوت اليوم اهتمامات الدّول العربية ومؤسّساتها التّربويّة في العناية بأدب الطّفل، كما تختلف سياساتها في هذا الشّأن وأهدافها التّربويّة فيه»(26)، ومع ذلك يبقى هذا الأدب في وطننا العربي –عموما- يشكو من العجز ويفتقر إلى ما يؤهّله للرّيادة والنّضج.

3- أدب الأطفال في الجزائر:

من الصّعب أن نؤرّخ لميلاد أدب الأطفال في الجزائر لعدم توفّر الآثار المدوّنة له، و«يمكننا القول أنّ روافد أدب الطّفل في الجزائر تعود إلى كلّ ما وصلنا من كتابات وأناشيد على أيد كبار الأدباء العرب أمثال محمّد الهراوي وأحمد شوقي، ومعروف الرّصافي وكامل الكيلاني، وسليمان العيسى فيما بعد»(27)، وقد تمثّل ذلك في الكتب المدرسيّة التي كانت تأتي من دول عربيّة مختلفة (سوريا، لبنان، العراق) والتي كانت مقرّرة في التّدريس بالجزائر، و«تمثّلت في ذلك المنهج المدرسي "القراءة المصوّرة" التي ظهرت طبعته الأولى عام1932»(28)

وكرّست جمعيّة العلماء المسلمين(1931-1940) جهودها في المحافظة على التّراث وعلى الهوية العربيّة الإسلاميّة فاهتمّت بالتّعليم العربي وأنشأت المدارس القرآنيّة، ومع أنّ أدب الطّفل لم يلق عناية كبيرة في ذلك الوقت؛ إلاّ أنّنا نعثر على بعض المحاولات الأدبيّة التي بدأت تؤسّس له في الجزائر؛ كالأشعار والأناشيد «التي راحت ترسّخ في النّاشئة حب العقيدة والوطن والثّورة في وجه المستعمر الفرنسي الغاشم، وأشهر ما حفظ الصّغار في ذلك الوقت "نشيد شعب الجزائر مسلم" للشّيخ عبد الحميد بن باديس»(29)، وكذلك القصص والمسرحيات «منها مسرحية "بلال" للشّاعر محمد العيد آل خليفة، التي قدمت سنة1938.....

وهناك أيضا عدّة مسرحيات للأطفال كتبها الأستاذ محمد الصّالح رمضان، مثل النّاشئة المهاجرة، والخنساء، ومغامرات كليب، وكذلك ما كتبه أحمد رضا حوحو وأحمد بن ذياب، وكلّها ترجع إلى فترة الأربعينيّات وبداية الخمسينيّات.»(30)، ونلمح ابتداءً من نهاية الستينيّات اهتماما بهذا النّوع الأدبي فبعض الجرائد الوطنيّة بادرت بتخصيص صفحات خاصّة للأطفال مثل جريدة "الشّعب" اليوميّة التي خصّصت صفحة لهم سمّتها "الجيل الصّاعد" لكنّها اختفت في أواسط السّبعينيّات لتعود من جديد مع بداية التّسعينيّات، وخصّصت جريدة "المجاهد" الأسبوعية صفحتين لهم بعنوان "المجاهد الصّغير" استمرّت مدّة ثلاث سنوات...

أمّا بخصوص المجلاّت فنجد مجلة "الشّباب" التي أنشأت ملحقا خاصّا بالأطفال يحمل اسم "الشّهاب"، ونفس العمل قامت به مجلّة "الجزائريّة" (وهي مجلة شهريّة يصدرها الاتّحاد الوطني للنّساء الجزائريّات)... ومن أهمّ المجلات الوطنيّة التي ألّفت خصيصا للأطفال مجلة "أمقيدش" التي «أصدرتها الشّركة الوطنيّة للنّشر والتّوزيع سنة(1969)، وقد خطّطت هذه الشّركة بعد هذا التّاريخ، وأصدرت

العديد من سلاسل الكتب الموجّهة للأطفال في مختلف الاختصاصات: أدبيّة، علميّة، ثقافيّة عامّة الخ»(31)... تلت هذه الأخيرة مجلاّت أخرى كمجلة "قنيفد" (1972م) ومجلّة "ابتسم" (1977م) و"جريدتي" (1981م) ومجلّة "رياض" (1986م) بوجه الخصوص... وفي السّنوات الأخيرة ظهرت مجلات أخرى منها: "نونو" وَ "الشّاطر"...(32)

ونلمس اهتمام كثير من الأدباء والشّعراء بالطّفل ومن هؤلاء نذكر مثلا: الأخضر السّائحي، الطّاهر وطّار، سليمان جوّادي، عبد العزيز بوشفيرات، بوزيد حرز الله، جيلالي خلاّص، مصطفى محمّد الغماري، موسى الأحمدي نويوات، محمّد ناصر، محمّد دحّو، جميلة زنّير، محمّد مفلاح، محمّد الصّالح حرز الله، رابح خدّوسي... وغيرهم، وقد تنوّع إنتاج كثير من هؤلاء الأدباء (شعرا وقصّة ومسرحيّة...) وبذل بعضهم جهودا لا يمكن إنكارها في كتاباتهم الموجّهة لهذه الفئة «لكن ظلّت هذه الكتابات، في معظم الأحيان وقتيّة ومتقطّعة، وبعيدة عن الاختصاص»(33) وعن النّقد والتّقييم...

هذا فضلا عن بعض دور النّشر التي اهتمّت بنشر أدب الأطفال منها: المؤسّسة الوطنيّة للنّشر والتّوزيع، دار الهدى للطّباعة والنّشر، دار الشّهاب، دار هومه، دار رحاب، دار الآفاق، دار دحلب، وغيرها.... ولا بدّ من الإشارة «إلى مبادرة وزارة الاتّصال والثّقافة التي شرعت منذ سنة1996 في تنظيم مسابقة كل سنتين خاصّة بأدب الأطفال.»(34)

وتظلّ تجربة الكتابة للأطفال في الجزائر وفي الوطن العربي؛ حسّاسة وتحتاج إلى المزيد من العناية وتكثيف الجهود في مختلف أشكالها؛ شعرا وقصّة ومسرحا خاصّة مع غياب نقد متخصّص (أدب الأطفال) «يتابع كل عمل إبداعي موجّه للطّفل، ويرصد تلك الرّوايا في عمر الكتابة الأدبيّة التي تساهم في تكوين شخصيّة أطفالنا وتراعي تلك الفوارق البيولوجيّة والنّفسيّة والمعرفيّة والدينيّة»(35)

رابعا– أشكال أدب الأطفال:

لأدب الأطفال أشكال عدّة منها: الشّعريّة (الأناشيد، الأغاني التّربويّة...)، ومنها النّثريّة (المسرحيّة، القصّة...)، وقد تتداخل هذه الأشكال مع بعضها لتشكّل أنواع أخرى (قصّة شعريّة، مسرحيّات شعريّة...)، وله وسائط متنوّعة (وسائل) مثل: الرّسوم المتحرّكة، الشّريط، الأسطوانة، الكتب والأشرطة المصوّرة... وتعدّ القصّة من أهمّ أشكال أدب الأطفال وأكثرها رواجا وجاذبيّة لما تحتويه من عنصر التّشويق وروعة التّصوير واستثارة ملكة الخيال؛ تؤثّر في الطّفل وتسهم في تحقيق توازنه ونموّه المتكامل.

وللقصّة مجموعة من المقوّمات «التي يمكن اتّخاذها في كثير من الأحيان معايير للحكم على القصّة وتقدر قيمتها»(36)، ومن أهم هذه المقوّمات: الموضوع (الفكرة الرّئيسة)، الأحداث، العقدة، الشّخصيّات، المكان والزّمان، الأسلوب واللّغة... سنتعرّض لأهم هذه المقوّمات إضافة إلى عناصر أخرى لا تقلّ أهميّة عنها وذلك من خلال قصّة "اللّفافة الملعونة"(37) للمبدع الجزائري "ناصر لوحيشي"(38).

خامسا– قصّة "اللّفافة الملعونة": ناصر لوحيشي

تبدأ أحداث هذه القصّة بحلم طالما راود صديقين حميمين "سليم" و"مراد". فـ"سليم" يحلم بالشّهرة وأن يصبح غني وذو شخصيّة معروفة ومركز مرموق؛ حتى تتغيّر حال أسرته الفقيرة. و"مراد" يحلم أن يصبح مذيعا مشهورا.

هذه الأحلام جعلتهما يلازمان التّلفاز كل منهما يستهويه ما يتعلّق بأحلامه، وتبدأ مشكلتهما الحقيقيّة يوم تجرّأ سليم على التّدخين مقلّدا مسؤولا كبيرا في التّلفاز، وأقنع صاحبه مراد بضرورة هذا الفعل حتى يحقّق حلمه... ويتوافق الصّديقان الحميمان على فعل التّدخين ويسرفان على نفسيهما حتّى يشتدّ عليهما المرض فتكون الفاجعة؛ إذ يموت سليم ويعتلّ صوت مراد وقد كان يعوّل عليه (يصبح مذيعا مشهورا)، وتذهب أحلام الطّفلين ويأتي النّدم بعد فوات الأوان فيكتب مراد قصّته وقصّة رفيقه للعبرة حتّى لا يقدم أحد على خوض تجربتهما.

هذه القصّة تناسب مرحلة الطّفولة المتوسّطة؛ لأنّها لا تتجاوز المستوى العقلي لأطفال هذه المرحلة كما لا تتطلّب تحليلا كبيرا لأحداثها إضافة إلى قلّة شخصيّاتها ممّا يسهّل الاستيعاب ويدعو إلى استمراريّة التّواصل معها...

1– الموضوع–الأحداث– العقدة:

تعالج هذه القصّة قضيّة اجتماعيّة حسّاسة وهي قضيّة التّدخين ومدى خطورته، لذلك تدرج ضمن "القصص الواقعيّة" لأنّها تشتق أحداثها من بيئة الطّفل ومحيطه وواقعه بصفة عامّة(39). فالقصّة تقوم على فكرة بسيطة (خطورة التّدخين) أقام عليها الكاتب قصّته واستطاع أن يحقّق كثيرا ممّا رمى إليه.

والقصّة تتشكّل من مجموعة من الأحداث الكبرى التي تتفرّع عنها أحداث أخرى صغرى تساعد على بناء معماريّة القصّة وإنمائها للوصول بها إلى غايتها...

البداية تركّزت حول حدث رئيس وهو أمل الصّديقين الحميمين في تحقيق حلمهما في المستقبل (الشّهرة)، ويتمفصل معه حدث آخر شكّل بؤرة الأحداث وهو ممارسة فعل التّدخين من قبل سليم ومراد

ظنّا منهما أنّه وسيلة لتحقيق الذّات والحلم والشّهرة، وهي مفارقة شكّلت هذا الحدث التّدخين/الحلم – التّدخين/الشّهرة، ويتصاعد هذا الحدث ويبلغ ذروته حين تسوء حالة الطّفلين ويدخلان المستشفى، لتنتهي القصّة بحدث أخير غير متوقّع: ضياع الحلم وموت سليم واعتلال مراد (علّة في صوته).

ومن الأحداث الصّغرى التي أسهمت في تنمّة الأحداث الكبرى وتشكيل القصّة:

- إعجاب سليم بمسؤول كبير يدخّن في التلفاز.
- ممارسته فعل التّدخين.
- إثبات الوجود بفعل التّدخين أمام الزّملاء ومحاولة التّأثير فيهم.
- إقناع سليم صديقه (مراد) بفعل التّدخين.
- إخفاء حدث موت سليم واكتشاف مراد الحقيقة.
- تدوين قصّة الطّفلين للعبرة(مراد).

والأحداث (كبرى وصغرى) بسيطة محافظة على نظام وقوعها لا تغرق في التّفصيلات المملّة والحوادث غير المبرّرة الغامضة، ممّا يسهّل استيعابها وفهم الأطفال لها، فالتّدخين مضر بالصّحة وصرف الصّغار عنه أمر لا مناص منه «وأفضل القصص التي تكون موضوعاتها تشتمل على حقائق توجّه الطّفل نحو الخير»(40). كما أنّ ترابط أحداثها وواقعيّتها يساعد على تقبّلها بل وتصديقها من قبل الأطفال...

وقد نحى حدث النّهاية منحى توجيهيّا فالتّجسيد المأساوي لمصير الصّديقين يهدف للعبرة ليتعلّم الطّفل المتلقي؛ فالمخطئ في حقّ نفسه أو غيره سيلقى ما يستحقّه من عقاب وهو منطقي ومناسب جدّا ليبتعد الأطفال عن فعل التّدخين الذي ما فتئ يهدّد الكبار فما بالك بالصّغار...

وهي نهاية تخالف ما تعوّدنا عليه في قصص الأطفال التي تختم عادة بنهايات سعيدة متفائلة؛ وهذا يؤكّد أهميّة الموضوع المطروق وإمكانيّة تحقيق كثير من الأهداف سواء كانت أخلاقيّة أم تربويّة أم فكريّة... كما أنّ عقدة هذه القصّة مفردة غير مركّبة (متعدّدة)، لأنّ «تعدّد العقدة أو امتدادها ممّا يجعل القصّة فوق مستوى إدراك الطّفل، لأنّها قد تتجاوز بذلك قدرته على التّركيز والمتابعة»(41)، فهم لا يملكون القدرة على متابعة وتلقي أكثر من عقدة في القصّة الواحدة فالقصّة منتظمة قائمة على البساطة والوضوح في عرض الأحداث وفي تصاعدها وفي بلوغها حد نهايتها، ممّا لا يشتّت فكر الأطفال ويضمن استمراريّة التّلقي والمتابعة إلى نهاية القصّة؛ ومن ثمّ يسهل الوصول إلى خلفيّات القصّة واستقراء دلالاتها المختلفة. وهي معبّرة تقرّ هدفا تربويّا توجيهيّا بالدّرجة الأولى إضافة إلى أهداف أخرى سنتحدّث عنها لاحقا...

2 – الشّخصيّات:

تعدّ الشّخصيّة من أهمّ المكوّنات الفنّيّة للعمل القصصي وعنصرا مؤثّرا في تسيير أحداثه، وهي في قصص الأطفال لا تقلّ أهميّة عن قصص الكبار بل أشدّها تأثيرا، وينبغي أن تكون في قصص الأطفال «طبيعيّة وأن تكون مقنعة للقارئ وقابلة للتّصديق، قريبة من الواقع قدر الإمكان في نموّها وتصرّفها وحديثها»(42)

وقلّة الشّخصيّات يساعد على عدم تشتّت انتباه الطّفل ممّا يساعد على التّركيز والمتابعة.. فالقصّة متمحورة حول شخصيّتين اثنتين هما: سليم و مراد، وهما شخصيّتان طموحتان تحلمان بالشّهرة والمستقبل الواعد. وقد اختيرت الأسماء بدقّة:

ف "سليم" هو عكس العليل أو المريض، لكن سليم لم يبق سليما معافى كما كان قبل التّدخين لمرض خبيث أصابه أودى بحياته... و"مراد" أراد أن يحقّق مراده وأحلامه لكنّ كل شيء تبخّر وخسر الكثير.. خسر صديقه وصحّته وحلمه الأثير (مذيع مشهور).

والمؤلّف لم يحدّد الملامح الجسميّة للطّفلين ومع ذلك استطاع رسم بعض الملامح المشكّلة لشخصيّتهما، وجعلها مقنعة تبدو حقيقيّة أو تماثل الحقيقيّة. فسليم ذو شخصيّة فاعلة ومؤثّرة استطاع أن يؤثّر في صديقه ويقنعه بفعل التّدخين، بينما مراد ذو شخصيّة سلبيّة متأثّرة بغيره...

إضافة إلى هاتين الشّخصيّتين نجد شخصيات أخرى مساعدة لم يكن لها دور بارز في توجيه الأحداث وهي:

المعلّم: الذي كان يحترم رغبة مراد وحلمه في أن يصبح مذيعا مشهورا، فساعده على تحقيق ذاته من خلال الاستهلال بقراءة مراد في كلّ حصّة قراءة (مطالعة).

والد سليم: أخذ ابنه للطّبيب حين ازدادت حالته الصحيّة سوءا. وهو شخصيّة هامشيّة في القصّة، أُغفل ذكره رغم أنّ هذه الشخصيّة عموما (الوالد أو ولي الأمر) مهمّة وفاعلة لأنّها تتولّى دور التّربية والتّوجيه للأبناء... وإغفال ذكر هذه الشّخصيّة يحمل دلالات منها الإشارة إلى تخلي كثير من الآباء عن دورهم...

والدا مراد: لا يختلفان عن الشّخصيّة الآنفة الذّكر، فهما شخصيّتان هامشيّتان أسند لهما دور طباعة القصّة التي ألّفها ابنهما مراد بطلب منه...

الطّبيب: شخصيّة ثانويّة مساعدة تولّى علاج سليم وشخّص مرضه، وأشار إلى خطورة الوضع الصّحي الذي آل إليه.

3- الفضاء الزّمكاني:

«كلّما كانت القصّة ذات بيئة محدّدة وزمان ومكان معروفين كلّما كانت أكثر إقناعا للأطفال، لاسيّما إذا كانت هذه المعالم مألوفة للطّفل أو في مستوى إدراكه»(43)، والأماكن في القصّة قليلة جدا ومجهولة الاسم ومكانها غير محدّد، لكنّ الأحداث التي وقعت في فضائها أصبغت عليها صفة الواقعيّة وجعلتها أكثر إقناعا، وهي كالآتي:

أ-البيت:

هو فضاء يحقّق الأمن والاستقرار لأفراده، ويوفّر الحنان والتّربية السّليمة للأبناء، لكنّه في هذه القصّة يؤثّر سلبا على الطّفل (سليم) ويتحوّل إلى فضاء عدائي يغرس أفكارا غير سليمة في الذّهن، ومن الأحداث التي جرت في فضائه:

- اجتماع الصّديقان أمام التّلفاز ومشاهدة كل ما من شأنه أن يحقّق حلمهما.
- مشاهدة المسئول الكبير يلقي خطابا ويدخّن.
- التأثّر ومحاولة التّقليد.

ب-المدرسة:

وهو فضاء يسهم في نشر المعارف وتهذيب السلوكيّات وصقل المواهب وبناء الذّات، وفي هذه القصّة نجد ما يؤكّد ذلك (دور المعلّم ومساعدته مراد في مشروع تحقيق ذاته)، وفي محيط هذا الفضاء تنتشر السلوكيّات غير السّوية أيضا (التّدخين ومحاولة إقناع الآخر بهذا الفعل)، ومن الأحداث التي جرت في فضائه:

- محاولة التّأثير في الآخر وإقناعه.
- محاولة إبراز الذّات والظّهور بمظهر الشّخصيّة المسئولة.
- دور المعلّم الإيجابي لمحاولته مساعدة مراد في بلوغ هدفه وتحقيق ذاته..

ج-المستشفى:

يحافظ على دوره الإنساني المناط به، وهو ذو وجهين أحدهما إيجابي (الشّفاء) والآخر سلبي (بقاء المرض، الموت...)، ومن الأحداث التي جرت في فضائه:

- مساعدة الطّفلين ليستردّا صحّتهما المهدّدة.
- تبخّر حلم الصّديقين.
- موت سليم واعتلال صوت مراد...

4- اللّغة:

من أهمّ ما ينهض عليه البناء الفنيّ في القصّة "اللّغة"، فباللّغة ندرك الفضاء المكاني والزّماني اللّذين سيقت في إطارهما القصّة، وباللّغة نفهم الأحداث والصّراعات الجارية، وبها نتعرّف على الشّخصيات ونحدّد مستوياتها وتحرّكاتها...

وظّف المؤلّف لغة بسيطة واضحة ومعبّرة تناسب الأطفال أصحاب المرحلة المتوسّطة، فالقصّة جمل بسيطة تتركّب من كلمات بعيدة عن التّعقيد تتآلف مع نمو الأحداث، لأنّ «اللّغة ذات الألفاظ الصّعبة أو الغريبة التي لا يفهمها الطّفل تعوق عمليّة التّلقي والفهم والعيش في قلب الحدث، كما تعطّل انسيابيّة التّمثّل والتخيّل»(44)

لغة تساعد على تحقيق ثروة لغويّة للطّفل بما تضمنته من ألفاظ تحقّق القدرة على الاستيعاب، كما تتناسب مع مستوى الطّفل اللّغوي والإدراكي وتناسب قاموسه اللّغوي وتثريه أكثر، كما تُمكّن الطّفل من معرفة لغته الصّحيحة الخالية من الأخطاء بمختلف أنواعها (نحويّة، صرفيّة، إملائيّة...) وقد ساعد شكل الألفاظ والجمل ووضوح الخط على تحقيق ذلك، نذكر على سبيل المثال بعض النّماذج التي ساقها المؤلّف؛ والتي تسهم في تقويم لسان الطّفل وإبعاده عن بعض الأخطاء الشّائعة مثل:

الصَّحَافِيَّة(والصّحيح)..الصِّحَافِيَّة(45)

الحُنجُرَة(والصّحيح)..الحَنجَرَة(46)

لُفَافَة(والصّحيح)..لِفَافَة(47)

ومن الكلمات الجديدة التي تثري قاموس الطّفل اللّغوي:

- الكلمة ومرادفها لتوضيح المعنى وتسهيل الاستيعاب مثل:

تستهويه: «فكانت تعجبه الأخبار وتستهويه النّدوات الصّحافية»(48)

اللّفافة: «وظلّ متسائلا عن سرّ تلك اللّفافة (السيجارة)»(49)

- وأخرى لم يقدّم لها شرحا مثل: نشوة، جثّة هامدة، أريب.

والمقطوعة الشّعرية التي ختمت بها القصّة* ذات لغة جميلة مؤثّرة مع بساطة ووضوح ألفاظها وتراكيبها**، اعتمدت على الإيقاع الجذّاب الذي يسهّل الحفظ، ويبعث على استمراريّة التّلقي إلى النّهاية... وهي تتناسب مع مضمون القصّة وتلخّص فكرة المؤلّف التي أسّس عليها قصّته كما أنّها ذات هدف توجيهي؛ وبمثابة اعتراف صريح من الجاني (النّدم)، كما أنّ الجمع بين الشّعر والنّثر يثري المنجز القصصي ويوجّهه إلى مسار تعليميّ ويجعله أكثر إفادة.

وقد استطاعت القصّة أن تبرز كثيرا من الجوانب الفنّية التي تجذب الطّفل وتدفعه إلى مواصلة القراءة دون ملل فتتحقّق الاستفادة والهدف المنشود من وراء كتابتها، وبالتّالي يتضافر الهدف الفنّي مع بقيّة الأهداف الأخرى التّربويّة والأخلاقيّة والفكريّة دون أن ينقص عنصر التّشويق والإمتاع في القصّة.

5- السّرد:

طغى السّرد على القّصة فخلت من الحوار تماما، وخلو القصّة من عنصر الحوار قد يسبّب سأما للطّفل المتلقي ممّا يؤثّر على استمراريّة التّفاعل مع العمل الأدبي كما قد لا يشعر بواقعيّة الأحداث.

تعتمد قصّة "اللّفافة الملعونة" على طريقة "السّرد بضمير الغائب" أو ما يسمّى بـ "السّرد المباشر" أيضا، «وفيها يقص الكاتب الأحداث، ويقدّم الشّخصيّات، مستخدما ضمير الغائب»(50)، وهذه الطّريقة تجعل المؤلّف أكثر حريّة في تقديم الشّخصيّات والأحداث... «إذ لا يخشى معها أن يتوهّم القارئ أنّها ترجمة لفترة من حياته، أو أنّ أحداثها جرت له فكان بطلها»(51)، لذا فهي الأنسب لكتابة قصص الأطفال «إذ يُعطى الكاتب حريّة في الحركة، وانسيابيّة في التّعبير، وشموليّة في رسم الصّورة...ويعالج الأمر بشيء من الموضوعيّة النّسبيّة»(52).

وتركيز المؤلّف على هذه التّقنيّة السّرديّة جعله يكثر من استعمال صيغة الزّمن الماضي -وهذا ما نلحظه على طول القصّة- نظرا لتقريريّة وانتظام الأحداث وخطّيتها التي تلائم عمليّة الحكي وتسيطر على المتلقي (الطّفل)...

6 - الشّكل والتّصميم:

يعد «الشّكل والتّصميم عمليّة أساسيّة في إبراز الجانب الفنّي في صناعة كتاب الطّفل وذلك انطلاقا من اختيار العناوين والألوان المناسبة والجذّابة، إضافة إلى تصميم الغلاف والرّسوم والخطوط واختيار الحجم المناسب.»(53).

تّبعت القصّة نظاما معيّنا في تنسيق الصّفحات حيث نلحظ تناوبا بين الصّفحات المكتوبة والصّفحات المصوّرة (إذ تتبع كل صفحة مكتوبة (النّص) بأخرى مصوّرة)*، وهذا يحقّق «التّوازن العادل بين النّص والصّورة إذ يدعّم كلاهما الآخر.»(54)، ويعمل على استمراريّة اتّصال الطّفل المتلقي بالنّص المكتوب.

تعمل الصّور على توضيح المعنى وتحريك عنصر الخيال لدى الطّفل؛ وهي بمثابة «لغة ثانية مكمّلة للغة الحروف بواسطتها تكتمل الفكرة ومن خلالها ينفذ إلى كنه الأشياء وأبعادها»(55)، ويتوقّف ذلك على جمال الصّورة وحسن اتّساقها مع النّص فهي تعبّر «عن قيمة جماليّة زيادة على تمثيل الفقرة الملفوظة»(56)؛ وتسهّل استنتاج الدّلالات «كونها نصّا صامتا متقدّما على النّص المنطوق»(57)، ممّا يدعو إلى ضرورة «الاهتمام بالصّور التّوضيحيّة في القصّة شريطة أن تكون معبّرة وأن لا تبتعد عن موضوعها»(58).

ولا يكتمل جمال الصّورة إلاّ بعد تحليها بالألوان التي تضاعف جمالها وجاذبيّتها فهي عنصر مهم «بصفتها لغة قريبة من عقل الطّفل، موجّهة لإغناء الدّلالات...»(59)، ولكلّ لون قيمته الجماليّة والدّلاليّة التي تتوقّف على حسن اختيار المبدع.

ورسوم القصّة ذات خصوصيّة معيّنة إذ تعكس الهويّة الوطنيّة، وهذا يتّضح من أوّل صفحة من خلال الملامح الشّخصيّة لـ "سليم" وما يرتديه من لباس وكذلك أثاث الغرفة... لكن هذه الصّور – عموما– لم ترسم بشكل دقيق وجذّاب وكذلك الألوان أغلبها لم يختر بعناية ودقّة، ممّا قد يؤثّر في مقروئيّة هذه القصّة ويؤثّر في انجذاب الطّفل لها، لأنّ أهم ما يجذب الطّفل إلى قصّة معيّنة الرّسوم (الصّور) المصاحبة لها والألوان التي تتحلّى بها هذه الرّسوم، «فقد يتحوّل دور الصّورة من تدعيم النّص المكتوب إلى الهيمنة عليه، إذا استخدمت الألوان بشكل جذّاب وامتازت الألوان الأساسيّة... باعتبارها مضيفة على الرّسم سحرا وجاذبية إغوائيين»(60)، «فالرّسوم الجيّدة توحي بالنّص وقد تؤلّف هي ذاتها حواريّة النّص، عن طريق حوار الألوان والخطوط مع بقائها في نهاية المطاف منقوصة من خدمات اللّغة حيث لا يتم التّبليغ والتّدليل الوافي إلاّ بالقراءتين لغة ورسما»(61).

7– عتبة الغلاف:

ما يجذب انتباه الطّفل المتلقي أوّل مرّة هو غلاف القصّة وما يحمله من أشكال وصور وألوان آسرة، والشّيء الأكثر جاذبيّة وسحرا في الغلاف هو "العنوان" فقد كتب بلون أبيض لافت للنّظر وأسفله

صورة لطفل يجلس على كرّاس كبير يدخّن ورقة مزّقها من كرّاسه وجعلها على شكل لفافة سيجارة. وباقي مساحة الغلاف تبدو كقطعة من القماش الأحمر المنقوش وإذا أمعنّا النّظر نجد أنّ نقوشه ما هي إلاّ كتابات صغيرة الحجم للعنوان نفسه (اللّفافة الملعونة)... وتكرار العنوان وهيمنته بهذا الشّكل له دلالته إذ يجذب الانتباه ويستفز المتلقي الصّغير ويشعره اللّون الأحمر-خاصّة- بمدى خطورة وأهمّيّة الموضوع الذي تعالجه القصّة...

والحقيقة أنّ جاذبية العنوان لا تكمن في الطريقة التي كُتب أو عُرض بها؛ بل تكمن أيضا في حسن انتقاء الألفاظ المكوّنة له فلفظة "الملعونة" تجذب الطّفل المتلقي إلى عوالم فيها كثير من السّحر والخيال والعجائبيّة... وهذا الذي يميل إليه أطفال المرحلة المتوسّطة.

8- أهداف القصّة:

القصّة الجيّدة التي تضمن خلودها هي التي تحمل رسالة و«يستخلص منها الطّفل -شعوريّا أو لاشعوريّا- قيمة أو فكرة معتقدا، ينفعه في حياته...»(62)، فعلى الكاتب أن يضع نصب عينيه أثناء الكتابة للطّفل أهداف عدّة، ولا يشغله هدف على هدف آخر سواء كان فنّيا أو فكريّا أو تربويّا...

وهذه القصّة حافلة بأهداف عديدة نذكر منها:

أ- هدف تربوي توجيهي: إنّ أدب الأطفال ليس ترفيهيّا فحسب كما يعتقد بعضهم «بل ينبغي أن يكون له دور تربوي»(63) كما يؤكّد الدّارسون، إنّ «الكتابة للأطفال هي نوع من التّربيّة، وأنّ كاتب أدب الأطفال مرب أساسا قبل أن يكون مؤلّف قصّة»(64). وقد حاول الكاتب إبراز أهدافه دون إغراق في الوعظ أو الشّرح والتّفسير ممّا يؤثّر أكثر في الطّفل المتلقي بطريقة غير مباشرة أو غير مباشرة (شعوريّا أو لا شعوريّا)، ومن الأهداف التّربويّة والتّوجيهيّة التي تستخلص من القصّة:

- عدم اتّباع الصّديق فيما يضر وتقديم النّصيحة له.
- المحافظة على الصّحة أمر ضروري.
- الشّهرة تأتي بالاجتهاد والعمل الجاد لا بالمظاهر الخادعة كالتّدخين...

ب- هدف تعليمي تثقيفي: إنّ من أهداف الأدب الموجّه للأطفال تعليمهم «أشياء جديدة تساعدهم على فهم الحياة والتكيّف معها»(65).

ومن الأهداف التي تستخلص من القصّة:

- إنماء الجانب المعرفي للأطفال.

- إمدادهم بثروة لغويّة مهمّة.
- إنماء القدرة التّعبيرية للطّفل.
- توسيع وإثراء خيالهم.
- إبعادهم عن مختلف الأخطاء التّعبيرية (النّحوية، الصّرفية،الإملائيّة...).
- إيصال فكرة معيّنة لذهن الأطفال مثل: التّدخين مضر يؤدّي للهلاك...

ج- هدف فنّي جمالي: إنّ «النّص الأدبي للأطفال ليس عملا تربويّا فحسب، وإنّما هو عمل فنّي بالدّرجة الأولى»(66)،ويتمثّل ذلك في هدف رئيس وهو: إنماء الذّوق الفنّي والجمالي لدى الطّفل... إنّ نجاح العمل السّردي لا يعتمد على الفكرة الرّائعة فحسب «لأنّ المضمون الصّادق الرائع يفقد روعته إذا فقد جماليّته الفنّية والشّكلية»(67).

خاتمة:

وفي الأخير يمكن القول أنّ الشّاعر ناصر لوحيشي من خلال قصّة "اللّفافة الملعونة" قد نجح في تجاوز محاذير ما يخشى منه أثناء خوض غمار مثل هذه التّجربة أو بالأحرى المغامرة، وذلك من خلال النّجاح في تحقيق الأهداف التّربويّة التي أحسبها قد تناسبت مع مستوى عقول وحاجيات الأطفال، وراعت الطّريقة الجميلة في عرض المادة القصصيّة المحمّلة والمشبّعة بالدّروس والأفكار التّربويّة والأخلاقيّة التي يحتاجون إليها في مرحلة النّمو العقلي والفكري والأخلاقي، وهو ما يعدّ وعيا من المبدع الجزائري بشموليّة الرؤية الأدبيّة وقدرته وبراعته في مجال الكتابة الأدبيّة بكل أنواعها والتّنويع فيها من حيث المستوى العمري والفئوي للمتلقي، وحتى من حيث تعدّد الأجناس الأدبيّة كما فعل هذه المرة في السّرد القصصي الشّاعر "ناصر لوحيشي".

هوامش:

(1) ينظر عبد الفتّاح أبو المعال: أدب الأطفال دراسة وتطبيق، (2001)، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، (عمان)، ط2، ص31 وَ نجيب الكيلاني: أدب الأطفال في ضوء الإسلام، (1998)، مؤسّسة الرّسالة، (بيروت)، ط4، ص56.

(2) محمّد مرتاض: من قضايا أدب الأطفال (دراسة تاريخية فنيّة)، (1994)، ديوان المطبوعات الجامعية، (الجزائر)، ص18.

(3) عبد الفتّاح أبو المعال: أدب الأطفال دراسة وتطبيق، ص12.

(4) عبد الفتاح عبد الكافي: الأدب الإسلامي للأطفال، (1997)، دار الفكر العربي، (القاهرة)، ط1، ص12.

(5) المرجع نفسه: ص12.

(6) مفتاح محمّد دياب: مقدّمة في ثقافة وأدب الأطفال، (1995)، الدّار الدّولية للنّشر والتّوزيع، (مصر- كندا)، ط1، ص61.

(7) المرجع نفسه: ص61.

(8) المرجع نفسه: ص62.

(9) المرجع نفسه: ص62.

(10) المرجع نفسه: ص67.

(11) المرجع نفسه: ص67.

(12) المرجع نفسه: ص67.

(13) حسين عبروس: أدب الطّفل وفن الكتابة، دار مدني، ص34.

(14) ينظر محمّد مرتاض: من قضايا أدب الأطفال (دراسة تاريخية فنيّة)، ص25-33.

(15) نجيب الكيلاني: أدب الأطفال في ضوء الإسلام، ص22.

(16) المرجع نفسه: ص22.

(17) الأعراف: الآية176 .

(18) مفتاح محمّد دياب: مقدّمة في ثقافة وأدب الأطفال، ص19، نقلا من علي الحديدي:ا لأدب وبناء الإنسان، ص226.

(19) ينظر مفتاح محمّد دياب: مقدّمة في ثقافة وأدب الأطفال، ص 21.

(20) المرجع نفسه: ص22.

(21) ينظر عبد الفتّاح أبو المعال: أدب الأطفال دراسة وتطبيق، ص32.

(22) مفتاح محمّد دياب: مقدّمة في ثقافة وأدب الأطفال، ص 23.

(23) المرجع نفسه: ص24.

(24) حسين عبروس: أدب الطّفل وفن الكتابة، ص25،26.

(25) ينظر عبد المعطي نمر موسى و محمّد عبد الرّحيم الفيصل: أدب الأطفال، (2000)، دار الكندي للنّشر والتّوزيع، (الأردن)، ص23.

(26) أحمد منور: أدب الأطفال، يوم: 03 /2021/12، السّاعة 13:00، الموقع:
http://atfaluna.atspace.com/adab/1.htm

(27)حسين عبروس: أدب الطّفل وفن الكتابة: ص59.

(28) المرجع نفسه: ص59.

(29) المرجع نفسه: ص60.

(30) أحمد منور: أدب الأطفال، الموقع نفسه.

(31) الموقع نفسه.

(32) ينظر: أحمد منور: أدب الأطفال، الموقع نفسه وَ محمد الأخضر عبد القادر السائحي: تاريخ أدب الطّفل في الجزائر، (2002)، دار هومه، (الجزائر)، ط1، ص 27_33.

(33) أحمد منور: أدب الأطفال، الموقع نفسه.

(34) الموقع نفسه.

(35) حسين عبروس: أدب الطّفل وفن الكتابة، ص62.

(36) مفتاح محمّد دياب: مقدّمة في ثقافة وأدب الأطفال، ص145.

(37) ناصر لوحيشي: اللّفافة الملعونة، دار الهداية للنّشر.

(38) ناصر لوحيشي: شاعر وقاص، أستاذ بجامعة الأمير عبد القادر – قسنطينة (الجزائر).

(39) ينظر حسين عبروس: أدب الطّفل وفن الكتابة، ص43.

(40) عبد الفتّاح أبو المعال: أدب الأطفال دراسة وتطبيق، ص40.

(41) سعد أبو الرّضا: النّص الأدبي للأطفال، (1997)، دار البشير للنّشر والتّوزيع، (عمان)، ط2، ص134.

(42) مفتاح محمّد دياب: مقدّمة في ثقافة وأدب الأطفال، ص148.

(43) سعد أبو الرّضا: النّص الأدبي للأطفال ، ص134.

(44)نجيب الكيلاني: أدب الأطفال في ضوء الإسلام، ص60.

(45) ناصر لوحيشي: اللّفافة الملعونة، ص01.

(46) المصدر نفسه: ص09.

(47) المصدر نفسه: ص03.

(48) المصدر نفسه: ص01.

(49) المصدر نفسه: ص03.

* ويصدق القول أيضا على البيت الشّعري في ص07 (**وإذا كانت النّفوس كبارا * تعبت في مرادا الأجسام**).

** قد يصعب استيعاب هذه الأبيات على أصحاب المرحلة العمرية المتوسّطة.

(50) عزيزة مريدن: القصّة والرّواية، دار الفكر، ص45.

(51) المرجع نفسه: ص45.

(52) نجيب الكيلاني: أدب الأطفال في ضوء الإسلام، ص62.

(53) حسين عبروس: أدب الطّفل وفن الكتابة، ص41.

* ماعدا الصّفحة الأخيرة إذ نجد صفحة مكتوبة فقط.

(54) سعد أبو الرّضا: النّص الأدبي للأطفال ،ص20.

(55) عبد القادر عميش: قصّة الطّفل في الجزائر دراسة في المضامين والخصائص، دار الغرب للنّشر والتّوزيع، ص215.

(56) المرجع نفسه: ص218.

(57) المرجع نفسه: ص212.

(58) عبد المعطي نمر موسى و محمّد عبد الرّحيم الفيصل: أدب الأطفال، ص99.

(59) عبد القادر عميش: قصّة الطّفل في الجزائر دراسة في المضامين والخصائص، ص226.

(60) المرجع نفسه: ص216.

(61) المرجع نفسه: ص217.

(62) نجيب الكيلاني: أدب الأطفال في ضوء الإسلام، ص55.

(63) المرجع نفسه: ص48.

(64) عبد المعطي نمر موسى و محمّد عبد الرّحيم الفيصل: أدب الأطفال، ص63.

(65) المرجع نفسه: ص32.

(66) سعد أبو الرّضا: النّص الأدبي للأطفال ، ص06.

(67) إيفلين فريد جورج يارد: نجيب محفوظ والقصّة القصيرة، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، ص 201 .

قائمة المراجع:

1- أحمد منور: أدب الأطفال، يوم: 03 /2021/12، السّاعة 13:00، الموقع:
http://atfaluna.atspace.com/adab/1.htm

2- إيفلين فريد جورج يارد: نجيب محفوظ والقصّة القصيرة، دار الشروق للنّشر والتّوزيع.

3- حسين عبروس: أدب الطّفل وفن الكتابة، دار مدني.

4- سعد أبو الرّضا: النّص الأدبي للأطفال، (1997)، دار البشير للنّشر والتّوزيع، (عمان)، ط2,

5- عبد الفتّاح أبو المعال: أدب الأطفال دراسة وتطبيق، (2001)، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، (عمان)، ط2.

6- عبد الفتاح عبد الكافي: الأدب الإسلامي للأطفال، (1997)، دار الفكر العربي، (القاهرة)، ط1.

7- عبد القادر عميش: قصّة الطّفل في الجزائر دراسة في المضامين والخصائص، دار الغرب للنّشر والتّوزيع,

8- عبد المعطي نمر موسى و محمّد عبد الرّحيم الفيصل: أدب الأطفال، (2000)، دار الكندي للنّشر والتّوزيع، (الأردن).

9- عزيزة مريدن: القصّة والرّواية، دار الفكر,

10- محمد الأخضر عبد القادر السائحي: تاريخ أدب الطّفل في الجزائر، (2002)، دار هومه، (الجزائر)، ط1,

11- محمّد مرتاض: من قضايا أدب الأطفال (دراسة تاريخية فنيّة)، (1994)، ديوان المطبوعات الجامعية، (الجزائر).

12- مفتاح محمّد دياب: مقدّمة في ثقافة وأدب الأطفال، (1995)، الدّار الدّولية للنّشر والتّوزيع، (مصر- كندا)، ط1.
13 - ناصر لوحيشي: اللّفافة الملعونة، دار الهداية للنّشر.
14- نجيب الكيلاني: أدب الأطفال في ضوء الإسلام، (1998)، مؤسّسة الرّسالة، (بيروت)، ط4.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 310 - 320 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الأدب التّفاعلي بين هاجس الإبداع وأسئلة النّقد

Interactive Literature of Creativity Obsession and Criticism Questions

شهرة طاهري[1] * /محمد عروس[2]

Chahra Tahri[1] / Mohamed Arous[2]

مخبر الدراسات الإنسانية والأدبية E0280900

جامعة الشيخ العربي التبسي- تبسة- (الجزائر)

Larbi Tebessi university –Tebessa- (Algeria)

chahra.tahri@univ-tebessa.dz[1] arousmohammed@univ-tebessa.dz[2]

تاريخ الإرسال: 2022/06/26	تاريخ القبول: 2022/04/05	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

تتفاعل هذه الدّراسة قرائيا مع الكتابة الأدبية الجديدة عبر البحث في ثنائية الإبداع والنّقد في الرّقميّ التّفاعليّ، رجاء بلورة رؤية نقديّة محدّدة، في محاولة للإجابة عن جملة من التّساؤلات المتمحورة في: ما ماهية هذا النّمط من الكتابة؟ وما التّصنيف الأجناسي الّذي يمكن أن تنضوي تحته؟ وما موقف النّقد حيالها ؟

سعيا لتحقيق ذلك سيتم اعتماد نقد النّقد القائم على الأركيولوجيا والتحليل والتأويل بهدف تشكيل وعي بالكتابة النّصيّة الجديدة عبر خطة تمثّلت في: مقدّمة طُرحت فيها الإشكاليّة ووُطِّئ للموضوع، ليُشفع ذلك بثلاثة عناوين تناولت وعالجت على التّوالي: الأدب التّفاعليّ مفاهيم وتصوّرات، الأدب التّفاعليّ والتّداخل الأجناسي، الأدب التّفاعليّ وموقف النّقد منه. ثمّ الخاتمة المتضمّنة أهمّ النّتائج بأنّ هذا الإبدال النّصي وافق إبدالا حضاريا، وذاك التّداخل الأجناسي انعكاس للأنساق المفتوحة المعبّرة عن الظاهرة الأدبيّة المتّسمة بالديناميكية والحيويّة.

الكلمات المفتاح : أدب تفاعلي ؛ تداخل؛ أجناسي؛ إبداع؛ نقد.

Abstract :

This study interacts with new literature by researching the dichotomy of creativity and criticism of interactive digital text. For developing a specific critical vision, in an effort to answer a range of questions center: What is this pattern of writing, what is the gender classification under which you can join, and what is the attitude of

* شهرة طاهري.chahra.tahri@univ-tebessa.dz

criticism about it? To that end, criticism based on archaeology, analysis, dialogue and interpretation will be adopted, With a view to creating awareness of new scriptwriting, Through a plan of: A very problematic introduction to the topic, To be accompanied by three addresses addressed/processed in a row. Interactive text and perceptions, interactive text, overlap gender classification, interactive text and cease criticism. Then the conclusion of the most important outcome.

Keywords: Inetractive Literature ; genera; intersection; creativity; criticism

المقدمة :

تندرج هاته الورقة ضمن هاجس بحثي يتغيّا مقاربة وقراءة الكتابة الجديدة، الكتابة عبر الوسائط التّقنيّة الحديثة كنمط من الاستعارات الكبرى إنتاجا ونقدا؛ إذ يعتبر الواقع الرّقميّ المسؤول الأوّل عن تجلّ مثل هكذا نصوص. ما يدفع للتّساؤل عن كنه هذا المستجدّ، وهل يمكن وسمه أجناسيا؟ أم أنّه جزء من المألوف والمعروف من الأجناس الأدبيّة السابقة؟ وما موقف النّقد أو الساحة النّقديّة منه؟

هذه الأسئلة ستكون بمثابة الموجّه لخطى ومسار الدراسة انطلاقا من الفرضية المتمثّلة في:

أنّ هذا الأدب بِدْعٌ مستحدث، جاء لتدارك العجز والضّعف والهشاشة في أحد أطراف المنظومة الإبداعيّة، علاوة على كونه انصياعا للواقع الرّقمي.

إنّ التّجدّد والتّعدّد الواسم لهذا النّمط من الكتابة هو مكمن جدوى البحث فيها، والدّافع الأساس لسبر أغوارها بغية الوقوف على الماهية المفاهيمية الممكنة لهذا النّص، والتحديد الأجناسي له، وأصداء النّقد عنه.

وفي سبيل تحقيق ذلك سيتمّ اعتماد إستراتيجية نقد النّقد النّازعة للحفر الأركيولوجي، والتحليل والتّأويل لمختلف المقولات النّقدية ولغة خطاباتها، المؤسّسة والحاضنة لهذا النّمط الإبداعيّ.

سعيا لبلوغ الأهداف المرجوّة سُطّرت خطّة بحثيّة تتمثّل في: مقدّمة متضمّنة لتوطئة أو تمهيد للموضوع طارحا الإشكالية والفرضية الّتي يتأسّس عليها، والمنهج المعتمد في الدّراسة، وجدوى الدّراسة ودوافعها والأهداف المرجوّة منها، ليُعطف كلّ ذلك بخطّة تتمحور في ثلاثة عناوين رئيسيّة؛ خُصّص الأوّل منها لبيان التّصوّرات المفاهيميّة لهذا الأدب، أمّا الثّاني فيعالج التّصنيف والتّداخل الأجناسي لهذا الأدب،

وأمّا الثّالث والأخير فيتناول الموقف النّقديّ من هذا الأدب؛ ليخلص كلّ ذلك بخاتمة بأبرز مستخلصات ونتائج الدّراسة.

1_ الأدب التّفاعليّ مفاهيم وتصوّرات:

عرفت الساحة الأدبية والنّقدية حراكا ثقافيا أسهم في وجوده وتجليه الثورة المعلوماتية الكبرى والغزو الوسائطي التقنيّ للأوساط الفنيّة الأدبيّة، ما نجم عنه انتشار كتابة أدبيّة جديدة، ما أدى إلى تغيّر وتغيير جذريّ في منظومة الإبداع الأدبيّ، وكذا في نمط إنتاج هذا النّص وتشكيله وبنائه وتلقيه؛ إذ أصبح الترابط السّمة الأساسيّة لهذا النّص، وهذا التّرابط _ حسب سعيد يقطين _ لا يقتصر على العلاقة بين نصين: سابق ولاحق، بل هو أشمل من ذلك، إنّه التّفاعل النّصي في عامّته أو بمعناه الأوسع والأشمل _ إن صحّ التّعبير _ المتحقق من خلال شاشة الحاسوب وتقنياته الخاصة، فالتّرابط النّصي في النّص الإلكتروني التفاعليّ «يتجسّد من خلال الرّوابط الّتي تتم داخل النّص نفسه، ويسمح لنا هذا بالانتقال داخل النّص، وفق ما تستدعيه عملية القراءة. /../ ويتيح لنا "الترابط" في النّص الإلكتروني ليس التحرّك بين النّصوص اللّفظية فقط، ولكن أيضا الانتقال بين علامات غير لفظيّة، مثل الصّوت، أو الصورة، أو الخارطة، أو اللّوحة، أو الصّورة الحيّة أو المتحرّكة، ويعرف هذا التّوسيع بترابط الوسائط "Hypermédia ". ومعنى ذلك أنّ مفهوم التّرابط يتجاوز "اللّفظي" إلى أنظمة متعدّدة. وهذا الشّكل من الترابط بمعنييه ما كان ليتحقق لولا التّطور الّذي تمّ مع استخدام النّص الإلكتروني، وتوظيف الوسائط المتعدّدة»[1]. إنّ هذا الخطاب النّقدي يشير رأسيا إلى فكرة وكيفيّة بناء النّص التّفاعليّ استنادا إلى تقنيّة ال"Hypertext/ النّص المترابط" وما يتيحه بناؤه النّسقي من إمكانيّة لإضافة عناصر غير لغويّة، مشيرا في ذات الوقت إلى مسألة هامة وأساسيّة في الإبداع الرّقميّ التّفاعليّ ألا وهي قضيّة التّفاعليّة وتعدّد أنماط القراءة الإنتاجيّة وحرّيتها (بخاصة في النّسق الإيجابي)، وما يكفله من مساواة بين المبدع والمتلقي كنمط مستحدث في الإنتاج الأدبيّ التّفاعليّ التّشاركيّ. وهو جوهر ولبّ التّباين والتّمايز بين المتلقّي الورقيّ والمتلقّي الرّقميّ. وبوجه خاص مستخدم النّسق الإيجابي.

ودائما وفي ذات السّياق السّاعي للوقوف عند الحدود المفاهيميّة للنّص التّفاعليّ يذهب محمد عروس إلى تعريفه بأنه: «نص مترابط أو متشعّب، وذلك ما يعطيه إمكانات متنوّعة في الجمع بين الصّوت، والصورة، والكلمة، والسكون، والحركة، والحذف، والإضافة، وتعدّد المداخل النّصيّة، وانفتاح النهايات على مستوى البناء الفني للنّص، كما يمنحه تعدّد المداخل القرائيّة، وتداخل مسارات القراءة الأمر

الّذي يفتحه على التّأويل المتعدّد، ويرهنه على قلق القراءة»[2]؛ عطفا على كونه نصا مفتوحا، نصا بلا حدود، ملكا لجميع روّاد الفضاء الافتراضي. بما يمنحه من تعدّد المسارات والخيارات للمتلقّين، ما يوسّع آفاقه وينوّعها بتزامنية الإنتاج/التأويل؛ ما يكفل ديمومته.

من الطّرح السابق يمكن القول: إنّ اللّغة المكتوبة قد تكون بمثابة النّواة النّصية في النّص الرّقميّ التّفاعليّ «ولكّنها ليست الوحيدة؛ إذ قد يقدّم إلينا بعض النّصوص الّتي يتفاعل معها انطلاقا من علاماتها الخاصة: يمكننا مثلا الانتقال بواسطة مؤشّر الفأرة من قراءة مادة،، إلى تصريح صوتي،،. ومعنى ذلك أنّ تعدّد الوسائط في النّص الإلكتروني يأتي ليتجاوز البعد اللّفظي الّذي يقف عنده النّص المكتوب، وبذلك نتعدّى "التّلفيظ" ونتجاوزه إلى "تعدّد العلامات" بتعدّد الوسائط»[3]. ولعلّ هذا التّنوع والانفتاح العلاماتي بين ما هو لفظي وغير لفظي، يجعل النّقد السّيميولوجيّ الأكثر إمكانيّة لمقاربة هذا النّص.

وفي المحصّلة يمكن القول أنّ كيفية بناء هذا النّص الرّقميّ التّفاعليّ القائم على مفهومي العقدة والرّابط، والمتجسّد وفق نظام على الخط، ما يكفل إضافة أية أفكار مستحدثة ومستجدة بتجدد القراءة والاستخدام، بالإضافة إلى إتاحته الحرية الانتقائيّة للمدخل القرائي ولمسار الأحداث؛ ليتجاوز بذلك الأحاديّة والخطّية الورقية في المنظومة الإنتاجيّة التّقليديّة، وسرد الأحداث عبر التّقنية ووسائطها الكاسرة للتّعاقبية التّراتبيّة القسرية في الإنتاج الورقي؛ محقّقا بذلك الحرّية القِرائيّة، مجابها الأحادية الاحتكاريّة في الإنتاج واتّجاه العمليّة الإبداعيّة.

وعليه يمكن القول: إنّ الرقميّة حرّرت الإبداع الأدبيّ من أحاديّة وخطيّة النّص المكتوب إلى التّعدّد والتّشعب وإعادة التّشكيل والبناء، ما يكفل التّنوع والتّجدّد للأفكار والعلامات والأحداث وسيرها بفضل الميديولوجيا ومختلف مشتقات التّقنيّة.

2. الأدب التّفاعلي وجدليّة التّداخل الأجناسي:

باعتبار العصر عصر التّحولات الكبرى بامتياز، فإن الإبداع الأدبيّ كذلك _ وحسب محمد عروس _ خضع لـ «جملة من التّحولات ،، وفي كلّ تلك التّحولات كان سؤال النّقد حاضرا دائما، فهو يسائل الظّاهرة الإبداعيّة، ويبحث في أسسها، ويحاول الكشف عن أبعادها وجمالياتها. وبالمقابل كان فعل التّجاوز المستمر لحدود الجنس الأدبي والثّورة عليه، وتحطيم قيوده مجالا رحبا لحيوية الإبداع، حتّى صار بمثابة اعتقاد أنّ الإبداع الجدير بالبقاء هو الإبداع المتفرّد، الذي يكتسي تفرّده بتفاعله الإيجابي مع ثنائية الخرق والاتّباع، فهو يتميّز بالسّكون والهامشية بمقدار اتّباعه، ويتعلّق بالحركة والمركزيّة بمقدار ما يخرق من

قواعد، ويتجاوز من حدود، ويشكّل لهويّة جديدة»[4]. ولعلّ تلك الرّغبة في الابتكار والابتداع وما حضنها من واقع رقميّ مستجدّ، متباين كليّة عمّا سبق برّر الحاجة «إلى جنس أدبي جديد، ليس هو بالرّواية وليس هو بالشّعر وليس هو بالمسرح ولا السّينما، و لا أيضا اللّغة التّقنية الجديدة بل هو مزيج من كل هذا معا، كتابة جديدة عابرة للأجناس الأدبية السّابقة وعصيّة عن التّجنيس إن نحن حاكمناها باستخدام النّظريات النّقدية السّابقة، ذلك أنّنا أمام لغة (كتابيّة) جديدة ومختلفة لم تعد الكلمات سوى جزء من كلّ فيها، كتابة تجد فيها الصّورة والحركة والموسيقى والأغاني والمشهد السّينمائي وفن الجرافيكس، وبرامج تقنيّة متعدّدة ومختلفة إضافة إلى الكلمة»[5]. كتابة جاءت وتجلّت انسجاما مع تولد ذائقة جديدة على مستوى الإنتاج والتّلقي.

في محاولة لتتبّع هذا التّداخل أو التّماهي والتّزاوج بين ما هو أدبيّ جماليّ وفنيّ، وما هو تقنيّ، كان التّساؤل الّذي يفرض نفسه وبشدّة هو سؤال التّصنيف الأجناسي لهاته الظّاهرة الإبداعيّة المستحدثة، كونها من أكثر القضايا خطورة حول إنتاج النّص التّفاعليّ _ حسب النّاقد الأردني إبراهيم أحمد ملحم _ مستدلا ومستندا في رأيه أو حكمه ذاك إلى «دراسة بعنوان "متون متجاورة متساكنة: الشعر من السماع والقراءة إلى التّفاعل"، للناقد باقر جاسم (الّذي يقول): [تقدّم القصيدة التّفاعليّة نفسها بوصفها جنسا أدبيا جديدا، وإن كان ذا صلة لم تنقطع بالشّعر، فهي شعر من حيث الانتماء والفعل، لكنها تخرج على كثير من ضوابط الشّعرية العربيّة، أو غير العربيّة، وسماتها التّقليدية أو الحداثيّة. وهي تقدّم نفسها، أيضا بوصفها محاولة للخروج على كثير من خصائص النّص الورقي وأطره المألوفة والمستقرّة، وذلك لكونها تتعامل مع وسيط مختلف تماما هو الحاسوب والشّاشة الرّقميّة، ومع ما يمكن أن يقدّمه هذا الوسيط من ممكنات فنيّة وتقنيّة تؤثّر في طبيعة الإنشاء الشّعري نفسها، وفي عملية التّلقي في آن واحد]»[6]. ذلك أنّ هذا النّص أو المنتج الإبداعي الأدبي [مختلف على نحو جوهري عن جنس الشعر من حيث الخصائص، ويتجاوز مفهوم جامع النص Architext إلى مفهوم أوسع، وأكثر شمولا حتى من مفهوم جامع الأجناس الأدبية Archigenre، لأنّه نوع من جامع الفنون والآداب Archiarts، فهو مفتوح يشمل الأنواع الأدبية والسينما والأنواع الفنيّة كافّة]، ليخلص بذلك النّاقد إبراهيم أحمد ملحم إلى أنّه «وما دام النّص التفاعليّ ينتمي إلى جنس مختلف عن الشّعر فإنّه بحاجة إلى ناقد مختلف /../ يُتطلّب (منه) ..: تعميق ثقافة النّاقد الأدبي بالنّقد الفنّي على اختلاف قنواته»[7]. ذلك أنّ هذا النّص يتأسّس على تعدّد الأصوات والمبدعين أو الذّوات المبدعة، والحواريّة والتّناص بمختلف أنماطه.

كما تجدر الإشارة إلى أنّ بعض المشتغلين والدّارسين لهذا النّص يرى أنّ كثرة التّناص (اللّفظي أو غير اللّفظي) ستقود إلى الـ(ما بين أجناسية)، ما يرسم مسارين أو خطين للنّاقد المعلوماتي:« المسار الأوّل عندما يستشعر النّاقد بغلبة جنس بعينه على النّص، وهنا يمكن تطبيق ما نسميه بـ(النّص القاعدة)»[8]. بمعنى أن التّصنيف والوسم الأجناسي لذلك الإبداع يتمّ بناء على نسبة الغلبة لنمط سردي على حساب باقي المكوّنات أو العناصر النّصيّة الأخرى الدّاخلة في تركيبة المنتج الأدبي. فالنّص القاعدة محور وأساس معياري في إطلاق الحكم الأجناسي. وباقي العناصر تختبر نقديا بمدى مواءمتها ومساهمتها في الوظيفة القصديّة والاتّصاليّة والجمالية للمنتج النّصي عامّة.

أما المسار الثاني فيتضح ويحلّ عند «صعوبة تحديد هويّة النّص لكثرة التناص وكثرة التّقنيات، وهنا نسقط الأجناسية ونصبح أمام النّقد الدّاخلي الحر لجماليات النّص»[9]. وعليه يمكن القول إنّ النّاقد في المسار الأخير يقف أمام حتميّة سقوط أو تجاوز «المحور الأستاتيكي المتمثّل في التّحديد الأجناسي للنّص، (والبقاء) فقط أمام المحور الدّيناميكي (بتراسله المفتوح – وبتقنياته ... .)، والنّاقد المعلوماتي هنا انعتق من أسر الانقرائيّة الباحثة عن نقاط التّماس والتّداخل في النّص، وأصبح أمام فاعلية قرائيّة حرّة تقدّر جماليّة البناء الحادث، وتقدّر السببيّة الدّورية بديلا عن السببيّة الأحاديّة»[10]. إنّ هاته البينيّة المكوّناتية، البنائيّة أو التّشكيلية لهذا النّمط من النّصوص الإبداعية تتطلّب رؤى قرائيّة ونقدية جديدة قد تكون تركيبية من مناهج وآليات متعدّدة ومتنوعة عساها تتمكّن بذلك من استيعاب الانفتاح العلاماتي والرّؤيوي والمعرفي المميّز لهذا النّوع من الكتابة المفروضة من قبل الواقع الرقميّ العولميّ والمعلوماتيّ؛ ذلك أن «تغير الواسطة الّتي يظهر عبرها الإبداع عموما، يؤدي إلى ظهور أشكال كتابيّة وقرائيّة جديدة ترتهن إلى التّطوّر التقنيّ»[11]، وهو ذات المنحى الّذي نحاه سعيد يقطين الذي يرى بأنّه وفي خضم الحديث عن: «أدب جديد بسمات جديدة فإنّ ذلك يستدعي بالضرورة نقدا مختلفا بأدوات ورؤية جديدة تتلاءم مع الطبيعة والوظيفة التي يتصف بها الأدب الرقمي»[12] رجاء الوعي بهذا المنتج النصي والإحاطة النّقدية الفعليّة بهاته الكتابة الجديدة.

أمّا عمر زرفاوي فقد حسم الجدل القائم بشأن هذا النّص أو الخطاب الأدبي بأنّه: «جنس أدبي جديد تخلّق من رحم التّقنية، قوامه التّفاعل والتّرابط، يستثمر إمكانات التّكنولوجيا الحديثة ويشتغل على تقنيّة النّص المترابط(Hypertext)، ويوظّف مختلف أشكال الوسائط المتعدّدة (Hypermedia)، يجمع بين الأدبيّة و الإلكترونيّة»[13]. وعليه يصحّ القول: إنّ الرّقميّ التّفاعليّ جنس ونمط أدبي مستقل عن

باقي الأجناس الأدبيّة المألوفة، حديث حداثة التّقنيّة المسهمة في انبثاقه، والرّؤى الحضاريّة والذهنية المعايشة له. يتقاطع مع باقي الأجناس ويتعالق مع مختلف الحقول المجاورة شأنه شأن المعارف البينية المعاصرة باعتبارها السّمة الغالبة والمميّزة للعصر. ذلك أنّ تغيّر الواسطة أو الوسيط كتعبير عن إبدال حضاري رؤيوي يفرض الإقرار بوجود إبدال أجناسي ينسجم ويتواءم والرّؤى والمعارف الّتي أفرزته.

3. الأدب التّفاعليّ وموقف النّقد منه:

يواجه هذا الأدب أو الكتابة الجديدة _ والتي تفرضها منطقها بحكم سلطة العصر أو الواقع الرّقميّ _ موقفين مختلفين ومتباينين بين الرّفض والقبول، من حيث الأسباب والمبرّرات:

3. 1 . موقف الرّفض: إنّ الرّأي القائل بالرّفض لهذا النّمط من الكتابة والإبداع التّفاعلي يستند في ذلك إلى أنّ هذا التّخلّق أو المنتج «جنس هجين، ودخيل على العملية الإبداعيّة، لا يلجأ إليه إلا من لا يمتلك موهبة حقيقيّة، فيحاول تعويض ذلك باستثمار الخصائص الّتي توفّرها التكنولوجيا الحديثة»[14]. كما يبرّر الكثير من أصحاب هذا الموقف اعتراضهم لهذا التّخلّق الأدبيّ «بأنّ الكتابة بالقلم أكثر أصالة والتكنولوجيا معقّدة وهي تخلو من أي خيال»[15]. وتذكر فاطمة البريكي أنّ من أبرز الأسباب التي يتحجّج بها أو يعلّل بها الرّافضون لهذا النّوع من الإبداع رفضهم له، كونه ينسف فكرة الملكية ويغيّبها. وفي سبيل الاستشهاد على ذلك تعرض البريكي أحد المقالات الطّارحة لهذا الرّأي على «موقع (Salon.com)، بعنوان: (Author-Free Writing)، جاء فيها إنّ (التّفاعليّة الحمقاء) حلّت محل المبدعين في مغامرات الكتابة الجماعيّة الجديدة. ومن الأمثلة الّتي ذكرت بهذا الصّدد تجربة مكتبة (أمازون. كوم-Amazon.com) الإلكترونية، الّتي أوعزت إلى (جون أبديك- John Updike) بكتابة الفقرة الأولى من رواية بوليسية، ثم طلبت من بعض المتنافسين أن يضيف كلّ منهم فقرة واحدة إلى النّص الرّوائي، وبعد ذلك أنهى (أبديك) الرّواية بفقرة ختاميّة، ونسبت الرّواية له، فصار اسمها (رواية أبديك البوليسيّة الأولى)، ولم يُشر إلى جهود المشاركين الآخرين الذين قاموا بإضافة فقراتهم الخاصّة إليها»[16]، مما اعتبره صاحب المقال هضم وتعدّ على الحقوق المعنوية لباقي المشاركين، «بوصفهم كتّابا مشاركين في كتابة تلك الرّواية ،، وملكية كلّ منهم لفقرة من فقرات الرّواية لم تصن، وأصبحت الرّواية ملكا لشخص واحد دون أن يعرف السّبب، فهل يعقل أن يكون مالكا للرّواية، لأنّه كتب فيها فقرتين في حين كتب الآخرون فقرة واحدة فقط؟!»[17]. وعليه يمكن القول والخلوص إلى أنّ فكرة أو موقف الرّفض لهذا النّمط من الكتابة تنطلق من الاعتراض أو معارضة فكرة الإنتاج الجماعي التّشاركي

باعتبارها حجر الزّاويّة أو القوام الأساس في الأدب التفاعليّ المناقضة والمعارضة للمبدع الواحد والمالك الواحد للنّص.

إنّ تلك الفكرة أو السبب الّذي ينطلق منه أو يعلّل به الرّافضون لهذا الأدب رفضهم ذاك ما هو في حقيقة الأمر إلا تعبير وامتداد للفكرة التقليدية للعملية الإبداعيّة، «ولكننا الآن في عصر يتجاوز كلّ ما هو تقليدي، ويبعث روحا جديدة في كل الثوابت الّتي نشأنا عليها. .. (ف) العملية الإبداعيّة .. عمليّة متجدّدة، أو يجب عليها التّجدد ومواكبة العصر الّذي تعيشه كي تعبّر عنه وتمثّله في العصور اللاحقة، وإلا كانت عبثا يجب عليه التّخلّص منه بشكل أو بآخر»[18]. ولعلّ هذا – ومع أسباب أخرى – ما جعل أو خلق موقفا مُباينا ونظيرا للموقف السابق ممثلا بذلك موقف الدّعم والقبول للكتابة التّفاعلية الجديدة.

3. 2 . موقف القبول: وعلى النّقيض مما رمى إليه أصحاب الموقف السّابق المنادين بالمبدع الواحد والمالك الواحد للنّص، فقد ذهب النّاقد الأردني 'إبراهيم أحمد ملحم' إلى «أنّ نسبة عاليّة من القرّاء، تبحث عن شيء مختلف في القراءة يتّفق وطبيعة المرحلة الرّاهنة حيث الحريّة في القراءة، والتّعبير عمّا نقرأ، ورفض مصادرة الكاتب على الأفكار أو تحريك مجرى الأحداث في اتّجاه معيّن، والتّلاعب بمصائر الشّخصيات»[19]، وهو ما جسّده الأدب الرّقميّ التّفاعليّ من خلال التّكنولوجيا الحديثة وما تتيحه وسائطها من خدمات فائقة تتوافق والقارئ العددي المحاور لنص رقميّ أفرزه واقع إلكتروني معلوماتي. ذلك أنّ هذه الأجيال «قد تحسم نسبة كبرى منها الأمرَ لصالح التّقنيّة، لأنّها نمت معها، وصارت جزءا من منظومة حياتها اليوميّة للحصول على المعرفة، أو تبادلها»[20] ؛ ولعلّ ذلك ما جعل ناقدة معاصرة لهذا الواقع كفاطمة البريكي تقدّم جملة من النّقاط الّتي ترى فيها الأسباب المؤيّدة والمؤدّية للترحيب والقبول بهذه الكتابة التّفاعليّة، والتّي يمكن إجمالها وتلخيصها في:

أنّ هاته الكتابة أو ما يطلق عليه في الأوساط الأدبيّة والنّقدية بالأدب التّفاعليّ خير معبّر عن العصر الرّقميّ التكنولوجيّ، والممثّل للأجيال الحاليّة واللاحقة بصفته نتاج هذا العصر، وثمرة فكر مبدعيه. كما أنّه _ أي (الأدب التّفاعلي) _ يضع المتلقي في موضع ندّية مع المبدع، الّذي استأثر باهتمام النّقاد في الأدب الورقي التّقليدي. في حين أنّ (الأدب التّفاعلي) قام من البداية على مبدإ المساواة بين طرفي العمليّة الإبداعيّة (المبدع– المتلقّي) في إنتاج الطّرف الثّالث (النّص). بالإضافة إلى ضمانه (الأدب التّفاعلي) قدر من الحيويّة والحرّية في التّفاعل مع النّصوص الأدبيّة على نحو غير متوفّر في الأدب التّقليديّ، ذلك أنّ ميزة الانفتاح التّفاعليّ للأدب التّفاعليّ تخرج الإبداع الأدبيّ من الرّتابة الّتي تطبع

النّصوص الورقيّة التقليدية وتحرّرها من السّكون والجمود. وكذلك تفعّل وتنشّط روح الابتكار، من خلال المميّزات والإمكانات غير المحدودة، ما يسهم في خلق إبداع غير محدود أيضا[21]. مستفيدا في ذلك من مزايا التكنولوجيا الحديثة، وما تفتحه وتمنحه من فضاءات تشاركية تفاعليّة مختفيّة ومثمّنة ومعزّزة لدور "المتلقي المبدع" كشريك غير مباشر في الإنتاج أو مباشر عبر إعادة الإنتاج. كما أنّ تمكّن المبدع من وسائل وتقنيات العصر سيوسّع آفاق الخلق والإبداع بشكل مفتوح.

الخاتمة والنتائج:

ختاما يحسن القول: إن التّحولات الحضاريّة والمعرفيّة التي يشهدها العصر عامة لابد وأن يواكبها إبدالات نصية تتواءم وتتّسق معها مثلما سار عليه الحال مع كل من الشفاهية والكتابة الورقية؛ إذ إنّه وبولوج التقنية للواقع المعاصر ظهرت إبدالات نصية تتناسب مع الوسيط الجديد وما أحدثه من ثورة تغييريّة في زوايا وأبعاد الرؤية التقليدية للمنظومة الإبداعية وفتحتها على التّنوع والتّعدّد والتجدّد المستمر. وهو الأمر ذاته بالنسبة إلى مكوناته البنائية المتسمة بالتّداخل الأجناسي وما يتمثّله من أنساق مفتوحة وما تمدّه به من ديناميكية وحيوية، وما يضفيه من ثراء في الجماليات الفنية وما يعكسه من رؤى انفتاحية للوجود والإنسان.

وقد ساهمت هاته الورقة البحثية بالخروج بجملة من النّقاط تتمثّل فيما يلي:

_ يعتبر التّحوّل والتّجدد في الكتابة والإبداع الأدبيّ عامّة صفة ملازمة وسمة أساسية في الأدب عبر العصور.

_ الأدب الرقمي التفاعلي حلقة من سلسلة تطوّر لحلقات سابقة في تاريخ الإبداع الأدبيّ (تخلّفا وتلقيا) وليست بدعا، إنّها امتداد لفلسفة فكريّة، وتجسيد لرؤى تنظيرية سابقة (فكر ونقد ما بعد الحداثة).

_ الأدب الرقمي التفاعلي سبيل مواكبة وتمثّل للعصر والواقع الرّقميّ وإبدالاته حضاريا، ومعرفيا، ورؤيويا.

_ الأدب الرقمي التفاعلي نمط من التّداخل الأجناسي، وبصورة أوسع وأكثر تطوّرا من خلال ما يكفله الوسيط التّقنيّ وإمكاناته من تفاعليّة بصور وعلامات متعدّدة، لم تكن لتتأتى أو تتحقّق لولاه.

هوامش:

[1] _ سعيد يقطين: من النّص إلى النّص المترابط مدخل إلى جماليات الإبداع التّفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب، ط01، 2005، ص102.

[2] _ محمد عروس: الوسيط الرّقمي وآليات الإنتاج والتلقي للنّص التفاعلي، بحوث المؤتمر الدّولي للغة العربية والنّص الأدبي على الشابكة العالمية المجلّد الثّاني من 17 إلى 19 جمادى الأولى 1438هـ / 14 إلى 16 فبراير 2017م، جامعة الملك خالد كلية العلوم الإنسانية قسم اللغة العربية وآدابها، السعودية، ص579.

[3] _ سعيد يقطين: من النّص إلى النّص المترابط مدخل إلى جماليات الإبداع التّفاعلي، ص104.

[4] _ محمد عروس: تداخل الأجناس الأدبية، مفاهيم وتصوّرات، مؤسسة حسين راس الجبل للنشر والتوزيع، قسنطينة، الجزائر، ط01، 2019، ص94.

[5] _ محمّد سناجلة: مقال بعنوان "ما بعد الكلاسيكية الرقميّة"، على الموقع:
https://www.addustour.com

[6] _ إبراهيم أحمد ملحم: الأدب والتقنية، مدخل إلى النّقد التفاعلي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، شارع الجامعة، الأردن، ط01، 2013، ص65.

[7] _ الرجع نفسه، ص66.

[8] _ محمد نجيب التلاوي: رؤية نقديّة للسّرديات الرقمية التفاعلية، بحوث المؤتمر الدّولي للغة العربية والنّص الأدبي على الشابكة العالمية _المجلّد الثّاني_ من 17 إلى 19 جمادى الأولى 1438هـ / 14 إلى 16 فبراير 2017م، جامعة الملك خالد كلية العلوم الإنسانية قسم اللغة العربية وآدابها، السعودية، ص534.

[9] _ المرجع نفسه، ص534.

[10] _ المرجع نفسه، ص534.

[11] – لبيبة خمار: شعريّة النّص التّفاعلي، آليات السّرد وسحر القراءة، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط01، 2014، ص272.

[12] _ سعيد يقطين: النّص المترابط ومستقبل الثّقافة العربية، نحو كتابة عربية رقمية، المركز الثقافي العربي، المغرب–لبنان،ط01، 2008، ص19.

[13] _ عمر زرفاوي، الكتابة الزرقاء، مدخل إلى الأدب التفاعلي، كتاب الرافد، العدد 056، الإمارات العربية المتحدة، أكتوبر، 2013، ص194.

[14] _ فاطمة البريكي: مدخل إلى الأدب التّفاعليّ، المركز الثقافي العربي المغرب/لبنان، ط01،2006، ص130

[15] _ سعيد يقطين: من النّص إلى النّص المترابط، مدخل إلى جماليات الإبداع التّفاعلي، ص31.

[16] _ Author-Free Writing، على موقع Salon.com على الرّابط التّالي:
http://archive.salon.com/media/1997/12/12media.html

[17] _ المرجع نفسه.

[18] _ فاطمة البريكي: مدخل إلى الأدب التّفاعليّ، ص131–132.

[19] – إبراهيم أحمد ملحم: الأدب والتقنية، مدخل إلى النّقد التفاعلي، ص60.

[20] – المرجع نفسه، ص61.

[21] _ ينظر: المرجع السابق، ص129-130.

قائمة المراجع:

(1)الكتب:

– إبراهيم، أحمد ملحم، 2013، الأدب والتقنية _مدخل إلى النّقد التفاعلي_، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، شارع الجامعة، الأردن.

– لبيبة، خمار، 2014، شعريّة النّص التّفاعلي آليات السّرد وسحر القراءة، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

– محمد، عروس، 2019، تداخل الأجناس الأدبية _مفاهيم وتصوّرات_، مؤسسة حسين راس الجبل للنشر والتوزيع، قسنطينة، الجزائر.

– سعيد، يقطين، 2005، من النّص إلى النّص المترابط مدخل إلى جماليات الإبداع التّفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب.

– سعيد، يقطين، 2008، النّص المترابط ومستقبل الثّقافة العربية _نحو كتابة عربية رقمية_، المركز الثقافي العربي، المغرب– لبنان.

– فاطمة، البريكي، 2006، مدخل إلى الأدب التّفاعليّ، المركز الثقافي العربي المغرب– لبنان.

– عمر، زرفاوي، أكتوبر، 2013، الكتابة الزرقاء _مدخل إلى الأدب التفاعلي_، كتاب الرافد، الإمارات العربية المتحدة، العدد 056.

(2) الملتقيات:

– نجيب التلاوي، محمد، 17_ 19 جمادى الأولى 1438هـ / 14_ 16 فبراير 2017م، رؤية نقديّة للسّرديات الرّقمية/ التفاعلية، بحوث المؤتمر الدّولي للغة العربية والنّص الأدبي على الشابكة العالمية _المجلّد الثّاني_، جامعة الملك خالد كلية العلوم الإنسانية قسم اللغة العربية وآدابها، السعودية.

– عروس، محمد، 17_19 جمادى الأولى 1438هـ / 14_16 فبراير 2017م، الوسيط الرّقمي وآليات الإنتاج والتلقي للنّص التفاعلي، بحوث المؤتمر الدّولي للغة العربية والنّص الأدبي على الشابكة العالمية _المجلّد الثّاني_، جامعة الملك خالد كلية العلوم الإنسانية قسم اللغة العربية وآدابها، السعودية.

(3) مواقع الانترنيت:

– محمّد سناجلة، "ما بعد الكلاسيكية الرقميّة"، على الموقع: https://www.addustour.com

_ Author-Free Writing، على موقع Salon.com على الرّابط التّالي: http://archive.salon.com/media/1997/12/12media.html

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 321 - 332 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

التورية الثقافية وتمثلات الأنا والآخر في رواية "مهاجر ينتظر الأنصار" لمعمر حجيج

The cultural oun and representations of the self and the other in the noval of "Mouhadjer yantader el anssar" for Maamer Hadjij

مرج نادية *

Merdj Nadia

مخبر الدراسات التراثية – قسنطينة.

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف– ميلة، (الجزائر)

University Center Abdelhafid Boulasouf - Mila, Algeria

n.merdj@centre-univ-mila.dz

تاريخ الإرسال: 2022/02/24	تاريخ القبول: 2022/05/11	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

تسعى هذه الدراسة إلى كشف العلاقة الجدلية بين الأنا والآخر من خلال تقصي الأنساق الثقافية التي تخللت المتن الروائي "مهاجر ينتظر الأنصار"، معلنة عن رؤيا تحمل نسقا ثقافيا ظاهرا متمثلا في علاقة الانسجام والتواؤم بين الأنا والآخر، ونسقا ثقافيا مضمرا يتحرك باتجاه معاكس للمعلن، تمثله نظرة الآخر الفرنسي بمرجعياته الثقافية الكولونيالية للأنا الجزائري، ولأن الأنا والآخر يشكلان نسقا ثقافيا متعدد العلاقات، اتكأت هذه الدراسة على منهج النقد الثقافي وآلياته للكشف عن الأنساق المضمرة في الرواية.

الكلمات المفتاح: أنا – آخر– رواية – نسق مضمر.

Abstract :

This study seeks to uncover the dialectical relationship between the self and the other by exploring the cultural systems that permeated the narrator's novel " muhajir yntazr al'ansar", announcing a vision that carries an apparent cultural system, in the relationship of harmony and twin between the self and the other. and another cultural system appeared in the colonial French cultural view.

Keywords: self – other - Novel –cultural systems.

* مرج نادية : : n.merdj@centre-univ-mila.dz

مقدمة:

تعد ثنائية الأنا والآخر من أهم مباحث الأدب المقارن، إذ تحيل هذه الثنائية الجدلية في الأغلب على الصراع الطبقي والحضاري والثقافي، وهذا الصراع ألهب خيال المبدعين وحرك أقلامهم ما جعل الخطابات الأدبية أرضا خصبة تغذيه، فكانت الرواية في صدارة الأجناس الأدبية التي تبنت هذه العلاقة بين الأنا والآخر إذ لا نجد نصا روائيا إلا وفيه بعض من شظايا هذه الثنائية الجدلية أو ثنائيات ارتبطت بها من حيث المفهوم كثنائية الشرق والغرب، المركز والهامش، الفوقية والدونية، الذكورة والأنوثة، فمقدرة الرواية على احتواء المجتمع والتعبير عنه استطاعت الكشف عن الصراع والصدام القائم بين الأنا والآخر.

اهتم الباحثون في مجال الدراسات الأدبية المقارنة بتقصي صورة الآخر من خلال الغوص في خبايا النصوص الأدبية بغية الوصول إلى الصورة التي يرسمها أدب شعب ما حول شعب آخر وثقافته وعاداته وتقاليده، فالآخر في نظر الشعوب هو من يختلف في لغته أو عرقه أو لونه أو انتمائه الديني والجغرافي، وصورة الآخر تضمر في ثناياها صورة الأنا وثقافته، لذلك فقراءة ثنائية الأنا والآخر لا يمكن أن تنعزل عن قراءة الأنساق الثقافية التي اختفت في اللاوعي الفردي والجماعي.

الرواية الحداثية لامتيازها بالشمولية فهي تختزن مجموعة من الأنساق لا يمكن حصرها في خطابات أو فضاءات محددة، لذلك ستقتصر هذه الدراسة على كشف الأنساق الثقافية المضمرة باعتماد الثنائية الجدلية الأنا والآخر في المتن الروائي"مهاجر ينتظر الأنصار" لمعمر حجيج. من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين: كيف عكس النسق الثقافي المضمر هذا الصدام بين الأنا والآخر؟ وكيف استطاعت الثقافة أن تمرر عبر أنساقها هذا الصراع الحضاري والثقافي متوارية خلف المظهر الفني؟

I. مفهوم الأنا والآخر:

كثيرا ما عولج هذا موضوع تحت مصطلحات كثيرة ومفاهيم تختزل هذه العلاقة الجدلية منها: نحن والآخر، الذات والآخر، الأنا والآخر. ولكن يبقى مفهوم هذه الثنائية معقدا ويختلف باختلاف المفكرين وتوجهاتهم فالأنا " لا معنى لها سوى أنها المقابل للأخر Autre تقابل تعارض وتضاد أو أنها المطابق لنفسه المعبر عنه Identité وهو ما نترجمه اليوم بلفظ الهوية أو العينية أي كون الشيء هو هو عين نفسه"[1] فالأنا هي النفس البشرية بما تملكه وتحمله من مميزات ومظاهر ثقافية نفسية أيديولوجية وما تحويه من أفكار وطموحات وصراعات.

وعليه يكون الآخر هو " الكائن المختلف عن الذات، وهو مفهوم نسبي ومتحرك، ذلك أن الآخر لا يتحدد إلا بالقياس إلي نقطة مركزية هي الذات، وهذه النقطة المركزية ليست ثابتة بصورة مطلقة، فقد يتحدد الآخر بالقياس إلي كفرد أو كجماعة معينة وقد تكون داخلية كالنساء والرجال"[2] إذا لتحديد مفهوم الأنا لابد من وجود الأنا/ الذات المركزية نقيس من خلالها ذلك الآخر ونتعرف عليه.

إذا لا وجود لآخر دون وجود الأنا فلا بد من توفر شرط الاختلاف والتمايز حتى يمكن التفريق بينهما فكلاهما يحدد غيره ويحيل إليه، "فكل صراع بين إنسان وإنسان يبتدئ من تموضع كلا الطرفين في حيزي الآخرية، فلا يمكن أن يحدث بينهما صراع ما لم يكن كل منهما آخر بالنسبة للآخر"[3] فبمجرد قول عبارة صورة الآخر يتبادر إلى الأذهان مفهوم الذات/الأنا.

ينشأ مفهوم الآخر عن فكرة الصراع والرؤية المتعالية للأنا، وعليه فالجدلية القائمة بين الأنا والآخر تكون لأسباب " مادية، جسمية، وإما عرقية أو حضارية أو فروق اجتماعية أو طبقية"[4]، لذلك تكون الذات العربية مقابلة للآخر الغربي، والشرق مقابلا للغرب، فالآخر يعني شخصا آخر أو جماعة مغايرة، قد ينتمي لنفس المجتمع الذي أنتمي إليه، ويشترك معي في الثقافة والدين والوطن (نساء/ رجال)، أو قد يختلف عني تماما في اللغة والعقيدة والوطن ويحمل سمات ثقافية وحضارية متمايزة.

وبذلك نجد الكثير من العلاقات داخل النّص الأدبي مفيدة من أجل "دراسة (الآخر)، مثلاً: دراسة العلاقات الذكرية والأنثويّة ضمن الانتساب إلى ثقافات متنوعة (الرجل العربي يقيم علاقة مع المرأة الغربيّة أكثر من المرأة العربيّة مع الرجل الغربي) وهناك الوصف المخالف الذي يساعد على تقديم صورة الآخر من خلال ثنائيات متناقضة تدمج الطبيعة والثقافة مثلا: متوحش مقابل متحضّر، وبربري مقابل مثقف، وإنسان مقابل حيوان، ورجل مقابل امرأة، وكائن متفوّق مقابل كائن ضعيف"[5] .

وقد رصدت الرواية العربية جدل العلاقة بين الأنا والآخر وطرحتها بوجهات نظر مختلفة " تختلف باختلاف وجهة نظر الروائي، قد يبرزها بصورة، معقدة، وشائكة وقد يظهرها بصورة واضحة خاصة، إذا اقترنت بالآخر، وهو العدو بحد ذاته، لتصبح الأنا في موقع صدامي، وصراعي على الدوام معه"[6]؛ حيث يصوغ الروائي العلاقة بينهما عن طريق المقابلة صورة الأنا / الذات أو النحن العربي وصورة الآخر/ الغربي المتحضر، لتصبح بذلك هذه الثنائية الجدلية الأنا والآخر قيمة مركزية في الخطاب الروائي يظهر صراعها جليا في بعض البنى النصية، وينصره في بنى أخرى حتى يوهم المتلقي بالتواؤم والانسجام مختفيا تحت المضمر النسقي.

ويعد النسق الثقافي المضمر البؤرة المركزية التي يقوم عليها النقد الثقافي في مقاربته للخطابات الأدبية، ومهمة الناقد الثقافي أن يكشف التيمات الثقافية المضمرة داخل البنى النصية، للكشف عن أنساق ثقافية طالما غفل عنها النقد الأدبي لاهتمامه بالقضايا الجمالية البلاغية، والنسق الثقافي لا يتحدد من وجوده المجرد بل يستند على الوظيفة النسقية والتي تظهر حين " يتعارض نسقان أو نظامان من أنظمة الخطاب أحدهما ظاهر والآخر مضمر، والمضمر ناقضا وناسخا للظاهر ويكون ذلك في نص واحد أو فيما هو في حكم النص الواحد"[7].

هذا النسق لا يكون نتاج مؤلف؛ بل هو نتاج ترسبات تكدست عبر التاريخ أو مع اللغة، وبسطت سلطتها وهيمنتها على عقول الجماهير التي أصبحت تتقبلها دون شروط، وترضى بها بل تدافع عنها في أحيان كثيرة، وهذا المضمر النسقي الثقافي يجعل الخطاب " يقول من داخله أشياء ليست في وعي المؤلف، ولا هي في وعي الرعية الثقافية، وهذه الأشياء المضمرة تعطي دلالات تتناقض مع معطيات الخطاب سواء ما يقصده المؤلف أو ما هو متروك لاستنتاجات القارئ"[8].

فالثقافة حسب رأي " الغذامي" هي المؤلف الحقيقي للخطابات، وباستطاعتها إنتاج جماليات الخطاب الثقافي، وللكشف عن الأنساق المضمرة يجب تأويل الخطاب باعتباره بنية ثقافية، ودراسته ضمن سياق ثقافي واجتماعي وتاريخي ينتمي إليه، وهذه الأنساق في اعتبار النقد الثقافي لن تكون إلا مضمرة، فهي تنتج عن مجموعة من العلاقات المترابطة والمنسجمة تمتاز بالمرونة في الانتقال من جيل إلى جيل والتأثير السريع على الخطابات المختلفة لاختبائها خلف الجمالي في النص، فيصبح الخطاب قادرا على "أن يقول غير ما قاله وأن يغلف أيضا عددا كثيرا من المعاني وهذا ما يسمى بوفرة المدلول بالنسبة للدال الواحد والوحيد وعليه فإن الخطاب امتلاء وثراء لا حد لهما"[9] فالدلالات والمعاني تتجاوز مقصدية المؤلف إلى مقصدية كلية تكون للثقافة السلطة في تحديدها.

II. جدل الأنا والآخر في العنوان:

يعد العنوان مفتاحا أساسيا لقراءة الإبداع الأدبي، كونه أقصى اقتصاد لغوي، فهو العتبة الأولى لولوج عالم النص واستكناه دلالاته وخباياه، وهو ما يجعله تحديا مزدوجا، فهو يمثل تحديا أمام المبدع الذي يرغب إخفاء المعنى الذي يرومه، وتحديا أمام القارئ الذي يحاول فك شفراته وكشف دلالاته، ولأن المتلقي هو المنتج الأول لدلالة العمل الفني، والعنوان يعد أول التمظهرات اللغوية قبل اقتحام النص الداخلي "لذلك تناوله المؤلفون بالعناية والاهتمام خاصة في الإنتاج الروائي الحديث والمعاصر، كل هذا دفع إلى

التفنن في تقديمه للمتلقي، حتى يكون مصدر إلهامه، وحافزاً للبحث في أغوار هذا العمل الفكري، مع مراعاة أذواق الجمهور في الوقت نفسه وحاجيات الساحة الأدبية، التي هي سوق رائجة لهذه المادة الخام التي تحتاج إلى متلقي ذكي يفكك شفراتها"[10].

والعنوان في الرواية "**مهاجر ينتظر الأنصار**" بما يتضمنه من بعد تناصي مع التاريخ الإسلامي وهجرة النبي صلى الله عليه وسلم، يقود المتلقي للفهم بأن هذا المهاجر في انتقال إلى مكان أفضل، مكان جديد يحظى فيه باستقبال رائع ويتهافت الأنصار مهللين بقدومه، ويستقبل استقبال الأبطال والفاتحين، إلا أن السياق التاريخي للهجرة يضمر دلالات تحيل إلى الاضطهاد الذي مارسه الآخر ضد الأنا انطلاقا من إحساسه بالتفوق، والحصار الذي فرض ضد كل من يعتنق دينا مخالفا عن دين الجماعة المسيطرة، كما تمثل الرحلة الشاقة في الصحراء والخوف من المتربصين، فالهجرة ظاهريا رمز للانتصار والبداية الجديدة لكنها ضمنيا تحمل دلالة الرفض المجتمعي للأنا واضطهادها والرفض لكل فكر مختلف،.وعلى ضوء هذه الدلالة سنقارب المتن الروائي في سياقه الثقافي، وفق جدلية الأنا والآخر والتي تجسدت من أول عتبة في الرواية.

III. المتن الروائي بين الأنساق الثقافية والدلالة المضمرة:

تعد فكرة التمايز والتفاضل فكرة متأصلة في التاريخ البشري، وكانت سبب أول جريمة بين بني البشر، قال تعالى:"وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ ابْنَيْ آدَمَ بِالْحَقِّ إِذْ قَرَّبَا قُرْبَانًا فَتُقُبِّلَ مِنْ أَحَدِهِمَا وَلَمْ يُتَقَبَّلْ مِنَ الْآخَرِ قَالَ لَأَقْتُلَنَّكَ قَالَ إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ اللَّهُ مِنَ الْمُتَّقِينَ"[11] فالصراع من أجل المكان والتميز صفة بشرية لا يمكن العدول عنها بسهولة، وتبلورت هذه الفكرة حديثا في الثقافة الكولونيالية الغربية، التي تبنت النظرة الفوقية المتعالية، وأسست لثنائية المركز/الهامش، الأنا/الآخر.

وقد شكلت ثنائية الأنا/ الآخر البؤرة المركزية التي اتكأ عليها المؤلف في بناء عالمه الروائي "مهاجر ينتظر الأنصار"، كون الرواية بنية ثقافية تتخللها جملة من الأنساق الظاهرة تحيل إلى أنساق مضمرة مستترة تكشفها التورية الثقافية كمصطلح إجرائي يستوعب "بعدين أحدهما مضمر ولا شعوري وليس في شعور الكاتب فهو مضمر نسقي لم يكتبه فرد بل كان نتيجة عمليات تراكم وتواتر حتى صار عنصرا نسقيا يتلبس الخطاب"[12]، وعليه سنحدد مجالين لدراسة هذه الثنائية في الرواية، الآخر باعتباره مقابلا للأنا مختلفا عنها ثقافيا واجتماعيا وإيديولوجيا، والآخر متعلقا بالأنا ذاتها حيث يتم اكتشاف الاختلاف والتمايز في صورها الأولى داخل تخوم الأنا.

أولا: الأنا (الجزائري)/ الآخر (الفرنسي)

يسعى الروائي "معمر حجيج" إلى إبراز النظرة المتطرفة والعدائية لكل ما هو جزائري، وكل ما يميز هذا المجتمع من ثقافة وعادات وتقاليد، والتي تعود غالبا إلى الدين الإسلامي، فالآخر يسعى دائما لخلخلت كل ما يمثل الهوية الجزائرية العربية الإسلامية، وهو ما يظهر جليا في الرواية حين استعمل الأستاذ السربوني شخص "كولومبوس" (Columbus) لوصف بطل الرواية مراد وهو طالب متميز في جامعة سوربون، طلب منه أستاذه أن يحضّر أطروحة دكتوراه الدولة في علم اجتماع الطوائف الدينية، وأن يحاول فك لغز المرأة الميزابية، يقول مراد:" كنت متفوقا على كل الفرنسيين، وعلى رأس دفعتي في الدراسات المعمقة..كنت أتخيل نفسي كأنني إمبراطور العلوم في جامعات بقاع الدنيا كلها..اختارني أستاذي السربوني المرموق لإنجاز بحث أكاديمي لتحضير أطروحة الدكتوراه الدولة، وأكون له كولومبس جزائري، واكتشف له قارة غرداية"[13].

وكريستوفر كولومبس هو أشهر رحالة ينسب إليه اكتشاف القارة الأمريكية، فيفسر المتلقي هذا التشبيه بأن "الأستاذ السربوني" يريد أن يحفز "مراد" ويحثه ليصبح مكتشفا يكتشف قارة سادسة متمثلة في لغز المرأة الميزابية، إلا أن كولومبس يضمر دلالات في شخصه، فهو يعد أكبر مجرم في تاريخ البشرية، فاكتشافه هذا أدى إلى إبادة عراقة حضارية وإنسانية ومجتمعات بأكملها (حضارة الهنود الحمر) التي تعرضت لحرب تصفية وتنقية عرقية عنصرية، قادتها الجيوش الأوربية المعتزة بمركزيتها، كما أسس لخطاب يبرر الاستعمار –فحسب رأيه– الأراضي المكتشفة قابلة للاستيطان لأن سكانها أقل تحضرا مقارنة بالأوروبيين، وهذه التورية الثقافية تبرز لنا هذه العداوة المتجذرة بين الأنا (الجزائري) والآخر (الفرنسي)، فهذا الأوروبي بحثّه لمراد على اكتشاف لغز المرأة الميزابية؛ إنما هو بحث عن خلخلت هذا المجتمع الميزابي المحافظ، ومحاولة لإعدام الثقافة الجزائرية وما يتصل بها من فكر عربي إسلامي.

ويطمح هذا الأستاذ السوربوني أن يتشبع مراد بحضارة الأنوار الممجدة للعقل والمناهضة لكل أشكال التدين، ويأمل أن يرقص على أنغام بحث مراد، هذا البحث الذي سيخلد في الأذهان كلحن أورفيوس الأسطوري، يقول:"يا مسيو مراد كن ك(أورفيوس) تسحر أسماعنا بصوت بحثك الريان وموسيقاه حق يرقص لك الشجر والحجر، وتتغير مجاري أنهار المعرفة في كل بقاع الدنيا، ولا تتركه للدغات أفاعي الصحراء، فيموت كما ماتت حبيبة أورفيوس بلدغة ثعبانا وكن كفلاسفة الأنوار حين رفعوا شعارا خلال

الثورة الفرنسية: "لتكن لديك الشجاعة على استخدام عقلك ، وأن ذاك يمكن افتكاك حريتك من وصاية أي كائن من كان.."[14].

يصرح مراد عن حقيقة هذا البحث بقوله:" فرض علي أستاذي بعد أخذ ورد أن أحضر أطروحتي عن المرأة اللغز في المجتمع الميزابي..هي كلؤلؤة مسجونة في صدفتها. ويجهلها المستشرقون الفرنسيون، فأراد أن يفتح هذا القمم ببحثي"[15]، بحث اقترحه الأستاذ السوربوني ليفتح المجال أما المستشرقين لبث سمومهم في المجتمع الميزابي الذي وقف صامدا أمام كل محاولات اختراقه، وهذا ما يوضح أن الآخر يمتاز بذكاءٍ وخبثٍ في الوقت نفسه، فهو لا يكشف ما يُكنّه من مشاعر حقيقية داخله اتجاه " الأنا"، وإنّما يتوارى خلف عباءة العلم وحضارة الأنوار.

وإن كان مراد قد استغرب من اهتمام أستاذه بالمرأة تحديدا، يقول:" لماذا هذا الفرنسي الذي أسلم حديثا مهتم أكثر من اللازم بالمرأة؟ هل يبحث عما يسلحه سلحا من المجتمع الغربي الذي يفوح بكل الروائح التي صارت لا تروقه؟ ألم يجد ما ايخرجه من جنة الغرب غير المرأة كما أخرج آدم وحواء من جنتهما؟ أمازال الحنين إلى معرفة مكامن ضعف الشعوب والأقوام والطوائف والأمم لإعادة استعمار أوطانها في يوم من الأيام؟"[16] لكن هذا التساؤل لم يلبث أن تلاشى أمام ثقته بأستاذه الفرنسي.

ثانيا: الأنا (الجزائري)/ الآخر (الجزائري)

بدلا من فكرة التعايش والانكفاء على الذات بين أبناء الوطن الواحد، اتجه المؤلف لمعالجة فكرة الآخر المنشق عن الذات نفسها، فطرح فكرة الآخر المتطرف، والآخر الذي يرفضك لأنه لا يستوعب فكرة الاختلاف، والآخر الممثل للسلطة.

أ/ الآخر الأهلي المتعصب:

بالرغم من تسلحه بالثقافة الأكاديمية والحقائق العلمية لم يستطع مراد الاندماج في العالم الميزابي، لأنه يمثل الآخر في نظر الميزابيين، فغزت نفسه آلاف الأسئلة التي وقف حائرا ولم يستطع الإجابة عنها" كيف أندمج حقا في المجتمع الميزابي؟ كيف أتجاوز الوجود الحجري للحياة في واد ميزاب؟ كيف ألج إلى لب الأسرة الميزابية؟ أأجد الترحيب أم التبرم والرفض؟ كل الميزابيين الذين أتعامل معهم وأعمل معهم في الثانوية يجاملونني بتحيات وعبارات تنتهي عند خلقها لجدار نفسي متين، وهوة سحيقة.. كيف أردم هذه الهوة"[17].

فمراد الإخواني السني أصبح مرفوضا في غرداية بسبب انتمائه للجامعة الفرنسية أولا، وانتمائه إلى المذهب السني ثانيا " هو يرى نفسه شمسا من المعرفة تسْطع على غرداية، وهم يرون فيه ليلا حالكا من أبناء الحركى، وأذناب الاستعمار سلط على مدينتهم"[18] لذلك نبذ وطرد من غرداية لا لسبب بل لزعمهم بأنه من سلالة العبيديين، ويطمح للقضاء على بقايا الدولة الرستمية.

فهو غريب عن مجتمعهم الميزابي الإباضي وظلّ كذلك رغم إتقانه اللغة الميزابية التي لم تشفع له للولوج إلى عالم بني ميزاب.

وهو ما جعله يتعرض للإهانة والازدراء بتهمة الاختلاف العقائديً أو الفكري " لم أشرب كؤوس المرارة القاتلة في حياتي بمثل هذه الوحشية اللسانية الأكثر إيلاما من سكين تلاعب رقبتي حين وصفوني بالفاسق والزنديق، بل أدى بهم فجورهم في الخصام باتهامي بأنني لا أتورع حتى في ارتكاب الفواحش مع المحارم"[19].

نخلص في الأخير إلى أن نظرة "**الأنا**" اتجاه " **الآخر**" يميزها الخوف والكره والرفض انطلاقا من رفض كل اختلاف ثقافي على الرغم من الانتماء لوطن واحد.

ب/ الآخر الأهلي المتطرف:

تمثل الحرب الأهلية الجزائرية، أو ما عرف بالعشرية السوداء بؤرة تشظي الذات الجزائرية، إذ أصبح الموت مخيما على البلاد وتصدرت أخبار الضحايا والمجازر يوميات الجزائري، وكل هذا عبر عنه معمر حجيج ممثلا في فقد مراد لخطيبته الصافية، التي اغتالتها الأيدي المتطرفة بدون ذنب اقترفته، فيد الإرهاب قضت أن تكون لحظة الرعب والخوف مشهدهم الأخير، لا لسبب إلا أنه لم يفهمك ولم يبذل جهد لفهمك، فقد قرر الآخر الحكم عليك بالموت لأنه قرر أنك ضده، يقول مراد:" لم يقتلوا الصافية بل حاولوا قتل أمة تتأهب للنهوض من كبواتها.. لم يقتلوا الصافية، بل حاولوا قتل صوت الجزائر في كل بقاع الدنيا.. لم يقتلوا الصافية، بل حاولوا قتل الحرية الحائمة بجناحي العزة والكرامة في كل الربوع، لم يقتلوا الصافية، بل حاولوا قتل الأمل في كل القلوب المعذبة الكتيبة اليائسة.."[20]، فماتت الصافية التي تمثل الأنا، وماتت معها الأرواح النقية، ماتت الصافية ومات الصفاء في الضمير الفطري والإنساني، وماتت فكرة تقبل الآخر المختلف، وانتهت طهارة القلب وصفاء الصدر، فالصافية تمثل الهوية الجزائرية الأصيلة المتقبلة للآخر، فهو ليس أفضل من الأنا أو أسوء منه إنّما هو مختلف عنه فقط.

