مجلة إشكالات في اللغة والأدب

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

من مواضيع العدد

من ألوان بلاغة التواصل اللغوي في الحديث النبوي :دراسة تحليلية لنماذج مختارة

أ.د. مبارك بلالي

ـ. خطاب النقد و نقد النقد في الثقافة العربية: سياقات النشأة وعوامل التحول

د / عماد شارف [1] د / داودي صورية[2]

ـ واقعية الاستبداد الكولونيالي في ثلاثية محمد ديب

د. إيمان نوري

ـ ظواهرُ أسلوبيةٌ في القصّةِ القصيرة الجزائرية المعاصرة

د. علاوة كوســــــــة

ـ الرؤية التاريخية وأبعادها الدلالية في مسرح أحمد علي باكثير

عبد الوهاب عياض[1] أ.د.أحمد التجاني سي كبير[2]

Developing Aesthetic Reading in Ordinary Literature-based Interactive EFL Classroom

Maroua Rogti

Process Approach to Teaching Writing: Theoretical Assumptions versus Practical Constraints

Abdelouahab Boumaza [1] Abdelaziz Bousbai [2]

منشورات المركز الجامعي لتامنغست –

ISSN : 2335-1586

عدد 5، مجلد 10، ج2، جمادى الأولى 1443، ديسمبر 2021

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

عدد 5، مجلد 10، ج2، جمادى الأولى 1443، ديسمبر 2021

Univeristy of Tamanghasset- Algeria

ICHKALAT JOURNAL

LINGUISTIC, LITERARY, CRITICAL STUDIES

Issue no 5, volume 10, p2, December 2021

Category (c)

ISSN : 2335-1586

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

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

مجلد 10 عدد 5

جمادى الأولى / 1443هـ - ديسمبر 2021م

الجزء الثاني

المجلة مصنفة في قسم (ج)

ضمن المجلات العلمية الجزائرية

المـــــراسلات

توجه جميع المراسلات الورقية باسم رئـاسة التحرير إلى :

ص.ب 10034 سرسوف - تمنراست . الجزائر

الهـاتف :0666215077 (213)

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

E-mail:(ichkalatmag@yahoo.fr)

رابط المجلة على البوابة الجزائرية للمجلات العلمية:

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

رقم الإيداع القانوني: 169-2012

Issn :2335-1586

e.issn :2600-6634

منشورات جامعة تامنغست

ICHKALAT JOURNAL
(Linguistic and Literary Studies)

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

Volume 10 Issue no 5 December 2021
Part 2
Arab Influence Factor for 2019 (1.2)

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

CORRESPONDENCE

All correspondences on behalf of the Editor-in-Chief should be addressed to:
B.P. 10034 Sersouf-Tamenghasset- Algeria
Tel: (213) 0666215077

Email :ichkalatmag@yahoo.fr

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

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

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

Tamanghasset University Publications

قواعد النشر في المجلة

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

- أن يتسم البحث بالأصالة النّظرية والإسهام العلمي.
- أن يكتب على نموذج ورقة مجلة إشكالات (يحمل من موقع المجلة على البوابة) ببرنامج (word) على ورقة بمقاس(16سم×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 (16 cm x 24 cm) in the font (Traditional Arabic) size (14) for the board and (12) for footnotes, not exceeding (20) pages and not less than (10) pages.

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

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

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

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

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

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

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

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

The author is responsible for his scientific content

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

(رئيس التحرير) أ.د. رمضان حينوني

(فريق التحرير)

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

(فريق التحكيم) داخل الجزائر

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

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

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

(فريق التحكيم) خارج الجزائر

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

Honorary Director

Pr.Abdelghani Choucha (Rector of Tamenghast University)

Editor-in- Chief :

Pr. Ramdane.Hinouni

Editorial Team:

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

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

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

(Expertise team)

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

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

فهرس الموضوعات (الجزء الثاني)

عنوان المقال	المؤلف	ص
اشتغال خطابات العولمة في الرواية النسائية المغاربية	أمينة حماني	509
اصطلاح العنوان عند نقّاد القرن الرّابع الهجريّ	حنان بحشة[1]، عبد العزيز شويط [2]	528
مدارات التّجاوز والتحوّل في الزّمن النّقدي ما بعد الحداثي	ط/د جدو زينب[1]، د/ بومزبر طاهر[2]	544
من ألوان بلاغة التواصل اللغوي في الحديث النبوي :دراسة تحليلية لنماذج مختارة	أ.د. مبارك بلالي	560
تلقي الخطاب الوجداني في الشعر الجزائري الحديث وتبلوره في الكتابات النقدية الجزائرية "محمّد ناصر أنموذجا"	ط.د. أمال طرفاية[1] أ.د. يحيى حاج امحمد[2]	581
انسجام الخطاب في قصيدة " قف ورتل سورة النسف على رأس الوثن " لأحمد مطر	د. عبد الحق سوداني	594
الشخصيات المرجعية في رواية حوبة ورحلة البحث عن المهدي المنتظر	نبيلة عطية[1]، نزيهة زاغز[2]	609
حضور التخييل بين الابداع الشعري والتنظير النقدي	د. حكيمة شداد	623
المحاولة التيسيرية عند إبراهيم مصطفى في ميزان النقد والتقييم	منيرة قليل	639
خطاب النقد و نقد النقد في الثقافة العربية: سياقات النشأة وعوامل التحول	د / عماد شارف [1] د / داودي صورية[2]	652
الكتاب المدرسي وتعليم المواطنة ضمن علاقة الارتباط والتكامل	عشور مكاوي [1]، بوجمعة عمارة [2]	673
النمو اللغوي والتواصل عند الطفل	زهير شلابي[1] ، عبد الجليل ساقني[2]	685
بقايا الفصيح في لهجة ميلة	ط/د. سهام سراوي [1]، أ/د وردة مسيلي[2]	702
دلالات الجمل المحولة بالزيادة لغرض تحديد الزمن في الحديث النبوي	سعيد بن محاد البرعمي[1] د. غصاب منصور الصقر[2]	712
ماهية الشعر في الدرس النقدي المغاربي بين 'العمدة' و'المنهاج'	ط.د: علي لشهب[1] ، أ.د: أمحمد داود [2]	727
واقع تعليمية النص الأدبي في الطور الثانوي وفق المقاربة النصية(كتاب الثالثة آداب وفلسفة عينة)	د.مريم بناني	741
واقعية الاستبداد الكولونيالي في ثلاثية محمد ديب	د. إيمان نوري	761
القضية الفلسطينية في شعر عبد الرحمن العشماوي	لونانسة لبنى[1]، أ.د.زرمان محمد[2]	773
مرجعيات التشكيل الروائي في رواية سيّد الخراب لكمال قرور	أحلام سيليني [1] ، احسن دوّاس [2]	789
الوضعية المشكلة في العملية التّعليمية التّعلّمية في الطّور الثانوي –درس الاختصاص أنموذجا–	د. عائشة جمعي	803

الذات وتمثّلاتها في رواية "مهاجر ينتظر الأنصار لمعمر حجيج"	شهيناز بوصبع[1] نجوى منصوري[2]	817
الرؤية التاريخية وأبعادها الدلالية في مسرح أحمد علي باكثير	عبد الوهاب عياض[1] أ.د.أحمد التجاني سي كبير2	840
الرواية المغاربية بين جدلية التحديث ورهانات الهوية(كتابة الأنا بالمنظور التجريبي)	علي صوشة سهيلة	852
تحديد عملية التبليغ في القرآن الكريم في ضوء نظرية التواصل الجاكبسونية عند عبد الجليل مرتاض	أ حبيبـة زغلامي[1] أ.د عبد الناصر بوعلي[2]	873
الأصل والفرع دراسة في نظرية النّحو العربي في ضوء النّقد الوصفي والتّفسير اللساني الحديث	ساكر مسعود[1] أ.د: بكاي غربي[2]	885
النص التراثي العربي وعلاقته بالحداثة في الرواية العربية المعاصرة، ''وسيني الأعرج أنموذجا''	وليد مباركي [1] مسعود ناهلية[2]	900
ظواهرُ أسلوبيةٌ في القصّةِ القصيرة الجزائرية المعاصرة	د. علاوة كوسـة	911

English – French index

title	author	p
Quelles représentations et quelles pratiques des TIC en classe de FLE en Algérie?	Ghimouzs Manal	932
Developing Aesthetic Reading in Ordinary Literature-based Interactive EFL Classroom	Maroua Rogti	942
Process Approach to Teaching Writing: Theoretical Assumptions versus Practical Constraints	Abdelouahab Boumaza [1] Abdelaziz Bousbai [2]	959

كلمة التحرير

هذا عدد جديد من مجلة إشكالات يحمل مجموعة جديدة من مقالات وبحوث في مختلف قضايا اللغة والأدب والنقد، تنضاف إلى قائمة المقالات التي أفادت الباحثين وطلبة الدراسات العليا؛ بدا ذلك واضحا من خلال تزايد التنزيلات عبر البوابة الجزائرية للمجلات العلمية.

وتسعى مجلة إشكالات إلى تنويع نشاطها، من خلال المساهمة الفعالة في تنظيم ملتقى دولي بعنوان (إشكالات في اللغة والأدب والترجمة والتراث)، بالشراكة مع مختبر (الموروث العلمي والثقافي لمنطقة تامنغست) التابع لجامعة تامنغست، الذي سينعقد نهاية السنة القادمة 2022، راجين أن يكون إضافة نوعية في هذا النوع من الدراسات.

كما تواصل المجلة الاستماع إلى آرائكم البناءة حول مسار المجلة وموضوعاتها، من خلال موقعها على الفيسبوك أو البريد الإلكتروني، فإننا نعمل ما في الوسع من أجل تقديم مادة علمية مفيدة.

رئيس التحرير

أ.د. رمضان حينوني

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 509 - 527 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

اشتغال خطابات العولمة في الرواية النسائية المغاربية

Globalization Discourses Work in the Maghreb Feminist novel

أمينة حماني *
Amina hamani
مخبر الممارسات اللغوية. تيزي وزو
جامعة مولود معمري. تيزي وزو (الجزائر).
Mouloud Maameri University of Tizi Ouzou (Algeria)
Laboratory Language Practices
hamani.amina@ummto.dz

تاريخ الإرسال:2020/11/09	تاريخ القبول: 2021/06/04	تاريخ النشر : 2021/12/25

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على مجموعة من الخطابات العولمية التي تناولتها الرواية النسائية المغاربية، وهي تحاول أن تماشي مرحلة العولمة وتسعى بمشروعية نحو قلب المركزية الأبوية من خلال الحفر في المسكوت عنه، ونبش القضايا العولمية التي تهدف في حقيقتها إلى خلخلة السلطة الأبوية وتقويض المركزية الذكورية، فكيف استطاعت الروائيات المغاربيات التشكيك في السلطة الذكورية القائمة على المنطق الأبوي وإبراز الخلل الاجتماعي فيها وتقزيم الدور الفحولي ومركزة النسق الأنثوي من خلال تبني خطابات العولمة ؟ وكيف تجلت هذه الخطابات وأسهمت في تنويع التيمات والموضوعات الروائية المعالجة في القطر المغاربي؟؟؟.

الكلمات المفتاح : خطابات، تقويض، النسق، الأنثوي، الذكوري، عولمة .

Abstract :

This study aims to shed light on a set of global discourses addressed by the Maghreb feminist novel, as it tries to cope with the stage of globalization and legitimately seeks to the heart of patriarchal centralism by digging into the silence about it, and exhuming global issues that, in fact, aim to disrupt patriarchal authority and undermine male centralism How have Maghreb novelists been able to question the patriarchal authority based on patriarchal logic, highlight the social imbalance in it, diminish the virological role and centralize the feminine system by adopting the discourses of globalization? How did these discourses manifest and contribute to the diversification of themes and fictional topics treated in the Maghreb

* أمينة حماني: hamani.amina@ummto.dz

Keywords: Discourse, Undermining, systematization, feminine, masculine, Globalization

أولا: توطئة:

حملت العولمة تداعيات وتغيرات جديدة مست الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية، وانتشرت خطاباتها الفكرية على جميع الصعد، والأدب بشتى فروعه أداة تغيير لا تقل أهمية عن الاقتصاد والسياسة والعلوم التطبيقية بفروعها المختلفة، وحين حدث الانفتاح وذابت الحدود بين الدول تأثر كغيره من الظواهر، فأخذ وأعطى ومنحته العولمة رحابة وفسحة فانطلق عبر السموات المفتوحة ليمارس دوره، وفي رحلته هذه تشكل وتغير، فظهرت له أجناس لم تكن معروفة من قبل، فهي نتاج طبيعي لاندماجه مع الأجناس الأدبية العالمية، وتأتي الرواية في مقدمة الأجناس الأدبية التي تأثرت بالفكر العولمي أيما تأثير، فالرواية أداة ناعمة من أدوات العولمة الثقافية.

وفي خضم هذا التحول العالمي حاولت الروائية المغاربية الخروج من السلطة الذكورية المترسخة في المرجعيات الدينية والتاريخية والذهنية والثقافية، وسعت لتقويض النسق الأبوي والذكوري، وكسر تلك القيود المهيمنة وتجاوز السلبية الجنسية والاجتماعية لدور المرأة في عالم المهمشات الجنسية، في ظل هذا العصر المعولم الذي تعايشه الأفراد والجماعات، هذا الاختلال في الخصوصيات والهويات، خلق جملة من الانزياحات والتدخلات التي مست جميع الصعد، وانزاحت الحدود الفاصلة بين جنس وأخر، وغيرت في الأدوار الجندرية، وخلخلت مفهوم الذكورة والأنوثة، فكيف استطاعت الروائية المغاربية تقويض النسق الذكوري؟ واقتحام باب الممنوعات والمهمشات الاجتماعية والجنسانية؟ وكيف أسهمت العولمة في صعود النسق الأنثوي ومزاحمته للمركز الذكوري؟وكيف اشتغلت الخطابات العولمية في المتون النسائية المغاربية؟

ثانيا: ثنائية العولمة والرواية النسائية:

1. رؤى في مفهوم العولمة:

لقد أصبحت المفاهيم تشكل مأزقاً معرفياً لا مناص من تجاوزه، بما يكتنفها من صعوبات أثناء التعاطي معها بأي شكل من الأشكال، وتحسب هذه الآثار على الفكر كما تحسب على الواقع وتجد في سطحية المقاربة وعفوية الممارسة بؤراً لتفشي المغالطات المفاهيمية ونزوع الدراسات والبحوث لتجاوز الغاية

المقصودة منها وحتى من التجرد من الهوية والكُنّه الحقيقي للذات، ولعل النموذج البارز على ذلك ما يفعله مفهوم العولمة في نطاق الأدبيات السياسية والاجتماعية والسياسية.

وفي البداية نود أن نشير إلى أنَّ من الصعب تقديم تعريف جامع ومانع للعولمة، فمن الطبيعي أن يتفاوت فهم الأفراد للعولمة ومضامينها المختلفة، فالاقتصادي يفهم العولمة بخلاف عالم السياسة، كما أن عالم الاجتماع يفهمها فهماً قد يختلف فيه عن المهتم بالشؤون الثقافية، فهناك تعاريف تتفاوت في معانيها ومظاهرها، ومن ثمة ، نحاول أن نقدم بعض التعريفات، انطلاقا من التعريف اللغوي لها.

يعاني مصطلح العولمة من اختلاف منهجي على الرغم من كثرة الدراسات العربية والأجنبية حوله، إلا أن أغلب هذه الدراسات لا تتفق تماماً بشأن تعريف هذه الكلمة، وعموما فالعولمة هي واحدة من ثلاث كلمات عربية جرى طرحها، ترجمة للكلمة الانجليزية"**Globalization**" ، نسبة إلى كلمة "**Globe**" التي تعني بالعربية الكرة الأرضية، والتي ترجمت بدورها إلى الفرنسية تحت كلمة "**Mondialisation**" نسبة إلى العالم بالفرنسية "**Le monde**"، والكلمتان الأخريان هما الكوكبة نسبة إلى الكوكبي، والكونية نسبة إلى الكون[1] "، والملاحظ أن كلمة العولمة هي الأكثر شيوعاً واستخداماً في الأدبيات العربية من كلمتي الكوكبية والكونية، وفي اللسان العربي يرجعها محمد عابد الجابري إلى:" أنها صيغة فوعلة، ولا يهم ما إذا ما كانت هذه الصيغة قد وردت في كلام العرب أم لم ترد فالحاجة المعاصرة تفرض استعمالها، وهي تدل على تحويل الشيء إلى وضعية أخرى مثل " قولبة" من قولب، أي وضع الشيء في صيغة قالب.... وهي صيغة مصدر لفعل مشتق من الاسم قولبة من قولب من قالب، أي فوعل ــ يفعل، وهنا نلاحظ من فوعل وجود فاعل، ويستعمل الكثيرون اليوم: أسلمة، من أسلم، من إسلام"[2]، وهي من أبنية الموازين الصرفية العربية.

واستكمالا لما سبق فالعولمة" هي ترجمة لكلمة **mondialisation** الفرنسية التي تعني جعل الشيء على مستوى عالمي، أي نقله من المحدود المراقب إلى اللامحدود الذي ينأى عن كل مراقبة، والمراقب هنا هو أساسا الدولة القومية التي تتميز بحدود جغرافية وبمراقبة صارمة على مستوى الجمارك: تنقل البضائع والسلع، إضافة إلى حماية ما بداخلها من أي خطر أو تدخل خارجي كان، سواء تعلق الأمر بالاقتصاد أو بالسياسة أو بالثقافة، أما اللامحدود فالمقصود به "العالم" أي الكرة الأرضية"[3]، فالعولمة إذن تعني إلغاء الحدود القومية.

2. الرواية النسائية والفكر العولمي:

تعد الرواية التعبير الأول عن الحياة و المجتمع في تصوراته وسلوكه وعاداته وأذواقه، ورغم تعدد أشكال التعبير الثقافية وتنوعها، تشكل الرواية الصورة التعبيرية الملائمة لحالة الوعي في المجتمع الحديث والأسلوب المعبر عن قيمة ونمط عيشه، وبحسب ذلك حاولت الرواية المغاربية أن تؤسس لشرطها الذاتي وبنية مخيالها الروائي وفق خلفيات ومراحل مر بها المجتمع المغاربي طيلة ما يقارب العقود الستة الأخيرة من القرن العشرين، والتي كان لها دور في التطور التاريخي والفني والجمالي للرواية المغاربية، الذي أفرزه العديد من التيارات والاتجاهات التي توالت عليها الرواية حسب المجالات على شعوب المنطقة ومرحلة ما بعد الاستقلال وإشكالاتها المختلفة[4].

ومن بين هذه التحديات الجديدة التي واجهتها الرواية المغاربية على وجه العموم والرواية النسائية المغاربية على وجه الخصوص، ظاهرة العولمة، بكل ما حملته من تقاليد جديدة وخطابات متنوعة، أسهمت في تغيرها سواء من الجانب الموضوعاتي التيماتي، وكذا من جانب البناء السردي، وشكلت خطاباتها نوعاً من التحدي للتقاليد والعادات، من خلال النبش في التيمات المسكوت عنها، والمصنفة ضمن الطابوهات، والممنوعات الموضوعاتية في المجتمع المغاربي.

فعلاقة العولمة بالرواية هي علاقة المستخدِمُ بالمستخدِم، فالعولمة سخرت لإيصال أفكارها كل ما وجدته يصلح لحمل الخطابات والرسائل العولمية لتمريرها إلى العالم ككل، فسخرت بذلك الرواية باعتبارها جزءاً من التراث العالمي المقروء، فعملت العولمة الثقافية من خلال الرواية على نزع فتيل التأزم الروحي والعقلي (بل حتى الذهني)، الناجم عن الشعور بالدونية الثقافية وعدم نيل الفرص المشروعة وبخاصة أمام جيل الكتاب المنتمين لفضاء الثقافات الهامشية طبقا لنظرية المركز والأطراف، ويبدو واضحاً لنا أن الرواية تشكل القاطرة الثقافية القادرة على جرّ عربة الثقافة العالمية بسبب النزوع العولمي الطبيعي في تناولها لمسرات الإنسان ومكابداته ، وها هي الروائية المغاربية تسبح مع تيارات العولمة،من تبني خطاباتها في كتاباتها الروائية، من خطاب للجنس وخطاب للجسد، والجسد الأنثوي الممتهن، وخطابات المثلية التي خرجت من بوتقة المسكوت عنه، وراحت تنادي بمكانة لها في حضن العولمة، وغيرها من الخطابات التي وجدت في الرواية النسائية أرضاً خصبة لتمرير سمومها.

ومن ثمة سعت الرواية النسائية المغاربية على اختلاف مراحلها وتوجهاتها أن تبني خطاباً جاداً يحفر في المسكوت عنه، وينيره، ويحاكم الأنساق التي تتحكم في مفهومها للجسد والجنس والمرأة وتشكيل

عوالمه المصادرة وتأييد أحقيته في الوجود، ليكون هذا الخطاب في حقيقته قيمة نقدية صارمة ضد المفاهيم الاجتماعية والثقافية الجاهزة ، لاسيما في زمن العولمة.

ثالثا: تجليات خطابات العولمة:

1. خطاب الجنس المُشكِلُ وتغييب الفحولة:

باتت العولمة تمارس فاعليتها على المجتمعات والثقافات كافة، فأصبحنا نعيش في زمن الخنوثة المشكلة، أو أشباه الأشياء وأنصاف الحقائق، وكان هذا سببه انزياح الحدود الفاصلة بين الأجناس، سواء أكانت أجناساً أدبية أم إنسانية، وكانت النتيجة ظهور أجناس مخنثة على الصعيدين الأدبي والبشري[5]، فعلى الصعيد البشري تختلف مبررات الخنوثة والحدود الفاصلة بين الذكورة والأنوثة، فالخنوثة الجسدية لها مبرراتها البيولوجية الناتجة عن اختلاط الأعضاء الذكورية والأنثوية في شخص بعينه، إذ تجتمع لديه أعضاء الذكورة والأنوثة، فيكون إحداهما ظاهر والآخر مستتر، وهنا يحدث خلل في جنس المولود، فتسمى الأنثى على أنها ذكر، أو يسمى الذكر على أنه أنثى.

فالخنوثة كما قال عنها **مالك شبل** " واقع فيزيولوجي يُميّز الجسد، جسد ثنائي الجنس، لا ينتسب بشكل صريح وواضح لا إلى الذكر ولا إلى الأنثى، إن الخنثى يتأرجح بين الجنسين دون أن يقرّ له قرار"[6]، فالخنثى* هنا هي مزدوجة الجنسية ، إما بطريقة مرضية يولد بها الإنسان ، أو سلوكات منهي عنها، كما جاء في الحديث النبوي الشريف الذي رواه ابن عباس، والذي يقول: **"لعن النبي صلى الله عليه وسلم المخنثين من الرجال والمسترجلات من النساء"**، ولا تبديل لخلق الله تعالى، فالمخنث هنا " رجل " سلك بمحض إرادته سلوك المرأة من حيث اللباس أو الحديث، أو الحركة، ويتوجب تأديبه على ترك هذا السلوك المذموم دينياً، فالمخنث، الذي لا يشتهي النساء، إذا كان مخنثاً في الردي من الأفعال، فهو كغيره من الرجال، وأصل الاختناث التكسر والتثني، ومنه سميت المرأة خنثى، وتخنث الرجل، سقط من ضعف"[7]، وبفعل التحرر العولمي الذي أعطى لكل مهمش مكانة وأفسح المجال لكل هجين لتصدر الساحة الدولية، سعت الكتابة النسائية هي الأخرى لقطع تذكرتها والمشاركة في مثل هذه المواضيع المحرمة والولوج إلى تلك الفضاءات الممنوعة والتي لم تنبشها أيادي الرجال بعد، فعالجت الروائية موضوعها بتسليط الضوء على معاناة الشخصية المخنثة، ليس من باب اختراق المحظور الديني والاجتماعي والنبش في المكبوتات، بل من باب تقويض النسق الذكوري.

وينفرد نص **طرشقانة** ل**مسعودة أبوبكر** بموضوعه الخاص، وإشكاليته تتأتى من الشخصية المركزية التي تفجرت منها مجموعة الوقائع والأحداث، هي شخصية **مراد الشواشي**، الذي جمع بين طبيعتين متقابلتين على صعيد واحد، فعلى مستوى التكوين الخارجي، يحوز تكويناً ذكورياً وعلى مستوى التكوين الباطني يحوز طبيعة أنثوية، أي أن البطولة في النص حسب قول الناقد **بوجمعة بوشوشة** :" لا تخلص للأنوثة ولا للذكورة، وإنما يستحوذ عليها جنس ثالث، امتزجت فيه الذكورة والأنوثة والتباس الهوية الجنسية بينهما "[8]، فمحت الفواصل بينهما ووضعت صاحبها مراد على مفترق حالين متناقضين اجتمعا في جسد واحد، إذ اجتمعت جينات وخلايا الذكورة والأنوثة، على سبيل المخالفة أو الموافقة لتحققا جنسا طارئا عبر عنه المصطلح الفقهي بالخنثى المشكل.

اشتغلت رواية **طرشقانة** طيلة المسار السردي على شخصية رئيسية مخنثة، خلاف ما كان في الأعمال الروائية التي كان يلمح لهذه الظاهرة تلميحاً فقط، أو يقدم لها دور ثانوي أو دور مساعد، أما هي فتأسست كلها على شخصية إشكالية، تتصارع بداخلها هويتان جنسيتان؛ الذكر والأنثى، فلا هي بالذكر الكامل الذكورة بيولوجيا ونفسيا، ولا هي بالأنثى الكاملة الأنوثة، فهذه الشخصية " تتأرجح بين الجنسين دون أن يقرّ لها قرار، هذا التناقض الوجداني على مستوى الاختيار، هو بمثابة عنصر مكون لشخصيتها"[9]، فالخنوثة الجسدية لها مبرراتها البيولوجية الناتجة عن اختلاط الأعضاء الذكورية والأنثوية في شخص بعينه، إذ تجتمع لديه أعضاء الذكورة والأنوثة، فيكون أحدهما ظاهرا والأخر مستترا، وهنا يحدث خلل في نمو الأعضاء الجنسية الخارجية مما يؤدي إلى الالتباس في جنس المولود، فتسمى الأنثى على أنها ذكر، أو يسمى الذكر على أنه أنثى.

ومن هنا قدم النص شخصيته المركزية تقديماً بيولوجيا محدودا، لكن رغم محدوديته أظهر المفارقة المأسوية بين الظاهر والباطن، هذه المفارقة صاحبت طفولة **مراد** الذي عاش بواكير هذه المفارقة النوعية في جنسه، من خلال حادثة الختان التي لم تمر عليه كما مرت على أترابه من الذكور، رفض القائم بعملية الختان أو المطهر إجراء هذه العملية بسبب وضعيته البيولوجية المتداخلة التي تُنبأ للقارئ بعدم ذكورية **مراد** الخالصة، التي فر منها **حميدة الطهار** قائلاً: **" إنه لا يختن البنات"**[10]، فمن الطقوس المتعارف عليها في المجتمعات العربية، عملية الختان التي تعد الطقس الرمزي لفحولة الرجل ولرجوليته، فالرجولة هي التي تؤثر على بناء الرجل كتفوق اجتماعي، فذكورة الولد حسب **عبد الصمد الديالمي**، أو ذكورة اللوطي لا تكفي لبناء الرجل،" إذ الرجل ليس ذكراً فقط، إنه ذكر يولج ولا يولج ومن أجل تحقيق هذا التمييز بين

الرجل واللارجل، أو بين الذكورة والرجولة، لابد أن تتم عبر تنشئة اجتماعية تمر عبر طقس مرور أساسي يتم بفضله بناء الهوية الرجولية في المجتمعات العربية"[11]، وهو عملية الختان.

وعملية الختان هي " طقس المرور للتعرف أو لاكتساب الهوية الرجولية من الهوية الذكورية، وبما أن الهوية الذكورية مثمنة وممجدة، فإن ختان الولد فرصة احتفال وافتخار، ومن ثم فإنه قطيعة نهائية بين الولد والأنوثة، فالختان هو انتقال رمزي فعّلي للولد من عالم النساء إلى عالم الرجال، وهذا الانفصال هو بداية حصول الولد على شيء من السلطة، وانطلاق التفوق على كل نساء العائلة" [12]، هذا الطقس المقدس الخاص الذي لم يفلح في تجاوزه **مراد الشواشي** ، هذه اللعنة التي رافقته طيلة طفولته، وصولا إلى مرحلة النضج والاكتمال، وقد مرّت كلها و**مراد** يلبس شخصيته المزدوج،"...إذن فهوية الأنثى أو الذكر تتحدد من هذا الطقس المقدس في المجتمعات العربية إضافة إلى ارتباطها بالتنشئة الاجتماعية التي تدعم ذلك من خلال المحيط الاجتماعي، فطريقة التوجيه للطفل في مراحله الأولى هي الباعث في تكوين شخصية الأنثى أو الذكر، وقد أكد ذلك العديد من الباحثين فقد خرج **ستولر** من أبحاثه بأنه حتى البنت التي ليست أنثى بيولوجيا وتسمى المعادل بيولوجيا هذه البنت تنشا وتكد كامرأة إذا عوملت كامرأة بواسطة أهلها ولم يتشكك أحد من نوع جنسها"[13]، وبالعودة لمختلف الدلالات الموجودة في الرواية حول حالة شخصية **مراد** الأنثوية، يتبين للقارئ أنها خنوثة مرضية وليست ادعاء، لأنه من صغره يتصرف كأنثى، كما صرحت بذلك الساردة ففي صغره : **" قادته خطاه حتى مشارف القرجاني خلف صبيان تحرّشوا به، افتكوا منه غذروفه، هبّ أحد زملائه ليقتص له فقد عرف بين أترابه بلين الطباع وطراوة السّلوك حتى شبّهه بعضهم بالأنثى"**[14]، وكان شديد التعلق بجدته ومرافقته لها بعد وفاة أمه **سيمون** ، مما جعله ينشأ وسط نساء العائلة، فكان يرافق جدته لحمامات النساء وحفلاتهم وجلساتهم، فكان قريب بذلك لعلمهن الأنثوي.

ومن جهة أخرى وبالرجوع إلى بدايات خط السرد في الرواية يتبين لنا أن الروائية تفتتح روايتها بوصف لشخصية تتمايل مع أهازيج الموسيقى، فالقارئ للوهلة الأولى وهو يتتبع خط الوصف يخيل إليه أنها تصف أنثى في حفل زفاف تقليدي: **"... برزت القامة في إهابها الأنثوي في بذخ الحلي المذهب، وكان كلما ارتعش الصدر تداخلت الأقراط الطويلة ب لعجار والقلائد والخلالات تتلألأ تحت أضواء مصابيح الكهرباء....كان الوجه غائب الملامح في الظلال يخاتل الأنوار، غير أنه لم يكن بالعسير على من يجلس بمنأى عن الحلقة أن يلحظ أحمر الشّفاه الكثيف الصّارخ والكحل**

الدّاكن حول العينين والهالة بلون البنفسج حول الأجفان، ثم ينحدر البصر مع الكمّين الأبيضين من" الدانتيل" سيحتار في حصر عدد الأساور والخواتم التي تزاحمت في كرنفال غجري..."[15]، كان مشهد العرس هو تمهيد للحالة التي يعانيها **مراد الشواشي** الشخصية المخنثة في الرواية، فتعلقه بالملابس النسائية وحبه للزينة والرقص وإبداعه فيه، ينبع من ذات أنثوية دفينة خلف هذا الجسد المخنث.

ونتيجة لهذه الشخصية المعقدة والازدواجية التوجه يشكك **مراد الشواشي** في فحولة ورجولة الجميع ويتساءل ماذا تعني الرجولة بعد أن استطاعت المرأة القيام بكل الأعمال التي كانت من اختصاص الرجل ليكتسب مفهوم الرجولة؟ ألا تعود جذور هذا التفريق الحاد بين المذكر والمؤنث إلى وعي الموروث الثقافي العربي الذي يأبى الاستجابة لكل التطورات التي طرأت على الحياة العربية ذاتها بما يجعل هذا الوعي يمثل ازدواجية، تفجر الرواية عبر شخصية **مراد الشواشي** قضية الرجولة في مقابل الأنوثة، وإمكانية التعامل معها من منطلق الحريات التي تتبناها الشخصية العربية ظاهريا وتدعو إليها، وهو ما يفتأ **مراد** في طرحه ومناقشته مع ابن عمه أستاذ الفلسفة مناقشة تنم عن وعيه وقدرته على الاختيار حتى لو كان ذلك سيحدث صدمة للجميع[16]، فيقول: **"...أتعتبر رجولة أن تطرق بابي في آخر الليل وتدلق على رأسي همومك الفارغة التي نعرفها جميعا وحفظنا فصولها، فلا تحاول تلميعها من جديد، قل إنك جئت لغرض واضح بدون مراوغة ...نساؤكم تعرض عنكم فتبحثون عن عزاء في دفء مراد...مراد لا يريدك الآن...مراد يريد أن يختار..."**[17]، في هذه المقاطع مواجهة مباشرة بين الشخصية المخنثة التي تدرك حالتها النفسية غير السوية و رجل من **أل الشواشي** يدّعي الرجولة والفحولة التي يدافع عنها ويقف هو الآخر في مواجهة تصحيح الهوية الجنسية التي يريدها مراد، مع علمه بحالته، لكنه يستغلها لحاجته ولإشباع حاجاته، فهذه ليست رجولة بل غياب مطلق للرجولة.

وإذا عدنا إلى تتبع الهوية الرجولية كما عرفها عبد **الصمد الديالمي** وأعطاها رمزاً للمرور وهو الختان، فنقول أن **مراد الشواشي** لم يجتزه، ومن ثم هو لا يملك هذه الهوية الذكورية التي يتحدث عنها الجميع ويمجدها الجميع، فمن حادثة الختان مروراً بذوقه الأنثوي في كل شيء وصولا لرغبته التي لا يشتهي النساء فجسده عاجز عن الدخول في علاقة طبيعية مع أي أنثى، إذ إنه" **لم يهتز في حياته لأنثى إطلاقا، فبقدر ما هو قريب من عالمها، ينفر من فكرة مضاجعة أنثى"**[18] ولا يميلا لهُن، وهذا يدل على الخنوثة الحقيقية والرجولة المغيبة.فالجسد في رواية طرشقانة يظهر متنوعا مضطربا متصارعا، أنثوياً تارة، ذكورياً تارة أخرى، ومسخاً مرات عديدة[19].

لقد خالف **مراد الشواشي** كل ما هو قار في وعي الثقافة العربية حول مفاهيم الرجولة والجسد، والتي درجت على تأكيد مفهوم الفحولة الجنسية لصالح الرجل، ونبذ الانحناء بكافة أشكاله وارتباطاته الجسدية والاجتماعية والسياسية، غير أن الرواية إجمالاً تدعو إلى إعادة التفكير في كل هذه الأمور من منطلق وجهة نظر مراد وأمثاله في المجتمع العربي عموماً، وهذا يدل على النظرة الجديدة التي تدعمها العولمة الجندرية، من خلال قلب موازين الهوية الجندرية والهوية البيولوجية فيما يعرف بالجنسانية العولمية التي تجاوزت المفهوم الجنسي إلى الجنوسية .

وعطفا على ما سبق، نقول أن الخنوثة في رواية **طرشقانة** مُشكلٌ ينتظر الحل، وأفق صراع لا يحسمه إلا الاختيار، والتجديد النوعي القائم على هوية جنسية _ اعتداد بالمسائل البيولوجية_ واضحة، وثابتة ومستقرة، ونهائية، ينتج عنها هوية نوعية واضحة، وعلى الرغم من وضعية الخنثى في المجتمع وضعية طبيعية، واحتمالية وجوده احتمالية مؤكدة في كل المجتمعات، إلا أن الثقافة الذكورية التي لا ترى الأشياء إلا عبر ثنائية متضادة مركزها الذكر، ترفض مثل هذا الوجود للخنثى على أساس طبيعته النوعية، فالطبيعة المراوغة لخصائصه النوعية تقوض الوجود الثنائي الذي تقوم عليه هيمنة الذكورة، التي تتبدى عبر قطبية واضحة مع الأنوثة، تتموضع فيها هيمنة الذكورة وايجابياتها مقابل سلبية الأنوثة، ومن هنا يخلخل ازدواج صفات الذكورة والأنوثة في الخنثى تضاد هذه الثنائية القطبية، ففي كل ثنائية عمياء لا يرى فيها طرفها المهيمن سوى الطرف الآخر المهيمن عليه، يصبح الاعتراف الضمني بطرف ثالث أو أطراف أخرى قد تجمع خصائص الطرفين تقويضا للمبدأ الثنائي ذاته، ومن ثم يكون الاختيار والبحث عن حل وعن سبيل للخلاص هو المفارقة التي حملتها لنا الروائية **مسعودة أبو بكر**، بغض النظر عن التداعيات الاجتماعية التي سيخلفها هذا القرار، سواء على الصعيد الأسري، أو الصعيد الاجتماعي.

2. خطاب المثلية وصدمة الفحولة:

مما لاشك فيه أن العولمة بكافة أشكالها تؤدي إلى تعميق مفهوم الحرية الشخصية والاجتماعية وتقوية النزعة الأنانية لدى الفرد، وهذا بدوره يؤدي إلى التساهل مع الرغبات والميول الجنسية، والجنسمثلية، مما أدى إلى انتشار الإباحية والتحلل الخلقي وخدش الحياء، وتشويه الفطرة الإنسانية، وفي هذا السياق كانت الروائية العربية أكثر جرأة عندما سبقت الرجل، وخصصت روايات كاملة للحديث عن المثلية الجنسية، فهاهي الروائية **فاتحة مرشيد** تضع لنا في خضم أحداث روايتها **" لحظات لا غير"** صدمة الرجل العربي/ المغربي بالمثلية الجنسية أو السحاقية، وبالأخص الممارسات السحاقية التي اعتبرها

البطل وحيد، أول صفعة وجهتها له امرأة، واعتبرت بأنه ليس ضرورياً لحياتها الجنسية، فهي صفعة لرجولته الشرقية.

وهاهي العولمة تنجح في إبعاد الرجل عن المرأة وعن حياتها الجنسية، بدعم الممارسات المثلجنسانية، من اللوطية والسحاقية، حيث ترفض الفتاة الباريسية علاقة الحب التي عرضها عليها **وحيد**، وتبرر ذلك بقولها إنها سحاقية تحب صديقتها التي تقاسمها الشقة، هذه الصدمة التي لم يعتقد يوماً أنها ستكون بديلاً له وهي التي كان مطمئناً بوجودها معها، قبل أن يكتشف المصيبة العظمى: **" تقول لي باكية، إنها آسفة جداً...وإنها تعزني كثيراً... وأنها لم تصادف أبداً صديقاً مخلصاً مثلي...ولكنها سحاقية ...تحب صديقتها التي تقاسمها نفس الشقة"**[20] ، جاءت صدمة **وحيد** بهذا الخبر كبيرة جداً، وهو الذي كان يعتبر المثلية أفظع شتيمة توجه لرجل في مراهقته، ولم يتصوراً يوماً أن النساء يمكن أن تستغني عن النساء بالنساء، فيقول: **" كانت أفظع شتيمة توجه للرجل هو نعته بالمثلي"**[21]، هذه الصدمة التي فضل **وحيد** لو كانت خيانتها له مع رجل آخر، حيث اعتبر المثلية هي مساس برجولته وفحولته الشرقية التي وقفت عاجزة أمام امرأة فاتنة ورقيقة، لم تحرك فيها ساكن، بل كانت مجرد جسد **" موديلاً لفنها التشكيلي، فضل وحيد، لو نافسه فيها رجل، لو اهتزت رجولته بطريقة أخرى" أحسست وأنا الفخور برجولتي وبفحولتي الشرقية عدم جدواها، أمام امرأة فاتنة رقيقة"**[22]، أقسى ما قد يحصل للرجل العربي هو أن تمس رجولته، هذه الرجولة التي فضل لو أنها تعرضت للخيانة على أن تدنس بهذه الطريقة المهينة:**" ربما كان ألمي سيكون أقل لو كانت تحب رجلاً آخر، ففي هذا اعتراف ضمني برجولتي، كان سيكون لي ترف الغيرة...إذ كيف لي أن أغار من أنثى"**[23] ، كان الرجل الآخر أو الآخر من نفس الجنس أقل ألماً لدى وحيد من منافسة الأنثى، هذه الأنثى التي كان ممتناً لوجودها، فهي التي كانت المانع لعدم تردد الرجال/الذكور لشقة صديقته الباريسية ماري، ولجهله أو لبداوته كما وصف نفسه لم يكن يعلم أنها أشد خطورة من الذكور، من تردد الرجال لشقة صديقته.

لقد عرف عن باريس ونساء باريس بالانفتاح العولمي، وتعدد العلاقات الجنسية مع الرجال، لكنها باريس الحرية، مهد العولمة تفصح عن انفتاحها الجنسي الجديد والقديم المعلن عليه السحاق المثلية السحاقية، ولكن بداوة **وحيد** حالت بينه وبين معرفته بهذه الممارسات الجنسية غير السوية فيقول: **" يا لغبائي...أنا البدوي، كم كنت مطمئناً لكونها تعيش مع صديقة، ولا يتردد على بيتها أصدقاء من جنس الذكور، كانت هذه أول صفعة وجهتها إلى امرأة: لست ضرورياً لحياتها الجنسية"**[24].

فكانت صدمة **وحيد** أقسى درس لقنته له باريس الحرية، باريس العولمة، وهو الاختلاف الذي لم يكن يعلم عنه سوى أنه شتيمة في مراهقته، متناسيا أنه في بلد الحريات، وهو طالب في شعبة الفلسفة، بالسوربون، تعلم الاختلاف الجنسي والاختلاف في الرغبة، وتناسى أن يتعلم فلسفة الاختلاف الحقيقية، فلسفة الحرية المطلقة التي تحمل رايتها العولمة وتلوح بها في كل أرجاء العالم، وهو البدوي الذي فضل غيرته من بني جنسه، على أن تتفوق عليه امرأة، ليس في أمور حياتية، بل في فحولته الرجولية، ليصرح قائلا: " **هذا كان أول درس لقنته لي مدينة الجن والملائكة: الاختلاف، درس أفادني كثيراً، وأنا طالب في شعبة الفلسفة بالسوربون، تعلمت كيف أناقش كل شيء بدءاً من المسلمات دون أن أصدر أحكاماً مسبقة وأن أتقبل الرأي الآخر**"[25]. لكنه نسي أن يتخلى عن الأحكام المسبقة التي تقوض دور المرأة وتقزيمها، وترفع من رجولته التي تشبع بها حد الثمالة في مجتمعه المشرقي/المغربي.

وتطرح الروائية قضية مشابهة للسحاقية التي تعرف عليها في باريس الحريات، ولكن هذه المرة ليست القصة في بلد الحرية بل في أقصى البلاد العربية، في قلب العالم العربي، بلد طمس الحريات، قصة لصديقة للطبيبة **أسماء** التي طلبت الطلاق من زوجها الذي ضبطته متلبساً مع صديق له في وضع مشبوه، مخل بالحياء في غرفة نومهما، فتروي **فاتحة مرشيد** القصة على لسان الطبيبة **أسماء**، شخصية محورية فتقول: "**باحت لي إحدى صديقاتي مرّة وأنا اسألها عن سبب طلاقها من زوج عاشت معه خمس عشرة سنة، وأنجبت منه ثلاثة أطفال، أنها قد ضبطته مع صديقه في وضع مشبوه بغرفة نومهما، وأنها تمنت ساعتها لو ضبطته مع أنثى...ربما استطاعت أن تسامحه وتستمر معه...** "[26]، تتقاطع قصة صديقة الطبيبة **أسماء** إلى حد بعيد مع قصة **وحيد** و **ماري** الباريسية. فالمثلية الجنسية، السحاقية أو اللوطية، هي بمثابة إهانة لمعاشر الرجال ومعاشر النساء على حد سواء، فالخيانة مع الجنس الآخر، تغتفر وتمنح للغيرة فرصة للتبرير، لكن أن تكون مثلية وممارسات جنسية غير سوية، فهي خيانة للإنسانية وللطبيعة وللجنس البشري ككل.

كانت ردت الفعل متشابهة من تفضيل الطرفين للفطرة السوية، وللخيانة على المثلية، فيقول **وحيد** إن الخيانة تؤلم، لكن لا تصل لخدش الرجولة، بقوله: " **ربما ألمي سيكون أقل لو كانت تحب رجلاً آخر، ففي هذا اعتراف ضمني برجولتي**"[27]، وفي نفس السياق جاءت ردة فعل الزوجة على لوطية زوجها وممارساته الشاذة التي " **تمنيت ساعتها لو ضبطه مع أنثى ربما استطاعت أن تسامحه وتستمر معه...لكنها شعرت أن خيانتها لم تكن لها وحدها فقط بل كانت خيانة لكل نساء**

العالم..."[28]، فاهتزت هنا تلك الثنائية الخالدة ، ثنائية الأنوثة والرجولة بفعل المثلية الجنسية، التي لا تنتمي لا إلى صف الذكورة/ الفحولة، ولا إلى صف الأنوثة، فالذكورة كما الأنوثة تبرأت من المثلية، سحاقية كانت أم لوطية.

فالشخصية هنا وموقفه من هذا المشهد المثلي/السحاقي، هو بمثابة إهانة للرجل العربي الفحل الذي يحمل من إرث القبيلة ما يجعله يفضل الموت على أن يصبح عاجزاً جنسياً أمام امرأة، " **فكيف ترفضه هذه المرأة وتفوت عليه فرصة إثبات قدراته الرجولية، كيف تحسسه بعبثية عضوه الذي يبرر دونيتها بانعدام هذا العضو لديها**..."[29]، لقد قوضت العولمة بفضل خطاب المثلية ودعمها اللامتناهي لها من فحولة الرجل العربي، الذي يعتز بفحولته الشرقية المتوارثة أباً عن جد، وجعلته صاغراً وعاجزاً أمام هذا المدّ الانفتاحي العولمي ، وهو في بلد الحرية، الغرب المنير، بلد الفردوس المفقود، وهو الذي كان لا يغفر في بلده حتى الخيانة.

وفي السياق نفسه تضيف الروائية على لسان الطبيبة **أسماء**، أن ما نعتبره نحن هنا في العالم العربي/المغاربي، حالات شذوذ هي في الواقع تمارس حياتها الجنسية في خفاء عن هذا العالم، ولكن ستظهر عاجلاً في شكل تصدعات في مؤسسات الزواج، فترى أن هذه الحالات التي "**ندعوها شذوذاً، فهي تمارس حياتها الجنسية في سرية معتمة وتجد لها وضعاً اجتماعياً مقبولاً كالزواج مع الجنس الذي ترفضه جنسياً، فمؤسسة الزواج بمجتمعنا تصلح لأكثر من تنشيط ممولي الأعراس وتجديد النسل**..."[30]، وهذه نتيجة من نتائج العولمة، وهي تصدّع المؤسسة الزوجية من جهة، وتصدّع وانحراف الحياة الشخصية، كما وقع للأستاذ **وحيد** الذي بقي تحت تأثير الصدمة السحاقية، التي اعتبرته عاجزاً وفضلت عليه بنات جنسها، هذه العلاقة التي دفعته للخوض في عدد لا متناه من العلاقات ليثبت من خلالها رجولته التي اهتزت برفض **ماري** السحاقية له، فيقول: " **دخلت دون جهد ودون أن أدري كيف في علاقات متعددة، متحررة، قصيرة وبلا وعود، أصبحت قناصاً أتقن فن المطاردة، فن الغواية، وفن الانسحاب**...**كمن يحاول أن يبرهن لنفسه عن شيء**"[31]، ومن خلال هذا العدد الهائل من العلاقات الجنسية مع عدد كبير من النساء، حاول الأستاذ وحيد أن يبرهن لنفسه أنه ليس عاجزاً جنسياً، وأن الاهانة والصفعة التي تعرض لها من قبل **ماري** السحاقية، يستطيع أن يعوضها في نساء أخريات و لكن أنّى يكون له ذلك، وقد بقيت **ماري** السحاقية غصة في صدره، فبحث عنها في كل النساء اللواتي قدمتهن له " **أنا أبحث عنها في كل النساء، أدمنت الجنس، أصبحت محترف سرير مثله، أعاني**

من فراغ مهول بعد كل امتلاء، كانت كل النساء ولا واحدة" [32]، صدمة الفحولة والعلاقات السحاقية، غيرت مسار **وحيد** الأستاذ المجتهد لتجعل منه، مدمن جنس ومحترف سرير، لينتقل إلى الخمر وعالم الضياع، فالفحولة والرجولة عند الرجل الشرقي/المغربي هي كل شيء بالنسبة له، وهي إهانة لكرامته، وهكذا نجحت العولمة في زعزعة الشخصية العربية و فكرة الفحل العربي.

3. خطاب الجسد وتقويض النسق الفحولي:

سعت العولمة إلى خلخلة الأدوار الاجتماعية السائدة وإلى ضرب الأسرة التقليدية وإلى فرض علاقات وتطبيعها في المجتمع، وهذا ما فعلته بالجسد الأنثوي الذي لعبت به كما شاءت وغيرته كما يحلو لها، وأخرجته من الحجب إلى المفضوح، وهاهي تحاول قلب أطراف المعادلة بعد أن كان الجسد الأنثوي السلعة التي تباع للمتعة نظير مقابل مادي، والمفعول به والمشتهى، أضحى الجسد الذكوري في المجتمع الاستهلاكي السلعة التي تباع للمرأة والمفعول به، بعد أن كان فاعلاً، والمطلوب والمشتهى من قبل المرأة التي تشتري جسده بعد أن كان جسدها سلعة، ويتبين ذلك من خلال المقطع الذي وظفت فيه الروائية **فاتحة مرشيد** في رواية **مخالب المتعة** على لسان السارد أفعالاً ماضية تدل على صيغة الأمر، تبين موقع عزيز المفعول به وليلى الفاعل: **"استفسرتني عن طبيعة شغلي ...دعتني لشرب كأس على البحر قصد التعرف على بعضنا أكثر...وهكذا وجدتني عندها في الفيلا التي عرفتها، كل شيء مر بسرعة، الكأس، التعارف وممارسة الجنس، وعندما ودعتني عند محطة القطار دست في جيبي ألف درهم، صعقتني المفاجأة، لكنها، قالت بلطف شديد: لا تكن غبياً، أنت عاطل، كل شيء بثمنه"**[33]، انتقل الجسد الأنثوي من مفعول به ومن مساحات الضعف والتهميش إلى عنصر فاعل مختفياً بأنوثته ومعبراً بكل قوة عن شهواته ورغباته وحقه في التلذذ بجسد الآخر، وامتهانه أحياناً، فكانت ليلى في رواية **" مخالب المتعة"** هي من تسن القوانين والسنن لأنها الفاعل، صاحبة المال، والمحرك الرئيسي في هذه اللعبة الجنسية، فوضعت شروطها مسبقاً لعزيز: **" أوضحت منذ البداية أن الأمر لا يتعدى كونه مشروعاً جنسياً صرفاً، وأن لا رغبة لها في علاقة تعطيها الإحساس بالضعف، أنا أتفوق عليها كوني أصغر منها سناً بكثير، وهي تتفوق علي بما لا أمتلكه: المال، لهذا هي تصر على دفع الثمن حتى تحس بنوع من التوازن، هي امرأة واقعية جداً، قالت كذلك إنها تعلم أن جسدها رغم كل الرتوشات لم يعد له رونق الصبا وريعانه لذا تفضل أن تشتري، شأنها شأن الرجال الذين يفضلون الفتيات الصغيرات"**[34]، صورت لنا الروائية الجسد الذكوري الممتهن من طرف المرأة التي تسعى لامتلاكه لتحقيق

المتعة والإشباع الجنسي والعاطفي، والتحول من موقع المفعول به إلى الفاعل المتفوق على الذكورة وسلطة النظام الأبوي الثقافي، الذي سعت العولمة جاهدة لزعزعته ،

وما قدمته لنا الروائية يوضح ويبرهن على ذلك، فمن خلال الشخصيات النسائية في الرواية تجسد كيفية تقويض وتشويه الدور الأبوي/ الرجولي، فمنحت العولمة للأنوثة ما لم تمنحه للذكورة من سطوة مادية وجمالية ومعنوية في مقابل، إظهار الضعف الرجولي، من خلال إظهار الضعف والحاجة إلى المال، مما يؤدي إلى الشعور بالمهانة والدونية، فأضحت العلاقة الجنسية التي كانت مقدسة، مشاريع حسية جنسية، وعاطفية محسومة مسبقاً/سلفاً، ف**عزيز** الخبير في مجال المشاريع الجنسية الرجالية، يحاول توسيع العمل، لتعم الفائدة صديقه **أمين**، الذي يسعى جاهداً لإدخاله ضمن هذه الشبكة المشبوهة، شبكة الربح السريع، وبيع الجسد...محافظاً على الإرث الرجالي الراسخ وعلى فكرة الفحولة المطلقة حتى في سوق الجسد، سوق الدعارة الرجالية، بترديد شعار، الرجل لا يعيبه شيء:**" أنت الرجل...أتفهم ما معنى الرجل؟ لن يعيبك أحد، أن تعطي المتعة وتستمتع بدورك، وتتقاضى أجراً لا يستهان به"**[35] ، فالأمر لا يتعدى كونه مشروعاً جنسياً صرفا.

يحاول **عزيز** إقناع صديقه **أمين** بالعمل في مجل تجارة وبيع الجسد، وكأنه مشروع تجاري من المشاريع التجارية الشبابية التي تدر لأموال، وهي مضمونة الربح، فيمهد له الطريق،**" معذرة، إن كنت قد جرحت كرامتك، لكن اعلم أنك لن تكون أول ولا أخر من تقاضى أجراً على متعة، ما رأيك في الأزواج الذين يعيشون عالة على زوجاتهم، أليست هذه دعارة مشروعة"**[36]، يحاول عزيز إقناع أمين بالعمل في الدعارة الرجالية، أو بيع المتعة من خلال سرد حجج وأدلة على أن العمل الجنسي وبيع الهوى موجود من قبل وأن الحالة الاجتماعية هي التي تدفع إلى ذلك.

هنا يظهر الفكر العولمي، الذي ينمط كل شيء ويجعل من القضايا المسكوت عنها والتابوهات أموراً عادية من خلال الحديث والجهر بها، وإخراجها من دائرة المحرم، إلى دائرة المتداول والكل يبحث عن مصالحه الخاصة بغض النظر عن القيم والعادات التي أصبحت في زمن العولمة بالية، فجاءت رواية **مخالب المتعة** تحمل شيئاً من التعارض بين إجبارية العرض الجسدي بداعي الربح السريع، والحاجة إلى الإشباع الجنسي بداعي الحرمان، فحينما يتعلق الأمر باللذة توضع الأجساد البشرية في منطقة معتمة، وكل خروج عن السنن الثقافية ينبغي أن يكافأ بعقاب، وهذا ما حدث للجيغولو إبراهيم الذي قتل عشيقته ودخل

السجن، من فرط التعلق بها، بعد أن كان بالنسبة لها مجرد سلعة ووسيلة لإشباع شهوتها، مقابل مبالغ مالية.

جعلت الروائية في **مخالب المتعة**: الجسد تيمة وعلامة ورمزاً، وصورة لمختلف التأويلات التي تكشف عن القضايا والأفكار التي شغلت بالها، ما جعل نصها يرقى إلى نسج خطاب بؤرته الجسد، ومن ثم تحول الجسد في **مخالب المتعة** من مسكن للروح إلى علامة تتكلم، تشارك تتفاعل، وتدافع عن هوية صاحبها، إنه كل وأجزاء في الوقت نفسه، إنه يولد معطى انفعالياً وغريزياً وثقافياً عاماً، ولكن هذا المعطى، لا يدرك إلا من خلال الأجزاء، ولا يستقيم وجود هذه الأجزاء، إلا من خلال اندماجها ضمن هذا الكل الذي هو الجسد، فسعت الروائية إلى تقويض النسق الفحولي وصعود النسق الأنثوي، هذا النسق الذي أصبح "موضوعاً للعديد من النظريات الثقافية والفلسفية والاجتماعية"[37]، وهو بذلك ورقة رابحة للعولمة تستعمله كيفما تشاء وتقلبه كما تحب، لا سيما أنَّ العولمة جعلت من المرأة وجسدها سلعة تباع وتشترى وبها تروج السلع والمنتجات.

ومهما اختلفت الرؤى وتعددت اتجاهات العولمة فإن الأمر الذي لا جدال فيه ولا اختلافا أنها أصبحت أمرا واقعا، وأنها فرضت العديد من التحديات، خاصة بفعل الفضاء المفتوح وزوال الحواجز والحدود الثقافية، وبداية تشكل نظام اجتماعي عالمي يحدد معالم القيم واتجاهاتها، وأن الروائيات اللواتي خضن في مواضيع إشكالية، وطرقن أبواب المحظور الجنسي والسلوكي والاجتماعي فعرفت بذلك الكتابة النسائية قضايا لم تكن تطرح من قبل ومواضيع ظلت في الظل، ولكن بتبنيها للخطابات العولمية، خرجت من النسق الضيق والسير ذاتية إلى مزاحمة الآخر و تقويض النسق الذكوري من خلال إدراج قضايا مثل المثلية الجنسية والتحول الجنسي وكذا الدعارة الرجالية أو امتهان أجساد الرجال من أجل المال وهروبا من البطالة، هو في الحقيقة إتباع أعمى للأفكار العولمية وليس فقط التخلص من السلطة الأبوية.

رابعا: الخاتمة: الفكر العولمي وصعود الصوت النسائي

حملت الرواية النسائية قضايا لم نشهدها من قبل، فقد تطرقت لمواضيع وقضايا ، أقل ما يقال عنها إنها طابوهات، ومن المحرمات التي يُخشى الاقتراب منها، وبقيت هذه القضايا رغم وجودها في الأدب منذ القديم حبيسة الكتب التراثية والقديمة، إلى أن جاءت العولمة، فطفت بفعلها كل المهمشات وعلى رأسها المهمشات الجنسانية كنوع من الحرية العولمية، وكنوع من زعزعة القيم والغزو العولمي للمجتمعات المغاربية، وهذا بالضبط ما تحاول العولمة تكريسه من خلال خطاباتها ، فخطاب العولمة ناتج عن السلطة

الأولى في العالم، وهي التي تملك مقاليد القوة والهيمنة، وخطاب العولمة هو عملية تعكس إرادة الهيمنة على العالم وأمركته بهدف تعميم الأسلوب الحضاري الثقافي الأمريكي على بلدان العالم أجمع، فهو خطاب يسعى إلى تكريس سلطة الهيمنة ونموذج استهلاكي مسيطر تكون فيه مصالح القوى الثقافية والاقتصادية والعسكرية الكبرى هي الآمر الناهي على هذا الكوكب، وهذه السلطة والهيمنة تكون بتسخير المنجزات التقنية والوسائل الاتصالية والمعلوماتية والإعلامية لفرض نمطاً واحداً على العلم باعتبارها المصدر الوحيد للمعرفة، ووجدت العولمة في الرواية النسائية الطريق المعبد لذلك، فجعلت من مطالب الحرية و الصراع الذكوري والتصدي للسلطة الأبوية حجة لاستغلال خطابات المرأة المغاربية، لتمرير رسائلها و سمومها، وإباحيتها، وتنميط كل ما من شأنه أن يمس الأسرة المغاربية و المرأة بشكل خاص.

تبقى المرأة المغاربية أسيرة السلطة الذكورية مهما حاولت الروائية تقزيمها أو تشويهها لاستنادها إلى مرجعية دينية وتاريخية وذهنية وثقافية تحضنها ضد كل تقويض أو الخضوع لمتغيرات زمنية وفكرية وبذلك يظل الوجود الأنثوي مرتهن بالانقياد لإدارة الذكر والتعايش معها، مهما كانت هذه الإدارة مهزومة أو ضعيفة تخون ذاتها وحريتها، رغم محاولات الروائية المغاربية كسر سلطة النسق، وتجاوز السلبية الجنسية والاجتماعية لدور المرأة في عالم الجنس والممارسة، هذا بدوره فضح تقاعسها عن مواجهة أسئلة مهمة ومطروحة تتعلق بواقع المرأة وتحولات تجاربها وجسدها، تساعدنا على تفكيك النص والخطاب الذي يحمل توجهات جنسية شاذة وغريبة ولافتة للإنتباه، ولاسيما أن ثمة مجموعة من النصوص الروائية والقصصية تحمل توجهات جنسية غريبة، مثل: الشذوذ والسحاقية واللوطية والمثلية، ومن ثم تحتاج هذه الظواهر الشاذة إلى غربلتها ودراستها، فلا بأس من معرفة النظريات الجنسية في مجال النقد والأدب لا سيما في زمن العولمة .

وفي الأخير نقول إن النصوص الروائية للكاتبات المغربيات جاءت فسيفساء، تقدم كل قطعة منها قضية من قضايا مجتمعاتهن لتشكل في الأخير لوحة للمجتمع المغاربي بتنوع أقطاره وتعدّد خصوصياته التي تختلف لكنها تتقاطع فيما بينها في كثير من التفاصيل التي ترسم خارطة القطر المغاربي، وتصور في المقابل القضايا العولمية الدخيلة على المجتمع المغاربي، وتداعياتها على الصعيد الأسري والصعيد الاجتماعي، ووصولها للحياة الشخصية والنفسية للفرد المغاربي.

هوامش:

[1]_ حسين على الفلاحي، العولمة الجديدة أبعادها وانعكاساتها، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص21.

[2]_ محمد عابد الجابري، قضايا في الفكر العربي المعاصر، العولمة، صراع الحضارات، العودة إلى الأخلاق، التسامح، الديمقراطية ونظام القيم، الفلسفة والمدينة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 1997، ص135.

[3]_ محمد عابد الجابري، قضايا في الفكر العربي المعاصر، مرجع سابق، ص136.

[4]_ بو شوشة بن جمعة، اتجاهات الرواية في المغرب العربي، المغاربية للطباعة والنشر والإشهار، تونس،ط1999،1.

[5]_ رشا ناصر العلي، الأبعاد الثقافية للسرديات النسوية المعاصرة في الوطن العربي (1990_2005)، رسالة مقدمة للحصول على درجة الدكتوراه في الآداب ، إشراف محمد عبد المطلب، ثناء أنس الوجود، جامعة عين شمس كلية الآداب، قسم اللغة العربية وآدابها، القاهرة، مصر ، 2009، ص317.

[6]_ مالك الشبل، الجنس والحريم، روح السراري، السلوكات الجنسية المهمشة غي المغرب الكبير، تر: عبد الله زوار، أفريقيا الشرق ، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2010، ص 49.

[*]**المخنث**: تندرج شخصية المخنث ضمن نظرية الشواذ في النقد الثقافي ويدل هذا المصطلح على الشواذ، والشاذ هنا هو الشخص الشاذ جنسيا والعاجز عن ممارسة الجنس بشكل طبيعي، وقد ظهرت هذه النظرية و انتعشت بفعل العولمة وراحت تدافع عن الميولات الجنسية المقموعة والمكبوتة كاللوطي والمخنث والمثلي ، والعناية بحقوقها والإنصات إلى طلبات الأقليات المهمشة اجتماعيا ولغويا وثقافيا وجنسياً، و قد أدرجت ضمن النظريات الأدبية والنقدية التي لاقت انتعاشا صريحا في زمن العولمة: وتكمن مساهمة نظرية الشذوذ في الدراسات الثقافية والأدبية في تركيزها على الحياة الجنسية بكونها الفئة الرابعة في التحليل بالإضافة إلى العرق ونوع الجنس والطبقة، وفي إصرارها على أن الحياة الجنسية ونوع الجنس لا يمكن فصلهما بشكل جيد وهذا ما ذهب إليه ديفيد كارتر، في كتابة النظرية الأدبية في الصفحة139. وضمن هذه النظرية نجد المخنث: عرف ابن منظور في " لسان العرب" "الخنثى" بالكائن الفاقد لأعضاء الذكر وأعضاء الأنثى على السواء، أما المتصور الذي يهيمن على "المعجم الوسيط" فلا يكرس فكرة النقص بل الانتساب المزدوج، إن الخنثى هو المتعلق بالجنسين معاً، ما أن يولد البشر حتى يصنفوا ذكوراً أو إناثا وفقا لتكوينهم الجسدي، في ظل ثنائية جنسية بديهية تبدو التعبير الطبيعي عن الحتمية الوراثية عند الغالبية، فالخلق قائم على ثنائية الذكر والأنثى، وهو نظام يسير عليه الكون والكينونة البشرية والحيوانية وما بين هذه الثنائية الخالدة، تظهر حالات لا هي بالذكر ولا بالأنثى تعرف بالخنثى.

[7]_ ابن منظور، لسان العرب، ج2، ص 136. نقلا عن ورديث ريسبلير حاييم، الكرمل، أبحاث في اللغة والآداب، العددان 18_19، 1997_1998، ص 165_ 178.

[8]_ بوشوشة بوجمعة، الرواية التونسية المعاصرة، شعرية السرد وفتنة المتخيل، المغاربية للطباعة والإشهار، تونس، ط1، 2010، ص26.

[9]_ مالك الشبل، الجنس والحريم، روح السراري، السلوكات الجنسية المهمشة في المغرب الكبير،المرجع السابق، ص49.

[10]_ مسعودة أبوبكر، طرشقانة، دار سحر للنشر، تونس، ط2، 2006، ص116.

[11]_ عبد الصمد الديالمي، سوسيولوجيا الجنسانية العربية ، ص17.

[12]_ المرجع نفسه، ص17.

[13]_ سمير خليل، فضاءات في النقد الثقافي، . ص241.

[14]_ مسعودة أبوبكر، طرشقانة، المصدر السابق، ص42.

[15]_ مسعودة أبوبكر، طرشقانة، نفسه، ص9.

[16]_ ينظر: محمود الضبع، الممنوع والمحرم في الرواية الجديدة، الجسدي نموذجا، مستلة من أعمال المؤتمر الدولي الثالث، السرد النسوي في الأدب العربي الحديث، مارس 2010، جامعة قناة السويس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجمعية المصرية للدراسات السردية، ص657.

[17]_ مسعودة أبوبكر، طرشقانة (رواية)، ص57.

[18]_ مسعودة أبو بكر، طرشقانة، ص57.

[19]_أمينة حماني، الجسد الأنثوي بين الطرح الروائي والتأويل السيميائي، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد09، عدد3، سنة 2020، ص102.

[20]_ فاتحة مرشيد، لحظات لا غير، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثانية، الدار البيضاء المغرب، 2010، ص28.

[21]_ فاتحة مرشيد، لحظات لا غير، ص28.

[22]_ فاتحة مرشيد، لحظات لا غير، ص28.

[23]_ فاتحة مرشيد، لحظات لا غير، ص28.

[24]_ فاتحة مرشيد، لحظات لا غير، ص28.

[25]_ فاتحة مرشيد، لحظات لا غير، ص29.

[26]_ فاتحة مرشيد، لحظات لا غير، ص29.

[27]_ فاتحة مرشيد، لحظات لا غير، ص28.

[28]_فاتحة مرشيد، لحظات لا غير، ص28.

[29]_ فاتحة مرشيد، لحظات لا غير، ص30.

[30]_ فاتحة مرشيد، لحظات لا غير، ص30.

[31]_ فاتحة مرشيد، لحظات لا غير، ص31.

[32]_ فتيحة مرشيد، لحظات لا غير، ص32.

[33]_ فاتحة مرشيد، رواية مخالب المتعة، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثانية، الدار البيضاء المغرب، 2010، ص25.

[34]_فاتحة مرشيد، رواية مخالب المتعة، ص38.

[35]_فاتحة مرشيد، رواية مخالب المتعة، ص17.

[36]_ فاتحة مرشيد،مخالب المتعة، ص18.

[37]_ تباني، صليحة ، سعيد تومي ، نسقية الأنثى في ثقافة الآخر الجنوبي بين سلطة العقل ورغبة الجسد، مجلة المدونة، المجلد 07، العدد 1، جوان 2020، ص 41.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 528 - 543 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

اصطلاح العنوان عند نقّاد القرن الرّابع الهجريّ

Titles Term Development Among the Fourth Hijri Century Critics

حنان بحشة[1]*، عبد العزيز شويط [2]
Hanane Bahcha[1], Abdelaziz chouit [2]
مخبر اللغة وتحليل الخطاب
جامعة محمد الصديق بن يحي –جيجل /الجزائر
University of Mohammed Seddik Ben Yahya –Jijel-Alegria
elchouitdz@hotmail.fr[1] Bahchahanane@gmail.com[2]

تاريخ الإرسال: 2020/11/09	تاريخ القبول: 2021/04/26	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

يعالج هذا المقالُ مسألةَ العناوين عندَ النقّاد العربِ في القرن الرّابع الهجريّ، وكيفَ صاغوهَا مصطلحات مناسبةٍ ومنسجمةٍ مع المضامين، ومحترمة لشروطِ وضع المصطلحِ، فيظنّ النّاظرُ فيها أنّ نقَّادنا القدامى قد عرفُوا علم المصطلحِ وطبّقوه بخطواته ومناهجه وطرق صياغته، وأخرجوا تلكَ العناوين دالّة على ما بلغوهُ من نضجٍ فكريّ ودقّةٍ منهجيّةٍ وقدرةٍ على الاصطلاحِ والتّسميةِ تُضاهِي قدرة المحدثينَ في مجال الدّراساتِ المصطلحيّة، وتدلّ على سبقهم وريادتهم في بناء المفاهيم وتأصيلِ المصطلحاتِ، ومنه فقد برع نقّادنَا القدامى عامّةً ونقّادُ القرنِ الرّابع الهجريّ خاصّة في وضعِ وصياغةِ مصطلحات نقديّةٍ تضمّنتهَا مؤلفاتُهُم وأبرزتها عناوينهُم، وذلك كلّهُ حينَ عالجوا مختلفَ المشكلات والقضايَا النّقديّة، فكانوا جديرينَ بأن ندرس جهودَهُم.

الكلمات المفتاح: الاصطلاحُ، العنوانُ، النَّقدُ، نقَّاد القرنِ الرّابع الهجري.

Abstract:

This article deals with the issue of titles formulation among the Arab critics during the fourth Hijri Century,in adequate and consistenttermswith the rules of development, which reflectsthat they had the head start and leadership in conceptualizing and terms establishing. Hence, they excelled in developing critical terms, included in their publications and highlighted in their titles, when dealing with the different critical problems and issues. Therefore, their efforts are worthy to be studied.

* حنان بحشة. Bahchahanane@gmail.com

Key words: Term Development ; Title ; Criticism ; Fourth Hijri Century Critics.

مقدمة:

يمثّلُ القرن الرّابعُ الهجريُّ مرحلةَ نضجٍ وازدهارٍ للثّقافةِ والعلومِ والآداب العربيّةِ، والشّعرُ –بعدّه واجهةَ فكرِ العربيِّ الأولى وأهمّهَا– فقد زخرَ بمعاني جديدةٍ وأساليب مغايرة، بلغَ الفكرُ النّقديُّ جرّاءها ذروةَ نشاطهِ وغايةَ قوّتِهِ، وراح يفتّش عن مناهج ويرسّخُ أصولا ويسنُّ قواعدَ تحكمُ أُطرَ القولِ، وبرزَ من النقّادِ والأدباءِ كثيرونَ، جسّدُوا ما بلغوا من قوّة في مؤلفاتهم.

وتجاذبَت هذا النّقدَ حينهَا تياراتٌ مختلفةٌ منها؛ تيار السّائرينَ على نهجِ الأصالةِ لا يحيدونَ عمّا سنّه أسلافُهم، ترى أصحابَه يحتكمونَ أوّلَ ما يحتكمونَ في إبداءِ أحكامهِم وإطلاقِ آرائهم لذَوقهم العربيِّ السّليمِ، وتيّارٌ غَرف من ثقافةِ الأجنبيِّ ، وأخصّها ثقافةُ اليونانيّين، فبنى آراءَه على العقلِ والمنطقِ، وتيارٌ رجعَ إلى البلاغةِ العربيَّةِ رافدًا للنّقد الأدبيّ، منطلقًا من كونها أهمّ جانبٍ يجبُ الارتكازُ عليه لتوضيحِ ما غَمُضَ في النّصوص الأدبيّة أو القرآنيّة واستنباطِ ما تحوزهُ من قوّة، فبرزَ مع ذلك الأثرُ القرآنيُّ في توجيهِ الدّراساتِ النّقديّةِ.

كما لا نغفلُ ظهور شعراء من المحدثينَ، لا يقلّونَ عن السّابقينَ من الإسلاميّنَ أو الجاهليّينَ في الحضورِ والشّاعريَّةِ، فقد شغلَ النّاسَ (أبو تمّامٍ) و(البحتريُّ)، وخاضوا في الخصومةِ حولهمَا، وهي خصومةٌ فنّيةٌ بين مذهبينِ متباينينِ في الشّعرِ: مذهبُ المحدثينَ ويمثّله (أبو تمّام)، ومذهبُ القدامى ويمثّلهُ (البحتريُّ).

وما إن برزَ (المتنبّي) وُجّهت الأنظارُ كلّها صوبَه، فانشغلَ النّاسُ به، وانصرفَ النّقاد إليه، وتحوّلتِ الخصومةُ حولهُ، فتعدّدتِ الآراءُ واختلفت، وكَثُر المؤلّفونَ عنه، منهم من يهاجمه محاولا الحطّ من قيمتهِ وإنزاله مرتبة دون الشّاعريةِ، ومنهم من أُعجبَ به وتعصّب له، لا يرى من الشّعراء غيرهُ، ومنهم من تبنَّى مبدأَ الوساطةِ، فأبرزَ ما لهُ وما عليهِ وأثبتَ أنّه شاعرٌ لمْ يظلمهُ منتقِدُوهُ فحسب، بل ظلمهُ كذلك أنصارهُ، فنحَا منحَى الوسطيّةِ والاعتدالِ في قراءتهِ.

وظهرتْ جرّاءَ تباينِ الاتّجاهاتِ في نقدِ القرن الرّابع الهجريِّ وتعدّدِ الخصوماتِ حول الشّعراءِ، كُتبٌ ومؤلّفاتٌ عديدةٌ تضمّنت اتّجاهات أصحابِها، وشملتْ فَحوى الخصوماتِ والآراءِ حول الشُّعراء، كما

تضمّنت قواعد للشّعر، كانت في أغلبها توجيهًا للشّعراء لإتقان صناعتهِ، وأهمُّ من ذلك أنّها تضمّنت العديدَ من قضايَا النّقدِ ومصطلحاتهِ.

وقد عُني في نقدنا القديم عنايةً كبيرةً بالمصطلح، وإن لم تجسّدهَا مباحثُ مبثوثةٌ في المصطلحِ وعلم المصطلحِ كما هو الشّأن اليومَ، فالنّاظرُ في مدوّنات نقّادنا القدامَى يتبدّى له كمّ هائلٌ من المصطلحات، تضمّنتها آراؤُهم القَيميّة والمعلّلةُ ومختلف قضاياهم النّقدية؛ وهي مصطلحاتٌ –كما نعرفُ– تشكّلت من مزيجِ التصوّراتِ المستمدّةِ من عوالم البيئةِ الطّبيعيّة والمعرفيّةِ، وتطوّرت مع تطوّرِ الحياةِ، فعكَست حركيّةَ النّقدِ العربيّ في مُسايرتها لحركيّةِ الأدبِ.

وإذا تتبّعنا كتب النّقد القديم وجدناهَا، في طريق تأسيسِ جهازه المفاهيمي وتأصيلِ مصطلحهِ، من خلال تحديدِ العديدِ من المفاهيم؛ كالشّعر، والفصاحة، والمجاز ، والنّظم.

والمتمعّنُ في مؤلّفاتِ نقد القرن الرّابع الهجريّ، يكتشفُ للوهلة الأولَى من خلالِ عناوينها الّتي اصطلحهَا أصحابُهَا لمضامين ما كتبوا، ممارسةً لفنّ الاصطلاحِ دون تسميتهِ؛ إذ تخيّر النقّادُ آنذاك تسميات عامّة لمؤلفاتهم وأُخرى جزئية لفصُولها، وكانت دقيقةً مُحيلة في أغلبها على متونهَا، منها المفردةُ ومنها المركّبةُ، ساعدهُم في ذلكَ لغتهم العربيّة الجامعة لفصول البلاغةِ والبيان، القادرة مدّ مرونتها وثرائها على استيعابِ المفاهيمِ واختزالِ التصوّراتِ.

وكَان أمرُ العنوانِ في مؤلّفاتِ نقد القرن الرّابع الهجريّ، مدارَ ورقتنا، وذلكَ من باب الاصطلاحِ تعميمًا بين النقّادِ وتخصيصًا عند النّاقد الواحدِ، إذ البحثُ في المصطلحِ النّقديّ –أوّل ما ينطلقُ– يكونُ من مصطلحاتِ العناوينِ الّتي تباينَت في الظّهورِ والاعتراضِ للباحثِ في قضايا مصطلحاتِ النّقد القديمِ، ومنه نتساءلُ:كيفَ تبدَّت العناوين في اصطلاح نقّاد القرن الرّابع الهجريّ؟ وهل يمكنُ أن ننطلقَ في دراستنا المصطلحيّة لمؤلّفاتِ هذا العصرِ من عناوينهَا، وعدّها مصطلحات استوفت شروطَ الاصطلاحِ؟

أوّلا – العنوانُ والتّسميةُ والاصطلاحُ:

تُردُّ كلمةُ (العنوانِ) في لسان العرب إلى مادّتين: الأولى (عنن) وتذهب إلى معاني (الظّهورِ) و(الاعتراضِ)، أمّا الثّانيةُ (عنا) فتذهبُ إلى معاني (القصدِ) و(الإرادةِ) [1]، فالعنوانُ في اللُّغة هو الظُّهور والاعتراضُ وهو القصْدُ والمعنَى، ومنهُ: العنونةُ بناءً على ذلك : وضعُ العنوانِ وإظهارُه، إنّها بمكان ممارسةٌ للفعلِ (عَنَنَ) فأظْهرَ، و(عنَا) فقصدَ.

أمّا عنوانُ الكتابِ فهوَ «اللّفظُ أو الألفاظُ الّتي تكونُ علَى واجهةِ الكتابِ وطرّتِهِ، ويُراد بها أنْ تكونَ علامةً للكتابِ تميِّزُه عن غيرِهِ من الكتبِ وتُنبئُ عن مضمونه»[2]، فتدلُّ عليهِ.

وهو في الغالب اسمُ الكتابِ لترادفِ الاسمِ والعنوانِ؛ «إذْ غالبُ المؤلّفين يضعون أسماءَ مؤلفاتهم على أبرز مكانٍ في الكتاب وأظْهرِهِ (أي غلافه)، فيكونُ هذا الاسم هو العنوانُ أيضا، لأنّه احتلّ مكان العنوانِ»[3]، الّذي يكونُ « للكتاب كالاسم للشّيء، به يُعرف وبفضله يُتداولُ، يُشار به إليه، ويُدلُّ به عليه، يحمل وسم كتابِهِ، وفي الوقتِ نفسهِ يسمهُ العنوانُ»[4].

وإذا كان «الاصطلاح : مصدر اصطلحَ. والاصطلاحُ اتّفاق طائفةٍ على شيء مخصوصٍ،ولكلّ علمٍ اصطلاحاته»[5]، أو«اتّفاق طائفة مخصوصة على أمر مخصوصٍ»[6]، فهو من ناحيةٍ لا يخرجُ عن العرف والاتّفاق والتّواضع والتّواطؤ، ويكون بالمعنى المخصوصِ في ارتباطه بعلم معيّن، ومن ناحية أخرى هو تسميةٌ وعنوانٌ، به يُعرف الشّيء المخصوص تداولا وإشارةً وظهورًا وقصدًا.

وبعد أن عرضنا مكامنَ التّقارب بين العنوانِ والتّسمية والاصطلاحِ، ننظرُ في اصطلاحِ القدامى لعناوين مصنّفاتهم النّقديّة، وكيفَ صاغوهَا فدلّت على مضَامينهم، وأنبأَتْ عن براعتِهم وريادتهم في الاصطلاحِ.

ثانيا – قراءةٌ في مصطلحاتِ العناوينِ عندَ نقّاد القرن الرّابعِ الهجريِّ:

1. (عيارُ الشّعر) لابن طباطبا:

يعدّ (عيار الشّعر) من أهمّ وأعمقِ كتبِ نقد الشّعر في تاريخ النّقد الأدبيّ القديمِ، فقد قدّمهُ النّقادُ على مؤلفات (ابن قتيبة) و(ابن المعتز) و(قدامة بن جعفر) وغيرهم، وتظهرُ فيه شخصيّةُ (ابن طباطبا) وبراعتهِ في انتقاءِ النُّصوص، ووضعِ موازين لصناعةِ الشّعر، وعرض عديدِ القضايَا المرتبطةِ بها تحليلاً ومناقشةً وسبقًا.

ولم تتوقّف عبقريّتُهُ عند مضمونِ هذا الكتاب وأهمّيتهِ، بل أثبتَ قدرتَه وسلامةَ حدسهِ في اختيارِ العناوينِ واصطلاحِها بما تَوافقَ مع إحالاتِها.

فالعيارُ في اللّغة ما توزنُ به الأشياءُ، وقد وردَ في لسان العربِ :«عير الدّينار: وازن به آخر، وعير الميزان والمكيال وعاورهما وعاير بينهما معايرة وعيارا: قدّرهما ونظَر مابينهما. والمعيارُ: ما عايرتُ به المكاييلَ، وتقولُ: عايرتُ بهِ أي سوّيتُه، وهو العيارُ والمعيارُ»[7]، ومن المنطلقِ اللّغويّ فقدْ «سمّى المؤلّف كتابَه بهذا الاسم، لأنّه وضعه معيارا وميزانًا يُقاس به الشّعرُ، فالكتابُ بما اشتملَ عليه من قواعد ما هو

إلاّ معيارٌ يميّز بواسطتهِ جيّدَ الشّعر من رديئه، وميزان يحكم به للشّعر أو عليهِ...ومادّة الكتاب تدور في إطار هذا العنوان ومضمونهِ، فالكتابُ ما هو إلاّ دراسة فنّية للشّعر وصنعته، وقياسُ جودته ورداءته»[8]، وقد قالَ عنه صاحبهُ في تقديمه:«وعيارُ الشّعر أن يُورد على الفهم الثّاقب، فما قبلهُ واصطفاهُ فهو وافٍ، وما مجّه ونفاه فهو ناقص»[9]، وفيه «يسجّل تجربة خاصة للشّاعر الذي عانى صنعة الشّعر، فيقيّد كلّ ما مرّ به منذ اللّحظاتِ الأولى في الخاطر إلى أن تتمّ القصيدةُ »[10]، ويضمّنه مختلف الآراء النقديّة، والمصطلحات انطلاقا من مضامينه الرئيسيّة القائمة على دراسة الشاعر وميزاته ومعرفة مقاييسه وسبل بلوغ جيّده وتمييز رديئه.

و(عيارُ الشّعر) العنوانُ من باب الاصطلاحِ كان دقيقًا في الدّلالة على المضمون، بل إنّه جاءَ مستوفيًا شُروطَ وضعِ المصطلحِ؛ إذ المصطلحُ على دقّته يكونُ مناسبا للمعنى لمناسبة بينهمَا، أو لاشتراكهما في صفةٍ معيّنة، و(العيار) في تقدير (ابن طباطبا) عنوان اختزل مضمونَ الكتاب ولخّص آراءَه وتوجّهاته النّقديّة، بل بينهما عديدُ الصّفات المشتركة، تضمّنتهَا مقاييسهُ الشّعرية فيه، وأبعد من ذلك؛ إذ جعلَ عنوانَ جزءٍ منه هو عنوانَهُ، فتحدّث عن (عيار الشّعرِ) بهذا المصطلحِ، «وهو مقصدُ كتابه، وقطبه الّذي يدير القولَ حوله، وعياره قياسه، واختباره وسبر غوره، ومادام الشّعر صناعة كسائر الصّناعات، وفنّا كغيره من الفنون، فإنّ له مقاييسه الّتي تقيسه، وموازينه الّتي تزنه وتقوّيه»[11]، ف (ابن طباطبا) في تقديمه مفهوم الشّعر «يؤسّس عيارا لهذا الفنّ يحدّدُ الأسبابَ الموصلة إلى نظمهِ، كما يحدّدُ القيمة الّتي يمكن أن ينطوي عليها النّظمُ لو التزمَ بقواعد الصّنعةِ...وإنّما هو كتابٌ في النّقد النّظريّ، الّذي يُعنى بتحديد أصول الفنّ، وتوضيح قواعده، وبالتّالي تحديد معيار للقيمةِ»[12]، فمصطلح (عيار الشّعر) يعني المعايير والمقاييسَ الّتي أقام عليها (ابن طباطبا) أحكامَه النّقدّية، وقد بلغَ بصياغتهِ هذا المصطلحَ العنوانَ درجةً عاليةً منَ دقّةِ الاصطلاحِ، قدرَ من خلالها أن يجعلَ (العيَار) محيلًا على المتنِ، مختزلًا مستغرقًا وعيهُ النّظريّ لفنِّ الشّعرِ، وموجّهًا القارئَ بطريقةٍ مباشرة إلى ما سيُقرأُ في الكتاب.

ومنه فعيارُ الشّعر مصطلحٌ دقيقٌ وافقَ المتنَ واختزلهُ، وهو مصطلحٌ مركّبٌ تكوّن من حدّينِ: (عيار) و(شعر)، انسجما فيما دلاّ عليه معًا، وانسجمَا في دلالتهما اللُّغويّة، فتشكّلا مصطلحًا دقيقًا مميّزا لمضمون الكتابِ.

2. (نقد الشّعر) لقدامة بن جعفر:

لقد أثارَ (قدامةُ بن جعفر) في كتابه (نقد الشّعرِ) عديدَ القضايا في سبيلِ تحديدِ مفهوم الشّعرِ وتمييز جيّده من رديئه، وهو أشهر مؤلّفاته، جمعَ فيه بين النّقد والبلاغة، وأبدى صرامةً منطقيَّةً صبغت جهودَه بالموضوعيَّة والعلميّة.

وليس بخافٍ علينا أهمّية هذا المؤلّفِ ومكانته في الدّراساتِ النّقديّة عند العرب، إذ تناول مسائلها الكُبرى، وعُدّ مهاد النّقدِ الموضوعيِّ، ولعلّ ما يزيد في قيمته «أنّنا لم نعثر على مؤلّف قبل قدامة ألّف كتابا خالصا في نقد الشّعر على أساس النّظرة الفنيّة الشّاملة الّتي تتناولُ عناصرهُ، وتشرح عوامل سموّ كلّ منها واتّضاحه كما فعل، بل إنّنا لا نجد قبله من ذكر كلمة (النقد) صراحة في صدر كتاب أو في رأس موضوع»[13]، واتّضح أنّه رجل منهجيّ «يقف موقفَ العالم، يصنّف كلّ شيءٍ بمنتهى الدّقّةِ والوضوح، ويسيءُ الظنَّ بالقارئ، فيضعُ له الأنموذج ليقيسَ عليه، ولا ريبَ في أنّه يبني أُسسا نقديّة متكاملةً»[14]، والنّاظرُ في كتابه يجد أنّه قد فصّل منهجه العقليّ المحضَ في النّقدِ، مُقسّما الشّعرَ إلى عناصره الأولى وهيَ عناصرُ مفردةٌ تتمثّلُ في: اللّفظ والمعنى والوزن والقافية، وبيّن عناصر أخرى مركّبة منها وهي: ائتلافُ اللّفظِ مع المعنى، وائتلافُ اللّفظِ مع الوزنِ، وائتلافُ المعنى مع الوزنِ، وائتلافُ المعنى مع القافية، والشّعرُ عنده صنعةٌ ككلّ الصّناعاتِ إمّا جيّدةٌ أو رديئةٌ أو بينهما[15]، وهذه العناصرُ من باب تسمياتها تدخلُ حقل الاصطلاحِ عند (قدامة) وتؤكّد ثراء كتابِ (نقد الشّعرِ) بالمادّة المصطلحيّة.

كما يبرز جليّا تأثّره –قدامة– في هذا الكتاب بالثّقافات العقليّة وخاصّة الثّقافة اليونانية، من حيث المنهج العلميّ والموضوعيّة المتّبعة، وكذلك من حيث الألفاظِ والمصطلحات، ما يجعلُ (نقدَ الشّعرِ) الكتابَ فسيفساء من النّقد والبلاغةِ، صبّت مجملها في تقنين الشّعرِ وضبطه ككلّ الصّناعات الّتي سادت العصرَ، ويجعلُ (نقد الشّعر) العنوانَ بابَ اصطلاحٍ عامٍّ اندرجت ضمنهُ عديد المصطلحاتِ في نقدِ الشّعرِ والبلاغةِ، ويجعلُ (قدامةَ) من بين النقّادِ الّذين أسّسوا لمصطلحات النّقد، وقد ردَّ في تقديمه له كلّ ما ورد فيه من معاني ومصطلحات إليه لم يسبقه إليها أحد، وإن كانَ في ذلك شيءٌ من المبالغة، فقد «أوتي من المقدرة والتّرتيب والتّجديد، ورسمَ منهجًا متكاملًا، ساعده عليه اشتغاله بالمنطق والحساب»[16]، وأثبت كون المصطلحِ عنده «يدلّ على انشغاله بالتّحديد والتّقعيد، فقد كان الرّجل يحسّ بما انتشر في مجالِ النّقد من فوضى ذوقيّة، وكان حريصا على أن يعلّم النّقد، مثلما كان حريصا على أن يكون علمه قائما على منطق لا يختلّ، ولذلك حوّل النّقد، وهو مخلص في محاولته، إلى منطقيّة ذهنية، وقواعد مدرسية، ووضع له مصطلحا»[17]، فتمثّلت مصطلحاتُه أفكارَه ووعيَه، وجاءَت مُغايرةً لمصطلحاتِ الآخرين.

ومصطلحُ الشّعرِ هو المصطلحُ الأساسيُّ في الكتاب، تضمّنهُ العنوانُ مضافًا إلى النّقد، وامتدّ عبر فصولهِ إلى غايته الّتي يريد تحقيقها، فـ(قدامة) قبل أن ينتهي إلى الجودة والرّداءة في الحكم على الشّعر يوضّحُ حدّه بأنه «قول موزون مقفّى يدلّ على معنى»[18]، ومنه تكون «أوّلَ خطوة لتمييز جيّد الشّعر من رديئه على المستوى المنطقيّ الّذي يفكّر به (قدامة)، هي تحديد المادّة الشّعرية، الّتي يمكن أن يتعاورها الحكم بالجودة أو الرّداءة، ويتمّ ذلك عن طريق الحدّ أو التّعريف الّذي يقوم على الجنس ثمّ الفعل فيصبح الحدّ أو التّعريف جامعا مانعا للمادّة ... لا ينطوي على أيّ تحديد للقيمة»[19]، ويأتي بحسب ذلكَ اصطلاحُه للعنوان (نقد الشّعر) من هذا الباب قاصرًا على نحوٍ ما؛ إذ النّقدُ لا يقفُ عند معرفةِ عناصرِ المادّةِ الأدبيّة الشّكلية بل يتعدّاها إلى القيمةِ الفنّيّةِ.

كما أنّ كتاب (نقد الشّعر) على الأغلبِ مزجٌ بين النّقد والبلاغة، وإن كانت العناصر البلاغيّة فيه خادمة للنّقدِ، والإحاطةِ بصنعة الشّعرِ وإجادتها، فإنّه يعدّ عندَ العديد من الدّارسينَ كتابَ بلاغةٍ لا كتابَ نقد، فهذا (أحمد أمين) يراه أقرب إلى البلاغة من النّقد، وأنّه لم يزد النّقد وقواعده شيئا، إلاّ أشياء شكليّة، ومصطلحات رسمية[20]، وهذا (محمد مندور) يذهبُ إلى أنّ «الّذين أخذوا بأقوال قدامة وتقاسيمه التّعليميّة الشّكلية ليسُوا النقّاد كالآمدي والجرجاني، وإنّما علماء البلاغة»[21]، وقد عدّه آخرون تأسيسًا للدّراسات البلاغيّة الّتي لحقته، وهذا المزجُ بين مادّتي النّقدِ والبلاغةِ في كتاب (نقد الشّعرِ) هو الآخرُ مأخذٌ على اصطلاحِ عنوانِ (قدامة) الّذي قصرهُ على نقدِ الشّعرِ.

ومنه؛ فعنوان (قدامة) (نقدُ الشّعرِ) محيلٌ على المضمونِ قصدًا وإظهارًا من حيث غايتهِ الأساسيّةِ الّتي تُستشفُّ من فهمهِ بأنّه بحثٌ في الشّعرِ، لكنّهُ من ناحيةٍ لم يشمل جزءَ البلاغةِ، وإن كانت فيه على أهمّيتها قد وُصّفت في سياقٍ نقديٍّ من منظور (قدامة).

3. (الموازنة بين شعر أبي تمّام والبحتري) للآمدي:

الموازنةُ في النّقد قديمةٌ، لا تعود إلى القرن الرابع الهجريّ، وإنّما لها حضور في أمثلة عديدة لإصدار الأحكام النقديّة منذُ العصر الجاهليّ، ومنْ بداياتهَا ما رُوي عن (أمّ جندب) وموازنتها بين (امرئ القيس) و(علقمة) في وصف الفرسِ، وفي صدر الإسلامِ كانت الموازنةُ بين القرآن الكريمِ وبين كلام العربِ، وبين شعراءِ الرَّسول وشعراءِ الوُفودِ العربيَّة، ثمّ جاءَ العصرُ الأمويُّ فاتَّسع نطاقُ الموازناتِ في أواسط الشعراءِ من الغزليّين والسياسيّين، لتشتدَّ مع شعراء النّقائضِ وعودةِ العصبيَّات.

والموازنةُ في اللّغةِ من الوزنِ وهو:« ثقلُ شيءٍ بشيءٍ مثلِهِ، كأوزان الدّراهم، ويقالُ: وزن الشّيء إذا قدّره»[22]، و«وازنت بين الشّيئين موازنة ووزانا. وهذا يوازنُ هذا، إذا كان على زنتهِ أو كان مُحاذيه»[23]، ومنهُ فـ«ليستِ الموازنةُ إلاّ ضربا من ضروب النّقد، يتميّز بها الرّديء من الجيّد، وتظهرُ بها وجوهُ القوّة والضّعفِ في أساليب البيان: فهيَ تتطلّبُ قوّة في الأدبِ، وبصرًا بمناحِي العرب في التّعبير، ومن هنا كان القدماءُ يتحاكمون إلى النّابغة تحت قبّتهِ الحمراء في سوق عكاظ، إذ كانَ في نظرهم أقدر الشّعراء على وزن الكلام»[24]، إنّها-الموازنة- بمكان «نوعٌ من الوصفِ، فالّذي يوازن بين شاعرين إنّما يصف ما لكلّ منهما وما عليه بأدقّ ما يمكن من التّحديد»[25].

وكتاب (الموازنة) للآمدي بين شعر (أبي تمام) و(البحتري) من أهمّ المؤلّفات النّقديّة الّتي تناولت قضيّة الخصومة بين الشّاعرين، ولعلّ ما ساعده في ذلك ما لقيَ من تعصّبٍ لشاعر منهما، رآه مبالغة لا تحقّق دقّة الفصْل بينهمَا، لما يشوبها من أهواء متعلّقةٍ بالمتعصّبين أنفسهم وتوجّهاتهم وبيئاتهم، وهي أمورٌ تُبعد النّاقد -حسب (الآمدي)- عن منهجيّة التعليل السّليم للرّأي، وقد دفعه هذا إلى وضع منهج محكم اتّبعه في موازنته وفصّله انطلاقا من إيراد احتجاج الخصمين، ثم ذكر مساوئ الشّاعرين ومحاسنهما، فبيّن سرقات (أبي تمام) وإحالاته وغلطه وساقط شعره، وبيّن مساوئ (البحتري) في أخذ ما أخذه من معاني (أبي تمام) وغلطه في المعاني، ثمّ الموازنة بين شعر الشّاعرين من خلال الموازنة بين قصيدة وقصيدة، وبعدها بيّن ما انفرد به كلّ واحد منهما فجوّده، من معنى سلكه ولم يسلكه صاحبه، كما أفرد بابا لما وقع في شعريهما من التّشبيه وبابا آخر للأمثال[26]، وراحَ «يقيس تجربة أبي تمام، وهو النموذج الّذي بلغ الغاية في الصّنعة، وفي مذهب البديع، وأن يقيس تجربة البحتري، وهو النّموذج الّذي بلغ الغاية في الطّبع وفي التزام طريقة العرب، وأن يوازن بينهما، موازنة فيها كثير من الموضوعية، وقليل من التأثّريّة...فكانت هذه الموازنة الّتي جاءت عملا نقديا يجمع بين النّظريّة والتّطبيق»[27]، فقد انتقلَ (الآمدي) من الأحكام غير المعلّلة إلى الموازنة المحكومة بالتّفصيلات الملمّة بمعاني وألفاظ وفروع الموضوعات الساعرية، وحقّق بذلك بحثا نقديّا واسع منهجه، محيط بكلّ الوسائل النّقديّة في عصره من بحث السّرقات، ودقّة القراءة، ومزج الذّوق الخاصّ بالاحتكام للثّقافة السّائدة.[28]

والموازنة عنده بأنْ «تتّبع نصيب كلّ من الشّاعرين من الإحسان أو الإساءة، إذ إنّه بتجميع محصول كلّ منهما من هذين الأمرين، وتبيّن صاحب الحظّ الأوفر في الإحسان يمكن تحديد أيّهما أشعر، وبهذا الصّنيع يقدّم (الآمدي) منهجًا نقديًّا ممتازا يمكّنُ القارئ من الإلمام بنواحي القوّة والضّعف عند الشّاعرين»[29]،

ويحقّق موازنةً محورُها قضيّةُ الشّعر الّتي –بحسبه– «ترجع إلى صياغته، فالمعنى الفلسفي العميق يخرجه التّصوير البلاغي، والسّبك الجيّد مخرجا رائعا تهشّ له النّفوس وتبشّ، والمعنى الواضح البيّن يزيده رونق الأداء رونقا، وجمال التصوير الفنيّ جمالا»[30]، وقد نجح (الآمدي) –رغم تفضيله للبحتريّ الّذي تمثّلَ الثّقافة العربيّة الأصيلةَ– في موازنته وبلغَ بها مرتبةً رياديَّةً في النّقد الجامعِ بين التّنظيرِ والتّطبيقِ، وإفرادِ مصطلحات واصفةٍ لعناصر هذه الموازنة.

وجِماعُ ما سبقَ فقد كانَ مصطلحُ (الموازنةِ) مختزلاً ومحيلًا من أوّلِ وهلةٍ على المضمونِ، الّذي تجلّى هو الآخرُ حينَ القراءةِ والفهمِ مرتبطًا بالعُنوان لا ينافيهِ.

4. (الوساطةُ بين المتنبّي وخُصومهِ) للقاضِي الجرجاني:

يعدُّ كتابُ (الوساطة) لـ(عبد العزيز الجرجاني) من أهمِّ الكتبِ النّقديّةِ الّتي ظهرت في القرن الرّابع الهجريِّ، وذلكَ لارتباطه بأهمّ شعراء ذلك العصر، ولمعالجتهِ عديدَ قضايَا النّقدِ، وتفرّدِه في استعمالِ وتوظيف مختلفِ المصطلحاتِ.

وقد ظهر مع اشتدادِ الصّراعِ والخصومات بينَ الأدباءِ والنقّادِ في شأن (المتنبي) وشاعريّته،كونه أتَى بجديد في مجال الشّعر أربك الذّوق والنّقد معًا، حين جمعَ بين القديم والمحدثِ، وجاوزَ بيانُه بيانَ القدماءِ، وغارَ محدثُهُ غورًا عميقًا في الحياةِ الإنسانيةِ لم يقدرهُ معاصروهُ، معَ توشيحه شعرَه بفلسفةِ القرن الرّابع الهجريّ، وشكّل كلّ ذلك فسيفساء (المتنبّي) الّتي أعادت توجيهَ طبيعة الصّراع من الصّراع حول القديم والمحدث[31]، إلى الصّراع حولَ شاعريّة المتنبّي، و«لمّا عمل الصّاحب رسالته المعروفة في إظهار مساوئ المتنبّي عمل القاضي أبو الحسن كتابَ الوساطة بين المتنبّي وخصومه في شعره، فأحسن وأبدع وأطال، وأصاب شاكلة الصواب، واستولى على الآمدي في فعل الخطاب، وأعرب عن تبحره في الأدب وعلم العرب، وتمكّنه من جودة الحفظ وقوّة النّقد ،فسار الكتاب سير الرياح، وطار في البلاد بغير جناح »[32]، فما سبق (الوساطة) من كتب ورسائل لم يكن توفيقيّا بين أطراف الخصومة، بقدر ما مهّد لظهورِ ناقدٍ من طرازِ (الجرجاني)، يجعل«الذّوقَ الأدبيَّ هو الحكم في مشكلات النّقد والبيان...(ويرجع) في النّقد إلى مذاهب الجاحظ والآمدي وأصحاب الثّقافات الأدبية الخالصة، مُؤْثرا أحكام الفطرة والذّوق الّذي ثقّفه المران والبحث»[33]، فالوساطةُ الكتابُ ثريٌّ بما فيه، لا ينفي عنه ذلك إلاّ جاحدٌ، والوساطةُ العنوانُ يلفتُ إلى منهج الجرجاني في مؤلّفه، ولا يخرجُ عن المعنى اللّغويّ؛ إذ «وسطَ الشيءَ، يسِطه. صارَ في وسطِهِ، يقالُ وسط القوم، ووسط المكان فهو واسطٌ، وتوسّطَ: أخذَ الوسطَ بين الجيّد والرّديء، والأوسطُ : المعتدلُ من

كلّ شيء».[34] ولم تخرج وساطةُ (الجرجاني) عن هذا السّياق اللّغويّ، فكانَ معتدلًا في فضّ صراع الخصومةِ حولَ شاعريّة (المتنبّي)، لم ينحزْ إلى فريقٍ، وإنّما شقّ لهُ موقفًا ثالثًا جاءَ بينهما فتوسّط بالحقِّ والعدلِ، ووفّق في وساطته طرحًا ومنهجًا، وهو الذي «يجعل من المقايسة هي المبدأ الكبير في النّقدِ، فالنّاقدُ الّذي يتحرّى الإنصافَ قبل أن يتناولَ عيوبَ شاعرٍ أو حسناتِهِ عليه أو يقيسَه على ما كانَ في تاريخِ الشّعرِ والشّعراءِ»[35]، يكون تقديره صحيحا إلى حدّ بعيد في استقصاء الآثار الأدبيّة المختلفة.

ويتّضحُ منهجُ (الجرجاني) في الوساطةِ من خلال إبرازِ موقفهِ المعتدلِ من السّرقاتِ الشّعريَّةِ، الّتي رمي بها (المتنبّي)، وموقفهِ ممّا يثيره خصُومه عليه من أخطاءٍ في المعاني والألفاظِ والأساليب، ثمّ مناقشةِ خصومه فيما رموه به من التّقصير واستهلاكِ المعاني وغموضِ المراد، وفيما رموه به من المبالغة والإفراطِ ، معتبرًا ذلك مذهبا عامًّا في المحدثين، وكذلكَ فيما اتّهموه به من إبعاد الاستعارة والإغراب فيهَا، وفيما عابوه به من أخطاء[36]، وكانَ صاحبَ نظرةٍ شاملة لشعرِ (المتنبّي)، استقصَى من خلالها مختلفَ الجوانبِ الَّتي تضمنُ الحكمَ بالجودةِ والرّداءةِ، وصرّحَ بذلك قائلا:و«الّذي أطالبك به وألزمك إيّاه ألاّ تستعجل بالسيّئة قبل الحسنة، ولا تقدّم السّخط على الرحمة، وإن فعلت فلا تهمل الإنصاف جملة، وتخرج عن العدل صفرا،...وليس من شرائط النّصفة أن تنعي على (أبي الطيّب) بيتا شذّ، وكلمة نذرت، وقصيدة لم يسعده فيها طبعه، ولفظة قصرت عنها عنايته، وتنسى محاسنه وقد ملأت الأسماع...ولا من العدل أن تؤخّره الهفوة المنفردة، ولا تقدّمه الفضائل المجتمعة، وأن تحطّه الزلّة العابرة، ولا تنفعه المناقب الباهرة»[37]، وبهذا يكونُ (الجرجاني) قد وضّح منهجَه المتَّبع في النّقد.

وكتابُ (الوساطة) لم يُعنَ بشعرِ المتنبّي وخصومته كمَا يُظهر العنوانُ، بل تجاوزَ ذلك إلَى طرحِ مختلفِ الأصُولِ الأدبيّةِ الّتي عرفهَا عصْرُهُ، كمَا درسَ أَشْعارَ السّابقينَ والمحدثينَ، وجعلَ يُظهرُ محاسنهَم ويَتَتبّعُ مساوئهُم، ويطرقُ مَا شَابها من غموضٍ، أو سرقَةٍ، أو طريقةِ استعارةٍ حُسنًا وقبحًا، كمَا لمْ يُهمل فيهِ خصوصيّةَ البيئةِ وما تطبعهُ في الشِّعر، ولا الجفوة الّتي تحدثها البداوةُ أو الرقّةُ الّتي تحدثهَا الحضارةُ في الطّبع، ثمَّ لينتهي بعدَ هذا المسحِ الشَّامل إلى عرْضِ خصومةِ المتنبِّي، واستقصاءِ معانيهِ المأخوذَةِ أو المبْتكرةِ[38]، وهذه الجوانبُ غير باديةِ الإحالةِ في عنوان الكتابِ، لكنّها أسس بنى (القاضِي) منهجَه عليهَا قبل بدء الوساطةِ، وتَبيُّنِ موقفهِ من شعرِ (المتنبّي).

فكان اصطلاحُ العنوانِ عنده مناسبًا لمضمونهِ ومنهجه، وكانَ كتابُ الوساطةِ ثريّا بمصطلحات نقديّةٍ، فرضهَا منهجُه وأحكمَها ذوقُه وثقافَتُه.

5. **(كتابُ الصّناعتينِ) لأبي هلال العسكريّ:**

لعلّ كتابَ الصّناعتينِ من أجلّ كتبِ الصّناعة الأدبيّة وأثراهَا مادَّة، ضمّنه (أبو هلالٍ العسكريّ) خلاصَة ما توصّل إليه متقدّموه ممّن ألّفوا في هذا الفنّ، وقد ألّفه لمَا رأى من شَرفِ علم البلاغةِ ونُبله وفضلهِ وقلّة الكتبِ والمصنّفات فيهِ، وهو مسايرةٌ لجهودِ السَّابقين، «شبيهٌ في منهجه بكتب البلاغيّين من بعده...بدأ بمقدّمة أشار فيها إلى أهمّية دراسة علم البلاغة لأنّه بواسطتها يمكن التعرّف على إعجاز كتاب الله تعالى، كذلك هو ضروريّ لطالب العربيّة والمتأدّب بآدابها لمعرفة جيّد الشّعر والنّثر من القبيح ، وهو ضروريّ للمنشئين من الشّعراء والكتّاب »[39]، بل إنّه حسب (محمّد مندور) «نقطة تحوّل النّقد إلى بلاغة، وفي طريقة تأليفه وموضوعاته–فضلا عن روحه ومنهجه– أوضح دليل على ذلك»[40]، فهو كتاب تعليميّ يريد من خلاله (أبو هلال) «أن يتعلّم النّاس البلاغة ليتكوّن لديهم الذوق والفهم المسعفان على إدراك الإعجاز»[41]، وبحسبه «أنّ أحقّ العلوم بالتعلّم، وأولاها بالتحفّظ–بعد المعرفة بالله جلّ ثناؤه– علم البلاغة، ومعرفة الفصاحة، الذي به يعرف إعجاز كتاب الله تعالى...وقد علمنا أنّ الإنسان إذا أغفل علم البلاغة، وأخلّ بمعرفة الفصاحة لم يقع علمه بإعجاز القرآن من جهة ما خصّه الله به من حسن التّأليف، وبراعة التّركيب، وما شحنه به من الإيجاز البديع، والاختصار اللطيف، وضمّنه من الحلاوة»[42]، فمن جهل علم البلاغة، أفلتَ إدراك إعجاز القرآن –الّذي هو تمثيلٌ للبلاغة في تمامهَا– وعَجزَ عن النّظم والإنشاء وساء اختياره.

و(كتابُ الصّناعتين) يضمّ قسمين؛ خصّ أحدهما بالنقد، وخصّ الآخر بالبلاغة، وتفصيله عشرة أبواب هي:

1. في الإبانة عن موضوع البلاغة في أصل اللغة.
2. في تمييز الكلام جيّده من رديّه ومحموده من مذمومه.
3. في معرفة صنعة الكلام.
4. في البيان عن حسن السّبك وجودة الرّصف.
5. في ذكر الإيجاز والإطناب.
6. في حسن الأخذ وقبحه وجودته ورداءته.
7. القول في التشبيه.
8. في ذكر السّجع والازدواج.

9. في شرح البديع والإبانة عن وجوهه.

10. في ذكر مقاطع الكلام.

وهو كتاب من خلال أبوابهِ وفصولهَا حسَنُ التّبويب، حافلٌ بالأمثلة، سهلُ المأخذ للدّارسِ، مرسّخ لآراء النقّاد الّذين سبقوا (العسكريّ) بطريقة واضحةٍ، بسيطةٍ، مرتَّبةٍ، مزوّدةٍ بالأمثلة[43]، وهو كمَا ذكرنَا خُلاصَة جهود السّابقينَ، بثّها (أبو هلال) بمنهجٍ عقليٍّ تقريريٍّ ، قائمٍ على التّعاريفِ والتّقاسيمِ، نابعٍ عن الآراءِ السّابقةِ في أغراضِ الشّعرِ ومعانيه ووسائله.[44]

وإذا نظرنا في اصطلاحِ العنوانِ الّذي اصطلحه (أبو هلال) لمؤلّفه، وعدنا إليه من باب ما ذكرنا عنهُ، وجدناهُ مُواتيا لروحِ العصر الذي قُدّم فيه أصحاب الصّناعات والحرف، ولمضمونهِ الذي حُدّد لتعليم صناعتي الشّعر والنثرِ.

ففي اللُّغةِ الصّنعةُ من:«صنع:صنعه يصنعه صُنعًا، فهو مصنوع وصُنعٌ: عمِلَه.وقوله تعالى:صنع الله الّذي أتقن كلّ شيء»[45]، «وصنع :صانع من الصنّاعِ ماهرٌ في صناعته وصنعته، ورجلٌ صَنْعٌ: ماهرٌ...ونعم ما صنعتَ»[46]، ولا تبتعد الصّنعة بهذا المعنى عن المهارة وإتقان الشّيء، و(أبو هلال) يريدُ بمؤلّفه مساعدة أهلِ الأدبِ على التمكّن من صناعته وإتقانه، إلى جانبِ إدراك الإعجاز القرآني، وهذا كلُّه من خلالِ تعلّم البلاغة.

فصناعةُ الأدبِ عنده ككلّ الصّناعاتِ، تحتاجُ للإتقانِ والمهارةِ، كما تحتاجُ للدّراية بعناصرهَا، وطريقةِ تشكيلهَا، ولا يقوم جيّدُها إلّا على تعلّم علم البلاغةِ، ولن تكونَ صانعًا متمكّنا للمنظوم والمنثور ما لم تكنْ متمكّنًا من البلاغة، ومنه يكونُ عنوانُ هذا الكتاب مقيمًا لتصوّر مضمونهِ، يثبّتهُ منهجُ (أبي هلال) وطريقةُ عرضهِ لتعريفاته وتقسيماتهِ.

وإنْ لم يفصل هذا المؤلّف إجمالا بين النّقد والبلاغة، فإنّ هذا لا ينفي بروزَ قضايا نقديَّة مختلفةٍ كقضيّةِ اللّفظ والمعنى، وحُسنِ الأخذِ وقُبحه، يثبتُ من خلالها آراءَ (أبي هلال) في النّقد ومصطلحاته، كما يُفصحُ عن الملمحِ التوجيهيّ للنّقد من خلال قضيّتي الكتابة والشّعر وما يرتبط بهما، جامعًا بين الجانبِ النّقديّ والتّعليميّ، وجاعلاً عنوانَه مناسبًا لمضمونه لا يخرج عن قصْدهِ.

خاتمة:

من خلالِ ما سبقَ من معطيات اصطلاحِ العناوين عند نقّاد القرن الرّابع الهجريّ، يتّضحُ لنا جليّا أنّ تلك العناوين الّتي تخيّرها النقّادُ لكتبهم، وكانت مدارَ ورقتنا البحثيّةِ، ما هي إلّا مصطلحات، من بابها

تمّ الولوجُ إلى مؤلّفاتها، ومنه كانَ الانطلاقُ التأسيسيُّ للمفاهيم في نقدنا القديم، ليسَ هذا فحسب بل لقدْ كانت تلكَ العناوين الّتي اخترناها وغيرهَا، بابا واسعا ورئيسيّا للبحثِ المصطلحيّ الشّامل في تراثنا، وقد توصّلنا إلى النقاط التالية:

- اصطلاح العناوين عند نقّاد القرن الرّابع الهجريّ –كما خصّصنا– تمثُّلٌ لفنِّ الاصطلاح؛ ذلك أنّهم صَاغوها دالّة على المتون، فأثبتوا براعتهم في حسن التخيّر وسلامة الحدس والرّيادة في الاصطلاح، بدءا من عناوين مؤلفاتهم إلى خواتيمها.
- (عيارُ الشّعر) الّذي كان مصطلحًا/ عنوانًا دقيقًا، وافقَ المتن واختزله، بحدّيه اللّذين انسجمَا معًا في تشكيلهِ، وتمييز مضمون الكتاب.
- (نقد الشّعرِ) الّذي كان مداره مصطلحُ (الشّعر) ممتدّا في متنه، أحال عنوانه على دراسة الشّعر فحسب، أمّا مضمونه فخرج إلى عناصر البلاغة بعدّها أهم رافدٍ للنّقد، فكان المزج جاريا بين النّقد والبلاغة فيه، وكان العنوانُ من باب الاصطلاحِ قاصِدا ومُظهرا من حيث غايته.
- (الموازنةُ بين شعر أبي تمّام والبحتريّ)، الّذي عُدّ من أهمّ كتب النّقد التي عنيت بالخصومة، واعتمد فيه (الآمديّ) منهجا محكما، جمع بين النظريّة والتّطبيق، وقام على أسس علميّة، وكلّ ذلك لم يخرج عن عنوانه الّذي كان فيه النّصيب الأوفر من الوصف الدّقيق للشّاعرين.
- عالج كتاب (الوساطةِ بين المتنبّي وخصومه) للقاضي الجرجاني عديدَ القضايا النّقديّة بمختلف مُصطلحاتها، وعرضَ الأصولَ الأدبيّة الّتي عاصرهَا، وأفردَ مساحات للقولِ في أشعارِ القدماء والمحدثين، تمهيدا لدراسة شعر (المتنبّي)، ولم تبد تلك الجوانب في قصدِ العنوان لقارئه، إلاّ أنّه كان عنوانا مناسبا لمضمونه ومختزلا لمنهجه.
- (كتاب الصّناعتين)، خلاصة ما أفرده المتقدّمون في أمر الكتابة الشّعرية والنّثرية، والّذي كان كتابا تعليميا، وافق عنوانُه روحَ عصر كثرت فيه الصّناعات، كما وافق مضمُونَه الّذي قصَدَ تعليمَ صناعتي الشّعر والنّثر، أمّا في مجمل المناسبة بين العنوان والمضمون من ناحية الاصطلاح ، فقد وافق مصطلح عنوان (كتاب الصّناعتين) متنه بملمحه التّوجيهيّ للنّقد.

ومن هنا يتأكّد أنّ اصطلاح العناوين عند نقّاد القرن الرّابع الهجريّ، كان مؤشّرا للتّأسيس المفاهيميّ والتّأصيل المصطلحي، وتمثّلا لممارسة نقّادنا لفنّ الاصطلاح وريادتهم فيه، وإثراء لحقل المصطلح.

هوامش:

[1] ينظر أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور: لسان العرب،دار صادر، ط1،بيروت، (لبنان)، ج13، مادة عنن.

[2] الشريف حاتم بن عارف العوني: العنوان الصحيح للكتاب،دار عالم الفوائد للنّشر والتوزيع، ط1،مكة،(المملكة العربية السعودية)، 1998.ص16.

[3] المرجع نفسه: ص17.

[4] محمد فكري الجزار: العنوان وسيموطيقا الاتصال الأدبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط، دب،1998، ص15.

[5] مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية،ط4، (مصر)، 2004، باب الصاد، ص320.

[6] السيّد محمد مرتضى الحسيني الزّبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، تح عبد المنعم خليل إبراهيم وكريم سيد محمد محمود، دار الكتب العلمية، ط1،بيروت،(لبنان) ، 2007، ج5، مادّة ص ل ح.

[7] أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور: لسان العرب، ج5، مادة ع ي ر.

[8] شريف راغب علاونة: قضايا النقد الأدبي والبلاغة في كتاب عيار الشّعر في ضوء النقد الحديث، دار المناهج للنشر والتوزيع،ط1،عمان، (الأردن) ،2002،ص13.

[9] أبو الحسن محمد بن أحمد بن طباطبا العلوي: عيار الشّعر، تح عبد العزيز ناصر المانع، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، دط، (المملكة العربية السعودية) ، 1985،ص20.

[10] محمد زغلول سلام : تاريخ النقد الأدبي والبلاغة حتى القرن الرابع الهجري، منشأة المعارف، الإسكندرية، دط،(مصر) ،2002 ،ص166.

[11] المرجع نفسه: ص183.

[12] جابر عصفور: مفهوم الشّعر دراسة في التراث النقدي، الهيئة المصرية العامة للكتاب،ط5 ،دب، 1995، ص19.

[13] بدوي طبانة: قدامة بن جعفر والنقد الأدبي، المطبعة الفنية الحديثة،ط3، دب،1969،ص427.

[14] إحسان عبّاس : تاريخ النقد الأدبي عند العرب نقد الشّعر من القرن الثاني حتّى القرن الثامن الهجري، دار الثقافة، دط،بيروت، (لبنان) 1983،ص214.

[15] ينظر محمد عبد المنعم خفاجي : الفكر النّقدي والأدبي في القرن الرابع الهجري، رابطة الأدب الحديث،دط، دب، دس، ص52.

[16] محمد زغلول سلام: تاريخ النقد الأدبي والبلاغة حتى القرن الرابع الهجري، ص217.

[17] محمد كريم الكواز، البلاغة والنقد والمصطلح النشأة والتجديد، مؤسسة الانتشار العربي، ط1،بيروت،(لبنان)، 2006،ص 237.

[18] أبو الفرج قدامة بن جعفر: نقد الشعر، تح محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت، دط،(لبنان)، دس، ص64.

[19] جابر عصفور: مفهوم الشعر، ص91.

[20] ينظر أحمد أمين: النقد الأدبي، مؤسسة هنداوي للتّعليم والثّقافة، القاهرة،دط، (مصر)، 2012، ص386.

[21] محمد مندور: النقد المنهجي عند العرب ومنهج البحث في الأدب واللغة، مترجم عن الأستاذين لانسون ومايبه، نهضة مصر للطباعة والنّشر والتوزيع،دط، (مصر)، 1996، ص72.

[22] الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين مرتّبا على حروف المعجم ، تح عبد الحميد هنداوي، منشورات دار الكتب العلمية،ط1، بيروت،(لبنان) ، 2003،ج4، مادة وزن.

[23] إسماعيل حمّاد الجوهري :الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح أحمد عبد الغفور عطّار، در العلم للملايين، ط4،بيروت،(لبنان)، 1990، ج1، مادة وزن.

[24] زكي مبارك: الموازنة بين الشعراء، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، دط،(مصر) ، 2012، ص1.

[25] المرجع نفسه: ص 23.

[26] ينظر أبو القاسم الحسن بن بشر الآمدي: الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري، تح السيد أحمد صقر، دار المعارف، ط4،دب، دس،ص57.

[27] فتحي أحمد عامر: من قضايا التراث العربي دراسة نصية نقدية تحليلية مقارنة الشّعر والشّاعر، منشأة معارف الإسكندرية،دط، دب،ص47.

[28] ينظر إحسان عباس: تاريخ النقد الأدبي عند العرب،ص145.

[29] عيسى علي العاكوب: التفكير النقدي عند العرب، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق،دط،(سورية) ، دس، ص264.

[30] فتحي أحمد عامر: من قضايا التراث العربي، ص 39.

[31] ينظر محمد صايل حمدان ، عبد المعطي نمر موسى ومعاذ السرطاوي: قضايا النقد القديم، دار الأمل للنشر والتوزيع،ط1، (الأردن)، 1990 ،ص88.

[32] عبد الملك الثعالبي النيسابوري: يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر، تح مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية،بيروت،ط1،(لبنان)، 1983، ج4، ص 4.

[33] محمد عبد المنعم خفاجي: الفكر النقدي والأدبي في القرن الرابع الهجري، ص82.

[34] مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدولية، ط4،(مصر)، 2004، ص1031.

[35] الطّاهر حليس: اتجاهات النّقد العربي وقضاياه في القرن الرّابع الهجري ومدى تأثّرها بالقرآن، منشورات جامعة باتنة، دط،(الجزائر)، 1986، ص375.

[36] ينظر محمد عبد المنعم خفاجي: الفكر النقدي والأدبي في القرن الرابع الهجري،ص86.

[37] القاضي علي بن عبد العزيز الجرجاني: الوساطة بين المتنبّي وخصومه، تح محمد أبو الفضل إبراهيم وعلي محمد البجاوي، المكتبة العصريّة،ط1، بيروت،(لبنان)، 2006، ص92.

[38] ينظر المصدر نفسه: تقديم المحقق، ص 6.

[39] محمد زغلول سلام: تاريخ النقد العربي ،ص307.

[40] محمد مندور: النقد المنهجي عند العرب،ص322.

[41] إحسان عباس: تاريخ النقد الأدبي عند العرب،ص300.

[42] أبو هلال الحسين بن عبد الله بن سهل العسكري: كتاب الصناعتين، الكتابة والشّعر، تح علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية،ط1، دب، 1952، ص1.

[43] ينظر إحسان عبّاس: تاريخ النّقد الأدبي عند العرب،صص 301-303.

[44] ينظر محمد مندور: النّقد المنهجي،صص 223-228.

[45] أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور: لسان العرب،ج 8، مادة صنع.

[46] أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري: أساس البلاغة، تح باسل عيون السّود، دار الكتب العلمية، بيروت،ط1،(لبنان)، 1998، ج1، مادة صنع.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 544 - 559 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

مدارات التّجاوز والتحوّل في الزّمن النّقدي ما بعد الحداثي

Orbits of Transition and Transformation in the Critical Postmodernism Era

ط/د جدو زينب[1]، د/ بومزبر طاهر[2] *

Djeddou zeyneb[1], boumezbeur tahar [2]

مخبر البحث: الدراسات الاجتماعية-اللغوية،الاجتماعية-التعليمية،الاجتماعية-الأدبية

جامعة محمد الصديق بن يحي-جيجل- (الجزائر)

University of jijel-Algeria

zeyneb.djeddou@univ-jijel.dz[1] / tahar.boumezbeur@univ-jijel.dz[2]

تاريخ الإرسال:2020/11/09	تاريخ القبول:2021/04/18	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

تخلّقت ما بعد الحداثة بصفتها وعيا جديدا مخالفا، ومراجعة نقدية، من رحم زمان تاريخي حداثي، آذن بانهياره تسليمه المطلق بديالكتيك التّنوير، وعقلانيته الأدويّة التي بدّدتها أطروحة "الما بعد" الجريئة، بدعوتها إلى مناهضة القيم كمنطلق نيتشوي والتحرّر من كلّ أشكال السّلطوية والنّزعة الكونيّة، وغطرسة الأحادية المركزيّة، وهو ما آمن به "كلّ من تعلّم درس فوكو" بتعبير إمبرتو إيكو.

تعكف دراستنا على استقراء هذا الوضع الانتقالي الطارئ في ضوء تمظهراته الكبرى ومحدّداته بعدّه زمنا نقديا تؤطره نظرية كونية.

الكلمات المفتاح : تحديث، حداثة، ما بعد حداثة، مركزية اللوغوس، تفكيكية.

Abstract :

Postmodernism emerged as a new and different consciousness, as well as a critical reflection and examination of a former movementin the modern era. The latter collapsed because of its firm belief in the dialectic of enlightenment and the authority of reason that was doubted and denied by the bold “post” approach which called to refute Nietzsche’s values and to be free from all sorts of authority, universal tendency, and the tyranny of monocentric systems. This becomes common sense among all those who learned “Fokko’s” lesson in “Umberto Eco’s” Expression. This study, then, probes to extrapolate this urgent transitional situation in the light of its mainmanifestations and its characteristics as a critical era guided by a universal theory .

* جدو زينب : dj.zeyneb17@gmail.com

Keywords: Modernize, Modernism, Postmodernism. logocentrism. deconstructionism

مقدمة:

الحديث عن "ما بعد الحداثة" مصطلحا ومفهوما تثويريا مناهضا من داخل بيت العولمة لا تنفكّ صلته عن "الحداثة" باعتباره المصطلح المحوري في الخطاب النقدي المعاصر، الذي أرسى على مدار عهود نظم وأنساق معرفية هدمتها فلسفات الما بعد وقوّضت بناءها، وهو بدوره يعقد صلة مع مصطلح رديف من حقلهما اللغوي يتزامن حضوره مع كليهما بصورتين مختلفتين ويقيم أساسه المفاهيمي انطلاقا من هذا الوضع، ويتعلق الأمر بمصطلح "التحديث"، العلاقة بين الثّلاثة تفصح عنها خيوط متشابكة على الأغلب، على مستواها تنجلي ملامح التحوّل في الزّمن ما بعد الحداثي، وهنا تتلخّص إشكالية البحث التي يبتغي من ورائها تحقيق هدفه في رصد تمظهرات الانتقال من زمن تاريخي (حداثة) إلى لحظة بعدية حاسمة فيه (ما بعد حداثة)؟.

أوّلا – أبعاد وحدود معرفية لمصطلح "حداثة" و"تحديث":

تشير عديد الدراسات إلى كون "**الحداثة**" " **Modernism**" –باعتبارها ظاهرة مستجدّة وطارئة في الفكر– مجرّد "زمن تاريخي أكثر من كونها وعيا جديدا، وإن كان هذا الوعي الجديد قد تمظهر في فترة تاريخية محدّدة مما جعلها لصيقة بعدد من المحدّدات بدءا من العقلانية والتنوير، وانتهاء إلى فكرة التقدّم فهي تتجلى في مجموعة من القيم التي تعبر عن روح الزمن وفعل العصر"[1]، فالمعطى الزمني يلعب دورا بارزا في تجلية وتحديد الحداثة كمفهوم تدخّلت في إفرازه جملة من الظّروف، لتقدّمه على أساس من أنّه نمط جديد في التفكير وبناء المعرفة البشرية، عماده العقل وشعاره العلمنة ،ومبعث ذلك ارتكازه على فلسفة التنوير للقرن الثامن عشر.

كنقطة أولى تتحدّد الحداثة باعتبار زمني كونها "مجموعة من العمليات التراكمية التي تطوّر المجتمع بتطوير اقتصاده وأنماط حياته، وتفكيره وتعبيراته المتنوعة معتمدة في ذلك على جدلية العودة والتجاوز؛ عودة إلى التراث بعقل نقدي متجذّر(...) لتجعل من الحضور آنية فاعلة مبدعة في الذات والمجتمع، ومن الإقبال عنصرا معيارا للفكر والعمل"[2]

بمعنى أنّ الحداثة حدث ومفهوم تطويري إنمائي متّصل بمناحي الحياة كلّها، وبقدر ما هو قائم على فعل التغيير والمخالفة لما هو تقليدي قديم، هو في الآن نفسه منبعث منه على سبيل المراجعة ،ومن ثمّة فإنّ القول بحداثة فكر لا يشترط المخالفة للتقاليد، ولا يرتبط بلحظة أنطولوجية محدّدة، بل إنّه ناتج عن تراكمات زمنية مبرّرة ومعلّلة بمنجز جديد يعكس فرادة وتحرّر الذات المبدعة له في آنها (أوانها)، وليس أي حدث رهين مولده اللّحظة هو بالضرورة حداثي ،إنّها "تيار متدفّق من التغيير يروّج لمنطق السلطة ولتصلّب الهويّات الثّقافية، تسبّبت في الانفصال المتنامي بين العالم الموضوعي الذي خلقه العقل باتفاق مع قوانين الطبيعة وبين عالم الذاتية الذي هو عالم الفردية أو تحديدا عالم الدعوة للحرية الشخصية"[3] ، هنا نعود بها إلى الفكرة المحورية التي تحركها مفهوما داخل نظرية المعرفة ممثلة في كونها حركة فكر عقلانية تقوم على القوانين الوضعية، وتنطلق من الطبيعة لتنجز نماذج كونية أحادية سعيا إلى علمنة دراسة مختلف الظواهر.

ارتبط ظهور الحداثة بانبثاق الغرب الحضاري مطلع عصر النهضة ، ارتبطت على وجه الدقّة بظهور النزعة الفردية، وبدايات الرّأسمالية والنّظام الصّناعي البيروقراطي، وقد شملت مجالات العلوم والفنون ومختلف توجّهات الحياة، وكان لها روّاد ومؤسّسون شيّدوا لها معمارا شامخا شغل ساحة الفكر بها طويلا، ارتبطت إجمالا بأعمال: توماس مان، جيمس جويس، ت س إليوت، لويجي براندیلو، فرانز كافكا، مارسيل بروست، روبرت ميوسل، وليم فوكنرو، بابلو بيكاسو، هنري ماتيس، جورج براك، وحركات فنية مثل: المستقبلية والدّادية والسّريالية، هؤلاء جميعهم يعكسون تغيرات في الفنون التعبيرية[4]

مصطلح "**تحديث**" هو الآخر "**Modernize** " يشير إلى حركة متواصلة تقوم على التجاوز المستمر للآن وللهنا، لتجعل من الإقبال معيارا دينيميا في هذا التحول ولا يتخذ التّحديث اتجاها واحدا بالضرورة ولا يخضع لخطّية الزّمن لأنّه أساسا تحرّر من ثقل العادات والتقاليد وهو إنماء وتطوّر من حيث البنى المعرفية والعقائدية المتصلة بالعلوم والايديولوجيا والدين يجعل من الآنية الفاعل الحقيقي في الذات وفي المجتمع بالقياس مع الماضي[5]؛ أي أنّ التحديث يتقاطع مع الحداثة في الإنماء ، والتطوير والتحضّر بينما لا يحملان نفس الدلالة الزمنية لأن التحديث لا يعود إلى الخلف وإنما يستهدف الآن لأجل فاعلية في المستقبل تنهض بالمجتمعات لا غير، ولا يعود بالزمن إلى الماضي أبدا، بل قد ينحو التحديث منحى المعارضة للحداثة بتجاوزه الحدود الزمكانية "من خلال ارتباطه بالأنموذج وبالواقع المتعدّد والمتنوع سيفك الحداثة من الغرب وسيجعل منها عنصرا عاما كونيا أي بحسب كولمان سيقضي على الحداثة وعصورها

وسيطوّر عصر ما بعد الحداثة"[6] ، سنجد أن الحداثة إذن بنموذج التطور الغربي الذي قدمته جعلت الغرب محور الحضارات وظلّ الآخر التابع المقصى، ولهي إحدى بذور غراس ما بعد الحداثة التي شقت حركية التحديث لها طريقا .

ثانيا – أبعاد تقييمية للزمن الحداثي :

لا مناص من أنّ المشروع الحداثي مشروع تنويري وأنّ الزمن حداثي تعايش مع فلسفات التنوير للقرن الثامن عشر والذي تلاه ما جعل منها مصدر تشريع دستور الحداثة القائم على " مسلّمة مؤدّاها أنّ هناك إجابة صحيحة واحدة عن كلّ سؤال"[7] ، تسليم الحداثة المطلق بهذا الإيمان فتح عليها أبواب النقد من كلّ الجهات، والجهة المستهدفة منها ضرب عقيدتها التنويرية التي آمنت "بحتمية ميكانيكية شاملة فرضتها فزياء نيوتن على العلم الكلاسيكي الحديث مفادها أو مؤداها عمومية قوانين الطبيعة وثباتها واطرادها"[8] هذا العمق الإيماني للحداثة بالتنوير كميراث مقدّس خلق مجتمعا صناعيا عالميا وتقدّم بالبحوث العلمية تقدما باهرا كان له منحى سلبي آخر على الإنسانية بعد أن سلبت الآلة الصماء الإنسان ذاته.

النقد الموجّه للحداثة كفر بتعاليم التنوير بعد أن رأى أصحابه –الذين منهم من كان يوما حداثيا حتى حين– أنّ"مشروع التنوير قد حكم عليه أن يتحوّل إلى عكس ما يعلنه وأن يحيل مطلب التحرّر الإنساني إلى نظام اضطهاد عالمي باسم تحرير البشر تلك كانت الأطروحة الجريئة التي تقدم بها **هوركهايمر وأدورنو** في عملهما ديالكتيك التنوير الصادر عام **1971** "[9]، وقد احتدمت نقاشات حادة حول هذه الفكرة خاض فيها كثيرون وكلهم يعلن حربا ضروسا ضد تراث التنوير أشهرهم **"ماكس فيبر"**، في مقابل ذلك رآها آخرون مشروعا لم يكتمل –تبنّى هذا الرأي الألماني **هابيرماس**"– فاستدعى ذلك دفاعا شرسا عنه .

ثالثا – الغرب "نحو ما بعد الحداثة "(التّحوّل في المسار الفكري الأوروبي):

جينالوجيا الفكر الغربي تكشف عن الحدود البيّنة بين طبقاته ما يجعل الباحث يلمح مع استقراء بسيط للمجهود الفلسفي منذ سقراط وصولا إلى هايدغر، انتقالا من اعتبار الله والمثل العليا مركزا كونيا، مدار كل المعارف إلى الاهتمام بالطبيعة في جانبها المادي كقطب مركزي جديد انصرفت نحوه البحوث والدراسات مدفوعة بالنزعة الوضعية وفلسفة العلم التجريبي والفلسفات العقلية التي لا تؤمن بغير لغة العلم والعقل، ليأتي الدور الثقافي على عصر التنوير وآبائه (**ديكارت، كانط، وهيجل**) الذي أنجب الحداثة فكرا خلافيا وثورة إبستيمولوجية وزمانا نقديا مدعوما بقوة أدويّة لا تؤمن بغير العقل سبيلا للمعرفة، وحين يراجع الحداثي مفكرا وفيلسوفا نفسه يقف على بذور فناء ما قد تبناه ليلقي بعهد الحداثة بعيدا ويعلن عن

ميلاد مشروع هناك من رآه تكميليا للذي قبله وإن عارضه وهو مشروع ما بعد الحداثة الذي دمر القيم الثقافية التي ألهتها الحداثة وشتّت نهجها جاعلا من الإنسان المهمّش محورها الثقافي الجديد، "وما كتابات ديريدا وبودريار وفوكو وكوهين وروربتي إلاّ نماذج من الثقافة الجديدة ثقافة الدوران حول الذات الحرة في القراءة والكتاب والعمل وسحقا للمحاور الثقافية الأخرى"[10]، ثقافة لم يشهد العالم عهدا كعهدها اجتمعت فيها كلّ المتناقضات .

رابعا – جوابا عن سؤال ما معنى ما بعد الحداثة ؟ :

نتساءل كما ليوتار عن معنى "**ما بعد الحداثة** "**Postmodernism**" بذات الصيغة التي قدّمها وهو يناقش الصيغة الاسمية لها في ظلّ ما توحي به وتحمله من دلالات.

1–مناقشة الصيغة الاسمية لما بعد الحداثة :

بداية نشير إلى أنّ هذا اللفظ "**Postmodernism** " **ما بعد حداثي**" تم استعماله أوّل مرّة استعمالا عاما في الهندسة المعمارية إلّا أنها كحركة تغيير (ما بعد الحداثية) تتجلّى في عديد الميادين على غرار الهندسة كالأدب والتصوير الفوتوغرافي، الفن التشكيلي،الفيديو، الرقص، وهي تتخذ صورة البيان الواعي ذاتيا والمتناقض ذاتيا فهي مثل قول شيء ثم في الوقت نفسه حصره داخل فواصل معترضة وتكون النتيجة إبراز وتدمير[11]، هكذا ظهر المصطلح أوّل مرّة لفظا ومعنى.

أمّا بالنّسبة لاستعماله بلفظه فنجد أنّ "**فرانسوا ليوتار**" اعتبر ما بعد الحداثة إعادة كتابة للحداثة هذا ما صرح به بعدما نال إعجابه الفعل الذي اقترحه عليه كل من " **Kathy Woodward ,Carol Teneson**" في مركز القرن العشرين بميلفوكي، ويتعلق الأمر بعنوان "إعادة كتابة الحداثة". والفائدة كما يرى تعود إلى الإزاحة اللّغوية الحاصلة والتي أظهرت كم هو عبثي كل تحقيب للزمن الثقافي بمفردات ما بعد وما قبل كونه يترك وضعية الآن دون مساءلة.[12]

وإن بدا أنّ ليوتار حين ناقش الصيغة الاسمية لما بعد الحداثة كان معجبا بتسميتها بدلا عن ذلك بإعادة كتابة الحداثة، إلّا أنّ هذه الصيغة لم يروّج لها، وإنّما يحيلنا الواقع على أن التّسميات القائمة على نوع من التحقيب من خلال عنصر لغوي "ما بعد" أو "ما قبل"– رغم الاعتراضات عليها– تبقى هي الرائدة وكلنا نقول حتى اليوم أنّ هناك زمنا حداثيا وآخر ما بعد حداثي وإلاّ زمنا بنيويا وآخر ما بعد بنيوي.

2–أبعاد معرفية لما بعد الحداثة:

يتحدّد البعد المعرفي لما بعد الحداثة بطريقة مبسطة انطلاقا من اعتبارها مرحلة تالية لمرحلة كانت قبلها تسمى **"حداثة"** وإلاّ **"بنيوية"** اعتبارا بالبنيوي منهجا لغويا وسم أعمال هذه الحقبة، فيحيلنا مصطلح "ما بعد الحداثة" أو"ما بعد البنيوية" مباشرة على "نطاق متسع من ردود الأفعال على النموذج البنيوي الذي هيمن على الفكر الفرنسي إبان عدة عقود في منتصف القرن العشرين، وهي ردود أفعال تمثلت في التفكيكية ذات التوجه الفلسفي التي قدمها جاك ديريدا والاستقصاءات الأركيولوجية والجينالوجية في مجال التاريخ الثقافي لميشيل فوكو، والاختلاف الإثنوي لمنظّرين من أمثال لوسي إيريجاري ...من الممكن اعتبارها رد الفعل العام على الايديولوجيات السلطوية والنظم السياسية التي تحددها بوصفها ما بعد حداثة[13].

فكل ثورة على الحداثة(عصر البنيوية) بمبادئها ودستورها تلعب دورا في تحديد ما بعد الحداثة باعتبارها جملة مواقف وآراء نقدية ونظريات معرفية وقفت على قصور النموذج البنيوي فاشتغلت على تصحيح مساره من باب المراجعة الفكرية، والتي تطلبت لصلابة الفكر البنيوي هدما له وتفكيكا لعقيدته، الفاعل فيه مبدأ الشكّ النيتشوي الدّاعي إلى مناهضة القيم؛ ويتعلّق الأمر بالنظرة الشمولية الكليّة التي لم تأسر الفكر وتحجرّه فحسب وإنما جعلتنا نرى العالم كلّه في حبّة فاصولياء ، زد على ذلك فكرة التّمركز الأحادي، والثبات والأنظمة السلطوية التي خلقت صنميّات مؤلّهة ، وكيف للغربي الذي قهر جبروت اللاهوت الكنسي أن يستكين لآلهة أخرى في زمن الإلحاد المعرفي وهو ينشد الحريّة الكاملة حريّة يستعدّ لدفع كلّ ضريبة من أجلها كما فعل يوما غاليلو.

الفرنسي **فرانسوا ليوتار** يعرّف ما بعد الحداثة بكونها" الحالة التي تعرفها الثقافة بعد التحولات التي شهدتها قواعد ألعاب اللغة الخاصة بالعلم والأدب والفنون منذ نهاية القرن التاسع عشر"[14] ، هذا التعريف يحيلنا على التحوّل العميق في البنية الثقافية كلّية لتشمل مجال العلوم والفنون والآداب بناء على تغيّر ما يسميه ليوتار قواعد ألعاب اللغة في إشارة إلى انصراف تام عن القوانين والقواعد التي شكّلت معايير يحتكم إليها في التعامل مع الأشياء مادية ومعنوية .فأساس ما بعد الحداثي إذن هو التغيير، تمييزا لهذا الحال والوضع الثقافي الجديد وأشهر دعاته "ديريدا، فوكو، ألتوسير، جاك لاكان، بودريار.." لا ضير إذن في تحديد ما بعد حداثي بـأنّه " توجه كل من تعلم درس فوكو أي إنّ القوة ليست أحادية مركزية تقوم خارجنا"[15] ويضعنا هذا القول أمام أجرأ الدعاوى ممثلة بنقض السلطة .

وجوابا عن سؤال ماذا فعلت بالضّبط هذه الحال الثقافية الجديدة التي يعيشها العالم المعاصر؟ نقول: "غيّرت ما بعد الحداثة من القوالب الجاهزة وبعثرت القوانين والقواعد والأنظمة التي تبني الخطابات الفكرية

والفنية والعلمية[16] وجعلت من الحياة شيئا مختلفا بل لنقل من الثبات اختلافا وأنطقت البياض، وأعطت فرصة للمهمّش كي يثبت حضوره ويعبّر عن ذاته ، انتهى زمن العبودية فللأقليات ما لم يكن قبل وللأسود ما للأبيض وللغياب حضور فاعل فيه، والكتابة لم تعد لوثة كما رآها يوما أفلاطون ...فكل ما من شأنه خلق نظام سلطوي وتمركز تتدخّل ما بعد الحداثة لتنسف بنيانه،وهو ما يدخل تحت مسمّى"**السّرديات الكبرى**" أو **المرويات الكبرى** (الأنساق الكلية الكبرى التي كانت تنتظم الفكر في الزمن الحداثي) بتعبير ليوتار الشهير، وإلّا ما وراء الرّوايات بتعبير **ايجلتون**.

يمكن القول إذن إجمالا لما تقدم بأنّ ما بعد الحداثية زمن التناقض كلّية لا غرو.

خامسا – المرجعية الفلسفية لما بعد الحداثة:

لعلّ أفضل طريقة مختصرة لوصف ما بعد الحداثة بصفتها حركة فلسفية هو اعتبارها شكلا من أشكال مذهب الشكّ الفلسفي الشكيّة في السلطة والحكمة المعترف بهما وفي المعايير الثقافية والسياسية وما إليه مما يضعها في إطار الموروث الممتد في الفكر الغربي منذ الفلسفة اليونانية الكلاسيكية[17] فانطلاقا من قاعدة شكية قائمة على الفكر النيتشوي بدعوته إلى مناهضة القيم، وجريا على سنن المراجعة النقدية الغربية دوما، انبرى معشر من الفلاسفة والمفكرين والباحثين في حقول المعرفة إلى النهوض بفكر جديد تجسّد في ما بعد الحداثة، يستهدف فتح المغاليق وتفجير الأنساق وهدمها من داخلها، مستندا إلى إجراء التفكيك الديريدي .

سادسا– المرجعية السياسية لما بعد الحداثة:

نستطيع أن نستشف أثر العامل السياسي في ظهور ما بعد الحداثة باعتباره خلفية فاعلة فيها بإقرار مابعد الحداثيين أنفسهم ، فقد وصف أحد ما بعد الحداثيين الوضع بقوله :" إن التجريب الاستطيقي الما بعد حداثي يجب أن ينظر إليه على أنه ذو بعد سياسي ملازم، فهو مرتبط ارتباطا لا يحلّ بنقد السيطرة"[18] ، انطلاقا من الفكرة الجوهرية التي جعلها فلاسفة ما بعد الحداثة أساسا مكينا لنقد الحداثة ، ويتعلّق الأمر بالإيديولوجيات السلطوية والتراتبيات القهرية التي أسّست هرما شامخا بعد تراكمات ماضوية من العصور اليونانية القديمة حتى مطلع القرن العشرين، فكان لا بدّ من سياسة جديدة تبني موقفا ناقدا وتؤسّس لفعل وإجراء يفي بنقد كل صنوف السلطة، ويقضي في دسترته أن لا قبول لدوغم جديد في عالم يموج بالفوضى .

ما بعد الحداثة في بعدها السياسي وقف منها النقاد مواقف تستهدف منطق اشتغالها ، ففي نوع من التقييم دوما في نطاق النشاط السياسي للفكر ما بعد الحداثي نجد النّاقد الأمريكي فريديريك جيمسون يرى فيها امتدادا للرأسمالية وبناء على ذلك سمّى نظريّة ما بعد الحداثة كلّية بـ"المنطق الثقافي للرأسمالية في مرحلتها الأخيرة" ،معتبرا إيّاها عن غير قصد أو خلاف ذلك متواطئة مع السّلطات التي تساعد على إنقاد الوضع الرّاهن السّياسي[19]، وقد شاركه نفس الرؤية تيري ايجلتون الذي بدوره تبنّى رأيا مماثلا ، ولربّما هي المطبّة التي أوقعت ما بعد الحداثة في تفنيد لما ادّعت أنها سعت جاهدة لترشيده، فنقد السيطرة والسلطة بأشكالها لا يستبعد خلق سلطة جديدة وإن كانت مغايرة للتي قبلها وغير بيّنة الحدود .

سابعا – المحاور الكبرى للتحوّل في الزّمن ما بعد الحداثي(تمظهراته):

1–تدمير الميثافيزيقا والنزعة المركزية للثقافة الغربية:

التمركز حول المفهوم الواحد هو مدار اشتغال كل نشاط فكري أو فلسفي منذ العصور القديمة وصولا إلى القرن العشرين، وقد زاد الارتكاز على مفهوم الأحادية في الثنائيات الضدّية غالبا في الحقبة الحداثية، ومن ثمّة استهدفت أولى المراجعات النقدية ما بعد الحداثية هذه النقطة واعتبرتها "الوازع والدافع وراء القمع والقسر والإرهاب(...) ولذلك حاولت ما بعد الحداثة إلغاء التحيّزات الهرميّة عن طريق استبعاد مبرّرات وجودها: فبدلا من القول بالفوارق والفواصل الهرميّة(المهمّ/غير المهمّ، الأصل/ الفرع) سعت مابعد الحداثة وتسعى إلى تقويض السّلالم الهرميّة والاحتفاء بالعرضيّة والتّلاعب والمفارقة والسّخريّة والانفصاميّة ولغة السّوق والتّجارة (...)واهتمّت بأشكال التعدّديّة اهتماما شديدا"[20].

حتى إنّ الانتقال من الزمن الحداثي إلى ما بعد الحداثي حصل في بوتقة ثنائية حاسمة تمثلت في ثنائية (الحضور/الغياب) ،فبفعل تكريس ميثافيزيقا الحضور استشرى الفكر الأحادي ونزعة التمركز حول العقل، الذكورية، الصوت(الكلام)..إلخ، وهو ما يستلزم تباعا إقصاء لكل سلطة مفاهيمة تعني النقيض كالهامش والكتابة، والنسوية وغير ذلك، ما استدعى ضرورة تقويض مفهوم السّلطة، وإعادة النّظر فيما من شأنه ترك أثر وصنع الاختلاف في ضوء التعدّدية، وحين يأتي ما بعد الحداثي ليدمّر البنى فإنّه بتاتا لا يؤمن ببناء بديل كما كان ساريا كالناموس قبل أن نعرف ما بعد الحداثة وهو ما يدخل تحت مسمى السرديات الكبرى كما تقدّم مع ليوتار، فما بعد الحداثيين "يرون ضرورة انهيار السرديات الكبرى حسب تعبير ليوتار ولكن ليس من أجل إنشاء أخرى مكانها ولكن من أجل جعل الواقع الذي نعيشه أكثر واقعيّة وأبعد عن الوهم الذي رافقنا وكدنا نرتهن إلى الأبد في حبائله"[21]

عكف ما بعد الحداثيين على تدمير كل أشكال الاستعلاء تلك وتباينت الجهود وأصحابها والهدف واحد، فكل من **هايدغر** و**ديريدا** نموذجان للفكر الهدّام الذي انطلق من نقد الميثافيزيقا وتقويض التعارضات الثنائية التقليدية المنتشرة في الثقافة الغربية والتي لوّثت كلّ مجالات الفكر والمعرفة بما فيها الأدب والنّقد، وقد أطلق هايدغر على هذه النزعة مصطلح "**النّزعة الأفلاطونيّة**" أو"**الميثافيزيقا أوأنطولوجيا اللّاهوت**"بينما سمّاها ديريدا"**ميثافيزيقا الحضور**"**the mytaphysis of preseense** أو **نزعة مركزيّة اللّوغوس logocentrism** وأحيانا يطلق عليها **النّزعة القضيبيّة المتمركزة لوغوسيّا phallogocentrism** "[22].

مهمّة ما بعد الحداثة تبعا لذلك تخليص الفكر وتحريره من قيد هذا الفكر التعارضي المتمكز لوغوسيّا وصنميات أخرى حداثية

2 –من الثبات والشمولية والانتظام إلى التشتّت والتشظي واللّانظام

اجتمعت في حقل ما بعد الحداثي كل المفردات الدالة على الاختلاف والتعدد والتباين والتشتت والتشظي بالإضافة إلى المفردات السّالبة (لا نظام، لا سلطة، لا مركز،...)، سنح لها هدم السلطة الرادعة (العقل، الميثافيزيقا، العلم) أن تتعايش مع نقيضها في عصر المتفارقات والمجاهيل والمهمّش، والمختلف.

إنّ مابعد الحداثيين انتقدوا الماركسيّة انطلاقا من نظرتها الكلّيانيّة ونزعتها الشموليّة ورفضوا من ثمّة ادّعائها القدرة على تقديم شروح مقنعة لكلّ مظاهر التّجربة الاجتماعيّة، فليوتار وغيره من ما بعد الحداثيّين يؤكّدون على التشذّر والتشتّت ويستخدم في تحليلاته استعارات التشظّي والتّفتيت في أحوال ما بعد الحداثة لكي يفسّر تشظّي المعرفة باكتظاظ الخطابات غير المتناسبة، وكل طرف حسبه –ليوتار–يقطن ما يسميه نظام تعبير مختلف لا تتناسب أهدافه مع الآخر، وليس لأيّ منهما الحق أخلاقيا في جعل موقف الآخر متوافقا معه لتأتي هنا مهمة الفيلسوف ما بعد الحداثي متمثلة في مساعدة نظم التعبير المقموعة في العثور على صدى لصوتها، فنحن نعيش الآن شكلا جديدا من الشيزوفرانيا كما تحدث عنه هو وجيل دولوز وفليكس جاتاري[23]

هذا المسعى الهدّام لما بعد الحّداثة لا تسفر عنه غير المفردات المستغلقة وغير المتجانسة على نحو مدهش، ولعلّها ضرورة حتمية من أجل التحوّل في النبرة الحداثية وخلق حسّ الفوضى والصّخب وعدم النّظام كنوع من الشيزوفرانيا التي قدّمها أصحابها والتي تسنّى لها هدم البنى الفكرية، الاجتماعية، السّياسية، الاقتصادية السائدة قبلها.

إن الحسّ الفوضوي متقدم بالأساس عن ما بعد الحداثة، وإنّما كانت هي مجرّد بيان تأسيسي له فحسب (مونفيستو)، فقد نشأ مع نيتشه "في زمن حفل بالحراك الصارخ، وأسهمت فيه الحركة الفوضوية إلى أواخر القرن التاسع عشر بأشكال مهمة، وتزامن ذلك مع إعلاء الرغبات الجنسية والنفسانية واللاعقلانية (من النوع الذي حدده فرويد ثم تابعه كليمت في تداعياته الفنية الحرّة) التي أضافت بعدا آخر إلى الفوضى القائمة"[24]، وفي خضمّ القلق الهائل والتوجّس خيفة من نماذج التعالي الكلّيانية التي رسخت ثقافة الثبات والتقريرية ظهرت نظريات ما بعد الحداثة بدعاوى مناوئة وبفرضيات قلبت مقولات الزمن الحداثي بعد انفجار هذا الحس الفوضوي وتبعاته،فـ"ليس هناك ثابت يحكم المتحوّل وليس ثمّة عقل يفسّر تفسيرا غير متحيّز أوجه النّشاط الثّقافي البشري كما لا وجود لثقافة عاليّة نخبويّة وأخرى دونيّة جماهيريّة، بل كلّ ما هنالك تشكيل مستمرّ لا يمكن تبريره أو تفسيره بالإحالة على أنموذج متعال، وإنّما يقبل التفسير فقط من داخله ممّا يجعل التّفسير نفسه محكوما بأشكال مادّته الخاصّة وليس نتيجة ثوابت لا تتحوّل أو تتبدّل[25]، وهنا تبرز سمة فاعلة لما بعد الحداثي دفع نحوها هذا المفهوم وهو نمو الروح الإبداعية وتحرّرها وتغيرّ مقاييس ومعايير التقييم للإبداعية تبعا لذلك.

باختصار يمكن القول مع "**جيمسون**" أنّ ما كان في الحداثية "استلابا للذّات غدا تشظّيا لها"[26] لعلّها أقوى عبارة مكثّفة الدّلالة تلخّص هذا التمظهر الطارئ للزمن الارتيابي ما بعد الحداثي الذي عمّق الحسّ الفوضوي وأفضى إلى تحوّل عميق انبنى على الريبة والشك في تلك "اليقينيات الثقافية" للحداثة .

ثالثا –من سلطة النصّ إلى سلطة القراءة (القارئ) :

حبست البنيوية الحقيقة/المعنى(زمن الحداثة) داخل أسوار العقل ومنحت النص وتحديدا شكله المادي (اللّغة) سلطة التحليل، وتلبية لنداء علمنة الظواهر بما فيها الأدب باعتباره ظاهرة لغوية تمّ التركيز على الكيان اللغوي للنص وربط مفهوم أدبيته به، فاشتغل النقد على تلك الرقعة المتاحة لا يحيد عنها ولا يتجاوز حدودها الجغرافية في قراءة آلية تتخذ لها شكل المخططات، فكانت سلطة النصّ لا تتيح لغير عناصره الداخلية التحكّم في القراءة والتحليل، لكن ما بعد الحداثة تجاوزت بقوة هذا الفكر وكسرت شوكة النّص وحرّرت المعنى بل وفجّرت الدلالات حين نادت بلا نهائية الدّلالة ومن هنا تخلّق للقراءة سلطانها الأمكن.

تعكف القراءة/القراء على شرح المعاني الخفيّة،وتبيان المقاصد الجوهريّة في نصّ من النّصوص لتجعل كلام القارئ أحقّ من النصّ المقروء ذاته[27]، وهي التفاتة ما بعد حداثية انبجست عن فكر التشتت واللامكزية

الذي يتيح إمكانيات ميلاد نصوص جديدة عن قراءات تفتّش عن الحقيقة المعنى من داخل وخارج النصّ،أفرز لنا بها فعل القراءة النقدية مع القارئ ما بعد الحداثي نصوص بديلة غيّبت سلطة النص الأصلي.

رابعا –من أحادية المعنى إلى تعدّديته وخلافيته :

لم يعد النصّ في الزمن البديل كما كان"مساحة مسطّحة تشفّ عن معناها، أو عمقا يختبئ فيه المعنى وإنّما هو حيّز تتعدّد سطوحه وعمق لا قرار له، وليس النصّ نسقا ينغلق على ذاته بل إنّه وإن كان له نظامه وسياقه وإن كانت له قواعد انبنائه واشتغاله فهو يبقى مجالا مفتوحا ومساحة يمكن التسلّل من فجواتها للكشف عن شرك الكلام وخديعة القول وتستّر الخطاب "[28]، فمزيّة وجهة النظر ما بعد الحداثية أنّها منفتحة على النصّ، منحت النقد الأدبي آفاقا قرائية جسّدتها التأويلية والسيميائيات الهيرمينوثيقا والتفكيكية، وفتحت النسق اللغوي الذي ظلّ مغلقا على نفسه أمدا طويلا.

إنّ تعدّدية القراءة في النّقد المعاصر ناتج من نتائج الفكر الهدّام، وممارسة ما بعد حداثية في نقد النصّ، دليلها جملة مصطلحات التحليل المتبنّاة من قبل النقّاد، وكون النصّ تعدّدي ومنطو على معان عديدة تؤول إليها تأويلاته عن طريق التشتيت وإلا تفجير الدلالات لا تعود بالأساس كما يذكر رولان بارت إلى " التباس محتوياته، وإنّما لما يمكن أن يطلق عليه التعدّد المتناغم للدّلائل التي يتكوّن منها"[29]، بمعنى أنّ فكرة التعدّدية لم تفرض نفسها من خارج الأدب ولا من إشكال قد يساور مضامينه ، وإنّما الدّلائل اللّغوية المشكّلة للبنة الخطاب الأدبي هي مبعث هذه الفكرة والمعطى هي لا نهائية الدوال وتوافر إمكانات القراءة"لبنية لا مركز لها ولا تعرف الانغلاق"[30]، هذه البنية التي يتم على سطحها اللعب وتوليد الدلالات أخذا بقاعدة اللّاءات ما بعد الحداثية

نتحدث في ما بعد الحداثة والقراءة أيضا لا عن تعدّد القراءات فحسب بل خلافيتها ولا نهائيتها كتمثّل آلي لفكرتي الاختلاف والإرجاء عند ديريدا، فديريدا بسعيه لتفكيك المباني يتعامل مع النص انطلاقا من الفكرة الجوهرية التي يقدمها لنا علي حرب "أنّ النصّ ليس ساحة بيانات، بل ساحة تباينات وأنّه مجال للتوتّر والتعارض، وحيّز للتبعثر والتشتّت، وذلك حيث يتولّد دوما عن القراءة تفكّك البنى، وانفجار المعنى، وتشظّي الهويّة "[31]. وباعتماد استراتيجية التفكيك كأهم إجراء قرائي ما بعد حداثي وإلّا التأويل نجد أن التعامل مع النصّ الأدبي يقدم لنا وجها خلافيا تعدّديّا بكشفه المستور ممّا لم يقله النص وتعريته للخطابات وهنا منبع الثراء.

خامسا– من النصيّة إلى التناصّية :

اتّجهت الجهود النّقدية المعاصرة صوب فكرة التّناصية واعتبرتها البديل الأصلح للنصيّة الحداثية تماشيا مع المفهوم المستجدّ للنصّ ذاته باعتباره ثقافة لا لغة، تتعايش فيه كائنات لغوية وفكرية إن صحّ قولنا تنتمي إلى غير عالم النّاص وحاضره ، ولا تفصح عن حدود التداخل داخله فالنصّ كما يشّخصه رولان بارت من منطلق صفة التّناصيّة:"هو نسيج من الاقتباسات والإحالات والأصداء وأعني من اللّغات الثقافيّة(هل يمكن للّغة ألّا تكون ثقافيّة؟) السابقة أو المعاصرة التي تخترقه بكامله، إنّ التناصّ الذي يدخل فيه كلّ نصّ لا يمكن أن يعتبر أصلا للنصّ إنّ البحث عن أصول الأثر والمؤثّرات التي خضع لها رضوخ لأسطورة السّلالة والانحذار أمّا الاقتباسات التي يتكوّن منها النصّ فهي مجهولة الاسم ولا يمكن ردّها إلى أصولها إنّها اقتباسات لا تقدّم نفسها كذلك ولا توضع بين أقواس"[32] ، وبتحليل بسيط لما يقدّمه رولان بارت في هذا النصّ تنجلي الرؤية ما بعد الحداثية للنصّ باعتباره نسيجا متشابكا من نصوص سابقة أو لاحقة المهم أنّه برئ من الفردية، ولا يمكن القول بعزلته عمّا دونه فهو خاضع لمؤثرات من بيئات غير معروفة وغير منتهية حتى ولا يصح أن نسعى لنسبتها إلى مصادرها وتبرئة النصّ منها لأنّها داخلة في بنائه ولازمة له لا يتحلّل منها، ولا ينبغي تجاوز فكرة أنّها جزء من هويّة وكينونة النصّ الثّقافيّة، وكلّ تتبّع لتداخل النّصوص في نصّ ما من باب حفريات النّصوصية يعود بصاحبه إلى عهود متقدّمة تجاوزتها المعرفة المعاصرة، إلى هنا يأتي التسليم المطلق بالناتج وهو أنّ كلّ نصّ ذو بنية تناصيّة بالأساس.

سادسا –ما بعد الحداثة عصر النهايات: (زمن الموت) :

تحدّث كتاب ما بعد الحداثة فلاسفة وأدباء نقاد ومفكرين عن إلغاء التاريخ والإنسان والفلسفة، وأعلنوا عن موتهم مثلما فعل **فوكوياما، هنتجتون، كوجيف، بارت، هايدجر، رورتي**.... وإن كان الأحقّ أنّ القول بهذه النهايات (أصول الفكرة) متقدّم عنها فالقول بنهاية التاريخ يعود بالأساس إلى الألماني هيجل ونفس الشأن بالنسبة لموت الفلسفة، وفكرة موت الإنسان امتداد لفروض فلسفة الشك النيتشوية، إنّما المزيّة في الإعلان الرّسمي عنها والاحتجاج والتبرير للقول بهذه الميتات اللازمة بما يفترضه زمن ما بعد الحداثة، فمن بعد القول بموت الإله سيغدو الحديث عن موت سائر المعطيات الكونية أمرا محتوما مادام أنّ الفلسفات العدمية والعبثية كانت سبيل الغربي إلى التحرّر والانعتاق.

تمّت محاكمة الإنسان في الخطاب الفلسفي المعاصر فحوكمت بذلك النزعة الإنسانية والتاريخية والفلسفة التي كرست وجودهما، حدث ذلك بدءا من الستينيات لأنّ "الفضاء الابستيمولوجي المزعوم للقرن العشرين

أصبح باسم مطلب الدقّة والصّرامة العلمية يقضي بضرورة التحرّر من شكلين متلازمين من الأوهام...هما: النّزعة التّاريخية أي الطّابع التّاريخي للتّجربة البشريّة، والنّزعة الإنسانيّة"[33] ، وهو ما تعالت به الصّيحات على ألسنة فلاسفة القرن تحديدا.

