مجلة إشكالات في اللغة والأدب

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

من مواضيع العدد

استدعاء الشخصيات التراثية في شعر فاتح علاق
د. محمد رغميت
- تلقي القصة القصيرة جدا في نقد حسين المناصرة
مامي حنان[1]، بوحوش مرجانة[2]
- وظائف السّارد في رواية "يوم رائع للموت "لسمير قسيمي .
ط.د/ عبد اللّطيف مكدور1 ، أ.د/ نزيهة زاغز 2
- الاستعارة في نظريّة المزج التّصوري (رواية رائحة الذّئب لسامية بن دريس- أنموذجا-)
حوالي نصيرة1 د. بوجمعة شتوان2
The Female Mental Disorder as a Reaction to Patriarchal Practices in Sylvia Plath's Autobiographical Novel *The Bell Jar*
SMACHE Aicha Beya[1], Prof. BOUREGBI Salah[2]

Les Catégories d'Activités d'Ecriture au Service de la Production Ecrite dans le Manuel Scolaire de 5ème Année Primaire
SIMOU Warda

منشورات المركز الجامعي لتامنغست –

ISSN : 2335-1586

عدد 5، مجلد 10، ج1، جمادى الأولى 1443، ديسمبر 2021

مجلة إشكالات في اللغة والأدب
عدد 5، مجلد 10، ج1، جمادى الأولى 1443، ديسمبر 2021

Univeristy of Tamanghasset- Algeria

ICHKALAT JOURNAL

LINGUISTIC, LITERARY, CRITICAL STUDIES

Issue no 5, volume 10, p1, December 2021

Category (c)

ISSN : 2335-1586

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

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

مجلد 10 عدد 5

جمادى الأولى / 1443هـ - ديسمبر 2021م

الجزء الأول

المجلة مصنفة في قسم (ج)

ضمن المجلات العلمية الجزائرية

المـــــراسلات

توجه جميع المراسلات الورقية باسم رئاسة التحرير إلى :

ص.ب 10034 سرسوف - تمنراست . الجزائر

الهاتف :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 1
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

مجلة إشكالات في اللغة والأدب

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 الأغواط) / د. أحمد حفيـدي (الم. الج. تامنغست) / أحمد كامش (جامعة خنشلة) / د لخضر لغزال (جـامعة أدرار)/ د. صورية جـغبوب (جامعة خنشلة) / د. محمد كنتاوي (جـامعة أدرار) / د. محمد بن عبو (جـامعة أدرار) / د. يحيى بن يحيى (جـامعة غرداية) / د. أسماء بوبكري (جـامعة أدرار) / د. سماح بن خروف (جـامعة برج بوعريريج) / د.سعد لخضاري (جـامعة البويرة)/ د. طاهـر براهيمي (جامعة غرداية) / د جمال بلعربي (مركز ب.ع.ت.ت.ع/الجزائر) /د. زهور شتوح (جـامعة باتنة1) / د. حنينة طبيش (جامـعة خنشلة) / د.فاطمة ديـلمي (م.و.د .ب.ق.ت.أ.ت) / د. خديجة الشامخة (جامعة غرداية)/ د. محمد بوعلاوي (جـامعة المسيلة) / د. عبد الرحيم البـار (جـامعة جيجل)/ د.كريمة سالمي (جامعة تيزي وزو) / الحاج براهيمي (جـامعة الجلفة) / د. بركاني محمد رضا (جـامعة الطارف) / د. عماد شارف (جـامعة سوق أهراس) / د. صورية داودي – جامعة سوق أهراس) / د. حسين دحـو (جامعة ورقلة) / د. مبروك دريدي (جـامعة سطيف) / د. عادل محلو (جامعة الوادي)/ د. عبد القادر بقادر (جامعة ورقلة) / د. عثماني بولرباح) جامعة الأغواط) / د.فيصل الأحمر (جامعة جيجل) / د. 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 الأول)

عنوان المقال	المؤلف	ص
استدعاء الشخصيات التراثية في شعر فاتح علاق	د. محمد رغميت	13
العلامة السيميائية ومضمرات النسق الثقافي عند"سعيد بنكراد":كتاب "وهج المعاني، سيميائيات الأنساق الثقافية" مثالا	د. عادل بوديار	26
انعكاسات تطبيق المقاربة بالكفاءات على الفعل التربوي للمربي	فاطمة الزهراء حباب	40
الإستلزامُ الحواريُّ في شِعر الخَوارج –مقاربةً تداوليَّةً–	ط.د سامي قديم[1] ، د. عيسى عيساوي[2]	59
الاغتراب اللّغوي والهوياتي في روايتي "الحب والفانتازيا" و"بعيدا عن منزل والدي" لآسيا جبار	بدرية شامي[1] حسان راشدي [2]	76
بنية المقدمات والخواتيم في الحكاية الشعبية المغربية ـ دراسة نماذج	د/سمية فالق	89
تلقي القصة القصيرة جدا في نقد حسين المناصرة	مامي حنان[1]، بوحوش مرجانة[2]	105
شعرية الانزياح في ديوان (رجل من غبار)للشاعر(عاشور فنّي)	زهرة غرناوط[1]، العربي بن عاشور[2]	115
التفاعل اللفظي و الأيقوني في رواية حمام الدار أحجية ابن أزرق لسعود السنعوسي– مقاربـــة سيميائيـــة–	ط.د: أحمد صويلح[1] أ.د: فاتح علاق[2]	132
الحجاج البلاغي في الخطاب الديني الجزائري المعاصر، الحاج أوحمنة دوّاق أنموذجا	ط.د. قبوج رابح[1] د.الحاج قديدح [2]	150
الحِجَاج المُغالِط في الخِطابِ الإعلامي	أسماء مجيدي[1]، رضا زلاقي[2]	170
الحدّ النّحوي الإجرائي من خلال النّظريّة الخليليّة الحديثة وتطبيقاته التّعليميّة في المرحلة الابتدائيّة– حدّ الاسم أنموذجا–	ط/ ناديّة صبّان[1] د/ بوعلام طهراوي[2]	189
الدِّراسة الصوتية الآلية الحاسوبية –حركة الفتحة العربية أنموذجًا–	موسى حرحوز	212
وظائف السّارد في رواية "يوم رائع للموت "لسمير قسيمي .	ط.د/ عبد اللّطيف مكدور[1] ، أ.د/ نزيهة زاغز [2]	227
انعكاس الازدواجية اللغوية على المحصول اللغوي للمتعلمين –دراسة تطبيقية على تعابير تلاميذ السنة الأولى المتوسطة–	شيماء بداده[1] محمد مدور[2]	247
الصورة الحسية في الشعر المغربي القديم	نورة قطوش	264
تأويل المصطلح الصوفي ورهان الترجمة مصطلح "خاتم" مترجما إلى الإسبانية نموذجا	ط.د. العيد عبد الصمد حري [1] أ.د نفيسة موفق[2]	279
رحلة المصطلح بين العلوم اللغوية: موازنة بين "كشاف الاصطلاحات" للتهانوي و"دستور العلماء" للأحمد نكري.	هاجر فافة[1] خالد بن عمير[2]	298

دلالية المتممات في القرآن الكريم: الآيتين(تِلْكَ عَشَرَةٌ كَامِلَةٌ) و(وامْرأَتُه حَمَّالة الحطب) أنموذجا.	جمال قادري	316
مباحث علم المعاني عند سيبويه	باهي عمر[1] أحمد لعويجي[2]	329
مفهوم الإحالة وموقعها من التماسك النصي.	لغويني بوقراف، أ.د. عرابي أحمد 2	346
فاعلية المدخل التّواصلي لتنمية مهارات إنتاج المكتوب– السّنة الخامسة ابتدائي أنموذجا–	بسمة سيليني[1]، مسعودة خلاف شكور[2]	365
الاستعارة في نظريّة المزج التّصوري(رواية رائحة الذّئب لسامية بن دريس– أنموذجا–)	حوالي نصيرة[1] بوجمعة شتوان[2]	380
النّقد الأسطوري وظاهرة الانزياح في توظيف الأنماط الأوّلية. قصيدة نزف الحبيب شقائق النعمان أنموذجا.	(ط.د) سارة مباركي	391
واقع استخدام التّقنيّات الحديثة في تعليميّة اللّغة العربيّة وآدابها دراسة ميدانية على مستوى قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة بومرداس–	نعيمة رشيد[1] محمد الأمين هراكي[2]	404

English – French index

title	author	p
The Female Mental Disorder as a Reaction to Patriarchal Practices in Sylvia Plath's Autobiographical Novel *The Bell Jar*	SMACHE Aicha Beya[1], Prof. BOUREGBI Salah[2]	422
Teachers' and students' attitudes towards enhancing foreign languages learners' intercultural communicative competence through mobile-assisted learning	Oumeddour Soror[1], Baghzou Sabrina[2]	443
Exploring Cohesive Devices in Essay Writing of Third Year Students of English at Mohamed Lamine Debaghine , Setif 2 University	Ais Hamza	459
The Impact of ESP Subject Specificity on the Necessity of Collaboration among ESP Practitioners and Subject Specialists	Dr. GHEDEIR BRAHIM Mohammed	478
Les Catégories d'Activités d'Ecriture au Service de la Production Ecrite dans le Manuel Scolaire de 5ème Année Primaire	SIMOU Warda	493

بسم الله الرحمن الرحيم

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: 13 - 25 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

استدعاء الشخصيات التراثية في شعر فاتح علاق

The Recall of the Traditional Personalities in Fateh ALLAG's Poetry

د. محمد رغميت *
Dr.Mohamed reghmit
جامعة يحي فارس–المدية (الجزائر)
Universiteyahia fares-medea/ alger
mhamedreghmit@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2020/11/09	تاريخ القبول: 2021/05/02	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى توظيف الشّاعر فاتح علاق للشّخصيات التراثية، بمختلف جوانبها التاريخية والأدبية والإسلامية والصوفية؛ حيث أصبحت ظاهرة استدعاء الشخصيات سمةً، طبعت الشعر العربيّ المعاصر. ولم يكن الشعر الجزائري استثناءً إزاء هذا التطور الشعري، على مستوى الأدوات الموظفة في التشكيل الشعري، وعلى مستوى التجربة الشعرية والإبداعية. وقد استدعى الشاعر الشخصيات التاريخية، كما أنَّه استعان بالشخصيات الإسلامية، وبالشخصيات الأسطورية اليونانية والعربية، وكذلك الشخصيات الصوفية التي كان لها حضور لافت عبر مجموعاته الشعرية المختلفة، كابن عربي، والنفري، الحلاج، وغيرهم؛ حيث استطاع أن يعكس من خلالها بعض أحداث الواقعِ المأساويّ الذي كان يحسّ به، ومنْ هنَا يأتي تساؤُلنا عنْ مدى حضور الشخصيات التراثية في شعر فاتح علاق؟

الكلمات المفتاح: الشعر الجزائري، فاتح علاق، الشخصيات التراثية، التناص، الشعر المعاصر.

Abstract:

This study seeks to reveal how did the poet Fateh ALLAG employ of the traditional personalities, in its various aspects of historical, literary, Islamic and Sufi, where the phenomenon of the recall of personalities became a feature characterized contemporary arabic poetry, and Algerian poetry was not an exception to this contemporary poetic development at the level of tools employed in poetic formation in the presentation of poetic and creative experience, and the poet called historical figures, as used by the Islamic personality of the prophets and righteous, and also the Sufi personalities who had a remarkable presence through his various poetic groups, such as Ibn Arabi, Nafri, Halaj, and others, Where he

* محمد رغميت. البريد: mhamedreghmit@gmail.com

was able to reflect some of the tragic events he felt, hence our question: how far is the presence of the traditional personalities in Fateh ALLAG's poetry?
Keywords: Algerian poetry, Fateh ALLAG, the traditional personalities, intertextuality, contemporary poetry.

مقدمة:

تعدّ ظاهرة الاستفادة من التراث خاصيّة من خصائص القصيدة الحديثة؛ إذ عمد الأدباء والشعراء المحدثون والمعاصرون إلى الاستفادة من الموروث القديم، بأشكاله المختلفة: التاريخية والأدبية والدينية والأسطورية والصوفية، وازدادت هذه السمة بشكل لافت مع شعراء الحداثة الذين اعتنوا بتدبيج قصائدهم بألوان تراثية مختلفة؛ سعيا منهم إلى التجديد والتحديث الشعريّ.

وقد سلك الشعراء المعاصرون العرب في الاستفادة من التراث، طرائق متعددة حيث وظفوا التناص والاقتباس، وتقنية القناع واستحضار الشخصيات الدينية والتاريخية والأدبية والوقائع التاريخية البارزة، وبذلك أضحت ظاهرة الاستفادة من التراث، ملمحا من ملامح التجديد الشعري المعاصر.

إنّالشعر الجزائري المعاصر لم يكن بعيدا عن التطورات، التي مست الشعر العربي بشكل عام، ولذلك كان له نصيبه من التجديد والحداثة، وقد ظهر ثُلّة من الشعراء الجزائريين الشباب، الذين استفادوا من التجربة الشعرية الجديدة، وحاولوا أن يسيروا على نهج كبار شعراء الحداثة، مقتبسين من الموروث التاريخي الديني والأدبي القديم.

يهدف البحث إلى تسليط الضوء على شعر فاتح علاق، من حيث توظيفه للتراث، واستدعاؤه للشخصيات المختلفة، معتمدا على منهج الوصف والتحليل، ومن هنا يمكننا أن نطرح الإشكالية الآتية: ما مدى حضور الشخصيات التراثية في شعر فاتح علاق؟ وكيف جسّد الشاعر هذه الشخصيات، واستثمرها في بناء رؤيته الشعرية؟

1-استدعاء الشخصيات التراثية:

ويُقصَدُ باستدعاءِ الشخصيّة التراثيّة "توظيفها واستخدامها لحمل بعدٍ من أبعاد تجربة الشاعر المعاصر، أي: أنها تصبح وسيلة تعبيرٍ وإيحاء في يد الشاعر يُعبِّر من خلالها عن رؤياه المعاصرة"[1] ولذلك اتجه الشعراء المعاصرون إلى التراث يستلهمون شخصياته وأعلامه على أنه من الملحوظ أن الشخصيّات "التي حظيت بالقدر الأعظم من اهتمام شعرائنا المعاصرين هي تلك التي ارتبطت بقضايا معينة، وأصبحت في التراث

رمزا لتلك القضايا، وعناوين عليها سواء كانت القضايا سياسية أو اجتماعية أو فكرية أو حضارية أو عاطفية أو فنية"[2]

إنّ استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي المعاصر، وفي الشعر الجزائري ليس مجرد توظيف في سياق زمني وحدثي ما، بل هو" محاولة إعادة صياغتها في القصيدة، ودمج تلك الشخصيات في زمن الشاعر، الذي استعارها واختارها قناعا يتخفى من ورائه"[3].

والجدير بالذكر أنّ استدعاء الشخصيات يتخذ عدة أشكال؛ فأحيانا يتّحِدُ الشاعر بالشخصية، ويجعل منها قناعا يبث من خلاله أفكاره وخواطره وأراءه مستخدما صيغة ضمير المتكلم، ويتّخذ الشّاعر من الشخصية هذا الموقف، حين يحس أن صلته بها قد بلغت حد الاتحاد والامتزاج بها، وأنّ الشخصية قادرة بملامحها التراثية على أن تحمل أبعاد تجربته الخاصة[4]، ومن ثم فإنه يتّحد بها، ويتحدث بلسانها، أو يدعها هي تتحدث مضفيًا عليها من ملامحه، ومستعيرا لنفسه من ملامحها. وأحيانا يقيمها بإزائه ويحاروها متحدثا إليها، ومستخدما صيغة المخاطب[5].

لكنّ هذا التمثُّلَ لم يتوقف عند هذا الحد؛ بل ذهب كثير من الشعراء المتأثرين بالشخصيات إلى حدّ الاتِّحاد والاندماج في الشخصية المستدعاة؛ حيث نجد الشاعر يتحدث بلسَان الشخصية المستدعاة (ضمير المتكلم) يتّحد ويمتَزجُ بها[6]، وخاصّة الشخصيات الصوفيّة، مثل: الحلّاج، ورابعة العدوية، وغيرهما.

أ- الشخصيات الدينية:

كثيرا ما كان يشبه الشّاعر فاتح علاق* رسالته الشعرية، برسالة النبلاء والحكماء في الكشف والتوجيه والإرشاد وتنوير العقل والقلب؛ فالشاعر -عند علاق-هو " ذلك الكائن الأسطوري الذي يسكن الكلمة، ويطل على الناس من شرفتها، ينظر إلى عالمنا من سمائه؛ فيري فوضانا، ويلاحظ اعوجاجنا ويتألم لأمراضنا وانحرافنا، فيلم أشياءنا المحطمة ويبث الروح في أشلائنا المتناثرة"[7]. يقول الشاعر مستحضرا قصة إبراهيم وإلقائه في النار، موظفا لها بطريقة مغايرة، حيث قَلبَ المشهدَ، وصوَّر نمرودَ في النار، وجعل إبراهيم محتطبا، ولم تكن النار بردا وسلاما على النمرود، حيث يقول:

- سَيعُودُ إبراهيمُ محتطبـًا حتّى يـَرَى نَمرودَ في اللهـــــــبِ
- يا نارُ كوني حارّةً أبـــدًا لا تترُكي أثرًا على التّـــــــــربِ[8].

كما أنه استحضر عادا، وثمود قوم صالح، واللافت أن الشاعر رمز بعاد وثمود إلى التجبر والطغيان والظلم الذي كان يراه الشاعر في واقعه الأليم، يقول الشاعر:

- كَذّبَت عـــــــــادُ بالنّـــذر
- ورَاغت ثَمــودُ الي نَاقَـــــتِي
- بعد أن ثابَ قَلبي الي النَّهر[9].

شخصيات (قابيل، وفرعون، وأبو لهب، وزوجته حمالة الحطب) كان لهم حضور في شعر فاتح علاق؛ حيث ضرب بهم مثلا للصراع بين الحق والباطل، بين الروح والجسد، بين الأرضي والسماوي، حيث يقول في قصيدة "على طريق إرم":

- قَابيلُ لم يتُب عن جريمَتِه
- وما نَسيَ الكبرَ فرعونُ
- أو جفَّ دمعُ نَبيّ
- أبُو لَهبٍ ما يزالَ يحثُّ الخُطوبَ
- وحمَّالةُ الحطبِ[10]

ويبدو أن الشاعر تبنى جدلية الروح والجسد، بالمعنى الصوفي "فهو يرى في الجسد الشهوات الحسية، والوقوف عند حدود الجسد وقوف عند حدود الحيوانية، والاستغراق في الملذات يعني القضاء على الإنسانية، والركون إلى الشهوات خطيئة تحول دون ترقي الإنسان إلى مقامات عليا ترفعه إلى الله "[11].

لم تكن قصة يوسف غائبة في نصوص الشاعر حيث استحضرها وتمثلها في شعره، مستعينا بها في توضيح تجربته الشعرية[12]، حيث يقول الشاعر في قصيدة" وقالت غزة":

- ن، ص، ر
- هُو الدّمعُ يا أَبي قد تَلظَّى
- وَأورَق جُرحِي
- فأينَ تَسابِيحُ أشجارِنَا
- قدْ بَكى الحَجرُ
- إنِّي أرَى أحدَ عشرَ كوكباً سَاجداً لدمِي.[13]

لقد مزج الشاعر بين معاناة يوسف من كيد إخوته ومعاناته في غيابات الجب، وبين معاناة أهل غزة المحاصرين من كل الجهات، وجعل القاسم المشترك بين معاناة يوسف وغزة الخذلان والغدر من الإخوة والأقارب، كما صوّر المرارة والحسرة المشتركة بينهما؛ فظلم ذوي القربى أشد مضاضة.

ومن ذلك ندرك أن الشاعر لم يوظف شخصية يوسف عليه السلام توظيفا تقريريا مباشرا؛ وإنما وظفها بطريقة خاصة وأسقطها على واقعه المعاصر، ومزج –تشبيها–بين قصة يوسف وقصة أهل فلسطين المحاصرة من قبل العدو والصديق والشقيق.

ب– الشخصيات التاريخية:

لقد عمد الشعراء المعاصرون إلى استحضار بعض الشخصيات التاريخية التي كان لها أثر ووزن في الزمن الذي عاشت فيه، مستلهمين من هذه الشخصيات معاني الاستبداد والقهر أو معاني البطولة والنصر، ذلك أن دلالة البطولة والنصر في قائد معين " تظل بعد انتهاء الوجود الواقعي لذلك القائد أو تلك المعركة باقية وصالحة لأن تتكرر من خلال مواقف جديدة وأحداث جديدة وهي في نفس الوقت قابلة لتحمل تأويلات وتفسيرات جديدة"[14].

ويُعدُّ الحجاج بن يوسف " أكثر شخصيات هذا النوع شيوعا في شعرنا المعاصر ربما لأنه أكثر هذه الشخصيات تمثيلا لمعنى البطش والاستبداد فهو في رؤيا شعرائنا رمز لكل قوة باطشة تعمل على قمع الحق بالقوة وعلى إخماد أي صوت يحاول أن يرتفع في وجه طغيانها"[15]. حيث يقول الشاعر في ديوان آيات في قصيدة "قيامة الشهيد":

– مَا زلتُ أغضبُ للنَّخيلِ وللنّدَى
– مَا زلتُ أصرخُ في المدَى: الموتُ للحَجَّاج[16].

"الحَجَّاجُ" عند الشاعر رمز الاستبداد والاحتلال والقهر والظلم، وقد دأب الشعراء المعاصرون وبخاصة شعراء الحداثة: كأدونيس* ومحمد أبو دومة، وغيرهما من الشعراء على تصوير شخصية الحجاج شخصية البطش والدكتاتورية المتسلطة، ويجعلونه رمزا للظلم والتسلط وتقييداللحرية.وفي ذلك يقول الشاعر في قصيدة " قيمة الشهيد":

– أنَا ديدوشُ والعربِي
– أنَا زيغوتُ والحواسْ
– أنَا لُطفِي وبُوجمعَة
– فَلتطفئُوني إنْ قدرتُم شمعةَ شمعهْ
– سأظلُّ أصرخُ في المدَى:
– لكَ الطُّوفانُ يا حَجَّـاجُ[17]

لقد جمع الشاعر في هذا المقطع من القصيدة بين شخصية الحلاج التاريخية القديمة وبين شخصيات تاريخية حديثة تمثلت في كوكبة من أبطال الثورة الجزائرية، وقد اتخذ الشاعر من الحَجَّاجِ جلادا، حيث رمزا للقهر والاحتلال الفرنسي وجعل من أبطال الثورة: (ديدوش والعربي بن مهيدي وزيغوت يوسف وسي الحواس والعقيد لطفي) رموزا للتحدي والبطولة والوقوف في وجه الطغيان، وقد جمع الشاعر بين هذه الشخصية، وشخصية الحلاج في إحدى قصائده، وجعلَ من الحلَّاج ضحية ومن الحَجَّاجِ جلادا.

ج– الشخصيات الأدبية:

من الطبيعي أن يكون الموروث الأدبي هو أكثر المصادر التراثية وأقربها الي نفوس شعرائنا المعاصرين. ومن الطبيعي أيضا أن تكون شخصية الشعراء من بين الشخصيات الأدبية هي الألصق بنفوس الشعراء ووجدانهم لأنها هي التي عانت التجربة الشعرية ومارست التعبير عنها، وكانت هي ضمير عصرها وصوته، الأمرُ الذي أكسبها قدرةً خاصةً على التعبير عن تجربة الشاعر في كل عصر[18].

إنّ من بين الشخصيات الأدبية الأكثر حضورا في الشعر المعاصر هي شخصية المتنبي وعلى الرغم من غنى هذه الشخصية بالدلالات، وتعدد أبعادها فإن "البعد السياسي بالذات من بين أبعاد شخصية المتنَبِّي كان أكثرها اجتذابا لشعرائنا الذين حاولوا أن يُعبّروا من خلاله عن كثير من الجوانب السياسية في تجربة الشاعر المعاصر وقد استغل هؤلاء الشعراء مواقف المتبني من كافور وحمّلوه الكثير من الدلالات السياسية"[19]. يقول الشاعر في قصيدة له بعنوان " رؤيا" مستحضرا المتنبي في أقواله وحِكمه:

- اِقرأْ في البَحرِ فَاتِحتي
- اللَّفظ والمعنَي من قولِ المتنَبِّي
- "وسِوى الروم خَلفَ ظَهرِكَ رومْ
- فعلَي أيِّ جَانبيكَ تَميلُ."[20]

أمّا الشعراء الذين كانوا يمثلون قضايا اجتماعية وإن كان لهم في نفس الوقت بعض الأبعاد السياسية فأبرز من اجتذب شعراءنا منهم الشاعر الجاهلي عنترة العبسي "الشاعر والفارس العبد الذي كانت حريته قضيته الاولي وهمه الأساسي الذي فتن شعراءنا فحاولوا أن يعبروا من خلاله عن بعض القضايا الاجتماعية ذات البعد السياسي"[(21)]. يقول فاتح علاق مستلهما بطولة عنترة بن شداد العبسي:

- يا عبس أين عنترةُ في هذا الليل
- ما بال الأرض ساكنة

- ما بال الجو مقرور
- وسيوفنا نائمة في الظلّ
- ذُبيانُ أين حماة الدّار[22]

هذا بالإضافة إلى شعراء آخرين استحضرهم الشاعر وأشار إليهم في مجموعاته الشعرية منهم عبيد بن الأبرص حينما جعله عنوان لإحدى قصائده "من مذكرات عبيد بن الأبرص" في مجموعته الشعرية" آيات من كتاب السهو". وكذلك الشاعر العباسي الشريف الرضي الذي تناص مع بيته الشهير: "وتلفتت عيني فمذ خفيت عني الطلول تلفت القلب" وذلك في قوله:

- وتلفتت عيني فمذ خفيت غرناطة عني تلفتت قدس[23]

هذا و لم يكتف الشاعر باستدعاء الشخصيات الشعرية العربية بل تعدّاها إلى الشخصيات الأجنبية التي تأثر بها الشعراء العرب وكان لها بصمة في أعمالهم الأدبية، ومن هؤلاء الشاعر "أبو لينير" حيث يقتبس بعض مقطوعاته الشعرية قائلا:

- "الزُّهُورُ تتحولُ في عَيني الي لَهَبٍ
- إنِّي أتأَمَّلُ بِتعبُّد
- وأَبتسمْ للمخلوقات التي لم أخلقْهَا بَعدُ"[24]

د- الشخصيات الأسطورية:

ظلت الأسطورة موردا سخيا للشعراء، يجسدون عن طريق معطياتها الكثير من أفكارهم ومشاعرهم مستغلين ما في لغة الأسطورة من طاقات إيحائية خارقة، ومن خيال طليق لا تحده حدود[25].

وتعدّ شخصية "السِّندباد البحري" من أكثر شخصيات "ألف ليلة وليلة" استحواذا على اهتمام شعرائنا وشيوعا في شعرنا المعاصر حتّى لا نكاد نفتح ديوانا من دواوين الشعر الحديث إلا ويطالعنا وجه السندباد من خلال قصيدة او أكثر من قصيدة وما من شاعر معاصر إلاّ وقد اعتبر نفسه سندبادا في مرحلة من مراحل تجربته الشعرية[26].

لقد وجد الشعراء في هذا النّوع من القصيدة ما يسد تطلعاتهم الدائمة إلى البحث والمغامرة، وغدت أسطورة السندباد ظاهرة تجلب الانتباه في شعرنا الجزائري المعاصر. فهي رمز الاكتشاف والبحث عن عوالم الامتلاء والخصوبة، وقد وظف الشاعر علاق عدة نصوص أسطورية مشهورة، جمعت بين الأساطير اليونانية والفرعونية والأساطير العربية مثل السندباد البحري والعنقاء وحتى الأساطير الشعبية الجزائرية، ولعلنا

نذكر منها أسطورة السندباد التي وردت في ديوان "آيات من كتاب السهو "في قصيدته: " انكسارات ربيعية"، حيث يقول فيها:

- هَذَا زمانٌ أضاعَ الطريقَ
- فكنْ أنتَ أنتَ
- غَمرتْنا مِياه المحيطاتِ سَهوًا
- ولاَ سِندبادَ لنَا غيرُ هذَا الحَريقِ[27].

إنّ اللافت في توظيف الشاعر لأسطورة السّندباد أنّه وظّف الأسطورة بطريق الاستنجاد وليس التحدّي، ذلك أنّ السّندباد رمز يمثل عند بعض النّقاد" طموح الإنسان إلى الحرية والرغبة في الكشف عن الغامض والمجهول بالمغامرة في الرحلة وتخطي الصعاب"[28]، في حين أنّ الشاعر استنجد بالسّندباد من الطوفان الذي غمر البلاد في بداية التسعينيّات لعله ينتشله من هذه الحيرة والضياع الرهيب، التي كان يحس بها الشّاعر، وهذا يدل على حالة اليأس والإحباط من هذه الفتنة التي جثمت على الصّدور بعد تأزّم الوضع السياسيّ والأمنيّ يومئذٍ.

كما وظف الشاعر فاتح علاق أسطورة أخرى وهي أسطورة العنقاء، هذه الأسطورة التي تحمل في طياتها أبعادا ودلالات تحيلنا إلى فكرة الموت والانبعاث، إذ يقول الشاعر في قصيدةٍ عنوانها: "العنقاء":

- لَقدْ عضَّ المدَى رُوحِي
- وأسلَمَنِي إلى نَارِي
- سَأنْهضُ (مثلَ عنقاءِ الرّمادِ من الدَّمارِ).[29]

فقول الشاعر سأنهض (مثل عنقاء الرماد من الدمار) يمثل تحديا لهذا الواقع وهروبا إلى عالم رحب، رافضا لواقع مرير يعانيه شعبه من الجراح في فترة سنوات الجمر "التسعينيات". كما يوظف أسطورة أخرى أيضا وهي أسطورة سيزيف، حيث يقول في قصيدة "عودة التتر":

- منْ يزحزحُ صَخرةَ سِيزِيفَ عنِّي
- ويرفعُ عنّي الصَّغَار
- منْ يَرُدُّ النِّبالَ التي تَخرقُ الآنَ صَدرِي[30]

ويبدو أن الشاعر وظف الأسطورة بطريقة استنجادية اسعافية –مرة أخرى–مما يدل على عجز الشاعر عن تحمل الوضع المأساوي، الذي طبع البلاد في تلك الفترة الصعبة مما ألجأ الشاعر إلى استحضار

أسطورة سيزيف الذي أعيتهُ الصخرة؛ ذلك أن سيزيف حُكِم عليه " بدفع الصخرة الى قمّة الجبل، فإذا بلغ القمّة تدحرجت منه إلى أسفل، فيستأنف دفع الصخرة مرة أخرى، وإلى الأبد. فهي رمز لضياع الجهد المبذول في الحياة "[31].

هـ – الشخصيات الصوفية:

لقد مثل استدعاء الشخصيات الصوفية في الشعر الحديث والمعاصر ظاهرة لافتة للنظر من قبل النقاد، ولذلك نجد بعض الشعراء مثل: "صلاح عبد الصبور قد اختار أن يكون حلاجا جديدا، واختار أدونيس شخصية النفري الهائمة بحثا عن رؤية اسشراقية "[32].

فليس غريبا أن يُعبِّر شاعرنا "عن بعض أبعاد تجربته من خلال أصوات صوفية، فالصلة بين التجربة الشعريّة خصوصًا في صورتها الحديثة، وبين التجربة الصوفيّة جِدّا وثيقةٌ "[33].

إنّ تأثر الشاعر فاتح علاق بالشخصيات الصوفية كان بسبب اطلاعه على الأعمال الشعرية المشرقية التي تناولت أعلام التصوف وأعمالهم الإبداعية؛ لذلك قام باستدعاء جملة من الشخصيات الصوفية في شعره، واتخذ منها أمثلة ونماذج يحتذى بها في سلوك الطريق الصوفي واجتياز المقامات والأحوال، ولذلك نراه يستحضر كلا من الجنيد ورابعة العدوية وبشر الحافي في قصيدته ذات النزعة الصوفية، وهي قصيدة" على طريق إرم" حيث يقول فيها:

- هذَا فؤادُ الجُنَيدِ يَلوحُ
- وذا قَلبُ بِشْرٍ يَطُلُّ
- ورَابعةُ تَتألَّقُ في كَبدِي
- هذِي مَنازلُهم فَاستظِلِّي بها
- منْ هَجيرِ الرِّغابِ
- ومنْ سطوةِ الجَسدِ[34]

ولعل من أبرز الشخصيات الصوفية التي استدعاها الشاعر هي شخصية الحلاَّج، ثم أنّ هذه الشخصية " كانت محور العدد الأكبر من الأعمال الشعرية التي استخدمت شخصيات صوفية، حتى إنّ الأعمال التي كتبت حولها تفوق في مجملها ما تناول سائر الشخصيات الصوفية مجتمعةً"[35].

وقد سبقَ الشاعرَ جملةٌ من الشعراءِ الروّادِ في تناول شخصية الحلاّج، فصلاحُ عبد الصبور ألّف" مسرحية الحلاج"، وعبد الوهاب البياتي كتب قصيدة عنوانها" عذاب الحلاج" وأدونيس كتب قصيدة

"مرثية الحلاج"، وكتب شاعرنا قصيدة " الحلاّج على الصليب". وقد عمد إلى محاولة نسج قصة الحلاّج بطريقة مسرحية شعرية، تناولت شخصية الحلاج مع شخصيات صوفيّة أخرى كالجُنيدِ، والشِّبْلِي، حيث يقول الشاعر في قصيدة "الحلَّاج على الصليب":

- مصْلوبًا هُنا ما زِلتُ أنتظرُ
- وهذا الوقتُ يمضِي مسرعًا
- والعمرُ والأحلامُ والمطرُ
- وذِي دنيايَ واقفةٌ[36].

ومن ثمّة يتّضح أن استدعاء الشاعر لقصة صلب الحلاج لم يكن مجرد سرد لمضمونها سردا تقريريا، بل تجاوز ذلك، ووظّف الشخصيّة وعناصرها التراثيّة وما تَحملُه من أبعاد توظيفا فنيّا، يُعبِّر عن هموم الإنسان المعاصر، وقضاياه الشائكة بعد تأويل هذه العناصر تأويلا معاصرا واستخلاص دلالاتها الشاملة المستمرة بعد تجريدها من ملابساتها ودلالاتها الوقتية العابرة[37].

خاتمة:

لقد ساهمت عملية استحضار الشاعر للشخصيات التراثية في توضيح تجربته الشعريّة، والمواقف التي عبر عنها الشاعر من خلال قصائده الشعرية؛ حيث إنّه مزج بين مواقف هذه الشخصيات وآثارها، وبين إسقاطاتها على الواقع الذي صوّره الشاعر.

وما يمكن ملاحظته جليًا من خلال البحث هو تنوع أشكال وأنماط استحضار الشخصيات لدى الشاعر؛ فمرة يتكلم على لسان الشخصية كما تكلم على لسان يوسف عليه السلام، ومرة يَتَماهَى مع الشخصية تماهٍ تامًا كما فعل مع الحلاج، ومرة عبر التّناص مع نصوص لشخصيات تاريخية وإسلامية، أو مقولات قديمة، كما فعل مع المتنبي والشريف الرضي، وابن عربي، ومرة عن طريق الحوار بين شخصيات متعددة مثلما فعل مع الحلاج والشبلي والجنيد.

إنّ ما طبع قصائد الشاعر هو توظيفه للشخصيات المستدعاة في سياقات جديدة، وبأبعاد سياسية واجتماعية، وليس مجرد تكرار للسياق التاريخي للشخصية؛ حيث عمد إلى تكييف الشخصيات حسب المواقف الجديدة التي رسمها الشاعر من خلال أزمات: مرحلة التسعينات، أو جراح غزة وقصة يوسف وإخوته ورمزه للعرب، والحلّاج رمز للتضحية عن الكلمة، والحَجَّاجُ رمز للسلطة الظالمة، والنّمرود رمز للتجبر.

أمّا بخصوص طبيعة الشخصيات المستدعاة فيلاحظ تنوعها، على أنّ ثمّة شيء من هيمنة الشخصيات الصوفية على الشخصيات الأخرى حيث كان لها وجود لافت مثل الحلاج الذي عنون به ديوانه الرابع ما في الجبة غير البحر، وكذلك الجنيد ورابعة العدوية والنفري، وبشر الحافي، وغيرهم من أعلام التصوف مما يوحي بتأثر الشاعر بالنزعة الصوفية، وكذلك تتضح من خلال المصطلحات الصوفية التي وظفها في شعره.

وممّا تميز به الشاعر في شعره هو استحضاره لكثير من البلدان والمدن، على غرار الجزائر وغزة وطيبة، ودلفي، وبغداد بالإضافة إلى استحضاره المعارك الإسلامية مثل غزو التتر لبغداد، وحتى إشارته لانتفاضات فلسطين ولبنان وغيرهما.

وما يلمس–أيضا–هو اتساع دائرة الشخصيات المستحضرة من الشخصيات التاريخية القديمة مثل فرعون، والأدبية الفنية كالمتنبي والشريف الرضي، والشخصيات الإسلامية التي تمثلت في بعض أسماء الأنبياء الواردة في شعره، والشخصيات الأسطورية مثل أوديب والسندباد والعنقاء وسيزيف، والشخصيات الصوفية كالحلاج ورابعة، وحتى الشخصيات الغربية مثل شخصيّة "أبُو لِينير". كما أنّ هذا التنوع في استحضار الشخصيات دليل على الاطلاع الواسع للشاعر على المدونة التراثية العربية، وكذلك الثقافة الغربية.

هوامش:

[1] – عليّ عشري زايد: استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي المعاصر، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،(د.ط)، 1997، ص105.

[2] – المرجع نفسه، ص 138

[3] – محمد بنعمارة: الأثر الصوفي في الشعر العربي المعاصر، شركة النشر والتوزيع، المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2001، ص: 266.

[4] – ينظر: عليّ عشري زايد، استدعاء الشخصيات التراثية، ص 209

[5] – ينظر: المرجع نفسه، ص 209

[6] – ينظر: السعيد بوسقطة، الرمز الصوفي في الشعر العربي المعاصر، منشورات بونة للدراسات، الجزائر، ط2، 2008، ص 210.

* – فاتح علاق: شاعر وناقد وأكاديمي جزائري معاصر، ولد الشاعر فاتح علاق بمدينة تابلاط–المدية–يوم 19 جوان 1958 وفيها درس المرحلة الابتدائية والمتوسطة تحصل على شهادة الليسانس بقسم اللغة العربية سنة 1981، تحصل على دبلوم الدراسات العليا سنة 1982، تحصل على شهادة الماجستير سنة 1987 وحصل على شهادة دكتوراه دولة في نظرية الأدب سنة 2003، سافر إلى عدة بلدان عربية وأجنبية، منها سوريا وفرنسا وتركيا، وهو حاليا أستاذ بجامعة الجزائر–02– كما حصل فاتح علاق على جائزة مفدي زكريا المغاربية سنة 1999. وله أربع مجموعات شعرية، وهي (آيات من كتاب السهو، الجرح والكلمات، الكتابة على الشجر، ما في الجبة غير البحر)، وله مؤلفات نقدية من أهمها (مفهوم الشعر عند رواد الشعر الحر)، هذه الترجمة سلمها لي الشاعر فاتح علاق بالمكتبة المركزية، جامعة الجزائر–02–يوم الأحد 2017/04/09.

[7]– فاتح علاق: الجرح والكلمات، دار التنوير، الجزائر،(د.ط)، 2003، ص5.

[8]– فاتح علاق: آيات من كتاب السهو، دار هومة، الجزائر، (د.ط)، 2001، ص.97

[9]– فاتح علاق: آيات من كتاب السهو، ص27.

[10]– فاتح علاق: الكتابة على الشجر، دار التنوير، الجزائر،(د.ط)، 2013، ص39.

[11]– فاتح علاق: "شعرية الخطاب الصوفي في القصيدة الجزائرية المعاصرة " مجلة التبين، الجاحظية، الجزائر، ع 27، جانفي2007، ص18.

[12] – عليّ عشري زايد، استدعاء الشخصيات التراثية، ص77

[13] – فاتح علاق: الكتابة على الشجر، ص 45.

[14] – عليّ عشري زايد، استدعاء الشخصيات التراثية، ص 120

[15] – المرجع نفسه، ص 124.

[16] – فاتح علاق: آيات من كتاب السهو، ص24.

*– تناول أدونيس الحجاج رمزا للظلم في قصائده، ومن ذلك قوله:

(بين أن يرتفع الحجاج سيفا

ليشيد الدولة العظمى

وتبني لغة الحلاج كوخا

أطرح السيف وأختار...). أدونيس، كتاب القصائد الخمس،ص48–49.

[17] – المصدر نفسه: ص25.

[18] – ينظر: عليّ عشري زايد، استدعاء الشخصيات التراثية، ص 138

[19] – المرجع نفسه، ص 138

[20]– فاتح علاق: آيات من كتاب السهو، ص48.

[21] – علي عشري زايد، استدعاء الشخصيات التراثية، ص 141

(22)– فاتح علاق: الجرح والكلمات، ص81.

(23)– المصدر نفسه، ص 89.

[24] – فاتح علاق: آيات من كتاب السهو، ص89.

[25] – عليّ عشري زايد، استدعاء الشخصيات التراثية، ص 175

[26] – ينظر: المرجع نفسه، ص 165

[27] – فاتح علاق: آيات من كتاب السهو، ص27.

[28] – عثمان حشلاف: الرمز والدلالة في شعر المغرب العربي فترة الاستقلال، منشورات التبيين، الجاحظية، الجزائر،(د.ط)، 2000، ص109.

[29] – فاتح علاق: آيات من كتاب السهو، ص107.

[30] – فاتح علاق: الجرح والكلمات، ص91-92.

[31] – سالم عليّ بيدق: تقنيات استعمال الرمز بين التسطيح والتعميق، مجلة الجامعة، قسم اللغة العربية، جامعة الزاوية، ليبيا، ج 2، ع 15، 2013م، ص34.

[32]– السعيد بوسقطة، الرمز الصوفي في الشعر العربي، ص 210.

[33] –عليّ عشريزايد،استدعاءالشخصياتالتراثية،ص105

[34] – فاتح علاق: الكتابة على الشجر، ص39-41.

[35] – عليّ عشري زايد، استدعاء الشخصيات التراثية، ص109.

[36] – فاتح علاق: ما في الجبة غير البحر، دار التنوير، الجزائر،ط1،2017. ص 65.

[37] – ينظر: عليّ عشري زايد، استدعاء الشخصيات التراثية، ص49.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 5 السنة:2021
ص: 26 - 39 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

العلامة السيميائية ومضمرات النسق الثقافي عند"سعيد بنكراد"

كتاب "وهج المعاني، سيميائيات الأنساق الثقافية" مثالا

The semantic sign and the implicit cultural systems in the “glow of meanings: Cultural Systems’ semantics” by Said Benguerrad.

د. عادل بوديار*

Dr. Adel Boudiar.

جامعة العربي التبسي. تبسة / الجزائر

UniversityL’arabitebessi –Tebessa - Algeria

adel.boudiar@univ-tebessa.dz

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

ملخص البحث

يشتغل "سعيد بنكراد" في كتابة "وهج المعاني" على العلامة السيميائية لأنها تحمل دلالات يخرجها التأويل إلى دائرة النسق الثقافي المضمر ويدلل عليها.

وهو في سياق ذلك البحث يختلف عن نمط الاشتغال الأكاديمي المغاربي والعربي؛ إذ ينتهج مسلكا موسعا لتحليل الخطاب العلاماتي ضمن نظرية الأنساق الثقافية، التي هي أوسع مما نلمسه في التطبيقات المتسرعة – السطحية في أغلبها – على أنواع النصوص والخطابات المتداولة.

يقدم "بنكراد" تصورات نسقية لأشكال من التمظهرات العلاماتية التي لا تحملها اللغة وتمررها عبر الجمالي فحسب، بل يتلمس معيارا أكثر خصوصية في التحول من نمط العلامة الخطية/اللغوية، إلى أنماط العلامات اللامرئية وكذلك العلامات غير اللغوية، وهو بهذا يؤسس لشكل من الدراسة الثقافية، التي تنتهج منهجا متكاملا من الإجراءات بهدف الكشف عن الأنساق المضمرة وكيفية مرورها عبر العرف الاجتماعي، دون أن يتمكن الفرد من إدراك كنهها أو السيطرة عليها.

الكلمات المفتاح: النقد الثقافي، الأنساق المضمرة، العرف، الدين، السيمياء.

Abstract:

In his book “glow of meanings”, "S.Benguerrad" studies the semantic sign seen as rich of meanings that interpretation switches to cultural system sphere and justifies it.

* د. عادل بوديار. adel.boudiar@univ-tebessa.dz

Within this context, Benguerrad differs from the Arabic and the Maghrebin academic research method, he adopts an extended semantic discourse analysis within the cultural systems theory, it is broader than what we notice in hasty applications, superficial in general, on different types of current discourses and texts.

Benguerrad proposes systemic conceptions of certain forms of the semantic aspects that are not carried by language but are transferred only via aesthetics. He adopts a more singular norm in respect with the shift from linguistic/linear sign mode to the invisible signs mode or non linguistic signs. Thus, heis founding a new cultural study form that adopts an integral procedural method in order to unveil the hidden systems and how they pass through the social convention.

Keywords: cultural criticism, hidden systems, convention, religion, semantics.

توطئة:

ظهر النقد الثقافي كبديل منهجي جديد يُعنى بدراسة الأدب باعتباره ظاهرة ثقافية مضمرة، فهو يتعامل مع الوقائع الإنسانية سواء أكانت في شكل نصوص وخطابات أم في شكل ممارسات على أنها رموز جمالية ومجازات شكلية موحية؛ أي إنه يتعامل معها على أنها أنساق ثقافية مضمرة تعكس سياقات ثقافية واجتماعية وقيم حضارية إنسانية.

ويُعد المغربي "سعيد بنكراد" أستاذ السميائيات بكلية الآداب، جامعة محمد الخامس أكدال بالرباط واحدا من الدارسين الذين سعوا إلى تطبيق النقد الثقافي في مقارباتهم النقدية خاصة في كتابه "وهج المعاني، سيميائيات الأنساق الثقافية" أين تعامل مع الأدب أو مع"مجموعة من الوقائع الإنسانية "-كما يسميها هو في كتابه - بوصفه (ها) منتجا اجتماعيا تم إنتاجه في بيئة ثقافية خاصة؛ ولهذا فهو يؤدي وظيفة نسقية ثقافية تضمر أكثر مما تعلن، ولذلك فهو لم يشتغل على نصوص معزولة، ولم يتأمل قضايا مفصولة عن الواقع اليومي، بل حاول من خلال منتجه النقدي هذا أن يسهم في تحديد ملامح إنسان جديد يعرف ما يقرأ، ويحسن ما يعمل، ويتذوق ما يسمع، ويعرف كيف يستثمر العلامات للولوج إلى عوالم أخرى تقدم ملامح مختلفة عما يعكسه ظاهرها.

1- وصف الكتاب:

يقول "لوران جيرفيرو" (Laurent Gervereau): « قد تبدو مرحلة الوصف مرحلة ساذجة، ولكنها تبقى أساسية؛ فانطلاقا من العناصر المتحصل عليها عن طريق الوصف البسيط يبنى التحليل الناجح فأن تصف معناه أنّك تفهم »[1]؛ لذلك فإن مُؤلَّفا ك: "وهج المعاني، سيميائيات الأنساق الثقافية. لسعيد بنكراد" جدير بالوصف نظرا للطريقة المختلفة – نوعا ما – عن المؤلفات النقدية التي تستهلك طاقتها المعرفية في إعادة تكرار الأقوال النظرية التي سبق ورودها في المؤلفات النقدية السابقة عليها.

غير أن "بنكراد" يقودنا مباشرة إلى أمثلة تطبيقية من خلال عناوين تحمل استفهامات كبرى، وتحيل على إشكالات تتعلق بالدين، وبالثقافة، وبالفكر، وبالتاريخ، وقد توزعت في أبواب ثلاثة رئيسة من الكتاب؛ حيث وُسم الباب الأول ب: حقائق الدين ونسبية الثقافة، ووُسم الباب الثاني ب: واقعية الافتراض ووهم الحقيقة، ووُسم الباب الثالث ب: اللغة والأحكام الثقافية، ليطرح كل باب – من خلال عناوين فرعية – أسئلة جريئة تدخل ضمن دائرة العادي والمتعارف عليه والمألوف، إلا أنها تحمل دلالات رامزة إلى ما هو أبعد من التصور المتعارف عليه اجتماعيا.

أ– المقدمة:

تمثل المقدمة في كتاب "وهج المعاني" – والتي تبدأ من الصفحة 05 إلى الصفحة 12 – فاتحة نقدية مهمة جدا، أمكنها أن تحيلنا بسلاسة إلى الموضوعات التي سيتناولها الكتاب؛ خاصة وأن الطرح المعرفي سيكون مختلفا نسبيا عما ألف، ويبدو أن الفقرة الجريئة التي افتتح بها "بنكراد "كتابه "كانت قد خرقت أفق التوقع حين استبعدت مجموعة "الوقائع" الإنسانية التي يتناولها الكتاب عن اهتمامات الباحث الأكاديمي، وأحالتها على الواقع اليومي البسيط/ المعيش، الذي يتستر خلف المألوف والاستعمال البراغماتي الطبيعي لتلبية الحاجيات اليومية «نتناول في هذا الكتاب مجموعة من الوقائع الإنسانية التي لا تصنف عادة ضمن اهتمامات الباحث الأكاديمي، فهي تنتمي إلى المعيش اليومي الذي تخفيه البداهة أو يغطي عليه الاستعمال النفعي»[2].

إن هذه المقدمة التي وظفها "بنكراد" توظيفا علميا خادما للموضوعات التي طرحها في كتابه، تضمنت استشهاداتمن مؤلفات أعلام كبار، أمثال: "بول ريكور"، و"يوري ليتمان" وجاءت في حلة نقدية تكاد تختصر موضوعات الكتاب. وتأتي إشارتي إلى هذه المقدمة ضمن دائرة ما يمكن أن نسميه تجاوزا "حسن الاستهلال النقدي" الذي يفتح شهية التفكير النقدي، ولذة القراءة من خلال عرض الموضوع

الذي سوف يتناوله الكتاب، في عناوين مستوحاة من البيئة الاجتماعية الثقافية ومحيلة إلى النسق الثقافي المضمر.

والملاحظ أيضا أن التمهيد العلمي الذي تضمنته المقدمة جعل المعاني التي قصد إليها "بنكراد" في كتابه تتوهج، وتحدد للمتلقي معالم الطريق الذي سوف يسلكه الناقد في عملية البحث، ويسلكه القارئ في عملية القراءة، خاصة إذا علمنا أن تلك الـ"مجموعة من الوقائع الإنسانية " «ليست جزءاً من محيط "صامت" كما يشير إليه ذلك الحس السليم، بل تندرج ضمن أنساق دالة تحيل على مضامين موغلة لا يمكن أن تستوعبها عين ألفت محيطها وتماهت فيه، ذلك أن طاقات البداهة على التمويه هي مصدر الإحالات الرمزية على أشياء الكون وكائناته..[لأن] المرء لا يستطيع، ضمن تعدد هذه الأنساق وتنوعها، التحكم الواعي في كل منتجات قوله وجسده وطقوسه، فعدد قليل من هذه المنتجات يلبي حاجات صريحة، أما ما يفضل منها فيستعيده الاستعمال الاستعاري ويوجهه نحو تلبية ما تشتهيه الدهاليز المظلمة للداخل النفسي»[3]؛ إذ تكشف حركة الإنسان اليومية في محيطه الاجتماعي ما يبطن من ملامح شخصية في ما يصدر عنه من منتجات قولية، وفعلية، وتقريرية، تتضمن جميعها – بوعي منه أو دونه – «انفعالاته، وأهواءه، وسيلا كبيرا من الرغبات التي لم تجد لها طريقا إلى الإشباع »[4]فتتزيا في أشكال لغوية أو مظاهر رمزية، في شكل معتقدات وممارسات دينية أو ألبسة تقليدية أو مستحدثة، أو ألعاب فردية وجماعية قد لا ندرك معانيها إذا لم تكن لنا ذاتٌ باحثة عن العلامات ويمكنها أن ترصد بدقة ذلك التوهج الصادر عن الأشياء، التي تبوح بمعانيها متسربلة بالغموض تارة وبالمخادعة والتمنع تارة أخرى في سياق ثقافي متعدد الجواهر والتجليات؛ وهذا يعني أن تلك الأنساق المضمرة يمكنها أن تحيل عبر تمظهراتها في الشكل والمعنى «على واجهات يحضر عبرها الإنسان في عين الآخر، ومن خلالها يبحث عن "وضع" يخصه باعتباره فردا أو باعتباره انتماء إلى هوية يعمل جاهدا على الكشف عن تجلياتها في اللغة وفي استعمال الأشياء.»[5] العادية جدا في الحياة.

ب–الأبواب:

قسَّم "بنكراد"كتابه"وهج المعاني" إلى أبواب ثلاثة، وجعل كل باب منها يتناول عددا من القضايا الجديرة بالبحث وبالتقصي وإثارة الجدل، خاصة تلك التي لها صلة مباشرة بمطلقات الدين/العرف، مثل: "الحجاب: حاجة دينية أم إكراه ذكوري"، و"الحقيقة المطلقة والفرقة الناجية".. أو تلك التي تلامس تخوم الثقافة البصرية، مثل: "الرقمية: سند محايد أم نمط ثقافي"، و"الصورة: الخبر والاحالات الرمزية"..، أو تلك

التي تتعلق باللغة وبالأحكام الثقافية، مثل: "اللغة سجن النساء"، و"فصاحة المدرسة وعامية المحيط الاجتماعي"، وغيرها من العناوين التي عكست بطريقة أو بأخرى وجهة نظر "بنكراد" تجاه العديد من القضايا التي وصفها في مقدمة كتابة بأنها تدخل ضمن دائرة "العادي" و"المألوف" والمتعارف عليه".

ت–المعيار النقدي:

على الرغم من التحديدات الكثيرة والمتنوعة للنقد الثقافي على أنه نقد يدرس الأدب الفني والجمالي باعتباره ظاهرة ثقافية مضمرة، وأنه ينظر إلى مضمونه على أنه عبارة عن أنساق ثقافية مضمرة تعكس مجموعة من السياقات الثقافية التاريخية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية والقيم الحضارية والإنسانية[6] إلا أن النقاد الذين مارسوا هذا النوع من النقد وقعوا في المعيارية التي كان النقد العربي القديم قد خاض فيها كثيرا، وهذه نجدها تظهر بقوة لدى أكثر نقاد النقد الثقافي الذين انحرفوا بعيدا في مسألة تحديد الأنساق المضمرة، التي أخذت بعدا شخصيا في بعض الأحيان على مستوى التأويل العلاماتي، بما أعاد نظام العلامة إلى التفسير الانطباعي.

2– التمظهرات النسقية للعلامات الثقافية:

يتعامل "بنكراد" مع العالم نقديا من خلال ممارسة القراءة المتبصرة لما يوجد خلف الصورة الظاهرة للعين المجردة، وضمن هذا السياق يحاول أن يعيد بلورة الكائن والممكن ضمن معطيات الواقع الإنساني الذي ينتمي إليه، وقد استلهم في نقده هذا إجراءات المعاينة الثقافية التي انتهى إليها علماء الاجتماع قبل أن تتحوّل إلى موضوعات متعلقة بالنص الأدبي، الذي يعدّ أحد المرتكزات البنيوية داخل الفكر البشري، بما يقدمه من أصناف الجماليات اللغوية والبلاغية ممرّرا عبرها أنساقا من القبحيات أو من الأعراف أو المفاهيم، التي تصير بحكم العادة سلوكات نمطية تتميز بها أمة من الأمم وتسيّر حياتها ضمن شرائعها.

والجدير بالذكر هنا، أن بعض المظاهر التي تتخذ علامات متفاوتة التأثير على الآخر الذي ينتمي إلى تلك السياقات، أو على الذي يراقب تفاعلاتها الاجتماعية من الخارج، هي في الحقيقة مجرد موروثات ألفت بحكم العادة؛ لكن يجب أن ينظر إليها في سياق التطور التاريخي لأمة من الأمم « فحين نطرح مشكلة ثقافة معينة على مستوى القارة الإفريقية مثلا، أو على مستوى بلد تقدمي، دون أن نأخذ بعين الاعتبار كل هذه المعطيات السياسية والجغرافية، فإننا نكون بذلك قد أدرنا ظهرنا عن قصد لسائر أبعاد التاريخ »[7] في وقت انقلبت فيه موازين القوى، واختلفت فيه معايير الانتماء، وتبدلت ضمنه أفكار البشر.

ولهذا فإن "بنكراد" يجادل الدين بالثقافة وهو يعلم أن الدين ثابت بينما الثقافة متغيرة، ضمن هذا المعطى ينحصر حديثه عن الحجاب بوصفه علامة تشير إلى الفتنة أكثر من إشارتها إلى التخفي أو إلى الطهارة، غير أنه يشذ قليلا حين يساوي بين قيمتين مختلفتين للحجاب بوصفه لباسا خاصا بالمرأة قبل الإسلام وبعده، ولأن التسليم بتغير الثقافة هنا يتقدم على التشكيك في الدين فإن "بنكراد" يسوّق ضمنيا لفكرة السلطة الذكورية عبر اللباس الأنثوي.

وإذا كان أمر اللباس الساتر للمرأة يعبر عن نسق أنثوي مغيب بفعل هيمنة النسق الذكوري قبل الإسلام فإنه يندرج ضمن فلسفة الاطمئنان إلى القيمة المتوخاة بعده؛ بمعنى أن حفاظ الإسلام على بعض القيم القديمة في المجتمع العربي خاصة، إنما كان حالة من حالات الفصل في السلوك بإعلاء ما من شأنه أن يحفظ للإنسان كرامته، التي كان قد عرف كيف يحفظها بغريزته قبل أن تصير شريعة دينية أو فرضا سماويا.

إن الكاتب هنا يحاول أن يسقط مفاهيم النقاد الغربيين على معطيات الثقافة العربية الإسلامية دونما مسوغ منطقي، وذلك أن عورة الجسد بالنسبة إلى البيئة الثقافية الغربية مختلفة عنها دلالة وقيمة إذا ما أخذت ضمن سياق الثقافة العربية والفكر العربي.

يحتل جسد المرأة المكانة الأوسع في نطاق الاهتمام على مستوى التحريم والتجريم، وعلى مستوى الكشف والحجب، وعلى مستوى الاستهلاك والتسويق «وهو ما يعني أن الكشف عن كل أسرار الجسد ضمن حالات سفور مطلق، أو التستر على كل خباياه، يؤكدان قوة حضور هذا الجسد ضمن تنوع حالات التواصل الإنساني، بل يؤكدان أيضا، وربما أساسا، أهميته في بلورة مجموعة كبيرة من المعايير التي تعتمدها التصنيفات الاجتماعية المسبقة في تحديد طبيعة الحضور في الفضاء العمومي »[8] هذا ما يبين أن حالات الأزمة التي عانى منها المجتمع الإنساني في مرحلة من مراحل تطوره وحضارته، جعلته ينتبه إلى ضرورة حجب بعض مكامن الجسد التي تقوم بوظائف فوق معيشية؛ أي تلك التفاصيل التي تحيل إلى سلوكات غريزية تندرج ضمن باب المتعة الشخصية، التي ظل الإنسان يعتبرها – مذ خبرها – شكلا من أشكال الأسرار التي لا يجب فضح معالمها علنا، هذا بالذات ما جعل المرأة تتحول إلى بؤرة كاشفة لتلك التفاصيل المتعلقة بجسدها ومن ثم بلباسها، وعلى هذا توطنت أعراف الستر والتستر لتقدم حدودا للتواصل البشري وفق قواعد تحفظ للمرأة مكانتها فوق العادية بالنسبة إلى المجتمع الذكوري، الذي يكاد أن يكون مجتمعا ممتهنا، مخلوقا بصفات بيولوجية مؤهلة للجهد العضلي والانتهاك المستمر لتفاصيل الجسد

الواقع تحت سطوة التعب والقهر المهني، وبالتالي فهو غير قابل للتستر المطلق، أو إنه لا يحتاج إليه ولا يستطيع حجب جسده تماما، وهذا بالذات ما جعل المرأة تتخلى عن قيمة الحجاب بعد أن (استفحلت) وصارت مندمجة في المجتمع الذكوري بفضل توليها مهمة العمل والسعي مثلها مثل الرجل، بل وبلوغها مستويات من التمثل المهني لبعض الأعمال التي كانت محصورة في مجتمع الرجال.

وإذا كان الحجاب كما يقول (بنكراد) مظهرا لتدين المجتمع، أو إنه يعبر عن الانتماء إلى معتقد ديني وليس اختيارا شخصيا لمقابلة العالم، فالواقع الإنساني يثبت أن الانتماء ضرورة من ضرورات البقاء البشري والاستمرار الطبيعي لسيرورة البشر (من... إلى).

فطبيعي جدا أن يحتاج الإنسان إلى ما يدل على هويته الانتمائية تاريخيا وجغرافيا، وإذا كانت التاريخانية الجديدة تبحث ضمن أنساق السلوك البشري عما يعزز الصفة البشرية ويدعم اختيارات الإنسانية، فإن الهوية شرط ضروري للتصنيف، ويستطيع الحجاب أن يسوَّق ضمن مظاهر الحضارة الأكثر تقدما واستقرارا وتفعيلا لهوية الالتزام بالقيم البشرية لو أن موازين القوى الثقافية العالمية كانت بيد المسلمين، ولكن لأنها ليست كذلك استطاع العالم الآخر أن يشكك في مكونات الهوية الإسلامية ويجعل منها أنساقا ضارة وقبيحة، وسوّق لمستويات من التفكير الضحل في مظاهر لا علاقة لها بتدني الإنسانية ولا بمشكلات الحضارة. في هذا المجال يمكن أن ترتبط اللحية بالتطرف والحجاب وبالتخلف والصلاة بالأصولية والالتزام بالتعصب... وغير ذلك مما نراه ونسمعه ونقرأه في شاشات العالم الغربي وكتبه ومفرزات تحيزه لنفسه، مهملا تاريخا من القبحيات لا يمكن مدارسة تطور أنساق الحضارة الغربية إلا بالعودة إليه وتفكيكه.

إن الانسياق خلف التعميم هو الفاصل المنهجي المتهم بالتقصير في ممارسة الدراسات الثقافية، فالكاتب هنا يتناول جملة من الأحكام وينسبها إلى أفراد المجتمع، أو يجعلها ضمن نسبة محتملة تجاور التعميم أو تشير إلى المطلق، بينما تندرج تلك الأفكار في الحقيقة ضمن حالات الفروقات الأيديولوجية التي يتحكم فيها التعليم والتكوين المدرسي والديني لا غير « وهناك ما يؤكد هذا التصور، فنسبة كبيرة من مسلمات ومسلمي هذا الوطن لا يرون في الحجاب ضرورة دينية، بل ينظرون إليه، في كثير من الأحيان، باعتباره سلوكا أيديولوجيا أملته حاجة اجتماعية لا علاقة لها بالدين. وفي جميع الحالات، فاستعمال المحجبات لأجسادهن لا يختلف في الكثير من الأحيان، عن استعمال غير المحجبات له، فهن لسن أكثر عفة منهن ولا أقل»[9] ومثلما كان هناك في سلم التصنيف الاجتماعي من ينظر إلى الحجاب بهذا الشكل،

فإن هناك من يرفض مناقشة المسألة بوصفها عقيدة دينية لا يمكن التشكيك فيها، وإن كانت تنضوي تحت سياقات العرف فمن جهة الطريقة والأداء فحسب لا من جهة الجوهر.

أما مسألة العفة فالقضية لا تناقش ضمن الزيّ أو ضمن الحجب والكشف، ولا ضمن مقومات الجسد كحضور فعلي وضروري لعملية التواصل الإنساني بشكله العادي والبسيط، إلا أن استقبال العلامات في هذا المجال هو الذي يشكل الفارق الموضوعي بين الأمم، ويحدد الانتماء لنمط ثقافي دون آخر، وبالتالي يصنع ملامح الهوية الضرورية للارتقاء والتميز، ولهذا كان على الناقد هنا أن يفصل دراسة الجسد عن دراسة الزي، الذي يخفي أو يحدد انتماء الجسد الجنسي أو الثقافي.

لا تحدد العلامات السلوكية أنساق الثقافة المضمرة دائما، ولهذا فإن الاختلاف الأيديولوجي يحدد دلالة العلامة الواحدة ضمن أكثر من نسق، غير أن إصرار الدراسات الثقافية العربية (المغاربية في هذا البحث) على تحويل الأنساق الثقافية جميعا إلى قبحيات أخرج البحث الثقافي من دائرة الموضوعية إلى دوائر التلفيق حينا، وإلى دوائر التجني على الثقافة العربية الإسلامية حينا آخر، ما يهمنا في هذا الطرح هو أن نتجاوز طبيعة الإجراءات المستوردة من الغرب، فالغرب يتعامل مع معطيات الثقافة بما يتلاءم مع تصوراته عن نفسه المتعالية على الآخر أولا وأخيرا، وليس ضروريا أن نحوّل ميزات الثقافة الأصيلة بشكلها النسقي المعلن إلى قبح يجب محاربته كي يصبح المجتمع العربي أكثر تقدما وأشد تطورا. فالعري لم يكن في يوم من الأيام مقياسا لأي حضارة ولا ملمحا لأي تطور.

إن ما تصنعه الأنساق المضمرة في سلوكات البشر ويكون سببا يعيقها عن الاستمرار ضمن نطاق الكائن البشري المحكوم بقانون الارتقاء، لا يتمثل في الهبات الإلهية التي منحت للإنسانية على مرّ العصور، إنما يتمثل في الرِّدة البشرية ضمن تلك المعارضات والمناهضات غير المستساغة طبيعيا ولا غريزيا، ولهذا كان على النقد الثقافي العربي والمغاربي أن يحوّل مسارات المنهج الثقافي إلى ما يعزّز قيمة المختلف ضمن شروط بقائه المهددة أصلا، لا أن تعمم قبحيات العالم الذي يمثله الآخر وتؤخذ بالدرس والتحليل على أنها مسلّمات نسقية يجب إبطالها.

إن خلط المصطلحات الثقافية يصبح انتهاكا فكريا صريحا حين تعمّم نتائجه وتلغى بسببه قيم السلوك الاجتماعي القويم، فإذا كانت الذكورة نسقا تسلطيا ظالما فإن الأبوة نسق إنساني يحقق الحماية ويوفر الأمان، ولكن الغرب لم يتمكنوا من الحفاظ على سمات الأبوة فصارت بالنسبة إليهم مجرد تمثيل للذكورة، ومنها السلطة التي لا تؤمن إلا بنفسها « هكذا تشكل إذن الجوانب الاصطلاحية والمفهومية

المشخصة للثقافة العربية المعلم الأساسي الأول الصانع لوحدة الخطاب في هذه المدونة الفكرية العربية المعاصرة»[10] التي تتعالى فيها أصوات الانحياز إلى فكر الآخر وثقافته، مضمرة بدورها خطابا استلابيا خطيرا.

لا يخرج عمل "بنكراد" في هذا الكتاب عن كونه عملا تأويليا للعلامات الثقافية، غير أن ما يجعل اشتغاله الثقافي هنا يأخذ جانبا من الأهمية في سياق التقدم الإجرائي لمنهج النقد الثقافي المغاربي، هو الاشتغال على بعض ما يهم المجتمع العربي المسلم على وجه الخصوص، وفي سياق الكشف عن مضمرات الخطاب الديني الأصولي، تتكشف بعض الزلات التي يجب على الفكر العربي الجديد أن يتعامل معها بمنطق تأويلي مختلف لا أن يعدها من المسلمات، ودون أن نحكم على أيديولوجية الناقد هنا، نحتاج فعلا إلى تسجيل نقاط مهمة صارت تمثل نسقا دينيا غير قابل للنقاش، بينما هي في الحقيقة مجرد انتماءات اجتهادية تأويلية يتموقع الدين بريئا منها « وما هو أساس هنا لا يكمن في إثبات أحقية هذه اللغة في التعبير عن كلام الله دون سواها، فهذا أمر لا إجماع حوله، وهو بالإضافة إلى ذلك لا تاريخي ولا إنساني ولا علمي، وحكم القرآن في هذا المجال بيّن وصريح، "وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه ليبين لهم" (إبراهيم) بل يكمن في التسليم باستحالة الإحالة الدلالية الواحدة والوحيدة، وتلك ميزة كل اللغات، فالمعنى ليس معطى قبليا، بل هو بناء بعدي، كما تشير إلى ذلك تصنيفات الأصوليين أنفسهم للدلالة، ذلك أن المعطى الموضوعي أوسع من التمثيل وأغنى منه، وهو بالإضافة إلى ذلك متحول ومتغير»[11] غير أن الملاحظة التي نسجلها على نمط تأويل الدلالات اللغوية للخطاب الفقهي الأصولي، يختلف عنه عند تأويل سمات العلامات غير اللغوية التي نجد الناقد لا يتصرف معها بمنطق الأنا والآخر إنما بمنطق الأنا الذي يمتلك الحقيقة المطلقة، وذلك عيب تأويلي عظيم.

3– الوسائط الافتراضية وأنساق الثقافة:

انتهج "بنكراد" نهج (بودريار) في دراساته الثقافية، وهو الاهتمام بمتعلقات الثقافة المندرجة في خضم الحياة اليومية «وقد ركز في هذه الكتابات على الطريقة التي يتم بها توظيف الثقافة والأيديولوجيا، والعلامات من خلالها في الحياة اليومية للإنسان. لقد اهتم منذ كتاباته الأولى بالاستكشاف والدراسة لظواهر عدة، داخل الحياة الاجتماعية المعاصرة، وخاصة ما يتعلق فيها بوسائل الإعلام، أو الميديا أو الفن، والظواهر الجنسية والأزياء والتكنولوجيا، والتي أصبحت بدورها أشكالا لإنتاج السلع والاستهلاك. وقد اهتم بودريار في كتابه الأول "نظام الأشياء" باستكشاف الجدل الخاص، الذي ينشأ بين الذات

والموضوع في عالم الاستهلاك للسلع والخدمات»[12] فقد صارت الثقافة متعلقة بالجمهور أكثر من كونها خطابا فكريا واعيا ومتعاليا، وفي نطاق الممارسة الثقافية التي انتهجها (بنكراد) في (وهج المعاني) تحتل الرقمية انشغالا حتميا في قراءة معطيات الثقافة الجديدة، غير أن قراءة معطيات العوالم الرقمية والافتراضية يطرح إجرائيا وعيا غير تقليدي بطبيعة المضمر الثقافي، الذي تحمله التكنولوجيا وتعبر به إلى الذهن البشري، وإلى السلوك الاجتماعي غير حافلة بفروقات الهوية ولا بتاريخ الأجناس البشرية.

يثبت الناقد أن الوسائط الإلكترونية التي تنقل عالما افتراضيا وتدرج الذات الحقيقية ضمنه ليست مجرد وصلات باردة جافة بلا روح كما نراها عند المعاينة الأولى، إنما هي «طريقة في الوجود ونمط في التبادل الاجتماعي وسبب من أسباب انبثاق علاقات إنسانية من نوع جديد، علاقات تستوعبها السرعة والدقة والبساطة في كل شيء: في التنافس الاقتصادي ونشر المعارف والاطلاع على الأحداث وتصريف العواطف والانفعالات»[13] ولهذا فإن الناقد ينفي أن تكون الوسائط الرقمية سندا محايدا، بل على العكس إنها قوى حية وفاعلة وقادرة على التصرف في أنماط السلوك وفي تغيير ثقافة البشر.

لكن الناقد ينزاح بعد برهة من التحليل إلى تأويل أنساق الثقافة الدينية الافتراضية، ليدلل على شيوع الفتاوى وتضاربها واتساع مجالات التحليل والتحريم بما يفيض عن حاجة الفرد العادي إليها « وإلى جانب المواقع المخصصة لكل أنواع المعارف والعلوم، هناك مواقع أخرى للإثارة ونشر الفضائح، وأخرى للذة وعالم الجنس الافتراضي، وأخرى للتنابز الديني ونشر فتاوى التحريم والتحليل وكل ماله صلة بالوجود الإنساني في الأرض وفي السماء على حد سواء، بل إن الأمر في هذا المجال الأخير قد تجاوز كل الحدود، فقد تعددت وتنوعت الفتاوى المبثوثة على الإنترنيت وتناقضت في ما بينها، لدرجة أن النصوص المقدسة ذاتها لم تعد قادرة على توحيد أحكام الشريعة وقواعد الفعل، كما كانت تبدو عليه الأشياء قديما في القرى النائية والحواري الضيقة في المدن العتيقة، حيث كانت الحياة تعج بكثير من الحلال ولا يلتفت إلى الحرام إلا عندما يشكل اعتداء على مصالح الفرد أو الجماعة»[14] وكأنه يلح على مشكلة ثقافية متعلقة بالدين دون أن يحدد تماما ما يخص الدين بالتحديد وما يخص العرف.

بهذا كان يجب أن يوجه الناقد عنوان كتابه؛ نحو ما ألح عليه فعلا ضمن المتن النقدي، وإلا فلماذا تعلقت كل المقولات النسقية داخل الكتاب بالدين الإسلامي على وجه التحديد؟ ولماذا انفصلت العلامات السيميائية عن الأنساق الثقافية كما هو موضح في العنوان لتتحول إلى سجال وجدل حول وظائف الدين وتمظهراته وأشكال تطرفه قولا وعملا وفكرا؟ وإن كان القصد من وراء ذلك التنبيه إلى

القبحيات فإن العبرة تقع على صعيد اعتبار الخطاب الفقهي خطابا سلطويا من جهة وخطابا هامشيا من جهة أخرى. ولماذا يعتقد الناقد أن النسق الديني هو الذي يوجه مضمرات الثقافة الإسلامية نحو التفسخ المعرفي تارة ونحو الرجعية الفكرية تارة أخرى؟

في سياق استكمال "بنكراد" احترازه من إمكانية الثقة في الرقمية كفن بديل عن الفن الملتصق بذات الفنان عبر الحواس التي يمتلكها ويعبر بها إلى روحه وعاطفته، ليقتطع منها قطعة تتحول إلى معطى مادي تمثله الصورة أو اللون أو اللغة...الخ، يبين كيف فقد الفن تماسكه حين انتقل إلى نظام الشبكات التواصلية التي تحقق التفكك أكثر من التواصل «أن نعيش، حسب إيكو دائما، ضمن حضارة يكون فيها لكل فرد الحق في بلورة موسوعته الخاصة، معناه أننا سنجد أنفسنا أمام خمسة ملايير موسوعة (الآن أصبح سكان الأرض أكثر من ستة ملايير نسمة). وفي هذه الحالة، فإننا لا نخلق المزيد من أشكال التواصل، بل سنقوم بالقضاء الكلي على كل أشكال التواصل. فما دام كل فرد يحتكم إلى بلوره هو، لا إلى ما تمت بلورته بشكل جماعي، فإننا سنكف عن خلق المزيد من الثقافات»[15] وكأننا نجزم إلى جانب الباحث بخطأ البشرية الفادح ممثلا في رقمنة العالم وافتراضية الرؤى عبر التكنولوجيا.

بل إن اللغة صارت مهددة بفعل الأشكال المستجدة للتواصل البشري «وبما أن الوسيط الإلكتروني يقدم لنا قناة تسهل قدرتنا على التواصل وتحدّ منها بطرق تختلف اختلافا أساسيا عن تلك التي توجد في مواقف أخرى – لأن كثيرا من التوقعات والممارسات التي ترتبط لدينا باللغة المنطوقة والمكتوبة لم تعد تنطبق على الوضع الحالي – فإن المهمة الأولى التي يجب علينا التركيز عليها هي تمحيص الخصائص اللغوية لما يسمى بالثورة الإلكترونية، وإلقاء نظرة على ما إذا كانت الطريقة التي نستخدم بها اللغة في الإنترنيت آخذة في أن تصبح مختلفة كثيرا عن سلوكنا اللغوي السابق بحيث يمكن بحق أن توصف بأنها ثورية، أو لا »[16] وإذا كانت الأنساق البشرية المضمرة قادرة على حماية نفسها بنفسها بوصفها منتجا بشريا مقصودا وموجها وقابلا لإعادة الصياغة في كل زمن وفق تمظهرات جديدة. فإن الأنساق الرقمية مبدّدة في شساعة التشابك ولامركزية التكوين، وبالتالي فإنها تخضع دوما إلى إمكانية التفكيك، وإلغاء المركزية والقضاء على النواة الأولى لصناعة الخطاب.

وفق هذا الطرح تنتفي إمكانية تحقق جمالية رقمية للنصوص كما أفاد "بنكراد" وهو يصل إلى هذا الجزم بعد أن يعقد مقارنة تفاضلية بين الأدبية بشكلها التقليدي، وبينها كإمكانية قابلة للتجريب دون التحقق، بشكلها الرقمي.

غير أن هذا التوجس لا يلغي سلطة الرقمي ولا يحدّ من توغله في الذات البشرية بوعي أو دون وعي، بل إنه صار محكا لبناء أنساق معلنة لا تحتاج إلى أن تضمر مقصديتها المهيمنة على البشرية من أجل استمرارها.

ومن خلال مقاربات الخطاب الثقافي الرقمي الجديد، يميز "بنكراد" الأنساق الجديدة بمقارنتها بالأنساق التقليدية مستندا إلى سلطة الخطاب الجديد، وإلى هيمنة الجماليات البصرية الممتعة والمتحيّزة إلى القيمة العابرة، التي لا تجسد مثالا يحتذى، ولا تسجن الفرد في قيد القدوة، وهذا ما يطرح أسئلة الثقافة ما – بعد الحداثية بشكل يحيل إلى إعادة صياغة بنية الأنساق التقليدية وفق ما يتعرض إليه الإنسان المعاصر من تطورومن تشويه.

خاتمة:

في نهاية هذه المقاربة النقدية الأولية لتوجه "سعيد بنكراد" في قراءة العلامات السيميائية وفق مضمرات النسق الثقافي، يمكننا أن نجمل أهم النتائج كالتالي:

- لا يمكن إلا أن نقول: إن الخطاب النقدي المغاربي الثقافي يتجه بخطوات رصينة نحو بلورة إجراءات بديلة لممارسة النقد الجديد، دون تغييب النقد القديم كمرحلة أولى مهمة وضرورية.
- إن تتبعنا مسار النقد الثقافي للعلامة سنجده يميل إلى التعميم كما جاء في كتاب "وهج المعاني، سيميائيات الأنساق الثقافية" لبنكراد، وذلك وفق ما تفرضه إجراءات السيمياء بوصفها منهجا يرمي إلى الاتساع والشمولية «فسنرى كيف أن السيمياء التداولية (عند شارل سندرس بيرس وشارل موريس) تجعل موضوعا لها كل المعاني التي يتداولها الإنسان، سواء أتجلت تلك المعاني في أشياء محسوسة أم كانت مجرد أفكار وعواطف وأحاسيس... السيمياء الدلالية عند (رولان بارت مثلا) تهتم بدراسة جميع الأنساق الدلالية التي يعيش الإنسان داخلها. وكذلك الأمر بالنسبة إلى سيمياء الثقافة التي تهتم بجميع أشكال التواصل والتفاعل الثقافي في المجتمعات الإنسانية، وسيمياء التواصل التي قد تبدو أقل شمولية حين تحصر موضوع دراستها في الأنساق التواصلية، غير أنها–في الحقيقة – توسّع بذلك دائرة موضوعها، لأن كل الأنساق والعلامات قابلة لأن توظف في التواصل الإنساني. هذا بالإضافة إلى أن بعض رواد هذا الاتجاه يهتمون أيضا بالتواصل بين الحيوانات، أو بين الآلات »[17] هذا ما جعل التطبيقات المنهجية لسيميائية الأنساق الثقافية تسقط صاحبها في تمرير التوجهات الذاتية والأيديولوجية أثناء تأويل المضمرات، والكشف عن الأنساق.

- إن منحى التثبت بالرأي الموجّه قصدا إلى قراءة الثقافة قراءة انطباعية، لا يمكنه أن يستمر على الوتيرة نفسها؛ لأنه سيجد نفسه قد فقد ميزة المعارضة وقصدية المواجهة الثورية للنص المهيمن، ولخطاب السلطة المركزي.
- إن تسهيل قراءة الأنساق وفق تأويل منظومة العلامات بشكلها الفردي، والقبول بالنتائج دون تمحيص، سيقود النقد الثقافي إلى حضن السلطة ومركزية التوجه من جديد، إذا لم يلتفت النقاد إلى تفعيل إجراءات أكثر جدية وأقل شمولية مما هي عليه.

هوامش:

1. Laurent Gervereau, voir, comprendre, Analyser les images, (Editions La découvert,paris.1997), p 40.
2- سعيد بنگراد، وهج المعاني، سيميائيات الأنساق الثقافية، ط01، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2013، ص05.
3- المصدر نفسه، ص05.
4- المصدر نفسه، ص05.
5- المصدر نفسه، ص05.
6- جميل جداوي، النقد الثقافي بين المطرقة والسندان،مجلة ديوان العرب الإلكترونية، تاريخ الاطلاع: 2020/01/20، الرابط الالكتروني:https://www.diwanalarab.com/.
7- مالك بن نبي، مشكلة الثقافة، ط17، دار الفكر، دمشق، دار الفكر المعاصر، لبنان، 2015، ص 131.
8- سعيد بنكراد، وهج المعاني، ص 16.
9- المصدر نفسه، ص18.
10- سهيل الحبيب، خطاب النقد الثقافي في الفكر العربي المعاصر، معالم في مشروع آخر، ط01، دار الطليعة، بيروت، 2008، ص 41.
11- سعيد بنكراد، وهج المعاني، ص 53.
12- حفناوي بعلي، مدخل في نظرية النقد الثقافي المقارن، ط01، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2007، ص 275.
13- سعيد بنكراد، وهج المعاني، ص 100.
14- المصدر نفسه،ص 103.

15- المصدر نفسه، ص 112.

16- ديفيد كريستال، اللغة والإنترنيت، نقلا عن: فاطمة البريكي، الكتابة والتكنولوجيا، ط01، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، بيروت، لبنان، 2008، ص 35.

17- عبد الواحد المرابط، السيمياء العامة وسيمياء الأدب، من أجل تصور شامل، ط01، منشورات الاختلاف، الجزائر، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، دار الأمان، المغرب، 2010، ص 20، 21.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 40 - 58 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

انعكاسات تطبيق المقاربة بالكفاءات على الفعل التربوي للمربي

The Implications of Applying the Competency-Based Approach on the Educational Action of the Educator

فاطمة الزهراء حباب *
Habbab fatma zohra
جامعة أبو القاسم سعد الله (الجزائر2)
University of Abu al-Qasim Saadallah, (Algeria2)
fatmazohra.habbab@univ-alger2.dz

تاريخ الإرسال:2020/11/08	تاريخ القبول:2021/06/16	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

خضع التعليم في الجزائر إلى العديد من الاصلاحات بغية تحسين مخرجاته وتفعيل دورها في المجتمع، لهذا سعت المنظومة التربوية إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات وجعلها ممارسة فعلية يومية للمربين من أجل تنمية مهاراتهم وتحسين أساليبهم البيداغوجية بهدف تطوير الممارسات التربوية.

تنبثق أهمية الموضوع من كون المربي أو الأستاذ يعد كمورد بشري أساسي في تنفيذ مبادئ العمل التربوي. لذلك من المهم تقييم هذه المقاربة وتوضيح وجهة نظر ممارسيها وانعكاساتها على فعلهم التربوي.

الكلمات المفتاح : مقاربة بالكفاءات، فعل التربوي، مربي، متعلم، منهاج.

Abstract :
Education in Algeria has undergone many reforms in order to improve its output and activate its role in society, that leads the educational system to apply the competency- based approach and make it a daily practice for educators to develop their skills and improve their pedagogical methods in order to develop educational practices.

The importance of the topic stems from the fact that the educator or professor is an essential human resource in the implementation of the principles of educational work. Therefore, it is important to evaluate this approach and clarify the point of view of its practitioners and its implications for their educational work.

Keywords: Competency-based, Approach, educational action, educator, learner- curriculum.

* فاطمة الزهراء حباب: fatmazohra.habbab@univ-alger2.dz

1. مقدمة:

إن **المقاربة الكلاسيكية** التي انتهجتها المنظومة التربوية الجزائرية سابقا، اظهرت عدم قدرتها على تلبية حاجات المتعلمين، فهدرت الكثير من الطاقات وبرزت العديد من المشكلات التربوية جعلت المربي غير قادر على تحمل عبء نقل المعرفة للمتعلم.

وفي سياق ما تشير إليه **الإصلاحات التربوية** في دول العالم والجزائر خاصة، فإن الانشغال اليوم أصبح موجه نحو عملية نقل الفعل التربوي من التصور الكلاسيكي القائم على شغل المتمدرس بالتعليم إلى التصور الحديث الذي يجعل كافة المتمدرسين في انشغال دائم بالتعلم، ولهذا برزت الحاجة إلى الاعتماد على بيداغوجية المقاربة بالكفاءات كمرجعية جديدة في بناء المناهج الدراسية وتحديث محتوياتها ومضمون البرامج التعليمية، حتى تستجيب بعقلانية لاحتياجات المتعلمين وتحقق طموحاتهم الاجتماعية. فالتطور السريع للمناهج التربوية في العالم دفع وبقوة المنظومة التربوية لإحداث اصلاح شامل وهادف لمرحلة التعليم الثانوي كونها الوسط التربوي الأكثر إثارة لقدرات التلاميذ واهتماما بميولاتهم العلمية والمهنية.

إن ما تتميز به **المقاربة بالكفاءات** من معالم جديدة في ممارسة الفعل التربوي، لم تتطرق إليها المقاربات الكلاسيكية، وهذا ما يتطلب من المربين القراءة العميقة والفهم الصحيح للمضامين المعرفية التي تتضمنها المناهج الجديدة والتدرب عليها ، فالانشغال بتطبيق المقاربة بالكفاءات يفرض التركيز على اكتشاف وضعيات تعليمية جديدة ذات صلة بواقع المتعلم لإثارة الفضول والحيرة العلمية لديه. وهو أمر ليس بالسهل ايجاده، بل يتطلب من المربين البحث المستمر لإحداث ذلك الإيقاع التعليمي الذي يفجر طاقة المتعلم ويبني تعلماته ويعدل سلوكاته ويحقق الكفاءة المخطط لها. بما أن المبتغى أكبر فالتغييرات مطلوبة، إلا أن ما تتضمنه المستجدات لا يتوقف عند التطبيق بل يتطلب التأكد من وضوح وعقلانية الاستراتيجية المتبعة من حيث الموضوعية واستعداد الأساتذة لها. وكذا الابتعاد على الارتجالية في التخطيط والتنفيذ والمتابعة لكل الإجراءات الإدارية والبيداغوجية والتربوية التي من شأنها تسهل ما يعيق ممارسات المربي والمتعلم على حد سواء في القسم أو في البيئة المدرسية. فالإصلاح يتطلب تقويم مستمر للمسار التربوي وكذا متابعة كل مستحدثاته كالهياكل، المناهج، وسائل العمل والمهام.. حتى تكون الاستجابة عقلانية وشاملة لكل جوانب الفعل التربوي.

الأكيد أن هذه التغييرات التي مست الممارسات التربوية للمربي نجاحها مرهون بمدى تهيئة المحيط المدرسي وفق ما تتطلبه هذه المقاربة من موارد بشرية ومادية ومن خلال هذه الدراسة نحاول تسليط الضوء

على: **ما الذي يمكن أن تقدمه نظريا المقاربة بالكفاءات وربطها بوجهات نظر الأساتذة الذين هم في حركية دائمة لممارسة أدوارهم البيداغوجية والتربوية التي حددتها لهم هذه المقاربة .**

وللتوضيح فإنه حري بنا طرح **التساؤلات** التالية:

- ما هو مفهوم المقاربة بالكفاءات ؟ وفيما تتمثل أسسها النظرية؟
- ماهو الفعل التربوي؟ وما القيمة التربوية التي يحملها المربي اتجاه تطبيق المقاربة؟
- فيما تتمثل الأدوار التربوية الجديدة للمربي؟ وماهي متطلباتها؟
- ما تأثير الأدوار الجديدة للمتعلمين في العملية التعليمية التعلمية؟

وبناء على ما سبق ذكره، حددت **فرضيات** الدراسة على النحو الآتي:

1. يحمل المربي قيمة تربوية اتجاه تطبيق المقاربة بالكفاءات.
2. تؤثر المتطلبات البيداغوجية والمعرفية على ممارسة المربي للأدوار الجديدة .
3. هناك تأثير لأدوار المتعلمين الجديدة في العملية التعلمية من وجهة نظر المربي.

تمثل هذه الدراسة أحد المواضيع الهامة في مجال التربية، شغلت أذهان أصحاب القرار والقائمين على تنفيذ العمل التربوي على حد سواء. حول ما تعلق بممارسات المربي لفعله التربوي في اطار المقاربة الجديدة. ولأنه صاحب الأخلاق الحسنة والعلم المنظم المنبثق من الشعور بالمسؤولية إزاء ما صمم له بطريقة مقصودة فإن ذلك ما يبرر أهمية موضوع الدراسة وقيمتها العلمية.

وقد حملت الدراسة جملة من **الأهداف** أثارت الدافعية لتناول هذا الموضوع :

- حاجة المجال التربوي الدائمة ، لإظهار المشكلات البالغة الأثر والتي تتطلب حلول أمبريقية – استعجالية– ، بغية ايجاد منطلقات جديدة تمنح الصفة العقلانية للفعل التربوي

–محاولة التعرف على واقع حال ممارسات المربي للفعل التربوي والوقوف على تحول السلوكيات والتوجهات التربوية للمقاربة بالكفاءات من منظور المربين أنفسهم.

2. مصطلحات الدراسة

1.2 مفهوم المقاربة بالكفاءات:

1.1.2 مفهوم المقاربة:

تشكل المقاربة **تصور** ذهني استراتيجيتها تتمثل في مجريات نشاط البحث والتقصي والدراسة والتدخل[1] تضمن المفهوم فكرتين الأولى تقوم على تصور مشروع قابل للتحقق، والثانية تشير إلى عملية تنفيذ ما خطط له.

2.1.2 مفهوم الكفاءة:

تمثل الكفاءة عند روجيرس(Rogires) القدرة على التصرف، والعمل على ادماج وتعبئة وتحويل مجموعة من الموارد، المعارف، المؤهلات، التفكير المنهجي... في سياق معين لمواجهة مختلف المشاكل التي تعترض الفرد لإنجاز مهمة معينة[2] وهنا اشارة إلى ما يتعلق بالقدرة على تحويل الموارد المكتسبة. من خلال ادماج المعارف..، الانفعالات، المهارات الحسية الحركية، التي تسمح بمعالجة الوضعيات وحل المشاكل وانجاز المشاريع[3] فهي دالة ومتجانسة قابلة للملاحظة والقياس حسب مؤشرات محددة، ويستدل على حدوث الكفاءة من خلال مستوى الأداء المتعلق بها، انطلاقا من سلوكات فعالة ضمن النشاط الذي ترتبط به.[4]

اجرائيا: المقاربة بالكفاءات عملية تنظيم لبرامج التكوين انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها، تكون قابلة للملاحظة والتقويم وفقا لمقاييس محددة مسبقا.

2.2 مفهوم الفعل التربوي:

ارتبط الفعل التربوي بالسلوكات والأدوار التي يقوم بها **المربي** الذي يسميه البعض **المدرس** أو **الأستاذ** أثناء تقديمه للأنشطة البيداغوجية والتربوية للمتعلمين. كما يقوم ببناء الكفاءة وتنميتها من خلال فعل: التنشئةInitiation ، الدعم Soutien ، الإشهادAptitude أو التمكن والمحافظة عليها بالرعاية Maintien.

1.2.2 فعل التعليم:

هو سلوك المدرس داخل القسم، ينقل للمتعلم المعارف والقيم والاتجاهات. كما أنه عملية ديناميكية متطورة بتطور الزمن وفقا لسلوكيات وأعمال المعلمين.[5]

2.2.2 فعل التعلم:

هو ما يقوم به المتعلم من أفعال وأعمال سواء داخل القسم أوخارجه، تكمن قيمتها في كيفية توظيف تلك التعلمات المكتسبة لمواجهة المشكلات،

يستخدم فعل التعليم والتعلم للدلالة على التفاعلات التي تتم بين طرفي العقد البيداغوجي (المعلم والمتعلم) المتفاعل في سياق الوضعية المستوحاة من الحياة العامة.

3.2 المتطلبات البيداغوجية و المعرفية:

1.3.2 المتطلبات البيداغوجية:

تمثل المتطلبات البيداغوجية نسق منسجم من العناصر تحدد المعالم وترسم الطرق والوسائل الكفيلة لتشكل ذلك التواصل البيداغوجي الذي يحقق الهدف في زمن محدد كما ترتكز على تصورات المتعلم، قدراته ودوافعه للإنجاز.

2.3.2 المتطلبات المعرفية:

تتعلق بالمعارف النظرية والمفاهيم والمصطلحات التي يحملها المربي حول الفعل التربوي في اطار المقاربة بالكفاءات.

3. الخلفية النظرية للدراسة

إن المنتوج التربوي للمختصين في مجال التربية والتعليم القديم والحديث أعطى أهمية للفعل التربوي من جانبين: **الأول** يتعلق بعملية انتاج هذا الفعل بناء على غايات المنظومة التربوية و**الثاني** يتعلق بالمضمون أي بالمفاهيم والتصورات والمبادئ التربوية. وكذا اهتماماته وانشغالاته وعن مثله الاخلاقية والمعتقدات الدينية وطموحاته التربوية والاجتماعية. حيث تستلزم جميع اصلاحات المناهج مثاليا ممارسات بيداغوجية جديدة محافظة على القيمة التربوية للفعل التربوي لهذا يرى جونايير فيليب أن الإقبال على التعليم بالكفاءات لا يكون بالحلول الجزئية المتمثلة في اعداد المناهج على أساس هذه المقاربة بدون احداث تغيير في الأنشطة التعليمية بأقسامنا الدراسية، وذلك كيف ما كانت جودة مناهجنا وتماسكها. وإذا كانت الكفاءات تستخف المدرسة ولم تستخف معلميها فالفشل لا مفر منه.[6]

يعد تكوين المتمدرسين بيداغوجيا وتربويا من الرهانات الكبرى لا سيما من حيث واقعية التصورات للجوانب النظرية والابستمولوجية للمقاربة. فقد خلص كل من بوتان وجوليان (Boutin & Julien) في دراستهما للإصلاح التربوي بـ الكيبك أن الأسس النظرية للمقاربة بالكفاءات غير واضحة ويغيب فيها الانسجام.[7] فالمربي يركز في ممارساته على بناء المعارف وتنمية كفاءات التلاميذ دون الاهتمام بالكفاءات الوجدانية والثقافية وكأنهم في المحيط المهني.

إن ما تم الإشارة إليه، يعد كإجابة مؤقتة عن تساؤل المختصين حول سيطرة وتأثير مرجعية المقاربة بالأهداف على عملية التكوين بالكفاءات رغم أن لكل منهما معالم خاصة بها وهو ما لاحظه أيضا **لويس**(Louis) وأبدى عدم قناعته بخصوص قبول ممارسة مفاهيم لها اطار مرجعي معين يتم تجسيدها بأدوات ذات مرجعية أخرى[8].