ج/ الآخر الأهلي السلطوي:

السلطة في العالم الثالث غالبا ما تكون سلطة توجه اهتمامها لما يلهي الشعب عن مشاكله، ولا تسعى لخلق حلول، والسلطة وقت العشرية السوداء تملصت من المسؤولية، وتركت الشعب يعاني في الأزمة منفردا يتخبط بين الخوف والقهر، وكان الإعلام/السلطة ينفي كل المجاز والتفجيرات، فالأزمة تصورت في الإعلام الخارجي بينما التعتيم في الإعلام السلطوي الجزائري كان سيد الموقف، وهو ما جاء على لسان الشيخ الجليل الذي كان من المجاهدين وقت الثورة، يقول:"وقرأت عن جرائد (لاسبد أنحاحيوهم صاحب العصا): جريدة الوطن تعشق أن تعيش مطلقة بلا وطن، و تركع للوثن، وجريده الخبر تأكل الغلة، وتسب الملة كي تنعم بالفنادق الفخمة، وجريدة الشروق تبشر الشعب المغبون بسنين كلها خيرات بلا سحب، ورعود وسيول وبروق"[21] فالصحافة التي تمثل صوت الشعب/الأنا اختارت أن تعزف على وتر السلطة/الآخر، وتكون بوقا ينفث من خلاله الحكام أفكارهم ورؤاهم.

الإعلام الذي انحاز إلى السلطة، وصور الواقع بعيون رجال السلطة، ونمق صورهم كونهم حماة الوطن، هذه الصورة حطمها والد مراد وهو رجل سياسي أظهر حقيقة رجال السياسة الجزائريين، الذين لا يهتمون إلا بخداع الشعب وقمع حريته، بل القضاء على كل تهديد يمكن أن يطيح بكراسيهم، يقول واصفا المبادئ التي يعتز بها رجال السياسة الجزائريين: إنهم "يطبقون الحكم الشعبية: إذا أكلت، فخلى غيرك بلحس أصابعه ليبقى جائعا، ويصافحك بحرارة لتكرم أصابعه باللحم أكثر، وجوع كلبك يتبعك، وعامل الناس بحسب معادنهم ومنازلهم، وشاورهم مراوغة لا حقيقة، وقل لهم أشياء، وافعل عكسها؛ ومن ثم تتمكن بهذه التركيبة العجيبة تنويم عقولهم، فلا يكتشفون أسرارك حين تتلاعب، وتقفز برجل على حبال العلمانية لترضية أسيادك من وراء البحار، والرجل الأخرى على حبال السلف الصالح لتسويق البضاعة المحلية، والغاية من هذه الوصفة السحرية ضمان استمرار نهجك، واستعلاء حزبك، وبقائك في الحكم بقبضة من حديد، ودغدغة رقاب الشعب بمراوح حريرية تنسيهم الوجوه البشعة التي يتطاير منها شرر كل أنواع الدجل"[22]، وهذا الوصف المتكئ على الأمثال الشعبية يبرز حقيقة مكر رجال السياسة الذين يسعون لتحقيق مصالحهم ومصالح أسيادهم دون اهتمام بوطنهم أو بشعبهم.

ج/ الذات كآخر:

مراد بعد محاولاته إتمام البحث الذي يشغل تفكيره، ومحاولاته الفاشلة للاندماج في المجتمع الميزابي، لجأ إلى خلق شخصية خيالية سماها الضاوية علها تجيب عن تساؤلاته وتكشف له سر المرأة الميزابية، لكنها فاجأته بأسئلة لم يستطع الإجابة عنها، فشخصية مراد المتعطشة لكشف سر المرأة الميزابية،

وقفت عاجزة أمام تساؤلات امرأة ميزابية خيالية "احتار مراد من هذه الألغاز المتهاطلة عليه من الضاوية، ولكنها كان يحس فيها عذابا .ومتعة في آن واحد..كان ينتظرها بشغف شديد، ويخاف منها أن ترمي عقله في بحر الجنون.. كانت الحيرة العبثية ما فتئت تطحنه من الداخل ولا طحين لها!.."[23]، وهو ما يحيلنا إلى الصراع القائم في ذات مراد ونفسها الممثلة في الضاوية، والضاوية مشتقة من الضوء لتمثل الجانب المنير في شخصية مراد، الجانب الطاهر الذي لم يتلوث بالأفكار السوربونية "ودعوتني (الضاوية) دون إذن مني لأنك تحب العيش في الظلام، ولا تصورني إلا تمثالا لملكة الجمال الميزابية في المنام، ولا ترى إلا بعيني اللامعتين الصافيتين كالبلور، السوداويين كظلام عقلك السربوني الحالك؛ إذا أرت أن تتكلك أمك فاظهر إلى النور"[24]، فهذه المرأة جعلت مراد يفهم حقيقة الوجود، وبالتالي حقيقة الإنسان المتمثلة أساسا في لغته " الوجود يخشى الفراغ المعدوم، فإن لم يجد ما يملأ به يمتلئ باللسان، فيعلمك الضحك كمخلوق من بني الإنسان لم يبلغ بعد سن الفطام؟! أنسيت يا سيدي مراد الأوراسي بأنني الضاوية"[25].

بعد هذا الرفض الذي قوبل به مراد من طرف الآخر (الميزابيين– السلطة– التطرف–الذات) خرج في رحلة عرفانية مع الشيخ الجليل، ونأى عن مواصلة هذا البحث الذي يتغلل في تلك الجزئيات التي تزيد التمزق في المجتمع الجزائري، واستطاع أن يكشف جوهر المشكلة المتمثل في الذات الإنسانية وليست في المرأة الميزابية أو الرجل الجزائري ولا حتى الآخر الفرنسي.

خاتمة:

إن تجاوز النقد الأدبي وجمالية النصوص، والانزياح نحو النقد الثقافي يكشف لنا أنساق مضمرة، تجلت في علاقة مراد بأستاذه الفرنسي التي تظهر علاقة تواؤم وتوافق لكنها تضمر علاقة صراع واستلاب حضاري، ولقد تجاوزت ثنائية الأنا والآخر في رواية معمر حجيج "مهاجر ينتظر الأنصار" ثنائية الشرق والغرب وجسدت الصراع الذي يكون بين الذوات المنتمية إلى نفس الوطن بل ونفس الدين.

هوامش:

[1] محمد العابد الجابري: الإسلام والغرب الأنا والآخر، (2009)، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ص21.

[2] نادر كاظم: تمثيلات الآخر(صورة السود في المتخيل العربي في العصر الوسيط)، (2004)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر (بيروت)، ط1، ص20.

[3] محمد صابر عبيد: جماليات التشكيل الروائي، (2012)، عالم الكتب الحديث (الأردن)، ط1، ص56.

[4] حسن شحاتة: الذات والآخر في الشرق والغرب (صور ودلالات وإشكاليات)، (2008)، دار العالم العربي (القاهرة)، ط1، ص17.

[5] ينظر: ماجدة حمود: مقاربات تطبيقية في الأدب المقارن، (2000)، منشورات إتّحاد الكتّاب العرب (سوريا)، ص256.

[6] محمد صابر عبيد: جماليات التشكيل الروائي، ص63.

[7] عبد الله الغذامي: النقد الثقافي(قراءة في الأنساق الثقافية العربية)، (2005)، المركز الثقافي العربي (الدار البيضاء)، ط3، ص77.

[8] المرجع نفسه، ص 75-76.

[9] ميشال فوكو: حفريات المعرفة، تر: سالم يخوت، (1987)، المركز الثقافي العربي(الدار البيضاء)، ط2، ص110.

[10] رضا عامر، (2010/11/25)، دلالة العنوان في المجموعة القصصية على الشاطئ الآخر لزهور ونيسي، جريدة دنيا الوطن، (2021/11/10)،
https://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2010/11/25/214937.html

[11] سورة المائدة، الآية 27.

[12] عبد الله الغذامي: النقد الثقافي(قراءة في الأنساق الثقافية العربية)، ص70.

[13] معمر حجيج: مهاجر ينتظر الأنصار، (2016)، دار قانة للنشر والتوزيع (الجزائر)، ط1، ص13.

[14] المصدر نفسه، ص153.

[15] المصدر نفسه، ص17.

[16] المصدر نفسه، ص30.

[17] المصدر نفسه، ص 16.

[18] المصدر نفسه، ص 103.

[19] المصدر نفسه، ص 107.

[20] المصدر نفسه، ص136.

[21] المصدر نفسه، ص55.

[22] المصدر نفسه، ص 152.

[23] المصدر نفسه، ص 78.

[24] المصدر نفسه،ص75.

[25] المصدر نفسه، ص186.

قائمة المراجع:

* القرآن الكريم

1- حسن شحاتة: الذات والآخر في الشرق والغرب (صور ودلالات وإشكاليات)، (2008)، دار العالم العربي (القاهرة)، ط1.

2- رضا عامر، (2010/11/25)،دلالة العنوان في المجموعة القصصية على الشاطئ الآخر لزهور ونيسي، جريدة دنيا الوطن، (2020/11/10)،
https://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2010/11/25/214937.html

3- عبد الله الغذامي: النقد الثقافي(قراءة في الأنساق الثقافية العربية)، (2005)، المركز الثقافي العربي (الدار البيضاء)، ط3.

4- ماجدة حمود: مقاربات تطبيقية في الأدب المقارن، (2000)، منشورات إتّحاد الكتّاب العرب (سوريا).

5- محمد العابد الجابري: الإسلام والغرب الأنا والآخر، (2009)، الشبكة العربية للأبحاث والنشر.

6- محمد صابر عبيد: جماليات التشكيل الروائي، (2012)، عالم الكتب الحديث (الأردن)، ط1.

7- معمر حجيج: مهاجر ينتظر الأنصار، (2016)، دار قانة للنشر والتوزيع (الجزائر)، ط1.

8- نادر كاظم: تمثيلات الآخر(صورة السود في المتخيل العربي في العصر الوسيط)، (2004)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر (بيروت)، ط1.

9- ميشال فوكو: حفريات المعرفة، تر: سالم يخوت، (1987)، المركز الثقافي العربي(الدار البيضاء)، ط2،

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 333 - 348 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الدلالة المستترة للاستخبار عند ابن فارس من خلال كتابه الصاحبي في فقه اللّغة.

The hidden significance of information according to Ibn Faris through his book Al-Sahibi Fi Fiqh Al-Lugha.

حمزة مسعد[1] * / فاتح بوزرى[2]

Hamza Messad [1] Fatah Bouzra [2]

مخبر الدّراسات والبحوث الصوتيّة والمعجميّة.

جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله – بوزريعة/ الجزائر .

University of Algiers 2 Abou Al-Qasim Saadallah- Bouzareah/ Algeria.

hamza.messad@univ-alger2.dz[1] / fouzra@yahoo.fr [2]

تاريخ الإرسال: 2022/06/27	تاريخ القبول: 2022/05/05	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

تسعى هذه الدّراسة لكشف الدلالات المستترة والمتعدّدة للاستخبار باعتباره ظاهرة لغوية يُضمر فيها المعنى الحقيقي للكلام تحت غطاء غرض الاستفهام، وهو في الحقيقة غير ذلك؛ استنادا لما عرضه "ابن فارس" في كتابه "الصاحبي في فقه اللّغة العربيّة ومسائلها وسنن العرب في كلامها"، وذلك بعرض شامل لكلّ الدلالات المحتملة التي يمكن للاستخبار أن يدلّ عليها، وتقديم أمثلة توضيحيّة مختلفة لكلّ نوع من ذلك، كل هذا من أجل بيان جانب من جوانب بلاغة هذه اللّغة وغناها بالألفاظ والدلالات واسعة الاستخدام من سياق لآخر، حيث لاحظنا أنّ كثيرا من الأغراض البلاغية المعروفة كالتعجّب والتوبيخ والإنكار والتحضيض والنفي وغيرها تأتي على هيئة الاستخبار.

الكلمات المفتاح : استخبار، استفهام، تعجّب، توبيخ، تحضيض، نفي.

Abstract :

This study seeks to reveal the hidden and multiple connotations of information (Reversing), since it is a linguistic phenomenon where the true meaning of speech is hidden under the cover of interrogative purpose, according to what was touched upon by "Ibn Faris" in his book "Al-Sahibi fi Fiqh Al Lougha Al Arabia wa Masailiha Wa Sunan Al Arab Fi Kalamiha", an overall presentation with possible indications that information could denote by providing illustrative examples for each type. This

* حمزة مسعد: hamza.messad@univ-alger.dz

is for the bake of showing an aspect of this rish language with wide connotations . We noticed that exclamation, reprimand, denial, incitement can be informative.

Keywords: Information (Reversing), interrogation, exclamation, reprimand, incitement, denial.

المقدمة :

تتأتّى دلالة الكلام في بعض السياقات بصورة ظاهرة وواضحة لا إشكال فيها، وتكون في سياقات أخرى مضمرة ومخفية لا تتضح إلاّ بعد إمعان وتدقيق، ومن ذلك ما نجده في الاستخبار، الذي يعني طلب الخبر والاستفهام عن الشيء بأدوات مختلفة تحدّد نوع السؤال وطبيعة الجواب في حالته العادية وقولنا (في حالته العادية) يعني أنّ له صورا غير عاديّة، وهي أن يخرج عن طبيعته للدلالة على المعنى الأساس ومن ثَمَّ على معاني أخرى ثانويّة يحسبها الناظر فيها للوهلة الأولى استفهاما وهي في الحقيقة غير ذلك، وعليه إذا كان الاستخبار نوعا من الاستفهام، فما الفرق بينهما ؟ وإذا كان يحمل دلالات أخرى توصف بالخفيّة، فما صوره ؟ وما الدّلالات التي يعبّر عنها ؟

وبغية إظهار جانب من جوانب سعة اللّغة العربيّة وثراء معجمها، و لبيان مدى قدرة المتحدّث بها وحرّيته الواسعة في اختيار الألفاظ التي يشاء بالأسلوب الذي يريده من دون أن يتغيّر المعنى العام، وكذا كشف أهمّ دلالات الاستخبار الخفيّة التي تطرّق إليها أحمد بن فارس في كتابه الصاحبي في فقه اللّغة العربيّة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، أردنا الإجابة عن الأسئلة السابقة.

أولا– مفهوم الاستخبار:

1– مفهوم الاستخبار لغة:

جاء في النهاية في غريب الحديث والأثر أنّ: «الاسْتِخبار بِمَعْنَى أخْبِرْنِي، وأخْبِراني، وأَخبِروني»[1] أي أنّه مشتق من "الخبر"، وعليه: « استخبرَ يستخبر، استخبارًا، فهو مستخبِر، والمفعول مستخبَر، استخبره عن الأمر: طلب منه أن يخبره حقيقتَه، سأله عنه والتمس معرفتَه»[2]، وقيل هو نوع من الاستفهام.

2– مفهوم الاستخبار اصطلاحا:

ذكر "ابن الجزري" موضوع الاستخبار في كتابه "أمالي ابن الشجري" مبيّنا أنّ «الاستخبار والاستفهام والاستعلام واحد، فالاستخبار: طلب الخبر، والاستفهام: طلب الفهم، والاستعلام: طلب العلم

والاستخبار نقيض الإخبار، من حيث لا يدخله صدق ولا كذب، وأدواته حروف وأسماء وظروف فالحروف: الهمزة وهل وأم ...، والأسماء المستفهَم بها «منْ وما وكم وأيُّ» ... والظّروف المستفهَم بها «أين وكيف ومتى وأيّان وأنّى»»[3]، وعليه فهذا هو الاستخبار المعروف والظاهر، الذي لا غموض في دلالته.

ثانيا– الفرق بين الاستخبار والاستفهام والاستعلام:

يرى ابن فارس أنّ الاستخبار يختلف عن الاستفهام وإن كان هناك قاسم مشترك بينهما، حيث أنّ «الاستخبار طلب خُبْر ما ليس عن المستخبَر، وهو الاستفهام.

وذكر ناس أنّ بين الاستخبار والاستفهام أدنى فرق، قالوا: وذلك أنّ أولى الحالين الاستخبار لأنك تستخبر فتجابُ بشيء، فربّما فهمته وربّما لم تفهمه، فإذا سألت ثانيةً فأنت مستفهم تقول: أفهمْني ما قتله لي، قالوا: والدليل على ذلك أنّ الباري جلّ ثناؤه يوصَف بالخُبْر ولا يوصف بالفهم»[4]، ما يعني أنّ الاستخبار هو استفهام أوّلي فقط، فإن كان هناك غموض في الإجابة، سيتطلّب ذلك حتما من المتسائل إعادة نفس سؤاله، فإن فعل ذلك كان حينئذ مستفهما، «وجملة باب الاستخبار أن يكون ظاهره موافقاً لباطنه كسؤالك عمّا لا تعلمه، فتقول: "ما عندك ؟" و"من رأيتَ ؟"»[5]، وقد تطرّق "أبو هلال العسكري" لهذا الموضوع مبيّنا « أَن الاستخبار طلب الْخَبَر فَقَط، وَالسُّؤَال يكون طلب الْخَبَر بالْأَمر وَالنَّهْي وَهُوَ أَن يسأل السَّائِل غَيره أَن يَأْمُرهُ بالشيء أَو ينهاه عَنهُ وَالسُّؤَال وَالْأَمر سَوَاء فِي الصِّيغَة وَإِنَّمَا يَخْتَلِفَانِ فِي الرُّتْبَة فالسؤال من الْأَدْنَى فِي الرُّتْبَة وَالْأَمر من الأرفع فِيهَا»[6]، بالإضافة إلى أنّ «الِاسْتِفْهَام لَا يكون إِلَّا لما يجهله المستفهِم أَو يشك فِيهِ، وَذَلِكَ أَن المستفهِم طَالب لِأَن يفهم، وَيجوز أَن يكون السَّائِل يسْأَل عَمَّا يعلم وما لا يعلم، فَالْفرق بَينهمَا ظَاهر؛ وأدوات السُّؤَال: هَل وَالْألف وَأم وَمَا وَمن وَأيُّ وَكَيف وَكم وَأَيْنَ وَمَتى وَالسُّؤَال هُوَ طلب الإخبار بأداته فِي الإفهام، فَإِن قَالَ مَا مذهبك فِي حُدُوث الْعَالم فَهُوَ سُؤال لِأَنَّهُ قد أَتَى بِصِيغَة السُّؤَال وَلَفظه لفظ الْأَمر»[7].

وبناء على هذا فإنّ «كل استخبار سُؤال بِلَا عكس، لِأَن الاستخبار استدعاء الْخَبَر، وَالسُّؤَال يُقَال فِي الاستعطاف فَتَقول: سَأَلته كَذَا، وَيُقَال فِي الاستخبار أَيْضا فَتَقول: سَأَلته عَن كَذَا.

الِاسْتِفْهَام : كل اسْتِفْهَام استخبار بِلَا عكس، لِأَن قَوْله تَعَالَى: {أَأَنْت قلت للنَّاس}(المائدة :116) إِلَى آخِره استخبار وَلَيْسَ باستفهام، وَقيل: الِاسْتِفْهَام فِي الْآيَة على حَقِيقَته لِأَن طلب الْفَهم كَانَ مصروفا إِلَى غَيره مِمَّن يطْلب فهمه فَلَا يَسْتَحِيل.

الاستعلام: كل استعلام اسْتِفْهَام بِلَا عكس، لِأَن الاستعلام طلب الْعلم وَهُوَ أخص من الِاسْتِفْهَام، إِذْ لَيْسَ كل مَا يفهم يعلم، بل قد يظنّ ويخمن كل اسْتِفْهَام دخل فِي جحد فَمَعْنَاه التَّقْرِير»[8]، أي أنّ كلاّ من الاستخبار والاستفهام والاستعلام هو طلب معرفة شيء بكيفيات مختلفة.

ثالثا: الدلالة المستترة للاستخبار عند ابن فارس من خلال كتابه الصاحبي في فقه اللّغة:

1- الاستخبار الدّال على التعجّب:

جاء في معجم اللّغة العربية المعاصرة "لأحمد مختار عمر" أنّ التعجّب هو: «انفعال النَّفس عمَّا خفِي سببُه، وهو أن ترى الشَّيءَ يعجبك تظنّ أنَّك لم تر مثله.

وعليه فالتَّعجُّب: صيغة يراد بها استعظام أمرٍ أو استغرابه وصيغتا التَّعجُّب؛ ما أفعله، وأفعل به، مثل: ما أجمله، وأجمل به»[9]، ويمكن أن يأتي التعجّب بصورة أخرى على شكل استخبار؛ نحو: قول الله تعالى: «{مَا أَصْحَابُ الْمَيْمَنَةِ} (الواقعة:8)»[10] تعجّبا من أصحاب الميمنة.

ودليل ذلك أنّ «الاستفهام المشوب بالتعجب لا تليه إلا الأسماء، و"ما" المشار إليها مخصوصة بالأفعال، وبأنها لو كان فيها معنى الاستفهام لجاز أن يخلفها "أيُّ"»[11].

ومن أمثلة ذلك أيضا: «قوله: {مَاذَا يَسْتَعْجِلُ مِنْهُ الْمُجْرِمُونَ}(يونس: 50) تفخيم للعذاب الذي يستعجلونه»[12] أو هو تعجّب من المجرمين.

وكما هو ملاحَظ فقد سُبقت الآية بالفعل " قل أرأيتم" «أي: أخبروني، واستعمل (أرأيتم) في هذا المعنى لكثرته في التعجيب، والتعجيب مستلزم لطلب الخبر، فيكون جواب الشرط مستفادا من معنى (أرأيتم)، ويكون (ماذا يستعجل) معمولا لمعنى أخبروني، والمعنى: ماذا تصنعون إذا وقع مما تستعجلونه فاستعمل السبب موضع المسبب تنبيهاً على أنهم الذين يوقعون أنفسهم لتسببهم إلى مالا مخلص لهم منه فكان أحسن لذلك من ذكر المسبب في المعنى المقصود»[13].

2- الاستخبار الدّال على التوبيخ:

التوبيخ هو «اللوم الشديد العنيف، وقيل التقريع على جهة الزجر»[14]، هذا اللّون اللّغوي يمكن أن يكون ظاهرا وبصورة عاديّة، ويمكن أن يأتي على صورة الاستخبار مستترا؛ نحو قول الله تعالى: «{أَذْهَبْتُمْ طَيِّبَاتِكُمْ}(الأحقاف:20) »[15]، قال بعض المفسّرين واللّغويين أنّ هذه الآية تحمل دلالة التوبيخ، ومنهم الفارابي،حيث بيّن ذلك في كتابه تاج اللّغة وصحاح العربيّة «...ولكن الله عاب قوما فقال»[16] {أَذْهَبْتُمْ طَيِّبَاتِكُمْ}(الأحقاف:20).

ومن ذلك أيضا قول الشاعر:

«أغَرَرْتني وزَعمت أنـ ... ـنك لابِنٌ بالصيف تامِرْ»[17].

والمعنى: ادّعاؤك الذي غرّني أنّك شخص «كثير اللبن والتمْر، فقرأها: لا تني بالضيف تامُر، يريد: لا تتوانى عن ضيفك تأمر بتعجيل القِرَى إليه»، أي لماذا تحمّل نفسك أكبر من قدر استطاعتك، وتدّعي امتلاك اللبن والتمر، وأنت لا تملك ما تقدّمه للضيوف الذين تسارع لاستضافتهم، وهذا ما أكّده "ابن الشجري" في شرحه لهذا البيت معتبرا أنّه «توبيخ في قراءة من قرأها بلفظ الخبر»[18].

3- الاستخبار الدّال على التفجّع:

جاء في "مختار الصحاح" أنّ: «(الْفَجِيعَة) الرَّزِيئَة، وَقَدْ (فَجَعَتْهُ) الْمُصِيبَةُ أَيْ أَوْجَعَتْهُ، وَبَابُهُ قَطَعَ وَ(فَجَّعَتْهُ) أَيْضًا (تَفْجِيعًا)، وَ(تَفَجَّعَ) لَهُ أَيْ تَوَجَّعَ»[19]، والتفجّع لا يدلّ عليه كلام واضح بمعناه فقط وإنّما يمكن أن «يكون اللفظ استخباراً، والمعنى تفجع، نحو: {مَالِ هَذَا الْكِتَابِ لَا يُغَادِرُ صَغِيرَةً وَلَا كَبِيرَةً} (الكهف:49)»[20]، بمعنى أنّ اهتمام هذا الكتاب بكلّ صغيرة وكبيرة يؤلم بعض الناس، ومن أمثلة التفجّع ما «جاء في الحديث: (أن رسول الله ذكر قوماً غَزوا فقتلوا، فقال: ليتني غودرت مع أصحاب نُحْصِ الجبلِ) (13) أي: ليتني تُركت معهم شهيداً، والنحص: أصل الجبل وسفحه»[21]، وعليه ففي الحديث تفجّع على صيغة التمنّي.

4- الاستخبار الدّال على التبكيت:

ورد في "تاج العروس" "لمرتضى الزبيدي"أنّ: «التبكيت: التقريع والتوبيخ، يقال له: يا فاسق: أما استحيت؟ أما اتقيت الله؟ قال الهروي: ويكون باليد وبالعصا ونحوها.

(و)التبكيت والبكت: (الغلبة بالحجة)، يقال: بكته، وبكته، حتى أسكته، وفي الأساس: ألزمه بالسكت، لعجزه عن الجواب عنه»[22] أي وبّخته حتى سكت.

وعليه يمكن أن يأتي الكلام دالا على الاستخبار «والمعنى تبكيت نحو: {أَأَنْتَ قُلْتَ لِلنَّاسِ} (المائدة:116) تبكيتُ للنصارى فيما ادعوه»[23]؛ أي توبيخ للنصارى بما يدّعونه، و«قال أحمد بن يحيى: وإنما وقع التقرير لعيسى، عليه السلام، لأن خصومه كانوا حضورا، فأراد الله، عز وجل من عيسى أن يكذبهم بما ادعوا عليه»[24] فكان ذلك بأسلوب استخباري دلالته التوبيخ.

والمهمّ في ذلك هو كيفية الأداء الشفوي، إذ «قد تسقط قرينة النغمة لوضوح الكلام بدونها كحالك حين تقرأ قوله تعالى: {أَأَنْتَ قُلْتَ لِلنَّاسِ اتَّخِذُونِي وَأُمِّيَ إِلَهَيْنِ مِنْ دُونِ اللَّهِ}(المائدة:116) فإنك لو

وقفت عند لفظ الجلالة: فإنك لا تقف في التلاوة بنغمة الاستفهام ولكن بنغمة الترتيل العادي، ولا يحس السامع غرابة في ذلك كما يحسّها لو سمع منك جملة "هل رأيت محمدًا ؟ " بنغمة التقرير التي في "قد رأيت محمدًا" مثلًا»[25].

5- الاستخبار الدّال على التقرير:

جاء في "الكلّيات" أنّ التَّقْرِير هو: «حمل الْمُخَاطب على الْإِقْرَار وَالِاعْتِرَاف بِأَمْر قد اسْتَقر عِنْده»[26]، والتقرير أيضا يمكن أن يأتي بصورة واضحة، كما يمكن أن يكون مستترا أي على صورة الاستخبار؛ «نحو قوله جلّ ثناؤه: {أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ}(الأعراف:172) »[27]، بمعنى أنّه «لَا يُوجَدُ أَحد إِلَّا وَهُوَ مُقرّ بِأَنَّ لَهُ رَبّاً وَإِنْ أَشرك بِهِ»[28].

6- الاستخبار الدّال على التسوية:

التسوية هي أن تجعل «كُلّ واحدٍ منهم أُسوَةَ خَصمه ومِثلَه»[29]، وهي صفة من صفات الاستخبار «نحو: {سَوَاءٌ عَلَيْهِمْ أَأَنْذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنْذِرْهُمْ}(البقرة:06)»[30]، وهذا ما وضّحه "أبو علي القالي" حينما فسّر دلالة هذه الآية الكريمة، قائلا: «قال أبو بكر: وكذلك سواء بمعنى معتدل، أي معناه معتدل عندهم الإنذار وترك الإنذار»[31]، وهذا ما يبيّن أنّ الكلام لا علاقة له بالاستفهام والتساؤل إطلاقا.

7- الاستخبار الدّال على الاسترشاد:

ورد في كتاب "البلاغة العربيّة" أنّه «قد يطرح المتكلم سؤالاً استفهاميّاً، ظاهره يُشْعر بالاستشكال أو الاعتراض، وغرضه الاسترشاد، ويمكن أن نعتبر من الأمثلة على هذا أسئلة موسى للخضر في اعتراضاته على تصرّفاته، كما أبان الله لنا في سورة »[32] الكهف، أو كما قال ابن فارس في المثال الذي قدّمه في هذا الشأن، وهو قول الله تعالى: «{أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا}(البقرة:30)»[33] وعليه فالملاحَظ أنّ هذه الآية الكريمة «جاءت على لفظ الاستفهام، والملائكة عليهم السلام لم تستفهم ربها، ولكن معناها الإيجاب، أي: إنك ستفعل»[34] ذلك دون شك.

8- الاستخبار الدّال على الإنكار:

الإنكار من الفعل أنكر، و«النَّكِرَةُ إنكارك الشَّيْء، وَهُوَ نَقِيضُ الْمَعْرِفَةِ، والنَّكِرَةُ: خِلَافُ الْمَعْرِفَةِ. ونَكِرَ الأَمرَ نَكِيراً وأَنْكَرَه إِنْكاراً ونُكْراً: جَهِلَهُ»[35]، وهو من صور الاستخبار، وهذا ما أكّده ابن فارس بقوله: «ويكون استخباراً، والمعنى إنكار نحو: {أَتَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ}(الأعراف:28) »[36] أي أنّ الآية حملت دلالة الإنكار لما يدّعونه عن الله تعالى دون علم.

ونحو ذلك قول الشاعر:

«وتقولُ عَزَّةُ قد مَلِلتَ فقل لها ... أيَمَلُّ شيءٌ نفسَه فأمَلَّها»[37].

بمعنى «ما عندكم من حُجَّةٍ ذَاتِ سُلْطَانٍ بِهذا الذي تقولونه»[38] أو تفترونه، ما يعني أنّ ادّعاءكم باطل ومُنكر.

9- الاستخبار الدّال على العرض:

العرض هو «طلب الفعل بلين وتأدّب وأداته أَلاَ "قدّم له عرضًا بالضِّيافة»[39]، وهو كذلك من صور الاستخبار حسب رأي ابن فارس، وفي هذا الصدد يقول «ويكون اللفظ استخباراً، والمعنى عَرْض كقولك: "ألا تنزل"»[40]، وعليه فالملاحَظ في هذا الكلام أنّ «الْهمزَة فِيهِ همزَة الِاسْتِفْهَام دخلت على الْفِعْل الْمَنْفِيّ وَامْتنع حملهَا على حَقِيقَة الِاسْتِفْهَام لِأَنَّهُ يعرف عدم النُّزُول، مثلا فالاستفهام عَنهُ يكون طلبا للحاصل، فتولد مِنْهُ بِقَرِينَة الْحَال عرض النُّزُول على الْمُخَاطب وَطَلَبه مِنْهُ، وَهَذِه فِي التَّحْقِيق همزَة إِنْكَار أَي لَا يَنْبَغِي لَك أَن لَا تنزل، وإنكار النَّفْي إِثْبَات، فَلهَذَا صَحَّ تَقْدِير الشَّرْط الْمُثبت»[41].

10- الاستخبار الدّال على التحضيض:

جاء في "التوقيف على مهمّات التعريف" أنّ «التحضض: تفرد بعض الشيء بما لا يشاركه فيه الجملة»[42]، وهو من صور الاستخبار « نحو قولك: "هَلاَّ خيراً من ذلك"»[43]، بمعنى و«كأَنك قلت: أَلا تَفعلُ خيراً من ذلك، أو أَلا تَفعلُ غيرَ ذلك، وهلاّ تأتي خيراً من ذلك، وربّما عَرَضتَ هذا على نفسك فكنتَ فيه كالمخاطب، كقولك: هَلاَّ أَفْعَلُ، وأَلاَّ أَفعلُ»[44].

ومثل ذلك قول الشاعر: «بني ضَوْطَرَى لولا الكمي المقنَّعا»[45]، بمعنى «لولا عددتم أو تعدّون الكميّ وإن شئت قدّرت: لولا عقرتم أو تعقرون، بدلالة العقر عليه، وقد جاء التوبيخ بلفظ التحضيض في قوله: {لَوْلا جاؤُوا عَلَيْهِ بِأَرْبَعَةِ شُهَداءَ} (النور:13)»[46].

11- الاستخبار الدّال على الإفهام:

جاء في "شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم" أنّ الإفهام من «أفهمه الكلامَ فَفَهِم»[47]، وهو من صور الاستخبار في رأي ابن فارس، حيث قال في هذا الشأن: «ويكون استخباراً والمراد به الإفهام نحو قوله جلّ ثناؤه: {وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ} (طه:17) قد علم أن لها أمراً قد خفي على موسى عليه السلام، فأعلمه مِن حالها ما لم يعلمه»[48]، أي « قَرَّره اللهُ أَنها عَصا، كراهةَ أَن يَخافَها إذا حوَّلها حَيَّةً»[49] أو بعبارة أخرى أفهمه الله حول طبيعة العصا لكي لا يفزع منها.

12- الاستخبار الدّال على التكثير:

ورد في مختار الصحاح أنّ: «الْكَثْرَة ضِدُّ الْقِلَّةِ، وَالْكِثْرَةُ بِالْكَسْرِ لُغَةٌ رَدِيئَةٌ، وَقَدْ (كَثُرَ) يَكْثُرُ بِالضَّمِّ (كَثْرَةً) فَهُوَ (كَثِيرٌ) وَقَوْمٌ (كَثِيرٌ) وَهُمْ كَثِيرُونَ»[50]، وبيّن "ابن فارس" في "كتابه الصاحبي في فقه اللّغة" أنّ التكثير من صور الاستخبار أيضا، قائلا في سياق ذلك: «ويكون استخباراً والمعنى تكثير، نحو قوله جلّ ثناؤه: {وَكَمْ مِنْ قَرْيَةٍ أَهْلَكْنَاهَا} (الأعراف:4)»[51]، وتقدير قوله تعالى: «كثير من القرى، ومن الملائكة»[52] حسب قول "ابن الأثير" في كتابه "البديع في علم العربيّة".

ونحو ذلك قول الله تعالى: «{وَكَأَيِّنْ مِنْ قَرْيَةٍ} (الحج:48) »[53] بمعنى « وكم من قرية عتت عن أمر ربها ورسله»[54]، أو بمعنى آخر: وكثير من القرى عتت عن أمر ربّها ورسله.

ومثل ذلك أيضا ما جاء على لسان أحد الشعراء:

«كَم مِن دَنِيٍّ لها قد صِرتُ أتْبَعُه ... ولو صحا القلب عنها كان لي تبعا»[55]

بمعنى: كثر اتباعي لبعض الأشخاص ممن هم دوني، ولو صحّ القلب لكانوا هم لي تبعا، وقال غيره:

«وكم مِن غائط من دونِ سلْمى ... قليلِ الأُنس ليس به كتيعُ»[56].

والمقصود «بالرّهوة الانخفاض؛ لأَنَّ الهبوط يدلّ على ذلك، والغائط: المطمئنّ من الأَرض؛ وإنما سمي الحَدث غائطاً باسم الموضع»[57].

13- الاستخبار الدّال على النفي:

النفي من «نفَى الشّيءَ: أنكَره ولم يثبته "نفَى التُّهمةَ عن نفسِه- نفى احتمالَ حدوث شيء"»[58] ويحدث في اللّغة العربيّة أيضا حسب ما ذهب إليه ابن فارس بالقول أنّ بعض الكلام من الاستخبار يأتي على صيغة الاستفهام «ولكنه يدلّ على النفي، نحو: قول الله جلّ ثناؤه: {فَمَنْ يَهْدِي مَنْ أَضَلَّ اللَّهُ} (الروم:29) فظاهره استخبار والمعنى: لا هاديَ لمن أضلَّ اللهُ»[59] والمقصود «لاَ أحد يحكم بالهداية لِمَنْ حَكَم الله عليهم بالضّلال، ومَا لهم من ناصرين ينصرونهم فيدفَعُون عنْهُمْ عذَابَ الله، فجاء في هذه الآية عطف الجملة المنفيّة على الاستفهام الإنكاري، إذ معناه النفيُ»[60].

ونحو ذلك «قوله في العطف عليه: {وَمَا لَهُمْ مِنْ نَاصِرِينَ} (آل عمران:22)»[61]، فحدث أن ورد «في هذه الآية عطف الجملة المنفيّة على الاستفهام الإنكاري، إذ معناه النفيُ»[62] رغم أنّه جاء بصورة الاستفهام.

ونحو ذلك ما جاء على لسان «الفرزدق1:

أينَ الذين بهم تُسامِي دارِماً ... أمْ منْ إلى سلفيْ طهيَّة تَجْعلُ»[63]

وقد أكّد "عبد العزيز عتيق" أنّ هذا المثال «من الشعر الذي خرج فيه الاستفهام إلى النفي»[64].

ومن أمثلة ذلك أيضا قوله جلّ ثناؤه: «{أَفَأَنْتَ تُنْقِذُ مَنْ فِي النَّارِ} (الزمر: 19) أي لستَ منقذَهم»[65]، وهذا ما ثبت أيضا في كتاب "البلاغة العربيّة": « قال الموفّق عبد اللطيف البغدادي: "أي: مَنْ حقَّ عَلَيْهِ الْعَذَابُ فإنَّكَ لاَ تُنْقِذُهُ »[66]، وفي المثال مظهر آخر لإبطال غرض الاستفهام وتعويضه بدلالة أخرى جاءت باطنة.

14- الاستخبار الدّال على الإخبار والتحقيق:

يحدث في اللّغة العربيّة أن يكون اللفظ استخبارًا، ودلالته تحمل «معنى الإخبار والتحقيق؛ نحو قوله جلّ ثناؤه: {هَلْ أَتَى عَلَى الْإِنْسَانِ حِينٌ مِنَ الدَّهْرِ} (الإنسان:01) قالوا معناه: قد أتى»[67]، أي قد تحقّق الفعل، وأُخبر عن حدوثه، وعليه فقد فسّر أَهل العلم هذه الآية بقولهم: «معناه قد أَتى على الإنسان؛ والإنسان في هذا الموضع آدم عليه السلام، والحين: أَربعون سنة، كان الله عزَ وجلّ: خلَق صورة آدم ولم ينفخ فيه الروح أَربعين سنة فذلك قوله: لَمْ يَكُنْ شَيْئاً مَذْكوراً، وقالَ النَّبِيّ عليه السلام في بعض غزواته: اللَّهم هَلْ بَلَّغْت!، هل بلَّغت فمعناه: قد بلّغت، وقالَ بعض أَهل اللُّغة: إذا دخلت "هل" على الشيء المعلوم فمعناها الإيجاب، والتأْويل: أَلَمْ يكن كذا وكذا ! على جهة التقرير والتوبيخ »[68].

15- بعض صور الاستخبار الأخرى:

بيّن ابن فارس في سياق آخر أنّ الاستخبار يمكن «أن يوضَع في الشرط وهو في الحقيقة للجزاء وذلك كقول القائل: "إن أكرمتُكَ تُكرِمني" المعنى: أتكرمني إن أكرمتُك؟ قال الله جلّ ثناؤه: {أَفَإِنْ مِتَّ فَهُمُ الْخَالِدُونَ} (الأنبياء:34) تأويل الكلام: أفهم الخالدون إن متّ ؟»[69] أي هل جزاؤهم الخلود إن مت ؟.

ونحو:« ما أظرَفُ زيد؟ على سبيل الاستفهام، ونقلوا الصفة من زيدٍ، وأسندوها إلى ضمير «ما» وانتصب زيد بـ «أظرَفَ» فرقًا بين الخبر والاستفهام»[70].

ونحو قول الله تعالى: «{أَفَإِنْ مَاتَ أَوْ قُتِلَ انْقَلَبْتُمْ عَلَى أَعْقَابِكُمْ} (آل عمران:144) تأويله: أفتنقلبون على أعقابكم إن مات ؟

وربّما حَذفت العربُ ألف الاستفهام»»[71].

ومن ذلك قول الهُذَلِيّ:

« رَفُوْنِي وقالوا يا خويلدُ لم ترَع ... فقلت وأنكرتُ الوجوهَ هم هم»[72] بمعنى أهُم ؟ على سبيل الاستفهام.

الخاتمة:

يُعتبر التساؤل غرضا بلاغيا أساسيا في جميع اللّغات، إذ لا يمكن الاستغناء عنه بأيّ حال من الأحوال، وعليه إذا ما اكتفى المتسائل بالسؤال لمرّة واحد عن الشيء سُمي ذلك استخبارا، وأمّا إذا أعاد السؤال عن الشيء نفسه لمرّة ثانية، سُمي ذلك استفهاما، ويحدث ذلك في الحالات العاديّة، كما يحصل في اللّغة العربيّة أن يخالف الاستخبار عادته المعهودة في الدلالة على الاستفهام، بحيث يتعدّاه إلى دلالات أخرى تعرف من السياق، قد تبدو استفهاما وهي غير ذلك، أهمّها :

- يمكن للاستخبار أن يدلّ على التعجّب والتوبيخ والفجّع.
- ويحدث أن يدلّ الاستخبار على التبكيت والتقرير والتسوية.
- ويكون دالاّ على الاسترشاد والإنكار والعرض.
- ويأتي دالاّ على التحضيض والإفهام والتكثير.
- ويدلّ كذلك على النفي والإخبار والتحقيق.

هوامش:

[1]– مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد بن محمد ابن عبد الكريم الشيباني الجزري ابن الأثير: النهاية في غريب الحديث والأثر، تح: طاهر أحمد الزاوى – محمود محمد الطناحي، (1399هـ/1979))، المكتبة العلمية، (بيروت، لبنان)، دط، ج2، ص178.

[2]– أحمد مختار عبد الحميد عمر بمساعدة فريق عمل: معجم اللغة العربية المعاصرة، (1429 هـ/ 2008 م)، عالم الكتب ط1، ج1، ص606.

[3]– ينظر: ضياء الدين أبو السعادات هبة الله بن علي بن حمزة، المعروف بابن الشجري: أمالي ابن الشجري، تح: محمود محمد الطناحي، (1413 هـ / 1991 م)، مكتبة الخانجي، (القاهرة، مصر)، ط1، ج1، ص400، 401.

[4] – أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين: معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون،(1399هـ / 1979م) دار الفكر، د ط، ص 134، 135.

[5] – المرجع نفسه، ص 135.

[6] – أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحي بن مهران العسكري: الفروق اللغوية، تح: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، (القاهرة، مصر)، دط، ص37.

[7] – المرجع نفسه، ص 37.

[8] – أيوب بن موسى الحسيني القريمي الكفوي، أبو البقاء الحنفي: الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تح: عدنان درويش – محمد المصري، مؤسسة الرسالة، (بيروت، لبنان)، دط، ص83.

[9] – ينظر: أحمد مختار عمر، بمساعدة فريق عمل: معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، ج2، ص1457.

[10] – أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص 135.

[11] – ينظر: أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي المصري المالكي: توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، تح: عبد الرحمن علي سليمان، (1428هـ/ 2008م)، دار الفكر العربي، ط1، ج2، ص886.

[12] – أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص 135.

[13] – عثمان بن عمر بن أبي بكر بن يونس، أبو عمرو جمال الدين ابن الحاجب الكردي المالكي: أمالي ابن الحاجب، تح: فخر صالح سليمان قدارة، (1409 هـ/ 1989 م)، دار عمار – الأردن، دار الجيل، (بيروت)، ج1، ص175.

[14] – زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري: التوقيف على مهمات التعاريف، (1410هـ/1990م) عالم الكتب 38 عبد الخالق ثروت، (القاهرة)، مصر ، ط1، ص112.

[15] – أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص 135.

[16] – أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، (1407 هـ/ 1987 م)، دار العلم للملايين، (بيروت، لبنان)، ط4، ج4، ص1478.

[17] – أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص 135.

[18] – ضياء الدين أبو السعادات هبة الله بن علي بن حمزة، المعروف بابن الشجري: أمالي ابن الشجري، ج1، ص404.

[19] – زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي: مختار الصحاح، تح: يوسف الشيخ محمد، (1420هـ/ 1999م)، المكتبة العصرية، الدار النموذجية، (بيروت، صيدا، لبنان)، ط5، ص234.

[20] – أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص 135.

[21] – محمد بن القاسم بن محمد بن بشار، أبو بكر الأنباري: الزاهر في معاني كلمات الناس، تح: حاتم صالح الضامن، (1412 هـ، 1992) مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، ج2، ص143.

[22] – محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض، الملقّب بمرتضى، الزَّبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، تح: مجموعة من المحققين، ، دار الهداية، د ط، ج4، ص447.

[23] – أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص 135.

[24] – محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض، الملقّب بمرتضى، الزَّبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، ج40، ص361.

[25] – تمّام حسّان عمر: اللغة العربيّة معناها ومبناها، (1427هـ/2006م)، عالم الكتب، ط5، ص240.

[26]– أيوب بن موسى الحسيني القريمي الكفوي، أبو البقاء الحنفي: الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، ص98.

[27] – أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص 135.

[28] – محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى: لسان العرب، (1414 هـ)، دار صادر (بيروت، لبنان)، ط3، ج9، ص58.

[29]– محمد بن عمر بن أحمد بن عمر بن محمد الأصبهاني المديني، أبو موسى: المجموع المغيث في غريبي القرآن والحديث، جـ 1 (1406 هـ - 1986 م)، جـ 2، 3 (1408 هـ - 1988 م)، جامعة أم القرى، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية،(مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية)، ط1، ج1، ص71.

[30] – أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص 135.

[31] – ينظر: أبو علي القالي إسماعيل بن القاسم: المقصور والممدود، ص347.

[32]– عبد الرحمن بن حسن حَبَنَّكَة الميداني الدمشقي: البلاغة العربية، (1416 هـ / 1996 م)، دار القلم، دمشق، الدار الشامية، (بيروت، لبنان)، ط1، ج1، ص292.

[33] – أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص 135.

[34] – سَلَمة بن مُسْلِم العَوْتبي الصُحاري: الإبانة في اللغة العربية، تح: عبد الكريم خليفة وآخرون، (1420 هـ/ 1999م) وزارة التراث القومي والثقافة، (مسقط، سلطنة عمان)، ط1، ج1، ص451.

[35] – محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى: لسان العرب، (1414 هـ)، دار صادر، (بيروت، لبنان)، دط، ج5، ص233.

[36] – أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص 135، 136.

[37] – أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص 136.

[38] – عبد الرحمن بن حسن حَبَنَّكَة الميداني الدمشقي: البلاغة العربية، ج1، ص207.

[39] – أحمد مختار عمر: معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، ج2، ص1483.

[40] – أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص 136.

[41] –القاضي عبد النبي بن عبد الرسول الأحمد نكري: دستور العلماء = جامع العلوم في اصطلاحات الفنون، عرب عباراته الفارسية: حسن هاني فحص، (1421هـ / 2000م)، دار الكتب العلمية، (لبنان / بيروت)، ط1، ج2، ص228.

[42] – زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري: التوقيف على مهمات التعاريف، ص93.

[43] – أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص 136.

[44] – عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، أبو بشر، الملقب سيبويه: الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون،(1408 هـ /1988 م)، مكتبة الخانجي، (القاهرة، مصر)، ط3، ج4، ص 431، ج1، ص268.

[45] – أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص 136.

[46] – ضياء الدين أبو السعادات هبة الله بن علي بن حمزة، المعروف بابن الشجري: أمالي ابن الشجري، ج1، ص426.

[47] – نشوان بن سعيد الحميرى اليمني: شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، تح: حسين بن عبد الله العمري وآخرون، (1420 هـ/1999 م)دار الفكر المعاصر (بيروت – لبنان)، دار الفكر (دمشق – سورية)، ط1، ج8، ص5270.

[48] – أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص 136.

[49] – ابن منظور: لسان العرب، ج15، ص473.

[50] – زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي: مختار الصحاح، 266.

[51] – أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص 136.

[52] – مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد بن محمد ابن عبد الكريم الشيباني الجزري ابن الأثير: البديع في علم العربية، تح: فتحي أحمد علي الدين، جامعة أم القرى، مكة المكرمة – المملكة العربية السعودية، 1420 هـ، ط1 ج1، ص654.

[53] – أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص 136.

[54] – عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور الثعالبي: فقه اللغة وسر العربية، تح: عبد الرزاق المهدي، إحياء التراث العربي، إحياء التراث العربي، ط1، ص251.

[55] – أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة، ص 136.

[56] – أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة، ص 136.

[57] – ينظر: أبو بكر، محمد بن القاسم بن محمد بن بشار بن الحسن بن بيان بن سماعة بن فَروة بن قَطَن بن دعامة الأنباري: الأضداد، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، (1407 هـ/ 1987 م)، المكتبة العصرية، (بيروت، لبنان)، ص148.

[58] – أحمد مختار عمر: معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، ج3، ص2262.

[59] – ينظر: أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص 136.

[60] – عبد الرحمن بن حسن حَبَنَّكَة الميداني الدمشقي: البلاغة العربيّة، ج1، ص273.

[61] – أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص 136.

[62] – عبد الرحمن بن حسن حَبَنَّكَة الميداني الدمشقي: البلاغة العربية، ص273.

[63] – أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص137.

[64] – عبد العزيز عتيق: علم المعاني، (1430 هـ/ 2009 م)، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، (بيروت، لبنان)، ط1، ص 96.

[65] – أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص137.

[66] – عبد الرحمن بن حسن حَبَنَّكَة الميداني الدمشقي: البلاغة العربيّة، ص302.

[67] – ينظر: أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص137.

[68] – أبو بكر الأنباري: الأضداد، ص192.

[69] – أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص137.

[70] – أبو علي القالي إسماعيل بن القاسم: المقصور والممدود، تح: أحمد عبد المجيد هريدي (أبو نملة)،(1419 هـ، 1999 م)، مكتبة الخانجي، (القاهرة، مصر)، ط1، ج10، ص177.

[71] – أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص 137.

[72] – أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص 137.

قائمة المراجع:

القرآن الكريم.

1. أبو بكر، محمد بن القاسم بن محمد بن بشار بن الحسن بن بيان بن سماعة بن فَروة بن قَطَن بن دعامة الأنباري: الأضداد، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، (1407 هـ/ 1987 م)، المكتبة العصرية، (بيروت، لبنان).
2. أبو حيان الأندلسي: التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، تح: حسن هنداوي، دار القلم – دمشق (من 1 إلى 5)، وباقي الأجزاء: دار كنوز (إشبيليا)، ط1.
3. أبو علي القالي إسماعيل بن القاسم: المقصور والممدود، تح: أحمد عبد المجيد هريدي (أبو نملة)، (1419 هـ/ 1999 م)، مكتبة الخانجي، (القاهرة)، مصر، ط1.
4. أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي المصري المالكي: توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، تح: عبد الرحمن علي سليمان، (1428هـ/ 2008م)، دار الفكر العربي، ط1.
5. أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، (1407 هـ/ 1987 م)، دار العلم للملايين، (بيروت، لبنان)، ط4.
6. أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحي بن مهران العسكري: الفروق اللغوية، تح: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، (القاهرة، مصر)، دط.
7. أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين: معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون،(1399هـ/ 1979م)، دار الفكر،، د ط.
8. أحمد مختار عبد الحميد عمر بمساعدة فريق عمل: معجم اللغة العربية المعاصرة، (1429 هـ/ 2008 م)، عالم الكتب، ، ط1.

9. أيوب بن موسى الحسيني القريمي الكفوي، أبو البقاء الحنفي، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تح: عدنان درويش – محمد المصري، مؤسسة الرسالة، (بيروت، لبنان)، دط.
10. تمّام حسّان عمر: اللغة العربيّة معناها ومبناها،(1427هـ/2006م)، عالم الكتب، ط5.
11. زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي: مختار الصحاح، تح: يوسف الشيخ محمد، (1420هـ/ 1999م)، المكتبة العصرية – الدار النموذجية، بيروت، (صيدا، لبنان)، ط5.
12. زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري: التوقيف على مهمات التعاريف، (1410هـ/ 1990م)، عالم الكتب 38 عبد الخالق ثروت، (القاهرة، مصر).
13. سَلَمة بن مُسْلِم العَوْتبي الصُحاري: الإبانة في اللغة العربية، تح: عبد الكريم خليفة وآخرون، (1420 هـ/ 1999 م)، وزارة التراث القومي والثقافة، مسقط، (سلطنة عمان)، ط1.
14. عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، أبو بشر، الملقب سيبويه: الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، (1408 هـ – 1988 م)، مكتبة الخانجي، (القاهرة، مصر)، ط3.
15. ضياء الدين أبو السعادات هبة الله بن علي بن حمزة، المعروف بابن الشجري: أمالي ابن الشجري، تح: محمود محمد الطناحي،(1413 هـ/1991 م)، مكتبة الخانجي، (القاهرة، مصر)، ، ط1.
16. عبد الرحمن بن حسن حَبَنَّكَة الميداني الدمشقي: البلاغة العربيّة، (1416 هـ / 1996 م)، دار القلم، دمشق، الدار الشامية، (بيروت، لبنان)، ط1.
17. عبد العزيز عتيق: علم المعاني، (1430 هـ، 2009 م)، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، (بيروت، لبنان)، ، ط1.
18. عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور الثعالبي: فقه اللغة وسر العربية، تح: عبد الرزاق المهدي، إحياء التراث العربي، ط1.
19. عثمان بن عمر بن أبي بكر بن يونس، أبو عمرو جمال الدين ابن الحاجب الكردي المالكي: أمالي ابن الحاجب، تح: فخر صالح سليمان قدارة، (1409 هـ/ 1989 م)، دار عمار، (الأردن)، دار الجيل، (بيروت، لبنان).
20. القاضي عبد النبي بن عبد الرسول الأحمد نكري: دستور العلماء = جامع العلوم في اصطلاحات الفنون، عرب عباراته الفارسية: حسن هاني فحص، (1421هـ / 2000م)، دار الكتب العلمية، (لبنان / بيروت)، ط1.
21. مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد بن محمد ابن عبد الكريم الشيباني الجزري ابن الأثير: النهاية في غريب الحديث والأثر، تح: طاهر أحمد الزاوى، محمود محمد الطناحي، (1399هـ/ 1979م)، المكتبة العلمية، (بيروت، لبنان)، دط.

22. مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد بن محمد ابن عبد الكريم الشيباني الجزري ابن الأثير: البديع في علم العربية، تح: فتحي أحمد علي الدين، (1420 هـ)، جامعة أم القرى، (مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية)، ط1.

23. محمد بن القاسم بن محمد بن بشار، أبو بكر الأنباري، الزاهر في معاني كلمات الناس، تح: حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1412 هـ، 1992، ط1.

24. محمد بن عمر بن أحمد بن عمر بن محمد الأصبهاني المديني، أبو موسى: المجموع المغيث في غريبي القرآن والحديث، جـ 1 (1406 هـ - 1986 م)، جـ 2، 3 (1408 هـ - 1988 م)، جامعة أم القرى، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، (مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية)، ط1.

25. محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض، الملقّب بمرتضى، الزَّبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، تح: مجموعة من المحققين، د 3.

26. محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى: لسان العرب، (1414 هـ)، دار صادر، (بيروت، لبنان)، دط.

27. نشوان بن سعيد الحميرى اليمني: شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، تح: حسين بن عبد الله العمري وآخرون، (1420 هـ / 1999 م)، دار الفكر المعاصر (بيروت - لبنان)، دار الفكر (دمشق - سورية)، ، ط1.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 349 - 362 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الأخطاء اللغوية بين القول باستحالة إزالتها والمبالغة في تقويمها

Linguistic errors between saying it is impossible to romove them and overestimate them

محفوظ ذهبي *
mahfoudh dehbi
مخبر الدراسة المعجمية والمصطلحية
جامعة يحي فارس المدية
mahfoudhdeh@gmil.com

تاريخ الإرسال: 2020/04/19	تاريخ القبول: 2020/08/24	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

الأخطاء اللغوية ظاهرة حاول التصدي لها عديد الباحثين بغية إزالتها إلاّ أنّ الأمر لم يكن يسيرا، ومن هنا جاء الطرح القائل باستحالة إزالة الأخطاء وتقويمها، وذلك لأنّ اللغة تتطور ولا تثبت على حال واحدة، غير أنّ أصحاب ذلك الطرح فاتهم أنّ اللغة تتطور في جانبها الدلالي لا في نظامها وإذا حدث عكس ذلك استحالت لغة أخرى. وفي مقابل هذا الطرح الذي سوغ للخطأ اللغوي وأكسبه مشروعية الوُجود والثبات وُجد طرح آخر جاء به النحاة المتأخرون الذين بالغوا في التخطئة واعتمدوا المنطق في ذلك متجاهلين مذهب العرب في كلامهم.

الكلمات المفتاحية: الأخطاء اللغوية، النحاة العرب، المنطق، تقويم الأخطاء.

Abstract :

Many researchers tried to address the phenomenon of language errors and did not succeed in that therefore ; some researchers said that romoving errors is impossible because language evolves, and did not understand that language evolves in its semantic aspect and not in its system. On the other hand, some Arab grammarians relied on logic to judage error rather than the way the Arabs spoke in the past.

Keywords: Language errors , Arab grammarians, logic, correcting errors

* محفوظ ذهبي. mahfoudhdeh@gmail.com

مقدمة

قد يخرق المتكلم نظام اللغة في استعماله لها أثناء التعبير عن أغراضه، يسمى ذلك الخرق بالخطأ الذي يكون سببا في قلب المعنى وعدم وضوح الفكرة. ومن هنا هدف تعليم اللغة العربية إلى تمكين المتعلّم من التعبير الشفهي والكتابي تعبيرا سليما، ولن يتأتى له ذلك إلاّ إذا تحكم في قواعد اللغة (النحوية، الصرفية، الإملائية ...)، حيث تُعينه هذه القواعد على معرفة الضوابط الأساسية للغة العربية، ومن ثم التمكن من استعمال دون مسٍّ بالنظام اللغوي.

ومن أجل تحقيق تلك الغاية ظهرت مؤلفات عديدة هدفت إلى تقويم ألسنة الناطقين وعصم أسلوبهم من الخطأ، غير أنّها عجزت عن بلوغ غايتها. فهل الخطأ هو ظاهرة ثابتة يستحيل التصدي لها وإزالتها؟ وقبل ذلك ما المذهب الذي على أساسه نحكم على الكلام بالخطأ والصوب؟

إنّ الإجابة عن هذين التساؤلين هي ما سنحاول الوقوف عنده وعرضه من خلال هذه الورقة البحثية.

1. مفهوم الخطأ واللحن

يُعرّف اللحن لغة بأنّه «ترك الصواب في القراءة والنشيد ونحو ذلك»1، هو ما ذهب إليه أصحاب المعجم الوسيط لمجمع اللغة العربية بالقاهرة بقولهم: «لحن في كلامه لحنا: أخطأ الإعراب وخالف وجه الصواب في النحو. فهو لاحنٌ ولحّانٌ»2.

وقد عرّف الخليل بن أحمد الفراهيدي الخطأ بقوله بأنّه «خطئ الرجل خطئًا فهو خاطئٌ. والخطيئة أرض يُخطئُها المطَرُ ويُصيب غيرها، وأخطأ إذا لم يُصِبِ الصّواب ... والخطأُ: ما لم يُتَعَمَّدُ ولكن يُخْطَأُ خَطَأ وخطَأَتُه تَخْطِئَةً»3.

هذه التعاريف اللغوية تكشف أنّ اللحن هو الإتيان بالكلام على وجه مخالف لقواعد اللغة، والخطأ هو إذا لم تصب الصواب ولكن قد تصيب غيره. ويضاف إلى ذلك أنّ اللّحن خاص بالكلام، أما الخطأ فهو يخص الكلام والأفعال.

أما اصطلاحا فـ «يشير الخطأ اللغوي إلى مُخالفة ملحوظة للقواعد التي يستخدمها الناس في لغتهم الأم»4، وهو ما ذهب إليه صالح بلعيد بقوله: «الخطأ عامة هو الانحراف عمّا هو مقبول في اللغة حسب المقاييس التي يتّبعها الناطقون»5.

وقد عُرِّف الخطأ أيضا بأنّه «صرف الكلام عن حالته السوية، وقد يكون ذلك الصرف بتغيير شكل الحروف أو تغيير هيئته، أو بتغيير مخرجه أو صفته»6.

ويتضح لنا من خلال التعاريف السابقة أنّها تُجمع على أنّ الخطأ هو الخروج والعدول عن ضوابط اللغة الصرفية و النحوية والإملائية.

2. اللحن الخفي واللحن الجلي

لطالما اجتهد بعض الباحثين في التنبيه للأخطاء في محاولة منهم لإزالتها إلاّ أنّهم لم يوفقوا في ذلك، «فقد يُخطئ اللغوي هو نفسه في تصحيح ما يظنّه خطأً، وذلك لأنّه إما أن يجهل ورود اللفظ أو الصيغة التي يرفضها في كلام العرب (بنسبة مئوية معقولة) وإما أن يكون متعصبا لمذهب نحوي معيّن. وهناك حالة ثالثة وهو عدم إدراكه لمرجحات صحته. وهذا قد بيّنه ابن جني في الخصائص. ومن أمثلة ما نفاه بعض اللغويين من أن يكون عربيا وهو مع ذلك صحيح "استأصل الله عرقاتَهم" بالفتح وهي لغة للعرب. (جمع حاجة على حوائج. (الأزهري تهذيب اللغة) وتأنيث زوج. (لسان العرب). وجرَع الشراب بفتح الراء. ابن قتيبة، (أدب الكاتب 325) وعازب بجنب عزب (لسان العرب). وغير ذلك كثير جدا»7. وتُسمى مثل هذه الأخطاء بالأخطاء الخفية (اللّحن الخفي)، وهي ناجمة عن جهل المتكلم بسنن العرب في كلامها.

وفي مقابل الخطأ الخفي نجد الخطأ الذي «ليس له وجه على الإطلاق وهو الخطأ الجلي الذي لا يجيزه قياس ولم يأت به سماع وذلك كنزعة المحدثين في فتح الفاء من بعض ما جاء على فِعال مثل: كِيان و خِيار، وكاستعمالهم طالما بمعنى مادام. وغير ذلك». وهذا النوع من الأخطاء «أشدّ ضررا على اللغة، ويحدث على مستويات متعددة»8، وينجم عن ضعف ملكة المتكلم مما يؤدي به إلى الانحراف عن ضوابط اللغة التي ينطق بها.

3. أسباب شيوع الأخطاء

أدت أسباب عديدة إلى شيوع الأخطاء وفشوها على ألسنة الناطقين، ومن بين هذه الأسباب لغة الصحافة، إذ تجري أخطاء كثيرة «على ألسنة بعض المذيعين ولا يخفى ما لهذه الفئة

من التأثير الواسع في كيفية استعمال الجمهور للغة»9، «لأنّها تلقي على النّاس وتقوم على نشر الخطأ على أوسع نطاق، فمثلا تساهلت لغة الصحافة في بعض القواعد، باعتمادها البساطة والإيجاز، حتى شاع فيها الخطأ واستفحل أمام ما تدره تلك الوسائل، لدرجة أنّك تستمع أحيانا إلى ما يقلق البال»10.

وإلى جانب السبب السابق هناك أسباب أخرى منها «الجهل بالقواعد ونقص التداريب والتطبيقات»11، فعادة ما يجهل المتكلم قواعد اللغة مما يجعله يقع في هفوات لغوية لا يمكن لها التفطن لها لعدم درايته بنظام اللغة. وفي مقابل ذلك قد يكون المتكلم عالما بقواعد اللغة غير أنّه يفشل إذا ما أراد تحقيق هذه القواعد في واقع الخطاب، وذلك لقلة الممارسة والتدريب على استعمال اللغة. فالملكة اللغوية «لا يمكن أن تكتسب باستظهار القواعد النحوية والبلاغية والاكتفاء بحفظ النصوص لأنّها هي قبل كل شيء مهارة وقدرة على إجراء القواعد النحوية والبلاغية وقدرة على التصرف في الكلام بكيفية غير شعورية. وهذه القدرة تكتسب كجميع المهارات بالممارسة الممتدة المنتظمة في جو ملائم لها»12. ويتضح لنا من خلال هذا القول دور الممارسة والتدريب في اكتساب الملكة اللغوية، حيث يصبح قادرا على تطبيق وإجراء القواعد في واقع الخطاب بكيفية لاشعورية كما كان حال العرب السليقيين أيام الجاهلية.

4. الخطأ اللغوي طبيعة ثابتة أم ظاهرة تستوجب التقويم؟

انتشار الأخطاء اللغوية وشيوعها على ألسنة الناطقين ظاهرة «تصدى لها أكثر من واحد على ممر العصور، وقد توالت جيلا بعد جيل التنبيهات على الأخطاء الشائعة، إما على شكل مؤلفات قائمة برأسها وإما في ثنايا الدراسات اللغوية والنحوية»13، فقد «ظهرت مصنفات عديدة منذ القرن الأول للهجرة، وهي مصنفات لحن العوام ولحن الخواص، وقد تناولت بعضها تصحيح الكلم والأساليب»14، ثم توالت بعد ذلك المؤلفات التي هدفت إلى تقويم ألسنة الناطقين.

غير «أنّ أكثر هذه المحاولات لم يكتب لها النّجاح. فهل هذا دليل على استحالة التدخل في استعمال الناس للغة، وبالتالي استحالة التقويم وإزالة الأخطاء؟»15، وضمن هذا السياق يصرح الحاج صالح قائلا: «إنّ علماء اللسان الغربيين من أصحاب المذهب البنوي (السكوني) ومن تابعهم في ذلك من العرب قد أجابوا عن هذا السؤال بالإيجاب، بل هم الذين

أثاروه واعترضوا على كل من يحاول التقويم، ويدعو إلى ما يسميه هؤلاء بصفاء اللغة Purism ودليلهم في ذلك –وهو دليل قوي إلاّ أنّه غير كاف كما سنراه – ما يثبته التاريخ من استحالة بقاء الأوضاع على حال واحدة في هذه الدنيا، مَثَل اللغة عندهم كمثل الكائنات الحيّة والسلالات الحيوانية والنباتية التي لابدّ لها من أن تتحوّل أشكالها على ممرّ الزمان (ومن البيّن أنّهم تأثروا في ذلك بنظرية داروين المشهورة كما تأثر اللغويون التاريخيون قبلهم). وعلى هذا فمن العبث أن يحاول الإنسان إبقاء اللغات على حالها المتعارف عليه في وقت من الأوقات، إذ التغيير سنّة كونية ليس في مقدور أحد من الأفراد أن يؤثر فيه، فيوقفه عن مسيرته أو يميله عن الغاية التي يرمي إليها»16. فثبات اللغة واستقرارها من منظور البنويين مستحيل، فالتطور ظاهرة تمس جميع موجودات هذا العالم.

إنّ القول بحتمية تحوّل اللغات، هو قول في الخطورة بمكان فـ «الذي يعنيه اللغويون في وقتنا الحاضر من لفظة التطور: هو التغيّر من طور إلى آخر لا الترقي والتقدم كما يعتقد بعض معاصرينا. وعلى هذا فإنّ التغيّر الذي يمس جوهر اللغة وهو الوضع الذي تواضع عليه أصحابها يسبّب استحالة هذه اللغة إلى لغة أخرى مثل ما حصل للاتينية عندما أصابها التحوّل في صميم نظامها فصارت شيئا فشيئا لغة أخرى في بلاد الغال كالفرنسية والبروفانسال ولغة أخرى غيرها في أسبانيا كالكاستيانو وغيرها. فهل نريد أن "تتطور" العربية (باطراد الخطأ فيها) فتصير لغات أخرى مختلفة تماما غير هذه التي توحدنا وتربطنا على الرغم من الاختلافات التي تتمايز بها الشعوب العربية؟»17. فالتطور والتغيّر إذا مسّ نظام اللغة هو تحول من لغة إلى أخرى، فلكل لغة نظامها الخاص الذي تزول بزواله.

يواصل الحاج صالح حديثه عمّا قاله البنويون الوصفيون، وصرح بأنّه غير مقتنع بما ادعوه إذ يقول: «فلئن كنّا نسلم بوجود سنّة كونية تقتضي التحول المستمر لجميع الأشياء في هذه الدار فإننا قد شاهدنا أيضا وشاهد جميع العلماء أنّ تحوّل الأشياء عبر الزمان –أحياء كانت أم أوضاعا اجتماعية– قد يتوقف (من بعض جوانبه) إذا توفرت بعض الشروط. وقد تحدث موانع قوية تصدّه وتميله عن وجهه فيبقى الشيء على ما كان عليه في جوهره الأول. وأكبر شاهد على ذلك هو العربية الفصحى نفسها، فلولا القرآن ولولا العلوم اللسانية العربية المنبثقة من القرآن لاضمحلت تماما ولم يبق لها كلغة كيانها ومميزاتها وحظّها من الاستعمال أي أثر يذكر»18. وبهذا يتضح بأنّ

الحاج صالح لا يُنكر فكرة تطور الأشياء وتحولها بمرور الزمن لكنه يؤمن أنّه قد تطرأ موانع تفرض ثبات الأشياء في جوهرها.

فالقرآن والعلوم اللسانية العربية عاملان ساهما في بقاء اللغة العربية، غير أنّه قد يقول قائل: أنّ العربية الفصحى قد «أصيبت بالتغيير لا من حيث تقلص استعمالها وحلول اللهجات العامية محلّها في الحياة اليومية، بل حتي في ذوات عناصرها ونظامها الصوتي (كالنطق بالجيم والضاد والطاء وغيرها) ونظامها الإفرادي (بتحول معاني الكلم) وغير ذلك، فإنّنا لا يسعنا أن ننكر أنّ نظامها النحوي والصرفي هو في جوهره نفس النظام الذي عرفته لغة القرآن. وقد أجمع اللسانيون في زماننا بأنّ اللغات تتمايز كلغات بعضها عن بعض وتعرف كياناتها بنظامها النحوي الصرفي أكثر مما تعرف بمعاني ألفاظها»19. فالنظام التركيبي للغة العربية لم يتغير، والفصحى المستعملة اليوم لم تخرج عن الأنماط التركيبة للغة التي تداولها العرب في العصر الجاهلي، وكذلك هو حال النظام التصريفي الذي بقي ثابتا، فاسم الفاعل –مثلا– مازال يصاغ من الثلاثي على وزن فاعل منذ أن وجدت اللغة العربية.

هذا وقد وُجد من الباحثين العرب من ردد صدى البنويين وفاته أنّه من الطبيعي أن تتطور اللغة، فهي «لم تكن يوما ملكا لجماعة أو لعصر، وإنّما هي ملك الأمة العربية على اختلاف أفرادها وتنوّع ثقافاتهم. كما فاته أنّها قد استجابت للحياة المتجددة، وعبّرت عن الحضارة الإسلامية خير تعبير، ولم يوقفها علم مبتدع أو مصطلح دقيق»20. وبهذا فالتطور الدلالي للغة هو ظاهرة طبيعية تمس جميع اللغات.

التطور إذن لم يمس نظام اللغة وجوهرها وإنّما مسّ جانبها الدلالي (المعاني)، إذ إنّها «تطورت عبر مراحل عديدة، وأخذت عدّة مستويات تعبيرية، واستعملت معاني ودلالات صريحة تارة ومتضمنة تارة أخرى. وأمّا الصريحة فهي التي تلقّب بالمواضعة الحقيقة؛ والتي هي استعمال اللفظة في وضعها الأول، بحيث لا يتبادر إلى الذهن غير ذلك حيثما تُطلق، كتوظيف كلمة (الكتاب) للدلالة على الشيء المعروف الذي يُقرأ فيه، وهي حقيقة عرفية اصطلاحية. وبين الكتاب في قولنا (علي كتاب مفتوح) وهو العدول عن العرف إلى معنى مجازي يمليه السياق»21. والمتصفح لكتب علم الدلالة يجد شواهد كثيرة عن ذلك النوع من العدول، إذ أفاض الباحثون في عرضهم لمفردات تطورت عبر الزمن ومن ذلك لفظة "السيارة".

وهذا النوع من العدول وفي الحقيقة لا يمس بنظام اللغة، وفي مقابل ذلك «يعطي للغة طاقة أخرى تعمل على تطويرها من داخلها على مرّ الأزمان والمراحل، ولا تعتبر أخطاءً لأنّها انتقلت من معنى عرفي إلى معنى آخر أملاه السياق22. فمن الطبيعي أن تحتاج اللغة «إلى قليل من التهذيب لمسايرة الوقت والسياق الذي تعاصره. وعلى معاجمنا –خاصة قل ولا تقل– أن تعلم أنّ اللغة لها حدود ولها حرية لأنّها كائن متطور فأنّى لهم أن يقيّدوها ضمن قل هذا ولا تقل هذا. فالأحرى بها أن تجد التخريجات العلمية لإضافة الرصيد الجديد إلى القديم، وأن تكون المعاجم محاكية للفصيح الحديث»23.

هذا وقد ادعى البنويون الوصفيون أيضا: «أنّ الخطأ في اللغة اليوم قد يصبح صوابا في المستقبل وصواب الأمس قد يصير خطأ اليوم [وهنا يتساءل الحاج صالح قائلا] وإذا فما الفائدة من التصويب والتخطئة إذا كان الخطأ أمرا محتوما؟ فقولنا في ذلك هو: فلئن يحدث بالفعل التحوّل فيصير على ممرّ الزمان الخطأ صوابا و بالعكس، فإنّ هذا يقتضي أن تكون اللغة التي آلت فيها الأخطاء الكثيرة إلى عبارات صحيحة قد صارت لغة أخرى»24.

فالأخطاء إذا حلّت محل الصواب في لغة ما سيزول نظامها ونكون أمام لغة جديدة، فـ «اللغة نظام من الأدلة يتواضع عليها، ففيها الصواب الذي يجري استعمال الوضع على ما تعارف أصحاب هذا الوضع وما اشتهر بينهم. وفيها الخطأ الذي هو ما خرج عن هذه الأساليب خروجا واضحا بأن يخالف صاحبه جميع القوم، وهذا ينطبق على جميع الأوضاع الاجتماعية، وما اللغة إلا أحد هذه الأوضاع. ولذا كان واضحا أن كل خروج يمس الأصول ينبغي تصحيحه»25، فأي خروج عن نظام اللغة (في مقابل الاستعمال) هو خرق لقواعدها وضوابطها، وهو خطأ يستوجب تصحيحه والتنبيه إليه.

5. المنطق كمنطلق للتخطئة

طرح الحاج صالح تساؤلا حول المعيار الذي على أساسه نحكم بالخطأ على العبارات إذ يقول: «يجب الآن أن نتساءل عن هذا الذي يُسميه الناس خطأ ولحنا ما هو؟ وبالنسبة إلى أي مذهب في الكلام وأي أصل يقال إنّه لحن، وعلى أي أساس يحكم على هذه العبارة بأنّها خطأ؟ هذه الأسئلة التي نطرحها على أنفسنا هي جدّ ضرورية إذ كثرت في زماننا هذا –وفيما قبل اليوم أيضا– التخطيئات المشبوهة كتلك التي تعتمد على المنطق أو كتلك التي أثارها المتأخرون من

النحاة الذين لم يشافهوا فصحاء العرب ولم يأخذوا منهم علمهم مُباشرة. ثم إنّ هناك نزعة أخرى هي مقابلة تماما لهذه التي تمنع الناطقين من استعمال ما أجازه العرب وهي نزعة لفئة من الناس التابعة (دون فهم) للبنويين من علماء اللسان الغربيين»26. فالكثير من النحاة المتأخرين بالغوا في التخطئة لا لشيء إلا لأنّ المنطق يفرض أن يكون الكلام على نحو معين، وبذلك «قد منعوا الكثير من العبارات، وذلك مثل ما قاله ابن هشام من امتناع دخول "قد" على فعل منفي ولم يوفق في ذلك لا من حيث السماع ولا من حيث القياس. أما السماع فقد ورد في الشعر. أما القياس فقد توهّم ابن هشام أنّ "قد" التي تدخل على المضارع هي تلك التي تدخل على الماضي وليس مثلها إذ الأولى هي بمعنى "ربما". أمّا الثانية فلا يجوز أن يفصل بينها وبين الفعل الماضي لأنّها من لوازمه وهي بمنزلة أدوات النفي وتقابلها "لما" الجازمة. (ولهذا لا يجوز الفصل بين لما والفعل المجزوم) »27.

فواضح أنّ اعتماد المنطق هو تعسف في التخطئة، وإلاّ «لماذا يريد الواحد منا أن نقول "في ضوء كذا" ولا نقول "على ضوء كذا"28. وإذا تعسفنا هذا التعسف كان يجب أن تطرح باسم المنطق المئات من العبارات الفصيحة التي سمعت من فصحاء العرب مثل: أدخلت القلنسوة رأسي. وهذا يدخل فيما يسميه سيبويه بسعة الكلام»29، ومن ذلك أيضا «قولهم: أدخل فوه الحجر ... فهذا جرى على سعة الكلام والجيّد "أدخل فاه الحجر"»30، فعبارة "أدخل فوه الحجر" هي خاطئة استنادا إلى المنطق فالفاعل حلّ محل المفعول به، إلاّ أنّ ذلك التصرف يدخل في ما يسميه سيبويه بسعة الكلام، فـ «اللغة لا يمكن أن تحدها هذه الحدود الضيقة التي رآها بعض النحاة»31. فكل كلام جاء على غير أصله يدخل في سعة الكلام إذا لم يمس بنظام اللغة.

ويضاف إلى ما سبق أنّه وجدت أساليب في التراث العربي «مخالفة للقياس، أو ما يسمى بالعدول عن المتواتر، ولم نسمع عالما من القدامى أنّه صنّفها ضمن الأخطاء. ومع هذا الخروج ووجود ما يسمى بالرفض والإقصاء لمؤسسة الشذوذ والتمرّد ومجاوزة العمل القياسي اللغوي، إلا أنّ همّ اللغويين لم يكن وراء السعي لتصحيح ذلك أو مجابهة الخطأ، ولذلك كانت حرية كثير من اللغويين غير محدودة التأويل اللغوي والاشتقاق الدلالي وما يتعلق بأمور التأويل. ولم ينظر إلى ذلك الخروج على أنّه ترسيخ لقبول الخطأ إلا عند النحاة المتأخرين، وكذا في العصر الحديث حيث نظر بعض النحاة إليه باشمئزاز، وعدّ أمرا يجب محاربته وردّ اللغة إلى صوابها»32. لذا فكان الأجدر

بالنحاة المتأخرين ومن نهج نهجهم من المعاصرين أن يجعلوا البحوث الميدانية سندهم في الأحكام بدل رسم حدود وهمية عمادها المنطق، فهاهم النحاة العرب الأولون –وهم الأولى بالتخطئة والتصويب– حاولوا تفسير خروج بعض الأساليب عن سنن العرب في كلامها –والشواهد في كتاب سيبويه كثيرة– في ما ساهم في رقي البحث اللغوي العربي.

إنّ المعيار الذي يجب نحتكم إليه في الحكم على العبارات بالخطأ «أو بالأحرى المسلك والهداية التي يجب أن يحتذي بها المتكلم إذا قال بأنّه يتكلم بالعربية فهي لا محالة مذاهب العرب في كلامهم لا كل العرب، بل أولئك الذين ارتضيت عربيتهم لبقائهم على سليقتهم وعدم اكتسابهم العربية كلغة ثانية بل حصولهم عليها منذ نشأتهم من محيطهم غير المتأثر بلغات أخرى»33، وهم فصحاء العرب الذين عاشوا زمان الفصاحة اللغوية وشافههم العلماء الأولون الذين «قاموا بالتحريات الميدانية الواسعة النطاق للحصول على أكبر مدوّنة لغوية شهدها تاريخ العلوم اللغوية وتمكنوا من ضبط أنجع الطرق التحليلية لوصف المحتوى اللغوي لهذه المدونة. ثم استنباط القوانين النحوية والصرفية البلاغية منها مع تعليل منطقي عجيب لكل ما شذّ عن هذه القوانين، ثم صياغة رياضية لمجموع هذه الأوصاف والتعليلات مما لا يقل قيمة عمّا هو موجود الآن في ميدان العلوم اللسانية»34. أما الذين عاشوا بعد زمان الفصاحة اللغوية وخلطوا الأعاجم فالعلماء العرب لم يحتجوا بكلامهم لفساد سليقتهم.

6. القواميس ليست هي التراث

أما فيما يتعلق الأخطاء التي تمس الجانب الإفرادي لا التركيبي، فقد وُجد من المحدثين «من بالغ أيضا في تشدده و أنكر ما لم يُنكره القدماء لسوء فهمهم إياهم، أو اعتمادهم على ما ورد في القواميس المطبوعة»، في الحكم على فصاحة الألفاظ، غير أنّ القواميس ليس كلّ التراث.

وبهذا فـ «عدم ثبوت الشيء في القواميس التي وصلتنا لا يعني أنّه غير فصيح؛ إذ هناك الآلاف من النصوص تتضمن العشرات من الألفاظ والمئات من الصيغ ممّا لم يأت به قاموس واحد وقد عرفنا ذلك بإحصاء العدد الكبير من الدواوين الشعرية القديمة (من العصر الجاهلي إلى صدر الإسلام)»35، «فالمعاجم ليست كل التراث [و] لا تغني المعاجم إطلاقا عن النظر في النصوص فالاستعمال الحقيقي والحي للغة هي النصوص لا المعاجم ولا يكفي أن ننظر في الشواهد التي نجدها لأنّها قليلة جدا بالنسبة إلى النصوص التي تزخر بالحياة. والمؤسف أنّ أكثر

اللغويين العرب في زماننا يكتفون بالنظر في المعاجم مع وجود الوسائل التي تمكنهم من تصفح النصوص مهما بلغ حجمها»36. لذا فمن الخطأ نفي الفصاحة عن مفردة لا لشيء سوى أنّها لم ترد في المعاجم اللغوية، فهذه الأخيرة ليست هي التراث ولا تمثل كلام العرب تمثيلا شاملا.

ومن المؤسف حقا «أنّ أكثر الباحثين في مسألة الأخطاء الشائعة يفتقرون إلى الدراسات الاستقرائية، بل إنّ بعض دراساتهم لا تخرج عن بيئة معينة، فهي مجرّدة من الاستقراء الوافي لكل البيئات واللهجات والمستعمل الحديث، وجلّها تعتمد المعاجم كعيّنة للتصحيح، ومن هنا انتُقدت هذه الأعمال من كثير من اللغويين الذين رأوا أنّ هذه الأعمال ناقصة»37، كونها لم تكن شاملة وانحصرت في حدود ضيقة، إذ تناسى أصحابها «أنّ ما سكت عنه القاموس قد يكون موجودا في النصوص التي وصلتنا مما يعتمد عليه في الاستشهاد (كمؤلفات الشافعي)» 38، وتترتب عن ذلك عدم موضوعية ودقة النتائج المتوصل إليها.

وتبعا لما سبق، يتعين على أولئك المخَطِّئين «التحكم أولا في آليات اللغة بشكل جيد قبل إصدار حكم بالخطأ على أسلوب ما، مع مراعاة ما وظّفته اللّهجات العربية كافة، ومراعاة ما هو مستعمل في العرف الحالي. فالتشدد يكون على الأخطاء الكبيرة المخلّة بالنسق العام الذي يغيّر في عملية التواصل اللغوي. ولذا ينبغي أن ندرك أنّ الكلام يجري على المطرد، ولكنّه يخرج أحيانا من المطّرد إلى الشاذ والمهمل، وإلى حالات أخرى عفوية. ومن هنا ينبغي النظر في الكتب القديمة دون إهمال الكتب الحديثة والإبداعات العصرية، وتلك الأساليب العصرية التي تُتداول في الإعلام، ولدى مجمعي القاهرة بالخصوص»39. لذا فالتخطئة لا تتطلب الإرتجالية في الأحكام إنّما دراية واسعة بسنن العرب في كلامها، وتصفحٌ لما وصلنا من نصوص وقواميس.

هذا وإذا قدمنا افتراضا مفاده «عدم ثبوت الصيغة في كل ما وصلنا من القواميس والنصوص فإنّنا نستطيع أيضا أن نقيس حتى ولو جاء ما يقوم مقامه إلاّ إذا نبه اللغويون الأولون ... على اقتصار العرب على صيغة أخرى غير تلك التي يقتضيها القياس. وحينئذ يوقف عند هذا الحدّ لوجود نصّ صريح في ذلك وثبوته عن أولئك الذين شافهوا فصحاء العرب وَرَوَوا عنهم بطريقة مباشرة (وذلك مثل إجماعهم على عدم وجود "مبقل" وقيام "باقل" مقامه)»40. وبهذا يتضح أنّ المفردة إذا جرت على السنن التي يفرضها القياس فهي فصيحة، فنقول غلط يغلط قياسا على كتب يكتب وهكذا، إلا تعارضت المفردة الجديدة مع نص ينفي استعمال تلك الكلمة في

كلام العرب. ف «ما لم يسمع لفظ على خلاف القياس فإنّ كل ما قيس على كلام العرب فهو من كلامهم. فالسكوت عن شيء ليس دليلا على عدم وجوده أو استحالة وضعه قياسا على ما ورد»41.

هذا ولطالما ردد الباحثون عبارة «"الخطأ المشهور خير من الصواب المهجور". وهذا الاحتجاج هو من قبيل المغالطة ... [ف] الاستعمال الذي يُستشهد به هو الذي يكون أصحابه قد اكتسبوا ملكتهم فيه منذ أن ولدوا إذ كان المقصود هو الوضع اللغوي الواحد لا الوضعين المتداخلين كما هو الحال عند المزدوجين. وهذا ينطبق على جميع الألسنة وحتى على اللهجات العامية العربية فالفصيح فيها هو الذي استوفى هذه الشروط و لا يكون حجّة في هذه اللهجة أو أية لغة أخرى إذا لم يكتسبها عفوا في بيئة تكون هي نفسها قد اكتسبها عفوا وبدون تعليم أو تلقين»42. وبهذا يتبيّن وجه المغالطة في عبارة: الخطأ المشهور خير من الصواب المهجور، حيث إنّها مسوغٌ لجعل الخطأ الذي يصدر عن غير السلقيين من متكلمي هذا العصر صوابا، و فوق ذلك اتخاذ كلام غير السليقي مرجعا في الاستشهاد، في حين أنّ المذهب الوحيد في الاحتجاج هو كلام العرب السليقيين الذين عاشوا في زمان الفصاحة اللغوية العفوية.

والحاصل من معادلة مبالغة بعض النحاة المتأخرين في التخطئة و تشدد بعض المعاصرين في رسم حدود العربية الفصحى، هو أنّ العربية الفصحى قد «أخرجت من[ها] ... الكثير من اللّغات أي الوجوه في الأداء الإقليمي الفصيح الصحيح [وذلك] بسبب [جهلهم] ... بالثروة اللغوية التي تلقاها العلماء الأولون من أفواه العرب زمان الفصاحة العفوية لوجودهم إياها أحيانا كثيرة في اللهجات العامية الحديثة. وهذا أيضا ممّا أدى بالعربية إلى أن تنزوي في زاوية الخطاب الأدبي ولا تخرج إلى ميدان الحياة والمشافهة اليومية»43. أمّا التسويغ للخطأ الحقيقي بحجج واهية فهو مرفوض.

الخلاصة

وخلاصة الكلام أنّ اللغة هي وضع واستعمال، والأصل في وضع اللغة أن يبقى ثابتا لتحافظ اللغة على هويتها التي تميزها عن اللغات أخرى، أما الاستعمال فالأصل فيه أن يتطور وأن تنتقل الألفاظ من دلالة إلى أخرى وتُستحدث ألفاظ وتعابير جديدة لتواكب اللغة مستجدات الحياة، وعلى هذا الأساس فالقول باستحالة إزالة الأخطاء وتقويمها هو مسوغ لتثبت

الخطأ وتوطينه أولا، ودعوة لتغيير هوية اللغة وخرق نظامها وزعزعت نسقها ثانيا. لذا لا بد من الاجتهاد والعمل على تقويم الأخطاء وإزالتها بالاعتماد على ما جاء به العلم الحديث من نظريات ومناهج من شأنها أن تحدّ من ظاهرة الأخطاء اللغوية التي تُخالف مذهب العرب في كلامهم لا المنطق.

هوامش:

1- ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي (بيروت، لبنان)، ط3،1999، مادة (ل ح ن).

2- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، طبعة إدارة أحياء التراث الإسلامي(قطر) ، مادة (ل ح ن)،

3- الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تح عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية(بيروت ، لبنان)، ط1، 1425هـ/2003م، ج1، ص 418.

4- محمد أبو الرابط، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل (عمان)، ط1 ، 2005، ص 30.

5- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة (الجزائر)، ط 6، 2011، ص 132.

6- محمد عبد الله بن التمين، اللحن اللغوي وأثاره في الفقه واللغة، دار الشؤون الإسلامية والعمل الخيري (دبي)، ط2، 2012، ص 34.

7- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة للفنون المطبعية (الجزائر) ، 2007، ج1، ص164.

8- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 132.

9- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص. 165.

10- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص133.

11- نفس المرجع، ص 132.

12- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص 167 – 168.

13- نفس المرجع، ص 66.

14- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 138.

15- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص 66.

16- نفس المرجع، ص66.

17- نفس المرجع، ص 165.

18- نفس المرجع، ص 66.

19- نفس المرجع، ص 66 – 67.
20- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 140.
21- نفس المرجع، ص 131.
22- نفس المرجع، ص 131.
23- نفس المرجع، ص 145.
24- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص 67.
25- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 161.
26- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص 70 – 71.
27- نفس المرجع، ص72.
28- والحق أنّ هذا التعبير مقتبس من اللغات الأوربية ونقل إلى العربية في عصرنا الحاضر ومقصودهم هو الاعتماد على الضوء المسلط على الشيء. (عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،، ص. 165)
29- نفس المرجع، ص 71.
30-نفس المرجع، ص118.
31- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 138.
32- نفس المرجع، ص 147.
33- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص 71.
34- نفس المرجع، ص 169.
35- نفس المرجع، ص 71.
36- عبد الرحمن الحاج صالح، أدوات البحث العلمي في علم المصطلح الحديث، مجلة المجمع الجزائري، ع07، السنة الثالثة، جمادى الثانية، 1429هـ، جوان، 2008م، ص 15 – 16.
37- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 139.
38- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص 165.
39- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص139.
40- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص 72.
41- نفس المرجع، ص165.
42- نفس المرجع، ص74.
43- نفس المرجع، ص 72.

المراجع:

(الكتب):

1. ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي (بيروت، لبنان)، ط3،1999.
2. مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، طبعة إدارة أحياء التراث الإسلامي(قطر) .
3. الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تح عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية(بيروت ، لبنان)، ط1، 1425ه/2003م، ج1.
4. محمد أبو الرابط، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل (عمان)، ط1، 2005.
5. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة (الجزائر)، ط 6، 2011.
6. محمد عبد الله بن التمين، اللحن اللغوي وأثاره في الفقه واللغة، دار الشؤون الإسلامية والعمل الخيري (دبي)، ط2، 2012.
7. عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة للفنون المطبعية (الجزائر) ، 2007، ج1.

(المجلات):

8. عبد الرحمن الحاج صالح، أدوات البحث العلمي في علم المصطلح الحديث، مجلة المجمع الجزائري، ع07، السنة الثالثة، جمادى الثانية، 1429ه، جوان، 2008م.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 363 - 384 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

القيم والمواضع الحجاجية في رسائل المقري

Values and topics in al-Muqrimessages

سهيلة بن عبد الحفيظ[1] * / العياشي عمياز[2]

Benabdelhafid souhila[1] / Amyar Al-Ayashi[2]

مخبر الدراسات اللغوية والأدبية

جامعة 8 ماي 1945- قالمة. (الجزائر)

University 8 Mai 1945 of Guelma - Algeria

belhafid.souhila@gmail.com [1] amiar.lay@gmail.com [2]

تاريخ الإرسال: 2020/11/09	تاريخ القبول: 2021/06/14	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

تسعى هذه الدراسة إلى الوقوف على أهم القيم والمواضع الحجاجية في نماذج مختارة من "رسائل المقري"، والتي تمثل منطلقات ومبادئ حجاجية اعتمد عليها المقري اعتمادا جوهريا في عملية البناء الحجاجي، بناء يساعد على تبرير مواقفه بتأسيسها لمعظم المعايير الاجتماعية، وما يتطلب من جلب انتباه المتلقي للتأثير فيه من أجل تغيير سلوك أو معتقد، فكان بذلك لها أثرها في نفسه وجعلها بمنأى عن الدحض أو الرفض، وهذا ما يثبت فعاليتها وأدوارها الحجاجية في العملية التواصلية.

الكلمات المفتاح : قيم، مواضع، حجاج، رسائل المقري، مبادئ.

Abstract:

This study seeks to identify the most important argumentative values and topics in selected models from al-Muqri's letters, which represent the argumentative premises, principles and introduction, on which al-Muqri relied fundamentally in the process of argumentative construction in a way that helps to justify his posisions by establishing most of the social norms and forming the truth in the manner required by the context of the argumentative saying and what requires bringing the recipient's attention to influence it in order to change a behavior or belief, thus it had its effect on himself and made it free from refutation or rejection, and this proves its effectiveness and its argumentative roles in the communicative process.

* سهيلة بن عبد الحفيظ belhafid.souhila@gmail.com

Keywords:values, topics, argumentative, message al-Muqri,principles.

مقدمة:

الإنسان مدني بطبعه أي أنه يتواصل مع غيره وينشئ شبكة من العلاقات الاجتماعية بين مختلف الأطراف، وبالتالي يحتاج كل طرف إلى عرض أفكاره التي يتواصل بها مع غيره عرضا مقنعا باستخدام الأدلة والحجج المناسبة، ومن ثم، يمثل الحجاج مجالا من مجالات التواصل التداولي لما له من حضور فعال في كل نشاط إنساني أثناء عملية التواصل، التي تبنى على مجموعة من العلاقات الاجتماعية والثقافية، وتمثل الأفكار والآراء والمعتقدات الوعاء الحامل لهذه العلاقات، هذه الأفكار والمعتقدات تعد منطلقا حجاجيا بتعبير بيرلمان تنطلق عادة من آراء مقبولة وليس من حقائق مبرهن عليها أطلق عليها الباحثون مصطلح "القيم و المواضع الحجاجية"، ويتم الأداء الحجاجي من خلال تمثل هذه القيم والمواضع وتوجيهها وتغيير المواقف والآراء والدفاع عنها وتبريرها، باستثمار المعتقدات المشتركة والارتكاز على ما يستسيغه الحس المشترك، وليست تلك الحجج من قبيل البرهنة المنطقية، فالمعيار المعتمد في انتقاء هذه الحجج إنما هو مدى إمكانية إحداثها التأثير المنشود في الجمهور المستهدف، فكل حجاج مهما تكن قوته يشتغل داخل نطاق ثقافي وفكري معين ويتغذى بالقيم السائدة فيه، وبهذا تحضر المواضع والقيم بوصفها بعدا أساسيا في نشاط التفكير وأسس التواصل، انتصارا لبعض الحقائق أو مواجهة لبعضها الآخر لأجل استحسان أو استهجان جمهور ما لها، بغرض استنهاضه لفعل أو ثنيه عنه بهدف تنسيق المصالح المشتركة التي تعود بالنفع العام على الجميع، لذلك فالمحافظة على هذه القيم يضمن المحافظة على هوية المجتمع.وعليه ستنطلق الدراسة من الإجابة على التساؤلات الآتية: ما المقصود بالقيم والمواضع الحجاجية؟ وماهي أهم القيم والمواضع التي استند إليها المرسل في رسائله؟ وما أثرها في العملية الحجاجية؟ وهل استطاع المرسل تقدير دور قيم المرسل إليه؟.

أولا/ القيم والمواضع مبادئ حجاجية:

تمثل القيم والمواضع مبادئ حجاجية عامة تشترك فيها كل الشعوب والثقافات لطابعها الإنساني، ويستعملها المتخاطبونحصول التصديق، فهي رافدا للحجج التي يروم الخطيب تحقيقها، والمبادئ الحجاجية هي "مجموعة من المسلمات والأفكار والمعتقدات المشتركة بين أفراد مجموعة

لغوية وبشرية معينة، والكل يسلم بصدقها وصحتها، فالكل يعتقد أن العمل يؤدي إلى النجاح، وأن التعب يستدعي الراحة، وأن الصدق والكرم والشجاعة من القيم النبيلة والمحببة لدى الجميع، والتي تجعل المتصف بها في أعلى المراتب الاجتماعية"[1] فهي تندرج ضمن التصورات والفرضيات والمقدمات[2] المتعلقة بالقضايا التي ينسج منها المحاجج خطابه، والتي تشكل نقطة انطلاق الاستدلال، حيث تمثل الحجج التي تستدعي المشترك أي ما يشكل موضوع اتفاق بين المتخاطبين، فاستدعاء هذه المبادئ الحجاجية والأفكار المشتركة يجعلها ذات سلطة دامغة، يترتب عليها صنف من أصناف الحجج تدعى حجج المشاركة (les arguments du communauté) التي يشترك فيها كثير من الناس، وتكون بمثابة القانون العام الذي تواضع عليه الجمهور فهي مجموع معتقداتها ومناط موافقاتها، ويعود مرجع اشتهارها إلى أسباب عديدة منها "ما تنهض به من وظائف في حياة الجماعات والأفراد. فلها فضل تربية الأمم وتأديب أحداثها وتيسير تلاقيها وإحداث الألفة بينها، فهي زاد الصبي المتعلم وهي عرف المجتمع وشريعة العالم إليها يستند في نخل جميع الأقوال والأفعال من قبيحها، ومحمودها من مذمومها، ومؤثرها من منكرها.."[3].

ولهذه المبادئ مجموعة من الخصائص أهمها:[4]

-تمثل مجموعة من المعتقدات والأفكار المشتركة بين الأفراد داخل مجموعة بشرية معينة.

-العمومية: فهي تصلح لعدد كبير من السياقات المختلفة والمتنوعة.

-التدرجية: فهي تقيم علاقة بين محمولين تدريجيين أو بين سلمين حجاجيين (العمل والنجاح) مثلا.

-النسبية: يمكن إبطال المبدأ الحجاجي إذا كان غير ملائم للسياق أو باعتماد مبدأ حجاجي مناقض له، فالعمل يؤدي إلى النجاح، ولكن قد يؤدي إلى الفشل في سياق آخر إذا زاد عن الحد المطلوب.

لذا يسعى المتكلم إلى اختيار هذه المبادئ حسب نوعية الشخص المتلقي للخطاب وذلك بتحديد الفكرة التي يدور حولها الحجاج وبدفع المتلقي إلى مجال القيم الذي يندمج فيه.

وعليه سنتوقف عند مفهوم القيم والمواضع، وأنواعها وأثرها في العملية الحجاجية، ثم ننتقل بالدراسة والتطبيق على نماذج معينة من المدونة المدروسة.

ثانيا/مفهوم القيم: (les valeurs)

1- لغة:

من الدلالات اللغوية لمصطلح القيمة: الاعتدال والاستقامة والتحديد والدوام ومن شواهد ذلك، ما جاء في لسان العرب: "القيمة واحدة القيم، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء. والقيمة ثمن الشيء بالتقويم (...) والاستقامة: التقويم (...) وهو من قيمة الشيء، أي حدَّدْت لنا قيمتها"[5]، ووردت الدلالة اللغوية نفسها في القاموس المحيط "والقيمة، بالكسر: واحدة القيم. وما له قيمة: إذا لم يدم على شيء. وقوّمت السّلعة واستقمته: ثمّنته. واستقام: اعتدل. وقوّمته: عدّلته، فهو قويم ومستقيم"[6].