أنذر خطاب موت الإنسان بفشل المشروع الحداثي برمّته وبتصدّع جميع الأسس والقيم التي بني عليها، وقد تجلّى في مستويات خطابية متباينة الشكل متعدّدة المشارب، لكنها متحدة المضمون لمعاصرين، فالذي تقدّم مع نيتشه نجده في نقد الميثافيزيقا عند هايدجر وديريدا، وفي القراءة الجديدة للماركسية مع ألتوسير، وفي الأنتربولوجيا البنيوية عند شتراوس، وفي جينالوجيا المعرفة عند فوكو، وملتقى أفكارهم أنّ الفلسفة تكذب على نفسها وتحيا على وهم عندما آمنت خلال قرون عديدة بالإنسان كوعي وإرادة وذات خالقة للمعنى ومبدعة للدلالات وأنّ إنسان الفلسفة على وشك الانقراض إذ لم يبق له من ملاذ سوى بقايا متهاوية من الفكر الميثافيزيقي أو بعض الايديولوجيات[34]

وكما أعلن عن موت الإنسان تمّ الإعلان عن موت التاريخ، ولعلّ أقوى صيحة معاصرة أسمعها العالم عنه كانت للأمريكي فرانسيس فوكوياما الذي يعزى إليه تحديد القول في هذا الشأن، حيث فاجأ الجميع بإعلانه للمسألة في محاضرة له نشرت سنة 1989.[35]

واقع الحال أن نهاية التاريخ عاشها الإنسان في مرحلة هناك من سمّاها بما بعد التاريخ، تنضاف لها على صعيد الفكر مرحلة حاسمة أخرى تمثّلت في نهاية الفلسفة بعدما دقّت نواقيسها في القرن السابق ، جاء التّصديق لفكرة أنّ الفلسفة قد استنفذت كلّ طاقاتها وأكملت ذاتها باعتبارها بنية فكرية اشتغلت لعهود طويلة على أفكار ومفاهيم كونية لا تعدّ ولا تحصى فإذن لم تعد لنا حاجة إليها بشكلها المتقدّم .

نحن لا نستطيع معاكسة هذه الحقيقة إلاّ إن سمحنا للخطاب الفلسفي أن يتحوّل إلى ضرب من التكرار والاجترار، وقد اتّخذت هذه الأطروحة في الفكر الفلسفي المعاصر عدة توجهات نذكر منها: توجّه تسلّمه شرّاح هيجل في فرنسا ربط فكرة موت الفلسفة بفكرة تحقق المطلق في التاريخ، والتوجّه الذي سنّه هايدجر وتلامذته وشعاره لتمت الفلسفة ويحيا الفكر، والذي قرن نهاية الفلسفة بفكرة الهدم الأنطولوجي، والتوجّه الوضعي الذي يكاد يربط بين نهاية الفلسفة وإمكانية تجاوزها والذي يمثّله كل من التوجّه الماركسي الساعي إلى تأسيس علم فلسفة أو ما بعد فلسفة [36]

جميع هذه الميتات كانت تنبئ بها أحوال القرن العشرين، ليكون من المنطقي جدا مع تنامي الروح العبثية أن تعلن عنها ما بعد الحداثة بنصّ صريح .

خاتمة :

ختاما يمكننا القول بأنّ ما بعد الحداثة باعتبارها من جهة مراجعة نقدية للزمن الحداثي، ومن جهة أخرى مشروعا تكميليا للمشروع الحداثي، قد أبانت عن مناحي متشعّبة من التغيير، وتمظهرت بعد ذلك في صور وأشكال وخطابات فلسفية، علمية، فنّية لتسفر في النهاية عن بنية فكرية معارضة غيّرت ثوابت الكون، وأفرزت نظرية في المعرفة ارتسمت حدودها بما يتناسب وجديد هذا المشروع (لا مركزية، لا سلطة، لا أحادية، لا ثابت..)، ليس هذا فحسب بل غيّرت مفهوم الإنسان وقدّمته معطى جديدا بعد أن قضت على إنسان الحداثة المادي الذي صيّر الأرض جحيمه ، وعلى صعيد الأدب والنّقد نجد أنّ أهم نتيجة حصّلها هذا الفرع المعرفي تمثّلت في اتّساع الأفق القرائي لدى القارئ ما بعد الحداثي عمّا كان عليه القارئ الحداثي، وتغيّر النظرة للنصّ الأدبي ككل، والذي لم يعد مجموع عناصر لغوية متراصّة في بناء واحد ،وإنّما كيانا وعالما غير منته تتناصّ فيه نصوص ليستقر على بنية نصّية ذات آفاق قرائية قابلة للهدم تؤول مع كل قارئ إلى مالا نهاية من التأويلات، نقطة أخرى على قدر من الأهميّة تتعلّق بخطاب المهمّش والذي أظهره هدم سلطة المركز بأشكالها، وتزايد التداخل المعرفي واتّحاء الحدود الفاصلة بين مجالات المعرفة تبعا لكلّ ما تقدّم ..ولا نحسب أننا وقفنا على تمظهرات ما بعد الحداثي كلّها وإنّما حسب الدراسة تقصّيها لأهمّ التجلّيات لهذا الزمن كما يوحي بها المشهد النّقدي .

هوامش:

[1]- رضوان جودت زيادة، صدى الحداثة،المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، بيروت، لبنان، ط2003،،1ص33.

[2]- عبد الوهاب المسيري، فتحي التريكي، الحداثة وما بعد الحداثة، دار الفكر المعاصر، بيروت،لبنان، دمشق، سوريا، د/ط، 2003، ص213.

[3]- آلان تورين، نقد الحداثة،تر أنور مغيث، المجلس الأعلى للثّقافة، د ط، 1997 ص 22.

[4]- آرثر أيزابرجر، النّقد الثّقافي-تمهيد مبدئي للمفاهيم الرئيسية- تر: وفاء إبراهيم، رمضان، بسطاويسي، المجلس الأعلى للثّقافة، ط1، ،2003 ص 62-63

[5]- فتحي التريكي، رشيدة التريكي، فلسفة الحداثة، مركز الإنماء القومي، بيروت، د/ ط، 1992، ص 9-10.

[6]- المرجع نفسه، ص 14.

[7]- دافيد هارفي، سياسة ما بعد الحداثة -بحث في أصول التغيير الثّقافي- تر: محمد شيّا، المنظّمة العربية للتّرجمة، بيروت،ط1، 2005، ص 46-47.

[8]- يمنى طريف الخولي، فلسفة العلم في القرن العشرين- الأصول، الحصاد، الآفاق المستقبليّة-،المجلس الوطني للثّقافة والفنون، والآداب، الكويت، د /ط، 2000، ص 13.

[9]- دافيد هارفي، سياسة ما بعد الحداثة ، ص 31.

[10]- ليندا هتشيون، سياسة ما بعد الحداثية ، تر: حيدر حاج صالح المنظّمة العربية للتّرجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2009، ص 11.

[11]- المرجع نفسه ، ص -65-66

[12]- ينظر :جان فرانسوا ليوتار ، في معنى ما بعد الحداثة –نصوص في الفلسفة والفنّ- تر: السّعيد لبيب، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب، بيروت لبنان، ط1، 2016، ص 69.-70.

[13]- ستيوارت سيم، دليل ما بعد الحداثة- ما بعد الحداثة تاريخها وسياقها الثقافي- ،المركز القومي للترجمة ، القاهرة، ط1، 2011،ج1،ص 9.

[14]- المرجع نفسه ص 8-9

[15]- ليندا هتشيون ،سياسة ما بعد الحداثة، ص 69.

[16]- جان فرانسوا ليوتار ، في معنى ما بعد الحداثة، ص 8-9.

[17]- ستيوارت سيم، دليل ما بعد الحداثة، ص 12

[18] - ليندا هيتشيون، سياسة ما بعد الحداثية، ص70.

[19] - ستيوارت سيم، دليل ما بعد الحداثة، ص25.

[20]- سعد البازعي، ميجان الرويلي، دليل النّاقد الأدبي، المركز الثّقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، بيروت ، لبنان، ط4، 2005،ص226-267

[21]- رضوان جودت زيادة، صدى الحداثة، ص38

[22]- ينظر مجموعة كتّاب، البنيويّة والتّفكيك، تر: حسام نايل، أزمنة للنّشر والتوزيع، عمان، ط2، 2007، ص181.

[23]- ينظر، مادان ساروب، دليل تمهيدي إلى مابعد البنيوية وما بعد الحداثة، تر: خميسي بوغرارة،مطبعة البعث، قسنطينة، الجزائر،د/ط ، د/ت ،ص 175-176، دليل ما بعد الحداثة،ص19.20

[24]- دافيد هارفي، سياسة ما بعد الحداثة ، ص 49.

[25]- سعد البازعي، ميجان الرويلي، دليل النّاقد الأدبي،ص 226-227.

[26]- ديفيد هارفي، حالة ما بعد الحداثة، ص 78.

[27]- علي حرب، نقد الحقيقة ، المركز الثّقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت ، ط2، 1995، ص16.

[28]- المرجع نفسه ، ص 22.

[29]– رولان بارط، درس السيميولوجيا، تر:عبد السّلام بنعبد العالي، دار توبقال للنّشر، الدّار البيضاء، المغرب، ط3، 1993، ص62.

[30]– نفسه ، ص62.

[31]– علي حرب، نقد الحقيقة، ص 21.

[32] – رولان بارط، درس السيميولوجيا، ص 63.

[33]– عبد الرزّاق الدوّاي، موت الإنسان في الخطاب الفلسفي المعاصر، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط1، 1992، ص 5.

[34]– ينظر، عبد الرزّاق الدوّاي، موت الإنسان في الخطاب الفلسفي المعاصر، ص6.7.

[35]– محمد الشّيخ، ياسر الطّائي ،مقاربات في الحداثة وما بعد الحداثة –حوارات منتقاة من الفكر الألماني المعاصر– دار الطليعة، بيروت، ط1، 1996،ص 61.

[36]– المرجع نفسه ، ص 57–58.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 5 السنة:2021
ص: 560 - 580 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

من ألوان بلاغة التواصل اللغوي في الحديث النبوي: دراسة تحليلية لنماذج مختارة

The Eloquence of Linguistic Communication in the Hadith Analytical Study of Selected Models

* أ.د. مبارك بلالي

Prof. Mebarek Blali

كلية الآداب بجامعة أحمد دراية أدرار– الجزائر

University of Ahmed Draia -Adrar - Algeria.

mebarekblali@yahoo.com

تاريخ الإرسال:.2020/11/09	تاريخ القبول:2021/05/17	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

ينماز الحديث النبوي ببيان أخّاذ، له مقوماته الخاصة به، التي تختلف عن مقومات أي بيان بشري آخر، ومن ثم فإن العالم بفنون القول اللغوي إذا تفحص لغة البيان النبوي، لا يمنكه إلا أن يعترف بامتلاك هذه اللغة لبلاغة فنية تواصلية متفردة، قد بلغت الغاية في الجمال، وحققت النجاح في توصيل المراد من الرسائل، والإبلاغ عن المقاصد الشرعية المختلفة.

لقد انطوت لغة الحديث النبوي على جملة من ظواهر الجمال الفني، وطائفة من ألوان البلاغة والبيان، استخدمها النبي صلى الله عليه وسلم بأسلوب يختلف عن أساليب الكلام عند غيره من البشر، يظهر ذلك حين يسمع المرء الحديث النبوي وهو يُتلى عليه، أو حين يسمع نصوصه في المواعظ والخطب، أو حين يطالعه مدوناً في كتب الحديث وفي غيرها من التصانيف.

هدفنا من هذا البحث هو الكشف عن خصائص البلاغة النبوّية في جانبها التواصلي، وبيان أثر ذلك في تحقيق الإبلاغ الرسالي للحديث النبوي الشريف.

الكلمات المفتاحية.

اللغة؛ البلاغة؛ الجمال الفني؛ التواصل اللغوي؛ الحديث النبوي.

Abstract

The prophetic hadith is distinguished by its striking statement. It has its own components, which differ from the components of any other human statement, Hence, if the scholar in the art of linguistic utterance examines the language of the prophetic statement, he can only admit that this language has a unique artistic and

*أ.د. مبارك بلالي، mebarekblali@yahoo.com

communicative rhetoric, it has reached the ultimate in beauty, and achieved success in communicating the meaning of the messages, adding to that reporting on the various legitimate purposes.

The language of the Prophet's hadith included a number of phenomena of artistic beauty, and a range of types of rhetoric and statement, The Prophet, may God bless him and grant him peace, used it in a manner that differs from the manner of speech of other people, this appears when a person hears the prophetic hadith being recited to him, or when he hears its texts in homilies and sermons, or when he reads it recorded in Hadith books and other classifications.

Our goal through this research is to reveal the characteristics of prophetic rhetoric in its communicative aspect, and the effect of that in achieving the missionary reporting of the noble Prophet's hadith.

Key words.

The language; Rhetoric; Artistic beauty; Language communication; Prophetic hadith.

مقدمة.

حرص النبي صلى الله عليه وسلم على تعليم أصحابه وغيرهم مبادئ وشرائع دين الإسلام، وفي سبيل تحقيق تلك الغاية العظيمة نجده –عليه السلام– قد وظف لغة هي غاية في البيان والفصاحة؛ فقد جاءت ألفاظ الحديث النبوي وأساليبه جارية على لسان العرب بحسب أساليبهم في القول وفنونهم في البلاغة، غير أنها جاءت متسنّمة أعلى ذراها ومتبوئة المكانة العليا والغاية العظمى بعد لغة القرآن الكريم.

إن فهم الخطاب النبوي يقتضي الإحاطة بالأساليب اللغوية وغير اللغوية، التي لا تخفى أهميتها في فهم المقاصد الشرعية، ومن هنا يمكننا أن نفهم ذلك السعي الحثيث لدى علماء العربية في دراسة الجوانب التواصلية اللغوية وغير اللغوية للحديث النبوي، تلك الجوانب التي وظفها النبي صلى الله عليه وسلم، في عملية الإبلاغ، وتحقيق الأثر في المخاطَبين.

ومن ثم فإن الحديث النبوي يختص ببيان متفرد، له مقوماته الخاصة به، التي تختلف عن مقومات أي بيان بشري غيره، و نحن في هذا البحث سنعرض لخصائص الفصاحة والبيان النبويين، وكذا

إلى جملة من ظواهر الجمال الفني، هدفنا من وراء ذلك الكشف عن الخصائص التواصلية اللغوية وغير اللغوية للبلاغة النبوّية.

المبحث الأول: من ألوان البلاغة والبيان النبويين.

إن الأحاديث النبوية تمثل نماذج رائعة من حيث صياغة الألفاظ وفق أسلوب بديع، وهي معيار للفصاحة والبلاغة يمكن أن يحتذي به الأدباء والخطباء، ولا يمكن تصور وجود أسلوب أرقى من هذا الأسلوب، بعد كلام الله عزّ وجل يقول الجاحظ في بيان الحديث النبوي «.. وهو الكلام الذي قل عدَدُ حروفه وكثر عدد معاينه وجلّ عن الصنعة، ونُزّه عن التكلف.. وكيف وقد عاب التشديق وجانب أصحاب التقعيب، واستعمل المبسوط في موضع، والمقصور في موضع القصر، وهجر الغريب الوحشي، ورغب عن الهجين السوقي، فلم ينطق إلا عن ميراث حكمه، ولم يتكلم إلا بكلام قد حُفّ بالعصمة، وسُيّد بالتأييد، ويسر بالتوفيق، وهو الكلام الذي ألقى الله عليه المحبة، وغشاه بالقبول، وجمع له بين المهابة والحلاوة، وبين حسن الإفهام، وقلة عدد الكلام، مع استغنائه عن إعادته، وقلة حاجة السامع إلى معاودته، لم تسقط له كلمة ولا زلت به قدم، ولا بارت له حجة، ولم يقم له خصم، ولا أفحمه خطيب، بل يبذُّ الخطب الطوال بالكلم القصار، ولا يلتمس إسكات الخصم إلا بما يعرفه الخصم، ولا يحتج إلا بالصدق ولا يطلب الفَلْجَ إلا بالحق، ولا يستعين بالخلابة، ولا يستعمل المواربة، ولا يهمز ولا يلمز، ولا يبطئ ولا يعْجَل ولا يُسهب ولا يَحصَر. ثم لم يسمع الناس بكلام قط أعمّ نفعاً، ولا أقصد لفظاً ولا أعدل وزناً، ولا أجمل مذهباً، ولا أكرم مطلباً، ولا أحسن موقعاً، ولا أسهل مخرجاً ولا أفصح معنى، ولا أبين في فحوى من كلامه صلى الله عليه وسلم كثيراً».[1]

ويقول جار الله الزمخشري في بلاغة النبي صلى الله عليه وسلم: «إن هذا البيان العربي كأن الله عزّت قدرته مَخَضَه وألقى زُبدَته على لسان محمد عليه أفضل صلاة وأوفر سلام، فما من خطيب يقاومه إلا نكص متفكك الرجل، وما من مصقع يناهزه إلا رجع فارغ السّجْل، وما قرن بمنطقه منطق إلا كان كالبرذون مع الحصان المطهّم، ولا وقع من كلامه شيء في كلام الناس إلا أشبه الوضح في نقبة الأدهم».[2]

وهذا عباس محمود العقاد أيضاً يذكر أن فصاحة النبي صلى الله عليه وسلم وبلاغته لا تضاهيها فصاحة أو بلاغة سواها، وتلك من علامات النبوة، مستشهداً بأقوال الصحابة كأم المؤمنين عائشة رضي الله عنها حين قالت: «.. إن رسول الله لم يكن يسرد الحديث كسردكم»[3] وقال العقاد «أما فصاحة

محمد، فقد تكاملت له في كلامه، وفي هيئة نطقه بكلامه، وفي موضوع كلامه، فكان أعرب العرب... وكان جمال فصاحته في نطقه كجمال فصاحته في كلامه... واتفقت الروايات على تنزيه نطقه من عيوب الحروف ومخارجها، وقدرته على إيقاعها في أحسن مواقعها، فهو صاحب كلام سليم في نطق سليم.

ولكن الرجل قد يكون عربياً قرشياً مسترضعاً في بني سعد، ويكون سليماً في كلامه سليماً في نطقه، ثم لا يقول شيئاً يستحق أن يستمع إليه السامع في موضوعه، فهذا أيضاً قد تنزه عنه الرسول في فصاحته السائغة من شتى نواحيها فما من حديث له حفظه لنا الرواة الثقات إلا وهو دليل صادق على أنه قد أوتي حقاً "جوامع الكلم" ورُزق من فصاحة الموضوع كفاءً ما رُزق من فصاحة اللسان وفصاحة الكلام».[4]

وقد كان للحديث الشريف بالغ الأثر في شتى فنون البلاغة العربية، فنجد في أحاديث النبي صلى الله عليه وسلم بلاغة المجاز، ودقة الاستعارة وبديع الكناية وجيد الطباق والمقابلة ومحكم الإيجاز، ومليح الإطناب وجزيل الألفاظ مع السهولة والسلاسة، وبذلك فاق أسلوب الحديث النبوي غيرهُ من فنون القول والكلام في جودة الإبلاغ والإفهام.

وفيما يلي عرض لطائفة من فنون البلاغة النبوية:

1- الإطناب:

الإطناب في أصل الوضع اللغوي: الكلام الطويل قال ابن منظور: «الإطناب هو البلاغة في المنطق والوصف، مدحاً كان أم ذماً وأطنب في الكلام: بالغ فيه»[5] وهو عكس الإيجاز.

وأما في الاصطلاح فهو: تأدية المعنى بلفظ أزيد منه لفائدة.[6]

وقال السّكاكي في مفتاح العلوم: «.. فالإيجاز هو أداء المقصود من الكلام بأقل من عبارات متعارف الأوساط، والإطناب هو أداؤه بأكثر من عباراتهم سواء كانت القلة أو الكثرة راجعة إلى الجمل أو إلى غير الجمل».[7]

وأما أبو عثمان الجاحظ فيعتبر أن الإطالة والإطناب مترادفان ومقابلان للإيجاز، فهما عنده كل ما جاوز مقدار الحاجة عن الكلام ولم يقف عند منتهى البغية.

وفي كلامه عن الترداد والتكرار في قصص القرآن وخطب الخطباء نجده يقول: «وجملة القول في الترداد، أنه ليس فيه حدّ يُنتهى إليه ولا يؤتي على وصفه، وإنما ذلك على قدر المستمعين ومن يحضره من العوام والخواص..

وقد رأينا أن الله عزّ وجلّ ردّد ذكر قصة موسى وهارون وشعيب وإبراهيم ولوط وعاد وثمود، وكذلك ذكر الجنة والنار وأمور كثيرة لأنه خاطب جميع الأمم من العرب وأصناف العجم وأكثرهم غبي غافل أو معاند مشغول الفكر ساهي القلب..

وأما أحاديث القصص والرقة فإني لم أرَ أحداً يعيب ذلك، وما سمعنا بأحد من الخطباء كان يرى إعادة بعض الألفاظ وترداد المعاني عيّاً..».[8]

والإطناب وإن كان مقابلاً للإيجاز فإن المفاضلة بينهما لا سبب لها ولا مسوغ يقتضيها، وقد أحسن العلماء حينما فرقوا بينهما واعتبروهما علمين مستقلين، لأن لا يجاز في موضعه بلاغة، كما أن الإطناب في موضعه هو أيضاً بلاغة.

وقد استخدم النبي صلى الله عليه وسلم الإطناب في الموضع الذي يلزم فيه التفصيل، كما في الحديث الذي رواه الإمام أحمد في مسنده وهو قوله صلى الله عليه وسلم: « أيما مؤمن سقى مؤمناً شربة على ظمأ سقاه الله يوم القيامة من الرحيق المختوم، وأيما مؤمن أطعم مؤمناً على جوع أطعمه الله من ثمار الجنة، وأيما مؤمن كسا مؤمناً ثوباً على عري كساه الله من خضر الجنة».[9]

ومن ذلك حديث النبي صلى الله عليه وسلم «ست من كن فيه بلغ حقيقة الإيمان: الصيام في الصيف، وضرب أعداء الله بالسيف وتعجيل الصلاة في اليوم الدجن، والصبر على المصيبات، وإسباغ الوضوء على المكاره، وترك المراء وهو صادق».[10]

2- المجاز.

المجاز لغة من جوز: جزت الطريق، وجاز الموضع جوزاً وجوازاً ومجازاً: سار فيه وسلكه.[11]

وقال عبد القاهر الجرجاني—مفرقاً بين حدّ المجاز في الكلمة وحده في الجملة- قال: «.. كل كلمة أريد بها غير ما وقعت له في وضع واضعها لملاحظة بين الثاني والأول فهي مجاز، وإن شئت قلت، كل كلمة جزت بها ما وقعت له في وضع الواضع إلى ما توضع له، من غير أن تستأنف فيها وضعاً لملاحظة بين ما تجوز بها إليه، وبين أصلها الذي وضعت له في وضع واضعها فهي مجاز».[12]

ويشترط البلاغيون في التجوز شرطين وهما: العلاقة والقرنية فأما العلاقة: فهي المناسبة بين المعنى المنقول عنه والمنقول إليه، فهي بمثابة الوصلة التي تربط بين المعنى الأول والمعنى الثاني، ولابد أن تكون ذات أساس منطقي، وأن تكون المناسبة قوية وواضحة في المعنيين، لكي لا يوصف المجاز بالقبح والتنافر، لأن

انعدام الحدود والنسب بين المعنى المنقول عنه والمعنى المنقول إليه يؤدي إلى الغموض والإبهام واللبس، مما يعيق عملية التوصيل والتواصل بين المرسل والمخاطب، وهي إما أن يكون المشابهة أو غيرها.[13]

وأما القرينة فهي «ما يفصح عن المراد لا بالوضع».[14]

ووظيفة القرينة المجازية هي منع إرادة المعنى الأصلي ليزول اللبس من الكلام، ومن ثم فإن المجازات لا تنفك عن القرائن سواء كانت لفظية أو حالية أو غير ذلك.[15]

وقد وردت كثيراً من أمثلة المجاز في أحاديث النبي صلى الله عليه وسلم منها قوله صلى الله عليه وسلم «حُفَّت الجنة بالمكاره وحُفّت النار بالشهوات».[16]

فالمجاز في كلمتي "المكاره" و"الشهوات"؛ فقد أراد النبي صلى الله عليه وسلم بالمكاره الطاعات لأنها تثقل على النفس لتكرارها والحاجة فيها إلى التجرد، إضافة إلى أن قطف ثمارها موعود به المؤمن في الآخرة، وعنى النبي صلى الله عليه وسلم "بالشهوات" المعاصي لأنها تسهل على النفس وقطف ثمارها أمر قريب متيسر وعاجل.

ومن ذلك قوله صلى الله عليه وسلم «اليد العليا خير من اليد السفلى»،[17] فقد أراد النبي صلى الله عليه وسلم باليد العليا يد السّخي المعطاء، وباليد السفلى يد المسكين والسائل الذي يكون عالة على غيره؛ فاليد العليا هي اليد المنفقة واليد السفلى هي اليد السائلة.

كما يشتمل حديث النبي صلى الله عليه وسلم على ما يسمى بالمجاز التركيبي وهو: «مفارقة التركيب للمألوف في الاستعمال في اللغة غير الفنية بكسر قوانين الاختيار المعروفة بين الكلمات»[18] فإن كان الاختيار بين كلمات من حقول دلالية لا تآلف بينها في الحقيقة الوضعية بمعنى أنها لا تستجيب لعلاقات نحوية بينها، وبين بعضها، وقامت قرينة سياقية على تسويغ هذا الاختيار ومقبوليته فإن الكلام ينتقل حينئذ إلى مستوى المجاز التركيبي.[19]

ومن أمثلة المجاز التركيبي في الحديث النبوي ما جاء في حديث عائشة رضي الله عنها أن الشمس خسفت على عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم فبعث منادياً: «الصلاة جامعة، فتقدم فصلى أربع ركعات في ركعتين، وأربع سجدات..».[20]

فالشاهد هنا هو الرفع في تركيب: «الصلاةُ جامعةٌ على الابتداء والخبر فيكون الجمع حينئذ مسند إلى الصلاة، والصلاة على الحقيقة سبب لاجتماع الناس.

ومن أمثلة ذلك أيضاً قوله صلى الله عليه وسلم من حديث أبي هريرة قال صلى الله عليه وسلم: «إن الله قال: من عادى لي ولياً فقد آذنته بالحرب، وما تقرب إلي عبدي بشيء أحبّ إلي مما افترضته عليه، وما يزال عبدي يتقرب إلي بالنوافل حتى أحبّه، فإذا أحببته كنت سمعه الذي يسمع به وبصره الذي يبصر به، ويده التي يبطش بها، ورجله التي يمشي بها..».[21]

فالجملة المنسُوخة بكان (كنت سمعه الذي يسمع به) لا يمكن فهمها وتأويلها إلا على أنها مجاز وإضافة خبر كان وخبر المبتدأ الأصلي إلى ضمير الولي هو الذي أكدّ على هذه الدلالة المجازية، وأما من حيث تأويل هذا المجاز فثمة احتمالات:[22]

منها: كنت سمعه وبصره في إيثاره أمري؛ بحب طاعتي وإيثار خدمتي مثل ما يحب جوارحه.

ومنها أيضاً: أن كلّه مشغول بي، فلا يصغي بسمعه إلا لما يرضيني، ولا يبصر إلا ما يرضيني، ويبعد بصره عمّا يغضبني.

والتأويل **الثالث**: أن المعنى أني أحصل له مقاصده كما يناله بسمعه وبصره.

والرابع: كنت له في العون والنصرة كبصره ويده اللذين يعاونانه على عدوه.

ومن المجاز التركيبي في الحديث النبوي ما جاء في حديث عائشة رضي الله عنها أن الحارث بن هشام رضي الله عنه سأل رسول الله صلى الله عليه وسلم: كيف يأتيك الوحي، فقال: أحياناً يأتني في مثل صلصلة الجَرَسَ وهو أشدّه عليّ، ثم يفصم عنّي وقد وعيته وأحياناً ملك في مثل صورة الرجل فأعي ما يقول.[23]

والمعنى المجازي هنا ناشئ عن علاقة الإسناد النحوية وحدها، فليس هناك نقل دلالي لأي عنصر من عنصري الجملة المجازية (الفعل وفاعله)؛ فقد استعمل اللفظان على الحقيقة غير أن المجاز في قوانين الاختيار بين المفردات بدلالاتها اللغوية (المعجمية) نقل الجملة من الدلالة الحقيقية إلى الدلالة المجازية.

ومن المجاز التركيبي أيضاً في الحديث النبوي حديث أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إن الله عزّ وجل يقول يوم القيامة يا ابن آدم مرضت فلم تعدني قال: يا رب كيف أعودك وأنت ربّ العالمين؟ فقال أما علمت أن عبدي فلاناً مرض فلم تعده أما علمت أنك لوعدته لوجدتني عنده. يا ابن آدم استطعمتك فلم تطعمني قال: يا رب وكيف أطعمك وأنت ربّ العالمين؟ قال: أما علمت أنه استطعمك عبدي فلان فلم تطعمه أما علمت أنك لو أطعمته لوجدت ذلك عندي. يا

ابن آدم استسقيتك فلم تسقني قال: يا رب كيف أسقيك وأنت رب العالمين؟ قال: استسقاك عبدي فلان فلم تسقه أما إنك لو سقيته وجدت ذلك عندي».[24]

لقد نشأ المجاز في الأفعال: (تعدني، أعودك، تطعمني، أطعمك، تسقني، أسقيك) من علاقة المفعُولية النحوية، حين جعلت هذه الأفعال لله تعالى، تنزه سبحانه عن الأكل والشرب والمرض، وإنما المراد هو إطعام الجائع، وعيادة المريض، وهي أفعال عظيمة القدر كثيرة الأجر ولذلك أضافها الله تعالى إلى ذاته، على سبيل التعظيم، والتشريف.

ومن المجاز التركيبي الناشئ من علاقة النعت ما جاء في حديث أنس بن مالك رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم طلع له أحد فقال: «هذا جبل يحبنا ونحبه اللهم إن إبراهيم حرّم مكة وإني حرمت ما بين لابتيها».[25]

وقد نشأ المجاز التركيبي في هذا الحديث بإسناد فعل المحبّة إلى ضمير يعود إلى الجبل؛ فالجبل جماد، ووصفه بأنه يحب مجاز والمعنى أنه (أي الجبل) يحب الأنصار، والقيمة الدلالية هنا هي تشريف هذا الموضع وتشريف أهله (الأنصار).

هذا، وللعلماء في معنى قوله صلى الله عليه وسلم «يحبنا ونحبّه» أقوال:[26]

أولها: أنه على حذف مضاف، والتقدير أهل أحد، والمراد بهم الأنصار لأنهم جيرانه.

ثانيها: أنه قال ذلك للمسرة بلسان الحال إذا قدم من سفر لقربه من أهله ولقياهم، وذلك فعل من يحب بمن يحب.

و**ثالثها**: أن الحبّ من الجانبين على حقيقته وظاهره.

ومن أحاديث المجاز حديث أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «الدنيا سجن المؤمن وجنة الكافر».[27]

والمجاز هنا هو وجود مجاز إسنادي بين المبتدأ (الدنيا) والخبر (سجن المؤمن)، وواو العطف قد جعل المبتدأ (الدنيا) هو العامل أيضاً في المعطوف (جنّة الكافر)، وهذا في المستوى التركيبي، وأما في المستوى الدلالي فإن معنى المجاز التركيبي الذي نشأ بسبب إسناد الحكم على الدنيا بأنها سجن المؤمن، شمل أيضاً المعطوف (جنة الكافر).

ومن أمثلة ذلك أيضاً ما جاء في حديث عائشة رضي الله عنها على لسان أمّ زرع: قالت الحادية عشرة: زوجي أبو زرع وما أبو زرع أنَاسَ من حُليّ أذنيَّ وملأَ من شحم عضدي وبجحني فبجحت إليّ نفسي..[28]

فالفعل "ملأَ" مسند إلى ضمير أبي زرع، والمجاز التركيبي يبدأ من علاقة المفعولية (ملأ عضدي) ومركب الجرّ (من شحم) وضّح وأظهر ذلك المجاز، والمعنى أن ما أفاضه أبو زرع على أم زرع من خير وطيب عيش قد أدى لاكتنازها بالشحم أي أدى إلى سمنها.[29]

3- الكناية.

الكناية لغة: أن تتكلم بشيء وتريد غيره.[30]

واصطلاحاً: لفظ أريد به غير معناه الذي وُضع له، مع جواز إرادة المعنى لعدم وجود قرينة مانعة من إرادته.[31]

ومن أمثلة الكناية في حديث النبي صلى الله عليه وسلم حديث جندب بن عبد الله البجلي عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال: «من قُتل تحت راية عِمِّية يدعو عصبية، أو ينصر عصبية فقتلتُهُ جَاهلية».[32]

فقوله صلى الله عليه وسلم «تحت راية عِمّية» كناية عن صفة الاضطراب والتخبط الأعمى، مثله مثل الشخص الأعمى يكون متردداً متخبطاً لا يتبين حقاً ولا يهتدي إلى الصواب، وكذلك الذي يقاتل عصبية لا يرى إلا نفسه ولا يرضى إلا بما أملاه عليه هواه.

وفي حديث أبي بكرة قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم «إذا تواجه المسلمان بسيفيهما فكلاهما من أهل النار قيل: فهذا القاتل فما بال المقتول؟ قال: إنه أراد قتل صاحبه»[33] والنبي صلى الله عليه وسلم سلك مسلكاً دقيقاً ولطيفاً في التعبير عما ينشأ بين المسلمين من تقاتل بقوله (إذا تواجه المسلمان) وهذا التعبير كناية عن إرادة القتل، وهو كناية عن صفة ولكنه لم يرد أن يصرح بالقتل لأنه غير مرغوب فيه بين المسلمين.

والحديث الشريف باستخدامه أسلوب الكناية يحاول أن يصور لنا المشهد تصويراً متحركاً شاخصاً يسمع فيه وقع السيوف ويكتنفه الخطر المحدق؛ كأن من يقدم على هذا الفعل من المسلمين عليه أن يستحضر المصير المحتوم وهو الإلقاء في النار.

ففي الحديث تنفير وتحذير لكل من تُسوّل له نفسه مقارفة هذا العمل.

ومن ذلك أيضاً حديث أبي هريرة قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «المؤمن القويّ خير وأحبّ إلى الله من المؤمن الضعيف وفي كل خير أحرص على ما ينفعك واستعن بالله ولا تعجز وإن أصابك شيء فلا تقل لو أني فعلت كذا وكذا ولكن قل قدّر الله وما نشاء فعل، فإن لو تفتح عمل الشيطان».[34]

فالتصوير النبوي –في هذا الحديث– بالغ البيان، إنه يظهر أخطار التبرّم بالقدر والتحسر على ما فات والالتفات إلى الماضي بقوله صلى الله عليه وسلم (فإن لو تفتح عمل الشيطان)؛ فكأنما باب الشيطان مغلق و"لو" التبرم هي مفتاحه، فهي استعارة مكنية حيث شبه "لو" بمفتاح وحذف المشبه به وأبقى على شيء من لوازمه وهو الفتح.

والكناية في الحديث من كنايات التمثيل.

ومن الأمثلة أيضاً ما روي عن النبي صلى الله عليه وسلم: «أكثروا ذكر هاذم اللذات ومفرق الجماعات، وتوسدوا إذا نمتم واجعلوه نصب أعينكم إذا قمتم، واعمروا به مجالسكم فإنه معقود بنواصيكم».[35]

والكناية في الحديث هي في قوله صلى الله عليه وسلم «هاذم اللذات» وهي كناية عن موصوف، إنها كناية تُحدث في ذهن السامع تخويفاً وترهيباً من حقيقة الموت، وأن العلاقة بين الإنسان وبين اللذات الدنيوية ينبغي أن تكون بمقدار وحسب الحاجة دون الركون إليها والاطمئنان بها، فهي مقطوعة أو مهدومة لا محالة.

ومن أمثلة الكناية ما جاء في حديث أنس رضي الله عنه أن النبي صلى اله عليه وسلم قال: «بعثت أنا والساعة كهاتين».[36]

وفي الحديث كناية عن اقتراب الساعة، وشدة التلازم بين بعثته وقيام الساعة كاقتران وتلازم الإصبعين.

ومن الأمثلة أيضاً حديث معاذ بن جبل قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم «ألا أخبرك عن ملوك الجنة؟ قلت: بلى، قال رجل ضعيف مستضعف ذو طمرين، لا يؤبه له، لو أقسم على الله لأبرّه».[37]

فكلمات الحديث تصور مشهداً من مشاهد الضآلة والضعف في الشخص الموصوف؛ فهو ضعيف في نفسه، مستضعف عند الخلق رث الثياب، لا يلتفت إليه أحد إن حضر وإن غاب على

السواء، وأما منزلته عبد الله فهي «لو أقسم على الله لأبره» إنها كناية عن المنزلة الرفيعة والدرجة العظيمة عند الخالق.

ومن ذلك أيضاً قوله صلى الله عليه وسلم من حديث أبي هريرة: «وفي الجنة شجرة يسير الراكب في ظلها مائة عام لا يقطعها وأقرؤوا إن شئتم (وَظِلٍّ مَّمْدُود)[38] ».[39]

قال القرطبي: «(ظل ممدود) أي دائم باق لا يزول ولا تنسخه الشمس».[40]

وفي الحديث كناية لطيفة وبديعة عن امتداد ظل شجرة الجنة نظراً إلى ضخامتها، مما يجعل المرء يتخيل وارف ظل هذه الشجرة وعظيم نفعه.

4- التشبيه.

إن للتشبيه روعة وجمالاً بيانياً، يُكسب المعنى رفعة ووضوحاً؛ فهو يظهر الخفي، ويقرب البعيد وينقل الصورة من عالم الغيب إلى عالم الحس والشهادة.

والتشبيه في عرف البلاغيين هو «الدلالة على مشاركة أمر لآخر في معنى والمراد بالتشبيه هاهنا ما لم يكن على وجه الاستعارة التحقيقية ولا الاستعارة بالكناية، ولا التجريد فدخل فيه ما يسمى تشبيهاً بلا خلاف وهو ما ذكرت فيه أداة التشبيه كقولنا: زيد كالأسد..».[41]

ومن أمثلة التشبيه في الحديث النبوي حديث جابر بن سمرة قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «ألا تَصُفُّون كما تصف الملائكة عند ربها، فقلنا: يا رسول الله: وكيف تصُفُّ الملائكة عند ربها؟ قال: يُتمُّون الصفوف الأول ويتراصون في الصف».[42]

ففي هذا الحديث ترغيب في تسوية الصفوف، ونهج النبي في سبيل تحقيق ذلك مسالك بديعة: **منها** استخدام النبي صلى الله عليه وسلم لأسلوب الاستفهام الدال على الحث والحضن في قوله (ألا تصفّون) والمسلك **الثاني**: هو الإنباء عن شيء من صفات الملائكة والإخبار عن حالهم فالملائكة (تصف عند ربها).

و**ثالث** المسالك هو: التشبيه الذي يلحق صفوفهم وتسوية بصفوف الملائكة، وهي صورة غير معروفة لدى الصحابة، ومن أجل ذلك سألوا النبي صلى الله عليه وسلم عنها، فوصف لهم النبي صلى الله عليه وسلم مشهد الملائكة ونقل لهم صورة صفوفهم بأبلغ بيان.

ومن أمثلة التشبيه في الحديث النبوي ما جاء في حديث أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: « من صلّى صلاة لم يقرأ فيها بفاتحة الكتاب فهي خداج».[43]

"الخداج" و"الخادج": الناقة التي ألقت ولدها قبل الوقت وإن تم خلقة.[44]

فالتشبيه هنا واضح ودقيق؛ فالصلاة إذا أدّاها المصلي بركوعها وسجودها وقيامها دون أن يقرأ الفاتحة فظاهرها التمام، وفي حقيقتها النقص مثل الناقة التي تلد ولدها قبل أوانه تبدوا أعضاؤه كاملة من حيث الخلق وهي في الحقيقة ناقصة في اكتمال نموها.

لقد جاء هذا التشبيه النبوي محذوف الوجه والأداة وهو ما يعرف عند البلاغيين بـ "التشبيه البليغ" أو "المؤكد"،[45] وهو تشبيه يحتاج فيه المتلقي إلى إعمال الفكر أكثر، ويكون الاعتماد فيه على الذهن أوسع لغياب الأداة مرة، والوجه مرة أخرى، ولهذا فمفهوم الأبلغية في قدرة المتلقي على الفهم تكون أعلى طبقة.[46]

ويعلل ابن الأثير للأبلغية في التشبيه أو لسبب في تسميته "بليغاً" بقوله: «أما كونه أبلغ فلجعل المشبه مشبهاً به من غير واسطة أداة فيكون هو إياه، فإنك إذا قلت زيد أسد، كنت قد جعلته أسداً من غير إظهار أداة التشبيه، وأما كونه أوجز فلحذف أداة التشبيه منه».[47]

ومن أمثلة التشبيه في الحديث النبوي ما ورد في حديث أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم «إذا كان يوم الجمعة كان على كل باب من أبواب المسجد ملائكة يكتبون الأول فالأول فإذا جلس الإمام طووا الصحف وجاءوا يستمعون الذكر ومثل المهجِّر كمثل الذي يُهدى البدنة، ثم كالذي يُهدي بقرة، ثم كالذي يُهدي الكبش، ثم كالذي يُهدي الدجاجة، ثم كالذي يهدي البيضة».[48]

إن هذا الحديث يصور لنا في أبلغ صورة مدى التفاوت في ثواب التبكير إلى الجمعة، ويجسّد النبي صلى الله عليه وسلم ذلك في صورة مادية تظهر الفوارق الفيزيولوجية بين "البدنة" و"البقرة" و"الكبش" و"الدجاجة" و"البيضة"، وهو تصوير بديع يجسم المعنى ويجعله ماثلاً مشاهداً، والحديث يعتمد على عنصر المقابلة وحسن التقسيم، وهذا التقسيم الوارد في الحديث لم يترك قسماً واحداً مما يقتضيه المعنى وبالتالي ينطبق عليه ما يعرف عند البلاغيين بـ «صحة الأقسام» وحدّه ابن أبي الإصبع أنه «استيفاء المتكلم جميع أقسام المعنى الذي هو آخذ فيه بحيث لا يغادر منها شيئاً».[49]

وفي قوله صلى الله عليه وسلم «كمثل الذي يهدي»، فيها معنى التعظيم والشرف والرفعة الذي يكون ليوم الجمعة؛ فكأن الذي يبادر ويُبكر إلى الجمعة كمن يسوق الهدي إلى البيت الحرام، ولا يخفي ما في الهدي من الأجر العميم والثواب الجزيل، كما أخبر بذلك النبي صلى الله عليه وسلم.

المبحث الثاني: من ظواهر الجمال الفني في الحديث النبوي.

يمتاز الحديث النبوي بجمال أدبي وفني أخّاذ، يختلف به عن أسليب الكلام عند غيره من البشر، يظهر ذلك حين يسمع المرء الحديث النبوي وهو يتلى وتقرأ علينا نصوصه في المواعظ والخطب، أو حين قراءته مكتوباً في كتب الحديث وفي غيرها من التصانيف.

ومن أهمّ هذه الظواهر الجمالية ما يلي:

1- السَّرد المتأني.

لقد كان الرسول صلى الله عليه وسلم يسرد كلامه في تأن وفصل بين أجزاء الكلام، وهو ما يمكّن من السيطرة على الفكرة وأبعادها ومن ثم بيان قيمتها وأثرها.

من ذلك حديثه صلى الله عليه وسلم الذي رواه أبو مالك الأشعري قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «الطهور شطر الإيمان»، والحمد لله تملأ الميزان، وسبحان الله والحمد لله تملآن، أو تملأُ ما بين السماوات والأرض والصلاة نور والصدقة برهان، والصبر ضياء، والقرآن حجة لك أو عليك، كل الناس يغدو فبايع نفسه فمعتقها أو موبقها».[50]

فالتوازي بين جمل الحديث يدعو إلى سرد كلماته سرداً متأنياً من غير تتابع، وحينئذ يظهر الجانب الجمالي في القراءة لأنه مع كل وقفة ينتهي مشهد من المشاهد التي صورها النبي صلى الله عليه وسلم، وكأن الأمر يتعلق بلوحة سينمائية معروضة على المشاهدين.

ومن أمثلة ذلك الحديث الذي رواه أبو هريرة قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «لأن يجلس أحدكم على جمرة فتحرق ثيابه فتخلص إلى جلده خير له من أن يجلس على قبر».[51]

إن التوازي بين شطري الحديث، والموازنة التي أجراها النبي صلى الله عليه وسلم بين الجلوس على الجمر والجلوس على القبر؛ إن ذلك التوازي والموازنة يفرضان الوقف عند نهاية الشطر الأول (إلى جلده) لأن فيه إفادة أن ينتظر المتلقي ويتهيأ لسماع الفعل الذي يرغب صلى الله عليه وسلم في النهي عنه، ولا يخفى ما في ذلك من حسم وبيان لخطورة هذا الفعل.

إن صورة المرء وهو يجلس على الجمر صورة مؤلمة ولا يستطيع أحد أن يصبر عليها أو يقارفها.

ومن ذلك أيضاً قوله صلى الله عليه وسلم من حديث أبي هريرة: «أيُحبُّ أحدكم إذا رجع إلى أهله أن يجد فيه ثلاث خلفات عِظَامٍ سِمَانٍ قلنا: نعم قال فثلاثة آيات يقرأ بهن أحدكم في صلاته خير له من ثلاث خَلِفات عِظامٍ سمان».[52]

إن سرد هذا الحديث يتطلب نفساً هادئاً ونطقاً متأنياً، وهو ما ناسب إجراء تلك الموازنة البديعة التي قام بها النبي صلى الله عليه وسلم بين أمر ظهر نفعه لدى الصحابة وهو (ثلاث خلفات) وآخر قد لا يعرفون قدره ونفعه وهو (ثلاث آيات)، وهو من شأنه توجيه الطاقة الشعورية للمتلقي (الصحابة) نحو القيام بالفعل الأفضل وهو قراءة القرآن الكريم، بدل الحرص على المكاسب المادية.

2- توظيف الإشارة والحركة الجسمية.

إن الإشارة هي حركة جسمية تلائم المعاني المقصودة، وتساعد على زيادة القوة في عملية التأثير والإقناع.

وقد فطن البلاغيون لأهمية الإشارة وعظم خَطرها، فتحدث عنها الجاحظ في سياق الحديث عن البلاغة وعدّد لها أنواعاً: الإشارة باليد، وبالرأس، وبالعين، وبالحاجب، وبالمنكب وغير ذلك، ثم أبان عن علاقتها باللفظ فقال: «والإشارة واللفظ شريكان ونعم العون هي له، ونعم الترجمان هي عنه، وما أكثر ما تنوب عن اللفظ، وما تغني عن الحظ.. وفي الإشارة بالطرف والحاجب وغير ذلك من الجوارح مرفق كبير ومعونة حاضرة.. ولو لا الإشارة لم يتفاهم الناس معنى خاص الخاص ولجهلوا هذا الباب البتة».[53]

ومن أمثلة ذلك في الحديث الشريف ما جاء في حديث أنس بن مالك رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «من عال جاريتين حتى تبلغا جاء يوم القيامة أنا وهو – وضمّ أصابعه».[54]

فقد عبّرت إشارته صلى الله عليه وسلم عن أهمية رعاية البنات والاهتمام بشؤونهن حتى يبلغن، إنها إشارة تعمل على إيقاظ القلوب وشحْذ الهمم، وقد تعاون في ذلك اللفظ وإدراكهُ يكون بالأذن، والإشارة الجسمية، وإدراكها يكون بالعين.

إن من يتولى هذا العمل ويحرص عليه، فحقيق به أن يكون قريباً من النبي صلى الله عليه وسلم يوم القيامة، بل سيحظى بمجاورته وصحبته، وهو ما أراد أن يعبّر عنه صلى الله عليه وسلم. بضمّ أصابعه وهي حركة جسمية تتجاوز بلاغة الكلمة، في التعبير عن المعنى المراد.

ومن أمثلة الإشارة الجسمية في الحديث النبوي ما جاء في حديث بسر بن جحاش قال «بصق النبي صلى الله عليه وسلم في كفه ثم وضع أصبعه السبابة وقال: يقول الله عزّ وجل: أنى تعجزني ابن آدم وقد خلقتك من مثل هذه، فإذا بلغت نفسك هذا (وأشار إلى حلقه) قلت: أتصدق وأنى أوان الصدقة».[55]

إن المتأمل في الحديث يلحظ براعة متناهية في تقريب المعنى من خلال الإشارة الجسمية؛ فقد استخدم صلى الله عليه وسلم حركة (البصق في الكف)، وحركة (الإشارة إلى الحلق)، وهما حركتان جاءتا كناية عن تفاهة الإنسان وصغاره أمام قدرة الله وجلاله، وأما الحركة الثانية فتفيد الإشارة إلى بلوغ الروح الحلقوم وحينها لا تنفع صدقة المتصدق، وهي دعوة إلى التصديق في حال الصحة والسعة.

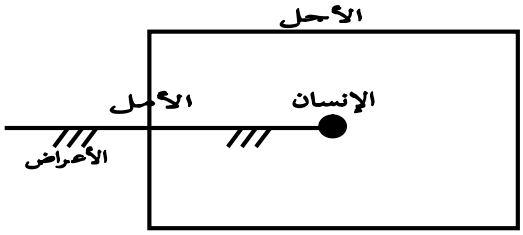
كما نجد النبي صلى الله عليه وسلم يستخدم الإشارة أيضاً في تصوير حال الناس في الفتن كما في حديث «كيف بكم وبزمان يوشك أن يأتي يغربل الناس فيه غربلة، وتبقى حثالة من الناس، قد مرجت عهودهم وأماناتهم فاختلفوا وكانوا هكذا وشبك بين أصابعه».[56]

فقد عبرت إشارة (تشبيك الأصابع) عن اختلاط الناس وتداخلهم ومثل هذه الصورة تثير العواطف وتؤكد المعنى في الذهن، وفي ذلك بلاغة إشارية نبوية ما بعدها بلاغة، إنه نقل لصورة الاختلاف والتداخل من مجالها الواقعي في حياة الناس إلى مجال الإحساس المادي القريب من المرء وهو تشبيك أصابعه.

3- استخدام الرسم على الرمال.

استخدم النبي صلى الله عليه وسلم وسيلة الرسم على الرمال ليوضح للصحابة مفهوم الأمل والأجل ففي حديث عبد الله بن مسعود قال «خط النبي صلى الله عليه وسلم خطاً مربعاً وخَطّ خطاً في الوسط خارجاً منه وخطّ خططا صغاراً إلى هذا الذي في الوسط من جانبه الذي في الوسط وقال: «هذا الإنسان وهذا أجله محيط به أو قد أحاط به وهذا الذي هو خارج أملُه وهذه الخطط الصغار الأعراض فإن أخطأه هذا نهشه هذا، وإن أخطأه هذا نهشه هذا».[57]

إن هذه الوسيلة النبوية –في تقريب المفاهيم– هي طريقة تربوية وتجسيدٌ حسي لتصورات ذهنية أراد النبي صلى الله عليه وسلم أن يحولها من جانبها التصوري إلى جانبها الحسي، مستفيداً من أحد مكونات الطبيعة وهو الرمل، وهذا التصوير بالرسم يمكن أن يجسد بجملة من الأشكال منها الترسيمة التالية:



إن الأمل بوصفه شعوراً يراود النفس البشرية ويفتح أمامها آماد الزمن ربما تجاوز حدّه فأورد صاحبه المهالك والانحرافات وأوقعه في وحل المخالفات والموبقات، وصور للمرء أوهاماً عريضة جرفته تياراتها، فقدم العاجل على الآجل وآثر الحياة الدنيا على الآخرة، فتكون النتيجة هي الخسران المبين، ومن أجل ذلك رغب النبي صلى الله عليه وسلم في تجسيد خطورة طول الأمل تنبيهاً للصحابة ومن بعدهم من أمته، وتحذيراً لهم من مغبة الانجرار وراء طول الأمل، والاغترار بالعاجل ونسيان الآخرة.

4- استخدام التعابير المستحدثة والغريب من الألفاظ.

استخدم النبي صلى الله عليه وسلم مجموعة من التعابير التي لم يكن للعرب عهد بها؛ فقد كان صلى الله عليه وسلم ملماً بلغات العرب عارفاً بفنون القول فيها، مخالطاً لأهلها في مواسم التجارة والحجّ.

إن هذه التعابير والألفاظ قد أثرت المعجم اللغوي للعربية وأضافت إليه إضافات نوعية، وغدت بذلك أحاديث النبي صلى الله عليه وسلم مصدراً من مصادر اللغة يقول شوقي ضيف: «.. فإن للحديث هو الآخر أثراً فيهما (اللغة والأدب). وإن كان لا يبلغ أثر القرآن لأنه دونه في البلاغة، وإن كان قائله أبلغ العرب قاطبة وأفصحهم.. وكان له اثر أيضاً في توسيع المادة اللغوية بما أشاع من ألفاظ دينية وفقهية لم تكن تستخدم من قبل هذا الاستخدام الخاص.. فكانت ألفاظه (الحديث الشريف) تدور في عصور سبقت عصر فساد اللغة، وهي من أجل ذلك ألفاظ عربية سليمة... وقد استمد المتأدبون من هذا الكنز في رسائلهم وأشعارهم ما أضاف إليها على مرّ العصور رَونقاً وطلاوة وما يزال ذلك شأنهم إلى اليوم. وقد جاءت فيه أحرف غريبة من لغات القبائل إذ كان الرسول صلى الله عليه وسلم يخاطب بعض وفودهم بلغاتهم».[58]

فمن الكلمات المستخدمة التي استخدمها الرسول صلى الله عليه وسلم:

- مات حتف أنفه[59]/ أي: موت الرجل على فراسته.
- خضراء الدمن[60]/ أي: المرأة الحسناء في المنبت السوء.
- الآن حمي الوطيس أي: اشتدت رحى الحرب.
- لا يكن أحدكم إمعة[61]/ أي: تابع لغيره من غير هدى.

إن هذه التعابير وغيرها هي مما يدخل ضمن "جوامع الكلم" عند النبي صلى الله عليه وسلم، كما جاء في الحديث الصحيح «أوتيت جوامع الكلم».[62]

كما استخدم النبي صلى الله عليه وسلم اللفظ الغريب بغرض إيقاظ الذهن والدعوة إلى التأمل، من أمثلة ذلك قوله صلى الله عليه وسلم للأنصار لما عتبوا في قسمة غنائم حنين وإعطاء قريش فقالوا: «يغفر الله لرسول الله، يعطي قريشاً وإن سيوفنا تقطر من دمائهم؟ فقال لهم صلى الله عليه وسلم في خطبته أوجِدتم يا معشر الأنصار في أنفسكم في لعاعة من الدنيا تألفت بها قوماً ليسلموا ووكلتكم إلى إسلامكم».[63]

واللعاعة نبات ناعم في أول ما ينبت فاستعمله النبي صلى الله عليه وسلم في هذا الموقف ليعبر به عن المشكلة التي واجهها مع الأنصار وهي مشكلة الغنائم فاختار اللفظ الذي يوحي بناؤه بغرابة لفظية تتبعها غرابة في المعنى وهو تفاهة السبب الذي من أجله وَجَد الأنصار على النبي صلى الله عليه وسلم بعد قسمته للغنائم.

ويؤكد ذلك أيضاً ما أورده الزمخشري في الفائق من أن اللعاعة هي: الشيء اليسير يقال: ما بقي في الإناء إلا لعاعة.. وببلاد بني فلان لعاعة من كلأ، وهي الخفيف من الكلأ،[64] فناسب هذا المعنى ما أراده صلى الله عليه وسلم من أن هذه الغنائم على كثرتها —في نظر الأنصار– فهي قليل ويسيرة إلى جانب أن يكون هو صلى الله عليه وسلم في صفهم وفي رحالهم؛ فقد قال لهم: «.. أما ترضون أن يذهب الناس بالأموال وتذهبون بالنبي (صلى الله عليه وسلم) إلى رحالكم فوالله لما تنقلبون به خير مما ينقلبون به».[65]

ومما يدخل في باب المستحدث من الألفاظ والمفاهيم النبوية ما جاء في حديث عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم «..فما تعدون الصُّرَعَة فيكم قال: قلنا الذي لا يصرعه الرجال قال: ليس بذلك ولكنه الذي يملك نفسه عند الغضب».[66]

إن الغرابة أو الجدّة في استخدام لفظ الصُّرَعَة في الحديث تنبني على ما أضافه النبي صلى الله عليه وسلم من دلالة تتجاوز ذلك المفهوم المادي الخارجي، وهو انتصار الرجل في مصارعته على سواه من الرجال.. تتجاوزه إلى المفهوم النفسي الوجداني الداخلي، والذي هو انتصار الرجل على نفسه ومصارعة غضبه وسائر شهواته.

إن الصُّرَعَة الحقيقي هو الذي يصرع هواه وينتصر على نوازع نفسه، ويضبط سلوكه وتصرفاته وفقاً لمراد الله تعالى.

خاتمة

يعد التصوير البياني والجمالي في النص النبوي واحداً من أبرز الموضوعات التي شغلت الباحثين لما لها من أهمية بالغة، تكشف عن خصائص خاصة بلغة النبي صلى الله عليه وسلم، وأثر ذلك في الإبانة عن المفاهيم والدلالات الشرعية. وقد أبان التطبيق الموضوعي على جملة من الأحاديث النبوية أن الحديث النبوي يحمل خصائص بلاغية وبيانية وأساليب جمالية في غاية الابتكار والإبداع.. استخدمها النبي صلى الله عليه وسلم في الإبانة والإبلاغ عن المعاني والمقاصد الشرعية.

هوامش:

[1] الجاحظ، البيان والتبيين، دار الجيل، بيروت، ج2 ص16-18.

[2] الزمخشري، الفائق في غريب الحديث، تحقيق: محمد علي البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر، بيروت 1993م/1414هـ، ج1 ص 11.

[3] البخاري، صحيح البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل، مؤسسة زاد، القاهرة، مصر ج2 ص 197 (رقم 3568).

[4] العقاد، عباس محمود، عبقرية محمد، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، 2003م/1424هـ، ص 25 و26.

[5] ابن منظور، لسان العرب، تحقيق ومراجعة: عامر أحمد حيدر وعبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2005/1426: مادة (ط ن ب)، مج1 ص 513 وما بعدها.

[6] السيوطي، عقود الجمان في علم المعاني والبيان، مطبعة الشرقية، مصر 1403هـ، ص 102.

[7] السكاكي، مفتاح العلوم، مطبعة مصطفى الحلبي، مصر، ط2، 1411هـ/1990م، ص 155 و 156.

[8] الجاحظ، البيان والتبيين، ج1 ص 105.

[9] أحمد بن حنبل، المسند ، تعليق: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة قرطبة، القاهرة، د.ط، د.ت، ج3 ص 13.

[10] الغزالي، أبوحامد، إحياء علوم الدين، ، تحقيق: د. عبد الله الخالدي، دار الأرقم بن أبي الأرقم، د.ط، د.ت، ج3 ص 143 و 144.

[11] ابن منظور، لسان العرب، ماده (ج و ز).

[12] الجرجاني، أسرار البلاغة، تحقيق: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، القاهرة، جدة، ط1، 1991م، ص 351 و352.

[13] علي سلمان، على محمد، المجاز وقوانين اللغة، ، دار الهادي، لبنان، ط1، 1420هـ/2000م، ص 229 و230.

[14] عبد العظيم المطعني، مجاز في اللغة والقرآن بين الإجازة والمنع، عرض وتحليل ونقد، مكتبة وهبة، القاهرة، ط1، 1985م، ج1 ص 777.

[15] ينظر: علي محمد علي سلمان، المجاز وقوانين اللغة، ، ص 235.

[16] مسلم، صحيح مسلم، ، دار الغد الجديد، ط1، 1424هـ/2012م، ص 1003 (رقم 2822).

[17] مسلم، صحيح مسلم، ص 343 (رقم 1034).

[18] محمد حماسة عبد اللطيف، الجملة في الشعر العربي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1990، ص8.

[19] المرجع نفسه، ص 97.

[20] البخاري، صحيح البخاري، ج1 ص 301 (رقم 1066).

[21] البخاري، صحيح البخاري، ج3 ص 260 رقم (6502).

[22] ينظر: ابن الجوزي، كشف المشكل من حديث الصحيحين، تحقيق: علي حسين البواب، دار الوطن، الرياض، ط1، 1997م، ج3 ص 526.

[23] مسلم، صحيح مسلم، ص 843، (رقم 2333).

[24] مسلم، صحيح مسلم، ص 920، (رقم 2569).

[25] البخاري، صحيح البخاري، ج2 ص 284 (رقم 4084).

[26] يوسف بن مطر المحمدي وسعود بن عبد المحي الصاعدي، أُحُد؛ الآثار– المعركة– التحقيقات (سلسلة دراسات في خدمة المدينة النبوية)، دار الإبداع، جدة، السعودية، ط1، 1413هـ/1992م، ص 13.

[27] مسلم، صحيح مسلم، ص 1045، (رقم 2956).

[28] البخاري، صحيح البخاري، ج2 ص 527 (رقم 5189).

[29] ينظر: الطاهر بن عاشور، موجز البلاغة، المطبعة التونسية، تونس، د.ط، 1932م، ص 13.

[30] ابن منظور، لسان العرب، ج8 ص 664 (ك ن ي).

[31] السكاكي، مفتاح العلوم، ص 219 وما بعدها. والقزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، دار الجيل، بيروت، د.ط، د.ت، ص 183.

[32] مسلم، صحيح مسلم، ص 685 (رقم 1850).

[33] البخاري، صحيح البخاري، ج3 ص 423 و 424 (رقم 7083).

[34] مسلم، صحيح مسلم، ص 948 (رقم 2664).

[35] ابن الجوزي بستان الواعظين ورياض السامعين، تحقيق: مجدي محمد الشهاوي، مكتبة الإيمان، المنصورة (مصر)، د.ط، د.ت، ص 150.

[36] البخاري، صحيح البخاري، ج3 ص 260 (رقم 6504).

[37] الألباني، السلسلة الصحيحة، مكتبة المعارف، ط1، د.ت، ج4، ص 322.

[38] سورة الواقعة، الآية 30.

[39] البخاري، صحيح البخاري،ج2 ص 143 (رقم 3252)، وينظر: الجامع لأحكام القرآن، للقرطبي، دار الفكر، بيروت، ط1، 1428ه/2008م، ج9 ص 131.

[40]القرطبي الجامع لأحكام القرآن، ج9 ص 131.

[41] القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ، ص 121.

[42] مسلم، صحيح مسلم، ص 158، (رقم 430).

[43] مسلم، صحيح مسلم، ص 145 (رقم 395).

[44] الزمخشري، أساس البلاغ ، دار الفكر، بيروت، د.ط، 1420ه/2000م، ص 154.

[45] ينظر: القزويني الإيضاح، في علوم البلاغة، ، ص 127 وما بعدها.

[46] ينظر: محمد بركات حمدي أبو علي، البلاغة العربية في ضوء الأسلوبية ونظرية السياق، ، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003م، ص 101.

[47] ابن الأثير، المثل السائر، تحقيق: أحمد الحوفي وبدوي طبانه، دار نهضة مصر، مصر، د.ط، د.ت، ج2 ص121.

[48] مسلم، صحيح مسلم، ص 284، (رقم 850).

[49] ابن أبي الإصبع المصري، بديع القرآن، تحقيق: حفني محمد شرف، دار نهضة مصر، القاهرة، ط1، د.ت، ص 65.

[50] مسلم صحيح مسلم، ص 100، (رقم 223).

[51] مسلم صحيح مسلم، ص 322، (رقم 971).

[52] مسلم صحيح مسلم، ص 269، (رقم 801).

[53] الجاحظ، البيان والتبيين، ج1 ص 77 و 78.

[54] مسلم، صحيح مسلم، ص 937 (رقم 2631).

[55] الألباني، السلسلة الصحيحة، ج3 ص 90.

[56] البخاري، صحيح البخاري، ج1 ص 154 (رقم 480).

[57] البخاري، صحيح البخاري، ج3 ص 236 (رقم 6417).

[58] شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي – العصر الإسلامي، دار المعارف القاهرة، مصر، ط8، 1989م، ص 40 و41.

[59] ينظر: أحمد بن حنبل، المسند، ج13 ص 09.

[60] ينظر: الزمخشري، أساس البلاغة، ص 166.

[61] الحاكم النيسابوري، المستدرك على الصحيحين، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ط، 1995م، (رقم 7178).

[62] مسلم، صحيح مسلم، ص 181، (رقم 5237).

[63] البخاري، صحيح البخاري، ج2 ص 322 (رقم 4331).

[64] الزمخشري، الفائق في غريب الحديث،، ج3 ص 317.

[65] البخاري، صحيح البخاري، ج2 ص 323 (رقم 4331).

[66] مسلم، صحيح مسلم، ص 931 (رقم 2608).

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 581 - 593 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

تلقي الخطاب الوجداني في الشعر الجزائري الحديث وتبلوره في الكتابات النقدية الجزائرية "محمّد ناصر أنموذجا"

Receiving the Emotional Discourse in Modern Algerian Poetry and Crystallizing it in the Critical Algerian Writings. Mohamed Nacer, as a Model.

* ط.د. أمال طرفاية[1]، أ.د. يحيى حاج امحمد[2]

Tarfaya Amel[1] Pr. Yahia Hadj Mahammad[2]

مخبر التراث الثقافي واللغوي والأدبي بالجنوب الجزائري

جامعة غرداية (الجزائر).

University of Ghardaïa / Algeria

tarfaya.amel@univ-ghardaia.dz[1] hadjmahammed.yahia@univ-ghardaia.dz[2]

تاريخ الإرسال:2020/11/09	تاريخ القبول:2021/01/27	تاريخ النشر : 2021/12/25

ملخص البحث

تهدف هذه الورقة البحثية تسليط الضوء على الاتجاه الوجداني في الشعر الجزائري الحديث لدى الناقد الجزائري محمّد صالح ناصر حيث سنلتمس آراءه النقدية من خلال دراسته لمفهوم الشعر الرومانسي والتشكيل الموسيقي واللغة الشعرية وذلك من خلال نقده لنماذج شعرية جزائرية.

ومن هنا تروم هذه الورقة البحثية إلى السعي وراء الانطلاق من الأنا وصولا إلى الآخر وذلك من خلال الوقوف على جهود الناقد محمّد ناصر النقدية حول الاتجاه الرومانسي في الجزائر مستنطقين بذلك أحد أصوات النقد الجزائري والمتمثلة في الناقد محمّد ناصر ورؤاه النقدية حول الاتجاه الوجداني.

الكلمات المفتاحية : محمّد ناصر – الشعر الجزائري الحديث– الاتجاه الوجداني– التجديد– النقد.

Abstract :

This research paper aims to shed light on the sentimental trend in modern Algerian poetry of the Algerian critic Mohamed Salah Nacer, where we will seek his critical opinions through his study of the concept of romantic poetry, musical composition and poetic language through his critique of Algerian poetic models.

From here, this research paper aims to seek a departure from the ego to the other, by examining the critical efforts of the critic Mohamed Nacer on the romantic trend in Algeria, highlighting one of the voices of the Algerian criticism represented by the critic Mohamed Nacer and his critical views on the emotional direction.

* أمال طرفاية؛ tarfaya.amel@univ-ghardaia.dz

Key words: Mohamed Nacer - modern Algerian poetry - sentimental trend innovation - criticism .

مقدمة

ظهرت عدة اتجاهات أدبية ونقدية للشعر في الجزائر خلال العصر الحديث تسعى إلى إثبات كيانها من خلال وجهات نظرها المسبوقة بحجج وبراهين لتدافع عن آرائها فمنهم من ولج عالم التغير والتجدد والبحث عن الجديد وهذا ما يطلق عليه بالاتجاه الرومانسي الذي سعى إلى تجاوز النموذج القديم والقطيعة مع الماضي بكل طقوسه ومعانيه وذلك من أجل مجاراة الجديد. وقد كان لناقدنا "محمّد ناصر" نصيبًا للحديث عنها، فقد حاول توضيحها ومناقشتها بلغة أدبية نقدية في مؤلفاته النقدية وسنسعى لإبراز أهم أرائه النقدية حول الشعر الرومانسي ومدى استيعابه لهذا التيار الشعري الحديث.

أولا: الاتجاه الوجداني وفن الشعر

ظهر تيار جديد أتقن فيه أدباءه دور المجددين ودعوا فيه إلى التغير والتجدد في ثنايا القصيدة العربية، وهو ما يطلق عليه التيار الرومانسي الذي جاء مناهضا للاتجاه الكلاسيكي ومناقضا للمبادئ التي دعت إليها الكلاسيكية وإذا تأملنا ملامح الاتجاه الرومانسي فإننا نلاحظها «تتراوح بين هجر الأساليب العربية أو بمعنى آخر تجاوزها وإهمالها ثم الثورة على كل ما هو عربي قديم وكذا الاقتداء بالأدب الغربي وخرق أدائه والاندفاع الشبه الكامل على الأجنبي الذي يركز على المعنى والخيال والعاطفة»[1]، وكذا «الإبداع والتحرر من قيود وانشغال العرب الرومانسيين بالخيال، ومهاجمة المقلدين والاهتمام بالطبيعة، ويدعون إلى التحرر الفني والطلاقة البيانية، ورفض المفهوم القديم للشعر بأنه الكلام الموزون المقفى ورأوا أن الشعر (وجدان)، (عاطفة)، أو(تعبير عن رؤية)».[2]

انطلاقا من هذا تبدو الرومانسية تمردا وثورة على الموروث القديم، وترفض اتباع السائد المتعارف عليه، فهي تسعى وراء الإبداع ومسايرة العصور. وقد ظهر هذا الاتجاه في القطر الجزائري ولكنه لم يستخدم الدارسون الجزائريون لفظة الرومانسي بل استخدموا لفظة الوجداني والناقد يوضح ذلك بقوله: «ينبغي ألا نتصور أنه قد وجدت في الشعر الجزائري مدرسة أو مذهب رومانسي بالمفهوم الدقيق للكلمة، فإن الرومانسية كما عرفتها أوروبا كانت فلسفة متكاملة في الحياة، والمجتمع، والدين، وغيرها بينما ظلت في الجزائر وفي سائر الوطن العربي مجرد اتجاه لاختلاف العوامل، لذا فإننا أثرنا استخدام كلمة الاتجاه الوجداني».[3]

ثانيا: ماهية الشعر من المنظور الرومانسي

يقصد بالشعر الرومانسي «التحرر في المضمون والرؤية والموقف من جهة، وبين التحرر في شكل اللغة، والموسيقى، والخيال من جهة أخرى»[4]، فهذا الاتجاه «يرى بأن الشعر يجب أن يكون تعبيرا صادقا عن إحساس الإنسان وعواطفه، ولا يرى عيبا في أن يعبر الشاعر عن آلامه الذاتية إن كان صدق الإحساس وعمق الانفعال هو الذي يدفعه إلى ذلك»[5]، وقد أبرز لنا الناقد أن البداية الفعلية لظهور هذا الاتجاه كان مع الناقد الجزائري "رمضان حمود"، حيث يعد الصوت الوحيد المتميز الذي نادى بهذا الاتجاه بآرائه ونظرياته في تلك الفترة، ومردّ ذلك سيطرة الجو المحافظ التقليدي. وبهذا فالناقد اعتبر "رمضان حمود" «رائدا من رواد هذا الاتجاه في الشعر الجزائري الحديث»[6]، حيث رأى من خلال استقرائه لآراء الناقد الجزائري "رمضان حمود" «أنه يسير في الاتجاه الذي سار فيه الشعراء والنقاد الرومانسيون في أوروبا، ولاسيما في فرنسا»[7]. وقد تطرق ناصر إلى مجموعة من الأحكام النقدية التي أطلقها "رمضان حمود" على الشاعر (أحمد شوقي) حيث حكم على شعره بأنه تقليدي إذ أنه «لم يأت بالجديد لم يعرف من قبل، أو من طريقة ابتكرها من عنده، أو اخترع [8] أسلوبا يلاءم العصر، وأكثر شعره أقرب إلى العهد القديم منه إلى القرن العشرين».[9]

وذلك لأن «اهتماماته الشعرية ظلت مقتصرة على الموضوعات التقليدية من مدح، ورثاء، ووصف للقصور والمراقص، وافتخار مما سبق، ومعارضة القدماء»[10]، وكان هذا النقد في مجمله نقدا يوافق ما قاله العقاد خلال نقده لشوقي قائلا: «أما تقليده فأظهره تكرار المألوف من القوالب اللفظية والمعاني، وأيسره على المقلد الاقتباس والسرقة، وأعز أبيات هذه المرثاة على المعجبين بها مسروقة مطروقة»[11]. فمفهوم الشعر عند "رمضان حمود" يرفض تلك المعاني القديمة والألفاظ الشائعة المتداولة بل يرى أن الشعر يجب أن يواكب صيحات وموجات التجديد حيث «دعا الشعراء إلى نبذ لغة امرئ القيس، والمهلهل وطرفة الجاهليين، وانتقد الشعراء الذين يستخدمون لغة تلجأ إلى مطارق القواميس في زمن شعاره»[12].

من خلال هذا المفهوم الرومانسي للشعر عند "رمضان حمود" يظهر لنا جليا تأثره بآراء الرومانسيين العرب من أمثال جماعة الديوان وكذا النقاد الغربيين.

استنادا لما سبق فالرومانسي في الجزائر يهدف إلى التخلي عن توظيف مصطلحات ومعاني القدماء، ويدعو إلى التعبير عن الذات الإنسانية ومشاعرها مستوحيا أفكاره من عناصر الطبيعة الخلابة التي تؤثر في نفسية الأديب ولكن نرى بأن الرومانسية في الجزائر تنحاز إلى تقليد معاني وأفكار المشرق أو هي تبعية

للحضارة الغربية وهنا يقع نفس الإشكال الذي أعيب على الاتجاه التقليدي المحافظ فإن كان هذا الأخير قد أعيب عليه اتباع الأسلاف والرجوع إلى الماضي وتقليدهم، فإن دعاة الرومانسية قد قلدوا المشرق والحضارة الغربية تقليدا كاملا دون إضافة أو تصحيح وابتعدوا عن التراث العربي الأصيل وهذا برأينا فيه نوع من الخطأ نحن لسنا ضد الانفتاح على الآخر، أو الاطلاع عليه ولكن تبقى التيارات الغربية والعربية إحدى بواكير انتعاش الفكر العربي الجزائري، ولكن يجب أن تكون الصلة بين هذه الآداب والأدب والنقد الجزائري صلة تفاعل وتمازج، وأخذ وعطاء لا صلة تبعية مطلقة.

ثالثا: سمات الاتجاه الوجداني في الجزائر

أ- الصدق الفني:

تعد العاطفة وصدق المشاعر وقدرة الشاعر على رسم صورة شعرية صادقة إحدى خصائص الاتجاه الرومانسي وهذا ما قاله الناقد في مقدمة كتابه (الشعر الجزائري من الرومانسية إلى الثورية) «إن هذا الاتجاه يمثل الصدق الفني، الذي هو شرط أساسي للإبداع الشعري، أصدق تمثيل لما فيه من عفوية، وتلقائية، ونزوع ذاتي داخلي إلى قول الشعر...»[13]. وهكذا نجد (الصدق الفني) عند الناقد هو منبع ومصدر التجربة الشعرية.

قد ذكر "محمّد ناصر" آراء الناقد "رمضان حمود" حول هذه الخاصية في الشعر الرومانسي الذي «الصدق الفني هو أساس نجاح التجربة الفنية»[14]، وقد شبه الناقد "رمضان حمود " الشاعر بالرسام حيث يقول: «فكما أن الرسام لا ينجح في فنه إلا إذا تزود بطاقة حية من الشعور، كذلك لا طاقة للشاعر عن امتلاك العقول، والأخذ بأزمنة النفوس إلا إذا أجاد تصوير تلك العاطفة»[15]، فـ"رمضان حمود" جعل الصدق الفني في التجربة الأدبية إحدى شروط نجاحها إذا ما احتوت على إحساس قوي صادق وهذا ما وضحه "محمّد ناصر" عندما أقر بأن "رمضان حمود" اشترط صدق العاطفة وجعلها «أول عنصر في العمل الشعري يتوقف عليه نجاح الشعر أو إخفاقه»[16]، وهذا الرأي قد دعا إليه العقاد الذي رأى أن «الإحساس القوي بجوهر الأشياء والنفاذ إلى صميمها إحدى العوامل التي تميز شاعر عن غيره حيث أن صدق الصورة الفنية ونقلها بإحساس صادق قوي مؤثر لا يتأتى إلا لمن كان مرهف الحس واسع الخيال»[17].

ب – التعبير عن الذات:

تعد سمة الذاتية من السمات الغالبة عند الشعراء الوجدانيون ذلك لأن الرومانسية غرضها الوحيد هو الحقيقة الفردية أي أسرار طبيعة الكاتب الخاصة، إن أول واجبات الكاتب هو أن يكوّن نفسه بكل ما في

هذه الكلمة من معنى. وهو ما عبر عنه فيكتور هيجو (Victor Marie Hugo) بقوله: «على الشاعر أن ينهل عبقريته من روحه وقلبه»[18]، وقد رأى الناقد أن الشعراء الرومانسيون «طغت عليهم حالة من القلق وعدم توازن القوى النفسية وقد دفعهم شعورهم بأنفسهم إلى عدم الرضا بما هو موجود والتطلع أبدا لما هو أفضل، وهذا الأخير هو في غالب الحالات مثالي أو خيالي»[19]. فقد كانت نزعة البحث عن الذات، وتلمس الطريق، والتطلع إلى غد أفضل، من أبرز مميزات الشعر الجزائري في مرحلة العشرينيات وبداية الثلاثينيات وهذه نتيجة حتمية لما رأته الذات الجزائرية من واقع مرير تريد تغييره إلى الأفضل فكانت حناجر الشعراء الرومانسيون تعبر عن ذواتهم الأليمة والحزينة آنذاك.

ج – **الطبيعة:**

سئم الشاعر الرومانسي واقعه المرير فأراد أن يهرب إلى الطبيعة ويحاول التفتيش عن واقع أفضل فأصبحت الطبيعة لها وقعها الخاص في نفوس الرومانسيون فقد «كان مفهوم الشعر عندهم تعبير عن النفس من جهة، وتعبير عن الطبيعة من جهة أخرى»[20]، وقد استعان الشعراء الجزائريون مثل غيرهم من الشعراء «بالطبيعة للهروب من واقعهم بالحنين إلى الماضي المشرق وذكريات الطفولة البريئة، ولجأوا إلى أحضان الطبيعة لجوء المتعب من أدران الحياة والمجتمع»[21]. فعناصر الطبيعة الخلابة وشاخصة وجد فيها الشعراء الرومانسيون ملاذهم فيها فأصبحت مصدر إلهامهم بما تحتويه من هدوء واستقرار وتأمل ومشاهد خلابة تجيد قرائهم الشعرية.

ولعل طبيعة أرض الجزائر لا تقل سحرا ولا جمالا عن غيرها فقد تغنى بها الكثير من الشعراء الرومانسيين الجزائريين واصفين عناصرها من ليل وبحر وشتاء وصيف وغيرها وقد ذكر الناقد العديد من الشعراء الذين تغنوا بالطبيعة من بينهم "عبد الله شريط" و"أحمد سحنون" "عبد القادر السائحي" وغيرهم وسآخذ نموذجين فقط لكل من "عبد الله شريط" الذي وصف الصيف في قصيدة مطولة وهذا مقطع منها يقول فيه.

« هُوَ ذَا الصَّيْفُ يَا فُؤَادِي يَنْسَابُ *** بِجَنْبِي مُفْعَمَا بِاللَّـــــــــــــهِيبِ
قَدْ تَوَلَى عَهْدُ الرَبِيعِ الذِّي شَـــــا *** خَ سراعا ومـــــــال نَحْوَ الغُرُوب
أَيُّهَا اللَّفْحُ سَوْفَ تَمْتَصُ مَا فِي القَلْ *** ب، مِن مَسْحَةِ الشَّبَابِ الرَّطِيبِ
أَيُّها ذَا الصَّيْفُ المِسربل غَمّـــــــا *** أَرِق أنت فِي جُفُـــــون اللَيَالِي»[22]

إن القارئ لهذه القصيدة يحس بمدى الحزن والكآبة التي يعيشها الشاعر من خلال تصويره لشعوره وإحساسه وهو يعيش فصل الصيف الذي يمتاز بحرارته الشديدة وهذه المقطوعة «وكأنها قطعة من وجود الشاعر نفسه»[23]، كما نجد "أحمد سحنون" الذي يصف البحر قائلا:

« فَكَأَنَّ مَوْجَك، وَهُوَ يَعْثر بِالصُخُورِ إِذَ اصطدم

دَمَع جَرَى مِن مَوْجِع فَقَد التَصَبُّر، فَانْسَجَم.

يَا بَحْرُ مَا هَذِي الشَكَاةُ؟ أَلَسْتَ تُوصَفُ بِالعِظَمْ؟»[24]

فالشاعر هنا يسقط حالته النفسية على البحر ويخاطبه متسائلا عما ألم به من مصائب ويحاوره محاورة الصديق لصديقه. فالطبيعة بهذا التصور تعد من أكثر خصائص الرومانسية استقطابا للشعراء لأنه يصور من خلالها ما يوجد بعقله وقلبه ولكي ينسى واقعه ويخفف من آلامه ومآسيه.

رابعا: وظيفة الشعر الرومانسي

من القضايا النقدية التي تناولها النقد الرومانسي وظيفة الشعر، إذ بحث العديد من النقاد عن دور الأدب الرومانسي، من بينهم الناقد "رمضان حمود" الذي يرى أن الشاعر هو الذي« يتحمل دور الريادة في الحياة والمجتمع في المجال السياسي والديني والاجتماعي وعليه أن يقاوم الاستبداد بلسان حاد لا يرده عن ذلك اضطهاد أو قوة أو جبروت»[25]. يحمل الناقد "رمضان حمود "الشاعر مهمة الحفاظ على المجتمع فيكون الشاعر لسان حال المجتمع ليوصله إلى القمة والدرجات العليا دون خوف أو رهبة ولا تقف مسؤولية الشاعر عند هذا الحد عند "رمضان حمود" بل أولى للشاعر أن يمعن النظر لا في الواقع الحاضر بل النظر للمستقبل وهذا ما يوضحه قائلا: «إن دور الشاعر الريادي لا يقف في حدود النظر إلى الواقع، والتفاعل مع الحاضر فحسب، وإنما دوره أن ينظر إلى مستقبل بلده، ومستقبل شعبه ،وأن يهيئ التربة الصالحة للخلف»[26]. فالشاعر يحمل دور الرسام الذي يرسم الطريق السوي لأبناء وطنه وذلك عن طريق لغة عصرية راقية تقرع النفس والقلب معا.

ودور الشاعر أيضا يتمثل في ترقية الذوق و«تهذيب النفوس، والضمائر والأذواق ومنحها دورا إيجابيا في الرفع من قيمة الإنسان وفي النزوع إلى الحرية»[27].

خامسا: التشكيل الإيقاعي في الشعر الوجداني

إذا كانت الموسيقى في الشعر التقليدي ظلت محافظة على كيانها القديم وسارت على نهج القصيدة العمودية القديمة الصارمة في محافظتها على العروض الخليلي فإن صورة الموسيقى تختلف في الشعر

الرومانسي لأنها حاولت كسر الروتين الموسيقى بتجاوز القديم ومراعاة التجديد فقد ظهر عند جيل الأربعينيات والخمسينيات من الشعراء الجزائريين ميل واضح نحو الخروج عن النظم الرتيب الذي التزم به جيل الإحياء وقد استعان "محمّد ناصر" بجملة من الشعراء الجزائريين لكي يبرز لنا رؤيته النقدية لموسيقى الشعر لدى الرومانسيين وقد ركز ناقدنا على الشاعر "رمضان حمود" الذي يعد رائد التجديد في الجزائر خلال تلك الفترة حيث لجأ "رمضان حمود" إلى« المزج في تجربة واحدة بين الشعر المنثور الخالي من الوزن المحافظ على القافية، وبين المحافظة على الوزن والقافية المتراوحة وهي محاولة تتسم بالتجريب والبحث عن إطار موسيقي غير الإطار التقليدي الصارم [28]وخير دليل على هذا المزج قصيدة قلبي لـ"رمضان حمود" التي يقول فيها:

«أَنْتَ يَا قَلْبِي فَرِيدٌ فِي الأَلَمِ وَالأَحْزَانِ
ونَصِيبُكَ مِنَّ الدُّنْيَا الخَيْبَةُ وَالحِرْمَان
أَنْتَ يَا قَلْبِي تَشْكُو هُمُومًا كِبَارًا وَغَيْرَ كِبَار
اِرْفَع صَوتَك إلى السَّمَاءِ مَرَة بَعْدَ مَرَة
وَقُلْ اللهم إنَّ الحَيَاة مُرَّة»... [29]

ثم يواصل قوله:

«وَيْلاَهُ !مِن هَمٍ يُذِيبُ جَوَانِحِي *** فَكَأَنَّمَا فِي القَلْبِ جُـذْوَة نَار
نَفْسِي مُعَذَبَة بِهِمَةِ شَـــــــاعِرٍ *** دَمْعِي عَلَى رَغْمِ التَجَلُدِ جَارٍ
حَظِي عَلى مَتْنِ الْنـوَائِب رَاكِبٌ *** تَمْشِي بِه لِمَحَطَة الأَكْدَار» [30]

نلاحظ أن هذه القصيدة في بدايتها قد نظمت على شكل مغاير للشكل الموسيقي القديم حيث كان كل مقطع فيها ينتهي بقافية مختلفة كـ (النون، والراء والتاء) ولكن الأبيات الموالية نظمها الشاعر على شكل أبيات موزونة مقفاة أي حافظ فيها على قافية واحدة والتي تمثلت في حرف(الراء).وهناك نماذج كثيرة لرمضان حمود اتبع فيها التنويع في القوافي والأوزان .

سادسا : اللغة الشعرية

الخطاب الشعري يمثل حركة اللغة في صناعة الوعي، وطرائقها في تشكيل أنماط الفكر وما تحتويه من طاقات في توجيه الحياة مما يؤدي بنا إلى اعتبار الشعر متحفا للغة، نرى فيه جمالياتها وأبعادها الدلالية فهي تحتضن الكون وتعمر فضاءاته المعرفية والفنية وتقرأ ماضيه ومستقبله [31]

من هذا المنظور تصبح اللغة الشعرية عالم يختلف عن باقي لغات الفنون الأدبية الأخرى، فهي تتجاوز المنطق العقلي والواقعي لتصل إلى عالم الخيال. ذلك لأنها تتمتع بلغة إيحائية لا تقف عند حدود مباشرة معروفة بل تسعى إلى استغلال طاقتها الانزياحية وكلماتها الدلالية لذلك يرى "محمد ناصر" أن« لغة الشعر استكشاف دائم لعالم الكلمة واستكشافا دائما للوجود عن طريق الكلمة والشاعر يتعامل مع ذاته، ومع الوجود من خلال اللغة ... » [32]

اللغة في الشعر الوجداني:

بدأت محاولات التجديد في لغة الشعر خلال فترة الأربعينيات والخمسينيات حين ظهر جيل يحاول التجديد في لغة المسرح الشعري من تصوير وإيحاء. فلم يعد الشاعر الجزائري الوجداني يقتصر على توصيل الأفكار إلى المتلقي وإنما زاد وعيه بعملية الإبداع الشعري فأخذ الشعر يمتص القوى الخيالية المبتكرة التي ولجها من الثقافات المختلفة، فأخذت صوره تتنوع وتعدد وبذلك ابتكرت لغة شعرية جديدة اخترقت حاجز النسق التقليدي وتجاوزت أساليب التعبير المستهلكة.

أ- اللغة التصويرية الايحائية

كان ظهور الاتجاه الوجداني في الشعر الجزائري الحديث أثر واضح في تطوير المعجم الشعري حيث أدخل مفاهيم ومفردات جديدة لم تكن مستخدمة من طرف الشعراء المحافظين فبتعد الوجدانيون عن الألفاظ السطحية المباشرة، حيث فضل عليها« الألفاظ والعبارات القادرة على إثراء تجربته الفنية الثرية بالإيحاء الفني والروحي والتي تستطيع أن تشيع حولها ظلا ونغما، وتضفي على القصيدة جوا أشبه ما يكون بذلك الجو الذي تضفيه اللوحة الزيتية الرائعة» [33]

ولكي يوضح لنا الناقد الفرق بين اللغة الإحيائية واللغة الوجدانية سوّق لنا نموذجين يعالجان نفس الموضوع أحدهما لمحمد العيد آل خليفة والآخر لعبد الله شريط خلال وصفها لليل:

يقول محمد العيد آل خليفة:

« يا ليل طلت جناحا *** متى ترينى صباحا
أرى الكرى صدّ عني *** بوجهه وأشاحا
أمسى عليا حراما *** من كان منه مباحا
قد ضقت بالهم ذرعا *** وما وجدت انشراحا
ملت فراشي نفسي *** واستوحشت منه ساحا» [34]

و في نفس الموضوع يقول عبد الله شريط:

«هكذا يمحّي الضياء من الأفق
و يخبو، كما خبت أحلامي
و يموت الشعاع في قبضة الصمت
وراء الجبال والآكام.
و أرى الليل قابضا بيديه
عنق الكون، بارد كالحمام
جاء كاليأس ساكنا يتمشى
مثقل الخطو في فؤادي الدامي
في حشاه البعيد يبتلع الدنيا
فتختفي في جوفه المترامي »[35]

لقد وضح الناقد الفرق بين اللغة الوجدانية واللغة التقليدية وهذا المخطط يبين ذلك:

قصيدة محمد العيد آل خليفة	قصيدة عبد الله شريط
⇩	⇩
– لغة تقريرية مسطحة	– تجسد أحاسيس الشاعر
– خلوها من الإيحاء النفسي والعاطفي	– تحمل طاقة جياشة من العواطف
– عدم إثارة المشاعر والأحاسيس	– تشيع حركة داخل الأبيات
– تعتمد التصوير والإيحاء	

ليصل الناقد أن اللغة والألفاظ لا تؤثر بالضرورة في المتلقي، بقدر ما تؤثر فيه تفجير طاقة اللغة ومخزوناتها الكامنة، لأن اللغة الجامدة لا تحرك نفسا ولا تثير المشاعر.

إدراج الناقد لهذا الفرق بين اللغتين يدل لا محالة أن الناقد من الذين آمنوا بالطاقة اللغوية للألفاظ وقوتها على زعزعة النفس والتأثير فيها، لتخرج اللغة من مجالها الضيق إلى مجال أوسع ملئ بالإيحاءات والدلالات الشعورية الجمالية الموحية.

فالشاعر الوجداني لم يعد يركض وراء تلك الألفاظ والكلمات التي تقرع الأذن بالقوة والضخامة بل سعى إلى إدراج قعقعة لفظية تطرب الآذان وتتجاوزها إلى القلب والوجدان هادئة حساسة زاخرة بمعاني ودلالات جمالية.

وقد عرف الوجدانيين بشجاعتهم الواضحة في استخدام علاقات جديدة بين المفردات اللغوية، تختلف عن العلاقات التقليدية المعروفة، حيث نقلوا الألفاظ من استعمالها المتداول المألوف إلى مجالات مختلفة بعيدة تماما، وذلك عن طريق الخيال الذي رسم عدة صور تختلف عن واقعها حيث «ينقلون صفات من مجال المرئيات إلى مجال المسموعات، أو من مجال الشم إلى مجال البصر »[36]؛ فالشاعر الوجداني تجاوز المجال المعروف في الكتب القديمة من تشبيه واستعارة وكناية ليستنطق مجاز الرمز والإيحاء والانزياح وبما أن الشعراء الرومانسيين يهدفون إلى اتساع اللغة وتعدد تعابيرها فقد كان المجاز إحدى طرق زيادة اللغة في التعبير وهذا ما أكده أدونيس حين قال أن اللغة وسيلة اكتشاف واستبطان هدفها إثارة النفس والدخول في الأعماق فهي تهامس لكي نصنع أنفسنا وكياننا فوراء كل حرف من حروفها مقطع دم خاص ودورة حياة خاصة فهي جوهرة تكمن في الدم لا في الجلد[37] وأي معنى أبلغ من هذه الكلمات الأدونيسية التي توضح أن اللغة الوجدانية قد خرقت الجلد لتغوص في الدماء أي خرقت المظهر الخارجي السطحي لتبحر في العالم الباطني والنفاذ إلى جوهره لتشيد معان جديدة.

وقد ذكر الناقد محمد ناصر العديد من الشعراء الجزائريين الذين يستخدمون هذا المجاز ولكن رأى أن الشاعر الجزائري مصطفى محمد الغماري من الشعراء الجزائريين الأكثر استخداما وتوظيفا لهذا المجاز، حيث رأى أن مجمل دواوينه تستهوي المجاز والخيال المجنح وهذا ما وضحه في قصيدته معاهد أحبابي من ديوانه أسرار الغربة للغماري والتي يقول فيها:

«أحبابي.. طالت بي شكاتي وغربتي
بدرب يدوس الليل خصلاته الغنا
كأن الظلام المر.. يحفر في دمي
سرابا.. وأوراق الأسى تثمر الحزنا
إلى الجراح السود.. تعصر مقلتي
ويسكر مني الليل.. يفني. وما يفنى؟
إلى فؤوس القهر.. تغتال موطنا ؟

يصيره الداء العصوف له سكنى » [38]

يرى الناقد أن الغماري توسع في استعمال المجاز اللغوي من خلال العلاقات التي أقامها بين ألفاظه مما مكنه من الابتعاد الكلي عن اللغة التقريرية المباشرة، معتمدا على لغة الإيحاء والرمز وتجسيد الأشياء من مجالها المادي إلى مجالها الحسي.

من هنا رأى الناقد أن الوجدانيين الجزائريين قد مثلوا ثورة على اللغة التقليدية المحافظة حيث تجاوزوا نظرة الشعراء الإصلاحيين للغة الشعرية الذين ضيقوا خناق اللغة وجعلوها حبيسة المجال الاجتماعي والتي قيدت من حرية الشاعر، وجعلته ينسى التعبير عن ذاته وإحساسه.

و**صفوة القول**: إن الاتجاه الرومانسي أو كما أطلق عليه" محمد ناصر" الوجداني كان يدعوا إلى الذاتية والفردية مشكلا ثورة عارمة على القديم ورؤية نقدية واضحة المعالم للشعراء الكلاسيكية وأدباءها تنكر عليهم محدودية الفضاء الذي يجولون فيه داعين إلى تحطيم السدود التي تحبس الشعر وتضيق من دائرته وبهذا فالشعراء الوجدانيين سعوا إلى نزع القداسة اللغوية التي حافظ عليها التقليديين متخذين في ذلك تطوير اللغة الشعرية وفق حالات العصر وتغيره .فبفضل الشعراء الوجدانيين تطور المعجم الشعري، فبعد أن كان يدور في قوقعة الموضوعات السلفية والإصلاحية استطاع تجاوز ذلك بإدراج الموضوعات العاطفية الذاتية وبإدخال ألفاظ جديدة مستمدة من الواقع المعاش، أو عن طريق الذات وعناصر الطبيعة الخلابة، ذلك لأن اللغة الوجدانية لا تحكمها حدود التقاليد ولا الأعراف ولا قيود الماضي بل تحكمها التجربة الشعورية فقط. وهذا يدل حقيقة أن البيئة الأدبية في الجزائر آنذاك بدأت تنفتح على تجارب أدبية مختلفة أسهمت في تطور اللغة نتيجة احتكاك الشعراء بثقافات مختلفة واطلاعهم على نماذج شرقية وغربية أفادت حناجرهم الشعرية شكلا ومضمونا.

هوامش:

[1]– ينظر : حنا الفاخوري، الجامع في تاريخ الأدب العربي، دار الجيل، بيروت، لبنان، (دط)، (دت)، ص:44.

[2]– ينظر : عباس بن يحي، مسار الشعر العربي الحديث والمعاصر، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (دط)، (دت)، ص : 98-99

[3]– محمد ناصر، الشعر الجزائري الحديث اتجاهاته وخصائصه الفنية، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1999، ص : 40.

[4] – المرجع السابق، ص: 125 .

[5]- محمد ناصر، مفدي زكرياء شاعر النضال والثورة، المطبعة العربية، غرداية، (دط)، (دت)، ص : 16 .

[6]- المرجع السابق، ص 125 :.

[7]- المرجع نفسه، ص : 126

[8]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[9]- المرجع نفسه، ص : 127.

[10]- عباس محمود العقاد، إبراهيم عبد القادر المازني، الديوان، دار الشعب، القاهرة، مصر، ط4، 1997، ص : 148.

[11]- المرجع السابق، ص : 131.

[12] - المرجع نفسه، ص : 132.

[13]- محمد ناصر، الشعر الجزائري من الرومانسية إلى الثورية (1925-1962)، وزارة الثقافة، الجزائر، (دط)، 2003، ص:05.

[14] - المرجع السابق ص: 127.

[15]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[16]- المرجع نفسه، ص129 :.

[17]- أمال طرفاية، الأصول المعرفية لنقد جماعة الديوان، كتاب الديوان أنموذجا، دار الآفاق العربية، القاهرة، مصر، ط1، 2017، ص : 46.

[18]- المرجع السابق، ص: 85.

[19]- محمد ناصر، الشعر الجزائري من الرومانسية إلى الثورية، (1925-1962)، ص: 13.

[20]- مصطفى عبد الشافعي، شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي، دار الوفاء، ط1، 2006، ص :86.

[21]- محمد ناصر، الشعر الجزائري الحديث، ص: 56 .

[22]- المرجع نفسه، ص: 511.

[23]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[24]- محمد ناصر، الشعر الجزائري من الرومانسية إلى الثورية، ص: 60

[25]- المرجع السابق، ص: 130.

[26]- المرجع نفسه، ص: 133.

[27]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[28]- محمد ناصر، الشعر الجزائري الحديث، ص: 201.

[29]- محمد ناصر، حمود رمضان الشاعر الثائر، المطبعة العربية، غرداية، ط1، 1978، ص: 160.

[30]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[31]- صلاح فضل، حوارات الفكر الأدبي، آفاق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2006، ص: 41.

[32]– محمد ناصر، الشعر الجزائري الحديث، ص: 276 .

[33]– المرجع نفسه، ص315 :

[34]– محمد العيد آل خليفة، الديوان، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (دط)،2010، ص: 45.

[35]– عبد الله شريط، الرماد، المطبعة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، (دط)، 2009، ص: 73.

[36]– محمد ناصر، الشعر الجزائري الحديث، ص :327.

[37]– ينظر : أدونيس، مقدمة في الشعر العربي، دار الساقي، بيروت، لبنان، (دط)، 2009، ص: 80.

[38]– مصطفى محمد الغماري، أسرار الغربة، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 1982، ص: 91.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 594 - 208 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

انسجام الخطاب في قصيدة " قف ورتل سورة النسف على رأس الوثن " لأحمد مطر

The coherence of discour in the Poem « kif wa ratil sourat enasf ala Ras el wathen » by Ahmed Matar

د. عبد الحق سوداني*
Abdehak SOUDANI
جامعة الشاذلي بن جديد الطارف– لطارف
enst.soudani@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2020/11/09	تاريخ القبول: 2021/06/05	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

تناولت في هذا البحث دراسة قصيدة " قف ورتل سورة النسف على رأس الوثن " لأحمد مطر من منظور اللسانيات النصية بهدف البحث عن الملامح النصية فيها، والتي تجعل من النص يتسم بسمات الاتساق والانسجام والتناص والمقبولية والإعلام.

فالقصيدة تشتمل على سمة النصية من خلال العناصر اللغوية وغير اللغوية لذا يمكننا طرح الإشكالية التالية: كيف تجلت ملامح النصية في *قصيدة* " قف ورتل سورة النسف على رأس الوثن" لأحمد مطر؟.

القصيدة تتسم بالترابط النصي عبر الأدوات اللغوية وموادها المختلفة كالإحالة بكل أنواعها والتكرار والتضام، كما أن القصيدة ذات بنية كلية متماسكة وذلك عبر الآليات الدلالية والتداولية المختلفة والتي تعمل التماسك النصي

كلمات مفاتيح: النص، الاتساق، الانسجام، النصية

Abstract :

This present study deals with the poem KIF WA RATIL SOURAT ENASF ALA RAS ELWATHEN by Ahmed MATAR from a linguistic textual vision in order to search for the textual features, which add the characteristics of cohesion, coherence, intertextuality, acceptance, and communication.

This poem includes the textual feature through the linguistic and non-linguistic. Therefore, it is possible for us to formulate the following question: how do the textual features show up in the poem afore mentioned?

The poem shows textual link via the linguistic tools and their different as reference, repetition, and so on. It is also evident that the poem has a solid structure, and that through the different mechanisms of semantics and pragmatics.

Keywords: text, cohesion, coherence, textuality

* عبد الحق سوداني. enst.soudani@gmail.com²

تمهيد:

انتقلت دراسة النصوص في العقود الأخيرة من المناهج السياقية (الاجتماعية، النفسية، التاريخية) إلى المقاربات الداخلية لها، وخاصة بعد التطور الذي أحدثته اللسانيات فأصبح الاهتمام منصبا على العلائق النصية بكل مستوياتها اللغوية.

وظلت اللسانيات حبيسة دراسة الجملة لفترة طويلة باعتبارها أطول ظاهرة لغوية تم استكشافها علميا، إلا أن الأمر لم يبق عند هذا الحد فانفتحت اللسانيات على ما بعد الجملة بفضل استحداث الأدوات المعرفية والمنهجية، فكان النص هو المستهدف من المقاربة وأطلق عليها اللسانيات النصية.

واللسانيات النصية معرفة جديدة في إطار تجدد وتطور اللسانيات، وهي تشتمل على مجموعة من المفاهيم الكلية وإجراءات لغوية تطبيقية فعالة وموضوعية أرستها من معارف وعلوم مختلفة (علم اللغة، علم النفس، علم الاتصال،علم الاجتماع، التداولية ..) في إطار مقاربة تطبيقية للنصوص والخطابات.

وقد انتقيت قصيدة " قف ورتل سورة النسف على رأس الوثن " لأحمد مطر لدراستها، والتي جاءت في سياق مدونة كاملة مختارة من لافتاته المشهورة، محاولا إظهار أدوات الاتساق وآليات الانسجام التي جعلت منها بنية متماسكة.

1- **مفهوم الاتساق:** وهو مفهوم عام "يشير المصطلح إلى الأدوات الكلامية التي تسوس العلاقات المتبادلة بين التركيب الضمن جملية أو بين الجمل ولاسيما الاستبدالات التركيبية التي تحافظ على هوية المرجع، و يعد تماسك الجملة المتنقلة جزع مباشرا من التحليل النصي"[1]، فيكون النص مترابطا من أوله إلى آخره وذو بنية تركيبية واحدة يشكل وحدة دلالية ذات معنى، " فهو مفهوم دلالي يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النص والتي تحدده كنص"[2].

فالاتساق ذو طبيعة أفقية خطية تظهر على مستوى تتابع الكلمات والجمل ويتحقق من خلال أدوات الربط النحوية ووسائل لغوية ذات وظيفة مشتركة، ويكون الاتساق على المستوى التركيبي والمعجمي.

1-1- المستوى التركيبي

1-1-1- الإحالة: الإحالة بنية نصية متمكنة في النص والخطاب، وهي تدل على " أن العناصر المحيلة كيفما كان نوعها لا تكتفي بذاتها من حيث التأويل، إذ لابد من العودة إلى ما تشير إليه

من أجل تأويلها"[3]، فتحقق بذلك الإحالة وظيفتها التي تتمثل في عملية الربط بين الجمل والعبارات، بالإضافة إلى خلق المعنى والتأويل المناسبين لدلالات النص.

والإحالة نوعان :

*– "إحالة داخل النص : وهي إحالة على العناصر اللغوية الواردة في الملفوظ"[4].

وتشمل الإحالة الضمائر بكل أنواعها وأسماء الموصول والإشارة... وغيرها.

*– إحالة على ما هو خارج النص :" وهو إحالة عنصر لغوي إحالي على عنصر إشاري غير لغوي موجود في المقام الخارجي كأن يحيل ضمير المتكلم المفرد على ذات صاحبه المتكلم "[5]، فيبرز السياق الحالي من خلاله فيحدث الفهم والإفهام.

وقبل الغوص في إظهار العناصر الإحالية في قصيدة " قف ورتل سورة النسف على رأس الوثن " لابد أن نشير إلى :

أ– نشير في عملية المقاربة إلى الظواهر الإحالية وغيرها كنماذج.

ب– استعمال الرموز في عملية الوصف.

إحالة ضميرية قبلية ← إ ح ض قب.

إحالة ضميرية بعدية ← إح ض بع.

إحالة ضميرية خارجية ← إ ض خ

إحالة إشارية ← إح إشا.

الوصف:

ففي قصيدة " قف ورتل سورة النسف على رأس الوثن " تشكل الإحالة ملمحا نصيا قويا وذلك من خلال النموذج التالي:

رقم الجملة الشعرية	العنصر الاحالي	نوعه	العنصر المفترض
1	لا تهاجر	إ ح ض قب	قف(أنت)
2	حولك	إ ح ض قب	قف(أنت)
3	حولك	إ ح ض قب	أنت

4	لا تدع نفسك نواياك	إ ح ض قب إ ح ض قب إ ح ض قب	أنت أنت اأنت
5	نفسك نفسك	إ ح ض قب إ ح ض قب	أنت أنت
26	اخف ايمانك	إ ح ض قب إ ح ض قب	أنت أنت
34	امض لا تسل	إ ح ض قب "	أنت أنت
59 60 61	أنت لا تهاجر اركب	إ ح ض قب " "	أنت أنت أنت

يشكل العنصر الإحالي ظاهرة مطردة في قصيدة " قف ورتل سورة النسف على رأس الوثن"، بحيث أنها وردت في عشر أبيات فقط أكثر من سبع عشرة مرة، وهذا ما يمكنها أن تكون ذات وظيفة تركيبية ودلالية ومقامية، والربط بالإحالة الضميرية القبلية مرتبطة بالموضوع الرئيسي المتمثل في هجرة الإنسان العربي من واقعه البائس وهو المحال إليه، وأن الربط بالإحالة بين عناصر الجملة أو بين الجمل في مواضيع جزئية قد تم بحوالي مائتي حالة.

وقد أكثر الشاعر من العناصر الضميرية الإحالية الخاصة بالضمير أنت مثل: لا تهاجر، أنت، لا تقل، فلا تقرأ ولا تكتب ولا تحمل يراعا أو دفاتر، ابتعد عنه، اركب الناقة واشحن ألف طن.....

وقد ركز الشاعر على الإحالية الضميرية " أنت " من بداية القصيدة إلى آخرها، التي ترتبط بالموضوع الرئيسي، وهو الهجرة وواقع الإنسان العربي المتردي وإحساسه بالخوف وعدم الأمان على حياته وحريته وكرامته، حيث جعلت من المقاطع الشعرية متضافرة فيما بينها وأخرجت القصيدة في بنية دلالية متماسكة.

1-1-2- الاستبدال : يعرف هاليداي ورقية حسن الاستبدال على أنه "عملية تتم داخل النص، وهو يتم في المستوى النحوي والمعجمي بين كلمات وعبارات"[6]، وأنه تعويض عنصر في النص بين الوحدات النصية التركيبية والدلالية ومن ثم اتساق النص.

أما ملامح هذه الظاهرة اللغوية على مستوى نص " قف ورتل سورة النسف على رأس الوثن"، فيبدو واضحا، وسنوضح ذلك من خلال الجدول التالي :

عملية الاستبدال	العنصر المستبدل
أنت	مجنون – ساحر
أنت	ذاكر – شاعر

وظّف الشاعر في " قف ورتل سورة النسف على رأس الوثن" مجموعة من الكلمات المستبدلة عن الضمير "أنت"، حيث عوّض لفظ أنت بكلمات مثل : مجنون، ساحر، ذاكر، شاعر، ودلالة هذا التوظيف النوعي للضمير " أنت " الذي يبرز الوضعية الإنسانية السيئة التي يحياها الإنسان العربي، فهو متهم بالسحر والجنون كما أنه غير أهل للحياة الآدمية الجديرة بالإنسان، حتى غدت الهجرة مستحيلة بل وصعبة في ظل القهر المتفشي في أوطاننا، فكل هذه الاستبدالات ساهمت في اتساق النص وتماسكه الدلالي بحيث أن البنية الدلالية تكون بنية متماسكة.

1-1-3- **الوصل** : يعدُّ الوصل من وسائل الاتساق حيث أنه يحدد "الطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق بشكل منتظم"[7]، وهو يعمل على انتظام الخطاب من البداية إلى النهاية بحيث يسهم في بنائه وذلك حسب الوقائع الكلامية.

وقد وظّف الشاعر الكثير من أدوات الوصل وخاصة حرف الواو لما له من أهمية في التسلسل النصي للجمل، بحيث تكرر ذكره ثلاثة وعشرون مرة فساهم استعماله بفعالية في بناء عناصر الخطاب بناء متماسكا، ويظهر ذلك من خلال ربط الكلمات والمقاطع الشعرية بعضها ببعض مما أدى إلى تشكيل شبكة متحدة الأجزاء.

ويمكن توضيح ذلك من خلال النماذج الشعرية في قصيدة" قف ورتل سورة النسف على رأس الوثن" .

"تضرب الدف وتشدو
أنت مجنون وساحر"[8]

وكذلك:

"رقم الناقة معروف

وأوصافك في كل المخافر

وكلاب الريح تجري

ولدى الرمل أوامر".[9]

وقد ورد الربط بواسطة الفاء ست مرات موزعة بين مقاطع القصيدة لتشكل أحد أعمدة الربط النصي الأساسية ويمكن أن نورد أمثلة :

"خفف الوطء قليلا

فأديم الأرض من هذي العساكر".[10]

وكذلك:

"أنت أمي

فلا تقرأ ولا تكتب ولا تحمل يراعا أو دفاتر".[11]

وُظّف الوصل بشكل مكثف في قصيدة " قف ورتل سورة النسف على رأس الوثن" مما جعلها تنمو نموا بنائيا، فهو يعمل على ربط الكلمات والجمل مما يؤدي بها إلى الاتساق والتماسك اللغوي والدلالي.

1-1-4- **التوازي**: التوازي ظاهرة نصبة في الشكل والمعنى، و يحدد على أنه " ما تكافأت بنيته ومعناه تكافؤا كليا أو جزئيا[12]"، فيأخذ النص جمل شعرية متشابهة في البنية والمعنى أو مختلفة في المعنى، وإذا نظرنا إلى قصيدة " قف ورتل سورة النسف على رأس الوثن" نجد أن هناك ملمحا هاما من الجمل المتوازية، وهو عبارة عن جمل شعرية متتالية متشابهة كليا أو جزئيا تحقق نسقا تركيبيا على مستوى مساحة مهمة من القصيدة، و تشكل تماسكا شكليا ودلاليا.

وهذه بعض الأمثلة :

"كل من حولك غادر

كل ما حولك غادر"[13].

وكذلك:

"هذه الصحراء ما عادت أمينة

هذه الصحراء في صحرائها الكبرى سجينة
حولها ألف سفينة"[14].

وأيضا:

"لا تقل إنك ذاكر
لا تقل إنك شاعر"[15].

إن العناصر التي تملأ بها نفس البنية لا تخلو من علاقة صريحة أو ضمنية فيما بينها " كما قال جيفرسون ودوبو جراند حين إشارتهما إلى أن هناك تعالقا بين الأعمال التي تشدد بواسطة توازي الشكل "[17] ، فالأسماء هنا محيلة إلى الذات نفسها بالطريقة نفسها فالأسماء : ما عادت أمينة، سجينة، سفينة ذات دلالات عاطفية سلبية تحقق مسارا متسقا من المعاني بعدما أدت اتساقا شكليا، وكذلك أسماء ذاكر، شاعر تمثل حركة الوعي العربي الرافض لكل أشكال الاستبداد القائمة في الوطن العربي ، كما أن حرف الراء ينسجم مع الكلمات المقطعية في القصيدة " لا تهاجر".

1-2- المستوى المعجمي

1-2-1: التكرار: يعرّف التكرار على أنه " شكل من أشكال التماسك المعجمي التي تتطلب إعادة عنصر معجمي أو وجود مرادف له أو شبه مرادف"[16]، والتكرار قد يكون تاما أو ناقصا، وسنحاول دراسته في قصيدة " قف ورتل سورة النسف على رأس الوثن" باعتباره إحدى العناصر التي تسهم في تحقيق اتساق النص، وعليّ توضيح ذلك من خلال الجداول

التكرار التام	تكراره
لا تهاجر	4
كل من حولك غادر	2
غادر	2
الصحراء	3
حولك	2
الرمال	2
لا تقل	2
العار	2
الإيمان	2

النفس	4
لا تقل أنك	2

إن الناظر في القصيدة يرى أن التكرار يشكل ظاهرة لغوية تنم عن معجم الشاعر الشعري، بحيث أنه غطّى كل مساحة القصيدة من أولها إلى آخرها، وأنه مثل عاملا لغويا من عوامل تجسيد الاستمرارية في هذا النص كما ساهم في اتساقه وتلاحمه.

1-2-2: التضام : يعدّ التضام من وسائل التماسك النصي المعجمي ويعرف على أنه " توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظرا إلى ارتباطهما بحكم هذه العلاقة أو تلك "[17]، تلك العلاقة الحاكمة للتضام متنوعة فقد تتخذ شكل التضاد أو التنافر.

ويمكن توضيح هذه الظاهرة في الجدول التالي:

التضام
الضلال /الإيمان الجهر /الخفي

إن علاقة التضام المعجمية تساهم في اتساق النص، لما للألفاظ المتضادة من علائق دلالية ومعنوية تجعل من النص ينجذب نحو التماسك ودوران الدلالة نحو المعاني والمعاني المضادة، ولهذا تصنع هذه العلاقات تماسكا نصيا بدلالاتها المتناقضة على مبدأ "الضد يظهر حسنه الضد ".

1-2-3: المصاحبة المعجمية: و" تمثل الترابط المعتاد لكلمة ما في لغة ما بكلمات أخرى معينة في جمل تلك اللغة"[18]، وقد تمظهرت المصاحبة المعجمية في:

الأعداد: ألف، مليون ، خمسون، رقم.

العلم: يقرأ، يكتب، اليراع، الدفاتر، الكلمة، ذكر، شاعر.

الاستبداد: السجن، المخافر،العساكر، الاعتقال، الحبس، عميل، جاسوس، مقتول.

فهذه الكلمات المعجمية تشكل حقولا دلالية لمعاني متضامة في وحدات نصية مترابطة متسقة.

2- آليات الانسجام في القصيدة:

2-1- مفهوم الانسجام: هو خاصية دلالية للخطاب و" لا يتعلق بمستوى التحقق اللساني ولكنه يتعلق بالأحرى بتصور المتصورات التي تنظم العالم النصي بوصفه متتالية تتقدم نحو نهاية، يضمن

الانسجام التتابع والاندماج التدريجي للمعاني حول موضوع الكلام"[19]، و"يحيل الانسجام على خصائص النص والخطاب التي تضمن قابليته للتأويل"[20]، وأن من يحدد هده العلاقات الدلالية هو القارئ أو الملتقي، فهو ينتمي إلى مجال الفهم والتفسير الذي يضفيه القارئ على النص، وتحدد عناصر الانسجام في:

2-2-1: التغريض : يعدُّ العنوان وسيلة قوية للتغريض إذ يعرف على أنه : "نقطة بداية قول ما "[21]، ومن خلاله يستطيع القارئ أن يجد مفاتيح الموضوع، هذا الأخير الذي ينجذب نحو العنوان ومن هنا يكون التغريض " كإجراء خطابي يطور ويُنمّي به عنصر معين من الخطاب، وقد يكون هذا العنصر اسم شخص أو قضية أو حادثة، أما الطرق التي يتم بها التغريض فمتعددة منها: تكرير اسم الشخص واستعمال ضمير محيل إليه، تكرير جزء من اسمه"...الخ"[22].

ولننظر الآن كيف تم تغريض قصيدة " قف ورتل سورة النسف على رأس الوثن" ؟

إن أول ما نلاحظ هو أن العنوان نافذة على النص، باعتباره يختزل كل الدلالات النصية، كما أننا نجد موضوع الخطاب" معاناة الإنسان العربي في كرامته وحريته في ظل الاستبداد" معبرا عنه في العنوان من خلال الإشارة إلى وصف الشاعر بالوثن.

بالإضافة إلى ذلك فقد اتخذ التغريض شكل العلاقات الدلالية بين المقاطع النصية فيما بينها وعلاقتها بالعنوان، وعليه فإننا نحدد العلاقة كالتالي :

عنوان القصيدة	المقاطع	موضوع الخطاب
" قف ورتل سورة النسف على رأس الوثن	- المقطع الأول: لا تهاجر. - المقطع الثاني: أين تمضي؟. - المقطع الثالث: اخف إيمانك. - المقطع الرابع: امض - المقطع الخامس: ندموا من غير ضغط - المقطع السادس: سترى غارا فلا تمش - المقطع السابع: أنت مطلوب على كل المحاور	معاناة الإنسان العربي في كرامته وحريته في ظل الاستبداد

يتحقق الانسجام النصي من خلال عملية التغريض عن طريق العلاقة الدلالية العمودية بين العنوان وموضوع الخطاب عبر عناصر تماسك دلالية كالإحالة بالضمير " أنت" مع موضوع الخطاب " معاناة الإنسان العربي في كرامته وحريته في ظل الاستبداد" وذلك في كل مقطع مما جعل من التغريض آلية تماسكية نصية.

2-2-2: **موضوع الخطاب** :يعدُّ موضوع الخطاب آلية من آليات الانسجام النصي، إذ بفضله يتماسك النص تماسكا دلاليا، بحيث أن المواضيع الجزئية المشكلة للخطاب تتجمع وتنتظم لتؤدي في النتيجة إلى موضوع أساسي يدور حوله الخطاب.

وموضوع الخطاب ليس مجرد مركب اسمي بسيط وإنما هو قضية "تصدر بشأنها أو توضح دعوى معينة "[23]، والقضية تشتمل على مجموعة من الأفكار التي تنتظم ضمن أقوال، قد تكون هذه الأقوال كتابا آو مقالا أو قول.

والموضوع المعالج في الخطاب الشعري " قف ورتل سورة النسف على رأس الوثن" هي قضية الاستبداد وعلاقتها بالإنسان بكل جزئياتها، بحيث أن القصيدة تتألف من ثمانية وستين جملة شعرية موزعة على ستة مقاطع متفاوتة في عدد أبياتها، وكل مقطع يتضافر مع المقاطع الأخرى للقصيدة أفقيا وعموديا، وأن مقاطعه تتآزر فيما بينها لتشكل بنية كلية كبرى.

2-2-3: **التناص** : تهدف الدراسات المتصلة بالتعالق النصي إلى إبراز عدم اقتصار النص على حدث واحد، إذ تدخلت فيه مجموعة من الأصوات الناجمة عن تداخل النصوص ضمن الجنس الأدبي الواحد، فكل نص على حد تعبير بارت " تناص تمثل فيه نصوص أخرى على مستويات مختلفة وتحت أشكال لا تعتاص على الإدراك إلا قليلا سواء ما سلف من نصوص الثقافة وما حضر، فكأن كل نص هو نسيج جديد من شواهد معادة "[24]، و تنتظم فيه مجموعة من النصوص كان صداها قائما في النص الجديد، بحيث تشكل هذه النصوص نسيجا نصيا واحدا تتعالق بعضها مع بعض محدثة بناء متراصا.

ويبرز التداخل النصوصي في قصيدة " قف ورتل سورة النسف على رأس الوثن" لأحمد مطر فيما يلي:

قال أحمد مطر :

"لا تهاجر

كل من حولك غادر

كل ما حولك غادر"[25].

إن هذا المقطع الشعري يعد مفارقة مع النص التاريخي للهجرة، فإذا كانت الهجرة بالنسبة للنبي صلى الله عليه وسلم أمرا حيويا ومطلوبا فإنها بالنسبة للشاعر أمرا خطيرا و مذموما لأن الظروف غير ملائمة للحركة، فالناس والأشياء تقف حائلا أمام وصول المخاطب إلى أهدافه، أما النبي صلى الله عليه وسلم فكانت كل السياقات مناسبة للهجرة كالدليل والصاحب والبيئة المستقبلة والعون الإلهي.

"امض إن شئت وحيدا
لا تسل: أين الرجال
كل أصحابك رهن الاعتقال
فالذي نام بمأواك أجير متآمر
و رفيق الدرب جاسوس عميل للدوائر
وابن من نامت على جمر الرمال
في سبيل الله
كافر"[26].

إن هذا النص الشعري يتداخل مع النص القرآني تداخلا مفارقتيا فقوله تعالى "وإذ هما في الغار إذ قال لصاحبه لا تحزن إن الله معنا"[27]، فمخاطب الشاعر يهاجر وحيدا دون أصحاب لأنهم معتقلون في سجون الاستبداد، أما النبي(ص) فكان له صاحب أمين وصادق قادر على التضحية في سبيله، وفي جانب آخر إن أمين صاحب الشاعر الذي نام في فراشه متآمرا وعميلا، أما صاحب النبي الذي نام في بيته فقد كان أمينا ومضحيا في سبيله قصد التمويه وإعادة الأمانات إلى أهلها، وهنا كان النص الشعري يشكل ملمحا تناصيا مفارقا للنص القرآني ليكون نصا منسجما دلاليا عل سبيل التقابل.

فقصيدة " قف ورتل سورة النسف على رأس الوثن" من بدايتها إلى نهايتها تعد تناصا مع النص القرآني والنص التاريخي على سبيل المفارقة النصية التي تعمل عن طريق التضاد النصي محققة الانسجام.

1-2-4: **سياق الموقف** : يعدّ السياق مقوما أساسيا من مقومات فهم النص والخطاب، إذ به نستطيع أن نصل إلى الفهم المحتمل لهما فإذا قرئ النص بعيدا عن سياقه تكون القراءة غير صائبة، وفي هذا الصدد يقول فيرث :"لدى أهل المنطق نزعة إلى القول بأن للكلمات والأطروحات معنى في حد ذاتها يمكن بطريقة أو بأخرى تحديده بمعزل عن المشاركين في الخطاب والظروف والمناسبات التي وقع فيها

الحدث الكلامي. يبدو أنهم لا يرون في طرحهم أهمية الأخذ بعين الاعتبار دور المتكلمين والمستمعين، أما أنا فأقترح أنه لا يمكن الفصل فصلا تاما بين الأصوات المتكلمة وبين السياق الاجتماعي الذي تلعب فيه دورها، وبالتالي فإنه يجب النظر إلى كل النصوص في اللغات المنطوقة على أنها تحمل في طياتها مقومات القول، بحيث تحيل على مشاركين نموذجيين في سياق معمم "[28]، وإذا كان هذا الأمر ينبغي أن يكون شرطا لازما لكل النصوص والخطابات فإنه لزم بالنسبة للخطاب الشعري باعتباره حالة موقفية من العالم والأحداث، وبما أنه" فعل تواصلي يخضع لقانون العرض والطلب (سوق القراءة) فإنه لا محالة متوفر على سياق، وليكن داخليا أو خارجيا، وإن ليتش يقر بأن السياق المنشأ يعد بمعنى ما حجر الزاوية في عملية التأويل، ولا نستطيع أن نقول إننا نعرف أي شيء تدور القصيدة ما لم تحدد مؤشرات العالم الذي تصوره"[29].

وتتفق كثير من الدراسات المعنية بمسألة السياق على الاكتفاء بما هو ضروري لفهم الخطاب والإحاطة بظروف إنتاجه ليكون القاسم المشترك بينها جميعا، وخاصة المرسل والمرسل إليه والرسالة والزمان والمكان باعتبارها تمثل مقتضيات المقام.

ونستطيع أن نحدد عناصر السياق في قصيدة " قف ورتل سورة النسف على رأس الوثن":

أ – المرسل : يعرف المرسل على أنه " الذات المحورية في إنتاج الخطاب، لأنه هو الذي يتلفظ به من أجل التعبير عن مقاصد معينة، وبغرض تحقيق هدف فيه، ويجسد ذاته من خلال بناء خطابه "[30]، والشاعر أحمد مطر هو المتكلم بما يمثله من قامة شعرية وثقافية وحضارية، يعايش الآن حالة الانحطاط التي تحياها الأمة على كل المستويات السياسية والاجتماعية والحضارية، وما ترتب على ذلك من استبداد وتخلف اقتصادي وثقافي تتجرعه الأمة عبر كامل أجيالها، وخاصة أن الشاعر يرى بأم عينيه ما وصلت إليه الأمم الغربية من تقدم في مختلف المجالات مما أثر إيجابا على الإنسان الغربي، ويظهر ذلك جليا من خلال النقد الساخر لأوضاعنا في أشعاره ودواوينه.

ب– المرسل إليه: "هو الطرف الآخر الذي يوجه إليه المرسل خطابه عمدا...والمرسل إليه حاضر في ذهن المرسل عند إنتاج الخطاب، سواء كان حضورا عينيا أم استحضارا ذهنيا، وهذا الشخوص أو الاستحضار للمرسل إليه هو ما يهم في حركية الخطاب "31، والشاعر أحمد مطر يستهدف في خطابه الشعري تأثيريا وإقناعيا الإنسان العربي المثقف ولذي يعيش في أغلال الاستبداد

وأوضاع غير عادية تحبس أنفاسه وينتشر الظلم الاجتماعي مما يجعل الأوضاع غير ملائمة على التقدم المدني والحضاري.

ج– الرسالة : إن القصيدة باعتبارها " نص لغوي بعد استعماله هو وسيلة المتخاطبين في توصيل الغرض الإبلاغي من المخاطب إلى المخاطب ويتسم بأنه كتلة بنيوية واحدة متماسكة الأجزاء"[3234] ،وقصيدة " قف ورتل سورة النسف على رأس الوثن" تملك من المقومات اللغوية والدلالية والتداولية ما يجعلها رسالة حية تتوفر على إحداث عملية التواصل، وخاصة أنها تتناول موضوعا من المواضيع المعاصرة التي تهتم بالإنسان والحرية الكرامة الإنسانية .

الخاتمــة:

لقد أرست اللسانيات النصية مقاربة شاملة في تحليل الخطابات والنصوص وذلك باعتمادها أدوات إجرائية فعالة، مست كل المستويات اللغوية وغير اللغوية، للبحث عن اتساق النص من جهة وانسجامه من جهة أخرى.

ومن خلال مقاربتنا لقصيدة " قف ورتل سورة النسف على رأس الوثن" توصلنا إلى نتائج تطبيقية تتمثل في:

1– إن المقاربة اللسانية النصية تشتمل على مفاهيم أساسية تكون ضمنها مفاهيم إجرائية تحاول الغوص داخل النص لكشف أسراره كمفهوم الاتساق والانسجام .

2– تعد الإحالة عنصرا اتساقيا يساهم في اتساق النص مساهمة فعالة وظهر ذلك جليا في قصيدة " قف ورتل سورة النسف على رأس الوثن" من خلال تنوع العناصر الإحالية التي ترتبط بموضوع القصيدة.

3– يسهم عنصر الوصل "الواو" في عملية الربط النصي وذلك من خلال ربط الكلمات بعضها ببعض وربط أشطار القصيدة قصد بناءها بالمواد اللغوية الملائمة والتي تتساوق وموضوع القصيدة مما يؤدي إلى الاتساق النصي.

4– كما يعمل التكرار على الاتساق النصي في المستوى المعجمي في القصيدة وذلك من خلال إعادة الكلمات التي تدور في فلك الموضوع من تأكيد المعاني التي يريد الشاعر إيصالها، فكان التكرار عنصرا اتساقيا في القصيدة.

5– وعلى مستوى الاتساق هناك عناصر أخرى عملت على اتساق القصيدة كالتضام والتوازي والاستبدال، فهي ظواهر لغوية تعمل كل واحدة على الربط اللغوي النصي في تشكلات نصية متسقة.

6- يعد التغريض أحد عناصر الانسجام النصي في القصيدة فهو يربط بين العنوان وموضوع القصيدة وهذا الانسجام على مستوى الدلالة مما يؤدي إلى التماسك الدلالي.

7- أما التناص فهو ملمح ظاهر في القصيدة وذلك من خلال تناص القصيدة مع الهجرة النبوية مما أدى إلى حوار نصوصي بين الشعري والتاريخي فكون لنا وحدة نصية منسجمة.

8- كما يعد سياق الموقف من الأدوات المناسبة في قراءة النص الشعري تؤدي إلى التأويل المنسجم والمحتمل من خلال معرفة المرسل وهو الشاعر أحمد مطر والجمهور الذي يتوجه إليه الشاعر بالقصيدة، كل هذا يعمل على انسجام القصيدة.

ومازالت القصيدة تزخر بالمواد اللغوية المختلفة التي تعمل على الانسجام النصي فهي تحتاج إلى قراءات أخرى لتجلية هذه الظواهر النصية.

هوامش:

[1]- أوزولد ديكرو، جان ماري ستشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، تر منذر عياشي، المركز الثقافي، ط2، 2007، ص540.

[2]- محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي، ط2، 2007 ، المغرب، ص 15.

[3]- المرجع نفسه، ص17.

[4]- الأزهر الزناد، نسيج النص المركز الثقافي العربي، ط 1، 1993، المغرب، ص 118.

[5]- المرجع نفسه، ص 119.

[6]- محمد خطابي، لسانيات النص، ص 19.

[7]- المرجع نفسه، ص23

[8]- محفوظ كحوال، أروع قصائد أحمد مطر، دار نوميديا، ط1، الجزائر، ص96.

[9]- المصدر نفسه، ص 96.

[10]- المصدر نفسه، ص96.

[11]- المصدر نفسه، ص96.

[12]- محمد مفتاح، المفاهيم معالم، المركز الثقافي العربي، ط1، ،1999، الدار البيضاء، ص161.

[13]- محفوظ كحوال، أروع قصائد أحمد مطر، ص95.

[14]- المصدر نفسه، ص95.

[15]- المصدر نفسه، ص96.

[16]- المرجع نفسه، ص26.

[17]- المرجع نفسه، ص25.

[18]- محمد يونس علي، مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، دار الكتاب، ط1، 2004، ليبيا، ص30.

[19]- أوزولد ديكرو، جان ماري ستشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، تر منذر عياشي، المركز الثقافي، ط2، 2007، المغرب، ص541.

[20]- جاك موشلر، آن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، تر مج باحثين، المركز الوطني للترجمة، 2010، تونس، ص500.

[21]- محمد خطابي لسانيات النص، ص59

[22]- المرجع نفسه، ص59

[23]- يول وبراون، تحليل الخطاب، تر: لطفي الزليطي، منير التريكي، النشر العلمي والمطابع، السعودية، ص 87.

[24]- عبد الله الغذامي، الخطيئة والتكفير، المركز الثقافي العربي، ط6، 2006، بيروت، ص 234.

[25]- محفوظ كحوال، أروع قصائد أحمد مطر، ص95.

[26]- المصدر نفسه، ص96

[27]- سورة التوبة، ص40

[28]- يول وبراون، تحليل الخطاب، ص 46.

[29]- محمد خطابي، لسانيات، ص305

[30]- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، دار الكتاب الجديد، ط1، 2004، ليبيا، ص 48.

[31]- المرجع نفسه، ص48.

[32]- محمد محمد علي يونس، المعنى وظلال المعنى، دار المدار الإسلامي، ط2،2007، بيروت، ص157.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 609 - 622 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الشخصيات المرجعية في رواية حوبة ورحلة البحث عن المهدي المنتظر

The reference characters in the novel, Houba wa rihlet el bahth ani Al Mahdi Al montadhar

نبيلة عطية[1]*، نزيهةزاغز[2]

Nabila atia[1], naziha zaghez[2]

مخبر وحدة التكوين والبحث في نظريات القراءة ومناهجها

جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر)

Mohamed kheidre university of biskra

Na.atia@univ-biskra.dz[1] chahrazadal_ahmadi@yahoo.fr[2]

تاريخ الإرسال:2020/11/08	تاريخ القبول:2021/05/23	تاريخ النشر : 2021/12/25

ملخص البحث

يبنى النص الروائي على مجموعة من العناصر التي تُسهم إلى حد كبير في سيرورته واكتماله كالزمان والمكان والشخصية، هذه الأخيرة التي تعد مكونا أساسيا للنص الروائي و أصبحت محط اهتمام في الكثير من الدراسات الأدبية والنقدية الحديثة مثل النظريات السيميائية الحديثة التي اهتمت بهذا المكون السردي وعملت على تحليله.

لهذا ارتأينا أن تكون محور دراستنا في إحدى روايات الأديب عز الدين جلاوجي (حوبة ورحلة البحث عن المهدي المنتظر) هذه الرواية التي حفلت بالكثير من الشخصيات التي حملت في ثناياها تاريخ الجزائر العظيم إبان الاستعمار الفرنسي،لتكون إشكالية البحث مفادها:

ما الشخصية؟ وكيف تناولتها الدراسات الحديثة؟وكيف يمكننا دراسة شخصيات (حوبة ورحلة البحث عن المهدي المنتظر) وفق منهج فليب هامون

الكلمات المفتاح : شخصية، مرجعية، رواية، تاريخية، فليب هامون.

Abstract :

The narrative text is based on a series of elements, that contribute to a great extent to its process and completeness, such as time, place and character, the latter is an essential element of the narrative text, and has become a center for attention of many literary studies and modern critics, such as the modern semiotic theories, that have treated this narrative component and analyzed it. That's why we thought our study should focus on one of Azzeddine Jalawaji's (Houba wa rihlet el bahth ani Al Mahdi Al montadhar) novels, a novel with many characters, that brought

* نبيلة عطية na.atia@univ-biskra.dz

history of Greater Algeria during French colonialism. To be characters with multiple references, the author wanted to send us the story with all its coordinates. The novel is a great historical epic intertwined with history and imagination in which the novelist has worked on the convergence of the historical reference with the narrative imaginary to give it an innovative character.So the research problem is as follows:

What is the character? How did modern studies approach it? And how can we study the characters in (Houba warihlet el bahth ani El Mahdi Almontadhar), according to Philippe Hammon.

Keywords: character ,reference ,historical ,novel ,philip hammon

تمهيد:

تعد الشخصية من أهم العناصر وأبرزها في بناء النص الروائي،إذ أنها تعد همزة وصل ورابط بين باقي العناصر السردية، فهي تمثل العنصر المحوري والركيزة الأساسية للعمل الروائي حيث أنها تقوم بإنجاز الأفعال وتتفاعل مع باقي العناصر السردية فتسهم في بناء الحدث الذي لا يمكن أن يحبك دون شخصيات تضطلع بأداء الأدوار والشخصية هي عبارة عن«أحجار شطرنج استخدمها الكاتب في لعبته الفكرية – الفنية إنها لا تستطيع أن تتحرك أو تتنفس إلا وفقا لرعايته، هو الذي رسم لها قانونها الأخلاقي ويملي عليها التصرف ضمن مضمونها الخاص للخطأ والصواب»[1]

والشخصية لا يمكن أن تتكون إلا برعاية كاتبها الذي يُنجز لها إطارا معينا تكتمل فيه ويطوقها بمجموعة من القوانين التي تخضع لها فيكون اكتمالها وتحركها داخل العمل الفني بإشراف من الكاتب الذي يعتبر الراعي لها، فتكون بذلك جزء من عملية فكرية فنية لتقوم بالتعبير عن أفكاره ووجهات نظره من خلال أفعالها التي تعتبر رسالة يسعى لإيصالها أو هدفا يتطلع لتحقيقه.

وللتعمق في مفهوم الشخصية علينا الاقتراب من أهم الآراء النقدية التي تطرقت إليها من الناحيتين اللغوية والاصطلاحية.

أولا. مفهوم الشخصية

1- **لغة:** جاء في لسان العرب: شخص الشخص جماعة شخص الإنسان وغيره مذكر والجمع أشخاص وشخوص وشخاص...الشخص له جسم له ارتفاع وظهور، والمراد به إثبات الذات فاستعير لها لفظ الشخص»[2]

أما في المعجم الوسيط فقد جاء تعريفها بأنها«الصفات التي يتميز بها الشخص عن غيره ويقال فلان ذو شخصية قوية وذو صفات متميزة و إرادة وكيان مستقل»[3]

وفي معجم المصطلح السردي فهي«كائن موهوب بصفات بشرية وملتزم بأحداث بشرية ممثل متسم بصفات بشرية والشخصيات يمكن أن تكون مهمة أو أقل أهمية وفقا لأهمية النص، فعَالة حين تخضع للتغيير، مستقرة حينما لا يكون هناك تناقض في صفاتها وأفعالها،أ مضطربة وسطحية بسيطة لها بعد واحد فحسب، وسمات قليلة، ويمكن التنبؤ بسلوكها أو عميقة معقدة لها أبعاد عديدة»[4]

هكذا جاء مفهوم الشخصية من الناحية اللغوية، يدور حول صفات الإنسان لا تتعدى كونها مؤشرا يدل على الحالة التي يكون فيها الإنسان ضمن وضعية معينة، فيتم بذلك التنبؤ بحالة ذلك الشخص وفقا لبساطة الشخصية أو تعقيدها، لتكوِن لدينا انطباعا كاملا عن النص.

2.اصطلاحا:

يختلف مفهوم الشخصية في الاصطلاح من ناقد إلى آخر كل تناولها حسب مرجعياته الفكرية و مشاربه الثقافية ولكل دافعه الفكري في موقفه.

فالشخصية هي كلمة تقابلها في اللاتينية (personality) وهي مأخوذه من «(person) ومعناها القناع أي الوجه المستعار الذي يضعه الممثل على وجهه من أجل التنكر وعدم معرفته من قبل الآخرين ولكي يمثل دوره بالمطلوب في المسرحية فيما بعد»[5]

وهناك من النقاد من ينظر إلى الشخصية على أنها «الفرد كما يبدو للآخرين وليس ما هو عليه الفرد في الحقيقة، وهي بهذا ترتبط بالممثل نفسه أو الصفات التي تشير إلى المكانة والتقدير والأهمية الذاتية»[6]

أما السيميائيين فنجدهم يفرقون بين الشخص والشخصية، حيث ينظرون إلى الشخص على أنه«كائن حي له إحالة ودلالة في الواقع، أما الشخصية فهي ما يحمله الشخص من تخيل وتصور عن طبيعة الشخصية التي يناط بها دور من الأدوار في القصة»[7]

والشخصية عموما لا يمكن النظر إليها «من وجهة التحليل البنائي المعاصر على أنها بمثابة دليل(signifie)، وتكون الشخصية بمثابة دال من حيث أنها تتخذ عدة أسماء وصفات تلخص هويتها، أما الشخصية كمدلول فهي مجموع ما يقال عنها بواسطة جمل متفرقة في النص أو بواسطة تصريحاتها وأقوالها، وبالتالي لا تكتمل صورتها إلا باكتمال النص»[8]

أما عند فليب هامون فالشخصية مقسمة إلى ثلاث فئات انطلاقا من«علامات تحيل على مرجع، العلامات التي تحيل على محفل الملفوظية والعلامات التي تحيل على علامة منفصلة عن نفس الملفوظ أي العلامات الرابطة»[9]

والفئات التي قسمها فليب هامون هي:

1- فئة الشخصيات المرجعية:وهي الشخصيات التاريخية، الأسطورية والشخصيات المجازية(الحب، الكراهية...)، شخصيات اجتماعية تحيل كلها على معنى ممتلئ وثابت حددته ثقافة ما[10]

2- فئة الشخصيات الإشارية (الواصلة) هي دليل حضور المؤلف أو ينوب عنها في النص [11]

3- فئة الشخصيات الاستذكارية: تقوم داخل الملفوظ بنسج شبكة من التداعيات والتذكير بأجزاء ملفوظة... إنها شخصيات للتبشير فهي تقوم ببذر أو تأويل الأمارات[12]

انطلاقا من هذا التقسيم الذي أعطاه فليب هامون للشخصية سنحاول دراسة الشخصية المرجعية في رواية حوبة ورحلة البحث عن المهدي المنتظر والتي شملت بشخصياتها التاريخي والأسطوري والاجتماعي.

ثانيا: الشخصيات المرجعية

1. الشخصيات التاريخية

حفلت رواية حوبة بالكثير من الشخصيات التاريخية التي نقشت اسمها في التاريخ الجزائري بماء الذهب انطلاقا من مواقفها إبان الاحتلال الفرنسي، والشخصية التاريخية لا ينحصر توظيفها على الجانب الدلالي فقط بل إن توظيفها واستدعائها في الرواية يُسهم بشكل كبير في بناء الجانب الجمالي.

ومن الشخصيات التاريخية التي نجد لها حضورا بارزا في الرواية:

أ.العلامة عبد الحميد بن باديس:

هذه الشخصية الفذة التي نقشت اسمها في تاريخ الجزائر كان لها دورا بارزا في الحفاظ على مقومات الدولة الجزائرية، فقد كان ابن باديس قائدا وإماما وخطيبا، عمل على الحفاظ على الهوية الوطنية والإسلامية وقد ظهرت شخصية ابن باديس في الرواية من خلال حرصه على ممارسة عمله في توعية الشعب الجزائري واستنكاره للأفعال الإجرامية التي كان يتبعها الاحتلال في حق الشعب الجزائري حيث يظهر موقفه جليا في المقطع الآتي «لقد ألقى عبد الحميد بن باديس خطبة نارية في نادي الترقي منددا

بجريمة غلق المساجد والمدارس، فتحرك النواب فرفضوا جريمة الغلق وتوجه وفد منهم إلى باريس لمقابلة شوطان chouten وزير الداخلية»[13]

فشخصية الإمام عبد الحميد بن باديس من الشخصيات التاريخية التي كانت رافضة رفضا تاما للتواجد الفرنسي على أرض الجزائر، منددا بسياسته الغاشمة وقوانينه القمعية في حق الشعب الجزائري ويظهر ذلك في كل خطاباته التي كان يلقيها على مسامع الشعب والاجتماعات السرية التي كان يعقدها مع كبار القادة الجزائريين ليقول لهم«نحن لسنا فرنسا ولا يمكن أن نكون فرنسا ولو أراد بعضكم»[14]

لقد كان استلهام الروائي لشخصية عبد الحميد بن باديس من خلال أفكاره وأفعاله التي عارض بها السياسة الفرنسية وسيلة لاستحضار تاريخ الجزائر المجيد و التذكير بمواقف أبنائها الأبطال مثل ابن باديس الذي يعد رمزا للقائد الفذ والمجاهد الصنديد، فقد كان رجل التاريخ الذي نقش اسمه في ذاكرة كل جزائري، وقد جاءت هذه الرواية لتكون مرجعا نستحضر من خلاله تاريخ الجزائر ومواقف أبنائها وتحكي عن ابن باديس الذي جاهد بفكره عن طرق توعية الشعب وتغذيته فكريا كي لا ينقاد وراء فرنسا ويصدق كلامها ووعودها الواهية و حتى يستطيع المحافظة على هويته وانتمائه ويحارب فرنسا بعقل مثقف وواع لا بعقل جاهل.

ب– فرحات عباس:

شخصية أخرى ظهرت في الرواية واتخذت موقفا آخر إزاء الاستعمار الفرنسي وهي شخصية فرحات عباس حيث يعتبر من الشخصيات التي كان حضورا لافتا للانتباه في تاريخ الجزائر فقد كان موقفه من القضية الجزائرية أنه دعا إلى الإدماج والمساواة، فهو يرى أن دمج الشعب الجزائري مع الشعب الفرنسي هو الحل الأمثل ليعيش الشعب الجزائري في سلام، وقد ظهر ذلك في خطاباته ومما قال «نحن سنطالب بالجنسية والاندماج ونأخذ حقوقنا بالتساوي مع الفرنسيين واليهود»[15]

وفي خطاب آخر تظهر دعوته إلى المساواة «إنني أحلم أن نعيش أخوة في هذا الوطن... ومدينة واحدة تضم اليهود والنصارى والمسلمين»[16]

فهو يرى في الدولة الفرنسية الحضارة والازدهار اللذان يفتقد إليهما الشعب الجزائري، وعليه يجب أن يواكب التطور ويندمج مع الشعب الفرنسي، كما يجب على الشعب الجزائري أن ينظر إلى الجانب الإيجابي من الاستعمار ويستغل هذه الفرصة التي ستأخذه نحو التقدم ولا ضير في أن يكون فرنسيا مسلما حيث

يقول«لقد بحثت في القرآن الذي هو كتابنا ودستورنا الغالي، فلم أجد ما يمنع أن أكون مسلما فرنسيا أنعم بالحضارة»[17]

انطلاقا مما سبق يتضح لنا أن شخصية فرحات عباس من الشخصيات التي ترى في الاستعمار أصل الحضارة والرقي وعاملا من عوامل التطور وأن كل محاولة لمقاومة هذا الاستعمار ما هي إلا خطوة يرجعون بها إلى الخلف وليست في صالحهم، فقد كان ينصح الشعب بعدم الثورة والنهوض في وجه فرنسا مذكرا بالثورات السابقة وصفا إياها بالفاشلة وإنهم لم يجنوا منها إلى الخيبات والانكسارات.

إضافة إلى مواقف فرحات عباس السابقة هناك موقف آخر ظهر في مقال نشر في إحدى الجرائد حيث يقول فيه«فرنسا هي أنا...لو اكتشفت وجود أمة لمنت وطنيا، إنني لست مستعدا أن أموت من أجل وطن جزائري لأن الوطن لا وجود له، فقد بحثت عنه في التاريخ ولم أجده»[18]

هكذا إذن جاءت شخصية فرحات عباس داعمة ومؤيدة للوجود الفرنسي في أرض الجزائر، فقد كانت رحلته هي رحلة البحث عن الهوية الفرنسية والاندماج مع المجتمع الفرنسي، وقد حاول الروائي من خلال توظيفه لهذه الشخصية التي «نؤشر عليها بأنها ذات مرجعية واقعية تاريخية »[19]أن يعيد استحضار التاريخ من خلال حضور بعض الشخصيات التي كان لها دور فعال وبارز في تاريخ الجزائر، كما أراد أن يوضح تلك الخلفية والرؤية التي تبنتها هذه الشخصيات إزاء الوجود الفرنسي في الجزائر.

2- الشخصيات الثقافية

جاءت في الرواية ذكر بعض الشخصيات الثقافية التي ساهمت هي الأخرى في الدفاع عن أرض الوطن، ووقفت ضد المستعمر الفرنسي فكان نضالها فكريا يعتمد على الفكر والقلم في توعية العقل الجزائري وإخراجه من غيابات الجب الذي ألقاه فيه الاستعمار الفرنسي بسياسته الغاشمة، فقد كان النضال الفكري جنبا إلى جنب مع النضال العسكري، ومن الشخصيات التي تم استدعاؤها في الرواية نجد:

أ-الشاعر مفدي زكريا

يلقب بشاعر الثورة، هو كاتب النشيد الوطني وهو شخصية ثقافية سجلت اسمها في تاريخ الجزائر بحروف من دم من خلال موقفه وروحه الثورية إضافة إلى أشعاره وقصائده التي كان يكتبها ليقوي بها عزيمة الشعب الجزائري ويشد بها من إزره مثل نشيد النجم الذي كتبه وهو داخل أحد سجون فرنسا قائلا:

فداء الجزائر روحي ومالي ألا في سبيلِ الحرية

فليحيا حزب الاستقلال ونَجم شمال إفريقية
ولتحيا الجزائر مثل الهلال ولتحيا فيها العربية[20]

فمثل هذا الكلام كان بمثابة السكينة والأمل يصب في قلوب الجزائريين فتندفع نفوسهم ويزيد فيهم حب الوطن خاصة أن هناك فئة مثقفة تساندهم من داخل السجون ولا يتوقف موقف الشاعر هنا بل يتواصل النضال الفكري والجهاد بالقلم ليكتب أبياتا أخرى ف سجن الاستعمار بعد ما ألقي عليه القبض رفقة مصالي الحاج ومجموعة أخرى وزُج بهم في زنزانة رقم 65 يوم 26 نوفمبر 1973 حيث يقول:

اعصفي يا رياح واقصفي يا رعود
واثخني يا جراح واحدقي يا قيود
نحن قوم أباة
ليس فينا جبان
قد سئمنا الحياة
في الشقا والهوان
لا نمل الكفاح لا نمل الجهاد
في سبيل البلاد[21]

فبهذه الأبيات كان الشاعر يُظهر للاستعمار الفرنسي مدى قوة الشعب الجزائري وحرصه على الاحتفاظ بهويته ووطنه واستعداده للموت في سبيل الوطن، وقد سعى الروائي إلى إبراز دور مفدي زكريا في محاربة الاستعمار الفرنسي من خلال الكلمة التي اعتبرها سلاحا لاسترجاع الوطن والهوية التي لطالما حاول الاستعمار الفرنسي طمسها في ظل قراراته التعسفية فكان التصدي له بالقلم مثل التصدي بالسلاح فكل رصاصة كانت تُطلق من أعالي الجبال أو من وسط الأحياء كانت تتبعها كلمة أشد وقعا وصرامة على قلوب الفرنسيين، وكان مفدي زكريا واحدا من الشعراء الوطنيين الذين استعملوا الكلمة سلاحا في مواجهة الاستعمار.

ب– محمد العيد آل خليفة

شخصية أخرى ذات مرجعية ثقافية ظهرت في الرواية وكانت مساهمة في الجهاد ضد الاستعمار الفرنسي عن طريق نشر الوعي، وقد برز محمد العيد آل خليفة في الرواية بشعره الوطني الداعي إلى مساندة

القضية الجزائرية وهذا ما توضحه إحدى أشعاره التي كان يأمل من خلالها أن يعود لكل ذي حق حقه بعد أن أصبح الحكم للاتجاه اليساري في فرنسا

فيقول:

فاز فيك اليسار فاليوم أعسر أليس اليسار فالا حميدا

يا فرنسا ردي الحقوق علينا وأقلي الأذى وكفي الوعيدا

نحن رغم الطغاة في الدين أحرا ر وإن خالنا الطغاة عبيدا[22]

هذه الأبيات تبرز روح الأمل في إرجاع فرنسا حقوق الشعب الجزائري، فظهر وهو يمدح الجبهة في الشعبية اليسارية آملا أن تتفهم الوضع الجزائري ومدى الأذى الذي عانى منه من السياسة الفرنسية الظالمة.

3- شخصيات أسطورية

ظهر هذا النوع من الشخصيات في الرواية مع شخصية واحدة وظفها الكاتب كمحرك أساسي للأحداث وقد تقمصت دور الراوي وهي شخصية حوبة التي أخذت دور السارد، حبيبة الكاتب التي تقص عليه تاريخ بلاده ومآثر أبنائها وبطولاتهم التي خاضوها ضد الاستعمار الفرنسي وقد جعل الكاتب لحوبة صفات تقاطعت مع شهرزاد بطلة حكايات ألف ليلة وليلة فكانت حوبة بمثابة شهرزاد التي تسرد للملك شهريار الحكايات والأحداث بتمامها وكمالها، فكما كانت شهرزاد تمتع شهريار بحكاياتها التي تنسجها كل ليلة من خيالها كانت حوبة تفعل ذات الشيء إلا أن حكايات حوبة كانت تنسجها من ذاكرة التاريخ « حوبة هي شهرزادي التي ظلت مدى السنوات الطوال تزرع نفسي القاحلة بحكاياتها الجميلة فتحيل صحرائي إلى جنتين من أحلام وآمال، وإن تكن هي شهرزادي فأنا لست شهريارها لأني كنت أمامها مثل الطفل الوديع الذي ينام حالما بمجرد أن تدغدغ الحكاية أحلامه الصغيرة »[23]

كانت حوبة في نظر الكاتب هي شهرزاده التي تطوقه وتشغله بحكاياتها التي كانت تعبر عن تاريخ أمة كتبت تاريخها بدماء أبنائها وحفرت اسمها في التاريخ كما حفرت قبورهم في الأرض ونقشت بطولاتهم في الذاكرة، فكانت حوبة هي الذاكرة بالنسبة للروائي «ما أحلى أن أجلس إلى حوبة حبيبتي الساعات والأيام والسنوات لأسمع منها حكاياتها لتطوع علي عبقا وسنا... وانهمرت تحكي... كما حكت جدتها شهرزاد في سالف العصر والأوان مستفتحة بقولها: بلغني أيها الحبيب السعيد ذو العقل الرشيد أنه...»[24]

هكذا كانت حوبة تحكي متأثرة بجدتها شهرزاد تستفتح حكاياتها وتنهمر تحكي وهو يستمع إليها بكل حب ووداعة،فتدغدغ بحكاياتها مشاعره فتوقظ فيه ذلك الطفل النائم، فحكايات حوبة كانت بعثا للحياة و بعثا للتاريخ، فحوبة هي الأرض التي أخرجت أثقالها أمام من يستمع لها بحب واهتمام فهي حين تحكي تكون بمثابة التقاء زمنين في نقطة واحدة.

4- شخصيات اجتماعية

هذا النوع من الشخصيات يحيل على«نماذج أو طبقات اجتماعية أو فئات مهنية وأفعالها مستقاة من مجتمع له وجود حقيقي فهي محيلة في بعض جوانبها عليه ومتنزلة فيه»[25] (عز الدين جلاوجي،2012)

وقد طهر هذا النوع من الشخصيات في رواية (حوبة ورحلة البحث عن المهدي المنتظر) من نسج خيال الكاتب ليعكس أو يصور من خلالها الواقع المعيش في فترة الاستعمار وحاول أن يضعها في قالب روائي تتشارك فيه الأحداث مع باقي الفئات الأخرى، فكان لبعضها دور بارز أراد من خلاله إيصال رسالة أو إظهار موقف ما، فكانت بذلك الوسيلة التي قام من خلالها الكاتب بتعرية ما خفي من التاريخ فأسند لها أدوارا متعددة لتكون طرفا مساعدا في بناء وعرض الأحداث ومن بين هذه الشخصيات نجد:

أ- العربي الموستاش

تعد شخصية العربي من الشخصيات الرئيسة في الرواية، هو أحد أبناء عرش أولاد سيدي علي يسعى لأخذ ثأر أبيه الذي قُتل على يد أحد أولاد عرش النش، كم يحلم العربي بالزواج من حمامة بنت لكحل التي شغفته حبا حتى صار يقول فيها الأبيات والقصائد وهذه إحدى الأبيات التي وصف بها حبيبته وهو مقطع مأخوذ من قصيدة حيزية لابن قيطون:

خدها ورد الصباح
واقرنفل وضاح
الدم عليه ساح
وقت الضحويا[26]

كان العربي«ممتد القامة أميل إلى النحافة، أسمر اللون، حاد الأنف، أسود العينين، رقيق الشفتين، كث الشارب، يفضل العزلة، ويقوم بطقوس غريبة حتى سُميَ العربي المقرون»[27].

العربي المقرون هو لقب لطالما كني به لتصرفاته الغريبة التي كان يقوم بها، كان جل اهتمامه أخذ ثأر أبيه والزواج من حمامة الأمر الذي اضطره لاختطافها والهرب معها إلى مدينة سطيف، هذه المدينة التي

أصبحت نقطة تحول في حياة العربي، حيث تعرف فيها على رجل يدعى السي رابح الذي كان كان بمثابة المنقذ لهما فقدم لهما المساعدة وأطلق عليه كنية جديدة ليتحول بذلك من العربي المقرون إلى (العربي الموستاش) «يا العربي الموستاش ما خيبت أبدا شخصا قصد بابي، ولن أخيبك أبدا من الغد سأتعاون معك وأبني لك بيتا بجواري، اسكن فيه لوجه الله تعالى وسنقيم لك ولحمامة عرسا بهيجا، أعرف أنك رجل شريف لا تقبل ضيما فأنا أحب الشرفاء أمثالك»[28]

وبعد أن استقرت أوضاع العربي الموستاش في مدينة سطيف بدأ يهتم بالقضية الجزائري ويتابع تطوراتها ويشارك في محاربة الاستعمار، لتتغير بعد ذلك حياته من رعي الغنم إلي رعاية شؤون البلاد والاهتمام بقضية وطنه المصيرية رفقة نخبة من المثقفين والمفكرين حتى أصبح يحضر المؤتمرات التي كانت تُعقد للنظر في طلبات الشعب والتي كانت بالنسبة له ليست إلا مؤتمرات عار حيث يظهر موقفه واضحا في قوله لأحد أصدقائه «ليتني لم أذهب إلى مؤتمر العار لست من الآن إلا مصاليا لقد كفرت بكل الزعامات»[29]

فحبه الشديد لوطنه ورغبته في استرجاع سيادتها وحريتها جعلاه يدرك أن ما أخذ بالقوة لا يُسترجع إلا بالقوة وما هذه المؤتمرات إلا سياسة تضليل يتبعها الخونة والقياد

هذه هي شخصية العربي الموستاش التي أبت إلا أن تغيير البلاد نحو الأفضل، فكما حارب من أجل حبه وغير من نفسه يسعى بكل ما أوتي من قوة أن يغير البلاد ويرد إليها حريتها وانتمائها الذي يسعى الغرب إلى طمسه ومحو أثره.

ب– السي رابح

كان ظهور شخصية السي رابح في الرواية كمساعد للعربي الموستاش وإخراجه من محنته والأخذ بيده إلى بر الأمان بعد أن هرب بحمامة من عرش أولاد النش، ثم تحول هدفه إلى محاربة الاستعمار ومساعدة شعبه ووطنه فكان يمارس نشاطه السياسي مع عديد من الجمعيات التي تسعى إلى إثبات الهوية الجزائرية من خلال بعض النشاطات التي من شأنها أن تنهض بالجزائر شعبا ودولة، إضافة إلى لقاءاته مع كبار الشخصيات في الثقافية والسياسية ويظهر ذلك في قوله«لقد التقيت مرارا بالشيخين ابن باديس والإبراهيمي حلمهما تعليم الناس لغتهم ودينهم»[30]

يظهر هنا اهتمام السي رابح بشؤون بلاده من خلال التقائه بأهم الأعلام الثقافية في البلاد التي تسعى إلى إعادة بعث مجد الهوية الجزائرية واللغة العربية، إضافة إلى مشاركته واهتمامه بإنشاء الأحزاب والجمعيات كتأسيس حزب الشعب الجزائري حيث جاء في حديث له وهو يحاول أن يشرح للبعض ماهية

هذا الحزب ليبدد عنهم كل حيرة حوله «ليس حزبا جديدا كما تظنون، بل هو استمرار لنجم شمال افريقيا الذي حلته فرنسا منذ سنوات وسيحتفظ الحزب بجريدة الأمة التي تصدر بالفرنسية من باريس وأضاف إليها جريدة الشعب تصدر في الجزائر بالعربية أسند الإشراف عليها إلى مفدي زكريا»[31]

هكذا ظهرت شخصية السي رابح مناضلة ومجاهدة في سبيل تحرير البلاد والسعي إلى تطهير أرضها من المتطفلين عليها، فظهر هذا من خلال اهتمامه بالأمور السياسية واطلاعه على كل شاردة وواردة تخص بلاده وشعبه،فكانت شخصية السي رابح شخصية اجتماعية لها أبعادا سياسية لتكون بذلك متعددة الأبعاد والاهتمامات.

ج- حسان بلخيرد

شخصية حساد بلخيرد من طبقة اجتماعية بسيطة يسعى هو الأخر إلى تحرير بلاده عن طريق المشاركة في بعض الأعمال ضد الاستعمار، يعمل على نشر الوعي بين الشعب الجزائري فهو يؤمن بأن الجهل في بلادك يجعلك غريبا، يسعى إلى تحرير العقل قبل تحرير الأرض وذلك بالانسلاخ من الفكر الفرنسي الذي نُشر وسط الشعب الجزائري فكانت فكرته بإنشاء كشافة جزائرية ذات مبادئ وقواعد إسلامية حيث دعا إلى ذلك في إحدى اللقاءات مع شخصيات مهمة«أعتقد أيها الإخوان أنه حان الوقت لننفصل عن الكشافة الفرنسية وأن تكون لنا كشافتنا على مبادئنا العربية الإسلامية، سنبدأ من هنا من سطيف من هذه المدينة المكابرة وقد بدأ إخوان لنا في مدن أخرى»[32]

كما يظهر اهتمامه وحرصه على آخر المستجدات التي تساعد على إنشاء دولة جزائرية مستقلة تماما عن الاستعمال الفرنسي «أيها الإخوان وصلني نشيد النجم كتبه شاعرنا مفدي زكريا»[33]

ولم يتوقف حسان بلخيرد عند هذا الحد بل امتد إلى إنشاء جمعيات لتقوية النضال الثقافي ولكي يفتح عدة جبهات على الاستعمار الفرنسي«ففي نادي الشباب جلس حسان بلخيرد يطرح على يوسف الروج وسي رابح فكرة تأسيس شعبة جمعية العلماء بسطيف مؤكدا أنها ستكون لبنة أخرى في صرح الوطن الذي يجب أن يعلو ويسمو سامقا يبلغ وهج الشمس»[34] هكذا ظهرت شخصية حسان بلخيرد رغم أنها شخصية بسيطة ومن طبقة اجتماعية عادية وليس له مكانة لا في السياسة ولا في الدولة إلا أنه أبى إلا أن يساعد في تحرير بلاده ولو بأبسط النشاطات أو بإعطاء فكرة أو رأي قد يغير اتجاه البلاد نحو الأفضل، فسعى إلى غسل العقل الجزائري من الثقافة الفرنسية التي غُرست فيه رغما عنه.

كانت هذه هي الشخصيات الاجتماعية التي وظفها الروائي من بنات خياله، فكانت طرفا مساعدا في حبك الأحداث،وما يميز كل الشخصيات التي ظهرت في رواية حوبة ورحلة البحث عن المهدي المنتظر أنها ذات اهتمام بأمور الوطن وتسعى إلى تحرير بلادها فكل الفئات التي ظهرت في الرواية كانت تساعد وتجاهد ولو بأضعف الإيمان فكان الرابط أو الميزة المشتركة بينها هو القضية الجزائرية فكل له يد في دعمها ولو من بعيد.