أشار مكتب الدراسات التربوية والتكوين (BLEF) بأن الفارق في المردود التربوي بين المقاربتين" الأهداف والكفاءات" قليل وبأداء متشابه تقريبا.[9] ويظهر أيضا، أن ما يميز التكوين بالكفاءات الاعتماد المباشر على مقاربة الأداء في تقويم نشاطات المتعلم فتركز على تقويم المهارات أكثر من الكفاءة واتباع طريقة طرح المشكلات وبناء شبكة الاجابة الصحيحة [10]. ومهما يكن على حد قول بان (Bain) فإن تقدير الأداء يعتمد على المقاربة القائمة على الأسلوب الاستكشافي الذي يسمح بتجريب الكفاءات التي تقاس باختبارات الأداء[11] لكن توجد صعوبات في تطبيق هذه المقاربة والمتعلقة من جهة بما تحمله وضعيات المشكلة من تدفق هائل في المعلومات التي تتطلب من المعلمين التحكم والدقة في صياغتها حتى لا يعجز المتعلم على فهمها.

ابستمولوجيا، يتطلب من المتعلم في حل وضعية مشكلة تجنيد مختلف المعارف المكتسبة للتأكد من تحقق الكفاءة لديه والعمل على تنميتها، فإن كان المهم هو الانشغال بالتحديد المسبق للمعارف لعملتي التعلم أو التقويم. فالأهم يأتي من خلال عملية بناء المعارف الجديدة التي تضع المتعلم في تفاعل مستمر بمحيطه وبعدها الشروع في فعل الاستثمار المعرفي الذي يكون تلقائيا من طرفه.

فمن خلال ما تم عرضه، يجعلنا ندرك طبيعة الاصلاحات المتعددة التي قامت بها المنظومة التربوية في الجزائر على مستوى المناهج التي حملت في طياتها محاور تتضمن كفاءات يعمل المربي على تحقيقها بوسائل محددة مسبقا،كما لم تأخذ بفكرة السياق الذي تُبنى وتمارس فيه الكفاءة[12] فكل الوضعيات لها سياق ذات دلالة يتفاعل معها **جميع** التلاميذ. تفعل بقوة المربي ونفوذه، وبدرجة تفوقه في الخبرة والتحكم في المادة العلمية واتساع ثقافته وسمو أخلاقه[13] وقدرته على التحفيز، والتوجيه وامكانية جعل المعارف النظرية أكثر وظيفية في الحياة المدرسية للمتعلم[14]

يمكن أن يساهم واقع المقاربة بالكفاءات في ارتفاع نسبة الفشل المدرسي، الذي مرده فقدان السيطرة على بناء وضعيات بسيطة مشجعة ومحفزة للمتعلم. ليوجه بعدها بمرونة لما يعرف بالوضعيات المركبة وغير مألوفة التي تتطلب تجنيد مستمر للموارد المعرفية قصد ايجاد حل مناسب لها. نجاح هذه

العملية متوقف على مدى **احترافية** المربي في بناء وصياغة محتوى أنواع الوضعيات وفي اختيار أسلوب تقديمها للمتعلم ومتابعة أعماله المنجزة وتقويمها. في حين من غير الممكن تحقيقه مع **الأغلبية** من التلاميذ. بالرغم من تقييمهم بنفس الأسلوب للحكم على مدى تحقق الكفاءة لديهم واجراء المقارنة بين الراسبين والناجحين.

من هنا يتجلى عدم ملائمة أدوات المقاربة الكلاسيكية مع التوجه الجديد، فالأمر يتطلب تحدي لتصميم المناهج وفق منطق المقاربة بالكفاءات لتحديد نشاطات أو ممارسات المربي مع التلاميذ في اطار الفعل التربوي وهو ما جعل جون ديوي، يفترض بعض الملامح أو المهارات التي تكون عند المربين ،كالقدرة على التحفيز والتوجيه وامكانية جعل المعارف النظرية أكثر وظيفية في الحياة المدرسية للمتعلم، وهذا ما يجب أن يولي له الاصلاح التربوي العناية في اعداد المربين فكريا وأخلاقيا.

ومن أجل تجاوز الغموض، واستدراك بعض النقائص المتعلقة بمفهوم الكفاءة حاول المختصين ضبطها وأجرأتها انطلاقا من سيرورة عمليات: التعلم ،التكوين والتدريب. كما قد طرح تصنيف الكفاءات اشكالا نظري ومنهجي، فلا يوجد لحد الآن تصنيفا شامل وموحد للكفاءات، فهناك باحثين قدموا تصنيفا بناء على عملية التعلم والتقويم والبعض الآخر صنف الكفاءات من خلال نواتج عملية التعليم والتعلم. وكلا التصنيفين أخذت بهما وزارة التربية الوطنية غير أنه قد تعرضا كل من التصنيف الأول والثاني للكثير من الانتقادات بسبب غموض الأساس المفاهيمي وكيفية حدوث عملية التعلم وغياب الوضوح والنمذجة التي تعطي دينامية حقيقة للفعل التربوي . **فما هو منطق المقاربة بالكفاءات في صياغة الفعل التربوي في سياق الاصلاح؟**

أولا: بناء منهاج دراسي جديد:

إن البحث عن مدرسة أكثر نفعا ونجاعة، يطرح فكرة تغيير المنهاج الدراسي جذريا الذي يستلزم طرائق تعليمية جديدة جديرة بإثبات نجاعتها. ولهذا اعتبرت المقاربة بالكفاءات كضرورة لتحقيق أهداف الاصلاح الذي شرع فيه سنة 2004/2003، واعتماد مناهج جديدة بمقاصد ومضامين محاور تتناسب مع الواقع وتتجاوز بشكل واسع مجال التعليم الكلاسيكي. بحيث يتطلب تنفيذه ارادة كبيرة من طرف المعلمين ومناخ مدرسي ملائم، الذي يساهم في خلق آليات التكيف والارتقاء بالممارسات المهنية. وهو تصور يهدف إلى تفعيل الفعل التربوي[15]

يقدم منطق المقاربة بالكفاءات للمنهاج الواقعية والتجريب فلا تعتمد فقط على منافع التطبيق بل أيضا تعمل على الربط بين النظري وبما يعيشه المتعلم من وضعيات معقدة والربط بينهما يحتاج إلى دقة الإجراءات ومساراتها وكذا نوعية الهياكل وجدية الممارسات التي تجعل من إمكانية الاعتماد على المقاربة بالكفاءات أمر مميز لإحداث التغيير في المنهاج الدراسي ونقله من المنهج الشكلي الى الواقعي.

ومن العناصر الأساسية التي اعتمد عليها الاصلاح في إعادة هيكلة المنهاج:

أ– الأسس الاستراتيجية: تقوم المقاربة بالكفاءات على انتقاء المحاور المرتبطة بواقع المتمدرس وبيئته. لهذا كان اختيار مضامين المنهاج تتوافق مع واقع المتعلم.

ب– الأسس المنهجية: تقوم على مجموعة من المبادئ يمكن ايجازها على النحو التالي: مبدأ الكلية أو الشمولية، مبدأ اتساق أو الترابط، مبدأ القابلية للتطبيق، مبدأ المقرؤية ، مبدأ التقييم ومبدأ التلاؤم.[16]

يتطلع النظام التربوي من خلال هذه المبادئ الدخول في عملية التطور وتجاوز العقبات التي تظهر أمامه كالتجدد في النظرة الفلسفية للتربية الناجمة عن تغير المجتمع وزيادة متطلباته وكذا النمو المتسارع للمعارف وتعدد طرق تعلمها واهتمام العلم بمجال التكنولوجيا. هذه المبررات وأخرى دفعت بالمدرسة إلى ابرام **عقد تعليمي تربوي** جديد مع أنظمة المجتمع وكفاءة مخرجاتها معيار لنجاح تلك العلاقة.

ثانيا: الشروع في تكوين المربين ومرافقتهم مهنيا:

أ. أهمية تكوين المربي:

يتميز التكوين حسب لجندر (Legendre) بمجوعة من الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي تهدف إلى اكساب الفرد المعارف والمهارات والمواقف وتنميتها بصورة التي تجعله قادرا على ممارسة مهنة معينة[17] وبالتالي جادة العمل التكويني تتمركز حول الانطلاق من فكرة اثارة الممارسات عند المتكون، احداث التحولات في شخصيته. بناء كفاءاته وتقديم ما تقتضيه مهنة المتكون والضغوطات الناجمة عنها. وكذا مساعدته على ايجاد الطرق الملائمة لتحليل مشكلات العمل والتكيف معها وهيكلة معارفه بالاستناد إلى نشاطاته وخبراته الذاتية. كما يعمل التكوين على تذليل الضغوطات. والاهتمام بتسيير التكوين.[18]

وتظهر أهمية التكوين من خلال حالة استعداد الأساتذة للمتابعة والقابلية للتعامل مع نمط تسيير عملية التكوين، سواء من حيث برمجة المواضيع المتناولة،التوقيت، أسلوب وطريقة التكوين،.. ويتجلى وعي

المتكونين في تحليل المهمات الجديدة وتكييفها ،كما **تقاس** فعاليتها بالنتائج المترتبة على المستوى المعرفي للتلاميذ وسلوكاتهم.

ب. التكوين بالمرافقة:

شرعت وزارة التربية ،عقب الاصلاح سنة 2014 باستحداث آلية "المرافقة التربوية" للأساتذة الجدد. قصد منحهم الثقة والإرادة وابعادهم على كل الممارسات التي قد توقعهم في الكثير من التناقضات ولا تقودهم إلى الملمح المهني المطلوب.

ومن الكفاءات المراد تنميتها خلال عملية المرافقة يمكن ايجازها في ما يلي:

1-توجيه قدرات المربي إلى تنظيم وضعيات تعلمية والتخطيط لها، من خلال القراءة الصحيحة للمنهاج ومحاولة الربط بين الكفاءات ، والتحكم في بناء وضعيات تعلمية وكيفية الاستعمال السليم للوثائق المرافقة للمنهاج الجديد والتخطيط المحكم للدرس.

2- تمكين المربي من معرفة طريقة تنظيم العمل في حجرة التدريس (إدارة التعلمات وتنشيطها)، وإثارة اهتمامه حول مسألة مرافقة التلاميذ.

3-التعرف على عملية تقويم أعمال التلاميذ، باستخدام مختلف أنواع التقويمات.

4-إدارة التكوين المستمر الذاتي. أي الوعي بأهمية التكوين واعتباره السبيل الأمثل لتطوير الكفاءات المهنية للمربي مع الانفتاح على الوسط الخارجي.

4. الاجراءات المنهجية المتبعة

1.4 المنهج:

تستوجب طبيعة الموضوع استخدام المنهج الوصفي المرفق بالتحليل والتأويل، للوصول إلى استنتاجات تعبر وبدقة عن ما يحدث في حقل الممارسات التربوية.

2.3 العينة:

شملت عينة الدراسة أساتذة من التعليم الثانوي، يقدر عددهم الاجمالي 130 موزعين على 10 ثانويات تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وهي ممثلة لثلاث مقاطعات "الوسطى، الشرقية ،الغربية" لولاية البليدة.

3.3 أدوات البحث: استدعت الضرورة لجمع أكبر عدد من المعلومات اللجوء إلى :

–أداة **المقابلة** لضمان مشاركة المبحوثين وصدق آرائهم. شملت المقابلة أربعة 04 محاور تشمل التساؤلات الفرعية المذكورة آنفا في الإشكالية.

ولتوليد أكبر كمّ من الأفكار تم استخدام تقنية العصف الذهني(Brainstorming)، مع أساتذة التعليم الثانوي في الشعب الأدبية والعلمية. وهو ما سهل جمع المعلومات في فترة وجيزة حددت بشهر.

– كما تم توظيف تقنية تحليل المحتوى أو مضمون اجابات المبحوثين واستخلاص الأفكار المشتركة بشكل **كيفي** لتبيان الممارسات التربوية التي أفرزتها المقاربة بالكفاءات .

5. تحليل النتائج:

1.5 علاقة المربي بما يدرسه من معرفة في القسم:

نشير في البداية، إلى أن المربي يدرس المعرفة ولا يمارسها لأنه ببساطة لا يعلم ما الغرض بدقة من تغيير المنهاج الدراسي. وهذا راجع إلى عدم مشاركته في تحديد معالم الانتقال إلى المقاربة الجديدة. ومن ثمة جاء التعبير فقط عن مسؤوليتهم كمنفذين للمنهاج الدراسي. وللإشارة، فإن جميع الأساتذة المبحوثين لهم أسلوب ذاتي في التسيير والتنفيذ لمحتوى المنهاج الجديد، ويتعاملون أيضا بغائية نقدية للوسائل التعليمية ولطريقة التدريس وكذا التعامل مع المتعلمين. كما أنهم على ادراك و وعي بأن تكوينهم الأكاديمي والمهني له تأثير في ممارساتهم اليومية للفعل التربوي وأن كل ما تحمله البيئة المدرسية من رواسب لها تأثير كبير في شكل وبناء المعرفة.

2.5 نظرة أساتذة التعليم الثانوي للمنهاج الجديد

حينما نتحدث عن ما تحمله المناهج الدراسية فإننا نجد بالضرورة مواقف وتبريرات ذات قواسم مشتركة بين المربين، وهي تعبر عن انشغالا بينا حول كيفية بناء مناهج أكثر ملائمة لواقع المتعلمين، وهنا تجدر الإشارة، إلى أهمية توضيح مفاهيم المقاربة، طرق التدريس والوسائل البيداغوجية دون اغفال الجوانب التطبيقية.

3.5 أدوار المربي في ضوء المقاربة بالكفاءات

يعد التعلم عميلة أساسية في حياة المتعلم، تؤمن له اتصال ذاتي مع العالم الخارجي، ويتحدد مستوى فاعليتها من خلال التناغم الذي يخلقه **المربي** مع المتعلم والمادة التعليمية، وتتحقق هذه **العلاقة** بفضل استخدام استراتيجية تربوية ترتكز على **الاحترافية** في ممارسة الأدوار التي تعنى بالنواحي المتصلة

بالتلميذ من حيث تصوراته، قدراته على الإدراك والتفكير، وبالمادة من حيث خصوصياتها البنائية الوظيفية ودرجة تعقيدها، وبمحيط العمل. لهذا تقوم العلمية التعلمية في اطار المقاربة على أربعة عناصر أساسية:

العملية التعلمية = أداء (المربي + التلميذ) + المادة العلمية + ظروف التعلم

إن ما تتميز به المقاربة بالكفاءات عن المقاربات السابقة ارتباطها المباشر بالميدان والاقتراب من الجانب الاجتماعي للتلميذ، لطرح مختلف الوضعيات التعلمية والمشاريع البيداغوجية والإدماجية (البحثية)، بهدف الوصول إلى تحرير طاقات المتعلم وتجديد استعداداته لاكتساب الموارد المعرفية وإعادة استثمارها في حياته اليومية. لقد أصبحت تدخلات المربي منحصرة في أدوار محددة فلا تؤدى بعفوية وارتجال بل بدراية واحترافية وعلى قدر ملكة المعلم يكون حذق المتعلم[19]. تتجسد أهمية المقاربة، حينما يتفاعل المربي مع التلاميذ من خلال ممارسته للأدوار التي جبل عليها، بتحكمه وحكمته يدفع التلاميذ للاكتشاف والاستمرارية في إنجاز العمل داخل القسم وخارجه. هذا ما تجسده المعادلة التالية:

أداء المربي= ممارسة تناوبية لأدوار (القائد + المرافق + الموجه + المنشط + الوسيط + المرشد + المتابع)

1.3.5 دور القائد:

يتفق المبحوثين أن لهم معارف تشمل الاستخبار والتفهم والتجربة بما فيها المجال النظري والجوانب التقنية ليسهل عليهم التحكم في المادة وهي الخطوة الأولى لقيادة الفوج التربوي. كما يتطلب الدور **مؤهلات ومهارات لا سيما** في مجال التواصل.

وتعد صفة التشاور، الإقناع والتأثير أهم ما يميز المربي القائد في قسمه ومحيطه، ومع ذلك استبعد البعض من المبحوثين أهميتها وتأثيرها في واقعهم المهني، لعدم وجود استعداد من طرفهم، وهذا لانشغالهم بإتمام البرنامج السنوي. وكذا لعدم تفاعل الأطراف التربوية أو الادارية معها. وقد أباح العرف المدرسي صفات أخرى تبرز المربي القائد وتتحكم في مستوى قيادته التربوية. كما أن كفاءات المربي القائد لا تحيد عن تنمية جانب الشخصية المتمثل في حسن التواجد بين أفراد الجماعة التربوية والتمسك بقيم وأخلاقيات المهنة والقدرة على اتخاذ المبادرات والمرونة والتكيف وحسن المسؤولية والمظهر والإبداع.

2.3.5 دور المرافق:

المرافقة تسمح للمربي أن يمرر المتعلم في مختلف الوضعيات من التصور الشكلي للمعارف إلى التصور الرمزي الواقعي، ليجسد بذلك العلاقة التربوية الأكثر انسجاما وتفاعلا، ولكونه شريك غير منفصل على التلميذ في اللقاء والحضور الدائم في التعبير المتبادل معه فإنه العارف بذاته وحاجاته التي

تمكنه من خلق القلق العلمي لديه وتجنيبه قلق السقوط في الفشل والخوف من الرسوب. تتعزز في نظر المبحوثين المرافقة البيداغوجية بإدراج الوسائل التكنولوجيا في تقديم الأنشطة التعلمية ومتابعة انجاز التلاميذ. فتزيد في قدرتهم على إصدار الحكم وأخذ القرار لضبط سلوكات التلاميذ دون اللجوء إلى العقاب الذي يؤمن بشرعيته الكثير من المربين لكونهم يمتلكون السلطة والنفوذ على التلاميذ.

3.3.5 دور الموجه:

التوجيه ركن أساسي في العملية التربوية، يستمد قوته من كفاءة المربي التي تسمح بتبني الأسلوب العلمي في ازالة سوء الفهم لدى التلاميذ أثناء البناء والاستثمار أو في بعض الوضعيات غير مألوفة التي تظهر في واقع التلميذ. حيث تأتي التوجيهات في شكل أراء أو ملاحظات الغرض منها التوضيح، التنبيه، التدقيق، الإرشاد وأحيانا يستدعي الأمر إلى تقديم انتقادات تعديل المسار وتحسين صورة تدخلات المتعلم.

حيث يتأثر الدور التوجيهي بمستوى دافعية المربي وقدراته العلمية والتدرب على المقاربة التي تسمح لهم باختيار أفضل الاستراتيجيات التي تمكنه من تفسير احتياجات التلاميذ وتصنيف المشكلات التعلمية والتعرف على درجة حدتها. لهذا يعطي المبحوثين أهمية قصوى لتوفر النماذج التطبيقية للاطلاع عليها لا سيما التي تمكنهم من اختيار الوضعيات الأكثر احتمالا وقدرة على استظهار كفاءات التلاميذ ومعايير تقويمها.

4.3.5 دور المنشط:

يعد المربي محركا فعال للمجموعة سواء في القسم أو مع فريقه التربوي تتمثل ديناميته في امتلاك روح التنشيط، والقدرة على تحقيق الأهداف بتوظيف ذكي للوسائل التعليمية واختيار سليم لطريقة ايصال المعلومات.

تستدعي مهمة **التنشيط** في نظر المبحوثين إلى:

- امتلاك سلطة القرار داخل القسم للتمكن من أداء دور المنشط والالتزام بصيغه ومعاييره المتفق عليها .ويتحدد ذلك من خلال المستوى التنظيمي للأنشطة وضبط عملية تدخلات التلاميذ.
- العمل على ادارة المناقشات بمنح المتعلم فرص التعبير عن أفكاره واعتراضاته ثم تقديم التبرير العقلاني كضمان لمواصلة الانجاز.
- التعامل بمبدأ التحاور والتشاور مع التلاميذ لتحقيق الثقة والالتزام بالقرارات.

– التركيز على التواصل الذهني ، الروحي والعاطفي مع التلاميذ.

كما أشاروا في اجابتهم على السؤال الذي طرح نفسه: **هل تتوفر لديكم كل المتطلبات لتنفيذ دور المنشط؟**

يرى المبحوثين أن الاصلاح التربوي ذات أهمية، لكنه يحمل الكثير من الضغوط التي تثقل كاهل أساتذة التعليم الثانوي ، فممارستهم للتنشيط تنطلق وتستمر بما يلي:

– توفر موارد معرفية عند المتعلمين.

–ارتقاء النماذج البيداغوجية المتاحة إلى مستوى النماذج الفكرية المستعملة

– وضوح الغايات والقيم المستهدفة داخل العملية التربوية.

– أن تكون الوضعيات البيداغوجية معلومة قابلة للتطبيق والتقويم.

كما يتم التنشيط في إطار عمل موجه لتحقيق الأهداف المنتظرة من العملية التربوية. فهو ليس صورة مثالية للمحاكاة أو صفات للتطبيق بل دور تحركه القيم التربوية ،الموارد المعرفية ، النماذج البيداغوجية ، الوضعيات والعلاقات التربوية.

5.3.5 دور الوسيط:

دور متجدد ،منفتح على الذات وعلى مبادرات واجتهادات من يتفاعل معهم المربي. يمكن اعتباره كوسيط ايجابي بين المادة التعليمية والتلميذ .

يصعب في نظر بعض المبحوثين ممارسة دور الوسيط لانشغالهم بالتلقين وتناسي طريقة التعامل مع المعلومات وكيفية استغلالها والإبحار فيها مع المتعلم. وكذلك يلاحظ على التلميذ نقص الاستعداد النفسي والذهني لقبول التعلم وأصبح تدريجيا غير منتج للأفكار والآراء التي تثري العملية التعليمية التعلمية وتخلق بيئة ملائمة للتعلم.

6.3.5 دور المرشد:

يعتمد فيه المربي على قاعدة تربوية، تحدد بواسطتها مستوى المهمات لتجعل التلميذ يكتشف ويوظف معارفه، ويعدل من مساره التعليمي .ولقد أبدى جلّ أساتذة المواد العلمية فهمهم للمعايير العلمية التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات وبيداغوجياتها كالعمل بالمشروع، المشكلات، التعاون...إلخ. وهذا ما غير نظرتهم للأدوار التي يمارسونها فلم تنحصر فقط في القيادة والتوجيه والتنشيط بل يعملون باستمرار على تحسين دورهم في ارشاد المتعلمين الذي يتطلب منهم رؤية شاملة ودقيقة للمنهاج الجديد

والالمام بكل الخصائص العقلية والنفسية والانفعالية للتلاميذ لخلق الدافعية لديهم لاكتشاف واستثمار مختلف الموارد لأجل اكتساب معارف جديدة. والتقليل من حالة اللامبالاة الحادة عند بعضهم وتعديل السلوكات غير سوية.

في حين يعتبر أساتذة المواد الأدبية أن استجابة التلاميذ لإرشاداتهم في أغلبها تتوقف على طبيعة المادة التعليمية والطريقة البيداغوجية المستعملة. فالكثير من التلاميذ يتفاعلون مع المشاريع الإدماجية خصوصا في اللغات الأجنبية وبأقل درجة في اللغة العربية لأنها تستجيب لميولاتهم واهتماماتهم المتعلقة ببيئتهم الخارجية . وهذا ما سهل لأساتذة هذه المواد تنمية مختلف الجوانب المتعلقة بالكفاءات العلائقية والاجتماعية كالقدرة على التعامل مع الغير والتفاوض معهم وخلق التفاعل الإيجابي المستمر داخل الجماعة ومع المربي المرشد خصوصا قبل وأثناء سير الحصة التعليمة وبعدها في اطار ما يسمى بعملية المتابعة بمختلف أشكالها.

7.3.5 دور المتابع:

ممارسته ليست جديدة، لكنه هام للغاية خاصة في وجود أساليب متعددة للتقويم، يتطلب التخصص والتصور الفذ في التعامل مع المسار الدراسي للمتعلمين، يهدف إلى تحقيق مشاركة جميع التلاميذ في العملية التربوية لمتابعة تطور تحصيلهم العلمي. ارتبط نشاط المتابعة **زمنيا** بأفعال التلاميذ وانجازاتهم. و**تلقائيا** بحدوث الأخطاء التي يقع فيها المتعلم خلال العمل الفردي أوالجماعي لأجل التصحيح ومتابعة تنفيذ التعليمات.. لا يكفي الحصول على العلامات للتأكد من تحقق الكفاءات بل يستلزم المتابعة لتسجيل الملاحظات واكتشاف العراقيل ومحاولة معالجتها في أوانها.

أداء دور المتابعة طوال سيرورة الفعل التربوي يستدعي تحديد وضبط استعمال أساليب المتابعة لصالح التلاميذ وليس ضدهم. لما له من تأثير على صحتهم النفسية والدراسية. لكن رغم أهمية المتابعة فالكثير يتغافل عنها أو يسقطها تماما من ممارساته اليومية. لهذا يتطلب الأمر وضع استراتيجية تربوية ترتكز على تحرير رغبة المتعلم من خلال إفساح الفضاء المدرسي وجعله أكثر تشجيعا على التعلم الذاتي. والعمل الدائم على إيقاظ المعرفة الضمنية لديه بربط محتوى التعلم باهتماماته، وتفجير قدراته وتنميتها دون اكراه.

4.5 نظرة المربين لدور المتمدرسين:

تفترض المقاربة بالكفاءات أن للتلميذ أدوارا متميزة يمارسها خلال تعلمه، فلم يعد المتلقي للمعارف وإنما شريكا في بناء كفاءاته، بما يبذله من جهد فكري وتفاعل وتجاذب وتباحث وتنافس علمي. وهذا ما توضحه المعادلة:

أداء المتمدرس=القدرة [(اكتساب المعارف+ التحويل + الممارسة باستمرار) + (تجنيد الموارد المعرفية+ **استثمار**)]

وفي هذا الصدد أجمع المبحوثين، بأن الأدوار التي أسندت إليهم تتطلب لتنفيذها توفر عنصرين أساسيين هما درجة استيعاب وفهم التلاميذ للمادة العلمية، وجوب توفر ظروف ملائمة للتعلم. وفي غياب أحدهما يصعب على الإطلاق أداء الفعل التربوي. ويلح المبحوثين على أن تكون للتلاميذ قدرات تمكنهم من ممارسة أدوارهم منها:

أولا : القدرة على استعمال المعارف المكتسبة وممارستها:

وهنا لا يعني اكتفاء التلاميذ بمحاولة إنجاز الواجبات اليومية أو القيام بتخزين المعلومات واسترجاعها. أو محاولة اظهار استعداداتهم لإجراء الامتحانات أواظهار الامتثال لسلطة الأساتذة. هذه السلوكات لها دلالة واضحة على عدم كفايتها لتطبيق أحد مبادئ المقاربة بالكفاءات وهو الوصول إلى مرحلة استثمار المعارف والحصول على موارد جديدة. وهو ما يقلق الأساتذة ويفاجئ المتعلمين أنفسهم والأولياء بصفتهم متابعين ومنشغلين بعلامات أبنائهم وكل المشرفين على العملية التربوية.

ويلحظ المبحوثين أن التلاميذ باختلاف مستوياتهم التعليمية يحاولون إبعاد شعورهم بالعجز أثناء العملية التعلمية وذلك لعدم قدرتهم على فهم التعليمات أو مواصلة انجاز عمل ما. ولتجاوز هذه الصعوبات يلجأ الكثير منهم إلى الاهمال واللامبالاة، ثم ابداء رغبتهم في عدم مواصلة الدراسة. أو إلى ممارسة **الغش** في الامتحانات خوفا من الإخفاق والرسوب.

ثانيا: القدرة على تجنيد الموارد المعرفية وتوظيفها في مختلف الوضعيات:

يرى المبحوثين، أن تمكنهم من بناء وضعيات معقدة أمر في غاية الدقة والأهمية ، لأن ذلك يمنح الفرصة للتلميذ من تجنيد أكبر عدد من الموارد المعرفية التي تولدت عن ظروف وسياقات متعددة. فإذا ما تم إدماج المعرفة ادماجا كليا فإنها تصبح عملية أكثر، وفي هذا الصدد يعتبر **فيليب بيرينو** (Perrenoud) أن عملية التحويل أو التجنيد للمعارف تتم بوضع كل التلاميذ أمام معارف مدمجة قابلة للاستغلال. وللوصول إلى تحويل متقن للمعارف وتجنيدها، لا يترك الأمر للتلقائية، بل العملية تحتاج إلى

الكفاءة المعرفية والمنهجية للمربي والاستعداد لتحمل عبء المتعلم وتفجير قدراته. ويشير في هذا الصدد الخبير في التعليمية دوفالي(Develay) بأن التحويل لا يشكل فقط المرحلة النهائية للتكوين وإنما هو حاضر وموجود في جميع مراحله .

فمن حيث التطبيق توجد في نظر أساتذة التعليم الثانوي **عوائق** كثيرة تُصعب من متابعة عملية التحويل مع التلاميذ، أهمها ما يلي:

– اكتظاظ التلاميذ في الفوج التربوي، مع التزايد المستمر في نسبة الفوارق الفردية بينهم. مما يصعب معالجة نقاط الضعف أثناء التقويم التشخيصي. بالإضافة إلى نقص الوسائل التعليمية ذات صلة بالمحتوى المعرفي للمادة.

– التنظيم لمهمة التحويل في صورة جماعية تقلل من الاهتمام بدور كل عنصر فيها.

– مواجهة التلاميذ لمشاكل خاصة في مجال التصور والتحليل للمهام المقترحة عليهم، مما يصعب تنظيم التعلمات بدقة من دون هدم دينامية العمل الفردي أو الجماعي.

– تتطلب **استثارة التلميذ** استعداد ورغبة وطموح حتى يوظف ويكتشف ويتعلم الجديد

– ضغط المحيط المدرسي والاجتماعي وتأثيرهما على تصورات المتعلم ودافعيته للتعلم.

6. خاتمة

يعد الفعل التربوي عنصرا أساسيا في ممارسات المربين لا سيما بعد ارساء مبادئ المقاربة بالكفاءات بسلك التعليم الثانوي. التي استند إليها لتحقيق هدفين أساسيين، **الأول** تجنيب المتعلمين الإخفاق المدرسي ومنحهم فرصة استعمال المعارف وتوظيفها التوظيف السليم. و**الثاني** السمو بأدوار الأساتذة لإحداث التناغم بين نوعية ما **يدرسونه من معارف**، وبين ما يقترح من وضعيات في سياقات مختلفة.

إن المتعلم في اطار المقاربة بالكفاءات يجد نفسه أمام وضعيات مشكلة متعددة تتطلب منه تجنيد مختلف الموارد المعرفية والوسائل الملائمة لإيجاد الحل المناسب لها. والأكيد أن انجاز هذه المهمات تتم بمرافقة المربي الذي يؤدي أدوار عديدة لجعل المتعلم في حالة بحث واكتشاف وتدريب مستمر ومكثف إلى غاية الحصول على ملكات راسخة فيه، وللوصول إلى تحقيق هذه الغاية التربوية فأننا بحاجة إلى مربي ذو كفاءة مهنية متنامية تستجيب إلى تطلعات المدرسة.

وقد خلص البحث إلى أن الفعل التربوي الممارس يستجيب لما تنص عليه المقاربة في مواضع محددة ويتعمد على تجاوزها في مواضع أخرى، نظرا لوجود **عوائق** أهمها:

– إن الأساليب البيداغوجية المعتمدة في تنفيذ المنهاج الدراسي لم يحسن الأساتذة توظيفها، لاسيما ما تعلق ببناء الوضعيات وتقويمها لأنها تتطلب من المربي كفاءات معرفية وقدرات عالية في الملاحظة، التنشيط ، التنظيم ، التسيير والتحكم في العلاقة البيداغوجية والتربوية .

– نقص استعداد الأساتذة لممارسة أدوارهم الجديدة وفق شروط المقاربة بالكفاءات نظرا لعدم تلقيهم التدريب المناسب لتنفيذها وفي هذا ابتعاد عن الغاية التي من أجلها اختيرت هذه المقاربة.

– عدم كفاية قدرات ومهارات الأساتذة للتحكم في الفعل التربوي لأن الهدف لم يعد انجاز ألي وتلقائي للنشاطات بل اتباع استراتيجية تعزز دور المتعلم وتحقق التمفصل بين أساليب التدريس ، التقويم والمتابعة.

من خلال النتائج المتوصل إليها **تقترح** الدراسة:

– إعادة النظر في طريقة ممارسة الفعل التربوي المثبتة في المقاربة انطلاقا من الكفاءات المحددة في المنهاج مع مراعاة ظروف العمل.

– تنمية القدرات المهنية للمربي التي أشار إليها "فيليب بيرينو": (Perrenoud) تدبير القسم وحسن تسييره، العمل على تنظيم مراحل سير الدرس واحترام التوقيت المخصص لكل مرحلة، القدرة على الملاحظة وتعديل سلوك المتعلمين، وامكانية تقييم كفاءاتهم في طور بناء التعلمات وتقويمها، كما يجب أن تكون له القدرة على العمل التعاوني مع الفريق التربوي، وإدارة الحوار مع الأولياء لصالح التلميذ[20]

تجسد هذه القدرات عند ممارسة المربيين لأدوارهم الجديدة، التي حددها النظام التربوي مسبقا بحسب تدرج المراحل التعليمية، حيث تستند إلى منهجية علمية واجراءات عملية في تنفيذها. وبلغة المحاكاة يتم نقل الفعل التربوي من المجرد إلى الممارسات الفعلية الممكن ملاحظتها وقياسها وتعديلها حسب الإيقاع الذي يخلقه تفاعل أدوار المربين مع المتعلمين.

– تدريب التلاميذ على ممارسة أدوارهم الجديدة، واشراكهم في بناء الكفاءات المراد تحقيقها وترسيخها

– تروم احتياجات أساتذة التعليم الثانوي لممارسة فعلهم التربوي وفق المقاربة إلى كل ما تخفيه مبادئ التكوين من دلالات،" التعرف على شخصية المتعلم واستعداداته، امتلاك **المفاهيم** الأساسية الخاصة بالمقاربة وكيفية بناء الكفاءات واستعمال الوسائل التعليمية المحققة لها. والتمكن من اعداد شبكة التقييم وكيفية استغلالها".

هوامش :

[1] طيب نايت سليمان :المقاربة بالكفاءات" مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم"، دار الامل للطباعة والنشر والتوزيع (الجزائر) ، ط1، 2004، ص2

[2] X. Rogiers: Une pedagogie de l'integration"competences et integration des acquis dans l'enseignement", De Boeck(Bruxelles),2001 ,p66.

[3] اكزافي روجرس:المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ترجمة ناصر موسى بختي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الجزائر) 2006،ص64.

[4] G. Scallon: L`evaluation des apprentissages dans une approche par compétence, De Boeck(Bruxelles), 2004 ,p105

[5] M. Durant : L'enseignant en milieu scolaire, presses(Paris) ,Ed 2 1996,p60.

[6] فيليب جونايير: نحو فهم عميق للكفايات والسوسيو بنائية،ترجمة عبد الكريم غريب وعزالدين الخطابي، منشورات عالم التربية (المغرب) ، ط1، 2005،ص26.

[7] G.Boutin et L. Julien : «L`observation des competences 'Son impact sur l`ecole et la formation des enseignants.» Ed nouvelles, Vol.14, 2000, pp. 34-35

[8] R.Louis,«Les limites du concept de competence vu sous l`angle de l`evaluation.», Revue des sciences de l`education ,Vol. 34, n3, 2008, pp. 753-768.

[9] Ibid., p. 759.

[10] G.Scallon, Op.cit., p. 137.

[11] Ibid., p.140.

[12] Ph.Jonnaert :Une competence peut-elle etre decontextualisee?, dans Ph.Jonnaert et AM Btika(dir), les reformes curriculaires:Regards croises. Presses de l`universite du Quebec (Quebec), 2004, pp. 69-87.

[13] Emile Durkheim: Education et sociologie, Puf (Paris), Ed6, 1997, p.68.

[14] جون ديوي :المدرسة في العصر الحديث، ترجمة عبد العزيز عبد المجيد، مكتبة النهضة، الجزء 1، (د.ب.ن)، د.س.ن،ص 80.

[15] وزارة التربية الوطنية: المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق الوطنية (الجزائر)، 2005، ص1.

[16] بوبكر بن بوزيد:اصلاح التربية في الجزائر رهانات وانجازات، دار القصبة للنشر (الجزائر)، 2009،ص 55.

[17] Ronald Legendre :Dictionnaire actuel de l'éducation,Larousse (Paris)1988 ،.

[18]Margaret Altet, et autre: Formation d`enseignants quelle professionnalisation , De Boeck (Paris) , 2002.

[19]عبد الرحمان إبن خلدون: المقدمة، المحرر خليل شحادة، دار الفكر (بيروت)، 2008، ص 404.

[20] Ph. Perrenoud, «Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation.» L'Educateur, n13, 1997, pp. 20-25.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 59 - 75 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الإستلزامُ الحواريُّ في شِعر الخَوارج –مقاربةً تداوليَّةً–

Conversationel Implicature in the Khawarij Poetry –Pragmatic Approach-

ط.د سامي قديم[1] ، د. عيسى عيساوي[2]*
Sami Gueddim[1] Aissa Aissaoui [2]
مخبرُ تعليميَّة اللُّغة العربيَّة والنصِّ الأدبيّ
جامعة العربي بن مهيدي / الجزائر
University of Oum El Bouaghi
saminemouchi187@gmail.com

تاريخ الإرسال:2020/11/08	تاريخ القبول: 2021/06/04	تاريخ النشر: 2021/12/25

مُلخَّص البَحث

يندرجُ هذا البحثُ في سياقِ المقاربةِ التَّداوليَّة للأساليبِ الإنشائيَّة وِفق طَرْح"**غرايس**" لظاهرةِ الإستلزامِ الحواريِّ، والَّذي يُعدُّ آليةً مِن آليات الخطابِ الحواريِّ، ومِنْ أهمّ مباحثِ الدَّرسِ التَّداوليِّ، وهو لصيقٌ بلسانياتِ الخطابِ، حيثُ يهتمُّ بالعلاقةِ بين المتكلِّم والمُخاطَب كونهما أساسَ العمليَّة الخطابية التَّواصليَّة، وتكمُن أهميَّة الاستلزام الحواريّ في توظيفِ تقنية الإضمارِ في الخطابِ، متَّخذا من مدوَّنة شعر الخوارج نمُوذجا للدِّراسة.

الكلمات المفتاح :استلزام حواري، تداوليَّة، شعر الخوارج.

Abstract :

This research comes within the context of the deliberative approach of the construction methods according to “Grice” presentation of the talk binding phenomenon, which is considered a mechanism of dialog speech, and is one of the most important preachers of the deliberative lesson which is a glimmer of the rhetoric, where he is concerned with the relationship between the speaker and the basis of rhetoric process. The importance of the talk-binding lies in the application of the practice technology in the speech, using the Khawarij poetry blog as a model for study.

Keywords: Conversationel Implicature, Pragmatic, Khawarij Poetry.

* سامي قديم: saminemouchi187@gmail.com

مقدّمة

يُعدُّ الاستلزام الحواريُّ (التَّخاطبيُّ) مبحثًا هامًا في التَّحليل التَّداوليِّ، فالتَّداوليَّةُ تدرُس اللُّغةَ أثناءَ الإستعمالِ، وتهتمُّ كذلك بكيفيَّة إنتاجِ الخطابِ. فاللُّغةُ مِنْ وجهة نظرٍ تداوليَّة: هي الوسيلةُ بين المتكلِّم والمُخاطَب، لذلك اهتمَّ التَّداوليُّون بما يُحيطُ باللُّغة مِنْ مُعطيات خاصَّةٍ بالمتكلِّم (مُعتقداته، شخصيَّته، ثقافتِه).

فالتَّداوليَّة بمقُولَاتها ومفاهِيمِها الأساسيَّة كسياقِ الحالِ، وغَرَضِ المُتكلِّم، وإرادةِ السَّامعِ، ومُراعاةِ العلاقةِ بينَ أطرافِ الخطابِ ومفهومِ الأفعالِ الكلاميَّةِ، يُمكن أنْ تكُون أداةً مِنْ أدواتِ قراءةِ التُّراثِ العربيِّ في شتَّى مناحِيه، ومفتاحًا مِنْ مفاتيحِ فَهمِه.

إنَّالإستلزامُ الحواريُّ بمفهُومِ علمِ المعاني ضاربٌ في التَّاريخ، فَقَدْ تمَّ الإنتباهُ لهُ قديمًا، ليس مِنْ حيثُ كونُه مفهومًا، ولكنْ باعتبارِه إشكالاً دلاليًّا، يَبرُز مِنْ حينٍ لآخرَ أثناءَ الخطابِ، لذا طُرِحَتْ جُملةُ اقتراحاتٍ لوصفِهِ واستقصائِه، وخاصَّةً في عِلْمَي البلاغةِ والأصولِ. بَيْد أنَّ هذه الإقتراحاتِ بقِيتْ في نطاقِ مُلاحظةِ الظَّاهرةِ والتَّمثيلِ لها، ثمَّ وضْعِ مُصطلحاتٍ تتباينُ بتبَايُنِ العلومِ المَعنيَّة، كالأغراضِ الَّتي تُؤدِّيها الأساليبُ، ودلالةُ المفهومِ، والمعنى المقاميّ، والمعنى الفرعيّ.

ينقسمُ الكلامُ حَسَبَ البلاغيِّين إلى خبرٍ وإنشاءٍ، وهذه الدِّراسةُ ستُسلِّط الضَّوء على الأساليبِ الإنشائيَّة (الطَّلبيَّة) والمعاني الَّتي تخرُج إليها، والَّتي يُقسِّمها "السكَّاكي" في كتابه:"مفتاح العلوم" إلى خمسةِ معاني أصليَّة هي: الأمرُ، النَّهيُ، النِّداء، الاستفهام والتَّمنّي، حسب مقاربةٍ تداوليَّةٍ غرايسيَّة، وهو ما يُسمَّى بـ: "ظاهرة الاستلزام الحواريّ".

من خلال الطَّرح الذي تقدَّم نصوغ الأسئلة الآتية:

- ما الاستلزام الحواريُّ ؟ وما المبادئُ التي يقُوم عليها والسِّماتِ التي يتِّصفُ بها ؟
- وما علاقته بالبلاغة العربيَّة وفيمَ يتشاركُ معها ؟

أوّلاً- الإستلزامُ الحواريُّ(المفهومُ، المبادئُ والسِّمات):

الإستلزامُ الحواريُّ أحدُ أبرزِ المفاهيمِ في الدَّرسِ التَّداوليِّ الغربيِّ الحديث، يهتمُّ بالمعاني غيرِ المباشرة، أي: أنَّ المعاني ليستْ دائمًا صريحةً، بل هناك معانٍ تُفهمُ من خلال السِّياق، وبهذا فقد خالفَ "بول غرايس" كلاً من "أوستن" و"سيرل" الَّذَيْنِ اهتمَّا بالأفعال المباشرة وغير المباشرة.

إنَّ الوعي البلاغيَّ بمفهومِ الاستلزام الحواريِّ في التُّراث العربيِّ، يُساعد على الفهم الصَّحيح لمقاصدِ الخطابِ، فالغايةُ الأساسيَّةُ الَّتي يسعى إليها الخطابُ تتمثَّلُ في تبليغِ مقاصده للمُخاطَب، وجعلِه يفهمُها رَغم ورودها على المعنى المضاد.

1- الإستلزام الحواريُّ (Conversationel Implicature):

تعدَّدت التَّعريفاتُ للإستلزام الحواريِّ، فقيل: "هو ما يرمي إليه المتكلِّم بنحوٍ غير مُباشرٍ، جاعلاً مُستمعَهُ يتجاوزُ المعنى الظَّاهر إلى معنى آخر"[1]، وهو بذلك إصدارُ المتكلِّم لمعنى صريحٍ مِنْ خلالِ كلامهِ (ضمني).

فالإستلزام الحواريُّ آليةٌ مِنْ آليات الخطابِ، وأحد مجالاتِ التَّداوليَّة المهمَّة الَّتي اهتمَّ بها "بول غرايس" H.P Grice (1913-1988)، فهو يرى أنَّ كلَّ عمليَّة تحاورٍ بين الطَّرفين تحتكمُ إلى مجموعةٍ من القوانينِ والقواعدِ، وقد جعلها أربعة[2]:

ا- قاعدةُ الكمِّ(Quantity): وهو أنْ تجعلَ الكلامَ على قدرِ المعلُومة المطلُوبة، دُون زيادةٍ أو نُقصانٍ.

ب- قاعدة الكيفِ(Quality): ومعناها أنْ يكون الكلامُ صادقًا، أي: أتْرُكْ الكذبَ أو ما افتقَر إلى دليلٍ.

ج- قاعدة العلاقة (Relation): تكلَّم بما يُناسبُ المقام، أي: أسهِمْ في الحوارِ بطريقةٍ ملائمةٍ لمُقتضى الحالِ.

د- قاعدة الجهة (Manner): تجنَّب الإلتباس، ولِيَكُن الكلامُ مُرتَّبًا ومُوجزًا، مع مراعاةِ التَّدرُّج والتَّرتيب[3].

اِنطلق "غرايس" مِنْ فكرة: "إنَّ النَّاسَ في حواراتهم قد يقولون ما يقصِدون، وقد يقصدونَ عكس ما يقولون"[4]، فبحثَ عن وسيلةٍ: "تُوصلُ بين ما يحملهُ القولُ مِنْ صريحٍ وما يحملُه القولُ مِنْ معنًى متضمِّنٍ، ممَّا نشأَ عنهُ فكرة: "الاستلزام الحواريّ""[5].

إنَّ القواعدَ الَّتي تحتَكِمُ لها العمليَّة الخطابيَّة، هي الَّتي تَضْمَنُ وُضُوحَ الغايةِ، فالواجبُ على المعاني الَّتي يتناقلُها المتكلِّم والمُخاطِب، أنْ تكونَ صادقةً وصريحةٍ وحقيقيَّة[6]، وقد يحدُثُ أثناءَ التَّخاطب أنْ يُخالف المُتحدِّثون هذهِ القواعدَ، لذا جاء "غرايس" بمبادئَ على أساسِها يُضْبَطُ الحوارُ، و الإخلال بأحدٍ منها يَنجم عنه:"الاستلزام الحواريّ".

2– مبادئُ الإستلزام الحواريّ:

للاستلزام الحواريّ مبادئُ عدَّة، عدَّها مُحلِّلو الخطاب قواعدَ تحفظ الكلام، والتفاهم بين الباث والمُستمع، وهي عديدة، وأشهرها مبدأ التَّعاون.

ا– مبدأ التَّعاون (المُشاركة): الهدفُ مِنْ مبدأ التَّعاونِ وضْعُ أُسُسٍ وقوانينَ مضبُوطةٍ للحوارِ، مُحترمة طرفي التَّواصل، فهذا المبدأ: "يفرضُ على الأشخاصِ المُتخاطبين احترامَ القاعدةِ الَّتي تواضَعُوا عليها، وهو يُشبهُ إلى حدٍّ بعيدٍ وَضْعَ: الشَّاهد أمام القاضي، فعليه الإجابةُ عن كلِّ سؤالٍ، وإذا رَفض ذلك سيكونُ مآله إلى ما لا تُحمدُ عُقباهُ"[7].

يُركّز "غرايس" على قُدرة مبدأ التَّعاون في توجيه أفعال المتكلّم للدِّلالة على المقصُود، حيثُ يُمارسُ ضغطًا على المتلقي، وقيدًا خطابيًا ولو بسيطًا منْ أجل توجيهه لفعل معيّن في المُستقبل.

لقيَ غرايس العديدَ من الانتقادات حول وضعه لمبدأ التَّعاون،فلم يأخذ بعين الاعتبار العديد من السُّلوكاتِ اليوميَّة العادية التي تتوفَّرُ على دلالة أكبر ممَّا شكَّل حقل اهتمامه، فهو بذلك، حسب طه عبد الرحمان: "أسْقطَ الجانبَ التَّهذيبيَّ من اعتباره، واكتفى فقط بجانب التَّبليغ في التَّحاور"[8]، فالقوانين الَّتي جاء بها غرايس، هي قوالبُ إجرائيَّة، تستمدُّ قوَّتها الصُّورية من مُقوِّمات التَّعميم والتوهُّم، فهي لا تَثْبُت على حالٍ ومعرَّضة للتَّداخل، فثمَّة من الظَّواهر البلاغيَّة ما لا يُمكن دراستها داخل قانون واحد، وإنَّما يستلزم ذلك قوانين أخرى، تجعل الخطاب من خلالها غير قاصر ومحصور.

الإنتقادات الموجَّهة لغرايس، كانت محفِّزًا للعديد من الباحثين للاجتهاد في وضْعِ مبادئَ مكمِّلَةٍ وبديلة لمبدأ التعاون (المُشارَكة)، وأهمُّها:

– مبدأ التأدُّب الأقصى: هو عند "جوفري ليتش" Leech. G مكمّل لمبدأ التَّعاون، ويُورده في صورتين، إحداهما سلبيَّة والأخرى إيجابيَّة:

– قلّل من الكلام غير المُهذَّب — أكثر من الكلامِ المهذَّب

إنَّ قواعد التَّأدُّب هي بمثابة القاسم المُشترك بين مختلف المجتمعات البشرية، وقد وجَّهت العديد من الانتقادات لهذا المبدأ، فهي ليستْ قواعدَ كليَّة في عددها وطبيعتها، وهي تتدرَّجُ في القوَّة، وهذا المبدأ مبنيٌّ على قانون الربح والخسارة، فربح الغير يُقابله خسارة الذات، فأصبح العمل التَّخاطبيُّ أشبه بصفقة تجاريَّة، قوامها الخدماتُ الَّتي يقدِّمُها المتكلّم للمخاطب.

– **مبدأ التَّواجه:** مبدأ تداوليّ، ورد عند "Brown" و "Levenson" وغايته: "لتصُن وجه غيرك"، حيث يجب على المستمع أو المتكلم دفع الاعتراض وجلب الإعتراف[9].

هذا المبدأ يجعل من التَّهديد السِّمة الجوهريَّة للأقوال، إمَّا بالذَّات وإمَّا بالعرض، إذْ يكفي أنْ يعتقد المتكلِّم أنَّ قوله يهدِّدُ الوجه بطريقة ما، ولو لمْ يكن الأمر كذلك، لكي ينهض بإحدى الخطط المُلطِّفة للتَّهديد على قدر حاجته.

– **مبدأ التَّهذيب:** لـ: "روبين لايكوف" Robin-Lakoff وشعاره لتكن مُؤدَّبا، ويقضي بأنْ يلتزم المتكلّم والمخاطب في تعاونهما على تحقيق الغاية الَّتي من أجلها دَخَلَا الحوار، وله ثلاث قواعد هي[10]:

– قاعدة التعفُّف (Formality): لا تفرض نفسك على المخاطب.

– قاعدة التَّخيير: اجعل المخاطَب يختار بنفسه قراراته.

– قاعدة التَّودُّد: أبدِ الودَّ للمخاطب، مهما كانتْ درجته، سواء أكانا في نفس المرتبة أو أحدهما أعلى درجة من الآخر[11].

الملاحظ على هذه القواعد الثلاث، أنَّها: "تتدرَّجُ في القوَّة، فقاعدة التَّخيير أقوى من قاعدة التَّعفُّف، وقاعدة التَّودُّد أقوى من قاعدة التَّخيير"[12]، ممَّا يجعل القيام ببعضها قد يُسقط العمل بالبعض الآخر، مع غياب الحاجة إلى التَّوصُّل إلى المقاصد الإصلاحيَّة من المبدأ التَّخاطبيّ، بجعله عاجزًا عن الوصول إلى التَّغيير السُّلوكيّ.

– **مبدأ التَّصديق:** مبدأ تداوليَّ، وضعه طه عبد الرحمان، ومفادُه: "لا تقُلْ لغيرك قولاً لا يُصدِّقه فعلك"[13]. هو مبدأ راسخٌ في التُّراث الإسلاميّ، قاعدته مُطابقة الوقل للفعل، وتصديق العمل، فطه عبد الرحمان قد انتقد مُحلِّلي الخطاب الذين ربطُوا المُحاورة بعددٍ من القواعد العقلانيَّة، فالسُّلوكاتُ العقليَّةحسبه: مُرتبطة بما أسماه "القواعد الأخلاقيَّة" المُرتبطة بدورها بالجانب التَّعامليّ في كلِّ تفاعلٍ إنسانيٍّ، وخصَّ مبدأ التَّعاون بالأساس بالنَّقد، فهو حسبه لا يضبطُ إلاّ الجانب التَّبليغيّ من الخطاب في حين أهمل الجانب التَّهذيبيّ منه.

3– سماتُ الاستلزام الحواريّ:

حسب "غرايس"، فالاستلزام الحواري يتَّصف بمجموعة من السّمات، وهي:

ا– **الاستلزام قابلٌ للإلغاء:** ويحدثُ ذلك عادةً بأنَّ المتكلّم يُضيف قولاً يسدُّ الطَّريقَ أمام المخاطب، وهو في طريقه نحو الاستلزام، أو يحاول دونه، فإذا قالت قارئة لكاتب مثلاً: لَمْ أقرأ كلَّ كُتبك، فقد يستلزم

ذلك عنده أنّها قرأتْ بعضها، فإذا أعقّبتْ كلامها بقولها: الحقّ أنّي لم أقرأ أيّ كتاب منها، فقد ألغتْ الاستلزام[14]، وإمكان الإلغاء هذا هو أهمُّ اختلاف بين المعنى الصَّريح والمعنى الضِّمني، وهو الَّذي يُمكِّن من أنْ يُنكر ما يستلزمه كلامه.

ب– الاستلزام لا يقبل الإنفصال عن المحتوى الدَّلالي: والقصدُأنَّ الإستلزام الحواريَّ مُتَّصل بالمعنى الدَّلالي لما يُقال لا بالصِّيغة، فلا "ينقطعُ مع استبدال مفردات أو عبارات بأخرى تُرادفها، ولعلَّ هذه الخاصّية هي الَّتي تميّز الاستلزام الحواريّ عن غيره من أنواع الاستدلالات التَّداوليَّة مثل الاقتضاء التَّخاطبيّ"[15].

فلو قلتَ لأخيك الصَّغير:

أنت: –كُلْ على هذا النَّحو هو: – أنا لَنْ آكل على هذا النَّحو لأنّي متأدّب.

الملاحظ تغيَّر مفردات الخطاب، مع بقاء مُراد الخطاب، وهو الرَّفض.

ج– الاستلزام متغيّر باختلاف السِّياقات المقاميَّة: فالمعنى الواحدُ يمكن أنْ يؤدّي إلى: "استلزامات مختلفة في سياقات مختلفة"[16]، فإذا سألتَ طفلاً يحتفلُ بيوم ميلاده مثلا: كم عمرك ؟ فهو طلب للعلم، وإذا سألتَ السُّؤال نفسه لصبيٍّ في الخامسة عشرة، فقد يكون للتَّأنيب على تصرُّف سيء صدر منه، وإذا وُجّه لشخصٍ كبير ناضج، فقد يكون لحثّه على تحمّل مسؤوليته بنفسه تجاه تصرّفاته.

د– القابليَّة للتَّقدير: بمعنى أنَّنا نستطيع الوصول إلى المعاني المستلزمة بخطوات محسوبة، فمثلا: لو قلنا: (خالدٌ أسدٌ)، فالسَّامع يفهم أنَّ المتكلّم يضفي بعض صفات الأسد كالشَّجاعة والقوَّة[14].

ثانيًا– صُور الإستلزامِ الحواريُّفي شعرِ الخوارج:

تعدَّدت صُور الاستلزام الحواريّ في شعر الخوارج، والَّتي خرج فيها الكلامُ إلى معاني تُفهم من خلال السِّياق، وقدْ تنوَّعتْ في مدوَّنة شعر الخوارج، وسيركّز البحثُ على الأساليب الإنشائيَّة (الطَّلبيَّة) في الدّراسة.

1– الإستفهام:

عرَّف العلويُّ الاستفهام فقال: هو "طلبُ العلمِ بشيءٍ لمْ يكُن معلومًا مِنْ قبلُ، وذلك بأداةٍ مِنْ إحدى أدواته الآتية: الهمزةُ، هلْ، ما، متى، أيَّانَ، كيفَ، أين، أنَّى، كم وأي"[15].

وعرَّفه التَّفتازاني: هو "طلبُ حصول صُورة الشَّيءِ في الذِّهن بأدواتٍ مخصُوصةٍ"[16]، وقد يخرجُ الاستفهام عن وظيفته الأصليَّة إلى: "أغراض مجازيَّة يمكن التَّوصُّل إليها مِنْ خلال السِّياق"[17]، فخروج الاستفهام عن وظيفته الأصليَّة، يقودُ إلى مقاصدَ تداوليَّة، وهو محلّ بحث غرايس "الاستلزام الحواري".

جاء الإستفهامُ في شعر الخوارج كثيرًا، حاملاً معانٍ مختلفة، فالاستفهام من أقوى وسائل الحجاج، لجأ إليه الشُّعراء لتنويع اللُّغة الشّعريَّة، فالاستفهام يزيد طاقة النصّ الإيحائيَّة.

ا–خروج معنى الاستفهام إلى التَّحدِّي:

يقول سميرةُ بنُ الجَعْدِ مُرسلاً أبياتًا للحجَّاج بن يوسُف[18]:

فَمَنْ مُبْلِغُ الحَجَّاج أنَّ سَمِيرَةً ... قَلَى كُلَّ دِينٍ غَيْرَ دِينِ الخَوَارِجِ
رَأَى النَّاس إلاَّ مَنْ رَأَى مِثْلَهُ ... مَلاعِينُ تَرَّاكين قَصْد المَنَاهِجِ
فأيُّ امرِئٍ أيُّ امرِئٍ يا ابنَ ... ظَفِرْتَ بِهِ لَمْ يَأتِ غَيْرَ الوَلائِجِ

تنوَّعت الأساليب الاستفهاميَّة في هذه الأبيات بين (مَنْ) التي يُستفهم بها عن العاقل، وقد حمل معناها الرَّفضُ والإنكار، وبين (أيُّ) ويُؤتى بها للسُّؤال عمَّا يميّز أحد المتشاركيْن في أمرٍ يهُمُّهما، فباستعمال هذه الأدوات أراد الشّاعر إيصال أفكاره للحجَّاج بن يوسُف، مُتحدٍّ إيّاه، مُوصلاً له ثباتَهُ على دين الخوارج، مستعدٍّ للقائه وحربه.

استفهام (مَنْ) + خرق لقاعدة كم الخبر = معنى مستلزمًا حواريًا (التَّحدّي والشَّجاعة).

ب– خروج الاستفهام إلى الرّثاء:

وفي هذا الباب، وهو الرّثاء، نجد أنَّ مَليكة الشَّيبانيَّة في رثاء عمّها اتَّخذتْ من الاستفهام وسيلة لإظهار التَّشويق، مع حزنٍ ومرارةٍ في ذِكرِ مَناقبِ مَنْ ترثيهم، قالتْ[19]:

أينَ الَّذينَ إذَا ذُكِرَتْ فِعَالُهُم ... عُرِفُوا بِحُسْنِ عَفَافَةٍ وَوَقَارِ
أينَ الَّذين إذَا أَتَاهُمْ سَائِلٌ ... بَذَلُوا لَهُ أمْوَالَهُم بِيَسَارِ
أينَ الَّذِينَ إذَا ذَكَرْنَا دِينَهُمْ ... قَالَتْ عَشَائِرُهُمْ: هُمُ الأخيارُ

جسَّد السّياقُ نبرةَ حزنٍ، حملتْها أداة الإستفهام (أينَ)، والَّتي في الأصل يُسأل بها عن المكان، فقلبُ مليكة يعتَصِرُ ألمًا لفراقِ عمِّها. رثاءٌ يحملُ بُعدًا في ذكر المناقب (عفَّة، وقارٌ، كرمٌ وجودٌ)، وقد جاء التَّكرار ليصف انفعالات الشَّاعرة، ويُعبّر في نفس الوقت عن عاطفة.

استفهام (أين) + خرق لقعدة الكم = مستلزما حواريا (الرّثاء).

ج- خروج الاستفهام إلى التَّبكيت والتعجُّب:

يقولُ عيسى بنُ فَاتك الخطّي في تبكِيت الخصوم[20]:

أَأَلْفَـا مُـؤْمِن فيمـا زَعَمْـتُمْ وَيَهْـزِمُهُمْ بِأَسَـكَ أَرْبَعُونَـا
كَـذَبْتُمْ لَـيْسَ ذَاكَ كَمَـا زَعَمْـتُمْ وَلَكِـنَّ الـخَوَارِجِ مُؤْمِنُونَـا

خرج الإستفهامُ مِن معناه الحقيقيّ إلى معنى التَّعجُّب والتَّبكيت، ويحمل كذلك معنى السُّخرية، أي: أنتم أكبر عددًا وعُدَّة ويهزمكم أربعونا مُقاتلاً.

استفهام بالهمزة (أَ) + خرقٌ لقاعدة الكيف = مستلزما حواريا (تبكيتٌ وتعجّب).

د- خروج الاستفهام إلى النُّصح:

قال الكُميت في حثّ قومه على النُّهوض على حكومة بني أميَّة[21]:

فَكَيْـفَ وأنـتُمُ سَـبْعُونَ ألفًـا رَمَـاكُمْ خَالِـدٌ بشـبيهِ قِـرْدِ
وَمَـنْ وَلَّى بِذِمَّتِـهِ رَزِينًـا وشِـيعَتِهِ ولَمْ يُـوفِ بِعَهْـدِ

أعطى خالد القِسريُّ الأمان لرَزِين (أحد الخوارج على بني أميَّة)، فلمَّا ظفر به قتله، فحذَّر الكُميتُ أهل "مَرْوَ" ناصحًا إيَّاهم، حاثّهم على عدم الرُّضوخ، فقد أتى الشّاعر بصفاتٍ قبيحة لحيوان مشبّها بها الظّالم خالدا القسري، فخرق الشّاعر قاعدة الكم في وصفه وإخباره، وقد خرج الاستفهام إلى معنى النّصح مع تحقير الظّلمة.

استفهام (كيف) + خرق قاعدة كم الخبر = استلزاما حواريا (نصح وتذكير).

2- الأمـر:

الأمرُ نقيضُ النَّهي[22]، وهو صيغة تستدعي الفعل، أو: قولٌ يُنبئ عن استدعاء الفعل من جهة الغير على جهة الاستعلاء[23].

والأمرُ عند الزَّمخشريّ، هو: "طلبُ الفعل ممَّن دُونه، وبعثه عليه"، وله عدَّة صور جاءت في تعريف عبد السَّلام هارون: "الأمر: طلبُ الفعل من الأعلى إلى الأدنى، حقيقةً أو ادِّعاءً، ويأتي بصور هي: الأمر، الفعل المضارع المقرون بلام الأمر، اسم فعل الأمر، والمصدر النَّائب عن فعل الأمر"[24].

والأمر في التَّداوليَّة فعل كلاميٌّ يندرج ضمن التَّوجيهيات (Derectives)، وذلك حسب تقسيمات "سيرل"، وقد يخرجُ الأمرُ عن معناه الحقيقيّ وهو طلب الفعل على الاستعلاء والإلزام، إلى أغراضَ تضمينيَّة حَسَبَ السّياق، وقد رود في شعر الخوارج بكثرة.

ا- خروج الأمر إلى معنى الالتماس:

قال قطريّ بنُ الفُجاءة يلتمس من "سميرة الجعد" التّوبة بعد مُجالسة الحجّاج[25]:

فَرَاجِعْ أَبَا جَعْدٍ ولا تَكُنْ مُغْتَصِبًا على ظُلْمَةٍ أغْشَتْ جَمِيعَ النَّوَاظِرِ
وتُبْ تَوْبَةً تُهْدِي إلَيْكَ شَهَادَةً فَإنَّكَ ذُو ذَنْبٍ ولَسْتَ بِكَافِرِ
وَسِرْ نَحْوَنَا تَلْقَ الجِهَادَ غَنِيمَةً تُفِدْكَ ابْتِيَاعًا رَابِحًا غيرَ خَاسِرِ

خرج الأمرُ من معناه الحقيقيّ إلى غرض الالتماس (راجعْ، تُبْ وسِرْ)، التماس مع استلطاف، قصد استمالة "سميرة بن الجعد" للعدول عن ذنبه، وهو ما يُعبّر عن لفظ (تُبْ)، ناصحًا إيّاه، علّه ينالُ الشّهادة مع أصحابه.

ب- خروج الأمر إلى النُّصح والإرشاد:

قال عمرانُ بن حِطّان محذّرا أتْباعه من الآمال الخادعة[26]:

يا طَالبَ الحقِّ لا تَسْتَهْوِ بالأَمَلِ فَإنَّ مِنْ دُونِ مَا تَهْوَى مَدَى
واعْمَلْ لِرَبِّكَ واسْأَلْهُ مَثُوبَتَهُ فَإنَّ تَقْوَاهُ فَاعْلَمْ أفضَلُ العَمَلِ

يُحذّر الشّاعر المُؤمنين أتباعه من الاغترار بالآمالِ الخادعة، مُبيِّنا حقيقة زيفِها وفنائها، ويطلبُ منهم الالتفات إلى الأمور التي تُعينهم على نيل ثواب الله (اعمل، اسأله، اعلم)، والأمرُ حَمَل معنى النُّصح والإرشاد.

ج- خروج الأمر إلى الحسرة والمرارة:

قال عمران بن حطّان مُجسّدا المعاناة الرّوحية والنّفسية للخوارج[27]:

فَاكْفُفْ كَمَا كُفَّ إنَّنِي رَجُلٌ إمَّا ضَمِيمٌ وإمَّا فَقْعَةُ القَاعِ
واجنُبْ لِسَانَكَ عَنْ لَوْمِيَ مَاذَا تُرِيدُ إلى شَيْخٍ لِأوزَاعِ
أمَّا الصَّلاةُ فَإنِّي غَيْرُ تَارِكِهَا كُلُّ امْرِئٍ لِلَّذِي يَنْعَى بِهِ سَاعِ

جاء الأمر في الأبيات بصيغة تراكميَّة، حرَّك دلالات النصّ، وعمل على إقامة علاقة ترابطيَّة جسَّدت معاناة الشّاعر النَّفسيَّة (اُكفُفْ، اُجنُب)، فالشَّاعر يرفض ويحتجُّ على واقعه الأليم، فالأمر في الأبيات حمل دلالة مقصودة من شحنات الغضب والانفعال، جسّدت المرارة والحزن التي يعيشها الشّاعر.

3- النَّهي:

النَّهيُ من الفعل: نَهَى يَنْهَى نَهْيًا، ونَهَاهُ، والعامَّة تقول: نهاه عن الأمر، زَجَرَهُ عن الفعل[28]، مع وجوب إلزام المخاطب به، كما في فعل الأمر، إلاَّ أنَّه اختلف عنه في الصِّيغة، وله صيغة واحدة (لا تفعل)[29].

قال البيضاوي في النَّهي: اصطلاحا: لهُ حرف واحد، وهو "لا" الجازمة، في نحو قولك: لا تفعلْ، وهو كالأمرِ في الاستعلاء، وقد يستعمل في غير طلب الكفّ أو التَّرك"[30].

يشترك النَّهيُ مع الأمر في أنَّهما يأتيان على وجه الاستعلاء والإلزام، ويختلفان من حيثُ أنَّ الأمر يكون طلباً للفعل، والثّاني طلباً للكفِّ عن الفعل.

يخرجُ النَّهي عن معناهِ الأصليِّ إلى معاني استلزاميّة، وتحمل هذه المعاني دلالات كثيرة كالالتماس أو الدّعاء، أو التَّهديد والنّصح، وشعر الخوارج تجلّت فيه هذه المعاني بكثرة، والسّياق هو الحكم في فهم هذه المعاني.

ا-خروج النَّهي إلى التَّرغيب:

قال قطريّ بن الفُجاءة[31]:

لا يَــرْكَنَنْ أحَــدٌ إلى الإحجَــامِ يــومَ الــوَغَى مُتَخَوِّفًــا لِحِمَــامِ
فَلَقَــدْ أَرَانِي للرِّمَــاحِ دَرِينَــةً مِــنْ عَــنْ يَمِيــنِي مَــرَّةً وأَمَــامِي

-القوَّة الإنجازيَّة الأصليَّة = النَّهي (لا + فعل مضارع + ن).

-القوَّة الإنجازيَّة المستلزمة = التَّرغيبُ.(وظيفة تعبيريَّة توجيهيَّة).

الشَّاعر في هذه الأبيات يُحبّب القتال إلى النَّاس، ويُنفِّرهم من الإحجام والفرار في المعركة، ثمَّ يدير الكلام حول نفسه مفاخرًا بشجاعته وفروسيَّته، فقد خرج النَّهيُ من معناه الحقيقيّ إلى التَّرغيب في الجهاد ومواجهة الموت، وتجلّيات الموت في شعر الخوارج والشهادة هي أسمى مطالبهم.

ب-خروج النَّهي إلى الرّثاء:

تقول ليلى بنت طريف في رثاء أخيها -الوليد بن طريف الشَّاري-[32]:

فَـلَا تَـجْزَعَا يـا بَنِـي طَرِيـفٍ فَإِنَّـنِي أرَى المـوتَ نَـزَّالاً بكُـلِّ شَـرِيفِ

القوة الإنجازيَّة الأصلية = النَّهي (لا + فعل مضارع).

القوَّة الإنجازيَّة المُستلزمة = الرّثاء (وظيفة تعبيريَّة).

ذكرت الشَّاعرة مناقب عديدة لأخيها (الوليد)، مبيِّنة صفات الشَّجاعة التي اكتسبها في مواجهة الظَّلَمة، منتهيَة بحقيقة تنصحُ من خلالها قومها، وهي حقيقة (الموت)، الواقع لا محالة، وما أجمل أنْ يأتي الموتُ والإنسانُ على حقٍّ وشرف.

ج–خروج النَّهي لوصف الألم (رثاء):

تقول مليكة الشَّيبانيَّة ترثي أخاها[33]:

ما بـالُ دَمعِـكِ يـا مَليكـةُ جـار أمْ مـا لِقَلْبِـكِ لا يُقِـرُّ قَـرَارُ*

أمْ ما لِنَفْسِكِ ليسَ يُسْكِنُ حُزْنَهَا لـيلاً ولـيسَ نَهَارُهَـا بِنَهَـارِ

تنوَّعت الأساليب في البيتين، فور الاستفهام الذي يُصوّرُ عِظَمَ مُصابها، وفي الوقت نفسه يصفُ علوّ شأنه ومكانته. وورد النَّهيُ مُبرزًا للَّون العاطفيِّ الحزين، الذي يُنقصُ منْ درجة الصّدق في الوصف.

القوَّة الإنجازيَّة = النَّهي (لا + فعل مضارع).

القوَّة الإنجازيَّة المستلزمة= وصف الألم –الرِّثاء– (وظيفية تعبيريَّة).

4– النِّداءُ:

النِّداءُ: "طلبُ المتكلّم إقبال المخاطب بحرفٍ نابَ مَنابَ أدعو لفظًا، نحو: يا يزيدُ، أو تقديرًا، نحو: (يُوسُفُ أَعْرِضْ عَنْ هَذَا) يوسف 29"[34].

وأدوات النّداء: (الهمزة، أي، يا، آي، أيَا، هيَا، وا)، وهي في كيفيَّة الاستعمال نوعان: (الهمزةُ وأي) للقريب، وباقي الأدوات للبعيد[35]. وللنّداء معانٍ كثيرة يخرج إليها، يحّدها السّياق: لأنَّ النّداء حسب المتعارف عليه، لا يُؤتى به لمجرّد الانتباه، والإصغاء فحسب وإنَّما يُؤتى به لتنفيذ فعل إنجازيّ ما عن طريقه.

ورد النّداء في شعر الخوارج بكثرة، وبأدوات عديدة، ولوُروده أسباب عديدة منها: واقعهم الأليم وظروفهم القاسية، وجور الحكّام في تلك الفترة –حسب زعمهم–، وقد تعدّدت الأدوات في شعر الخوارج، فاستعملوا بعضا منها لنداء القريب، والبعض الآخر للبعيد، وكان السبب دائما هو استحضار المنادى، وجعله في منزلة القريب، وقد تعدّد أغراض النّداء، فخرج إلى الوصف، والنَّقد، والتهكّم، وإلى أغراض تخدمهم وتخدم سياساتهم.

ا– النّداء للنّصح والتّوجيه:

قال معاذ بن حصين الطَّائي وهو محبوس حين همَّ المغيرة بنفي الخوارج إلى الكوفة[36]:

أَلَا أيُّها الشَّارُونَ قَدْ حَانَ لامرِئٍ شَــرَى نَفْسَــهُ لِلَّــهِ أنْ يَتَــرَحَّلَا
أقَمْـتُمْ بِـدَارِ الـخَاطِئِينَ جَهَالَـةً وكُـلُّ امْـرِئٍ مـنكُم يُصَـادُ لِيَقـتُلَا
أَلَا فاقْصِـدُوا يـاقومُ للغَايَـةِ الَّـتي إذَا ذُكِـرَتْ كانـتْ أبَـرَّ وأعـدَلَا

يحثُّ الشَّاعر أصحابه (الشُّراة) على بذل النَّفس وشراء الآخرة، مُبيّنا لهم أنَّ الدُّنيا زائلة، دار فناء، حاثًّهم ناصحًا مُرشدًا، واستفتح كلامه بأداة تنبيه (ألَا)، لجلب انتباه السَّامع، وقد خرج النِّداءُ من معناه الحقيقي إلى الرشد والتّوجيه.

ب- النّداء لإظهار الضّعف والإنكسار:

قال حبيب بن خِدرة الهلالي[37]:

يـا رَبُّ إنَّهُـم عَصَـوْكَ وحكَّمُـوا فِي الـدِّينِ كُـلَّ مُلعَّـنٍ جَبَّـارِ
يـدعُو إلى سُبُلِ الضَّـلالةِ والـرَّدَى والحـقُّ أبلَـجُ مثـلَ ضَـوْءِ نَهَـارِ

وظَّف الشَّاعر النِّداء دلالة على تعظيم الله سبحانه، وأظهر الضّعف والإنكسار أمامه، داعيًا على الفئة الضَّالة –حسب زعمه- الَّذين عصوه، وحَكَمُوا بغير ما أنزل الله.

ج- النِّداءُ للتَّعظيم:

قال أبو مرداس بن أدية متمنّيًا أنْ يرزقه الله الشَّهادة[38]:

إلَهِـي هَـبْ لي زُلفَـةً ووسِـيلَةً إليكَ فَإنِّي قَدْ سئِمْتُ مِنَ الدَّهْرِ
وقد أظهَرَ الجُورَ الـوُلاةُ وحَكَّمُوا علـى ظُلْـمِ أهـلِ الحـقِّ بالغَـدْرِ
فيَـا ربُّ لا تُسْـلِمْ وُلاتِـكَ للـرَّدَى وأيِّـدْهُمْ يـا ربُّ بالنَّصْـرِ والصَّـبرِ

وظَّف الشَّاعر أسلوب النّداء في البيت الأوّل، وقد جاءت محذوفه، وتقديرُ الكلام (يا إلهي) أو (أدعُوك يا إلهي) دلالة على تعظيمه سبحانه وتعالى، وبيَّن حرصه الشَّديد على طلب الشَّهادة، وقد وضَّح سبب طلبه للشَّهادة: (سئم من الدَّهر، جور وظلم الولاة، الغدر بأهل الحقّ)، فالنّداء استُعمل هنا للقريب، وقد استحضر الشَّاعر قوله تعالى: (وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِي عَنِّي فَإِنِّي قَرِيبٌ أُجِيبُ دَعْوَةَ الدَّاعِ إِذَا دَعَانِ)، فالله سبحانه أقرب إلينا من حبلِ الوَريد.

5- التَّمنّي:

التمنّي: عبارةٌ عن توقُّع أمرٍ محبوب في المستقبل، وقيل: هو طلبُ حصول شيءٍ محبوب لا يُرجى حصوله، إمَّا لكونه مُستحيلاً [39]، قال المتنبّي:

فَلَيْـــتَ وَقَـــارَكَ فَرَّقْتَـــهُ وحَـــمَّلْتَ أرضَـــكَ مـــا تَحَمَّـــلُ

وإمَّا لكونه بعيدَ التَّحقُّق والحصول، نحو: قال تعالى: (يَا لَيْتَ لَنَا مِثْلَ مَا أُوتِيَ قَارُونُ إِنَّهُ لَذُو حَظٍّ عَظِيمٍ) القصص 79[40] .

وللتَّمنّي ألفاظ هي: ليت، هل وبل، و"ليت" هي اللَّفظة المشهورة للنِّداء، وتأتي "هل" للتمنّي، "والأصلُ أنَّها للاستفهام، وسببُ العدول عن "ليت" إلى "هل" إبراز المتمنّي لكمال العناية به في صورة الممكن الَّذي لا يجزم بانتفائه"[41]، والذي يُحدّد أنَّ معنى هل للاستفهام أو التَّمنّي، هو السِّياق الذي ترِدُ فيه. قال السَّكاكي: "كما إذا قلتَ هل لي مِنْ شفيعٍ في مقام لا يسع إمكان التَّصديق بوجود الشَّفيع، امتنع إجراء الاستفهام على أصله وولَّد بمعونة قرائن معنى التَّمنّي"[42].

التَّمنّي والنّداء وإن اتَّفقا في كونهما من الأساليب الإنشائيَّة، لكن يختلفان في أنَّ الأمر والتَّمنّي، يطلب بهما حصول أمر غير حصل، فبذلك سمّي طلباً إيجابيًّا، بينما النَّهي يُطلب به عدم حصول الشَّيء، ولذلك سمَّاه البلاغيُّون طلبا سلبيًّا.

وقد استعمل شعراء الخوارج أسلوب التَّمنّي بكثرة في شعرهم، وخاصَّة في تمنّي الشَّهادة واللِّحاق بالرَّكب السَّائر إلى الله.

-قال معاذ بن جُوَين الطَّائي[43]:

أَلَا فاقْصِـدُوا يـا قـومُ للغايَـةِ الَّـتي إذَا ذُكِـرَتْ كانـتْ أَبـرَّ وأعـدَلَا
فيـا ليتَـني فيكـم علـى ظَهْـرِ سَـابِحٍ شَـدِيدِ القُصَيْرَى دَارِعًـا غيرَ أعـزَلَا
ويـا ليتَـني فـيكُمْ أُعَـادِي عَـدُوَّكُمْ فيَسْـــقِينِي كـــأسِ المنيَّـــة أوَّلَا

وظَّف الشَّاعرُ عدَّة أساليب تخدمُ فكرة "السَّبق إلى الشَّهادة"، فهو يتمنَّى الشَّهادة (فيا ليتني)، ويسعى لها، ويحثُّ قومه على طلب الشَّهادة، فاستخدم التَّنبيه والنّداء (ألَا – يا)، لجذب انتباه القوم، ووظَّف الأمر (فاقصدوا) وأسلوب الشَّرط (إذَا)، وكلُّ هذه الأساليب وُظّفتْ للحثِّ على طلب الشَّهادة.

-قال عمرانُ بنُ حطَّان[44]:

أُحَـاذِرُ أنْ أمُـوتَ علـى فِرَاشـي وأرجُـو الموتَ تحـتَ ذُرى العوالـي
ولـــو أنِّي علِمـــتُ بـــأنَّ حقِّـــي كحتْـــفِ أبي هـــلالٍ لم أُبالـــي

جاءت أداة التَّمنّي محذوفةً، والتمنّي يُفهم من سياق الكلام، فالشَّاعر يتمنَّى الشَّهادة في ميدان الحرب، وتخشى أنْ يموت على فراشه، ويتمنَّى أنْ يلقى مِيتة كميتة أبي هلال (أحد قادة الخوارج) في ميدان القتال والشَّهادة.

-قال أحد الخوارج[45]:

إلهِـي هَـبْ لي زُلفَـةً ووسِـيلَةً إليكَ فَإنِّي قَدْ سئِمْتُ مِنَ الدَّهْرِ
فَلَسْـنَا إذَا جَمَّـتْ جُمُـوعُ عـدِوِّنَا وجـاؤوا إلينـا مثـلَ طامِيَـةِ البحـرِ
إذَا جَاشَتْ نفسُ الجَبانِ وهَلَّلَتْ صَبَرنا ولو كانَ القيامُ على الجَمْرِ

جاءَ فعل الأمر في البيت الأوَّل (هَبْ) للطَّلب والترجّي، وقد خرجَ الفعل إلى التَّمنّي، فالشَّاعر يتمنَّى من الله أنْ يهَبه الشَّهادة، وقد بيَّن صبرهم في ميادين الوغى، وحرصهم الشَّديد على مواجهة الأعداء.

-قال الكُميت الأسدي:

يـا ربُّ هَـبْ لي الصِّدقَ والتُّقى واكْفِ المُهمَّ فأنتَ الرَّازقُ الكافي
حـتَّى أبيـعَ الَّـتي تفنبـآخِرَةٍ تَبقَى على دِينِ مِرداسٍ وطوَّافِ
وكَهَمْـسِ أبي الشَّـعثَاءِ إذْ نَفَـرُوا إلى الإلـهِ ذوَى أحْبَـابَ زحَّـافِ

يتمنَّى الشَّاعرُ اللَّحاق بأصحابه الَّذين نفروا لأجل إعلاء راية الحقِّ وفي سبيل الله، ويسأل الله الثَّبات عند اللِّقاء.

خاتمة:

الأساليبُ الإنشائيَّة الطَّلبيَّة حسبَ تقسيم "السكَّاكي" في "مفتاح العلوم" من: استفهامٍ وأمرٍ ونهي ونداءٍ وتمنّي، كثيرة في شعرِ الخوارج، والغالبُ على شعر الخوارج ورثائهم طغيانُ الأمرِ والنَّهي والنّداء بالأخصِّ، وهذا دليلٌ على احتدامِ عواطِفهم وتوقُّدها، فإكثارهم مِنْ هذه الفُنون الخطابيَّة يُقلِّل من الصّيغ الخبريَّة لتُدخلها في إفساحِ المجالِ واستعمال الخيال، والإستغراق في البُعد عن الواقع.

بعد هذه الجولةِ البلاغيَّة والحديثةِ في شعرِ الخوارج، الَّذي يعدُّ مدوَّنة غنيَّة بالمباحث التَّداوليَّة وخاصَّة الاستلزام الحواريّ، ودراسة التَّعالقات مع البلاغة القديمةِ والبلاغةِ الجديدةِ، متَّخذةً من الإستلزام الحواريِّ عنوانًا للدِّراسةِ، فقدْ أسفرَ البحثُ على نتائجَ أهمّها:

- الاستلزام الحواريُّ بمفهوم الأساليب الإنشائيَّة (الطَّلبيَّة) ضاربٌ في التَّاريخ.

– الاستلزام الحواريُّ لا يقفُ عند صدق القول، وإنَّما بالطَّريقة التي قيلتْ داخل السِّياق.

– اهتمَّ مُحلِّلُو الخطاب بسنِّ مبادئ وقوانين تحفظُ الكلام.

– الشَّاعرُ الخارجيُّ قادرٌ على إيصال مقاصده بأساليبَ متعدّدة، منها ما هو ظاهرٌ ومُضمر.

– أُسلوبا الأمر والنّداء يغلبان على شعر الخوارج.

– جاءَ شعرُ الخوارج مشحُوناً بالمعاني الحقيقيَّة والمباشرة، والمعاني غير الحقيقيَّة، والتي تنتظمُ في سياقات إنتاجيَّة توليديَّة.

هوامش:

[1] العياشي أدراوي: الاستلزام الحواري، منشورات الاختلاف، دار الأمان (الرّباط)، ط 1، 2011، ص 18.

[2] المرجع نفسه: ص 19.

[3] جمال محمود: فلسفة اللغة عند فتغنشتاين، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2009، ط 1، ص 247.

[4] علي محمود حجي الصراف: الأفعال الإنجازية في العربية المعاصرة، مكتبة الآداب، مصر، 2010، ط 1، ص9.

[5] محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة، مصر، 2002، ص 23.

[6] طه عبد الرحمان: اللّسان والميزان، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط 1، 1998، ص .239

[7] ينظر: أحمد محمود نحلة، آفاق جديدة غي البحث العربي المعاصر، ص .38

[8] طه عبد الرحمان: مفهوم التخاطب بين مقتضى التبليغ ومقتضى التَّهذيب، مجلة كلية الآداب، بني ملال، ع1، 1994، ص 45.

[9] العياشي أدراوي: الاستلزام الحواري، ص 120.

[10] المرجع نفسه: ص .122

[11] ينظر: طه عبد الرحمان، تجديد المنهج في تقويم التّراث، المركز الثقافي العربي، بيروت (لبنان)، الدار البيضاء (المغرب)، ط 1، د ت، ص 46.

[12] حسان الباهي: الحوار ومنهجيَّة التَّفكير النَّقديّ، ص 132.

[13] طه عبد الرحمان: مفهوم التخاطب بين مقتضى التبليغ ومقتضى التَّهذيب، ص 132.

[14] يُنظر: محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 38.

[15] المرجع نفسه: ص 38.

[16] ينظر: عمر بلخير، تجلي الخطاب المسرحي في ضوء النَّظريَّة التداولية، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط 1، 2009، ص 1202.

[17] يحي العلوي: الطراز لأسرار البلاغة وحقائق الإعجاز، المكتبة المصريَّة، بيروت، ط 1، 1423 هـ، ص 245.

[18] التفتازاني: مختصر المعاني مع شروح التلخيص، نشر أدب الحوزة، إيران، د ت، ج 2، ص 246

[19] عبد الكريم محمود يوسف: أسلوب الاستفهام في القرآن، مطبعة الشام، دمشق، 2000، ص 17.

[20] نايف معروف، ديوان الخوارج –شعرهم، خطبهم، رسائلهم–، دار المسيرة، بيروت، 1983، ص 71

[21] المرجع السَّابق: ص 202.

[22] إحسان عبَّاس: شعر الخوارج، دار الثقافة، لبنان، بيروت، 1974، ط 2، ص 54.

[23] نايف معروف: ديوان الخوارج، ص 49.

[24] جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1441 هـ، ج 4، ط 3، ص 28.

[25] ينظر: الطراز، ج 3، ص 155.

[26] عبد السَّلام هارون: الأساليب الإنشائيَّة في النّحو العربيّ، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2001، ط 5، ص 144.

[27] إحسان عبَّاس: شعر الخوارج، ص 134.

[28] نايف معروف: ديوان الخوارج، ص 234.

[29] المرجع نفسه: ص 201.

[30] إنعام عكاوي: المعجم المفضل في علوم البلاغة، دار الكتب العلمية، مطبعة المجمع العلميّ العراقي، العراق، 1407 هـ، 1987 م، ص 668.

[31] السكاكي: مفتاح العلوم، تح: جميل هنداوي، دار الكتب العلميَّة، بيروت، لبنان، 1971، ص 320.

[32] ناصر الدين البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تح: محمد حلاق ومحمود الأطرش، دار الرشيد، بيروت، 2000، ج 1، ط 1، ص 234

[33] نايف معروف: ديوان الخوارج، ص257.

[34] أحمد معيطة: الإسلام الخوارجي، دار الحوار للطباعة والنَّشر ، اللاذقية، سوريا، 2000، ط 1، ص 213.

[35] المرجع نفسه: ص 218.

[*] حوى البيتُ (الإقواء)، قال الخطيبُ التَّبريزي –502هـ–: " الإقواءُ حركةُ الرَّويّ في قصيدة واحدة، وهو أنْ يجيء بيتٌ مرفوعًا وآخر مجرورًا"، أُنظر: الخطيب التَّبريزي، الوافي في العروض والقوافي، ص 215.

[36] الحسن المفتي: خلاصة المعاني، تح: عبد القادر حسين، النَّاشرون العرب، السعودية، 1403 هـ، ص 247.

[37] أحمد الهاشمي: جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، المكتبة العصرية، بيروت، د ت، د ط، ص 89.

[38] إحسان عباس: شعر الخوارج، ص 45.

[39] نايف معروف: ديوان الخوارج، ص 52.

[40] إحسان عبَّاس: شعر الخوارج، ص 113.

[41] ينظر: الطراز، ج 3، ص 160.

[42] ينظر: أحمد المراغي: علوم البلاغة، ص 62.

[43] أحمد الهاشمي: جواهر البلاغة، ص 87.

[44] السكاكي: مفتاح العلوم، ص 304.

[45] نايف معروف: ديوان الخوارج، ص 197.

[46] نايف معروف: ديوان الخوارج، ص 129.

[47] المرجع نفسه: ص 193..

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 76 - 88 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الاغتراب اللّغوي والهوياتي في روايتي "الحب والفانتازيا" و"بعيدا عن منزل والدي" لآسيا جبار

Linguistic and identitiy alienation, in two novels ‘’Love and Fantasia’’, and ‘’ Far from my father’s house’ , to Assia Debar

بدرية شامي[1]*، حسان راشدي [2]

Badria chami [1], Badria chami [2]

مخبر الأنساق والسرديات الثقافية جامعة سطيف2 (الجزائر)

Université Sétif 02 (Alger)

b.chami@univ-setif2.dz [1] Hassane.rachedi@ymail.com [2]

تاريخ الإرسال: 2020/11/09	تاريخ القبول: 2021/05/03	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

تناقش هذه الورقة البحثية أحد أهم أبرز المواضيع، والتي لا تزال تطرح بحدة في الأوساط الأكاديمية، سواء على المستوى الفكري أو النقدي والأدبي ، والمتمثلة في الاشكالية اللغوية في الأدب الفرنكفوني عامة والرواية خاصة، والتي ولدت عقدة انتماء حادة لدى كتاب هذه الأخيرة، نتيجة الإرث الكولونيالي الثقيل، فمعلوم أنّ أول مشروع قام به الاستدمار الفرنسي في الجزائر هو وأد اللغة العربية، مستهدفا مجالا استراتيجيا وهو المنظومة التعليمية لتجد الذات الجزائرية نفسها في حالة تيهان لغوي، وهذا ما تجسد لدى في أعمال الروائية الفرونكفونية آسيا جبار متقصين ذلك من خلال نموذجين مثلا هذه القضية بامتياز

الكلمات المفتاح: الاغتراب، اللغة، الهوية، الرواية، الفرونكفونية.

Abstract :

This research paper discusses one of the Most important topics That are still sharply discussed in academics, cri tical, whether, on the intellectual, critical and literary level.

The linguistic problem in francophone literature in général and the novel in particular , which gave Rise to an acute affiliation complex with the writerrs of the latter , as a result of the heeavy colonial legacy. It Is know That the first Project carried out by French colonialisme in Alegria Is to bury alive the Arabic langage targeting a strategic Field, which Is the éducationnel system, where the Algerian ego were in a linguistic perplex. This Is what was embodied in the work of the

* بدرية شامي: b.chami@univ-setif2.dz

Francophone novelist , Assia Debar , exploring This throygh two models That well repsented This issue..
Keywords: aliénation, langage, identité, novel, Francophonie

توطـــئة:

ولّـدت الحـرب العالميـة في الجزائـر حيـاة أدبيـة أكثـر ثـراء وأكثـر انفتاحـا وتنوعـا، وقـد جـاء ذلـك مـن صـدمة الحـرب، وبدايـة الاتصـال بثقافـات أخـرى، ففـي البدايـة كـان الفرنسـيون يعملـون علـى أن تنطـق شمـال افريقيـا باللاتينيـة، ثم مـع بدايـة الثلاثينـات كانـت الفكـرة هـي صـناعة افريقيـا علـى المنـوال المتوسـطي، وقبـل أن تنتهـي سـنوات الأربعينـات يظهـر ولأول مـرة تعبـير الأدب العـربي المكتـوب بالفرنسـية في الجزائـر، إذ كـان الاسـتعمار الفرنسـي في تلـك الفـترة يتعامـل مـع اللغـة العربيـة الفصحى باعتبارها من التراث، حيث كان يتم تعليمها في نطاق ضيق ومحدود[1].

وقـد بـدأت فرنسـا في فـرض اللغـة الفرنسـية علـى الجزائـريين بالحديـد والنـار، لم نجـد لـه مثـيلا في تـاريخ المسـتعمرات، حيـث كانـت تصـدر القـوانين والمراسـيم الـتي تـدعم اسـتعمال اللغـة الفرنسـية وذلـك بتحـريم الجزائـريين أن يفتحـوا مـدارس عربيـة أو كتابـا لتعلـيم القـرآن، مـن دون الحصـول علـى تـرخيص مـن السـلطات الفرنسـية،[2] ولتمريـر هـذا المشـروع اسـتعملت طـرق ووسـائل مختلفـة كمـا يـذهب إلى ذلـك إسماعيـل حـاجم في مؤلفـه" **الصـــراع الحضـــاري فـــي الروايـــة الفرنكفونيـــة المغاربيـــة**" ومـن ذلـك الرسـائل التحضـيرية يقـول منـذ أن بـدأ الاسـتعمار الغـربي في القـرن التاسـع عشـر،كان تـأثيره الثقـافي مواكبـا لكـل خطواتـه بـل سـابقا عليهـا وباقيـا بعـدها، ذلـك أنّ المسـتعمر أدرك أنّ بقـاءه مرهـون بنشـر الأفكـار وإدخـال الحضـارة، (فـإذا أردنـا أن نحضّـر فمـا علينـا إلاّ أن ننشـر أفكـار الإنجيـل، الأفكـار الـتي تضـمن لنـا السـيطرة، لأنّ سـلاحنا في هـذه الحـرب هـو سـلاح الأفكار)[3]

أمّـا القنـاة الأخـرى الـتي ركـز عليهـا الاسـتعمار الفرنسـي لتمريـر مشـروعه لبسـط اللغـة الفرنسـية، والـذي كـان عـبر أهـم مجـال حيـوي واسـتراتيجي والمتمثـل في المدرسـة، إذ تعـدّ إحـدى القنـوات الجوهريـة لتحقيـق مشـروعها في القضـاء علـى الهويـة الجزائريـة يقـول إسماعيـل حـاجم في هـذا الصـدد" **كانـت المدرسـة المحـور الأسـاس الـذي ركّـز عليـه المبشـرون لاسـتمالة قلـوب الأطفـال لاعتنـاق المسـيحية وإبعـادهم عـن اللغـة العربيـة والـدين الإسـلامي. فلـم يكـن الهـدف مـن**

برامج التعليم المخصصة للأهالي تعليمهم الحضارة والعلم، إنّ التعليم المخصص للأهالي أقرب إلى برامج محو الأمية بالمفهوم الحالي منه إلى برامج ذات مستوى عال تقود التلاميذ إلى تحضير الشهادات"[4]، ومن أجل تثبيت هذا المشروع عملت على فرنسة المظاهر الاجتماعية وذلك بهدم النسيج الاجتماعي واللّغوي، وبناء محيط اجتماعي ولغوي فرنسي يبتلع كل آثار اللّغة العربية[5] فالفرنكفوني كما يقول يوسف بكار من خلال كتابه **"الأدب المقارن مفاهيم وعلاقات وتطبيقات** " هي بديل الفرنسة، مشروع الاستعمار الفرنسي العلني لفرض اللّغة الفرنسية على الشعوب التي كانت تستعمرها فرنسا ولاسيما الجزائر، لأنّ استعمارها لها امتد إلى مئة وثلاثين(130)، لتقويض لغتهم الأصلية باسم التحديث والتحضّر والرقي في المجتمع الفرنسي"[6].