2- اصطلاحا:

تمثل القيم فضاء واسعا ومتنوعا تعددت تعريفاتها وتشعبت، وقد عرفت بأنها " مجموعة الضوابط الفردية والجماعية التي يتحدد على أساسها السلوك والنشاط والحركة في مجتمع ما. فبالنسبة للفرد تمثل القيم التي ربى عليها هذا الفرد موجهات داخلية ومعايير ذاتية يحكم على أساسها ويميز بين الخير والشر، الحق والباطل، الجميل والقبيح، الفضيلة والرذيلة، الصواب والخطأ...إلخ. وبالنسبة للمجتمع تكون القيم متضمنة في مختلف العلاقات التي يرتبط بها أفراد المجتمع فيما بينهم، حكاما ومحكومين، أغنياء وفقراء، متعلمين وجهلاء، رجالا ونساء، كبارا وصغارا...إلخ"[7]، والقيمة بالنسبة إلى جان بولريسوييرjean-paulresweber هي "صورة للمرغوب. إنها تشكل في كل حال من الأحوال هرمية للمفضل، بناء عليها نقوّم الآراء والسلوكات"[8]، حيث تضطلع بدور مهم في المجتمع من خلال تأسيسها لمعظم المعايير الاجتماعية ولهذا تختلف من مجتمع إلى آخر تبعا لثقافة الفرد فلكل مجتمع ثقافته التي تميزه عن غيره، وبصفة عامة تمثل القيم " كيانا مشتركا، يكوّن أسس الثقافة، ويحدد الطرق التي تجعل أعضاء جماعة معينة تسكن عالما واحدا"[9]، لكن رغم هذا الاختلاف هناك قيم تمثل قاسما مشتركا بين مختلف المجتمعات.

أما من الناحية الحجاجية تمثل القيم نظاما إنسانيا ومنطلقا مهما في التفاعل الحجاجي إذ "عليها مدار الحجاج بكل ضروبه"[10]، فالنص الحجاجي نص تقويمي. والقيمة مفهوم يستنبط مما يقوله الناس، ومما يفعلونه. وهي من أهم المفاهيم التي يبنى عليها النص الحجاجي عند كل من

دوبوجراند de beaugrande ودرسلر dresier[11]. وتؤدي القيم دورا في تحقيق أهداف تداولية تستدعى لدفع المستمع نحو اختيارات معينة، لأن "استدعاء القيم في حد ذاته حجة، فهو يؤطر الواقع بقوة إذ تمتلك القيم غالبا حمولة واسعة كما تمتلك قوة حثّ نافذة"[12] باعتبارها معايير حجاجية ومثلا عليا يتطلع إليها الإنسان حسب أهدافه وغاياته، فالمحتج "يعتمد قيما ينتقيها بدقة بحيث تلائم أهدافه الحجاجية وغايات خطابه المنشودة، فترى المتكلم يرفض فكرة ما بحجة أنها تعارض قيما معينة ويدعو إلى موقف ما باسم قيمة محددة وينفي على الخصم سلوكا ما لأنه يتنافى مع قيمة واحدة أو مجموعة قيم"[13]. وتنقسم القيم إلى قسمين:

قيممجردة، قد تكون كونية، مقبولة من كل الناس، مهما كان المكان أو العصر كالخير والطيب والج ميل والخالص والمطلق والكامل، أو تكون خاصة بعصر أو مجموعة بشرية كالأمانة التجارية والروح الرياضية والضمير المهني.

قيممجسدة في حقائق محسوسة، كالدولة والمصلحة العمومية والقانون، بعضها محافظ كالكنيسة، وبعضها متحرك كقيم الغزو أو الفتح أو المطالب الاجتماعية (الشعب)"[14]. فالنوع الأول كلي ويقيني وشامل، أما النوع الثاني فهو قيم محسوسة أقل شمولية.

ثالثا/ مفهوم الموضع:

1-لغة: جاء في المعجم الفلسفي "الموضع هو حيز يشغله جسم ما، ويفرق ديكارت بين الموضع الداخلي lieu intérieur وهو الجسم نفسه الذي يشغله حيز، والموضع الخارجي lieu extérieur وهو الامتداد الذي يشغله الجسم"[15]، فالموضع لغة حسب هذا المفهوم يرتبط بالمكان.

2-اصطلاحا:

يرجع مفهوم الموضع في جذوره الأولى إلى التنظيرات الأرسطية فهو "المفهوم الأساس الذي تقوم عليه عملية استكشاف التصديقات الصناعية عند أرسطو"[16]، والمواضع مقدمات أعم من القيم وهي بتعبير بيرلمان قيم أكثر تجريدا فبالنسبة إليه فإنه " بالعودة إلى ما هو أكثر عمومية، نصل في مجال القيم إلى مواضع المفضل التي تضطلع بدور مماثل لدور الافتراضات"[17]، والمواضع "روافد للقيم وهرميتها عند عملية الإقناع التي يروم المتكلم تحقيقها، فهي بمثابة المقدمات الثواني أو المعاني التي يركن إليها الخطيب وبدونها لا يستمد خطابه أي شرعية عند الجمهور"[18]. إنها بتعبير

شيشرون ليست الحجج ذاتها وإنما هي "عبارة عن مخازن للحجج أو مستودعات حجج magazins des arguments"[19].

وقد رأى الباحثان ديكرو (O. Ducrot) وأنسكمبر (J.C.Anscombre) أن المواضع تؤدي الدور الحاسم داخل اللغة في جميع أبعادها التركيبية والمعجمية والدلالية، فالترابط الخطابي بين الحجة والنتيجة يتحقق دائما عبر وجود ضامن، وهذا الضامن أطلق عليه اسم المواضع أو المبادئ الحجاجية، وقد أكد أنسكومبر على أهمية المواضع في العملية الحجاجية بقوله: "إنه بالاعتماد على المواضع، وعلى المواضع فقط يرتكز الاستدلال...لذلك يمكن القول بأن المواضع تلعب في حيوية الخطاب دورا تحليليا كالذي تقوم به المسلمات في النظام الرمزي"[20]

وقد تحدث ديكرو عن الأهمية الخطابية للمواضع، ورأى أن نجاعة الموضع "يمكن الباث من السيطرة على الحدث التلفظي وتحول دون إعطاء الفرصة للمتقبل في الاعتراض فما له من سبيل سوى الخضوع لقهر سلطة الموضع والإذعان لما يسمع"[21].

أما بالنسبة لأنواع المواضع فقد أحصى أرسطو أصناف المواضع في كتابه "الطوبيقا" وهي "مواضع العرض، ومواضع الجنس، ومواضع الخاصة، ومواضع الحد، ومواضع المماثلة"[22]

وفي الاستدلال الخطابي ميز أرسطو بين نوعين من المواضع:[23]

أ-**مواضع خاصة**: وهيتلكالقضايا والأحكام العملية العامة المتعلقة بمجموعة المحاميل الخطابية السداسية الموزعة زوجين زوجين على الأجناس الثلاثة للخطابة الاستشارية والقضائية و المحفلية ففي الجنس الاستشاري من الخطابة والذي يكون فيه محمول الدعوى فيه صفة دائرة بين الزوج: الضرر/النفع استنادا إلى الموضع التالي "إنه لخير ما كان مفضلا من المرء المحتاط أو الفاضل" لنستخلص حكما عمليا مفاده: " ينبغي أن نفعل هذا الفعل لأنه نافع" وهكذا بالنسبة لبقية المواضع الأخرى سواء في هذا الجنس الاستشاري (الضرر/ النفع) أو الجنس الشرعي (العدل/ الظلم) أو الجنس المحفلي (الحسن/ القبح).

ب- مواضع عامة: وهيعامةبالنظرإلىكونها تتعلق بجميع أنواع الأقيسة الإضمارية المثبتة منها والمبطلة الظاهرة والحقيقية بعبارة أخرى فإن هذه القواعد لا تختص بجنس خطابي دون غيره، بل تمتد لتشمل كل أجناس الخطابة حيث نجد أرسطو ضمن هذا النمط من المواضع على سبيل

المثال: موضعي التداخل ومواضع الفصل التخييري وموضعي المقدم والتالي وموضع المخالفة وموضع الأكثر والأقل والمساوي.

وتنقسم المواضع عند بيرلمان (perelman) إلى أنواع هي:

أ–مواضع الكم lieux de quantité: تتحكم في هذه المواضع مقولة العدد مثل القلة، الكثرة، الكل، الجزء وهي "المواضع التي تثبت أن شيئا ما أفضل من شيء آخر لأسباب كمية"[24]، من ذلك مثلا موضع "الأكثر أفضل من الأقل" كما في قول المشركين لمحمد صلى الله عليه وسلم ﴿وَقَالُوا نَحْنُ أَكْثَرُ أَمْوَالًا وَأَوْلَادًا وَمَا نَحْنُ بِمُعَذَّبِينَ﴾ [25] حيث تظهر الجملة الثانية في قول المشركين "ما نحن بمعذبين" بمثابة النتيجة للجملة الأولى "نحن أكثر أموالا وأولادا""[26]، وكذلك موضع "الكل خير من الجزء" كـ " تفضيل الديمقراطية لكونها رأي الأغلبية"[27]

ب–مواضع الكيف lieux de qualité : وهي ضدالكم من حيث إنها نسيج وحدها فهي واحدة ضد جمع، وتستمد قيمتها من وحدانيتها تلك، مثل الحقيقة التي يضمنها الله فهي واحدة في مقابل آراء البشر المختلفة ومثل الحق الذي لا يمكن إلا أن يعلو ولا يعلى عليه مهما كان عدد خصومه[28]

ج–مواضع أخرى منها:

–مواضعالترتيب: كاعتبار السابق مثل المباديء والقوانين في التفكير غير الاختياري Non-empiriste أفضل من اللاحق وهي الوقائع التي تنتج عن تطبيق تلك المباديء.

–ومواضعالموجودd'existantleslieux : التي تقول بفضل الموجود والراهن والواقع على المحتمل والممكن أو غير الممكن، وعلى هذا ربما بني المثل الشعبي عندنا وهو "عصفور في اليد خير من عشرة على الشجرة[29]

رابعا/ القيم والمواضع الحجاجية في رسائل المقري:

تعتبر رسائل المقري مثالا أدبيا ودليلا تاريخيا على الكتابة الفنية في القرن الحادي عشر الهجري، حيث اشتهر المقري بكثرة المراسلات مع غيره من الأدباء وأعيان الجزائر ومصر والشام والحجاز وغيرها، وقد طرق أغراضا متنوعة في رسائله جمع فيها بين النثر والشعر، وتمثلت هذه الأغراض في صيغ العتاب أو الاعتذار أو المدح و الثناء وكانت في البداية تأخذ هذا الشكل الأدبي ثم تخرج عنه إلى أغراض أخرى كتقريض الكتب أو الإجازة والفتوى أو الألغاز أو مسائل في

التفسير والنحو،وغيرها من المسائل العلمية التي صاغ فيها أحاسيسه ومشاعره،فشكلت نموذجا مزدوجا للرسائل الإخوانية والعلاقات التعليمية الأدبية ،فكان بذلك لها أثرها الاجتماعي والتربوي والأدبي.

وبما أنّ أرسطو ينطلق في تحديده لمفهوم الخطاب من الرغبة في الإقناع، فقد حدد الخطاب تبعا لذلك في ثلاثة أنواع: "النوع الاستشاري يهدف إلى اتخاذ قرارات ويتأسس على قيم النافع أو الضار، الأحسن أو الأسوأ، النوع القضائي يهدف إلى الاتهام أو الدفاع اعتمادا على قيمتي العادل أو الظالم، والنوع القيمي الذي يمدح أو يذم الأشخاص وينبني على قيم الجميل أو القبيح"[30]، ولما كانت هذه الاختلافات ترتكز بالأساس على المقصدية والقيمية، يمكننا تصنيف رسائل المقري ضمن الخطاب القيمي الذي يستخدم أساليب المدح والتعظيم ،لأن لكل جمهور ضوابطه ومحدداته.

والمتتبع لرسائل المقري يجد أن المحتج يعتمد لتبرير الآراء وإثبات المواقف مجموعة من القيم والمواضع لتحقيق غاياته وأهدافه الحجاجية، من أجل رسم صورة مثالية للمرسل إليه، استنادا إلى حجج ذات سلطة مشتركة، تتأسس في الغالب على مجموعة من المثل العليا اتخذها سبيلا للمدح واحتج بها لمكانة الممدوح ورفعة قدره، فالمتكلم يحس سلفا بأن مخاطبيه يسلمون بفكرة وعليه إبراز هذه الفكرة وتدعيمها والرفع من أهميتها، وهذا يفترض اتفاقا مسبقا مع المتلقي حول الموضع أو القيمة المثارة عنده فيدخل الحجاج في باب التوجيه (manipulation) قصد زيادة الثقة بين المتحاورين، فكل خطاب يسعى لتدعيم وضع ما أو تغيير آخر. وهذه الخيارات لا بد أن تتأسس على حجج ذات قيمة معينة مقصود بها المخاطبون، ومن هنا يمكننا أن نستخلص أهم القيم والمواضع الحجاجية المتداولة بكثرة في رسائله منها:

1-القيم الحجاجية:

قسم فلاسفة الأخلاق وعلماء اللسان الحكم القيمي إلى ضربين: تقويم غير أخلاقي يتعلق بالمقادير مثل كثير/ قليل، والأحجام مثل كبير/ صغير، والمسافات مثل بعيد/ قريب، ودرجات الحرارة مثل حار/ بارد وغير ذلك، وتقويم أخلاقي لكونه إلقاء بحكم قيمي وأخلاقي على الأشياء مثل حسن وقبيح[31]، وتأتي صفتي "حسن" و "قبيح" من جهة المتلقي ومن زاوية النظرية الانفعالية لتحسين الأشياء الموصوفة أو تقبيحها في نظره وإثارة عواطفه وانفعالاته بترغيبه في أمور وتنفيره من

أخرى ولإقناعه بوجهة نظر معينة وحثه على عمل شيء ما ودعوته إليه[32]، وإذا عدنا إلى رسائل المقري نجد أن القيم التي وظفها لا تخرج عن قيم الاستحسان فهي كلها قيم مستحسنة تحمل ضمنيا صفة "حسن" لأن أغلب رسائله تتضمن سياق المدح والذي يستدعي هذه القيم.

وقد اتخذت القيم في رسائله نوعين، قيم مجردة تتعلق بالكرم والعلم والمعرفة والشجاعة والعدل ...إلخ، وقيم محسوسة كالوطن وذكر الأماكن المقدسة حيث اتخذ الحنين والشوق للوطن قيمة وطنية ترمز إلى الوطن وساكنيه، ولم تكن قيمة الوطن وحدها التي تثير فيه مشاعر الشوق والحنين، بل تتعلق أيضا بالمعتقدات والقضايا الروحانية باعتبار الدين شريعة ومنهاج يتخذه الأشخاص مرجع لهم، حيث أثار الوجد والشوق الديني إلى زيارة الأماكن المقدسة كالحرم المكي والقبر النبوي ذكر هذه الأماكن كقيم عليا مجسدة تكشف عن شوق عظيم وعاطفة دينية صادقة لتحقيق هذه الأمنية العزيزة،ومنهذه القيم:

1-قيم: الأخلاق، الخلال الجميلة، الشجاعة، القوة، العزيمة، الفضل، الحياء في المقطع الآتي:

-**قوله**: في رسالة إلى أحمد النقسيس"فَلَمْ يُرَ لِذَلكَ مِنْ أَوْحَدِ البَيْتِ(...) القَايِدَ يَعْقُوبَ بْنِ مُحَمَّدٍ بْنِ يَعْقُوبَ وَأَخِيهِ ذِي الأَخْلاَقِ الحَمِيدَة، والخِلَالِ الجَمِيلَةِ العَدِيدَة ،والخِصَالِ التِي طُرُقُهَا سَدِيدَة وَالشَّجَاعَةُ التِي شَكِيمَتُهَا فِي جِهَادِ العَدُوِّ قَوِيَّةً شَدِيدَة، والعَزَمَاتُ الجَدِيدَة، وَالشَوْكَةَ الحَدِيدَة، ذُو الحَيَاءِ الظَّاهِرِ، وَالفَضْلِ البَاهِرِ"[33]

2-قيم: الوطن، العدل (قطع الظلم) في المقطع الآتي:

-**قوله**: في رسالة إلى سلطان الحجاز"وَ قَدْ سَرَّ أَهْلُ هَذِهِ الأَوْطَان، ما بَلَغَهُمْ مِنْ قَطْعِكُمْ جُرْثُومَةَ الظُّلْمِ التِي لَا يَثْبُتُ بِبَقَائِهَاسُلْطَانٌ"[34]

3-قيم: المعرفة، المجد، الكرم، الجود، العلم في المقطع الآتيين:

-**قوله**: في رسالة إلى مفتي الحرم" وَأَسْدَى إِلَيْهِ مِنَ المآثِرِ مَا أَفْحَمَ النَّاظِمَ وَالنَّاثِرَ، وَأَفْعَمَ التَّهَايِمَ وَالنُّجُود، وَأَرْشَدَ بِهِ إِلَى المعَارِفِ، وَأَلْبَسَهُ مِنَ العِنَايَةِ أَجْمَلَ المطَارِف، وَجَمَعَ لَهُ المَجْدَ التَّالِدَ وَالطَّارِفَ وَحَلاَ جِيْدَه بِالكَرَمِ وَالجوْدِ،...فَبِهِمْ يَفْتَخِرُ الزَّمَانُ...وَمِنْ أَجْلِهِ مَنْ افْتَخَرَ بِوُجُودِهِ هَذَا العَصْر"[35]

-**قوله**: في رسالة محمد البكري "إنْ جِئْتَ إلَى الكَرَمْ فَالسَّيْلُ الخِضَمْ، وَإنْ جِئْتَ إلَى العُلُومِ وَالمِسَائِلِ فَالبَحْرُ السَّائِلِ"[36]

4-قيم: الوطن، والأماكن المقدسة (البقاع المقدسة، روضات الأنبياء، التقوى، خير الأقاليم، الوطن، زمزم والحطيم) في هذه المقاطع من الرسائل:

-**قوله**:في إجازة العماري"وَلَكِنِّي قدْ أَجَبْتُهُ رَجَاءَ صَالِحِ الدُّعَاءِ مِنْهُ فِي البِقَاعِ المُقَدَّسَةِ، وخُصُوصًا عِنْدَ رَوْضَاتِ الأَنْبِيَاءِ الكِرَامِ عَلَيْهِمُ الصَلاَةُ والسَلاَمُ حَيْثُ المَبَانِي عَلَى التَّقْوَى مُؤَسَّسَةٌ"[37].

-**قوله**: في دعاء لشريف مكة (البسيط)

عَوَّدْتَ بِالنَّصْرِ فِي خَيْرِ الأَقَالِيم وعَوَّذْتَكَ المَعَالِي بالحَوَامِيمُ[38]

-**قوله**: وكتبت إلى الأمير منجك (مجزوء الكامل)

أَرْضِي التِّي غَادَرْتُهَا مِنْ أَجْلِ زَمْزَمَ وَالحَطِيم[39]

إن المتأمل لجميع هذه القيم يجد أنها تتميز بخصائص معينة ذكرناها سلفا منها:

-أنها تنهض على مواضعة اجتماعية حيث تمثل أفكارا عالمية يتفق عليها الجميع أو تتقاسمها عناصر طائفة اجتماعية معينة، فالعدل مثلا قيمة من القيم العامة دعت إليها جميع الأديان السماوية التي تساعد على ترابط المجتمع واتحاده، وبالكرم والجود والعلم والشجاعة يكون الشخص عضوا نافعا لمجتمعه فالكل يتفق عليها مهما اختلفت أجناسهم.

-العمومية: لا تقتصر على سياق محدد وإنما تستخدم في سياقات متنوعة، فالشجاعة مثلا قد تكون في حالة السلم أو الحرب، كما قد تستخدم في الحروب أو في إبداء رأي معين، والعلم سلاح ذو حدين يستخدم في الخير والشر، والكريم السخي لا يحرم أحدا عطاءه في الرخاء أو حتى في أشد حالات الحاجة والحرمان، والعدل مطلوب مع القوي ومع الضعيف، مع العدو ومع الصديق، وهكذا فهذه الحجج تستخدم في مواضع كثيرة.

-التدرجية: أي أن هذه القيم ليست في مرتبة واحدة وإنما هي مراتب مختلفة ومتفاوتة، فالشجاعة درجات ،كما أن العلم والمعرفة والكرم أيضا تختلف من شخص لآخر، كما تقيم أيضا علاقة تدرجية بين محمولين فالشجاعة والقوة والعزيمة تؤدي إلى الانتصار، وبالعلم والمعرفة يحصل الإنسان

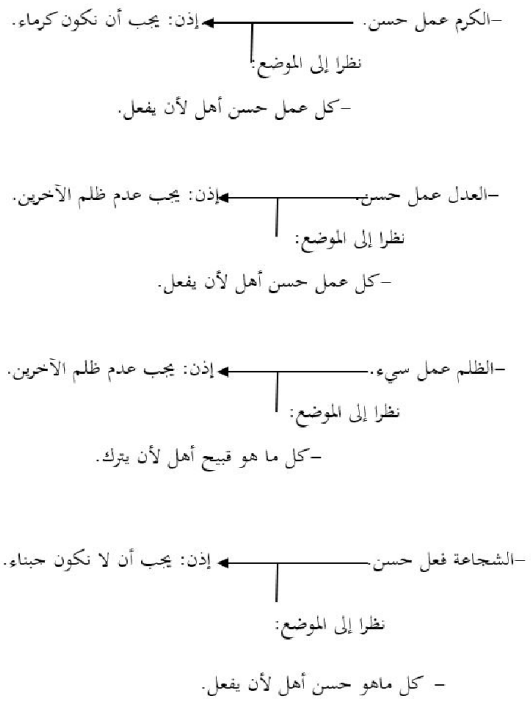
على النجاح في حياته، وبالعدل تكون مناعة الدولة قوية، وبالكرم يحقق الإنسان فوائد لغيره، ونفس الشيء ينطبق على القيم الأخرى .

-النسبية: والمقصود بأن هذه الحجج قابلة للإبطال بحجة أخرى تناقضها إذا وظفت في سياق غير مناسب، فالشجاعة ضرورية ولكنها قد تؤدي إلى عواقب وخيمة إذا نظر إليها من منظور التهور، والعلم مفيد ولكنه يؤدي إلى نتائج وخيمة إذا أستخدم في الحروب مثلا ، والكرم والجود مفيد ولكنه يؤدي إلى إهدار للمال إذا زاد عن حده كما أنه يغدو نافعا حين يشتد البخل، والعدل يصبح ضروريا حين يشتد الظلم...وهكذا، وهذا ما أكده حازم القرطاجني بقوله: "ألا ترى أن الكرم إذا أفرط عد سرفا وتبذيرا، والإقدام إذا أفرط فهجم بصاحبه على المتالف في كل حين وموطن عدّ ذلك تهورا وهوجا، وإذا وقع التقصير عن الإقدام والبذل بالجملة أو وقع من ذلك ما لا اعتداد به عدّ ذلك بخلا وجبنا"[40] وبذلك تكون الممانعة والمقاومة وعدم التسليم. فالحقائق التي تقود إليها هذه القيم نسبية ومتعددة ومقامية لا يمتنع أن يناقض بعضها بعضا، ولذلك يرى حازم أن التوسط في هذه الأمور يكون محمودا بقوله: "إنّ كل واحد من هذه الفضائل وسط بين طرفين مذمومين فالفعل العائد بمنفعة ما إنما يحمد ما لم يعد الإفراط فيه بمضرة وما لم يكم من القلة والتقصير بحيث لا يغني فإذا وقع وسطا بين هذين الطرفين كان مذموما"[41]

ولهذا اعتبرت المبادئ الحجاجية حقائق عامة ومسلمات كلية ذات طبيعة استدلالية ولها بنية تناسبية تدريجية، وهذا يعني أن القيم ليست مطلقة أو في مرتبة واحدة وإنما هي متفاوتة قوة وضعفا وخاضعة لهرمية محددة "فالقيم وإن كانت تسلم بها جماهير سامعين عدة فإن درجة تسليمها بها تكون مختلفة من جمهور إلى آخر وهو ما يعني أن القيم درجات وليست كلها في مرتبة واحدة. إن ما يميز كل جمهور ليس القيم التي يسلم بها بقدر ما يميزه ترتيبه إيّاها"[42]، وبالتالي فإن الوعي بتراتبية القيم في القول الحجاجي أهم من القيم نفسها يمثل احترامها ووعي المحاجج بها عامل فاعل في تحقيق الخطاب، وهنا يقدم بيرلمان أمثلة حول كون الهرميات أخص من القيم "فالجميل درجات، وكذلك النافع، والهرمية بعد ذلك نوعان: مجردة مثل اعتبار العدل أفضل من النافع، ومادية محسوسة كاعتبار الإنسان أعلى درجة من الحيوان"[43]، كما أن تفضيل أمرا ما على سواه "يقتضي اختيار المخاطب لقيمة ما دون أن يكون مرغما لإظهار هذه القيم فالتدرج ذات امتياز مضاعف يعطي للقيم مكانها" [44].

إن هذه القيم عندما تتعمق في النفوس وتترجم في السلوك اليومي للإنسان على مختلف المستويات ستترك الأثر العميق والفعال إلى ما نراه صحيحا وملائما. وبالتالي تمثل دعما أساسيا لتطوير الحجاج، فالحجاج القيمي يكتنه عالم الشعور باعتباره مثلا وفضائل يتطلع إليها الإنسان، كما تدل القيم السابقة على الأخلاق الفاضلة والشمائل الرفيعة التي تحلى بها المرسل إليه، وهذه القيم التي أسندها المرسل إلى المرسل إليه تجسد ما يقره الجميع وتتطابق مع منهج المدح الذي وضعه النقاد وطالبوا الشعراء التزامه وهو ما أوضحه حازم القرطاجني بقوله: " لما كان فضائل الناس من حيث إنهم ناس(...) إنما هي العقول والشجاعة والعدل والعفة، كان القاصد للمدح بهذه الأربعة مصيبا وبما سواها مخطئا"[45]، كما أن هذه القيم التي ذكرها حازم تتردد دلالتها في رسائل المقري كما تتردد دلالتها في أرجاء هذه الثقافة وتتلاءم مع منظومة من القيم الإيجابية التي يعليها المجتمع العربي والتي حضّ الإسلام عليها وعزّزها ليصور شخصية المرسل إليه بما يحبّبه إلى عامة الناس.

وبما أن المواضع مخازن للحجج وروافد للقيم فإن الانتقال من قيمة ما (حجة) إلى نتيجة معينة تتم عبر موضع حجاجي متعارف عليه يكون بمثابة "الضمان (ض)، (les garantiesG) عند تولمين أو قانون العبور بتعبير بلونتين"[46]، فالأمر يتعلق بالمرور من الحجة إلى النتيجة، وهذا المرور لا يتم بطريقة اعتباطية، بل بواسطة قول يمثل اعتقادا مشتركا بين الأطراف المتحاورة، فالجميع يعترف بهذه القاعدة التي تسمح بالمرور من أحدهما إلى الآخر وإلا فإن الحجة تسقط، فالمواضع تمثل المحور الذي عليه مدار الحجاج وبعبارة أوضح هي "بمثابة القاعدة أو المصفاة التي بدونها لا يأخذ الملفوظ أي مشروعية فهي كالأواني للمعاني والقيم والدلالة بصفة عامة"[47]، ومن شواهد ذلك من القيم السابقة مثلا:



وهكذا مع بقية القيم. إن هذه المواضع الحجاجية أكدت ضمنيا تأكيدا لا يترك مجالا للشك قيمة هذه الأفعال التي لا يستطيع الخصم رفضها من الناحية الحجاجية، وبالتالي فإن "هذا الفضاء الضمني الذي يظهر فيه معنيا الاستحسان والاستقباح يمثل بضمنيته تلك البعد الحجاجي الذي للألفاظ ذات أحكام القيمة الأخلاقية"[48]، القائمة على ثنائية النفع والضرر بتعبير أرسطو لتكشف عن مقصدية معينة هي القيام بفعل معين أو تركه.

والملاحظ أن المواضع مثل القيم في تفاوتها ونسبيتها بين الأشخاص وبين الزمان والمكان والمقام بصفة عامة، كما أن كل موضع له ما يقابله على سبيل التضاد، وبالتالي فإنها تتمتع بقدر كبير من المقبولية، وترتبط بالأفكار المعروفة والمحفوظة في الأذهان وهو ما يفسر كثرتها وتنوعها .

2-المواضع الحجاجية:

من أهم المواضع الحجاجية المتداولة بكثرة في رسائل المقريتلك المواضع التي تستند إلى مبادئ متعلقة بالكم من أهمها الموضع القائل "الأكثر أفضل من الأقل"، أما المتعلقة بمبدأ الكيف تقوم على قيم النخبة "الأحسن، الوحيد، الفريد، الاستثنائي"، ومن شواهدها:

أ–مواضعالكم: القائمة على الكثرة في المقاطع الآتية من الرسائل:

–**قوله**: في تقريض عقائد السنوسي (الطويل)

وَقَدْ أَلِفَ الأَعْلَامُ فِيهِ وَأَكْثَرُوا فَمِنْ مُوْجِزٍ أَوْ مُطْنِبٍ بِبَيَانِ[49].

–**قوله**: في شوقه إلى الحجاز وسلطانه (الطويل)

إِنْ لَمْ أُوَفِّ بِأَوْصَافٍ خُصِّصْتَ بِهَا فَمَا نُجُومُ السَّمَاءِ تُحْصَى بِتِعْدَادِ[50]

–**قوله**: ومن إنشاء سيدي القاضي النوبي مما أصحبه معي لمكة "فَبَرْقُ وُجُودِكُمْ لَيْسَ الخُلْبُ بَلِ الماطِرُ، وَرَوْضُ إِحْسَانِكُمْ لَيْسَ الماحِلُ، بَلِ العَاطِرُ"[51]

–**قوله**: وكتب أيضا في مثالي ما صورته" نُبْدِي لِعِلْمِهِ الكَرِيمِ كَثْرَةَ الثَّنَاءِ وَالتَّعْظِيمِ وَمَزِيدِ الشَّوْقِ العَظِيمِ وَإِنَّا عَلَى مَا تَعْهَدُونَ مِنْ دَوَامِ المحَبَّةِ وَالوِدَادِ دَاعُونَ لِمَقَامِكُمْ الشَّرِيفِ فِي كُلِ نَادٍ"[52]

ب–مواضع الكيف:

–**قوله**: في إجازة الصدر المالكي (الرجز)

عَلَى شُرُوطِهِ التِي قَدْ قُرِّرَتْ لَدَى ذِي الفَنِّ وَقِدَمًا حُرِّرَتْ[53]

–**قوله**: في تقريظ الغنيمي"وَصَاغَهَا أَحْسَن صِيَاغَة فَهِيَ مِنْ صُنْعِ حُسْنٍ حَسَنٍ بَيْنَ أَهَالِيه"[54]

–**قوله**: في رسالة محمد البكري"وَفَضَائِلَهُ لَا تُضَاهَى، وَفَوَاضِلُهُ لَا تَتَنَاهَى، فَلِهَذَا الوَصْفِ البَدِيعِ عَزَّتْ مُرَاعَاةُ النَّظِيرِ فَلَا تَرَى نَظِيرَهُ"[55]

–**قوله**: في رسالة للبيلوني "مَالِكِ أَعِنَّةِ البَرَاعَةِ وَمُجْرِيهَا كَيْفَ شَاءَ فِي مَيْدَانِ اليَرَاعَةِ، بَدِيعُ العَصْرِ بَلِ الدُّنْيَا، وَحَائِزِ قَصَبِ السَّبْقِ بِلاَ ثُنْيَا"[56]

إذا نظرنا إلى رسائل المقري بصفة عامة وإلى هذهالأمثلة بصفة خاصة ، نجد أن أغلب المواضع الحجاجية تقوم على موضع الكم والكيف إذ تظل "خاصية هذه المواضع كما يدل عليها اسمها أنها تستعمل بيسر في كل وضعيات الخطاب ويظل موضع الأقل والأكثر بصفة خاصة معين كل حجاج مرتب"[57]، والواقع أن هذه المواضع قائمة على غرض المدح نتيجة "المبالغات التي يمكن أن تتصور لها حقيقة، وأن تصرف إلى جهة الإمكان"[58]، ويندرج موضع المدح ضمن المواضع الخاصة بالخطبة التثبيتية عند أرسطو فهي عبارة عن حجاج يهدف إلى " تثبيت قضايا متفق فيها"[59]، ومدار هذا الجنس الخطبي على بناء الأنموذج[60] استنادا إلى فعلي المدح والذم بهدف "إثبات الفضيلة للممدوح أو سلبها عن المذموم"[61] به يثبت ما يريد تثبيته من قيم وفضائل وبمدحه يحمل

السامع على تقليده والاقتداء به، والهدف من هذا الغرض هو "بناء الأنموذج المجسم للقيم الإيجابية، الأنموذج المرسخ لتلك القيم والموجّه للسلوك، أو بناء الوجه الضديد له به يقنع بوجود الصفات المحمودة أو المذمومة بدرجة أكثر أو أقل في المتحدث عنه. وهي مقدمات يشتقها من موضعية الأكثر أو الأقل"[62].

وبما أن أغلب رسائل المقري هي من صنف الإجازات ، فإن هذه القيم والمواضع الحجاجية التي أسندها المرسل إلى المرسل إليه في رسائله ،كانت بمثابة احتجاج على استحقاق الإجازة وأنه (المرسل إليه) الأنموذج المثالي لما يكون عليه طالب الإجازة، ولهذا نجد حجة جامعة بين كل القيم والمواضع هي "حجة الاستحقاق"(l'argument du mérite) ومدارها على تقويم حدث معين أو موقف محدد تقويما قيميا عاما فيعتبره حصيلة ظروف معينة ونتاج أمور متظافرة أدت إليه بصورة منتظرة وأفرزته بشكل يوافق طبيعتها، وبموجب هذه الحجة نقوّم ما تعرض إليه أحدهم فنقول (إنه نال ما يستحقه)"[63]، وورود هذه القيم والمواضع في سياق المدح يعلي من شأنه ويرفع من مكانته وقيمته، فهذه الرسائل تدل على المكانة الرفيعة التي كان العلماء والمفكرين يحتلونها وتتلخص هذه الوظيفة في كون المواضع "تحدد خصائص الأمم والجماعات الفكرية والأدبية وغير ذلك"[64].

لقد برر المتكلم فعل المدح ليستدل على تميز الذات وتفردها، وقد منح المتكلم هذه الصفات للمرسل إليه لتلميع صورته وجنوحه إلى ضرب من المبالغة والغلو في الوصف تمييزا له عن غيره من الناس الذين لا يتميزون بهذه الصفات، وهنا يفسح المجال للمقوم التفخيمي بتفخيم الأفكار المتفق عليها عند كل المستمعين واتخاذ المدح وسيلة تنزع إلى إشهار فضائل الممدوح وتغري شديد الإغراء بالسير على هديه، والهدف منه توجيه المتلقي إلى سلوك معين وقيادته نحو موقف محدد، فهذا الوصف يمتلك حمولة دلالية واسعة باعتباره قيمة من القيم العربية بصفة خاصة والإنسانية بصفة عامة تستوحى من الأشخاص والجماعات والأفكار أو العادات والتقاليد أو الأفكار أو المذاهب...إلخ، فالعلم والكرم والشجاعة والعدل وغيرها مواضيع إنسانية جوهرية تصب في مصلحة الفرد والمجتمع، والهدف من هذه المواضع هو تفخيم بعض المظاهر التي تستحق ذلك في الواقع مما يجعل المخاطب مثالا أو نموذجا يقتدى به، وهذا النموذج "مداره على كائن يصلح على صعيد السلوك لا لتأسيس قاعدة عامة أو دعمها فحسب وإنما يصلح كذلك للحضّ

على عمل ما اقتداء به ومحاكاة له ونسجا على منواله"[65]، وفي خط مواز للمثال أو النموذجl'anti-modéle فبواسطة حجة عكس النموذج هذه يكون الحظ لا على الاقتداء بطبيعة الحال وإنما على الانفصال عن الشخص الذي يمثل عكس النموذج[66] أو النموذج المضاد (l'anti –modéle) بهدف التقرب من هذا النموذج كما في نموذج الكرم والشجاعة مثلا أو الابتعاد عنه كما في النموذج المضاد كنموذج البخل ونموذج الجبن.

والحجاج بالأنموذج هو "وسيلة تعبيرية مؤسسة على حجة السلوك بوصف السلوك قدوة تستوحى من الأشخاص أو الجماعات أو الأفكار أو المذاهب، تؤكدها قيمة الأفعال، وذلك لميل طبيعي في الناس نحو الاقتداء بنماذج معينة، تعد في القول الحجاجي مقدمات تستخلص منها نتائج معينة تؤدي إلى امتداح سلوك خاص، يمتلك بعضا من مظاهر التميز إذ لا يمكن الاقتداء بأي كان. إن النموذج لا يصلح فقط لتأسيس أو بلورة قاعدة معينة ، بل يدفع إلى فعل شيء مستوحى من النموذج لوجود سلوكات عفوية للاقتداء في الإنسان، لذلك غالبا ما تكون النماذج الجيدة وراء تشكيل سلوك وثقافة الأفراد، والجماعات، والأوساط، والحقب، انطلاقا من الطريقة التي تتصور بها هذه النماذج والكيفية التي تتحقق بها ضمانا لقيمتها"[67] .

ويندرج الحجاج بالأنموذج ضمن الحجج المؤسسة لبنية الواقع والتي تؤسس هذا الواقع بواسطة الحالات الخاصة وهي حجج "لا تتأسس عليه ولا تنبني على بنيته، بل هي تأسس لهذا الواقع وتبنيه أو على الأقل تكمّله وتظهر ما خفي من علاقات بين أشيائه وصلات بين عناصره ومكوّناته"[68]

ولبناء الأنموذج يحتاج المحاجج إلى "مجموعة من القيم يستند إليها لكي يحمل المخاطب على القيام بأفعال معينة بدل أخرى، كما أنه يستدعيها خصوصا من أجل تسويغ تلك الأفعال بطريقة تجعل هذه الأفعال التي دعا إليها مقبولة ومؤيدة من طرف الآخرين، فبالقيم نستطيع تشكيل الحقيقة المطلوبة على الوجه الذي يريده المبدع (المحاجج)"[69]، فالقدوة تُعَدُّ مثالا قويا بوصفها معيارا يستوجب الاحتذاء بالنسبة إلى من يريد أن يصير من أصحاب الكرم أو العلم أو الشجاعة إنه مثال يصلح للإقناع بأن كل الناس يمكنهم أن يصيروا مثله، وترتبط القيمة الحجاجية لقول ما بالنتيجة التي يمكن أن يؤدي إليها، وعلى هذا يكون غرض المتكلم الوصول إلى نتيجة معينة وهي الاقتداء بهذه المثل العليا والاهتداء بضوئها، ولهذا عمد المرسل لصنع خطابه المدحي لسرد القيم

والفضائل التي هي بمثابة حجج وبراهين ،خاصة وأنه قدمها في سياق قولي وأسلوب بلاغي وهذا ما يكسبها قوة ونفاذا في تحققها فعلا على أرض الواقع .

الخاتمة:

وعليه نخلص إلى أن القيم والمواضع من أهم المنطلقات الحجاجية أو المباديء العامة التي انطلق منها المقري لبناء خطابه وهي سمة تميزه عن غيره من الخطابات لكون هذا النوع من الحجج يخضع كليا لإرادة منجز الخطاب، خاصة إذا كان على وعي بالتصورات والأفكار الحاصلة لدى متلقيه، ففي سياق المدح مثلا سنجد أن كثيرا من المقامات الحجاجية انطلقت من هذا المنطلق، منطلق الاستحسان وغرس قيم سليمة للتمييز بين الخير والشر، وبين النافع والضار، لذلك لا أحد يعترض على سمو قيمتها التي يقرها العقل الجمعي ليجعل من هذه القصدية في اختيار هذه المنطلقات هدفا أساسيا ذا غاية إقناعية، لأن من علامات نجاعة القول الحجاجي حسب بيرلمان، الانطلاق من القيم لا من الوقائع، أومن المواضع لا من الهرميات والعكس، وبهذا تتطلب انتقاء حسب الفكرة التي يدور حولها الحجاج والمقام الحجاجي المناسب لها، وهذا ما يلزم المتكلم (المحاج) بالاتكاء على هذه المنطلقات التي تمثل نقاط أساسية تشمل العلاقة الوثيقة بين القضية التي يطرحها والمنطلق الحجاجي المناسب والمتداول بينه وبين عامة الناس، لترسيخها في الأذهان وجعلها حاضرة في الوعي ومجسدة في السلوك حتى يثبت شيئا من كفاءته الحجاجية، فتوظيف المشترك العام مبدأ سارٍ في كل خطاب يراد به التواصل والإقناع وحسن التأثير والقبول لأن له دور فعّال في بناء الثقة بين المتحاورين حتى يستوي به الخطاب ويضمن سلامته من السفسطة.

هوامش:

[1]– أبو بكر العزاوي: اللغة والحجاج، العمدة في الطبع (الدار البيضاء)، ط1، 1426هـ ، 2006م، ص33.

[2]– من هذه المقدمات :

– الوقائع les faits : وتمثل ما هو مشترك بين عدّة أشخاص أو بين جميع الناس، وتنقسم الوقائع إلى وقائع مشاهدة معاينة من ناحية، ووقائع مفترضة من ناحية أخرى.

– الحقائق: وهي أنظمة أكثر تعقيدا من الوقائع. وتقوم على الربط بين الوقائع ومدارها على نظريات علمية أو مفاهيم فلسفية أو دينية .

– الافتراضات les présomptions: وهي شأنها شأن الوقائع والحقائق تحظى بالموافقة العامة، ولكن الاذعان لها والتسليم بها لا يكونان قويين حتى تأتي في مسار الحجاج عناصر أخرى تقويهما وتحدد الافتراضات بالقياس العادي le normal أو المحتمل le vraisemblable .

– الهرميات les hiérarchies: إن القيم ليست مطلقة وإنما هي خاضعة لهرمية ما فالجميل درجات وكذلك النافع. بالإضافة إلى القيم والمواضع والتي سنتحدث عنها في متن البحث. ينظر عبد الله صولة، الحجاج أطره ومنطلقاته وتقنياته من خلال مصنف في الحجاج الخطابة الجديدة ضمن أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، إشراف حمادي صمود، منوبة، تونس، مجلدxxxix ، ص308/309/310.

[3]– ابن سينا: الشفاء نقلا عن عبد الله بهلول، الحجاج الجدلي خصائصه الفنية وتشكلاته الأجناسية في نماذج من التراث اليوناني والعربي، ط1، 2013، ص87.

[4]– أبو بكر العزاوي: اللغة والحجاج، ص31.

[5]– ابن منظور: لسان العرب ، دار صادر،(بيروت)، مج12، (د–ط)، (د–ت)، ص500.

[6]– الفيروزآبادي: القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، إشراف محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، 1998، ص1152.

[7]– عبد الله محمد أحمد حريري: القيم في القصص القرآني الكريم، إشراف إبراهيم عصمت مطاوع، كلية التربية، قسم أصول التربية الدراسات العليا، جامعة طنطا،(مكة المكرمة)،1409هـ، 1988م، ص23.

[8]– فليب بروطون: الحجاج في التواصل، ترجمة محمد مشبال وعبد الواحد التهامي العلمي، المركز القومي للترجمة، العدد 2338، ط1، 2013. ص92.

[9]– المرجع نفسه، ص92.

[10]– عبد الله صولة: الحجاج أطره ومنطلقاته وتقنياته من خلال مصنف في الحجاج –الخطابة الجديدة– لبرلمان وتيتيكاه ضمن أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، ص310.

[11]– ينظر محمد العبد: النص الحجاجي العربي دراسة في وسائل الإقناع، فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 60، صيف– خريف ،2002، ص45.

[12]– فليب بروطون: الحجاج في التواصل، ص91.

[13]– سامية الدريدي: الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه، عالم الكتب الحديث، (إربد)، (الأردن)، ط2، 1432هـ، 2011م، ص242.

[14]– محمد طروس: النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مطبعة النجاح الجديدة، (الدار البيضاء)،ط1، 1426هـ، 2005م، ص36.

[15]– مجمع اللغة العربية: المعجم الفلسفي، جمهورية مصر العربية، (القاهرة)، 1403هـ، 1983م، ص196.

[16]– هشام الريفي،:الحجاج عند أرسطو ضمن أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، ص186.

[17]– فيليب بروطون: الحجاج في التواصل، ص95

[18]– عز الدين الناجح: العوامل الحجاجية في اللغة العربية، مكتبة علاء الدين للنشر والتوزيع، (صفاقس)، (تونس)، ط1، 2011، ص82.

[19]– عبد الله صولة: الحجاج أطره منطلقاته وتقنياته من خلال مصنف في الحجاج الخطابة الجديدة لبيرلمان وتيتيكاه ضمن أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية، ص311.

[20]– عز الدين الناجح: العوامل الحجاجية في اللغة العربية، ص87، 88.

[21]– المرجع نفسه، ص102.

[22]– هشام الريفي: الحجاج عند أرسطو ضمن أهم نظريات الحجاج في التتقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، ص198.

[23]– رشيد الرضي: مفهوم الموضع وتطبيقاته اللسانية لأنسكومبر وديكرو، ضمن الحجاج، عالم الفكر، المجلد40، ألعدد2، أكتوبر–ديسمبر، 2011م، ص197، 198.

[24]– عبد الله صولة: الحجاج منطلقاته وتقنياته من خلال مصنف في الحجاج الخطابة الجديدة لبيرلمان وتيتيكاه، ص311..

[25]– سورة سبأ، الآية35.

[26]– عز الدين الناجح: العوامل الحجاجية في اللغة العربية، ص84

[27]– عبد الله صولة: الحجاج منطلقاته وتقنياته من خلال مصنف في الحجاج البلاغة الجديدة لبيرلمان وتيتيكاه ضمن أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، ص311، 312.

[28]– المرجع نفسه، ص312.

[29] – المرجع نفسه، ص312.

[30]– ينظر محمد طروس: النظرية الحجاجية، ص15، 16.

[31]– ينظرعبد الله صولة: الحجاج في القرآن الكريم من أهم خصائصه الأسلوبية، دار الفارابي، بيروت، لبنان، دار المعرفة للنشر، (تونس)، (منوبة)، ط1، 2001، ط2، 2007، ص130.

[32]– francisjacques,lanalyse des énoncésmorouxavantaustinنقلا عن المرجع نفسه، ص150.

[33] – المقري، رسائل المقري، تحقيق أسماء القاسمي الحسني، دار الخليل القاسمي للنشر والتوزيع، المسيلة، الجزائر، ط1، 1429هـ، 2008م، ص538.

[34] – المصدر نفسه، ص527.

[35] – المصدر نفسه، ص380.

[36] – المصدر نفسه، ص438.

[37] – المصدر نفسه، ص326.

[38] – المصدر نفسه، ص369.

[39] – المصدر نفسه، ص249.

[40] – حازم القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تقديم وتحقيق: الحبيب ابن الخوجة، الدار العربية للكتاب، (تونس)، 2008، ص148.

[41] – المرجع نفسه، ص148

[42] – عبد الله صولة: الحجاج أطره ومنطلقاته وتقنياته من خلال مصنف في الحجاج الخطابة الجديدة لبيرلمان وتيتيكاه ضمن أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، ص310.

[43] – المرجع نفسه، ص310.

[44] – ينظر محمد طروس: النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية، ص76.

[45] – حازم القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص146.

[46] – للتوسع في الفكرة ينظر عبد الله صولة، الحجاج في القرآن الكريم من أهم خصائصه الأسلوبية، ص22، 23، 24، 25.

[47] – عز الدين الناجح: العوامل الحجاجية في اللغة العربية، ص100.

[48] – عبد الله صولة: الحجاج في القرآن الكريم من أهم خصائصه الأسلوبية، ص163.

[49] – المقري، رسائل المقري، ص 328.

[50] – المصدر نفسه، ص357.

[51] – المصدر نفسه، ص457.

[52] – المصدر نفسه، ص459..

[53] – المصدر نفسه، ص386.

[54] – المصدر نفسه، ص524.

[55] – المصدرنفسه، ص438.

[56] – المصدرنفسه، ص468.

[57] – جيل ديكلارك: فن الحجاج: البنى الخطابية والأدبية نقلا عن سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي القديم، ص287.

[58] – حازم القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص119.

[59] – هشام الريفي: الحجاج عند أرسطو ضمن أهم نظريات الحجاج في االتقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، ص279.

[60] – المرجع نفسه، ص278.

[61] – المرجع نفسه، ص278.

[62]– المرجع نفسه، ص292.

[63]– سامية الدريدي: الحجاج في الشعر العربي القديم، ص282.

[64]– عبد الله صولة: في نظرية الحجاج دراسات وتطبيقات، مسكيلياني للنشر والتوزيع، (تونس)، ط1، 2011م، ص27.

[65] – المرجع نفسه، ص55.

[66]– المرجع نفسه، ص56.

[67] – عبد السلام عشير: عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، أفريقيا الشرق، ا(لمغرب)، 2006م، ص95، 96.

[68]– سامية الدريدي: الحجاج في الشعر العربي القديم، ص242.

[69] – محمد سالم محمد الأمين طلبة: مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة، ضمن الحجاج مفهومه ومجالاته دراسة نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة (مجموعة من الباحثين) إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي، ج2، إربد، (الأردن)، 2010، ص194.

قائمة المصادر والمراجع:

1- ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، مج12، (د-ط)، (د-ت)،.

2- أبو بكر العزاوي: اللغة والحجاج، العمدة في الطبع، ط1، 1426هـ ، 2006م.

3- حازم القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تقديم وتحقيق: الحبيب ابن الخوجة، الدار العربية للكتاب، (تونس)، 2008، ص.148

4- حافظ إسماعيلي علوي: الحجاج مفهومه ومجالاته دراسة نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة (مجموعة من الباحثين)، ج2، إربد، الأردن، 2010.

5-حمادي صمود: أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، منوبة، تونس، مجلدxxxix.

6- رشيد الرضي: مفهوم الموضع وتطبيقاته اللسانية لأنسكومبر وديكرو، الحجاج، عالم الفكر، ، المجلد40، العدد 2، أكتوبر-ديسمبر، 2011م.

7- سامية الدريدي: الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه، عالم الكتب الحديث، (إربد)، (الأردن)، ط2، 1432هـ، 2011م، ص242.

8-عبد السلام عشير: عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، أفريقيا الشرق، المغرب، 2006م.7

9-عبد الله بهلول: الحجاج الجدلي خصائصه الفنية وتشكلاته الأجناسية في نماذج من التراث اليوناني والعربي، ط1، 2013.

10- عبد الله صولة: في نظرية الحجاج دراسات وتطبيقات، مسكيلياني للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 2011م

11- عبد الله صولة: الحجاج في القرآن الكريم من أهم خصائصه الأسلوبية، دار الفارابي، بيروت، لبنان، دار المعرفة للنشر، تونس، منوبة، ط1، 2001، ط2، 2007.

12- عبد الله محمد أحمد حريري: القيم في القصص القرآني الكريم، إشراف إبراهيم عصمت مطاوع، كلية التربية، قسم أصول التربية الدراسات العليا، جامعة طنطا، مكة المكرمة،1409هـ، 1988م.

13- عز الدين الناجح: العوامل الحجاجية في اللغة العربية، مكتبة علاء الدين للنشر والتوزيع، صفاقس، تونس، ط1،2011م.

14- فليب بروطون: الحجاج في التواصل، ترجمة محمد مشبال، عبد الواحد التهامي العلمي، المركز القومي للترجمة، العدد 2338، ط1، 2013.

15- الفيروزآبادي: القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، إشراف محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، 1998.

16- مجمع اللغة العربية: المعجم الفلسفي، جمهورية مصر العربية، القاهرة، 1403هـ، 1983م.

17- محمد طروس: النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،ط1، 1426هـ، 2005م.

18- محمد العبد، النص الحجاجي العربي دراسة في وسائل الإقناع، فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 60، صيف- خريف ،.2002

19- المقري: رسائل المقري، تحقيق أسماء القاسمي الحسني، دار الخليل القاسمي للنشر والتوزيع، المسيلة، الجزائر، ط1، 1429هـ، 2008م.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 385 - 397 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

القصة القصيرة جدا بين المنجز السردي العربي القديم وآليات الكتابة السردية الغربية _الخبر أنموذجا_

The very short story between the ancient Arabic narrative achievement and the mechanisms of Western narrative writing_ The news as a model_

هاجر تقية *

Hadjer taguia

جامعة محمد لمين دباغين_سطيف2_(الجزائر)

Mohamed Lamine Debaghin University_Sitif2_Algeria

taguiahadjer@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2021/06/30	تاريخ القبول: 2021/09/04	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

في القرن الماضي وبالضبط في التسعينيات ظهر جنس أدبي جديد أصطلح عليه "بالقصة القصيرة جدا"، وهي نوع من أنواع القصص وتخضع لما تخضع له القصة لكنها تختلف من حيث الخصائص والسمات، ومن حيث الكم، إذ لم يتوقف الباحثون والدارسون في مجال السرديات عن البحث في أصل التسمية وتحديد مفهومه وأيضا عن جذوره في التراث العربي والغربي على حد سواء، فلم يتوقفوا عن ربطه بالعديد من الأشكال الفنية القديمة، وبالطبع لا يخلو البحث من جدل، فمنهم من رأى أنه فن مستحدث لم يعرف من قبل إلا على يد الغربيين أمثال هيمنغواي الذي أطلق على إحدى قصصه عام 1925 مصطلح "القصة القصيرة جدا" وقصته تلك مكونة من ثمان كلمات كان نصها: "للبيع حذاء لطفل، لم يلبس قط". وناتالي ساروت، ومنهم العكس ومن ثمة: هل عرف العرب فن القصة القصيرة جدا؟ وإذا كان كذلك فما هو الجنس السردي القديم الأقرب إلى القصة القصيرة جدا؟ وهل الآليات الحديثة المعتمدة في الكتابة تقترب منها في القديم؟

الكلمات المفتاح : القصة القصيرة جدا. الخبر. آليات. التراث. السرد العرب. الغرب. السرد المعاصر.

Abstract :

In the last century and exactly in the nineties appeared a new genre of literary called "very short story ", a kind of stories and subject to the subject of the story but they

* هاجر تقية taguiahadjer@gmail.com

differ in terms of characteristics and features, in terms of quantity, as the researchers and scholars in the field of narrative did not stop searching in The origin of the label and its concept, as well as its roots in the Arab and Western heritage alike, did not stop linking it to many old forms of art, and of course not without controversy, some of them saw it as an innovative art was known only by Westerners such as Hemingway, On one of his 1925 stories the term "very short story" and Natalie Sarot, and some of them see that the old Arab narratives have known this kind of stories even if different names, and this makes us stand at a range of questions: Did Arabs know the art of the story is very short? If so, what is the earliest narrative sex that is closest to the very short story? Are modern mechanisms adopted in writing approaching them in the old?

Keywords: Very short story؛ The news؛ Narrative Writing Mechanisms؛ Arab narrative heritage؛ Western narrative heritage؛ Contemporary Narrative.

توطئة:

نشأت القصة القصيرة جدا كضرورة حتمية، وذلك من أجل مواكبة ضرورات الحياة المعاصرة، والتطورات التي صبغت العصر سواء من الناحية الاجتماعية أو الثقافية أو السياسية، أو التكنولوجية، بعد أن ـ إن أمكن القول ـ أصبحت الرواية والقصة بحجمهما الكبير ونزوحهما نحو الخيال أكثر من الواقعية لا تفيان بالغرض، صارت الأنظار كلها موجهة نحو هذا الجنس السردي الجديد، الذي يعبر عن الواقع والتحولات الحاصلة فيه فقد جاءت القصة القصيرة جدا لتكون مرآة عاكسة، توضح لنا بشكل جلي ما آل إليه الوعي الإنساني، بطابع تختلط فيه الجِدَة والفكاهة والاستهتار والغضب، فهي تصور العقلية الإنسانية أو البشرية المعاصرة التي أضحت تمل بسرعة من الأخبار التقريرية الجافة والكتابات الخالية من أية قيمة فنية، كما أضحت تمل من الصفحات الكثيرة التي لا تقدم شيئا يذكر، فالقارئ المعاصر ـ إن صح التعبير- يبحث عن الإمتاع والإقناع لكن بشكل سريع ومقتضب، فالقصة القصيرة جدا تصور لنا حالة يمر بها القاص، حالة من الهروب والقمع والاستهتار من الواقع المرير الذي يعيش فيه، يصور لنا آماله وآلامه التي هي آمال وآلام شعب بأكمله.

وقد نتجت القصة القصيرة جدا في ظل الرغبة في التجديد وعدم الاكتفاء بما هو موجود نشأت في ظل الصراع مع الواقع، والرغبة في التحرر من كل القيود، فهي تشبه الانتفاضة التي قامت على الشعر القديم أو الكلاسيكي، التي قيدت تجربة الشاعر بقيود الوزن والقافية وكبحت جماح إبداعه، فقرر في النهاية أن يثور على هذه القيود ويطلق العنان للإبداع والغوص في أعماق الذات لتبوح بكل ما تريد فهي تجربة، وكل تجربة تتطلب نوعا من الفن فنشأ ما سمي ب "قصيدة التفعيلة" أو "الشعر الحر"، كذلك الشأن بالنسبة للقصة القصيرة جدا التي ولدت لتتحرر من قيود الكتابة السردية القديمة في ظل التطورات الحاصلة، فقد صنعت لنفسها أسلوبا مميزا مستخدمة في ذلك آليات وطرق للكتابة ليست جديدة على الأنواع الأدبية الأخرى لكن الجدة تكمن في الطريقة التي اعتمدتها القصة القصيرة جدا في توظيف هذه التقنيات، وكيف قوضتها لتتناسب ومتطلباتها، ومتطلبات العصر بشكل أساسي فالتناص مثلا والانزياح والترميز تقنيات معروفة وهي مستخدمة ويتم توظيفها في أغلب الأجناس السردية "الرواية/القصة/القصة القصيرة"، لكن القصة القصيرة جدا تستخدمها بشكل مكثف يمنحها دلالات أوسع وأعمق تصل إلى ذهن المتلقي بطريقة تثير دهشته وتفاجئه ذلك أنه يتوقع شيئا لكنه يجد شيئا آخر "كسر أفق توقع القارئ".

أولا- القصة القصيرة جدا:

أ- مفهومها:

القصة القصيرة جدا هي شكل من الأشكال السردية التي نشأت حديثا، وهي قبل كل شيء قصة تخضع لما يخضع له الجنس السردي من مرتكزات ومقومات، وهي تأتي بعد القصة والقصة القصيرة، يعني زمنها يقصر إلى ومضة، وهي مكثفة من ناحية الدلالات التي تحيل إليها على الرغم من أنها لا تتجاوز في كثير من الأحيان بضع كلمات فقط.

وقد اصطلح عليها عند الغرب بمصطلحات ترجمت إلى اللغة العربية، (القصة الومضة Flash story)، أو (القصة المايكروMicro Story)، لكن في النهاية كان مصطلح القصة القصيرة جدا هو المصطلح الأكثر شيوعا واستخدما.

ونجد أن أحمد جاسم الحسين في كتابه "القصة القصيرة جدا" قد حاول تحديد المصطلحات التي أطلقت على هذا الفن في ستة عشر مصطلحا، مفرعة على ثلاث تفريعات[1]:

1- مصطلحات زمنية:

القصة الجديدة/ القصة الحديثة/ الحالة القصصية/ المغامرة القصصية.

2ـ مصطلحات الأجناس الفنية:

اللوحة القصصية/ الصورة القصصية/ النكتة القصصية/ الخبر القصصي/ الشعر القصصي/ الخاطرة القصصية.

3ـ مصطلحات دلالية:

القصة القصيرة جدا/ القصة الومضة/ القصة اللقطة/ القصة القصيرة للغاية/ القصة المكثفة/ القصة الكبسولة/ القصة البرقية.

ويعرفها حميد لحميداني بقوله: "**القصة القصيرة جدا هي فن قصصي حديث النشأة والذيوع، له أصول قديمة عربية وغربية، يتميز بخاصية رئيسية هي القصر الشديد من سطرين إلى حوالي خمسة عشر سطرا، كما أنه يعتمد كثيرا على تقنية المفارقة والتكثيف والتوتر والاقتصاد في اللغة والإدهاش... وترسم القصة القصيرة جدا في معظم الأحيان موقفا إنسانيا مأساويا عميق الدلالة، أو نقدا للواقع في إطار مختزل من الفضاء والحدث واستخدام الرمز...**"[2].

والقصة القصيرة جدا نص لغوي مختار وموجز على أن الإيجاز لا يعني الاختصار فحسب بل يتجه إلى الصوغ اللغوي لأنه الوسيلة الأولى للتأثير إذ يرتدي الفكر أجنحته من الشعر والبيان المبتكر بلا إفراط، فيلامس الكاتب الهدف دون الإفصاح عنه بل يترك للقارئ فرصة المشاركة في اكتشافه...فالقصة القصيرة جدا لا تميل إلى الشرح والتعليل والتفصيل في رسم البيئة الزمانية والمكانية، لأن ذلك يفقدها توهجها كذلك التقليل من الروابط بين الجمل واستطالة الجملة، أو الإكثار من الضمائر والوصف المفصل[3]، هذا الكلام يقودنا إلى استنتاج أهم التقنيات والآليات التي تُعْتَمَدُ في كتابة القصة القصيرة جدا.

ب ـ تقنيات كتابة القصة القصيرة جدا:

تحدث أحمد جاسم الحسين في كتابه "القصة القصيرة جدا" عن التقنيات التي تستخدم في كتابة القصة القصيرة جدا، وقد أورد أهمها إذ يرى أن كتابة القصة القصيرة جدا لا يستلزم اعتمادها كلها، وإنما تستدعى بحسب الحاجة إليها، كما يرى أن هذه التقنيات "ليست وليدة الشكل فقط أو المضمون، وإنما هي ثمرة يانعة للمضمون الذي يخلق شكله، ومن ثمة فهي مجلى النص في داله ومدلوله"[4].ومن بين التقنيات التي أوردها نذكر:[5]

1. الانزياح: يعد من أهم التقنيات التي تستخدمها القصة القصيرة جدا، إذ يتم توظيفها بوجهين: الوجه اللغوي الذي يساهم في إثراء الدلالة، والوجه الفكري والموضوعاتي وهو الخروج عن مألوف العادات والتقاليد والمعطيات الاجتماعية والمعتقداتية.

2. المفارقة: تساهم هذه التقنية في تعميق فهمنا للأمور وإيصالها بطريقة إيحائية أجدى من الطريقة المباشرة، وهي تتكئ على كثير من الأدوات والرموز التي تشارك في تشكيل بنيتها.

3. التناص: يجعل من النص حمالة دلالات تمور بالمعاني والأفكار، وهو بصورته الحسنة أحد أهم عوامل أدبية النص القصصي.

4. الترميز: القصة القصيرة جدا تخلق رموزها الخاصة بها، وهي تختار أغناها وأكثرها ملائمة، كما تتنبه إلى مدى انسجام المرموزات مع بعضها ومع سياق المقولة المرادة.

5. الأنسنة: وهي خاصية لغوية ورمزية تعني إعطاء الأشياء الجامدة والحيوانات صفات إنسانية.

6. السخرية: تحمل هذه التقنية في كثير من جوانبها نقدا، فقد تقول الشيء وتريد ضده وهذا يرتبط بالسياق.

تجدر الإشارة إلى أنه وبالرغم من وجود هذه الآليات ومن توفر شروط كتابة القصة كلها من فكرة وحدث وزمان ومكان...إلا أن هناك أساسا آخر تقوم عليه كتابة القصة القصيرة جدا ألا وهو الصدق في التعبير فهذا النوع القصصي يعبر عن الإنسان عن مشاكله وهمومه عن صراعاته مع الحياة والمجتمع ونفسه، تعبر عن تطلعاته وآماله، تتغلغل داخل كيانه، وهذا ما يكسبها عمقا في الدلالة ويجعلها تتسم بالفنية والتميز لتحقق لنا نصا سرديا مكتملا وموجزا، ومن ذلك ما كتبته **حورية البدري** في قصتها المعنونة ب(**للبيع**): " **قال سهل التستري : سجدت وعندما نهضت من السجود ؛ ظل قلب يساجد.أحببت الحالة وأحببت سهلا التستري في الله.حاولت الوصول للحالة كثيرا كانت النتيجة في كل مرّة مختلفة شيء واحد كان يحدث دائما كنت أجد فاكهة الصيف والشتاء في مطبخي دون أن أذهب إلى السوق لا بيع ولا شراء لا حاجة بي لذلك فكل شي هنا !** "[6] نقلت لنا هذه القصة تجربة نفسية وعلى الرغم من أننا قد لا نتقبل ما ورد فيها من الناحية العقائدية إلا أنها تجربة خيالية مميزة ترينا أن هناك عالما آخر مصغر عن عالمنا، وأننا يجب أن نرى الحياة والواقع من زاوية أخرى فكل ما في عالمنا يشوبه الزيف،فهذه القصص تتغلغل داخل عالم الإنسان الصغير الذي تكتنفه محاولات القهر والإغواء، لكنه عالم طبيعي نحس به ونشعر به ونرى مثله في حياتنا، لكن القصص تأخذه وتحاول إكسابه

مسحة من الشعرية والترميز.[7] في نص **لفهد عتيق** بعنوان "**ربما يأتون**" يعبر عن عالم الإنسان الصغير المليء بالأحلام والآمال، العالم الذي يسعى فيه الانسان لغد أفضل محمل بالأفراح وأسباب البهجة والسرور، يقول:

ربما يتركون بيتهم القديم، ويأتون، أخيراً.

يأتون إلى مدينتنا التي ستحتفل بأرواحهم المبتهجة وملامحهم الجميلة.

يأتون إلينا..

يأخذون بيتاً جوار بيتنا، فنسمع أصواتهم في الليل والنهار..

ربما يتركون بيتهم،يحمّلون سيارتهم ويدخلون المدينة من كل أبوابها دفعة واحدة، ثم تتبعثر

أقدامهم في تراب حارتنا، وتنطق مهرة الغناء في أرواحنا.

ربما يأتون، هم ودماؤهم، وبعض أسرار الطريق.

ينظرون خلفهم إلى بيتهم القديم وآثار أعمارهم .. ثم .. يأتون إلينا..

ربما ...[8]

2ـ القصة القصيرة جدا في التراث السردي القديم:

إن حب الأدباء والنقاد والمفكرين العرب على حد سواء لكل ما هو غربي، وسعيهم الحثيث نحو استجلاب واستقدام كل ما تفرزه الحضارة الغربية، وهوسهم بفكرة أن الغرب هم أصل كل شيء، جعلهم ينسون أن لهم تراثا يحمل ما يحمل من الكنوز الفكرية والثقافية ما لا تستوعبه عقولهم المغربة، فلو أن هؤلاء استجمعوا ما يمتلكون من طاقات فكرية وقدرات عقلية وآليات من أجل إعادة قراءة التراث قراءة حقيقية عميقة قائمة على الفهم والتأويل وقائمة على الحوار، دون عقد مقارنة بينه وبين ما تقدمه الحضارة الغربية، ومحاولة نفض الغبار عن كل ما قدمه المفكرون العرب، لوجدوا أن العرب سبقوا الغرب ـ بمئات السنين ـ في العديد من الأمور، لكن الفارق الوحيد هو أن العرب توقفوا عن الإنتاج والتطوير أما الغرب فقد استفادوا من كل ما قدمه العرب وسعوا إليه بالبحث والدراسة، فطوروه وأنتجوا نظريات جديدة وأجناس أدبية جديدة ـ الأجناس السردية التي ظهرت حديثا "القصة بأنواعها والرواية" إنما ظهرت في ظل تأثر الغرب بفن المقامات ـ ، لكن العرب لم يحاولوا تطوير هذه الفنون التي ورثوها من القدماء، مما منح الغرب الأسبقية والفضل في تطوير هذه الفنون وإنتاج فنون سردية جديدة ـ فتأثر الأدباء والمفكرون العرب بموجة التأليف الغربي، من خلال حركة الترجمة، فاستوردوا هذه الفنون ونسجوا على منوالها مع تغيير في المضامين،

والإبقاء على الشكل والأسلوب، بمعنى أن العرب تحولوا من منتجين مبدعين إلى مستهلكين سيئين، يأخذون كل ما يقدمه الغرب دون فهم أو تمحيص أو تدقيق، ودون أن يهتموا إذا كان ما يستجلبونه مناسب أو لا، كما أنهم لم يسعوا إلى محاولة كتابة قصة قصيرة جدا ذات طابع عربي بحت قائمة على ما استنتجه الدارسون من بحوث في مجال السرديات القديمة وما تقدمه السرديات الغربية من آليات حديثة للكتابة، هذا لا يعني أنه لم تكن هناك محاولات من أجل التأصيل مثال ما كتبه بعض القصاصين المغاربة، إلا أنها تبقى مجرد محاولات بسيطة لا تدخل في إطار التعميم، هذا يقودنا للتساؤل في ما إذا كان هناك نوع سردي قديم يشبه فن القصة القصيرة جدا، وكي لا نكون مجحفين في حق البحوث التي عنيت بالدراسات الفنية التراثية، والتي حاولت الحفر في تراثنا السردي القديم والكشف عن كنوزه الفنية، نجد دراسة نور الدين الفيلالي والتي عنونها بالقصة القصيرة جدا في المغرب الذي نشره سنة2012، حيث حاول تتبع تطور هذا الجنس الأدبي عبر عصوره التاريخية وإن كان له وجود في تراثنا العربي أو لا، ويؤكد الباحث على أن القصاصين العرب عامة والمغربيين خاصة أغفلوا العديد من النماذج السردية التي تشبه القصة القصيرة جدا في الشكل والمقومات، منها الخبر، والحكاية، والنادرة، والفكاهة، والأحجية واللغز...التي جُمعت في عديد المؤلفات التي نقلت إلينا مثل "**كتاب المستطرف في كل فن مستظرف**" للأبهشي، و"**كتاب مقالات الأدباء ومناظرات النجباء**" لعلي بن هذيل الغزاري الغرناطي، وكتاب "**عجائب المقدور في أخبار تيمور**" و"**فاكهة الخلفاء في مفاكهة الظرفاء**" لابن عربشاه، وغيرهم كثير، وقد قدم جميل حمداوي رأيه حول هذا الكتاب بقوله: " من يتتبع صفحات الكتاب الذي ألفه نور الدين الفيلالي، فإنه سيخرج بانطباع أولي وهو أن كتاب القصة القصيرة جدا بالمغرب" دراسة تاريخية قيمة تهدف إلى التحقيب الكرونولوجي برصد تطور القصة القصيرة بالمغرب تحبيكا وتخطيبا وسياقا ، بتقسيم هذا الجنس الأدبي المستجد إلى مجموعة من اللحظات الرئيسية والفرعية. ويتبين لنا بأن هذه الدراسة التاريخية لجنس القصة القصيرة بالمغرب دراسة استقصائية وبانورامية شاملة وموسعة، استطاعت أن ترسم مجموعة من اللحظات التاريخية والفنية التي عرفها جنس القصة القصيرة جدا بالمغرب، في مختلف تعاريجه السياقية والتاريخية والفنية. لذا، فقد ركز الكاتب على خمس لحظات أساسية، وتنقسم كل لحظة بدورها إلى ثلاث لحظات فرعية. وتتمثل اللحظات الكبرى في لحظات ماقبل الميلاد، ولحظات التشكل والمخاض، ولحظات التجلي والميلاد، ولحظات التميز، ولحظات المتابعة. وهكذا، تنقسم اللحظات الأولى إلى لحظة التجاهل، ولحظة الإغفال، ولحظة الإقصاء .وتنقسم لحظات التشكل والمخاص إلى لحظة التشظي، ولحظة

الاحتماء بمعطف القصة القصيرة، ولحظة الانفلات من سلطة التجنيس وحدوده. وتنقسم لحظات التجلي والميلاد إلى لحظة اكتساب الشرعية، ولحظة الانتشار والشيوع، ولحظة الميلاد .أما لحظات التميز، فتتكون من لحظة الاستمرارية، ولحظة التحويل، ولحظة التجديد.في حين، تنقسم لحظة المتابعة النقدية إلى لحظة التأريخ أو الببليوغرافيا، ولحظة التنظير، ولحظة النقد والتطبيق"[9].

إذا ما بحثنا في الموروث السردي نجد أن أقرب نوع للقصة القصيرة جدا من حيث الخصائص والسمات هو "الخبر"، وذلك أنه **"ممتع وشيق، مؤثر بلغته وأسلوبه، فلا ركاكة ولا ابتذال ولا جفاف، ولا هلهلة، بل لغة طبيعية تناغم محتواها، وأسلوب مترابط الأداء متدرج الحبك، متصاعد التأزم، يتحرك تلقائيا بتحرك الأحداث، فلا يبطئ حيث تسرع ولا يلين حيث تقف ولا يتردد ولا يتلكأ"**[10].ترى الباحثة سعاد مسكين في مقال لها أن القصة القصيرة جدا والخبر يتشابهان في البنية السردية من شخصيات وطريقة الحكي، ويتشبهان في كونهما يعتمدان على الرمز والتكثيف الدلالي وقدرتهما على التلاعب باللغة لتعبير عن واقع اجتماعي معين، هذه البنية التي يشتركان فيها "حاولت أن تقارب الذهنيات العربية المهمشة والمقموعة ببلاغة تتأسس على الوعي الجمالي، وعلى التكثيف الصوري والرمزي، فهي تطور لأشكال قديمة"الخبر" واستمرار لأشكال حديثة "القصة القصيرة" "[11]، وقد كان أحد الأنواع القصصية العربية القديمة واسعة الانتشار، خاصة عند كُتَاب السِير والوصايا وأحاديث السمار.

إذ يعد الخبر من أهم الفنون السردية في الأدب العربي، وذلك بوصفه قناة معرفية وثقافية مرت من خلالها كل أنواع العلوم والمعارف الإسلامية، والخبر كما سبق وذكرنا هو أقرب نوع للقصة القصيرة جدا، كما أن التقنيات المعتمدة في كتابة الخبر تشبه تلك التي تُعْتَمَدُ في القصة القصيرة جدا، ويعرفه الدكتور **خليل ذياب** أن: "الخبر ضرب أدبي يقوم على القص والسرد للأحداث المتعددة دون عناية بتصوير الأبعاد الفنية والاجتماعية وغيرها للشخصيات الفاعلة أو المحركة لها، وذلك لأن العناية منصبة على تطوير الأحداث في المقام الأول دون اهتمام فني بالزمان والمكان، وتحديد مقوماتها الشخصية على نحو ما نجد في "داحس والغبراء"، "البسوس"، أو غزوات الرسول وغيرها التي اتخذت بنية الخبر التاريخي الحدث التاريخي."[12]

كما نجد **انريكي أندرسون أمبرت** الذي يرى أنه من خلال الخبر: "تعرف الأحداث الغير عادية التي وقفت أثناء مسار الحياة اليومية أيا كانت درجة موضوعية الخبر أو بساطته فإن الهدف من الخبر هو إحداث التأثير في القارئ بالإحساس بالمفاجأة وأخذ حذره أو الفرحة أو الغضب أو الشفقة..."[13].

والخبر يقوم على عناصر القص المعروفة من أحداث وزمان ومكان وشخصيات وحبكة وبداية ونهاية، كما يعتمد التكثيف الدلالي الذي هو من أهم مميزات القصة القصيرة جدا، أيضا يتسم بالقصر فهو لا يتجاوز في أغلب الحالات الصفحة الواحدة، كما يعتمد السخرية والمفارقة وأيضا طرح الموضوعات بطريقة فكاهية ممتعة لكن في ذات الوقت تحمل حكمة أو عبرة يتعلم منها الناس.

كما سبق وذكرنا أن الخبر قريب جدا من القصة القصيرة جدا من ناحية الشكل ومن ناحية التقنيات المستخدمة، وهذا ما يسوقنا إلى تقديم نماذج توضح لنا التقارب بين هذين الجنسين القصصيين، ومن الأمثلة نذكر ما ورد في كتاب "**المستظرف في كل فن مستطرف**" لشهاب الدين محمد أحمد، من أخبار العرب ونوادرهم، حيث:

1_"**حكي أن الحجاج خرج يوما متنزها فلما فرغ من نزهته صرف عنه أصحابه وانفرد بنفسه، فإذا هو بشيخ من بني عجل، فقال له: من أين أيها الشيخ؟. قال: من هذه القرية. قال: كيف ترون عمالكم؟ قال: شر عمال يظلمون الناس، ويستحلون أموالهم، قال: فكيف قولك في الحجاج؟ قال: ذاك ما ولي العراق شر منه، قبحه الله، وقبح من استعمله، قال: أتعرف من أنا؟ قال: لا، قال: أنا الحجاج، قال: جعلت فداك، أو تعرف من أنا؟ قال: لا، قال: فلان ابن فلان مجنون بني عجل أصرع في كل يوم مرتين، فضحك الحجاج من وأمر له بصلة**"[14]. هذه القصة تعبر عما يعانيه المجتمع من أمراض كالنفاق والحب والتبجيل المزيف للسلطان والحاكم، والخوف منه ومن عقابه في حال تكلمه عنه بكلام غير لائق، فمجنون بني عجل واحد من المجانين الكثر في زمنهم وزمننا بالأخص، أين لا يمكن الوقوف في وجه الحاكم خوفا من العقاب على الرغم من فساده وظلمه للعباد، فهذا النص عبر عن مخاوف وصراعات الإنسان، وعبر عن همومه..

2_ "**حكي أن أحمقين اصطحبا في طريق، فقال أحدهما للآخر: تعال نتمن على الله فإن الطريق تقطع بالحديث. فقال أحدهما: أنا أتمنى قطائع غنم، أنتفع بلبنها ولحمها وصوفها، وقال الآخر: أنا أتمنى قطائع ذئاب أرسلها على غنمك حتى لا تترك منها شيئا. قال:ويحك أهذا من حق الصحبة وحرمة العشرة، فتصايحا وتخاصما، واشتدت الخصومة بينهما حتى تماسكا بالأطواق ثم تراضيا من أول من يطلع عليهما يكون حكما بينهما فطلع عليها شيخ بحمار عليه زقان من عسل، فحدثاهما بحديثهما، فنزل بالزقين وفتحهما حتى سال العسل على التراب، قال صب الله دمي مثل هذا العسل إن لم تكونا أحمقين**"[15]. تقوم هذه القصة القصيرة جدا أو الخبر على المفارقة والسخرية،

فهي تحكي قصة رجلين يملكان شرعية الحلم والتمني، إلا أنهما أفسدا تلك الشرعية بحمقهما الذي أدى للخصام ومن ثم الاحتكام لشخص كان من المفترض أن يكون حكيما رزين العقل إلا أنه أحمق منهما، وإذا محنا حق إسقاط هذا الخبر على حالنا اليوم لوجدنا أن من يقودنا هم الحمقى ومن لا عقول لهم.

3_ **"تنبأ رجل في أيام المعتصم فلما حضر بين يديه قال: أنت نبي؟ قال: نعم، قال: وإلى من بعثت، قال: إليك، قال: أشهد أنك لسفيه أحمق، قال: إنما يبعث لكل قوم مثلهم، فضحك المعتصم وأمر له بشي"**[16] ورد هذا خبر من أخبار المتنبئين يحكي قصة أحد ممن يدَّعون النبوة وأن الله تفضل عليهم بما لم يتفضل به على أحد من العالمين يصدقهم الناس، ولما سأله المعتصم عن القوم الذين بعث لهم أجابه أنه بعث لهم، ورده كان نتيجة لشتم المعتصم له بأنه سفيه، وعليه فهو أجابه بأن الله يبعث لكل قوم من يشبههم في الأخلاق والتصرفات.

و4_حكي عن الجاحظ أنه قال ألفت كتابا في نوادر المعممين وما هم عليه من التغفل ثم رجعت عن ذلك وعزمت عن تقطيع ذلك فدخلت يوما مدينة فوجدت فيها معلما في هيئة حسنة فسلمت عليه فرد علي أحسن رد ورحب بي فجلست عنده وباحثته في القرآن فإذا هو ماهر فيه، ثم فاتحته في الفقه والنحو وعلم المعقول وأشعار العرب فإذا هو كامل الآداب فقلت هذا والله مما يقوي عزمي على تقطيع الكتاب قال فكنت أختلف إليه وأزوره فجئت يوما لزيارته فإذا بالكتاب مغلق ولم أجده، فسألت عنه فقيل مات فحزن عليه وجلس في بيته لعزاء فذهبت إلى بيته وطرقت الباب، فخرجت إلي جارية وقالت ما تريد قلت سيدك فدخلت وخرجت وقالت باسم الله فدخلت إليه وإذا به جالس فقلت عظم الله أجرك لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة كل نفس ذائق الموت فعليك بالصبر، ثم قلت له هذا الذي توفي ولدك قال لا قلت فوالدك قال لا قلت فأخاك قال لا قلت فزوجتك قال لا فقلت وما هو منك قال حبيبتي فقلت في نفسي هذه أول المناحس فقلت سبحان الله النساء كثير وستجد غيرها فقال أتظن أني رأيتها قلت وهذه منحسة ثانية ثم قلت وكيف عشقت من لم تر فقال اعلم أني كنت جالسا في هذا المكان وأنا أنظر من الطاق إذ رأيت رجلا عليه برد وهو يقول:

يا أم عمرو جزاك الله مكرمة ...ردي علي فؤادي أينما كانا

لا تأخذين فؤادي تلعبين به ...فكيف يلعب بالإنسان إنسانا

_فقلت في نفسي لولا أن أم عمرو هذه ما في الدنيا أحسن منها ما قيل فيها هذا الشعر فعشقتها فلما

كان منذ يومين مر ذلك الرجل بعينه وهو يقول:

لقد ذهب الحمار بأم عمرو ...فلا رجعت ولا رجع الحمار

_فعلمت أنها ماتت فحزنت عليها وأغلقت المكتب وجلست في الدار فقلت يا هذا إني كنت ألفت كتابا في نوادركم معشر المعلمين وكنت حين صاحبتك عزمت على تقطيعه والآن قد قويت عزمي على إبقائه وأول ما أبدأ أبدأ بك إن شاء الله تعالى.[17]

ألف الجاحظ كتب جمع فيه نوادر المعلمين ليظهر الجانب السلبي فيهم، وأنهم ليسوا بالكمال الذي يدعونه وأنهم وعلى الرغم من أنهم أصحاب علم وفكر إلا أنهم مغفلون، إلا أنه التقى بمعلم غير فكرته عنهم وجعله يقرر تمزيق الكتاب، نتيجة للعلم والفهم الذي التمسه منه، ولكن لم يدم إعجابه به كثيرا ليكتشف سوء خلقه وفساد تربيته، وهذا يحلينا إلى أنه من الواجب عدم الحكم على المظاهر وألا ننخدع بمن يدعون شيئا ليس فيهم، وإذا أسقطنا هذه النادرة على واقعنا اليوم نجد صنفين من المعلمين منهم من هو أسوأ منه ومنهم من هو أحسن منه وقدوة حسنة في العلم والأخلاق.

كل هذه النماذج وغيرها تتشابه مع القصة القصيرة جدا من حيث الشخصيات والحكي والإيجاز والتكثيف الدلالي والقدرة على مناقشة موضوعات من واقعنا المعاش بأسلوب ساخر.

خاتمة:

إن القصة القصيرة جدا في السرد العربي نشأت في محاولة لبعث الموروث السردي القديم واستكناه كنوزه ومحاولة مواكبة التطورات التي يعرفها السرد القصصي الغربي.

استطاعت القصة القصيرة جدا في ظرف قصير جدا أن تكتسب مكانة مميزة في السرد العربي المعاصر وذلك راجع للحاجة الملحة التي طرحتها الذائقة العربية في تلك الفترة أين كان لازما التعبير عما يعيشه المجتمع العربي من تمزقات سياسية واجتماعية وثقافية وفكرية، فكانت القصة القصيرة جدا سبيلا للتعبير عنها بقالب مكثف معبر جدا وحتى ساخر تهكمي، كما لم يكن هذا النوع السردي الجديد مجرد تخلص من الصفحات الكثيرة التي تكتب فيها بقية الأنواع السردية الأخرى إنما هو رغبة تقف ورائها دوافع جوهرية تكمن فيما يعيشه العالم من تطورات وتغيرات كبرى.

إن كتاب القصة القصيرة جدا تمكنوا من توظيف العديد من الآليات والتقنيات السردية التي تحتاج براعة وقدرة فذة، يقول **عدنان كنفاني**: وفي سبيل الوصول إلى ذلك لا بد أن نقرر أن الصعوبة تكون مضاعفة،فالكاتب المبدع عليه أن يحمّل نصّه كل تلك الشروط.. الفكرة، والحدث من خلال التقاط لحظة

الومضة، والشخوص، والمكان، والزمان، والعقدة الدرامية، ثم تصاعدها للوصول بها إلى الحلّ.. ويقدح شرارة المفاجأة والإبهار والدهشة في مخيّلة المتلقّي، إضافة إلى الجمل الوصفية، والكلمات الرشيقة، واختيار المواضيع التي تهمّ المتلقّي...الخ ما هنالك من شروط إضافية محببة ومشوّقة كل ذلك في جمل قليلة، ومضغوطة لا تسمح باستئصال كلمة واحدة، وإلا تفكك النص.

بالعودة للموروث السردي القديم نجد أن الخبر لا يختلف عن القصة القصيرة جدا لا من حيث الشكل ولا من حيث الآليات السردية المعتمدة، فنجده يقوم على التكثيف، الانزياح، المفارقة...

هوامش :

[1]_ أحمد جاسم الحسين. القصة القصيرة جدا. دار عكرمة. دمشق/سورية. ط1. 1997. ص21

[2]_ حميد لحميداني. القصة القصيرة جدا في أفق التعريف وتحليل النماذج. مجلة قوافل. العدد 29. ديسمبر. 2012

[3]_ عبد اللطيف الأناؤوط. القصة القصيرة جدا. مؤسسة القدس للثقافة والتراث. دمشق/سورية. العدد 580. فبراير.2012

[4]_ أحمد جاسم الحسين. القصة القصيرة جدا. ص55

[5]_ المرجع نفسه. من ص57 إلى ص65

[6]_ حورية البدري. للبيع، موقع القصة العربية» على الإنترنت، في 2003/3/20م.

[7]_ القصّة القصيرة "جدّاً" إشكالية في النصّ، أم جدليّة حول المصطلح.!. موقع «عدنان كنفاني» على الإنترنت

[8]_ فهد عتيق. ربما يأتون، موقع القصة العربية. 2002/7/1م. يتسم هذا النص بالشعرية والخيال المجنح أين يتم التلاعب باللغة وجعلها إيحائية أكثر، وتحويلها لرموز تحمل دلالات ظاهرة وأخرى عميقة لا تدرك إلا بالبحث والتأمل، والشعرية تتدفق في القصة القصيرة جدا من انهمار لغوي لا يستمد عذوبته من فصاحة الكلمات، ولا من صليل الإيقاع اللغوي الجهير، وإنما من موسيقى الحياة الأليفة، وهي تغمرك بضباب حلو من تفصيلات حية تتفتح عنها ذاكرتك وأنت تمتزج بها وأنت تقرأه فتحقق بينك وبينه درجة عالية من التماهي. نقلا عن: صلاح فضل: أساليب السرد في الرواية العربية، سلسلة «كتابات نقدية»، العدد (36)، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة 1995م، ص65.

[9]_ جميل حمداوي. الرؤية التاريخية في كتاب_القصة القصيرة جدا في المغرب لنور الدين فيلالي_. الأربعاء 16ماي 2012. مقال منشور في موقع ديوان العرب. منبر حر للثقافة والفكر والأدب.

[10]_ ميشال عاصي. الفن والأدب. المكتب التجاري.لبنان. 2006. ص158

[11]_ سعاد مسكين. القصة القصيرة جدا في المغرب .إشكالية البناء والدلالة. بحث منشور

[12]_ خليل أبو ذياب. فن القصة القصيرة جدا اشكالية البناء. بحث منشور

[13]_ أنريكي أندرسون أمبرت. القصة القصيرة النظرية والتقنية. ترجمة علي إبراهيم منوفي. مكتبة بستان المعرفة.2000. ص40

[14]_ الأبهشي "شهاب الدين محمد أحمد". المستظرف في كل فن مستطرف. تحقيق مفيد محمد قميحة. دار الكتب العلمية. بيروت. ج1. ص135

[15]_ المرجع نفسه. ص41/40

[16]_ المرجع نفسه. ص692

[17]_ المرجع نفسه. ص692/691

قائمة المصادر والمراجع:

1. الأبهشي "شهاب الدين محمد أحمد". المستطرف في كل فن مستظرف. تحقيق مفيد محمد قميحة. دار الكتب العلمية. بيروت.
2. أنريكي أندرسون أمبرت. القصة القصيرة النظرية والتقنية. ترجمة علي إبراهيم منوفي. مكتبة بستان المعرفة. 2000.
3. أحمد قاسم حميد. سردية الخبر العجائبي. رسالة ماجستير. جامعة البصرة. 2011.
4. أحمد جاسم الحسين. القصة القصيرة جدا. دار عكرمة. دمشق/سورية. ط1. 1997
5. جميل حمداوي. الرؤية التاريخية في كتاب_القصة القصيرة جدا في المغرب لنور الدين فيلالي_. الأربعاء 16ماي 2012. مقال منشور في موقع ديوان العرب. منبر حر للثقافة والفكر والأدب.
6. حميد لحميداني. القصة القصيرة جدا. في أفق التعريف وتحليل النماذج. مجلة قوافل. العدد29. ديسمبر. 2012.
7. الخليل بن أحمد الفراهيدي. كتاب العين. تحقيق مهدي المخزومي. منشورات وزارة الثقافة والإعلام. 1985.
8. خالد أحمد اليوسف. دهشة القص "القصة القصيرة جدا في المملكة العربية السعودية". مجلة الفيصل. الرياض. 1438هـ
9. . خليل أبو ذياب. فن القصة القصيرة جدا "إشكالية البناء". بحث منشور.
10. سعاد مسكين. القصة القصيرة جدا في المغرب "إشكالية البناء والدلالة". بحث منشور
11. عبد اللطيف الأناؤوط. القصة القصيرة جدا. مؤسسة القدس للثقافة والتراث. دمشق/سورية. العدد 580. فبراير. 2012
12. ميشال عاصي. الفن والأدب. المكتب التجاري للنشر والتوزيع. لبنان. 2006

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 398 - 415 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

المواقع الإلكترونية ودورها في إظهار جمال اللغة العربية وإعجازها: قناة المعلمة رضا الجندية واللغة العربية نموذجا

Websites and their role in showing the beauty and Inimitability of Arabic

The channel of Arabic Teacher Ridha Aljundiya as an example

د.نوال بومعزة *

Naoual boumaza

مخبر دراسات في الأدب الجزائري ونقده

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، الجزائر

Hamma Lakhdar Eloued University,Algeria

naoual-boumaza@univ-eloud.dz

تاريخ الإرسال: 2022/02/25	تاريخ القبول: 2022/03/29	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

مهما قيل ويقال عن سلبيات المواقع الإلكترونية، ودورها في نشر المحتويات غير الهادفة، إلاّ أنّ هناك من صنّاعها من يبحث عن تحقيق المنفعة ونشر المحتوى الفاعل في المجتمع، وخاصة في المجتمعات العربية المسلمة التي وجدت نفسها في خضّم معركة العولمة، وتطوّر تكنولوجيا الإعلام والمعرفة. ومن بين تحديات الأمة قضية الحفاظ على اللغة العربية ونشرها بأبسط الأساليب والصور، وخاصة التحدي الذي يواجه المعلّم أو المربي أو الأكاديمي أي كان موقعه، فهو يصارع جيلا جديدا ينفر من الدرس الورقي وينجذب إلى مواقع التواصل الاجتماعي. وقد أسهمت العديد من قنوات اليوتيوب في شرح وتقديم اللغة العربية، وتقريبها للناطقين بها وبغيرها، ومن بين تلك القنوات الهادفة قناة المصرية رضا الجندية أستاذة اللغة العربية التي أثبتت تمكنّا وحجة إقناع قوية في تقريب اللغة العربية لجمهور المتلقين، وشرحها شرحا مبسطا يعتمد أسلوب السرد، ويتبنى قالب القصة، وتوظيف حركات الانفعال والتأثير. من هذا المنطلق تبحث هذه الدراسة دور هذه القناة التفاعلية في نشر اللغة العربية، ما الطرق التي اعتمدتها رضا جندية في شرح اللغة العربية؟ ما علاقة الإعجاز اللغوي القرآني في تحبيب تعلّم اللغة العربية؟ هل أدى السرد دوره في نشر اللغة العربية؟ ما مدى تفاعل المتلقي المشاهد مع هذا المحتوى؟

الكلمات المفتاح: تفاعلية؛ قناة رضا الجندية؛ لغة العربية؛ إعجاز اللغوي، يوتيوب.

* د. نوال بومعزة : naoual-boumaza@univ-eloud.dz

Abstract:

It is said that websites carry many disadvantages in the Arab word. However, some content creators aim to publish what is useful to the Arab Muslim society especially since it has challenges with globalization and media. Preserving the Arabic language and simplifying it to learners is one of the challengers faced. Educators everywhere are struggling with a generation that prefers social media over books. A couple of Youtube channels contributed to teaching the Arabic language to both native and non-native speakers. One of the beneficial channels is the Egyptian Ridha Aljundiay,s channel.Ridha showed an excellence in explaining Arabic, simplifying it to the public using a narrative method, and using body language. This paper aims to stdy the role of this interactive channel in spreading the Arabic language. What are the methods used in it to teach Arabic? How does the Quranic linguistic inimitability make learning Arabic more interacting ? Did using the narrative help in spreading the language? To what extent are viewers interacting with the content of the channel?

Keywords : Interactive; Ridhda Aljundiya channel; Arabic Language; linguistic Miracles,YouTube .

المقدمة

يبحث صنّاع المحتوى ـ في الآونة الأخيرة ـ عن تحقيق المنفعة ونشر البرامج الفاعلة في المجتمع، وخاصة في المجتمعات العربية المسلمة التي وجدت نفسها في خضّم معركة العولمة، وتطوّر تكنولوجيا الإعلام والمعرفة. ومن بين تحديات الأمة قضية الحفاظ على اللغة العربية ونشرها بأبسط الأساليب والصور، وخاصة التحدي الذي يواجه المعلّم أو المربي أو الأكاديمي أي كان موقعه، فهو يصارع جيلا جديدا ينفر من الدرس الورقي وينجذب إلى مواقع التواصل الاجتماعي. وقد أسهمت العديد من قنوات اليوتيوب في شرح وتقديم اللغة العربية، وتقريبها للناطقين بها وبغيرها، ومن بين تلك القنوات الهادفة قناة الأستاذة المصرية رضا الجندية أستاذة اللغة العربية التي أثبتت تمكنّا وحجة إقناع قوية في تقريب اللغة العربية لجمهور المتلقين، وشرحها شرحا مبسطا يعتمد أسلوب السرد، ويتبنى قالب القصة، وتوظيف حركات الانفعال والتأثير، خاصة في شرح آيات القران الكريم وتمرير قواعد اللغة العربية من خلالها. وقد حققت هذه

الحلقات التعليمية نجاحا باهرا ونسب مشاهدة مرتفعة من قبل المتفاعلين معها. من هذا المنطلق تبحث أوراق المداخلة دور هذه القناة التفاعلية في نشر اللغة العربية، ما الطرق التي اعتمدتها رضا جندية في شرح اللغة العربية؟ ما علاقة الإعجاز اللغوي القرآني في تحبيب تعلّم اللغة العربية؟ هل أدى السرد دوره في نشر اللغة العربية؟ ما مدى تفاعل المتلقي المشاهد مع هذا المحتوى؟ سنحاول الإجابة عن هذه الإشكالات بتحليل نماذج من فيديوهات رضا الجندية، وهي تحاول ضرب عدّة عصافير بحجر واحد، منها: نشر اللغة العربية وجذب المتلقي لتعلّمها، وتبسيط قواعدها بالسرد وتأكيد الإعجاز اللغوي القرآني، وبالتالي نشر الدين الإسلامي من خلال الاهتمام بلغته التي كتب بها.

أولا ـ في مفهوم التفاعلية والإعلام التفاعلي.

شهد العالم منذ منتصف القرن العشرين قفزات نوعية هائلة في مجال التكنولوجيا ووسائل الاتصال، فظهر مجتمع المعلومات التي مثلتها بجدارة وسائل التواصل الاجتماعي، فأضافت هذه الشبكات قدرات هائلة في تخزين المعارف ونشرها. وسطع نجم مصطلحي الإعلام التفاعلي، والتفاعلية، فالإعلام التفاعلي هو" عملية الدمج الآني أو المتأني في أسلوب الاتصال والتواصل بين المرسل والمستقبل، وتكون الرسالة هي محور هذا الدمج بغرض توصيل فكرة أو الإقناع بها، ويشمل الخدمة الملحقة بأي وسيلة إعلامية مطبوعة أو مرئية أو إلكترونية، تتيح للجمهور أن يشارك برأيه." [1]

وقد تعدّدت تسميات هذا المجال، فنجد: الإعلام الرقمي، إعلام الوسائط المتعدّدة، الإعلام الشبكي الحي على الخطوط Online media، الإعلام السيبروني Cyber media.. "ويتجه هذا المفهوم المعاصر إلى أنّ الفيس بوك، والتويتر، واليوتيوب يمكن أن تكون مكملة للإعلام التقليدي."[2] تتحدّد أهداف الإعلام التفاعلي من كونه مجموعة مواقع تفاعلية تتيح التواصل لمستخدميها في أي زمان ومكان، وقد ظهر على الانترنت منذ سنوات قليلة في مفهوم التواصل والتقارب بين الجمهور والعلاقات بينهم، وأبرز هذه المواقع: الفيس بوك ، تويتر، واليوتوب، وأهمّها شبكة الفيسبوك.

يرتبط مفهوم التفاعلية بالمتلقي علو وجه الخصوص،" وإسهامه في بناء النص وإنتاج معناه، بغضّ النظر عن الكيفية والمدّة الزمنية التي يتحقق بها ومن خلالها ذلك القدر من التفاعل، أصبحت التفاعلية الآن تعني إنجاز كل ذلك في زمن أقل، وبسرعة أكبر، وبوجود عدد لا يحصى من المتلقين، مع خلق روح المنافسة بينهم لإبداع الأفضل. بل والأكثر من هذا، أصبحت التفاعلية تعني سيادة المتلقي على النص، وحريته في اختيار نقطة البدء فيه، أو الانتهاء به كيف يشاء هو، وإلى غير ذلك من الأوجه الجديدة

والمبتكرة للتفاعل."[3] وفي هذا السياق نوّه العديد من المشتغلين على هذا المفهوم إلى صعوبة تحديد مفهوم التفاعلية في سياق الحديث عن" بناء المواقع العربية على الشبكة، والتي تقتصر على تقديم الإبداع بصورة خطية لا تزيد على كونها نسخة إلكترونية للنسخة الورقية الأصلية."[4]هذا وقد حدّد سعيد يقطين مفهوم التفاعلية في:" إنّ التفاعل في الإعلاميات بمثابة عملية التبادل أو الاستجابة المزدوجة التي تتحقق بين الإمكانات التي يقدمها النظام الإعلامياتي للمستعمل، والعكس ، ويمكن التدليل على ذلك من خلال نقر المستعمل على أيقونة مثلا للانتقال إلى صفحة أخرى، كما أنّ الحاسوب يمكن أن يطلب من المستعمل فعل شيء ما، إذا أخطأ التصرّف، من خلال ظهور شريط يحمل معلومات على المستعمل الخضوع لها لتحقيق الخدمة الملائمة."[5]إذن تتيح التفاعلية في مفهومها العام مجال النقاش والتواصل مع ثقافات وحضارات وتجارب إنسانية متنوّعة.

ثانيا ـ راهن اللغة العربية في فضاء مواقع التواصل الاجتماعي.

في ظّل تطوّرات التكنولوجيا والأعلام تحاول اللغة العربية المحافظة على مكانتها رغم ما يحيط بها من تهديدات اللغات الموظّفة في الفضاء الأزرق، فالمشهد أصبح فوضاويا خليط من اللهجات المحليّة واللغات الأجنبية، التي باتت تهدّد استعمال اللغة العربية في هذه الوسائط التكنولوجية.