خاتمة

إن توظيف الشخصيات بهذه الطريقة يعمل على إنشاء مشروع روائي متكامل نابع من قدرة الكاتب ومن تحرره الفكري فتسهم في تفعيل الأحداث،إضافة إلى أن ميزة الرواية التاريخية هو الجمع بين ما هو تاريخي وما هو متخيل «فهذه الشخصيات لا تحدها مرجعية ولا تقييدها نصوص التاريخ القديمة،فهي ليست وليدتهم، إنها وليدة تمازج الأفكار وتبلورها على نحو خاص»[35]، وعليه يمكننا يمكننا القول أنه من خلال دراستنا لرواية حوبة ورحلة البحث عن المهدي المنتظر خرجنا ببعض النتائج أبرزها:

- أن الشخصيات المرجعية التي تم توظيفها من طرف الكاتب قد تراوحت بين الحقيقة والخيال وهذا ما ساعد على إثراء النص الروائي وإعطائه طابع الرواية التاريخية التي يمتزج فيها الحقيقة والخيال.
- كما العمل على توظيف هذه الشخصيات لم يكن من باب العبث أو الصدفة بل هو راجع إلى قدرة الكاتب الفكرية في طريقة توظيف آليات النص السردي.
- تمكن الكاتب من استلهام التاريخي والتراثي وتوظيفهما في الرواية مكن من تحميل النص للنزعة الوطنية وحب الوطن.
- كما أن هذا التوظيف المتعدد للشخصيات نتج عنه تعدد في المرجعيات وهو ما أعطى صورة عن طبقات المجتمع الجزائري وقت الاستعمار الفرنسي كما دل على تعدد ثقافة الكاتب وعلمه بتاريخ وحيثيات مجتمعه.

هوامش

[1]– الأعرج واسيني: اتجاهات الرواية العربية في الجزائر،المؤسسة الوطنية للكتاب،1986، ص87.

[2]–أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الأنصاري الافريقي المهري،لسان العرب المجلد الثاني، دارصادر، لبنان ،1992 ،ص203.

[3]– إبراهيم مصطفى وآخرون:المعجم الوسيط، ج1، دار العودة، ، دس، ص475.

[4]- جيرالد برنس:المصطلح السردي، ، المجلس الأعلى للثقافة،2003، ص42.

[5]–علي عبد الرحمن فتح:تقنيات بناء الشخصية في رواية ثرثرة فوق النيل،مجلة الآداب،جامعة صلاح الدين،العدد،102،2012،ص40.

[6]– سيد محمد غنيم: سيكولوجية الشخصية،دار المعارف، دط،دت، ص05.

[7]– هيام عبد الكاظم إبراهيم:الشخصية في قصص وروايات غسان كنفاني،مجلة كلية الآداب والتربية،العدد 11،جامعة القادسية، دت، ص94.

[8]– حميد لحميداني:بنية النص السردي، المركز الطباعي الثقافي العربي للطباعة والنشر،1991،ص51.

[9]– فيليب هامون:سميولوجيا الشخصيات الروائية، ، دار كرم الله للنشر والتوزيع، 2012،ص8.

[10]– المرجع نفسه: ص24.

[11]– المرجع نفسه: ص نفسها.

[12]– المرجع نفسه: ص31.

[13]– عز الدين جلاوجي: رواية حوبة ورحلة البحث عن المهدي المنتظر،دار الروائع للنشر والتوزيع، سطيف،2012،ص 413.

[14]– المرجع السابق: ص363.

[15]– المرجع نفسه: ص432.

[16]– المرجع السابق: ص440.

[17]– المرجع السابق: ص441.

[18]– المرجع السابق:487.

[19]- سعيد جبار:الخبر في السرد العربي(الثوابت والمتغيرات)،المدارس للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب،2004،ص199.

[20]– الرواية:ص462.

[21]– الرواية: ص479.

[22]– الرواية:466 .

[23]– الرواية:ص11.

[24]– الرواية: ص12–13.

[25]- جويدة حماش: بناء الشخصية في رواية عبدو الجماجم لمصطفى الفاسي(مقابرة في السرديات)،أطروحة ماجستير،كلية الأداب واللغات،الجزائر،2003،ص68.

[26]– الرواية:ص 20.

[27]– الرواية،ص60.

[28]– الرواية:157.

[29]– الرواية:ص456.

[30]– الرواية:ص349.

[31]– الرواية:ص349.

[32]– الرواية:ص459.

[33]– الرواية:ص461

[34]– الرواية:462

[35]–سعيد جبار:الخبر في السرد العربي(الثوابت والمتغيرات) ،ص199.

حضور التخييل بين الإبداع الشعري والتنظير النقدي

Presence of Fiction Between Poetic Creativity and Critical Theorizing

د. حكيمة شداد *

Dr. Hakima Cheddad

جامعة الجيلالي اليابس –سيدي بلعباس (الجزائر)

University Djillali liabes of Sidi Bel Abbes- Algeria

hakimacheddad14@gmail.Com

تاريخ الإرسال:2020/11/09	تاريخ القبول:2021/06/08	تاريخ النشر : 2021/12/25

ملخص البحث

تتناول هذه المقالة حضور التخييل بين التنظير النقدي والإبداع الشعري، لأنّ التخييل الشعري هو عملية إيهام موجهة تهدف إلى إثارة المتلقي، إثارة مقصودة ولابد من وجود التخييل في الشعر، لأنه يعطي القدرة للشعر كي يبعث في النفس الراحة من عناء الحياة المادية وذلك ما أدركه الشعراء إدراكا مباشرا من خلال فطرتهم وسليقتهم، غير أنهم لم يجدوا المصطلح لمقاربة هذا الوعي فسموه كذبا تارة وشيطانا تارة أخرى، ثم أنّ الشاعر يستدرك على ما هو موجود بحكم جبلته فجوزوا له ما لم يَجُز لغيره، وكما يرى توفيق الزيدي بأن الشعراء أوعى من النقاد بتمثل هذه القضية، وقد استعمله النقاد كقدامة بن جعفر وعبد القاهر الجرجاني، وغيرهم من النقاد بمعان تبتعد عن المعنى الأصلي كثيرا وجاء القرطاجني ليطبقه على الشعر بأوسع مما طبقه أرسطو.

كلمات مفتاحية: التخييل؛ الإبداع؛ التنظير؛ الشعر؛ الإيهام؛ المتلقي.

Abstract:

This study deals with "the presence of imagination between poetic creativity and critical theorizing". It will look for the presence of fiction between critical theorizing and poetic creativity, because poetic fiction is a process of directed illusions that aims to arouse the recipient, an intentional excitement, and the presence of the imagination in poetry, because it gives the ability to poetry to emit in The soul is a relief from the hardship of material life, and this is what the poets realized directly through their instinct and intuition, but they did not find the term to approach this awareness, so they called it a lie sometimes and a demon at other times, and then the poet recovers what exists by virtue of his miracle, so they permissible for him that which is not permissible for others, and as Tawfiq Al-Zaidi believes that the poets were more aware of the critics of representing this issue, and critics such as Qadamah Ibn Jaafar and Abd al-Qaher al-Jarjani used it, and other critics with meanings that departed

* حكيمة شداد. hakimacheddad14@gmail.Com

from the original meaning a lot, and Carthaginian came to apply it to poetry in a broader manner than what Aristotle had applied.
Key words: visualization , creativity, theorizing, poetry, delusion, the receiver.

تمهيد:

قد حظي مصطلح التخييل بمزيد من الاهتمام والتطور أكثر من المحاكاة في التراث النقدي العربي، وذلك لتعلق التخييل بموضوع الخيال وما يرتبط به من مسألة الصدق والكذب، إضافة إلى ذلك، فإن مصطلح التخييل قد جاء بعد نضج مصطلحي التخيُّل والمحاكاة[1]، وأما بالنسبة إلى المحاكاة التي تدل على الفعل فقد بقيت عند العرب تعني شيئا ذاتيا هو التشبيه أو بشكل أوسع الصورة الشعرية، ولهذا رأى الفارابي أن الأقاويل الشعرية تقوم أساسا على التخييل، ولذا وصف الأقاويل الشعرية بأنها كاذبة بالكل[2].

وإزاء هذا التفاوت في تطور التخييل دون المحاكاة عند الفارابي الذي تشكل ترجمته وشرحه لكتاب فن الشعر لأرسطو بداية التمازج الثقافي بين العرب واليونان، فقد اختلط الأمر على الفارابي في كثير من المواضع في أعماله في الفصل بين المحاكاة والتخييل، وهذا ما حدث عند غيره من الفلاسفة مثل ابن سينا حيث بدت المحاكاة عندهم متشابهة المعنى مع التخييل، فالمحاكاة والتخييل أصبحتا تؤديان معنى متشابها، ومفهوما واحدا[3]. وقد ارتبط عند النقاد والبلاغيين العرب بالغلو والمبالغة، والتمثيل والتصوير؛ والتشبيه والمجاز والاستعارة والكناية[4]، مع أنهم لم يذكروه صراحة إلى أن أتى الإمام عبد القاهر الجرجاني والزمخشري وحازم القرطاجني.

وتنوعت المصادر من قديم يوناني فلسفي وبين قديم عربي فلسفي وبين قديم نقدي وبين إبداع شعري ومن بين الدراسات التي تناولت مصطلح التخييل عند الفلاسفة المسلمين كـ:"الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب" لجابر عصفور الذي أعطى الفلاسفة الأرسطيين خاصة ومن حذوهم من علماء الكلام ما لهم وما عليهم في باب النقد الأدبي وموقفهم من الإبداع والمبدع، وردّ طروحاتهم إلى المشكلات الأولى التي انطلقت منها ويأتي بعد ذلك كتاب أرسطو طاليس "في الشعر" لشكري محمد عياد، الذي وضع أيدينا على مجال تأثير شعر أرسطو في النقد والبلاغة العربيين ويأتي مصطفى الجوزو بكتابه "نظريات الشعر عند العرب (الجزء الأول) الجاهلية والعصور الإسلامية" و"نظرية الشعر عند الفلاسفة المسلمين"، لـ ألفت كمال عبد العزيز، و"الخيال مفهوماته ووظائفه" لـ عاطف جودة نصر، وكتاب "التخييل والمحاكاة في التراث الفلسفي والبلاغي" لعبد الحميد جيدة و"حازم القرطاجني ونظرية المحاكاة والتخييل في الشعر" لسعد مصلوح و"نظرية

المحاكاة في النقد العربي القديم" لعصام قصبجي، ولا ننسى ما أفادنا به الأخضر جمعي من خلال كتابه "نظرية الشعر عند الفلاسفة الإسلاميين".

النشاط التخييلي والصورة الفنية:

إنّ المتتبع للنقد العربي يرى بأنّ التشبيه قد حظي بقسط وافر من العناية والتمحيص، فعدّه النقاد الدعامة الأولى التي تقوم عليها الصور البلاغية، لأنّ مادة الشعر العربي، كانت تعتمد على التشبيه أكثر من غيره من الأنماط البلاغية الأخرى، ولعل اهتمام النقاد بالتشبيه لكونه يحافظ على استقلالية الطرفين: المشبه والمشبه ويضع حدودا واضحة فاصلة بينهما.

فالنقاد يحبذون أن يشترك طرفا التشبيه في أكثر الصفات، ذلك لأنّ التشابه في أغلب الصفات يعطي التشبيه قوة، ويقرب الصورة من المتلقي ولهذا فإنّ قدامة (ت337هـ) "يرى أن الشيء لا يشبه الشيء بنفسه ولا بغيره من كل الجهات، إذ كان الشيئان إذا تشابها من جميع الوجوه، ولم يقع بينهما تغاير البتة اتحدا فصار الاثنان واحد"[5]، وما يقوله قدامة هو نفس ما يقوله العسكري الذي يرى أنه "لا يصح تشبيه الشيء بالشيء جملة...ولو أشبه الشيءُ الشيءَ من جميع جهاته لكان هو هو"[6].

فأثر التخييل لا تقتصر فاعليته على الصور الشعرية، من حيث كونه مصدرا للخلق والإبداع، وإنما يتعدى ذلك إلى المعاني الشعرية التي تكتسب شعريتها، على قدر اعتمادها على مستوى من مستوياته الخلاقة، وبناء على ذلك يميز الجرجاني بين نوعين من المعاني الشعرية، وهما المعاني (العقلية) والمعاني (التخييلية)، ويعني بالأولى التي تعبر عنها الحقائق المسلم بها والتي تخضع لضوابط المنطق وقواعده، أو بتعبير الجرجاني هي التي تجري مجرى الأدلة التي تستنبطها العقلاء، والفوائد التي تثيرها الحكماء[7]، كأقوال الرسول (ص) وكلام الصحابة ومنقول آثار السلف وكذلك الأمثال والحكم المأثورة عن القدماء. والمعاني العقلية هي معان صريحة يشهد العقل بصحتها، وتأخذ بها العقلاء، ومنها وقول الشاعر:

"لا يسلم الشرف الرفيع من الأذى حتى يراق على جوانبه الدم".

أما المعاني (التخييلية) فهي التي لا يمكن أن يقال فيها أنها صدق، وأن ما تثبته مثبت وما تنفيه منفي[8].

لقد اهتم عبد القاهر بدراسة الأنماط البلاغية من تشبيه، واستعارة ومجاز وغيرها. وقد جاء حديثه عن هذه الأنماط ضمن حديثه عن التخييل في أحيان كثيرة، كما ورد كلامه عن التخييل، حين حديثه عن

الأنماط البلاغية، بحيث يستنتج من هذا أن التخييل لصيق بالجانب البلاغي البياني، ولهذا نجده يرى أن التخييل قد يكون استعارة وتشبيه. فهو في معرض حديثه عن الاستعارة يتعرض لبيت لبيد:

وَغَدَاةُ رِيحٍ قَدْ كَشَفَتُ وقِرَّةٍ إذْ أَصْبحَتْ بِيَدِ الشِّمَالِ زِمَامُهَا

فيرى في الاستعارة الموجودة في هذا البيت – وهي استعارة مكنية – إنها ليس أكثر من أن تخيل إلى نفسك أن الشمال في تصريف الغداة على حكم طبيعتها، كالمدبر المصرف لما زمامه بيده، ومقادته في كفه، وذلك كله لا يتعدى التخيّل والوهم والتقدير في النفس، من غير أن يكون هناك شيء يحس وذات تتحصل[9]. فالجرجاني هنا يدخل الاستعارة في باب التخييل، ويجعل التخييل مرادفا للوهم.

ننتقل الآن إلى النقاد الذين خلفوا عبد القاهر، لنرى كيفية فهمهم للخيال الشعري وإلى أي مدى اتفقوا أو اختلفوا مع النقاد الذين سبقوا أن تعرضنا لهم قبلا، فهذا البطليوسي من رجالات القرن السادس، يتفق مع الجرجاني على أن التخييل ضرب من السحر، ولذا نجده عندما يتعرض إلى بيت أبي العلاء:

لعبت بسحرنا والشعر سحر فتبنا منه توبتنا النصوحا

يرى أن الشعراء كانوا يستميلون النفوس بتخييلات أشعارهم، كما يستميلها السحرة بتمويهات أسحارهم، إلى أن ظهر من معجزات سحرك ما أسقط شعرهم، كما ظهر من معجزات موسى عليه السلام ما أبطل سحرهم[10].

ولعل ارتباط مفهوم التخييل بالسحر عند كل من الجرجاني والبطليوسي مصدره قرآني بحت كما يتجلى من شرح البطليوسي نفسه فلقد ورد مفهوم التخييل مرتبطا بالسحر والخداع والإيهام وذلك في حادثة موسى عليه السلام مع فرعون والسحرة، كما يتضح لنا من الآية الكريمة ﴿**قَالَ بَلْ أَلْقُوا فَإِذَا حِبَالُهُمْ وَعِصِيُّهُمْ يُخَيَّلُ إِلَيْهِ مِنْ سِحْرِهِمْ أَنَّهَا تَسْعَى**﴾[11].

لقد اتخذ الزمخشري (538هـ) موقفا محددا من قضية التخييل، فخالف عبد القاهر، ولم ينظر إلى النشاط التخييلي نظرة منطقية، أو كلامية وإنما عده تمثيلا للمعنى، وطريقة فنية جمالية في تقديم المعنى وتصويره، حتى يناله الحس، فيدركه الفهم أحسن إدراك وإذا كان الزمخشري فقد خالف النظرة المنطقية الكلامية لعبد القاهر فقد وافق نظرة عبد القاهر الفنية للتخييل، حين نفى النظر إليه من ناحية الصدق أو الكذب.

يبين الزمخشري مفهوم الاستعارة التخييلية في قوله تعالى: ﴿**ثُمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّمَاءِ وَهِيَ دُخَانٌ فَقَالَ لَهَا وَلِلْأَرْضِ ائْتِيَا طَوْعًا أَوْ كَرْهًا قَالَتَا أَتَيْنَا طَائِعِينَ**﴾. ومعنى أمر السماء والأرض بالإتيان وامتثالهما

أنه أراد تكوينهما فلم يمتنعا عليه ووجدتا كما أرادهما، وكانتا في ذلك كالمأمور المطيع إذا ورد عليه فعل الأمر المطاع، وهو المجاز الذي يسمى التمثيل، ويجوز أن يكون تخييلا، ويبني الأمر فيه على أن الله تعالى كلكم السماء والأرض وقال لهما ائتينا شئتما ذلك أو أبيتماه، والغرض من ذلك تصوير قدرته في المقدرات لا غير، من غير أن يحقق شيء من الخطاب والجواب[12].

التخييل والتشكيل للمعنى:

لقد رأينا أن مفهوم التخييل عند النقاد المسلمين، ارتبط ارتباطا وثيقا بمفهوم التقديم الحسي للمعنى، وما ذلك لارتباطه بمختلف ضروب البلاغة وخاصة القسم البياني منها، وإذا نظرنا إلى فكرة التقديم الحسي للمعنى، وإخراج هذا المعنى من الكمون إلى الظهور من الخفاء إلى التجلي، لرأيناه أنها فكرة قديمة ترعرعت في أحضان الفلاسفة، وأفاد منها البلاغيون والمفسرون في دراسة الأسلوب القرآني فهذا الرماني، عندما يأتي إلى دراسة تشبيهات القرآن، واستعارته، يرى أن وظيفتها إخراج الكامن إلى الواضح مع الربط بين عملية التوضيح وبين التقديم الحسي.

1.الرماني:

لقد توقف الرماني أمام مشكلة الإعجاز وحاول أن يربط جانبا منها ببلاغة النص القرآني وطريقته الفذة في تقديم المعنى إلى المتلقي، وكان من الضروري أن يواجه التشبيه والاستعارة ويتأمل قدرة كل منهما على التأثير فيمن يتلقى النص القرآني ورأى الرماني أن جانبا كبيرا من قدرة الاستعارات والتشبيهات القرآنية على التأثير يرتد إلى تقديم المعنى للحواس[13]. ولهذا فهو يتوقف عند استعارات قرآنية قوله تعالى: في وصف نار جهنم: ﴿ **تَكَادُ تَمَيَّزُ مِنَ الْغَيْظِ**...﴾ أبلغ أي تعبير آخر "لأن مقدار شدة الغيظ على النفس محسوس"[14] وأن قوله تعالى: ﴿...**فَجَعَلْنَاهُ هَبَاءً مَنْثُورًا**﴾ أبلغ "لأنه بيان قدر أخرج ما لا تقع عليه حاسة إلى ما تقع عليه حاسة"[15]. وقوله:﴿**فَدَلَّاهُمَا بِغُرُورٍ**...﴾ "أبلغ لإخراجه إلى ما يحس"[16]، وقوله:﴿...**وَيَبْغُونَهَا عِوَجًا**...﴾ أبلغ لما فيه من البيان بالإحالة على ما يقع عليه الإحساس[17].

إن الرماني يؤكد الجانب البصري في التقديم الحسي ولذا فهو عندما يتعرض بالدراسة لقوله تعالى:﴿... **لِتُخْرِجَ النَّاسَ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ**...﴾ أبلغ "لما فيها من البيان بالإخراج إلى ما يدرك بالإبصار"[18]، وكذلك قوله تعالى: ﴿... **فَجَعَلْنَاهَا حَصِيدًا كَأَنْ لَمْ تَغْنَ بِالْأَمْسِ**...﴾ أبلغ "لما فيه من الإحالة على إدراك أبلغ "لما فيه من الإحالة على إدراك البصر"[19].

2.أبو هلال العسكري (ت395هـ):

أما العسكري فإنه يأخذ فكرة الرماني أخذا حرفيا بل إننا نجد أبا هلال يتعرض بالدراسة للآيات نفسها التي أوردها الرماني للتدليل على التقديم الحسي البصري في التصوير البلاغي، فهو أبو هلال يرد بلاغة التصوير في قوله تعالى: ﴿...**فَنَبَذُوهُ وَرَاءَ ظُهُورِهِمْ**...﴾ إلى ما فيها من "إخراج ما لا يرى إلى ما يرى"[20]، وقوله تعالى: ﴿**فَدَلَّاهُمَا بِغُرُورٍ**...﴾ إلى التعبير عن فعل إبليس الذي لا يشاهد، بالتدلي عن العلو إلى أسفل وهو مشاهد[21]، وكذلك قوله: ﴿**وَيَبْغُونَهَا عِوَجًا**﴾ حقيقة خطأ لأن الاعوجاج مشاهد والخطأ غير مشاهد[22].

إن أبا هلال يكثر من الشواهد القرآنية للتدليل على التقديم الحسي الذي تتوخاه جميع أنماط البيان.

3.المرزوقي: (ت421 هـ)

أما المرزوقي فإنه يأخذ في شروحه للشعر من فكرة الرماني ويفيد من تطبيقات العسكري، وهو في كثير من الأحيان يقترن التشبيه عنده بالتصوير أو يجري مجراه، أو يكون من باب التصوير[23]. وعلى هذا الأساس يرى المرزوقي أن قول حاتم:

وعاذلة قامت علي تلومني كأني إذا أعطيت مالي أضيعها

"تشبيه ما يجري مجرى تصوير الحال في إخراج الخافي إلى البيان"[24]. ويأتي إلى قول سهل ابن شيبان:

مشينا مشية الليث غدا والليث غضبان

يدخل في نطاق التشبيه لأنه "أخرج ما لا قوة له في التصوير إلى ما له قوة فيه"[25].

ومهما تكن نظرة النقاد إلى علاقة التخييل بالجانب التصويري في الفن بوجه عام، فإنهم قد ركزوا على الطبيعة الحسية للنشاط التخييلي ونبهوا إلى أنه يعتمد على مرتكزات من الواقع تأتي معها الصور التخييلية ولها دعائم من الحس؛ لأنّ التخييل الشعري، هو إثارة لصور ذهنية في مخيلة المتلقي.

النشاط التخييلي والجانب العقلي في التصوير:

كثيرا ما يرتبط مفهوم الخيال بذلك الجزء من النشاط التصويري الذي يقوم فيه الإنسان باستحضار صور غائبة عن الحس وتصويرها فاستعمال "الخيال" للتعبير عن "الصورة الذهنية" وجعله ناتجا عن التخييل فمن باب جعل الأصل فرعا والفرع أصلا، باعتبار أن المعنى الأول والأصلي، للخيال هو أنه ملكة نفسية مثل الذكاء والذاكرة: "ملكة التفكير بالصور" أو بعبارة أخرى ملكة نفسية لخلق الصور أو استرجاعها[26].

وعلى الرغم مما في هذا الفعل من الابتكار، والقدرة على الاختراع والابتداع، فإن النقاد كما رأينا، لم يعطوا النشاط التخييلي هذه الصفة، وإن كانوا يعترفون ضمنيا من خلال دراستهم لأنماط الصورة الفنية

بابتكاريته، وبهذا المعنى لمفهوم التخييل، يغدو التخييل عندهم مقابلا للعقلي، وخاصة عند عبد القاهر الجرجاني الذي قسم المعاني قسمين متقابلين: قسم عقلي وقسم تخييلي.

ولكن إذا كانت المعاني التخييلية تأتي مقابلة للمعاني العقلية فهل هذا يعني أن التخييل لا يعتمد العقل؟ الحقيقة أن المطالبة بتحكيم النظرة العقلية في الشعر، وهو جزء من الفن وجدت في وقت متقدم ونجد جذورا ضمنية لها عند الجاحظ، عندما عدّ الشعر صناعة، والصناعة تتطلب فهما وروية وإعمالا للفكر ونجدها عند ابن طباطبا (322هـ) الذي طالب الشاعر في عياره بمجموعة من الأدوات يجب أن يتقنها حتى يستقيم له فنه، كالثقافة اللغوية، ومعرفة أيام العرب وأنسابها ومناقبها ورواية الأدب[27].

هكذا نرى ابن طباطبا يتكئ على الموروث الشعري، وطرائق تعاطيه وإدراجه كأهم عنصر في الثقافة اللازمة لمتعاطي الشعر، وبعد عرضه لسنن العرب وتقاليدها في الشعر يربط كل ذلك بالعقل قائلا: «وجماع هذه الأدوات كمال العقل الذي به تتميز الأضداد ولزوم العدل وإيثار الحسن واجتناب القبح، ووضع الأشياء مواضعها»[28]. ولا يقتصر عمل العقل على المبدع، وإنما يتعداه إلى الشخص المتلقي، الذي يحكم على تجربة الشاعر، فيقبل ما قبله العقل ويرد ما رفضه، فالمتلقي هو ذلك الذي امتلك القدرة الثقافية والنفسية التي تكفل له التواصل مع النص، فهو لا يعبأ بمتلق سلبي لا تهزّه الكلمات ولا وقع صداها حين تتحول بالقراءة من صور رمزية بصرية إلى صور ذهنية...إذ العلاقة بين المتلقي والشاعر هي التي تحقق عيار الشعر، لذا ينبغي النظر إلى "عيار الشعر" من زاوية جديدة هي التفاعل بين أطراف العملية الإبداعية، وفي ذلك يقول ابن طباطبا: «وعيار الشعر أن يورد على الفهم الثاقب فما قبله أو اصطفاه فهو واف وما مجّه ونفاه فهو ناقص»[29].

إنّ فاعلية التخييل عند عبد القاهر لا ترجع إلى ما يتضمنه من قوة على الإتيان بالجديد، وقدرة على الابتكار والخلق، وإنما يرجع تأثيره في المتلقي إلى أن يخرجه من غموض إلى جلاء وإلى ما يتضمنه من قدرة على الإدهاش والتعجيب وإحداث المفارقة بواسطة الغرابة.

وخلاصة القول أنه قصد بالتخييل ما قصده المتأخرون بالإيهام وحسن التعليل، وراغ إلى ما راغ إليه الأوائل من مشكلات الصدق والكذب، مصطنعا الموازين المنطقية التي اصطنعوها للتمييز بين معان عقلية هي نسب للتصديق يحكم بإثباتها أو نفيها، وأُخر تخيلية لا شأن لها إلى بصورة الصيغة الشعرية، فلا يقال فيها إن الشاعر بسبيل الصدق أو الكذب، ومن هذه المعاني التخييلية طائفة مصنوعة سبيلها البرهان والقياس.

إشكالية التخييل وعلاقته بالصدق والكذب:

لقد رأينا أن التخييل قد ارتبط ارتباطا وثيقا بالمبالغة والخروج عما هو مألوف كما رأينا أن النشاط التخييلي عد ضربا من القياس الخادع، وجعل قرينا للإيهام ومن هنا فإن التخييل عند النقاد المسلمين يقترن بمفهوم الصدق والكذب. فقد تباينت مواقف النقاد العرب حول قضية الصدق والكذب في الشعر وعلاقتها بالنشاط التصويري التخييلي، فمنهم من ربط قيمة الشعر الحق بالصدق، ونفى عنه الكذب ومنهم من وقف موقفا وسطا، ومنهم من وقف حائرا.

1.ابن طباطبا (ت322هـ):

قد جعل ابن طباطبا عنصر الصدق أهم عناصر الشعر وأكبر مزاياه، ومال إلى الحد الذي تميل معه نظرته إلى المجاز، فهو يرى أنه «ينبغي للشاعر أن يتجنّب الإشارات البعيدة، والحكايات الغلقة والإيماء المشكل ويتعمد ما خالف ذلك، ويستعمل من المجاز ما يقارب الحقيقة ولا يبعد عنها، ومن الاستعارات ما يليق بالمعاني التي يأتي بها، فمن الحكايات الغلقة والإشارات البعيدة، قول المثقب في وصفه ناقته:

تَقولُ وقد دَرَأتُ لَها وَضيني أَهَذا دِينُهُ أَبَداً وَديني

أَكُلُّ الدَهرِ حَلٌّ وَإِرتِحالٌ أَما يُبقي عَلَيَّ وَما يَقيني

فهذه الحكاية كلها عن ناقته من المجاز المباعد للحقيقة، وإنما أراد الشاعر أن ناقته لو تكلمت لأعربت عن شكواها بمثل هذا القول، والذي يقارب الحقيقة قول عنترة بن شداد في وصف فرسه:

فَازوَرَّ مِن وَقعِ القَنا بِلَبانِهِ وَشَكا إِلَيَّ بِعَبرَةٍ وَتَحَمحُمِ»[30].

لقد أكد ابن طباطبا على وجوب اتباع الصدق في الشعر فضيق بهذا من مجال التخييل الشعري وحصر النشاط التصويري بأطر واقعية أو منطقية إلا أننا نجده أحيانا يتقبل (الإغراق في الوصف والإفراط في التشبيه)[31]، فهو يقبل بتحفظ الكذب في الشعر الذي يقود إليه الإفراط في التشبيه والإغراق في الوصف. وربما كان ذلك لقلة النماذج المعرفة في الوصف في الشعر الجاهلي الذي أمده بأكثر مقاييسه وأحكامه في (عيار الشعر)[32].

2.قدامة بن جعفر(ت337هـ):

كما تردد مفهوم الصدق بكثرة عند ابن طباطبا في عيار الشعر، يتردد كذلك مفهوم الغلو والكذب بكثرة عند قدامة بن جعفر في نقد الشعر فهو يشير ابتداءً إلى أن الشعر صناعة تتطلب الإتقان والمهارة ككل المهن والحرف، متجنبا بذلك الخوض في الكلام عن الصدق في الشعر وعمله، قائلا: «ولما كانت للشعر

صناعة وكان الغرض في كل صناعة إجراء ما يصنع ويعمل بها إلى غاية التجويد والكمال إذ كان جميع ما يؤلف ويصنع على سبيل الصناعات والمهن فله طرفان، أحدهما غاية الجودة، والآخر غاية الرداءة.

قد يميل قدامة إلى المبالغة وإن كانت في مستوى الغلوّ، إذ يقول: «إن الغلوّ عندي أجود المذهبين، وهو ما ذهب إليه أهل الفهم بالشعر والشعراء قديما، وقد بلغني عن بعضهم أنه قال: أحسن الشعر أكذبه، وكذا نرى فلاسفة اليونانيين في الشعر على مذهب لغتهم، ومن أنكر على مهلهل والنمر وأبي نواس قولهم المتقدم ذكره، فهو مخطئ لأنهم وغيرهم ممن ذهب إلى الغلو إنما أرادوا به المبالغة والغلو لما يخرج عن الموجود ويدخل في باب المعدوم فإنما يريد به المثل وبلوغ النهاية في النعت وهذا أحسن من المذهب الآخر»[33].

ولكي يقيم رأيه هذا على دعامة قوية نراه ينسب إلى فلاسفة اليونان قولهم: «إنّ أحسن الشعر أكذبه»، ولم يذكر اسما من أسمائهم، ولا المصدر الذي جاء منه بهذه المقولة، ولكننا نجد في كتاب الشعر لأرسطو ما يشبه هذه المقولة مع اختلاف في الصياغة يوردها أرسطو أثناء حديثه عن الملحمة فيقول: «وقد كان هوميروس خاصة هو الذي علم الشعراء آخرين كيف يتقنون الكذب...»[34]، ولا يستبعد شكري عياد اطلاع قدامة على كتاب الشعر الذي ترجمه متى بن يونس وكان معاصرا له.وبخاصة في فكرة الغلو والتوسط يمكن أن ترد بسهولة إلى كتاب الشعر[35].

3.أبو هلال العسكري(ت 395هـ):

فأبو هلال العسكري يقول مقارنا بين النظم والنثر: «ولا يقع الشعر من هذه الأشياء موقعا. ولكن له مواضيع لا ينجح فيها غيره من الخطب والرسائل وغيرها، وإن كان أكثر قد بني على الكذب والاستحالة من الصفات الممتنعة والنعوت الخارجة عن العادات والألفاظ الكاذبة...لاسيما الشعر الجاهلي الذي هو أقوى الشعر وأفحله، وليس يراد منه إلا حسن اللفظ وجودة المعنى، هذا هو الذي سوغ استعمال الكذب وغيره مما جرى ذكر فيه. وقيل لبعض الفلاسفة: فلان يكذب في شعره، فقال: يراد من الشاعر حسن الكلام، والصدق يراد من الأنبياء»[36]، وإذن فأبو هلال لا يطلب من الشاعر أن يكون صادقا فيما يقوله وإنما يطلب منه إجادة الصور الفنية.

أما الغلو فيعرفه العسكري بقوله: «تجاوز حد المعنى، والارتفاع فيه إلى غاية لا يكاد يبلغها، كقول الله تعالى، ﴿...وَبَلَغَتِ الْقُلُوبُ الْحَنَاجِرَ...﴾. وقال تأبط شرا:

وَيَومِكَ يَومُ العَيكَتَينِ وَعَطفَةٍ عَطَفتَ وَقَد مَسَّ القُلوبَ الحَناجِرُ

وقال تعالى : ﴿...وَإِنْ كَانَ مَكْرُهُمْ لِتَزُولَ مِنْهُ الْجِبَالُ...﴾، بمعنى «لتكاد تزول منه»[37]، فالغلو بهذا المعنى مبالغة في المبالغة، ولكنه لا يعني الكذب أيضا لأنّ التخييل فيه يظل مرتبطا بالمعنى الأصلي.

4.الشريف المرتضي ت(436 هـ – 1044م) :

يصف الشريف المرتضي طيف الخيال الذي يذكره الشعراء كثيرا على أساس أنه: «تخييل وتمثيل واعتقادات، وظنون باطلة، فمع اليقظة لا يحصل في اليد شيء منه إلا ذلك الظن الباطل والتخييل الفاسد»[38].

فالتصوير الفني الذي يأتي به الشعراء لطيف خيال الحبيب، يصبح ههنا مرادفا للتخييل الذي يرتبط بالتمثيل، والظن، وهذه النظرة لا تفيد ارتباط التخييل بالكذب، وإنما تربطه بأنماط التصوير الفني[39].

6.عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ):

لقد ارتبط التخييل عند عبد القاهر بالإيهام فالصور المخيلة لا تعدو أن تكون ضربا من التوهم، ويرجع هذا إلى القدرة التي يستطيع معها التخييل أن يجعل الأصل فرعا والفرع أصلا، ويزيد في صفة الشيء زيادة ليست فيه، وأن يجعل الفرع أصلا، وإن كنا إذا رجعنا إلى التحقيق، لم نجد الأمر يستقيم على ظاهر ما يضع اللفظ عليه، ومثاله قول محمد بن وهيب:

وبدا الصباحُ كأنَّ غُرَّتَه وجهُ الخليفةِ حينَ يُمتَدَحُ [40]

فالغرض ههنا من التخييل إيقاع الوهم في نفس المتلقي.

إنّ الصورة التخييلية صورة وهمية، ويشير مفهوم الوهم ههنا إلى ما ليس بمتحقق في الواقع ومن ثم فإنّ التخييل يصبح مقابلا لما هو متحقق أصلا. والجرجاني عندما يتعرض للصورة المتخيلة في قول الصنوبري:

وكأن محمرَّ الشقيـ قِ إذا تصوَّبَ أو تَصَعَّدْ

أعـلامُ ياقوتٍ نشر ن على رماحٍ من زبرجد

يرى أن الصورة فيه تخييلية لا تتعدى التوهُّم وتقدير أن يُصنع ويُعمل، فليس في العادة أن تُتّخذ صورة أعلاها ياقوت على مقدار العكم، وتحت ذلك الياقوت قطع مُطاولة من الزبرجد كهيئة الأرماح والقامات، وكذلك لا يكون ههنا مداهن تُصنع من الدرّ، ثم يوضع في أجوافها عقيق. وفي تشبيه الشقيق زيادة معنى يُباعد الصورة من الوجود، وهو شرطة أن تكون أعلاما منشورة، النشر في الياقوت وهو حجر لا يُتصوّره موجودا. فالصورة التخيلية ههنا وهمية بمعنى أنها غير متحققة في الوجود، وإن لم تكن مستحيلة، وإنما

يمكن لنا أن ندخلها في إطار الممتنع الذي ذكره الفلاسفة وعرفوه على أنه ما لا يوجد في الواقع، ولكن يمكن تصوره في الذهن[41].

وخلاصة القول فإنّ الجرجاني يميل إلى جانب الصدق في الشعر، ولكنه صدق يمس المضمون لا الجانب الفني، فعبد القاهر عندما تناول ضروب التصوير، من تشبيه واستعارة، وكناية ومجاز، لم يشترط فيها النقل الحرفي للواقع وإنما كان معجبا أشد الإعجاب بالتشبيهات البعيدة، والاستعارات المبتكرة. ومن هنا فالتخييل لم ينقص من قيمة الشعر، ولم يحط من الجانب الإخباري الذي يتضمنه، فنظرة عبد القاهر إلى التخييل وعلاقته بالصدق يتنازعها جاذبان: الأول فني جمالي يجعله يقدم آراء أنصار الكذب في الشعر ببراعة وتشويق حتى يوهمنا أنه منهم، والثاني ديني عقلي يجعله يقدم رأي القائلين بالصدق.

التخييل وفاعليته في الخطاب الشعري:

لعل حازما كان أوسع فهما في صناعة الشعر وقوانينه، إذ لم يكتف مما عرف عن طريق النقاد القدامى بل جاوزهم إلى معرفة المقاصد الكلية لصناعة الشعر عند الفلاسفة المسلمين عامة وابن سينا على وجه الخصوص، وتتمثل آثار الفلاسفة في تعريفه للشعر وفهمه إذ قال: "الشعر كلام موزون مقفى من شأنه أن يحبب للنفس ما قصد تحبيبه إليها ويكره إليها ما قصد تكريهه، لتحمل بذلك على طلبه، أو الهرب منه، بما يتضمن من حسن تخييل له، ومحاكاة مستقلة بنفسها، أو متصورة بحسن هيأة تأليف الكلام أو قوة صدقه، أو قوة شهرته، أو بمجموع ذلك، وكل ذلك يتأكد بما يقترن من إغراب"[42]، فالشعر عند حازم عمادة جودة في هيأة الكلام ومحاكاة ووزن وقافية، وتخييل حسن للمعنى، وضرب من الإغراب يؤدي إلى حدوث التعجب وهذا ما يساعد الشعر على التأثير في المتلقي وذلك من خلال ما يقدمه من أقوال قد تدفعه إلى فعل شيء أو النفور منه. إن حازما يركز على جانب الإغراب في الشعر، وأفضل الشعر عنده ما حسنت محاكاته وهيأته، وقويت شهرته أو صدقه أو خفي كذبه وقامة غرابته[43]، وبذلك يكون عنصرا (قوة الصدق) و (الغرابة) معيارا للشعر الذي فيه غاية الجودة، أما غاية الرداءة في الشعر فإنها تكون في سلب القول هذين العنصرين، ذلك أن "أردأ الشعر ما كان قبيح المحاكاة والهيئة، واضح الكذب خليا من الغرابة، وما أجدر ما كان بهذه الصفة ألاّ يسمى شعرا، وإن كان موزونا مقفى إذا المقصود بالشعر معدومٌ منه"[44].

إن (التخييل) نشاط ذهني يمارسه المتلقي وليس المبدع، ومن ثم فهو بمثابة الأثر الشعري الذي تولده بنية الشعر بمستوياتها المتعددة، سواء أكانت مجتمعة أم منفردة، ويسمي حازم القرطاجني تلك المستويات (الأنحاء)، التي يقع فيها (التخييل) أو (التصوير)، وهي أربعة أنحاء:

1- من جهة المعنى.
2- من جهة الأسلوب.
3- من جهة اللفظ.
4- من جهة النظم والوزن[45].

ولهذا نجد حازم يربط بين التخييل، وبين المعاني خاصة، لأنه يعد التخييل نوعين: تخييلا ضروريا هو تخييل المعاني من جهة الألفاظ، وتخييلا غير ضروري إلا أنه مستحب مرغوب فيه، وهو تخييل باقي الجهات، أي تخييل الأسلوب، واللفظ، والوزن، والنظم[46].

التخييل والتقديم الحسي للمعنى:

إن التخييل هو النتيجة النفسية للمحاكاة وأثرها في المتلقي، فهو نقل لما تم تخيّله على مستوى المبدع إلى مخيّلة المتلقي ليتأثر وينفعل له تعجّبا ودهشة في غياب الرقابة العقلية والاعتقادية، مما يوحي بأنّ ثمة تداخل بين مصطلحي المحاكاة والتخييل، وقد نبهنا إلى أن فلاسفة المدرسة الأرسطية قد نظروا إلى المصطلحين على أنهما مترادفان رغم أن "المحاكاة" يونانية الأصل كما مرّ بنا، أما "التخييل" فعربي، وضع ترجمة للمحاكاة مرة، وبمعناه القرآني مرة أخرى، ولكن الأهم من كل ذلك هو أن مصطلح "التخييل" من إفراز البيئة المنطقية والفلسفية، لأنّه كما مر بنا نتيجة "القياس الكاذب" الذي هو محض إيهام، ولا تصديق يرجى من ورائه، وكأنّ البيئة المنطقية هنا هي المسؤول الأول عن نسبة الكذب إلى الشعر، وربط التخييل بالإيهام والتمويه، والخطاب الديني وإن سبق إلى تأكيد لهذه الفكرة عبر آيات الشعراء، فإنّه استثنى بعض الشعر من ذلك، ولم يشرطه كله بالكذب ويُعدّ حازم في موقفه من مسألة الصدق والكذب من جملة الرافضين كهذه الفكرة.

ففكرة "التخييل والمحاكاة"، نجد أوسع وأحسن تطبيق لها عند حازم القرطاجني، ذلك أن أرسطو نفسه لم يبحث إلا صورة واحدة للمحاكاة الشعرية وهي المأساة اليونانية، بينما طبّقها حازم على مناحي مختلفة للفن، طبّقها على محاكاة المحسوسات مما لم توجد أمثلته في أشعار اليونان، كما طبقها على الحكم الشعرية وعلى القصص أيضا، متأثرا بابن سينا الذي ردّ المحاكاة إلى عمل المخيّلة مستنيرا بتلك المقارنة التي عقدها أرسطو بين الشعر والتصوير[47].

لقد بذل الفلاسفة العرب، في إطار قراءتهم لعمل أرسطو في الشعر والخطابة جهدا محمودا لبيان الخصوصية الشعرية (التخييل) والخصوص الخطابية (التصديق)، وما بينهما من التداخل والتخارج، غير أنّ

هيمنة الخلفيات الدينية وتراجع الحضارة الإسلامية حالا دون استثمار هذا التراث في مجال البلاغة تنظيرا وتطبيقا. ولعل المحاولة التنظيرية الوحيدة الجادة في هذا المجال هي التي بذلها حازم القرطاجني، غير أنّ محاولته ظلت في حاجة إلى كثير من التهذيب والتكميل والتمثيل الشيء الذي لم يكن ممكنا في ذلك المسار الحضاري والمتردّي[48].

وخلاصة ما يتعلق بفكرة التخييل عند القرطاجني أنه عمّق الفهم العربي للتخييل مفيدا من أرسطو عن طريق الفارابي وابن سينا وابن رشد، متأثرا بالجرجاني أيضا مطوّرا آراء الجميع في وحدة نظرية جديدة[49]. ولعل أبرز ما في ذلك التطوير هو قرن التخييل إلى العقل والمنطق والذكاء، بعد أن قرنه السابقون بالإيهام ومخالفة العقل والحقيقة[50].

خاتمة:

– قدحقق حازم تقدما فيما أنجزه عبد القاهر الجرجاني لمفهوم التخييل حيث جعله أعم وأشمل، ويخالف الجرجاني في الفصل بين المعاني العقلية والمعاني التخييلية ويرى حازم أن المعاني العقلية مثل المعاني التخييلية صالحة للشعر المخيل الذي يؤثر في نفوس السامعين.

– إنّ حازما قد جعل التخييل العنصر الأساسي الذي به تتحدد طبيعة الشعر، ويرتبط مفهوم التخييل عند حازم بمفهوم المحاكاة حتى تغدو المحاكاة طريقة من طرق التخييل، ويغدو الغرض منه إيقاع المخيلات في ذهن المتلقي، وإذا كانت المحاكاة قد ارتبطت بالتخييل، فإنها لم تخرج عن معنى التشبيه عند حازم، وهو في هذا متأثر بالفلاسفة الذين عدوا المحاكاة تشبيها، فحازم حاول أن يقوم بالتنظير للشعر العربي، وأن يضع (علم الشعر المطلق) فحالفه الحظ أحيانا، وخالفه أحيانا أخرى.

– لقد قام حازم بتأصيل الأصول التي جاءت في مفهوم التخييل عند الفلاسفة والنقاد الذين سبقوه، وهذا لم يمنعه من الإضافة والإبداع بطريقة جيدة، وهذا ما تمثل في تقسيماته وتعريفاته المنطقية لكل من المحاكاة والتخييل.

– نجد أن الفلاسفة كانوا أوعى من النقاد في تمثل مفهوم المحاكاة والتخييل.

– نجد ثمة قطيعة ابستيمية بين الفلاسفة والنقاد بل كانت ثمة حدود فاصلة قاطعة بينهما، ولولا هذا الفصل لكانت نظرية عربية خالصة في مفهوم الشعر.

هوامش:

[1]- علال الغازي، تطور مصطلح التخييل في نظرية النقد الأدبي عند السجلماسي، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، فاس، 1988م، ص: 288-289.

[2]- الفارابي، مقالة في قوانين صناعة الشعراء ضمن أرسطو طاليس، فن الشعر، تحقيق عبد الرحمن بدوي، دار الثقافة، بيروت، لبنان، د.ط، 2001م، ص: 151.

[3]- ينظر: أرسطو طاليس، في الشعر، نقل أبي بشر متى بن يونس القنائي، تحقيق: الدكتور شكري محمد عياد، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، 1967م، ص: 257.

[4]- عاطف جودة نصر، الخيال مفهوماته ووظائفه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1984م.
، ص: 163، 172.

[5]- قدامة بن جعفر، نقد الشعر، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت، ص: 124.

6- أبو هلال العسكري، الصناعتين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم وعلي البجاوي،المكتبة العصرية ،صيدا ،بيروت،1986م، ص: 262.

[7]- المصدر نفسه، ص: 263.

[8]- المصدر نفسه ، ص: 267.

[9]- المصدر نفسه ، ص: 46.

[10]- التبريزي، ضمن شروح سقط الزند مع آخرين، القاهرة، 1364هـ، ج1، ص: 276.

[11]- سورة طه، الآية: 66.

[12]- المصدر نفسه، ج3، ص: 445.

[13]- جابر عصفور، الصورة الفنية، ص: 261.

[14]- الرماني، النكت في إعجاز القرآن، ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن، تحقيق محمد خلف الله، ومحمد زغلول سلام، دار المعارف، القاهرة، د ت، ص: 84.

[15]- المصدر نفسه، ص: 80.

[16]- المصدر نفسه، ص: 84.

[17]- المصدر نفسه، ص: 84.

[18]- الرماني، النكت في إعجاز القرآن، ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن، ص: 85.

[19]- المصدر نفسه، ص: 85.

[20]- أبو هلال العسكري، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم وعلي البجاوي، عيسى الحلبي، القاهرة، دط، 1952، ص: 274.

[21]– المصدر نفسه، ص: 274.

[22]– المصدر نفسه، ص: 274.

[23]– ينظر: المرزوقي، شرح ديوان الحماسة، تحقيق أحمد أمين وعبد السلام هارون، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1951م، ص: 90.

[24]– المصدر نفسه، ص: 171.

[25]– المصدر نفسه، ص: 36.

[26]– ينظر: محمد العمري، أسئلة البلاغة في النظرية والتاريخ والقراءة، إفريقيا الشرق، المغرب، ط01، 2013م، ص: 222.

[27]– ابن طباطبا، عيار الشعر، تحقيق طه الحاجري ومحمد زغلول سلام، المكتبة التجارية، القاهرة، د.ط، 1956م، ص: 06.

[28] – المصدر نفسه، ص: 05.

[29]– المصدر نفسه، ص: 14.

[30]– ابن طباطبا، عيار الشعر، ص: 120.

[31]– المصدر نفسه، ص: 09.

[32]– المصدر نفسه، ص: 09.

[33]– قدامة بن جعفر، نقد الشعر، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت. ، ص: 94.

[34]– أرسطو طاليس، في الشعر، ص: 138-140

[35]– المصدر نفسه، ص: 234.

[36]– أبو هلال العسكري، الصناعتين، ص: 137.

[37]– المصدر نفسه، ص: 394.

[38]– الشريف المرتضي، طيف الخيال، تحقيق حسن كامل الصيرفي، وعيسى الحلبي، القاهرة، 1962م.

[39]– ينظر: جابر عصفور، مفهوم الشعر دراسة في التراث، النقدي، دار التنوير، بيروت 1982م ص: 73.

[40]– عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، ص: 223.

[41]– ينظر: المصدر نفسه، ص: 170.

[42]– حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص: 71.

[43]– المصدر نفسه، ص: 71.

[44]– المصدر نفسه، ص: 72.

[45]– ينظر: حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء ، ص: 89.

[46]– المصدر نفسه، ص: 89.

[47]– ينظر: أرسطو طاليس، في الشعر، ترجمة: شكري عياد، ص: 26.

48- محمد العمري، البلاغة الجديدة بين التخييل والتداول، أفريقيا الشرق، المغرب، ط02، 2012م، ص: 31.

[49]- ينظر: مصطفى الجوزو، نظريات الشعر عند العرب،ج01، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط01، 1981م، ص: 143، ص: 143.

[50]- المرجع نفسه، ج01، ص: 144.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 639 - 651 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

المحاولة التيسيرية عند إبراهيم مصطفى في ميزان النقد والتقييم

The Facilitative Attempt by Ibrahim Mustafa in the Balance of Criticism and Evaluation

منيرة قليل *

Mounira kellil

مخبر اللسانيات واللغة العربية

جامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر،

University Mohamed Kheider of Biskra -Algeria

mounira.kellil@univ-biskra.dz

تاريخ الإرسال:2020/11/08	تاريخ القبول:03/06/02021	تاريخ النشر: 25/12/2021

ملخص البحث

تتناول هذه الورقة البحثية –بالنقد والتقييم– محاولة من محاولات تيسير النحو وإصلاحه عند إبراهيم مصطفى؛ الذي درس النحو العربي وتعمق في أصوله، وتتبعه بالنقد والتحليل، فتوصل بعد طول نظر إلى وضع كتابه: "إحياء النحو". ساعيا إلى تغيير منهج البحث النحوي للغة العربية، إبدال أصوله بأصول سهلة يسيرة تقربهم من العربية وتهديهم إلى حظ من الفقه بأساليبها. وبعد صدور هذا الكتاب سنة 1937 انقسم الدارسون بشأنه بين مؤيد ومعارض سواء لمنهجه أم لقضاياه النحوية المطروحة فيه؛ كحد النحو، والعامل، والتنوين والعلامات الإعرابية.

الكلمات المفتاحية: تيسير نحو، قضايا نحوية، عامل، علامات إعرابية، بحث نحوي

Abstract

This paper deals_ by criticism and evaluation _with the attempt of facilitating and reforming grammar, by Ibrahim Mustafa, who studied Arabic grammar , explored its origins, followed it with criticism and analysis ,and reached , after long- term consideration , his book ”revival of grammar” seeking to change the grammatical methodology of the language Arabic , replacing its origins with easy and easy assets that bring them closer to Arabic and guide them to a fortune of jurisprudence with its methods.

After the publication of this book, in the year 1937, the scholars were divided on it, between supporters and opponents, wether for its method or the grammatical issues raised in it, such as grammar, worker, attribution, and Arabic signs.

* منيرة قليل: mounira.kellil@univ-biskra.dz

Keyword: Facilitating grammar – Grammatical issues – Worker attribution – Arabic signs – Grammatical research

تمهيد:

وجدت المحاولات التيسيرية منذ أمد بعيد، تمثلت في محاولة ابن مضاء القرطبي الأندلسي صاحب كتاب :"الرد على النحاة " إذ جاءت على شكل هزة عنيفة للنحو التقليدي لأنها مست أصوله التي بني عليها أهمها: نظرية العامل، وقبل هذه المحاولة ظهرت ملاحظات عابرة ثارت على النحاة ومنهجهم منها: محاولة ابن ولاد المصري(ت 232هـ) الذي رفض التأويل والتقدير في النحو، ومحاولة أبي العلاء المعري(ت 449هـ) الذي بدوره انتقد النحاة في التأويل والتعليل، ومحاولة ابن حزم الظاهري (ت 456هـ) الذي رفض القياس والعلل النحوية.

أما المحاولات الحديثة فمتعددة؛ وقد بدأت برفاعة الطهطاوي في كتابه: " التحفة المكتبية لتقريب اللغة العربية "، وجهود حفني ناصف في كتابه :" قواعد اللغة العربية "، ثم جهود علي الجارم ومصطفى أمين في كتاب :" النحو الواضح" .ثم كانت محاولة إبراهيم مصطفى في كتابه:"إحياء النحو" محاولة جريئة في تحديد النحو وتيسيره. فهل يعد كتابه تجديدا للنحو ؟ وما أهم القضايا النحوية التي تطرق إليها المؤلف؟.

أولا تقديم الكتاب:

ظهر هذا الكتاب في يناير سنة 1937م بعنوان:" إحياء النحو"، وهو أول كتاب عربي ظهر في العصر الحديث لنقد نظريات النحو التقليدية.

1. **دلالة العنوان :**

ورد في عنوان الكتاب الذي اقترحه طه حسين على الكاتب وألح عليه في وسم مؤلفه به فكان ذلك مصطلح دال على النقد ألا وهو :" الإحياء" الذي يدل في المنظور التحليلي النحوي في ضوء كتاب إبراهيم مصطفى على الحذف والإلغاء والتجديد وإعادة الترتيب أيضا.

2.**الهدف من الكتاب:**

لقد استهل إبراهيم مصطفى محاولته بتوصيف لواقع تعلم النحو وتعليمه في عصره؛ فهو يرى عوارض كثيرة تحول دون فهم النحو العربي من ذلك: التبرم به، والضجر بقواعده، وضيق الصدر بتحصيله، وصعوبة التمرس والإلمام بمباحثه لتعددها وتشعبها .فيقول :" أطمع أن أغير منهج البحث النحوي للغة العربية، وأن أرفع عن المتعلمين إصر هذا النحو وأبدلهم منه أصولا سهلة يسيرة تقربهم من العربية وتهديهم إلى حظ من الفقه بأساليبها"[1] .

3.موضوعات الكتاب :

ضمّن المؤلف كتابه موضوعات شتى تسبقها مقدمتان وتتبعها خاتمة؛ أما المقدمتان فالأولى للدكتور: طه حسين والأخرى للمؤلف. أما الموضوعات فكانت على النحو الآتي :

- حد النحو كما رسمه النحاة
- وجهات البحث النحوي
- أصل الإعراب ومعانيه

_الكسرة علم الإضافة

- معاني الإضافة
- الفتحة ليست علامة إعراب
- العلامات الفرعية للإعراب
- التوابع
- الصرف

إن كتاب :"إحياء النحو" نتاج بحث طويل أمضى فيه سبع سنين دأبا وهو يغوص في أعماق النحو وفي مصادره؛ فقد تحدث عن حد النحو ومفهومه كما رسمه النحاة، وخلال حديثه عن وجهات البحث النحوي تناول قضية علل الإعراب والعلل النحوية. وفي مبحث أصل الإعراب تطرق إلى أصل الإعراب عند النحاة وفلسفة العامل، وفي مباحث أخرى بيّن معاني الإعراب فأشار إلى الضمة علم الإسناد، والكسرة علم الإضافة، والفتحة ليست علامة إعراب.كما تحدث عن مسائل تتعلق بالعلامات الفرعية للإعراب والتوابع إلى أن ختم كتابه بمسائل تتعلق بالصرف.

وقد ناقش المؤلف جملة من القضايا الهامة منها:

_ الثورة على العامل، وإرجاع التأثير في حركات الإعراب للمتكلم.

- توحيد الأبواب ذات العلاقة الواحدة تحت باب واحد؛ كالجمع بين المبتدأ والفاعل ونائب الفاعل مثلا.
- إعادة تقسيم التوابع، حيث ألغى بعضها وهي: عطف النسق والنعت السببي وأضاف إليها الخبر.
- إنكار تعدد أوجه الإعراب في اللفظ الواحد وذلك مع: لا النافية للجنس، وباب ظن وأخواتها، وباب الاشتغال، والمفعول معه .
- رفضه لتنوين العلم؛ لأن التنوين علامة التنكير.

من خلال الاطلاع على هذه القضايا في ثنايا البحث نجد الأستاذ إبراهيم مصطفى يتناول أقوال النحاة وآراءهم بالنقد والمناقشة خاصة ما تعلق بمغالاتهم في تقدير العامل.

والنظرة الفاحصة لمحتوى الكتاب تدل دلالة واضحة على طول باع مؤلفه ودرايته الواسعة بالنحو ومسائله ودقائقه؛ ويبدو ذلك من خلال محاورته ومناقشته لكبار النحويين من أمثال: **سبويه والزجاجي و الأنباري وابن يعيش** وغيرهم على أن ما عرضه في كتبه من آراء وما أثاره من قضايا إنما هي اجتهادات منها ما هو صحيح ومقبول ومنها ما هو قابل للمناقشة للرد عليه رفضا أو قبولا. ولهذا تباينت وجهات نظر الدارسين حول هذا الكتاب وأهميته وقيمته في الساحة اللغوية.

ثالثا:تقييم محاولة إبراهيم مصطفى في :"إحياء النحو"

اختلفت آراء الدارسين والنقاد حول الكتاب بين التأييد والإشادة بهذا العمل والمعارضة والنقد .

1.نعمة رحيم العزاوي:

يرى الدكتور نعمة رحيمة العزاوي أن زعيم المجددين في هذا العصر هو إبراهيم مصطفى؛ فهو لم يسمّ عمله تيسيرا، وإنما يراه إحياء للنحو أي بعث الحياة في أوصاله .وقد تبعه تلميذاه: مهدي المخزومي الذي يرى أن حاجة النحو إلى الإصلاح تسبق حاجته إلى التيسير، وأحمد عبد الستار الجواري الذي لم يختلف عن إبراهيم مصطفى والمخزومي في نظرته إلى التيسير من حيث أنه خطوة غير كافية إذا لم تمهد بتجديد النحو وإصلاحه، لهذا عدّ العزاوي محاولة الأستاذ إبراهيم :" المحاولة الرائدة التي فتحت باب التجديد في هذا العصر، فتأثر بها تلميذاه الجواري والمخزومي وسارا على هديها فوافقاه في كثير مما ذهب إليه في محاولتيهما".

ومن جهة أخرى يؤكد العزاوي أن محاولة إبراهيم لا تزال ناقصة في بعض الجوانب رغم أهميتها إذ أنها "اقتصرت على معالجة الاسم، وأغفلت الفعل الذي هو أحد ركني الجملة العربية فانبرى المخزومي

فتوفر على تجريد بحثه وتوصل بشأنه إلى آراء قيّمة تعد من إنجازاته المهمة، وبذلك اكتملت محاولة إبراهيم مصطفى على يد المخزومي الذي لولاه لظلت تلك المحاولة ناقصة يعوزها الشمول وتفتقر إلى الإحاطة".[2]

وعليه يمكن القول –حسب العزاوي- أن ما قدمه الدكتور إبراهيم مصطفى يصنف ضمن الأعمال الرائدة الأولى التي سبقت المحاولات التيسيرية الأخرى لولا بعض الهفوات والنقائص التي حاول المخزومي تجاوزها، والتفصيل في بعض المباحث النحوية .

2.يوسف حسن السحيماتي:

يتراءى أن إبراهيم مصطفى قد خالف بما عرضه من آراء ما ألفه الباحثون من قواعد نحوية واستطاع أن يقرب النحو من أذهانهم ويحببهم فيه، فعلى الرغم مما تعرض له من انتقادات إلا أنه"قد بشّر بالجديد أحيانا، ونفض الغبار عن بعض الآراء الدّفينة المبثوثة هنا وهناك، ولا ينكر أثره فيما بعده"[3].

3. أحمد عبد الستار الجواري:

يعد عبد الستار الجواري من المؤيدين لإبراهيم مصطفى؛ فقد كان يؤكد دائما ريادة المؤلّف في حركة التجديد والتيسير إذ ذكر في مقدمة كتابه (نحو التيسير) أنّه ألّفه :"مستهديا بمن فتح أبواب هذه الدراسة الحديثة وهو إبراهيم مصطفى"[4] .وقال في موضع آخر :" وبيانا للحقيقة نقرر أن الجهد الأصيل في هذا الباب يقوم على إحياء النحو للأستاذ إبراهيم مصطفى، فهو الذي فتح مغاليق هذا الباب الذي أنار للأذهان سبيل الخوض فيه"[5] .

4.محمد عيد :

محمد عيد هو الباحث الآخر الذي يثني على هذا العمل بقوله:" وليس من شك أن الأستاذ إبراهيم مصطفى كان شريف القصد ،نبيل الهدف، وأن عمله هذا يدل على حيوية عقل واجتهاد، كما يدل على طول النظر في النحو سنين حتى أطلق عليه العقاد(سيبويه العصر)"[6] .

5.علي مزهر الياسري:

يلتمس علي الياسري العذر لإبراهيم مصطفى ويمتدح الهدف الذي ذكره في مقدمة "إحياء النحو" فيقول:" وهو هدف جليل وغاية طيبة لا يتصدى إليها إلاّ العلماء، ومحاولة كهذه لابد أن تخطئ وتصيب؛ لأن العمل كبير وواسع، وشعابه مسالكها وعرة ولكن للرائد فضلا أيّ فضل".[7]

6.عبد الله عويقل السلمي :

يؤكد عبد الله عويقل في مقاله المعنون ب:" محاولات التيسير النحوي –دراسة تاريخية نقدية–" على أن معظم الأبحاث والدراسات النقدية للنحو العربي لا تخلو من غايات ونوايا سيئة تستهدف الإساءة للنحاة والإنقاص من قيمة أعمالهم، مستثنيا بذلك صاحب "إحياء النحو".

إذ يقول :"ولا أراني مبالغا إن قلت :إن وراء هذه الأطروحات نوايا خفية عند بعضهم تتجلى من خلال وصف اللغة والنحو، ووصف النحاة بصفات شنيعة وغير لائقة، على أن بعضهم لديه رغبة في خدمة اللغة وتقديم النافع والمفيد فيها ولعل من أولئك إبراهيم مصطفى"[8].

7.محمد أحمد عرفة:

لقد ألّف أحمد عرفة كتابا خصصه لدراسة ونقد وتقييم هذه المحاولة عنونه ب: النحو والنحاة بين الأزهر والجامعة"؛ إذ طرح القضايا النحوية الموجودة في كتاب "إحياء النحو" بأسلوب مفصل دقيق وردّ نقدي متعدد الجوانب والمصادر قصد الوقوف على أحكام تقييمية موضوعية لهذا الكتاب فيقول:" قرأت له كتاب – إحياء النحو– فعرفت منه وأنكرت، وما أنكرت أكثر مما عرفت، فقد أنكرت منه أنه نحل النحاة مذاهب لم يقولوها، ونقدها، وأبان خلطها ...وأنكرت منه أنه قعّد قواعد في العربية لو أخذ الناس بها لغيرت من روح العربية ،ولأفضى ذلك إلى فهم كتاب الله وسنة رسوله على غير وجههما"[9].

8.عبد الوارث مبروك سعيد:

تعرّض هذا الدارس في مؤلّفه إلى مختلف المحاولات التيسيرية في النحو العربي، ورتّبها ترتيبا تاريخيا من القديمة إلى الحديثة ؛مصنّفا الحديثة إلى محاولات فردية وجماعية، وجزئية وشمولية .فكانت رؤيته لكتاب :"إحياء النحو" رؤية موضوعية مؤسسة على نقد بنّاء، ففي رأيه أن أهم ماساهم به هذا الكتاب في مجال إصلاح وتيسير النحو"ليس هو ما قدمه من نظرات حول نظرية العامل وصلة الإعراب بالمعنى وغيرهما من القضايا، وإن كان له في بعضها فضل وضوح العرض واستقصاء البحث والجدية فيه، وإنما أهم مساهماته هي أنه – بما اتسم من جرأة في تناول قضايا النحو ومناهج النحاة– قد نفض عن النحو الهيبة والقدسية اللتين أضيفتا عليه زمنا طويلا".[10]

9. عز الدين مجدوب:

يقف عز الدين مجدوب موقف الرافض الناقد لبعض مقولات إبراهيم مصطفى؛ سواء تعلق ذلك بمنهجه أم بآرائه النحوية أم بفهمه الخاطئ لمقولات النحاة القدامى .إذ يقول :" إن عدم تمييز إبراهيم

مصطفى بين اللسان والكلام يتمثل في مطالبة النحاة العرب بالجمع بين دراسة الأساليب وعلم المعاني وبين نظرية الإعراب دون أن ينتبه إلى فائدة الفصل الذي أقامه النحاة العرب والذي مكّنهم من حصر مجال دراستهم، وجمع معطيات متجانسة حسب وجهة نظر محددة، ودون أن يقترح إطارا نظريا أفضل يسمح بتوسيع مادة الوقائع المدروسة مع الحفاظ على التناسق النظري الموجود في الإطار النظري الأقل طموحا".[11]

هذه أهم الآراء النقدية لكتاب "إحياء النحو"؛ التي تنوعت بين مؤيد ومعارض، بين الثناء على هذا العمل اللغوي بحكم السبق في تيسير النحو وتبسيط بعض الأبواب النحوية الغامضة وتقليصها وبين معارض لمنهج الكتاب وتغليط المؤلف لعلماء النحو القدامى في بعض آرائهم النحوية.

رابعا:قضايا الكتاب النحوية في ميزان النقد:

يعد إبراهيم مصطفى من رواد الدعوة إلى تيسير النحو وتجديده في كتابه الذي صدر في طبعته الأولى عام 1937، فقد تطرق إلى مباحث نحوية عديدة نذكر منها:

1. حد النحو:

يعرّف إبراهيم مصطفى النحو أنه:" قانون تأليف الكلام، وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة والجملة مع الجمل، حتى تنسّق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها"[12].

إن صاحب (إحياء النحو) يهدف من وراء تعريفه هذا إلى توسيع مفهوم النحو ومباحثه إلى حدود لم يقصدها النحاة، إنه يريد للنحو أن يشتمل مباحث (علم المعاني).لكن هذا التعريف يفتقر إلى الدقة والشمولية، وفي ذلك يقول محمد الخضر حسين:" وإن لم يكن المؤلف قد اطّلع على ما كتبوه في شرح هذا التعريف وهو من المؤلفات القريبة المنال، أفلا يكون لقارئ كتابه حق في عتبه عتبا جميلا على صرف شيء من وقته في الرجوع إلى أمثال هذه المؤلفات قبل أن يتعرض لتخطئة علماء قضوا في استنباط قواعد اللغة والتفقه في أسرارها وقتا طويلا"[13].

يؤاخذ محمد الخضر حسين صاحب الكتاب على تخطئة حذّاق النحو وعلمائه في تعريفهم للنحو، فإذا هو لم يطّلع على بعض المؤلفات التي شرحت هذا التعريف كان لزاما على قارئ كتابه الرجوع إليها لمزيد من الفهم واتخاذ موقف وسطي موضوعي قبل التسرع في الحكم.

2. العامل"

ما دامت حركات الإعراب دوال على معان يقصدها المتكلم، وما دامت من عمل المتكلم، فقد دعا المؤلف إلى إلغاء نظرية العامل من أساسها بقوله:" رأوا أن الإعراب بالحركات وغيرها عوارض للكلام تتبدل بتبدل التركيب على نظام فيه شيء من الاطراد فقالوا: عرض حادث لا بد له من محدث، وأثر لا بد له من مؤثر ولم يقبلوا أن يكون المتكلم محدث هذا الأثر لأنه ليس حرّا فيه يحدثه متى شاء، وطلبوا لهذا الأثر عاملا مقتضيا، وعلة موجبة"[14].

يبين المؤلف أن النحاة أقاموا نظرية العامل على أصول فلسفية، وما رتبوه عليها من أحكام أصابت النحو بالتعقيد والصعوبة :"وهو في هذا مصيب إلى حدّ كبير فإن نظرية العامل – بالصورة التي نراها في كتب النحو- بناء فلسفي غريب عن واقع اللغة وطبيعة نظامها، والعوامل التي شغل بها النحاة ،واعتبروها أساس تحديد الموقع الإعرابي لمكونات الجملة، ليست سوى واحد من عناصر متعددة تتضافر جميعا على أداء تلك الوظيفة، فإعطاء العوامل وحدها قوة اقتضاء الإعراب مبالغة شديدة من جانب النحاة "[15]

وعليه فإن إلغاء نظرية العامل _ حسب عبد الوارث مبروك سعيد_ خطوة حقيقية على طريق إصلاح النحو وتيسييره شريطة الأخذ في الاعتبار الأمرين الآتيين:

– الذي يستحق الإلغاء إنما هو نظرية العامل ببنائها الفلسفي المألوف، أما ما أطلق عليه العوامل من أفعال ونحوها فهي وحدات وقرائن لها دورها –كبقية الوحدات – في تحديد المعنى الوظيفي والموقع للمكونات الأخرى في التركيب اللغوي، وهي لذلك من صميم ذلك التركيب

– ادعاء أن المتكلم هو الذي يرفع وينصب تصور غير دقيق لطبيعة الإعراب وأسباب وجوده، فالمتكلم الفرد لا يحدد الحالة الإعرابية لكلمة ما، ولا العلامة الدالة على تلك الحالة من اختياره الشخصي وإنما تبعا لنظم اقتضاها العرف الاجتماعي للغة.

رغم وقوع احتمال أن إبراهيم مصطفى في إلغائه لنظرية العامل متأثر بآراء ابن مضاء القرطبي إلا أننا نلمس فضله في هذا الموضوع من خلال أمرين هما:

- أنه أبرز بوضوح نظرية العامل وآثارها السيئة على النحو.
- أنه حاول – وإن لم يوفّق كل التوفيق – تقديم التفسير الصحيح للظواهر الإعرابية وعلاماتها ليكون بديلا لنظرية العامل الملغاة[16].

كما لم تفت العزاوي الإشارة إلى أن إبراهيم مصطفى أول من دعا في العصر الحديث إلى فكرة إلغاء العامل " لأنه عدّها أساس المشكلات في النحو، ووجد في إلغائها مفتاح تيسيره"[17]

3. الفتحة ليست علامة إعراب:

لا يخفى على قارئ الكتاب أن المؤلف حين يتحدث عن العلامات الإعرابية يؤكد أن الضمة علم الإسناد، والكسرة علم الإضافة، أما الفتحة فهو ينكر أنها علامة إعراب؛ وفي هذا يقول :" ...الفتحة لا تدل على معنى كالضمة والكسرة، فليست بعلم إعراب، وإنما هي الحركة الخفيفة المستحبة عند العرب التي يحبون أن يشكل بها آخر كل كلمة في الوصل ودرج الكلام، فهي في العربية نظير السكون في لغتنا العامية"[18] .

إن المتأمل في الكتاب يجد أن الفكرة الرئيسة فيه هي :وظيفة الإعراب ودلالة الحركات الإعرابية فهو يتجاهل جهود النحاة في هذا الوضع لأنه – في رأيه _ قد وقفوا عند الشكل الظاهري وأهملوا صلة العلامات الإعرابية بالمعنى وفي هذا الصدد يقول :" أما علامات الإعراب فقلّ أن ترى لها أثرا في تصوير المعنى، وقلّ أن يشعرنا النحاة بفرق بين أن تنصب أو ترفع ...، ولو أن حركات الإعراب كانت دوال على شيء في الكلام وكان لها أثر في تصوير المعنى...، لما كان الإعراب موضع هذا الخلاف بين النحاة"[19]. ويخلص من ذلك إلى أن الطريق إلى تصحيح هذا الوضع الخاطئ هو :" أن ندرس علامات الإعراب على أنها دوال على معان" [20].

ولهذا فرأيه القائم على إلغاء مقولة (الفتحة علامة إعراب) وأنها حركة خفيفة مستحبة هو رأي غريب وغير موفق؛ لأنه يتعارض في وضوح مع فكرة كتابه الرئيسة: علامات الإعراب دوال على معان في تأليف الجملة، ومسألة الخفة والثقل والاستحباب وعدمه من الأمور النسبية التي تنبني على الذوق الشخصي لا على أساس موضوعي .

–ولو كان ما ذهب إليه صحيحا، لما "وقف العرب بالسكون على الكلمات التي تنتهي بالفتحة، ولانتهزوا فرصة اختتامها بالفتحة فوقفوا بها استمتاعا بما يحبون"[21].

4. التنوين علم التنكير:

يؤكد صاحب إحياء النحو على قضية أخرى هي التنوين بقوله:" ومعنى التنوين غير خفي، فهو علامة التنكير، وقد وضعت العرب للتعريف أداة تدخل أول الاسم هي :ال، وجعلت للتنكير علامة تلحقه، وهي التنوين"[22].

رأى المؤلف في علم الصرف أن التنوين علم التنكير فإذا كان الاسم منكرا نوّن ،وإذا كان معرفة منع التنوين، ولك في كل علم ألا تنونه ،وإنما يجوز أن تلحقه التنوين إذا كان فيه معنى من التنكير أردت الإشارة إليه. أما الصفات فالأصل فيها التنوين وما ترك تنوينه فهو معرفة.

فقد كنا "نود أن نقول بقول المؤلف ،لكن ظهر من لغة العرب من يفرق في اللفظ بين المعرف والمنكر، فالنكرة توصف بالمعرفة، وتقع وصفا للنكرة ولا تقع وصفا للمعرفة، والمعرفة توصف بالمعرفة ولا توصف بالنكرة، وتقع وصفا للمعرفة، ولا تقع وصفا للنكرة، كما أن معنى النكرة غير معنى المعرفة"[23].

5. نصب اسم (إنّ):

يقول إبراهيم مصطفى :" وهو اسم إنّ فإنه متحدث عنه، وحقه الرفع على أصلنا الذي قررناه، ولكنه منصوب، ولا نتحرج أن تقول: عن النحاة قد أخطؤوا فهم هذا الباب وتدوينه ثم تجرؤوا على تغليط العرب في بعض أحكامه"[24].

فلقد تحدّث عن اسم (إنّ) بأن حقّه الرفع ولكن ورد منصوبا في الغالب، فلم يتردد في رمي النحاة أنهم أخطؤوا فهم هذا الباب وتدوينه ،كما استبدل رأيه هذا بأن اسم (إنّ) قد ورد مرفوعا في الشعر وفي القرآن الكريم وفي الحديث.

لكن أحمد عبد الستار الجواري قد خالفه في نصب اسم (إن) فقال :" لعل ما ذهب إليه المؤلف في نصب اسم (إن) أبعد من يسلم به أو يركن إليه، فقد ذهب إلى أنه منصوب على التوهم، ذلك أنهم لما وجدوا أن هذه الحروف تتمثل بضمائر النصب حين يكون اسمها ضميرا ،توهموا أن ما بعده منصوب فدرجوا على نصبه، وهو مستحق للرفع، واستشهادهم بتشديد النون في (أنّ) ولا يخفى أن هنا نادر قليلا لا يصح أن يحل محل اللغة الشائعة، وأن يركن إليه في حالة وجودها "[25]

6. المبتدأ أو الفاعل ونائب الفاعل:

يرى المؤلف أن الأصل الأول في علم الإسناد انسجام بين المبتدأ أو الفاعل ونائب الفاعل؛ لأن حكمها الرفع إذ يقول:" إذا تتبعنا أحكام هذه الأبواب وجدنا فيها من الاتفاق والتماثل ما يوجب أن يكون بابا واحدا"[26]

فلقد رد عليه عبد الوارث مبروك :" بأن الواقع أن نفرق في المعنى وفرق في بعض الأحكام يبرر معالجة كل تركيب منها على الفرد كما فعل النحاة"[27].

مما سبق تبيّن أن صاحب كتاب :"إحياء النحو" وأحد أعضاء مجمع اللغة العربية بالقاهرة ،قد درس النحو العربي وتعمق في أصوله قصد تيسيره وتبسيط مفاهيمه لاسيما على طلاب المدارس والجامعات، لأنه رأى :" عارضة واحدة لا يكاد يخص بها معهد دون معهد ولا تمتاز به دراسة عن دراسة، هي التبرم بالنحو والضجر بقواعده، وضيق الصدر بتحصيله، على أن ذلك من داء النحو قديما .ولأجله ألّف التسهيل والتوضيح والتقريب واصطنع النظم لحفظ ضوابطه وتقيد شوارده"[28].

وقد أثنى طه حسين على الكتاب إذ يراه فتحا جديدا للنحو وإصلاحا له يقول:" فالكتاب كما ترى يحي النحو لأنه يصلحه ويحي النحو لأنه ينبه إليه من اطمأنوا إلى الغفلة عنه وحسبك بهذا إحياء"[29] .رغم قيمة هذا الكتاب ومكانته ضمن المحاولات التيسيرية السابقة له إلا أنه قد قوبل بعدة دراسات وآراء نقدية وجّه بعضها للمنهج المتبع ،ووقفت أخرى على الأصول التي انتهى إليها المؤلف. لدرجة أن الباحث حسن منديل حسن العكيلي نعته ب: الكتاب الميت في كتابه :" محاولات التيسير النحوي الحديثة".

-بعد نحو عام واحد تقريبا من ظهور الكتاب قبل المؤلف ومعه مقدم الكتاب الدكتور طه حسين التنازل عن بعض ما تضمنه ممن خالف فيه النحاة، وقد ظهر ذلك في التقرير الذي أعدته عام1938م اللجنة التي شكلتها وزارة المعارف لتيسير قواعد اللغة العربية [30]، والتي كان من أبرز أعضائها: طه حسين وإبراهيم مصطفى؛ ذلك التقرير الذي ظهرت فيه بصمات "إحياء النحو" بشكل ملموس .

-وقد شارك المؤلف في تأليف العديد من الكتب المدرسية الرسمية في النحو منذ أواخر الثلاثينات، ولكنه مع ذلك لم يستطع أن يضع فيها شيئا من الأفكار والآراء النحوية الجديدة التي ضمنها كتابه الذي وضعه أساسا لتيسير النحو على المتعلمين. اللهم إلا فكرة المسند والمسند إليه التي تجمع أبواب المبتدأ والفاعل ونائبه معا، وكان ذلك لأول مرة عام 1958م في كتاب "تحرير النحو" .[31]

خاتمة

من خلال هذه الورقة البحثية تم التوصل إلى نتائج أهمها:

- جمع الأستاذ إبراهيم مصطفى في محاولته التيسيرية بين غايتين :إحداهما علمية نقدية وأخرى تعليمية تربوية .

- المحور الرئيس الذي تدور حوله أبحاث الكتاب ومنه تنبثق الأفكار التجديدية فيه هو: أن علامات الإعراب دوال على معان في تأليف الجملة وربط الكلم، وليست كما زعم النحاة أثر يجلبه العامل.

– سار المؤلف على نهج ابن مضاء القرطبي الأندلسي في رفضه لنظرية العامل وكل ما أقامه حولها النحاة من أصول فلسفية وما رتبوه عليها من أحكام أصابت النحو بالتعقيد والصعوبة.

– تباينت الآراء النقدية حول كتاب "إحياء النحو" بين التأييد والمعارضة، سواء ارتبط ذلك بالمنهج أم بالأصول التي انتهى إليها الباحث.

– تعد محاولة إبراهيم مصطفى هي الرائدة في العصر الحديث؛ لأنها كانت الأسبق تاريخيا من المحاولات التيسيرية الأخرى، إلى جانب الطرح الموضوعي للمباحث النحوية وإحداث تعديلات وتغييرات إن كان ينقصها الشمول.

هوامش:

[1]إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، دار الكتب الإسلامي القاهرة، ط2،1413هـ-1992م، ص: أ

[2] نعمة رحيم العزاوي. في حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث .بغداد .1995م.ص: 161.

[3] يوسف حسن السحيمات. حركة تيسير النحو العربي جهود الباحثين في العصر الحديث. كلية الدراسات العليا .الجامعة الأردنية 2004م .ص: 103.

[4]أحمد عبد الستار الجواري. نحو التيسير .مطبعة المجمع العلمي العراقي .ط2-1984م. ص: 8

[5]المرجع نفسه .ص: 23.

[6]محمد عيد فرج. أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء في ضوء علم اللغة الحديث. عالم الكتب 1978م.ص: 297.

[7]علي مزهر الياسري. الفكر النحوي عند العرب أصوله ومناهجه .تقديم: عبد الله الجبوري. الدار البيضاء للموسوعات – بيروت – 2003م.ص: 401.

[8]عبد الله عويقل السلمي. محاولات التيسير النحوي: دراسات تاريخية نقدية. مجلة جامعة الملك عبد العزيز .مجلد17.عدد1 .1430هـ-2009م.ص: 33.

[9] محمد أحمد عرفة. النحو والنحاة بين الأزهر والجامعة .ص: 10

[10] عبد الوارث مبروك سعيد. في إصلاح النحو العربي – دراسة نقدية – دار العالم الكويت. ط1. 1406هـ-1985م.ص:111.

[11]عز الدين مجدوب. المنوال النحوي العربي –قراءة لسانية جديدة – دار محمد علي الحامي .ط1 .1998م .ص: 19.

[12] إبراهيم مصطفى .إحياء النحو.ص:1

[13]محمد الخضر الحسيني. دراسات في اللغة العربية وتاريخها. الدار الحسينية للكتاب .1421هـ-2000م.ص:182.

[14]إبراهيم مصطفى .إحياء النحو.ص: 31.

[15]عبد الوارث مبروك سعيد. في إصلاح النحو العربي – دراسة نقدية – ص: 101

[16] المرجع السابق .ص:102.

[17] نعمة رحيم العزاوي. في حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث.ص: 132.

[18] إبراهيم مصطفى. إحياء النحو.ص: 78

21 المصدر نفسه.ص: 101

[20]المصدر نفسه .ص: 101

[21]عبد الوارث مبروك سعيد. في إصلاح النحو العربي .ص: 70.

[22]إبراهيم مصطفى .إحياء النحو.ص:165

[23]في إصلاح النحو العربي.ص: 215

[24]إبراهيم مصطفى. إحياء النحو .ص: 64.

[25]إبراهيم أحمد سلام الشيخ عيد. جهود الجواري بين الأصالة والتجديد. جامعة الأقصى فلسطين. العدد15. يناير 2016م.ص: 302.

[26] إبراهيم مصطفى .إحياء النحو.ص:75

[27]عبد الوارث مبروك سعيد. في إصلاح النحو العربي.ص:104

[28]إبراهيم مصطفى .إحياء النحو.ص: أ

[29]المصدر نفسه .ص:أ

[30] عبد الوارث مبروك سعيد .في إصلاح النحو العربي .ص:111.

[31]المرجع السابق.ص: 112

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 652 - 672 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

خطاب النقد ونقد النقد في الثقافة العربية: سياقات النشأة وعوامل التحول

Criticism of Criticism Speech in Arab Culture Origins Contexts and Transformation Factors

د / عماد شارف [1]*، د / داودي صورية[2]

Dr . Charef imed [1], Dr. daoudi soraya [2]

مخبر الدراسات الأدبية واللغوية

جامعة محمد الشريف مساعدية – سوق أهراس (الجزائر).

Mohamed-Cherif Messaadia University - Souk Ahras

imed.charef@univ-soukahras.dz[1] / s.daoudi@univ-soukahras.dz[2]

تاريخ الإرسال:2020/11/09	تاريخ القبول:2021/07/02	تاريخ النشر : 2021/12/25

مُلخّص البحث

تحاول هذه الدراسة البحث في كيفيّات تحديد مفهوم خاص للنَّقد، باعتبار أن كل مرحلة تبني مفهوما خاصا له في ضوء الإطار المعرفي الذي يسود مرحلة تاريخيّة ما، وعليه سيأخذ مصطَلَح النَّقد عدة محمولات تنزاح بين كونه معرفة، أو هو صياغة جديدة للنّص، أو هو فهم للنّصوص الإبداعيّة. ولما كان الفرق جليًا وواضحاً بين النَّقد ونقد النَّقد باعتبار الأول خطاب موضوعه الأعمال الأدبيّة، والثاني خطاب موضوعه هذا الخطاب الأخير. فإن هذا الوضوح سيزول تدريجياً إذا ما طرحنا سؤال المنهج في هذين الحقلين، فهل يعتمد الحقلان على المناهج ذاتها في المقاربة والتّحليل ويتوسلان المفاهيم والمصطَلَحات والآليَّات ذاتها؟ كما تطرح الدراسة أسئلة حول سياقات نشوء حقل نقد النقد والأدوات الإجرائية التي يتوسّل بها في مقاربة موضوعه وعوامل تطوره معرفيا ومنهجيا.

الكلمات المفتاح : خطاب نقد النقد . تنظير النقد الأدبي. النظرية النقدية.

Abstract :

This study attempts to research how to define a concept of criticism, considering that each stage adopts a special concept of criticism in the light of the cognitive framework that prevails at a historical stage, and therefore the term criticism will take several moves between the fact that criticism is knowledge, or is a new formulation of the text, or an understanding of creative texts. Since the difference between criticism and criticism is clear, considering the first is a discourse of literary works, and the second is the subject of this last discourse. The study also raises questions about the contexts of the emergence of the cash field and its factors of its development cognitively and systematically.

Keywords: A speech of criticism. Literary criticism theorem. Critical theory.

* عماد شارف imed.charef@univ-soukahras.dz

مقدمة

إنَّ تحديد المفاهيم والمصطَلَحات, أمرٌ منهجيٌّ في البحوث العلميَّة ولكن كثيرًا ما يصبح محلّ خلاف بين الدَّارسين، ومن ثمَّة فإن مفهوم النَّقد، من منطلق لغويّ قديم يؤول مباشرة إلى فكرة التمييز بين الجيّد والرديء ومحاولة الحكم على العمل الأدبيّ. مع ضرورة امتلاك ذائقة مدربة بالجودة والرداءة أو بما بقع بينهما .ولكن لا يمكن اعتبار ذلك المفهوم للنَّقد هو الثّابت دائما، ذلك لأن الذّائقة الأدبيّة خاضعة هي الأخرى للتطوّر، وهذا ينجم عنه حتما تغيير في مفهوم النَّقد، ليبتعد شيئًا فشيئًا عن تلك التحديدات التي أعطها له ابن سلام وابن قتيبة وقدامة بن جعفر وغيرهم، وبذلك يمكن أن نلاحظ بسهولة أن مفهوم النَّقد يتحدد من خلال المرحلة التاريخيّة التي يظهر فيها مجموعة من النقَّاد المرتبطين بمنهج أو مجموعة من المناهج العلميَّة.

تحاول كل مرحلة أن تبني مفهوما خاصا للنَّقد في ضوء الإطار المعرفي الذي يسود مرحلة تاريخيّة ما، وعليه سيأخذ مصطَلَح النَّقد عدة محمولات تنزاح بين كون النَّقد هو معرفة، أو هو صياغة جديدة للنّص، أو هو فهم للنّصوص الإبداعيّة. هذا التشعّب في المفهوم له ما يفسّره في نقدنا القديم والذي حاول نقاده الاستفادة من المنطق ،و علم الأخلاق ،وعلوم اللُّغة، والتّاريخ والبلاغة. ويبدُو أن هذا الأمر يُعطي مشروعيّة _في نظرنا_ لنقَّادنا المعاصرين بأن يفيدوا من المناهج الحديثة سواء كانت لسانيّة ،أو نصانيّة أو سياقيّة، أو حتى من العلوم البحتة كالطبيعيّات والرياضيّات وغيرها.

إن السُّؤال الملح في هذا السِّياق لا يتعلق بتحديد مفهوم مثاليّ أو كامل للنَّقد، بل يتعلق بكيفيّة تحديد مفهوم النَّقد، أو كيف يمكن أن نحدد مفهوما خاصا للنَّقد؟ وهل يمكن التوافق على مصطَلَح محدَّد للنَّقد؟ أم أن ذلك سيستعصى علينا ليظل مفتوحا أمام الاجتهادات وأمام اختلافات وجهات النَّظر؟

1 - خِطَابُ النَّقد ووَظَائِفُهُ

1-1 -مفهوم النَّقد الأدبيّ

تحدّد موسوعة لالاند الفلسفيّة النَّقد، بأنّه:« فحص مبدأ أو ظاهرة، للحكم عليه أو عليها حكما تقويميّا، تقديريّا، ثمَّة نقد فنّي (جمالي) ونقد الحقيقة (منطقي)... بهذا المعنَى يطلق العقل النَّقدي على الفكر الذي لا يأخذ بأيّ إقرار دون التّساؤل أوّلا عن قيمة هذا الإقرار سواء من حيث مضمونه (نقد داخلي) أومن حيث أصله (نقد خارجي)»[1]

إنّ مجمل المفاهيم المقدمة لمصطَلَح "نقد" شديدة الارتباط بالمستويات المعرفيّة للنقَّاد وبمنطلقاتهم الفكريّة، واتِّجاهاتهم الفنِّية، ومن ثمَّة فهي قضية إشكالية أي تحمل في ذاتها جدلا ونقاشا، لاسيما إذا سلمنا الآن النَّقد المعاصر ابتعد عن كونه ذلك الفن الذي يرتبط وجوده بوجود الآخر . الأدب . وأصبح أكثر استقلالية وميلاً نحو الاتصال بأنواع المعارف الإنسَانيَّة الأخرى ولكنّه يبقى دائم الاتصال بخصوصيات الأدب .

ينظر الدُّكتور إحسان عبَّاس إلى النَّقد على أنه «استعمال منظّم للتّقنيّات غير الأدبيّة ولضروب المعرفة _غير الأدبيّة أيضا_ في سبيل الحصول على بصيرة نافذة في الأدب»[2] هذه النَّظرة تدمج حقولا معرفيّة متباينة لعلوم مختلفة، تدخل ضمن علاقات التبادل، لتمهد لظهور نقد شامل، وتبقى مفاهيمه ومناهجه وأدواته الإجرائية من ذلك التَّداخل بين العلوم والمعارف.

أمَّا النَّاقِد مُحمَّد مندور فيذهب إلى القول بأنَّ « النَّقد الأدبيّ في أدق معانيه هو فنُّ دِراسَة الأساليب وتمييزها, وذلك على أن نفهم لفظة أسلوب بمعناها الواسع, فليس المقصود بذلك طرق الأداء اللغويّ فحسب، بل المقصود منحى الكاتب العام وطريقته في التأليف والتعبير والتفكير، والإحساس على السواء بحيث إذا قلنا إن كل كاتب أسلوبه يكون معنى الأسلوب كل هذه العناصر التي ذكرناها»[3].

إنّ هذا التّعريف محصور في الجوانب التَّطبيقية ولا يتعداه إلى ما هو تنظيريٌّ، والنَّقد هو" فنُّ دِراسَة الأساليب وتمييزها " ومن ثمَّة يكون النَّاقِد أقرب إلى الأديب لاعتماده الذوق ركيزة في فهم العمل الأدبيّ، مما يتطلب توظيفا لخبرة النَّاقِد وثقافته ليجد لنقده عنصر الإقناع والتأثير، وهذا يبتعد بالنَّقد عن جانبه التنظيريٌّ الذي يجعله يقترب من دائرة العلوم بفضل تعدد مناهج مقاربة النّصوص .

إنَّ القول بأن النَّقد الأدبيّ ينخرط في مختلف مجالات العلوم , يجعلنا نحذر من كونه علم قد يتماهى معها، ويهتك الحجب الفاصلة والحدود بينه وبين باقي العلوم، يَقولُ الدُّكتور محمود أمين العالم في تعريف يبدُو أكثر شمولية للنَّقد« هو اكتشاف وتحديد لشروط وقوانين الظواهر التعبيرية المختلفة وتفسيرها وتقيمها، وليس مجرد تقصي ودحض وإدانة، وهو كشف وتحديد وتفسير وتقسيم يهدف إلى إضاءة وتعميق الوعي والتذوق، وتجاوز القصور تجاوزًا إبداعياً »[4] يضم هذا التعريف عناصر يشترك فيها النقَّاد ويتفقون حولها وهي وظائف النَّقد ومهامه، لأنهم كثيرًا ما يتفقون في كيفيات أدائها وطرق استخدامها.

إنَّ فهما أعمق لدور النَّقد في مقاربة النّصوص الأدبيّة جعل "رولان بارت"(Roland Barthes) يذهب إلى القول بأنّ النَّقد هو« قراءة عميقة (أو هو أيضا قراءة جانبيّة) وهو يكشف في

العمل معقولا معيّنا، وإنه في هذا _و الحق يقال _ ليفكك تأويلا ويشارك فيه، ومع ذلك فإن ما يهتك النَّقد ستره لا يمكن أن يكون هو المعنَى، لأن المعنَى يتراجع دون توقف حتى يصل إلى فراغ الذَّات. ولقد يكون فقط سلسلة من الرُّموز والعلاقات المتجانسة; إن المعنَى الذي يُعطيه النَّقد للعمل_ وله الحق في ذلك_ ليس في نهاية الأمر سوى ازدهار للرموز التي تصنع العمل»[5] إن بارت اخترق جهات معرفيّة تشكك في قدرات النَّقد الجديد على تمييز الرؤى المحتقرة له.

ويتمسّك بارت بتعدديّة المعنَى ويفرق بشكل حاذف بين المتعاليات الثّلاثة: نقد / قراءة/ علم، فهناك إذن ; « العلم الذي يهتم بالأشكال وحقله هو اللسانيات/ علم الخطاب/. والنَّقد الذي يتوسّط العلم والقراءة، وهو لغة ثانية تزييغية مائلة، بوصفها ممارسة ذاتية شبه هذيانية واثقة من مخزونها، بل قراءة غائرة في كنة النَّصّ بمحمولاته العلاماتيّة للقول، ومُنتجة لرمزية أخرى مع نبرة غالبا ما تكون مخالفة. والقراءة التي هي فحص للنّص بالصورة التي تنتج تفاعلا بين القارئ والنَّصّ، للبحث عما لا يوجد في ظاهره بما تليق به ممارسة دالة هي الكتابة, وهي عاشقة بسبب شهوية المعنَى»[6]

ومن ثمَّة فالنَّقد عند بارت يتحدد في كونه لغة واصفة (Métalangage) وخطاب موضوعه الأدب، يَقولُ بارت متحدثا عن هدف النَّقد في أنه « لا يتعامل مع العالم,بل مع الصِّياغات اللغويّة التي قام بها آخرون لهذا العالم, إنه خطاب على خطاب (discours sur un discours) إنه لغة ثانية أو لغة واصفة»[7]

و يحدد عبد السَّلام المسّدي النَّقد بقوله« النَّقد هو تحوّل كيفي من مجال الخلق الفنِّي إلى محاولة إحكامه بأدوات ذهنيّة تفضي إلى السّيطرة على الظَّاهرة الإبداعيّة بواسطة العقل. فالنَّقد معرفة. وهو معرفة من طبيعة خاصّة: إذا نظرت إليه من زاوية الفنّ قلت إنّه علم الفنّ القولي، وإذا نظرت إليه من زاوية اللُّغة قلت إنّه علم القول الفنِّي. ولا يغيّر ذلك شيئًا في أنّه علم للأدب، له مقاييسه الخاصّة، وله مناهجه التي يتوسّل بها أصحابه، كما له منظومته النّوعيّة من المفاهيم والمصطَلَحات»[8]. إن هذا التعريف يركز على فكرة انتماء النَّقد إلى حقول العلوم والمعارف الأخرى، مع احتفاظه بكونه علم الفنّ القولي أو اعتباره علم القول الفنِّي، وطالما سلمنا بأنه في الحالتين علم كما أكَّد المسّدي على أن معقولية الخطاب النَّقدي وإسناده إلى المقولات العقليّة، بما يخلق مساحة بينه وبين موضوعه تفضي إلى ضمان الموضوعية في الحكم النَّقدي.

2-1 -وَظائِفُ النَّقد الأَدَبيِّ

تشتمل التعاريف المتنوعة السابقة عملية النَّقد، حيث سعى أصحابها .من ورائها إلى تحديد دلالة مصطَلَح النَّقد الأدبيّ، ولكنّهم سرعان ما يفَصْلون تعريف النَّقد بوظائفه تعريفا يحدد تلك الوظائف ويفَصْل بَعضها عن بَعض، رغم تداخلها الحتمي. فيَقولُون أنّ النَّقد تفسير وتقويم وتوجيه، ويتفاوت الاهتمام بإحدى هذه الصفات الثّلاث بتمييز ما نسميه بالدِراسَة الأدبيّة أو التأريخ للأدب، عما نسميه النَّقد الأدبيّ بمعناه الفنِّي، فالدِّراسَة الأدبيّة والتأريخ للأدب يركزان الاهتمام على الناحية التَّفسيريَّة، بينما يركز النَّقد على التقويم والتوجيه ويُعطيها أهميّة مساوية للتفسير. وعليه فالنَّقد فعاليّة فكريَّة قوامها «الشَّرح والتَّفسير والمقارنة وإصدار الأحكام وعليه فهو يتوسّط فعاليّتي الإبداع الأدبيّ والتّذوق»[9].

يحدد الدُّكتور مُحمَّد مصايف مراحل العمليّة النَّقديَّة_ وذلك انطلاقا من البحث عن المعنَى الاجتماعيّ للعمل الأدبيّ وربطه بسياقاته الخارجيّة _ يقوله« هي مراحل الدِراسَة والتَّفسير والتّقويم، وكل مرحلة من هذه المراحل لا يستغني عنها الأدب بحال»[10]حيث تتحقق الدِراسَة في نظره من خلال النَّظرة في الاتِّجاه العام الذي ألّف فيه العمل الأدبيّ على اعتبار أن « الاتِّجاه يعبر عن وجهة نظر الأديب، أو عن موقفه من الحياة »[11] والواضح أن تحديد موقف أو اتِّجاه معين غير متاح إلا بعد قراءة وفهم عميقين للعمل الأدبيّ.

هذا المعنَى الخاص لمصطَلَح "دِراسَة" يتماشى مع موقف النَّاقِد من وظيفة التَّفسير والتي يحدد مهمّتها في« محاولة النَّاقِد الاستدلال بالنّصوص وضم الجزئيات بَعضها إلى بَعض، على صحة الاستنتاج الذي توصل إليه في المرحلة الأولى »[12] ويبدُو أن غاية النَّقد عنده تنحصر في تقسيم الأعمال الأدبيّة و تصنيفها من اتِّجاهات محدَّدة.

يبدُو اتفاق النقَّاد واضحا أثناء حديثهم عن هاتين الوظيفتين، حيث نجد عبد السَّلام المسِّدي يحدد بدوره ثلاثة مهمّات للنَّقد تتمايز بحسب غايات القراءة النَّقديَّة يَقولُ « فإذا حاولنا رسم معالم هذا الدّور الذي يؤدّيه ناقد الأدب أمكننا أن نجلو له ثلاث وظائف بارزة، تتميّز كلّ واحدة منها عن الوظيفتين الأخريين تبعا لمضمون ما يَقولُه النَّاقِد من ناحية، وتبعا لصنف القراء الَّذين يتّجه إليهم بما يكتبه عن الأدب من ناحية أخرى»[13]

فالوَظِيفَة الأولى يطلق عليها المسِّدي الوَظِيفَة التثقيفيَّة « وفيها يتّجه الخطاب النَّقدي إلى القارئ متناولا العمل الإبداعي بالشَّرح والتّحليل والتّقويم، ولعلّ ما يستدعي هذه المهمَّة ما تتميّز به لغة الأدب

من خصائص نوعيّة، تتطلّب تدخّل النَّاقِد لشرح ما غمض من تراكيب، وإماطة اللّثام عمّا توارى من إيحاءات، وبيان ما انحجب من تضمينات اللُّغة عن إدراك قرّاء الأدب»[14]

إنَّ مهمَّة النَّاقِد في هذه المرحلة تتجاوز الشَّرح والتّحليل، لتصل إلى مساعدة القارئ على إدراك خفايا النّصوص وتوجيه ذوقه نحو أكثر من مواطن الإبداع الفنِّي كثافة، وهو ما يذهب إليه حُسين مروة الذي يرى أن« أول ما تعنيه وظيفة النَّقد تثقيف القارئ بإعانته على فهم الأعمال الأدبيّة، وكشف المغلق من مضامينها، وإدخاله إلى مواطن أسرارها الجماليّة، وإرهاق ذوقه وحسه الجماليّ، وإغناء وجدانه ووعيه بالقدرة على استيطان التَّجارب والأفكار، والدّلالات الاجتماعيّة، والمواقف الإنسَانيَّة التي يقفها الشَّاعر أو الكاتب خلال العمل الفنِّي تجاه قضايا عصره أو وطنه أو مجتمعه»[15]و التَّفسير غالبا ما يكون «للعمل المنقود في ذاته لاستجلاء وإيضاح مصادره وأهدافه وخصائصه الفنِّية»[16], وكذا الظواهر والاتِّجاهات والخصائص الفكريّة والفنِّية التي يتَّسِم بها ذلك الأدب ،من ناحية علاقاته بالواقع الفكريّ وبقضايا عصره.

أمَّا الوَظِيفَة الثّانية وهي التقويم فيبدُو أن بَعض النقَّاد يميلون إلى استبدالها بمصطَلَح "توجيه "مع ربط عملية التقويم بالحكم، وعليه فالمسّدي يوصف الوَظِيفَة الثّانية من وظائف النَّقد بالوَظِيفَة التوجيهية وهي مستقلة كما يرى . تمام الاستقلال عن سابقتها وفيها« يتجه النَّاقِد إلى المبدع صاحب النَّصّ إن كان مزامنا له، أو إلى نظراءه من المبدعين إن لم يُزامنه بحسب نمط الصِّياغة وجنسها»[17]

فالوَظِيفَة التوجيهية « تتحوّل بالعمليّة النَّقديَّة من حوار بين الأدب وقارئه إلى حوار بين ناقد الأدب ومبدعه. ولئن ساد الظنّ فيما مضى بأنّ هذه المحاورة تبوّئ النَّاقِد منزلة المرشد، إذ كأنّما تخوّل له حقّا في المناصرة أو المناقضة ليس لغيره من القرّاء، فإنّنا نحدّد هذه الوَظِيفَة بمهمَّة المساءلة، وهي مساءلة لا تنبع من موقع المحاسبة الفوقيّة بقدر ما تصدر عن هاجس الاستكشاف المتجدّد وحيرة الفكر النَّقدي»[18],

إنَّ هذه الوَظِيفَة تمكن النَّاقد من أن يسهم في تقديم رؤى استشرافيّة كفيلة أن تفتح أمام الأدباء آفاق غير مألوفة، وهنا قد يتكفل النَّاقد بإظهار ما في بَعض الأعمال الأدبيّة من أخطاء والتواءات ونتائج ضارّة، وكذا إظهار ما في بَعضها الآخر من مزايا واتِّجاهات سليمة واستهداف لمصلحة المجتمع , وعلى ذلك يكون غرض تلك المهمَّة إقالة عشرات الكتَّاب وتقويم أخطائهم وتبصرهم بمواضع أقدامهمّ ومغبة أعمالهم وإرشادهم إلى الطَّريق القويم وتوجيههم إلى الغايات السليمة. لكن المسّدي يؤكد على أن هذه

الوَظِيفَة لا تمنح النَّقد حق الوصاية على الأدب ذلك أنه« لا يمكن أن يصبح النَّقد موجها أو معلِّما يَقولُ للمبدعين اتجهوا هذا الاتِّجاه وعليكم أن تكتبوا فِيه»[19]

أمّا الوَظِيفَة الثّالثة التي يؤكد على أهميتها المسّدي فهي الوَظِيفَة المعرفيّة« وفيها يتناول النَّاقِد القول الأدبيّ بالدّرس محاورا من خلاله رفيقه النَّاقِد، فيشتركان بذلك عبر نصّ الأدب في إنتاج المعرفة النَّقديَّة، ولا يمكن لهذه المهمَّة أن تتأتّى إلاّ إذا تدرّع الدّارس بكلّ المعارف المحيطة بمبادئ النَّقد في أدقّ وشائجه»[20] إن هذه الوَظِيفَة تضمن للنَّقد سعيه نحو محاولة تحاشيه الإحساس بثانويته الهامشية ،و العمل على أن يتأمل نفسه من خلال الأدب« ليكفَّ النَّصّ الأدبيّ الفنِّي_ موضوع البحث والمحاورة_ عن أن يكون غاية في حد ذاته, أو مقصدا مستقلا بخصوصياته, كما يكف النَّقد عن أن يكون همه الرئيسيّ هو استبطان ذلك النَّصّ وإخراجه مخرج الوثيقة الفنِّية التي تنتظر شهادة لها أو عليها، فالوَظِيفَة المعرفيّة للناقد تخلق وضعا جديدا من التعامل مع الأدب لأن هموم النَّقد تتجمع بوصفه إسهاما في إنتاج المعرفة»[21]

إنَّ النَّقد في هذه المرحلة يسعى لبناء تقاطعات جادَّة، وشبكة من العلاقات الخارجيّة ليعاود الرجوع إلى داخله، محاولاً بناء منهج مقاربة واضح المعالم يَقولُ المسّدي « وأوّل ما تطوف به الوَظِيفَة المعرفيّة بحكم هذه المقاييس التي بسطنا هو موضوع المنهج في العمليّة النَّقديَّة، فما أضحى اليوم شائعاً هو أنّ النَّقد بعد أن كان في الماضي ينطلق من مسلّمات منهجيّة، ولا يهتمّ بالمجادلة عنها إلاّ من خلال ممارسة النّصوص ونقدها، أصبح اليوم مشروطاً بعمليّة التّأسيس المنهجي التي تستلزم تراكماً من التّنظير قبل مباشرة النَّصّ بالاستنطاق الإجرائيّ»[22]

إنَّ الفَصْل بين هذه الوظائف الثّلاث زمنيًا وعمليًا في العمليّة النَّقديَّة فَصْل نظريّ واهم، والتَّداخل بينها يبدُو ضرورة، ومحاولة خلق حدود فاصلة بينهما يبدُو مستحيلا, لأن التَّداخل بينها هو صنو بناء الكتابة النَّقديَّة يَقولُ المسّدي « هكذا يكون النَّاقِد وهو يؤدّي وظيفته الأولى شارحاً للأدب، ويكون في وظيفته الثّانية مؤرّخاً للأدب، وفي الثّالثة مؤسّسا للنّظريّة الجماليّة عامّة. ولئن لم يكن من المتعيّن على ناقد الأدب أنْ يتخصّص بالضّرورة في وجهة من وجهات النَّقد دون أخرى، ولا أنْ يخصّ ضربا معيّناً من الأدب بصنف متعيّن من النَّقد، فإنّ من حقّه ألاّ يمازج في خطابه النَّقدي الواحد بين مراتب الكتابة النَّقديَّة رغم ما في المسألة من رؤى متفاوتة»[23]

إن النَّظرة إلى النَّقد على أنه «رصد للعلاقة القائمة _بالفعل أو بالقوة _ بين منتج الأدب ومتعاطيه»[24] يجعلنا نقرّ بأن النَّاقِد هو ذلك الوسيط الفاعل بين المؤلّف والمتلقي ،ولعل هذا ما يجعل

النَّاقِد «أقرب إلى وظيفة المعلم منها إلى شيء آخر، ولذلك اعتبر النَّاقِد مهذبا للذوق, وصاقلا للمدارك, وكاشفا لأسرار الفنّ»[25]

إنَّ حصر وظيفة النَّقد والنَّاقِد في مسألة التّقييم والحكم بالجودة والرداءة أصبح منظورا متجاوزًا وتقليديًا، ومن ثمَّة فالنَّقد حسب الدُّكتور حُسام الخطيب أصبح له مهمّتان أساسيتان:« المهمَّة الأولى هي القراءة المتفتحة للنّص, أي استخلاص أحسن وأفضل الإمكانات التي يوحي بها النَّصّ »[26]فكل مقارنة تتبنَّى زاوية محدَّدة تفضي إلى نتائج أكثر دِقَّة وأقرب إلى روح النَّصّ، والوَظِيفَة الثّانية هي الوَظِيفَة التنظيريَّة, والنَّظريَّة من نوع تأسيس المعايير الذوقية والمعايير الفهميّة المسبقة، إنها ليست وظيفة لاحقة للنّص بعد ولادته إنما هي وظيفة للنّص »[27] فالكتابة النَّقديَّة لها القدرة على رسم ملامح الخلق الأدبيّ مستقبلا، وتؤثِّر بشكل لافت في ولادة النّصوص, لذلك أصبح الأديب يعمل جاهدا لتكوين فكر نقدي واضح المعالم قبل تقديم إبداعه.

في هذا السِّياق يرى الدُّكتور مُحمَّد لطفي اليوسفي أن شرط تشكّل الخطاب النَّقدي، متوقف على مدى قدرته على كشف أسرار النّصوص الإبداعيّة واستنطاقها، والوقوف على عناصر الشعرية وملامح الهوية فيها، فالنَّقد هو خلق خطاب متأسس على أن الخطاب النَّقدي مطالب بالنفاذ إلى أعماق النّصوص قصد تفكيكها وإعادة بناءها محتفظا بخصوصية هذه النّصوص، ومن ثمَّة فالعمليّة النَّقديَّة لا تقف عند الشَّرح والتّقييم, بل تتعداه إلى الوقوف عند الأسئلة المركزية التي يثيرها حضور النّصوص في ثقافة ما عبر مجمل تاريخها [28]

2-نقد النَّقد: المفهوم، النّشأة والتَّطوّر

إنَّ النَّقد الأدبيّ أصبح يطرح باستمرار قضيه الإنتاج والإشهار، فهل يكون النَّاقِد مستهلكا لنظريّات نقد جاهزة أم منتجا مساهما في إنتاج خطاب نفدي متكامل؟ والظاهر أن اتِّجاه النقَّاد في عصرنا أصبح أكثر جنوحا نحو التنظير منه للتطبيق، ومن ثمَّة فإن النَّقد أصبح يتأمل نفسه بنفسه ويستجليها حتى يعرف ماهيتها ووظيفتها والمنهج الذي يناسبها .

إنَّ النَّقد الآن يمر بإشكالية تعرف النفس والبحث عنها، ومع كل أطروحة يقدمها النَّقد في هذا المجال، فإنه يزيد من قوته ليتجاوز أزمته، وهذا ما يفسّر ظهور وانتشار ما يسمى بحقل نقد النَّقد،إنَّه خطاب حول خطاب ناجز أو هو كلام على كلام، يروم فحص وتفكيك طبيعة وأبنية الخطابات النَّقديَّة، قصد الكشف عن آليات اشتغال أنساقه وأنظمته.

إنَّ وجود الظَّاهرة أسبق من دراستها، لذا فإن نقد النَّقد يفترض تشكّلا سابقًا للنَّقد الأدبيّ، ولما كان الفرق جليًا وواضحاً بين النَّقد ونقد النَّقد باعتبار الأول خطاب موضوعه الأعمال الأدبيّة، والثاني خطاب موضوعه هذا الخطاب الأخير.النَّقد الأدبيّ . فإن هذا الوضوح سيزول تدريجياً إذا ما طرحنا سؤال المنهج في هذين الحقلين، فهل يعتمد الحقلان على المناهج ذاتها في المقاربة والتّحليل ويتوسلان المفاهيم والمصطَلَحات والآليَّات ذاتها؟

2-1-مفهـــوم نقــد النَّقد

تفتقر معظم ممارسات نقد النَّقد إلى وعي بمفهومه والتنظير بحدود مادته المعرفيّة يَقولُ المسّدي «ولئن كان شيء من كلّ هذا (يقصد شذرات نقد النَّقد) مبثوثاً بين طيّات النَّقد في الماضي فإنّ حصوله بضربٍ من الوعي الواضح، بل وبشيء من الوعي الحادّ أحيانا... هو الذي حوّل القضيّة إلى سمةٍ بارزةٍ من سمات الوضع المعرفي الرّاهن. ولأوّل مرّة يتبلور ضمن متصوّرات النَّظريَّة النَّقديَّة وبين جداول قاموسها الاصطلاحي مفهوم نقد النَّقد »[29] لذا فإن هذا المصطَلَح الذي تأخر ظهوره نسبياً، لم يرافقه عمل نظري كاف يفصح عن ماهيته ويؤكد سماته الخاصة.

لقد كانت تجليات مصطَلَح نقد النَّقد في مختلف الدِّراسات والممارسات الأدبيّة والنَّقديَّة التراثية القديمة، ولم تخرج إلى تكوين منظومة مصطَلَحية ومفاهيمية خاصة وواضحة بل هي حبيسة التطوُّرات الذهنيّة السَّاذجة .

يواصل النَّاقِد عبد السَّلام المسّدي تحديده لمفهوم حقل نقد النَّقد، إسنادا إلى وظائفه ومهامه فيَقولُ« فنقد النَّقد يستنهضك إلى التبصّر بما يكمن وراء الظَّاهرة الأدبيّة ووراء العمليّة النَّقديَّة في نفس الوقت من متشابكات يتعاون كلّ من الأدب والنَّقد على إخفائها، فهو بذلك يستحثّك أن تهتك الحجب والأستار فتنفذ بعين التبصّر وروح الاعتبار إلى حيث يغيب بصر الآخرين »[30]

رغم سعيه نحو فَصْل المصطَلَحين فَصْلا منهجياً. يبدُو المزج واضحاً والعمل مترابطاً عند المسّدي بين جهازين منفَصْلين عمليًا; جهاز وظيفته البحث عن مضمرات الظَّاهرة الأدبيّة، وجهاز يبحث في مضمرات العمليّة النَّقديَّة ،هذا المفهوم لا يوصّف حدودا واضحة المعالم بين نقد النَّقد والنَّقد. إن هذا الفَصْل بين المصطَلَحين سيكون أكثر نجاعة عند النَّاقِد مُحَمَّد الدَّغمُومي استنادًا إلى مهامه وطبيعته وموضوعاته يَقولُ« إنّه بناءٌ معرفيٌّ إجرائيٌّ وظيفيٌّ يعمل بإستراتيجيَّة واحدة وينتج معرفة تصبّ في مجرى المنهجيّات وتعمل بإستراتيجيَّة ليست أبدا إستراتيجيَّة التّنظير أو النَّظريَّة الأدبيّة أو النَّقد، وإنّما تستهدف

من خلال معرفة طبيعة الممارسة النَّقديَّة (آليّاتها،غاياتها معرفتها) إلى أحد المرامي الآتية: كشف الخلل فيها تدعيم هذه الممارسة؛ تبرير هذه الممارسة؛ تحديد تشغيل الإجراءات في ممارسة منهج ما؛ فحص النَّظريّات النَّقديَّة والأدبيّة بما هي بناءات معرفيّة»(31)

يرى الدَّغمُومي أن الوعي بمفهوم نقد النَّقد لا يستقيم دون رصد إستراتيجيَّاته ووسائله الملائمة، وغاياته وموضوعه فيبتعد بذلك عن التَّماهي بممارسة النَّقد وتاريخ النَّقد والتعريف بتيارات النَّقد، ويبدُو هذا التعريف أشمل مما يسوقه لنا بَعض النقَّاد الَّذين يرون أن نقد النَّقد هو «خطاب يبحث في مبادئ النَّقد ولغته الاصطلاحية وآلياته الإجرائية وأدواته التّحليلية»(32)

ويعرف جابر عُصفُور نقد النَّقد _في غير موضع _ تعريفا أتسم بالتدرج في الرُّؤيا، ويرى أنه نشاط معرفي «ينصرف إلى مراجعة الأقوال النَّقديَّة، كاشفا عن سلامة مبادئها النَّظريَّة، وأدواتها التّحليلية، وإجراءاتها التَّفسيريَّة أو النَّقد الواصف (Metacritique) من حيث هو تأصيل معرفي للمقولات العقلية التي تنطوي عليها المفاهيم المنهجيَّة والعمليات الإجرائية للنَّقد»(33)

وهذا التعريف يتَّسِم بالإيجاز القاصر عن ضرورة تحديد المصطَلَح على أسس علميَّة ومنهجية دقيقة، فهو يحصر وظيفته في الكشف عن سلامة مبادئ الخطاب النَّقدي وفي مدى انسجام إجراءاته، هذا النزوع قد نجد له مسوغا بالنَّظر إلى تلك التطوُّرات التي شهدها الفكر النَّقدي العربي المتخبط في دوامة الحداثة وما بعد الحداثة ،وهي تطورات أسست معرفيا لذلك التّمييز بين النَّقد ونقد النَّقد.

يميز جابر عُصفُور في موضوع آخر بين النَّقد الشارح ونقد النَّقد واللُّغة النَّاقِدة، حيث يرى أن النَّقد الشارح« يقوم بأداء دور اللُّغة الشّارحة في مجال النَّقد الأدبيّ. والتّعريف الذائع للنَّقد الشّارح... هو أنّه "خطاب نقدي نظري عن طبيعة النَّقد وغاياته". وذلك تعريف يندرج في السِّياق العام لدلالات اللُّغة الشّارحة من حيث هي نظام ثان عن نظام أوّل من الخطاب. ويعني ذلك أنّ النَّقد الشّارح ليس سوى اللُّغة الشّارحة في مجالات النَّقد الأدبيّ، وأنّه يؤدّي دورها في حقله النّوعي الخاص، فهو إيّاها حين يلتفت النَّقد إلى نفسه فيغدو ضربا من التأمّل الذي يؤسّس فلسفة العلم بالموضوع»(34) في لفتة ذكيَّة يناظر النَّاقِد بين وظيفة النَّقد الشارح ووظيفة اللُّغة الشارحة في حقل النَّقد الأدبيّ، إن النَّقد الشارح جهازٌ مفاهيميٌّ تحليليٌّ ذات صبغة تنظيريَّة، بينما يجنح نقد النَّقد بصفته جهازا نقديا تحليليا أكثر نحو التطبيق، وهنا يكمن الفرق بين الجهازين. إنَّ التّمييز بين هذين المفهومين يبدُو سهلا لكنّه معقد في حقيقة الأمر،

حيث أن الممارسة النَّقديَّة يتماهى فيها المستويين إلى درجة أنه يصعب الفَصْل بينهما، لتصبح كلُّ المفاهيم متظافرة لتوصيف مفهوم واحد فقط وهو نقد النَّقد.

في هذا المعنَى يسعى النَّاقِد باقر جاسم مُحمَّد إلى محاولة تقسيم نقد النَّقد إلى قسمين هما: « نقد النَّقد النَّظري، وهو ذلك الفعل العلميّ الحواريّ الذي يناقش الأسس النَّظريَّة للاتِّجاهات النَّقديَّة السّائدة مشكّكا في جدواها أو في دقّتها ومبيّنا أوجه القصور فيها، ويوجّه هذا النّمط من نقد النَّقد هدفه النّهائي نحو اقتراح بدائل للمناهج والنَّظريّات النَّقديَّة السّائدة التي تكون موضع الدرس النَّقدي»[35] وهذا بالضَّبط هو ما قصده جابر عُصفُور في حديثه عن النَّقد الشارح. أما القسم الثاني من نقد النَّقد فهو ذلك الذي «يسلّط الضّوء على نصّ نقدي تطبيقي بعينه، فيقوم بعمليّة استقراء للنّص النَّقدي التَّطبيقي مبيّنا الجوانب الإيجابيّة فيه، ومؤشّرا أيضا جوانب الإخفاق بالارتباط مع النَّصّ الأدبيّ الذي درسه النَّصّ النَّقدي »[36]

إنَّ ما يبرر _في نظرنا _هذا التّقييم هو ذلك الجدل القائم والدائم حول جدوى المناهج والنَّظريات النَّقديَّة في مقاربة النّصوص الإبداعيّة، وما صاحبه من كمٍّ هائلٍ من مؤلفات التي حاولت أن تصف حالة الخطاب تارة، وتجاوز ذلك لتقديم حلول للمآزق التي يعانيها النَّقد تارة أخرى. وهو ما سيشكِّل فيما بعد حقل نقد النَّقد في مستواه النَّظري.

أما المستوى التَّطبيقي فله أيضا ما يبرره، وذلك حينما نتحدث عن مجموع القراءات النَّقديَّة المنتجة والتي يَتغَيَّ أصاحبها تقديم قراءة نقديَّة واضحة المعالم، متصدياً لآراء نقديَّة كتبت حول عمل أدبي ما, ومن ثمَّة ستكون له قراءتان قراءة للعمل الأدبيّ وقراءة لمجموع الخطابات النَّقديَّة التي كتبت حول هذا العمل، ويمكن بذلك اعتبار جل ما كتب من معارك نقديَّة حول نصوص بعينها من قبل النَّقد التَّطبيقي.

إنَّ الخوض في هذه المستويات المتشابكة من النَّقد جعل بَعض الباحثين يلحقون نقد النَّقد بحقل أشمل وهو نظرية النَّقد، حيث يكتسب نقد النَّقد شرعيَّته من «كون كلِّ مجتمع يتعايش ويستهلك ويحاور مجموعة من الخطابات ،لا ينظمها الائتلاف بقدر ما يخترقها الاختلاف والتعارض والتصارع، وكلُّ واحد من تلك الخطابات ينتج مفهومات ورموزًا ومرجعيات إيديولوجية لا يمكن أن تعرف استقرارا نهائياً»[37]

حينما ننعم النَّظر فيما سبق من تعريفات فسنجدها تتضمن عنصرين مهمّين: أولهما خطاب النَّقد في مستوياته التنظيريَّة والتَّطبيقية، وثانيهما الأعمال الأدبيّة، وهذا يعني أن موضوع نقد النَّقد أوسع

والنَّقد الأدبيّ نفسه يقع ضمن موضوعه، وهذا يقتضي بالضرورة عدم التَّماثل والتَّطابق في الموضوع والأهداف بين خطاب النَّقد وخطاب نقد النَّقد, مما يستدعي مناقشة إمكانية استقلال هذا الأخير.

2-2-خِطابُ نَقدِ النَّقد بِوَصفِهِ حَقلاً معرفيّاً مستقلاً

إنَّ حاجة النَّقد المستمرَّة إلى أن ينطوي خطابه على تأمل ضمني لذاته، تجعله في سعي مستمر نحو فحص مناهجه وتفكيك آلياته وشرح مصطَلَحاته، وتحديد مواطن ضعفه وهناته، وهذه المساعي لا يمكن تحقيقها من داخل النّصوص النَّقديَّة، بل هي بحث يختص به حقل نقد النَّقد يقول باقر جاسم « يستلزم هذا الفرق الجوهري بين موضوع النَّقد الأدبيّ وموضوع نقد النَّقد بالضرورة العلميَّة، العمل على تعزيز فكرة استقلال نقد النَّقد عن النَّقد الأدبيّ، كما يترتب على هذا الاختلاف في الموضوع أن يختلف نقد النَّقد عن النَّقد الأدبيّ في كل من آلياته ومصطَلَحا ته وأهدافه التي يتغيّاها، ويكتسب نقد النَّقد أهميَّته وحيويَّته من كونه مختلفاً في رؤيته ممَّا يتخذه موضوعا للمساءلة المعرفيّة.»(38)

إنَّ ما نقرأه من كتابات نقادنا المعاصرين ودراساتهم، السَّاعية نحو اعتبار نقد النَّقد علمًا مستقلاً بذاته، هي من قبيل الحرص على وضع حد فاصل بين منحنيين متباينين والحد من كل أشكال التَّداخل والتشابك الحاصلة بين النَّقد ونقد النَّقد، حيث ترى نجوى الرياحي أنّ« ثمَّة نزعة إلى اعتبار نقد النَّقد خلاء من الكيان الفكريّ والمفهوميّ تارة، ومدرجاً ضمن النَّقد تارةً أخرى»(39)وفي السِّياق نفسه يرى حميد لحميداني ضرورة الفَصْل بين الحقلين قائلا «إنَّ نقد النَّقد مرتبط بنقد الإبداع لا بالإبداع ذاته»(40) حيث أكَّد على ضرورة تخلِّي النَّاقِد على «تبني أحد مناهج النَّقد الأدبيّ، وأن يترك هذا الاختيار لنقَّاد الإبداع أنفسهم لأن المجال الحقيقي لبحثه الخاص ليس هو المعرفة وإنما معرفة المعرفة»(41)

رغم ذلك كلّه يبدُو النَّاقِد باقر جاسم غير راضٍ على تلك الدِّراسات التي كتبت في مجال نقد النَّقد، ويرى أنها « على كثرتها وتنوُّعها قد بقيت حتّى الآن تدور في فلك النَّقد الأدبيّ والردّ على مزاعمه النَّظريَّة والتَّطبيقية. ولم تنهض بما يجعل منها نظريّة مستقلّة في نقد النَّقد»(42) ومن ثمَّة فإن جل هذه الدِّراسات, لم تنجح في تأسيس بنية نظرية في نقد النَّقد, تساعد على استقلاله, ويرد ذلك إلى الأسباب التالية(43):

إنّ هذه الجهود تفتقر إلى الوعي بماهية نقد النَّقد وبوظيفته، وآلياته،حيث أنّها لم تكرّس جهداً نظريّاً وفلسفيّاً لتأصيل مفهوم نقد النَّقد، وتحديد أطره النَّظريَّة، بما يؤكّد تمايزه عن النَّقد الأدبيّ. كما أنّ هذه الجهود في نظره لا تقيم تمييزا بين صور ثلاث لنقد النَّقد: أولاها متعلّقة بالنَّظريَّة العامّة لنقد النَّقد

باعتباره فرعاً معرفيّاً مستقلاً ومتميّزاً. والثّانية مرتبطة بالمقاربات التي تتناول النّظريّات والمناهج النّقديّة. أمّا الثّالثة فهي الخاصّة بنقد النّقد التّطبيقي الذي يُعنى بمناقشة نصوص نقديّة بعينها، ثمّ إنّها لم تعمل على بناء نسق مفاهيمي، ولم تؤسّس لترسانة مصطَلَحيّة خاصّة بنقد النّقد.

2-3-نقد النّقد: النّشأة والتّطوّر

إنَ نقد النّقد باعتباره نشاطا فكريا نوعيا، قديم في مادته وممارساته والتنظير بحدود مادته المعرفيّة حديث في مصطَلَحه، فقد نجد له كثيرا من الإرهاصات القديمة على مستوى مناظرات العرب القدامى ومساجلاتهم، من قضايا أدبية وبلاغية ونقديّة نظرية وتطبيقية، ولكنّها دراسات يعوزها الوعي بذاتها، ومجرد فحص بسيط لهذه الأدبيّات المتيسّرة لدينا يظهر أنّ وجود مصطَلَح نقد النّقد_ المتأخر في الظهور نسبيا _ لم يرافقه عمل نظري جدي كاف يفصح عن ماهيته، ويؤكد سماته الخاصة« ولئن كان شيء من كلّ هذا (يقصد شذرات نقد النّقد) مبثوثاً بين طيّات النّقد في الماضي فإنّ حصوله بضربٍ من الوعي الواضح، بل وبشيء من الوعي الحادّ أحيانا... هو الذي حوّل القضيّة إلى سمةٍ بارزةٍ من سمات الوضع المعرفي الرّاهن. ولأوّل مرّة يتبلور ضمن متصوّرات النّظريّة النّقديّة وبين جداول قاموسها الاصطلاحي مفهوم نقد النّقد»[44]

ومن ثمّة ازدادت الحاجة إلى ضرورة الوعي بمصطَلَح نقد النّقد والإحاطة بماهيته وحصر حدوده، وفَصْل التّداخل الحاصل بينه وبين الحقول المعرفيّة الأخرى، لاسيما النّقد الأدبيّ، الذي توسّعت وامتدت رقعة التّأويل فيه ليصبح موضوع نقد النّقد بوصفه كلاما في النّقد يمثل ضربا من القراءة المواجهة لقراءة أخرى، مواجهة لا يمكن ضبط مستويات الاختلاف فيها حدة ولطفا. ومن ثمّة أتساع التّأويل والشّرح والتّفسير، واختلاف التّصوّرات والخلفيات الفكريّة الآليات المنهجيّة، ليصبح نقد النّقد في الأخير حفرا في كيان النّصّ النّقدي.

إنَّ نشأت نقد النّقد لصيقة ببواكير تشكّل الخطاب النّقدي نفسه، ذلك أن نشوء النّظريات وتباينها، نشأ عنه نوع من المراجعة والنّقد الضمنيّ أو الصريح ببَعضها البَعض، ويمكن اعتبار السّبعينات بداية الوعي بخصوصية نقد النّقد مصطَلَحا ومادة، والمفارقة هنا هي أن ظهور نقد النّقد متأخرة إذا ما قورن بمراحل نشأت نقد النّقد نفسه _ الأربعينيات_ وهذا ما يفسّر افتقارنا للدراسات الواعية بمفهومه مما تسبب في« تضخّم نقدي يقابله ضعف نقد النّقد »[45] أضف إلى ذلك مسألة أخرى مهمَّة، وهي مدى وعي النّقد العربي بذاته ومدى حاجته إلى تحديد قواعده ومقولاته.

إنّ الخطاب النَّقدي بعد كل جهوده الرامية إلى تثبيت أسسه ومنطلقاته النَّظريَّة، وضبط والتصريح بآلياته المنهجيَّة قد« ارتدّ راجعاً بحصيلته الإجرائيّة على الأدب: يحاول ضبط مفهومه مدقّقا تعريفه ومتحسّسا رسم حدّه... ولكنّه وجد نفسه كذلك محمولا على مراجعة ذاته، يحدّدها من جديد في ضوء ما استخلص من مسيرته الطّويلة في معاشرة النّصوص... وهكذا كان النَّقد يحاور الأدب ثمّ أصبح النَّقد يحاور النَّقد من خلال محاورته الأدب»(46)

إنَّ هذا الوعي الذَّاتي للنَّقد وانكبابه على نفسه من خلال عمليات التأمل والتقويم، وفحص بنياته ومناهجه للوصول إلى إعادة بناء للنظريات، يُفضي بالضرورة إلى استقلال الخطاب النَّقدي بنفسه« بوصفه مؤسسة أو بنية من الممارسات الخاصة أو مجالا معرفيا متميزا بذاته»(47) ويمكن أن يتجلى هذا الوعي عبر تلك الكتابات الوفيرة التي« تتناول تاريخ النَّقد الأدبيّ والدِّراسات التي تحاول تصنيف حاضر النَّقد، إضافة إلى الجهود النَّقديَّة التي تحاول تتبع المداخل والمناهج والمصطَلَحات، وأيضا تلك الوفرة الوفيرة من الدِّراسات التي تعمل على مراجعة النشاط النَّقدي والمنضوية تحت مظلة نقد النَّقد»(48).

إن النَّظر في مسألة اندماج النَّقد ضمن المشروع الثّقافي العربيّ من زاوية انعكاساته الداخليَّة وركامه المعرفي، يجعلنا نقر بحقيقة الثورة التي عاشها النَّقد، من خلال تباين منظومة المناهج السِّياقية والنَّصّانية، علاوة على كثرة المؤلّفات وتنوّعها، ممّا استدعى انبثاق حقل معرفيّ جديد أخذ على عاتقه، مراجعة مجموعة الإنجازات وفحص الآليات، والإشارة إلى مواطن الضعف والهنات وهذا ما منح الشرعية لخطاب نقد النَّقد.

وترصد نجوى القسنطيني ثلاثة عوامل ساهمت في ظهور هذا الحقل والتقعيد لمفهومه(49):تمثل العامل الأول في مجاراة النَّقد للتجربة الإبداعيّة المتجددة المتحولة عن ثوابتها، أين كانت ضروب الإبداع أسبق من النَّقد في الخروج عن قواعدها التأسيسية، فعجز النَّقد عن مواكبتها واللحاق بها، وهذه من« الحالات التي يأخذ فيها الأدب زمام المبادرة فيجر النَّقد جرا نحوه حتى يراجع مفاهيمه وصيغه »(50).

أمّا العامل الثّاني فيتمثّل في ظاهرة البحث عن النّموذج أو المثال، وهي ظاهرة تزامنت مع المشروع النهضوي والثّقافي العربيّ القاضي بضرورة تحديث بنيات الفكر وأنساقه، أين انفتح الخطاب النَّقدي العربيّ على نظيره الغربيّ رغبة في تجديد أدواته وآليّاته واختبرت صلاحيّة هذه المناهج في الكشف عن خصوصية النَّصّ الإبداعي العربي، وخضعت للمراجعة والتصحيح حيث كان ذلك شكلا من أشكال استدارة النَّصّ النَّقدي على النَّصّ النَّقدي .وتمثل العامل الثالث في ذلك التراكم المعرفي الذي وسم الحداثة، واتخذ في

النَّقد صورة تنويعات على المنهج تفرعت إلى تنويعات أخرى لحشد من النَّظريات والمصطَلَحات المتشعبة والمتباينة.

إنَّ محاورة الحداثي في خطاب نقد النَّقد يزامن« بداية وعي الأنا المحدثة في النَّقد الأدبيّ بذاتها وصعود المدرسة الشّكليّة الرّوسيّة، وبخاصّة ما صحب هذا الصّعود من توهّج الرّغبة في خلق علم أدبي مستقل، انطلاقا من الخصائص المحايثة للمادّة الأدبيّة»[51] إن هذا النوع من الوعي المزدوج والذي أسهم في ظهوره الشكلانيون الروس، يعيد صياغة العلاقة الجدلية بين ذات النَّقد وموضوعه، وقد نجم عن ذلك تبلور مفهوم الأدبيّة الذي يؤكد الحضور المتعدد لأشكال الوعي بالأدب، وفي الآن نفسه هي وعي الوعي بالأنساق الكبرى التي تنطوي عليها النّصوص .

وقد نجم عن البحث الشكلاني في شقه اللساني مصطَلَح اللُّغة الواصفة وهو خطاب اللُّغة عن اللُّغة نفسها، بالموازاة مع هذه النَّظرة ظهر مصطَلَح النَّقد الشارح يَقولُ جابر عُصفُور« في موازاة مصطَلَح اللُّغة الشّارحة (Métalangage)، ويلحّ كلاهما على الاستخدام النَّقدي بوصفهما دالّين على التفات النَّقد إلى نفسه، وعلى وعي لغته بحضورها المائز في إشاراتها الذَّاتيّة. ويوازي مصطَلَح "اللُّغة الشّارحة" مصطَلَح "النَّقد الشّارح" في دلالة الخصوص داخل سياقات النَّقد الأدبيّ»[52]

على أنَّ نشأة مصطَلَح نقد النَّقد لا تزال نشأة فتية تروم الانفلات_ قدر الإمكان _ من ذلك التَّماهي مع مظاهر الخطاب النَّقدي، لتحاول تطويقه وجعله موضوعا لنقد النَّقد، هذه الحركة الواعية هي في بحث دائم عن مفهوم وصيغ نظرية وإجرائية مناسبة، يتجسد من خلالها نقد النَّقد، ويستقل بنفسه علما قائما بذاته، وليس هذا سوى مشروع يستعصى تحقيقه لأن «مفهوم نقد النَّقد إلى يومنا هذا ما زال مفهوما يشيّد ويبنى »[53]

2-4-وظائف نقد النَّقد

لعل اشتغال الدَّارسين بتحديد مفهوم لنقد النَّقد، ورصدهم لطبيعة العلاقة بين هذا الأخير وبين النَّقد من جهة، والأدب من جهة ثانية، فرضت ضرورة النَّظر في وظائف نقد النَّقد التي ينبغي أن يؤديها، ومن ثمَّة يقتضي الأمر فرز هذه الوظائف وعرضها تاريخيا ونقديا توطئة لتحديد هذه الوظائف، وهو أمر سيلتزم البحث بالوقوف عليه منهجيا ومراعاته في كل عمل أو نص من النّصوص النَّقديَّة التي سيتولى دراستها .

لم يرد ذكر مصطَلَح وظائف لدى الباحثة نجوى القسنطيني بصفة صريحة، ولم تفرد لذلك نقاطا تحدد تلك الوظائف، ولم يبين السِّياق أنها تتحدث عن وظيفة لنقد النَّقد، تقول « فالنزعة إلى إنتاج معرفة بفلسفة هذا النَّقد وآلياته ومقاصده، هي مشغل نقد النَّقد ومحوره»(54) ومن ثمَّة فهي تتحدث عن النَّقد بصفته ملتقى الخطابات والمرجعيات ،تتفاعل وتتصادم لتذكر ما يعده الباحث إحدى وظائف نقد النَّقد، ويأتي في حديثها ما يؤكد عدم انتباهها إلى هذه الوَظِيفَة تقول:« أسهمت مجمل المعطيات السابقة في خلق حركية نقديَّة جدلية، دفعت البَعض إلى دِراسَة الظَّاهرة التّأويلية في ضوء علاقتها بالنَّصّ الإبداعي ومدى توفيقها في استنباط معاني النَّصّ وكشف خصوصياته، ودفعت البَعض الآخر إلى الاهتمام بجوهر الممارسة النَّقديَّة ذاتها، وتفكيك منطقها وفحص آلياتها وإجراءاتها، ومرجعيات أصحابها الفكريّة والنَّظريَّة والجماليّة وهو مسوغ لوجود خطاب نقدي نوعي وممنهج دائر على خطاب نقدي آخر»(55)

إنَّ جدل الحركية النَّقديَّة الذي أشارت إليه الباحثة، يجعلنا نطرح التساؤل حول حدود التَّداخل بين موضوعات النَّقد وموضوعات نقد النَّقد، هذه الحدود التي يؤطر معالمها جابر عُصفُور حينما يقول« إذا كان النَّقد الأدبيّ... هو كلّ العبارات الموجودة عن الأعمال الأدبيّة... فإنّ النَّقد الشّارح هو الخطاب الذي ينزل هذه العبارات منزلة الموضوع، ويضعها موضع المساءلة، مختبرا سلامتها المنطقيّة واتّساقها الفكريّ، ويصعد منها إلى الأنساق التي تحتويها، محلّلا أبعادها الوظيفيّة ودلالاتها التّأويليّة، مترجما الأنساق إلى مقولات أو مبادئ تصوّريّة تؤسّس حضور النَّظريَّة »(56)

يؤكد عُصفُور على أن خطاب نقد النَّقد يسعى إلى تأسيس حضور النَّظريَّة، من خلال قراءة وفحص كيفيات مقاربة النَّصّ في جزئياتها التفصيلية وتفكيك أبنيته ومراجعة منطلقاته، وفي الوقت نفسه يقف عند النّصوص الإبداعيّة، لا ليقدم قراءة بديلة لها، ولكن ليستكشف آليات ومناهج القراءة النَّقديَّة ومزالق هذه القراءة في مباشرة النّصوص.وبذلك فنقد النّقد يضطلع بمهمّتين، ويؤدّي وظيفتين أساسيّتين، ويقوم بقراءة مزدوجة الهدف؛ قراءة النّص النّقدي قراءة محاورة واختلاف، وفي الوقت نفسه ينجز قراءته الخاصّة للنّص الأدبي المنقود، وهذا ما يتّضح في نقد النّقد التّطبيقي، أو ما يصطلح عليه بالميتانقد التّطبيقي، إلى جانب أنّ الميتانقد النظري يعمل أيضا على العودة إلى النّصوص الأدبيّة بلمحات سريعة، لتدعيم ما يذهب إليه ناقد النّقد

وترد إشارة عابرة إلى وظائف نقد النَّقد عند مُحَمَّد الدَّغمُومي فنقد النَّقد «هو فعل تحقيق واختيار وإعادة تنظيم المادة النَّقديَّة، بعيدا عن أي ادعاء بممارسة النَّقد الأدبيّ، إنه يقوم فعلا بنقد آخر وصلته

بالأدب غير مباشرة»[57] لقد نسب الباحث إلى نقد النَّقد مهمَّة إعادة تنظيم المادة النَّقديَّة وهو ادعاء واهم، إذ ليس من مهمّات نقد النَّقد إجراء أي تعديل في النَّصّ النَّقدي أو الأدبيّ، بقدر ما هو « تأصيل معرفي للمقولات العقلية التي تنطوي عليها المفاهيم المنهجيَّة والعمليات الإجرائية للنَّقد»[58]

إنَّ اعتبار نقد النَّقد نشاطاً أبستمولوجياً ينعكس معه النَّقد على نفسه، جعل النَّاقِد جابر عُصفُور يقر بثلاثة وظائف أساسية لنقد النَّقد; تتصل الأولى بعمليات المراجعة الفاحصة التي يجريها نقد النَّقد على النَّقد التَّطبيقي، ابتداء من توصيفه وضبط مصطَلَحاته، والنَّظر في مدى انسجام إجراءاته العملية، وصولا إلى فحص مدى سلامة مبادئه وفرضيّاته الأساسية[59]

و تتعلق المهمَّة الثّانية بالبعد التَّفسيري «ذلك أنّ فعل الاستنطاق الذي يقوم به هذا النَّقد فعل تأويلي في جانب منه، فهو قراءة تبحث عن دلالة في قراءة وَجَدت دلالة... أعني أنّه سلسلة عمليّات عقليّة تنطوي على محاولة اكتشاف عناصر تكوينيّة لخطاب نقد تطبيقي بواسطة تفكيك هذا الخطاب»[60]

وتتكفل المهمَّة الثّالثة من مهام نقد النَّقد بدور التأصيل على المستوى المنهجي الخالص، حيث يصبح نقد النَّقد نوعا من أنواع المراجعة الشاملة التي تشتغل بالمفاهيم والتّصوّرات النَّقديَّة التي ينطلق منها الخطاب النَّقدي بصفتها مسلمات،ويرتبط ذلك بتأمل موضوع نقد النَّقد داخل سياقات إنتاج المعرفة النَّقديَّة، على نحو لا يفَصْلها عن مرجعياتها الفلسفية وعن المعرفة الإنسَانيَّة عامة، ولا يعزلها عن اللحظة التاريخيّة لإنتاجها[61].

إنَّ هذه المراجعة الإبستمولوجية الشاملة التي يقوم بها نقد النَّقد في دورها التأصيلي ،ستفضي حتما إلى محاولة الكشف عن مبادئ الممارسة النَّقديَّة على نحو يؤدي إلى تعميقها واستكمال إجراءاتها، وقد تفضي أيضا إلى الكشف عن عدم انسجام هذه المبادئ مع سياقات الممارسة التَّطبيقية مما يستدعي ضرورة تأسيس قطيعة ابستيمولوجية، تفَصْل بين مرحلة نقديَّة وأخرى« وبداية تيار واعد بالقياس إلى التيارات السائدة التي أصابها التكلس، والأدوار التي يقوم بها الوعي الضدي . عند هذا المستوى تبدأ من علاقة النَّقد الشارح [نقد النَّقد] بنفسه، مرورا بعلاقته بغيره، وانتهاء بعلاقته بما يبدُو واعدًا لم يتأصل بعد »[62] ومن النقَّاد الَّذين أفردوا حيزا لوظائف نقد النَّقد صراحة تارة، وأطلق عليها سمات قارئ ناقد النَّقد تارة ثانية، ومقومات نقد تارة ثالثة، النَّاقِد باقر جاسم مُحمَّد حيث يحصر جملة من الوظائف والمهام التي يضطلع بها نقد النَّقد ونوجزها فيمايلي[63] :

انجاز قراءة مزدوجة، تتناول النَّصّ النَّقدي من جهة، والنَّصّ الإبداعي من جهة ثانية، بغية الوقوف على سلامة منطلقات النَّقد وانسجام فرضيّاته، وتماسك آليّاته، ولتدعيم الأطروحات التي يقدّمها ناقد النَّقد. أيضا تفكيك المقولات النَّقديَّة للوقوف على الحمولات الأيديولوجيّة القابعة خلفها، والمتكتّمة في أصقاعها. والكشف عن دوافع النقَّاد في تبنّي منهج نقديّ دون سواه، وفضح الأنساق المضمرة، التي تعمل كمحدَّدات وموجّهات تتحكّم في صياغة وتوجيه القراءة النَّقديَّة. كذلك وظيفة الكشف عن صيرورة النَّقد الأدبيّ وتحوّلاته. إضافة إلى دِراسَة اللُّغة النَّقديَّة والوقوف على آلياتها، وتحديد خصوصيّاتها، باعتبارها لغة تنزع إلى مراعاة خصوصيّة موضوعها من ناحية، بقدر ما تحاول الوفاء للالتزامات المنهجيَّة والمعرفيّة لحقلها من ناحية ثانية.

أمّا الوَظِيفَة الأخيرة في نظر جاسم مُحمَّد فهي ذات طبيعة بيداغوجيّة وتتلخّص في عمل نقد النَّقد على إعادة تشكيل وعي القارئ، للتبصّر بما يتجاوز مسألة فهم النَّقد الأدبيّ، إلى الوعي بمسألة الكيفيّات التي ينهض عليها، وينبني بها الخطاب النَّقدي.

خاتمة

يتخذ خطاب نقد النقد من النقد موضوعا للدراسة، بمعنى أن المدونة التي يشتغل عليها هذا الخطاب هو النقد بنوعيه (النص الإبداعي، والنص النقدي) بهدف فحص الممارسة النقدية وتقييمها وتصحيحها .

لذا يعد نقد النقد تجربة نقدية شاقة وبالغة الصعوبة وصعوباتها تأتي من كونها لا تعتمد على نصوص إبداعية ذات فضاءات تعبيرية مباشرة أو غير مباشرة، وإنما تقوم على حوار مفتوح مع نظريات ووجهات نظر وثيقة الصلة بالأثر الأدبي وفيها رؤى نقدية موضوعية متماسكة تستند إلى قيم ومعايير ذات مرجعيات وأخرى رؤى خارجية وبعيدة عن كل مرجعية" ؛ فهو نوع من الحوار، من خلال محاورته للنص النقدي بكل ما يحمله من رؤى ووجهات نظر نقدية ذات صلة بالعمل الأدبي تحتكم إلى مرجعيات أو ربما ليس لها مرجعية وهنا تكمن صعوبته. وغاية هذا الخطاب هو مناقشة الأسس النظرية للمناهج النقدية الحداثية من جهة ومراجعتها وتعديلها. كاشفا سلامة مبادئها النظرية وأدواتها التحليلية وإجراءاتها التفسيرية.

هوامش:

([1]) أندريه لالاند: موسوعة لالاند الفلسفية، ترجمة:خليل أحمد خليل، منشورات عويد ات، بيروت/باريس، ط02، 2001، ج1، ص238 .

([2]) ستانلي هايمن: النقد الأدبي ومدارسه الحديثة، ترجمة إحسان عباس ومحمد يوسف نجم، مؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر د.ت.،ج01، ص 09 .

([3]) محمد مندور: في الأدب والنقد، دار نهضة مصر للطباعة والنشر الفجالة، القاهرة، 1973، ص 10 .

([4]) محمود أمين العالم: توفيق الحكيم مفكراً وفناناً، دار شهدي للنشر القاهرة، 1985، ص 09 .

([5]) رولان بارت: نقد وحقيقة، ترجمة: منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري، حلب، سوريا، 1994، ط 01، ص 109.

([6]) بختي بن عودة: ظاهرة الكتابة في النقد الجديد مقاربة تأويلية، دار صفحات للنشر والتوزيع، دمشق، سورية، 2013، ط01، ص 161 .

([7]) *Roland Barthes. Essais critiques. Paris: Seuil, Points, 1974, P 255 .*

([8]) عبد السّلام المسدّي: ما وراء اللغة بحث في الخلفيات المعرفية، مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله للنشر، تونس، ص 140 .

([9]) حسام الخطيب: محاضرات في تطور الأدب الأوروبّي، مطبعة طربين دمشق، 1975، ص 369 .

([10]) محمد مصايف: دراسات في النقد والأدب، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981، ص 16 .

([11]) المرجع نفسه، ص 26 .

([12]) محمد مصايف: دراسات في النقد والأدب، ص 28 .

([13]) عبد السّلام المسدّي: ما وراء اللغة بحث في الخلفيات المعرفية، ص 140 .

([14]) المرجع نفسه، ص 141 .

([15]) حسين مروة: دراسات نقدية في ضوء المنهج الواقعي، مؤسسة الابحاث العربية، بيروت، 1986، ط 03، ص 22 .

([16]) محمد مندور: الأدب وفنونه، دار نهضة مصر للطباعة والنشر الفجالة، القاهرة، 1980، ص 137 .

([17]) عبد السّلام المسدّي: ما وراء اللغة بحث في الخلفيات المعرفية، ص 142 .

([18]) المرجع نفسه، ص 142 .

([19]) شكري عياد: مشكلة المنهج في النقد العربي المعاصر، مجلة فصول، مج 01، ع 03، أفريل 1981، ص 243.

([20]) المرجع نفسه، ص 143 .

([21]) م، ن، ص 143، 144 .

([22]) عبد السّلام المسدّي: ما وراء اللغة بحث في الخلفيات المعرفية، ص 144 .

([23]) المرجع نفسه، ص 144، 145 .

([24]) عبد السّلام المسدّي: في آليات النّقد الأدبي، دار الجنوب للنشر والتوزيع، تونس 1994، ص 10.

([25]) المرجع نفسه، ص 172 .

([26]) جهاد فاضل: أسئلة النقد (حوارات مع النقاد العرب)،الدار العربية للكتاب، بيروت، ص 109 ..

([27]) المرجع نفسه، ص 109 .

([28]) محمد لطفي اليوسفي : المتاهات والتّلاشي في النّقد والشّعر، دار سراس للنّشر، تونس 1992، ص 06، 07.

([29]) عبد السّلام المسدّي: في آليات النّقد الأدبي، ص 76 .

([30]) المرجع نفسه، ص 12 .

([31]) محمد الدغمومي: نقد النقد وتنظير النقد العربي المعاصر، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة رسائل وأطروحات رقم 44، مطبعة النجاح الجديدة – الدار البيضاء، ط 1، 1999، ص 52 .

([32]) نجوى الرياحي القسنطيني: في الوعي بمصطلح نقد النقد وعوامل ظهوره، مجلة عالم الفكر، مج 38، ع1، يوليو سبتمبر 2009، ص35.

([33]) جابر عصفور: قراءة التّراث النّقدي، مؤسسة عيبال للدراسات والنّشر، قبرص، ط 01، 1991، ص 17.

([34]) جابر عصفور: نظريات معاصرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1998، ص 287.

([35]) باقر جاسم محمّد: نقد النّقد أم الميتانقد محاولة في تأصيل المفهوم، مجلة عالم الفكر، الكويت، مج 37، ع 03، يناير – مارس، 2009، ص 119.

([36]) المرجع نفسه، ص 119 .

([37]) باقر جاسم محمّد: نقد النّقد أم الميتانقد محاولة في تأصيل المفهوم، ص 11، 112 .

([38]) باقر جاسم محمّد: نقد النّقد أم الميتانقد محاولة في تأصيل المفهوم، ص 118.

([39]) نجوى الرياحي القسنطيني: في الوعي بمصطلح نقد النقد وعوامل ظهوره، ص 35 .

([40]) حميد لحميداني: سحر الموضوع عن النقد الموضوعاتي في الرواية والشعر، منشورات دراسات سيميائية أدبية لسانية، الدار لبيضاء، المغرب، 1990، ص 11.

([41]) المرجع نفسه، ص 11.

([42]) باقر جاسم محمّد: نقد النّقد أم الميتانقد محاولة في تأصيل المفهوم، ص 108 .

([43]) المرجع نفسه، ص 110.

([44]) عبد السّلام المسدّي: في آليات النّقد الأدبي، ص 76 .

([45]) نبيل سليمان: مساهمة في نقد النقد الأدبي، دار الطلعة، بيروت، ط1، 1983، ص5 .

([46]) عبد السّلام المسدّي: في آليات النّقد الأدبي، ص 75 .

([47]) جابر عصفور: نظريات معاصرة، ص 267.

([48]) المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

([49]) نجوى الرياحي القسنطيني: في الوعي بمصطلح نقد النقد وعوامل ظهوره ،ص 48، 49، 50 .

([50]) عبد السّلام المسدّي: النقد والحداثة، دار أمية، تونس، 1989، ص 28 .

([51]) جابر عصفور: نظريات معاصرة، ص 277.

([52]) المرجع نفسه، ص 271، 272 .

([53])محمد الدغمومي: نقد النقد وتنظير النقد العربي المعاصر، ص 113 .

([54]) نجوى الرياحي القسنطيني: في الوعي بمصطلح نقد النقد وعوامل ظهوره ،ص 35 .

([55]) المرجع نفسه، ص 38

([56]) جابر عصفور: نظريات معاصرة، ص 287، 288 ..

([57]) محمّد الدّغمومي: نقد النّقد، ص 166.

([58]) جابر عصفور: قراءة التّراث النقدي ص20 .

([59]) جابر عصفور: نظريات معاصرة، ص 292.

([60]) المرجع نفسه، ص 293 .

([61]) م، ن، ص 295، 296 .

([62]) جابر عصفور: نظريات معاصرة، ص 296.

([63]) باقر جاسم محمد: نقد النّقد أم الميتانقد محاولة في تأصيل المفهوم، ص 122، 123 .

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 673 - 684 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الكتاب المدرسي وتعليم المواطنة ضمن علاقة الارتباط والتكامل

School Book and Citizenship Teaching Within the Relationship of Link and Complementarity

عشور مكاوي [1]*، بوجمعة عمارة [2]

Achour mekkaoui [1], Boujemaa Amara[2]

مخبر الدراسات والبحوث في التنمية الريفية .

جامعة محمد البشير الإبراهيمي . برج بوعريريج (الجزائر).

University of Mohamed El-Bashir El-Brahimi - Bordj Bou Arererig - Algeria.

achour.mekKaoui@univ-bba.dz[1] amaraboudjema@yahoo.com[2]

تاريخ الإرسال:2020/11/09	تاريخ القبول:2021/06/24	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

يعد الكتاب المدرسي من بين الوسائل التربوية المهمة التي تساعد المتعلم في اكتساب المعارف ومختلف المهارات، حيث تم معالجة ورقتنا البحثية الموسومة بـ "الكتاب المدرسي وتعليم المواطنة ضمن علاقة الارتباط والتكامل" من خلال رؤية تحليلية وصفية تهدف إلى الكشف عن الدلالة المفاهيمية لكل من الكتاب المدرسي وتعليم المواطنة، إضافة إلى مقومات ومواصفات الكتاب المدرسي، وأهميته ضمن تعليم المواطنة، وإسهامه في بناء شخصية المتعلم من خلال الجوانب المعرفية، والتطبيقية ضمن الممارسة الصحيحة، والفعالة للمواطنة.

الكلمات المفتاحية: كتاب، كتاب مدرسي، تعليم، مواطنة.

Abstract:

The school book is considered among the important educational tools that help the learner acquire knowledge and skills different, as our research paper labeled " school book and citizenship teaching within the relationship of link and complementarity" was addressed through an analytical and descriptive vision that aims to reveal the conceptual significance of both the school book and citizenship education, In addition to the components and specifications of the school book and its importance within citizenship teaching, and its contribution to building the personality of the learner through the cognitive and applied aspects within the correct and effective practice of citizenship.

Keywords: Book, school book, teaching, Citizenship.

* عشور مكاوي: achour.mekKaoui@univ-bba.dz

مقدمة

يعد الكتاب المدرسي من أساسيات العملية التعليمية التعلمية بمختلف الأطوار والمستويات التربوية، وذا أهمية بالغة لكل من المعلم، والمتعلم بحيث يعكس المحتوى المعرفي للمنهاج الدراسي بالنسبة للمواد المدرسة، فإنتاج الكتاب المدرسي يتطلب كفاءات معرفية نظرية، وخبرات ميدانية تسهم في بنيته الشكلية، ووظيفته الضمنية التي تستلزم الاستجابة لخصوصيات المجتمع وثقافته، نهيك عن تطلعات الدولة باعتبارها الجهة الوصية عن التعليم فضمن سياق المنظومة التربوية الجزائرية نجد أنها مرت بثلاث مقاربات منهجية تربوية بيداغوجية بداية بمرحلة المقاربة بالأهداف انتقالا إلى المقاربة بالمضامين وصولا إلى المقاربة بالكفاءات، هذه الأخيرة التي تعكس الجيل الثاني في خضم تطلعات العصر، وما تفرضه مظهريات العولمة من شروط ، ومستجدات من بينها قضايا المواطنة، وكيفية إعداد تلميذ يتحلى بقيم المواطنة في ظل التغيرات الحاصلة، من خلال شعوره بالانتماء، والولاء، ومشاركته الفعالة التي تجسد حسه المجتمعي، وكذا مسؤوليته الاجتماعية ، وبناء شخصية مبدعة ومبتكرة مع الاحتفاظ بخصوصيات الهوية الوطنية، فوظيفة المدرسة الحديثة هي إعداد المتعلمين لأدوار المواطنة المتعددة من منطلق أنها تعبر عن جملة المهارات، والقيم المكتسبة من الناحية المفاهيمية والممارساتية عن الطريق الكتاب المدرسي الذي يستوجب أن يكون حاملا لها، فهو يمثل أحد المصادر الرئيسية التي تبلور ثقافة المتعلمين، وقيمهم واتجاهاتهم بصور متعددة، ومستمرة بحيث يمكن أن تكون المواطنة هدفا رئيسيا ضمن محتوى الكتاب المدرسي تعكس مجموعة من القيم التي تتمثل في قيمة العدالة، والحرية، ومراعاة الحقوق الإنسانية سواء كانت اجتماعية أو سياسية أو مدنية، إضافة إلى تقبل الآخر، فضمن هذا طرح المقدم نحاول الإجابة عن التساؤلات الآتية:

. ما مفهوم كل من الكتاب المدرسي وتعليمية المواطنة؟

. فيما تتمثل مقومات ومواصفات الكتاب المدرسي؟

. فيما تكمن أهمية الكتاب المدرسي ضمن السياق المواطناتي، وكيف يسهم في بناء الشخصية المواطناتية للتلميذ وتعليمه للمواطنة؟

. فيما تتجسد علاقة الارتباط والتكامل بين الكتاب المدرسي وتعليم المواطنة؟

ففي خضم التساؤلات المبلورة أعلاه تم بناء تصورنا البحثي من منطلق رؤية وصفية تحليلية تهدف إلى الكشف عن الدلالات المفاهيمية لكل من الكتاب المدرسي، وتعليمية المواطنة وكذا الوقوف عند

مقومات، وموصفات الكتاب المدرسي، إضافة إلى أهميته وإسهامه ضمن السياق المواطناتي، وبناء شخصية التلميذ مع تبيان علاقة الارتباط والتكامل بين الكتاب المدرسي وتعليم المواطنة.

أما من حيث الأهمية تتمثل من خلال الدلالات المفاهيمية المكونة للموضوع باعتبار أن الكتاب المدرسي أحد مرتكزات العملية التعليمية التعلمية، والوعاء الحامل للمضامين المعرفية المرتبطة بالمنهاج الدراسي؛ كما يعتبر بمثابة أداة الارتباط بين المعلم والمتعلم؛ لذا وجب إعطائه عناية خاصة من حيث البنية الشكلية، والوظيفة الضمنية خاصة المرتبطة بتعليمية المواطنة التي تعد من القضايا المهمة التي شغلت الكثر من الباحثين خصوصا ضمن السياق العولمي، ومنه للمحافظة على خصوصية المجتمعات، وبناء مواطن صالح متشبع بأصوله الثقافية، ومستجيب للتطلعات العالمية وجب صياغة أطر تربوية تعليمية محققة لذلك من خلال الكتاب المدرسي، وما يحويه من دلالات مواطناتية تسهم في بناء شخصية التلميذ، وتساعده على التعلم واكتساب الممارسات الصحيحة، والفاعلة المنوطة بالمواطنة ضمن أطرها التربوية والاجتماعية ومنه تم معالجة الموضوع من خلال:

أولا . مفهوم كل من الكتاب المدرسي وتعليمية المواطنة:

قبل تبيان الدلالة المفاهيمية لكل من الكتاب المدرسي، وتعليمية المواطنة تجدر الإشارة إلى أنه تم اعتماد المدخل الاصطلاحي للمفهومين دون ذكر المدخل اللغوي ومنه:

1. الكتاب المدرسي:

تم تعريف الكتاب المدرسي من الناحية الاصطلاحية بأنه:

أ . الجانب التطبيقي للمنهاج من حيث الهدف والمحتوى المعرفي والنشاط والتقويم.

ب . جملة الوحدات المعرفية بما يتوافق وعمر المتعلم.

ج . وعاء معرفي يستند إليه كل من المعلم والمتعلم، حيث يسهم في تطوير قدرات التلاميذ خاصة على مستوى المراجعة والحفظ من جهة، ومن جهة أخرى يعين المعلم في عملية التخطيط، وتقديم المحتوى المعرفي ضمن سياق الدرس المقدم[1].

هـ "وسيلة تربوية بيداغوجية مطبوعة ذات هيكلة موجهة للاستعمال في مسار التعلم وتكوين متفق عليه حسب البرامج، والمناهج".

د . حسب قاموس **le petit Scolaire** بأنه "مؤلف تعليمي يعرض في شكل قابل للاستعمال للمفاهيم الأساسية لعلم أو تقنية تقررها البرامج الدراسية"[2].

ففي خضم المصطلحات المقدمة أعلاه نجد أنها اختلفت بحسب البنية الدلالية، فالمصطلح الأول عبر عن الكتاب المدرسي بأنه الجانب الممارس للمنهاج الدراسي المحقق لأهدافه والشارح المبسط للمحتوى المعرفي ضمن أطر الأنشطة الصفية، وكذا العملية التقويمية، وفي المقابل المصطلح الثاني نظر إليه عن أنه وحدة معرفية تتناسب، وعمر المتعلم باعتبار أن الكتاب المدرسي مقسم إلى مجموعة من المقاطع التعليمية كل مقطع يحوي جملة محاور تحاكي جوانب معرفية معينة؛ بينما الاصطلاح الثالث شبه الكتاب المدرسي بالوعاء الحامل للمعرفة المفيدة لكل من المعلم والمتعلم، فالأول يستفيد منه ضمن عملية إنجاز الدروس المقدمة، والثاني يصقل قدراته ويعينه في الحفظ والمراجعة، في حين الاصطلاح الرابع يعبر عنه بالوسيلة التربوية البيداغوجية المقصود بها توجيه الطفل وإرشاده عكس مصطلح الأندراغوجيا المرتبطة بتوجيه الكبار باعتبار أن الكتاب المدرسي موجه لمرحلة الطفولة في الغالب خصوصا إذا تكلمنا عن الطور الابتدائي؛ كما أسفر الاصطلاح عن أنه مطبوعة ورقية موجهة للتعليم تحظى بالقبول من طرف الجهات الوصية عن التربية والتعليم، حيث تم تأطير الكتاب المدرسي بحسب البرامج والمناهج التربوية المسطرة.