– تجليات الاغتراب اللّغوي والهوياتي من خلال المدونتين:

قبل التعرض لهذا الموضوع المحوري في هاتين المدونتين والذي يبرز جليا هذا التيهان اللّغوي والشتات الهويّاتي حري بنا أن نتناول بعض المفاهيم التي تقترن بهذا الموضوع، مثل الاغتراب، الهوية، فمن المعلوم أنّ أي اشتغال نقدي يستدعي التوقف عند المجال المفاهيمي والمنهجي والتي في ضوئها يمكننا من خلالها مقاربة الموضوع، وذلك من أجل البحث عن مختلف التصورات المختلفة لرصد أغواره والكشف عن مكنوناته.

1–في مفهوم الاغتراب:

يعدّ الاغتراب من المفاهيم التي لاقت صعوبة في إعطاء مفهوم دقيق ومحدد له، وذلك بسبب تداخله مع حقول معرفية مختلفة مما صعب من ضبط ماهيته، ما أدى إلى تعدد التعريفات وتماهيه مع مصطلحات أخرى كالغربة مثلا.

ففي المنظور الغربي كان لمصطلح الاغتراب في اللّغات الألمانية والفرنسية والإنجليزية عدد من الاستخدامات والتي استقرت قبل ماركس وهيجل بوقت طويل. فالمقابل للفظ **"اغتراب"** في اللّغة العربية هو اللّفظ **''Aliénation''**، في اللغة الانجليزية واللّفظ **''Aliénation''**، وقد اشتق كلّ من اللّفظين الفرنسي والانجليزي من الأصل اللاّتيني **''Alinéaire''**، والذي يعني نقل ملكية شيء ما إلى آخر، أو الانتزاع أو الازالة.[7]

وهـذا اللّفـظ مسـتمد مـن لفـظ آخـر وهـو **''Alienus''** ويعـني الانتمـاء إلى شـخص آخـر، أو التعلّـق بـه، وفي المعـنى الـديني قـد يأخـذ هـذا المعـنى انفصـال الانسـان علـى اللّـه فيمـا يتعلـق بارتكـاب الخطيئـة والمعاصـي، وهـو مـا ورد في الترجمـات والشـروح اللاتينيـة للكتـاب المقـدّس كمـا نجـد أنّ "**البيـر كـامو**" قـد تعـرّض لظـاهرة الاغـتراب، حيـث كتـب تحـت عنـوان " **رؤيـة غربـة العـالم**" معرفـا هـذا اللاّمعـنى للحيـاة، فكـلّ شـيء غريـب وغـير حقيقـي، تافـه ومقنّـع ونظرتـه هـذه تـوحي إلى مـدى اغـتراب الإنسـان في عصـره بكـلّ مظـاهره الزائفـة، امّـا "سـارتر" فقـد خصـص جـزء مـن كتابـه "**الوجـود والعـدم**" لمفهـوم الاغـتراب حيـث يقـول " **انّ الوحـدة مـع الغيـر غيـر قابلـة للتحقيـق، وبالتـالي يبقـى الإنسـان دومـا غريبـا عـن الآخـرين**"[8] ويحـدد "**ميـلفن سـيمان**" في مقـال لـه تحـت عنـوان" مفهـوم الاغـتراب خمـس سمـات لـه والمتمثلـة في : انعـدام القـوة، فقـدان المعـنى، العزلـة، وفقدان المعايير وغربة الذات. [9]

امّـا مفهـوم **الاغتـراب** في الاديبـات العربيـة فقـد جـاءت لفظـة الاغـتراب في معجـم تـاج العـروس الغُـرب بمعـنى النـزوح عـن الـوطن والاغـراب والتغـرّب أيضـا بمعـنى البعـد، أمـا في القـاموس المحـيط تغـرب الرجـل واتـى الغربـة بمعـنى نـزع عـن الـوطن[10] أمّـا مـن ا لناحيـة الاصـطلاحية فقـد لقـي اهتمامـا سـواء عنـد القـدامى أو المحـدثين، فتجـد ده عنـد القـدامى ممـثلا خاصـة عنـد أبـو حيّـان التوحيـدي في روايتـه الـتي تركهـا لقومـه عـن الغريـب والغربـة، وهـي عبـارة عـن تجربـة حياتيـة تجسـد اغترابـه الشخصـي، وعنـد فقهـاء الإسـلام فقـد قسـموا الاغـتراب إلى درجـات: اغـتراب الأوطـان، اغـتراب الحـال واغـتراب الهمّـة[11] أمّـا الاغـتراب عنـد المحـدثين فنجـد عمـر بمقـرورة يسـتعمل مصـطلح "الغربـة" والـتي يـرى بأنّهـا" ظـاهرة قديمـة رافقـت المجتمعـات البشـرية منـذ بـدأ الخليقـة، ولكنهـا كانـت غربـة واضـحة المفهـوم والمصـطلح، بينمـا اتخـذت لهـا صـورا معقـدة في العصـر الحـديث، بسـبب التعاريف الكثيرة التي وضعت لها"

كمـا نجـد يوسـف عـز الّـين يسـتخدم هـو الآخـر كلمـة الغربيـة فيعرّفهـا بقولـه" هـي الاحسـاس الـداخلي بـأنّ الفـرد معـزول عـن المجتمـع الـذي يعـيش فيـه، بمـا يـراه بعيـدا عـن عاداتـه وتقاليـده، وطـراز حياتـه، الـذي ألفـه في وطنـه، وأحيانـا أشـكال النّـاس ولغـاتهم وعـاداتهم الاجتماعيـة" فالمقصـود مـن تعريـف عزالـدّين إسماعيـل هـو الغربـة عـن الـوطن[12] وتعـرّف احـلام الـزّعيم الاغـتراب بأنّـه " هـو تصدّع الذات، ذات الفرد وانشقاقها نتيجة عدم تواؤمها مع المجتمع والعالم المحيط"[13]

2-حـول الهُويّة

يعتـبر مفهـوم الهُويـة مـن المفـاهيم الشـائكة والصـعبة على التعريـف نظـرا لمـا تتمتـع بـه مـن مرونـة والخاصية الزئبقية التي تحدّ من إعطاء تعريف محدد لها وذلك بإجماع معظم المنظرين لها.

يحـدد قـاموس أكسـفورد **"الُهوية" بوصـفها"** حالـة الكينونـة المتطابقـة بإحكـام، أو المتماثلـة إلى حـدّ التطـابق التـام أو التشـابه المطلـق. كمـا يعـرّف معجـم **"روبيـر"** الهويـة "**باعتبارهـا الميـزة الثابتـة فـــي الـــذات"**[14]، ويـــرى **"طـــوني بنيـــت"** في معجمـــه" مفـــاتيح اصـــطلاحية جديـــدة معجـــم المصـــطلحات الثقافيـــة والمجتمـــع" " أنّ للهويـــة علاقـــة بالتطـــابق مـــع الـــذات أو جماعـــة اجتماعيـــة في جميـع الأزمنـة وجميـع الأحـوال، فهـي تتعلـق بكـون شـخص مـا أو كـون جماعـة مـا قـادرة علـى الاسـتمرار في أن تكـوّن ذاتهـا، وقـد يمكـن اعتبـار الهُويـة خيـالا يـراد منـه أن يضـفي نموذجـا أو سـردا منتظمـا، ويتركـز سـؤال الهويـة علـى تأكيـد مبـادئ الوحـدة في مقابـل التعـدد والكثـرة، والاسـتمرار في مقابـل التغـيّر والتحـوّل"[15]، وهـو نفـس الطـرح الـذي نجـده عنـد سمـير الخليـل مـن خـلال مؤلفـه" مصـطلحات الدراسـات الثقافيـة والنقـد الثقـافي" بـانّ الهويـة تطـرح نفسـها بحكـم التغـيّر والتحـوّل، وهذا يعني أنّ اشكالية البحث عن الهوية ليست إلاّ أطروحة من أجل تأكيد الذات " [16]

يعـترف "فغـوت لـوب فريجـه Gottolob Freg" بصـعوبة اعطـاء تعريـف جـامع للهويـة بقولـه" اعلـن **أنّ الهويـة باعتبارهـا مفهومـا لا تقبـل التعريـف، ذلـك أنّ كـلّ تعريـف هـو هويـة بحـد ذاتـه"** كمـا نجـد "اندرسـون" يؤيـد هـذا الـرأي بقولـه" فكـرة خياليـة لا تقبـل التجسـيد أو التعريـف، فالهويـة مفهـوم انطولـوجي وجـودي يمتلـك خاصـية سـحرية تؤهلـه للظهـور في مختلـف المقـولات المعرفيـة"، واما الهويـة باعتبارهـا مفهومـا فـذات دلالـة لغويـة ونفسـية واجتماعيـة وثقافيـة، وهـي تسـتخدم في الأدبيـات المعاصـرة لآدا معـنى ''Identity'' والـتي تعـبر عـن سمـة مطابقـة الشيء لنفسه ن، أو الاشتراك مع شيء آخر يشابهه في الصفات والخصائص[17]

يتطـرق الـدكتور "أحمـد منّـور" في مؤلفـه" **أزمـة الهويّـة فـي الرّوايـة الجزائريـة المكتوبـة باللّغـة الفرنسـية دراسـة أدبيـة"** وذلـك مـن حـلال قـاموس المنجـد باللغـة العربيـة والـذي يعرفهـا " **حقيقـة الشـيء أو الشـخص، المطلقـة، المشـتملة علـى صـفاته الجوهريـة"**، وهـي في اللّغـة العربيـة مشـتقة كمـا هـو واضـح في مبناهـا مـن الضـمير المنفصـل "هـو" "الـذي يـدل علـى ذات الشـيء أو الشـخص المسـتقلة عـن ذوات الأشـياء او الأشـخاص الآخـرين"[18] وقـد ارتـبط مفهـوم الهويّـة في

نشأته بالفردية، فهو يعني في أصله" إدراك الفرد نفسيا لذاته"، ليتسع المفهوم ليشمل الجانب الجماعي او ما يطلق عليه بالهويّة الاجتماعية فالهوية الفردية كما يعرفها العربي ولد خليفة من خلال كتابه " المسألة الثقافية وقضايا اللّسان والهويّة" بأنّها " تعني في واقع الامر إحساس الشخص بفردانيته، أي إحساسه بأنّه هو نفسه وليس غيره"[19]، فأمّا الهويّة الجماعية فهي تطرح تميزها عن جماعات أخرى مما يمنح الجماعة شعور" نحن كأفراد"، أي كجماعة ذات ماهية ذاتية تعرفها وتحدد علاقات التكتل بين أعضائها، ومن ناحية أخرى شعور "نحن كموضوعات "، أي كجماعة تعمل إزاء جماعات أخرى تختلف عنها، وهذا ما يحيل إلى م يسمى بالهويّة الثقافية والتي يعرّفها عبد الرحمن بسيسو" هي جماع الأنظمة المادية والروحية التي ابتكرها الإنسان لتحكم سلوكه فيما هو ذاهبٌ إلى الارتقاء بهويته وذاته ونمط حياته، والإعلاء من شأن وجوده عبر الانخراط في صيرورة هي الثابت الوحيد وعبر الاحتفاظ بأبنية ثقافية تحملها اللّغة إلى الأجيال اللاحقة" [20]،كما تعرف حسب كتاب ''Les littératures Francophones'' " مجموع مميزات ثقافية حاصة بمجموعة عرقية التي تمنحه الفردية ولكن أيضا **الشعور** بانتماء الفرد لهذه المجموعة، والتي هي مركز محور العلوم الاجتماعية وخصوصا الأناسة "[21]

3-في علاقة اللّغة بالهويّة:

يرى "محمد نور الدّين أفاية" في مؤلفه" **الهُويّة والاختلاف في المرأة والكتابة والهامش**" أنّ " اللّغة هي حاملة للهُويّة، حيث تقوم بوظيفة أساسية في تكوين النظام الاجتماعي على اعتبار أنّ كلّ نظام اجتماعي ينتج أشكالا ثقافية تتجلّى في التمثلات والعادات وفي طبيعة العلاقات الاجتماعية "[22]، في حين يرى أحمد حسين حسنين في مقال له تحت عنوان" لغة التعليم وتأثيرها في الهُوّية العربية" والصادر بكتاب اللّغة والهوية في الوطن العربي إشكاليات التعليم والترجمة " **ثمة علاقة جدلية شديدة التعقيد بين اللّغة والهُويّة، فإذا كانت اللّغة تشكل الملمح الثقافي الأهم في هوية أي أمة، إذ تدخل الهوية على الجانب الآخر، في جوهر منظومة اللّغة، وفي صميم بنيتها وتركيبها، وآلية عملها ويمنح رسوخ الهوية وقوتها وصمودها أمام التحديّات مكانتها وسيادتها على ألسنة أبنائها، إذا ما واجهوا صراعا لغويا وحضاريا. ومثلما تعدّ الهُويّة عنوان المجتمع ودليل شخصيته القومية**

تعدّ اللّغة خصوصية الهوية " فهوية اللّغة هي قوة للثقافة وقوة للهوية فنظرا للأهمية البالغة للعلاقة بين اللّغة والهوية ينبه "إدوارد سعيد" إلى اهمية المحتوى الثقافي المنقول بواسطة اللغة في صياغة الحياة اليومية[23]، أمّا الربعي بن سلامة في مقاله المنشور له بنفس الكتاب فيرى " **أنّ اللّغة جزء من التراث، وعنصر من عناصر هوية الأمة، فإنّها تبقى أهمّ جزء في الهُويّة، لأنها هي الوعاء الذي يحفظ التراث، والترجمان الذي يعبر عن بقية عناصر هوية الأمّة، ويبرز حقيقة كلّ منهما بشكل متكامل يجسد روح الامّة الذي يسري في منجزاتها، ويغبر عن الوجدان المشترك بين أفرادها، فمن دون اللّغة يصعب حفظ تراث الأمّة ويصعب التعبير عن هويتها فإنها كما يقول رولان بارت "لا تستطيع أن تستغني عن اللّغة، لأنّ اللّغة هي البديل الحتمي لكل الأنظمة الدالة** "[24]، فحسب هذه العلاقة المفصلية بين الهوية واللغة العربية دأبت القوى الاستعمارية على اضعاف وتقويض اللسان العربي في عقر داره، أي في المجتمعات العربية التي احتلتها مما عرض هذه الاخيرة إلى الانسلاخ وتمييع هويته، وهو ما حاولته بريطانيا في مصر وما فعلته فرنسا في المغرب العربي على حد تعبير أحمد حسين حسنين[25]، وهذا ما ستجيب عليه المدونتين محل الدراسة من خلال تقصي أهم الجوانب التي عالجت هذا الشتات اللغوي.

تعالج رواية " **الحب والفنتازيا**" بالتقارب ثلاث تجارب مختلفة للخطاب التاريخي، خطاب شهادات والذي يعتبر وثائق تاريخية للعصر وخطاب شهادات نساء وخطاب السيرة الذاتية للروائية[26]، فمن خلال استقرائنا لهذه الرواية يستوقفنا هذا العنوان" L'APHASE AMOUREUSE، يتجلى واضحا هذا الاغتراب الهوياتي واللّغوي من خلال المقاطع التالية:

« Dans les cérémonies familiales les plus ordinaire, j'éprouvais du mal à m'asseoir en tailleur : la posture ne signifiait plus se mêler à l'autre femme pour partager leur chaleur, tout au plus s'accroupir, d'ailleurs malcommodément[27] ».

كما نجد في هذا النموذج الذي تعبر من خلاله الكاتبة عن هذا التيهان اللغوي تقول:

« Cette impossibilité en amour, la mémoire de la conquête la renforça. Lorsque, enfant, je fréquentai l'école, les mots français commençaient à peine à attaquer ce rempart. J'héritai de cette

étanchéité ; dès mon adolescence, j'expérimentai une sorte d'aphasie amoureuse : les mots écrits, les mots appris, faisaient retrait devant moi, dès que tentait de s'exprimer le moindre élan de mon cœur. [28]»

تعيش الكاتبة هذا الاغتراب والضياع اللّغوي ويبدو ذلك واضحا من خلال المقطع التالي، حيث تقول بأنّها منذ دخلت المدرسة وبدأت بتعلم أولى الكلمات الفرنسية خلق في نفسها نوع من الحاجز تجاه الطرف الآخر، حيث كلّما حدثها ذكر بلغتها الأم وجدت في نفسها انسدادا عن مجاراته، أو أنّها باتت مفرنسة أكثر من اللاّزم إلى حدّ يجعلها تعجز عن فهم ما يقال لها بلغتها الأم:

«Lorsqu'un homme de ma langue d'origine pouvait, me parlant en français, se permettre une approche, les mots se transformations en un masque que, dans les préliminaires du jeu esquissé, l'interlocuteur se résignait à prendre, C'était lui, en somme, qui se voilait, pour oser avancer vers ma personne[29] »

فبالعودة إلى رواية بعيدا عن منزل والدي، نلاحظ على طول صفحات الرواية هذا الاغتراب اللغوي الذي تعانيه الكاتبة، فتعلق ها بالشاب طارق ما هو إلاّ معادلا موضوعيا للغة العربية يظهر جليا هذا الاغتراب خاصة في الرسائل التي كان يرسلها لها طارق حول شعر المعلقات حيث تلح الكاتبة '' Premier rendez – vous '' وهذا ما نلاحظه في هذا العنوان «Je vous en prie, récitez-moi , en arabe , un ou deux vers d'un de ces poètes-brigands , d'avant l'islam … Par exemple du plus grand peut-être d'entre eux : Imru al – Qays ! Je vous écouterai, ensuite vous m'en donnerez le sens …pas forcément mot pour mot !...[30] »على طارق أن يقرأ لها بيتين من شعر المعلقات حبذا لو يكون أمرؤ القيس "

تطرح الكاتبة على نفسها بعض الأسئلة المتعلقة بكيفية انتقال هذه المعلقات عبر خمسة عشر قرنا، وهذا ما هو إلاّ تلميح عن صمود اللّغة العربية عبر التاريخ تقول الكاتبة:

«Je mesurai alors come la transmission de ces grandes odes arabes avait traversé quinze siècles–Sculpture sonores, pyramides de musique, improvisations de Qays et de quatre autres de ses pairs, tous nomades inspirés dans un désert riche seulement de cette langue que je convoitais … [31] »

تصرّ الكاتبة على طارق أن يرسل لها المعلقات بالنّص العربي متبوعا بالترجمة، وهذ ا ما يفسر حالة الاغتراب والتيهان الذي تعيشه الكاتبة بين لغتين وهويتين وهذا ما نلاحظه في المقطع التالي:

« Je vous en prie , dis- je , envoyez – moi dans votre prochaine lettre le texte arabe , mais aussi la traduction de ces vers ! [32]»

تعترف الكاتبة بضعفها في اللّغة العربية، أو كما تطلق عليها اللّغة الأم تقول الكاتبة:

« Je suis hélas médiocre en arabe classique ! Je n'ai jamais pu apprendre ma langue maternelle comme je l'aurais désiré ! » [33]

تظهر الكاتبة شغفها بالمعلقات وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدل على تعلّقها باللّغة الام تقول الكاتبة:

« Les Mo'allaquatte, ces odes célèbres, se déployaient, elles, avec un lyrisme que j'imaginais pour ou sensuel et, me disais – je, avec un romantisme qui jaillissait en moi, presque malgré moi, qui parlait d'amour absolu : Cette inspiration qui avait fleuri ensuite en Andalousie avait influencé la poésie des troubadours et l' « amour courtois »du Moyen Age occidental. » [34]

يبدو جليا انّ الكاتبة تعيش تمزقا لغويا، ويظهر ذلك من خلال تكرارها لهذا الهيام بالمعلقات، ورغبتها الملحة بحفظها في شكلها الأصلي، وهذا ما يفصح عنه المقطع التالي:

« Je dus lui avancer dans ma lettre ces argument d'une façon rigide, qu'il dut trouver sans doute pédante. Mais quoi, j'aspirais à connaitre ce corpus poétique en arabe ; je désirais l'apprendre dans sa forme originale avec la version française en vis – à- vis !. » [35]

تستحضر الكاتبة جولاتها في العاصمة وكيف كانت تخجل من مظهرها الأوربي، وهي ترتدي قناع الآخر مما ولّد لديها عقدة انتماء حادة تقول:

« Avancer les yeux baissés, rougir d'être prise pour une Européenne »[36]

تقول بأنّها مقنعة بلغة الآخر وهي تكرر هذه العبارة دلالة واضحة على هذا الضياع اللّغوي وهذا ما يدلل عليه النموذج التالي:

« Mais aussi « masquée », oui, masquée par la langue étrangère ! Tandis que, au, de – hors, votre langue maternelle vous aurait trahie,

elle vous aurait dénoncée ; on vous aurait presque montée du doigt ! »[37]

تعيش الكاتبة حالة من الاستياء، وهذا بسبب عدم استعمالها للّغة الأم، ولم لا تكون هذه اللّغة هي لغتها الدائمة معبرة عن ذلك تقول:

« Dehors, me voici à marmonner dans ma langue, la vraiment « mienne » : sur le mode du malaise ou du mécontentement puisque je ne peux l'exposer au soleil .Elle, cette langue maternelle, pourquoi ne serait – elle pas à jamais ma langue – peau ? »[38]

يظهر تعلّق الكاتبة بأمها هذه الأخيرة التي تمثل معادلا موضوعيا للغة العربية، فعليها أن تحتفظ بهذه اللّغة وأن تتكلّم بها في كلّ مكان تتجوّل فيه وهذا ما نلاحظه في المقطع التالي:

« Garder pour moi ce parler si doux de ma mère, quel que soit l'endroit où je déambulerai. »[39]

تتوق الكاتبة بأن تشهر هذه اللّغة علنا دون أن تبقى سجينة لهذه الفضاءات العائلية، ولكن لا يمكنها ذلك ممّا يدل على أنّها تعاني أزمة لغوية هويّاتية حادة، تفصح عنها في المقطع التالي:

« cette langue dite maternelle, j'aimerais pourtant tellement la brandie au dehors, comme une lampe, Alor qu'il me faut la serrer contre moi, tel un chant interdis …je ne peux que la chuchoter, la psalmodier avec ou sans prosternation, la réserver, à d'étroits espaces familiaux. »[40]

تعيش الكاتبة حالة من الحصار اللّغوي فعليها أن تلتزم الصمت او تتحدث باللّغة الإنجليزية أو الفرنسية أو حتّى الصينية، ولا مجال هنا لاستعمال اللغة الام وهي تمشي في الشارع تقول:

« Dans la rue, Alor que je peux laisser corps vagabonder, libre, il me faut me taire ou bien parler français, anglais, et même chinois si je pouvais, mais surtout ne pas exposer cette langue première en public, celle de tan de femme qui demeurent incarcérées »[41]

تشتكي الكاتبة حال لسانها إذ تصفه بالمثقوب وهل يمكنها ان تغني هذه المعلقات التي احبتها لأنّها تمثل لها لغتها:

« Langue trouée, hélas oui, mais pourrai- je en- coré au moins chanter, par bribe, ces grandes odes d'autrefois que j'avais apprises par amour, que je ne renie ni par regret »[42]

يبدو جليا حضور القرآن الكريم في هذه المدوّنة فمنطقي هذ الحضور والتجلي لسورة من سور القرآن الكريم فلغة القرآن هي اللّغة العربية، حيث تقول كانت تبحث عن قرآن باللّغة العربية لتستقر على سورة " النجم" والتي تصفها بالسورة الجميلة والكثيفة والشاعرية، فراحت تقرأ السورة بلغتها الأصلية وبصوت مرتفع تقول الكاتبة:

« disait le verset dans la sourate de l'étoile au moment où je mendiais , en silence , de l'aide .C'est Gabriel qui dicte cette sentence au Prophète. Le verset était beau, le verset était lourd...relire le verset à haute voix dans sa première langue, le soupeser dans toute sa beauté sa sonorité »[43]

خاتـــمة:

خلاصة لهذه الورقة البحثية والتي أردنا من خلالها مناقشة أهمّ قضية في الرواية الفرنكوفونية، والمتمثلة في مسألة الكتابة بلغة الآخر، إذ شكلت هذه الأخيرة تيمة بارزة لدى معظم كتاب هذا النموذج ممّا خلّف صراعا حضاريا ساق هو الآخر معادلة أخرى معقدة وشائكة متمثلة في المسألة اللّغوية، مما أفرز ازدواجية لغوية أدت بدورها إلى حدوث اغتراب لغوي هوياتي عن اللّغة الأم، محدثا بذلك أزمة لغوية حادة، وهذا ما عبرت عنه هاتين المدونتين للكاتبة آسيا جبار والتي من خلالهما رصدنا الأبعاد المختلفة لهذا الاغتراب اللّغوي والهويّاتي الذي عاشته الكاتبة.

هوامش:

[1]- محمود قاسم: الادب العربي المكتوب بالفرنسية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1996، ص 104.

[2]- دربال بلال: السياسات اللّغوية في البلاد المستعمرة، الاستعمار الفرنسي للجزائر نموذجا، مجلة الدراسات اللّغوية والأدبية، العدد الأول 42

[3]- إسماعيل حاجم: الصراع الحضاري في الرواية الفرانكفونية المغاربية، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، 2007، ص 11.

[4]- المرجع نفسه، ص 22.

[5]- دربال بلال، المرجع السابق ص 43

[6]- يوسف بكار: الأدب المقارن مفاهيم، علاقات، تطبيقات، آلان ناشرون وموزعون،2018، ص 36

[7]- لزهر مساعدية: نظرية الاغتراب من المنظورين الغربي والعربي، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2013، ص11

[8]- نفسه 14

[9]- نفسه، ص 47

[10]- نفسه، ص 52.

[11]- نفسه، ص 57.

[12]- نفسه، ص 61

[13]- نفسه، ص ن

[14]- عزيز مشواط: في سوسيولوجيا الهوية، تشظي الذّات العربية الجريحة' رؤى تربوية، العدد 27، ص، 6.

[15]- طوني بنيت: مفاتيح اصطلاحية جديدة، معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع، ترجمة سعد الغانمي، ط1ن المنظمة العربية للترجمة، بيروت لبنان، ص، 700.

[16]- سمير الخليل: دليل مصطلحات الدراسات الثقافية والنقد الثقافي دار الكتاب العلمية، 1971، بيروت لبنان، ص، 315.

[17]- أحمد حسين حسنين: لغة التعليم وأثرها في الهوية العربية نقلا عن كتاب الهوية في الوطن العربي اشكاليات التعليم والترجمة: مجموعة مؤلفين، المركز العربي للأبحاث والدراسات، ط1، بيروت، 2013، ص، 312.

[18]- أحمد منّور: أزمة الهوية في الرواية الجزائرية باللّغة الفرنسية دراسة أدبية، دار الساحل للكتاب، 2013، ص16.

[19]- العربي ولد خليفة: المسألة الثقافية وقضايا اللّسان والهويّة، ديوان المطبوعات الجامعية، 2003، ص 95.

[20]- عزيز مشواط: رؤى تربوية، ص 8.

[21] -Dominique combe: les littérature francophones، universitaires de France,2010 , p 154.

[22]- محمد مور الدين أفاية: الهويّة والاختلاف، في المرأة، الكتابة، والهامش، الدار البيضاء المغرب، 1988، ص 27.

[23]- أحمد حسين حسنين: لغة التعليم وتأثيرها في الهوية العربية، ص 361

[24]- الربعي بن سلامة: اللّغة العربية بين الاستجابة لمتطلبات التنمية وهاجس المحافظة على الهوية، نقلا عن كتاب اللّغة والهوية في الوطن العربي مجموعة مؤلفين، ص 120.

[25]- أحمد حسين حسنين: المرجع السابق، ص 362.

[26] -Charles bonne: littérature maghrébine d'expression française، sous la direction، Charles Bonn، Nagetkhadda et Abdallah mdarhri, p 89.

[27] -Askia Djebar : L'amour la Fantasia, édition Albin Michel, 1995, p181.

[28] -ibid., p 183.

[29] -ibid., p 183.

[30] -Assia Djebar : Nille part dans la maison de mon père, libraire Arthéme 2007, édition sedia 2018, p326.

[31] -ibid : p, 329.

[32] -ibid ; p, 331.

[33] -ibid : p : p, 331.

[34] -ibid : p, 334.

[35] -ibid : p, 354.

[36] -ibid : p, 354.

[37] -ibid : p, 355.

[38] -ibid : p, 357.

[39] -ibid : p, 357.

[40] -ibid : p, 354.

[41] -ibid : p, 358.

[42] -ibid : p, 401.

[43] -ibid. : p, 424.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 89 - 104 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

بنية المقدمات والخواتيم في الحكاية الشعبية المغربية ـ دراسة نماذج ـ

The structure of introductions conclusions in the Moroccan folktales - study of Models -

د/سمية فالق *

Dr/Soumia Falek

كلية الآداب واللغات جامعة عباس لغرور خنشلة الجزائر

University abess laghrour khenchela; Algeria

falek_soumia@hotmail. fr

تاريخ الإرسال:2020/11/9	تاريخ القبول:2021/05/20	تاريخ النشر : 2021/12/25

ملخص البحث

الحكاية الشعبية المغربية هي حكاية مرتبطة بواقع المجتمع، مكتملة الطول لها بداية ونهاية. تعرض مجموعة من الأحداث والأخبار، تتسم شخصياتها بالواقعية. فهي من بيئة المبدع الشعبي. يلعب الراوي دورا في سرد وصنع أحداثها، وفق بنية نصية مكتملة من ثلاثة عناصر وهي:بنية المقدمة، ونص الحكاية، وبنية الخاتمة. هذه البنية الهيكلية أضفت سمة فنية على النص المحكي خاصة في جذب السامع والمتلقي، وتسخير اللغة الشعبية من مهمتها التعبيرية إلى مهمتها التصويرية.

الكلمات المفتاحية: حكاية شعبية مغربية، بنية ، مقدمة ، خاتمة.

Abstract :

The Moroccan folk tale is a tale related to the reality of the society, full in length and has a beginning and an end. It presents a group of events and news, and whose characters are realistic. It is from the environment of the popular creator. The narrator plays a role in narrating and making its events according to a complete textual structure made of three elements: the structure of the introduction The structure of the introduction, the text of the story, and the structure of the conclusion This structure added an artistic feature to the spoken text, especially in attracting the listener and the recipient, and harnessing the popular language from its expressive mission to the pictorial one.

Keywords: Moroccan folk tale, structure of introduction, structure of the conclusion.

* د/سمية فالق: falek_soumia@hotmail. fr

1. مقدمة:

تتسم الحكاية الشعبية بغناها على مستوى المقولات الفكرية والتربوية، والاجتماعية والفنية. فهي واقع اجتماعي ثقافي لصيق بالمجتمع. وهي كل لا يتجزأ في بنيته ووظيفته. هذه المادة المصنوعة من خيال الشعب الحر حول حوادث تظل متداولة وتصدق وتنتقل عن طريق الرواية الشفوية. وفي عملية انتقالها تحافظ على بنائها الشكلي خاصة بنيتي المقدمة والخاتمة.

ومما لاشك فيه أن الحكاية الشعبية المتداولة في المغرب، تتعبأ بكثير من العناصر والمعطيات التي تعايشها وتمارسها وتتصل بها، ولها نمط خاص يتكأ على بناء محكم في مقدمته وخاتمته. وهذا ما ستحاول الدراسة توضيحه وتجليته بتقصي نماذج من الحكي الشعبي المغربي.

تطرح الدراسة سؤالا محوريا حول كيفية تشكل النسيج الحكائي الشعبي المغربي:كيف تبنى المقدمة والخاتمة فيه؟وهل هي بنية واحدة في كل النصوص الحكائية؟ما علاقتها بالمضمون؟وما هي وظائفها ولالاتها؟.

وللإجابة عن ذلك تتقصى الدراسة آليات المقاربة والتحليل في شرح النصوص للوصول إلى استنطاقها وتحليلها.

2. البنية:

البنية هي مفهوم وعنصر في العنوان. وهي الكيفية التي تنتظم بها عناصر مجموعة ما، ولا ينبغي القيام هنا بعرض تاريخي ونظري مفصل لمجمل ما كتب عن البنية والبنيوية، في مختلف الفروع المعرفية. لكننا نحاول الإفادة من الشعرية البنيوية فيما يتعلق بالبنيات اللسانية للنص المقدماتي. وحسب "ياكبسون" R. jakobson "أن "الشعرية تهتم بقضايا البنية اللسانية وتحديدا كما يهتم الرسم بالبنيات الرسمية. وبما أن اللسانيات هي العلم العام للبنيات اللسانية ، فإنه يمكن اعتبار الشعرية جزءا لا ينفصل عن اللسانيات"[1]. ووفقا لما صاغه "ياكبسون"من وظائف اللغة الست:مرسل، ومرسل إليه، وسياق، ورسالة، واتصال، وسنن. وهي عناصر التواصل اللغوي. هذا التصور يوضح مختلف العناصر المبنية للمقدمة. خاصة وأنها في إطار الحكي القصصي الشعبي تشتغل وفق نسق متكامل يقوم على التفاعل بين عناصرها. لا مجرد تجاورها. فمهما تنوعت مواقع العناصر البانية للمقدم، فإنها لا تتنكر لوظائفها المركزية. فكل عنصر يخلق وظيفة لسانية. وبما أن سياق الحديث عن الحكايات الشعبية، فالوظائف جميعا تختزل في الوظيفة

الاتصالية، لأنها دلالة مجموع الوظائف الانفعالية والإفهامية والمرجعية والميتالسانية والشعرية. . ولأنها الأكثر حضورا في الخطاب الحكائي الشعبي.

من هذا المنظور حاولنا استكناه حدود الحديث عن الوظيفة البنائية في المقدمات والخواتيم ـ محل الدراسة ـ فالشكل الديناميكي لا يتجلى نتيجة اجتماع تلك المكونات أو اندماجها... ولكن نتيجة تفاعلها، وبالتالي نتيجة ارتقاء مجموعة من العوامل على حساب مجموعة أخرى... هكذا يمكننا إذن أن نقول بأننا ندرك الشكل دائما من خلال تطور العلاقة فيما بين العامل المسيطر الباني، والعوامل التابعة له[2]. فحديثنا عن البنية من خلال التركيز على تفاعل العناصر، وتجاورها في المتن الحكائي، وبالتالي فغياب أي عنصر من العناصر الرئيسية في النص يؤدي إلى خلخلة بنائه، وبالتالي عدم تماسكه. ونشير إلى أن العناصر التي ستعتمدها الدراسة أساسا للبناء هي المقدمة والخاتمة.

3. . بنية المقدمة:

1. 3. المدلولات اللغوية:

يسعى هذا العنصر إلى إعطاء تصور عام عن المفهوم الذي تصدر عنه المقدمة. فقد ورد في معجم مقاييس اللغة لابن فارس أنَّ "القاف والدال والميم أصل صحيح يدلُّ على سبق "[3]، كما تعني أيضا لغة الجيش للجماعة المتقدمة من قدم بمعنى تقدم، وقد أستعير لكل شيء فقيل:مقدمة الكتاب ومقدمة الكلام... وقالوا:مقدمة كل شيء في أوله، وهي ما استقبلك من الجبهة والجيش . والمقدمة هي الناصية. والقدائم: القديم من الأشياء. [4]

وفي المعجم الوسيط:"والمقدمة من كل شيء أوله ومن الجيش طائفة منه تسير أمامه، ومنه يقال مقدمة الكتاب وأيضا مقدمة الكلام". [5]أما في القاموس المحيط: "القَدَم والقَدْمَة: السابقة في الأمر"[6].

فالدلالة اللغوية للمقدمة تعني أول الشيء وبدايته.

نخلص من هذه المعطيات، إلى أن مجمل الشروحات المقدمة تلتصق بالوحدة اللغوية"**قدم**"فالمقدمة في اللغة هي خلاف المؤخرة. وهو المعنى الذي احتفظ به "ابن منظور" في انتقاله من حقل إلى آخر، فقد بدأ بمقدمة كل شيء، ومن الإنسان في وضعه الطبيعي إلى الإنسان في وضع الحرب، أي مقدمة الجيش، ثم إلى ماتصل بالإنسان وهو الكلام والكتابة:مقدمة الكلام ومقدمة الكتاب.

نلاحظ أنه من خلال هذه الانتقالات أنه تم التركيز على فعل البداية أي أول الشيء، وأن أصل تسمية "**المقدمة**"ارتبط بمقدمة الجيش، وانتقلت هذه التسمية إلى الكتابة والكلام.

إذا عدنا إلى لفظة "**مقدمة**"في الفرنسية préface فإنها تحيل إلى اسم مؤنث:فعل التقديم، مايمهد لمعرفة علم ما. فعل إدخال شيء في شيء آخر. وهي نص تفسيري في بداية الخطاب ـ نص تمهيدي ـ ومفسر يوضع على رأس عمل/أثر ما ouvrage. أو رسالة تسهل لشخص ما قبوله من لدن شخص آخر بعث إليه. فالمقدمة تهيئ الآخر إلى معرفة أو تطبيق شيء ما. [7]

تستعيد هذه التعريفات خصوصيتها في ارتباطها بمجال معين. لتحدد مكان المقدمة، أي بداية الخطاب الأصلي، وهو النص الأول القبلي الذي يمهد للخطاب ككل. ثم التصريح بتسمية هذه البداية بمصطلح"النص"، كما تم التصريح بوظيفته وهي التفسير والتمهيد للخطاب، بمعنى أن الخطاب هو ملك للكاتب. هذا التفسير عبارة عن تمهيد يمكن القارئ من متابعة سفر القراءة انطلاقا من تفسيرات المقدمة. وبهذا يتحقق التواصل الفعال بين الكاتب والقارئ والمقروء لتسهيل عملية القراءة. فالبداية هي إعداد القارئ لفعل القراءة.

2. 3. المدلولات الاصطلاحية:

إن المتصفح للمدلولات الاصطلاحية للمقدمة يجدها لاتختلف في دلالتها عن المعنى المرتبط بالتقدُّم. فبين المقدمة وعلم المنطق أي ما يعرف بـ"المقدمات المنطقية"صلة فهي أساس الاستدلال. وحسب هذا التصور هي"قول يوجب شيئا لشيء، أو يسلب شيئا عن شيء... فالمقدمات إذن مبادئ الاستدلال". [8]

يعرف الاستدلال بأنه استنتاج قضية من قضية أو من عدة قضايا. هده القضية هي أساس الاستدلال، والذي يتضمن:المقدمة أو المقدمات، نتيجة لازمة لتلك المقدمات ، وعلاقة منطقية بين المقدمة والنتيجة.

لتكون الأخيرة أعم من المقدمة أو المقدمات.

لقد تعددت تعاريف المقدمة انطلاقا من أنها نص تمهيدي مغلق، يضعه المؤلف على هامش النص الأصلي المركزي. يهدف إلى توجيه القارئ لضمان قراءة جيدة للمؤلف. فهي"خطاب نقدي يوضع في الأصل بمثابة عتبة تسهل للقارئ الولوج إلى العمل الأدبي بالتركيز على الفلسفة العامة للكتاب أو الشاعر، وربط بعض النصوص بمناسباتها تسهيلا على القارئ لفهم مضمونها ، ومحاولة الإطاحة بكامل مكونات النص الشكلية والمضمونية، وشرح بعض غوامضه ورموزه... من أجل تشكيل رأي المتلقين وصياغة آفاق

تلقيهم، وتوجيه قراءاتهم. " [9] لذلك "اعتبرت المدخل الرئيسي والطبيعي إلى أغوار النص فضلا عن كونها كلا جامعا لعناصر وجزئيات عديدة. . . "[10].

وقد حظيت المقدمة باهتمام في الشعرية الغربية خصوصا لدى "جيرار جنيت"في كتابه"عتبات"، حيث يعرفها:"كل نص استهلالي ـ ابتدائي أو نهائي ـ، يكمن في خطاب معطى ـ منتج ـ بخصوص النص الذي يليه أو يسبقه. ومن ثم تعتبر الخاتمة بمثابة تنويع على المقدمة "[11]. ويضيف "أن المقدمة ما هي إلا خطاب استهلالي يتضمن". . كل ذلك الفضاء من النص الافتتاحي/liminaire والذي يعنى بإنتاج خطاب بخصوص النص، لاحقا به أو سابقا له"[12].

كما وردت المقدمة متداخلة مع مصطلحات أخرى:كالتمهيد، والمطلع والفاتحة والتصدير والمدخل والاستهلال.

فحسب"جيرارجنيت"فإن أهم الاستهلالات الأكثر دورانا واستعمالا هي المقدمة، والتمهيد، والديباجة، والتوطئة، والحاشية، والمطلع. [14]هذا التداخل في تعدد المسميات يكشف لنا عن نزعة فردية نقدية في تناول المصطلح وشيوعه.

وبناء على ما سبق نحن ندور في فلك قراءة مصطلحية واحدة أساسها البدء والتقديم.

3. 3 . بنية الخاتمة أو الانتهاء:

الخاتمة أو الانتهاء هو عبارة عن وحدة خطابية دنيا تنهي المقدمة، وتتجاوب هذه الوحدات أي أن النهاية هي نتيجة النص التي تعود على البداية.

إن تجاوب النهاية مع البداية يستند إلى المنطق السببي في تتابع وتناسل الأفكار. وهذا الترتيب العادي للوقائع هو مظهر من مظاهر الانسجام"ذلك أن ورود الوقائع في متتالية معينة يخضع لترتيب عادي تحكمه مبادئ مختلفة على رأسها معرفتنا للعالم"[14]. هذه المعرفة للعالم هي التي تفتح أفق الانتظار، فتكون فيه علاقة النهاية بالبداية هي علاقة مشابهة، ويتوقف هذا الأمر على ما راكمه القارئ من تجارب تحدد مدى احتكاكه بتقاليد النصوص المقدماتية"وتتجلى أهمية التجربة السابقة في المساهمة في إدراك المتلقي للاطرادات عن طريق التعميم، ولن يتأتى له ذلك إلا بعد ممارسة طويلة نسبيا، وبعد مواجهة خطابات تنتمي إلى أصناف متنوعة، مما يؤهله إلى اكتشاف الثوابت والمتغيرات. وعلى هذا النحو يمكنه الوصول إلى تحديد الخصائص النوعية لخطاب معين". فالمسافة الفاصلة بين البداية والنهاية تقوم على التوقع :ضمن ما تزود به التجربة السابقة للمتلقي، أي القدرة على التوقع، أي توقع ما يمكن أن يكون

اللاحق بناء على وقوفه ـ أي المتلقي ـ على السابق "[15]. هذا ما يقودنا إلى القول بتجاوب النهاية مع البداية، أي أن النص يخضع في بنائه إلى عناصر بنوية لازمة.

4. الحكاية الشعبية :فضاء الدلالة والمصطلح:

تعرف الباحثة"نبيلة إبراهيم"الحكاية الشعبية قائلة:"الخبر الذي يتصل بحدث قديم ينتقل عن طريق الرواية الشفوية من جيل لآخر، أو هي خلق حر للخيال الشعبي ينسجه حول حوادث مهمة وشخوص ومواقع تاريخية. "[16] أي أن الحكاية الشعبية تسرد خبرا متصلا بحدث ماضي متوسلة الرواية الشفوية. ويضيف "عبد الحميد بورايو"بأنها"شكل قصصي، يتخذ مادته من الواقع النفسي والاجتماعي الذي يعيشه الشعب. "[17]وبما أن الحكاية الشعبية لصيقة بآمالي وآلام الشعب، فالمبدع الشعبي يضمن مضامين فكرية"ترتكز على وجه الإجمال على حدث أو على بطل، وقد يكون هذا الحدث اجتماعيا أو سياسيا أو نفسيا، وقد يكون البطل طفلا صغيرا أو فتى يافعا أو بطلا شعبيا قوميا وتاريخيا، ولكن مهما كان الحدث ومهما كان عمر البطل فإن الشيء الأساسي الذي نلاحظه هو أن الحكاية تصور صراعا كبيرا بين الخير والشر، وبين الأخلاق الحميدة والصفات الذميمة السيئة. "[18]. فالحكاية ـ إذن ـ "إعادة بناء للواقع بطريقة تجعله مأهولا بالكائنات الغريبة، فتخلق عالما يتكلم فيه الحيوان وتتحرك الأشياء وتتحرر الغرائز، إنه عالم مفتوح على مصراعيه لكل أنشطة المتخيل:تختلط فيه السخرية والمرح بعنف الرغبات الطفولية وتنطلق فيه حكمة السنين منظمة أحوال البشر من جديد"[19].

يستند عالم الحكاية الشعبية لواقع الإنسان، مضيفا عليه بعض العناصر التخيلية لإشباع حاجاته. مستدعيا الذاكرة الشعبية. وعليه"الحكاية الشعبية تواكب التطورات وترصد الأزمات وتصورها وتصور موقف الإنسان الشعبي منها، فالشخصيات النمطية التي مثلت الشطار والعيارين في الأدب الشعبي، تلخص في الوقت نفسه بعضا من قصصهم وموقف الطبقات الشعبية منهم، وبنية الحكاية، في الوقت الذي تقوم فيه بوظيفتها الروائية تؤدي وظيفة أخرى هي التعبير عن موقف الطبقات الشعبية من الأحداث الاجتماعية والسياسية التي تعصف بها. "[20].

نصل إلى أن الحكاية الشعبية هي شكل تعبيري شعبي ذات طابع حسي، تصور العوالم بدقة، تتميز باستمراريتها، ذات أغراض وأهداف اجتماعية وتربوية، ترتبط شخوصها بالأمكنة التي نشأت فيها، فتمتزج بالواقع الحقيقي في جوهره وأعماقه، وتصور الإنسان الذي يتصل بالعالم الآخر، ويخضع له.

5. هندسة الحكاية الشعبية المغربية:

تتعدد وتتنوع الحكايات الشعبية في المغرب بمختلف مناطقه ونواحيه، وتلقى اهتماما كبيرا من قبل الجماعة الشعبية. والملاحظ أن هذا التراث الحكائي تراث غني وخصب ومتنوع يعيش مع الإنسان ويعبر عن حياته اليومية في أبسط أمورها. إنه تراث يحمل ملامح الشخصية المغربية يعبر عن فكرها وقيمها ويصور حياتها.

وتلتزم الحكاية الشعبية المغربية بهندسية هيكلية خاصة تتشكل من ثلاثة عناصر أساسية وهي:مقدمة الحكاية، ونص الحكاية، وخاتمة الحكاية.

1. 4بنية المقدمة في الحكاية الشعبية المغربية:

تتميز مقدمة الحكاية الشعبية المغربية بأشعار طويلة ، هذا النص المقدماتي ينقل مجموعة من الأحداث والوقائع التاريخية، والتعاليم الدينية والخلقية، كما ينقل أيضا مجموعة من التصورات الخرافية والخيالات والخزعبلات البعيدة عن الحقيقة. هذه الافتتاحيات هي جمل نمطية تتموقع في بداية الحكاية، وقد تختلف تركيبا ولفظا.

وتنقسم هذه المقدمة إلى نوعين:

2. 4 المقدمة الطويلة اللازمة:

هذا النوع من المقدمات يعتبر لازما في أول كل حكاية شعبية مغربية، ولا يمكن الاستغناء عنه مهما كانت الظروف، فهم يقرون بوجوب إيرادها، لأنها دخلت في التقاليد بل هو لازمة تمثل ما تمثله البسملة في بداية الكلام، فصارت جزءا من الحكاية، فلا يمكن إلغاؤه أو حذفه. كما تتميز أيضا بالطول.

وترد هذه المقدمة اللازمة كما يلي :

"كان حتى كان

حتى كان الله في كل مكان

حتى كان الحبق والسوسان

في حجر النبي العدنان

سيدنا ومولانا محمد

عليه الصلاة والسلام".

أو **"في حجر النبي العدنان ، سيدنا محمد عليه الصلاة والسلام".**

أو **"سيدنا ومولانا محمد عليه أفضل الصلاة والسلام".**

أو **"في حجر سيدنا محمد عليه الصلاة والسلام"**.

هذه المقدمة يلتزم بها الراوي ولا يسمح لنفسه بالاستغناء عنها أو إهمال إيرادها مهما كانت الظروف. لكونها مدرجة ضمن التقاليد، وصارت جزءا من الحكاية ضروريا لا يمكن إلغاؤه أو حذفه.

3. 4. مقدمة قابلة للزيادة والنقصان:

هذا النوع من المقدمات قابل للزيادة والتمطيط إذا اتسع الوقت وطاب المجلس . يعتمده مجموعة من الرواة غير العارفين بالحكاية الشعبية وتقاليدها. فقد تلقى المقدمة المذكورة آنفا كاملة، وقد يستزيد المستمعون منها نظرا لجمالها وإمتاعها.

هذه المقدمة المثبتة ضمن النصوص قابلة لتغيير الترتيب بالتقديم أو التأخير خاصة إذا تعدد روايات الحكايات في الجلسة الواحدة، كما يمكن للراوي إثبات أجزاء والاستغناء عن أجزاء أخرى. أما الراوي الماهر فيحفظ هذه المقدمة كاملة، وقد يضيف إليها من حكايات أخرى.

كما يحدد نوع المستمعين ونوع الحكاية هذه المقدمة. فإن كانت حكايات موجهة للأطفال تساق لها المقدمة على النحو التالي :

"حتى كان الطاق

وطرطلاق

والكبش المشوي على لوراق

ناكل أننا وذاك وذاك

والمحساد يبقى هكاك".

أو تغير في جزء منها:

"ناكل أنا وذاك وذاك

والمحساد

يخليه الله هكاك".

هذه المقدمة تقدم لنوع من الحكايات التي تقدم للأطفال كـ"حكاية حديدان لحرامي مثلا أو حكاية الشطار، أو حكايات الحيوانات التي تروي للأطفال مثل حكاية "لالا طيبت"أو"القبع وأم سيسي"أو"كشاد وكشيدان"...أو التربوية كحكاية "لالا عيشة لكصبيرة"..."[21] وبما أن قاص الحكاية يرمي الوصول إلى غايات تعليمية ووعظية فإنه يتحدث عن الخراف وكيف تلتهمها النار التي تشوى عليها،

مصحوبة بصوت الأوراق التي تتطاير بالشرار نتيجة التهامها. هذه المأدبة التي تقدم للأقربين في غبطة وفرح. ويستثنى منها الحسود الذي يملأ قلبه الحقد والحسد والبغضاء، ليردد الراوي:

"حتى كان يالوكان

جاب شامية تلكتان

كالليهم ياأهلي وأحبابي".

وقد تبنى المقدمة على نحو آخر عندما يتعلق الأمر بعالم الأطفال الجميل، فيقول القاص:

"حتى كانت واحد أمي الستوت

لهلا يرحمها

يوم تموت

تدخل من عين المفتاحة وتتوكل

يامن ضيقتيها عليا

ياالهي ضيقها عليه

وتخرج من عين للمخيط وتكول

يامن وسعتيها عليا

ياالهي ضيقها عليه".

ويضيف الراوي الشعبي:

"وتركد فالحرير وتكول ـ الكاف تقابل نطق القاف ـ

يامن رطبتيها علي

ياالهي حرشها عليه

وتركد فالشتب وتكول

يامن حرشتها عليه

ياالهي حرشها عليه".

كما قد تقدم بنص آخر:

"حتى كان واحد الطوير

منيقيرو صغير

وجنيحو خضير

تيطير من هاد الشرافة

لهاد الشرافة

باسم الله

بدينا هاد لخرافة".

"وكلها نصوص جميلة وصالحة للأطفال تتعلق بالخراف المشوية والعصافير الملونة، وبأمي الموت أي الشخصية الغريبة الأطوار الناقمة الحاقدة. "[22] كما تصور الطائر الجميل الملون بريشه الأخضر ومنقاره الصغير الأصفر، مرحا متنقلا بين الشرفات. ليروي في موضع آخر "تروي حكاية"أمي ستوت الموت أيضا كشخصية مشاكسة معاكسة تتعامل دائما بالمقلوب "[23]. فيفتتح الراوي حكايته بـ:

"حتى كانت واحد أمي ستوت الموت

ليلا يرحمها يوم تموت

تتدخل من عين المفتاحة وتتوكل

يامن ضيقيتيها

الهي يوسعها عليه

يامن وسعتيه عليا

الهي يضيقها عليه".

وأحيانا يفتتح الراوي حكايته بقوله:

"فقديم الزمان

والله علم على ماتقولو الناس

كيحكيلوا بحال هكذا

والله أعلم".

كما قد يفتتح الراوي حكاياته أيضا بمقدمة مختصرة جدا مثل:**"كاليك آسيدي هذا وحد أو هذي ... "، "قاليك آسيدي زمان كان وحد... "، "حاجيتك أما جيتك هذا أو هذي ... "**

هذا الشكل المعماري الهندسي في الحكاية المغربية أمر لازم ويدخل ضمن تقاليد فن الحكي، وتبرز موهبة الراوي وقدرته على حفظ هذه المقدمات وإيرادها ويتفنون في سردها في جلسات السمر. وتختلف الافتتاحيات تبعا لاختلاف البيئة وتنوع المناطق. هذا ماجعلها تتنوع صيغة وبناء.

4. 4. أهمية بنية المقدمة في الحكاية الشعبية المغربية:

يلتزم الراوي بهذه المقدمات ولابد عند البدء أن يعلن الحاكي عن انطلاقة القص وهذا بالتسليم على النبي صلى الله عليه وسلم، لينطلق في فعل الحكي بترديد عبارة"**كان حتى كان**". وهكذا ترتبط أحداث الحكاية الشعبية بوقائع وحياة الأفراد المغربي داخل مجتمعهم. فترتبط بواقعهم وتنقل ماضيهم من خلال محاولة ترسيخ لمختلف التقاليد والقيم، وإرساء لمجموعة من القوانين والنظم الاجتماعية المستنبطة من مضامين الحكايات.

نضيف أنه من بين العبارات اللازمة والتي يحرص الراوي على ترديدها"**حتى كان الله في كل مكان**"وقد يضاف لها في الابتداء"**كان آسيدي حتى كان**" وهي عبارات موازية لترديده"**كان حتى كان**"التي تفيد الدخول في حكاية جديدة.

فالبدء باسم الله وتحقق وجوده في كل مكان. هو أمر في حقيقته ينم عن التمسك بالدين وهو من القيم الثابتة لدى الفرد. بدليل حرص الراوي على البدء بذكر البسملة قبل بدء فعل الحكي. وهذا للتأكيد على وجود الخالق وأن الأحداث هي من صنعه وفقا لإرادته وقدرته ومعرفته. فبالرغم من ارتباطها بالماضي"**اللي كان**" إلا أن سمة الدين والتمسك بالمعتقدات الإسلامية جلية وواضحة من خلال هذه المقدمات.

يدعو الراوي إلى نشر الإسلام وهي دعوة عبقها رائحة الحبق والسوسان ، معطرة بتمسكهم بدينهم وبأصولهم الطيبة. لتنزل بعد ذلك منزلتها الثانية في حجر النبي صلى الله عليه وسلم. للتأكيد على أن المروى يدعو إلى الفضيلة والانسجام مع الدعوة الإسلامية ، والتمسك بالرسالة المحمدية.

وما يزيد الأمر تأكيدا هو حرص الراوي على البدء بالبسملة. فهو يمتل لفروض العبادة والتوحيد. مع الإشارة إلى رمزية حمل باقات الزهور والريحان. وهي عادة شعبية لها حضورها في المجتمع الشعبي المغربي خاصة عند زيارة الأضرحة والقبور. ناهيك عن تقديمها في مختلف المناسبات والأفراح.

5. بنية الخواتيم والنهايات في الحكاية الشعبية المغربية:

تتميز نهاية الحكاية الشعبية المغربية بمقاطع ختامية معلنة نهايتها، وتختلف صيغ النهاية كما اختلفت صيغ البداية. وهي بدورها أيضا متنوعة في المجتمع الشعبي المغربي نذكر منها:

ـ"وحجايتنا مشات معا الواد وسمعوها وليدات لجواد".

أو**"حجايتنا الواد الواد وسمعوها وليدات لجواد".**

أو**"حجايتنا الواد الواد واحنا ابقينا مع لجواد".**

أو**"خرافتنا مشات مع الواد واحنا ابقينا مع لجواد".**

أو**"خرافتنا الواد الواد واحنا بقينا مع لجواد".**

يصل الأمر بالقاص لإنهاء قصته بإحدى العبارات السالفة الذكر، والتي تصب في مجملها أن الخرافة ذهبت مع الواد أي التي جرى بها النهر وذهب بها. وهنا هي رسالة للموعظة والاستذكار، وأيضا دلالة على استمرارية الحياة لأخذ العبر منها. "ويزيد الراوي بأن هذه الحكاية التي ذهبت مع الواد، والتي تحكي عن الأشرار والأخيار وتقف عند مفاسد الشر لا يجوز مطابقتها تماما على الواقع، لأن الشر ذهب مع النهر ولقي جزاءه ، وسيلقى جزاءه دوما، وأننا اليوم في مجتمع نظيف ليس فيه إلا الأجواد، أي الناس الطيبون الصالحون، بحيث لا يمكن أن يتكرر مثل هذا، وأن إيراد مثل هذه الحكاية هو بهدف التعلم فقط، والتفطن والإدراك، أما الحياة فليست شراكلها.

ومن آداب أهل مراكش ألا يجرحوا شعور الحاضر أو المستمع. وعندما يرون قصة صراع الخير والشر فإنهم يتحاشون ما يمكن أن يتسرب إلى وهم المستمع من أنهم يكنون عنه أو يقصدونه بإيراد مثل هذه الحكاية، ومثل هذا النموذج. فيبادرونه إلى إخباره بأن حكايتنا هي حكاية أقوام غابرين ، ذهبوا مع تيار الحياة، وأن مثل هذه النماذج لم يعد لها وجود في الحاضر وأنهم لا يقصدون التعريض بالمستمع ولا التنكية عنه ، لأنه من أجود الناس وأخيارهم، وإنما تروى هذه الحكاية للتذكير بما جرى به نهر الحياة من أحداث ومشاكل، وهذه مسألة معروفة في الأخلاق الشعبية. "[24]

وقد تنتهي الحكاية بنموذج آخر نحو:

"أوانقاضت لخرافة

واتهرست الزلافة

واللي بغى شقيفة يديها".

"والزلافة هي الآنية الصغيرة العميقة التي تستعمل لشرب الحساء ربما تكون جاءت فقط لمشابهة كلمة الخرافة قبلها. وربما تكون هذه الزلافة هي التي كان يجتمع الناس عليها لشرب الحساء والاستماع إلى الخرافات، فتعلن لهم الرواية بأن الخرافة قد انتهت، وآنية الحساء قد تكسرت، فلا حاجة بعد إلى الاجتماع، ولكي لايتشبث أحد بالمقام فإنها تعلن لهم أن هذه الآنية التي تجمعهم يستطيعون أن يتقاسموا شظاياها إذا كانوا يتشبثون بها، ولكن عليهم أن ينصرفوا لأنها لم تعد على استعداد لمتابعة القص. "[25]

ويلجأ الراوي أحيانا إلى نهايات مشوقة معلنا تركه للحكاية ولأبطالها فيقول:

"وخليتهم تم. . . . . وجيت أنايا في حالاتي".

أما إذا كانت الحكاية موجهة للأطفال ، وتمتزج أحداثها مع جانب من الخيال، فيلجأ الحاكي إلى اختتامها بقوله:**"أوجيت ليكم عكيكيز تلحلوى**

تيذوب تيذوب

أني كاديتو ليكم

مع لكذوب".

فلقد أحضر لهم عكازا من الحلوى لكنه للأسف ذاب في الطريق ولم يصلهم، مع الاعتراف في نهاية الأمر أن ما قيل مجرد كذب وأوهام وخيال، وهو الكذب نفسه في إحضار الحلوى التي وعد الأطفال بها.

في الضفة الأخرى من الحكايات نجد عبارات الاختتام مقتضبة يلجأ إليها الراوي لإشعار المتلقين بنهاية الحكي. إذ نجد حكايات لا يذيلها المتلقي بتوقيف الحكي ، وتتمثل الخواتيم بما يلي :**"هادا هو"، "واهي هادي"، "واهاد الشي اللي أعطا الله"، "والكول ديال الله"، "وهاد الشي كاع كاين"، "وانا زدت فحالاتي أخليتهم"، "وأنا جيت وأخليتهم"**. . .

وبهذه الخواتيم يجمل الراوي الشعبي حديثه القصصي هادفا تحقيق متعة ترفيهية وفكرية ونفسية ووجدانية. مع المساهمة في خلق عالم قصصي مزيج بين الحقيقة والخيال. ليتحقق بذلك النمط الفني الخاص بالحكاية الشعبية التي لها هندستها وعوالمها ولغتها وأساليبها أيضا.

فكانت المقدمات والخواتيم من استراتيجيات الحكي، لأن دورها لم يكمن فحسب في افتتاح القص وختمه وإنما أيضا شد ولفت انتباه السامع. وهنا تكمن براعة الراوي، لذلك فقلة من الناس من ينجحون في رواية الحكايات الشعبية أو إثراء أحداثها ونسج خيوطها والانتقال من عالم إلى آخر. وهنا يبرز إبداع الراوي.

6. خاتمة:

مانريد الخلوص إليه من هذه الدراسة:

ـ المقدمات هي البوابة التي يمكن من خلالها العبور إلى النص المركزي.

ـ تمثل الوضعية البدئية في حكاية ما النواة التي ينطلق منها الفعل السردي. بينما تمثل الوضعية النهائية المآل الذي تنتهي إليه الأحداث بعد سلسلة من التطورات. وتظل العلاقة بين الوضعيتين قائمة بصورة من الصور. لكن درجة تجليها تختلف من نص حكائي إلى آخر.

ـ إن حفاظ الرواة على إيراد مقدماتهم قبل سرد حكاياتهم وعدم اكتراثهم بالمضامين هو تقليد سردي توارثه الرواة، كما نشير إلى اختلاف التقديم من منطقة إلى أخرى، وبين المدينة والريف أيضا.

ـ الراوي هو الذي يضع النص المقدماتي ولا يشترط أن تكون له صلة وثيقة بالنص المروى.

ـ يستدعي أن يكون المقدم على وعي تام بطبيعة المتلقين.

ـ يتوجب على الحاكي أن يتقن لعبة بداية نصه الحكائي، والتي توقد طقس الاستماع والاهتمام لدى المتلقين.

ـ يتخذ النص المقدماتي موقعا بينه وبين النص المركزي فاصل، والذي يتم إدراكه بتقنيات مختلفة، تحددها مهارة الراوي.

ـ النص المقدماتي في الحكايات الشعبية المغربية هو نص منغلق من حيث مظهره، له بداية ونهاية، محدودة على مستوى الكم. وهذا الانغلاق هو الذي يمنحه شكلا قارا في بنيته ونموذجا ينقله الخلف عن السلف. هو أشبه ما يكون بنموذج بناء القصيدة العربية القديمة.

. لا توضع المقدمة والخاتمة في النصوص الحكائية الشعبية دون هدف. وإنما تؤدي وظيفة كبرى في المقام الأول، وهي إرشاد جمهور السامعين، وتحقيق الانسجام بين وحدات النص الحكائي.

ـ المسافة الفاصلة بين المقدمة والخاتمة، أي بين البداية والنهاية، تقوم على التوقع، أي ما يمكن أن يكون ضمن ما ترويه التجربة السابقة للمتلقي.

ـ إن قانون التكرار الذي تخضع له مختلف النصوص المقدماتية والختامية يحكمه مبدأ التشابه على مستوى الشكل، أي طريقة بناء المقدمة والخاتمة. مما يسمح بالقول بتجاوب المقدمة مع الخاتمة عن طريق إقامة علاقات بين وحدات النص الحكائي. وفق ما يستدعيه طبيعة الحكي والنص أيضا.

ـ تؤدي المقدمة مجموعة من الوظائف في النص الشعبي كالوظيفة التربوية والتي تتجلى في التأثير الذي يمارسه الراوي على المتلقي. فتمنحه حق التوجيه والإرشاد أي التأثير ليصرح بالفعل التعليمي بشكل إلزامي من خلال السياق. ويحقق أهدافا معرفية عقلية ، وأهدافا وجدانية تهتم بالمواقف والقيم العاطفية التي يراد تنميتها في المتلقي.

ـ إن التعالق بين الوضعيتين البدئية ـ المقدمة ـ والنهائية ـ الخاتمة ـ يفرض أسئلة من قبيل :ما الذي حدث على امتداد المسافة بين الوضعيتين؟وكيف حدث؟ولماذا حدث؟وهي أسئلة تمر إجاباتها عبر تمييز معالم إضافية للشكل الحكائي وهو نظام المقاطع. وهنا دعوة للمهتمين بالدراسات الشعبية الخوص في تحليل البنيات السردية للمحكيات الشعبية المغربية.

هوامش:

[1]Jakobson Roman; Essais de linguistique générale; les editions de minuit; paris;1963;page210

[2]المنهج الشكلي ، نصوص الشكلانيين الروس، ترجمة:إبراهيم الخطيب، مؤسسة الأبحاث العربية، ط1، بيروت، لبنان، دت ، ص ص 78، 77.

[3] ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق:عبد السلام هارون، ج5، دار الفكر، دط، 1979م، ص 65.

[4]ابن منظور، لسان العرب، مادة قدم، ط3، دار صادر، بيروت، لبنان، 2004م، ص 466.

[5]إبراهيم أنيس، عبد الحليم منتصر، المعجم الوسيط، ج2، ط2، دار المعارف، مصر، 1973م ، ص ص 720، 719.

[6]الفيروزأبادي ، القاموس المحيط، تحقيق مكتب التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف:محمد نعيم العرقسوسي، ط5، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2005م، ص 1147.

[7] .Le petit Robert 1;paris;1985; preface.

[8] الغازي علال، مقدمة في كتاب المترع البديع في تجنيس أساليب البديع للسجلماسي، ط1، مكتبة المعارف، الرباط، 1980م، ص 163.

[9] عبد الله العشي، زحام الخطابات، دط، دار الأمل، تيزي وزو، 2005م، ص273.

[10] عبد العزيز حسوس، نقد الشعر عند العرب في الطور الشفوي، ط1، منشورات الوراقة الوطنية، مراكش ، المغرب، 2008م، ص 35.

[11]Genette Gérard; introduction a l' Aichi texte; seuils;1982;page9.éditons

[12] عبد الحق بلعابد، عتبات جيرار جنيت من النص إلى المناص، ط1، الدار العربية للعلوم، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2008م، ص 112.

[13]المرجع نفسه، ص 112.

[14] محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، 1991م، ص 38.

[15] المرجع نفسه، ص ص 58، 57.

[16] نبيلة إبراهيم، أشكال التعبير في الأدب الشعبي، ط2، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، دت، ص 159.

[17] عبد الحميد بورايو، القصص الشعبي في منطقة بسكرة دراسة ميدانية، دط، دار الطباعة الشعبية للجيش، الجزائر، 2007م، ص 118.

[18] طلال حرب، أولية النص نظرات في النقد والقصة والأسطورة والأدب الشعبي ، دط، المؤسسة الجامعية للدراسات للنشر والتوزيع، لبنان، 1999م، ص 122.

[19] محمد فخر الدين، الحكاية الشعبية، بنيات السرد والمتخيل، تقديم:مصطفى يعلى، دط، دار النشر للمعرفة، المغرب، 2014م، ص 21.

[20]طلال حرب، أولية النص نظرات في النقد والقصة والأسطورة والأدب الشعبي، ص 126.

[21]مالكة العاصمي، الحكاية الشعبية في مراكش، القسم الأول ، دراسة تمهيدية، إشراف:عباس الجراري، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا في الأدب العربي، جامعة محمد الخامس الرباط ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مخطوط، ، 1986، 1987م ص212.

[22]المرجع نفسه، ص 213.

[23]المرجع نفسه، ص 213.

[24]المرجع نفسه، ص ص 224، 223.

[25]المرجع نفسه، ص 224.

ـ بالنسبة لنصوص المقدمات والخواتيم جمعتها الباحثة د/سمية فالق من المغرب.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 105 - 116 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

تلقي القصة القصيرة جدا في نقد حسين المناصرة

Receive a very short story in the criticism of Hossein Al-Manasra

مامي حنان[1]*، بوحوش مرجانة[2]
mami hanane[1] , Bouhouche mordjana[2]
مخبر تعليمية اللغة والأدب العربي في النظام التعليمي الواقع والمأمول
جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي/ الجزائر .
University l´arbi ben Mhidi Oum el bouaghi /Algeria
doc.mamihanane@gmail.com[1] mazdbou@yahoo.fr 2

تاريخ الإرسال:2020/11/08	تاريخ القبول:2021/06/29	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

تعدّ القصة القصيرة جدّا من الأنواع السردية الحديثة، لها مبادئها وشروطها الخاصة، انتشرت في الفترة المعاصرة بشكل واسع، وقدّم لها كل ناقد قراءة خاصة.وعليه يسعى هذا المقال للبحث في كيفية قراءة الناقد "حسين المناصرة" لهذا النوع الأدبي وقراءته له مفهوما، رؤية وجماليات.

الكلمات المفتاح : تلقي، قصة، قصيرة جدا، نقد، حسين المناصرة.

Abstract :
The short story is considered as an eminent type of narrative with their principals and regulate, becoming widely spread and each reviewer presents his own analyzing using various styles. This article sheds light on how “Hussein El-Mnasra” perceives this kind of literature by presenting his critical by including his vision and aesthetics.

Keywords: receive, story short story, critique, Hussein El Mnasra

مقدمة

من المتعارف عليه أن القصّة القصيرة جدًّا من النصوص السردية الحديثة، وهي لا تختلف في ذلك عن القصّة، والرواية، والقصة القصيرة، إلا أنّ للقصة القصيرة جدّا جمالياتها الخاصة التي تميزها عن غيرها

* مامي حنان doc.mamihanane@gmail.com

من خلال عددٍ من العناصر، بدءاً من الحجم الضيق والشعرية المكثفة، المرهفة. وهي باختصار حدث قصير النفس، وقصّ وامض مختزل وكانت قد انصّبت دراسات عديدة في القصة القصيرة جدّا، من قبل العديد من النقاد، والدارسين، فكانت جلّ دراساتهم تتوجه إلى هذا الفنّ الأدبي بالتعريف، والتوجيه، والتقويم. ولعل "حسين مناصرة" من بين هؤلاء النقاد الذين حاولوا تقديم قراءة للقصة القصيرة جدّا. وهذا ما سنوضحه في مقالنا الذي سيكون عبارة على قراءة نقدية لبعض محاور كتابه: "القصة القصيرة جدّا رؤى وجماليات". وهذا بعد طرح بعض التساؤلات والإشكالات من أبرزها: ماهو مفهوم القصة القصيرة جدّا عند حسين المناصرة؟ هل اختلف حسين مناصرة عن غيره من النقاد في تعريفه لهذا الفنّ الأدبي؟ كيف يقرأ حسين المناصرة جماليات القصة القصيرة جدا ماهي أهم الإشكالات التي يطرحها هن هذا الفن وكيف يجيبُ عنها يا ترى؟

نفتتح مقالنا بإلماعة حول نشأة القصة القصيرة جدا هذا الفن الأدبي الذي وفد إلينا من الغرب، من خلال مقطوعة قصصية كتبها "أرنست همنغواي" سنة 1925، والتي تتألف من ستّ كلمات "للبيع ..حذاء طفل لم يلبسه قط" وكان قد أطلق على هذه المقطوعة مصطلح "قصة قصيرة جدا"

كما يعدّ الكاتب " أغوستو مونيروسو" أول من كتب أقصر نص قصصي في العالم تحت مسمّى "الديناصور" في حين يشير البعض الآخر إلى أن القصة القصيرة جدا قد ظهرت بالأرجنتين، سنة 1950 على يدّ مجموعة من الكتّاب ونذكر على رأسهم" أدولفو بيوي كاساريس"، و"خورخي لويس"، وكانت قصص هؤلاء عبارة على انطولوجيا للقصة القصيرة جدا.

وبعد هذه الكتابات عرف جنس القصة القصيرة جدا انتشارا واسعا في مختلف بقاع العالم، وكان ذلك عن طريق الترجمة، والمثاقفة، وعمليات التأثير والتأثر، وكانت أوّل ترجمة عربية لكتاب " ناتالي ساروت" للباحث المصري :فتحي العشيري"، وكان ذلك في أوائل السبعينات من القرن العشرين وكانت ترجمة الكتاب تحت عنوان "انفعالات" وعنوانا فرعيا ب "قصص قصيرة جدّا"

وفي الوقت الذي كان فيه العالم العربيّ متعطشا للثقافة والعلم، سمح له ذلك بالانفتاح على الآخر ومجاراته في كل جديد، وعليه جاءت محاولات عربية في كتابة نماذج قصصية قصيرة جدّا، وعلى سبيل هذه المحاولات نذكر من سوريا: زكريا تامر، محمد الحاج صالح، ومن العراق: شكري الطيّار، ومن المغرب: محمد إبراهيم ومن تونس: إبراهيم درغوثي، ومن الجزائر : عبد القادر برغوث.

وبعد هذه الكتابات بدأ فن القصة القصيرة جدا يكتسح الساحة العربية إلى أن حصل على الاعتراف المؤسساتي والأكاديمي وأكثر من هذا ما قدمه النقد العربي من اهتمام بالقصة القصيرة جدا على مستوى التأريخ والتنظير والتطبيق.

ومن المعروف أن لكلّ جنس أدبي مقاربة منهجية خاصة وعليه كان للقصة القصيرة جدا مقاربتها المنهجية الميكروسردية، التي تسعى إلى البحث في المكونات البنيوية لهذا الجنس الأدبي الوافد، والبحث في جمالياته الفنيّة.

وعليه كان الناقد الأردني"حسين المناصرة" من أهم النقاد تتبعا للقصة القصيرة جدا والذي سعى جاهدا إلى تقديم قراءة لهذا الجنس الأدبي والبحث في خصائصه الجمالية التي تميزه عن باقي الأجناس الأدبية الأخرى.

1القصة القصيرة جدا عند حسين مناصرة

1 . 1. مفهوم القصة القصيرة جدا عند حسين مناصرة:

يعرّف "حسين المناصرة" القصة القصيرة جدا كغيره من النقاد على أن مشروعية هذا الجنس الأدبي ما زالت تكمن في الاعتراف بها، فهناك تعريفات مضطربة وغير مستقرة تحاول أن تلامس هذا الفن الأدبي وهنا يصبح التساؤل مشروعاً: ما القصة القصيرة جدا؟

وقد يجيبنا "حسين مناصرة" بتقديمه تعريفا شاملا لهذا الجنس الأدبي بقوله :«الرواية نص والقصة القصيرة نص والقصة القصيرة جدا نص وكاتب الرواية سارد كما هو حال كاتب القصة القصيرة جدا، ومن ثم فهي نص سردي، وهي تعبّر عن ذاتها بذاتها، لا من خلال معايير أو إسقاطات أو أحكام مسبقة نكوّنها من هذا الفن أو غيره»[1]. إن هذا التعريف يقرّ صراحة أن القصة القصيرة جدا ككل الأشكال السردية الأخرى فهي كالراوية أو القصة القصيرة وكاتبها سارد كالذي يسردُ أيّ نصٍ سردي أخر.

يرى"حسين المناصرة" أن الحجم هو الحاسم في التمييز بين هذه الأنواع السردية فيقول: «إن الحجم يبدو هو المعيار الحاسم في التمييز بين هذه الأنواع السردية، كما هو حال الوزن والقافية_ من الناحية الشكلية عند التفريق بين الأنواع الشعرية»[2].

فلا طائل من هذه التعريفات التي تبقى نسبية تختلف من ناقد إلى آخر، دون الوصول إلى المفهوم الحقيقي للقصة القصيرة جدا لهذا حسين مناصرة يركز على حجم هذا الشكل السردي الذي يعدّه العتبة الأولى والمهمة لتعريف القصة القصيرة جدًّا.

وهنا تجدر الإشارة إلى الاتفاق الجامع بين "حسين المناصرة" مع الناقد "عمار الجنيدي" الذي نجده هو الآخر في تعريفه للقصة القصيرة جدا يركز اهتمامه على الحجم وقصره وهذا في قوله «تعتبر القصة القصيرة جدا حديث يمتاز بقصر الحجم والإيحاء المكثف والانتقاء الدقيق ووحدة المقطع»[3]، فالحجم إذن أصبح هو الملمح، والشيء الذي تولّدت عنه تسمية هذا الفن السردي بالقصيرة جدا.

في حين نجد الناقد "محمد عبيد الله" يخالف هذا الطرح وذلك بقوله:« إن البحث عن طريقة منطقية تقوم على مقاييس فنيّة تشخص معالم نوع يتوسط حقول إبداعية معروفة النسب مبدئياً، تفرض علينا إسقاط مبدأ النظر إلى الحجم»[4]. "فمحمد عبيد الله" يرى أن الحجم (الطول) لا نعتبره مقياسًا أو معيارًا أساسيًا في تحديد النوع الأدبي، فليس هناك عدد من الكلمات متفق عليه في القصة القصيرة جدا كذلك هو الحال بالنسبة للرواية، أو القصة، أو الأقصوصة.

ومن هنا لابد من البحث عن معايير فنية أخرى نستطيع من خلالها أن نحدد معالم هذا الشكل السردي الوافد وإقامة النظر أكثر في الخصائص الداخلية للنص، خصائص يمكنها أن تزيح القصة القصيرة جدا إلى القصة القصيرة أو ترفعها إلى مرتبة الرواية.

ومن هنا فكتابة القصة القصيرة جدا تحتاج إلى احترافية من القاص، أو أن تكون له تجربة من الوعي التام، بكون كتابة القصة القصيرة جدا ليس أمراً سهلاً فكاتبها لابد من أن يكون قاصاً كما هو حال كاتب الشعر العمودي أو شعر التفعيلة فالكتابة عند هؤلاء جميعاً قانونًا والقانون لا يحمي المغفلين.

1. 2 . سيميائية العنوان في القصة القصيرة جدا:

ينتقل حسين مناصرة بحديثه إلى سيميائية العناوين ورمزيتها في القصص القصيرة جدا وهو بمثابة العتبة الأولى التي من خلالها يمكننا الولوج إلى النص فهو بمثابة «المفتاح الرئيسي أو أحد المفاتيح الرئيسة لاكتشاف النص أو الخطاب وتفسير حمولاته الفنية والدلالية»[5]. ويرى حسين مناصرة أنه لابد من عنوان القصة القصيرة جدا أن يكون محدودًا ويشترط فيه القصر: «فالقصة القصيرة جدا لا تحتمل أكثر من كلمة واحدة لأن المتن محدود الكلمات ومن ثم فإن العنوان ينبغي أن يكون ومضة دلالية»[6]. ومن هنا وجب أن يكون عنوان القصص القصيرة جدا مركزا ومكثفا وله سيميائية تشد القارئ وتهيئ ذهنه وفكره لما سيقرأ «فالعنوان هو الافتتاحية لهذه القطعة النثرية، والتعامل معه بأفضل صورة هو خطوة رئيسة ومهمة في التأثير على القارئ[7] فالعنوان إذن يعتبره الكثير من النقاد هوية النصوص للولوج إلى أغوارها وفك أسوارها «فهو أول عتبة يمكن أن يطأها الباحث السيميائي قصدًا استنطاقها واستقرائها بصريًا ولسانيًا وأفقيا[8] فالعنوان

يختزل الدلالات والمعاني وتلك الدلالات تهيئ المتوجه للعمل الأدبي. فلابد إذن للعنوان أن يكون محددًا مركزًا فهو بؤرة النص حضورًا أو غيابًا وهذا الحكم ذهب إليه "محمد يوب" هو الآخر في مقال له "القصة القصيرة جدا "و الذي يرى من خلاله أن العنوان هو الذي يدفع القارئ إلى اقتناء المجموعة القصصية أو رفضها «و من العناوين ما يحيل إلى مضمون القصة القصيرة جدا ومنها ما يستمد من مغزاها أو من طبيعتها الاستعارية»[9] فهو العلامة التي تميز القصص القصيرة جدا كما أنه يحيل إلى الحمولة للقاص «فالعنوان من أهم العتبات النصية الموازية المحيطة بالنص الرئيس حيث يساهم في توضيح دلالات النص واستكشاف معانيه الظاهرة والخفية إن فهما وإن تفسيرًا، وإن تفكيكا وإن تركيبًا»[10] وربما قصر حجم القصة القصيرة جدا يشير إلى إنتاج العنوان الذي يكون كافيًا معبرًا عن نصه، وبهذا لا يحتاج القاص إلى الإطالة أو إلى دلالة أخرى غير تلك التي ذهب إليها العنوان فهذا الأخير بمثابة القلب النابض للقصة.

يقدم "حسين مناصرة" دلالات العناوين والتي تنحصر في حقول مختلفة والتي يقدمها كالآتي[11]

حقل الإنسان: علي، حورية، المسؤول، الأعرج، فتاة، أنا.

حقل المشاعر: أمل، ثائر، ضياع، أهازيج، عطاء، حلم، حيرة، تردد.

حقل الممارسات أو التصرفات: عجالة، محاكمة، إدمان، خيانة، سقوط.

حقل ظواهر والأشياء: برق، الأرض، موت، جوع، خط أحمر، نافذة، حجارة.

فهذه الحقول جميعها تشير إلى نوعية العناوين وحقولها المختلفة دون أن ننكر أو نلغي وجود تداخل بين هذه التصنيفات جميعها «و من هنا يستخدم كتاب القصة القصيرة جدا عناوين متنوعة لمجموعاتهم الإبداعية»[12] ومن هذه العناوين الإبداعية نذكر(مظلة في قبر) لمصطفى لغيتري و(الكرسي الأزرق) لعبد الله المتقي، و(أبراج) لحسن برطال.

وعلى العموم يمكننا القول أن عناوين القصة القصيرة جدا، هي عناوين رمزية ذات دلالة مجازية استعارية لها علاقة بثقافة المتلقي الذي لابد أن ينظر إلى هذه العناوين ودلالاتها في سياق الإيحاء والرمز.

2 في الفن والجماليات

يطرح "حسين مناصرة" في هذا العنوان جماليات القصة القصيرة جدا والتي تميزها عن باقي الفنون والكتابات السردية كالرواية ، و القصة ، و القصة القصيرة ، و الأقصوصة وغيرها، ويقول حسين مناصرة في هذا الجانب« القصة القصيرة جدا فنًا سرديا يمتلك جمالياته الخاصة، من خلال عدد من العناصر بدءًا

من الحجم الضيق أو الصغير كما أسلفنا مرورًا باللغة الشعرية المكثفة الدقيقة الدالة، التي لا تقبل أي حشو أو ترهل وانتهاء بجملة القفلة (الخاتمة) التي تفضي إلى التأويل والمفارقة في متن هذه القصة»[13]

ويضيف قوله: «و في الوقت نفسه لابّد أن يكون هناك حرص على أن تكون البنية سردية أو حكائية وأن تكون عناصر القص متنوعة كما ينبغي أن تحضر هذه العناصر بطريقة أو بأخرى أكثر من غيرها في هذه الكتابة لأنه لا يمكن استبعاد عناصر الشخصية والحدث والزمكانية والحكاية والراوي والبداية والنهاية...»[14].و هذا الطرح قد صاحبه معظم النقاد فلا يختلف ناقد عن غيره في كون أن القصة القصيرة جدا تمتاز بقصر الحجم والتكثيف وصولاً إلى لغتها الشعرية وبنيتها الحكائية القصصية وهنا يذهب "مؤمن الوزان": «يعتبر حجم القصة القصيرة جدا من أهم العلامات والسّمات المميزة لها...»[15].فهي قصة أولا، وقصيرة جدا ثانيا، فهي تنتمي للإيجاز والتكثيف اقتصادًا ولغةً وفكرًا. ومن هنا تبدو جمالية القصة القصيرة جدا في كونها لقطة فنية مكثفة تستند إلى أربعة أركان وهي: الحجم الموجز والرمز المكثف والحكاية والشعرية المميزة وحديث حسين مناصرة عن الحجم الموجز لهذا الفن القصصي نجده على صواب لأنه من الأولى ألا تقل القصة القصيرة جدا عن نصف سطر ولا تجاوز خمسة أسطر وإلا كان وصفها بالقصيرة جدا غير مناسب.

2. 1 . اللغة الشعرية في القصة القصيرة جدا:

يؤكد "حسين المناصرة" أن جماليات القصة القصيرة جدا تتعمق أساسًا في اللغة الشعرية المكثفة أولًا وأخيرًا يقول:« المتلقي الواعي يدرك جيدًا أن القصة القصيرة جدا ذات لغة مكثفة تمتلك الصدمة وتولد الانفعال والدهشة واللذة والتشبع بشاعرية التوتر الناتجة عن الرؤى والدلالات والموسيقى أيضًا...»[16].فإذا كانت شعرية اللغة تمثل لنا إحدى الممكنات الجمالية في النص القصصي القصير جدا فأنها أصبحت كذلك العنصر المهيمن الذي يحدد نجاح النص القصصي أو فشله «فاللغة في القص القصير جدا مطالبة بأن تكون ذات دلالات مباشرة محدودة في متن النص تعطي للحكاية وجودها وتطورها وفي الوقت ذاته مطالبة بأن تشحن بأقصى طاقاتها التعبيرية الإحيائية تنزاح بفعل القراءة وتحيل النص إلى عوالم ودلالات أبعد... »[17]

ومن هنا فاللغة في النص القصصي القصير جدا ذات دلالتين: دلالة مباشرة التي تقوم عليها الحكاية ومستوى ضمني تحيل إليه تلك الدلالات بما تملك وهنا نجد اللفظ يترنّح بين دلالة حاضرة مقصودة ، ودلالة ضمنية كنائية نؤولها حسب قراءتنا للنص وهنا تحدث الشعرية حيث تحول الحكاية إلى

حكايات لم يقصدها الكاتب لكنه استطاع من خلال أسلوب ما أن يستدعيها في ذهن المتلقي (القارئ) وهنا أصبحت اللغة المكثفة في القصة القصيرة جدا ليست اقتصادًا في عدد الألفاظ والمفردات بل هو تكثيف في الدلالات وتوصيل المفردة إلى مستوى عالٍ ذات تركيز واعٍ يوصل الكاتب إلى النهاية في أقل مسافة سردية ممكنة دون أن تفقد القصة القصيرة جدا توازنها أو أثرها لدى القارئ والمحصلة من هذا القول هو أن القصة القصيرة جدا ضدّ كل عبث سردي أو مغامرة إبداعية ويشير في هذا "حسين المناصرة" إلى أن كل مغامرة في كتابة القصة القصيرة جدا لابّد أن تكون مغامرة محسومة عصيّة على الاستسهال.

واللغة الشعرية القصصية هي لغة متمردة على كل معيارية قد تختصر نصًا كاملا في جمل قليلة ويتحقق هذا الفعل بواسطة انهمار لغوي لا يستمد عذوبته من فصاحة الكلمات بل من موسيقى الحياة فتحقق درجة عالية من التماهي بينها وبين المتلقي[18] و من هذا القول نفهم أن لغة القصة القصيرة جدا هي لغة شعرية تمنح من خلال رمزيتها وإيحاءاتها معانٍ جديدة للنص كان قد قصدها الكاتب لكنه لم يذكرها ويستنتجها القارئ أو الباحث من خلال قراءته للنص وهذا ما يسمى بالمفارقة يقول "حسين المناصرة" «و نعتد كثيرًا أن القصة القصيرة جدا تحتفي بالمفارقة التي تقوم على تناقض المعنى المباشر والمعنى الآخر التأويلي المقصود حيث تعبّر القصة هنا أكثر مما تريد أن تقوله الكلمات مباشرة... »[19] فهذه المفارقة والتلاعب اللغوي للقصة القصيرة جدا يصنع شعرية للنص التي هي إحدى الممكنات الجمالية في النص السردي القصصي فاللغة في القصة القصيرة جدا تتخذ شكلا غير شكلها المعتاد فالقصة القصيرة جدا تولّد من خلال لغتها الدهشة للمتلقي بتكنيكات لغوية خاصة. ويشير "حميد لحمداني" في كتابه" نحو نظرية منفتحة في القصة القصيرة جدا "أن هناك علاقة وطيدة بين الشعرية والقصة القصيرة جدا ويظهر ذلك في قوله:« كانت اللغة الشعرية والمواضيع الخلابة التي تتوسل بالطبيعة أحد أهم المجالات التي وثقت العلاقة بين القصة القصيرة جدا والأبعاد التعبيرية الحالمة»[20] فهذا النوع من السرد القصصي ومن خلال اعتماده على الملمح الشعري واللغة المفارقة يبقى حاملًا من إمكانيات التأويل الدلالي.

وتؤكد الناقدة المغربية "سعاد مسكين" العلاقة القائمة بين الشعر والقصة القصيرة جدا بقولها: «وقد نجد تداخل الشعري بالسردي في المتن القصصي القصير جدا عند المبدعين الذين نزحوا من الشعر للكتابة في هذا النوع السردي ولم يستطيعوا التخلص من إيحائية اللغة وشعريتها»[21]

فمن خلال هذا التداخل تضفي الشعرية لونا جماليا على القصة القصيرة جدا فتنزاح اللغة عن معياريتها فتخلق علاقات جمالية أخرى فتكتسي اللغة خصوصيتها الشعرية من خلال تعابيرها المجازية وصورها الرمزية فتنتج معنى مشبعًا بالإيحائية.

إن هذا التلاعب اللغوي بين المعيارية والإيحائية في اللغة تؤكده جملة الإحباطات التي نعانيها في عالمنا هذا ومن هنا نؤكد أن لغة الإبداع أكثر اتساعًا مما يعيشه الإنسان فاللغة هنا تحتل مركزا بين ذات النص وذات الفرد.

وتتوجه "سعاد مسكين «إلى أن القصة القصيرة جدا يجب أن لا تبالغ في توظيف الإيحاءات والرموز والمجازات لأنه ليس من خصوصيتها فتقول: « أن القصة القصيرة جدا عليها أن لا تغالي في الايحائية حتى لا تفقد خصوصيتها السردية والحكائية»[22] وهنا كانت "سعاد مسكين" قد اختلفت عن الناقد "حميد لحمداني" الذي يرى أن الحس الإنساني هو الذي يدفعه إلى تصيد بعض المواقف الشعرية في قصصهم القصيرة جدا فيقول: «و دلالة ذلك أن الشعرية لا تتجسد في هذا القص فقط من خلال الزخارف أو الصور الاستعارية والكنائية، بل هي حاضرة أيضا باعتبارها موقفا أصيلا تمتلكه الذات في مواجهة العالم»[23] فغالبا ما نجد كاتب القصة القصيرة جدا يلجأ في إبداعه إلى رصد مواقف شعرية وهذا ما يكسب اللغة جمالية خاصة وهذا لا يتحقق من خلال الزخارف والصور الاستعارية فقط بل يكون من خلال التعبير عن أحاسيس الذات وانفعالاتها في مواجهة العالم.

والكاتب "نجيب محفوظ" خير مثال على ذلك فكانت العديد من قصصه في شكل أسطر تماثل التقسيم الشعري ومن النماذج التي أثارت انتباهي قوله: ما ضنّت عليّ شيء، جميل مما تملك فنهلتُ من ينبوع الحسن حتى ارتويت ولكن البطر بالنعمة قد يرتدي قناع الضَّجر ومن أمارات خيبتي أني فرح بالفراق[24]

فهذه الأسطر عبارة على قصة قصيرة جدا صاغها لنا الكاتب نجيب محفوظ على شكل أسطر شعرية تعبر عن مرارة الذات وخيباتها فجمع الكاتب بين إيقاع النثر والشعر معًا وهنا تكمن قوة النص وهناك تقسيم موسيقي بين الأسطر الشعرية وكان لكل سطر نهايته فنوّع الكاتب بين الحروف ولكل حرف دلالته الخاصة.

ومن خلال ما تقدم في هذا الطرح يمكننا القول: أن اللغة الشعرية تبقى من جماليات القصة القصيرة جدا والتي تكون من بين مقاربات قراءة ونقد النص القصصي فالمقاربة النقدية لا تكون على

حساب حجم الكلمات فقط بقدر ما تكون أيضا دراسة في جمالياتها وهذا ما ذهب إليه"حسين مناصرة" بقوله:« ما نستحضره في مستوى الفن والجماليات في سياق مقاربة الرواية أو القصة القصيرة جدا أو السيرة الذاتية... هو نفسه ما ينبغي أن نستحضره عند مقاربة قصة قصيرة جدا تتكون من عدد محدود من الكلمات... لأن علم السرديات لا يميز بين الأنواع السردية من منظور حجمها وإنما يميز بين مساحة العناصر الفنية أو الجمالية»[25] ومن هنا فالقصة القصيرة جدا تستعير من النص الشعري لغته والتي تجعل القارئ بتعامل مع القصة تعاملا شعريًا فيعلو فيها الجانب الإيحائي لأن تلك الجمل القصيرة والصور الذهنية التي يحاول القاص التعبير عنها في ومضة قصصية كلها توصي ولا تصرّح ولا يكون هذا إلا عن طريق لغة شعرية جمالية.

2. 2 . الإيحاء والتكثيف:

يعد التكثيف والإيحاء من العناصر الأساسية التي تقوم عليها القصة القصيرة جدا ويذهب "حسين المناصرة" في كتابه إلى القول: «ثم يبقى الإيحاء والتكثيف وما ينتج عن ذلك من ترميز ومفارقات وتلميح واقتضاب وحذف وتوتر وانزياح وشعرية أهم سمات هذه الكتابة السردية»[26] في هذا المسار يؤكد الناقد "محمد محي الدين مينو" أن التكثيف عنصر جوهري من عناصر القصة القصيرة جدا يلجأ إليه القاص ليضمن لقصته غنائية صريحة وقصرًا شديدا فيقول:« لا مجال في هذا الفن للترادف ولا مكان للهذر والوصف فالقصة القصيرة جدا تلجأ إلى التعبير عن الحدث وتطوره بكلماته قليلة ذات إيقاع وإيحاء»[27] ومن هنا أصبح التكثيف من أهم جماليات القصة القصيرة جدا شرط أن يوظف هذا العنصر توظيفا معقدا دون الإخلال بالبنية الحكائية أو السردية لأنه لا يمكن استبعادها كما لا يمكن استبعاد عناصر الشخصية والحدث والزمان والمكان فتُذكر هذه العناصر جميعها دون إسهاب ولا إطناب بعيدًا عن كل شرح وتفسير ممل أو التفصيل والتوسيع في ذكر الجزئيات.

ويذكر لنا "حميد لحمداني في هذا الموضوع أن التكثيف من مميزات القصة القصيرة جدا حيث يقول:« الإشارة إلى التكثيف اللغوي نجدها كما قلنا في جميع المبادرات التنظيرية التي قام بها الباحثون في العالم العربي والمغرب وهي خاصية مركزية في هذا الفن إذا ما راعينا أنه ينفرد بها على المستوى الكلي للبنية الخاصة»[28] ويضيف بقوله: «و بحكم أن البنية القصة القصيرة جدا هي أصغر بنية بالمقارنة مع الأجناس السردية الأخرى فإننا نرى هنا فرادة وتميز»[29] ويريد حميد لحمداني من خلال قوله هذا أن يوضح لنا أن خاصية التكثيف من قوائم القصة القصيرة جدا وهي خاصية مركزية تنفرد بها على باقي المبادرات التنظيرية

وهذا يعود إلى بنية هذا الجنس الأدبي الذي يمتاز بالقصر الشديد وهذا يفرض حضور عنصر التكثيف في اللفظ مع تمديد أو توسيع المعنى.