" بل إنّ أكثر ما بات يهدّد العربية الفصحى، هي هذه الظاهرة اللغوية التي انتشرت مع الاستعمال الواسع للهواتف الذكية واللوحات المحمولة في الوطن العربي، وهي ظاهرة كتابة الأصوات العربية بالحروف اللاتينية ومعها مختصرات باللغات الأجنبية خاصة اللغة الإنجليزية، واستعمال الأرقام بدل الحروف، هي ظاهرة لغوية مستعملة عند جيل الشباب على وجه الخصوص في الكتابة والدردشة الإلكترونية."[6]هذه الحيثيات كان لزاما على المهتمين بواقع اللغة العربية داخل هذا الفضاء التفطن للتجاذبات الحاصلة حول اللغة العربية، " فلا ينكر أحد منّا ما أسدته التكنولوجيا الحديثة من خدمات جمّة للغة العربية على صعيد توفير أدوات وتطبيقات إلكترونية حافظت على فكرة تعليم العربية بالاعتماد على المبنى العربي الفصيح، سواء في الدروس التي تقدّمها، أم في النصوص التي تتضمنّها، والتي اهتمت بالقواعد اللغوية السليمة، وطرائق الكتابة الإملائية الصحيحة، ومن جهة أخرى لا يمكن أن ننكر تأثير هذه المواقع في الاستخدام السلبي للغة العربية المكتوبة خاصة.."[7] تقتضي الضرورة الدينية والأخلاقية والاجتماعية والتاريخية والسياسية أن تتفطن لمدى خطورة المسألة اللغوية في الحفاظ على الهوية، فاللغة العربية " كائن حي ينمو ويتطوّر ويزدهر، ويكون في المكانة التي يستحقها جوهرا لانتمائنا القومي، حتى تكون قادرة على الاندماج

في سياق التطوّر العلمي والمعرفي في عصر العولمة والمعلومات، لتصبح أداة من أدوات التحديث ودرعا متينة في مواجهة محاولات التغريب والتشويش التي تتعرض لها ثقافتنا."[8]

يلزمنا واجبنا اتجاه اللغة العربية التعريف بها، وذكر محاسنها، والدعوة إلى تعلمّها، فهذا واجب ووظيفة كل فرد عربي مسلم، فاللغة كما وصفها الأديب طه حسين: " نحن نشعر بوجودنا وبحاجاتنا المختلفة وعواطفنا المتباينة وميولنا المتناقضة حين نفكر، ومعنى ذلك أننا لا نفهم أنفسنا إلاّ بالتفكير، نحن لا نفكر في الهواء، ولا نستطيع أن نفرض الأشياء على أنفسنا إلاّ مصوّرة في هذه الألفاظ التي نقدّرها ونديرها في رؤوسنا ، ونظهر منها للناس ما نريد، ونحتفظ منها لأنفسنا بما نريد، فنحن نفكر باللغة، ونحن لا نغلو إذا قلنا: إنّها ليست أداة للتعامل والتعاون الاجتماعيين فحسب، وإنّما هي أداة للتفكير والحسّ والشعور."[9] تمتلك اللغة العربية من الغنى والتنوّع ما يمكنّها من التواجد فعليا و فاعليا على منصات التواصل الاجتماعي، فهي بحث غير منته جماليته تكمن في ارتباطه الوثيق بالإعجاز القرآني.

ثالثا . رضا جندية ظاهرة متفرّدة في سماء الفضاء الأزرق.

تكاد تجمع الآراء على أنّ مواقع التواصل الاجتماعي قد أسهمت في التغيير الجذري في جميع مناحي الحياة، انطلاقا من الجانب التواصلي، فسهّلت سبل التواصل، ويسرت فرص التعارف وتبادر الخبرات بين مختلف الأفراد والشعوب. من تلك المنصات موقع اليوتيوب، وهو أحد أشهر المواقع الاجتماعية على شبكة الانترنت، وعنوانه:www.youtube.com وهو موقع إلكتروني متخصص بمشاركة فيديوهات وتخزينها وإنشاء صفحات متخصصة داخل الموقع لكل راغب في ذلك."[10] من بين الفاعلين والراغبين في إحياء، وإعلاء، وتيسير ونشر اللغة العربية وبيان جمالها رضا جندية.[11] صرحت في إحدى الحوارات: "أعشق مهنتي كمعلمة وأشعر وأنا بين طالباتي أني ملكة، ولا أتخيّل نفسي سوى معلمة، حيث أنّ اختيارات الله دائما أجمل."[12] تعود فكرة رضا جندية في إنشاء قناة على اليوتيوب تنشر من خلالها دروسا في قواعد اللغة العربية إلى فترة بداية جائحة كورونا التي حملت العديد من المشاريع لمن استغل هذه الفرصة خاصة في مجالي الكتابة والتأليف والإبداع، وتواصل فكرتها في قوله:" الفكرة كانت تراودني منذ مدّة طويلة ولكني لم أكن أجد الوقت لها ولا الجرأة الحق، ومع جائحة كورونا وجلوسنا الطويل في المنزل بسبب الحظر بدأت الفكرة تراودني بقوّة، وفي شهر إبريل العام الماضي2020 بدأت التنفيذ بشرح بعض دروس النحو لطلاب الثانوية في مصر، لأني علمت أنه سيتم اختبارهم في شهر يوليو من نفس العام، ففكرت بتقديم هذه المساعدة الصغيرة لهم. وبدأت النشر على صفحتي في الفيس بوك، كان الأمر صعبا جدا في البداية ،

فما تعوّدت على الظهور للعامة، خاصة وأنا امرأة، ومن قرية ريفية، وهذا الأمر لم نعهده، ولكن تشجيع الناس واستحسانهم لما فعلت أعطاني القوّة للمواصلة."[13] يبدو أنّ رضا جندية شغوفة باللغة العربية، وكأنّ الفرصة سنحت لعرض هذا الشغف، وبالتالي حوّلت رضا تلك الدروس إلى أهداف تعليمية ترمي إلى نشر اللغة العربية، وبيان جماليتها، وفي هذا السياق صرّح الأديب مصطفى صادق الرافعي:" وإذا كانت اللغة بهذه المنزلة، كانت أمتها حريصة عليها، ناهضة بها، متسعة فيها، مكبرة لشأنها..فأما إذا كان من شعبها التراخي والإهمال وترك اللغة للطبيعة السوقية، وإصغار أمرها، وتهوين خطرها، وإيثار غيرها بالحب والإكبار، فهذا شعب خادم لا مخدوم، تابع لا متبوع، ضعيف عن تكاليف السيادة، لا يطيق أن يحمل عظمة ميراثه، مجترئ ببعض حقه، مكتف بضرورات العيش، يوضع لحكمه القانون الذي أكثره للحرمان وأقله للفائدة التي هي كالحرمان."[14]

تتميّز لغتنا العربية بخصائص لغوية جمالية، كيف لا وهي لغة القرآن، ووعاؤه، كتابه الخالد، في الساق ذاته صرّح المستشرق الفرنسي لويس ماسينيوس عن اللغة العربي:" وباستطاعة العرب أن يفاخروا غيرهم من الأمم بما في أيديهم من جوامع الكلم التي تحمل من سمو الفكر وأمارات الفتوة والمروءة ما لا مثيل له."[15]تنتمي الأستاذة رضا جندية إلى جيل عشق اللغة العربية، وتفنن في تلقينها، وهي تمثل أوّل الهيئات المنوط بها تطوير اللغة العربية، ومؤسسات التعليم التي يجب أن تختار " المعلمين والأساتذة الأكفاء الذي يعرفون العربية ولا يلحنون في دروسهم ومحاضراتهم أمام تلاميذهم وطلابهم، وليس مستهجنا أن تعقد دورات لمن لا يعرفون العربية معرفة عالية، لتعميق معارفهم اللغوية، وهذا أوّل الوسميّ."[16]في ظلّ هذه المعطيات تواصل اللغة العربية مقاومة المؤثرات التي تهدّد تواجدها وانتشارها. الأمر الذي أهّلها أن تبقى حيّة منتشرة، مقارنة بكثير من اللغات التي اندثرت.

رابعا- قراءة في فيديوهات برامج اللغة العربية .

تعتمد رضا جندية على تقديم المساعدة لطلاب الثانوية في شرح وتيسير دروس اللغة العربية، ثم توّسعت الفكرة لإفادة الناس ببعض لطائف اللغة العربية من القرآن الكريم.

بدأت رضا النشر من صفحتها على الفيس بوك ثم انتقلت لتصوير مقاطع فيديو على قناتها في اليوتيوب بمعدل مقطعين في اليوم، مقطع في النحو، وآخر في ذكر لطيفة من لطائف القرآن الكريم من خلال الإعجاز اللغوي.

1. **أمثلة عن مقاطع في النحو.**

ترتكز مقاطع رضا جندية على تقديم القاعدة النحوية انطلاقا من الإعجاز اللغوي في القرآن الكريم، وبالتالي فالأمثلة التي تعتمد عليها في الشرح منبعها القرآن الكريم، وهو القول الحق، والإعجاز اللغوي في أدّق تعريف له:" يمتاز بالتعبير عن قضايا ومدلولات ضخمة، في حيّز يستحيل على البشر أن يعبّروا فيه عن مثل هذه الأغراض، وذلك بأوسع مدلول، وأدقّ تعبير، وأجمله وأحياه أيضا، مع التناسق العجيب بين المدلول والعبارة، والإيقاع والظلال والجوّ، ومع جمال التعبير، دقة الدلالة في آن واحد، بحيث لا يغني لفظ عن لفظ في موضعه، وبحيث لا يحور الجمال على الدقة، ولا الدقة على الجمال، ويبلغ من ذلك كلّه مستوى لا يدرك إعجازه أحد."[17] لقد استند شرح رضا على اعتبار أنّ الإعجاز القرآني اللغوي قام على عملية انتقاء المفردة القرآنية من اللغة العربية المحتوية على الفصيح والأفصح وغيرهما من آلاف الكلمات التي تحمل أضعاف أعدادها من الدلالات، "فاصطفاء القرآن الكريم كلماته من مفردات معجم العربية، إنّما كان ناظرا فيه إلى كثير من مكوّنات الكلمة المصطفاة، من صوت، ومدلول،، ودلالة، اكتسبتها من روافد عدّة، فمنحتها قدرة على أن تتناسج مع مفردات أخرى، في سياقات عديدة، على أنحاء متنوّعة."[18] من الآيات البيّات التي وردت في دروس النحو قوله تعالى:**إِذْ دَخَلُوا عَلَيْهِ فَقَالُوا سَلَامًا قَالَ سَلَامٌ قَوْمٌ مُنْكَرُونَ(25)** سورة الذاريات. وقفت رضا جندية عند بعض الحركات الواردة في الآية، فالضمة أو الكسرة أو الفتحة من الحركات الإعرابية التي تجعلنا نذهل أمام دقة القرآن الكريم، والحركة الإعرابية لها هدف ومقصد في اللغة العربية، وتذكر مناسبة الآية ، و"هي دخول الملائكة على سيدنا إبراهيم، فلماذا قال: سلام ولم يقل سلاما، وتنطلق المعلمة في شرحها لمعاني الجمل الاسمية ، والجمل الفعلية، "فالاسمية تدل على الثبات، فحين الجمل الفعلية تدل على حدث يتغيّر، ثمّ تنتقل إلى الناحية الإعرابية، سلاما: مفعول مطلق لفعل محذوف تقديره يسلم سلاما، وهي جملة فعلية دالة على تغيير وقتي، أما سلام: تعرب خبر لمبتدأ محذوف تقديره سلامي سلام، فسلام الملائكة حدث وقتي يرتبط بدخولهم عليه، وهو سلام غير دائم، أمّا جملة سيدنا إبراهيم، فسلامه ثابت والثبات من صفاته، فرّد عليم بالتحية وأحسن منها.."[19]ولعّل هذا الشرح المستفيض يستند على رأي ابن كثير في تفسير هذه الآية، وبيان إعجازها اللغوي: "وقوله سلاما قال سلام: الرفع أقوى وأثبت من النصب، فرّده أفضل من التسليم، ولهذا قال تعالى:" ﴿ **وَإِذَا حُيِّيتُمْ بِتَحِيَّةٍ فَحَيُّوا بِأَحْسَنَ مِنْهَا أَوْ رُدُّوهَا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ حَسِيبًا) سورة النساء86**، فالخليل اختار الأفضل، وقوله:(قوم منكرون)، وذلك أنّ الملائكة وهم: جبريل وإسرافيل وميكائيل قدموا عليه في صور شبان حسان عليهم مهابة عظيمة، ولهذا قال: قوم منكرون."[20]

ارتكز شرح رضا على القاعدة النحوية وما تصنعه الحركات من تأثير في فهم الآيات، وتأويلها التأويل الذي يزيد المعنى تأكيدا، وثراء.

ولو ألفينا نظرة للبدايات الأولى للمعلمة رضا جندية لوجدنا أنّها تعتمد الطريقة الكلاسيكية في تقديم المادة التعليمية كالصبورة والقلم إلاّ أنّ طريقة شرح القواعد النحوية فيها نوع من الجدّة على مستوى خطوات الشرح، بتيسير أسلوب الشرح، والاعتماد على أكثر من مثال.

2. جمال اللغة العربية عندما تربط بالقرآن الكريم.

استغلت رضا جندية أيّام الشهر الفضيل، لتبين بلاغة اللغة العربية، فربطت تدارس القرآن بمعرفة أسرار اللغة العربية، وقد بيّنت أسباب اختيار هذا النوع من الدروس، والتي منها العزوف من اللغة العربية بسبب طرق تدريسها الجافة، فلو ربطنا البلاغة والنحو بأمثلة من القرآن الكريم لوجدنا متعة كبيرة في فهمها.

ومن الدروس الشيّقة التي قدمتها:

ـ الفرق بين السنة والعام، من خلال الآية الكريمة:(**ولقد أرسلنا نوحا إلى قومه فلبث فيهم ألف سنة إلا خمسين عاما) سورة العنكبوت، الآية:14**. تؤكد رضا جندية أنّه " لا توجد كلمتان في اللغة العربية تعطيان المعنى نفسه، ولا يوجد حرفان في القرآن يعطيان المعنى نفسه، ولو حذفت حرفا في القرآن الكريم، ثم عمدت إلى كلمات اللغة العربية من أوّلها إلى آخرها لتأتي بكلمة لتعوّض هذا الحرف ما استطعت."[21]

ولتأكيد هذا الرأي تطرح رضا الجندية جملة من البراهين والأدلة:

منها :

ـ السنة في اللغة العربية تطلق على المدّة التي فيها شقاء وعناء وقلّة خير. أما العام فلا يطلق إلاّ على الزمن الذي فيه أمان وخير وسكينة، وبالتالي تربط الأستاذة هذه المفاهيم لتفسير الآية في قوله تعالى: **{وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَىٰ قَوْمِهِۦ فَلَبِثَ فِيهِمْ أَلْفَ سَنَةٍ إِلَّا خَمْسِينَ عَامًا} سورة العنكبوت الآية 14**.

فلبث فيهم ألف سنة يعني تسعمائة وخمسين سنة رأى فيها سيدنا نوح الشقاء والعذاب النفسي مع قومه الكافرين، إلا خمسين عاما بعد الطوفان وعندما تخلص منهم عاش سيدنا نوح خمسين عاما في راحة وهدوء. وفي آخر الفيديو تقدّم الأستاذة نصيحة حول ضرورة تدارك قولنا كل سنة وأنتم بخير، والأصح كل عام وأنتم بخير لأنها الأدّق.

والملاحظ أن المعلمة قد انتبهت إلى أن هذا النوع من الدروس قد لقي استحسان المشاهدين، فراحت تبث مقاطع تفسيرية عنونتها بلطيفة من لطائف القرآن من مثل :

ـ الفرق بين الظلال والظلالة :

ـ الفرق بين الوالد الأب.

ـ الفرق بين استطاعوا واستطاعوا.

ـ الفرق بين إن شاء الله و بإذن الله.

ـ الفرق بين ضرا وضرا.

ـ الفرق بين كفر وكفران وكفورا.

خامسا ــجمالية تلقين اللغة العربية على موقع TIK TOK

من فكرة إلى فكرة تواصل رضا جندية نشر فيديوهاتها على مواقع التواصل الاجتماعي ومنها موقع **Tiktok** الذي أحدث مفاجئة بالنسبة للأستاذة رضا الجندية " للحق فاجأني كثيرا هذا الانتشار لما أقدمه، ولكنه فضل الله وتدبيره، وأعتقد أنّ الذي ساهم في الانتشار بعد فضل الله أنّها مقاطع قصيرة، فنحن الآن في عصر السرعة ولا يحب الكثيرون المقاطع الطويلة مهما كانت مفيدة، الحمد لله مازلت أجد الإقبال والتشجيع من الناس مما حملني مسؤولية كبيرة ، وأدعو الله أن يهبني الفهم والعلم"[22] .

مكّن هذا التطبيق رضا جندية من استقطاب أكثر من مائتي ألف مشاهدة رقم مدهش حطم كل التوقعات، ويكسر الإحصائيات الباطلة والأحكام العامة التي تجعل من اللغة العربية لغة مهجورة ينفر منها الناس.تعكس نسبة المشاهدة المحققة تفاعلا كبيرا مع ما تقدّمه الأستاذة، وتؤكد مرّة أخرى مدى ارتباط المشاهد باللغة العربية ومعرفة قواعدها. ولعّل اختيار الأستاذة لهذا النوع من التطبيقات يعود إلى أنّه التطبيق الأكثر شعبية، يعتمد على تسجيل فيديوهات قصيرة مدتها لا تزيد عن 15 ثانية، بحيث يمكن لأي شخص تسجيل هذه الفيديوهات بكاميرا الهاتف الخاصة، يكمن السّر وراء نجاح تطبيق التيك توك في :

أ. طريقة عرض الفيديوهات.

ب ـ الاعتماد على تقنية الذكاء الاصطناعي.

إنّ تسخير هذا التطبيق وتحويله من وسيلة للتسلية إلى أخرى تحقق المنفعة مسار رضا الجندية في نشر دروس اللغة العربية وتذليل قواعدها وربط حبها بحب القرآن الكريم " فقد أدى انتشار ثورة العالم الرقمي إلى تبديل الكثير من المفاهيم التي أعتقد الإنسان لوهلة أنها ثابتة وصعبة التغيير ، واظهر مفاهيم إعلامية

أخرى غير مألوفة مثل الإعلام الجديد. "[23]في بناء الوعي الفكري والقيمي لأفراد المجتمع، خاصة الشباب لتميزها بالاستقلالية واللاّمركزية وسعة الانتشار والسرعة الفائقة.

سادسا ـ الصورة والحركة والصوت في الفيديوهات المعروضة.

يعمل تضافر تقنيات الصورة والحركة والصوت في فيديوهات الأستاذة رضا جندية على جذب العديد من المتابعين، والسرّ وراء نجاح تلقي مادتها في اللغة العربية طريقة شرحها للمادة، واختيار الأمثلة المناسبة والاعتماد على الفيديو القصير الذي يناسب \وق الشباب والمراهقين، الذين يملون بسرعة من مواد اللغة العربية، خاصة مادة النحو.

إنّ الانتقال السريع من الدرس الكلاسيكي إلى الدرس الرقمي التفاعلي من خلال تطبيق TikTok يدّل على بعد نظرها في تصوّر العملية التعليمية التي يجب أن تواكب العصر، وتحاكي طريقة تفكير الجيل الجديد، وعندما تتضافر الكلمة الصادقة مع الصورة، والوجه البشوش، فالرسالة تصل بكل مرونة ويسر. وانتهاج التعليم الرقمي من المظاهر الآنية في العملية التعليمية للغة العربية التي كانت في زمن قريب تعتمد على بعض الأساليب الجافة، ممّا أدى إلى نفور الناشئة.

في الآونة الأخيرة، أصبح نقل الوجود اللغوي على المواقع التعليمية على شبكات الأنترنيت حتمية لابّد منها، ومن الفيديوهات التي نالت إعجاب واستحسان جمهور المتابعين:

ـ فيديو: التيك توك حذف لي الفيديو ده.. لذلك سأعيد نشره ما استطعت.

تبرز الأستاذة رضا من خلال هذا الفيديو الإعجاز اللغوي في قوله **تعالى** :(**ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُمْ مِنْهَا لَمَا يَشَّقَّقُ فَيَخْرُجُ مِنْهُ الْمَاءُ وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَهْبِطُ مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُون] البقرة:74**

وقدّمت من خلال الآية إعراب (أو أشد قسوة) المنطقي أن يأتي بعد حرف الجر اسم مجرور لكن اللفظة وردت بالرفع، لأنها خبر لمبتدأ محذوف تقديره هم. ولم تكتف الأستاذة بالمحطة الإعرابية، بل راحت تفسّر سبب استعمال الجملة الاسمية بكل حماس، "وهي تتحدث حال اليهود، والجملة الاسمية إثبات لحالهم وصفة قسوتهم التي تبدو أشدّ قسوة من الحجارة، حتى أنّ من الحجارة منها ما يشقق فيخرج منه الماء، منفعة في الدنيا، وإنّ منها ما يهبط من خشية الله منفعة في الدين. إذن فلا منفعة لليهود في الدنيا ولا في الآخرة، ولا تطبيع معهم، ولا عزّ، ولا كرامة لأمة الإسلامية إلاّ باجتثاثهم، فهم كالسرطان.

سابعا. مصادر الأستاذة رضا جندية في تعليم اللغة العربية.

تحرص رضا جندية من الحين إلى الآخر على تزويد المتابع لفيديوهاتها بالمصادر التي تعتمدها في نشر دروس اللغة العربية، والتي جمعت بين النحو والبلاغة و علم المعاني، وقد وجدت رضا الجندية في المواقع الإلكترونية فضاء مناسبا لنشر عناوين تلك المصادر والمراجع، وتشجيع المتابعين لها لاقتناء تلك الكتب ومطالعتها، والاستفادة منها، من تلك الكتب:

أ- كتاب أسلوب الالتفات في البلاغة القرآنية[24] للدكتور حسن طبل.

استفادت رضا جندية من خلال هذا الكتاب في البحث عن معاني الالتفات في الشواهد القرآنية التي كانت تختارها، خاصة العدول في الصيغ بين الماضي والحاضر،والأمر. وتوظيف الاسم والفعل وغيرهما، وقد ثبّت حسن طبل جدولا[25] تفصيليا لموضوعات الالتفات في القرآن الكريم.

ب - كتاب ليدبّروا آياته[26].

وهي موسوعة قرآنية شارحة في ست أجزاء يصدر عن مركز التدبّر للاستشارات التربوية والتعليمية.

ج - كتاب موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن الكريم والسنة المطهرة لخادم السنة يوسف الحاج أحمد[27].

ورد في الكتاب، " فالحديث حول الإعجاز العلمي بات ضروريا في أيّامنا هذه، حيث بات العلم فيها يقطع أشواطا سريعة، لا يقبل فيها التوقف ولو للحظة. فكل يوم اختراعات جديدة واكتشافات مدهشة مثيرة. تزيد المؤمن إيمانا، والشاك حيرة وتساؤلا."[28] وقد استفادت رضا جندية من هذه الموسوعة في لفت انتباه المشاهد إلى عظمة الخالق في خلق العالم والمحيطات والبحار والحشرات والحيوانات.. من خلال ربط الإعجاز اللغوي بالإعجاز العلمي. ومن أهّم المواضيع الكثيرة التي وردت في الموسوعة:

- الإعجاز في التاريخ.
- الإعجاز في الإنسان.
- الإعجاز في الأرض.
- الإعجاز في الفلك.
- الإعجاز في البحار.
- الإعجاز في الحيوان.
- الإعجاز في الطب.

ثامنا - الفاعلية المحققة من دروس اللغة العربية المقدّمة.

فسحت التكنولوجيا الرقمية المجال أمام الباحثين في مجال التدريس، وخاصة في مجال تعليم اللغة العربية، فقد فتحت المواقع الالكترونية فضاء البدائل لإيصال هذه اللغة، وبيان جمالها، من خلال توفير سبل تشويق المتعلم وجذبه نحو الدرس، بتوفير الجوّ الممتع والحركي، لا تدخله الرتابة والركاكة والنمطية الواحدة، وتندرج دروس الأستاذة رضا جندية في اللغة العربية ضمن التعليم الالكتروني غير المباشر أو غير المتزامن.

تحققت الفاعلية بين مرسل المحتوى (دروس رضا) ومستقبل المحتوى(المتابع) فقد بلغت نسب المشاهدة أرقاما مذهلة فاجأت المعلمة نفسها. بفعل محافظتها على المبنى الفصيح، في نشر الدروس التي تقدّمها، أو في النصوص التي تتضمنها، والتي اهتمت بالقواعد اللغوية السليمة، وطرق الكتابة الإملائية الصحيحة، وفي هذا السياق استعرض الكاتب وليم ماكولاف في كتابه فن التحدث والإقناع عن ضرورات أربع لابدّ من تحقيقها لنجاح عملية الإقناع، وهي المعرفة والإخلاص، والحماس، والممارسة."[29]

أ- المعرفة:" إن كان الناشر اللغوي على مواقع التواصل الاجتماعي يريد أن يقع المتلقي بما ينشده، ويحدث عنده التأثير المطلوب وإقناعه بالصواب، أو إيصال المعلومة له، فلابّد من الإحاطة بكل جوانب المسألة التي يتحدث عنها، ويكون على دراية بأدّق تفاصيلها وهنا عليه أن يكون ذا خبرة في مجاله لأنه قد يتعرض في أثناء هذا التفاعل لملحوظات وتساؤلات من المستقبلين فإنّ لم يكن ملمّا بها ستكون نتيجة هذا التفاعل عكسية، ومصدرها هو الفشل."[30]

ب - الإخلاص: " يجب أن يصاحب المعرفة التي يتحلى بها الناشر اللغوي إخلاص لفكرته أشدّ الإخلاص، فحتى تتكلل جهوده بالنجاح لابّد من الإيمان والإخلاص بما يدعو له وينشره."[31]

ج - الحماس:" على النشر اللغوي الذي يهدف لإحداث التأثير في الآخرين وإقناعهم بما ينشره، أن يكون متحمسا لعمله ولما ينشره، وعنده الاستعداد للدفاع عن أفكاره ومعتقداته اللغوية."[32]

د - الممارسة:" بعد كل منشور ينشره الناشر اللغوي تزداد خبرته وممارسته، وهذا يؤهله ليكون أكثر تأثيرا وإقناعا للمتلقين، فالممارسة ضرورة ملحة للناشر، وتجعله ذا علم ودراية بما تنشره."[33] بالنظر إلى منشورات الأستاذة رضا جندية فمحتواها تضّم هذه الأساسيات، فكانت على دراية ومعرفة بما تبثه للمتلقين كونها أستاذة اللغة العربية، ومطّلعة عل أغلب مصادرها، وكانت مخلصة في عملها وفي تقديم هذه المادة التي تحبها بشغف كبير. أمّا عنصر الحماسة، فلا يكاد يخلو منه فيديو من فيديوهاتها على المستوى الصوتي، فصوتها حماسي يبعث الثقة والتفاؤل في غد مشرف للغة العربية، وكلامها مقنع مدّعم بالأمثلة والحجج والبراهين، وأعظم حجة بيان جمالية اللغة العربية بأدّلة من القرآن الكريم، وقد أكسبتها الممارسة في هذا

المجال، البحث الدائم لتغيير طرق العرض، فتجدها تنشر من باحات المساجد، أو من جمال الطبيعة(الحدائق) أو بجانب البحر، ثم تنقل إلى غرف الجلوس، أو تبث وهي تقود السيارة، وبالتالي لا يشعر المتابع بالملل.

تفاعل مع الفيديوهات المنشورة فئات من المتابعين هم:

1ـ **الفئة المستهدفة بالدروس**: وهي فئة الشباب والمراهقين من التلاميذ والطلبة الذين يواجهون صعوبة في فهم قواعد اللغة العربية، فتفاعل معها الطلبة بالمتابعة ، وشكرها على طريقة شرحها، ففي فيديو عنونته: نوع المصدر، شرحت رضا جندية طريقة معرفة أنواع المصادر بإرجاع المصدر إلى الفعل الماضي، من التعليقات التفاعلية نقرأ:

ـ" جزاكالله خيرا كثيرا معلمتي، ادعو لك في كل صلاة".

ـ " بارك الله فيك على هذه الدروس القيّمة."

ـ "شكرا لك أستاذة فقد استفدت كثيرا."

2ـ الفئة المثقفة المحبة للغة العربية.

تتابع هذه الفئة عن كثب منشورات المعلمة رضا، خاصة الفيديوهات التي تنقل لطيفة من لطائف القرآن الكريم، ويقوم هذا المحتوى على تصحيح فهمنا لمفردة أو إشارة أو ضمير ورد في القرآن الكريم. من التفاعلات نقرأ:

ـ " كنت أحبّ اللغة العربية، ولكن لم أتعمّق فيها جيدا ، وقد زاد حبي لها بعد فيديوهاتك، شكراا على ما تقدمينه، شكرا لأسلوبك السلس وحضورك القوّى تجذبين المستمع حتى النهاية ما شاء الله.. نحتاج أمثالك فقد أصبحنا غرباء عن لغتنا وأصلنا."

3ـ الفئة المتخصصة في اللغة العربية.

يبدو أنّ فيديوهات رضا جندية قد حركت المشاعر والهمم لمناقشة قضايا اللغة العربية، فراح أساتذة اللغة العربية يهتمون بما تنشره، ويترصدون كل خطأ أو هفوة تصدر منها، فانتشر نوع آخر من الفيديوهات المضادة ، يصحح أخطاء الأستاذة، لامها البعض، ودافع عنها البعض الآخر، من الذين دافعوا عن الأستاذة رضا:

أـ رأي الأستاذ عبد الحميد هنداوي :ردّ عبد الحميد هنداوي على أستاذ في اللغة العربية يهاجم ما تقدّمه رضا جندية، خاصة في لفظ يصطرخون الوارد في الآية الكريمة: **قال تعالى** : **{وَالَّذِينَ كَفَرُوا لَهُمْ**

نَارُ جَهَنَّمَ لَا يُقْضَى عَلَيْهِمْ فَيَمُوتُوا وَلَا يُخَفَّفُ عَنْهُمْ مِنْ عَذَابِهَا كَذَلِكَ نَجْزِي كُلَّ كَفُورٍ (36) وَهُمْ يَصْطَرِخُونَ فِيهَا رَبَّنَا أَخْرِجْنَا نَعْمَلْ صَالِحًا غَيْرَ الَّذِي كُنَّا نَعْمَلُ أَوَلَمْ نُعَمِّرْكُمْ مَا يَتَذَكَّرُ فِيهِ مَنْ تَذَكَّرَ وَجَاءَكُمُ النَّذِيرُ فَذُوقُوا فَمَا لِلظَّالِمِينَ مِنْ نَصِيرٍ (37) إِنَّ اللَّهَ عَالِمُ غَيْبِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ إِنَّهُ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ} [فاطر : 36 – 38] حيث عاب شرح المعلمة القائل أنّ اختيار الأصوات المفخمة مقصود لوصف أهوال النار والطاء في اللفظ زائدة، وهذا خطأ لأن الطاء مبدلة أصلها تاء يصترخون من استصرخ، فواجهه الدكتور هنداوي بفيديو عنونه: "هل أخطأت الأستاذة رضا في بلاغة القرآن الكريم؟"[34] في بداية الفيديو أثنى الدكتور على جهود الأستاذة رضا في نشر قواعد اللغة العربية، وأكدّ أنّها من المدرسين الأوفياء المخلصين، والمخلص يبذل أقصى جهده في توصيل المعلومة، ويأتي بالكلام من داخله ومن قلبه محاولا أن يفهم من أمامه، و رضا جندية لم تخطأ لأن الطاء مبدلة عن التاء، وهي من حروف الزيادة. وأصل الفعل صرخ.

ب ـرأي عماد الشابوري: قرّر عماد الشابوري مواجهة أغلب فيديوهات الأستاذة رضا جندية، وعنوّن قناته: الرسائل العلمية في مواجهة أخطاء رضا جندية، فلرصد لها جملة من الأخطاء في فهم وتوظيف القواعد النحوية من مثل تحديد الفرق بين الفعل يهدي/يهدّي، والفرق بين ميت وميّت بالتشديد في قوله تعالى:(**إِنَّكَ مَيِّتٌ وَإِنَّهُم مَّيِّتُونَ) الزمر30**، فميت وميّت في حقيقة كلام العرب لا فرق بينهما، وقد استعملتهما العرب بمعنى الموت والحياة، أي على الوجهين، ويستند في حكمه على "كتاب خزانة الأدب ولبّ اللباب" للسان العرب للإمام عبد القادر البغدادي، وهذا يدحض الفرق الذي ذكرته الأستاذة رضا بالعودة إلى المصادر الأولى في النحو، وضرورة الإحاطة بعلم التجويد والتفسير لتقديم المادة.

وعلى العموم مهما قيل من نقد لدروس رضا جندية، فقد أحدثت فيديوهاتها استفاقة لغوية ملفتة للانتباه، بل تعدى الأمر إلى المناقشة وتقديم ردود الأفعال. وهي وضعية مطمئنة لراهن اللغة العربية، مادامت محميّة من طرف محبيها، والمدافعين عنها.

وخلاصة لما سبق يمكن رصد النتائج الآتية:

ـ يمكن لدروس اللغة العربية أن تكون أكثر فاعلية إذا واكبت تكنولوجيا الاتصال، خاصة في جانبه التفاعلي.

ـ أسهمت فيديوهات رضا جندية في إحداث ضجة تفاعلية أعادت بعث الروح في دروس اللغة العربية للناطقين بها و بغيرها.

ـ أسهمت الفيديوهات التي وردت في شكل ردود الأفعال في تنشيط الحركة اللغوية العربية في وسائل التواصل الاجتماعي.

ـ كشفت الفيديوهات عن جمال اللغة العربية وقوّة إعجازها بدءا بأصغر صوت وصولا إلى أكبر وحدة صوتية.

هوامش :

[1]. سالم جاسم محمد العزاوي، فاطمة عبد الكاظم حمد، توظيف الإعلام التفاعلي في إدارة المؤسسات الحكومية،(2010) كليّة الإعلام(بجامعة بغداد)،ص7.

[2]. مصطفى يوسف كافي، الإعلام التفاعلي، (2015)،دار مكتبة الحامد للنشر والتوزيع، (عمان، الأردن)، ص33.

[3]. فاطمة البريكي، مدخل إلى الأدب التفاعلي،(2006)، المركز الثقافي العربي، (الدر البيضاء، المغرب)، ط1، ص55.

[4]. م ن، ص58.

[5]. سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط، مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي،(2005)، المركز الثقافي العربي، (الدار البيضاء، المغرب) ،ط1، ص259.

[6]. صافية كساس، الاستعمال اللغوي في وسائل التواصل الاجتماعي عن الشباب العربي، الواقع، الأسباب والآثار،(2019)، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد8، عدد3، ص462.

[7]. م ن، ص462 ـ463.

[8]. محمد بلاسي، نحو النهوض باللغة العربية، (خريف 1430ـ 2009) مجلة التاريخ العربي، العدد الخمسون،، جمعية المؤرخين المغاربة، الرباط، المملكة المغربية،ص232.

[9]. محمود السيد، التمكين للغة العربية، آفاق وحلول،(ربيع الأول، 1429)، مجلة مجمع اللغة العربية في دمشق، الجزء الثاني، المجلد الثالث والتمانون،، ص301.

[10]. علي خليل شقرة تبلاء، الإعلام الجديد وشبكات التواصل الاجتماعي، (2014)، دار أسامة للنشر والتوزيع، (عمان)، ط2، ، ص44.

[11]. هي الأستاذة رضا محمد السيد، وشهرتها رضا جندية لأنّ موظف تسجيل المواليد ـ حسب تصريحها ـ نسي أن يكتب اسم عائلتها في سجل تاريخ الميلاد. فوضعت جندية. حصلت على لسانس آداب قسم اللغة العربية من جامعة المنصورة، إضافة إلى دبلوميين في التربية، وهي مصرية من مدينة المنزلة محاقظة الدقهلية. تعمل في تدريس اللغة العربية منذ ثلاثة وعشرين عاما، وهي الآن بدولة الكويت، وتعمل مدرسة لغة عربية بإحدى مدارسها.

[12]. سعيد السبكي، رضا جندية، عشقت اللغة العربية فأصبح لها 200ألف متابع، تايم نيوز أوروبا بالعربي، 5يوليو2021،تاريخ الزيارة:2021/11/12 من الموقع الإلكتروني:

http//:time news.nl

[13]. الموقع نفسه.

[14]. مصطفى صادق الرافعي، وحي القلم، دار المعارف، د.ت، الجزء 3 ، ص32.

[15]. محمد بلاسي، نحو النهوض باللغة العربية، ص237.

[16]. عبد الملك مرتاض، يوم اللغة العربية، إقرار بعظمتها وجمالها ووظيفتها،(ديسمبر2016) مجلة العربي، العدد697، ربيع الأوّل 1438، (وزارة الأعلام الكويت)، ص91.

[17]. حكمت الحريري، الإعجاز البياني في القرآن الكريم(د.ط)، جامعة إب،(1425)،(اليمن)، المقدمة.

[18]. محمود توفيق محمد سعد، العزف على أنوار الذكر(معالم الطريق إلى فقه المعنى القرآني) ،د.ط، كليّة الآداب، جامعة الأزهر،د.ت،،ص159.

[19]. رضا جندية، الإعجاز اللغوي في قوله تعالى:إِذْ دَخَلُوا عَلَيْهِ فَقَالُوا سَلَامًا قَالَ سَلَامٌ قَوْمٌ مُنْكَرُونَ(25) ، نشر يوم: 2020/5/3.من:

Youtube.com

[20]. ابن كثير، تفسير القرآن من الموقع الالكتروني: تاريخ الزيارة:2021/11/18

http://quran.ksu.edu.sa

[21]. رضا جندية، لطائف من القرآن الكريم: الفرق بين السنة والعام، نشر في:2020/4/29، على قناة اليوتيوب:

Youtube.com

[22]. سعيد السبكي، رضا جندية، عشقت اللغة العربية فأصبح لها 200 ألف متابع، موقع سابق.

[23] رقوت عبد الرؤوف، مواقع التواصل الاجتماعي استخداماتها هائلة وعلى خطين متناقضتين، تاريخ الاطلاع 2021/11/12.

[24]. حسن طبل، أسلوب الالتفات في البلاغة القرآنية، (1998) دار الفكر العربي،(القاهرة) .

[25]. م ن،ص171.

[26]. عمر بن الله بن محمد المقبل(مشرفا)، ليدبّروا آياته (حصاد عام من التدبّر)،(2009) ، مركز التدبّر للاستشارات التربيوية والتعليمية،(المملكة العربية السعودية)، ط5.

[27]. يوسف الحاج أحمد، موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن الكريم والسنة المطهّرة، (1993) ، مكتبة ابن حجر، (دمشق، سوريا) ،ط2.

[28]. م ن، ص 5.

[29]. فادي صقر عصيدة، دور مواقع التواصل الاجتماعي في إثراء اللغة العربية، موقع الفيس بوك، أنموذجا،(حزيران،2019) مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، العدد49، ، ص5.

[30]. م ن، ن ص.

[31]. م ن ، ص ن.

[32]. م ن ، ص ن.

[33]. م ن، ص ن.

[34]. عبد الحميد هنداوي، هل أخطأت رضا جندية في بلاغة القرآن الكريم؟، نشر 9 سبتمبر 2021، في الموقع : youtube.com

قائمة المصادر والمراجع :

أ. المصادر:

ـ قناة رضا جندية للغة العربية على مواقع اليوتوب.Youtube.com

ب ـ المراجع:

1. . محمود توفيق محمد سعد، العزف على أنوار الذكر(معالم الطريق إلى فقه المعنى القرآني) ،د.ط، كليّة الآداب، جامعة الأزهر،د.ت.
2. . يوسف الحاج أحمد، موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن الكريم والسنة المطهّرة، مكتبة ابن حجر، دمشق سوريا،ط2، 2003.
3. حكمت الحريري، الإعجاز البياني في القرآن الكريم(د.ط)، جامعة إب، اليمن،1425، المقدمة.
4. سالم جاسم محمد العزاوي، فاطمة عبد الكاظم حمد، توظيف الإعلام التفاعلي في إدارة المؤسسات الحكومية، كليّة الإعلام بجامعة بغداد، العراق،2010.
5. سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط، مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب ،ط1، 2005
6. علي خليل شقرة تبلاء، الإعلام الجديد وشبكات التواصل الاجتماعي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2014.
7. عمر بن الله بن محمد المقبل(مشرفا)، ليدبّروا آياته (حصاد عام من التدبّر)،مركز التدبّر للاستشارات التربيوية والتعليمية، المملكة العربية السعودية، ط5، 2009.
8. فاطمة البريكي، مدخل إلى الأدب التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدر البيضاء، المغرب، ط1، 2006.
9. مصطفى صادق الرافعي، وحي القلم، دار المعارف، الجزء 3، د.ت.

10. مصطفى يوسف كافي، الإعلام التفاعلي، دار مكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2015 .

المجلات:

1. . محمود السيد، التمكين للغة العربية، آفاق وحلول، مجلة مجمع اللغة العربية في دمشق، الجزء الثاني، المجلد الثالث والثمانون، ربيع الأول، 1429.
2. ـ محمد بلاسي، نحو النهوض باللغة العربية، مجلة التاريخ العربي، العدد الخمسون، جمعية المؤرخين المغاربة، الرباط، المملكة المغربية، خريف 1430ـ 2009.
3. ـ فادي صقر عصيدة، دور مواقع التواصل الاجتماعي في إثراء اللغة العربية، موقع الفيس بوك، أنموذجا، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، العدد49، حزيران،2019.
4. ـ صافية كساس، الاستعمال اللغوي في وسائل التواصل الاجتماعي عن الشباب العربي، الواقع، الأسباب والآثار، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد8، عدد3، 2019.

المواقع الالكترونية:

1. سعيد السبكي، رضا جندية، عشقت اللغة العربية فأصبح لها 200ألف متابع، تايم نيوز أوروبا بالعربي، 5يوليو2021، تاريخ الزيارة:2021/11/12 من الموقع الإلكتروني:
   http//:time news.nl
2. عبد الملك مرتاض، يوم اللغة العربية، إقرار بعظمتها وجمالها ووظيفتها، مجلة العربي، العدد697، ربيع الأوّل 1438، ديسمبر2016، وزارة الأعلام الكويت، ص 91.
3. رضا جندية، الإعجاز اللغوي في قوله تعالى:إِذْ دَخَلُوا عَلَيْهِ فَقَالُوا سَلَامًا قَالَ سَلَامٌ قَوْمٌ مُنْكَرُونَ(25) ، نشر يوم: 2020/5/3.من الموقع الالكتروني :
   Youtube.com
4. ابن كثير، تفسير القرآن من الموقع الالكتروني: تاريخ الزيارة:2021/11/18
   http://quran.ksu.edu.sa
5. رضا جندية، لطائف من القرآن الكريم: الفرق بين السنة والعام، نشر في:2020/4/29، على قناة اليوتيوب:
   Youtube.com
6. رقوت عبد الرؤوف ، مواقع التواصل الاجتماعي استخداماتها هائلة وعلى خطين متناقضتين ، تاريخ الاطلاع : 2021/11/12
7. . حسن طبل، أسلوب الالتفات في البلاغة القرآنية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.

عبد الحميد هنداوي، هل أخطأت رضا جندية في بلاغة القرآن الكريم؟، نشر 9 سبتمبر2021،youtube.com

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 416 - 427 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

إغراءات القراءة في رواية (أرض زيكولا 2) أماريتا لـ عمرو عبد الحميد

Reading temptations in the Amro Abd el Hamid's novel Ardh Zikola2 Amarita

عدنان فوضيل *

Adnane Foudil

جامعة عبد الرحمان ميرة- بجاية / الجزائر

University of Abderrahmane MIRA – Bejaia-.Algeria.

foudil.adnane@univ-bejaia.dz:

تاريخ الإرسال: 2022/02/26	تاريخ القبول: 2022/04/30	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

تميل هذه الورقة البحثية إلى إبراز خصوصيات الرواية العربية المعاصرة، عبر إبراز العلاقة بين النص والمتلقي، لكن هذه المرّة بمنحِ الجانب الإغرائي حيّزا كبيراً، بمكاشفة كلّ ما يجذب المتلقي ئ نحو هذا النوع من النصوص، عبر مختلف المكوّنات، بدءا بالغلاف الخارجي، مرورا بأجناسية النص، وصولا إلى بنائها الفنيّ.

إنّ ما يجذب المتلقي بمختلف أشكاله هو مدى التأثير الذي يحدثه النص فيهما، ولعلّ النص الذي بين أيدينا قد أحدث هذا النوع من الأثر، وهو ما جعلنا نحاول الولوج إلى عوالمه، باحثين عن إغراءاته المتعددة، والتي تجعل منه نصا مغايرا على الأقل من حيث جرأته الأجناسية، إذ يعدّ البعد الفنتازي أكثر الإغراءات البارزة فيه.

من بين الأهداف التي تحاول هذه الورقة البحثية الخروج بها، إثبات التحوّل عبر تجريب أو توظيف جماليات لم تعهدها الرواية العربية سابقا كالفانتاستيكية، وهي التجربة التي أحدثت هزّة في عالم التلقي.

الكلمات المفتاح : رواية فانتاستيكية، سرد، تمازج أجناسي، قارئ.

Abstract :

This paper tends to reveal the peculiarities of a temporary arab novel, through a relatlionship : text / receiver, but focussing this time on Reading temptation, by dealing with all that attracts the reader to such a text, through its different components, from the cover page to the genre of a text, to the technical construction of it.

* عدنان فوضيل، foudil.adnane@univ-bejaia.dz

What attracts both the reader and critic is the extent to which a text impacts them, such as the text we have, the reason why we tended to get in it, looking for the temptations of it, that makes it different in terms of the genre daring of it, because of the most attractive feature in it, ie the Fantasy dimension.

One of the aims of this paper is to prove a change in the text we have, by trying some technics that are not known before in the Arab novel, such as the Fantastic, the experience that shook the world.

Keywords: Fantastical novel, Narration, Genre mixting, the reader.

تقديم:

تعد الرواية العربية المعاصرة ميدانا خصبا للتجريب، ولعلّ التأخر الذي تشهده–الرواية العربية–في مواكبة التفريعات الأجناسية المنبثقة من لدنها كالرواية الفانتاستيكية ورواية الرعب، وغيرها، الشيء الذي أثر سلبا عليها تلقيا وتأليفا.

ولقد عرفت –الرواية–منذ وجودها تطورات كثيرة خاصة في أجناسيتها، انبثقت منها تفريعات كثيرة نذكر منها: (الرواية البوليسية، الرواية الفانتاستيكية، رواية الرعب...)، بالإضافة إلى أنواعها الرئيسية المعروفة، ويتأكد لدى المتلقي العربي غرابة غير معهودة في تلقي هذا النوع من القصص الطويلة، رغم أنّ لها جذورا في الثقافة العربية القديمة، كالحكاية العجائبية والتي يمكن اعتبارها النموذج الأولي لميلاد الرواية الفانتاستيكية.

تاريخيا؛ يكتسح هذا النوع من الكتابة أو الابداع الثقافة الغربية منذ عقود خلت، إذ أصبح مصطلح الفانتاستيك «متداولا ورائجا خلال العقدين الأخيرين، كما أصبح يشكل محورا بارزا في استراتيجية الكتابة القصصية والروائية. وقد يفسّر هذا الاهتمام بالنزوح إلى تكسير قوالب الواقعية الضيقة والبحث عن طرائق للترميز وتمرير الانتقادات الاجتماعية والسياسية والدينية...»[1]، إذ يعرف هذا النوع رواجا خاصة في الأوساط العامية منها أكثر من الأوساط النخبوية، وهذا لقربها الكبير من الذوق العام.

وفي المقابل يعرف الفانتاستيك عزوفا كبيرا في ثقافتنا العربية، وهذا راجع لأسباب عدّة أبرزها نسبة المقروئية، وكذا عدم اهتمام الساحة النقدية بها مقارنة بالأنواع الأخرى، ورغم هذا فإننا نشهد توجها إبداعيا من لدن بعض المبدعين العرب من أمثال عمرو عبد الحميد، والذي منح نفسا إبداعيا آخر للرواية

الفانتاستيكية العربية، عبر توظيف هذا النمط ومحاولة إثبات اهتمام المتلقي بهذا النوع من النصوص من خلال روايته " **أرض زيكولا2–أماريتا**"[2].

استطاع عمرو عبد الحميد أن يجمع مفاتيح الإغراء ليجعل عمله الفنيّ هذا فسحة إبداعية تجذب المتلقي، وتجعله يمرّ بتجربة مختلفة تماما عمّا ألفه سابقا، ويمكن التركيز على بعض النقاط الأساسية والتي تعتبر أهم المؤثرات والإغراءات التي تجذب المتلقي نحو هذا النوع من النصوص، والتي استخلصناها من خلال تحليلنا للرواية، وهي كالتالي:

1– الإغراء الأوّل: الفانتازيا وإحياء الذوق الشعبي:

إنّ المتتبع للكتابة التي تندرج تحت مصطلح " الفانتاستيك"، سيكتشف منذ الوهلة الأولى التقاطع الكبير بين النوعين، ونقصد هنا الفانتاستيك، بوصف أنّ هذا الأخير يرتبط تاريخيا بالثقافة الشفوية أو الحكي الشعبي، ويتفق دارسي هذا النّوع استناده إلى كل ما هو أسطوري عجائبي، وهي الصفات العامة التي يحملها مفهوم الفانتاستيك.

1–1 الفنتازيا والتلاعب بالعوالم:

قرأت قبلها بعام تقريبا روايته الأولى (أرض زيكولا)، نعم هي النوع الفنتازي المنفتح على العوالم المتوازية، إذ تنطلق الرواية في جزئها الأول باكتشاف خالد لسرداب يؤدي إلى عالم آخر غير عالمنا، عالم له قوانينه الخاصة التي لا يمكن وصفها إلا بالغريبة، لكن يفاجئنا الكاتب عمرو عبد الحميد مرة أخرى ويعيد فتح (سرداب فوريك)، السرداب الذي يربط بين عالمنا وأرض زيكولا الغرائبي، في جزء ثاني والمتمثل في (**أرض زيكولا 2– أماريتا**).

إنّه البعد الفانتاستيكي الذي يقيم الحدود بين العوالم تارة، ويفتح معابر سرية بينها مرة أخرى، بالتالي تطمح الرواية الفانتاستيكية "لأن تكون أكثر من مرآة تنعكس على صفحاتها الصقيلة أو المعتمة، تبديات الواقع المختلفة، فتهتك حجب الزمني والآني والمألوف المباشر لتستشرف آفاق المطلق والمحتمل والغريب والغامض والإنساني، عن طريق تلاحق المستويات المشبعة بالدلالة"[3].

فالغامض، والغريب هما أساس هذه الرواية، بداية بوجود سرداب يربط العالم الحقيقي بعالم غريب، هو عالم من حيث الزمن شبيه بعالمنا في زمن الماضي، زمن الاعتماد على الأحصنة والعربات كوسيلة نقل، والأسلحة عبارة عن سيوف ورماح ونبال، لكن المثير للانتباه والغريب في هذا العالم هو اعتماد (وحدات الذكاء) كعملة في هذا العالم، والأكثر غرابة من هذا أنه في نهاية كل عام يتم اختيار أفقر شخص

لإعدامه في ساحة المدينة، ليقحمنا الكاتب في عالم غرائبي مجنون، ولعلّ المتلقي المتمكّن سيفهم حتما تلميحات الكاتب عمرو عبد الحميد عبر استعاريته لهذه الغرائبية لاستقراء الواقع، فالفانتاستيك "هو جسد ورؤية في أنّ شرايين عدّة تصب في القلب الفانتاستيكي، فتبتدع رؤية مغايرة للرؤى الأخرى، تفسح لنفسها مجال الاعتراف من الذاكرة المتعالية والعمومية لصور تترك في نفس المتلقي ترددا واندهاشا"[4].

تفتح هذه التجربة لدى المتلقي متعة كبيرة عبر توظيف التخييل بأقصى درجاته، وهذا من خلال استدراج هذا المتلقي إلى عوالم جديدة تدفعه إلى متعة تشكيل هذه العوالم من خلال الصور الذهنية التي يحدثها النّص، إمّا عبر استدعاء صور كانت مخزنة مسبقا لتجارب سابقة، أو عبر توظيف القدرة التخييلية لصناعتها بشكل كامل وكلّي، بوصف أنّ التخييل " له مفهومه الخاص ليس هو الخيال وليس هو التخيّل، فالخيال ملكة من ملكات العقل لها وظيفتها التي ترتبط بالتخيّل باعتباره استخداما لهذه الملكة العقلية في مختلف مجالات الفكر ومنها مجالات العلم نفسه، أم التخييل فهو شيء مختلف، إنّه استخدام المحسوسات في رسم صور ذهنية « يخيّل» للمتلقي من قوة رسمها بالألفاظ أنّها صور يراها رأي العين، فعملية التخييل عملية مختصة أساساً بتقريب المسموع من المرئي عند المتلقي حتى ليخيّل إليه أنّهما شيء واحد"[(5)]

ولعلّ إيقاظ المخزون الفوتوغرافي لدى المتلقي تشترك فيه معظم الأعمال الفنيّة بوصفها تستهدف مواطن الذكريات، إلاّ أنّ ما تحدثه الرواية الفانتاستيكية مختلف تماما، إذ تعمد إلى إعادة بناء الواقع بوسائل غير واقعية، تدفع بمخيلة القارئ إلى أقصى الحدود، فـ" الفانتاستيك أو العجائبي مثلما يحلو للبعض تسميته في تداخل الخيال والواقع فيصبحان وجهان لعملة واحدة وذلك تجاوزا للسببية وتوظيفا للإمتساخ والتحويل والتشويه ولعبة المرئي واللامرئي الواقعي واللاواقعي على حد تعبير حميد حمداني، وهنا يقع القارئ بين عالمين متناقضين عالم الحقيقة الحسية وعالم التصور والوهم والتخيل المفرط"[6].

إنّ عملية التخييل المرتبطة بالأعمال العادية، التي تستدعي استحضار صورا واقعية تعد عملية عادية، إذ يكفي من المتلقي أن يبحث في خبايا ذكرياته عن صور مشابهة أو مطابقة، لتتم عملية الاسترجاع والمناسبة مع الحدث، لكن ما تتطلبه الرواية الفانتاستيكية أكبر من عملية استرجاع، إذ ينطبق عليها تعريف تزفيتان تودوروف للأدب بقوله أنّه" محاكاة بالكلام مثلما التصوير محاكاة بالصور، لكنه تخصيصا ليس أيما محاكاة، لأننا لا نحاكي الواقع ضرورة، بل نحاكي كذلك كائنات وأفعالا ليس لها وجود"[(7)].إنّها عملية بناء لشيء غير موجود سابقا، لشيء غريب تماما عن الواقع، وهنا تكمن متعة التلقي بدفعها لذهن المتلقي إلى أقصى درجات التخييل.

2-1 التشويق وتثوير أفق انتظار القارئ:

تعتبر رواية أماريتا من الروايات التي تبقي المتلقي مندهشا من بدايتها إلى نهايتها، وأوّل ما يجذبك بعد صورة الغلاف المعبرة جدا برمزيتها والتي تعبر عن العملة الرئيسية التي يتعامل بها شعب زيكولا، وهي عملة الذكاء، فهم يتعاملون بوحدات الذكاء مقابل أي عملية بيع أو شراء، تجذبك دمغة الطبعة 60، فتتساءل هل وصل الحد بهذه الرواية إلى هذا الحد الكبير من الطلب؟، ما الذي يجعلها من بين أكثر الروايات العربية مقروئية في يومنا هذا؟

تجريبيا؛ تفتح هذه الرواية تجربة جديدة للقارئ، إذ تعيده مرّة أخرى إلى تجارب سابقة، مرتبطة أساسا بالتراث الشعبي ممثلا في القص العجائبي، ولا يخفى على الدارس العلاقة العميقة بين الصرحين (الفانتاستيكي/العجائبي)، إذ يعتبره بعض الباحثين مصطلح واحد مثلما يؤكده لؤي خليل، إذ يتلاءم "مصطلح (العجائبي) دون غيره من المصطلحات في مقابل(fantastic) بناء على دراسة سابقة كنا قد اخترنا فيها تلقي النقد العربي للعجائبي(fantastic)وانتهينا إلى أنّ (العجائبي) هو أقدر المصطلحات تعبيرا عن المفهوم المقصود"[8].

فالرواية الفانتاستيكية تضرب جذورها عميقا في الثقافة الشعبية، وبالضبط في الحكي الشعبي المرتبط بكل ما هو أسطوري غرائبي وعجائبي، ولعلّ أكثر ما يُشعر الإنسان بالحميمية هو ارتباطه بماضيه الثقافي، كما أنّه من غير الممكن سلخ الانسان عن ثقافته الأصلية، ولم يتوان عمرو عبد الحميد عن محاولة نقل الأجواء الأسطورية إلى نصه، وهذا عن معرفة سابقة لديه فيما يمكن أن تحدثه هذه الأجواء في نفس المتلقي.

ففي الرواية تحاول (نادين) زوجة خالد العبور من العالم الحقيقي إلى أرض زيكولا، باحثة عن زوجها، وكان أمامها ممر واحد ألا وهو (سرداب فوريك)، " **فنظرت أمامي فوجدت نفقا أكثر اتساعا وارتفاعا، جدرانه ضخمة مليئة بنقوش كثيرة، ونظرت خلفي بعيدا فوجدت النفق الذي جئت منه مكتمل الجدران وكأن شيئا لم يحدث، يجاوره نفق آخر(...)، ثم أكملت تقدمي أتجنب العالم أسفل قدمي، وجال بخاطري زوال البدر فركضت، كنت أتلفت بين الحين والآخر خشية أن يحدث الانهيار**"[9]

يؤكد هذا المقطع ارتباط الكاتب بالحكي الشفهي المحمول بالأبعاد العجائبية والأسطورية، فتعدد العوالم وترابطها بجسور أو أنفاق ليس وليد اليوم، بل تعود جذور إلى الحكايا الشعبية القديمة، حتى أنّ طريقة

الحكي المتسلسل والتدقيق في الوصف هما أكثر السيمات التي تمتاز بهما الحكاية الشعبية، فلطالما احتوت الحكايا الشعبية على عوالم موازية وحيوانات أسطورية، أو غابات مسحورة، وحتى أنّ فكرة العودة أو السفر في الزمن كانت ولا تزال تراود الإنسان رغبة منه في معرفة أو تغيير الماضي.

2- الإغراء الثاني: من غموض السرد إلى متعة التخييل:

إنّه لمن المعروف أنّ السارد هو الشخص الذي يقوم بنقل القصة إلى الجمهور كتابيا أو شفويا، وهذا وفق وجهة سردية معينة، أو صوت سردي، فالسرد هو الطريقة التي تسرد به القصة، وتختلف طريقة السرد من جنس إلى آخر، ومنه تستدعي الرواية الفانتاستيكية طريقة خاصة في عملية السرد.

2-1 السرد المتناوب أو الشخصية الساردة:

من جماليات السرد المعاصر ما يسمى بالسرد المتناوب، وأعمق من هذا المفهوم تتخذ كلّ شخصية دورها في الكلام لتحكي وتكمل القصة من وجهة نظرها وحسب أهوائها في حرية حوارية جميلة، مانحة في نفس الوقت استمرارية خط القصة الرئيسي في تسلسل ناعم ومرعب رعب القصة ذاتها، فكان لأسيل وقمر وخالد والملك تميم وغيرهم من الشخصيات وقع في تسلسل الأحداث وسردها.

يمنح السارد لكل شخصية من هذه الشخصيات دورها في السرد لتتناوب في استكمال وتشكيل مقاطع الرواية، ولعلّ من بين التقنيات السردية التي تجعل المتلقي يشعر بالراحة هي توظيف ما يسمى (بالسرد اللاحق) بوصفه سردا ماضيا، إذ " أنّ سرد رواية فانتاستيكية في الماضي يعطي الأمان للمتلقي، ويوهمه بأنّ الأحداث العجائبية قد انتهت"[10]، لكن ما نلاحظه في رواية (أماريتا) لعمرو عبد الحميد، أنّ السارد اعتمد نوعا آخر وهو (السرد المتزامن)، " حيث تبدو الأحداث ضمن سيرورة السرد كأنهما عمليتان متزامنتان"[11]، خاصة حينما أقحم شخصيات الرواية في عملية السرد، ضمن عملية متناوبة بينها، وهذا التوظيف للسرد المتزامن قد أضفى نوعا من الغموض في مسار الأحداث ما يرفع من درجة توتر المتلقي فاتحا معه أبواب التشويق.

إنّ أبواب النهاية في هذه الرواية بعيدة كل البعد عن متناول المتلقي، خاصة أنّ الشخصيات لا تمنح كلّ المعلومات عن الحدث، وحتى وإن فعلت تبقى المعلومات نسبية أو تقريبية في انتظار تأكيدها أو نفيها من طرف شخصية من الشخصيات، أو من طرف السارد نفسه والذي يظهر في الكثير من محطات الرواية ساردا غير ملتحم بالحكاية، فهو " السارد الذي يحتفظ بوظيفة الحكي دون اشتراكه في أحداث الرواية،

مستقلا عنها غائبا من مجرياتها بوصفه فاعلا، ولكنه حاضر باعتباره منظما للحكي، يعرض الأحداث، ويربط بين أصوات الشخوص التي قدمها"[12].

ويطلق على هذا النوع بالرؤية المصاحبة أو الرؤية مع، فالراوي والشخصية يتساويان في الرؤية، فلا يعرض الراوي أي معلومات أو رغبات إلاّ عندما تتوصل إليها الشخصية، فهما يسيران في خط متوازي، وتغلب على هذا النوع من الرؤية ضمائر المتكلم وضمائر الغائب[13]، فنجده يقف موقف الواصف ينقل ما يحدث فقط، فلا يمنح لنا إشارات عمّا سيحدث لاحقا، تاركا المتلقي متأهبا دائما لما ستؤول له الأحداث مستعملا ضمير الغائب، يقول السارد في إحدى مقاطع الرواية:

" **ساد صمت ثقيل بالغرفة زاغت معه الأعين، واندفعت الدماء إلى وجهي خالد وإياد، وانتفخت عروق رقبتهما كأن صاعقة أصبتهما، بينما تسمرت منى تنظر إلى زوجها**"[14]، وبهذا يترك المجال لشخصية من الشخصيات لتأويل الحدث أو تقديم تفسيرات، أو معلومات، وهذا عبر توظيف ضمير المتكلم ويظهر هذا الحوار الدائر بين خالد وإياد:

- **لا أستطيع العيش خارج زيكولا، وأعتقد أنّ يامن لن يفعل ذلك أيضا..**

وسألني:

- **هل سترحل معه؟؟**

فقلت:

- **لا أعلم، لم تمر إلاّ ساعات لي بزيكولا.**[15]

كما أسلفنا الذكر تبقى تلك المعلومات التي تقدمها الشخصيات قابلة للنقض في أي محطة من محطات الحكي.

تتعدد الحكايات في هذه الرواية بتعدد الشخصيات، فلكل شخصية حكايتها تسردها علينا، وتعتبر شخصية خالد ونادين الشخصيتين البارزتين في الرواية بوصفهما الشخصيتين الواقعيتين القادمتين من العالم الواقعي نحو أرض زيكولا، وبالإضافة إليهما نجد "أسيل، منى، قمر، الملك تميم"، ويمكن الإشارة إلى اعتماد الكاتب نفس التقنية في الحكاية الشعبية مثل حكايا ألف ليلة وليلة، إذ اعتمد على ما يسمى بالحكاية الإطار والتي تتخللها حكايا داخلية، وهو ما يؤكد الطرح السابق بخصوص (الرؤية السردية مع)، نلاحظ انتقال السرد بين ضمائر المتكلم على لسان الشخصيات، وضمائر الغائب على لسان الراوي.

2-2 التفاعل الأجناسي ومتعة التخييل:

لا نقصد هنا توظيف الكاتب لأجناس أدبية أو فنية مخالفة للجنس الروائي، لكن المقصد هنا هو ما تحدثه الكلمات في ذهن المتلقي من خلال عملية التلقي، وكذا من خلال إيقاظ المخزون الفنّي لذكريات سابقة، ولا يختلف اثنان على أنّ هذه الرواية تجمع صورا عديدة ومتعددة ممتزجة بفنتازيا جميلة مع صور لأفلام هوليوود المعروفة، ليكون بهذا " النص الأدبي مجلى للمرئي وغير المرئي، وملتقى للتجليات الواقعية والتخييلية، وتشكيلا فنياً يتلاقى فيه الشكل والمضمون على السواء."[16]

فتحس أنّ الكاتب اقتبس بطريقة غير مباشرة أجمل المشاهد من هذه الأفلام من مثل فيلم في الوقت المحدد)بالإنجليزية(In Time : هو فيلم خيال علمي من إنتاج عام 2011 وبطولة جستين تيمبرلك Justin timberlake، أماندا سيفريد Amanda seyfried، وقام بتأليف وإخراج الفيلم أندرو نيكول Andrew Nicole، كما نجد تقاطع مع أفلام اخرى من مثل فيلم طروادة Troy، خاصة مشهد قدوم السفن نحو الشاطئ، " **ابتلع ريقه خوفا واضطرب وجهه حين وجد لون مياه بحر مينجا الزرقاء بعيدا قد تحولت إلى لون أسود لامع، كان يقترب ببطء في اتجاه الشاطئ على امتداد عرضه.**

لم يكن ذلك السواد إلاّ الأسطول الأماريتي الذي تجاوزت أعداده ألفي سفينة، اصطفت جميعها في عشرات الصفوف لتبحر في اتجاه الشمال"[17]، لتشتغل بهذا الذاكرة مع كلّ مشهد من مشاهد الرواية باحثة في ذكريات الأفلام ما يقابلها من مشاهد.

من جهة أخرى استطاع الروائي عمرو عبد الحميد مد جسور أجناسية بين الصرحين (السينما/الأدب)، فلقد اعتمد على نفس التقنية، إذ " أصبح النص الروائي يعتمد على توليف المشاهد، وتقطيعها ثم إعادة ترتيب إيقاعها الزّمني شأنه شأن الفيلم السينمائي، فيكون لهذا الترتيب والتوليف دلالات خاصة"[18]

فترتيب الكلمات وترابطها في هذا النص هو ما يصنع الدلالة، وهذه الأخيرة هي التي تصنع في ذهن المتلقي الصورة أو المشهد، وهو ما يؤكده معظم المتخصصين، إذ يصبح المونتاج أشبه ما يكون بعملية ربط الكلمات في أي نص أدبي، كما أن كلّ عنصر من عناصر الفيلم له مقابل تقريبا في النص يلعب نفس الدور بدرجة تأثير مختلفة، وهو ما يؤكده آرنست لندجرن بقوله: "اللقطة في الفيلم تحقق بالنسبة للمخرج السينمائي نفس الهدف الذي تحققه الكلمة بالنسبة للشاعر"[19]، إذ تحمل اللقطة معنى مثلها مثل الكلمة

ليصبح الجمع بين اللقطات والكلمات هو ما يشكل الدلالة العامة لكليهما، وفي نفس الوقت تحدث تقريبا نفس المتعة في كلا الجنسين.

استطاع عمرو عبد الحميد أن يحدث بالكلمات نفس الوقع الذي تحدثه المشاهد السينمائية في نفس المشاهد، خاصة مشاهد الحرب من وصف للعتاد والمعارك، يقول: " **لم يلبث أن أطلق بوق عال، فألقيت المجاديف الطويلة إلى المياه، وشرع البحارة في تجديفهم، فابتعدت السفن الأمامية المتجاورة عن بعضها ليزيد عرض الأسطول اتساعا(...)، فانطلقت أولى الكرات، تبعتها عشرات الكرات من السفينة ذاتها ومن السفن الأخرى لتشق السماء في اتجاه شاطئ أماريتا، (...) ما إن يطلق المنجنيق إحداها حتى تتحول في السماء إلى كرة من اللهب الحارق**"[20].

ينطبق هذا المقطع مع العديد من مشاهد لأفلام الحرب كفيلم (مملكة السماء) kingdom of heaven، وهو فيلم أمريكي تم انتاجه عام 2005، من إخراج (ريلي سكوت Riley Scott) بطولة (أورلاندو بلوم Orlando Bloom، إيفا غرين Eva Green ، والممثل العربي غسان مسعود في دور صلاح الدين الأيوبي)، هو فيلم عن الحروب الصليبية مع المسلمين، وينطبق المقطع السابق مع مقطع من الفيلم لحظة بداية المعركة بين الجيشين أمام بيت المقدس، وهذا يضفي تجربة جديدة لدى المتلقي، ويضعه في نفس المستوى من المتعة التي تجتاحه في مشاهدة الأفلام، وهذا رغم الاختلافات الكبيرة بين الجنسين، والتي يمكن اختزالها خاصة في عملية التخييل.

لا يخفى على الدارسين في الحقلين الأدبي والفني الصراع القائم بين الأدب والسينما، هو صراع في مدى نجاعة كلّ منهما في تمثيل المجتمع من جهة، ومن جهة أخرى إثبات قدرتيهما في إيصال المعنى إلى المتلقي، و مدى تأثير كل واحد منهما في الجمهور، والأهمّ من كلّ هذا أسبقية الواحد منهما تاريخيا عن الآخر، وبالتالي من ساهم منهما في تشكل معالم الآخر " فبعض المشتغلين بالفنون السينمائية يتمسكون بفكرة أنّ الفن الروائي قد استفاد من آليات التصوير السينمائي، وهناك فريق آخر يرى أنّ العملية معكوسة، فالفن الروائي كان صاحب الفضل في تطوّر تقنيات الصورة المتحركة"[21]، ولعل أسبقية الكتابة عن السينما قد تضع حدا لهذا الصراع، ولكن في نفس الوقت لا يمكن لأحد أن ينكر فضل أحدهما على الآخر.

خاتمة:

يعتبر هذا النوع من الكتابة والموسوم بالفانتاستيكية حديث العهد بالمتلقي العربي، ولعل هذه التجربة الجديدة في الكتابة الروائية العربية المعاصرة تمنح القارئ فسحة أخرى من الإبداع العربي، ولقد تتبعنا هذا النّص محاولين الكشف عن بعض خصائصه، منه خرجنا بجملة من النتائج والتي يمكن اختزالها فيما يلي:

- استطاع عنصر الفانتاستيك أن يجذب المتلقي العربي بامتياز، ومن خلال رواية أماريتا نستنتج انّ عمرو عبد الحميد قد استطاع أن يجسد هذا التوجه الجديد مستفيدا من ريادته في هذا النوع من الكتابة.
- من الأشياء التي أثارت انتباهنا هي الدمغة الموسومة بـ (الطبعة 60)، وقد دفعنا هذا إلى طرح سؤال المقروئية لهذا النوع، وتوصلنا إلى أنّ طريقة الحكي، وكذا توظيف البناء الحكائي الشعبي وخصوصياته العجائبية والأسطورية قد ساهما في تثوير القارئ وجذبه نحو النّص.
- استطاع الروائي أن يخفي بامتياز دور السارد عبر الكثير من محطات الحكي، وهذا عبر منح دور السرد على الشخصيات، والتي لم تستطع منح القارئ المعلومات حول سير الأحداث بدقة، وهو الأمر الذي رفع من درجة توتر المتلقي، ورفع من درجة التشويق.
- استطاع هذا النص أن يستدعي بطريقة مباشرة أجناسية أخرى غير أجناسية الرواية، ولقد أخذ جنس السينما حيزا كبيرا من هذا الاستدعاء، وهذا عبر تحفيز عقل المتلقي لاسترجاع مشاهد سينمائية سابقة، وهو ما يؤكد التلاقح الموجود بين صرحي الأدب والسينما.

هوامش:

[1])- تزفيتان تودوروف، مدخل إلى الأدب العجائبي د.الصديق بوعلام، مكتبة الأدب المغربي، دار الكلام، الرباط، 1993، ط1، ص05.

[2])- عمرو عبد الحميد، أرض زيكولا2 أماريتا، عصير الكتب للنشر والتوزيع، د.ب، ط 60.

[3])- شعيب حليفي،شعرية الرّواية الفنتاستيكية، منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم ناشرون، دار الأمان، الرباط، 2009، ط1، ظظص18.

[4])- شعيب حليفي،شعرية الرّواية الفنتاستيكية، ص52.

[5])- صلاح عيد، التخييل، نظرية الشعر العربي، مكتبة الآداب، القاهرة، 1993، دط، ص 83.

[6])- فريدة بعيرة، إبداع الروائي الأكاديمي معمر حجيج بين صيغ السرد التاريخي، مجلة الأدب والعلوم الإنسانية، العدد 18- جامعة باتنة، ص243.

[7])- تزفيتان تودوروف، مفهوم الأدب، تر: عبود كاسوحة، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 2002، ص 08.

[8]) - لؤي خليل، عجائبية النثر الحكائي، أدب المعراج والمناقب، د ط، دار التكوين لتأليف، الترجمة، النشر، دمشق، 2007 ص10

[9])- الرواية، ص 193.

[10])- شعيب حليفي، مرجع سابق، ص147.

[11])- المرجع نفسه، ص 149.

[12])- شعيب حليفي ، مرجع سابق، ص157.

[13])- ينظر: هاشم مرغني، بنية الخطاب السردي في القصة القصيرة، شركة مطابع السودان للعملة المحدودة، الخرطوم، 2008، ص 106.

[14])- الرواية، ص 220.

[15])- الرواية، ص 213.

[16])- مهدي صلاح الجويدي، التشكيل المرئي في النص الروائي الجديد، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2012، ص 39.

[17])- الرواية، ص 261.

[18])- مهدي صلاح الجويدي، التشكيل المرئي في النص الروائي الجديد، ص 199.

[19])- آرنست لندجرن، فن الفيلم،.تر: صلاح التهامي، الإدارة العامة للثقافة، مطابع شركة الإعلانات الشرقية، القاهرة، 1959، ص163 .

[20])- الرواية، ص 262، 263..

[21])- مهدي صلاح الجويدي، التشكيل المرئي في النص الروائي الجديد، ص 197.

قائمة المصادر والمراجع:

1/ المصادر:

1. عمرو عبد الحميد، أرض زيكولا2 أماريتا، عصير الكتب للنشر والتوزيع، د.ب، ط .60.

2/ المراجع:

1. آرنست لندجرن، فن الفيلم،.تر: صلاح التهامي، الإدارة العامة للثقافة، مطابع شركة الإعلانات الشرقية، القاهرة، 1959.

2. تزفيتان تودوروف، مدخل إلى الأدب العجائبي د.الصديق بوعلام ط1 مكتبة الأدب المغربي، دار الكلام، الرباط، 1993.
3. تزفيتان تودوروف، مفهوم الأدب، تر: عبود كاسوحة، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 2002.
4. شعيب حليفي،شعرية الرّواية الفنتاستيكية، منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط 1، دار الأمان، الرباط، 2009.
5. صلاح عيد، التخييل، نظرية الشعر العربي، مكتبة الآداب، القاهرة، 1993، دط.
6. لؤي خليل، عجائبية النثر الحكائي، أدب المعراج والمناقب، د ط، دار التكوين لتأليف، الترجمة، النشر، دمشق، 2007
7. مهدي صلاح الجويدي، التشكيل المرئي في النص الروائي الجديد، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2012 .
8. هاشم مرغني، بنية الخطاب السردي في القصة القصيرة، شركة مطابع السودان للعملة المحدودة، الخرطوم، ..2008

3/ المجلات:

1. فريدة بعيرة، إبداع الروائي الأكاديمي معمر حجيج بين صيغ السرد التاريخي، مجلة الأدب والعلوم الإنسانية، العدد 18- جامعة باتنة .

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 428 - 445 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الكولونيالية وتشكّلات الهوية في فلسفة فرانز فانون

Colonialisme and identify construction in Frantz Fanon'philosophy

نسيمة حمود [1] / محمد البشير مسالتي [2]

Nassima Hamoud[1] / Mouhamed Albachir Messalti[2]

مخبر مناهج النقد المعاصر وتحليل الخطاب

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.

University of Sétif 2, Mohamed Lamine Debaghine - Algeria.

na.hamoud@univ-setif2.dz[1] / messalti_mouhamed@yahoo.com[2]

تاريخ الإرسال: 2022/02/26	تاريخ القبول: 2022/04/05	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

تتناول هذه الدراسة استراتيجية التشكيلات الثقافية لصورة الذات والآخر في إطار المواجهة الكولونيالية، من منظور **فرانز فانون** ما بعد الكولونيالي، الذي قادته تأويليته المبنية على أساسات نفسية وفلسفية، إلى تأكيد الطبيعة الانقسامية للمؤسسة الكولونيالية، التي شطرت العالم عبر خطاباتها وممارساتها التحيّزية، إلى جبهتين متناقضتين؛ عالم مستعمِر سيّد، وآخر مستعمَر محكوم عليه بجريرة لونه الأسود وعِلَلِه الجينية بخدمة السيّد الأبيض المستعمَر، مركزين بدرجة أكبر على كتابه (**بشرة سوداء أقنعة بيضاء**) الذي خصه بتعداد الآثار النفسية الوخيمة التي ألحقها الكولون العنصري بالذوات المستعمَرة.

الكلمات المفتاحية : هوية، كولونيالية، ما بعد كولونيالية، فرانز فانون، أسود، أبيض.

Abstract :

The under pinning purpose of the present study is to investigate the strategy of the cultural formations of self-image and the other within the framework of anti-colonialism from the perspective of the post-colonial, Frantz Fanon. Frantz Fanon's interpretation, which is based on psychological and philosophical grounds, led him to confirm the divisive nature of the colonialist institution that had divided the world, through its prejudiced speeches and discriminative practices, into two opposing sides,

[1] نسيمة حمود: nassimahamoud96@gmail.com

a coloniser and a colonized. While the former is meant to govern the world, the latter is governed and convicted to serve the white master, only because of his black skin and genetic traits. Therefore, the current study focuses mainly on his book "Black Skin, White Masks" which is devoted to recount the pernicious psychological effects the racist colonizer had caused to the colonized people.

Key words: identity, Colonialism, post-colonial, Franz Fanon, black, white.

تقديم:

تفتح قراءة نموذج **فرانز فانون Frantz Fanon**(1925_ 1961) السّيل أمام كتابة جديدة تُلوّح لمرحلة ما بعدية، ترنو إلى التحرر من ربقة الاستعمار، عبر استحداث ميكانزيم خطابي، يُقوِّم على نحو متعارض ومضاد خطاب الثقافة البيضاء، الذي لا يقر بندّية الآخر، ولا يؤمن بقيام وحدة كونية تشاركية يحكمها مبدأ المساواة العام بين جميع البشر، على اختلاف ألوانهم وأعراقهم ومذاهبهم. وفي مسعاه، نحو قلب هرمية السردية الغربية، وسنّ منظورات تاريخية مغايرة؛ كان لا بد أولاً، من أن يتفسّخ أمامه وجه أوروبا الحقيقيّ، المقنّع بروح الأنوار ومدائح الإنسانية وبلاغات الحرية المظفرة؛ فكان مشهد صدام **فانون** الأول بقفا أوروبا البربري الموبوء بتقسيمات مانوية، وعرقية حادة، تضمحلّ أمامها كل طاقة فكرية وإبداعية، ببلده الأمّ فرنسا.

فهذا الشاب المنحدر من **جزر المارتينيك**، قاده وعي الثوريّ الذي تشكّل قُبالة تجرّعه مرارة الميز العنصري على تخوم وطنه، إلى أن يتبوّأ مكانة **نبيّ العالم الثالث** بتوصيف المتابعين للشأن الكولونيالي؛ حينما أقام مسافة بينية مع النصوص الغربية التي احتجزت الذوات الكولونيالية داخل صور فيتشية صنمية سلخت عنها إنسانيتها وعقلانيتها، وجعلت منها كائنات مقذوفة خارج دوائر التاريخ وسيرورات التطور، مغترفا أصوله الفكرية من خليط فلسفات هجينة، تتراوح ما بين فكر ماركسي، وتنظيرات هيغلية، وتنويراتفينومينولوجية، وتحليلات نفسية، واحتكاماتسارترية، صنعت جميعها تلك الروح الفانونية المتمردة، التي وثّقت أصالتها، نصوصه المناهضة، كما نقف عند كتابه؛ (**بشرة سوداء أقنعة بيضاء Peau noir masques blancs**،1952م)، الذي خصّه بتعداد الآثار النفسية الوخيمة المتناسلة عن

سلسلة طويلة من عمليات الاسترقاق والميز العنصري، التي رافقت تساكن المستعمِر والمستعمَر في إطار المواجهة الكولونيالية.

ودراستنا الموسومة ب " الكولونيالية وتشكلات الهوية في فلسفة فرانز فانون " تندرج ضمن مسعى محاولة كشف تلك التنميطاتالفيتشية التي رافقت عمليات غزو الغرب الكولونيالي لبقية العالم، والتي كان من شأنها أن تحجز الآخر المستعمَر داخل هويات تبدو فيها وكأنها أقوام لا زالت تصارع عصور التخلف والبدائية، وعلى الطرف النقيض؛ نجد الآخر المستعمِر يسوّق لسردية الغرب الأسطوري الذي بلغ روح التقدم والإنسانية اللامتناهية؛ فحُق له بهذه الهوة الفجّة التي تفصل العالمين؛ العالم الغربي والعالم الشرقي، أن يخطو خطوة في سبيل تمدين أغيارها، تلك السردية التي ما فتئ فرانز فانون تقويضها في مساره العلمي بتقديم سردية مضادة لها ضمن ما عرف في الساحة الأكاديمية بالمقاومة الثقافية. وتأسيسا على ما سبق نحاول تطويق جنبات هذه الدراسة ضمن هذه الإشكالية:كيف شُكِّلت هوية المستعمَر في المنظورات الاستعمارية؟ وما مدى تأثير تلك التشكيلات والتنميطات العرقية على هوية الآخر المستعمِرظ، وكيف أمكن لفانون من تبيان الميزة الانقسامية للمجتمعات الكولونيالية ومن ثم تقويض تلك السردية الكولونيالية بشأن رسالتها التحضيرية إلى شعوب لم تتجاوز مرحلة الطفولة الإنسانية؟

وإلى ذلك؛ فإن هذه الدراسة تهدف إلى اختبار فرضياتها، عبر هيكلها العام الذي توزع على محاور تنظيمية وبحثية، ارتهنت لمنطق فرضه النص المدروس، وجهدت في سبر أغواره، من خلال ثلاثة مسارات توجيهية:**أولا**:الميثولجيات البيضاء وشطب الذات.

ثانيا: التصنيفات المانوية وتشظي الهوية.

ثالثا: فرانز فانون وجدلية الاعتراف.

1_ الميثولوجيات البيضاء وشطب الذات:

أقرّت القوى الاستعمارية بأنظمتها الشمولية والرأسمالية المتوحشة، في سبيل تعزيز وجودها، وإصرارها على استدامة الوضع القائم؛ انقساما مانويًّا، شطر العالم الدائر تحت سيطرتها قسمين؛ عالمٌ مستعمِر/سيد/أبيض/خير/جميل، وآخر، مستعمَر/عبد/أسود/شرير/قبيح، وما فتئت تلك النظم الإمبريالية تغذي ذلك الانقسام بعنفٍ إبستيمي باصطلاح **هومي بابا**، مصحوبٍ بعنف جسديٍّ، وُجّها بفضاضة ضد أسود الجزء السفليّ من المعمورة، المشدود بقوة إلى حبل تأثيرات تلك التنميطات والممارسات العنصرية، التي صنعت حوله جوّا من الاغتراب والاجتثاث الثقافي، وجعلت منه أخيرا مستودعا للعُصابات

والعقد النفسية، وفّرت إطارا مرجعيا جديدا لرسم صورة منحازة عن الأسود وبناء هويات جوهرانية للآخر، أُغفلت ضمنه سياقات التشكل تلك، التي أفرزت في التحليلات الأخيرة هذا المعنى المنشبك في الواقع مع معطيات خارجية يؤثّث وجودها الحضور الاستعماري، أفادت بمراجعة القصدية التأويلية للمؤوِّل، ولماهية المؤَوَّل تاليا، من حيث كونها نتيجة مباشرة لمنطق التخييل والتلفيق، اللذان استوجبا الحكم؛ أن مردّ تلك العقد والاضطرابات النفسية والمنشآت العصابية؛ يعود بدرجة أكبر إلى عِلَّة بيولوجية خُلُقيّة، متأصّلة في بنية طبيعة الذوات الكولونيالية، لا بسبب تخريبٍ بسيكولوجي واعٍ، وجرائم وحشية، وسلبٍ منّظمٍ، استهدفت أنطولوجيا الذات الكولونيالية.

تلك التحليلات الأخيرة، كانت عصارة مشروع **فرانز فانون**، التي أودعها بشكل خاصٍّ، كتابه (**بشرة سوداء أقنعة بيضاء**)؛ إذ سمحت له التحليلات النفسية الإكلينيكية الموصولة باستيعاء وافٍ للوقائع الاقتصادية والاجتماعية في ضوء المعايشة الكولونيالية، وعملياتها العنصرية الإقصائية، سواء في منشئه فرنسا، أو في الجزائر بمستشفى البليدة، جوانفيل سابقا، بتطويق الملابسات المرتبطة بسياقات تكوّن هوية الكائنات المستعمَرة في خضم الدراما الكولونيالية، والتي قادت إلى تهاوي موضوعية المعرفة الغربية؛ فإحدى نواحي القصور والتناقضات الجلية المسجّلة في تحليلية المستعمِر الابستمولوجية والنفسية لهوية المستعمَر، تكمن في « **ترحيل تلك المعرفة خارج سياقاتها، والأخذ بها في تحليل بنية المجتمعات الاستعمارية [ما] أدى إلى إعادة إنتاج موضوعات التحليل بما يوافق التصور الغربيّ لها، والتعسف في تطبيقها داخل ميدانٍ ثقافيّ مختلف كلّياً عن الميدان الذي أنتج تلك المعرفة.** »[1].

هذا المسار انتهى من أحد جوانبه؛ بتتويج إدراك فانون لهذه الحقيقة؛ وهي إلحاحية مساعدة الأسود «**على التحرر من الترسانة العِقَدية التي نمت في قلب الوضع الكولونيالي.**»[2]، المعاصر في نشوئه لقيام فروع علمية تخلّت عن موضوعيتها المفروضة، لصالح توجّه جديد، انبنى على تغذية النوازع الاستعمارية، وتسويغ منطقها الدّموي في أجزاء عدّة من بقية العالم، وضمن هذا الوضع؛ أصرّت المؤسسة الكولونيالية بأطقمها المعرفيةالمنحازة، على موضعة الذات المستعمَرة قُبالة أنا مستعمِرة مُتسيِّدة، وإخراجها من ثمة إلى حيز الوجود من حيث كونها إنسانية منقوصة على سلم التراتبيات البشرية، وصرنا نقف بإيعاز منها إزّاء مشهديةٍ، تصف الزنجيّ « **بأنّه صبياني وكسول ومتراخٍ وبطيء، ويفتقر إلى التاريخ والإنسانية، ويحتاج إلى تدابير قمعية مثل الاستعباد لإجباره على أن يكون منتجاً** »[3]، تلك المشهدية لا تعدو أن تكون في التصور الأخير؛ إلا سيرا في خطّ قانون الاصطفاء العرقيّ، وتحسين النّسل، الذي

بشّر به، **داروين** أوّل الأمر في كتابه (**أصل الأنواع بواسطة الاصطفاء الطبيعيّ**)، وبفضلٍ من هذا العنف التمثيلي، أمكن قيام فرضٍ تاريخيٍّ يمنح الآخر أحقية الاستيلاء على الأسود، الذي يكتشف لتوّه؛ تعيّنَه في محيط الأبيض، وزَكْنِه ك « **غرض وسط أغراض أخرى** »[4]، وهو المسلك ذاته، الذي أفضى بمواطن فرانز فانون؛ **إيمي سيزر Aimé Césaire** في كتابه (**خطاب حول الاستعمار**) إلى التنبيه أن هذا الأخير؛ يتحدد في عرفه كونه عملية مرادفة لعملية « **التشيؤ** »[5].

وتكريسا لحيونة وشيئية الأقوام المحلية، لا تزيد المراجعات التي قادتها الخطابات الكولونيالية، في قراءةٍ بالغة التشويه لعمليات الترتيبية الهرمية للأجناس البشرية، والتي أبانت مقدرتها الفائقة في التحويل وإعادة الإنتاج، والمدارة من حجرة العرق واللون والطبقة، وإرادة الإقصاء والهيمنة، عن حشر الأسود في مربع ماهيته البيولوجية، وآخر الأمر؛ فإننا نتعرف على الأسود المتقوّم في الأدبيات الكولونيالية؛ من حيث كونه محشوا بتوصيفات برّانية تجعل هويته مُعلّقةً وإنسانيته بين قوسين ( )، ليحضر بصفته معادلا موضوعيا للجلد الخشن، والبشرة السوداء، وأطراف الجسم الضخمة، والشفاه الغليظة، والأنف الأفطس، والرؤوس الكبيرة المدورة، والشعر الأجعّد، والرائحة الكريهة.....إلخ، تلتها مزاعم جينومية وراثية وأنثربولوجية ميّالة ناحَ اتهام الأعراق الدنيا بمحدودية الفكر والخبل والبلادة، والعجز عن الإتيان بعمليات عقلية منطقية تثبت بها إناستها، أو تنفي بها استحالة نفاد الحضارة والثقافة الإنسانية العَلِيَّةِ إلى تجربتها. والعينة كما يُدَلِّل فرانز فانون؛ ذلك التقرير الذي تلى مقال « هـ. ل. **غوردون في ال (Presse Médicale) للشرق الأفريقي: " تُقدّم المراقبة الدقيقة جدّا لمئة دماغ لمواطنين أصليين طبيعيين، للعين المجرّدة، غياب أدمغة جديدة، مميّزة، كما نعلم، بخلايا في مرحلة تطورها الأخيرة، ويضيف: تمثّل هذه الدونية كمياً 14,8٪** " »[6]، أو تلك التي تقول بعدم اكتمالٍ في نمو دماغ الشعوب المحلية، واعتبارا لهذه النقيصة الخلقية؛ فقد استوجب تصنيفهم في دُرج البدائيين الذين « **يقعون في حالة تتوسط الأوروبي والحيوان: لأن " بنية دماغ الشمال أفريقي تفسّر كسل الأهلي_ مفرد الأهالي_ وعجزه الفكري والاجتماعي، واندفاعه الحيواني، والاندفاع الجنائي للشمال أفريقي، مسجل في جهازه العصبيّ، وهو رد فعل عصبي مفهوم علميا، مسجل في طبيعة الأشياء، الطبيعة البيولوجية، فعدم اتحاد الفص الجبهي في ديناميكية الدماغ يفسر الكسل، والجريمة والسرقة والاغتصاب، والأكاذيب** »[7]، وكلها تسير في الاتجاه الذي يفضي إلى التأكيد على تفوق العرق الأبيض المتركز في النصف الغربي من الكرة الأرضية، قُبالة تلك الكائنات الأخرى في نصفها الشرقيّ، المتعيّنة بصفالةالهذيانات المانوية/ فانون، ك « **تماثيل**

بدون كلام ولا وعي بالذات، كائنات بشرية غير قادرة على التخلص نهائيا من الصورة الحيوانية التي ألصقت بها [.....] نوع من الإنسانية المترنحة تخلط بين صيرورة _ بشرية وصيرورة _ حيوانية، لها عن ذاتها وعي هو في النهاية " مجرد من الكينونة " »[8].

وهكذا اندفعت تلك المراجعات في سيل من الترتيبات تُدَوْزِنُ بها مشروعية تحديث mise à jour، (أو استعمار حينما نسمي الأشياء بمسمياتها) تلك المجتمعات المتوحشة كواجب وحقٍّ إنسانيّ يضطلع بتأديته الرجل الأبيض المتحضر، نظير ما يطلعنا **أشيل مبيمبي** على لسان **ليون بلوم** الذي صرح العام 1925 بنفاق إمبريالي يُمأسِس به لنُبل الرجل الأبيض ومسؤوليته الإلهية تجاه أقوام محلية غارقة في بدواتها، بقوله: « **نحن نقبل حق، بل وواجب الأعراق السّامية في جرّ تلك التي لم تصل إلى نفس درجة الثقافة ومناداتها إلى التقدم الذي تحقق بفضل جهود العلم والصناعة** »[9]، ولا بأس في ذلك، بقليل من العنف أو كثير عند غزو تلك الأراضي القسية من العالم بمطية لونها، في سبيل إسعاف كائنات تعمُرها، هي من طبيعة هلامية من صنف بشر _ أشياء، بشر _ حيوان، للفصل في نوعها وإدراجها بجهود الرجل الأبيض الخلاّقة في خانة الإنسانية التي يستأثر بها وحده، في عملية تحديث، هي بنظر **آنيا لومبا** إحدى تناقضات العقل الكولونيالي التي انزلق إليها دون دراية منه؛ « **فإذا كانت الهمجية [بكشف لومبا] حالة بيولوجية فإن التطور بالطرق الاجتماعية يبدو لا معنى له** »[10]، ذلك أن همجية غير البيض المفترضة وإرادة الاندفاع لإبقائهم بلعنة لونهم لخدمة السيد _ الأبيض، دفعت بأحد الأنثربولوجيين المحسوبين جهة المعسكر الكولونيالي، **كثيودور فايتس** في كتابه (**مقدمة في الأنثربولوجيا عام1859**) إلى الإدلاء بتصريح يعلن فيه بؤس محاولات التمدين تلك وعقمها، مناقضا بفحواه، الخطاب الأول القائل بواجب وحق تمدين الأعراق السامية لتلك التي تعاني قصورا عقليا؛ يقول: « **أما محاولة الوصول بهذه الأعراق إلى أخلاق أعلى وتطور عقلي فإنه سيكون مثل غباء من يتوقع أن تحمل أشجار الليمون، عن طريق التنمية، فاكهة خوخ، أو أن القرد سيتعلم الكلام عن طريق التمرين.** »[11].

ولا تزال تلك الإيديولوجيات العرقية تَقْضُم إنسانية الأسود؛ إلى الحد الذي تختزل فيه ماهيته إلى « **مجرّد طرف: خُسِف الزّنجيّ، وصُنِع منه طرفا، إنّه مجرد قضيب** »[12]، فحضور الزنجي كذات إنسانية كاملة مفكّرة وواعية؛ قد غُيّب وصار محجوبا عن العيان، يتكتّل في عضويته « **بوصفه رمزا قضيبيا** »[13]، أين أُهدرت إنسانيته، وحل محلها صور هُوامية تسوّق لمنظورية الأسود _ آلة الجنس _، الغاطِّ في سلوكيات حيوانية، خزان الشذوذ والغرائبية، مرتع اللذات، والفسوق والعريّ والفضائحية، والرغبة الجنسية

الجامحة، والطاقة الليبيدية العالية، أما موطنه فهو مهبط الفنتازيات والخيالات البهيمية المكبوتة « **تأمّلوا إذا! مع الحرية التي يمتلكونها، في قلب الأدغال! يبدو أنهم يجامعون في كلّ مكان، في كلّ آن إنهم نسليون، تناسليون، لديهم كثير من الأطفال، لدرجة أنهم ما عادوا يعدونهم. فلنكن على حذر؛ لأنهم قد يغرقوننا في طوفان من الأولاد الخلاسيين** »[14]، وهو المؤشّر الجنسي ذاته الذي استحكم بمنظار عموم البيض فيما يخص ماهية السود؛ ففي استطلاع للرأي العام « **خلال ثلاث أو أربع سنوات [فيما يورد فرانز فانون]، استجوبنا حوالي 500 فرد من العرق الأبيض: من الفرنسيين، الألمان، الإنكليز، الطليان [.....] كان السدس من عشرة أجوبة، كالتالي: زنجي = بيولوجي، جنس، قوي** »[15].

وإذا كانت هذه هوية الآخر _ الأسود التي ثُبت فيها؛ فإن الكولونيالي كان ميّالا بنرجسية تفوقه، إلى مغازلة ذاته بهويةٍ يناقض بها هوية الذات الكولونيالية، موضوع معرفته، فإن إحدى الطرق التي كان يعيد بها الأبيض إنتاج ذاته تمر عبر مسلك اختلاق اختلاف راديكالي مع المستعمَر _ الأسود، فصناعة الأسود هي بالقدر نفسه، لحظة من لحظات تشكيل الغرب؛ « **وعليه فإن كل معرفة بالآخر _ إذ تتضمن نفيا له بوجه من الوجوه _ تؤكد من جهة أخرى في الذات على ما تنفيه عند الآخر، وبكلام آخر، كل معرفة بالآخر هي وجه من أوجه المعرفة بالذات. وهكذا، إذ تنفي الذات الغربية المجون والمنحرف في داخلها، فلكي تؤكد على معقوليتها وسويتها، وإذ تنفي البدائي والمتوحش في خارجها فلكي تؤكد على تحضرها وتمدنها** »[16]. واستمر الفعل ذاته في عملية لولبية حلزونية، حَدُّ نهايته يريد القول؛ أن الأبيض معادل الخير، وأن الشر متقوّم عند الآخر _ الأسود.

غير أن **فرانز فانون** في جبهته التي افتتحها لنقد السردية الغربية، راح يقيم أصوله النقدية بشكل تسير به نحو مفترقات طرق يقوّض عندها مُتَخيَّل الزنجي _ آلة الجنس، إحدى تلك الطرق تقود إلى الإقرار؛ أن الأسود كان المشجب، أو **كبش المحرقة** بتعبير فانون الدقيق، الذي عَلَّقت عليه الثقافة البيضاء نزواتها الحيوانية والتي أنكرها الآخر المأخوذ بإنسانيته، بعد طردها بمعقوليةٍ مزعومةٍ، وسَويةٍ أخلاقيةٍ مدّعاة، إلى لا وعيه الجمعي، عاودت الظهور والتجلي بعد حين، وطفت على السطح، في شكل إسقاط انحرافي على الذواتات السوداء، المستحكم في رقابها بجريرة لونها ونواقصها العقلية، من موقع سلطة مُخَوّلة بفضل من الامتياز الكولونيالي والتفوق العرقي؛ فلكأن الأبيض ينفّس عن مكبوتاته الجنسية الطريدة قبل عصور من التفسخ الأخلاقي والمجون، وينفثها في ذاتية الأسود، بعد إعادة تدويرٍ لماهيته الأولى، انتهت بإخراجه في

صورة آخر _ شهواني _ جنسي، ويفيد فانون في هذا من طروحات فرويد ذات المقاصد الجنسية البحتة، فكتب ما نصه : « **يتطلّب كل كسب فكري نقصا في الطاقة الجنسيّة. ويحتفظ الأبيض المتحضِّر بالحنين إلى عصور استثنائية من الإباحة الجنسية، والمشاهد الخلاعية والاغتصابات غير المُعاقبة، والمُنكرات غير المقموعة. بمعنى ما، تلبِّي هذه الهُوامات غريزة الحياة الفرويدية. فالأبيض إذْ يُسقط نواياه ومقصادَه على الزنجيّ، يتصرّف " وكأن " الزنجي كان لديه هذه النوايا فعلا.** »[17] .

غير ذلك؛ فإنّ الصور الهوامية الجنسية التي أُلصقت بالزنجي هي في الطريق الثاني فيما يقول فانون؛ تعبير عن **القلق / الخوَاف الجنسي**؛ فتفوق الأسود الجنسي المفترض يقابله في الطرف الآخر عقدة نقصٍ وغيرة من جانب الأبيض الذي صار وفق هذا؛ مهددا في خصوبته، ومتهما في فحولته، فكان سببا محوريا لخلق عداء دائمٍ مع الزنجي المرهوب الجانب، يصل في تطرفه حدّ ترصده في جسدانيته، بأن ينكر عليه قضيبه وتمارس عليه عملية إخصاء، وحتى قتله شنقا دون محاكمة انتقاما منه. وعليه بنى فانون فرضياته التي تصب في مَجْمَعِ دونية الأبيض الجنسية: « **على الصعيد التناسلي دوما، الأبيض الذي يكره الأسودَ، ألا يخضع لشعور بالعجز أو بالدونية؟ بما أن المثال هو رجولة، فحولة مطلقة، ألا توجد ظاهرة نقص، تضاؤل أمام الأسود، نظراً لأن الأسود يُدرك بوصفه رمزاً قضيبيا؟ إن شنق الزنجي، ألا يمكنه أن يكون انتقاماً جنسياً؟**»[18]، فالإيديولوجية الغربية العنصرية العاجزة عن استيعاب أيّ اختلاف؛ استبدلت في طور جديد من أطوار عنصريتها واستبدادها، خواف اليهودي بخواف الزنجي؛ ففي مقايسة أجراها فانون بين المعادي للسامية والمعادي للزنجي اللذان هما بنظر **سارتر** شخص واحد، يتوصل فانون إلى القول أن مدار خواف اليهودي مرتبط بأسباب نفاده في مختلف مستويات السلط، في حين تعود مسببات خواف الزنجي إلى قوته الجنسية التي ترهن فحولة الأبيض، وعليه يكون الجزاء من جنس الخطر الذي قد يلحقه اليهودي أو الأسود بالأبيض، على النحو الذي يوضح به فانون: « **قد لا يخطر، مثلا، في بال أيّ لا سامي أن يخصي اليهودي. بل يخطر له أنْ يقتله أو أنْ يعقّمه. أما الزنجي فهو مخصيّ. لقد أُبيد القضيبُ، رمزُ الفحولة، أي جرى إنكاره.** .»[19]

2_ التصنيفات المانوية[20] وتشظي الهوية:

على مستوى الواقع؛ لم تَسْرِ الأمور بشكل جيّد؛ إذ لم يسعف وعي الأسود المتداع بتجربته المعيوشة المطَوَّقةِ بظرفيات مخصوصة تندغم تحت مسمى الوضع الكولونيالي، في تجاوز أسيجةِ دوغمائيةِ الميز العنصري المنتشرة بكثرة في الأفق، وبرأي فانون أن مرحلةً من الاستلاب ونفي الذات تبدأ بتذوت الأسود

لنظرة الأبيض المحذقة العنصرية، وهي النقطة التي يُصيَّر فيها الأسود عبدا لمظهره، للونه، لفرض الأبيض الثقافي عنه، لسلسلة التحديدات البرانية التي أُلحق بها؛ فعن طريق مقولتي **الاستدعاء والتذويت** الألتوسيرية[21] فرض الغرب منطق هيمنته بفهم **أنطونيو غرامشي**، وألحق الآخرَ بمجاله النظري، ومن خلالها دبّت الحياة في تلك الصور الهوامية والخيالات العلمية والخطابات والتوصيفات البرانية، مُشكِّلةً ذاتا وكينونة وجوهرا تمشي على قدم وساق، أُطلق عليها مُسمى الزنجيّ، والأحرى حلّت محلّ الزنجيّ، طغى فيها دالُّ اللون الأسود القاتم، وعصور التخلف والحيونة، وإفراطٍ في التحديد من الخارج، على ما دونها من الدوال الأخرى؛ وعلى ترداداتها ستتكرر مشاهد تستنكر حضوره، من قبيل « **أمي، أنظري الزنجي، أنا خائف!** »[22]، أخلّت بإنّية الزنجي وأذلّته، فنحن ــ إذن ــ بقول إيمي سيزر إزاء « **ملايين الناس الذي جرى تعليمهم الخوف بدراية، تعليمهم عقدة النقص، الاضطراب، الركوع، اليأس والذّلة** »[23]، وأمام مسألة هي « **من الأهمية بماكان،بحيث إننا لا ننزع إلى ما هو أقل من تحرير الإنسان الأسود من ذاته. ولسوف نسير ببطء شديد جدا، لأن هناك معسكرين: الأبيض والأسود.**»[24]، كما يعلن فانون في إشارة إلى مباشرة مهمة نزع الاغتراب وتحرير الملون ومعه كل مستعمَر.