أما الاصطلاح الخامس والأخير المنبثق عن قاموس **le petit Scolaire** الذي اعتبر الكتاب المدرسي مؤلف تعلمي يحوي المفاهيم الأساسية لمعرفة معينة بشقيها النظري والتطبيقي بحسب ما تمليه البرامج التربوية ضمن سياق كل مستوى دراسي معين، وتجدر الإشارة أن كل الاصطلاحات المقدمة اتفقت عن أن الكتاب المدرسي يعبر عن مضمون معرفي يعكس محتوى البرامج والمناهج التربوية، فعلى ضوء هذه الاصطلاحات يمكن تعريف الكتاب المدرسي عن أنه المرجع الأساسي المنبثق عن الجهة الوصية للتربية والتعليم الذي يستقي منه كل من المعلم والمتعلم مختلف المعارف المسطرة، والمعلن عنها في المناهج التربوية التي على أساسها يتحدد المستوى التعليمي للتلميذ.

2. تعليمية المواطنة:

نقصد بتعليمية المواطنة تعليم المتعلم الحريات والحقوق، وجملة المعاملات التي تجعل منه مواطن صالح يتكيف مع مختلف الظروف سواء في الوسط المدرسي أو ضمن المجتمع الكلي المتواجد به، متشبع بالخصوصيات الثقافية والمرجعيات الدينية ومتقيد بالمعايير الاجتماعية.

ثانيا . مقومات ومواصفات الكتاب المدرسي:

1. مقومات الكتاب المدرسي:

من المقومات المعتمدة في الكتاب المدرسي ما يلي:

أ . أن يمثل الجانب المعرفي للمنهاج؛ كما يجب أن يكون أوسع من المقرر، فهذا الأخير يحدد المفاهيم، والمبادئ العامة فقط، ويرتب الجوانب المعرفية للكتاب ترتيبا منطقيا.

ب . أن يتسم بالتناسق والتكامل المعرفي مع ارتباط المعلومات السابقة باللاحقة.

ج . أن يكون هادفا، ومتدرجا من حيث المعلومات المقدمة مع ملاءمتها لمستوى المتعلمين ضمن سياق القدرات العقلية، والأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية[3].

د . أن يضم الكتاب المدرسي أهداف الوحدات الدراسية ومحتوى المقرر، والوسائل التعليمية الموجودة.

هـ أن يحدد الكتاب المدرسي المعلومات التي تدرس للمتعلمين من حيث الكيف والكم، وطريقة المعالجة لكل موضوع.

وهذا ما أكدته نظرية التدريس، فحسب **جوردن** يجب أن تكون المعرفة مبنية على أسس البحث العلمي التي تمكننا من التنبؤ بالتأثيرات الحاصلة المرتبطة بالبيئة التربوية في تعلم المتعلمين بينما **سيلن بيكر** يشيد بجملة المبادئ المتكاملة التي يمكن تطبيقها ضمن سياق الموقف التربوي،[4] وتجدر الإشارة بأن المقومات المعتمدة التي يستند إليها الكتاب المدرسي منوطة بمرجعيات دينية وفلسفية وثقافية، وسياسية التي تعكس خصوصيات المجتمع ضمن مساقية أصالته وعمقه الهوياتي، إضافة إلى تطلعاته المستقبلية في خضم الحداثة، ومسايرة الركب العولمي، فالمرجعيات ذات المداخل المتعددة المنوطة بالمقومات تختلف من مجتمع لأخر بحسب الغاية، والهدف المرجو تحقيقه خصوصا إذا ارتبط الأمر بتعليمية المواطنة التي تستمد مؤشراتها الدلالية من خلال المرجعيات المذكورة سالفا.

2. موصفات الكتاب المدرسي:

نظرا للأهمية البالغة التي يحظى بها الكتاب المدرسي ضمن سياق العملية التعليمية التعلمية، فلابد من العناية به من حيث البنية الشكلية، والضمنية التي على إثرها قامت وزارة التربية، والتعليم بتحديد، ووضع شروط ينبغي أن تتوفر في الكتاب المدرسي المبينة أدناه:

أ . توافق الكتاب المدرسي مع المنهاج التربوي من خلال ما يحملانه من محتوى معرفي.

ب . مناسبة الكتاب المدرسي للحصص الدراسية المقررة والمجدولة على مستوى كل من الفصل والسنة الدراسية.

ج . أسلوبية العرض من حيث الحداثة والدقة العلمية.

د . التسلسل المنطقي، والتكامل في عرض المادة العلمية.

هـ الشروط الشكلية للإخراج الكتابي الجيد من حيث تنسيقات الكتابة والصور، إضافة إلى معايير الطباعة مع أخذ بعين الاعتبار نوعية الورق وجودة التجليد.

كما يسفر مؤتمر التطوير التربوي في مجال الكتاب المدرسي لعام 1987م عن مجموعة من المواصفات المرتبطة بلغة الكتابة وأسلوبيتها التي تراعي مستوى المتعلم من الناحية العقلية واللغوية، تهيك توظيف نصوص ومقاطع تعليمية تثير فكر المتعلم، وتصقل مهارة التحليل والمناقشة لديه مع تبيان المفاهيم والمصطلحات المركزية، والأساسية ضمن شرح موجز عند ختام كل وحدة دراسية للتوضيح بالنسبة للمتعلم[5]، فالموصفات الجيدة للمخرج الكتابي المدرسي تسهم في تعزيز دافعية التعلم لدى المتعلمين بمعنى كل ما كان الكتاب المدرسي ذو جودة عالية على مستوى الانتقاء المعرفي المبسط والإخراج الكتابي المرتبط بالمقاطع التعليمية مع جودة الصورة التعليمية التي تكون موازية للمقطع التعليمي وموضحة وشارحة له؛ أدى ذلك إلى جذب انتباه المتعلم اتجاه محتوى الكتاب المدرسي الأمر الذي يجعل منه يأخذ انطباعا أوليا حول متعة التصفح والقراءة؛ لذلك نجد أن المتعلم دائما ينجذب للكتب أو القصص ذات الإخراج الجيد من حيث الجوانب الكتابية والتصويرية، حيث هذه الأخيرة مهمة جدا ضمن مستوى دقة الألوان ووضوحها، فضمن السياق المواطناتي استوجب الاختيار الدقيق للأطر النظرية والتطبيقية المعبرة عنها، وتوظيفها ضمن مساقية المقطع التعليمي والصورة التعلمية للكتاب المدرسي.

ثالثا . أهمية الكتاب المدرسي ضمن السياق المواطناتي:

بداية تتمثل أهمية الكتاب المدرسي بالنسبة للتلميذ في الدور، والمساهمة الفعالة ضمن العملية التعليمية التعلمية في خضم الوسط المدرسي، فالكتاب ليس مجرد وسيلة تعليمية تساعد في العملية التربوية، وإنما هو ركيزة أساسية، ورئيسية فيها، فهو أداة تقديمية للأطر العامة للمادة الدراسية؛ كما يعتبر وسيلة توجيهية، وإرشادية للمتعلم فيما يدرسه، فمن خلال الكتاب المدرسي يكتسب المتعلم مجموعة من الخبرات والممارسات؛ كما يعد أحد العناصر المهمة التي تلعب دورا بارزا، وفعالا في تنفيذ المنهاج التربوي،[6] فضمن السياق المواطناتي تكمن أهمية الكتاب المدرسي في إمداد المتعلم بالمفاهيم الأساسية حول المواطنة مثل معرفة الحقوق والواجبات والعمل التشاركي، إضافة إلى الشعور بالانتماء ... التي تمكنه من تشكيل الوعي وبناء معرفة أولية حول مضمون المواطنة ودلالاتها النظرية، وتطبيقاتها الممارساتية التي تتجلى من خلال كل من المقطع التعليمي والصورة التعليمية.

رابعا . مساهمة الكتاب المدرسي في بناء الشخصية المواطناتية للمتعلم:

في خضم المستوى الدراسي للمتعلم نكون أمام مجموعة من الكتب المدرسية المقسمة حسب المواد الدراسية المدرجة ضمن المقررات الوزارية التي تختلف من حيث البنية والوظيفة من بلد لآخر، وعليه كل كتاب مدرسي له غاية، وهدف تربوي تعليمي متكامل مع باقي الكتب المدرسية، فضمن تعليمية المواطنة كل كتاب مدرسي له جانب من جوانب المساهمة في بناء شخصية مواطناتية للمتعلم، ومنه نذكر بعض الكتب المساهمة في ذلك:

1. **كتاب اللغة العربية:**

يعتبر كتاب اللغة العربية ضمن مقتضى بناء الشخصية المواطناتية للمتعلم من خلال تعليمية اللغة العربية التي تمثل أحد الركائز الأساسية للهوية الوطنية كونها اللغة الرسمية للبلاد، واللغة الأساسية ضمن العملية التعليمية التعلمية لمختلف المواد المدرسة في جميع المستويات، والأطوار التربوية، فعلى هذا الأساس تحظى اللغة العربية بالمكانة والعناية التي تكفل ترقيتها متابعتها على جميع الأصعدة من خلال المجلس الأعلى للغة العربية.

2. **كتاب التربية الإسلامية:**

يتم بناء شخصية المتعلم وتشكيلها ضمن السياق المواطناتي من خلال ترسيخ المبادئ، والقيم الإنسانية التي تستمد مرجعيتها من الدين الإسلامي كالتسامح والكرامة والأخوة والإيثار والتضامن، والتحلي بالأخلاق الحميدة، وحب العمل والاجتهاد والسلم ... وتكييف كل هذه المضامين المعرفية، والممارساتية بما يتوافق وعمر المتعلم مع الأخذ بعين الاعتبار العمر الاجتماعي، والنفسي الوجداني، فكل هذا ضمن المتطلبات الأساسية للعملية التربوية.

3. **كتاب التاريخ:**

يسهم كتاب التاريخ في بناء الشخصية المواطناتية للمتعلم من خلال تعليمية التاريخ الذي يعبر عن ماضي الأمة ضمن سياق المجتمع، والوطن تجسيدا للعمق الهوياتي، فتدريس التاريخ يرسخ ويعزز الهوية الوطنية من خلال المعطيات التاريخية المقدمة التي تحاكي وقائع وأحداث مجمعة، ومدققة علميا تسهم في تشكيل صورة حقيقية عن الوطن، وتمكن المتعلم من فهم أهم التحولات التاريخية، والحضارية التي شهدتها البلاد عبر العصور.

4. **كتاب التربية المدنية:**

يسهم كتاب التربية المدنية في تشكيل شخصية المتعلم ضمن السياق المواطناتي من خلال إعداد المتعلم، وبلورة اتجاهاته وممارساته ضمن جملة القيم الثقافية والمعايير الاجتماعية المتبناة من طرف المجتمع تحقيقا للانسجام والتوافق الاجتماعي التي تخوله ممارسة حقوق المواطنة الحق في الحياة والأمن والتعليم والصحة والعمل ...كما يستلزم القيام بالوجبات كاحترام الآخر، والتقيد بالقوانين والمحافظة على النظام العام والآداب العامة[7]، ومنه يصبح المتعلم مدرك لما له من حقوق مدنية، وما عليه من واجبات إلزامية اتجاه المجتمع المدني ضمن سياقات الضبط الاجتماعي.

فمن خلال عرض بعض إسهامات الكتب المدرسية في المساهمة في بناء الشخصية المواطناتية للمتعلم تجدر الإشارة أن لكل كتاب منوط بمادة دراسية معينة له جانب محدد ومتكامل مع باقي الكتب المدرسية الأخرى في بناء وتشكيل شخصية مواطناتية فعالة في المجتمع ومعزز لمختلف القدرات والمهارات المنبثقة عن المتعلمين، فعند الحديث عن كتاب اللغة العربية تبلور لنا البعد اللغوي للمواطنة باعتبار أن اللغة العربية تمثل أحد المكونات الأساسية للهوية الوطنية من جهة، ومن جهة أخرى أداة للتواصل والتفاعل الاجتماعي، بينما كتاب التربية الإسلامية يحاكي البعد الديني للمواطنة الذي يعبر عن مرجعية تضبط الممارسات الاجتماعية للمواطنة ومحك لسلم القيم والمعايير المتبناة من طرف المجتمع.

أما كتاب التربية المدنية يبلور الحقوق والواجبات المرتبطة بممارسة المواطنة ضمن المجتمع المدني التي في غالب تتجسد في البعد القانوني والسياسي للمواطنة باعتبار أن المتعلم فاعل اجتماعي يخضع لأطر قانونية وسياسية ضابطة بداية بالوسط المدرسي من خلال احترام التشريع المدرسي، ومختلف اللوائح المسيرة للحياة المدرسية التي تعبر عن مجتمع مصغر يعكس بنية المجتمع الكبير الذي يتمثل في الدولة، في حين كتاب الجغرافيا والتاريخ يعطي تصورا معرفيا وواقعيا للحدود الجغرافية للوطن المجسدة للبعد البيئي للمواطنة، إضافة إلى العمق الهوياتي المتجذر ضمن بوتقة التاريخ ونقله للأجيال اللاحقة، بينما كتاب التربية العلمية يسهم في بناء شخصية مواطناتية مبدعة تستجيب للتطورات الحاصة محققة بذلك مؤشرات النماء والرفاه الاجتماعي والترشيد في استخدام الموارد المتاحة، والتعامل مع مختلف الكوارث والأزمات، وفيما يتعلق بكتاب اللغات الأجنبية من خلال البعد العالمي للمواطنة والتعامل والتواصل مع الآخر، ونقل المعارف والخبرات خصوصا في خضم السياق العولمي.

خامسا . الكتاب المدرسي ومساهمته في تعليمية المواطنة:

1. **كتاب اللغة العربية:**

يسهم كتاب اللغة العربية في تعليمية المواطنة من خلال البعد اللغوي لها المتمثل في تعليمية اللغة العربية من حيث الأساسيات الأولى من البلاغة، والنحو حسب المستوى الدراسي المطلوب من جهة، ومن جهة أخرى ما يتضمنه من وحدات على مستوى المقاطع التعليمية التي تعالج مقتضيات المواطنة وممارستها، فإذا أخذنا على سبيل المثال كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي نجد أن المقاطع الأولى تجسد مدلولات المواطنة المتمحورة حول "القيم الإنسانية والحياة الاجتماعية والهوية الوطنية،[8]" بالإضافة إلى ما جسدته الصور التعليمية التي تعكس مضمون المقاطع التعليمية من خلال الدلالة الرمزية المعبرة عن المواطنة على سبيل المثال التي تتضمن الشخصيات الثورية والتي تعكس البعد الثوري والتاريخي للمواطنة، وهذا ما تبينه الصورة التعليمية أدناه:

الصورة 1: تجسد ثلاث صور مدمجة لشخصيات ثورية جزائرية.

المصدر: كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، ص 58.

نلاحظ من خلال الصورة أعلاه ثلاث شخصيات ثورية على الجانبين كل من **جميلة بوباشة** و**زيان عاشور** يتوسطهما **محمد بوقرة**[9]، حيث تعكس الصورة في مجملها البعد الهوياتي من خلال شهداء الثورة الجزائرية، وإسهاماتهم البطولية المجسدة لروح الانتماء الوطني والدفاع عنه، فكل هذه الدلالات الرمزية تجسد البعد التاريخي للمواطنة التي يستلزم على المتعلم معرفتها.

2. **كتاب الجغرافيا:**

تكمن تعليمية المواطنة من خلال فهم ومقارنة القيم، والمعتقدات المرتبطة بمختلف الشعوب، وأساليب حل تناقضاتها سلميا، وكيفية تعميم ذلك في حل المشكلات الشخصية

وتحديد كل من الحقوق، والسلطة والقوة، وأدوار صناع القرارات في مصير الأمم؛ إضافة إلى أساليب التواصل مع الأفراد في الدول الأخرى المتباينة من حيث النظم والعادات والقيم، بالإضافة إلى فهم اقتران حقوق الدول بتحمل مسؤولياتها أمام المجتمع العالمي، كما تسهم الجغرافيا في تكوين المواطن العالمي GLOBAL من خلال:

أ . وعي المواطن ودوره في احترام الاختلافات الموجودة بين الشعوب والأمم.

ب . معرفة الاتجاهات العالمية المنوطة بكل من الاقتصاد، والسياسة والثقافة والتكنولوجيا والعلم، والتعامل مع البيئة.

ج . تبيان الانتهاكات المرتبطة بالشرعية الدولية والعدالة.

د . فهم البعد العلائقي للوطن في ظل القوى العالمية ضمن منطلق النقد والتفسير.

هـ النزعة الإيجابية اتجاه العدل والإنصاف العالمي.

3. **كتاب التاريخ:**

تتمثل تعليمية المواطنة من خلال التعرف على طرائق المعيشية للشعوب ضمن الحقب التاريخية المختلفة مع تبيان جملة الحقوق، والواجبات والمسؤوليات، ومن خلال التفكير في البعد الثقافي والاجتماعي، والأخلاقي والاقتصادي، والسياسية في كل حقبة تاريخية، ومعرفة التشريعات المتعلقة بالمواطنة، إضافة إلى الأنشطة الطوعية وفاعليتها، نهيك عن عوامل نشأة المجتمع الحديث، وتنامي مفهوم المجتمع المحلي ودراسة تطور الحكومات الديمقراطية والديكتاتورية مع تبيان مصيرها.

4. **كتاب التربية الإسلامية:**

تتجسد تعليمية المواطنة من خلال إدراك المتعلم لتأثير كل من المعتقدات والقيم، والعادات والتقاليد في كل من الفرد، والمجتمع؛ كما تنمي قدرته على فهم الموضوعات المتعلقة بالدين، وتعزيز جوانبه الروحية، والخلقية والثقافية والاجتماعية، إضافة إلى تنمية اتجاهات إيجابية اتجاه الآخر من الأديان واحترامه وكذا تكامل قيم المواطنة من خلال العدالة، واحترام القانون والطاعة، تحمل المسؤولية.

5. **كتاب التربية العلمية:**

تتمثل تعليمية المواطنة من خلال تمكين المتعلم من توظيف أسلوب التفكير العلمي في فهم مختلف القضايا السياسية، والاجتماعية؛ إضافة إلى الأثر المترتب عن الوضع الاجتماعي والأسري ، وكذا أهمية الانخراط في العمل السياسي، والاجتماعي في البيئة المحلية،[10] كما يسهم كتاب التربية العلمية ضمن سياق تعليمية المواطنة من خلال تبيان القدرات العلمية والإبداعية للمتعلم وكفية التعامل مع الموارد المتاحة والظروف الراهنة.

6. **كتاب التربية المدنية:**

تكمن تعليمية المواطنة من خلال إعداد مواطن صالح باعتباره صميم مشروع المدرسة الإلزامية، حيث يرتكز هذا الإعداد على مبدأ المواطناتي، وتشكيل مفهوما قانونيا، وسياسيا يعرف الحقوق، والواجبات بحسب انتماء الفرد للجماعة، والمبادرة والنقاش،[11] ضمن العمل التشاركي والتعاوني على مستوى كل من المدرسة والمجتمع.

الخاتمة:

في خضم ما تم التقدم به نجد أن الكتاب المدرسي مهم جدا ضمن سياق تعليمية المواطنة وبناء شخصية التلميذ وتشكيل الوعي لديه في خضم الممارسة المواطناتية بحيث أن الكتب المدرسية تسهم ضمن مجالات متعددة، ومختلفة منوطة بالمادة الدراسية المعالجة التي من شأنها بلورة الدلالة المواطناتية من حيث محتوى كل من المقاطع التعليمية، والصور التعليمية اللذان يعملان في تكامل منهجي معرفي توضيحي شارح للمعلومات المرتبطة بالمواطنة ودلالاتها التي تحتكم إلى جملة المرجعيات المتبناة من طرف المجتمع من خلال البعد الديني والتاريخي والاجتماعي والثقافي والقانوني، فكل هذه الأبعاد تحاكي منظورا مواطناتيا يعكس أطر فكرية وتطبيقات سلوكية وجب على المتعلم فهمها وإدراكها، وتعلمها ليكون عنصر فعال متشبع بالخصوصية الاجتماعية خاصة في ضل مظهريات العولمة، وما ترتب عنها من انفتاح ثقافي يلغي مختلف الخصوصيات المجتمعية، فضمن هذا السياق الختامي تتجسد علاقة الارتباط والتكامل بين الكتاب المدرسي وتعليمية المواطنة من خلال بنية المقاطع التعليمية التي تعبر عن نصوص كتابية تحوي الأطر النظرية والممارساتية للمواطنة وارتباطها بالصور التعليمية التي تحاكي الدلالات الرمزية المتعلقة بالمواطنة، ففي خضم معالجتنا البحثية ارتئينا تقديم جملة الاقتراحات والتوصيات التي مفادها:

. الاهتمام الدقيق، والمركز حول بنية الكتب المدرسية ومدى مساهمتها في تعليمية المواطنة.

. إعادة النظر في الكتب المدرسية، وفحوى تعليمية المواطنة من حيث المقطع التعليمي والصورة التعليمية.

. محاولة الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد الكتب المدرسية وتوظيفهم لتعليمية المواطنة مع أخذ بعين الاعتبار خصوصية المجتمع.

. إشراك التلميذ في عملية إعداد الكتاب المدرسي وتقييمه لتعليمة المواطنة من حيث الدلالة المفاهيمية والممارساتية باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية.

هوامش:

1/ محمد محمود ساري حمادنه وخالد حسين محمد عبيدات: مفاهيم التدريس في العصر الحديث، عالم الكتاب الحديث، الطبعة الأولى (أربد. الأردن)، 2012م، ص 211. 212.

2/ سعد لعمش: الجامع في التشريع المدرسي دار الهدى، الجزء الأول (عين مليلة. الجزائر)، 2010م، ص 521.

3/ محمد محمود ساري حمادنه وخالد حسين محمد عبيدات: مرجع سبق ذكره، ص 215.

4/ محمد حميد مهدي المسعودي وآخرون: بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات وطرق التدريس "ميثاق قيمي"، دار المنهجية، الطبعة الأولى (الأردن)، 2015م، ص 18.

5/ محمد محمود ساري حمادنه وخالد حسين محمد عبيدات: مرجع سبق ذكره، ص 216. 218.

6/ المرجع نفسه، ص 212. 213.

7/ بوبكر بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصبة (الجزائر)، 2009م، ص 62. 75.

8/ بن الصيد بوربني سراب وآخرون: اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات الرسمية طبعة الأولى، وزارة التربية الوطنية (الجزائر)، 2020م، ص 10. 58.

9/ بن الصيد بوربني سراب وآخرون: المرجع نفسه، ص 58.

10/ فليب إسكاروس: الجديد في التربية في الأدبيات الأجنبية حتى 2007، مركز الكتاب للنشر، الطبعة الأولى (القاهرة. مصر)، 2007م، ص 83. 93.

11/ باتريك زايو وأغنيس فان زانتن: التربية في مئة كلمة، ترجمة نهوا عز الدين السكافي، المنظمة العربية للترجمة الطبعة الأولى (بيروت. لبنان)، 2016م، ص 24. 25.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 685 - 701 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

النمو اللغوي والتواصل عند الطفل

Language Growth and Communication at the Child

زهير شلابي[1] عبد الجليل ساقني[2] *
zoheir chalabi[1] Abdeljalil sagueni[2]
جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر [1] / جامعة تامنغست، الجزائر[2]
zohirch@yahoo.fr [1] djalilsocio@gmail.com[2]

تاريخ الإرسال: 2020/11/09	تاريخ القبول:2021/04/19	تاريخ النشر : 2021/12/25

ملخص البحث

يتناول هذا البحث النمو اللغوي عند الطفل الذي يبدأ بانطلاق عملية التنشئة الاجتماعية، أي منذ أن يكون الجنين في بطن أمه، فأساس اللغة والكلام هو السمع، ولذلك يعتقد العلماء أنه كلما تحدثنا مع الأطفال حتى وهم رضع لا يفهمون شيئا من حديثنا كان ذلك أمرا مفيدا، وحجر أساس لما سيتعلمونه ويتلقونه مستقبلا، وقد شملت الدراسة عناصر متنوعة لفهم الظاهرة بشكل جيد، ومن ذلك تم التطرق إلى الاستعداد اللغوي عند الطفل ومشكلات التخلف اللغوي والنمو اللغوي، لينتهي البحث بأهمية اللغة في التواصل لدى الطفل، مع الاستناد إلى النظرية التفاعلية الرمزية لتفسير الظاهرة.

الكلمات المفتاحية : لغة، نمو، طفل، تواصل، رمز

Abstract :
This research talks about the linguistic development of a child who starts the process of socialization, ie since the fetus is in the mother's abdomen, the basis of language and speech is hearing, so scientists believe that whenever we talk to children even when they are babies do not understand anything from our conversation was useful and stone The study included various elements to understand the phenomenon well.This was addressed to the linguistic readiness and problems of linguistic underdevelopment and also linguistic growth to end the research on the importance of language in communication in the child, with reference to the theory of interactive symbolic interpretation of the phenomenon.
Keywords: : language, development, child, communication, symbol

* زهير شلابي: zohirch@yahoo.fr

مدخل:

اكتساب اللغة عند الطفل هي من أهم الموضوعات في علم النفس وعلم الاجتماع ومهما درست الظاهرة فهي بحاجة للمزيد، فالمجتمع تحكمه حتمية التغير الاجتماعي وكل القوانين والمتغيرات التي تم التوصل إليها بالأمس قد تتغير اليوم، وتعنى التنشئة الاجتماعية بالجانب اللغوي للفرد، فلكي يندمج الإنسان في مجتمعه ويساهم في توازنه واستقراره يحتاج إلى أن يتعلم تقنيات التواصل مع الآخرين بداية بأسرته، وهذا الأمر لا يتم إلا من خلال تعلم لغة مجتمعه أو ما تسمى باللغة الأم.

تبدأ لغة الطفل بولادته، فهو يصرخ فور وصوله لعالمنا وهذا الصراخ هو الاستعمال الأول لجهاز إخراج الكلام عنده، وفي حقيقة الأمر ما هو إلا اندفاع للهواء عبر الحبال الصوتية، بعد ذلك وجب مرور الطفل بمراحل عدة قبل أن يكون مستعدا وقادرا على نطق الكلمات التي تتحول شيئا فشيئا إلى لغة يفهمها الآخرون، أثناء ذلك ربما يستخدم البكاء، الابتسامة، اليدين والأرجل...الخ من أجل مساعدته في عملية التواصل.

ومن الواجب على الأسرة والمدرسة وكافة مؤسسات التنشئة الاجتماعية اكتشاف ميول الأطفال واهتماماتهم، مع العلم أنه قد يكون هناك فئة من الأطفال ممن يكشفون عن هذه الاهتمامات بسهولة ولكن أثبتت الدراسات التربوية في هذا المجال أن الطفل قد يلتحق بالمدرسة دون أن يبرز لديه أي اهتمام ملحوظ من ناحية من النواحي، وهنا يأتي دور الاستعداد اللغوي والعوامل المختلفة في الكشف عن هذا الاهتمام وتوجيهه إلى ما يعود على الطفل بالنفع والفائدة في عملية التعلم.

وفي هذا البحث النظري سنحاول التطرق للغة الطفل من ناحية اكتسابها ونموها وكيف يتغير ذلك بتغير البيئة أو الأفراد وكيف تسهل من عملية الاندماج الاجتماعي مستقبلا بفضل التواصل اللغوي الجيد.

1. التفاعلية الرمزية كنظرية مفسرة:

من أهم المصطلحات التي عكف الباحثون السوسيولوجيون على دراستها وتحليلها هو مصطلح التفاعل الاجتماعي ذلك التفاعل الذي يحدث بين أعضاء الجماعة الصغيرة وكذلك بين الجماعات بعضها وبعض والتي يتكون منها المجتمع الكبير، والحقيقة التي يؤمن بها الكثيرون من علماء الاجتماع والتي تؤكد عدم إمكانية إطلاق لفظ جماعة إلا إذا توافر قدر من التفاعل المتبادل بين أعضاء أي تجمع، بل ذهب البعض إلى القول بأنه لكي يصبح مجموعة من الأشخاص جماعة إنسانية لابد من وجود التفاعل بين الوحدات المكونة لها[1] .

وفي علم الاجتماع الأمريكي نجد مقدمة لعلم الاجتماع لباركس وبيرجس 1921 وهي من أقدم ما كتب في علم الاجتماع نجد تأكيدا كبيرا للعمليات الاجتماعية للتفاعل حيث تحدثت عن أربع صور للتفاعل الاجتماعي وهي:

- التعاون
- التوافق
- التنافس
- الصراع

هناك حقيقة مؤداها أن السلوك الإنساني سلوك يتم من خلال التفاعل حيث يبدو التفاعل على انه ظاهرة عامة وعلم الاجتماع يهتم بالتفاعل لما له من أثر على البناء الاجتماعي، ويعرف التفاعل الاجتماعي بأنه ذلك التأثير المتبادل بين سلوك الأفراد والجماعات من خلال عملية الاتصال حيث أن التصوير البسيط للتفاعل الاجتماعي يقصد به ما ينبع عن الطبيعة البشرية من تأثير متبادل بين القوى ألاجتماعية والثقافة ذاتها هي نتاج للتفاعل ألاجتماعي ولقد أكد هذا التعريف على أن عملية التفاعل الاجتماعي عملية تلقائية وطبيعية تنتج نتيجة الاجتماع والاتصال بين الأفراد والجماعات وأن هذه العملية حيوية وهامة وضرورية لا غنى للمجتمع الإنساني عنها كما أشار التعريف إلى الارتباط الوثيق بين التفاعل الاجتماعي والاتصال[2] .

ويعرف التفاعل بأنه عملية اجتماعية أساسية تتضح من خلال الاتصال والعلاقات بين اثنين أو أكثر من الأفراد أو الجماعات والتفاعل بين الأشخاص يشكل سلوكا اجتماعيا ويتم من خلال اللغة أو الرموز والإشارات والمعاني المتبادلة ويحتوي على التأثير المتبادل بين سلوك الأشخاص وتوقعاتهم وتفكيرهم، أما التواصل الاجتماعي فهو نقل الأفكار والتجارب وتبادل الخبرات والمعارف بين الذوات والأفراد والجماعات بتفاعل ايجابي وبواسطة رسائل تتم بين مرسل ومتلقي وهو جوهر العلاقات الإنسانية ومحقق تطورها[3].

إن التواصل كلمة متعددة الجوانب تغطي تقريبا معظم أشكال التعامل والتفاعل مع الآخرين كالمحادثات العابرة والإقناع والتعليم والاستشارة، إننا عندما نتواصل مع شخص آخر فإننا نستشف إجابات ونتفاعل معه بأفكارنا ومشاعرنا الخاصة وعن طريق الانتباه للطرف الآخر تتكون لدينا فكرة عما سنقوله أو نفعله في الخطوات التالية وعلى النحو نفسه يستجيب الطرف الآخر، عادة ما نبدأ عملية

التواصل بأفكارنا أولا وبعد ذلك نستخدم الكلمات والرموز ولغة الجسد لتوصيل هذه الأفكار إلى الآخرين [4].

تعنى هذه المدرسة بالقضايا المتصلة باللغة والمعنى ويزعم جورج هربرت ميد أن اللغة تتيح لنا الفرصة لنصل مرحلة الوعي الذاتي وندرك ذاتنا ونحس بفرديتنا، كما أنها تمكننا من أن نرى أنفسنا من الخارج مثلما يرانا الآخرين والعنصر الرئيسي في هذه العملية هو الرمز أي الإشارة التي تمثل معنى أو شيئا آخر، والكلمات التي نستعملها للإشارة إلى أمور محددة هي في واقع الأمر رموز تمثل المعاني التي نقصدها فكلمة الملعقة رمز نستعمله لوصف الأداة التي نستخدمها للحساء أو للأكل عموما، كما أن الرموز تشمل الإيماءات غير الشفوية وأشكال التواصل الأخرى.

ثمة قيمة رمزية للتلويح لشخص ما أو القيام بإيماءات ذات دلالة بذيئة، ويرى ميد أن البشر يعتمدون على رموز وتفاهمات ومواصفات مشتركة في تفاعلهم بعضهم مع بعض، ولأن البشر يعيشون في عالم زاخر بالرموز فإن جميع عمليات التفاعل بين الأفراد تشمل على تبادل الرموز، وينوه منظرو هذه المدرسة بالدور الذي تؤديه هذه التفاعلات في خلق المجتمع ومؤسساته، وقد ظهرت النظرية التفاعليه الرمزية في بداية الثلاثينات من القرن العشرين على يد العالم جورج هربرت(1863.1931) ميد تعتبرُ التفاعلية الرمزية واحدةٌ من المحاور الأساسيةِ التي تعتمدُ عليها النظرية ألاجتماعية في تحليل الأنساق الاجتماعية. وهي تبدأ بمستوى تحليل الوحدات الصغرى منها للوحدات الكبرى بمعنى تبدأُ بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي فأفعالُ الأفراد تصبح ثابتةً لتشكل بنية من الأدوار ويمكن النظر إلى هذه الأدوار من حيث توقعات البشر بعضهم تجاه بعض من حيث المعاني والرموز. وهنا يصبح التركيز إما على بُنى الأدوار والأنساق الاجتماعية، أو على سلوك الدور والفعل الاجتماعي ومع أنها تَرى البُنى الاجتماعية ضمناً، باعتبارها بنىً للأدوار بنفس طريقة بارسونز Parsons ، إلا أنها لا تُشغل نفسها بالتحليل على مستوى الأنساق.بقدر اهتمامها بالتفاعل الرمزي المتشكِّل عبر اللغة، والمعاني، والصورِ الذهنيةِ، استناداً إلى حقيقةٍ مهمةٍ، هي أن على الفرد أن يستوعب أدوارَ الآخرين. ترى النظرية التفاعلية الرمزية أن الحياة الاجتماعية التي نعيشها حصيلة تفاعلات بين البشر بعضهم بعض أو بينهم وبين المؤسسات الاجتماعية في المجتمع.حيث أنها تنظر لادوار البشر بعضهم تجاه بعض من خلال المعاني والرموز التي قد تكون ايجابيه اوسلبيه.وطبيعة هذا الرمز والذي يحدد علاقتنا به أو بهم حيث قد تكون ايجابيه أو سلبيه اعتمادا على هذا الرمز أو الصورة الذهنية التي كونها عن هذا الرمز أو عن من نتفاعل معهم.[5]

2. اللغة ظاهرة اجتماعية:

اللغة هي وسيلة الاتصال والتخاطب بين الناس وسبيل التفاهم بينهم حيث يستجيب الأطفال إلى اللغة التي ترد إلى مسامعهم قبل أن تتولد لديهم القدرة على استخدامها، فالرضيع يعجز عن إيصال رسالته لذويه باستخدام اللغة ومفردات الكلمات إلا انه يستطيع أن يستخدم حنجرته لإخراج أصوات ترتبط بنغمات خاصة تعبر عما يريد الوصول إليه، وهناك العديد من تعاريف اللغة التي اجتهد العلماء في وضعها منها[6]:

- اللغة عبارة عن طريقة إنسانية لإيصال الأفكار والانفعالات والرغبات بواسطة نظام معين من الرموز التي اختارها أفراد مجتمع ما واتفقوا عليه.
- هي نظام من الاستجابات تساعد الفرد على الاتصال بغيره من الأفراد أي أن اللغة تحقق وظيفة الاتصال بين الأفراد بكافة أبعاد عملية الاتصال وجوانبها.
- قدرة ذهنية تتكون من مجموعة من المعارف اللغوية بما فيها المعاني والمفردات والأصوات والقواعد التي تنظمها جميعا، وهذه القدرة تكتسب مع أن الطفل يولد ولديه استعداد فطري لاكتسابها.

واكتساب اللغة يتم بطريقة غير شعورية وغير مقصودة، ذلك أن الفرد يكتسب لغته الأم في مواقف طبيعية وهو غير واع بذلك ودون أن يكون هناك تعليم مخطط له وهذا ما يحدث للأطفال، فهم لا يتلقون أي دروس منظمة في قواعد اللغة وطرائق استعمالها وإنما يعتمدون على أنفسهم في عملية التعلم مستعينين بتلك القدرات والاستعدادات التي زودهم بها الله سبحانه وتعالى، ويتم اكتساب اللغة خلال الخمس سنوات الأولى من عمر الإنسان حيث أثبتت الدراسات أن حاسة السمع محط استقبال المثيرات الصوتية تعمل قبل أن يولد الطفل، فقد وجد أن الجنين في بطن أمه يبدي استجابة لبعض الأصوات وبخاصة صوت الأم وعندما يولد تولد معه القدرة على السمع التي تتطور للنطق وفهم الكلام واستخدام اللغة. وتأتي أهمية اكتساب اللغة للأطفال باعتبارها العامل الحيوي المهم لعملية التفاعل والتواصل مع الآخرين وباكتسابها يحدث تغيير كبير في عالم الطفل في ضوء ما يحرزه من تقدم عند حديثه مع الكبار ونمو اللغة عند الطفل كنموه الاجتماعي والعقلي والانفعالي يتأثر بعاملي البيئة والوراثة.[7]

اللغة عند علماء الاجتماع هي ظاهرة اجتماعية في الصميم أي أن اللغة لا يمكن أن توجد وتستمر في الحياة بدون وجود فردين على الأقل يعرفان ويتكلمان تلك اللغة، ومن ناحية ثانية فيتعذر وجود

حقيقي ذو معنى لمجموعات بشرية صغيرة او كبيرة بدون رباط لغوي ييسر التواصل والتفاعل الاجتماعي والتضامن المتماسك بين أفرادها وفئاتها المختلفة، وهكذا فاللغة المشتركة بين الأفراد والمجموعات والفئات هي الأساس القوي للتبلور الفعلي للتقارب والشعور الجماعي والوحدة بينهم، ويصدق هذا كثيرا على مجتمعات الوطن العربي منذ أن أصبحت اللغة العربية بعد الفتوحات الإسلامية قاسما مشتركا بارزا لسكان منطقة ما بين الخليج والمحيط، فالتضامن القوي منذ أكثر من أربعة عشر قرنا بين شعوب العالم العربي لعبت و تلعب فيه لغة الضاد دورا مركزيا[8].

ومن ناحية أخرى فإن طرح قضية اللغة اليوم في مجتمعات الوطن العربي يندرج معرفيا/ ابستيمولوجيا في صلب علم الاجتماع الثقافي كون أن اللغة هي أم الرموز البشرية (الثقافة) جميعا، وعلى مستوى آخر فاللغة مادة اجتماعية، بمعنى أنها تخطو وتنمو وتتراجع وتتخلف وتندثر وفقا للتعامل الايجابي والسلبي الذي تلقاه من مجتمعها، فمن ناحية تصبح اللغة كائنا حيا نابضا بالحركة والفتوة والتطور إذا ما شرفها أهلها بالاستعمال الكامل لها في كل قطاعات المجتمع ومن ناحية أخرى تفقد اللغة حياتها العادية وتتقلص حركتها فتتخلف ويزداد الشعور بغربتها بين أهلها إذا همش استعمالها في مجتمعها.[9]

ومن ثم، فاللغة هي كائن اجتماعي بالطبع[10]، أي أن تقدمها وتأخرها يرتبطان في المقام الأول بمدى استعمالها في المجتمع، فهذا الطرح السوسيولوجي للغة ككائن اجتماعي حي لا يقبل مطلقا الأقاويل التي تدعي بأن هناك لغات متقدمة بالطبع وأخرى متأخرة بالطبع، فهذه مزاعم جاهلة بالطبيعة الاجتماعية للغات، فهي إذا باطلة من الأساس لأنها لا تستند على علم ومعرفة بطبيعة الأشياء، وإنما هي متأثرة في تلك الأقاويل بقصور في النظر وفقدان لروح الموضوعية والسقوط في فخ الرؤى الامبريالية والاستعمارية والعنصرية في مسألة اللغات والثقافات في عالم اليوم[11].

ومما لا شك فيه أن تصورنا السوسيولوجي للغة ينطبق على تجربة اللغة العربية في الماضي والحاضر، أي أن مسيرة هذه اللغة إيجابا وسلبا تأثرت وتتأثر بنوعية محيطها ألاجتماعي ففي مرحلة ماضية كانت لغة الضاد هي لغة الاستعمال في كل القطاعات في المجتمعات العربية الإسلامية في عصر أوج نهضة الحضارة العربية الإسلامية، وبحكم الطبيعة الاجتماعية للغة فقد تقدمت حتما اللغة العربية وثقافاتها بحيث أصبحتا ذاتي اهتمام عالمي في الشرق والغرب خاصة في المجالات المعرفية والعلمية.

وفي المرحلة المعاصرة نشاهد أيضا تأثر اللغة العربية كمادة اجتماعية بمحيطها الاجتماعي في تطورها وفي تراجعها، فلا يخفى في العصر الحديث أن قدرة اللغة العربية على الاستعمال في العلوم والمعارف

المعاصرة قد وقع اكتسابها من مبادرة وقرار إعطاء لغة الضاد الفرصة لذلك في بعض المجتمعات العربية، بينما حرمت اللغة العربية من تلك الفرصة الاجتماعية في بعض المجتمعات العربية الأخرى، فسوريا والعراق معروفتان بنجاحهما في تعريب العلوم والمعارف الحديثة الأمر الذي مكن اللغة العربية من القدرة العالية على تدريس الطب والتخصصات العلمية الأخرى الدقيقة، ويؤكد هذا مصداقية مقولتنا بأن اللغة كائن اجتماعي حي ينمو وينضج ويتقدم إن لم يحرم مطلقا من التفاعل الكامل مع كل أوجه حياة مجتمعه[12].

وفي المقابل فشلت مجتمعات عربية أخرى في إعطاء الفرصة الاجتماعية للغة العربية في تدريس العلوم ابتداء حتى من مستوى التعليم الثانوي، وهكذا فرض الإقصاء ومن ثم التأخر على لغة الضاد في ميادين العلوم والمعارف الحديثة الدقيقة في مجتمعات كالمجتمع الجزائري.

فالدرس واضح للعيان لكل ذي بصيرة من هذه الملاحظات الأساسية لعلم الاجتماع الثقافي أن تقدم اللغة العربية وامتلاكها بناصية العلوم والمعارف الحديثة وآخر صيحات التكنولوجيات وتقنيات الحواسيب والانترنت هي أمور ممكنة للغاية إذا نظرت مجتمعات الوطن العربي إلى لغتها العربية ككائن اجتماعي تنمو قدراته وتتطور وتتقدم وتبلغ أوج نضجها انطلاقا من استعمالها الكامل في كل مجالات حياة تلك المجتمعات وخصوصا ميادين العلم والمعرفة والتقنية والمعلوماتية الحديثة، وبعبارة أخرى فتأخر اللغة العربية في تلك الميادين لا يعود حسب رؤية علم الاجتماع الثقافي إلى طبيعة اللغة العربية نفسها، وإنما يرجع الأمر بكل وضوح إلى إقصاء لغة الضاد كثيرا أو قليلا من القيام بدورها الكامل كلغة وطنية في تسيير كافة شؤون المجتمعات العربية المعاصرة[13].

3. الاستعداد اللغوي والتخلف اللغوي:

الاستعداد اللغوي عند الطفل يعني أن يصل الطفل إلى مرحلة يكون قادرا فيها على التعبير عما يجول في نفسه من خواطر وأفكار عند سماعه أو رؤيته أي شيء، وهذا الاستعداد اللغوي لا يتأتى إلى الطفل دفعة واحدة وفي مرحلة من المراحل وإنما يتدرج الطفل فيه تدريجيا منذ الولادة وحتى تطور مراحل حياته التي يمر بها، فقد يبدأ هذا الاستعداد بحركات بسيطة كأن يحرك عيناه تجاه الصوت الذي يسمعه وهي في الغالب أصوات أفراد أسرته ولو حللنا هذه الحركات لوجدناها تقوم مقام أشكال التعبير اللغوي نظرا لضعف تكوين القاموس اللغوي، ويتدرج الطفل في نموه الجسمي وما يتبعه من أنواع النمو الأخرى ويبدأ في إصدار أصوات بسيطة غير واضحة أو مفهومة وقد تكون عبارة عن ضحكات في حالة الاستجابة لمؤثر الفرح والسرور أو قد تكون نوعا من البكاء في حالة شعوره بالجوع أو الألم، بعد ذلك

ينتقل إلى مرحلة يصدر فيها حروفا متفككة متقطعة وقد تكون بدايات لكلمات مثل حرف الباء يقصد به بابا، وبنمو الطفل ينمو الاستعداد اللغوي لديه فيأخذ بلفظ عدد أكثر من حروف الكلمة الواحدة ذات الأثر المباشر في حياته وإن كانت الكلمة لا تأخذ شكلها اللفظي الواضح إنما يظل ذلك محاولة من الطفل في التعبير اللغوي عما يريد التعبير عنه، وهذا التدرج في النمو يقود الطفل إلى التعبير عن الكلمات بشكل واضح لكن دون تكوين الجمل المفيدة ويتقدمه في مراحل النمو المختلفة وبما يرافق ذلك من خبرات ينقلها من أسرته وبيته والبيئة المحيطة به، يتطور استعداد الطفل اللغوي إلى أن يصل إلى شكل محدد ومعروف وهذا التدرج والتطور إنما يدل على وجود الاستعداد اللغوي عند الطفل منذ بداية حياته لأنه يعني مشاركة الطفل وتفاعله مع الحياة ومع المحيطين به فهو صورة من صور التفاعل الضرورية للطفل لكي يأخذ طريقه في الحياة الإنسانية[14] ولاشك أن الاستعداد اللغوي للطفل يتأثر بعوامل عديدة نذكر منها:

- الاستعداد العقلي
- الاستعداد الجسمي
- الاستعداد الشخصي والانفعالي
- الاستعداد في القدرات والخبرات

اهتمت الأمهات عادة بمشاكل التغذية والحالة الصحية للأولاد الصغار وحديثا أدرك الناس أهمية المساحات المخصصة للعب الطفل ولكن الوعي بالأهمية الأساسية للكلمة في السنوات الأولى من عمر الطفل مازال دون المستوى، كما يلاحظ للأسف في انه في كثير من الأسر ورياض الأطفال يقضي الطفل ساعات طويلة من النهار صامتا ومثبتا أمام التلفزيون أو منهمكا في العاب فردية أو في الرسم الكتابي، فالالتزامات الكثيرة وعدم الإعداد النفسي التربوي لكلا الوالدين والتقليل السريع لعدد الأبناء وميل الأسرة وهذا يتضح بصورة قوية في المدينة إلى الانغلاق على نفسها، وارتفاع عدد الأولاد في أقسام رياض الأطفال ومحاولة المعلمات تمييز جوانب أخرى أكثر إيحاء من النشاط التربوي تؤدي إلى أن يصبح العديد من الأطفال متخلفين لغويا.

إن مرحلة الطفولة تؤثر في العمر بأكمله ليس فقط فيما يتعلق بالصحة البدنية أو المجال العاطفي أو النشاط الذهني والحركي، ولكنها تؤثر أيضا في النشاط اللغوي، وفي هذا المجال يحدث النضج بكثافة معينة وتأثير واضح في الفترة ما بين7/2 سنوات، بينما محاولة التعويض المتأخر في هذا الصدد تقابلها العديد من

الصعوبات وتكون ثمارها قليلة، حيث يؤكد دومينيكو بارنازى: أن امتلاك قدرات لغوية غير كاملة النمو هو بمثابة عجز حقيقي عن الاشتراك في جميع أوجه الحياة الاجتماعية وهو في الوقت نفسه آمر خطير لأنه يؤدي بالتالي إلى تخلف تربوي، أي انه يخلق صعوبات بالغة في الفهم والتحصيل الدراسي والجزء الأكبر من التعليم المدرسي يصل عن طريق اللغة حيث أن القدرة على التعبير على الذات وفهم الآخرين عندما يتحدثون ومعرفة الكتابة والقراءة هي قدرات أساسية للاستفادة من التعليم الذي تقدمه المدرسة.[15]

وفي كثير من العائلات وفي بعض رياض الأطفال تستخدم الكلمة في المقام الأول لإصدار الأوامر والتحذيرات أو للتعبير عن الإحباط أو الرغبات (تماما كما يحدث للغة الإشارة) بينما لا يتم استخدامها في شرح الأمور والتعليق عليها أو في وصف الأشياء وتوضيح فائدتها، أو لاسترجاع التجارب وتبادل المعلومات وبالتالي يدخل الطفل الروضة أو المدرسة الابتدائية وهو لا يملك سوى حصيلة محدودة من الكلمات، الأمر الذي يؤدي إلى صعوبات مختلفة سواء في التعايش الاجتماعي أو في استيعاب المعلومات الأساسية أو في اكتساب القدرة الآلية على دراسة المواد المختلفة وفي عملية اكتساب القواعد النحوية والصرفية. إن الفشل الدراسي الذي يظهر في وقت من الأوقات في صورة رسوب متكرر والذي يتم إخفاؤه اليوم عن طريق النجاح التلقائي هو إلى حد كبير راجع إلى عدم النضج اللغوي، وقد اتضح أن الإنسان كائن رمزي تؤثر الكلمات في حجمه وحدوده وحتى في المراحل الأولى من الطفولة يؤكد عدد غير قليل من العلماء مثل دايفيد نيل أن هناك جهازا فطريا لاكتساب اللغة يسمى D A L بواسطته يحقق الأطفال في سنوات قليلة عملية تعلم اللغة إلام بصورة مذهلة .

ولا يمكن إغفال مفهوم القصور اللغوي حيث يقصد بكلمة قصور مجموعة المواقف الخارجة التي تعوق وتمنع عملية النضج اللغوي عند الطفل فنقص الإخوة أو اشتغال الوالدين أو الالتحاق بحضانة غير منظمة أو عدم الالتحاق بها أصلا أو الوحدة الطويلة هي بالتأكيد أسباب لإعاقة النمو اللغوي عند الطفل ونقصد بكلمة التأخر ظاهرة البطء الكبيرة التي تطرأ على النمو اللغوي للطفل والتي ترجع إلى أسباب داخلية كتمزق في خلايا المخ، الفم، ضعف الحاسة السمعية، اضطراب الجهاز الصوتي. إن كل قصور خطير يؤدي إلى تأخر في النمو حتى وان كان الطفل عند ميلاده مكتمل من الناحية النفسية والعضوية، وعلى العكس فإن الاضطرابات الخطيرة في الجهاز العصبي والحواس وأعضاء النطق عند الطفل تدفع الأفراد الذين يحيطون به إلى عدم التكلم معه والى عدم تقدير محاولاته للتعبير بشكل ملائم، والقصور يبدو خطيرا منذ الطفولة إذ انه يوقف القدرة على التمييز بين أصواته التي يصدرها وأصوات

الآخرين والقدرة على التحكم في جهازه الصوتي، كما انه يعوق بصورة واضحة العلاقة بين الكلمة والتفكير وهذه الأمور كلها خطيرة لأنها تصاعدية أي أنها تزداد خطورة بصورة سريعة وتتشعب ويصبح من الصعب التغلب عليها.[16]

إن معظم الأطفال لا يجدون مشكلة في الكلام، وان كان الكلام يحتاج إلى فترة من الوقت حتى يتحسن فهم في بداية تعلمهم الكلام ينطقون بعض الكلمات خطأ ولكن مع النضج الفسيولوجي والعقلي يصححون أخطائهم وتتسع ثروتهم اللغوية، ويقلق الآباء حين يتأخر أطفالهم في الكلام ويحاولون بشتى الطرق أن يدفعوهم لذلك للاطمئنان على أنهم لا يعانون من مشكلة،[17] وبصفة عامة بالرغم من ندرة حدوث تأخر في عملية الكلام بشكل ملحوظ ومقلق في حالة الطفل العادي فإن على الآباء ملاحظة الآتي:

- إذا لم يستخدم الطفل 5 كلمات على الأقل عندما يبلغ 24 شهرا يجب أن يبدأ برنامج تعليم الكلام.
- لو مر الطفل بعام آخر دون كلام فيجب على الآباء استشارة المتخصصين فالعديد من الأطفال يبدءون في استخدام أولى كلماتهم ما بين 14 و15 شهرا .

4. النمو اللغوي عند الطفل:

يعرف النمو بأنه تلك التغيرات التي تطرأ على جميع الأجزاء المكونة للإنسان دون استثناء، ويشير Renald Legendre في تعريفه للنمو إلى التحول والتغير الذي يمس بعض الأعضاء لغاية الوصول إلى ذروة النمو، والنمو سلسلة من التغيرات تمكن الفرد من إظهار إمكانياته الكامنة على شكل قدرات ومهارات وصفات وخصائص شخصية، فالجسم في حالة تطور لغاية وصوله إلى مستوى من الاستقرار النسبي المتصف بنمو كامل وأعضاء ناضجة[18]، وقد ميز بياجيه بين أربعة مراحل لنمو الطفل وهي[19]:

المرحلة الحسية الحركية: وتكون من الولادة حتى نهاية السنة الثانية تقريبا من عمر الطفل وتتصف بظهور العادات الحركية الأولى وبدايات الإدراك المنتظم كما تتولد عند الطفل أوليات مشاعر التمييز.

المرحلة الثانية الطفولة الصغرى: وتكون من عامين إلى السبع سنوات يتميز خلالها ذكاء الطفل بالحدسية(الذكاء الحدسي) واندماج أكثر مع الجماعة والخضوع التام لأوامر وإرادة الراشدين.

مرحلة العمليات المعرفية المجردة: يتميز تفكير الطفل خلالها بالمنطقية ونمو المشاعر العقلية لديه وتكون المرحلة مع السبع سنوات إلى الحادي عشر أو الثانية عشر من عمر الطفل.

مرحلة المراهقة: تظهر خلالها بدايات تكون شخصية الطفل واستقلاله بأفكاره كما يصبح أكثر اندماجا في مجتمع الكبار وتأثرا به.

تعتبر اللغة وسيلة تبليغ وتواصل وتعد عند جون بياجيه مظهرا من مظاهر النشاط العقلي باعتبارها تعبر عن التفكير وطريقة لتوصيل المفاهيم بين مختلف الأفراد وللأسرة دور مهم وبارز في تكوين هذه الإضافة وهذه العملية، إضافة إلى نضج القدرات الخاصة بالطفل كالسمع وسلامة الأجهزة اللفظية في الفم والنضج العصبي الذي يعمل على انجاز اللغة وتفسيرها انطلاقا من القشرة الدماغية. ويتفق علماء النفس والاجتماع على أن للمحيط دورا مهما ومؤثرا في نمو الرصيد اللغوي للطفل بالإضافة إلى الممارسة الاجتماعية، ونجد بأن قدرات الطفل على التعبير اللغوي تزداد بداية من سن الثلاث سنوات إذ بإمكان الطفل في هذا العمر استعمال الضمائر المختلفة والتعامل بألف كلمة في المتوسط، وتشهد هذه القدرات ثراء في سن الرابعة والخامسة لتصبح التعابير أكثر تماسكا وفهما كما تنشأ عند الطفل القدرة على التمكن من قواعد النحو من خلال استخدام القواعد الصرفية لتكوين الجموع وتصريف الأفعال والتفريق بين الاسم والفعل وبين الأزمنة الماضي والحاضر والمستقبل ويتدعم كل هذا انطلاقا من المدرسة القرآنية أو روضة الأطفال قبل ولوج الطفل إلى المدرسة العامة الأساسية[20]. ويمكن عرض فيما يلي مراحل أساسية في النمو اللغوي للطفل[21]:

_ **مرحلة** الكلمة الواحدة – أو ما قبل النحو: وهذا يتحقق عن طريق التقيد والتعلم وربط اللفظ بمدلوله وتبدأ في نهاية السنة الأولى حيث ينطق الطفل أصواتا متمايزة في صورة كلمات أولى لها قوة الجمل في الدلالة.

_ **مرحلة** النحو: تظهر فيها بعض النطوق المكونة من أكثر من كلمة وهي تندرج في ظهورها وهذا في السنة الثانية.

مرحلة إنشاء النظام النحوي المعقد: يظهر هذا بعدما يستطيع تركيب أكثر من كلمتين وهنا يسلك الطفل في لغته سلوكا مطردا بإزاء دافع ما، بحيث يمكن الاستجابة لمواقف معينة وينمو هذا التحول النحوي كل سنة وكلما صادفته مواقف متباينة.

_ **مرحلة** اكتساب اللغة في إطار تفاعل اجتماعي: لا بد أن نعد أن التفاعل الاجتماعي يمثل ركنا هاما في التعلم، والتفاعل الاجتماعي هو المثير والتعلم هو الاستجابة وتدفعنا مختلف الوضعيات إلى التفاعل العضوي لاستخدام الأنماط اللغوية المتباينة.

_ **مرحلة** التفاعل الاجتماعي وبناء الأنماط النحوية : وهذا يحدث بالتدرج بعد الرغبة في التواصل التي تحدث من التفاعل الاجتماعي ومن الرباط الاجتماعي يبني الطفل الرصيد اللغوي الذي يستطيع به الفهم و تعديل أنماط الكلام والتعرف على خصائص اللغة

5. حقيقة وأهمية التواصل عند الطفل:

اثنوغرافيا التواصل :

يجب التمييز بكل عناية بين اثنوغرافيا التواصل والاثنوميتودولوجيا وعلم اجتماع التفاعلات الاجتماعية من جهة، والتداوليات من جهة ثانية حيث غالبا ما تم تقريبها منها سواء من خلال طموحاتهم النظرية أو الصرامة المنهجية المعلن عنها التي تميزهم، حقا أنهم يشتركون مع التداوليات في النظر أولا إلى الميكرواجتماعي كما يحظون مثلها باهتمام متزايد منذ عشرين سنة يقترب إلى حد الافتتان أحيانا لكن منظوراتهم تختلف بشكل واضح[22].ينوي اثنوغرافيا التواصل وخاصة جون ج غامبر زوديليس هيمز، أولا وقبل كل شيء التميز عن المقاربات اللسانية المهيمنة وحتى عن الدراسات السوسيولسانية فما يهم هو أفعال الكلام بما هي تشكل الوحدة الأساس للتواصل الشفوي وعنصرا مركزيا في السلوكات البشرية حيث يحاولون ضبطها بفضل عمل صارم للملاحظة الاثنوغرافية الخاصة بمواقف التواصل، أما بالنسبة لتوجهات أعمالهم فهي متعددة ومتنوعة في آن، لاسيما منذ أن اختاروا حصر اهتمامهم في ظواهر التفاعل الاجتماعي سواء داخل المجتمعات التي تستعمل فيها عدة لغات محلية أو داخل وضعيات للتواصل خاصة بالسكان المهاجرين، ينطلق عالم الاجتماع لويس كيري من انتقاد لما يعتبره كمنظومة أساسية لعلوم الاتصال فقد كتب أن هذه المنظومة تساهم في تعقيم البحث حول التواصل بجعله ينزلق برمته نحو تحليل الخطاب، لا يمكن أن يتم اختزال صيغة للتواصل في تكنولوجيا لتغليف وإرسال الرسائل إذ لا تفعل الملفوظات التي تعرض من اجل التداول داخل النسيج الاجتماعي فقط بوصفها ناقلات للمعلومات ذلك انه بارجاعها إلى هذه الوظيفة أو إلى أي وظيفة امبريقية أخرى(الترفيه، التربية، الثقافة ...) فإننا نقصي كل اللعب الاجتماعية للبناء التي يشاركوا فيها بشكل نشيط وبالمرة فإننا ننضم إلى وجهة نظر نسقية والى إيديولوجيا الانجاز التي تقوم عليها، إذا يستحيل أن تتعلق بالوصفات الوضعية العملية وبالاستعارات العفوية لمفهوم المعلومة.

إن لويس كيري الذي تخلى عن المنظورات التي رسمها يورغن هابرماس ليجد موقعا داخل التوجه الخاص بنظرية الاجتماع لجورج سيمل ونظرية الفعل التواصلي لهيد وبنظرية البعد المهدي للحياة

الاجتماعية لإرفين غوفمان وينوي هارولد غارفينكل تبيان أن تحليلا للتفاعلات التواصلية الخاصة بالحياة اليومية له مفعول سوسيولوجي عام إذ يدافع هذا المؤلف عن تفكيك مفاهيم مختلف نظريات التواصل لصالح تحيين السيرورات الملموسة الخاصة بالتنظيم الداخلي للتفاعلات وذلك من منظور محايد وديناميي ومضاد للتشيء، إن منظورات الاثنوميتودولوجيا قريبة من منظورات ارفين غوفمان لدرجة انه يصعب في بعض الأحيان التمييز بينهما بشكل واضح، لكن هارود غارفينكل وآخرون يهتمون على وجه الخصوص بدراسة المضمرات الاجتماعية في الأنشطة اللغوية أو الطقوس الاجتماعية وذلك بهدف استخراج أنواع المنطق الاجتماعي المشتغلة داخل الحياة اليومية العادية، بالنسبة إليهم فان السيرورات التي نصف بها عملا ما مشابهة لتلك التي تعمل على الإنتاج الذاتي لهذا العمل ما يعني أن المعرفة الاجتماعية يتم إنتاجها ضمنيا داخل التواصل الدارج لاسيما داخل التفاعل الشفوي ومن ثم نفهم الأهمية الخاصة التي يوليها الاثنوميتودولوجيون للغة من اجل الوصول إلى المعرفة الضمنية الخاصة بالفاعلين الاجتماعيين.[23]

التواصل لدى الطفل:

يهدف الاتصال في ابسط صوره إلى تقوية الصلات الاجتماعية وتحقيق عملية التفاعل الاجتماعي social interaction فالقدرة على الاتصال والتعامل مع البشر تزيد من فرص الفرد في البقاء، في حين أن عدم القدرة على الاتصال تعتبر نقصا خطيرا في التفكير أو في المشاعر التي تؤدي إلى التفاهم والتعاطف والتحابب والتباغض. لذا يعد الاتصال في كل مراحل الحياة الإنسانية محور الخبرة وهو ابرز ما يميز الإنسان عن الكائنات الحية الأخرى من حيث قدرته على التعبير على أفكاره حيث أول مظاهر هذا التفاهم بين بني البشر عن طريق استخدام الإشارات ثم ارتقى هذا التفاهم حينما بدأ الإنسان يستخدم الرموز اللغوية، فكانت الثورة الأولى في الاتصال قد تحققت حينما استطاع الإنسان أن يتكلم. والثورة الثانية عندما اقترح السومريون أقدم طريقة للكتابة على الطين سنة 2600 سنة قبل الميلاد، أما الثورة الثالثة كانت بظهور الطباعة في منتصف القرن الخامس عشر سنة 1440م[24].

عملية تفاعل بين الطرفين إلى أن تصير رسالة معينة(فكرة أو مهارة أو اتجاه) مجالا مشتركا بينهما، فهنا يتناول تعريف الاتصال بوصفه وظيفة اجتماعيه وفي تعريف آخر هو عملية المشاركة في المعلومات تلك المرسلة والمستقبلة، بمعنى أن الخبرة أو الفكرة أو المعلومة بين المرسل والمستقبل من خلال عملية التغذية العكسية أو الأصداء الراجعة.[25]

وعلى أساس ما تقدم فعملية الاتصال يجب أن تشتمل أربعة جوانب أساسية:

- للاتصال عناصر ومكونات أساسية كالمرسل والمستقبل والوسيلة.
- للاتصال هدف أو أهداف يسعى إلى تحقيقها كالإقناع وتغيير السلوك.
- للاتصال اتجاه ومسار يسر وفقه
- للاتصال مجتمعا ومجالا يؤثر فيه ويعمل من خلاله.

وقد لخص هارلد لاسويل عملية الاتصال بأسئلته المشهورة:

- من يقول؟ (المرسل الذي يرسل الرسالة)
- ماذا يقول؟ (الرسالة)
- بأي وسيلة؟ (القناة- الوسيلة)
- لمن؟ (المتلقي- الجمهور)
- بأي تأثير؟ (التأثير)

ويرتبط مصطلح الاتصال بمصطلح آخر وهو التواصل هذا الأخير الذي يكون متعدد الاتجاهات وقد أبرزت العديد من الدراسات أهمية التغذية الراجعة في عملية التواصل إلا أن الأمر لا يقتصر على مجرد الحصول على رد فعل بل هو أكثر من ذلك وهو ما يدفع البعض إلى الحديث عن أطراف عملية التواصل بدلا من استخدام المصطلح التقليدي : مرسل، مستقبل وفي الحقيقة أن الطرفين يتبادلان دائما دوري المرسل والمستقبل في عملية واحدة سريعة ومستمرة، دون أن يحدث ذلك تكون مصدر اتصال لا تواصل[26]، ولذلك فالتواصل هو جوهر الاتصال.

التواصل

إن حياة الأطفال الصغار تدور حول محور العائلة والأشخاص الذين يعتنون بهم ويعتمد تطور الطفل ذكرا كان أم أنثى على مقدار الاهتمام والرعاية الذي يوفره له هؤلاء الأشخاص، وينمو الطفل جسديا وعاطفيا من خلال التكلم واللعب ومراقبة الآخرين والمشاركة في حياة الأسرة ومع نمو الطفل ينمو أيضا فهمه للغة وقدرته على التعبير على أفكاره ومشاعره، وفي معظم المجتمعات سرعان ما يقيم الطفل شبكة من العلاقات من أشخاص من مختلف الأعمار من الكبار والصغار فضلا عن أفراد الأسرة المباشرين(الأم – الأب – الإخوة) وهم بحاجة إلى هذه الفرص الاجتماعية بقدر حاجتهم إلى إرشاد وتوجيه من الأفراد والمؤسسات. وكثيرا ما يعتقد الكبار بأن الأطفال دون السابعة أو الثامنة من العمر لا يستطيعون ملاحظة

وفهم ما يحصل حولهم ولا يشعرون بضائقة الآخرين ولا يتأثرون بالأحداث الخطرة والحزينة فتراهم بسبب ذلك لا يشرحون لهم الأمر، وبالتالي يترك الطفل وحده مع ذكريات أليمة غير مفهومة المعالم[27]

والواقع أن الأطفال يعيشون منذ لحظة الولادة ضمن مجموعة اجتماعية يرتبطون بمحيطهم وبتصرفات الآخرين وحتى عندما لا يستطيع الطفل التعبير بالكلمات عن مشاعره فإنه يعبر عنها بشكل غير مباشر من خلال سلوكه وطريقة إيماءات وجهه أو لعبه أو رسوماته.

ومن جهة يرى معظم الباحثين أن فهم لغة الراشدين لدى الطفل تسبق عملية استخدام اللغة، فالطفل يستطيع أن يفهم بعض العبارات والكلمات ويستجيب في ضوئها للمطلوب منه، فعندما تقول الأم كلمة (أشش) ينتهي الطفل عما كان يفعل، أو إذا كلمته غاضبة فهو يعي جيدا أن هذا الكلام تعبير عن غضب فنبرة الصوت شديدة، وإذا نادته باسمه فهو ينظر إليها[28]، بعد ذلك ينتظر منه تعلم الكلمات ونطقها وترتيبها بالشكل السليم مع التقدم في العمر وهذا بفضل جهود من هم حول وبفضل عملية التنشئة الاجتماعية المتعددة الأساليب والتي هدفا إعداد الفرد السليم من جميع النواحي ومن ذلك الاكتساب اللغوي فهو أمر حتمي وضروري لعملية التواصل. وفي مرحلة معينة من مراحل النمو يكون الطفل منكبا على ذاته فيترتب على ذلك عدم اهتمامه كثيرا برؤية المستمع إلى كلامه أو المتكلم معه ولا يهتم كذلك بتبادل الأدوار معه من التحدث إلى الاستماع والعكس أو الإرسال والاستقبال اللغويين، ولكن الطفل ينتقل إلى مرحلة تالية تسمى لدى علماء النفس بمرحلة العمليات الفكرية الحسية وفيها يصبح الطفل شاعرا بحاجات الآخرين ومطالبهم، وكذا يقدر آراءهم وتكون لغته أكثر آلفة مفهومة إلى حد ما غير انه تبقى هناك كلمات يلقي عليها الطفل ظلال من المعان الخاصة به (أي دلالات خاصة به لا يفهمها غيره)، وتحول الطفل من المرحلة الأولى إلى الثانية يكمن جزء كبير منه في استثارة الآخرين له فيتحول من الدائرة المغلقة على ذاته الى دائرة أوسع تشمل من حوله بحيث يحاول ان يستخدم ما لديه من إمكانات في سبيل التواصل مع الآخرين وبالتالي وجب توفير فرص الاحتكاك مع الناس .[29]

خاتمة:

يشير بعض العلماء إلى أن هناك علاقة طردية بين النمو اللغوي والذكاء، فكلما تكلم الطفل مبكرا كان ذلك دلالة على ذكائه، وكما قلنا سابقا فالطفل يولد وله استعدادات لغوية ولكن لغته لن تنمو إلا بعد اكتسابها من بيئته المحيطة وللأسرة دوره مهم في الأمر، فبعد حديث الأم المتواصل مع جنينها وهو في بطنها يمكن أن تساعد القصص التي نرويها لأطفالنا قبل النوم في معرفة الكلمات ونطقها الصحيح

ويساعد اللعب الاجتماعي في الدخول في معترك التفاعل الاجتماعي وهذا يتطلب صراعا لغويا قويا، ويعتبر الحوار الأسري الذي أساسه الاستماع والإنصات للصغير أحد أهم العوامل المساعدة على اكتساب اللغة ونموها بالشكل السليم.

أود الإشارة إلى ضرورة وعي الآباء والأمهات بأهمية وخطورة مرحلة الطفولة ونمو اللغة ففي هذه المرحلة تكتسب النسبة الأكبر من لغة الفرد، ولذا وجب الحرص على توفير الجو الملائم لذلك والتحلي بالصبر وهنا يشير الدكتور صالح عبد الكريم في مؤلفه: فن تربية الأبناء، إلى الفترة التي تكثر فيها أسئلة الطفل هنالك وجب الصبر وعدم الملل لأن الطفل يكتشف العالم من حوله ونحن ملزمون بإعطائه الإجابة الصحيحة عن كل سؤال مع ضرورة احترام عقله ومشاعره، وعموما يمكن القول بأن النمو اللغوي للطفل يحتاج إلى عناية ومراقبة باستمرار من قبل المعنيين بتربية الطفل وتعليمه من أفراد، أو جماعات ومؤسسات.

هوامش:

[1] عبد السميع غريب: علم الاجتماع، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية مصر، 2009 ص 87

[2] عبد السميع غريب: علم الاجتماع، مرجع سابق، ص 92

[3] ماجد رجب العبد سكر، التواص الاجتماعي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، 2011 ص 10

[4] محمد العقيل: حقيبة مهارات الاتصال، مركز التنمية الأسرية، المملكة العربية السعودية، 2009 ص 33

[5] انتوني جيدنز: علم الاجتماع، ترجمة فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، لبنان 2005 ص 76

[6] أديب عبد الله محمد النوايسه: إيمان طه، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان الأردن 2013 ص 16

[7] بن علال أمال:اكتساب اللغة عند الطفل، مذكرة ماستر، جامعة آبي بكر بلقايد تلمسان، 2016/2015ص-ص8-9

[8] محمود الذوادي: المقدمة في علم الاجتماع الثقافي، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر، بيروت 2010 ص 209

[9] عبد الجليل ساقني: اللغة العربية في الجزائر، مجلة أفاق علمية المركز الجامعي تامنغست الجزائر، مجلد 11 عدد 03 2019 ص500

[10] نفسه ص 210

[11] عبد الكريم غلاب: رهانات الفرنكفونية في علاقتها بمسألة التعريب و الهيمنة، منشورات المجلس القومي للثقافة العربية، الدار البيضاء، المغرب، 1999ص 35

[12] محمود الذوادي: مرجع سابق ص211

[13] عبد الواحد وافي علي: علم اللغة، دار نهضة مصر للطبع و النشر، القاهرة، (بدون تاريخ) ص_ص 257_260

[14] عبد الفتاح أبو معال: تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، دار الشروق، عمان 1996 ص-ص13-15

[15] سرجيو سبيني: التربية اللغوي للطفل، ترجمة فوزي عيسى، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة 2001 ص-ص10-11

[16] نفسه ص60

[17] هدى محمود الناشف: الأسرة وتربية الطفل، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان 2006 ص-ص140-141

[18] عبد الجليل ساقني: التهيئة والإعداد للطفل الناشئ، مجلة اضاءات عدد1 المركز الجامعي تامنغست، 2019 ص131

[19] فتيحة كركوش: سيكولوجية طفل ما قبل المدرسة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2011 ص 36

[20] سرجيو سبيني: التربية اللغوية للطف، ترجمة فوزي محمد عبد الحميد، دار الفكر العربي القاهرة، 1991 ص 53

[21] بلعيد صالح: اللغة العربية العلمية، دار هومه للطباعة والنشر، الجزائر 2003 ص150

[22] بيرنار ميبج:ترجمة أحمد القصوار، الفكر الاتصالي من التأسيس إلى منعطف الألفية الثالثة، دار توبقال للنشر، المغرب 2011 ص52

[23] بيرنار ميبج: ترجمة أحمد القصوار، مرجع سابق ص-ص56-57

[24] أحمد العبد أبو السعيد: مهارات الاتصال وفن التعامل مع الآخرين، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان 2014 ص19

[25] أحمد العبد ابو السعيد: مرجع سابق ص 25

[26] محمد سيد خليل: تنمية مهارات التواصل في الإنسان، الهيئة العامة للاستعلام، القاهرة، مجلة النيل العدد 47 1991 ص67

[27] نعومي رينتشمان: التواصل مع الأطفال، ترجمة عفيف الرزاز، بيسان للنشر والتوزيع، ، بيروت لبنان 1999 ص8

[28] شاكر عبد العظيم: لغة الطفل، شركة سفير للطباعة والنشر، القاهرة، 1992 ص38

[29] نفسه ص57

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 702 - 711 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

بقايا الفصيح في لهجة ميلة

Remnants of Eloquent in Mila Dialect

ط/د. سهام سراوي [1]، أ/د وردة مسيلي [2]*

Siham seraoui [1], ouarda mecili[2]

مخبر الدراسات التراثية، قسنطينة.

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة (الجزائر)

University Center Abdelhafid Boussouf Mila Algeria

s.seraoui @centre-univ-mila.dz[1] mecili38@gmail.com[2]

تاريخ الإرسال: 2020/11/09	تاريخ القبول:2021/06/04	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

يهدف البحث الموسوم" **بقايا الفصيح في لهجة ميلة**" إلى فك الشفرة لفهم الشحنة اللغوية اللّهجية في قطر الشرق الجزائري لمنطقة ميلة أنموذجا، والتعرف على ألفاظها المتداولة وعلاقتها بصحاح اللغة، وذلك من منطلق السعي وراء إثبات المرجعية العربية. معتمدين في جمع اللفظ العامي(المادة اللغوية) للمنطقة المدروسة على المشافهة اللغوية الميدانية لعينة من أفرادها للبحث، متوصلين إلى نتيجتين:

أولهما: اللّهجة المحلية لمنطقة ميلة قريبة من اللغة العربية الفصحى أو بالأحرى ذات أصل عربي وثانيهما: الألفاظ المدروسة في الدراسة ذات الأصل العربي تعرضت بعضها إلى تحريفات وتشويهات عبر الزمن إلاّ أنّها ما هي في الحقيقة ألفاظ فصحى وما جُمع أنموذجا فقط لبعضها وجب جمعها والمحافظة عليها.

الكلمات المفتاح: ميلة؛ لهجة؛ ألفاظ عامية؛ فصيح؛ عربية.

Abstract :

The research, untitled "The Remnants of the Eloquent in Mila dialect", aims to decode the understanding of the linguistic and dialectical charge of the Mila region, and to identify its common words and their relationship to the fluent language, in order to seek to establish the Arabic reference.

In collecting the colloquial pronunciation (the linguistic material) for the studied area, they depended on the field linguistic verbalization of a sample of its members for research.

They came to two conclusions, first: the local dialect of Mila is close to Standard Arabic, and secondly: the words studied in the study are of Arabic origin, some of which have been subjected to distortions and distortions over time, but they are not in fact standard words.

* سهام سراوي: s.seraoui@centre-univ-mila.dz

Keywords: Mila; Dialect; slang words; Fluent; Arabic

مقدمة:

تعد ميلة إحدى مدن الجزائر، عُرفت بتاريخها العريق وتراثها المتراكم من مختلف الحضارات، أسسها الأمازيغ القدماء وتعاقبت عليها الحضارات من الإغريق إلى الرومان والوندال... وبعد الفتح الإسلامي انطلقت مسرعة مزدهرة في عصورها الإسلامية الزاهية؛ حيث تُعد منطقة بدوية رفية محض مما جعلها تتميز في لهجتها بالشدة في منطوقها وتضم عناصر شتى في تنوع وحداتها اللّسانية الذي يرجع إلى عدة عوامل منها: بُعد هذه المناطق عن بعضها البعض، حيث تفصلها جبال وسهول ووديان، كما أنّ لها حدود مع الولايات المجاورة تأثر وتتأثر بها، أيضا عامل الهجرة والنزوح من منطقة إلى أخرى. كل هذه العوامل أدت إلى اختلاط اللّسان الميلي فنجد تعدده اللّهجي هو نتيجة احتكاكه بغيره من اللغات وتعاقب الحضارات عبر الأزمنة مما انعكس على ألفاظها ومفرداتها.

ولو ألقينا نظرة للهجة ميلة فهي مزيج هائل مستمد من الأمازيغية والعربية الفصحى، التي سنحاول خلال هذه الوقفة البحثية الوقوف على هدف رئيسي المتمثل في إبراز علاقة الفصيح بلهجة ميلة والتداخل بينهما. وفي هذا الصدد نطرح الإشكالية الآتية: هل الاستعمال اللهجي لمنطقة ميلة لم يبعد عن لفظه الفصيح؟ وهل تتوافق بنية الملفوظ اللهجي الميلي بنية الكلمة العربية؟ وهل لها جذور في بطون المعاجم اللغوية؟فالمنهجية المتبعة في الدراسة تتطلب إتباع المنهج الوصفي التحليلي والتاريخي للكشف عن الظواهر اللغوية وعلى طريقة المقابلة والاستبيان المباشر لتطرقنا لمنطوق اللهجة للمنطقة المدروسة – ميلة- لجمع اللفظ العامي(المادة اللغوية) وعلى الإلقاء والمشافهة اللغوية الميدانية لعينة من أفرادها وطرحنا عددا معينا من الأسئلة والاستماع ثم تسجيل ما استقيناه من أفواههم والتي من خلالها جمعنا واخترنا فيه بعض الألفاظ المستعملة الآن في الأحاديث اليومية العفوية.

1- التعريف بمنطقة ميلة

قبل أن نتطرق إلى الدراسة التطبيقية للمنطقة المدروسة، وجب علينا أن نعرج أولا على التعريف بميلة جغرافيا وتاريخيا والأصل السكاني لها.

1.1 جغرافيا :

"تقع ولاية ميلة في الشرق الجزائري، تبعد عن الجزائر العاصمة حوالي 450 كلم وعن مدينة قسنطينة بحوالي 50 كلم جهة الشمال الغربي. ترتفع على مستو البحر ب 464 م تتربع على مساحة تقدر ب 3480.54 كلم^2، يحد الولاية من الشرق ولاية قسنطينة ومن الشمال الشرقي ولاية سكيكدة ومن الشمال الغربي ولاية جيجل ومن الغرب ولاية سطيف ومن الجنوب الشرقي ولاية أم البواقي، ومن الجنوب ولاية باتنة.[1]

2.1 تاريخها:

يرجع تاريخ ميلة إلى العصر الحجري إذ نجد لها تسميات عديدة وما أرخته الكتب أنها " ذكرت في العديد من النقوش الأثرية بعدة أسماء منها: ميلو، ميديوس، ميلوفيثا، ميليفيوم، ميلا، ميلة. هذه الأخيرة اختلفت الأراء والتأويلات لكن جُل الباحثيين اتفقوا عل أنّ أصلها أمازيغي وميلاف تعني الألف ساقية أو الأرض المسقية وميلو تعني الظل في اللّغة الأمازيغية. [2] برزت ميلة "في العهد النوميدي كإحدى أهم المدن التابعة لمسينسا حيث تذكر المصادر أنّها كانت إحدى المقاطعات تدعى ميلوسة نسبة إلى ملكة كانت تحكمها في العهد الروماني وفي عهد يوليوس قيصر ظهرت ميلاف كواحدة من المدن الأربعة.[3]

3.1 أصل سكان ميلة:

عرفت ميلة حضارات كالبربر، والفنقيين، الرومان والفاتحين العرب وعناصر بشرية متنوعة منها:

أ– العنصر الأمازيغي: تعد ميلة مصرا من أمصار بلاد كتامة وظلت كذلك إلى أن هجر منها سكانها تخوفا من الدولة الزيرية السلطة الحاكمة في تلك الفترة.

ب– العنصر العربي: فالقبائل اليمنية العربية ليست وحدها التي سكنت مدينة ميلة، بل أن بعض قبائل قيس من مصر قد سكنتها أيضا وكذلك ربيعة والتي هي فرع من قبيلة عدنان هذه القبائل كانت ضمن جيوش الفتح الإسلامي، هذه الأخيرة توافدت على إفريقيا وبلاد المغرب العربي إتباعا إلى جانب العنصرين السابقين هناك أقليات أخرى (فينقيون، رومان ووندال).[4]

2. ماهية اللهجة:

1.2 لغة:

ممّا ورد في المعاجم حول معنى الأصل اللّغوي (ل، هـ، ج)، كلمة مشتقة من مادة لَهَجَ، " اللَّهَجُ بالشيءِ: الولوع به. وقد لَهِجَ به يَلْهَجُ لَهَجًا. إذا أُغرِيَ به فثابر عليه."[5] " وأَلْهَجَ زيدٌ: إذا لَهَجَتْ فصالُه برضاع أُمّهاتِها. واللَّهْجَةُ، ويحركُ اللِّسانُ."[6] " واللَّهْجَةُ و اللَّهَجَةُ: جَرْسُ الكلام... ويُقال فلانٌ فصيحُ

اللَّهْجَة و اللَّهَجَة، وهي لغته التي جُبل عليها ... وفي الحديث: ما مِنْ ذي لَهْجَةٍ أصدقُ من أبي ذَرٍ، قال اللّهْجَةُ اللِّسانُ."[7]

ومن خلال هذه التعاريف اللّغوية وردت اللّهجة في معاجم اللغة بمعانٍ عديدة وورد اشتقاقها بوجهين (لَهَجَ وأَلْهَجَ)، والتي اتفق في معناها عند الجوهري والفيروزبادي وابن منظور اللَّهْجَةُ واللَهَجَةُ هي اللّسانُ و اللغة التي نشأ عليها.

2.2 اصطلاحا:

فاللّهجة في المفهوم الاصطلاحي، "اللّهجة طريقة معينة في الاستعمال اللّغوي توجد في بيئة خاصة من بيئة اللّغة الواحدة"[8] ونجد أنّ **إبراهيم أنيس** في تعريفه لها يقول: " أنّها مجموعة من الصفات اللّغوية تنتمي إلى بيئة خاصة ويشترك فيها أفراد البيئة، وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضم عدة لهجات، لكل منها خصائصها، لكنها تشترك جميعا في جملة من الظواهر اللغوية التي تسير اتصال أفراد هذه البيئة بعضهم ببعض، وفهم ما قد يدور بينهم من حديث فهما يتوقف على قدر الرابطة التي تربط بين هذه اللّهجات."[9]

فالملاحظ أنّ للّهجة نجد أنّها لا تخرج عن معنى الصفات والخصائص الكلامية التي تميّز بيئة لغوية عن أخرى، إذ تعبر عن البيئة الجغرافية، وهي تلك الإنزياحات والتغيرات التي تحدث في المستويات اللغوية.

2- الألفاظ الفصيحة بلهجة ميلة

رغم التغيرات التي مست اللغة العربية بميلة من ظروف متعددة ومتغيرة، إلا أنّ الإنسان العربي الميلي ظل محافظا على السّمات العامة لارتباطها بالنص القرآني الكريم. فقد أكدت الدراسات اللغوية الحديثة أنّ اللّسان الدارج أو اللّهجات المتفرقة هنا وهناك كانت إفراز أفرزته الفصحى ولم يفقد أغلب الحالات الكلمة العربية بنيتها وطبيعتها في الاستعمال اللّهجي ولم يشوهها بما يبعدها عن جرسها وإيقاعها، فنجد الكثير من الألفاظ المستعملة في لهجتنا هي ذات صلة بالفصحى يكون سبب تغيرها إبدالا صوتيا أو قلبا أو حذفا.[10] والملاحظ أنّ التغير الذي يلحقها (العربية الفصيحة) يكاد ينحصر بتغير حركاتها أو قلب بعض حروفها[11] خاصة تسكين الأول والآخر في الملفوظ، ويتدخل في هذا الاختلاف والتنوع اللهجي عدة عوامل منها:

بُعد هذه المناطق عن بعضها البعض، حيث تفصلها جبال ووديان، فنجد تعدده اللّهجي هو متيجة احتكاكه بغيره من اللغات وتعاقب الحضارات، وأيضا نتيجة الاستعمار والفتوحات عبر الأزمنة مما انعكس على ألفاظها ومفرداتها.

ونسوق طائفة من تلك التغيرات التي تصيب الألفاظ في لهجة ميلة وأيضا ننوه أنّنا لم نقم بترتيب المادة اللغوية:

مْلَصْ: بمعنى سقط وانفلت نزع، وهو من الألفاظ المتداولة كثيرا في لهجة المليين، كما يستعملونه بسقوط شيء من شئ كأن يمسك أحدٌ شيء ما فيسقط منه أو من يده فيقول: مْلَص من يدي- أو مَلصّتلو الحاجة أي نزعتها منه، كما نجد أيضا له في الاستعمال المجازي في قولهم: **مَلَصْت روحي منهم** أي انسحبت منهم. وقد ورد هذا الاستعمال في كتب اللغة في باب مَلِص" مَلِصَ الشيء من يدّه ، يملصُ ملصًا: سقط متزلجا... فلان الشيء أزلقه، وتملص منه تخلص وافلت."[12] "...وتَمَلصَ: تخلصَ وانملص: أفلت".[13] ومنه فالفظ يكثر استعماله سواء في اللّهجة-ميلة- أو العربية الفصيحة بمعنى السقوط والانزلاق والانفلات.

بْهَتْ: يستعمل غالبا في لهجة ميلة على الدهشة والتعجب من أمر ما، كقولهم: بْهتْ كي شفتُ أي اندهشت لرؤيته.كما تقول المرأة سواء في اقتنائها للملابس أو خياطتها بقولها: شريت حجاب يبَهتْ أي اشتريت حجاب جميلا وهنا انتقل المعنى إلى المجاز أي أنّ كل من سيراه يبهت فيه لروعته، وقد ورد في اللغة الأصل ما يوفقه في اللّهجة وهو التعجب والاندهاش؛ إذ ذُكر" بهت: بَهَتَه بكذا و بَاهتَه به، وبينهما مباهتةٌ...ورآه فبُهتَ ينظرُ إليه نظر المتعجبِ."[14]

النُّو: في اللّهجة يعني سقوط المطر فيقولون: النّو تصبْ أي سقطت، وفي المعاجم العربية القديمة ذُكرت "النّوءُ: هو النجم الذي يكون به المطر، فمن همز الحرفَ أراد الدعاء عليها.[15]

خُشْ: ويستعمل في اللهجة بمعنى دخل، فيقولون خُشْ لدار أي أدخل إلى الدار، وخَشْ الراجل أي دخل، ففي اللغة العربية نجد لفظة خشَّ: خشَش، يَخَشُه، خشًا: طعنه وخَشّ في الشيء يَخُشُ: دخل وخشّ الرجلُ: مضى ونفد.[16]

ذَّز: بمعنى دفع بقوة، يقولون- في لهجة ميلة- ذّزْ مليح أي ادفعه بقوة وذّزني فْلان أي دفعني حتى سقطتُ. والملاحظ في هذا اللفظ في اللغة العربية أنّه قد جاء بلفظة "دَزرَ: ابن الأعرابي الدّرزُ الدفعُ، يقال دَزرَه و دَسَرَهُ و دفعه بمعنى واحد." [17] أنه في اللّهجة حذفت الراء وبقي يحمل معنى نفسه.

حْرَشْ: يقال في اللّهجة هذا سميد حرش أي أنّ السميد نوعه خشن، في المقابل نجده في العربية الفصيحة حَرُش، حروشةٌ: خَشُنَ".[18]

طاير: يقولون في لهجة ميلة **طفل طاير** أي صعب الطباع ولا يستقر في مكانه، وكذلك قولهم: **طارت الطيارة** أي أقلعت، **وشفتو طاير بطاكسي** أي رأيته مسرعا جدا بالسيارة، فالملاحظ أنّ لفظة **طاير** لها عدة استعمالات بين الحقيقي والمجازي. فقد ذكرت طاير في اللغة الأصل:" طَاير مُطايرةً و أطارَ إطارةً : جعله يطير"[19] ووجه الشبه بين الاستعمالين– اللهجة و اللغة– هو في عدم الثبات والسرعة.

خْبطْ: يقال في لهجة الميليين **خْبطتو على ظهرُ** أي ضربته ضربة على ظهره، كما يقولون **شبعتو خَبّاطْ وخَبطْ** أي أشبعته ضربا مبرحا، أما في اللغة "خَبَطَ البعيرُ الأرضَ بيده ضربها...وخَبَطَ الشجرة ضربها بالعصا ليسقطَ ورقها"[20] إذ في هذه اللفظة فصيحُ الاستعمال.

طْلعْ: يقولون **طْلعَتْ الشمس، طْلَعْ النهار** أي بانت وبرزت، ونجد هذه اللفظة في كتب اللغة تحمل نفس ما يقال فاللّهجة" طلع: ارتفع، صعد طلعت الشمسُ و الكوكب طلوعا."[21]

طبطب: يقولون **طبْطبْ الباب** أي دق، والطبطبة في اللغة:" صوت الماء ونحوه."[22]والعلاقة بينهما هو الصوت الصادر منهما.

طاحْ: طَاح طوحًا: تاه أشرف على الهلاك والسهم: خرج وتاه عن غرضه.[23]وطاح في اللهجة أي سقط مثل: **طَاحْ الطفلْ من السرير** أي سقط الطفل من سريره.

بَلَجْ: يقال في اللّهجة بفتح الأول التي تعني أغلق بصيغة الأمر في مثل **بَلَجْ الباب** أي أغلق الباب بالمفتاح، واللفظ بَلَجَ في اللغة العربية: "الصبحُ بُلجًا، اسمَ فأنار، ويقال بَلِجَ الحقُ والباب: بَلْجًا فتحه.[24]

عَيطْ: تقالُ في اللهجة بمعنى نادي، **عيط عليّ** أي ناداني وهاتفني، أما في اللغة عَيَطَ:" عيْط الرجل: كانت عنقه طويلة، فهو أعيط وهي عيطاء ج عيْط و عيّط تعييطا: أي صاح.[25]

حْرزْ: حرزه فاللّهجة تعني عسّه، فيقولون **ظل حارزني** أي أكثرت الاهتمام بي فيما لا يعنيك، وفي اللغة "حرزه: صانه."[26]

لْبَدْ: من الألفاظ المتداولة في لهجة المليين، والتي تحمل معنى الاختباء في مكان ما فيقال: **فلانْ راه لْبدْ أو لأبَدْ، راهم لابْدين** أي أنه مختبئ هنا أو هناك وأيضا في صيغة الجمع تعني أنّهم مختبئون متوافقا بذلك في صيغته ومعناه مع ما ورد في المعاجم اللغوية، إذ قيل: لبد بالمكان يلبدُ لبودا، لزق وأقام به ولازموه.[27]

ويني: لفظة في لهجتهم منحوتة من أين هي، والتي تحمل المعنى المجازي لعدم إيجاد الشيء، كقولهم: **فلانٌ كلشي ويني** أي أنه متكاسل و لا يريد أن يتعب نفسه في إيجادها، وذُكرت هذه الصيغة في الكتب اللغوية، من ونى يني وونيتُ و الوني الضَّعف والفتور والكسل والإعياء، وتوانى في حاجته: قصَّرَ وفي حديث عائشة رضي الله عنها: سبَقَ إذْ ونَيُم أيّ قصَّرتم.[28] وأيضا في قوله تعالى:" ولا تَنِيا في ذكري"[29]

نفحة: يقال هذا اللّفظ في اللّهجة المستعملة **نفحة ونفحتلي في راسي علها** أي أنّه يريدها إذ نجد اللّفظة فصيحة وتتوافق في المعجم اللغوي "من نَفَحَ ...ونفحه بشيء، أي أعطاه. ويقال لا يزال لفلان نفحات... أي طابت لها النفس."[30]

صهريج: نقول فاللّهجة المحلية-ميلة- **سهريج** بإبدال الصاد سينا بتسهيلها وهو حوض يبنى بالحجر أو نحوه ليُجمع فيه الماء للسقي أو ليشرب منه الحيوان، والصهريج في معاجم اللغة " الصِّهريج واحد الصهاريج، وهي كالحياض يجتمع فيها الماء، وبركة مصهوجة معمولة بالصاروج."[31]

قايلة: حدد هذا اللفظ في اللّهجة المدروسة بالنوم وقت الظهيرة بقولهم **قَايْلة** بتسهيل الهمزة وهي في اللغة العربية" القَائلة: الظهيرة، والنوم في الظهيرة... القيلولة: نومة نصف النهار أو الاستراحة فيه وإن لم يكن نومٌ".[32]

خاتمة:

وختاما لما تقدم في الدراسة، وما ندعو إليه هو دراسة اللهجات العربية الحديثة على مستوياتها اللغوية خاصة الدلالية؛ لأنها خطوة في طريق أن يكتب لها النجاح من أجل إدامة الصلة بين الفصيحة العربية ولهجاتها الحديثة وتقليل الفجوة بينهما برفع اللهجة والسمو بها نحو أمها الفصحى، فقد قامت الدراسة على أساس إيراد ألفاظ منتخبة من الواقع اللهجي المحكي لمنطقة من مناطق الشرق الجزائري؛ ميلة لكشف النقاب عن فصاحتها، وقد بينا صلتها بالفصيحة وعرفنا بنسبها العربي الفصيح، وكنا قد أوضحنا ذلك فالمنهجية المتبعة في مقدمة البحث، ودللنا عليه في متنها لنبين أنّ الألفاظ التي تم البحث فيها هي ألفاظ فصيحة سليمة وكثيرة لا يمكن إحصاءها كلهّا وذلك لوردها في المعاجم اللغوية ومنها ما ذكر في القرآن الكريم، وهي تحمل المعنى والصيغة المتداولة مع بعض التغيرات الطارئة عليها كالإبدال الحرفي وإبدال الحركات.

وقد خلص البحث إلى النتائج الآتية:

1. اتضح أن كثيراً من الألفاظ الدارجة المحكية في ميلة أصلها فصيح، أصابه شيء من لحن من جهة المبنى، وتطور من جهة الدلالة غالباً، ولكنه في كلتا الحالتين مازال ممتداً إلى النسب الأصيل.

2. بينت الدراسة أن منطقة ميلة مثلت بيئة ثقافية واجتماعية ولغوية مشتركة وشاملة، إذ التقت فيها عناصر سكانية منحدرة من العنصر الأمازيغي والعربي فكان من أبرز مظاهرها انصهار العادات الكلامية بمظاهرها المتنوعة في مستوى لهجي يكاد يكون واحداً، ظهر فيه جلياً الاتساق في مبنى اللفظ الدارج وفي دلالته.

3. توصلنا إلى أن إبراز المقام أو ما يسمى العنصر الاجتماعي، أي واقع الحال التي تقال فيه اللفظة أو تستعمل فيه العبارة الدارجة، له أهميته في فهم دلالتها، والوصول إلى مراد المتكلم وقصده الحقيقيين، وهذا ما انتهجته في تفسير بعض الاستعمالات، إذ كنت أقدم بين يدي اللفظة الدارجة، إشارة إلى مقتضى الحال أو المقام التي قيلت فيه، لأنّ البحث في اللغة الحية أو إحدى لهجاتها المعاصرة يكون بلا شك الأصدق أو الأقرب إلى حقيقتها عندما تكون محكية.

4. الصلة بين اللهجات العربية بعضها ببعض حديثها وقديمها من جهة، وبين هذه اللهجات ولغتها الأم الفصيحة من جهة أخرى، فهذه الدراسة كانت الأكثر إيضاحاً في التأكيد على أن بعض الظواهر اللغوية التي تتصف بها اللغة العربية الفصيحة من تغيير في الصيغة لغرض دلالي، ونحت، وتضييق في الاستعمال وتعميم فيه، ومن إبدال.

والمقترح المقدم هو توجيه البحوث للدراسة اللّهجات المعاصرة للكشف عن خبايا العربية والجذور اللغوية لما لها من بقايا فأمهات الكتب وما بحثنا فيه إلا قطرة من بحر اللغة العربية، وما تحمله من فائدتين عندما يحصي خصائصها المتعلقة بالألفاظ: الأولى أنّها تساعد على تصحيحها وردها إلى الفصحى، والثانية أننا نجد عند حصر خصائصها تكمن في الاحتفاظ بسلامة الفصحى.

هوامش :

[1]– ميلة حيث تلتقي الحضارات، ولاية ميلة، 2008، ص38.

[2]– زواغي عبد العالي، ميلة القديمة حديقة التاريخ وملتقى الحضارات ، جمعية ميلاف الثقافية، عدد7، 2011 ص8.

[3]–لقبال موسى، دور كتامة في تاريخ الخلافة الفاطمية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1979، ص58.

[4]–الدليل التاريخي لولاية ميلة إبان الثورة التحريرية، مديرية المجاهدين، ميلة، ص 9، 10.

[5]– أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح محمد محمد تامر، دار الحديث، القاهرة، دط، 1430هـ/200م، ص 1048.

[6]– مجد الدين بن يعقوب الفيروزبادي، القاموس المحيط، تح أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، دط، 1429هـ/ 2008م، ص 1491.

[7]– عبد الله بن المكرم الأنصاري ابن منظور، لسان العرب، تح عبد الله عبد الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي، دار صادر للمعارف، القاهرة، دط، دت، ص 4084.

[8]– عبد الغفار حامد هلال، اللّهجات العربية نشأة وتطوراً، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 2011، ص26.

[9]– إبراهيم أنيس، في اللّهجات العربية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، دط، دت، ص 15.

[10]– عبد الرحمن حسن العارف، اتجاهات الدراسات اللسانية المعاصرة في مصر(1932، 1985)، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2013، ص429.

[11]– ينظر، رويبحي لخضر، ملخص ألفاظ الحياة العامة دراسة لغوية ومعجمية، مجلة الأثر، جامعة المسيلة، العدد 20، جوان2014، ص77.

[12]– بطرس البستاني، محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، ص862.

[13]– الفيروزبادي، القاموس المحيط، المصدر السابق، ص 1553.

[14]– أبو القاسم جار الله محمود الزمخشري، أساس البلاغة، تح محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، ج1، 1419هـ/1998م، ص83.

[15]– ابن منظور، لسان العرب، المصدر السابق، ص 4568.

[16]– المصدر نفسه، ص1163.

[17]– المصدر نفسه، ص1372.

[18]– مجمع اللغة العربية، الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004، ص166.

[19]– لويس معلوف، المنجد في اللغة، المكتبة الكاثوليكية، بيروت، ط9، 1978، ص477.

[20]– محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصّحاح، مكتبة لبنان، بيروت، 1986، ص17.

[21]– الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، المصدر السابق، ص72.

[22]– المصدر نفسه، ص 91.

[23]–مجمع اللغة العربية، الوسيط، المصر السابق، ص166.

[24]– المصدر السابق، ص 68.

[25]– لويس معلوف، المنجد في اللغة، المصدر السابق، ص540.

[26]– مجمع اللغة العربية، الوسيط، المصدر السابق، ص16.

[27]– بطرس البستاني، المحيط المحيط، المصدر السابق، ص 805.

[28]– ينظر، ابن منظور، لسان العرب، المصدر السابق، ص4928.

[29]– طه، الآية 42.

[30]– الجوهري، الصحاح في اللغة، ص618، 619.

[31]– الجوهري الصحاح في اللغة، ص 778.

[32]– الوسيط، المصدر السابق، ص 770.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 712 - 726 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

دلالات الجمل المحولة بالزيادة لغرض تحديد الزمن في الحديث النبوي

Significance of the sentences that were over transformed of determining the time in the Prophet's Hadith

سعيد بن محاد البرعمي[1] د. غصاب منصور الصقر[2]*

Said bin Mahad Al Bar'ami [1] / Dr. Ghassab Mansoor Al Saqr [2]

جامعة السلطان قابوس / مسقط- سلطنة عمان[1]

باحث متفرغ إربد- الأردن[2]

Sultan Qaboos University / Muscat- Sultanate of Oman[1]

Irbid- Jordan[2]

Said bin Mahad Al Bar'ami[1] / / ghassab67@yahoo.com[2]

تاريخ الإرسال: 2021/06/30	تاريخ القبول: 2021/10/19	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى دراسة صور تحويل الجملة بزيادة عناصر تحديد الزمن، في الحديث النبوي، وما أحدثته من تحولات في المعنى، وذلك من خلال رد الجملة المحولة إلى بنيتها العميقة، من أجل الوصول إلى المعاني والأفكار والمشاعر، المقصود بثها وإيصالها للمتلقي.

وفي نهاية البحث توصلنا إلى جملة من النتائج كان من أهمها: أنَّ الجمل الاسمية المحولة بزيادة عنصر الزمن جاءت باستخدام العنصرين (كان وكاد). وأنّ التحويل بزيادة (كان) جاء لتقييد الخبر، وتنويع تحديد زمنه للدلالة على الماضي المنقطع، أو الماضي المعتاد، أو الماضي المستمر، أو الدلالة على الدوام والأزلية، أو الحال، أو الاستقبال، أو الصيرورة. أمّا عنصر التحويل بزيادة (كاد) فجاء للدلالة على نفي وقوع الخبر، وقرب حصوله؛ بمعنى قارب الحصول ولم يحصل.

الكلمات المفتاحية: دلالة، تحويل، تحويل بالزيادة، بنية عميقة، بنية سطحية، حديث نبوي.

Abstract :

This research aims to study the forms of sentence transformation by addition of the elements of determining the time in the hadith of the Prophet, and the transformations it brought in the meaning, by returning the transferred sentence to its deep structure, in order to reach the meanings, ideas and feelings, intended to be transmitted and communicated to the recipient.

At the end of the research, we reached a set of results, the most important of which were: that the nominative sentences converted by addition of the element of time came using the two elements (was and almost). And that the conversion with an addition (was) came to restrict the meaning, and to diversify the

* د. غصاب منصور الصقر: ghassab67@yahoo.com

determination of its time to denote the interrupted past, the usual past, the continuous past, or the indication of permanence and eternity, the state, the reception, or the becoming. As for the transfer element, with an increase in (almost), it was indicated to deny the occurrence of the event, and its imminent occurrence. In the meaning of getting about to happen but it didn't really happen.
Key words: significance, transformation, over transformation, deep structure, surface structure, The Prophet's Hadith.

مقدمة:

تقوم فكرة التحويل على أساس أنَّ لكل جملة بنيتن: إحداهما، عميقة، والأخرى، سطحية. تتمثل الأولى في المعرفة الضمنية التي يمكن من خلالها التقدير، أو التأويل، وأمَّا الأخرى، فهي البنية الظاهرة القابلة للمعاينة والتحليل. ولاشك أنَّ التحويل هو مطيّة مستعمل اللغة التي يلجأ إليها من أجل إيصال الأفكار والمشاعر التي يرغب في بثها، عبر أنماط وقواعد تحويلية محددة كالزيادة، والحذف، والاستبدال، وإعادة الترتيب. ومما تجدر الإشارة إليه، أنَّ فكرة التحويل التي عُرِفت بها مدرسة تشومسكي لها جذور راسخة في النحو العربي الذي أرسى قواعده سيبويه، فعبَّر النحاة العرب عن البنية العميقة بالبنية الأصلية، وهي التي لا تحتاج لأصل يفسر وجودها لأنَّها الأساس الذي تنبثق منه البنى السطحية الظاهرة.

ولئن كانت القواعد التحويلية هي الوسيلة الأصيلة لنقل البنية العميقة من عالم الفكرة المجردة إلى العالم الصوتي المتحقق، فإنّ تقدير هذه البنية، والقواعد التي تحكم تحولّها كان ولا يزال محل خلافٍ بين النحويين العرب قديمًا وحديثًا.

وعلى الرغم من الخلاف على تقدير هذه القواعد، فإنَّ ذلك لا يؤثر على دورها في إحداث تغييرات في بنى الجمل التي تعتريها مما يجعل هذه الجمل ميدانًا خصبًا لدراسة أثر هذه التحويلات. وتعد الزيادة من أهم القواعد التحويلية في الجملة العربية، وتكون كلمات أو فضلات أو قيودًا أو عوامل لتحقيق زيادة في المعنى.

ولما كانت كل زيادة في المبنى تتبعها زيادة في المعنى، فإنّ الحاجة تبدو ضرورية إلى دراسة هذه المعاني والدلالات التي أحدثتها تلك الزيادات، وهو ما دعانا إلى أن نضعها موضع بحث وتقصٍّ في إطار الحديث النبوي، فكان حظنا أن نقوم بهذا الشرف لما يحويه من وصف جميل محكم لذات المصطفى صلى الله عليه وسلم خَلْقا وخُلُقا؛ إذ إنَّه أعطى صورة صادقة وواضحة عن شخصيته، ذلك أنَّه لا سبيل للتخلق بأخلاقه والتأدب بآدابه دون معرفةٍ لشمائله، وصفاته ومحاسنه، فهو الأسوة الحسنة. وبجانب هذا المسوغ، يبرز جانب موضوعي لاختيار مدونة البحث هو ثراؤها اللغوي، فالنبي عليه الصلاة والسلام أوتي جوامع

الكلم، وهو الذي لا ينطق عن الهوى، ولاشك أنَّ هذا الثراء اللغوي يفتح لنا آفاقًا واسعة لدراسة دلالات الجمل المحولة بالزيادة لغرض تحديد الزمن في هذه الأحاديث.

إذًا، فلعناصر التحويل بالزيادة لغرض تحديد الزمن قيمة في الإبانة عن دلالات الألفاظ وإيصال الأفكار. فما مفهوم التحويل بالزيادة؟ وما عناصره التي أفادت تحديد الزمن؟ وما الدلالات التي انطوت عليها تلك العناصر؟

1- التحويل بالزيادة:

الزيادة هي إضافة وظائف نحوية جديدة في البنية العميقة[1]، فكل كلمة في الجملة ترتبط بالبؤرة فيها، كالفعل ومرفوعه، والمبتدأ وخبره لسبب وعلاقة معينة[2]، ويؤكد الجرجاني هذا المعنى بقوله: "لا نَظْمَ في الكَلِم ولا ترتيبَ، حتى يُعلَّقَ بعضُها ببعضٍ، وَيْبني بعضُها على بَعض، وتُجعلَ هذه بسبب من تلك"[3].

يقارب معنى التحويل بالزيادة إلى حد المطابقة مع ما جاء عند الصرفيين، أي: كل زيادة في المبنى تقابلها زيادة المعنى، مع مراعاة الفارق[4]، وتكون الزيادة بإضافة فضلات أو قيود، أو عوامل لتحقيق زيادة في المعنى، قال السيوطي: " وأمَّا تقييد الفعل بقيد من مفعول مطلق أو به، أو له، أو فيه، أو معه، أو حال، أو تمييز، أو استثناء، وذلك لزيادة الفائدة"[5]. فكل زيادة تدخل على الجملة الاسمية أو الفعلية تحوِّل معناها إلى معنى جديد غير الذي كان. قال الجرجاني: "كلَما زدتَ شيئًا، وجدتَ المعنى قد صارَ غير الذي كان"[6].

فالتحويل هو حمل الشيء على الشيء وإجراءه عليه بغية اكتشاف الجامع الذي يجمع المحمول والمحمول له. والذي ينطلق فيه من البنية التوليدية للجملة المكونة من عنصرين فتحمل عليها أخرى تكون فيها زوائد لإظهار كيفية تحول هذه النواة بتلك الزوائد[7]. وينطلق النحاة العرب من أقل ما يمكن أن يتكلم به مفردًا، وينظرون إلى العناصر التي يمكن الكلام نفسه دون أن تخرجه من دائرته[8].

ومن العناصر التي تدخل على الجملة الاسمية التوليدية : كان وأخواتها، وإنّ وأخواتها، وأفعال الشروع، والمقاربة، والرجاء فتحولها إلى جمل تحويلية اسمية فتحددها بزمن معين. ومن عناصر الزيادة أيضًا أدوات النفي والتوكيد، والاستفهام فتؤدي كل زيادة من هذه الزيادات معنى جديدا. وتضاف أدوات التعجب أو التنبيه للجملة فتؤدي دلالات إفصاحية. وتُعدّ عناصر توسعة الجملة مثل النعت والحال والعطف والمفعول فيه، أو معه، أو لأجله، أو المفعول المطلق من الزيادات التي تضاف للجملة الفعلية أو الاسمية لتتحول الجمل التوليدية من معناها إلى معنى جديد.

تدل الأفعال الناقصة مثل "كان" وأخواتها، و"كاد" وأخواتها، وما كان في معناهما على الزمان المجرد من الحدث[9]، ولئن كان الزمن وحده هو معنى هذه النواسخ، فإنّه قد يتخذ بديلًا في بعض الحالات فيقترن ببعض معاني الجهة كالمقاربة والشروع والاستمرار[10]. ومما تجدر الإشارة إليه، أنَّ هذه العناصر تأتي لتحديد زمن وقوع الخبر. وسنقف في هذا البحث على صور تحويل الجملة بزيادة عناصر تحديد الزمن، وما أحدثته من تحولات في المعنى.

1-1- التحويل بزيادة عنصر تحديد الزمن "كان":

يرى أكثر النحاة أنَّ "كان" الناقصة ليس فيها عنصر الحدث وإنَّما تجردت للزمن فقط، قال ابن يعيش: "وكَانَ وأخواتُها موضوعةٌ للدلالة على زمان وُجودِ خبرها، فهي بمنزلة اسمٍ من أسماء الزمان، يُؤْتَى به مع الجملة للدلالة على زمن وجودِ ذلك الخبر"[11]. إذًا، "كان" فعل ماض ناقص دال على الزمن، غير أنَّها لا تختص بالماضي فقط، بل قد تكون لغيره من المعاني فترد على أوجه عدة كالمضّي، والانقطاع، والأزلية، والحال، والاستقبال، والصيرورة [12] وغيرها. وقد وقفنا على بعض من هذه الدلالات في الحديث النبوي:

1-1-1- دلالة "كان" على الزمن الماضي المنقطع:

وتعد هذه الدلالة الأصل في معاني الفعل الناقص "كان"[13]، وذلك إذا كان خبرها اسمًا يخلو من صفة ثابتة كالصفات الخَلقية. ومن ذلك ما جاء في حديث أسماء بنت يزيد: « **كَانَ كُمُّ قَمِيصِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِلَى الرُّسْغِ**»[14]. إذْ حُولّت الجملة الاسمية " كَانَ كُمُّ قَمِيصِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِلَى الرُّسْغِ" بزيادة عنصر تحديد الزمن "كان"، وبنيتها التوليدية: "كم قميص الرسول إلى الرسغ"؛ فأدت زيادة "كان" في الجملة الاسمية إلى إثبات أن كُمّ قميص النبي صلى الله عليه وسلم لا يتجاوز الكوع، وتختلف أحوال الكم قبل غسله لعدم وجود تثنٍ فيه فيكون أطول، ولكنه يتثنى بعد الغسل فيقع فيصير أقصر؛ ولذا نجد أنَّ "كان" دلت على مُضيّ صفة قصر الكُمّ وانقطاعها، ومثال ذلك من القرآن الكريم قوله تعالى: **{كَانُوا أَشَدَّ مِنكُمْ قُوَّةً وَأَكْثَرَ أَمْوَالًا وَأَوْلَادًا} [التوبة: 69]**.

وتكررت زيادة "كان" للدلالة على الْمُضي والانقطاع في حديث عائشة رضي الله عنها: «**كَانَ عَاشُورَاءُ يَوْمًا تَصُومُهُ قُرَيْشٌ فِي الْجَاهِلِيَّةِ وَكَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَصُومُهُ، فَلَمَّا قَدِمَ الْمَدِينَةَ صَامَهُ وَأَمَرَ بِصِيَامِهِ، فَلَمَّا افْتُرِضَ رَمَضَانُ كَانَ رَمَضَانُ هُوَ الْفَرِيضَةُ وَتُرِكَ عَاشُورَاءُ، فَمَنْ شَاءَ صَامَهُ وَمَنْ شَاءَ تَرَكَهُ**»[15].

لقد حدث تحويل بزيادة عنصر الزمن "كان" في الجملة الاسمية: "كَانَ عَاشُورَاءُ يَوْمًا تَصُومُهُ قُرَيْشٌ فِي الْجَاهِلِيَّةِ" وبنيتها التوليدية هي: "عاشوراء يوم تصومه قريش" فأدت زيادة "كان" تحويل زمن الخبر للماضي المنقطع؛ إذ كانت قريش تصوم عاشوراء في الجاهلية، ولعلهم كانوا تلقوه من أهل الكتاب، ولذا كانوا يعظمونه أيضًا بكسوة الكعبة[16].

كما دلت زيادة كان في الجملة الاسمية " وَكَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَصُومُهُ" على الزمن الماضي المنقطع وبنيتها التوليدية: "رسول الله يصوم عاشوراء"، فيحتمل أن يكون صيامه موافقة لهم كما في الحج أو مصادفة لهم بإلهام الله تعالى بأنَّ هذا فعل خير أو مطابقة لأهل الكتاب[17]. فصيام النبي لعاشوراء قبل قدومه المدينة كان على سبيل الفريضة، وانقطعت هذه الفريضة وتحولت لسُنّة عند افتراض صيام رمضان.

وقد تكررت صورة التحويل بزيادة "كان" الدالة على الزمن الماضي المنقطع في مواضع أخرى من الحديث النبوي[18].

1-1-2- دلالة "كان" على الزمن الماضي المعتاد:

ووردت "كان" بهذه الدلالة في مواضع كثيرة في الحديث النبوي، منها حديث عائشة رضي الله عنها: «**كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَتَحَرَّى صَوْمَ الِاثْنَيْنِ وَالْخَمِيسِ**»[19]. فحُولت هذه الجملة بزيادة عنصر تحديد الزمن "كان"، وبنيتها التوليدية: "الرسولُ يتحرى صوم الاثنين والخميس"، فأدت زيادة "كان" على الجملة الاسمية ذات الخبر الوارد جملة فعلية مضارعية: "يتحرى صَوْمَ الِاثْنَيْنِ وَالْخَمِيسِ" معنى جديدًا هو اعتياد النبي صلى الله عليه وسلم تحري الصوم في هذين اليومين من الأسبوع، حتى صار صومهما عادة له.

وتكررت هذه الصورة في حديث أَنَسٍ الذي قَالَ: «**كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِذَا أَكَلَ طَعَامًا لَعِقَ أَصَابِعَهُ الثَّلَاثَ**»[20] ومن الملاحظ، أنَّ خبر "كان" جاء شرطًا؛ فأدت زيادة "كان" دلالة الماضي المعتاد، أي: أنّ النبي صلى الله عليه وسلم اعتاد لعقَ أصابعه بعد أكله للطعام، والبنية العميقة لهذه الجملة المحولة:" النبي يلعق أصابعه بعد الأكل" ومنه قوله تعالى: **{ إِنَّهُمْ كَانُوا إِذَا قِيلَ لَهُمْ لَا إِلَٰهَ إِلَّا اللَّهُ يَسْتَكْبِرُونَ } [الصافات: 35]**.

ويمكننا القول، أنَّ "كان" تأتي للدلالة على العادة في الزمن الماضي في حالتين إذا جاء خبرها فعلًا مضارعًا وإذا كان خبرها شرطًا[21]، فالأولى: مثل قوله تعالى:**{ كَانُوا قَلِيلا مِنَ اللَّيْلِ مَا يَهْجَعُونَ } [الذاريات: 17]**، أي: هذه عادتهم، والثانية: نحو قولنا: **"كان محمد إذا سُئل أعطى"**.

وقد تكرر كثيرًا ورود "كان" الدالة على الزمن المعتاد في الحديث النبوي[22].

1-1-3- دلالة "كان" على الزمن الماضي المستمر في حينه:

ونقف على هذه الدلالة في حديث عائشة رضي الله عنها: « **كُنْتُ مُسْنِدَةً النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِلَى صَدْرِي- أَوْ قَالَتْ: إِلَى حِجْرِي- فَدَعَا بِطَسْتٍ لِيَبُولَ فِيهِ، ثُمَّ بِالَ، فَمَاتَ**»[23].

فحولت الجملة الاسمية: " كُنْتُ مُسْنِدَةً النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِلَى صَدْرِي" بزيادة عنصر الزمن "كان" للدلالة على استمرار الحدث في حينه في الزمن الماضي، أي: أنّض حدث إسناد عائشة للنبي صلى الله عليه وسلم إلى صدرها كان مستمرا في حينه أثناء مرضه صلى الله عليه وسلم إلى أن دعا بطست ليبول فيه، وبنيتها التوليدية: "أنا مسندة النبي إلى صدري". وهكذا، نجد أنَّ "كان" تدل على الزمن الماضي المستمر إذا زيدت لحدث وقع مرة وكان مستمرًا في حينه[24]، نحو "كنت أكتب رسالة، فجاءني خالد" أي كنت مستمرًا على الكتابة فجاءني خالد.

1-1-4- دلالة "كان" على الدوام والأزلية:

تأتي "كان" بمعنى الدوام والاستمرار فتختص بمرادفة لم يزل كثيرا[25]، كأنْ يُخبر بها عن صفة ذاتية لله، فيكون المراد الإخبار عن وجود هذه الصفة وأنَّها لم تفارق ذاته، وحين يقع الإخبار بها عن صفة فعلية، فالمراد الأخبار عن قدرته عليها في الأزل نحو: (كان الله خالقًا ورازقًا ومحييًا ومميتًا)، أو تحقيق نسبته إليه نحو قوله تعالى: {**وَكُنَّا فَاعِلِينَ**} [**الأنبياء: 79**]، أو ابتداء الفعل وإنشاؤه نحو قوله تعالى: {**وَكُنَّا نَحْنُ الْوَارِثِينَ**} [**القصص: 58**] . وحين يخبر بها عن صفات الآدمي، فالمراد التنبيه على أنَّها غريزة وطبيعة مركوزة في نفسه نحو قوله تعالى: {**وَكَانَ الْإِنسَانُ عَجُولًا**} [**الإسراء: 11**]، وقوله تعالى: {**إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا**} [**الأحزاب: 72**][26].

ولقد وردت "كان" بمعنى الأزلية في أحاديث كثيرة[27] تتحدث عن صفات خَلْقية للنبي صلى الله عليه وسلم منها ما جاء عن البَراءِ بن عَازب: «**كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مَرْبُوعًا، بَعِيدَ مَا بَيْنَ الْمِنْكَبَيْنِ**»[28]. فمن الملاحظ، أنَّ خبر كان جاء صفة خَلْقية "مربوعا" أي: معتدل القامة بين الطويل والقصير[29]؛ فدلت زيادة "كان" على معنى الأزلية، أي: أنّ هذا كونُهُ الذي وجد عليه وخلْقته التي خُلق عليها، وعليه تكون الجملة محولة بالزيادة وبنيتها التوليدية: "رسولُ الله مربوعٌ".

1-1-5- دلالة "كان" على الحال:

تأتي "كان" للدلالة على الحال[30] ومن ذلك قوله تعالى: **{كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ}** [آل عمران: 110]، وقوله تعالى: **{مَا لِيَ لَا أَرَى الْهُدْهُدَ أَمْ كَانَ مِنَ الْغَائِبِينَ}** [**النمل: 20**][31].

كما وردت في حديث الحسن بن علي قال: قال الحسين: سألت أبي، عن سيرة النبي صلى الله عليه وسلم في جلسائه، فقال: " **كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ دَائِمَ الْبِشْرِ....**»[32].

جاءت الجملة الاسمية: "كان رسول الله صلى الله عليه وسلم دائم البشر" محولة بزيادة عنصر تحديد الزمن "كان"، وبنيتها التوليدية: "الرسولُ دائم البشرِ"؛ فدلت هذه الزيادة بـ "كان" على حاله صلى الله عليه وسلم وأنّ بشره كان عامًا، غير خاص بجلسائه، من حيث طلاقة الوجه والبشاشة وحسن الخُلق مع الخَلق. وجاءت مثل هذه الزيادة بـ "كان" للدلالة على الحال في حديث هند بن أبي هالة، عندما وصف منطق رسول الله صلى الله عليه وسلم بقوله: «**كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مُتَوَاصِلَ الْأَحْزَانِ دَائِمَ الْفِكْرَةِ** (...) **طَوِيلُ السَّكْتِ...**»[33]؛ فقد أدت الزيادة بـ "كان" الدلالة على هيئة الرسول صلى الله عليه وسلم الحزينة حال سكوته لكثرة تفكيره في أمور أمته وأحوالهم[34]، وبنيتها التوليدية: "الرسول متواصل الأحزان".

1-1-6- دلالة "كان" على معنى صار:

ومن ذلك قوله تعالى: **{وَفُتِحَتِ السَّمَاءُ فَكَانَتْ أَبْوَابًا ، وَسُيِّرَتِ الْجِبَالُ فَكَانَتْ سَرَابًا} [النبأ: 19-20]**، وقوله: **{وَبُسَّتِ الْجِبَالُ بَسًّا ، فَكَانَتْ هَبَاءً مُنْبَثًّا ، وَكُنتُمْ أَزْوَاجًا ثَلَاثَةً} [الواقعة: 5-6-7]**.

وكذلك قول الشاعر عمرو بن أحمر الباهلي:

بِتَيْهَاءَ قَفْرٍ وَالْمَطِيّ كَأَنَّهَا ... قَطَا الحَزْنِ قَدْ كَانَتْ فِرَاخا بُيُوْضُهَا [الطويل] [35]

وجاء في شرح ابن يعيش: "والعربُ تستعير هذه الأفعال، فتوقع بعضَها مكانَ بعض، فأوقعوا "كانَ" هنا موقعَ "صار"؛ لِما بينهما من التقارُب في المعنى؛ لأنّ "كانَ" لِما انقطع وانتقل من حال إلى حال، ألا تراك تقول: "قد كنتُ غائبًا، وأنا الآنَ حاضرٌ"؟ فـ "صارَ" كذلك تفيد الانتقال من حال إلى حال، نحوَ قولك: "صار زيدٌ غنيًّا"، أي: انتقل من حال إلى هذه الحال، كما استعملوا "جاءَ" في معنَى "صار" في قولهم: "ما جاءت حاجتَك"؛ لأنّ "جاءَ" تفيد الحركَة والانتقالَ، كما كانت "صارَ" كذلك"[36].

وقد وردت "كان" بمعنى "صار"، في حديث عَائِشَةَ: «**كَانَ عَاشُورَاءُ يَوْمًا تَصُومُهُ قُرَيْشٌ فِي الْجَاهِلِيَّةِ، وَكَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَصُومُهُ، فَلَمَّا قَدِمَ الْمَدِينَةَ صَامَهُ وَأَمَرَ بِصِيَامِهِ، فَلَمَّا افْتُرِضَ رَمَضَانُ كَانَ رَمَضَانُ هُوَ الْفَرِيضَةُ وَتُرِكَ عَاشُورَاءُ، فَمَنْ شَاءَ صَامَهُ وَمَنْ شَاءَ تَرَكَهُ**»[37].

والشاهد في قول عائشة رضي الله عنها: "فَلَمَّا افْتُرِضَ رَمَضَانُ كَانَ رَمَضَانُ هُوَ الْفَرِيضَةُ وَتُرِكَ عَاشُورَاءُ" فجاءت الجملة الاسمية: "كَانَ رَمَضَانُ هُوَ الْفَرِيضَةُ" الواقعة جوابًا للشرط محولة بزيادة "كان" وبنيتها التوليدية: "رمضانُ فريضةٌ"، وأدت زيادة "كان" معنى جديدًا وهو أنّ الفريضة صارت منحصرة في رمضان، بعد أن كان صوم عاشوراء فريضة. والبنية العميقة لجملة جواب الشرط " كان رمضان هو الفريضة" هي " صار رمضان هو الفريضة".

1-1-7- دلالة كان المسبوقة بنفي:

وردت الزيادة بـ "كان" المنفية على صيغ ثلاث، دلت جميعها على الزمن الماضي المعتاد، وهي:

1-1-7-1- دلالة صيغة "ما كان يفعل":

وتفيد كان المنفية بهذه الصيغة نفي الحدث في وقت معين، نحو: ما كنت أشرب اللبن لمن ظنّ أنك كنت تفعل ذاك في وقت ما. وتفيد أيضًا نفي الحدث قبلًا كأن تقول: "ما كنت أقرأ ولا أكتب" أي: ما كنت أعرف القراءة والكتابة، ونحوها: "ما كنت أحفظ شعرًا" أي: لم يتسنَ لي ذلك لأي سبب كان ونحو ذلك قوله تعالى: **{وَمَا كُنْتَ تَتْلُو مِنْ قَبْلِهِ مِنْ كِتَابٍ وَلَا تَخُطُّهُ بِيَمِينِكَ إِذًا لَارْتَابَ الْمُبْطِلُونَ} [العنكبوت: 48]**[38].

ولقد وردت هذه الصيغة غير مرة في الحديث النبوي[39]؛ منها حديث سليم بن عامر: سمعت أبا أمامة الباهلي يقول: «**مَا كَانَ يَفْضُلُ عَنْ أَهْلِ بَيْتِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ خُبْزُ الشَّعِيرِ**»[40].

جاءت الجملة الاسمية "ما كان يفضل عن أهل بيت رسول الله صلى الله عليه وسلم خبز الشعير" محولة بزيادة عنصرين "ما" النافية، وعنصر الزمن "كان" وبنيتها العميقة: "عدم فضل خبز الشعير في بيت رسول الله " فأفادت نفي بقاء فضلٍ من خبز الشعير في مائدة أهل بيت الرسول صلى الله عليه وسلم، وهو أيضًا كناية عن عدم شبعهم، والمعنى لم يكثر ما يجدونه، ولا يخبزونه من الشعير عندهم، حتى يفضل عندهم منه شيء، بل كان ما يجدونه لا يشبعهم في الأكثر[41]. وعلية، فإنَّ زيادة "كان" بهذه الصيغة تفيد نفي الخبر في الزمن الماضي كما أشرنا سابقًا.

1-1-7-2- دلالة صيغة " كان لا يعمل":

في هذه الصيغة تفيد "كان" عدم ثبات الفعل، فالتعبير بصيغة: "كان لا يفعل" يفيد الدأب والعادة وذلك مثل قوله تعالى: **{إِنَّهُمْ كَانُوا لَا يَرْجُونَ حِسَابًا} [النبأ: 27]**، ونحو ما جاء في الأثر عن النبي صلى الله عليه وسلم أنَّه: (**كان لا يقوم من مصلاه حتى تطلع الشمس**) أي: بقاؤه في مصلاه وعدم قيامه منه حتى طلوع الشمس؛ لأنَّ هذا دأبه وعادته.

ونقف على هذه الدلالة في حديث أنس بن مالك رضي الله عنه: «**كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لَا يَدَّخِرُ شَيْئًا لِغَدٍ**»[42].

لقد أفادت زيادة "كان" بهذه الصيغة في هذا الحديث عدم ادّخار النبي صلى الله عليه وسلم شيئا لنفسه في الزمن الماضي لأنّ الجملة المضارعية المنفية " لَا يَدَّخِرُ شَيْئًا لِغَدٍ" تحول زمنها إلى الماضي من طريق عنصر تحويل الزمن "كان"، وعدم ادخار النبي صلى الله عليه وسلم سببه سخاؤه وثقته بربه[43]، والبنية التوليدية لهذه الجملة المحولة هي: "النبي لا يدخر شيئا".

وقد جاء ما يدل على أنَّه كان يدخر لأهله وولده فعن ابن عمر رضي الله عنه: «**أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كَانَ يَبِيعُ نَخْلَ بَنِي النَّضِيرِ، وَيَحْبِسُ لِأَهْلِهِ قُوتَ سَنَتِهِمْ**»[44]، فحديث أنس يثبت عدم ادّخار النبي صلى الله عليه وسلم شيئا لنفسه، أما حديث ابن عمر فيدل على اعتياده ادّخار القوت لأهله.

1-1-7-3- دلالة صيغة "ما كان ليعمل":

تستعمل هذه الصيغة لتأكيد النفي، نحو قوله تعالى: **{وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُطْلِعَكُمْ عَلَى الْغَيْبِ}[آل عمران: 179]**، وقوله تعالى: **{لَمْ يَكُنِ اللَّهُ لِيَغْفِرَ لَهُمْ}[النساء: 168]**، وتسمى اللَام لام الجُحُود لملازمتها للجحد أَي: النَّفْي[45]، وجاء في "الكتاب": "واعلم أن اللام قد تجئ في موضع لا يجوز فيه الإظهار وذلك: ما كان ليفعل، فصارت ههنا بمنزلة الفعل في قولك: إياك وزيدًا، وكأنك إذا مثلت قلت: ما كان زيدٌ لأن يفعل، أي: ما كان زيدٌ لهذا الفعل. فهذا بمنزلته، ودخل فيه معنى نفي كان سيفعل. فإذا قلت هذا قلت: ما كان ليفعل، كما كان لن يفعل نفيًا لسيفعل"[46]. ونأخذ مثالا لها من حديث عائشة رضي الله عنها عندما سُئلت عن صلاة رسول الله صلى الله عليه وسلم في رمضان فقالت: "**مَا كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لِيَزِيدَ فِي رَمَضَانَ وَلَا فِي غَيْرِهِ عَلَى إِحْدَى عَشْرَةَ رَكْعَةً**"[47].

فجاءت الجملة الاسمية: "ما كان رسول الله صلى الله عليه وسلم ليزيد في رمضان ولا في غيره على إحدى عشرة ركعة" محولة بزيادة عناصر التحويل الثلاثة: "ما" التي للنفي، و"كان" التي لتحديد زمن الخبر، و"لام الجحود"، والبنية التوليدية لهذه الجملة: "الرسول يصلي إحدى عشرة ركعة في كل ليلة"، أما بنيتها العميقة التي تفسر دلالة التركيب، فهي تأكيد نفي صلاة النبي صلى الله عليه وسلم لأكثر من إحدى عشرة ركعة في ليل رمضان أو غيره من الشهور.

1-1-8- دلالة " كان" الزائدة:

تزاد كان بلفظ الماضي، لتعيين الزمان فيه دون المضارع، ولا تعني زيادتها أَنَّهَا ليس لها معنى البتة بل إنها لم يؤت بها للإسناد[48]، جاء في "الكتاب": "وتقول: ما كان أحسنَ زيدًا، فتَذْكر كان لتدلّ أَنَّه فيما مضى" [49]. وتستوقفنا صورة لها في قوله صلى الله عليه وسلم لعائشة في حديث أم زرع المشهور بعد أن قصت عليه القصة: «**كُنْتُ لَكِ كَأَبِي زَرْعٍ لِأُمِّ زَرْعٍ**»[50]. فجاءت "كان" زائدة للدلالة على الزمن الماضي، والبنية التوليدية لهذه الجملة: "أنا كأبِي زَرعٍ" أي: أنَّه لها كأبي زرع في النفع لا في الضرّ مثل الطلاق، والتزوج عليها، وقوله صلى الله عليه وسلم فيه تطييب لنفس السيدة عائشة، وإيضاحٌ لحسن عشرته إيّاها[51]، ولاشك أنَّ حسن العشرة مع الأهل من الفوائد العظيمة التي تستفاد من الحديث.

1-2- دلالة "كاد" لنفي حدوث الخبر وقرب وقوعه:

تستعمل "كاد" لمقاربة حصول الفعل، بمعنى قارب الحصول ولم يحصل[52]، نحو "كاد زيد يدخل المدينة" فهي تفيد نفي دخول زيد المدينة أي: شارف على دخولها، ونحو قوله تعالى:**{يَكَادُ سَنَا بَرْقِهِ يَذْهَبُ بِالْأَبْصَارِ }[النور:43]** يكاد ضوء برق هذا السحاب يذهب بالأبصار[53]. فأفادت "كاد" نفي ذهاب البصر بسبب ضوء البرق القوي، ولكنه اقترب من الذهاب.

وقد وقفنا على زيادة " كاد" في حديثين، وجاء كلاهما في شعر أمية بن الصلت فعن **أبي هريرة قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " إِنَّ أَصْدَقَ كَلِمَةٍ قَالَهَا الشَّاعِرُ كَلِمَةُ لَبِيدٍ:**

[البحر الطويل]

أَلَا كُلُّ شَيْءٍ مَا خَلَا اللَّهَ بَاطِلُ

وَكَادَ أُمَيَّةُ بْنُ أَبِي الصَّلْتِ أَنْ يُسْلِمَ "[54]

لقد جاءت إضافة "كاد" إلى جملة: "كادَ أُمَيَّةُ بْنُ أَبِي الصَّلْتِ أَنْ يُسْلِمَ" لبيان قربه من الإسلام في شعره. وعليه، تكون بنيتها العميقة: "نفي إسلام أمية بن أبي الصلت". وجاء الحديث نفسه ولكن بصيغة أخرى في قوله صلى الله عليه وسلم: «إِنْ كَادَ لَيُسْلِمُ»[55]؛ إذ يلحظ أنَّ خبر عنصر التحويل "كاد" قد جاء مقترنًا بلام التوكيد " ليسلم" للدلالة على تأكيد نفي إسلامه على الرغم من قرب هذا الاسلام.

خاتمة:

1- جاءت الجمل المحولة بالزيادة لغرض تحديد الزمن بزيادة العنصرين (كان وكاد).

2- أفاد التحويل بزيادة (كان) تقييد الخبر وتنويع تحديد زمنه للدلالة على الماضي المنقطع، أو الماضي المعتاد، أو الماضي المستمر، أو الدلالة على الدوام والأزلية، أو الحال، أو الاستقبال، أو الصيرورة.

3- ورد عنصر التحويل بزيادة (كاد) للدلالة على نفي وقوع الخبر، وقرب حصوله، بمعنى قارب الحصول ولم يحصل.

4- جاءت الزيادة بـ (كان المنفية) على صيغ ثلاث، قد دلت جميعها على الزمن الماضي المعتاد.

5- وردت صيغتا (ما كان يفعل) و(كان لا يعمل) للدلالة على نفي الحدث في الزمن الماضي، مع ملاحظة الفارق بينهما في الدلالة التي نستبينُ سبيلها من السياق. على حين أنّ صيغة (ما كان ليعمل) قد استعملت لتأكيد نفي الخبر في الزمن المشار إليه.

هوامش:

1 أمين لقمان الحبار: التوليدية والتحويلية رؤية اشتقاقية في الجملة العربية، (2014 – 2015)، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع (عمَّان)، ص38.

2 رابح بومعزة: الوحدة الإسنادية الوظيفية في القرآن الكريم، (2008)، الهيئة المصرية للكتاب (مصر)، ص35.

3 عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تح. محمود محمد شاكر، (1992)، مطبعة المدني (القاهرة)، دار المدني (جدة)، ط3، ص55.

4 أمين لقمان الحبار: التوليدية والتحويلية رؤية اشتقاقية في الجملة العربية، مرجع سابق، ص39.

5 جلال الدين السيوطي: شرح عقود الجمان في علم المعاني والبيان، تح. أحمد محمد قاسم، (1976)، مطبعة السعادة (القاهرة)، ص33.

6 عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، مرجع سابق، ص534.

7 رابح بومعوة: نظرية النحو العربي ورؤيتها لتحليل البنى اللغوية، (2011)، عالم الكتب الحديث (إربد)، ص66.

8 المرجع نفسه: ص68.

9 عثمان بن جني: اللمع في العربية، تح. فائز فارس، (د.ت)، دار الكتب الثقافية (الكويت)، ص36.

10 تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، (2006)، عالم الكتب (القاهرة)، ط5، ص107.

11 يعيش بن علي: شرح المفصل للزمخشري، (2001)، دار الكتب العلمية (بيروت)، 84/2.

12 بدر الدين الزركشي: البرهان في علوم القرآن، البحر المحيط، (1994)، دار الكتبي (عمَّان)، 128/4.

13 المرجع نفسه: 128/4.

14 محمد بن سورة الترمذي: الشمائل المحمدية والخصائل المصطفوية، تح. سيد بن عباس الجليمي، (1993)، المكتبة التجارية، مصطفى أحمد الباز (مكة المكرمة)، ص68.

15 الترمذي: الشمائل المحمدية، مرجع سابق، ص253.

16 علي بن سلطان القاري: جمع الوسائل في شرح الشمائل، (د.ت)، المطبعة الشرفية (مصر)، 104/2.

17 المرجع نفسه: 104/2.

18 هذه بعض من الأحاديث التي وردت فيها (كان) للدلالة على المضي والانقطاع:

- عن أنس بن مالك قال: «كَانَ أَحَبَّ الثِّيَابِ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ الْقَمِيصُ». الشمائل: ص67.
- عن أبي هريرة قال: «كَانَ لِنَعْلِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قِبَالَانِ». الشمائل: ص84.
- عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ قَالَ: «كَانَ خَاتَمُ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مِنْ فِضَّةٍ فَصُّهُ مِنْهُ». الشمائل: ص89.

19 الترمذي: الشمائل المحمدية، مرجع سابق، ص250.

20 المرجع نفسه: ص124.

21 فاضل السامرائي: معاني النحو، (2000)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (الأردن)، 212/1.

22 هذه بعض الاحاديث المحولة بزيادة (كان) الدالة على الزمن الماضي المعتاد:

- عن أنس بن مالك قال: قَالَ: «كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يُكْثِرُ دَهْنَ رَأْسِهِ وَتَسْرِيحَ لِحْيَتِهِ، وَيُكْثِرُ الْقِنَاعَ حَتَّى كَأَنَّ ثَوْبَهُ ثَوْبُ زَيَّاتٍ». الترمذي: الشمائل المحمدية، مرجع سابق، ص51.
- عن ابن عباس قال: «كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يكتحل قبل أن ينام بالإثمد ثلاثا في كل عين» وقال يزيد بن هارون، في حديثه: «إن النبي صلى الله عليه وسلم كانت له مكحلة يكتحل منها عند النوم ثلاثا في كل عين». المرجع نفسه: ص64.
- عن عائشة قالت: «كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يُحِبُّ التَّيَمُّنَ مَا اسْتَطَاعَ فِي تَرَجُّلِهِ وَتَنَعُّلِهِ وَطُهُورِهِ». المرجع نفسه: ص86.
- عن الصلت بن عبد الله قال: كان ابن عباس، يتختم في يمينه ولا إخاله إلا قال: «كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يتختم في يمينه». المرجع نفسه: ص94.
- عَنْ جَعْفَرِ بْنِ مُحَمَّدٍ، عَنْ أَبِيهِ قَالَ: «كَانَ الْحَسَنُ وَالْحُسَيْنُ يَتَحَتَّمَانِ فِي يَسَارِهِمَا». المرجع نفسه، ص95.
- عن ابن كعب بن مالك، عن أبيه قال «كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَأْكُلُ بِأَصَابِعِهِ الثَّلَاثِ وَيَلْعَقُهُنَّ». المرجع نفسه: ص124.
- عن ابن عباس قال: « قَالَ: «كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَبِيتُ اللَّيَالِيَ الْمُتَتَابِعَةَ طَاوِيًا هُوَ وَأَهْلُهُ لَا يَجِدُونَ عِشَاءً وَكَانَ أَكْثَرُ خُبْزِهِمْ خُبْزَ الشَّعِيرِ». المرجع نفسه: ص127.
- عن عائشة قالت: «كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يُحِبُّ الْحَلْوَاءَ وَالْعَسَلَ». المرجع نفسه: ص137.

23 الترمذي: الشمائل المحمدية، مرجع سابق، ص328.

24 فاضل السامرائي: معاني النحو، مرجع سابق، 212/1.

25 جلال الدين السيوطي: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تح. عبد الحميد هنداوي، (د.ت)، المكتبة التوفيقية (مصر)، 437/1.

26 فاضل السامرائي: معاني النحو، مرجع سابق، 215/1.

27 وردت كان بمعنى "الدوام والاستمرار" في مواضع كثيرة منها:

- عَنْ مَالِكِ بْنِ أَنَسٍ، عَنْ رَبِيعَةَ بْنِ أَبِي عَبْدِ الرَّحْمَنِ، عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ، أَنَّهُ سَمِعَهُ يَقُولُ: «كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لَيْسَ بِالطَّوِيلِ الْبَائِنِ». الترمذي: الشمائل المحمدية، مرجع سابق، ص28.
- عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ قَالَ: «كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ رَبْعَةً». المرجع نفسه: ص29.
- عَنِ الْحَسَنِ بْنِ عَلِيٍّ قَالَ: سَأَلْتُ خَالِي هِنْدَ بْنَ أَبِي هَالَةَ، وَكَانَ وَصَّافًا، عَنْ حِلْيَةِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَأَنَا أَشْتَهِي أَنْ يَصِفَ لِي مِنْهَا شَيْئًا أَتَعَلَّقُ بِهِ، فَقَالَ: " كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَخْمًا مُفَخَّمًا، يَتَلَأْلَأُ وَجْهُهُ تَلَأْلُؤَ الْقَمَرِ لَيْلَةَ الْبَدْرِ». المرجع نفسه: ص34.
- عَنْ سِمَاكِ بْنِ حَرْبٍ قَالَ: سَمِعْتُ جَابِرَ بْنَ سَمُرَةَ يَقُولُ: «كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ ضَلِيعَ الْفَمِ، أَشْكَلَ الْعَيْنِ، مَنْهُوسَ الْعَقِبِ» قَالَ شُعْبَةُ: قُلْتُ لِسِمَاكٍ: مَا ضَلِيعُ الْفَمِ؟ قَالَ: عَظِيمُ الْفَمِ، قُلْتُ: مَا أَشْكَلُ الْعَيْنِ؟ قَالَ: طَوِيلُ شِقِّ الْعَيْنِ، قُلْتُ: مَا مَنْهُوسُ الْعَقِبِ؟ قَالَ: قَلِيلُ لَحْمِ الْعَقِبِ». المرجع نفسه: ص38.
- عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ قَالَ: «كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَبْيَضَ كَأَنَّمَا صِيغَ مِنْ فِضَّةٍ، رَجِلَ الشَّعْرِ». المرجع نفسه: ص40.
- عَنْ سَعِيدٍ الْجُرَيْرِيِّ قَالَ: سَمِعْتُ أَبَا الطُّفَيْلِ يَقُولُ: «رَأَيْتُ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَمَا بَقِيَ عَلَى وَجْهِ الْأَرْضِ أَحَدٌ رَآهُ غَيْرِي» ، قُلْتُ: صِفْهُ لِي، قَالَ: «كَانَ أَبْيَضَ مَلِيحًا مُقَصَّدًا». المرجع نفسه: ص41.
- عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ قَالَ: «كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَفْلَجَ الثَّنِيَّتَيْنِ، إِذَا تَكَلَّمَ رُئِيَ كَالنُّورِ يَخْرُجُ مِنْ بَيْنِ ثَنَايَاهُ». المرجع نفسه: ص41.
- عَنْ أَبِي نَضْرَةَ الْعَوَقِيِّ قَالَ: سَأَلْتُ أَبَا سَعِيدٍ الْخُدْرِيَّ عَنْ خَاتَمِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - يَعْنِي خَاتَمَ النُّبُوَّةِ - فَقَالَ: «كَانَ فِي ظَهْرِهِ بَضْعَةٌ نَاشِزَةٌ». المرجع نفسه: ص45.

28 المرجع نفسه: ص41.

29 المبارك بن محمد الجزري ابن الأثير: جامع الأصول في أحاديث الرسول، تح. عبدالقادر الأرنؤوط، (1972)، مكتبة الحلواني، مطبعة الملاح، مكتبة دار البيان، 224/11.

30 المقصود بالحال هو الزمن الحاضر.

31 بدر الدين الزركشي: البرهان في علوم القرآن، مرجع سابق، 127/2.

32 الترمذي: الشمائل المحمدية، مرجع سابق، ص290.

33 المرجع نفسه: ص184.

34 شهاب الدين الخفاجي: نسيم الرياض في شرح شفا القاضي عياض، (2001)، دار الكتب العلمية (بيروت)، 2/ 496.

35 نور الدين الأشموني: شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، (1998)، دار الكتب العلمية (بيروت)، 225/1.

36 يعيش بن علي: شرح المفصل للزمخشري، (2001)، دار الكتب العلمية (بيروت)، 351/4.

37 الترمذي: الشمائل المحمدية، مرجع سابق، ص253.

38 فاضل السامرائي: معاني النحو، مرجع سابق، 208/1.

39 وردت زيادة (كان) بصيغة " ما كان يفعل" في مواضع قليلة منها ما جاء في الحديثين الآتين:

- عن عائشة، قالت: «مَا كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَسْرُدُ سَرْدَكُمْ هَذَا، وَلَكِنَّهُ كَانَ يَتَكَلَّمُ بِكَلَامٍ بَيِّنٍ فَصْلٍ، يَحْفَظُهُ مَنْ جَلَسَ إِلَيْهِ». الترمذي: الشمائل المحمدية، مرجع سابق، ص183.
- عن عائشة، قالت: «مَا كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَصُومُ فِي شَهْرٍ أَكْثَرَ مِنْ صِيَامِهِ فِي شَعْبَانَ». المرجع نفسه: ص253.

40 الترمذي: الشمائل المحمدية، مرجع سابق، ص126.

41 علي سلطان القاري: جمع الوسائل في شرح الشمائل، مرجع سابق، 1/ 193.

42 الترمذي: الشمائل المحمدية، مرجع سابق، ص293.

43 عبدالرزاق بن عبد المحسن البدر: شرح شمائل النبي صلى الله عليه وسلم، (2014)، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية (السعودية)، ص389.

44 محمد بن إسماعيل البخاري: صحيح البخاري، تح. محمد زهير بن ناصر الناصر، (1422ه)، دار طوق النجاة (بيروت)،63/7.

45 عبدالله بن يوسف بن هشام: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح. مازن المبارك / محمد علي حمد الله، (1985)، دار الفكر (دمشق)، ط6، ص278.

46 عمرو بن عثمان: الكتاب، تح. عبدالسلام هارون، (1988)، مكتبة الخانجي (القاهرة)، 7/3.

47 الترمذي: الشمائل المحمدية، مرجع سابق، ص227.

48 عبدالله بن يوسف بن هشام: شرح قطر الندى وبل الصدى، تح. محمد محيي الدين عبد الحميد، (1383ه)، المكتبة الشاملة (القاهرة)، ط11، 138/1. www.shamela.ws

49 عمرو بن عثمان: الكتاب، مصدر سابق، 73/1.

50 عن عائشة، قالت: جَلَسَتْ إِحْدَى عَشْرَةَ امْرَأَةً فَتَعَاهَدْنَ وَتَعَاقَدْنَ أَنْ لَا يَكْتُمْنَ مِنْ أَخْبَارِ أَزْوَاجِهِنَّ شَيْئًا: فَقَالَتِ الْأُولَى: زَوْجِي لَحْمُ جَمَلٍ غَثٍّ عَلَى رَأْسِ جَبَلٍ وَعْرٍ، لَا سَهْلٌ فَيُرْتَقَى، وَلَا سَمِينٌ فَيُنْتَقَلُ. قَالَتِ الثَّانِيَةُ: زَوْجِي لَا أَبُثُّ خَبَرَهُ، إِنِّي أَخَافُ أَنْ لَا أَذَرَهُ، إِنْ أَذْكُرْهُ أَذْكُرْ عُجَرَهُ وَبُجَرَهُ. قَالَتِ الثَّالِثَةُ: زَوْجِي الْعَشَنَّقُ، إِنْ أَنْطِقْ أُطَلَّقْ، وَإِنْ أَسْكُتْ أُعَلَّقْ. قَالَتِ

الرَّابِعَةُ: زَوْجِي كَلَيْلِ تِهَامَةَ، لَا حَرٌّ وَلَا قُرٌّ، وَلَا مَخَافَةَ وَلَا سَآمَةَ. قَالَتِ الْخَامِسَةُ: زَوْجِي إِنْ دَخَلَ فَهِدَ، وَإِنْ خَرَجَ أَسِدَ، وَلَا يَسْأَلُ عَمَّا عَهِدَ. قَالَتِ السَّادِسَةُ: زَوْجِي إِنْ أَكَلَ لَفَّ، وَإِنْ شَرِبَ اشْتَفَّ، وَإِنِ اضْطَجَعَ الْتَفَّ، وَلَا يُولِجُ الْكَفَّ لِيَعْلَمَ الْبَثَّ. قَالَتِ السَّابِعَةُ: زَوْجِي عَيَايَاءُ أَوْ غَيَايَاءُ طَبَاقَاءُ كُلُّ دَاءٍ لَهُ دَاءٌ، شَجَّكِ أَوْ فَلَّكِ أَوْ جَمَعَ كُلًّا لَكِ. قَالَتِ الثَّامِنَةُ: زَوْجِي الْمَسُّ مَسُّ أَرْنَبٍ وَالرِّيحُ رِيحُ زَرْنَبٍ. قَالَتِ التَّاسِعَةُ: زَوْجِي رَفِيعُ الْعِمَادِ طَوِيلُ النِّجَادِ عَظِيمُ الرَّمَادِ قَرِيبُ الْبَيْتِ مِنَ النَّادِ. قَالَتِ الْعَاشِرَةُ: زَوْجِي مَالِكٌ وَمَا مَالِكٌ مَالِكٌ خَيْرٌ مِنْ ذَلِكِ، لَهُ إِبِلٌ كَثِيرَاتُ الْمَبَارِكِ، قَلِيلَاتُ الْمَسَارِحِ، إِذَا سَمِعْنَ صَوْتَ الْمِزْهَرِ أَيْقَنَّ أَنَّهُنَّ هَوَالِكُ. قَالَتِ الْحَادِيَةَ عَشْرَةَ: زَوْجِي أَبُو زَرْعٍ وَمَا أَبُو زَرْعٍ؟ أَنَاسَ مِنْ حُلِيٍّ أُذُنَيَّ، وَمَلَأَ مِنْ شَحْمٍ عَضُدَيَّ، وَبَجَّحَنِي فَبَجَحَتْ إِلَيَّ نَفْسِي، وَجَدَنِي فِي أَهْلِ غُنَيْمَةٍ بِشِقٍّ فَجَعَلَنِي فِي أَهْلِ صَهِيلٍ وَأَطِيطٍ وَدَائِسٍ وَمُنَقٍّ، فَعِنْدَهُ أَقُولُ فَلَا أُقَبَّحُ، وَأَرْقُدُ فَأَتَصَبَّحُ وَأَشْرَبُ فَأَتَقَمَّحُ، أُمُّ أَبِي زَرْعٍ فَمَا أُمُّ أَبِي زَرْعٍ، عُكُومُهَا رَدَاحٌ، وَبَيْتُهَا فَسَاحٌ، ابْنُ أَبِي زَرْعٍ، فَمَا ابْنُ أَبِي زَرْعٍ، مَضْجَعُهُ كَمَسَلِّ شَطْبَةٍ، وَتُشْبِعُهُ ذِرَاعُ الْجَفْرَةِ، بِنْتُ أَبِي زَرْعٍ، فَمَا بِنْتُ أَبِي زَرْعٍ، طَوْعُ أَبِيهَا وَطَوْعُ أُمِّهَا، مِلْءُ كِسَائِهَا، وَغَيْظُ جَارَتِهَا، جَارِيَةُ أَبِي زَرْعٍ، فَمَا جَارِيَةُ أَبِي زَرْعٍ، لَا تَبُثُّ حَدِيثَنَا تَبْثِيثًا، وَلَا تُنَقِّثُ مِيرَتَنَا تَنْقِيثًا، وَلَا تَمْلَأُ بَيْتَنَا تَعْشِيشًا، قَالَتْ: خَرَجَ أَبُو زَرْعٍ وَالْأَوْطَابُ تُمْخَضُ، فَلَقِيَ امْرَأَةً مَعَهَا وَلَدَانِ لَهَا كَالْفَهْدَيْنِ، يَلْعَبَانِ مِنْ تَحْتِ خَصْرِهَا بِرُمَّانَتَيْنِ، فَطَلَّقَنِي وَنَكَحَهَا، فَنَكَحْتُ بَعْدَهُ رَجُلًا سَرِيًّا، رَكِبَ شَرِيًّا، وَأَخَذَ خَطِّيًّا، وَأَرَاحَ عَلَيَّ نَعَمًا ثَرِيًّا، وَأَعْطَانِي مِنْ كُلِّ رَائِحَةٍ زَوْجًا، وَقَالَ: كُلِي أُمَّ زَرْعٍ، وَمِيرِي أَهْلَكِ، فَلَوْ جَمَعْتُ كُلَّ شَيْءٍ أَعْطَانِيهِ، مَا بَلَغَ أَصْغَرَ آنِيَةِ أَبِي زَرْعٍ. قالت عائشة: فقال لي رسول الله صلى الله عليه وسلم: «كُنْتُ لَكِ كَأَبِي زَرْعٍ لِأُمِّ زَرْعٍ»، الترمذي: الشمائل المحمدية، مرجع سابق، ص209.

51 يحيى بن شرف النووي: المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، (1392هـ)، دار إحياء التراث العربي (بيروت)، ط2، 221/15.

52 محمود بن عمر الزمخشري: المفصل في صنعة الإعراب، تح. علي بو ملحم، (1993)، مكتبة الهلال (بيروت)، ص359.

53 عبد الرحمن بن إسحق الزجاجي: الجمل في النحو، تح. علي الحمد، (1984)، مؤسسة الرسالة- دار الأمل (بيروت- إربد)، ص201.

54 الترمذي: الشمائل المحمدية، مرجع سابق، ص201.

55 عن عمرو بن الشريد، عن أبيه قال: نْتُ رِدْفَ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَأَنْشَدْتُهُ مِائَةَ قَافِيَةٍ مِنْ قَوْلِ أُمَيَّةَ بْنِ أَبِي الصَّلْتِ الثَّقَفِيِّ، كُلَّمَا أَنْشَدْتُهُ بَيْتًا قَالَ لِيَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «هِيهْ» حَتَّى أَنْشَدْتُهُ مِائَةً – يَعْنِي بَيْتًا – فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «إِنْ كَادَ لَيُسْلِمُ». المرجع نفسه: ص205.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 5 السنة:2021
ص: 727 - 740 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

ماهية الشعر في الدرس النقدي المغاربي بين 'العمدة' و'المنهاج'

The Essence Of Poetry In The Maghreb Criticism Studies Between "EL-OMDA and EL- MINHAJ"

ط.د: علي لشهب[1] ، أ.د: أمحمد داود [2]*

Ali Lacheheb[1], M'hamed Daoud[2]

مخبر الخطاب الحجاجي أصوله ومرجعياته وآفاقه في الجزائر

جامعة ابن خلدون تيارت (الجزائر)

University of Tiaret/ Algeria

ali.lekmari91@gmail.com [1] daoudmhamed74@gmail.com [2]

تاريخ الإرسال: 2020/11/09	تاريخ القبول: 2021/05/05	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

يقوم هذا البحث بدراسة ماهية الشعر في الدرس النقدي المغاربي القديم، وذلك بالاعتماد على أشهر مدونتين من مدونات النقد الأدبي المغاربي وهما العمدة في صناعة الشعر وآدابه ونقده لابن رشيق القيرواني، ومنهاج البلغاء وسراج الأدباء لحازم القرطاجني.

وبما أن العمدة والمنهاج يختلفان في الطرح من جهة الدراسة والتأثّر والأدوات حول ماهية الشعر، حاولنا أن نقيم دراسة نكتشف من خلالها الفروقات التي شهدتها الساحة النقدية المغاربية حول أشهر قضية في النقد الأدبي العربي، متمثّلة في طريقة الطرح النقدي لكلا المدونتين، وكيفية انتقال هذه القضية من الطابع البلاغي البياني إلى الطابع الفلسفي التخييلي، مع الاستعانة بمبدإ الموازنة من أجل البحث في طبيعة التفكير النقدي بين المدونتين ومساهمتهما في بلورة مفهوم نقدي حول الشعر العربي.

الكلمات المفتاحية: شعر، نقد، مغاربي، العمدة، المنهاج.

Abstract :

This research studies the essence of the poetry in the ancient Maghreb criticism, and this is based on the two most famous Maghreb criticism books namely; "El-Omda FI SINA'AT AL-SHI'R WA ADABIHI- the author is Ibn Rashiq" and " MINHAJ EL-BOLAGHA WA SIRAJ EL-ODABA- the author is Hazem El-kartajanni".

And because the two books are different in their discussion on the essence of the poetry in terms of their way of criticising and how they got affected by the

* علي لشهب، ali.lekmari91@gmail.com

imaginary style and the literature style . Therefore, this study attempts to explore the differences that emerged from the most famous Arabic criticism case, and this based on the mentioned books earlier, and also, this study highlights how this case moves from literature style to philosophic imaginary style. The parallel discussion that has been used in this study to figure out the nature of the criticism thinking of the two authors and their attempt to crystalize the criticism concept of the Arabic poetry.

Keywords: Poetry; criticism; Maghrib; El-Omda; El-Minhaj.

مقدمة:

يُعدّ الحديث عن ماهية الشعر من أبرز القضايا التي خاض فيها السابقون ومَن بعدهم من النقاد المغاربة وغيرهم، وهي واحدة من المنطلقات الفكرية الأولى لمعظم المدونات التراثية في النقد، باعتبارها القاعدة الأولى لفهم بقية القضايا النقدية الأخرى، وهذا ما جعل الإجابة عن هذا الطرح النقدي وبيانه يعد مكسبا مهما ونقطة تحول لدى كثير من البلاغيين والنقاد والفلاسفة والمفكرين.

فمع تزايد الاهتمام بماهية الشعر لدى النقاد المغاربة على وجه التحديد، نجد أن القضية قد ارتسمتْ في جل مدوناتهم النقدية إن لم نقل كلها، مما استدعى بذلك تشعّب الآراء والطروحات، وتعدّد التعاريف والاجتهادات، فكان هذا التباين ظاهرا جليا في إسهاماتهم خصوصا بين أصحاب النقد البلاغي البياني وبين أصحاب النقد الفلسفي البرهاني.

ولذلك خصصتُ لهذه الدراسة كتاب العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده لابن رشيق القيرواني باعتباره أحد أقطاب الاتجاه البياني، وخصصتُ كذلك كتاب منهاج البلغاء وسراج الأدباء لحازم القرطاجني باعتباره أحد أقطاب الاتجاه البرهاني. وعلى هذا الأساس جاءت إشكالية البحث كالآتي: كيف نظر كل من الناقدين لماهية الشعر، وما هي الأدوات و الخلفيات التي اشتغلا بها في هذه القضية؟.

ماهية الشعر في الدرس النقدي المغاربي بين البيان والبرهان:

إن من بين العوامل التي تؤدي إلى الاختلاف الكبير في طرح القضايا ومعالجة الأفكار، هي ثقافة الناقد وأدواته، وما يتأثر به الناقد من أشياء كثيرة تحيط به كالبيئة وغيرها، ولعل ثقافة الناقد وأدواته العلمية كانت هي الركيزة الكبرى في إحداث التباين الكبير حول ماهية الشعر، وقد أدى كل ذلك بالنقد المغاربي إلى بروز طائفتين من النقاد هما: أصحاب البيان وأصحاب البرهان[1].

فطائفة البيان كالنهشلي والقزاز وابن شرف يرون أن مفهوم الشعر يقوم أساسا على الوزن والقافية وكذا الشعور، أما طائفة البرهان كابن البناء والسجلماسي يرون أن مفهوم الشعر يقوم أساسا على المحاكاة والتخييل وكذا الوزن والقافية، فالاختلاف بينهما يكمن في الإضافة المتعلقة بأصحاب البرهان حينما ذهبوا إلى أن العبرة في ماهية الشعر تعود إلى المحاكاة والتخييل، باعتبارهما ركيزتي الشعر، أما الوزن والقافية فهي مكملات له.

وقد استفاد نقادنا المغاربة ' البرهانيون' في قضيتهم هذه من شروحات كتاب الشعر لأرسطو وأبحاث الفلاسفة والمفكرين من الحضارة الإسلامية كالكندي والفارابي وابن سينا وابن رشد؛ أولئك الأوائل الذين أدخلوا للثقافة العربية الإسلامية من خلال حضارات وأمم أخرى كثيرا من الرؤى والقوانين والمعارف الجديدة التي انتفع به خلق كثير من العلماء والنقاد والباحثين في شتى العلوم.

كما استفاد أيضا نقادنا المغاربة ' البيانيون' في قضيتهم هذه من تصانيف اللغويين والأدباء والبلاغيين الأوائل كالأصمعي والجاحظ وابن قتيبة والآمدي وأبي هلال العسكري والجرجاني؛ أولئك الذين كانوا النواة الأولى في حفظ التراث العربي من شعر ونثر وأمثال ونوادر ومعارف.

وسنلاحظ الآن كيف عالجت كل طائفة قضية ماهية الشعر متمثلة في العمدة والمنهاج، باعتبار أن هاتين المدونتين هما الأشهر في نقدنا المغاربي، والأشمل في الطرح النقدي على المستوى البلاغي والفلسفي.

1/ مفهوم الشعر في كتاب العمدة (الاتجاه البياني):

تطرق ابن رشيق لقضية ماهية الشعر في مواضع متعددة مِن مدونته، باعتبارها قضية متشابكة وهامة، إلا أن تركيزه على ماهيته وبيان مفهومه بشكل واضح قد كان في ثلاثة أبواب: باب في الشعر والشعراء، وباب حدّ الشعر وبنيته، وباب في اللفظ والمعنى. وقد ابتدأ ابن رشيق قضيته بالحديث عن الشعر والشعراء تمهيدا لمفهوم الشعر، وفي ذلك يقول مثلا:" وإنما سُمّي الشاعر شاعراً؛ لأنه يشعر بما لا يشعر به غيره"[2]، كما كان معروفا في العهد القديم.

فابن رشيق هنا يحاول أن يضع القارئ أمام الصورة الحقيقية للشعر، ويكشفَ له الروابط المتعلقة بالشعر، مؤكدا على أن الشاعر هو صاحب شعور فريد ومميّز عن بقية البشر، مستلهما قوله ذلك من الروايات العربية القديمة، حينما " كانت القبيلة من العرب إذا نبغ فيها شاعر أتت القبائل فهنّأتها، وصنعت الأطعمة، واجتمع النساء يلعبن بالمزاهر، كما يصنعون في الأعراس، ويتباشر الرجال والولدان، لأنه حماية لأعراضهم، وذبّ عن أحسابهم، و تخليد لمآثرهم، وإشادة بذكرهم. وكانوا لا يهنئون إلا بغلام

يولد، أو شاعر ينبغ فيهم، أو فرس تنتج"[3]، ولذلك يخبرنا ابن رشيق عن المفضّل الضبي أنه سئل يوما:" لِمَ لا تقول الشعر وأنت أعلمُ الناس به؟ قال: علمي به هو الذي يمنعني من قوله"[4]، وذلك لجلالة الشعر عندهم.