وهذا ما تؤكده الناقدة "سعاد مسكين" بوصفها للقصة القصيرة جدا "بالقصة الومضة" حيث تقول: «إذ هي كوميض البرق الذي يخلف الغيث من المعاني والدلالات»[30] أي أن هناك سرعة في الحكي وخفة في السرد مع عمق المعنى والدلالة وهذا ما يجعل القصة القصيرة جدا وامضة.

3.2 المفارقة

وفي هذا العنصر يؤكد "حسين المناصرة" أن المفارقة من العناصر الأساسية التي تحتفي بها القصة القصيرة جدا، حيث يقول:« ونعتد كثيرا بكون القصة القصيرة جدا تحتفي بالمفارقة، التي تقوم على تناقض المعنى المباشر والمعنى الآخر التأويلي المقصود»[31] وهنا تمر القصة القصيرة جدا على أكثر من معنى وتتجاوز ما تريد الكلمات قوله، هذا ما يولّد الدهشة والصدمة للقارئ (المتلقي) ومن هنا ترتكز المفارقة على المتناقضات والمتضادات والمفارقة في حقيقتها «هي عنصر من العناصر التي لا غنى عنها أبدا وتعتمد على مبدأ تفريغ الذروة، وخرق المتوقع ولكنها في الوقت ذاته ليست طرفة»[32] وفي هذا العنصر تتحدد القدرة الإبداعية للقاص من خلال توظيفه للأضداد وتجاوزه المعنى الأول المقصود إلى المعنى الغير مقبول عقليًا.

4.2 . القفلة القصصية:

تعد القفلة القصصية من العناصر الجمالية في القصة القصيرة جدا وهي من العناصر التي تفتح آفاق التأويل للقارئ وتحدد المفارقة من خلالها يقول حسين مناصرة في هذا العنصر: «لاشك في كون القصة القصيرة جدا فنّا سرديا يمتلك جمالياته الخاصة... وانتهاء بجملة القفلة (الخاتمة) التي تفضي إلى التأويل والمفارقة في متن هذه القصة»[33] من هنا تمثل القفلة القصصية خاتمة القصة أو نهاية القصة. «تسمى الخاتمة بالنهاية أو القفلة أو الخرجة وهي مهمة في تركيب القصة القصيرة جدا»[34]وهذه العناصر جميعها تمثل بمثابة مغامرة جمالية، وأنها لا تنتمي إلى العناصر الفنية للسرد كالرواية مثلا أو القصة، فهذه الجماليات تتلاءم والقصة القصيرة جدا ولهذا أصبح الإبداع في مجالها صعب المراس وهنا تكمن المغامرة.

الخاتمة:

1 "حسين المناصرة" من النقاد العرب المعاصرين الذين قدموا قراءة نقدية للقصة القصيرة جدّا مفهومًا وتاريخا، ورؤى وجماليات وهو بذلك كان قد سلك طريقًا مشابها لغيره من النقاد في قراءته للقصة القصيرة جدا.

2 نجد أن الناقد لم يختلف في مفهومه لهذا الفن السردي فهو يعترف في مؤلفه صراحة على أن مشروعية القصة القصيرة جدا لا تزال عالقة التحديد مضطربة المفهوم لهذا نجده يقرّ أن هذا الجنس الأدبي يتحدد من خلال قصر حجمه، فالحجم هو الفيصل في التمييز بين هذا الفن الأدبي، و الفنون الأخرى كالرواية ، و القصة مثلًا. وهنا كان الناقد قد سجل اتفاقية مع معظم من استقرؤوا القصة القصيرة جدا كجنسٍ أدبيً قائم بذاته ويعبّر عن ذاته.

3 عرض حسين مناصرة في مؤلفه أهمية العنوان في القصة القصيرة جدا ويرى أنه يمثل العتبة الأولى التي يتم من خلالها الولوج إلى النص وكل عنوان يحمل رمزية خاصة وحمولة دلالية مختلقة وكان الناقد قد قدم لنا أمثلة لبعض العناوين مع ما تحمله من دلالات.ثم يتسلل الناقد مباشرة إلى طرح فكرة التفاعل عن طريق القراءة ؛أي تفاعل القارئ مع المبدع والمساهمة في ملء بعض الفراغات، فالقصة القصيرة جدا تحقق تتويجا كلما كان هناك تفاعلا بين المبدع والقارئ عن طريق التلقي.

4 وأخيرا يطرح لنا الناقد بعض المغامرات الجمالية في كتابة القصة القصيرة جدا والتي تكسب النص جمالية خاصة، عن طريق لغة مجازية موحية تقوم على عناصر المفارقة والرمز والأسطورة.

هوامش

[1]_ حسين مناصرة، القصة القصيرة جدا، رؤى وجماليات . عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2015، ص07

[2]_ المصدر نفسه، ص07

[3]_ عمار الجنيدي، "إضاءات لابد منها في أفق القصة القصيرة جدا"، مجلة الجوفة، السعودية، المجلد الأول، العدد27، ص07

[4]_ محمد عبيد الله، الرواية القصيرة في الأردن وفلسطين، دار أزمنة، عمان، ط1، 2017، ص30

[5]_ حسين مناصرة، القصة القصيرة جدا، رؤى وجماليات . ص10

[6]_ المصدر نفسه، ص10

[7]_ مدونة مؤمن الوزان، القصة القصيرة جدا، 11/06/ 2017، mudwnatmumin.com

[8]_ محمد يوب، القصة القصيرة جدا الخروج عن الإطار . دار الثقافة، المغرب، ط1، 2014، ص08

[9]_ جميل حمداوي، سميوطيقا العنوان، ط1، 2015، ص08

[10]_ المرجع نفسه، ص08

[11]_ حسين مناصرة، القصة القصيرة جدا، رؤى وجماليات . ص11

[12]_ جميل حمداوي، القصة الصيرة جدا، . المكونات والسمات . مقاربة ميكروسردية، ط1، 2017، ص67

[13]_ حسين مناصرة، القصة القصيرة جدا رؤى وجماليات . ص15

[14]ا_ المصدر نفسه، ص15

[15]_ مؤمن الوزان، القصة القصيرة جدا، 2017/11/06، qurtasaladab.com

[16]_ حسين مناصرة، القصة القصيرة جدا . رؤى وجماليات . ص16

[17]_ منذر الغزالي، اللغة الشعرية في القصة القصيرة جدا، جريدة المثقف.www.almothaqaf.com

[18]_ صلاح فضل، أساليب السرد في الرواية العربية، دار هدى، سوريا، دمشق، ط1، 2003، ص119

[19]_ حسين مناصرة، القصة القصيرة جدا، رؤى وجماليات . ص16

[20]_ حميد لحمداني، نحو نظرية منفتحة للقصة القصيرة جدا، قضايا ونماذج تحليلية . أنفو برانت، فاس، المغرب، ط1، 2012، ص151

[21]_ سعاد مسكين، القصة القصيرة جدا في المغرب، تصورات ومقاربات . لحساب التوخي، المغرب، ط1، 2011، ص22

[22]_ المرجع نفسه، ص22

[23]_ حميد لحمداني، نحو نظرية منفتحة للقصة القصيرة جدا، ص150

[24]_ نجيب محفوظ، "أصداء السيرة الذاتية"، مجلة البيان، الكويت، العدد335، فبراير، 2000، ص48

[25]_ حسين مناصرة، القصة القصيرة جدا، رؤى وجماليات . ص18، 17

[26]_ المصدر نفسه، ص15

[27]_ محمد محي الدين مينو، "فن القصة القصيرة جدا"، ذكريات الماضي، 2020/9/12 artist.hoos.com

[28]_ حميد لحمداني، نحو نظرية منفتحة للقصة القصيرة جدا، ص87

[29]_ المرجع نفسه، ص87

[30]_ سعاد مسكين، القصة القصيرة جدا في المغرب، ص46

[31]_ حسين مناصرة، القصة القصيرة جدا، رؤى وجماليات ت ص16

[32]_ يوسف حطيني، القصة القصيرة جدا، . بين النظرية والتطبيق . دار الأوائل، سوريا، ط1، 2004، ص35

[33]_ حسين مناصرة، القصة القصيرة جدا، رؤى وجماليات . ص16

[34]_ جميل حمداوي، القصة القصيرة جدا، . المكونات والسمات . ص55

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 117 - 131 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

شعرية الانزياح في ديوان (رجل من غبار) للشاعر(عاشور فنّي)

The Poetry of Displacement in the Collection ofPoems of (A Man from Dust) by the Poet (Ashour Fenni)

زهرة غرناوط[1]*، العربي بن عاشور[2]
Ghernaout Zohra [1], Alarbi Ben Achour [2]
المدرسة العليا للأساتذة، مبارك بن محمّد الميلي، بوزريعة/ الجزائر
The high school Teachers-Moubarak Ben Mohamad El-Mili-Bouzareah/Algeria
:nodjoom@live.fr[1] / benachourlarbi57@yahoo.fr [2]

تاريخ الإرسال:2020/11/09	تاريخ القبول:2021/04/30	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

يروم هذا المقال مساءلة اللغة الشعرية من خلال ديوان (رجل من غبار)، والوقوف عند دلالاتها، واستنباط مظاهر الشعرية من خلال تحليل الانزياح الدلالي والانزياح التركيبي في النّص الشّعري، باعتبار الانزياح ملمحا أسلوبيا جماليا يتيح للشاعر تخطّي مستوى الخطاب العادي المألوف إلى البنية الجمالية التي تعتمد على الغموض من خلال البنى الاستعارية، وهو الأمر الذي يحقّق للنص أدبيّته، وتأثيره في المتلقّي.

وقد تنوّع الانزياح فيما بين الالتفات، والتّقديم والتّأخير، والحذف، وسنكشف عن مدى تمكّن الشاعر من تحقيق جمالية الانزياح، وفق المنهج الوصفي التّحليلي.

الكلمات المفتاح : الشعريّة، الانزياح، الغموض، العنوان، الخطاب.

Abstract :

This article aims to study the poetic language through the collection of "a man of dust", to stand at its implications, and to deduce the manifestations of poetry through the analysis of semantic and structural displacement in the poetic text, considering the later as an aesthetic stylistic feature. Indeed, this feature allows the poet to go beyond the ordinary, familiar discourse to the aesthetic structure that depends on ambiguity through metaphorical structures, which is what realizes the literary text and its effect on the receiver.

The displacement varied between turning around, advancing, delaying, and deleting. In this research, wewill reveal the extent of the poet's ability to achieve poetic displacement, according to the descriptive analytical method.

* زهرة غرناوط nodjoom@live.fr

Key words: poetry, displacement, ambiguity, title, discourse.

مقدمة:

إنّ الشّعرية لغة اللّغة، والشّاعر في صياغته للغة، يتجاوز نواميسها المعتادة، ليخلق أسلوبه الجماليّ المتميّز، محقّقا فتنة اللغة، أو ما يسمّى(دهشة اللّغة)، وبقدر ما يخرق الشاعر حاجز الألفة ويكسر روتينيّة التشكيل، بانتهاكات استعاريّة غير معتادة، وأنساق لغويّة مستعصية عن النمط التعبيري المألوف، بقدر ما يحقّق أقصى درجات الشّعرية، ويحظى بمكانته مبدعا للغة، وخالقا لدهشتها النصيّة في تشكيل بنية نصوصه.

وعلى هذا الأساس، أضحى أسلوب الانزياح مهمّا في الدراسات الألسنية والأسلوبية، التي تدرس اللغة الشّعرية على أنّها لغة مخالفة للكلام المتداول وخروج عن المألوف، لأنّ الخطاب الأدبي وبالتّحديد الخطاب الشّعري ينزع إلى تحقيق هويّته وشعريته من خلال الاختلاف عن الخطاب العادي، ومخالفة قواعد اللغة للتأثير على المتلقّي ولفت انتباهه، فاللّغة تستخدم في مستويين العادي والإبداعي، أمّا العادي فهو اللغة المتداولة والملفوظة بين الناس، وأمّا الإبداعي فهو الجانب الفني أو الجمالي الذي يكون من نتاج الفرد المبدع.

وقد أدّت حركة الحداثة إلى خروج الشعر العربي المعاصر عن نموذج القصيدة التقليديّة، وإيغاله في الانزياح والتّمرّد والخرق على كلّ الأصعدة والنّواحي الموضوعية والفّنيّة والتّشكيلية، والإبحار في عالم الصّمت والغائب، وعاشور فنّي أحد الشّعراء الجزائريين المعاصرين الذين ثاروا على قواعد اللغة العادية ووظّفوا لغة شعريّة منزاحة، «لأنّها تمثّل هوية كل نص أدبي بل لا يمكن أن يكون أدبيا إلاّ إذا ارتدى عباءة الاختلاف بكسره التصورات المنطقية الجاهزة في قوالب موروثة دون أن يدخل في خانة اللحن والخطأ»[1] في بناء النّص الشّعري.

من هذا المنطلق، اخترنا الخوض في دراسة أسلوب الانزياح عند هذا الشاعر نظرا لأهميّته وكثرة تواجده في ديوانه (رجل من غبار)، محاولين الإجابة عن الإشكاليات التاليّة: ما هي مظاهر الانزياح في الديوان؟ وإلى أيّ مدى تمكّن الشّاعر من بلورة السّمات الجمالية والفنيّة للنّص الشّعري؟

أوّلا.مفهوم الانزياح:

1.لغة:

كلمة الانزياح مشتقة من الفعل (زاحَ)، جاء في (لسان العرب):«زاحَ الشيء يُزيح زيْحا وزُيوحًا وزَيْحانًا، وانزاح: ذهب وتباعد، وأزحته أزاحه غيره، وفي التّهذيب: الزّيح:ذهاب الشيء، تقول:قد أزحْتُ علّتَهُ فزاحت، وهي تزيح»[2]

ويرى (الزمخشري) في معجمه (أساس البلاغة) أنّ لفظ الانزياح يقترن بالعلّة والمرض والشّك يقول:«أزاح الله العلل، وأزحت علّته فيما احتاج إليه، وزاحت علّته وانزاحت، وهذا ممّا تزاح به الشّكوك من القلوب»[3]

يتّضح من خلال التعريفات السابقة بأنّ اللّفظ يحمل معنى الذّهاب والانفصال والاتّساع، ومعنى البعد والتّباعد.

2.اصطلاحا:

اختلفت مفاهيم الانزياح لدى النّقاد والأسلوبيين بسبب المواضع والصّياغات المختلفة لهذا المصطلح، غير أنّ الإجماع يكاد ينعقد على أنّ الانزياح هو«خروج عن المألوف أو ما يقتضيه الظاهر، أو هو خروج عن المعيار لغرض قصد إليه المتكلم أو جاء عفو الخاطر لكنه يخدم النص بصورة أو بأخرى بدرجات متفاوتة»[4]فالانزياح حدث لغوي يظهر في تشكيل الكلام وصيّاغته، وبواسطته يمكننا التعرّف على طبيعة الأسلوب الأدبي.

والانزياح مصطلح غربي، ظهر مع الشّعرية الحديثة، وتعلّقت بدائرته مصطلحات وأوصاف كثيرة، نذكر منها: الالتفات، العدول، الانحراف، المخالفة، الخرق، الابتكار، الانتهاك، التّحريف، المخالفة، وغيرها من المصطلحات التي تختلف من ناقد لآخر.[5]

وكان نتيجة هذه الاختلافات أن يختلف النّقاد حول المفهوم أيضا، فقد حدّده (جون كوهن) بأنّه «انحراف عن معيار هو قانون اللغة الاعتيادية المألوفة، وهو يعادل بذلك الأسلوب الذي هو كل ما ليس شائعا ولا عاديا ولا مطابقا للمعيار المألوف، يحمل قيمة جمالية، فهو خطأ لكنه كما يقول برونو (خطأ مقصود)»[6]يستهدف إلى تصحيحه الخاص، ويستطيع الناقد دراسة آلية الصناعة الشعرية بتحديد زمنين: عرض الانزياح ونفيه،[7]واعتبره شرطا أساسيّا لحدوث الشّعرية، وهو في الوقت نفسه، إضافة جمالية يمارسها المبدع لنقل تجربته الشعورية للمتلقّي والتأثير فيه، وبذلك لا يُعدّ أيّ خروج عن المألوف وتجاوُزٍ للسائد وخرقٍ للنّظام انزياحًا إلاّ إذا حقّق قيمة جمالية وتعبيريّة.

أمّا (ريفاتير) فيعرّفه بكونه انزياحا عن النّمط التعبيري المتواضع عليه، وخروج عن القواعد اللغوية، و يكون على وجهين:خرقا للقواعد حينا، ولجوءا إلى ما ندر من الصّيغ حينا آخر« فأمّا في حالته الأولى فهو من مشمولات علم البلاغة فيقتضي إذن تقييما بالاعتماد على أحكامٍ معياريّة، وأمّا في صورته الثانية فالبحث فيه من مقتضيات اللسانيات عامّة والأسلوبية خاصة.»[8]

وأمّا (شارل بالي) فقد انطلق من فكرة أنّ الأسلوبية هي«العلم الذي يدرس وقائع التّعبير اللّغوي من ناحية محتواها العاطفي، أي التعبير عن واقع الحساسية الشعوريّة من خلال اللّغة، وواقع اللّغة عبر هذه الحساسيّة»[9]ومن خلال هذا الاتّجاه الوجداني حدّد مفهومه للانزياح، إذ ربط العبارة المنزاحة عن الأصل بالشّحنة الوجدانية وإلاّ فلا وجود للانزياح، فشارل بالي يؤمن بأسلوبية تبحث في القيّم الوجدانيّة لا غير.

وحاول (ياكوبسون) تدقيق مفهوم الانزياح فرأى بأنّه (الانتظار الخائب) أو (خيبة الانتظار) وبذلك يكسر أفق الانتظار عند المتلقّي ويخلق لديه الدّهشة والمفاجأة، فكلّما كانت المفاجأة غير منتظرة كان وقعها على نفس المستقبِل أعمق، ويركّز (ياكوبسون) على عنصر الغموض باعتباره خاصية داخلية لا تستغني عنها أيّ رسالة، وتصبح الرّسالة غامضة، كما يصبح المرسل والمتلقّي غامضين أيضا، وما يخلق هذا الغموض هو هيمنة الوظيفة الشّعرية على الوظيفة المرجعيّة للغة، باعتبار أنّ الأولى تركّز على الرّسالة لا في الشّعر فحسب، بل يتعدّاه إلى ما هو خارج عنه.[10] فكلّما عمد الشاعر إلى تعميق الانزياح ازداد انفصاله عن الجمهور، ومن ثمّ اكتنف النّص غموض شعريّ، وحقّق المفارقة بين وظيفة النثر ووظيفة الشّعر، وبفضل هذا الانزياح يضعف الشّاعر بنية الرّسالة، ويعطّل وظيفتها النّثريّة، ويحوّلها إلى أداء وظائف أخرى ذات أبعاد غير مقيّدة بمنطق اللّغة النّثريّة.

ويُنظِّر (تودوروف) الأسلوب اعتمادا على مبدأ الانزياح فيعرّفه بأنّه(لحن مبرّر)ما كان يوجد لو أنّ اللّغة الأدبيّة كانت تطبيقا كليّا للأشكال النّحوية الأولى، ويرى أنّ الاستعمال يكرّس اللّغة في ثلاثة أضرب من الممارسات: المستوى النّحوي والمستوى اللاّنحوي والمستوى المرفوض، ويمثّل المستوى الثاني أريحيّة اللّغة في ما يَسَعُ الإنسان أن يتصرّف فيه.

هذا، ويعتبر (جون كوهن) من أبرز النّقاد الغربيين الذين اهتمّوا بنظريّة الانزياح، فمعه نلاحظ التّنظير الفعلي لمفهوم الانزياح في الشّعرية اللّسانية البلاغية، ودوره الفعّال في بناء جماليات النّص، حيث اعتبره المسألة الأكثر جوهريّة في لغة الشّعر، من خلال كتابه (بنية اللّغة الشّعرية) كإحدى المحاولات النّظرية الجادّة في حقل الدّراسات البلاغيّة والشّعرية، وتقوم هذه النّظرية على مجموعة من الثّنائيّات هي استراتيجيّة

الشّعرية البنيويّة[11] متّخذا ثنائية المعيار/الانزياح أساسا لها، ويرى جون كوهن أنّ«الصّورة البلاغيّة ما هي إلاّ خرق لقانون من قوانين اللّغة وأنّ الشّعر عنده انزياح عن معيار هو قانون اللّغة»[12] ويؤكّد أيضا على الوظيفة التّوصيليّة للخطاب الشّعري وعلى الوظيفة الشّعريّة، فاللّغة الشّعرية تواصليّة، ولا يمكن الحديث عن الخطاب إذا لم يكن هناك تواصل، ولكي يكون الشّعر شعرا لا بدّ أن يكون مفهوما من طرف المرسل إليه، كما أنّ غاية الانزياح هي تشكيل الصّورة الشّعريّة التي بفضلها يتغيّر المعنى، فالشّعريّة في نظره عمليّة ذات وجهين متعاكسين متزامنين هما الانزياح ونفيه وتكسير البنية وإعادة التّركيب، فالتّأرجح بين الدّلالة وفقدان الدّلالة هو ما يمنح للخطاب الدّلالي خصوصيّته الشّعريّة والجماليّة.

حدّد (كوهن) في كتابه (بنية اللّغة الشّعرية) مستويين للغة:الصّوتي والدلالي، فعلى المستوى الصوتي يدرس النظم(الوزن والقافية والجناس) التي تحقّق التّجانس الصّوتي في الشّعر وتعمل على تقويّته، أمّا على المستوى الدّلالي فيدرس عدّة صوّر انطلاقا من الوظائف النّحويّة الثلاثة:الإسناد، والتّحديد، والتّواصل. والقواعد لا تخدم إلاّ الثّابت، غير أنّ الشّعر يكسر قدسيّتها فيشوّشُها بالتّقديم والتّأخير، ويخرق مبدأ اللّغة العاديّة التي تسند إلى الأشياء صفات معهودة وتستند إليها صفات غير معهودة، مثل قولنا:(السّماء نائمة)، نلاحظ هنا أنّ المسند (النّوم) لا يلائم المسند إليه (السّماء) لأنّ إسناد النّوم لا يكون إلاّ للكائنات الحيّة، وهي الظّاهرة التي يسمّيها (كوهن) المنافرة الدّلالية.

وكلّما تعدّدت فاعليّة الانزياح وتنوّعت في النّص الشّعري، حقّقت فاعليّتها النّصيّة، وأغنت الجملة بدلالات جديدة لا حصر لها، تحقّق أعلى درجات الإمتاع والإثارة النّصيّة،«وتتفاوت هذه الفعاليات دقّة، وعمقا بين آليّات البلاغة، والتّصوير، والتّرميز، والغياب، وأنواع المفارقات، »[13] ما يؤدّي إلى تكثيف لغة النّص من جهّة، وتوسيع أفق الدلالة، وتحرير المعنى من جهة أخرى، فكلّ من التّشبيه والاستعارة، والكناية، والتّورية، والرّمز، والمفارقة، والتّقديم والتّأخير، هي آليات تشتغل داخل أطر الانزياح.

ثانيّا.مظاهر الانزياح في ديوان(رجل من غبار)للشاعر(عاشور فنّي):

1– الانزياح في بنية العنوان:

يعرّف (رولان بارث) العناوين بأنّها«أنظمة دلاليّة تحمل في طيّاتها قيما أخلاقيّة واجتماعيّة وإيديولوجيّة»[14] ويشمل هذا التّعريف كلّ الإشارات اللّسانيّة وغير اللّسانيّة، والعنوان هو العنصر الأساسي الذي يفتتح به النّص، فهو وسيلة فنّية هامّة في إضفاء الشّعريّة على الخطاب الشّعري، من أوّل كلمة يتلقّاها القارئ، الّذي يسعى جاهدا لبلوغ اللّذة الفنيّة والمتعة القرائيّة، حيث يؤسّس العنوان لشعريّة من

نوع ما، حين يثير مخيّلة القارئ، ويلقي به في أنواع شتّى من التّأويلات و القراءات، ويستفزّ كفاءته القرائيّة من خلال كفاءة العنوان الشّعريّة.

يعكس ديوان(رجل من غبار) انزياحا لغويّا واضحا، يتميّز بالفجائيّة ومخالفة منطق الأشياء، فالرّجُل في معناه المعجمي، يحمل معنى الذّكر من نوع الإنسان، أو الشّخصيّة الملموسة التي تتّصف بالوجود، فضلا عن اتّصافه بمنطق العقل وعاطفة القلب، لكنّ الشّاعر خالف أفق انتظار المتلقّي، بجعله هذا الرّجل من أصل الغبُار، ما أغوى المتلقّي بضرورة معرفة كنه هذا الرّجل الغريب، وطبيعة علاقته بواقع الشّاعر،فالمعنى الأصلي لكلمة (غبار) هو ما دقّ من التّراب أو الرّماد بحيث يسهل تعلّقه في الهواء، وباللغة العامية نقول:الغبّار الذي يتطاير في الفضاء وتُحدثه الزوبعة أو الرياح القويّة، بمعنى أصل خلق الإنسان الذي منه أتى وإليه يكون مصيره الحتميّ، والمعنى الضمني عميق، يمكن أن يحيل إلى معاني شعرية عديدة حسب رؤى كل قارئ، ونرى نحن بأنّه يوحي باللاّوجود والضياع والتيه في عالم غريب، مليء بالغموض والتناقضات التي وسمت شخصية هذا الرجل، فقال الشاعر غبار ولم يقل دخان، لأنّ كلمة (غبار) أكثر إيحاء؛ الدخان تبصره العين، أما الغبار فهو هلامي شفّاف، لا يرى بالعين المجرّدة، ما يزيد العنوان غموضا وإيهاما، فوجود هذا الرجل وجود عشوائيّ، هروب من الذات والكينونة المعروفة إلى كينونة غامضة، لنصبح أمام معنى مؤدّاه الشّعور بالعبث والانكسار في واقع متأزّم يصعب التّكيّف معه، فتكبر المأساة وتتعاظم المعاناة.

يقول الشّاعر:

ضاقت الأرض من حوله فاتسع!

وتساقطت السموات على رأسه...فارتفع!

وتلبد بالحزن، بالموت....

حتى غدا فرحا دائما

هكذا لم يكن مثله أحد

يستعين على نفسه بالوجع![15]

يظهر هذا التّوصيف الشّعري الرّجُل في حال متأرجحة بين الظفر والفقد، بين الامتلاك والافتقار، بين الفرح و الحزن، بين الحضور والغياب، بين صفاء السريرة والخيانة، وغيرها من الصور المتراكمة داخل النص/الديوان، والتّي تؤكّد ارتفاعه – هذا الرجل– إلى مرتبة أسطورية تدعّم الانزياح

الكامن في العنونة، فالضّياع والتّشتت سمتان بارزتان في هذا المقطع وغيره من مقاطع الديوان، وقد حاول الشّاعر التّكيّف مع الواقع المزري بشتّى الطّرق، إلاّ أنّ النتيجة كانت مأساويّة مليئة بالحزن والأسى.

2- الكناية:

ديوان (رجل من غبار) حافل بالكنايات التي أخرجت لغته الشّعرية من النسق المألوف إلى نسق غير مألوف، فأضفت على الخطاب الشّعري مسحة جمالية وإبداعا فنيّا، نذكر منها:

قهوة فاسده

دسها نادل لا يحب الزبائن [16]

هي كناية عن فساد المجتمع برمّته وسوء الأوضاع الاجتماعية، كانتشار الغدر والخيانة بين أفراد المجتمع الواحد، ويظهر ذلك أيضا من خلال قوله:

هكذا تبدأ الزلزله

شبح غامض في عيون الصغار

قطط تتلصّص بين الديار

وديوك تصيح على قمة المزبله!! [17]

استعار الشاعر في هذه الأبيات شخصيات حيوانية ليصوّر حالة الخوف والتّرقب، والتّوتر الأمني الذي ساد الجزائر في العشرية السوداء، والصراع الداخلي بين الأفراد، من خلال توظيف الأفعال(تتلصّص، تصيح)، وهستيريا الموت المستمرة التي أضحت شبحا يقبع في عيون الأطفال الصغار في انتظار حدوث المجزرة (الزلزله).

3-التّقديم والتّأخير:

تعتبر مسألة التّقديم والتّأخير أهمّ الانزياحات التّركيبيّة في الفنّ الشّعري، فإذا كانت قوانين الكلام تقتضي ترتيبا معيّنا للوحدات الكلاميّة، فإنّ التّقديم والتّأخير في الشّعر يقوم «بخرق هذا التّرتيب وإشاعة فوضى منظّمة بين ارتباطات تلك الوحدات»[18] وذلك بتقليب نظام اللّغة على النّحو الذي يضمن للبناء النّصي حضورا مغايرا، وتقديم جزء من الكلام أو تأخيره لا يرد اعتباطا في نظم الشّعر، وإنّما يكون عملا مقصودا يقتضيه غرض بلاغيّ أو داع من دواعيه، وفي ديوان رجل من غبار نماذج كثيرة من التّقديم والتّأخير نذكر منها:

3-1تقديم الفاعل على الفعل:

والخطوط استقامت إلى آخر العمر

والقلب أوشك يسقط في المنحنى![19]

قدّم الشاعر الفاعل(الخطوط) على الفعل(استقامت) لأنّ أصل الكلام "واستقامت الخطوط إلى آخر العمر"، ولكنّه تركيب لا يخترع صورة في ذهن المتلقي، أمّا التّقديم فيتركه حيرانا، وقدّم الفاعل(القلب) على الفعل(أوشك)، للدلالة على الحالة النّفسيّة الحزينة ومعاناة فراق الأحبّة، وهي الدلالة نفسها في قوله:

والمدينة تسكر في اللّيل

واللّيل مطفأة لوجوه الأحبّة

والأصدقاء[20]

إنّ تقديم الشاعر للفاعل(المدينة) على الفعل(تسكر) تأكيد منه على رفضه للمدينة، لارتباط دال المدينة بمدلول الخوف واليأس والغربة والموت، خاصّة مع اقترانه بلفظ اللّيل بما يحمله من معان سلبيّة كالفُرقة والظلمة والغربة والقهر.

ويتكرّر هذا التّقديم والتّأخير في مواضع كثيرة منها:

نجمة تتراجع خلف الدّخان

ودبابة تتقدّم

إنّ المنازل صامدة

والشوارع تقتحم الناس

زغرودة تعلن العرس

والدم يفتتح المهرجان[21]

إنّ مواضع التّقديم في هذا المقطع هو في قول الشّاعر:(نجمة تتراجع)، و(دبابة تتقدّم)، و(الشّوارع تقتحم النّاس)، و(زغرودة تعلن)، و(الدم يفتتح)، حيث قدّم المسند إليه على المسند ليوقع القارئ في شراك أفق انتظاره القبليّ بذكره لفظة"زغرودة" المقترنة غالبا بالاحتفال والمهرجان، ويخفي معنى ضمنيّا مفاده وصف النتائج الوخيمة للحرب.

3-2تقديم المفعول به على الفاعل:

تعترينا دماء الحروب

كما تعتري السيّدات دماء الطّمث [22]

حيث قدّم المفعول به(السيّدات) على الفاعل(دماء الطّمث) ليصف حالة البلاد واضطراب الأوضاع الأمنيّة في الجزائر أثناء العشريّة السّوداء، وقسوة الحرب، وهول المعاناة الجسديّة والنّفسيّة.

وقد يقدّم الشاعر المفعول به على الفعل والفاعل معا، كما في قوله:

إنّ المنازل صامدة

والشّوارع تقتحم الناس[23]

عمد الشّاعر إلى هذا التّقديم ليبرز دور المكان في تصوير المشاهد الأليمة، فالشوارع فضاء مكانيّ مفتوح ورحب يسع جموعا من الناس، إلاّ أنّ الشاعر جعله ضيّقا من خلال الفعل(تقتحم)، ليكتسي فاعليّة وحركة دائمة نتيجة ترقّب خطر محدق من العدوّ، وهو ما ساهم جماليّا في تعميق الإحساس لدى المتلقّي بالاستغراب والدّهشة والتّعجب.

3-3تقديم الجار والمجرور على الفاعل:

وتطل على العمر نجمته الساطعه

(...)

داس خلق كثير على كبدي

ونمت في تراب يدي بتله [24]

نجد هنا تقديم الشاعر للجار والمجرور(على العمر) على الفاعل(نجمته الساطعة)، والجار والمجرور في تراب يدي) على الفاعل(بتله)، ليبيّن قيمة العمر ويظهر مدى حبّه وتفاخره وتباهيه بهويّته الوطنيّة أمام المتلقّي.

وقد يتقدّم الجار والمجرور على الفعل والفاعل معا، كما في المثال الآتي:

وفي إثره يطلع الجلّنار!![25]

حيث تمّ تقديم الجار والمجرور(في إثره) على الفعل والفاعل(يطلع الجلّنار)، وذلك دلالة على غرابة هذا الرّجل الأسطوري الذي يجمع بين المتناقضات التي تعبّر في مضامينها على رؤيته لذاته وللنّاس وللعالم.

3-4تقديم الجار والمجرور على المفعول به:

ويهيء في دمه موطن الياسمين [26]

حيث تقدّمت شبه الجملة (في دمه) على المفعول به(موطن الياسمين) رغبة من الشّاعر في تأكيده وإلحاحه على التّعلق الشّديد بالدّم والهويّة والوطن.

4-الحذف:

يعدّ الحذف انزياحا عن النّمط المألوف، وهو القطع، ويكون بحذف كلمة أو جملة أو أكثر مع ترك قرينة تعيّن المحذوف[27]، يلجأ إليه الشّعراء لإشراك القارئ في العمليّة الإبداعيّة، بملأ الفراغ الذي يتركونه في النّص الشّعري، ومن نماذجه حذف الفاعل في المقطع التّالي:

شرّدتني عيون الأحبة...

ضيّعت عمرا وراء رذاذ الجفون

ولم أكتشف من أنا!![28]

حذف الفاعل وجوبا في الجملة:"ضيّعت عمرا" وينوب عنه ضمير مستتر تقديره "أنا"، وتقدير الكلام "ضيّعت أنا عمرا"، وجاء الانزياح هنا لتخفيف الكلام وتسهيل عمليّة النّطق، وتطبيق مبدأ الاقتصاد اللّغوي، وإضفاء مسحة جمالية على بنية الجملة. ويتكرّر حذف ضمير المتكلّم "أنا" الدّال على الفاعل في مواضع كثيرة، منها:

أَلَمُ رماد الحرائق في إثر كلّ

حبيب يمرّ على قلبي؟!

(...)

كلما صحتُ "يا بلدي"

رددت صيحتي "شعبه الآخره"[29]

وقوله:

خضتُ معركتي ضد نفسي

وضدّ الزمان[30]

كما نجد حذف الفعل في مقاطع عديدة، منها ما جاء في مستهلّ الديوان:

قهوة فاسده

دسّها نادل لا يحب الزّبائن

وعلى المائده

ملك في عباءة خائن[31]

تمّ هنا حذف الفعل في الجملة "وعلى المائدة ملك"، والأصل قولنا:"وعلى المائدة يجلس ملك"، حيث لجأ الشاعر إلى أسلوب التّلميح دون التّصريح، لأنّه هو الأسلوب الذي يمنح للنّص اللّغوي آفاقا مفتوحة بدون حدود، ويجعل المتلقي يسبح في أغواره، حيث انزاح هذا المقطع الشّعري في كلّ مستويات لغته ودلالته، فالقهوة والنادل والملك ألفاظ غامضة يمكن تأويلها بحالة من الكره والريبة والفساد.

وحذف الفعل أيضا في قوله:

هكذا تبدأ الزلزله

شبح غامض في عيون الصّغار [32]

الأصل في الكلام:"يقبع شبح غامض في عيون الصّغار"، فحذف الشّاعر الفعل"يقبع" يوحي بدلالات عدّة منها دلالات الغموض والخوف و التّماهي التي يتّصف بها الشّبح كرمز دال على العدّو.

5-الالتفات:

الالتفات أو (تبادل الضّمائر) ظاهرة أسلوبيّة هامّة في علم البلاغة، اعتبره علماء البلاغة من محاسن الكلام وبديعه، ونعني به«انصراف المتكلّم عن المخاطبة إلى الإخبار، وعن الإخبار إلى المخاطبة وما يشبه ذلك. »[33]أي: انصراف المتحدّث عن معنى يكون فيه إلى معنى آخر، فيكسر رتابة النمط التعبيريّ الواحد، ويُحدث مفاجأة ودهشة لدى المتلقّي، تبعد عنه الملل، وتدفعه إلى التّفكير العقلي.

من نماذج الالتفات في ديوان رجل من غبار نذكر:

فترى الموت في زهر الآنيه

وترى البحر يأسر شمس الأصيل

حول "برلين" معركة حاميه

وأنا ها هنا في بلادي قتيل!

كان من كثرة النكبات يغنّي

ويحصي صباباته الضائعه [34]

نلمح في هذا المقطع التّحوّل من ضمير المخاطب(أنت) إلى ضمير المتكلّم(أنا) ثمّ التّحول إلى ضمير الغائب(هو)، وفي هذا التّحوّل تعبير واضح عمّا يعتري الشّاعر من تناقضات في الواقع، واضطراب مشاعره وأحاسيسه جرّاء ذلك.

كما نجد التّحول من ضمير الغائب إلى ضمير المتكلّم ثمّ إلى ضمير الغائب مرّة أخرى، في قوله:

كتبت حزنها في خطوط يدي

ورمتني إلى مدن شاغره

كلما صحت "يا بلدي"

رددت صيحتي "شعبه الآخره"

كان حين يجيء الظلام

وتغيب المدينة في لجّة الصمت

يفتح نافذة للحمام

فيغنّي.... [35]

ويستمرّ الشاعر في التّلاعب بالضّمائر، وينصرف المتكلّم عن الإخبار إلى المخاطبة ثمّ من المخاطبة إلى الإخبار في النّص الشعريّ الآتي:

داهمته كلاب المدينة مشتبكا

بالأميرة:

– من أنت؟

أعرفكم من قذارتكم

– أين تسكن؟؟

تحت المدينة...

– من أي باب دخلت؟؟

عيون الحبيبة واسعة

وأنا عاشق ونحيل

ومعذبتي ولدت في الزمان الجميل

وعلى ثغرها وردة المستحيل

وأنا عند أهدابها....

قاتل أو قتيل!! [36]

كثّف الشاعر هنا من أسلوب الالتفات، حيث استهلّ كلامه بصيغة الغائب(هو)، ليلتفت إلى المخاطب(أنت) والمتكلّم(أنا) في خطاب حواريّ جمعهما، ثمّ يلتفت مرّة أخرى إلى الغائب(هي) معتمدا أسلوب الإخبار، وهذا الالتفات في الضّمائر وعدم مواصلة الشاعر الكلام بضمير واحد حقّق جمالية شعريّة في القصيدة.

خاتمة:

لقد سعينا من خلال هذا المقال إلى رصد مواطن الانزياح في شعر عاشور فنّي من خلال ديوانه (رجل من غبار)، ووصف أهمّ الظواهر الأسلوبيّة والسّمات الجمالية المميّزة لشعره، وتوصّلنا في الأخير إلى استخلاص جملة من النتائج نلخّصها فيما يلي:

– يعدّ الانزياح أسلوبا جماليّا بامتياز، لما يحقّقه من فاعلية جمالية تفتح النّص على عالم من اللاّمحدودية الدلاليّة، التي تؤثّر في القارئ وتنشّط خياله وتفكيره، وتحفّزه على استحضار الغائب.

– إنّ عاشور فنّي ينزع إلى تشكيل اللّغة حسب ما يقتضيه المقام، حيث وظّف أحيانا لغة تنهل من القاموس اليّومي لحياة النّاس، وهي لغة نابعة من تجربة حياتيّة حقيقيّة، سمحت له بالتّعبير عن أحاسيسه ورؤاه، ومنحت نصّه الشّعري جماليّة فنيّة وشعريّة.

– حفل ديوان رجل من غبار بانزياحات كثيرة سواء على مستوى الدلالة بالاستعارة والكناية، أو على مستوى التّركيب بالتّقديم والتأخير والحذف والالتفات، ما أخرج لغة الخطاب من المباشرة والعادية إلى الإيحائيّة الجماليّة.

– تحقّقت شعريّة الديوان من خلال انزياح العنوان الذي فتح باب التأويلات ومن ثمّ تعدّد القراءات.

– نجح الشاعر في توظيف الرّجل الأسطوريّ في شعره، وخلق عالم شعريّ خاص به، مليء بالمتناقضات، وهو عالم يستمدّ كثيرا من خصوصيّات وواقع المجتمع الجزائريّ، وحاول أن يحقّق من خلال هذا القناع(رّجل من غبار) أحلامه وآماله الضّائعة.

– إنّ توظيف الشّاعر لأساليب التّقديم والتّأخير والحذف والالتفات، بما تحمله من خروج عن المألوف تتناسب مع شخصيّة (رجل من غبار) الّذي خرج هو الآخر عن المألوف، وأحدثت نوعا من الدّهشة والمفاجأة لدى المتلقّي، وجذبته إلى قراءة شعره والتّعلّق به أكثر.

هوامش:

[1] – توتاي سيف الله هشام، شعرية الانزياح في بنية القصيدة العربية، دار غيداء للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية، 2017م، ص13.

[2]– ابن منظور، لسان العرب، مج4، دار صادر، بيروت، ط4، ص86.

[3]– عيون السود الزمخشري، أساس البلاغة، تح:محمد باسل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، 1998م، ص248.

[4]- يوسف أبو العدوس، الأسلوبية الرؤية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، دط، 2007م، ص80.

[5]– ينظر:أحمد محمد ويس، الانزياح من منظور الدراسات الأسلوبية، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت– لبنان، ط1، 2005م، ص31.

[6]– بشرى موسى صالح، المرآة والنافذة، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، دط، 2001م، ص13.

[7]– ينظر: نديّة حفيز، الانزياح في الشعر العربي المعاصر، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2013، ص73.

[8]– عبد السّلام المسّدي، الأسلوبيّة والأسلوب، الدار العربية للكتاب، دب، ط3، دت، ص103.

[9]– صلاح فضل، علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، دار الشروق، القاهرة، مصر، ط1، 1998م، ص17.

[10]– ينظر:نور الدّين السّد، الأسلوبية وتحليل الخطاب، دراسة في النقد العربي الحديث، ج1، دار هومه، الجزائر، دط، 2010م، ص203.

[11]– ينظر:نزار التجديتي، نظرية الانزياح عند جون كوهن، مجلّة دراسات سيميائيّة أدبية لسانيّة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ع1، 1987م، ص52.

[12]– جون كوهن، بنية اللّغة الشّعرية، تر:محمّد الولي ومحمّد العمري، دار توبقال، المغرب، ط2، 1986م، ص6.

[13]– بشرى البستاني، في الرّيادة والفن(قراءة في شعر شاذل طاقة)، دار مجدلاوي، الأردن، ط1، 2010م، ص88.

[14]– جميل حمداوي، السيميوطيقا والعنونة، مجلة عالم الفكر، مج25، ع3، يناير، مارس، 1997م، ص96.

[15]– عاشور فنّي، رحل من غبار، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2003م، ص47.

[16]– المصدر نفسه، ص5.

[17] – المصدر نفسه، ص17.

[18]–حسن ناظم، مفاهيم الشّعرية، دراسة مقارنة في الأصول والمنهج والمفاهيم، المركز الثقافي العربي، بيروت الحمراء، ط3، 1994م، ص121.

[19]– عاشور فنّي، رحل من غبار، ص8.

[20]– المصدر نفسه، ص15.

[21]– المصدر نفسه، ص63.

[22]– المصدر نفسه، ص53.

[23]– المصدر نفسه، ص63.

[24]– المصدر نفسه، ص31،35.

[25]– المصدر نفسه، ص71.

[26]– المصدر نفسه، ص12.

[27]– ينظر:أحمد مطلوب، معجم المصطلحات البلاغيّة وتطورها، مطبوعات المجمع العلمي العراقي، دب، دت، 1983م، ص35.

[28]– عاشور فني، رجل من غبار، ص8.

[29]– المصدر نفسه، ص25،28.

[30]– المصدر نفسه، ص54.

[31]– المصدر نفسه، ص5.

[32]– المصدر نفسه، ص17.

[33]–عبد العزيز عتيق، علم البديع، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، دت، ص143.

[34]– عاشور فني، رجل من غبار، ص26،27.

[35]– المصدر نفسه، ص28،29.

[36]– المصدر نفسه، ص49.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 132 - 149 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

التفاعل اللفظي و الأيقوني في رواية حمام الدار أحجية ابن أزرق لسعود السنعوسي
– مقاربة سيميائية–

The Iconic interaction and voabulary in the novel "Hamam al-Dar- Riddle of Ibn Azraq" semioticapproach

[1] ط.د: أحمد صويلح[1]، أ.د: فاتح علاق[2]

Ahmed SOUILAH[1], Prof. Fateh Allag[2]

مخبر الخطاب الصوفي

جامعة الجزائر –2– أبو القاسم سعد الله الجزائر

University of Algeria -2- Abul-Qasim Saadallah, Algeria

souilahahmed24000@gmail.com[1] / allag.fateh17@gmail.com[2]

تاريخ الإرسال:2020/11/09	تاريخ القبول: 2021/06/28	تاريخ النشر : 2021/12/25

ملخص البحث

انفتحت الكتابة الروائية المعاصرة على عوالم ثقافية وأنساق بصرية تمرّدت بموجبها على قيود طالما كبحت عنان الإبداع، وقد شِيءَ لهذا التمرّد أن يمنح للمبدع قدرة على استحضار ما يؤرقه و يمتّعه، على غرار الروايات العالمية عرفت الرواية العربية المعاصرة انفتاحا على مختلف الأنظمة الفنية والثقافية، الأمر الذي جعلنا نحاول تسليط الضوء على تلك التحولات التي طرأت على السرد، حيث كان للصورة حضور في ثنايا العديد من الروايات التي استعان بها الكتاب ليؤثّثوا أعمالهم، تشارك الكتابة في تشكيل المعنى، كما تحفّز القارئ على التماهي مع العمل.

من الروايات التي عرفت حضورا للرسومات رواية حمام الدار لسعود السنعوسي، سأحاول تقصي الدلالات التي تشي بها واقتفاء علاقاتها بالمتن وحدود الانسجام بينها وبين ما هو لفظي، مستعيناً بآليات المنهج السيميائي كونه الأنسب لتقصي الدلالات الغائرة في قعر الخطاب.

الكلمات المفتاح :رواية معاصرة – سرد – لفظي – بصري – تفاعل

Abstract:

Modern novel has opened up to cultural Worlds and visual formats in which it has Rebelled against Restrictions that have long held back Creativity, this rebellion wanted to give the novelist the ability to call out what bothers and pleases it.

Like the world novels, the Arabe novel has seen an opening on all artistic and cultural systems, something that has led us to story to clarify these changes that have occurred in the narration, the image having been present in many novels where authors have used it to furnish their works helping writing to forge meaning

[1] أحمد صويلح. souilahahmed24000@gmail.com

and encouraging the reader to merge with the work. Among the novels which have known the use of drawings, we find the novel "Hamam al-Dar- Riddle" by Saoud Al-Sanoussi , I will try to research the senses which predict it , retracing their relations with the body and the limits between semiotics and vocabulary , using the mechanisms of the semiotic method being the most appropriate to search for the senses lying at the bottom of the discourse.
Key words: Modern novel - narration-vocabulary - Iconic - interaction

أولا: مقدمة

عرفت الكتابة الروائيّة في أعتاب القرن الواحد والعشرين تمظهرات انفتحت من خلالها على العديد من العوالم الفنيّة، وتمرّدت على الكتابة التقليديّة محطّمة بذلك الصّورة النمطيّة والبنى الكلاسيكية للنصوص شكلا ومضمونا، وتزامنا مع هذا التغيير ظهرت مناهج تحليليّة معاصرة اتخذت اللسانيّات منطلقا لنشاطها، حيث نظرت إلى العمل الأدبي من خلال تركيبيته النحويّة وبنائيّة لغته، فحاولت تفتيت النّصوص وتحليلها إلى عناصر ووحدات منتظمة، ودراسة علاقاتها ببعضها البعض للوصول إلى المعنى المقصود، في ظلّ استحضار الكاتب كل ما يؤرّقه ويشعره بالوحدة، وما يمتعه ويؤنسه في الوقت نفسه، مستعينا بالكتابة السردية وما يمليه عليه خياله من تقنيات حديثة يوظفها في المتن الحكائي.

في حوار لنتالي ساروت(Nathalie Sarraute) مع مجلة الفيصل تقول: "إنّ الروايات الأخيرة تختلف تماما عن الروايات الأولى وروايات الكاتب الواحد تختلف فيما بينها حتى يُخيّلُ للقارئ أنّ الكاتب أصبح أكثر من كاتب ...فقد اعتمدت الرواية الجديدة في تطوّرها على المدركات الحسية والبصرية والسمعية جميعا ففي الكلمة إيقاع وفي الصفحة كتلة وفراغ وفي الكتاب رؤية بانوراميّة مصورة"[1]، لم يقتنع الأدب بالذهنيّة القائمة على الرتابة والرؤية الفجّة للكاتب والمتلقي معاً، فقد اكتسب خاصية التجديد المتواصل والتخلّص من السكونيّة المملّة في الكتابة والانكشاف على باقي العلوم، لم يعد المبدع يؤمن بالخطاب اللساني فقط، بل بات يرى نفسه في فضاء إبداعي يجوز له الاستعانة بكل الوسائط التواصليّة، وعلى وجه الخصوص الفنون التشكيلية.

من منطلق رؤية نتالي ساروت (Nathalie Sarraute)التي مفادها أنّ "إفادة الرواية من الفنون الأخرى كالموسيقى والتشكيل و الشعر وغيرها، يعني إفادتها من مخصبات تضيف إلى الأرض المنهكة تجدد الحياة "[2]، ورأي ميشال بوتور(Michel Butor)في أن الرواية كفن قائم بذاتهلا غرابة في إقامة علاقة بينه وبين الفنون الأخرى كالرّسم باعتباره تعبيراً إنسانياً يستجلي الأفكار والأحاسيس لدى الفنّان، فلا

غضاضة في تراسل الرواية مع هذا الفن؛لكونه "فائق الأهميّة بالنسبة للرواية، لصلتها الوثيقة بالفنون التي ترتادها، وخاصة من الرسم، فالرواية تستطيع أن تدخله في إطارها، بل عليها أن تفعل ذلك في بعض الأحيان"[3]، لذا حاولت الرواية الجديدة كسر التخوم وتحطيم الحواجز القائمة بينها وبين الفنون الأخرى والعلوم الإنسانية، الأمر الذي شكّل لنا أنساقا تتصارع في النص تظهر أحيانا وتضمر أحيانا أخرى، غير أنّها تتعالق مع السرد وتتفاعل معه من أجل تحقيق جمالية النص.

عمادا على هذا ارتأيت العناية بآليّة التفاعل بين الخطابيْن اللفظي والأيقوني الذي يعتمد على المؤثرات البصريّة التي باستطاعتها ترجمة بعض زوايا النص أو النيابة عن كلماته، إذ في بعض الأحيان يفقد اللفظ قوّة التدليل تاركا المجال أمام الصورة للبوح والإفشاء، هذا التداخل الفني هو إحدى سمات التجريب في الرواية المعاصرة، كما أنّه نوع من التقنيات التي يعمد إليها المبدع لتقريب المعنى المترامي بين أحضان الخطاب السردي المعاصر، فالتفاعل في النصوص السرديّة هو المزاوجة بين أشكال التعبير الفني والتداخل فيما بينها كالموسيقى والرسم والشعر وغيرها من الفنون الأخرى التي باستطاعتها المساهمة في بناء معمار النص وتأسيس مشروع المقروئيّة، إنّه نوع من التحاور والتجاور بين الفنون في العمل الروائي، كما أنّه علاقة ديناميّة يؤثّر فيها النص ويتأثّر، في تمازج يكشف عن الذات البشريّة، ولاسيما في إطار الرواية التي تعدّ أقدر الأجناس الأدبيّة على استيعاب مختلف الفنون (مسرح، وسينما، وموسيقا، وفن تشكيلي ...الخ).

انفتحت الرواية العربيّة كباقي الروايات العالميّة المعاصرة رغم حداثة وجودها على كثير من الأنظمة والأنساق الفنيّة والثقافيّة، موازاة مع هذا بسطت أمام الساحة النقديّة آفاق رحبة في مجال البحث المعرفي، الأمر الذي أسهم في انتقال المناهج النقديّة المعاصرة إلى الساحة العربيّة، فكان للعلامات الأيقونيّة حضورا بارزا في متون العديد من النصوص، إذْ عُدّت من أهم الوقائع البصريّة التي تمارس مهمّة التواصل اللساني عبر الوسيط المرئي، واجتهد الكتاب والروائيون في الاستعانة بها لتأثيث أعمالهم الفنيّة، وعليه يتأسس عملنا منهجيا على طروحات رولان بارث(R. Barthes)السيميائية، خاصة ما يتعلق منها بدراسة العناصر التدليلية في مستوَيَيْها التقريري والإيحائي والانفتاح الدلالي، من خلال استخراج عناصر تعيين العلامة البصرية ثم البحث في التضمينات التي تتوارى خلف التعيين على ضوء الصور التيتعدُّ أقرب إلى الواقع من اللّغة، من حيث "تستطيع تمثيل موضوعها بواسطة شبهها به أو بفضل الخصائص ذاتها التي

يملكها الموضوع"[4]، كما أنّها تشارك الكتابة في تشكيل المعنى وإدراكه، وتعمل على تحفيز القارئ للتماهي مع العمل الروائي والتعايش معه، ما يجعل النّص كرنافالا تجتمع فيه الفنون على أشكالها وتعبيراتها.

ثانيا:الصورة وقابلية التلقي بين التعيين والتضمين (التقرير والإيحاء):

تتحمَّل الصورة طاقة إيحائية كبيرة من الاقتصاد اللساني؛ كونها تحيا وتنمو في ظلّ استثمارها عديدَ السياقات الاجتماعية الثقافية والمعرفية عالميا ومحليا، ومن ثمّ فهي مجال رحب للتعبير الإنساني ولاسيمّا في إطار استنادها على مختلف الفنون والسياقات المعرفية؛ كالألوان والأشكال والخطوط وما يجري مجراها، وفيها تنصهر معها مختلف الأبعاد الإنسانية والثقافية التي تمليها المنظومات الذهنية لمختلف الشعوب والأمم، وما الرّوائيّ أو الفنان إلاّ فرد يعبّر عن تلك السياقات والأنساق الثقافية والاجتماعية لأمته، بموجب السياق السردي الذي تتنزل فيه، وعندئذ يتفاعل اللفظي والأيقوني في صلب بنية سردية تجمع شتات الدلالة وتصهرها، إذ أن "العلامة الأيقونية لا تدلّ من تلقاء ذاتها، فالمعنى داخلها يستدعي استحضار التجربة الثقافية كشرط أولي للإمساك بممكنات التدليل"[5].

عادة ما يتأسّس العمل الروائي المعاصر على الصورة التشكيلية التي تضعنا في دائرة السؤال والغموض أحيانا، بعدّها الشكل التعبيري الأبرز في صلب النص الروائي، فأمامها "عمّا يريد صاحبها أن يقول، هل يتحدث عن شيء متعال أم محايث؟ ذلك أنه كلما كانت الصورة أكثر محايثة كلما قل حجم الرسالة التي يأتينا بها الفن، وبالتالي كان ذلك أكثر تواصلا، وعلى الاتصال إذّاك أن يكون أكثر غنى؛ لأن الصورة المعبرة بامتياز تحتاج أكثر للغة، "فالصورة للأميين كالكتابة لغير الأميين إنها إنجيل الفقراء"[6].

1- التعيين التقرير dénotation:

يوضح رولان بارث هذا المستوى من التدليل بالصورة، بأنه مستواها التعييني أو هو ما قبل التأويل، إنه حرفيتها؛ أي ما يتبقى في الصورة حين نمحو ذهنيا علامات التضمين. "إنها الصورة مجردة من كل قراءة دلالية أو جمالية. وتتمثل حرفيتها وبراءتها في الوضوح من الدرجة الأولى، وما دون هذا الوضوح لا يبصر القارئ غير الخطوط والأشكال والألوان"[7]. فالتعيين (dénotation) في نظر بارث عبارة عن علامة تربط دالاً بمدلوله لتنتج الدلالة المباشرة، حيث لا يتطلب الوصول إليها عناءً كبيراً من قبل المتلقي، فهو ما يتراءى للقارئ في الوهلة الأولى من اللّوحة أو الصّورة الفوتوغرافية كما أنّها القراءة السطحيّة للرسالة، لاعتمادها على الجهاز البصري، إنّها "لا تحضر في الذهن باعتبار وجوده المخصوص بل تأتي إلى العين من خلال خطاطة مجرّدة يطلق عليها البنية الإدراكية أو النموذج الإدراكي"[8]، فهي المكونات التي

تتآلف فيما بينها من أشكال وخطوط وألوان منتجة بذلك الرسالة أو العلامة "إذ نجد أنفسنا أمام دال ممثّل لمدلول معيّن ومترجم لشيء آخر خارجي، فالدال إذن وجه جلّي ظاهر يمكن إدراكه أما المدلول فيتمثل في الفكرة أو المفهوم الذيْن يصلان إلى المرسل إليه"[9]، وهو المستوى الذي يعتمد فيه الخطاب البصري على جذب القارئ واستدراجه "فالصّورة تتكوّن في جوهرها من أجزاء أو أقسام من الخبرة البصريّة التي تجري معالجتها ويتم التنسيق بينها من خلال عمليّة إدراكية"[10].

2- التضمين (الإيحاء)connotation:

استأثر مفهوم التضمين أو الإيحاء (connotation)بمعظم اهتمام بارث (Barthes)؛ لأنه يشكل الجانب الحيوي في العملية التدليلية، حيث تتدخل مقدرة المتلقي في ولوج عالم التوالد الدلالي، فالتضمين هو ما تقوله أو ما تريد الصّورة أو اللّوحة الوصول إليه، ومن خلاله تُستنطق الصّورة وتتسرّب الدلالات الممكنة، وفيه يستدعي القارئ طاقاته المعرفيّة والسيميائية ليتمكّن من فكّ الشفرات المحيطة بالصُّورة، كما أنّه بعد ذو نشاط ذهني ثقافي يمارس تدليله حسب سياقات مختلفة"، ففي هذا المستوى يصبح التعيين بمجموعه دالا لمدلول آخر، لتتولد عنهما معا دلالة أخرى غير مباشرة"[11]. أي تضمينية، وبعبارة بارث " التضمين هو معنى ثان، حيث المدلول ذاته مشكل من قبل علامة أو نظام من الأدلة الأوّلية التعيينية".[12]

ومن ثمة تكتسب الصورة بعدا دلاليا نابعا من السياق السردي الذي يضمها والأنساق اللسانية اللفظية التي ترافقها، "فهذه الوقائع الجديدة شبيهة من حيث الجوهر التواصلي ومن حيث البعد التدليلي بالوقائع اللسانيّة، وما يصدق على اللسان يمكن أن يصدق عليها"[13]. على هذا الأساس شرع الاهتمام بالصورة كخطاب لساني دلالي تحتضنه السيميائيّات"لأن كل عمليّة سيميولوجيّة لابدّ أن تمرّ عبر اللغة"[14]، حيث يرى بعض الباحثين أنّه يمكننا تجسيد المعنى من خلال الأنساق اللغوية أو غير اللغوية، فعمليّة البحث عن الدلالة في الخطاب البصري هي كذلك تعتمد على اللسانيات، لذا "فكل المجالات المعرفيّة ذات العمق السيميائي الحقيقي تفرض علينا مواجهة اللّغة ...فالأشياء تحمل دلالات، ولكنها لا تكتسب صفة النسق السيميائي إلا من اللّغة"[15]، تشكّل الأيقونات إذن سواء كانت صورة فوتوغرافية أو لوحة فنيّة لغة مسنّنة تعجُّ بالدلالات والمعاني التائهة والمؤجّلة، وسعيا منه حاول الدرس النقدي المعاصر تقتفي سيرورة هذه الدلالات وطرق تشكيل المعنى في النص، كما أنّ هذ النوع من الخطاب (الخطاب البصري) يندرج ضمن الممارسة الثقافية كالخطاب الأدبي ولا يمكن فهمه إلاّ ضمن النموذج الثقافي العام، المعاني المتسرّبة

من الوقائع البصرية ليست نتاج المضمون، "فالدلالات التي يمكن الكشف عنها داخل هذه العلامات وليدة تسنين ثقافي وليست جواهر مضمونية موحى بها ومن هذه الزاوية فإنها شأنها في ذلك شأن وحدات اللسان محكومة بوقائع توجد خارجها"[16].

ثالثا: الصورة وقابلية التأويل:

إنّ عمليّتا القراءة والتأويل متلازمتان يعتمدان دوماً على قدرة القارئ في التنسيق بين جزئيات الصورة، هذا التنسيق يتكئ على دلالة هذه الجزئيات في مجرى الفعل الإنساني حيث "توهمنا كثيرا من الصّور بأنها تماثل أو تشبه موضوعها إلى حدّ التطابق غير أنّ مزيدا من التأمّل يكشف زيف هذا التصوّر أو محدوديّته، مادام الأمر يتعلق بتمثّلات ذهنيّة ومعان نعيد تركيبها ذهنيًّا من خلال ما توحي به لنا هذه الصّور"[17]، ففي هذا المستوى تكون المعاني قادرة على الانفلات والتملّص من الرسالة، حيث ينفصل ما هو مدرك تاركا المجال لما هو حسّي .

إنّ البحث عن المعنى في أي نسق تواصلي يفرض على القارئ تجاوز مستويين للتدليل، مستوى تعبيري ومستوى المحتوى أو المضمون، يرى جاك فونتاني (Jacques Fontanille) أنّ "اللّغة هي ارتباط ما لا يقلّ عن بعدين يطلق عليهما بمستوى التعبير ومستوى المحتوى وهي تتوافق على التوالي مع ما حددناه هنا من قبل، العالم الخارجي والعالم الداخلي"[18]، تعتمد الصّورة كباقي الخطابات اللغويّة على مستويين للتحليل والقراءة: مستوى سطحي يعتمد على توليف وحدات اللّوحة من الخطوط والفضاء والتدرّج اللّوني وكل ما هو مرئي لدى المتلقي، ومستوى عميق يصعب ضبطه قابل للانفلات كما يحتاج إلى مؤوّل يكلّمه، "فالفعل الإدراكي يبحث في المعطيات الموصوفة عما يتطابق مع الخطاطات المجرّدة التي تمدّ بها ثقافة متلقي الصورة، وحين يتمّ هذا التطابق تبدأ عمليّة التعرّف والتسمية والتصنيف"[19].

الغاية الأولى للصّورة في الخطاب البصري هي استدراج المتلقي وإجباره على القيام بفعل القراءة والتأويل وتحفيزه على توليد الدلالة، وهي المهمّة التي تستعصى على بعض القرّاء، لأنّ "أي فعل للقراءة هو تفاعل مركّب بين أهليّة القارئ وبين الأهلية التي يستدعيها النص لكي يقرأ قراءة اقتصادية"[20]إذ وجب على المتلقي أمام هذه النصوص الاستعداد ورصد القدر الكافي من المعارف حتى يستطيع التحكّم في عمليّة الهدم والبناء في النص ، كما عليه أيضا أنّ "يستمدّ الكثير من أدواته الثقافيّة من السيمياء ويتضح ذلك من إجراءاته التي يقوم بها للحفر في مكوّنات النص وأبعاده"[21]، فالوصول إلى المعنى في الخطاب

البصري يستوجب الانتقال من صعيد إلى صعيد أعمق، كما أنّه يستحيل البحث في المستوى الأول دون التعرض للمستوى الثاني والانتقال من مجال إلى مجال آخر هو انتقال من المدرك إلى الحسي.

استحوذ الخطاب البصري في الفترة الأخيرة على الساحة المعرفيّة وبالأخص السّاحة الإعلاميّة التي أصبحت تعتمد بشكل كبير على الصورة ساكنة كانت أو متحركة، ونظرا للتفاعل والتراسل بين المجالات المعرفيّة تبلورت فكرة اعتماد الصورة داخل الأعمال الأدبيّة و خاصّة الرواية.

من بين الأعمال الروائيّة التي عرفت حضورا للرّسومات رواية "**حمام الدّار أحجيّة ابن أزرق" لسعود السنعوسي**، التي سنحاول من خلالها مكاشفة الدّلالات التي قد تخرج إليها، وتحرّي علاقاتها مع المتن السّردي بعدّه الخطاب اللفظي المتسع الذي يؤطّرها في ظل المنهج السيميائي الذي نراه أنسب المناهج التي عنت بالعلامة بنوعيها؛ اللفظية والأيقونية.

رابعا: نبذة عن نص الرواية

حمام الدّار أحجية ابن أزرق هكذا جاء عنوان الرواية محل الدراسة، عنوانا مشوّشا ومربكا مخادعا وغامضا يضمر أكثر ما يظهر، رواية السنعوسي رواية تجريبية، سرد مغاير تماما عن باقي السرود، اعتمد فيه المؤلف على تقنيات حديثة جمعت بين البصري واللغوي، كما اعتمد على تقنية بدت غريبة وغير مألوفة، حيث عمد إلى إسناد مهمة الكتابة لإحدى شخصيّاته، فمرّة تكون هذه الشخصية كاتبة وساردة ومرّة أخرى تكون بطلة في النص، و هنا مكمن الأحجيّة جاء العمل في شكل استذكارات واسترجاعات لأحداث مضت تدور في زمان ومكان غير معلومين، القارئ للرواية سيواجه قصّا جديدا ومغايرا تماما عن الروايات السابقة للمؤلف، سيصطدم بسرد ممزّق ومربك، عصيّ على الفهم، بحيث يقتضي القراءات المتكرّرة والمتأنيّة حتى يسهل لم شتاته، العمل عبارة عن مشروع رواية مقسّم إلى أربعة اقسام :

القسم الأول: يستهلّ بلحظات قبل تأمّل وتفكير أين يفقد الكاتب القدرة على الكتابة حيث ينتابه نوع من الملل، الأمر الذي يجعله ينصرف عن الكتابة أين تتلاشى أمامه نواميسها، فتكون هذه المهمّة عصيّة عليه وهي ما تسمى بمتلازمة الصفحة البيضاء أو سدّة الكاتب، إلى أن ينتهي به الأمر إلى الشروع في كتابة نص غامض ومشوّش، شخصياته مرتبكة ومضطربة، شخصيته الأساسية تشاركها شخصيات ثانويّة كما تظهر على الساحة أيضا شخصيات حيوانية تعمل معا على تحريك عجلة السرد.

القسم الثاني: وسمه **بمشروع رواية (نص لقيط)** بطله شخصية عرزال ابن ازرق شخصية غريبة وغامضة، يعيش وحده يراقب حمامة على نافذة بيته ويتذكّر ماضيه معها جاء على امتداد أربع وستين(64) صفحة يحتوي على خمسة فصول، وعوض أن يضع عنوانا لكل فصل لجأ إلى استعمال كلمة صباح كما لجأ إلى توظيف لوحة تشكيلية لكل فصل، كل صورة كانت تعكس أحداث ذلك الفصل حيث رتّب الفصول وفق صباحيات متتاليّة.

القسم الثالث: هو لحظة تأمل للكاتب، في هذا القسم تتوقف الأحداث، لكن الرواية تأخذ منحى آخر وهو حوار الكاتب الخيالي مع شخصياته التي حاولت التمرّد عليه، فهو لا يعرف عنها الكثير ويطلب منها إيجاد نهاية للنص حتى ينتهي من مهمّة الكتابة، جاء على امتداد ست وعشرين(26) صفحة مما جعل المسار السردي يأخذ نوعا جديدا من الخطاب يسميها لحظة تأمّل الكاتب التي من خلالها تتضّح لنا بعض الخيوط ويتغيّر تصوّر المشروع تماما كما تظهر لنا فكرة الصراع من أجل الوجود على إثر حديث دار بين المؤلّف وإحدى شخصيات العمل، ليتضّح لنا بعدها أنّ الكاتب الخيالي في الجزء الأوّل اسمه منوال ابن أزرق الذي سيتقمّص دور الشخصيّة المحوريّة في النص الجديد.

القسم الرابع: أطلق عليه اسم العهد الجديد، هو مشروع رواية أو نص نسيب كما ورد في العمل حيث جاء على امتداد ثلاثة وستين(63)صفحة يحتوي على ستة فصول، في هذا الجزء يظهر لنا كاتب النص الذي أُنيطت به مهمّة الكتابة هو بطل النّص في القسم الأوّل وهو عرزال أمّا الشخصيّة المحوريّة فهو **منوال ابن أزرق**، هنا تأخذ الرواية مسلكاً جديداً إذ تتحوّل الشخصيات الحيوانيّة المذكورة في الجزء الأول إلى شخصيات بشريّة، تتشارك في الأسماء والمصير، الرواية تتنفّس الغموض الشديد ما يجعل التحليل يتطلّب قراءة دقيقة ومتأنيّة، ، تشارك الشخصيّة المحوريّة شخصيات أخرى ثانوية تعمل على التحكّم في دواليب السرد، وما يلفت انتباه القارئ أنّ بعض شخصيات العهد القديم تختفي ليتّم في الأخير تأكيد فكرة عنوان الرواية ونتأكّد أنّنا أمام أحجية خيوطها ملتوية وشائكة، نصطدم من خلالها بنوع من الصراع من أجل الوجود بين شخصيات.

تتخلّل الرواية مجموعة من اللوحات الفنيّة للفنانة التشكيلية الكويتية **مشاعل فيصل**، التي نحاول أن نقف على قوة تفاعلها مع السرد في الرواية، وسنختار لوحة الغلاف باعتبارها الصفحة المتعودة على توظيف الأيقونات من خط ولون وصورة تعدّ جسرا يمرّ عبره القارئ، كما سنحاول أيضا مقاربة ثلاث صور من النص الأوّل أو النص المعنون بمشروع رواية.

خامسا: لوحة الغلاف:

تعدّ لوحة الغلاف شكلا من أشكال التفاعل الأيقوني واللفظي الذي تعتمده النصوص الروائية، غايته استدراج المتلقي واغواؤه، هذا التقاطع يباغت القارئ في أول لقاء له مع النص، ولقد اعتبرت من العتبات الأكثر اهتماما لدى الكاتب أو المتلقي وحتى الناقد أيضا، لذا تم إدراجها ضمن النصوص الموازية التي تتعالق مع النصوص الأصلية وتشاركها الدلالة، لوحة غلاف رواية **حمام الدار** غارقة بشكل كبير في مجموعة من الرموز تتوارى خلفها دلالات عديدة، خلفية اللوحة لونها بني حيث جاء كاسحا ومسيطرا بشكل كبير على الغلاف، اللون البني يشير إلى مشاعر قاسية قد تميل إلى الوحدة والحزن والعزلة، شأنه شأن اللون الرمادي الذي يحمل دلالة الحزن والفراق، وهو ما أكّده النص السردي الذي كان

يشعّ بمظاهر الألم والحزن الناجم عن الفراق والرحيل، فالشخصيات تمارس أدوارها في حزن وألم منذ بداية الرواية، سواء كانت الشخصيات بشرية أم حيوانية، فقد شكّل غياب التوأم حزنا كبيرا في نفسية عرزال كهلا كما شكّل له غياب فراخ الحمام أيضا حزنا وألما شديدا في قلبه وهو طفل يقول الراوي: "بلّلت دموعي اللحاف فوق ساقي بصيرة . لم يعودا ! كنت مغمض العينين لعلّها تنطق ..."[22] وفي مشهد آخر يقول:"بكيتُ غياب زينة و رحالو صمت بصيرة و قسوة والدي"[23]، ويقول أيضا: "صورتان لتوأميه توجعانه يغمض عينيه على وجعه يفتحهما حمراوان لامعتان على شقوق السقف متنهّدا"[24]، تناثرت مشاعر الحزن و الأسى في ثنايا النص و تكبّدت الشخصيات معاناة الألم والبؤس، نظير قوله: "اشتاق إلى الألوان في ثوب أمي ..مضى وقت طويل و أمي تلبس السواد..تنوح مثل الحمامة في أغنيتها وتتحرّى خبرا مع أهل المراكب"[25]، كما كان رحيل قطنه التي تظهر بشخصيتين، شخصية حيوانية ممثلة في عنزة بيضاء ونجدها في القسم الأول من الرواية، وشخصيّة بشرية ممثلة في خادمة الدار، ورحيل كلاهما خلق فاجعة أثّرت في نفسيته، يقول الراوي: "غاب بياض صدرها بحمرة الدم الذي تشرّبه شعرها...رفعت رأسي والدموع ملءَ وجهي أنظر إلى السماء أرصد روح بيضائي في معراجها.....مسحت سوائل وجهي بكتفي المترية حتى أحلت دموعي ومخاطي خيوطا"[26]، كما يقول: "ضممت ساقي إلى صدري وأسندت جبيني

بين ركبتي مؤمنا برحيل فائقة ...ماذا يعني رحيل قطنه ؟ واحدة من أهل الدار كانت وينبغي أن تعود.."[27]، جميع هذه المتواليات السردية تشي بجملة من الأحاسيس المحبطة والمنكسرة التي سايرت الشخصيات على مدار النص، والتي عكسها اللون البني من خلال انتشاره الكاسح على غلاف الرواية.

يظهر على اللوحة أيضا صورة لشخص ذي رأسين وعيون جاحظة، مبتور الأطراف يجلس على كرسي أمامه طاولة وضع عليها فنجان وإبريق، صورة تختزل دلالات عديدة، فحضور الرأسين في جسد واحد دلالة على شرود البال والاضطراب وفكرة التردّد والأرق المستمر الذي ينتاب الفرد، حقيقة الحياة المليئة بالتشاؤم وهو ما يشير إليه الكاتب في بداية نصه، يقول الراوي: "وجدتني ألهث في الكتابة، شخص مضطرب اسمه عرزال ابن أزرق، حتى الاسم غير مألوف، لا أدري من أين جاء"[28]، على مدار النص تعيش هذه الشخصية حياة مضطربة و قلقا متواصلا "انتفض عرزال في سريره كأنّما مسّه برق ...يمعن التفكير، يبتلع ريقه بصعوبة ...على هذا النحو يستفيق عرزال ابن أزرق كل يوم"[29]، في هذا المقطع يبدو لنا الكاتب كأنّه يقدّم لنا صورة استشرافية عن حياة الشخصيّة الرئيسية وكيف يستهلّ أيامه التي تبدأ بالقلق والاضطراب وتنتهي بالتفكير وشرود البال، "انتفض حين قطعت شروده بسؤالي ..."[30]، "تنهّد، شرد بعيدا، تملّت عيناه النظر في الفراغ كأنّما يقرأ نصّا خفيّاً..."[31].

تُظهر الصورة كذلك غياب الأطراف (اليدين و الرجلين)، وهو دلالة على غياب الفعل والعجز الذي يطال الشخصية، عجزه عن إنقاذ فراخ الحمامة بعد أن أطلقها والده من دون سبب، عجزه عن إنقاذ العنزة التي قتلها ببندقية والده وبأمر منه، عجزه عن إنقاذ ابنيه التوأم اللذين غرقا أمام ناظره وربما يكون هذا العجز هو ما جعل عرزال يعيش حياته في قلق وحزن، يقول الراوي: "تشنّج جسده ، .تعالت صيحات الصغيرين . يبه !يُبه ! اصفرّ وجهه وهو ينظر إلى غيابهما الوشيك.أراد أنْ يمضي وراءهما في التيه الأزرق لعلّه يعيدهما إلى حضنه..."[32]، الرسالة التي حاول الغلاف بعثها من خلال الصورة كانت بليغة، محمّلة بطاقة تعبيريّة مكّنتها من خلخلة تفكير القارئ.

على اللوحة أيضا صورة لحمامة رابضة على حافة النافذة ونظرها موجه إلى الشخص، وطالما أنّ الحمام علامة ملازمة لأهل الدار، حمل هو الآخر هموما شبيهة بهموم الفرد، فالحمام يرمز للتواصل والسلام، طائر عرف بمشاركة الإنسان حياته في مأكله ومشربه ومبيته، فليس غريبا أن يشاركه الهموم والآلام أيضا، "وحدها الحمامة الأم تخيط الليل بالنهار هديلا رابضة تولي صدرها شطر الجنوب وجهة الإياب والغياب، إلاّ أنّ أيّاً من الغائبين لم يعد...صارت ريشا على عظم واهن"[33].

سادسا: لوحة الفصل الأول أو الصباح الأول

هي صورة الشخصيّة المحوريّة وهي ممدّدّة على سرير غرفتها حيث هناك نافذة مفتوحة دائما، ليس بها ستائر ولا أبواب توصدها عارية دائما بالقرب منه حمامة، يساهم اللون في الكشف عن مدلولات عديدة "فالمتعارف عليه في الثقافة اللونيّة اليوم هو أنّ لكل لون أبعاده الإيحائية ودلالته الرمزية التي تعلّل وجوده في سياق بعينه دون غيره أين يصبح الفضاء اللوني هنا علامة لغويّة"[34] تماثل الأنساق اللسانية.

يطغى على لوحات فصول الرواية اللّون الرمادي حيث نجده في خلفيّة اللوحة أو جدران الغرفة نجده أيضا في لون الحمامة، يقول الراوي: "هو يحب النظر إليها مختلفة لا تشبه غيرها رمادية داكنة"[35]، نجده كذلك في لباس الشخصيّة المحوريّة في النص نظير قول السارد: "يمضي مسرعا بمنامته الرماديّة الداكنة إلى مطبخه الصغير يجهز قهوته". واللون الرمادي "هو لون حيادي يميل إلى الكآبة والخضوع"[36]، حيث يرى أحد الدارسين أنّ هذا اللون "يرمز في المسيحية إلى يوم البعث أي قيامة الموتى، ....لون الرماد والضباب تعبيرا عن الهم العميق وفي الغرب الرمادي هو لون تصف الحداد"[37]وهو ما نلمحه في نفسية الشخصيّة البطلة التي ظهرت محطّمة، وبائسة، ومحبطة يقول الراوي: "لون النهايات لون الدخان لون الرماد وحطام البيوت والرفات لون العدم"[38]، إنها اعترافات الشخصيّة المحوريّة المباشرة بخصوص هذا اللون وهي تعكس النفسيّة المضطربة والتائهة، شخصية تتخبّط بين ثنائية الوجود والعدم، والحضور والغياب، كل ما يذكره يؤلمه فهو يتذكر ابنيه اللذين غادرا هذه الحياة غرقا، ما جعله يكره البحر، فاللون الأزرق ترك فراغا وشرخا كبيرا في نفسيته، يقول الراوي: "يتذكر الإصبعين الصغيرين يشير كلاهما صوب الأخر يتهمه .يوغل الرجل في صورة تشبه الذكرى ....يتدافع إليه الصغيران .الله! حلوة يبه...."[39]، وفي موقف آخر: "يقرّب كفّه إلى انفه مبسوطة وعليها حبات شعير، يفلت عطسه، يبتسم .رائحة والدي ! هو يضطرب إذا ما فكّر في والده"[40]، كل هذه المقاطع السردية تشي بدلالة الحياة التي يعيشها عزرال ابن أزرق والخلل الروحي الذي يلازمه منذ زمن بعيد، فاللون الرمادي يعكس آلامه التي يعيشها والمعاناة التي لا يجد لها مخرجا، "وقف

أمام المرآة يحدّق في وجهه كان رماديا مثل منامته جفناه مرتخيان على عينيه الشهلاوين..."[41]، الكآبة عمّت كامل حياة الشخصية نفسيا وفيزيولوجيا، إنّها الذكريات الحزينة والآلام التي لا تبارح خياله، يوظّف الكاتب في لوحاته صورة الشخصية مشوهة وجه بثلاثة أعين جاحظة وجسم مبتور الأيدي والأرجل وهو ما يحمل دلالة العجز وعدم إمكانيّة التصرف بكل حريّة تعكس كذلك نفسية مشوّهة ومرتبكة، ذهنيّة مشوّشة ومضطربة، حيث يستهلّ الكاتب الفصل الأول بمقطع سردي وكأنّه يطلعنا فيه على يوميات الشخصيّة المحوريّة في الرواية "انتفض عرزال في سريره كأنّما مسّه برق أبقى جفنيه مطبقين يستعطف كابوسه الأزرق الدائم يستمهله قبل أن ينتهي به راكضا كالمجنون...على هذا النحو يستفيق عرزال ابن أزرق كل يوم منذ أمس"[42]، ما يوحي بشخصيّة قلقة منزعجة غير مستقرة نفسيا، هناك شيء يربكها ويجعلها تشعر بالضيق والألم.

عند قراءتنا الفصل نستشعر عجز الشخصية في تغيير حياته والخروج من القوقعة التي يعيشها والتخلّص من انطوائه فهو يمقت اللّون الأزرق لأنّه سلب منه ما يحب لدرجة إنّه يكره أباه الذي يحمل اسم أزرق "رفع رأسه أكثر سماؤه صحو. هو يمقت الأزرق يمقته بحرا يمقته سماء ويمقته أبًا، تربكه الألوان في ذاكرته..."[43]، والغريب أنّه يعيش في شقّة مطلّة على البحر، غرفته باردة لا يوجد بها أبواب فقط الباب الخارجي "لا باب في مسكنه سوى باب الشقّة الرئيس"[44]، كما أنّها مظلمة ليس بها إنارة ولكنه عاجز عن التغيير، عاجز عن الرحيل والسفر من المكان الذي يحمل له دوما ذكريات مؤلمة وتعيسة تجعله في حزن مستمر، إنّه العجز عن ممارسة الحياة العادية، في الفصل نقف على معاني كثيرة توحي بنفسيّة الشخصية المتأزمة والمضطربة تشي بها مصطلحات مختلفة كالقلق والاضطراب والخوف والبرد والظلام والفزع والكابوس والبكاء والحزن، كل هذه الملفوظات تشي بالحالة النفسية غير المستقرة للشخصية المحورية وهو ما تعكسه صورة لوحة الفصل.هناك صورة الحمامة ذات رأسين وهي صورة تقلق القارئ وتربكه لكثرة الرموز والدلالات الثاوية خلفها ما يزيد النص انفتاحا على التأويلات والدلالات تجعل المعنى متواريا ومؤجلا إلى حين، المتواضع عليه أنّ الحمامة ترمز إلى السلام والأمان كما ترمز إلى الألفة والحنان، ما نجده في الفصل والمتن الروائي ككل، فالشخصيّة البطلة تلازمها الحمامة من بداية النص إلى غاية نهايته، عرزال لا يستطيع تخيل حياته من دون حمامته، قربه منها يؤنسه ويشعره بالوجود فهو لا يذكر منذ متى والحمامة على دكه نافذة شقته، هناك علاقة قوية بينهما، منذ كان صغيرا والحمام لا يغادر المنزل الذي يعيش فيه.

فصورة الحمامة هي الصورة الأيقونية في الرواية، هي الصورة التي بنى عليها الكاتب روايته، حيث أنّها تشارك الشخصيّة البطلة المسار السردي والأحداث التي تملأ الفضاء الروائي وتؤثّثه، إذن فهي تتأثر بما تتأثر به الشخصيات، فصورة الحمامة التي أطلق عليها اسم "فيروز" في الفصل الأول جاءت مشوهة برأسين، ما يوحي بأن السلام عنده مشوّه ومريض يعاني الاضطراب والارتباك، كما أنها تحمل دلالة شخصيّة قريبة من البطل، والدته كان يحبّها كثيرا، يشتاق إليها "أشتاق إلى أمي ...أحبها كثيرا أحب غناءها فجرا ...كانت مثلي تحب الحمام وهديله...."[45] كانت تعطف عليه كثيرا عكس والده الذي كان قاسيا وغير مهتم بهم، كل من في شقة عرزال يشاركه الأحزان والهموم الجدران والأبواب والنوافذ حتى الأرضية المغطاة بقطعة سجاد مهترئة، سقف الشقة تزينه شقوق في كل جهة.

نرى أنّ صورة الفصل الأول تبني جسرا متينا مع المتن وتشاركه القراءة والتأويل وهو ما جعل ثنائية الأيقنة والأسلبة في انسجام وتناسق.

سابعاً: صورة الفصل الثاني أو الصباح الثاني

تظهر اللوحة بخلفية لونها باهت، صورة شخصيّة البطل وهو واقف يرتدي منامة رمادية اللون واضعة يديها في جيوبها مبتورة الرجلين مزدوج الرأس، جاحظ العيون على النافذة تحط حمامته، بالقرب منه طاولة عليها إناء زجاجي خاص بأسماك الزينة بداخل الإناء صورة لطفلين، السقف والجدران بها شقوق، تستمرّ المعاني في الاختباء والتخفي، وتواصل الصورة لعبة الترميز وتظليل القارئ كما يواصل عرزال شخصية الرواية يومياته بنفسية مصدومة وصراعات داخلية وهو ما تعكسه الصورة من خلال لون اللباس الذي يرتديه، لون الكآبة ولون العدم فهو يتذكر لحظات أثّرت في نفسيته ومعنوياته إنّها لحظات تزعج عرزال وتخلخل أحاسيسه ومشاعره كيف لا ووالده يسيء معاملته بل يتصرف معه بقسوة مذ كان طفلا، في لوحة الفصل الثاني تطلّ علينا صورة تأزم المعنى لدى القارئ وتعمّق التأويل، من ميزات التظليل في الصورة "حضور عناصر غير منطقية في تقوية الأيقنة"[46] هذه العناصر هي محفّزات القراءة وأدوات دلالية يستغلّها الخطاب البصري من أجل تفعيل الجمالية في البناء السردي، في لوحتنا هذه صورة لمتحف أسماك الزينة به صورة لطفلين، هذه الصورة تعدّ إحدى بدايات

إنتاج المعنى ونقاط الالتقاء الفعلي بين ما هو أيقوني وما هو لفظي، إنها ذكرى أليمة بالنسبة لعرزال الشخصية المحوريّة، إحدى المحطات التي جعلته يمقت اللون الأزرق وكل ما له علاقة به، فهو يكره البحر يكره السماء كما يكره والده كذلك لأنّه ببساطة اسمه أزرق، صورة الطفلين في متحف الزينة للأسماك هي ذكرى أليمة لعرزال، تذكره بيوم وفاتهما غرقا في البحر "ألصق السماعة بأذنه، اشتاق للصغيرين ...، عرزال على وشك البكاء لمعان عينيه، رعشة شفته السفلى واختلاج منخريه، راح يجوب غرفته يحدث نفسه ...زينة ورحال..."[47]، كما توحي إلى معاملة والده معه حين كان صغيرا كان في كل مرّة يحاول إخافته بإغراقه في البحر حتى يتخلّص من جبنه كما يظن غير مبال بخوفه وبكائه، "يغيب في ذكرى بدت بعيدة ليست أكيدة.كان بسرواله الأبيض الداخلي يقطر ماء بين ذراعي والده وأمه تصرخ على رمال الساحل ...جرب الغرق مرة، تتعلم السباحة جرب الغرق مرات...يتشبث به يحوط عنقه .يدفعه أبوه بعيدا عنه يخيره بين أن يموت غرقا أو أن يصير رجلا...، يتذكر طوّقه أبوه بذراعه يسحبه نحو الساحل مثل خرقة بالية مبتلّة على الرمل في شبه إغماءه....فتح عينيه تنفّس بعمق.رأى والده غير بعيد يشعل لفافة تبغ يهزّ رأسه ينظر اليه بحسرة :جبان !..."[48] تبقى الصورة دائما قابلة لتمطيط الدلالة والتأويل خاضعة لمبدأ توزيع المعنى في النص السردي .تظهر في اللّوحة الثانية صورة لتشققات على جدران مسكن عرزال هذا الرّسم وضعه لم يكن عشوائيا "فالصّورة تستند من أجل إنتاج معانيها إلى المعطيات التي يوفرها التمثيل الأيقوني كإنتاج بصري لموجودات طبيعية تامة(وجوه، أجسام، ...الخ) وتستند من جهة ثانية إلى معطيات من طبيعة أخرى ويتعلق الأمر بما يطلق عليه التمثيل التشكيلي :الأشكال والخطوط والألوان.."[49] هذا التوليف نلحظه في صور فصول الرواية، فشقوق جدران البيت وسقفه يظهران في لوحات فصول النص القديم، والتي توحي بهشاشة البيت واهترائه كما توحي إلى الشرخ الروحي الذي تركه فقدان طفليه والحالة النفسية المضطربة التي يعاني منها، شخصية مخلخلة وغير ثابتة ومنهارة هذا من جهة ومن جهة أخرى يعطي السارد لشقوق السقف مكانة في المتن السردي على مدار الفصول الخمسة الأولى، ومن خلال القراءة نستشعر بأن هذه الشقوق تساهم في توليف أحداث المسار السردي "يغمض عينيه على وجعه يفتحهما حمروان لامعتان على شقوق السقف متنهدا .لو أنك تنطق !..."[50]، "أحد شقوق السقف يشبه الفم لو أنه ينطق شق آخر يشبه العين .أتراه يرى؟..."[51]، "ارتمى بظهره على سريره وأطال النظر في السقف .لماذا أنت صامت هكذا ؟ ها؟ أنت تعرف كل شيء...كل شيء. أغمض عينيه "[52]، "...نهض الكهل معتدلا في جلسته فوق السرير. رأسه. إلى الأعلى لا يزال يحلق في شرخ

السقف .بماذا كنت تهمس ؟ ! أنت الشاهد على كل شيء..."[53]، هذه المتتاليات السردية تساند لوحات الفصول في توليد المعنى، اتكّأ السّارد على تقنيّة أنسنة الفضاء بالتحديد سقف البيت، فالسّارد يهب الحياة لمن يريد، ويمنح الحضور والغياب لمن يشاء.

ثامناً:لوحة الفصل الثالث أو الصباح الثالث

لوحة هذا الفصل هي محطّة من محطات الماضي، ذكريات البطل حين كان صغيرا وهي صورة إحدى شخصيات الرواية، العجوز تدعى **بصيرة**، هذه الشخصية تظهر فقط عندما يكون الراوي يستحضر ذكرياته مع عائلته كما يتذكر البيت الذي يسكن فيه والحيوانات التي كانت تعيش عندهم، تبدو الصورة لعجوز جالسة على سجاد أحمر به رسومات وأشكال، تحت سلم البيت بالقرب منها صورة لحمامتين معلقتين على الجدار، لا يزال اللون الرمادي يطغى على اللوحة وخلفيتها، كأنّ الآلام مازالت تلازم شخصيات الرواية وتراودها .وجه العجوز **بصيرة** يشبه شكل وجه الشخصية عرزال، أعين ثلاثة جاحظة وأطراف الجسم مبتورة، مما توحي بأنّ هذه الشخصية هي أيضا تعاني الآلام واليأس والعجز عن التصرف بحريّة، تلتحف بصيرة بلحاف أسود، ما يوحي بالحزن والكآبة، في هذا الفصل يقدّم لنا الراوي وصفا سرديا عن اللوحة ويكشف ما تخفيه الصورة "سقف بصيرة باطن سقف السلم القريب من رأسها عتيق تقشر دهانه منذ ما لا أدري أحال الزمن بياضه صفرة ضاربة إلى البني ينبثق بينه الرمادي كاشفا عنه تساقط قشور الدهان القديم ..."[54].

فالسارد يقدم في هذه الوقفة وصفا دقيقا عن لوحة الفصل وهو ما يعبّر عن المعاناة وبؤس حياة هذه الشخصية، فاللّون الرمادي لا يفارق اللوحة ما يعني استمرار الكآبة والضيق في نفسية شخصيات الرواية، قدم جدران البيت وتشقّق السقف واهتراء أثاثه يّعبر عن حياة صعبة ومتأزّمة تعكس الحالة السيكولوجيّة لشخصيات الرواية، تواصل اللوحة استفزاز القارئ، تظهر في الصورة حمامتان معلقتان من العنق على جدار البيت ذي اللّون الرمادي الذي يحمل دلالة النهايات والحزن، تظهر الحمامتان في الصورة ميّتتين، ما يّعبر عن الفراق الذي يتخبّط فيه عرزال بطل الرواية فراق أبنائه، حيث سبّب له فجوة نفسيّة

كبيرة وشرخا روحيا"...ترقرقت دموع الكهل في عينيه .كرر الفعل مع الفرخ الآخر وهو ينتفض بكاء من غير صوت . يهتزّ جسده بعنف ويختنق بعبراته وهو ينفخ في جوف الفرخ ...زينة ..زينة ردّد الكهل وهو ينشج .يمسح دموعه بظهر كفه والصغيرة في يده الأخرى ما تزال ..."[55]، إنّ التفاعل القائم بين الصّورة والأسلوب هو تفاعل جلي فالشخصيّة حينما تتذكّر تتألّم وحينما تتألّم تتجلّى تلك الآلام لنا على اللّوحة ما يعبّر عن الحزن ولكن على طريقتها، عن طريق اللون أو عن طريق الشكل فاللون الرمادي واكب اللوحات منذ البداية وهو ما يشي بالحزن والبؤس الذي تعيشه شخصيات العمل، كما أنّ اهتراء أشياء وفسادها يوحي بالغياب والشغور، غيّاب الروح وغيّاب الحب و الإحساس بالأمان.

تاسعاً:خاتمة

تستند عمليّة البحث عن المعنى التي يقوم بها القارئ في الخطابات البصريّة، مهما كانت صوّرا فوتوغرافيّة أو لوحات فنيّة، إلى مرجع ذي بعد ثقافي تنطلق منه، "إنّ الدلالات التي تثيرها الصورة من خلال بعديها الأيقوني والتشكيلي ليست وليدة دالة مضمونية من تلقاء ذاتها...إنّها أبعاد أنثروبولوجيّة مشتقّة من الوجود الإنساني ذاته"[56]، كما أنّ تشكيل المعنى وتعدد التأويل في نص متعدد الأنساق لا يأتي من نظام أو مستوى واحد دون غيره بل هو تفاعل لجميع الأنساق المبثوثة في العمل الظاهرة والمضمرة، اللسانية والأيقونية، فالصورة تعيش وتقوى باللغة واللغة تؤثر وتجد صداها بالصورة .

هوامش

[1]–فتحي العشري: حوار مع نتالي ساروت –مجلة الفيصل، العربية السعودية، العدد4، السنة الأولى، سبتمبر 1977، ص: 27

[2]– محمد جبريل: للشمس سبعة ألوان – قراءة في تجربة أدبية–، كتاب الجمهورية، جمهورية مصر العربية، دط، 2009، ص:25

[3]– ميشال بوتور: بحوث في الرواية الجديدة، تر: فريد أنطونيوس، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط2، 1982، ص:41

[4]– امبيرتوايكو :سيميائيات الأنساق البصرية، تر:د التهامي العماري / محمد اوادا، دار الحوار للنشر و التوزيع، سوريا، ط2، 2013، ص:27.

[5]– سعيد بنكراد: السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، ط3، 2012، ص:120.

[6]– سعاد عالمي، مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري ، افريقيا الشرق ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط1، 2004، ص 54

[7]– المرجع نفسه. ص240

[8]– سعيد بنكراد: السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص:131.

[9]– رضوان بلخيري: سيميولوجيا الصورة بين النظرية والتطبيق، دار قرطبة للنشر و التوزيع، الجزائر ، ط1 ، 2012 ص:54.

[10]– شاكر عبد الحميد: عصر الصورة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب، الكويت، دط، 1990، ص:9.