يحاجج فرانز فانون؛ أن السياسات الإمبريالية التي لم تغادر أبدا قواعدها العنصرية المانوية، لا تخلو البتة من مقاصد ثقافية تشويهية مبيتة، سافرة أو مُستترة خَرَمَت هوية الذات المحلية، وارتدّت إلى طرف الأسود في نمط اضطرابات عُصابية، تُفرج عن نفسها في شكل عقدة دونية ونقص، يربطها فانون أساسا بمظانها ومصادرها الأصلية المنبعثة تحديدا من لون الجلد وعوامل اقتصادية معاضدة له، ويصرُّ في تأويليته التي ارتآها أن تكون نفسية، على أرخنتها، وتحيينها بالسياقات الاجتماعية والثقافية والتاريخية المصاحبة لتشكلها، والتي لا تخرج في النهاية عن المضمار الذي رسمه المجتمع الكولونيالي، في خطوة يعارض بها نظرية **أوكتافمانوني** في تحليله البسيكولوجي للوضع الكولونيالي، والذي قال فيه؛ أن عقدة الدونية المكتشفة لدى الملاغشيين تعود إلى ما قبل الظهور الكولونيالي، وحجته الدامغة؛ « **أن مالغاشيا راشدا معزولا في بيئة أخرى، يستطيع أن يصبح حساسا للدونية من الطراز الكلاسيكي، يدلّ، بنحو قاطع تقريبا، على أنه كان يوجد فيه، منذ طفولته، بذور دونيته** »[25]، ويذهب في فصل الخطاب إلى الطرف الذي يشد فيه حبل عقدة الدونية ويسحبه جهة الوراثة الدماغية، باعتبارها حالة طبيعية جينية، وإلى جانب عقدة الدونية المتأصلة، جرى اكتشاف صبغيات أخرى تحمل عقدة القابلية للاستعمار، المحددة بكونها مجموعة الابتسارات، والاستعدادات الفطرية أو الهايبيتوسات (جمع هايبتوس) باصطلاح **بيير بورديو**، تجعل من

المستعمَر يشرئب بأعناقه لطلب الاستعمار، ما يعني حسب مذهب مانوني أن « **الاستعمار هو نتيجة فروقات نفسية محددة بين الأعراق (والتي تؤدي ببعض الشعوب إلى التبعية أو الحاجة في أن يحكمها غيرها)** »[26]، يعود فرانز فانون ليقلب طرفي معادلة مانوني، ويجعل من السبب نتيجة، والعكس صحيح؛ ف «**الاستعمار في الحقيقة هو السبب الذي أدى إلى نشوء فروقات نفسية على المستويات العرقية، ومحق الفرد إلى العدم.** »[27]، مؤكدا في ذات السياق أن خلاصات السيد مانوني في كشفه الأخير، لا تخدم مقدماته فيها _القائمة على افتراض وجود وضع مخصوص، هو ثمرة لقاءٍ جَمَع شعوب متحضرة بأخرى متخلفة، موسومٍ بالشرط الكولونيالي _ نتائجه المتأخرة؛ فمادام أن خطه التوجيهي يمر عبر هذه المنطقة (أي الوضع الكولونيالي)، فلم يعد هناك من مبرر منطقي أو عقلي للقول أن عقدة الدونية موجودة قبل الحلول الاستعماري، كما تزعم نظريته، والذي يبدو أنه انجرف فيها وراء نتائجه، فنسي تصميمها في إطار إحداثيات الوضع الكولونيالي الذي خلق وضعا ثقافيا معينا، بالنحو الذي نستفيد من محاججة فانون، الذي راح يتعامل في خطوة تالية مع العُصابات في سياق اجتماعي، وتجربة الملون المعيوشة في ظل الوضع الكولونيالي الانقسامي، لا كحالة فردية يتيمة، ما يتطلب من ثمة «**إدراكا مباشرا للحقائق الاجتماعية والتاريخية، لأن اغتراب الأسود ليس مسألة فردية. وهكذا يتحول التحليل، من الزاويتين التشخيصية التحريمية، من الحقل الفردي إلى الاجتماعي**»[28]. وإلى ذلك؛ فإن فانون ينفي جملة وتفصيلا أن تكون الأسرة الأنتيلية أحد مسببات العوارض العصابية، عكس المتواتر في الأسر البورجوازية الأوروبية، « **وبوضع دراسات علماء الأعراق جانبا، فإنه يؤكد أنه سيكون من الصعب العثور على عصاب أوديبي في الأنتيل. فالعصاب ليس عنصرا أساسيا في الواقع الإنساني، لكنه مثل " كل مظهر، كل مذهب قبْلي فاعل في مارتينيكي هو نتاج وضعه الثقافي**."»[29]، في ظل الحكم الكولونيالي،وبموجبه يتقرر أنّ: « **العرقي هو الذي يصنع الدوني** »[30]، يميل الملون المتسمِّم بتمثُّلٍ معين للآخر عنه إذا ما استعرنا قول سارتر، والموجه بسلوك عُصابي في محاولة التسامي على دونيته، وموقعة ذاته ضمن أفضيةٍ ودلالاتٍ جديدة؛ إلى ارتداء قناع أبيض، يعانق به ثقافة الآخر المستعمَر، ويحجب به جلده الأسود، وكأنه فعل يروم ولادةً جديدةً، يُتنصّل فيها من وجود سابق، ويُتنكّر فيها للذات وللثقافة الوطنية المحلية. وارتداء القناع الأبيض، كان يعني بالنسبة للملون أن يدفن أصالة ثقافته المحلية بتعبير فرانز فانون، وكان يعني بالنسبة للأبيض مضاعفةً لذاته عن طريق فعل المعاودة والتكرار الذي يتحمل عبأه العبد الأسود؛ لكن لا إعدام الوجود ولا فعل المعاودة قد أسعفا الأسود

لتجسير المسافة مع السيد الأبيض وتجاوز الفجوة الثقافية الحاصلة بين الجسد الأسود واللون الأبيض، فالأسود « **يريد أن يكون أبيض. ويستميت الأبيض لتأكيد وضعه البشري.** »[31].

وفي سيرورة الانبناء والتشكل الجديدة المتاخمة لحدود شطب الذات والكف عن الوجود، يكون الأسود المتطور المطالِبِ بقليل من البياض، مُلزما بامتلاك ناصية قيم المتروبول الغربي، وفي طريقه إلى هناك، لا تكون محاولته تلك، إلا خدشا لأسطحها الخارجية دون اختراقٍ عميق لقشرتها السميكة، ف « **الطريقة المستعملة لهذه الغاية هي ساذجة غالباً: " ارتداء ملابس أوروبية أو أسمال من آخر موضة، وتبني أشياء يستعملها الأوروبي، كأشكال تحضّره الخارجية، وإغناء اللغة المحلية بعبارات أوروبية، واستعمال جُمَل متكلفة لدى التحدّث أو الكتابة بلسان أوروبي، ويجري العمل بذلك كله في محاولةٍ للتوصّل إلى شعور بالمساواة مع الأوروبي ونمط حياته"** »[32]، ويتأتى له ذلك أكثر بحيازة امرأة/ رجل بيضاء/ أبيض ت(ي)وفر له(ها) ممرا خلاليا للنفاد إلى الثقافة البيضاء، وأوربة عرقه الأسود؛ «**ففي هذه الأثداء البيض التي تداعبُها يدايَ المديدتان، أجعل الحضارة البيضاء والكرامة البيضاء، حضارتي وكرامتي.**»[33]، فعند هذا الحد من الانسلاب وإنكار الذات؛ لم يعد وجود الأسود وجودا مستقلا لأجل الذات، وإنما صار وجودا لأجل الآخر، الذي يحدد ويعين ماهيته، أو يجرده من كل قيمة ويعدم وجوده، وتمضي أمور الملون بهذا الشكل، بين رفضٍ لإرثه الثقافي المحلي، ولفظ العالم الأبيض له، ولسانه ينطق بحاله، فيقول: « **أردت أن أكون زنجيا نمطيا، _ لم يكن ذلك ممكنا. أردتُ أن أكون أبيض، _ فكان ذلك أجدر بالسخرية في ذلك.** »[34]، وكأن هذه التصدعات النفسية تنبئ بتشظٍّ وانشطار هوية رعايا الاستعمار المتشكلين تحت راهنية الظرف الكولونيالي العنصري، وما يستتبعه من انسلاب قد يفضي في أحوال كثيرة إلى الانفصال عن الجوهر ومحاولة التمفصل في ذاتية الآخر، كحالة باتولوجية مرضية تجد في عنوان فانون " بشرة سوداء أقنعة بيضاء " المكتنز الدلالة، توصيفا خاصّا لها، بالنحو الذي يبدو فيه الأسود ك « **شخص مصلوب لا ثقافة له ولا حضارة، وهو من غير ماضٍ تاريخي طويل** »[35].

2_ فرانز فانون وجدلية الاعتراف:

تقوم التعاليم الهيجلية[36] في خطوطها العامة الواسعة بشأن براديغم الاعتراف، المتعيَّن بحسبانه « **مجموع العلاقات أو المؤشرات التي بواسطتها تأخذ هوية الآخر بعين الاعتبار، يندرج ضمن سياق ثقافي يجعل من الاعتراف آلية لإنتاج الرضا، وحافزا على العطاء والمبادرة.** »[37]، على واقعة الصراع

من أجل الظفر باعتراف الآخر عبر تجربة التذاوت وديالكتيك الحوارية بمصطلح **باختين** الأثير؛ فسيرورة انبناء الذات وتشكل الهوية تكون من خلال فعل التواصل مع ذات أخرى مغايرة، تجنح من خلال هذه العلاقة البينذاتية إلى إحراز اعتراف متبادل، يُعزّز به وجود الأنا كذات إنسانية فاعلة في محيطها الاجتماعي، فكلاهما _ حسب التقليد الهيغلي _ تحقق نفسها من خلال ذات الآخر لا في ذاتها وحدها، القاصرة عن تحقيق وعي ذاتيّ محض، إذ « **لا يكون المرء إنساناً إلّا بقدر ما يرغبُ في فرض نفسه على إنسانٍ آخر، لكي يجعله يعترف به. [.....] فقيمته وحقيقته الإنسانيّتان تتوقفّان على هذا الآخر، على اعتراف هذا الآخر به. إنّ معنى حياته يتكثّف في هذا الآخر.** »[38]

هذه الرؤية تجد تعبيرها الكامل في **جدلية السيد والعبد** التي اقترحها هيغل من خلال كتابه (**فينومينولوجيا الروح**)، مفترضا وجود ذواتين متعارضتين؛ **سيد وعبد**، كلاهما يحمل وعيا مختلفا ومنشقّا عن الآخر، تدخل في صراع حتى الموت من أجل تحقق رهان الوعي بالذات، وإثبات فردانيتها، هذا الصراع يتكلل بانتصار السيد على حساب العبد الذي ينبري إلى خدمة السيد، رغم ذلك فإن وجودهما يعتمد بالأساس على وجود الآخر والاعتراف بهويته، بعد دخولهما في نِدِّية متكافئة ومنفعة متبادلة؛ فالسيد تتعزز سيادته عبر هذا العبد الذي يخدمه، وبالمثل فإن العبد يدرك ذاته عبر خدمة السيد واعترافه به، ما يؤكد أن عملية هيكلة الذات والوعي بها متوقف على ما يمكن تسميته ب « **التبادلات التفاعلية** »[39]، فالقول بالذات، يكافئ ما محصلته متواليةُ تفاعلاتٍ بينذاتية، مع الأنا الداخلية المطابقة، ومع ذات خارجية مختلفة، حتى يتحقق وعي الذات في **ذاته ولذاته** باصطلاح هيغل، الذي ينفي أن يحقق الوعي بالذات إمكاناته الوجودية الكاملة خارج الدارّة التواصلية، التي ترسم خطاطة الاعتراف المتبادل في إطار من العيش المشترك، وهذا بالسّير ضمن حلقة مغلقة يتحدد مسارها في هيئة خطّين متعاكسين من _ إلى، فإذا حصل وتعطّل أحد الاتجاهين بسبب إنكارياتي وعدم اعترافي بهوية الآخر كذات إنسانية كاملة مختلفة عنّي « **فإنّي أُبقي الآخرَ داخل الذّات. في أقصى الحالات، أنتزع منه حتى هذا الوجود _ لذاته.** »[40]، والعكس صحيح بالنسبة لذاتي إذا ما امتنع الآخر عن الاعتراف بي بوصفي كائنا متمايزا عن ذاته، فوعي الذات ووعي الآخر لذاته ينصهران من ثمة في بوتقة واحدة هي بوتقة الاعتراف المتبادل، ف «**يكون وعي الذات بذاته ولذاته، كلما، ولأنّه بذاته ولذاته في سبيل الوعي ذاتي أخر؛ أي أنّه لا يكون إلاّ بوصفه كائناً معترفاً به** »[41].

شكلت جدلية السيد والعبد الهيغلية بالنسبة لفرانز فانون، مناسبة لمراجعة شاملة، أحرز بها خروجا نسبيا عن نسقية هيغل، هذا النقد الأصيل لديالكتيك هيغل بمسمى **غبسون**، أمكن لفانون عبر استدماجه مركب العرق الذي غُيِّب في جدلية هيغل، والتي تحولت ها هنا في تأويلية فانون من ثنائية (**سيد/ عبد**) إلى ثنائية (**سيد أبيض/ عبد أسود**)، فبدخول اللون على الخط تتقوض أيّة احتمالية لقيام تبادلية مزدوجة من _ وإلى، لسبب يعزوه فانون إلى « **الغياب المطلق لأيّ اعتراف بالعبد من جانب السيد، [ف] لا يمكن أبدا إقامة علاقة بين " المتحضر " (الأبيض) و" المستعمَر " (الأسود).** »[42]، الأخير الذي يظل محروما من اعتراف الأبيض، ما لم يتبدد سواده، ويستبدل بياضا، وبالمقابل فإن هذا السيد المزهوّ بتفوق عرقه، والغارق في نرجسيته، لا يعبأ البتة باعتراف الأسود المنذور للعبودية والعمالة ليس غير، فهو اعتبارا لهذا المنطلق لا يرقى إلى مستوى تطلعات الأبيض، الذي لا يتشوف إلى الأسود كآخر له، وإنما كعبد حقير مخضّب بسواده، فعملية « **التبادلية في سياق التجربة الكولونيالية ليست مشوّهة بقدر ما هي مسدودة الأفق بسبب عائق اللون. ويرى فانون أن العبد لا يستطيع كسب الاعتراف من خلال العمل، مادام السيد يريد [من العبد] العمل فقط ولا يهتم بتاتا بالاعتراف** »[43]، عكس عبد هيغل، الذي تكفل له خدمة السيد اعترافا به كذات مستقلة، في حين يكون عمل وخدمة عبد فانون _المفرط التحديد من الخارج _ للسيد الأبيض؛ معادلة حاصل مجموعها صفر، ذلك أنّه لم يحظ بحقّ اعتراف الآخر، الذي انتزع منه بتجاهل حضوره كقيمة إنسانية مطلقة، وتركيزه على لونه، ذلك **الوجود _ لذاته**، فكلّ «**أنطولوجيا (Ontologie)، كل إنّية، كينونيّة، تغدو مستحيلة التحقق في مجتمع مستعمَر وممدّن.**»[44] ،كما سبق وأن أعلن فانون ذات مرة.

من جهة أخرى، على صعيد الذات السوداء؛ فقد رهن تذوت الأسود لنظرة الأبيض المحدقة العنصرية، وما أسفرت عنه من إعدام للوجود، وتبخيس للذات، فرصة تحقق تجربة الاعتراف بذاته ولذاته؛ ذلك أن تجسد هذا المفهوم، يعتمد على تقدير الذات لذاتها بالقدر نفسه الذي يعتمد فيه على تقدير الآخر للذات، فاحترام الذات الذي يؤهلها لأن تكون ذات سيّدة تتمتع بحقوق وواجبات مدنية وسياسية ضمن جماعتها التشاركية، ما هو إلا أحد الأقانيم الثلاث المشكل مع شرطي الحب والاعتبار الآخرين، حدود سياسة الاعتراف كما هيكل لها **أكسيلهونيث Axel Honneth**[45]، أحد رواد فلسفة الاعتراف، فتجربة الاحتقار والذل التي خبرها الأسود خلال التجربة الكولونيالية دفعت به إلى إنكار ذاته ومحاولة التبنين في ذاتية الآخر الأبيض، ما يعني بالنتيجة تبدد فرض الاعتراف بعد الإخلال بأحد شروطه

الرئيسة ممثلة في الاعتراف الذاتي بالذات كمرحلة ابتدائية أولى لفرض اعتراف الذات على الآخر،فالعبد الأسود أُقصي والحال هذه، من كلا الجبهتين؛ جبهة اعترافه بذاته، وجبهة اعتراف الآخر به، ما يعني أنه مهدد بالإخصاء في هويته وفي حضوره الأنطولوجي، على اعتبار أن مطلب الاعتراف هو أحد المداخل المهمة في سيرورة تشكل هوية الأفراد، فلا غروّ إذن أن يعتبره **شارل تايلور**« **حاجة إنسانية حيوية** »[46]، نتلمس معقولية هذه الحاجة الحيوية من خلال الاتزان النفسي والوجودي الذي يضفيه أقنوم الاعتراف على هوية الفرد والجماعات على حدٍّ سواء، « **فمن دون اعتراف تفتقر الجماعات والمجتمعات للبنية التحتية الاجتماعية التي بفضلها تتحقق الروابط الاجتماعية ويتعزز العيش المشترك.** »[47]

هذه الحاجة الإنسانية الحيوية، هي التي دفعت فرانز فانون إلى استنهاض وعي الأسود في سبيل استعادة حضوره، وتأميم صكوك اعترافه التي اغتصبها الأبيض، واقتفاءً بأثر هيغل، عمد فانون إلى مطالبة الأسود تحقيقا لمسلمة أن الإنسان لا يكون إنسانا إلا بفرض اعترافه على إنسان آخر، بالدخول في صراع يجازف فيه بحياته، يؤدي إلى الانقلاب على السيد وتهديده في وجوده، كاستراتيجية مجدية لتفعيل شرط الاعتراف وفرضه على الآخر، الذي جحد على الأسود هذا الحق، ففانون يراهن أن « **الحقيقة الإنسانية بذاتها _ لذاتها لا تتمكّن من الاكتمال إلّا في الصراع وبما ينطوي عليه من مجازفة. هذه المجازفةُ تعني أنْ أتجاوزَ الحياةَ نحو خير أسمى، ألا وهو تحويل اليقين الذاتي الذي أملكه عن قيمتي، إلى حقيقة موضوعية، مقبولة عالمياً.** »[48]، مسنداً رؤيته على وثوقية أن الحرية تؤخذ ولا تعطى، ذلك أن الحرية التي يمنحها السيد الأبيض دون صراع، ودون ثمن يدفعه ذلك العبد الأسود يصل حد فقدان حياته، تغدو نافلة، ومختلفة اختلافا جوهريا بنظر فانون عن تلك التي يقاتل لأجلها العبد المزوّد بوعي ذاتيّ مستقل أصيل يقاوم به فيتشية الرجل الأبيض، ف « **الفرد الذي لم يعرّض حياته للخطر، يمكنُ الاعتراف به حقاً كشخص، لكنّه لم يبلغ حقيقة الاعتراف هذا بوعي ذاتي مستقل** »[49]، أي أنه لم يحقق بعتق الأبيض له شيئا يذكر ، وعلى الأكثر هي بميزان فانون انتقال بسيط من « **نمط حياتي إلى آخر؛ لكن ليس من حياة إلى أخرى.** »[50]

نتائج الدراسة:

أسفرت هذه الدراسة في خطوطها العامة العريضة عن الآتي:

1_ استعانت المؤسسة الكولونيالية في سبيل تحقيق أطماعها التوسعية بترسانة من المعارف والخطابات العنصرية، صنعت عبرها صورة قاتمة لأغيارها، تنزلت بهم إلى مدارك الحيوانية والبهيمية، وطمس وراءهم جوهرهم كذوات إنسانية كاملة.

2_ يؤكد فرانز فانون، أنّ التجربة المعيوشة في ظرف ثقافي معين صنعه الوضع الكولونيالي، أدت إلى إصابة الأسود وكل مستعمَر بعُصَابات وعقد نفسية، خرمت هويته، وشطرت حضوره، ودفعت به إلى دفن أصالة ثقافته المحلية ومحاولة التبنيُّن في هوية الآخر المستعمِر.

3_ يستحيل برأي فانون قيام اعتراف متبادل، حينما يدخل عامل العرق إلى الخطّ، وهو العامل الذي استثناه هيغل من جدليته، داعيا في ذات السياق الأسود إلى خوض نضال مميت يستعيد به حريته، ويفرض به اعترافه على الآخر الذي أنكر عليه هذا المطلب.

هوامش:

[1]_ عبد الله إبراهيم: التخيل التاريخي والتمثيل الاستعماري للعالم، مؤسسة مؤمنون بلا حدود، ص 04.

[2]_ فرانز فانون: بشرة سوداء أقنعة بيضاء، تر، خليل أحمد خليل،2004 ، دار الفارابي، بيروت/ لبنان،ط1، ص 33.

[3]_ نايجل سي. غبسون: فانون المخيلة بعد _ الكولونيالية، تر، خالد عايد أبو هديب، المركز العربي للأبحاث ودراسات السياسات، بيروت، ط1، مارس2013، ص35.

[4]_ فرانز فانون: بشرة سوداء أقنعة بيضاء، م س، ص 117.

[5]_ وحيد بن بوعزيز: جدل الثقافة_ مقالات في الآخريةوالكولونياليةوالديكولونيالية، دار ميم، الجزائر، ط1، 2018، ص 35.

[6]_ فرانز فانون: بشرة سوداء أقنعة بيضاء، م س، ص 32.

[7]_ فاطمة الدميلي: تفكيك الخطاب الكولونيالي وإسقاط القنعة _ قراءة في فكر فرانز فانون _، ص 147.

[8]_ أشيل مبيمبي: نقد العقل الزنجي، تر، طواهري ميلود، ابن النديم، الجزائر، دار الروافد الثقافية _ ناشرون، بيروت، ط1، 2018، ص 26.

[9]_ م ن، ص 97.

[10]_ آنيا لومبا: في نظرية الاستعمار وما بعد الاستعمار الأدبية، تر، محمد عبد الغني غنوم، دار الحوار، اللاذقية _ سورية، ط1، 2007، ص 125.

[11]_ م ن، ص 125.

[12] _ أشيل مبيمبي: نقد العقل الزنجي، م س، ص 161.

[13] _ فرانز فانون: بشرة سوداء أقنعة بيضاء، م س، ص 170.

[14] _م ن، ص 167.

[15] _ فرانز فانون: بشرة سوداء أقنعة بيضاء، م س، ص 177، 178.

[16] _ جمال مفرج: المعرفة والقوة، نحو طريقة علمية للهيمنة، منشورات الاختلاف، الجزائر، الدار العربية للعلوم _ ناشرون، بيروت، ط1، 1430هـ _ 2009م، ص 38.

[17] _ فرانز فانون: بشرة سوداء أقنعة بيضاء، م س، ص 167.

[18] _ م ن، ص 170، 171.

[19] _ م ن، ص 175.

[20] _ المانوية , Manicheanism /المصطلح مستقى من " الهرطقة المانوية" في القرن الثالث ميلادي والتي قدمت لاهوتا ثنائيا, طبقا له تم تقديم الشيطان مشاركا لله في الخلود. (...) الذي أشاع المفهوم هو "عبدول جان عبدول محمد" (1983, 1985)، الذي طور من تحديد " فرانز فانون" للطبيعة المانوية للمعارضة الضمنية بين المستعمر والمستعمر. في مجال دراسات مابعد الكولونيالية، المانوية مصطلح للبنية الثنائية للإديولوجيا الإمبريالية. يستخدم "جان محمد " المظهر الثنائي، وغير المرن، للمفهوم ليصف العملية التي يستقطب الخطاب الإمبريالي من خلالها المجتمع والثقافة والوجود الفعلي للمستعمر والمستعمر في المقولات المانوية للخير والشر، نقلا عن بيل أشكروفت وآخرون، دراسات مابعد الكولونيالية، تر، أحمد الروبي وآخرون، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2010، ص 221

[21] _ لألتوسيرية، نسبة الى الفيلسوف الفرنسي الماركسي ألتوسير لويس (1918، 1990 Althusser, Louis كان اسمه مرتبطا بمحاولة إنتاج بنيوية علمية. (...) تأثيره الرئيسي داخل الدراسات الثقافية كان من خلال حجته التي يرى من خلالها أن التشكيل الاجتماعي مكون من أكثر من علاقة بين مستويات مختلفة مستقلة ترتبط بالممارسة. نقلا عن كريس باركر، معجم الدراسات الثقافية، تر، جمال بلقاسم، دار رؤية، القاهرة، ط1، 2018، ص77

[22] _ فرانز فانون: بشرة سوداء أقنعة بيضاء، م س، ص 120.

[23] _ م ن، ص 09.

[24] _ م ن، ص 11.

[25] _ م ن، ص 90.

[26] _ آنيا لومبا: نظرية الاستعمار وما بعد الاستعمار الأدبية، م س، ص 150.

[27] _ م ن، ص 150

[28] _ نايجل سي. غبسون: فانون المخيلة بعد _ الكولونيالية، م س، ص 54.

[29] _ نايجل سي. غبسون: فانون المخيلة بعد _ الكولونيالية، م س، ص 93.

[30] _ فرانز فانون: بشرة سوداء أقنعة بيضاء، م س، 99.

[31] _ م ن، ص 12.

[32] _ م ن، ص 27، 28.

[33] _ م ن، ص 69.

[34] _ فرانز فانون: بشرة سوداء أقنعة بيضاء، م س، ص 141.

[35] _ نايجل سي. غبسون: فانون المخيلة بعد _ الكولونيالية، م س، ص 54.

[36] _ هو مصطلح جمعي لحركات فلسفية تتطورت عن أعمال الفيلسوف الألماني جورج هيجل.

[37] _ محمد نور الدين أفاية: والوعي بالاعتراف، الهوية، المرأة، المعرفة، المركز الثقافي للكتاب، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2017، ص 192، 193.

[38] _ فرانز فانون: بشرة سوداء أقنعة بيضاء، م س، ص 230.

[39] _ كمال بومينير: قراءات في الفكر النقدي لمدرسة فرانكفورت، دار كنوز الحكمة، الجزائر، ط1، 2012، ص 91.

[40] _ فرانز فانون: بشرة سوداء أقنعة بيضاء، م س، ص 230.

[41][41] _ م ن، ص 230.

[42] _ نايجل سي. غبسون: فانون المخيلة بعد _ الكولونيالية، م س، ص 78.

[43] _ نايجل سي. غبسون: فانون المخيلة بعد _ الكولونيالية، م س، ص 80.

[44] _ فرانز فانون: بشرة سوداء أقنعة بيضاء، م س، ص 117، 118.

[45] _ راجع، محمد نور الدين أفاية: الوعي بالاعتراف، الهوية، المرأة، المعرفة، م س، ص 196.

[46] _ م ن، ص 196.

[47] _ محمد نور الدين أفاية: الوعي بالاعتراف، الهوية، المرأة، المعرفة، م س ، ص 197.

[48] _ فرانز فانون: بشرة سوداء أقنعة بيضاء، م س، ص 231.

[49] _ م ن، ص 232.

[50] _ م ن، ص 233.

قائمة المصادر والمراجع:

1) أشيل مبيمبي: نقد العقل الزنجي، تر، طواهري ميلود، ابن النديم، الجزائر، دار الروافد الثقافية _ ناشرون، بيروت، ط1، 2018.

2) آنيا لومبا: في نظرية الاستعمار وما بعد الاستعمار الأدبية، تر، محمد عبد الغني غنوم، دار الحوار، اللاذقية _ سورية، ط1، 2007.

3) جمال مفرج: المعرفة والقوة، نحو طريقة علمية للهيمنة، منشورات الاختلاف، الجزائر، الدار العربية للعلوم _ ناشرون، بيروت، ط1، 1430هـ _ 2009م.

4) عبد الله إبراهيم: التخيل التاريخي والتمثيل الاستعماري للعالم، مؤسسة مؤمنون بلا حدود.
5) فاطمة الدميلي: تفكيك الخطاب الكولونيالي وإسقاط القنعة _ قراءة في فكر فرانز فانون _
6) فرانز فانون: بشرة سوداء أقنعة بيضاء، تر، خليل أحمد خليل، دار الفارابي، بيروت/ لبنان،ط1، 2004.
7) كمال بومينير: قراءات في الفكر النقدي لمدرسة فرانكفورت، دار كنوز الحكمة، الجزائر، ط1، 2012.
8) محمد نور الدين أفاية: والوعي بالاعتراف، الهوية، المرأة، المعرفة، المركز الثقافي للكتاب، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2017.
9) نايجل سي. غبسون: فانون المخيلة بعد _ الكولونيالية، تر، خالد عايد أبو هديب، المركز العربي للأبحاث ودراسات السياسات، بيروت، ط1، مارس2013.
10) وحيد بن بوعزيز: جدل الثقافة_ مقالات في الآخرية والكولونيالية والديكولونيالية، دار ميم، الجزائر، ط1، 2018.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 446 - 462 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

ثنائيّة الحبّ والإبداع عند مصطفى صادق الرّافعي في ثلاثيّة: (رسائل الأحزان، السّحاب الأحمر وأوراق الورد)

The duality of love and creativity for Mustafa Sadiq Al-Raf'ie in the trilogy: "Rasa'il al-Ahzan, Assahab Alahmar,Awraq Al Ward"

مزرق إبتسام *

Mezerreg Ibtissem

جامعة "محمّد الصّدّيق بن يحي" – جيجل (الجزائر)،

"Mohamed Seddik Ben Yahia" University – Jijel (Algeria)

ibtissem.mezerreg@univ-jijel.dz

تاريخ الإرسال: 2022/02/27	تاريخ القبول: 2022/05/03	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

إنّ من الحبّ جنونا، ومن الجنون نبوغا وفنونا، فهو يحرّك مكامن النّفس البشريّة؛ لينقلب إلى إبداع جديد مع كلّ تجربة جديدة، وخير مثال على ذلك الأديب "مصطفى صادق الرّافعي"، الّذي إستفاد من تجاربه في الحبّ، فكانت له إلهاما ووحيا أدبيّا، أثمرت ثلاثيّته: "رسائل الأحزان"، "السّحاب الأحمر"، "أوراق الورد". وتسعى هذه الورقة البحثيّة إلى رصد بعض تجارب عشقٍ عاشها "الرّافعي"، جمع فيها بين العشق والكتابة، مستمدّا مقدرته الأدبيّة من طاقته في الحبّ، فعلى قدر الحبّ يكون الإبداع الأدبيّ.

وإنطلاقا من هذا تتبلور الإشكاليّة التّالية: كيف ساهمت تجربة الحبّ عند "الرّافعي" في إثراء إبداعه الأدبيّ إنطلاقا من ثلاثيّته: "رسائل الأحزان"، "السّحاب الأحمر"، "أوراق الورد"؟

وللإجابة عن هذه الإشكاليّة، يمكن الإعتماد على المحاور التّالية: أوّلا: مفهوم الحبّ عند "الرّافعي". ثانيا: أهمّ تجارب الحبّ الّتي عاشها "الرّافعي". ثالثا: أثر تجارب الحبّ في أدب "الرّافعي".

الكلمات المفتاح: الرّافعي، تجربة حبّ، رسائل أحزان، سحاب أحمر، أوراق ورد.

Abstract :

Love inspires genius and creativity as it touches the human feelings leading to a new creation with every new experience. The best example is the author Al-

* إبتسام مزرق: ibtissem.mezerreg@univ-jijel.dz

Rafe'ie who was inspired by his love experiences in writing his trilogy: Rasa'il al-Ahzan, Assahab Alahmar and Awraq Al Ward. This research paper aims at highlighting how some of Al-Rafe'ie's love experiences contributed to his literary talent as he combined love and writing which makes the intensity of love deepen his creativity as a writer.

Based on this, the following problematic arises: How did Al-Raf'ie's experience of love contribute to crystallising his literary experience based on trilogy: Rasa'il al-Ahzan, Assahab Alahmar and Awraq Al Ward?

To answer the problematic, the research relies on the following axes: Al-Raf'ie's concept of love, his outstanding love experiences and its influence on the literature of Al-Raf'ie.

Keywords: Al-Raf'ie, love experience, Rasa'il al-Ahzan, Assahab Alahmar and Awraq Al Ward.

المقدمة :

إنّ الحديث عن الحبّ وتجاربه، وما يفعله بقلوب المحبّين، لَحديث يطول ويدوم بدوام الشّعور وتجدّده، ولنا في قصص الأوّلين والآخرين دروس وعِبَرٌ، فيها من المواقف والعواطف ما يجعلنا نتفاعل معها، وما يستحقّ الوقوف عليها بالدّراسة والبحث، وخاصّة إذا تحوّلت هذه التّجارب إلى عمل أدبيّ صادر عن مبدع عارف بأحوال الدّين والدّنيا، متفرّد في نظرته إلى الحبّ، مستلهما منه روائع كتاباته، وهو ما تجلّى مع "مصطفى صادق الرّافعي"، الّذي جعل من الحبّ والجمال فلسفة، وجعل من تجارب عشقه إبداعا تبلور في ثلاثيّته: "رسائل الأحزان"، "السّحاب الأحمر"، "أوراق الورد"، والّتي شهدت على مسيرة هذا العاشق الّذي كان عشقه وحيا له في كتاباته. فَصَوَلَاتُهُ وجَوَلَاتُهُ في الحبّ كثيرة، وهو ما زاد من غزارة رسائله، الّتي – وإن طال بها الزّمن – تظلّ شاهدة على حرارة عواطف الشّاعر وعنفوان حبّه الّذي بلغ حدّ الهيام، فكاد يعصف بِلُبِّهِ، غير أنّه ما لبث أن إستعاد توازنه وحكّم عقله وحكمته، حتّى وهو في أحلك لحظات عشقه، فمزيد من الحبّ مزيد من الكتابة والإبداع، وهو يكشف لنا بوضوح دور التّجارب الّتي عاشها "الرّافعي" في بلورة عمله الإبداعيّ.

ومنه، يمكننا التّساؤل:

- ما هي أبرز تجارب الحبّ الّتي عاشها "الرّافعي"؟ وكيف إنعكست على تجربته الأدبيّة إنطلاقا من ثلاثيّته: "رسائل الأحزان"، "السّحاب الأحمر"، "أوراق الورد"؟

أوّلا: مفهوم الحبّ عند "الرّافعي"

لقد كان تصوّر "الرّافعي" (1880-1937) لمفهوم الحبّ من منظورين؛ منظور فلسفيّ نظريّ قائم على أسس معرفيّة، ومنظور واقعيّ قائم على التّجربة الذّاتيّة المعيشة ضمن واقعه الإجتماعيّ الزّاخر بالمواقف والتّجارب والمغامرات الّتي كانت له ذُخرا، وزادت إحساسه عمقا، وأدبه سموّا، ولو أنّه لم يفصل بينهما في معرض حديثه عن الحبّ.[1]

1. الحبّ من منظور فلسفيّ:

لقد جعل "الرّافعي" الحبّ قريبا من العبادة؛ حيث له نفس قوّة الإيمان، فهو يرتفع بالإنسانيّة، ويجنح إلى التّألّه، وهذا التّألّه يدفع الإنسان نحو الكمال الّذي هو كنهه، وبالتّالي التّحرّر من الجسد التّرابيّ للوصول إلى المعرفة الجماليّة.

فالحبّ عند "الرّافعي" مفهوم متعالٍ يسمو بالرّوح إلى أعلى الدّرجات، وهو ما جعل نظرته للحبّ مُقاربة للفكر الصّوفيّ؛ وكأنّه وحي سماويّ قريب من النّبوّة لاسيما الحبّ الإلهيّ، فهو حبّ منزّه عن المادّيّة، وهو عقليّ خالص. كما أنّه مصدر الإبداع الفنّيّ، فالرّافعي لا يتكلّم عن لذّة الحبّ بمعناها المادّيّ (العَرَضُ)، وإنّما بمعناها الرّوحيّ (الجوهر)، فوضعه بذلك في عالم سحريّ مثاليّ، وهو أزليّ يُكتَب له الخلود.

وتجدر الإشارة أنّ "الرّافعي" قد قدّس المرأة الجميلة المعشوقة تقديسا وصل به إلى ما فوق الجمال الإنسانيّ ودون الصّفة الإلهيّة، و«الحبّ هو من يعيد خلقها من جديد في قلب عاشقها، فإذا هي وافقت منه الحبّ تألّهت في قلب إنسان»[2]، ويُفهم من ذلك أنّ الحبّ له القدرة على الخلق، فهو يعيد خلق المرأة، والمرأة تعيد خلق الرّجل بالحبّ وتتألّه في قلبه، ولا يجد "الرّافعي" إلّا الكلمات حتّى يكشف عن هذه القوّة الّتي أَسَرَتْهُ وعصفت بفكره وشتّتت مشاعره، يقول في هذا السّياق: «كلّ يوم أقول في هذه الجميلة القاسية الّتي أبغضها، أعني أحبّها ... أعني أبغضها ... إنّها لظريفة، إلّا حين يجب أن تكون ظريفة ... وإنّ كلّ محاسنها لا تُعَنَّ إلّا في مساوٍ بقدرها»[3]؛ وهنا يظهر عدم قدرة الرّافعي على كبح جماح مشاعره الّتي تلوّنت بتلوّن مواقف المحبوبة مستجيبة لردود أفعالها.

فهو الّذي أفرد للحبّ فلسفة وقرنها بفلسفة الجمال، ولقّب المرأة بالشّيطانة؛ لأنّها من شياطين الشّعر، فهي ملهمة، إنّها وحي النّفس الجميلة للنّفس الجميلة.

2. الحبّ من منظور واقعيّ:

إنّ الحبّ ممارسة واقعيّة، يتطلّب البقاء، والإستقرار، والهدوء، والتّجاوب، والتّضحيّة، مع تجاوز ما يفرضه الواقع من عوائق، وما تنسجه الأيّام من أعذار، ولعلّ هذا ما إفتقده "الرّافعي" في تجاربه العديدة، ممّا أَسْهَمَ في تشكيل مفهوم الحبّ عنده تشكيلا متميّزا على نحو خاصّ. فممارسة الحبّ، والتّفكير فيه، والخوض في متاهاته ودروبه الوعرة، والإرتواء من حوضه، والإستجابة لمشاعره، يتطلّب طرفا مقابلا أو محبوبا يشكّل طرف المعادلة، حتّى تكون تامّة المعالم، تسير نحو حلّ معيّن، وهذا ما يتّضح في معرض حديث الرّافعي عن الحبّ؛ حيث إعتبره علاقة كائنيْن معرفيّيْن، فالمرأة والرّجل لابدّ منهما ليكون الحبّ، ويمكن للإنسان أن ينسجم في واقعه الإجتماعيّ الحياتيّ مع تفكيره النّظريّ إن كان الأمر لا يتعلّق بأحد، أمّا في تجربة الحبّ فلا يستطيع فعل ذلك؛ لأنّ الحبّ يقتضي وجود طرف آخر يقابله وينسجم مع الطّرف الأوّل،[4] فالحبّ يقتضي الطّرفيْن اللّذيْن يستجيبان وينسجمان في بوتقة من المشاعر الصّادقة، ويسموان في فضاء من الرّوحانيّة، فالمرأة للشّاعر كحوّاء لآدم، وهي وحدها تعطيه بحبّها جديدا لم يكن فيه،[5] فالمحبوبة مصدر قوّته، يستمدّ منها طاقته، وهي إرادته الّتي يخضع لها، بل إنّها تمثّل روحه الّتي تعيش بداخله وتمنحه الدّيمومة، وتمثال الفنّ الإلهيّ الخالد، وبالحبّ تزداد الجميلة إشراقا وجمالا؛ لأنّ أثر نظرات مُحِبِّهَا يلازمها، حتّى إنّها لَتُحِسُّ في عينيه كأنّ نظره واقع عليها من عينيه لا من فكرها [...] فلا تزال تحسّ بذلك ما دامت محبوبة،[6] فالنّفس الإنسانيّة في سعي دائم نحو الكمال، فإنّها تبحث عن دروب لذلك، والحبّ درب نحو ما تبتغيه هذه النّفس، ولا كمال للرّجل إلّا بالمرأة ولا كمال للمرأة إلّا بالرّجل، ولهذا بحث "الرّافعي" عن الكمال الخاصّ به، والّذي يصبح به موجودا على الحقيقة، فأدرك أنّ كماله في المرأة؛ ولذلك تعلّق بها تعلّقا وجوديّا، وجعلها شيئا مقدّسا، ومصدر إبداع وإلهام، ومحرّك كوامن الجمال، ومثير الشّوق إلى الكمال، يقول في هذا السّياق: «أحببتها جميلة لِأُوجِدَ بها الجمال في معاني وذوقي، ورقيقة لِأُسِيلَ منها بالرّقّة في عواطفي ونزعاتي، وظريفة لأزيد بها في نفسي طبيعة مرح وإبتهاج، وموازنة لتُدْخِلَ في طباعي الإنسجام الوزن وصحّة التّقدير، وناعمة لِتَخْلُصَ بروحي من خشونة الضّرورات القاسية في الحياة، ومُتَفَتِّرَةً لِأُلْقي من تَفَتُّرِهَا على بعض أيّامي، فتنقلب حبيبة بما تمنع وتَصُدُّ، ورشيقة لتُذهب

خيالي سرّ التّوثّب والحركة، وجذّابة لأجد بها المغناطيس الّذي يجذبني في الإنسانيّة إلى مصدري الأغلى»[7]، وهنا يذكر الرّافعي أهمّ الصّفات الّتي ينبغي أن تتوفّر في محبوبته حتّى يتجاوب معها.

وخلاصة ما ينتهي إليه "الرّافعي" في حديثه عن الحبّ أنّه ليس من عالم الأرض، بل هو سماويّ وأسلوبه صوفيّ، إذا اِنخفض قليلا وقع في طبقة بين الإنسانيّة والإلهيّة، وإذا اِرتقى إلى منتهاه، فهو يصل إلى الله وعبوديّته، واللّغة وحدها هي العنصر القادر على تجسيده،[8] ويُفهم من هذا أنّه بجّل هذا الشّعور وتماهى في تقديسه وخصّه بالتّحليل، كاشفا عن فكر متميّز في هذا الشّأن، تجلّى بوضوح في ثلاثيّته.

ثانيا: تجارب الحبّ عند "الرّافعي"

تجارب "الرّافعي" في الحبّ كثيرة، فقد عرف في حياته أكثر من اِمرأة، فله حوادث وحبيبات وعمر طويل بين العشرين والسّابع والخمسين، لم يُشرق فيه صباح ولم يَجِنَّ مساء إلّا وللرّافعي جديد في الحبّ، بين غضب ورضا، ووصل وهجر، وسلام وخصام، وعتاب ودلال، ولقيا ووداع، وهيام وشوق ... فالحبّ أكسب قلبه النّضارة والشّباب، وظلّ وهو يقارب السّتّين كأنّه شابّ في العشرين، ومات وعلى مكتبته رسالة وداد من صديقة بينها وبينه جواز سفر وباخرة وقطار، وكان في الرّسالة موعد إلى لقاء ...؟[9]

هو الرّجل الّذي كان عاشقا غلبه الحبّ على نفسه، ولكنّه ما غلبه على دينه وخُلُقِهِ، فبحوثه في الدّين وآراؤه في التّصوّف وحرصه الشّديد على تراث السّلف وفهمه للقرآن الكريم وأسرار إعجازه، والبلاغة النّبويّة وغيرها ممّا جاد به فكره وما أنعم به علينا عقله ، يجعل المقبل على هذا الفكر يشعر لوهلة أنّ الرّجل قد عايش السّلف في زمانهم، ونقل عنهم حديثهم وسيرتهم، فيتخيّله شيخا مُعَمَّمًا، مسترسل اللّحية، قد بلغ به التّعصّب والحزم مبلغه، فغلّب سلطان العقل وخضع له، فلا صوت يعلو فوق صوته، وليس للعاطفة أو الشّعور زاوية يركن إليها، ولكنّ هذا الرّجل لا يلبث أن ينقلب عاشقا متفقّها في دروب الحبّ، عارفا به، غارقا في بحره، حتّى أسدل عليه زبد العشق ستاره، وجعله يعيش تجارب حبّ، منها ما أُضمر ومنها ما بان وظهر، ويمكن أن نذكر بعض هذه التّجارب فيما يلي:

1. "عصفورة" الحبّ الأوّل:

كانت عصفورة أوّل حبّ في حياة "الرّافعي"، وإن كانت له سوابق مع نساء أخريات، فإنّها أوّل من فتح الرّافعي لها قلبه، فتربّعت على عرشه، وما أشدّ اِرتباط العاشق بحبّه الأوّل، يقول الشّاعر:

نقّل فؤادك حيث شئت من الهوى * ما الحبّ إلّا للحبيب الأوّل**

وعصفورة هي فتاة من كفر الزّيّات، لَقِيَهَا "الرّافعي" على الجسر وسِنُّهُ حينئذ إحدى وعشرين سنة، فهفا إليها قلبه، وتحرّك لها خاطره، وتفتّحت على هذا الجسر زهرة شبابه للحبّ، وجاشت نفسه بمعاني الشّعر، فمن وحي هذا الحبّ كانت أكثر قصائد "الرّافعي" الغزليّة، حتّى لُقِّبَ حينها بـ :"شاعر الحُسْنِ"، بعد أن بلغ منه الحبّ مبلغه، وتغنّى العشّاق بشِعره، وتقاسموا معه لذّة الحبّ ونشوته، ورأوا في عصفورة صورة كلّ معشوقة؛[10] حيث قال: «ما أحسَبَني قطّ رأيت اِمرأة جميلة كما هي في نفسها، وتركتها كما هي في نفسها، بل هناك نفسي. وآه من نفسي. وما أسرع ما يمتزج في هذه النّفس بعض الإنسانيّة المحِبَّةِ ببعض الإنسانيّة المحبوبة، فإذا أنا بشيء إلهيّ قد خرج لي من الإنسانيّتيْن. هو هذا الشّعر؛ هو هذا البلاء؛ هو هذا الحبّ»[11]، ولكنّ هذا الحبّ لم يُثمر ولم يُنجب إلّا كتابات شعريّة وردت في الجزء الأوّل من الدّيوان، ولكنّه من النّاحية الإجتماعيّة كان حبّا عقيما، فقد اِفترق العاشقان وسار كلّ واحد في طريق مختلف بعد أن اِجتمعا على درب الحبّ.

2. "ماري يني" الحبّ الملهم:

هي حبّ آخر يخترق قلب "الرّافعي"، فينبض له وتخفق له مخيّلته ليُلهمه بـ "حديث القمر" سنة 1912، وماري يني هي أديبة اِلتقاها "الرّافعي" في بحمدون في لبنان سنة 1912،[12] ودار بينهما كلام طويل، تفاعل معه "الرّافعي" بقلبه وعقله، بعد أن تبدّى من كلامها ثراء ثقافتها وموهبتها الشّعريّة الّتي أضافت إلى جمالها لمسة من السّحر الّذي غَشِيَهُ، فوصفها في "السّحاب الأحمر" بقوله: «رأيت وجه فتاة عرفتها قديما في ربوة من لبنان، ينتهي الوصف إلى جمالها ثمّ يقف، كنت أرى الشّمس كأنّما تجري في شعرها ذهبا وتتوقّد في خدّها ياقوتا، وتسطع في ثغرها لؤلؤة، وكنت أرى الورد الّذي يزرعه النّاس في رياضهم، فإذا تأمّلت شفتيها رأيت ورقتيْن من الورد الّذي يزرعه اللّه في جنّته، وكانت لها حينا خفّة العصفور، وحينا كبرياء الطّاووس، ودائما وداعة الحمامة المؤنسة»[13]. وهنا يتجلى اِهتمام الرّافعي بالجانب الحسّيّ للمرأة، ولعلّ هذا ما يتناقض مع مفهومه النّظريّ للحبّ المتعالي والمنزّه عن الحسّيّات؛ هذا الجانب الّذي زخر به الموروث الشّعريّ العربيّ من خلال غرض الغزل؛ حيث أبدع الشّعراء في وصف المرأة وذكر مفاتنها.

لقد أسرت ماري قلب "الرّافعي" حتّى شُغف بالنّظر إليها والتّأمّل في حسنها والتّلهّف لمجالستها، «وكنت إذا رأيتها بجملة النّظر من بعيد، صوّر لها قلبي من الحُسن والهوى ما يموت فيه موتة ثمّ

يحيا، فإذا جالستها وأُنْبِّت النّظر فيها، رأيتها في التّفصيل شيئا بعد شيء، كلّما أنظر نجما بعد نجم بعد نجم، كلّها شعاع وكلّها نور وكلّها حُسن»[14]، وهذا ما يُبرِز تعلّق الرّافعي بهذه المعشوقة الفاتنة.

ولقد إستمرّت العلاقة بين الرّافعي وماري يني فترة طويلة، تفاعلا فيها مع مشاعر الحبّ المتبادل، وتجسّد ذلك من خلال تبادلهما للرّسائل عن طريق كتبه النّثريّة، إبتداءً من "حديث القمر" إلى "السّحاب الأحمر"، مرورا بـ"رسائل الأحزان" و"أوراق الورد"، وكانت هي من جهتها تكتب له رسائل خاصّة، ومنها ما تقوله في إحدى رسائلها: «... أأنساك؟! ...قد أتسامح للذّاكرة أن تستبدّ بي ما شاءت، ولكنّي لا أُجيز لها أن تتعدّى هذا الحدّ المقدّس في جعل نفسها حاجزا بيني وبين صديق أُفاخر به سرّا وجهرا، وأغار من نفسي في نصيب منه قد يسطو على العبث به فكري أو فكر سواي! هذه مكانتك من نفسي، وهي مع سعتها قليلة في نظري إلى جانب ما تستحقّ ... إلخ ...» وتختتمها بقولها: «... شكري لمقامك الجميل أحسّ به إحساسا وأعجز عنه تعبيرا، فهلّا كنت رسول نفسك لنفسك، وقبلت منّي كلّ شعور الإعجاب والإحترام؟!»[15]، وهذه الرّسالة مؤرّخة في 6 حزيران/جوان 1924، وتواصلت الرّسائل، ومنها أيضا رسالتها في 20 شباط/فيفري 1925، الّتي قالت فيها: «تكلّم وأَطِلْ ... فمي شوق إلى سماعك مهما أطلت! ... إنّ مقامك هو لك فلن ينازعك فيه منازع»[16]، وفي 1 نيسان/أفريل 1926 كتبت إلى الرّافعي تُعلمه بخطبتها من إبراهيم عطا الله، وتُعلمه بمجيئها إلى مصر لزيارته، وكان "الرّافعي" حينها قد جاوز الأربعين من عمره وهو متزوّج وأبو أولاد، بنين وبنات، تقول: «في أواخر أيّار أحلم بمرآك وزيارتك مع رفيق جديد سيحملني إلى المهجر، ولعلّه الرّجل الّذي قذفت به الأقدار ليجعل في حياتي تطوّرا جديدا لم أكن أحلم به [...] أنت لا تزال صديقي الغالي، فثق في مركزك الّذي لا تزعزعه تطوّرات الحياة»[17].

وهي رسائل تكشف عن تعلّق ماري الشّديد بالرّافعي وإحترامها له، وتقديرها لشعوره إتّجاهها. فله على النّساء سلطان، ولهنّ عليه سحر وفتنة وإحساس عجيب، ولهذا كلّما أحسّ حاجته إلى الحبّ راح يفتّش عن واحدة يقول لها: «تعالي نتحابّ؛ لأنّ في نفسي شعرا أريد أن أنظمه، أو رسالة في الحبّ أريد أن أكتبها»[18]، لتبدأ قصّة حبّ جديدة.

3. "مي زيادة" الحبّ المتمرّد:

لقد كان حبّ "الرّافعي" لمعشوقة الأدباء "مي زيادة" حبّا متوغّلا في الشّعور والخيال، فهي أيقونة عصره وملهمة الأدباء، وهي الشّاعرة والأديبة اللّبنانيّة الّتي إشتهرت في مصر وذاع صيتها، وقد كانت مثقّفة، متحرّرة، متّزنة وملتزمة، أرادت بكلّ طيبة وبساطة أن تحطّم الأغلال الّتي تُرهق المرأة

الشّرقيّة،[19] إشتهرت بصالونها الأدبيّ الّذي كانت تقيمه في منزلها؛ حيث تردّد عليه أرباب القلم، وأئمّة الفكر، وزعماء السّياسة والدّين، وصفوة المجتمع، حتّى هام بحبّها الكثير منهم، وسعوا إلى الوصال الملفوف بغطاء الصّداقة الأدبيّة، ومن هؤلاء: "الرّافعي"، الّذي كان يكبرها بسنوات كثيرة، غير أنّه أحبّها بجنون، لدرجة الإفتتان بها، جنون عشقيّ لم يكن له عَهْدٌ به من قبل، فهو الرّجل المتديّن والعاقل والمفكّر الإسلاميّ الّذي راح يتردّد على صالونها الأدبيّ كلّ يوم ثلاثاء، لا لشيء سوى ليستمع لما تقول "مي زيادة"، فهو يستأنس بحضورها ويتلذّذ بمجالستها، فحبّه هو حبّ الرّوح للرّوح، وحبّ الحكمة للحكمة، وخياره لم يكن سهلا، فهي إمرأة صعبة المراس في الحبّ، شاقّة بكلّ المقاييس، متحرّرة المشاعر، مرغوبة في قلوب الكثير من رفاقه في الكتابة، مثل: "العقّاد"، "حافظ إبراهيم"، "جبران خليل جبران"، "سلامة موسى" وغيرهم كثير، ولهذا شحذ مخيّلته وأطلق العنان لقلمه ليُدوّن ما يُفضي به وما يخفّف عنه، وتطوّر هذا الحبّ مع كلّ لقاء، وكأنّ بلسان حاله يقول:

عاشقا في كمد

مستطار الكبد

وعده كلّ غد منك حتّى الأبد[20]

فجعل من يوم إجتماعه بها يوما مقدّسا، لدرجة أنّ الوهم قد عصف به، وراح يتخيّل أنّها تبادله الحبّ وتقاسمه الشّوق والحنين، ولكن، ليس هناك أيّ شيء من هذا، فنظرتها إليه هي نظرة تقدير وإحترام وصداقة، وكم كانت تشعر بالحرج وهو يقتفي خُطاها، ويبالغ في التّقرّب منها، فهو أوّل من يصل إلى صالونها وآخر من يغادر، ولكنّه ظلّ يحبّها بجنون، ويتخيّلها في كلّ مكان، وإستلهم من هذا الحبّ الوهميّ أشعارا وكتابات ظلّت خالدة، تُحاكي هذا الحبّ المجنون،[21] وحبّه للآنسة مي «وإن كان حبّا عميقا بلغ شِغاف قلبه، لم يكن حبّا ماديّا يصل جسما بجسم، وإنّما كان حبّا روحانيّا تتّصل به روح بروح، ليستوحيَ بخياله البعيد من بهائها آيات الحبّ العذريّ، ويستنزل من آفاقها معجزات البيان العربيّ، وبحسبك أن ترى من آثار هذا الوحي كتاب "أوراق الورد" الّذي هو في بابه معجزة الدّهر كلّه»[22]، وأثر مي زيادة ظهر بوضوح في "أوراق الورد"؛ حيث تضمّن رسائل بعثها الرّافعي وتوهّم وزعم في كتابه أنّها تردّ على رسائله برسائل أخرى، وتجلّى ذلك في الرّسالة الّتي زعم أنّها جواب من مي زيادة ردّت على رسالة بعثها إليها بعنوان "أمّا قبل"؛ حيث يقول: «بل بماذا أصف ما لا يوصف إذا أردت بلاغتي أن تكون على مقدارك وأنت تلحّين على قلبي من كلّ جوارحي، وأراك أمام عينيّ تحوّلا مستمرّا في خواطري ومعانيّ، فلا

أملك أن أفكّر في شيء ثابت، كأنّ دلالك قد سلبني حتّى قوّة التّحديد، ويأتي لك أن يخضع لي منك شيء ولو بالمعنى للّفظ في الذّاكرة ... ؟»[23].

ومع كلّ هذا الوهم والتّخيّل والحبّ والعشق، فإنّ الحبّ كان من طرف واحد، بالرّغم من أنّه كان يؤمن في أعماقه بأنّها أيضا تحبّه، حتّى بعثت إليه تطلب منه الكفّ عن أوهامه والإساءة إليها في كلّ مناسبة، فهو الّذي راح يختلق الأحاديث والغراميّات وحوارات كلّها من نسج خياله، وعندما بلغه لومها وطلبها له بالتّقليل من زياراته وكلامه، أحسّ بخيبة الأمل، وتوقّف عن الزّيارات وعن قول الشّعر حتّى مات متحسّرا، بعد أن بلغ رصيده العشقيّ مبلغه في ثلاثيّته: "السّحاب الأحمر، أوراق الورد، رسائل الأحزان"[24]، الّتي ظلّت تحتفظ بلحظات عشقيّة ساحرة، أفسدها الصّدّ، وحفظتها الرّسائل الّتي كانت وما زالت ملازمة لحالات العشق والحبّ، جامعة لقلوب المحبّين، وذاكرة حيّة ملوّنة باللّحظات الجميلة، ساحرة في تأثيرها على القلوب، عذبة، رقيقة في كلماتها، يخاطب بها المحبوب محبوبته أو ما يتمثّلها فيه، كتلك الخواطر الّتي عبّر عنها الرّافعي وهو يتحدّث إلى زجاجة العطر الثّمين الّتي أهداها إليها.

ثالثا: أثر تجارب الحبّ في أدب "الرّافعي"

لقد عاش "الرّافعي" تجارب حبّ وقصص عشق جعلت منه فيلسوفا في الحبّ والجمال، وصنعت منه أديبا عارفا بخبايا الحبّ ومكنوناته، حكيما، مجرّبا ومبدعا، خطّ مجموعة من الرّسائل – الّتي أثقلها بحمولة عشقه وجمال حسّه وعمق فكره وروعة أسلوبه وسموّ فلسفته في الحبّ والجمال – في أثواب من الأدب. فكانت كلّ تجربة حبّ يمرّ بها الرّافعي بالنّسبة له دافعا للكتابة ومصدر إلهام.

1. الحبّ في ثلاثيّة "رسائل الأحزان"، "السّحاب الأحمر"، "أوراق الورد":

إنّ المحبوبة هي الملهمة في ثلاثيّة: "رسائل الأحزان"، "السّحاب الأحمر"، "أوراق الورد"، والّتي عكست تأثّر الرّافعي بقصص حبّه وما إرتبط بها من تجاذب وتنافر (قرب وبعد، لقاء وفراق، أمل ويأس، حقيقة وخيال، منطق وعاطفة ...) ساهمت في تشكيل الصّورة الفنّيّة في هذه الثّلاثيّة، ولقد أكّد "محمّد سعيد العريان" ذلك في معرض حديثه عن حياة "الرّافعي": «... هذه قصّة "الرّافعي" وفلانة، كما رواها لي، وكما يعرفها كثير من خاصّته، وإنّي لَأَعْلَمُ أنّ كثيرا ممّن يعرفونها ويعرفونه سيُدهشون إذ يقرؤون قصّة هذا الحبّ، والّتي كان لها في حياة "الرّافعي" الأدبيّة تأثير أيّ تأثير يُرَدُّ إليه أكثر أدبه من بعد، وحسبه أنّه كان الوحي الّذي إستمدّ منه "الرّافعي" فلسفة الحبّ والجمال في كتبه الثّلاثة: "رسائل الأحزان"، "السّحاب الأحمر"، "أوراق الورد"»[25]، ذلك الوحي الأنثويّ الّذي إستمدّت منه الذّات الشاردة إلهامها

وفنّها الأدبيّ، وهو وحي منفرد، يجمع في كينونته بين سمات أهل الأرض والسّماء. ذلك الوحي الّذي تمثّل في شرارة الحبّ، الّتي أَوْقَدَتْ في نفس الرّافعي معاني الإلهام والأدب والإبداع، فراح يخطّ لمحبوبته قِطَعًا أدبيّة، فنّيّة، منمّقة ومهذّبة ومدموغة بوحي سحرها في نفسه وإلهامها لذاته؛[26] حيث تحوّلت المرأة في هذه الثّلاثيّة إلى مصدر للحبّ والإلهام والإبداع والجمال، ورمزا للعلوّ والرِّفعة، فحازت ما حازته آلهة الجمال والحبّ عند الإغريق، ونالت من المكانة في قلب العاشق الشّيء الكثير، فهي القطرة الّتي أَحْيَتِ الرّافعي وهيّجت مشاعره، فأرسل أدبا مفعما بسحر البلاغة والبيان، وزاخرا بصفات الجمال المطلق، وساميا بالمعاني الإنسانيّة والرّوحيّة المشرقة، بعيدا عن الإبتذال والمادّيّة والفطرة الغرائزيّة والخطاب الأنثويّ المبتذَل، فكان خطابه للأنثى خطابا رفيعا، فإن كانت شاعرة خاطبها مخاطبة الشّاعر الرّقيق، وإن كانت فيلسوفة ناظرها بعقل فيلسوف، وإن كانت أديبة خاطبها خطاب الأديب، فهو منها صورة ناطقة عن معانيها، مُبَيِّنَةٌ لها.[27]

وهذا المعنى يتجلّى أيضا في "رسائل الأحزان"، مع إشتداد أَوَارِ العاطفة وطغيان حُكمها على حُكم العقل، وتغلُّب النّظرة الذّاتيّة والرّؤية الدّاخليّة في مشهد مُفعم بالوجدانيّة؛ بحيث يسيطر هذا الوجدان على الشّاعر ويستميله ويفتِنه، فهو الّذي كان له إحساس عجيب في مجالس النّساء، وكان لهنّ عليه سلطان، وله عليهنّ سحر، وكان يُسمّي كلّ جميلة شاعرة؛ لأنّها تمنحه الشّعر، "والشّواعر" طبقات عنده، على مقدار ما يبعث فيه من الشّاعريّة ويُرهفن من إحساسه، فكلّما مرّت به الجميلات إلّا وتسمع كلاما حافلا بأسماء الشّعراء، مثل: المهلهل والمتنبّي والبحتري ...[28]، وكثيرا ما يَنْكَبُّ على كتابة الرّسائل المشحونة بالعواطف، والمفعَمة بسحر البيان، والمعبّرة عن قلب راح يتلو قصصا عاشها هذا العاشق المتفرّد، وهي الرّسائل الّتي منحته الخلود، فهي "رسائل الأحزان"؛ «لا لأنّها من الحزن جاءت، ولكن لأنّها إلى الحزن إنتهت.

ولم يُلْجِمِ "الرّافعي" جماح الحب في "رسائل الأحزان"، بل أطلق له العنان في "السّحاب الأحمر"، وراح يعلن عن حبّه بأسلوب صارخ عنيف، كما تحنو الأمّ على وليدها في عنفوان الحبّ فتعضّه، وإنّها لتريد أن تُقَبِّلَهُ، أو كما تقسو ذراع الحبيب على الحبيب تضمّه في عنف وما بها إلّا التّرفّق والحنان ...[29]؛ حيث تحدّث في "السّحاب الأحمر" عن التّهمة والظّنون، وخداع النّظر في الحبّ، وفساد الرّأي في الهوى، وطيش القلب في الإستسلام والإعتذار، وكان حينها يعيش حالة من القلق والتّردّد والإضطراب والفزع، وكثيرا ما إستعان وإستشار أصدقاءه وشيوخه في أمره، وفي هذا الجهاد العنيف بين قلبه وعقله، فأيّ صراع

عاشه هذا الرّجل الّذي إستطاع أن يُعطيَ للعقل قدره وهو الأديب المتّزن، المتديّن، الحكيم، المثقّف، وإستطاع أن يسموَ بالحبّ من دنس الغرائز والمادّيّات إلى جوهر الرّوح المشرقة، وقد هدأت روح هذا العاشق وإعتدلت مقادير الأشياء في عينيه، وعاد يتأرجح بين الرّضى والغضب، وبين الحبّ والسّلوان في "أوراق الورد"؛ حيث غلبت عليه الحكمة والبيان وتَأَرَ لكبريائه، فكتب في فلسفة الحبّ والجمال: «فهو الّذي جمع في "أوراق الورد" رسائلها ورسائله، أمّا رسائله فنعم، ولكن على باب من المجاز، وأمّا رسائلها فما أدري أين موضعها من الكتاب إلّا رسالة واحدة وجزازات من كتب ونُتفًا من حديثها وحديثه»[30]، فقد صوّر فيه خواطره في الحبّ، ثمّ صوّر فنّه وبيانه في لغة الحبّ، فكان قولا مزوّقا وبيانا منمّقا ومعنًا يلد معنى، وفكرة تجرّ فكرة، وعبارة تدفع بعبارة أخرى، فكان هذا الكتاب منجما من ذهب المعاني وأثمنها في الحبّ والجمال، وما أعظمها من مادّة في الشّعر والبيان، سيظلّ خالدا ينبض بأسمى العواطف وأشرق الصّور.

2. أسلوب "الرّافعي" في ثلاثيّة "رسائل الأحزان"، "السّحاب الأحمر"، "أوراق الورد":

نهل "الرّافعي" من القرآن الكريم، ومن تراث العرب وبيان فصاحتهم، منذ صباه، فتكوّنت لديه مَلَكَةٌ قويّة في الكتابة؛ حيث إستطاع في كتاباته أن يحوّل الأفكار والمعاني إلى صور جديدة مبتكَرة، يُظهرها بأسلوبه، إعتمادا على اللّبنات اللّغويّة القائمة على إختيار الألفاظ، وهذا ما قصده "الدّسوقي" في حديثه عن "الرّافعي"، أنّه كان يستخدم ألفاظ اللّغة في بناء صور جديدة، ولقد برع في هذا براعة، وأثرى اللّغة إثراءً عظيما.[31]

أمّا الدّكتور "فتحي عبد القادر فريد" فإعتبر أنّ ميزة أسلوب الرّافعي الأساسيّة هي السّلاسة والإيجاز والعمق، وهذا نتيجة إكتمال عُدّته، وغزارة مادّته، وصفاء ذوقه،[32] وذكاء فهمه؛ لأنّه يُنفق عليه من جهده، فهو يُفصّل اللّفظ على قدر المعنى، إنّه أسلوب جيّد التّقييم، سليم المنطق، ولقد أثنى على أسلوبه "العقّاد" قائلا: «إنّه لَيَتَّفِقُ لهذا الكاتب من أساليب البيان، ما لا يتّفق مثله لكاتب من كُتّاب العربيّة في صدر أيّامها»[33].

فأسلوب "الرّافعي" في "رسائل الأحزان" هو أسلوب التّجريد؛ حيث تحدّث عن نفسه بضمير الغائب "هو"، فهي رسالة إلى "مي زيادة"، ولكنّه أراد أن يسمو بكبرياء الحبّ، ويمنح عواطفه قدرا كبيرا من الرّفعة والسّؤدد. أمّا في "السّحاب الأحمر" و"أوراق الورد" فإنّ أسلوبه عصيّ الفهم، لا ينقاد للقارئ بسهولة، بل إنّه يحتاج إلى إطالة نظر وتأمّل؛ وهذا لأنّه يكتب لنفسه، فأبدى إلّا أن تكون كتاباته صورا

تموج بالبلاغة والبيان اللّغويّ، لا يقوى على رسمها إلّا الرّافعي، الّذي اِجتهد فأجاد، وكتب بأسلوب سهل ممتنع، وتجلّى ذلك من خلال:

أ- **اللّغة**: جاءت لغة الرّافعي فصيحة، متينة، بعيدة عن الإلتواء والغرابة والتّنافر، غير مخالِفة للقياس اللّغويّ، خالية من التّعقيد اللّفظيّ والمعنويّ، وقد ذكر "العريان" أنّ الرّافعي كان مُلِمًّا بمتن اللّغة، مُحيطا بأساليب العربيّة، عارفا بالفروق اللّغويّة في مُتَرَادِفِ الكلام، فكانت عونا له على بلوغ درجة كبيرة من البيان الرّفيع، ولقد جاءت مشحونة بالإحساس، مُحاطة بالمجاز، الّذي يرسو به – في كثير من الأحيان – مرسى الغموض والتّعقيد، وهي لغة شعريّة شديدة الجمال والتّأثير، تمنح القارئ اللّذّة والمتعة، وتجلّى ذلك في ثلاثيّته، الّتي عاش المتلقّي وإيّاه لحظات الحبّ في هدوئه وعنفوانه، ولقد شهد له خصومه بالنّدّيّة والتّفوّق، ومنهم "طه حسين"، الّذي قال: «الحقّ أنّ الّذين يظهرون على أسرار اللّغة ودقائقها كما يظهر الأستاذ الرّافعي، قليلون جدّا، وأحسَبهم يُحْصَوْنَ أيضا»[34]. وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على اِمتلاك "الرّافعي" لناصية اللّغة.

ب-**الأفكار**: عرف الرّافعي قيمة الأفكار والمعاني، فارتقى بأفكاره، ساميا في الوقت نفسه بالنّفس والحياة معا، وأخذ يبحث عن أسرار الجمال بكلّ الطّرق؛ حيث أخرجها أدبا راقيا، متسلّحا بالصّورة المجازيّة والتّعبير الشاعريّ، فأصبحت أفكاره صالحة على مدى الزّمن، وظلّت ثلاثيّته درسا في الحبّ النّقيّ، الّذي جمع فيه بين السّموّ والكبرياء والواقعيّة.

ج- **الخيال**: اِهتمّ"الرّافعي"في أسلوبه بحسن التّصوير، فجعله وعاءً يتضمّن الألفاظ والكلمات، حتّى تبدوَ جميلة في مظهرها الباطنيّ والظّاهريّ؛ لتكون أشدّ تأثيرا على القارئ. والخيال له صلة وثيقة بالصّورة الفنّيّة، خاصّة وأنّ الرّافعي عُرف بقدرته على الوصف، النّاتج عن دقّة ملاحظاته، موظّفا ألوان التّخيّل؛ التّشخيص والتّجسيم وما يتطلّب كلاهما من مقدرة على الإبتكار والخلق.

د- **العاطفة**: تميّز "الرّافعي" بالصّدق الفنّيّ، كونه صادقا في نقل أحاسيسه وانفعالاته، إضافة إلى مقدرته على التّوغّل في أعماق النّفس. فمن خلال رسائله، اِستطاع أن يخلق تجاوب ومطاوعة الحبيب لحبّه – وإن كان ذلك وهما لا أكثر – غير أنّ لهيب عواطفه ينساب مع كلماته، فتأتي حارقة مُشعّة بنُبل الشّعور والإحساس، مشكِّلة مع الخيال صورة فنّيّة، أضفت على ثلاثيّته سحرا لا نظير له.

الخاتمة والنّتائج:

من خلال ما سبق، يمكن القول أنّ "الرّافعي" كانت له الرّيادة في الأدب الذّاتيّ المشمول بفلسفة الحبّ، والكاشف عن الجمال في مكنونات الطّبيعة؛ حيث تحتلّ المرأة حيّزا كبيرا من اِهتمامه، كيف لا وهي الّتي هيّجت عواطفه وأشعلت مخيّلته وحرّكت قلمه، فهام بحبّها ورفع من مكانتها، فجعلها المحبوبة والمعشوقة المقدّسة، وهي مصدر الحبّ الّذي لوّنه "الرّافعي" بمعاني الجمال، وارتقى به إلى أسمى درجات الإنسانيّة، فكان متفرّدا في تجارب حبّه، وفيلسوفا في فهمه لمعاني الحبّ والجمال، وتوصّلنا من خلال هذه الورقة البحثيّة إلى النّتائج التّالية:

– دخل "الرّافعي" غمار تجارب الحبّ باكرا مع محبوبته الأولى "عصفورة"، وما أجملها من لحظات عاشها الرّافعي! ولكن هذا الحبّ الأوّل لم تُكتب له نهاية سعيدة، بل إنّ الحبيبيْن اِفترقا ليستسلم كلّ واحد لِقَدَرِه، وأنجبت هذه التّجربة إبداعا شعريّا ضمّه الجزء الأوّل من ديوانه.

– عاش "الرّافعي" تجربة حبّ مع "ماري يني"، هذه المرأة المثقّفة الّتي اِلتقاها بلبنان، والّتي أُعجب بها أشدّ الإعجاب، حتّى وصفها في "السّحاب الأحمر". خاصّة وأنّها كانت أديبة، وهو ما زاد من درجة الاِنسجام بينهما، حتّى خُيِّلَ له أنّه اِمتلكها، وراحا يتبادلان الرّسائل لفترة طويلة، وتجلّى ذلك اِنطلاقا من "حديث القمر" إلى "رسائل الأحزان" و "السّحاب الأحمر" ومرورا بـ "أوراق الورد ". ولكنّ هذه الرّسائل لم تشفع لهما أمام حكمة القدر، فقد اِفترق الحبيبان بعد أن تزوّجت "ماري يني"، الّتي كانت مُلهمة بالنّسبة للرّافعي في "حديث القمر"، ولكنّهما اِحتفظا بالكثير من الحبّ والاِحترام لبعضهما.

– يُعتبَر حبّ "الرّافعي" للأديبة "مي زيادة" من أعنف تجارب الحبّ الّتي شهدها، فقد كان أوغر ألما وأشدّ قسوة. فهي الّتي عصفت بكبريائه وكشفت عن ضعفه، فراح كالمراهق يطارد حبيبته المنشغلة بغيره، وهو الذي لا يغيب عن موعده الأدبيّ في صالونها كلّ يوم ثلاثاء؛ حيث يكون أوّل الحاضرين وآخر المنصرفين، وهو الحبّ الّذي سبّب له الوهم، فمن شدّة هيامه راح يمثّل دور الحبيب والمحبوب، وتخيّل أنّ الأديبة "مي زيادة" تُجاريه في حبّه، إلى أن جاءه الرّدّ منها، طالبة منه التّوقّف عن مثل هذه التّصرّفات الّتي تسبّب لها الحرج، وكان هذا بالنّسبة إليه اِنكسار، ولكن هذا الأخير تحوّل إلى إلهام ووحي أدبيّ، تجلّى في تلك الرّسائل المنثورة على "أوراق الورد"، والمتشبّعة بالأحزان، والدّاكنة بلون السّحاب الأحمر، والمصبوغة بروعة البيان وسحر اللّغة.

– لم تُثمِر تجارب حبّ "الرّافعي"، الّتي عاشها إلّا حبّه العظيم لزوجته، والّذي تحوّل إلى عِشرة وألفة ومودّة، فكان معها زوجا مثاليّا، وأبا حريصا على أبنائه، ولم تفتر علاقته بزوجته بالرّغم من صولاته وجولاته في الحبّ، وهذا لأنّ حبّه متفرّد، لم يكن حبّا عاديّا، فهو ليس كغيره، وإنّما رأى في الحبّ وقودا لإبداعه، فاِشتعلت مخيّلته، وانفتح قلبه يطلب المزيد من العشق.

– إنّ سرّ النّبوغ عند "الرّافعي" ينحصر في الحبّ. وكأنّه المفتاح الّذي يفتح به مغاليق الإبداع، والتّرس الّذي تدور به عجلة الإنتاج الأدبيّ؛ حيث يقول: «هذا الّذي ينقدح في أذهان النّوابغ أفكارا حين يفيض لكلّ منهم؛ بسبب قراءة أو مشاهدة أو حالة أو مِراس، هو بعينه الّذي ينقدح عشقا في قلوب المحبّين حين يتراءى لكلّ منهم في معنى على وجه جميل، ومن ثمّ كان النّابغة في الأدب لا يَتِمُّ تمامه إلّا إذا أحبّ وعشق، فهو يرى الحبّ رحمة مهداة، إنّه منهجه في الحياة، فهو نمط فكريّ ودستور فلسفيّ مُحْكَمٌ وحاكم في آن واحد»[35]؛ أي أنّ الحبّ بالنّسبة للرّافعي هو الّذي زاد من وتيرة إبداعه، وصنع منه هذا الكاتب المتفرّد في أسلوبه وفكره ولغته، وانعكس هذا في ثلاثيّته، الّتي اِغترفت من بحر إحساسه، وجعلته يتبوّأ مكانة كبيرة عند كلّ متذوّق للأدب.

هوامش:

[1]: ياسر عبد الرّحيم: مفهوم الحبّ عند الرّافعي، 2021، مجلّة "التّراث العربيّ"، العدد 83– 84، ص 27.

[2]: المرجع نفسه، ص29.

[3]: مصطفى صادق الرّافعي: أوراق الورد: رسائلها ورسائله، (1982)، دار "الكتاب العربيّ"، ط 10، ص 56.

[4]: ياسر عبد الرّحيم: مرجع سابق، ص 27.

[5]: يُنظر: محمّد سعيد العريان، مصطفى صادق الرّافعي، مجلة الرسالة/العدد 226/مصطفى صادق الرافعي (mawsoati.com)

[6]: يُنظر: الرّافعي: أوراق الورد: رسائلها ورسائله، ص 213.

[7]: المرجع نفسه، ص 206.

[8]: عزّ الدّين بوبيش، فلسفة الحبّ والجمال عند الرّافعي، https://www.startimes.com/f.aspx?t=18612275

[9]: يُنظر: الرّافعي: أوراق الورد: رسائلها ورسائله، ص 33.

[10]: يُنظر: محمّد سعيد العريان: حياة الرّافعي، (2020)، مؤسّسة "هنداوي"، (مصر)، د. ط، ص 72.

[11]: مصطفى صادق الرّافعي: رسائل الأحزان في فلسفة الجمال والحبّ، (1924)، مطبعة "الهلال"، (مصر)، ص 5.

[12]: ياسر عبد الرّحيم، أثر المرأة في إبداع الرّافعي، أثر المرأة في إبداع الرافعي .. | جيل جديد(wordpress.com)

[13]: مصطفى صادق الرّافعي: السّحاب الأحمر، (2002)، دار الكتب العلميّة، (بيروت)، ط 1، ص 19.

[14]: المرجع نفسه، ص 20.

[15]: مصطفى نعمان حسين البدري: الإمام "مصطفى صادق الرّافعي"، (د. ت)، مطبعة "دار البصري"، د. ط، ص 325.

[16]: المرجع نفسه، ص 326.

[17]: يُنظر: البدري، ص 327.

[18]: المرجع نفسه، ص 330.

[19]: يُنظر: سيمون عوّاد: من أدب "مي زيادة" (د. ت)، دار "عودة" للطّباعة والنّشر، د. ط، ص 12.

[20]: مصطفى نعمان البدري: أغاريد الرّافعي: دراسة وتدوين، (1979)، دار "الرّشيد"، (بغداد)، د. ط، ص 107.

[21]: يُنظر: العريان: حياة الرّافعي، ص 95.

[22]: محمّد أبو ريّة: من رسائل الرّافعي، (د. ت)، دار المعارف، (مصر)، ط 2، ص 10.

[23]: مصطفى صادق الرّافعي: أوراق الورد: رسائلها ورسائله، مرجع سابق، ص 123.

[24]: يُنظر: واسيني الأعرج، الحبّ من طرف واحد: مصطفى صادق الرّفاعي ومي زيادة، زهرة الخليج – الحب من طرف واحد مصطفى صادق الرافعي ومي زيادة(zahratalkhaleej.ae)

[25]: محمّد سعيد العريان: حياة الرّافعي، (1955)، المكتبة التّجاريّة الكبرى، (مصر)، ط 3، ص 120.

[26]: يُنظر: آية عبد الله بيك، الشّيخ عيسى السّلامة، (جماليّات الذّات والآخر في ثلاثيّة الرّافعي)، 2018، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك / الأردن، ص 48.

[27]: يُنظر: المرجع نفسه، ص49.

[28]: محمّد سعيد العريان: حياة الرّافعي، مرجع سابق، ص 73.

[29]: يُنظر: المرجع نفسه، ص 93.

[30]: مصطفى صادق الرّافعي: أوراق الورد: رسائلها ورسائله، مرجع سابق، ص 8.

[31]: سهير رحموني، (جماليّات البيان في كتاب "أوراق الورد" لـ "مصطفى صادق الرّافعي")، 2019، مذكّرة ماستر، جامعة "محمّد بوضياف" – المسيلة / الجزائر، ص 48.

[32]: المرجع نفسه، ص 48.

[33]: المرجع نفسه، ص 48.

[34]: المرجع نفسه، ص 51.

[35]: عبد الملك بن عبد العزيز آل الشّيخ: النّظام الفلسفيّ في الحبّ عند مصطفى صادق الرّافعي، 2020، مجلّة كلّيّة دار العلوم، المجلّد 37، العدد 132، ص 682.

قائمة المراجع:

1. آية عبد الله بيك، الشّيخ عيسى السّلامة، (جماليّات الذّات والآخر في ثلاثيّة الرّافعي)، 2018، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك / الأردن.
2. سهير رحموني، (جماليّات البيان في كتاب "أوراق الورد" لـ "مصطفى صادق الرّافعي")، 2019، مذكّرة ماستر، جامعة "محمّد بوضياف" – المسيلة / الجزائر.
3. سيمون عوّاد: من أدب "مي زيادة" (د. ت)، دار "عودة" للطّباعة والنّشر، د. ط.
4. عبد الملك بن عبد العزيز آل الشّيخ: النّظام الفلسفيّ في الحبّ عند مصطفى صادق الرّافعي، 2020، مجلّة كلّيّة دار العلوم، المجلّد 37، العدد 132.
5. عزّ الدّين بوبيش، فلسفة الحبّ والجمال عند الرّافعي، https://www.startimes.com/f.aspx?t=18612275
6. محمّد أبو ريّة: من رسائل الرّافعي، (د. ت)، دار المعارف، (مصر)، ط 2.
7. محمّد سعيد العريان، حياة الرّافعي: الرّافعي العاشق، https://www.hindawi.org/books/86820252/11/
8. محمّد سعيد العريان: حياة الرّافعي، (1955)، المكتبة التّجاريّة الكبرى، (مصر)، ط 3.
9. محمّد سعيد العريان: حياة الرّافعي، (2020)، مؤسّسة "هنداوي"، (مصر)، د. ط.
10. محمّد سعيد العريان، مصطفى صادق الرّافعي، مجلة الرسالة/العدد 226/مصطفى صادق الرافعي (mawsoati.com)
11. مصطفى صادق الرّافعي: السّحاب الأحمر، (2002)، دار الكتب العلميّة، (بيروت)، ط 1.
12. مصطفى صادق الرّافعي: أوراق الورد: رسائلها ورسائله، (1982)، دار "الكتاب العربيّ"، ط 10.
13. مصطفى صادق الرّافعي: رسائل الأحزان في فلسفة الجمال والحبّ، (1924)، مطبعة "الهلال"، (مصر).
14. مصطفى نعمان البدري، أغاريد الرّافعي: دراسة وتدوين، دار "الرّشيد"، بغداد، العراق، د. ط، 1979.
15. مصطفى نعمان حسين البدري: الإمام "مصطفى صادق الرّافعي"، (د. ت)، مطبعة "دار البصري"، د. ط.
16. واسيني الأعرج، الحبّ من طرف واحد: مصطفى صادق الرّافعي ومي زيادة،زهرة الخليج – الحب من طرف واحد مصطفى صادق الرافعي ومي زيادة(zahratalkhaleej.ae)

17. ياسر عبد الرّحيم، أثر المرأة في إبداع الرّافعي، أثر المرأة في إبداع الرافعي .. | جيل جديد (wordpress.com)

18. ياسر عبد الرّحيم: مفهوم الحبّ عند الرّافعي، 2021، مجلّة "التّراث العربيّ"، العدد 83- 84.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 463 - 477 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

علاقة المستوى الثقافي للوالدين بالتحصيل الدراسي للمتعلم

دراسة ميدانية لأولياء تلاميذ ابتدائية الطالب ناجم سلامة بمدينة تامنغست أنموذجا

The relationship of the cultural level of the parents with the academic achievement of the student

–A field study for parents of primary students, Najem Salama, in the city of Tamanghasset as a model–

حداد يسمينة[1] * د. فقيه خواجه [2]

haddad yasmina[1] Fakih khouadja[2]

مخبر الموروث العلمي والثقافي لمنطقة تامنغست.

جامعة الأمين العقال الحاج موسى أق أخموك (تامنغست)/ الجزائر

University of Tamanghasset- Algeria

yasmynh212@gmail.com[1] / khouadja fakih @gmail.com[2]

تاريخ الإرسال: 2022/02/26	تاريخ القبول: 2022/06/05	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على العلاقة بين المستوى الثقافي للوالدين والتحصيل الدراسي للمتعلم،خاصة أن هناك ظروف اجتماعية خارج المدرسة تؤثر على تحصيل المتعلم سواء بالنجاح أو الإخفاق ومنها الأسرة فالمتعلم ليس بعزلة عن بيئته الأسرية الذي يؤثر ويتأثر بها خاصة مستوى ثقافة الوالدين وإمكاناتها ومدى مساعدة المتعلم في تحصيله الدراسي .وتم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي وأداة الاستبيان لجمع البيانات والوقوف على الحقائق وتفسيرها وللإجابة عن التساؤل المطروح: ما علاقة المستوى الثقافي للوالدين بالتحصيل الدراسي للمتعلم؟ ،وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين المستوى الثقافي للوالدين والتحصيل الدراسي للمتعلم.

الكلمات المفتاح : مستوى ثقافي، والدان، تحصيل، دراسي.

Abstract :

This study aimed to investigate the relationship between parents' cultural level and students' academic achèvement, exterior factors to schools impact on

* حداد يسمينة yasmynh212@gmail.com

schooling, such as, family, that influences learning through parents' cultural level. Descriptive method is used to the research problem: is there a relationship between parents' cultural level and learners' academic achèvement? The findings revealed that the relationship between the two variables is significant and positive.

Keywords: : parents, cultural level , students, academic, achievement

المقدمة :

يمثل التحصيل الدراسي الشغل الشاغل لكل الطلاب، حيث أنه يشير إلى مستواهم وإنجازهم، بالإضافة إلى أنه يساعدهم في تحديد أهدافهم التي يريدون الوصول إليها.

فالتحصيل الدراسي من الظواهر التربوية المهمة في سير العملية التعليمية فهو يشير إلى ما اكتسبه الفرد من مهارات ومعارف مختلفة تؤهله للتكيف والتفاعل مع المتغيرات الموجودة في مجتمعه كما يشير إلى مدى نجاح أو فشل المنظومة التعليمية والعاملين بها.

كما يعتبر التحصيل الدراسي من أهم الجوانب الهامة في النشاط الفكري الذي يقوم به المتعلم، والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي والنجاح المدرسي فهو عملية مستمرة تستخدم لتقدير مدى تحقيق الأهداف عند المتعلم، ويتأثر التحصيل الدراسي للمتعلمين بالعديد من العوامل منها عوامل خاصة بالمتعلم كالاستعدادات والقدرات الصحة الجسدية والعقلية والنفسية.....ومنها عوامل خاصة بالمحيط الخارجي كالمجتمع والمدرسة والأسرة، هاته الأخيرة التي تمثل المهد الأول للمتعلم حيث يحتضنه والداه ويتربى في كنفهما فيتعلم منهما ويساهمان في تشكيل شخصيته وتوفير الاستقرار المادي والاجتماعي والنفسي خاصة إذا تشبع الوالدين بمستوى ثقافي يساعدهم على مساعدة أبنائهم في التحصيل الدراسي الجيد، وهذا ما دفعنا للتساؤل عن:ما علاقة المستوى الثقافي للوالدين بالتحصيل الدراسي للتلميذ؟

أولا:الإطار العام للدراسة:

1-أهمية الدراسة:

–تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية الأسرة كونها أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تساهم في تكوين الفرد وتحويله من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، كما أنها أساس بناء المجتمع تؤثر وتتأثر بباقي مؤسساته الأخرى.

–تكمن أهمية الدراسة في كونها ذات بعد اجتماعي يربط بين المجالين الأسري والتربوي لما للأسرة من دور فعال في تكوين شخصية التلميذ ورفع مستواه التعليمي من خلال رفع درجة تحصيله الدراسي.

2–**أهداف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى:

–تسليط الضوء على العلاقة بين المستوى الثقافي للوالدين والتحصيل الدراسي للمتعلم.

3–مفاهيم الدراسة:

3–1–مفهوم الثقافة:

–لغة: تعني في اللغة العربية كما ورد في قاموس المحيط الحذف والفهم السريع، وثقف ثقافة أي صار حاذقا، حفيظا، فطنا.وورد في لسان العرب: ثقف الشيء أسرع في تعلمه.(الحديدي، 2007)

يقول ابن منظور ثقف الشيء ثقافا وثقوفة، ورجل ثقف حادق فهم، ورجل ثقف لفق إذا كان ضابطا لما يحويه قائما به،وثقفت الشيء أي حذقته وثقفته. (منظور، ب س)

–اصطلاحا: يعرف هنري لاوست الثقافة"هي مجموعة الأفكار والعادات الموروثة التي يتكون فيها مبدأ أخلاقي لأمة ما، ويؤمن أصحابها بصحتها وتنشأ منها عقلية خاصة بتلك الأمة تمتاز بها عن سواها". (عماد، 2006)

كما يعرفها تايلور بجانبيها المادي والمعنوي" هي كل مركب يشمل المعرفة والمعتقدات والفنون والأخلاق والقانون والعرف والعادات والإمكانات المادية وغير المادية التي يحصل عليها الفرد باعتباره عضوا في المجتمع". (جبلي، 2003)

فالثقافة طريقة حياة في مجتمع معين بجوانبها المادي والمعنوي.

3–2–تعريف المستوى الثقافي: يعتبر بعض الباحثين المستوى التعليمي المؤشر الموضوعي للمستوى الثقافي للفرد،أعم أنه قد تبين أن المستوى الثقافي للفرد أعم وأشمل من المستوى التعليمي

الذي يرتبط بما تعلمه هذا الأخير في المدرسة وما تحصل عليه من شهادات وإنما هو كل ما اكتسبه الفرد من معارف نتيجة بذله مجهودا في القراءة والمطالعة ومواكبة التكنولوجيا الحديثة والمشاركة في النشاطات الثقافية. فالمستوى الثقافي مرتبط بالنشاطات اليومية التي يقوم بها الفرد وأيضا بطريقة تفكيره. (فريزة، 2013)

3-3-التعريف الإجرائي للمستوى الثقافي للوالدين:ونقصد به في هذه الدراسة المعارف والمهارات والخبرات التي اكتسبها الفرد خلال حياته.

3-4-تعريف التحصيل الدراسي:يعرف **الدكتور فاخر عاقل** التحصيل "على أنه الاكتساب أو الحصول على المعارف والمهارات". (عاقل، 2003)

-كما يعرف أنه الانجاز التحصيلي للطالب في مقياس معين أو مجموعة من المقاييس،مقدرة بالدرجات طبقا للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة في آخر العام أو في نهاية الفصل الدراسي. (الصالح، 2004) .

3-5-التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي:المقصود بالتحصيل الدراسي في هذه الدراسة هو النتائج المدرسية(المعدل)التي تحصل عليه المتعلم من معارف ومهارات وكفاءات واتجاهات نتيجة مروره بخبرات تعليمية تعلميه منتظمة والتي تمكنه من الانتقال إلى مستوى دراسي أعلى.

4-المستوى الثقافي للوالدين وعلاقته بالجانب التربوي للطفل:"يؤثر الوضع الثقافي والتعليمي للأسرة في تنشئة الطفل وميوله وتفكيره،فمستوى التفكير وطرقه الشائعة بين الأسرة وميل أفراد الأسرة للقراءة والاطلاع سواء كان ذلك في الكتب أو الصحف والاستماع إلى الإذاعة وتذوق برامجها، والجلوس حول التلفزيون ومشاهدة برامجه والتحاور حولها والاستفادة منها في الحياة اليومية"وفي تجارب الأفراد وأخذ المواعظ منها في التعامل سواء داخل الأسرة أو خارجها، بالإضافة إلى بعض النشاطات التي تقوم بها الأسرة كالذهاب إلى المسرح والسينما والاشتراك في المحاضرات والندوات، والتعرف على كل التغيرات والتطورات الاجتماعية وماله من آثار ونتائج سيؤثر في تنمية الوعي الثقافي لدى الأفراد ويعمل على نموهم نموا هادفا،كما أنه يساعد على سرعة تكيفهم في مجتمعهم وأيضا في بناء توجهاتهم الدراسية المستقبلية وحتى المهنية. (يونس، و وحيد السيد ، 2007) .

ثانيا:الاجراءات المنهجية للدراسة:

-1-المنهج المعتمد في الدراسة:استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يتوافق مع طبيعة الموضوع والمتمثل في الكشف عن العلاقة بين المستوى الثقافي للوالدين والتحصيل الدراسي للمتعلم في المرحلة الابتدائية وذلك من خلال تشخيصها ووصفها من خلال جمع المعلومات ومحاولة تفسيرها.

-2-مجتمع وعينة الدراسة:يتمثل مجتمع الدراسة في أولياء متعلمي المرحلة الابتدائية لجميع السنوات،أما العينة المستهدفة في هذه الدراسة فتمثلت في ثلاثون ولي(30)من أولياء متعلمي المرحلة الابتدائية لجميع السنوات والذين يزاولون دراستهم في ابتدائية الطالب ناجم سلامة حي السلام.

-3-أداة الدراسة:لقد تم تصميم استبيان اشتمل على 16سؤال موزعة على محورين وهما:

- **المحور الأول:**ويتعلق بالبيانات الشخصية.
- **المحور الثاني:**ويشتمل على المؤشرات المتعلقة بالمستوى الثقافي للوالدين،بالإضافة إلى مؤشر واحد شامل متعلق بالتحصيل الدراسي.

ثالثا: الجانب الميداني للدراسة:

-عرض وتحليل النتائج في ضوء أهداف الدراسة.

-جدول رقم (01)يوضح البيانات المتعلقة برغبة الأولياء في وجود مكتبة في البيت.

الإجابة	التكرارات	النسب
نعم	24	%80
لا	06	%20
المجموع	30	%100

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أعلى نسبة سجلت لإجابات الأولياء الذين يرغبون في امتلاك مكتبة في البيت والتي قدرت ب 80%، مقابل 20% لإجابات الأولياء الذين

لا يرغبون في امتلاك مكتبة في البيت، وهذا ما يدل على وعي الأسرة واهتمامهم بالمطالعة وتنمية مستواهم الثقافي الأمر الذي سينعكس على نجاح الأبناء خاصة إذا حسن استغلالها.

-جدول رقم(02)يوضح البيانات المتعلقة بالمجالات التي يرغب الأولياء أن تحتويها مكتبتهم.

الإجابة	التكرارات	النسب
علمية	05	%16
سياسية	03	%10
تاريخية	02	%6.66
قانونية	04	%13.33
دينية	09	%30
تربوية	07	%23.33
المجموع	30	%100

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أعلى نسبة سجلت لإجابات الأولياء الذين يرغبون أن تحتوي مكتبتهم على كتب دينية بنسبة 30% ، تليها نسبة 23.33 % من الأولياء الذين يرغبون أن تحتوي مكتبته على كتب تربوية، تليها وبنسب متقاربة إجابات الأولياء من يرغبون في أن تحتوي مكتبتهم على كتب علمية وقانونية وسياسية وتاريخية بالنسب 16%،13.33% ،10%،6.66% على التوالي. وهذا يدل على تمسك الأولياء بالوسائل التقليدية في التعلم و التثقف بالرغم من التطورات التكنولوجية الحاصلة بالإضافة إلى أنه بواسطة الكتب المتنوعة الموجودة في المكتبة يستطيع الولي أن يطور نفسه في جميع المجالات الأمر الذي يساعده في متابعة المسار الدراسي للأبناء.

جدول رقم(3):يوضح البيانات المتعلقة بالبرامج التي يهتم الأولياء بمتابعتها.

الإجابة	التكرارات	النسب

تثقيفية	12	%40
ترفيهية	08	%26.66
تربوية تعليمية	10	%33.33
المجموع	30	%99.99

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أعلى نسبة سجلت لإجابات الأولياء الذين يهتمون بمتابعة برامج تثقيفية والتي قدرت ب 40%، مقابل أدنى نسبة للأولياء الذين يهتمون بمتابعة برامج تعليمية والتي قدرت ب26.66%. ويعود إلى أن الأولياء يسعون إلى اكتساب رأسمال ثقافي شامل في جميع المجالات يكون داعما لهم في تربية أبنائهم وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي لأن المدرسة لوحدها غير قادرة على تحمل هذه الأعباء،وهذا ما يدل على وجود نوع من الوعي لدى الأولياء بالمسؤولية الملقاة على عاتقهم.

-جدول رقم (04) يوضح البيانات المتعلقة برأي الأولياء في ضرورة تحفيز الأبناء لحصولهم على نتائج مرضية.

الإجابة	التكرارات	النسب
نعم	17	%56.66
لا	13	%43.33
المجموع	30	%99.99

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أعلى نسبة سجلت لإجابات الأولياء الذين يرون ضرورة تحفيز الأبناء عند حصولهم على نتائج مرضية والتي قدرت ب 56.66 %، مقابل نسبة43.33%من الأولياء من لايرون ضرورة لتحفيز الأبناء. وهذا ما يدل أن الأولياء لهم الوعي

الكافي بالأساليب التربوية السليمة(التحفيز والتشجيع)، لما لها من وظيفة فعالة في الرفع من المستوى الدراسي لأبنائهم وتحقيق نتائج دراسية جيدة.

-جدول رقم(05) يوضح البيانات المتعلقة برأي الأولياء في تخصيص وقت لتجاذب أطراف الحديث مع أبنائهم.

الإجابة	التكرارات	النسب
دائما	7	%23.33
أحيانا	12	%40
أبدا	11	%36.66
المجموع	30	%99.99

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أعلى نسبة سجلت لإجابات الأولياء الذين أحيانا يخصصون وقت لتجاذب أطراف الحديث مع أبنائهم، والتي قدرت بـ 40%، مقابل أدنى نسبة للأولياء الذين لا يخصصون وقت لأبنائهم والتي قدرت ب23.33%. وقد يعود هذا إما لضيق الوقت وانشغالهم بالعمل خارج المنزل وهذا إذا كانت الأم عاملة أيضا خاصة في ظل صعوبات الحياة، أما إذا كانت ماكثة في البيت فقد تكون منهكة من أعمال المنزل الأمر ما يشغلها عن تخصيص أوقات لأبنائها وهذا ما نلاحظه في واقعنا، بالإضافة إلى أن مجالسة الأبناء ثقافة لا يتمتع بها المجتمع الجزائري وذلك استنادا لتصريحات بعض أفراد العينة بالرغم من أنه يعتبر من الاحتياجات التي يحتاجها الطفل لأجل تربيتهم وتوعيتهم وتدريبهم على الحوار ما يدخل في بناء شخصيتهم، بالإضافة إلى أن هذا الوقت قد يستثمر لعدة أشياء كالنصح والتوجيه والمراجعة فالطفل هنا يحتاج لوالديه لتدعيمه وزيادة فهمه وتوجيهه وتنويره في الحياة وحتى مراجعته لدروسه وتذليل بعض الصعوبات التي تواجه الابن في دراسته فالمدرسة لوحدها غير قادرة على ذلك.