ويتطرق ابن رشيق . بعد ذلك . إلى الشعر وأصنافه لدى عبد الكريم النهشلي الذي يرى أن للشعر أربعةَ أصناف؛" فشعر هو خير كله، وذلك ما كان في باب الزهد، والمواعظ الحسنة، والمثل العائد على من تمثل به بالخير، وما أشبه ذلك؛ وشعر هو ظرف كله، وذلك القول في الأوصاف، والنعوت والتشبيه، وما يفتنُّ به من المعاني والآداب، وشعر هو شر كُلُّهُ، وذلك الهجاء، وما تَسَرَّعَ به الشاعر إلى أعراض الناس؛ وشعر يتكسب به، وذلك أن يحمل إلى كل سوق ما ينفقُ فيها، ويخاطب كل إنسان من حيث هو، ويأتي إليه من جهة فهمه"[5].

فهذه الأصناف التي ذكرها ابن رشيق عن شيخه النهشلي قد يكون المقصود بها الموضوعات أو الفنون[6]، وهي أصناف تحمل في روحها طابع الأخلاق (شعر هو خير كله، شعر هو شر كله). وهذا الطابع الأخلاقي والديني في النقد كما هو معروف غالب على جل النقاد المغاربة خصوصا أصحاب التوجه البلاغي البياني، وقد ركّز النهشلي في نصه هذا على أربعة أصناف: شعر الخير، وشعر الشر، وشعر الظرف، وشعر التكسب[7].

يحاول الآن ابن رشيق . بعد أن شاركنا أقوال السابقين من النقاد واللغويين والشعراء . أن يضع مفهوما خاصا ودقيقا للشعر فيقول في باب حد الشعر وبنيته:" الشعر يقوم بعد النية من أربعة أشياء، وهي: اللفظ، والوزن، والمعنى، والقافية، فهذا هو حدُّ الشعر؛ لأنّ من الكلام موزوناً مقفّى وليس بشعر؛ لعدم القصد والنية، كأشياء اتزنت من القرآن، ومن كلام النبي صلى الله عليه وسلم، وغير ذلك مما لم يطلق عليه أنه شعر، والمتزن: ما عرض على الوزن فقبله، فكأن الفعل صار له، ولهذه العلة سمى ما جرى هذا المجرى من الأفعال فعل مُطَاوعة، هذا هو الصحيح، وعند طائفة من أصحاب الجدل أن المنفعل والمفتعل لا فاعل لهما، نحو: شَوَيْتُ اللحمَ فهو مُنْشَوٍ ومُشْتَوٍ، وبَنيتُ الحائط فهو مُنْبَنٍ، ووَزنتُ الدينار فهو مُتَّزِن، وهذا محال لا يصح مثله في العقول، وهو يؤدي إلى مالا حاجة لنا به، ومعاذ الله أن يكون مراد القوم في ذلك إلا المجاز والاتساع، وإلا فليس هذا مما يغلط فيه مَن رقَّ ذهنه وصفا خاطره، وإنما جئت بهذا الفصل احتجاجاً على مَن زعم أن المتزن غير داخل في الموزون، وإذا لم يعرض المتزن على الوزن فيوجد موزوناً فمن أين يعلم أنه متزن؟ وكيف يقع عليه هذا الاسم؟"[8].

يقف هنا ابن رشيق عند الحد العلمي للشعر[9] الذي يقوم عنده أولاً وقبل كل شيء على النية ثم بعد ذلك تأتي العناصر المتبقية: اللفظ والوزن والمعنى والقافية، أي أن نصه هذا يتفق كثيرا مع بعض نصوص النقاد القدامى في تحديدهم لمفهوم الشعر كما هو الحال مع قدامة ابن جعفر[10]، لكن ابن رشيق" أبعد نظرة وأكثر تفهماً وعمقاً لمفهوم أو مدلول الألفاظ والمعاني. ذلك أن الألفاظ عنده هي المختارة المستظرفة والمبتدعة، أي هي الألفاظ الجميلة المختارة التي تعبر بسهولة، ودقة عن المقصود. أما المعاني فتكون مخترعة بكرا لم يسبق إليها، أو هي معان مولدة تولياً[11] يزيدها رقة، وجمالاً، حتى تهز النفوس طرباً وتحرك الطباع أريحية"[12].

بالإضافة إلى الألفاظ والمعاني، نلاحظ أن عنصريْ الوزن والقافية يعدان ركيزتين أساسيتين في الشعر في نظر ابن رشيق، وقد خصص لكل عنصر منهما بابا مستقلا، وحديثا طويلا، خاصة في باب الوزن الذي يراه ابن رشيق أعظم أركان حدّ الشعر، حيث يقول فيه:" الوزن أعظم أركان حد الشعر، وأولاها به خصوصية، وهو مشتمل على القافية وجالب لها ضرورة"[13]... الخ.

أما العنصر الذي يستوقف القارئ في حد الشعر عند ابن رشيق، والركن المميّز فيه هو القصد أو النية، وهو الموقف الذي انفرد به ابن رشيق إذا ما نظرنا إلى تعريفات النقاد القدامى للشعر[14]، " وهو بهذا التعريف الذي وضعه للشعر يكون محتواه متلائما مع الطبيعة الفقهيّة التي تضع النيّة في طليعة ما تضعه من شروط للعمل الذي يرومه الناقد الجزائريّ، إنما يهدف به إلى ما قرّره النّقد الحديث كذلك بهذا الشأن، وسماه:"المقصديّة""[15]، وبهذا يكون ابن رشيق قد تنبّه سابقا إلى إحدى الموضوعات المتداولة في ميدان النظريات الأدبية والنقدية الحديثة.

ولعل هذه المقصدية التي أضافها ابن رشيق في حد الشعر هي من أجل أن يُخرِج ذلك الكلام الموزون الذي ليس بشعر " لأنّ من الكلام موزوناً مقفّى وليس بشعر؛ لعدم القصد والنية، كأشياء اتزنت من القرآن، ومن كلام النبي صلى الله عليه وسلم، وغير ذلك مما لم يطلق عليه أنه شعر"[16]، وهذا دليل على فطنة ابن رشيق ومحاولته لتنظير الشعر العربي على الوجه الصحيح.

وللعلم فإن فكرة القصد أو النية في الشعر متداولة قبل ابن رشيق، فقد أشار إليها الجاحظ والباقلاني[17]، فالجاحظ يقول في ذلك: " اعلمْ أنّك لو اعترضْتَ أحاديثَ النّاس وخطَبَهم ورسائلَهم. لوجدْتَ فيها مثلَ مستفعِلن مستفعِلن كثيراً، ومستفعلُنْ مفاعِلُن. وليس أحدٌ في الأرض يجعلُ ذلك المقدارَ شعراً. وأنَّ رجُلا من الباعة صاح: مَن يشتري باذنجان؟ لقد كان تكلّمَ بكلامٍ في وزن مستفعلن مفعولات.

وكيف يكون هذا شعراً وصاحبه لم يقصِدْ إلى الشِّعر؟ ومِثلُ هذا المقدار من الوزن قد يتهيَّأُ في جميع الكلام. وإذا جاء المقدارُ الذي يُعلم أنّه من نتاج الشِّعر والمعرفةِ بالأوزان والقصدِ إليها، كان ذلك شِعراً"[18].

أما الباقلاني فيقول:" إن الشعر إنما يُطلق متى قصَد القاصدُ إليه . على الطريق الذي يتعمّد ويسلك، ولا يصح أن يتفق مثله إلا من الشعراء، دون ما يستوى فيه العاميّ والجاهل، والعالم بالشعر واللسان وتصرفه وما يتفق من كل واحد، فليس يكتسب اسمَ الشعر ولا صاحبُه اسمَ شاعر، لأنه لو صح أن يُسمَّى كل من اعترض في كلامه ألفاظ تتَّزن بوزن الشعر، أو تنتظم انتظامَ بعض الأعاريض، كان الناسُ كلهم شعراءَ [...]. فثبتَ بهذا أن ما وقع هذا الموقع لم يُعَدَّ شعراً، وإنما يُعدُّ شعراً ما إذا قصده صاحبه"[19].

ومن خلال هذين المِثالَيْن، ندرك أن الجاحظ والباقلاني قد سبقا ابن رشيق إلى موضوع القصد في الشعر، فالجاحظ والباقلاني وإن لم يقدّما هذه الفكرة في ماهية الشعر وحدّه إلا أنهما أسهما في بلورة هذا المفهوم، ولعل أكبر الظنّ أن ابن رشيق قد اطّلع على نص الجاحظ أو سمع به واستفاد منه، باعتبار الجاحظ أحد الأعمدة الأولى في الأدب والإعجاز والنقد والبلاغة والسياسة والاجتماع.

أما في باب اللفظ والمعنى كذلك يشير ابن رشيق إلى ماهية الشعر في فقرة ذات أهمية، فيقول:" وللشعراء ألفاظ معروفة، وأمثلةٌ مألوفة، لا ينبغي للشاعر أن يعدوها، ولا أن يَستعمل غيرها، [...] والفلسفة وجرُّ الأخبار باب آخر غير الشعر؛ فإن وقع فيه شيء منهما فبقدر، ولا يجب أن يجْعَلاَ نُصْبَ العين فيكونا متكئاً واستراحة، وإنما الشعر ما أطرب، وهزَّ النفوس، وحرَّك الطباع، فهذا هو باب الشعر الذي وضع له، وبنى عليه، لا ما سواه"[20]، وذلك تمييزا عن بقية الفنون والعلوم الأخرى.

ففي هذه الفقرة يؤكد ابن رشيق على نقطة مهمة مفادها أن الشعر لا يتفق في قالبه مع الفلسفة والأخبار وغيرها من العلوم، وهذا ما يبرهن على أن ناقدنا لم ينظر لحد الشعر من زاوية واحدة كما يرى بعض الدارسين[21]، بل كان عارفا . وهو الشاعر والناقد . بطبيعة الشعر، ملما بكل خصائصه وجوانبه (قصد ولفظ ومعنى ووزن وقافية وخيال وعاطفة)، مدركا أن الشعر لا يكون شعرا إذا فقدَ العناصر المذكورة بشقيها العلمي والفني، لأنه كما يقول هو:" ..إذا لم يكن عند الشاعر توليدُ معنى ولا اختراعه، أو استظراف لفظ وابتداعه، أو زيادة فيما أجحف فيه غيره من المعاني، أو نقص مما أطال سواه من الألفاظ،

أو صَرْف معنى إلى وجه عن وجه آخر؛ كان اسم الشاعر عليه مجازاً لا حقيقة، ولم يكن له إلا فضل الوزن، وليس بفضل عندي مع التقصير."[22]

هكذا الشعر إذن عند ابن رشيق، فهو يجمع بين الشكل والمضمون؛ بين الحدّ العلمي العروضي والحد الفنّي، وقد حاول أن يقدم لنا صورة شاملة لحقيقة الشعر على طريقة النقاد البلاغيين البيانيين، مستعينا في ذلك بثقافته الواسعة ومخزونه الثر وذوقه المميّز، كيف لا وهو الشاعر والناقد، " ومن هنا كانت نظرته إلى الشعر نظرة متكاملة، بل هي نظرة ناقد متذوق يدرك عناصر الجمال ويعرف أسراره وخفاياه"[23].

2/ مفهوم الشعر في كتاب المنهاج (الاتجاه البرهاني):

لقد تبلورت معالم الاتجاه البرهاني حول ماهية الشعر بالأخص لدى الناقد أبي الحسن حازم القرطاجني في كتابه منهاج البلغاء وسراج الأدباء بشكل واضح وفعّال، فهو المنظّر الشهير للنقد الأدبي المغاربي على الطريقة الأرسطية، والمنطق الهيليني، مع عدم إغفال الجانب اللغوي والأدبي والبلاغي وغير ذلك من العلوم والمعارف.

لقد حاول حازم في منهاجه أن يستوعب جميع المعارف المتعلقة بالشعر العربي، وأن يقدّم لنا . بذكائه . النموذج الشامل حول البلاغة العربية والنقد الأدبي، فكانت قضية ماهية الشعر في المنهاج واحدة من هذه القضايا، يقول حازم:" الشعر كلام موزون مقفّى من شأنه أن يحبّب إلى النفس ما قصد تحبيبه إليها، ويكرّه إليها ما قصد تكريهه، لتحمل بذلك على طلبه أو الهرب منه، بما يتضمّن من حسن تخييل له، ومحاكاة مستقلّة بنفسها أو متصوّرة بحسن هيأة تأليف الكلام، أو قوّة صدقه أوقوّة شهرته، أو بمجموع ذلك. وكلّ ذلك يتأكّد بما يقترن به من إغراب. فإنّ الاستغراب والتعجّب حركةٌ للنفس إذا اقترنت بحركتها الخياليّة قويَ انفعالها وتأثّرها"[24].

فهذا النص يعد المرجع الأول لنصوص حازم حول مفهوم الشعر، وهو المفهوم الذي يتداوله أكثر الدارسين لماهية الشعر عند حازم، رغم أن في ثنايا المنهاج إشارات أخرى، لكنّ النص ههنا قد اشتمل على كل الجوانب المتعلقة بماهية الشعر، "وهذه هي المرة الأولى التي يكتمل فيها تعريف الشعر باعتبار مادته وشكله وغايته ووسيلته، ويتم فيها ترتيب عناصر التعريف ترتيبا علميا منطقيا محكما، يضع المادة مدخلا، والشكل الخارجي عنوانا، والغاية أو المهمة تمييزا، والأداة أو الوسيلة تخصيصا ووصفا؛ فتجتمع الحدود التي تفصل الجنس عن غيره وتمنع دخول الغير في دائرته، مع الخصائص التي تعرفه وتحيط بوصفه على الجملة، وتجمع شروط عمله وطرائق أدائه لمهمته."[25]

والملاحظ في نص حازم لماهية الشعر كثرة المصطلحات ودقتها، فهي ذات دلالات عميقة تفتح للقارئ رؤى متعددة في قضايا النقد، وتأخذ بالباحث إلى مسالك متشعّبة من النظريات النقدية والفكرية، كما هو الحال مع مصطلح الكلام، القصد، النفس، التحبيب، التخييل، المحاكاة، والصدق والإغراب والحركة والانفعال والتأثر... الخ.

فحازم يرى كغيره من النقاد بأن الشعر كلامٌ موزون مقفّى، ويؤكد بعد ذلك على أنه يحبّب (الشعر) إلى النفس ما قصد تحبيبه إليها ويكرّه إليها ما قصد تكريهه، وهذا مِن أجل أن تطلب النفسُ الشيء الذي قصده الشاعر أو تفرّ منه، وهنا تظهر الغاية في الشعر عند حازم وهي التحبيب والتكريه.

ولعلنا نلاحظ بعض الشبه في مصطلح القصد ههنا بين حازم وابن رشيق، فكلاهما ذكره، فحازم يرى أنه مِن شأنِ الشعر" أن يحبّب إلى النفس ما **قصد** تحبيبه إليها، ويكرّه إليها ما **قصد** تكريهه"[26]، وابن رشيق يرى أن مِن الكلام موزوناً مقفّى وليس بشعر؛ لعدم **القصد** والنية"[27]. إلا أن حازما جاء به ليبين أن الشاعر يقصد في شعره طريقة واحدة إما التحبيب أو التكريه، أما ابن رشيق فقد جاء به ليفرّق بين الشعر وغيره من النصوص الأخرى.

ثم يذهب حازم . بعد ذلك . في تعريفه إلى تبيان العناصر الأساسية في الشعر وهي المحاكاة والتخييل وقوة الصدق والشهرة وكذا الاستغراب، ويرى أن المحاكاة والتخييل هما قاعدتا الشعر، فالمحاكاة تقوم على مبدإ نقل الصور من الأعيان إلى الأذهان[28]، والتخييل يقوم بتحريك النفس إلى استحسان شيء أو استقباحه[29].

وتنقسم التخاييل والمحاكيات بحسب القصد والغاية إلى ثلاثة أقسام؛ تحسين وتقبيح ومطابقة[30]، ويشترط حازم في التحسين أن يقصد الشاعر إلى ما تميل النفس إليه، وفي التقبيح أن يقصد الشيء الذي تنفر النفس عنه، فإذا عكسهما أدى بنفسه إلى التناقض كمثَل قول أبي تمام:

إذَا ذاقَها، وَهيَ الحياةُ، رَأيتَهُ يُعَبِّسُ تَعْبيسَ المُقَدِّمِ للقَتْلِ [31]

أما محاكاة المطابقة التي لا يُقصَد بها تحسين ولا تقبيح فيرى حازم أن المذهب الأمثل لها هو محاكاة الحسن بالحسن والقبيح بالقبيح، فإذا حاكى الشاعر الشيء الحسن بالقبيح أو القبيح بالحسن فهذا مِن عبث المنهومين كما يقول حازم، ومثاله قول ابن الرومي:

هامٌ وأرغفةٌ وِضاءٌ فخمةٌ قد أخرجت من جاحم فوَّار

كوجوه أهل الجنَّة ابتسمت لنا مقرونة بوجوه أهل النَّارِ[32]

لقد فصّل حازم في المحاكاة بشكل تفريعي دقيق، وقسّم المحاكيات إلى أقسام عديدة، وتحت كل قسم فروع أخرى كثيرة[33]، ومِن ذلك محاكاة موجود بموجود و بمفروض الوجود، ومحاكاة شيء بما هو من جنسه، ومحاكاة شيء بما ليس من جنسه، ومحاكاة محسوس بمحسوس، ومحاكاة محسوس بغير محسوس، و غير محسوس بمحسوس، و مدرك بغير الحسّ بمثله في الإدراك، وهذا التقسيم كله في نظر حازم لا يخلو من أن يكون: محاكاة معتاد بمعتاد، أو مستغرب بمستغرب، أو معتاد بمستغرب، أو مستغرب بمعتاد[34]. وكلّما اقتربت المحاكاة في طرفيْها (الشيء وما يحاكى به) كانت أوضح، كما إنه كلّما اقترن التعجيب بالتخييل كان أبدع[35].

والتعجيب . كما يحدثنا عنه حازم في موضع آخر . " يكون باستبداع ما يثيره الشاعر من لطائف الكلام التي يقلّ التهدّي إلى مثلها. فورودها مستندر مستطرف لذلك"[36]، وهذا يجعل مصطلح التعجيب[37] يقترب من خاصيتيْ التحسين أو التقبيح، لأن الغرض من ذلك كلّه هو تحريك النفس و" إحداث الهزة لدى المتلقي"[38] من أجل طلب شيء ما أو الهرب منه، وقد اصطلح عليها أديوان بـ'فعالية التأثير' التي يرى أنها لا تتحقق سوى للشعر الجيد[39].

ورغم أن التعجيب في الكلام له مناح عدة لا يمكن حصرها، إلا أن حازما حاول أن يقرّب هذه المناحي للقارئ، "كالتهدّي إلى ما يقلّ التهدّي إليه من سبب للشيء تخفى سببيته، أو غاية له، أو شاهد عليه، أو شبيه له أو معاند، وكالجمع بين مفترقين من جهة لطيفة قد انتسب بها أحدهما إلى الآخر، وغير ذلك من الوجوه التي من شأن النفس أن تستغربها."[40]

وكل هذه العناصر المذكورة آنفا وغيرها من محاكاة وتخييل وصدق وكذب وغرابة وأوزان... هي كلها أدوات تسهم في إنجاح فعالية التأثير، وبقدر ما يكون الشاعر متمكنا في استخدام الأدوات بقدر ما يكون التأثير أبلغ في النفوس، وأنجع في استمالة القلوب وتحقيق الغاية.

ولعل عنصر التخييل وفعاليته أوكد من العناصر والأدوات الأخرى، ذلك أنه هو المعتبر في صناعة الشعر كما يقول حازم[41]، ومعناه" أن تتمثّل للسّامع من لفظ الشاعر المخيّل أو معانيه أو أسلوبه ونظامه، وتقوم في خياله صورة أو صور ينفعل لتخيّلها وتصوّرها، أو تصوّر شيء آخر بها انفعالا من غير رويّة إلى جهة من الإنبساط أو الإنقباض."[42]

فالتخييل يعتمد على إثارة الصور الذهنية في مخيلة المتلقي لاتخاذ موقف سلوكي معين[43]، ذلك لأن النفس . كما يقول حازم . ربما تركت التصديق وآثرت القول المخيّل طاعة للتخييل[44]، وينقسم التخييل إلى

أقسام وفروع عديدة، كالتخييل الضروري والتخييل المستحب؛" فالتخاييل الضرورية هي تخاييل المعاني من جهة الألفاظ. والأكيدة والمستحبّة تخاييل اللفظ في نفسه وتخاييل الأسلوب وتخاييل الأوزان والنظم، وآكد ذلك تخييل الأسلوب."[45]

ويرى حازم أن التخييل في الشعر" يقع من أربعة أنحاء: من جهة المعنى، ومن جهة الأسلوب، ومن جهة اللفظ، ومن جهة النظم والوزن."[46]، وهي أنحاء مرتبطة بعمليات ذهنية مجردة " تولّد في الذهن تصورات متباينة، بحسب طبيعة هذا النحو أو ذلك، فتثير كوامن الذاكرة بما فيها من صور ومدركات حسية، تتخذ أشكالاً وهيئات تتناسب مع طبيعة تلك المحفزات عبر عمليات التداعي الذهني الحسي، التي تسلك طرقاً متعددة تفضي إلى إثارة انفعال النفس، الذي يحفّز فيها تلك التداعيات"[47].

و بما أن صاحب المنهاج يمثّل الاتجاه البرهاني التخييلي في النقد الأدبي نجده كثيرا ما يربط الشعر بخاصية التخييل الذي هو الأساس في العمل الشعري، محاولا . بذلك . أن يسبر أغواره [48]، وأن يقف عند كل عنصر من عناصر قوى الإدراك الباطني كما فعل الفلاسفة الأولون أمثال ابن سينا الذي استفاد منه حازم استفادة كبيرة وواضحة في منهاجه، وهذا ما يؤكد الصلة الوثيقة لدى حازم القرطاجني بالاتجاه الفلسفي التخييلي في النقد الأدبي المغاربي.

ولعل الحديث عن ماهية الشعر عند حازم القرطاجني يحتاج منا إلى وقفات بحثية طويلة ودقيقة، ذلك أن جل العناصر التي تدخل ضمن نطاق الشعر كالتخييل والمحاكاة والصدق والكذب والتعجيب والتأثير والأوزان والمعاني هي في الحقيقة عناصر تشكّل قضايا نقدية كبيرة في نقدنا العربي.

ونستخلص من هذا البحث المتواضع أن ماهية الشعر بين ابن رشيق في عمدته وحازم في منهاجه يحمل كثيرا من التباين والاختلاف؛ فمن جهة النصين في سياقهما العام نجد أن العمدة بحكم القدم وعوامل أخرى يتميّز نصه باقتباسات اللغويين والبلاغيين والشعراء والنقاد الأوائل (المفضّل الضبّي، الأصمعي، النهشلي، الجمحي، ابن قتيبة، إسحق الموصلي... الخ)، أما المنهاج فيتميز بحكم تأخره في الزمن عن العمدة وعوامل أخرى بتأثره الشديد بنصوص الفلاسفة على وجه الخصوص كالفارابي وابن سينا.

كما لاحظنا في المنهاج كثافة المصطلحات وثقلها النقدي والمعرفي، وارتباطها بموضوعات وقضايا نقدية وفكرية، أما في العمدة فقد كانت قليلة بالنسبة للكم الهائل عند حازم الذي يرجع إلى نقطة أخرى مفادها أن المنهاج حاول أن يتعمّق بشدة في جزئيات وعناصر الشعر، ويتطلّع إلى دقائق تحركات الذهن بين الشاعر والمتلقي، بخلاف كتاب العمدة الذي لم يتوغّل كثيرا مثل صاحبه في التفصيل والتنظير.

بالإضافة إلى أن المعالجة النقدية في المنهاج كانت تأسيسية تنظيرية وتأصيلية؛ مبنية على أدوات معرفية علمية دقيقة ومتنوعة، تحاول بذلك أن تقدّم تصوّرا شاملا لماهية الشعر على الطريقة التقعيدية المنطقية والتأصيلية العلمية، مقارنة بالمعالجة النقدية في كتاب العمدة؛ فقد كانت أكثر منها أدبية بلاغية وذوقية.

وعلى كل حال، تبقى جهود الناقدين ومدونَتيهما من أهم المدونات النقدية وأشهرها في العالم العربي، ذلك أنهما جمعتا ما تفرّق في غيرهما، واستفادتا كثيرا من تجارب السابقين، فكان العمدة عمدة لأغلب القضايا النقدية السابقة، وكان المنهاج منهاجا في طرح القضايا النقدية على الطريقة الأصولية و الاجتهاد العقلي، مع عدم إغفال ما شاركوه وطرحوه من أفكار جديدة، وإسهامات فريدة، وقضايا شعرية هامة ما تزال إلى اليوم محطّ دراسات وتساؤلات بين الباحثين في النقد الأدبي العربي.

هوامش:

[1]. هناك طائفة ثالثة تشتهر بالعرفان وهم من المتصوفة، ومن أبرز أعلامها الإمام محي الدين بن عربي الأندلسي.

[2]. ابن رشيق، أبو علي الحسن، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ط.5، 1981، ج.1، ص116.

[3]. ابن رشيق، المصدر نفسه، ج.1، ص65.

[4]. ابن رشيق، نفسه، ص117.

[5]. نفسه، ص118.

[6]. يرى الدكتور بشير خلدون إلى أن المقصود بأصناف الشعر هنا قد يكون بمعنى الأبواب والموضوعات، أو الفنون والاتجاهات، أو الأنواع. ينظر: خلدون، بشير، الحركة النقدية على أيام ابن رشيق المسيلي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981، ص72.

[7]. هناك تصنيف آخر لعبد الكريم النهشلي حول الشعر قد ذكره كذلك ابن رشيق، وهو تصنيف لا يختلف كثيرا عما أوردته. ينظر: ابن رشيق، المصدر السابق، ج.1، ص121. ينظر كذلك: يزن أحمد: النقد الأدبي في القيروان في العهد الصنهاجي، مكتبة المعارف الجديدة الرباط، 1985، ص90. 97.

[8]. ابن رشيق، المصدر السابق، ص119. 120.

[9]. يشير محمد بن سليمان الصيقل إلى أن للشعر حدّين عند ابن رشيق؛ حد علمي وحد فني. ينظر: الصيقل، محمد بن سليمان، البحث البلاغي والنقدي عند ابن رشيق القيرواني في كتابه (العمدة)، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الاسلامية، الرياض، ط.1، 2004، ص450.457.

[10]. نلاحظ أن عناصر الشعر المكونة من اللفظ والوزن والمعنى والقافية قد اشترك فيها جل النقاد القدماء، وقد اشتهر نص قدامة ابن جعفر عن الشعر بأنه: " قول موزون مقفى يدل على معنى". ينظر: ابن جعفر، قدامة، نقد الشعر، تحقيق وتعليق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية بيروت، د.ت، ص64.

[11]. كذا وردتْ، والصواب: توليداً.

[12]. خلدون، بشير، المرجع السابق، ص134.

[13]. ابن رشيق، المصدر السابق، ج.1، ص134.

[14]. أقصد بتفرُّد ابن رشيق من بين النقاد القدامى حول القصد أو النية هو كونُ ابن رشيق قد أثبت هذا العنصر في إطار حد الشعر، ووضعه كركن أساسي في دائرة حد الشعر.

[15]. مرتاض، محمد، النقد الأدبي القديم في المغرب العربي ـ نشأته وتطوّره حتى القرن السادس الهجري مقاربة تاريخية فنية، دار هومه، الجزائر، 2015، ص81. للاستزادة حول موضوع المقصدية ينظر مثلا: عاشور ميلود مصطفى، عبد الله أياد، زين الرجال عبد الرزاق، القصدية في النص الأدبي: دراسة لسانية، مجلة الرواق، جامعة لندن المفتوحة، لندن، ع.1، 2015، ص110. 132.

[16]. ابن رشيق، المصدر السابق، ص119. 120.

[17]. ينظر: يزن، أحمد، المرجع السابق، ص146. 147.

[18]. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي القاهرة، مطبعة المدني، مصر، ط.7، 1998، ج.1، ص288. 289.

[19]. الباقلاني، أبو بكر محمد، إعجاز القرآن، تح: السيد أحمد صقر، دار المعارف، مصر، ط.3، د.ت، ص54. 55.

[20]. ابن رشيق، المصدر السابق، ج.1، ص128.

[21]. كالأستاذ أحمد الشايب مثلا. ينظر كتابه: الشايب أحمد، أصول النقد الأدبي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط.10، 1994، ص295 . 296. ينظر رد الصيقل على أحمد الشايب: الصيقل، المرجع السابق، ص455. 457.

[22]. ابن رشيق، المصدر السابق، ص116.

[23]. خلدون، المرجع السابق، ص135. 136.

[24]. القرطاجني، أبو الحسن حازم، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح: محمد الحبيب ابن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1981، ص71.

[25]. بومنجل عبد الملك، في مهب التحول جدل النقد العربي الحديث في مفهوم الشعر، عالم الكتب الحديث الأردن، ط1، 2010، ص22

[26]. القرطاجني، حازم، المصدر السابق، ص71.

[27]. ابن رشيق، المصدر السابق، ص119.

[28]. أبو الطفيل فيصل، المتلقي بين التخييل والمحاكاة والتأثير في نظرية الشعر عند حازم القرطاجني (684 هـ)، مجلة دراسات معاصرة، جامعة تيسمسيلت، ع.2، 2017، ص21.

[29]. ينظر: القرطاجني، المصدر السابق، ص92.

[30]. القرطاجني، نفسه، ص92.

[31]. القرطاجني، نفسه، ص113.

[32]. القرطاجني، المصدر نفسه، ص113. 114.

[33]. لقد أفرد حازم للمحكاة في الشعر تنظيرا عجيبا واجتهادا طويلا، لا يسعنا في هذه الورقة البحثية أن نفيض بالحديث عن أقسامها وأحكامها وشروطها، إنما سنكتفي باليسير منها.

[34]. لقد أشار محمد أديوان إلى هذا التقسيم وفصّل فيه، كما فصّل في غيره من التقسيمات الأخرى. ينظر: أديوان، محمد، قضايا النقد الأدبي عند حازم القرطاجني، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط.1، 2004، ص407. 408.

[35]. ينظر : القرطاجني، المنهاج، ص91.

[36]. القرطاجني، المصدر نفسه، ص90.

[37]. للعلم فإن هذا المصطلح موجود عند ابن سينا، مكرر في أحاديثه، مثلما أورده حازم، حتى نعلمَ أن هذا المصطلح وارد في مؤلفات السابقين قبل حازم، وهو مصطلح دال على "ظاهرة الانزياح" المعروفة عند الأسلوبيين. ينظر: بوعنينبة سفيان، الإنزياح اللغوي عند ابن سينا وابن رشد، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد11، 2005، ص47. 50. ولو وجدنا متسعا لأتينا بمصطلحات شبيهة بمصطلح التعجيب والاستغراب كـ: التغيير والعدول والانحراف... لكن هذا يطول بنا، وحسب القارئ ما بيناه.

[38]. الأخضري، فرحات، نظرية المحاكاة عند حازم القرطاجني، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة باتنة، 2005، ص78.

[39]. ينظر: أديوان، المرجع السابق، ص162.

[40]. القرطاجني، المصدر السابق، ص90. كما أشار إلى مثل هذا في: ص127.

[41]. القرطاجني، نفسه، ص71.

[42]. المصدر نفسه، ص89.

[43]. ينظر: عصفور جابر،الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، ص299.

[44]. القرطاجني، المصدر السابق، ص116.

[45]. القرطاجني، المصدر نفسه، ص89.

[46]. القرطاجني، نفسه، ص89.

[47]. حسين، مسلم حسب، الشعرية العربية أصولها ومفاهيمها واتجاهاتها، منشورات ضفاف، دار الفكر، العراق، ط.1، 2013، ص289.

[48]. حضور مصطلح التخييل وكذا المحاكاة كان كبيرا وملفتا للانتباه في كتاب منهاج البلغاء، لذلك فإننا لا نرى صفحة من صفحات كتاب منهاج البلغاء إلا ووجدنا مصطلح التخييل أو التخيل وفروعه حاضرة في الكتاب، وقد عددتُ هذا المصطلح ومشتقاته فوجدته يزيد على 190 مرة في الكتاب. وهذا دليل على اهتمامات حازم بمصطلح التخييل في منهاجه.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 741 - 760 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

واقع تعليمية النص الأدبي في الطور الثانوي وفق المقاربة النصية
(كتاب الثالثة آداب وفلسفة عينة)

The Educational Reality of the Literary Text in the Secondary Stage According to the Textual Approach (the Third Book Letters and Philosophy Sample)

* د. مريم بناني
Dr. Meriem benani
مخبر الموروث العلمي والثقافي بمنطقة تمنغست
جامعة تامنغست (الجزائر)
University ofTamanghasset- Algeria

تاريخ الإرسال: 2020/11/09	تاريخ القبول:2021/07/12	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

تهدف الدراسة إلى الوقوف عند واقع تعليمية النص الأدبي وتطبيق المقاربة النصية في الطور الثانوي، فهي مقاربة تقوم على توظيف النص في تعليمية اللغة العربية من خلال فهمه وتحليل خباياه وبُنَاه وتفكيكها وإعادة إنتاجه باتباع تلك الأسس التي جاءت بها؛ وفهم اتساق النص وانسجامه وما ينطوي تحته من عناصر تنظيمية تحقق نصية النص الأدبي مع القدرة على تحليل النص من خلال الخطوات التي ترتسم في الكتاب المدرسي لمتعلم الثالثة آداب وفلسفة. ونحاول من خلال ذلك الوقوف على تلك العوائق التي تقف دون تحقيق مقاربة نصية ناجحة في تدريس النص الأدبي وروافده والخروج بنتائج وتوصيات تميط تلك الضبابية التي تتغشى تطبيقها لدى المعلم وانعكاسها على نتاج المتعلم.

الكلمات المفاتيح: تعليمية، نص أدبي، مقاربة نصية، اتساق، انسجام.

Abstract:

This study aims to identify the reality of the educational literacy text and the application of the text approach in the secondary level, it is an approach that based on the use of the text in the Arabic language teaching through understanding and analysing its mysteries and structure, dismantling and reproducing by following these basics that come out, and understanding the consistency and the harmony of the text and the organisational elements that achieve the script of the literary text with the ability to analyse the text through the steps in the course book of the Literature and Philosophy learner. Through this, we try to identify those obstacles that stands without achieving a successful textual approach in teaching the literary

* مريم بناني Benanimeriem64@gmail.com

texts and its tributaries and checking results and recommendations to remove confusion to the teacher and its reflection on the learner's output.
Keywords: educational، literary text، textual approach، consistency، harmony.

تقديم:

تعالت أصوات نخبة من المثقفين مطالبة بعمليات التغيير للمناهج التعليمية لمسايرة متطلبات العصر وكذا ملاءمة المستوى العقلي والمعرفي للناشئة فكان لزاما على الدولة الجزائرية بلورة طموحات الشعب الجزائري فرسمت وسطرت خارطة طريق تسعى إلى الإصلاح بعدما نادى به رئيس الجمهورية في برنامجه من عام 2000م بهدف إصلاح المنظومة التربوية، فكان الإصلاح نتيجة حتمية للتطورات والرغبة الملحة في تغيير المناهج لمسايرة العصرنة. ومن هنا كان توجه التدريس من الطريقة التلقينية إلى الكفاءة الذاتية بتحقيق مقاربة نصية يتفاعل من خلالها المتعلم. وبناء على ذلك تظهر مدى أهمية موضوع بحثنا فكانت الإشكالية الأساسية تتمثل في: **ما آليات تطبيق المقاربة النصية في تعليمية النص الأدبي في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة آداب وفلسفة** ؟ لتليها جملة من التساؤلات التي ترددت ولا زالت حول تلك المعارف اللغوية والأدبية التي يتلقاها المتعلم ولازال يتخبط بين تردد وخوف في الإنتاج والإبداع ،خصوصا في مرحلة حاسمة تطل بالمتعلم نحو عالم البحث في التعليم العالي، وكيف نفسر ذلك الضعف لدى المتعلم في الإنتاج النصي وعدم تمكنه من التحليل النصي وتطبيق المقاربة النصية؟ .

كل هذا يثار حول ذلك المتعلم الذي لازال يتخبط ما بين أمواج تلك الإصلاحات التي تأمل جهاتها تحقيق الأهداف التي ارتسمت في ثنايا المناهج التعليمية. وما الشيء الذي يجعل المتعلم يقف باهتا أمام تلك النصوص حين يصعب عليه فهمها، أو الكشف عن فحواها الذي لم تنله أيادي الكثير من المتعلمين، ما سبب ذلك الضعف الإبداعي لدى متعلم كان من المحتمل يضع لبناته الأولى نحو الإبداع والإنشاء الكتابي والشفهي ؟

بعد إثارة تلك الإشكالات واتضاح الهدف، لابد أن نقتفي طريقا لنصل إلى لب إجاباتها اتبعنا **منهجا وصفي تحليلي** يتخلله شيء من الإحصاء للوصول إلى غايات مرجوة من خلال هذا البحث.وهو الأنسب للوقوف على التحليل النصي وتقصي جماليته ودلالته.

أولا / المفاهيم الإجرائية للدراسة:

1 . مفهوم التعليمية:

التعليمية هي: " الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها التلميذ بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الحسي، كما يتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد."[1] وبعبارة أدق فإن التعليمية تؤسس نظرية التعليم، فهي تدرس القوانين العامة للتعليم بغض النظر عن محتوى المواد، فموضوعها هو النشاط التعليمي التعلمي أي نشاط التعليم والتعلم في ترابطهما وفق قوانين العملية التعليمية ذاتها. [2]

2 . مفهوم النص الأدبي:

يعتبر النص الأدبي وعاء للثقافة الإنسانية والتراث الأدبي القديم والحديث بنوعيه المنظوم والنثري الذي من خلاله تنمى مهارة التذوق الأدبي لدى المتعلم وتوسيع ثقافته ومداركه المعرفية منها والإبداعية، حين يتشبع بتلك القيم المتجذرة في ثنايا النص الأدبي. فعمد الملك مرتاض ذهب إلى أن النص الأدبي" ليس مجرد تفاحة لذيذة تلتهمها بشره، ثم لا نكاد نفكر في الشجرة التي أثمرتها، بل إنه روح ونفس وقبس، وجمال، وحكمة ولغة... النص هو كالقدر والكتابة هي الكاتب قابعا بين كلماتها حيث تبكيك، أو حين تمتعك، أو حين تمتعك، أو حين تؤذيك".[3]

3 . المقاربة النصية ومستوياتها:

3 . 1 . مفهوم المقاربة النصية.

المقاربة النصية: هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية ،والنحوية والصرفية والأسلوبية وبهذا يصبح النص محور العملية التعليمية .[4] وأساسا لتعليمية اللغة العربية.

وعليه فإن المقاربة النصية في تعليمية اللغات تعني أن يكون النص محور جميع التعلمات ومحور النشاطات والدروس الداعمة من نحو وصرف وبلاغة ...إلخ، وأنجاز هذه النشاطات التعليمية يتم بواسطة النص نفسه ويكون النص هو المنطلق الأول في مسار الدرس اللغوي واعتماد النص يسمح للمتعلمين بالوصول إلى استنتاج رئيسي هو أن اللغة كل متكامل لا تجزئة فيها، إن ما يلاحظه المتعلم من تجزئة ما هو في الحقيقة إلا منهجية تفرضها بيداغوجيا التعلم بصفة تدريجية، بينما النص كوحدة لغوية لا مجال للتجزئة فيه.

ويصف البعض هذه المقاربة بقولهم أنها مقاربة تعليمية تبنتها العديد من المنظومات التربوية العربية والتي تدعو إلى الانتقال من مستوى الجملة إلى مستوى بنية النص ونظامه والعناية بظاهرتي الاتساق والانسجام اللتين تجعلان منه غير متوقف على عدد متتابع من الجمل ،بل يتجاوزها إلى رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نصوص محكمة المبنى ومتوافقة المعنى.[5] ،واعتماد المقاربة النصية على ذلك جاءت الى كونها وسيلة لتعليم وتمكين الأجيال بكونها مجموعة طرائق للتعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعلمية.[6]، وإذا كانت المقاربة النصية تتخطى مستوى الجملة إلى النص وبنيته ونظامه ومن ثم العناية بمفهومي الاتساق والانسجام

3 . 2 . الاتساق والانسجام:

أ . الاتساق: هو مفهوم دلالي إنه يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النص والتي تحدده كنص ،ويمكن أن تسمى هذه العلاقة تبعية خاصة حين يستحيل تأويل عنصر دون الاعتماد على العنصر الذي يحيل إليه يبرر الاتساق في تلك المواضع التي يتعلق فيها تأويل عنصر من العناصر بتأويل العنصر الآخر، يفترض كل منهما الآخر مسبقا، إذ لا يمكن أن يحل الثاني إلا بالرجوع إلى الأول، وعندما يحدث هذا تتأسس علاقة اتساق[7]. التي تبرز نصية النص.

إن العلاقات بين الجمل ترصد بتعابير أو تراكيب صنفها هاليداي ورقية حسن في خمس أسر علاقية كبرى وهي علاقات **الإحالة**، و**الاستبدال**، و**الحذف**، و**الوصل**، و**التماسك المعجمي**، لقد أعطى هذا التنميط الذي تم تبنيه وتطويره من لدن النصانيين زخما قويا لعديد الدراسات المنتظمة وفقا للمستويات الثلاثة :جملي، وعبر جملي، وفوق جملي .[8] ترمي إلى الكشف عن نصية النص التماسكية.

ب . الانسجام:

إذا كان الاتساق يستند إلى التماسك النصي اللغوي الظاهري ويتحقق بترابط وتماسك المتواليات الصغرى فإن الانسجام (Conerence) يعتمد على عمليات ضمنية غير ظاهرة يوظفها المتلقي لبناء النص وإعادة انسجامه ولا يخص مفهوم الانسجام الذي وضعه بوغراند المستوى اللساني بل يتعلق بتنظيم التمثلات المشكلة للعام الذي يقيمه النص وهو يبني بوصفه مفهومات خارج لساني ذا بعد معرفي على القدرة الموسوعية للذوات التي تستطيع الحكم على تطابق معطيات العالم النصي مع المعطيات قبل اللسانية المشكلة لمعتقداتها ومعارفها عن العالم .[9] وذلك بالربط السياقي للنص .

فالغاية من المقاربة النصية تكمن في إماطة اللثام عن مخبوء النص ومحتواه، وما فيه من تقنيات فنية آثر المبدع أن يضمنها عمله الأدبي، بالإضافة إلى الوقوف على ما يتمتع به النص وكاتبه وسماته. ولا تقف حدود المقاربة النصية عن ذلك فقط بل تتعداه إلى آفاق أخرى من تذوق جماليات النص، وما يكتنفه من حلية لفظية وصياغة أسلوبية تجعلنا نقف على سمات الإنتاج الفني في السائد في العصر الذي ولد فيه النص الأدبي وما يحمل ذلك من إشارات ودلائل تفيد القارئ وتكون هدايا للدارسين والباحثين ونقاد الأدب .[10] فغايتها إعطاء النص حقه وإبراز جماليته ليتذوق القارئ تلك الجمالية ليستمتع الناقد بمخبوء النص ليكشف ما يريد الكاتب إيصاله وغربلته .

فالقراءات النصية المتوالية التي يقف عليها المتعلم في مختلف مراحله التعليمية تشكل لديه مخزون معرفي متنوع تسمح له بإقامة تمايز مابين النصوص السردية والوصفية والحوارية والتفسيرية والإخبارية والحجاجية تتوالد له معارف مختلفة تسهل عليه كشف لثام أي نص يقف عليه ويشكل لديه قدرة استيعابية تساعده على معالجة معطيات النص فتشكل منه متلقي حذق ومبدع .

3 . 3 . مستويات المقاربة النصية :[11]

أ . **المستوى الفكري**: هو محور لكل التعليمات وحوله تدور الأنشطة جميعها ونصوص ومطالعة وتعبير، وحتى يمضي المتعلم في سبيله لذلك المقاربة ة عليه أولا أن يثري رصيده اللغوي، بمفردات جديدة ذات دلالات، ويثري رصيده الفكري بأمور كثيرة كملامح بيئة النص، والإطلاع على النمط وخصائصه، عن طريق اكتشافه معطيات ذلك النص المدروس ومناقشتها مع تفحص تركيب فقراته ومدى اتساقها وانسجامها .

ب . **المستوى البنائي** ويشمل:

. مدى التحكم في أدوات اللغة.

. النظر إلى النص من حيث: المعجم . التراكيب . الظواهر النحوية والصرفية . البلاغة .وهذا ما سنقف عليه في المباحث التالية نقدا وتفصيلا.

3 . 4 . أنماط المقاربة النصية: وقد أورد الفارابي في معجمه ثلاثة أنماط للمقاربة وهي:

أ . **مقاربة سوسيولسانية** :وهي دراسة شروط إنتاج النص، التاريخية، الآنية وشروط انتشاره داخل المجتمع، ووسائل تحقيق غرض التواصل وتشمل هذه المقاربة عناصر بموجبها يتم إنتاج النص ونشره (الإرسال والتلقي) مع تحديد أدوار كل منهما في المجتمع وتنظيم النص حسب مرجعيته.

ب . **مقاربة لسانية:** وتتعلق بعملية تحديد خصوصية النص اللغوية فتشمل وظيفة اللغة وأسس التلفظ، وما سيحمله المرسل أثناء نقل الرسالة من أوصاف ونعوت مراعيا في ذلك السياق ومستوى المتلقي العمري والثقافي.

جـ . **مقاربة منطقية تركيبية:** وتتم على مستوى التحليل النصي بداية بالتقاط نظام النص وشكله والعلاقات الزمنية وإجراءات انسجام النص والتقاط أشكال العمل (نفي، استفهام، اسمية فعلية).[12] فهذه المقاربات تزيد النص وضوحا واتساقا وتسهيل قبوله لدى المتلقي .

ثانيا / تعليمية النص الأدبي والمقاربة النصية:

يتربع النص على ناصية العملية التعليمية للغة العربية باعتباره الدعامة الأساسية التي تنبني عليها روافد اللغة من نحو وصرف وبلاغة وعروض " لهذا توجهت عناية المربين واللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص لأن النصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي . والنص يتناول . في ضوء المقاربة بالكفاءات . من حيث هو بنية كلية مترابطة وأن دراسته يجب أن تكون من هذا المنطلق ."[13]فالأستاذ يعمل من خلال ذلك على تفعيل تلك القدرات الكامنة لدى المتعلم ليتفاعل مع النص ويخرج مكنونات النص من خلال مكتسباته القبلية .

1 ـ خطوات التحليل النصي:

تحضير التلاميذ للنص والاطلاع عليه يسهل عملية تدريس النص الأدبي .

1 ـ أتعرف على صاحب النص:

يعتبر التعريف بصاحب النص أول الخطوات المساهمة في فهم النص باعتباره يشير في بعض الأحيان إلى الفترة الزمنية والعصر الذي كتب فيه النص ليسهل على المتعلم استحضار تلك المعارف والمدركات السابقة المتعلقة بذلك العصر ونأخذ مثال على ذلك:

محمود درويش شاعر فلسطيني ولد عام 1941م في قرية البروة (عكا)، واصل دراسته الثانوية في كفر ياسين، عمل في الصحافة في العديد من الدول العربية، حصل على عدة جوائز وأوسمة عربية وعالمية، ترجمت أعماله إلى أهم اللغات الحية، من دواوينه: عاشق من فلسطين، حصار لمدائح البحر .[14]

2 ـ تقديم النص :

هي الخطوة الموالية في دراسة النص الأدبي حيث تعد ملمحا مختصرا لموضوع النص تسبق النص الادبي لتحيلنا مباشرة للنص ومثاله: ماجاء في نص حالة حصار لمحمود درويش:

قد يعبر كل عربي عن قضية فلسطين ويبدع ولكن من ذا الذي يعبر عنها أفضل أبنائها الذين عايشوا مأساتها بعمق ؟[15]

فهذه الكلمات تحمل كثيرا من المعاني التي سيقت في النص يدركها المتعلم بشكل كبير حين يطلع على فحوى النص ويتذوقه

3 . أثري رصيدي اللغوي:

يعمل الأستاذ بعد قراءة النص من طرف الطلاب إلى الوقوف على شرح تلك الكلمات الغامضة التي استعصت على التلاميذ، دون أن يولي لذلك دورا أكبر من المعنى العام للنص ولا يكتفي بشرح المفردات بعيدا عن السياق فمثلا عند شرح مفردات قصيدة ما لابد أن يولي الشرح المتعلق بالأبيات او المقاطع ليسهل على المتعلم فهم المعنى العام للنص ويدركه بسهولة .

4 ـ أكتشف معطيات النص:

بعد أن تم التوقف على معاني النص لابد من اختبار المتعلم في فهمه لمعاني النص بأسئلة ترد مباشرة بعد الإثراء اللغوي تشمل المعنى المجمل للنص، ونأخذ مثال لذلك ما جاء في نص من وحي المنفى لأحمد شوقي:

. من يخاطب الشاعر؟

. ما الذي يجمع بينه وبين مخاطبيه ؟ علل إجابتك لقرائن لغوية .

. ما هي الصورة التي رسمها الشاعر لوطنه ؟ وعلام يدل ذلك ؟

. أذكر الأبيات المعبرة عن مدى حرقة الشاعر وشدة شوقه لوطنه، منتقيا المفردات الموحية بشدة حالته النفسية هذه .

. في القصيدة حب ووفاء للوطن، أين يتمثل ذلك ؟

. تتوحد صورة الأم والوطن لدى لعديد من الأدباء . هل تلحظ ذلك عند الشاعر ؟ كيف عبر عنه ؟ ما دلالة ذلك على شخصيته ؟

. في القصيدة نبرة خطابية أين تلمس ذلك ؟

. ما هي الدلالات النفسية التي تحملها هذه المفردات: نشجي . نأسى . هاج .والمفردات: الخلد . الكافور . ريحان . تكفل ؟

. ما رأيك في علاقة ألفاظ الشاعر بمعانيه ؟

5 . أناقش معطيات النص:

بعد فهم ما جاء في النص من معاني يرحل الأستاذ بتلامذته إلى مناقشة فهمهم وتحريك ذلك التذوق الفني الذي يعد كشفا عن تلك الكفاءات التي اكتسبها من دراساته السابقة " فيوجه الأستاذ أنظار التلاميذ إلى المناقشة التذوقية، سواء تعلق الأمر بالمعاني والأفكار أم الأسلوب، على أن يكون النقد إبداعا يعتمد تعيين الظاهرة ثم تقييم مختلف أبعادها الفكرية والفنية، في ضوء الرصيد القبلي للمتعلم وتتيح له الفرصة ليتناول ويتوغل باقتراحاته في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في النص، كونه نصا احتماليا مفتوحا على قراءات متنوعة. [16] فتتعدد رؤى المتعلمين من خلالها يتم تصحيح تلك الرؤى ويبقى النص مفتوح بتعدد القراءات له التي تنبني على مفاهيم المتعلمين التي تم المران عليها من خلال تحليل النصوص في المراحل المختلفة.

6 . أحدد بناء النص:

بعد الوقوف على البنية الداخلية والخارجية للنص العميقة والسطحية للنص يتسنى للمتعلمين الوقوف على " تحديد نمط النص واكتشاف خصائصه ثم تدريب التلاميذ مشافهة وكتابة على إنتاج نصوص وفق النمط المدروس " [17]فالهدف الذي رسم في المنهاج هو توصل المتعلمين إلى أنتاج نصوص موازية للنصوص المقررة بخصائصها وأنماطها المختلفة .

7 . أتفحص الاتساق والانسجام في النص:

تعد هذه الخاصية من أبرز القواعد والمبادئ الأساسية للمقاربة النصية وقد أسهبنا في الحديث عن ذلك ودور الاتساق والانسجام في ربط النص واتساقه بتعدد الروابط النصية من إحالات وضمائر وألفاظ تسهم في ذلك

8 . أجمل القول في تقدير النص:

من خلال المراحل السابقة يكون المتعلم قد اكتسب تذوق نصي وفن النقد للأفكار فمن خلالها "يتوصل الأستاذ بالتلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية مما تم استنتاجه والتوصل إليه وملاحظته خلال المراحل السابقة. "[18]ليسقطه على نصوص قد تصادفه فيسهل عليه التعامل معها .

ثالثا/ روافد النص الأدبي:

1 . قواعد اللغة (النحو والصرف) :

النحو في مفهومه هو :"عبارة عن بلورة اللغة في قوانين عامة فهو يضع المعايير العامة للغة، ويصمم تلك المعايير التي يتم بها سلامة القراءة والكتابة والتحدث والاستماع ".[19] فهو يضع تلك القوانين العامة التي تقوم الأداء اللغوي لدى المتعلمين .لأنه علم يهتم " بالبحث في وظيفة الكلمة وعلاقتها بغيرها داخل الجملة ومعاني التراكيب التي تصاغ وفق نسق معين، وبالبحث في التغيرات التي تلحق أواخر الكلمات الأحكام التي تعطى لها"[20]ليقضي على اللحن.

أما **الصرف** فله معنيان، معنى اسمي ومعنى مصدري، أما المعنى الاسمي فقال صاحب المنصف هو علم تعرف به أصول كلام العرب من الزوائد الداخل عليها ". وجاء في المناهل الصافية " هو علم يبحث عن صيغ الكلمات العربية وأحوالها التي ليست بإعراب ولا بناء كالصحة والإعلال والأصالة والزيادة وأما المعنى المصدري الذي هو فعل المصرف فهو: تغيير الكلمة الواحدة إلى كلمات كثيرة لغرض معنوي كتغيير المفردة إلى مثنى، والجمع، كتغيير المصدر إلى الفعل...".[21] فالصرف يزيد من الإثراء اللغوي فتنوع المفردات يزيد من إيضاح المعاني .

إن قواعد النحو الصرف في هذا المستوى من التعليم يجب أن تعزز المعرفة التطبيقية بالحرص على الإكثار من الممارسة بهدف التثبيت الترسيخ، حيث إن الغرض الأسمى من تدريس قواعد اللغة هو تمكين المتعلم من التعبير السليم الواضح وفق هذه القواعد في جميع الحالات الخطابية وأن تساعده على تحليل النص وفهم الصيغ والتراكيب الموظفة فيه والسبب الذي دفع المؤلف لاستعمالها . هذا وقد رسم المنهاج ـ وفق منطق المقاربة بالكفاءات، تدريس ظواهر النحو والصرف من حيث أنساقها وبنياتها، وانطلاقا من النصوص على نحو يمكن المتعلم من استثمار معارفه النحوية والصرفية والبلاغية والعروضية في تفكيك رموز النص وتعميق دلالته ... وذلك بتحقيق ملكات متنوعة الملكة اللغوية والمعرفية، والإدراكية، والإنتاجية .[22] ومن هنا لابد أن يقدم للمتعلم ما يتوافق مع سنه وقدراته وحاجاته بعيدا عن تلك الفلسفات النحوية التي قد تخلق لدى المتعلم ارتباك فيصعب عليه استيعاب تلك القواعد النحوية والصرفية.

كما ولتحقيق الأهداف المرجوة أولى الحاج صالح أهمية كبيرة بمدرس اللغة العربية وذلك بإحكامه للملكة الأصلية للغة التي يهدف إلى تبليغها إلى المتعلم بالإضافة إلى إلمامه بالمعطيات اللسانية النظرية

والتطبيقية ليكون ثقافة لسانية تبلور لديه تصورا شاملا للغة يسهم في تبليغه إياها للمتعلم، وتحيين معلوماته كلما استجد جديد في البحوث اللسانية والتربوية.

وإذا ما عدنا إلى المنهاج نجده قد أدرج في محتوى النحو والصرف المعطيات التالية :

. الإعراب التقديري، إعراب المعتل الآخر،إعراب المضاف إلى ياء المتكلم، إعراب المسند والمسند إليه، الفضلة وإعرابها، أحكام البدل وعطف البيان، أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق، أحرف الجر ومعانيها، أحرف العطف ومعانيها، نون التوكيد مع الأفعال، إذ، إذا، إذن، حينئذ، لولا، لوما، لو، نون الوقاية، إي، أي، أي، كم، كأي، كذا، أما، إما، ما، الجمل التي لها محل من الإعراب، الجمل التي لا محل لها من الإعراب، معني الأحرف المشبهة بالفعل، جموع القلة وقياسها، صيغ منتهى الجموع وقياسها، اسم الجمع، اسم الجنس الجمعي والإفرادي .[23] إذن لازال المنهاج يدور في حلقة نحو الجملة، رغم أنه يدعو إلى اعتماد النص كوحدة كلية مترابطة بوسائل نحوية متكاملة، فنجد بعض النصوص لا تستوفي تلك القواعد النحوية والصرفية فيلجأ المعلم إلى استياق أمثلة خارج النص تخدم تلك الظاهرة وهذا لعدم استيفاء النص لها، فقد نجد تكلفا إذا ما أدرجت أمثلة داخل النص لتخدم تلك الظاهرة، تفقد النص ذلك الترابط وتخل من معناه، ولذا لابد أن تنتقى النصوص التي تخدم تعليمية النص الأدبي وروافده من نحو وصرف وبلاغة وعروض .

2 . البلاغة:

البلاغة :هي " وضع الكلام في موضعه من طول وإيجاز وتأدية المعنى أداء واضحا بعبارة فصيحة لها في النفس أثر خلاب، مع مواءمة كل كلام للمقام الذي يقال فيه وللمخاطبين "[24] دون تكلف وعناء.

سئل ابن المقفع ما البلاغة قال: البلاغة اسم جامع لمعان تجري في وجوه كثيرة منها ما يكون في السكوت ومنها ما يكون في الاستماع، ومنها ما يكون في الإشارة، ومنها ما يكون في الاحتجاج، ومنها ما يكون جوابا، ومنها ما يكون ابتداء ومنها ما يكون من هذه الأبواب الوحي فيها والإشارة إلى المعنى والإيجاز هو البلاغة ."[25] فالبلاغة إيحاء والإيحاء إيجاز.

وعرفها أبو هلال العسكري: " البلاغة هي كل ما تبلغ به المعنى قلب السامع فتمكنه في نفسه كتمكنه في نفسك مع صورة مقبولة ومعرض حسن. "[26] فالبلاغة تبليغ للمعنى المراد ليستقر في نفس السامع دونما عثر أو إطناب .

استهل المنهاج ما يخص هذا النشاط أن من خلال مقرر السنة الأولى والثانية من التعليم الثانوي، تمكن المتعلم من الإحاطة بأهم دروس البلاغة، وقد تناولها لا منفصلة مجزأة ولكن انطلاقا من النص أي مندمجة في تراكيب النص، الأمر الذي زاد من إدراكه لوظيفة البلاغة، وما ورد في مقرر هذه السنة ... هو تعزيز لمكتسبات المتعلم القبلية مع التأكيد على الجانب التطبيقي العملي [27] أما المحاور التي يقف عليها المتعلم تتمثل في :

بلاغة التشبيه، بلاغة المجاز المرسل والمجاز العقلي، الاستعارة وبلاغتها، الكناية وبلاغتها، التضمين، الإرصاد، المشاكلة، تشابه الأطراف، التفريق والجمع، الجمع مع التفريق، الجمع مع التقسيم .[28]

إذا ما عدنا للمنهاج نجد هناك أهداف رسمها تتنافى مع تعليمية البلاغة والنشاطات المتعلقة بالنص كالنحو والصرف والعروض، لم يتح المنهاج للأستاذ توضيح تلك العلائق ما بين هذه النشاطات رغم أنه يدعو إلى تطبيق المقاربة النصية.

3 . العروض:

قال أبو الفتح ابن جني :" اعلم أنّ العروض ميزان شعر العرب وبه يعرف صحيحه من مكسوره فما وافق أشعار العرب في عدَّة الحُروف السّاكنِ والمتحرك سمي شعرا (وما خالفه فيما ذكرناه فليس شعرا) وإن قام ذلك وزنا في طباع أحد لم يحفل به حتَّى يكون على ما ذكرنا.

وقال صاحب كشف الظنون: علم يبحث فيه عن علم أحوال الأوزان المعتبرة أو ميزان الشعر، به يعرف مكسوره من موزونه، كما أن النحو معيار الكلام معربه من ملحونه.

وقيل هو: علم موازين الشعر، لأنه يظهر المتزن من المختل " معرفة العروض ضرورة للشاعر."[29]

افتتح المنهاج تقديم هذا النشاط بتقرير تمثل في أن المتعلم "بعدما تمرس المتعلم فهم المصطلحات المتعلقة بعلم العروض والقافية وتدرب على اكتشاف البحور الشعرية التي نظمت بها القصائد الشعرية، يتجه هذه السنة إلى جعله يطلع على تطور الوزن والتفعيلة والقافية في الشعر الحديث عموما، والمعاصر خصوصا" .[30] مع الإتقان الجيد للكتابة العروضية والتقطيع والتذوق الشعري لكشف جمالية النص الشعري الحديث والمعاصر وكشف أوزانه.وتنمية الحس الشعري للمتعلم.

رابعا / الدراسة الميدانية:

أولا. عرض العينة :

العدد	المؤسسة	الولاية	عدد الأساتذة	العدد المسترد للاستبيان
1	ثانوية أق أدغار إبراهيم	تامنغست	05	04
2	ثانوية الشيخ أمود	تامنغست	06	03
3	ثانوية عبد الرحمن بن رستم	تامنغست	07	04
4	ثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم	تامنغست	05	05
5	ثانوية خالدي الطاهر	تامنغست	03	01
6	ثانوية الشيهاني بشير	تامنغست	03	02
7	ثانوية الشيهاني بشير (فرع سيلت)	تامنغست	02	01
8	ثانوية أول نوفمبر	تامنغست	03	02
9	ثانوية أملال أق بلال	تامنغست	03	03

العينة من مدينة تامنغست وضواحيها فعدد المؤسسات المستهدفة تسع (09) مؤسسات عدد الذكور سبعة (07) بنسبة (28%) وعدد الإناث (18) بنسبة (72%) من عدد (25) أستاذا.

أما ما يتعلق بشهاداتهم كلها شهادات عليا منها ما كان خريج المدرسة العليا ومنها واحد حاصل على ماجستير والآخر دكتوراه LMD ؛ والعديد منهم ماستر . فهذا التنوع والرقي في الشهادات يكون له تأثير فاعل على المتعلمين في حال ما كان تكوين الأساتذة وخبراتهم ذات كفاءة عالية.

ثانيا/ تحليل الاستبيان:

1 ـ الحجم الساعي ومدى كفايته لتعليمية النص وبنياته من اتساق وانسجام وبلاغة وعروض:

	نعم	لا
الإجابة	15	10
النسبة	%60	%40

تعليمية النص الأدبي باعتبار نصين أدبيين في الوحدة إضافة إلى النص التواصلي ونص المطالعة فكل نص له خصائصه وطرائق تقديمه فطرحنا تساؤلنا عن مدى توافق الزمن وتقديم هذه النصوص فكانت الإجابة بنعم أكبر نسبة (60 %)، أما الإجابة بلا فكانت بنسبة (40 %)، فهناك من يرى أنها كافية إلى حد ما والإشكال يكمن في كفاية المتعلمين، وأيضا كافية لأن النص يدرس من جوانب محددة وتختلف من نص إلى آخر وهذا التنوع يعطي للمتعلم أريحية في تلقي النص وتبقى دائما وجهات النظر تختلف على حسب جاهزية المتعلم أو الفروقات الفردية التي لربما لم تراع في بناء المناهج، فدعا البعض إلى التخفيف من الوحدات التي هي بمعدل اثنتي عشرة وحدة، ليتسنى للمتعلم أن يتلقى النص بأريحية ويكون ذا جاهزية كبرى في تحليل النص، إضافة إلى ذلك تعدد وكثرة الأسئلة المتعلق بخطوات تحليل النص، التي تم التوقف عليها سابقا؛ فثمن البعض فاعليتها في فهم النص؛ ولكن لابد من التعامل معها بذكاء لكي لا يشعر المتعلم بطولها فيؤدي ذلك إلى خور قواه واستسلامه، وابتعاده عن تحليل النص دون الوصول إلى المعنى العميق له، وهناك من يقترح إضافة ساعات لتكملة ما لم يتوصل له في الساعات الرسمية.

2. تماشي النصوص مع الكفاية اللغوية للمتعلمين :

	نعم	لا	نوعا ما
الإجابة	14	08	03
النسبة	%56	%32	%12

بعد ما توقفنا على إنتاجية المتعلم وكانت نسبتها متوسطة كان لابد من العودة للوقوف على النصوص المقررة ومدى موافقتها لكفاية المتعلمين فكانت الإجابة بنعم على أنها تتماشى مع كفايتهم بنسبة (56%) نلاحظ شيء من التقارب ما بين إنتاجية المتعلم وكفاية النصوص.والإجابة بلا التي كانت نسبتها (32%) نراها أكثر مصداقية إذا ما عدنا لإنتاج المتعلم المتوسط الذي يميل إلى الضعف على الأغلب وقد كانت إجابة دقيقة ولا تتنافى مع ما لاحظناه سابقا خصوصا ما يتعلق بتطبيق المقاربة

وفهمها وما ورد في المنهاج من تصور لها وقلة التكوين الفاعل في تطبيق المقاربة النصية. مما انعكس على ذلك المستوى الكتابي لدى المتعلم الذي لازال بحاجة إلى الدعم أكثر.

3 . مدى توضيح المنهاج لمفهوم المقاربة النصية:

من خلال هذه النتائج نلاحظ النسبة الأعلى تجزم بنعم إيضاح المنهاج للمقاربة النصية بنسبة (48 %) لتليها بشكل مختصر بنسبة (28%) ومن خلال وقوفنا على المنهاج وما يتعلق بالمقاربة النصية كان التوضيح غير كاف لإيضاح الصورة بالنسبة للمقاربة النصية كما وضحنا ذلك سابقا، كما لاحظنا عدم الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بها وأشار الأساتذة إلى تطرق المنهاج لها بشكل مختصر وغير كاف لوضوح الرؤية إضافة إلى قلة التكوين الفاعل لها فانعكس ذلك على مستوى كفاءة المتعلم الإنتاجية.

4 . **تطبيق المقاربة النصية :**

	نعم	لا	نوعا ما	لا إجابة
الإجابة	08	01	14	02
النسبة	%32	%04	%56	%08

من خلال ما وقفنا عليه من الاستبانة نلاحظ ذلك التفاوت في تطبيق المقاربة النصية فأكبر نسبة كانت تطبيق نوعا ما بنسبة (56%) لتليها نعم تطبق بنسبة (32%) وهناك من عدل عن الإجابة فكانت النسبة (08 %) وهذه النتائج تعكس ما توقفنا عليه سابقا في مدى توضيح المنهاج للمقاربة النصية فنجد النسبة كانت (48 %) وتطبيقها كان نوعا ما بنسبة (56%) وهذا يبين لنا ذلك الغموض الذي لازال يضفي لدى المدرسين وسنكتشف معا من خلال السؤال الموالي صدق ما ذهبنا إليه.

	نعم	لا	مختصر	غير واضح	لا إجابة
الإجابة	12	03	07	02	01
النسبة	%8 4	% 12	%28	% 08	% 04

5 . خضوع للتكوين في المقاربة النصية

	نعم	لا	لا إجابة
الإجابة	08	16	01
النسبة	%32	%64	%04

إتماما لما سبق نجد أن نسبة الإجابة ب لا (64 %) لعدم وضوح الرؤية للمقاربة النصية سواء في المنهاج أو تلقي المدرسين لمعارف تتعلق بها وهذا أيضا يعود إلى التكوين غير الممنهج الذي يخضع له المدرس بعد توظيفه في قطاع التعليم، وبصفتنا في الميدان نلاحظ ذلك الانعكاس السلبي لذلك التكوين، وعدم استغلال تلك الطاقات والكفاءات من أساتذة مكونين لتفعيل التكوين بشكل جيد ويعود أيضا إلى تلك الرتابة وفي العمليات التفتيشية حين يكون مفتش واحد يعمل على تكوين الأساتذة داخل الولاية أو ضواحيها، فلا بد من إعادة النظر في ذلك، إضافة إلى إحياء ملتقيات وندوات داخلية وخارجية لخلق ذلك الاحتكاك ما بين المؤسسات لتبادل المعارف وتوسيعها وإن كانت موجودة لكن يبقى ذلك ضئيلا وانعكس ذلك على العملية التعليمية للمتعلم .

6 ـ مدى فاعلية المقاربة النصية في تعليمية النصوص والمحتوى التعليمي المقرر ونجاعتها:

تنوعت الإجابات فكانت نسبة التصريح بعدم نجاحها (8%) وبالمقابل تصريح بنجاحها (8%)، وهناك من عدل عن الإجابة بنسبة (36%)، أما الآراء الأخرى فانصبت في فعاليتها نوعا ما وسنورد تلك الآراء :

1 . ضرورة وضع نصوص أدبية تشمل مختلف المجالات الضرورية لبعض النقاط الأساسية المتمحورة حول النص .

2 . ربط نجاحها بالاعتماد على متعلم ذو كفاءة متميزة ممتازة.

3 . نجاحها يرتبط بتفويج خاص ونمط خاص .

4 . ضرورة توظيف نصوص تتوفر فيها الأمثلة الكافية لشرح الظواهر المتعلقة بالروافد اللغوية

5 . تكمن فاعليتها ونجاحها في حالة تصحيح المنظومة التربوية التي تعاني من القرارات الجائرة التي تقلل من قيمة التعلم .

6 . ضرورة تكييف النصوص وقدرات المتعلمين مع مراعاة الفروق الفردية والاختلاف البيئي والثقافي والحضاري وكذا الوسائل المناسبة للعملية التعليمية التعلمية .

الملاحظ من خلال هذه الآراء أن مدى نجاح وفاعلية المقاربة النصية يستوجب توفير الظرف الملائمة التي تتماشى مع كفاءة المتعلمين وكذا توافق البيئة وواقعه المعاش، فاختيار النصوص يسهم في تفعيلها ونجاحها، وقد لاحظنا وجهات النظر التي تؤكد على نجاح هذه المقاربة مبني على كفاءة المتعلم كما لا يفوتنا أن ننوه بإعطاء المقاربة النصية في التكوين الفاعل للأساتذة للوقوف على كل خطواتها وأسسها التي تنبني عليها لتحقيق ذلك النجاح الذي يصبو إليه المنهاج والأهداف المسطرة فيه .

7 ـ مدى استفاء الأمثلة الواردة في النص الأدبي للظاهرة اللغوية المعالجة:

	نعم	لا	أحيانا	لا إجابة
الإجابة	02	6	16	01
النسبة	%08	%24	%64	%04

من خلال النتائج نسبة استفاءها أحيانا للظواهر المعالجة (64%) لتليها عدم الاستفاء بنسبة (24%) وهذا يعكس تلك النتائج والملاحظات التي أبداها الأساتذة في إبراز مدى فاعلية ونجاح المقاربة النصية باختيار النصوص التي تستوفي ظواهر الروافد النص الأدبي والرغبة الملحة في تحقيق ذلك وإعادة النظر فيه.

8 ـ أسباب صعوبة تلقي المتعلم للنص ومدى فاعليته خلال تحليل النص داخل الصف :

تعددت الإجابات وخمسة عدلوا عن الإجابة وكانت الإجابات كالتالي :

1 . تكمن الصعوبة في فهم محتوى النص مما يؤدي لقلة التفاعل مع النص .

2 . العوائق القبلية تعثر في القراءة، وعدم توظيف اللغة في الخطاب .

3 . ضعف لغوي وينعكس ذلك على فاعلية المتعلم .

4 . صعوبة الفهم لما وراء النص وما بين السطور .

5 . صعوبة فهم النصوص الشعرية .

6 . صعوبة تحليل أفكار النص وصياغتها والنقد وتقديم الحجج.

7 . بطء الفهم وجهل كيفية التعامل مع مفاهيم النص .

نصل من خلال هذه الآراء إلى أن كفاءة المتعلم اللغوية وضعفها سبب في عدم الوصول إلى الفهم واستيعاب المعاني العامة والعميقة للنص، إضافة إلى صعوبة توظيف اللغة العربية الفصيحة وهذا لا محال يكون له أثر باعتبار المتعلم لا يتعامل مع اللغة في محيطه، ويتلقاها في الصف الدراسي ممكن يجعل اللغة صعبة الاستيعاب ومنها النص الأدبي خصوصا إذا ما تعلق الأمر بالمتعلم في المستوى الأول حين يتلقى النص الشعري الجاهلي الذي يتميز بلغته الصعبة على المتعلم مما يؤثر عليه في العملية التعلمية المستقبلية فما الحلول المقترحة للنهوض باللغة العربية وتفعيلها داخل الوسط الاجتماعي والأسري خصوصا المجتمع الصحراوي الذي لديه عدة لهجات تؤثر بشكل أو بآخر على التحصيل الدراسي للمتعلم .

خاتمة ونتائج الدراسة:

منة خلال وقوفنا على رصد المقاربة النصية وطريقة تطبيقها في الكتاب المدرسي للثالثة آداب وفلسفة والاستبانة التي تم توجيهها لأساتذة التعليم الثانوي للغة العربية نخلص لأهم النتائج المتوصل إليها:

1 . ما سطر في المنهاج من أهداف وكفايات وطرائق لازالت تعتريها الضبابية لعدم مراعاة تلك الفروقات الفردية في إعداد الأهداف والنصوص المختارة التي لا تنسجم وكفاية المتعلم.

2 . المنهاج والوثائق المرافقة له لم تعط لهذه المقاربة حقها لتبدوا ظاهرة للمعلم والمتعلم فقد تم الالتفات لها بصورة لا تبين للمعلم منهجها حتى يستطيع تحقيق تلك الأهداف والرؤى المسطرة في المنهاج خصوصا إذا ما توقفنا على المعايير الأساسية للمقاربة النصية لم يتم الالتفات إليها بالقدر الذي تحمله من قيمة فيبقى على الأستاذ الإبحار في البحث وتكوين نفسه في هذا المجال ليحقق مطلب المقاربة النصية .

3 . لازالت الطريقة التقليدية قائمة رغم السعي لتركها والولوج لتفعيل طريقة فاعلة ترتقي بالمتعلم.

4 . تعددت النصوص واختلفت وبقي التحليل كقالب واحد يطبق على أغلب النصوص، فلابد أن نحقق المقاربة النصية بتنويع الطريقة الإجرائية في طريقة تفعليها والتطرق لمعاييرها بشكل تدريجي على اختلاف النصوص حتى لا يرتسم في ذهن المتعلم أن المقاربة تعني الاتساق أو الانسجام دون أن يدرك المتعلم معنى الاتساق وخطوات إتباعه في النص واستخراج معاييره ،كذاك بالنسبة للمعايير الأخرى فالتنويع والتتابع في عرض تلك المعايير يسهل على المتعلم إدراكها فيسهل عليه استخراجها .

5 . ذلك الارتباك الذي يطال صعوبة تحليل المتعلم للنص الأدبي وإنتاجه يعود لتلك العوائق التي تتعلق بالأطوار السابقة. كما يجب إعادة النظر في محتوى الكتاب المدرسي وكيفية انتقائنا للنصوص

المدروسة وإعادة ترتيب الأهداف المراد تحقيقها وتحقيق كفاءة الأستاذ في جميع التعلمات لتحقق الأهداف كما يجب إعطاء كل ما استجد حقه بتكوين الأساتذة في ذلك المجال.

توصيات:

1 . لابد من تكوين أساتذة مختصين وفق استراتيجيات المقاربة النصية التي تعمل على ترسيخ دور وأهمية النص الأدبي في تعليمية اللغة العربية، مع إعداد ندوات متكررة لتقييم وتعديل بعض النقائص لتجاوز بعض المصاعب التي يتلقاها كل من الأستاذ والمتعلم في العملية التعليمية

2 . تفعيل الندوات التنسيقية الداخلية والخارجية لرفع مستوى كفاءة الأستاذ وصولا إلى المتعلم .

3 . ترك مجال للأستاذ لابتكار خطط ميدانية لخلق تفاعل المتعلم مع النصوص الأدبية والإنتاج الكتابي الفاعل.

4. تفعيل دور القراءة المنهجية في العملية التعلمية والرقي بها للنهوض بالمتعلم ليكتسب روح النقد البناء الذي ينعكس إيجابا على مردوده المعرفي والثقافي .

هوامش:

[1] بشير إبرير وآخرون ، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسة اللسانية الحديثة واللغة العربية ، جامعة باجي مختار ، عنابة ، الجزائر ، 2001 ، ص 84.

[2] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأدبي وعلم التدريس، دار عمان، ط1، 2005، ص 21.

[3] عبد المالك مرتاض، القراءة بين القيود النظرية وحرية التلقي، مجلة تجليات الحداثة، ع4، ص 39.

[4] محفوظ كحوال ، محمد بومشاط ، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر ، ص 46.

[5] غطاس شريفة وبن عروس مفتاح،معالم التجديد في كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية–سلسلة رياض النصوص،أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية :واقع وآفاق،مركز البحث العلمي والتقني لتطوي اللغة العربية،الجزائر،نوفمبر 2007،،ص54–55..

[6] .عبد اللطيف الفرابي وآخرون،معجم علوم التربية،مطبعة النجاح الجديدة،د.ط،1994،،ص26.

[7] محمد خطابي ، لسانيات النص، المركز الثقافي العربي، ط1، 1991، ص 15,

[8] جميل حمداوي ، محاضرات في لسانيات النص ، دار الألوكة، 2015 ، ص 68.

[9] جميل حمداوي ، محاضرات لسانيات النص ، مرجع سابق ، ص 75.

[10] نعمان عبد السميع متولي ، المقاربة النصية ، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع ، 2014، ص 28 . 29.

[11] نفسه، ص 28.

[12] عبد اللطيف الفاربي ، معجم علوم التربية ومصطلحات الديداكتيك، مطبعة النجاح الجديدة،د.ط،1994،ص 26.

[13] مديرية التعليم الثانوي العام ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية وآدابها (السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولجي)، مارس 2006، ص 7

[14] الكتاب المدرسي للثالثة آداب وفلسفة ، ص 101.

[15] المرجع نفسه ص 101

[16] أبو بكر الصادق وآخرون ، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الثانية، لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية (الجزائر)، د ط، ص 4.

[17] نفسه ص 5

[18] نفسه، ص 4.

[19] تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية ، محمد صلاح الدين علي مجاور ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، دط، 2000 ، ص 356.

[20] تعليمية مادة الأدب العربي للتعليم الثانوي ، إعداد هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، الجزائر ، 2004 ، دط، ص 98 . 99

[21] ينظر، شيخاوي حميد، الأبنية الصرفية ودلالاتها في سورة الكهف، مذكرة ماجستير، تلمسان ، 2012 .2013 ، ص9.

[22] اللجنة الوطنية للمناهج،منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة آداب وفلسفة لغات أجنبية،(الجزائر)ص 8.

[23] نفسه، ص 16

[24] سميح أبو مغلي ورفاقه ، دروس في علم العربية ، دار الفكر للطباعة والنضر ، عمان الأردن ، ط1 ، 2000 ، ص 115.

[25] الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر ، البيان والتبيين ، تحقيق موفق شهاب الدين ، دار الكتب العلمية ، بيروت لبنان ن ط2 ، 1424هـ . 2003، ج1 ، ص 85 .

[26] أبو هلال العسكري ، كتاب الصناعتين تحقيق ، علي محمد البجاري ، محمد أبو فضل إبراهيم ، المكتبة العصرية صيدا ، بيروت ، ط1 ، ص10.

[27] المنهاج ، ص 9

[28] المنهاج ، ص 17

[29] حمزة بوخزنة ، محاضرات في علم العروض والقافية ،مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الثالثة ودراسات قرآنية . السداسي الخامس . ، جامعة الشهيد حمة لخضر . الوادي . معهد العلوم الإسلامية قسم الحضارة الإسلامية ، موسم 2017 . 2018، ص 2

[30] المنهاج ، ص 9

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 761 - 772 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

واقعية الاستبداد الكولونيالي في ثلاثية محمد ديب

The Realism of Colonial Despotism in Muhammed Deeb's Trilogy

د. إيمان نوري *

Imane nouri

مخبر التراث والدراسات اللسانية

جامعة الشاذلي بن جديد –الطارف / الجزائر

University chadli ben jdid – El Taref- Algeria

imanenouri12@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2020/11/09	تاريخ القبول: 2021/05/29	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

يعالج هذا المقال إشكالية تأثير المذاهب الفنية المعاصرة في الكتابة الروائية، وانتقال هذه المذاهب من الفن إلى الأدب، من خلال كتاب نقلوا آليات فنية وطبقوها على مدونات أدبية، ونجد الكتاب الفرونكوفونيين من أكثر الكتاب الذين ساهموا إسهاما كبيرا في هذا المجال، لأنهم مثقفون ثقافة أجنبية نشأت في كنفها هذه المذاهب، ومن أوائل هؤلاء الكتاب نجد الروائي **محمد ديب** الذي تأثر بالمذهب الواقعي في الفن ونقله إلى الأدب، من خلال ثلاثية الجزائر التي تميزت بواقعية مريرة غُمِست في لوحة تبين مظاهر الاستبداد الكولونيالي الفرنسي، مما جعل لروايته جمالية مميزة نتجت عن الوصف الواقعي للأحداث والشخصيات الجزائرية التي عانت من هذا الاستبداد في كل مناحي الحياة. لذلك نحن نتساءل: كيف استطاع **محمد ديب** نقل الاستبداد الكولونيالي في الجزائر أثناء الفترة الاستعمارية من خلال ثلاثية الجزائر؟

الكلمات المفتاح: تأثير، جمالية، الواقعية، محمد ديب، الثلاثية.

Abstract :

This article treats the problematic of the influence of modern artistic doctrines in fictional writing, and the transition of those doctrines from art to literature, via intellectual writers who have artistic culture allows them to applied it on literary texts. We find that, francophone novelists are the most influencers in this feild ; because of their own european culture.One of the most famous novelists is

* د. إيمان نوري: imanenouri12@gmail.com

mohammed deeb, the algerian writer who was influenced by realist doctrine in his novels especially in algeria trilogy which distinguished by it's realism shows the bitter reality of algerian citizens through french colonial period that's what gives his novels a special aestic resulted from a realistic description of events and characters.
Keywords: influence; aestic; realism ; mohammed deeb ; trilogy.

مقدمة

اهتم الكتاب الجزائريون الفرونكوفونيون بنقل المذاهب الفنية الكبرى التي ظهرت في أوربا إلى الأدب العربي، لأنهم كانوا على اطلاع مباشر على كل جديد مكتوب باللغة الفرنسية بحكم قراءتهم وإتقانهم لها، ومن أوائل هؤلاء الكتاب الذين ساهموا مساهمة كبيرة في هذا المجال نجد الروائي الجزائري الفرونكوفوني **محمد ديب**؛ الذي تأثر كثيرا بالمذهب الواقعي –الذي انتشر في الأدب الفرنسي في الحقبة التي كتب فيها– فنقله من خلال ثلاثيته الشهيرة: **الدار الكبيرة، الحريق، النول**.

أولا: المدرسة الواقعية من الرسم إلى الأدب:

كان ميلاد الواقعية مع الرسام الفرنسي **غوستاف كوربيه** (Gustave courbet) **''سنة 1855م، حين كتبها وهو يعني وقتذاك معنى محددا وجديدا يشير إلى نظرية فنية كانت تعتبر ثورية. إن الكلمة في حد ذاتها لم تكن جديدة، –وإن كانت محدثة – فالواقعية اسما ظهرت سنة 1803 برغم أن صفة واقعي كانت معروفة منذ أكثر من قرنين من الزمان قبل هذا التاريخ''**[1]؛ فقد وُجدت كلمة **واقعية** في قواميس اللغة منذ القديم، لكنها دخلت مجال التوسع الدلالي، فأضيفت إليها بعض الملامح التمييزية لتصبح لفظا دالا على اتجاه فني أو مدرسة من مدارس الرسم تسمى: **المدرسة الواقعية**.

منذ بداية الحركة الواقعية امتزجت فيها مواهب الرسامين مع مواهب الكتاب والروائيين، ورغم أن ميلاد الواقعية كان على يد الرسام **كوربيه**، إلا أن المبادئ النظرية لهذا الاتجاه الفني ظهرت **''على يد كاتبين لم يعد أحد يذكر اسميهما إلا لكونهما المنظران لهذا المذهب، وهما: ديرانتي وشامفلوري Champfleury"**[2] هذا الأخير الذي وضع واحدا من أهم مبادئ الواقعية والتي أوردها في

كتابه: **le Réalisme** أو **'الواقعية'** وهو: **''أفضل الكتب هي تلك التي يعتقد كل قارئ لها أنه كاتبها'**[3]، أي تلك التي تحاكي الحياة الواقعية بطريقة شديدة الواقعية.

ثانيا: الرواية الواقعية:

تتميز الرواية الواقعية بأنها لا تقدم الإنسان والمجتمع انطلاقا من وجهة نظر تجريدية وذاتية، و إنما تبرزهما في حقيقتهما المجردة من أدوات الزينة ومواد التجميل اللغوية والتركيبية؛ إذ يجب على الكاتب في الرواية الواقعية أن ينقل الواقع كما تراه عدسة الكاميرا بكل عاهاته وتشوهاته؛ فهي **''لا تعني مطلقا رفض التلوث في علاقته بالحياة العصرية ورفض ديناميكية الطباع المؤقتة التي تجزئ كلية الإنسان والطابع النموذجي الموضوعي المتعلق بالناس وبالمواقف، ويلعب هذا الصراع دورا حاسما في الواقعية'**[4]؛ أي أنها لا تطلب من معتنقيها تجميل الواقع أو تجاوز مواطن الضعف فيه، بل على العكس من ذلك، إذ عليهم الغوص في طينه وتلويث أعمالهم بهذا الطين.

الواقعية في الفن إذن، هي نقل للواقع كما هو بتناقضاته وسلبياته، بجماله وبشاعته، وهي كذلك في الأدب عموما والرواية تحديدا وصف واقعي بأسلوب أدبي لشخصياتٍ من الواقع، شخصياتٌ لباسها أقرب إلى لباس الناس، وتصرفاتها أقرب إلى تصرفاتهم، تصرفات ليس فيها تزييف ولا تنميق بل إنها تصل إلى درجة الابتذال الوصفي أحيانا، إنه الإغراق في الواقعية الذي أدى بهذه المدرسة إلى الغرق في الواقع؛ نظرا لاعتقاد رواد هذا المذهب أن الفنان **''ما هو إلا ناقل لما يراه و وظيفته الوحيدة هي الوصول إلى أحسن أسلوب لنقل صورة هذا الواقع بطريقة مقبولة وجميلة، فقد يكون المنظر غير مستحب ولكن دقة الوصف وانتقاء الكلمات ونغم الجمل وقوة تأثيرها على القارئ هي الفن وحده''**[5]

مهما كان مجال اشتغال المبدع سواء كان رساما أو روائيا فإن أهم ما تدعو إليه الواقعية وأكثر ما تطلبه من المبدعين المنضوين تحت لوائها هو ضرورة الالتزام بالعالم في حقيقته الواقعية بعيدا عن غيوم الشعراء وخيالاتهم؛ إذ **''على المبدع أن يلتزم بوصف ما تراه عينه التي يجب أن تكون أشبه بكاميرا فوتوغرافية لا تُحرِّف ما تراه بل تنقله كما هو دون ترفع عن دنيء تنبو منه الأنفس أو قبيح تهرب منه الأعين أو بذيء ترتفع عن سماعه الآذان، وعلى الحقيقة أن توضع في أسلوب يترجم واقعها بالفعل دون محاولة تجميل لفظي حتى لا يكون للأسلوب أي نوع من الأهمية يطغى على الواقع فالحقيقة وحدها جديرة بكل اهتمام الفنان'**[6]

حتى تكون فنانا واقعيا يجب عليك أن تحمل في يدك مرآة لترى من خلالها الواقع، فتصوره كما هو، وتنقله كما يظهر فيها دون تجميل لقبيح أو تعديل لمعوجٍّ، ليس عليك إلا أن تحمل ريشتك وترسم بها ما تراه عيناك إن كنت رساما، أو أن تحمل قلمك وتكتب به ما علق في ذاكرتك دون تعديلٍ إن كنت كاتبا روائيا..

هذا ما نجده مجسدا في ثلاثية الكاتب **محمد ديب** التي يتجلى فيها الواقع الجزائري أثناء فترة الاحتلال الفرنسي بجماله وبشاعته، بحقيقته العارية والمجردة من كل تنميق أو تجديد، إنها تصوير واقعي للواقع كما عايشه أهله، وتتجلى مظاهر تأثير الفن الواقعي في الرواية من خلال العناصر الآتية:

1. واقعية الشخصيات

تعتبر الشخصية الروائية في الأدب الواقعي شخصية متميزة بكونها واقعية بامتياز، إذ **"ليس لأبطال مؤلفات الواقعيين أي شأن بطولي، فهم على عكس ذلك كائنات بشرية مألوفة يتلقفها شرك الأمور اليومية بكل ما تشمل عليه من شؤون مبتذلة ومأساوية"**[7]

وهذا ما نجده مجسدا في أبطال ثلاثية الجزائر، هؤلاء الأبطال الذين يعيشون حياة عادية يجمع بينهم قاسم مشترك هو: البحث عن لقمة العيش، وإسكات الجوع في رحلة جري يومية وراء قطعة خبز، ومن أهم شخصيات الرواية نجد:

1. أ. .شخصية عمر

عمر طفل صغير عمره عشر سنوات ارتبط الحديث عنه في الجزء الأول من الثلاثية **الدار الكبيرة** بالبحث عن قطعة خبز؛ إذ كان دائم البحث عنها وإن كانت جافة ويابسة ولا تسمن ولا تغني عن جوع؛ فقد بدأ **محمد ديب** روايته بالقول على لسان عمر:

"_هات قليلا مما تأكل

قال عمر ذلك، وهو يقف أمام رشيد بري.

ولم يكن عمر وحيدا. فإن شبكة من الأيدي قد امتدت تلح كل منها في طلب نصيبها من الصدقة."[8]

هكذا كان عمر وأصدقاؤه في المدرسة يقضون وقتهم في الركض وراء قطعة خبز بدل البحث عن علم ينتفع به، ثم عندما يعود عمر إلى منزله الواقع في دار سبيطار فإن رحلة البحث عن الخبز لا تتوقف

بل تزيد إلحاحا على بطن عمر الجائع هو وأمه وأخواته؛ **"إنهم في سائر النهار أقل جهامة.. حتى إذا اقتربت ساعة الطعام، عاودهم شاغلهم الوحيد، فانقطعت مريم وانقطع عمر عن اللعب، وارتسمت على وجوههم معاني الغضب.**

كانت عيني، فيما مضى من الزمان، تستطيع أن تهدئهم بحيلة ماكرة: كانوا يومئذ صغارا.

كان يكفي أن يكون عندها قليل من فحم عند المساء، حتى تملأ الحلة ماء، وتدع الماء يغلي (...) وفيما هي تقول لهم ذلك، يغلبهم نعاس لا حيلة لهم في دفعه، فتُطبق أجفانهم بثقل كأنه ثقل الرصاص، وكانوا ينامون.. ثم يغرقون في سبات عميق.."[9]، لكن هذه الحيلة لم تعد تنفع بعد أن كبر أولادها الذين لم يعد يشغلهم غير البحث عن قطعة خبز.

وعلى الرغم من انشغال عمر الدائم بإسكات جوعه إلا أنه كان يتفكر أحيانا في بعض الأمور التي تهمه، كذلك اليوم الذي تحدث لهم فيه معلمهم عن معنى الوطن فقال عمر:

"يستحيل أن يفكر المرء في الخبز طوال الوقت.

أي بلد هو بلده؟ .. إن عمر يود لو يسأل المعلم ذلك، كي يعلم.

أين أولئك الخبثاء الذين يدعون أنهم هم السادة.. من هم أعداء بلده، من هم أعداء وطنه.. ولم يكن عمر يجرؤ على أن يفتح فمه لطرح هذه الأسئلة، بسبب طعم الخبز"[10]؛ أي أنه حتى في اللحظة النادرة التي تفتح فيها ذهن عمر ليسأل أسئلة جادة حرمته قطعة الخبز التي يلوكها في فمه من أن يطرحها ليعبر عن رأيه.

قتلت فرنسا في الفرد الجزائري أثناء فترة الاحتلال بسبب استبدادها الكولونيالي كل أمل أو طموح أو فرح، فلم يعد الآباء والأمهات –بالأجور الزهيدة التي يتقاضونها– يبحثون إلا عن إسكات بطون أطفالهم الخاوية، هؤلاء الأطفال الذين كانوا يذهبون إلى المدارس الفرنسية من أجل التعلم فيها، لكن جوعهم حرمهم متعة العلم والتعلم؛ ذلك أن الجوع ضغط على عقولهم فأفرغها من كل شيء ولم يبق فيها سوى صورة قطعة الخبز صعبة المنال التي قد يضطرون إلى الاقتتال فقط من أجل الحصول عليها.

1. ب. شخصية عيني

هي شخصية صورها الكاتب بواقعية مأساوية وسوداوية جدا، فهي أرملة توفي زوجها وترك لها ثلاثة أطفال، ولد ذكر هو عمر –بطل الثلاثية– وفتاتان هما: مريم وعيوشة، وكان زوجها سكيرا لا

يصلح لشيء لذلك غادر هذه الحياة باكرا دون أن يترك لهم شيئا يقتاتون منه، وهو الأمر الذي جعل زوجته حاقدة عليه حقدا شديدا؛ فكانت ترفض زيارة قبره، كما أنها كلما ضاقت عليها الدنيا وخنقتها تفاصيل الحياة المؤلمة تذكرت زوجها، وذكرته بسوء، تقول: **" ذلك الرجل لا يصلح لشيء: ترك لنا البؤس. غيب وجهه في التراب، وسقطت علي جميع أنواع الشقاء.. الشقاء هو نصيبي طوال حياتي.. هو الآن هادئ في قبره.. لم يفكر يوما في ادخار قرش واحد.. وها أنتم تتشبثون بي كالعلق الذي يمتص الدم. لقد كنت غبية.. كان ينبغي أن أترككم في الشارع، وأن أهرب إلى جبل خال مقفر** (...)

الشقاء هو حظي من الحياة."[11]

رسم **محمد ديب** ملامح شخصية عيني بريشة مغمسة في واقع المرأة الجزائرية الأرملة أثناء الاحتلال الفرنسي؛ فجاءت صورتها صورة باهتة بالأبيض والأسود لا تحوي لونا فاتحا واحدا؛ إنها زوجة حاقدة على زوجها الميت، وهي أم تمنت لو أنها تركت أولادها في الشارع ليلاقوا مصيرهم –مهما كان هذا المصير–، وأن تعيش وحيدة بعيدا عنهم في أحد الجبال المقفرة الموحشة، كما أن الحياة الواقعية البائسة التي تحياها جعلت منها ابنة عاقة تعامل أمها أسوء معاملة؛ فقد كانت تنزعج منها لأتفه سبب، وكانت عندما تأتيها بالطعام مثلا تصرخ في وجهها:

"_هيه.. ألا ترين أنني آتية بطعامك؟ أم أن ما آتيك به لا يرضيك..

ولكن العجوز لا تتحرك. فكانت عيني تتناول الطاسة، وتقبض على رأس الجدة، ثم تدسها تحت أنفها، فتقول الجدة:

_نعم يا بنيتي. رأيت. لماذا تعامليني هذه المعاملة؟

فتقول عيني، وهي تهزها دون مراعاة: خذي كلي.

وتضيف إلى ذلك مدمدمة بين أسنانها: ((ليته سم))"[12].

إنهما العوز والحاجة عندما يطوقان رقبة الإنسان بشدة، فيجردانه من معاني الإنسانية، عندها تصبح الأم عبئا ثقيلا يقسم الظهر، ويصبح الأبناء علقة تمتص الدم.

نقل إلينا **محمد ديب** يوميات الجزائريين المقيمين في دار سبيطار أثناء فترة الاستعمار الفرنسي بواقعية مريرة عنوانها: المعاناة والبؤس –أثناء فترة الاستبداد الكولونيالي– في سبيل الحصول على قطعة

خبز حتى لا يموتون جوعا؛ حيث غمس الكاتب ريشته في هذه المعاناة بكل جزئياتها ونقلها بصدق وواقعية المذهب الواقعي.

1. ج. فلاحو قرية بني بوبلان في رواية الحريق

نقلنا الكاتب في الجزء الثاني من ثلاثيته المعنون بـ: **الحريق** إلى قرية قريبة من قرى مدينة تلمسان، وهي قرية **بني بوبلان** التي انتقل إليها عمر رفقة صديقته المقربة زهور، فنقل **محمد ديب** بصدق وواقعية صورة متكاملة عن حياة الفلاحين في تلك القرية؛ **"إن حياتهم تنقضي أيام زراعة لدى المستوطنين الفرنسيين، وهي حياة تبلغ من القدم، ويبلغ أصحابها من بساطة العيش درجة تحسبهم معها آتين من قارة منسية. إن الأرض هناك في الأعالي صعبة المراس لا ماء فيها، قاحلة تختنق ظمأ، ولا تكاد تستطيع سكة المحراث القديم أن تحزها. والفلاحون كثيرا ما تُلم بهم المجاعة، وحين يهبط الليل، فيبتلع الظلام تلك الأكواخ الحقيرة التي يسكنها هؤلاء الفلاحون، تنطلق بنات آوى مطوفة في الأجواء ناعبة"**[13]، إن حياتهم تنقضي في خدمة المستعمر الذي سلب أرضا تعود إليهم في الأصل، أرض من المفترض أنهم يملكونها ويعملون فيها ويعود ريعها إليهم وحدهم، لكن المعمرين أخذوها عنوة وجعلوا من الفلاحين أجراء في أرضهم، وجعلوا من هذه البقعة الضئيلة على خارطة الجزائر بقعة لم توجد فيها **"الحضارة قط، ما يظن حضارة فهو وهم باطل، إن مصير العالم على هذه الروابي هو الشقاء"**[14]

لم يختلف المشهد كثيرا بين صورة حياة الجزائريين في المدينة وحياتهم في القرية؛ فالفقر هنا وهناك أيضا، والبؤس والشقاء يتقاسمهما الناس في كلتا الصورتين، وظلم المستعمر هنا حرم الطفل الصغير من اللعب والتعلم مثل غيره من الأطفال، وحرم الرجل والمرأة من العيش بكرامة، وقهر المستعمر هناك حرم الفلاحين من استغلال أراضيهم التي أصبحوا يعملون فيها بأجور زهيدة.

1. د. عمال مصنع النسيج والمتسولون في رواية النول

عنون **محمد ديب** الجزء الثالث من ثلاثية بـ: **النول**؛ إذ رسم الكاتب في هذا الجزء صورة لنوعين من الشخصيات الواقعية التي عاشت في الجزائر أثناء الفترة الاستعمارية هما:

*** عمال مصنع النسيج**

انتقل عمر في هذا الجزء الأخير من الثلاثية للعمل في مصنع للنسيج بعد أن انقطع عن الدراسة؛ ذلك أن جهود أمه وأختيه في العمل لم تعد كافية من أجل إسكات جوع أفراد العائلة، فالتحق عمر بمصنع للنسيج أين التقى بعدد من الشخصيات المتنوعة الانتماءات الفكرية والعقدية؛ فقد كان منهم المؤمن الذي يؤمن بالله ولا يترك الصلاة تفوته، وكثيرا ما كان يرفع صوته بالقرآن مرتلا، ومنهم الملحد الكافر الذي يشرب الخمر ولا يبالي لحلال أو حرام، ومنهم الأطفال الذين بدأوا يتحسسون طريقهم في هذه الحياة ليعرفوا في أي اتجاه يسيرون، وأي مسلك يسلكون.

جعل **محمد ديب** قاسما مشتركا بين جميع عمال المصنع هو العمل الجاد والمرهق في المعمل دون الحصول على أجر كاف، كما يشترك هؤلاء العمال في ملامح التعب والبؤس البادية على قسمات وجوههم؛ **"إذ اكتست وجوه جميع الحائكين هيئة الجد والتعب. والرأس الكبير ذو اللحية رأس عكاشة، يهتز وقد غشت عينيه ظلال متوحشة قاسية. والهمهمة الراعشة التي تهدهد المصنع كله، ما تنفك تتخللها شتائم يلفظها قائلوها بصوت خافت.** (...) **العمال يدفعون المكاكيك ويخبطون الأمشاط وقد تجهمت وجوههم وصمتوا لا ينبسون بكلمة"**[15]

هكذا كانت حياة العمال في مصنع النسيج بائسة تعيسة، ينطلقون في العمل قبل شروق الشمس بقليل وينهون عملهم بعد غيابها بكثير، يشتركون في ملامح البؤس والشقاء التي كانت تميز ملامحهم، والتي إن رسمها فنان ما على لوحة لما اختلفت تفاصيلها عما وصفه الكاتب **محمد ديب** في روايته، لأنه أبدع في الوصف بواقعية مجردة من كل تصنع أو تزييف أو تنميق أو تجاوز عن تفصيل وإن كان صغيرا جدا.

*** المتسولون**

ضيق المستعمر الخناق على الجزائريين في المدن والقرى، وضيق عليهم أبواب الرزق، فمن سياسة التجويع في المدينة إلى سلب أراضي الفلاحين في القرية؛ ما جعل الشعب كله بعضه أفقر من بعض، فظهر في المدن عدد من المتسولين الذين كانت تعج بهم الشوارع والطرقات، وقد رسم لهم الكاتب صورة واقعية بامتياز تصف ملامحهم الشكلية والنفسية والجسدية، فكان وصفه لهم أنهم أصحاب **"الملامح الغائرة، والعظام الناتئة، اللحي الشعثاء، ذلك كله ليس يلفت النظر كثيرا في هؤلاء الصعاليك: إن هذه الرؤوس التي كأنها رؤوس خراف شائعة في الريف، وإنهم صامتون لا يتكلمون، ساكنون لا**

يتحركون إلا قليلا، فذلك معروف في ضعاف العقول، غير أن هناك شيئا واحدا يخطف البصر فيهم: هذه الأعين الثابتة المسحورة''[16].

قد تختلف الأسماء، وتختلف الأوصاف الشكلية والسمات النفسية للشخصيات، لكن تبقى صورة الاستعمار تحمل عنوانا واحدا هو: البؤس والشقاء للمستعمَرين الذين ضُيِّق عليهم الخناق في المدينة، فتركوا المدارس وهجروا التعليم، وأصبحوا كالعبيد في المصانع يعملون مقابل أجر زهيد، كما أخذ أراضيهم في القرى وأحرق أكواخهم، فأصبحوا متسولين يموتون على الأرصفة.

2. واقعية المكان

يمثل المكان في الرواية الواقعية جزءا مهما منها، لأنه يجسد ما يعرف عند الواقعيين، وخاصة الطبيعيين منهم بـ: **البيئة**، والتي تعتبر عاملا أساسيا في بلورة شخصية الأبطال وتغيير منحنى حياتهم بتأثير منها.

كما أن المكان أيضا هو الحيز الروائي التي تتشكل من خلاله أحداث الرواية، ويأخذ المكان **''على عاتقه السياحة بالقارئ في عالم متخيل، تلك الرحلة التي تكون قادرة على الدخول بالقارئ إلى فضاء السرد''**[17]؛ إذ تعد هذه الأماكن أو الفضاءات بيئات تؤثر في الشخصيات وترسم لكل فرد من أفراد المجتمع الروائي طريقا خاصا يسير فيه ولا يحيد عنه لأن البيئة هي محركه وموجهه إلى الوجهة المفروض له أن يتوجه إليها، وهذا ما نجده في **ثلاثية الجزائر**؛ إذ أثرت البيئة المكانية كثيرا في شخصيات الأبطال وفي سير الأحداث في الرواية، وذلك حسب المكان الذي تواجدت فيه هذه الشخصيات، وسنركز على أماكن ثلاث هي:

2. أ. دار سبيطار 'الدار الكبيرة':

هي المكان الذي تدور فيه معظم أحداث الرواية، وقد وصفها الكاتب بقوله: **''إنها بيت كبير عتيق، موقوف على سكان همهم الأكبر اختصار النفقات. واجهة ليس فيها شيء من تناسق، تطل على الشارع الضيق الصغير، وبعد الواجهة رواق المدخل وهو رواق عريض مظلم، أخفض من الشارع، وهو ينعطف حتى يحجب النساء عن أبصار المارة. ويتصل الرواق بفناء على الطراز القديم في وسط بركة ماء''**[18]

دار سبيطار هي بمثابة تجمع سكاني يجمع بين جنباته عددا من السكان الذين يجمعهم همٌّ واحد هو البحث عن لقمة عيش تُسكِتُ صراخ البطون الجائعة، وقد **"كان عمر قد انتهى إلى تشبيه بيت سبيطار بسجن"**[19]، لأنه فعلا أشبه بسجن حبست فيه نسوة بعضهن أرامل يعملن من أجل إسكات البطون الجائعة، وبعضهن عانين من التفتيش المستمر لقوات الاحتلال لغرفهن بحثا عن أزواجهن أو إخوانهن المطلوبين.

2. ب. قرية بني بوبلان:

هذه القرية هي الفضاء المكاني الذي دارت فيه أحداث رواية الحريق، وهي تقع على مشارف مدينة تلمسان، إنها قرية تشبه في ملامحها جميع القرى الجزائرية؛ حيث تتميز بـ **"منحدرات حجرية مهدتها الرياح. إن نوامي مخشوشنة من نبات الدس والمصطكى تتعثر بها قدمك وتنزلق عليها.** (...) **الأرض خاوية. وتلك ضوضاء مبهمة ترقى إليك من السهل"**[20]، وقد شهدت هذه القرية الجميلة الهادئة أحداثا كثيرة بدأت بالإضراب الذي قام به العمال وانتهت باحتراق أرض أحد المعمرين التي بنيت فوقها أكواخ الفلاحين العاملين لديه فاحترقت هي الأخرى مما جعل العمال بلا مأوى.

2. ج. معمل النسيج:

هو مكان مظلم يصفه الكاتب بالكهف الموحش البارد والشديد الرطوبة يعمل فيه عمال النسيج لفترات طويلة دون راحة، ويحوي هذا المكان أيضا مغازل الصوف والأنوال وغيرها من أدوات الغزل والنسيج.

الخاتمة والنتائج:

* يعد المذهب الواقعي من أكثر المذاهب الفنية التي استرعت اهتمام الكتاب الروائيين حتى ينقلونه من الفن إلى الأدب، خاصة لدى الكتاب الفرونكوفونيين الذين كانوا أسبق من غيرهم في الاطلاع عليه، ونقله إلى الأدب العربي.

* حظي المذهب الواقعي باهتمام الكتاب الروائيين لما له من قوة تصويرية، وقدرة كبيرة على نقل الواقع بطريقة تجعل القارئ يعتقد مع كل صفحة يقلبها من صفحات الرواية أنه يرى لوحة وصفية متقنة لواقع عاشه مجموعة من الأفراد، فقرأه هو مجسدا في صور مرسومة بالكلمات.

* يتجسد المذهب الواقعي في ثلاثية الجزائر من خلال أمرين اثنين، أولهما: واقعية الشخصيات التي رسمها الكاتب بملامح شكلية تشبه كل أفراد الشعب الجزائري في تلك الفترة، وثانيهما: واقعية الأماكن والأحداث؛ حيث تحدث الكاتب عن أماكن حقيقية موجودة فعلا في الجزائر، كما أن الأحداث التي عاشتها الشخصيات هي أحداث واقعية.

* إن جمالية المذهب الواقعي، سواء في الأدب أو في الفن، تكمن في قدرته على إيجاد مكامن الألم داخل الفرد وفي المجتمع، وتصويرها بطريقة فنية مميزة، كما أنه يعد وثيقة تاريخية حقيقية إلى حد كبير، تؤرخ لحقبة تاريخية معينة، من خلال توثيق طريقة لباس وعيش أفراد مجتمع معين في فترة زمنية محددة، دون تزييفها أو إدخال ما هو زائف عليها، كما فعل ذلك الكاتب محمد ديب الذي صور لنا بدقة حقيقة معاناة الفرد الجزائري أثناء فترة الاستبداد الكولونيالي الفرنسي في الجزائر.

هوامش:

[1] داميين كرانت، الواقعية، ت: عبد الواحد لؤلؤة، موسوعة المصطلح النقدي، المجلد الثالث 3، بيروت، لبنان، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1983، ص: 29.

[2] ليلى عنان، الواقعية في الأدب الفرنسي، دار المعارف (مصر)، 1975، ص: 39

[3] Champfleury (Jules), Le Réalisme, Michel Levy Frères, Paris, 1857, p : 08

[4] جورج لوكاتش، بلزاك والواقعية الفرنسية، ت: محمد علي اليوسفي، المؤسسة العربية للناشرين المتحدين، دار ابن رشد (لبنان)، دار محمد علي الحامي (تونس)، 1985، ص: 20.

[5] ليلى عنان، الواقعية في الأدب الفرنسي، ص: 39

[6] المرجع نفسه، ص: 31

[7] مجموعة من المؤلفين، تاريخ الآداب الأوربية، ت: موريس جلال، دمشق، سوريا، منشورات الهيئة السورية العامة للكتاب، 2013، ص: 08.

[8] محمد ديب، ثلاثية محمد ديب: النول، الحريق، الدار الكبيرة، ت: سامي الدروبي، بيروت، لبنان، دار الوحدة للطباعة والنشر، 1985 ص: 13.

[9] محمد ديب، ثلاثية محمد ديب: النول، الحريق، الدار الكبيرة، ت: سامي الدروبي، ص: 38، 39

[10] الرواية، ص: 20

[11] الرواية، ص: 24

[12]الرواية، ص: 86

[13]الرواية، ص: 118

[14]الرواية، ص: 118

[15]الرواية، ص: 308

[16]الرواية، ص: 326

[17]عبد المنعم زكريا القاضي، البنية السردية في الرواية، عين للدراسات والبحوث الإنسانية، القاهرة، مصر، د.ط، 2008، ص: 104.

[18]محمد ديب، ثلاثية محمد ديب: النول، الحريق، الدار الكبيرة، ت: سامي الدروبي، ص: 48

[19]الرواية، ص: 57

[20]الرواية، ص: 117

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 773 - 788 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

القضية الفلسطينية في شعر عبد الرحمن العشماوي

The Palestinian Issue in the Poetry of Abd al-Rahman al-Ashmawi

لونانسة لبنى[1]*، أ.د.زرمان محمد[2]

Lounansa Loubna [1], Zermane Mohamed[2]

مخبر الموسوعة الجزائرية الميسرة .

جامعة باتنة 1- الحاج لخضر(الجزائر)

University of Batna 1 Hadj Lakhdar(Algeria)

loubnalounansa@gmail.com [1] / zeroum59@gmail.com[2]

تاريخ الإرسال:.2020/11/09	تاريخ القبول:2021/07/05	تاريخ النشر: 2021/12/25

مُلخّص البحث

القضيّة الفلسطينيّة هي عنوانٌ للصُّمود والمقاومة ... التمرّد والثورة، هيّ تجسيدٌ لكلّ متعلّقات الرّفض وزئير التّحرُّر الثّائِر في وجه الاستيطان، بل في وجه العالم المستبدِّ الخائن لقضِيّة الإنسان وقضية الوطن، الهويّة والعروبة. إنّها أرض الأنبياء مهد الرّسالات، فلسطين الأبيّة الجريحة.

وهذا ما تهدف له هذه الورقة البحثيَّة، من خلال تتبّع القضية الفلسطينيّة وتجلّياتها في الشِّعر العربي المعاصر بعامّة، والشعر السّعودي بخاصة، معتمدين على شعر عبد الرحمن العشماوي، وقد توصّلنا من خلال مقاربتنا النّقدية لأشعار العشماوي في دواوينه المختلفة اهتمامه الشّديد بالقضيّة وجهده في تلمّس جلّ قضاياها التي عبّر عنها بلغة شعرية جمعت بين الإبداع والموضوعية وجعلت من الالتزام مُحكّما لها .

الكلمات المفتاح: القضية الفلسطينية؛ الشعر العربي؛ الشعر السّعودي؛ عبد الرحمن العشماوي؛ الالتزام .

Abstract:

The Palestinian cause is the epitome of steadfastness and resistance ... rebellion and revolution, it is the embodiment of all the concerns of rejection and the rebellious roar of liberation in the face of settlement, but rather in the face of the tyrannical, traitorous world of the human cause and the cause of the homeland, identity and Arabism. It is the land of the prophets, the cradle of messages, proud and wounded Palestine.

This is what this research paper aims for, by tracing the Palestinian issue and its manifestations in contemporary Arab poetry in general, and Saudi poetry in particular, relying on the poetry of Abd al-Rahman al-Ashmawi. Which he

* لونانسة لبنى : loubnalounansa@gmail.com

expressed in a poetic language that combined creativity and objectivity and made the commitment tight to it.
Keywords: the Palestinian cause; Arabic poetry; Saudi poetry; Abdul Rahman Al-Ashmawi; Commitment

مقدمة:

تعدّ القضيّة الفلسطينيّة بكلّ متعلّقاتها جرحا داميا لازال ينزف من جسد الأمّة الإسلامية من خليجها لمحيطيها، منذ 1948(وعد بلفور) إلى يومنا هذا، وذلك لعوامل متعدّدَة، أهمّها الابتعاد عن الهدف الحقيقي وهو اِسترجاع الأرض وتحرير القضيّة وإتباع وهْم الاتفاقيات والوشاح الخادع للمقاومة والوحدة، هذه العوامل وأخرى كانت اِبتعادا لتحقيق عدالة القضيّة واِسترجاع الأرض والوطن.

وقد اِتّسع إدراك المفكّرين والشّعراء ممّن تفاعلوا مع القضيّة الفلسطينيّة، فحين عجزت مؤتمرات السّلام وجلسات حلّ القضيّة صرخت آهاتهم وتفجّرت خواطرهم فترجمت أقلامهم الحلول الجذرية التي بدأت بتعريّة الواقع المعيش، وهنا برزت أولى المؤلفات والدواوين الشعرية التي اهتمّت بالقضيّة وعرّت الصّراع الفلسطينيّ العربيّ والفلسطيني الإسرائيلي فمن كُتّاب مأساة فلسطين وأثرها في الشعر المعاصر لصالح الأشتر(1961م)، إلى كتاب فلسطين والشعر لجميل بركات (1989م)، ومن الشعراء الأوائل الّذين نطقوا بالقضيّة وروحها نجد محمود درويش، سميح القاسم، عز الدين المناصرة وهؤلاء هم أبناء القضية والأرض، ومن الشعراء من كان قوميا ناطقا بوعي الأمة وروح الانتماء بغض النظر عن البلد والوطن نجد نزار قبّاني، عمر أبو ريشة، إلى غير ذلك من الأسماء، كلّ هؤلاء تغنّوا بالقضية ومجّدوها ودافعوا عنها وناصروها.

إنّ الأدب السّعودي لم يكن في منأى عن فلسطين وقضيتها العادلة، فقد حفّ شعره ونثره بالكثير من الأقلام التي حلّقت في سماء القضيّة لتشرب من عنفوانها وتأخذ منها العزّة والصمود، ويبدو هذا طبيعيا نظرا لسمة الالتزام التي يتّسم بها الشّعر السّعودي في عديد القضايا والمحاور الكبرى التي تهمّ الأمّة والإنسانيّة بشكل عام، ومن بين الأسماء البارزة نجد عبد الرحمن العشماوي الشاعر السعودي الذي خطّ لنا قصائد، بل دواوين تُعنى بالقضيّة الفلسطيّنة ومتعلّقاتها؛ والتي تتمثّل في: فلسطين الوطن، الهوية، الطفل الثائر بيده حجارة وراية قضية وأمة، فتاة أم لأبطال قادة من أمثال الشيخ ياسين ومؤسّسي فتح وحماس وكلّ من تجمعه راية الحريّة فوق الأرض الّتي تعدّ مهد الرسالات فلسطين الأبية.

بناء على ماسبق؛ كيف تجلّت القضيّة الفلسطينيّة في أشعار العشماوي ؟ وهل قدّمت أشعاره صورة واضحة عن الواقع المؤلم المعيش ؟ وإلى أي مدى استطاعت أشعاره الإلمام بأبعاد القضيّة؟.

إضافة لالتزام الشاعر العشماوي، نراه يحاول الحفاظ على توازن الشاعر الملتزم المسلم الّذي يرى أنّ عِلمانيّة الأدب مرفوضة في ميزان العقل السليم، كما أنّ التنكّر لذات الأديب وعواطفه مرفوض أيضا ويبقى بعد ذلك التَّوازن بين ذات الأديب المسلم وواقعه، وهذا ما يميّزه عن غيره.

فقد ارتبط إحساس الشّاعر المسلم وأحداث أمّته وقضاياها ارتباطا قويا وهذا ما عبر عنه العشماوي في أحد دواوينه بإشارته إلى الذين يظنون الشعر ذاتيا مسجونا في عاطفة خاصّة لا يتجاوزها مخطئون، وهم في خطئهم كأولئك الذين يظنّون الشّعر كيانا مُفرَّغا من عاطفة صاحبه وإحساسه .

من هنا كان المنطلق والمبدأ الأساس لدى "**عبد الرّحمن العشماوي**" الأكاديمي السّعودي والشاعر الرِّسالي الذي جعل من قلمه ترجمانا لخواطره ناقلا لزِحامات تفكيره وتأملاته الوجدانية المتعلِّقة بهموم الأمّة الإسلامية وجراحاتها الّتي لا تزال تسحّ دموعا ودِماءً ودمارا هنا وهناك.

ولعّل أهمّ قضية برزت في دواوين العشماوي هي شرف الأمّة الإسلامية فلسطين الجريحة والقدس الشّريف مهبط الرسالات وأرض المعراج

يقول العشماوي:

والقدس أرملة يلفعها الأسى وتُمِيت بهجةَ قلبها الأحزانُ
شلّال أدمعها على دفَقاته ثار البخار فغامت الأجفان
حسناءُ صبَّحها العدوُّ بمدفعٍ تهوي على طلقاته الأركانُ[1]

لقد تبلورت صرخات الشاعر "عبد الرّحمن العشماوي" وآماله تجاه القضيّة في دواوين عدة منها: القدس أنت، على قمم النصر، إلى أمّتي، يا أمّة الإسلام، شموخ في زمن الانكسار، عندما يئنّ العفاف، جولة في عربات الحزن، كما نجد له قصائد تناولت القضية على جدارياته الالكترونية موزعة بين حسابيه في التويتر والفايس بوك وكذا مدونته الالكترونية وفي مواقع مختلفة منها حصص متلفزة موجودة في قنوات يوتيوب أو تسجيلات صوتية سجلها أو كانت مناسبات في نوادي وملتقيات وكذا محاضرات.

إنّ المتأمّل فيما ذُكِر أعلاه يلمس جليّا اهتمام الشّاعر بالقضيّة الفلسطينية وإيمانه العميق بانتصار القضيّة أمام الاحتلال الصهيوني ؛ فقد حاول العشماوي تلمُّس كل جراح القضيّة بتنوع اهتماماتها وتوزّع مشاكلها؛ فاهتمّ بالطِّفل الإنسان الثَّائر في وجه كل مُتصَهِين خائن لحقّ الطفولة في العيش بحريّة وسلم

وسلام، فالقارئ الفاحص لما كتبه العشماوي من قوافي الشعر سيلمس جليا معظم تجليات القضية الفلسطينية وأبعادها، والتي سنتتبعها بعدا بعدا وسأحاول أن أكون قارئا جادا لتلمُّسِ جلّ ما يرتبط بتجليات القضية الفلسطينية في دواوينه باعتبار أنّ عملية القراءة " ليست عمليّة سكونية مغلقة، بل هي ديناميكية... وكل قراءة لاحقة هي إضاءة للقراءات السّابقة"[2].

1- رمزية المكان، طهارة الأرض وقدسية الأقصى":

يُشكّل المكان أهمّ مستلزمات النَّص الإبداعي الموضوعاتية نظرا لما له من رمزية واختزال نصوص تخدم الفضاء الشعري بشكلٍ عام، ويذهب "**عبد الملك مرتاض**" إلى ضرورة التمييز بين المجال والمكان والفضاء والحيِّز فيقول" إنّا نميِّز بين المجال، والمكان، والفضاء، والحيِّز الذي آثرناه من بين المصطلحات كلّها للياقته ... إنّ المكان يعني الجغرافيا وأنّ الفضاء يعني الأجواء العليا الّتي هيّ سيّادة لأيّ بلد فيها والفضاء يعني الفراغ بالضرورة، أمّا المجال فقد يعني الحيّز الأعلى الذي يقوم فوق وطن ما والذي يكون في متناول الطّيران ...بينما الحيّز في تصوررنا واستعمالنا الّذي دأبنا عليه قادر على أن يشمل كل ذلك، حيث يكون اتجاها وبعدا ومجالا وفضاء وجوا وفراغا وامتلاءا"[3]، وإن كان هذا الطّرح يتّسم بالشرح والتحليل والتمييز اعتمد فيه عبد الملك مرتاض على تطورات الدلالة لكل مفردة في عصرنا الحاليّ، لذا نرى أنّ لفظة المكان أكثر رسوخا في الوعي الجمعي الأدبي الإبداعي مع أنّنا لسنا ضد التجديد والابتكار ومسايرة الحركة الإبداعية النقدية المستمرة في الزمن.

تعدّ فلسطين وطنا لكلّ الفلسطينيين ومجالا وفضاء، وجغرافيا تضم أمكنة طاهرة مباركة أصبحت ذات دلالات رمزية ايحائية ارتبطت بالحرية والصمود والسلام، فصبرى والأقصى وكنيسة القيّامة ودير ياسين ...إلخ أسماء أمكنة تجذّرت بل ارتبطت بروح المقاومة والصمود، روح الحب والسّلام، حب البقاء واسترجاع السيّادة والأحقيّة.

شمِلت القدس ما ذكرناه من معانٍ سابقة، لأنّها تعدّ رمزا دينيا في مختلف الأديان السمّاوية، كما أنها تحتل مكانة راقية في الوعي الجمعي نظرا لمكانتها القدسية والتاريخية باعتبارها مهد البشريّة ومهبط الرِّسالات، كما أنّها الشغل الشاغل في أهم اللقاءات السيّاسيّة قديما أو حاليا، إضافة أنّها تعدّ من أهم رموز السيّادة الفلسطينية وسفيرا رمزيا مكانيا للقضيّة المحورية –القضيّة الفلسطينيّة–.

يقصد بكلمة القدس لغويا البركة[4]، والطهارة، والمقدّس من لا ذنوب له، والقدّوس من أسماء الله الحسنى، فالقدس مكان طاهر قدّسه الله تعالى وطهره وبها قضى الله أن يكون بها المسجد الأقصى

﴿سبحان الذي أسرى بعبده ليلا من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى الّذي باركنا حوله﴾ سورة الإسراء، (الآية 1) ، فقد حظي هذا المكان بالقدسية والطهارة والبركة والتّشريف أن كانت أرض المعراج إلى السموات العُلى والرُّقيِّ إلى سِدرة المنتهى عند الخالق البارئ.

ولعلّ أي دارسٍ للقضية أو أي شاعر متعايش مع روح الكفاح والمقاومة، لا يجد نفسه في منأى عن الحديث والبوح للقدس والتحدّث أحيانا بلسانها وجعلها قصّة شعرية تحفل بكل عناوين الحب والسلام والكفاح والصمود، ولعلّ ديوان العشماوي " القدس أنت" خير ترجمان لما ذهبنا إليه.

لقد ألهبت القُدس مشاعر "العشماوي" لِيخاطبها خطاب القلب الجريح المحبّ قائلا:

يا قدس يا حسناءُ طال فراقنا وتلاعبت بقلوبنا الأشجان
من أين نأتي والحواجز بيننا ضَعفٌ وفُرقة أمّة وهوان؟
من أين نأتي، والعدوّ بخيله وبرجله، متحـفّزٌ يقـضان؟[5]

إنّ القدس في وجدان الشاعر حسناء أسيرة مُتربّصٌ بها من كل جانب، لا سبيل للقائها وهي جريحة تبوح فتنشد:

لـكأنّـني بالقـدس تسأل نفسَها مـن أين هـذا الهاطـل الهتّـــان؟
من أين هذا البذلُ، ماهذا النّدى يَهْمي عليّ، ومن هم الأعــوان؟
هذا سؤال القدس وهي جريحـةٌ تشكو، فكيف نُجيب ياسلمان؟[6]

تنتمي هذه المقطوعة لمطولة شعرية بلغت أبياتها اثنان وثمانون بيتا اتخذت من النّون رويا لها ومن الكامل إيقاعا لها تعكس لنا انسجاما حواريا بين الشاعر كمحبّ مشتاق وحسناء جريحة تروم هدم أصنام الاستدمار وكسر أغلال الظلم بعزّة وشموخ.

ياقدس وانبثـق الضّيّـاء وغرّدت أطيارهـا وتـأنّق البـستانُ
ياقدس والتفـتت إليّ وأقسـمت وبـربنا لا تـحنث الأيمـان
والله لن يجـتاز بي بحر الأســى إلّا قلـوبٌ زادُهـــا القـرآن[7]

وحين كانت القدس الجغرافيا والمكان نجد الأقصى يعيد رسم طريقه لكل متعبّد مجاهدٍ شهيد:

أيّها الأقصى أعِرني أذناً حرّة تسمع أغـلى خـــبر
إنّني أبصر كـــفّا حملت درّة ليـست كـباقي الدّر
وأرى في قبـّة المجد رؤى فارسٍ يُغــلق باب الخور

وأرى ملحمـــة تصنعـها فرقة من جيشنا المنتصـر
وأرى حطّين أخرى تمتمـــت بخـبايا غـدنا المنتـظـرِ
أيّها الأقصى سيطوي فجرنا ليل هذا الباطل المنتشر[8]

إنّ الأقصى وقُبّة الصّخرة وحطّين والقدس رموزٌ روحانيةٌ مقدّسةٌ توحي بروح الملحمة والبطولة لطيّ جِراح الأمل وتبديد ظلام الباطل لنشر تباشير غد منتظر.

وعليه فللمكان شاعرية وجمال تبرز في روحه وآماله ومضامينه الّتي تختزل إيحاءات مركّزة مكثّفة تجعله رمزا موحيا نظرا لأنّ له " عميق الأثر في الحياة البشرية إذ ما من حركة إلّا وهي مقترنة به وما من فعل إلّا وهو مستوح لبعض دوافعه منه، وهو أعمق وأكبر...ولعله ما من قرين للتجربة البشرية مثله، فهو عمادها ومطرحها ومغذيها، ومصبها ومنطلقها وهو ترجمتها أيضا "[9]، فالمكان هنا لم يصبح مجرد جغرافية معلميّة أو مجالا يحدد فضاء دولة من أخرى بل تجاوز ذلك ليحكي قصّة امتدت لآلاف السنوات، قصة الروح المؤمنة المتعلقة بباريها المتشبّعة بقيم البطولة والشّهادة المحطّمة لأصنام العبوديّة الخائنة والموقظة لضمير الأمّة الذي لا يزال نائما.

2- **اِستهجان السّياسات التّرقيعيّة مع المستدمر وتعريّة الخيانة المتواطئة:**

وجد "العشماوي" نفسه مسؤولا على تعرية السيّاسات التّرقيعيّة مع الكيان الصهيوني محاولا إثبات عدم فعالية هذه السيّاسات وأنّه لا جدوى من معاهدات السلام واتفاقياتها بل يرى أن ما أُخذ بالباطل والبهتان لابدّ أن يسترجع بالكفاح والمقاومة وما ضاع حق وراءه مطالب. فيقول:

دعـاة السّـلام يبنـون بيتـا ومحـال أن يكـمل البنيان
كيف تبنى البُيُوت فوق رمال؟ كيف تبـنى ومـالها أركـان؟[10]

المتأمّل لهذه المقطوعة نجد ثنائيةً لفظِيّة متضادة لا يقبلها عقل ومنطق وهيّ:

- البيوت.....القوة والمتانة
- رمال.....أساس رخو يهدّم ويحطم كل ما يؤسس عليه

أرأيتم في الأرض آثار بين ماله ساحة ولا جدران؟[11]

يصف العشماوي كل محاول أو راكض وراء السّياسات التّرقيعيّة أو واضع يده مصافحا لمن يدّعي السّلام وقلبه مفطور على الاحتلال و الاستدمار فيقول:

مـالهـم يركضـون في كلّ صـوب دون وعـي كأنّهـم عميـان؟

ياعيـون السّـادات نامي طويلا فقـد اجتـاح قومـنا الإذعـان
مـلّت الكـــأس شاربيها، وألقى سرجه الحرّ في الطريق الحصانُ
كلّ من سطّروا كتاب التّصدي مسحوا أحرف الكتاب ولانوا
وطُبـول الإعـلام تُقـرع فـينـا كـلّ يـومٍ، كأنّـنـا قـطـعـــانُ[12]

فالشاعر يجهر صراحة أنّ القضية باعها الضمير النائم الغافل، وتخلّت عنها الدول العربيّة تحت غطاء الاتفاقيات والمعاهدات التي تصدح بالسلام، وهنا نجد قصيدة له بعنوان:" وقفة على أبواب مدريد"[13] والتي يُعرّي فيها الرّضوخ العربي الذي يبعث على الذلّ والهوان ويتحمّل فيها العشماوي تقديم الاعتذار بألم وعتاب وغضب، ومن هذه القصيدة نجده يقول:

صارت إليك وفود العرب، في فمها بوقٌ، وبـين يديـها الـطّبل رنّـان
شامير يسخر منهـم، من تطلّعـهم إلى الـسّراب، ألا فلْيـروا ظـمآن
يابـؤسها أمّـة يســعى بـــحاجتها لصٌّ، وبـــائع أفيـون، وسـجّـان
تـُدعى إلى ملتقى باسـم السّلام،ولم يُرْفع لهـا بين أهـل الملتقى شـان
يـا بؤسـها أمـّة، في الحـرب خاسرة ولا يفارقها في السّـــلم خسـران[14]

وهنا نلمس آلام العشماوي وكذا حسرته على التواطؤ والخذلان غير المقبول مطلقا والذي لا ينمّ عن روح الأمّة الإسلامية العربية في حقيقتها، فيقول متألّما:

يرحل الشّعر بي إلى القـدس، لكن كسـرت عنـد بابـه الأوزان
آه يـا قـدسـنا تـنـــكّر قـــومٌ وأبـاحـــوك للعـدوّ وخانـوا
صنـعوا قـــهوة الخـضوع،فلمّا أتقـــنوهـا، تـبرّأ الفـنجـان[15]

إلى أن يقول:

بحرنا اليـــوم لجّـو من سـراب باع فـيهـا حيـاته الظـمآن
قـلب مسرى نبيّـنا يتـــلظّى وعـلى وجـهه يثور الدّخانُ
وبـــعينـه أدمـعٌ لا تســـلـني عندها كيف يصنع الفيضان[16]

3- **المرأة الفلسطينيّة الحرّة:**

المرأة في الإسلام تقف على قدم المساواة في تحمُّل المسؤُوليّة جنبا إلى جنب مع توأمِها الرجل، الكلٌّ تناط له مسؤوليات وعلى قدر المسؤولية يعلو شأن حاملها، والمرأة هي حواء كما عبّر عنها العشماوي بأحرفه منشدا:

حواء في حياة آدم

تعني العطاء..

وما أعظم كلمة العطاء ...

حوّاء تعني الأمومة..

وما أعظم كلمة الأمومة...

حواء تعني السّكن.. والمودّة.. والرّحمة

حوّاء عالم له كيانه الخاص..

وعطاؤها يظل عظيما[17]

من هذا المنطلق نجد العشماوي منصفا في تقدير المرأة الفلسطينية الأبيّة في أشعاره ودواوينه، ليعدّد مآثرها البطوليّة وخصالها المستمدّة من وحي المرأة المسلمة المؤمنة التقِيَّة التي لا ترضخ لظالم ولا تركع لمستبدّ.

نجده بداية يوجّه تحيّة احترام وإجلال لحرائر فلسطين اللّائي أرضعن الصّمود والحريّة وحبّ الشّهادة لأبنائها لتحيا فلسطين وتعانق سماءها تسبيحات الأقصى وترنيمات كنائسها فيصدح مغرِّدا:

حيِّ النّساء فقد مسحن العارا وهـطلن غيـث بطولةٍ مـدرارا

حيِّ النِّساء وقفـن رمز بطولـة وغدون في ليل الخضوعِ منارا[18]

إنّ المرأة الفلسطينيّة لدى العشماوي ليست راضخة منكسِرة الهمّة باكية قابعة مستسلمة؛ بل هيّ المنارة التي تُنير دُرُوب الوطن بتجلياته وتُنير سبل البطولة لأبنائها وتكسر سيوف التجبّر في وجه المتصيهِن لتزيل آثار الاستسلام فتنشئ بذلك جيلا مقاوما طامحا في معانقة الحياة، فهنّ حين لمسن الرّضوخ والاستسلام أصبحن كاسرات للعدوّ، محطِّمات للقيود فيقول العشماوي:

لمـا رأيــن المعتــدين تجــاوزوا كل الحدود وحطّموا الأسـوارا

ورأين سيف الغدر يحصد جهرة أبــنائهنّ ويمســـح الآثـارا

ورأين أنصاف الرجــال توقّفوا فخــيولهم لا تعرف المضمارا

ورأين أمتـــهنّ تفـــتـح بابـها للغـاصـــبين وتخفض الأبصارا
أسرجن من خيل الشموخ أعزها وضربن من دون العدوّ حصارا[19]
ماسرن سير المستكـين، وإنّـــما ســـير الأبـيّ يـواجهُ الأخطارا
يحمين أشبال العقيدة حينما فتح العـدوُّ على البيـوت النارا
طيّرن في الآفاق صقر كرامةٍ مـن بعـد أن غـذّينه الإصـرارا
واجهن طاغية الزّمـان بِهـمّة ومـلأن غـزّة عـزّةً وفـخـارا
متحجّبات سرن في ألق الضّحى فغدون في وضـح النّـهار نـهارا[20]

إنّ القارئ لهذه القصيدة المدقّق لمعانيها وإيحاءاتها سيرى قوّة المرأة الفلسطينية التي حُقّ لها أن تكون عنوانا للقضيّة؛ ويظهر ذلك بصورة واضحة من خلال تتبع بعض مفرداتها.

الحريّة ⟵ لما رأين/ أسرجن/ طيّرن/ ملأن.

رفض الظلم⟵ واجهن/ يواجه الأخطارا.

العزة والإباء⟵ واجهن/ نهارا/ يحمين أشبال.

منبع المقاومة⟵ واجهن/ همّة/ ملأن.

الوقار⟵ متحجّبات/ عزّة/ فخارا .

وغيرها كثير من المفردات التي لم نحصها نظرا لأنّنا بترنا من القصيدة أبياتا.

ممّا ذكرناه، نسجلّ حضور المرأة القوي في الشعر السّعودي عامّة وعند العشماوي خاصة، لتُجسّدَ في شعره حضورا وُجدانيا مرتبطا بالواقع العلائقي مع المرأة بشكل عام (الأمّ، الزوجة، البنت، الصّامدة والمكافحة) وحضورا رمزيا ينمّ عن التكامل والتّناغم في روح الحوار الشعري .

4- رموز المقاومة والإباء:

الملاحظ على العشماوي أنّه لم يختصر القضيّة الفلسطِينيّة في رمز واحد ذي نوع محدّد، والقارئ المتفحِّص يجد الرّموز تعدّدت وتنوّعت بين رموز وطنيّة وسياسيّة ورموز طبيعيّة متعلّقة بالأرض والأماكن المقدّسة في الأرض الطيبة على اعتبار أن بنية الرمز تملك طاقة تصويرية في الشعر المعاصر أكثر من الصور التقليدية من مرجع معين إلاّ أنّنا سنركز على الشّخوص الرمزية للمقاومة ذلك أننا تطرقنا للرموز الطبيعية المكانية في عناوين فرعية لهذه الدّراسة، وقد وجدنا حين تتبعنا للدواوين المختلفة الشخوص الآتية:

4-1- القائد المرجعية – أحمد ياسين_ :

إيه ياعسقلان، أحمد قلبٌ صـامـد ورأي سـديد[21]

يبرز العشماوي أهمّ سمات الشيخ ياسين في دالية مطلقة يُخيّم عليها الودّ والاحترام، الإجلال والإكبار للشّيخ، ويستنطق العشماوي الرمز الشّهيد ليأخذ أبناء المقاومة من الأنموذج القُدوة أسرار الفلاح والنّجاح والوقوف في وجه الطغاة.

أيّها الشّيخ ما لعينك تهمي؟ ولمـاذا يـطـول منك الشرود؟
جالسٌ أنت والطّغاة وقـوف وحـــواليك قـد أقيم الجـنودُ
أنـا ياشـيخ ما رأيتـك إلّا داعـيا من دعـائـه يستزيد
كلّهم خائـفون منك لماذا أيخاف القعيدَ جيشٌ عتيـد؟[22]

إنّها صورة وصفِيّة تّساؤلية والّتي منبعها الوقار الذي يشعّ من الشّيخ الرّمز المخيف أعداءه رغم الشرود والجلوس.

بعد هذا التّساؤل التعجبّي الّذي يبرز عظمة وقوّة الشّيخ الرّمز، وبعد إلحاح من الشاعر المعجب المتسائل يجيب الشيخ الرّمز أحمد ياسين ليُفصح عن سرّه:

أيّـها السـائـل الملـحّ لأنّي لائـذ بـالّـذي إلـــيه تـعـود
خافـــني المعـــتدي، وإلّا فـإنّي أيّـها الـسّـائل الملحّ قـعيد
أيّ نفع للجسم والقلب خاوٍ؟ أيّ نفع للجسم، وهو بـليد؟
شللي لم يصب من الرّوح شيئا وبـروحي أطيـر حيـث أريد[23]

وحين تأمُّلِنا لهذه القصيدة المطوّلة ومحاولتنا التدقيق في معانيها توصّلنا إلى بعضٍ من أسرار الشيخ الرّمز وهي كالآتي:

- العبوديّة لله الواحد الفرد الصمد.
- التعلّق باللّه واللّجوء إليه أساس الإيمان ومواجهة العدوّ، فكل القوّة والمجابهة مستمدّة من الجبّار الذي لا يقهر الحيّ القيّوم.
- ما الجسد إلّا وعاء وقبضة من طين.
- العزم والشِدّة والاعتماد على قوّة العقل ونبض الرّوح.
- الإيمان بعدالة القضيّة سبيل لجعل العدوّ يركع ويرضخ.
- الجهاد والدفاع عن القضيّة سبيل للروح لمعانقة الشهادة والفوز برضوان الله عزّ وعلا.

- إعلاء كلمة الحق في الحياة الدنيا رسالة من رسائل الشيخ الرّمز في الحياة.

و يختم الشّاعر بأبيات ثلاث وكأنّها خلاصة وزبدة الحوار مع الشيخ الرمز البطل؛ فيقول:

يا بن ياســين، لا عدمناك شهما عن حمى قُدسنا الشّريف تذود
عش كريمـا، فإن تمّـت فرجـائي أن تقول الأمجاد: هذا الشهيد
قد يُسام التّقي في الأرض خسفا وعـلى الله نـصـره المـوعـود[24]

هذه واحدة من قصائد العشماوي التي تناول فيها الشّخصيّة الرّمز محاولا إسقاطها على واقع القضية الفلسطينية وجعلِ الشّخصيّة الرّمز مركز قوة وإيحاء بكل ما يزيد في إذكاء المقاومة في روح كلّ حر باسل مقاوم غير راضخ، فهي بذلك إبراز لأحد منابع القضيّة الّتي يرتوي منها أحفاد وأبطال القضية العادلة.

4-2- الطّفل الفلسطيني المقاوم:

إنّ شرارة النّصر القادم والحريّة المسترجعة لابدّ لها من انطلاقة وشرارتها الأولى متجذّرة في الوعي الجمعي للشعب الفلسطيني الذي يرضع منه الجيل الفلسطيني القادم المتمثل في الطفل الفلسطيني الرجل والطفلة الفلسطينة الأبية الحرّة، ونظرا لهذه الجرأة المتجذّرة في النشء الفلسطيني نرى أنّ العشماوي لم يُغفل ذِكر الطفل الفلسطيني المقاوم، فنجده قد عكس اهتمامه بهذه الشريحة الصامدة المواجهة في أشعاره ودواوينه الكثيرة، منها ديوان على قمم النصر .

يتحدّث العشماوي على لسان طفل فلسطيني ثائر مقاوم متشبّع بقيم رموز مقاومته:

فكّوا الحصار وحطّموا الأغلالا أو ما ترون القـتل والأهـوالا؟
أو ما ترون اللّـيل أسـود فاحما يُهْدي لـغزّة حسـرة ووبـالا؟
أومـا تـرون الغاصبين تـأوّلوا حتى رأوا قتل البريء حـلالا؟[25]

هذا الأبيات _ وإن كانت للشاعر_ تترجم وعي الطفل المقاوم في لحظة عتاب ولوم، فهو يعي القهر والقيد والحصار؛ فمرارة أن يرى الخيانة والتواطؤ التي عبّر عنا بطريقة غير مباشرة (فكّوا ...، حطّموا...) ، أمّا قوة العتاب اللوم تُجَلِّيها مفردة واحدة (أو ما ترون) تكرّرت ثلاث مرات هنا وفي أبيات أخرى من القصيدة_ لم نذكرها_ ونرى أنّ لهذا التكرار دور في تثبيت العتاب واللوم وتأكيد الرفض التام للخضوع والخنوع وكلّ أشكال الصمت والتواطؤ الخفي الخبيث الذي يترجمه هذا الطفل الصارخ بقوله:

مالي أراكم صامتين وحولكم رجي العدوّ يحـطّم الآمـالا؟
فكأنـكم تتـرقبون عـدوّنـا ليذيقـكم بعد النّكال نكالا؟

وكأنـكم لا تبصرون قـتاله أو أنّــكم لا تفهمون قتالا؟
إنّا لنطلبكم مواقـف شيمة أمّـا النِّزالُ فـلا نُريـد نِزالا[26]

ظاهرة التكرار هنا تعدّ تقنية أسلوبية تجلّت فيها " حركة تمتاز بالعذوبة والاستحباب وهذا ما يجعله يمتاز بالفنيّة والجماليّة المطلقة، إذ يتجاوز البنية اللّفظية إلى إنتاج فوائد ومرامي جديدة داخل أتون العمل الفنيّ فيحدث موسيقى بواسطة استحداث عناصر متماثلة ومواضع مختلفة من العمل الفنيّ كما يعدّ التكرار مرتكز الإيقاع بجميع صوره ويعمل على توطيده وتمكينه من معمارها فنجده ماثلا في الموسيقى يدعم تواترها وحركتها الانسيابيّة"[27]،.

إنّ لغة الأبيات تتّسِم بتدفّق موسيقي ساهمت الانفعالات الوجدانية والّتي تُرْجِمت في قالب تساؤلي استفهاميّ تعجّبي، فعكس هذا صدق العاطفة وجمال الصّورة، وقد تكاملت هذه الجوانب لتجعل القارئ يفكك شفرات القصيدة ليصل إلى صورة الطفل الفلسطيني الواعي، البطل، المتشبّع بقيَّم الوطنيّة والهويّة الإسلاميّة الرَّافضة لكلِّ أشكال الاستعباد الصُّهيوني التي تحرم الفرد من حريّته الّتي حباها به الله سبحانه وتعالى وهنا يحضرني قول عمر" متى استعبدتم النّاس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا".

بعد استقرائنا للقصيدة السابقة، نجد نصوصا أخرى تجعلنا نلمس_ بصدق_ المكانة الراقية الّتي يوليها العشماوي للطفل الفلسطيني فهو بمدحه لهذا الطفل يتقرّب لله سبحانه وتعالى بقوله الصّريح " اللّهم إنّي أتقرّب بمدح هذا الطفل البطل الصّغير إليك "[28] حيث يقول في مطلعها:

أدهش اللّيل سرى من تحـقرون فمضـى حـرّا وأنتم قاعدون
أنــطقت همّته صـمت الدّجى فروى عنه حديثا ذا شجـون
ومن الـصّمت لـسان ناطـق عاجز عن فهمه من لا يعون

إلى أن يقول:

هـل رأت أعيـنكم جبهـتـه أرأيتم كيف يسمو الصّامدون؟
لا تـقولوا: هـو طفـل، إنّه رجـلٌ يفـهـم مـالا تفهمون
هـو لا يغـفل عـن واجبـه لحـظة لمـا رآكـم تغفَـلون

لقد رأيت أن أدرج بعض أبيات هذه النُّونية المطوّلة التي بلغت ستّا وأربعين بيتا نظرا لكونها تقدّم للقارئ صورة شعرية متكاملة تجلّت فيها عناصرها من لون وحركة (يسمو، مضى حرّا...) ممزوجة بموسيقى وإيقاعٍ شعريٍ متناغم مظهرا ومخبرا، فانصهرت المشاعر و خواطر التّأثّر والإنبهار من دروس

البطولة والشَّهامة التي لازال الطِّفل الفلسطيني يقدِّمها، ولعلّ الغاية الخفيّة وراء نظم هذه القصيدة هي التي جعلتها تتجلّى في هذا الشكل المتناغم شكلا ومعنى.

5- **التَّنديد بالتواطؤ العربي والسّياسات الترقيعيّة:**

لم ينأ العشماوي بنفسه عن السّاحة السيّاسية وما يحدث فيها حول الشّأن الفلسطيني، بل عدّ نفسه ملاحظا ومشاركا فعّالا من خلال تتبّع كلّ المناسبات سواء ما أبدته المملكة العربيّة السعوديّة اتجاه القضية، أو ما كان يحدث تحت قبة الجامعة العربيّة أو هيئة الأمم المتّحدة، وكذا المؤتمرات العالميّة التي تُعقد هنا وهناك حول القضّية.

بناء عليه؛ نلمس العفوية والجرأة _المتواضعة أحيانا_في شخص العشماوي حيث يقول:

أنّـى تـنـال الـعـزّ أمّتـنـا إذا أعـطـت زمام أمـورهـا غـاويها
قف أيّها الـقلـم الجـريـح فإنّـني أخشى على الأسرار أن تفشيها
إنّ القصيدة حين ترسم خاطري فلِبـدئها أثـر عـلى تـاليـها
هـي صورة لخـواطر فـيّاضـة أنـا كـاتب ومـشاعري تُملـيها[29]

فالعشماوي هنا؛ نجده بدافعية الالتزام التي يتصّف بها وكذا بفضل الوعي الذي وصل إليه قد أطلق العنان لخواطره والحرية لقلمه حتى وإن لم يسعفه الشعر في احتواء كل ما يجول بخاطره الفيّاض ومشاعره المتدفّقة، وعليه يمكن تتبع آراء الشّاعر في خطابه الشّعريّ التي تراوحت بين المدح والاعتزاز والفخر من جهة، كما تراوحت آراؤه السيّاسيّة بين السّخط وإعلان استهجانه لِما أبانته بعض السياسات التّرقيعية، كما شجب الصمت العربي والعالميّ وتجاهل القضيّة رغم عدالتها إنسانيا وقداستها دينيا بسبب ارتباطها الوثيق بالوعي الجمعي للأمّة الإسلامية، فيصرّح العشماوي قائلا:" أمّتي مسرحٌ لأحداث مؤلمة، وهدف لأعداء يتكالبون عليها من كلّ مكان، أمّتي مطعونة بسهامٍ كثيرة، وهيّ تحاول جاهدة أن تنتزع من جسدها الجريح تلك السّهام لتردّها قويّة إلى صدور أعدائها المسيطرين، وبعض أبنائها الغادرين .

أفلا يحِقّ لي بعد ذلك، أن أنصه في أعماقها، وتنصهر في أعماقي وأن تخرج بذلك قصائدي، وقد امتزج أحساس أمّتي فيها بإحساسي"[30]

ويتجلّى كل ما سبق في عديد القصائد التي وجدناها موزّعة على دواوين منوّعة، ومثالٌ عنها أنينه الصّارخ الصّامت حين يقول:

كيف ألقاكِ بـاسـماً؟ وجِراحي وقفـت دون ثغرك البسّـام

كيف تنمو زهور قلبي؟ ودمعـي قطرات من اللّهيب الحامي
كيف أرضى بالذّلِّ مادمت حيّا نـابضا بالـهدى وبالإلهـام
أنـت جـزءٌ من الـفـؤاد فـأولى أن تهـزّي الـيقين في إلهامي

فهنا تصريح وجهر أنّ السعادة وإن أخذت تسكن القلب إلّا أنّ العقل والرّوح سيفضحان ذلك فالأقصى جريح وفلسطين باكيّة والسّلام أكذوبة، يقول العشماوي:

أكـذوبة السّلم التي خدعوا بـها قـومي بألـسنة المدافع تهـدر
عجبا أيرمي السّلمُ من أعدائـه وتصافح الكـفّ الّتي لا تطهر
يا هيئة الأمم الّتي وقفـت على جسر المذابح بالتجاهل تسكر
بنيت على جرف الهوى فبناؤها مـتصدّع، ويسـيرها مـتعـسّر[31]

نلمس هنا إخلاص الشّاعر وتمسّكه بالمبادئ الإسلامية وأصالته الصادقة على أن عملية السلام والصلح مع الكيان الإسرائيلي تحت قبّة هيئة الأمم المتحدة ليست من صالح الأمة وأنها تعتبر خطة يحيك خيوطها أعداء الإسلام والأمة من أجل سفك المزيد من الأرواح وتجاهل القضية.

ورغم هذه الآلام وهذا الاستصراخ والاستجداء، إلّا أنّ السّعادة والفرحة العارمة تزور الشّاعر فرحا بقدوم أبناء القضيّة إلى المملكة العربيّة السّعودية وكأنّه ينتشي شرفا بتقديم المساعدة لهم بقوله:

مرحبـا ألـفـا بأبطال صـغار أرسل المجدّ بهـم فـينا بـريده
هذه الأوسمة العظمى عليـكم صورة للوثبـة الكـبرى المجـيدة
من فِلسطين الجهاد الحرّ جئتم أنـفسـا مشقّـة الـرّوح سعيدة
مـرحبا جـئتم شمـوخا وصعودا في مدار نسي النّاس صعوده[32]

وإن كانت القصيدة في أبياتها الخامسة والأربعين تبدو مكثّفة في معانيها الممزوجة بالطرب والحُزنِ الخفيِّ الأليمِ، إلّا أنّنا نجد أنْفُسنا أمام تباين في المعنى وضعنا الشّاعر أمامه، ففي حين وصف الأبطال بالشُّموخِ والعظمةِ والبسالة إلّا أنّه يصف هؤلاء الأبطال الجرحى الوافدين على المملكة بالصغار، وهنا قد لمسنا بعض التناقض–كأنّه يناقض نفسه–وقد تُقبل هذه اللّفظة إن كان القصد منها صغار السنّ، وإن كان غير ذلك فإنّنا لا نجد له موقعا حسنا تطرب له النّفس وتألفه عند قراءة النّص كاملا.

خاتمة:

مما سبق؛ فإنّ القضيّة الفلسطينيّة كانت حاضرة بكل تفاصيلها ومتعلّقاتها في شعر العشماوي الّذي يعدّ واحدا من نماذج الشعر السّعودي الملتزم ذي الاتجاه الإسلامي والذي يُعنى بقضايا الأمّة ورِهاناتها، ولعلّ تركيزنا على الجانب التّطبيقي في دراسة نماذج شعريّة جعلنا نصل إلى أنّ الشاعر حاول إبراز مدى معايشة الشّاعر العربي المعاصر للقضيّة الفلسطينيّة فتناول متعلّقات القضية فنجده قد تطرق إلى المرأة الفلسطينية بمنازلها المختلفة في المجتمع الفلسطيني، وقد تجسّدت الرموز الفلسطينية في شخصيات قيادية أبرزها الشيخ ياسين والطفل الفلسطيني، وممّا توصّلنا إليه أنّ العشماوي لم يجد في نفسه حرجا من إعلان موقفه من السيّاسات التّرقيعيّة فوجدناه في مواقف تحليليه أعلاه مُعربا عن رأيه بصراحة وقد يكون هذا بدافع الالتزام كقيمة مرجعيّة معتمدة لديه؛ وهنا يمكننا إيجاز نتائج البحث فيما يلي:

-يعدّ العشماوي شاعرا مجيدا، قلمه ينبض بِتمثُّل قضايا الأمة الكبرى.

-تُعدّ القضية الفلسطينية رفيقة كلّ شاعر ملتزم بقضايا الأمّة.

-آلام القضية وجراحاتها لازالت قائمة وتبحث عن من يلملم جراحها .

-تتمثّل رؤية الشاعر للقضية الفلسطينية في معالجة كلّ متعلّقاتها: الأرض، والهوية والانسان الفلسطيني باختلاف تمثّلاته وأدواره في التّفاعل مع قضيّته الأولى استرداد الأرض وامتلاك الحرية من جديد.

-جنوح العشماوي إلى أنّ لملمة جراح القضية لا ولن يكون تحت قبب المؤتمرات بل بجيل مؤمن مجاهد.

هوامش:

[1] عبد الرحمن العشماوي، القدس أنت، العبيكان للنشر (الرّياض)، 2003، ص 56 .

[2]- خالدة سعيد، حركية الابداع ، دراسات في الأدب العربي الحديث، دار العودة (بيروت)، 1979، ص 60.

[3] عبد الملك مرتاض، دراسة سيميائية لقصيدة أين ليلاي لمحمد العيد ، ديوان المطبوعات الجامعيّة بن عكنون(الجزائر)، د ت، ص 102.

[4] ينظر ابن منظور، لسان العرب، دار صادر(بيروت)،2000، ج6، مادة قدس، ص 168، 169 .

[5] عبد الرحمن العشماوي، القدس أنت، ص 58.

[6] م ن، ص 61.

[7] م ن، ، ص 67.

[8] عبد الرحمن العشماوي، القدس أنت ، ص 84 ص85.

[9] حبيب مونسي، المكان في الشعر العربي، منشورات اتحاد العرب (دمشق)، 2000، ص 7.

[10] عبد الرحمن العشماوي، عندما يئنّ العفاف، العبيكان للنشر(الياض)، 2003، ص 93.

[11] م ن، ص ن .

[12] م ن، ص 94.

[13] م ن، ص 28.

[14] م ن، ص 30

[15] م ن، ص 92.

[16] م ن، ص 93.

[17] عبد الرحمن العشماوي، ديوان إلى حواء، العبيكان للنشر(الرياض)، 2005، ص 7.

[18] عبد الرحمن العشماوي، ديوان على قمم النصر، العبيكان للنشر(الرياض)، 2012، ص 47 .

[19] م ن، القصيدة نفسها ص 48 .

[20] م ن، القصيدة نفسها ص 48 .

[21] عبد الرحمن العشماوي، ديوان عندما يئن العفاف، ص 128 .

[22] م ن، ص 128 ص 129.

[23] م ن، ص 128.

[24] م ن، ص 128.

[25] عبد الرحمن العشماوي، ديوان على قمم النصر، ص 76 .

[26] المصدر نفسه، ص 76- 77 .

[27] عبد اللطيف حنّي، نسيج التكرار بين الجماليّة والوظيفة في شعر شهداء ديوان الشهيد الربيع بوشامة نموذجا، مجلة علوم اللغة العربية آدابها، جامعة الوادي، كليّة الآداب واللّغات، العدد الرّابع، مارس 2012، ص7.

[28] عبد الرحمن العشماوي ، ديوان على قمم النصر. ص 14

[29] عبد الرحمن العشماوي: ديوان على واجهة القرن الخامس عشر، ص 35.

[30] عبد الرحمن العشماوي: المصدر نفسه، ص36.

[31] عبد الرحمن العشماوي، ديوان إلى أمتي،العبيكان للنشر(الرياض)، 2007، ص 98.

[32] عبد الرحمن العشماوي، ديوان القدس أنت، ص 148.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 789 - 802 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

مرجعيات التشكيل الروائي في رواية سيّد الخراب لكمال قرور

Structure references of the novel"mister ravage"by kamel kerour

أحلام سيليني [1] ، أحسن دوّاس [2] *
ahlem silini[1] / ahcen douas[2]
مخبر التراث الأدبي الجزائري الرسمي والهامشي.
جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة (الجزائر)
university 20th august 1955 of skikda -Algeria
a.silini@univ-skikda.dz [1] a.douas@univ-skikda.dz[2]

تاريخ الإرسال: 2021/06/28	تاريخ القبول: 2021/08/25	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

نتناول في هذا المقال موضوعا يرتبط بالبناء الروائي، الذي يعدّ المنطلق الأساسي لتشكيل البنية السردية والجمالية للرواية، ونسلط الضوء على أهمّ المرجعيات التي تتأسس على قوامها رواية "سيّد الخراب" للكاتب الجزائري كمال قرور التي جاءت محمّلة بجملة من المتفاعلات النصية ذات التنوّع الدلالي، سنقدم في هذه الدراسة هندسة لهذا العمل الروائي التجريبي المتنوّع من حيث عناصر بنائه والتيمات الرئيسية التي تمحور حولها الخطاب الروائي. وتهدف دراستنا إلى استخلاص مرجعيات التشكيل الروائي في هذه الرواية، فهل استطاعت الرواية الجزائرية تجاوز المألوف والخروج بنص روائي معاصر ؟ وما هي أهم المرجعيات التي ساهمت في تشكيل بنيتها الفنية؟

الكلمات المفتاح : مرجعية، بناء روائي، تاريخ، تراث، متفاعلات.

Abstract :

In this article, we deal with a topic related to the narrative construction, which is the basic starting point for the formation of the narrative and aesthetic structure of the novel, and we will try to shed light on the most important backgrounds that are based on the strength of the novel: “The Waste’s Master” by the Algerian Novelist Kamel Kerour, which came loaded with a set of textual interactions of semantic diversity, and we will present the sketch of this diverse experimental fictional work in terms of its construction elements and the main themes around which the narrative discourse revolved. Our study aims to extract the narrative formation in this novel, and was the algerian abele to transcend the ordinary and come up with a contemporary fictional

* أحلام سيليني: a.silini@univ-skikda.dz

texte? And what are the most important nacissists that contributed to the formation of its artistic structure?
Keywords: backgrounds, fictional construction, history, heritage, interactions.

أولا: مقدمة

يعدّ البحث في مجال الرواية حقلا واسع الأهمية، وذلك نظرا لتلك الشهرة والذيوع اللذان اكتسبهما هذا الجنس الأدبي وتفوّقه على العديد من الأجناس الأدبية، باعتباره الملاذ والخيار الأنسب للمبدع في التعبير عن حاله وحال أمته وما تعانيه من ويلات تطفو على سطح الحياة الاجتماعية، فتتصفح الرواية كل صغيرة وكبيرة لتتمكن من الوصول إلى أعلى درجة من الوعي، والتعبير الأقرب إلى أذهان شرائح المجتمع المتعددة، ونجد الكاتب أو مؤلف الرواية يحترف لعبة التشكيل الروائي الذي يمثّل الجزء الأساسي لبناء العمل الروائي وتنظيم عناصره الفنيّة. وقد عرفت الرواية الجزائرية تحولات كثيرة على المستوى الفنّي والموضوعاتي، كما أنّها ارتبطت بالمجتمع الجزائري وما عايشه من انكسارات ويعدّ الكاتب الجزائري كمال قرور أحد هؤلاء المؤلفين المتشبعين بالروح الوطنية، إذ أنّه عكف في جلّ أعماله الأدبية على تعرية الواقع الجزائري، من خلال خرجاته الصريحة ذات الطابع التهكمي واصطباغ لونه الأدبي بقالب عجائبي قوّي اللّفظ عميق المعنى، امتازت كتابته في مجال الرواية بجملة من الخصائص المتفردة سنجملها في طرحنا هذا بالتطرق إلى روايته **"سيّد الخراب"**

وسنعرض في بحثنا مستوى البناء الروائي وتشكيلاته، انطلاقا من المرجعيات التي طغت على مضمونها وذلك بهدف الوصول إلى كيفية تحقيق الجمالية الفنية والموضوعاتية للرواية. كما تهدف هذه الدراسة إلى رصد أبرز المتفاعلات النصية وعلاقتها بالمرجعيات الجوهرية التي بنيت عليها الرواية، وكذا الكشف عن أهم المنابع التي استقى منها الكاتب أفكاره ودعّم القضايا التي تخدم نصّه الروائي.

ومن هنا نطرح جملة من الإشكالات أبرزها: ما هي أبرز المرجعيات التي اتكئ عليها الروائي للخروج بهذا الزخم الهائل من الدلالات والقضايا العديدة المطروحة في متن الرواية؟ وكيف استطاع الكاتب مزج هذه المرجعيات في نص روائي واحد وما الهدف من وراء ذلك؟ وهل يمكن للنص الروائي أن يكون لولا وجود مرجعيات معينة مصاحبة له؟

ثانيا: الرواية والمتفاعلات النصية:

تلجأ الرواية كجنس أدبي متشبع بمنابع الأدب الغزيرة وتميّزها عن بقية الأشكال الأدبية بالخيال المجنح، إلى توظيف كم هائل من المصادر المتنوعة التي تصب في حقلها، فالرواية تعدّ ملتقى لمجموعة من المتفاعلات، بالتالي فهي عبارة عن مجموعة من الأصوات،من خلال استلهام الماضي أو التنبؤ بالمستقبل وتختلف كل رواية عن الأخرى من حيث التوجه والهدف، إلا أنّ الرابط المشترك الذي يوحد بينها هو ذلك التشكيل البنائي والمهارة في توظيف المدركات السابقة المتراكمة في ذهن المبدع على المدى البعيد، والتي كان لها بالغ الأثر في تكييف عناصر الرواية وبناءها الفني وتقويم انعراجاتها بأسلوب فخم ملائم لمناسبة الخطاب الروائي الموجه للقارئ، ولا تخلو أي رواية كانت من عناصر تأخذ حيّزا مهما في تشكيلها فنيا وجماليا، نخص بالذكر كلا من التاريخ والدين والسير والأساطير والتراث وغيرها واشتملت الرواية التي بين أيدينا على جملة من المتفاعلات النصية أين أجمل الكاتب هذه المتفاعلات في قالب روائي ذو تكثيف دلالي واسع.