[11]– عبد الواحد المرابط، 2010، ص74

[12]-Roland Barth, S/Z, Edition du Seuil, Paris 1970, p13.

[13]– سعيد بنكراد: السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص114.

[14]– نواري سعودي أبوزيد: الدليل النظري في علم الدلالة، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، د ط، 2007، ص:9.

[15]– عامر الحلواني: في القراءة السيميائية، كلية الآداب، صفاقس، تونس، 2003، ص:3.

[16]– سعيد بنكراد: السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص:118.

[17]– حسين مسكين:مناهج الدراسات الأدبية الحديثة من التاريخ الى الحجاج، مؤسسة الرحاب الحديثة، بيروت، لبنان، ط1، 2010 ، ص:110.

[18]–Jacques Fontanille: Sémiotique du discours,presses universitaires de limoges, France, 2003,p:34

[19]– سعيد بنكراد: السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص:131.

[20]– اميرتو ايكو:التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، تر سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط2، 2004، ص:86.

[21]– أراء عابد الجرماني:اتجاهات النقد السيميائي للرواية العربية، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2012، ص:181.

[22]– سعود السنعوسي: رواية حمام الدار أحجية ابن ازرق، الدار العربية للناشرون، بيروت، لبنان، ط3، 2017، ص41

[23]– الرواية، ص:42

[24]– الرواية، ص:27

[25]– الرواية، ص:162

[26]– الرواية، ص:74

[27]–الرواية، ص:175

[28]– الرواية، :ص:13

[29]–الرواية، ص:21

[30]- الرواية، ص:32

[31]-الرواية، ص:71

[32]- الرواية، ص:180

[33]- الرواية، ص63

[34]-خاوة نادية: الاشتغال السيميولوجي للألوان وأبعاده الظاهرتية في ديوان البرزخ والسكين للشاعر عبد الله حمادي، محاضرات الملتقى الثالث للسيمياء والنص الأدبي، منشورات جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2004، ص345

[35]- الرواية، ص:22.

[36]- رضوان بلخيري: سيميولوجيا الصورة بين النظرية والتطبيق، ص:97.

[37]- كلود عبيد:الألوان (دورها، تصنيفها، مصادرها، رمزيتها)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان ، ط1، 2013 ص:115.

[38]- سعود السنعوسي: رواية حمام الدار أحجية ابن ازرق، ص:24.

[39]- سعود السنعوسي: رواية حمام الدار أحجية ابن ازرق، ص:22.

[40]- سعود السنعوسي: رواية حمام الدار أحجية ابن ازرق، ص:23

[41]- سعود السنعوسي: رواية حمام الدار أحجية ابن ازرق، ص:34.

[42]- سعود السنعوسي: رواية حمام الدار أحجية ابن ازرق، ص:21.

[43]- سعود السنعوسي: رواية حمام الدار أحجية ابن ازرق، ص:24.

[44]- سعود السنعوسي: رواية حمام الدار أحجية ابن ازرق، ص:34.

[45]- سعود السنعوسي: رواية حمام الدار أحجية ابن ازرق، ص:25.

[46]- حسين مسكين:مناهج الدراسات الأدبية الحديثة من التاريخ الى الحجاج، ص:110.

[47]- سعود السنعوسي: رواية حمام الدار أحجية ابن ازرق، ص:39.

[48]- سعود السنعوسي: رواية حمام الدار أحجية ابن ازرق، ص:43

[49]- سعيد بنكراد: السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص:133.

[50]-سعود السنعوسي: رواية حمام الدار أحجية ابن ازرق، ص:27.

[51]- سعود السنعوسي: رواية حمام الدار أحجية ابن ازرق، ص:50.

[52]- سعود السنعوسي: رواية حمام الدار أحجية ابن ازرق، ص:66.

[53]- سعود السنعوسي: رواية حمام الدار أحجية ابن ازرق، ص:67.

[54]- سعود السنعوسي: رواية حمام الدار أحجية ابن ازرق، ص:50.

[55]- سعود السنعوسي: رواية حمام الدار أحجية ابن ازرق، ص:58.

[56]سعيد بنكراد: السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص:151.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 150 - 169 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الحجاج البلاغي في الخطاب الديني الجزائري المعاصر، الحاج أوحمنة دوّاق أنموذجا

Rhetorical Argumentation in Modern Algerian Religious Discourse, Hajj Ohamna Doukak as a model

ط.د. قبوج رابح[1] * / د.الحاج قديدح [2]

Gueboudj rabah[1] El-hadj kedidah[2]

مخبر اللغة وتحليل الخطاب

جامعة محمد الصدّيق بن يحي جيجل، الجزائر

University of Mohamed Seddik Bin Yahya Jijel, Algeria

rabah.gueboudj@univ-jijel.dz[1] hadj71@gmail.com[2]

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

ملخص البحث

سنحاول في هذا المقال التركيز على أسلوب الخطاب والآليات البلاغية والحجاجية التي يوظّفها الحاج دوّاق لحمل المتلقي على قبول وجهة نظره، فالبلاغة كما هو معلوم كسرت قوقعة المعيارية وفرضت وجودها وفاعليتها في الخطاب، وأصبحت مرادفة للحجاج عند بيرلمان، وغرض الحجاج هو بناء الحقيقة عن طريق الحوار البنّاء والاستدلال الذي قد يكون عقليا أو انفعاليا، وأصبح الحجاج (البلاغة الجديدة) يعني دراسة تقنيات الخطاب التي من شأنها أن تؤدي بالأذهان إلى التسليم بما يعرض عليها أو تزيد في درجة ذلك التسليم، والدكتور الحاج أوحمنة دواق مفكر جزائري يسير على نهج مالك بن نبي، يتبنى خطابا عقلانيا حداثيا، رجل أكاديمي لغته العربية راقية وأسلوبه الخطابي والحواري متميز ومؤثر، يستفز المتلقي ويفرض عليه سماع خطابه ويلزمه الحجة في أغلب الحالات، فما مدى حجاجية الخطاب الديني عند البروفسور الحاج دواق، وما التقنيات والآليات البلاغية والمنطقية التي يوظفها والتي تميز خطابته؟

الكلمات المفتاح: البلاغة الجديدة والقديمة، الحجاج، الخطابة، الخطاب، تقنيات المحاججة.

Abstract :

In this article, we will try to focus on discourse stylistics and the rhetorical and argumentative mechanisms used by Hadj Douak to get the interlocutor to accept his point of view, rhetoric, as it is known, has broken the standard shell and imposed its presence and effectiveness in speech, and has become synonymous with argumentation in Perelman, The purpose of argumentations is to build the right path through constructive dialogue and inference that can be mental or intense,

* قبوج رابح. rabah.gueboudj@univ-jijel.dz

Argumentation (the new rhetoric) means the study of speech techniques that would lead minds to recognize what is offered to them or to increase the degree of this admission, and the Algerian thinker Dr. Hadj Ohmna Douak adopts the approach of Malek bennabi, with a rational modernist discourse, an academic man whose Arabic language is class and his rhetorical and conversational style is distinguished and influential.
Douak provokes the interlocutor and forces him to hear his speech and requires the argument in most cases, to what extent does Professor Hadj Douak use argumentation in religious speech, and what are the rhetorical and logical techniques and mechanisms that he uses and that characterize his discourse?
Keywords: new and old rhetoric, argumentation, oratory, discourse.

تمهيد:

يعتبر الحجاج من المباحث اللسانية المتشعبة لكثرة المصطلحات فيه (حجاج لساني، تداولي، لغوي، بلاغي، تداولية مدمجة، منطقي، بلاغة جديدة...) وكثرة المقاربات (مقاربة منطقية، بلاغية، تداولية، لغوية ...) كما أنه يتعرض في كل مرة إلى إعادة القراءة وإعادة التأسيس نظرا لأهميته البالغة في حياة الناس فهو حاضر في كلّ أنواع الخطاب خاصا كان أو عاما، وقد وقع اختيارنا على خطاب ديني خاص للبروفيسور (حاج دواق) واعتمدنا المقاربة الحجاجية البلاغية فحاولنا الكشف عن منطلقات الإقناع في خطابه وعن التقنيات التي يوظفها لحمل المتلقي على الاقتناع بوجهة نظره، وذلك باستثمار ما توصّل إليه بيرلمان وتيتيكا، وقبل ذلك تعرضنا لبعض المفاهيم الأساسية كالخطاب والخطابة والحجاج والخطاب الديني والبلاغة.

مصطلحات ومفاهيم:

1. مفهوم الخطاب:

أ- **لغة:** في الثقافة الغربية يقابل لفظ خطاب (discour) والذي معناه الجري هنا وهناك، أو ذهابا وإيابا؛ بالتالي هو يحمل معنى التدافع المقرون بالتلفظ العفوي والمحادثة الحرة وإرسال الكلام والارتحال" [1] أما عند العرب فهو من الفعل (خطب)حيث ورد في لسان العرب "...والخطاب والمخاطبة مراجعة الكلام وقد خطب بالكلام مخاطبة وخطابا وهما يتخاطبان" [2] وفي أساس البلاغة للزمخشري ورد" خاطبه أحسن الخطاب وهو المواجهة بالكلام"[3]

ويمكن أن نقول أن مفهوم الخطاب يدور حول المحادثة والتحاور وإلقاء الكلام، ومنه فالخطاب نشاط لغوي تواصلي تفاعلي يقوم به متكلم ويفترض أن يكون هنالك سامع أو مرسل إليه.

ب–إصطلاحا: يعرّفه إيميل بنفنيست عل أنّه:" كل تلفظ يفترض متكلما وسامعا وعند الأوّل هدف التأثير في الثاني بطريقة ما"[4] ...والخطاب كل منطوق به موجه إلى الغير بغرض إفهامه مقصودا أو مخصوصا[5] وهذا بغض النظر عن كونه شفويا أو مكتوبا، الخطاب كلام وتلفظ وقد قدّم ابن جني تعريفا للكلام يحيل على الخطاب ومفهومه حيث قال عن الكلام أنه: كل لفظ مستقل بلفظه مفيد بمعناه[6] ومنه فالخطاب كلام موجه قصد التأثير والإفهام وقد يكون متلفظا شفهيا أو نصا مكتوبا، وفي الغالب يهدف إلى إقناع المستمع بفكرة ما أو حمله على القيام بشيء ما أو زيادة وترسيخ اعتقاد ما، أما في فلسفة دي سوسيير الذي فرّق بين اللغة والكلام؛ فاللغة جماعية والكلام فردي ونشاط فعلي وممارسة للغة؛ وبعده استند اللسانيون إلى جملة من الخصائص لتحديد الخطاب منها أنه أشمل من الجملة بل جمل متناسقة، والخطاب نظام من الملفوظات وهدفه الإفهام والتأثير والتواصل والتفاعل، كما يستلزم وجود متلقي، كما تلعب ظروف التواصل دورها فيه، ويمكن تصنيف الخطاب حسب الموضوع إلى(ديني، سياسي، فلسفي، اجتماعي،قضائي، إشهاري ...)

2. مفهوم الخطابة:

فن من الفنون الأدبية " وهي أشدّ الأنواع الأدبية التزاما لأنها تهدف إلى التأثير والإقناع معبرة عن عقيدة الخطيب"[7] أما عند أرسطو فقد ارتبطت بالإفحام والإقناع؛ أي أنّها على شكل فعل إقناعي، وقسّم أرسطو الخطابة حسب موضوعاتها إلى ثلاثة أقسام:[8]

- استدلالية موضوعها المدح والذم؛ وتناسبها حجة الباتوس
- قضائية موضوعها الإتهام والدفاع، وتناسبها حجة اللوغوس
- استشارية موضوعها النصح بفعل شيء أو تركه؛ وتقابلها حجة الإيتوس

3. الخطاب الديني:

علينا في البداية أن نفرق بين الخطاب الديني والخطاب الشرعي؛ فالخطاب الشرعي هو الحكم الشرعي –حسب علماء الفقه–"خطاب الله المتعلق بأفعال المكلفين بالاقتضاء أو التخيير أو الوضع"[9] فالخطاب الشرعي قد يطلق على النص الشرعي كالقرآن والحديث النبوي، أو يشمل كل إفادة من النص الشرعي،أمّا الخطاب الديني فهو فهم الفقيه للدين والصيغة التي يعبر بها حسب فهمه، فهو فهم بشري

لمعاني النص الشرعي لهذا فلا غرابة في تغيّر الفهم من خطاب إلى آخر لأنه اجتهاد، وإذا حاولنا ربط الخطاب الديني بحقل اللسانيات نجده يمثّل نوعا من أنواع الخطاب حسب الموضوعات.

4. بين النص والخطاب:

هناك من يجعلهما مترادفان وهناك من يضع حدودا بينهما كما عند جون ميشال آدم فالخطاب مرتبط بالتلفظ والسياق التواصلي في حين يتميّز النص بكونه مجردا عن السياق وقد ميّز آدام بينهما كما يلي: الخطاب هو النص+ ظروف الانتاج، النص هو الخطاب معزولا عن ظروف إنتاج الخطاب [10]

5. البلاغة:

الحديث عن تحديد معنى ثابت ومستقر للبلاغة أمر غاية في التعقيد، فهي تختلف من منظّر إلى آخر من مجتمع إلى آخر ومن حضارة وثقافة إلى أخرى، أما عن العرب"فقد وضعت لتدل على الوصول إلى المكان والنهاية إلى الغاية التي يقصدها العرب في بداوتهم ورحيلهم من مكان إلى آخر "[11] والبلاغة من البلوغ والوصول والانتهاء، لكن هذا الوصول ليس وصولا ماديا فقد يكون معنويا، والمقصود هنا تقريبا بلوغ المعنى والفهم إلى ذهن السامع ؛ والقصد مقصور على التواصل والإفهام وربما يحمل غايات كلامية أخرى، ويشترك لفظ البلاغة والفصاحة والبديع في أنها تدل على شيء واحد، وهو الكلام الجيد السهل الذي لا عيب فيه..."[12] وتستعمل لفظة الفصاحة للدلالة على "الظهور والإبانة والسلامة من كل من يشوب الشيء ويكدره(...) ويقال أفصح الصبي؛ أي بدأ يحسن النطق بالحروف والكلمات..."[13] وقد وردت مادتي بلاغة وفصاحة في القرآن الكريم في مواضع كثيرة في قوله تعالى: {...وأخي هارون هو أفصح مني لسانا فأرسله معي ردءا يصدقني إنّي أخاف أن يكذبون...} القصص ...كذلك الأمر في مادة (بلاغة) فقد وردت في قوله تعالى:{...حتى أبلغ مجمع البحرين...} الكهف 60 وقوله: {ولما بلغ أشده واستوى} القصص 14، وقد وردت في مواضع أخرى بمعنى مختلف حيث يقول تعالى لنبيه: {أولئك الذين يعلم الله ما في قلوبهم فأعرض عنهم وعظهم وقل لهم في أنفسهم قولا بليغا} النساء 63، والملاحظ هنا أن البلاغة بعدما تعلقت بالمتكلم وتبليغه للرسالة اللغوية، أصبحت تحيل هنا إلى الرسالة في ذاتها وهي مكون آخر من مكونات الخطاب ووصفت الآية القول بالبليغ، فما الذي يجعل من من القول بليغا أو غير بليغ؟ أكيد هناك معايير وأسس منها ما هو ذوقي ومنها ما يخضع لقوانين النحو والسياق وغير ذلك، والآية وردت في سياق تخاطبي إقناعي تهدف إلى الإقناع والمحاججة باللغة والبلاغة وهو ما يتوافق نسبيا مع أفكار المحديثن، خاصة شاييم بيرلمان ،كذلك في جزئية الإعراض عنهم، واعتماد الموعظة

الحسنة فالحجاج بديل عن العنف ودعوة راقية للحوار، وعند أبي هلال العسكري " سميت البلاغة بلاغة لأنها تنهي المعنى إلى قلب السامع فيفهمه، وهي كل ما تبلغ به المعنى قلب السامع ، فتمكنه في نفسه مع صورة مقبولة ومعرض حسن؛ فالبلاغة إيضاح المعنى وتحسين اللفظ معا "[14] أما الفصاحة فذكر العسكري أنّ العلماء اختلفوا فيها ؛ فمنهكم من قال بمعنى الإبانة والإفصاح؛ فأفصح فلان عما في نفسه أي أظهره وأبانه، وهناك من يرى باقتصارها على اللفظ دون المعنى،وهناك من اشترط الاثنين، وهناك من أضاف جودة السبك وسهولة اللفظ وشروطا أخرى كثيرة .[15]

والجرجاني عبد القاهر مثله مثل باقي العلماء اضطرب في التفريق بين الفصاحة والبلاغة؛ ويرى أنهما مترادفتين قطعا، كما ربطهما باللفظ دون المعنى ثم المعنى دون اللفظ[16] وقيل أنه لا يرى البلاغة والفصاحة لا في اللفظ ولا في المعنى؛ وإنما في نظم الكلام أي ؛ في الأسلوب، والنظم عنده هو توخي معاني النحو فيما بين الكلم

وقد أورد الجاحظ في كتابه (البيان والتبيين) تعاريف متعددة للبلاغة والفصاحة منها تعريف عمرو بن عبيد حيث يقول:"البلاغة هي تخيّر اللفظ في حسن الإفهام "[17] ويشير هذا التعريف وجود حالة تواصلية تفاعلية، فالإفهام تتضمّنه رسالة من متكلم إلى سامع،كما ربطها باللفظ، أي أن الوسيلة هي اللفظ والغاية هي الإفهام .

ويقول ابن المقفع في نفس الكتاب:"البلاغة اسم لمعاني تجري في أمور كثيرة، منها ما يكون في السكوت ومنها ما يكون في الاستماع(...) والإيجاز هو البلاغة" فالسكوت في وضعية حوارية تخاطبية له معنى فالسكوت على الأحمق جوابه، والسكوت دلالته الرضا، فالإيجاز الذي يحقق المقصدية بلاغة عند ابن المقفع، وكذلك السكوت الذي يحقق المعنى، ويعرّف الرماني البلاغة بقوله:" هي إيصال المعنى إلى القلب في أحسن صورة من اللفظ"[18] وهنا أيضا تتمحور البلاغة حول التواصل السليم والأمر له علاقة باللفظ.

ويعرّفها القزويني بقوله:" البلاغة مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته"[19] وهذا التعريف أكثر إيجازا وشمولا فقد احتوى ثلاث مركبات(التلفظ، المقام، الفصاحة) أي أنها أشبه بدورة كلامية فصيحة.

متكلم ← رسالة لغوية← سياق لغوي ومقامي← فصاحة← متلقي

ويرى ابن سنان الخفاجي :" أن الفصاحة مقصورة على وصف الألفاظ، أما البلاغة فلا تكون إلا وصفا للألفاظ مع المعاني(...) فكل كلام بليغ فصيح، وليس كل كلام فصيح بليغ"[20]

أما السكّاكي فقدّم تعريفا عبقريا حيث يقول:" البلاغة هي بلوغ المتكلم في تأدية المعنى حدا له اختصاص بتوفية خواص التركيب حقها، وإيراد أنواع التشبيه والمجاز والكناية على وجهها"[21]

مما سبق نرى أن هناك اضطرابا في تعريف البلاغة عند العرب؛ فهناك تداخل كبير بين البلاغة والفصاحة كمفهومين، عموما فالمعنى المراد يدور في مجال اللفظ والمعنى والتبليغ الواضح والمجاز والإيجاز، وأضاف السكاكي التشبيه والكناية والمجاز عبر ذكرها في تعريفه، وسنحاول فيما بعد التطرق إلى البلاغة عند الغرب خاصة اليونان، والملاحظ أن البلاغة العربية أصيبت بالركود بعد اختزالها وتنميطها، أما عند الغرب فقد أخذت أبعادا معرفية ومنهجية جديدة، وحدث تغيّر مسّ المفاهيم والتصورات، خاصة في علاقتها وتداخلها بالحجاج والتداولية والعلوم المعرفية والهرمونيطيقا والبنيوية والفلسفة والنقد والأسلوبية...

6. الحجاج:

بالعودة إلى لسان العرب وفي مادة(حجج) نجد الكثير من المشتقات التي تحمل دلالات متنوعة منها: (الحجة): القصد، الدليل والبرهان، ما دوفع به عن الخصم، (التحاج):التخاصم، وغيرها من المعاني والمشتقات والدلالات[22] كما يقابل لفظ الحجاج (argumentation) والتي تدل على عدة معاني منا القيم باستعمال الحجج، مجموعة من الحجج التي تهدف إلى تحقيق نتيجة واحدة، فن استعمال الحجج أو الاعتراض بها في مناقشة معينة[23]

وممّا سبق لا يمكن تحديد مفهوم قار للحجاج نظرا لكثرة الحقول التي تتناوله، والتي منها (الفلسفة، اللسانيات ، علم النفس،المنطق، القانون...) وحتى داخل الحقل اللساني اختلف التصورات بشكل كبير بين المقاربات التداولية البلاغية واللسانية والمنطقية، متجسدة في تعريفات منظريها أمثال بيرلمان وديكرو وتولمين وماير وأوستين...وسنحاول الحديث بشيء من التفصيل عن الحجاج (البلاغة الجديدة) في معرض شرحنا للتصور الجديد للبلاغة الذي أسسه بيرلمان ونقدم بعض التعاريف الاصطلاحية.

نظرية الحجاج البلاغي عند أرسطو(البلاغة القديمة):

يعد أرسطو من الأوائل الذين نظّروا للبلاغة من وجهة نظر إقناعية، حيث خصّها بكتابين (الريتوريكا والحجج المشتركة) وقد قسّم كتابه البلاغة إلى ثلاثة أقسام:" الأول يتعلق بمفهوم البلاغة ومناهجها وعلاقتها بالجدل، أما الثاني فيتعلق بالتأثير على السامع، أما الثالث فيتناول الأسلوب وآثاره الجمالية وقيمته الحجاجية"[24]

ويتناول اللوغوس (اللغة) والايتوس (الفضائل) والباتوس(الأهواء)، وقد فضّل أرسطو البلاغة على المنطق، لأن البلاغة أكثر فاعلية في المجتمع وأداة مهمة في تفعيل الجدل والخوض في المناقشات السياسية والفكرية، فالبلاغة هدفها الإقناع والوصول إلى الحق والعدالة عبر الاستدلال المنطقي البرهاني"[25] وعليه فالبلاغة عند أرسطو خطاب حجاجي يقوم على وظيفتي الإقناع والتأثير " ويعد أرسطو المؤسس الأول للبلاغة ومنطق القيم، حيث يرى البلاغة فنا خطابيا بامتياز؛ إذ يستخدم أدوات الاستدلال والحجاج والمنطق للتأثير على المتلقي وإقناعه.[26] والحجاج عند أرسطو إما أن يتحقق باللوغوس أي اللغة وذلك بالحجج والأدلة، وإما عن طريق الايتوس وهو مجموعة القيّم الأخلاقية والفضائل (حجاج القيم أو بالقيم) وأما الباتوس فيكون عن طريق إثارة انفعالات وعواطف المتلقي، ويسمى الترغيب والترهيب في الثقافة العربية[27]

التصور الجديد للبلاغة عربيا وغربيا:

بدأ الحنين إلى ريتوريكا أرسطو التي تتوسل الإقناع نظرا للدور الذي تلعبه بلاغة الخطاب في التأثير على الرأي العام المحلي والدولي وتوجيهه، وبادرت الولايات المتحدة منذ عقود إلى إعادة الاعتبار لهذه البلاغة، حيث تنتمي إلى تخصص فن التواصل وخطاب الإقناع، وكان يعمل بها عدد معتبر من الأساتذة ، وتمّ تأليف الآلاف من الكتب فيها، وتمّ إنشاء مجلة بعنوان (فلسفة وبلاغة) يشرف عليها فلاسفة وبلاغيون، **ولا تحل الصور البلاغية (أو الأسلوب) سوى حيّزا ضيقا حسب بيرلمان**[28]

وواضح أن الغاية ليست فنية جمالية أو من قبيل التصنّع اللفظي الجمالي، لكن الموضوع له غايات اجتماعية وتواصلية ولا نقصد هنا التواصل العادي اليومي ولكن التواصل في المجال الإعلامي والسياسي وفي الخطاب الموجه بهدف التأثير والإقناع والتوجيه.

وكانت الخطابة في أول الأمر تلتبس بالشعر وتلتبس بالفلسفة فسعى أرسطو إلى التمييز بينهما بأن وضع كتابا في الخطابة وآخر في الشعر[29]

وتشير مادة (خطب) في المعاجم العربية إلى معاني متعددة منها معنى (المواجهة بالكلام)أو مراجعة الكلام، وقد عرفت الخطابة باعتبارها مشاركة في فعل ذي شأن مخاطبة في خطب، إذا المفاعلة تفيد الاشتراك وهو تعريف يتوجه نحو وظيفة الخطابة[30] وقد ذهب أبو إسحاق ان الخطبة عند العرب: هي الكلام المنثور المسموع، وفي التهذيب الخطبة كالرسالة التي لها آول وآخر[31] وورد عن العسكري: " وأعلم أنّ الرسائل والخطب متشاركتان في أنّهما لا تلحقهما وزن ولا قافية، وذلك في معرض تمييزها عن الشعر، أمّا أرسطو

فيعرف الخطابة حسب الترجمة العربية بقوله:"الريطوريكا قوة تتكلف الإقناع الممكن في كل واحد من الأمور المفردة"

وحسب كتاب النقد الأدبي ل (وليام ك وكليث بروكس و مزات) " البلاغة يمكن أن تعرف إذن أنها ملكة اكتشاف وسائل الإقناع الممكنة بالرجوع إلى الموضوع أيا كان [32] وبهذا فالبلاغة أصبحت قائمة على الاحتمال والإمكان حسب الظروف والأحوال.

وأخذت البلاغة منحى آخر وتمت قراءتها قراءة حداثية جديدة باستثمار ما توصلت إليه العلوم وأصبحت قريبة من معنى الحجاج،" وإذا كان الحجاج قد عرف اهتماما واضحا في بلاغتي التأويل والتلقي، إلاّ أنّ تأصله كمبحث في البلاغة المعاصرة قد برز في بحوث المدرسة البلجيكية أولا مع بيرلمان وزملائه، وثانيا مع ميشال مايير"[33] وقد عرّف بيرلمان الانسان على أنّه حيوان بلاغي، في إشارة إلى الأبعاد الاجتماعية الجديدة للبلاغة وقد وضّح توجهه العام من خلال كتابه الشهير بالتشارك مع تيتيكا أولبريخت مصنف في الحجاج (البلاغة الجديدة) من خلال جعل البلاغة "هدفا مستقبليا يروم إلى تطوير المجتمع وتحليل مختلف الخطابات عن طريق الوقوف على خططها الحجاجية المتأسسة عليها (...) والتخلي عن النزعة المعيارية فيها" [34] وهذه المعطيات أسفرت عن ميلاد البلاغة العامة الخاصة بالنص الأدبي والفني وولدت في ثمانيات القرن الماضي، ويعد الحجاج محور الآلة البلاغية عند المحدثين وعرفه ميشال ميير:" بأنه جهد إقناعي وبعد جوهري في اللغة كون كل خطاب يسعى لإقناع من يوجه إليه والحجاج ليس ملازما لنوع محدد من أنواع الخطاب، بل يتحقق في الخطاب اليومي وفي كل أنواع الخطاب.

وسمي انتماء بيرلمان وتيتيكا بالمدرسة البلجيكية وسمي توجههه ب**التوجه الحجاجي**، وسميت جهوده بالبلاغة الجديدة، يركز بيرلمان على الحجاج من حيث(روافده، قضاياه، حدوده، أنواعه)كما يولي عناية خاصة لبلاغة الحجاج في المجالات المرئية إعلاميا، والخطابات الفنية للحجاج التي يكون فيها المرسل حاضرا بنفسه أو بصورته أمام مخاطبه"[35] وتتأسس هذه البلاغة الجديدة على فكرتين" أوّلها الوجودية الظاهرية في آن، عمادها مقولة هايدغر التي فيها اللغة هي الوجود بكل أبعاده وأزمنته"[36] أمّا المقولة الثانية فهي تأويلية"مضمونا ضرورة الانطلاق من اللغة المرسلة في مقام معين، ثم تفكيكها والخوض فيها إلى مكوناتها الأساسية،وعلاقتها بالمتكلمين والمخاطبين"[37] ومن أهداف هذه البلاغة الخطابية دراسة وسائل التأثير بعيدا عن المغالطة والتحريض؛ أي التأثير القائم على أسس عقلية منطقية، وهذا ما جعل " كريستيان بلانتين يعتبر أنّ بيرلمان هو المؤسس الحقيقي للخطاب الحجاجي، والحجاج القانوني والعلمي،

وبناء حجاج على مفاهيم أساسية قوامها الحقيقة والمعقول، والعدل والمبرر"[38] ويعرف بيرلمان الحجاج في كتابه (مصنف في الحجاج) "أنه درس تقنيات الخطاب التي من شأنها أن تؤدي بالأذهان إلى التسليم بما يعرض عليها من أطروحات أو أن يزيد من درجة التسليم"[39] ويرى أن الغاية من الحجاج كما هو واضح في التعريف هو أن يجعل العقول تخضع وتذعن، أو تزيد درجة الإذعان، ويحاول بيرلمان أن يجعل من الحجاج مطابقا للبلاغة حيث يحصر البلاغة في الحجاج" فالبلاغة لم تعد لباسا خارجيا للحجاج بل إنها تنتمي إلى بنيتها الخاصة"[40] ويتميّز حجاجه بملامح منها كونه موجه إلى مستمع، ويعبر عنه بلغة طبيعية، يعتمد على الاحتمالية في الطرح ونتائجه غير ملزمة، فالأطر الحجاجية عند بيرلمان تتمثل في العلاقات الثنائية بين الحجاج والاستدلال والحجاج والخطاب والحجاج والجدل في إطار البحث عن الدليل بغرض الإقناع[41] ويقسم بيرلمان الحجاج إلى قسمين حسب المتلقي: حجاج إقناعي وحجاج إقتناعي؛ فالحجاج الإقناعي يزمي إلى إقناع الجمهور الخاص والثاني يرمي إلى أن يسلم **له** كل ذي عقل فهو حجاج عام[42] وأهم شروط الحجاج في هذه النظرية هي التسليم بوجهة نظر الآخر وحضوره بأفاق انتظاره في الخطط الحجاجية وإلاّ لما كان ثمة حجاج أصلا حسب بيرلمان، والحرية أساس الإقناع وكذلك العقل، كما أنّ نتائج الحجاج احتمالية وليست ضرورية كما هو الحال في المنطق الصوري، كما أنّ تصور بيرلمان بعيد عن الميتافيزيقا فالفكرة المطروحة للنقاش واقعية، ويتم تطعيم الحجاج بالبرهان، كما يرفض بيرلمان خطاب البروبوغندا (الدعاية) والتي يكون موضوعها جديدا عند المتلقي، "أمّا الخطابة فقريبة من الحجاج والاختلاف يكون في نوع الجمهور، فجمهور الخطابة حاضر في حيّز زماني محدد، وجمهور الحجاج قد يكون حاضرا أو غائبا"[43] فالقدرة الحجاجية تعتمد على اللغة والمقام والسياق ، أمّا الخطابة فتتعدى إلى أمور أخرى كالصوت ووسائل التحريض والضغط ...

إنّ الحجاج غير الملزم... يحقق الحرية الإنسانية من حيث هي ممارسة لاختيار عاقل ...فإن لم تكن ممارسة الحرية مبنية على العقل، فإن كل اختيار يكون ضربا من الوهم ويصبح حكما اعتباطيا يسبح في فراغ عقلي فكري[44]

وقام بيرلمان وتيتيكا بلم شعث الخطابة وفروعها الثلاثة ضمن ما يسمى بنظرية الحجاج وبالانطلاق من تحديد نوع الجمهور ونوع الخطاب الحجاجي، وقام ببعث الخطابة وإحيائها فيما اصطلح عليه بالحجاج والبلاغة الجديدة.

وهذا ملخص يوضح باختصار نظرية الحجاج عند شاييم بيرلمان:

الباعث: وهو الاختلاف، طبيعة الموضوع: الاحتمال والمكان، العلاقة بين الطرفين: (تفاهم، تقارب، تعاون) أثناء الحجاج، المحور وهو المتلقي، طبيعة الحجاج ودورها:الترجيح والمعقولية والمقامية، الغاية: وهي الاستمالة والتأثير والعمل الإقناعي، الغاية الأسمى: الحرية

وهذه أهم النتائج التي توصل إليها بيرلمان وتيتيكا:

1. تخليص الحجاج من دائرة الخطابة والجدل الذي كان سليل هذه الأخيرة عند أرسطو.
2. تخليص الحجاج من المنطق والأبنية الإستدلالية المجردة ، وتقريبه إلى مجالات استخدام اللغة، وتخليصه من النظرة الضيقة التي تراه مجرّد تقنية صرفة.
3. اعتبار الحجاج حوارا غير مرتبط بالجدل كما رأيناه عند أرسطو، فهو حوار بين الخطيب والجمهور، ولا يمكن اعتباره مغالطة أو تلاعبا بالمشاعر والعقول.
4. الحجاج نظرية تدرس التقنيات الخطابية كوظيفة حجاجية.
5. العملية الحجاجية تنطلق من أطروحة وتنطلق نحو الإقناع، وحاولا تبرئة الحجاج من المغالطة والتلاعب[45]

نقد الوعي الإسلامي عند الحاج دوّاق (المنطلقات والتقنيات):

أولا– مرتكزات(مقدمات، منطلقات) الحجاج:

المبدأ الأساس للتأثير حسب بيرلمان هو تكيّف الخطيب مع مستمعه ولا يكون ذلك إلا باختيار نقطة الانطلاق في الحجاج؛ أي من مقدمات مقبولة ومسلم بها وليست لأجل إثبات النتائج كما في الاستدلال والبرهنة؛ إنما هي نوع من نقل عدوى القبول التي تتمتع بها المقدمات إلى النتائج فتبدو مقبولة وذلك بالربط المتين وبين المقدمات والدعاوي التي يسعى الخطيب لجعلها مقبولة، وعدم الأخذ بعين الاعتبار قبول المستمع للمقدمات يعتبر عند بيرلمان (مصادرة على المطلوب) أي يتوهم أن المستمع يتقاسم معه التسليم في الوقت الذي تكون المقدمات عرضة للمجادلة، ومنه يجب على الخطيب أن يتكيف مع مخاطبه، وأن يختار مقدماته بعناية؛ بحيث تكون متفقا عليها بينه وبين المخاطبين [46]

1–الوقائع والحقائق:

مفهومان نسبيان بالنسبة لبيرلمان، والواقع يتحقق بالنسبة للفكرة التي لدينا حول موضوع محدد كالاتفاقيات التي تعود إلى حقيقة موضوعية،" كما تمثّل ما هو مشترك بين بين عدة أشخاص أو بين الناس جميعا وتشير على ما هو مشترك بين عدد كبير من الناس[47] أمّا الحقائق "فهي أنساق أكثر تعقيدا

تتعلق بصلات بين الوقائع، سواء تعلق الأمر بنظريات علمية أو بتصورات فلسفية، أو دينية تتجاوز التجربة...[48] فيمهد الدكتور الحاج دوّاق في معرض نقدة للوعي والعقل الإسلامي بوقائع وحقائق كمسلمات يحاول أن يتقاسمها من مستمعه فيشخصها ويصفها قبل الشروع في النشاط الحجاجي حيث يقول: العقل الذي لازال يتكأ على الشافعي في القرن الثاني للهجرة، الشافعي الذي أطّر وعي المسلمين في زمن مضى وفق جهده ووعيه وأدواته الاجتهادية، الشافعي الذي قعّد للاجتهاد في فترته...العقل الذي يطمئن إلى قول الأموات، العقل الذي لا يطيق أن ينشأ قولا على قول، العقل الذي يسرف في سرد نصوص السابقين ...كلّها وقائع وحقائق في الماضي والحاضر، ينطلق منها الدكتور لتهيئة المتلقي لتقبل نقد الوعي من خلال هذه الوقائع[49]

2-الافتراضات(المظنونات):

مرتبطة بالتجربة والحس المشترك، وهي ليست بنفس وثوق الوقائع والحقائق، والتسليم لها يكون إلاّ من خلال مسار الحجاج وعوامل أخرى تقويها، والافتراض يكون بالقياس إلى العادي أو المحتمل[50] فالدكتور دوّاق يفترض أن العقل حي ومتجدد؛ ولا يمكن أن يكون حبيس مقولات ونمط فكري جاهز مأخوذ من زمن سابق مهما كانت عبقريته[51]

3-القيّم:

والقيّم نوعان مجرّدة ومحسوسة؛ الأولى كالعدل والحق والمحسوسة كالوطن ودور العبادة؛ ولا تكون في الحجاج ذي البعد العلمي والعلوم الشكلية وتكون غالبا في مجال السياسة والفلسفة والقانون[52] والدكتور يتبنى حجاج حسن النية، حجاج الإيتوس، فالقيم الأخلاقية الثابتة لا تفارق خطابه، ويوظفها في كل مرة ومنها قوله:"متى سنتحدث إلى العام بمنطق يقوم على القيم والعقائد" فتارة تكون مجردة كما في الاستدلال بمعاني القرآن وتارة محسوسة حين يذكر دور العبادة كالمسجد[53]

4-الهرميات:

مفهوم الهرميات مرتبط بالقيمة، فالقيمة درجات كالجمال مثلا فدرجته تختلف فهناك الجميل وهناك الأجمل، والهرمية نوعان محسوسة ومجردة، وهرمية القيم في البينية الحجاجية أهم من القيم في حد ذاتها، وإنّ ما يميّز كلّ جمهور ليس القيّم التي يسلّم بها بقدر ما تميزه طريقة ترتيبها إياها، ووردت الهرميات باسم التراتبيات في مراجع أخرى كما عند الحسين بنو هاشم، فترتيب القيّم عند الدكتور كان من خلال جعل القرآن في أعلى هرم القيم، ثم السنة النبوية الشريفة، وكذا اجتهادات علماء الأمة السابقين واللاحقين،

رغم النقد الموجه إلى متبعيهم دون إعمال الفكر والعقل، حيث قال: الشافعي قعّد للفكر الديني في فترته وفق جهده وأدواته ...لا يفهمن من كلامي أنّي أدعو إلى قطيعة[54]

5- المعاني والمواضع: ووردت عند شيشرون في كتاب (المواضع) وهي عبارة عن مخازن أو مستودعات للحجج، والمواضع أنواع منها مايلي:

- **مواضع الكم**: وهي المواضع التي تثبت أنّ شيئا ما أفضل من شيء آخر لأسباب كمية، فالمال الأكثر أفضل من المال الأقل، وهي قليلة في خطاب نقد الوعي الإسلامي.
- **مواضع الكيف**: تستمد قيمتها من وحدانيتها مثل حقيقة المستمدة من الله فهي أكبر من آراء البشر المختلفة، وهذا الموضع ركيزة أساسية في خطاب الدكتور دوّاق؛ ومن ذلك استدلاله بالله تعالى على حساب آراء البشر المجتهدين
- **مواضع أخرى**: كمواضع الموجود؛ فالموجود الراهن أفضل ممّا هو محتمل؛ كقولنا: عصفور في اليد خير من عشرة فوق الشجرة، وكذا موضع المفضّل؛ وهي تفضيل شيء على آخر حسب السياق الاجتماعي[55] كما في تفضيل الحاضر على الماضي بسبب توفر الأدوات المنهجية

6-اختيار المعطيات واستثمارها:[56]

نظرا لعدم كفاية المقدمات لابد من:

- **الانتقاء**:مراعاة نوع الجمهور وخصائصه، الجمهور المعني عند الحاج دوّاق هو طبقة المثقفين، نظرا للغة المتعالية ذات الطابع التجريدي، والهدف هو البحث عن قراءات جديدة للتراث الديني والفكري.
- **التشخيص والإحضار**: إظهار العنصر أمام أعين المخاطبين، أو تصور ما هو غائب بتوظيف أساليب بلاغية، فكثير ما يستخدم الدكتور أساليب التصوير،كما في معرض حديثه عن الشافعي
- **التأويل**: يكون التأويل في المعطيات حيث تكون الصياغة والتأويل حسب مقتضيات المقام وحال المخاطب ورؤية العالم.
- **اختيار النعوت**:يظهر دورها الحجاجي في إبراز موقفه نحو وصفه الإنسان بالآدمي تمييزا له عن أصناف أخرى من البشر، ونعته للقرآن بالمقدس.

العرض وهيكلة الخطاب:وفيه

- إجادة الكلام، وذلك واضح في خطابه ولغته السليمة الراقية واسترساله وصوته الواضح ونطقه السليم.
- التكامل بين الشكل والمضمون، مما يزيد في درجة التسليم لدى القارىء.
- عدم ذكر ما يشتت ذهن السامع وما لا يخدم الموضوع؛ فخطابه أخذ مسار واحد دون الخروج عن صلب الموضوع.
- اعتمد البطء والتكرار الذي يساهم في ترسيخ الفكرة.
- الاستعانة بالقصص والحكايات التي تخدم الفكرة كأسلوب التشويق، وإثارة الرغبة في المتابعة؛ ومنها قصة مسيحيي نجران حينما استقبلهم النبي صلى الله عليه وسلّم في المسجد.
- ذكر الزمان والمكان والأحداث بألفاظ تصويرية، كما مثلما قال أنّ الشافعي ينتمي إلى شرطية زمانية هي شرطية القرن الثاني من الهجرة.
- حسن تخيّر اللفظ، حيث كانت متناغمة مدعومة بالمحسنات كالطباق والسجع والمقابلة وغيرها.
- الموجهات التعبيرية كالنفي الذي هو رد على إثبات سابق أو لاحق كقوله:" لا نستطيع الاجابة على العلاقات الدولية والعولمة بمنطق ابن تيمية؛ منطق فيه حدية خطيرة.
- أدوات الربط كالفاء، لكن، رغم، أنّ... وكذا تسلسل الحجج؛ أي حجج وبعدها نتائج كل مرة، فذلك يعطي نوعا من المعقولية[57] إضافة إلى الصيغ النمطية:[58] وهي القوالب المكررة وهي ذات طابع اجتماعي (الشعائر، السنن، العادات، الأشكال التعبيرية...واستغلالها يؤدي وظيفة التأثير والاتحاد عاطفيا مع المخاطب،كما في مقولات الماضين التي صارت قوالب جاهزة ومستهلكة على نطاق واسع وأورد منها الحاج دوآق:-لا نذكر النصارى إلاّ بالنجاسة، واليهود إلا مرفوقين باللعن، والمخالف إلاّ ووصفناه بالزنديق والضال والمبتدع، أما الصيغ البلاغية فتشمل الصور البلاغية الكلاسيكية وتتعداها إلى كل تعبير يكسر المألوف،كقوله في الاستعارة: الوعي الإسلامي يجب أن يستفز استفزازا جذريا، وقوله: ألا يزال العقل الإسلامي يعتاش من تلك من تلك الآليات، العقل الذي يطمئن إلى قول الأموات، العقل الذي يفترض أن يكون حيا[59]

ثانيا-التقنيات الحجاجية:

أ-الطرائق الاتصالية:

وهي الطرائق التي تقرّب بين العناصر المتباينة وتحقق نوعا من التضامن بينها من اجل إبرازها في هيكل وبنية واضحة، أو لغرض تقويم الآخر إيجابيا وسلبيا[60]

1-الحجج شبه المنطقية:

وهي الحجج القريبة من الفكر الصوري ذي الطبيعة المنطقية أو الرياضية، لكنها تختلف عنها في كونها تفترض دوما القبول بدعاوي ذات طابع غير صوري هي وحدها التي تمكن من استعمال الحجة[61]

ومن أنواعها حسب بيرلمان وتيتيكا:

_**التناقض وعدم الاتفاق:** التناقض أن تكون هناك قضيتان إحداهما نفي للأخرى ونقض لها، كأن يقال: (المطر ينزل ولا ينزل) وعدم الاتفاق بين ملفوظين ويتضح بالعودة إلى الواقع والظروف والمقام[62] وممّا ذكره الحاج دوّاق:يستنسخ لك إنسانا لا ينتمي إلى عالم الإنسان سوى أنّه يحمل بعض ملامح الإنسان.

_**التماثل والحد في الحجاج:** وهي الحجج شبه المنطقية التي تعتمد على البنى المنطقية وصيغة التماثل ليست سوى طريقة شكلية نتوخاها في تقويم شيء ما ايجابيا أو سلبيا بواسطة الحشو، كقول القائل: حين أرى ما أرى أفكر في ما أفكر[63] فاللفظ الثاني حامل للقيمة الدلالية كما في ظاهرة التكرار؛ يقول الدكتور دوّاق:"نحن نحتكر مسمى الإنسان، والعالم مليء بالناس ...القرآن الذي ضمّ كل التجارب يبتدئ بالحمد لله رب العالمين... ويختتم ب قل أعوذ برب الناس [64]

_**العلاقة التبادلية وقاعدة العدل:**[65]

تعالج ملفوظين معالجة واحدة، بسبب التماثل المضمر بينهما ومنه تكون إلزاما تطبيق قاعدة العدل كقول الشاعر أتنهى عن خلق وتأتي مثله...عار عليك إذا فعلت عظيم

وساق دوّاق أمثلة عن ذلك ومنه ما هو مضمر حيث ما معنى أن يتحدث القرآن عن الناس نحن نحتكر مسمى الانسان (المسلم فقط) وهنا علاقة تبادلية مضمرة، فالمسلم مخلوق مثله مثل غيره من الشعوب، وهي دعوة لتطبيق قاعدة العدل؛ أي ضع نفسك مكاني.

_**حجج التعدية:** وهي إجراء استنتاجي بناء على علاقة التعدية وهناك(التعدية بالتساوي، والتعدية بالتفوق، والتعدية بالتضمن..) ومن أمثلة التعدية قولنا : عدو عدوي صديقي

-الحجج شبه المنطقية القائمة على العلاقات الرياضية:

- **إدماج الجزء من الكل**: ما ينطبق على الكل ينطبق على أجزاءه المكونة له لقولنا: ما أسكر كثيره فقليله حرام، فهذه القاعدة خاضعة لحجة شبه منطقية[66] والمثال مستوحى من أحكام فقهية إسلامية.
- **تقسيم الكل إلى أجزاء**: فحين يتخذ المتكلّم المحاجج مقدمة مفادها أنّ المدينة جميلة؛ عليه أن يعدد أجزاءها الجميلة من شوارع وحدائق ومباني، لكي يستحضرها المتلقي في ذهنه وتزيد في درجة إقناعه، ويقول الحاج دواق فيما يشبه الإجمال والتفصيل " فقهنا منهك بمقولات الأولين ثم فصّل حين قال:"–لا نذكر النصارى إلا بالنجاسة ولا نذكر اليهود إلاّ مرفوقين باللعن، ولا نذكر المخالفين إلا وقلنا أنه زنديق وظال ومبتدعا" والكل المقصود هنا معنوي، ويقسّم الحاج دوّاق مفهوم الانسان إلى ثلاث مركبات، فالإنوجاد الإنساني طبيعي أولا واجتماعي عرفي ثانيا ثم دينيا في المستوى الثالث.

2–الحجج المؤسسة على بنية الواقع:[67]

تسعى للربط بين الأحكام المسلم بها، وأحكام يؤسسها الخطاب والنص، ومع ذلك تكون تلك الأحكام نسبية، ومنها نذكر مايلي:

–الاتصال التتابعي:

ويتجلى في حجج الوصل السببي ولها ثلاثة وظائف وهي:

–ربط تتابعي برابط نسبي نحو اجتهد فنجح، وممّا أورده الحاج دوّاق في التتابع: مقولات الماضين أنتجت شبابا يتأطر ضمن مزاجية مقيتة، أحادية الغائية ماحية، ويتحدّث الدكتور عن المنطق القرآني ويستدل بقوله تعالى: { سنريكم آياتنا في الأفق وفي أنفسكم حتى يتبين لهم أنّه الحق} 53 سورة فصلت، فالإراءة هي السبب والنتيجة هي أن يتبين لهم الحق.

–استخلاص سبب نحو نجح لأنه كان مجتهدا،

–التنبؤ بالنتائج نحو السرعة الجنونية تسبب الحوادث المرورية،

والوصل السببي عموما ينطلق من السبب إلى نتيجة ما

– حجة التبذير: لا تعتمد على النسبية بل تعتمد على التتابع و الاتصال بين الأقوال والأفعال، كقولنا : ما دمنا لم ننجح فسوف نستمر في الاجتهاد، إلاّ ذهبت كل جهودنا أدراج الرياح.

-حجة الاتجاه وحجة العدوى: أمّا الاتجاه نحو إنّ الإهمال سينتهي بك إلى الإفلاس، وأمّا العدوى فمثل : إنّما مثل الجليس الصالح كحامل المسك...

– وجود الاتصال التواجدي:

الشخص وأعماله: أي تقييم الشخص حسب اتصال أعماله به، كقولنا: من يؤلف كتابا فلسفيا لا يكون إلا شخصا ذكيا، ولا يستقيم الظل والعود أعوج والولد سر أبيه، يتحدث الحاج دوّاق عن بعض رجال الدين ممن يتبنون التفسيرات اللاهوتية الساذجة السطحية، فالقوم-حسبه- لا يزالون مصرين على أنّ الأرض مسطّحة وأنّ الإنسان يستحيل أن يصعد إلى الفضاء وهذا باسم القرآن، فلا يمكن تمثّل هؤلاء إلا سذّجا؛ فالسذاجة جوهر وأقوالهم تجليات لهذه السذاجة.

-**حجة السلطة:** قد تكون الحجة متصلة بالشخص أو المؤسسة كقولنا: فلان حجة في مجاله، كما عند الشيعة وقولهم عند الإمام الحجة، أمّا المؤسسة كالقرآن أو المسجد أو صندوق الاقتراع، وكثيرا ما ينطلق البروفيسور من حجة السلطة والتي تتمثّل غالبا في الكتاب المقدّس وأقوال النبي وكذا أقوال العلماء.

– الاتصال الرمزي: العلاقة بين الرمز والمرموز ، كزمر الميزان للعدالة والهلال للإسلام وهذه الرموز لها سلطة اجتماعية.

3 –الحجج المؤسسة لبنية الواقع:

- **تأسيس الواقع بواسطة الحالات الخاصة:** وذلك عن طريق المثال أو الشاهد؛ ويحل محل المقدمات كأن تكون حالة ما خاصة قاعدة عامة، كالاستشهاد والتمثيل بإنسان ناجح فيكون ذلك دعوة ودرسا في التفاؤل ووسيلة للإقناع.
- **النموذج والنموذج المضاد:** النموذج هنا يعني القدوة (الأنبياء، الشخصيات الفاعلة، القادة...)وحجة النموذج تتضاد مع حجة عكس النموذج.[68]

ب–الطرائق الانفصالية:(الفصل بين المفاهيم)

تقوم على مبدأ الفصل بين المفهوم الواحد؛ أي كسر وحدة المفهوم وتفكيكه وجعله مزدوجان ويستعمل المحاجج تعابير لغوية تفصل بين المفهوم نحو(في الحقيقة، واقعيا، ظاهريا، يشبه كذا، والجمل الاعتراضية...) وأفعال نحو (يزعم، يعتقد أنه عالم، ووضع الكلمات بين قوسين نحو ...كنت حينئذ (شابا يافعا) تلك الأفعال والكلمات والجمل الاعتراضية تقوي حجيتها من خلال فصلها داخل المفهوم

الواحد، فيصبح المفهوم ذا حدين متعارضين نحو قولنا: إنّ طالبا لا يعرف منهجية البحث ليسا طالبا، "هذا الفصل الهدف منه إسقاط أحد العنصرين المفصولين، ثم التأكيد على الباقي منهما"[69]

خاتمة:

للوهلة الأولى حين نسمع لفظتي (حجاج، بلاغة) نحس أنّ هنالك نوعا من التباعد في المعنى بينهما، لكن بتصفحهما عن كثب نلمس الكثير من الاندماج والتقارب، فكلاهما قائم على مبدأ التأثير والإقناع، وقد استثمر بيرلمان هذه المعطيات ليأسس ما سمّاه بالحجاج البلاغي؛ فالبلاغة والفصاحة هي طريق الاقناع، بالاضافة إلى المنطق والاستدلال، من جهة أخرى فالخطاب الحجاجي الذي يقدّمه الحاج دوّاق خطاب متعالي راقي، يعتمد مرتكزات منطقية ومقدمات معقولة يصل بها إلى نتائج فيها الكثير من المعقولية، ويوظّف تقنيات الوصل والفصل، يخاطب العقل ولا يخاطب المشاعر ولا يحاول ترهيب المتلقي وإثارة الانفعالات لديه كما عند أغلبية الخطابات الدينية، فهو يطبق خطابا بمنطلق الايتوس واللوغوس، فهو لا يدعو لتبني أفكاره وإنّما يضع أمامك تصوره مستخدما ما هو متاح من طرائق الإقناع والتأثير، فالحجاج بديل عن العنف، ويعتمد على الترجيح، والحجاج الوجه لإثارة المشاعر مرفوض لدى بيرلمان وقبله أرسطو، والخطاب الذي بين أيدينا أبعد ما يكون عن خطاب إثارة المشاعر، كما أنّ مجال الحجاج هو الاحتمال والحقيقة ليست قطعية، خاصة وأنّنا أمام خطاب ديني لا خطاب شرعي، والحجاج مراتب وذلك حسب المتلقي فالحكمة للحكماء والعقلاء والموعظة للعوام والمجادلة للمشاغبين، وحجاج دوّاق موجه للعقلاء وللعامة، بلغة واضحة مفهومة، نتائجة احتمالية لا قطعية، خاضع للمنطق ومنطلقاته منطقية وشبه منطقية، نتائجه ليست ملزمة.

هوامش:

[1]-ينظر عبد الرحمن حجازي، الخطاب السياسي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة ط1، 2005، ص 19

[2]-ابن منظور لسان العرب إعداد يوسف خيّاط، دار لسان العرب، بيروت لبنان مادة (خطب)

[3]-جار الله الزمخشري، أساس البلاغة، محمد باسل سود العيون، دار الكتب العلمية بيروت ط1 1988

[4]-عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، دار الكتب الجديد، ط1 2004ص37

[5]-نفسه ص39

[6]- ابن جني الخصائص، محمد علي النجار دار الكتاب العربي لبنان ج1 دون طبعة 2000 ص17

[7]–إليل الحاوي، فن الخطابة وتطوره عند العرب، دار الثقافة بيروت دون ط ص7

[8]– ينظر ميلود نزّار، آليات الحجاج في الخطاب الأدبي عند المعتزلة، دكتوراه علوم، جامعة باتنة، 2017-2018، ص13.

[9]–الرازي، المحصول، ج1 ط1، ص 107

[10]–جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، شبكة الألوكة، ط1، 2010، ص13

[11]– فضل حسّان عبّاس، البلاغة فنونها وأفنانها، دار الفرقان للنشر، اليرموك، ط4 1997 ص17

[12] – فضل حسّان عباس، المرجع السابق ص18

[13] –نفسه ص16

[14]– ينظر أبو هلال العسكري، الصناعتين، ت محمد البجاوي، محمد أبو الفضل، المكتبة العنصرية بيروت، 1419هـ، ص6

[15]– ينظر عبد العالي المتعالي الصعيدي، البلاغة العالية، مكتبة الآداب، مصر، ط2، 1991، ص8

[16]– ينظر المرجع السابق، ص9

[17]– الجاحظ، البيان والتبيين، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1998،7، ج1، ص114

[18]– الرمّاني ، النكت في إعجاز القرآن (ثلاث رسائل) دار المعارف، مصر، 2007 ، ص75 76

[19]– الخطيب القزويني، الإيضاح، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003، ص20

[20]– عبد العالي المتعالي الصعيدي، البلاغة العالية، ص10

[21]– السكّاكي، مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط21، 1987، ص 220

[22]–ينظر لسان العرب لابن منظور مادة (حجج)

[23] -Le grand Robert –dictionnaire de la langue française -paris- 1989- p 535.

[24]–ينظر، أرسطو، فن الخطابة، ت عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق الدار البيضاء ط1، 2008، ص15

[25]– جميل حمداوي، من الحجاج إلى البلاغة الجديدة، إفريقيا الشرق المغرب 2014،ص 24 25

[26]– جميل حمداوي، من الحجاج إلى البلاغة الجديدة، ص 26

[27]–ينظر، نفسه، ص 25 26

[28]- Voir. Chaim Perlman, L'empire rhétorique, rhétorique et argumentation P7

[29]–محمّد العمري، بلاغة الخطاب الإقناعي، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط2، 2002، ص14

[30]–أبو هلال العسكري، الصناعتين، ص154

[31]–محمد العمري، بلاغة الخطاب الإقناعي ص18

[32]–محمد العمري نفسه، ص19

[33]– محمد أمين الطلبة، الحجاج في البلاغة المعاصرة، دار الكتب الجديدة، ط1سنة 2008 بنغازي ليبيا، ص101

[34]–نفسه ص 102

[35]–نفسه ص 104

[36]–نفسه، ص105

[37]– Christian. Plantin. Essai sur l'argumentation. paris. ed kime. 1990.p13 14

[38]– محمد أمين الطلبة،ص 105

[39]– Ch. Perlman. O tytica. Traite de l'argumentation.5ed. 1992. P5

[40]–أوليفي ريبول، هل يمكن أن يوجد حجاج غير بلاغي، ت محمّد العمري، مجلة علامات جدة، النادي الأدبي عدد ديسمبر، 1996، ص77

[41]– ينظر أوليفي ريبول، مرجع سابق ص 77، وينظر محمد الأمين الطلبة (مرجع سابق) ص108

[42]–عبد الله صولة، في نظرية الحجاج دراسات وتطبيقات، دار الجنوب للنشر والتوزيع، ط1،2011 ص15

[43]– محمد الأمين الطلبة ، ص110

[44] – Ch. Perlman. O tytica. Traite de l'argumentation.5ed. 1992 p682.

[45]–حافظ اسماعيل علوي، الحجاج مفهومه ومجالاته، ج3، نظريةّ تطبيقيةّ في البلاغة العربيّة، ، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009، ص344

[46]– الحسين بنو هاشم، نظرية الحجاج عند شاييم بيرلمان دار الكتب الجديد المتحدة، ط1، 2014، ص44

[47] –Voir. Ch. Perlman. O tytica. Traite de l'argumentation.5ed. 1992 p 89 89 90

[48]– ibid. p92

[49]–الحاج أوحمنة دوّاق، لماذا نبقى سجناء فقه القرن الثاني الهجري، 2013/12/13 متاح على الرابط https://m.youtube.com/watch?reload=9&v=GT-HHlEQvVo#menu، تم الإطلاع بتاريخ 2020/10/05 بتوقيت (10:30)

[50]–الحسين بنو هاشم، نظرية الحجاج عند شاييم بيرلمان دار الكتب الجديد المتحدة، ط1، 2014،ص44
وينظر في نظرية الحجاج عبد الله صولة ص25

[51]–الحاج دوّاق، مرجع سابق

[52]– ينظر نفسه ص2

Et Voir Ch. Perlman. O tytica. Traite de l'argumentation .5ed. p161 154 109 .

[53]- ينظر الحاج دواق، مرجع سابق

[54]- ينظر الحاج دواق، مرجع سابق

[55]-ينظر، عبد الله صولة، في نظرية الحجاج ص 26 27 28 ، وينظر الحاج دواق، مرجع سابق

[56]-Voir. Ch. Perlman. O tytica. Traite de l'argumentation.5ed. 1992 p161 154

[57]-ينظر الحاج دواق، مرجع سابق، وينظر ميلود نزّار، آليات الحجاج في الخطاب الأدبي عند المعتزلة، دكتوراه علوم، جامعة باتنة، 2017-2018، ص269 270.

[58]-Voir. Ruth Amossy et Anne Herschberg Pierrot, stéréotypes et clichés, langue, discours, société, Armond Colin, 2014, Paris.P 25 87

[59]- ينظر ميلود نزّار، آليات الحجاج في الخطاب الأدبي عند المعتزلة، دكتوراه علوم، جامعة باتنة، 2017-2018، ص 270 271. وينظر الحاج دواق، مرجع سابق

[60]-حمّادي صمّود-إشراف-أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، كلية الآداب جامعة منوبة تونس، ص324

[61]- Voir. Chaïm Perlman, L'empire rhétorique, rhétorique et argumentation p65

[62]- ينظر، عبد الله صولة، في نظرية الحجاج، ص42 43

[63]-Voir Ch. Perlman. O tytica. Traite de l'argumentation.5ed. 1992 p293

[64]- ينظر الحاج دواق، مرجع سابق.

[65]- حمّادي صمّود، أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم ص328، و ينظر الحاج دواق، مرجع سابق.

[66]- ينظر حمادي صمود المرجع السابق، ص330

[67]- ينظر، عبد الله صولة، في نظرية الحجاج، ص48 49 50 54، وينظر الحاج دواق، مرجع سابق

[68]-ينظر، عبد االله صولة، في نظرية الحجاج، ص من 54 إلى 61

Et Voir Ch. Perlman l'empire Rhétorique p119

Et Voir Ch. Perlman. O tytica. Traite de l'argumentation.5ed. 1992 p550

[69]- ينظر محمّد أمين الطلبة ص133

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 170 - 188 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الحِجَاج المُغالِط في الخِطابِ الإعلامي

Paralogical argumentation in the media discourse

أسماء مجيدي[1]*، رضا زلاقي[2]
Asma Madjidi[1], Rida Zellagui[2]
جامعة أمحمد بوقرة بومرداس
University M'Hamed Bougara Boumerdes- Alegria
a.madjidi@univ-boumerdes.dz[1] / r.Zellagui@univ-boumerdes.dz[2]

تاريخ الإرسال:2020/11/09	تاريخ القبول:2021/07/20	تاريخ النشر: 2021/12/25

مُلخّص البحث

يبرُزُ الحِجاج بوصفهِ نَشَاطا كلاميا، يهدفُ إلى الإقناعِ، مُتوخِيا في ذلك سُبُلا يُفترض أن تكون استدلالية، إلا أنّ التوجُّه النقدي نحو الخطابات العادية، وبحث قواعد ومبادئ الحوار الصحيح، من خلال تحليل الحجج والاستدلالات، يُظْهِرُ أنَّ الحِجاج القائم في سياقات مختلفة يضم في طياتهِ مغالطات عديدة، ويعد الخطاب الإعلامي واحدا من أكثر الخطابات التي يلتبِسُ فيها القول، ويتَّجِهُ فيها الحوار إلى سلسلة من المغالطات التي تُناقِضُ منطق الحوار، وتخرِقُ قواعد التخاطب، لذا كان التوجه إلى التفكير النقدي للحِجاج مبحثا يُسْهِمُ في تقويةِ العلاقة بين اللغةِ والمنطق، وتفعيل دور العقل من أجل تجنب الولوج في متاهات "السفسطة" وكشف الحُجج الضعيفة والزائفة.

الكلمات المفتاحية: حِجاج، مغالطة، خطاب إعلامي، منطق، إقناع.

Abstract:

Argumentation appears as Verbal activity, that aims to persuade, envisaging ways that are supposed to be inferential. However, the critical orientation towards ordinary speeches and research of the rules and principles of correct dialogue, by analyzing the arguments and inferences, shows that the dialogue and controversy existing in different contexts includes many fallacies. and The media discourse is considered one of the most ambiguous discourses in which it is said, in which the dialogue deviates towards a series of fallacies that contradict the logic of dialogue and violate the rules of communication, so the orientation towards critical thinking of pilgrims was a topic that contributes to strengthening the relationship between

* أسماء مجيدي. r.Zellagui@univ-boumerdes.dz

language and logic, and activating the role of the mind in order to avoid entering into The maze of "sophistry" and reveals weak and false arguments.
Key Words: Argumentation, Paralogism, Media discourse, Logic, Persuasion.

1-الإطار المنهجي للبحث:

تمهيد:

نظرت البِنَوية إلى اللغة باعتبارها بنية مُكَوَنة من سلسلة من العلامات التي لا يمكنها أن تكتسب قيمتها خارج نظامها الداخلي؛ لأنّ المعنى لا يخرُج عن هذا النظام، فهو اعتباطي، لذا فانتماء المرجع إلى ما هو خارج هذا النظام اللغوي (أي الواقع) كان كفيلا بإقصائه من الدرس اللساني، فبقيت اللغة بذلك بمعزل عن الواقع، إلى أن قام بعض الفلاسفة بتأكيد علاقة اللغة بالواقع، وهذه العلاقة لا تتجلى في مجرد وصف الأحداث والوقائع، لكنها تتجلى في قدرة اللغة على تغيير الواقع؛ وهذا ما تبين مع أعمال كل من فتنغنشتين وروسل واوستين.. والفكرة الجوهرية التي انطلق منها فتغنشتين من خلال توجُهِهِ إلى فلسفة اللغة العادية هي البحث عن المعنى في مجرى الكلام العادي، وتفادي البحث في المعنى المنطقي الصارم الذي يجعل اللغة تتأرجح على كفتي ميزان معيارهما الصدق أو الكذب، وشَرطُهما مطابقة الأحداث والوقائع. وهذا ما انطلقت منه اللسانيات التداولية في تأسيسها؛ حيث أخذت على عاتقها مهمة البحث في علاقة اللغة بالواقع، وكيفية تغيير الواقع باللغة. وأسهمت عملية التأثِير والتأثُر بين فلسفة اللغة والسيميائية وعلم اللغة ومختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية المهتمة بالتواصل في تشكل تيار لغوي جديد أطلق عليه مسمى "التداولية"، وقد ظهر نتيجة انصهار مجموعة من النظريات، والأطروحات اللغوية التي تتماثل في الأهداف والإشكالات نفسِها، وأهمها نظرية أفعال الكلام المستمدة من بحث الفيلسوف الإنجليزي ج أوستن، التي طورها تلميذه j saerl. ودراسة استنتاجات المشاركين من التفاعل مع كل من: H.P. Grice. D. Sperber و D. Wilson. نظرية التلفظ اللغوية (التي l'énonciation) وضعت في أوروبا مع: E Benveniste. A. Culioli. / CH. Bally/ بحوث في الحجاج(l'argumentation) مع كل من بيرلمان CH. Perlman وديكرو Oswald Ducrot وتولين E. Toulmin دراسة التفاعل اللفظي (l'interaction verbale) ، وبعض نظريات التواصل (théories de la communication)، وغيرها من النظريات التي تهتم باللغة أثناء التواصل، وتُفَعِّلُ دور المتكلم، وتهتم بالخطاب وشروط نجاحه، وآليات التواصل الفعَّال. ويعد الحِجاج أهم المباحث في الدراسات اللغوية

الحديثة؛ حيث استوى حقلاً خصباً، يستقطِبُ اهتمامَ الباحثين في الأوساط اللسانية والفلسفية، وأسهمت العودة القوية للخطابة تحت مسمى "البلاغة الجديدة" في اكتمال هذا الحقل، ويعود اهتمام الباحثين في الثقافة الغربية والعربية بالحجاج إلى وعيهم بالدور الذي تمثله الخطابات الإقناعية في تغيير الفكر والسلوك الإنسانيين. ويُعد الخطاب الإعلامي واحدا من أهم الخطابات التي تمارس فعلي الإقناع والتأثير على المتلقي، فيؤدي وظيفتين متضادتين، الأولى تخاطب العقل وتُفَعِّلُ الاستدلال، والثانية تخاطب العاطفة وتمارس التضليل.

ويأتي بحثنا هذا ليجيب عن **الإشكالية** التالية: ما هي أساليب الحِجاج في الخطاب الإعلامي؟ وهذه الإشكالية تضعنا أمام تساؤلات عديدة ارتأينا تضمينها في بحثنا لنحاول الإجابة عنها وهي:

1- ما طبيعة الحجج التي يقوم عليه الخطاب الإعلامي؟

2- ما هي التقنيات الحجاجية التي يتم توظيفها في الخطاب الإعلامي؟

3- هل يخاطب الخطاب الإعلامي العقل أو العاطفة؟

4- فيمَ تتمثل أساليب الحجاج في الخطاب الإعلامي؟

5- هل يمارس الخطاب الإعلامي الإقناع أو أنه يسعى إلى التضليل؟

يُفترض أن يكونَ الإعلام وسيلة لنقل المعلومات والأحداث نقلا موضوعيا مطابقا للحقيقة، ويتم فيه ممارسة فعل الإقناع بتوسل سبل استدلالية تجر الغير إلى الاقتناع عبر تقديم شتى الحجج المنطقية والصحيحة. لكن الخطابات الإعلامية في أحيان كثيرة تنزلق نحو متاهات التضليل والتزييف بقصد أو دُونَ قصد، فتأتي لغتها مُضَلِلة وحججها زائفة في بعض الأحيان.

ومن أجل التحقق من الفرضيات المقدمة، قمنا بتحليل نماذج لخطابات إعلامية مختلفة؛ لكشف بعض المغالطات التي تُرتكب في سياق جدلي في الخطاب الإعلامي، اخترنا حالات مُستَمَدة من مناقشات حقيقة في حوارات تلفزيونية، ونماذج من لقطات إشهارية، لنعرض نماذج من السفسطات، ولنُبيِّنَ وجه الخطأ فيها، كما سنحاول الكشف عن موقع الحوار في الخطاب الإعلامي، ومدى اتسامه بالتعاون ونبذ سبل العنف، واحترام قواعد التخاطب، وبحث الآليات الحجاجية التي يوظفها المتخاطبون، وعن صحة الحجج المستعملة ومنطقيتها. والنهج المتبع في مشروعنا البحثي مشابه لمنهج نقدي.

ونهدف في هذا العمل إلى كشف أساليب الحجاج في الخطاب الإعلامي، واكتشاف ثغرات التواصل والحجاج، معتمدين في ذلك على نماذج من محاوراتٍ تلفزيونية، وخطابات إشهارية، في محاولة منا

لفحص الأساليب التي يقذفنا بها الإعلام، والتي تتسم في مواضع كثيرة بطابع الإغواء والزيف والتضليل، عبر مخاطبته للعاطفةِ وتنزيلها منزلة العقل.

وفيما يخص منهجية العمل، فإن طبيعة الدراسة وطبيعة زوايا الموضوع الذي نحن بصدد معالجته دعتنا إلى تقسيم العمل إلى شقين: شق نظري استعنا فيه بالمنهج التاريخي عند الحديث عن مفهوم الحِجاج وموقعه ضمن الدراسات اللغوية وعلاقة الحِجاج بالإعلام. وشِقٌّ تطبيقي، وهو المتعلق بتحليل نماذج من الخطاب الإعلامي السمعي البصري (حوارات تلفزيونية ومقاطع إشهارية) والتي تمثل النموذج التطبيقي للدراسة، وحاولنا تأطير العمل بالاستعانة بمقاربة تحليل مسار المحاججة أو ما يعرف بنظرية الحِجاج (Théorie de l'argumentation) لشايم بيرلمان ch. Perlman المستوحاة من خطابة أرسطو. بالإضافة إلى الاستعانة بأسلوب تحليل المضمون (analyse de contenu).

ثانيا: الإطار النظري

1- موقع الحجاج في الدراسات اللسانية :

1-1-التداولية والحجاج :

التداولية اتجاه لغوي غربي جديد يهتم بالتواصل، ينظر إلى اللغة في الاستعمال، ويستلهم مفاهيمه وأُطره النظرية من قضايا فلسفية ولسانية مهَّدت لظهوره، ورسمت معالمه الأولى، فانطلق من حقل فلسفة اللغة، جاعلا من اللغة العادية موضعا للدراسة، وموجها منظاره نحو القضايا التي أُبعِدت عمدا عن ساحة الدراسات اللسانية، فشكلت الثغراتُ البائنة في البنوية موضع تساؤلات جوهرية انطلقت منها التداولية، وتُعرَف التداولية بأنها" دراسة العلاقات بين اللغة ومستخدميها."[1] وهو أقدم تعريف لها، وينسب إلى الفيلسوف والمنطقي الأمريكي ch. Mourris موريس و" تُعنى بدراسة المعنى كما ينقله المتكلم (الكاتب)، أو يفسره المستمع(القارئ)."[2] و"يتضمن هذا النوع من الدراسة بالضرورة تفسيرا لما يعنيه الأشخاص في سياقات خاصة، وكيف يؤثر السياق على ما يقال." [3] وتفعيل دور السياق في اللسانيات التداولية، وجعلِه مفهوما مركزيا، وعاملا أساسيا يقف عليه التحليل اللغوي كان ضروريا وحتميا عندما ظهر مصطلح الخطاب متجاوزا مصطلح النص؛ حيث أحدث مصطلح الخطاب منذ ظهوره إشكالا في الأوساط اللغوية والأدبية على وجه التحديد، إذ وُضِع وتم تداوله نظيرا للنص في مواضع عديدة، كما جاءت تعريفات أخرى تضعه مرادفا للجملة أو الكلام المنطوق. وتزامن ظهور هذا المصطلح مع بداية ولادة تيارات لسانية جديدة، وتراجع البنوية التي ظلت تكرس دراستها على الدراسة البنوية للنص أي

دراسة البنى الداخلية للنصوص على اعتبار أنه " يمكن دراسة بنية النص دون الحاجة إلى استدعاء أي معلومات لا يوفرها النص."[4] كونها أنسجة لغوية تشكلها سلسلة من العلامات اللغوية، فالانتقال من لسانيات النص إلى لسانيات الخطاب جاء نتيجة حتمية لتغير المناهج اللسانية التي تناولت اللغة كحدث عوضا من الاهتمام باللغة كبنية. "ومَهَمَّةُ هذه المقاربة تتجلى في كيفية استنتاج المستمعين لما يقال من أجل الوصول إلى المعنى المقصود."[5]فبعد أن ظلت دراسة اللغة تقتصر على جوانب محددة من اللغة موجودة على مستوى البنية نفسها، كالنحو والصرف والتركيب، تم إدماج الاستعمال، إذ لا يمكننا دراسة اللغة كبنية وإهمال اللغة كحدث، و"ميزة دراسة اللغة عبر البراغماتية تكمن في إمكانية البحث عن المعاني المقصودة، وافتراض أغراضها وأهدافها."[6] وتجدر الإشارة أنه" يُوجد حاليا جدولان معرفيان أساسيان في التداولية نصطلح على تسميتهما بالتداولية المدمجة والتداولية العرفانية:

أ. التداولية المدمجة: هي نظرية دلالية تدمج في الشفرة اللغوية (اللسان بالمعنى السوسيري.) مظاهر عملية القول.

ب. التداولية العرفانية: وهي تفترض أن العمليات المتصلة بمعالجة الأقوال معالجة تداولية ليست مختصة (أي موضوعة خصيصا للنظام اللغوي) وإنما تتعلق بالنظام المركزي للفكر.

يمثل التيار الأول أعمال ديكرو وانسكومبر J.C Anscombre et. Ducrot سنة 1972م، ويمثل التيار الثاني سبربر Sperper, و ولسون Wilson1986م/1989م.[7]وترتكز على الحجاج اللغوي، وتدمج كلاً من الدلالة والتداول؛ حيث لا يمكن عزل النظرية الدلالية عن التداولية. و"اهتما بالعديد من المشكلات اللغوية المتعلقة بدراسة الجدل والتي تستدعي الاهتمام باستراتيجيات الخطاب، وبحث سبل الإقناع أو الأنماط في اللغة الطبيعية التي تنطوي على وسائل التأثير على الجمهور، من الوسائل اللغوية المتاحة للمتحدث لتوجيه خطابه، سعيا لتحقيق أهداف حجاجية معينة.[8] "وقد طور كلود انسكومبر واوزفالد ديكرو النظرية الحجاجية، وهي مقاربة مترسخة في التداولية المدمجة، لأنها مقاربة ليست ذات نزعة منطقية للغة. وهي تفترض أن اللغة ليس لها بالأساس وظيفة التمثيل والوصف. وقوام فرضيتهما أن الوقائع الدلالية لا تتعلق بقيمة صدق الأقوال، وإنما بقيمتها الحجاجية للجمل."[9] وترتبط نظرية الحجاج ارتباطا وثيقا بنظرية الفعل اللغوي "حيث انبثقت نظرية الحجاج في اللغة من داخل نظرية الأفعال اللغوية التي وضع أسسها أوستين وسورل، وقد قام ديكرو بتطوير أفكار أوستين، واقترح في هذا الإطار، إضافة فعلين لغويين هما فعل الاقتضاء وفعل الحجاج."[10] وتتقاطع النظرية الحجاجية مع نظرية

الأفعال الكلامية لأوستين لاشتراكهما في فكرة جوهرية تخص وظيفة اللغة التي تتجاوز التواصل، فاللغة ذات بُعدينِ: حجاجي وتأثيري.

1-2 -البلاغة والحجاج :

ارتبطت البلاغة في الثقافة اليونانية بالإقناع والتأثير؛ حيث كان الفلاسفة اليونانيون من أوائل المهتمين بفنون الكلام، خاصة الشعر والخطابة، فنجد أرسطو أفرد لها كتابا بعنوان "الخطابة"، وبين فيه ثلاثة أركان للخطاب وهي: المتكلم والسامع والكلام الذي هو مرادف للخطاب، ويسميه "logos وهو سلسلة تطور خطبي مخصص للإقناع والتأثير وتحريك المشاعر."[11] ويضع للمتكلم والخطاب مجموعة من الشروط حتى تتحقق غاية الإقناع؛ فالخطاب قائم على التصديقات؛ حيث يرى أن الخطاب الذي يصدر عن شخص يتميز بسلطة معينة قادرٌ على التأثير في الآخرين، بقوله:" والصالحون هم المصدقون سريعا بالأكثر في جميع الأمور الظاهرة."[12] وانطلاقا من هذا يقول ميشال فوكو Michel Foucault :" الخطاب الحقيقي بالمعنى القوي والقيِّم للكلمة لدى الشعراء الإغريق في القرن السادس هو الخطاب الذي يحظى من طرفنا بالاحترام والهيبة، وهذا هو الخطاب الذي كان يتعين الخضوع له؛ لأنه هو السائد، هو الخطاب الصادر عمن له الحق في ذلك وحسب الطقوس المطلوبة."[13] وإلى غاية القرن السادس عشر كانت لاتزال كلمة "خطابة" تحمل معنى الازدراء؛ حيث كان معظم تاريخ المجال البلاغي يتلخص في التمييز بين الخطاب الجدلي من ناحية، والخُطبِ المقنعة من ناحية أخرى. هذا لأن "كلمة بلاغة كانت تستحضر معاني التنميق والغرابة والجدل الفارغ، إلا أن البلاغة اليوم اكتسبت دورا مهما، وأصبح هذا التخصص يحظى بأهمية في الفكر المعاصر."[14] حيث شهدت الأوساط اللسانية بعد العودة القوية للبلاغة تحت مسمى "البلاغة الجديدة" إقبالا واهتماما واسعين على الحجاج كموضوع مهم للدراسة، وقد تجذر الاهتمام بمبحث الحجاج تزامنا مع تطوير نظرية أفعال الكلام وقواعد التحادث؛ حيث يتصدر الحجاج قائمة المباحث الأساسية والمركزية ضمن قائمة المباحث التي تُعنى بها التداولية، فخرجت البلاغة بذلك عن مجالها الضيق الذي كانت تقوم عليه في التراث البلاغي العربي القديم، والذي ظل يتمحور حول "العبارة" و"الجملة". فظهرت ثلاثة تخصصات ناشئة فرضت بعد ذلك على الدراسات الأدبية تعهدات الجدية العلمية في مواجهة تنامي سمعة البلاغة. ففي النصف الثاني من القرن العشرين أعادت النظرية الأدبية تقسيم استخدام المصطلح خاصة في ضوء النظرية السيميائية. وبإمكاننا القول: إن البلاغة الجديدة تشكلت منذ خمسينيات القرن العشرين عبر ثلاثة اتجاهات:

1-الاتجاه الأول: مع بيرلمان 1958: مصنف في الحجاج البلاغة الجديدة المحاجة الكلامية.

2-الاتجاه الثاني: مع جيرار جنيت، جان كوهين، تودوروف، ضمن ما يسمى بالبلاغة الجديدة في البنوية.

3-الاتجاه الثالث: التداولية والسيميائية حيث اعترف تودوروف بأن السيميائيات يمكن أن تفهم باعتبارها بلاغة معاصرة.[15]

و"نظرية الحجاج في اللغة تتعارض مع كثير من النظريات والتصورات الحجاجية الكلاسيكية التي تعد الحجاج منتميا إلى البلاغة الكلاسيكية (أرسطو) أو البلاغة الحديثة(بيرلمان، أولبريخت تيتيكا، ميشال ميير...1958م) أو منتميا إلى المنطق الطبيعي (جان بليز غرايس)" إنَّ هذه النظرية (الحجاج اللغوي : ديكرو1973م) التي وضع أسسها اللغوي الفرنسي اوزفالد ديكرو سنة 1973م نظريةٌ لسانيةٌ تهتم بالوسائل اللغوية وبإمكانات اللغات الطبيعية التي يتوفر عليها المتكلم، وذلك بقصد توجيه خطابه وجهة ما، تمكنه من تحقيق بعض الأهداف الحجاجية."[16]فأصبحت "الفجوة بين اللغة والمنطق تتضاءل منذ فترة غير وجيزة بفعل حركة متزاوجة ومتزامنة من المنطق واللغة، فقد مر المنطق بمرحلتين كبيرتين في علاقته باللغة، تمثلت المرحلة الأولى في المنطق الأرسطي الذي أقام علاقة مسبقة ومتوازية بين المنطق واللغة. أما المرحلة الثانية التي أسفرت عن القطيعة الواضحة بين الجانبين فقد تمثلت عندما بنى كل من بول Boole وموجان Moganنموذج المنطق كلغة صناعية تهدف إلى تفادي وجوه القصور في اللغة الطبيعية مثل اللبس وعدم التماسك. ويقترب ريتشاردز من بعض أفكار سوسير الرئيسية التي تجعل من نظريته أساسا لعلم البلاغة.[17] وتؤطر التداولية المدمجة نظرية ديكرو، فقبله كان الدرس اللساني يهتم بثلاثة مستويات: صوتي، صرفي، نحوي، أما التداولي فلا يلتفت إليه، وكل ما لم تدرسه البنوية يلقى في التداولية، يقول ديكرو: إنّ الجانب التداولي مُدمَج في الجانب الدلالي، ويلخِص ديكرو مفهوم الحجاج من خلال قوله: إنّه اجتماع لملفوظين يؤثران في بعضهما، يسمى الأول حجة، والثاني نتيجة. فأصبح الحجاج مع البلاغة الجديدة ينقسم إلى ثلاثة أقسام:

-الحجاج المنطقي.

-الحجاج البلاغي.

-الحجاج اللساني (اللغوي) التداولي.

2-أهمية الحجاج في الدراسات اللسانية الحديثة:

اكتسب الحجاج أهمية كبيرة في الأوساط اللسانية نظرا للعودة القوية للبلاغة الجديدة، والتي تخلصت من عبارات الزيف والتنميق والزخارف التي ظلت ملتصقة بها واكتسبت صيتا ذائعا، وسمعة جيدة باشتغالها على آليات الحجاج وبحث سبل الإقناع. و" نظرية الحجاج في اللغة نظرية دلالية حديثة تقدم تصورا جديدا للمعنى من حيث طبيعته ومجاله وتقدم أفكارا ومقترحات هامة بخصوص عدد كبير من الظواهر اللغوية."[18] و"تمكنت هذه النظرية من التغلب على كثير من المشاكل والصعوبات التي كانت تعترض المقاربات الوصفية والماصدقية للمعنى."[19] حيث ظهرت جوانب جديدة للبلاغة تجاوزت البُنى والأساليب، وظهر "الجانب التداولي للبلاغة المرتبط بنظرية الإقناع المعبَر عنها بالمحاججة أو المخاصمة أو المجادلة."[20] فأصبح الحجاج من أهم المباحث في النظريات التداولية الحديثة، على غرار نظرية أفعال الكلام ونظرية الملاءمة وغيرهما، وقد أسهم الحجاج في تقليص الفجوة بين اللغة والمنطق، وإدماج المستوى الدلالي في التحليل اللغوي، وإخراجه من الوضع إلى الاستعمال.

3- وظيفة اللغة ضمن نظرية الحجاج:

تهتم نظرية الحجاج بالوسائل اللغوية وبإمكانات اللغات الطبيعية التي يتوفر عليها المتكلم؛ وذلك بقصد توجيه خطابه وجهة ما، تمكنه من تحقيق بعض الأهداف الحجاجية، ثم إنها تنطلق من الفكرة الشائعة التي مؤداها: إننا نتكلم عامة بقصد التأثير والإقناع، وهو السعي إلى تغيير آراء الآخرين، أو زيادة التسليم بفكرة ما و"يؤكد ديكرو واضع النظرية الحجاجية في اللغة على فكرة جوهرية مفادها إننا نتلكم عامة بقصد التأثير، أي أن للغة وظيفة حجاجية."[21] هذه النظرية تبين أن اللغة تحمل بصفة ذاتية وجوهرية وظيفة حجاجية، وبعبارة أخرى هناك مؤشرات عديدة لهذه الوظيفة في بنية الأقوال نفسها. و" كون اللغة لها وظيفة حجاجية يعني أن التسلسلات الخطابية محددة، لا بواسطة الوقائع المعبر عنها داخل الأقوال فقط، ولكنها محددة أيضا وأساسا بواسطة بنية هذه الأقوال نفسها، وبواسطة المواد اللغوية التي تم توظيفها وتشغيلها."[22] "فعندما يطالب المحاور غيره بمشاركته اعتقاداته، فإن مطالبته لا تكتسي صبغة الإكراه، ولا تدرج على منهج القمع، وإنما تتبع في تحصيل غرضها سبلا استدلالية، تجر الغير جرا إلى الاقتناع.[23] وتَحَقُّق الاقتناع لدى المستمع مرهون بوضوح الدلالة، وقوة الحجج المقدمة. أما التأثير فإن هذه الكلمة التي يشير معناها الجاري إلى العملية التي يتوصل بها الشخص إلى تحوير تفكير شخص بوساطة نفوذه أو صيته أو قوته، فأصبحت مفهوما مركزيا في علم النفس الاجتماعي، ويسعى هذا التخصص فعلا

إلى أن يحدد كيف ولماذا تحاول جماعة أن تفرض آراءَها على شخص أو جماعة فرعية. وكيف ولماذا يتبنى شخص أو جماعة فرعية آراء أمثاله أو جماعته؟

وفي تحليل الخطاب استعاد باتريك شارودو استعمال هذا المصطلح في عبارة "مبدأ التأثير"(1955م) ليشير إلى أحد المبادئ الأربعة المؤسسة لعمل اللغة (مع مبادئ الغيرية والتعديل والإفادة). يحدد هذا المبدأ عمل اللغة بأنه عمل تبادل بين طرفين يقر بأن: "ما يحفز قصدية الذات المتكلمة يندرج في غاية عملية أو نفسية تحمل أطراف التواصل على إنتاج خطابات تهدف إلى أن يكون لها أثر على المتلقي، ونجد هذا المبدأ عند المختصين في علم النفس الاجتماعي للغة، فالأمر عند ر. غيغليون، يتعلق بالسيطرة على الرهانات" وهو عند ك. شبرول يستلزم أن تُدفع الذات إلى القيام بفعل خطابي إزاء شخص آخر معني (مُرسِل إليه مُؤَوِل) يمكن له دائما أن يرد الفعل قصد التفاعل، بهذا يبرر هذا المبدأ كون التواصل الاجتماعي مُتَصَورا باعتباره توخيا من قِبَل الذات المتكلمة لاستراتيجيات موجهة نحو الآخر.[24] فالخطاب يُوظَفُ أيضا لأهداف أخرى تتجاوز التبليغ إلى التأثير، وذلك اعتمادا على وسائل خطابية تتباين حسب المواقف، "فالإنسان لا يتكلم ليصوغ أفكارا فحسب، بل يتكلم أيضا ليؤثر في أمثاله، وليعبر عن أحاسيسه ."[25] وقد اعتبر بنفنيست أنَّ التأثيرَ هو الهدف الأساسي من كل خطاب؛ حيث عرَّف الخطاب في عمومه بقوله: "هو كل قول يفترِضُ مُخاطِباً ومخاطَبًا، وعند الأول نية التأثير في الثاني بأي شكل "[26]. أما التأثير "فهو مفهوم سحري، إلى حد يصعُب معه تحليله، وهو بمثابة السند والأساس لظواهر الإيصال والتواصل."[27] فمن الصعب إيجاد طرق واضحة ومحددة، للتأثير، فالتأثير في الآخر قد يتم بطرق غير مباشرة لكنها مقصودة، فلا يعتمد دائما على الحجج العقلية والبرهنة المنطقية ومطابقة الواقع، ولا يوظف المتكلم معاني مباشرة، ولا يصرح فيه بالهدف، ولا يستهدف العقل، ولكنه يستهدف العاطفة والنفس. وهذا ما يدخل ضمن ما يسمى بالسفسطة أو الحجاج المضلل.

4-الحجاج المُغالط:

الحجاج المغالط هو نوع حجاجي ينبني على الخطأ في تقديم الحجة، وهو مرادف (paralogisme)باللغة الفرنسة، ويرتبط الحجاج بمفهوم الخطابة منذ القدم، لكن مفهوم الخطابة كان يختلط بمعنى يحيط به " التلاعب "و" التحايل" والادعاء و"السفسطة"، فاتُهِمت الخطابة باعتمادها على المغالطة، والزيف والأكاذيب. فكان السفسطائي نقيض الفيلسوف، فهو متهم بالخطابة القائمة على التلاعب بالعقول عن طريق الكلام، والتزويق البلاغي، ولم تتمكن الخطابة من غسل تلك الوصمة التي

ظلت ترافقها إلى يومنا هذا، وقد اختص بالخطابة رجال الدين، والأكثر ميلا إلى الخطابة هم أتباع الخطب الدينية القائمة أساسا على الوعظ، والأدباء الذين يوغلون في التصوير الرمزي والحجج البلاغية والاستعارية. لهذا فقد اعتمد أرسطو على الخطابة العقلية ليناقض بها بلاغة السفسطائيين. "ومن حيث المبدأ يتطلب الحجاج الاعتماد على الأدلة التي تخاطب الحس السليم والعقل القويم، غير أنّ بعض الممارسات الحوارية تنزلق نحو استبدال الأدلة العقلية بجملة من الحيل اللغوية أو غير اللغوية، نصرة للرأي بأي وجه كان، فتسقط بذلك في السفسطة. "[28]أو ما يسمى بالحجاج المضلل أو المغالطة " وهي نوع من العمليات الاستدلالية التي يقوم بها المتكلم، وتكون منطوية على فساد في المضمون أو الصورة، إما بقصد أو دون قصد."[29] إنّ المغالطة " قياس يبدو سليما ولكنه غير سليم."[30]و تأتي الافتراضات أقل درجة من الوقائع، فالافتراضات قد تطابق الواقع وقد لا تطابقه، وهي مسلمات، وأحكام مستقاة من تجاربَ سابقة أو معارفَ أو بالرجوع إلى السياق العام، والافتراضات التي تتمتع أيضا باتفاق عالمي، ومع ذلك فإن الالتزام بالافتراضات ليس كحد أقصى، فمن المتوقع تعزيز هذا الالتزام من خلال عناصر أخرى. تحتاج الافتراضات إلى تدعيم، ويجب فصلها عن الحجج التمهيدية، وغالبا يتم قبول الافتراضات منذ البداية كنقطة انطلاق للحجة.[31]والافتراضات المسبقة هي افتراضات تؤخذ عادةً على أنها من المسلمات في محادثة – غالبًا ما تكون جزءًا من الأرضية المشتركة — وعادة ما ترتبط تقليديا بتعبيرات لغوية معينة. ولا ينبغي الخلط بين الافتراض المسبق واستخدامه اليومي، حيث تؤخذ على أنها قريبة بما فيه الكفاية، ومرادفة لمصطلح الافتراض، والمعنى أن شيئًا ما يُعتبر صحيحًا بدون أي دليل صريح."[32]وقد يترتب عن الافتراضات المسبقة الوقوع في مغالطات حجاجية كثيرة، فالافتراضات المسبقة تقود إلى التعميم، والتعميم المتسرع ينتج عنه مغالطة واضحة كونه غالبا لا يستند إلى عينة صغيرة.

ثالثا: الإطار التطبيقي

3-1-تقنيات الحجاج في الخطاب الإعلامي:

يعد الإعلام الوسيلة الأولى لنقل المعلومات والأخبار والأحداث نقلا موضوعيا ومطابقا للحقيقة، لكن الإعلام الجديد يختلف عن الإعلام التقليدي، وخطاباته اليوم أصبحت توظف لأغراض عديدة، ولم يعد يسعى لنقل المعلومة بموضوعية، بقدر ما أصبح وسيلة للتأثير وتمرير ما يريده من أهداف تصب في أغراض محددة، فنجد الخطابات الدعائية والإشهارية أصبحت تتصدر وسائل الإعلام، وهذا بالاعتماد على وسائل وآليات ووسائط لغوية وبصرية عديدة .فالإعلام اليوم يغزو العالم، ويعتبر مصدرا للتعليم

والمعرفة وتبادل المعلومات، ويكتسب أهمية بالغة في حياة الفرد والجماعة والمؤسسات والدول، وتزداد أهميته يوما بعد يوم، فهو " ممارسة اجتماعية متغيرة، ويتعرض دائما للتغير والتطور."[33] وهو لا يمثل الناقل والباث الفعلي للأحداث والوقائع ولكنه يُسهِمُ في بنائها، إنه الأداة الأكثر تأثيرا في الإنسان، والأكثر قدرة على تغيير أفكاره وسلوكاته، وتغيير مدلولات الأشياء وإعطائها معاني جديدة صادقة أو كاذبة، إنّه لا يعطي الصورة الحقيقية دائما، فلم تعد وظيفته تتجلى في نقل المعلومة بموضوعية، ولكنه أصبح يمتلك وسائل وآليات أكثر فاعلية للتأثير في الرأي العام، فأصبح المعنى هو ما نراه بعيون الإعلام، وإن كنا نرى عكس ذلك في الواقع، إن الإعلام لا يكتفي بنقل الأحداث بل يقوم بفعل الإقناع والتأثير، فهو يخاطب عقولنا تارة وتارة يغيبها ، إنّه يخاطب فينا الوعي أو غيابَهُ .

3-1-1المناقشة الإعلامية:

أ. موضوع المناقشة:

يدور موضوع هذه المناقشة التلفزيونية حول:" الجزائر بين بيع المؤسسات العمومية وبيع الأوهام"[34]

وسياقها: كان متمثلا في اللقاء الثلاثي الذي جمع كلاً من الوزير الأول ورجال الأعمال والمركزية النقابية، والذي تمخض عنه خطاب سياسي واقتصادي يحمل الكثير من الرهانات الجديدة التي قد تتفق معها فئةٌ وقد تختلف فيها أخرى، وتأتي هذه المناقشة لبحث الإجراءات الاقتصادية الواجب اتخاذها.

وتؤطر هذه المناقشةَ قضيتان:

القضية الأولى: الوضع الاقتصادي في الجزائر بصفة عامة.