-جدول رقم(06)يوضح البيانات المتعلقة بتوجيه الأولياء أبنائهم لمتابعة البرامج التربوية

الإجابة	التكرارات	النسب
نعم	17	%56.66
لا	13	%43.33

المجموع	30	%100

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أعلى نسبة سجلت لإجابات الأولياء الذين يوجهون أبنائهم لمتابعة البرامج التربوية والتي قدرت بـ 56.66 % ،مقابل نسبة43.33%من الأولياء الذين لا يوجهون أبناءهم لمتابعة البرامج التربوية. وهذا ما يدل حسب الجدول رقم(03)أن الأولياء لديهم وعي بنوعيه البرامج التي تساعدهم في التعامل مع أبنائهم ولديهم اطلاع بمعظم البرامج التي تبث سواء على الإذاعة أو التلفزيون أو وسائط التواصل الاجتماعي وخاصة في ظل التطورات والتغيرات التي طرأت على المجتمع الجزائري والتي فرضت على الأولياء متابعة أبنائهم والحرص على توجيههم لمتابعة كل ما هو مفيد لهم والابتعاد عن كل ما هو مضر بهم.

-جدول رقم (07) يوضح البيانات المتعلقة بمدى تقديم الأولياء لأبنائهم نصائح وتوجيهات حول أهمية العلم.

الإجابة	التكرارات	النسب
نعم	16	%53.33
لا	14	%46.66
المجموع	30	%99.99

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أعلى نسبة سجلت لإجابات الأولياء الذين يقدمون نصائح وتوجيهات لأبنائهم حول أهمية العلم في حياة الفرد والمجتمع والتي قدرت بـ 53.33 % ، مقابل 46.33%من الأولياء من لا يقدمون نصائح وتوجيهات حول أهمية العلم في حياة الفرد والمجتمع.هذا ما يدل على اتجاهات الأولياء الإيجابية تجاه العلم نتيجة التغيرات والتطورات التي مست المجتمع الجزائري، إذ أدركوا أهمية العلم في ترقية حياة الأفراد من خلال احتلال مكانة اجتماعية عالية في المجتمع والذي لا يحصل سوى بتقلد أعلى المراتب التعليمية، في حين يعود عدم تقديم الأولياء الآخرين نصائح لأبنائهم غلى انشغالهم بأمور الحياة ونقص وعيهم بأهمية العلم.

جدول رقم(08)يوضح البيانات المتعلقة بمدى التواصل بين الأولياء والمدرسة لمتابعة المسار الدراسي للابن.

الإجابة	التكرارات	النسب
نعم	12	%40
لا	18	%60
المجموع	30	%100

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أعلى نسبة سجلت لإجابات الأولياء الذين لا يتواصلون مع المدرسة لمتابعة المسار الدراسي لأبنائهم والتي قدرت ب 60% ، مقابل نسبة 40%من الأولياء من يتواصلون مع المدرسة لمتابعة المسار الدراسي لأبنائهم، وهذا يعود إلى انشغال بعض الآباء بأعمالهم وظروف الحياة المختلفة ما يعيقهم على التواصل مع المدرسة، بالإضافة إلى عدم اقتناع الأولياء بالزيارات والاجتماعات التي تنظمها المدرسة بالنسبة لهم ولأبنائهم فهي ليس لها الأهمية البالغة التي تقدمها لنجاح أبنائهم والدليل على ذلك تفوق بعض الأبناء بالرغم من عدم تواصل أوليائهم مع المدرسة في حين تدني مستوى البعض الآخر بالرغم من الزيارات المتكررة لأوليائهم فنتائجهم لم تتحسن.

–جدول رقم(09)يوضح البيانات المتعلقة بمدى مساعدة الأولياء لأبنائهم في المراجعة اليومية.

الإجابة	التكرارات	النسبة
نعم	16	%53.33
لا	14	%46.66
الجموع	30	%99.99

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أعلى نسبة سجلت لإجابات الأولياء الذين يساعدون أبنائهم في المراجعة اليومية والتي قدرت بـ 53.33 %، مقابل نسبة46.66%من الأولياء من لا يساعدون أبناءهم في المراجعة اليومية.وهذا يدل على وجود وعي من طرف الأولياء بأهمية الدراسة ومستقبل أبنائهم ما يزيد الثقة في نفس الأبناء ودافعيتهم نحو الدراسة والتفوق

الدراسي ما يؤهلهم لاحتلال المراتب الأولى. في حين ينشغل البعض الآخر بسبب ضعف المستوى التعليمي أو انعدامه أو انشغالهم بأعمالهم الذي ينتج عنه نقص الوقت والجهد معا وهذا يحول دون متابعتهم لأبنائهم دراسيا.

-جدول رقم(10)يوضح البيانات المتعلقة بتصرف الأولياء في حالة تدني أو رسوب الابن في الدراسة.

الإجابة	التكرارات	النسب
البحث عن السبب	5	%16.66
توبيخه وضربه	8	%26.66
حرمانه من الهواية المفضلة لديه	7	%23.33
حثه على الاهتمام بدروسه كي يتحسن مستواه في المرة القادمة	10	%33.66
المجموع	30	%99.99

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أعلى نسبة سجلت لإجابات الأولياء الذين يحثون أبناءهم على الاهتمام بدراستهم في حالة التدني أو الرسوب في الدراسة والتي قدرت بـ 33.33 % ، تليها نسبة26.66%من الأولياء يوبخون ويضربون أبناءهم عند التدني أو الرسوب في الدراسة،تليها نسبة 23.33 %،من الأولياء يحرمون أبناءهم من الهواية المفضلة لديه، تليها نسبة16.66%من الأولياء يبحثون عن سبب التدني أو الرسوب في المدرسة.وهذا ما يدل على أن الأولياء لهم اهتمام بدراسة أبنائهم كل حسب ثقافته وبأسلوبه الخاص ولا يمررون تدني النتائج أو الرسوب بدون ردة فعل، واتفاق نسبة كبيرة منهم على إتباع أسلوب النصح والإرشاد الذي يعتبر أسلوب مرن يؤدي إلى تدارك الابن لنفسه على عكس أسلوب الضرب الذي يؤدي إلى العدوانية والتمرد لهذا يجب المرونة في المعاملة والاعتدال لتعزيز الثقة في النفس والنهوض من جديد، وبذلك فالأولياء لديهم حس بأهمية العلم بالنسبة لمستقبل أبنائهم.

-جدول رقم (11) يوضح البيانات المتعلقة بالمعدل الذي تحصل عليه الابن.

الإجابة	التكرارات	النسب

أقل من 5	18	%60
أكثر من 5	12	%40
المجموع	30	%100

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أعلى نسبة سجلت لإجابات الأولياء الذين تحصل أبناؤهم على معدل أقل من 10/5 والتي قدرت ب 60 %، مقابل نسبة40%من الأولياء من تحصل أبناءهم على معدل أكثر من 10/5. وهذا يعود لقلة متابعة الآباء لأبنائهم وذلك لعدة ظروف حسب تصريحاتهم بالإضافة إلى قلة التواصل بينهم وبين المدرسة للاطلاع على المسار الدراسي للأبناء ومحاولة معالجة الصعوبات التي تواجههم وإتباع أساليب أخرى كالضرب مثلا في حالة تدني مستوى الأبناء أو رسوبهم.

-جدول رقم (12) يوضح العلاقة بين تخصيص الأولياء وقت لأبنائهم والمعدل المتحصل عليه.

الإجابة		معدل الابن				المجموع	النسبة
		أقل من 5		أكثر من 5			
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة		
تخصيص وقت للأبناء	دائما	3	%10	4	%13.33	7	%23.33
	أحيانا	7	%23.33	5	%16.67	12	%40
	أبدا	8	%26.26	3	%10	11	%36.66
المجموع		18	%60	12	%40	30	%99.99

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أعلى نسبة سجلت لإجابات الأولياء الذين لا يخصصون وقت لأبنائهم من أجل تجاذب أطراف الحديث والذين تحصل أبناؤهم على معدل أقل من 10/5 بنسبة 26.26 %، مقابل نسبة 10 % منهم من تحصل أبناءهم على معدل أكثر من10/5، تليها نسبة الأولياء الذين أحيانا يخصصون وقتا لأبنائهم والذين تحصل أبناؤهم على

معدل أقل من 10/5بنسبة 23.33%مقابل نسبة 16.67% منهم من تحصل أبناؤهم على معدل أكثر من 10/5، تليها نسبة الأولياء الذين يخصصون دائما وقتا لأبنائهم لتجاذب أطراف الحديث والذين تحصل أبناؤهم على معدل 10/5 بنسبة10 %مقابل 13.33%منهم من تحصل أبناؤهم على معدل أكثر من 10/5.

إن تخصيص وقت للأبناء لتجاذب أطراف الحديث حول مختلف المواضيع من شأنه أن يوسع معارفهم ويساعد في تكوين شخصية المثقف المنفتح على الثقافات الأخرى ما يساعد على اكتساب الرأسمال الثقافي والذي أكد عليه بورديو في دراساته الأمر الذي يعود بالإيجاب سواء في تعلم طريقة الحوار أو توسيع دائرة معارفهم وزيادة فهمهم واستيعابهم، كما يولد لديهم الإحساس بالأمان لاهتمام الوالدين بهم كل هذا يجعلهم يتميزون في دراستهم.

-جدول رقم (14)يوضح العلاقة بين رأي الأولياء بضرورة تحفيز أبنائهم لتحصلهم على نتائج مرضية ومعدلهم الدراسي الذي تحصلوا عليه.

الإجابة		معدل الابن				المجموع	النسبة
		أقل من5		أكثر من 5			
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة		
تحفيز الأولياء لأبنائهم	نعم	8	%26.66	9	%30	17	%56.66
	لا	10	%33.33	3	%10	13	%43.33
المجموع		18	%99.99	12	%40	30	%100

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أعلى نسبة سجلت لإجابات الأولياء الذين لا يحفزون أبناءهم عند حصولهم على نتائج مرضية والذين تحصل أبناءهم على معدل أقل من 10/5 بنسبة 33.33%، مقابل نسبة 10% منهم من تحصل أبناؤهم على معدل أكثر من 10/5، تليها نسبة الأولياء الذين يحفزون أبناءهم عند تحصلهم على نتائج مرضية والذين تحصل أبناءهم على معدل أقل من10/5بنسبة 26.66 %، مقابل نسبة 30% منهم من تحصل أبناؤهم على معدل أكثر من10/5.

إن وعي الأولياء بضرورة تحفيز الأبناء عند حصولهم على نتائج دراسية مرضية سواء كان ذلك بمكافآت مادية كالهدايا وغير مادية كالمدح والإثراء، سيولد الثقة في النفس وسيكون أكبر دافع لهم على المثابرة والنجاح والتميز وبذل المزيد من الجهد تجاه دراستهم وزيادة مردودهم الدراسي وبذلك يكون الأولياء قد ساهموا في النجاح الدراسي لأبنائهم.

خاتمة:

توصلت الدراسة إلى أن للمستوى الثقافي لوالدي المتعلم علاقة بتحصيله الدراسي وقد اتضح ذلك عندما بحثنا في العلاقة بينهما من خلال ربط بعض مؤشرات المستوى الثقافي للوالدين بالتحصيل الدراسي للمتعلمين والتي أسفرت على أنه كلما امتلك الوالدان مستوى ثقافي مرتفعا ساعدهما في متابعة المسار الدراسي لابنهما. خاصة في ظل التطورات التي عرفتها المنظومة التربوية وما تبعتها من تغيرات في المنهاج المدرسي (الجيل الثاني) الذي جعل من الولي معلما ثان في البيت ووضعهم في حيرة من أمرهم ما دفعهم للجوء إلى لأساليب أخرى من أجل متابعة المسار الدراسي لأبنائهم فمنهم من استعان بالدروس الخصوصية ومنهم من اعتمد على إخوة المتعلم والجيران ومنهم من اعتمد على وسائل الإعلام والاتصال لمواكبة هذه التغييرات.

ومن خلال ما تم التطرق إليه في الجانب التطبيقي يمكننا استخلاص مضمون هذه الدراسة والتي بينت أنه يمكن اعتبار المستوى الثقافي للوالدين من بين العوامل الأساسية في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم لما يشمل عليه من معارف وأفكار وخبرات ومهارات تمكن الوالدين من مساعدة أبنائهم في مسارهم الدراسي.

قائمة المراجع:

(ب س). تأليف ابن منظور، لسان العرب (صفحة 20). بيروت: دار الفكر للنشر.

(2013). تأليف حامل فريزة، الاختلاف في المستوى التعليمي والثقافي والاقتصادي وعلاقته بالتوافق الزواجي الزوجين العاملين (الصفحات 46-47). تيزي وزو – الجزائر: كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.

(2004). تأليف صالح الصالح. عوامل التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية (الإصدار ط1). عمان: مؤسسة الوراق للنشر.

(2006). تأليف عبد الغني عماد، سوسيولوجيا الثقافة (صفحة 35). بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

-(2003). تأليف علي عبد الرزاق جبلي، المجتمع والثقافة والشخصية (صفحة 66). الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

(2003). تأليف فاخر عاقل، معجم علم النفس انجليزي فرنسي عربي (صفحة 106). بيروت: دار الملايين.

(2007). تأليف فايز محمد الحديدي، الثقافة التربوية (صفحة149). الأردن: دار أسامة للنشر.

(2007)محمد عبد الرزاق إبراهيم،هاني محمد يونس،، و حافظ، وحيد السيد . (صفحة207). ثقافة الطفل (الإصدار ط2). ،الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 11عدد: 3 السنة:2022
ص: 478 - 494 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الصورة التعليمية وبناء المعاني التعليمية في مقررات كتب العلوم الطبيعية، التاريخ والجغرافيا في السنة الثانية متوسط بالجزائر

Educational Picture and Meaning Making In theAlgerian Textbooks of Natural Sciences andHistory and Geography:The Case of Second Year Middle School

ط.دحريزي لحسن [1] / د. صابري أبو بكر الصديق [2]*

HERIZI Lahcene[1] / SABRI Boubakeurseddik[2]

مخبر معجم المصطلحات اللغوية والبلاغية . سطيف 2 / الجزائر

جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج / الجزائر

University of Bordj Bou Arreridj Mohammed el Bachir el Ibrahimy-Algeria

lahcene.herizi@univ-bba.dz[1] / boubakeurseddik.sabri@univ-bba.dz[2]

تاريخ الإرسال: 2022/02/27	تاريخ القبول: 2022/06/05	تاريخ النشر: 2022/09/02

ملخص البحث

احتلّت الصورة مكانة متميزة في التواصل، ولا سيما في عصرنا الذي يتميّز بسرعة انتقال المعلومة؛ بحكم التطور الذي يشهده العالم في وسائل الاتصال والتواصل. وتطفو الصورة التعليمية وسيلة تعليمية وظيفية عليها يتأسس بلوغ المعرفة المستهدفة في أي مادة مقرّرة في مستويات تربوية مختلفة من خلال الكتب المدرسية، كما هو الشأن في كتب السنة الثانية متوسط بالمدرسة الجزائرية، باعتبارها تسهم في توضيح المعارف وترسيخها، ولا سيّما أنّ المتعلم شديد الانتباه إلى الأشكال والألوان، ومتعلق أكثر بالمحسوس مقارنة بالمجرد، وبحضورها في الكتاب المدرسي إلى جانب المعرفة العلمية التي تنقلها تجرّ معها معانٍ تربوية، لا يقوى النص التعليمي على تحقيقها بالدرجة نفسها إذا وُظِّف دون صورة، ولذا تكامل الصورة والنص التعليمي إجراء وظيفي يبني المعاني التربوية ويقويها.

الكلمات المفتاحية: صورة تعليمية، نص تعليمي،معان تربوية، متعلم،تواصل.

Abstract :

The picture has recently become an important communicative and informative tool. This is due to the latest developments in the field of information

* حريزي لحسن: lahcene.herizi@univ-bba.dz

and communications technology. In education, textbook pictures play an important role in the achievement of objectives in different subjects and levels. Second year Algerian middle school textbooks tend to be very illustrative especially for learners who are attentive to shapes and colours. This is also true for learners who learn more through the concrete than the abstract. Thus, the use of educational pictures in textbooks enhances meaning making that the educational text might be unable to achieve alone. As such, the education picture is complementary to the text in meaning making and strengthening.

Keywords: educational pictures; educational text; meaning making; learner; communication.

مقدمة:

لم تعد الأساليب التقليدية في التعليم صالحة في ظل الظروف الحالية باعتبارها تركز على دور المعلم في الموقف التعليمي وتجعل من دور المتعلم سلبيا يقتصر فقط على استقبال المعلومات واسترجاعها، ولا سيما ونحن في عصر يتسم بالتطور العلمي والتكنولوجي الهائل في شتى المجالات، تطور مس حتى وسائل الحصول على المعارف، لذلك اتجهت التربية الحديثة إلى أساليب واستراتيجيات التعلم التي تؤكد على دور المتعلم في الموقف التعليمي، وتعتبره محور العملية التعليمية، وتعتبر الصورة إحدى الآليات المفعّلة لتلك الأساليب إذ ينبغي على القائم على التعليم أو التدريس أن يستخدم الصور من أجل الوصول إلى الهدف المنشود من العملية التعليمية.

وتعتبر الصور من الوحدات التصميمية المؤثرة في المتلقي بصورة عامة والطفل بصورة خاصة، إذ إنها من المؤثرات المهمة المستخدمة لإيصال الرسائل لما لها من تأثير وقوة تعبيرية، وهي لغة عالمية يفهمها جميع الناس بسهولة وتؤدي دورا مهما في نقل فكرة الموضوع إلى المتلقي بصورة سريعة وفعالة ومثيرة في الوقت نفسه، وعليه فللصورة دور مهم في بناء فكرة الموضوع وإيصال الرسالة المرغوبة، وفي العملية التعليمية هي وسيلة مؤثرة في نجاحها إذا تقاطعت مع العناصر الأخرى، فتكون حينها وحدة متكاملة تحمل شكلا جماليا يثير المتعلم وتجعله منتبها لعملية التعلم، لكن العملية الإدراكية متباينة عند المتعلمين، الأمر الذي يؤثر فيما بعد على عملية التحصيل العلمي، ومن هنا كان لابد من البحث في الصورة التعليمية وعوامل الارتقاء بها لتكون وظيفية، فجاءت الورقة البحثية هذه لتجيب على الإشكالية التالية:

- فيم تتمثل المعاني التربوية في المقررات التعليمية ؟ وكيف ارتقت الصورة التعليمية لتكون وظيفية في بناء المعاني التربوية في مقرّرات كتب السنة الثانية متوسط بالجزائر؟

وللإجابة على هذه الإشكالية بنينا عملنا على التأسيس النظري لما يتعلق بالصورة عامة، والصورة التعليمية ومستويات قراءتها خاصة، وعوامل الارتقاء بها لتكون وظيفية، وبعدها أخذنا عينات من الكتب المدرسية لمواد مختلفة مقرّرة في السنة الثانية متوسط (العلوم الطبيعية، التاريخ والجغرافيا)، بالمدرسة الجزائرية، كان حضور الصورة التعليمية فيها واضحا ومؤثرا في بناء التعلمات.

تعريف الصورة:

–لغة: الصورة في اللغة مأخوذة من مادة (ص. و. ر) وكلمة صورة تعني هيئة الفعل أو الأمر وصفته[1]، ومن معانيها ما جاء في لسان العرب "الصورة هي الشكل والجمع صُوَرٌ وصَوَرٌ"[2].

–اصطلاحا:عرفها صلاح فضل بأنها "علامة دالة تعتمد على منظومة ثلاثية من العلاقات بين الأطراف التالية مادة التعبير وهي الألوان والمسافات، وأشكال التعبير وهي التكوينات التصويرية للأشياء والأشخاص، ومضمون التعبير وهو يشمل المحتوى الثقافي للصورة من ناحية وأبنيتها الدلالية المشكلة لهذا المضمون من ناحية أخرى"[3] فالصورة عبارة عن رموز (أشكال وألوان) تشكل بنية دلالية لهذه الصورة، حيث تعتبر أبسط وسيلة للتوضيح والتفسير والتأثير أكثر مما تفعله الكلمة، ففي عرف المختصين صورة واحدة تغنينا عن ألف كلمة، وليس هذا فحسب، فقد نلجأ إلى الصورة للحصول على تأثير واسع من خلال مراعاة التقنيات المستخدمة لأجل تحقيق الهدف،[4]والذي قد يتنوع ويختلف من موقف لآخر بحسب المجالات التي وضعت بشأنها.

الصورة التعليمية:

تسمى الصورة المسطحة وتمثل جميع الصور الفوتوغرافية وصور المجلات والصحف والكتب، ويمكن تعريفها على أنها تمثيل مسطح لواقع مجسم أو هي صورة على بعدي الطول والعرض، تحاول ترجمته خمسة محاور في الأصل هي "الطول، العرض، العمق، التأثيرات البيئية والحركة خلال الزمن" فالصورة إذاً تحاول نقل ما تراه العين في الواقع[5]، وهي وسيلة يلجأ إليها المعلم بغية تقريب المفاهيم المجردة إلى ذهن المتعلم وذلك، حتى يضمن فهمه واستيعابه لتلك المعطيات، ومن ثم تفاعله معها والاستجابة لها ومن أمثلتها صور الخرائط، صور النباتات...[6].؛ بمعنى الصورة التعليمية وما يرد فيها من تصوير للأماكن والأشخاص وحتى الأحداث تكون بحسب المادة التعليمية المقررة والنشاط التعليمي المستهدف.

مما لا شك فيه أن للصورة أهمية في الفعل التربوي عموما باعتبارها تجذب انتباه المتعلم وتثير اهتمامه، وتوفر عامل التشويق، وهذه الخصائص من أهم العوامل التي تؤدي إلى التعلم الهادف. ونعني بالصورة التعليمية تلك الصورة التي توظف في مجال التربية والتعليم، وتتعلق بمكونات تدريسية هادفة كأن تشخص هذه الصورة واقع التربية؛ أي إنّ الصورة التعليمية هي التي تحمل في طياتها قيما بناءة وسامية تخدم المتعلم في مؤسسته التربوية والتعلّميّة بشكل من الأشكال[7]، كما تعرف بأنها الصورة التي تستخدم للتعبير عن مضمون حالة معينة بغرض إيصال المعلومات إلي الطلبة في أقل وقت وجهد ممكنين[8]، وهنا لابد من الإشارة إلى أن الصورة قد تستغل على هيئتين ثابتة ومتحركة.

1-الصور الثابتة:

وهي صورة ساكنة تشمل الصور الفوتوغرافية والرسوم المبسطة المعبّرة، والرسوم التخطيطية كالخرائط والرسوم البيانية والكاريكاتيرية، وكلها ذات قيمة في مواقع مختلفة من التدريس، وتبرز قيمتها في كون الصورة التعليمية في بعض المواقف أبلغ تعبير عما تُشير إليه مضامين النصوص التعليمية ولا سيما في المراحل الأولى من التعليم فتأتي بسيطة في الغالب، ما يجعلها سهلة بالنسبة للمتعلم ومعينا للمعلم في الشرح،وباعتبارها صورا بسيطة تحمل دلالات حسيّة تناسب طبيعة الأطفال في مراحل التدريس المختلفة، هذا من جهة ومن جهة أخرى تربط الصورة التعليمية موضوع الدرس بالواقع الحسي والخرائط والرسوم البيانية، وتوضح العلاقة بين الأشياء والمعاني، وهذا ما نجده في مقررات مادة الجغرافيا والعلوم الطبيعية مثلا، وإذا كانت الصور التعليمية ذات بعد كاريكاتيري فقد توفر جوا من الطرافة والبهجة يجذب المتعلم ويضفي على الفعل التربوي المرح والبهجة ويسهم في نقل المعاني التربوية التي تكتنزُها الصورة بيسر يُفعّل بها التواصل التربوي الناجح ويحقق التأقلم مع وضعيات تعليمية، قد لا يحققه النص التعليمي منفردا مبتورا من الصورة التعليمية.

2- الصور المتحركة:

يكون هذا النوع من الصور حاضرا بجانب صور السينما والتلفزيون والتسجيل والفيديو وآلات العرض، ويمكن الاختيار من هذه الأدوات ما يناسب الهدف من استخدامها لتكون وسيلة تعليمية بامتياز، فيمكن أن يكون الهدف منها تتبع ظاهرة معينة أو التحدث عن موقف معين أو التركيز على أصوات للصور المحددة، فهي تعد مصدرا للمعارف وتنمية اللغة لدى المتعلم، وتبرز فاعلية الفيلم السينمائي على سبيل المثال في تثبيت المعلومات واختصار الوقت وزيادة فاعلية العملية التعليمية بإقحام

المتعلم في مواقف ووضعيات تعلميّة مقصودة لجعله يعيش الأحداث بتفاصيلها، وهذا ما سيكسبه تجربة حيّة يقيّم فيها تجاربه ويعدّل من سلوكه التعليمي نحو الأحسن، ويرفع من مستوى تحصيله المعرفي، ويمكن أن تساعده حتى في تحديد ميولاته التي يرغب فيها[9]، وكثيرا ما يوظف مثل هذا النوع من الصور في تعليمية اللغات ولا سيّما الأجنبية منها.

وفي تناول المدونة التطبيقية تبيّن لنا أنّ كل المواد في المقررات لم تخلُ من الصور؛ فكثيرا ما رافقت الصورة النص السّند في الدرس المقرر في المواد المختلفة، وهذا ما يملي على المتعلم والمعلم معا تفعيل دورها في تناول الدروس، ولا يتسنى لهما ذلك إلا إذا أحسنا قراءة الصورة قراءة فعلية هادفة؛ فلقراءة الصورة مهارة لا تقل عن مهارة قراءة النص السند.

ثانيا– مهارة قراءة الصورة:

إذا كانت قراءة الصورة تعني محاولة التعرف على محتوياتها الأساسية والثانوية، والتعرف على العلاقة التي تربط بين هذه العناصر بمستوياتها المختلفة وما يمكن استنتاجه من أبعاد لهذه الصورة[10]، فهذا يقودنا إلى كون المتعلم يجب أن يكون على دراية بكيفية قراءة الصورة، فإذا كانت الكلمة تقرأ من خلال معرفة الحروف والأصوات والربط بينهما وبين معانيها الموجودة في الذهن، فإن قراءة الصورة فيه تشابه في ذلك، إذ لابد من معرفة طبيعة الصورة ومكوناتها ثم تأويلها ومعرفة معانيها. لذلك فإنه لابد من تعليم المتعلم كيفية قراءة الصورة وإدراك معانيها ودلالتها، فالطفل اليوم محاط بطوفان من هذه الرسائل المرئية في التلفزيون والصور والرسومات في الكتب والمجلات وغيرها[11]، وحديثا حتى في الهواتف النقالة التي لا تبرح يديه، وواجهات المحلات، ومدخل المؤسسات، وعلى جانبي الطرق، وعلى لباسه وأدواته المدرسية، وهذا ما يستوجب إكساب المتعلم مهارة قراءتها. وهي لا شك تتحقق بمرحلية ومستويات متنامية ما يميزها أنها بنائية، يمكن توضيحها في ما يلي:

–المستوى الأول: مستوى التعرف وفيه يتعرف المتعلم على محتويات الصورة ويذكر أسماء كل هذه المحتويات، ونقصد به التعرف على الشيء بالإشارة إلى الصورة وتسميته فيقول هذه كرة[12]، وكثيرا ما يهتدي إلى ذلك من النظرة الأولى التي تكون فارقة في تعيين الشيء وتحديده وتمييزه عن غيره.

–المستوى الثاني: مستوى الوصف، حيث يمكن للمتعلم في هذه المرحلة أن يصف ما يراه في الصورة من خلال التوقف عند بعض التفاصيل[13]، وهنا يستخدم الطفل جملا بسيطة في وصفه، فيقول مثلا هذه

كرة حمراء[14]، ونرى في ذلك إمعانا في استخدام العقل لسبر دقائق الأشياء، لا يمكن أن تثبت نتائجها كمرحلة إلا عندما تتحقق نتائج المستوى الأول.

–المستوى الثالث: المستوى التفسيري في هذه المرحلة يصل الطفل إلى مرحلة الخبرة بالصورة فيدرك أن الرسم الخطي غير ملون، ويعرف أن الطائرة التي في يده هي نموذج لطائرة من واقعه[15]، ونرى في ذلك ارتقاء في توظيف العقل لإنشاء علاقة بين المتشابهات للاهتداء إلى الفوارق بينها.

هذه المرحلة في تلقي الصورة تلقيا بصريا ثمّ بصيريا يمنح المتعلم إمكانية دراسة تفاصيل الصورة وتفسير مثيراتها واستنتاج الحقائق الواقعية أو المعبرة عن الأحداث الماضية والحاضرة والمستقبلية، كما أنه يمكنهمن أن يجد العلاقة القائمة بين عناصر الصورة فيربطها في مفهوم واحد فيقول مثلا عند مشاهدته "صورة أشجار هذه حديقة أو عند رؤية صورة أب وأم وولد فيقول هذه أسرة"[16]؛ بمعنى لا يقف عند دلالات الصورة المباشرة، بل يجتهد للاهتداء إلى تحليل وتفسير الشحنة الإعلامية التي تنقلها الصورة بأجزائها وذلك بعقد علاقة وظيفية بين العناصر الجزئية للصورة لتتكامل معاني عناصرها الفرعية بمعاني عناصرها الرئيسة ويربطها بواقعه وما توحي إليه، فتثبّت في ذهن المتعلم معنى مستهدَفا يخدم العملية التعليمية المنشودة.

إن قراءة الصورة بشكل دقيق مرهون بهذه المستويات الثلاثة، لذلك وجب أن يدرب المتعلم على هذه المستويات الثلاثة، ويتعلم كيف يوضح العلاقات بين مكونات الصورة، وكيف يصدر أحكامه عليها وأيضا كيف يفرق بين الموضوعات الرئيسة في الصورة والموضوعات الفرعية[17]، وقد يساعده في ذلك النص التعليمي الذي يوظف في توأمة مع الصورة التعليمية في الغالب وهذا ما تجسّده الكتب المدرسية المقررة.

ثالثا– دور الصورة في بناء التعلمات:

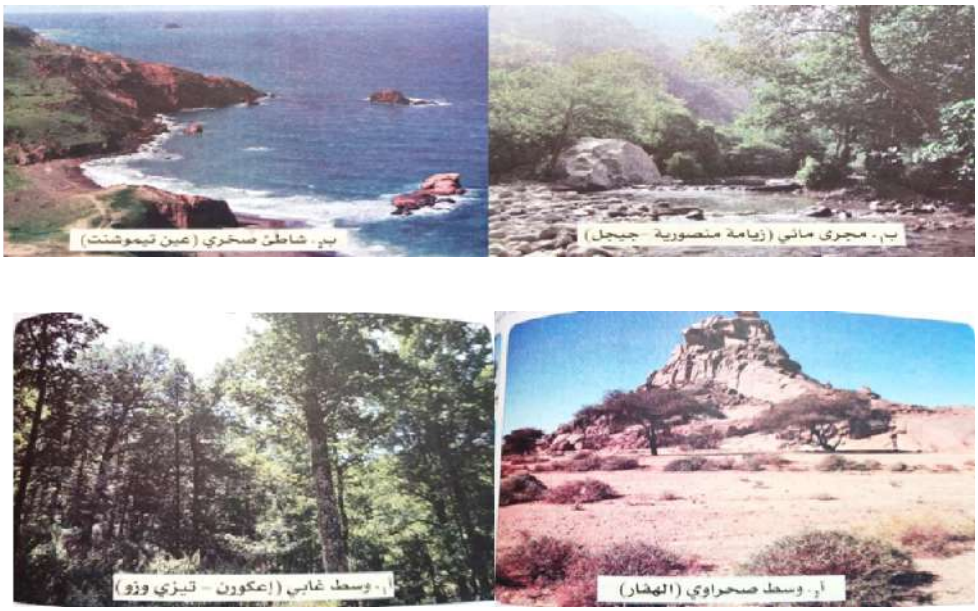
إن استعمال الصورة بوصفها وسيطا في العملية التعليمية لا تمليها الحاجة فحسب، بل لأن العصر الذي نعيشه هو عصرها دون منازع، إذ يمكن الاستفادة منها في التخطيط للمهارة المقصودة وفي تحقيق الكفايات المطلوبة وتنفيذها وتقويمها، وتحديد مدى استيعاب المتعلمين لها، وتكتسي الصورة أهمية بيداغوجية كبرى لكونها تمثل لغة عالمية تتحدى اختلاف اللغات وتضفي طابع الواقعية على الدرس، وتدفع المتعلمين إلى تركيز الملاحظة، هذا ما يسمح لهم بإنجاز مهارات عقلية كالتحليل والتركيب والتفكيك والتقويم[18]، وهذا لا يتحقق دون إمعان الملاحظة وربط مدلولات الصورة بمعاني النص السند والمعرفة المستهدفة.

رابعا– معايير اختيار الصورة وتصميمها:

تعد الصور وسيطا مهما في عملية التعليم والتعلم، لكن ليس كل صورة صالحة لتكون تعليمية وليس كل صورة تعليمية صالحة لتكون في أي مستوى تعليمي معين، أو أي درس مقرر، وفي هذا الصدد يقول عبد اللطيف لحشيشة: " إن الصورة يجب أن تحمل رسالة تتجرم النص المرافق لها، ومن الأحسن أن تكون بسيطة سهلة الإدراك ولا تثير في نفس المتعلم تساؤلات تصعب الإجابة عليها"[19]؛ بمعنى أن الصورة التعليمية وحتى تكون كذلك يجب أن تحمل رسالة تتقاطع فيها مع مضمون النص السند، فهذا الانسجام في الرسالة المستهدف تركُها في ذهن المتعلم يقوي التحصيل المعرفي ويدعمه، ولا شك أنّ لبساطة الصورة وسهولة قراءة ما تتضمنه من معانٍ دور في تحقيق ذلك، وليس هذا فحسب فعيوب النص السند، لا يجب أن نجد لها أثرا في الصورة التعليمية، لذلك يجب أن تكون دقيقة لافتة للانتباه حاملة للمعلومات الرئيسة مراعية لقدرات المتعلم ومتناسبة وملكاته اللغوية والنفسية والفكرية، وهذا ما يفتح لنا المجال للإشارة إلى ما يمكن أن تنقله الصورة التعليمية من مضامين تجسّد القيم والأبعاد الثقافية؛ فكلما كانت من الواقع المعيش للمتعلم ومزايا مجتمعه كلما كانت يسيرة التلقي والفهم والاستيعاب، ولا سيّما ترسيخها وسهولة استدعاء معانيها التربوية ولو بعد حين من الزمن. ولما كانت وظيفة الصورة من وظيفة النص السند أو المحتوى المقرّر فهذا يملي ما يمكن أن تكون عليه الصورة من تعالقٍ مع مضامين النص؛ فكلما كان الانسجام قائما بين هذا الأخير والصورة التعليمية كلما تقوى التحصيل المعرفي وتزايد في تناغم مع ما يقدمه النص والصورة معا. وفي ذلك إشارة إلى اختيار نوع الصور الأكثر فعالية في الموقف التعليمي التعلّمي من غيره؛ فمثلا نجد العديد من المواقف تحتاج إلى الصور المتحركة لتمثيلها أحسن تمثيل ولا سيما المجسّدة لأفعال الكلام لكي يتفاعل معها المتعلم وينجذب نحوها، ومن ذلك كذلك بساطة الصورة المرسومة باليد أوضح دلالة عن تلك المأخوذة فوتوغرافيا، لأنّ هذه الأخيرة تكون تفاصيلها مركبة وهذا ما يجعلها معقدة في حين الصورة التعليمية يستحسن أن تكون دلالاتها سهلة الإدراك وفي متناول المتعلم المستهدف.

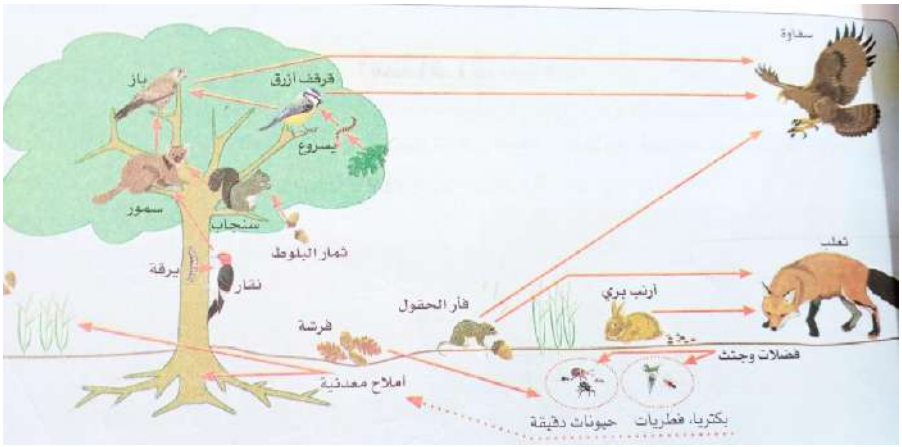
وبلوغا للأهداف المرجوة في العملية التعليمية دأبت لجان تأليف الكتب المدرسية على إرفاق بعض الصور والرسومات بالدروس المعتمدة، وهذا حرصا منها على أن تخدم هذه الصور الخطاب الذي ينبغي نقله إلى المتعلمين من باب أن الصورة تكون أكثر انفتاحا على المعاني التي يشير إليها النص، كما أنّ الكثير من المتعلمين يتعلمون بالبصر أكثر وأسرع من السماع.

والمتتبع لكتب المراحل التعليمية يجدها تحمل الكثير من الإيجابيات، حيث إنها تحوي صورا كثيرة ومتنوعة سواء من حيث الشكل أو اللون أو الحجم، وهي في عمومها جيدة، ونجد بعض الكتب قد بنيت ورتبت صورها على أساس التدرج في الصور من السهل إلى الصعب، وهذا حتى تكون فعالة في يد المعلم ومسهمة في بناء معارف المتعلمين والمعاني التربوية المقصودة من هذه الدروس، فنجد مثلا في كتاب علوم الطبيعة والحياة للسنة الثانية من التعليم المتوسط حضورا ملفتا للنظر للصورة روعي فيها التدرج، ففي الصفحة الثانية عشر(12) من الكتاب وردت أربع صور لأوساط حيوية مختلفة مع ما فيها من كائنات حية؛ نباتات وحيوانات واضحة الألوان والأشكال، يسهل التعرف عليها، والملاحظ أن المتعلم من خلال هذه الصور سيدرك أولا وبكل يسر التنوع البيئي واختلاف الأوساط الحية وأن لكل وسط كائناته التي تميّزه، ثم من بعد ذلك ككفاءة عرضية سيكتشف أن الجزائر تمتاز بالتنوع الجغرافي من غابات وبحار وصحار كل هذه المعاني وغيرها من خلال صور متقابلة الدلالة لكن متكاملة خادمة للمعرفة العلمية المستهدفة لدرس بعنوان: أميز بين أوساط حية مختلفة.



المصدر: كتاب علوم الطبيعة والحياة السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2019-2020، ص12.

وهنا يمكن إدراك القيمة الحقيقية للصورة في العملية التعليمية التعلمية؛ فالصورة تختصر الزمن والمسافات، وتمنح فرص الانتقال من تضاريس إلى أخرى، ومن دولة إلى أخرى وفي ذلك منحُ فرص لمتعلمي الجنوب التعرف على مدن الشمال وما يميزها من غابات ووديان وشواطئ، كما تمنح متعلمي الشمال فرصة التعرف عن كثب عن الصحراء ومميزاتها حيث الرمال والواحات والحيوانات التي تعيش فيها والأوساط الحية التي تأقلمت معها، فتنتقل هذه المعلومات إلى المتعلم ولو لم تكن مأخوذة من محيطه، في انتظار انتقاله هو إليها في الزيارات السياحية أو الاستكشافية. والكلام نفسه ينطبق على مزاياالمدن والأرياف في مختلف الجهات. وتتمكن الصورة التعليمية من حشد شحنة إعلامية كبيرة في ما يعني الحيوانات والأوساط التي تعيش فيها، وكيفية تكامل السلسلة الغذائية بين هذه الحيوانات لتحقيق التوازن البيئي في كل منطقة، لا يمكن للزيارة الميدانية الواحدة الوقوف على تفاصيلها، وهذا ما توضحه الصورة التعليمية التالية الواردة في الصفحة تسعة عشر(19) :



المصدر: كتاب علوم الطبيعة والحياة السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2019–2020، ص19 .

هذه الصورة لدرس بعنوان" أبين تنظيم العلاقة الغذائية في أوساط حية" تحيل المتعلم إلى حقائق عن الأوساط الحية التي يراها، لأنها شملت حيوانات ونباتات من أوساط مختلفة حينها سيفهم أن الغذاء (سواء للحيوان أو النبات) يوجد في وسطه الذي يعيش فيه أو خارجه وأن السلسلة الغذائية متنوعة تنوع الوسط البيئي وتنوع الحيوان والنبات.

ومنه فعرض الصور التعليمية التوضيحية يسهم مساهمة فعّالة في فهم الدروس واكتساب الكفاءات المرجوة، خاصة إذا اعتبرنا أن عرض الصور يُنتقل فيه من المجرد إلى المحسوس، فمادة مثل العلوم الطبيعية التي تتميز بالثراء المصطلحي والتنوع الحيوي لا يكفي فيها أن تعطي المتعلم دروسا نظرية، فقد تكون بعض الأسماء غير مفهومة عند المتعلم باعتبارها مصطلحات علمية خاصة، أو حتى أسماء حيوانات ونباتات لم يكن له سابق معرفة بها، فتعزيز الدروس بصور هادفة يجعلها مادة غير جافة فتصير الصورة جامعة بين الإيضاح والمتعة، ومساعدة المعلم على أداء مهمته التعليمية باعتبارها آلية وظيفية ناجعة بامتياز.

ودور الألوان في الصورة لا يقل أهمية ووظيفية عن استعمال الصورة في حد ذاتها، فلو درست مادة العلوم بصور غير ملونة فالأكيد أن التحصيل فيها لن يكون بمثل ما هو عليه بصور مرتبة وملونة واضحة المعالم، كما أن تطابق مدلولات الصورة بالنص التعليمي، أو بتفاصيل موضوعات الدرس المقرّر يخدم وبصورة كبيرة العملية التعليمية، فجمالية الصورة هي التي تدهش المتعلم وتجذبه إلى الفعل التربوي وتدفعه إلى البحث والتأويل ومن ثمة إلى الفهم والإدراك.

كما أن الصورة تستخدم في استحضار المتعلم للمعاني من خلال ما تدل عليه، وهذا ما يسهل عليه ترسيخ المعارف وسهولة استرجاعها عند الحاجة كالامتحانات مثلا، أو في وضعيات الإدماج، حيث نجد في نشاط الإدماج قد تم منح المتعلم صورتين الأولى لفيضان في اليابان والثانية لفيضانات في باب الواد، وطلب من المتعلم أن يكتب وضعية، ولا أسهل له من صورة تساعده في التعبير وتكون منطلقا له لأنّ استخدام التعبيرات المرئية في الصور والرسوم لا يقل أهمية عن التعبيرات المقروءة في الكلمات وفي تصميم الرسالة التعليمية[20]، وهو ما تم في كتاب الجغرافيا للسنة الثانية من التعليم المتوسط في الصفحة التاسعة والثلاثين (39) تظهران طريقة تعامل كل بلد مع هذه الحادثة الطبيعية؛ فبقراءة بسيطة يدرك المتعلم الاختلاف في التعامل مع هذه الظاهرة بين البلدين ما يدفعه إلى التساؤل عن سببه، والفارق في الإمكانات المتوفرة، وتباين التجربة في مثل هكذا مواقف بين بلد تشكل الفيضانات والأعاصير ميزة لبعض فصوله، وبين بلد لا يتعرض لمثل هذه الظروف إلا نادرا، وسيدرك أنّ الصورة بينت أن الفارق في الإمكانات وقلة التحضير لمثل هكذا كوارث قد عوض بالنشاط التضامني بين الساكنة دون إسقاط واجب التدخل السريع للهيئات المختصة، وفي ذلك تثمين لمعنى تربوي أصيل في المجتمع الجزائري، ومن ثم سيحاول إدماج ما توصل إليه من معارف في وضعيته حين يحتاجها.

المصدر: كتاب الجغرافيا السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2019–2020، ص39 .

كما أن الصورة تستطيع أن تحدد النشاط الذهني للمتلقي أثناء الدرس أو بعده[21]، فأثناء الدرس ترتقي الصورة التعليمية لتتأسس عامل استمالة لاهتمام المتعلم شكلا ولونا، لأنها تنتصب شريكا فاعلا في نقل المعرفة المستهدفة من جانبها التجريدي إلى جانبها المحسوس، حيث العين ساعي بريد معرفي ينقل بكل أمانة المعارف إلى الدماغ، فتستقر مكتسبات ثمينة يستذكرها المتعلم بعد الدرس بمجرد تنشيط مخياله في إعادة بعث تفاصيل الصورة المصاحبة للمعرفة العلمية، فباستذكار الصورة تجر معها المعارف السابقة جرا وبمرحلية متدرجة كما أخذت أول مرة.

فالصورة التعليمية تعمل على ربط المعارف المتتابعة في حياة الفرد وهي أكثر وسيلة تعليمية تساعده على الفهم والاستيعاب بالتدريب على المعرفة، وأوسع من ذلك هي أقوى ناقل لدلالات الجانب الثقافي والهوياتي وهذا ما أخذ بعين الاعتبار أثناء العملية التعليمية التعلمية، بل ويعد من مرتكزاتها، خاصة وأن المجتمع الجزائري غني بمكوناته الهوياتية التي تجمع بين العروبة والإسلام والأمازيغية، وحتى على مستوى اللهجات وهو ما ينبغي الاهتمام به وحمايته، وأفضل مؤسسة يمكن الاعتماد عليها في المحافظة على هذا الكيان هي المدرسة الأمر الذي جعل المنظومة التربوية تعمل على إدماج عناصر التراث الثقافي داخل منظومة التعليم، ليقدم للمتعلمين في شكل دروس ومعارف ومعلومات من خلال رسومات وصور في كتب المراحل التعليمية باختلافها.

والمتصفح لكتاب التاريخ في مرحلة المتوسط يجده قد اشتمل على الكثير من الصور التي رافقت النصوص فلا وجود لدرس تغيب فيه الصورة فضلا عن الصفحة الأولى من كل ميدان، وكل هذا من منطلق أن الطفل المتعلم يتأثر بشكل كبير مع ما هو مرئي، فالصورة تسهم في توصيل الفكرة وتوضيحها وجعل التلميذ أكثر فهما واستيعابا لما يحمله الدرس من معلومات وأفكار مهما انتهت إلى التجريد، ولا سيما الترشيد إلى القيم وترسيخ بعدها التربوي.

فالحديث عن تاريخ الجزائر بمكوناته المتعددة يقتضي حضور الصورة، وهو ما يعزز فهم الفكرة لدى المتعلم وإعطاءه ملمحا عن كل مكون؛ ذلك أن لكل فترة خصائصها ومميزاتها، والمتعلم يتأثر بكل ما هو محسوس أكثر من المجرد، فلا شك أن العصر النوميدي يختلف عن الفينيقي، والجزائر قبل الإسلام ليست كما بعده، والحديث عن المماليك والدول المتعاقبة على الجزائر يقتضي حضور الخرائط التي تعدّ وسيلة مهمة جدا في هذه الدروس، وهذا ما وجدناه في كتاب التاريخ للسنة الثانية متوسط، والكلام نفسه يملي أهميته في الحديث عن الأعلام ومنجزاتهم، والأماكن والأحداث التي جرت فيها؛ ففي الصفحة الخامسة عشر (15) صورة لشبه الجزيرة العربية تحدّد للمتعلم مواقع المدن المهمة قبل الإسلام، وفي ذلك مساعدة على إدراك الحجم المبذول في سبيل نشر الدعوة الإسلامية، وفي الصفحة الأربعين (40) تبدأ الخرائط المتحدثة عن تاريخ الجزائر أثناء المغرب الوسيط، ومع كل خريطة يدرك مكانيا التغيّر الذي أحدثته الممالك المتعاقبة على الجزائر وحدود كل واحدة منها، كما يجد صورا لآثار الحضارات وملوك وزعماء تاريخيين مروا على هذه البلاد، ما يساعده على تشكيل صورة حقيقية عن تاريخ الجزائر والتنوع الذي عرفته.

المصدر: كتاب التاريخ السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2019-2020، ص15، 40 .

ومنه فللصورة أثر كبير في إبراز التاريخ والثقافة، بل هي الأداة الأكثر فاعلية في نقلهما، لذلك لا يمكن بأي حال من الأحوال إهمال الصورة في العملية التعليمية بناء على عديد الأدوار والوظائف التي تؤديها؛ ولعل أولها بروزا من عديد الوظائف باختلافها هي الوظيفة الإفهامية، ويتضح ذلك بقوة من خلال الصور الموظفة في مادة العلوم الطبيعية والفيزيائية مثلا، فلا نجاح لفعل تربوي يُؤَدى دون صورة تعليمية تنقل المعرفة العلمية من المجرد إلى المحسوس؛ بنقل المقرّرات من المحسوسات إلى المجسّمات، وتجارب ميدانية، فإن قلت الإمكانات في تلك التجارب قد تكون الصورة التعليمية أحسن بديل موضح وشارح لنتائج تجارب علمية، وملاحظة نتائجها ملاحظة عينية، فتتقدم هذه الوظيفة الوظائف الأخرى وتؤسس لأخرى أكثر نماءً؛ وقد تكون وظيفة الترسيخ المرحلة التالية؛ ففاعلية الألوان والأشكال وفي بعض الأحيان حتى الحركة التي قد تميّز صورة تعليمية عن أخرى لا شك تترك أثرا اعتبارا للمعاني التربوية التي تنقلها، وهذا ما يسهم في ترسيخ المعارف، وبذلك فللصورة وظيفة ترسيخية؛ ترسيخ المعارف والمعاني التربوية بطريقة ودرجة قد لا يوفرهما النص السند، وبتحقق هاتين الوظيفيتين قد تمهدان لوظيفة الإبداع، وتظهر هذه الوظيفة عندما تقوم الصورة بإضافة دلالات للنص اللغوي؛ حيث يلجأ النص إلى الصورة لإظهار ما يعجز عن تبليغه[22]؛ بمعنى مدلولات النص ومعانيه التربوية تتقوى أكثر بحضور الصورة مع النص ليتآزرا في توجيه

المفاهيم وتغذية الفكر، فتمنح دافعية للمتعلم للتأويلات الذاتية، وفي ذلك وظيفة إبداعية قد لا يحققها النص إذا استعمل منفردا في العملية التعليمية.

لذلك من الصعب أن نجد اليوم نصا دون صورة لأنها تسلك سبيل التخيل وتقوم بترجمة الأفكار إلى معان يستمدها المتعلم من بيئته، لأنها تربطه بواقعه وتسهل عليه الاندماج والاقتناع بما يتناوله من أفكار جديدة، ولعل أكثر ما يميّز الصورة هي أنها تستحضر الغائب وتعيّنه وتحوّل ما هو مرئي إلى كيان محسوس في تلك اللحظة[23]، وهذه الأهمية لم تأت من فراغ؛ إذ إن أبرز تأثير للصورة كونها تدفع المتعلم إلى استنفار جميع حواسه وإشراكها لبناء تعلماته فتنقله إلى حالة من التركيز الشديد، وتدفعه إلى استدعاء المعارف القبلية وتفعيل مخيلته وإمعان التساؤل للاهتداء إلى الاستنباط الذاتي حول الموضوع، والتعبير عنه شفهيا أو كتابيا ينقل بوفاء درجة فهم المحتوى ويشكل في الوقت نفسه محاولة إبداعية ذاتية، كما أنها تنمي عنده القدرة على الملاحظة والتأمل والاجتهاد في عقد العلاقة بين المعارف سواء بين المواد المقررة باختلافها أو بين دروس المادة الواحدة، وهذا ما يمنح له محاولة حل جميع المشكلات بأنواعها؛ وبذلك فالصورة التعليمية تنظم المعارف وترتبها أثناء بناء محتويات المواد التعليمية في ذهن المتعلم ونقلها إليه، وهذا يسهم في الفهم السريع والسهل، ويتنامى الغموض ويسيطر على الفعل التربوي إذا جرّد درس من الدروس المقررة من الصورة التعليمية المناسبة له، وأبلغ مثال نسوقه دروس مادة الفلسفة — وإن كان مقررا في مستويات أعلى– فبالإضافة إلى التجريد الذي يتسم به محتواها، فإن غيبت فيه الصورة المعبرة والدالة من شأن ذلك مضاعفة الغموض على الدرس المقرّر.

ولعل من مميزات الصورة عموما توجيهها المتعلمين جميعهم إلى توظيف حاسة مشتركة تجمعهم؛ إذ إنها تجمع عيون الطلاب على منظر واحد وفي وقت واحد[24]، فتكون دافعة وفاتحة لباب النقاش الذي يعزز من أداءات التلاميذ في التعبير الشفهي، كما تكون مناسبة لتوضيح استعمال بعض التراكيب اللغوية وتصحيح أخرى، فالصورة تعمل على إبراز النقائص في بعض النشاطات التربوية ومعالجة الاختلالات الموجودة فيها، فهي تعود بالنفع على جميع المهارات اللغوية والمكتسبات المعرفية وإن تعدّدت؛ إذ تُقيِّدُها في الذهن وتحدّ من انفلاتها من الذاكرة، ولنا في ذلك مثال حيّ في التعليم الحديث ما يسمى بالخرائط الذهنية؛ حيث للأشكال والألوان التي تجمع فيها المعارف العلمية في مواد الحفظ دور فاعل في استذكار مضامينها.

وعليه تعدّ الصورة من أهم الضروريات التي لا يمكن الاستغناء عنها في الفعل التربوي فإذا كانت تتناسب مع المحتوى التعليمي المقدم للمتعلم فإنها بالتأكيد ستقوده إلى اكتساب معلومات جديدة وسليمة، أما إذا كانت قاصرة على إيصال الرسالة كما يجب فإنها تشكل عائقا على التحصيل المعرفي والاكتساب اللغوي، وما يجدر الإشارة إليه أن الصورة لابد أن تتّسم بالتحديد والتنويع وإعمال الخيال؛ بحيث تسهم مع النص السند في نقل المعاني التربوية المستهدفة من النشاط المنجز.

إن التعبير اليوم من أصعب النشاطات على المتعلمين في مختلف المواد العلمية والإنسانية الأمر الذي يدفعنا إلى البحث عن طرائق أخرى تساعد المتعلمين في إنتاج الأفكار والتعبير عنها، وهنا لابد لنا من إشارة أو ومضة يهتدي بها المتعلم لتستقيم الصورة مشكلة نواة إبداعية تمكّن من استغلال الأفكار العملية الإبداعية الإنتاجية، فالصورة لها القدرة على توليد وتفجير الطاقة الإبداعية وتوليد الدلالات، لأنها ترشد المتعلم إلى تحديد التصورات هذا من جهة، ومن جهة أخرى توجهها إلى أخرى لها صلة بالأولى بناء على ثقافته وواقعه المعيش، فلو تستغل الصورة لوحدها في التعبير على سبيل المثال ستمنح فرصة توظيف اللغة بطريقة إبداعية يستدعي بها المتعلم رواسب مصطلحات معجمه اللغوي، ولا خوف على حسن اقتنائها لأن السياق الذي تنقله الصورة كفيل بذلك.

خاتمة:

تعتبر الصورة التعليمية من الوسائل التعليمية المهمة في عملية بناء المعارف والمعاني التعليمية؛ إذ:

- تمكن المدرس من أداء مهمته على أكمل وجه لما لها من دور بارز في نقل الخبرات والمعلومات إلى المتعلمين.
- تقدم المعلومة بصورة متدرجة وتسهل عملية الفهم والاستيعاب، وبالتالي الوصول إلى تعليم فعّال.
- تساعد على تنويع طرائق التدريس والتقليل من الفروق الفردية بين المتعلمين بتدعيم المعلومات النظرية. وما يجعل دورها وظيفيا تميّزها بخاصية التأثير الفوري على عقول المتعلمين وتنمية قدراتهم الإدراكية والإبداعية.
- تقرب المتعلم من واقعه الحقيقي بما تحويه من جمالية تنقلها العين ما يجعل المتعلم يُقبل على الفعل التعليمي برغبة ويشارك فيه بمتعة، وهذا ما لمسناه في مقررات كتب السنة الثانية متوسط بالمدرسة الجزائرية؛ فالصور الموظفة منحت فرصة للمتعلم أن يهتدي إلى المعاني التعليمية المستهدفة في المادة الواحدة، وأكثر من ذلك ربطت المواد التعليمية بعضها ببعض؛ فكثيرا ما تقاطعت صور كتاب العلوم

الطبيعية في المضامين التعليمية مع تلك التي حواها كتاب الجغرافيا. وبوظيفية الصور التعليمية المرافقة للنصوص التعليمية ارتقت لتمتلك القدرة على حبس المعارف في الذهن والحد من انفلاتها، خاصة عند كثرتها لما تحويه من مقدرة على اختزال المعاني وإعادة عرضها وإنتاجها عند الحاجة إليها.

وبناء عليه لا نتصور فعلا تعليميا هادفا دون صورة تعليمية تبني المعاني التعليمية وترسخها في ذهنالمتعلم، ولذلك اعتمدتها كتب السنة الثانية متوسط بالجزائر واتخذتها آلية وظيفية لذلك.

هوامش:

[1]محمد عبد الباقي أحمد: المعلم والوسائل التعليمية ،د.ط، شارع سوتير، مصر، 2005، ص149.

[2]ابن منظور ، لسان العرب، ط1، دار صادر، د.تح، بيروت، 1997، مج1، ص85، مادة صور.

[3]صلاح فضل، قراءة الصورة وصور القراءة، ط1، دار الشروق، القاهرة، مصر، 1997، ص06، 07.

[4]أدهم محمود، مقدمة إلى الصحافة المصورة، الصورة الصحفية وسيلة اتصال، د.ط، الدار البيضاء، المغرب، د.ت، ص16.

[5]محمد السيد علي، تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، مصر، 2009، ص85 .

[6]محمد عبد الباقي أحمد: المعلم والوسائل التعليمية، المرجع السابق، ص117.

[7]رشدي أحمد طعيمة وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، مكتبة الإسراء للطبع و النشر والتوزيع، ط1، 2006، ص175.

[8]أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط1، 2000، ص23.

[9]حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، المكتب الجامعي الحديث، ط1، الإسكندرية، 1990، ص155.

[10]رشراش أنيس عبد الخالق، أمل ذياب أبو عبد الخالق، تكنولوجيا التعليم وتقنياتها الحديثة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص182.

[11]عبد الرؤوف عامر، ربيع محمد، طفل الروضة، دار اليازوري، عمان ، الأردن، د.ط، 2008، ص120.

[12]رشراش أنيس عبد الخالق، المرجع السابق ، ص189

[13]عبد الرؤوف عامر، المرجع السابق، ص122.

[14]رشراش أنيس عبد الخالق، المرجع السابق، ص189

[15]عبد الرؤوف عامر، المرجع السابق، ص122.

[16]المرجع نفسه، ص121.

[17]رشراش أنيس عبد الخالق، المرجع السابق، ص189.

[18]عبد الحميد سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، دار العلوم للكتاب، دمشق ، سوريا، 1989، ص 46.

[19]عبد اللطيف لحشيشة، دور الصورة في الكتاب المدرسي، المجلة التونسية لعلوم التربية، المعهد القومي لعلوم التربية، ع22، 1994، ص14.

[20]صفوت محمد، الإعلان الصحفي، برنامج بكالوريوس الإعلام، مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح، كلية الإعلام ، جامعة القاهرة، 1999.

[21]صلاح فضل، قراءة الصورة وصور القراءة ، دار الشروق، ط1، القاهرة، 1997، ص 6،7.

[22]رولان بارت، بلاغة الصورة ، قراءة جديدة للبلاغة القديمة ، تر: عمر أوكان ، إفريقيا الشرق، المغرب، 1994، ص97.

[23]فريد الزاهي، الجسد والصورة والمقدس في الإسلام، إفريقيا الشرق، المغرب، 1994، ص116.

[24]محمد علي، أساليب تدريس اللغة العربية ، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1982، ص182، 183 .

قائمة المصادر والمراجع:

الكتب:

1–أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط1، 2000.

2–إلين تاردي، الوظيفة السيميائية للصور، دار صفاء ، عمان، الأردن، 2005.

3–حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، المكتب الجامعي الحديث، ط1، الإسكندرية 1990.

4–محمد علي، أساليب تدريس اللغة العربية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1982.

5–عبد العظيم عبد السلام الفرجاني، تكنولوجيا إنتاج المواد التعليمية، دار الطباعة للنشر والتوزيع القاهرة، 2000.

6–عبد الرؤوف عامر، ربيع محمد، طفل الروضة، دار اليازوري، عمان، الأردن، د.ط، 2008.

7–عبد الحميد سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي،دار العلوم للكتاب، دمشق، سوريا، 1989.

8–عبد اللطيف لحشيشة، دور الصورة في الكتاب المدرسي، المجلة التونسية لعلوم التربية، المعهد القومي لعلوم التربية، ع22، 1994.

9–فريد الزاهي، الجسد والصورة والمقدس في الإسلام، إفريقيا الشرق، المغرب، 1994.

10–صفوت محمد، الإعلان الصحفي، برنامج بكالوريوس الإعلام، مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوحكليةالإعلام، جامعة القاهرة، 1999.

11–صلاح فضل، قراءة الصورة وصور القراءة، دار الشروق، ط1، القاهرة، 1997.

12–رولان بارت، بلاغة الصورة، قراءة جديدة للبلاغة القديمة، ترجمة:عمر أوكان، إفريقيا الشرق المغرب، 1994.

13–رشدي أحمد طعيمة وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، مكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيعط1، 2006.

14–رشراش أنيس عبد الخالق، أمل ذياب أبو عبد الخالق، تكنولوجيا التعليم وتقنياتها الحديثة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2008.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 11 عدد: 3 السنة: 2022
ص: 495 - 512 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

تعليم القيم التَّربوية في مسرح الطِّفل (مسرحيَّة "سرّ الحياة" لـ: أحسن تليلاني نموذجًا)

Teaching educational Values in the children s théâtre the paly" the Secret if Life" by :Ahsan Tlilani as a model

د. باوية صلاح الدين

baouia salah edinne

مخبر الدّراسات اللّغوية الاجتماعية

جامعة محمّد الصّديق بن يحي جيجل (الجزائر)

University of Djijel- Algeria

baouia68@yahoo.com

تاريخ الإرسال:2022/02/27	تاريخ القبول: 2022/05/04	تاريخ النشر: 2022/09/02

مُلخّص البحث

مرَّ المسرحُ الموجّه للطِّفل في الجزائر بعديدٍ من التَّجارب المختلفة التي أثرت مسيرته الفنِّيّة، وهذا إن على مستوى نوعيَّة النُّصوص، أو على مستوى عملية الإخراج، أو على مستوى حرفيَّة الممثِّلين في الآداء. وتعود بدايات هذا اللّون المسرحي إلى الحقبة الاستدمارية بالجزائر، أين استفاد من النُّصوص المترجمة وتعرَّف على كثيرٍ من الأنواع مثل: مسرح عرائس القراقوز، ومسرح خيال الظِّلّ وغيرهما. والهدفُ من هذه الدّراسة هو تبيان مدى أهميَّة المسرح الموجّه للطّفل في تكوينه وتنشئته النَّشأة التّربوية السَّليمة، في محاولةٍ منَّا للإجابة عن الأسئلة الآتية: ما هو المسرح الموجَّه للطِّفل؟، كيف نشأ بالجزائر؟، وما أهم إيجابيات هذا الفنّ في تنشئة الأطفال؟. كلّ هذه الأسئلة وغيرها، نحاول الإجابة عنها من خلال هذه الدِّراسة.

الكلمات المفتاحيّة: مسرح، طِّفل، تَّنشئة، ركح، خيال ظِّل، أُمي، عرائس القراقوز.

Abstract:

Theater directed at children in Algeria went through many different experiences that influenced his artistic career. This is on the level of the quality of the texts , or at the level of the production process , or at the level of the professionalism , of the actors in the performance. The beginnings of this theatrical color go back to the colonial era in Algeria , where he benefited from the other and got acquainted with many types such as: the meme theater, the bontem, the shadow theater, and others .The aim of this study is to demonstrate the importance of theater directed at children In its formation and upbringing of a sound educational upbringing, in an attempt by us to answer the following questions: what is theater directed at the child? How did he grow up in

Algeria? what are the most important advantages of this art in raising children ? We try to answer all these and other questions through this study.

Keywords: Theater, child, upbringing, running, shadow silhouette, puppets, cracko dolls.

1. مقدمة:

يعتبر المسرح وسيلة تثقيفية هامة للشّعوب منذ القديم، ولذا شاع قولهم: "أعطني مسرحًا أعطيكَ شعبًا مُثقَّفًا"، علاوة على هذا فإن المسرح هو أبو الفنون، لما يحتوي عليه من فنون مختلفة ففي المسرحية الواحدة يمكننا مشاهدة فنّ الرَّقص، والغناء، والموسيقى، والفنون التَّشكيلية من خطٍّ، وزخرفة، ورسم، وفنّ الشِّعر، والصورة السِّينمائية، والفنّ المعماري...إلى غير ذلك من الفنون، لاسيما بعد التَّطور المذهل الذي عرفته السِّينوغرافيا.

ولذا فإنَّ المسرح يبرز للعيان مدى تقدّم وتحضّر الأمم عبر مسارها التَّاريخي، وإذا أردنا الحديث عن المسرح الجزائري، فإنَّ"المسرح ليس جديدًا كل الجدّة على الجزائريين، كان عندهم نوع من المسرح يسمَّى الكركوز ولكن الفرنسيِّين ألغوه سنة 1841م بدل أن يطوروه ويهذِّبوه إن كان صحيحًا ما ادَّعوه عنه من الخشونة والوقاحة"[1].

(*) ويشير الباحث أبو القاسم سعد الله حسب ما نقله عن مجلة الشرق "إلى أن بطل مسرح خيال الظل (الكراكوز- قرقوش) في الجزائر هو الحاج عيواز، وهو شخصية تاريخية قيل إنه أحد وزراء السّلطان مراد الثَّاني العثماني"[2].

ويؤكد لنا الكاتب الصحفي أحمد بيوض الإرهاصات الأولى للمسرح الجزائري بقوله: "تعود الإرهاصات الأولى للمسرح الجزائري إلى بداية القرن العشرين، وإن كان البعض يرجعها إلى النصف الأول من القرن التاسع عشر حين ظهر مسرح الظل والقراقوز حيث تقول الكاتبة (أرليت روث) في كتابها المسرح "le théâtre algérien de langue dialectale الجزائري الناطق بالعامية: "أن بعض الباحثين شاهد خيال الظِّل في الجزائر عام 1935م، كما ذكر(بوكلير موسكو) أن هذا النوع من التَّمثيل قد مُنع بقرار من الإدارة الفرنسية، بعد الاحتلال الأجنبي للجزائر لأسباب سياسية، وكان ذلك عام 1843م لكون أن هذا الشَّكل من المسرح كان ينتقد الوجود الاستعماري في الجزائر، فخشي الحكام الفرنسيون أن يصبح أداة للثَّورة عليهم ويذكر الرَّحالة الألماني(مالتسان)

أنه شاهد هذا المسرح في قسنطينة عام 1862م، وأن(دوشين) هو الآخر قد شاهد قبل هذا التَّاريخ، مسرح القراقوز، وذلك عام 1847م، كما كان هناك مسرح الحلقة الذي كان ينشطه المدَّاح في الأسواق والساحات العمومية"[3]. نستشف من كلِّ هذا أنَّ بدايات المسرح الجزائري كانت بمسرح خيال الظلّ – القراقوز، ومسرح الحلقة بالأسواق وكلاهما يقدَّم فرجة فنِّية للمشاهدين إلاَّ أن المسرح الموجّه للطِّفل جاء في مرحلة متأخّرة بعد هذا.

2. مفهوم المسرح الموجّه للطّفل: عند البحث عن مفهوم المسرح الموجّه للطّفل أو ما يعرف عليه بـ: "مسرح الطِّفل" ينبغي علينا طرح السُّؤال الآتي: "ماذا نعني في حياتنا اليومية بـ: (مسرح الطفل)؟ لا يمكن تحديدًا معرفة ما نعنيه عند قولنا: (مسرح الطفل) إذ معه يمكن تفسير أشياء مختلفة تماما، وفي الأقل شيئين: مسرح (أل)أطفال (الذي يصنعه الأطفال أنفسهم) ومسرح للأطفال يصنعه لهم الكبار"[4].

ورغم هذه الثُّنائية يمكن أن نختزل مفهوم مسرح الطفل كالآتي، إذ يقصد بمسرح الأطفال هو المسرح "الذي يقدِّمه المحترفون المتخصّصون للأطفال ويمثِّل فيه الصِّغار إلى جانب الكبار في بعض العروض"، ولا يقصد به فقط المسرح الذي يقوم بدور البطولة فيه أطفال"[5]. أو نقول من منظور آخر إنَّ المسرح الموجّه للطّفل هو" وسيط آخر من وسائط نقل الثقافة والأدب إلى الأطفال، فالمسرح مثله مثل معظم الوسائط الأخرى لأدب الأطفال يحرك مشاعر الطفل وذهنه وعقله، فهو يضع المرايا أمام الأطفال ليروا من خلالها واقعهم ويدفعهم إلى أن يدركوا أنَّ لهم دورا في تغيير ذلك الواقع ويقودهم إلى التفكير واحترام المثل النبيلة والالتزام بها وازدراء المفاهيم البالية، وتوسيع مداركهم وتهذيب وجدانهم وإرهاف إحساساتهم وعواطفهم وإيقاظ شعورهم وإمتاعهم"[6]. ومنهم من يعرفه قائلا: "مسرح الأطفال هو تجربة مسرحية نقدم من خلالها مشهدا أو حوارية أو مسرحية كاملة لجمهور الأطفال المشاهدين والهدف من مسرح الطفل هو تقديم أفضل تجربة مسرحية ممكنة، ونستطيع القول إنَّ المسرح عمل فني تجريبي إبداعي يستخدم كافة التقنيات واللوازم لإنجاح العرض المسرحي الموجه للأطفال"[7]. وعلى العموم فإنَّ مسرح الطِّفل هو "مسرح موجّه غايته تربويّة، تعليميّة ترفيهيّة، فهو يعنى بترسيخ القيم الأخلاقية النَّبيلة، كأهداف عامة للعرض المسرحي، وموجّهة نحو شريحة معينة من المجتمع وهم الأطفال الذين يحرص المسرح- بعدِّه ظاهرة ثقافية- أن يسهم في بنائهم وتطوير مدركاتهم الحسية/العقلية، والارتقاء بذائقتهم الجمالية"[8].

إلاَّ أنه يجب أن ننوّه هنا إلى أن الكتابة الأدبية الموجّهة للأطفال هي من أصعب أنواع الكتابات. ويندرج ضمن هذا المجال كتابة النَّص المسرحي – على وجه الخصوص- إذ لابدَّ من مراعاة المرحلة النَّفسية والعُمرية للطِّفل، وأهمِّ اهتماماته وميولاته، ولذا وجب انتقاء النّصوص المسرحية بعناية فائقة.

3. نشأة المسرح الموجّه للطّفل في الجزائر: يذهب الباحث الجزائري (العيد جلولي) في كتابه النَّص الأدبي للأطفال في الجزائر، إلى أن مسرح الطفل في الجزائر قد مرَّ بمرحلتين: مرحلة ما قبل الاستقلال، ومرحلة ما بعد الاستقلال.

1.3 مرحلة ما قبل الاستقلال: ترجع نشأة المسرح الموجّه للطّفل في الجزائر إلى مرحلة ما قبل الاستقلال، وقد ساهمت في نشأته عديد من العوامل، ولعلَّ من أهمِّ هذه العوامل ظهور المدارس العربية الحرَّة، حيث "كان كلُّ مدير مدرسة عربيَّة أو أحد معلِّميها المستنيرين، يكتب مسرحيَّة ليمثّلها التلاميذ: إمَّا بمناسبة انتهاء السّنة الدّراسية، وإمَّا بمناسبة عيد المولد النّبوي، وإمَّا بمناسبة أخرى، من نوع آخر، ولكن المناسبة الثانية هي التي ظهرت فيها معظم المسرحيات الدّينية التي لا يمكن أن يحصرها باحث لأنَّها كانت تكتب ثم تمثّل ثم تهمل وتنسى، دون أن يحتفظ كتَّابُها بنصوصها لتوهّمهم أنَّها ليست ذات قيمة أدبيَّة أو لعوامل أخرى قاهرة"[9]. وفي هذا الشأن يقول الباحث الجزائري (الربعي بن سلامة): "سبق وإن أشرنا إلى أن معظم مسرحيات الأطفال يكتفي أصحابها بعرضها على الخشبة، وقلَّما يعتنون بكتابتها أو نشرها، ولذلك ضاع الكثير منها"[10].

إنَّ عدم الاعتناء بكتابة النَّصوص المسرحيَّة الموجّهة للطفل، تعدُّ كارثة كبرى في حدِّ ذاتها، ذلك أن هذه النّصوص المسرحيَّة قد تضيع من ناحية، ومن ناحية أخرى هي أعمال استعجاليه لمناسبات ما، وقد لا تتلاءم مع المرحلة النَّفسية والعُمرية للطفل، علمًا أن لكلِّ مرحلة من مراحل النّمو النَّفسي عند الطّفل ما يوافقها من آداب.

المهم فقد"عرف الفنّ المسرحي في الجزائر في فترة ما قبل الاستقلال نشاطًا كبيرًا خصوصًا بعد تأسيس جمعيَّة العلماء المسلمين الجزائريين وتكاثر المدارس الحرّة، ولم تكن هذه المسرحيَّات موجّهة للأطفال مباشرة، وإنما كانت موجَّهة للكبار عامة وتلامذة المدارس خاصة، غير أن الدَّارس لهذه المسرحيَّات يجد أن معظمها صالح للأطفال شكلاً ومضمونًا"[11]. وفي هذه المرحلة "يأتي اسم

محمد العابد الجلاّلي في الطّليعة دائما إذ كتب أول مسرحيَّة شعريَّة باللُّغة العربية الفصحى هي مسرحية مدرسية في "مضار الخمر والحشيش"، وتقع في أربعة فصول، وقد كتبها قبيل الحرب العالمية الثانية"[12].

بالإضافة إلى هذه المسرحيَّة المثبتة بكاملها في كتاب فنون النَّثر الأدبي في الجزائر للباحث عبد الملك مرتاض، ففي"سنة 1938م وضع محمد العيد مسرحيَّة شعريَّة ونشرها على النَّاس بعنوان (بلال بن رباح) وهي من حيث الموضوع غير جديدة، لأنها تتناول شخصيَّة إسلاميَّة معروفة. ولكنَّها جديدة من حيث الشَّكل"[13]. وقد مثّلت هذه المسرحيَّة أول مرَّة بمدينة باتنة، بمناسبة المولد النبوي الشَّريف سنة 1958م، ومن المسرحيَّات التي كتبت في هذه الفترة: مسرحيَّة (طارق بن زياد) لمحمد الصالح بن عتيق، ومسرحيَّة (الصِّراع بين الحقّ والباطل) لعلي المرحوم ومسرحية (المولد النبوي) لعبد الرَّحمان الجيلاني سنة 1949م ومسرحيَّة(النَّاشئة المهاجرة) لمحمد الصالح رمضان، ومسرحيَّة(الحذاء الملعون) لجلول أحمد البدوي، ومسرحيَّة(امرأة الأب) لمؤلفها أحمد بن ذياب، والتي كتبت ومثّلت سنة 1952م.

2.3 مرحلة ما بعد الاستقلال: لا شكَّ أن المسرح الجزائري عامة، والمسرح الموجّه للطِّفل بخاصة عرف تطورًا ملحوظًا، وقفزة نوعيَّة في عهد الحرية والاستقلال، كيف لا وفي "سنة 1972م صدر قرار اللاَّمركزية في المسرح، فنصَّ على إنشاء مسارح جهويَّة في كلٍّ من قسنطينة وعنابة ووهران وسيدي بلعباس بالإضافة إلى المركز الوطني بالعاصمة، وقد أنشأت هذه المسارح فيما بعد فرقًا للأطفال تقدِّم عروضها المسرحيَّة للصِّغار"[14].

وفي هذه المرحلة في الجزائر" بدأ المسرح الإقليمي لمدينة وهران سنة 1975 بتخصيص قسم لمسرح الأطفال، ومنذ هذه السنة وهو يقدم عروضه للأطفال، (...) اهتمت التّجارب بمحاولات استكشاف جمهور للمستقبل نواته هؤلاء الأطفال. أكد هذا العمل على الوظيفة التربوية في عمله المسرحي وينسحب ذلك بشكل حاسم على تربية قوى الخيال والتخيل عنده وعلى قدرات الحكم والنقد، وكذا الإحساس الفني وقدرات التذوق للفنون لديه"[15].

أمَّا إذا أردنا أن نبحث في مدى تطوّر وازدهار المسرح الموجّه للطِّفل في هذه الفترة فإنَّ "النَّص المسرحي المكتوب للأطفال فقد نما وتطوّر في فترة ما بعد الاستقلال، وظهرت مسرحيَّات كثيرة بعضها كتب في فترة ما قبل الاستقلال وأعيد طبعها بعد الاستقلال كمسرحية (النَّاشئة المهاجرة) لمحمد الصالح رمضان، أو مسرحية (الحذاء الملعون) لجلول أحمد بدوي، فقد قام قسم

منشورات الأطفال بالمؤسّسة الوطنية للكتاب بنشرها ضمن سلسلة مسرح الفتيان سنة 1989م وبعضها الآخر كتب بعد الاستقلال مثل مسرحية (حكايات العمّ نجران، وقويدر الصَّغير) لخير الله عصار"[16]. علاوة على هذا فقد " كتب أحمد بودشيشة عدَّة مسرحيَّات منها مسرحيَّة (المصيدة) وقد صدرت عن قسم منشورات الأطفال بالمؤسّسة الوطنيَّة للكتاب، ضمن سلسلة مسرح الفتيان سنة 1986م، ومسرحيَّة (محفظة نجيب) عن نفس القسم، وفي نفس السلسلة سنة 1990م ولعبد الوهاب حقّي سلسلة المسرح الهادف للأطفال، ومن مسرحيَّات هذه السلسلة مسرحيَّة (بلاغ في فائدة العائلات) صدرت عن دار هومة بالجزائر سنة 1996م، ولخضر بدور مساهمات كثيرة في هذا المجال ومن مسرحيَّاته مسرحيَّة (الشِّيخ وأبناؤه) وهي مسرحيَّة غنائيَّة من فصل واحد وقد صدرت عن دار الهدى بعين مليلة سنة1997م"[17]. ولا يتوقف الأمر عند هذا الحدّ، بل"في الثَّمانينات والتّسعينات شهدت مسارح الأطفال نشاطًا بارزًا وأقيمت المهرجانات الوطنية والمسابقات، بل إن مسرح الطِّفل أفتك جوائز عديدة في الوطن وخارجه، وبرز في هذا الميدان كتَّاب أصابوا نجاحًا كبيرًا أمثال عبد القادر شرابة، وأميمة جميلة، ومحمد قادري، وكمال سقني وسهام بوخروف وفتيحة بن عيسى، وفاتح صمودي"[18]. والقائمة طويلة...الخ. وما يلاحظ على جميع هذه الأعمال وغيرها، هو تعدّد مناحي ومشارب كتابها، إذ "المتصفّح لهذه المسرحيَّات – على قلَّتها- يلحظ اختلاف مستويات أصحابها وتعدَّد روافدهم، فمنهم من استقى مادته من التاريخ الإسلامي كمسرحيَّة بلال بن رباح لمحمَّد العيد آل خليفة، ومنهم من التفت إلى تاريخ الجزائر الحديث فكتب عن أيام الاحتلال الأولى كمسرحيَّة "اليوم العصيب" للحسن الواحدي أو عن تاريخ الثَّورة الجزائرية كمسرحيَّة "تاريخي أكبر معجزة" لصلاح الدين باوية، ومنهم من التفت إلى الواقع فكتب عنه وعن قضاياه الرَّاهنة مسرحيَّات تربويَّة واجتماعيَّة تصوّر بعض مشكلات الأطفال وتبرز بعض اهتماماتهم كمسرحية "بين معلِّم والأطفال"، ومسرحيَّة "بين عدنان ومروان" لخضر بدور، ومسرحيَّة "حوار بين المجتهد والكسول" ليحي مسعودي ومسرحيَّة" حكاية الأسنان" لمحمد قادري، ومسرحيَّة "حوار الأيام" و"حوار الشُّهور" للحسن الواحدي ومنهم من التفت إلى الطَّبيعة فعدَّد مزاياها وأبرز مفاتنها كمسرحيَّة "حديث الفصول"لبوزيد حرزالله ومسرحيَّة "زهرة الحقل" للحسن الواحدي، و"الرَّاعي" لمحمَّد الأخضر السَّائحي وغيرها"[19].

هذا ودون أن نغفل الدّور الكبير الذي لعبته بعض البرامج والحصص التّلفزيونيَّة، في تشجيع المواهب الشبّانية، على اختلافاتها ودفع عجلة المسرح الموجَّه للطِّفل إلى الأمام ولعلَّ من أهم هذه البرامج والحصص حصَّة: "الحديقة السَّاحرة"، التي كان يسهم في إعدادها الأستاذ عبد الله عثامنية، أمَّا الأشعار فهي للشَّاعر الكبير محمد الأخضر السَّائحي، هذا إلى جانب برنامج "بين الثَّانويات". ناهيك عن مختلف النَّشاطات الجمعويَّة في ربوع الوطن وكذلك نشاطات المخيَّمات الصَّيفيَّة.

4. أنواعُ المسرح الموجَّه للطّفل: ينقسم المسرح في عمومه إلى قسمين: مسرح شِعري ومسرح نثري، أو بالأحرى إلى ملهاة ومأساة بحسب ما عرفه المسرح الإغريقي القديم. أما المسرح الموجَّه للأطفال فهو نوعان أيضًا، وجب التَّمييز بينهما: مسرح الأطفال والمسرح المدرسي ولكلٍّ وظائفه وأهدافه، مع الإشارة فإنَّ مسرح الأطفال مسرح عام، أمَّا المسرح المدرسي مسرح خاص. وقد سبق وقدَّمنا تعريفًا لمسرح الأطفال، أما المسرح المدرسي فهو"مجموعة النَّشاطات المسرحيَّة بالمدارس التي تقدم فيها فرقة المدرسة أعمالا مسرحيَّة لجمهور يتكون من الزُّملاء والأساتذة وأولياء الأمور وهي تعتمد أساسًا على إشباع الهوايات المختلفة للتلامذة كالتَّمثيل والرَّسم والموسيقى...الخ، وكلّ ذلك تحت إشراف مدرب التربية المسرحية"[20]. ولا يمكن بحال من الأحوال إغفال الدور المنوط بالمسرح المدرسي الذي "أصبح إحدى الدّعامات التربوية الحديثة لما يتيحه للتلميذ من الفرص الثَّمينة، للتَّعبير عن النَّفس، واكتساب الخبرات والمهارات اللُّغوية والاجتماعية، في جوّ تسوده روح التَّعاون والألفة والمحبَّة"[21]. نجد من الباحثين من يصنّف أنواع مسرح الطفل من حيث المراحل التَّعليمية والعُمرية، ومنهم من يصنّف من حيث مراحل النَّمو النَّفسي واللُّغوي، ومنهم من حيث الموضوعات، وكذلك من حيث وسيلة تقديم العرض المسرحي.

" فمن حيث وسيلة تقديم العرض المسرحي تنقسم إلى أربعة أقسام هي:

1- مسرحيَّة البشر 2-مسرحيَّة الدُّمى 3-مسرحيَّة العرائس 4-مسرحيَّة خيال الظِّل

أمَّا من حيث الموضوع فتنقسم إلى: 1-المسرحيَّة التَّاريخيَّة 2-المسرحيَّة الأسطوريَّة

3-المسرحيَّة الاجتماعيَّة 4-المسرحيَّة التَّعليميَّة 5-المسرحية الدِّينيَّة"[22].

أمَّا من حيث المراحل التَّعليمية، فهناك من يقسمه إلى ما يلي: "ففي مراحل رياض الأطفال نهتم بالآتي: 1- المسرحيَّة الحركيَّة المنطوقة 2- المسرحيَّة الأخلاقيَّة

3- المسرحيَّة الرَّمزية أي التي ترمز إلى معنى معين. وفي المرحلة الابتدائية:

1- المسرحيَّة السُّلوكيَّة والأخلاقيَّة 2- المسرحيَّة البيئيَّة المنطوقة

3- المسرحيَّة التَّعليميَّة (التي تعبِّر عن المواد العلمية) 4- المسرحيَّة التَّرفيهيَّة

5- مسرحيَّة المناسبات (كالهجرة- عيد النَّصر...الخ). وفي المرحلة الإعدادية:

1- المسرحيَّات التَّاريخيَّة 2- المسرحيَّات الاجتماعيَّة 3- المسرحيات العلمية

4- المسرحيَّات التَّرفيهيَّة. ومن البديهي أن يراعى في كلِّ مرحلةٍ، مناسبة النَّص لغويًّا وتحديد الهدف بصورة واضحة، وإدراك الأبعاد الفكرية والنَّفسيَّة للأثر الفنِّي بصفة عامة"[23].

كما يمكن أن نجمل أنواع المسرح الموجَّه للأطفال فيما يلي:

1.4 "المسرح التِّلقائي أو الفطري: وهو المسرح الذي يخلق مع الطِّفل بالغريزة الفطرية يمارسه أثناء طفولته الأولى، مثل لعبة العريس والعروس، وكثيرًا ما نجد هذا النُّوع عند الفتيات.

2.4 المسرح التعليمي: وهو المسرح الذي يقوم الطِّفل بإنجازه تحت رعاية معلِّميه وينضوي تحت هذا النَّوع المسرح المدرسي الذي يمثِّله الأطفال داخل المؤسَّسة التَّربوية.

3.4 مسرح العرائس: وهو مسرح الدُّمى والكراكوز، ويأخذ دور الشَّخصيات في هذا المسرح دمى مُصمَّمة خصيصًا لهذا الغرض، فمنها ما يقوم الممثِّلون بتحريكه عبر الخيوط ومنها ما يُحرَّك بأصابع يد من تحت طاولة على خشبة المسرح، وهذا النُّوع كثيرا ما يحبِّذه الأطفال لأنه يشبه الرّسوم المتحركة التي تعدّ من برامجهم المفضّلة.

4.4 مسرح خيال الظلّ: وهو أقدم أنواع المسرح على الإطلاق، عرف عند المصريِّين القدامى، ويعتمد أساسًا على خيال الظِّل، بعكس الأشعّة الضَّوئية فوق جدار أو قماش مخصّص لهذا الغرض، ويمكن للقائمين على هذا النُّوع من المسرح أن يستفيدوا من التِّقنيات والمؤثِّرات المرئيَّة الحديثة في مجال الأشعَّة والضّوء"[24].

نستشفّ ممَّا ذكرناه مدى تنوّع وثراء أنواع وموضوعات مسرح الطِّفل، لكن يجب أن ننوّه هنا إلى أنّ أدب الأطفال بمختلف أجناسه، هو من أصعب الآداب، وعليه فعلى الكتّاب والأدباء الذين يكتبون للأطفال، ضرورة الإلمام (بعلم النّفس الطّفل)، واحترام مراحل النّمو النّفسي واللّغوي عند هذه الفئة.

5. **تعليم القيم التَّربويَّة عن طريق المسرح الموجّه للطّفل**: يسعى المسرح الموجّه للطِّفل في الجزائر إلى تعليم وتلقين القيم التّربوية، وخير مثال على هذا مسرحيَّة: "سرّ الحياة" للأستاذ المربِّي والباحث الأكاديمي أحسن تليلاني، هذه المسرحيَّة يتضمّنها كتابه: (زيتونة المنتهى). الذي طبع عن

طريق اتحاد الكتاب الجزائريين، وصدر عن دار هومة بالجزائر طبعة 2004م، هذا الكتاب هو عبارة عن مجموعة من النّصوص المسرحيّة افتتحه المؤلف بدراسة مستفيضة عن المسرح الجزائري،عنونها بـ: "مسرحنا بين الغياب والحضور"، ثم تلت هذه الدراسة مجموعة من النّصوص المسرحية بداية بمسرحية (زيتونة المنتهى) التي جعلها المؤلف عنوانًا لكتابه، ثم تلتها مسرحية: (الثعلبة والقبعات) وهي عبارة عن مونولوج مسرحي، لتأتي بعدها مباشرة مسرحية: (الخط...نقطة؟) وهي عبارة عن مسرحية غنائية للأطفال، ليختم هذه النّصوص المسرحية بمسرحيَّة: (سرّ الحياة) وهي مسرحية موجّهة للأطفال، وتمثّل آخر النّصوص المسرحية في الكتاب وهكذا فإن هذا الكتاب يحتوي على دراسة وأربعة نصوص مسرحية. تتألف مسرحية: (سرّ الحياة) من فصلين وأربعة مشاهد، يحتوي كل فصل على مشهدين جاءت في لغة عربية فصيحة جميلة لا تعقيد ولا صعوبة فيها، خالية من غريب اللّفظ وحوشيه، وقد عالج الكاتب من خلال مشاهد المسرحية:

في الفصل الأول:

– **المشهد الأول:** يظهر فيه مدى تضجَّر واستياء الأطفال من نزول المطر لأنه يجعل ثيابهم مبلَّلة وربما متّسخة بالتّراب أيضًا، ويحرمهم الخروج من البيت للتّمتع بمختلف أصناف اللّعب، وتبرز لنا هذه الفكرة من خلال الحوار الذي دار بين الإخوة الأطفال: رضا سلوى وإلهام. رضا: "يدخل مسرعًا مبلّل الثّياب آه المطر، كم أكرههُ، كان يسقط بغزارة، إنه يغار من ثيابي الجميلة، ولذلك راح ينسكب ليبلّلني ويجعلني أضحوكةً باكيًا اللّعنة على المطر، أنا لا أحبّهُ ولا أحبّ المكان الذي يسقط فيه، وكم أتمنّى أن ينقطع نزوله إلى الأبد، فما أجمل الحياة دون مطر. سلوى: صحيح يا رضا فالمطر عدوُّ الأطفال...يسقط فيجبرنا على البقاء في البيت.. إنه عدو لدود للإنسان. رضا: تقولين عدو وكفى؟ بل إنهُ أكبر وأخطر الأعداء. إلهام: تتدخل ولكن المطر يمنحنا الماء. رضا: وأنا أكره الماء فليمسك المطر ماءه وليدعنا. سلوى: نعم ما أجمل الدنيا بلا ماء على الأقل فعندما ينقطع لا أغسل الأواني، أنا أيضًا أكره الماء، ولذلك أترك الحنفيّة تسيل بلا فائدة، هكذا حتى تفرغ الأنابيب وينقطع الماء. رضا: وأنا أيضًا أفعلها، يعجبني منظر الماء وهو يتعذّب"[25]. نلاحظ في هذا الحوار الشّيق بين الإخوة كيف كانت نظرتهم السّلبية إلى المطر، ومن خلاله نظرتهم إلى الماء وكيف كانوا يعملون على تبذيره دون مبالاة، لكن ما لبثت هذه النظرة أن تتغيّر في المشهد الثاني.

– **المشهد الثاني**: يبرز في هذا المشهد مدى قيمة الماء في الحياة بالنسبة للإنسان وللحيوان وللنبات على حد سواء، فبعد أن ذبلت أشجار وأزهار وحشائش حديقة البيت وماتت مجموعة من الطيور، والعصافير نتيجة عدم سقوط المطر، ممّا ولَّد الجفاف، نجد الأطفال قد أدركوا قيمة وأهميّة الماء في الحياة، لنشهد نقطة التّحول في رؤية ومنظور الأطفال، ممّا أدّى بهم إلى البكاء نتيجة لما حلَّ بحديقة البيت: سلوى: "باكية، حديقتنا فقدت أشجارها وذبلت أزهارها وماتت أطيارها. رضا: باكيا، هربت منها الحياة فصارت مقبرة. سلوى: تردّد هربت منها الحياة فصارت مقبرة"[26] تظهر لنا في هذا المشهد الثاني ما يعرف بـ:(العقدة) أي عقدة المسرحية من خلال التأزّم الناتج عن عدم وجود الماء، ممَّا جعل أشجار وأزهار وطيور حديقة البيت في طريقها إلى الموت والزوال، وجعل نظرة شخصيات المسرحية تتغيّر من السّلب إلى الإيجاب اتّجاه نعم الحياة ومنها نعمة المياه. وهنا تظهر في هذا المشهد إحدى القيم التربوية التي سعت المسرحية إلى تعليمها للأطفال وهي: قيمة الماء وأهميته في الحياة بالنّسبة للإنسان وللحيوان وللنّبات ولجميع مخلوقات الكون، مصداقا لقوله تعالى: "وَجعلنَا مِنَ الماءِ كُلَّ شيءٍ حيٍّ أفَلا يُؤمنونْ"[27].

في الفصل الثّاني:

– **المشهد الأول**: في هذا المشهد وبعد التأزّم في العقدة، تبدأ شخصيات المسرحية في الصّراع لأجل البحث عن مخرج، هذا المخرج والذي هو بمثابة الانفراج في المسرحية، وبعد إدراك قيمة الماء في الحياة تبرز في هذا المشهد عديد من القيم التربوية التي تحاول هذه المسرحية تلقينها للأطفال: إلهام: " هاتي الطائر يا سلوى لأسقيه ماء قبل أن يموت، سلوى: تسلّمها الطَّائر يبدو أن سيّدة كراس أكثر إدراكا لأسرار الحياة والمحيط مني ومن رضا. إلهام: ذلك من نعم العلم والاهتمام بالدراسة"[28]. تبرز لنا من خلال هذا الحوار قيمة تربوية مسيسة، ألا وهي قيمة وأهميَّة العلم في الحياة، وضرورة الأخذ بأسبابه. وهذا ما جعل البنت "سلوى" تعترف لشقيقتها المتعلّمة "إلهام" بأنها أكثر إدراكا لأسرار الحياة، بل دعتها بـ: (سيدة كرَّاس) دلالة على نجابتها وتفوّقها في العلم. ويتواصل عن طريق هذي المسرحية تعليم القيم للأطفال، هذه القيم التي نجدها مبثوثة هنا وهناك من خلال توظيف تقنية الحوار بين شخصيات المسرحية. إلهام: " وهي تسقي الطائر ماء كل ذلك بسبب تبذيرك يا رضا ويا سلوى للماء، إذ تتركان الحنفية تسيل بلا فائدة. رضا: مخاطبا سلوى أنت دائما تبذرين الماء عوض الاحتفاظ به. سلوى: بل إنك تبذر أكثر مني. إلهام: وأنا دائما أنصحكما

بعدم تبذير الماء غير أنكما لا تنتصحان. رضا: وإذا استمر الجفاف ولم يسقط المطر هل نموت نحن أيضا يا أبي؟، الوالد: نعم يا ولدي سنموت بسبب العطش مثل عصافير الحديقة وأشجارها وأزهارها"[29]. تظهر لنا في هذا الحوار قيمة تربوية أخرى، ألا وهي قيمة الاقتصاد وعدم تبذير الماء، ذلك أن التبذير مذموم في كلِّ شيءٍ مصداقًا لقوله تعالى: "ولاَ تُبذّر تَبذيرَ إنَّ المبذّرينَ كَانُوا إخْوانَ الشَّياطِينْ"[30]. ولا يتوقف الأمر عند هذا الحدّ بل تبرز لنا المسرحية قيمًا أخرى ومنها: قيمة النَّظافة في الحياة ومنها نظافة المأكل والملبس والأجسام ونظافة المكان حيث جاء في حوار شخصياتها: الأم: كما أننا بالماء نغسل أجسامنا وننظف بيوتنا وأثوابنا ونطهو طعامنا، إلهام: وبلا ماء تمتلء الدنيا بالأوساخ والقاذورات"[31]. ويستمر الحوار بين أفراد الأسرة الواحدة، الوالدين وأبنائهم لأجل الخروج من هذه الأزمة التي ألمت بهم: الوالد: " ليس لنا سوى التّضرّع إلى الله لينعم علينا بسقوط المطر. الأم: كنا قديما نغني الغيث الغيث يا الله. الغيث الغيث إن شاء الله. إلهام: لابدّ من القيام بصلاة الاستسقاء يا أبي. الوالد: نعم يا بنيتي هذا ما اتفق عليه الناس. رضا: أريد أن أشارككم صلاة الاستسقاء حتى تنزل الأمطار غزيرة"[32]. في هذا المقطع المسرحي، وفي خضم البحث عن مخرج تبرز لنا قيمة تربوية جليلة ألا وهي قيمة اللّجوء إلى الله في الضّرّاء، والتَّضرع إليه عن طريق صلاة الاستسقاء وهذا هو ديدن الإنسان المسلم في الحياة.

– **المشهد الثاني**: في هذا المشهد الأخير للمسرحية وبعد تنامي الصِّراع يأتي الانفراج لعقدة المسرحية والذي هو عبارة عن سقوط المطر ليسقي الحرث والنَّسل. سلوى: تأخذ إناء الماء وتشرب يا نعمة الله. رضا: يشرب هو الآخر الماء هو الحياة تبرز لنا هنا من خلال هذا الحوار قيمة تربوية جديدة ألا وهي: قيمة عدم جحود نعم الله ووجوب الشكر لبقاء هذه النعم، ولأن الشَّكر قد حصل وجب دوام النّعم مصداقًا لقوله تعالى: " وإذْ تأذَّنَ ربّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لأزيدنّكُمْ"[33]، وبالفعل ها هو المطر ينزل: سلوى: "مبتهجة" هيا أيتها الأمطار تهاطلي غزيرة على الأشجار والأنهار، فتغنّي الطبيعة وترقص الأطيار، ويتدفّق الماء في الوديان والأزهار. رضا: " يطلّ من الشرفة ويلوح بيديه" سلوى سلوى المطر يسقط يا سلوى "يزداد لمعان البرق وقصف الرعود فنسمع صوت تهاطل الأمطار"[34]. نلاحظ أنَّ مسرحية (سرّ الحياة) استطاعت بالفعل تقديم وتعليم الكثير من القيم التّربوية للأطفال في لغة عربية فصيحة، وحوارٍ شيقٍ جليَ، مع توظيف الأغنيّة الهادفة التي تخدم الموضوع، ولعلَّ مسألة القيم تختلف وتتنوّع من مجتمعٍ لآخر، ولذا ذهب الباحث الجزائري "محمد

مرتاض" إلى القول إنَّ" القيم التي نودّ أن نغرسها في الطّفل عن طريق الدراسات والأبحاث والقصص الموجّهة إليه، لا نحسب أنها تبتعد كثيرًا عن إطار محورين اثنين يدور حولهما كلّ ما يقدّم إلى الطّفل من أدب بقسميه الشّفويّ والكتابيّ. الأول: هو "مجموعة القيم الاجتماعية والأخلاقية والوطنية، والتي تنتجها العائلة، والنّظام، وتطوّرها المراحل الدّراسية اللاحقة. والآخر: هو مجموعة القيم التي يستلهمها الطفل من معايشته الذاتية، واستكشافاته الخاصة"[35].

6. **وسائل تقديم العرض المسرحي**: تنتمي مسرحية "سرّ الحياة" للمربيِّ أحسن تليلاني إلى ما يعرف بالمسرح التَّعليمي، و"المسرح التَّعليمي هو الوعاء الذي يضمّ: مسرح الطفل (الاحترافي) والمسرح المدرسي والدراما التعليمية"[36]. وبالتالي فإن هذه المسرحية موجّهة لأطفال مرحلة الابتدائي، والتي يتراوح سنّ الأطفال فيها من سنّ السّادسة إلى سن عشر سنوات تقريبًا ولذا جاءت مشبّعة بالقيم التّربوية. وقبل التّطرق إلى وسائل تقديم العرض المسرحي، بودّنا التّطرق ولو باقتضاب إلى مرحلة سابقة للعرض المسرحي، وهي خاصة بالنَّص المسرحي المكتوب قبل عملية إخراجه فوق خشبة المسرح. فالنَّص المسرحي المكتوب وجب أن تتوفر فيه عدَّة عناصر وهي ما تعرف بـ: عناصر المسرحية وأهمّها:

أ- الموضوع: يعالج موضوع مسرحية "سرّ الحياة" قيمة وأهمية الماء بالنسبة للإنسان والحيوان والنبات.