1) متفاعلات قديمة وحديثة:

"يؤثر استعمال التفاعل النصّي لأنّه أعم من التناص على المتعاليات النصية التي هي مقابل transtextualité عند جنيت لدلالتها الإيحائية البعيدة، فبما أنّ النص ينتج ضمن بنية سابقة فهو يتعالق بها ويتفاعل معها"[1]فأيّ نص كان عبارة عن إعادة تشكيل جملة من البنيات في نص واحد يكون يأتي على شكل خطاب حداثي، فكما هو معلوم بأنّ المتفاعلات النصية متعددة في متون النصوص الروائية التي يعمل المؤلف المبدع على استجلابها بطرقه الخاصة مضيفا بذلك لمسة جمالية لنصّه وإيحاء دلاليا في الوقت نفسه، ومطبقا آليات تجريبية حديثة تخدم هذا النص الروائي المقدّم للقارئ في قالب فني متعدد الأوجه موغل في عمق التأويل.

ومن أهم وأبرز العناصر التي تثري النص الروائي "التراث" الذي كان حضوره واسعا في النصوص الروائية باعتباره مادة أساسية ومصدرا مهما لخلق نصوص إنتاجية حديثة، بالإضافة إلى الاهتمام الذي عني به التراث من طرف الدراسات النقدية العربية، ففي الجزائر مثلا نجد الناقد عبد الملك مرتاض لا يفوّت فرصة إلا وتحدث فيها عن المصدر التراثي، "وهذه الرؤية التراثية يمكن أن نحددها من خلال تلك الدراسات التي أنجزها حول بعض كتب التراث مثل: مقامات السيوطي وألف ليلة وليلة–تحليل سيميائي تفكيكي لحكاية جمال بغداد وغيرها، وهو في كل هذا ينزع إلى التركيب المنهجي المفتوح والمنتشر، عوض القراءة المغلقة المتقوقعة ذات المنهج الواحد"[2]وفي خضم حديثنا عن التراث وأهمية توظيفه في الرواية،

سنعرض جزءا منه في دراستنا لرواية سيّد الخراب والتي تعد رواية حافلة بالمنابع التراثية التي تحاكي الواقع الجزائري وذلك في قالب عجائبي، عرض الكاتب من خلاله جملة من المواضيع المتعلقة بالأوضاع الاجتماعية والسياسية التي عاشها المجتمع الجزائري.

"إن الانفتاح اللانهائي على الواقع هو الذي يجعل الرواية تتمتع بحرية الحركة والتعبير أكثر من أي جنس أدبي ويبعدها عن التأطير ويهيئ فرصة وجود التميّز والاختلاف في كل رواية"[3] ومنه فإن الرواية هي الملاذ الذي يلجأ إليه الكاتب من أجل النفاذ إلى عمق الواقع والتعبير عنه، نجد في رواية سيّد الخراب جملة من المتفاعلات النصية القديمة منها والحديثة، والتي سنأتي على ذكرها في خضم حديثنا عن موضوع"مرجعيات التشكيل الروائي"وممّا لا شك فيه أنّ الأديب الجزائري كان مرتبطا بأحداث وطنه في كلّ المراحل التاريخية حيث تطلبت منه "أن يكون أو لا يكون"[4] ويعد الروائي الفنتازي كمال قرور أحد الأقلام المتفاعلة مع القضايا القومية،كان يحاول في كلّ مناسبة نزع الستار عن عديد الحقائق وكشف أسرارا ظلت من المواضيع المسكوت عنها، وإذا خصصنا الحديث عن روايته المميزة "سيّد الخراب" فإننا بالكاد سنعرض جملة من العناصر التي وظفها الكاتب باعتبارها متفاعلات ايجابية أثرت الخطاب الروائي العجائبي، ويقصد بالمتفاعلات القديمة تلك التي كتبت أو أنجزت في زمن قديم سابق، بينما الحديثة تلك المعاصرة للكاتب والتي عايشها في فترة إنجازه لعمله الروائي، ويسوقنا الحديث عن المتفاعلات النصية للخطاب الروائي تلك المرجعيات الأساسية التي ارتكز عليها الكاتب في توليف نصه الروائي وتشكيله تشكيلا أدبيا غنيا من حيث المصادر المتنوعة ليدخل بهذا عالم الرواية التجريبية من أوسع أبوابه، ومن أبرز هذه المرجعيات والعناصر المساهمة في عملية التكثيف الدلالي "التاريخ، التراث الشعبي (الفولكلور)، الأسطورة والأدب"

ثالثا: مرجعيات التشكيل الروائي في رواية سيّد الخراب:

يمثّل موضوع المرجعيات أحد أبرز التيمات التي يعبر من خلالها العمل الروائي إلى فضائه الخارجي ويلتقي بقرائه، ويعمل الروائي على تكييف عناصره وفق ما تتطلبه الرواية، في إشارة واضحة منه إلى ضرورة إدراج هذه المرجعيات المساهمة في تشكيل البناء الروائي الذي يقوم على جوانب أيديولوجية فكرية وأخرى فنيّة جمالية، ومن أبرز المرجعيات الواردة في رواية "سيد الخراب" نذكر:

1) التاريخ

يعدّ التاريخ المادة الخام لكل الأعمال الأدبية خاصة جنس الرواية الذي يستعين بالتاريخ لتوثيق الأحداث من جهة، والتعريف بهوية مجتمع ما، لأنّ التاريخ يساوي الهوية والوجود والانتماء، كما يعتبر التاريخ مرجعية أساسية في تشكيل الخطاب الروائي منذ ظهوره إلى يومنا هذا أمّا "المرجعية هي العالم الذي يحيل عليه ملفوظ لغوي، علامة منفردة كانت أم تعبيرا مركبا، ويكون ذلك العالم إمّا واقعا موجودا حاضرا، وإمّا متخيّلا لا يطابق أي واقع خارج التعبير اللغوي"[5] بمعنى أنّ المرجعية تنفتح على العديد من الدلالات فلا يمكن أن نجد نصا أدبيا واحدا دون مرجعية معينة،وتمثّل المنطلق الذي تبدأ منه الإشكالية التي تطرحها الرواية أو مجموع الأحداث التي يحويها هذا الخطاب الروائي الذي يتلوّن بحسب المواضيع المتناولة، ومن أهم وأحدث المرجعيات التي يتكئ عليها الروائي في تشكيله وبنائه الروائي **"التاريخ"** كونه المحور الأبرز الذي تجد فيه الرواية متسعا لها بأحداثها وأزمنتها وأمكنتها وشخصياتها أيضا، إنّ الرواية بدون توظيف للتاريخ تعدّ رواية فارغة من محتواها يعتريها النقص والإبهام، فالتاريخ يخدم الرواية والرواية هي الأخرى تخدم التاريخ وتعمل على تعريفه لمن يجهله، فالرواية تعيد صياغة هذا التاريخ وكتابته في صورة مستحدثة وبتقنيات فنيّة وجمالية خاصة تعيد بذلك إحياءه في حلة مستحدثة.

إنّ التاريخ جزء من الوجود والانتماء والهوية يلجأ كلّ كاتب أو مؤلف إلى الاستعانة به في تشكيله الروائي"فهو علم تعرف به أحوال الماضيين من الأمم الخالية من حيث معيشتهم، سيرتهم، ولغتهم، وعاداتهم، ونظمهم، وسياساتهم، واعتقاداتهم، وآدابهم،حتى يتّم بذلك معرفة أسباب الرقي والانحطاط في كلّ أمة وجيل"[6] وفي الرواية التي بين أيدينا نجد نفحات تاريخية مختارة من تاريخ الجزائر في حقبة زمنية سابقة، تعود إلى فترة حكم الجزائر"الأغلبية" أين حاول الكاتب تسليط الضوء على الأوضاع السياسية والاجتماعية والثقافية في تلك الفترة المضطربة من الحكم، واستطاع أن يمزج كل ما هو قديم بالحداثي في صورة فنيّة تجسّد الواقع، وتحيي ماضيا يستحق الوقوف عنده ومحاولة ربط حلقة من حلقات التاريخ المفقودة بحاضرنا المضطهد، لأنّ فيه من أوجه الشبه بين كل من الماضي والحاضر، إذ يستهل حديثه في بداية الرواية عن تاريخ مهم في ذاكرة كل جزائري(08 أكتوبر 1988) أين خرج الشعب الجزائري مطالبا حقه في العدالة والديمقراطية، ونلاحظ أنّ رواية سيّد الخراب تضمنت تسعة وعشرين فصلا أول الفصول الأربعة كان عبارة عن سيرة ذاتية للكاتب، وبعض الفصول أو أغلبيتها كان عبارة عن سرد تاريخي لفترة من الزمن الماضي الذي تحدث فيها الكاتب عن حكم الدولة الأغلبية (800-909م)، مضمنا في سرده "جمهورية الخراب" لابن خشد كوسيلة للوصول إلى الهدف المنشود من كتابة هذه الرواية السياسية التي

وردت في حلة تاريخية، أتى الكاتب على ذكر جملة من الحقائق التي مزجها بجانب عجائبي تهكمي وشخصيات خيالية وأخرى حقيقية، استثمر من خلالها خصوصيات الكتابة الروائية التجريبية، فنجد مثلا تقسيم الرواية إلى مجموعة من الفصول وتخصيص باب واسع تحت عنوان "جمهورية الخراب" ما جاء في «جمهورية الخراب» للفيسوف ابن خشد رحمه الله.[7] ولقد استعان الكاتب بهذه الشخصية الخيالية لتدعيم نصه الروائي ومنه اتساع رقعة التخييل، والتعبير بحريّة واستقلالية ومنه الخروج بنص روائي يحوي جملة من القضايا والمواضيع التي تعبر عن الواقع بصورة أوضح ولو بطريقة غير مباشرة.

رغم ما قيل ويقال

"لم يقولوا إنّ سلالة بني الأغلب، وهم الغالبون بفضل الله، السلالة الماجدة الفاضلة، سلالة المحاربين المجاهدين الشجعان، الذين اصطفاهم رب العباد، وسخّرهم مثل ملائكته لخدمة عباده الصالحين الطيبين، السلالة الشريفة الظريفة العفيفة، قاهرة الأعداء المستبدين[8] في هذا المقطع التهكمي نلمح ذلك الاستحضار لزمن حكم الدولة الأغلبية في الجزائر، أين كانت الأوضاع الاجتماعية والسياسية في أسوء حالاتها، فيه طُمست حقوق الشعب وسُلبت منه حريته، ظروف قاهرة جعلت منه مجرد جماد لا يفكر ولا يعمل ولا يبحث أو يطالب بحقوقه المشروعة، فظاهرا الشعب المغلوب على أمره يكن احتراما وحبا لسيدهم، (سيّد خراب جمهوريتهم التعيسة) أما باطنيا وفي حقيقة الأمر فهم يكنون حقدا وكرها دفينين لعدّة أسباب، أوّلها المعاملة السيئة ونهب خيرات البلاد والعباد، قبل أن يأتي الزحف الشيعي وتسقط الدولة الأغلبية وحكّامها الجشعين، "إنّ أهم ما أضرّ بهذه الدولة وكان سببا مباشرا في سقوطها، هو معاملتها القاسية للشعب وأخذها له بالعنف والتضييق عليه في ضرب المغارم والإتاوات الباهضة، وإثارة مشاعره بالعصبية العربية والتعصب المذهبي[9] لقد حرص "قرور"على تشريح المجتمع الجزائري وما عاناه من ظلم وجور وتهميش في فترة سابقة من الزمن، إذن هو هنا بصدد إحياء الماضي وربطه بالحاضر ولو أنّه لم يصرح بذلك في أسطر روايته، إذ أنّه عمد إلى تغيير أسماء شخصيات روايته وإعادة تشكيل بنائه الروائي في قالب فنّي تراثي تغلب عليه خصائص موضوعية توضح توّجهه وانتمائه.

يعدّ المصدر التاريخي أحد أبرز المرجعيات التي يتكئ عليها الروائي، مع محاولة تحوير بعض المحطات سواء بتغيير أسماء شخصيات رئيسية (كما هو الحال في هذه الرواية) أو بنقل حرفي بأدق التفاصيل للأحداث التاريخية، وهذا بحسب ما تتطلبه أحداث روايته فكلّ كاتب وله طقوسه الكتابية الخاصة به ولأنّ التاريخ هوية وانتماء، فهو الاختيار الأوّل لكاتب الرواية من أجل تعريف القارئ بتاريخه الحافل بالأحداث

المختلفة، فلا أمة بدون تاريخ أو جذور تاريخية تمثّله وتنقل لنا طبيعة الحياة والبيئة والظروف السائدة في فترات سابقة، ولقد وقع اختيار الكاتب في رواية "سيّد الخراب" على فترة حكم الدولة الأغلبية إلى ذلك التشابه الواقع بين فترة الحكم في ذلك الوقت، وتكالب الحكام على الشعب وبين السلطة في بلاد العرب بعامة والجزائر بخاصة، لأنّ الشعب في كل الأحوال هو من يدفع الضريبة ويكون ضحية الحكم المستبد وساسة البلاد وأصحاب المصلحة والنفوذ، هؤلاء فقط من يحق لهم العيش بكرامة بدون محاسب أو رقيب وبالتالي فالروائي هنا اتخذ من المادة التاريخية وسيلة لطرح أفكاره وإبراز أمهات القضايا التي تشغل الرأي العام.

2) **حقل الأدب** :

اشتملت رواية "سيّد الخراب" على فسحة جمالية من ألوان الأدب أجاد الكاتب توليفها بما يخدم حاجته الفنية والموضوعاتية، نجد ذلك التنوّع في المصادر الأدبية التي وقع اختيار الكاتب عليها بدءا بالشعر الشعبي ومنه القصيدة الشعرية ومقتطفات من مجموعة قصصية، إلى أجزاء من روايات أخرى ذات صلة بمضمون الرواية بالإضافة إلى حضور الأمثال الشعبية بشكل مكثّف وجليّ، كلّ هذه الأشكال الأدبية ساهمت بشكل مباشر وغير مباشر أيضا في تقديم الرواية للقارئ في قالب تجريبي حديث، فبقراءة عنوان الرواية "سيّد الخراب" تأتي مباشرة إلى أذهاننا مخطوط لابن خشد "جمهورية الخراب" التي هي في الحقيقة شخصية خيالية استدل بها الكاتب في هيكلة نصه الإبداعي، وبهذا الاستجلاب الأدبي من لدن الكاتب تتضح لنا طبيعة الموضوع المعالج في الرواية، على الأقل ليتمكن القارئ من استيعاب توجه فكر الكاتب وإيديولوجيته، وكيفية طرحه للقضايا المتعلقة بالواقع، فنجد في افتتاح للفصل الثاني من الرواية يسرد لنا حالة الأوضاع السياسية والاجتماعية في الجزائر أي فترة الثمانينات، وبالضبط قبل أحداث أكتوبر 1988، "التي خرج فيها أبناء الجمهورية لمطالبة السلطة بحرية التعبير وتحسين المعيشة، فواجهتهم بالقمع والرصاص قبل أن تبادر إلى فتح المجال السياسي لتعدد الجمعيات السياسية كما يصفها دستور البلاد..."[10] ومن هنا انطلقت فكرة كتابة هذه الرواية التي تعود إلى مجموعة من الأفكار المزدحمة في ذهن الكاتب

(استيقظت باكرا في ذلك الصباح الصيفي من نومي فزعا مرعوبا، أتصبب عرقا في تلك اللحظة المجنونة المشهودة وجدتني أبحث في أدراجي عن أوراق لتدوين ما خطر ببالي من تفاصيل تلك القصة العجيبة)[11] وقد حفلت رواية سيّد الخراب بجملة من المواضيع الثرية، أين افتتح الكاتب رواياته بحقبة زمنية

تعود إلى القدم، زمن حكم "الدولة الأغلبية" أين وظف فيها جزءا مهما من أدبنا الشعبي الجزائري ومن أبرز ما ميّز هذه الرواية توظيف الكاتب لقصيدة حيزية لابن قيطون المعروفة في مختلف المناطق في القطر الجزائري، نظرا لأهميتها الكبرى وذيوعها في وسط الطبقات الشعبية الجزائرية، لم يجد الروائي وصفا أدق من الذي ورد في هذه القصيدة في وصف جمال "نطفة الجميلة" بطلة الرواية. قالت ستوت:

"عفوا سيّدي هذا الذي نبحث عنه امرأة اسمها نطفة في غاية الجمال والسحر والرقة، لن أستطيع وصفها، مهما حاولت فقط أصفه بما قاله ابن قيطون في حيزية[12]

تسوى ميتين عود من خيل الجويد

ومية فارس زيد غير الركبية

تسوى من الابل عشرمية تمثيل

تسوى غابة النخيل عند الزابية

تسوى خط الجريد قريب وبعيد

تسوى كنوز الدلال باهية الآنجال

تسوى مال النجوع والذهب المصنوع[13]

ليكتمل بهذا الوصف ما يريد الكاتب من ورائه، أي أنّ جمال البنت "نطفة" جمال متفرد بالإضافة إلى ذكائها وفطنتها، ما جعلها محل بحث وفضول سيّد الجمهورية الشهرياري المولع بالنساء، والذي طالب بضرورة الإسراع في إحضارها للقصر من أجل قضاء الليلة برفقتها، ومن جهة أخرى نجد القصيدة المعاصرة مجسدة في متن الرواية من خلال قصيدة "حالات" للشاعرة الفلسطينية "فاتنة" التي تحدث عنها الكاتب في مستهل حديثه "اطلعت متلهفا على القصيدة، تفاجأت أنّها تتحدث عن امرأة أعرفها جيّدا. هذه المرأة ليست إلا نطفة بنت الشيخ الأخجاني بطلة الرواية"[14]وتقول بطلة الرواية على لسان الشاعرة كما ذكرها الكاتب في روايته: «أنا سليلة البحارة المتمردين على الشواطئ. ابنة الموج والذاكرة. آخر من تبقى ممن تنازل لهم شمشون عن شعره فانتفض فتاة بكر. أنا آخر سلالة الأنوثة الطازجة والمعتّقة. أفتح ذراعي فيبدأ الكون دورته الأحادية الاتجاه. أبتسم ... فيقطر العسل من شفاهي البكر اللعوب...[15] وتطول القصيدة المذكورة في الرواية التي أتت معبرة على شكل رسالة أرسلتها إلى سيّدنا، ومن جهة ثانية نجد ذلك التداخل في رواية سيّد الخراب مع القصة القصيرة، نوّه الكاتب لأحداث قصة بعنوان"المسغبة" التي كتبت في جوان 1988م قبل أحداث أكتوبر، أين استيقظ من نومه فزعا مدونا ما احتفظت به ذاكرته في تلك اللحظة، ليقرأ القصة في اليوم الموالي على أحد الأساتذة والذي كان معروفا بمطالعاته الغزيرة ومعرفته الواسعة بتاريخ

الشعوب وتراثها، والذي نصحه بتمزيقها وحذّره من نشرها، ويردف الكاتب قوله:«أنا لم أخترع القصة أو أدعي أنّ عبقريتي كتبتها. مثلما قلت في البداية صادقا فقط، استيقظت من نومي وسجّلت ما خطر ببالي وعدت للنوم، أبدا لم أدّع أنّي تنبأت بما سيحدث في الجمهورية، صراحة كنت أشعر أنّ الأمور ليست على ما يرام....أشفقت على نفسي ولم أتجرأ على نشر القصة، تجنّبا لأي مكروه يصيبني"[16] ورد هذا المقطع من الفصل الثاني "فصل في تنبيه الخائف" وقد كانت هذه القصة التي تحوّلت فيما بعد إلى رواية.

الملاحظ في هذه الرواية أيضا في بدايتها حديثه عن سيرته الذاتية الأدبية والشخصية، أين ارتكز سياق حديثه على أبرز أعماله الأدبية ومزاولة عمله كصحافي وناشر للمقالات، بالإضافة إلى حديثه عن روايته التي توج فيها "بجائزة مالك حداد" سنة 2009 والتي فتحت له أبواب النجاح على مصراعيها في مجال كتابة الرواية، وتعود قصة كتابته لروايته "سيّد الخراب"إلى أجزاء وفصول متناثرة هنا وهناك بعض منها كان جزءا يسيرا من مجموعة قصة لم يكتمل لها أن تكتب "وقائع سنوات فنطوش" التي تسببت له في مشاكل قضائية أدت به إلى التوقيف والسجن نظرا لما تحمله من مواضيع حساسة تخص طبيعة الحكم في البلاد، يقول الكاتب "في سنة 2000 حدثت لي مشاكل في عملي، أوقفت السلطات الأمنية صحيفتي بسبب مقال....شمّع مخبرو الشرطة المقرّ وصادروا كلّ ما وجدوه داخل المكتب بما في ذلك جهاز الماكينتوش الذي نخزن فيه أعداد الجريدة وكل أرشيفها والنسخة الوحيدة من الرواية التي أصبح عنوانها سنوات وقائع فنطوش"[17]ومن جهة أخرى نجد الكاتب يشير إلى مجموعته القصصية "الشعوب التعيسة في الجمهوريات البئيسة" التي جاءت محمّلة بجملة من الحكم والعبر لكونها تأخذ نصيبا من سمات الرواية، وما يميّز الكتابة الروائية لقرور طابع التهكم والسخرية في تناول المواضيع المصيرية، بالإضافة إلى جنوحه لتوظيف الواقعية السحرية "أحداث، شخصيات.....، وقد مثّلت المرجعية الأدبية نقطة حاسمة في التشكيل الروائي وعنون أحد فصول روايته ب" جمهورية الخراب" –ما جاء في جمهورية الخراب للفيلسوف ابن خشد رحمه الله– [18] وفي جميع فصول الرواية نجده يبتدئ كل فصل بعبارة "رغم ما قيل ويقال.... لم يقولوا، ففي هذه العبارة نوع من التنبيه والتنويه بأنّ هنالك أسرارا يستوجب منّا معرفتها. ومن جانب آخر نذكر بأنّ الكاتب في سياق سرده لأحداث روايته أحدث نوعا من الاستجلاب، وذلك من خلال ذكره لشخصيات روائية معروفة في عالم الأدب على غرار طه حسين، سيّد قطب وغيرهم، بالإضافة إلى استخدام جزء من أدبنا الشعبي الجزائري وقد أتى الكاتب بهذه الاستجلابات بهدف إثراء نصّه، فالقارئ الذكي وهو بصدد قراءة وتذوق النص الروائي، يسعى جاهدا للكشف عن أبرز المحطات التي يتوجب التوقف عندها من أجل إلقاء

نظرة على محتواها، فالكاتب هنا مرشد أدبي، يفتح آفاقا واسعة للمتلقي من أجل الاطلاع والبحث عن مكامن الغموض.

3) التراث:

يعدّ التراث أحد ركائز كتابة الرواية العربية بعامة والجزائرية بخاصة، كما أنّ توظيف المصدر التراثي في الأدب الجزائري أصبح ظاهرة متداولة وطاغية على كل المستويات، وهو جزء لا يتجزأ من كيان ووجود الفرد "التراث مفهوم ملتبس، فهو يعني في مختلف الأبحاث التي تناولته كل ما خلّفه لنا العرب والمسلمون من جهة ويتحدد زمنيا بكل ما خلّفوه لنا قبيل عصر النهضة من جهة ثانية[19] فالتراث جزء من الأدب وتتبيل الرواية بتوابل تراثية تتعلق بالدرجة الأولى بانتماء صاحب العمل وتعبّر عن شخصيته وهويته، وهو كذلك مسلك من مسالك التجريب التي يعتمد عليها الكاتب في نصه، فباختلاف أنواعه "التراث التاريخي، الديني، الأدبي، والشعبي" استطاع أن يقتحم جنس الرواية من أوسع أبوابه ويتخذ منها موطنا له، بل ويعتبر أحد الأساليب المستحدثة لكتابة الرواية بتمازج كل ما هو قديم بما هو حديث لخلق عمل روائي حديث يحمل لمسات إبداعية وفنية.

إنّ التراث له صلة وطيدة بماضي الإنسان وحاضره وحتى مستقبله، إنّه الجزء الأهم الذي يحتفي به الكاتب ويحاول من خلال توظيفه في إنشائه إلى التعريف بكيانه وهويته وانتمائه، ولعلّ الكاتب كمال وبرواياته العجائبية الممزوجة بالواقع المعيش، تستظهر في محتواها ذلك الرابط المتين بينه وبين تراثه المحلي الشعبي والمتوارث عن أجيال، فنلمح في روايته "سيّد الخراب" توظيفه لجملة من الأشكال التراثية من بينها نذكر:

أ) **المثل:** والذي يعد من مظاهر الحياة الشعبية شائع الاستعمال بين العامة، "ومعنى المثل قريب من معنى الأسطورة أو الحكاية في القرآن الكريم، يعني الحكاية القصيرة أو الطويلة نسبيا كالأمثال التي نضربها عن حكايات الأمم السالفة وقصص الأنبياء، وقد تعني مجرد صورة بيانية قصيرة فيها لمحات الخيال"[20] ومن خلال دراستنا لهذه الرواية نجد حضورا مكثفا لهذا اللون الأدبي المنتقى من حقل التراث والأدب الشعبي، باعتباره جزءا جليلا من ثقافة الفرد العربي واثبات آخر ينفي تبعية جنس الرواية العربية إلى نظيرتها الغربية، ومن بين الأمثلة نذكر: "نتبّع الكذاب حتى لباب الدار"(ص23) "إذا جات تجيبها شعرة، وإذا راحت تقطع السلاسل"(ص59) "لا يغرك نوّار الدفلى مدايرالظلايل، ولا يغرك زين الطفلة حتى تشوف الفعايل"(ص85) "السن بالسن

والبادي أظلم"(ص113) "تروح خماصا وتغدو بطانا"(ص65) "المكتوب في الجبين تشوفو العين" "كل عطلة فيها خير"(ص65) "معزة ولو طارت"(ص66) "اللحم من زهر اللي ما عندوش السنين"(ص76). "ما يحس بالجمرة غير لكواتو"(ص35)....فالمثل جزء مهم من تراثنا وأدبنا العربي كما أنّها تزيد في أناقة البناء الفني والجمالي للنص الروائي، كما يذكر عبد الكريم الجهيمان في كتاب "الأمثال الشعبية في قلب الجزيرة العربية" (أنّ المثل في التراث العربي يتعدّى كونه كلمات قليلة شعرية أو نثرية، ليحوي تجربة إنسانية تخزّن في تفاصيلها حكاية مفصّلة تناقلها الناس شفويا أو كتابيا، ووُضعت لها شروح كثيرة حديثا وقديما).

ب) اللغز: يعد اللغز هو الآخر أحد الروافد التراثية التي يوظفها المؤلف في رواياته، ليقحم عنصر التشويق والفضول في متون الأحداث المشكلّة لروايته وبالتالي إثارة انتباه المتلقي، وتعريفه بنموذج مهم من تراثنا العربي الغنيّ بشتّى ألوان الثقافة العربية، نجد الكاتب يضمن لغزا في حوار جمع بين الجميلة نطفة وسيّدنا، قالت نطفة في دلال: «إليك اللغز سيّدنا أتمنى ألا يغيب عن فطنتك. لتنال نفسك ما تشتهي»

قال سيّدنا: «هات اللغز»

قالت: « إذا انشق السما واش يلاقيهِ/وإذا نشف البحر واش يمليه/وإذا فقر السلطان واش يغنيه»؟[21] لكن سرعان ما يأتي حل اللغز سريعا لأنّ سيّدنا عجز عن فك شيفرة هذا اللغز العجيب، أحس في تلك الأثناء بالحرج والخيبة جراء فشله الذريع في إيجاد الجواب للغز، ليذكر جواب اللغز مباشرة .

قالت: «السما ما ينشق والملايكة فيه»

قال: « صحيح »

قالت: «والبحر ما ينشف والويدان تصب فيه»

قال: « صحيح »

قالت: «والسلطان ما يفقر والرعية تخدم فيه»

قال: «صدقت»[22] والملاحظ في محتوى اللغز لغته المستعملة والبسيطة التي يعود أصلها إلى العامية لأنّها تعبّر عن الإنسان العربي البدائي، واللغز كان يمثّل جزءا مهما من تراث العرب، ويرد بأسلوب شائق يتطلب شيئا من الفطنة والذكاء من أجل حلّه والتوصّل فك شيفراته الصعبة، ويظل بذلك لونا تراثيا لا ماديا ملموسا ومتجذرا في الذاكرة العربية.

ج) **الحكاية الخرافية**: تشكل الحكاية الخرافية منبعا أصيلا للرواية العربية بصفة عامة، أمّا في الرواية الجزائرية فهي تشكّل مرجعية مهمة من مرجعيات الكتابة الروائية الفنتاستيكية، لأنّها أكثر الألوان الأدبية المناسبة لهذا الشكل الروائي، وقد جاءت الحكاية الخرافية في رواية سيّد الخراب في قالب عجائبي يشبه حكايات ألف ليلة وليلة، ونجدها في مستهل فصول الرواية "فصل في ظهور سيد أحمد الرفاعي"[23] أين ظهر شيخ غريب وسط المدينة يدعي أنّه ولد سنة 1704م تزوج خلال ثلاثة قرون 199 زوجة والكثير من الأشياء الخرافية التي يصعب تصديقها، ويتكرر حضور الحكاية الخرافية مرارا ويعود هذا التوظيف للحكاية الخرافية إلى ميول الكاتب إلى الطابع العجائبي، ويمكن أن ندرج رواية سيّد الخراب ضمن ما يسمّى بالرواية الفنتاستيكية التي قوامها العجائبي الخارق للواقع والبعيد جدا عن المنطق، هذا اللون الذي يستعمل كتقنية روائية ذكية جدا معبرة بطريقة أو بأخرى عن الواقع.

رابعا: خاتمة:

لقد تمكّن الروائي الجزائري كمال قرور من ترك بصمته الواضحة بفضل عالمه الفنتازي وتوظيفه للخيال ومزجه بالواقع، بدءا بسرد جزء من سيرته الذاتية في قالب قصصي مشوّق نسج لنا نصا روائيا بخيوط إبداعية منطلقا من جملة من المرجعيات التي أكسبت الرواية نصيبا من الثراء الدلالي، تطرق من خلاله لعدة قضايا ومواضيع منها السياسية والاجتماعية، وغيرها في قالب تهكمي ساخر منفتح على العديد من الثقافات، وكما لاحظنا في دراستنا هذه تلك المنابع المتنوعة والمناهل التي انطلق منها الكاتب، أين أفسحت له المجال واسعا بتعدد المرجعيات ومنه تعدد الدلالات واتساع رقعة الإبداع، فحضور التاريخ والتراث والثقافة الشعبية وجانب من السيرة الذاتية وبعضا من أجواء الأساطير والحكايات الخرافية، كلّها عناصر ساهمت في إثراء النص الروائي القروري، كما استخلصنا مدى تأثير المرجعيات في هيكلة البناء والتشكيل الروائي، أي أنّها مثلت الانطلاقة الأساسية للرواية، وأدخلتها عالما زئبقيا يحمل خصوصيات الشكل الروائي التجريبي. ومن أبرز النتائج التي توصلنا إليها نذكر:

1. يعدّ التاريخ عنصرا أساسيا جوهريا في بناء النص الروائي، وقد تميّزت رواية "سيّد الخراب" بطابع تاريخي عالج فيها الكاتب جملة من المواضيع الجوهرية ذات الصلة بتاريخ الجزائر قديما وربطها بالواقع المعاش.

2. شكّل التراث بأنواعه المادة الخام في الرواية، وأعطى لها أبعادا فنيّة وجمالية.
3. تعدّ رواية "سيّد الخراب" منعرجا متخفيا في حلة تهكمية كشفت العديد من الأقنعة وقد وفّق الكاتب في توليف أحداثها ضمن سياقات اجتماعية وأيديولوجية
4. مثّلت المرجعيات باختلافها نقطة انطلاقة مهمة للروائي "قرور" أين استطاع الكاتب المزج بين كل من التاريخ، والفنتازيا، والتراث، والأدب، في قالب واحد ومن ثمة ربطها بالواقع.
5. تعدّ الرواية الجزائرية التجريبية ملتقى لجملة من المرجعيات الأدبية والثقافية، التي أثرت الخطاب الروائي من مختلف جوانبه.
6. تمثل رواية "سيّد الخراب" نموذجا للرواية التجريبية ذات الزخم الهائل من المرجعيات التي ساهمت في تشكيل البنية السردية وعناصر البناء الروائي عامة.

هوامش:

[1] سعيد يقطين: انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي، ط2، الدار البيضاء، المغرب، 2002، ص98.
[2] فيصل الأحمر: دراسات في الأدب الجزائري المعاصر، منشورات اتحاد الكتاب الجزائريين، ط1، 2009، ص24.
[3] محمد شاهين: آفاق الرواية–البنية والمؤثرات– منشورات اتحاد الكتّاب العرب، دمشق، 2001، ص7.
[4] الطيّب ولد العروسي: أعلام من الأدب الجزائري الحديث، دار الحكمة للنشر، الجزائر، 2009، ص15.
[5] عبد الرحمان التمارة: مرجعيات بناء النص الروائي، دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع، ط1، 2013، ص52.
[6] عبد الرحمان الجيلالي: تاريخ الجزائر العام، ج1، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، ط8، الجزائر، ص39
[7] كمال قرور: سيّد الخراب، دار غاوون للنشر والتوزيع، لبنان، 2012، ص33.
[8] المصدر نفسه، ص35.
[9] عبد الرحمان الجيلالي: تاريخ الجزائر العام، ص275.
[10] سيّد الخراب، ص12.
[11] سيّد الخراب، ص12.
[12] سيّد الخراب، ص96.
[13] سيّد الخراب، ص96/97.
[14] سيّد الخراب، ص15.
[15] انظر قصيدة"حالات" للشاعرة الفلسطينية فاتنة الغرة.

[16] سيّد الخراب، ص13.

[17] سيّد الخراب، ص15.

[18] سيّد الخراب، ص33.

[19] سعيد يقطين: الكلام والخبر–مقدمة للسرد العربي– المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، 1997، ص47.

[20] سالم المعوش: صورة الغرب في الرواية العربية، مؤسسة الرحاب الحديثة ل (ط ،ن، ت)ط1، لبنان، 1998، ص99.

[21] سيّد الخراب، ص119.

[22] سيّد الخراب، ص119.

[23] سيّد الخراب، ص22.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 803 - 816 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الوضعية المشكلة في العملية التّعليمية التّعلّمية في الطّور الثانوي–درس الاختصاص أنموذجا–

Problem Situation in Educational Process in the Secondary Level
- Specific sentence model-

د. عائشة جمعي *
Dr. Djemai Aicha
مخبر علم تعليم العربية بوزريعة.
جامعة الدكتور يحي فارس المدية (الجزائر)
University: Yahiya Fares(Algeria)
djemai.aicha@univ-medea.dz

تاريخ الإرسال: 2021/06/28	تاريخ القبول2021/08/20	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

يعدّ المتعلّم في ضوء المقاربة بالكفاءات محور العمليّة التّعليمية التّعلميّة، وعليه فقد انحصر دور المعلم في تحفيز المتعلمين على العمل، ودفعهم للتّعلم ، ومن مهامه أن يخطط لوضعيات، ونشاطات التّعلم، بأن تكون نابعة من الحياة في صيغة مشكلات، وتتحقق عملية التّعلم بحلّها، وانطلقنا من إشكالية مفادها: كيف نوظف الوضعية المشكلة في تعليمية نحو اللّغة العربية لدى متعلمي السنة الثانية من التّعليم الثانويّ من خلال درس الاختصاص، وضمّ المقال جانبين؛ نظريّ تعرفنا فيه على ماهية الوضعية المشكلة، وخصائصها، و الأنشطة العقلية التي يوظفها الفرد لمواجهة مشكلة ما، ثمّ ربطنا الوضعية المشكلة بالعمليّة التّعليمية التّعلميّة ، وحدّدنا مراحل تصميم درس قائم على المشكلات، وفي الجانب التّطبيقي من المقال تعرّفنا على كتاب الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، وانطلقنا من المثال الوارد في الكتاب لبناء درس الاختصاص معتمدين طريقة حلّ المشكلات، إذ يضع المعلم المتعلمين في مشكلات تدفعهم للتّفكير، وحلها بناء لقاعدة الدّرس.

الكلمات المفتاح: وضعية مشكلة، عملية تعليمية تعلّمية، تعليم ثانوي، حل مشكلة.

Abstract :

The learner in light of the approach to competencies is the very important, thus the teacher's role is motivate learners and pushed them to study, he plan to situation problem that the learner solving it. and the question that we want to answer in this

* د. جمعي عائشة والبريد: aichadjemai@yahoo.com

article that: how do we use the situation – problem in the teaching of Arabic language for second year learners at high school.
Thus our article composed about two parts, in the first one we talk about situation – problem, and we determine what is it characteristics, and in the second part of this survey, we started from the example in the book to build a specialization lesson, in light of situation problem, and when the learners solve this problem they can understand the lesson

Keywords: situation – problem, learning process, high school education, problem-solving.

أولا: في الجانب النظري:

إنّ العملية التَّعليميَّة التَّعلمِيَّة في ضوء المقاربة بالكفاءات تستلزم متعلما نشطا، له دوره في حلّ مشكلات تواجهه داخل الصّف ليكون قادرا على مجابهة مشكلات الحياة، ذلك أنّ التّربية هي الحياة نفسها كما يعرّفها جون ديوي " 1859- 1952 " (John Dewy) في قوله: (مجموعة العمليات التي يستطيع المجتمع بها أن ينقل معارفه وأهدافه من أجل المحافظة على البقاء، إنّها التّجدد المستمر للذات من خلال المزيد من النّمو لأنّها الحياة نفسها بتجددها ونموها)[1].

وإنّ التّعلم المستند إلى المشكلات هو استراتيجيه تربوية للتّشكيل المهم في السياق، إذ تزود المتعلمين بالإرشادات والمصادر ليطوروا مهاراتهم لحل المشكلات التي تواجههم.[2] فتقدم مشكلات تشوبها جوانب غامضة للمتعلمين، ومعلوماتها ناقصة، وهو ما يدفع المتعلم لحلّها.

وعليه سنتناول في هذا المقال الوضعية المشكلة في العملية التّعليمية التّعلمية فما معنى الوضعية؟ وما معنى الوضعية المشكلة؟ وما هي أنواع الوضعيات؟ وما هي الأرضية النظرية التي يستند عليها التّعلم القائم على الوضعية المشكلة؟ وكيف يتم حلّ المشكلات من أجل بناء المعرفة داخل غرفة الصف؟ وكيف نستفيد منها في تعليمية النحو العربيّ؟ وما ثمار ذلك؟

1-تعريف الوضعية المشكلة لغة واصطلاحا:

أ-تعريف الوضعية لغة:

تعني مادة (و،ض،ع) في المعاجم العربية الإثبات في مكان ما، وعنها يقول ابن منظور(ت 711هـ): (وضع: الوضع ضدّ الرفع، وضعه يضعه وضعا وموضوعا)[3]وتعرّف الوضعية(The

Situation): في معجم (OXFORD) بأنّها (كلّ الأشياء التي تحدث في زمان خاص، ومكان خاص) فمعنى الوضعية يتعلق بالسّياق العام الذي تجري فيه أحداث ما، فإذا ما ارتبط مفهومها بالعمليّة التّعليمية التّعلمية فإننا سنكون أمام السياق التّعليميّ التّعلميّ الذي يسمى وضعية التّعلم أو الوضعية الديداكتيكية، وهي (الوضعية التي يوجد فيها المتعلّم في علاقة مع المادة، ومع المدرس، والتي تشمل مجموعة من الخطوات، والعمليات، والأفعال)[4] فوضعية التّعلم تستلزم تفاعلا بين ثلاثة عناصر، وهي المعلم، والمتعلّم والدّرس.

كما أنّها تتضمن مجموعة من الخطوات، والأفعال التي يقوم بها المعلّم، والمتعلم (ويمكن ترجمة وضعية التّعليم والتّعلم من خلال العناصر المركبة: متعلمون في علاقة مع مدرس لكي يتعلموا محتويات داخل إطار مؤسسة من أجل تحقيق أهداف عن طريق أنشطة وبمساعدة وسائل تمكّن من بلوغ نتائج)[5].

ب. تعريف المشكلة:

تعني مادة (ش، ك، ل) في لسان العرب الالتباس،[6] ومن معانيها في اللّغة الإنجليزية (The Problem) (ما يصعب التعامل معه أو فهمه)[7] و هو ما يجعل الأمر ملتبسا على المتلقي.

ويرى جون ديوي* أنّ (المشكلة هي الشعور بصعوبة ما، شيء يحير الفرد ويقلقه، أو هو شعور بعدم الارتياح نتيجة عدم تحقيق الفرد لأهدافه)[8] وهذا العائق يجعل الفرد متوترا يسعى للتخلص منه من خلال البحث عن حلول وأجوبة لتلك العوائق، وعليه نخلص إلى:

أ- حلّ المشكل نتيجة حتمية للتوتر.

ب- التوتر بدوره نتيجة حتمية لوجود عائق.

ويلتقي التّعريف اللّغوي مع التّعريف الاصطلاحيّ للمشكلة في تلك الصعوبة التي يواجهها الفرد، فيشعر بالقلق ويسعى ليحلّها، والدور الذي تلعبه التربية لحلّ هذه المشكلات لا يتمثل في الحلول المقدّمة، وإنّما يتمثل في تهيئة المتعلم للتّصدي لهذه المشكلات على نحو معين قد يحلّها[9].

ج. تعريف الوضعية المشكلة:

الوضعية المشكلة هي إحدى أنواع الوضعيات التّعلمية وتسبقها وضعية الانطلاق*، وتليها وضعية فعلية* ووضعية متوخاة*، وسنُعنى بالوضعية المشكلة، وتعني (جعل المتعلم يواجه مشكلا ينطلق من وضعية0 أي في سياق له معنى بالنسبة له)[10] وقد ركز التّعريف على ارتباط المشكل بسياق ذو معنى للمتعلّم، من أجل دفعه للبحث عن الحلول، فإذا كان المشكل غير ذا معنى بالنسبة للمتعلم فإنّ المشكلة

ستكون ذات بعد سلبي في العملية التّعلمية لأنّها ليست من اهتمامات المتعلم، وبالتّالي لن يبذل جهدا لحلّها.

ومما جاء في تعريفها (هي وضعية تتيح المكتسبات السابقة تقيم في جزء منها كفاية من الكفايات الأفقية تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم أي مستمدة من واقعه ، وتكون التعليمة المعرضة فيها بلغة غير معقدة وغير قابلة للتأويل)[11] ومن التعريف نستنتج:

أ- الوضعية المشكلة تتطلّب توظيف المكتسبات القبليّة للمتعلم لمواجهة المشكلة الحالية.

ب- تتطلّب الوضعية المشكلة أن تكون المشكلة ذات قيمة بالنسبة للمتعلم.

ج- تتطلّب الوضعية المشكلة الوضوح، حتى لا يتيه المتعلم بين عدد من المشكلات، وحتى يتمكن من فهمها، فيمكنه تمثّل الحل، فشرح المشكلة يشكّل نصف الحلّ.

2.خصائص المشكلة: للمشكلة خصائص محددة منها:

أ.المشكلة فردية:

إنّ المشكلة في أصلها فردية تخص فردا واحدا، وعادة ما يراه شخص ما مشكلة لا يراه غيره كذلك، لاختلاف الفروق الفردية بين الأفراد، وتصبح جماعية عندما تشترك جماعة من النّاس في حلها[12]

ب. للمشكلة جانب إدراكي وآخر انفعالي:

تتطلب المشكلة إدراكا وتفكيرا للشعور بها، كما يصاحبها توتر وانفعال.

ج. المشكلة متعددة الأبعاد:

قد يرتبط حلّ المشكلة بفرد واحد، أو يرتبط حلها بمشاركة الآخرين للوصول إلى حلّ مشكلة جماعية.

د. المشكلة متعددة الأشكال: قد يكون موضوع المشكلة شخصيا أو اجتماعيا أو لغويا أو حسابيا أو غيرها.

3.الوضعية المشكلة من منظور علم النّفس:

يندرج أسلوب التّعلم بحلّ المشكلات في إطار تيارات علم النّفس المعرفي والبنائي، ويرى البعض أنّ أصوله تعود إلى جون ديوي الذي أكّد في بداية القرن الماضي على أنّ المعلومات لا تتحول بشكل مباشر، وأنّ التّعلم يتطلب المشاركة النشطة للمتعلم، فقد اقترح مقاربة بيداغوجية تتخذ من المشكلات

التي نصادفها في الحياة الواقعية نقطة الانطلاق لتحقيق التّعلمات، كما أكّد على تنمية قدرة المتعلم على التّعلم الذاتي.[13]

فالنظرية البنائية (constructive theory) هي الأساس النّظري للتّعلم القائم على المشكلة، والبنائية صفة تطلق على كلّ النّظريات التي تفسّر التّعلم من منطلق مبدأ التّفاعل بين الذات والمحيط من خلال (العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة، وتنطلق هذه النّظريات من مجموعة من المسلمات والفرضيات منها: الذات ليست سلبية في التّفاعل مع المحيط فهي تُخضع ما تتلقاه لعمليات فهم وتأويل وإدراك، وتعدّل بنياتها للتّلاؤم مع ما يحيط بها، كلّ تعلم جديد يعتمد على بنيات معرفية متشكلة من بنيات ومحتويات ومفاهيم مكتسبة سابقا)[14] وعليه تقوم البنائية على عنصرين هما:

أ- التفاعل والتبادل بين طرفي العملية التعليمية.

ب- المكتسبات القبلية، وتشكل المكتسبات القبلية أرضية لبناء المعرفة.

ويعرف حسن زيتون النظرية البنائية بأنّها (عملية استقبال تتضمن إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الحالية مع خبراتهم السابقة، وبيئة التّعلم إذ تمثل كلّ من خبرات الحياة الحقيقية، والمعلومات السابقة بجانب مناخ تعلم الجوانب الأساسية للنّظرية البنائية)[15]

ويجب الإشارة إلى أنّ الطفل في سن مبكرة تواجهه مشكلات، ولو بسيطة فيسعى لحلّها، كأن يستعين بمقعد للوصول إلى تفاحة فوق الطاولة، وأولئك الذين لا يستجيبون لحل المشكلة وهم صغار سوف يتطور عندهم اتجاه ضعيف نحو مواجهة العقبات المستقبلية، فنجدهم يستسلمون إذا ما واجهتم مشكلات الحياة.

4- الأنشطة التي يواجه بها الفرد مشكلة ما:

نريد بالأنشطة تلك العمليات العقلية التي يوظفها الفرد لمواجهة مشكلة ما، فكثيرا ما نتساءل كيف يتصرف الفرد إذا واجه مشكلة ما؟ واختلفت الإجابة عن هذا السؤال في نظرتين[16]:

أ- أصحاب نظرية التّعلم التّرابطيّ: يرى أصحاب نظرية التّعلم التّرابطي أنّ مواجهة المشكلة عند الفرد تتم (بسلسلة معقدة من المثيرات والاستجابات المترابطة نتيجة للخبرات السابقة)[17]وهو ما يعني:

أ- أنّ حلّ المشكلة يقوم أساسا على التّعلم السّابق.

ب- تستثير المشكلة تلك التّرابطات بين الخبرات.

ج- قد تكون المشكلة معقدة يتعلق حلّها أساسا بمدى قوة التّرابطات المعقدة.

ب- حلّ المشكل حسب الجشتلطيين*:

ميّز " مايير 1942 Maier" بين حل المشكلاتProblem solving بالاستخدام المباشر للتّعلم السّابق (التّفكير المعاد صياغته)، وحلّ المشكلات القائم على إنتاج الحلّ، (التّفكير الإنتاجي) ويرى مايير أنّ تكوين بنية يقوم على الاسترشاد بالتوجيهات المنبثقة من الموقف المشكل نفسه، وبمعنى آخر فإنّ الاقتصار على تحليل الخبرات السّابقة لفهم نشاط حلّ المشكلات)[18]

5- الوضعية المشكلة في العملية التّعليمية التّعلمية:

يمكن للمدرسة توجيه الناشئة للمشاركة في حياة الجماعة مستقبلا، لذلك تمّ العدول عن التّربية التّقليدية إلى التّربية المبنية على نشاط ومشاركة المتعلمين داخل الصف، فيشعر المتعلم أنّ ما يتعلمه ينبغي أن يكون متصلا بالحياة، ومستمدا منها لا منفصلا عنها. لتكون المدرسة صورة مصغرة للحياة الاجتماعية[19]

وُجه الفعل التربوي بناء على تأثير البنائية على التّصورات التّعليمية نحو(وضعيات تفاعلية تثير لدى التلميذ الحاجة إلى البحث وصياغة المشكلات وإثارة الصراعات وخلق فرص المبادرة والإبداع)[20] ويتم ذلك وفق استراتيجية هي:

أ-وضع المتعلم في مواجهة مشكل.

ب- بحث المشكل المطروح ومناقشته جماعيا.

ج- بحث متعدد الاتجاه قصد حل المشكل يتماشى و وتيرة كلّ متعلم وأسلوبه.

د- تقلص حضور المدرس وتدخله

هـ- استئناف المناقشة الجماعية واستخلاص النتائج.

و- تحرير التقارير النهائية.

ز- مراقبة النتاج النهائية للمتعلم.[21]

1-تصميم الدّرس بطريقة حلّ المشكلات:وتتضمن هذه الطريقة الخطوات التالية:

مراحل التدرس	أنشطة المتعلمين	تدخلات المعلم
تحديد مشكلة ومواجهتها	–مواجهة للمشكلة –تعبيرهم عن إحساسهم –مناقشة المشكلة وتحديدها	– إثارة حوافز المتعلمين –تحسيسهم بالمشكلة –إرشادهم لعناصر فهمها
صياغة فرضيات أو أجوبة مؤقتة	–تأمل المشكلة وعناصرها –اقتراح حلول وأجوبة	–الإصغاء لمقترحات المتعلمين ومساعدتهم على التفكير والملاحظة.

جدول01: مراحل إعداد درس حسب طريقة حل المشكلات[22]

ونلاحظ من خلال الجدول في أنشطة المتعلمين أن المعلم يوزع المهام على المتعلمين، وهو ما ينتج عنه الرضا أكثر ودافعية أكثر نحو التّعلم، كما أنّ المتعلم يصغي إلى عمل المتعلم الآخر فتنمى مهارة الاستماع عند المتعلمين، وهي من أهم المهارات في التّعلم، بل وأولها.

ثانيا: في الجانب التّطبيقي:

نناقش في هذا الجانب بناء درس في النحو العربي، وهو أحد روافد النص التّواصلي في مرحلة التعليم الثانوي، و هو درس الاختصاص وقد تم اختيار درس الاختصاص لأنه درس يصعب على المتعلمين إدراكه، وبالتالي وضعهم أمام مشكلة تعليمية، وسعيهم لحلها سيكون فهما لهذا الدّرس.

1– صياغة الوضعية المشكلة في العملية التعليمية التعلمية:

وتمثل وضعية – مشكل وضعية في سياق تعليمي، تعلّمي تكون ذات دلالة، ومعنى للمتعلم، فهي تستهدف بالدرجة الأولى زعزعة البنية المعرفية السابقة(القبلية) من أجل بناء التعليمات الجديدة المترتبة على الكفاءة [23] وينبغي أن تصاغ الوضعية المشكلة بشكل يجعل المتعلم يحسّ بأنّه يواجه لغزا ينبغي حلّه، فيحدّد الفرضيات، ويقترح الحل المناسب للمشكل المطروح، باستثارة دافعية المتعلم، وتكون الانطلاقة في صياغتها بالاعتماد على:

أ–تصورات المتعلمين التي تكون في شكل أفكار أو نصوص أو أحداث تدعو للحيرة سبق لهم التعرض لها.

ب–ظواهر اجتماعية سائدة كالتسول والسرقة.

ج– نص يثير حساسيتهم، أو تحد يبدو حلّه مستحيلا.

د- ألغاز[24]

2- قواعد النحو والصرف:

إنّ تعلّم النحو (the Grammar) يشكّل القدرة على الإنشاء الصحيح والسالم للكلام،[25] فلا تدرس قواعد النحو والصّرف لذاتها، بل هي وسيلة لغايات تربوية وفكرية وثقافية، باعتبارها أدوات تساعد المتعلم على فهم خصائص البنية اللّغوية، ونظام التّراكيب اللغوية، ووظائف الكلمات داخل النسق اللّغوي، فيتدرب على التعبير الفصيح والاستعمال السليم للغة، ويتجنب الأخطاء المؤدية إلى سوء الفهم، ويتأتى ذلك عندما يتخذ النّص منطلقا لشرح الظاهرة النحوية أو الصرفية، والقواعد اللغوية حتى وإن كانت ترمي إلى تحقيق أهداف لغوية فإنّ لها أثرا في تكوين شخصية المتعلم، وتهذيب ذوقه الفني، وتمكينه من بعض طرائق التفكير.[26]وجاء في المنهاج مجموعة من مزايا تدريس القواعد في ضوء المقاربة النّصية، ومنها:

أ-تدريب المتعلم على توظيف القواعد توظيفا قائما على إدراك المعنى وفهم السياق.

ب-تنظيم المعلومات اللّغوية حتى يسهل استرجاعها وتوظيفها عند الحاجة.

ج-تنمية الذوق الفني لدى المتعلم من خلال تعامله مع النصوص المتنوعة، وإبراز ما فيها من أساليب راقية وصور جميلة.

د-ويتم تنشيط درس القواعد مع اعتبار المتعلم محور العملية التّعليمية التّعلمية، و أن يعامل كطرف فاعل في عملية التّعلم، مع التنويع في الطرائق حسب ما تقتضيه مراحل تنشيط الدّرس، فمن الاستقراء إلى القياس إلى الحوار، والمهم أن يشارك المتعلم في بناء الدّرس وأن يكتشف، ويبذل الجهد ليصل إلى الحقيقة بنفسه.[27]

3- كتاب الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة:

هو كتاب موجه إلى متعلمي السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، لشعب : الرياضيات، والعلوم التجريبية، وتسيير واقتصاد، تقني رياضي،ألّفه الأستاذان أبو بكر الصادق سعد الله، ومصطفى هواري، صدر عن الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، بالجزائر سنة 2007-2008، ويعتمد إلى يومنا هذا، ويضمّ الكتاب بين دفتيه 159 صفحة تضم نصوصا أدبية وأخرى تواصلية وروافدهما ، بالإضافة إلى نصوص المطالعة الموجهة، والمشاريع، و وضعيات إدماجية. وهو ما ورد في بداية الكتاب المدرسي كفهرس عام للدروس.

4- درس الاختصاص: درس الاختصاص (specific sentence)هو رافد للنص التواصلي، المعنون بـ (استقلال بلاد المغرب عن المشرق لـ : بحاز إبراهيم بكير) الوارد في الصفحة 114 من كتاب الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، وهذا الدّرس وضع في إطار تحت عنوان (أنجز الدّرس) لينجزها الأستاذ والمتعلم. وهو الحال بالنسبة لبعض الدّروس الأخرى. و المتعلم هو الذي يجيب، ومن ثم يستنتج، فيكتب قاعدته بنفسه، وبلغته.

الكفاءة المطلوبة:

أ-يتمكن المتعلم من التعرف على الاختصاص ويحدد الاسم المخصوص ويعربه ويحدد فائدته.

ب-يتمكن المتعلم من التعرف على عناصر أسلوب الاختصاص.

ج-يتعرف على جملة الاختـصاص ومحلها من الإعراب.

د_ ينشئ المتعلم جمـلا للاختصاص.

وقد اعتمدنا جدولا حددنا في الخانة الأولى الأسئلة التي يوجهها المعلم للمتعلمين، وفي الخانة الثانية إجابات المتعلمين وفي الخانة الثالثة أحكام القاعدة التي يبنيها المتعلمون بلغتهم.

أ- المثال المعتمد في بناء الدرس:

قال الشاعر:

نحن جيشَ التحرير جند النضال * نحن أسد الفدا نمور النزال** [28]

وتجدر الإشارة إلى أنّ البيت المعتمد في درس الاختصاص غير وارد في النص الأدبي، ولا في النّص التواصلي الذي عدّ درس الاختصاص رافدا من روافده، وقد ورد البيت مشكّلا، وحبذا لو كتب البيت غير مشكّل ثم طلب من المتعلّم تشكيله، ومقارنة شكله بالشكل الوارد في النص الأصلي، وهو ديوان الشاعر،لأنّ المتعلم سيشكل كلمة جيش بالضمة بدل الفتحة أول الأمر. وعندما يقارن سيواجه مشكلة ينبغي عليه حلها اعتمادا على مكتسباته النحوية السّابقة.

ب- ماهو الاختصاص؟ وما حدّ الاسم المخصوص وما فائدته؟ وكيف يعرب؟

ينطلق في بناء الدّرس من سؤال يوجهه الأستاذ للمتعلمين مفاده: أعرب "نحن جيش التّحرير"، فيستهل المتعلم إعرابه بالضمير المنفصل وهو (نحن)، ويعربها ضميرا منفصلا في محلّ رفع مبتدأ، وإذا وجدنا مبتدأ في الكلام فإنّ لكلّ مبتدأ خبرا، فيبحث المتعلم عن الخبر، وهنا تثار الوضعية المشكلة عند المتعلم ألا وهي: كلمة جيش وإعرابها فقد يتسرع بعض المتعلمين لإعرابها خبرا، غير أن وجود الفتحة يمنع ذلك، (

فكلمة جيش وردت مفتوحة وخبر المبتدأ يرد مرفوعا كما أنّ المعنى غير تام عندما نكتفي بقولنا: نحن جيش التحرير.

وهنا يكون المتعلم أمام مشكلتين هما: كيف يعرب كلمة (جيش) وهي كلمة وردت مفتوحة بعد المبتدأ علما أنه لا يمكن أن تعرب مبتدأ، والمشكلة الثانية أين هو خبر المبتدأ.

فقد استهل الأستاذ درسه بسؤال وانتهى السؤال إلى بناء مشكلة الدرس ومن خلال الحوار سيتمكن المتعلمون من بناء قاعدتهم بمفردهم وبتوجيه من الأستاذ يبحث المتعلم عن المعنى الذي يتم نحن جيش فيجده قول الشاعر: جند النضال، فجند هو خبر المبتدأ وهو مضاف والنضال مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة في آخرة.

وقد تمكن المتعلم من تحديد طرفي الجملة الاسمية، وينطلق ليتم جزء الإشكالية المتبقي وهو. ما وظيفة جيش التحرير، وما علاقتها بكلمة نحن فيكون الجواب أنّ جيش جاءت لبيان المراد بنحن ،وهنا نسير مع المتعلم بسؤال يوجهه المعلم، وهو ما أصل المنصوبات فيكون الرد أن المنصوب يعرب مفعولا به، وعليه يصل المتعلم إلى جزء من الجواب، ليبحثا عن الفعل العامل في هذه الكلمة، وبعد تقديرات المتعلمين وإن اختلفت فإنها تصب كلها في أخص وأريد وأعني فالعامل محذوف والكلمة تعرب مفعولا به لفعل محذوف تقديره أخصّ.ولأن الفعل هو الفعل أخصّ فالأسلوب الذي ندرسه يسمى أسلوب الاختصاص.

وتفيدنا هذه الأسئلة، وإجاباتها ببناء جزء من القاعدة يفيد بأن الاختصاص هو نصب الاسم بفعل محذوف تقديره أخص، ويعرب الاسم الواقع بعد الضمير مفعولا به ويفيد بيان المراد بالضمير.

ج–المعلومات التي يقدّمها المعلم:

يفيد المعلم في بناء القاعدة بمعلومة واحدة وهي حذف الفعل(العامل)[29] (Elimination of the verb) في الاختصاص وجوبا. أمّا بقية المعارف فبنيها المتعلم بنفسه، وهكذا يتمكن من بناء معرفته وبلغته حتى وإن كانت لغته بسيطة شرط أن تكون صحيحة نحوا ومعنى.

د– عناصر أسلوب الاختصاص:

الأسئلة يوجهها الأستاذ	إجابات المتعلمين
سُبق الاسم المخصوص بضمائر حددها وصنفها	الضمائر هي:ضمائر متكلم أو مخاطب

لا حظ المخصوص في الأمثلة هل الاسم المخصوص معرفة أو نكرة	الاسم المخصوص معرف بالألف واللام أو الإضافة.
حدد عناصر أسلوب الاختصاص	يتكون أسلوب الاختصاص من عنصرين
وأخيرا قدّر الفعل المحذوف	نحن أخص جيش التحرير جند النضال

تلك الإجابات هي مجرد ملاحظات تظهر للمتعلم بمجرد قراءة المثال، ويخلص المتعلم ويكمل قاعدته فيبنيها بنفسه وبلغته وهي:

يتكون أسلوب الاختصاص من عنصرين :

الضمير: ولا يكون إلا ضمير متكلم أو مخاطب

الاسم المخصوص: وهو اسم مـــعرف بالألف واللام أو بالإضافة

وفي الأخير ننوّه بدور المعلم وأهميته في توجيه المتعلم، ولولا أسئلته الدقيقة لضاع المتعلم بين تلك الأسطر، فالمعلم هو الذي يجعل المتعلم يبني، وهو الذي يكون منبها لذهن متعلمه فيشتغل.

الخاتمة و النتائج:

وبعد هذا العرض التطبيقي لدرس الاختصاص الموجه لمتعلمي السنة الثّانية من التّعليم الثّانوي نصل إلى أهم نتائج المقال وهي:

– تعدّ الوضعية المشكلة طريقة فعالة لبناء متعلم كفء قادر على مجابهة مشكلات داخل الصّف ثم خارجه.

– يرتبط بمصطلح الوضعية المشكلة مصطلح آخر هو حلّ المشكلة، فوجود مشكلة هو السؤال الذي يوتر المتعلم، ويجعله يبحث عن حل لها.

– الوضعية المشكلة تجعل من المتعلم عنصرا نشطا فعالا داخل الصّف ذلك أنّه يفكر ويستمع ويتكلم، ويكتب إجاباته كلّ ذلك بتوجيه من المعلم، فينتج عنه أن يكتسب مهارات اللّغة الأساسية المعروفة، وهي القراءة والكتابة والكلام والاستماع.

–يساهم المعلم في التّعلم المبني على المشكلات في توجيه العملية التّعليمية التّعلمية، ولا يكون محورها، لأنّ محورها هو المتعلم.

ت–تسهم معرفة المتعلم القبلية في حلّ المشكلة، فالمتعلم يعلم أن المفعول يكون منصوبا، وأن المنصوب لا بد له من ناصب فيبحث عنه في المثال، وعندما لا يجده يقدره بفعل محذوف، ويعمل على تقديره بما يناسب السياق.

–حاولنا مساعدة المتعلم على أسلوب الاختصاص والمشكلة هي طبيعة الحركة التي تشكل بها الكلمة الواردة بعد الضمير المنفصل نحن.

هوامش:

[1] نعيم حبيب جعنيني، علم اجتماع التربية المعاصر بين النّظرية والتطبيق، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص51.

[2] جاسم محمد علي وكيتان رحيم قاسم، أثر استخدام نموذج التّعلم المستند على المشكلة (Problem- based learning) في التحصيل الدراسي الجامعي لطلبة جامعة ديالي، مجلة الفتح، ع48، 2012، ص120.

[3] ابن منظور، تص: أمين محمد عبد الوهاب، محمد الصادق العبيدي، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، لبنان، ط3، 1999، ج15، مادة (و، ض، ع)، ص325.

[4] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص297.

[5] المرجع نفسه، ص298

[6] ابن منظور، لسان العرب، ج06، مادة (ش ك ل)، ص176.

[7] Joanna Turnbull and others, Oxford Advanced Learners Dictionary Advanced Learners'p1208.

*وممّا قيل عن جون ديوي" ولد 1859م": (كتب الأستاذ موريس كوهين مقالا عن الفلسفة الأمريكية صرح فيها بأنّ أمريكا إذا كان لها أن تصطنع طريقة بعض الدول الأوربية فتنشئ كرسيا وطنيا للفلسفة، فلن تجد إلا شخصا واحدا يشغله هو جون ديوي) انظر: أحمد فؤاد الأهواني، نوابغ الفكر العربي جون ديوي، ، دار المعارف، مصر، ط2، 1968، ص11، 12.

[8] فاروق شوقي البوهي، أساليب ومناهج البحث في التربية وعلم النفس، ص75.

[9] فاروق عبده فليه، أحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء، الإسكندرية، دط، 2004 ، ص227، 228.

[10] لعزيلي فاتح، تدريس العلوم الطبيعية وفق المقاربة بالكفاءات وأثره على التفاعل الصفي في اكتساب حل الوضعية المشكلة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم

الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر2، 2014، 2015، ص26. نقلا عن مركز تكوين أساة التعليم الابتدائي، تيطوان، المغرب.

10 عمور حنان، اتجاهات المعلمين والمفتشين نحو صياغة الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي–كتاب مادة الرياضيات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا–، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية، والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عمار ثليجي الأغواط، 2015، 2016، ص64. [11] ، نقلا عن معجم المصطلحات التربوية، 2009، ص126.

[12] عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق،، دار المسيرة عمان، ط03، 2012 ص265.

[13] محمد الطاهر وعلي، الوضعية مشكلة في المقاربة بالكفاءات، مجلة جغرافية المغرب، الجزائر، 2007، ص07.

[14] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص52.

أثر استخدام بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي في الهندسة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة، عزو إسماعيل عفانة، محمد سلمان أبو ملوح، ص06. [15] www.pdffactory.com

[16] الزيات فتحي ، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات،ص384

[17] المرجع نفسه، ص384.

*جشطالتية: الجشطالتية هي تيار سيكولوجي يتزعمه ""في بداية القرن العشرين بألمانيا، وتدعو أصحابها إلى النظر إلى الظواهر في كليتها لأنّ قيمة العنصر تظهر داخل بنيته الكلية. انظر: معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، عبد اللطيف الفارابي وآخرون ،ص156.

الزيات فتحي، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، دار النشر للجامعات، ط02، 2006.

[18] ص384.

[19] نوابغ الفكر الغربي جون ديوي، أحمد فؤاد الأهواني، ص46.

[20] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص52.

[21] المرجع نفسه، ص52.

[22] المرجع نفسه، ص181، 182.

[23] المرجع نفسه، ص491.

[24] محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات، ص25.

[25] مقال لـ : الطاهر لوصيف، تعليم القواعد وتعلمها مقاربة منهجية نظرية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، مجلة اللغة والأدب، مجلة أكاديمية محكّمة، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، ع16، ديسمبر 2003، ص146.

[26] اللجنة الوطنية للمناهج،مناهج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، مديرية التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، 2005، ص09.

[27]المرجع نفسه، ص10.

[28] أبوبكر الصادق سعد الله، مصطفى هواري، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، لشعب: الرياضيات– العلوم التجريبية، –تسيير واقتصاد، –تقني رياضي وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2007، 2008، ص116.

[28] أنطوان الدّحداح، معجم مصطلحات الإعراب والبناء في قواعد العربية العالمية،مكتبة لبنان، ط01، 1988، ص76

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 817 - 839 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الذات وتمثّلاتها في رواية "مهاجر ينتظر الأنصار لمعمر حجيج"

The Self and Its Representations in the Novel of "An immigrant waiting for supporters" by Maamar Hadjidj

شهيناز بوصبع[1]* نجوى منصوري[2]
Chahinez Bousbaa[1]/ Nejoua Mansouri[2]
مخبر الموسوعة الجزائرية الميسرة
جامعة باتنة-1- الحاج لخضر/الجزائر
Université de Batna-1- Hadj Lakhdar/Algérie
chahinez.bousbaa@univ-batna.dz[1] / nejouan@gmail.com[2]

تاريخ الإرسال: 2021/06/28	تاريخ القبول: 2021/0829	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

تحتفي بعض الروايات الجزائرية بالكتابة عن الذات في صراعها مع الوجود وفي إحساسها بتحولات زمن الحداثة وما بعدها، ولعل الكتابة عن الذات تلتقي وكتابة السيرة في عرض جوانب من حياة المبدع، ولكنها تفترق عنها أو تتجاوزها في محاولة كشف المسكوت عنه تاريخيا واجتماعيا وثقافيا.... مما يشكل مصدر قلق للذات الكاتبة.

لعل الرواية الجزائرية عبر أقلامها المفكرة والباحثة عن حقيقة ما يحدث حولها، قد أصبحت كتابة الذات التي تتبع الحدث لأجل أن تصنع عالما إبداعيا يتخطى حدود الفكرة ويتخطى حدود الواقع.

تبعا لهذا التصور نتساءل عن جدوى احتفاء المتن الروائي " مهاجر ينتظر الأنصار" لمعمر حجيج بالذات الكاتبة، وكشف عوالمها التي تمتد بين الواقعي والتخييلي.

الكلمات المفتاح: الذات، المرجعية الفكرية، التشكيل السردي.

Abstract :

Some Algerian novels are characterized by writing about the Self in its struggle with existence and its sensation of the transformations of modernism and postmodernism. Perhaps, writing about the Self converges with writing a biography in presenting aspects of the creator's life, but it differs from it or transcends it in an attempt to reveal what is historically, socially and culturally unsaid.… Which constitutes a source of anguish for the writing Self.

Perhaps, the Algerian novel through its thinking pens which search for the reality of what is happening around them, writing about the Self which follows the event

* شهيناز بوصبع: chahinez.bousbaa@univ-batna.dz

in order to build a creative world that transcends the boundaries of the idea and goes beyond the limits of reality. According to this perception, we are wondering about the usefulness of ingraining the novelist's text, "An Emigrant Waiting for the Supporters" by Maamar HADJIDJ about the writing Self and revealing its worlds that stretch between the realist and the imaginary.
Keywords : self, intellectual reference, narrative formation

مقدمة:

إن كتابة الذات، عبر أرجاء العالم الروائي، هي كتابة تجمع بين المعرفي من جهة والواقعي المادي من جهة ثانية، بحيث تصبح عناصر السرد قاعدة يلتحم فيها العنوان بالرؤيا، والسارد بصاحب التجربة، والمكان بفضاء الواقع والحلم معا...وهكذا تتنامى عناصر السرد للوصول إلى نسيج تفرضه الذات الكاتبة على المتن والمبنى الحكائيين.

نحاول من خلال هذه الدراسة تتبع تمثلات الذات عبر عناصر تشكيل السرد، وعبر تشكلات البوح والإضمار، قلق الذات وسكينة الواقع السردي، السلطة والخضوع، القيمي والمادي... وغيرها من المعاني التي تجمع الذات الكاتبة بالذوات الأخرى، سواء شاركت في فعل الكتابة أو تشارك في فعل القراءة. انطلاقا من هذا التصور، نحاول تتبع جماليات تشكّل عناصر السرد في التحامها بالذات الكاتبة في تجربة "مهاجر ينتظر الأنصار"، ونطرح في ذلك جملة من التساؤلات مفادها:

-كيف تتجاوب الذات القلقة ومجريات التشكل النصي للرواية؟

-ماهي الأبعاد الفكرية التي تتجلى عبر تداعيات تشكل النسيج السردي؟

-كيف تكشف الذات عن حضورها المعرفي وتقدّم أنموذجا للذوات القارئة عبر خصوصية التشكيل الفني وأبعاده الابستمولوجية.؟

أولاً: العنونة وسؤال الذات:

يمكن للقارئ أن يستشف علاقة الرواية بالذات الكاتبة انطلاقا من العنوان الذي يُعد مفتاحا للنّص وعنصرًا أساسيا فيه، فهو يقوم على تركيب نصي يعد مفتاحا منتجا، ذا دلالة ليس على مستوى البناء الخارجي للعمل فقط بل يمتد إلى البُنى العميقة ويستفز فواصله، ويدفع السلطة الثلاثية: (**المبدع، النص، المتلقي**). إلى إعادة إنتاج ،تتيح لعوامل النص الانفتاح على أكثر من قراءة، فهو عتبة تضم دلالات رمزية مضغوطة تنفرج مع امتداداتها في النص، ولذلك يعد مدخلا إلى عالمها الداخلي، كذلك هو تلك

الثريا التي تنير عتبات النص، وجواز السفر الذي يسمح للمتلقي بالسياحة في عالم النص، فالعنوان عبارة عن رسالة متبادلة بين المرسل والمرسل إليه ،مسكوكة بشفرة لغوية شاعرية جمالية مضمونة بعلامات دالة يغلب عليها الطابع الإيحائي، وهو كذلك: "بنية لغوية مفتوحة البداية ومغلقة النهاية تبدو فيه الكلمات أصول من قامتها، وتستذكر أكثر من طاقتها على قراءة الماضي والهجس بالمستقبل"[1]، هذا يعني أنه مفتاح لولوج النص الأدبي، وكشف أغوارهِ ودلالته العميقة، فهو نص مختصر يلخص كل الوقائع والأحداث والقضايا، ويختزلها في كلمةٍ أو في جملة قد تطول، وتقصر، وكلما كان العنوان مختصرًا، اتسعت دلالته وقويت طاقته الإشعاعية، وامتد فضاؤها الإيحائي، وانفتحت آفاقه الرمزية لاعتماده على التكثيف والمجاز والرمز والمطلق الدلالي. ولم تظهر العناية به إلا بظهور علم السيمياء في القرن العشرين، هذا الأخير الذي أولاه عناية خاصة وعدَهُ نواة صلبة ومنطلقا أساسيا لإنتاج الدلالة، وتأطير التفاعلات التواصلية واحتضان قدرات الإنسان الإبداعية ورؤاهُ الفنية والجمالية والفكرية.

ويؤدي العنوان دورًا جوهريا في النص باعتباره بؤرة تلتقي فيه كل مكونات النص، وقد أكد أغلب النقاد على:" أنه العنصر المرسوم سيميولوجيا في النص، بل ربما كان أشد العناصر وسما"[2]، وتكمن دلالته في كونه يحمل الصورة الكلية عن المضمون فهو باختصار يحوي المضمون، نصا صريحا، ونصا غائبا حقيقة ومجازا.

إضافة إلى ذلك، فهو يشكل الجسر الذي يربط القارئ بالنص، لذلك لابد من الاهتمام بصياغته وإخراجه في صورة جمالية جذابة تساهم في تسويق المعرفة وتشويق القارئ، وجذب اهتماماته، وتركيز وعيه بأهمية ما يلقاه، فالعنوان يحتل المركز الأول في أي عمل أدبي، وأهميته تكمن في تلك الإيحاءات والدلالات التي يحملها، فالعنوان يوحي بالعديد من المقاصد، ويوضح الكثير من الدلالات، وهو يكشف قبليا على محتوى النص، ممهدًا له.

وبالوقوف عند عتبة العنوان في "**مهاجر ينتظر الأنصار**" تنفرج زاوية رؤية النص، ذلك لأنه أول لقاء يقع بين النص وقارئه، ويحمل بؤرة مقصدية لمبدعه، فوجدنا الروائي يؤسسه منمقا مفخخا ذا سَبْكٍ وحَبْكٍ وغوايةٍ، فعنوان مهاجر ينتظر الأنصار مربك ومشوّق في آن واحد، ذلك لأنه نُحت من قبل المخيلة الإبداعية، ولم يأت تلقائيا، حيث نتلمس فيه قصدية اختيار موقف تاريخي إسلامي ومسمى لأشخاص متميزين هم أصحاب الرسول صلى الله عليه وسلم.

والمهاجر اسم فاعل للفعل هَاجَرَ من الهِجْرَةُ والتي تحيل إلى موضوع الغربة، والمهَاجِرُ من هَجَرَ ما نهى الله عنه، والهُجْرَةُ الخروج من أرض إلى أرض، وتَهْجر فلان تشبه بالمهاجرين الذين هاجروا مع الرسول صلى الله عليه وسلم، ولفظة المهَاجِر واردة في القرآن الكريم لقوله تعالى: ﴿وَالسَّابِقُونَ الأَوَّلُونَ مِنَ الْمُهَاجِرِينَ وَالأَنصَارِ﴾[3]، فكل من فارق بلده من بدوي أو حضري أو سكن بلدا آخر فهو مهاجر. والعنوان في الرواية جاء جملة مركبة تحتوي على مبتدأ والذي يتمثل في "مُهَاجِرْ" لخبر محذوف تقديره "هو"، والجملة الفعلية "ينتظر الأنصار" التي جاءت في محل رفع خبر.

يحمل عنوان (**مهاجر ينتظر الأنصار**)، بعدا تعالقيا مع التاريخ الإسلامي، المتمثل في هجرة سيدنا **إبراهيم** من وادي **الرافدين** إلى **فلسطين**، و**مصر** و**مكة**، وكذلك مع حادثة الهجرة النبوية، هجرة **الرسول صلى الله عليه وسلم** من **مكة** إلى **المدينة**، وفي كل هجرة من تاريخ الإنسانية يقابله انتظار الأنصار، والملاحظ للعنوان يجده يحمل حلم الهجرة إلى مكان أفضل، فكل هجرة تحققت نهايتها بنجاح سواء في التاريخ الإسلامي أو في المجتمع الجزائري ...يأتي بعدها الفرج والراحة والاطمئنان، فاستقر في مخيال المجتمعات العربية والإسلامية وحتى الإنسانية. أن الهجرة حلم يحمل معه تحقق الأماني، ولذلك يوحي العنوان بأنه حلم الذات الذي تشترك فيه والجماعة، ولعل ورود من يقوم بفعل الهجرة بصيغة المفرد يؤكّد ذلك.

ثانيا–جدلية السارد/الذات:

السارد عادة ما يكون هو" الشخص الذي يروي الحكاية أو يخبر عنها، سواء كانت حقيقة أو متخيلة ولا يشترط فيها أن يكون اسمًا متعينًا، فقد يتقنع بضميرها أو يرمز له بحرف..."[4]؛ فالسارد هو المفتاح المناسب لفهم النص، حيث يختاره الكاتب ليختفي خلفه وهنا يكمن الخيال ويقدم لنا بواسطته نصا أدبيا؛ فهذا هو الدور الذي يؤديه الكاتب فيصبح أشبه ما يكون بالممثل.

وغالبًا ما يكون السارد في الرواية، "العنصر الذي يحمل وجهة نظر صاحب النص، فهو يتمثل مرجعيات الكاتب وتوجهاته الفكرية والأيديولوجية من خلال آرائه ومواقفه المستقلة والواضحة في السرد، أو المؤيدة لآراء شخصية البطل عادة، أو شخصيات متعددة تتبنى الرأي أو التوجه الأيديولوجي ،ثم تتنوع مواقفها بحسب طبيعة كل شخصية في السرد، وقد يتجاوز السارد عالمه السردي فيتماهى في ذاكرة المبدع من خلال ارتداده إلى الماضي التراثي، ووقائعه التاريخية."[5]؛ وهو ما يحيلنا إلى أنه قد يكون –السارد–

صاحب النص الروائي المكتوب على الغلاف، وقد يكون شخصية مستقلة أوكلت إليها مهمة السرد، أو يكون رمزًا لالتقاء الماضي والحاضر بالمستقبل.

وتتعدد أوجه مقام السارد في الرواية، فقد يكون السارد صاحب النص الروائي المكتوب على الغلاف، وقد يكون شخصية مستقلة أوكلت إليها مهمة السرد، أو يكون رمزا لالتقاء الماضي والحاضر بالمستقبل مخضرما في أيقونة الرواية. وحسب "ميخائيل باختين" فإن متلقي النص يقرأ محكيا للسارد ومحكيا آخر يختفي وراء الأول وهو محكي الكاتب؛ فكل لحظة من المحكي تكون مدركة بوضوح على صعيدين: على صعيد السارد، وحسب منظوره الغيري الدلالي والتعبيري، ثم على صعيد الكاتب الذي يعبر عن نفسه بطريقة منكسرة داخل ذلك المحكي ومن خلاله.

وفي **الرواية السير ذاتية** التي يتداخل فيها المحكي التخييلي مع المحكي من سيرة الروائي، يهيمن السارد، متمثلا للذات ويقدم مواقفا يحدد من خلالها رؤية الذات للعالم الذي يحكيه وأحداثه ومواقف شخصياته[6]، ومن هنا تنشأ قراءة المحكي السردي في هذا النوع من الروايات من خلال العلاقة التي يقيمها القارئ والسارد وتقوم على الإدراك المتعالي الذي يكشف عن إنتاجية النص ودلالات هذا الوضع السردي ويحدث ذلك من خلال كشف الوضعيات المختلفة للسارد، ومن ثم كشف الغاية التي يهدف إليها الكاتب عبر سارده في تجاوز السرد إلى أغوار الذات.

وما يثير انتباه قارئ متن **رواية مهاجر ينتظر الأنصار** يلحظ تعدد الشخصيات الساردة، بين سارد فعلي باث للأحداث، ممارس للحكي "لا يمكن وضعه على مستوى التعادل الوظيفي مع بقية العناصر المكونة لهذا العمل... فهو الذي يمسك بكل لعبة القص ليقيم منطق البنية"[7]، ويتجسد هذا السارد الفعلي في شخصية "مراد" الأساسية المحورية التي ترتكز عليها الرواية، وتتمحور حولها الأحداث من بدايتها إلى نهايتها ولها الدور الكبير والفاعل في تحريك أحداث الرواية وتوجيه مساراتها وتفعيل نشاطها، يرمز اسمه إلى التفاؤل والأمل والرغبة في كل ما هو جميل وشيق وجذاب، وهذا ما ينطبق عليه في **رواية مهاجر ينتظر الأنصار**، حيث نجده متفائلا بخصوص إنجاز بحثه، وامتلاكه رغبة القيام بمغامرات شيقة للوصول إلى هدفه، لكنه سرعان ما يفقد هذه الرغبة عند مواجهته لمشاكل عديدة عرقلة مسار بحثه، هو شاب رمت به قساوة الحياة في صحراء غرداية ،التي ذهب إليها لإنجاز بحثه فأرغمته على الإبحار في مجتمعها الميزابي الغامض بطوائفه المتشعبة. **فمراد** طالب في جامعة السربون يدرس تخصص علم الاجتماع، تحصل على شهادة الليسانس، كان متفوقا في دراسته وعلى رأس دفعته في الدراسات المعمقة، لذلك

اختاره أستاذه من بين الطلبة لتحضير أطروحة الدكتوراه في علم اجتماع الطوائف الدينية في مدينة غرداية بحكم تفوقه في الدراسة في جامعة السربون، وأغرقه في بحر المجتمع الميزابي وأعماقه المجهولة المظلمة، وكلفه بدراسة عادات وتقاليد وأعراف وطوائف –هذا المجتمع الميزابي–، وللخوض في هذا البحث لابد له أن يتعمق في دراسة المرأة الميزابية التي تعيش وسط المجتمع الميزابي، والتي ستكشف له عن أسرار ذلك المجتمع وطوائفه الدينية المختلفة، حيث يقول السارد على لسان **مراد** "فرض عليّ أستاذي بعد أخذ ورد أن أحضّر أطروحتي عن المرأة اللغز في المجتمع الميزابي... هي كلؤلؤة مسجونة في صدفتها ويجهلها المستشرقون الفرنسيون"[8]، فهو لن يجد إلى ذلك سبيلا إلا عن طريق المرأة الميزابية التي تمثل خزانها الوحيد، ليكون بذلك المجتمع الميزابي والمرأة الميزابية محور بحثه الذي كلفه به أستاذه السربوني، حيث أراد منه اكتشاف أسرار المجتمع الميزابي أن يصبح كولومبس الجزائر، ويكون بحثه إنجازا عظيما يضاف إلى سجل تاريخ البشرية ويسجل فيه حرف من ذهب، حيث الأستاذ "أريدك أن تكون كولومبس الجزائر وتقدم جوهرة المعرفة العلمية المختبئة المجهولة من العالم السفلي إلى العالم العلوي في طبق من ذهب"[9]، تلتحم شخصية مراد وذات الكاتب حينما نستشف مدى ثقل الهم الذي يحمله وشدة تمسكه بحلم يبحث عن تحققه، ثم إنه يعيش تجربة نجد بأنها أكبر من كونها تجربة وهمية من نسج الخيال، وذلك لاقترانها بأحداث حقيقة وقعت في مرحلة تاريخية مرت بها الجزائر. إن وجود **مراد** شخصية مركزية، وسارد مهيمن، يوحي بوجود علاقة مباشرة بينه وبين الذات الكاتبة، إن لم نقول إنه المبدع ذاته.

وإلى جانب **مراد**، نلحظ وجود شخصيات ساردة، ولكنها تختلف عن السارد المهيمن في كونه سارد فعلي باث للأحداث ممارس للحكي له السلطة الكاملة في ذلك، فهي شخصيات فاعلة تمارس الحكي، وإلى جانبها نجد أيضا شخصيات ثانوية غير فاعلة، حيث تختلف هذه الشخصيات وتتباين باختلاف أعرافها فمن فرنسا **أستاذ مراد السربوني** الذي ظل يشحنه بأفكاره السربونية التي تحمل كل معاني التعالي والرفعة وطموح الوصول إلى أبعد الحدود فيما يتعلق ببحثه، فمن شده شغفه باكتشاف أسرار المجتمعات الإسلامية ومذاهبها المتشبعة كان على الدوام يحقنه بأفكاره لمجارات ذوي العقول الراجحة، والعلم الواسع، والذكاء الخارق كالعلماء والمفكرين والفلاسفة، والأدباء، وغيرهم حيث جعلته أفكاره مثل العجل السمين الذي يعرض كل يوم للبيع ولا يُشترى حيث يقول "ماذا يفيدني هذا الهذيان من أستاذي السربوني حيث أصبحت عبدًا معروضا في سوق النخاسة للبيع والشراء؟ جسوا جسمي كله وجدوه عجا سمينا... سعري لا يقل عن مليون أورو..."[10]، هذا ما يؤكد لنا أن **الأستاذ السربوني** متعلق

أشد التعلق بفكرة إنجاز هذا البحث، حتى أنه لم يأبه لحال مراد بعد موت الصافية وحزنه عليها، فقد استمر في الاصرار على متابعة البحث، فهمه الوحيد هو نتاج **مراد/ الإنسان** وليس مراد/ **الإنسان** في ذاته. ولذلك يظهر السوربوني، أستاذ القيمة المادية وليس أستاذ القيمة الروحية، وهو يمثّل نماذج كثيرة تتعلق بالماديات ولا تكترث للقيم الإنسانية، ولعلها النماذج التي تنجرف وراء الغرب، وتظهر الذات عبر شخصيتها المحورية مراد معادية لهذه النماذج، وتقتنع بذلك تدريجيا عبر التجربة.

ومن الجزائر على اختلاف مناطقها نجد شخصية **الشيخ الجليل**، وهو ممن شاركوا في الثروة التحريرية وتقاسموا همومها وأحزانها، فهو يتمتع بحنكة كبيرة وخبرة واسعة في الحياة، كما له إطلاع واسع على تاريخ الإنسان.

تشكّلت بين الشيخ الجليل ومراد علاقة وطيدة بحكم اشتراكهما في هدف واحد وهو طريق البحث عن الجذور فالشيخ يبحث عن جذوره وأصوله، ومراد يبحث عن جذور المجتمع الميزابي وحقيقته وتاريخه، بالإضافة إلى ذلك نجد مراد يشبه إلى حد كبير الشيخ الجليل في ملامح وجهه، وتصرفاته ومميزات شخصيته، إنه من الذوات الساردة التي تلتحم والذات الكاتبة في البحث عن الهوية.

ونجد إلى جانب ذلك **شخصية الضاوية** التي لم يكن لها حضورًا كبيرًا وواسعًا في الرواية ومن أهم ما ورد عنها في الرواية أنها ذات شخصية فذة قوية جبارة لا تهزم، لأنها تمثل غرداية بشعبها وطوائفها وأسرار مجتمعها الغامضة، وكأنها في الرواية هي من تحتفظ بمفتاح نجاح مراد في بحثه ولا تريد تسليمه له. وإلى جانب هذه الشخصية –الضاوية– نجد شخصية **الصافية** التي هي خطيبة مراد الذي قدمها له أخوه **الحسين** على طبق من ذهب لتكون عروسته المستقبلية.هي شخصيات فاعلة في بناء عالم الرواية، تقوم بوظيفتين، المشاركة في بناء القصة والمشاركة في السرد أو الحكي، فالسارد يمارس لعبة السرد، يظهر فيها حينا مهيمنا على الأحداث يحمل رؤى وأفكار ويبحث على تحقيقها، ويكون حينا آخر اشتراكيا يتقاسم وجهات نظره ومن يشاركوه في فعل الحكي، وكأننا بالذات الساردة تتبنى قضية وتحاول الدفاع عنها وتشارك ذواتا أخرى فيها ممثلة لنماذج محيطة بهذه الذات في الواقع فقد كان السارد يهتم بتقديم كل شخصية بما تحمله من صفات وما تتبناه من أراء، فتتراءى للقارئ نماذج واقعية من خلالها، وهذا التفرد في حمل لواء القضية (الهوية والانتماء) من قبل السارد المهيمن، من جهة، والتنوع في منح الشخصيات المشاركة في الحكي، من جهة ثانية، هو تمثّل قريب إلى الواقع الذي يحمله وعي المبدع وقارئه على حد سواء.

ثالثًا–صراع (الأنا، الآخر):

نالت العلاقة الإشكالية بين الشرق والغرب ،أو بين الأنا والآخر الحظ الأوفر من اهتمام المفكرين وانعكست بشكل جلي في الأعمال الروائية للأدباء، وفي أبسط تعريف للأنا يورد "فتحي إبراهيم" في معجم المصطلحات الأدبية أن "الأنا تعبير يعني الذات الواعية، وقد يستخدم المصطلح ليشير إلى تلك السمات أو ذلك المكون من مكونات الشخصية الذي يسيطر بأكثر الطرق مباشرة وفورية على الفكر والسلوك، فهو الأنا التي تشعر وتفكر وتميز الشخص عن ذوات الشخصية الأخرى"[11]، ومن خلالها تبرز جملة من الاختلافات التي تميز الآخر عن الأنا ،وذلك من خلال أنّ الآخر هو المختلف في الجنس أو الانتماء الديني أو الفكري أو العرقي وتتضح إشكالية الأنا (العربية الإسلامية) والآخر الغربي[12] بسبب سوء التفاهم والمواجهة السياسية والعسكرية. أما علاقة الذات به من الناحية الثقافية والاقتصادية والتقنية فقد بدت ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها.

ونجد تمثّل هذه الثنائية في الرواية، وهي التي لا تكاد تتفلّت منها الذات المثقفة في الجزائر وغيرها من دول الهامش في العالم، فمراد يمثل الذات التي تتجاذبها أطراف هذه الثنائية، فهو الجزائري الذي تتلمذ على يد السوربوني، ثم يعود إلى الجزائر وبالضبط إلى جنوبها –غرداية– يطارد المرأة الميزابية وكأنه يطارد زئبقا، ولم تكن هذه المطاردة سوى مجالا لدراساته وبحوثه من أجل الارتقاء العلمي، فمراد جاء من بلد أستعمر الأنا، فحطم أسطورة الغوفية والمركزية والتعالي الفرنسي، ورجع هذا الآخر عن طريق الأنا التي أرضعها وعلمها كيف تخترق ذاتها يقول مراد: كنت في غاية السعادة والتشوق لأطل على وجه غرداية لأول مرة... ستكون بالتأكيد مدهشة: ستكون كعروسة الصحراء بكامل زينتها لتستقبلني بأحضان المودة والكرم...إن بني ميزاب قد اختارتهم الصحراء لتفشي لهم أسرارها لأن خزائن ذاكرتهم غنية وعريقة وغير مثقوبة، ومتخمة بعبق تاريخ الصامدين فوق ظهرها... هل يمكن لي أن أراوغهم وأثقب ذاكرتهم ولو بإبرة صينية دقيقة لتشفي لي ببعض حقائقهم الباطنية." [13] ؛لكن مراد يفشل في اختراق المجتمع الميزابي المحافظ الذي تعامل معه بقسوة، حيث يظهر ذلك من خلال شخصية الضاوية التي تعاملت معه بفوقية، وأثبتت دونية الآخر، فحاول مراد في هاته الأثناء أن يكون غازيا وفشل في غزوهم، لأنه يتحرك من خلال أستاذه السربوني، ولأن الضاوية فهمت بأن العلاقة مع الآخر الغرب الذي يمثله مراد ليست علاقة توافق ومثاقفة وحوار بل هناك تقابل حاصل بين الهنا والهناك، "أنت لا تعرف الضاوية هي في مكان وزمان يا أبله... يا أيها السربوني المغرور... ألم تسمع وأنت السربوني والأول في دفعتك كما تدعي بالزواج عن بعد، والزواج

بالأنوار، والزواج بنسمات الرياح الهادئة والعنيفة، والزواج بزمجرة الرعود ولمعان البروق... ألم تقتنع بعد، وتقنع أستاذك السريوني المغفل روحيا والشاطر عقليا وماديا بأن تترك موضوعك القديم"[14]، ها هي الضاوية تعلق التمركز حول الأنا والهنا بمقدساته وعاداته، فالرواية من خلال ما سبق تتحدث عن علاقة الأنا بالآخر والتي تقوم –العلاقة– على التضاد فالشمال المتفوق الذي يمثل المركزية الإشعاعية التي تستحكم في "الجنوب" الفضاء الساحر والمتوحش والمختلف، الذي يمكن اختراقه، لتعيد –الرواية– تشكيل المركز –الشمال– بين جعل الهامش –الجنوب– في المركز، وجعل المركز–الشمال– في الهامش وهذا يفضي إلى الاحتفاء بثقافة الأنا التي يحاول الآخر اختراقها، واختراق فضاءاتها، من قِبَلِ الآخر الهجين مراد الذي يعيش ذاتًا ممزقةً انشطرت إلى ذاتين وهذا ما تعبر عنه شخصية **خولة** في الرواية من خلال السارد" تسمرت خولة متعجبة من هذا المخلوق الجميل السريوني التي تبدو ملامحه منقسمة بالتساوي بين ملامح جزائرية تزاحمها ملامح أخرى لم تعرف جنسيتها بعد.."[15] فمراد من خلال هذا المشهد نلحظ عنه أنه يعيش بذاتين حيث تماهت الغيرية مع الذاتية.

رابعًا–الذات بين السرد والحلم:

تظهر فاعلية الذات في الرواية عبر الحلم وتفاعله مع الواقع، ذلك هوما تحقق في رواية مهاجر ينتظر الأنصار حيث تجسد حلم السارد مراد (الذات) من خلال الشخصية الخيالية الوهمية التي تعكس صورة المرأة الميزابية الحرة، والتي ارتبطت آماله بها في أن تقدم له يد المساعدة كونها ميزابية فهي على وعي كبير بموضوع بحثه، والتي سماها مراد **بالضاوية**.

الضاوية دلالة على الضياء والنور الساطع، فمراد يرى فيها بصيص أمله الذي يخرجه من الظلام إلى النور. جاء ذلك في قول السارد: أيها الكائن المجهول الخرافي الذي تخاطبني مستترا خائفا من وراء حجاب للتجسس على الجزائر الميزابيات، ودعوتني (الضاوية) دون إذن مني لأنك تحب العيش في الظلام، ولا تصورني إلا تمثالا لملكة الجمال الميزابية في المنام[16].

كان مراد دائم الاتصال بها، حيث كان يحاورها ويجادلها عن طريق الحمام الزاجل بغية الوصول إلى طرف الخيط الذي يقوده إلى خفايا وأسرار هذه المرأة اللغز، فكانت من بين رسائلها إلى مراد، والتي تقول له فيها: "هل تعلمت شيئا من قصة هاروت وماروت حتى تستطيع أن تصل إلى المرأة الميزابية، وتفهم أسرار الضاوية؟!

لا أتعب دماغك سأقول لك: إذا عرفت الزهرة التي تحولت إلى امرأة، والتي تحايلت على الملكين هاروت وماروت ستعرفني."[17]

خامسا–فضاء السرد/فضاء الذات:

يعد الفضاء الزمكاني أهم مكون نصي في السرد الروائي، بحيث يجتمع الزمان والمكان " لتشكيل فضاء المتخيل الروائي، كما يمثلان المساحة الذهنية التي اصطفت فيها ذكريات وأحداث السيرة الذاتية للروائي المبدع.

1–الزمان:

يمثل الزمن في الرواية الصيرورة والتحول والتواصل فلذلك هو أهم عنصر تقوم عليه الرواية التي تمثل وعي الذات الإنسانية بخصوصياتها التاريخية والحضارية والثقافية، فالرواية فن زمني بامتياز لأنها تستطيع أن تلتقطه وتخصه في تجلياته المختلفة: الميثولوجية والدائرية والتاريخية والبيوجرافية والنفسية، كما أنها أكثر الأنواع الأدبية اندماجا مع متقلبات الأزمنة الراهنة.

يقوم فعل الزمن السردي على حركتي الاسترجاع والاستباق، والاسترجاع(**Analepsie**) يعد "تقنية تدخل ضمن نظام الزمن السردي، وهو مخالفة لسير السرد تقوم على عودة الراوي إلى حدث سابق ويمكن أن يكون هذا الاسترجاع موضوعيا مؤكدًا أو ذاتيًا غير مؤكد، يعمل على إكمال مقاطع سردية سابقة من خلال الاندماج فيها وتنوير القارئ"[18]، وذلك يكون بتسليط الضوء على مجريات أحداث الماضي والعودة إليه، فهو فعل تخييلي يحقق المزية الجمالية، بحيث يتم إعادة صياغة الذكريات والأحداث التاريخية الماضية عبر تقنية الاسترجاع التي تسهم في عملية خلخلة وتكسير خطية الزمن التسلسلي في الرواية، بحيث يتم قطع التواتر المتنامي للسرد بالعودة إلى الماضي واستحضاره ثم إعادة تشكيله ضمن البنية الكلية وتصبح جزء مهما من أجزائه، فإذا كانت مقاطع الاسترجاع... تعد المحكي الثاني من حيث الزمن، حيث تتعلق بالأولى وتتبعه فنياً.

وللاسترجاع علاقة بالاستذكار الذي هو عبارة عن تشكيل زمني ينم عن وعي الذات المبدعة بزمن الذكريات وتقاطعه بزمن الحاضر، كما يترجم رؤية جديدة للزمن التخييلي في ضوء الخصوصية الشخصية. وتكون فاعلية استحضار الماضي في سد فجوات الزمن الحاضر ودمجها وإعطاء تفسير للمواقف المتغيرة في الواقع، يقول باشلارد :(**G.Bachelard**) "إن الذكرى لا تعلم دون استناد

جدلي إلى الحاضر... فالذكرى تعيد وضع الفراغ في الأزمنة غير الفاعلة. إننا حين نتذكر بلا انقطاع، إنما نخلط الزمان غير المجدي وغير الفعال بالزمان الذي أفاد وأعطى."[19]

وتبرز تقنية **الفلاش باك (الاسترجاع)** في رواية (مهاجر ينتظر الأنصار) في الصفحات الأولى من الرواية حيث عاد مراد بإحساسه إلى الماضي أيام الجاهلية حيث كانوا يقتلون بناتهم بغير ذنب وتشبيه حالته التي يعيشها بحال الجاهليين، فشبه مراد قتله لذاكرة أجداده بقتل الآباء لبناتهم في العصر الجاهلي حيث يقول: "أنا أحس أنني عدت إلى الجاهلية الجهلاء بوأدي لذاكرة أجدادي كما كان الجاهليون يقومون بوأد بناتهم ببساطة متناهية"[20]، فالسارد يعود إلى الزمن الماضي ويقوم باسترجاع وقائع من التاريخ القديم.

وفي مقطع آخر يستحضر مراد قصة من القرآن الكريم أثناء حديثه مع صديقه مصباح وهي قصة موسى عليه السلام مع الخضر حيث يقول "لكن وراء ذلك حكمة وأسرار كالغلام الذي قتله سيدنا الخضر، واعترض عليه سيدنا موسى عليه السلام"[21]، حيث شبه مراد قصته بقصة موسى عليه السلام مع الخضر فكل شيء كان يعارض مساره في إنجاز بحثه ومساعيه المبذولة لإنجاحه.

ويتجلى **الاسترجاع** كذلك في قول السارد: "لم تنتزع مني روحي كغيري من رفقاء الجهاد حيث أتذكرهم واحد واحد... عبان رمضان... شعباني... رثدابو... السعيد عبيد..."[22]، فهذا الاسترجاع يتضمن في فحواه تذكر أب مراد (عبد الحميد بن عبد الرحمان البراني) رفقاءه في الجهاد أيام الثورة التحريرية.

لتتواصل هذه التقنية في الرواية وذلك باسترجاع مراد للنصائح التي قدمها له الأستاذ يقول الكاتب "تذكر نصائح أستاذه التي تكررها دائما عليه بين الحين والآخر حين يكاتبه أو يهتف إليه"[23] فمراد في هذا المقطع يسترجع ذكرياته مع "أستاذه السربوني" حين كان يقدم له نصائح حول المرأة بصفة عامة والتي تشكل محور بحثه عن المجتمع الميزابي.

أدّت تقنية الاسترجاع أو الاستذكار دوراً كبيرًا وفاعلا، فمن خلالها يتم تسليط الضوء على ما تحمله الذات من تداعيات الذاكرة وكيف يمكن أن تسهم في تشكل أحداث الرواية، فالزمن الماضي مرتبط بموروث الذات وتجاربها السابقة والتي ستكون محورا هاما في طرح القضية التي تشغل الذات في السرد.

وأما **الاستباق(Le Prolepse)** فهو ذكر حدث قبل وقوعه، أي التنبؤ بما سيحدث (المستقبل القريب أو البعيد)، "ويحدث فيه أن يلجأ المؤلف إلى ذكر حوادث في وقت يسبق الزمن الذي ينبغي أن يكون موقعه القصة (...)، وهو شيء يسمح للسارد أن يومئ إلى المستقبل"[24] تصوير مستقبلي

لحدث سردي سيأتي مفصلا فيما بعد، إذ يقوم السارد باستباق الحدث الرئيسي في السرد بأحداث أولية تمهد للآتي وتومئ للقارئ بالتنبؤ واستشراف ما يمكن حدوثه، أو يشير (السارد) بإشارة زمنية أولية تضيء حدثا ما سوف يقع في السرد، وهذه الحركة تمنح القارئ حالة من التوقع والانتظار لما سيحدث مستقبلا في السرد، وهذا هو المظهر القرائي الذي يتجلى من خلاله الاستباق في الرواية، أما المظهر الآخر فهو نصي، ويتجلى من خلال الاختزالات أو المحذوفات المحققة للكثافة الزمنية، ولهذا يُعد الاستباق تقنية زمنية تتجلى بشكل واضح في الروايات التي تتداخل والسيرة الذاتية.

شهدت حركة استباق الزمن في رواية مهاجر ينتظر الأنصار عدد كبيرًا من النماذج منها قول مراد: "وافرحتاه من هذا الجمال الطبيعي الخلاب... بالتأكيد ستفرح أمي وخطيبتي الصافية بهذه الصور"[25] فمراد هنا يتوقع بأن أمه وخطيبته سيسعدان عند رؤيتهما للصور التي التقطها بعدسة كاميرته.

ويتجلى –الاستيباق– أيضا من خلال قوله: "كنت في غاية السعادة والتشوق لأملل على وجه غرداية لأول مرة... ستكون بالتأكيد مدهشة... ستكون كعروسة الصحراء بكامل زينتها..."[26] فالبطل هنا يتنبأ بما ستكون عليه غرداية (ستكون آية في الجمال).

كما يظهر الاستباق في قوله "غاب مراد عن الوجود ثم داهمه هاجس مرعب من تحيله لعطب سيطرأ على سيارته في هذه المفازة"[27]، ومراد هنا يتوقع بأن شيء ما سيحصل لسيارته في الصحراء، وقد وقع ذلك لاحقا أي أن إحساسه وتوقعه في محله.

وورد كذلك في قوله: "سأبحث عن الحمام الزاجل، وأبحث بالاستبيانات في قصاصات ورق إلى كل الاتجاهات بالتأكيد سيكون الرد سريعا عن طريقهن... سأبحث عن خبير في هذا الشأن"[28] فبطل الرواية مراد فكر في البحث عن حمام الزاجل ليحل مشكلته عن طريق بعثه بالاستبيانات إلى كل النواحي آملاً أن يعود إليه بالرد والجواب الذي يبحث عنه، كما فكر أيضا في إيجاد شخص خبير في ذلك المجال لمساعدته.

ارتبط حلم الذات باستباقات زمنية أدت دورها بشكل واضح في تشكيل الصورة التي تأمل الذات أن يكون عليها حلمها، كما ارتبطت الاستباقات بالرؤيا، وهو مصطلح شعري يحمل مفهوم استشراف المستقبل، والرؤيا أمل الذوات المهمومة المثقلة بحجم القضية الكبرى التي تشغلها، ولذلك تتخطى تلك الذات في الرواية حدود الموجود إلى حدود المأمول حتى تنفس عن حالها المهمومة والمثقلة باحثة عن أمل الانفراج.

2-المكان:

يتشكل الفضاء المكاني في الرواية بحسب المعطيات التي تقدمها الشخصيات والأحداث والسارد، فيتحول من فضاء واقعي محدد المعالم مسبقا إلى مكان إبداعي يحمل خصوصية الخلق والبناء الفني، فقد أصبح المكان في التجارب الروائية الجديدة تركيبة بنائية يكشف الروائي من خلالها عوالم تعبر عن رؤاه ووجهات نظره، لذا يعرفه **يوري لوتمان**(**Youri Lotman**) بأنه مجموعة من الأشياء المتجانسة (من الظواهر أو المجلات، أو الوظائف أو الأشكال المتغيرة... إلخ) تقوم بينها علاقات شبيهة بالعلاقات المكانية المألوفة العادية مثل الاتصال والمساقة...[29]؛ فهو عبارة عن مجموعة من العناصر المتداخلة فيما بينها تجمعها روابط متشابهة ضمن العلاقات المكانية.

لعل علاقة الذات بالمكان مرتبطة إما بالذاكرة أو بالطموح، والمكان في ذلك يرتبط بعالم الرواية كونه أحد عناصرها المشكلة لبنائها، من جهة، أو يشكل تراكما معرفيا مرتبطا بوعي الذات وخبراتها وتوسع مداركها. ولعلنا في محاولة البحث عن تنوع الأمكنة في الرواية، إنما نبحث عن هذه العلاقة وتجلياتها في النص. يظهر فضاء السرد في الرواية من خلال الأماكن المختلفة والتي يمكن تصنيفها إلى: **أماكن مغلقة وأماكن مفتوحة**.

أ-الأماكن المغلقة:

وهي أماكن محدودة المعالم، ضيقة المساحة، تحد من حرية ساكنيها وحركتهم، وقد تجسد هذا النوع من الأماكن في الرواية في: **الفندق، الجامعة، الثانوية، المعتقل، والمستشفى**.

- **الفندق:**

لجأ مراد بطل الرواية إلى **الفندق** بعد تعطل سيارته وسط الصحراء، إذ لم يجد مكانًا آخر غيره يلجأ إليه، ويحتمي فيه من حيوانات ومخاطر الصحراء، هذا الفندق يقع في مدينة غرداية التي ذهب إليها البطل لإنجاز بحث تخرجه، فبعد رحلة طويلة ملؤها الخوف والفزع وحب الاستكشاف، والتمتع بمناظر الطبيعة الآسرة ارتمى مراد في أحضان الفندق باحثا عن الراحة والسكينة، وهيهات أن يكون له ذلك، فبرغم من توقف جسم مراد عن الحركة، إلا أن عقله لم يكف عن التفكير باسترجاع ما مرّ به، يقول: "تمكن من إصلاح سيارته بعد أن رحبت به الصحراء وضيفته حتى بزوغ الفجر... وصل إلى غرداية في الصباح منهوكا ولكنه لم يعبأ بذلك، فصال، وجال ليستمتع بالاكتشاف العظيم حتى المساء... آوى إلى الفندق (...) ارتمى ككيس هش من نخالة فوق سريره، لكن عقله لم يتوقف عن استرجاع صور من

محطات حياته، ومما عاشه في تجربته القصيرة في طريقه إلى غرداية"[30].هنا تجلى المكان الذي يرتبط بزمن الوقوف مع الذات حتى تعود إلى ذاكرتها.

–الجامعة:

جاء ذكرها في الرواية باعتبارها المكان الذي درس فيه مراد علم الاجتماع وبالضبط جامعة السربون بفرنسا، حاز على شهادة الليسانس فيها، كان طالبًا نجيبًا، محبًا للعلم والدراسة، متفوقا عن باقي الطلبة بما في ذلك الفرنسيون الذين استطاع هزيمتهم في عقر دارهم، أهله للحصول على أطروحة دكتوراه الدولة والعمل عليها، يقول مراد: "كنت أدرس علم الاجتماع في جامعة السربون (...)، تحصلت على الليسانس (...)، كنت متفوقا على كل الفرنسيين، وعلى رأس دفعتي في الدراسات المعمقة (...)، اختارني استاذي السربوني المرموق لإنجاز بحث أكاديمي لتحضير أطروحة دكتوراه الدولة"[31]، وكان لأستاذه ذلك وما على مراد إلا الانصياع لرغبته، فالجامعة تتعلّق بمستوى مراد العلمي، وثقافته، وخلفيته المعرفية.

– الثانوية:

هي الأخرى مؤسسة تعليمية يقصدها التلاميذ طلبًا للعلم وتحصيلا للعلم، وهذا بعد النجاح في الطور المتوسط. اشتغل فيها مراد أستاذًا في اللغة الفرنسية بحكم أنه أمه فرنسية فقد ورث عنها اللسان الفرنسي حيث قال: "عُيِنْتُ مدرسا للغة الفرنسية في الثانوية (...)، كان أبي قد اختفى من وجودي، وربتني أمي الفرنسية"[32]، فكان من نتائج تربيته هذه فقدانه للغته الأم، ولغة أجداده، وعدم إتقانه لها، حتى وإن تمكن منها فإنها لا تخلو من اللهجة الفرنسية، يقول مراد: "لا أعرف من العربية غير كلمات قليلة، وأنطقها محرفة بتأثير اللكنة الفرنسية."[33]

ورغم أن مراد يعمل في الثانوية مع الميزابيين (في غرداية) إلا أنه وجد صعوبة في الحوار معهم وفهم لهجتهم التي تنم عن سخريتهم له وكأنه غير مرحب به بينهم، يقول: "كل الميزابيين الذين أتعامل معهم في الثانوية يجاملونني بتحيات وعبارات تنتهي عند خلقها لجدار نفسي متين (...)، هم يتكلمون معي بالعربية الدارجة أو العبارات الفرنسية المكسرة التي تتضمن شيئا من السخرية وعشية لمن يخاطبوهم، ثم بمجرد أن يظهر ميزابي آخر تتغير اللهجة وأكاد أفهم منها شيئًا"[34]، هذا ما شكل صعوبة ومعضلة بالنسبة لـ مراد الذي فقد الاحساس بهويته وسط زملائه الأساتذة الميزابيين.

كما إرتبطت **الثانوية** باسم خولة التي تدرس العلوم الاجتماعية، يقول مصباح: "لا تحزن فقد وجدت لك الحل الشافي الكافي لمشكلتك عليك بالأخت خولة الإخوانية التي تدرس العلوم الاجتماعية في الثانوية"[35]، فمصباح دل مراد منقذهُ، ومفتاح نجاح بحثه المجهول النهاية.

-المعتقل:

المعتقل أو السجن وهو مكان يرمز إلى القيد أو فقدان الحرية إذ يشكل عالم مناقض لعالم الحرية، تنتقل إليه الشخصية مكرهة، تاركة ورائها فضاء الخارج إلى عالم مغلق هو الداخل المحدود، فتنطوي على نفسها بعدما كانت منفتحة على المجتمع والوجود، إضافة إلى كونه "فضاء إقامة جبرية في شروط عقابية صارمة تجعل النزيل يتحول من العالم الخارجي إلى العالم الذاتي (...)، وتثقل كاهل النزيل بالإلزامات والمحظورات، فالمعتقل يحد من حرية الإنسان ويكبحها، ويفرض عليه القيام بأفعال معينة مكرها عليها، وقد سيق إليه مراد إثر قيام مظاهرات في العاصمة فكان كبش فدائها وضحيتها يقول السارد: "تعالت أصوات الزغاريد وتلاحين عليها نحيا وعليها نموت (...)، فاضت المظاهرات كالسيول ملأت كل أزقة العاصمة وشوارعها من جموع وأشتات من كل عواصم الولايات (...) جرفت مراد في خضمها"[36]، حيث ألقي القبض عليه وأخذ إلى معتقل رقان، لكن أباه لم يقف مكتوف الأيدي يشاهد ما يحدث لابنه، حاول بشتى السبل والوسائل إنقاذه من مأزقه من خلال تواصله مع مسؤول معتقل رقان وكتابته رسائل عديدة له ولمعارفه آملا أن يقدموا طوق النجاة والتمكن من إخراج ابنه من المعتقل، يقول مراد: "كتب أبي عشرات الرسائل بعدها إلى يعتقد المسكين النائم المغفل أنهم مازالوا تحت رحمته"[37]، إلا أن جهود أبيه ومساعيه لم تثمر وضاعت هباءً منثورًا.

كما أن الجماعة الخاطفة لـ مراد وضعت شرطا لابد منه مقابل إطلاق سراحه، ويتجلى ذلك في قول أحدهم: "لا خروج لك من المعتقل، ولو توسط لك رؤساء العالم كلهم إلا بعد توبتك والتعاون معنا لنبعثك سفيرًا فوق العادة إلى فرنسا لتكون فخًا لكل الخونة والعملاء والقتلة"[38]، وما كان على مراد إلا التعاون معهم وتنفيذ شرطهم مقابل منحه حريته، حيث يقول: "استسلمت للأمر الواقع، ونسيت كل الأمجاد والأسياد والأحقاد والأعلام والأخيار والأبرار والأحبار، وانخرطت في جماعة المجانين الذين حصدتهم معنا:صيحة: (عليها نحيى وعليها نموت، وفي سبيلها نجاهد، وعليها نلقى الله"[39]، استعاد مراد حريته، يقول: "كانت سبعة أيام بعد إطلاق سراحي من المعتقل من أسعد أيامي بوجودي بين أمي وخطيبتي

الصافية"[40]، وكان المعتقل بذلك تجربة مريرة أحدثت تغييرا في شخصيته، وكان المعتقل أيضا، المكان الذي يفصل بين أن يعيش الإنسان حرا بأفكاره أو أن يقيّد فتموت أفكاره.

– المستشفى:

بالرغم من كونه مكانا منفتحا على عامة الناس يطلبون فيه التداوي والتعافي، إلا أنه يمثل بالنسبة لمراد مكانا معتما فقد فيه من استدل بهم في حياته نحو تحقيق مراده أو مراد الذات، ليفقد مراد خطيبته في المشفى، فبعد خروجه من معتقل رقان ذهب إلى الفندق لأخذ أمه وخطيبته الصافية إلى المطار، حيث يقول: "طرت إلى الفندق لأصاحب أمي وخطيبتي إلى المطار في الصباح الباكر بعد أن أديت صلاة الصبح"[41]، وما كادوا يصعدون السيارة حتى وجدوا أنفسهم في المستشفى جراء الرصاصات التي استهدفتهم، حيث أصيب مراد وأمه بجروح طفيفة، أما الصافية فقد دخلت في غيبوبة فتم نقلها إلى مستشفى باريس لعلاجها، ولم تقوى على مواجهة الموت وفارقت الحياة، يقول مراد: "وصلنا إلى السيارة فَتَحْتُ الباب لأمي وخطيبتي ليركبا (...) حتى سمعا رصاصًا منطلقا من قربنا، وكانت الفاجعة ولم أستفق إلا في المستشفى، فجرحت في كتفي الأيسر وأمي في فخضها الأيمن، وخطيبتي في صدرها فانتزعت الرصاصات الغادرة المجهولة من أجسادنا فتماثلت للشفاء أنا وأمّي، وخطيبتي (...) دخلت مسكينة في غيبوبة... نقلت إلى المستشفى في باريس على جناح السرعة (...) فلفظت أنفاسها قبل وصولنا إلى باريس."[42]

وفقد مراد شيخه في المشفى كذلك بعد تدهور حالته الصحية، إذ قام مراد بنقله إلى مستشفى باتنة، حيث كانت صحته تتدهور بمرور الأيام، كما ورد على لسان مراد: "عاودت الشيخ الجليل وعكته الصحية مرة ثانية، وكانت شديدة فنقلته إلى مستشفى باتنة، وكانت تشتد عليه في كل يوم يمر"[43]، فحالته هذه لا تبشر بالخير، وبعثت في نفس مراد الشعور بالخوف والهلع من المستقبل وما ينتظره في حالة ما فارق الشيخ الحياة "آنذاك كانت سحابة سوداء من الحزن لا تبرح خيالي، وهواجس الخوف من مستقبلي دون الشيخ الذي تشرب روحه من روح (لالة فاطمة)الأوراسية (...) كيف أستطيع أن أكمل مشوار حياتي دون شيخ الشيوخ"[44]، فمراد في قرارة نفسه خائف من الضياع واستحالة الحياة دون شيخه الذي تعود عليه وبحثه المنوط به.

عمّت عتمة المشفى حياة مراد، وتعتمت طريقه التي رسمها في مخيلته لإكمال رحلة بحثه مع الشيخ الجليل إذ رحل هذا الأخير إلى الدار الباقية، فارق مراد وتركه وحيدا يتخبط مع بحثه الملعون الذي

لم يجد حلاً له، يقول مراد: "لم تمر إلا أيام قلائل، فكانت الفاجعة بفقدي لشخصي العزيز، فودعته إلى مثواه الأخير في يوم شبيه بيوم وداعي لخطيبتي الصافية، ودفنته إلى جانب قبر (لالة فاطمة) الأوراسية نزولا عند رغبته ووصيته."[45]

ب–الأماكن المفتوحة:

تتسم هذه الأماكن بشساعة المساحة، مساحتها غير محدودة، وغالبا ما تكون في أحضان الطبيعة، ومن بين هذه الأماكن الواردة في الرواية نجد: **غرداية، المقبرة، الهقار الطاسيلي، رقان.**

– غرداية:

تعد مدينة غرداية من أجمل المدن الجزائرية الساحرة فهي قاعدة منطقة بني ميزاب ومن أشهر المدن الصحراوية، توجد مدينة غرداية حول جنوب الأغواط وعلى الحافة اليسرى من وادي مزاب، وتسمى هذه المنطقة بالشبكة أو بلاد مزاب.

يعود أصل تسميتها بهذا الاسم إلى حكاية بابا ولد جمعة، الذي كان سائرًا الطريق في إحدى الليالي إذ لاح له نور ضياء من بعيد فذهب باتجاهه، وما إن فعل ذلك حتى وجد نفسه أمام غار تقطنه امرأة لوحدها، فارتاحا لبعضهما، ثم تزوجا وعاشا هناك متخذين الغار مسكنًا لهما، فكان نواة لمدينة لمدينة سميت باسم امرأة وهي داية، فقيل غار داية ومعناه الغار الذي تسكنه داية.

وغرداية هي المكان الرئيسي الذي وقعت فيه أحداث الرواية؛ فقد بدأ السارد روايته بوصفها قائلا: "فيحوم في سماء مدينة غرداية تلك اللؤلؤة المكنونة والجوهرة المصونة في صدفتها، أو الحمامة الرابضة في عشها النخيلي بين صخور هضابها الصحراوية كما كان يتخيلها من خلال صورها الرائعة المفشية ببعض أسرار وجهها الخجول، وصفها بصفات الحسن والجمال وألبسها ثوبا يبرز مفاتنها الساحرة، وذلك بوصفها باللؤلؤة والجوهرة، هذان الأخيران يرمزان إلى قمة الجمال وندرته.

مثّلت غرداية مطان التقاء الأنا (الذات) بالآخر (الغرب)، فرحلة بحث مراد عن الميزابية في بلاد غرداية يمثل شوق الغرب بحثا عن حضارة الشرق الساحرة، وهي من الدراسات الأكثر انتشارا في الدرسات المقارنة بين حضارة الشرق والغرب، كان مراد متلهفا للذهاب إلى غرداية وزيارتها، ومشتاقا لذلك اشتياق الأم لابنتها: "وكان متشوقا لرؤيتها بكامل زينتها من فضاءها المشرق (...) فتبدو كأنها تريد أن تستيقظ أختها من الرمال الرابضة لتخفف عنها عمَّا ألمّ بها من ضنك أقعدها فأبقاها طريحة فراشها ممددة في الآفاق (...)، ثم ينفرج الجو، فتزيده "أشعة الشمس أكثر لمعانا فيتراقص كأنه مرايا عملاقة تحركها أياد

مرتجفة"[46]، فالسارد هنا شخّص غرداية على هيئة إنسان نال منه المرض قسطه، وألزمه الفراش بعد تلونها بالغيوم السوداء التي تظهرها شاحبة الوجه كالإنسان المريض تماما.

-المقبرة:

وهي مكان يدفن فيه الأموات في القبور، والقبر هو الحفرة التي تحتوي الجسد بعد فناءه لتعني نهاية الحياة بالنسبة للكائن الحي وانتقاله إلى عالم آخر، فهي المكان الشاهد على وجود الإنسان في الكون، فالإنسان لا محالة للقبر مآله الأخير.

تحدث السارد في الرواية عن مقبرة بني ميزاب عند قيام مراد والشيخ بنزهة لتغيير الجو، وبينما هما كذلك حتى ألفيا نفسيهما داخل المقبرة، يقول الشيخ ضاحكا: "لقد وجدت لك حلا لمشكلتك عليك بتوزيع الاستبيانات على الأموات من النساء الميزابيات، وسيجبن عليها في الحال"[47]، فكلامه ينم عن خفة دمه، ورد مراد قائلا له: "أنا أيضا وجدت حلا لمعضلتك... عليك بسؤال الشيوخ الكبار الراقدين هنا سيخبرونك الخبر اليقين عن جذورك"[48]، حوارهما هذا يدل على استحالة وجود حل لمشكلتهما، وفقدانها الأمل في ذلك، وبما أن المقبرة مكان الأموات فسيصعب عليها التمييز بين الشباب والشيوخ وبين الرجال يقول الشيخ: "يا بني مراد كيف نميز بين النساء والرجال؟ وكيف نفرق بين الشيوخ والكهول والشباب"[49]، لأن الإنسان عندما يوارى التراب تتحلل جثته ولا يبقى منها سوى العظام ولا يمكن التعرف على جنسه وهويته.

فالشيخ يرى بأن الموت هو خلاص الإنسان من مشاكله وهمومه في هذه الحياة، وأنه مهما كان حجم المشاكل (كبيرة أو صغيرة) لابد من وجود حل جذري ونهائي لها. قد يوحي الكلام في حضرة المقبرة باليأس، ولكنه يحمل بين جنباته التنبه إلى حقيقة وجود الانسان في هذه الحياة وحقيقة مآله.

-جبال الهقار والطاسيلي:

الهقار أو الأهقار هي ن سلسلة جبلية تقع في أقصى الجنوب الشرقي للجزائر بولاية تمنراست، وهي مشهورة بمناظرها الطبيعية الخلابة الساحرة.

قرر الشيخ قيامه برحلة إلى جبال الهقار رفقة مراد لاكتشاف تاريخ المنطقة، ويظهر ذلك في قول السارد: "وفي الصباح قرر الشيخ أن نقوم برحلة بحث، واستكشاف، وسياحة في جبال القهار، وكان أملنا أن نجد عند نسائه وعجائزه وشيوخه ومخطوطاته، وفي رسومه، وكتاباته على الصخور ما يرشدنا إلى الظفر ببغيتنا معًا، ولعلي سأعثر على (لالة نفسية) التارقية في محافل الرقص والغناء في عيد السبيبة"[50]، آملين

بذلك إيجاد الجواب الشافي والكافي لأسئلتهما المحيرة، مستعينين في ذلك بسكان تلك المنطقة، ورسومات تاريخها اللافتة للنظر، التي تجسد تاريخها وحضاراتها.

كما تمثل الطاسيلي منطقة جبلية تقع في الجنوب الجزائري، وتمثل متحفا طبيعيا لم تتوفر عليه من الآثار ورسومات، تعكس صورة عن مختلف مجالات حياة الإنسان في العصر القديم.

كان مراد والشيخ مسكونين ومشبَّعين برغبة جامحة في معرفة خبايا الطاسيلي وحضارتهما العريقة الضاربة في جذور التاريخ، ذهبا إليها رفقة الدليل أو المرشد الذي عرفهما على المنطقة جيدا يقول مراد: "وكانت وجهتنا البحث عن دليل عليم بكل أسرار طاسيلي ناجّر أو طاسيلي نعاجر، لقد نجحنا بعد لأي في اهتدائنا إلى دليل نابغة حكيم عليم[51]."

كما أن السارد وصف كهوف الطاسيلي على لسان الدليل "ستعيشان في كون آخر حين تشاهدان كهوف الطاسيلي، وهي كتل من تشكيلات الصخور البركانية والرملية الغريبة الشكل والتي تشبه خرائب وأطلال لمباني مدن، وتعرف باسم الغابات الحجرية (...) وتزخر جدران هذه الكهوف بمجموعة من النقوش الغريبة التي تمثل حياة كاملة لحضارة عريقة"[52]، فالدليل هنا بصدد تعريف منطقة طاسيلي وكهوفها الأثرية لـ مراد والشيخ، إلى جانب غناها بالنقوش والرسومات التي ترمز للحضارة الغابرة وللزمن الذي عاش فيه الإنسان قديما.تمثّل هذه الأمكنة بحث الإنسان الدائم عن أصله وجذوره التاريخية، فالذات الملتصقة بهويتها الأصل، فُطرت على حب العودة إلى تاريخها الذي تعظمه في قرارة نفسها.

-رقان:

هي دائرة أو بلدية من دوائر ولاية أدرار، يعود أصل تسميتها إلى اللغة الأمازيغية والتي تعني عجوز الإبل أو مراح الإبل. حينما تُذكر رقان يعود الإنسان بذاكرته إلى الوراء ويستحضر الفعل المشين الذي قامت به فرنسا في تفجيرها للقنبلة الذرية، وما خلفتها من آثار وأضرار سواء على البيئة أو على الأجساد البشرية.

كما تمثّل في الرواية منفى مراد، يقول: "التقط سمعنا من ضجيج اشتعل أواره بينهم اسم رقان... ضحك بعضنا ضحكة المأساة، وقالوا: نحن في رقان المنفى الجحيم في أقصى جنوب الجزائر... استرجعت ذاكرتي هول القنبلة النووية التي فجرت فيه"[53]، فرقان هنا تمثل مأساة مراد ومن كان معه، إذ ارتسمت على شفاههم بسمة ملؤها الحزن والألم وتشابهت عليهم الأيام، فصاروا لا يميزون بينها، ولا يحسون بالوقت كيف يمضي، يقول: "الأيام تشاكلت حتى أصبحت يوم واحدًا... فقدنا الإحساس

بالزمن، فدفناه في المكان السرابي الهائم بلا مكان"[54]، فرقان أفقدتهم حواسهم وشعورهم بالأشياء زارعة فيهم اليأس مجرّعة إياهم كؤوس الآلام المريرة .فرقان، منفى الذات ورمز المعاناة والعذاب والتاريخ المأساوي الدموي.

خاتمة:

من خلال تتبع تجربة الذات في رواية "مهاجر ينتظر الأنصار"، وجدناها تصدر عن رؤية نقدية تجاوزية للواقع الجزائري؛ من خلال تعرية علاقة الأنا الجزائري بالآخر الفرنسي وهيمنته التي بدت في مظاهر البحث المادي عن الحياة، في مقابل البحث الدفين للأنا عن الجذور والأصول والهوية.

وإلى جانب ذلك توصّلت الدراسة إلى جملة من النتائج نجملها في الآتي:

-تعد الرواية في احتفائها بالذات، عملاً إبداعيًا يرتمي في رحاب الكتابة الذاتية ويحمل خصوصية التشكيل السردي الروائي، فتتداخل خطابات الذات (التاريخية، والاجتماعية والفكرية والصوفية ...) بالخطاب السردي الروائي.

-امتزج في الرواية الاحتفاء بالذاتي والاحتفاء بالتخيلي، حيث يحضر سرد الذات من خلال وجود عناصر نصية جمالية تنصهر فيها الشخصية (البطلة /الساردة) والمؤلف (المبدع).

-بنى الروائي عالمه الروائي من تعاضد الساردين والشخصيات في تحقيق طموح الذات، وتحقق تبعا لذلك اختزال تعاضد المجتمع الجزائري في تعاضد تلك الشخصيات.

-تميز الزمن في الرواية بالتنوع والتشظي، حينما امتزجت الذاكرة بآمال مستقبلية في جوف الحاضر المقلق.

-برز عنصر المكان في الرواية حاضنا للأحداث مرتبطا بتقلبات الذات بين حاضرها وماضيها ومستقبلها.

هوامش:

[1]- Gerard Genette, «palimpsestes», la littérature au second degré, édition du seuil ,paris ,1982 ,p :10.

[2]- عثمان بدري: وظيفة اللغة في الخطاب الروائي الواقعي عند نجيب محفوظ، موفر للنشر والتوزيع، الجزائر، 2000، د ط، ص، 30.

[3]-سورة التوبة، الآية 100.

[4]- محمد عزام: شعرية الخطاب السردي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د ط، 2005، ص85.

[5]- عبد المالك مغشيش، نجوى منصوري: تداخل السرد التخييلي والسير ذاتي في التجربة الروائية لزهور ونيسي، أوراق المجلة الدولية للدراسات الأدبية والإنسانية –مخبر الموسوعة الجزائرية–، جامعة باتنة 1، الجزائر، مج: 1، ع:1، مارس 2019م، ص 76.

[6]- Philippe Lejeune ,le Pacte autobiogrqphiquecoll, « Poétique »,édition du seuil,1975,p44

[7]- يمنى العيد: تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنيوي، سلسلة دراسات نقدية، دار الغرابي، بيروت، ط1، 1990، ص 117، 118.

[8]- معمر حجيج: مهاجر ينتظر الأنصار، دار قانة للنشر والتوزيع، باتنة، الجزائر، ط:1، 2016م، ص 5.

[9]- الرواية، ص 17.

[10]- الرواية، ص 153.

[11]-إبراهيم فتحي: معجم المصطلحات الأدبية، التعاضدية العمالية للطباعة والنشر، تونس، د ط، 1986م، ص 48.

[12]- Phillipe Lejeune, «c'est un autre» , edition du seuil, Paris,1980,p :50

[13]-الرواية، ص10.

[14] -الرواية، ص178.

[15]-الرواية، ص41.

[16]- الرواية، ص 75.

[17]- الرواية، ص 77.

[18]-عالية محمد صالح: البناء السردي في روايات إلياس خوري، أزمنة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط:1، 2005، ص27.

[19]-غاستون باشلار: جدلية الزمن، تر: خليل أحمد خليل، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر،1982، ص84.

[20]- الرواية، ص 20.

[21]- الرواية، ص 37.

[22]- الرواية، ص 59.

[23]- الرواية ص 28.

[24]- إبراهيم خليل: بنية النص الروائي، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط:1، 2010م، ص57.

[25]- الرواية، ص 8.

[26]–الرواية، ص 10.
[27]– الرواية، ص 11.
[28]– الرواية، ص 27.
[29]– محمد بوعزة: تحليل النص السردي– تقنيات ومفاهيم–، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط:1، 2010، ص99.
[30]– الرواية، ص 13.
[31] – الرواية، ص 13.
[32] – الرواية، ص 13.
[33] – الرواية، ص 13.
[34]– الرواية، ص 16.
[35]– الرواية، ص 36.
[36]الرواية، ص 113.
[37]– الرواية، ص 113.
[38]– الرواية، ص 127.
[39]– الرواية، ص 130.
[40]– الرواية، ص 134
[41]– الرواية ص 135.
[42] – الرواية ص 136.
[43]– الرواية، ص 183.
[44]– الرواية، ص 183.
[45]– الرواية، ص 184.
[46]– الرواية، ص05.
[47]– الرواية، ص 65.
[48]– الرواية، ص 65
[49]– الرواية، ص 65.
[50]– الرواية، ص 85.
[51]– الرواية، 85.
[52]– الرواية، ص87.

[53]- الرواية، ص115.

[54]- الرواية، ص 115.

الرؤية التاريخية وأبعادها الدلالية في مسرح أحمد علي باكثير

Ahmed The historical vision and its semantic dimensions in Ali Bakathir Theater

عبد الوهاب عياض[1] د.أحمد التجاني سي كبير[2] *

Aiad abdelouahab[1] Ahmed tidjani sikebeir[2]

مخبر اللسانيات النصية وتحليل الخطاب

جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)،

Universite kasdi merbah – ouargla (alger)

Abdouaiad6@gmail.com[1] / ahmedtidjanisikebir@gmail.com[2]

تاريخ الإرسال: 2021/06/30	تاريخ القبول: 2021/09/09	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

تسعى هذه الدراسة إلى رصد السياقات المعرفية التاريخية الكبرى وأبعادها الدلالية في مسرحية (على أسوار دمشق) لأحمد علي باكثير للوقوف على محاولة بعث التاريخ وإحيائه من أجل التأثير على المتلقي بطريقة فنية يعمد فيها الكاتب إلى الإسقاطات التاريخية على الواقع الأليم العنيف، وهواجس الخوف من المستقبل بداية من الخوف على ضياع الهوية الدينية إلى هاجس الفساد الأخلاقي ومنه إلى الإصلاح الاجتماعي والأيديولوجي السياسي.

الكلمات المفتاح : الإسقاطات التاريخية ، مسرحية ، والأيديولوجي السياسي ، الرؤية .

Abstract :

This study sought to monitor the major historical epistemological contexts and their semantic dimensions in the play (On the Walls of Damascus) by Ahmed Ali Bakatheer to stand up to the attempt to resurrect history and its revival in order to influence the recipient in an artistic way in which the writer intends to historical projections on the painful and violent reality and the concerns of fear of the future starting from Fear of losing religious identity to an obsession with moral corruption and from it to social and ideological and political reform.

Keywords: Historical Projections, Theatrical, Political Ideological, Vision.

* أحمد التجاني سي كبير ahmedtidjanisikebir@gmail.com

المقدمة :

تتناول هذه الدراسة السياقات المعرفية الكبرى تموقع **التاريخ** كوثيقة ومنظومة معرفية لها حضورها وتميزها في العصر الحديث، حيث استطاع الحدث التاريخي أن يشكل مصدرا ومرجعا معرفيا يهيمن على كل الفنون الأدبية، ففيه تولد المعارف، وتتكون الذهنيات، وتتأسس الأيديولوجيات والمذاهب، إذ لا نجد خطابا أدبيا يخلو من حراك تاريخي مهما كان نوعه، فكل إبداع فني أدبي إلا وله مدارات تاريخية يتحرك على منوالها، كون الإبداع ممارسة ذاتية مقذوفة في أشكال الزمن. كما أن تحديد الرؤية التاريخية للكاتب في عمله الأدبي يتطلب منا الحديث عن التفاعل بين التاريخ والإبداع، وهو في أبعاده حديث عن المسرحية كجنس أدبي تعبيري جمالي تعاملت في نصها مع الذاكرة التاريخية تعاملا مكثفا كشفته من خلال محاولة قراءة الراهن العربي قراءة تاريخية تعيد تركيب قدرات فهم الحاضر، ضمن أحداث الماضي، وعليه أصبح الاشتغال على محور التاريخ هاجسا معرفيا لدى الكتاب المسرحيين المعاصرين

لذلك فالمسرحية التاريخية لدى الكتاب المسرحيين العرب وخاصة التي تناولت الأزمات العربية أثناء الستينيات قد أثارت اهتمامنا من عدة جوانب ولعل أهم جانب نذكره هو اهتمام الكاتب اليمني المصري بفن المسرحية فوجدنا في أعماله إحساسا قويا بالتاريخ الإسلامي العربي وهذا ما جعلنا نتناول عمله المسرحي (على أسوار دمشق) بالدراسة والتحليل مظهرين رؤيته لواقع الوطن العربي ضمن سياقات التاريخ وأبعاده من خلال توظيفه للشخصيات التاريخية التي خلدت هذا الحدث المهم.

مدخل:

تعتبر العملية المسرحية تقييما للواقع الإنساني محاولة إعطاء ملاحظات أساسية حول السلوك الإنساني، انطلاقا من نقل هذه الحياة كما يجب أن تكون لا كما هي في الواقع، إذ يحاول الكاتب المسرحي أن يتجاوز الفوضى والرتابة على الواقع متنقلا إلى عالم يراه أفضل وأحسن، وهذا على حسب رؤيته التي تحدد لنا طريقة معالجته للموضوع **فالرؤية** كما عرفها كولردج بأنها "إدراك تقوده وتؤيده ملكة عليا"[1] فهي التي تقود الأديب وتحدد لنا مواقفه من الحياة وتحدد لنا مذهبه وفكره، "والمفكر الحقيقي هو من لديه القدرة على مزج الماضي بالمستقبل في رؤياه، ومن يدرك أن الحاضر هو لحظة تاريخية حاسمة من خلالها يلتمس طريقه إلى المجد"[2].

لهذا فقد اتجهت أشكال الإبداع الإنساني بصفة عامة والإبداع والخيال المسرحي بصفة خاصة ليستقي مادته القصصية من الوقائع التاريخية، ولقد اختلفت درجات استلهام الأديب للوقائع التاريخية فنجد بعض الأعمال المسرحية تتقيد بوقائع التاريخ يكاد يكون حرفيا، والبعض الآخر يغير الحقائق التي تقبل التاريخ

"والكاتب المسرحي يتعامل مع التاريخ في مساحة من الحرية قد تضيق أو تتسع حسب رؤيته،ثم إن المسرحية التاريخية قد تقترب من التاريخ وتبتعد، أما اقترابها فيتجسد في المواقف الهامة والشخصيات الرئيسية وتبتعد عنه في الأحداث والمواقف والشخصيات الثانوية وبذلك يتمكن من خلق تفسير جديد للتاريخ وبصورة فنية وجمالية"[3]،وإذا نظرنا إلى التاريخ الإسلامي وأحداثه وشخصياته نجد أن الأديب العربي يستقي منه ويجد نماذج عديدة تخدم رؤيته الفكرية وهذه النماذج تخلق مواضيع متعددة قد تكون تاريخية مثل: ادم وحواء، أصحاب الكهف، وقد تكون موضوعات سياسية كالفتوحات الإسلامية: فتح مكة، الأندلس، كذلك أن تكون موضوعات بطولية أمثال:(خالد ابن الوليد، صلاح الدين الأيوبي).

فلا عجب أن يعتز الأدباء العرب بهذه البطولات ويزينوا صفحاتهم بهذه المفاخر وينسجوا على منوالها وهذا في محاولة جادة منهم لإحياء وبعث الأمل ورفع التحدي في المجتمعات العربية، "فإذا كان المسرح التاريخي وعاء يستحضر الماضي ويراهن على الخيال الأدبي لتحقيق الفن والجمال للتأثير فإن التاريخ يراهن على الحقيقة من أجل تحقيق الموضوعية والإقناع [4]

وقد كان اهتمام **أحمد علي باكثير** بالموضوعات التاريخية اهتماما كبيرا جعل من أعماله الأدبية والمسرحية مرآة عاكسة للواقع الذي يعيشه الفرد العربي وسط أنظمة سياسية عاجزة عن تأمين حدودها وحماية مقوماتها العربية القومية والإسلامية، فقد كانت مسرحية على أسوار دمشق صرخة تاريخية فنية من الكاتب لها اسقاطات كثيرة على الواقع العربي

قراءة في عنوان المسرحية:

يعتبر العنوان العتبة الأولى للولوج لمغزى النص ومفاده، ويمكننا القول انه البوابة الرئيسية ذات الجهات الأربعة الأصلية التي تضع وجه التطابق بين النص وشخصية الكاتب وميولاته الأدبية والبيئة التي تحيط به كما يحدد لنا نوعية اختيار الموضوعات كونها تاريخية أو موضوعات واقعية

فالأديب المسرحي في صياغته وابتكاره للعنوان ينطلق من مستويات عديدة، فقد نجد من يختار العنوان المعبر بطريقة إيحائية معبرة رائعة فتجد نفسك أمام عنوان يعطيك لحظة تنويرية مبدئية لمغزى النص وإذا بحثنا عن دلالات عنوان المسرحية نجدها شبه جملة مكونة من لفظتين (**أسوار**) (**دمشق**)، فكلمة (**أسوار**) جمع (**سور**) ومعناها ما يحيط بالمبنى والقلاع في التاريخ القديم، فقد جاءت بمعنى الحماية والتأمين والدفاع ،أما كلمة (**دمشق**) فهي اسم علم وهي إحدى أقدم مدن العالم من تاريخ غير منقطع منذ أحد عشر ألف عام، ومن جهة أخرى تدل على العراقة والأصالة التاريخية القديمة والمكانة التي تحتلها في قلوب المسلمين الفاتحين خاصة وأن المسرحية جاءت شخصياتها من صحابة رسول الله (صلى الله عليه وسلم)

وقد كان لهم الدور الكبير في نشر الإسلام ،وتوسيع رقعة الدولة الإسلامية وحمايتها من غزو الروم والفرس ، فكانت أعظم الفتوحات بفضلهم شغلت حيزا كبيرا في نفسية (**أحمد علي باكثير**) رغبة منه في بعث التاريخ وإحيائه من أجل التأثير على التلقي.

"فالعنوان له رموز ودلالات لها مؤشرات تدخل في حوار مع المتلقي، فتثير فيه الإغراء والفضول المعرفي كما أنه يمكننا الحكم على نجاح العمل الأدبي بتحريك مشاعر القارئ ،لأن العنوان لا يوضع هكذا اعتباطا على الغلاف"[5]، وهذا ما قام به الكاتب في اختيار العنوان، فالرمز التاريخي لكلمة (دمشق) كفيلة بالتأثير على المتلقي خاصة وأن البطولات التاريخية للشخصيات السياسية والحربية هي أكثر تشويق في سرد وقائعها سواء كان النقل حرفيا أو فنيا يستعمله الكاتب، وهنا يكمن دور الكاتب في صياغة الموضوع وعرضه بأشكال عديدة تطرح في ذهن المتلقي الكير من التساؤلات والحوار، ولا شك أن الكاتب كانت لديه نظرة عميقة في التاريخ العربي الإسلامي وسبب طرحه لهذا الموضوع كانت له علاقة كبيرة بما تعيشه الدول العربية من عجز في الأنظمة السياسية وما يعيشه الفرد العربي خاصة وأن الدول العربية كانت حديثة الاستقلال ' فهذه الأزمات جعلت الكاتب يحن للتاريخ في هذه المسرحية لعله يجد فيها بعثا للأمل وهذا حفاظا على القومية العربية والإسلامية" ومن ثم فقد أشاد بالإسلام كعقيدة صافية ونقية وكنظام تشريع صالح لكل زمان ومكان وفيه خير للبشرية وأمنها واستقرارها وفيه إصلاح شأنها من تخبطاتها الحضارية "[6] وهذا ما حمل الكاتب على كتابة مسرحية (على أسوار دمشق) فجعل شخصياته البطولية من الذين صنعوا المجد وخلدوه عبر الفتوحات التي جعلت للدولة الإسلامية هيبة في عصر الخلفاء الراشدين.

أولا: الرؤية التاريخية في ظل عنف الواقع المعيش في مسرحية (على أسوار دمشق).

يثير الكاتب في هذه المسرحية إشكالات سياسية واجتماعية من أجل تنظيم السلطة وتسيير شؤون الرعية وجعل كلمة الحق تحت راية واحدة بغية نشر الإسلام وتوحيد صفوف المسلمين خوفا عليهم من التشققات والفتن وكل هذا منوط باختيار الحاكم العادل الذي تتوفر فيه شروط الحكم وهذا على لسان شخصياته البطولية (أبو بكر، عمر ابن الخطاب) فقد تمحور النص المسرحي حول الأسس التي يعتمد عليها الدين الإسلامي والسنة النبوية في تقديم ما هو أصلح للأمة من نظام سياسي واجتماعي قوي يدفع كل ما هو مؤذ للمؤمن في دينه ودنياه، إذ حاول الكاتب في نصه المسرحي ملامسة حدود الأزمة السياسية التي تعيشها الأمة من خلال شخصية (أبي بكر) الذي هو النموذج الحقيقي للرجل المؤمن الغيور على كل ماله علاقة بالدين والأرض فجعلته يهضم جوهر الصراع والخطر المحيط بهذه الأمة متمثلة في:

التاريخ وهاجس الهوية الدينية: من هذه الرؤية تتحرك غيرة الشخصية البطلة (أبي بكر) وسط وضع خطير تمر به الأمة العربية بصفة خاصة والإسلامية بصفة عامة، مما عمق إحساس الصحابي بالمسؤولية التي تقع على عاتقه اتجاه الأمة كونه يمتلك قيما إسلامية يسير على هديها وهذا من خلال دحر أعداء الأمة الإسلامية وقد جاء في حواره مع (عمر ابن الخطاب) دليل قوي على ذلك حين أراد أن ينصب خليفة يتصف بالشدة والحزم في تطبيق حدود الله ودفع الأذى عن المسلمين والإسلام من أطماع الوثنيين والصليبيين

أبو بكر: لقد فكرت فيه يا ابن الخطاب، ولكني لم أجد فيه تلك القوة التي عندك انه أمين ولكني أريد القوي الأمين، إن المسلمين اليوم يواجهون الأسدين **فارس والروم**، وأنهم لبين طريقين لا ثالث لهما فإما أن **يضيئوا العالم بنور الإسلام**، أو **يقضي العالم على نور الإسلام**

فقد جعل الكاتب باكثير شخصية (أبي بكر) تتسم بروح المسؤولية وجعله يتطلع لآمال الشعوب المسلمة وخاصة منها الأمة العربية فيصبح القارئ مدركا لوعي الصحابي بالخطر الذي يحدق بالأمة والإسلام باعتباره نورا وضياء في كافة المجالات، فخروج المسرحية إلى مدارات وانشغالات معرفية تاريخية متعلقة بالهوية والمقوم الديني الذي هو أساسي عالج من خلالها الكاتب عمق المأساة الوطنية والقومية وكيف وصل الوطن العربي إلى هذا الوضع المحرج من سيطرة الغرب على مختلف أراضيه وخاصة اليهود على أرض :فلسطين" وكذا احتلال منطقة "سيناء" سنة 1968.

إحياء التاريخ المحظور:

في واقعنا العربي أزمات ومآزق وتحديات تأخذ بخناق الأمة، وتعيق من نهضتها وقد غدت همومها تحتل المساحة الأوسع من فكرنا القوي والوطني والإسلامي المعاصر "وتستطيع الدراما التاريخية أن تستدعي من سنن التاريخ الإسلامي ومعاركه وعيا تاريخيا ينمي وعينا المعاصر بمشكلاتنا الحالية وروحا جهادية تشحن وجدان الأمة"[7] ومنه يتوجب على المسرحية المشتغلة على الماضي ان تدل على الحاضر فالموضوع الدرامي يدمج الأحداث التاريخية ضمن علاقتين، تجعل من النص المسرحي حدثا متواصلا وهذا على مستوى القراءة، فعن طريق الحوار تتموقع صورة التفاعل التاريخي بين حساسية المتلقي وأفق إدراكه، وبين البنية المتخيلة داخل الصراع ، ومن هنا تظهر لدى القارئ صفتان رئيسيتان في عملية إنتاج دلالة النص المسرحي وهي صفة التواصل التي تدل على المتحقق (التفاعل)، وصفة الانفصال والتي تتمثل في قدرته على تصنيف واستيعاب الشخصية المسرحية ووضعها ضمن سياق الحدث التاريخي الذي وقع في الماضي، فتكون المسرحية قد أنتجت دلالاتها المعرفية الخاصة من وراء أحداث التاريخ.

– ففي مسرحية "على أسوار دمشق" يبني الكاتب الحدث المسرحي من خلال الحوار الفكري بين شخصيات الصحابة المطبقة لتعاليم الدين الإسلامي، ومن خلاله يوضح نتاج وثمار هذا التقيد والالتزام فنسج منه تاريخا قويا يفضح الحاضر العاجز كل العجز عن تحقيق النصر أمام الدولة الإسرائيلية التي تحيي ماضيها التاريخي في أرض الشام من خلال الأيديولوجية الدينية ، فجاء كلام أبو بكر لعمر بن الخطاب دليلا واضحا من الكاتب على **بعث ذلك التاريخ المقموع المهجور** والذي لا يجد من يحرره ويقتدي به فقد بين ذلك النصر الذي يحققه الرجل المؤمن من خلال تمسكه بالعقيدة لتحقيق غايته حين وصف خالد بن الوليد

أبوبكر: "ألم تر كيف أذهب الله به وساوس الشيطان من الروم في الشام؟ لقد ظل أبو عبيدة وسائر أمراء الأجناد عاجزين **أمام جحافل الروم**، حتى قدم إليهم خالد واستخرج أحسن ما فيهم ولم يلبث أن **فتح بهم بصرى**، ثم لقي بهم الروم **وكانوا مئة ألف فهزمهم**، وهو الآن على **أبواب دمشق**"[8]

أبعاد توظيف الشخصيات التاريخية في مسرحية (على أسوار دمشق)

" إن عملية استلهام التراث التاريخي في التوظيف الدلالي للشخصيات تكمن في وعي الكاتب بالواقع المعيشي وهذا هو المهم، ولا يكمن فقط في وعي الكاتب بالحدث التاريخي، وبهذا يعطي للحادثة أو الشخصية التاريخية بعدا معاصر ولا يأخذ منه إلا بالقدر الذي يخدم رؤيته الفكرية "[9]

لهذا حاول الكاتب أن يربط بين التاريخ والحاضر، ولقد عبر من خلال الماضي عن بعض قضايا العصر التي كانت تمس أهم الجوانب في الحياة كالإصلاح السياسي والاجتماعي والديني العقائدي

أولا: البعد الأيديولوجي السياسي في توظيف الشخصية التاريخية:

حين يشتد الطغيان السياسي في أمة من الأمم فسنجده يقيد الحريات ويفرض الصمت بقوة القهر والظلم وهنا يلجأ المبدعون إلى وسائلهم الفنية ليعبروا عن آرائهم وأفكارهم.

فالمسرحية تعبر على توجه صاحبها الأيديولوجي والفني معا"حيث يقوم النص بتحويل الإيديولوجيا وتصويرها،وهذا الأمر يتيح لنا اكتشافها وإعادة تكوينها كإيديولوجيا عامة، وموجودة في عصر ومجتمع معين، فالنص يفضح كاتبه ويعريه ويبدي ما يخفيه من توجهات فكرية، فتصبح الإيديولوجيا صريحة في قولها "[10].

فالإيديولوجية السياسية إذن هي تلك المبادئ التي يلتزم بها الكتاب المفكرون ورجال السياسة إلى درجة كبيرة بحيث تؤثر على حديثهم وسلوكهم وتحدد توجهاتهم المذهبية والفكرية وقد تتضارب مع بعضها وقد تتسم بالأسلوب الإصلاحي الثوري

لقد كان اتجاه الكاتب اتجاها سياسيا واضحا من خلال بعض مشاهد المسرحية حيث أنه عالج القضايا السياسية العالقة التي تواجه الوطن العربي نتيجة أسباب كانعدام الحنكة السياسية والعسكرية في السلطة مما أدى إلى فقدان القومية والسيادة التامة للوطن الأكبر

"إن اهتمامي بالوحدة العربية ضد أطماع الغرب كان سببا في ولوعي بالتاريخ واستلهام شخصياته كي أصل إلى الهدف الذي أريده "[11]، فنجد أن الكاتب في مسرحيته في العديد من المشاهد وخاصة المشهد الأول صرح بعناصر سياسية باعتبارها حلول ومقومات لنجاح وثبات السلطة.

تعتبر **الشورى** في الإسلام ركيزة سياسية مهمة وأساسية في تولي شؤون الحكم"، وقد جاء معناها الاصطلاحي في عدة صور، وقد عرفها الأصفهاني بأنها (استخراج الرأي لمراجعة البعض للبعض) أما ابن العربي فقال بأنها (الاجتماع على الأمر ليستشير كل واحد صاحبه ويستخرج ما عنده)"[12]

عمر: الحمد لله قد ظننت أنها وعكة خفيفة وتزول

أبو بكر: فإياك أن تغيب عني لذلك يا عمر

عمر: لن أغيب عنك ما دمت بحاجة إلي

أبو بكر: أنا بحاجة لك في كل حين لقد فكرت في أمري هذا الصباح فوجدتني قد قمت بأعمال لا أدري ما مكانها عند الله، فهل لك أن **تذاكرني فيها يا عمر؟**[13]

كما نجد أن الحوار الآخر بشأن القائد "خالد بن الوليد" دلالة واضحة على التشاور وأخذ الرؤية من زوايا عديدة فالعزل والتثبيت للمنصب لا يكون اعتباطيا، كما أن الحنكة العسكرية مطلوبة في السياسة

أبو بكر: أكنت تعزله لو كنت مكاني؟

عمر: نعم وأعيد إمرة جيش الشام إلى أبي عبيدة

أبو بكر: ويحك يا ابن الخطاب إن أبا عبيدة لأمين هذه الأمة ولكن خالدا أعلم منه بالحرب منه ألم تر كيف أذهب الله به وساوس الشيطان من الروم في الشام؟ لقد ظل أبو عبيدة وسائر أمراء الأجناد عاجزين أمام جحافل الروم، حتى قدم إليهم خالد فاستخرج أحسن ما فيهم، ولم يلبث أن فتح بهم بصري، ثم لقي بهم الروم في أجنادين وكانوا مئة ألف فهزمهم وهو الآن على أبواب دمشق [14]

كما جاء الحوار بين أبي بكر والصحابة تلميحا واضحا من الكاتب على عدم احتكار الكلمة والرأي للفرد الواحد، فكان رأي باقي المسلمين من الرعية مطلوب وقد شدد الخليفة على ذلك

ابن عوف: هل بعثت إلينا يا خليفة رسول الله

أبو بكر: نعم كما بعثت إلى غيركم من المهاجرين والأنصار **لأسترشد بآرائكم**، إني كما ترون قد حم أجلي، واني أريد أن أستخلف عليكم رجلا، وقد ألقي في روعي أن عمر بن الخطاب هو ذلك الرجل، فماذا ترون؟ ماذا ترى يا عبد الرحمان في عمر؟

ابن عوف: ما تسألني في أمر إلا وأنت أعلم به مني

أبو بكر: وإن.

ابن عوف: هو والله أفضل من رأيك فيه

أبو بكر: وأنت يا عثمان؟ أخبرني عن عمر ابن الخطاب

عثمان: أنت أخبرنا به يا أبا بكر

أبو بكر: على ذلك يا أبا عبد الله. إني أريد أن أسمع رأيك

عثمان: اللهم علمي به أن سريرته خير من علانيته، وأنه ليس فينا مثله.

أبو بكر: وأنت يا أسيد بن حضير يا سيد الأنصار، ماذا تقول في عمر؟

أسيد: اللهم أعلمه الخيرة بعدك، يرضى للرضى، ويسخط للسخط، والذي يسر خير من الذي يعلن، ولن يلي هذا الأمر أحد أقوى عليه منه[15].

كما أن الكاتب من خلال تلك الشفافية في الحوار بين الصحابة وحكمتهم في اختيار الصالح للعامة قد لخص صفات الحاكم الناجح الذي يستطيع أن يتولى السلطة بعيدا عن الفوارق الطبقية والحكم البرجوازي الذي يستحوذ على السلطة كوراثة في عصرنا اليوم

عمر: استخلف أحدا غيري يا أبا بكر

أبو بكر: من ذا استخلف؟

عمر: استخلف أبو عبيدة فهو أمين هذه الأمة

أبو بكر: قد فكرت فيه يا ابن الخطاب ولكني لم أجد فيه القوة التي عندك إنه أمين ولكني أريد القوي الأمين، إن المسلمين اليوم يواجهون الأسدين "فارس والروم"[16]

ومجمل القول أن الكاتب حاول تسليط الضوء على أسس نظام الحكم والسياسة الذي تفتقده أنظمتنا بعد الحرب العالمية الثانية مما جعلها تتخبط في معاناة، خاصة وأن الدول العربية كانت حديثة الاستقلال باحثة عن سيادة قوية تحفظ حدودها ومبادئها القومية مت أطماع الغرب.

ثانيا: البعد الديني الأخلاقي في توظيف الشخصية التاريخية:

لقد سعى الاستعمار الغربي جاهدا إلى محو مكونات الشخصية العربية ولعل أهمها هو المكون الديني، وإذا نظرنا إلى العقيدة الإسلامية في التاريخ نجد أن المؤرخين لم يهملوا عن ذلك الصراع العقائدي بينه وبين من يريدون طمس الحقيقة النبوية من مختلف الأديان والأجناس.

"وبالرغم من اتجاهه للأدب وميله إليه في بواكير حياته إلا أن النزعة الإسلامية والغيرة على الإسلام وعلى كل ما لهذه العقيدة السمحاء من أمجاد ومآثر ضلت شديدة وقوية عنده، ومن هنا نجد أنه يهمل الناحية الدينية، فقد تعمق في الفكر الإسلامي تعمقا كبيرا ووقف على تعاليم الإسلام الحقة وعلى مفاهيمه وفضائله"[17]

وقد كانت المسرحية في شخصياتها لها عدة توجهات أرادها الكاتب، الا أن الطابع العام التي اتسمت به الشخصيات هي التهذيب الخلقي الديني في التركيز على الأسس التي تقوم عليه العقيدة الإسلامية فجاءت عدة مشاهد تجسد ذلك الحوار بين المسلم وأخيه والذي يكون نموذجا للرجل الغيور على دينه فقد كان إعجاب عمر بأبي بكر في عدم تسامحه مع من يخل بأسس **وأركان الملة الحنيفية** فيه دلالة واضحة على ذلك

أبو بكر: هب لي ذلك يا أبا حفص، وسامحني فالله ما قصدت أن أسيء إليك أو أنال منك، إن هي إلا كلمة سلت من لساني ساعة العسرة

عمر: يا خليفة رسول الله إني لست أذكرها في معرض العتب عليك، معاذ الله. فالله إني لأذكرها وأنا بها جدل قرير العين، أن كانت هي التي بصرتني بالحق الذي كان محجوبا عني يومئذ. ولكني ذكرتك بها الساعة لعلك تجد فيها ما يقنعك بأني لست أهلا للأمر الذي تقلدني إياه، إني والله كلما تذكرت معارضتي لك فيما شرح الله لك صدرك من قتال أهل الردة وأخذهم بالشدة وعدم التفرقة بين من **ترك الصلاة ومنع الزكاة**، اقشعر بدني من سوء ما فعلت فوالله يا أبا بكر لولا إصرارك على موقفك لأكلتنا العرب ولذهب الإسلام [18]

كما أكد الكاتب على أن الرجل المؤمن شديد الصبر في كل الحالات ولا يخل ركنا من دينه حتى في مرضه الشديد

أبو بكر: هات قرطاسك وقلمك لأمل عليك كتاب العهد

عثمان: الساعة يا أبا بكر؟

أبو بكر: الساعة يا عثمان (**يسمع صوت المؤذن لصلاة العصر**)

أبو بكر: انتظرني يا عثمان حتى أؤدي صلاة العصر (يكبر للصلاة وهو جالس، ثم **يعتريه الضعف** فيضطجع حتى يكمل صلاته)[19]

أما في المشهد الذي دار بين أبي بكر وأسماء صورة واضحة على **الاقتداء برسول الله** في أفعاله

أسماء: (تحس جبهته) يا الله ما أحر جبهتك، إن الحمى لتتقد في جسدك

أبوبكر: هـ ريقوا على رأسي من القرب التي عندكم، فقد **كان رسول الله يفعل ذلك** عند وقدة الحمى. (تخرج أسماء وأم فروة ثم تعود إحداهما بقربة والأخرى بإناء من الخزف، وتدني أسماء رأس أبي بكر من حافة السرير ثم تصب الماء عليه، وأم فروة تأتي لها بالقرب قربة بعد قربة، وتحمل الإناء لتفرغ ما فيه ثم تعود به فارغا)

أبو بكر: أتموها سبع قرب، كما **فعل حبيبي رسول الله** [20]

وقد لخص الكاتب صفات المؤمن القوي الذي يجسد مبادئ نشر الدعوة ويقينه التام بأن التحلي بها يوصله إلى الخلاص من النفس التي تحث على الهوان، والاتكال على الله بالقول والعمل

عمر: الله متم نوره ولو كره الكافرون

أبوبكر: إنما يتم الله نوره يا عمر، بعباده **الصالحين المجاهدين المخلصين** [21]

فهنا وضح الكاتب إن الدين هو دين عمل وعبادة فلا توفيق للإنسان إلا بصلاح النفس وصلاح النفس يكمن في الجهادين الأصغر والأكبر، وكل ذلك يكون خالصا لله بعيدا عن الرياء والرغبة في ملذات الحياة.

ومن هذا نلخص إلى أن الكاتب ركز على قيمة الدين الإسلامي في تكوين شخصية المؤمن الغيورة على الدين وتهذيبها وتخليصها من غلبة النفس وما يحيطها من ملذات الحياة فها هو أبو بكر خليفة المؤمنين يمثل صورة واضحة للحاكم العادل والزاهد في الحياة الدنيا.

ثالثا: البعد الاجتماعي الإصلاحي في توظيف الشخصية التاريخية:

إن القيمة الذاتية للإبداع الأدبي بمختلف ألوانه لا تنفي اهتمامه الرئيسي بالوظيفة الاجتماعية لهذا الإبداع وانحيازه الاجتماعي، وموقعه في أرض الواقع، فالفنون الأدبية بصفة عامة ليست خطابا جماليا وفنيا فقط، بل هو خطاب تنويري يفضي لتقدم إنساني كركيزة أولية وتنمية ثقافته وتربيته "فالعمل الأدبي بهذا المعنى يعتبر إضافية كيفية –لا كمية–إلى الواقع من خلال كونه عملا منتجا مشروطا اجتماعيا وتاريخيا بسياقه الاجتماعي ولهذا أكد "يونج" على أن المعرفة الأدبية لا تكون لها ذات إلا إذا عبرت عن سياق

اجتماعي محدد"[22]، ولقد انعكس الجانب الاجتماعي الهادف إلى الإصلاح والتوعية لخلق مجتمع يعي تاريخه وثقافته المطموسة.

ولقد جاء نص المسرحية (على أسوار دمشق) من خلال حوار شخصياتها على رسائل توعوية إصلاحية للمجتمع بغرض تقويمه و إصلاحه إلى ما هو خير لهذه الأمة فقد كان الكاتب في هذه المسرحية يشير إلى إصلاح الفرد من حيث **الحقوق والواجبات اتجاه ربه ومجتمعه** وهذا من أجل بناء مجتمع صالح ومستقر مبتعدين عن الفتن التي تنخر هذه الأمة فلو كان كل فرد يلتزم بما عليه من عمل دينيا كان أو دنيويا لتحققت السكينة وتميز الحق من الباطل.