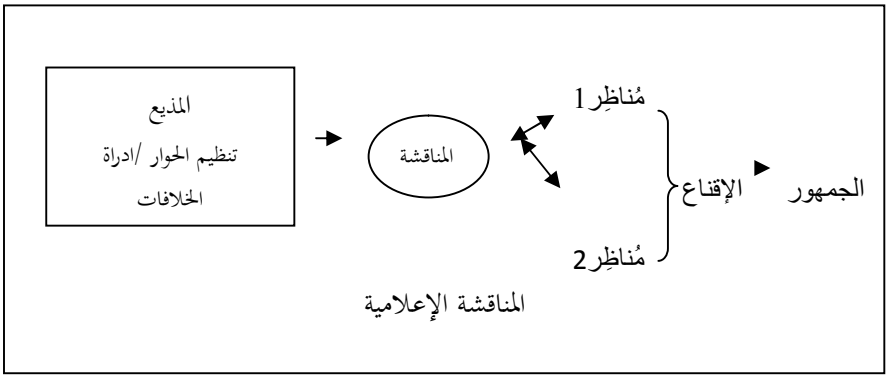
القضية الثانية: ما المشاكل التي تواجه الاقتصاد الجزائري وما السبيل لمعالجتها؟

ب. منحى الحوار في المناقشة الإعلامية:

بداية، إنَّ عملية التخاطب في المحاورة التلفزيونية تختلف من حيث عناصرُها عن المحاورة العادية، ويمكننا أن نمثل التخاطب العادي بالشكل التالي:

أما المناقشة التلفزيونية التي تحمل طابع المناظرة أو الجدال فهي ممارسة خطابية معقدة، وهذا راجع إلى تعدد أطرافها، فمجرد الدخول في علاقة تواصلية مع أكثر من طرف في الوقت نفسِهِ مع مشاركين

يختلفون في الأفكار والتوجهات والقناعات فهذا يجعل التواصل فعلا معقدا. ويمكننا تمثيل هذه الممارسة الجدالية باستخدام الرسم البياني التالي:



المناقشة الإعلامية

حيث تُظْهِرُ المناقشات الإعلامية قدرة المتكلم على إقناع مخَاطَبِه بصدق أفكاره وقضاياه التي يتبناها، ويُفترض أن يستعين في ذلك بأدلة قوية وصحيحة تخدم غرضه الحجاجي. وكل ذلك يتم ضمن عملية تواصلية استدلالية مشروطة بمبادئ التحاور وأحكام التداول، حيث تقتضي مبادئ التحاور تعاون أطراف الخطاب لإنجاح عملية التواصل من خلال التقيد بسلسلة من الشروط، بالإضافة إلى تحقيق أفعال تكلمية تسهم في تغيير آراء المتكلم وأفكاره. لكن يبدو أنه من الصعب التقيد بمبادئ التعاون جميعِها التي سنها بول غرايسP Grice من خلال مقاله المعنون بـ :" المنطق والمحادثة"[35] فأثناء التخاطب اليومي وفي المناقشات التي تتخذ طابعا المناظرة والجدال، لا يمكننا تطبيق مبدأ التعاون؛ وذلك لأن مبدأ التعاون يأتي لخدمة طرفين من الحوار(متكلم ومستمع) أو أطراف عدةٍ لها هدف واحد مشترك، وهذا ما يدفعهما إلى التعاون فيما بينهما لتحقيق الهدف من الخطاب، أما إذا كان الطرفان المتحاجان متغالبين ومتنافسين ولا تجمعهما أهداف مشتركة وبينهما تعارض في الأفكار والقضايا فمن المؤكد أنهما لن يكونا متعاونين. فمبدأ التعاون المقترح من طرف غرايس والداعي إلى تنظيم المحادثة ونجاح التواصل، بالاعتماد على اللغة المباشرة والصريحة والواضحة والخالية من أي ترميز أو تشفير أو مجاز، لا يعتد به في أغلب المحادثات اليومية، خصوصا تلك التي تعقد في إطار أفراد ينتمون إلى مجتمع واحد وثقافة واحدة ولغة مشتركة، فالتواصل في هذه البيئة يعتمد على الإيحاء أكثر من القول، ويعتمد على التلميح والتضمين أكثر من اعتماده على التصريح.فالكلام يتسم بالتغير والاختلاف، فهو أداء فردي تتدخل فيه عوامل عديدة متعلقة بالذكاء

والملكة اللغوية للمتكلم، حتى إن الكلام يرادف الأسلوب، لهذا فإن التواصل اللغوي عند الإنسان عملية معقدة، حيث تتم طرق ووسائل خطابية عديدة، تجتمع فيها العناصر اللغوية وغير اللغوية، فالإنسان يدعم عملية التواصل باللغة الطبيعية بوسائط وإشارات غير لغوية، تساعده على تحقيق غرضه الاتصالي، فالخطاب هو مزيج من الصدق والكذب، من القول والفعل، من الصريح والضمني، من المنطوق والمفهوم، من الواضح والمشفر، من العنيف واللين.

ج. الحجاج في المناقشة:

إن هذه المناقشة تضم أطرافا ثلاثة يلعب فيها المذيع دورا بارزا ومهما كونه هو الذي ينظم الحوار ويلتمس الآراء.

بالإضافة إلى طرفي المناقشة المتمثلين في شخصين يختلفان في الأفكار والتوجهات والتخصصات، فالأول المدعو م.ب هو عضو المكتب الوطني في الجبهة الوطنية الجزائرية. **والمناقش الثاني المدعو ع.م هو كاتب وإعلامي.**

-الاستهلال:

استهل المناقش الأول -والذي يجوز أن نطلق عليه أيضا الُمناظر الأول وهو كاتب وإعلامي- كلامه وهو يشرح الوضع الاقتصادي في الجزائر مقارنا إياه بالوضع الاقتصادي الغربي، ومركزا على الدور الذي يلعبه رجال الأعمال في الدول الأجنبية للنهوض بالاقتصاد الوطني لبلدانهم، وانطلق في ذلك من افتراضات ووقائع خطابية استمدها من رأي المواطن الجزائري، ومن نظرته إلى رجال الأعمال؛ حيث وصفها بأنها نظرة سوداوية وسلبية؛ إذْ يتم اتهام رجال الأعمال بسرقة المال العام والتسلط. إلا أن الوقائع التي انطلق منها لا تستند إلى اتفاق الجمهور، فالوقائع هي سلسلة من الأحداث المتحققة على أرض الواقع وتحليلها يقودنا إلى استنتاج سلسلة من المعطيات والربط بينها لنصلَ إلى فهم حقائق معينة يتفق عليها الجمهور. أما المنطلقات الحجاجية "فتؤخذ على أنها مسلمات يقبل بها الجمهور، وتكون من الأسس التي تدعم الإقناع لدى المتخاطبين."[36] ويميز بيرلمان في مباني الحجة بين الوقائع والحقائق، "ففي الحجة لدينا نوع معين من الاتفاق حول بيانات معينة تلك التي تشير إلى حقيقة موضوعية والتي من شأنها أن تحدد ما هو مشترك بين البشر، أي ما يتفق عليه الجمهور."[37]

من خلال مداخلة الطرف الأول من المناقشة يمكننا رصد مغالطة واضحة، وواسعة الانتشار وهي:

-سفسطة الخبير:

إن هذا العرض التعريفي لأطراف المحاورة يعرض الحوار إلى مغالطة واضحة أو كما يسميها بعض الباحثين "السفسطة" وذلك لأن المدعوين لإثراء النقاش والإجابة عن التساؤلات كلاهما لا تربطهما أية صلة بالمجال الذي تتعلق به المحاورة، ألا وهو المجال الاقتصادي، وهذا ما يصطلح عليه **بسفسطة الخبير Appela to Authority** [38] وهي مغالطة مشهورة، والمقصود بالخبير هو شخص ذو مكانة علمية وفكرية يجوز لنا أن نسوق الكلام وننسبه إليه، وأن نذكر اسمه في معرض دفاعنا عن الفكرة بدعوى أنه مناصر للفكرة. أما في المحاورة التي نحن بصدد دراستها فقد تم استدعاء طرفين لعرض أفكار وإعطاء حلول واقتراحات رغم أنَّ كِلا المتحاورين لا تُنْسبُ إليهما صفة الخبير.

-سفسطة تجريح الشخص:

يُعرَض فعل الإقناع عموماً كبديل محتمل لاستخدام العنف البدني، فيمْكِن للمحاور أن يحصل في تلك الحالة على ردة فعل عنيفة من محاوره، لذلك فإن التخلي عن استخدام القوة خطوة نحو تفعيل الحوار السلمي، ويعد الإقناع وسيلة سلمية لمحاولة تغيير سلوك المخاطب وإقناعه بما ندعوه إليه، ولكن الإقناع لا يخلو دائما من العنف، فهو يوظف نوعا آخر من أنواع العنف وهو عنف غير مباشر، كالعنف اللفظي، والمتمثل في استخدام عبارات وألفاظ عنيفة. وتعد أشهر المغالطات، وتكون هذه المغالطة بوجهين اثنين: إما برفض الفكرة المعروضة بدعوى اتصاف عارض هذه الفكرة ببعض الخصال غير المناسبة، أو بدعوى خضوعه لظرف خاص يتحكم فيه ويضطره إلى الدفاع عن هذه الفكرة، بحيث يعمد المحاور في البداية إلى الهجوم على هذا الشخص وإبراز عيب من عيوبه الخلقية أو الفكرية.. أو ظرف من ظروفه الخاصة."[39] ومن ذلك القدح الشخصي الموجه للطرف الثاني، وذكر نقائصه وعيوبه، من ذلك ما يجري في المحاورات التلفزيونية خلال تراشق الاتهامات لإضعاف الخصم، ومنه إضعاف حججه المقدمة وإن كانت قوية، من ذلك قول المناقش:

-ما مستواكَ العلميُّ؟

-من تكون؟

-أنت لا تملك مستوى.

ففي الجمل الاستفهامية السابقة لا يطلب المحاور جوابا، ولكنه يهدف إلى التقليل من شأن محاوره، بغرض إبطال دعواه.

ففي المثال السابق نجد المغالطة المنطقية على الشكل التالي:

- ج يقدم الدعوى د
- ج يتصف بالعيب ب
- إذًا الدعوى باطلة.

3-1-2-الخطاب الإشهاري:

أ. سفسطة العاطفة في الخطاب الإشهاري:

يتصل الخطاب الإشهاري بالحياة الإنسانية بشكل دائم، وهو خطاب يحظى برواج كبير، وهذا راجع لارتباطه بالدعاية، حيث يتمظهر في شتى الممارسات اللغوية وغير اللغوية من رموز وإشارت ...إلى غير ذلك، إذْ يهدف في ظاهره إلى الإخبار لكنه في الحقيقة يهدف إلى دفع متلقي الخطاب إلى الاستجابة لما يعرض عليه وإقناعه بما يقدم إليه من عروض وخدمات. وإذا كان الحوار عنصرا أساسيا في الحجاج حيث يتم الإقناع بالمحاورة والتوجه نحو الآخر، فإنهُ يغيب في الإشهار والدعاية ليحل محله عنصر الإغراء واقتحام الخيال والحجاج العاطفي. فالإشهار قائم أساسا على العناصر الاتية:

- الاستمالة والإغراء.
- التشويق والمبالغة.
- التزييف والمثالية
- مخاطبة العواطف
- التهويل والتخويف.

والخطاب الإشهاري التالي لأحد مستحضرات التجميل، يمثل نموذجا شائعا لمغالطة واضحة تلعب فيها الصورة دورا بارزا في إقناع المتلقي وإغرائه ولفت انتباهه إلى نتيجة واهية.

صورة1

صورة 2

تمثل الصورة الأولى إحدى المنتوجات التجميلية، حيث يتم الترويج لها باستخدام الصورة الإشهارية، والتي تمارس فعل التأثير والإقناع عن طريق الاعتماد على صورة فتاة حسناء .فالإشهاريُّ هنا لا يوجه خطابه بصفة مباشرة بأن علينا اقتناء المنتوج، لكنه يعتمد على استراتيجية الصورة للترويج لمنتوجه اعتمادا على المبالغة ومخاطبة العواطف، والإتيان بامرأة حسناء للترويج لمستحضرات التجميل ينقل إلى الجمهور الذي يتلقى الخطاب–خاصة الجمهور المتلقي من النساء– مغالطة واضحة، إذ يوهم المرأة التي تتلقى الخطاب الاشهاري بأنها ستحصل على ذات النتيجة، وبأنَّ استعمال المنتوج نفسَهُ سيجعلها بالجمال ذاتِهِ.

والمثال نفسُهُ ينطبق على حالات أخرى عديدة، ومؤَكَّدٌ أنَّ هذا النوع من الأساليب في الإقناع يخاطب اللاوعي، ويحاول إغراء المتلقي وإدخاله في وهم وعالم من المثالية والرغبة للحصول على الكمال.

ففي الصورتين مغالطة واضحة تمثلت في انتقال المرأة من سن الشيخوخة إلى سن الشباب، في محاولة واهية لإقناع المتلقي بالنتيجة السحرية والخيالية للمنتوج، وأنه قادر على محو آثار تقدم السن البادية على البشرة. وإذا حاولنا الاطلاع على الخطابات الإشهارية للمنتوجات المشابهة سنجد أنها تشترك كلها في استراتيجية واحدة، حيث تتكرر الصورة الترويجية التي تضمن تغيرا سريعا وسحريا لكنه مغالط في حقيقته.

ويستخدم مصطلح "مغالطة" في المنطق للدلالة على الحجج الواهية؛ أي التي تحقق الإقناع النفسي، ولا تحقق الإقناع العقلي، لأنها تفتقد الصحة المنطقية. وسفسطة العاطفة إحدى أبرز أشكال الحجاج الواهي، وهي مغالطة قائمة على مخاطبة مشاعر الجمهور، لجعلهم يسلمون بصحة ما يعرض عليهم من قضايا، نظرا لأن الناس غالبا ما يتأثرون بمشاعرهم أكثر مما يتأثرون بعقولهم، لهذا يعد الباثوس pathosمن وسائل الاستمالة الخطابية الثلاثة عند أرسطو، وهي ما يثيره المخاطب في الجمهور من مشاعر وأحاسيس وانفعالات تحقق اقتناعه وتسليمه بمحتوى الخطاب. "وللباثوس عند أرسطو أثر في العقل، فالتغير الذي يصيب عواطف المرء تتحول عدواه إلى عقله، ومن ثم إلى ما يصدره ذلك المرء من آراء أو أحكام، وقدر عرّف أرسطو الباثوس قائلا: "إنّ الانفعالات هي كل التغيرات التي تجعل النّاس يغيرون رأيهم فيما يتعلق بأحكامهم، وتكون مصحوبة باللذة والألم"[40] فمن بين وسائل التأثير في المخاطب الاعتماد على التأثير العاطفي، وذلك بإثارة مشاعره وتحريك نفسه، من خلال ما يتم توظيفه من ألفاظ ومعاني حقيقية أو مجازية تدعم الحجج المقدمة، وتسهم في إقناعه بما يقدم له من قضايا.

– اعتقاد القضية (ق) يجلب إحساسا محببا.

– إذًا (ق) صادقة

وعادة ما ترتبط الخطابات الإشهارية بسفسطة متفرعة عن سفسطة الخبير تسمى بسفسطة الخبير المجهول."[41] : وتتمظهر في محاولات عديدة للبرهنة على صدق القضايا، من خلال الاستعانة بخبراء لزيادة القوة الحجاجية للحجج المقدمة للبرهنة على صدق القضايا، مع عدم الإدلاء بهويته الخبير.

ويمكننا التمثيل على ذلك ببعض الدعايات الإشهارية لبعض المنتوجات، إذ يتم فيها الترويج لمنتوجات معينة من قبيل:

–" هذا المنتوج هو الاسم الأول الذي ينصح به الأطباء."

–" أفادت دراسة كذا "

–" قرأت في مجلة معينة."

فيفترض بالأمثلة الوارد ذكرها أنّ المحاجج يحاول الاستناد إلى برهنة متينة ظاهريا، وهي الاحتجاج بالخبير في المجال، ومحاولة إقناع الطرف الآخر بصدق قضيته، لكن في الحقيقة هي حجة مزيفة وضعيفة وباطلة غالبا؛ لأن الخبير الذي يعتمد عليه في الحجة غير معروف.

خاتمة:

يُعد الخطاب الإعلامي واحدا من أبرز الخطابات التي تمارس فعلي الإقناع والتأثير في المتلقي، فيؤدي بذلك الخطاب الإعلامي وظيفتين متضادتين لتحقيق غاياته الخطابية، الأولى تخاطب العقل وتفعل الاستدلال، والثانية تخاطب العاطفة وتمارس التضليل. قدمنا في هذا العمل نماذج من بعض المغالطات الحجاجية التي يوظفها الخطاب الإعلامي، وذلك من خلال تقديم بعض الأمثلة من المغالطات التي يكثر تداولها في المحاورات التلفزيونية وفي الخطابات الإشهارية، وخلصنا إلى أن الخطاب الإعلامي هو خطاب حجاجي بالغ التأثير في حياة الفرد والجماعة، يهدف إلى الإخبار والإقناع وزيادة الوعي والثقافة، ويتوخى في ذلك سبلا حجاجية مختلفة، منطلقا من قضايا وأحداث حقيقية، ومستعينا في عرضِ القضايا على مصادر موثوقة، وحجج صحيحة في ظاهرها وباطنها. لكنه في أحيان أخرى يتجهُ بقصد أو بغير قصد نحو متاهات من التضليل. ويبرز ذلك من خلال اعتماده على مخاطبة العاطفة وتنزيلها منزلة العقل، وهذا ما يكثر استعماله في الخطابات الإشهارية والدعائية. بالإضافة إلى انزلاق المحاورات ذات الطابع الجدلي في أحيان كثيرة وتتحول إلى العنف، وينتفي الحوار، فتعتمدُ على سفسطة تجريح الشخص.

هوامش:

[1] - Jonathan Culpeper and Michael Haugh, Pragmatics and the English Language, Palgrave Macmillan, England, First published 2014, p 3.

[2] - George Yule, Pragmatics, oxford university Press, New York, first, published ,1996, p17.

[3] - Ibid, p3.

[4]-Zellige S. Haris: analyse du discours, Traduit par Françoise Dubois-Charlier Paris, p45.

[5] -, George Yule, Pragmatics، p3.

[6] - Ibid، p4.

8- آن ربول وجاك موشلار: القاموس الموسوعي للتداولية، تر مجموعة أساتذة، دار سيناترا، تونس، ص83.

[8] - Jacques Moeschler: argumentation et conversation, éléments pour une analyse pragmatique du discours,1985,p45.

10- آن ربول وجاك موشلار: **القاموس الموسوعي للتداولية** ، ص 321.

11- أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، العمدة في الطبع، المغرب، ط1، 2006، ص 16.

[11] - Jean Dubois et autres: dictionnaire du linguistique, Larousse, 2002, p152.

13- أرسطو طاليس، الخطابة، تحقيق عبد الرحمن بدوي، دار القلم بيروت، لبنان، 1979، ص 10.

14- ميشال فوكو، نظام الخطاب، ترجمة محمد سبيلا، التنوير للنشر، دت، ص 7.

[14]- Voire: Chaïm Perelman: l'empire rhétorique: Rhétorique et argumentation, librairie philosophique,2eme édition,2002, p7.

16- ينظر صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص. عالم المعرفة للنشر، 1996، ص73 .74

17- أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، ص 14.

18- ينظر: صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، ص15./16

19- أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، ص 8.

20- المرجع نفسه، ص.8

21-المرجع نفسه، ص 2.

22- المرجع نفسه، ص.8

23- المرجع نفسه، ص 16./17

24- طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص 38.

25- باتريك شارودو ودومينيك مانغونو: معجم تحليل الخطاب، تر عبد القادر المهيري وحمادي صمودي، سيناترا للنشر، تونس،2008، ص304/.305

26- فنريش، اللغة: تاريخ ونقد، ترجمة عبد الحميد الدواخلي وآخرون، القاهرة، 2014، ص 186.

[26]- Emile Benveniste: problèmes de linguistique générale، Gallimard,1966,p242.

28- ميشال فوكو، حفريات المعرفة، تر سالم يفوت، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط2، 1987، ص.21

39- رشيد الراضي: الحجاج والمغالطة، ص.52

40- المرجع نفسه: الصفحة نفسها.

41- محمد العمري: دائرة العنف ومزالق الحوار، ص185.

[31] -ibid,p93/94.

[32] - Jonathan Culpeper and Michael Haugh, Pragmatics and the English Language, p55.

29- عبد الرزاق الدليمي: الخطاب الإعلامي والخطاب الدعائي: دار الابتكار للنشر، عمان، الأردن، 2018، ص32.

[34] - https://www.youtube.com/watch?v=JaUpb4hVh2c&t=1972s.

- [35]- Grice H. P, logic and conversation, 1989, Reprinted by permission of Harvard University Press from Studies in the Way of Words, By Paul Grice, by The Président and Fellows of Harvard Collège.

44- أحمد قادم، بلاغة الحجاج بين التخييل والتدليل، علم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2019، ص171.

[37] -Chaïm Perlman et Lucie Olbrachts Tyteca: traite de l'argumentation: la nouvelle rhétorique, édition de l'université de bruxelles,5eme edition,2000,p89/90.

[38]- رشيد الراضي: الحجاج والمغالطة من الحوار في العقل الى العقل في الحوار، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2010، ص23.

48- رشيد الراضي، الحجاج والمغالطة، ص .20

50-حاتم عبيد، منزلة العواطف في نظريات الحجاج، مجلة علم الفكر، عدد2، مج 40، الكويت، 2011، ص 242.

.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 189 - 211 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الحدّ النّحوي الإجرائي من خلال النّظريّة الخليليّة الحديثة وتطبيقاته التّعليميّة في المرحلة الابتدائيّة– حدّ الاسم أنموذجا–

The operatoring grammatical definition through neo-Khalilian theory and its educational applications in the primary school - noun definition as a model-

ط/ ناديّة صبّان[1]*، د/ بوعلام طهراوي[2]

Nadia SEBBANE [1], Dr.Boualem TAHRAOUI [2]

جامعة آكلي محند أو لحاج – البويرة– (الجزائر)

مخبراللّغة العربيّة العلميّة والتّعليميّة

University Akli Mohand Oulhadj

n.sebbane@univ-bouira.dz[1] / tahraouib62@gmail.com [2]

تاريخ الإرسال: 2020/11/08	تاريخ القبول:2021/05/27	تاريخ النشر: 2021/12/25

مُلخّص البحث

يُعتبر الحدّ النّحوي الإجرائي من المفاهيم التي لا تُنسب مباشرة إلى النّظريّة الخليليّة، ولكنّه شديد الارتباط بجميع مفاهيمها، لأنّه الآلية الإجرائيّة التي ترتّبت عنها جميع المفاهيم. وقد أفرغ من محتواه كغيره من المفاهيم النّحويّة الأصيلة كمفهوم القياس، والأصل والفرع وغيرها. فاكتسب معنى جديد غير معناه الإجرائي الذي استعمله به النّحاة الأوّلون. ويهدف هذا المقال إلى البحث في مفهوم الحدّ النّحوي بين قدماء النّحاة ومتأخّريهم من خلال آراء(الحاج صالح عبد الرّحمان). كما يهدف إلى محاولة استثماره في تعليميّة النّحو؛ وذلك باستغلاله في تعليم الاسم في السّنة الثّالثة ابتدائي.

الكلمات المفتاح: نظريّة خليليّة حديثة، حدّ نحويّ إجرائي، الحاج صالح عبد الرّحمان، تعليميّة النّحو، حدّ الاسم الإجرائي، السّنة الثّالثة ابتدائي.

Abstract :

The Operatoring grammar definition is considered as one of the concepts which don't attribute directly to the neo- Khalilian theory but it is strongly related to all its concepts because it is a procedural mechanism from which all the other concepts were derived.

The Operatoring grammar definition was also emptied of its content as all the other original grammatical concepts such as measurement, origin, branch and

* ناديّة صبّان n.sebbane@univ-bouira.dz

other ones. As a result, it has acquired a new meaning which changed its operatoring meaning.

This article aims at searching on the concept of grammatical definition among the ancient and the new grammarians as well, through the opinions of Al HADJ SALAH Abd Al Rahman. The article also aims at trying to invest in didactic grammar. This can be achieved by applying this theory in teaching the noun with third year primary school.

Keywords: neo- Khalilian theory, grammatical operatoring definition, AL HADJ SALAH Abd al rahman , didactic grammar, operatoring noun definition, third year primary school .

مقدّمة:

تعتبر النّظريّة الخليليّة الحديثة لصاحبها الدكتور(عبد الرّحمان الحاج صالح) ثمرة جهود وأبحاث طويلة على مدار عقود من الزّمن، قضاها الباحث في البحث والتنقيب في التّراث النّحوي العربيّ ليهتدي بفكره الثّاقب ومنهجه الصّارم إلى التّمييز بين مرحلتين في تاريخ النّحو العربي: مرحلة الأصالة والإبداع، ومرحلة الجمود والتّقليد.

وتُعتبر المرحلة الأولى من تاريخ النّحو مرحلة الإبداع، وقد امتدت لأكثر من أربعة قرون أقام خلالها النّحاة الأوّلون وعلى رأسهم الخليل وتلميذه سيبويه، وكلّ من سار على خطاهم من النّحاة صرح النّحو العربيّ الأصيل بمفاهيم أصيلة تعكس طبيعة اللّسان العربيّ وتتجلّى من خلالها العبقريّة العربيّة. وقد سمحت لهم تلك البحوث بالكشف عن أسرار النّظام اللّغوي العربيّ فانطلقوا يستقرئون القواعد ويفسّرونها ويعلّلونها. ثمّ سلّموا هذا الصّرح المتكامل إلى من جاء بعدهم. أمّا المرحلة الثّانيّة من تاريخ النّحو، فهي مرحلة الجمود والتّقليد، إذ ابتلي النّحاة بمنطق أرسطو فحلّ محلّ المنطق الرّياضي العربي الإجرائي. فكانوا عالّة على من سبقهم، فحرّفوا مفاهيم النّحاة الأوّلين وأفرغوها من محتواها الإجرائيّ الدّينامي واستبدلوها بمفاهيم جافّة جامدة.

ويعدّ الحدّ النّحوي الإجرائي من المفاهيم النّحويّة التي تراجعت لحساب المفاهيم الأرسطيّة وأفرغت من محتواها الأصيل، فغدا متطابقا مع الحدّ الأرسطي. ومن المعروف أنّ الحدود عموما شديدة الارتباط بالمنطق الذي يُبنى عليه العلم الذي تنتمي إليه. فإذا كان أرسطو قد بنى أعماله على المنطق الاندراجي، فإنّ النّحو العربيّ قد بُنِيَ على نوع آخر من المنطق لم يعرفه أرسطو. وهذا ما سينعكس على طبيعة الحدّ المترتّب عليه.

فوجه الخلاف بين الحدّ النّحوي العربي والحدّ الأرسطي مردّه إلى اختلاف المنطق الذي يستند إليه كلّ واحد منهما.

وعليه، فإنّ النّظريّة الخليليّة الحديثة للدّكتور(عبد الرّحمان الحاج صالح) نظريّة قديمة حديثة في الوقت نفسه؛ باعتبار أنّ صاحبها قد أعاد قراءة التّراث النّحوي العربي الخليليّ وأعاد بعثه من جديد، بعد أن كادت معالمه تنمحي وتزول. أمّا عن كونها قديمة؛ فذلك راجع إلى أنّ أصولها النّظريّة ومناهج البحث المعتمدة فيها إنّما أرسى دعائمها وأصّل أصولها النّحاة الأوّلون خاصّة الخليل وتلاميذه. ولما كان النّحو الذي قامت عليه النّظريّة الخليليّة الحديثة هو نحو القرون الأولى؛ أي نحو الخليل وسيبويه وكلّ من نهج نهجهما في البحث والدّراسة.

إنّ مسألة الاختلاف بين النّحويْن مردّها إلى أصالة الفكر وعدم التّأثّر بالمنطق الأرسطي من جهة، وتميّز وتفرّد مناهج التّحليل والدّراسة من جهة أخرى. وسنحاول فيما يلي بيان الاختلاف بينهما انطلاقا مفهوم الحدّ في التّراث النّحوي العربي قبل وبعد التّأثّر بالمنطق الأرسطي.

أوّلا–الحدّ في المنطق الأرسطي:

قبل أنّ نشرع في الحديث عن<التّعريف الاصطلاحي للحدّ> ارتأينا الوقوف عند الدّلالة اللّغويّة له. فقد جاء في لسان العرب لابن منظور"الحدّ لغة من مادة (ح د د): الحدّ: الفصل بين الشّيئين لئلا يختلط أحدهما بالآخر، أو لئلا يتعدّى أحدهما على الآخر، وجمعه حدود. وفصل ما بين كلّ شيئين حدّ بينهما"[1]

ينبغي الإشارة في البدايّة إلى وجود مصطلحين مستعملين بهذا الصّدد، وهما<الحدّ> و<التّعريف>. والمناطقة يفرّقون بينهما. بينما يستعمل النّحاة المصطلحين بمعنى واحد. يقول الفاكهي"اعلم أنّ الحدّ والمعرَّف في عرف النّحاة والفقهاء والأصوليين اسمان لمسمّى واحد، وهو ما يميّز الشّيء عمّا عداه، ولا يكون كذلك إلّا إذا كان جامعا مانعا"[2]. فالتّعريف والحدّ مصطلحان لنفس المفهوم. يضيف الفاكهي"وخرج بعرف النّحاة وما بعده: عرف المنطقيين، فإنّ المعرّف بالمعنى المذكور عندهم، أعمّ من الحدّ لشموله له ولغيره"[3]. فالمناطقة يجعلون التّعريف أوسع وأشمل من الحدّ.

ولابدّ من الإشارة إلى المادة المكوّنة للحدّ أو التّعريف وأهميتها في بنائه"والمقصود من هذا أنّ الحدّ يتركّب –لا محالة– من جنس الشّيء وفصله الذّاتي ولا معنى له سواه، وما ليس له فصل وجنس، فليس له حدّ"[4]. فأوّل مركّبات الحدّ هو ما يُعرف بالجنس، وهو"اللّفظ الدّال على جوهر المحدود دلالة عامّة ولا يتصوّر أن يكون إلّا واحدا، والقريب أولى من البعيد لأنّ فيه إخلالا ببعض الذّاتيّات"[5]. ومعنى ذلك أنّ

الجنس لفظ يدلّ على الحقيقة دلالة عامّة، ويجب أن يكون اللّفظ واحدا حتى لا ينجم عن ذلك لبس أو غموض[6]. وثاني مركبّات الحدّ هو الفصل، وهو"اللّفظ الدّال على جوهر المحدود دلالة خاصّة، ويكون واحدا فأكثر بحسب الحاجة"[7]. فالفصل فرع من الجنس يؤتى به ليوضّح المحدود ويخصّص معناه.

والتّعريف النّحوي وسيلة مهمّة في توجيه المتعلّم نحو الباب أو الموضوع الذي يُراد بيان أحكامه. ودقّة التّعريف النّحوي وشموليته غاية كلّ نحويّ عندما يصوغ عباراته. وقد تسابق النّحاة في ابتكار الوسائل التي يصوغون بها تعريفات المصطلحات. ولذلك ألّفت كتب ليس لها غاية إلّا شرح المصطلحات وتبيان حدودها منها: كتاب الحدود للفاكهي، وكتاب الحدود للآبذي.

ثانيّا– مفهوم الحدّ النّحوي عند(الحاج صالح عبد الرّحمان) من خلال النّظريّة الخليليّة الحديثة:

إنّ مفهوم الحدّ النّحوي عند(الحاج صالح) يختلف اختلافا كليّا عمّا رأيناه عند نحاة القرون المتأخرّة المتأثّرين بالحدّ الأرسطي. ذلك أنّ الباحث يرى أنّ نحاة مدرسة الخليل ومن سار على خطاهم في البحث والدّراسة اللّغويّة قد عمدوا إلى استغلال نوع آخر من الحدّ أو من التّعريف النّحوي بالإضافة إلى استغلالهم للنّوع السّابق. وهو حدّ لم يتفطّن نحاة القرون المتأخرّة إلى قيمته وأهميّته في البحوث اللّغويّة العربيّة. وذلك بسبب انبهارهم بالحدود المنطقيّة الأرسطيّة القائمة على الجنس والفصل لا غير. ولذلك نجده ينطلق في تعريفه للحدّ النّحوي من المغالط التي وقع فيها نحاة القرون المتأخرّة وذلك ابتداء من منتصف القرن الرّابع الهجري حين اتّجهت أنظارهم إلى ما وفد إليهم من مفاهيم منطقيّة أرسطيّة. فأعرضوا عمّا كان موجودا في التّراث النّحوي العربيّ الأصيل. يقول"وما ابتلي به العلماء بعد القرن الرابع، في ميدان البحث العلمي هو اقتصارهم شيئا فشيئا على منطق أرسطو واستبدالهم به المنطق الإجرائي وخاصة الاكتفاء بالتّعريفات على الجنس والفصل وطغيان ذلك على كلّ أشكال الوسائل العقليّة"[8]. وبهذا يشير(الحاج صالح) إلى الانحراف الذي مسّ الدّراسات اللّغويّة العربيّة بعد أن تسرّبت إلى الثّقافة العربيّة المفاهيم الفلسفيّة المنطقيّة. فحلّت محلها. ومن تلك الانحرافات التي حدثت وكانت الأخطر في تاريخ النّحو العرب العربيّ هو استبدال المنطق الرّياضي الإجرائي الذي قام عليه النّحو العربيّ بالمنطق الأرسطي. وكانت نتيجة ذلك أن استبدلت مفاهيمه الإجرائيّة الدّيناميّة بمفاهيم منطقيّة جامدة. ومن المفاهيم التي طُمست معالمها: الحدّ النّحوي الإجرائي.

إنّ الحدّ النّحوي الإجرائي قد اختفى وتجاهله نحاة القرون المتأخرّة بعد أن أوغلوا في استخدام الحدّ الأرسطي القائم على الجنس والفصل. فتراجع المفهوم الإجرائيّ للحدّ. مع أنّ النّحاة الأوّلين جمعوا بين

النّوعين. فقد"كانوا يحدّدون الشّيء كسائر الباحثين بالنّظر إلى مفهومه، فالملاحظ في ذلك هو المعنى الذي يدلّ عليه اللّفظ(...). ولهم تحديد آخر مهمّ جدّا- فهم يحدّدون الشّيء- وهو ههنا من عناصر اللّغة- بالنّظر إلى طريقة توليده. وهذا النّوع من التّحديد يسمّيه سيبويه حدّا. ونعني بالتّوليد هنا ما يعنيه الرّيّاضيون وهو تمييز الشّيء عن غيره بوصف العمليّات التي يتمّ بها إنشاؤه أو صوغه. فالتّعريف يكون هنا على اللّفظ لا على المعنى. وبسبب هذه العمليّات- وبما أنّ هذا الميدان هو اللّغة- فهو حدّ إجرائيّ لا يمتّ بصلة إلى الماهيّة"[9]. وبهذا الذي يذكره(الحاج صالح) يتبيّن لنا اتّجاه النّحاة الأوّلين إلى نوعين من الحدود، فهم يحدّون الوحدات اللّغويّة بالنّظر إلى المعنى أو المفهوم. كما يحدّدونها بالنّظر إلى اللّفظ من خلال الاهتمام بسلسلة العمليّات التي تؤدّي إلى إنشائها أو توليدها. وبناء على ذلك، فإنّ نحاتنا الأوّلين قد لجؤوا في أعمالهم اللّغويّة، وفي ضبط حدودهم النّحويّة إلى نوعين من الحدود هما:

1-الحدّ على المعنى(التّعريف على المعنى):

وهو الحدّ الذي يقوم فيه النّحويّ بتتبّع الصّفات الذّاتيّة الداخلة في ذات المحدود، والصّفات الذّاتيّة المميّزة له عن غيره، ذلك أنّ الحدّ عندهم"إنّما يتألّف من الصّفات الذّاتيّة إن كان حقيقيّا. وإلا فلابدّ من العرضيّة، وكلّ منهما إمّا أن يكون<مشتركا> بين المحدود وغيره. وإمّا أن يكون<مميّزا> له عن غيره. فالمشترك الذّاتيّ<الجنس>، والمميّز الذاتيّ هو<الفصل>"[10]. وهذا هو الحدّ الذي راج وانتشر في مؤلّفات نحاة القرون المتأخرّة. وهو حدّ المنطقيين. وهو نوعان كما يبدو، فإذا كان بالصّفات الذاتيّة الدّاخلة في ذات المحدود فهو حدّ حقيقيّ. أمّا إذا كان بالصّفات العرضيّة إضافة إلى الصّفات الذّاتيّة، فإنّه حدّ غير حقيقيّ؛ ولذلك كان الحدّ المنطقي الأرسطي ذو طبيعة تصوريّة أساسها الذّهن[11].

إنّ الذي ذكرناه لا يعني أنّ نحاتنا الأوّلين لم يعتدّوا بهذا النّوع من الحدود، بل العكس تماما والدّليل على ذلك تصنيفهم لأقسام الكلم الثّلاثة(الاسم، والفعل، والحرف). وهذا الذي قام به النّحاة بديهيّ وشائع بين جميع الباحثين والعلماء المنتمين إلى حقول علميّة مختلفة، فنهجهم واحد خاصّة في الفترة التّاريخيّة التي ازدهر فيها النّحو وباقي العلوم العربيّة. فالاعتداد بالصّفات المميّزة كان حاضرا في تعريفات النّحاة- إذن- وقد كانوا يحدّدون العنصر اللّغويّ بمجموع الصّفات التي يتميّز بها عن غيره. وكذا اعتبار العموم والخصوص في هذه الصّفات، بأن يجعل بعضها أعمّ أو أخصّ من بعض فهذا مفيد "وهو صحيح على شريطة ألّا تُحصَر كلّ هذه التّعريفات في هذا الشّكل ولا يكتفي به هو وحده كما فعله أرسطو إذ لا يمكن أن يحيط بكلّ ما يجب تحديده"[12]. وهذا الذي ذكره(الحاج صالح) يؤكّد على قصور الحدّ على المعنى

باعتباره يقف عند حدود البحث عن الصّفات الذّاتيّة لتمييز المعرَّف عن غيره ولا يتعدّاها إلى غيرها. وهذا ما يؤكّده شيخ الإسلام(ابن تيميّة ت 728هـ) حين اعتبر أنّ الحدّ الأرسطي لا يعدو أن يكون تعبيرا عن وجهة نظر الحادّ أو المتكلّم، باعتبار أنّ هذا الأخير هو الذي يحدّد ما إذا كانت الصّفة ذاتيّة داخلة في ماهيّة الموصوف، أو أنّها عرضيّة خارجة من ذاته. ولما كان الأمر على هذا النّحو، فإنّ هذه الصّفات في ذاتها لا تعبّر عن حقيقة المعرَّف بل تعبّر عن نظرة الواصف. يقول:"وأمّا جَعْل بعض الصّفات داخلة في حقيقة الموصوف وبعضها خارجة فلا يعود إلى أمر حقيقيّ، وإنّما يعود ذلك إلى جعل الدّاخل ما دلّ عليه اللّفظ بالتّضمن، والخارج اللّازم ما دلّ عليه اللّفظ باللّزوم، فتعود الصّفات الدّاخلة في الماهيّة إلى ما دخل في مراد المتكلّم بلفظه، والخارجة اللّازمة للماهيّة إلى ما يلزم مراده بلّفظه. وهذا أمر يتبع مراد المتكلّم، فلا يعود إلى حقيقة ثابتة في نفس الأمر الموصوف"[13]. فالمتحكّم في جعل الصّفات مرتبطة بالماهيّة أو خارجة منها هو المتكلّم، ولا يفرضها الشّيء الموصوف في ذاته.

2- الحدّ على اللّفظ(الحدّ الإجرائي الصّوري):

إنّ نحاتنا الأوّلين وإن كانوا قد أخذوا بالحدّ على المعنى وأقاموا عليه تحليلاتهم للّغة، فإنّهم لم يعتدّوا به اعتدادا كاملا. بل استعانوا بنوع آخر من الحدود لا مثيل له عند أرسطو. وهو الحدّ على اللّفظ أو الحدّ الإجرائي الصّوري. ومردّ لجوئهم إلى هذا النّوع الثّاني هو طبيعة المادة التي يشتغلون عليها، وهي –ههنا– اللّغة في جانبها اللّفظي والدّلالي. واللّغة كما يقول(ابن جنيّ): "أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[14]. فهي ألفاظ وبُنى لفظيّة متواضع عليها للدّلالة على معان معيّنة. ولكنها تنتظم مع بعضها البعض في التّركيب. وهذا ما يكسبها دلالات جديدة. وقد تطرأ عليها تغييرات في الواقع الفعلي للخطاب من تقديم وتأخير وحذف وغيرها. ذلك أنّ"النّحو العربيّ هو قبل كلّ شيء أصول أو قوانين تضبط التّراكيب السّليمة مع بيان مدلولاتها الوضعيّة. فهو يخصّ اللّفظ كعنصر دال؛ أي الموضوع للدّلالة عن المعاني. ولهذا فإنّ الحدّ الإجرائيّ قد استغِل أكثر من غيره في علاج اللّفظ. أمّا المعاني في ذاتها فإنّه قد استُغِل أيضا في علاجها لكن في علم آخر وهو علم البلاغة(وخاصّة علم المعاني)"[15]. وبهذا يتضح لنا الفرق بين الحدّين؛ فالحدّ المفهومي يقوم على المعاني، من خلال تتبّع الصّفات الذّاتيّة، أمّا الحدّ الإجرائي فيقوم على تتبّع البُنى اللّفظيّة للوحدات اللّغويّة بمختلف أنواعها(الكلمة، اللّفظة، والجملة)وما يحدث لها إذا اقترنت بغيرها. فما طبيعة الحدّ الإجرائي كما يراه(الحاج صالح) قد تجسّد في أعمال النّحاة الأوّلين؟

يعرّف(الحاج صالح)الحدّ بأنّه"وصف مميّز لمجرى الكلم والتّراكيب، وبالتّالي وصفٌ لطريقة إنتاجها وصوغها أو بنائها كما يقول النّحاة. ويتّفق مع التّعريف على المعنى (التّعريف المفهوميّ) في أنّ كليهما وصف مميّز، ويفترقان في كون الحدّ خاصا بمجرى الشّيء أي بمساره اللّفظي وطريقة صوغه ليس غير. ويقتضي هذا التّخصيص أن يكون تحديدا لعمليّة أو سلسلة من العلميّات ينشأ منها ضربٌ من الكلام ببنيّة معيّنة. فالحدّ عند النّحاة الأوّلين لا يحدّد المعاني والمفاهيم بل يختصّ بضبط الإجراءات أو العمليّات التي تتولّد منها العبارات ولا يكون للحدّ عند سيبويه ومعاصريه أيّ وظيفة أخرى إلّا هذا التّحديد الضّابط الإجرائي"[16]. وعليه، فإنّ الحدّ عند النّحاة الأوّلين يقوم على جانب اللّفظ في اللّغة بعيدا عن المعاني أو الصّفات الذّاتيّة. فهو ذو طبيعة إجرائيّة قائمة على تتبّع ورصد العمليّات التي تؤدّي إلى توليد العنصر اللّغوي (كلمة أو لفظة أو تركيب). ذلك أنّ النّحاة العرب وهم يحلّلون المعطيات اللّغويّة التي تأتّت لهم من السّماع اللّغوي، لم يكن هدفهم الكشف عن العناصر المكوّنة لها، وبيان صفاتها وخصائصها القريبة والبعيدة. بل إنّ عملهم تجاوز هذه النّظرة التّشخيصيّة البسيطة، وتعداها إلى محاولة الكشف عن كيفيّة تصرّف المتكلّم في أنظمة هذه اللّغة. وكيف يمكن له أن يعبّر بالمتناهي من الألفاظ عن اللّامتناهي من المعاني والدّلالات. فالنّحاة العرب"لا ينظرون إلى اللّسان في ذاته، بل ينظرون أيضا إلى تصرّف النّاطق بمبانيه وتفريعه فيه الفروع من الأصول. فاللّسان لا يهمّهم بقدر ما يهمّهم ما يفعل به مستعمله وكيف يتوصّل إلى أن يعبّر بالمتناهي من الألفاظ عن اللّامتناهي من المعاني"[17]. وما يؤكّد هذا الذي ذهب إليه(الحاج صالح) ما نقف عليه في كتاب(سيبويه) في تتبّعه لتصرّف المتكلّم في الوحدات اللّغويّة. ومن ذلك مثلا قوله:"وعلى ذلك: دفعتُ النّاس بعضهم ببعض، على قولك: دفع النّاسُ بعضُهم بعضا(...)فجعلته مفعولا على حدّ ما جعلتَ الذي قبله، وصار قوله إلى بعض ومن بعض، في موضع مفعول منصوب"[18]. ويواصل قوله فيقول:"وهذا ما يجري منه مجرورا كما يجري منصوبا، وذلك قولك: عجبتُ من دفعِ النّاس بعضِهم ببعض. إذا جعلتَ النّاسَ مفعولَيْن كان بمنزلة قولك: عجبتُ من إذهاب النّاس بعضهم بعضا. لأنّك إذا قلتَ: أفعلتُ، استغنيت عن الباء، وإذا قلتَ: فعلتُ احتجتَ إليها، وجرى في الجرّ على قولك: دفعتُ النّاس بعضَهم ببعض. وإن جعلت النّاس فاعلين قلتَ: عجبتُ من دفعِ النّاسِ بعضِهم بعضا، جرى في الجرّ على حدّ مجراه في الرّفع، كما جرى في الأوّل على مجراه في النّصب، وهو قولك: دفع النّاسُ بعضُهم بعضا(...)"[19].

إنّ هذا الذي ذكره(سيبويه) يوّضح أنّ العنصر اللّغوي يسلك مسلكا ومجرى معيّنا في التّركيب أو في الكلام . وهذا الذي أشار إليه في قوله السّابق بـ<لأنّك إذا قلت: أفعلتُ، استغنيت عن الباء، وإذا قلتَ: فعلتُ احتجتَ إليها> فإجراء العنصر اللّغوي في التّركيب يكسبه حدّا معيّنا. يقول(الحاج صالح) "يستنتج من هذا أنّ لكلّ مجرى من مجاري الكلام حدّا يحدّده، والمقصود من المجرى بيّن فهو المسلك أو السّبيل الذي يسلكه العنصر اللّغوي أو المجموعة من العناصر في الكلام فيما يخّصّ تركيبه وإعرابه أو تصريفه وغير ذلك ممّا يمس اللّفظ أو البنيّة"[20]. وكما نلاحظ، فإنّ هذه النّظرة تتجاوز تلك النّظرة السّكونيّة التّشخيصيّة التي قامت عليها البنويّة الغربيّة والتي ترمي كأبعد تقدير إلى الكشف عن الصّفات المميّزة للوحدات اللّغويّة، ومن ثمّ تصنيفها وفق ما يوجد بينها من اتّفاق أو اختلاف[21]. فالوحدات اللّغويّة لا تكتسب قيمتها إلّا من خلال مقابلتها بغيرها للكشف عن صفاتها المميّزة. وهذا ما لا يكتفي به النّحاة العرب لأنّهم"يحملون الشّيء على الشّيء بجامع بينهما فيستنبطون البنيّة التي يشترك فيها عدد من الوحدات(البناء أو مثال الكلمة)، ومثل البُنى التّركيبيّة[عامل+ معمول أوّل± معمول ثان ± مخصص]، فهي ناتجة عن حمل الأجناس المختلفة بعضها على بعض، وكلّها تجيء على هذه البنيّة العامّة، وهي أعمّ وأكثر تجريدا(من فعل+ فاعل أو مبتدأ+ خبر)"[22]. فالتّحليل النّحوي العربيّ الأصيل يتجاوز تلك الصّفات المميزة التي تشترك أو تختلف فيها الوحدات إلى الكشف عن البنيّة التي تجمع الوحدات نفسها. وهذا لا سبيل إلى تحقيقه إلّا إذا حَمل أو أجرى النّحويّ العناصر اللّغويّة على بعضها البعض ليكشف عمّا يوجد بينها من علاقات.

فالنّحاة العرب لا يعتدّون كلّ الاعتداد بمبدأ الهويّة أو الصّفات المميّزة (الجنس والفصل)، بل يلجؤون إلى عمليّات أكثر تجريدا وهي القياس، وذلك بإجراء الوحدات اللّغويّة- إن على مستوى الكلمات المفردة، أو على مستوى التّراكيب- على بعضها البعض ليكشفوا عن البنى أو الأنماط التي تجمعها ومن ثمّ ضبطها بحدود إجرائيّة. ولذلك فإنّ أهمّ ما يتفرّد به النّحو العربيّ هو طبيعة المنطق الذي قام عليه، وهو- كما رأينا- المنطق الرّياضي. والذي كان أهمّ ما يميّزه مبدآن اثنان هما: قياس التّناظر، والحدّ الإجرائي.

إنّ العلم لا يقتصر على حدّ الوحدات بصفاتها الذّاتيّة وتصنيفها إلى أصناف للكشف عمّا بينها من اتّفاق واختلاف، بل يتعدّاهما إلى البحث في العلاقات المؤثّرة في ذوات هذه الأشياء. كما أنّه يحاول تتبّع ما يطرأ عليها إذا ارتبطت بغيرها. ولذلك فهو لا يكتفي بدراسة حالتها السّكونيّة فقط؛ بل يتجاوزها إلى

حالاتها الدّيناميّة المتغيّرة. ولا سبيل إلى تحقيق ذلك إلّا بنوع آخر من الحدود. إنّه الحدّ الإجرائي أو الحدّ على اللّفظ. وهو غير الحدّ على المعنى(الحدّ بالماهيّة عند أرسطو).

ويرى(الحاج صالح)أنّ نحاة القرون المتأخرة ومن تبعهم من الباحثين العرب المحدثين قد اتّجهت أنظارهم إلى التّعريف على المعنى، ولم يتفطّنوا إلى الحدّ الإجرائي، بعد اطّلاعهم على المنطق الأرسطي وترجمة لفظة ORISMOS اليونانيّة بكلمة<حدّ>وهو<التّعريف في المنطق> عندهم. فلمّا حدث هذا صارت تدلّ لفظة<حدّ>على ما تدلّ عليه عند المناطقة. وهو<التّعريف على المعنى> الذي يقوم على الجنس والفصل. ولما حدث هذا"اختفى تدريجيّا المعنى النّحويّ الأصلي وهو التّعريف لطريقة الصّوغ. وبما أنّ المفهوم هو مجموع الصّفات الذّاتيّة أوالمميّزة، فإنّهم تأوّلوا العمليّات التي يقتضيها صوغ الوحدة الاسميّة كصفات مميّزة لأنّها لا تخصّ ماهيتها أو جوهرها. فاختفى بذلك الإجراء في تصوّرهم لصالح المفهوم"[23]. وكانت نتيجة هذا أن استنقصوا من قيمة العمليّات والإجراءات التي تؤدّي إلى توليد العنصر اللّغويّ واعتبروها صفات مميّزة خارجة عن ذات المحدود. لأنّ الحدّ في منطق أرسطو لا يكون إلّا على الصّفات الذّاتيّة.

ثالثا– حدّ الاسم في النّحو العربيّ:

1–حدّ الاسم في التّراث النّحوي العربيّ:

المتتبّع لحدّ <الاسم> في كتب التّراث النّحوي التي تناولت مسألة الحدود النّحويّة يجدها تجمع على ضرورة حدّ الاسم بالصّفات الذّاتيّة القائمة على الجنس والفصل مع الاعتراض على كلّ حدّ لم يراع فيه واضعه الشّرطين السّابقين. ولنتأمّل التّعريف الآتي للاسم"الاسم كلمة تدلّ على معنى في نفسها، مفردة غير مقترنة بزمن معيّن"[24]. فقولنا<كلمة> لفظة تجمع الاسم والفعل والحرف، فهي كالجنس لها. وبهذا نرى أنّ الجنس يُدخِل عناصر أخرى، فله دلالة عامّة تشمل المحدود<الاسم> وغيره. لذا لابدّ من فصل يخصّصه. فعندها يأتي الفصل ليخلّص الجنس من العموم والشّمول. وفي نفس سياق حدّ<الاسم> يقول الفاكهي"كلمة دلّت على معنى في نفسها(...) والمراد بكون المعنى في نفسها أن تدلّ عليه بنفسها من غير انضمام كلمة أخرى إليها(...) فخرج الحرف"[25]. فهذا الفصل يُخرِجُ الحرف من التّعريف. ثمّ يقول:"غير مقترنة بزمن معيّن(...) فخرج الفعل لاقترانه به"[26]. كما يمكن الوقوف على بعض الأشكال من الحدود منها:

أ–التّعريف بالتّمثيل:

شاع هذا النّوع عند(سيبويه)، حيث يعرّف الاسم بقوله:"فالاسم رجل وفرس وحائط"[27]، فسيبويه في هذا التّعريف لم يقف عند ماهية الاسم وصفاته الذّاتيّة؛ بل اقتصر على ذكر أمثلة تحيط بحقيقة الاسم في مجمله، وتلك خاصيّة لازمت النّحو منذ بداياته التّأصيليّة الأولى التي لم تكن تضع القضايا الاصطلاحيّة ضمن أولوياتها"[28]. ولقد عقّب(ابن فارس ت 396 ه)على حدّ سيبويه للاسم فقال"وهذا عندنا تمثيل، وما أراد به سيبويه التّحديد"[29]. وعموما فالسّبيل إلى معرفة حدّ الاسم عند سيبويه هو"في جمع كلّ الوحدات اللّغويّة التي يطلق عليها سيبويه مصطلح<اسم> وتصنيفها والنّظر فيها، واستخلاص الأساس المنهجي الذي يقوم عليه تحديد المصطلح"[30]. فالمعروف أنّ سيبويه لم يوضّح المنهجيّة التي اعتمد عليها في الكتاب.

ب- التّعريف بالعلامات والخواص:

إنّ الهدف من هذا النّوع هو التّوضيح والتّقريب، لكنّه لا يشغل بحقيقة طلب المقولات النّحويّة، وإنّما يشرف على رسومها تجسيدا لدلالة اللّفظ<العلامة>، والعلامة عند ابن يعيش"الخصائص جمع خصيصة، وهي تأنيث الخصيص بمعنى الخاصّ ثمّ جُعِلت اسما للشّيء الذي يختصّ بالشّيء ويلازمه فيكون دليلا عليه، وأمارة على وجوده كدلالة الحدّ، إلّا أنّ دلالة العلامة دلالة خاصّة، ودلالة الحدّ دلالة عامّة"[31]، والمهمّ في هذا النّوع من التّعريف أنه لا يهتم بالشّكل المنطقي جملة، فلا يكاد يظهر إلّا عرضا[32]. إذ أنّه يقتصر على جملة من العلامات تخصّ المعرّف. ومن ذلك تعريف(الجرجاني)لـ<الاسم>يقول:"فالاسم ما دخله التّنوين، نحو: زيدٍ، والألف واللّام، نحو الرّجل، وحرف الجرّ، نحو بزيدٍ، وجاز الإخبار عنه نحو< خرج زيدٌ >"[33].

لقد أدّى الخلط بين الحدّ على المعنى والحدّ على اللّفظ(الإجرائي) إلى عدم اتّفاق النّحاة على تعريف واحد للاسم، فتعدّدت تعريفات هذا الأخير. وها هو(ابن تيميّة)- رحمه الله- يقرّ بهذه الحقيقة ويرى أنّ سبب هذا الاختلاف في حدّ <الاسم> مردّه إلى قصور الحدّ الأرسطي القائم على الجنس والفصل. يقول:"حتى إنّ النّحاة لما دخل متأخّروهم في الحدود ذكروا لـ<الاسم> بضعة وعشرين حدّا، وكلّها مُعترض عليها على أصلهم، وقيل إنّهم ذكروا لـ<الاسم> سبعين حدّا لم يصحّ منها شيء، كما ذكر ذلك ابن الأنباري المتأخّر"[34]. إنّ ما ذكره (ابن تيميّة) يدلّ على تعدّد تعريفات<الاسم> في النّحو العربيّ بسبب عدم اتّفاق النّحاة على ما يعود إلى ذات المحدود من صفات، وما يخرج منها. باعتبار أنّ النّحويّ هو من يتحكّم في الصّفات لا المحدود ذاته. وفي هذا السّياق يورد(الحاج صالح) سببا آخر يبرّر به

عدم اتّفاق النّحاة على حدّ الاسم، وهو عدم تفريق نحاة القرون المتأخّرة بين التّعريف على المعنى والتّعريف على اللّفظ (الحدّ)"فأدخلوه كفرع في الحدّ على المعنى وجعلوه أقلّ دقّة من الحدّ على الحقيقة وهو حدّ أرسطو أي الذي يتمّ بالصّفات الأساسيّة. واحتقروا الآخر لأنّهم لم يعرفوا دور العمليّات (الجانب الإجرائيّ) في البحث فجعلوها صفات- وهذا تخليط فظيع- وجعلوها مميّزة فقط لا ذاتيّة، فهي بذلك ناقصة عندهم! وهذا التّخليط هو أكبر ما ابتُلي به الفكر العربيّ بعدم التفافهم- جهلا- إلى ركن من أركان العمل العلميّ وهو إجراء العمليّات لا على ذوات الأشياء فقط؛ بل حتى على العلاقات التي بين هذه الذّوات. وقد سمّوا هذه العمليّات بالصّفات اللّازمة(إذ فكرة العمل والإجراء صارت خافيّة على أكثرهم)"[35]. وبهذا يظهر لنا أنّ نحاة القرون المتأخرّة قد اعتدوا بالحدّ الإجرائي ولكنّهم جعلوه أقلّ شأنا من الحدّ بالجنس والفصل، بل جعلوه تابعا له. فاعتبروا أنّ العمليّات والإجراءات التي تولّد العنصر اللّغوي من قبيل الصّفات اللّازمة التي لا تمتّ بصلة إلى ذات المحدود.

ولما كان الأمر على ما ذكرنا، فإنّ(الحاج صالح) يرى أنّ أكثر الوحدات اللّغويّة التي اختلف النّحاة في تحديدها هي<الاسم>. وهو بذلك يتفّق مع ما ذكره(ابن تيميّة)رحمه الله. إذ يقول(الحاج صالح):"لقد صعُب على نحاة القرون المتأخّرة أن يجدوا حدّا للاسم يكون جامعا مانعا، والسّبب في ذلك كما قلنا تناسيهم أهمّ مبدأ بُني عليه النّحو في زمان الخليل وسيبويه وهو التّمييز الحاسم بين الجانب اللّفظي الصّوري للكلام، والجانب المعنوي الخطابي له، إذ لكلّ جانب اعتباراته الخاصّة. فكلّ الوحدات اللّغويّة تتحدّد من أحد هذين الجانبين: من حيث بنيتها وبنيّة ما تندمج فيه من جهة، ومن حيث ما تؤدّيه من دور في الدّلالة على المعاني في الخطاب"[36]. فإذا كان(ابن تيميّة) قد أشار إلى قصور حدّ المناطقة في تحديد الاسم، فإنّ(الحاج صالح) يرى أنّ سبب اختلاف النّحاة في حدّ الاسم يعود إلى خلطهم بين التّحديد القائم على المعنى، والتّحديد القائم على اللّفظ مع عدم التفاتهم إلى ما بين الجانبين من فروق. وعليه، فإنّ هذا الخلط قد أدّى إلى اعتراضهم على حدود بعضهم البعض. وهذا ما يمكن أن نفسّر به كثرة الاعتراضات على الحدود النّحويّة في تاريخ النّحو العربيّ. والتي كان الأساس فيها عدم التزام الحادّ بمعياري<الجنس والفصل>. فهذا(أبو حيّان النّحويّ) يعترض على حدّ(ابن مالك) للاسم. فـ(ابن مالك حدّ الاسم بقوله): "كلمة يُسندُ ما لمعناها إلى نفسها أو نظيرها"[37]. فاعترض(أبو حيّان النّحوي) على هذا الحدّ فقال:"وقد عدل المصنّف في حدّ الاسم عمّا حدّه النّحويّون إلى هذا الحدّ الذي ذكره، وهذا الذي اختاره غير مختار، لأنّ النّحويين حدّوا الاسم بالأمور الذّاتيّات التي هي فيه قبل التّركيب، والمصنّف

حدّه بأمر عارض له حالة التّركيب، وهو خاصّة من خواصه حالة التّركيب، وهو الإسناد المعنوي، وليس هذا شأن الحدود"[38]. فـ(ابن مالك)حدّ الاسم في حالة الإسناد إلى غيره في التّركيب، وهذا ليس من عرف النّحاة حسب(أبي حيّان)؛ لأنّهم يعرّفون المحدود على ما في ذاته أي بما هو من ماهيته.

2– حدّ الاسم عند (عبد الرّحمان الحاج صالح):

بعد أن وقفنا على الخلط بين الحدّ على المعنى والحدّ الصّوري اللّفظي. سنقف على حدّ الاسم كما يراه(الحاج صالح). إذ ينطلق في حدّ الاسم من التّمييز الصّارم الذي أقامه النّحاة الأوّلون بين الحدّين. يقول:"فللاسم مثلا عند النّحاة القدامى، تعريف على المعنى، وهو: كلّ علامة لفظيّة لمسمّى؛ أي لذات محسوسة ومجرّدة (شخص وغير شخص) كما قال ابن السّراج، وله تعريف آخر على اللّفظ. ويخصّ الأوّل الاسم الملازم لمسمّاه، والثّاني يحدّد عددا من العمليّات: أن تدخل عليه وتخرج زوائد معيّنة يمينا وشمالا بترتيب معيّن"[39]. وبإدراك(الحاج صالح) لهذا التّمييز الصّارم بين جانب الماهيّة وجانب اللّفظ. نجده يعيد صياغة حدّ الاسم انطلاقا ممّا ورد في الكتاب لـ(سيبويه). ذلك أنّ الكثير من الباحثين اقتصروا على موضع واحد لتعريف الاسم عند سيبويه. والذي قال فيه:"فالاسم رجلٌ وفرسٌ وحائط"[40]. فسيبويه في هذا التّعريف لم يقف عند ماهيّة الاسم وصفاته الذّاتيّة؛ بل اقتصر على ذكر أمثلة تحيط بحقيقة الاسم في مجمله، وتلك خاصيّة لازمت النّحو في بداياته التّأصيليّة التي لم تكن تضع القضايا الاصطلاحيّة ضمن أولوياتها[41]. ولقد عقّب(ابن فارس) على حدّ سيبويه للاسم فقال:"وهذا عندنا تمثيل وما أراد به سيبويه التّحديد"[42]. وعموما فالسّبيل إلى معرفة حدّ الاسم عند سيبويه هو"في جمع كلّ الوحدات اللّغويّة التي يطلق عليها سيبويه مصطلح<اسم>، وتصنيفها والنّظر فيها، واستخلاص الأساس المنهجي الذي يقوم عليه تحديد المصطلح"[43].

ولما كان حدّ الاسم عند(سيبويه) لا يكون إلّا من خلال تتبّع الوحدات اللّغويّة التي يطلق عليها مصطلح<اسم>وتصنيفها والنّظر في خصائصها. فإنّ(الحاج صالح) ينهج هذه النّهج في تعامله مع حدّ الاسم. إذ لم يحدّه لا على مستوى المعنى، ولا على مستوى اللّفظ إلّا بعد أن تتبّع كلّ المواضع التي ورد فيها مصطلح<اسم>. ولذلك نجده يصوغ التّعريفات الآتيّة:

أ–التّعريف المفهومي للاسم(الجانب الدّلالي الإفادي/ دوره في الخطاب وأداء الغرض):

–في مستوى الدّلالة على المعنى:" فهو ما يدلّ على فئة من الأشياء أو واحد منها بعينه في مقابل ما يدلّ على الحدث الحادث في زمان معيّن، وفي مقابل ما يدلّ على معنى معيّن من معاني النّحو كالنّفي

والاستفهام والشّرط وغير ذلك. وقد لا يلزم الاسم مسماه. وهو غير المختص مثل الضّمائر ومثل جميع الظّروف المبنيّة وأسماء الشّرط وغيرها"[44]. وهذا المستفاد من قول (سيبويه) "فالكلم اسم، وفعل، وحرف جاء لمعنّى ليس باسم ولا فعل"[45] . فالاسم هو قسيم الفعل والحرف الذي هو كلمة جاءت لمعنّى، وهو معنى من معاني النّحو كالاستفهام أو التّأكيد أو النّفي أو الشّرط وغير ذلك. لأنّ الحرف عند (سيبويه) كما يراه(الحاج صالح) لا يدلّ على معنى الاسم والفعل، بل يدلّ على معنى من معاني النّحو السّابقة[46]. ولما كانت الأسماء والأفعال قد تدلّ على هذه المعاني، فإنّ سيبويه احترز في تحديده بقوله<حرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل>.

–في مستوى الإفادة:"ما يُحدّث عنه ولا يكون ذلك إلّا للاسم لا الفعل ولا حرف المعنى، ومن ضروب الأسماء: المتصرّف المتمكّن فقط وهو الذي يحدّث عنه. ويخرج جزء من الأسماء من هذه المجموعة بدلالتها على معنى من معاني النّحو(مضارعتها لحروف المعاني) وتتّصف في اللّفظ بعدم تصرّفها جزئيّا أو كليّا. وتعتبر أسماء لأنّها تقع في موضع الأسماء"[47]. وفي هذا تمييز بين الاسم المتمكّن الأمكن الذي يتصرّف تصرّفا كاملا. والمتمكّن غير الأمكن والذي يتصرّف تصرّفا جزئيّا كالأسماء الممنوعة من الصّرف. وهذان النّوعان يحدّث عنهما. ويخرج من الأسماء تلك الحروف التي تدلّ على معنى من معاني النّحو ولا تقبل التّصريف جزئيّا أو كليّا

وعليه، فإنّ(الحاج صالح) يرى أنّ(سيبويه) قد حدّ الاسم من ناحية المعنى من زاويتين اثنتين: المستوى الدّال على معنى معيّن ، فهو علامة تقع على شيء ليُعرف ويتميّز بها عن غيره. فهو وصف للموصوف يُعرف به عن غيره. وفي هذه النّقطة يقترب ممّا ذكره(ابن تيميّة) حين يرى أنّ"سائر طوائف النّظار من جميع الطّوائف–المعتزلة، والأشعريّة، والكرّاميّة، والشّيعة وغيرهم. ممّن صنّف في هذا الشأن من أتباع الأئمة الأربعة وغيرهم– فعندهم إنّما تفيد الحدود التّمييز بين المحدود وغيره. بل أكثرهم لا يُسوّغون الحدّ إلّا بما يميّز المحدود عن غيره، ولا يُجوّزون أن يُذكر في الحدّ ما يعمّ المحدود عن غيره، سواء سميَ جنسا أو عرضا عامّا(...) ولا فرق عندهم بين ما يسمّى(فصلا) و(خاصّة) ونحو ذلك ممّا يتميّز به المحدود عن غيره"[48].

ب– حدّ الاسم من الجانب اللّفظي: "هو وحدة لغويّة يولّدها الدّخول على الاسم المفرد والخروج منه لعدد من الزّوائد وصلا لا بناء وهي:(قبلها: حرف الجرّ وأداة التّعريف. وبعدها: علامة الإعراب، والتّنوين المعاقب لأداة التّعريف، والمضاف إليه المعاقب لها وللتّنوين، ودخول هذه الزّوائد وخروجها مع تعاقب بعضها للبعض الآخر)[49]. وهذا يوضّح تتبّع (الحاج صالح) لحدّ الاسم عند (سيبويه) ورصده لسلسلة

العمليّات أو الإجراءات التي تؤدّي إلى توليده. وهذه العمليّات إنّما هي مجموعة من الزّوائد التي توصل بنواة الاسم الذي ينفصل ويبتدأ[50] مثل<رجل>. ثمّ تُزاد عليه الزّوائد يمينا(أل التّعريف، وحرف الجرّ)، وعلى اليسار(علامة الإعراب، والتّنوين، والمضاف إليه، والصّفة). وحدّ الاسم الإجرائي موضّح بالجدول الموالي:

زيادة قبل الأصل		نواة الاسم	زيادة بعد الأصل		
حرف الجر	أل التّعريف	الاسم المفرد	علامة الإعراب	التّنوين/ المضاف إليه	الصّفة
//	//	كتاب	//	//	//
بـ	أل	كتاب	ـِ	//	//
//	//	كتابٌ	ـٌ(ن)	//	//
//	//	كتابُ	ـُ	العربيّةِ	//
بـ	//	كتاب	ـِ	العربيّةِ	المفيد
بـ	//	كتاب	ـِ	العربيّة	الذي اشتريته
بـ	//	كتابِ	ـِ	العربيّةِ	الذي هو هذا

(جدول توضيحي لحدّ الاسم الإجرائي)

يوضّح الجدول أعلاه<حدّ الاسم>[51]؛ وهو إجرائي صرف، لأنّه لا يتحدّد إلّا من خلال جانب اللّفظ من خلال تتبّع العمليّات المولّدة له من الأدنى لفظا إلى الأعلى. ومهما كان طول الوحدة اللّغويّة أو اللّفظة الاسميّة(الاسم المفرد مع ما يدخل عليه من زوائد)[52] كما يسمّيها (الحاج صالح عبد الرّحمان) فإنّها ترجع إلى أصل واحد وهو الاسم المفرد(كتاب). إذ أنّه مهما كان طول الوحدة اللّغويّة في الرّسم السّابق فهي تناظر وتكافئ في الوقت نفسه أصغر وحدة(كتاب) وذلك في البنيّة. ويخلص(الحاج صالح) بعد تتبّع تعاريف أصناف الاسم كما عقدها سيبويه إلى القول بأنّ:

– اهتمام النّحاة الأوّلين الأكبر يكمن في إثبات الدّور الذي تقوم به الوحدة اللّغويّة في واقع الخطاب لا في حدّ ذاتها فهم لغويّون لا غير. وتحليلهم هذا لم يسبقوا إليه أبدا.

– وفي الوقت نفسه لا يتناسون أنّ للخطاب بنيّة، ففي الخطاب انتظام؛ أي مجموعة مواضع تشغلها الوحدات اللّغويّة. فإذا وقعت بعضها في موضع معيّن شكّلت بذلك جنسا معيّنا ولابدّ من اعتبار ذلك في تعريفها. ومعنى ذلك أنّهم لا يكتفون بمدلول الوحدة لتصنيفها بل يرجعون أيضا إلى موقعها من التّركيب وهذا له علاقة بالحدّ على اللّفظ[53].

رابعا– تعليميّة(الاسم)في المرحلة الابتدائيّة باستغلال الحدّ النّحوي الإجرائي:

يهدف تعليم النّحو في المرحلة الابتدائيّة إلى إكساب المتعلّم الملكة اللّغويّة الأساسيّة التي تسمح للمتعلّم بالتّعبير عن أغراضه ومعانيه نطقا وكتابة[54]. ويعدّ <الاسم> بالإضافة إلى قسيميه <الفعل والحرف>الأساس الذي يُبنى عليه تعليم النّحو في المرحلة الابتدائيّة، وفي مختلف مراحل التّعليم العامّ(المتوسّط والثّانويّ).

قبل أن نشرع في عرض الحدّ النّحوي الذي كان الأساس في عرض<الاسم> في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي، لابدّ أن نقف على الموضوعات النّحويّة المبرمجة على المتعلّمين في هذه السّنة، والتي وردت بشكل صريح في الكتاب[55].

رقم الدّرس	الموضوع النّحوي	رقم الدّرس	الموضوع النّحوي
01	الاسم	12	جمل اسميّة أخرى
02	الفعل	13	المفرد والمثنى
03	الحرف	14	كان وأخواتها
04	المفرد وجمع المذكّر السّالم	15	دلالات كان واخواتها
05	المفرد وجمع المؤنّث السّالم	16	جملة فعليّة +حروف الجرّ
06	المفرد وجمع التّكسير	17	جملة فعليّة +حال
07	الفعل الماضي	18	الاستثناء بإلا وسوف
08	الفعل المضارع	19	الجملة الفعليّة + الظّرف
09	فعل الأمر	20	الجملة الفعليّة+ الصّفة
10	الجملة الفعليّة	21	الجملة المنفيّة بلا ولم
11	الجملة الاسميّة	22	الجملة الاستفهميّة/ الجملة

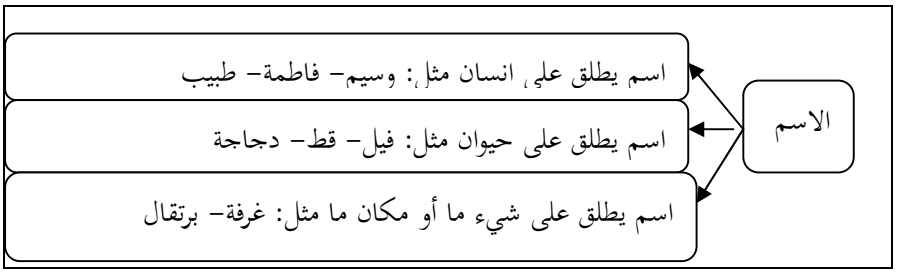
			التّعجبيّة

إنّ ما يهمّنا من الموضوعات النّحويّة هو<الاسم> وما يتعلّق به من فروع. ولذلك سيقتصر تحليلنا لمنهجيّة عرض<الاسم>، وما يتفرّع عليه بالزّيادة الإيجابيّة يمين وشمالا، وهو ما يسمّيه(الحاج صالح)- كما رأينا سابقا- باللّفظة الاسميّة. وهذه الموضوعات هي(الاسم- المفرد وجمع المذكّر السّالم- المفرد وجمع المؤنّث السّالم- المفرد والمثّنى). بالإضافة إلى موضوعات أخرى لم تُبرمج على المتعلّم في هذه السّنة، وهي وثيقة الصّلة بالاسم. ولا يمكن غضّ الطّرف عنها وهي:(الاسم المعرّف بأل -الاسم المجرور- المضاف والمضاف إليه- الاسم المنوّن- الموصوف والصّفة).والمتتبّع لمنهجيّة عرض الموضوعات النّحويّة المتعلّقة بـ <الاسم>يقف على الملاحظات الآتيّة:

-موضوع<الاسم>:أوّل موضوع نحوي يصادفنا في المحتوى النّحوي المبرمج على المتعلّم في السّنة الثّالثة ابتدائي هو موضوع <الاسم>.وقد عمد ال واضعون إلى عرضه في الكتاب المدرسي تحت عنوان عريض باللّون الأخضر<أتعرّف على الاسم>، يليه مباشرة عنوان آخر عريض باللّون الأحمر<ألاحظ وأميّز>. ويحتوي هذا العنوان على مقطع صغير مأخوذ من نصّ القراءة يشتمل على مثالين للدّلالة على موضوع الدّرس<الاسم> أحدهما بالأصفر والآخر بالأخضر. ثمّ يلي النّصّ مباشرة سؤالان اثنان هما:

- تشير الكلمة الملوّنة بالأصفر إلى: اسم إنسان- اسم حيوان- اسم شيء
- تشير الكلمة الملوّنة بالأخضر إلى: اسم إنسان- اسم حيوان- اسم شيء

بعدها مباشرة جاءت القاعدة على شكل مخطط بأسهم عرض فيها المؤلّفون أنواع الاسم الثّلاثة كما يلي:



إن هذا الذي سبق يؤكّد أنّ واضعي الكتاب المدرسي قد اختاروا الحدّ المفهومي الذي ينظر إلى الاسم باعتباره دالا على فئة من الأشياء أو واحد منه بعينه، في مقابل ما يدلّ على الحدث الحادث في زمان معيّن(الفعل)، وفي مقابل ما يدلّ على معنى ليس باسم ولا فعل(الحرف). فالملاحظ على منهجيّة عرض

موضوع <الاسم> اعتماد ما يُسمّى بالتّمثيل بدل الاعتماد على الصّفات الذّاتيّة (الجنس والفصل). فالواضعون قاموا بتقديمه من خلال عرض أمثلة عن كلّ نوع من أنواع الاسم(اسم إنسان، اسم حيوان، اسم شيء). وهذا مناسب لهذه المرحلة التّعليميّة التي لا يحتاج فيها المتعلّم إلى حدود أو تعريفات نظريّة.

-موضوع<جمع المذكّر السّالم>: اعتمد مؤلّفو الكتاب على المنهجيّة السّابقة نفسها. إذ وردت أمثلة هذا الموضوع بلون مغاير. تلته مباشرة أسئلة على النّحو الآتي:

- ما هي الحروف التي انتهت بها الكلمات الملوّنة في النّص؟
- وردت هذه الكلمات (المتخاصمون/ المتباعدون) في: المفرد/ الجمع/ المذكّر/ المؤنّث.
- أحوّل الاسم المفرد إلى جمع المذكّر السّالم مثل:

صلّى المسلم صلاة العيد ـــــ صلّى المسلمون صلاة العيد

سلّمتُ على الزّائر ـــــ سلمتُ على الزّائرين

من خلال تتبّع منهجيّة عرض موضوع< جمع المذكّر السّالم> نلاحظ غياب الرّبط بين<الاسم المفرد> و<الاسم بصيغة جمع المذكّر السّالم>مع أنّ هذا الأخير يعدّ فرعا من فروع <الاسم المفرد> بزيادة إيجابيّة على يساره في موضع علامة الإعراب وهي<الواو والنّون>. وهي علامة جمع المذّكر السّالم.

وعليه، كان يُستحسن في هذا إظهار التّقابل بين<الاسم المفرد> و<جمع المذكّر السّالم> بزيادة معيّنة على يسار الاسم< الواو والنّون> دون تغيير في بنيّة الاسم.

- **موضوع<جمع المؤنّث السّالم>**: عُرض هذا الموضوع بالمنهجيّة نفسها التي عُرض بها<جمع المذّكر السّالم> دون أدنى ربط أو إظهار للتّقابل بين<الاسم المفرد> و<جمع المؤنّث السّالم>.

- موضوع<المفرد والمثنّى):عُرض هذا الموضوع بالمنهجيّة ذاتها التي عُرض بها الموضوعين السّابقين، دون أيّ حرص على إظهار التّقابل القائم بين هذه الموضوعات والأصل الذي تفرّعت عنه(الاسم المفرد). فقد اكتفى مؤلّفو الكتاب بعرض الكلمات بصيغة المثنّى بلون مغاير، ثمّ أعقبوا النّص بسؤال فحواه:

-الكلمة الملوّنة تدلّ على: المفرد- المثنّى – المذكّر- الجمع- المؤنّث

لتكون القاعدة عبارة عن أمثلة: كرة ـ كرتان- كرتين/ ملعب ـ ملعبان- ملعبين.

إنّ المثنّى هو فرع من فروع (الاسم المفرد) بزيادة (الألف والنّون أو اليّاء والنّون) في موضع علامة الإعراب وهو الموضع الأوّل على جهة اليسار. وكان بالإمكان استغلال موضع الضّمة أو الفتحة والكسرة لإظهار التّحويل الذي يطرأ على الاسم المفرد إذا حُوّل إلى المثنّى.

-موضوع<حروف الجرّ>: لم تختلف منهجيّة عرض هذا الموضوع عن سابقتها. إذ غاب فيها الرّبط بين الاسم قبل زيادة حروف الجر(الاسم المفرد)، والاسم بعد دخول حرف الجرّ. فقد اكتفى الواضعون بتوجيه المتعلّم إلى اختيار الإجابة الصّحيحة من جملة الاختيارات المقدّمة له على النّحو الآتي:

- الكلمات الملوّنة هي: أسماء – أفعال – حروف
- أستعمل حروف الجرّ مثل:- أعرفُ القليل عن الفنّ.
- انتقلت الآلات الموسيقيّة العربيّة إلى الغرب.

إنّ<حروف الجرّ>هي من لوازم الاسم وتدخل عليه في الموضع الثّاني من جهة اليمين. قبل أداة التّعريف(أل)، لكن الواضعين اشتغلوا بالجانب النّظري ولم يهتموا بالجانب الإجرائي. وكان بإمكانهم تقديم المزيد من الأمثلة حتى يُدرك المتعلّم التّحويل الذي يطرأ على(الاسم المفرد) بدخول حروف الجرّ وما يطرأ عليه من تغيير في الحركة.

-موضوع<الصّفة>: عُرض هذا الموضوع أيضا بالمنهجيّة نفسها، إذ لم نلمس وجود ذلك الرّابط والتّقابل بين الاسم المفرد والاسم بعد دخول الصّفة عليه. فقد اهتم مؤلّفو الكتاب بالتّشابه القائم بينهما من ناحيّة الحركة، ولم يشيروا نهائيا إلى أنّها ناتجة عن الزّيادة معيّنة بعد الاسم وأنّها تشكلّ معه وحدة واحدة. وممّا ورد في الكتاب: فيما تتشّابه الكلمة الملوّنة في النّصّ مع الكلمة التي قبلها؟ . وهذا يدلّ على التّركيز فقط على جانب الحركة الإعرابيّة.

وكخلاصة عامّة لكلّ ما رأيناه، نستنتج أنّ الموضوعات النّحويّة التي تنتمي إلى<اللّفظة الاسميّة> عُرضت بشكل إفرادي، بحيث لم يحرص مؤلفو الكتاب على إظهار الجانب البنوي بينها. خاصّة وأنّ هذه الموضوعات يمكن أن تُردّ جميعا إلى<الاسم المفرد> باعتباره أصلا تفرّعت عنه جميعا بزيادات معيّنة على يمينه(حروف الجرّ) وعلى يساره (جمع المذّكر السّالم، جمع المؤنّث السّالم، المثنى، والصّفة) في موضع علامة الإعراب. على النّحو الآتي:

حرف الجرّ	أل التّعريف	الاسم المفرد (نواة)	علامة الإعراب	التّنوين(المضاف إليه)	الصّفة
#	#	مسلم	#	#	#
#	أل	مسلم	ـُ	#	#

#	#	مسلمٌ	ـٌ	#	#
مع	أل	مسلمِ	ـِ	#	#
# (مع)	أل	مسلم	ـان(ين)	#	#
#(مع)	أل	مسلم	ون(ين)	#	#
#(مع)	أل	مسلم	ـات	#	#
#	#	مسلم	و	العالِم	#
#	#	مسلم	ـِ	#	الصّدوقِ

يوضّح الجدول السّابق إمكانيّة استغلال الحدّ الإجرائي للاسم في تعليميّة الاسم، وذلك بالانطلاق من(الاسم المفرد) باعتباره نواة التّفريع(الأصل)، وبإدخال زيادات معيّنة يمينا أو شمالا يحصل على وحدات لغويّة أكثر لفظا، كما يمكنه أن يدرك التّقابل بينها باعتبارها تعود إلى الأصل نفسه. ويتمّكن بذلك من تحديد مواضع هذه الزّيادات بدقّة وبطريقة لا شعوريّة ضمنيّة.

وهذه العلاقة القائمة على تفريع الفروع من الأصول لا تكون إلّا من خلال استغلال الحدّ النّحويّ الإجرائي، بالانطلاق دائما من<الاسم المفرد>الذي ينفصل ويبتدأ وإلحاق الزّيادات به يمينا وشمالا. ولا يكون هذا بطريقة مباشرة صريحة، بل بطريقة ضمنيّة لا شعوريّة ينتقل فيها المعلّم بالمتعلّم من<الاسم المفرد>الخالي من الزّيادة والأقلّ لفظا، ثمّ بزيادات معيّنة مقصودة يحوّله إلى موضوع نحويّ آخر<المعرّف بأل أو الاسم المجرور بحرف الجرّ أو المثنّى أو جمع المذّكر السّالم أو الاسم المنوّن أو المضاف والمضاف إليه ، والصّفة والموصوف>.

ففي حدّ الاسم الإجرائي يُنظر إلى<الاسم> مع م يدخُل عليه من الوحدات الخاصّة به. وعليه، فإنّه يمكن اعتبار الاسم المفرد أصلا تتولّد عنه مختلف الفروع بزيادات معيّنة يمينا وشمالا. فالاسم له القدرة على تقبّل زيادات على اليمين؛ أي قبل الأصل. وهي: <أل التّعريف، حروف الجرّ>. أمّا يسارا فتُزاد عليه علامة الإعراب، ثمّ التّنوين(بالتّعاقب مع المضاف إليه)، وأخيرا الصّفة. وعليه، فإنّ الاسم له القدرة على تقبّل خمسة زوائد. وهذا هو حدّ الاسم الإجرائي؛ لأنّه يتحدّد لفظيا أو صوريّا فقط دون الاهتمام بجانب المعنى(ما دلّ على حدث غير مقترن بزمن).

إنّ هذا الحدّ هو الذي يجب أن يكتسبه المتعلّم دون ما شعور منه إذا أردنا أن نعلّمه بنيّة الاسم(أو اللّفظة الاسميّة). وإذا ما اكتسب بنيته وصارت لديه القدرة على إجرائه في كلامه دون ما شعور منه وبطريقة ضمنيّة آليّة؛ فإنّه بإمكانه أن يفرّع عنه جميع الوحدات التي تناظره وتكافئه، وهذا يغنيه عن كلّ حفظ وتعريف مفهوميّ على المعنى(الحدّ على المعنى: الاسم ما دلّ على معنى في ذاته غير مقترن بزمن). وحينها يصير هذا الحدّ مثالا يبني عليه المتعلّم كلامه في هذا المستوى اللّغوي. وقس على ذلك هذا العمل الإجرائي على حدّ الفعل الإجرائي. وانطلاقا من الحدّين السّابقين يمكن الانتقال إلى المستوى الأعلى وهو مستوى (العامل والمعمول). كما يمكن أن نستغلّ الحدّ الإجرائي للاسم في في ترتيب الموضوعات النّحويّة التي تعود إلى الاسم المفرد تصاعديّا من الأقلّ لفظا (الأصل) إلى الأكثر لفظا(الفروع). وبهذا ينتقل المتعلّم من اكتساب بنيّة الاسم النّكرة(كتاب)إلى بنيّة الاسم المعرّف بأل(الكتاب)، ثمّ الاسم المنوّن (كتابٌ)، ثمّ الاسم المضاف(كتابُ زيدٍ)، وأخيرا الموصوف والصّفة(كتابٌ مفيدٌ).

الخاتمة و النتائج:

تتبعنا من خلال هذا البحث مفهوما إجرائيا أصيلا ارتبط بمنهج النّحاة الأوّلين في تحليل الوحدات اللّغويّة وتحديدها؛ وهو الحدّ النّحوي الإجرائي(الحدّ على اللّفظ) من خلال ما أثبته(الحاج صالح عبد الرّحمان) في النّظريّة الخليليّة الحديثة. إذ وقفنا على تمييز الباحث بين نوعين من الحدود التي اعتمد عليهما الخليل ومن سار على خطاه من النّحاة في زمان ومن بعده: وهما الحدّ على المعنى والذي يقوم على تتبّع الصّفات الذّاتيّة للموصوف. وهو الحدّ الذي شاع وانتشر بعد ذلك وغطّى على النّوع الثّاني. أمّا هذا الأخير، فجوهره رياضيّ إجرائي لأنّه يقوم على تتبّع العمليات التي تؤدّي إلى توليد العنصر اللّغوي سواء أكان لفظة(الكلمة المفردة مع ما يزاد عليها) أو تركيب. فهو يخصّ المجرى الذي يسلكه العنصر اللّغوي إذا ارتبط بغيره.

كما يمكن أن نسجّل بعض النّتائج التّفصيليّة المتعلّقة بالموضوع وهي كالآتي:

– جمع نحاة القرون الأولى؛ وهي مرحلة النّحو الأصيل بين الحدّ على المعنى والحدّ على اللّفظ في تحديداتهم للوحدات اللّغويّة. فحدّدوا الوحدات إمّا بصفاتها أو بما يدخل ويخرج منها من زوائد لفظيّة.

– تراجع مفهوم الحدّ النّحوي الإجرائي وتُنُوسي بعد أن دخل نحاة القرون المتأخرّة في الحدود المنطقيّة الأرسطيّة. فلم يعتدّوا إلّا بالحدّ على<الجنس والفصل>، واعتبروا أنّ كلّ حدّ لم يراع فيه الشّرطين السّابقين مخلّ بالمحدود، مفتقر إلى الشّروط الأساسيّة.

– السّبب في هذا الخلط بين الحدّ على المعنى والحدّ على اللّفظ هو اعتبار هذا الأخير تابع للأوّل.

– عدم تمييز نحاة القرون المتأخرّة بين ما يعود إلى الماهيّة أو المعنى(الحدّ على المعنى)، وما يعود إلى اللّفظ(الحدّ الإجرائي). ممّا ترتّب عنه خلط بين مدلول الوحدة، وبين ما يرجع إلى موقعها إذا اقترنت بغيرها.

– أثبتنا من خلال هذه الدراسة أنّ الحدّ النّحوي الإجرائي أنجع في عرض الموضوعات النّحويّة على المتعلّمين في المرحلة الابتدائيّة، لأنّه يسمح لهم بإدراك بنيتها من خلال التّتبع اللّاشعوري لمواضع الوحدات التي تدخل وتخرج عليها، وأسقطنا ذلك على الموضوعات النّحويّة المتفرّعة عن <الاسم المفرد> ممّا يسمح للمتعلّم بإدراك مواضع الزّوائد والنّواة دون اللّجوء إلى تحديد معانيها وبطريقة ضمنيّة.

هوامش:

[1]- جمال الدّين ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: عبد الله الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، دت، ص 799(مادة ح د د).

[2]- عبد الله بن أحمد الفاكهي، شرح كتاب الحدود في النّحو، تحقيق: المتولي رمضان أحمد الدّميري، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر، ط2، 1993م، ص49.

[3] - المرجع نفسه، ص50.

[4]- عبد الأمير الأعسم، المصطلح الفلسفي عند العرب(نصوص من التّراث الفلسفي في حدود الأشياء ورسومها)، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، مصر، 1989م، ص272.

[5]- ابن هشام الأنصاري، شرح اللّمحة البدريّة في علم العربيّة، ج1، دار اليازوري العلميّة، الأردن، دط، دت، ص238.

[6]- ينظر: المرجع نفسه، ص283(الهامش)

[7]- ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[8]- عبد الرّحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللّسان، موفم للنّشر، الجزائر، 2012م، ص372.

[9]- المرجع نفسه، ص356.

[10]- تقيّ الدّين بن تيميّة، الرّد على المنطقيين، مؤسسة الريان، بيروت، لبنان، ط1، 2005م، ص47.

[11]- بن يوسف حميدي، التّعريف بين التّأثير الأرسطي والتّأصيل العربي، مجلة المجمع الجزائري للّغة العربيّة، الجزائر،العدد 14، 10ديسمبر 2011م، 87.

[12]- عبد الرّحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللّسان، ص115.

[13]- ابن تيميّة تقيّ الدّين، الرّدّ على المنطقيين، ص51.

[14]- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، ج1، مطبعة الهلال، مصر، 1913م، ص310.

[15]- عبد الرّحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، موفم للنّشر، الجزائر، 2012م، ص247.

[16]– عبد الرّحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللّسان، ص122.

[17]- عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج1، ص20.

[18]- أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه، الكتاب، ج1، تحقيق: عبد السّلام محمد هرون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، 1988م، ص153.

[19]- المرجع نفسه، ص154.

[20]- عبد الرّحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللّسان، ص122.

[21]- خولة طالب الإبراهيمي ، مبادئ في اللّسانيّات العامّة، دار القصبة للنّشر، الجزائر، ط2، 2006م، ص(16-17).

[22]- عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، ص207.

[23]- عبد الرّحمان الحاج صالح ، منطق العرب في علوم اللّسان، ص(128-129).

[24]- عبد الله بن أحمد الفاكهي، شرح كتاب الحدود في النّحو، ص92.

[25] - المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[26]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[27]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص12.

[28]- البشير التّهالي، تعريف المصطلحات في الفكر اللّساني العربيّ أسسه المعرفيّة وقواعده المنهجيّة، دار الكتب العلميّة، لبنان، ط1، 2008م، ص89.

[29]- أحمد بن زكريا بن فارس، الصّاحبي في فقه اللّغة العربيّة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، دار الكتب العلميّة، لبنان، ط1، 1997م، ص48.

[30]- محمود أحمد نحلة، في المصطلح النّحوي الاسم والصّفة في النّحو العربيّ والدّراسات الأوروبيّة، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، دط، 1974م، ص14.

[31]- أبو البقاء بن يعيش، شرح المفصّل، ج1، إدارة الطّباعة المنيريّة، مصر، دط، دت، ص24.

[32]– ينظر: البشير التّهالي، تعريف المصطلحات في الفكر اللّساني العربيّ أسسه المعرفيّة وقواعده المنهجيّة، ص101.

[33]- أبو بكر بن محمد الجرجاني، الجمل، تحقيق: عليّ حيدر، سوريا، دط، 1972م، ص05.

[34]- تقيّ الدّين بن تيميّة، الرّد على المنطقيين، ص50.

[35]- عبد الرّحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللّسان، ص357.

[36]- عبد الرّحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللّسان، ص132.

[37]- ابن مالك الأندلسي، شرح التّسهيل، ج1، تحقيق: عبد الرّحمان السّيّد وآخرون، دار هجر للطّباعة والنّشر، الجيزة، مصر،ط1، 1990م، ص09.

[38]- أبو حيّان الأندلسي، التّذييل والتّكميل في شرح كتاب التّسهيل، ج1، تح: حسن هنداوي، دار القلم، سوريا، دط، دت، ص(45-46).

[39]- عبد الرّحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللّسان، ص(356-357).

[40]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص12.

[41]- ينظر: البشيرالتّهالي، تعريف المصطلحات في الفكر اللّساني أسسه المعرفيّة وقواعده المنهجيّة، ص89.

[42]- أحمد بن زكريا بن فارس، الصّاحبي في فقه اللّغة العربيّة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، ص48.

[43]- محمود أحمد نحلة ، في المصطلح النّحوي الاسم والصّفة في النّحو العربيّ والدّراسات الأوروبيّة، ص14.

[44]- عبد الرّحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللّسان، ص132

[45]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص12.

[46]- عبد الرّحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللّسان، ص(116-117).

[47]- عبد الرّحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللّسان، ص132.

[48]- تقيّ الدّين بن تيميّة، الردّ على المنطقيين، ص57.

[49]- عبد الرّحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللّسان، ص132.

[50]- سيبويه، الكتاب، ج1، ص 187.

[51]- عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربية، ج1، ص220.

[52]- ينظر: عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج2، موفم للنّشر، الرّغاية، الجزائر، 2012م، ص50.

53- ينظر: عبد الرّحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللّسان، ص119.

54- ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، الجزائر، 2016م، ص(33-37-39).

55- ينظر: المرجع نفسه، ص40.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 212 - 226 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الدِّراسة الصوتية الآلية الحاسوبية –حركة الفتحة العربية أنموذجًا–

Computer-automated acoustic study
- the Arab vowel (Al fatha) as a model -

موسى حرحوز*
Harhouz Moussa
كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية. جامعة الجزائر-2-
University of Algiers -2- Algeria
moussaharhouz@gmail.com

تاريخ الإرسال:2020/11/09	تاريخ القبول:2021/06/19	تاريخ النشر : 2021/11/25

ملخص البحث

كان لظهور التطبيقات الحاسوبية في العقود الأخيرة، الأثر الكبير في تطور الدَّراسات والبحوث العلمية وانتشارها في أنحاء المعمورة، ولعل مجال الدراسات الصوتية كان هو المستفيد الأكبر في الحصول على مخابر آلية حاسوبية. ولكن ما يجعل هاته التطبيقات الآلية الحاسوبية معقدة، وصعبة لدى كثير من الباحثين لدينا، هو وجودها بلغات أجنبية، مما يعيق الدراسات الصوتية التطبيقية، على الخصوص.