ب- الصراع والحركة: يبدأ الصراع ويحتدم في المشهد الأول من الفصل الثاني بعد التأزّم في العقدة وموت أشجار وأزهار وطيور الحديقة، تبدأ شخصيات المسرحية في الصراع لأجل البحث عن انفراج

ج- الشخصيات: تتكون مسرحية "سرّ الحياة" من خمسة أفراد: وهي الأب، الأم الأبناء: إلهام، سلوى، رضا.

د- الحوار المسرحي: وظَّف المؤلف حوارًا سهلاً وسلسًا في النَّص، لاسيما وقد جاء باللغة العربية البسيطة غير المعقدة يتماشى مع مستوى مرحلة الطفولة المتوسطة. أمَّا فيما يخصّ وسائل تقديم العرض المسرحي المتعارف عليها، فيمكن أن نجملها فيما يلي:

1.6- **خشبة المسرح**: وهي المكان أو الركح الذي تجري فوقه أحداث المسرحيَّة ولقد تطورت خشبات المسرح تطورًا ملحوظًا في وقتنا المعاصر، فأصبحت خشبة المسرح تفتح وتغلق كما يمكن تحريكها في عدّة اتجهات، وربما رفعها وخفضها، إلى غير ذلك من التقنيات المعاصرة لاسيما مع تطور السّينوغرافيا، وازدهار فنّ التكنولوجيا. نلاحظ في مسرحية: "سرّ الحياة" تنوع الأمكنة التي

تجري فيها المسرحية، ففي المشهد الأول من الفصل الأول تجري الأحداث في: "صالون البيت"، ثم تنتقل الأحداث في المشهد الثاني إلى "حديقة البيت"، لتتحول في الفصل الثاني إلى "غرفة النّوم". لاشكّ أن هذا التّحول في أمكنة الأحداث يمنح المتلقي فسحة جمالية ومتعة متجدّدة.

2.6– **الدّيكور**: "يعتبر فنّ الديكور المسرحي فنًّا خلاّقًا إبداعيًا ليس الهدف الرئيسي له الجمال والإبهار الفني، بل إظهار المعاني العميقة باستخدام الشكل المناسب والتكوين المناسب واللون المناسب، والديكور يربط ارتباطا وثيقا بعلم الهندسة والرسم الهندسي"[37]. ويمكن أن نعرف الديكور ببساطة هو كل ما تتضمنه خشبة المسرح من أثاث مثل: الأرائك والدرج والأبواب والأسرّة وغيرها، وفي مسرحية "سرّ الحياة" ألمح المؤلف إلى الديكور ومنه: أرائك، طاولة، جهاز تلفزيون، خزانة الملابس، غرفة، أسرّة.

3.6– **الإكسسوار**: وهي الأشياء الصّغيرة المكمّلة للدّيكور يوظّفها المخرج تماشيًا مع منحى المسرحية، مثل: القلم الّذي يدل على مدى ثقافة الشخصية، ومن بين الإكسسوارات التي ذكرت في مسرحية: "سرّ الحياة" نجد: جريدة، الحنفية

4.6– **الملابس**: "تساعد الملابس في تجسيد الشخصيات المسرحية والدلالة على حالة الشخصية: الاجتماعية والنفسية والثقافية"[38]. فمن خلال الملابس ونوعيّتها نستطيع التعرّف عن أصول الشّخصية هل هي عربية أو إفرنجية، هل هي فقيرة أو غنيّة، شخصية عامة أم هي شخصية أرستقراطية من طبقة النبلاء، إلى غير ذلك.

5.6– **الموسيقى التّصويرية**: للموسيقى التّصويرية أهميّة كبرى في تقريب الجوّ النّفسي للممثّلين والتّعبير على محتوى المسرحيّة، ونظرا لأهميتها وبغية إضفاء جوّ التّشويق في المسرحية، فقد بدأ المؤلّف أحسن تليلاني المشهد الأول في مسرحيته بصوت أغنيّة تنطلق من التلفاز تقول:

بحارنا الزرقاء...تبخترت...وتبخرت

سماؤنا البيضاء...رقصت..فتبلدت

بالسحب السوداء...امتلأت...وانطلقت[39]"...الخ

كما وظّف المؤلّف بعض الأصوات بداية من المشهد الثاني في قوله:" ...ونسمع صوت الرياح وحفيف أوراق الأشجار فتتمايل الأغصان من خلال الشرفة كما نسمع أصوات أنين وآهات

صادرة من الحديقة[40]". ومثلما بدأت المسرحية بأغنية فقد انتهت بأغنية سعيدة للأطفال على وقع قطرات المطر تقول الأغنية:

الماء- الماء هو الحياة والبقاء

تحمله السحب من البحر إلى السماء

وتسافر به الريح في الأجواء

وتعبر به المساحات والفضاء

ويسقط علينا بالخير والهناء[41]..." الخ.

6.6- **الإضاءة**: الإضاءة في المسرح لا تقلّ أهمية عن الموسيقى التّعبيرية حيث إنّ لألوانها دلالات مختلفة، كما أنّ لنصاعتها وخفوتها دلالات أيضًا، "وتلعب الإضاءة دورًا هامًا في العروض المسرحية حيث إنّ لها تأثيراتها ومعانيها عند سقوطها على كلّ الأجسام والألوان، ومُصمّم الإضاءة يحتاج إلى خبرة كافية ودراسة مستفيضة عند عملية تصميمها للعروض المسرحية، بحيث يراعي كثافة الضّوء واختيار لونه المناسب لإيصال المعنى المطلوب والإيحاء بجوّ المسرحية"[42]. ونظرا لأهمية الإضاءة في العمل المسرحي، فقد ألمح إليها المؤلف في بداية المشهد الثاني من الفصل الثاني قائلا: "...وترتكز الإنارة على رضا وسلوى نائمين في سريرهما...". في مجمل القول هذه هي أهمّ وسائل تقديم العرض المسرحي، إضافة إلى الماكياج، كلّ هذه الوسائل تتضافر لتخرج المسرحية في حلّة مشوّقة ويعرف فنّ التّنسيق بين جميع وسائل تقديم العرض المسرحي بالسينوغرافيا، حيث إنّ "تعبير السينوغرافيا في المسرح يعني الخط البياني للمنظر المسرحي حرفيًا.

أما تعبيرًا فهو فلسفة علم النظرية الذي يبحث في ماهية كل ما على خشبة المسرح، وما يرافق فن التمثيل المسرحي من متطلبات ومساعدات تعمل في النهاية على إبراز العرض المسرحي جميلاً، كاملاً، متناسقًا ومبهرًا أمام الجماهير"[43]. وقد تطوّرت السّينوغرافيا تطورًا مذهلاً عبر العصر نظير تطور التكنولوجيا وحركة الفنون التّشكيلية "وكان همّ وهدف السينوغرافيا في هذا الطريق هو تطويع حركة الفنون التشكيلية والجميلة والتطبيقية بما ضمته من فنون المعمار والمناظر والأزياء المسرحية، وطُرق استغلالها في الفضاء المسرحي اعتبارًا لفنّ المنظور، مما أعطى وجها جديدا لتعامل كل هذه الفنون- داخل علاقة أكيدة ومتضافرة- مع الكلمة والعبارة والمنولوج والديالوج والحوار..ومع الدراما بصفة عامة"[44].

7–خاتمة:

من خلال ما عالجناهُ في موضوع بحثنا نستنتج أن مسرحية (سرّ الحياة) لمؤلفها أحسن تليلاني، تسنّى لها تعليم وتلقين الأطفال عديدًا من القيم التّربوية، التي يمكن أن نلخصها بـ:

– قيمةُ الماء وأهميتهُ في الحياة بالنّسبة للإنسان، والحيوان، والنّبات.

– قيمةُ المحافظة على نعم الحياة التي أنعم الله بها على عباده، إضافة إلى قيمةُ العلم

– قيمةُ الاقتصاد وعدم التّبذير في الماء، والأشياء.

– قيمة اللّجوء إلى الله والتّضرّع إليه والتّوسل به في الضّراء (مثل القيام بصلاة الاستسقاء في المسرحية) – قيمة عدم جحود نعم الله، ووجوب الشكر لبقاء هذه النعم.

هذا مجمل ما جاء من قيم تربوية في مسرحية (سرّ الحياة)، أما فيما يخصّ مسيرة المسرح الموجّه للطِّفل في الجزائر، نشير إلى أن هذا الأخير قد قطع أشواطًا تاريخيَّة معتبرة ومرَّ بتجارب مهمَّة، أمكننا القول من خلالها إنَّ المسرح الموجّه للطِّفل في تطوّر مستمر وما يحتاج إليه فقط هو المتابعة والتَّشجيع، وفتح أبواب القاعات له، وقد أثبت وجوده بافتكاكه المراتب الأولى في كثيرٍ من المهرجانات الوطنيَّة والدَّولية، ولعلَّ أهمَّ ما وصل إليه هو ما يعرف بفنّ الأوبريت، "ومن هنا كانت الأوبريت عملاً فنِّيًا متكاملاً تشترك فيه سائر الفنون من أدب وموسيقى وغناء فردي وجماعي، إلى جانب الهندسة المسرحيَّة بشتَّى عناصرها"[45]. ولذا ففي" الأدب الجزائري الحديث نظم الأوبريت مجموعة من الشُّعراء منهم يحي مسعودي في "أوبريت يوم العلم"، و"أوبريت عيد العمال"، وصلاح الدين باوية في" أوبريت تاريخي أكبر معجزة"[46]. هذا وما تنفكُّ مسيرة المسرح الموجَّه للطِّفل في الجزائر مستمرة رغم العقبات، إلاَّ أنَّها من الحسن إلى الأحسن، أمّا من بين أهمِّ مقترحاتنا:

– تشجيع وتدعيم المسرح الموجّه للأطفال بين المدارس، ومؤسَّسات الشَّباب والرياضة وفي المسارح الجهوية، ومخيَّمات الشَّباب.

– إجراء مسابقات وطنيَّة، تبثّ عبر حصَّة تلفزيونيَّة مع رصد جوائز للفائزين نصًّا وتمثيلاً وإخراجًا.

— استحداث تعاون فعلي بين مختلف الوزارات لأجل تفعيل الحركة المسرحية بصفة عامة والمسرح الموجَّه للأطفال بصفة خاصة.

هوامش:

1- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ج5، الجزائر،عالم المعرفة، طبعة خاصة 2011، ص410. سنة 1843، ص 447 ،448. يشير هذا المصدر إلى كون مسرح الكراكوز R .De .l orient مجلة الشرق (*) له أصل بيزنطي حسب رواية المؤرخ (هامّر). وكررت مجلة الشرق أن السلطات الفرنسية قد أوقفت مسرح الكراكوز واضطهدت أبطاله بدعوى الصعلكة والفضيحة، وهو ادّعاء باطل، كان وراءه الخوف من تأثيره السياسي على الجمهور في وقت جند فيه المارشال بوجو كل إمكاناته للقضاء على المقاومة بقيادة الأمير عبد القادر، إذ كان حظره بين 1841- 1843. ينظر: أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ج8، تهميش ص439.

[2]- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ج8، الجزائر، عالم المعرفة، طبعة خاصة 2011، ص439.

[3]- أحمد بيوض، المسرح الجزائري نشأته وتطوره، ط.2 ، الجزائر، دار هومه، 2011، ص 22.

4- حسام عبد العلي الجمل، موسوعة أدب الأطفال، ط.1، عمّان، دار الأيام للنشر والتوزيع، 2016 ص322..

5- العيد جلولي، النَّص الأدبي للأطفال في الجزائر(دراسة تاريخية فنية في فنونه وموضوعاته)، الجزائر د.ط، طبع بمساهمة ولاية ورقلة وإشراف مديرية الثَّقافة، دار هومه، د.ت، ص 182

[6]- طارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة، مدخل إلى مسرح الطفل، مؤسسة حوراس الدولية، الإسكندرية 2004، ص05.

[7]- سمير قشوة، مسرح الطفل الحديث، دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع، سورية، دمشقن ط.1، 2006، ص 26.

8- حسام عبد العلي الجمل، موسوعة أدب الأطفال، ص324..

9- عبد الملك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر(1931-1954)، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية 1983، ص199،200، نقلا عن العيد جلولي، النَّص الأدبي للأطفال في الجزائر، ص186.

10- الربعي بن سلامة، من أدب الأطفال في الجزائر والعالم العربي، ط.1، قسنطينة، صدر هذا الكتاب بدعم من وزارة الثقافة الجزائرية، دار مداد، 2009، ص 160.

[11]- العيد جلولي، النَّص الأدبي للأطفال في الجزائر(دراسة تاريخيَّة فنية في فنونه وموضوعاته)، ص 186 ،187.

[12]- المرجع نفسه، ص 187.

[13]- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ج8، الجزائر، عالم المعرفة، طبعة خاصة 2011، ص301.

14- العيد جلولي، النَّص الأدبي للأطفال في الجزائر(دراسة تاريخية فنية في فنونه وموضوعاته)، ص 189.

[15]- محمد عبد المعطي، مسرح الطفل المعاصر بين التربوية والجمالية، مصر العربية للنشر والتوزيع، ط.1، 2009 ص36، 37.

16- العيد جلولي، النَّص الأدبي للأطفال في الجزائر(دراسة تاريخية فنية في فنونه وموضوعاته)، ص 187..

17- المرجع نفسه، ص 190..

18- المرجع نفسه، ص 190..

19- العيد جلولي، النَّص الشِّعري الموجه للأطفال في الجزائر دراسة، د.ط، الجزائر، موفم للنشر، 2008 ص 168..

20- حسن مرعي، المسرح المدرسي، ط.1، بيروت، دار ومكتبة الهلال، 1993، ص 13، نقلا عن العيد جلولي النَّص الأدبي للأطفال في الجزائر(دراسة تاريخية فنية في فنونه وموضوعاته)، ص 183.

21- نجيب الكيلاني، أدب الأطفال في ضوء الإسلام، ط.3، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1991، ص 95..

22- العيد جلولي، النَّص الأدبي للأطفال في الجزائر(دراسة تاريخية فنية في فنونه وموضوعاته)، ص 184، 185.

23- نجيب الكيلاني، أدب الأطفال في ضوء الإسلام، ص97، 98.

24- ينظر محمد الطالب، ملامح المسرحية العربية الإسلامية، ط.1، المغرب، منشورات دار الآفاق الجديدة 1987، ص 124، 125..

[25]- أحسن تليلاني، زينونة المنتهى نصوص مسرحية، منشورات اتحاد الكتاب الجزائريين، دار هومة، الجزائر 2004 ص 164، 165.

[26]- المصدر نفسه، ص 168.

[27]- سورة الأنبياء، آية 30.

[28]- أحسن تليلاني، زينونة المنتهى نصوص مسرحية، ص 170.

[29]- المصدر نفسه، ص 170.

[30]- سورة الإسراء، آية 26، 27.

[31]- أحسن تليلاني، زينونة المنتهى نصوص مسرحية، ص 171.

[32]- المصدر نفسه، ص 171، 172.

[33]- سورة إبراهيم، آية 07.

[34]- أحسن تليلاني، زينونة المنتهى نصوص مسرحية، ص 175.

[35]- محمد مرتاض، من قضايا أدب الأطفال دراسة تاريخية فنية، دار هومة، الجزائر، ط.2، 2015، ص 18.

[36]- جمال محمد النواصرة، أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطفل، دار الحامد، الأردن، ط.2، 2010، ص39.

[37]- المرجع نفسه، ص126.

[38]- المرجع نفسه، ص137.

[39]- أحسن تليلاني، زينونة المنتهى نصوص مسرحية، ص 163.

[40]- المصدر نفسه، ص 173

[41]- المصدر نفسه، ص 175

[42]- جمال محمد النواصرة، أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطفل، ص133.

[43]- كمال عيد، سينوغرافيا المسرح عبر العصور، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، ط.1، 1998، ص5.

[44]- المرجع نفسه، ص 05.

[45] - العيد جلولي، النَّص الشِّعري الموجه للأطفال في الجزائر دراسة، ص 170.

[46]- المرجع نفسه، ص 170 .

قائمة المصادر والمراجع:

- الكتب:

1-أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ج5، الجزائر،عالم المعرفة، طبعة خاصة 2011م.

2-أحمد بيوض، المسرح الجزائري نشأته وتطوره، ط.2 ، الجزائر، دار هومه، 2011، ص 22.

3-أحسن تليلاني، زينونة المنتهى نصوص مسرحية، منشورات اتحاد الكتاب الجزائريين، دار هومة، الجزائر 2004م.

4-جمال محمد النواصرة، أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطفل، دار الحامد، الأردن، ط2 2010م.

5-حسام عبد العلي الجمل، موسوعة أدب الأطفال، ط.1، عمّان، دار الأيام للنشر والتوزيع 2016م.

6-الربعي بن سلامة، من أدب الأطفال في الجزائر والعالم العربي، ط1، قسنطينة، صدر هذا الكتاب بدعم من وزارة الثقافة الجزائرية، دار مداد، 2009م.

7-سمير قشوة، مسرح الطفل الحديث، دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ط1 2006م.

8-العيد جلولي، النَّص الأدبي للأطفال في الجزائر(دراسة تاريخية فنية في فنونه وموضوعاته)، الجزائر 9-العيد جلولي، النَّص الشِّعري الموجه للأطفال في الجزائر دراسة، الجزائر، د.ط، موفم للنشر 2008م.

10-عبد الملك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر(1931-1954)، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية 1983م.

11-طارق جمال الدين عطية ومحمد السيد حلاوة، مدخل إلى مسرح الطفل، مؤسسة حوراس الدولية، الإسكندرية 2004م

12-كمال عيد، سينوغرافيا المسرح عبر العصور، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، مصر، ط1 1998م.

13-محمد عبد المعطي، مسرح الطفل المعاصر بين التربوية والجمالية، مصر العربية للنشر والتوزيع ط1، 2009م.

14-محمد الطالب، ملامح المسرحية العربية الإسلامية، ط1، المغرب، منشورات دار الآفاق الجديدة 1987م.

15-نجيب الكيلاني، أدب الأطفال في ضوء الإسلام، ط.3، بيروت، مؤسسة الرسالة 1991م.

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586
Volume 11, No 3, Année : 2022 Pp 513 - 530

Blended Learning Viability in Engaging Post-Graduate Students into Research Methodology Courses

جدوى التعلم المدمج في إشراك طلاب الدراسات العليا في مقياس منهجية البحث العلمي

* Dr. GUERZA Radia
د. قرزة راضية
Batna 2 University, Batna (Algeria)
r.guerza@univ-batna2.dz

Dep. Day : 27/02/2022	Acc. day: 30/05/2022	Pub. day: 02/09/2022

Abstract:
During the outbreak of the 21st century, the integration of blended learning has become an issue of great controversy. This latter is seemingly creating new ventures and modes in teaching, especially after the newly devised educational reforms. To assess the viability of blended learning on post-graduate learners, this small scale study has been carried out applying qualitative data collection procedures, namely interviews. The aim of this research project is to demonstrate a new research perspective for the investigation of hybrid learning. This paper addresses the following research query: "what are post-graduate students' perceptions and attitudes towards the use of Internet to study research methodology?" The results obtained through this study confirm the usefulness of blended learning though this latter could be somehow distractive, and, therefore, might affect negatively learners' academic achievement.
Keywords: Blended Learning, Teaching Modes, Educational Reforms.

ملخص البحث

في مطلع القرن الحادي والعشرين، أصبح إدراج التعلم المدمج موضوع جدل كبير. فقد بات– على ما يبدو – يعتمد على خلق مشاريع وأساليب جديدة في التدريس، وبخاصة بعد الإصلاحات التعليمية التي أعتمدت حديثا. لدراسة مدى فعالية التعلم المدمج وجدواه في أوساط طلابنا من فئة ما بعد التدرج و المسجلين في الدراسات العليا، فقد تم القيام بهذه الدراسة المعتمدة على تطبيق إجراءات جمع البيانات النوعية، وهي المقابلات. الهدف من هذا المشروع البحثي هو إظهار منظور بحثي جديد للتحقيق في التعلم الهجين. تتناول هذه الورقة التساؤل البحثي التالي: "ما هي آراء طلاب الجامعات حول استخدام الإنترنت في دراسة منهجية البحث؟". تؤكد النتائج التي تم الحصول

* Dr. GUERZA Radia: r.guerza@univ-batna2.dz

عليها من خلال هذه الدراسة على فائدة التعلم المدمج. ومع ذلك، يمكن لهذا الأخير أن يكون له أثار جانبية بطريقة أو بأخرى، كأن يكون مشتتًا بطريقة ما، وبالتالي، قد يؤثر سلبًا على التحصيل الدراسي للطلاب.

I. Introduction:

The 21st century has witnessed tremendous changes in the instructional modes devised by the expanded use of digital means and online teaching. Indeed, the integration of information technologies within the teaching-learning process has challenged face-to-face traditional methodologies. Its implementation required a re-consideration of the different teaching approaches and learning strategies. It has been documented that "blended learning", or used interchangeably as "hybrid learning" were introduced as new modes of instruction during the late 1990s. Little John and Pegler (2006) contended that "New types of learning activities challenge our thinking as to how learning might be facilitated, creating new etiquettes of learning and teaching, and shifting the concern of control from the teacher to the learner" (p.4). The perspective held within this study is that blended learning is an approach which will, in most cases, promote and expand the learning opportunities for 21st Century learners. This paper aims to shed light on the utility of combining online teaching with face-to-face instruction. Its core purpose is to account for students' attitudes towards the feasibility of blended learning in enhancing academic engagement. Also, it, accounts for the methodological process of generating the research question and hypothesis and arguing for the choice of the method used.

The current paper is structured around the following points. First, there is an attempt to contextualize the problem within its theoretical scope with an effort to address the main research queries. Second, an account of the most prominent definitions of the concept of blended learning has been provided. Finally, the remaining sections reflect upon the research method applied and the data analysis procedure in order to highlight the assumptions understood and grasped about this data elicitation tool.

II. Statement of the Problem:

Blended learning in the higher education sector has become an imposed reality especially during the pandemic crisis. Higher education reforms worked hard to integrate innovative modes at university level to enhance the quality of both teaching and learning. However, what has been observed in the current context, namely Batna 2 University, seems somehow perplexing wherein a scant number of teachers attempted to integrate the use of modern technologies as supportive pedagogic means. Despite the fact that many students are digital literates; some educational settings are still unable to cope with the challenging demands of teaching-learning fostered by modern technologies. Henceforth, the current study endeavors to address the issue of integrating blended learning within the higher education sector, considering students' perceptions, needs, and attitudes.

III. Research Questions:

This study falls within the realm of education where the world of teaching and learning is under scrutiny with an aim to understand, inform and improve practice. The goal is to "explain a phenomenon, describe a culture, disclose life, predict outcomes or assess variables and impacts." (Mears, 2012, p.170). Data collection methods are determined by clarifying both the research questions and the research purpose, which the aim is, as suggested by Mears (2012), "to reveal broad patterns or trends across populations." (p. 170). Thus, the current piece of research could be interested in the qualitative paradigm where deep insights and interpretations of variables and perceptions are taken into account.

To investigate the viability of blended learning on academic engagement, it is fundamental to formulate a well stated research question aiming at eliciting valid data. In fact, the purpose is to end up with an empirical piece of research project to "demonstrate both conceptual clarity and a good fit between the different component parts of the research, especially between its questions and its methods." (Punch, 2009, p.57). Miles and Heberman (1994) point out that "developing research questions is a valuable defense against the confusion and overload that is possible in the early stages of research." (p.57). Punch added that "the research can make considerable progress towards identifying specific research questions, particularly when professional knowledge about the topic is brought to the research" (p.57).

To investigate the viability of blended learning, a research question has been formulated aiming at generating data. Starting from one general question to

first discern the topic, it has been agreed upon: "**Can Internet be a useful tool to enhance learners' academic performance?"** With respect to the type of participants required and the quality of data, this question has been refined into: **"What are post-graduate students' perceptions and attitudes about the use of internet to study research methodology?"**

In the process of devising the research question, there has been a move from the general to the specific focus of the research. Punch asserts that "general research questions are […] not […] directly answerable because they are too general". (p.60). Consequently, specific research questions should be specific and precise.

With reverence to this, Shavelson and Towne (2002) contend that "Many scientists owe their renown less to their ability to solve problems than to their capacity to select insightful questions for investigation." (p. 72). This process attempts to reveal our ability as researchers in undertaking a given investigation because a research question is meant, according to Dörnyei (2011), "to provide orientation to the research methodology that can best achieve the research purpose." (p.73).

More importantly, when deciding for research questions one should consider whether these latter are worth asking and worth answering. Based on this premise, the research question formulated considers the research participants and looks at the data needed. Actually, the question is whether this research generates or measures data. This would likely help to contextualize the issue.

In addition, to decide for a good enquiry, the suggested question has been shed upon Thomas's (2013, pp. 6-11) four dichotomies in designing a research question, such as: What's the situation? What's going on here? What happens when? What is related to what? These questions might stand as acceptable as starting points for the current project, knowing that each of them infers "different kinds of complexity" and each of them would lead to different kinds of inquiry. Henceforth, the following questions were asked:

1. Am I going to describe a given situation?
2. Am I going to interpret a given situation to illuminate what is going on?
3. Does X cause Y?

4. What is the relationship between X and Y?

Thomas (2013) asserts that "all of these four types of questions lead to their own routes of inquiry and will cause the researcher to lean lightly or heavily toward a particular kind of approach and design." (p. 14). Based on the type of the research questions addressed, interviewing is commonly believed to equate with matters of how or what related to lived experience; for example:

- What are the long-term consequences of…?
- What is the experience of…?
- What characteristics emerge when…?
- How does participation in…?
- How do changes influence…?
- How do students perceive…?

Accordingly, in the pursuit of in-depth inquiry and understanding of blended learning in the current academic settings and to first discern the topic, there was an agreement upon a "Prima Facie" research question which is**: "Can Internet be a useful tool to enhance learners' academic performance?"**. At first glance, this question looked too broad. It has, then, been revised into a more precise research question: **"what are post-graduate students' perceptions and attitudes about the use of Internet to study Research Methodology?"** Through this question, the aim is to explore students' perceptions and attitudes about the use of Internet and, in particular, its influence on how they would use it to engage their studying of Research Methodology. More specifically, the core issue was to know "to what extent can Internet facilitate students' engagement in learning?"

To probe the current research question, qualitative face-to-face interviews have been deployed, as a data collecting tool to have access to information needed.

IV. Understanding Blended Learning:

Although, the literature has not documented a decisive origin of the term "blended learning", many scholars like Driscoll (2003, cited in Friesen (2012, p.2) defined blended learning as follows:

1. "To combine or mix modes of web-based technology (e.g., live virtual classroom, self-spaced instruction, collaborative learning, streaming video, audio, and text) to accomplish an educational goal.

2. To combine various pedagogical approaches (e.g., constructivism, behaviorism, cognitivism) to produce an optimal learning outcome with or without instructional technology;

3. To combine any form of instructional technology (e.g., videotape, CD-ROM, web-based training, film) with face-to-face instructor-led training.

4. To mix or combine instructional technology with actual job tasks in order to create a harmonious effect of learning and working".

Additionally, Friesen (2012) coined the term blended learning to refer to "almost any combination of technologies, pedagogies, and even job tasks" (p. 2). Within the same respect, Procter (2003) considers blended learning as "the effective combination of different modes of delivery, models of teaching, and styles of learning" (p.4). However, some revolutionary definitions to the newly set concept of blended learning have been proposed to refer to the combinations of face-to-face teaching modes with computer-mediated instruction (Graham, 2006). In concordance with this, for Friesen (2012), blended learning refers to the combination of "Internet and digital media with established classroom forms that require the physical co-presence of teacher and students" (p.1). From the former definitions, it could be contended that blended learning is conceptualized as a teaching mode that equates technology-mediated tools with face-to-face instruction in real-time contexts.

V. Research Methodology Design

To explore the addressed research question, a qualitative approach has been deployed wherein interviews have been used as data collection tools. An in-depth account of qualitative interviews as a research method is given. Consequently, an exploratory semi-structured interview schedule has been designed to generate data and gather descriptions from the interviewees with respect to blended learning and academic learning. Kvale (1996) posits that "the qualitative research interview seeks to describe and understand the meanings of central themes in the life world of the subjects. The main task in

interviewing is to understand the meaning of what the interviewees say." (p.1).

To fulfill the objectives of the current research and the quality of data needed, qualitative interviews are believed to allow for more probing than questionnaires. It can provide in-depth information and allow good interpretive validity (Opdenakker, 2006).

The interview was recorded with the permission of the participants. The next step in this research project was data transcription and analysis. What is worth mentioning at this level is that in this phase, the steps of coding, categorizing and attributing specific themes for the data set by the NVIVO Software have been considered. In what follows a detailed description of this data eliciting technique with its strengths and weaknesses.

VI. Interviews as a Data Gathering Tool:

Dörnyei (2011) posits that "interviewing is a frequent part of the social life surrounding most of us: we can hear interviews on the radio, watch people being interviewed on television, and we ourselves often participate in interviews of various types either as interviewers or interviewees." (p. 134). As Miller and Crabtree (1999) point out, "the interview genre with its turn-taking conventions and expectations for participant roles, etiquettes, and even linguistic phrases is usually shared cultural knowledge. It is exactly because interviewing is a known communication routine that the method works so well as a versatile research instrument. In fact, although there is a range of qualitative research techniques available for researchers, the interview is the most often used method in qualitative inquiries. It is regularly applied for diverse purposes." (p.134).

According to Kvale (1996), a qualitative research interview seeks to cover both a factual and a meaning level, though it is usually more difficult to interview on a meaning level. Mc Namara (1999) claims that "interviews are particularly useful for getting the story behind a participant's experiences where the interviewer can pursue in-depth information around the topic. They may be useful as follow up to certain respondents to questionnaires; for example, to further investigate their responses." (p. 1). For Frey and Oishi (1995), Interviews are "purposeful conversations in which one person asks prepared questions (interviewer) and another answers them (respondent)." (p.1).This is done to gain information on a particular topic or a particular area

to be researched. Interviews are useful tools which can lead to further research using other methodologies such as observation and experiments (Jensen and Jankowski, 1991, cited in Oatey, 2014, p. 1). Gill et al., (2008) confirm that "the purpose of the research interview is to explore the views, experience, beliefs and/or motivations of individuals on specific matters. Qualitative methods, such as interviews, are believed to provide a deeper understanding of social phenomena that would be obtained from purely quantitative methods such as questionnaires. Interviews are, therefore, most appropriate where little is already known about the studied phenomenon or where detailed insights are required from individual participants. They are also particularly appropriate for exploring sensitive topics where participants may not want to talk about such issues in a group environment." (p.2). Thomas (2013) claims that "an interview is a discussion with someone in which you try to get information from them. The information may be facts or opinions or attitudes, or any combination of these." (p.194). For Boyce and Neale (2006) "In-depth interviewing is a qualitative research technique that involves conducting intensive individual interviews with a small number of respondents to explore their perspectives on a particular idea, program, or a situation. For example, we might ask participants, staff, and others associated with a program about their experiences and expectations related to the program, the thoughts they have concerning program operations processes, and outcomes, and about any changes they perceive in themselves as a result of their involvement in the program." (p.3). Boyce and Neale added that "interviews are useful when you want detailed information about a person's thoughts and behaviors or want to explore new issues. In-depth interviews are often used to provide context to other data such as outcome data offering a more complete picture of what happened in the program and why. For example, you may have measured an increase in youth visits to a clinic, and through in-depth interviews you find out that a youth noted that she went to the clinic because she saw a new sign outside of the clinic advertising youth hours. You might also interview a clinic staff member to find out their perspective on the clinic's 'youth friendliness." (p.3). In fact, interviews are "purposeful interactions in which an investigator attempts to learn what another person knows about a topic, to discover and record what that person has experienced, what he or she thinks and feels about it, and what significance or meaning it might have. This process appears to be innately simple and intuitive." (Mears, 2012, p.170).

Qualitative interviews are divided into three basic types: **structured**, **unstructured** and **semi-structured**. For Thomas (2013) "each involves the interviewer in face to face contact or telephone contact with another person, namely the interviewee." (p. 194). De Valenzuela and Shrivastava (2014) provided another typology for qualitative interviews:

1. **"Informal, conversational Interview** where no pre-determined questions are asked, in order to remain as open and adaptable as possible to the interviewee's nature and priorities. During the interview, the interviewer "goes with the flow." (p.8).

2. **General Interview guide approach:** This is intended to ensure that the same general areas of information are collected from each interviewee. This provides more focus than the conversational approach, but still allows a degree of freedom and adaptability in getting the information from the interviewee.

3. **Standardized, open-ended interview** in which the same open-ended questions are asked to all interviewees. This approach facilitates faster interviews that can be more easily analyzed and compared.

4. **Closed, fixed-response Interview** where all interviewees are asked the same questions and asked to choose answers from among the same set of alternatives. This format is useful for those not practiced in interviewing." (p.8).

With respect to Thomas's (2013) categorization, the structured interview is "a meeting with another person in which you ask a pre-determined set of questions. Beyond this set of questions there is very little scope for further follow-up - little scope for pursuing an interesting comment from the interviewee. The idea behind this structure is that there is a degree of uniformity provided across the different interviewees you meet. The interviewee's responses will be recorded on a form that will probably mix different kinds of response, both open-ended and closed." (p. 196). Structured Interviews are, essentially, verbally administered questionnaires, in which a list of pre-determined questions are asked with little or no variation and with no scope for follow up questions to responses that warrant further elaboration. Consequently, they are relatively quick and easy to administer and may be of particular use if clarification of certain questions are required or if there are likely to be literacy or numeracy problems with the respondents.

Conversely, unstructured interviews do not reflect any preconceived theories or ideas and one performed with little or no organization (Chadwick, 2008, cited in Gill et al., 2008, p.2). It is "like a conversation. There is no predetermined format to the interview beyond your general interest in the topic you do not meet your interviewee with a pre-specified list of questions. The idea behind the unstructured interview is that interviewees should be allowed to set the agenda. They should be the ones who are determining the important issues to be covered. This is of course what is wanted in interpretive research: in this kind of research you are looking for your respondents to set the scene and let them tell you what the issues are. As researchers, we are supposed to go in with an open mind and it is important that the 'frame' set for the research allows the interviewee scope to do this." (Thomas, 2013, p. 197). Such an interview may simply start with an opening question such as: "can you tell me about your experience of visiting the dentist?" and will then progress based, primarily, upon the initial response. Unstructured interviews are usually very time consuming (often lasting several hours) and can be difficult to manage, and participate in, as the lack of predetermined interview questions provides little guidance on what to talk about (which many participants find confusing and unhelpful). Their use is, therefore, generally only considered where significant "depth" is required, or where virtually nothing is known about the subject area (or a different perspective of a known subject area is required." (Gill et al., 2008, p. 2).

Nonetheless, the semi-structured interviews provide the best of both worlds as far as interviewing is concerned, combining the structure of a list of issues to be gathered together with the freedom to follow up points as necessary. Semi-structured interviews as stated by Stewart (2008) consist of "several key questions that help to define the areas to be explored, but also allows the interviewer or interviewee to diverge in order to pursue an idea or response in more detail. The interview format […] provides participants with some guidance on what to talk about, which many find helpful. The flexibility of this approach, particularly compared to structured interviews, also allows for the discovery or elaboration of information that is important to participants." (p. 2).

Based on the previous perspectives and to investigate the research question, an exploratory semi-structured interview schedule (Appendix1) has been developed which could generate data as well as weigh the different perceptions of post-graduates with respect to the viability of blended learning

on academic engagement. The interview schedule is built upon Seidman's (2006), cited in Arthur et al., (2012, p. 171) categorization.

VII. Data Collection:

In the data collection process, the interview was recorded using a personal phone with the consent of the participants. Besides, some notes have been taken during the interview to capture other additional information. In fact, the process of data collection relied heavily on the recording as this latter allowed for capturing the essence of what has been sought for. During the data collection process, body language has been avoided to the maximum in order not to influence the respondents' answers and to keep the validity of the process. Mutual trust and personal rapport has been established during the first contact with the interviewees. There was a huge attempt to keep the respondents in a non-threatening environment, and the researcher managed to make the informants feel comfortable with the questions.

VIII. Data Analysis:

Having collected the data is half the process, and now the other half must be addressed. As this study is qualitative in nature, and because this study accounts for a naturally occurring data, it is necessary to denote the different processes undertaken in a qualitative analysis. Indeed, qualitative analysis is used in this project to delineate the different analytical strategies starting from "the deductive categorization to inductive pattern finding." (Dörnyei, 2011, p. 242).

First, data has been transcribed (Appendix 2) and stored automatically in the researcher's personal computer for further consultation. In fact, this is a time consuming process especially if the quality of the recoding was not good. The only factor worth mentioning about data transcription is that it helps us to scrutinize data thoroughly. Concerning this small scale project, the same steps of the NVIVO Software, in terms of coding and attributing themes to the data set, have been followed. Looking at the data, the following categorization has been reached:

1. Times spent on the net
2. The usefulness of the net.
3. Internet and Learning engagement.

4. Pros and Cons of the net.

In this paper, only one participant's views and perceptions have been reported due to managerial constraints. In what follows, some of the attributed themes that have been recorded, for instance, "A couple of times a week" represents the learner's time spent on the net. "I can get a lot of ready-made information" has been attributed "the usefulness of the net" theme. In fact, the answer to this question has raised the idea to how specific the research question was. With regard to the third theme, the participant found the net more helpful in areas where she could exchange information with other persons. What is worth mentioning in this phase is that the need for a follow-up question to extend how and why that might be significant for learning engagement stand mandatory. As far as the last theme is concerned, the respondent affirmed that we should not deny the usefulness of the net in our academic endeavor though this latter could be somehow distractive, and therefore affects negatively academic achievement.

IX. Discussion:

The first reflections on this process were that it was really an interesting experience. The whole process was really enlightening as it causes us to consider a number of important issues in writing research questions and associated interview schedules. In the activity leading up to formulating the questions, the researcher had to consider what type of questions should be asked, should he prompt, generate or probe?

In the execution of the interview, it has been recognized that some other important questions popped up during the interview. The researcher, then, started from the premise to give the total freedom to the participant to answer genuinely the questions with one purpose in mind to get the most from the participant. The researcher also avoided using any facial or body language that would distort the process of the interview. In fact, data collection through interviewing can be an intense experience and a sensitive process especially in the social sciences as we have this close contact with individuals' lives and experiences. It sometimes can be too personal and, here, questions asked are given due value. As Swift et al., (2007) claimed "researchers are often well versed in outlining the importance of protecting participants, the ways they intend to do this and the possible consequences of the research process upon the lives of those being studied." (p.328). To solve this, open mindedness and

flexibility are key. Finally, insights regarding the schedule of an appropriate interview have been well grasped at the end of this project.

X. Conclusion:

One can conclude with Dörnyei's (2011) claim stating that "the interview is a natural and socially acceptable way of collecting information that most people feel comfortable with and which can be used in a variety of situations and focusing on diverse topics to yield in-depth data. The Interviewer's presence allows for flexible approaches, probing into any emerging new issue, while the interview guide helps to maintain a systematic coverage of the domain. The main weakness of the interview is that it is time consuming to set up and conduct, and that it requires good communication skills on the part of the interviewer, which not all of us have naturally." (p.143).

In fact, what has been grasped is that interviewing could generate interesting data due to its versatile quality. However, one needs to acquire the necessary skills to ensure both the validity and reliability of the findings. This method helped in answering the main query raised stating that blended learning could be a double edged tool that might have a dual effect, and that should be approached wisely. For the analytical part, it has been learnt that one might harness the research project for further debate and maybe use other data collection methods and procedures. From above, if one has to draw a lesson from this experience, one should say: "open mindedness is a requirement for good interviews that lead to good quality data and high response rates".

XI. References:

-Arthur, Waring, Coe and Hedges. (2012). Research Methods and Methodologies in Education. California. Sage Publication.

-Boyce and Neale. (2006). Conducting In-Depth Interviews: A Guide for Designing and Conducting In-Depth Interviews for Evaluation Input: Pathfinder International Tool Series. Monitoring and Evaluation-2 [Available online] from http://www.cpc.unc.edu/measure/training/materials/data-quality-portuguese/m_e_tool_series_indepth_interviews.pdf

-Chadwick. (2008). In Gill, Stewart, Treasure and Chadwick. (2008). Methods of Data Collection in Qualitative Research: Interviews and Focus

Groups. [Available online] from http://www.nature.com/bdj/journal/v204/n6/full/bdj.2008.192.html

-De Valenzuela and Shrivastava. (2014). Interview as a method for qualitative research. [Available online] from: http://www.public.asu.edu/~kroel/www500/Interview%20Fri.pdf

-Driscoll, M. (2003). "Blended Learning: Let's get Beyond the Hype." IBM Global Services. [Available online] from: https://www.researchgate.net/publication/286029739_Blended_learning_Let's_get_beyond_the_hype/link/5dbb27074585151435dac79b/download

-Dörnyei, Z. (2011). Research methods in applied linguistics. Oxford. Oxford University Press.

-Frey and Oishi (1995) How to Conduct Interviews by Telephone and in Person. London: Sage.

-Friesen, N. (2012). Report: Defining Blended Learning. [Available online] from: https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf

-Gill, Stewart, Treasure and Chadwick. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus Groups. [Available online] from http://www.nature.com/bdj/journal/v204/n6/full/bdj.2008.192.html

-Graham, C.R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C.J. Bonk & C.R. Graham (Eds.), The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs (pp. 3–21). San Francisco: JosseyBass/Pfeiffer.

-Jensen and Jankowski. (1991). Handbook of qualitative methodologies for mass communication research. London. Routledge.

-Kvale. (1996). Interviews an introduction to qualitative research interviewing. Sage Publications.

-Little John, A. and Pegler, C. (2006). Preparing for blended e-learning: understanding blended and online learning. London. Routledge.

-Mc Namara. (1999). General guidelines for conducting interviews. Minnesota.

-Mears. (2012). "In-depth Interviews". In Arthur et al., (2012). Research methods and methodologies in education. Sage Publication.

-Miller and Crabtree. (1999). "Depth Interviewing". In Crabtree and Miller (Eds.) Doing qualitative research. London. Sage Publications.

-Miles and Heberman. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. London. Sage Publications.

-Oatey. (2014). "The Strengths and Limitations of Interviews as a Research Technique for Studying Television Viewers". [Available online] from http://www.aber.ac.uk/media/Students/aeo9702.html

-Opdenakker. (2006). "Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research". [Available online] from: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/175/391

-Procter, C. (2003). Blended Learning in Practice. [Available online] from: https://usir.salford.ac.uk/id/eprint/27428/2/BlendedLearningInPractice.pdf

-Punch (2009) Introduction to Research Methods in Education. London: Sage Publications.

-Seidman (2006) Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social sciences. New York: Teachers College Press.

-Shavelson and Towne (2002) Scientific Research in Education. Washington D.C.: National Academies Press.

-Stewart (2008): In Gill et al., (2008) Methods of Data Collection in Qualitative Research: Interviews and Focus Groups. [Available online] from: http://www.nature.com/bdj/journal/v204/n6/full/bdj.2008.192.html

-Swift, James, Kippen and Liamputton (2007) "Doing Sensitive Research: What Challenges do Qualitative Researchers Face?": Qualitative Research. Los Angeles. Sage Publications. [Available online] from: http://www.sagepub.com/mertensstudy/articles/Ch_8-4.pdf

-Thomas. (2013). How to Do Your Research Project: A Guide for Students in Education and Applied Social Sciences. London: Sage Publications.

XII. Appendices:

IX.1. Appendix1: Interview Schedule:

1. How often do you use Internet for your learning?
2. In what ways you think Internet can be useful for your learning?
3. Can you tell me how far does internet build students' engagement in learning?
4. Tell me more about how internet has enhanced your engagement in learning with others?
5. What do you think of Internet as a learning tool?
6. According to you what are the pros and cons of using internet in our learning?

IX.2. Appendix2: Interview Transcript:

Interviewer: Good Morning. How often do you use Internet for your learning?

Interviewee: Uh….A couple of times a week.

Interviewer: Thank you. Three times?

Interviewee: A couple of times. Yeah! A couple of times.

Interviewer: So, in what ways you think internet can be useful for your learning?

Interviewee: In many ways. I think there is uhhh just there is a lot of information out there. A lot of information ready available for you so you can use it. That is really useful. It is really useful.

Interviewer: So, Can you tell me how can internet build students' engagement in learning?

Interviewee: Sorry! Would you repeat please!

Interviewer: Can you tell me how far Internet builds students' engagement in learning?

Interviewee: umm, umm I don't know! Oh! I suppose you have got uhh if you have got already access to that wide range of information that can uhh you can exchange that information so you don't have to struggle a lot if somebody would have it you can easily get if you are working between groups you can get easily engaged. But I am an old fashioned person I don't like to get in touch with people through the net I prefer face to face contact.

Interviewer: So, can you tell me more about how internet has enhanced your engagement in learning with others?

Interviewee: umm from a professional prospect I think I have been able to access information easily it is very quick it does not cost me anything I haven't to go anywhere to get what I need. Teachers could send stuff when I need it where I need it. I can send that information out to people easily. They could send it to me when they find it I find that quite useful.

Interviewer: What do you think of Internet as a learning tool?

Interviewee: umm I think it has its advantages but it can also becoming quite distractive as it does not enhance people's learning.

Interviewer: These are the questions. Thank you very much!

Interviewee: Thank you for you.

Interviewer: So according to you we cannot rely on the internet as an immediate tool for learning?

Interviewee: I think it makes you quite lazy. You can go to Wikipedia and get the information you print it and that's it, but if you read a book you have to go physically and seek for the information if you rely on the internet you can get very lazy as you rely on what you find on the internet and you don't want to search for but if you go to Wikipedia anybody can put stuff on it you don't know whether that information is reliable or not. So you get lazy at the end.

Group: Thank you very much Thanks a lot Thank you so much for your collaboration.

Interviewer: Another question after deep reflection with the group members. We felt the need for a follow up question.

Interviewer: According to you what are the pros and cons of using internet in our learning?

Interviewee: umm pros I think the information is readily available It does not cost you anything. You can learn in your particular way. As a con I think it makes you lazy and you don't know whether the information is accurate because it is online and this is my personal opinion alright

Group Members: Thank you very much Thank you!

Interviewee: Thank you. Thanks!

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586
Volume 11, No 3, Année : 2022 Pp 531 - 541

Colonial Islamophobia in the Texts of the Algerianist Writer Louis Bertrand

الإسلاموفوبيا الإستعمارية في نص الكاتب الجزائرياني لويس برتراند

*Sara Djadi[1], Nadia Naar/Gada[2]
صارة جعدي [1] نادية نعار/قادة [2]
University Mouloud Mammeri of Tizi Ouzou (Algeria).
جامعة مولود معمري تيزي وزو (الجزائر)
sara.djadi90@gmail.com [1] / nadiagada0@gmail.com [2]

Dep. Day : 25/02/2022	Acc. day: 06/05/2022	Pub. day: 02/09/2022

Abstract:
The present paper explores the issue Islamophobia which dominates the current political and social arena from a new perspective. Islamophobia in fact is not a product of current circumstances. Its origins go back to the earliest conflicts between Christians and Muslims during the Crusades and later during the colonial campaigns. The aim of this study is to investigate the relationship between Islamophobia and colonialism in the oeuvre of Louis Bertrand. It analyzes the functioning of Bertrand's discourse on Islam and Muslims in the colonial space of Algeria. Moreover, it shows how Islamophobia constitutes an elemental pillar of the colonial ideology that dominated the French Colonial Literature of the late nineteenth and the early twentieth century. For this reason, the study draws on Edward Said's *Orientalism* and his assumptions about the representation of Muslims in his *Covering Islam*.

Keywords: Colonial Islamophobia, colonial ideology, Louis Bertrand, French Colonial Literature.

ملخص البحث

إن الإسلاموفوبيا التي تهيمن على الساحة السياسية والاجتماعية الراهنة ليست وليدة للظروف الحالية؛ إذ تعود أصولها إلى أولى الصراعات بين المسيحيين والمسلمين خلال الحروب الصليبية، ولاحقا خلال الحملات الاستعمارية. تبحث هذه الورقة في العلاقة بين الإسلاموفوبيا والاستعمار في كتابات لويس برتراند. من خلال تحليل خطاب برتراند حول الإسلام والمسلمين في الجزائر كمستعمرة فرنسية، يتبين لنا كيف تشكل الإسلاموفوبيا ركيزة أساسية للإيديولوجية الاستعمارية التي هيمنت على الأدب الاستعماري الفرنسي في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل

* corresponding author. Sara Djadi. Email. Sara.djadi90@gmail.com

القرن العشرين. وللقيام بذلك، تستند الدراسة إلى فرضيات إدوارد سعيد حول الاستشراق وطريقة تصوير المسلمين في كتابه *تغطية الإسلام*.

كلمات مفتاحية: الإسلاموفوبيا الاستعمارية، الأيديولوجيا الاستعمارية، لويس برتراند، الادب الاستعماري الفرنسي.

1-Introduction :

The main objective of the present study is to explore the issue of Colonial Islamophobia which has not received enough attention. The study takes the Algerianist writer Louis Bertrand (1866-1941) and some of his texts (*La Cina* 1901, *Le Sens de l'ennemi* 1917, *Jean Perbal* 1925, *Devant l'Islam* 1926, *Histoire d'Espagne* 1932, *Sur les routes du sud* 1936) as a case study since his colonial islamophobic sense is scattered over different works rather than one specific text. It aims to shed light on the functioning of religion in the French colonial context and the feelings of hate and fear that it generated. The importance of this study resides in continuous relevance in recent times since islamophobia is still reigning in our world.

Louis Bertrand's texts exhibit a high xenophobic sense which he calls "le sens de l'ennemi" and "le sens de ce qui n'est pas moi."(1925: 119) He is a writer whose fear and hate for everything "different" from his identity whether national, religious, or cultural gave shape to his ideological orientations and fictional as well as nonfictional writing. His early colonial contact with the German invader in his Loraine and later with the Muslim in Algeria heavily contributed in the construction of his xenophobic personality. In one of his autobiographical writings, he explains the reason behind his feelings saying: "en ma qualité d'homme de la frontière - et la frontière la plus menacée en France – j'avais, plus que les autres Français, le sens de l'ennemi." [As a frontier man, the most threatened frontier in France, I believe in the sense of the enemy more than other French people.] Therefore, Bertrand regards people of disparate belonging as enemies and as a symbol of threat against the French integrality.

More specifically, Bertrand shows particular sentiments of animosity and disdain for Muslims. An anti-Muslim rhetoric features his texts about Algeria wherein a range of negative images and stereotypes about the colonized Muslim are perpetuated. His misrepresentations synchronously reflect the writer's colonial ideology and anti-Muslim creed. Against this

background, the present paper locates Bertrand's narratives within the discourses of "Colonial Islamophobia." It addresses the ways in which this compound ideological construction functions in the author's writing and how it gives it its shape. Therefore, the concept of "Colonial Islamophobia" is first defined and then related to Edward Said's "Orientalism" in an attempt to delve into the interplay between the colonial and Islamophobic ideologies.

2- Colonial Islamophobia:

Islamophobia, as the word literally indicates, is the phobic attitudes towards Islam and Muslims. Generally, it represents an extreme fear, hate, and disdain of Islam and everything related to this religion. Despite its modern manifestation in what is recently called the "Terrorist Muslim", it was an elemental part of the European far history. As Tomaž Mastnak explains, "The ideological complex we now refer to as Islamophobia is rooted in far older traditions of hostility toward Muslims. These traditions have, over a span of centuries, shaped Latin Christianity and European identity in fundamental ways." (2010: 30) Islamophobia, accordingly, is an old story of Christian European animosity towards Islam. Such hate is still dictating the ways in which the European sees the Muslim and behave with him. The Muslim represents for him a source of danger, skepticism, and hate. Islamophobia constitutes a discriminatory creed which results in unreasonable postures and practices towards Muslims like the New Zeeland mosque attack in 2019.

The Runnymede Trust Commission, a forerunner in Islamophobia studies, defines the term as an "unfounded hostility towards Islam." (1997: 04) It delineates that Islamophobia "refers also to the practical consequences of such hostility in unfair discrimination against Muslim individuals and communities, and to the exclusion of Muslims from mainstream political and social affairs." (Ibid) The practical consequences The Runnymede Trust mentions manifest in the people's perceptions of, statements about, and behavior with Muslims, their beliefs, their symbols, and their figures. Islamophobes identify Muslims in a denigrating manner and therefore alienate them from the course of civilization. They consider Islam as a stagnating doctrine which does not allow people to adopt the new civilized ways of living.

Naser Meer, in his study of Islamophobia towards Muslims living in Europe, defines the term in a way that echoes The Runnymede Trust's. He maintains that,

> L'islamophobie inclut la suspicion, le dégoût ou la haine d'individus– ou du groupe - musulmans, considérant leur « musulmanité » réelle ou

> supposée comme un trait négatif. Elle renvoie donc à une logique raciale, et non pas simplement théologique, et peut prendre plusieurs formes, à travers des attitudes, des comportements, des discours et des images. (2019: 11)

[Islamophobia includes suspicion, disgust or hatred of Muslims - individuals or groups-, viewing *their* real or perceived "Muslimanity" as a negative trait. It thus refers to a racial logic, and not simply to a theological one, and it can take many forms, through attitudes, behaviors, speeches and images.].

Accordingly, Islamophobia is a phenomenon in which the Muslim is reified into an object of suspicion and antipathy which are reflected in different discursive forms. Meer also emphasizes the racist aspect of the Islamophobic ideology relating it to the field of cultural racism wherein people are excluded on the basis of their cultural belongings. Such practices are noticed in preventing Muslim woman wearing *Hijab* from entering public spheres like universities for example.

Aside from The Runnynede Trust's and Meer's horizontal definitions that are based on one group's rejection of another "different" group epitomized in the Muslim, Enes Bayrakli and Farid Hafez provides a more profound conception in which the vertical relationship between the Islamophobe and Islam is stressed. Putting it in a frame of power and dominance, Bayrakli and Hafez see that,

> It is about a dominant group of people aspiring to seize, stabilize and widen their power by means of defining a scapegoat –real or invented – and excluding this scapegoat from the resources, rights and definition of a constructed 'we.' Islamophobia operates by constructing a static 'Muslim' identity, which is attributed in negative terms and is generalized for a whole group of Muslims, often placed in opposition to ruling governments. […] Islamophobia, as a form of racialized govermentality, aims at undermining power- critical Muslim identity that especially questions the assumptions of a Western epistemological hegemony that is shared by Muslim elites. (2019: 01-02)

As the quote shows, the writers understand Islamophobia in the context of power discourses where the dominant "we," in an attempt to perpetuate and enhance its power, constructs the Muslim as "Other" onto which generalized reductionist traits are projected. Thereby, the Muslim is confined to a position of inferiority and subjection, and his threat towards the "we" is regulated.

Bayrakli and Hafez's perception of Islamophobia recalls colonial discourse and its functioning. The two notions have various common points

and they follow the same logic of power hierarchy in which the dominant/dominated Binarism is the basis for identity construction of both sides. In both cases, the more powerful is trying to enhance his status and keep the less powerful in a position of permanent subordination and subservience. Due to the similarity between the two discourses, they can go hand in hand and nurture each other in the context of colonialism in Muslim lands. Therefore, the concept "Colonial Islamophobia" is valid.

"Colonial Islamophobia" can be identified as the ways in which the colonizer tries to impose his rule over the colonized Muslim through portraying him as a permanent threat to the colonial system and as a culturally and racially backward in a need for the colonizer's control. In the discourse of Colonial Islamophobia, Islam is redeemed the main cause of the inferiority of the colonized. Islam is equated with violence, obscurity, fanaticism, and irrationality. The intricate interplay between Islamophobia and colonialism stems from the fact that the latter is in essence a Christian construction. In this regard Andrew Shryock argues that,

> the elaboration of a fundamentally hostile Latin Christian attitude toward Muslims was an outcome of the deep internal crisis of the Western Christian world in the eleventh century. This crisis in Europe led to the Crusades and to an assemblage of anti-Muslim sensibilities that has survived for centuries. (2010: 12)

From Shryock's words, it is obvious that colonialism of modern times is a continuity of an old Christian antagonism towards Islam and this is exactly what Bertrand calls for in his works. He regards the French Colonization of Algeria as a continuity of the previous Latino-Christian civilization in the area which it was interrupted by the Muslims who constitutes a jeopardy of this continuity. Colonialism in his view represents the Crusades in a new shape. Thus, the study of Colonial Islamophobia shows more about the centrality of religion in power relations of the modern world.

3- Islam/Muslim through colonial eyes:

Colonial Islamophobia and Orientalism are similar systems of representation which center around the classification and the description of "Other" groups. Though Edward Said does not mention Islamophobia as a concept in his writings, he speaks of "a remarkable tradition in the West of enmity toward Islam," (1980: 26) and which he describes as "Orientalist." (1981: 04) The subject is addressed in his *Covering Islam* which is considered by the critic as complementary to his book *Orientalism*. He attests that "Orientalism carries within it the stamp of a problematic European attitude towards Islam, and it is this acutely sensitive aspect of Orientalism around

which my interest in this study turns." (1979: 74) According to Said's words, it can be concluded that Colonial Islamophobia can be anchored in the Orientalist studies regarding Islam a part of the Orient.

Many critics interested in the field of Islamophobia corroborate the view that most stereotypes associated with Islam and Muslims are developed from Orientalist discourses and the evolvement of Islamophobic thought is related to European colonialism. (Kumar, 2012: 42, Maira, 2011: 111) This study adopts the same stance and appropriates Said's theory to fit the analysis of colonial Islamophobia. On this basis, Said's definition of Orientalism can be applied to the concept which can be defined as "a style of thought based upon an ontological and epistemological distinction made between [Islam] and 'the Occident.'" (1979: 04) Accordingly, the Muslim in a colonial space is identified in opposition to the European colonizer who represents rationality, progress, and civilization.

For the European Islamophobe, the Muslim is always seen with negativity. He is a representative of a hereditary violence for which he is feared and an irreparable backwardness for which he is underestimated. As Said states, Islam "come[s] to symbolize terror, devastation, the demonic hordes of hated barbarians." (1979: 59) The image of the hostile and barbaric warrior has persisted in the European *imaginaire*. Moreover, it has been believed that the Islamic cult followers are characterized by a limited intellect and indolence. "The Arabs and Islam," Said confirms, "represent viciousness, veniality, degenerate vice, lechery, and stupidity in popular and scholarly discourse." (1980: 26) Such degenerate traits make of the Muslim an object of disdain and hate.

4-Bertrand's vision toward Muslims:

As an Islamophobe, Bertrand's anxieties at the French colonial continuity in Algeria whose local population are Muslims brings to the surface his feelings of dread of and contempt for them. An overt expression of such sentiments dominates his writings in which he perpetuates a range of misrepresentations emphasizing the Muslims' "Otherness."

For Bertrand, the Muslim is constructed as an eternal enemy who represents a constant threat to Christianity and its enterprises like the French Empire. Conveying his opinion, Bertrand declares: "Dès le lendemain de mon arrivée, je sentis en lui [l'indigène algérien] l'ennemi – un ennemi qui n'a rien oublié, rien pardonné, et qui désarmé pas." (1936: 72) Accordingly, the writer emphasizes the point that the Algerian as all Muslims has never overcome his old conflicts towards the Christian colonizing power and has never ceased his war against it. In saying so, the author warns against

indifference to the Muslim or minimization of the danger he can pose as he shows his residual fear of Islam.

Bertrand's stance towards Islam reinforces Said's claim that Islam is a "lasting trauma" for all Europeans (1979: 59) and "that Islam outstripped and outshone Rome cannot have been absent from the mind of any European past or present." (Ibid: 74) With regard to the influence of the history of the Latin Roman Empire who was a symbol of Christian power on Bertrand's thoughts and ideologies, one can see the link between his fears of Islam and his aspirations of rebuilding the lost grandiose of Roman Empire in the Algerian and North African territories which was destroyed by Muslims. Bertrand seems afraid that the French colonial projects in Algeria fail because of the Algerian Muslims. An extract from his *La Cina* confirms his feelings,

> Vous savez qu'en ce moment, tout l'Islam s'agite, des grandes Indes à l'Hinterland algérien. Des confréries fanatiques parcourent les oasis en prêchant contre nous la guerre sainte. Ici même la propagande s'exerce sous nos yeux. Le danger est imminent. Les Algériens ne tarderont pas à s'en rendre compte. (1901: 262-263)

By these words, the author shows how religion plays a vital role in the Algerian colonial space where the Islamic cult can fuel people to rise against the French rule and throw it.

For Bertrand, the Muslim is an agent of fear because of two main reasons which are malice and violence. The writer suspects the Muslim's deeds and intentions believing that he is malicious. Despite the appearance of being tamed and regulated, he prepares for the day when he rebels against his colonizer. In *Devant l'Islam,* Bertrand expresses this view saying,

> Les musulmans aiment à se proclamer les plus hospitaliers du monde. Nous verrons tout à l'heure dans quel sens il faut entendre cette hospitalité qui n'a rien de fraternel. Mais, elle est toujours précaire et provisoire et ne prend un aspect de duré que sous la pression de circonstances indépendantes de leur violenté. (1926: 22)

The manifest fraternity and hospitality of the Muslim is, for the writer, a mask under which he hides his true feelings of repressed hatred that waits for the right moment to surface. Then he questions whether the Muslim can be let free in an attempt to reinforce his stance,

> Ne pouvons-nous laisser les musulmans tranquilles ? Qu'ils bâtissent à leur guise des mosquées et des méderasas : cela ne nous regard pas, sauf le jour où ces mosquées et ces méderasas deviendront des centres d'agitation anti-française. (Ibid: 199)

The quote shows the extent to which Bertrand is suspicious of Islam and its symbols. For him, Muslims should not be given the freedom to build religious centers which will be employed as centers for rebellion against the French colonization.

Another aspect that is associated with Islam is an inherent violence which makes the Muslim aggressive. His religious fatalism supports violence through the idea of martyrdom and *jihad* (Said, 1981: 107), the thing which enhances his ferocity that frightens Europeans. With such a conviction, Bertrand portrays Muslims as bloodthirsty, brutal, and revengeful yearning for wars. He gives the example of the Muslim conquest in Andalusia where they committed terrible massacre (1932: 195) and the example of the Arab establishment in North Africa by means of cruel deportation. (1922: 129)

Influenced by Cardinal Lavigerie, Bertrand considers Muslims as extremist and intolerant towards other religious groups mainly Christians. He believes that they reject diversity and force others to convert to their own religion. He sees that "l'islam ne peut admettre que lui. Pour l'infidèle, pas d'autre alternative que la conversion ou la mort. S'il est toléré, - et même quelque fois, pendant assez longtemps, - ce n'est jamais qu'à titre précaire." [Islam can admit only itself. For the infidel, he has no alternative but conversion or death. If he is tolerated -even sometimes for a long time, it is precarious.]. (1926: 91-92) In view of this, Bertrand equates Muslims with fanaticism which compels them not to accept others and not to tolerate them. Even in case some tolerance is shown, it is a pretense under which deep hate is hidden.

Such traits as violence, obscurity, fatalism, and fanaticism with which the Muslim colonized is associated can pose a major threat to the colonial hegemony in any colony with the Muslim population. With these characteristics, the Muslim population of any colony become a challenging power to the colonizing one. On this basis, Bertrand shows his anxiety over Islam whose latent power can arise at any moment if it has not been restricted and thereby it will defeat the French.

The Muslim is not only feared, he is also detested and despised. The same reasons why the colonizer is afraid of the colonized are among the main reasons that evoke the former's sentiments of hate. The previously stated characteristics of fear are related to inferiority and backwardness in the European logic. Bertrand as an islamophobe believes that Islam, in Said's words, "shielded from true development by an archaic set of superstitions, prevented by its strange priests and scribes from moving out of the Middle Ages into the modern world." (1981: 28) In other words, Algerians and all

other Muslims are considered as degenerate people who could not develop since the Middle Ages. (1917: 12) Their old traditions of violence and religious intolerance remain the same despite the flow of time and the development of the whole world.

Moreover, the Muslim is depicted as intellectually and scientifically stagnant. For the writer, his limited intellect prevents him from producing or inventing anything of his own and relying on his enemy's productions**.** His superstitious religion keeps him within the confines of sterile philosophy of life and keeps him within a constant ignorance and backwardness. (1926: 91-92) Therefore, he had lived in misery and poverty before the coming of the French colonizer who provided them with the simplest necessities for a normal human life. By claiming the unchangeable spirit of the Muslim, Bertrand is trying to show the continual need of the colonized Muslim for the Christian civilization brought by the French.

Muslims are also underestimated in the texts of Bertrand because of their indolence. The Bertrandian Arab is an unqualified lazy who fades in front of the French and cannot be competitors for him. He submissively chooses to be on the margins of modern life. The Muslim Algerians are represented as dull people who incline towards jobs which require no learning, intelligence, or special skills. Their trades are limited to what requires physical strength like water carriers, polishers, commissionaires, or maneuvers and porters. Furthermore, even when they get a job, they escape work. In *La Cina*, Bertrand gives the example of the Arab workers of Emille Schirrer who repeatedly find various excuses to let their work the reason why they are fired. Schirrer is convinced as the writer that the Arab Muslim will never change his traits.

Because of the lassitude of the Muslims of Algeria, their lands were let uncultivated and barren. The lands were let to be covered by weeds till the arrival of the French who turned it into wide estates and gardens. The Algerian Ben Kouider expresses his wonder at the French's ability to turn arid lands into vast gardens. He says to Mr. Schirrer exclaiming "vous avez là une jolie propriété ! quand je pense que j'ai vu tout ça en *friche*... des champs où il ne poussait que des *épines* !" (1901: 409) Ben Kouider's exclamation is a clear admission that the Muslim population had done nothing for their lands in contrast to the vigorous French colonizer.

5- Conclusion:

In the oeuvre of Louis Bertrand, the anxiety over the continuity of the French colonial hegemony in Algeria is intensified by the fact that the

colonized population are Muslims who are both feared and hated. The writer's texts are stereotypical narratives in which conventional colonial discourse overlaps with the ideology of Islamophobia. The image of the Muslim enemy is constructed in a negative way since his barbaric traits and latent threaten the security of the colonizer and his expansionist agenda. The Muslim is seen by the writer as a savage who must be tamed and a backward who needs to be refined. By his discursive misrepresentation, Bertrand tries to vindicate the French colonization and atrocities against the Algerian Muslims. Therefore, it can be said that Bertrand's texts belong to the ideologies of Colonial Islamophobia.

Bibliography

Bayraklı, Enes and Farid Hafez. (2019). *Islamophobia in Muslim Majority Societies.* New York: Routledge .

Bertrand, Louis. (1901). *La Cina*. Paris : Société d'éditions littéraires et artistiques.

Bertrand, Louis. (1917). *Le Sens de l'ennemi*. Paris:Arthème Fayard.

Bertrand, Louis. (1925). *Jean Perbal*. Paris: Fayard & Cie.

Bertrand, Louis. (1926). *Devant l'Islam*. Paris: Plon-Nourrit.

Bertrand, Louis. (1932). *Histoire d'Espagne*. Paris: Arthème Fayard et companie.

Bertrand, Louis. (1936). *Sur les routes du sud*, Paris: Fayard &Cie .

Conway, G. (1997). *Islamophobia: A challenge for us all; Report of the Runnymede Trust Commission on British Muslims and Islamophobia*. London: Runnymede Trust.

Kumar, Deepa. (2012). *Islamophobia and the Politics of Empire*, Chicago: Haymarket Books .

Maira, S. (2011). "Islamophobia and the War on Terror: Youth, Citizenship, and Dissent." In John L. Esposito and Ibrahim Kalin. (eds). *Islamophobia: The Challenge of Pluralism in the 21st Century*. Oxford: Oxford University Press .

Mastnak, Tomaž. (2010). "Western Hostility toward Muslims: A History of the Present." In Andrew Shryock. (ed) *Islamophobia/Islamophilia : Beyond the Politics of Enemy and Friend*. Bloomington: Indiana University Press.

Meer, Nasar. (2019). "L'islamophobie, un racisme à l'égard des Musulmans européens," *Hommes & migrations*, (1324): 11-16. (consulted on: 06/06/ 2019 .(

Said, Edward. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage Books .

Said, Edward. (1980). *The Question of Palestine*. New York: Vintage Books .

Said, Edward. (1981). *Covering Islam: How the Media and the Experts Determine How We See the Rest of the World.* New York: Pantheon Books .
Shryock, Andrew. (2010). "Islam as an Object of Fear and Affection." In Andrew Shryock. (ed) *Islamophobia/Islamophilia : Beyond the Politics of Enemy and Friend*. Bloomington: Indiana University Press.

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586
Volume 11, No 3, Année : 2022 Pp 542 - 553

Developing Global Citizenship among EFL learners: a Pivotal Notion for the Global Citizen

تطوير المواطنة العالمية بين متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: فكرة محورية للمواطن العالمي

* **Boukhelouf Athina**
بوخلوف اثينة
Batna 2 University- Algeria
جامعة باتنة 2 – الجزائر
a.boukhelouf@univ-batna2.dz

Dep. Day : 26/02/2022	Acc. day: 08/04/2022	Pub. day: 02/09/2022

Abstract:
One of the core objectives of education is to equip learners with the prerequisite skills that permit them to successfully integrate into the global world. Teaching English as a Foreign Language (EFL) is part of education. Henceforth, it should emphasize and target specific skills among learners. Critical thinking, communication and collaboration, digital literacy, self-discipline and cross-cultural awareness are objectives worth considering.This paper aims to analyze the extent to which the aforementioned skills are respected by teachers and addressed by the programs used to teach English at Batna -2 University. Regrettably, the analysis of responses to the questionnaire administered to thirty EFL teachers at the Department of English highlights that only some skills are promoted through different subjects. Furthermore, teachers mention the need to include those skills and affirm that citizenship skills should immediately be looked at as necessary goals to be achieved by the process of teaching English as a Foreign Language. Finally, they suggest some ways that would help in the effective formation and construction of the global citizen.
Keywords: Citizenship, Foreign Language Education, Global, skills

ملخص البحث

يتمثل تزويد المتعلمين بالمهارات التي تسمح لهم بالاندماج في عالمنا الحالي أحد الأهداف الأساسية للتعليم.
يعتبر تعليم اللغة الإنجليزية جزءا من العملية التعليمية التي يجب ان تستهدف تطوير مجموعة محددة من المهارات

* **Boukhelouf Athina.** a.boukhelouf@univ-batna2.dz

كالتفكير النقدي والتواصل الناجح والتعاون والمهارات الرقمية والانضباط الذاتي والوعي الثقافي بين متعلميها. يهدف هذا البحث الى دراسة مدى احترام المعلمين لهذهالمهارات ومعالجتها وتطويرها، من خلال البرامج المستخدمة في تدريس اللغة الإنجليزية في جامعة باتنة 2. للأسف ، فإن تحليل نتائج الاستبيان الذي تم إجراؤه على ثلاثين من معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في قسم اللغة الإنجليزية بهذه الجامعة يسلط الضوء على أن بعض المهارات فقط يتم الترويج لها من خلال مواضيع ومقاييس مختلفة. علاوة على ذلك، اشار المعلمون الى الحاجة إلى إدراج هذه المهارات وأكدوا أنه يجب النظر إلى مهارات المواطنة على الفور كأهداف ضرورية يجب تحقيقها من خلال عملية تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. أخيرًا، اقترح المعلمين بعض الطرق التي من شأنها أن تساعد في التكوين والبناء الفعالين للمواطن العالمي.

1.Introduction

Equipping learners with the necessary knowledge that permits them to successfully integrate into the global world is one of the essences of education (Ban-ki Moon, 2012). The foreign language teaching and learning process is an integral part of education. Subsequently, it would be inevitable and imperative for this process to address and accentuate the skills that would effectively found and structure the active global citizen.

According to many international organizations and confederations like the U.S Fund for UNICEF and Oxfam (2015), the education of the global citizen necessitates and highly requires a capital of knowledge that would enable the individual to have a clear and all-inclusive perception of multidimensional and intercultural perspectives. Indeed, the global citizen should be civically educated. In other words, he should appropriately perform his duties and claim his rights. Moreover, He must be aware of the global issues and the different ideologies that underpin the world. Also, the global citizenship education should promote a package of indispensable skills like critical thinking, collaboration, communication, multilingualism, and digital literacy (Crawford, 2013). Assuredly, the mastery of these competencies with proficiency in the required knowledge would lead to the development of positive attitudes and the manifestation of appropriate actions and behaviours in international contexts.

This paper aims at scrutinising the extent to which global citizenship skills are respected and pointed up by teachers of English as Foreign Language (EFL) and programs used to teach EFL at the Department of English at Batna-2 University. Additionally, it inquires into the significance and the relevance of these skills in yielding the responsible citizen who would engage in the maintenance of the world's peace and harmony. Besides, it suggests some ways that would help in the formation and construction of the active global citizen.

2.The Learner of Foreign Languages, The Future Global Citizen

The realm of Foreign Language (FL) education witnessed shifts and transformations due to the various processes of globalization (Byram, 2008). Profoundly, the objective of FL education is no more the mastery of the foreign language's linguistic and grammatical systems. Instead, it is the preparation and the equipment of learners with the fundamental foundations that would inevitably enable them to act appropriately in real intercultural situations (Byram, 2008). In this regard, intriguing questions should be posed here: "is it possible to teach citizenship principles in foreign language classes?", if yes, " how would it be possible?" and "which skills should be emphasised to yield multilingual active global citizens?".

As maintained by Byram (2008), it is tremendously feasible to incorporate citizenship principles in a foreign language classroom through " Content and Language Integrated Learning" (CLIL). This latter was suggested by Marsh and Langé (2000), who posit that CLIL implies "any educational situation in which additional language is used for teaching and learning subjects other than language itself" (p.1). Consequently, the concept of CLIL would permit EFL learners to acquire another knowledge using the foreign language itself. Hence, it is practical for EFL Algerian learners to learn citizenship standards in EFL classes. This would be effective and successful if the following elements were taken into account: "content"," cognition", "communication" and "culture"(Byram, 2008, p.129). In other words, the inclusion of citizenship standards in EFL classes demands a specific knowledge that provokes learners' thinking, enlarges their cultural perceptions, and develops their intercultural communicative competence. Likewise, in parallel with this knowledge, some skills should be addressed and stimulated. Literature in the field is affluent with frameworks that aim at promoting and boosting the competencies that would grant and facilitate the path for the learner to become an active global citizen. A myriad of guides for teachers and students was proposed and highly recommended by international organisations and

confederations such as OXFAM, the U.S Fund for UNICEF, and Teach UNICEF. These organisations have the propensity to mainly and commonly focalise specific skills that sustain global citizenship, such as critical thinking, collaboration, communication, intercultural awareness, digital literacy, and multilingualism (Crawford, 2013). Each of those skills is of paramount importance in the maintenance of justice, peace, and harmony.

Critical thinking, for instance, is the cognitive mode that enables the individual to inquire into the situation, evaluate all probabilities, and then yield a rational judgment. It is considered as a "skilful responsible thinking that facilitates good judgment because it relies upon criteria, it is self-correcting and sensitive to context" (Lipmann, 1988, p.39). Critical thinking involves inquisitiveness, open-mindedness, flexibility and fair-mindedness (Facionne, 1990). Consequently, critical thinking is a determined way of thinking that relies on logic to reach solution and decisions. Hence, it would inevitably help the individual to become more responsible for resolving conflicts, challenging inequalities and injustice, and fulfilling civic duties in their due time.

Collaboration and cooperation, on the other hand, are fundamentals of the global citizen. They are acts that necessitate cohesion with the group, containing people of diverse identities and different cultures. Therefore, they would develop the individual's intercultural awareness and enrich his insights and understandings. Also, those processes might boost positive attitudes and values among individuals. Similarly, digital literacy authorises the individual to stay connected with the whole world. It provides him with new opportunities to know people from different backgrounds. Moreover, it facilitates for him learning new languages and speculating new cultures. Furthermore, digital literacy helps the individual to discover and acquire effective ways of communication.

In a few words, critical thinking, collaboration, communication, intercultural awareness, digital literacy are interrelated competencies. All together could result in better understanding, fewer conflicts, effective performance of duties and appropriate way to claim rights. Therefore, these skills are integral to the sustenance of world harmony, peace, and stability. This is why educating the global citizen should be one of the principal targets of the process of education.

As mentioned before, the above skills have paramount and tremendous gains and benefits. This what justifies the following queries: " Are these skills targeted by the process of education and mainly by Foreign Language

Education?", " If yes, to what extent are those skills addressed in the curricula meant to teach English as FL?" and " If no, what should be done in order to enrol the Algerian FL education in the global education?''

3.Methodology procedures

To lucidly provide appropriate answers to the aforementioned questions, and to profoundly analyse the extent to which the global citizen's skills are promoted by EFL teachers and appropriately addressed by the programs used to teach English in the Department of English at Batna2 University. A questionnaire composed of a set of open-ended questions (see Appendix A) was administered to a randomly selected sample of thirty (30) teachers of English at the same department. The analysis of teachers' responses is detailed in the following section.

4.Results as reported

Responses demonstrate that the sample contains subjects of both genders who belong to different categories of age (24 - 62). Additionally, teachers have been instructors of various modules like psychology, methodology, culture and civilisation of language, oral expression, social sciences, literature, and written expression.

Item 1: To what extent do you agree with the following: "one of the main aims of education is to equip the learner with the knowledge that permits him/her to successfully integrate into the global world and become an active global citizen."?

The constant majority (100%) agreed with the statement. Indeed, teachers put forward that the process of education should intrinsically arm and supply students with the capital of knowledge and skills that help them successfully confront real situations through the appropriate application of the gained knowledge. Furthermore, teachers posited that knowledge alone is not enough. Henceforth, learners should acquire some skills and develop some competencies that would enable them to be flexible when dealing with various circumstances in different contexts. Ultimately, teachers postulated that the new requirements and parameters of the global world initiate the necessity and the immediate configuration of the Algerian process of education. This is the only way that would mould the Algerian learners to fit the global requisites and allow them to effectively merge in the new world.

Item 2: What is citizenship?

The respondents' definitions manifested a higher degree of commonality. Actually, they approached citizenship as the state of partiality and belonging to a given country. According to those teachers, citizenship involves a set of

duties and rights shared among all citizens that belong to a particular state. Consequently, all citizens should be aware of their duties and rights. They must perform their duties in their due time, and be apt to suitably claim their rights. In a few words, according to respondents, citizenship could be defined as a membership to a given social context that dictates to the member a set of obligations and prohibitions to be respectively accepted and acknowledged. Furthermore, this membership vests citizens with immunities and privileges that should unavoidably be gained and granted to all those who possess the status of citizen.

Item 3: what are the skills and characteristics of a good citizen?

Respondents' answers comprise various skills and characteristics which have been classified into two principal categories. The main feature that differentiates and cleavages the two categories is age. One was represented by teachers whose age ranges from 24 to 39, and the other encompasses instructors whose age varies from 40 to 62 years old. Thus, diversified perceptions and conceptualizations would inevitably be the inherent consequence.

Accordingly, the first category agrees on the fact that the good citizen should be well-educated and well-instructed. Also, he should be responsible for his behaviours, respectful to others, and clean and tidy. Moreover, the good citizen should master how to perform his duties appropriately. On the other hand, the second category had the propensity to ponder and deeply speculate the main skills and principles that fundamentally found the good citizen. According to this category, the good citizen should be aware of the intrinsic foundations of his country and work towards gaining the country's objectives and maintaining its balance and security. That is, the good citizen should flexibly assist and positively contribute to the achievement of his country' s goals. He should constantly respect the rules and the laws and perfectly complete and execute his duties. Additionally, he should be conscious of his privileges and rights and adopt effective ways to demand them. Besides, He must constantly generate positive behaviours and respectful attitudes that sustain the security and flourishment of his country.

Thoroughly, these differences in the conceptualisation of the good citizen among the two categories could be drawn back to the exposure to different regimes of education. Indeed, the Algerian education system has noticed many transformations and ideological shifts that would certainly yield different mentalities and dissimilarities in the degree and potentiality of intellect. Hence, individuals would perceive, value and reason differently.

Item 4: To what extent do you find it necessary to target those skills among foreign language learners?

Almost half of the respondents (49 per cent) assumed that developing the skills of the good citizen should be the aim of primary education. FL higher education should target other essential skills among learners that might enable them to act and communicate effectively in intercultural situations. Those respondents suggested that the phase of higher education should be dedicated to the discovery of the foreigner, his culture, and his attitudes to raising intercultural awareness among learners. This type of awareness is imperative to integrate individuals into the global world.

The remaining answers (51 per cent) presumed that principles and skills of the good citizen should be tackled by a compulsory subject through all education phases. Undeniably, students and learners at any level and of different disciplines should be trained and armed with the prerequisite familiarities and experiences that stimulate and provoke their critical thinking. This latter would help them to generate rational judgments and evaluations that might result in good behaviour and positive attitudes; this is how the good citizen should be.

Items 5 & 6: Critical thinking, communication, collaboration, digital literacy, self-discipline and cross-cultural awareness are imperative skills for the good citizen. Which one of them do you try to develop among learners while teaching?

To what extent are these skills targeted by the programs used to teach English in the Department of English?

Critical thinking, communication, collaboration, and cross-cultural awareness are skills that were highly rated in respondents' answers. Respectively, teachers of methodology asserted that one of the main objectives of this module is to provoke learners' critical and analytical thinking. Indeed, learners should learn how to count for each step they took whether in research or life in general. They must take into account all the possible hypotheses, assumptions, probabilities, limitations, delimitations and others' points of view while developing the rationale of their investigations. If what is learned through methodology classes is applied in real-life situations, the results would assuredly be logical and based on a solid and reasonable basis which could emanate satisfactory consequences.

Likewise, teachers of Culture and Civilisation of Language (CCL) tend to focus on developing intercultural awareness among learners through equipping them with the necessary cultural knowledge and allowing them to

speculate their own culture elements and those of the foreigner. Through this subject, learners are permitted to inquire into cultures and compare them. Additionally, they should develop the respect for, and acceptance of the other, which would enhance their understanding and reduce stereotypes and prejudices. This has a significant impact on facilitating communication and diminishing conflicts and misinterpretations. Henceforth, the CCL is devoted to developing cross-cultural competence that encompasses both awareness and communication skills. Moreover, this subject helps learners gain more insights and enlarge their scope of perceptions through adopting positive principles and behaviours from other cultures.

Collaboration and communication are almost targeted by all subjects. Collaboration, for instance, is highly promoted in different modules whereby learners are supposed to work in groups. This would certainly develop a sense of cooperation and team working among learners. It would propel them to respect and effectively deal and communicate with each other. On the other hand, communication is highly emphasised by the Oral Expression subject through which learners are supposed to develop communication skills and formal formulas used in various contexts. Hence, the Oral Expression subject improves learners' communication skills and enriches their capital with new and appropriate ways and forms of communication.

Eventually, critical thinking, collaboration, communication, and cross-cultural awareness are some of the skills targeted by the different subjects taught in the Department of English. However, they are addressed in different manners and to various extents. Concerning digital literacy and self-discipline, they are not the direct objectives of the programs designed to teach EFL at the Department of English. They are neglected and ignored, to some extent, by almost the majority of respondents.

Conclusively, the programs aimed to teach English should be rethought and renovated to include digital literacy and self-discipline. Also, programs and lectures should constantly and permanently accentuate and promote critical thinking, communication, collaboration, and intercultural awareness due to their paramount importance in the structure of the active global citizen.

Item 7: Suggest some practical ways that would help teachers effectively contribute to the formation of the global citizen.

Answers demonstrate that teachers are aware of the necessity of developing the global citizen's skills among English learners. They called for purposeful training for both teachers and learners. In this regard, they highlighted many programs and frameworks suggested by international organisations like

UNICEF. Indeed, teachers found that these programs are fascinating and fruitful. In addition to the fact that they are very easy to be taught, those programs are global. They comprise complementary knowledge, skills, and values that would culminate appropriate actions and reactions.

Teachers cogitate that curricula meant for teaching English should contain a separate subject that would effectively aim to develop the necessary skills for the learners to integrate into the global world successfully.

5.Conclusion:

Globalization has configurated many processes in various domains. This initiated the requirement of specific skills that would permit individuals to become active and positive global citizens. Critical thinking, collaboration, digital literacy, and many others are highly demanded among global citizens. Lamentably, those skills are not the essence of the programs meant for teaching English at the Department of English at Batna-2 University. Nonetheless, some subjects tend to indirectly promote them to different extents and various degrees. Therefore, teachers call for the renovation of the curricula meant for EFL teaching and the immediate integration of global citizenship skills.

References:

Byram, M. (2008). From foreign language education to education for intercultural citizenship. Clevedon: Multilingual Matters.

Crawford, E.O. (2013). Exploring our roles as global citizens: an educator guide (grade3-5).www.teachunicef.org

Lipmann, M. (1988). Critical thinking- can it be? Educational Leadership, 46(1), 38-43

Facionne, P.A. (1990). Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Millbrae, CA: The California Academic Press.

Marsh, D. and Langé, G. (2000). Using languages to learn and learn to use languages. TIE-CLIL: Jyvaskyla & Milan

Oxfam (2015). Global citizenship in the classroom, a guide for teachers. www.oxfam.org.uk/education

Appendix A

Dear teacher,

Would you, please, fill in this questionnaire to help us complete our research on citizenship. Information provided will be used only for the sake of our research and will remain anonymous.

Thank you.

Age: …….

Gender: Female Male

Module taught: ……

Answer the following:

1/To what extent do you agree with the following: "One of the main aims of education is to equip the learner with knowledge that permits him/her to successfully integrate into the global world and become an active global citizen"

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

2/What is citizenship?

……
……
……
……
……
……
……
……
……

3/What are the main skills that form the good citizen?

……
……
……
……
……
……
……
……

4/To what extent do you find it necessary to target those skills among foreign language learners?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

5/Critical thinking, communication, collaboration, digital literacy, self-discipline and cross-cultural awareness are imperative skills for the good citizen. Which one of them do you try to develop among learners while teaching?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

6/To what extent are these skills targeted by programs used to teach English at the Department of English?

……
……

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

7/Suggest some practical ways that would help teachers to effectively contribute to the formation of the global citizen.

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

Thank you.

Revue Ichkalat E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586
Volume 11, No 3, Année : 2022 Pp 554 - 572

L'effet des moyens mnémotechniques sur la mémorisation des règles grammaticales du FLE.

The effect of mnemonic devices on the memorization of grammatical rules of French as a foreign language.

دور تقنيات الاستذكار في حفظ القواعد النحوية للغة الفرنسية كلغة أجنبية.

TALBI Abdelmalek *

طالبي عبد المالك

Université Larbi Tebessi Tébessa (Algérie)
Larbi Tebessi University Tebessa (Algeria)

جامعة العربي التبسي تبسة (الجزائر)

talbi_malek@yahoo.fr

d/dep:25/02/2022	d/ acc: 30/05/2022	d/ pub: 02/09/2022

Résumé:
Cet article présente un travail de recherche sur le rôle des moyens mnémotechniques dans la mémorisation des règles grammaticales chez les apprenants de français langue étrangère en Algérie. Le protocole expérimental a été réalisé en trois étapes. La première étape a été effectuée avec une leçon de grammaire sans les techniques de mémorisation (le groupe témoin). La deuxième phase a été menée par la même leçon accompagnée de phrases mnémotechniques (le groupe expérimental). Enfin, le test d'évaluation a eu lieu à la fin de l'expérience. Par conséquent, les résultats obtenus indiquent que les médiateurs cognitifs exercent un effet positif sur le maintien et la rétention des règles de grammaire française.

Mots clés: moyens mnémotechniques, mémorisation, cognition, apprentissage de la grammaire.

--

Abstract:
This article presents a research work on the role of mnemonic devices in the memorization of grammatical rules among learners of French as a foreign language in Algeria. The experimental protocol was carried out in three stages. The first stage dealt with a grammar lesson without the memorization techniques (a control group). The second phase went through the same lesson accompanied by mnemonic phrases (an experimental group). Finally, the evaluation test was taken place at the end of the experiment. Therefore, the obtained results indicate that

* TALBI Abdelmalek. talbi_malek@yahoo.fr.

cognitive mediators exert a positive effect on the maintenance and retention of French grammar rules.
key words: mnemonics, memorization, cognition, grammar learning.

ملخص البحث

نعالج من خلال هذا المقال دور تقنيات الاستذكار في حفظ القواعد النحوية لدى متعلمي الفرنسية كلغة أجنبية في الجزائر. تم تنفيذ البروتوكول التجريبي على ثلاث مراحل: تمت المرحلة الأولى بدرس نحوي من دون تقنيات الحفظ (المجموعة المشاركة). أجريت المرحلة الثانية بنفس الدرس مصحوبا بعبارات مساعدة على الاستذكار (المجموعة التجريبية). وأخيرًا، تم إجراء اختبار التقييم في نهاية التجربة. تشير نتائج البحث إلى الدور الفعال لتقنيات الاستذكار في حفظ قواعد اللغة الفرنسية واستعادتها.

الكلمات المفتاحية: تقنيات الاستذكار ،عملية الحفظ ، الإدراك ، تعلم القواعد.

I. Introduction :

Ce présent travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique cognitive de la grammaire du FLE. L'objectif de cette étude est de vérifier l'effet de l'usage de quelques stratégies de mémorisation sur l'apprentissage et l'installation de la grammaire française dans un contexte scolaire algérien. En effet, les règles de la grammaire française peuvent être acquises en les mémorisant à l'aide de l'intégration de quelques outils favorisant leur maintien.

L'apprentissage de la grammaire fait l'objet de cette étude parce que son application se plie à un ensemble de règles à respecter. Les difficultés grammaticales multiples des apprenants du FLE en Algérie nous ont amené à tester le rôle des moyens mnémotechniques dans l'acquisition des règles grammaticales auprès des élèves du cycle moyen à travers une démarche expérimentale.

Tout cela nous amène à poser la problématique suivante :

- Quelles stratégies de mémorisation concevoir et mettre en place pour le maintien des règles grammaticales du FLE ainsi que leurs listes d'exceptions?

Pour apporter quelques éléments de réponse à la question centrale ci-dessus, nous émettons les deux hypothèses suivantes :

- L'apprentissage par cœur favoriserait le maintien et la récupération des règles grammaticales et leurs exceptions.

- Les moyens mnémotechniques consolideraient la mémorisation et le recouvrement des règles de grammaire et leurs listes d'exceptions.

Pour la vérification des deux hypothèses de travail, nous avons opté pour la méthode expérimentale afin de tester l'effet des deux stratégies de mémorisation, les moyens mnémotechniques et l'apprentissage par cœur, sur la mémorisation des règles grammaticales du français. Pour ce faire, nous allons mener une étude auprès de deux groupes d'élèves de la première année moyenne (groupe témoin et groupe expérimental).

II. Les moyens mnémotechniques et leurs différents usages :

Cette première partie est consacrée à la définition des moyens mnémotechniques en tant qu'outils de mémorisation employés presque dans tous les domaines. Quant à leurs différents modes d'emploi, nous commençons par leur utilisation dans l'apprentissage des connaissances en général, et dans celui de la grammaire en particulier.

II.1 Définition des moyens mnémotechniques :

Un moyen mnémotechnique est un outil « *qui aide la mémoire par des procédés d'association mentale* » (Linternaute en ligne, 2021). En effet, le recours à ce moyen a pour objectif de se rappeler un ensemble d'idées associées et organisées dans une phrase astucieuse.

Par ailleurs, il s'agit d'un ensemble de « *procédés utilisés en vue de mieux fixer certains souvenirs, ou d'être plus aisément à même de les retrouver* » (Larousse en ligne, 2022). A ce titre, ces techniques sont employées, d'une part, pour rendre inaltérables les informations à retenir au moment de leur encodage et, d'autre part, pour faciliter leur récupération lors de la phase de décodage.

En outre, les moyens mnémotechniques consolident le stockage des informations en mémoire à long terme en les liant avec celles qu'on connait déjà, comme le souligne Malcom Cody (2008), à propos de la consolidation de la mémoire, « *...pour stocker ces informations dans la mémoire à long terme. Vous verrez que cela se passe plus facilement quand les informations que vous retenez sont liées à quelque chose que vous connaissez déjà, ...* ». (Cody, 2008**,** p.8)

Selon l'approche cognitive, les moyens mnémotechniques sont des « **médiateurs cognitifs** », constitués de manière artificielle, dont se servent les apprenants, d'un côté pour intégrer dans leur structure mentale, de manière durable, les informations à acquérir ; et d'un autre côté pour

recouvrer les traces mnésiques des connaissances conservées dans leur mémoire à long terme.

II.2 Les différents usages des moyens mnémotechniques :

L'assimilation de nouvelles connaissances, issues de n'importe quel domaine, est une tâche nécessitant un effort mental considérable. Certes, la quantité massive d'informations qui s'accumulent, d'un jour à l'autre, influe négativement sur leur mémorisation.

Dans le domaine de la littérature, la phrase *«Sur une racine de la bruyère, une corneille boit l'eau de la fontaine Molière »* (Zylbernerg, 2013) facilite la récupération des noms des écrivains fameux du 17ème siècle (Racine ; Corneille ; Boileau ; De La bruyère ; De la fontaine ; Molière). En histoire et géographie, l'expression « *Mélanie Vous Tombez Mal, Je Suis Un Navet Pourri* » (Zylbernerg, 2021) est très pratique pour apprendre et se rappeler l'ordre des planètes du système solaire (Mercure ; Venus ; Terre ; Mars ; Jupiter ; Saturne ; Uranus ; Neptune ; Pluton).

Les phrases mnémotechniques pourraient être employées, presque dans tous les domaines scientifiques. En médecine, la création des moyens mnémotechniques est nécessaire pour acquérir le vocabulaire médical. A titre d'exemple, les lettres mises en majuscule dans l'énoncé « *Sartre est Gras et Tendre* » (Zylbernerg, 2014) aident les médecins pour retenir les noms des trois muscles qui forment la patte d'oie (s'insérant sur la face médiale du tibia, d'avant en arrière), qui sont respectivement : **S**ertorius, **G**racile et semi **T**endineux.

En chimie et en mathématique, l'invention des techniques de mémorisation est inéluctable afin de retenir facilement une série d'informations jugées difficiles à maintenir en mémoire en se contentant uniquement de l'apprentissage par cœur. La phrase « *Napoléon Mangea Allégrement Six Poulets Sans Claquer D'argent* » (Bécherel, 2016) est employée pour se souvenir de la troisième ligne du tableau chimique et périodique qui réunit une liste de symboles, à savoir : Na (Sodium), Mg (Magnésium), Al (Aluminium), Si (Silicium), P (Phosphore), S (Soufre), Cl (Chlore), et Ar (Argon). « *La circonférence est toute fière d'être égale à deux pierres* » (Hallépée, Guédon & Grimaud, 2015, p.60) est une expression facilitant la mémorisation de la formule mathématique pour calculer le périmètre d'un cercle (Circonférence=2π R).

II.3 Les moyens mnémotechniques et apprentissage de la grammaire :
Plusieurs moyens mnémotechniques ont été créés afin de faciliter l'apprentissage de la grammaire française. Les lettres audibles de la phrase mnémotechnique « *Pépé va danser IO* » (Julaud**,** 2004, p.274) représentent les initiales des noms de toutes les catégories grammaticales (**P :** pronom ; **P** : préposition ; **V** : verbe ; **A** : adverbe ; **D** : déterminant ; **A** : adjectif ; **N** : nom ; [ser=[C]] **C** : conjonction ; **I** : interjection ; **O** : onomatopée) afin d'en faciliter leur maintien et leur récupération. La phrase « *Les poissons scies n'aiment pas les poissons raies* » (Zylbernerg, 2014), prononcée (Les poissons **SI** n'aiment pas les poissons **RAIS)**, signifie que les verbes placés après la condition « si » ne se mettent jamais au conditionnel. L'expression « *Je n'aime pas le thé* » (Zylbernerg, 2013), qui se prononce (**JE** n'aime pas le **T**) indiquent que les verbes, conjugués avec le pronom « je », ne prennent jamais de « **t** » à la fin.
Les conjonctions de coordination (mais, ou, et, donc, or, ni, car) ont été regroupées dans une phrase interrogative « *Mais où est donc Ornicar ?* » (Tisseron, 2014) dans le but de simplifier leur mémorisation. De la même manière, les prépositions, les plus utilisées, de la langue française (à, dans, par, pour, en, vers, avec, sans, sous, sur, entre, derrière, chez, dès, contre), ont été rassemblées et ordonnées à travers la phrase suivante : « *Adam part pour Anvers avec deux cents sous sûrs entre derrière chez Decontre*» (Katia, 2020). Les exceptions des pluriels des noms en (ou) (chou, bijou, genou, joujou, caillou, hibou, pou) ont été réunies respectivement comme suit : « *Viens mon chou, mon bijou, sur mes genoux, avec tes joujoux, et ne jette pas de cailloux sur ce hibou même s'il est plein de poux* » (Develey, 2016).
Malgré l'apprentissage par cœur des règles de grammaire, il se peut que quelques unes d'elles nous manquent pendant un acte de rédaction. A cet effet, nous aurons souvent besoin d'une technique pour nous en souvenir. Dans cette optique de réflexion, Jean-Joseph Julaud (2004) confirme l'efficacité des moyens mnémotechniques en matière de mémorisation des règles : « *les moyens mnémotechniques sont très efficaces pour venir en aide à la mémoire [...] ils vous mettront sur la piste, vous éviteront de tâtonner*. » (Julaud, 2004, p. 273).
En revanche, aucune technique ne peut remplacer l'apprentissage de la règle elle-même, mais sa consolidation dans la mémoire nécessite des moyens qui facilitent son installation à long terme pour qu'elle soit exploitée une fois que le doute s'installe, comme le souligne Jean-Michel Oullion (2008) « *Des techniques viendront à votre aide, tout en sachant*

que rien ne remplace la connaissance de la règle à appliquer.» (Oullion, 2008, p.10). Le pluriel des noms ainsi que leur liste d'exceptions posent souvent problème. A ce stade, le même auteur signale qu'à travers des astuces « *vous ne serez plus déboussolé par tous les homonymes et pluriels déconcertants* » (Oullion, 2008, p.10).

III. Le processus de mémorisation et apprentissage de la grammaire :

La mémoire est la faculté mentale responsable de tout acte d'apprentissage. L'acquisition de nouvelles connaissances implique le passage par une série de traitements mnésiques. En effet, l'information à acquérir subit un ensemble d'opérations cognitives : encodage, décodage, répétition, consolidation et récupération.

Par ailleurs, pour comprendre le fonctionnement de la mémoire, il nous semble logique de préciser le rôle de chacune de ses parties lors du processus de mémorisation.

III.1 Définition de la mémoire :

Selon l'approche cognitive, la mémoire désigne « *la capacité d'un individu ou d'un système à saisir l'information issue de l'environnement, à la conserver selon différentes modalités, puis à la recouvrer* » (Cuq, 2003, p.163). D'après cette définition, les êtres humains et les systèmes informatiques sont les deux catégories possédant cette disposition de mémorisation. En général, l'information parvenant du monde externe est mise en mémoire en passant par trois types de traitement : la réception, le stockage et le recouvrement. Au départ, le premier traitement sert à capter et filtrer l'information à retenir. Et puis, le second assure son transfert pour qu'elle soit stockée de manière durable. Enfin, la dernière opération garantit sa récupération afin de la réutiliser ultérieurement dans un contexte bien précis.

III.2 Entités constitutives de la mémoire :

Le stockage définitif de l'information, quelle que soient son type et sa taille, implique le passage par trois types de mémoire (mémoire sensorielle, mémoire de travail et mémoire à long terme) (Cuq, 2003, p.163). Chaque mémoire est différente de l'autre en matière de fonctionnement et de modalités, nous expliquerons ci-dessous les caractéristiques et le rôle de chacune d'elles.

III.2.1 Les registres sensoriels (mémoire sensorielle) :
C'est au niveau de cette mémoire que les informations reçues par nos différents sens seront filtrées. Cette opération de filtrage ne durera qu'un laps de temps très court (inferieur à 0,5 seconde) (Risso, 2013, p. 1).

III.2.2 La mémoire de travail :
Ce second type de mémoire joue un double rôle. En premier lieu, il reçoit les informations encodées et parvenues de la mémoire sensorielle. En second lieu, après avoir préparé et élaboré les informations reçues, il assure leur transmission pour qu'elles soient stockées dans la mémoire à long terme. La durée approximative du traitement des informations au niveau de cette mémoire ne dépasse pas les 90 secondes (Risso, 2013, p. 1)

III.2.3 La mémoire à long terme :
Comme son nom l'indique, la mémoire à long terme emmagasine de manière permanente et durable toutes les informations, sans exception et sans aucune modification, résultant et parvenant de la mémoire de travail. Autrement dit, c'est un « disque dur gigantesque » comportant toutes les connaissances apprises et tout le savoir acquis par un individu. Elle réunit, quant à elle, trois sous-types de mémoire, nous les proposons de la manière suivante :

a. La mémoire épisodique :
C'est à travers les indices de récupération que fournit la mémoire épisodique, qu'on sera capable de se rappeler un fait particulier, une information acquise ou un sujet précis.

b. La mémoire sémantique ou déclarative :
Cette mémoire intervient beaucoup plus lors d'un acte de parole ou de rédaction. A ce titre, les orateurs et les scripteurs font recours aux connaissances stockées de type sémantique pour choisir et sélectionner les concepts propres à chaque acte de communication (Risso, 2013, p.9).

c. La mémoire procédurale :
Elle s'occupe de toutes les connaissances procédurales. En d'autres termes, elle englobe les savoir-faire et les savoir-agir tels que : faire du vélo, conduire une voiture, pratiquer une activité physique, exécuter un ensemble

d'opérations cognitives pour résoudre un problème donné, etc. (Risso, 2013, p.9).