عمر: يا أبا بكر إنك غدا لن تغني عني من الله شيئا

أبو بكر: ما هكذا يتقى الله حق تقاته، ألم تر يا عمر إنما أنزلت آية الرخاء مع آية الشدة وآية الشدة مع آية الرخاء **ليكون المؤمن راغبا راهبا**، أما أنه لو ترك ك**ل ذي واجب واجبه** من خشية الله لانقلبت خشية الله إلى سوء ظن به، وإذن لفسد الأمر **وضاعت حقوق المستضعفين، وصار الناس فوضى يضرب بعضهم رقاب بعض**

كما نجد أن الكاتب تكلم على قضية شائكة لا زالت تعاني منها الإنسانية بصفة عامة والمجتمع العربي بصفة خاصة وهي الطبقية والعنصرية من حيث الانتماء للنسب والعرق فقد جاء الحوار بشأن عزل (خالد ابن الوليد) واضحا وجليا من الكاتب وهذا على لسان (عمر بن الخطاب).

عمر: إن خالدا لم يتغير فأغير رأيي فيه، وما أحسبه يتغير أبدا

أبو بكر: ولم يا ابن الخطاب.

عمر: إن بني مخزوم لا يستطيعون أن ينسوا أنهم كانوا ريحانة قريش في أيام الجاهلية، فلما جاء الإسلام ذهب بالشرف بغيرهم [23].

لقد كانت لدى الكاتب رؤية عميقة للمجتمع من خلال المسرحية ففي هذا الحوار طرح قضية مهمة يعاني منها المجتمع ففيه تكون الأقليات والأعراق المختلفة فيسهل ضرب المجتمع بالفتنة والتفرقة فلهذا كان اجتهاد (عمر ابن الخطاب) اجتهادا صحيحا ووجهة نظر سديدة ولهذا عرضها الكاتب كعنصر مهم في الحوار انبثقت منه عدة وجهات نظر كلها تشترك في خدمة وإصلاح المجتمع.

هوامش:

1 محيي الدين صبحي، الرؤيا في شعر عبد الوهاب البياتي، دار الشؤون الثقافية بغداد، ط1، ص22

[2] ينظر: محمد الفارس، الرؤيا الإبداعية في شعر صلاح عبد الصبور، الهيئة المصرية، ط1، 1986، ص5

3 ينظر: سيد علي إسماعيل، أثر التراث العربي دار النهضة العربية، بيروت، ص55.

[4] ينظر: أحسن ثليلاتي، المسرح الجزائري دراسة تطبيقية في الجذور التراثية ط1، ص 46

[5] ينظر: حمودي الغربي، سيميائية العنوان في المسرحية، الحوار المتمدن، العدد 18،2010/08/3098

[6] ينظر: عبد الله السومحي، علي أحمد باكثير (حياته شعره الوطني والإسلامي)، ط1، 1982، ص 154

[7] دكتور محمد عمارة، الدراما التاريخية وتحديات الواقع المعاصر، مكتبة الشروق الدولية، ط1، 2005، ص19

8 أحمد علي باكثير، على أسوار دمشق، دار البيان، الكويت، 1969، ص 14

[9] ينظر: عبد القادر القط، من فنون الأدب –المسرحية، دار النهضة العربية، بيروت، ص52

[10] ينظر: عمار بلحسن، الأدب والإيديولوجيا، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،1984، ص98

[11] ينظر: علي أحمد باكثير، فن المسرحية من خلال تجاربي الشخصية، مكتبة مصر، ص44

[12] خالد محمد صافي ايمن، طلال يوسف، إشكالية العلاقة بين الشورى والديمقراطية في الفكر الإسلامي المعاصر دراسة مفاهيمية ، مجلة جامعة الأقصى ،2009،ص100

[13] أحمد علي باكثير: على أسوار دمشق، ص 12

[14] ينظر: أحمد علي باكثير، على أسوار دمشق، ص14

[15] ينظر: أحمد علي باكثير، على أسوار دمشق، ص 30

[16] المصدر نفسه، ص 17

17 ينظر: الدكتور عبد الله السومحي، علي أحمد باكثير–حياته شعره الوطني والإسلامي، 2007، ص 154

[18] أحمد علي باكثير: على أسوار دمشق، دار البيان، الكويت، 1969ص19

[19] أحمد علي باكثير: المصدر نفسه، ص 39

[20] أحمد علي باكثير: المصدر نفسه، ص27

[21] أحمد علي باكثير: المصدر نفسه ، ص18

[22] جيورجي جاتشف، الوعي والفن، ترجمة نوفل نيوف، الكويت، سلسلة عالم المعرفة،1987، ص62

[23] أحمد علي باكثير ، على أسوار دمشق، ص 16

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 852 - 872 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الرواية المغاربية بين جدلية التحديث ورهانات الهوية(كتابة الأنا بالمنظور التجريبي)

The Maghreb Novel between the Dialectic of Modernization and the bets of identity (Writing the Ego from an Experimental Perspective)

علي صوشة سهيلة *

souheyla ali saoucha

مخبر الشعرية الجزائرية

جامعة محمد بوضياف– المسيلة (الجزائر)

university Mohamed Boudiaf Msila -Algeria

souheyla.alisaoucha@univ-msila.dz

تاريخ الإرسال: 2021/06/28	تاريخ القبول: 2021/08/26	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

غدا التجريب في الرواية المغاربية على وجه العموم ضربا من الوسائل الاشتغالية التي تبنى عليها الكتابة، ويوظف على حسب الاعتقاد الذاتي والمفهوم الخاص للفعل التجريبي كنوع من محاولة منح الفعل الكتابي سمة الحداثة، في مقابل ذلك خلقت هذه الرغبة في التحديث على طول الفعل السردي مشكلة الهوية في الكتابة، كون أن تقنية التحديث تقنية غربية، وهذا ما كان سببا لاختيار الموضوع للبحث عن مدى تأثير هذا الأمر على نوعيه الكتابة التي ستقررها الآليات الاشتغالية الجديدة، بالإضافة إلى الوقوف على المنتوج المغاربي الجديد ومعرفة مدى قدرة الكاتب المغاربي في إنتاج نص إبداعي يجاري كل التحولات الراهنة، لنصل في الأخير أن الرواية المغاربية رواية هوية من خلال أخذ اعتبار الهوية كعنصر مهم في العملية الإبداعية، واعتباره جزء لا يتجزأ من المنظومة السردية للرواية المغاربية وكذا اشتغال المبدع المغاربي على تقويم نصه وتأسيسه على واقعية اجتماعية، تساير التحولات التي عرقلت الذات في إثبات وجودها.

الكلمات المفتاحية: تجريب، رواية مغاربية، تحديث، هوية، أنساق

Abstract :

general experimentation in Moroccan novel has become a form of the operational methods upon which writing is based, and according to the selfbelief and private demo of the experimental act as a kind of attempt to give the written act the characteristic of modernity.

* علي صوشة سهيلة.souheyla.alisaoucha@univ-msila.dz

On the other hand, this desire to modernization alongside with the narrative act, created a problem of the identity in writing, since the modernization technique is a western, and that was the reason for choosing the topic in order to search for the extent on the impact of this matter on the quality of writing that will be decided by the new operational methods, in addition of focus on identifying the new Moroccan product, and knowing the extent of Moroccan writer's ability in a creative production that matches all the current transformations.
In the end, we conclude that the Moroccan novel is a novel of identity by taking into account the identity as an important element in the creative process, and an integral part of the narrative system of the Moroccan novel, as well as the work of the Moroccan creator to evaluate his text and base it on a social reality that is equal to the transformations that the self was obstructed in proving its existence.
Keywords: Modernization, Maghreb novel, experimentation, identity, Format

مقدمة

مثل التجريب في الرواية حتمية أفرزتها جملة التغيرات التي مست مختلف أوجه المدينة، وما نتج عن هذه التغييرات على المستوى الفردي والمجتمع والتي تبلورت بصورة واضحة في الأعمال الروائية المنجزة، الأمر نفسه لم يختلف في كون التجريب في الرواية المغاربية هو مخاض جملة من التحولات التي مست كيان المجتمع، والفرد، وأفرزت طقوس وحياة مغايرة، فرضت على المبدع المغاربي تبني التجريب كمنفذ لمعايشة الواقع، ومحاولة البحث عن منافذ جديدة تعطي الفاعلية في إخراج الفعل الكتابي إلى فضاءات جديدة، وبالتالي إيجاد آليات اشتغالية جديدة تخرج عن المتعارف عليه والمعتاد والنمطي، غير أن هذا الأمر قد فتح شهية التساؤل عن الطريقة التي اشتغل عليها المبدع في وصوله لفعل التحديث، خاصة وأن تقنية التجريب غربية الأصل، لذا أردنا البحث في خصوصية التجربة، والبحث عن هوية التأصيل للمجتمع المغاربي بين النصوص التجريبية المغاربية، ومعرفة كيف تعامل الكاتب مع اشتغالية التجريب من هذا الطرح جاءت إشكالية البحث القائمة على التساؤل **عن: إلى أي مدى يمكن التصديق بنجاح المشروع التحديثي للرواية المغاربية وبالتالي وجود رواية مغاربية حداثية بمقومات تجريبية دون المساس بأصالة المحكي وهويته الثقافية؟** خاصة وأننا رأينا توافد الكثير من كتاب الرواية المغاربية إلى مثل هذه التحديث معتمدة على المنهج التاريخي.

أولا: الرواية المغاربية من إشكالية التأسيس لفرادة النوعية.

1_ حول الرواية المغاربية.

رغم التأخر الذي عرفه –النص السردي المغاربي– مقارنة بنظيره المشرقي إلا أنه استطاع في مدة زمنية أن يصل إلى نقطة من التطور دحضت مقولة المشرق " بضاعتنا ردت إلينا "[1] و" صرنا أمام تطور فعلي في مجال السرديات إبداعا ونقدا من جهة، وإبداعا وتلقيا من جهة أخرى"[2] أفرز بذلك إنتاج روائي بنكهة مغاربية، له خصوصيته التي يتباين بها عن المشرقي والغربي منه بحثا عن الخصوصية التي تجعله يتميز ضمن سياق إنتاجه، والحديث عن رواية مغاربية كممارسة فعلية ملموسة النماذج والشواهد تحتم علينا الإقرار بتأخر هذا الجنس بالوسط المغاربي على غرار المشرق إذ أن "الرواية الفنية في أقطار المغرب العربي حديثة الظهور بالرغم من وجود تراث سردي لدى هذه الشعوب"[3]، غير أن الضرورة أدت إلى قيام كيان روائي مغاربي يترجم وعي الذات، والتعبير عن الملامح الباهتة التي يعيشها المجتمع المغاربي فـ "لا يوجد شعب لا في الماضي، ولا الحاضر، ولا في أي مكان من غير قصة"[4] فالسرد /الرواية سياقا توثيقيا لقاعدة ثقافية ومنظومة سياسية، واجتماعية، واقتصادية، تعرت في مجملها ووضعت في تجربة روائية مغاربية، بلورت الوعي وحدود الفهم.كل هذا أوجد مخيلة مغاربية تشكلت أوشاجها من مجموعة الحيثيات من بينها :

–ارتباط نشأة هذا الأدب في مراحله الأولى قبل الاستقلال ببروز الحركات الوطنية وحركات الإصلاح والتجديد .

– غنى الموروث الثقافي العربي واستمرار تأثيره في الذاكرة والوجدان والتربية .

– قوة حضور التراث الشعبي وعمق التفاعل والتواصل مع الحركة الثقافية والأدبية في المشرق العربي وكذا تأثير المثاقفة والحاجة إلى الانفتاح الإيجابي على الآخر ثقافة ولغة [5] كل هذه المرتكزات بالإضافة إلى الوعي، والرغبة، والاستعداد من الكتاب المغاربة لظهور هذا الفن الأدبي – الرواية – باعتبار أن النص / المحكي ما هو إلا لعبة سردية، وتذوق فني، وبراعة فكرية يتبناها الكاتب من أجل ترجمة الموقف، والفكر والممارسة الوجودية، إذن كل هذه العوامل هيأت لخلق رواية مغاربية كانت بدايتها في منتصف الخمسينيات في تونس والمغرب، ومطلع الستينيات في ليبيا، وبداية السبعينيات في الجزائر بعد مرورها بمراحل أوصلتها هنا والتي انحصرت في :

–من بداية القرن حتى استقلال هذي الدول .

– من الاستقلال حتى السبعينيات .

–من السبعينيات حتى اليوم.[6] هذه المرحلة الأخيرة التي مثلت بلوغ النصاب، وقيام رواية مغاربية إن صح الحكم " رواية مغاربية منافسة " على الصعيد العربي قائمة القاعدة الفنية والذوق الجمالي والنضج الرؤيوي " الرواية المغاربية لم تدرك صورتها الناضجة من حيث الكم ، والكيف إلا مع مطلع السبعينيات " [7]، اكتملت الصورة ونضجت الفكرة وطيعت الأقلام، وأثمرت الرؤية " هذه الرؤية الخلاقة التي توفر للنص الروائي روائيته و أدبيته الخاصة "[8].

2_ حداثة الكتابة بين التنظير والممارسة (أسئلة التجاوز) في الخطاب السردي المغاربي

بعد إرساء معالم الرواية وتجذرها واستيعاب الأديب المغاربي لها كان لابد من الخروج من بوتقة التأسيس، والإدراك إلى مرحلة جديدة تخدم التغير الاجتماعي، والسياسي، والاقتصادي، بعد أن طال الرواية التقليدية في بنياتها العجز في التعبير عن متغيرات الواقع، ومسايرتها خاصة بعد أن اشتغل الكتاب المغاربة على زحم الواقع المتغير بتغير وتيرته ف" الفن ليس نسخا للطبيعة إنه إبداع في إطار علاقة جدلية بين الداخل والخارج، بين التجربة الشخصية والمعطى الموضوعي، بين الخاص والعام، إنه إعادة إنتاج ذاتية كلياً لموضوع ليس ذاتيا كليا"[9] ، عكف المبدعون المغاربة إلى تصوير واقعهم في تأثيث سردي جديد قام على رفض القواعد المقدسة والعلاقات المتجذرة في الأبنية السردية، التي كانت تمثل معيارية الذوق الجمالي للرواية التي أصبحت تتسم بصفة التقليد بعد أن تنكل لها الكتاب الجدد، وأقاموا صرحا بنائيا جديدا، على مستوى الأفضية السردية، فلم يعد المكان ولا الزمان ولا الشخصيات حضورا بالتوظيف بالشكل الذي عرفناهم عليه في ما سبق [10]، والذي مثل خاصية تجديدية للرواية المغاربية في مطلع السبعينيات في ما أشرنا له آنفا على أنها المرحلة التي عرف فيها الإبداع المغاربي خروجا عن الكتابة النمطية و" نزوعه إلى البحث والتجريب بغية تجاوز السائد في الخطابات واستنساخها، وهو في ذلك يتطلع إلى اكتساب الخصوصية، وإنتاج معرفة أكثر إدراكا للتحولات، ولوقائع تلك التحولات " [11] من خلال الوعي بالواقع الذي ظهر كقاعدة سردية في المنتوج الروائي المغاربي كضرب تخييلي في البحث عن أشكال جديدة، وطرائق جديدة في الكتابة الروائية هو ما يميز التجربة الجديدة [12] ، والحديث عن كتابة جديدة هو الحديث عن التجريب الذي عدَّ القياس الذي يضبط تطور التجربة الأدبية وخروجها عن السائد وتميزها عن ما سبقها من الأعمال وكأننا أمام شجرة بدأت تثمر ووضوح النضج وتغير اللون لتمرة منها سببا لقطفها والتلذذ بها، كذلك التجريب فهو" نسيج التجارب المتميزة والأدب الفذ "[13] ولعل هذا يجعلنا نحتكم إلى أن العمل الروائي أو أي تجربة أدبية يمكن إسقاطها في خانة التجريب ما اتصفت بالنظرة الجمالية وأسلوب

حداثي، ينم عن بعد إبداعي، وطرائق اشتغالية انزاحت عن الآليات القديمة، وربما هذا ما أعطى للتجريب- بغض النظر عن كيفية التعامل معه- صلاحية التموضع على أسن الكتابة وإعطائها في حد ذاتها صفة التميز والنوعية لأننا " عندما نتواجد مع رواية مكتوبة طبقا لكل الأعراف من استعمال الماضي، والضمير الغائب فإننا، لا نكون قد التقينا بالأدب بتاتا، ولا أيضا بما يقضي الأدب أو يضعه في حالة إخفاق ولا بما يجعل مقارنته سهلة أو صعبة "[14]وهنا يكمن وجه المقارنة بين الرفض لواقع بالي وكتابة جامدة والبحث عن واقع مغاير لكتابة مغايرة تنهش من الذاكرة/ واللاواقع/ والواقع/الوجود / والعدم والبحث عن مساحة أكبر للتنفيس وممارسة الوجود، والهيمنة بالذات والفعل الكتابي كمحاولة رد فعل وكسر القيود السلطوية عليه باعتبار التجريب "ما حمل صفات المغامرة الإنسانية وخصائصها الجسارة والقدرة على فض المجهول واستيعاب الجديد، والمعرفة الخلاقة" [15] ومن هذا أعتبر التجريب مطلبا حتميا لكل عمل أدبي استند على مشروعية التحديث ومحاولة " الخروج والتجدد والتفرد" [16] لذلك فقد أخذ حيزا كبيرا من اهتمام الأدباء والكتاب بل أصبح معيارا يقاس به أحقية الأديب لعصره من دونه وأن " عدم الرغبة في التجريب موتا حقيقيا" [17] إذ لم يعد التجريب مجرد تقنية تحديثية للعمل الأدبي أو فعل يترجم ولادة كتابة جديدة بقدر ما أصبح معطى إسنادي لا تقام للكتابة قائمة دونه.

ثانيا: جدلية التجديد والهوية في الرواية المغاربية.

1_ الرواية المغاربية وغواية التجريب (الخوض في الممكنات التحديثية للنص الجديد):

باعتبار أن لكل بلد قصة تبنى دعائمها على مؤثرات سياسية، وتاريخية، واجتماعية يعطيها صورة الخصوصية التي بموجبها تحدد هوية منظومتها السردية الخاصة من خلال طريقة الاشتغال على بناء الحكاية ب" الانقطاع الواضح عن مسايرة التقاليد السائدة " [18] والدخول في المرحلة الاشتراكية التي وضعت الرواية في سياق سياسي، واجتماعي، وأكسبتها صفة الواقعية " الرواية الواقعية" فأصبح الفعل السردي الروائي فعلا اجتماعيا اكتسب أحقية الوجود الفعلي المتفق عليه من كونه يسرد المجتمع، تصويغ تواريخ حقيقية ... فضاء يراد له أن يستخدم لأغراض اجتماعية وبالتالي فالتعامل مع هوية الرواية وتجسيدها الملموس يظهر القوة ألا محدودة للتعبير عن الواقعية الاشتراكية* التي تتيح لكل النماذج البشرية التعبير عن موقفها ووعيها وحالتها من خلال واقعها الطبقي المعيش[19] أي الوقوف على تمثيل فترة سيسيوتاريخية وثقافية كأسئلة للواقع .

استطاع المبدع المغاربي منذ بداية السبعينات الخوض في معترك قضايا عصره بأسلوب تحديثي في اختيار الآليات التي عملت على تطويع نظرية التجريب ولعل البداية كانت مع رواية " حدث أبو هريرة قال" لـ "محمود المسعدي" "تعد انطلاق التجريب في الكتابة الروائية المغاربية العربية على حد سواء . من خلال استثمار عناصر التراث السردي القديم متمثلة في الحديث والرحلة" [20] عملت الرواية التونسية منذ أواخر السبعينات إلى "توظيف تقنيات فنية قطعت الصلة عما شاع من رؤى وأساليب واقعية"[21]، راهن المبدع على كتابة جديدة تتملص من كل الثوابت والقيم والخروج من حدود الهوية إلى الانفتاح الأوسع والاشتغال على الأنا/ الآخر/التراث/ الحداثة/ الأصالة/ المعاصرة/ الواقعي/ المتخيل وإدراكه الحتمي على ضرورة محايثة التحولات السياسية، والاجتماعية، من خلال" معالجة القضايا الاجتماعية، التي تمثل هموم الفرد في تونس في حقبة حاسمة من تاريخ البلاد الحديث"[22] فكان لابد للكاتب أن يجعل من أعماله مادة طيعة تتماشى والتحولات التي عرفها المجتمع ومحاولة السير بمحاذاته. فبتغير الواقع تتغير أسس الكتابة ومن هذا يمكننا اعتبار أن العملية الإبداعية وتحولات الواقع إنما تحصيل حاصل لمنظومة من التحول في الذهنية والوعي لدى المثقف المغاربي على وجه العموم، وهذا ما نلاحظه في التجربة التونسية حيث أن " التحولات الاجتماعية، والاقتصادية، انعكست نتائجها في الثمانينات ... مثلت مادة خام وتربة للإبداع" [23] وهنا نقر بوعي الكاتب إزاء واقعه فالبحث عن بدائل أصبح مطلبا مشروعا للملمة كل هذه التغيرات، والجنوح إلى التجريب ما هو إلا مصداقية فعل الوعي بما هو واجب، ذلك أن التجريب إذا تعمقنا فيه سنلحظ أنه عبارة عن شريط يتناول تجربة المبدع ومراحل وعيها ونضجها ولعل هذا ما يمثله الروائي " إبراهيم الدرغوثي " الذي عمل على ترقية النموذج الروائي ومنحه صورة جديدة " ذات خصائص متعددة منها الجمع بين الواقع المعيش والأسطوري والعجيب، والمجاورة بين الأزمنة على نحو يفاجئ ويربك "[24] بهدم كل المعايير والثوابت والخروج عن التبعية بوعي أن المبدع إنما هو الوسيلة التطويرية لأي فن ف" لا يوجد نصوص روائية جديدة بقدر ما يوجد روائيون جدد، لكل أديب منهم نظرته الإبداعية الخاصة للفن الروائي "[25]، مثلت رواياته ملمحا حداثيا في بلورة الفهم الخاص لمعنى المغايرة في خلق نص يتجاوز المخطوط النموذجي القديم من خلال طريقة المعالجة إلى جانب " إبراهيم الدرغوثي " نجد مجموعة من الكتاب اللذين " اندفعت تجاربهم إلى ممارسة ألوان جديدة ومبتكرة وغير متقوقعة لتحقيق مفهوم الحقيقة الجديدة المكتشفة، ومن ثم تميزت هذه الأعمال بأنها أعمال فردية، تعكس وجهات نظر خاصة ، وتتسم بالجرأة وعدم التقيد بنظام أو اتجاه معين، وتصبح القواعد الروائية التي يهتدي إليها كل روائي هنا قواعد

خاصة به لا يشترك معه فيها أحد في الغالب " [26] ك " عبد القادر بن الشيخ" في " نصيبي من الأفق " التي تتحدث عن قضية الأرض المفقودة و" فرج الحوار" في " النفير والقيامة" وكذا " الرحيل إلى الزمن الدامي " ل "مصطفى المدني" بالإضافة إلى نماذج أخرى " اتجهت نحو التجريب وتفجير الأشكال التقليدية في الكتابة الروائية، وتبلور هذا النزوع التجريبي والحداثي في سياق عودة الكتاب إلى الاهتمام بالبحث عن الذات، وإعادة بناء الهوية، عبر محاورة الأنا والآخر تراثا كان أو غربا" [27] بهذه النماذج والأفكار والمتغيرات الاجتماعية، وحتى النفسية منها، أعطت للرواية التونسية شكلا مغايرا أعطاها المكانة والقدرة على تشكيل دعم من دعائم تبلور قصة الرواية المغاربية بين باقي الآداب الأخرى.

وعلى نفس المنهج سار الكاتب المغربي وهذا ما جسدته رواية" زمن بين الولادة والحلم " "أحمد المديني" ففي " الوقت الذي يظهر الروائي المغربي ارتباطه بشكل الرواية الواقعية القائمة على قواعد التخييل الممكنة، يتجه "أحمد المديني" بعمله الروائي إلى إرباك تلك الخطى التي لم تكتمل بناؤها بعد... إن المديني يعبر عن تلك العلاقة المتوترة فيما بين المثقف الجامعي والمبدع الذي مازالت كتابته مجرد مشروع، لكنه مع ذلك يتوفر على دلالة الرغبة في تجاوز الأبنية المتخيلة القارة" [28] التي مثلت الأرضية الخصبة لانطلاق التجريب في الرواية المغربية من خلال تأثيثها السردي الذي كسر كل الثوابت وتبنى آليات اشتغالية أعطت للرواية روح المغامرة والتجديد فقد جاءت " بالغة التطرف والتحرر، حيث استهتر بقواعد اللعبة الروائية مطلقا، ومزق العلاقات بين الرواية والشعر والقصة فجاءت خلطة فنية يصعب تحديد انتماءها " [29] هذه الخصائص التي مثلت إضافة نوعية، و المغايرة، والتميز السردي، وإعادة النظر في العلاقات والنموذج وتأسيس كتابة مضادة من شأنها أن تستوعب فكرة التحرر والتغير والانطلاق، حيت أن هذه المرحلة التحويلية في حياة الرواية المغربية كان لابد لها من وجه جديد وأقلام جديدة تكتب بها فلم " يعد النظر إلى الأدب على أنه مجرد وعاء يحمل موقفا إيديولوجيا سابقا عن الكتابة"[30] وبهذا الوعي والإدراك بضرورة البحث عن طرائق كتابة بموجبها تمنح للرواية صفة الحداثة والقدرة على احتواء الفرد ومجتمعه "انطلقت كتابة تجريبية تبنى عوالمها على تفجير الواقع وتعدد زوايا النظر والاحتفاء باللغة والتّخييل والانفتاح على عوالم الحلم والفانطاستيك والمحكي الشعبي " [31] في فترة كان لابد من التعبير عن " معاناة الجيل الجديد وعن أزمة البرجوازية الصغيرة المولعة بالتجريب والباحثة عن قيم بديلة في عالم مهترئ"[32] ك "أوراق " ل "عبد الله العروي" التي نبشت في أزمة المثقف العربي من خلال شخصية "إدريس" وجميع أقرانه من اللذين يتأملون بالاستقلال من أجل فرد الجناح للأحلام والتخلص من التبعية الاستعمارية، وقضية الهوية

والاغتراب منه من خلال الهوة بينه ــ إدريس ــ وبين واقعه، بالإضافة إلى رواية "عين الفرس" ل "الميلودي شغموم" رواية أسطورية بامتياز في ضرب تخييلي عن "أسطورة البسطيلة" لأهل عين الفرس الجياع، والتي تضمر بداخلها عن التقاعس والفساد الذي يرمي بقوانين الأنظمة إلى مزابل الخراب. كل هذه النماذج وغيرها التي عمدت على "التخلص من التقنيات القديمة"[33] قد أعطلت للرواية المغربية صورة واضحة ومهدت الطريق لمنتوج كمي ونوعي اتسم ب :

1-حضور الوعي النظري بالكتابة وإشكالاتها، هذا الحضور يبرز في التعامل مع الكتابة باعتبارها قيمة في ذاتها، وبوصفها أفقا للمحتمل والمتخيّل.

2- توظيف الذاكرة بشكل طاغٍ واستدعاء العجائبي والخرافي.

3-الاشتغال على اللغة بأفق البحث لإغنائها وتطويعها وتجديدها.

4- حضور المكونات السيرذاتية بوصفها عناصر تكوينية بالخطاب الروائي.

5- ابتعاد الخطاب الروائي عن تسجيل الأحداث ووصفها إلا في القليل النادر.

6- الجهر بالموقف الاحتجاجي تجاه الواقع والسياسة.

7- تعويم الشخصية داخل الرواية وجعلها مجرد تجلّيات وأصوات غير قابلة للوصف الدقيق.[34] كل هذه الممارسات على مستوى المتن السردي وبناء الحكاية أدخلت الرواية المغربية في مصب ثاني برؤية تحديثية وغّلبت عليها صفة التجريب .

نفس التداعيات التي فرضت على الرواية التونسية والمغربية ضرورة التحول إلى بنيات نصية جديدة والانفلات من " الأدوات القديمة أو المألوفة التي لم تعد ناجعة في تحليل الواقع والتفاعل معه وتفسيره وفهمه" [35] سرى مفعولها على الرواية الجزائرية التي عملت على الابتعاد عن البلادة في التصوير، والكفر بعلاقة ترابطية الشكل التجريبي الجديد وبين الصورة التقليدية بكسر العلائق التي من شأنها أن تجمع بين النموذجين في نقطة اشتراك ما فأسست عوالم تخييلية جديدة تتلاعب على أطر المشتغلات السردية المتنوعة، ومحاكاة الأسطورة والخرافة كوسيلة للتعبير عن الواقع إذا " ما سألنا ما هي الصلة بين اللامعقول والواقع، فإن الجواب مفجع أنا أقول : إنهما على صلة حميمة" [36]. ضغطت التحولات التي شهدتها الجزائر في مرحلة التسعينات بضرورة البحث عن مسالك تجديدية لإعطاء صور مغايرة لما تعودت الأعين أن تراه مما أوجد جيلا من الروائيين كل مبتغاهم التفرد في الإبداع وكسر الميثاق السردي المنجز فكانوا " أكثر عنفا في ملامسة الواقع الجزائري، وأكثر إصرارا على اختراق السائد السردي من خلال

النزعة التجريبية الباحثة عن أفق حداثي في الكتابة والمستفيدة من منجزات الرواية الغربية والعالمية خصوصا، والرواية العربية الجديدة عموما" [37] خاصة بعد ما شهدته الجزائر في وقت المحنة ومعظم تلك التغيرات الحاصلة على مستوى الأنظمة السياسية كانتخابات "ديسمبر1991 " وما انجر عنها من مخلفات على مستوى الفرد والمجتمع عموما، وحالات الاغتراب التي عاشها المبدع في تلك الأزمة والتي مهدت لفاعلية الكتابة ودورها في تسليط الضوء عليها من خلال استيعاب الكاتب لهذه التغيرات، فجاءت كتاباتهم صارخة تمتلك النبرة التي تشعرنا أن الكاتب يواجه عنف الواقع بمعادل من العنف يتجلى في اللغة والصوغ والجرأة في اقتحام المسكوت عنه .

إذن كانت للأحداث التي عاشتها الجزائر في مرحلة عمرية من التسعينات سببا لتبني التجريب كخاصية تأثيثية من شأنها أن تستوعبها بتقنيات جديدة بعد أن عجزت الرواية التقليدية على الإلمام بكل هذا التغير من خلال " كسر الترتيب السردي الإطرادي، وفك العقدة التقليدية ،... تحطيم سلسلة الزمن السائر في خط مستقيم ، تراكب الأفعال : المضارع والماضي والمحتمل معا، وتهديد بنية اللغة المكرسة، ورميها –نهائيا– خارج متاحف القواميس، توسيع دلالة (الواقع) لكي يعود لها الحلم والأسطورة والشعر، مساءلة– إن لم تكن مداهمة – الشكل الاجتماعي القائم، وتدمير سياق اللغة السائد المقبول، اقتحام مغاور ما تحت الوعي، واستخدام صيغة (الأنا) لا للتعبير عن العاطفة والشجن، بل لتعرية أغوار الذات، وصولا إلى تلك المنطقية الغامضة، المشتركة" [38] وهذا ما جسدته روايات الأزمة من أمثال " سراديق الحلم والفجيعة" لـ" عزا لدين جلاوجي" والتي" جنحت صوب أسطرة الواقع ومزج الواقعي بالمتخيل والايديولوجي بالجمالي، مع اشتغال فني عال على التاريخ، وفق رؤيا تؤمن بقدرة البطل/ المخلص، على قوى الشر وانتصار الخير في الأخير، وهو يمارس التجريب بوعي تام"[39] و "المراسيم والجنائز"، " أرخبيل الذباب" ل" بشير مفتي" مثلت " روايات "مفتي بشير" ألسنة صارخة تفجرت فيها أزمة المثقف والضياع الذي يعيشه في ظل التهميش والانطواء و،الانتحار، الجنس، والسياسة ، والحب الضائع تحت سلطوية الظروف، بأسلوب أقل ما نقول عنه أنه متشبع من الثقافة والانفتاح والوعي التام بآليات الكتابة الجديدة والمغايرة واللعب على الأوضاع المسكوت عليها بتفجيرها داخل الحكاية "[40] كل هذه الروايات وغيرها من الروايات التي مثلت العشرية وما صاحبها من تغيرات على المجتمع الجزائري والفرد المبدع بالخصوص، بالإضافة إلى " فاجعة الليلة السابعة بعد الألف" أو " رمل الماية" ،" نوار اللوز" أو " تغريبة صالح بن عامر الزوفري"، " وقع الأحذية"، " أوجاع رجل غامض" ل" وسيني الأعرج" تميزت هذه الروايات"

بملامسة التجريب في الكتابة الروائية من وجه التأصيل بوجه خاص، إذ انفلتت من السائد، فقد استطاع واسيني الأعرج أن يطور من شكله متمثلا تقنيات الرواية الجديدة في الغرب، وانفتاح الخطاب على نصوص الثقافة والتاريخ والتشكيل والبناء والدلالة، وقد جاءت هذه النصوص تعبر عن: السجن، المنفى، الاغتراب، الممنوع، التشرد، إنها نصوص احتجاجية وممارسة أدبية خلفت كتابة ثائرة، لتتولى الأعمال الروائية عند واسيني الأعرج بحس تجريبي ينهض على المغامرة من ناحية الأسلوب واللغة ونمط العلاقة بين الذاتي والعام، متوسلا آليات متجددة، تستجيب للحظات المجتمع الجزائري" [41]، وقبل هذه المرحلة من تطور وحداثية الرواية الجزائرية لابد من الوقوف لدى تلك النماذج السباقة التي تبنت المشروع التحديثي والبحث الدائم عن منافذ لمخالفة الموجود وتعديه وعلى رأسهم " الطاهر وطار" برواياته" الحوات والقصر"، "الزلزال"، " اللاز"، حيث" يعد الطاهر وطار من الأسماء التي أعطت للرواية الجزائرية دفعة جديدة ومغايرة أنقضتها من البوتقة التي أقعدتها مشلولة الأسلوب والمنهج والفكرة والطموح" [42] فمثلا رواية " الحوات والقصر" " مثلت نموذجا سرديا تجسد مسعى كاتبها الهادفة للاستفادة من التراث وكيفية التعامل معه... في التعبير عن بعض انشغالاتنا الراهنة واستشرافها لأفق المستقبل من منظور حداثي يتجاوز السائد، بوعي جديد ينتج عن هذا نص جديد بناءً على تفاعلنا الإيجابي مع التراث ومع واقعنا ومع العصر الذي نعيش فيه" [43]. عند الوقوف على هذه النماذج الروائية التي مثلت منعطفا في الرواية الجزائرية بغض النظر عن زمن كتابتها إلا أنها تشترك في الصفات التجريبية منها :

- النقد اللاذع حد السخرية والمقت، لمرحلة ما بعد الاستقلال ورموزها .
- نبذ الرؤية الواقعية ذات المكونات المنسجمة، المعتمدة على محاكاة الواقع، وتبجيل القيم والتاريخ بغنائية مفرطة.
- استخدام الذات في الكتابة السردية أداة لنقض واقع مرفوض ومدان، وانتقالها إلى موقع البطولة التي كانت حكرا على المجاهدين ورموز حركة التحرير.
- تحول الذات إلى بؤرة مركزية بدل الجماعة أو ايديولوجيا التحرير الوطني في المنطق والبوصلة والمنظور.
- انهيار منظومة القيم المعتمدة خلفية كرؤية للعالم.
- تفكيك البنية السردية التقليدية جزءا وكلا، وتعويضها ببنية التفكك والتشظي.

- اهتزاز مفهوم التخييل السردي الموضوعي بقوة، وتعويضه بنموذج وأسلوبية التخييل الذاتي، كشكل بديل للرواية بنسقها وقواعدها المتداولة. [44]

ومنه فالتجريب في الرواية المغاربية بشكل عام إنما هو إدراك بضرورة مسايرة المؤسسة الفاعلية التي ما لبثت تتغير لظروف مست مختلف جوانب الحياة، وأثرت بطريقها على المبدع كونه عنصرا حساسا بوجه خاص، وإيجاد الآليات التي من شأنها أن تحقق بعض الحرية في الفعل الكتابي .

2_ الرواية المغاربية بين اشتغالية التجريب وخصوصية الهوية(بحث في السياقات والمواضيع)

في الحديث عن حداثة الرواية المغاربية نجد أنفسنا نؤرخ لفترة التحرر في الوسط المغاربي من هنا نتساءل عن إمكانية التعامل مع الإنتاج الروائي المغاربي بالميزان الحداثي لباقي الدول العربية والأوروبية في ظل محاولة تسليط الضوء على الواقع الخارج من أزمة استعمارية من خلال ما يعرف بقضية الالتزام في الأدب وإن انتهج أدباءنا _ المغاربة – التجريب كأداة تطويرية فهل هذه الممارسة اختصرت عليهم مدة مرور الإنتاج الروائي بكل المراحل التي أخذت فيها الرواية المشرقية متنفسا من الوقت والبطء للوصول إلى مرحلة الحداثة؟ على قول "سعيد الشلبي" " إن الرواية المغاربية على وجه عام وبمصداقية النقد قد وجدت نفسها في أزمة استيعاب كل تلك التغيرات التي عرفتها الرواية المشرقية على دفعات مما سهل عملية التقبل " [45] ولعل السؤال الأهم هل اصطدام الكتاب المغاربة بالحداثة مباشرة بعد الخروج من الأزمة جعلت التجريب وسيلة تطويرية للنص السردي أم غاية في ذاته ؟ ثم استيعاب حيثيات هذه التقنية في تحقيق الممارسة الفعلية لهادون المساس بما هو متأصل في الإبداع المغاربي؟ إذا انطلقنا من القول" القصة هي عدم استيعاب المصطلح ... والفهم المغلوط للحداثة" [46] لو قمنا بتحديد الفترة الزمنية للحداثة من خلال الإنتاج الإبداعي والتفكير في قول "سعيد شلبي" في التجربة المغاربية هل يمكننا الفصل بين مرحلة تأسيسية لعملية إبداعية كانت تحصيل حاصل في مسيرة الرواية من مرحلة التأسيس إلى مرحلة التحول إلى مرحلة الإبداع ونضج التجربة وبلورة الفكرة والتحكم فيها من جهة وبين فترة عقدت العزم بالنسف بكل تلك المسلمات والقواعد الثابتة في تشكيل إنتاج روائي وإعطائه رؤية حداثية تعكس مستوى الوعي والتغيرات السيسيوثقافية، والاجتماعية وغيرها ورفع أفق التخييل؟

عملت التغيرات التي عاشها الوسط المغاربي إلى حتمية انبثاق مصطلحات وركائز جديدة تسعى إلى مجاراة هذه التحولات، والقدرة على استيعابها، والتعبير عنها بفضفضة وحرية لذلك كان لابد للرواية المغاربية أن تتبنى طرائق تحديثية أكثر والدخول خالية الوفاض من بعض المسلمات المتحكمة في نسج كيان

الكتابة، وكسر الميثاق السردي القديم في بوتقة الحداثة التي ما هي إلا " مسألة حضارية متصلة أوثق الاتصال بالتطورات الفلسفية، والاجتماعية، والسياسية، والتكنولوجيا، التي أدت إلى مفاهيم إنسانية حضارية جديدة" [47] ومنه فإن للتغيرات الطارئة وقعا كبيرا في تغيير شكل النص إذ" بقدر ما يكون الواقع جديدا، يكون النص الأدبي الذي يكشف هذا الواقع، ذا شكل شاذ وغير مألوف"[48] ويعطيه قيمته من الأهمية كونه جاء حبلى بالسياقات الاجتماعية المنتمية إليه، و المتبنية أفضيته، وأحقية الدفاع عن فرده، وبذلك مثلت الرواية أيقونة الوصل بين المبدع ومجتمعه وهنا تكمن حساسية فهم المبدع لمهمته، ليس المطلوب منه" أن يكون ضميرا للمجتمع ولكن على الأقل ضميرا للحظة يعيشها المجتمع مثل اللحظات القاسية" [49] إثارة قضايا المجتمع المغاربي السياسي منه والاجتماعي.[50] والحديث عن الحركة الإصلاحية التي مرت بها دول المغرب العربي فرضت النهل من المخزون الثقافي العربي.وفي الغوص عن التدرجات التي مرت بها الرواية المغاربية من النشأة إلى غاية النضوج الكمي والكيفي يمكن اعتبار المرحلة الأولى تأسيس مفهومي لمعنى الرواية كجنس أدبي يمكن للأدباء المغاربة الخوض فيه ربما لحتمية فكرية أو حتمية واقع في إيجاد واقع للصياغة وجعلها وسيلة لتمرير قضايا وطنية خاصة في ظل الواقع الاستعماري التي كانت تعيشه هذه الدول حيث أن الأدب الجزائري مثلا " أدب ثوري عايش الثورة بكل أبعادها، ومفاهيمها الثورة المسلحة ضد الاستعمار الفرنسي والثورة ضد الاستغلال، والثورة في مرحلة البناء والتحول الاجتماعي وهذا يعني أنه لم يكن أدبا محايدا أمام واقعه، بل على تغيير الواقع من خلال الالتزام بقضاياه " [51] ومثله في المغرب " أصبحت ظاهرة الاستعمار والمطالبة بالاستقلال ...ذات حضور قوي في كتابة الروايات ... فكانت الكتابة تتعلق بالتاريخ والواقع تعلقا عميقا " [52] ونفس الأمر في الرواية التونسية التي تمحورت في مرحلة ما حول مفهوم الصراع من أجل التحرر، والروح النضالية التي أحكمت قبضتها على المتن الروائي، والتمسك بمفردات موائد شاعت تظهر أصالة المحكي ومكان تموضعه .

لازلت الرواية المغاربية في مراحلها الأولى وحتى مرحلة بعد الاستقلال رواية مناسباتية لم يكن التركيز عن جماليات معطاها الذوقي[53] بالاشتغال على لوحة كلامية وتحويلها إلى بنية لغوية مجازية على قدر ما كان الاهتمام بنقل الواقع بحيثياته ومحاولة الالتزام به كمعطى مفروض في مرحلة التجنيس، ومحاولة الانسلاخ من التهجينات، ولعلى هذا ما ألغى أو أهمل اهتمام الكتاب بالشكل أو الطرق التي من شأنها أن تقدم هذا المعطى تأتي مرحلة السبعينيات التي أصطلح عليها مرحلة النضج الفني، عرفت هذه المرحلة بمرحلة الاكتمال الفني والنضج الرؤيوي للرواية كغاية في ذاتها انكب الروائيون المغاربية إلى محاولة إنتاج

خطاب سردي منبعث من مخيلة مغاربية بحتة عملت على تجسيد مفهوم الهوية الثقافية في سعيها لإيجاد واجهة روائية جمالية لمجتمع مغاربي في بعد وطني وتاريخي واجتماعي واحد بعد أن تبلورت فكرة تأثيث منظومة سردية و أفضية فنية على قاعدة من التراكمات المعرفية الأصيلة [54] التي استندت عليها االرواية المغاربية فأنتجت نصوص سردية منطلقها الدفاع عن القيم الأصيلة، والمثل العليا، في المجتمع من حيث الارتباط بالذات، والتاريخ القومي والوطني، والدفاع عنه من خلال الوعي الذاتي الذي بلور موقفه واعطاه مساحة للتنفس وصياغة رؤية إبداعية خلاقة. فالرواية كفعل مضاد يمكن من خلاله الوعي بالمنظومة الإصلاحية ف"الفن له القدرة الكافية على تجسيد حلم الثورة الشعبية" [55]. تظل الهوية في منعطف الكتابة المحرك الأساسي في الصياغة خاصة إذا كان الكاتب واعيا لمقتضى حال الحيز الذي يكتب فيه،لأن الانطلاقة تنبثق من محلية اجتماعية، وسياسية، واقتصادية، تتولد كمخاض من رحم خصوصية الحدود، نحن نجوب العالم بجواز الكتابة والإبداع العالمي والعربي نُسحر بالأدب الروسي والفرنسي، غير أننا نعي جيدا أننا ما نقرأه سيظل ضمن هوية الحدود التي انكتب فيه بروحه وخصوصية الثقافة[56] وبالتالي " فالكاتب يكتب بالمحلية لغته وحدوده " [57] ومن بين الروايات التي تبنت المشروع التحديثي نجد رواية" حدث أبو هريرة قال" ل " محمود المسعدي" عملت هذه الرواية في كتابة الحداثة بعباءة التراث، ذلك من خلال فكرتها التي قامت عليها في البحث عن الوجود ضمن سياق تراثي، والحديث عن هوية الرواية نجد أن السياقات الموضوعية لا تخرج من الإطار الخاص للكاتب رغم أن التقنية غربية غير أنه يكتب ما يعيشه ويتأثر به، يكتب عن ذاته وهويته في ظل رؤية حداثية فرضها الوقت والحاجة، فمادامت الظروف تتغير والرواية تتماشى مع هذا التغير ومحافظة على صيرورة دورتها الحياتية، فسيبقى التجريب كآلية اشتغالية يسعى إلى التجاوز واستحداث وسائل كتابية جديدة تتطوع وتمدد الفعل الكتابي من جهة، ويعمل على استيعاب تأزم وفوضى الذات المبدعة من جهة أخرى، كمادة نظرية من ثم تتدخل الذات المبدعة بإعطاء الصبغة والهوية لفعل التجريب بالممارسة والتطبيق من خلال نظرته الخاصة ورؤاه، فالهدف من التجريب إبقاء الرواية حبلى بالمفارقات التي من شأنها أن تعطي الكتابة خصائص أدبية وواقعية طيعة في فعل الممارسة، وحتى مسمى التجريب ربما ستناهضه مصطلحات وآليات اشتغالية ثانية تكمله وتزيد عليه، فلا شيء قابل للديمومة ولا التقنين .

تتموضع أحداث الرواية على ثلاثة أقسام كل قسم منها تندرج تحته مجموعة من الأبواب التي تفضي بالشرح للعنوان الأم من خلال: القسم الأول : البعث الأول وفي هذا القسم يبدأ التأثيث لرحلة

البحث عن الوجود والذات من خلال دعوة صاحبه لجهة لا يعلم عنها مقصد " جاءني صديق لي يوما فقال: أحب أن أصرفك عن الدنيا عامة يوم من أيامك، فهل لك في ذلك؟ فقلت: إن وجوه الانصراف عن الدنيا كثيرة، وأحب أن تعرفني أيهما اخترت لي. فقال: أخفها وقعا على النفس و ألذها مساغا" [58] لتمثل بعدها الانطلاقة الفعلية لرحلة البحث عن الوجود، يندرج ضمنه حديث المزح والجد، والتعارف في الخمر، والقيامة، ثم القسم الثاني بعنوان الحس والممثل لتأزم التجربة في البحث عن الوجود من خلال تلك المحطات التي مرّ بها " أبو هريرة" والمتمثلة في حديث الوضع، والشوق والوحدة، والحق والباطل، وغيرها ليصل إلى القسم الأخير من الرحلة والتي انتهت بخلاص الروح من الجسد والانتقال إلى دار الخلد من خلال حديث البعث الآخر.

عند الحديث عن الآليات الاشتغالية الحداثية التي فرضها التجريب وإسقاطها على الرواية خاصة من ناحية السياقات كوننا نبحث عن أصالة المحكي المتولد عن هوية الكاتب نرى أن "محمود المسعدي" اعتمد في روايته على استدعاء التراث بكل أشكاله إذ تعتبر الرواية تراثية بامتياز من خلال تعدد الصيغ والأصوات بتعدد الرواة، ودلالتها، واستباقاتها واسترجاعاتها[59] ومن ناحية الشكل من اعتماد شكل سردي قديم مثل المقامة، والرسالة، والرحلة، والمشاهدات وحكي الواقع سواء أكان الاعتماد كليا أو جزئيا[60] وتبنيه للشخصية الرمزية إذ مثلت شخصية" أبو هريرة" بعدا رمزيا إيحائيا من خلال استحضارها من زمن ماضٍ بعيد ليسقطها على التأزم الذي تعيشه الشخصية الحداثية، حيث أن " أبو هريرة" فيما مضى يمثل شخصية دينية راوية للحديث متدينة تعيش مع أهل الكتاب والسنة غير أن " المسعدي" وبتصوير بليغ قد غير الخلفية الدينية لهذه الشخصية وأوقد فيها البدع من خلال تلك الرحلة المضنية التي عاشها " أبو هريرة" بكل حواسه وذاتيته وعقله للبحث عن سبب وجوده وكيف تفنى الروح وأين مصابها.

أسست الشخصية في هذه الرواية بعدا مغايرا في رحلة أسطورية لا تكاد تصدق في جزم الفعل من القيام، شخصية مثلت رمزا يحيل إلى إسقاط حمله على القارئ حيث يمكننا اعتباره رمزا إنسانيا مكثفا يكاد يمثل بعد انتشار هذه الرواية إلى رمزية الذات، والبحث في عالم الوجود عن الموجود، وفي الوقت نفسه إنما هي تهديدا بالجملة على الراحة إن صح التعبير الذي يُغني بها الإنسان عن انصدامه بالبحث عن وجوده ليدخل في متاهات الوجود، والعبث، والخلق والفلسفة، وكأنه بذلك " يسكن الشخصية مكان الحدث ويسقط مفهوم أن تكون الشخصية فردا في التأسيس السردي، إنما هنا تتداخل مع الحدث والزمن والمكان، فيصبح وجودها عبارة عن حدث موجه لفعل الممارسة"[61] حيث أن "المسعدي" "استحضر

الفاعل السردي/ الشخصية وحولها لرمز تكثيفي لا يدل على صورة من لحم ودم بل " يتجاوزها لنقل الرسالة والهدف وإسقاطه على كل الذوات"[62] . بالإضافة إلى **التجنيس** من خلال جعل الكل متلاحما في الجزء وإخراجه كسرد روائي "يقوم على اعتبار النص قطعة واحدة لا يجزئها ولا يفصلها عن كونها عمل روائي خالص"[63] انتشر هذا المزج بين الأجناس واعتبر وجها من أوجه التجريب من خلال كسر الحدود الفاصلة بين الأنواع إذ أن " نظرية الأنواع الحديثة وصفية بكل وضوح، فهي لا تحدد عدد الأنواع الممكنة ولا توصي الكتاب بقواعد معينة، فهي تفترض أنّ بالمستطاع مزج الأنواع التقليدية، وإنتاج نوع جديد مثل المأساة- الملهاة، وترى أن بالإمكان إنشاء الأنواع على أساس الشمول أو الغنى كما كانت تبنى على النقاء (في النوع عن طريق التفريع وعن طريق إرجاع الفروع إلى الأصل)، وبدل التشديد على التمييز بين نوع ونوع، بعد الإلحاح الرومنسي على تفرد كل (عبقرية أصلية) وكل عمل فني، فإنها تهتم بإيجاد القاسم المشترك في كل نوع على حدة، أي إظهار صفاته الأدبية المشتركة وهدفه الأدبي" [64] ويظهر هذا من خلال مقطوعات شعرية على طول التأثيث السردي من ذلك :

هذه الدنيا إنات كلها يدعوا الذكور
يسع منها لهاث بدؤه بدء الدهور
أساف ونائلة...
كم أردنا الروح فيضا جارفا صخر السدود
وأثرنا النفس غيضا داويا مثل الرعود [65].

كما نجد المسرح من باب الاستعمال المكثف للحوار ممثلا بذلك أيقونة سردية أو تجسيد لحدث سردي وهذا " ما يسمى في النقد مسرحة الرواية "[66] أو "السرد المسرحي" [67] يقول:

وقف علي أبو هريرة يوما فقال: ما كسبت في يومك. وكان لا يلقاني إلا وقال لي ذلك فأكرهه منه فقلت: ألا تستحي؟ ألا تجّد في قولك؟ لم أكسب شيئا. قال: لي عليك إذن أن ترحب بي فقد جئتك مبتاعا. كم عندك من الشمع؟ فقلت: لا يزيد عن الستين. قال: هي لي كلها.

فقمت وأحضرتها فأخذها من يدي وقال: أما الثمن فهو لك علي قضاء... ... وإذا جعلت أتهيأ للانصراف وإني لمقبل على الباب أغلقه إذا هو مقبل[68] بالإضافة على كون الحوار من أساسيات المسرح إلا أننا نلاحظ كذلك وجود التعليقات التوضيحية التي تتوسط كل حوار، من خلال وصف لنا حركة الشخصية، والصورة الموجودة عليها أثناء الفعل إذ " تعتبر هذه الخاصية نصوصا موازية يقوم بها الكاتب

أو السيناريست تحت الحوار من أجل تحضير الممثل إلى وضعية يجسدها أثناء كل فعل تمثيلي"[69]. كما نجد **التضخيم اللغوي** عند الحديث عن فكرة التضخيم اللغوي في النص الروائي إنما نربطها مباشرة " بتكثيف العبارة وتحميلها وزنا ثقيلا يربك القارئ ويضعه في مواجهة مربكة في تقصي المعنى واستشفاف علائقه" [70] إذ تكون اللغة متاحة لرفع مستوى التحدي في كسبها والدنو في مقصديتها ليس لكونها " صعبة الفهم بل لأنها تخلق عالما لغويا يتعدى البرودة في اللفظ و التقديم الجاهز والسلبي و قتل شعرية العبارة وتركيزها قولا ودلالة وإفراغها من وظيفتها" [71] مثل التضخيم اللغوي في تعريفه الحداثي إلى جملة الإبداعات والكتابات التي تبنت اللغة التراثية فجاءت لغة المسعدي " لا تقول شيئا إلا وأوحت بأشياء، فوراء الصمت الظاهر كالضجة تداخله فتكثف الإبداع وبلاغة أسلوبه في تصرف الأسماء... شبكات من الرموز متداخلة كالشرايين تتفاعل خلالها المعاني فتتناسل وتتكاثر بلا حد" [72] يقول: "انطلقت بها في ليل يحجب عنها جسدها فما كدت ابرح الضيعة حتى جاءت المعصرات بالأنواء، وكان البرق تستطير فتنطلق السماء ركامها والأشجار والجبال وتقوم عصى الطريق فترتمي جميعا على وجهي، وسيل الماء يكاد يجرفنا والفرس، وتهيج البيوت حتى كأنه جهنم الشياطين ولا نار" [73] في لوحة لغوية عجت السقد في الوصف والسابقة في الخطب فلا تبقى عجائر السماء على هدوء حتى تنوي بالشرر فتجعد على "أبو هريرة" و " ريحانة" في خطى الطريق فتكاد تجعف بهما السبل، وهنا نرى أن " المسعدي" قد استعمل التجريب من باب أنه عملية تترجم الوعي وقوة المعرفة التي تنطلق من ذات تعي جيدا ما الذي تفعله، وماذا تريد وأين تصل، وكيف تتعامل وتستطرد فهو" عمل إبداعي في المقام الأول، يحقق معرفة أرقى ومتجددة قد تتأسس على بعض جذور المعرفة التقليدية"[74] المتجذرة في التراث حيث عاد الكتاب الحداثيين إلى مراجعة التراث والنهل منه، وإشراكه للتأثيث للفعل السردي الحداثي والاندماج معه في خريطة كتابية واحدة تعطي التفاعل القائم بين أبنية النص في الكشف عن الأحداث السردية حيث أنه لم يعد التراث " إحياء لنماذج أدبية أو تقاليد فنية قديمة، تستلهم عالماً واضحاً متشكلا، بخيط الأديب بأسراره، وأدق تفصيلاته، وإنما أقرب إلى الوسائل التي تجعل رؤيتهم تتحرك في أفق التجريب، قادرة على ايجاد مناخ معرفي، يعرف المبدع والقارئ أيضا أطره العامة. بيدَ أنهما يتجهان إلى تفكيكه ومحاولة رؤيته على ضوء رؤية طبقات معرفية متراكمة من الوعي به " [75]هذا الوعي الذي يتأتى من معرفة الكاتب الكبيرة لمثل هذا النزوع وقدرته على تحويل تلك الخلفية إلى تجربة جديدة قابلة لأن تسهم في التراكم النصي القابل للتحويل والاستمرار بشكل دائم في نفسه[76].

خاتمة: نستخلص من متن البحث:

_قد استطاعت الرواية المغاربية إذن أن تلم بكل التغييرات التي نادت بها ثورة الحداثة في محاولة التغيير وتجاوز الكتابة التقليدية من خلال استيعابها واستعدادها للفعل الكتابي التحديثي وخوض معترك التجريب من ممارسة خاصة يفتح الممارسة على عدة احتمالات.

_تبقى الرواية المغاربية كغيرها ممن اعتمدت على التجريب كآلية اشتغالية جربت من خلالها طرق جديدة في التعامل مع المتن السردي من ناحية الشكل والمضمون وذلك لما فرضته الحاجة من أجل محاولة التماشي مع التحولات السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية وحتى الثقافية منها.

_تحقيق حداثة السرد وتأثيثه وفق منظور تجديدي يواكب الموجود من جهة، ويحقق النظرة الرؤيوية الخاصة للذات الكاتبة في صراعها من الواقع، والظروف، والحتميات التي نفرضها القوانين تارة، والتحولات على مختلف الأصعدة التي أثرت بسير الحياة تارة أخرى.

_ خوض التجريب في المتن المغاربي يخرجنا إلى نتيجة مفادها أن للتجريب ميزتين واضحتين سيعطيانه أحقية التبرير أنه منظوريا هو تجاوز طريقة الكتابة التقليدية والخروج من التقيد وتعويضها بآليات اشتغالية جديدة تعطي للكتابة حرية ومرونة أكثر، وتطبيقيا إنما هو نظرة المبدع الخاصة التي تبلور هذا الفهم في فعل كتابي حداثي ذو منظور رؤيوي خاص.

_الرواية المغاربية رواية هوية من خلال أخذ اعتبار الهوية كعنصر مهم في العملية الإبداعية واعتباره جزء لا يتجزأ من المنظومة السردية للرواية المغاربية.

– اشتغال المبدع المغاربي على تقويم نصه وتأسيسه على واقعية اجتماعية، تساير التحولات والمطبات التي عرقلت الذات في إثبات وجودها من خلال الدور الفعال الذي تمثله الكتابة، وهذا ما جسدته رواية " حدث أبو هريرة قال" ل " محمود المسعدي".

_الرواية المغاربية رواية فنية حديثة النشأة مع نظيرتها المشرقية، غير أن هذا لم يمثل عائقا في إنتاج مؤسسة إبداعية مغاربية حملت خصائص الرحلة التجريبية.

_ الرجوع إلى التراث والنهل منه، وتشكيله في متن سردي حداثي.

هوامش:

[1]– عاصم خواجة، التجريب بين التنظير والممارسة، دراسة في روايات الثمانينات أنموذجا، المنار، ع22، 2003، ص 20.

[2]– صالح مفقودة، أبحاث في الرواية العربية، منشورات مخبر أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، بسكرة، ص 13.12

[3]– بوشوشة بن جمعة ،اتجاهات الرواية في المغرب العربي، 1999، المغاربية للنشر، ط1، تونس، ص23.

[4]– رولان بارت، مدخل الى التحليل البنيوي، تر: منذر عياشي، 1993، مركز الانماء الحضاري، ط1، سوريا، ص 7.

[5] –عبد الحميد عقار، الرواية المغاربية، تحولات اللغة والخطاب، شركة النشر والتوزيع، المدارس، الدار البيضاء، ط1، 2000، ص19–20

[6] بن جمعة بوشوشة، مباحث في رواية المغرب العربي، 1996، منشورات سعيدان سوسة، دط، تونس، ص 3.

[7] – المرجع نفسه، ص 25

[8] – أحمد المديني، الخطاب الروائي العربي المستحيل، مجلة الطريق، ع 3–4، 1981، ص 79

[9] – محمد شفيق، عن عبد القادر سالم مكونات السرد في النص القصصي الجزائري الجديد، بحث في التجريب وعنف الخطاب عند جيل الثمانينات، 2002، منشورات اتحاد الكتاب العرب، د ط، دمشق، ص28.

[10] – عبد الملك مرتاض، في نظرية القراءة بحث في تقنيات السرد، عالم المعرفة، عدد 240، ديسمبر، 1998، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت ،ص53–54.

[11] – بن جمعة بوشوشة، مباحث في رواية المغرب العربي، ص64 .

[12] – سعيد يقطين، القراءة والتجربة حول التجريب في الخطاب الروائي الجديد بالمغرب، 1985، دار الثقافة، ط1، المغرب، ص287 .

[13] –الطاهر الهمامي، التجربة والتجريب في الشعر التونسي الحديث (أفكار ورؤوس أقلام) ،مجلة الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب، ع411، دمشق، 2005. ص 21.

[14] – موريس بلانشو، أسئلة الكتابة، تر : نعيمة بنعيد العالي وعبد السلام بنعيد العالي، د ت، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، ص32.

[15] – مجدي فرح، تأملات نقدية في المسرح، 2000، منشورات أمانة، دط، عمان الأردن، ص 17 .

[16] –زهرة بولفوس، التجريب في الخطاب الشعري الجزائري المعاصر، رسالة دكتوراه، جامعة قسنطينة كلية الآداب 2010، الجزائر، ص 12 .

[17] – المرجع نفسه،ص16 .

[18] – جورج لوكاتش، دراسات في الواقعية، تر: نايف بلوز،1972، وزارة الثقافة، ط2، دمشق سوريا، ص 12.

[*] الواقعية الاشتراكية: استعملت في أدب الاتحاد السفوييتي في العشرينات من هذا القرن وهو الفن الذي نشأ بعد الثورة الاشتراكية ليعبر عنها ويلائم مبادئها، وتعد امتدادا للأدب الروسي القديم ذي الجذور المغلغلة في التربة الروحية والاجتماعية والروسية ينظر رشيد بوشعيرة الواقعية وتياراتها في الآداب الاوروبية .

[19] – محمد سالم مهني، الرواية العربية وإشكالية التأسيس، مجلة الأعلام، ع3، 2012 ص 21.

[20] – بن جمعة بوشوشة، التجريب وارتحالات السرد المغاربي،2003، لمغاربية للنشر، ط1، تونس، ص11

[20] المرجع نفسه، ص198

[21] –سندي سالم أبو سيف: الرواية العربية واشكالية التصنيف،2005، دار الشروق للنشر و التوزيع، دط، عمان الاردن، ص22 .

[22] –بن جمعة بوشوشة، مختارات من الرواية المغاربية المعاصرة، ج2، 1992، المؤسسة الوطنية للترجمة والتحقيق والدراسات، بيت الحكمة، د ط، ص586 .

[23]– المرجع نفسه، ص587 .

[24] – عمر حفيظ، التجريب في كتابات ابراهيم الدرغوثي ،القصصية والروائية، المطبعة المغاربية للطباعة والنشر والإشهار، ط1، تونس ص25 .

[25] – أحمد محمد عطية، الرواية السياسية، دراسة نقدية في الرواية السياسية العربية، د ت، مؤسسة مطابع معتوق، د ط، بيروت لبنان، ص95 .

[26] –السعيد الورقي، اتجاهات الرواية المعاصرة، 1982، دار المعرفة الجامعية، دط، الاسكندرية مصر، ص2-3 .

[27]– مجموعة من الباحثين، تاريخ الأدب التونسي الحديث والمعاصر، 1993، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، د ط، ص23.

[28] –ابراهيم الخطيب، الرغبة والتاريخ، مجلة أقلام، ع 4جانفي، 1977، ص23.

[29] – نجيب العوفي، درجة الوعي في الكتابة، 1980، دار النشر المغربية، ط1، الدار البيضاء المغرب، ص236.

[30] – وانغ جينغ، الفن الروائي بالمغرب من التأصيل إلى التجريب 1992-2009، 2013، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، د1، الرباط المغرب، ص 60.

[31] المرجع السابق، ص 60.

[32] –حميد الحميداني، الرواية المغربية ورؤية الواقع الاجتماعي، 1985، دار الثقافة، د ط، ص 418.

[33]– المرجع نفسه، ص418.

[34] محمد الدغمومي، الرواية المغربية والتغيير الاجتماعي، دراسة سوسيوثقافية، 1990، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، ص 50.

[35] – عزيز الماضي، الرواية العربية في فلسطين والأردن في القرن العشرين، 2003، دار الشروق، للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن،ص49.

[36] –نبيل سليمان، جماليات وشواغل روائية، 2003، منشورات اتحاد كتاب العرب، ط1، دمشق سوريا، ص52.

[37] –ريان أحمد، الرواية الجزائرية الحديثة، مجلة العلم، العدد 3، 2014، ص 17.

[38] –إدوارد الخراط، الحساسية الجديدة، (مقالات في الظاهرة القصصية)، دار الآداب، ط1، لبنان، 1993، ص11–12.

[39] –زهيرة بوفلوس، آليات التجريب وجمالياته في العشق المقدس لعزالدين جلاوجي، مجلة ديالي، ع 67، 2015، ص 200-201 .

[40] – صالح عطية الله، الكتابة الجديدة والأزمة في الرواية الجزائرية المعاصرة، مجلة كوكبة، ع2، ص121.

[41] – هشام فايدي، النزعة التجريبية في روايات واسيني الأعرج، مجلة كوكبة، ع2، 2013، ص203.

[42] –أحمد خليل قاسمية، التجربة الجزائرية الحديثة (الطاهر وطار نموذجا)، المكتبة الإلكترونية وأساسيات المطالعة، في 2018/8/5، 15:32، ص 32.

[43] –فهيمة زيادي شيبان، التجريب والنص(البنية السردية في الرواية التجريبية)" الحوات والقصر نموذجا"، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، ع6، 2010، ص1.

[44] – أحمد المديني، تحولات النوع في الرواية العربية بين مشرق ومغرب، 2012، دار الأمان، ط1، الرباط المغرب ،ص89.

[45] – سعيد شلبي، أزمة الكتابة في الرواية المغاربية، مجلة كوكبة، ع 4، 2008،ص 145.

[46] – المرجع نفسه ص155.

[47] – إبراهيم السعافين، الأصالة والحداثة في الشعر العربي الحدبث،، مجلة جامعة الملك سعود، مج2، السعودية، 1990.ص620.

[48] –أحمد محمد عطية: الرواية السياسية، ص12.

[49] – هشام فايدي، النزعة التجريبية في روايات واسيني الأعرج، مجلة كوكبة، العدد 2، 2013، ص 14.

[50] –محمد سالم مهني، الرواية العربية وإشكالية التأسيس، مجلة الأنبار، ع 6، 2010، ص 13.

[51] أحمد دوغان، في الأدب الجزائري الحديث، 1996، منشورات اتحاد كتاب العرب، دط، ص 86.

[52] وانغ جينغ، الفن الروائي بالمغرب من التأصيل إلى التجريب 1962_ 2009، ص 21

[53] سعيد شلبي، أزمة الكتابة في الرواية المغاربية، ص 141.

[54] – محمد سالم مهني، الرواية العربية وإشكالية التأسيس، ص 16.

[55] – حورية قادري، الخطاب الايديولوجي والتجريب، مجلة الوفاء، ع 3، 2002، ص 72.

[56]– بتصرف : بوشوشة بن جمعة، التجريب وارتحالات السرد المغاربي، ص198

[57]– المرجع نفسه، ص198.

[58] – محمود المسعدي، حدث أبو هريرة قال...، ط، 2000، دار الجنوب، د ص 43.

[59] – سعيد يقطين، الرواية والتراث السردي، 1992، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت لبنان، ص 120.

[60] – المرجع نفسه، ص 5.

[61] – سعاد سلامة ابراهيم، الشخصية التجريبية وآلية التعاطي(قراءة في رواية حلم وردي فاتح اللون ميسلون هادي)، مجلة العلياء، ع 2، 25/22 نوفمبر، 2010، ص 13.

[62] – المرجع نفسه، ص 21.

[63]– السيد أوذينة، التجريب في المسرح، الشهاب، ع 2، 2009، ص 32.

[64]– رينيه ويليك وأوستن وارين، نظرية الأدب، تر: محي الدين صبحي، 1985، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط3، بيروت، لبنان، ص 247.

[65] محمود المسعدي، حدث أبو هريرة قال، ص 68.

[66] – السيد أوذينة، التجريب في المسرح، 78.

[67] – المرجع نفسه، ص 78.

[68] محمود المسعدي، حدث أبو هريرة قال...، ص 65.

[69] – السيد أوذينة، التجريب في المسرح، ص 95.

[70] – خالد حنا، مجازفة الكتابة، الموقد، ع 5، 2010، ص 43.

[71] – المرجع نفسه، ص 45.

[72] محمود المسعدي، حدث أبو هريرة قال، التقديم، ص 38.

الرواية، ص 54.[73]

[74] – مجدي فرح، تأملات نقدية في المسرح، ص 17.

[75] – إبراهيم السعافين، الرواية في الأردن، منشورات تاريخ الأردن، ع 31، الأردن 1995، ص 128.

[76] سعيد يقطين، الرواية والتراث السردي، ص 11.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 873 - 884 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

تحديد عملية التبليغ في القرآن الكريم في ضوء نظرية التواصل الجاكبسونية عند عبد الجليل مرتاض

Determining the Process of Reporting in the Holy Qur'an in Light of Jakobson's Communicative Theory According to Abdeljalil Mortad

أ حبيبــة زغلامي [1] * / أ.د عبد الناصر بوعلي [2]
Habiba Zoghlami [1] Abdenacer Bouali [2]
مخبر تحديث النحو العربي
جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان (الجزائر)
Abi bakr belkaid university of Tlemcen (Algeria)
zogbiba @gmail.com 1 bouali13@live.fr 2

تاريخ الإرسال: 2021/06/28	تاريخ القبول:2021/08/25	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى إبراز جهود "عبد الجليل مرتاض" في اهتمامه بالتَّواصل اللُّغوي وعناصره، وبإسقاطه على عمليَّة التَّبليغ في القرآن الكريم، في ضَوء الدِّراسات اللِّسانيّة الحديثة، من خلال مؤلفه: "عِلم اللِّسان الحَديث في القرآن" .

وقد تضمن هذا المقال تمهيدا وخاتمة وأربعة عناصر هي:

- أولا: إثبات الباحث أنَّ كل الكائنات تتواصل
- ثانيا: عمليَّة التَّبليغ بين القرآن واللِّسانيات الجاكبسونيَّة.
- ثالثا: تَشريح وظائف التَّواصل اللُّغويَّة السِّت.
- رابعا: الوَظائف اللُّغويَّة في القرآن الكريم.

الكلمات المفتاح : علم اللِّسان، نظرية التَّواصل، عناصر التَّبليغ، الوظائف اللُّغويَّة.

Abstract :

This paper aims to tease out Abdeljalil Mortad's efforts regarding his concern with linguistic communication and its elements and with the way he projected them, in light of modern linguistics,on the process of reporting in the Holy Quran in his book,*Modern Linguistics in the Qur'an.*

* حبيبة زغلامي: zogbiba@gmail.com

The article comprises, in addition to a short introduction and a conclusion, four sections:

1) Showing evidence that all living beings communicate.
2) The process of reporting between the Qur'an and Jakobson's linguistics.
3) Dissecting the six functions of linguistic communication.
4) Linguistic functions in the Holy Qur'an.

Keywords: linguistics; communication theory; reporting elements; linguistic functions

تمهيد:

اللُّغةُ خاصيَّة إنسانيَّة وأهم ميزة ينفرد بها الإنسانُ عن غيره من الكائنات الحيَّة. وهي في أوجز وأبسط تعريفاتها: « أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم»[1] ؛ أي أنَّها –اللُّغة– في حقيقتها رُموز صوتيَّة بحيث تدلُّ هذه الأخيرة على معانٍ، في ظلّ اتِّفاقات اجتماعيَّة مختلفة، ونظام لساني معيَّن، وبذلك استطاع الإنسان وهو يعبِّر بهذه الرُّموز عن حاجاته وأغراضِهِ أن يُغطِّي مجالات خبراته ومعارفه بمجرَّدِ الرَّبط بين الصُّورة السَّمعيَّة signifiant (الدَّال) والصُّورة الذِّهنية signifié (المدلُول) لتحقيق الدَّلالة[2] signification.[3]

فهدف اللُّغة هو الإبلاغ والتَّبليغ، وذلك من خلال عمليَّة التَّواصل اللُّغوي التي تقوم عادة بين: طرفين؛ الأوَّل: المتكلِّم الذي يُرسل الرِّسالة بنقل أفكاره وما يجول بخاطره للثَّاني: المتلقِّي الذي يقوم بعمليَّة تحليل وتَفسير وفَهم للرِّسالَةِ، ومحيط كلامي يضمُّ الأحداث اللّغوية و« كل ذلك يؤثِّر في اللُّغة لذا قالوا إنَّ اللُّغة ظاهرة اجتماعيَّة بينها وبين المجتمع تأثير مُتبادل فوجب أن تدرس و تُبنى أسسها على وفق مُحيطها بين متكلِّمها و سَامِعها، و أن تُراعى الظُّروف الخارجيَّة التي تُحيط بها، فقد وجد الدَّارسون المحدثون أنَّ الكلمة لا معنى لها خارج سياقها الذي وردت فيه وهي ليست شيئًا مُجرَّدا عن الواقع الذي تُوجد فيه بل إنَّ وظيفتها هي التَّفاعل مع هذا الواقع» [4].

ومن هنا ظهر الاهتمام بالتَّواصل اللُّغوي وعناصِره في ضوء الدّراسات اللّغوية الحديثة. وقد كان زعيم هذا الاتجاه عند الغرب **رومان جاكبسون**(Roman Jakobson)؛ وهو عالم لغوي وناقد أدبي روسي ولد سنة 1896م وتوفي عام 1982م، من رواد المدرسة الشَّكليّة الرُّوسيّة، وقد كان أحد علماء اللُّغة في القرن العشرين وذلك لجهوده الرَّائدة في تطوير التَّحليل التركيبي للّغة والشِّعر والفنِّ في مدرسته الوظيفية[5]

أمَّا في الوطن العربي وبالضبط في الجزائر فقد وجدنا الأستاذ الدُّكتور **عَبد الجَلِيل مُرْتَاض** أحد أعمدة اللّغة العربية وآدابها في مؤلفه **"عِلم اللِّسان الحَديث في القُرآن"** قد اهتمّ بالتَّواصل اللُّغوي وبإسقاطه على عملية التَّبليغ في القرآن الكريم في ضوء اللِّسانيات الحديثة .

وقد جاء هذا الكتاب في ثلاثة فصول؛ الأول بعنوان: إشراقات لسانيَّة حديثَة في القرآن، والفصل الثَّاني بعنوان: الكَلام بين القرآن وعلم اللِّسان الحديث، والفصل الثَّالث بعنوان: التَّبليغ القُرآني في ضَوء اللِّسانيات الحديثة.

أوَّلاً: إثباتُ البَاحث أنَّ كل الكائنات تَتَواصل

ففي محور من الفصل الأوَّل لهذا الكتاب يُشير أستاذنا؛ إلى أن عِلم اللِّسان الحديث أثبتَ ما جاء في القرآنِ بأنَّ كلّ الكائناتِ الحيَّةِ تَتواصَل فيما بينها بِلغاتٍ تَخُصُّ كُلَّ فصيلةٍ من فصائلِها، غير أنَّ الفرقَ بين التَّواصل الإنسَاني والتَّواصل عند الكائنات الأخْرى يَكمنُ كَما يقول الباحث في أنَّ التَّبليغ الحَيواني لا يَقبَل القِسمةَ على اثنينِ فلغتُها تفقد ما أَسماه **أندري مارتيني** (Martini.A) التَّمفصُل المزدوج الّذي هو ظاهرة صَوتية ودَلالية بَشريَّة، فَخطابُ النَّملة للنَّمل: ((قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ لَا يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمَانُ وَجُنُودُهُ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ)) [النمل: 18]، لا تقبل التَّحليل إلى أصْغرِ وِحدةٍ دالَّة "مونيمة" ولا إلى وحداتٍ صوتيةٍ تمايزية غَير دالَّة "فونيمة"، بَل هِي الكلُّ في الكلّ. فالتَّواصُل الحيَواني تَواصلٌ لغويٌّ خَارجَ طاقةِ البَحثِ اللِّسانيِّ لتحديده.

كما يشير الباحثُ إلى أنَّ تنوُّع اللُّغَاتِ الحَيوانيَّة والأشياءِ التي لا نفقَهُهَا، كما أخبرنَا القرآن، تنوُّع لا يختلفُ عن تنوُّع لغاتِ الإنسان، لكن لكلٍّ حدودِه و مجالاتِه، و لو قُدِّر لهذه الكائنات أن تَكون لها ثَقافة اجتماعيَّة لما عَجزت عن التَّواصل فيما بينها، لكن قَانون الطَّبيعة و الغاب لا يرحم كما يقول[6].

وفي هذا المجالِ يُفسِّر الخبراءُ أنَّ « عَدم ربط الحيوانات للفونيمات وتركيبِها أُسوةً بالإنسانِ، إنَّما يرجعُ إلى أنَّ حَيوانات مثل الدَّلافين والشيمبانزي تَشعُر بأن بضع عشراتٍ من الأصواتِ تكفيها لتَبليغِها، فما الذي يضطرُّها إلى أفكار ومَفاهيم مُعقدة؟ »[7] .

هنا يرى البَاحِث عبد الجليل مرتاض أنَّ هَذا الحُكمُ يظلُّ ضَبابيًّا إذا لم نَستوضِحْهُ من القرآن الكريم الذي يُخبرُنا أنَّ الله كرَّم بني آدم و فضَّلهم على كثيرٍ مما خَلق[8]. قال تعالى: ((لَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنْ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً)) [الإسراء: 70]

ومن البحوث والتَّجارب العلميَّة الحديثة التي أجريت على الحيوانات لإثبات عملية التَّواصل اللُّغوي بينهم، ما قام به أحد علماء فسيولوجيا وسيكولوجيا الكلام "ن.أ. جينكين" من خلال دراسة تحليليَّة لصوت النِّظام الإشاري عند أحد أنواع القردة المعروفة باسم الرُّبَّاح، والتزام صارم بما انتهى إليه علم اللُّغة الحديث، ليتوصَّل إلى نتيجة أبهرت المهتمين بدراسة لغة الحيوان؛ حيث أنَّه وباستعمال أجهزة حديثة دقيقة ومضبوطة سجَّل تصرفات النطق الصادرة عن حلق الرباح، وهو يتواصل مع بني جنسه، ثبت لديه أمر عجب، وهو أن العوامل الفونولوجية التي حددها اللِّسانيُّون المحدثون في اثني عشر عاملاً زوجيًا والتي تشترك فيها كل اللغات البشرية، تَصْدُقُ أيضًا على لغة الرُّبَّاح[9].

ثانيًا: عَملية التَّبليغ بين القرآن الكريم واللِّسانيات الجَاكُبسُونيَّة

تحدّث الباحث في محورٍ من الفَصل الثَّاني من الكتاب عن التَّبليغ بين القرآن وعلم اللِّسان الجاكبسوني وقد نبَّه ولَفتَ الأنظارَ في البِداية إلى أنَّ عمليَّة التَّبليغ في القرآن لا تشبه العَمليَّة التَّقليديَّة التي حَدَّدها عالم اللّسانيات رومان جاكبسون (Roman Jakobson) في قوله: « كلُّ عمليَّة تَبليغٍ كلاميٍّ ضروري، كل مُتكلم يُرسل مُرسلة إلى المستقبِل، ولكي تكون هذه المرسلة فِعليَّة، فإنَّها تستدعي قبل أي شيء سِياقاً يُحال عليه (وهو ما نسميه أيضًا، بمصطلح غامض قليلاً، "المرجع")، على أنْ يكونَ السِّياق قَابِلاً للفهمِ من قبل المستقبِل سواء كان كلامًا أم بإمكانه أن يكون كذلك، ثم تتطلبُ المرسلة مواضعة (un code) مشتركة كلياً أو أَقَلَّه جزئياً بين المتكلِّم و المستقبِل(أو بعبارة أخرى بين المُرمِّز (l'encodeur) وملتقط الرموز (décodeur) للمرسلة ، وأخيرا فإن المرسلة تستدعي اتصالاً (un contact)، وقناة فيزيائيَّة، وارتباطاً نفسانياً يجمعُ المتكلِّم بالمستقبِل، ودورُ الاتِّصال هنا يَسمح بإقامة التبليغِ والحِفاظِ عليه»[10] . إذاً فالتَّواصُل اللِّساني حسب رومان جاكبسون يَستند إلى ستّة عناصر أسَاسيَّة لا يمكن أن يُستغنى عنها في التّواصل اللّفظي وهي ممثلة في المخطط التالي[11]:

1- السياق

2- المُرسِل..... 3- الرسالة..... 4- المستقبل

5- قناة التواصل

6- شفرة التواصل

م

أشار الباحث في السّياق ذاته إلى أنَّ جاكبسون لم يقف عند إصلاح المخطّط التّواصلي الديسوسوري فقط، بل أوضح مستفيضًا في تحليله وشرحه أنَّ كل عنصر من عناصر التّبليغ الستّة، تنشأ عنه وظيفة كلامية تختلف عن نظيرتها الست الأخرى، يقول –جاكبسون–: « كلُّ عامل من هذه العوامل الستّة يعطي ميلادًا لوظيفةٍ لسانية مختلفة، وَلْنَقُل على الفور إذا كنَّا هكذا نميِّزُ ستّة أوجه رئيسيَّة في اللغة، فإنَّه سيكون من الصعب العثور على مرسلات يقتصر دورها فقط على أداء وظيفة واحدة، لأن تنوّع المرسلات لا يمكن في احتكار الواحدة منها للوظيفة الأخرى، بل في التباينات التدرّجية فيما بينها، ذلك أن البنية الكلامية لمرسلة تخضع قبل كل شيء إلى الوظيفة المهيمنة (prédominante) »[12].

لقد اجتهد عبد الجليل مرتاض وأسقط هذه الترسيمة الجاكبسونية على عمليَّة التّبليغ في القرآن الكريم حسب الشّكل التالي[13] :

المرسل	⟵	الله جل جلاله
المرسل إليه	⟵	محمد ﷺ
السّياق	⟵	أسباب النزول
الرّسالة	⟵	القرآن نفسه
القناة أو الاتصال	⟵	الوحي (جبريل عليه السلام)
المواضعة	⟵	اللسان العربي

ومن خلال مخطط التّواصل والتّبليغ الذي وضعه جاكبسون يرى البَاحث عبد الجليل مرتاض أنَّه لا يمكن بأيِّ حال من الأحوال أن تقارن المدوَّنة القرآنية بأيِّ مدوَّنة بشريَّة، لسبب لا يختلف فيه متجادلان، وهو أن المدوّنات الكَلاميَّة البشريَّة مدوّنات لا تسير في نَظمِها على نسقٍ واحدٍ، وما فيها من مُرسلاتٍ غير متوازنة ولا مُنسَّقة، في حين أن المدوّنة القرآنيَّة مدوَّنة كلاميَّة إلهيَّة كاملة، ورغم تناولها بأكثر من قراءة، فإن واحدة منها لا تحلُّ حرامًا، ولا تحرِّم حلالاً، ولا تتحوَّل فيها أوامر إلى نَواهي أو نواهٍ إلى أوامرٍ، فنحن نقرأ القرآنَ بأكثرٍ من وجهٍ سمح به الشَّرع، ولكنَّنا في النِّهاية نقرأ الشَّيء نَفسه، وهذا لا يتأتَّى لنا في مُدوّنة بشريَّة شِعريَّة كانت أم حتّى نثريَّة.

ولهذا السَّبب – في رأي الباحث– فإنَّنا لا نملك في وقتِنا الرَّاهن إلاَّ أنْ نَتبنَّى مُخطَّط التَّواصل اللِّساني، على أن نَتعامل مع النَّص القُرآني ككلام إلهيٍّ كامل، لكن بِلسانٍ عربيٍّ مُبين، وإذا كانت الأبواب الأُولى مُستعصيَّة عَلينا، فإنَّ الثَّانية مَفتوحَة أمَام كلّ دارسٍ يفقه كميَّة سَليمة من هذا اللِّسان العَربي الشَريف، لسان سيِّد الأوّلين و الآخرين[14].

ثالثًا: تشريحُ وظائف التَّواصل اللُّغويَّة السِّت :

في المرجع نفسه تحدَّث البَاحث بإسهابٍ و بَسط عن السِّت وظائف التي صرَّح بها جاكبسون والتي تنشأ كل واحدة مِنها عن كلِّ عَامِل مِن عوامِل التَّبليغِ السِّتَّة، لتتسَاوَى عناصر التَّبليغ بِعدد الوظائف، و هي ممثّلة في هذا المخطَّط[15]:

1 – المتكلم	⟵	وظيفة تعبيرية أو انفعالية
2– مستقبِل	⟵	وظيفة ندائية أو طلبية
3– سياق "أو مرجع"	⟵	وظيفة مرجعية
4 – مرسلة	⟵	وظيفة شعرية
5 – اتصال "قناة"	⟵	وظيفة إقامة الاتصال أو التنبيه
6– مُواضَعة "سَنَنٌ"	⟵	وظيفة ما فوق اللُّغة أو التبليغ

وفي هذا السِّياق يرى الباحث أنَّ جاكبسون استفاض في تَشْريح الوظائِف اللُّغويَّة بقوله في هذا المقال من كتابه: "Essais de linguistique générale" أن: « الوَظيفة المسمَّاة " تعبيرية" أو انفعالية المركَّزة تَستهدفُ التَّعبير المباشِر لموقفِه إزاءَ الموضوع الذي يتحدثُ عنه، إنَّه يَنزعُ إلى إعطاءِ الانطباع لانفعالٍ من انفعالاتِه حَقيقة أو تَصنُّعاً.. والنَّاحية الانفعاليَّة الصِّرْف في اللِّسان مشخَّصة بواسطة حُروف النِّداء و الندبة والتَّعجب وصوتُ العاطفة، وهذه تُقْصَى من نُهوج اللُّغة المرجعيَّة، بما يُصاحبُها من صورة صوتيَّة... ودور سانتكسي في الآن ذاته، مع أنَّ صوت نُدبة ونحوه ليس عُنصرا من الجملة، بل يعادل جملة تامّة... وأما الوظيفَة الطَّلبية الموجَّهة صوب المستَقبِل "بكسر الباء" تجد تعبيرها النَّحوي أكثر نَقاوة في أسلوب النِّداء والأمر اللّذين من جهة نظر سانتكسية، ومورفولوجية، وغالباً حتى فونولوجية، يخرجان عن

الفصَائل الاسميَّة و الفعليَّة الأخرى، فالجمل الأمرية تختلف اختلافاً جوهرياً عن الجملِ التَّقريريَّة، فهذه يمكن، وتلك لا يمكن أن تكون خَاضِعة لاختبار الصِّدق»[16].

ويُواصلُ الباحثُ كلامه في تحليل الوظائف اللُّغوية استيحاءً ممّا ورد أيضا لدى جاكبسون؛ أنَّ الوظائف اللُّغوية المختلِفة تُفضَّل أساليب نحويَّة وأسلوبيَّة مختلفَة، فالوَظيفة التَّعبيريّة تَستدعي حُضوراً واسعاً لمصوّتات النّدبة والتّعجب والنِداء، وللكلمات المقلّدة أصوات الأشياء المرادة، والأقسام المألوفة من الكلام... وكذا الأشكال الهُتافية والتعجبية، وأمّا التنغيم، فإنه يؤدِّي دوراً مهمّاً للإفصاح عن تأثّرات، فرح، غضب، مفاجأة، ألم، حماس،... وثمَّة سِمات غير لسانيَّة مثل التَّعبير الإملائي، والحرَكة، وحدَّة البَصر في شخصٍ أو بضاعةٍ أو شيءٍ ما، إلى جَانب التَّغيُّرات الصَّوتية وحجم الصَّوت المصاحب لعملية الكلام، وهما عاملان مُساعدان، إذا صحّ هذا القولُ، للتَّعبير الكَلامي[17].

ويرى الباحث أنَّ كلّ شكلٍ من أشكالِ الاستجوابِ نحو: الأمر والنِّداء، والذي يوجد قسم كبيرٌ منه مُتَوَاضَعاً عليه اجتماعياً هي عبارة عن أداءات خاصَّة بوظيفةِ التَّحريضِ، ثم يَسْرِد الباحث في هذا المجال بمقولة لـ مارينة يافيلو Marina Yaguello – التي تعدُّ حسب رأي الباحث أفضل من قرَّب اللُّغة وساهم في توصيلِها في ضوء الوظائف الجاكبسونية اللِّسانية الفرنسيَّة المعاصرة وأَكَّدَت أن اللُّغة تُستَخدم بلاغاً إلى النَّاس، وليس فقط لنَقلِ وإرسالِ معلومة –[18]. تقول: « هذه الأشكال تُستخدمُ لسَبك العلاقةِ بين المتكلِّم والمخاطِبِ، ومن هنا تتأكّد علاقات خارجية عن الملفوظ، أي علاقات ذَرائِعيَّة، لأن الكَلام شكلٌ من عمل ذي قِيمة شَعائريَّة أو سحريَّة، يقول الرّب في الإنجيل: "لِيَكُن الضَّوْء"، فإن الضِّياء يَكونُ، وإذاً فكلُّ التَّعويذات السِّحرية les abracadabras، "افتح يا سمسم"، الأشكال الدِّينية أو السِّحرية، الصَّلاوات إنَّما تتعلَّق بالوظيفة التَّحريضيَّة، حتى لو توَجَّهت إلى الضمير أنت الخيالي،... والوظيفة التَّحريضيَّة تستعين كذلك بفئة الأفعالِ الخاصَّة جدّاً، و المسمّاةُ المناجزة performatifs، فهذه الأفعَال تَستمد معناهَا خلال الحركة الممارَسَة من قبل المتكلِّم على المخاطِبِ، إنها الحركة الممارسَة، وليست المواضعَة التي تبنيها، لها من خصوصيَّة ما يجعلها مثل الأفعال الأمرية غير خاضعة لحكم صادق، فعندما يقال "أعمِّدك je te baptise" أو "أعلن أنَّكما متَّفقان بروابط الزواج"،... فالكلام يعادِلُ فِعلاً »[19].

وفي هذا الصَّدد يُواصلُ الباحث حديثه عن الوظائف اللُّغوية، فيعتبر أن الوظيفة المرجعية يمكن ظهورها حصرياً في الملفوظات التي يُتَواصَل بها لمجرد المنفعة العامّة بقصد الإعلام، أو التَّحذير، أو التنبيه: "طريق مقطوع"، "منعرج خطير"، "خطر، الموت"، الأولوية لهذه الحافلة"،... أو في الرَّسائل القصيرة

الحديثة حيث كل كلمة تحمل معلومة، وكل النُّصوص العلميَّة والتِّقنية حيث النِّية التَّعبيريَّة أو الانفعاليَّة وحتى الجماليَّة مبعدة، غير أن هذه الوظيفة كثيراً ما تتقاطع بوظائف أخرى، لأن اللُّغة الإنسانيَّة لا تكون كاملة بذاتها في حياد[20] .

وهذا ما أَثبتته مارينا يافيلو "Marina Yaguello" في قولها «وفِعلاً، فإن الوَظائِف التَّعبيرية، والتَّحريضية، والانتباهية ليسن وحدها مختصّة باللُّغة، بل يمكن أن يُعبَّر عنها بتصرّف، إيماءة، وحركة، ومع ذلك يمكن للوظيفة المرجعية أن تقوم بمهمات أنظمة أخرى كما هو الحال بالنسبة لرموز الاتصال الخطيَّة والكتابات الرَّمزية idéo graphiques »[21].

أما فيما يخصُّ الوظيفة الانتباهيَّة أو وظيفة إقامة الاتِّصال يرى الباحث أن مُهمَّتها تنهض في بقاء الاتِّصال وضمانِه بين المتكلِّم والأداء أو الاشتغال الجيّد لقناة التبليغ " مثلا بين المعلِّم و المتعلّم ، وبين المتكلّم والمستمع الغافل، التَّحقق من صِحَّة وجَوْدةِ قنوات التَّبليغ المستخدمَة..."[22].

وفي آخر هذا المحور – الذي تَحدَّث فيه الباحثُ عن وظائف اللُّغة– يُبرِّر الاستفاضَة والبَسطُ في هذا الموضوع إلى أنَّ نِيَّتهُ في هذا العمل أن يرى فيه نجاحا كثيرا باعتبارِه محاولة لحثِّ دارسي القرآن الكريم أن يَدرسوهُ وفق العلومِ الحديثة أو يكتفوا بما تَقدَّمهم من دراسات، غير موجَّهة للخواصِ، ولكن نِيتَها أن نتعامل مع أي متلقٍّ لِيَحكم معنا فيما نُبديه من وجهاتِ نَظر يردّها علينا جملة وتفصيلاً، وخاصَّة بشأنِ مُقارنة النُّسوجِ القرآنيَّة بالنُّسوجِ اللَّفظيَّة البَشريَّة[23].

رابعًا: الوَظائف اللُّغويَّة في القرآنِ

مبدئيا، لا ينكر الباحث في هذا المحور وُرود ما يشبه الوظائف السِّت وغيرها من وظائف – لا نعلم أن لسانياً عربياً أو أجنبياً تقصَّاها كلها– في القرآن الكريم. ويُؤكِّد أنَّه لا يمكن بحال من الأحوال تَشبيه نِتاج ما تَنطوي عليه وظيفة لَفظيَّة تُنْجَز وتُبلَّغ من آدمي كَان من كَان، وفي أيِّ جِنس قَوليٍّ، بما ورد من وظائف بأسَاليب قرآنيَّة، فيقول إذْ من الضلالة المضلَّة، والجهالةِ الجَهلاءِ أن نُفكِّر في مثل هذا، بِدعوى أنَّ القُرآن لسانٌ عربيٌّ مُبين، ولو كان التَّشابه حاصلاً بين الأمرين، لما أعجزَ القرآن العَرب الأُصلاء، وتحدَّاهم مع الإنسِ والجنِّ على أن يأتوا بسورة من مثله أو شيء منه ، يقول الله سبحانه وتعالى: ((وَإِنْ كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنَا عَلَى عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِنْ مِثْلِهِ وَادْعُوا شُهَدَاءَكُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِين))[البقرة: 23]، أو حتى بعشر سور مفتريَات، وهم أرباب البيان وأركان العربية والنَّاطقين الطبيعيِّين سليقة وجبلَّة[24].

وهكذا يَسترسِلُ الباحثُ كلامَه في التَّفريق بين الوظيفة اللُّغويَّة البشريَّة والوظيفة اللُّغويَّة القرآنيَّة فيقول: شتَّان بين خِطاب تعبيريٍّ وانفعاليٍّ، وندائي أو طلبي، أو شعري، ... تَلْبَسُه بِنيات لُغويَّة إنسانيَّة، وتَتجلَّى به، وخطاباتٍ قرآنية سواء تباينت أم تشابهت أم تناسخت، وفَضلاً عن ذلك، فإن الوظائف اللُّغوية في القرآن ثَابتة في أوامرها، ونواهيها وإعلامها، بل أزيد من ذلك أنَّها ثابتة في تحرِّكها، ومُتحرِّكة في ثُبوتها .

ثم يَضرب الباحث لهذه المفارقة مثالاً من القرآن الكريم:

قول الله تعالى: ((وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ يَا مُوسَى)) [طه: 17] .

وظيفة استجوابية، لكنها ليست كذلك بالنسبة لِلْمُسْتَجْوِبِ فهو عزَّ وجلَّ لا يعْزُب عنه من مثقال ذرة في الأرض ولا في السّماء، قال تعالى: ((وَمَا تَكُونُ فِي شَأْنٍ وَمَا تَتْلُو مِنْهُ مِنْ قُرْآنٍ وَلا تَعْمَلُونَ مِنْ عَمَلٍ إِلا كُنَّا عَلَيْكُمْ شُهُودًا إِذْ تُفِيضُونَ فِيهِ وَمَا يَعْزُبُ عَنْ رَبِّكَ مِنْ مِثْقَالِ ذَرَّةٍ فِي الأَرْضِ وَلا فِي السَّمَاءِ وَلا أَصْغَرَ مِنْ ذَلِكَ وَلا أَكْبَرَ إِلا فِي كِتَابٍ مُبِينٍ)) [يونس: 61]، بل لنا نحن على لسان حال موسى عليه السّلام: ((قَالَ هِيَ عَصَايَ أَتَوَكَّأُ عَلَيْهَا وَأَهُشُّ بِهَا عَلَى غَنَمِي وَلِيَ فِيهَا مَآرِبُ أُخْرَى)) [طه: 18] .

لكن وظيفة العَصا سوف تتحوّلُ بإذن ربِّها إلى وظائف أخرى عديدة، فوظيفتها ثابتة بالنسبة لأغراضِها التي ذَكرها موسى، و مهما تعدَّدت مآربها وكثُرت، فستبقى في نهاية أمرها عصاً ككل العِصيِّ العاديَّة، لكنها بالنسبة للخطاب القرآني وظيفة ثابتة سَطحيا، ومُتحركة تحتياً .

و قوله تعالى : ((قَالَ أَلْقِهَا يَا مُوسَى)) [طه: 19]، وظيفة طلبية أو أمريَّة، لكنها ستتحوّل: ((فَأَلْقَاهَا فَإِذَا هِيَ حَيَّةٌ تَسْعَى)) [طه: 20]، فالآية 19 بنية سطحيَّة تفسِّرها البنية التَّحتيَّة في الآية 20، ومن ذلك أيضا قوله تعالى: ((اشْدُدْ بِهِ أَزْرِي)) [طه: 31]، وقوله أيضا : ((قَالَ خُذْهَا وَلا تَخَفْ سَنُعِيدُهَا سِيرَتَهَا الأولَى)) [طه: 21]، حيث الجُملتان: "خُذها"، "ولا تخف" وظيفتان: طلبية "أمرية"، وتحريضيَّة، وهما مفسّرتان بالجملة "سنعيدُها سيرتها الأولَى"[25].

وبعد أن تحدَّث الباحثُ عن الوظائِف القرآنيَّة بين التَّحوُّل والثَّباتِ، في محور آخر يُشير من باب لِسانيٍّ، واجتهادِه الفكريِّ، واقتناعِه المؤكَّد إلى أنَّ القرآن الكريم يشمل وظائف أكثر من الوظائف المعدودة في اللِّسانيات، وأن هذه الوظائف تختلف في مآربها وخِطاباتها وتبايناتها وتَشابهاتها، وأوامرها ونواهيها، وثباتها وتحركها، وشفافيتها اختلافاً جوهرياً في بنيتها عمّا عداها من وظائف لِسانية لدى ناظمين،

وناثرين، وخُطباء، نعترف بأنّ أساليبهم الفنية الرَّائعة، ولا سيما الجاهليَّة، والإسلاميَّة، والأمويَّة، والعباسيَّة، كثيراً ما بهرتنا بهراً، واستوقفتنا استيقافاً، لكن هذه الأساليب درجات، تعلو في مقام، وتنزل قليلاً في مقام آخر، حتى لو صدرت من متكلّم واحد، خلافاً للأساليب القرآنية التي على كثرة تنوّعها وذهابها كل مذهب، فإنها تُحافظ على نسقها الذي لا يشبه إلا بعضه بعضاً [26].

وفي الأخير يؤكد الباحث على أنَّ «الوظائف اللُّغوية في الخِطابات القُرآنيَّة تحتاج دِراستها إلى ألوفٍ من المجلَّدات، وهذا ما ينبغي ألاّ يُهمل في التَّفاسير الجَديدة للقرآن الكريم، فإنَّ أيَّ تفسير أقرب إلى شُروحات لغويَّة وبلاغيَّة لا يزيد كثيرا، بل لا يُعانق أوَّل تفسير قديم، لأنَّ المفسِّرين الأقدمين كانوا أقرب عهداً إلى اللِّسان العربي الذي نزل به القُرآن، وأمَّا ما تضيفه التفاسير الجديدة، فأَوْلى بها ثم أَوْلى أن تركّز على التَّفاسير العلميَّة للكونِ وطبيعتِه واكتشافِه» [27].

ففي قوله هذا، يَدعو الباحث الدَّارسين والمفسِّرين الجُدد للقرآن الكريم إلى الاهتمام بالوظائف اللُّغوية في الخِطابات القرآنية أكثر من اهتمامِهم بالشُّروحَات اللُّغوية والبَّلاغية؛ وذلك لأنَّ المفسِّرين الأوائل أشبعوا هذا الجانب دَرسا وتَطبيقا، فالأولى بالتَّفاسير الجَديدة أن تركّز على التَّفاسير العلميَّة للكونِ وإعجازه.

خاتمة:

في ختام هذا المجهود المتواضع، يمكن أن نُنوِّه بأنَّ النَّظرية التَّواصلية اللُّغويَّة الحديثة، التي صارت تنسب إلى رومان جاكبسون بعناصرها ووظائفها، قد عرفها قديما الدَّرس اللُّغوي في العربية، والفضل يعود في ذلك إلى علماء أصول الفقه والنَّحو والبلاغة الأوائل، فهؤلاء جميعا، تضافرت جهودهم المتعاقبة، في تعريف الخطاب اللُّغوي، وتحديد شروط المخاطَب والمخاطِب، كما بيَّنوا أهميَّة المثلَّث التَّواصلي وعناصر الكلام المعبَّرة فيه.

واقتداءً بعلمائنا الأوائل لما قدَّموه من جهود قيمة في علوم شتَّى، حريٌّ بالباحثين والمؤلفين العرب المعاصرين، السَّائرين على دربهم، أن ينكبُّوا على مثل هذه الدِّراسات اللُّغويَّة الحديثة، وما جدَّ عالميًّا في مجالاتها، من نظريات ومناهج ويستفيدوا ويفيدوا منها، وهذا الذي انطلق منه عبد الجليل مرتاض في مؤلفاته وحثَّ عليه، وما تطرَّقنا إليه نحن في هذا المقال إلاَّ قبسًا من مجهودات لا يمكن إنكارها أضافها الباحث إلى علم اللِّسان الحديث، تتلخص في تعريفه للتَّواصل اللساني وكذا عناصره، وتطبيقها على النَّص القرآني المقدَّس بتحفُّظ وتأنٍّ لاختلافه عن أيِّ نصٍّ بشريٍّ من جهة، ومن جهة أخرى لاختلاف الوظيفة

اللُّغويَّة البشريَّة ذات الخطاب التعبيري الانفعالي الشِّعري عن الوظيفة اللُّغويَّة القرآنيَّة الثَّابتة في تحرّكِها، والمُتحرّكَة في ثُبوتِها، فالقرآن كلام الله المعجز الخالد.

و في الأخير، يمكن أن أوصي بما يأتي:

على طلاب العلم أن يلتفتوا إلى جهود الباحثين العرب المحدثين في مجال اللِّسانيات وعلم الدَّلالة، وقراءتها والإفادة من مباحثهم وانجازاتهم على المستويين التَّنظيري والتَّطبيقي.

وعلى الباحثين والدَّارسين أن يهتمُّوا عند تحليل أي نصٍّ لغوي –لاسيما النَّص القرآني– بعناصر التَّبليغ الست، والوظائف اللُّغوية في الخِطابات القرآنية، إضافة إلى اهتمامِهم بالشُّروحَات اللُّغوية والبَّلاغية، وذلك للوصول إلى معانٍ ودلالات جديدة، وأسرار إعجازيَّة لم يُلتفت لها من قبل.

هوامش :

[1] _ابن جنّي (أبو الفتح عثمان): الخصائص، تحقيق محمد علي النّجار، دار الكتب المصرية (مصر)، (د ط)، (د ت)، 33/1

[2] _الدّلالة في اللّغة: مصدر من الفعل دلّ – أي دلّ يدلّ دلالة – و تنطق بفتح الدّال أو كسرها، والجمع أدلّة وأدلَّاء وجاء في لسان العرب مادة (د ل ل) معناها " دلّه على الشيء يدلّه دلالة فاندلّ: سدّده إليه ... وقد دلّه على الطريق يدلّه دَلالة و دِلالة و الفتح أعلى..." فالدّلالة إذا هي التّسديد والتّوجيه و الإرشاد إلى الشّيء. ينظر: ابن منظور(أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم): لسان العرب، طبعة جديدة محققة، دار صادر للطباعة والنشر، (بيروت– لبنان)، 2000م، 5 /291 ، مادة (د ل ل). أما الدّلالة في الاصطلاح فقد عرّفها الشّريف الجرجاني بقوله: " هي كون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر، و الشيء الأول هو الدّال، و الثاني هو المدلول". ينظر: الشّريف الجرجاني علي بن محمد: التّعريفات، مكتبة لبنان، ساحة رياض الصلح، (بيروت– لبنان)، (طبعة جديدة)، 1985 م. ص:109.

أي أنّ الدّلالة هي ما توجب العلم بشيء (المدلول) بسبب العلم بشيء ملازم له وهو (الدّال)؛ ونحو ذلك رؤيتك للدّخان في السّماء من وراء قمّة ، فالدّخان (الدّال) دليل على النار (المدلول)، والدّلالة إيجاب العلم بالنّار بسبب العلم بشيء ملازم له و هو الدّخان. و مثال آخر استماعك لصوت الجرس يدق؛ الدّال = صوت الجرس / المدلول = وجود شخص بالباب / الدّلالة = علمك بالشخص بالباب/ (المدلول) لإدراكك صوت الجرس (الدال). فالدّلالة (اللّغوية) إذا هي تضافر الدّال(اللفظ) بالمدلول (المعنى).

[3] _ خليفة بوجادي: محاضرات في علم الدّلالة مع نصوص وتطبيقات، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، (العلمة– الجزائر)، ط1 ، 2009م، ص:22.

[4] _ أسعد خلف العوادي: سياق الحال في كتاب سيبويه دراسة في النّحو والدّلالة، دار الحامد للنشر والتوزيع (عمان– الأردن)، ط1، 1432هـ / 2011م، ص: 13.

[5] _ موقع ويكيبيديا الموسوعية على الشبكة العنكبوتية : www. ar.wikipedia.org

[6] _ ينظر: عبد الجليل مرتاض: علم اللّسان الحديث في القرآن، دار هومة، الجزائر، دط، 2013 م، ص 25 - 26.

[7] _ عبد الجليل مرتاض: علم اللّسان الحديث في القرآن، ص 26.

[8] _ ينظر:عبد الجليل مرتاض: علم اللّسان الحديث في القرآن، ص 26- 27.

[9] _ ينظر:عبد الجليل مرتاض: علم اللّسان الحديث في القرآن، ص 27.

[10] _ voire : R. Jakobson: Essais de linguistique générale , les éditions de minuit, Paris, 1963, p214-213.

[11] _ voire : R. Jakobson: Essais de linguistique générale générale, p214 .

وينظر: الطاهر بومزبر: التّواصل اللّساني والشعرية مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون، الدار العربية للعلوم ناشرون، (لبنان)، ومنشورات الاختلاف، (الجزائر)، ط1، 1428هـ/ 2008م، ص33-34 .

[12] _ عبد الجليل مرتاض: علم اللّسان الحديث في القرآن، ص 56.

[13] _ ينظر: عبد الجليل مرتاض: علم اللّسان الحديث في القرآن، ص 56-57.

[14] _ عبد الجليل مرتاض: علم اللّسان الحديث في القرآن، ص 59.

[15] _ عبد الجليل مرتاض: علم اللّسان الحديث في القرآن، ص 56-57.

[16] _ voire : R. Jakobson: Essais de linguistique générale générale, p214-2016 .

[17] _ ينظر:عبد الجليل مرتاض: علم اللّسان الحديث في القرآن، ص66.

[18] _ ينظر:عبد الجليل مرتاض: علم اللّسان الحديث في القرآن، ص64.

[19] _ Marina Yaguello , Pour comprendre la linguistique. Seuil ,1987,p: 24-25.

[20] _ ينظر:عبد الجليل مرتاض: علم اللّسان الحديث في القرآن، ص67.

[21] _ Marina Yaguello , Pour comprendre la linguistique, Seuil,1987,p28.

[22] _ عبد الجليل مرتاض: علم اللّسان الحديث في القرآن، ص 68.

[23] _ المرجع نفسه، ص68.

[24] _ ينظر: المرجع نفسه ، ص68-69.

[25] _ ينظر: المرجع نفسه ، ص69-70.

[26] _ ينظر: المرجع نفسه ، ص70-71.

[27] _ المرجع نفسه ، ص70.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 885 - ..... E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الأصل والفرع دراسة في نظرية النّحو العربي في ضوء النّقد الوصفي والتّفسير اللساني الحديث

The Origin and Branch: A study in the theory of Arabic grammar in the light of descriptive criticism and modern linguistic interpretation

* ساكر مسعود[1] أ.د: بكاي غربي[2]

Saker messaoud [1] Bakai gharbi [2]

مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة

جامعة أحمد بن يحي الونشريسي-تيسمسيلت/ الجزائر

University-tissemsilt.

Saker.messaoud@cuniv-tissemsilt.dz[1] , gharbimed917@gmail.com[2]

تاريخ الإرسال: 2021/06/28	تاريخ القبول: 2021/08/08	تاريخ النشر: 2021/12/25

مُلخّص البحث

تُعد مقولة الأصل والفرع في النحو العربي مسألة قديمة، تمثل عنصرا جوهريا من مكونات الدرس والتحليل، في تاريخ النحو العربي، وقد انتشرت جزئياتها في المصادر القديمة والمتأخرة، والمراجع الحديثة والمعاصرة.

ولما كانت هذه المقولة ترتبط بالدرس النحوي الموروث تُوَجّه أبوابَهُ، وَتُعَلّل مسائله وفق تفكير النحاة، أخذ بعض الباحثين المعاصرين إعادة النظر في منزلتها خاصة المحسوبين على المنهج الوصفي التقريري، وذلك من خلال نقدها، شأنها شأن المسائل المعيارية الأخرى، غير أنَّ للمناهج الما بعد وصفية على غرار التَوْلِيدية والعِرفانِية نظرةً أخرى تتفق وتجريد النحاة لهذه المقولة.

ومنه نبتغي من وراء هذا الطرح استجلاء أهم المفاهيم التي احتواها العنوان، وذلك بفهم أسس هذه المقولة وتحديد أبعادها ضمن مسار الدرس اللغوي، مُحاولين الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما أثرها في الوصف والتفسير الصوتي والصرفي والتركيبي؟
- وما مدى حُجية النقد الموجّه لها في ضوء تطور علم اللغة الحديث؟

الكلمات المفتاح : أصل، فرع، نحو، نظرية، نقد، لساني

Abstract :

The category of origin and branch in Arabic grammar is an old concept that represents an essential component of the study and analysis of the history of Arabic

* ساكر مسعود Saker.messaoud@cuniv-tissemsilt.dz

grammar whose parts have been scattered in modern and contemporary references. Given that this concept is related to the inherited grammatical lesson, some contemporary researchers have begun to reconsider its status, especially those associated with the descriptive approach. Another view that is similar to the obstetric and the literalist is consistent with the abstraction of this statement by the grammarians. This research paper seeks to clarify the most important concepts contained in the title, and attempts to answer the following questions:
What is its effect on phonemic, morphological and compositional description and interpretation? And how authoritative is the criticism directed at it in light of the development of modern linguistics?
Keywords: origin, branch, grammar, theory, criticism, linguistic

مقدمة:

ارتبطت فكرة الأصل والفرع بمقاييس اللغة التي قعدها النحاة منذ البدايات الأولى لمرحلة نُشوء الدرس النحوي وازدهاره، حتى كادت تكون نظريته التي انبنى وفق بنائها.

ومنه أولاها الدَّارسون القدماء أهمية بالغة، يُفسر بها النظام اللغوي ويُقعد، فهي تفوق العلة وتتجاوزها للضبط المنهجي الذي يُبرز مكامن أسس النظرية النحوية، لذا ارتأينا في هذه الدراسة معالجة قضية الأصل والفرع، وما تحققه من أثر في المستوى الصوتي، والصرفي (المفرداتي)، والتركيبي، لأنَّ كل هذه المستويات تُقسم إلى أصول وفروع.

وبهذا الاعتبار أصبحت هذه الفكرة تقتضي الفكر النحوي وتحتويه من وحداته الغير الدالة إلى مُسْتواه الأكبر، وإن كان لبعض باحثي العصر رأي آخر، وهذا ما استدعى منا الإجابة على الإشكالات التالية: ما مفهوم مقولة الأصل والفرع؟ وما أثر هذه المقولة في مستويات النظرية النحوية؟ وما الخلفية الإبستيمية واللغوية التي انطلق منها ناقدو هذه النظرية؟ وكيف أصُلت هذه المقولة في المناهج الما بعد وصفية؟

أولا–قراءة في المفاهيم:

1–مفهوم الأصل:

جاء في مقاييس اللغة «أن الهمزة والصاد واللام ثلاثة أصول متباعدة بعضها من بعض أحدهما أساس الشيء...فالأصل أصل الشيء».[1]

ويطلق ابن منظور على الأصل أسفل الشيء بقوله: «الأصل أسفل كل شيء، وجمعه أصول لا يكسر على غير ذلك، وهو اليأصول، يقال أصل مؤصل واستعمل ابن جني الأصلية موضع التأصيل».[2]

إن الرابط الجامع بين هذين التعريفين يوحي بأنَّ الأصل هو مَنْبَتُ الشيء وقاعدته وجذوره التي يرتكز عليها، ومنه قوله تعالى:﴿ أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللّهُ مَثَلاً كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ﴾[3]، فالله تبارك وتعالى جعل كلمة التوحيد كالشجرة المثمرة التي نبتت في الأرض وضربت جذورها فيها، والجذور أصل الشجرة وأسفلها عكس الأغصان التي تكون في عنان السماء، وبهذا يكون الأصل أساس الشيء الذي يستند إليه وهو رمز القوة الذي منه تتفرع الأشياء.

والأصل في عُرف النحاة لا يكاد يخرج عن معناه اللغوي، فمادام هو أصل الشيء وأساسه فهو المحتاج إليه، أو المفتقر إليه، فكان للأصل مزية عند النحاة لا توجد في الفرع، يقول عبد الرحمن حاج صالح معرفا الأصل:

- الأصل في عمومه ما كان سابقا في الوجود بالنسبة لغيره، كوحدة أو صيغة أو حدث أو غير ذلك.
- وما استمر وجوده لفظا أو معنى إما في فروعه وإما كقانون.
- وقد يكون الأول في المرتبة دون أن تكون فروعه متفرعة عنه لفظا مثل الاسم بالنسبة للفعل.
- ويكون أيضا أصلا مفترضا غير موجود في الاستعمال لفروعه الموجودة في الاستعمال، لأن قسمة التركيب أو قياس نظائره يقتضيه منطقيا ورياضيا مثل قوم بالنسبة لقام.[4]

2-مفهوم الفرع:

بما أن الأصل هو أسفل الشيء ومنبته، فإن الفرع في اللغة بحسب المعاجم هو العلو، لقول ابن منظور: «فرع كل شيء: أعلاه والجمع فُروع»[5]، والعلاقة علاقة انبناء على الضد والتقابُل، لكون الفرع (العلو) يُضاد الأصل الذي هو أسفل الشيء، وعلو الشيء مفتقرا إلى أسفل الشيء، فالولد مفتقر للأب، لكون الأصل هو ما يستند وجود ذلك الشيء إليه، فالأب أصل للولد[6]، وقد يتحول الفرع إلى أصل لقول ابن منظور: «وقوس فرع: عُمِلت من رأس القضيب وطرفه»[7]، لكون طرف القضيب (فرع القضيب)، وبعد الاستعمال الطرف أصل القضيب.

أما قوله: «وفرعت في الجبل تفريعا أي انحدرت، وفرعْتُ في الجبل صعدت، وهو من الأضداد»[8]، فيقصد به الانحدار من أعلى أي شيء إلى أسفله، أي أن الفرع الذي هو العلو ينحدر من الأصل الذي هو أسفله الشيء ومنبته.

ولقد أسقط نحاتنا هذا التعريف اللغوي على كل ضروب استقرائهم للوحدات اللغوية، فكان الفرع عندهم هو ما تولد عن أصل وثاني لأول.

3-الاتجاه الوصفي التقريري:

ظهر هذا الاتجاه على يد العالم اللغوي دي سوسير الذي سلك في دراسته للظاهرة اللغوية مسلكا يخالف الاتجاهات السائدة قبله، سواء التي تدرس اللغة دراسة تاريخية أو التي تدرسها دراسة مقارنة.

اعتمد هاذ الاتجاه على المنهج الوصفي الذي «يدرس اللغة في حالة استقرارها في بيئة زمانية ومكانية محددة»[9]، ويُبعد عن دراسة اللغة كل الأحكام المعيارية المسبقة، وبهذا الاعتبار دُرست اللغة دراسة شكلية خارجية دراسة وصفية في صوتها، وصرفها، وتركيبها كل حالة أو مستوى على حدى؛ ولذلك ينفر هذا الاتجاه من التعليل القائم على التقدير والمقايسة العقلية لا الشكلية بين ظاهرتين أو حكمين.[10]

إنَّ هذا الاتجاه الذي ظهر في الغرب تأثر به الكثير من الباحثين العرب الذين نفروا من الدرس النحوي العربي القديم القائم -في نظرهم-على مقولات منطقية أخرجت النحو العربي عن غرضه الصحيح ألا وهو انتحاء سمت كلام العرب، ومن رُواده إبراهيم أنيس، كمال بشر، محمد عيد...وغيرهم كثير.

ولم يُعمر هذا الاتجاه كثيرا حتى ظهر الاتجاه التوليدي التحويلي الذي قلب مفاهيم الاتجاه الوصفي فكان من ثمراته العودة إلى مفاهيم كانت سائدة في الدرس اللغوي القديم الذي يُعَلّل ويُؤول الصيغ والتراكيب لعلة ما.

ومنه أثرت آراء هذا المنهج على كثير من الباحثين العرب فراحوا يؤصلون مفاهيم هذا المنهج في التراث.[11]

ثانيا-أثر مقولة الأصل والفرع في توجيه مستويات الدرس اللغوي:

كان لهذه المقولة الأثر البالغ في تحليل النحاة للظواهر اللغوية، فلا يكاد يخلو كتاب من كتب المدرسة البصرية[12] في النحو إلا واحتوى هذه المقولة سواء في الصوت أو الصرف أو التركيب.

1-أثرها في المستوى الصوتي:

بعد أن ذاق النحاة الحروف وحددوها مخارجها وصفاتها وجردوا وحداتها تبين لهم بالحس المرهف أن الحروف العربية التي تنتجها آلة النطق لدى العربي تنقسم إلى قسمين: قسم سموه الحروف الأصول، وقسم أطلقوا عليه الحروف الفروع.

أ–الحروف الأصول:

تتمايز الحروف العربية في تركيب الكلمات، وهذا التمايز يوجهها قوة ودلالة ومعنىً بحسب نوع الصوت وصفته، وهذا التمايز نجده أيضا في حروف المعجم التي هي «رمز كتابي ولفظ يدل على الصوت اللغوي»[13]، الذي يغير المعنى عند العلاقة الاستبدالية في تركيب الكلمات، ومنه تكون الحروف الأصول هي التي لها الأثر في معنى الكلمة...بحيث إذا نزع وحل محله أصلي آخر تغير المعنى.[14]

ومثلما ذاقوا الحروف وحدَّدوها مجهورها من مهموسها، كذلك حددوا أعدادها وحصروها، يقول سيبويه: «هذا باب عدد حروف العربية ومخارجها ومهموسها ومجهورها وأحوال مجهورها ومهموسها، واختلافها فأصل حروف العربية تسعة وعشرون حرفا: الهمزة، الألف، الهاء، العين، الحاء، الخاء، الكاف، القاف، الصاد، الجيم، الشين، الياء، اللام، الراء، النون، الطاء، الدال، الثاء، الضاد، الزاي، الظاء، الذال، الثاء، الفاء، الباء، الميم، الواو»[15]، ولم يخالف النحاة في هذا العدد إلا المبرد الذي أسقط الهمزة من تصنيف سيبويه، كما أنه العدد نفسه في تصنيف سيبويه الذي تبناه أصحاب المدرسة الكوفية، يقول أبو القاسم المؤدب: «اعلم أن الحروف تنقسم قسمين: مجهورة ومهموسة وهي تسعة وعشرون حرفا، جعلوا الهمزة منها».[16]

ب–الحروف الفروع:

إنَّ النحاة وهم يستقرئون مخارج الحروف وصفاتها في آلة النطق لدى العرب جعلهم يلاحظون أصواتا تمتاز بها قبائل عن أخرى، وحتى أشخاص عن أشخاص آخرين.

هو الأمر الذي قادهم إلى أن يدرسوها وإن لم يجردوها كوحدات مكتوبة، ويعود ذلك لعدم تغييرها للمعنى، أما في العصر الحديث فقد عادت لها المدرسة الوظيفية وأطلقت عليها اسم الألفونات، وهي التأديات التي تشهدها الحروف الأصول[17]، ومنه قسمها النحاة إلى قسمين:

1–قسم مستحسن في قراءة القرآن والأشعار:

حصرها النحاة وعلماء القراءات في النون الخفيفة، والهمزة التي بيْنَ بيْنَ، والألف التي تُمال إمالة شديدة، والشين التي كالجيم، والصاد التي كالزاي، وألف التفخيم.

2-قسم غير مستحسن في قراءة القرآن والأشعار:

يقول سيبويه: «وتكون اثنين وأربعين حرفا بحروف غير مستحسنة ولا كثيرة في لغة من ترتضى عربيته»[18]، وهي الكاف التي بين الجيم والكاف، والجيم التي كالكاف، والجيم التي كالشين، والضاد الضعيفة، والصاد التي كالسين، والطاء التي كالتاء، والباء التي كالميم.

2-أثرها في الدرس الصرفي:

يُعد الدرس الصرفي أهم مستوى تجلت فيه هذه الثنائية بحسب تحليل النحاة لبنية الكلمة العربية، ولعلنا نذكر باختصار أهم ثلاث صور لتفريع الكلمة من الأصل إلى الفرع كما ذكرها عبد الرحمن الحاج صالح[19] بشيء من التوسعة.

أ-تغير الأصل بتصريف الكلمة لفظا ومعنى:

يرى الصرفيون على أن كل زيادة في المبنى هي زيادة في المعنى، والزيادة تحت هذا العنوان هي زيادة على أصل الكلمة، لكون الفرع ينبني على الأصل بزيادة علامة، نحو:

الأصل	الفرع+ العلامة	السبب أو العلة
المفرد	المثنى والجمع	المفرد مستغني بنفسه ولا يفتقر إلى غيره
المذكر	المؤنث	المذكر أول وأشد تمكنا
النكرة	المعرفة	النكرة أول ثم يدخل عليه ما تعرف به

ب-تغير الأصل بتوليد كلمات لفظا ومعنى:

في أصل مسألة الاشتقاق يرى عبد الرحمن الحاج صالح أن «الأصل هو الحروف الأصلية للمصدر هي الأصل لفعله لا المصدر نفسه»[20]، لا كما ادعاه البصريون من أن أصل الاشتقاق (كلمة)، هو المصدر، ولا كما ادعاه الكوفيون من أن أصل الاشتقاق (كلمة)، هو الفعل، ومن هنا يكون الأصل تغيير صيغة الكلمة، أي القدر المشترك من الحروف التي تشترك فيها الأصول والفروع لقول السيوطي: «...أما ضرب يضرب ضارب ومضروب ففيهما حروف الأصل وهي الضاد والباء والراء».[21]

ج-تغير الأصل لعارض:

هو التغير الذي أصاب الكلمات من إعلال وإدغام وإبدال، لعارض صوتي ينقل الكلمة من صيغتها التي جردها النحاة (كأصل متوهم) خاضع للميزان الصرفي، إلى الفرع الموجود المستعمل كقولنا: الأصل في (قام) هو (قَوَمَ) الذي هو مَنْبَهة على أصل بابه.

3-أثرها في المستوى التركيبي:

بعد أن حدد النحاة بنية الجملة العربية التي تتألف من اسم واسم أو اسم وفعل، وأحيانا اسم وحرف، وأن أساس الجملة والدعامة الرئيسة لها المسند والمسند إليه، رأوا أنَّ نظام العوامل هو من يتحكم في الحركة الإعرابية للكلمة في الجملة مُتقدمة أو مُتأخرة، ونظام العوامل يتفاوت قوة وضعفا، فالعامل القوي هو الذي يعمل فيما تقدم أو تأخر عنه دون شروط، والعامل الضعيف هو الذي يعمل بشروط، فكان الأول أصلا لثاني، وكان الثاني فرعا للأول.

أ-العوامل الأصول والفروع:

العامل النحوي أهم مسألة من مسائل النحو في اللغة العربية، بل المسألة الأولى والأخيرة -كما وصفه عباس محمود العقاد-[22]، لأنه يرتبط بأسباب الحركة على أواخر الكلمات، وتلك هي أسباب الإعراب والبناء، فكل تأثير في آخر الكلمة من اسم أو فعل أو حرف إلا ويعود لعامل ملفوظ أو مقدر، له القدرة على التأثير في الكلمات وما من عامل يعمل مُضمرا أو ملفوظا، مقدَّما أو مُؤخرا، إلا وأطلق عليه النحاة العامل الأصل، فكان العمل عندهم أصلا في الأفعال، فرعا في الحروف والأسماء.

1-عمل الأفعال وأحقية الأصل:

لقد أدْرك النحاة في تفسيرهم للظاهرة اللغوية أنَّ الأفعال هي أقوى القرائن اللفظية التي ترتبط بها حالات الإعراب، لكونها تفوق الأحرف العاملة، ثم إنهم لاحظوا أن معمولاتها كثيرة لكونها ترفع الفاعل، وتنصب المفعولات جميعا، كما تنصب الحال وتمييز النسبة وتعمل في الجمل، ولا يقف أمرها عند هذا الحدّ، بل إنَّها تعمل فيما تقدّم عليها وفيما تأخر عنها.[23]

2-العوامل الفروع: عمل الحروف والأسماء وأحقية الفرع

جعل النحاة لعمل الأدوات والأسماء شُروطا تُمَكِّنُهَا من التأثير في الكلمة لكونها فروعا لأصل هو الأفعال، وتختلف قُوة العمل بين الأدوات والأسماء في التأثير في الكلمة، فكان لعمل الحروف منزلة تفوق عمل الأسماء لاحتياجها إلى الغير[24]، وذلك الغير إما اسما أو فعلا.

هذه النقطة الأخيرة-الاحتياج إلى الغير-جعلت من الإمام السهيلي يُخالف آراء الذين سبقوه، بعده عمل الحروف أصلا كأصالة عمل الأفعال، لقوله: «...فأصل كل حرف أن يكون عاملا، فإذا وجدت حرفا غير عامل فسبيلك أن تسأل».[25]

أما عمل الأسماء فأكثر النحاة على أنَّها في العمل فروع، لكونها في الأصل معمولات تعمل فيها الأفعال والحروف المختصة، وما عمل منها إلا لعلة سماها النحاة علة الشبه على النحو التالي:

- عِلَّة الشَّبه بالأسماء: كوجه الشبه بين اسم الفاعل العامل، والفعل المضارع، فقِيل: مُطلق الشَّبه (من حيث الدلالة والشكل)، وقِيل: (أنَّه جرى على الفعل في حركاته وسكناته وعدد حروفه.[26]
- علة الشبه بالحروف: (أي تضمين معنى الحرف) كأسماء الشرط المحمولة على الناسخ (إنَّ) المشبه بالفعل.

ثالثا–نقد المحدثين المتأثرين بالمنهج الوصفي لمقولة الأصل والفرع:

بدأ نقد النحو في العصر الحديث منذ ثلاثينيات القرن الماضي على يد إبراهيم مصطفى الذي ثار على الكثير من القضايا النحوية واللغوية، كقضية الإعراب والعامل؛ ثم بظهور علم اللغة الحديث على يدي دي سوسير تأثر بآرائه الكثير من الباحثين العرب بتطبيق منهجه الوصفي على دراسة العربية، فنقدوا العلل والعوامل والإعراب والمفاهيم الخاضعة للتجريد والتأويل العقلي.

وما دامت مقولة الأصل والفرع خاضعة للتجريد والتأويل العقلي، أَوْجَدَتْ لنفسها أرضا خصبة لنقد المحدثين، التي هي في رأيهم تنّأى عن الوصف، وتتخذ المعيار كوسيلة لتَّعليل وتصنيف الصيغ والتراكيب اللغوية، يقول تمام حسان ناقدا هذه الثنائية: «...فللأصوليين أن يتكلموا عن الأصل والفرع والعلة والحكم، لأن نشاطهم كله يقوم على المضاهاة والأقيسة المنطقية، أما اللغة ومنشؤها العرف فإنها تبعد عن القياس بعد العرف عنه، والأولى أن تدرس كل حالة على حالتها في ضوء استقراء شامل، وأن تستخرج قاعدتها من هذا الاستقراء وألا يحمل حكم شيء على شيء آخر»[27]، ويستشهد كذلك بقول آخر لابن مضاء ينقد فيه تشبيه الفروع بالأصول لعلة جامعة[28] «والعرب أمة حكيمة فيكيف تشبه شيئا بشيء وتحكم عليه، وعلة حُكْم الأصل غير موجودة في الفرع؟، وإذا فعل واحد من النحويين ذلك جهل ولم يقبل قوله، فلم ينسبوا إلى العرب ما يُجّهل به بعضهم بعضا؟، وذلك أنهم لا يقيسون الشيء، ويحكمون عليه بحكمه، إلا إذا كانت علة حكم الأصل موجودة في الفرع، وكذلك فعلوا في تشبيه الاسم بالفعل في العمل، وتشبيههم إنَّ وأخواتها بالأفعال المتعدية في العمل».[29]

هذا الرأي تبناه أغلب المتأثرين بالمنهج الوصفي خاصة في الدرس الصرفي، لكون هذه الفكرة في نظرهم ألجأت النحاة إلى افتراض أصول لم ينطق بها العرب، بل وعدُّوها من مشكلات الفكر النحوي

والصرفي[30]، يقول عبد القادر عبد الجليل «من أين كان الأصل المفترض والمزعوم لبناء نظريتهم في هذا النوع من إعلال، ونقول: أنَّنا لسنا مع هذا الافتراض ولنا في ذلك رأي».[31]

وحسبنا أن نختم آراء المحدثين في نقدهم لهذه المقولة بقول آخر للدكتور علي أبو المكارم الذي يرى أن مقولة الأصل والفرع في باب القياس «لا ترتبط بمقاييس ثابتة، وعدم ربطها بمقاييس تحدد أنماطها، وتسجل أبعادها مكَّن الباحث أن يُلْحِق ما يشاء بما يشاء، معتبرا ما يشاء من الظواهر أو النصوص أصلا، وما يشاء من النصوص والظواهر فرعا لذلك الأصل، وقد أفسح ذلك المجال للاضطراب في تحديد الظواهر ثم تقنينها، ومن ثم انفتح الباب –عن سعته–للخلط في الأحكام الصادرة عن عملية القياس بأسره».[32]

رابعا–رأي في نقد الوصفيين في ضوء الخطأ الكلاسيكي والنظريات الما بعد وصفية:

إنَّ نقد المحسوبين عن الاتجاه الوصفي يتطلب مناقشة الكفاية الوصفية للنحو بالعموم ومقولة الأصل والفرع بالخصوص في ضوء مستجدات الدرس اللساني وقضاياه.

1–مقولة الأصل والفرع والخطأ الكلاسيكي:

اقتبسنا مصطلح الخطأ الكلاسيكي من كتابات المعاصرين الذين اهتموا بفن الكتابة، وهذا المصطلح عند (john)Lyons[33] يعني الاعتماد على المكتوب دون تجاوزه للمنطوق، وهذا الأمر أخذه بعض الباحثين المعاصرين إلى اتّهام النحاة بالانجرار وراء تقعيدهم القائم على ردّ الفروع للأصول اعتمادا على المكتوب دون أن ينظروا لهذه الفروع أنَّها جاءت نتيجة تطور اللغة، مُستشهدين بقول لابن جني: "فهذا يوهم أنَّ هذه الألفاظ وما كان نحوها –مما يدَّعي أن له أصلا يخالف ظاهر لفظه–قد كان مرّة يقال حتى إنهم كانوا يقولون في موضع قام زيد، زيد قوم...وليس الأمر كذلك بل بضده، وذلك أنه لم يكن قط مع اللفظ إلا على ما تراه وتسمعه"[34] وهو رأي رمضان عبد التواب على الأشهر، أو أن هذه الفروع أخطأ النحاة في وصفها خاصة فيما تعلق ببابي الإعلال بالقلب، لأنها من قبيل الإعلال بالحذف، وما خطأ النحاة إلا ويعود لاستنادهم للمكتوب، يقول فيصل إبراهيم صفا: "ومن تأملات لغوييننا القدماء — ومن يتابعهم من المحدثين— المستندة إلى المكتوب لا إلى المنطوق، وصفهم لبعض التغيرات الصرفية على أنها من قبيل الإعلال بالقلب، كما هو في (قال/ باع)؛ فقد رأوا أنه حلت (الألف) محل(الواو) و(الياء) في (قال/ باع) على الترتيب... ولا شك في أن الصرفيين مصيبون في تصوراتهم أن أصول الكلمات المذكورة هي كما يأتي على الترتيب

قول–بيع...غير أن التغير الصوتي الواقع في كل منهما ليس من قبيل الإعلال بالقلب (أي قلب الواو أو الياء ألفا)، ولكنه من قبيل الإعلال بالحذف من غير تعويض في كل من (قال) و(باع)، هكذا:

qa/wa/la ⟵ الحذف Qaa/la

ba/ya/<a ⟵ الحذف Baa/< a

إذ بسقوط الواو والياء في (قَوَلَ/بَيَع) يتبقى في المقطع الثاني صوت واحد، ولا يجوز في نظام المقطع العربي أن يتألف المقطع من صوت صامت واحد أو من حركة؛ فيستلزم ذلك أن تنظم حركة عين الكلمة إلى حركة فاء الكلمة في المقطع الأول لتؤلف مع الفاء مقطعا واحدا".[35]

فرمضان عبد التواب يناقض ابن جني، ويُقِر أنَّ الأصول التي بنى عليها النحاة الفروع خاصة في المسائل الصرفية جاءت نتيجة تطور لغوي، قاصدا بها بقايا الظواهر اللغوية المندثرة[36]، إلا أن زعم رمضان عبد التواب وبعض المحدثين فيه نظر، فسيبويه في الكتاب ربط في موضعين بين العربية والقدم، خاصة ما تعلَّق بباب الأصول والفروع في مسألة الإدغام، عندما بين أن الحجازية أقدم لغة من التميمية، لهذا جاءت الكثير من الكلمات على أصلها، يقول: «...ودعاهم سكون الآخر في المثلين أن بين أهل الحجاز في الجزم فقالوا: (آرْدُدْ ولا تَرْدُدْ) وهي اللغة العربية القديمة الجيدة».[37]

في حين أن نقد إبراهيم صفا وتحليله يبقى نسبيا إذا ما عُدنا إلى موقع الحركة من الحرف في تصور النحاة الخلافي من هذه المسألة، ومن ناحية أخرى وجدناه يحذف الحرف من دون إيهان (إضعافه بالتسكين) وحركته معه؟

2–تأصيل مقولة الأصل والفرع في النظرية التوليدية التحويلية:

أصَّل عبده الراجحي هذه المقولة في النظرية التوليدية التحويلية لكون أنصار هذه النظرية عرضوا لقضية الأصل والفرع في مواضع مختلفة، منها بحثهم للألفاظ ذات العلامة Marked وتلك التي بلا علامة، وقرروا أن الألفاظ غير المعلمة هي الأصل...والأكثر قربا إلى البنية العميقة.

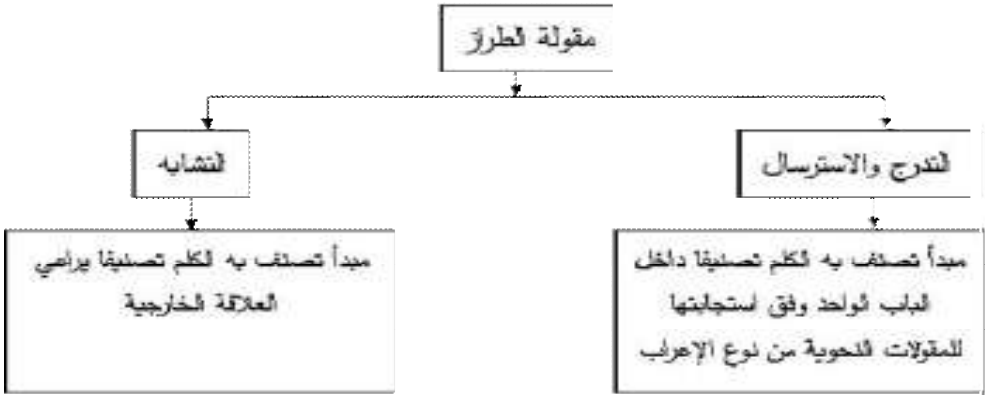
ويضيف عبده الراجحي في قول آخر: «ومما هو من قضية الأصل والفرع حديثهم عن ظاهرة القلب المكاني التي نقدها الوصفيون»[38]، إذ ردَّ لها العقليون الاعتبار؛ لكونها الأساس في التفسير اللغوي.

3–مقولة الأصل والفرع ومعطيات النظرية العرفانية (لنقاكر):

ظهرت النظرية العرفانية مع الكثير من الباحثين الغربيين الذين كانوا في الأصل متتلمذين على النظرية التشوميسكية، ثم ما لبثوا حتى أسسوا نظريتهم العرفانية التي تنطلق من «مُسَلّمة عامة لا تخص لسانا دون آخر، وأهمها أنَّ اللغة؛ أيَّة لغة هي جزء من العرفان البشري بما يعني أن تناول هذه الملكة بالدّراسة لا يكون بمعزل عن القدرات الذهنية والتجارب البشرية التي للإنسان، وأنَّ اللغة بما هي ملكة ينبغي أن تكون في تعامل مع الملكات الأخرى ولا تكون في عزلة عنها».[39]

والعرفانيون ينطلقون من القدرات الذهنية التي هي في الأصل –الركيزة الأساسية في النظرية التوليدية التحويلية–وراهنوا عليها بعد أن رفضها جل فلاسفة اللغة[40]، حتى أصبحت رمزية اللغة عندهم ترتبط بالذهن، أو ما اصطلح عليه العرفانيون بالذهنوية.[41]

وتقوم النظرية العرفانية على مقولة الطراز القائمة على مبدأ التَّشابه والتَّدرج.



يتعامل المبدآن في مقولة الطراز (المشابهة والتدرج) «تعاملا ثنائيا، بحيث أنه كلما ازدادت درجة الشبه بين عنصر اسمي وعنصر فعلي مثلا قلت درجة تَمَكُّنه في بابه، واقترب أكثر من الباب المجاور له، وكلما اقترب منه فقد مقولته الأصلية واكتسب مقولات مجاورة»[42]، فتعامل المبدآن في المقولة الطرازية يصدق على كل ما ألحقه النحاة العرب وقاسوه على الأصول في المستوى التركيبي، وهي النظرة التي نقدها ابن مضاء من القدماء والوصفيون المحدثون مثلما بيناه سابقا، كاعتبار الأسماء والحروف فروعا للفعل في العمل، لكون الاعتبار قائما على قياس الشبه.

إنَّ هذه المشابهة عادت لها النظرية العرفانية مع لنقاكر[43]، ضمن ما يُعرف بالأسمنة اعتماد على آليات حديثة، لكون هذه النظرية لا تَفْصل بين الأشياء كالفصل بين الصرف والمعجم والإعراب لبيان الاسمية أو الفعلية للكلمة ضمن علاقة الاسترسال والتجنب، فتتلاشى الحدود كتلاشي الحدود بين عمل الأسماء في مشابهتها للأفعال.

وبهذا يكون الاسترسال والمشابهة في الأسمنة (المشتقات العاملة عمل الفعل) بالتعامل بين بنية فعلية وأخرى اسمية، وحاصل هذا التعامل بنية مزيج بين البنية المؤسمنة (كاسم الفاعل والمفعول...) التي تحمل شيئا من دلالات الفعل (كحمل اسم الفاعل دلالة الحدث من الفعل)، وآخر من دلالة الاسم كدخول علامات الاسم على المشتقات (التعريف والتنوين...)[44]، وبهذا يكون الفعل ورث الأسماء عملها، فكان الفعل أصلا في العمل، والاسم فرعا عليه لأن الأسماء العاملة جرت في لفظها ومعاناها على لفظ الفعل، فعملت في الاسم الرفع والنصب مثلها مثل الفعل بشروط حددها النحاة.[45]

وعليه فالمشابهة بين الأصل والفرع قبل أن تكون آلة قياس من اصطناع النحاة –كما يرى علي أبو المكارم، وقبله تمام حسان وابن مضاء–هي عملية إدراكية نابعة من نظرة المتكلم إلى الكلام كيف ينجذب بعضه إلى بعض، فقياس الفرع على الأصل لعلة الشبه «ليْسَ ضربا من التقريب بين الأبواب، والأصناف اللغوية مصطنع، بل يترتب عليه إجراء تعاملي يقرب بين الاستعمالات، ويجعل الفروع تسلك مسالك الأصول»[46]، ويتضح هذا عند ابن جني الذي يقول: «العرب إذا شبَّهت شيئا بشيء مكنت ذلك الشَّبه لهما، وعمرت به الحال بينهما، ألا تراهم لما شبَّهوا الفعل المضارع بالاسم أعربوه، وتمَّمُوا ذلك المعنى بينهما بأن شبهوا اسم الفاعل بالفعل فأعملوه».[47]

أما اتهام تمام حسان بأن أقيسة النحاة وتشبيههم الفرع بالأصل قائم على المضاهاة والأقيسة المنطقية فقول مردود عليه، لكون النحاة لم ينظروا لها نظرة [ش، ض، ك]، ونسند رأينا هذا برأي توفيق قريرة الذي يقول: «...إن ثنائية الأصل والفرع مقياسا ثالثا في التصنيف والمقولة غير مقياسي الحدود والعلامات، ولقد سمح لهم تأصيل أقسام الكلام وتفريعه باختيار عنصر لغوي عُدَّ مركزا، وفرعوا بقية العناصر داخل القسم عليه»[48]، لكون نظرة الفلاسفة والمناطقة تقتضي جُملة من الإجراءات في التصنيف أهمها أنَّ السمات إما أن تتوفر جميعا أو لا تتوفر، ومقولة الأصل والفرع مبنية على التشبيه والتدرج للعناصر.[49]

الخاتمة والنتائج:

مما سبق يتضح ما يلي:

1- إن مقولة الأصل والفرع نظام ونظرية تحتوي الدرس اللغوي العربي القديم.

2- أثر مقولة الأصل والفرع في مستويات التحليل اللغوي للعربية؛ هو أثر مبني-في عمومه- على الوصف والتفسير والتجريد الرياضي.

3- تتجلى مقولة الأصل والفرع في المستوي الصوتي من خلال -تجسيم الثنائية-المستنبطة من الاستعمال اللغوي الذي بين قبائل العرب.

4- تتجلى مقولة الأصل والفرع في المستوى الصرفي من خلال العلامة، والأصل المفترض، والعارض الصوتي الذي يصيب المفردات اللغوية.

5- تتجلى مقولة الأصل والفرع في المستوى التركيبي من خلال تجريد وتصنيف العوامل القائمة على ما تصطلح عليه النظرية العرفانية الحديثة بالعرفان البشري القائم في ذهن العرب على الاسترسال والمشابهة بين التراكيب.

6- إن نقد المحسوبين على المنهج الوصفي لمقولة الأصل والفرع لا يخرج عن مظاهر التجريبية التي سقط فيها رواد هذا المنهج.

7- إن مقولة الأصل والفرع في علاقتها بالتقعيد النحوي قادت إلى أن النحاة لم تكن أقيستهم واستدلالاتهم اعتباطية تعسفية، وإنَّما كانت وفق تفكير رياضي وعرفاني عادت له المناهج اللغوية الحديثة كوسيلة للبحث والتفسير اللساني على غرار النظرية التوليدية والعرفانية.

هوامش:

[1] : أحمد بن فارس أبو الحسن، مقاييس اللغة، (1979)، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر، ص 109.

[2] : ابن منظور أبو الفضل جمال الدين، لسان العرب، (د.ت)، دار صيدا، بيروت، لبنان، ج11، ص 16.

[3] : سورة إبراهيم، الآية 24.

[4] : ينظر: عبد الرحمن حاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، (2012)، د-ط، موفم للنشر، الجزائر، ص 144.

[5] : ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت لبنان، ج2 ص 246.

[6] : ينظر: الفيومي أحمد بن محمد، المصباح المنير، (1926)، د-ط، القاهرة، ماد (أصل)

[7]: ابن منظور، لسان العرب، ج8، ص 247.

[8] : نفسه، ج8، ص 247.

[9] : عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث-بحث في المنهج-، (1979)، د-ط، دار النهضة العربية، بيروت، ص 29

[10] : ينظر: حسن خميس الملخ، نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين، (2000) د-ط، دار الشروق العربي، د-ط، ص 225.

[11] : ينظر: المرجع نفسه، ص 248.

[12] : ذكرنا المدرسة البصرية لكون المدرسة الكوفية في حدود اطلاعنا لم تتوسع في هذه النظرية.

[13] : عبد العزيز أصيغ، المصطلح الصوتي في الدراسات العربية، (1998)، د-ط، دار الفكر، دمشق، ص 217.

[14] : محمد الأنطاكي، المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، (د-ت)، ط2، دار الشروق العربي، بيروت، لبنان، ج1، ج1، ص 39.

[15] : سيبويه، الكتاب، (1982)، تح: عبد السلام هارون، ط2، مكتبة الخانجي، القاهرة، ج4، ص 431.

[16] : أبو القاسم المؤدب، دقائق التصريف، (2004)، تح: حاتم صالح الضامن، ط1، دار البشائر، دمشق سوريا ص 524.

[17] : تنقسم التأديات إلى قسمين: تنوعات مشروطة: وهي تنوع اضطراري يحصل عند تركيب الحروف، وتنوعات غير مشروطة: وهي تنوع لهجي خاص بجماعة أو قبيلة من الناطقين.

[18] : سيبويه، الكتاب، ج4، ص 432.

[19] : ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ص 152-153.

[20] : نفسه، ص 146.

[21] : السيوطي، الأشباه والنظائر، (1987)، تح: غازي مختار طليمات، د-ط، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا، ص 125-126.

[22] : ينظر: عباس محمود العقاد، أشتات مجتمعات في اللغة والأدب، (1988)، ط6، دار المعارف، القاهرة، ص 29.

[23] : محمد خير الحلواني، أصول النحو العربي، (1983)، ط2، الناشر الأطلسي، الرباط، ص 149.

[24] : محمد الخطيب، ضوابط الفكر النحوي، (2006)، تق: عبده الراجحي، دار البصائر، القاهرة، ج1، ص 35.

[25] : عبد الرحمن بن عبد الله السهيلي، نتائج الفكر في النحو، (1964)، تح: محمد إبراهيم البنا، ط2، دار الاعتصام، القاهرة، ص 74.

[26] : ينظر: محمد خير الحلواني، أصول النحو العربي، ص 162؛ حسن خميس الملخ، التعليل النحوي بين القدماء والمحدثين، ص 153.

[27] : تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، (2000)، ط4، عالم الكتب، القاهرة، ص 48.

[28] : ينظر: المرجع نفسه، ص 47.

[29] : ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، (1982)، تح: شوق ضيف، ط2، دار المعارف، القاهرة، ص 134-135.

[30] : أغلب المحدثين رفضوا تعليل النحاة في تفسير ما خرج عن أصل بابه، وأعادوا وصف هذه الصيغ والوحدات في ضوء الدرس الصوتي واللساني الحديث.

[31] : عبد القادر عبد الجليل، علم الصرف الصوتي، (2010)، ط2، دار صفاء للنشر، الأردن، ص 187.

[32] : علي أبو المكارم، أصول التفكير النحوي، (1973)، منشورات الجامعة الليبية، كلية التربية، ص 75.

[33] - Lyons (John), Linguistique général, Introduction à la Linguistique théorique, Traduction de L'Anglais de : F. Dubois Charlier et ,D. Robinson, Paris, Hachette Universitaire, 1976, p 11.

[34] – ابن جني، الخصائص، (1952)، تح، حمد علي النجار، دار الكتب المصرية، مصر، ج1، ص 256.

[35] – فيصل إبراهيم صفا، قضايا التشكيل في الدرس اللغوي-في اللسان العربي، (2010)، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ص 33-34.

[36] : رمضان عبد التواب، بحوث ومقالات في اللغة، (1982)، ط1، مكتبة الخانجي، القاهرة، ص 59.

[37] : سيبويه، الكتاب، ج4، ص 473.

[38] : عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، (1989)، بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ص 145.

[39] : توفيق قريرة، الاسم والاسمية والإسماء في اللغة العربية مقاربة نحوية عرفانية، (2011)، ط1، مكتبة قرطاج للنشر والتوزيع، تونس، ص 11.

[40] : ينظر: راي جاكندو، علم الدلالة والعرفانية، (2010)، تر: عبد الرزاق بنور، دار سيناترا، تونس، ص 9-10.

[41] : المرجع نفسه، ص 9.

[42] : توفيق قريرة، الاسم والاسمية والإسماء في اللغة العربية مقاربة نحوية عرفانية، ص 60.

[43] : ينظر: المرجع نفسه، ص 60.

[44] : ينظر: المرجع نفسه، ص 189 بتصرف.

[45] : ينظر: محمد خير الحلواني، أصول النحو، ص 161

[46] : توفيق قريرة، الاسم والاسمية والإسماء في اللغة العربية مقاربة نحوية عرفانية، ص 59.

[47] : ابن جني، الخصائص، (د-ت)، تح: محمد النجار، المكتبة العلمية، ج1 ص 304.

[48] : توفيق قريرة، الاسم والاسمية والإسماء في اللغة العربية مقاربة نحوية عرفانية، ص 66.

[49] : المرجع نفسه، ص 35.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 900 - 910 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

النص التراثي العربي وعلاقته بالحداثة في الرواية العربية المعاصرة، "وسيني الأعرج أنموذجا"

The Arabic heritage text and its relationship to modernity in the contemporary Arabic novel "waciny laaredj as a model"

* وليد مباركي [1]، مسعود ناهلية[2]

walid mobarki [1] Messaoud NAHILIA[2]

مخبر الدراسات الأدبية والنقدية جامعةالبليدة (الجزائر)[1]

جامعة يحي فارس المدية (الجزائر)[2]

Yahia fares university of medea/ALGERIA

mobarki.walid@univ-medea.dz[1] / nahiliamessaoud@gmail.com[2]

تاريخ الإرسال: 2021/06/28	تاريخ القبول: 2021/08/12	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

إنّ الحديث عن موضوع التراث يشكّل طرحا ثريا من حيث المضامين والتجليات، فالنص التراثي أخذ حيّزا واسعا من الاهتمام والدراسة والذي مثّل في حدّ ذاته موضوع بحث بالنسبة لمناهج الحداثة، التي تتسم بالجدية والموضوعية، أثناء معالجتها للنّص التراثي وتفعيلها للآليات النقدية والمنهجية ومدى ملائمتها.

فثنائية التراث والحداثة إذن هي بؤرة جدل تحتاج للعديد من القراءات والتأملات في إشارة لمدى أهمية ربط هاذين المصطلحين البعيدين من حيث المفهوم والقريبين من حيث الدلالة، والهدف من وراء التقائهما في طرح ومتن واحد، ما ينجم عنها انسجام وتناسق في بنية النص الأدبي المعاصر الذي هو في حاجة إلى بعث نفس جديد، من خلال توظيف الإرث التراثي الغني في قالب حداثي نابض بالحس النقدي والفكري أين يجد الدارس ضالته، في هذا الأنموذج سنتعرض لثنائية الحداثة والتراث وما مدى توافق هذه التوليفة في الدرس النقدي العربي.

الكلمات المفتاحية: تراث، حداثة، ما بعد الحداثة، نص، رواية.

Abstract:

Talking about the heritage constitutes a rich proposition in terms of contents and manifestations. The text of heritage has taken a wide area of interest and study, which in itself represented a topic of research for modernity curricula, that is characterized by seriousness and objectivity, while addressing the text of heritage and activating critical and methodological mechanisms and their suitability.

The duality of heritage and modernity, then, is a focus of controversy that requires many readings and reflections, in reference to the importance of linking these two terms that are far in concept and close in terms of significance, and the goal behind

* وليد مباركي mobarkiwa@gmail.com

their convergence in a single proposition and text, which results in harmony and consistency in the structure of the contemporary literary text that is in there is a need to resurrect a new soul, by employing the rich heritage in a modern form pulsing with a critical and intellectual sense, where the studentfinds his need. In this model, we will be exposed to the duality of modernity and heritage and the extent to which this combination is compatible in the Arabic critical lesson.
Keywords: heritage, modernity, postmodernity, text, novel.

مقدمة:

لقد تعمقت مناهج الدراسة الحديثة في دراسة العلاقة الوطيدة بين التراث والحداثة من عدّة جوانب، لكنّها لم تستطع الإحاطة بكلّ حيثيات هذه الثنائية لأنّها تأخذ أبعادا مختلفة وتطرح إشكالات متعددة، فالنص التراثي شغل فكر الباحث والدارس العربي منذ نشأة الدراسات المتخصصة بهذا الحقل، فما ما يحمله النص التراثي من مزايا ينفرد بها جعلته ينفتح على جملة من التأويلات والدلالات، وهذا يرجع لطبيعة التراث التي تتميّز بامتزاج الماضي مع الحاضر والواقع الراهن ليشكل لنا زخما تاريخيا مشبعا بالدلالات والقيم الجمالية والمعرفية التي تساهم بشكل كبير في إنتاج نص جديد من خلال ربط ما هو قديم بما هو جديد.

وهنا، نلمح مظهرا من مظاهر الحداثة التي تعمل على تحوير النصوص التراثية وفق مناهج وأسلوبية معينة تقتضي بالضرورة الوقوف عند بعض المحطات المهمة التي تحدد لنا طبيعة العلاقة بين الحداثة والنص التراثي العربي الذي يزخر بالعديد من الأشكال الفنية والأدبية المرتبطة بالمجتمع العربي وثقافته المتوارثة جيلا بعد جيل وسنحاول في بحثنا هذا إلى تسليط الضوء على أهم أنواع النصوص التراثية ومدى مواكبة المناهج الحديثة والمعاصرة لهذا الشكل الأدبي، وكيفية ضبط هذه التوليفة الثنائية وفق ما يتطلبه الوضع والمناسبة التي يرد فيها هذا النص، لأنّه من الصعوبة بمكان أن يعبر عن الجانب التثقيفي، أو التاريخي، ولا غنى للفكر العربي المعاصر عن هذا المكوّن الرئيسي، لأنّه يمثل جزءا مهما من الوجود، فمهما واكب الباحث أو الدارس المتخصص الأساليب، واجتهد لاستحداث مواضيع وطرق جديدة وطروحات تبيّن الجانب الجمالي والإبداعي له إلّا أنّه من المستحيل تجاهل "النص التراثي" هذا الشكل الأدبي الذائع والمعروف على الساحة الأدبية عامة، بل ويأخذ حصة الأسد من نسبة الاهتمام. ومن هنا نطرح التساؤل الآتي:

كيف تبلور النص التراثي العربي وفق مناهج الحداثة؟ وهل تمكّن من خلق فضاءات دلالية وأخرى تأويلية في النصوص الأدبية المختلفة؟ وما هي طبيعة العلاقة بين الحداثة والنص التراثي؟ وكيف تعاملت الرواية العربية الحديثة مع التراث كمسلك تجريبي؟

1.الحداثة: المفهوم والمصطلح

جاء في معجم لسان العرب "الحديث نقيض القديم، والحدوث نقيضه القُدْمَة، حدث الشيء يحدث حدوثًا وحداثةً، وأحدثَهُ هو، فهو محدثٌ و حديثٌ، وكذلك استحداثَهُ"[1].

وجاء أيضًا "وحَدَثَانُ الدهر وحوادثه: نوبُه، وما يحدث منه،واحدها حادثٌ،وكذلك أحداثه واحدها حدثٌ"[2]. وجاء أيضًا "حدث الحديثُ: نقيض القديم.والحدوث نقيض القُدْمةِ."[3]

أما في معجم الوسيط لمادة حَدَثَ:"الحدثان:يقال:حدثان الشباب و حدثان الأمر:أوله وابتداؤه"[4]. وقد لاقت الحداثة كمصطلح جديد الكثير من الاهتمام من طرف الباحثين سواء عند الغرب باعتبارها الموطن الأصلي والأول لها، أو عند العرب التي مثلّت نقطة تحوّل في شتى المجالات وهيأت جوا مناسبا للإبداع والخلق. فالحداثة من الجدة والتحوّل من حال إلى حال أفضل بتوفرّ الظروف المناسبة بالإضافة لمواكبة كل مظاهر التطوّر والتقدم في كلّ مجالات الحياة خاصة الثقافية منها.

أما عن اللغات الأجنبية، ففي قاموس le Rbert"بلزاك(balzac) هو أول من استعمل لفظة modernité وذلك سنة 1823م."[5] والتي تحمل معنى " طابع الحداثة لما هو حديث(العصر الحديث أو العصور الخضراء بالثورة الصناعية مقابل ما بعد الحداثة)"[6]

من هنا يتضح لنا جليًا أنَّ الحداثة هي أول الأمر وابتداؤه، فهي نقيض القديم،إذًا هي "حركة تجديدية في حقول الإنتاج والأفكار وأنماط الحياة و الحكم والفن خرجت على جمود سنوات العصور الوسطى الطويلة ،وعليه فهي تلحق عمومًا الحقبة التي تلت الخروج من العصر الوسيط، أي منذ القرن السادس عشر"[7]

أما اصطلاحًا فعند النقاد العرب:

فنجدها عند أدونيس أنَّها :"الحداثة رؤيا جديدة، وهي جوهريًا رؤيا تساؤل واحتجاج: تساؤل حول الممكن، واحتجاج على السائد، فلحظة الحداثة هي لحظة التوتر، أي التناقض و التصادم بين البنى السائدة في المجتمع وما تتطلبه حركته العميقة التغييرية من البنى التي تستجيب لها وتتلاءم معها"[8].

ويعرفها فتحي تريكي قائلًا بأنها :"مجموعة من العمليات التراكمية التي تطور المجتمع بتطوير اقتصاده، وأنماط حياته، وتفكيره وتعبيراته المتنوعة، معتمدة في ذلك على جدلية العودة و التجاوز، عودة إلى التراث بعقل نقدي متحذر، متجاوزة التقاليد المكبلة ومحررة الأنا من الانتمائية الدغماتية الضيقة، سواء كانت للشرق أم للغرب، للماضي أم الحاضر، لتجعل من الحضور آنية فاعلة، مبدعة في الذات و المجتمع"[9]. وتشترك كل هذه التعريفات في أنّ معنى الحداثة هو التحوّل من حال إلى آخر يشمل كلّ المجالات التي تختص بالحياة اليومية للفرد، أمّا في مجال الأدب فهي تلك القفزة النوعية في طريقة عرض وتلقي النصوص الأدبية ذات الأبعاد الفنيّة والدلالية.

2.ما بعد الحداثة:

إنَّ المتأمل في لفظ ما بعد الحداثة، سيجد أنه يوحي إلى فكر زماني بعدي، فيدفعنا إلى استنباط علاقته مع الحداثة و التي تفرض التوالي، لتظهر ما بعد الحداثة في مجال النقد الأدبي على أنَّها حركة معرفة جديدة ،قامت على أنقاض حركة حداثية قبلية سميت بالبنيوية لتنقلب إلى حركة نقدية أخرى سميت ما بعد البنيوية، وهي ما تشترك مع ما بعد الحداثة موضوعًا ومفهومًا، فيوسف وغليسي –وهو يتحدث عن البنيوية وما بعد البنيوية– يتوقف عند قول (مادان ساروب) الذي يقول: "كان ذلك مطية لقيام حركة معرفية جديدة على أنقاضها، سميت(ما بعد البنيوية post-structuralisme)، وقد تلتبس بـ(ما بعد الحداثةpost modernisme) فتترادفان أمام مفهوم واحد، ويغدو التمييز بينهما أمرًا من الصعوبة ما كان"[10]. فما بعد الحداثة إذًا هي "أقرب ما تكون على حركة فكرية تتعدد بداخلها الآراء وتتفرع إلى اتجاهات تتباين في المصدر والتوجه"[11].

أمّا عن بدايات فاعلية خطاب وثقافة ما بعد الحداثية والفكر المابعدي عموما، نستطيع إعادته لرائد النقد والعدميّة "نيتشه" وبذلك فهو يمثل بدايات وجذر ما بعد الحداثة[12]، وقد تعددت المفاهيم التي تناولت هذا المصطلح واختلفت المضامين المعبرة عن مفهومه بدقة فهنالك من ينظر الحداثة بوصفها مصطلحا مرتبطا بالزمنية وكذا التاريخ، كما أنّها تجنح إلى التعبير عن المظاهر الاجتماعية والثقافية لمجتمع ما، بالإضافة إلى ارتباطها بالواقع المعاش وحركات التطوّر والكشف عمّا هو قيد البحث والتحري، فمصطلح ما بعد الحداثة اتخذ لنفسه اتجاها مغايرا تتعدد فيه التأويلات وفيه تختلف الآراء وتتضارب.

يشيع في الدراسات المعاصرة خلط فاضح بين مفهوم الحداثة ومفهوم التجديد، والصواب أنّهما مفهومان متباينان معنى ودلالة، فالتجديد بعد زمني دياكروني محض، يخضع لتداول الأيام وجرياتها،

ولتعاقب اللحظات ودورانها، ممّا يجعله مرادفا لمعنى التطوّر والمعاصرة، ومن ثم، يكون التجديد هو التعبير عن الذات والهوية بتقنيات وأساليب أكثر حداثة ومعاصرة[13]. حيث " استطاعت الحداثة أن توسع من دائرتها لتشمل حيّزا مكانيا أرحب، ولقد سمح لها هذا التوسع أن تتفاعل مع فضاءات ثقافية أخرى، وأن تجري فيها دماء جديدة وأن تتعدد ألسنتها بعد أن كانت حكرا على اللسان الأعجمي وحده[14] والحداثة أنواع وأشكال تختلف باختلاف مجالاتها فمجال العلوم الدقيقة ومجال الأدب مثلا بعيدان كلّ البعد عن بعضهما البعض وهذه الحداثة تجسدت في مظاهر متعددة من أبرزها المجال الأدبي الذي شهد في السنوات الأخيرة زحفا لتيارات جديدة مسّت مختلف الأجناس الأدبية من مناهج وطرق دراسة وغيرها من مظاهر التجديد، فاستطاعت مواكبة كلّ ما يتعلق بأنواع الخطابات الموجهة للمتلقي في قالب حداثي ممزوج ببعض أشكال التراث الذي يعدّ أحد رموز الهوية والثقافة العربية، فالنص التراثي العربي فرض وجوده مع مختلف تيارات الحداثة سواء تلك الوافدة من الغرب أو المستحدثة في الوطن العربي.