وعطفاً على ما سبق، يسعى هذا البحث إلى التعريف أكثر بوسائل الدراسة الحاسوبية الصوتية، وكذا القيام بدراسة تطبيقية؛ لبيان مراحل التحليل الصوتي الآلي، وذلك بالاعتماد على أحد أهم برامجها، من خلال دراسة فيزيائية، لحركة الفتحة العربية، فكيف تكون الدراسة الآلية لحركة الفتحة وللأصوات اللغوية؟ وكيف يمكن أن يستفيد الدارسون من البرامج الآلية الحاسوبية؟ ولماذا يجب الاستفادة القصوى من هاته البرامج الحاسوبية، واعتمادها كمنهجٍ في الدراسات الصوتية التطبيقية؟

الكلمات المفتاحية: آلية ;حاسوبية; دراسة;صوتية; عربية; فتحة

Abstract:

The appearance of computer applications in recent decades had a significant impact, on the development and spread of scientific studies and research around the globe, and perhaps the field of acoustic studies has been the greatest beneficiary in obtaining computer automated laboratories. But what makes these computer applications complex and difficult for many of our researchers, is their presence in foreign languages, which hinders applied phonetic studies, in particular.

* موسى حرحوز: moussaharhouz@gmail.com

In addition to the foregoing, this research seeks to introduce more means of computational phonetic studies, and to carry out an applied research to show the steps of automated analysis, through a physical study, of the Arab "Fatha" vowel, so how will the automated study of the Arab "Fatha "be? How can learners benefit from computational software? Why should such software be adopted as a method for acoustic studies?
Keywords: acoustic – Arab -automated - computer - study - vowel

مقدمة:

تعد الصوتيات من أهم العلوم الإنسانية التي انبثقت عن اللسانيات العامة، التي تعتمد على التجاب المخبرية منهجًا، منذ عشرينيات القرن الماضي تقريبا، عندما اعتمد الباحثون على الوسائل العلمية الجديدة والمبتكرة حين ذاك، في تحليل الأصوات فيزيائيا وفيزيولوجيا. حيث استفادت من تطور العلوم المختلفة، وعلى الخصوص من علمي الفيزياء والطبيعيات عموما، وعلم التشريح منها على التحديد. لا شك الآن أن معلوماتنا عن أعضاء النطق علماً وتشريحا، تفوق ما كان يعرفه الأقدمون عن ذلك، ومرد ذلك أننا نملك من وسائل الملاحظة والاختبار، ومن وسائل تسجيل وتحليل البيانات الدراسية ما لم يكونوا يملكون.

ولعل أعظم اختراع عرفته الإنسانية في وقتنا الراهن، هو الحاسب الآلي الذي يمكن أن يقوم مقام المخبر الصوتي من خلال برامج خاصةsoftware، متطورة ودقيقة أُعدت لعلم الأصوات من أجل الدراسات والأبحاث المختلفة، تسمح بدراسة أكثر دقة وموضوعية، سواء في البحث الفيزيولوجي أو الفيزيائي، في سرعة ويسر، ليس هذا فحسب بل غدا ميدان دراسة الصوتيات التجريبية متاحا للجميع من الباحثين والدارسين.

ونظرًا لأهمية وفاعلية هاته البرامج الحاسوبية الآلية في دراسة الأصوات اللغوية أولاً، ثم لقلة الدراسات والأبحاث في هذا المجال ثانياً، اخترنا هاته الإشكالية موضوعًا لبحثنا هذا. والذي نروم من خلاله إلى تسليط الضوء أكثر على مقاربة حديثة في معالجة الأصوات اللغوية، ألا وهي المعالجة الآلية الحاسوبية، بدءًا بالتعريف أكثر ببرامج التحليل الآلي وأنواعها، ثم بكيفية وخطوات المعالجة الآلية، ووصولاً إلى بيان أهمية الدراسة الآلية بغية حث الباحثين والدارسين على إعطاء أولوية أكبرى للدراسات الحاسوبية. وعلى الرغم من وجود العديد من الدَّراسات الصوتية الآلية، إلا أنها لم تتناول الكثير من خطوات البرنامج التحليلية في معظمها ـــ فيما أعلم ـــ كما أن كثيرًا منها لم تجمع بين الدَّراسة النَّظرية والآلية جنبًا إلى

جنب. ولتوضيح خطوات المعالجة الآلية الحاسوبية، عن كثب اخترنا مدونة صغيرة، ومحدودة علّها تناسب الوريقات البحثية هذه، والتي وسِمْناها بالدِّراسة الآلية الحاسوبية حركة الفتحة العربية ــ أنموذجا ــ وقد أمْلت علينا عناصر هذا البحث منهجًا، يجمع بين الدّراسة النظرية والتطبيقية واقتضته فرضيات هذا البحث التالية: كيف تكون الدراسة الآلية لحركة الفتحة خصوصًا، وبالتالي للأصوات اللغوية عموما ببرنامج (Praat)؟ وكيف يمكن أن يستفيد الدارسون من البرامج الآلية الحاسوبية؟ ولمناقشة قضايا بحثنا تلك، وكذا الإحاطة بعناصر الإشكالية أكثر، لابد من التطرق إلى مفاهيم صوتية أولية، لا مناص من تناولها في بداية كل دراسة بحثية كهاته.

1- مفهوم الدِّراسة الآلية وأنواعها:

لعل أول ما يجب التعرض إليه في مستهل أي دراسة كهذه، هو التطرق إلى بعض مفاهيمها الأولية ومصطلحاتها؛ ذلك لأنها هي مفاتيح العلوم، فهي تحدد معاني الدلالات المستعملة في ذلك الميدان وتوضحها، مثلما يُقال "من المهم توضيح المقصود بالمصطلحات المستعملة بالبحث حتى لا يُساء فهمها أو تُفهم بدلالة غير الدلالة الواردة في هذه الدراسة"[1]، فالبحث في هذه الوسائل الآلية وطرق استخدامها، موضوعها الدِّراسة الصَّوتية التجريبية، حيث يُطلَق على هذا العلم بصوتيات الأجهزة المخبرية instrumental phonetics[2]، مثلما استعملها اللساني الأمريكي لورنس تراسك Lawrence Trask في معجمه الصوتي، أما محمود السعران، فقد استعمل مصطلح "الدراسة الصوتية الآلية"[3]، ثم أخذ المخبر الصوتي، يتطور شيئا فشيئا مع مرور الوقت، فبعد أن كانت تلك الآلات المستعملة بسيطة، لا تتعدى الشوكة الرنانة وحجرات الرنين المتنوعة لدراسة النغمات المناسبة لأشكال تجويف الفم، وكذلك بعض المسجلات الميكانيكية البسيطة للذبذبات[4].

لقد بات في وقتنا الراهن المخبر الصوتي يحتوي على وسائل غاية في الدقة والتطور، تسمح بدراسة أكثر موضوعية ومصداقية، سواء في البحث الفيزيولوجي أو الفيزيائي، بعدما دخل الحاسوب في العقود الأخيرة هذا المجال، حيث أصبح بالإمكان تثبيت برامج صوتيات متخصصة ورخيصة عليه توفر للباحث عناء التنقل والبحث المضني. إن الثورة الرقمية الحديثة تطورت بشكل مثير للدهشة، فامتدت إلى أنظمة آلية جديدة كالهواتف اللمسية، واللوحات المحمولة، والتي تحمل بداخلها برامج apk ومخابر صوتية، تُمكِّن من إجراء أعقد الدراسات الفيزيائية والفيزيولوجية، كما تسمح بالحصول على جميع التحليلات، والبيانات،

والإحصاءات الوافية، وعلى الرغم من حداثتها، فلقد تمكنت هذه البرامج من انتشارها، واشتهارها بين الباحثين والطلاب المتخصصين على حد سواء.

كما يوجد لكل دراسة صوتية أجهزة معينة تختص بها، فهناك الآلات الفيزيولوجية التي تُستخدم في دراسة مخارج الحروف وصيفاتها وتتبع مختلف حركات أعضاء النطق، أما الآلات الفيزيائية فتهتم بدراسة الصوت اللغوي أثناء انتقاله في الجو من المتكلم إلى المستمع، وهناك نوع ثالث يُطلق عليها بآلات إنتاج الأصوات الصناعية. وطالما أن مدار هذا البحث هو تحليل مخبري فيزيائي ببرنامج محدد، فلذلك سنقوم باستعراض لكل الآلات المخبرية بنوعيها الفيزيولوجي والفيزيائي بإيجاز، ثم نركز على الدراسة الفيزيائية الحاسوبية بإسهاب كبير وهذا عرض عن تلك الوسائل:

1-1- أجهزة الدِّراسة الفيزيولوجية physiological instruments

تتوفر المخابر الصوتية على العديد من الأجهزة الفيزيولوجية، سنكتفي بذكر أشهرها:

- **جهاز الرسم الحنجري** Laryngograph جهاز الكتروني يقوم باستنتاج حالتي الفتح والغلق للأوتار الصوتية، وتسجيل التردد الأساسي للأوتار الصوتية أثناء الكلام [5].
- **الكيموغراف الإلكتروني** Electrokymograph يقوم بتسجيل تحركات العضلات النطقية، أثناء الكلام، كما يقوم برسم وقياس كمية جريان الهواء[6].
- **الأحناك الصناعية** Artificial Palates يُحدد مواضع التقاء اللسان مع سقف الحنك.
- **أشعة أكس** X Ray تُستخدم الأشعة السينية في تصوير أعضاء الجهاز الصوتي أثناء النطق. ونظرا لخطورة الأشعة...فإن هذه الطريقة لم تعد تلقى استحسانا كبيرًا من علماء الأصوات"[7].

1-2-الدِّراسةالفيزيائية Acoustic Instruments

تطورت الأدوات الفيزيائية والمعروفة بالآلات الأكوستيكية وتعددت كثيراً، في المدة الأخيرة، حيث تقوم بدراسة وتحليل إما ذبذبات الصوت أو تقوم برسم طيفيٍّ لها، ومن هاته الأجهزة نذكر.

-راسم الذبذبات Oscillograph " ويقوم بتسجيل مرئي لذبذبات الأصوات. وقد زُود مؤخرًا بفيلم صوتي ومرشح، وراسم طيفي ومكوِّن كلامي"[8]

-المطياف أو الرَّاسم الطيفي Spectrograph يعتبر الراسم الطيفي، من أفضل الأجهزة في مجال الصوتيات الأكوستيكية، لأن الأجهزة الأخرى لا تقدم كل التفاصيل المتعلقة بالصوت، بينما يمكن للمطياف أن يقدم أبعاد عديدة للصوت المرسوم: كالتردد، والشدة، والزمن [9]. حيث يُظهر الزمن في خط

أفقي، والتردد في خط عمودي محدد مقياسه بين 0-8000 هرتز أو بين 0-5000 هرتز كما هو موجود في بعض البرامج. أما الشدة فتبدو على شكل بقع متفاوتة السواد[10].كما ظهرت مؤخرا برامج حاسوبية، تجمع بين وظيفة البرنامجين السابقين، إذ يكفي تثبيت برنامج صغير softwareفيه، وتزويده ببعض الملحقاتhardware وبالمدونة الصوتية المراد تحليلها حتى يعمل بكفاءة عالية جدا. ومن ضمن البرامج الحاسوبية العديدة نذكر منها على سبيل المثال: Cool edit pro، وsound forge، wave surfer، وبرات Praat.

2- منهجية التحليل الحاسوبي الفيزيائي وإجراءاتها

ولأجل إجراء الدراسات المختلفة من تحليلات ومقارنات، نحتاج إلى أجهزة مخبريه للقيام بالتجارب المختلفة؛ سواء أكانت الفيزيولوجية أم الفيزيائية، وإلى مدونة صوتية محدودة وواضحة. فهي مرحلة هامة وخطوة إجرائية لابد منها، " وهي الطريقة التي يجيب فيها الباحث عن أسئلة الدراسة أو يختبر فيها فرضياتها...ويمثل تصميم الدارسة عنصرًا مهما في الطريقة والإجراءات"[11] ولذلك سنعتمد على برنامج Praatالتطبيق الحاسوبي المخبري في ذلك.

2- 1- التعريف ببرنامج الدراسة:

برات Praat*وهو البرنامج الحاسوبي الذي اعتمدنا عليه للقيام بالتجارب الفيزيائية المختلفة، حيث يقوم مقام المخبر الصوتي، واخترناه نظرًا لأنه يجمع بين وظائف البرنامجين السابقين في المقام الأول، بالإضافة إلى كونه مجاني ، يمكن استعماله دون قيود وحقوق، وتعني برات باللغة الهولندية- تكلم – البرنامج برات هو برنامج حاسوبي متطور جدًا، صُنع خصيصا منذ سنة 1992 لأجل الدراسات الصوتية، في جامعة أمستردام الهولندية، من طرف (Paul Boersma، David Weenink)بول بورسما ودفيد فينيك، وهما أستاذان وباحثان في معهد الأصوات واللسانيات التطبيقية في جامعة أمستردام، وفي إطار عمل مشترك بين الباحثين من جهة والجامعة الهولندية من جهة ثانية، قاما بتحقيق الفكرة وتنفيذها في الواقع. حيث قاما على اخترع هذا البرنامج المخبري الصوتي وتطويره ولا يزالان يعملان على تطويره وتحسينه حتى الآن. وهو أشمل البرامج مثلما يزعم صاحباه " ربما هو أفضل البرنامج الصوتية المتكاملة، والمتاحة عالميا حاليا، التي يعتمد عليها الباحثون في ابحاثهم"[12]، للتذكير فإن هذا البرنامج يعمل على أنظمة تشغيل عديدة كويندوز وماك وحتى الأنظمة الجديدة مثل لينيكس وأندرويد.

2- 2- نوافذ البرنامج الرئيسية:

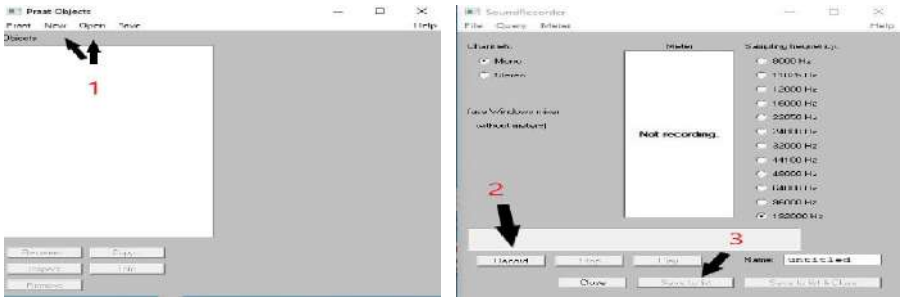
بمجرد النقر مرتين على أيقونة برات –اللسان الأحمر – شكل (1) تنبثق ثلاث نوافذ رئيسة من برنامج برات: نافذة (About)، وهي حول البرنامج تُظهر رقم النسخة، وموقع البرنامج... إلخ شكل (2)، أما نافذة (Praat objects) وهي واجهة الكائنات شكل (3)؛ فتحتوي على أربعة نوافذ، ثم نافذة (sound...) وهي صوت المدونة المسجل، ونافذة التطبيقات الأساسية المختلفة والتي تحتوي على عشر نوافذ تظهر بشكل أفقي فوق الصورة الذبذبية والطيفية.

شكل (1) واجهة البرنامج شكل (2) حول البرنامج: (v.6.0.22)

2-3- الإجراءات الحاسوبية المخبرية:

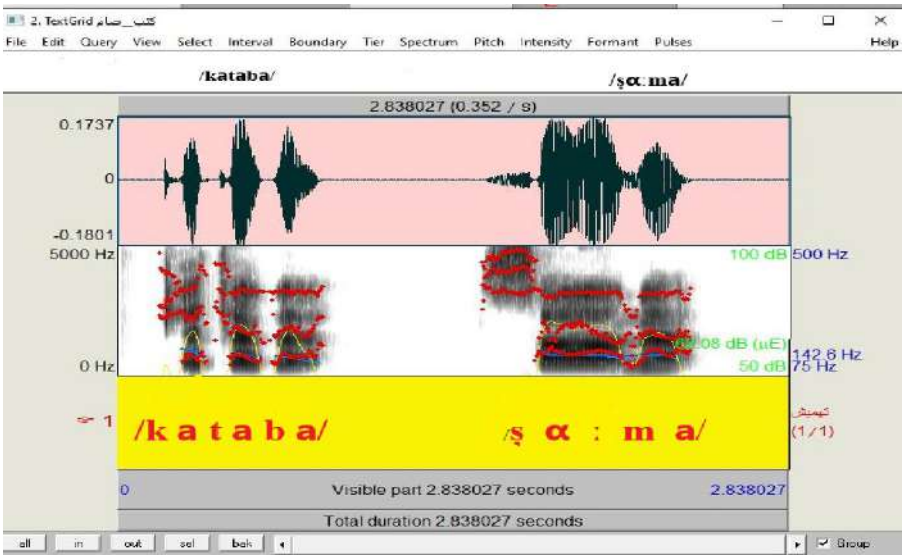
2-3-1- تسجيل المدونة الصوتية:

نقوم بتسجيل الملف الصوتي مباشرة على مكروفون البرنامج، حيث نضغط مرة واحدة بزر الفأرة الأيسر على جديدNew، أو open إذا ما كان هناك ملفا صوتيا محفوظا من قبل، شكل (3) من شريط القوائم، لتظهر لنا قائمة منسدلة نختار Record mono sound ومن هاته القائمة نضغط على زر Record شكل (4)، لكي نبدأ بتسجيل كلمات المدونة التي اخترناه للدراسة: الفتحة المرققة: في كَتَبَ /**kataba**/، والمفخمة والطويلة في: صام/**ṣɑ:ma**/.



شكل: (4) نافذة الميكرفون. شكل: (3) (Praat Objects) نافذة الكائنات

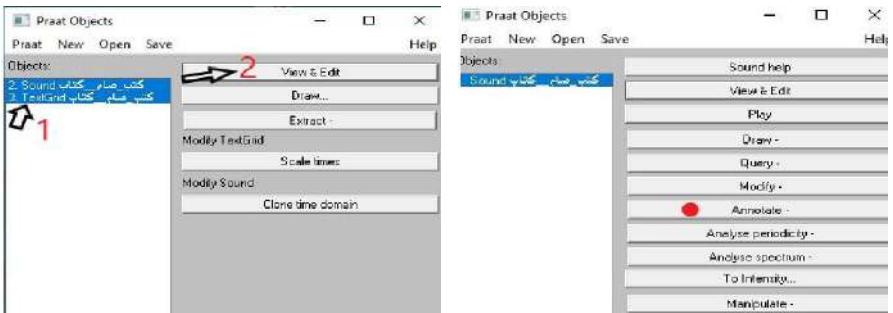
فيظهر الملف الصوتي للمدونة الذي قمنا بتسجيله بمسجل البرنامج، ثم نسميها بما نشاء.....sound. ثم نحفظ الملف(save). وقد اعتمدنا على الرمز الصوتي رقم (5) من الأبجدية الصوتية العالمية للفتحة المفخمة، مثلما يراه بعض المتخصصين،[13] كمقارب للفتحة المفخمة العربية؛ رغبة منا في استعمال الرموز الصوتية الموحدة.



شكل: (5) تهميش annotation لمدونة كلمات الفتحة.

2- 3 -2- استخراج بينات حركة الفتحة الطيفية الفيزيائية:

نقوم بإنشاء ملف التهميشtext grid بالضغط على نافذة annotateمن القائمة المنبثقة شكل (6)، فيخرج الملف text grid، بعد ذلك نسحب الملف هذا مع ملف المدونة حتى يزرقا ثم نضغط



على يسار الماوس علىedit& viewشكل (7)، فتنبثق نافذة المدونة من اليسار الفتحة المرققة: في كَتَب، ثم المفخمة والطويلة في: صام. ثم ننقر على نافذة help الموجودة في أقصى اليمين من الشكل (Praat Picture)، وذلك لنقوم بالكتابة الصوتية لكلمات المدونة، من القائمة المنسدلة نختار العنوان الفرعي الرابعphonetic symbols، والذي يتضمن الرموز الدولية للمنظمة الصوتية العالمية (IPA)♦ ، نكتب التهميش ليظهر في الطبقة الصفراء (tier) شكل (5).

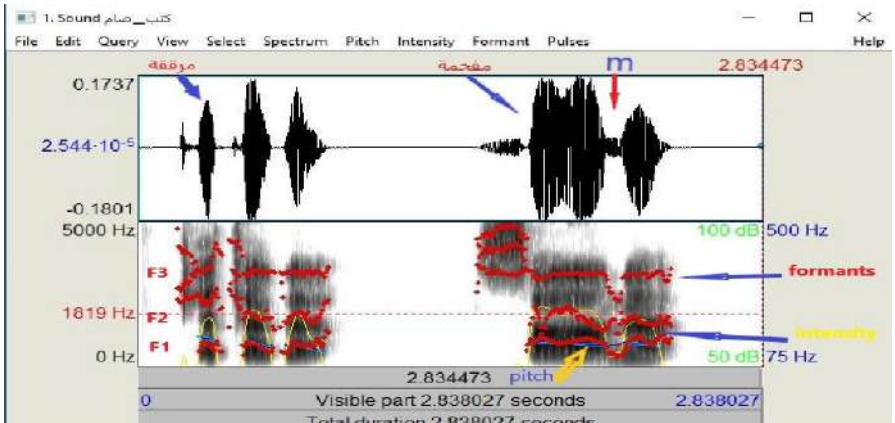
شكل:(6) استخراج ملف. textgrid شكل (7): ملف textgrid والمدونة

2- 3- 3- تحليل بينات حركة الفتحة الطيفية:

إذا كانت مدونة الكلمات التي بين أيدينا هي عبارة عن مجموعة أصوات، والصوت بدوره يتكون من عناصر متعددة؛ نفسية، فيزيولوجية فيزيائية ولا يمكن معرفة خصائص ومميزات أي صوت إلا من خلال دراسة مكوناته المختلفة كطول موجته، شدته، تردده بالهرتز وما إلى ذلك، فلذلك سنقوم بجمع كل البيانات المتعلقة بالمدونة واستخراج المعطيات الصوتية أولاً، سواء أكانت رسوم طيفية او قيم فيزيائية، ثم دراستها وتحليلها ولا يتسنى ذلك إلاّ باستعمال مخبر أو برنامج حاسوبي ــ كبرات ــ هذا.

شكل: (7) داتا المدونة praat infoعليها التاريخ، الزمن، المدى.

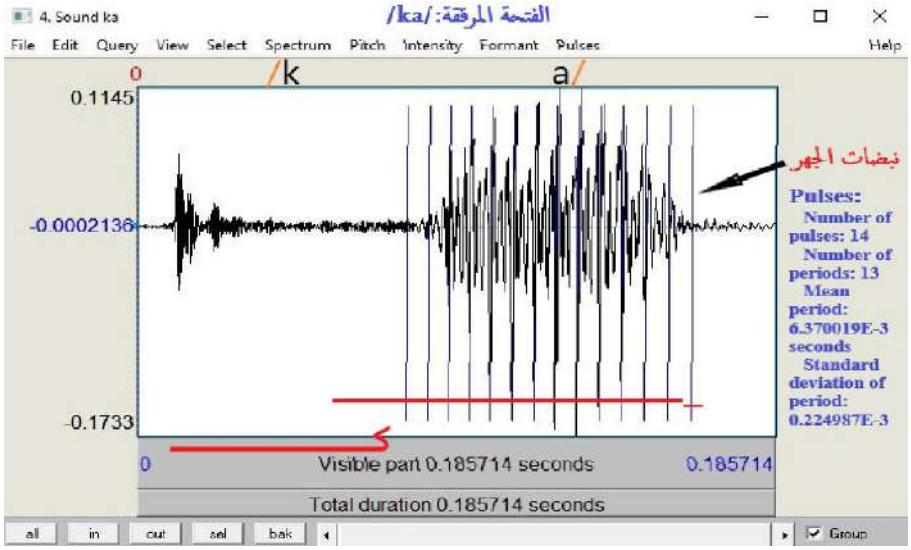
ولاستخراج المعلومات العامة، حول الملف الصوتيpraat info، ننقر على النافذة query من واجهة الملف الصوتي شكل (8)،فيظهر تاريخ، ومدة التسجيل الصوتي بالثواني، الذي كان2.838 ملثانية شكل (7)،أما الصورة الطيفية spectrogram ذات الواجهتين، فتُظهر الواجهة العلوية شكل(8) لأبعاد الموجة على شكل ذبذبات waveformسعتها Amplitudeتراوحت من ناقص 0.180- إلى0.1737بسكالPascal ، ويمكن أن نرى امتداد قيمها بالأرقام على يسار النافذة



عموديًا باللون الأسود، كما تُظهر الصورة الذبذبية الفروق الكبيرة لنفس الفونيم عندما يكون في سيقات مختلفة، فمثلاً الفتحة في مقطع / **ka** /من كتب، تظهر أقل عرضاً وسعة؛ أي صغيرة بالمقارنة مع الفتحة الموجودة بعد الصاد من كلمة صام في مقطع /**ṣɑ:**/ ينظر شكل (8)من الصورة الذبذبية.

شكل :(8) صورة طيفية عليها: البواني، الشدة، والتردد الأساسي.

كما يمكن التعرف بدقة على عدد الذبذبات Number of pulsesفي الأصوات المجهورة، وذلك عندما ننقر على النافذة pulses من واجهة الملف الصوتي شكل (9)، فنلاحظ فيها خطوطًا زرقاء عمودية دلالة على الجهر في الأصوات المجهورة كالحركات، حيث كل خط يساوي نبضة في كل جزء من الملثانية، ثم ننقر على show pulses من النافذة المنسدلة، لتظهر جميع بياناتPraat info، للتعرف على عدد تواتر ونبضات الحنجرة بالضبط حال إنتاجها للحركة.



شكل: (9) عدد النبضات المسجلة ببرات، في حركة الفتحة من المقطع الأول في كتب.

أما الواجهة الثانية السفلية فتعكس الخصائص الفيزيائية الدقيقة والمميزة للصوت، في منحنيات أفقية بألوان مختلفة، فالمنحنى الأصفر يمثل الشدةintensity ، والأزرق يعكس الجهر؛ أي مواضع تردد الحنجرة pitch، أما المنحنى الأحمر المتقطع على شكل نقاط فيعكس قيم البواني formants؛ أي مكان حدوث كل صوت من الجهاز النطقي. إذ يمتد من أضعف تردد إلى أعلى تردد بمقياس الهرتز، الذي يظهر على اليسار عموديًا في الواجهة الثانية ما بين 0إلى 5000 هرتز، كما يمكن أن نشاهد أيضًا

الطاقة المبذولة من الجهاز النطقي أثناء إنتاج الصوت المجهور في شكل سواد مظلم ، أما إذا كان الصوت الملتقط خافة وضعيفا، فيمكن أن نغير في إعدادات الصورة الطيفية ونرفعها إلى أعلى قيمة حتى تظهر جلية مثلا إلى 6000 هرتز أو أكثر، وذلك بالنقر علىspectrum من شريط القوائم الأفقي للصوت شكل (8)، ومن النافذة المنسدلة ننقر فوق spectrogram فتخرج نافذة فنكتب القيمة التي نريد. للإشارة فإنه يمكن الحصول على أي قيمة تعكسها الصورة الطيفية بطرقة مباشرة أخرى، وذلك بالنقر على الصورة برأس الماوس cursor في المكان الذي نحدده.

هذه فقط بعض المعلومات السطحية عن الصورة الطيفية، وسنعود بتفصيل أكثر لتلك العناصر، عندما نقوم بتحليل الخصائص الفزيائية المميزة للفتحة على حدة.

4- الخصائص الفزيائية المميزة لحركة الفتحة:

لعل أفضل بداية نتكلم فيها عن وصف الحركة العربية، هو تقديم ما ذكره المتخصصون، من الناحية النطقية الفيزيولوجية البحتة يقول أحدهم الفتحة صائت وسطي قصير، تُكتب الفتحة حسب الرموز العالمية (a)، وهي قريبة في تصنيف جونز إلى الرقمين (4)و(5) ...لكنها ليست مثل ما وصف جونز، لأن اللسان مع الفتحة العربية يكاد يكون مستويًا في قاع الفم مع ارتفاع خفيف في وسطه[14]. ولتقديم الوصف الحاسوبي الفيزيائي لحركة الفتحة، لابد من تقديم تحليل البيانات المختلفة المسجلة للخصائص الأساسية المميزة لها.

مقطع الفتحة	الزمن بالثانية	متوسط الشدة dB	المدىPascal	البوانيHz : F1	النبرHz
/ **ka** / كتب	0.074(قصير)	59.700	0.1764-إلى 0.1661	521.114	148.06
/**ṣɑː**/ صام	0.358(طويل)	51.01	0.1800-إلى 0.1737	682.627	137.806

جدول (1) يلخص قيم الفتحة في مقطع قصير وآخر طويل.

4- 1- شدة الصوتintensity:

الشدة مصطلح فيزيائي لقياس الصوت، إذ يعبر عن سمات القوة والتأثير، الذي يميز الأصوات فيما بينها. فهي" كمية الطاقة الكامنة في الموجة الصوتية، والتي تُقاس بالديسيبال decibelsوإدراكها مرتبط

بعلو وارتفاع الصوت"[15]، وللحصول على بينات شدة حركة الفتحة؛ نحدد المقطع/ ka/ من كتب أولا، ثم نضغط على أيقونة Intensity ومن القائمة المنسدلة نختار Show intensity، فتظهر لنا الشدة في التحليل الطيفي على شكل منحى أصفر رفيع: شكل (8) ،حيث كان معدل شدة حركة الفتحة، في المقطع الأول هو 59.86 dB، هذا المقياس الذي يبدأ من 0←100dBو سمة الشدة تسم الصوت المجهور دون المهموس، حيث يجعله يمتاز بالوضوح السمعيsonority، مما يجعله غير ملتبس ببقية الأصوات. ثم نقوم بذات الشيء مع المقطع المفخم، وهذه أول صفة تميز الحركة عمومًا، وللتعرف على السمات الأخرى لابد من تناول الخصائص المتبقية.

4– 2 – النبر Pitch:

ويُطلق عليه بالنبر نظرًا لبروزه ووضوحه السمعي، وللوصول لبيانات النبر المتعلقة بالفتحة، نحدد أولاً المقطع على النافذة الطيفية برأس الماوس، ثم نضغط على Pitch في النافذة الرئيسية للصوت، ثم من القائمة المنسدلة ننقر على get minimum pitch،فتظهر ترددات حركة الفتحة كصوت مجهور على طول خط نقطي أزرق اللون ومستقيم أفقيًا، شكل (8)، بمعدل ثابت بلغ 149.380Hz على 500HZ، ويتعلق التنغيم بالرنينresonance الصادر بسبب اهتزاز الأوتار الصوتية مع الأصوات المجهورة عمومًا، حيث كلما كان معدل التنغيم ضعيفاً كان عميقًا وواضحاً ومسموعًا، وذلك بسبب حدوثه في أقرب نقطة رنينية من الحنجرة. وهو ما يُعرف صوتيًا. fundamental frequency (F0) "وكلما كانت الترددات مرتفعة كان الصوت أقل وضوحًا، وذلك بسبب سرعة اهتزاز الحبال الصوتية"the vocal folds[16]، وهو عكس حركة فتحة الصاد المطبقة في المقطع الأول /ṣaː/ من كلمة صام، حيث كان معدل ترددها 137.877 Hzوبالتالي جاءت مفخمة، والصوت المفخم يكون أكثر وضوحًا، كما هو معلوم. لذلك فهو سمة جمالية تميز الصوت المنبور عن بقية الأصوات.

4.–3 – البواني formants:

إذا كانت الخصائص السابقة تتعلق بنوعية الصوت وصفاته، فإن البواني ترتبط بمواضع وهيئات نطق الأصوات على طول الجهاز النطقي. وتُظهر الصورة الطيفية معالم البواني على شكل طبقات من النقاط الحمراء والمتدرجة أفقيًا، شكل (8) "ورنينresonance الأوتار الصوتية هو الذي يسمى Formants"[17]، وللحصول على قيم البواني العديدة بتعدد الحجرات الرنينية، ننقر على النافذة Formantفي شريط قوائم الصوت لحركة الفتحة، ومن النافذة المنسدلة نضغط get formant

listingفينبثق ملف بقيم البوانيF 4، F3، F1،F2 ، إلاّ أن الثلاث الأولى هي الأهم التي تخضع للتحليل لدى المتخصصين، وكل بانية تتعلق بمنطقة وهيئة معينة، فالبانية الأولىF1 مثلا ترتبط بموضع حركة اللسان انخفاضا وانبساطًا في الحجرة الفموية ، فكلما كان اللسان مرتفعاً قلت قيمة البانية والعكس صحيح، وقياس البواني يكون بالهرتز، أما F2 فترتبط بحركة اللسان الخلفية والأمامية[18]، ولا يمكن أن أقدم معلومات كبيرة، عن كل بانية نظرا لأن هذه الدراسة هي تعليمية بالدرجة الأولى، لكيفية استعمال البرنامج الحاسوبي فحسب، ولا يتسع المقام لأكثر من ذلك.

وللتعرف على كثير من حيثيات حركة الفتحة من الناحية الفزيائية، يكفي فقط ملاحظة البانيتين f1، f2؛فمثلاً انخفاض وتقارب قيم هاتين البانيتين جدول (1)،يدل على انخفاض اللسان في تجويف الفم، وهو ما يؤكده معظم الباحثين في علم الأصوات في وصف الحركة العربية ، أما فيما يخص الارتفاع النسبي الملحوظ في قيم البواني من مقطع /ʂɑ:/ في صام، مقارنة بالمقطع / **ka**/ من كتب، من نفس الجدول، فذلك كان بسبب التفخيم الموجود في المقطع الأول من صام لوجود الإطباق في صوت الصاد . كما لاحظنا أيضًا ارتفاعًا في جميع القيم، المتعلقة بالعوامل الفيزيائية الأخرى المؤثرة في تشكيل حركة الفتحة المطبقة عمومًا، إذ كان متوسط قيمة الشدةBd 55.58 مرتفعة قليلاً بالمقارنة مع الفتحة المرققة، والناظر لأول وهلة في الجدول (1) قد لا ينتبه إلى أن مقطع الحركة المطبقة طويل، ولذلك جاءت قيم الشدة والنبر مرتفعة بالنسبة للحركة القصيرة.

5– خاتمة:

علم الأصوات من العلوم التي تطورت كثيرًا، وأثبتت جدارتها بين العلوم الإنسانية، واقتربت جدًا أو كادت من نتائج العلوم الدقيقة، ولعل الفضل يعود في ذلك لما قدمته الثورة التكنولوجية، وخاصة الحاسوبية في العقديين الأخيرين، ببرامجها التي هيئت للباحثين وللدارسين دراسة علم الاصوات في كل يسر. وخير دليل على ذلك البرنامج الحاسوبي Praat الذي استعرضنا كثيرًا من خدماته في التحليل الصوتي هذا، كما ووقفنا على العديد من مزياه، وهذه بعض النتائج عن فوائد الدراسة الحاسوبية بهذا البرنامج:

– سهولة استخدامه؛ فهو مجاني ومفتوح المصدر إذا به واجهة المساعدة help،فيها كل التفاصيل، كما أنه مرن الاستعمال ذلك لأنه يمكن أن يشتغل على كل الأنظمة الحاسوبية تقريبًا؛ كويندوز وماك وحتى الأنظمة الجديدة.

– يقدم للباحث كل البيانات والإحصاءات وحتى الخرائط الصوتية، من خلال الضغط على Praat info والمتعلقة بكل عنصر صوتي.

– من خلاله يمكن للباحث أن يقوم بتسجيل، وتركيب، ودمج وحذف أي جزء صوتي من المدونة، ولا داعي لإعادة تسجيل صوتي جديد. كما يمكن إنشاء صور عالية الجودة والدقة لإدراجها في أطروحات التخرج، والمقالات العلمية أيضًا.

–يمكن الباحث من الكتابة الصوتية العالمية مباشرة من البرنامج ذاته، كما يمكنه إدراج التعليقات والتهميشات على واجهة الصور والخرائط، وبكل خطوط الوارد وبألوانه وحجومه المختلفة.

أما فيما يخص نتائج الدراسة الحاسوبية الآلية المتعلقة بحركة الفتحة العربية فيمكن أن نجملها في التالي:

– يُلاحظ تقارب في قيم البانيتين الأولى والثانية، مما يدل على اخفاض اللسان في تجويف الفم، وهو ما يوافق وصف القدامى والمحدثين في علم الأصوات بالنسبة لحركة الفتحة العربية.

– لا فرق بين الحركة القصيرة والطويلة إلا من حيث المدة الزمنية.

–يكون معدل الشدة والنبر مرتفعًا في حركة الفتحة المطبقة قليلا، بالمقارنة مع الفتحة المرققة. مما يجعلها أكثر وضوحًا وسماعًا.

أما فيما يتعلق بالمقترحات الختامية لوريقات هذا البحث، فإنه من الضروري الاستفادة القصوى من مخرجات هاته المعالجات الآلية والحاسوبية كابرات أو غيرها، من أجل قراءة جديدة في أصوات لغتنا العربية، ذلك لأن دراساتنا القديمة تم تحليلها ووصفها وفق منهج سماعي بحت، وكما هو معروف أن الأذن تلتقط الأصوات بالخطأ أحيانا، وخاصة فيما تعلق بالأصوات المهموسة والمتقاربة، عكس البرنامج الآلي الذي يلتقط الأصوات بكل أمانة.

وقد حاولنا في هذا المقال المتواضع الإجابة عن السؤال الرئيسي للإشكالية، ألا وهو كيفية استخدام البرنامج الحاسوبي والاستفادة منه في الدراسات الصوتية. إلاّ أن محدودية أوراق البحث هذا حالت دون تغطية العديد من جوانبه، مما يترك الباب واسعا لمزيد من البحوث والمقالات للباحثين والدارسين في المستقبل.

هوامش:

[1] -العزاوي رحيم يونس، منهج البحث العلمي، دار دجلة، عمان، ط1، 2008، ص50.

[2] -R. L -Trask, A dictionary of phonetics and phonology, Taylor & Francis Routledge, uk,1996, p181

[3] – محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1962، ص 89.

[4]– ينظر: أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتاب، 28 عبد الخالق ثروت، القاهرة،1997. ص54.

[5]-Ibid: R. L -Trask, A dictionary of phonetics and phonology, p 197.

[6]– يُنظر: أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص58. يُنظر أيضا:- محمود السعران، علم اللغة مقدَمة للقارئ العربي، ص109.

[7]– منصور محمد الغامدي، الصوتيات العربية، مكتبة التوبة، الرياض، الطبعة الأولى، 2001، ص181.

[8]– يُنظر: أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص55.

[9]– يُنظر الغامدي، الصوتيات العربية، ص ص183، 184

[10] – محمد منصف القماطي، الأصوات ووظائفها، منشورات جامعة الفاتح، الطبعة الثانية، طرابلس، 1986، ص34.

[11] -العزاوي رحيم يونس، منهج البحث العلمي، ص51.

♣– برات Praat هو برنامج مجاني متوفر على الموقع الإلكتروني: www.praat.org، وبكل النسخ والنسخة المستعملة في هذا البحث نسخة من الجيل الأخير (V: 6.0.22)، يُستعمل برات أساسا في مجال الصوتيات والفونولوجيا، لكنه يستعمل بشكل واسع في ميادين أخرى تتعلق باللسانيات، وكذا علوم أخرى كعلم النفس والأنثروبولوجيا وعلوم البحار والموسيقى.

[12] – Boersma, P., & Van Heuven, V. (2001). Speak and unSpeak with PRAAT. Glot International, 5(9/10),p 345.

[13]– يُنظر كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر القاهرة، 2000، ص 230.

♦ - المنظمة الصوتية العالمية (International Phonetic Association) أو (IPA) اختصارًا، وهي جمعية دولية تضم علماء أصوات من مختلف بلدان العالم، وضعت رموزًا صوتية أو أبجدية صوتية عالمية، موحدة تمكن جميع اللسانيين – بغض النظر عن انتماءاتهم اللغوية واللهجية– من التعرف على الأصوات اللغوية لأي لغة بشرية من هذا العالم، حيث يعكس كل رمز فيها صوتا لغويا، بما يناسب صوت كل لغة أو لهجة.

[14]– عصام نور الدين، علم الأصوات اللغوية الفونيتيكا، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، لبنان، 1992.

[15] -R. l Trask, A dictionary of phonetics and phonology p181.

[16] Ibid.p278

[17] – Peter Ladefoged and Sandra Ferrari Disner ،Vowels and Consonants, third edition, 2012, uk. p34

[18]– سمير شريف إستيتية، الأصوات اللغوية رؤية عضوية ونطقية وفيزيائية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى،2003، ص 314.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 227 - 246 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

وظائف السّارد في رواية "يوم رائع للموت "لسمير قسيمي .

Narrator's Fonctions In The Novel of (a Wonderful Day To Die) By Samir Kacimi

* ط.د/ عبد اللّطيف مكدور، أ.د/ نزيهة زاغز [2]

Abd ellatif Mekdour[1], Naziha Zaghez[2]

مخبر وحدة التّكوين والبحث في نظريّات القراءة ومناهجها

جامعة محمّد خيضر، بسكرة، (الجزائر).

University Mohamed khider -biskra-(Algeria)

mekdourabdellatif5@gmail.com[1] ،chahrazadal_ahmadi@yahoo.fr[2]

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

ملخص البحث

يُعدّ السّارد أحد المكونات الرّئيسة للعمل السّردي، وهو تقنيّة يستخدمها المؤلف ليُقدّم بها عالما تخييليّا، ويعبّر بها عن رؤياه الخاصّة، فحضور السّارد في الرّواية لا يكون اعتباطيّا بل لوظائف وأغراض يؤديها.

وعليه، فمقالنا هذا يسعى لرصد هذه الوظائف، وتبيين أغراضها في رواية "يوم رائع للموت " للكاتب " سمير قسيمي". ومن خلال تطبيق الدّراسة على هذه الرّواية، خلصنا أنّ السّارد أدّى العديد من الوظائف فيها، وقد تمثّلت في: السّرد أو الإبلاغ، التّفسير، التّنسيق، التوثيق أو الاستشهاد، الإيهام بواقعية الأماكن والشّخصيّات، الإيهام بواقعيّة الأحداث .

الكلمات المفتاحية: سارد، وظائف، سرد، روائي، رواية، تفسير.

Abstract :

The narrator is one of the main components of the narrative work, as he represents a technique used by the author for the purpose of presenting an imaginary world, through which he expresses his own visions. Hence, the narrator's presence in the novel is not arbitrary, but rather for some functions and purposes he ensures performance thereof.

In virtue of which, our present paper aspires to check on such functions and clarify their purposes in the novel "A Wonderful Day to Die" written by the "Samir Kacimi". Besides, throughout applying the study to this novel, we come to the conclusion that the narrator performed lots of functions therein, which can be presented under the forms of: Narration or reporting, interpretation, coordination,

* عبد اللّطيف مكدور: mekdourabdellatif5@gmail.com

documentation or quotation, illusion of the realness of the places and characters, illusion of the realness of events.
Keywords: Narrator; Functions; Narration; Novelist; Novel; Interpretation.

مقدمة :

تعدّ الرّواية من أهمّ الفنون النّثرية الّتي يميل الأديب إليها لأنّها وسيلة فريدة للتّعبير وتصوير الواقع المعيش، فهو قد يسعى من خلالها إلى نقده، بهدف تغييره وإصلاحه، أو يتخذها منفذا للتّنفيس عن المكبوتات الدّفينة الّتي تعتريه، فيُفرغها في هذا الفضاء الرّوائي بطريقة غير صريحة، لا يستكشفها إلاّ القارئ الحاذق، وغالبا ما نلمس ذلك في روايات السّيرة الذّاتية.

إنّ أيّ راوية لا تخلو من سارد يخلقه الرّوائي ويتوجّه به إلى قارئ تخييلي، فيكون الأنا الثّانيّة له، وقد يكون إحدى شخصيّات الرّواية الرّئيسة، فتتماهى مع المؤلّف الحقيقي ويصعب الفصل بينهما أحيانا كثيرة، وعليه يجب التّفرقة والتّمييز بين السّارد والرّوائي، فالرّوائي هو المؤلف الحقيقي خالق العالم التّخييلي، وهو لا يظهر ظهورا مباشرا في النّص، بل يختار ساردا تخييليا يُعدّ أسلوب ووسيلة صياغة المادّة السّرديّة، فيفوّضه الرّوائي ليتكلّم بصوته وينوبَ عنه في تقديم العمل السّردي، فيتكفّل بنقل أحداث الرّواية ووقائعها بتفاصيلها وحيثياتها، ووصف شخصياتها الباطنيّة والخارجيّة، وأماكنها بنوعيها المغلقة والمفتوحة، وإن كانت هذه هي الوظيفة الرئيسة الّتي يضطلع بها السّارد في أيّ عمل روائيّ إلاّ أنّ دوره لا يقتصر على ذلك فقط، بل هناك العديد من الوظائف الّتي يؤديها في النّص السّردي، خاصّة في الرّواية المعاصرة الّتي تختلف من حيث شكلُها ومضمونُها عمّا كان سائدا في الرّواية التقليدية الكلاسيكيّة.

وعليه كان هذا أحد أسباب اختيارنا لهذا الموضوع الّذي يدفعنا إلى طرح العديد من التساؤلات، لعلّ أهمّها :

ما مفهوم السّارد ؟ وما سبب إشكالية هذا المصطلح؟ هل له مرادف واحد عند النّقاد العرب؟ إن كانت له مرادفات أخرى، فما هي؟ ما الوظائف الأخرى الّتي يؤديها السّارد على غرار وظيفة السّرد في النّص السّردي ؟

هذه الأسئلة وغيرها حاولنا الإجابة عنها في مقالنا هذا متّخذين راوية " **يوم رائع للموت** " للرّوائي " **سمير قسيمي**" أنموذجا، ومعتمدين على المنهج الوصفي التّحليلي في دراستنا هذه.

أولا– مفهوم السّارد :

لقد تعدّدت تعاريف المدارس النقدية لمصطلح السارد، فاختلفت مفاهيمها له، وهذه أهم التعاريف التي انصبت حوله :

أ–هو الشخص الذي يروي القصة أو يخبر عنها سواء كانت حقيقية أم متخيلة أي أنه الصوت الخفي الذي لا يتجسد إلا من خلال ملفوظه، والذي يأخذ على عاتقه سرد الأحداث ووصف الأماكن وتقديم الشخصيات، ونقل كلامها والتعبير عن أفكارها ومشاعرها[1] وأحاسيسها؛ أي أنه وسيط بين مادة القص والمتلقي، ويكون له حضور فاعل من خلال صياغته لمادة الحكي .

ب– ويُعرّف أيضا على أنه " وسيط فني يلازم ضمير المتكلم في الغالب"[2].

ج– إنّ السّارد هو " مؤلف مباشر {...} ولكن الأحداث التي يسردها ليست حقيقة، ولكنها خيالية "[3]؛ إن هذا التعريف للسارد يرجعه لمكانته التقليدية .

من خلال ما سبق نخلص أنّ تعدّد واختلاف مفاهيم السارد يُعزى إلى تعدّد زوايا النظر، والمدارس النّقديّة الّتي تناولته، بيد أنّها تتفق على أنه شخصية خيالية ليست حقيقية، بل هو كائن ورقي يختلقه المؤلف، أو الكاتب ليروي المادة السردية، كما في "**رواية يوم رائع للموت** " للمؤلّف "**سمير قسيمي**"، وقد يكون في بعض الأحيان بطل الرّواية، فتغدو الرّواية حينها من روايات السّير الّذاتيّة.

ثانيا– استعمالات مصطلح السارد ومرادفاته :

1– استعمالات مصطلح السارد ومرادفاته في الكتب النقدية المعربة :

لقد انقسم معربو هذا المصطلح (السارد) إلى قسمين، فكلّ قسم عرّب هذا المصطلح بحسب ما بدت له فيه الدقة والمراد الذي يريده منه؛ غير أن هذا التعريب لم يستند لمقاربة أو مراجعة لمفاهيمه في اللغة العربية، فهم مثلا يتحدثون عن السّارد وعلاقته بالرواي، وشتّان ما بينهما، فالرّاوي مأخوذ من الجذر " **روى**"، والسارد من الفعل "**سرد**"، والبون واضح من حيثُ الدّلالة والمؤدى، ونجد الفريق الأول مثلا : يعرف ال"**Narrateur**" "**بالراوي** "، وهذا الفريق يمثله كل من : (صباح الجهيم، وسامي محمد، وفريد أنطونيوس، وعبد الجبار المطلبي، وإبراهيم الخطيب، وعبد الستار جهاد، ونجيب المانع، ومحمد البكري، ويمنى العيد ...)

وَوهْم هذا التعريب يُعزى إلى ترجمة هذا الفريق لمصطلح السارد من كتابين هما:

أ– الكتاب هو (**مساجلة بصدد علم تشكل الحكاية**) الذي ترجمه " **محمد معتصم** "، وفيه حصر للجدل القائم، والنقض النقدي للأطروحات التي تخص علم الحكاية، والتي قامت بين "**فلادمير بروب**"

(**Vladmir Propp**) و" **كلود ليفي ستراوس**" (**Claud Lévi –Strauss**)، وقد قام "**محمد معتصم**" بجمع هذا الجدل والسجالات في كتاب، ووضع اسميهما عليه، وكأنهما اشتركا في تأليفه :

ونرى "**محمد معتصم**" يعرف المصطلح "**conteur** " الّذي هو فرنسي الأصل، (بالراوي[4]) في فهرس المصطلحات الذي وضعه، غير أننا نلحظ خلطا وتداخلا، فكما هو معلوم أن كلمة (**conte**) معناها قصة أو حكاية، واشتقاق اسم الفاعل منها هو (**conteur**) أي القاص(القاص أو الحاكي)، كما نجد أنّ الرّواية في المصطلح الفرنسي (**roman**)، وعليه نلحظ من خلال ما سبق أن هذا المصطلح (**conte**) لا يأتي بمعنى الرّاوي، ولا من فعله "روى" .

ب- الكتاب الثاني : " **التخييل القصصي** " لـ " **شلوميت ريمون كينان** " (**Shlomith Rimmon- Kenan**) ترجمه "**حسن أحمامة** " :

ونجد عند "**حسن أحمامة** " في تعريبه لهذا الكتاب خلطا وتداخلا بين مصطلحات (القص، السرد، الحكاية)، فالقصّ عنده هو (**narrative**) بينما (**narration**)عنده تعني السرد، ومنهما الفعل "روى" التي نجدها ماثلة من (**narrateur**)، وقد عربها ب"**الراوي**"، ولا نعلم لم هذا التداخل الكبير؟ فالملاحظ يجد كأن لهذه المصطلحات الأصل نفسه، ومن غير المعقول أن يتعدد معناه بهذا الشكل، ولعل هذا الخلط والتداخل يعزى لأخذه المصطلحات من عند غيره، كما يقول :" في إطار ترجمة المصطلحات الواردة في الكتاب، أخذنا من كل من " **جابر عصفور**"،" **يمنى العيد** "، " **نبيلة إبراهيم** "، و "**سعيد يقطين**"، وقد حاولنا قدر الإمكان تارة التوفيق بينهم، وتارة أخرى ترجيح الكفة للمصطلح الأكثر تداولا، يترجم كل من" **جابر عصفور**" و" **نبيلة إبراهيم** " (**narrative**) بالقص، ويترجمه "**سعيد يقطين**" بالحكي، لذا اقتفينا أثر الأولين، رغم أن مشكل المصطلح في العالم العربي مازال مسألة شائكة، وتتضارب حولها الآراء "[5]

إنّ تعدد المترادفات في ترجمة المصطلح (**narrateur**) تنمّ على أنها ترجمة نابعة من الذوق الشخصي الذي لا يستند إلى أصول دلالاته العلمية الدقيقة عند الغرب، ومن ثم عند العرب.

وأمّا الفريق الثاني، فنجده يعرب المصطلح (**narrateur**) ب السارد وهم أقرب إلى تداولية مصطلح السرد لأنّهم اجترحوه* من السرد، وهم أكثر دورانا في استعمالاتهم، ويمثل هذا الفريق كلٌّ من : "**محمد برادة** "، ومجموعة معربي بحوث النقاد الغربيين في مجلة (**آفاق**) المغربية، ذات العدد 8-9،

1988، و" **ناجي مصطفى**"، و" **الصديق بوعلام** "،و " **شكري المبخوت** "، و"**رجاء بن سلامة**"، و" **محمد معتصم** " ...

وقد وقع بعضهم في وهم ترجمة بعض المصطلحات، فنجد " **محمّد معتصم** " يترجم كلاّ من مصطلح "First person" ب"أنا السارد"[6]، ونجده يترجم مصطلح (person) في مسرد مصطلحاته أيضا ب "الشخص، والشخصي"[7]

فكيف يعرف مصطلح (**person**) بالسارد ؟

إنّ ترجمة مصطلح (**person**) بالسارد يزيد تعسفا آخر في عدم ضبط المصطلح مثلما فعل في تعريبه مصطلح (**conte**)ما ذكرناه سابقا ب"**الراوي** "، ونجده في مسرد مصطلحاته نفسه يعرب "conte، (F) (E) storeبقصة وخرافة "[8]، فلأولى أن يكون الاجتراح منهما بالقاص، والقاص يختلف تماما عن السارد و الراوي .

2- استعمالات مصطلح السارد ومرادفاته في ميدان التطبيق النقدي العربي :

لم يحظ مصطلح السارد أو الراوي بمفهومه العلمي الدقيق بنصيب وافر في القرن العشرين، ويعزى هذا أن السارد والراوي كانا وجهين لعملة واحدة دون التفريق بينهما، ونجد في كتاب " **فن القصة**" " **محمد يوسف نجم** " لا يتحدث عن السارد بوصفه أسلوبا متضمنا في القصة، بل هو القاص الذي هو كاتب ومؤلف النص الأدبي، وهو يضارع عنده السارد في طريقة عرض الحوادث[9]

غير أنّ نظريات السّرد والنقد السردي العربي حاولت الفصل في هذا المصطلح والتنظير له، إلا أنها هي الأخرى أدت إلى ظهور اتجاهات ومذاهب تنازعت هذا المصطلح، فنتج عنه مرادفات له، بل خلط كبير فيه، وكل اتجاه أو مجموعة حاولت أن ترجح كفتها، في استعمال مرادف لهذا المصطلح، فنجد مثلا في نقدنا فئة أطلقت واستعملت مصطلح (الراوي) بدلا من (السارد)، ويمثل هذه الفئة كلٌّ من" **بدري عثمان** "، " **حميد لحميداني** "، و "**جميل شاكر**"، و"**يمنى العيد**" التي عنونت أحد كتبها ب"الراوي : الموقع والشكل "[10]، و" **سيزا القاسم**"، و"**حسين بحراوي**" ....

ويذهب قسم كبير من هؤلاء إلى استعمال مصطلح السارد مرادفا للراوي، فتارة يوظفونه بالراوي، وتارة أخرى بالسارد، غير أننا نجد دراسات استعملت مصطلح السارد فقط كدراسات : "**عبد العالي بوطيب** "، و" **أحمد السماوي**"، و"**سعيد علوش**" .. وغيرهم، ويذهب بعضهم الآخر إلى استعمال مصطلح (السارد) و (الحاكي)، و(الراوي) بمفهوم واحد دون فصل، ونجد منهم من يترجم

المصطلح الغربي (**narrateur**)بالراوي ويضع مقابله مرادفا آخر، وهو"القائم بالسرد "[11]، غير أنه يعتمد على الوصف مما يجعل الركون إليه مستبعدا؛ لأنه من الصعب توظيفه والإشارة إلى بقية أصنافه بهذه اللغة، كما نجد من يطلق على السّارد المصطلح القديم "الرّاوية"[12]، إلا أنه لا يتخذ مصطلحا قارا أثناء تحليل النصوص، يضاف إلى هذا أنه لا يصلح أداةً إجرائية للممارسة النقدية ؛ لأنه يُذكر بعصر المشافهة والمنقولات الشفوية .

ويمكن القول أيضا أن التعدد في المرادفات لمصطلح السارد نابعة من:

أ- الترجمة الشخصية التي لتستند إلى الذوق الذي لا يرجع إلى أصول دلالاته العلمية الدقيقة عند الغرب، ومن ثم النقاد العرب .

ب- استهلاك النقاد العرب المصطلحات الغربية في دراسة السارد من غير تسويغ وفق هذا الاتجاه الغربي أو ذاك، فكما هو معلوم أن دراسة السارد عند الغربيين متفاوتة من ناقد إلى آخر، ولهذا نجد أن لكل ناقد مصطلحاته الخاصة بل نجد أحيانا حروبا نقدية بينهم؛ كل واحد ينقد ويرد نقد غيره ومصطلحاته عليه، كما هو الحال في نقدنا، ولكن مع شيء من مقاربة المصطلح و إساغته للمتلقي .

ثالثا- وظائف السّارد :

يضطلع السّارد في أيّ نص روائي بالعديد من الوظائف، على غرار السّرد الّذي يُعدّ الوظيفة الرّئيسة، ولا يمكن الاستغناء عنها، وفيما يأتي أهمّ الوظائف التي يؤديها السّارد :

1- وظيفة السّرد أو "الإخبار أو الإبلاغ "[13]

وهي الّتي يضطلع بها السّارد فتكون وظيفته الرّئيسة الّتي من أجلها خُلق من طرف المؤلف الرّوائي وهي سرد ونقل أحداث الرّواية بتفاصيلها العامّة والخاصة بجزئياتها وحيثياتها المملّة، ووصف الشّخصيّات وصفا خارجيّا ووصفا داخليا، وكذلك الأمكنة بنوعيها المغلقة والمفتوحة.

هذا ما نراه ماثلا في رواية " **يوم رائع للموت** " للروائي " **سمير قسيمي** " الرّواية الصادر في 2009؛ إذ ينقل ويصوّر لنا السّارد -الّذي اختاره المؤلف لينوب عنه في سرد أحداث الرّواية - المشهدَ الرّئيس في هذه الرّواية، وهو انتحار شخصيّة "**حليم بن صادق** " من الطابق الخامس عشر من إحدى عمارات عدل الشّاهقة، فلم تفصله عن موته سقوطا ب"المقلوب على رأسه "[14] إلاّ عشر ثوانٍ، وهي الطّريقة الّتي اختارها كي يكون موته أكثر مأساويّة وتراجيديّة حتّى يُخلّد في نظره، ففي مدّة وجيزة جدا تقدّر بعشر ثوانٍ فقط، وهي المدّة التي كانت تفصل " **حليم بن صادق** " عن مفارقته الحياة بارتطامه

بالرّصيف، تكوّنت هذه الرّواية العجيبة المتقنة في حبكتها وأحداثها الكثيرة والمتداخلة على غرار قصّة " **عمار الطّونبا** " ونهايته المأساوية من تشرّد وتعاطي المخدّرات، فغدا مجرما ووحشا بشريّا، وشخصياتها المثقّفة مثل بطل الرواية " **حليم بن صادق** " الّذي كان يشتغل صحافيّا مع خطيبته "**نبيلة ميحانيك** "، وغير المثقّفة مثل " **عمّار الطونبا**"، " الإسكافي، نيسة بوتوس... .

2- وظيفة "تفسيرية "[15]:

وهي الوظيفة التي من خلالها " السارد يفسر الوقائع انطلاقا من معرفة عامة مركزة غالبا في شكل محكم "[16]؛ فهناك الكثير من الأمور والأشياء الغامضة تحتاج تفسيرا وتوضيحا لها إلى القارئ المتلقي، ومن نماذج هذه الوظيفة ما نلحظه في غموض اسم شخصية المجنون " **السّيس كانز**" الوافد الجديد إلى مدينة "**الكاليتوس**":

- " وبين هؤلاء وجد الجالس بدون قميص نفسه. وكان هؤلاء قد عرفوه فرفعوه على أكتافهم وهم يُهلّلون ((السّيس كانز..السّيس كانز)) كان هذا هو الاسم الّذي عُرف به بين سكّان باش جراح "[17]

ثمّ نجد السّارد يفسّر ويوضح سبب تسميّة هذه الشّخصيّة بهذا الاسم في مقطع آخر:

- " وأمّا سبب تسميته له بهذا الاسم، فيعود إلى يوم قدومه إلى باش جراح، فكان كلّما سأله أحدهم عن اسمه، يمدّ إليه يده وكأنّه يطلب صدقة، وهو يقول ((**السّيس كانز**)) حتّى أصبح اسمه لاحقا. والحقيقة أنّ ((**السّيس كانز**)) هو اسم تعارف عليه المسطولون وأصحاب الكيف يُطلقونه على أحد أنواع الأقراص المهلوسة، وقد استمدوا هذا الاسم من الأرقام المكتوبة على القُرص (6: **السّيس** و 15: **كانز**) "[18]

ونلحظ كذلك تفسيره لغموض اسم عشيقة " **عمار الطّونبا** " (**نيسة بوتوس**) :

- " ..حدث ذلك منذ شهرين بعد أن فقد عمار الطّونبا كلّ أمل في الزّواج بحبيبته. كانت تدعى ((نيسة بوتوس))، اسم حملته وهي تلميذة في المتوسطة وظلّ يتبعها حتّى رحلت عائلتها خوفا من انتقام والدة عمّار وشقيقيه بعد انتحاره. ولعلّ الجميع بمن فيهم عمار الطّونبا لم ينس سبب تسميتها بهذا الاسم ((بوتوس))، ورغم ذلك فقد كان الطّونبا لولعه بها، كلّما ذُكرت له بهذا الاسم يستشيط غضبا، ويُهدد بالقتل كلّ من يجرؤ على نعتها ببتوس."[19]

كان هذا الاسم الذي كانت تُنعت به عشيقة "عمّار الطّونبا " وهو اسم غامض لدى المتلقي القارئ يُدفعه إلى الفضول والحيرة حول سرّ وسبب هذا الاسم، ليأتي السّارد بعد مقاطع سرديّة عديدة ليزيل هذا الغموض وهذه الحيرة :

– " إنّه لقب أطلقته على نفسها وهي لا تعلم، لم تترك ذكرا في الحيّ إلاّ وضاجعته، ولولا خوف اللّه لقلت حتّى الكلاب عرفوا طعم فرجها، وحين سألها أحدهم أيَّ رجلٍ في الحيّ تفضّل، أجابته بكلّ وقاحة ((لا أفضّل أحدا، أنا بوتوس)). تقصد أنّها للجميع (pour tous)، فلم تُحسن نطقها وقالت بوتوس، ومن تلك اللّحظة أصبح اسمها ..."[20]

وتتجلّى هذه الوظيفة أيضا في توضيح السّارد سبب تسمية شخصية " عمّار " ب (الطّونبا) في هذا المقطع السّردي :

– " هكذا كان حال عمار في أوّل أيامه مع نيسة، لذلك اشتهر في الحيّ باسم الطّونبا، الجرذ، يدخل خلسة ويخرج خلسة تماما كالجرذ، ولكنه قبل دخوله أسد في الحيّ يخافه الكبير والصّغير، وبعد أن يدخل كالوحش المفترس، علّم نيسة معنى الافتراس، أن تكون ضحيّة تنهش برغبتها، بل علّمها كيف تكون أنثى وكيف تصبح عاهرة. هكذا كان حاله بالأمس القريب..."[21]

كما نجده يوضح ويفسّر سبب رفض والد "**عمار**" رفضا قاطعا زواج ابنه ب" **نيسة بوتوس** " بعد إصرار ملحّ من والدة " **عمّار الطّونبا** "، في هذا المقطع السّردي :

– " ربّما لم يكن على عمّار الطّونبا أن يُلحّ على أمّه بالسّؤال، ولكنّه فعل حتّى باحت له أمّه بالحقيقة : ((وليدي هذي وصيّة أبيك على فراش موته، أوصاني أن أمنعك من الزواج منها ولما سألته عن السّبب، قال لي....))..وأجهشت بالبكاء. وحين هدأت استمرّت في البوح ((..قال لي أنّه (ما يكولش وليدي من خبزة باباه))..أتعرف ما معنى ذلك يعني راك حاب تتزوّج من خامجة باباك..)) "[22].

هذه نماج على سبيل المثال لا الحصر تجسد الوظيفة التفسيرية والتوضيحية الّتي تكفّل بها السّارد، فأزال الإبهام والغموض عن الكثير من الأشياء والأحداث الّتي يصادفها القارئ المتلقي في هذه الرّواية، وحتى لا يبقى في حيرته وفضوله، نجد الرؤية السّرديّة هنا هي الرؤية من الخلف، الّتي جعلت السّارد هنا عليما، وعلى دراية تامّة بشخصياته وتفاصيلها وليس مجرد شاهد على الأحداث فقط.

3– وظيفة : " توثيقية "[23]، أو "الاستشهادية "[24]

وهي تتمثل في كشف السارد عن مصادر معرفته ومعلوماته التاريخية، وذلك بإرجاع ونسبة كلامه إلى مصدر تاريخي موثوق، وهذا قصد جعل القارئ يثق في صحة المسرود.

ونلمسها في العديد من المقاطع السّردية منها على سبيل المثال هذا المقطع :

- - " ففي صباح ذلك اليوم وبالتّحديد في الثلاثين من شهر ماي عام 2008، تأكد خبر حصول اتحاد الحرّاش على نقاط مقابلة سابقة بسبب خطأ في تشكيلة الفريق الخصم وكان هذا الفريق من النوادي العاصمية العريقة، سقط إلى القسم الثّاني من الدوري الجزائريّ منذ سبع سنوات، لذلك فقد أحدث هذا الخبر فرحا عظيما في نفوس أنصار الحراش، فخرجوا إلى الشّوارع مهللين، رافعين رياتهم الصّفراء والسّوداء [25]"

نجد السّارد هنا تحوّل إلى مؤرخ تاريخي؛ إذ راح يتحدث عن سبب خروج أنصار اتحاد الحراش فرحين، وهو بسبب أخذهم لنقاط مباراة سابقة بسبب قيام الفريق المنافس بمخالفة تمّ على إثرها خصم نقاط المباراة منه، ومنحها لنادي اتحاد الحرّاش، كما تسببت هذه المخالفة أيضا بسقوط هذا الفريق إلى القسم الثّاني من الرابطة المحترفة الجزائريّة، كانت هذه المباراة في 30 ماي 2008 بين (اتحاد الحراش ومولودية سعيدة التي سقطت بعدها إلى القسم الثّاني)، بالعودة إلى تاريخ المقابلة ونتيجتها وأحداثها نجدها مطابقة لما سرده السّارد هنا دون تزييف للحقائق أو تغيير، كما نلمس هذه المصداقية من خلال وصفه لون علم اتحاد الحراش، وهو المعروف باللونين الأصفر والأسود، الأمر الذي يجعلنا نثق في ما يرويه وينقله، ومصدر معرفته هو ذاكرته.

4- وظيفة " تنسيقية "[26]

يتكفّل السّارد بوظيفة التّنسيق في الرّواية، فهو لا ينقل الأحداث والوقائع متسلسلة زمنيّا، بل غاليا ما يُقدم أحداثا فيضعك في بادئ الصّفحة من الرّواية أمام مشهد ختاميّ لا تعرف أسباب ودوافع وقوعه، ثم يعود إلى الوراء ويحاول التّأليف والربط بين المشهدين المشهد المتقدّم والمشهد المتأخّر معتمدا على تقنية الاسترجاع (**flash back**)، فهو " يأخذ على عاتقه التنظيم الدّاخلي للخطاب القصصي(تذكير بالأحداث أو سبق لها، ربط لها أو تأليف بينها...) "[27]

وتتضح هذه الوظيفة التي يقوم بها السّارد في الرّواية المدروسة في مثل هذا الموضع :

- " لحظة انفصلت قدماه عن الحافة انتابه الشّك في قراره الأخير، لم يعد متأكّدا منه كما كان منذ أقل من ثانية، فعلى الأقل لم يكن يعلم أنّ مشهد الفراغ الممتدّ من مكانه إلى غاية الرّصيف، سيؤثّر على قلبه مثلما يفعل الآن، فيجعله ينبض نبضات متسارعة تكاد تمنع عنه الهواء. ((هل أنا خائف)) قال لنفسه بعدما شعر بجسده يتّجه مباشرة إلى الأرض، دون أن يملك إمكانيّة تغيير اتجاهه، والحقيقة أنّه حاول في جزء من الثّانيّة أن يقلب نفسه في الهواء ..."[28]

هكذا يضعنا السّارد في أول سطر من الرّواية أمام مشهد ختامي ونهاية مأساوية ل" **حليم بن صادق** " الّذي اختار هذه الطريقة في الانتحار عن طريق سقوطه بالمقلوب على رأسه من إحدى أعلى عمارات عدل الموجودة بـ"**الكاليتوس**"، اختار هذه الطريقة حتى تكون نهايته أكثر مأساويّة وفي الآن نفسه أسطوريّة، فتبقى خالدة بلسان النّاس، وأسطر الجرائد والصّحف على حسب ما توهّمه .

مشهد يضع القارئ في حيرة من نفسه وأمام لغز عن سبب إقدام " **حليم بن صادق** " على هذا الفعل الشّنيع، وبعد صفحات عديدة وأحداث متداخلة يعود السّارد إلى الوراء إلى المشاهد الّتي سبقت المشهد الختامي والرّئيس مؤلفا بينهما ومعللا للقارئ سبب انتحار " **حليم بن صادق** " :

– " لم ينبس حليم بكلمة، وهو يحدّق في الفتاة الّتي ترافق الشّاب...أشعل سيجارته بيدين ترتعشان وهو مازال محدّقا في الفتاة الّتي تغيّر لون وجهها حين رأته حتّى اسودّ، ثمّ انصرف وبالكاد تحمله قدماه.

– هل تعرفينه ؟

قال الشّاب يسأل فتاته، في حين ظلّت مذهولة كأنّها رأت ميّتا عاد إلى الحياة.

– نبيلة ((تمتم الشّاب)). مابك؟.. هل تعرفينه، لم تقل شيئا وهي تشيّع حليم بنظرها حتّى اختفت قفاه.."[29]

كان هذا دافع " **حليم بن صادق** " إلى الانتحار الذي فكّر فيه مرارا وتكرارا بسبب كثرة الخيبات الّتي حفل بها سجل حياته، ولكنّها لم تكن مقنعة ودافعا حقيقيا ليقدم على وضع حد لحياته مثل مشاهدته لخيانة حبيبته " **نبيلة ميحانيك** " له مع " **بدر الدّين** " الذي كان زوجها دون علمه، طعنة غدر وخيانة لم يقو " **حليم** " على هضمها واستيعابها دفعته ليثبت على قرار وضع حدّ لحياته هذه المرّة دون تردّد... السّارد بعودته إلى الخلف ألّف بين المشهدين وأكمل تلك الفجوة الموجودة فصارت الأحداث منسّقة ومترابطة .

كما يسترجع مشهد وأحداث سبقت المشهد الختامي حدث الانتحار بلحظات بعد انتقاله لأحداث شخصيّات أخرى على غرار " **عمّار الطّونبا** " :

– " حين بلغ العمارة الّتي سيُلقي بنفسه منها، رفع رأسه فلم يلحظ إلاّ شققا مشغولة، فقال يُطمئن نفسه :

– جيّد..الخطة تسير على ما يُرام. هذا لأنّ اختياره لهذه العمارة لم يكن بالصّدفة، إذ لم يقع عليها اختياره إلاّ بعد تأكّد أنّها شبه خاليّة من السّكان، وهكذا إذا أراد بلوغ سطحها فلن يلاحظه أحد، وهو

شرط ضروري لنجاح خطّته...لا أحد يمكنه أن يجزم فيما كان حليم بن صادق يفكّر وهو يصعد درج العمارة، لكنّه على ما يبدو كان أمرا مهمّا، بحيث كلّفه ثلاث سجائر قبل حتى أن يبلغ الطّابق الخامس، وإذ هو على مشارف الطّابق السّادس سمع صوتا كالضّجيج مصدره من أسفل. حاول استراق السّمع ولكنّه لم يحظ إلاّ بصوت باب يُضرب وبصراخ يشارك في إذكائه صوتان، رجل وامرأة..."[30]

يعود بنا السّارد إلى الأحداث التي سبقت لحظة انتحار " **حليم بن صادق** " سقوطا من إحدى عمارات عدل الّتي اختارها؛ لأنه علم بخلوّها شبه التّام من السّكان، فأغلبها لم يتمّ توزيعها بعد على من يستحقونها حتّى لا تفسد وتفشل خطته من جهة، ومن جهة أخرى حتى يكون موته تراجيديا وأسطوريا، فعمارات عدل كانت تتميّز بعلوها الشّاهق فهي تتكوّن من خمسة عشر طابقا هذا ما يسمح له بتحقيق ما كان يريده حليم، موت على طريقة الأبطال الأسطوريين حسب زعمه، كما نلحظه يسترجع أحداثا سبقت إقدامه على ذلك الفعل الشّنيع وهو صعوده أدراج العمارة واستماعه فجأة للشجار الحاصل بين زوجين لم يعرف سببه، وما كان يشعر ويفكّر به يبدو أنه كان أمرا على قدر كبير من الأهمّيّة، وهو ما يُفسّر سبب تدخينه ثلاث سجائر دفعة على التّوالي.

ثم نجده يعود بعد مقاطع سرديّة عديدة إلى مشهد الشّجار الّذي حصل بين الرجل و المرأة الّذي سمعه " **حليم بن صادق** " أثناء صعوده أدراج العمارة إلى الأعلى والّذي كان سببا في تعاطي " **حليم** " ثلاث سجائر تواليّا :

– " كان مركّزا على انتحاره إلى درجة أنّه غالط نفسه حين سمع صوت نبيلة ميحانيك تتشاجر مع ابن خالتها وعشيقها بدر الدّين أوراري في الطّابق الثّاني من العمارة، بعد أن قرّر بدر الدّين قطع علاقته بها بعد ست سنوات ونيّف، علاقة كانت تتوقّع لها نبيلة النّجاح بعد أن ضحّت في سبيلها بزواجها من حليم. "[31]

يذكر السّارد تفاصيل مشهد هذا الشّجار، وقد كان بين " **نبيلة ميحانيك**" زوجة " **حليم** "، و عشيقها السّابق " **بدر الدّين**" شجار كان بسبب اكتشاف " **بدر الدّين** " علاقتها مع "**حليم** " حين كانا ذات يوم في الحانة ودخل "**حليم**" صدفة ليكتشف هو الآخر خيانة "**نبيلة** " له، فكان دافعا قويّا وسببا مقنعا لينتحر هذه المرّة دون عدول عن قراره كما فعل مرّات كثيرة قبلها، وأثناء صعوده العمارة ليقدم على وضع حدّ لحياته استمع لصوت " **نبيلة** " مع عشيقها فزاده الأمر غضبا، وإصرارا على ما سيقدم عليه، فراح يدخّن تلك السّجائر تتابعا.

كما نجد السّارد يقدّم حدثا آخر، هو موت والد "**عمار الطّونبا**" دون ذكر تفاصيل موته :

– " يُقال أنّ عمّار الطّونبا حاول لسنوات أن يُقنع أباه بضرورة زواجه من نيسة دون أن يُفلح، حتّى يئس لولا رحمة الموت الّذي أعاد له الأمل من جديد بعد أن انتقل أبوه إلى السّماء، ولم يكد يُدفن والده حتّى فاتح أمّه في الموضوع..((ما تحشمش..باباك مات عندو ثلث أيام وأنت حاب تتزوّج من هذيك الخانجة..)) "[32]

كان موت والد " **عمار الطّونبا** " حدثا مؤسفا ومؤلما، ولكنّه في الوقت نفسه جرعة أمل له في تحقيق حلمه ومبتغاه في الزّواج بحبيبته "**نيسة بوتوس** " الّتي كان والده رافضا زواج ابنه بها رفضا قاطعا ولم يكن يُجدي إصرار وإلحاح " **عمّار** " عليه، ولا محاولات أمّة التي كانت سرعان ما تبوء بالفشل.

وبعد توالي الأحداث، نجد السّارد يعود معتمدا على تقنيّة الاسترجاع " ليذكر تفاصيل وسبب موت والد " **عمّار** "ليؤلّف بين الأحداث المبتورة، وهذا ما يتجلّى في هذا المشهد:

– " سادت لحظة من الصّمت جعلته يظنّ أنّه تخلّص من إلحاحها، في حين كانت أمّ عمّار تفكّر في سبيل آخر إلى قلب زوجها رأفة بولدها المجنون، وإذ ذاك أشعل أبو عمّار سيجارة على غير عادته حين يكون في غرفة نومه أو حين يكون مزكوما وأخذ نفسا عميقا زفره بجهد، وقد سرحت عيناه مع فكره حتّى تقاطعتا مع نظرات زوجته..لم يكن المسكين يعلم أنّ رائحة سيجارته أيقظت في أمّ أولاده حدس المرأة الّذي لا يُخطئ أو على الأقلّ لم يُدرك أنّ سيجارته هذه ستكون آخر ما سيدخّن في حياته. "[33]

نستكشف من هذا المشهد أنّ والد " **عمّار** " مات مقتولا من طرف زوجته وليست بسكتة قلبيّة كما أشيع، فبعد اعترافه لزوجته سبب رفضه القاطع زواجَ ابنه بعاهرة الحيّ " **نيسة بوتوس** " وهو أنّه كان من الّذين ذاقوا طعم فرجها كغيره ممّن مارسوا معها العلاقة الجنسيّة، اعتراف كان صدمة لزوجته الّتي لم تتمالك نفسها ولم تهضم ما سمعته، فقامت بقتله بضربه ب " السّندرية " على رأسه أردته مغميّا عنه لتُجهز عليه مباشرة، هذا ما يؤكّده اعتراف أمّ " **عمّار** " لخالته في مشهد حواري دار بينهما، سمعه خلسة " **عمّار** " :

– " في تلك اللّيلة عاد من عندها، يجرّ ما تبقى منه حتّى بلغ فراشه ونام وحين استفاق سمع وشوشة. تتبع الصّوت حتّى بلغ الصّالة، حيث كانت أمّه وخالته تتهامسان، بدا له الأمر غريبا، لمَ تتهامسان؟، الشّقة شاغرة، أبوه توفي وشقيقه في السّجن، أمّا هو فنصفه ميّت ونصفه مسجون، لمَ تتهامسان؟، ألحّ على السّؤال ولم يجد إلاّ أن يسترق السّمع..

– إلى متى سأحتمل..كلّما نظرت في عيني عمار أشعر بضرورة مصارحته بالحقيقة. قالت أمّ عمار.

– أيّ حقيقة هذه..كلب ومات.. اليوم هو بين يدي اللّه، يغفر له أو يُعاقبه...

– استغفري اللّه وانسي، ولو فكّرت جيّدا لو جدت أنّك لم تفعلي شيئا، فقد مات قبل أن تُجهزي عليه. لكن أنا من ألقى عليه السّندريّة.. أنا من ضربته...وحين أغمي عليه، أنا من أجهز عليه، لم أكن أراه ساعتها زوجي وأب أولادي..."[34]

كان هذا الحوار الّذي دار بين خالة " **عمّار**" وأمّه، وقد استمع إليه هو بعد استيقاظه من السّهرة الطويلة الّتي قضاها مع عشيقته " **نيسة بوتوس** "، إنه اعتراف خطير جدا، فبعد أن كان " عمّار" يظنّ أنّ والده مات بسبب سكتة قلبية مثلما أشيع، هاهو يكتشف حقيقة موت والده مقتولا ومن طرف من ؟ من طرف أمّه الّتي جنّ جنونها بعد أن عرفت سبب رفضه زواج ابنه "ب" **نيسة بوتوس** " كما تُلقّب، وهو أنّه كان على علاقة بها وقد ضاجعها مرات عديدة...وكما نلحظ عاد السّارد بنا إلى قصّة موت والد "**عمّار** " ليذكّر بتفاصيله وسببه، وليربط بين حدث الموت وسببه فتغدو الأحداث متسلسلة ويكتمل ترتيبها.

كما نلحظه يقدّم حدثا،وهو موت " **عمّار الطّونبا** " المزعوم بطريقة فظيعة وبشعة، والّذي عدّه النّاس انتحارا كما أشيع لدى الكثيرين :

– " كان القابض رغم خوفه، يُحاول أن يستنجد بالنّاس المنشغلين عنه وعمّار لا يكفّ عن لكمه وصفعه وركله، حتّى اختفت ملامح وجهه من غزارة الدّم. وحين شعر عمّار باستكانة فريسته، سأله بلطف المنتصر الخبيث :

– أين بطاقتي يا ابن أمّك. أخذ القابض المسكين يبحث في جيوبه، فأمهله عمار لحظات ليبحث براحته وكفّ عن ضربه، وهو منشغل بين مراقبته ومراقبة جواره خوفا أن يراه أحدهم، وإذ ذاك انتهز القابض الفرصة وفرّ بجلدته في اتجاه القطار، في حين اختبأ عمّار خوفا من النّاس، ولكنّه سرعان ما أظهر نفسه وهو يرى القابض يُسحق تحت القطار، حين حاول الهروب إلى الرّصيف المقابل عبر سكّة الحديد دون أن يرى القطار القادم في الاتجاه المعاكس "[35]

يعرض لنا السّارد هنا مشهد موت القابض الّذي أهان " **عمّار**" في الحافلة، وفضحه أمام النّاس لأنه لم يكن يملك التذكرة بسبب فقره، وحالته المزرية الّتي آل إليها بعد اكتشاف أن والده مات مقتولا من طرف أمّه الأمر الّذي دفعه إلى التّشرد والضياع، لم يجد القابض إلاّ أن يعاقب " **عمار** " بأخذ بطاقة

هُويته والاحتفاظ بها، هذا الموقف جرح كبرياء " **عمّار**" وجعله ذليلا وضيعا أمام النّاس، وهو الّذي كان يهابه الجميع في حي " **الكاليتوس** " لأنه كان وحشا بشريا، ولا يجرؤ أحد على الوقوف في وجهه، موقف لم يتعرّض له طيلة حياته، دفعه لينتقم من هذا القابض من خلال ترصّده إلى نهاية المحطّة، وبعد نزوله واختلائه بمكان خالٍ من النّاس أمام محطّة القطار انقضّ عليه "**عمّار** " وأبرحه ضربا، وحين حاول استعادة بطاقة هويته، فرّ القابض بنفسه مستغلاّ فرصة سنحت له، ولكن ما لبث أن صار جثّة هامدة تحت السّكة الحديديّة، فلم ينتبه إلى القطار الآتي من الاتجاه المعاكس.

موت القابض وتشوّه جثته وتمزّقها إلى أشلاء حال دون معرفته إلا من خلال الهويّة التي كان يحملها في جيبه، ولكنّها لم تكن له، بل كانت ل" **عمّار الطّونبا** " وهذا ما جعل النّاس تعدّه مات منتحرا بسبب ما آلت إليه حالته، فأشيع خبر موته بسرعة البرق حتّى وصل إلى مسامع صديقه " **حليم بن صادق** " من طرف والده، فلم يصدّق الأمر :

– " تمتم حليم بن صادق : ((لا يمكن..مستحيل))، ردّا على أبيه حين أخبره بالخبر المفجع :

– أقول لك أنّ الخبر صحيح، لقد جاء رجال الشّرطة وأخبروا أمّ عمّار بذلك، لقد ألقى عمّار بنفسه تحت القطار، ولولا بطاقة التّعريف الّتي وجدوها لما عرفوا من يكون، فقد تشوّهت جثّته وتقطعت إربا واستحال التّعرّف عليه. "[36]

يعرض لنا السّارد قصّة انتحار" **عمّار**" المزعوم الّذي صدّقه النّاس من خلال بطاقة الهُويّة التي كانت في جيب القابض الّذي هو من مات حقيقة، وذلك تمهيدا لما ستؤول إليه حالة " **عمّار**" فقد غيّر اسمه إلى " **حكيم الكردوني** " ولم يعد ذلك الشّخص المجرم والمتعاطي مختلفَ أنواع المخدّرات، بل أصبح شخصا طيّبا ذا وظيفة شريفة تسمح له بكسب لقمة العيش :

– " صمت حكيم الكردوني وهو يفكّر في مآله، وفلتت جملة بين شفتيه :

– ..مات الطّونبا ...عاش الكردوني**!** "[37]

أعطى السّارد تمهيدا مسبقا للقارئ المتلقي حتى لا يتفاجأ بالتغيير الحاصل على شخصيّة " **عمّار الطّونبا** "، وحتّى لا يترك فجوة تؤدي إلى غموض وخلط عليه.

وهكذا نلحظ السّارد يقدّم أحداثا ثم يقفز إلى أحداث شخصيّات أخرى، ثم يعود مسترجعا ما سبق ليؤلّف بينها ويكمل تلك الفجوات التي تركها من جهة، ومن جهة أخرى نراه يقدم أحداثا تمهيدا لما سيقع .

5- الإيهام بواقعيّة الأماكن والشّخوص:

فالمتأمّل في رواية " **يوم رائع للموت** "يلحظ جليّا دقة الوصف المنقطع النّظير للشّخصيات والأماكن بنوعيها المغلقة وخاصة المفتوحة وتسميتها بأسمائها المرجعيّة الكائنة خارج حدود النّص، والمتواجدة على أرض الواقع، وهذا ينمّ عن براعة سردية وقدرة وصفية اتّسم بها الرّوائي " **سمير قسيمي** " تجعل من يقرأ أحداث هذه الرّواية يعدّها حقيقية.

ويتجلى ذلك في العديد من المشاهد الوصفية للأماكن مثل وصفه لمدينة "**الكاليتوس**":

- " كان هذا المجنون الّذي دخل الكاليتوس على حين غرّة يظنّ أنّه في مكان غير الكاليتوس، ففي المكان المعروف بلوتسمان تنتصب عمارات صفراء مستطيلة الطّول كحاويات بدون ميناء، تقع خلف عمارات عدل الشّاهقة، دون أن تستطيع هذه أن تمنع عنها النّظر، وهو إن جلس بعيدا عنها فقد كان يحاول أن يستذكر مكان المسجد الّذي أواه أكثر من سنتين، كان المسكين يظن أنّه في باش جرّاح "[38]

يصف السّارد هنا في هذا المشهد إحدى مدن ولاية العاصمة " **الكاليتوس**" الّتي استمدّت اسمها من كثرة شجر " **الكاليتوس** " الموجود فيها، نلحظ دقّة الوصف فمن يرى هذا المخطط لهذه الهندسة العمرانيّة يتوهّم أنّها حقيقية من اسمها لتطابقها الكبير مع مرجعيتها خارج هذا الفضاء الرّوائي، وهذا الوصف الدّقيق يجعل السارد يكسب ثقة القارئ المتلقي لالتزامه بالأمانة فيما يصف وينقله.

ونلحظ هذه المحاكاة الدّقيقة في وصفه لمدينة " **باش جرّاح** " في هذا المشهد الوصفي :

- " فقد بُنيت باش جرّاح لتكون دورتوارا لا أكثر زُرعت على أرض كانت في زمن الكولون ولسنوات لاحقة أرضا زراعيّة، أكثر زرعها الكروم وأشجار البرتقال، ولم يكن فيها مبانٍ إلاّ بعض الفيرمات المخصّصة للكولون والقليل من البيوت القصديريّة، يسكنها الخمّاسون القادمون من ولايات أخرى، وعدا هذين المظهرين الحضريين، كانت باش جرّاح قطعة من الرّيف الجميل تقصدها عائلات الجوار من الحراش ولا غلاسيار وحسين داي لقضاء نهاية الأسبوع، واستمرّ الوضع على هذه الحال لسنوات بعد جلاء الرّومي من الجزائر "[39]

يصف السّارد مدينة " **باش جراح** " في حقبة الكولون التي كانت أرضا فلاحية بامتياز ومنطقة ريفية جميلة لا تحتوي إلاّ على بيوت قصديرية وبعض الفيرمات الخاصة بالكولون، تتميّز بغاباتها الكثيفة بالأشجار المتنوّعة وهذا ما جعلها تستقطب الكثير من الزوّار من مدان الجوار على غرار " **الحرّاش** " و " **لا غلاسيار** "، و " **حسين داي**" وقد بقيت على حالها بعد انقضاء فترة الرّومي من الجزائر، أما حاليّا،

ف " **باش جراح** " هي أكبر وأعرق مدينة جزائرية، ومنطقة تجارية بدون منازع.ومن يعود إلى تاريخ مدينة " باش جرّاح " يلحظ التّطابق بين ما كانت عليه في تلك الفترة ومع وصف السّارد لها في هذا الفضاء الرّوائي المتخيّل، فقد قام باستنساخها من ذلك الواقع وهذا ينمّ عن براعة الوصف ودقته .

ونلمح هذا الوصف الدّقيق في شخصيّات الرّواية سواء أكان وصفا داخليّا أم خارجيا وتطابقها مع الشّخصيّات الموجودة خارج حدود النّص، الأمر الّذي يجعل القارئ يتوهم واقعيتها، مثل وصفه لشخصيّة المتسوّل " **السيس كانز** " في هذا المشهد الوصفي :

– " كان الجالس بدون قميص فعلا كحبّة زيتون سوداء بسبب شعره الأسود الكثيف المسترسل في الطّول وكأنّه لم يحلق رأسه منذ سنوات، بلحيّة كثيفة طويلة مثل شعره لا يكفّ عن حكّها، وكأنّ تحتها تختبئ كائنات ممّا قد نتصوّر وممّا لا نتصوّر، وكان يستعين في ذلك بأظافر طويلة مائلة إلى الزّرقة برؤوس سوداء، اكتسبت لونها ممّا جُمع تحتها من وسخ وأتربة، إلاّ أنّها بالكاد تتميّز عن أصابعه الدّقيقة وكفّيه الأسمرين من حيث اللّون، فقد داخلت سمرتهما ألوان غريبة، صنعتها أيّام قضاها الرّجل بعيدا عن الماء، أو أيام قضاها الماء بعيدا عنه، منذ آخر زخّة مطر اجتاحت العاصمة . "[40]

يصف السّارد هنا في هذا المشهد شخصيّة " **السّيس كانز** " الّذي استمد اسمه من الأرقام الموجود على الأقراص المهلوسة، وقد كان متسوّلا ومجنونا جديدا أضيف إلى قائمة مجانين مدينة " **الكاليتوس**" كانت ملامحه الخارجية سواء ملابسه التي يرتديها أو جسمه الكثيف بالشعر على قدر كبير من الاتّساخ والقذارة بسبب قضائه فترة طويلة بعيدا عن الماء. يجد القارئ في هذه الأوصاف التي اتّسمت بها شخصيّة " **السّيس كانز** " إسقاطا على أرض الواقع لكلّ متسوّل مجنون، فأغلب المجانين المتسوّلين يتسمون بهذه الأوصاف وهذه الملامح الخارجيّة .

كما نلحظ هذه الدّقة في الوصف أيضا، في وصفه شخصية " **عمّار الطّونبا** " و إبراز أهمّ سماتها، فيي هذا المقطع الآتي:

– " كان ذلك " **عمّار الطّونبا** " أشهر مسطولي باش جرّاح على الإطلاق كان لا يصحو من سيجارة "كِيف" حتّى " يبرم " أخرى، ورغم أنّه لم يكن يعمل في شيء إلاّ أنّه ما اشتكى يوما من الإفلاس، فلم يكن من همّ لأبيه المجاهد وشقيقاته المتزوّجات إلاّ رعايته والإنفاق عليه، خشية أن يعود إلى عادة السّرقة الّتي أدخلته السّجن مرّتين، وخشية أن يسلك طريق الإجرام مثل أخويْه القابعيْن في السّجن منذ خمس

سنوات بعد أن حُكم عليهما بالمؤبّد بسبب القتل. كانت توبة عمّار الطّونبا مشروطة بما يُدفع له يوميّا، فيُنفقه على "الرّطلة" وشتّى أنواع المسكرات، وأيضا على جارته نيسة المعروفة في الحيّ بخلاعتها."[41]

هذه كانت مميزات وصفات شخصيّة " **عمّار الطّونبا** " شخصيّة مدمنة على المخدّرات بأنواعها، وبسبب ذلك كانت تمارس الإجرام والاستبداد وحبّ السّيطرة، وخوفا عليه من ذلك ودخوله السّجن كان والده وشقيقاته يضطرون للإنفاق عليه، وكما نلحظ، فأوصاف هذه الشّخصيّة مستنسخة من الواقع، فلها مرجعية خارج هذا الفضاء الرّوائي فتتقاطع أوصافها وسماتها مع الكثير من المسطولين والمجرمين...

6- الإيهام بواقعيّة الأحداث :

إنّ أهمّ ما يسعى إليه الرّوائي حين ينتج نصّا سرديّا، فيجعل عمله ناجحا، هو مدى قدرته على إقناع القارئ الملتقي بواقعيّة الأحداث الّتي يرويها وينقلها له عن كثب، فيدفع القارئ للتّعاطي مع الرّواية بشكل جدٍّ ومحفّز، وقد نجح في ذلك الرّوائي " **سمير قسيمي** " في روايته "**يوم رائع للموت** "، حيث تناولت هذه الرّواية حدثا بارزا، وهو إقدام " **حليم بن صادق** " على الانتحار سقوطا من إحدى عمارات عدل من الطابق الخامس عشرة، انتحار كان سببه خيانة عشيقته " **نبيلة ميحانيك** " له، المرأة الّتي أحبّها وكان ينويها شريكة لحياته، المرأة الّتي وثق بها واطمأنّ لها، فاستودعها أسراره ومشاريعه المستقبليّة، ليكتشف في الأخير خداعها وخيانتها له، خيانة كانت سببا مقنعا وحافزا ليقدم " **حليم بن صادق**" هذه المرّة على الانتحار الذي لطالما فكّر فيه، فلم تكن الأسباب مقنعة حينها.

أحداث هذه الرّواية مستقاة من الواقع، فشخصيّة "**حليم بن صادق** " نموذج عن عديد الأشخاص المخدوعين من أعزّ النّاس إليهم، فيدفعهم ذلك للإقدام على وضع حدّ لحياتهم.

نلمس أيضا واقعيّة هذه الأحداث أيضا مع شخصية "**عمّار الطّونبا**" ذلك الرّجل العربيد الذي يهابه كلّ سكّان الحي، فيخضعهم له ويُجبرهم على تنفيذ أوامره مهمّا كانت، كما يُخضع عاهرته "**نيسة بوتوس**" كلّ ليلة يتردّد فيها إلى شقّتها، فيمارس معها الجنس بكلّ وحشيّة وعنف و " في كلّ مرّة تحاول أن تستدير كان يمنعها بذراعيه القويتيّن، فتجد نفسها مجبرة على الخضوع ..."[42]

شخصية " **عمّار الطّونبا** " المنحرفة والمتجبّرة نموذج من الواقع، نجد لها إسقاطا على الكثير من الشّخصيات المماثلة لها في الصّفات والتّصرّفات، الأمر الّذي يُوهم القارئ بواقعية الأحداث وصدقها، فتنطلي عليه حيلة الروائي، فينجذب دون وعيّ منه للعمل السّرديّ.

نلمس أيضا هذه الواقعية مع شخصيّة " **نبيلة ميحانيك** " هذه الفتاة الّتي لم يكن لها نصيب وافر من الجمال، وجعلت من يراها يشبّهها بالرّجل، وعلى الرّغم من ذلك تمكّنت بحيلها ومكرها أن توقع بالصّحافي زميلها " **حليم بن صادق** " في شباك حبّها، وجعلته مفتونا ومغرّما بها، وأن تستغلّه لتحقيق ما تطمح إليه، كما تمكنت من خداع خطيبها "**بدر الدّين**" دون علمه بذلك .