IV. Processus de mémorisation de la grammaire :

En matière de mémorisation, nous avons vu ci-avant que les informations subissent les mêmes types de traitement. Et la grammaire en fait partie. A cet égard, pendant la rédaction, le scripteur fait appel à ses connaissances grammaticales pour produire un passage en respectant la structure syntaxique d'une langue donnée. Sous ce rapport, la récupération des règles de grammaire demeure indispensable pour une production écrite grammaticalement et syntaxiquement conforme.

Par ailleurs, l'opération de rappel repose sur l'emploi de quelques indices de recouvrement liés à l'information à récupérer afin de se souvenir des connaissances conservées en mémoire à long terme pour qu'elles soient réutilisées dans une autre tâche bien déterminée. Dans ce sens, Jean-Pierre Cuq affirme que la récupération des connaissances stockées en mémoire est « *facilitée par des indications contextuelles associées à l'information à rappeler* » (Cuq, 2003, p.164).

V. Cadre méthodologique :

Cette partie est réservée au déroulement du protocole expérimental sur l'efficacité de l'intégration des moyens mnémotechniques dans la mémorisation des règles grammaticales du FLE. A cet égard, nous optons pour la méthode expérimentale. Pour ce faire, nous allons proposer deux leçons de grammaire et un test d'évaluation aux deux groupes de première année moyenne (groupe témoin et groupe d'expérimentation)

Concernant le déroulement des leçons, leur présentation diffère d'un groupe à l'autre. En effet, la leçon qui sera proposée au groupe témoin doit être présentée sans introduire de moyens mnémotechniques, tandis que celle qui sera destinée au groupe d'expérimentation doit comporter leur intégration.

Quant au test d'évaluation, les deux groupes (témoin et expérimental) seront appelés à passer la même épreuve afin d'obtenir des résultats à travers lesquels nous effectuerons notre analyse comparative pour valider ou invalider les hypothèses de cette recherche.

Avant d'entrer dans les détails de cette partie, il nous semble indispensable de faire le point sur quelques critères sur lesquels nous nous sommes basés pour mener à bien une telle expérimentation.

V.1 Lieu de déroulement des séances :

Les leçons de grammaire et le test d'évaluation proposés aux deux groupes (témoin et expérimental) ont été programmés pendant les séances de travaux dirigés afin de ne pas perturber le calendrier des cours. L'établissement moyen « Chami Mohamed » à la Wilaya de Khenchela était le lieu de notre travail d'expérimentation.

V.2 Caractéristiques des participants des deux groupes (témoin et expérimental) :

Les élèves de la première année moyenne représentent la population ciblée par notre travail d'expérimentation. Pendant les séances des travaux dirigés, les élèves ont été répartis en deux groupes. Chaque groupe est composé de dix-huit (18) élèves. Leur âge varie de dix (10) à treize (13) ans.

V.3 Matériel didactique :

Pour assurer un bon déroulement des leçons de grammaire à enseigner, la présence des supports didactiques suivants demeure indispensable:

- **Tableau blanc.**
- **Marqueurs de différentes couleurs.**
- **Deux fiches pédagogiques de séance** : qui comporte les grands axes et les différentes rubriques des leçons à présenter.
- **Manuel scolaire de français (manuel de 1 AM)**.

V.4 Présentation de la première leçon de grammaire (proposée au groupe témoin) :

En matière de contenu, la première leçon vise à installer trois règles de grammaire relatives au pluriel des noms (voir fiche en annexe 1). Chaque règle est présentée en mettant l'accent sur deux rubriques très importantes. En premier lieu, la rubrique « exemples » correspond à la démarche primaire pour attirer l'attention des apprenants en leur demandant de fournir des exemples relatifs à chaque marque du pluriel. En second lieu, la rubrique «je retiens la règle » comporte la formule de la règle générale ainsi que les mots qui font partie de la liste d'exceptions. Cette étape, est considérée comme un élément intrinsèque permettant aux apprentis l'installation de telles règles. En outre, ces règles ont été formulées en mettant les marques du pluriel en couleurs afin d'en faciliter le repérage.

V.5 Présentation de la deuxième leçon de grammaire (proposée au groupe expérimental) :

Pour l'élaboration de la seconde fiche pédagogique (voir fiche en annexe 2), nous avons gardé le même fond et la même forme que la leçon précédente. En général, les deux leçons se ressemblent en matière de contenu, sauf que cette fois-ci, nous avons ajouté quelques modifications à propos de la rubrique « je retiens la règle ». A cet égard, chaque règle et sa liste d'exceptions ont été renforcées par une phrase mnémotechnique.

V.6 Présentation du test d'évaluation proposé aux deux groupes (témoin et expérimental) :

Le test d'évaluation destiné aux apprenants des deux groupes comporte trois exercices relatifs aux trois règles qui ont fait l'objet des deux leçons de grammaire précédentes (voir test d'évaluation en annexe 3). Nous avons choisi des exercices de complétion. D'une part, pour ne pas imposer aux apprenants de réécrire intégralement les énoncés et pour qu'ils terminent leur réponses à temps. D'autre part, ce type d'exercices va nous faciliter la tâche lors de la phase d'analyse.

Les exercices proposés dans l'épreuve d'évaluation ont été ordonnés de la manière suivante :

D'abord, le premier exercice invite les apprenants à mettre au pluriel une liste de vingt (20) mots. Cette transformation nécessite l'application de la troisième règle grammaticale relative au pluriel des noms en-**ou**.

Ensuite, le second exercice comporte une liste de dix (10) mots à mettre au pluriel. Cette conversion correspond à l'application de la deuxième règle grammaticale relative au pluriel des noms en-**eu**.

Enfin, le dernier exercice contient aussi dix (10) mots dont il faut indiquer leur marque du pluriel. Cette indication se rapporte à la première règle grammaticale relative au pluriel des noms en-au et en-**eau**.

V.7 Déroulement du test d'évaluation :

Au sujet de l'évaluation des compétences acquises relatives aux leçons de grammaire, proposées aux deux groupes témoin et expérimental, l'épreuve a été fixée une semaine après la présentation des cours. Les élèves des deux groupes étaient appelés à répondre sur le sujet-même du test et une durée d'une heure leur a été accordée.

VI. Présentation et analyse des résultats :

VI.1 Analyse comparative des résultats obtenus relatifs au premier exercice :

	Nombre d'élèves	Nombre de mots à mettre au pluriel	Nombre de réponses correctes	%	Nombre de réponses incorrectes	%
Groupe témoin	18	360	152	42,22%	208	57,77%
Groupe expérimental	18	360	229	63,61%	131	36,38%

Tableau 1 : Résultats obtenus par les deux groupes lors du premier exercice.

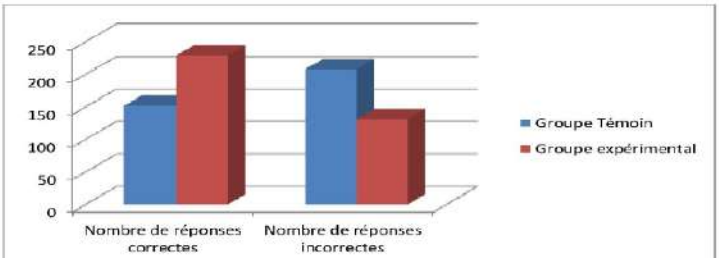


Figure 1 : Résultats obtenus par les deux groupes lors du premier exercice.

VI.1.1 Présentation des résultats du premier exercice :

D'abord, les résultats que porte le tableau 1 montrent que les réponses obtenues, relatives au premier exercice destiné au groupe témoin, varient entre correctes et incorrectes. En chiffres, les réponses justes sont au nombre de 152 (soit 42,22 %), alors que les réponses incorrectes parviennent au nombre de 208 (soit 57,77 %).

Pour le groupe d'expérimentation, les élèves ont remis des copies portant des erreurs et des réponses conformes aux règles enseignées, mais avec des taux différents. En terme de pourcentages, les réponses correctes sont au nombre de 229 (soit 63,61 %), tandis que les erreurs commises atteignent le nombre de 131 (soit 36,38 %).

La figure 1 démontre qu'il y a une différence significative entre les réponses des deux groupes. Concernant les réponses correctes, leur taux a augmenté de 42,22 % pour le groupe témoin et à 63,61 % pour le groupe d'expérimentation. En revanche, celui des erreurs a diminué de 57,77 % pour le groupe témoin et à 36,38 % pour le groupe expérimental. De

manière précise, le taux qui se rapporte à la progression des réponses correctes et à la diminution des réponses incorrectes est de 21,39 %.

VI.1.2 Interprétation des résultats du premier exercice :

Les résultats de la comparaison effectuée auprès des deux groupes prouvent une certaine amélioration en matière de réponses fournies. Autrement dit, cette progression résulte du fait que les élèves du groupe expérimental ont mémorisé les règles de la leçon proposée mieux que ceux du groupe témoin. Par conséquent, les élèves à qui on a proposé des moyens mnémotechniques ont fixé davantage les règles grammaticales (le pluriel des noms en **-ou**) ainsi que leurs listes d'exceptions. Par ailleurs, les élèves du groupe témoin n'ont pas atteint le même stade de réussite au moyen de l'apprentissage par cœur de telles règles. Malgré l'avancement qu'a réalisé le groupe expérimental par rapport au groupe témoin, les résultats du premier exercice restent relativement insuffisants pour affirmer l'efficacité de tels moyens en matière de mémorisation. Sous ce rapport, l'analyse du deuxième exercice demeure nécessaire afin d'obtenir suffisamment de résultats affirmant ou réfutant nos hypothèses de travail.

VI.2 Analyse comparative des résultats obtenus relatifs au deuxième exercice :

	Nombre d'élèves	Nombre de mots à mettre au pluriel	Nombre de réponses correctes	%	Nombre de réponses incorrectes	%
Groupe témoin	18	180	110	61,11%	70	38,88%
Groupe expérimental	18	180	126	70%	54	30%

Tableau 2 : Résultats obtenus par les deux groupes lors du deuxième exercice.

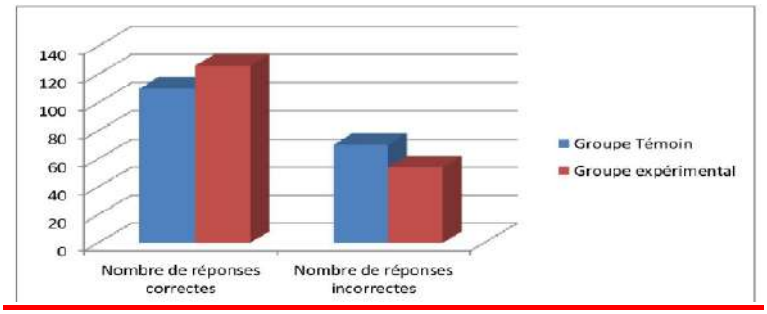


Figure 2 : Résultats obtenus par les deux groupes lors du deuxième exercice.

VI.2.1 Présentation des résultats du deuxième exercice :

Le tableau 2 contient les réponses relatives au deuxième exercice. A ce propos, chaque élève, quel que soit le groupe auquel il appartient, a répondu en fonction de ses compétences en la matière. Pour plus de précision, la totalité des réponses correctes remises par le groupe témoin est au nombre de 110 (soit 61,11 %), par contre celles qui sont non conformes atteignent le nombre de 70 (soit 38,88 %).

Les élèves du groupe d'expérimentation ont fourni des réponses justes atteignant le nombre de 126 (soit 70 %). Par opposition, les erreurs commises ne parviennent qu'au nombre de 54 (soit 30 %).

Les résultats que représente la figure 2 révèlent une augmentation des réponses correctes de 61,11% pour le groupe témoin et à 70 % pour le groupe d'expérimentation) et un déclin des réponses fautives de 38,88 % pour le groupe témoin et à 30 % pour le groupe expérimental. A ce propos, nous remarquons que le taux de diminution des erreurs est de 08,88 %.

VI.2.2 Interprétation des résultats du deuxième exercice :

L'explication détaillée des résultats relatifs au deuxième exercice montre, encore une fois, que les élèves du groupe d'expérimentation ont enregistré un écart relativement significatif par rapport à ceux du groupe témoin. En d'autres termes, le nombre d'erreurs commises a diminué après avoir introduit les astuces de mémorisation dans la leçon destinée au deuxième groupe. A ce propos, les apprenants ont réussi à repérer les mots qui se plient aux règles générales de grammaire (le pluriel des noms en **-eu**) par rapport à ceux qui y échappent.

Il nous semble suffisant pour signaler une réelle évolution même si elle est légère. Car, une telle réduction d'erreurs correspond à un tel progrès. De plus, les résultats relatifs aux deux premiers exercices témoignent de la validité de l'hypothèse émise. Cela nous amène à analyser les réponses du dernier exercice pour obtenir plus d'informations validant ou invalidant les hypothèses de départ.

VI.3 Analyse comparative des résultats obtenus relatifs au troisième exercice :

	Nombre d'élèves	Nombre de mots à mettre au pluriel	Nombre de réponses correctes	%	Nombre de réponses incorrectes	%
Groupe témoin	18	180	99	55%	81	45%
Groupe expérimental	18	180	126	70%	54	30%

Tableau 3 : Résultats obtenus par les deux groupes lors du troisième exercice.

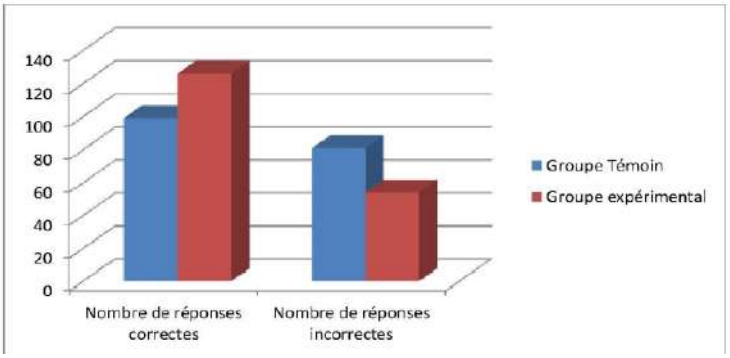


Figure 3 : Résultats obtenus par les deux groupes lors du troisième exercice.

VI.3.1 Présentation des résultats du troisième exercice :

Les résultats du tableau 3 montrent que les réponses correctes fournies par les élèves du groupe témoin sont au nombre de 99 (soit 55 %), alors que les réponses incorrectes ne représentent que 81 (soit 45 %).
Quant au groupe d'expérimentation, les réponses correctes sont au nombre de 126 (soit 70 %), tandis que les erreurs commises atteignent le nombre de 54 (soit 30 %).

La figure3 démontre qu'il y a une certaine différence entre les pourcentages relatifs aux deux groupes. Concernant les réponses correctes, leur taux varie de 55 % pour le groupe témoin et à 70 % pour le groupe d'expérimentation. Cependant, le nombre d'erreurs a diminué, allant de 45 % pour le groupe témoin à 30 % pour le groupe expérimental. Bref, le taux de la progression des réponses correctes et celui de la diminution des réponses incorrectes est de 15 %.

VI.3.2 Interprétation des résultats du troisième exercice :

Les résultats du troisième exercice nous ont permis d'obtenir, encore une fois, d'autres données quantitatives qui confirment que le groupe

expérimental a enregistré une amélioration en matière de réponses correctes fournies, face au groupe témoin. En outre, la diminution des erreurs résulte de l'introduction de phrases mnémotechniques permettant aux apprenants du groupe expérimental de réduire au maximum le nombre de réponses incorrectes.

Bref, le progrès réalisé par le groupe expérimental à l'égard du groupe témoin lors des trois exercices confirme la validité de nos hypothèses de travail émises au préalable.

A fortiori, le groupe expérimental, initié aux moyens mnémotechniques, a su amoindrir le nombre d'erreurs en exploitant les techniques de mémorisation proposées. A cet effet, les élèves de ce groupe ont eu recours aux phrases astucieuses pour ne pas hésiter entre la marque du pluriel convenable (le pluriel des noms en**-au** et en**- eau**) et celle des exceptions.

VII. Conclusion et nouvelles perspectives :

D'abord, les objectifs tracés pour cette partie d'expérimentation ont été atteints. En effet, la comparaison des résultats obtenus par les deux groupes témoignent qu'il y a une différence significative entre les réponses remises par les deux groupes, témoin et expérimental. Ensuite, l'écart existant entre les deux catégories de réponses montre que l'application des moyens mnémotechniques est aussi rentable que l'apprentissage par cœur des règles grammaticales proposées. Mémoriser une phrase contenant les mots d'exceptions est plus profitable que de les apprendre d'une manière anarchique. Cette association d'idées permet aux apprenants de s'en souvenir facilement. Enfin, les taux enregistrés sont relativement suffisants pour affirmer les hypothèses de notre travail de recherche.

En termes de nouvelles perspectives, les résultats de cette étude expérimentale, relatifs à l'emploi et à l'efficacité des moyens mnémotechniques en matière de mémorisation des règles de grammaire du FLE, ne sont qu'une initiation à la recherche dévoilant leur rôle adéquat dans l'enrichissement du savoir grammatical des apprenants.

VIII. Bibliographie :

-Bécherel, S. (2016). La famille des éléments chimiques s'agrandit ! [Disponible en ligne]. Extrait le 20 février 2022 de https://www.franceinter.fr/societe/la-famille-des-elements-chimiques-s-agrandit#

-Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. CLE International.
-Develey, A. (2016). Ne faites plus d'erreurs d'orthographe ! [Disponible en ligne]. Extrait le 21 février 2022 de https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/expressionsfrancaises/2016/10/27/3700320161027ARTFIG00059-ne-faites-plus-d-erreurs-d-orthographe.php
-Hallépée, D., Guédon, J-F., & Grimaud, C. (2015). La culture générale en poche : 52 tests de culture générale. Collection culture.
-Julaud, J-J**.** (2004). Le français correct pour les nuls**.** First**.**
-Katia, N. (2020). Prépositions 2- Mémorisation de 14 prépositions. [Disponible en ligne]. Extrait le 21 février 2022 de https://bien-ecrire.com/retenir-preposition/
-Larousse. (2022). Mnémotechnique. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 21 février 2022 sur https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/mn%C3%A9motechnique/51
-Linternaute. (2021). Mnémotechnique. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 21 février 2022 sur https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/mnemotechnique/
-Malcom, C. (2008). Comment avoir une excellente mémoire ? livres-gratuits jeboost.
-Oullion, J-M. (2008). Je suis nul en orthographe**.** Les carnets de l'info.
-Risso, B. (2013). 100 idées pour développer la mémoire des enfants : Exercer la mémoire de travail : une clé de la réussite scolaire. France. Tom Pousse.
-Tisseron, S. (2014). Vous avez dit MOOCs ? « Mais où est donc Ornicar » ?, 1/177, [Disponible en ligne]. Extrait le 21 février 2022 de https://www.cairn.info/revue-le-carnet-psy-2014-1-page-1.htm
-Zylberberg, S. (2013). Auteurs français du XVIIème (17ème) siècle. [Disponible en ligne]. Extrait le 20 février 2022 de https://jeretiens.net/auteurs-francais-du-xviie-17e-siecle/
-Zylberberg, S. (2013). Accorder un verbe à la première personne du singulier. [Disponible en ligne]. Extrait le 21 février 2022 de https://jeretiens.net/accorder-un-verbe-a-la-premiere-personne-du-singulier-je-naime-pas-le-the/
-Zylberberg, S. (2014). Les muscles de la Patte d'Oie.[Disponible en ligne]. Extrait le 21 février 2022 de https://jeretiens.net/les-muscles-de-la-patte-doie/#:~:text=Pour%20m%C3%A9moriser%20ces%20trois%20tendons,Sartorius)%2C%20Gracile%20et%20Tendineux.

-Zylberberg, S. (2014). Accord du conditionnel avec si : si j'avais su, je ne serais pas venu... [Disponible en ligne]. Extrait le 20 février 2022 de https://jeretiens.net/accord-du-conditionnel-avec-si-si-javais-su-je-ne-serais-pas-venu/
-Zylberberg, S. (2021). Quel est l'ordre des planètes du système solaire ? [Disponible en ligne]. Extrait le 20 février 2022 de https://jeretiens.net/ordre-des-planetes-du-systeme-solaire/

IX. Annexes :

Annexe 1 : Fiche de la leçon de grammaire proposée au groupe témoin

- Intitulé de la leçon de grammaire : le pluriel des noms.

- **Objectifs d'apprentissage :**

- Reconnaitre le pluriel des noms en **-au** et **eau**
- Reconnaitre le pluriel des noms en **-eu**.
- Reconnaitre le pluriel des noms en **–ou**.
- Ecrire correctement leur pluriel en distinguant les noms qui se plient à la règle générale de ceux qui font parties de la liste d'exceptions.

1-Le pluriel des noms en –au et **eau**

- **Exemples:**
  - **-au** : un noyau / des noyau**x**, un tuyau/ des tuyau**x**, un bateau/ des bateau**x** un gâteau/ des gâteau**x**
  - sauf : un landau / des landau**s**, un sarrau/ des sarrau**s**
- **je retiens la règle :**

Les noms terminés en **–au** et **eau** prennent un **–x** au pluriel
Attention aux exceptions! Un landau / des landau**s**, un sarrau/ des sarrau**s**

2-Le pluriel des noms en -eu.

- **Exemples :**
  - Un feu / des feu**x**, un jeu/ des jeu**x**
  - sauf : un pneu / des pneu**s** et un bleu / des bleu**s**
- **je retiens la règle :**

Les noms terminés en **-eu** font leur pluriel en **–x**
Attention aux exceptions! Un pneu / des pneu**s** et un bleu / des bleu**s**

3-Le pluriel des noms en –ou.

- **Exemples :**
  - Un trou / des trou**s**, un clou / des clou**s**
  - sauf : des bijou**x**, des caillou**x**, des chou**x**, des genou**x**, des hibou**x**, des joujou**x**, des pou**x**
- **je retiens la règle :**

Les noms terminés en **-ou** font leur pluriel en **–s**

Attention aux exceptions! des bijou**x**, des caillou**x**, des chou**x**, des genou**x**, des hibou**x**, des joujou**x**, des pou**x**

Annexe 2 : Fiche de la leçon de grammaire proposée au groupe expérimental

- Intitulé de la leçon de grammaire : le pluriel des noms.

- **Objectifs d'apprentissage :**

- Reconnaitre le pluriel des noms en **-au** et **eau**
- Reconnaitre le pluriel des noms en **-eu**.
- Reconnaitre le pluriel des noms en **–ou**.
- Ecrire correctement leur pluriel en distinguant les noms qui se plient à la règle générale de ceux qui font parties de la liste d'exceptions.

1-Le pluriel des noms en –au et eau

- **Exemples:**
  - **-au** : un noyau / des noyau**x**, un tuyau/ des tuyau**x**, un bateau/ des bateau**x** un gâteau/ des gâteau**x**
  - sauf : un landau / des landau**s**, un sarrau/ des sarrau**s**

- **je retiens la règle :**

Les noms terminés en **–au** et **eau** prennent un **–x** au pluriel
Attention aux exceptions! Un landau / des landau**s**, un sarrau/ des sarrau**s**
- Phrase mnémotechnique : *Des **landaus** portent des bébés vêtus de jolis **sarraus**.*

2-Le pluriel des noms en -eu.

- **Exemples :**
  - Un feu / des feu**x**, un jeu/ des jeu**x**
  - sauf : un pneu / des pneu**s** et un bleu / des bleu**s**
- **je retiens la règle :**

Les noms terminés en **-eu** font leur pluriel en **–x**
Attention aux exceptions! Un pneu / des pneu**s** et un bleu / des bleu**s**
-Phrase mnémotechnique : *Les **pneus** de cette voiture sont **bleus.***

3-Le pluriel des noms en –ou.

- **Exemples :**
  - Un trou / des trou**s**, un clou / des clou**s**
  - sauf : des bijou**x**, des caillou**x**, des chou**x**, des genou**x**, des hibou**x**, des joujou**x**, des pou**x**
- **je retiens la règle :**

Les noms terminés en **-ou** font leur pluriel en **–s**
Attention aux exceptions! des bijou**x**, des caillou**x**, des chou**x**, des genou**x**, des hibou**x**, des joujou**x**, des pou**x**
-Phrase mnémotechnique : *Viens, mon **chou**, mon **bijou**, mon **joujou.** Montes sur mes **genoux** Et jettes ces **cailloux** à ce **hibou** plein de **poux** !*

Annexe 3 : Test d'évaluation destiné aux groupes (témoin et expérimental)

Nom : …….. **Date :** ……
Prénom :……. **Durée :**……..
Age : ……....
Classe :……...
Etablissement :……

Exercice N°1 : Ecris ces noms au pluriel :

1. Un cou/ des cou… 2. Un genou/ des genou… 3. Un pou/ des pou…. 4. Un coucou/ des coucou… 5. Un sou/ des sou… 6. Un joujou/ des joujou… 7. Un écrou/ des écrou… 8. Un caillou/ des caillou… 9. Un filou/ des filou… 10. Un hibou/ des hibou… 11. Un kangourou/ des kangourou… 12. Un bijou/ des bijou… 13. Un trou/ des trou… 14. Un voyou/ des voyou… 15. Un chou/ des chou… 16. Un bambou/ des bambou… 17. Un matou/ des matou… 18. Un toutou/ des toutou… 19. Un verrou/ des verrou… 20. Un fou/ des fou…

Exercice N°2 : Ecris ces noms au pluriel

1. Un cheveu/ des cheveu… 2. Un neveu/ des neveu… 3. Un pneu/ des pneu…
4. Un milieu/ des milieu… 5. Un bleu/ des bleu… 6. Un feu/ des feu… 7. Un jeu/ des jeu… 8. Un aveu/ des aveu… 9. Un pieu/ des pieu… 10. Un adieu/ des adieu…

Exercice N°3 : Je complète les mots avec S ou X :

1. Les tableau.... de la maîtresse sont sales.
2. Maman a deux landau….. , car elle garde deux enfants.
3. Les drapeau…. de la ville flottent sur la muraille.
4. La mère a acheté de jolis sarrau…. pour ses filles.
5. Les enfants jouent sur le sable avec leurs seau…… .
6. Les oiseaux crachent les noyau….. des cerises.
7. Les gardiens de but restent près de leurs poteau….. .
8. Les élèves jouent un air avec leurs pipeau…..
9. Les taureau.... sont amenés dans la pâture.
10. Les pompiers branchent leurs tuyau…. au camion.

Revue Ichkalat E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586
Volume 11, No 3, Année : 2022 Pp 573 - 583

La quête identitaire, et la crise de sens dans *Khalil* de Yasmina Khadra.

The quest for identity, and the crisis of meaning in the novel of: “KHALIL” by Yasmina Khadra

البحث عن الهوية وأزمة المعنى في رواية "خليل" للكاتب ياسمينة خضرة

[*] **Benamara Fatiha[1], Dali Youcef Fatima[2]**

بن عمارة فتيحة[1] دالي يوسف فاطمة[2]

Ecole normale supérieure des enseignants, Béchar (Algérie)[1]
Université Abou bakr Belkaide, Tlemcen (Algérie)[2]
Higher Normal School for Teachers, Béchar (Algeria)[1]
Abou Bakr Belkaide University, Tlemcen (Algeria)[2]

المدرسة العليا للأساتذة بشار (الجزائر)[1]

جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان (الجزائر)[2]

malaklina75@yahoo.fr[1] thematounet@yahoo.fr[2]

d/dép:26/02/2022	d/ acc : 06/05/2022	d/ pub : 02/09/2022

Résumé :
Cet article porte sur la notion de l’antihéros dans le roman de Yasmina Khadra, *Khalil,* paru en 2018. Il s’agit d’une dystopie où la crise de sens entrave la quête identitaire du protagoniste, étant donné que son désir de reconnaissance n’a été assouvi que par le biais d’un attentat suicide. Cela s’avère au travers du texte romanesque à partir des faits réels dont nous tenterons d’analyser le discours, en optant pour une approche sociocritique et montrer que dans ce roman Yasmina khadra prêche pour un monde sans violence et plus humain, en essayant de disculper l’Islam et les musulmans.

Mots-clés : antihéros – quête identitaire – crise de sens –l’attentat suicide–l’Islam

---

Abstract :
This article focuses on the notion of the antihero in the novel of *KHALIL* by Yasmina Khadra, published in 2018. It is a dystopia where the crisis of meaning hinders the protagonist's quest for identity, given that his desire for recognition was satisfied only through a suicide bombing. This proves through the novel text from the real facts of which we will try to analyze the speech, by opting for a sociocritical

[*] Benamara Fatiha : malaklina75@yahoo.fr

approach and to show that in this novel Yasmina khadra preaches for a world without violence and more human, by trying to exonerate Islam and Muslims.

Keywords: antihero– quest for identity – crisis of meaning – suicide bombing – Islam

---

ملخص البحث

يركز هذا المقال على مفهوم الأبطال في رواية خليل، للروائي ياسمينة خضرة، التي نُشرت عام 2018. يتعلق الأمر بالواقع المرير المتمثل في كون المعنى يعيق البحث عن هوية البطل، بالنظر إلى أن رغبته في الاعتراف لم تتحقق إلا من خلال تفجير انتحاري. وهذا يثبت من خلال نص الرواية عن الحقائق الواقعية التي سنحاول تحليل الخطاب فيها، باختيار النهج الاجتماعي وإظهار أن ياسمينة خضرة في هذه الرواية يبشر بعالم خالٍ من العنف وأكثر إنسانية، من خلال محاولة تبرئة الإسلام والمسلمون.

I-Introduction

Dans son roman dystopique, Yasmina Khadra se met dans la peau de l'un des auteurs des attentats du 13 novembre 2015 à Paris, en France. À la lecture de ce roman, on oscille entre le réel et la fiction comme l'explique Louiza Kadari, en évoquant des œuvres de Yasmina Khadra sur les frontières entre le réel et l'imaginaire : « Les productions littéraires de Yasmina Khadra n'ont de cesse de tirailler le lecteur entre deux postures ontologiquement opposées ». (Kadari L, 2007 :17)

Ces attentats ont engendré plusieurs pertes : humaines et matérielles, notamment dans l'histoire romanesque de Khalil, où les attaques terroristes ont saccagé la ville de Paris. Ce roman, s'inspire donc d'un fait d'actualité tragique, les attaques meurtrières d'un groupe terroriste islamique qui ont visé la capitale de France, cet acte terroriste est qualifié de : « la plus grande tuerie terroriste de la période contemporaine en France. », selon Pelletier Eric du journal Le Parisien, le 16 mars 2020.Yasmina décrit ces événements en mettant en avant la différence entre un musulman et l'idéologie d'un intégriste radicalisé. L'auteur prône le pacifisme au travers de son texte, en décrivant le climat de tension en occident.

Avant d'entamer l'analyse, nous présentons le résumé de l'œuvre.

Le roman *Khalil* raconte l'itinéraire insensé d'un terroriste, un musulman radicalisé. Khalil est un jeune immigré d'origine marocain. Il vit dans l'errance à cause de l'échec scolaire, environnement familial absent, aucun travail, sentiment de rejet social. Avec d'autres jeunes, il découvre l'univers des frères musulmans radicalisés, car les islamistes qui se sont enrôlés avec tant de force dans cet immense vivier de jeunes gens vulnérables ont su l'accueillir et lui donner le sentiment que sa vie pouvait avoir un sens en se livrant à la tentation de la violence. Parce que la vie dure qu'il mène l'a conduit à s'opposer à ses parents, sa famille et ses amis, et il a perdu tout repère. Alors, avec trois autres kamikazes venus de Belgique, Khalil se dirige au stade de France. Il porte un gilet d'explosifs. La ceinture d'explosif qu'il devait faire exploser ne fonctionne pas. Mais bien qu'il ait appuyé sur ce détonateur, est resté vivant. Il commence à se demander les raisons de l'échec de sa mission suicidaire, contrairement à son ami Driss qui a pris le statut de martyr. Khalil retourne chez lui à Molenbeek, et essaye de comprendre ce qui s'est passé. Finalement, il renonce à sa mission après la mort de sa sœur jumelle dans un attentat. Il ressent l'amertume que les gens peuvent sentir lors de la mort d'un proche.

Dans cette dystopie, Khalil représente alors l'antihéros, se portant volontaire pour un attentat suicide. Rappelons à cet égard que les actes terroristes sont en effervescence en ce début de siècle. La question posée, nécessitant une réponse précise est : quels sont les motifs emmenant un jeune de vingt-trois ans à emprunter la voie du terrorisme, de la radicalité, et de la violence ? Pour cela, nous devons considérer la quête du protagoniste : Il peut être en quête de sens de la vérité ou en quête de reconnaissance sociale.

Dès lors, nous tenterons d'appréhender la crise de sens dans la quête identitaire du protagoniste, en mettant en avant les représentations symboliques de son parcours, afin de comprendre son engagement dans le terrorisme. Par conséquent, la quête de sens relève également de l'engagement de l'auteur qui, en somme, représente la pierre angulaire de son œuvre romanesque. C'est pourquoi, il est nécessaire de mettre en évidence un aspect fondateur de l'écriture romanesque de Yasmina Khadra. Puisque le discours de l'auteur dénonce l'amalgame qui est fait par certains médias européens entre Islam et terrorisme religieux ou la radicalisation islamiste ; autrement dit, l'auteur met l'accent sur le rôle joué par les médias européens dans les accusations portées sur les musulmans, suite aux attentats terroristes. L'auteur essaye de montrer que la haine médiatisée contre l'Islam et les musulmans est insensée et injuste. Cette analyse nous

permet d'emprunter certains concepts opératoires de la sociocritique, de la psychologique et les théories de certains philosophes (Tariq Ramadan), sociologues (Jean-Claude Kaufmann) et psychologues (Nicolas Favez)…

II- La crise de sens dans le roman :

Il est nécessaire de démontrer comment l'identité du protagoniste a été atteinte, vu sa dérive à la suite de sa désocialisation. Il tente de se reconstituer, pour prouver son existence par le biais d'un acte terroriste, pour faire parler de lui dans les médias. Autrement dit, l'auteur met l'accent sur le rôle joué par les médias européens concernant la stigmatisation des Musulmans, à la suite des attentats terroristes ; c'est pourquoi il est judicieux de mettre en avant les motivations de l'auteur dans l'écriture de ce roman.

Rappelons que l'œuvre de Yasmina Khadra regorge de valeurs humanistes, comme il l'a déjà mentionné à propos de son roman, *L'Ecrivain* (Khadra, 2001 :139) :

> « J'ai toujours refusé la violence. C'est une voie insensée, la voie des perditions. En revanche, j'opposais un farouche rejet à toutes les formes d'oppression. J'étais devenu un rebelle. Un rebelle éclairé… ».

Dans ce sens, l'islamologue, Tariq Ramadan, condamne l'image médiatique négative de l'islam et des Musulmans, divulguée par certains médias occidentaux, islamophobes, populisme et sectarisme incitant bien souvent à créer un malaise chez des musulmans ; traqués dans leur foi, dans leur droit, dans leur identité religieuse (Ramadan, 2008 : 55) :

> « Un sentiment de stigmatisation et de pression permanente habite de nombreux musulmans. Ils ressentent ces critiques, et cette obsession du problème de l'islam et des musulmans, comme autant d'agression, de dénis de droit et d'expression parfois clairement raciste et islamophobe. Ils le ressentent tous les jours : il n'est pas facile d'être un musulman visible aujourd'hui en Occident. ».

La crise de sens est omniprésente en Occident, confondant l'Islam et l'Islamisme, engendrant un conflit culturel et civilisationnel. Cela s'exprime dans le déni de l'Autre et le refus de la différence. À cet effet, Yasmina Khadra milite par le biais de son écriture romanesque pour mettre au clair cet amalgame, notamment dans son roman *Khalil*, en dressant un tableau sur le terrorisme, dénonçant l'amalgame médiatique à l'égard des Musulmans. Il tente également d'expliquer les causes rationnelles de l'acte terroriste,

comme il l'affirme : « Le véritable diable est celui qui présente le Musulman ou le migrant, sur les plateaux des télévisions, comme étant un diable ». (L'Expression-29.09.2012.)

Il s'oppose aux racistes et aux djihadistes comme deux postures inséparables, car unis par la même vision du monde, celle de l'idéologie de l'effacement de l'Autre, représentant un acte de violence. Cela est bien explicite dans le roman *Khalil* qui retrace le cheminement de son antihéros vers la radicalisation. Cette relation est opposante au racisme et à l'islamophobie, et Yasmina dénonce le racisme aussi bien venant de l'Occident que des extrémistes islamistes : « L'imam Sadek nous recommandait de ne pas fréquenter les non-musulmans, c'était précisément pour cette raison : Buffan étant ni raciste ni islamophobe. » p. 87.

Le roman *Khalil* s'attaque à ces idéologies érigées contre les citoyens musulmans en Occident. C'est dans cette optique que Tariq Ramadan dit : « Le terrorisme frappe de l'intérieur, puisque la plupart de leurs auteurs sont soit nés et éduqués en Occident, soit parfaitement imprégnés de la culture occidentale ». (Ramadan, 2008 :52). Concernant le roman de Yasmina Khadra, toujours est-il qu'il s'agit d'une fiction, ce que Raymond Michel définit (Raymond, 2002 :173) :

> « Le personnage est un être unique, exceptionnel, en lui se réalise un équilibre entre les ambitions de l'individu qui le définisse de l'intérieur, qui lui donne son caractère, et les nécessités de la vie social qui le définissent du dehors : il a un nom, un titre, une fonction »

D'après les propos de Raymond, le personnage est le porte-parole de son créateur, (son idéologie, ses vœux, ses ambitions), ce que Dominique Maingueneau appelle : l'ethos. (Maingueneau, 2002 : 55-68).

Dans le présent roman, Khalil interpelle le lecteur sur le phénomène du radicalisme, du terrorisme ainsi que de leurs causes. Phénomène très répandu dans l'œuvre de Yasmina Khadra, car selon Milan Kundera : « tous les romanciers n'écrivent, peut-être, qu'une sorte de thème (le premier roman) avec variations ». (Kundera, 1986:162).

Rappelons aussi qu'un antihéros n'est pas doté des pouvoirs physiques, intellectuels et moraux extraordinaires, à l'image d'un héros. C'est quelqu'un qui se laisse aller, « L'antihéros ne correspond pas à cette attente : il se laisse guider par les événements, laisse les autres choisir pour lui ». (YANN, 2017). Il en est ainsi pour Khalil. Il n'a aucun contrôle sur les événements qui l'entourent, ce qui fait de lui un antihéros, au moment où il

adhère à l'organisation terroriste, alors que l'Islam rejette tout cela ; c'est pourquoi Khalil ne va pas au bout de son acte.

III-La quête identitaire de l'antihéros, **Khalil**

Dans ce roman, la narration est homodiégétique à travers ladite weltanschauung, c'est-à-dire la conception du monde où le personnage antihéros raconte le parcours des kamikazes. Est-il possible de considérer la quête identitaire du protagoniste une cause déterminante ?

III-1 Un aperçu sur le mot identité

Le mot identité appartient à plusieurs disciplines ; de ce fait, il a pris plusieurs acceptions, chacun le définit en fonction de son statut, à l'instar du sociologue Kaufmann : « Le mot identité se retrouve partout, c'est une espèce de mot valise dans lequel chacun met son propre contenu » (Kaufmann, 2004 : 55). Il y a même ceux qui affirment que l'identité se développe et se construit sans arrêt ; elle n'est pas statique, mais dynamique ; c'est un processus humain en constante élaboration ; ainsi en est-il pour Amine Malouf dans son livre *Les Identité meurtrières* affirme que ; « L'identité n'est pas une donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence ». (Maalouf, 1998 : 18).

Quant à Alex Muchielli, il considère l'identité comme un mécanisme en perpétuel développement : « L'identité est donc quelque chose qui évolue, qui traverse des phases d'élaboration. C'est quelque chose qui mûrit ». (Muchielli, 1986 :90). De ce fait, l'auteur met le personnage principal au pivot de tout le récit, en suivant ses actions jusqu'au bout ; comme l'affirme Kundera : « L'existence est le champ de possibilité humaine, tout ce que l'homme peut devenir, tout ce dont il est capable ». (Kundera, 1986 : p57).

De là, Khalil tente de trouver un sens à sa vie, en quête de son identité, parce qu'il est mal à l'aise dans son entourage, vu sa confrontation avec le terrorisme, car : « L'identité se précise au fil des métamorphoses, c'est-à-dire à travers le devenir autre ». (Bancaud, 2012 :101).

Le protagoniste a des idées suicidaires, un kamikaze, car il essaie de prouver son existence, car dès son bas âge, il a manqué de tendresse, en le disant dans plusieurs énoncés :

- « Quant à mon géniteur, depuis que j'avais ouvert les yeux, il m'offrait le même spectacle d'un homme arrivé une fois pour toutes…Il rentrait chaque soir torché, l'humeur massacrante, sans un baiser pour son épouse ni un mot tendre pour ses enfants. ».p. 20.

- « Il se disait pauvre, en vérité il était radin. Je ne me souviens pas de l'avoir surpris en train de glisser une pièce de monnaie à quiconque. ». p. 65.
- « Mon père n'avait jamais jeté un œil sur mes bulletins… il préférait picoler et se ruiner au tiercé. ». p. 66.
- « La morale n'était pas le rayon de mon père. En apprenant que j'avais redoublé la sixième, il avait fait claquer la langue contre son palais et dit sur un ton qui résonnait longtemps en moi : « Même avec une selle brodée d'or sur le dos, un âne restera un âne. ». p. 85.
- « Quant à mon père, il n'était plus qu'un étranger. Je n'aimais rien en lui. Il incarnait tout ce qui m'insupportait. ». p. 87.

Outre ces occurrences faisant de Khalil un antihéros, sa mère n'avait aucune autorité pour l'aider, comme l'avoue le protagoniste : « Ma mère était trop misérable pour représenter quelque chose pour moi. ». p. 87.

Le narrateur affiche une image négative du père dans la vie du protagoniste, un père irresponsable. Khalil subit un traumatisme dès l'enfance, ce qui explique tous les échecs lors de son parcours. Vivre dans un milieu inapproprié, voire déséquilibré comme le définit le psychologue Nicolas Favez (Favez, 2005 :51) :

> « L'engagement de guingois », dans lequel un des parents se retire et ne s'implique pas. Il n'y a pas de validation de la version de l'un des parents par l'autre parent, la distribution est déséquilibrée – les parents sont là tous deux, mais ne se renforcent pas mutuellement. Les conséquences de ce déséquilibre peuvent être des troubles de l'humeur au moment de l'intégration scolaire. ».

Une répercussion négative se manifeste non seulement sur les résultats scolaires, mais aussi sur l'identité de l'enfant, car selon Favez : « L'identité de soi est Co-construite dans la famille – elle résulte du « trilogue » permanent entre mère, père et enfant. Une famille « suffisamment bonne » favorise la création d'une version canonique de l'expérience sociale vécue » (Favez, 2005 :51). En effet, vivre dans une famille disloquée influe sur la vie sociale de l'enfant. De ce fait, l'antihéros est en quête de l'affection, de l'amour et de la protection d'une famille ; il les retrouve chez la mouvance Djihadiste.

IV- Le désir de reconnaissance dans le roman :

Comme nous l'avons déjà dit précédemment, *Khalil*, est un jeune homme d'origine marocaine dont les parents ont immigré en Belgique. Il est né et a

vécu en Belgique, d'abord à Molenbeek puis à Koekelberg où ses parents ont décidé de s'installer. Il fait partie de la deuxième génération d'immigrés, il vit une crise identitaire comme tous les immigrés ; même s'il a toujours vécu en Belgique, il ne se sent pas appartenir ni à son pays d'origine le Maroc ni à son pays de naissance, il se sent étranger, un citoyen de seconde zone, ainsi il l'explique :

> « Il n'y a pas plus fragile qu'un apatride, Moka. Amadou est né à Molenbeek, que je sache. Le renvoi constant à la couleur de sa peau ne lui donnait pas le sentiment d'être un Belge comme les autres. Driss non plus. Et moi de même ainsi que toutes ces populaces venues d'ailleurs qu'on parque dans les zones de non-droit et qu'on montre du doigt chaque fois qu'elles s'aventurent en dehors de leur zoo ». p. 141.

La population beure est réduite à une faune, privée de plusieurs droits. La recherche de soi, d'une réelle identité touche quasiment tous les immigrés, ils se voient basculer entre deux mondes ; celui de leur pays d'origine et celui du pays qui les accueille, d'ou l'émergence un discours idéologique sur les origines et sur l'identité entre certains jeunes immigrés dans le roman, au-delà de l'identité se pose la problématique de la citoyenneté dans un Etat de droit et de démocratie : « Un pays ne se construit pas sur l'identité, mais sur la citoyenneté. » p. 92. Cette déchirure identitaire engendre une frustration, menant à la radicalisation, comme le pense Farhad Khosrokhavar (Khosrokhavar, 2014 :89-99) :

> « Si les frustrations ne donnent pas automatiquement lieu à la radicalisation, elles peuvent néanmoins exercer une influence plus ou moins grande sur certains groupes d'individus, notamment les personnes mentalement fragiles ».

Khalil se construit une autre identité, parce qu'il se sent marginalisé dans son propre pays, ce qui montre que la nouvelle génération beure est larguée et parquée à la périphérie de la capitale belge, contrairement aux Belges de souche, comme l'affirme Lyès :

> « Tu n'auras pas de voiture avec chauffeur. Et s'il t'arrivait, par je ne sais quel miracle, de porter un costume-cravate, le regard des autres te rappellerait d'où tu viens. Quoi que tu fasses, quoi que tu réussisses, dans un laboratoire ou sur une pelouse d'un stade, il suffirait que tu donnes un coup de boule à une fiotte pour dégringoler de ton nuage d'idole et redevenir le bougnoule de

> toujours. Ça a toujours été comme ça. Et ce sera toujours ainsi ». p. 23.

Vu sa situation familiale et avec son sentiment d'insécurité, Khalil cherche l'équilibre ailleurs, comme il l'affirme : *« Ma famille,* c'était les copains ; ma maison, la rue ; mon club privé, la mosquée. » p. 19. Alors, il se laisse endoctriner par les paroles du cheikh de la mosquée, puis honoré et fier d'être recruté dans un mouvement extrémiste ; c'était selon lui le chemin de sa nouvelle vie : « Je naviguais à l'aveugle, avant. Il me fallait une voie, et les frères me l'ont montrée. ». p. 29. Ainsi, Khalil est entre les mains des intégristes, enrôlé dans une organisation terroriste. L'antihéros trouve un refuge, une famille, car il avait besoin de reconnaissance : « C'est la première fois de ma vie que je me sens important. ». p. 29.

L'endoctrinement de Khalil facilite son adhésion à la radicalisation, vu sa frustration : l'un des facteurs majeurs déterminant son extrémisme (Khosrokhavar, 2014 :93) :

> « Il y a un âge optimal, qui se situe entre une quinzaine et une quarantaine d'années pour la grande majorité de ceux qui adhèrent à l'action violente en se fondant sur une idéologie extrémiste… ».

Khalil affiche un autre aspect identitaire, en quête du paradis, le Firdaous, en disant : « Je ne risque pas de le perdre. C'est, en aller simple pour le Firdaous. ». p. 31.

Pour Khalil, la quête identitaire est synonyme de quête du paradis. Cependant, lorsque sa sœur jumelle meurt dans un attentat du métro, Khalil a senti la douleur et le mal que peuvent ressentir les gens qui perdent leurs proches dans les attentats, ce qui lui a permis de se remettre en cause, en annulant sa mission terroriste, en avouant : « Moka n'avait pas tort. Le vrai devoir est de laisser vivre. J'ai décidé d'attendre le printemps ». p. 260.

Finalement, Khalil renoue reconnaît les valeurs humanistes d'un Musulman digne de l'Islam. C'est une métamorphose l'empêchant de tuer ses semblables et recouvrer, dans un moment ultime de lucidité, ses principes humanistes : la paix, la sérénité et la confiance en lui-même, en se réconciliant avec lui-même ; et il finit par prendre conscience de l'acte terroriste qu'il a failli exécuter. Il passe d'une situation de disjonction (perte de ses valeurs), à une situation de conjonction (retour à ses valeurs) en revenant à l'éthique pacifiste d'un Musulman.

Conclusion

Il faut reconnaître que la dystopie est la première caractéristique de ce roman, ce qui met en avant l'anti-héroïsme chez le protagoniste, dû à son déséquilibre psychologique, tiraillé entre la stigmatisation des Musulmans en Occident, et son désir de reconnaissance en tant que Musulman. Grâce à notre approche sociocritique, nous avons pu découvrir que Yasmina Khadra met en lumière cette crise de sens, en mettant en corrélation l'Islam et l'islamisme, afin de mettre au clair cet amalgame qui prend de l'ampleur dans ce début de siècle. C'est dans cette optique qu'il tente, à travers son protagoniste, de brosser un tableau sur une quête identitaire des plus complexes. Ce roman porte un discours auctorial sur la paix, la tolérance, et la nécessité de reconnaître les Musulmans occidentaux qui subissent des violences, sous-prétexte qu'ils sont responsables de terrorisme.

Références bibliographiques

1-BANCAUD, FLORENCE. 2012. « *Poétique de la métamorphose dans l'espace germanique et européen* ». Rouen Mont-Saint-Aignan

2-FAVEZ, NICOLAS. (2005). « *La construction de l'identité de soi dans la famille*» dans « *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux* ».Numéro 35,Psychothérapies .*De Boeck Supérieur. Belgique. p 51-60*

3-KADARI, LOUIZA.(2007). « *De l'utopie totalitaire aux œuvres de Yasmina Khadra, Approches des violences intégristes* »,L'Harmattan .Paris .

4-KHOSROKHAVAR, FARHAD. (2014). *« Radicalisation »*, Collection Interventions. Édition de la maison des sciences de l'homme. Paris.

5-KUNDERA, MILAN. (1986). « *L'art du roman* ». Collection « Folio 2702 », Gallimard .Paris.

6-KAUFMANN, JEAN-CLAUDE. (2009). « *L'identité* », dans Identités, J. Aïn Editions Toulouse, Eres.

7-MAALOUF, AMINE. (1998). « *Les identités meurtrières* », Editions Bernard Grasset. Paris.

8-MUCHIELLI, ALEX. (1986). « *L'Identité* », *Presse Universitaire*, Collection « Que sais-je ? ».1ére édition. Paris.

9-Pelletier, E. (2020). Le Parisien. [Disponible en ligne]. Extrait le 01 avril 2020 de https://www.leparisien.fr/faits-divers/attentats-du-13-novembre abdeslam-et-ses-complices-seront-juges-l-an-prochain-16-03-2020-8281095.php

10-RAMADAN, TARIK. (2008). « *Mon intime conviction »,* Archi à poche, publié par les éditions Tahwid.Paris.
11-RAYMOND, MICHEL. (2002). « *Le roman »*, Armand colin. Paris.
12-YASMINAS, KHADRA. (2018). « *Khalil ». Éditions, Casbah, Saïd* Hamdine. Alger
13-YASMINA, KHADRA.(2001). «*L'Ecrivain ».* Julliard. Paris.
14-MAINGUENEAU, DOMINIQUE. (2002). « Problèmes d'ethos », *Pratiques*, n° 113-114, 2002.
15-Yann, Le lexier. 2017. Qu'est-ce qu'un antihéros de roman ?. [Disponible en ligne]. Extrait le 07 février 2020 de http : //bacfrancaisldd2015.over blog.com/2015/04/bilan-qu-est-ce-qu-un-anti-heros-de-roman.html
16-L'Expression-29.09.2012**.** [Disponible en ligne]. Extrait le 14 avril 2020 de http://niarunblog.unblog.fr/la-vie-culturelle/omar-racim-une-grande-figure-de-la-peinture-algerienne/yasmina-khadra-ecrivain-algerien/ consulté le 14/04/2021

Revue Ichkalat E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586
Volume 11 No 3 Année : 2022 Pp 584 - 597

Multimodalité numérique pour le développement de la compétence phonétique

DIGITAL MULTIMODALITY FOR THE DEVELOPMENT OF PHONETIC COMPETENCE

تعددية الوسائط الرقمية لتطوير الكفاءة الصوتية

[*] **ABDESSEMED Nadjiba**

نجيبة عبد الصمد

Laboratoire SELNOM
Université BATNA 2 - ALGERIE-
University Batna 2, Algeria
جامعة باتنة 2- الجزائر

nadjiba.abdessemed@univ-batna2.dz

d/dep: 02/03/2022	d/ acc: 05/04/2022	d/ pub: 02/09/2022

Résumé:
Cet article abordera la question de l'usage des ressources numériques en contexte universitaire Algérien. A travers cette contribution, nous analyserons l'exploitation d'une plateforme pédagogique en ligne et son articulation en situation de classe de FLE (Français langue étrangère). Le but est de développer la compétence phonétique chez nos étudiants arabophones dans un contexte immersif interactif. Pour ce faire, nous avons adopté une méthodologie expérimentale analytique qui nous a permis de confirmer notre hypothèse. Nous apporterons également un éclairage sur les retours d'expérience vécus par ces étudiants.
Mots clés: Multimodalité- Compétence phonétique- Plateformes numériques- Approche par les compétences- FLE.

Abstract:
This article will discuss the issue of the use of numerical resources in the Algerian university environment. Through this contribution, we shall analyze the operation of on line pedagogical platform and its inclusion in an FFL class. It aims at developing the phonetic competence among our Arab speaking students in an interactive immersive environment. To do so, we have adopted an experimental analytical methodology which enables us to confirm our hypothesis. We shall also shed light on the experience feedback of our students.

[*] ABDESSEMED Nadjiba. nadjiba.abdessemed@univ-batna2.dz

Keywords: Multimodality- Phonetic competence- Numerical platforms- Competence approach- FFL-

---

ملخص البحث

يتناول هذا المقال موضوع استخدام المنصات الرقمية في سياق الجامعة الجزائرية.سنقوم بتحليل منصة تعليمية عبر الانترنت وتشغيلها في وضعية تدريس الفرنسية كلغة أجنبية. الهدف هو تطوير الكفاءة الصوتية لدى طلابنا الناطقين بالعربية في سياق تفاعلي غامر. للقيام بذلك، اعتمدنا على منهجية تجريبية تحليلية سمحت لنا بتأكيد فرضيتنا. سنلقي الضوء أيضًا على انطباعات الطلاب حول التجربة التي خاضوها.

الكلمات المفتاحية: تعدد الوسائط؛ الكفاءة الصوتية؛ المنصات الرقمية؛ النهج القائم على الكفاءة؛ الفرنسية لغة أجنبية.

Introduction

Tout au long de l'enseignement d'une langue étrangère, les enseignants ne peuvent pas concevoir de travailler la production orale sans faire un travail au tour de la prononciation, puisqu'en réalité cette dernière est essentielle pour l'acquisition de la compétence communicationnelle et aussi, l'une des compétences linguistiques les plus importantes pour développer l'expression orale d'une langue. Elle constitue la base de toute compétence linguistique communicative et aide l'apprenant à bien comprendre et à se faire comprendre en langue étrangère.

Avec cette tendance de l'autonomisation, l'utilisation des outils numériques permet d'individualiser les pratiques pédagogiques en proposant des situations d'apprentissage qui prennent en considération les difficultés linguistiques de chacun.

Le but de notre contribution est de jouir des possibilités offertes par ces technologies en mettant à la disposition de nos apprenants une nouvelle forme d'aide à l'apprentissage à travers une plateforme numérique nommée «*Phonétique*» gratuite et disponible sur le web, un moyen innovateur facilement utilisable en situation interactive d'enseignement/ apprentissage de la prononciation en FLE.

I. Problématique et objectifs

Faisant partie du staff enseignant de Français, nous avons souvent été confrontés à des étudiants, futurs enseignants, ayant des prononciations défectueuses malgré les dix ans écoulés dans l'apprentissage de cette langue. A partir de ce constat, plusieurs questions ont émergé:

Comment peut-on atténuer ces carences pour mieux développer la compétence phonétique chez nos étudiants? L'usage des plateformes pédagogiques numériques peut-il être bénéfique pour eux afin d'améliorer leurs prononciations et rendre l'apprentissage plus attractif et attrayant?

Chercher à développer la compétence phonétique chez nos apprenants, part du fait que malgré les prononciations défectueuses provenant essentiellement des carences phonétiques[†], cette compétence reste la moins travaillée dans la plupart des méthodes dédiées à l'enseignement/ l'apprentissage du FLE, et bien que le travail sur la prononciation soit inclus dans les programmes officiels, nous constatons que les manuels algériens du français dans les différents paliers, ne lui accordent pas une place aussi importante que celle accordée à la lecture ou aux points de langue. D'ailleurs, «*La didactique de la prononciation en FLE a souvent été qualifiée de parent pauvre du domaine*.» (Miras, 2019:1). Même les enseignants ignorent ou négligent cette compétence sous prétexte que ce domaine reste un terrain inconnu auquel ils n'ont pas été formés.

II. Les recommandations du CECR pour un l'enseignement de la prononciation:

Dans le cadre de l'approche par compétence, et selon les propositions du CECR (cadre européen commun de références) dédiées à l'enseignement de la prononciation, les pistes à suivre pour développer la compétence phonétique chez les apprenants d'une langue étrangère, spécifiquement le FLE sont les suivantes:

- Par exposition à des énoncés oraux authentiques comme des conversations des natifs, interviews, émissions, films etc.
- Par une imitation collective d'enregistrements audio ou vidéo de locuteurs natifs.
- Par un travail personnalisé en laboratoire de langues ou en salle multimédia.
- Par la lecture phonétique à haute voix de textes.

[†] Les carences phonétiques sont dues essentiellement au contact des 2 systèmes phonologiques totalement différents : celui de langue source *Arabe* et de langue cible *Français.*

- Par l'entraînement de l'oreille avec l'appui de textes en transcription phonétique.
- Par un entraînement phonétique explicite.
- Par l'apprentissage des conventions orthoépiques (c'est-à-dire, la prononciation des différentes graphies)
- Par une combinaison des pratiques déjà citées.

Toutes ces pistes proposées peuvent être concrétisées par l'usage des TIC[‡] et des outils numériques qui nous semblent pouvoir répondre aux besoins de nos étudiants de FLE en matière de prononciation dans un contexte interactif motivant. A partir de là, nous proposons de développer la compétence phonétique par le biais d'une plateforme pédagogique numérique nommée «*Phonétique»,* que nous présenterons ultérieurement.

III. Les ressources numériques au service de la correction phonétique: apports et avantages

Nous savons, dors et déjà qu'à l'ère du numérique, ces ressources ont pris une place remarquable dans le processus d'apprentissage des langues étrangères et spécifiquement le FLE. Plusieurs recherches (comme celles de Mangenot, Depover, Guichon…) ont montré qu'une fois intégré dans ce processus, ce type d'outil favorise la naissance de nouvelles modalités d'apprentissage et privilégie l'individualisation et l'autonomie puisque le but de cet usage est de développer, dans le cadre de l' approche par les compétences, une pédagogie active ayant pour objectif de rendre l'apprenant acteur de ces apprentissages afin qu'il construise et développe ces compétences, ses savoirs et savoir-faire à travers des situations d'interactivité. Ajoutant aussi que la présentation des textes, des images/animations et des sons de manière intégrée va susciter son intérêt en lui permettant une meilleure mémorisation.

> « L'un des principaux facteurs susceptibles de favoriser l'apprentissage réside dans la motivation de l'apprenant, puisque le plaisir qu'il éprouve à apprendre est conditionné par l'intérêt et la variété des activités qui lui sont proposées, par la qualité des retours qu'il reçoit, ainsi que par les encouragements qui lui sont prodigués.» (Hirschsprung, 2005: 24)

En effet, l'apparition sur l'écran d'une variété de vecteurs de communication place l'acte d'apprentissage dans un contexte plus animé et plus ludique. En plus, l'usage des ressources numériques favorise

[‡] Technologies de l'information et de la communication

l'autonomie dans la démarche de formation: autonomie de rythme, droit de se tromper, répétition, aide, etc. L'apprenant désormais très actif, va participer à la construction de son savoir et acquérir progressivement une aptitude à l'auto apprentissage qui peut le conduire à l'autodidaxie[§].

IV. Quelques ressources numériques pour la correction phonétique en FLE

Nombreuses sont les ressources numériques utilisables comme auxiliaire pédagogique pour la remédiation en phonétique, on peut citer les sites éducatifs, les plateformes pédagogiques et les applications éducatives. En voici quelques exemples:

- «Tripod» un site français gratuit qui permet de travailler les principes de base de la prononciation comme: les lettres muettes finales des mots, les liaisons, les enchainements... Disponible sur http://prononciation.tripod.com/index2.htm, il propose aussi des exercices spécifiques visant l'articulation, discrimination, graphie et rythme pour la prononciation des sons les plus problématiques chez les apprenants du FLE arabophones (l'exemple du [e] [ɛ][y]).
- *«FLENET: Français langue étrangère et Internet »* est une production de l'université Léon- Espagne- dédiée à l'E/A du FLE accessible gratuitement sur http://flenet.unileon.es/phonactivites.html. C'est une base de données audiovisuelle dont l'objectif est de fournir aux apprenants du FLE (et même aux enseignants) des activités, tâches pédagogiques, méthodes, ressources, outils numériques et même des bibliographies en relation avec l'enseignement/l'apprentissage des compétences orales en FLE, notamment la prononciation aux non natifs.

[§] Les autodidactes sont des individus qui apprennent par eux-mêmes (…) cet apprentissage n'est pas intégré à une structure d'enseignement.

❖ *«Phonétique essentielle du français»* est une ressource numérique hybride, très originale accessible sur www.centpourcentfle.fr/. Elle propose les deux modalités de travail numérique: en mode synchrone via le site en ligne, et asynchrone via un CD de six heures d'enregistrement accompagné d'un ouvrage. Cette méthode corrective propose des activités pour découvrir les sons du français de façon progressive, simple et dynamique. Elle traite les deux aspects de la langue: segmentale (phonèmes) et suprasegmentale (prosodique).

V. Exemple d'usage d'une ressource multimodal pour le développement de la compétence phonétique.

V.1 Cadre de l'expérimentation et méthodologie de la recherche

Nous rendons compte dans ce qui suit du déroulement, sur dix semaines, d'une expérimentation visant la mise en œuvre de la ressource «*Phonétique*», une plateforme numérique interactive dédiée à l'enseignement/apprentissage de la prononciation du FLE, pour aider un groupe d'étudiants de première année licence, du département de français de l'université Batna2 à développer et améliorer leur compétence phonétique/phonologique. Pour mener à bien notre expérimentation, nous avons adopté une démarche expérimentale en trois phases: un pré-test, un test et un post-test que nous détaillerons juste après.

V.2 Phase du pré-test

Cette première étape concerne le recueil du premier corpus qui nous guidera dans la suite de notre recherche en nous permettant de détecter les erreurs phonétiques de notre échantillon

afin de mettre en place les activités de remédiation. D'ailleurs à ce propos, Tagliante précise que:

> «... les erreurs sont bien inséparables du processus d'apprentissage, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. Si, pour l'élève cette démarche est un moyen de progresser, elle est pour l'enseignant une source d'information, d'analyse des besoins individuels et collectifs en vue d'un choix "cible" des activités d'apprentissage. » (Tagliante, 1994: 47).

Pour ce faire, nous avons exposé nos étudiants à une liste de vingt cinq mots dont le choix n'a pas été aléatoire, car ils représentent les sons les plus problématiques pour les arabophones. Une typologie des erreurs s'est dressée par la suite et nous à guider dans le choix des activités les plus appropriées pour la correction phonétique, parmi les nombreuses que propose la plateforme «*Phonétique*».

En se penchant sur les problèmes des éléments segmentaux[**], nous rapportons dans le tableau ci-dessous les erreurs et confusions phonétiques les plus récurrentes, détectées auprès de notre échantillon. L'analyse des résultats a révélé que le consonantisme du français est réalisé assez correctement, en dehors de quelques cas de confusions (p/b–f/v–s/z). Le problème se voit plus complexe avec la réalisation du système vocalique de cette langue. Selon les propos de Maume, ces prononciations erronées viennent essentiellement du

> «… manque de précision dans l'articulation, issu des habitudes de l'arabe (…), de l'assimilation des voyelles comme [y] (…), et de la dénasalisation des voyelles nasales et de leur réduction à la voyelle simple correspondante.» (Maume, 1973: 3).

Une fois les erreurs dévoilées, nous suggérons à notre échantillon une démarche corrective appropriée dans le but de leur faire découvrir la richesse du système vocalique et consonantique français, afin d'éviter sa déformation sous l'interférence de leur langue maternelle: l'Arabe.

Nous pensons que la prise de conscience par les apprenants de cette différence entre les deux systèmes phonologiques, à travers la batterie

[**] Eléments segmentaux : l'ensemble des phonèmes constitué des consonnes, voyelles et glides

d'exercices pratiques que propose la plateforme peut les aider à produire les sons d'une manière acceptable (notre hypothèse).

Typologie des erreurs	Confusion entre phonèmes	Quelques exemples de prononciations erronés	Analyses
Substitutions des voyelles orales	[y] / [I]	Puré [pyʀe] ⇨ [piʀi]	Tendance à la fermeture et écartement
	[o] / [u]	Bureau [byʀo] ⇨ [byʀu]	Tendance à la fermeture et plus de labialisation
	[e] /[I]	Flexy [fleksi] ⇨ [fliksi]	Tendance à la fermeture
	[ɛ] / [I]	Le Maire [lə mɛr] ⇨ [l mir]	Tendance à la fermeture et omission du [ə]
	[y] / [u]	Musée [myze] ⇨ [muze]	Tendance à la postériorisation.
	[u] / [y]	Tout [tu] ⇨ [ty]	Tendance à l'antériorisation et au relâchement
Substitutions des voyelles nasales	[ɑ̃] / [ɔ̃]	Enchanter [ɑ̃ʃɑ̃te] ⇨ [ɔ̃ʃɔ̃te]	Tendance à la fermeture et la labialisation
	[ɔ̃]/ [ɑ̃]	Pont [pɔ̃] ⇨ [pɑ̃]	Tendance à l'ouverture et à la délabialisation
Nasalisation	[ø]/ [ɔ̃]	Veut [vø] ⇨ [vɔ̃]	Tendance à l'ouverture
Dénasalisation	[ɔ̃] / [o]	Bon [bɔ̃] ⇨ [bo]	Tendance à prononcer la voyelle orale correspondante
Substitution des consonnes	[p]/ [b]	Lampe [lɑ̃p] ⇨ [lɑ̃b]	Tendance au relâchement
	[s] /[z]	Poisson [pwasɔ̃] ⇨ [pwazɔ̃]	Voisement d'un son sourd (dévoisé)
	[v] / [f]	Veste [vɛst] ⇨ [fɛst]	Dévoisement d'un son sonore (voisé)

Tableau1: Typologie des erreurs phonétiques de l'échantillon

Le travail devrait s'effectuer interactivement en suivant la progression logique suivante:

- Travailler la sensibilisation auditive à travers des procédés articulatoires qui permettent de développer l'écoute via les différentes activités de

répétition des éléments segmentaux (produits par des natifs)afin de mieux réaliser les sons.

- Se pencher sur la discrimination auditive en s'entrainant à distinguer entre les différents sons afin de discerner la similitude et la différence entre les phonèmes proches et connaitre les caractéristiques articulatoires de chacun.
- Après le développement des deux aptitudes nous passerons à la production qui permettra le développement des automatismes articulatoires pour une production acceptable en FLE.

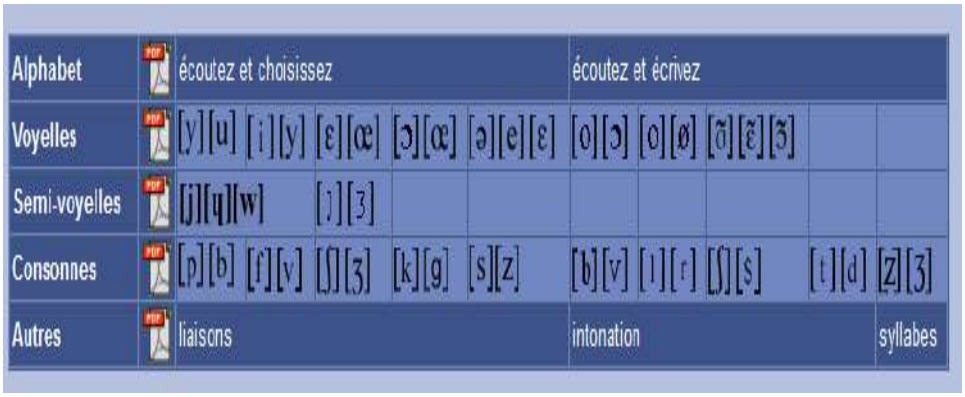
V.3 Le test: présentation et analyse de la ressource

La phase du test consiste à l'utilisation de la plateforme «*Phonétique»: apprendre à prononcer le français avec des exercices de phonétique*» par notre groupe expérimental durant une période de deux mois. Disponible sur **http://phonetique.free.fr/**, cette ressource pédagogique spécialisée et gratuite, dédiée à l'enseignement/apprentissage de la prononciation du FLE représente un excellent outil de formation utilisable aussi bien de façon autonome que comme support de cours. Il s'agit d'une référence complète et sans superflu. Elle propose une ample gamme d'exercices de discrimination, de graphies, des sons sous forme de jeux. Ces pages, proposent des présentations sonores de l'alphabet français et de l'API (Alphabet Phonétique International), ainsi que des exercices interactifs de discrimination pour aider les apprenants à appréhender les sons problématiques et les rythmes du français. Certes l'approche d'apprentissage est essentiellement béhavioriste, mais il y'a également des qualités constructivistes.

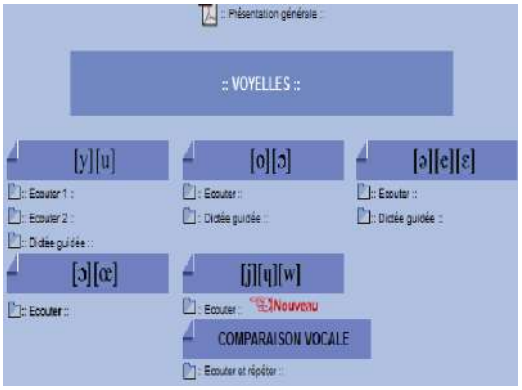
Type de ressource	Plateforme éducative interactive multimédia, Espace pédagogique numérique très pratique
Lien hypertexte/ URL Objectifs pédagogiques	http://phonetique.free.fr/ Enseignement de la prononciation en FLE/ correction Phonétique
Auteur Public visé	PERROT Thierry et ses collaborateurs Enseignants/Apprenants désirant apprendre la Prononciation du FLE (francophones ou non)
Niveau Types de documents Présents	A1, A2, B1, B2 Audio, textes, dictées
Type d'exploitation Pédagogique	Exercices autocorrectifs, dictées
Situation d'apprentissage Approche d'apprentissage Documents joints	En autoformation ou complément de cours Ludique, prioritairement progressive et béhavioriste. La rubrique *mode d'emploi* propose 2 guides: un pour les enseignants et un pour les apprenants
Points forts	Variété du graphisme dans les exercices. Précision et progression dans les activités. Possibilité d'impression des fiches théoriques

Tableau 2: Fiche descriptive de la plateforme «*Phonétique*»

En situation d'autoformation, il est recommandé de parcourir les différentes rubriques dans l'ordre proposé (procédure suivie par notre groupe expérimental).
La plateforme propose trois sections:



- La première section «*Alphabet*» présente d'abord l'alphabet français avec une phase interactive et ludique où chaque lettre est associée à un mot comportant l'image et la prononciation, l'étude des signes diacritiques des lettres, une douzaine d'exercices d'association, de discrimination auditive, de mémorisation et de transcription. Puis, l'alphabet phonétique international(API) est détaillé accompagné d'exercices d'entraînement articulatoire.
- La deuxième section «*Phonèmes*» (voyelles, consonnes, glides) propose des exercices de repérage, de discrimination auditive (voyelles, consonnes et glides), de production écrite et d'association son/graphie. On y trouve aussi plusieurs jeux (sur les couples ou les ensembles de phonèmes, paires minimales), où on doit transcrire les mots entendus et choisir parmi différents phonèmes.



- Il est à noter que cette ressource permet aussi de travailler l'aspect prosodique de la langue à travers la dernière section *«Autres»* qui met en avant la syllabation, l'intonation, le rythme et les liaisons via des exercices variés ainsi que des «*Virelangues*»[††], des jeux de prononciation et des dictées.

Vu que nous nous sommes penchées sur l'aspect segmental, les activités correctives suggérées s'attardaient sur les problèmes des phonèmes, ce qui fait que cette dernière section n'a pas été prise en considération.

V.4. Le post-test et l'étude comparative

Après des entrainements de huit semaines via la plateforme, nous avons procédé au post-test en exposant notre échantillon à la liste des mots précédemment utilisée, ceci en vue de recueillir le deuxième corpus pour comparer les prononciations nouvellement receuillies avec celles du pré-test dans le but de mesurer le taux de progression réalisé (si il a eu lieu).

[††] Phrases ou séquences de mots contenant des syllabes phonétiquement proches que l'on doit prononcer très vite sans se tromper.

Nous rapportons dans ce qui suit, le total des résultats des deux tests suivi de l'histogramme représentatif et comparatif des deux phases expérimentales

Type d'erreurs	Erreurs vocaliques		Erreurs consonantiques		Erreurs Glides
	Voyelles Orales	Voyelles nasales	Consonnes Orales	Consonnes nasales	
Nombre d'erreurs pré -test	98	59	25	13	11
	157		37		
Total d'erreurs pré - test	205Erreurs				
Nombre d'erreurs post - test	47	32	13	8	9 (- 2erreurs)
Total d'erreurs post - test	79 (- 78 erreurs)		21(- 16 erreurs)		
	109 Erreurs (- 96 erreurs)				

Tableau 3: Récapitulatif des résultats de l'expérimentation

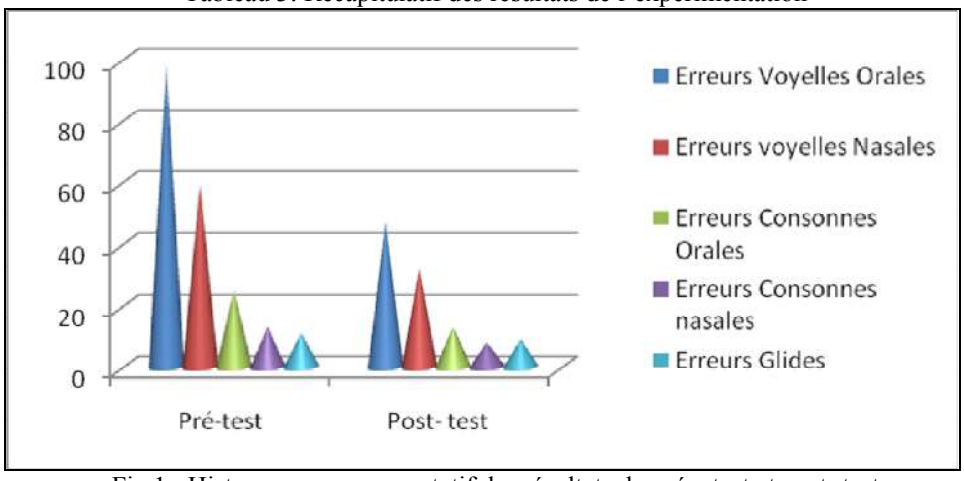


Fig 1 : Histogramme comparatatif des résultats du prés -test et post- test

Suite à l'analyse comparative des deux corpus, les résultats obtenus ont montré une baisse considérable au niveau des prononciations erronées (- 46 % d'erreurs). En effet, l'usage de la plateforme *«Phonétique»* comme support pédagogique en mode asynchrone a permis une certaine atténuation des erreurs commises par notre échantillon lors du pré-test.

Des retours et des attitudes positives de nos étudiants quant à l'usage de la technologie numérique dans l'apprentissage de la prononciation ont été notés. Selon eux, «*Phonétique*» représente un auxiliaire pédagogique très fiable pour la remédiation en phonétique du fait qu'elle propose, dans un contexte attractif et ludique, une ample variété d'exercices adaptés à leur niveau et selon leurs besoins.

Conclusion

Au terme de cette contribution, il nous semble devoir reconnaître le potentiel de cette plateforme pédagogique dans l'apprentissage de la prononciation en FLE, puisque les résultats obtenus sont encourageants et nous ont permis de confirmer notre hypothèse. En raison des attributs et des possibilités qu'elle offre, elle semble se prêter particulièrement à l'apprentissage de la phonétique progressive et illustre concrètement l'enseignement de la prononciation à des apprenants de FLE au niveau segmental. Elle peut être utilisable en situation d'auto-apprentissage ou comme support auxiliaire de cours permettant à l'utilisateur potentiel de travailler et d'évoluer à son propre rythme.

Les réponses fournies par les usagers à l'égard de l'utilisation de cette plateforme ont été très encourageantes, car cette dernière a été perçue positivement à cause de sa conception et des activités proposées qui répondent tout à fait aux objectifs de nos apprenants.

Enfin, actuellement et surtout en période de crise liée au Covid 19, nul ne peut nier que l'usage des outils numériques ne semble pas diminuer et par conséquent des recherches futures dans le domaine devront être envisagées, principalement celles qui impliquent les applications éducatives, en basculant ainsi vers cet original mode d'apprentissage du M-Learning et en se libérant des contraintes de temps et du lieu.

BIBLIOGRAPHIE

1. HIRSCHSPRUNG, NATHALIE. (2005*).* Apprendre et enseigner avec le multimédia. Paris. Hachette.

2. LAURET, BERTRAND. (2007). Enseigner la prononciation du Français: questions et outils. Paris. Mons.

3. LEON, PIERRE. (2007). Phonétisme et prononciations du Français. Paris. Armand colin.

4. LOUVEAU, ELISABETH ET MANGENOT, FRANCOIS. (2007). Internet et la classe de langue. Paris. CLE international.

5. JL. Maume, «L'apprentissage du français chez les Arabophones maghrébins (Diglossie et plurilinguisme en Tunisie)». Revue Langue française, Phonétique et phonologie n°19, Paris, 1973 pp.90-107.
6. Miras, G. (2019). De la correction à la médiation: la doxa terminologique en didactique de la prononciation du français comme langue étrangère. [Disponible en ligne]. Extrait le 2 juillet 2021 de https://journals.openedition.org/rdlc/4298.
7. PERROT, THIERRY. (2007)« Phonétique : apprendre à prononcer le français avec des exercices de phonétique», [Disponible en ligne]. Extrait le 11 avril 20021 de http://phonetique.free.fr/.
8. KAMMOUNE CHANEZ et RIPAUD, DELPHINE. (2016). Phonétique essentielle du français. Paris. Didier.
9. TAGLIANTE, CHRISTINE. (1994). La classe de la langue. Paris. CLE internationale.

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586
Volume 11, No xx, Année : 2022 Pp 598 - 608

The Phenomenon of the Foreign Vocabulary of Qur'an: Theories and Factors

ظاهرة المفردات الأجنبية للقرآن: نظريات وعوامل

* **Khelf Yakout**

خلف ياقوت

Tahri Mohamed University (Bechar).

جامعة الطاهري محمد (بشار)

yakout.khelf@univ-bechar.dz

Dep. Day : 26/02/2022	Acc. day: 16/04/2022	Pub. day: 02/09/2022

Abstract:

Since the birth of Islam, scholars and religious men have tried to investigate the phenomenon of the foreign vocabulary of the Qur'an; thus, different and contradictory views emerged. This study aims at reviewing the theories of the foreign vocabulary of the Qur'an focusing on the main factors and this phenomenon. Besides, it sheds light on the origins of the so-called 'borrowed words'. Based on the review and the discussion, it was found that many common nouns and verbs have 'originated' from a foreign language; this might very well be the case, but their use and understanding amongst the Arabs, perhaps for centuries before the coming of the Prophet Muhammad (PBUH), had made them as 'Arabic' as could possibly be.

Keywords: borrowing; foreign; Qur'an; theories; vocabulary.

ملخص البحث

منذ ظهور الإسلام، حاول العلماء و رجال الدين تحري ظاهرة المفردات الأجنبية للقرآن. وهكذا، ظهرت وجهات نظر مختلفة ومتناقضة. تهدف هذه الدراسة إلى مراجعة نظريات المفردات الأجنبية للقرآن مع التركيز على العوامل الرئيسية لهذه الظاهرة. إلى جانب ذلك ، فإنها تسلط الضوء على أصول ما يسمى 'الكلمات المستعارة'. واستنادا إلى العرض والتحليل، تبين أن العديد من الأسماء والأفعال الشائعة قد "نشأت" من لغة أجنبية؛ قد يكون هذا هو الحال، ولكن استخدامها وفهمها بين العرب، ربما لقرون قبل مجيء النبي محمد (صلى الله عليه وسلم)، جعلت منها "عربية" كما يمكن أن يكون.

*. Khelf Yakout.. yakout.khelf@univ-bechar.dz

I. Introduction

The phenomenon of naturalization of foreign words into the Arabic vocabulary happens as a result of different cultures and races integrating and coming together. Moreover, the glorious Qur'an can be described as 'plain Arabic' because the foreign words in the Qur'an had already been naturalized and were already part of the Arabic language before revelation. Furthermore, a basic philological approach to the Qur'an might well suggest that looking for foreign vocabulary in the text is simply a 'natural' thing to do; languages interact, grow, and change due to the mingling of people in situations in which they employ different languages.

The purpose of this study is to answer the following questions: what are ancient scholars' views about the existence of foreign vocabulary in the Qur'an? What are the factors of this phenomenon? And finally, what are the languages from which these borrowed words came?

II. Literature Review

The examination of Arabic vocabulary in the context of Biblical studies alerted modern scholars early on to the fact that certain terms used in the Qur'an were, in fact, being used in a technical religious sense that was found in other Semitic languages. This created the complicated situation of a dual goal for this type of study of foreign vocabulary in Arabic.

It appears that in the Schools a majority of authorities were against the existence of foreign words in the Quran. "The Imams differ," says al Suyuti "as to the occurrence of foreign words in the Qur'an, but the majority, among whom are the Imam Al-Shafi'i, Ibn Jarir, and Abu Ubayda, is against their occurrence there in." (Jeffery, 1938, p12). The fundamental argument of these authorities is that the Qur'an in many passages refers to itself as an Arabic Qur'an and they lay particular stress on the passage:

44)قال تعالى:﴿ولو جعلناه أعجميا لقالوا لولا فصلت آياته ءاعجمي وعربي ﴾ (فصلت

III. Discussion

1. Main Theories of Foreign Vocabulary in Qur'an

The phenomenon of the foreign vocabulary of the Qur'an has created a controversy between scholars, philosophers and religious men and it is an ancient one. Although modern scholarship can claim that this fact is indisputable, it was certainly not so in the eyes of some early Muslims.

Al-Qurtubi (1997), in his book, summarized this controversy. He stated that the scholars of Islam have unanimously agreed that there are no non-Arabic sentences or phrases in the Qur'an, and they have also agreed that there are non-Arabic proper names such as 'Jesus' (عيسى), Gabriel (جبريل) and 'Noah' (نوح). However, they differed into two groups regarding the presence of solitary foreign words in the Qur'an.

The ninth-century philologist Abu 'Ubayda claims: "Whoever suggests there is anything other than the Arabic language in the Qur'an has made a serious charge against God." (as cited in Rippin, 2007, p 252). This sentiment appears to have been widespread in the formative centuries of Islam. Abu 'Ubayda clearly recognized the existence of a similarity between certain words in foreign languages and those in the Qur'an, but his response to that observation is to state that the form of a word in one language can correspond to its form in another and its meaning in one language can approach that of another language, whether that be between Arabic and Persian or some other language.

Moreover, in the early ninth century, Al-Shafi'i suggested that no one knew the entire stock of Arabic vocabulary, so what might be thought of as "foreign" to one group of Arabs was, in fact, known to others. He says:

> …of all tongues, that of the Arabs is the richest and the most extensive in vocabulary. Do we know any man except a prophet who apprehended all of it? However, no portion of it escapes everyone, so that there is always someone who knows it. Knowledge of this tongue to the Arabs is like the knowledge of the sunna to the jurists: We know of no one who possesses a knowledge of all the sunna without missing a portion of it . . . . In like manner is the knowledge concerning the tongue of the Arabs by the scholars and the public: No part of it will be missed by them all, nor should it be sought from other people; for no one can learn this tongue save he who has learned it from the Arabs. (cited in Rippin, 2007, p 252)

At the same time, al-Shafi'i admitted that there may be in foreign tongues certain words, whether acquired or transmitted, which may be similar to those of the Arab tongue, just as some words in one foreign tongue may be similar to those in others. Although these tongues are spoken in separate countries and are different and unrelated to one another despite the similarity

of some of the words. Thus, while similarities may exist, they are there simply by coincidence and not because of a relationship between the words.

Furthermore, in the early ninth century, Abu 'Ubayda (as cited in Jefferey, 1938) made a historical argument. For him, words of foreign origin are found in the Qur'an but they had entered into Arabic before the revelation of the Qur'an and are thus now to be considered Arabic. The usage of Arabic words is deemed to be superior to that of other languages. In the tenth century, Al-Tabari (1997) provided yet another angle to the problem, although the view may well not originate with him; words which appear to be foreign reflect similarity between languages; this does not indicate anything about the historical origins of the words.

In later centuries, the idea of foreign vocabulary was not denied by commentators. In the twelfth-century, Jawaliqi and Mansur (1998, p 112); for example, spoke plainly about "foreign words found in the speech of the ancient Arabs and employed in the Qur'an" without any cautious restrictions. In the late fifteenth century, Al-Suyuti (1926) took the incorporation of foreign languages within the Qur'an as a positive fact, a change in attitude which was the result, perhaps, of an increased emphasis on the universal appeal of Islam and certainly taken as a part of the argument for the excellent qualities of the text of the scripture.

2. Factors of Foreign Vocabulary in Qur'an

Concerning the second question, ancient scholars observe that there are some factors of the foreign vocabulary in Qur'an. First, several Persian words were identified, often correctly by the judgment of today's scholarship, probably as a result of the scholars' personal knowledge of the language. This type of observation would be words that were known from other languages by the early scholars, the meaning of which in the Qur'an was such as to suggest a relationship between the Quranic usage and the foreign language. Thus, this may have occurred because the meaning of the Arabic root would not support such a usage: دين as both "religion" and "day of reckoning" may be an example.

Yet another factor that led to observations about foreign words was the rise of grammatical studies in Arabic, thus, understanding the actual form or pattern of Arabic words. This then allowed observations about the aberrance of some words found in the Qur'an. Among these would be examples of difficult morphological structures and irregular phonetic features as found in words in the following table:

Table 1: Words and their meaning

Word	Meaning
استبرق	Silk brocade
زنجبيل	ginger
برزخ	barrier
فردوس	paradise
نمارق	cushions

Source: Al Suyuti, 1926, p 270

Another such mode of consideration would be words from barren roots; that is, words which have no verbal forms associated with them, such as:*تنور* in the sense of "oven", جبت, meaning "idol", and *رحيق*, meaning "wine".

The isolation of these features as 'aberrant' depended upon a set of criteria being established which could act to define Arabic as a linguistic structure as such. These criteria were developed by early grammarians such as the famous eighth-century figures Sibawayhi and al-Khalil who established, for example, the permissible morphological forms of Arabic words. As well, certain combinations of letters that could not occur in Arabic words were determined and that acted as another criterion. Among the observations cited in Al-Suyuti (1926), for example, is that a *الجيم* and a *القاف* cannot be found in the same word. Words that violate these rules are deemed to be 'foreign'.

In the case of apparent Arabic words which are classed as 'foreign' words, the immediate suspicion must be that an exegetical problem led to the suggestion of the foreignness of the word, as Jeffery (1938) argued in his work, *The Foreign Vocabulary of the Quran*, the hermeneutical advantage is clear; "if the word is foreign, then it is open to a far greater interpretational variation than if the word is to be taken as a common Arabic word that may account for some of the words on the following list: -المشكاة- أبابيل-جبريل- الجب- الطور -السجيل -القسطاس- الغساق - بنيان-جبين أمة- جلابيب أساطير- أحبار" (Jeffery, 1938, p 67).

Likewise, the attribution of a number of words to Greek seems to convey certain cultural assumptions rather than linguistic knowledge. In this case, it appears to be matters related to commerce and urban society. For example, the following words are commonly attributed to Greek:قسط, "justice", قسطاس, "scales", صراط, "road", قنطار, "hundredweight" (Al Suyuti, 1926, p 277).

It is worthy to note that while, in several instances, modern philology agrees with the early Muslim thoughts on certain words being derived ultimately from Greek, that does not indicate necessary linguistic knowledge. The idea that these words come from Greek does not, in fact, account historically for the words in Arabic.

3. Origins of Borrowed Words

According to Pennacchio (2011), the origins of borrowings in the Qur'an span a long period of time – from the Assyrian Empire to Byzantium – and span a vast linguistic area that includes all Semitic languages spoken in Arabia's neighboring lands: Akkadian, Aramaic, Hebrew, Syriac, Ethiopian, Nabataean, and South Arabic; as well as non-Semitic languages spoken by the Greek, Roman, and Persian Empires.

The use of Akkadian and Aramaic borrowings predates Islam. They are the names of items that appear to have been assimilated into the receiving language in the same way that the objects have been assimilated into the recipient culture. They have no connection to Islam's teaching. Although there are few Arabic borrowings from Akkadian, their existence seems logical: the sources demonstrate that the first Arabs lived during the Assyrian Empire's reign (Eph'al, 1982). Although there is a significant time difference between the attested 2nd century Akkadian and the Qur'an's 7th century Arabic, the two languages are fairly similar because the Arabic language is able to preserve the most archaic grammatical features. Examples of such borrowings are the words: فرات meaning freshwaterأساور meaning bracelets (Pennacchio, 2011).

Jeffery (1938) frequently states that an Arabic word stems from Syriac since it is a common language. He stated: "it would have been from Aram. that the word passed into Arabic, probably at a very early period, and as the word is of much wider use in Syriac than in Jewish Aramaic, we are probably right in considering it as a borrowing from Syriac" (p. 49). In the same line, since Armenian and Ethiopian are sprung from Syriac, he believes Arabic is also descended from it. Take for example the word سبيل, which means way, road. Jeffery's reference to Syriac is mainly based on Mingana's *Syriac*

Influence on the Style of the Kur'an (1927), quoted 77 times (Pennacchio, 2011).

In summary, Al Suyuti's (1926, p 49) classification is the most complete version that has come down to us; he divides the borrowing into the following classes:

(i) Words borrowed from Ethiopic (لسان الحبشة)

(ii) Words borrowed from Persian (اللغة الفارسية)

(iii) Words borrowed from Greek (اللغة الرومية)

(iv) Words borrowed from Indian (اللغة الهندية)

(v) Words borrowed from Syriac (اللغة السريانية)

(vi) Words borrowed from Hebrew (اللغة العبرانية)

(vii) Words borrowed from Nabataean (اللغة النبطية)

(viii) Words borrowed from Coptic (اللغة القبطية)

(ix) Words borrowed from Turkish (اللغة التركية)

(x) Words borrowed from Negro (اللغة الزنجية)

(xi) Words borrowed from Berber (اللغة البربرية)

As a final point, the fact that words of non-Arab origin are undeniably found in pre-Islamic poetry (in particular, the 'Seven Hanging Odes') clearly shows that Arabs, like all cultures, took specific phrases from other languages and incorporated them into their own.

There is no doubt that Jeffery's (1938) masterpiece of scholarship outshines anything else written on the subject, however, at the same time, it cannot be taken as the final authority on each and every word that it lists. Rather, it serves as an indispensable index to see which words might possibly qualify as being non-Arabic in origin. What sets Jefferey's work head and shoulders above all other works is that he specifically links each alleged foreign word back to its original language, be it Aramaic, Syriac, Hebrew, Greek, or other.

a. Non-Muslim Views

Muir (1923) claimed that the Prophet (*PBUH*) learned about Judaism and Christianity via members of both religions who lived in the Hijaz, as well as from his own travels to Syria. "We may be assured that Mahomet did not

miss any occasion to enquire into the customs and tenets of the Syrian Christians, or to converse with the monks and clergy who fell in his way," Muir (1923, p. 20-21) claims. Muir bemoans the Prophet's exposure to a distorted and erroneous vision of Christianity, claiming that if he had been given the right understanding of the religion rather than "the Empire's misnamed catholicism," he would have converted to it rather than deceiving others with a new creed.

Taking Muir's theories a step further, Watt (1991) argued in his book *Muhammad at Mecca* that one of the theses of the book is that the glory of Islam is largely owing to a fusion of some Arab features with some Judaeo-Christian notions. He also claims (p. 27) that the Prophet had a 'monotheist informant'. According to Watt, the Prophet (*PBUH*) created a new monotheistic religion on purpose to escape the political ramifications of converting to Judaism or Christianity (p. 38).

In his book *Muhammadanism: A Historical Survey*, Gibb (1961) proposes another theory on the Qur'an's sources. He claims that, given the tight commercial relationship between Mecca and Yemen, it would be logical to believe that some religious concepts were transported to Mecca with caravans of spices and woven goods, and there are subtleties of terminology in the Qur'an that support this claim. According to Hitti (1979), the Qur'an's sources are plainly Christian, Jewish, and Arab pagan, and Muhammad's (PBUH) contribution was to Islamize, Arabicize, and nationalize the material.

b. Muslim Responses against Ancient Views

The previously mentioned viewpoints, as voiced by Jefferey and others, are inherently biased in the eyes of Muslims. Many of the early Orientalists were devout Christians who had no reservations regarding their religious beliefs on Islam (Qadhi, 2008). Later scholars, working in an era when, even if such a bias existed, admitting it would be frowned upon, the general paradigm from which academic research was conducted was that of a secular one, in which there is no God who communicates with man and sends different prophets with the same message to different peoples (Al-Khazradji, 2018). Of course, most current academics apply the same standards to all faiths, not only Islam, when using this paradigm.

As a result, some of the issues that religiously committed Muslim academics will have when dealing with research into the origins of the Qur'an will be quite similar to those that members of other faiths would face when dealing with their own traditions (Qadhi, 2008).

However, this is not the only line of defense used by Muslim intellectuals. They draw attention to the Prophet's (PBUH) social and

intellectual environment and question if the Prophet's representation corresponds to historical truths and realities (Qadhi, 2008; Ben Ali, 2016). It is hard not to get the feeling that certain Western authors give to Prophet Muhammad (PBUH) an encyclopedic knowledge that no one else in his time or era was said to have, or could even come close to.

Such claims appear to Muslims to neglect basic historical truths of the time, some of which even the Qur'an spoke to. One of them is that Prophet Muhammad (PBUH) was an illiterate Bedouin who grew up in an uneducated community. The glorious Qur'an reminds listeners that the Prophet (PBUH) spent an entire lifetime (i.e., forty years) in their midst, during which he showed no inclination for the literary activity or flair for writing skills – if he had, the Qur'an explicitly states, there would be a legitimate reason to be skeptical (Qadhi, 2008).

VI. Conclusion

The study of lexical borrowing in the Qur'an used to be at the heart of Muslim linguists defending the Qur'an's Arabic character, as well as orientalists looking for the origins of Islam. Because Jeffery's study became the sole source of information on the subject, less studies in the field were published throughout the last century.

The list provided by Jeffery needs to be edited thoroughly. Certain terms were assumed to be loanwords by the scholar, although they are actually Arabic words that have changed over time; other meanings are typical Semitic terminology. Some borrowing lists will need to be explored further, and some loanwords will almost certainly need to be uncovered.

To conclude, it can be said that both parties to the quarrel are right. The great philologists were right in claiming that there are foreign words in the Qur'an, for in regard to origin (أصل) these words are Persian, Syrian or Abyssinian. But Al Shafi'i and his followers are also right, for since these words have been adopted into the Arabic language and polished by the tongues of the Arabs, they are indeed Arabic using Jeffery's (1938) statement "قد اختلطت هذه الحروف بكلام العرب فمن قال أنها عربية فهو صادق و من قال عجمية فصادق ." (p 45)

Jeffery (1938) shows that many common nouns and verbs have 'originated' from a foreign language; this might very well be the case, but their use and understanding amongst the Arabs, perhaps for centuries before the coming of the Prophet Muhammad (PBUH), had made them as 'Arabic' as could possibly be. The point here is that the case cannot be made with such common nouns and verbs that the Prophet (PBUH) himself had anything to

do with them or that he somehow introduced them into the language of the Arabs (whereas the case may indeed be made with other words). Hence their inclusion on a list of 'foreign' vocabulary of the Qur'an (as opposed to a list of foreign vocabulary of the Arabic language), seems, foreign. However, using the following glorious Ayat, the view becomes clear that despite the existence of some borrowed vocabulary in the Qur'an, they cannot be considered as 'foreign' since they were adopted and used before.

قال تعالى: {وكذلك أنزلناه قرآنا عربيا وصرفنا فيه من الوعيد لعلهم يتقون أو يحدث لهم ذكرا} (طه/ 113)

وقال تعالى: {وَكَذَلِكَ أَنْزَلْنَاهُ حُكْماً عَرَبِيّاً} (الرعد / 37 .2)

وقال تعالى: {وَكَذَلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيكَ قُرآناً عَرَبِيّاً} (الشورى / 7 .3)

وقال تعالى: {إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرآناً عَرَبِيّاً لَعَلَّكُم تَعْقِلُونَ} (الزخرف / 3 .4)

وقال تعالى: {قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ} (الزمر / 28 .5)

It is also worth noting that, while classical works on the sciences of the Qur'an discussed a wide range of topics and attempted to 'defend' the Revelation's purity by confronting those who opposed it head-on, detailed defense of the accusation that the Qur'an is taken from Judaeo-Christian sources because of parallels between the two is rare to find in their works, or even in treatises that responded to Christian polemics against Islam.

Thus, this relates to Muslims' psychological mindset, in which such parallels are interpreted as evidence of the continuity of the same chain of prophets and the same message, revealed by the same God. In other words, such connections do not bother them as much as they do a secular, Christian, or Jewish observer, because each of these three groups will explain such parallels from inside their own paradigm. This does not imply that such defense does not exist in the classical sources, for it does; what should be said here is that when one compares the quantity of material on this specific issue, versus other issues (for example, proving the *iʿjāz* of the Qurʾān), it is quite clear that this issue was not of as great a concern to them as other issues.

V. Bibliography

1. Books

Al-Qurtubi, A. (1997). *al-Jami' li-Ahkam al-Qur'an,* 20 in 10, vols. Beirut: Dar al-Kutb al-Ilmiyya;

Al Suyuti. (1926). *Al-Mutawakkili fima warada fi-l-Qur'an bi-l-lughat*, Trans. Cairo: Nile Mission Press ;

Al-Tabari, M. J. (1997). *Tafsir al-Tabari : al-musammá Jami' al-bayan fi ta'wil al-Qur'an.* Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyah, Beirut ;

Eph'al, I. (1982). *The Ancient Arabs: Nomads on the Borders of the Fertile Crescent, 9th-5th Centuries*. Jerusalem: The Magnes Press.

Jawaliqi, M. A., & Mansur, K. I. (1998). *al-Mu'arrab min al-kalām al-a'jamī : 'alā ḥurūf al-mu'jam*. Bayrut: Dar al-Kutub al 'Ilmiyah ;

Jeffery, A. (1938). *Foreign Vocabulary of the Qur'an.* Baroda: Oriental Institute;

Gribb, H. A. R. (1961). Mohammadanism: A Historical Survey. London: Mentor Books;

Hitti, P. K. (1979). *Islam and the West: A Historical Cultural Survey*. New York: Oxford University Press;

Muir, W. (1923). *The Life of Mahomet*. Edinburgh: Voice of India;

Rippin, A. (2007). *The Qur'an in its Historical Context*. UK: Routledge: Taylor & Francis;

Watt, M. (1991). *Muhammad at Mecca.* Oxford: Clarendon Press.

2. Articles

Al-Khazradji, A. (2018). *The importance of foreign words in the Qur'an.* Retrieved from https://kitabat.com/

Ben Ali, S. (2016). *The lexical words in the Holy Qur'an: Study in light of data on modern linguistics*. Retrieved From http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=19673

Pennacchio, C. (2011). Lexical Borrowing in the Qur'ān: The Problematic Aspects of Arthur Jeffery's List. *Bulletin du Centre de recherche français à Jérusalem* URL : http://journals.openedition.org/bcrfj/6643

Qadhi, Y. (2008). *The Arabic Qur'ān and Foreign Words*. (pp. 1-12) Retrieved from www.muslimmatters.org