3.التراث: المفهوم والمصطلح.

"لفظ التراث في اللغة العربية من مادة (و.ر.ث) وتجعله المعاجم القديمة مرادفا ل(الإرث) و(الورث) و(الميراث)، وهي مصادر تدلّ، عندما تطلق اسما، على ما يرثه الإنسان من والديه من مال أو حسب، وقد ميّز بعض اللغويين القدامى بين الورث والميراث، على أساس أنّهما خاصان بالمال وأنّ الإرث على أساس أنه خاص بالحسب، ولعلّ لفظ «تراث» هو أقل هذه المصادر استعمالا وتداولا عند العرب الذين جمعت منهم اللغة"[15] أي أنّ كلمة تراث تعدّ من بين المصطلحات القليلة الاستعمال في الحياة الطبيعية للفرد العربي على مستويات عديدة،لكنّه في المقابل يمثّل جزءا مهما من الموروث الثقافي الشعبي الذي يحض بالاهتمام البالغ من الباحثين، وكذا مختلف فئات المجتمع لأنّه جزء من الانتماء .

يشمل التراث كلّ مظاهر الثقافة الشعبية سواء المادي منه أو اللامادي، أو يمكن القول بأنّه مجموع العادات والتقاليد ما يتعلق منها بالفنون والآداب ومظاهر الحياة الاجتماعية التي يشترك فيها مجموعة من الناس، تعبّر عن هويتهم وثقافتهم وانتمائهم ولا يمكن التفريط في إحدى مكوّناته لأنّها تتسم بشيء من القدسية والكمال، وقد عني التراث باهتمام كبير سواء في مجال الدراسة والبحث بمختلف مجالاته أو في مجال تأصيله ودوره في الحياة اليومية للإنسان باعتباره جزءا مهما من الوجود، وبالاهتمام والعناية التي حضي بها التراث في عصر الحداثة وما بعدها فإنّ تناول هذا الموضوع على نطاق واسع قد خلق شيئا من الفضول للباحث، أو المؤرخ، أو حتى المتخصص في علم النفس والأنثروبولوجيا وغيرها من

العلوم التي أخذت الدرس التراثي على محمل الجد، وحاول المتخصصون في هذا المجال من ربط التراث بكلّ ما هو عصري حديث لأنّ حوصلة البحث في نهاية المطاف أفرزت عن ضرورة توظيف التراث في شتّى المجالات، ومن أبرزها النصوص الأدبية التي ما كانت لتلقى صدى لولا عنصر التراث الفعّال في توليف عناصر النص الأدبي الذي يستلهم أفكاره وأحداثه الرئيسية من صلب التراث كمادة خام. "التراث العربي كغيره من التراث أثّر وتأثّر بحضارات غيره من الأمم والشعوب قديما وحديثا. وزاد في إخصابه تطوّر صلات التأثير والترجمة والتبادل المباشر بين تلك الحضارات وبين الحضارة العربية"[16]، ولأنّ الترجمة كانت سبيلا لعبور العديد من الثقافات والحضارات وكلّ أشكال الثقافة من مختلف جوانبها بما في ذلك مثل عادات وتقاليد شعوب مختلفة، ولعلّ أبرز ما انتقل مخطوطا التراث العربي في حلّته الحداثية، فاكتسى النص الأدبي الشعري منه والنثري قيّما جمالية وإضافة معرفية وفنيّة لهذه النصوص الأدبية .

وأمّا عن مفهوم التراث الفني عند المشتغلين به من العرب اليوم، فيرون أنّه "مجموع الإنتاج الفكري والحضاري والتاريخي الذي ورثته الإنسانية جمعاء، والذي يتمثّل في الآثار المكتوبة سواء كانت أثرية أي حجرية، أو كانت على شكل كتب أو ملفات أو ما يشابهها، وهي التي حفظها لنا التاريخ كاملة أو مبتورة."[17] ونقصد هنا بالتراث الفنّي ذلك التنوع الكبير في الإنتاج الجمعي لأمة أو شعب معيّن، وتختلف أنماطه وتتباين ما هو مدوّن ومكتوب وما هو مادي ملموس(المادي واللامادي) باعتباره أهم المأثورات أو الآثار المتوارثة جيلا عن جيل.

4.علاقة النص التراثي بالحداثة:

لقد اعتمد الروائي العربي جملة من الوسائل التي أسهمت في بناء نصوصه الأدبية من زوايا عديدة، ولعلّ أهم الأشكال الأدبية التي مورست عليها تجارب حول تقنيات حديثة أو ما يسمى بالتجريب، ولم ييأس من أولى محاولاته تأصيل جذور الرواية العربية الحديث وتمكن من الابتعاد عن التبعية الغربية، وأسسّ لنفسه رؤية خاصة به فاقت النموذج الغربي شكلا ومضمونا وتجاوزت كلّ مظاهر التقليد والمحاكاة للآخر، وبروز ظاهرة توظيف التراث في النصوص الروائية هو في حد ذاته من ألوان الحداثة، ويسوقنا الحديث عن إحدى تقنيات بناء النصوص الأدبية بأنواعها الشعرية والنثرية إنّه "التناص" الذي مهدّ الطريق وصنع مجدا للنص من أجل الذيوع واكتسابها لطابع جمالي وفني حامل لدلالات متعددة وهو وجود نص في نص آخر أو تضمين بعض الأفكار المقتبسة في النص المنتج، وللتناص أشكال وأنماط متعددة أهمها التناص التراثي، "فآليات اشتغال التناص التراثي قد تطورت وأخذت منزعا مغايرا لهذه

الأشكال مع روّاد الحداثة، فأصبحت خلقا ناضجا، إذ أصبحت الأشكال التراثية جزءا ملتحما ومتمازجا مع النصوص التي تعيد بناءها، وجزءا من لحمتها البنائية والدلالية والفنيّة"[18].

وتختلف أشكال التراث باختلاف مواضع توظيفها وقد كان للفكر العربي اهتمام كبير بموضوع التراث والحداثة وكيف يمكن أن يضع تأصيلا تراثيا للحداثة في ظل موجات التجديد التي عرفها النص الأدبي العربي، وعكف على وضع أسس محددة وفق معايير ملائمة للمرجعيات التراثية ومدى انسجامها وتناغمها مع مشروع الحداثة، "ومن إنجاز التحرر من المرجعية التراثية رفع الجابري شعار المعاصرة المزدوجة والمتقابلة جعل التراث معاصرا لذاته، ومعاصرا لنا في نفس الوقت ولكن ليس بنفس المعنى. المهمة الأولى تسعى إلى إعادة قراءة التراث على نحو يصبح له معنى بالنسبة لزمانه، بينما تتولى المهمة الثانية إعادة ترتيب التراث على نحو يصبح بإمكانه أن يصير له معنى بالنسبة لزماننا، أي قابلا لتحويله إلى فعل حضاري وثقافي في الحاضر"[19] وهنا حاول الجابري ساعيا إلى إيجاد علاقة ربط بين الحداثة والأصالة والتخلص من هذه الإشكالية التي مثّل كل من التراث والحداثة قطبيها المتلازمان. فكان بين البينين تارة تراثي وتارة أخرى حداثي إلّا أنّ الواقع يفرض بوجود هذه الثنائية التي تنسجم وفق مناهج الحداثة.

ومن هنا "يمكن النظر إلى الحداثة باعتبارها تيارا فكريا يعتمد العقلانية والذاتية في قراءة النصوص وتأويلها وفق أدوات وآليات معرفية تنتمي إلى ما يعرف بتيار البنيوية وما بعد البنيوية، ويضم هذا التيار مجموعة من المناهج النقدية والسيميولوجية، تتجلى غايتها الأساس في الوظيفة الهيرمينوطيقية التي تقوم على القراءة والتفسير والتأويل وفق رؤية للحياة توظف آليات جديدة مثل مفهوم البنية والنصية والتناص والتفكيك والتأويل والتلقي وغيرها[20] وإذا خصصنا الحديث عن العلاقة التي تربط النص التراثي بالحداثة فإنّنا بالكاد سنتحدث عن ذلك التفاعل والتكامل بين كل ما هو تراثي تقليدي، وما هو حداثي يحمل سمات التجديد وبوادر الحداثة التي ما فتئت تستدل بالتراث كمكوّن أساسي يزيد النص ثراء وجمالية خاصة، ولعلّ أبرز النصوص الأدبية الحديثة التي استعانت بالتراث وضمنته في تشكيلها الفنّي والجمالي نذكر "الرواية" هذا الجنس الأدبي المستحدث في الثقافة العربية وإن كانت تنقصه بعض الخصائص الفنية والجمالية التي تجعل منه نصا متكاملا يستوفي كلّ الشروط، لأنّ المصدر الذي أخذت منه هو الغرب الذي كان سبّاقا إلى كتابة هذا الفنّ الأدبي في أرقى صورّه، إلّا أنّ الملاحظ فيما بعد هو استفاقة الروائيين العرب الذين أدركوا بأنّ الإبداع يكمن في ثقافتهم ومجموع العادات والتقاليد المتعارف عليها وأنّ بإمكانهم خلق موجة إبداع خاصة تنطلق من التراث."وإذا أخذنا بعين الاعتبار موضوع توظيف التراث كأحد المسالك

التجريبية التي سلكها كتّاب الرواية فإننا لا نغفل تجربة "جمال الغيطاني" التأصيلية، وتفاعل نصوصه الايجابي مع التراث –لأنّه استوعب التراث بسجلاته كلّها، الكتابة الصوفية، والكتابة التاريخية، والكتابة الرحلية، فهو حين يكتب عن هذا العالم القديم يكتب عنه وكأنّه عالمه الذي يألفه"[21].

والتراث هاهنا إذن يمثّل تقنية من تقنيات النصوص الروائية الحديثة بل ويعدّ الجزء الأبرز الذي يساهم في إنتاج خطاب روائي مستحدث بنكهة تراثية، فمن الخطأ اعتبار التراث عنصرا تقليديا يفقد الرواية حداثتها ويجعل منها تكرارا لما سبق، بل على العكس تماما فالمصدر التراثي يعد الجوهر والأساس الذي تنبني عليه الرواية بل واستطاعت من خلاله خلق أساليب جديدة في التأليف والحكي وحققت أهدافا فنيّة وجمالية يطمح الكاتب الروائي بلوغها، إذن فالتراث الوجه الحقيقي للإبداع وهو في حقيقة الوضع يعقد صفقة بالغة الأهمية مع جنس الرواية الأكثر شيوعا في عالم الأدب، باعتبارها الأكثر تناولا لحياة الإنسان والناطق الرسمي لحقيقة ما يعيشه الفرد المقهور فالعلاقة التي تجمع النص التراثي بما يسمىّ بالحداثة هي علاقة تفاعل وتناسق وتكامل، فتوظيف التراث بكلّ أشكاله في الرواية جعلها تكتسب صفة الحداثة، وأصبح يطلق عليها مؤخرا "النص التراثي" وهذا راجع لذلك الزخم الهائل من ألوان التراث وأنماطه المتعددة الذي يعبر في فكرة الهوية والانتماء.

وأبرز مثال ثنائية واسيني الأعرج الروائية "نوار اللوز" –"تغريبة صالح بن عامر الزوفري"– ورواية "رمل الماية" –"فاجعة الليلة السابعة بعد الألف"– فمن قرأ رواية "نوار اللوز" يجد ذلك الزخم الهائل من التراث الذي مثّل نقطة تحوّل في الرواية وأحداثها وشخصياتها وأسهم بشكل كبير في إعطاء الرواية أبعادا فنيّة وجمالية من خلال مزج السيرة الشعبية –السيرة الهلالية– بالفن الروائي، وقد أشار واسيني في روايته "نوار اللوز" إلى ضرورة العودة إلى السيرة الهلالية وقراءتها بإمعان لأنّه من صعب فهم ذلك التداخل في مابين الأحداث والشخوص، وهذه الرواية مقسمّة إلى نصين أولهما: جاء فيه "التأكيد على العلاقة الوشيجة التي تربط بين التاريخ والوقع، والامتداد بين ما وقع في الماضي وبين ما يقع في الحاضر"[22] .

كما جاء في هذا النص الأوّل أيضا بأنّ "تغريبة صالح بن عامر الزوفري" مجرد خيال نسجه الكاتب على طريقته الخاصة مستعينا بالسيرة الهلالية كلون أدبي تجاوز المألوف من خلالها وعمل على خلق أحداث جديدة، إلّا أنّ الرابط المشترك بين الرواية والسيرة هي طبيعة الموضوع المعالج الذي يتناول الواقع بحذافيره، فكما هو معروف عن السيرة الهلالية التي كانت حافلة بالقضايا المتعلقة بالسلطة والحكم في ذلك الوقت أين نشبت العديد من الحروب والاشتباكات بسبب الأوضاع الاجتماعية والسياسية

المضطربة، كذلك هو الوضع مع المجتمع الجزائري الذي ظلّ في صراع مستمر مع السلطة والحكم، فواسيني ومن خلال روايته هذه استطاع أن يعبّر عن ذلك الوضع الذي تتخبط فيه فئة معينة من أفراد المجتمع الجزائري. أمّا النص الثاني كما أورده سعيد سلام "يأتي الكاتب بمناص خارجي يتناول موضوع الحكم، أو علاقة الحاكم بالمحكوم وذلك لتأكيد خطابه الروائي وتدعيمه"[23] وهذا الإسقاط للسيرة الهلالية كلون تراثي معروف على الواقع يحدث نوعا من الخلق والتجاوز لا التقليد والتكرار، لأنّ الكتابة الروائية إبداع وتجاوز لما هو معروف ومستهلك فنجد الرواية التجريبية تنهل من التراث ما تنهل لتنتج نصوصا متميزة بطرحها وغنية من حيث دلالتها. "وإذا كان واسيني الأعرج في رواية نوّار اللوز قام بتوظيف السيرة الشعبية، فإنّه في رواية "رمل الماية" –"فاجعة الليلة السابعة بعد الألف"– حاور حكاية ألف ليلة وليلة، ساعيا إلى تجاوزها وإبداع نص جديد[24] من خلال مزج الطابع الحداثي والتجريبي للرواية مع التراث الذي يبدو جليا من خلال العنوان الذي يحاكي الحكايات الشعبية المشهورة "ألف ليلة وليلة" فالنص الروائي عند واسيني هو كتلة إبداع ومهارة توليف ما هو تقليدي وما هو حديث ولعلّ الرقم سبعة يكتسب خصوصية فريدة في أدبنا العربي وحتى في العالم الميتافيزيقي والأسطوري فهو يحمل دلالات مختلفة، عمد الكاتب لتوظيفها من أجل إثراء نصه الذي انطلق فيه من التراث بهدف تجاوزه وخلق أشكال تعبير جديدة تنحو نحو الإبداع وتجاوز المألوف، كما أنَّه حاور حكاية ألف ليلة وليلة من خلال رواية "نساء كازانوفا" حين جعلها جملة من القصص المختلفة التي ترويها النساء على لوط الشخصية الرئيسية للرواية. كما أنَّه دعمها بأشكال تعبيرية مختلفة من التراث، إذ كان للمثل الشعبي حضورًا ملفتًا تعدى العشرين مرة بعملية إحصائية، خاصة وأنَّه صورة من صور الأدب الشعبي، فهو "الكلام الفني الجميل الناتج عن الشعب من خلال معارفه وثقافته القولية والفعلية"[25]، لنجد أيضًا القصائد قد احتلت مكانا في الرواية كنصوص تراثية محاورة للنص الروائي المعاصر، إذ أنَّ الشعر من أهم سبل التعبير ومن أقدمها، فاعتمده العرب منذ القدم كأسلوب للتعبير عن حوائجهم، كما لا يمكن إغفال الأغاني التراثية " فالفن الأصيل للغناء هو الشعر، والغناء نوع من الشعر فهو طريقة لأداء الشعر بالتنغيم والتلحين"[26]، لذا كان للشعر الشعبي(الأغاني) أيضًا حضوره كنصوص تراثية محاورة للرواية، وهنا نستشف أهمية النص التراثي الذي يسعى لمسايرة كل الأشكال الأدبية الحديثة والوافدة من الغرب أو المستوحاة من صميم التراث العربي الثري.

خاتمة :

شكّل النص التراثي إضافة مهمة في حقل الأدب بعامة ولامس جوهر الحداثة من خلال عقده لشراكة دلالية وجمالية في الآن ذاته، وحقق أهدافا مشروعة مفادها:

-تجاوز كل ما هو مألوف، إذ خلق ذلك التمازج بين التراث والحداثة أشكالا إبداعية جديدة انطلاقا من توظيف هذا التراث بطرق متعددة تعانق أفق التجاوز، وتحلق بالنص في سابع سماء للابتكار والابتداع.

-وقد حظي التراث باهتمام الفكر العربي الحديث نظرا لقدسيته وارتباطه المباشر بواقع الإنسان العربي وما يعيشه من أحداث ووقائع.

-وسيظل النص التراثي مفتوحا للتأويل مدججا بالقضايا المعاصرة ذات الأبعاد والحدود المختلفة، ورأينا كيف استطاع الكاتب المعاصر توليف هذه الثنائية التي لا تتقاطع من حيث المفهوم أو حتى طبيعة المواضيع التي تتناولها الحداثة بمناهجها الفكرية المختلفة والتراث العربي، ذلك الإرث الذي لا يستغن عنه أيا كان، ومنه نجد ذلك التجاوب والتفاعل للنص التراثي مع ما يستجد من مناهج الحداثة مواكبا كلّ مظاهر التجديد، بل مثّل إضافة حقيقية للأجناس الأدبية المتنوعة أبرزها الرواية التي أخذت من التراث وتناصت معه في العديد من المناسبات لتخلق لنا نصا إبداعيا حافلا بالتجاوز لكلّ نص متعارف عليه أو متناول سابقا وذلك في قلب فني وجمالي.

هوامش:

[1]-ابن منظور: لسان العرب، دار المعارف،دت،ط1، القاهرة، مصر،مادة (ح د ث) ص796.

[2]-نفسه، ص:798

[3]-نفسه: ص:296

[4]-شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، 2004م،ط4،مكتبة الشروق الدولية،مصر،مادة(ح د ث)، ص10.

[5]- le robert quotidien.ditionnaires le rebert.paris.1996.modernité. p288

[6]- larousse illustré.planches visuelles.chronologie universelle.21 rue du montparnasse75283 paris CEDEX 06 vuef 2003،p661

[7]–ديفيد هارفي،حالة ما بعد الحداثة،بحث في أصول التغيير الثقافي،2005م،ط1،تر محمد شيا،مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت،ص418.

[8]–أدونيس،علي أحمد سعيد،فاتحة لنهاية القرن،1998م،ط1،دار العودة،بيروت، ص321.

[9]–فتحي التريكي،الحداثة وما بعد الحداثة،2003م،دط،دار الفكر دمشق،ص313 .

[10]–يوسف وغليسي،إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي الجديد،2008م،ط1،دار العربية للعلوم ناشرون،الجزائر"ص335.

[11]–محمد جديدي،الحداثة وما بعد الحداثة في فلسفة ريتشارد رورتي،2008م،ط1،الدار العربية للعلوم ناشرون،الجزائر،ص143.

[12]–مجموعة مؤلفين: ما بعد الحداثة –دراسات في التحولات الاجتماعية والثقافية في الغرب–2018م،ط1، تر: حارث محمد حسن، باسم علي خريسان، ابن النديم للنشر والتوزيع، دار الروافد الثقافية، ناشرون،بيروت لبنان،ص9

[13]–حميد سمير: خطاب الحداثة –قراءة نقدية–2009م،ط1، روافد للنشر ، الكويت، ص13.

[14]–المرجع نفسه، ص13.

[15]–محمد عابد الجابري: التراث والحداثة –دراسات ومناقشات–1991م،ط1، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت، لبنان،ص22/21.

[16]–سعيد سلام: التناص التراثي –الرواية الجزائرية أنموذجا– 2010م،ط1،عالم الكتب الحديث ، اربد، الأردن، ص15.

[17]–المرجع نفسه، ص16.

[18]–عصام حفظ الله واصل: التناص التراثي في الشعر العربي المعاصر–أحمد العواضي أنموذجا–2011م،ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع،الأردن،ص27.

[19]–محمد عابد الجابري: التراث والحداثة في المشروع الفكري، ص74.

[20]–حميد سمير: خطاب الحداثة، ص65.

[21]–صبرينة بوسحابة: الرواية المغاربية والتراث –دراسة العلاقات والتفاعلات النصيّة– "رسالة دكتوراه" 2016/2015م،جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر،ص7/6.

[22]–سعيد سلام: التناص التراثي، ص409.

[23]–المرجع نفسه، ص410.

[24]–صبرينة بوسحابة: الرواية المغاربية والتراث–دراسة العلاقات والتفاعلات النصية، ص91.

[25]–محمد بوزواوي:معجم مصطلحات الأدب،2009م،دط،الدار الوطنية،الجزائر، ص18.

[26]–بشير خلف،الفنون لغة الوجدان،2009م،دط،دار الهدى عين مليلة،الجزائر ،ص70.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 911 - 931 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

ظواهرُ أسلوبيةٌ في القصّةِ القصيرة الجزائرية المعاصرة

Stylistic phenomena in the contemporary Algerian short story

د. علاوة كوســـــة *

Allaoua koussa

المركز الجامعي(سي الحواس)بريكة. الجزائر

University center of Barika- Algeria

koussaallaoua@yahoo.fr

تاريخ الإرسال2021/06/28	تاريخ القبول: 2021/08/19	تاريخ النشر 2021/12/25

مُلخّص البحث

نهدف من خلال هذا المقالِ، إلى معالجة بعض الظواهر الأسلوبية الشائعة في القصة القصيرة الجزائرية المعاصرة؛ كالتكرار، والخطابِ الساخر، والتناصِ، وذلك من خلال التطبيق على نماذجَ قصصيةٍ جزائريةٍ مختلفة، منطلقين من عدّة إشكالات أهمّها: ما الظواهرُ الأسلوبيةُ التي تميّز القصةَ القصيرةَ الجزائريةَ القصيرة ؟ ماهي آليات هذا الاستحضارِ الأسلوبيّ لتلك الظواهر، وما جمالياتُها في المتن القصصي؟ ومن أجل هذا اقتربنا من نماذجَ قصصيةٍ لأجيال مختلفة من الكتّاب والكاتبات، متحسّسين استحضارَ القصّاصين لتلك الجمالياتِ الأسلوبية، بقراءة تحليلية تأويلية فاحصة، لنخلص في نهاية البحث، إلى أنّ هناك ظواهرَ أسلوبيةً بارزة في النصّ القصصيّ الجزائري،ومنها:ظاهرة التكرار،وظاهرة الخطاب الساخر وظاهرة التناص، وقد اختلفت مستويات الوعي بتوظيف تلك الآلياتِ والنصوصِ والخطابات من كاتب إلى آخر، ولكن تلك الظواهر قد منحت المتون القصصية القصيرة الجزائرية جمالياتٍ أسهمت في التعدّد القرائيّ لها.

الكلمات المفتاح : ظواهر أسلوبية، قصة قصيرة، جزائرية، معاصرة .

Abstract :

Through this article, we aim to address some of the stylistic common phenomena in the contemporary Algerian short story. Such as repetition, satirical speech, and intertextuality, through application to different algerian story models, starting with different problems, the most important of which are: What are the stylistic phenomena that characterize the short algerian short story? What are the mechanisms of this stylistic evocation of these phenomena, and what are their aesthetics in the narrative text? for this, we approached fictional models of several generations of writers , sensitizing the storytellers' evocation of those stylistic

* علاوة كوسة koussaallaoua@yahoo.fr

aesthetics, with a close analytical interpretation, to conclude at the end of the research that there are prominent stylistic phenomena in the algerian fictional text, including: the phenomenon of repetition and the phenomenon of satirical discourse, the phenomenon of intertextuality, and the levels of awareness by employing these mechanisms, texts and discourses have varied from one writer to another, but these phenomena have given the algerian short story texts aesthetics that have contributed to the plurality of readership.

Keywords: stylistic phenomena, short story, Algerian, contemporary.

مقدّمـــــــة :

إذا كانت اللغة ركيزة هامة في العمل الأدبي، فإن طريقة التعامل معها هي ما تحدد تميزه وتعدده عن غيره، وإن هذا الاستعمال الخاص للغة هو ما يصنع أسلوب الناص ويصقله بحرية في الاقتراب والاستغلال الواعي لهذه اللغة التي يمكن للدارس/القارئ أن يقف ويعتمد عليها في التمييز بين أسلوب كاتب وآخر، إذ الأسلوب كما يرى صالح بلعيد «طريقة خاصة في استعمال اللغة، أو سمة ما، أو طريقة ما تحدد هوية الممارسة اللغوية في سياق معين»[1]، لذلك نعتمد في دراستنا للأسلوب على تقصي هذه الاستعمالات الخاصة الفردية للغة داخل النص الأدبي حيث «الأسلوب هو حصيلة ممارسة الظاهرة الأدبية والتعامل معها»[2] في نظر عبد الحميد بورايو، أما أحمد طالب فيرى أن الأسلوب هو «الطريقة الأدبية التي يختارها الكاتب لتحقيق أهدافه الفنية والمتمثلة في مجمل عناصر العمل الأدبي (...) ومن أهم عناصر الأسلوب؛ السرد والحوار»[3]، والبلاغة أيضا لأننا «عندما ندرس أسلوب الكاتب – أي الوسيلة الأدبية التي يختارها – ندخل إلى منطق البلاغة»[4]، والتعرف على الكيفية التي أفاد فيها الكاتب من عوامل اللغة في صياغة العناصر التي تشكل على العمل الأدبي، أي تحقيق أدبية الأدب، وتحقيقِ متعة القراءة لدى متلقيه، ويساعد الكاتب في ذلك ذكاؤه وحسُّه الأدبي، فالأسلوب «أصبح ملامحَ تعبر عن عبقرية الكاتب»[5] الذي يحسن بناءَ نصه، واستثمارَ كل الإمكانيات اللغوية المتاحة من أجل تحقيق أدبية النص؛إذ إنّ«الكاتب الذي لا يعني بأسلوبه، لا يعلق أهمية كبيرة على أفكاره، لأن الإنسان إذا كان واثقا من صدق أفكاره ومتأكدا من أهميتها فإنه لا يتردد في أن يبذل الجهد لإخراجها في أوضح أسلوب وأجمله»[6]، وذلك ما يميزه عن أساليب غيره، وما يضمن من تحقيق أدبية نصه الذي يبتعد بذلك عن النصوص غير الأدبية، فالأسلوب حدٌّ فاصل إذن بين الأدبي وغير الأدبي، ويرى فرحات بدري العربي أن «منطق الأسلوبية الأدبية هو دراسة شعرية النص وأدبيته»[7]

– أسلوبيّة القصّة القصيرة الجزائرية:

الأسلوبية هي التي اختصت النصَّ الأدبي بالدرس، لتقصي العناصر المشكلة له، والتي ينبني عليها النص، للحكم على أدبيته من دونها حيث الأسلوبية هي «العلم الذي يمكن دارس الأدب من جمع معطيات محددة ودقيقة عن الاختيارات الفردية من ممارسته اللغوية، أي ممارسة أدبية للأسلوب»[8]، مثلما يرى صالح بلعيد، وللأسلوب علاقة بالناص فهو ذاته وروحه وهو «المرآة العاكسة لشخصية وفكر الباثّ، والأسلوب موجود في ذاته وبعد لحظة الولادة والإبداع ينفصل عن الباثِّ أي الكاتب ولكنه يظل دوما المرآة التي تتجلى فيها ما فجره الكاتب من شحنات لغوية كحمل طاقة فكرية عن طريق النظم بين الألفاظ والتمازج بينها في الخطاب»[9]، ويؤكد شفيق البقاعي مقولة إنّ الأسلوب إنشاء شخصي مرتبط بصاحبه وأن النص من الناص طرائق وأساليب في مقاربة اللغة/الأداة للوصول إلى المتلقي بنص يحقق أدبيته حيث «الأسلوب هو طريقة الكاتب أو الشاعر في أداء إنشائه وإيصال فكره عن طريق اللغة المكتوبة أو المحكية»[10].

إذا كانت هذه بعض المفاهيم المختلفة للأسلوب في الأدب عموما، وإذا كان «التعبير بأسلوب فني يحتاج إلى كثير من المران والدربة والصورة البيانية المشرقة»[11]، فإن «أسلوب القصة هو الطريقة التي يستطيع بها الكاتب أن يصطنع بها الوسائل بين يديه لتحقيق أهدافه الفنية»[12]، وذلك باستحضار وتوظيف عناصر هذا الجنس الأدبي من "زمكان"، شخصيات، أحداث، ومحاولة التعبير عنها بلغة خاصة وأسلوب سردي متفرد، يخدم هذه العناصر من أجل تحقيق أدبية القصة القصيرة، ويرى محمد زايد أن الأسلوب «هو أحد الدعائم الكبرى التي يقوم عليها فن السرد»[13] عموما وفن القصة القصيرة بالخصوص لأنها «فن يحتاج إلى كثير من الجهد والمثابرة سواء في تعلم التكنيكات أو أساليب الكتابة الخاصة به»[14]، لأنها على قصرها من حيث الشكل/الحجم، إلا أنها تتطلب التركيز، الدقة، والتكثيف، وتتطلب لغة خاصة وأسلوبا متميزا «يمثل الطاقة الإبداعية للمبدع، تلك الطاقة التي تتجسد وتتفاعل في النص الإبداعي من خلال ظواهر الأسلوب المختلفة»[15]، والتي سنتوقف عند البعض منها مما كان له الحضور اللافت في القصة القصيرة الجزائرية المعاصرة، كأساليب: التناص، التكرار، السخرية.

1– التكرار .

شاع أسلوب"التكرار" في المدونة القصصية القصيرة الجزائرية بأشكال مختلفة، حيث تكررت كثير من الألفاظ والمفردات، والجمل والعبارات، والحروف أيضا، ومنها ما دل على الزمن والمكان، الأفعال والأسماء، الألوان والصفات والأعداد.

إذا كان التكرار يجسد «شكلا من أشكال الترابط المعجمي على مستوى النص، ويتمثل في تكرار لفظ أو مرادف له في الجملة»[16] فإنه ذو إشعاعات دلالية عديدة داخل النص الأدبي، ويلعب دورا في تعميق المعاني، كما أن الجمل والعبارات المكررة تستقطب المتلقي وتصير بؤرة يحاول القارئ أن يتخندق فيها للوقوف على مقصدية الكاتب من تكرارها، زيادة على ما تحمله العبارات والألفاظ المتكررة من بعد إيقاعي يخزن جزءا من جمالية النص و أدبيته، وينزاح بلغة النص من معجميتها إلى أدبيتها، «فالتكرار الأسلوبي هو تعبير عن حالة نفسية وشعورية يضطر المبدع لتكرار حرف أو اسم أو فعل يتجاوز من خلاله المبدع حدود المألوف في اللغة وفي القول، وهذا شكل من أشكال الانزياح»[17]، ولذلك يعمد قارئ النصّ حتما إلى تفكيك بنيات الظاهرة التكرارية وتتبع دلالاتها، «فالتكرار في النص الأدبي يجسد القيمة الأسلوبية الهامة في بنية النص وهو ظاهرة ذات قيم أسلوبية متنوعة»[18]، ويرى "فولفغانغ كايزر" أنّ «أبطأ حالة من حالات التصاعد البلاغي تكرار اللفظة نفسها»[19]، إلا أن هذه البنية الصغرى – اللقطة – تعد من أكثر الحالات المتكررة في المتن القصصي الجزائري متوزعة على حقول دلالية كثيرة،أزمنة، أمكنة، وأسماء.

تكرر لفظ الجلالة "الله" في قصص عديدة لكتاب مختلفين وجاء هذا التكرار توحيديا عقديا ذا أبعاد روحية عميقة يستمد منها الإنسان قوته في الحياة رغم عذاباتها، وهذا في قصة 'أبجديات الانعتاق' لعبد الله لالي، إذ يصور لنا معاناة شيخ بارٍّ في سجون الاحتلال الفرنسي: « أما الشيخ الذي ملأ زنزانته رهبة من دون أن يحرك واحدا من أصابعه العشر، فإنه لم يعبأ بجدران السجن ولا بالأسلاك المكهربة والكلاب المتوثبة لتمزيق لحم الإنسان الشهي، ولا تثير في نفسه غضبات الجلادين وزعقاتهم أدنى شعور بالخوف أو الفزع ! شفتاه وحدهما تتمتمان: الله.. الله.. الله قيوم السموات والأرض.. ويمد بها صوته في ترنم شجي وتجيبه الجدران بصدى متناسق مع تسبيحه كأنما هي تنبض بالحياة»[20].

أما تكرار لفظة الجلالة "الله" في قصة "الإخلاء" لخليل حشلاف فقد اتخذ دلالة مخالفة، حيث كان التكرار لإظهار الإعجاب بالأشياء والمرئيات فيقول:« كنت لا أدخل بيتا إلا وثبت نظري على نظام الأشياء واختيار التحف الله.. الله»[21]، لا يكتفي لفظ الجلالة في هذا المقطع على الإعجاب والانبهار فقط، وقد يكون للفظ الأول تلك الدلالة ولكن اللفظ الثاني تأكيد وتكثيف أيضا، كما يرى محمود درابسة بأن «لظاهرة التكرار أبعادا أسلوبية ودلالية، فالكلمة الثانية في السياق لا تحمل المعنى الأول نفسه (...) ولكن الكلمة الثانية تحمل معنى إضافيا جديدا هو مبرز وجودها وهو معنى التأكيد أو التعجب أو

التركيز»[22]، وينطبق الحكم على الألفاظ التي تكرر أكثر من مرتين كما ورد في قصة "الفأر يقرض العادة" لمحمد رابحي حين كرر لفظة "كذا" ثلاث مرات، يقول: « ضحك الأب كثيرا واسترخى في الضحك وهو يعيد تفاصيل الحادثة.. كذا وكذا.. ثم كذا.. فيما كان قرار استرضاء زوجته يكاد يكتمل في ذهنه»[23]، فهذا تكرار ليس للتأكيد بل للتفصيل والتعديد، وتتابع أحداث الواقعة مشهدا مشهدا، لذلك وردت كل لفظة كلقطة واصفة استغنى من خلالها القاص على سرد الأحداث واكتفى بإظهار تعددها إشارة بتكرار للفظ "كذا" وهو شائع الاستعمال في الأوساط الشعبية الجزائرية كثيرا، تتكرر الضمائر أيضا في بعض المقاطع السردية كما في قصة "متواطئون" لجمال بن الصغير، لتدل على الانفصال لا الاتصال، وعلى الفردية/الجماعية، التعدد والاختلاف، وعلى التفرق والاجتماع، يقول: «لقد صلب عدة مرات وعدة مرات طورد، أندد بتواطئنا جميعا على صلبه.. أنا، أنتَ وأنتِ وأنت هناك وأنتما القابعان في الوسط تمضغان العلك وتلوكان الألفاظ.. وأنت وأنا وهن، وهم كلهم وكلنا قتلناه قبل أن يضع اللمسة الأخيرة»[24]، إنه تكرار ضمائر تشترك في الحضور الصرفي لتدل على شراكة في الفعل وهو القتل والوأد لموهبة هذا الـ "هو"، الذي «انتحر،نعم انتحر، لا مجال للشك في ذلك، لا، لا، أؤكد لكم أنه انتحر، لماذا تصرون على عدم تصديق ذلك، أقول انتحر بعدما شرب قارورة من روح الملح»[25]. لقد تكرر فعل "انتحر" هنا أربع مرات تأكيدا وتحسيسا بذنب ما، وكان في صيغة الماضي الذي يعني الوقوع، الانتهاء، استحالة الحياة بعد الموت.

كرّرت دنيا زاد بوراس فعلا ماضيا أربع مرات في بداية قصة "صرخة امرأة" وهو تكرار قلما يرد في فاتحة نصية يزيدها قلقا وإثارة كما كامل جسد النص، وكانت اللفظة المكررة فعلا صرخة امرأة إذ تقول: «طلقني! آه طلقني.. طلقني.. طلقني أيها الرجل لِمَ لَمْ تعرف بعد قيمة اسمك وقدسية عنوانك سبحان القائل: الرجال قوامون ولكن! هلّا فهمت معنى القوامة، هلا استوعبت يوما ما تفعله بهذه الإنسانة البريئة التي وقفت بجانبك كل خطوات عمرك»[26]، انطلقت القاصة/الذات الساردة من لحظة نطق بلفظ دال على نهاية علاقة زوجية وهي الطلاق لكنها لفظة دلت على بداية معاناة مع بداية القصة، لتتكئ على الوازع الديني كمهرب/عزاء، تبرير، وسرعان ما يتكرر الأمس/الذاكرة في داخلها فتسترجع بعض أيامها مع طليقها، لقد كان تكرارا مربكا في الفاتحة النصية وفي ما أشاعه من دلالات في المتن، انعكست قلقا طوال مسافات العلامات النصية.

أخذ تكرار الفعل الماضي الناقص طابعا خاصا في قصص نسيمة بوصلاح، ففي كل قصصها كانت تستند على ذاكرتها كما قرأناها زمكانيا، وكان هذا الاتكاء ظاهرة لفظية من خلال حضور "كان" ومشتقاته الصرفية التي تزيد السرد حركة، والحاضر انفتاحا على الماضي:« كانت الفوضى ترتب أشيائي ومزاجي وساعة نومي عندما طالعني وجهك في جريدة مبللة.. كانت الدروب تفضي إليك بشره ماطر.. ولم تكن تحسن العد حتى العشرة، كانت أشياؤك تقتفيك وترحل عنك.. وكنت تهاجر في مخارج الحروف الهامسة»[27]، وتستمر نسيمة بوصلاح في استحضار أسلوب التكرار لتكرار أسلوب الاستحضار الماضوي لذكرياتها الزمنية بدلا من الحديثة في قصة "عجالات لرجل استوائي":« كان صباح الثاني من نيسان يغري بأن أسكن في الشعر يغري بسفر طفولي مجنون في الألوان وفي الأشكال وفي الأطباق.. كان صباح الثاني من نيسان يفضح بعض عيون الربيع الذي لا يجيء، عندما خرجت أحمل طفولتي المثقلة بموت كل صورنا العائلية التي ينام عليها وجه أمي كان ذلك الثاني من نيسان.. عندما أعلن النخيل عن هجرة مستعجلة إلى أقاليم الصقيع وأعلن رفضه الموروث لكل أغاني البحر التي نمت على إيقاعها قبل ميلادي المجون بالشرود والعراء، كان الثاني من نيسان.. يغري باحتراق الحماقة.. وكانت الغرابيل الكثيرة.. تغري بإعادة ترتيب الرؤى والحسابات والذاكرة»[28]، كان يوم الميلاد واحدا "الثاني من نيسان" لكنه تعدد لفظيا ودلاليا، وفي كل مرة كان هذا اليوم يلبس أحداثا جديدة وتصورات تختلف عن سابقه، كثفت بوصلاح من استحضار الذاكرة المتشعبة في الدوران حول بؤرة زمانية واحدة في يوم الميلاد ولكن دوران بأشكال استردادية مختلفة للأحداث..

تجسد لامية بلخضر في قصة "الرحيل" حالات متعددة للرحيل، الفقد، الشوق، الانتظار، وحيرة السؤال والاستفهام عن سوابق عاطفية قاسية لم تغادر ذاكرتها ولم ترحل حين رحل الفاعلون فتكررت المكائد والخيبات في قصتها وهي تقول مستفهمة: «أجتر حلم العمر فيك ولياليّ الطوال !كم خدعت !كم سهرت !كم شكوت اليأس يأسي !ارتعبت ألّا نعود !لكننا لن نعود»[29].

تكرر الاستفهام فتكرر حرف من حروفه وهو "كم"، تأكيدا عليه لكن المفارقة أن نهاية الاستفهامات كانت بعلامة تعجب، وهو التضاد بين علامات لغوية "كم" وأخرى غير لغوية "!" يعطي للاستفهام معان ودلالات أخرى، وتتكرر لفظة "لآلاف" في قصة "الباقي من العجالات " ثلاث مرات لتدل على الكثرة إذ تقول:« آلاف الصور، لآلاف الوجوه العابرة، لآلاف العيون التي لا يعنيني بريقها – أو انطفاؤها – تفاجئني بعدها صورتنا معا أنا وأنت»[30].

بقدر ما دل التكرار على الكثرة بقدر ما أكسب القليل/المفرد صورتها معا قيمة كبيرة تتحدى الكثرة أهمية، وهو تكرار للتقابل بين شيئين/قيمتين، تفننت الأنثى الساردة في الموازنة بينهما وهي تكرر جنوسيتها: «كنت أنثى، وكان فيك من افتراء الغابات، ما يريك نبضي الهارب إلى حيث الساعات الحائطية تنفي كل أزمنتي إلى جزرك السرمدية، كنت أنثى وكان شره المطر في عينيك ينفيك داخل دائرة الاستواء، كنت أنثى وكان الهروب من مواسمك يظهر بعض العتب الطفولي الذي لا تغريه حبات الحلوى ولا يعييه النط على الحبل..

كنت أنثى وكانت الأغاني تحملني إليك في شكل رسائل شاحبة ضايقتها مراكز البريد، كنت أنثى وكان صوتي يحتل كل الفضاءات التي تأوي إليها هربا من المساحة الممتدة ما بين عينينا»[31]، يظل تكرار الأنوثة ملفوظا ومعاني يأخذ أشكال الثورة عند بوصلاح ثورة على الذكورة والواقع والأمكنة، هي الذات الساردة في هذه القصة المفترى عليها، المربكة، المنفية إلى عوالم الجفاف والقحط في ظل تعنت الرجل.

يختتم الخير شوار في قصة "النائمة واللص" مقطعه السردي بمطاردة تكرارية لفعل سرقة الآخر للذات المحبة العاشقة، إنه في تكراره للجملة المنسوخة "إنها لي" يوقظ النائمة ويطرد اللص، إنه تكرار التنبيه والسماع المتلقي صوب التراكيب اللغوية حين تتخذ دلالاتها أساليب جديدة منها التكرار، يقول شوار: «عروسي النائمة في شعرها، قطعت في سبيلها سبعة بحار، قدمت عمري مهرا لها، كتب لي عمر جديد.. عدت بها.. أحملها على كاهلي، لا أحس بالمخاطر إنها لي.. لي وحدي»[32]ويكرر الخير شوار لفظة "الصحراء" ومعها كثير من مشتقاتها المكانية كالرمل، الأصفر، السماء، وذلك في قصة "عبور"، ومن الإشارة الأولى للعنوان كمكان، يأتي المتن مكانيا بامتياز وكفضاء صحراوي، دالا على السفر، الغربة، الخوف، التيه، الضياع وهي كلها دلالات للفظ واحد تكرر مرات ليؤثث المقطع السردي خلاءً وقفرا: « أفتح عيني بجهد كبير.. فضاء أزرق.. فراش أصفر.. تلك سماء شمس واضحة وهذا رمل.. إنها الصحراء.. أنا في الصحراء وحدي.. ما الذي أتى بي إلى هنا؟ أنا لم أر الصحراء قبل اليوم.. قبل ماذا؟ ما معنى اليوم؟ ما هذه الإشارات برأسي؟ أنا لا أعرف شيئا»[33].

يأتي التكرار إنكاريا في قصة "نهاية قصة مزعجة" لفاطمة بريهوم حيث تقول: « أحاول أن أستسلم للنوم دون جدوى.. أفتح الباب.. إنه مغلق، أدق فيظهر رجل ملثم يستفسر عن طلبي:

- لماذا أنا هنا؟
- لا أعرف.

- متى أخرج.
- لا أعرف.
- كم الساعة.
- لا أعرف.فيخرج». [34]

حمل هذا الحوار أسلوبين تكراريين بوجهين بلاغيين متضادين، تكرار إنشاء/استفهام وتكرار خبر/جواب، تكرار استفهام السائلة بثلاثة أدوات أخرى للاستفهام: لماذا–متى– كم، وكان الجواب تكرارا بصيغة ثابتة/ساكنة، سكون الجو داخل السجن برتابته القاتلة ونهاياته المجهولة، حين خرج السجان، لتدخل السائلة في عوالم من حيرة طويلة.

لقد كان لأسلوب التكرار حضور كبير في المدونة القصصية الجزائرية، في بناها الإفرادية والتركيبية وبمحمولات دلالية زمكانية وتمثل حالات وأسماء وأفعال، وكان لأسلوب التكرار أبعاده الدلالية وسماته الجمالية.

2– الخطاب الساخر.

اتخذ بعض كتاب القصة من "السخرية" أسلوبا في معالجة بعض المواضيع، وجعلوا منها فنا يقتربون فيه من عديد القضايا التي تشغلهم انطلاقا من القضايا اليومية المعيشة في طابعها الاجتماعي إلى قضايا سياسية، ثقافية وتاريخية، وفي الاقتراب من مصطلح السخرية تلمح ذلك «التداخل المفاهيمي بين مصطلحات من قبيل: الضحك والمحاكاة الساخرة، والهجاء والتحكم والفكاهة والمفارقة والهزل»[35]، وتجتمع التسميات جميعها على قراءة الآخر من زاوية مخالفة للمنطق والجد والنمطي غير المثير، إنها قراءة للإنسان بكل عوالمه إذ «السخرية فن تأمل وتصوير الواقع وأحداثه وما يحيط بحياة الناس وأفعالهم»[36]، ويقترب محمد ونان جاسم من هذا الفن ليبين بعض أركانه في قوله «السخرية (IRONY) المفارقة، ولها ركنان أساسيان هما: التهكم والاستهزاء المقرونان بالتوقع، وخيبة وينتج عنهما الضحك أو الابتسامة، وليس بالضرورة أن يكون هدفها إسعاد المتلقي، وتشتغل في منحيين مختلفين هما الفرح والقرح من خلال إثارة مشاعر الآخرين واستفزازهم، أي إن لها مجالين هما نوعا الأدب: المأساة والملهاة»[37].

يشتغل الخطاب الساخر على خرق أفق التوقع، ومخالفة النتائج المتوقعة، بأدوات من اليومي المعيش المحزن/المفرح، السيء/الحسن، المرغوب/المنبوذ، وتنقله إلى متلق بأسلوب غير متوقع، مستفز، مثير، و «يستمد الخطاب الساخر موضوعاته من المواقف التي تثير الانتباه، ولاشك أن انتقائية المواضيع هي

انتقائية واعية تقوم على فقه الواقع وتمثل القضايا المجتمعية الأكثر جاذبية»[38]، ويضطلع الخطاب الساخر بوظائف عديدة تختلف من إنسان إلى آخر في مجمل الأحوال فإن «السخرية برزت كأداة لشحذ الوعي وتعرية جيل المجتمع وألاعيبه»[39] وبأساليب فنية مختلفة منها اللغوية ككلام الشخصيات وأحاديثهم ومنها اللغوية كالعلامات والإشارات الطباعية المختلفة كما تقول مليكة لينا: «تنقسم مؤشرات السخرية إلى ما هو نصي كشكل الطباعة وعلامات الترقيم وما هو مصاحب لكلام الشخصيات»[40]، آثرنا التطرق إلى أسلوب السخرية في بعض العناوين القصصية بوصفها جزءًا من النص وعتبة/واجهة أولى بالنسبة للمتلقي، وقد جاءت كثير من هذه العناوين تحمل طابع السخرية بأشكال ودرجات مختلفة.

يعنون محمد رابحي مجموعته القصصية بعنوان ساخر: "ميت يرزق" وهي مفارقة بين متضادين الموت/الحياة تعبيرا عن حالة بؤس اجتماعي رهيب لأحياء كأنهم أموات، وصفهم بالميتين لولا أنهم يرزقون بذلة وعناء كالأحياء، أما باديس فوغالي في قصة "عودة الدرويش" فيلغي العقل والعقلاء لعدم جدواهم وفائدتهم، ويقترح الدراويش بدائل لهم ما دام الدرويش في طيبته لا يظلم كما يظلم العقلاء وهي مفارقة بين عاقل ظالم ومجنون عادل مرغوب. ويأتي عنوان "قميص العار" ساخرا من عادات اجتماعية بالية تشترط القميص المخضب بدم العذرية دليلا على شرف المرأة، وتسخر حكيمة جمانة جريبيع من المجتمع العربي بعنوان ساخر مثير "الفرق نقطة" وهي مقاربة لغوية للفظتي "دبابة" و"ذبابة" كجناس ناقص، الفرق بينهما نقطة لكن الذين تحركهم ذبابة ولا تعنيهم الدبابة هم المعنيون بالسخرية، ويأتي عنوان "همس الذباب" لمنير مزليني ليجمع بين جمالية الهمس وقبح الذباب ليجمع بين نقيضين تعبيرا عن تناقض صارخ لدى كثير من البشر، وأكدها بعنوان ثان "كيف أصبحت حشرة"، دلالة على رقي وتطور يصيب البعض حتى يصير حشرة ذات همس وكلاما مسموعا عن عامة الناس.

يسخر جمال بن صغير من واقع معيش يحرم الإنسان أحلامه وتطلعاته ويحول مسراته حسرات، وآماله قنوطا، وذلك في قصة "تمثال الموظف المجهول" حيث يقول: « إن من دواعي قنطي واكتئابي خمس أفكار:

- وقتي ضاع حروفا منثورة
- أكاد أفقدك يا وحيدتي في العالم
- حصيلة ملؤها الفراغ والخسران»[41].

حين يضيع الوقت وتفقد حبك وتشيخ شابا فتيأس خاسرا فذلك مفتتحه سخرية بافتتاحية عهدناها بداية كل طلب خطي مفادها : "إن من دواعي سروري" ولكن جمال بن صغير نقلها معكوسة، نقيض

الواقع التواصلي بين الموظف ومسؤوله، ويتعدى الأمر أن يسخر الإنسان من مسؤوله أحيانا إلى السخرية من أقاربه وإنزالهم منزلة المسؤول، فيتحول عرض الجدة على حفيدها الزواج إلى مراسلات وملاسنات ساخرة تحكمها أعراف المواطن والإدارة لا أعراف اجتماعية عريقة، يقول جمال بن الصغير: «عندما ألحت علي جدتي بفكرة الزواج منذ خمس وعشرين بهتت بجوابي البليغ، نظرا لارتباطي بفتاة ذات عينين جميلتين وشعر أسود وطول 1م 63، ووزن 60 كغ، وبناء على رسائلها المؤرخة في 05 جوان 1963 و7 سبتمبر فإني أحيط..، وبحثت عن وصف يليق بوقار جدتي، فإنني أجد نفسي في حالة عدم قبول عرضكم المؤرخ في 4 جانفي 1965، وتقبلن مني فائق الشكر، ترين أنني وفي جدا»[42]، ويسخر جمال بن صغير أيضا من مسؤولين يحتقرون العمال، فيرصد له مجموعة من الألقاب الرفيعة الدالة على التفخم والرفعة ولكنه يقصد من ورائها السخرية منه فيقول: «تقبلوا سيادة المدير، معالي، حضرة، سماحة، فضيلة، سمو، فخامة، يسعدني يا نزاهة التاجر، يشرفني أن أحيطكم علما»[43].

للواقع الاجتماعي حضور في الخطاب الساخر لدى بشير مفتي في مجموعته القصصية شتاء لكل الأزمنة، ويتناول قضية النقل صعوبته ووسائله غير اللائقة، فيقول في قصة "حافة السقوط": « تصعد في الحافلة التي تأتي متأخرة على الدوام ستقاتل وتخبش بالأسنان والأظافر، إن قدرت من أجل الحياة التي تشبه الحياة قدرك (هل هو فعلا قدرك)، لا أحد سيجزم إن أخبرته بمثل هذا الشيء»[44]، لقد نقل مفتي حالات واقعية يعيشها المواطن يوميا مع وسائل النقل في بعض الأماكن، لتصير محاولة ركوب الحافلة خطوة لخوض معركة بالأسنان والأظافر، صراع من أجل البقاء.. من أجل الوصول.ويسخر مفتي في قصة "النائم حتى يستيقظ" من واقع مرير وفقر مدقع يلدغان الإنسان في بعض أحياء العاصمة، عاكسا بذلك مدى التناقض الحاصل في المستوى المعيشي لسكان العاصمة بين الغنى الصارخ والفقر اللاذع، يقول: « الليل يسقط بغزارة، والحزن يضغط بقوة ورائحة السردين المقلي تصله من بنايات قصديرية وأكواخ رثة، كثيرا ما كان يمر عليها في عودته إلى البيت، ويقف طويلا ليرى عالم باب الواد الحقيقي تحت مجمع "كيتاتي" السياحي في تلك المحطة توقف الكلب المتشرد عن اللحاق به وراح ينبح من الجوع ثم سارع نحو أكياس القاذورات التي كانت تتحلق حولها أنواع عديدة من الحيوانات البهيمية والبشرية»[45].

أما محمد رابحي في قصة "مثلث متهاوي الأضلاع" الساخرة بداية من عنوانها الذي أخذت لفظة "متهاوي" مكان "متساوي"، فقد صور لنا التفكك العائلي ممثلا في قصة عائلة تتكون من ثلاثة أفراد تهاوت بعد أن مات الوالد لأجل عشيقته وماتت الوالدة لأجل عشيقها وبقي الابن الصغير متشردا ضائعا

وجاء السرد بأسلوب ساخر يخالف كل توقع، أحداثا، ولغة: « ظل الطفل هناك على الرصيف حيث نشأ وترعرع جلب الطريق شطريه، وعلى جنبيه، وعلى الرصيفين المتقابلين مات والداه، أمه كفنت في فستان سهرة براق السواد، ودفن أبوه في جسد امرأة شقراء ! وقد ذهبت إلى عين المكان وقرأت على شاهده قبر أمه "ماتت يوم أحد سنة ألفين وواحد وفساتين" وعلى شاهدة أبيه " مات يوم أحد على الساعة الواحدة ونهدين"»[46]، ومن السخرية بأشخاص حتى تتحول بعض تواريخهم من ارتباط بزمن/وقت إلى ارتباط بأشياء وحوادث، لم يسلم واقع التربية والتعليم من سخرية بعض القصاصين الجزائريين من خلال بعض شخصيات هذه القصص، حيث حاول هؤلاء نقل واقع المدرسة الجزائرية بكل تناقضاتها ورسم منير مزليني لوحة مشينة لمدرسة ضيعها أهلها فضيعت تلاميذها، يقول: «دق الجرس؟! فيما ظل المعلم في مكانه لا يحرك ساكنا.. تسارع التلاميذ في فوضى عارمة إلى خارج القسم ثم إلى خارج المدرسة، أين تحلقوا حولها وراحوا يتبولون على سورها دون انقطاع ! فيما ظل يرفرف وسط الفناء ويصفق للريح دونهم»[47]، فحين لا يتحرك المعلم بالنصح والتربية الهادفة والتعليم على أسس سليمة، فإن مصير المدرسة الخراب لتصير محط سخرية جيل من التلاميذ يتبولون عليها، ولا يبقى منها إلا العلم/ الوطن/ الخلود، يسخر من المعلمين والمتعلمين معا. ويسخر الإنسان أحيانا من جسده، من فضاء لم يحمل إلا الدنس، حين يتحول إلى مدنس بفعل ظروف اجتماعية أو إنسانية أو نفسية، كما جاء في قصة "تجريد" لمحمد رابحي:«ذات صدفة تبادلا نظرتين.. بعد أيام جمعت بينهما نظرة أخرى، راحت تستطيل يوما بعد يوم، نظرة طويلة انعقدت بينهما على ألسنة معقودة، وإشارات خفيات مترددات حينما انفكّ لسانها حكت: اكتشفت جسدي على يدي فظاعة رجل ساعة اغتصاب قاسية، كنت في السنة الثانية عشرة من عمري لحظة اكتشفت فظاعة الرجل وفظاعة الجسد، ومنذئذ تذوقت مرارة أن يكون لي جسد»[48].

امتدت السخرية إلى مجالات أخرى، فمن الواقع الاجتماعي اليومي المعيش إلى الواقع السياسي حين يخاطب المواطن نفسه ساخرا "كيف أصبحت حشرة" وهي عنوان لقصة تحدث فيها منير مزليتي ساخرا من نظرة السياسي إلى المجتمع والأفراد، حين يفتقد حسه الإنسان ليتحول إلى سمسار انتخابي يتاجر بذمم الشعب، يقول: «حضرة الزعيمة إننا بأوضاع مضنية خطيرة وبلادنا تعاني من الداء ما يصعب دواؤه ويجلي سقامه، إننا نغرق في بحر من الدماء (...) ولكنها قاطعتني:

- نحن لا يهمنا ما يحدث بينكم، إننا نريد العيش بسلام، نريد الخبز لأبنائنا، والأمان، وإلا فالفناء للجميع.

صمتت قليلا ثم استرسلت: من هو زعيمكم؟ رئيس الدولة (قلت).»[49]

يصور لنا خالد ساحلي في قصته "زلزال في قلب رجل طيب" تواري بعض المسؤولين السياسيين بخطابات دينية وذلك لأجل تحقيق مآرب دنيئة، كما جاء في القصة:« صديقك السياسي المتدين، حين كان يخطب من على المنابر وبعد الصابرين بالجنة والنعيم، كنت تشك في إخلاصه لله، وزميلك الذي تخرج من الجامعة في العام نفسه تغير سلوكه معك بعدما صارت له لحية طويلة تغطي وجهه وأسفل ذقنه كلما رآك يصعر وجهه عنك، كلهم متآمرون عليك»[50].

يحدثنا جمال بن الصغير عن واقع الثقافة المزري، المتآكل، إذ لم يعد الاستثمار في الثقافة مجديا، يقول في قصة تمثال الموظف المجهول: « إنني في برد جليدي، وإنني في صخب الاجتماعات وحيد وحيد كغربة عصفور صغير تخلف عن أسراب الطيور المهاجرة، سألت كل أصحابي فلم أجد معجما، وصاحب آخر مكتبة يستعد لفتح "أكل خفيف" نصحني بعدم ترديد كلمة "شعر" لأنه يمكن تعرضي لشبهة أو شك في قدراتي العقلية»[51]، إنها سخرية من مجتمع ساخر بالمثقفين وبالثقافة، إلى درجة أن البعض يستخسر أن تكون الجميلات صوتا وشكلا شاعرات، حظا من قيمة الشعر كما ورد في قصة "كاف ونون" لعبد الله لالي:« سحقا لها من شاعرة، هذه الرجعية الظلامية تنفث سحرا لا شعرا، كأنما الجن يكتبون لها تمائم الإلهام خسارة أن يكون هذا الصوت الغرد لمتخلفة محافظة»[52]، وكأن الساحة تطلب السحر/الجمل/الشكل، لا الشعر/القيمة/الأدب.

لم يكن المشهد التاريخي الجزائري بمعزل عن الكتابات القصصية التي تناولت منه تواريخ بارزة بشيء الازدراء لمن شوهوا التاريخ وجعلوه مطية لمآرب ومناصب فقط، كما جاء في قصة "رحيل نوفمبر" لباديس فوغالي: « تساءل بعض الذين صادقوه بالأمس، ممن لم يغير ولم يبدل، ترى لِمَ شاخ نوفمبر هذا المساء و قال أحدهم أنه حين عشت الرؤية في ناظريه ترك إرثا ثقيلا خلفا وشد الرحال إلى القمم وقال آخر: انتقى قمة في أعلى الصخرة كي يبقى حيا، تردد تسابيحه تراتيل أطراف النهار، انتقى وحده دون شريك فسحة في البهاء، تعانق أنفاسه نسمات الشتاء (...) كان نوفمبر يسرق من بيوت المتخمين نفحات من العطر والياسمين ويجمع بأحبائه البركات من شظايا الألم»[53]، كما تسخر حكيمة جمانة جريبيع من الوضع العربي المزري، وتشتت الأمة وضعفها أمام الدبابة الغربية، في قصة " الفرق نقطة" فتقول: «تسقط عيني على فنجان القهوة، كانت الذبابة تسبح في جوفه، يتالم جدي، لأول مرة أرى دموعه لم تكن تشبه أي دمع، يحكم يده على قلبه الذي أراد أن يسقط من صدره.. دبابة وذبابة في يوم واحد، والفرق نقطة واحدة، مستنقع هزيمة.. جثة.. خيانة.. يسقط جدي في غيبوبة النبأ، تكمل الذبابة لعبتها، تعزف بارتياح

نوتة الهزيمة»[54]، إنها مفارقة بديعية بين لفظتين تشكلان جناسا ناقصا "دبابة" و"ذبابة" وبين قوتين غير متوازيتين لكنهما تهددان الفرد العربي، دبابة وذبابة.

3- ظاهرة التناص.

إن تداخل النصوص وتقاطعها واستحضار بعضها للبعض الآخر، كما يسمى بالتناص، لم يعد هذا منحصرا في المجال الشعري فحسب، فكثير من النصوص القصصية تضمنت محاورات نصية كثيرة، وتقاطعات بين متون مختلفة، كانت لها تجليات واضحة في المدونة القصصية الجزائرية المعاصرة، ترى "جوليا كريستيفا" بأن «النص ترحال لنصوص أخر وتداخل نصي، ففي فضائه تتقاطع وتتنافس ملفوظات عديدة مقتطعة من نصوص أخرى»[55]، وتحضر بعض النصوص في نصوص جديدة بطرق وأشكال مختلفة، ويصبح أي نص هو عبارة عن نصوص سابقة بأدوات الناص الحاضر، بوصفه قارئا سابقا لها، وبوصفها جزءًا من مرجعيته الأدبية/النصية في الكتابة، وهذا ما سمي "تناصا" ويتحدث ريفاتير عن هذه النصوص السابقة/الغائبة/المستحضرة، وهي «مجموعة النصوص التي نجد بينها وبين النص الذي نحن بصدد قراءته قرابة، وهو مجموع النصوص التي نستحضرها من ذاكرتنا عند قراءة نص معين»[56]، أما محمد ونان جاسم فيرى أن «التناص في أبسط تعريفاته يعني أن يحتوي نص أدبي ما تضمينا أو اقتباسا أو تلميحا أو إشارة من نصوص سبقته تاريخيا»[57]، وفي تراثنا النقدي العربي ما يدل على أن هذا التداخل النصي قد لقي الاهتمام والاصطلاح معا حيث «أشار إليه بعض النقاد العرب تحت مصطلح ما أسموه "التضمين" وفصل هؤلاء النقاد في أشكاله وألوانه بشكل يؤكد تنبه التراث النقدي والبلاغي لمثل هذه الظاهرة مصطلحا ومفهوما»[58]، ويضيف حسين خمري عن هذا الاهتمام النقدي العربي بظاهرة التناص يقول:« عرف كثيرا في البلاغة العربية القديمة التي رصدت حدوده وأشكال تجلياته في النص الأدبي، وذلك بدقة تفوق المصطلح الحديث وتفصيلات لم تبلغها لحد الساعة الإشكالية المتعلقة بمفهوم مصطلح التناص في الدراسات الحديثة، مثل السرقات الشعرية والمحبوب منها والمذموم والاقتباس»[59]، ولكن عرف هذا المفهوم في الدرس النقدي المعاصر بمصطلح التناص حيث « تعود تاريخية مفهوم "التناص" Intertextualité إلى دراسات المقارنين (الأدب المقارن) وربما قبل ذلك بكثير، وقد درس المقارنون هذا المفهوم واستعملوه أداة تحليلية، وتناولوه تحت عنوان "علاقة التأثير والتأثر"»[60] وذلك في معرض دراستهم للمشترك الموضوعاتي بين النصوص الأدبية ذات الثقافات المختلفة أما في «النقد المعاصر حاولت السيميائيات الحديثة ونظرية الأدب احتواء هذا المفهوم وتوظيفه توظيفا أداتيا/إجرائيا»[61]، إذ صارت كثير من النصوص تتخذ من هذه

الأداة سبيلا لمحاورة نصوص سابقة أو معاصرة لها من أجل إنتاج نصوص جديدة حيث «يشكل التناص مظهرا من مظاهر إنتاج النصوص وتناسلها»[62]، وصار مسلّما به قولنا: إن أي نص هو عبارة عن نصوص سابقة استحضرها الناص وطبعها بأسلوبه الخاص، وذلك من منطلق قراءته القبلية ومطالعاته لجملة من نصوص تتفاعل فيما بينها داخله، ثم لا تلبث أن تستقيم نصا جديدا أفاد من هذه النصوص المقروءة، لأن «النص هو عبارة عن نصوص أخرى تداخلت فيما بينها بطرق مختلفة، وما التناص إلا تلك التقاطعات والتداخلات ما بين النصوص في النص الواحد، أو أنه استدعاء نصوص للمشاركة في بناء نص جديد وفق تقنيات خاصة ومتعددة وطرق وآليات مختلفة»[63] بعيدا عن استحضار نصوص غيرية غائبة بغير وعي لأن «التناص بمفهومه الدقيق لا يعني ضم النصوص أو الشواهد إلى جنب بعضها البعض ولكنه يعمل على إدخالها في شبكة من العلاقات الحية»[64] وفق استراتيجية مسبقة للناص، ومحاولة منه أن يلتفت إلى نصوص أخرى ليطعّم بها نصه حيث تذوب هذه المستحضرات النصية الغيرية ولا يذوب النص والناص في نصوص الآخرين، إذا أحسن الناص التناص ومحاورة نصوص غائبة فإن ذلك «يتيح للنص قدرة مذهلة على المناورة والتحرك والالتفات نحو الماضي – بوصفه متراكمة نصية – وامتصاصه »[65]، ومن ثم يصبح الاتكاء على النصوص الغائبة سندا وزيادة للنص في كل دلالة وتوهج، دون أن يكرر الناص نصوصا سابقة أو يبدي النص الحاضر تنافرا جماليا أو دلاليا مع النص الغائب، بل إن حسن التعامل مع هذه النصوص الغائبة «يسمح بفتح حوار بين العمل الأدبي والنصوص الثقافية الأخرى المختلفة»[66]، وحتى الدينية منها والتاريخية والأسطورية، لأن عيون الناص منفتحة على كل ما يزخر به خيال الإنسان، وفي كافة المجالات من أجل استثماره أدبيا كان «يلجأ إلى عوامل متعددة كأن يقتبس القرآن الكريم أو يستشهد بالحديث النبوي، أو أقوال الحكماء، أو أشعار العرب لإيصال الحدث إلى أقصى دلالاته»[67]، وفي هذا الانفتاح على عوالم أخرى قراءة جديدة للعالم/الآخر بأدوات خاصة، بوصف النص الحاضر رؤية جديدة تتكئ على نصوص سابقة وتتميز عنها، حيث «النص مدونة كلامية باعتباره حدثا تواصليا تفاعليا، توالديا تربطه بواقعه الثقافي وشائج مختلفة أهمها التناص، حيث لا فكاك للمؤلف من شروط الزمان والمكان والذاكرة، فالنص يعكس رؤيته للعالم، والتناص يكشف عن طبيعة هذه الرؤية من خلال البحث عن النصوص الأولى الحاضرة صراحة أو ضمنا في بنية الدلالة النصية»[68]، ويسعى كلّ ناصٍّ من خلال هذا الالتفات إلى نصوص غائبة، إلى تأثيث نصه وجعله منفتحا/متسعا/غنيا بالإيحاءات والمقولات الجديدة، كما يقول بذلك شكري عزيز الماضي بأن «النص وفق مفهوم التناص بلا حدود إنه حيوي

ديناميكي متغير من خلال تشابكاته مع النصوص الأخرى وتوالده من خلالها»[69]، حيث « يمثل كل نص فضاءً تلتقي فيه نصوص عديدة بما تتضمنه من رؤى فكرية وحضارية مختلفة، بحكم الكاتب مزجها بطريقته الخاصة فيشكل نصا منسجما»[70] متناسقا يمكن أن يغري القارئ/المتلقي الذي يقرأ النص الأدبي الحاضر الظاهر بكل تجليات نصوصه الغائبة المتخفية وهو بذلك يدخل ضمن «عملية قرائية تفاعلية للنص الحاضر في ضوء صلته بمنتجات ذهنية سابقة»[71].

حاول الدارسون تقسيم التناص إلى أنواع أو أقسام، ويقصد بأقسام التناص «آليات توظيف النص السابق في النص اللاحق»[72] ومن هذه الآليات: الاجترار، الامتصاص، الحوار، من حيث إن التناص الاجتراري هو عبارة عن إعادة كتابة للنص الغائب مع المحافظة على مظاهره الشكلية أما "التناص الامتصاصي" فهو امتصاص لمعاني ودلالات النص الغائب وإعادة صياغته وفق رؤية الناص، أما "التناص الحواري" فهو إعادة تشكيل جديد للنص الغائب بعيدا عن محمولاته ومراميه الأصلية، إذ يمكن للناص تحويره والتضاد معه.

يرى عبد الستار جبر الأسدي أن «أشهر تقسيم ثنائي للتناص هو:

1- التناص الظاهر أو الصريح [ويمكن لأي قارئ مطلع على النص السابق الوقوف عليه من أول نظر أو سماع لأن النص السابق يكون واضح المعالم].

2- التناص المستتر [لا يقف عليه إلا القارئ الحصيف سريع الاستحضار والربط والمقارنة، وله مخزون ثقافي معتبر، ولأن النص السابق يكون مطموس المعالم]».[73]

نحاول الآن الوقوف عند بعض التناصات الواردة في المدونة القصصية المدروسة، للتعرف على النصوص الغائبة المتناص معها وعلى الكيفية/الاستراتيجية التي حاور بها القصاصون هذه النصوص، وما دلالاتها في النصوص الحاضرة، فقد استحضر جمال بن صغير النص القرآني، ممثلا في سورة مريم، وقصة زكرياء، والصبر والعقم والأمل والانتظار، يقول في قصة "تمثال الموظف المجهول":« إن من دواعي قنطي واكتئابي في خمس أفكار:

- وقتي ضاع حروفا منثورة، أكاد أفقدك يا وحيدتي في العالم، اشتعل الرأس شيبا، وبلغت من الكبر عتيا، لم أكن في مستوى آمالك وانتظارك.، حصيلة ملؤها الفراغ والخسران».[74]

في قول جمال بن صغير: "اشتعل الرأس شيبا وبلغت من الكبر عتيا" استحضار لسورة مريم وقوله تعالى:«قَالَ رَبِّ إِنِّي وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا وَلَمْ أَكُنْ بِدُعَائِكَ رَبِّ شَقِيًّا ﴿٤﴾»[75]، وفي قوله أيضا: «قَالَ رَبِّ أَنَّىٰ يَكُونُ لِي غُلَامٌ وَكَانَتِ امْرَأَتِي عَاقِرًا وَقَدْ بَلَغْتُ مِنَ الْكِبَرِ عِتِيًّا ﴿٨﴾»[76].

لو شئنا تصنيف هذا التناص على رأي عبد الستار جبر الأسدي، لكان تناصا ظاهرا صريحا، فيبدو للقارئ وللوهلة الأولى أنه تقاطع مع سورة مريم، أما من حيث دلالته، فقد جمع بين علامات الكبر، الشيخوخة من حيث اشتعال الرأس وبلوغ الكبر، ولكن من دون يأس، ولا قنوط، في الآية الكريمة، أما في المتن القصصي فإن "الموظف المجهول" يئس ومات كمدا، وهو تضاد بين النص الحاضر والغائب، من حيث الدلالات، وبشيء من التلميح البعيد، وبأسلوب فني يغيد بشير مفتي امتصاص معاني عديدة من النص القرآني ومن "سورة النمل"، وقصة سيدنا سليمان مع هذا الكائن العجيب، ويوظفها في قصة "وأنت نازل إلى بلكور"، يقول: « بحثت عن مقهى في ذلك المنعطف، فرحت لأنني رأيت واحدا به طاولات وكراسي، منذ الثمانينات ونحن نشرب القهوة واقفين، ونأكل واقفين وقال الشاعر: من زرع الخوف بقلوبنا حتى صرنا كالنمل نجري إلى جحورنا هاربين»[77]، إنه هروب الشاعر والآخرين من واقع مرير، ووضع أمني خطير مرت به الجزائر، ومستقبل مخيف، هو في طقوسه هروب النمل من سيدنا سليمان كما جاء في السورة:«حَتَّىٰ إِذَا أَتَوْا عَلَىٰ وَادِ النَّمْلِ قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ لَا يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمَانُ وَجُنُودُهُ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ ﴿١٨﴾»[78].

إن استحضار هذه القصة بمكوناتها هو استحضار لواقع صعب يعيشه الإنسان في مرحلة حرجة بين ثنائيات ضدية منها: القوة/الضعف، الخوف/الأمان، الاستقرار/الثورة، غير أن ابتسامة سيدنا سليمان وعدله كان في قصة مفتي قهرا وخوفا وفرارا من واقع وعدو مستتر لا رحمة فيه.

يستحضر الخير شوار في قصة "النائمة واللص" النص القرآني/سورة "ق" وقوله تعالى:«وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ وَنَعْلَمُ مَا تُوَسْوِسُ بِهِ نَفْسُهُ ۖ وَنَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ الْوَرِيدِ ﴿١٦﴾»[79]، فيقول: «ظلي ثقيل.. أحمله بصعوبة على ظهري.. أجري بقوة، الدم يسيل،الأديم يحمر العجوز تغيب في المدى، السراب.. ها هو السراب.. هناك على ضفة الرؤية.. إني أراه أقرب إلي من حبل الوريد»[80]، حاول شوار أن يبين مدى ضبابية الرؤية وتيه الإنسان، وضياعه في زحمة بحثه عن ذاته في زمن الدم، والدمار، وبدل من أن يكون الله أقرب إليه من حبل الوريد، كهروب إلى الخالق، كان السراب أقرب، إنه استحضار نص غائب دلالة على قرب بين الأشياء الذوات والصفات.

يتناص جمال بن صغير مع أشعار المتنبي في قصة تمثال الموظف المجهول حين يحور بيتا شهيرا من أبياته لفظا ومعنى فيكون النص الحاضر:«البيك والروترينغ الشفاف يعرفني * وحبر الصين والأوراق والقلم»[81].والنص الغائب بيت شعري شهير للمتنبي:

الخيلُ واللّيل والبيداءُ تعرفني * والسّيفُ والرمحُ والقرطاسُ والقلمُ.

المتنبي – فارسا – تعرفه الخيل والليل والبيداء والسيف والرمح والقرطاس والقلم، و"الموظف المجهول" – كاتبا – تعرفه الأقلام والأوراق والحبر، إن استحضار نص المتنبي محاولة لاقتناص التصاق الصفات ببعض الناس فيصيرون معروفين بها، كالفروسية عند المتنبي، والتخطيط والكتابة عند "الموظف المجهول"،كما تتكئ نسيمة بوصلاح على نص تراثي، وتستلهم منه رغبة الحكي، وشهية البوح، فتقول في قصة "كان وطننا الصغير":«لم يكن لليلة العاشرة بعد الألف قمر، ولم تكن لشهرزاد وحكاية تحشو بها أذن الشتاء، المدينة باردة جدا، والدروب لا ترحم شحوب المرايا، وانقطاع الأمنيات وأنت لم تعد تقدر على التوم بعيدا عن حكايا النبض المستطيل على طول مساحة عينيها الغامضتين، والساعة الصفر توغل في الاقتراب»[82]،وتستحضر بوصلاح أجواء الكيد السردي النسوي ممثلا في شهرزاد وبحكي دافئ في مدينة باردة، وشهريار العصر تعود على حكاياها في انتظار لحظة الانطلاق/ساعة الصفر، لكأنّ المدينة المعاصرة بغربتها/اغتراب أهلها تحتاج إلى أحلام، نبوءات، ولو من خلال حكي افتراضي، وهمي، دافئ في مدن، عوالم، أزمنة باردة، ملؤها الاغتراب والضياع. وقد أحسنت القاصة محاورة النص الغائب وامتصاص معانيه وتحوير دلالاته.

خاتمـــــــــــة :

وقفنا على ظواهر أسلوبية شائعة في المتن القصصي الجزائري المعاصر، لعلّ أبرزها :

– ظاهرة التناص، التي لم تعد مقترنة بالخطاب الشعري فحسب؛ بل اجتاحت القصة القصيرة أيضا، وتنوع التناص بين الالتفات إلى النص الديني، وبين امتصاص النّص الأدبي، وبين استلهام النّصّ التراثي، وتباينت مستويات التناص بين كاتب و بين آخر في استراتيجيات استحضار هذه النصوص الغائبة.

– تعدّ ظاهرة التّكرار من بين أبرز الظواهر الأسلوبية التي وسمت المتنَ القصصيَّ الجزائريَّ المعاصر، وقد تنوع التكرار بين : تكرار للأسماء، الأفعال، الصفات، وبين العبارات بمدلولاتها المختلفة.

– إنّ لظاهرة السخرية حضورا مكثّفا في القصّة القصيرة الجزائرية المعاصرة ؛ حيث استعمل القصاصون أساليب ساخرة في معالجة القضايا الاجتماعية والسياسية والدينية، وكان أسلوب السخرية إعادة قراءة مختلفة للواقع و استثمارا تخيليا عميقا لهذا الأسلوب بفنيات منوّعة.

– لقد منحت هذه الظواهرُ الأسلوبية النّصَّ القصصيَّ الجزائريَّ القصيرَ جمالياتٍ أسهمت في التعدّد القرائيّ للنّصوص، وجعلتها أكثر انفتاحا على التأويل، وأثبتت أنه يمكن للقصة القصيرة أن تستثمر في تلك الجماليات الأسلوبية التي طالما اقترنت في متخيلنا النقدي بالشعر فحسب .

هوامش:

[1] – صالح بلعيد: نظرية النظم، دار هومة، الجزائر، ط3، 2009، ص156.

[2] – عبد الحميد بورايو: منطق السرد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994، ص05.

[3] – أحمد طالب: الالتزام في القصة القصيرة الجزائرية المعاصرة، (الفترة ما بين 1931–1976) ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائرية، 1989، ص111–112.

[4] –محمد يوسف نجم: فن القصة،دار الثقافة، بيروت،لبنان(د ط)،(د ت)، ص113.

[5] – عدنان بن ذريل: اللغة والأسلوب، مجدولاي للنشر والتوزيع.الأردن، ط2، 2006، ص151.

[6] – عبد الرحمان عبد الحميد علي: النقد الأدبي بين الحداثة والتقليد، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2005، ص166.

[7] – فرحات بدري العربي: الأسلوبية في النقد العربي الحديث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 2003، ص149.

[8] – صالح بلعيد: نظرية النظم، ص157.

[9] – محسن بن ضياف: يوسف إدريس كاتب القصة، دار بوسلامة للطباعة والنشر والتوزيع، تونس، 1985، ص135.

[10] – شفيق البقاعي: الأنواع الأدبية، مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، لبنان، ط1، 1985، ص32.

[11] – محمد يوسف نجم: فن القصة، ص115.

[12] –محمد يوسف نجم: المرجع نفسه، ص113.

[13] – محمد زايد: أدبية النص الصوفي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط1، 2011، ص324.

[14] – شاكر عبد الحميد: الأسس النفسية للإبداع الأدبي، الهيئة العامة المصرية للكتاب.مصر، (د،ط)، 2008، ص31.

[15] – محمود درابسة: مفاهيم في الشعرية، دار جرير للنشر والتوزيع، ط1، 2010.

[16] – محمد الأخضر صبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه،منشورات الاختلاف،الجزائر،ط1،2008، ص83.

[17] – محمود درابسة: مفاهيم في الشعرية، ص163.

[18] – محمود درابسة: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[19] – فولفغانغ كايزر: العمل الفني اللغوي، تر: أبو العيد دودو، ج1، دار الحكمة، الجزائر، (د،ط)،2000، ص184.

[20] – عبد الله لالي: فواتح، منشورات الجمعية الخلدونية للأبحاث والدراسات التاريخية، الجزائر، ط1، 2007، ص17.

[21] – خليل حشلاف: فراغ الأمكنة، منشورات مديرية الثقافة، سطيف،الجزائر، ط1، 2003، ص26.

[22] – محمود درابسة: المرجع السابق، ص164.

[23] – محمد رابحي: ميت يرزق،، دار الكتاب العربي، الجزائر، 2007، ص44.

[24] – جمال بن صغير: تمثال الموظف المجهول، دار هومة، الجزائر، ط1، 2002، ص100.

[25] – جمال بن صغير: المصدر نفسه، ص99.

[26] – دنيا زاد بوراس: صرخة امرأة،، نوميديا للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2012، ص10.

[27] – نسيمة بوصلاح: إشعارات باقتراب العاصفة، منشورات أصوات المدينة، قسنطينة،الجزائر، ط1، 2004، ص10.

[28] – نسيمة بوصلاح: المصدر نفسه، ص9.

[29] – لامية بلخضر: عصي على النسيان، منشورات جمعية شروق الثقافية لولاية باتنة، الجزائر. ط1، 2008، ص48.

[30] – نسيمة بوصلاح: المرجع السابق، ص17.

[31] – نسيمة بوصلاح: المرجع نفسه، ص18.

[32] – الخير شوار: مات العشق بعده، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2003، ص36.

[33] – الخير شوار: المصدر نفسه، ص69.

[34] – فاطمة بريهوم: بيت النار، منشورات أصوات المدينة، قسنطينة،الجزائر، ط1، 2004،ص33

[35] – محمد الزموري: شعرية السخرية في القصة القصيرة، منشورات مجموعة الباحثين الشباب في اللغة والآداب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس 2007، ص11.

[36]– حافيظ إسماعيل علوي: لغة الخطاب الساخر، أبحاث في الفكاهة والسخرية، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، ط1، 2008، ص55.

[37] – محمد ونان جاسم:،المفارقة في القصة القصيرة، زيد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 2010،ص120.

[38] – حافيظ إسماعيل علوي: المرجع السابق، ص57.

[39] – محمد الزموري: المرجع السابق، ص10.

[40] – محمد الزموري: المرجع نفسه، ص38.

[41] – جمال بن الصغير: تمثال الموظف المجهول، ص38.

[42] – جمال بن الصغير: المصدر نفسه، ص26.

[43] – جمال بن صغير: المصدر نفسه، ص8–9.

[44] – بشير مفتي: شتاء لكل الأزمنة، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2009، ص88.

[45] – بشير مفتي: المصدر نفسه، ص63.

[46] – محمد رابحي: ميت يرزق، ص38.

[47] – منير مزليني: الظل والجدار، منشورات اتحاد الكتاب الجزائريين، الجزائر، ط1، 2009، ص66.

[48] –محمد رابحي: المرجع السابق، ص73.

[49] – منير مزليني: المرجع السابق، ص54

[50] – خالد ساحلي: الحكاية الزائدة عن الليلة الألف، دار ميم للنشر، الجزائر، ط1، 2009، ص11.

[51] – جمال بن صغير: تمثال الموظف المجهول، ص15.

[52] – عبد الله لالي: فواتح، ص26.

[53] – باديس فوغالي: طيناء وقصص أخرى، منشورات الشهاب، الجزائر، ط1، 2009، ص47.

[54] – حكيمة جمانة جريبيع: أنثى الجمر، منشورات الجزائر عاصمة الثقافة العربية، الجزائر، ط1، 2007، ص17-18.

[55] – جوليا كريستيفا: علم النص، تر: فريد الزاهي، مر: عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنشر، ط1، 1991، الدار البيضاء، ص86.

[56] – حسن محمد حماد: تداخل النصوص في الرواية العربية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، (د،ط)1998، ص17.

[57] – محمد ونان جاسم: المفارقة في القصص، ص109.

[58] – موسى ربابعة: جماليات الأسلوب والتلقي، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص109

[59] –حسين خمري: فضاء المتخيل، منشورات الاختلاف، الجزائر،(د،ط) 2002، ص100.

[60] – حسين خمري: نظرية النص، منشورات الاختلاف، الجزائر،(د،ط)، 2007، ص253.

[61] –حسين خمري: المرجع نفسه، ص253.

[62] –موسى ربابعة:المرجع السابق، ص109.

[63] – سامية محصول: التناص، إشكالية المصطلح والمفاهيم، مجلة دراسات أدبية، ع1، 2008، ص 73-87.

[64] – حسين خمري: فضاء المتخيل، ص202.

[65] – خالد حسين حسين: في نظرية العنوان، التكوين للتأليف والترجمة والنشر، دمشق، سوريا، (د،ط)، 2007، ص92.

[66] – سامية محصول: المرجع السابق ص84.

[67] – طلال حرب: أولية النص، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 1990، ص53.

[68] – محمد زايد: أدبية النص الصوفي، ص370.

[69] – شكري عزيز الماضي: في نظرية الأدب، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان،(د،ط) 1993، ص222.

[70] – محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص، ص101.

[71] – محمد لخضر زبادية، حبيبة مسعودي: أدبية البنية النصية في ضوء العملية الإبداعية والممارسة النقدية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2008، ص26.

[72] – سامية محصول: المرجع السابق، ص74.

[73] – عبد الستار جبر الأسدي: ماهية التناص، مجلة الفكر والنقد، المغرب، ع28،(د،ت)، ص67.

[74] – جمال بن صغير: تمثال الموظف المجهول، ص37-38.

[75] – سورة مريم: الآية 4.

[76] – سورة مريم: الآية: 8.

[77] – بشير مفتي: شتاء لكل الأزمنة، ص55.

[78] – سورة النمل: الآية 18.

[79] – سورة ق: الآية 16.

[80] – الخير شوار: مات العشق بعده، ص36.

[81] – جمال بن صغير: تمثال الموظف المجهول، ص42.

[82] نسيمة بوصلاح: إشعارات باقتراب العاصفة، ص45.

Revue Ichkalat **E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586**
Volume 10 No 5 Année :2021 **Pp 932 - 941**

Quelles représentations et quelles pratiques des TIC en classe de FLE en Algérie?

What representations and what practices of ICT in FFL classes in Algeria?

ما هي تمثلات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وممارساتها في فصول الفرنسية لغة اجنبية في الجزائر؟

Ghimouze Manel*
Université Mohamed Seddik Benyahia Jijel/ Algérie
د. غيموز منال
Mohamed Seddik Benyahia University- Jijel /Algeria
جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل (الجزائر)
manoghimouze@hotmail.fr

d/dep:28/06/2021	d/ acc: 28/08/2021	d/ pub: 25/12/2021

Résumé:
Le présent article met l'accent sur la place qu'occupent les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) dans les pratiques de classe des enseignants du secondaire en fonction d'un questionnaire auto-administré, pour vérifier si le recours aux recours aux nouvelles technologies en classe de FLE aurait son importance. Nous voudrions également évaluer les représentations des enseignants dans cette optique.
Mots-clés: TICE, représentations, pratiques de classe, FLE

Abstract:
This article focuses on the place occupied by ICT (Information and Communication Technologies) in the classroom practices of secondary school teachers based on a self-administered questionnaire, to verify whether the use of the use of new technologies in FFL classes would be important. We would also like to assess the representations of teachers in this perspective.
Keywords: ICT, representations, classroom practices, FFL.

ملخص البحث

* Ghimouze Manel. manoghimouze@hotmail.fr.

تركز هذه المقالة على المكانة التي تحتلها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في ممارسات الفصول الدراسية لمعلمي المدارس الثانوية بناءً على استبيان يتم إدارته ذاتيًا ، للتحقق مما إذا كان استخدام التقنيات الجديدة في فصول الفرنسية لغة اجنبية FLEأمرًا مهمًا. نود أيضًا تقييم تمثيليات المعلمين في هذا المنظور.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التمثيليات، ممارسات الفصل الدراسي، الفرنسية لغة أجنبية

Introduction

A l'école algérienne le programme d'enseignement au secondaire est censé assurer une formation rentable sur le plan économico-socio-culturel. Les Technologies de l'Information et de la Communication sont indispensables dans tous les domaines notamment dans l'enseignement des langues. Cela exige les conditions nécessaires favorisant la modernisation de l'école algérienne. L'enseignement du français langue étrangère se heurte à des difficultés majeures, liées principalement, au manque de moyens pédagogiques. Il est indispensable de recourir aux TIC à l'école ; c'est pourquoi, les enseignants et apprenants sont appelés à développer des compétences quant à l'utilisation des TIC. Ainsi nous essayerons de mesurer l'importance des TIC dans l'enseignement du FLE au secondaire.

1-Le système éducatif : quelle(s) réalité(s) sur les TIC ?

De nos jours, nous constatons une évolution rapide des nouvelles technologies ; excepté dans le domaine de l'éducation nationale. Les établissements scolaires ne sont pas tous équipés de matériels informatiques en Algérie. Pourtant, depuis l'année 1990, l'Etat algérien voulait réaliser des projets de l'informatisation pour une bonne gestion de l'enseignement. Pour ce qui est de la formation des professeurs de l'enseignement secondaire, en particulier les enseignants du secondaire, l'Institut National de Formation des Personnels de l'Education avait mis en place un dispositif dans le cadre de la formation continue, mettant au profit des enseignants des cours informatisés. Ces cours multimédias ont été également produits grâce aux serveurs de l'INFPE. A partir des années 2000, les responsables de l'éducation nationale ont équipé des 'établissements en salles en multimédia. Les Professeurs de l'Enseignement Secondaire dans certaines villes comme Jijel et Bejaïa, quant à eux, ont été initiés à une auto-formation à distance grâce au Centre National de Documentation

Pédagogique. Ce dernier avait équipé 96 établissements d'ordinateurs connectés sur Internet. Un autre programme, plus ambitieux encore, *TARBIAnet* (2001-2013) visant l'usage des TIC pour améliorer l'opération enseignement-apprentissage, qui s'est soldé par un échec.

Malgré la bonne volonté des premiers responsables de l'Education nationale, les résultats enregistrés à l'issue de leurs initiatives restent insatisfaisants : « En effet, 56.744 PC ont été installés dans les lycées, collèges et écoles, produisant les ratios suivants : 1 PC pour 36 lycéens, pour le cycle secondaire, 1 PC pour 118 collégiens, pour le cycle moyen, 1 PC pour 5563 élèves, pour le cycle primaire » (Selon la Synthèse e-Algérie2013 :13).

Certes la numérisation du secteur est très importante, mais le vrai succès serait celui d'amener nos apprenants à exploiter les atouts des TIC en classe et d'en faire un outil efficace pour apprendre. Cela ne serait pas possible si l'enseignant, lui-même, ne s'y prêtait pas.

2- Intégrer les TIC aux pratiques pédagogiques

L'intégration des TIC au secondaire requiert des équipements technologiques comme le souligne Mangenot: « *l'intégration, c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages* ». (Mangenot2000). Mais cette pratique varie selon l'environnement dans lequel il est entrepris et selon la formation proposée aux enseignants. Le tableau ci-dessous explique les différentes dynamiques déterminant les niveaux d'intégration des TIC dans l'enseignement et permet de voir leur impact sur les pratiques enseignantes :

	La transition	**L'adaptation**	**L'addition**
Mode d'intégration	L'usage des TIC s'intègre dans les pratiques sans les modifier entièrement.	L'usage des TIC transforme radicalement la pratique pédagogique.	Les usages des TIC ne s'intègrent pas dans les pratiques.
Conditions de mise en œuvre	Une pratique congruente existait antérieurement. Une insertion dans le curriculum est possible (horaire,	Pas de pratique congruente au départ. Une insertion dans le curriculum est possible.	Une insertion dans le curriculum n'est pas possible. L'usage des TIC ne sert pas directement le projet de l'enseignant et/ou n'est

	modes d'évaluation). L'usage des TIC sert le projet de l'enseignant et est soutenu par la direction.	L'usage des TIC sert le projet de l'enseignant et est soutenu par la direction.	pas soutenu par la direction.
Effet sur les pratiques	Confirmation ou évolution des pratiques (adaptation des horaires, du rôle de l'enseignant, des procédures d'évaluation...).	Adaptation des pratiques (modification des horaires, du rôle de l'enseignant, des procédures d'évaluation...).	L'usage des TIC reste une expérience temporaire.

Tableau 01 : Dynamique de l'intégration des TIC dans les pratiques des enseignants (Charlier, 2000).

Les données du tableau montrent clairement que l'intégration des TIC dans les pratiques des enseignants est conditionnée par plusieurs paramètres à la fois humains et matériels.

De toutes manières, l'introduction des technologies dans un système peut se réaliser selon deux manières :

« L*e top-down* ou intégration à partir de décision politique et le *bottom-up* qui renvoie à l'initiative des enseignants eux-mêmes en vue d'exploiter les TIC et renouveler leurs pratiques de classe ». (Christian Depover 1996)

3- Les enseignants et les TIC

Il ne va pas sans dire que l'intégration des TIC dans les activités des enseignants de français est très délicate ce qui rejoint la visée de Nicolas Guichon:

« L'intégration des TIC dans les pratiques des enseignants de langues est un processus complexe, multifactoriel, changeant dans le temps et selon les contextes » (Guichon,2012 :19)

Plusieurs recherches menées dans le monde montrent que plusieurs paramètres sont à prendre en charge pour qu'il y ait une réelle intégration des TIC dans les classes de langues. D'abord, les représentations des enseignants sur les TICE jouent un rôle important dans l'appréciation de leur usage. D'ailleurs les spécialistes parlent de degré de confiance et d'anxiété des enseignants à utiliser les TIC. A cet égard, référons-nous à (Béziat, 2011 :110).

Ensuite, il est question de bien définir les compétences techno-pédagogiques que devraient avoir les enseignants pour pouvoir exploiter les TIC.

L'enseignant doit savoir choisir ses supports numériques, gérer son temps, manier des outils de base et résoudre un problème technique. Il est également amené à repenser ses rapports avec ses apprenants en classe. Cependant, et selon Guichon, la question qu'on doit se poser relève du : « degré de technicité à développer lors de la formation » (Ibidem, 22).

4- Problématique

Notre recherche s'inscrit donc dans le contexte scolaire algérien et émane du constat fait sur l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement du français au secondaire. Des études ont montré que l'intégration des TIC à l'école n'est pas aussi efficace : (difficultés liées à la formation des enseignants et aux problèmes financiers). A cet effet, le recours à Internet pour appuyer le cours au sein des établissements scolaires n'est pas aussi rentable.

Dans le but de recueillir des informations sur les pratiques adoptées par les enseignants du FLE dans le domaine des TIC, nous avons mené une enquête par le biais d'un questionnaire écrit auto-administré. Ce dernier tend à circonscrire, en consultant un nombre déterminé d'enquêtés, des aspects précis de l'usage de la technologie dans l'enseignement /apprentissage de la langue française, notamment le matériel didactique et les moyens et supports mis en place pour présenter les cours et les activités de l'écrit et de l'oral. Notre problématique repose essentiellement sur le questionnement suivant :y aurait-t-il une intégration implicite des TIC dans les pratiques enseignantes ? Nous essayerons, par la même occasion, de répondre aux questions suivantes : l'enseignant de FLE est-il suffisamment formé pour exploiter les instruments numériques ? L'enseignant ? Adapte-t-il son enseignement à cette génération De jeunes internautes dite « Digital natives » pour reprendre l'expression de Marc Prensky (2001) ?

Les enseignants recourent aux TIC et surtout à Internet dans leur cours. Nous supposons également que ce recours est motivé par son public qui trouverait dans la toile un moyen d'apprentissage interactif.

5- Méthodologie

Afin de mener à bien notre enquête, nous avons opté pour un questionnaire auto-administré, adressé nous avons mené notre enquête à quarante professeurs de l'enseignement supérieur de la ville de Jijel. En effet, nous avons voulu connaître les représentations des enseignants sur les TIC, et particulièrement sur Internet et ses différentes ressources pédagogiques et ses applications au travers de leurs rapports personnel et

professionnel à la Toile. Ce choix méthodologique permet d'informer sur : «des faits ou des comportements, ou encore, des attitudes, des attentes, des opinions, des intérêts, des intentions, etc. ». (Demaizière et Dubuisson 1992 : 346).

Nos enquêtés ont suivi des formations universitaires différentes : licence classique ou LMD. Le questionnaire est composé de trois parties, à savoir : des informations générales, usage personnel et représentations par rapport au TIC, ainsi que l' usage professionnel et les pratiques pédagogiques faisant appel aux TIC en classe. La première section des questions a pour objectif de déterminer le profil de notre échantillon.

Sexe	Femme	**30**	**66.66%**
	Homme	**15**	**33.33%**
Âge	-40 ans	**29**	**64.44%**
	+ 40 ans	**16**	**35.55%**
Nombre d'années d'expérience	Moins de 5 ans	**10**	**22.22%**
	6 -15 ans	**21**	**64.66%**
	16-30 ans	**14**	**31.11%**
Formation	Système classique	**27**	**60.%**
	Système LMD	**18**	**40%**
Cours ou formation aux applications pédagogiques des TICE	A l'université	**00**	**00**
	A l'éducation nationale	**00**	**00**
	Ailleurs	**4**	**8.88%**
	Jamais	**41**	**91.11%**

Tableau 02 : Profil de la population d'enquête

Les statistiques montrent que les professeurs de l'enseignement secondaire sont majoritairement des femmes (66.66%), en comparaison avec une minorité masculine 33.33 %. Quant à l'âge, la catégorie de moins de 40 ans constitue un pourcentage important de 64.44% par rapport à la catégorie de plus de 40 ans qui ne représente que 35.55%. 64.66% des enseignants ont exercé cette fonction pendant une période allant de 6 à 15 ans et 31.11% d'entre eux ont enseigné pendant 16 à 30 ans. 22.22% d'entre eux ont moins de 5 ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement. Donc, nous avons un public d'enseignants assez jeunes qui seraient intéressés par les TIC et leurs différentes applications. Concernant la formation universitaire des enseignants, 60% sont titulaires d'une licence classique et 40 % d'une licence LMD. Ces derniers ont reçu, à la différence des premiers une

formation aux TICE à l'université, c'est pourquoi ils seraient, à notre sens, plus intéressés à la technologie. Nous pouvons également remarquer que la majorité n'a pas été formée aux TICE, exceptés les enseignants ayant suivi des formations extra-universitaires, soit un pourcentage de 8.88%**.** Les données recueillies montrent que cette génération d'enseignants, depuis leur recrutement, ont bien utilisé les nouvelles technologies.

Le deuxième volet de notre enquête est consacré aux appréciations de notre public vis-à-vis des TIC, et ses usages personnels. Parmi nos enquêtés, 71.11% pensent que les TIC est intéressantes et 28.88 % d'entre eux les trouvent passionnantes. En plus, 73.33% possèdent des ordinateurs personnels, 100% ont des Smartphones, 60% disposent de tablettes, 93.33% ont une connexion Internet.

Nous nous rendons compte que les enseignants de français sont majoritairement des internautes vu l'omniprésence des TIC. Concernant les raisons de connexion, nos informateurs ont répondu aux questions à choix multiples. Soit 100% des enseignants se connectent pour s'informer, 88.88% pour communiquer, les73.33% pour fréquenter les réseaux sociaux et les 77.77% pour préparer des activités pour la classe. Les réponses à cette question montrent davantage l'importance des TIC dans la vie des enseignants qui ne peuvent pas se passer aujourd'hui de Smartphones, ou encore de connexion Internet. Rappelons les quatre formes d'apprentissage induites par l'évolution d'Internet et l'émergence du web 2.0 et des pratiques innovantes qui y sont liées :

« Apprentissage fondé sur la recherche et la gestion d'information. Collaboration, interaction et co-construction de savoir. Publication et apprentissage. Apprentissage et mobilité » (Olivier&Puren,2011 :43)

La dernière partie des questions porte sur les usages des TIC en milieu scolaire. Soit 86.66% des enseignants disent avoir une salle informatique connectée au réseau de leurs établissements. Toutefois, la plupart d'entre eux, soit 89.74% de notre échantillon, n'ont jamais pensé à exploiter ces salles dans le cadre du cours de français. Les 12.82. % seulement des enseignants, avouent avoir déjà proposé, au moins une activité en salle d'informatique. Les raisons avancées par les enseignants qui ne font pas cours aux TIC dans leurs établissements sont liées au manque de formation, au manque de compétences techniques ainsi qu'à l'interdiction d'utilisation du matériel informatique.

Nous avons posé des questions pour savoir si les enseignants utilisaient les TIC en classe. D'après les réponses, nous remarquons que certains

enseignants sont réticents par rapport à l'emploi professionnel des technologies. D'autres, par contre, travaillent avec leurs élèves, en tirent profit des moyens technologiques disponibles en classe. En adressant trois questions aux professeurs d'enseignement secondaire habitués aux TIC en classe, nous avons recueilli des informations relatives aux types de supports et matériels utilisés, ainsi qu'aux objectifs visés à travers les différentes activités en matière de l'écrit et de l'oral. Il s'est avéré que les supports utilisés sont beaucoup plus motivants que le manuel scolaire. Ils ont ajouté que les apprenants sont beaucoup plus attentifs quand on leur parle d'Internet : « langage de personnes connectés ». Nos informateurs ayant répondu aux dites questions, proposent des cours (hors ou en ligne) et demandent à leurs élèves, en plus du matériel disponible dans leurs établissements, d'utiliser leurs propres moyens de communication tels que les téléphones portables et les tablettes pour réaliser certaines activités à l'oral et à l'écrit. Les raisons qui les poussent à changer, de temps à autre, leur mode habituel de travail, s'expliquent par le fait que le taux de motivation, de participation et de collaboration augmente en classe. Ils ont ajouté que même les étudiants de faible niveau, ou timides contribuent efficacement au cours. Le tableau récapitulatif ci-après présente les réponses énumérées par notre public :

	Supports	**Activités**	**Objectifs**
Utilisation hors ligne	**Data Shaw (Rétroprojecteur) Tablettes Téléphone intelligent CD DVD**	compréhension Expression orale compréhension Expression écrite	Ecouter des enregistrements, commenter des images répondre à des questions. -Rédiger un texte narratif ou explicatif à partir d'une vidéo - consultation du dictionnaire
Utilisation en ligne	**Smart Phone Tablettes Téléphone intelligent Ordinateurs du laboratoire Internet Clé USB**	compréhension Expression orale compréhension Expression écrite	-Vérification lexicale -Vérification grammaticale -Téléchargement de textes à étudier en classe (selon le programme) - Exercices de remédiation (pages recommandées) - la recherche documentaire

			- Travail collaboratif et réalisation de tâches

Tableau 03 : Activités proposées via les TIC

D'après les renseignements communiqués par 12.82% des enseignants, nous pouvons clairement constater que, malgré les difficultés rencontrées (manque de matériels, manque de formation et manque de coopération de la part de certains responsables), les enseignants arrivent, quand-même, à rénover, et à changer leur mode de travail. Ils proposent, de temps à autre, quelques cours via les TIC. Les activités présentées hors ligne visent des objectifs à l'oral et à l'écrit, et ce, en utilisant un rétroprojecteur et des contenus visuels, ou encore audio-visuels, préenregistrés sur un CD- ROM ou dans une clé USB. Il s'agit de varier les supports et de faire travailler les apprenants en groupes pour réaliser des tâches pédagogiques. Hors connexion, les élèves peuvent toujours utiliser leurs tablettes, ou Smartphones pour travailler le lexique, consulter le dictionnaire ou autres applications. A l'aide d'un rétroprojecteur, l'enseignant invite son public à observer, à écouter et à produire oralement des énoncés. L'accès à la salle d'informatique, ou la consultation d'appareils connectés grâce aux services 3G et 4G, permet de faire une recherche d'informations exploitables pendant le cours. Des sites, recommandés par les enseignants comme : (*Bonjour de France, Français Facile)*, aident les apprenants à surmonter certaines difficultés grammaticales et lexicales pour préparer une production écrite. Il faut dire qu'enseigner à l'aide des TIC ne constitue pas une tâche facile car selon les spécialistes, il s'agit plutôt d'un : « processus complexe, non linéaire, qui s'échelonne sur plusieurs années » (Karsenti et Larose, 2005:93)

Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons dire que cette étude par questionnaire a permis un diagnostic des attitudes des enseignants quant à l'emploi des TIC dans l'enseignement du français au secondaire. La plupart d'entre eux optent pour un usage extrascolaire de la technologie, plus particulièrement Internet pour préparer les cours, et proposer de nouveaux supports aux élèves. Ces enseignants trouvent sur Internet des solutions aux problèmes relatifs au manque de documents authentiques sur les thèmes ou les projets étudiés pendant l'année scolaire. Ils y trouvent également une banque

d'exercices variés de remédiation en grammaire et en lexique. En revanche, très peu d'enseignants permettent aux élèves d'utiliser occasionnellement leurs appareils Smartphone pour des activités orales et écrites, basées sur la collaboration et le partage des connaissances. Cet usage ne dépasse pas, rappelons-le, une simple manipulation d'instruments numériques et n'exigeant pas, non plus, de grandes compétences techniques. Donc, nous pouvons dire, qu'au-delà des contraintes liées à la formation initiale des enseignants et des difficultés financières, les TIC influencent de nos jours les pratiques de classe et ce de manière implicite ou explicite selon l'initiative de chaque enseignant. Par conséquent, il faut penser sérieusement à intégrer les TIC dans les pratiques enseignantes entamant tout d'abord un processus de formation.

Bibliographie

1-BEZIAT Jacques, (2011) « Se former aux TICE - Discours et représentations in sciences et technologies de l'information et de la communication en milieu éducatif : Analyse de pratiques et enjeux didactiques »,Athènes : New Technologies Editions, pp.109-123

2-CHARLIER Bernadette. (2000), Comment comprendre les nouveaux dispositifs de formation ?, in S. Alava , Cyberspace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques de formation ?, Bruxelles : De Boeck.

3-DEMAIZIERE Françoise et DUBUISSON Colette, (1992) : *De l'EAO aux NTF. Utiliser l'ordinateur pour la formation,* Gap, Ophrys. Collection AEM3.

4-DEPOVER Christian, (1996), Le chemin de l'école croisera-t-il un jour celui des nouvelles technologies ?, Actes du Colloque du REF, 1996, Montréal, Canada. ffedutice-00000822f

5-GUICHON Nicolas,(2012), Vers l'intégration des TIC dans 6 l'enseignement des langues ,Paris : Didier.

6- KARSENTI Thierry et LAROUSE François (2005), L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant: Recherches et pratiques presses de l'ˆuniversité du Québec

7-MANGENOT François,(2000), « L'intégration des TIC dans une perspective systémique », in Les Langues Modernes, n° 3. pp. 38-44.

8- OLIVIER Christian& PUREN Laurent,(2011), « Le web 2.0 e classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point », Paris : Editions Maison des Langues

9-PRENSKY Marc, (2001),« Digital Natives, Digital Immigrants », On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, Octobre, pp 1-6.

10- Synthèse, e-Algérie 2013, e-commission, Décembre 2008

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586
Volume 10 No 5 Année :2021 Pp 942 - 958

Developing Aesthetic Reading in Ordinary Literature-based Interactive EFL Classroom

تطوير القراءة الجمالية في تدريس الادب الاعتيادي القائم على نهج تفاعلي للغة الإنجليزية كلغة أجنبية

Maroua Rogti*
مروة الرقطي
Ecole Normale Supérieure de Laghouat (Algeria)
المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط (الجزائر)
maroua03@live.com

Dep. Day : 29/06/2021	Acc. day:19/10/2021	Pub. day: 25/12/2021

Abstract:
This research is a part of highlighting students' responses to the various practical ways of responding to a literary text. It, hence, aims at providing a more intelligible picture of students' attitudes, observations and personal reactions when interacting with a literary text, and expounds the inclusion of the Reader-response approach in an ordinary literature-based interactive classroom instruction. To achieve the aim of the study, a documentation analysis tool has been used to collect the required data and prove the hypothesis of the study with a sample of 52 students at ENS of Laghouat. Finally, we came out with the claim that aesthetic reading in the modern educational classes can help readers be able to socialize surroundings. Yet, aesthetic reading by means of reader response can signify various standards in relation to particular contexts.

Keywords: Personal-response, EFL learners, literary text, reader-response theory, aesthetic reading, literary competence

ملخص البحث

يسلط هذا البحث الضوء على استجابات الطلاب للطرق العملية المختلفة للاستجابة لنص أدبي. ومن ثم، فهو يهدف إلى تقديم صورة أكثر وضوحًا عن مواقف الطلاب وملاحظاتهم وردود أفعالهم الشخصية عند التفاعل مع نص أدبي، ويوضح تضمين نهج استجابة القارئ في تعليم النهج الدراسي التفاعلي القائم على الأدب. لتحقيق هدف الدراسة ، تم استخدام أداة تحليل التوثيق لجمع البيانات المطلوبة وإثبات فرضية الدراسة بعينة من 52 طالبًا في المدرسة العليا بالأغواط. أخيرًا، توصلنا إلى الادعاء بأن القراءة الجمالية في الفصول التعليمية الحديثة يمكن أن

* Maroua Rogti. maroua03@live.com

تساعد القراء على تكوين بيئة اجتماعية، حيث يمكن للقراءة الجمالية عن طريق استجابة القارئ أن تشير إلى معايير مختلفة فيما يتعلق بسياقات معينة.

الكلمات المفتاحية: استجابة شخصية، طلاب اللغة الإنجليزية ، القراءة الجمالية، نص أدبي، الكفاءة الأدبية

I. Introduction

One of the language skills being taught in the EFL context is the reading skill. It is considered as one of the fundamental skills to learn English language; as it plays an essential role in increasing the amount of vocabulary, expressions, spelling, and writing style. Thus, it is necessary for the academic and professional mastery of the language. Nonetheless, many EFL students may face obstacles in reading comprehension.

Among the approaches of literary analysis, there is critical literacy, stylistic, new criticism, and reader-response approaches. The latter involves the mutual relationship between the reader and the text and the meaning of the text is constructed through an agreement between the reader and the text within a particular context. Indeed, readers of literature may presume multiple roles when responding to different types of literary texts. Through developing responses towards a literary text, the reader can get meaningful reading and stimulate their emotional and intellectual response in the text, which provides them with better understanding and awareness of the text. In addition to classroom interaction which helps students increase their emotional reactions, to use their responses, for interpreting the text and also share their responses.

The aim of this work is to explore the implications of reading a literary text through the reader response approach, identify this approach and affirm its role in having adequate understanding of the text. To achieve that, it is still needed to gain insight into the use of reading strategies, and evaluating the implementation of the reader-response approach in class. For the sake of handling the matter at hand, a question has been raised for this study, which is: To what extent can applying the reader response approach increase the level of reading response of students in reading a literary text? As we can affirm that students' involvement in the reading process with the literary text can be promoted through the level of students' awareness about critical reading, being aware about the context in which the text is meaningful to the reader, and stimulating the students' imagination and aesthetic interpretation of the literary text.

II. Review of Literature

1. Reading as a Process

Reading as a process is somehow different from reading as a product. Reading as a product refers to "what" the reader has extracted from the text whereas the process of reading refers to "how" the reader understands the script. It is defined as "the interaction between the reader and the text." (Liu, 2010, p. 152) In this vein, reading as an interactive process has an unquestionable for both sides. Smith (2004) views reading as reducing uncertainty which means that the reader uses the graphic, phonetic, syntactic, and semantic information to decrease the uncertainty. For instance, the reader's uncertainty is reduced by utilizing his syntactic information which proves that "the" is typically succeeded by an adjective or noun phrase. Reading can be viewed as an interactive process.

However, this term embodies different interpretations. According to (Alyoussef, 2006), reading has been described as an interactive process between a reader and a script which may result in automaticity or reading fluency. While attempting to extract meaning, readers can actively integrate with the text, and then establish a sort of conversation between the reader and the text. (Widdowson, 1979)

Another possible explanation of the word "interaction" indicates the interactions between different types of knowledge which a reader can trigger during reading. Linguistic, schematic, and systematic knowledge can assist the reader to decrypt the text or the script's language and understand its concept (Hedge, 1985) although, reading has been considered as a cognitive process, it is a guessing game. The reader can constantly reconstruct the information which is implied within the text. In other words, comprehension occurs as a result of the interaction between thought and language (Goodman, cited in Alwalss, 2000)

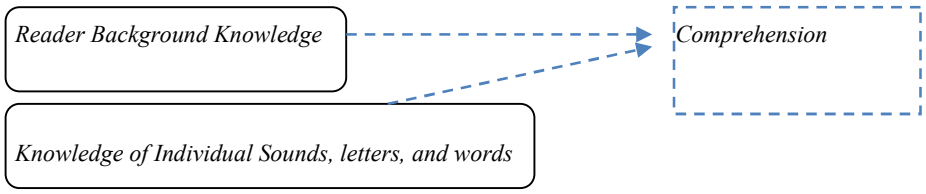


Figure (01) Interaction and Elements of the Reading Process (Brace, 2013; Shall, 1996, p.21)

2. Components of Reading

Reading skills can help the reader to interact and get meaning of written language. Getting meaning and understanding the written text may require different parts which allow the reader get adequate comprehension

independently. In effect, there is phonemic awareness which refers to recognizing spoken speech in language. Also, there is phonics which refers to comprehending the relationship between letters and their sounds while reading, and when spelling them. Another part, oral reading fluency which is about reading the text quickly and accurately, also there is vocabulary which is about understanding words while relating them to oral vocabulary, and lastly there is comprehension which about relating the cognitive and meta-cognitive skills to reading. (Whalon et al., 2009)

3. The Process of Reading a Literary Text

When learners read a literary text, they use their previously acquired knowledge to interpret meaning by linking it to what is being read. Indeed, reading a literary piece may require the reader's involvement and his ability to understand components of the text. Students may be involved in the appropriate selection of the text, and also the accessibility of cultural references which may raise their involvement while reading the text.

Literary texts can help learners get easier language reception and promote their cultural understanding such as Shakespearian drama "by reading a specific text, students are exposed to the formation and function of sentences, the diversity of possible structures and the different ways of linking ideas." (Lazar, 2003, p.89)

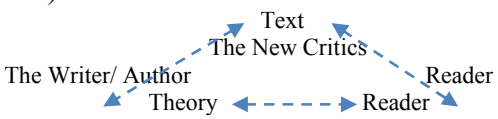


Figure (02) Triangle of Author, Text and Reader, (Seldon, 1989, p. 04)

This will expand and improve the learners reading skill. Indeed, the personal growth model which demands response to the themes from the learners by linking them to their personal life experiences, in addition to the cultural model in which learners focus on the use of language of a text in a particular cultural context.

Teachers of English literature may face significant obstacles in teaching literature in general to Algerian learners. However, we have to alter all the approaches and strategies to fit the needs of our learners and to successfully accomplish reading the literary text. For the most part, teaching English literature requires an appropriate use of teaching approaches and strategies used by teachers, as Rachid believes: "developing methodologies for teaching literature comes to be a very urgent recommendation on the part of both researchers and teachers to make the process more effective and consistent." (Cited in Lazar, 2003 p. 44)

Accordingly, the integration of literature in the Algerian EFL context and the learners' response of the varied literary genres depend on the nature of the curriculum and on the targets of the lesson plan. Teachers of literature in Algerian universities usually yearn about the implementation of literature as a tool of teaching in EFL contexts which has been existent since the advent of the Grammar Translation Method when literary texts were the major source for English language teaching.

Intermittently, Long (1986) claims that "the teaching of literature is an arid business unless there is a response and even negative responses can create an interesting classroom situation" (cited in "Approaches for Teaching Literature and Literary Text" p.33) The reader response approach emphasizes the role of the learner and their own response to the text. In this approach, the reader and text are influenced by each other and the reader can make a kind of business deal which can be an aesthetic reading through which the reader becomes magnetized with the text based on his personal life experiences. Learners then would be able to express themselves freely about a literary text and approach the social, cultural and artistic components of the text based on their own experience. Indeed, one of the current strategies of reading instruction EFL teachers tempt to follow is selecting texts which could make learners emotionally and linguistically able to respond to them and appreciate them.

In this vein, (Carter & Long, 1991; and Lazar, 1997) suggest a set of methodological and epistemological approaches to teaching a literary text in general. The Linguistic Model, or Language-Based Approach, which makes a closer integration between language and literature, the literature as content approach which focuses analytically on context, themes, setting, characters, and symbols., and the intercultural approach which allows learners to analyze both their culture and the other one and makes them aware of the culture and social identity of the others. (Andrea et al., 2014)

Students are yet supposed to perform more adequately in response to texts and actively engage in dialogues to question literal and inferential questions, to probe a set of meanings and to achieve cognitive development and understanding. Reading English literature is about exploring emotions and constructing meaning through a transaction between the reader and the text through which the reader can employ their previous knowledge and real life experiences. (Iser, 1972) In the reader response theory, the reader creates meaning form the text from either an aesthetic or different perspective (Schieble, 2010). It involves eliciting personal response to literary texts and gathering learners' opinions, attitudes and reactions to the text. (Amer, 2003)

assumes that the students are not obliged to provide correct answers when applying this approach and when interpreting a text.

4. Reader-Response Theory

The Reader-response theory has altered many conceptions. According to Eagleton, the reader response theory has changed the focus to the reader. In this vein, the reader response theory has proved its place in literary criticism due to the work of Resenblatt in the 1930s. In her transactional theory, Resenblatt gives weight to the connection of the reader with the text in the process of extracting meaning. Occasionally, Carson assumes about this approach: "the transactional approach, the text itself is incomplete; it needs the reader's experience to make it understood" (cited in Hirvela, 1996, p.129)

Yet, the transactional theory gets its name from the epistemological works of Dewey which prove the flexibility of the text and the reader while reading. Further, Connell admits that: "Dewey's epistemological position stresses the transactional character that ties mind and body, subject and object, knower and known" (Connell, 1996, p. 396). Therefore, the reader response theory emerged as a reaction to Dewey's claim because he asserts that meaning occurs when the reader relates the text to his life experiences.

Although, Dewey gets along with Resenbelt in the fact that the reading theory advocates that individuals interact with their surroundings, and adhere themselves and their experiences at the same time. Indeed, the association of the reader and text interaction makes the Reader Response theory prominent. Nevertheless, this theory is debatable because it led to a critical dispute towards embracing more appropriate reading approaches for learners, whether text-oriented or reader-oriented.(Connell, 2000) yet, affirms that "The synthesizing process of aesthetic experiences is distinctive from non-aesthetic experiences because it involves an organic immersion in the reader prior belief and experience; a connection to emotional drives; stimulation of imagination" (p. 31) However, (Pike, 2003) raised another powerful position in which he considers "the transaction is one where the shape of the gap or entrance in the text is determined by the shape of the reader who enters as well as the text being entered" (p. 63) In other words, the reader can act as a co-author in relation to the literary text. (Justman, 2010)

In a broader sense, (Amer, 2003) highly contemplates that the reading process is a transaction between the reader and the text in which the reader with his life experiences, beliefs, and expectations interacts with the particular perspectives in the text, and the meaning is determined as the result of this transaction. Hence, Reader-response approach in class is about the

relationship between the text and the reader. As it is about the influence the literary text on the reader by creating a sense of interaction. This interaction between the text and the reader is referred to as the construction of meaning in the personal literary experience which is viewed by (Garzon & Pena, 2015) as "the main characteristic when thinking of the connection between the reader and the text" (p.190)

5. Response Approach

The use of this approach may highlight the pedagogical advantage of increasing the learners' critical thinking and emotional awareness by being critical readers. According to (Carter & Long, 1991) who maintain that there are certain methodological as well as epistemological approaches used to construct the progression of the activities under the Reader- response approach.

A set of activities or strategies can be used to apply the Reader Response Approach in a literature classroom, according to (Amer, 2003, p.68) reading logs can be used which can allow students to convey their personal responses to literary texts. In addition to the developmental model of a reader-response approach of (Thomson, 1987) who admits that the reader passes through a process of understanding a literary text, this process involves sympathizing with the others' experiences, evaluating characters, and accepting or rejecting the values of the writer. To quote (Carter & Long, 1991) appeal:

> We looked to the Reader- Response Theory, which views the literary text as an artifact whose meaning are neither fixed nor immovable but rather subject to different processes of manufacture by the reader In this way, the reader is placed at an interpretive center contributing to the construction of meaning through what the text says (reading the lines), what the text means (reading between the lines) and what the text implies (reading beyond the lines). (Cited in Andrea et al., p. 14)

Teaching literary texts in Algerian higher education may mainly be subject-centered. Thus, learners become reliable on the instructor who transmits knowledge. It has been claimed that literature becomes simple transposition of the instructor's impressions towards a literary text. As teachers of literature, we first tempt to familiarize learners with the text to read in the classroom, and then we will ask them about the background knowledge about the work, the author, the themes, style, the era and the historical context. In this case, the role of the learner is not persistent; they have less opportunity to participate in the task because this approach is highly

teacher-centered because nearly most of the task is done by the teacher who lets learners create their own responses about the text they read. In this traditional approach, the learner's appreciation and analysis of the text is quite controversial.

Giving them the chance to make their reflections about the text within the frame of their life experiences, learners become self-confident, not having fear of having opposing responses from the teacher, work cooperatively, and perform plays in the classroom. Learners now would be active recipients of knowledge and have positive reflections of what has been learned including reading, extracting meaning and understanding the themes of the text. Indeed, (Lazar, 2000) contends that "effective readers of literary text possess literary competence, in that they have an implicit understanding of, and familiarity with, certain conventions which allow them to take the words on page of a play or other literary work and convert them into literary meaning" (cited in. Bousbia, 2009, p.28) According to Lazar, literature should be used with the EFL learner because it motivates learners by exposing them to various themes and authentic use of language. It yet stimulates their imagination, develops their critical abilities and raises their emotional awareness.

In effect, Brumfit & Carter (1986) argue that reading is a process of creating meaning through the integration of the students' needs, expectations with the literary text, and its understanding. (p.119). It is generally argued that literature as a subject tempts to promote the learners' grammatical competence and their cultural and strategic abilities. On the other hand, the literary text serves as stimuli and this may be due to approach applied to the reading process:

> The practice of a reader-response work may integrate textual analysis with "affective" criticism and, as these examples show, its strength lies in its dynamic approach to the process of reading. A text is no longer a timeless aesthetic object, but rather an unfolding temporal exercise grasped through a series of changing viewpoints. If meanings in literature are to be inferred from "procedural activity," then our teaching methods are crucial. (Cited in Bredella & Delanoy, 1996, p.42)

Throughout reading a dramatic text, learners may be familiarized with non-authentic language and texts with symbolic and metaphorical meaning. We often encourage them with an unexpected use of language, new vocabulary and new grammatical expression:

> Readers should acquire a kind of competence to enable them recognize literary genres since each genre will require some specific knowledge on the part of the readers. Thus, reading a poem would activate the reader's schemata- knowledge on rhyme, meter, rhythm, alliteration and images while reading a novel would imply readers to concentrate more on plot, characters, point of view, tone and so forth. ("Approaches for Teaching Literature and Literary Text" p. 40)

Literature requires determination of certain approaches and skills. We have also used performance pedagogy to teach a dramatic text in a language class. Performing some of Shakespeare's plays in class let our learners much appreciating the dramatic text by transposing it on stage. Hamlet is one of Shakespeare's plays that have been performed in our university when learners performed its scenes and memorized its long soliloquies in front of an audience.

By performing such scenes in the class, this raises the learners communicative as well as their literary competence. Throughout performance and communicative activities, learners get more motivated to learn English and literature, and thus encourage them to read about literature in the future as well. Indeed, being literary competent, learners must be apprehensive of the text's diction and devices used by the playwright.

The use of the literary language by the writers of all genres of literature which presents various types of reading that helps readers add evident meanings through the literary reading of the text. Indeed, the inclusion of various activities and tasks in the literature lesson makes the reader aware enough of the style of the writer and literary devices and yet be competent enough.

In effect, learners should read and comprehend a dramatic text aesthetically because it is the hardest type of literary texts. It makes readers use more personal ties according to his social, cultural and intellectual background. Teaching drama is a reading-centered task in which the learner uses extensive reading. Evidently, teachers of literacy often tempt to use intensive reading of a dramatic text which involves close reading of short dialogues and short scenes. Recently, critics of teaching literature assert that the strategy of extensive reading helps the learners get advanced comprehension of the text.

The use of extensive reading can enhance learners' language and literary competence and raise their exposure to the literary material: "extensive

reading is (a) reading large quantities of material or long texts, (b) for global or general understanding, (c) with the intension of obtaining pleasure from the text" (Susser & Robb, 1990, p.03) On the other hand, in his experimental research, (Krashen & Beniko, 1997) emphasize the role of extensive reading in EFL classes by conducting an experiment in the classroom:

> Extensive reading proved to be superior to traditional approaches on measures of reading comprehension, as well as on measures of writing and reading speed, and, according to teacher observations, was much more popular with students. Perhaps the most telling observation in support of the latter claim is the reaction of students in the third comparison group, the one that focused on cloze exercises. (p.14)

6. Classroom Activities

Through the lens of the reader response approach, reading proves its significance as an action conducted consciously by an individual. Therefore, this individual plays an active role in the reading process. (Portelli, 2011) Correspondingly, the reader response approach revealed that reading is to some extent variable, unspecified, and different. On the other hand, Belsey (1980) reports that "language transparency is an illusion" (p. 35) though, it is necessary to ascertain that individuals construct their perception of the world using their language. In the interval, this language is partially to the fore of the individual who is identified as a grid of the source of power.

In the same vein, the reader response approach emphasizes the role of the reader." (Frendo, 1991) This gives access to renovate the interest in reading as a human act. Indeed, theorists of this theory assume that "the reader created by the author is his second self" (Booth, 1995) Nevertheless, the reader response approach has not introduced anything unique about the reader, it yet puts emphasis on the reader instead of the text as the source of literary knowledge and meaning, which creates a new field of inquiry (Frendo, 1994)

Ideally, the communicative and dynamic nature of the reader response approach makes it a vital issue in the EFL reading classroom area in how to implement the approach in a clear way. (Harvela, 1996) Therefore, many attempts have been created to emphasize the relation between literature classes and the reader response approach. For, Carlisle reports that EFL learners can view reading comprehension as an extended reading practice in which provokes that the reader response approach in literature classes can

invigorate EFL readers to go beyond the impediments of understanding of meaning and go over a critical appreciation of the text. (Carlisle, 2000)

Occasionally, reading logs are accessible and flexible devices which can be used to motivate students and to improve their responses toward the text. In addition, the reading logs can allow learners to break the barriers of literary understanding and literary competence to reach aesthetic reading of the text. Nonetheless, the reading logs may differ from other activities in the fact that students may carry out the reading logs during the reading process (Carlisle, 2000). Therefore, reading can prompt students' reading anxiety which can be tested through the reader-response approach. Therefore, the reader response approach can reduce students reading anxiety. (Biglari & Farahian, 2017)

Indeed, Carter & Long (1991) believe that the reader can interpret the literary text and construct meaning through what the text says (reading the lines), what the text means (reading between the lines) and what the text implies (reading beyond the lines). In this vein, students of literature should not rely on the impressions of the teacher towards the text; instead they should create their own response to the text they read.

III. Method

A peculiar research design has been used in this study which can be adequate to its empirical essence. Besides, a qualitative inquiry has been adopted for the collection of data and its analysis. Prior to the use of the qualitative approach, the researcher has opted for a documentation analysis tool to achieve the aim of the research which is to diagnose the significance of achieving high literary competence through students' personal and reading response, and to analyze the level of students' awareness of aesthetic reading aspects.

1. Participants and Instruments

Fifty six (52) second year EFL students who represent the sample of the study, have been familiarized with a short play of the post-modern era which is *Early Morning (1968)* of the English playwright Edward Bond. Data were collected from the reading logs of the students which were submitted to the teacher in the classroom. The writer corrected those by identifying the extent to which students have taken into consideration the reading aspects and being responsive about their aesthetic reading and their interpretation of the story of the play.

The study used documenting as a tool to collect the data which was collected from students' responses through the reading logs. Thus, to investigate their reading competence during the treatment, the qualitative

approach provides intensive narrative insights. The reading logs of Carlist have been implemented, and since the reading logs best suit reading literature, the researcher has adopted a play as a case study for the this research. The play has been given to students who were asked to read the first two scenes, and this was in the first session of literature class, as the students' responses have been analyzed qualitatively.

The effect of using the reader-response approach to reading literature runs over the core of the study, as the reading logs are considered as the practical interpretation of this approach. Indeed, using reading logs while reading can stimulate readers to interact with the text they read by taking notes and increasing their emotions and thoughts and their personal response to the text. Occasionally, reading logs are appropriate for reading literature as it goes beyond thinking critically while reading the text, they can ensure using reading through the stream of consciousness.

The chosen play has an interesting theme, plot, and characters which attracted the students' attention to read it and go deeper in understanding the text and analyze it properly. In the session of the treatment, the researcher, who is the teacher, explained how to deal with the play and the use of the reading logs, which have been provided to them. The students have been asked to predict the rest of the story of the play also. This can stimulate their imagination, and let them share their thoughts and interpret the text aesthetically. At the end of the first session, we have given the reading logs to the students to respond to them and compare their predictions with the real story. The teacher participated during the intervention by handing the papers and discussing the story through interacting with them. The coming session, the reading logs have been brought back to them.

The study is carried out to affirm whether students' reading and literary competence can be fostered through their reader-response using reading logs. Indeed, the reading logs proved its reliability in generating the appropriate data about the subject under inquiry. Therefore, the analysis is based on Cartile's reading logs. The treatment is conducted in a reading literature class as the researcher invited the students to respond to the text using their reading logs as a guide. In the first session, the researcher provided the students with the first half of the story with the reading logs. Then, she asked them to read the first half and answer the reading logs at home. In the coming session, the teacher discusses the first half, then the second half using the reading logs.

IV. Analysis of Data

Throughout the first session of the treatment, the researcher collected data about the students' response to the text and about raising their personal response by relating their life experiences. In effect, the students' answers to the reading logs affirmed that the majority of them related the story to their real life by relating the characters of the story to the characters they encountered in their real life. The students thus live the story as they make predictions about the story. They can fulfill adequate understanding as they can establish a sphere of inter-culturality with the text and use their linguistic competence and psychological attitudes towards the text.

Early Morning (1968) as all the other plays of Bond does not provide any clear answers as the characters never find any resolutions. It tempts to dramatize a process of situation analysis which requires interrogations rather than answers. The major character Arthur also displays the same degree of curiosity. He seeks answers to the questions about human nature and rational meaning of society. For instance, he always asks the accused Len why he killed a man standing in the queue, he transforms from non-understanding about what is happening around him to involvement as the climbing madness and violence of the society convince him to desolate it.

To quote some of the students' answers to the reading logs, this example of a student's answer is selected:

> *Question1:* What do you think of Arthur's attitudes in the story?
> *Answer:* When the setting of the play changes from earth to heaven, Arthur becomes more inquisitive and curious and asks the doctor questions about nature such as: "why do men hate life? Is it the light? Is it more comfortable to be mud and ashes?" (Scene: 11)
> *Question 2:* Does the story reflect your real life events?
> *Answer:* Considering freedom of the individual from social oppression, this can be replicated by the social and political world of the characters, which to some extent resembles our society, and this is indicated through the importance of human action in changing society. Another point in common is the symbolic gestures of the main character which proves the significance of bringing social and political changes in society.
> *Question 3:* What is your reaction to each character's attitudes in the play?
> *Answer:* The play of Bond replicates Gothic desire as a force which demonstrates shades of violence and madness. Bond uses hope in life to fight evil by refusing to be either hopeless or silent. Also,

gothic impulse in Bond's play posits the need for change so that individuals can live in a compassionate world.

V. Results and Discussion

Regarding the reading logs given to students in the second session and according to the findings, the group discussion of the reading logs proved that students as readers increased their enthusiasm to reading literature, and their aesthetic attitudes towards reading the text developed accordingly. This can be due to their personal and reader response to the text. It is yet efficient to detect that the level of students' response and enthusiasm has much developed through reading the second half of the story of the play. The unexpected events make students emotionally and aesthetically involved with the text. In addition, the reading logs help students to go beyond the literary text. As they have adequate understanding and high level of appreciation of the story. The study provides the students with a space to express their emotion, feelings, and stimulate their imagination as they covey what comes across their mind randomly and unconsciously.

Based on the results, teachers of language may be aware of the aim of a reading response, which is explaining and defending the reader's personal reaction to the text. In this vein, readers may embrace this approach to read the literary text with enthusiasm because it can make them enjoy reading. Besides, readers can conduct the construction of meaning in cognitive and metacognitive processes. They can make text investigation using their emotional and personal experience aesthetically. Finally, the session has confirmed that the appropriate use of the reader-response approach to reading the play contributed to some extent to increasing the level of literary competence and aesthetic response through their personal response.

VI. Conclusion and Recommendations

The integration of the reader-response approach in a literature classroom can to some extent be beneficial and efficient. It can contribute to promoting students' responsiveness towards reading literary texts and raise their appreciation by creating their own responses about the text they read. When reading a literary text intensively, students' awareness can be raised as they relate the text to their life experience and beliefs. Yet, we can affirm and prove that the Reader Response approach can increase student critical thinking by becoming critical readers of literature, and give them the opportunity to make reflections about the

text within the frame of their life experiences. Through this approach, students are able to maintain their responses and create a cooperative understanding of the text. It can promote their involvement with the literary text by being able to consider the importance of critical reading of the text, and create a meaningful context of the text to the reader.

In addition, further research might be approached about the benefits of implementing the Reader Response theory in literature classes using reading logs. Reader Response Journal and Literature Circles can be implemented through Web-based Media by teachers and educators in order to make response-based teaching prolific. By integrating these two approaches to reading literature, the teaching of literary texts can pedagogically encourage learners and improve their learning. At the same time, it can facilitate the teaching process to gradually promote EFL learners' motivational awareness in reading a literary text.

Bibliography

1. Alwalss, B. (2000) *Reading Skills and Strategies: a Study of Undergraduate Speakers of Arabic Learning English at Sanas University*, University of Sanas
2. Amer, A. (2003) Teaching EFL/ESL literature, Reading Matrix: An *International Online Journal, 03* (02), 63-73
3. Andrea, P et al. (2014). *Think Out Side the Box: EFL Activities for Young Adult Literature*. Dunken: Ciudad Autonoma Buenos Aires
4. Bagherkazemi, M., & Alemi, M. (2010) Literature in the EFL/ESL Classroom: Consensus and Controversy: Linguistic and Literary, *Broad Research and Innovation, 01* (01), 1-12
5. Belsey, C. (1980) *Critical Practice*, London and New York: Routledge
6. Biglari, N., & Farahian, M (2017) An Investigation into the Effect of Reader Response Approach on EFL Learners' Reading Comprehension, Vocabulary Retention and Test Anxiety, Theory and *Practice in Language Studies, 07* (08), 633-643
7. Booth, W. (1995) *Forward in Louise Rosenblatt, Literature as Exploration,* (5th ed) vii-xiv, New York: The Modern Language Association of America
8. Bousbai, A. (2009). A Reader Response Perspective to Reading and Comprehending the Literary Text, *Journal of Literature and Languages,* (08), 28
9. Bredella, L & Delanoy, W (eds.) (1996) *Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom,* Germany: Gunter Narr, Verlag Tubingen
10. Brumfit, C. & Carter, R (1986) *Literature and Language Teaching*, UK: Oxford University Press

11. Carlisle, A. (2000) Reading Logs: An Application of Reader-response Theory in ELT, *ELT Journal, 54* (01), 12-19, https://doi.org/10.1093/elt/54.1.12
12. Carter, R., & Long, M. (1991) *Teaching Literature*. Harlow: Longman Pub
13. Connell, J. (1996) Assessing the influence of Dewey's epistemology on Rosenblatt's Reader Response Theory, *Educational Theory, 46* (04), 395-413 http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.1996.00395.x
14. Connell, J. (2000) Aesthetic experiences in the school curriculum: Assessing the value of Rosenblatt's Transactional Theory. *Journal of Aesthetic Education, 34* (01), 27-35 http://dx.doi.org/10.2307/3333652
15. Du, X. (2009) The Affective Filter in Second Language Teaching. *Asian Social Science, 05* (08), 162-165
16. Frendo, H. (1991) *Party Politics in a Fortress Colony: The Maltese Experience* (2nd ed), Malta: Midsea
17. Garzon, E. & Castaneda-Pena, H. (2015) Applying the Reader-Response Theory to Literary Texts in EFL-Pre-Service Teachers' Initial Education, *Canadian Center of Science and Education 08* (08), 187-198
18. Hedge, T. (1985) *Using Readers in Language Teaching*. London: Macmillan
19. Hirvela, A. (1996) Reader-response Theory and ELT, *ELT Journal, 50* (02), 127-134
20. Horwitz, M. et al (1986) Foreign language Classroom Anxiety. *Modern Language Journal, 70* (02), 125-132 https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x
21. Iser, W. (1972b) The Reading Process: A Phenomenological Approach. New Literary History: *The Johns Hopkins University Press, 3* (2), 279-299
22. Justman, S. (2010) Bibliotherapy: Literature as exploration reconsidered. *Academic Questions, 23*, 125-135. http://dx.doi.org/10.1007/s12129-009-9147-1
23. Krashen, S & Beniko, M. (1997) *Extensive Reading in English as a Foreign Language.* Elsevier Science, LTD, 14-16
24. Lazar, G. (1993) *Literature and Language Teaching,* Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from: http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733048 August, 24th, 2020
25. Liu, F (2010) A Short Analysis of the Nature of Reading, *English Language Teaching, 03* (03), 152-157
26. Pike, M. (2003) From Personal to Social Transaction: A Model of Aesthetic Reading in the Classroom. *Journal of Aesthetic Education, 37* (02), 61-72 http://dx.doi.org/10.2307/3527455
27. Portelli, T (2010) *A Reader-Response Approach to the Initial Training of Maltese Literature Teachers*, Published Thesis, University of Birmingham

28. Saito, Y., Horwitz, K., & Garza, T (1999) Foreign Language Reading Anxiety, *Modern Language Journal, 83*, 202-218, https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016
29. Schieble, M.B. (2010) Reading between the Lines of Reader Response: Constructing "the Other" through the aesthetic stance, *Changing English, 17* (4), 375-384, https://doi.org/10.1080/1358684X.2010.528870
30. Seldon, R. (1989) *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory*, Kentucky: The University Press of Kentucky
31. Shall, J. (1996) *Stages of Reading Development* (2nd ed.) Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovic College Publishers
32. Smith, F. (2004) *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read* (6th ed.) Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum
33. Susser, B & Robb, T (1990) EFL Extensive Reading Instruction: Research and Procedure. *JALT Journal, 12* (2), 01-03
34. Thomson, I. (1987) *Understanding Teenager Reading, Reading Processes and the Teaching of Literature*. Melbourne: Methuen & Co
35. Tucker, L.P. (2000) *Liberating Students through Reader-response Pedagogy in the Introductory Literature Course*, TETYC December, NCTE
36. Uribe-Enciso, O. L. (2015). Improving EFL Students' Performance in Reading Comprehension through Eplicit Instruction in Strategies, *Rastros Rostros, 17* (31), 37-52
37. Whalon, K., Otaiba, S., & Delano, M. (2009) Evidence-based Reading Instruction for Individuals with Autism Spectrum Disorders, Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, *24* (01), 3-16
38. Widdowson, H.G. (1979) *Discourse and Text*, Paper Given at Ealing College of H. E Conference on "The Reading Skill"

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586
Volume 10 No 5 Année :2021 Pp 959 - 972

Process Approach to Teaching Writing: Theoretical Assumptions versus Practical Constraints

مقاربة العملية الذهنية لتعليم الكتابة، إفتراضات نظرية مقابل معيقات تطبيقية

* Abdelouahab Boumaza [1], Abdelaziz Bousbai [2]
عبد الوهاب بومعزة[1] عبد العزيز بوصبعي[2]
[1] University Kasdi Merbah , Ouargla (Algeria)
جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)
boumazawahab@yahoo.fr[1], azzaunivers_1967@yahoo.fr[2]

Dep. Day : 29/06/2021.	Acc. day: 26/09/2021	Pub. day: 25/12/2021

Abstract:
This paper aims to trace the debate around product and process approaches to teaching writing in English as foreign language context. It attempts to highlight the theoretical facets developed by proponents of the process approach in order to advance it as an alternative to the traditional approach. The paper overviews the historical background then investigates the teachers' awareness of this debate as it sheds light on the constraints to the implementation of the process approach in the classroom. Thus, a questionnaire was administered to the teachers of first year at the English department of Ouargla University. The data was analyzed using descriptive statistics. The study revealed some obstacles hindering the adoption of the process approach to teaching writing in foreign language contexts. Some recommendations, therefore, have been put forward to help teachers benefit from the advantages of this process.

Keywords: Teaching, writing, teaching skills, process approach, product approach

ملخص البحث

تهدف هذه الورقة إلى تتبع النقاش حول المقاربة المعتمدة على النص المنتج، والمقاربة المعتمدة على العملية الذهنية، لتدريس الكتابة في سياق اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. يحاول البحث إبراز الجوانب النظرية التي طورها مؤيدو مقاربة العملية الذهنية بغرض تقديمها كبديل لمقاربة النص التقليدية، إذ يبدأ بنظرة عامة على الخلفية التاريخية، ثم يبحث في وعي الأساتذة بهذا النقاش في ممارستهم اليومية لإلقاء الضوء على القيود الحائلة دون تنفيذ نهج العملية في الفصل. ولأجل ذلك تم تقديم استبيان لأساتذة السنة الأولى بقسم الإنجليزية جامعة ورقلة ليتم تحليل البيانات عن طريق الإحصاء الوصفي. وقد كشفت الدراسة عن بعض

* Abdelouahab Boumaza.. boumazawahab@yahoo.fr

العقبات التي تحول دون تبني مقاربة العملية الذهنية في تدريس مهارة الكتابة في سياق اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، لذلك تم تقديم بعض التوصيات لمساعدة الأساتذة على الاستفادة من مزايا هاته المقاربة.

الكلمات المفتاح: التدريس، الكتابة، مهارات التدريس، نهج العملية، نهج المنتج.

Introduction

From the early days of the last century, the field of language teaching was very active and rich. Many disciplines were interested in answering the question about how people learn and use a second and even a first language. Several studies show that research in linguistics, psycholinguistics, sociolinguistics and other related disciplines have come together to confirm the complex nature of the language issue. Teaching language skills in general and writing in particular has been, by consequence, influenced by the implications of this complexity. Teachers of languages generally face the challenge of making the choice among a big number of teaching methods. Although these methods are the result of a historical interconnection between different schools, they can be grouped into two categories depending on whether they focused on the product or the process of learning. The debate around using product or process approach to teaching writing in particular is not new and seems to last more time in the future.

This paper attempts to inspect the practical constraints affecting the implementation of process approach in teaching writing in an EFL context?

I. Approach to Teaching English as a Foreign Language

Even with the best training, second language teachers of English usually face difficulties to reach their teaching objectives. This is may be related to the nature of learning English which, as stated by Dean (2004), "is not a straightforward business; it is not smooth, staged and linear, but 'messy', context-based and requires frequent recursive experiences."(p. 2)

During a whole century from 1880 to 1980, language teaching professionals were involved, according to Brown (2002), in a "search for a single ideal method generalizable across widely varying audience that would successfully teach students of foreign language in the classroom." (p. 9)

Interestingly, this search ended up with a number of competing theoretical methods. However, Celce Murcria (2001) believes that "until fairly recently, very few language teachers have a sense of history about their profession and are thus unaware of the historical basis of the many methodological options they have at their disposal. (p. 3)

The domain of teaching English as a second language has been an interdisciplinary field where many sciences have contributed like Linguistics, psycholinguistics, cognitive psychology, sociolinguistics, and even neurolinguistics. All have had worked through different studies whether individually or in combination to explore a domain that always fascinates the researchers. The richness in terms of research contributors in this domain oblige language teachers to enlarge their scope of interest and training to those disciplines in order to make their decisions and practices more relevant and appropriate to the expanding field of second language teaching.

In order to simplify the task for teachers and to introduce different approaches to teaching, Richards & Rodgers (1986) proposed a framework based on two important theories:

The first one is related to 'the nature of language proficiency' and how language is viewed by different schools. For the structural view, language is a system of structurally related elements for the coding of meaning. The functional school view language as a vehicle for the expression of functional meaning. The last subcategory is represented by the 'interactional' view that sees language as a vehicle for the realization of interpersonal relations and for the performance of social transactions between individuals. Later, Richards & Rodgers (2014) developed this framework to add other subcategories such as the cognitive, the genre, the lexical, and the socio-cultural models.

The second theory that shaped many approaches to teaching language is related to the psycholinguistic processes involved in language learning and the conditions needed for these processes to be activated? Richards & Rodgers (2014) included many factors like behaviorism, cognitive code learning, skill learning, interactional theory, constructivism, socio-cultural learning theory as well as the role of individual factors in language learning.

The ideologies cited earlier were reflected, among others, on the ways methods' proponents designed their courses and opted to teach the four skills of reading, listening; writing, and speaking.

This paper will first overview the development of teaching writing skill through the different approaches of teaching second language over the last century. It adopts, with Richards (2017) grouping this development under two categories: product approaches and process approaches.

The focus on writing is based on its importance and difficulty. Writing is important given the fact that it "provides a student with physical evidence of his achievements and becomes a Source whereby he can measure his

improvement" Paulston, Bruder, & Newton, 1976, p. 203). Writing is also difficult to acquire because it needs more cognitive processes.

II. Product Approaches to Teaching the Writing Skill

This labeling is possibly linked to the bases on which aspects learners are assessed namely to what extent the end product fits the formal conventions of the language. The learner in this approach tries to satisfy the reader who will usually focus on the adherence to the rules. Thus, the role of the teacher is to prepare students to construct an error free written product.

In practical words, writing is almost seen as "an arrangement of words, clauses, and sentences, and those who use it in the classroom believe that students can be taught to say exactly what they mean by learning how to put these together effectively" (Hyland, 2008). Many approaches could be enumerated under this category.

II-1- Grammar Translation Method

Using the students' first language as its name suggests, Grammar Translation Method (GMT) was among the first methods that inherited the ways in which Latin was taught. It focused on reading and writing to the expense of the two other skills because at that time "the goal of foreign language study is to learn a language in order to read its literature" (Richards & Rodgers, 2014).

The sentence was the basic unit of teaching and accuracy was emphasized in language practice by presentation and study of grammar rules. Freeman (2000) illustrated one of the learners' practices where the student is asked to write about a topic which is based on a reading passage from a previous lesson.

II-2- Reform Methods

Later, the direct method based on the rejection of the previous one focused on speaking rather than reading and writing. It avoided analytical procedures and grammar explanations trying instead to use the language directly and 'actively' in the classroom.

The Direct Method was mostly criticized by being difficult to implement in public schools as it required teachers who were native speakers or at least who have had high level fluency.

The writing assignments, as reported by Freeman and others, were done from what students have memorized from reading passages in the classroom because they have been presented as a model to follow.

In the audio-lingual method developed during the first half of the last century and similar to the direct method, writing is the last skill to focus on

but it drills students, as stated by Freeman, in the use of grammatical sentence patterns using different techniques. In one of them selected words are erased from a dialogue students have learned. Students complete the dialogue by filling the blanks with the missing words.

These methods will not be further detailed as they did not focus on writing but they shared with GMT the general concept of teaching language focusing on the accuracy of the end product. This one even if well written will show the adherence of someone else writing used as a model. The model will not show how the original writer or the student started and arrived at the final draft. In other words there is no suggestion about the process involved in this production.

II-3- Communicative Methods

In the 1970's, educators started to notice that in addition to the linguistic structure, students need to perform some functions to communicate such as promising, inviting , and others. Such observations contributed to a shift in the field in the late 1970s and early 1980s from a linguistic structure - centered approach to a Communicative one.

During the communicative era and in the 1980's, the paragraph pattern approach was developed with a focus on different functional or organizational patterns such as narration, description comparison contrast and exposition. In this pattern approach, the focus was on the concept of thesis statement and topic sentences (Richards, 2017).

One of the techniques used in teaching writing was the 'Scrambled sentences' where students are given a passage in which the sentences are in a scrambled order. They are told to unscramble the sentences so that they are restored to their original order which will teach students about the cohesion and coherence properties of the language.

Under the communicative umbrella, many methods were grouped. Content-based and Task-based approaches could serve as examples to illustrate the shift in focus of the teaching enterprise. In these approaches rather than 'learning to use English, students use English to learn it. Freeman (2000) assumes that they give priority to process over predetermined linguistic content.

The word process used by Freeman describing these methods is still used within the same framework that focuses, at least in the assessment stage, on accuracy but using different ways to go about it. In other words the difference between the communicative and the preceding methods is only a matter of

focus whereas the starting and the final points to reach are seemingly the same, namely the end product.

III. Process Approach to Teaching the Writing Skill

The main principle is to teach language learners what good writers do when they write. Accuracy is not ignored but is not the primary concern. This approach came after rejecting the old practices as stated by Myhill (2001):

> In summary, teachers have – at different times – overemphasised correctness, overemphasised personal response, and overemphasised form. Although there has been much valuable work on how to mark and assess children's writing, there has been almost no attention given to how to intervene during writing and how to be active in teaching writing. Put simply, we set up writing tasks and we mark writing, but we do little to help writers understand how to write better. (Dean, 2004, p. 103)

Myhill was trying to attract researchers' attention to accompany children and new writers in general on their way during different steps of the writing process by ignoring or at least minimizing the focus on form, correctness, and Grammar. The underlying assumptions of the process approach are found within the domain of psychology. In this field, the relation between the mind and language is further investigated and established.

III-1- Phase Model

In Karmiloff-Smith's phase model, reported by Williams (2003), the learning development involves three phases: during the Data collection, information is gathered from the environment so as to develop internal representations of reality. Then, a phase of attention called reflection followed by a phase of reconciliation where the internal representation created is matched with the external data. This phase model, according to Williams, has several advantages over the preceding stage models. The one related to our topic is that they propose a kind of interaction between cognition and language.

To study this interaction, the developing fields of psychology and cognitive psychology have provided answers to many questions about the nature of the human mind and its functions. The concept of mental representation is one of the most famous one in which the human mind keep an internal form of any external information. This concept has important implications in education, including how to improve reading, writing, and other skills.

The model's emphasis on reflective thoughts, as reported by Hyland, stresses the need for students to participate in a variety of writing tasks to develop their skills.This can be achieved through activities that aim to generate ideas like brainstorming and outlining, encouraging peer feedback and revision. The error correction is delaying untill the final editing.

Seemingly, an empirical study, aiming to determine the effect of process writing activities on the writing skills of prospective Turkish teachers, involved students in some activities like prewriting, planning, organizing, revising, and editing. The study recommended that prospective teachers "should be exposed to activities that will help them understand how this process works and then be able to apply it to their students during their teaching experience." (Dilidüzgün, 2013)

It should be noted ,however, that many forces and factors guiding the writer's choice are outside the individual writer which means that the psychological factors are far from providing a complete picture of the writing process.

Because this paper is about writing, it's better to give a definition from a cognitive point of view. Gollins and Gentner cognitive framework theory define writing "as the process of generating and editing text within a variety of constraints. (Forrester, 1996, p. 172)

By constraints, the authors referred to three forms: Structural, content, and purpose. The existence of these constraints is one of the characteristics that make writing difficult comparing to the other skills. Teaching methods, thus, should be designed to allow the beginner writer to practice fewer tasks at a given time.

III-2-Writing as Discovery Process

Odell (1980) recognizes that what has been called a writing crisis is, in fact, a teaching crisis. Despite the importance of mastering the conventions of standard written English, teaching writing is not simply a matter of correcting spelling, and improving syntax. Instead, by teaching writing he suggests to teach students some basic processes and engage them in frequent writing assignments. In other words, Odell asks to think of writing as a process of discovery, a process of exploring, and a process of creating, testing, and refining hypotheses (pp. 175-176).

This discovery process may go on in many ways to consider in teaching:

a) The act of writing itself can serve one to discover what he/ she wishes to say.

b) Audiences' values, may lead to abandoning or at least revising original point of view.
c) Discovery also occur through two cognitive processes or 'games' in Elbow's words:
-A believing game is to think of reasonable justifications of the writers' claims.
-A doubting game entails looking for alternative explanations.

In other words, writing is seen as a process through which writers discover and reformulate their ideas as they attempt to create meaning. It is more of a problem solving activity than an act of communication.

III-3- Flower and R. Hayes' Theory

In the 80's, Flower and Hayes tried to study and investigate the writing process through a new cognitive framework which they introduce by these words:

> There is a venerable tradition in rhetoric and composition which sees the composing process as a series of decisions and choices. However, it is no longer easy simply to assert this position, unless you are prepared to answer a number of questions, the most pressing of which probably is: "What then are the criteria which govern that choice?" Or we could put it another way: "What guides the decisions writers make as they write? (1981, p. 365)

To answer this question, they worked during five years on this topic using the thinking aloud protocols. In this activity, they gave participants a problem and ask them to compose out loud near a tape recorder and to verbalize everything that goes through their minds as they write. Thus, they presumed to bring evidences to support their hypothesis to account for all thinking processes in writing.

The theory was based on four key points and assumptions about the process of writing:

1) The writer uses distinctive thinking processes in the act of composing.
2) These processes are organized in 'hierarchy'.
3) The writer follows a set of goals during the process.
4) These goals are updated at every step of the process.

The authors made the difference between the traditional linear stage model where the most important unit is the steps that the written product takes in its growing journey, and the process product where the focus is on the mental processes that take place during this journey.

In more details they explained the three major elements of the writing 'act' which are reflected in the three units of the model: the task environment, the writer's long-term memory, and the writing processes.

The task environment is defined as "all of those things outside the writer's skin, starting with the rhetorical problem or assignment and eventually including the growing text itself."

The writer's long-term memory is where the writer has stored knowledge. The problem with long-term memory is, first of all, finding the cue to retrieve a network of useful knowledge. Then, writers need to adapt that information to fit the demands of the rhetorical problem.

Finally, they explained with some details the writing processes of Planning, Translating, and Reviewing, which are under the control of a Monitor. These processes did not occur in a linear stage but are recursive and embedded in each other.

III-4- Dual Coding Theory

Sadoski and Paivio (2001) examined the theoretical assumptions in the Flower & Hayes theory and tried to reinterpret it according to "a cognitive theory specific to the writing process in terms of a larger, general theory of cognition that provides a simpler, more direct, and more empirically testable account of the writing process." (p. 142)

Tracing it in history from the ancient Greek, Sadoski & Paivio developed their Dual Coding Theory (DCT) to account for both verbal and nonverbal mental representation. The basic assumption behind (DCT) is that there are two separate coding systems of mental representation in our memories. One is for verbal language and the other represents the nonverbal objects and events. The founders of the DCT believe in strong relation between perception and memory. In other words if what we perceive through the stimulation of our different senses is concrete, the stored form of this perception in our memories should also keep some concrete qualities and are not abstract as people used to think.

In order to explain and illustrate this point, they provided an example for the visual verbal encoding in the mental representation of a visual letter form such as C or visual word form such as cup. A nonverbal visual encoding might be a mental representation of an object or scene such as a coffee cup or

a table setting with a cup and saucer. The same reasoning goes for the auditory modality. An auditory verbal encoding might be a phoneme such as k. A nonverbal auditory encoding might be the sound of coffee pouring into a cup.

Although DCT opponents believe that its effects on comprehension are obvious when using concrete text material, they also think that applying the DCT to writing using concrete language and materials in teaching writing will have better effect on writing quality.

IV. Methodology

To carry out our study a questionnaire was designed and sent to the six teachers who are teaching written expression module for 1st year LMD English students at Ouargla University; this module is taught with an average of three sessions weekly, One hour and a half for each session. The questionnaire aims to explore three main aspects:

1. The teachers and their experience in teaching writing strategies
2. The students' level and the program of teaching sessions
3. The teaching practices and their relation with process approach.

Data Analysis

Four teachers replied and answered the questionnaire. They all have more than six years experience in teaching, but only two of them have had formal instruction in teaching writing practices. For the others, teaching writing was a part of their personal interest and research.

Table (1): The Sample of the Experiment

	Population: Written expression teachers of 1st year LMD	participants	%
English department at Ouargla University	6	4	66,66

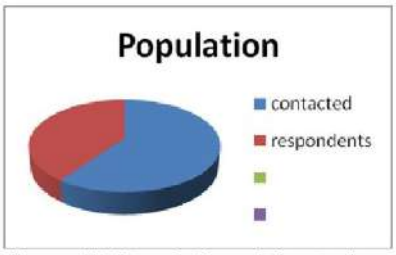


Figure (1) Population of the study approaches

Figure (2) teachers' training in writing

As for the syllabus: three teachers followed a syllabus designed by a scientific committee and responsible teacher. One teacher developed his own design for the writing class.

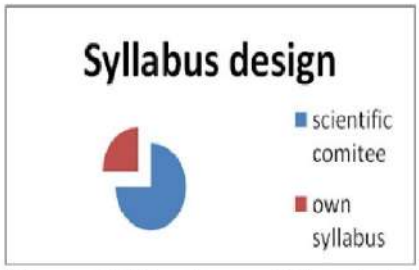
In terms of students' level in writing all respondents but one evaluated their students as beginners.

Table (2): Syllabus design authority

Syllabus design	Scientific commitee	%	Own syllabus	%
Answers	3	75	1	25

Table (3): Students' level according to teachers' evaluation

Students' level	Beginners	%	Intermediate	%
Answers	3	75	1	25



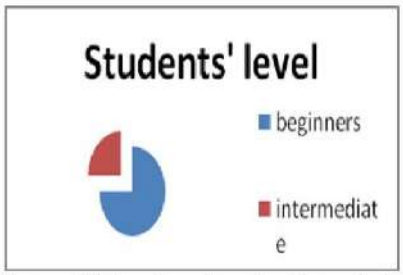


Figure (3) Teaching syllabus design Figure (4) teachers' evaluation of students

A weekly writing assignment is given by three teachers. These assignments are evaluated using a classroom discussion. Two teachers only provided their students with written feedbacks.

Table (4): Written assignment frequency

assignement frequency	Once a week	%	Twice a week	%	Once a month	%
Answers	3	75	0	0	1	25

E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586
Pp 959 - 972

Table (5): teachers' written feedbacks

Written feedbacks	Yes	%	No	%
Answers	2	50	2	50

Figure (5) Frequency of writing assignments

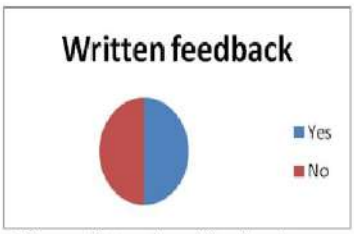


Figure (6) teachers' feedbacks

All teachers agree that accuracy should be emphasized in the 1st year LMD, but two teachers added that cognitive processes should also be considered.

Despite the fact that the main theory of the process approach (Flower and Hays) is not fully studied, process activities mentioned in the questionnaire are used in our participants' classrooms.

Table (6): Teachers' familiarity with Flower and Hays' theory

Familiar and studied	Yes	%	No	%
Answers	2	50	2	50

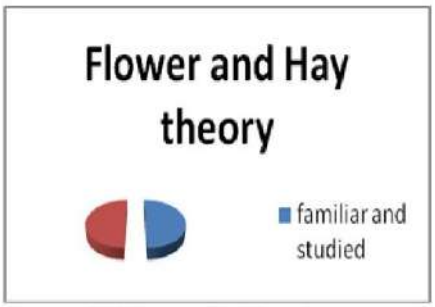


Figure (7) Flower & Hay theory

Figure (8) Use of process activities

One limitation should be noted about this study, is that it does not provide an accurate evaluation of the student's performances which gives more idea about the efficiency of the process approach teachers claim to be using in their classrooms.

V. Pedagogical Recommendations

The present study shows that effective teaching writing approach could not be monolithic excluding any of the two competing methods. The final written text itself is only the physical product of a long internal process that should be taken into consideration.

Students should be exposed to muliple writing assignments(at least one weekly assignment) that activate their mental abilities in a challenging manner whether by brainstorming as prewriting drafts or by encouraging peer feedbacks that will improve the critical thinking towards others' and self writing products.

Teachers should also consider the accuracy issue because the students' level will be judjed by their mastery of the standard linguistic conventions. The correction of potential errors,however, should be delayed to allow students' focus on higher mental proocesses.

The study also recommends that raising teachers' awareness about this debate is important not to prioritise one method in expence of the other but to rationalise teaching practices according to the students' levels and needs. The different approaches should be introduced in the curriculum of the trained teachers as a way to explore and to deal with the complex reality of the writing skill and its teaching.

Conclusion

The history of teaching writing has been linked to the emergence of competing methods and approaches to teach second language in general. Some of them emphasized the fitness of the learners' written product to the linguistic conventions. These are grouped within the product approaches that present models of 'good written' texts to students in order to analyze then to produce their own texts similar in form to them. Others are grouped within the process approach which focuses, by contrast, on the writer and how to improve his cognitive abilities to face the different constraints of the composing process. The process approach to teaching writing is not yet fully developed into common and widespread practical designs and techniques as we have seen with product approach. Yet, raising teachers' awareness about the process approach may have an important effect on the improvement of the learners' writing qualities, abilities and even products.

References:

[1] Brown, D. (2002). English language teaching in the post method era: toward better diagnosis, treatment, and assessment.H. . . Dans J. C. Richards, & A. W. Renandya, Methodology in language teaching: an anthology of current practice. (pp. 9-18). Cambridge university press.

[2] Celce Murcia, M. (2001). Language teaching approaches an overview . Dans M. celce Murcia, Teaching English as a second or foreign language . (pp. 3-12). Heinle & Heinle.Thomson learning.

[3] Dean, G. (2004). Improving Learning in Secondary English. London: David Fulton Publishers Ltd.

[4] Dilidüzgün, Ş. (2013). The effect of process writing activities on the writing skills of prospective Turkish teachers. . Eurasion Journal of Educational Research,52, , pp. 189-210.

[5] Flower, L., & Hayes, J. R. (1981, Dec). cognitive processes in writing. College Composition and Communication. Vol. 32, No. 4 , pp. 365-387.

[6] Forrester, M. A. (1996). Psychology of Language A Critical Introduction. London: SAGE.

[7] Hyland, K. (2008, January). Writing theories and writing pedagogies.. 4 (2):. Indonesian Journal of English Language Teaching , pp. 91-110.

[8] Larsen-Freeman, D. (2000). Techniques and Principles in Language Teaching . Oxford University Press.

[9] Odell, L. (1980). Teaching Writing by Teaching the Process of Discovery: An Interdisciplinary Enterprise. Dans L. W. Gregg, & E. R. Steinberg, COGNITIVE PROCESSES IN WRITING by . (pp. 175- 193). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

[10] Paulston, C., Bruder, B., & Newton, M. (1976). . Teaching English as a Seccnd Language. Techniques and Procedures. Cambridge: WINTHROP PUBLISHERS, INC.

[11] Richards, J. C. (2017, 07 21). wwwGVPconz. Consulté le 04 19, 2021, sur Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=xXMdOYJ7G6Q

[12] Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). Approaches and Methods In Language Teaching A description and analysis• . CAMBRIDGE: Cambridge University Press.

[13] Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and Methods In Language Teaching A description and analysis•. Cambridge: Cambridge University Press.

[14] Sadoski, M., & Paivio, A. (2001). IMAGERY And text a dual coding theory of reading and writing. London: Lawrance Erlbaum associates, Inc.

[15] Williams, J. D. (2003). Preparing to Teach Writing Research, Theory, and Practice. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.