إنّ التصرّفات والسلوكات، والأفعال الّتي تقوم بها شخصيّة " **نبيلة ميحانيك** " نموذج مستوحى من الواقع يوهم بواقعيّة أحداث هذه الرّواية.

رابعا– خاتمة :

ومن خلال تتبعنا لمفهوم السّارد واستعمالاته عند النّقاد العرب خاصة، ووظائفه في الرّواية المدروسة، توصلنا إلى مجموعة من النتائج نُجملها كالأتي :

– إشكاليّة مصطلح السّارد تُعزى إلى اختلاف ترجمته من الأجنبية إلى العربيّة، فكلٌّ أعطى له مرادفا حسب تفسيره له، وهذا سبب تعدّد المرادفات له.

– من مرادفات مصطلح السّارد : (الرّاوي، القاصّ)، والمرادف الأكثر شيوعا في استعمالات النّقاد العرب هو الرّاوي.

– لا يكتفي السّارد بوظيفته الرئيسة المتمثّلة في سرد الأحداث ونقل الوقائع، بل يقوم بالعديد من الوظائف الأخرى، وهذا ما نلمسه في رواية " **يوم رائع الموت** " فعلى غرار وظيفة السّرد، اضطلع السارد بوظيفة التّنسيق بين الأحداث بهدف التأليف والرّبط فيما بينها وحتّى لا يترك فجوة تخلط الأمر على المتلقي، كما وجدناه في بعض المواضع مؤرخا تاريخيّا موثّقا الأحداث؛ من خلال عرضه لحدث تاريخي وهو مباراة(اتحاد الحراش ومولوديّة سعيدة)؛ إذ اعتمد على مصدر معرفته وهو ذاكرته، وهذا يجعله يكسب ثقة المتلقي، ولاحظناه في مواضع أخرى يقوم بتفسير أمور غامضة وردت في الرّواية، كتفسيره لبعض الأحداث أو العديد من الأسماء الغامضة مع ذكر سببها (السّيس كانز، نيسة بوتوس، الطّونبا)، وفي بعض المقاطع الأخرى أدّى وظيفة الإيهام بواقعية الأماكن والشّخوص؛ وذلك بالوصف الدّقيق وتسمية الأماكن بأسمائها الكائنة خارج حدود النّص السّردي.

هوامش :

[1] يُنظر : عبد الله إبراهيم: السردية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر(بيروت)، ط2، 2000، ص 19.

[2] سعيد علوش: معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، سوسترينس(بيروت)، ط1، 1985، ص 111.

[3] عبد المالك مرتاض: في نظرية الرواية "بحث في تقنيات السرد"، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب(الكويت)، ط1،1998، ص 242-243.

[4] ينظر:كلوديليفي ستراوس وفلادميربروب: مساجلة بصدد علم تشكل الحكاية، تر: محمد معتصم، عيون المقالات(الدار البيضاء)، ط1، 1988، ص103.

[5] شلوميت ريمون كنعان: التخييل القصصي، تر: لحسن أحمامة، دار الثقافة (الدار البيضاء)، ط1، 1995، ص08.

[6] جيرار جنيت: عودة إلى خطاب الحكاية، تر: محمد معتصم، مراجعة: سعيد يقطين، المركز الثقافي العربي (بيروت)، ط1، 2000، ص 266.

[7] المرجع نفسه، ص 250.

[8] المرجع نفسه، ص 248-256.

* اجترحوه : اكتسبوه .

[9] ينظر: محمد يوسف نجم: فن القصة، دار بيروت للطباعة (بيروت)، ط1،1956، ص 31- 54.

[10] يمنى العيد: الراوي والموقع والشكل، دار الفارابي (لبنان)، ط1، 1986، ص 1

[11] عبد الفتاح كيليطو: المقامات (السرد، والأنساق الثقافية)، تر: عبد الكبيرالشرقاوي، دار توبقال للنشر (الدار البيضاء)، ط1، 1993، ص222،221.

[12] عبد الحميد المحادين: التقنيات السردية في روايات عبد الرحمان منيف، المؤسسة العربية للدراسات(بيروت)، ط1، 1999، ص 123.

[13] شجاع مسلم العاني: البناء الفني في الرواية العربية في العراق، دار الشؤون الثقافية العامة (بغداد)، ط1، ج1، 1994، 1- 133.

[14] سمير قسيمي: يوم رائع للموت(رواية)، منشورات الاختلاف (الجزائر)، ط1، 2009، الفصل الأوّل.

[15] شجاع مسلم العاني، البناء الفني في الرواية العربية في العراق، المرجع السّابق، ص 1- 185.

[16] جيرار جنيت وآخرون: نظرية السرد من وجهة النظر إلى التبئير، المرجع السابق، ص 102.

[17] سمير قسيمي: يوم رائع للموت(رواية)، المصدر السّابق، -5-

[18] المصدر نفسه، -5-

[19] المصدر نفسه، الفصل الأوّل.

[20] المصدر نفسه، -2-

[21] المصدر نفسه، -6-

[22] المصدر نفسه، الفصل الأوّل

[23] جيرار جنيت وآخرون: نظرية السرد من وجهة النظر إلى التبئير، المرجع السّابق، ص 1- 138.

[24] جميل شاكر وسمير المرزوقي: مدخل إلى نظرية القصة، دار الشؤون الثقافية العامة (بغداد)،(د،ط)، 1986، ص 105.

[25] سمير قسيمي: يوم رائع للموت، المصدر السّابق، الفصل الأوّل.

[26] عبد الله إبراهيم: السردية العربية، المرجع السّابق، ص 174.

[27] سمير المرزوقي وجميل شاكر: مدخل إلى نظرية القصة، المرجع السّابق، ص 108.

[28] سمير قسيمي: يوم رائع للموت،المصدر السّابق، الفصل الأوّل.

[29] المصدرنفسه، -7-

[30] المصدر نفسه، - 6- .

[31] المصدر نفسه، -7- .

[32] المصدر نفسه، الفصل الأوّل .

[33] المصدر نفسه، الفصل الأول، -2- .

[34] المصدر نفسه، -6-

[35] المصدر نفسه، -11-.

[36] المصدر نفسه، الفصل الأوّل مكرّر، -7- .

[37] لمصدر نفسه، الفصل الأوّل مكرّر، -9- .

[38] المصدر نفسه، الفصل الأوّل، -5- .

[39] المصدر نفسه، الفصل الأوّل مكرّر، -2- .

[40] المصدر نفسه، -5- .

[41] المصدر نفسه، الفصل الأوّل مكرّر.

[42] المصدر نفسه، الفصل الأوّل، -9- .

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 247 - 263 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

انعكاس الازدواجية اللغوية على المحصول اللغوي للمتعلمين
–دراسة تطبيقية على تعابير تلاميذ السنة الأولى المتوسطة–

The reflection of diglossia on the linguistic yield of learners "An applied study on ewpressions of intermediate first-year students"

شيماء بداده[*]، محمد مدور[2]

Chaima bedadda[1], mohammed meddour[2]

مخبر الثرات الثقافي واللغوي والأدبي بالجنوب الجزائري.

جامعة غرداية

University of Ghardaia, Algeria

bedadda.chaima@univ-ghardaia.dz[1] meddour.mjd@gmail.com[2]

تاريخ الإرسال:2020/11/09	تاريخ القبول:2021/06/26	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

تسعى هذه الدراسة إلى إبراز إحدى المشاكل التي تعاني منها المدرسة الجزائرية بصفة عامة والمتعلم بصفة خاصة، والمتمثلة في مزاحمة اللهجة للفصحى أثناء العملية التعليمية، واخترنا في الجانب التطبيقي نماذج من التعبير الكتابي لعدد من تلاميذ السنة الأولى في المرحلة المتوسطة، مع محاولة اقتراح بعض الحلول للتخفيف من زحف هذه الظاهرة.

الكلمات المفتاح : الازدواجية اللغوية، اللهجة، التعبير الكتابي، المحصول اللغوي، المتعلم.

Abstract :

This study seeks to highlight one of the problems that the Algerian school suffers from in general and the learner in particular, which is the crowding out of the formal dialect during the educational work. On the practical side, we have chosen examples of written expression for a number of first-year students in the middle stage with an attempt to suggest some solutions to mitigate the encroachment This phenomenon.

Keywords: the diglossia; the dialect; the writing expressions; linguistic wealth; the learner.

[*] شيماء بداده: bedadda.chaima@univ-gardaia.dz

مقدمة:

اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة الجزائرية, هذا ما ينص عليه الدستور الجزائري, من بعد استقلال الدولة الجزائرية عام 1962, ولكن هل هي فعلا كذلك؛ داخل مؤسسات الدولة: (إدارة, تعليم...), الحقيقة أنّ اللغة العربية تعيش حالة غربة في عقر دارها – في الدول العربية– فهي تعاني من ظاهرتي الثنائية والازدواجية اللغوية داخل المؤسسة التعليمية الجزائرية, فالوضع اللغوي في الجزائر يتسم بالتنوع وهو تنوع يلقى بظلاله على اكتساب الطفل الجزائري للغة فيتنازع نظامه اللغوي العربية الدارجة والأمازيغية والفرنسية واللغة العربية الفصحى مما يؤثر سلبا على النمو اللغوي للمتعلم،[1] وما سنتطرق له في هذا المقال هو: ظاهرة الازدواجية اللغوية ؛وذلك من خلال اختيارنا لعينة " منطقة وادي سوف" نظرا لخصائصها اللهجية, فعلى الرغم من أن لهجة وادي سوف قريبة من الفصحى, كما أقره الدكتور نور الدين مهري من خلال كتابه " المعجم الفصيح في لهجة وادي سوف", وكذا خاصية انعزال المنطقة – البيئة السوفية– مما جعلها قريبة من الفصحى, إلا أن هذا لا ينفي أن اللهجة هي انحراف على الفصحى, فلذا أردنا لمس هذه الظاهرة من خلال تحليل نماذج من التعبير الكتابي لمجموعة من تلاميذ السنة الأولى في المرحلة المتوسطة, وتفسير وجود هذه الظاهرة, فما هي الازدواجية اللغوية؟ وما الفرق بينها وبين الثنائية اللغوية؟ وما انعكاس الازدواجية اللغوية على التعبير الكتابي للمتعلم؟ وأين تظهر الازدواجية اللغوية عنده في تعبيره الكتابي؟ ولماذا يلجأ إلى توظيف رصيده اللهجي أثناء التعبير؟ هل بسبب أنّه يفكر بالعامية؟

أولا: التعريف بمصطلحات الدراسة:

1–الازدواجية اللغوية:

عرفت الدراسات اللغوية الحديثة العديد من المصطلحات والمفاهيم، من بينها مصطلح الازدواجية اللغوية، الذي أعاد البعض الحديث عنه كظاهرة لغوية للعالم الألماني "كرمباخر" عام 1902 في كتابه"مشكلة اللغة اليونانية الحديثة المكتوبة"، فيما عزاه آخرون إلى العالم الفرنسي"وليم مارسيه" الذي أورده في مقال له عام 1930 معرفا إياها بقوله:«هي التنافس بين لغة أدبية مكتوبة ولغة عامية شائعة».[2]

وذهب غيرهم إلى أنّ مصطلح "الازدواج اللغوي" ظهر عام 1959 على يد اللساني الأمريكي"شارل فرغيسون" في بحث نشره بمجلة "اللغة" الأمريكية قائلا:«الازدواجية اللغوية وضع مستقر نسبيا توجد فيه بالإضافة إلى اللهجات الرئيسية للغة(التي قد تشتمل على لهجة واحدة أو لهجات إقليمية متعددة) لغة تختلف عنها وهي مقننة بشكل متقن(إذ غالبا ما تكون قواعدها أكثر تعقيدا من قواعد

اللهجات)، وهذه اللغة بمثابة نوع راق يستخدم وسيلة للتعبير عن أدب محترم، سواء أكان هذا الأدب ينتمي إلى جماعة في عصر سابق أم إلى جماعة حضارية أخرى، ويتم تعلم هذه اللغة الراقية عن طريق التربية الرسمية، ولكن لا يستخدمها أي قطاع من الجماعة في أحاديثه الاعتيادية».[3]

ونفهم من كلامه هذا أنّ الازدواجية اللغوية هي اختلافات وتنوع للسان الواحد؛ أي تفريعات للغة واحدة في مجتمع لغوي واحد؛ حيث أنّه يشير إلى لغة رئيسية تستعمل في المراكز الرسمية وتفريعات لها تستعمل في الحياة اليومية، فقد عُني هذا المصطلح حسبه بدراسة مستويين للغة واحدة، أوّل فصيح مشترك يستعمل في المراكز الرسمية والمناسبات ومؤسسات التعليم والعبادة، وثان عامي يستعمل في الشارع والمحادثات اليومية بين الناس.

وعليه فإنّ الازدواجية عند "فرغيسون" تقيم«مقابلة بين ضربين بديلين من ضروب اللغة، ترفع منزلة أحدهما فيعتبر المعيار ويكتب به الأدب المعترف به، ولكن لا تتحدّث به إلاّ أقليّة، وتحط منزلة الآخر ولكن تتحدث به الأكثرية».[4]

والبحث في ماهية هذا المصطلح في الدراسات الغربية يختلف من باحث لآخر ومن ذلك ما ذهب إليه "فيشمان" الذي يرى أنّ الازدواجية«كل اختلاف لهجي بين أبناء الجماعة اللغوية الواحدة».[5]

وهو في تعريفه هذا لا يبتعد عما ذهب إليه "فرغيسون"، فيما ذهب آخرون إلى خلاف ذلك ومنه ما نجده عند"مارتيني" الذي يطلق مصطلح مزدوج اللغة على« الشخص الذي يحسن استعمال لغتين بنفس الكفاءة»[6]، وهنا لم يشر "مارتيني" إلى لغة واحدة وتفريعات لها؛ بل ذهب إلى إتقان لغتين مختلفتين تماما كالعربية والإنجليزية مثلا.

ويتداخل مصطلح الازدواجية اللغوية مع مصطلح آخر تزامن معه في الظهور وهو"الثنائية اللغوية" الذي تعددت التعريفات حوله أيضا ومن ذلك ما نجده في معجم اللسانيات ل"جان ديبوا" الذي عرّفها بقوله:«...وجود نظامين لغويين مختلفين ومتقاربين».[7]

فيما عرفها "بلومفيلد" بأنّها:«استخدام الفرد أو الجماعة للغتين»[8]، وهي تعريفات لا تبتعد في عمومها عن عدّها ظاهرة إما فردية أو اجتماعية تنبع عن استخدام لغتين مختلفتين بنفس درجة الإتقان.

وبعد ما أوردنا تعريفات للمصطلحين في الدراسات الغربية، فبالعودة لدراسات العربية نجد اختلافا كبيرا في ترجمة المصطلحين مما أدى إلى الاختلاف في توظيفهما، ومن ذلك ما ذهب إليه حافظ إسماعيل علوي حين عرف الثنائية؛ هي التقاء بين لسان عربي فصيح ولهجة أو لهجات دارجة، أما الازدواجية فهي

التقاء لسانين مختلفين سواء كان من أسرة واحدة أو من أسرتين مختلفتين، وتكون إما ظاهرة فردية أو جماعية، وبرر ظهورها بالدرجة الأولى في الوسط العربي إلى الاستدمار.[9]

ومن التعريفات العربية أيضا ما ذهب إليه ميشال زكريا في تعريفه للثنائية بقوله:«الثنائية هي الوضع اللغوي لشخص ما أو جماعة بشرية معينة تتقن لغتين، وذلك من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر مما هي في اللغة الأخرى(وهي) الحالة اللغوية التي يستخدمها فيها المتكلمون بالتناوب وحسب البيئة والظروف اللغوية لغتين مختلفتين».[10]

ويظهر من خلال التعريفات في الدراسات العربية؛ أنّ هناك اختلافا في ترجمة واستعمال مصطلحي الازدواجية والثنائية اللغوية، إلاّ أنّنا في هذا المقام نتبنّى الرأي القائم على أن الازدواجية هو ترجمة للمصلح الإنجليزي"Diglossia" ويعني«وجود مستويين لغويين في بيئة واحدة»[11]؛ أي أنّنا نتحدث في هذا المقام عن مستويين للغة الواحدة كالفصحى والعامية في اللغة العربية واختلاف استعمالاتهما فتكون العامية لغة للاستخدام اليومي، فيما تبقى الفصحى لغة رسمية تستعمل للفكر والأدب والمراكز الرسمية.

أمّا الثنائية فهي ترجمة للمصطلح الغربي"bilingualism" وتعني«وجود لغتين مختلفتين(قومية وأجنبية) عند فرد ما أو جماعة ما في آن واحد»[12]، وهنا نتحدث عن نظامين لغويين مختلفين كالعربية والإنجليزية وهي ظاهرة تكون لدى الفرد أو الجماعة على حد سواء.

2-الفصحى و اللهجة:

عاشت العربية ومنذ القدم تنوعا في نظامها اللغوي؛ حيث عرفت مستويين لغويين مختلفين، أول متعلق بالثقافة والأدب والعلم، تمثله الفصحى المشتركة، وثان يرتبط بالتخاطب اليومي ممثلا في اللهجات العربية المختلفة المنتشرة في أنحاء الجزيرة العربية كلهجة أسد وتميم، لكل منها خصوصيتها الثقافية والاجتماعية، وبُناها وسياقات استعمال خاصة بها، وظل هذا التمايز بين المستويين أو النظامين موجودا إلى يومنا هذا، يدرسه المختصون ويبحثون فيه؛ فاختلفت رؤاهم وتعريفاتهم لكلا المستويين وفيما يلي سنحاول إدراج مجموعة منها:

أ-تعريف الفصحى:

لغة: جاء في اللسان:«فصح: الفصاحة: البيان، وتقول رجل فصيح وغلام فصيح؛ أي بليغ، ولسان فصيح أي طليق».[13] فهي في اللغة بمعنى البيان والطلاقة.

اصطلاحا: تعددت التعريفات حول الفصحى وتنوعت ومنها نذكر:

*أنّ الفصاحة هي:«طلاقة اللسان؛ أي الخلوص من عقدة اللسان ويؤكد ذلك ما جاء في القرآن أيضا قوله تعالى:{وقل ربي اشرح لي صدري ويسر لي أمري واحلل عقدة من لساني يفقهوا قولي}[14]»[15]؛ فهي الطلاقة وحسن النظم والتعبير وسهولة فهم المعنى.

*أنّ الفصاحة هي:«التي توافق المشهور من كلام العرب وسلمت من اللحن وسوء الفهم»[16]؛ فالفصحى هي خلو الكلام من اللحن وسوء الفهم ومطابقته لكلام العرب نظما ونحوا وتركيبا ومعنى.

*الفصحى هي:«لغة الكتابة التي تدون بها المؤلفات والصحف والمجلات، وشؤون القضاء والتشريع والإدارة، ويؤلف بها الشعر والنثر الفني، وتستخدم في الخطابة والتدريس، والمحاضرات، وفي تفاهم العامة إذا كانوا بصدد موضوع يمت بصلة إلى الآداب والعلوم»[17].

كل التعريفات الواردة تربط الفصحى بالبيان وحسن النظم والتركيب وخلوها من اللحن، وهو ما يؤكده الدرس البلاغي القديم وبخاصة نظرية النظم للجرجاني، كما تم ربط الفصحى بمستوى معين من الاستعمال وهو المستوى الرفيع المرتبط بالثقافة والعلوم والأدب.

عموما يمكن القول أنّ المقصود بالفصحى في هذا المقام اللغة العربية لغة القرآن والحديث، الجامعة للأمة على امتدادها الجغرافي وعمقها التاريخي عبر القرون منذ عصر ما قبل الإسلام إلى يومنا هذا، اللغة الملتزمة بقواعد الإعراب الثابتة نحوا وصرفا ونظما، ويطلق عليها أيامنا هذه العربية القياسية المعربة المستخدمة في التعليم الرسمي ووسائل الإعلام المختلفة والمؤسسات الرسمية.[18]

فاللغة العربية الفصحى لغة راقية؛ فهي لغة القرآن الكريم, اليوم تعيش حالة غربة, فهنالك استعصاء حتى في فهم معاني القرآن الكريم إذا لم تجيد التحدث والتفكير بها.

ب–تعريف اللهجة:

لغة: جاء في تاج العروس للزبيدي تعريف للهجة يقول فيه:«اللَّهجَةُ، اللَّهَجَة جرى الكلام، ويقال: فلان فصيح اللهجة، وهي لغته التي جُبل عليها واعتادها ونشأ عليها».[19]

اصطلاحا: من التعريفات المقدمة للهجة نذكر:

*أنّها:«عبارة عن مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة وتشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة».[20]

*اللهجة أو العامية«نمط من الاستخدام اللغوي داخل اللغة الواحدة يتميز عن غيره من الأنماط داخل نفس اللغة بجملة من الخصائص اللغوية العامة».[21]

ومن خلال التعريفات الواردة يمكن القول أنّ اللهجة هي طرف أو نظام لغوي ناشئ عن تطور في اللغة الفصحى عبر الزمن، وتمثل لغة الاستعمال والتخاطب اليومي التي يتواصل بها أفراد بيئة محددة أو جماعة لغوية معينة، تتميز بالتساهل في استعمال الضوابط والقواعد التي تتقيد بها الفصحى عن غيرها من اللهجات المختلفة باختلاف الأزمنة والبيئات.

وبعد أن تعرفنا على الازدواجية اللغوية والثنائية والفرق بينهما والمفاهيم المتعلقة بالازدواجية اللغوية–الفصحى واللهجة– نستطيع القول أنّ اللغة العربية تنقسم إلى ثلاث مستويات وهي:

- ✓ العربية الفصحى أو العربية الكلاسيكية أو الفصحى التراثية وهي: اللغة الأقرب إلى مجال الديني و الأدبي.
- ✓ الفصحى المعاصرة أو العربية المعاصرة أو العربية الحديثة وهي: لغة نشرات الأخبار والإذاعة والبرامج التلفزيونية الثقافية الهادفة، وهي أبسط من الفصحى التراثية.
- ✓ العامية أو اللهجة أو المحكية أو الدارجة وهي: لغة عامة الناس.

3–سلبيات الازدواجية اللغوية:

وقد حددت في نقاط وهي:[22]

- تحدث خلطا لغويا في مستويات متعددة في المنطوق والمكتوب.
- حصول الاستيعاب النظري والإتلاف التطبيقي لانعدام التكامل الإيجابي بين المدرسة والمجتمع أي الفصحى والعامية.
- عدم التحكم في اللغة في الاستعمال لغياب المناخ المناسب.
- حصول التداخل بين الفصحى والعامية عفويا في التعلم، وذلك لطبيعة غياب الإدراك والوعي أصلا عند المعلم.
- مزاحمة العامية للفصحى ومحاولة التمرّد عليها في ظل غياب فقه العامية والفصحى لدى المعلم والمتعلم.
- الازدواجية اللغوية أفقدت الكثير من جمالية وبراعة العربية وتسرب على إثرها الكثير من الأخطاء الشائعة .
- الازدواجية اللغوية ولدت حلولا في غير صالح الفصحى منها ما يسمى بحل الإلغاء لكثير من الأساليب الفصيحة بحجة عدم الاستعمال أو بحجة التطوير، كما ولدت خطرا تمثل في

الانحراف واللحن الذي دخل ساحة الاستعمال بقوة مما جعل منه القاعدة الشرعية، وأقحم في الفصحى إقحاما وهي غاضبة عليه.

- يترك نظرة تتمثل في صعوبة العربية وتعقد قواعدها وعليه لابد من البحث عن البديل الأيسر والأسهل وليس إلا في العامية لغة الاستعمال اليومي.
- تؤدي إلى تعثر أبنائنا في تعلم العربية، إذ تترك العامية آثارا سلبية ظاهرة على مستواهم في تحصيل اللغة العربية.[23]
- تحمل على أبناء اللغة عبئا إضافيا ينافي مبدأ الاقتصاد والتسيير، وتضطرهم إلى أن يتعلموا ويستعملوا نظامين مختلفين من العربية بدلا من أن يستعلموا نظاما واحدا.[24]
- تعليم العربية يعاني من الانفصام لدى معلمي العربية وسائر المواد، إذ إنّ ما يبنونه بالتعليم المباشر ينقضونه باستعمالهم العامية في دروسهم.[25]

4-التعبير الكتابي: « هو أداء لغوي جوهرة معلومات وأفكار وآراء ومشاعر, وظاهره حروف مرسومة وعلامات محددة وكلاهما "الجوهر والشكل" منظم ومحكم بهدف تنظيم الاتصال, وتجويد التعبير, وتحقيق الإثبات والتوثيق».[26]

ومجالات التعبير الكتابي عدة نذكر منها: كتابة الرسائل, تأليف القصص, كتابة المقالات, الخواطر, كتابة البحوث... الخ.[27]

5-أهداف تدريس التعبير:[28]

أ/تمكين التلاميذ من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبراتهم بعبارة سليمة وصحيحة.

ب/تزويد التلاميذ بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية, و استعماله في حديثهم وكتابتهم.

ج/يعمل التعبير على إكساب الطالب مجموعة من القيم والمعارف والأفكار والاتجاهات السليمة.

د/تعويد التلاميذ على ترتيب الأفكار, والتسلسل في طرحها والربط بينها, بما يضفي عليها جمالا وقوة تأثير في السامع و القارئ .

ه/تهيئة التلاميذ لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال, للعيش في المجتمع بفعالية.

و/تقوية لغة التلميذ وتنميتها وتمكينه من التعبير السليم عن خواطر نفسية وحاجاتها شفهيا وكتابيا.

الخطأ	التصويب	التأويل المقترح لسبب الخطا

ي/تنمية التفكير وتنشيطه والعمل على تغذية خيال التلميذ بعناصر النمو والابتكار.

6-أسباب ضعف التلاميذ في التعبير: [29]

أ/ انتهاج أساليب تدريس عقيمة في تعليم مهارة التعبير.

ب/ النظرة إلى التعبير على أنه مجرد القول الأدبي بما فيه من جمال وفنية.

ج/ عدم معرفة التلاميذ بجوانب الموضوع الذي يكلفون بالتعبير عنه.

د/ قلة الحصيلة التعبيرية وثروتهم اللغوية.

هـ/ القلق الذي ينتابهم في أثناء انتقائهم الألفاظ, نتيجة تعايشهم بين مستوين من نفس اللغة: لغة المجتمع بما فيه البيت "العامية" ولغة المدرسة " الفصحى".

ذكرنا خمسة أسباب لضعف التلاميذ في التعبير, وما يهمنا نحن الأسباب المتعلقة بالتلميذ والتي هي الأسباب الأخيرة التي ذكرناها "هـ, د" ؛ في العنصر الموالي سنوضح أكثر هذه الأسباب؛ من خلال تحليل نماذج تعبيرات كتابية لمجموعة من التلاميذ.

ثانيا: انعكاس الازدواجية اللغوية على التعبير الكتابي لتلاميذ السنة الأولى من المرحلة المتوسطة:

في هذا العنصر سنحلل بعض النماذج من التعابير الكتابية لبعض التلاميذ من السنة الأولى في المرحلة المتوسطة ونجيب على السؤال: هل التلميذ يوظف رصيده اللهجي في التعبير عن أفكاره أو لا؟ وإذا استعمل العامية؛ لم يستعملها؟

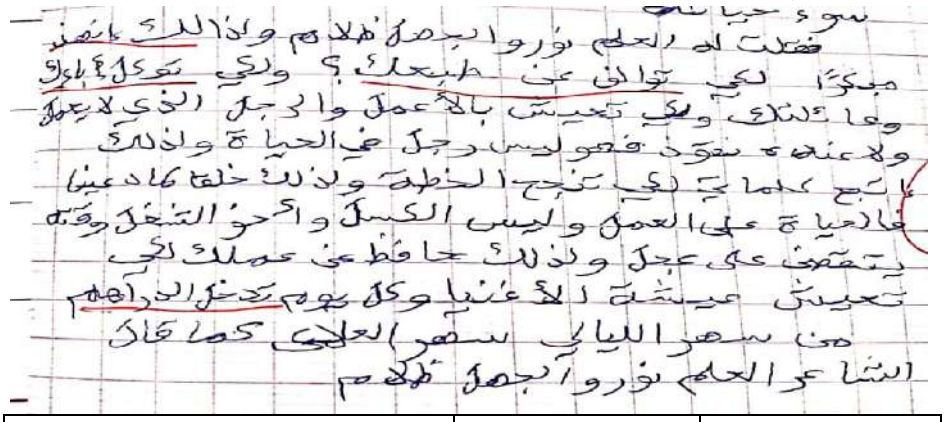
النموذج الأول:

نعمر يعمر: تكررت مرتين يعمروا: تكررت مرتين	عمر يقابلها في اللغة العربية الفصحى: ملأ	1/ مبرر لغوي: لفظة عمر تحمل دلالة زيادة الشيء، فقد ورد في المعجم الوسيط: « عَمَرَ الرجل عَمْرًا: عاش زمانا طويلا, والمال صار كثيرا وافرا... والعِمَارة نقيض الخراب والبنيان»[30] ولفظة ملأ: جاءت في المعجم الوسيط: « وضع فيه من الماء وغيره قدر ما يسع... تملأ من الطعام والشراب وتملأ شبعا»[31] ومن خلال ما أوردناه من معان لكل من لفظة عمر, وملأ, فالأصح في الاستعمال – في التعبير– لفظة ملأ لأن ملأ تستعمل لمعنى الزيادة في السوائل كالماء والبنزين – كما جاء في التعبير– والأكل والشراب أي الأشياء المادية الملموسة, وعَمَرَ تستعمل في زيادة الأشياء المعنوية كالعُمر, والعمارة في الأرض عكس الخراب, فلذا الأدق في الاستعمال – في التعبير– لفظة ملأ. 2/ مبرر الاستعمال: التلميذ استعمل لفظة عَمَرَ في تعبيره, لأنها تدق على مسامعه كل يوم, ومن أمثلة ذلك: *عَمِرْ خزان الماء *عمر قرعة الغاز " أي املأ قارورة الغاز" *عمر بطنك " أي كُلْ و اشبع" هذه الأمثلة الثلاثة التي ذكرناها من الاستعمالات اليومية التي يسمعها التلميذ من خلال محيطه الأسري, ومع أقرانه, فيستعملون

		عَمَرَ بدلا من ملأ ويقصدون بها معنى الملأ، ففي هذا المثال نرجح احتمال لتوظيف التلميذ رصيده اللهجي في التعبير الكتابي فهو ضعف في رصيده اللغوي الفصيح، ومنه لجأ إلى العامية في التعبير عن أفكاره.
عنواش	عن أي شيء بمعنى لماذا	1/ مبرر لغوي: تفطن علماء اللغة العربية القدامى لظاهرة النحت فقد ورد في المعجم الوسيط: « نحت الكلمة: أخذها وركبَّها من كلمتين أو كلمات, يقال: بسمل: أي بسم الله الرحمان الرحيم, حوقل: أي لا حول ولا قوة إلا بالله »[32] فكذلك في العامية السوفية – اللهجة السوفية- توجد ظاهرة النحت فكلمة عنواش منحوتة من الكلمات الثلاثة الآتية ذكرها: " عن/ أي / شيء" التي ترد في الاستعمال بمعنى لماذا. 2/ مبرر الاستعمال: سنذكر ثلاثة أمثلة من الاستعمالات اللغوية اليومية من خلال المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه التلميذ – التي جعلته يتخبط في الاستعمال الألفاظ العامية في التعبير- وهي: *عنواش قلت هكا؟ بمعنى: لماذا قلت هكذا؟ *عنواش سافرت؟ بمعنى: لماذا سفرت؟ أي "سبب سفرك" *عنواش تلوم فيا؟ بمعنى: لماذا تلقي اللوم عني؟

		نفس الشيء بالنسبة لاستعمال هذه اللفظة العامية، فقد استعملها التلميذ في التعبير عن أفكاره دليلا على ضعف رصيده اللغوي الفصيح.

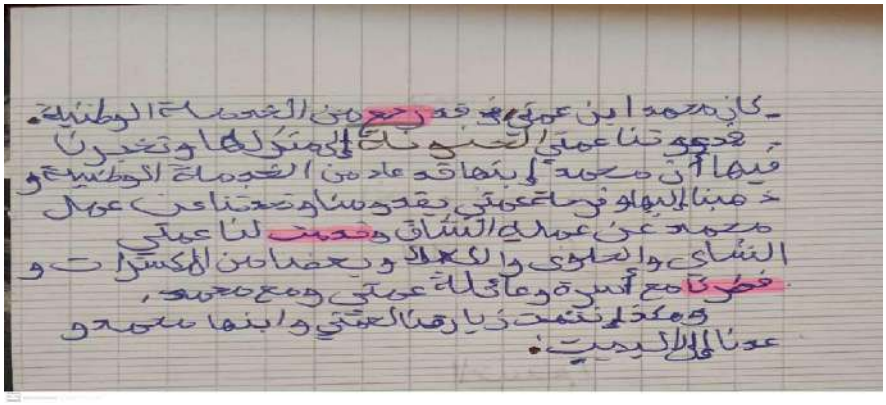
النموذج الثاني:



الخطأ	التصويب	التأويل المقترح لسبب الخطأ
توكل أبنائك	يقابلها في اللغة العربية الفصحى: تعول أبنائك	مبرر الاستعمال:في المجتمع السوفي الاستعمال اللغوي ل: "توكل أبنائك" يقصد بها تعول أبنائك ماديا, فهذه الجملة يسمعها التلميذ من خلال محيطه(البيت) فاستعملها في التعبير الكتابي, مما جعله مضطربا بين الاستعمال اللغوي الفصيح أو العامي.
تدخل الدراهم	تقابلها في اللغة العربية الفصحى: تكسب المال	1/ مبرر لغوي: لفظة دراهم تحمل دلالة المال, كما جاء في المعجم الوسيط: « الدّرهم: قطعة من فضة مضروبة للمعاملة والجمع دراهم»[33] يوجد دول عربية عملتها المالية: الدرهم مثال ذلك المغرب العربي, وبحكم مجاورة البلدين الجزائر والمغرب؛ جعل هناك

		تبادل واقتراض في الألفاظ مما وصلنا لفظة "دراهم" يعني المال. 2/ مبرر الاستعمال: سنذكر مثالا من الممارسات اللغوية لجملة "دخل الدراهم" التي يسمعها التلميذ يوميا من محيطه: *دخل الشهر ولا مزال؟ أي: هل تقاضيت راتبك هذا الشهر؟ ففي هذا المثال لا يهمنا لفظة درهم فهي فصيحة بل الذي يهمنا هو تركيب الجملة غير الفصيح"تدخل الدراهم" فهي تركيبة عامية استعملها التلميذ بدلا من كسب المال، فعلى الرغم من الوقت الممنوح للتلميذ في التعبير الكتابي لجمع أفكاره وترتيبها، عكس التعبير الشفهي، الذي يطلب منه التعبير الفوري، فقد استعان التلميذ بالعامية في تعبيره، وهذا دليل على أنّه يفكر بها لا بالفصحى.

النموذج الثالث:



الخطأ	التصويب	التأويل المقترح لسبب الخطأ
خدمت لنا	تقابلها في اللغة العربية الفصحى: أعدت لنا, أو صنعت لنا.	1/ مبرر لغوي: ورد في معجم الوسيط: « خِدْمَة: قام بحاجته, فهو وهي خادم. الجمع خدم...أخدمته: جعل له خادما... استخدمه سأله أن يخدمه»[34] قديما كانت مهام الطبخ والتنظيف ... الخ توكل إلى الخدم, عكس حالنا اليوم المرأة في البيت هي من تخدم بيتها و أبنائها, فانتقلت دلالة الخدمة إلى المرأة في العصر الحديث, بمعنى أنها تعد الطعام وتنظف البيت وتطبخ ... الخ من خدمات للبيت. 2/ مبرر الاستعمال: كثيرا ما يسمع التلميذ من أمثال هاته الممارسات اللغوية يوميا في محيطه: *أمي اخدمي لنا القاطو. أي أمي اصنعي لنا الحلويات والمرطبات. وغيرها من الأمثلة كثيرة مما جعل التلميذ يستعمل لفظة "خدمت" بدلا من صنعت أو أعدت، ففي هذا المثال لفظة خدمة ليست عامية بل هي فصيحة، لكن موضع استعمالها للتلميذ هو الخاطئ لأنّ التلميذ يفكر بالعامية، فلم ينتبه إلى موضعها، بل لا يدري أنّه ارتكب خطأ.
فطرنا	تقابلها في اللغة العربية الفصحى: تغدينا أي	1/ مبرر لغوي: ورد في معجم الوسيط: « الفَطُورُ: تناول الصائم طعامه بعد

	"الغداء"	غروب الشمس وتناول الوجبة الأولى في الصباح... والطعام يتناول صباحا»[35] حسب ما جاء في المعجم: الفطور: هي وجبة الصائم, وكذلك هو طعام الصباح, لكن انتقلت دلالتها في المجتمع السوفي إلى وجبة الغداء. 2/ مبرر الاستعمال: من الواضح أن التلميذ لديه ضعف في رصيده اللغوي الفصيح, مما جعله يستعمل لفظة "فطور" بدلا من " الغداء" لأنه يسمعها يوميا في محيطه, ومن أمثلة ذلك: *واش هو فطورنا اليوم؟ أي ما هو غدائنا اليوم؟

الخاتمة:

وفي الأخير ومن خلال التحليل لبعض النماذج من التعبير الكتابي نتوصل إلى النتائج الآتية:

المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم-التلميذ- (بيت, شارع, أصدقاء...الخ) يستعملون العامية في ممارساتهم اللغوية وخطاباتهم اليومية, بدلا من الفصحى,مما جعل المتعلم يتأثر بلغتهم وظهرت جلية في التعبير الكتابي كما هو موضح في النماذج.

لا نستطيع الجزم أن الفصحى غائبة تماما عن ذهن المتعلم بل يوجد لديه منها, لكنه لا يستعملها ومن مثل ذلك أداة الاستفهام "لماذا" فهي موجودة في ذهنه وفي قاموسه اللغوي, وتستعمل تقريبا يوميا في حصص اللغة العربية, ورغم ذلك استعمل لفظة "عنواش" بدلا منها, لأن اللغة العامية هي التي يفكر بها لا الفصحى.

استعمال العامية في المجتمع المحيط بالمتعلم (بيت, شارع, أصدقاء... الخ), واستعمال الفصحى داخل المؤسسة التعليمية – خاصة حصص اللغة العربية_ مما جعله يعيش حالة ارتباك في استعمالاته اللغوية الكتابية بين العامي والفصيح.

ضعف التلاميذ في مادة التعبير الكتابي سبب من أسبابه الرئيسية: ضعف الثروة اللغوية الفصيحة لديه.

نسبة استعمال العامية في التعابير الكتابية متفاوتة من تلميذ إلى آخر.

وسنحاول عرض بعض الحلول لتخفيف من حدة هذه الظاهرة:

لابد من تعليم الطفل النطق الصحيح، والتعبير القويم والقواعد اللغوية السليمة، لأنّ الولد الذي يتدرب على صحة التعبير، يتدرب أيضا على صحة التفكير، إذ التعبير والتفكير جوهر واحد.[36]

تثبيت عادة التعبير اللغوي الصحيح عند الأطفال وتلاميذ المدارس.[37]

يجب على المدرسة (المؤسسة التعليمية) توفير التعامل والتحدث بالفصحى بدلا من العامية، وذلك ليكون حلا لتوفير البيئة اللغوية الفصيحة لتلاميذ لتمكن من الفصحى، والتغلب على العامية المحيطة بهم من كل اتجاه.[38]

ربط كل كتاب مدرسي مقرر في المرحلة الابتدائية الأولى بأشرطة مسجلة لنصوص الكتاب، تسجل بأصوات معلمين متقنين أو ممثلين مدربين؛ لتكون نماذج صالحة يحتذ بها التلاميذ، فبهذا يقرن السماع بالقراءة وتعمل الأذن والعين بانسجام في موقف التعلم.[39]

تحرير الكتب المقررة تحريرا لغويا يبرئها من كل خطأ لغوي أو طباعي.[40]

تكوين الأساتذة تكوينا لغويا أي كان اختصاصه وإلزامه استعمال الفصحى في شرح الدروس وتحبيب التلاميذ استعمال الفصحى داخل الحجرة الدراسية.

هوامش:

[1] أحمد بناني، الازدواجية اللغوية في الواقع اللغوي الجزائري وفعالية التخطيط اللغوي في مواجهتها، مجلة اشكالات، تامنغست، الجزائر، ع8، 2015، ص112.

[2] إبراهيم كايد محمود, الفصحى بين الازدواجية والثنائية اللغوية, المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل, السعودية, مج03, ع01, 2002, ص61.

[3] علي القاسم, العربية الفصحى وعاميتها في السياسة اللغوية, أعمال الندوة الدولية: الفصحى وعاميتها, المجلس الأعلى للغة العربية , الجزائر, 2008, ص 200.

[4] لويس جان كالفي, حرب اللغات والسياسات اللغوية, تر: حسن حمزة, مركز دراسات الوحدة العربية, بيروت, ط1, 2008, ص79.

[5] سمير شريف استيتة, اللسانيات و الوظيفة والمنهج, عالم الكتب الحديثة, الأردن, ط1, 2000, ص666.

[6] أندري مارتني, ثنائية الألسنية وازدواج الألسنية, دعوة إلى دينامية الواقع, تر: نادر سراج, مجلة العرب والفكر العالمي, ع11, مركز الإنماء القومي, بيروت, 1990, ص34.

[7] DUBOIS G ET AUTRES,dictonnair de l'inguistique,(1996),P(148)

[8] عبد الرحمان بن حمد العقود, الازدواج اللغوي في اللغة العربية, مكتبة الملك فهد الوطنية, الرياض, ط1, 1997, ص224.

[9] ينظر, حافظ إسماعيل علوي وآخرون, اللسان العربي وإشكالية التلقي, مركز دراسات الوحدة المغاربية, بيروت, ط1, 2007, ص67-69.

[10] ميشال زكريا, قضايا ألسنية تطبيقية, دار العلم للملايين, بيروت, ط1, 1993, ص35-36.

[11] عبد الرحمان بن حمد العقود, الازدواج اللغوي في اللغة العربية, ص11.

[12] المرجع نفسه, ص11.

[13] ابن منظور, لسان العرب, تح: عامر أحمد حيدر, دار الكتب العلمية, بيروت, ط1, 2005, مادة ف ص ح, ص 3419.

[14] سورة طه, الآية (25، 26، 27، 28).

[15] عبد الرحمان حاج صالح, السماع اللغوي عند العرب و مفهوم الفصاحة, موفم للنشر, الجزائر, دط, 2007, ص53.

[16] محمود عكاشة, علم اللغة مدخل نظري في اللغة العربية, دار النشر للجامعات, القاهرة, ط1, 2006, ص96.

[17] محمد البرازي, مشكلات اللغة العربية المعاصرة, مكتبة الرسالة, عمان, ط1, 1989, ص55.

[18] ينظر, عبد الهادي محمد عمر تميم, اللغة العربية في المجتمع الأنموذج السوداني, الخرطوم, 1997, ص25, نقلا عن أونور سيدي محمد, صراع الفصحى والعامية في اللغة العربية, مجلة جامعة البحر الأحمر, ع3, يونيو (حزيران), 2013, ص 66.

[19] الزبيدي, تاج العروس من جواهر القاموس, تح: عبد الستار أحمد فراج, مطبعة حكومية, الكويت, 1995م, ج6, ص 193.

[20] إبراهيم أنيس, في اللهجات العربية, مكتبة الأنجلو المصرية, القاهرة, ط6, 1995, ص14.

[21] محمد داود, العربية وعلم اللغة الحديث, دار غريب, القاهرة, دط, 2001, ص64.

[22] عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، رؤية علمية في الفهم-المنهج-الخصائص-التعليم-التحليل، عام الكتب الحديث، الأردن، دط، 2009، ص111-112.

[23] نهاد الموسى، قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 1987، ص193.

[24] المرجع نفسه، ص190.

[25] المرجع نفسه، ص198.

[26] محمد رجب فضل الله عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها, تعليماتها, وتقويمها, عالم الكتب, القاهرة, ط1, 2003, ص 15.

[27] عاطف فضل وآخرون, فن الكتابة والتعبير, دار الميسرة, عمان, ط1, 2013، ص 39-40.

[28] راتب قاسم و محمد فخري مقدادي, المهارات القرائية والكتابية, طرائق تدريسها واستراتيجياتها, دار المسيرة, عمان, ط1, 2005, ص 216.

[29] سعد علي زاير وايمان اسماعيل عايز, مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها,دار صفاء, عمان, ط1, 2014, ص 506.

[30] مجمع اللغة العربية, المعجم الوسيط, مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004، ص226-227.

[31] المرجع نفسه, ص 882.

[32] المرجع نفسه, ص 906.

[33] مجمع اللغة العربية, المعجم الوسيط, ص 282.

[34] المرجع نفسه, ص 221.

[35] المرجع نفسه, ص 694.

[36] كمال يوسف الحاج، في فلسفة اللغة، دار النهار، بيروت، ط2، 1978، ص145.

[37] نهاد الموسى، قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، ص40.

[38] ينظر، المرجع نفسه، ص124.

[39] المرجع نفسه، ص228.

[40] المرجع نفسه، ص228.

الصورة الحسية في الشعر المغربي القديم

The sensual image in ancient Moroccan poetry

نورة قطوش *
Noura guettouche
مخبر الشعرية الجزائرية
جامعة المسيلة–الجزائر
.University of M'sila-Algeria
Noura.guettouche@univ-m'sila.dz

تاريخ الإرسال:2020/11/09	تاريخ القبول:2021/04/15	تاريخ النشر : 2021/12/25

ملخص البحث

تهدف هذه الورقة البحثية إلى الكشف عن مختلف الصور الحسية الواردة في الشعر المغربي القديم، هذه الأخيرة التي تستمد من عمل الحواس،وتعدّ عنصرا مهما في رسم الصورة وتشكيلها في الشعر العربي بشكل عام،فإلى أي مدى نجح هؤلاء الشعراء في توظيفهم لها في قصائدهم المختلفة،وما هي الصورة الحسية التي تمّ التركيز عليها من قبل الشعراء للتعبير عن تجاربهم الشعرية،وقد تم في هذا البحث تقديم تعريف للصورة الحسية وأنواعها المختلفة من صور بصرية،وسمعية،وشمية،وذوقية،ثم تتبع هذه الصور المختلفة في نماذج من الشعر المغربي القديم،وقد تم اختيار مجموعة من الشعراء ينتمون إلى فترات زمنية مختلفة،ثم البحث عن الصور الحسية الواردة في قصائدهم،وذلك نظرا ما للحواس من دور مهم في إضاءة الصورة الشعرية.

الكلمات المفتاح : شعر، صورة حسية،صورة بصرية، لون، صورة سمعية.

Abstract:

This research paper aims to reveal the various sensual images contained in ancient Moroccan poetry,
The latter is derived from the work of the senses, and is an important element in drawing and shaping the image in Arabic poetry in general. To what extent have these poets succeeded in employing them in their various poems, and what is the sensual image that has been focused on by poets to express their poetic experiences, In this research, a definition of the sensual image and its different types of visual, auditory, olfactory, and gustatory images has been presented. These different images are then traced in samples of ancient Moroccan poetry. A group of poets belonging to different periods of time have been selected, then the search for

* نورة قطوش Noura.guettouche@univ-m'sila.dz

sensual images Contained in their poems, given the important role the senses have in illuminating the poetic image.
Keywords: Hair, sensual image, visual image, color, auditory image.

أولا:– مفهوم الصورة الحسية:

تعرف الصورة الحسية بكونها ذلك التعبير عن تجربة حسية نقلت بطريق البصر، أو السمع، أو الشم، أو اللمس، أو الذوق،والحواس هي الوسيط الأول بين الإنسان ومحيطه الخارجي.وتعدّ وسيلة التعبير الأولى وعن طريقها " يستطيع الشاعر تقديم الصورة الصادقة لواقعه النفسي والداخلي وواقعه الخارجي والمحيط به"[1]، وتساهم الصورة الحسية في تشكيل الصورة الشعرية هذه الأخيرة التي تعد من أبرز الأدوات الشعرية التي يستخدمها الشاعر، في صياغة تجربته الشعرية،فبواسطتها تتجسد الأحاسيس وتشخص الأفكار والخواطر. وتستعمل كلمة صورة –عادة– للدلالة على ماله صلة بالتعبير الحسي، وتطلق عادة على الاستعمال الاستعاري للكلمات[2]، وهذا لا يعني أن الصورة الشعرية تقتصر على الأشكال البلاغية المعروفة، بل تتعداها إلى استغلال الحواس على اختلاف أنواعها للتعبير عن الأحاسيس والمشاعر، ونتج عن ذلك مجموعة من الصور الحسية التي ساهمت في تكوين الصورة الشعرية. يعدّ الخيال أحد مكوناتها، فبواسطته يقدم الشاعر صورا فنية، لها الأثر الكبير في نفس المتلقي. لأن "الخيال الشعري هو "الملكة التي تشكل بنية القصيدة وصورتها، وتصل ما بينها في عمل أدبي"[3]. بالإضافة إلى العاطفة التي تبعث في الشاعر القدرة على تصوير الأحاسيس وتجسيدها في صور شعرية.

يستخدم الإنسان حواسه لمعرفة ما يحيط به، فالحواس تبقى وسيلة الإنسان الأولى في معرفة الأشياء[4]. حيث ربط الشعراء بين هذه الحواس ودورها في تشكيل الصورة الشعرية،وتعدّ الحواس من أهم الوسائل التي اعتمدها الشعراء في تشكيل صورهم الشعرية، فكانت الصورة الحسية "تعبيرا عما يختلج الشاعر من أحاسيس، وليست تسجيلا فوتوغرافيا للطبيعة أو محاكاة لها، لكن الشاعر يخضع ما في الطبيعة لتشكيله، لتأتي صورة لفكرته هو، وليست صورة للطبيعة"[5]. وهذه نماذج من الصور الحسية الواردة في الشعر المغربي القديم من صور بصرية وسمعية، وشمية،وذوقية.

ثانيا: تجليات الصورة الحسية في الشعر المغربي القديم:

1– الصورة البصرية:

تتصدر حاسة البصر حواس الإنسان من حيث الأهمية،إذ تمكنه من إدراك أدق تفاصيل محيطه الخارجي وتعدّ من أكر الحواس تعاملا مع الواقع الخارجي إلى جانب حاسة السمع، والفنان المبدع هو الذي يحسن التصوير الحسي للأشياء، فينقل لنا فكرة أو إحساس داخلي عن طريق حسن استغلاله للحواس، خاصة حاسة البصر، حيث يصور لنا كل ما يختلج نفسه من مشاعر وأحاسيس ويجسده لنا في صورة حسية. وهذا ما جعل "ابن رشد" يلح على الجانب البصري من التقديم الحسي للصورة، حيث يشير إلى ذلك في أكثر من موضع ومن ذلك قوله:"وإجادة القصص الشعري، والبلوغ به إلى غاية التمام متى بلغ الشاعر من وصف الشيء أو القضية الواقعة التي يصفها، مبلغا يرى السامعين له كأنه محسوس ومنظور إليه"[6]. وبناء عليه يمكن القول أنّ للصورة الحسية أهمية كبيرة نقل تجربة الشاعر " فالشاعر الحاذق يختلف عن غيره أنه يرى أبعد وأدق لأنه لا يكتفي بالنظرة السطحية بل يحاول أن ينفذ إلى أعماق الأشياء ويعرف جوهرها،وهذه المحاولة هي التي تجعل الشاعر لا يقبل ما يرد على العين بل يتجاوزه إلى النادر الذي لا يُعتاد والغريب الذي لا يُؤلف"[7].ومن هنا تنبع أهمية الصورة من طريقتها الخاصة في تقديم المعنى وتأثيرها في المتلقي.

ومن الصور الحسية الواردة في الشعر المغربي القديم، الصورة البصرية، هذه الأخيرة التي يكثر توظيفها من قبل الشعراء،من أجل توضيح المعنى، وإيصال الفكرة للمتلقي والتأثير فيه. اعتمد الشعراء في صورهم البصرية على أفعال الرؤية مثل: رأى، أرى، رأيت، يرى. رأوه،. .. الخ

فالشاعر في البيت الأول استعمل الفعل: رأيت، لينقل لنا صورة عن جمال فتيات هذا الحي، ولفرط حسنهن تخيل أنه في الصباح، وجعلنا نعيش معه المشهد ونتصور كيف أن جمال وحسن وبهاء فتيات الحي، قد يكون سببا في انجلاء ظلمة الليل.وفي البيت الثاني جعلنا نشاركه لوعته وشوقه، وذلك من خلال استعمال الشاعر الفعل: عنَّت بمعنى ظهرت، ليصور لنا مدى شوقه ولوعته عند رؤيته فتيات الحي.

الأمر نفسه عند الشاعر: أبي عبد الله محمد بن يحي بن عبد السلام "الدلسي"[8]:

وذلك في قوله: فلو أن هاروتا رأى سحر طرفه أقر بأن السحر من لحظه اشتقا

ولو أن عشاق الجمال كما أرى رأوه لهاموا عند رؤيته شوقا

وكل محب في الجمال يرى به إلى العالم العلوي همته ترقى[9]

الملاحظ هو أن الشاعر استعمل كثيرا أفعال الرؤية: رأى، أرى، رأوه، يرى، وهذا للتأكيد على أهميتها في تجسيد المعنى، والتأثير في المتلقي. وبذلك نجح الشاعر في نقل في ما يختلجه من أحاسيس ومشاعر وذلك باعتماده على الصورة البصرية.

بالإضافة إلى هذا نجد أن أغلب الشعراء قد يلجأ إلى استعمال اللفظ الدال على حاسة البصر وهي: العين، وهذا حرصا منهم على توضيح الفكرة للمتلقي ومن ذلك قول الشاعر:

"الإيادي" : أعجب بأسطول الإمام محمد وبحسنه وزمانه المستغرب

ليست به الأمواج أحسن منظر يبدو لعين الناظر المتعجب[10]

والأمر نفسه نجده عند "تميم بن المعز"وذلك في قوله:

كأنّ سواد الليل والصبح طالع بقايا مجال الكحل في الأعين الزرق[11]

فبالإضافة إلى استخدام الفعل: رأت، أضاف الشاعر لفظ "العين" لتأكيد فعل الرؤية،زيادة منه في تجسيد المعنى وتأكيده.

أما الشاعر: "يحي بن عبد السلام الدلسي": فيقول:

تعلمت من عينيه عشقي لحسنه فلله ألحاظ تعلمني العشقا[12]

ذكر الشاعر لفظ "عينيه"،ولفظ " ألحاظا"ولتأكيد تأثير هذا في المتلقي ذكر لفظ "ألحاظ" فنقل الشاعر صورة حسية عن جمال هذه العيون، كما أن الفعل الماضي "تعلمت" له دلالة على مدى تأثير هذه العيون، وأن تأثيرها لا زال مستمرا وهو ما دل عليه الفعل المضارع "تعلمني" فالشاعر نجح في رسم صورة حسية عن جمال وسحر عيني تلك المرأة.

بالإضافة إلى ما سبق اعتمد الشعراء في صورهم البصرية على عنصري اللمعان و النور، فلا تكاد تخلو صورة بصرية من وجودهما.

"واللمعان" يدرك بالبصر، وبالتالي فالشاعر كثيرا ما يعتمد الصورة البصرية لينقل لنا صورة عما يحسه ويعانيه ومن الأمثلة على ذلك نذكر قول الشاعر "أبو زكريا بن محجوبة القرشي السطيفي"[13]:

جلت لك ليلى من مثنى نقابها طريقا وأبدت لمعة من جمالها

فكيف ترى ليلى إذا هي أسفرت ضحاء وأبدت وارفا من دلالها[14].

الملاحظ أنّ الشاعر ينقل للمتلقي صورة حسية عن جمال هذه المرأة، ويدعو إلى إمعان النظر فيها، وذلك ما دل عليه الفعل الماضي: جلت، والفعل: أبدت، وهو ما يفيد بالظهور والتجلي، وهذا يستدعي النظر

إليها وبالتالي لجأ الشاعر إلى الصورة البصرية لينقل لنا صورة حسية رائعة،ويجعل المتلقي يتصور ويتخيل حسن وجمال هذه المرأة المتغزل بها. وعنصر اللمعان حاضر أيضا في قول الشاعر: "ابن عميرة المخزومي"[15] يمدح "أبا زكرياء الحفصي" حيث يقول:

فضله مثل سنا الشمس وهل لسنا الشمس يرى من جاحد[16]

الملاحظ أن الشاعر قدّم لنا صورة عن جود وكرم ممدوحه حيث جعله واضحا للعيان. وشبهه بضوء الشمس الذي لا ينكره أحد، فزادت هذه الصورة البصرية من تجسيد المعنى، أيضا ما زاد من تأكيد هذه الصورة استعماله لفظ "سنا" والذي يعني الضياء وبالتالي هذه الصور الحسية تدرك بالبصر.

و الأمر نفسه نجده عند الشاعر أبي عبد الله محمد بن أحمد الإدريسي المعروف "بالجزائري" في قوله:

وقد جاذبت ريح الصبا فضل مرطها* فأومض لي برق تضمنه الثغر[17]

ولمعان البرق يدرك بالمشاهدة وبالتالي حضور صورة بصرية أخرى ساهمت في نقل إحساس الشاعر إلى المتلقي.

وذكر "ابن رشيق" في كتابه"الأنموذج" أبياتا "لابن النحوي"، والذي قال عنه:" شاعر مشهور مطلق الكلام مشترك المعاني عنده علم من قدر من علم النحو وبذلك عُرف"[18] ومن شعره: إذا أخذ الأقلام خلت يمينه يُفتّح نوارا فرادى وتوأما

وإن قام في النادي لفصل قضية أعاد ضياء كل ما كان مظلما[19]

بالإضافة إلى ما سبق فإن الشعراء في هذه الفترة،اعتمدوا كثيرا على الصورة البصرية، لنقل صور حسية تعبر عن مشاعرهم. وذلك باستعمالهم لألفاظ مثل: الشمس، القمر، النور، والتي تشاهد وتدرك بحاسة البصر. وهذا ما نجده أكثر في قصائد المديح النبوي. وهذا ما نلاحظه في شعر "أبي عبد الله محمد بن أبي بكر العطار"حيث مدح النبي"عليه الصلاة والسلام"بقصيدة يقول فيها:

أَنوار أحمد حسنها يَتلألأُ المصطفى مُجلى الكمال يجلأُ

الشّمس تخجل وهو منها أضوء النّور منه مقسّـم ومجـــزَّأ

قد زان ذاك النّور إبرا هيمَا صلوا عليه وَسلموا تسليمًا[20]

فالشاعر قدم صورة مشرقة تشع نورا.وقد زادها نورا وبهاء ضياء وجه النبي عليه الصلاة والسلام. والعنصر الأخير الذي تم التركيز عليه من طرف الشعراء في صورهم البصرية هو: اللون، خاصة اللون: الأحمر،

والأبيض، والأخضر. وقد أدرك الشعراء منذ القديم ما للون من أهمية في الحياة،وما له من دور في التعبير عن المشاعر،فتم توظيفه في عدد من قصائدهم.يقول "بن الجنان المرسي":

فانظر إلى أدمعي تنهيك حمرتها فإنها رشح أحشائي وأكبادي[21]

فالملاحظ هو أن ابن "الجنان" جعل للدموع اللون الأحمر وهو بذلك يحاول أن ينقل للمتلقي ما يعانيه من آلام، فاستعان بالصورة البصرية لتجسيد المعنى، فكان هذا اللون الأحمر للدموع، التي ما هي إلا عصارة دم أحشائه، وبالتالي فإن هذه الصورة البصرية تجعل المتلقي يشعر بما يحسه الشاعر وما يعانيه من آلام الفراق، وبالتالي يتعاطف معه.

كما نقل لنا "ابن رشيق" شعرا "لأبي يعقوب بن المضاء بن سفيان بن سالم التميمي"،حيث قال عنه:"كان أبوه من أمراء بني عمه الأغالبة،ورغب يعقوب عن السلطان وولايته،وانصرف إلى النسك ونزع السواد وأعرض عن الدنيا..."[22].

ومن شعره قوله:

فقد عمرت ذا فرع أثيب كان سواده حنك الغراب

فلا تعجل رويدك عن قريب كأنك بالمشيب وبالخضاب[23]

الملاحظ أن الشاعر قدّم لنا صورة شعرية مزج فيها بين اللون الأسود،والأبيض،والأحمر،

فهي صورة بصرية يطغى عليها اللون الأسود من خلال ذكر الشاعر له مباشرة، ثم الإحالة إليه من خلال توظيف اسم "الغراب".واذكر "المشيب" إشارة منه إلى للون الأبيض.كما يظهر اللون الأحمر من خلال ذكر الشاعر" للخضاب"واللون الأحمر له تأثير على البصر وبالتالي تأثير في نفس المتلقي. نقل لنا"ابن الأبار "قول "بكر بن حماد التيهرتي":

خلقن الغواني للرجال بلية فهن موالينا ونحن عبيدها

وإذا ما أردنا الورد في غير حينه أتتنا به في كل حين خدودها[24]

حيث يظهر اللون الأحمر في هذه الصورة الشعرية من خلال ذكر الشاعر وتشبيهها بالورود في حمرتها. فالشاعر وظف اللون الأحمر لكن بغير لفظه وأشار إليه بكلمة" الورد"، واللون الأحمر هو لون الحركة والحياة،أما عاطفيا فيعدّ اللون الأحمر لون الحب والتفاؤل.وبالتالي يمكن القول أن "ألوان الأشياء وأشكالها هي المظاهر الحسية التي تحدث تواترا في الأعصاب وحركة المشاعر"[25]

وأحيانا يرسم الشاعر صورة بصرية يكون اللون الأخضر حاضرا فيها لكن من خلال الرمز إليه، من ذلك قول الشاعر "المهدوي"[26]:

وما أدلجت تثني إلى العشب ليتها ولكن في وادي العقيق لها عشبا[27]

حيث قدّم لنا الشاعر صورة كلها اخضرار وذلك من خلال تكراره للفظ "عشب" فيتبادر إلى ذهن القارئ تلك الصورة الجميلة، عن منظر الماء والعشب الأخضر، وتترك أثرها الجميل في النفس. فالشاعر نقل لنا صورة بصرية تبعث في النفس النشاط والحيوية، وصور لنا مشهد انبعاث الحياة من جديد واستغل الشاعر ذلك الأثر الجميل الذي يتركه اللون الأخضر في النفس، وما يحمله هذا اللون من دلالة رمزية على تجدد الحياة ورغد العيش. إذن فالصورة البصرية كانت حاضرة وبقوة في نماذج من الشعر المغربي القديم، وهذا نظرا لأهميتها في تجسيد المعنى وتوضيحه، ولما لها من دور التأثير في المتلقي.

2- الصورة السمعية:

يعدّ السمع أحد منافذ إدراك الأشياء وتصويرها والإحساس بها، واستشعار الجمال يكمن في السمع كما يكمن في البصر، ومن الصور الحسية التي تترك ذلك الأثر الجميل في نفس المتلقي الصورة السمعية وذلك من خلال استلهام القيمة الجمالية للصوت من خلال همسه وجهره، وشدته ولينه، وبالتالي فإن للصورة السمعية أثر جميل في نفس المتلقي لا يقل أهمية عن أثر الصورة البصرية، وذلك من خلال استغلال طاقات اللغة الصوتية،وربما هذا ما دفع محمد عبد الحميد إلى القول بأن " حاسة السمع تأخذ مكان الصدارة والأهمية من قبل أخواتها عند الإنسان عموما وعند العربي على وجه الخصوص"[28]. ومن الصور السمعية الواردة في الشعر المغربي القديم نذكر استعمال ألفاظ: تقول، أقول، تقولين، والذي يستدعي استعمال حاسة السمع لإدراك ما يقال، ونقل لنا "ابن رشيق" في كتابه " الأنموذج" أبياتا شعرية لشاعر يدعى"علي بن عطاء " حيث يقول:

رأت مشيبي فأنكرته فقلت:لا تنكري لذاك

قالت: من العرج أنت أيضا فقلت: لا إنما أحاكي[29]

وهذه صورة سمعية نجح الكاتب في تقديمها في شكل حوار، حيث ركز على الفعل"قلت" الذي يستدعي حاسة السمع لفهم ما يقال،فهذه الصورة السمعية تحرك ذهن المتلقي وتجعله يتصور المشهد وكأنه يراه حقا.

وأحيانا يوظف الشعراء في صورهم السمعية "صوت الحمام"، لما له من تأثير في نفس المتلقي يقول "ابن عميرة المخزومي"

وما نسيت باهزاج الحمام ضحى جرس الحلي ولا وسواسه الهزجا

غداة زارت وللخلخال من خرس مالوشاح من الإفصاح معتلجا[30]

الملاحظ أن "ابن عميرة" في البداية شبه صوت رنة الخلخال بهديل الحمام ضحى و بالتالي فهو ينقل للمتلقي صورة سمعية، تحرك ذهنه وتشعره بالنشوة والطرب. . ولأهمية الصورة السمعية، فإن الشعراء كثيرا ما يؤكدون هذه الصورة وذلك بذكر لفظ "حديث" الذي يدعو أكيد إلى الاستماع والتركيز لفهم ما يقال، وبالتالي فإن هذه الصورة السمعية تحرك شعور المتلقي وتؤثر فيه . نذكر من هذه الصورة قول:" أبو عبد الله الجزائري: فو الله ما أدرى لطيب حديثها أضمن سحرا أم هو السحر[31].

فالشاعر استعمل لفظ: حديث، لينقل لنا صورة سمعية اختار لها الألفاظ التي تحرك شعور المتلقي، "والشعر نفسه ليس في حقيقة أمره إلا جملة من الكلمات المختارة يقصد بها الشاعر إلى أن يهز الأذن هزا أقوى"[32].

نقل لنا "ابن الأبار" في كتابه "الحلة السيراء في شعر الأمراء أبياتا شعرية"لأبي عبد الله الشيعي" بعد إيقاعه بجيش بني الأغلب، حيث يفخر بقوته، وشجاعته، وحسن بلائه في المعارك،فهذا هو ما يسعده ويبهجه كما يبهج الدف من يستمع إلى نقره،وهذا ما يبدو في قوله[33]: من كان يعجبه ويبهجه نقر الدفوف ورنة الصنج*

فأنا الذي لاشيء يعجبني إلا اقتحامي لجّة الرهج*

3– الصورة الشمية:

الشم نافذة من نوافذ الإدراك الحسي التي تثير لدى الشاعر إحساسا معينا تجاه الأشياء التي تصور من خلال ارتباطها بهذه الحاسة، والفنان المبدع هو الذي يستطيع خلق صورة جيدة تجعل المتلقي ينفعل ويحس بها، وذلك من خلال استثماره لملكاته الحسية. ومثال ذلك قول"القاسم بن مروان القفصي" الذي عرّفه "ابن رشيق " بقوله:" شاعر قوي الطبع مهول يقرع السمع ويحزن في أكثر كلامه ولا يسهل إلا قليل مع قوة ظاهرة كأنه نجدي"[34]

حيث يقول: وهبّ أريجكم من أرض نجد نسيما شيبَ بالمسك الفتيق

فأحيا مهجتي وشفى غليلي وأطفأ ما بقلبي من حريق

حيث قدّم لنا الشاعر صورة حسية تبعث في النفس النشوة والارتياح،وذلك بتوظيفه لكلمات أريج،نسيم، المسك الفتيق،وجعلنا نشم شذاها الزكي ونتفاعل معها وكأنها حقيقية. وبالتالي يمكن القول أن الصورة الشمية من الصور الحسية التي عبر بها الشعراء عن أحاسيسهم ومشاعرهم، بطريقة تجعل المتلقي يتفاعل معه.

ومن الصور الشمية أيضا نذكر هذه الأبيات "لأبي عبد الله محمد بن أبي بكر العطار الجزائري"[35] صلوا على المسك الذكي الفائح صلوا على الهادي النبي الناصح[36].

وقوله في موضع آخر:

صلوا على مزن العلوم الماطر صلوا على المسك الفتيق العاطر

صلوا على نور يلوح ويبرز صلوا على مسك يفوح ويحزر[37]

الأبيات السابقة من قصيدة قالها الشاعر في مدح النبي عليه الصلاة والسلام حيث جعله بمثابة المسك الذي تنتشر رائحته الذكية في كل مكان، فهذه صورة شمية تحرك مشاعر المتلقي وتجعله ينفعل معها ويحس بها. أما حازم "القرطاجني" فنذكر له هذه الأبيات التي يقول فيها:

غصن من البان لما تهتصره يد لكنه بضمير النفس مهصور

فلست كافر نعمى منه حين غدا مسك الدجى وهو بالكافور مكفور[38]

إلى أن يقول:

فشيمة الكف منه سطوة وندى وشيمة النفس تقديس وتطهير

ففي الغمائم خيم من مكارمه وفي النواسم من رياه تعطير[39].

فالشاعر استعان بحاسة الشم ليرسم لنا هذه الصورة الحسية، حيث شبه ممدوح تارة بالمسك وتارة أخرى بالكافور، فمكارم ممدوحه أثارت شعوره ودفعته إلى تسجيل ذلك، فرسم صورة شمية تحرك شعور المتلقي، وتجعله يتفاعل معه ويتأثر بها.

والملاحظ هو أن الصورة الشمية أقل استعمالا من الصورة البصرية والصورة السمعية، الشعر المغربي القديم،لكن على قلة استعمالها تبقى لها الأهمية في إثارة انفعال المتلقي وتحريك مشاعره. وبالتالي رسم صورة حسية فهي تساهم في نقل تجربة الشاعر وإحساسه كما تساهم في تجسد الواقع الخارجي وتجعل المتلقي يتصور المشهد ويحسه.

4- الصورة الذوقية:

إن حضور هذه الصورة قليل بالنسبة للصور الحسية الأخرى، ولكن هذا لا يقلل من أهميتها، وذلك من خلال طريقتها الخاصة في تقديم المعنى والتأثير في المتلقي.وتعدّ حاسة الذوق من الحواس الهامة في إدراك مواطن الجمال،إذ يلجأ إليها الشاعر في كثير من شعره،ومن الصور الذوقية الواردة نذكر قول"أحمد بن سفيان بن سالم بن عقال"[40]:

اصطحبناها سلافا وشربناها اغتباقا*

وأدرنا الكأس بالرا ح على الشرب دهاقا*

قال عنه "ابن الأبار": "ولي أحمد هذا "الزاب"* ثم ولي طرابلس وأعمالها سنين كثيرة "[41]

من خلال هذه الصورة الحسية، شخص الشاعر إحساسه بالنشوة ونقل ذلك إلى المتلقي، ليوحي لنا بأن هذه الخمرة يتلذذ صاحبها بشربها ويحس بالسعادة، وبالتالي لحاسة الذوق هنا أيضا أهمية في رسم هذه الصورة الحسية. لقد حاول الشاعر من خلال هذه الصورة الحسية، أن يصور إحساسه الداخلي وشعوره بالنشوة، ونقل ذلك إلى المتلقي عن طريق هذه الصورة الذوقية.

حيث رسم الشاعر صورة حسية "ذوقية"، وما زاد من توضيحها استعماله للفعل المضارع "يروي"، والملاحظ أن الصورة الذوقية كثيرا ما تستعمل عند الحديث عن شرب الخمر وتصوير الإحساس بالنشوة، ونقل ذلك كله إلى المتلقي عن طريق صورة حسية ذوقية، ومثال ذلك أيضا قول"البجائي" المتوفى سنة675هـ:

سفرت على وجه الجميل فأسفرا وبدا هلال الحسن منها مقمرا ودنت فكاشفت القلوب بسرها

وسقت شراب الأنس منها كوثرا[42]

وبما أنّ الشرب والارتواء يكون من الماء العذب،فقد وظف الشاعر لفظ"كوثرا" وبالتالي لحاسة الذوق أهمية كبيرة في تشكيل هذه الصورة الحسية. وفي الصورة الذوقية كثيرا ما يرد لفظ "عذب" للدلالة على استعمال حاسة الذوق في رسم هذه الصورة الحسية ومثال ذلك قول "ابن عربية"[43]:

أغر شنيب ما أعيذب ثغره وأحلى الفاظا وأندى وأرخما[44]

حيث استعمل الشاعر لفظ "أعيذب" والتصغير هنا يفيد التحبب، حيث تعتمد هذه حاسة الذوق للتعبير عن جمال الأشياء،فتذوق الأشياء له أثر كبير في إدراكها والإحساس بها وتصويرها.أما ابن العطار الجزائري، فيقول من قصيدة في مدح النبي(عليه الصلاة والسلام):

صلوا على المسك الفتيق الأطيب صلوا على الورد المعين الأعذب [45]

ويقول في موضع آخر:

صلوا على المسك الذكي البالغ صلوا على الورد المعين السائغ[46]

الملاحظ هو أن في البيت الأول ورد لفظ "الأعذب" وفي البيت الثاني ورد لفظ "السائغ" الذي يعني العذب وحلو المذاق، فالشاعر نقل إحساسه وإعجابه بمكارم النبي صلى الله عليه وسلم- حيث جعله بمثابة المنبع العذب الذي ينهل منه الجميع، واستعان بالصورة الذوقية ليجسد المعنى وينقل هذه الصورة للمتلقي هذا الأخير الذي يتفاعل معها ويتأثر بها .

ثالثا:-خاتمة:

تعدّ الصورة الحسية وسيلة الشاعر للتعبير عمّا يختلجه من أحاسيس ومشاعر، كما تساهم بشكل كبير في تشكيل الصورة الشعرية،وقد كان حضورها بشكل واضح في الشعر المغربي القديم وهذا ما تمت ملاحظته من خلال دراسة نماذج شعرية مختلفة.يتضح مما سبق أن توظيف الصورة البصرية في الشعر المغربي القديم يظهر بشكل واضح في قصائد المديح النبوي وقصائد الغزل.وبناء عليه يمكن القول أنّ للصورة البصرية أهمية في تشكيل الصورة الشعرية، فالشاعر البارع هو الذي يجعل المتلقي يتصور الشيء الموصوف وكأنه يراه. والأمر نفسه فيما يتعلق بالصورة السمعية فهي الأخرى يكثر توظيفها خاصة في قصائد المديح النبوي.كما وظف الشعراء الصورة الذوقية،ذلك أنّ الإحساس والذوق عمليتان متلازمتان في الشعر وعادة ما يقترن الذوق بالشعور،فتذوق الأشياء له أثر كبير في إدراكها والإحساس بها.بالإضافة إلى توظيف الصورة الشمية التي يختار لها الشاعر الألفاظ المناسبة التي تجعل المتلقي يتأثر بها وكأنها حقيقية.والملاحظ أنّ الصورة الشمية، والصورة الذوقية،هما الأقل توظيفا من قبل الشعراء في قصائدهم مقارنة بالصورة السمعية والبصرية،وهذا الحضور القوي للصورة السمعية، يعكس أهمية هذه الأخيرة،ودورها في تشكيل الصورة الشعرية بصفة عامة.

إذن يبقى للصورة الحسية أهميتها في تجسيد المعنى وتوضيحه، إذ عن طريقها يعبر الشاعر عما يختلجه من أحاسيس ومشاعر، وينقل ذلك للمتلقي الذي يتفاعل معها وتؤثر فيه .

هوامش :

[1] - إبراهيم جابر علي: المستويات الأسلوبية في شعر بلند الحيدري،دار العلم والإيمان،مصر،ط 1،2009،ص419، ص419.

[2]– ينظر:مصطفى ناصف: الصورة الأدبية
الأندلس،بيروت. ص03

[3] –جابر عصفور: الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1974، ص09 .

[4] – محمد الهادي الطرابلسي: خصائص الأسلوب في الشوقيات، منشورات الجامعة التونسية، المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية، مجلد عدد 20، 1981، ص17.

[5] – على البطل، عصا م بحي: (الصورة في الشعر العربي حتى آخر القرن الثاني الهجري، دارسة في أصورها وتطورها)،، فصول، المجلد الرابع، العدد الثالث، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1984، ص224.

[6] – نقلا عن:ألفت كمال الروبي :نظرية الشعر عند الفلاسفة المسلمين،دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع،بيروت،2007، ص227

[7] – جابر عصفور: الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب،ص173.

[8] ––هو أبو عبد الله محمد بن يحي بن عبد السلام، أصله من "تدلس"، وسكن بجاية ولقي المشايخ، وبرع في الأدب، وله علم بالتاريخ، وله حظ من الفقه، ولي القضاء ببعض كور بجاية، وكان يحب أن ينسب بأنه من الفقهاء لا من الأدباء، ولكن الغالب عليه إنما هو الأدب، لم يذكر الغبريني في كتابه :عنوان الدراية: سنة ولادة الدلسي، ولا سنة وفاته. – ينظر: الغبريني: عنوان الدراية، ص294.

[9] – الغبريني:عنوان الدراية، ص297.

[10] نفسه،ص233.

[11] نفسه،ص261.

[12] – الغبريني، :عنوان الدراية، ص296 .

[13] – هو يحي بن زكرياء بن محجوبة القرشي السطيفي،، كان من المتعبدين الزهاد الأولياء، رحل إلى المشرق،يقول الغبريني في عنوان الدراية:"وهنالك ظهرت له حقائق،وانقطعت عنه عوارض العلائق،وكان للشيخ هنالك أصحاب قد أدركوا المدارك،وجاوزوا سبيل المسالك،وكانوا يريدون ترقي الشيخ أبي زكرياء إلى بعض مداركهم،والانتظام في مسلكهم،ومازالوا به إلى أن ظهر له بعض التحقيق واعتمد جادة الطريق". وكان رحمه الله ممن تخلى عن الدنيا وتركها، وكان صاحب كرامات مستجاب الدعوة، وله نظم حسن وقطع مستحسنة كلها في المعاني الصوفية..توفي رحمه الله ببجاية عام 677هـ. – ينظر:الغبريني: عنوان الدراية، ص119.

[14] –م،ن،ص119.

[15] – هو أحمد بن عبد الله بن محمد بن الحسن بن عميرة المخزومي، بلنسي الأصل يكنى أبي مطرف من أهل جزيرة شقر*، سكن بلنسية مدة وكتب عن ولاتها، وفاق الناس بلاغة، قدم تونس، وتقلد القضاء ببعض البلاد، ثم اتصل بالمستنصر وحظي عنده وكان من جلسائه توفي بتونس سنة 658هـ سبتة ثم توجه إلى إفريقية، فاستقر ببجاية، وكانت بينه وبين كتاب

عصره مكاتبات ظهرت فيها براعته، وكان له في الزهد ومدح النبي صلى الله عليه وسلم بدائع النظم، توفي ببجاية في عشر الخمسين وستمائة.

–ينظر: عنوان الدراية، الغبريني، ص250.، ابن قنفد القسنطيني: الفارسية في مبادئ الدولة الحفصية، تح : محمد الشاذلي النيفر. عبد المجيد التركي، الدار التونسية للنشر، . 1968 .

[16] – المقري (أحمد بن محمد المقري التلمساني) :نفح الطيب من غصن الأندلسي الرطيب، تح إحسان عباس، ج1، دار صادر. بيروت، لبنان. (د.ت). ص 309.

[17] الغبريني :عنوان الدراية،ص209.

[18] –ابن رشيق: أنموذج الزمان في شعراء القيروان،جمعه وحققه: محمد لعروسي المطوي–بشير بكوش،الدار التونسية للنشر،المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر،الجزائر،ص128.

[19] –نفسه،ص ن.

[20] – االحفناوي (أبو القاسم محمد الحفناوي):تعريف الخلف برجال السلف،مؤسسة الرسالة،بيروت لبنان ـ المكتبة العريقة تونس،ط1، 1986، ص552

[24]،المقري : نفح الطيب، ج 7، ص 432

[22] –ابن رشيق: الأنموذج،ص164.

[23] –نفسه،ص ن.

[24] –ابن الأبار: الحلة السيراء في شعر الأمراء،تح :محمد عثمان،شركة نوابغ الفكر،ط1، 2009 ص15.

[25] عز الدين إسماعيل :التفسير النفسي للأدب، دار غريب للطباعة، ط4، دت،ص59

[26] –هو أبو يعقوب يوسف بن علي بن عبد المالك بن السماط البكري المهدوي، وكان أبو يعقوب هذا قد قصر شعره على مدح رسول الله(مدح النبي عليه الصلاة والسلام)، فلا يوجد شعر له غير ذلك إلا التافه النزر مما قاله في صباه، ولد بالمهدية سنة (613 ه)، وتوفي بها سنة (690 –ينظر: التجاني :الرحلة،ص381.

[27] – التجاني :الرحلة،، ص382.

[28] – محمد عبد الحميد:في إيقاع شعرنا العربي وبيئته،دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية..2005 . ص18.

[29] –ابن رشيق: الأنموذج،ص293.

[30] م،ن، ص290.

[31] المقري :نفح الطيب،المقري،ج7،ص433.

[32] – محمود عسران :موسيقى الشعر،مكتبة بستان المعرفة، الإسكندرية، مصر، 2007.ص353.

[33] ابن الأبار: الحلة السيراء،ص173.

* صنج الجمع صنوج: صفائح صفر مستديرة تُثبت في أطراف الدف.

* الرهج: الغبار

[34] ابن رشيق: الأنموذج، ص322.

[35] هو "أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الله بن محمد بن أحمد بن أبي بكر العطار الجزائري"، من جزائر مزغنة وهي المشهورة الآن بالجزائر، صحاب كتاب "نظم الدرر في مدح سيد البشر" و" الورد العذب المعين في مولد سيد الخلق أجمعين" قال المقري "في نفح الطيب: "وليس هو بابن العطار المشرقي الذي كان معاصرا لابن حجة الحموي، فإن ذلك متأخر عن هذا، وهذا مغربي وذاك مشرقي".

لم يذكر الحفناوي تاريخ ولادة ابن العطار الجزائري ولا تاريخ وفاته. ذكر ابن قنفذ أن الخليفة "المستنصر" قبض على عامله أبي العباس اللياني وأبي عبد الله بن العطار سنة 658هـ وقتل اللياني وأطلق بن العطار. -ينظر: -تعريف الخلف برجال السلف، الحفناوي،ص551.

[42]ا- الحفناوي :تعريف الخلف برجال السلف،ص553.

[37] م،ن،ص554.

[38] – حازم القرطاجي (أبو الحسن حازم بن محمد بن حسن): ديوان حازم القرطاجني،، تح: عثمان الكعاك، المكتبة الأندلسية، مطبعة عيتاني الجديدة بيروت، دار الثقافة، بيروت. لبنان،1964، ص60.

[39] م،ن،ص61.

[40] -ابن الأبار: الحلة السيراء في شعر الأمراء،تح :محمد عثمان،شركة نوابغ الفكر،ط2009،1،ص165.

[*] الغبوق هو ما يُشرب من الخمر في العشي.

[*] من قولهم أدْهَقْت الماء أفْرَغته إفراغاً شديداً فهو إذاً من الأَضداد وأدهق الكأسَ شدَّ ملأَها وكأسٌ دِهاق مُتْرعة ممتلئة وفي التنزيل وكأساً دِهاقاً.

– [*] الزاب: الزّاب بعد الألف موحدة فقد قال ابن الأعرابي:زَابَ الشيئ إذا جرى،...الزّاب الكبير من بسكرة وقسنطينة وطولقة وقفصة ونفراوة. – ياقوت الحموي، معجم البلدان،ج3،دار صادر، بيروت،(د ت، د ط).،ص123

[41] – ابن الأبار: الحلة السيراء في شعر الأمراء، ص165.

[42] -الغبريني: عنوان الدراية،ص87.

[43] --هو الفقيه القاضي أبو عمرو عثمان بن عتيق بن عثمان القيسي، المعروف "بابن عربية "، أحد العلماء الأعلام، كان حافظا للحديث مقدما في علوم الأدب، مجد من فحول الشعراء، ولد بالمهدية سنة (600 هـ)، وذكر التجاني في رحلته انه رأى ذلك بخط يده، وله تصانيف مفيدة منها كتاب "جوامع الكلم النبوية" وكتاب "آثار السحابة في أشعار الصحابة" وكتاب "سنن القوم، في آداب الليلة واليوم" وديوان نظمه المسمى "قصائد المدح، ومصائد المنح" وغيرها من المؤلفات الأخرى. اتصل بالأمير أبي زكرياء الحفصي، ولما توفي هذا الأخير رثاه ابن عربية بقصيدة، والأجمل فيها انه جمع في كل بيت من القصيدة رثاء الأمير الحفصي، وتهنئة ولده المستنصر. توفي ابن عربية بتبرسق سنة (659 هـ).

-ينظر: التجاني: الرحلة ص375، ابن قنفد :الفارسية في مبادئ الدولة الحفصية،ص113.:

[44] التجاني: الرحلة،ص372.

[45] م،ن،ص379.

[46]-، الحفناوي :تعريف الخلف بر جال السلف، ص255.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 279 - 297 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

تأويل المصطلح الصوفي ورهان الترجمة: مصطلح "خاتم" مترجما إلى الإسبانية نموذجا

The interpretation of Sufi term and the challenge of translation The term ''Khatem'' translated to spanish

ط.د. العيد عبد الصمد حري [1]*، أ.د نفيسة موفق [2]

Laid Abdessamed HORRI [1] / , Nafissa MOUFFOK[2]

مخبر ترجمة الوثائق التاريخية

جامعة الجزائر2، معهد الترجمة، (الجزائر).

University of Algiers 2, Translation Institute/ Algeria

Univ.alger2@gmail.com

abdessamed.horri@univ-alger2.dz [1] / nafissa.mouffok@univ-alger2.dz [2]

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

ملخص البحث

نهدف من خلال هذا المقال أولا إلى فهم العملية التأويلية وأسس تحقيقها عند المترجم، وثانيا تذليل الصعوبات الترجمية باعتماد نموذج تأويلي متكامل وخاصة في المصطلح الصوفي. وثالثا تلافي الغموض في ترجمة المصطلح الصوفي والذي غالبا ما يكون مرده التأويل، ورابعا فتح باب دراسة ترجمة الخطاب الصوفي لما يكتسيه هذا الأخير من أهمية في زمننا هذا.

الكلمات المفتاح : تأويل- ترجمة- مصطلح صوفي- استجابة.

Abstract:

We aim through this research paper, to understand the hermeneutic process and the principles of its realization, and to overcome trough the translational constraints by adopting an interpretative model, especially of the Sufi term. We also aim to clarify the ambiguity of the term's Sufi translation which is mostly interpreted; and finally we aim to lead the way for the future studies regarding the translation of the Sufi discourse.

Keywords: Interpretation, Translation, Sufi Term, Response

* العيد عبد الصمد حري abdessamed.horri@univ-alger2.dz

مقدمة:

أضحى الخطاب الصوفي في الآونة الأخيرة مقصدا يحُجّ إليه الغرب والشرق على حد سواء بحثا فيه عن مواطن التثاقف وسبل التفاهم الحضاري، كونه يبحث في جوهر التبيُّن ويركز على الجانب الروحي الذي ينطلق من تجربة إنسانية خاصة تتماهى مع الوجود كلّه؛ فيبلغ بذلك غايته العرفانية وهي معرفة الحق (الله) فتظهر هذه التجربة الروحية في بنية اصطلاحية وآليات خطابية صوفية خاصّة، تجعل من الإسلام إطارا مرجعيا لها وتتقاطع معرفيا مع كل من سلك الطريق الروحي في تجربة إنسانية أخرى أو من عبّر عن الحقيقة بلغة أخرى.

وبما أن الخطاب والمصطلح الصوفي يجعل من الكون متلقيا له؛ فلا مناص من أن يكون للمترجم دورا مفصليا في تبليغ تلك الحقيقة والعمل على تفعيل هذا الدور الحضاري للخطاب الصوفي، غير أن هذه المهمّة تعترض سبيلها الكثير من الصعوبات الترجمية؛ لا تتوقف عند مستوى معجمي أو صرفي أو نحوي فحسب، وإنما تمتدّ للبحث أولا في تأويل المصطلح الصوفي من حيث لغته الإشارية والرمزية التي تفرض على العلامة اللغوية المستعملة معانٍ مكثفة تتوزع بين دلالات مركزية تشكل جوهر مفهوم المصطلح وأخرى هامشية تعطي البعد الرمزي للمصطلح الصوفي.

فيكون البحث في آليات التأويل والفهم من أجل حصر المعاني الرمزية التي يتّسم بها المصطلح الصوفي قبل نقلها إلى لغة أخرى هو أصعب رهان في المسار الترجمي؛ فقد لا يكفي تفكيك البنية الخارجية للنص الصوفي من أجل الوقوف على تأويل يبلُغ مقصده، وإنما تعبّر استجابة المترجم له ضمن سياقاته ومكتسباته المعرفية الخاصة عن ذلك الفهم الذي يتجلى إما تفسيرا أو ترجمة أو منصة انطلاق لكتابة جديدة، وعليه فإن استجابة المترجم هي التي تدلّ على كيفية تأويله ومرماه من الترجمة؛ وعلى هذا الأساس نطرح السؤال التالي:

كيف استطاع المترجم أن يخلق توازنا بين المعنى الظاهري والباطني للمصطلح الصوفي ؟

أوّلا–التأويل والترجمة من منظور المناهج الفلسفية الحديثة:

إذا كان المصطلح عموما هو لفظ يدل على مفهوم معين اتفق عليه أهل الاختصاص في مجال محدد، أو " عبارة عن اتفاق قوم على تسمية الشيء باسم ما ينقل عن موضوع الأول وإخراج اللفظ منه وقيل الاصطلاح اتفاق طائفة على وضع اللفظ بإزاء المعنى"[1]

فإن المصطلح الصوفي كثيرا ما يُحمل مفهومه على غير ظاهر قوله، فبالنسبة لابن عربي هو: "كلمة ترمز إلى حقيقة هي في الواقع واحدة لها عدّة وجوه."[2]

وهذا ما يجعل المترجم أمام حتمية تأويله واخضاعه إلى السياق المعرفي الذي ورد فيه من أجل فهم مقصده أو مآله الأخير في التجربة واللفظ الصوفي. فلا تكون عملية إعادة انتاج المصطلح الصوفي في لفظ جديد في لغة الهدف كاملة، إلا عبر مسار تأويلي معقد يتيح إمكانية الفهم من أجل تحصيل وتقييد مفهوم المصطلح ولو نسبيا وإعادة التعبير عنه في لغة أخرى، لذلك يجب مساءلة العملية التأويلية من حيث طبيعتها الإبستيمولوجية والإجرائية من أجل استخلاص مناهج تضبط أو تحدد عملية تأويل المصطلح الصوفي من أجل ترجمته.

1. التأويل والترجمة من منظور هرمينوطيقي:

بالرغم من أن الإطار الإسلامي المتمثل في الكتاب والسنة يعد المرجعية الأولى التي يستمد منها المصطلح الصوفي مفاهيمه غير أن، التقاطعات المعرفية الأخرى التي تبقى في العمق ولا تدرك إلا بلغة إشارية رمزية تدل على أثرها، تشكل تحديا أساسيا للمترجم في عملية التأويل واستخلاص المعنى المراد ولذلك يكون التقيد بمناهج للفهم عنصرا حاسما في الترجمة وفي هذا السياق "تسعى الهرمينوطيقا كما تبلورت معالمها في الفكر الغربي، إلى تحديد الشروط المنهجية للفهم، بل إنها تجاوزت إطار المنهج لتحليل عملية الفهم ذاتها"[3]

وقد كانت الترجمة قد اعتمدت على هذه المناهج وغيرها من أجل تذليل صعوبات التأويل والفهم والتي تعد مرحلة أساسية لأي مترجم في نقل أي خطاب وخاصة ذي طبيعة دينية أو فلسفية. والهرمينوطيقا " هي "فن التأويل" إنها تهتم بالبحث عن الحقائق والمعاني المضمرة، أي أنها تلتمس البدايات الأولى والمصادر الأصلية لكل تأسيس معرفي وبرهاني وجدلي."[4]

ويكون المصطلح الصوفي عند ابن عربي النموذج الأبرز الذي يحتاج إلى مناهج تأويلية كون مستوياته المعرفية متعددة، قد يعجز المعنى الظاهر للفظ على احتوائها إلا بصفة مجازية أو رمزية تُضمر في القول أكثر مما تُظهر وقد لا تكشف عن كل أسرارها حين تلقيها في بنيتها السطحية؛ مما يستدعي في العملية التأويلية قدرات لغوية ومعرفية يتسلح بها المترجم من أجل فك شيفرة النص في بنيته العميقة "فالفهم هو فهم في ذاته أو بالأحرى يرتبط بالأفكار الخاصة للمؤول، التي تسهم دائما ومنذ البدء في إعادة بعث المعنى في النص بالإضافة إلى ذلك يكون الأفق الذاتي للمؤول حاسما"[5].

فكاتب النص يقدم علامات لغوية تشير بصفة رمزية أو مباشرة للمعنى المراد ولا يستوي هذا المعنى إلا إذا أعطى له المؤول (المترجم) روحا تعيد بعث تلك الروابط المعرفية المشكلة لبنيته المضمونية، تصورا جديدا يخضع لكيفية فهم ومساءلة المترجم لذلك النص" إن الظاهرة التأويلية تدل ضمنا أيضا على أولوية الحوار، وعلى بنية السؤال والجواب. فالنص التاريخي الذي يصير موضوعا للتأويل يعني أنه يطرح على المؤول سؤالا لهذا يتضمن التأويل دائما علاقة بالسؤال الذي طرح على المؤول.[6] "

ويكون مدى الاستجابة في هذه الحالة مرتبطا أساسا بأفق فهم المترجم (المؤول) وسعة إلمامه بالموضوع ،وذلك ما يتيح له إمكانية إعادة صياغة المعنى ولو نسبيا كون الترابطات المعرفية الموجودة في المصطلح الصوفي متعددة ومتشابكة فيما بينها؛ ولا يدل مستواها المعجمي على بُناها العميقة التي قد يضطر المترجم لإبرازها في ترجمته عبر خيارات مستقاة من قدراته التعبيرية ويقول إيكو **Eco** في هذا السياق على لسان غادامير **Gadamer** "إذا أردنا في الترجمة أن نلح على جانب من النص الأصلي يبدو لنا ذا أهمية، فإن هذا لا يتسنى أحيانا لنا إلا إذا وضعنا في مرتبة ثانية، أو حذفنا جوانب أخرى هي أيضا موجودة. ولكن هو بالفعل ما نسميه تأويلا... ولكن بما أن (المترجم) لا يجد نفسه دائما قادرا على التعبير عن جميع مستويات النص فإن عمله يفرض عليه أيضا تنازلا متواصلا" [7]

غير أن هذه التنازلات تخضع بالأساس لغاية المترجم في نقل مستوى معرفي معين يحقق التوازن بين الأصل والهدف ويتيح فرصة التفاهم بين متلقي الترجمة والنص الأصلي عبر نص ثان يعكس فهم وتأويل المترجم للنص الأول ويقول **رولان بارت Roland Barthes**، بأن "كل نص يمكن كتابته بأكثر من لغة، فتكون الترجمة، حينذاك، كتابة ثانية للنص أو يقوم خطاب فوق خطاب فتأويل نص، وفق هذا المعطى، ليس معناه إعطاء معنى له، بقدر ما هو إعادة كتابته، بفعل القراءة/الكتابة ، نصوصا متعددة، فهو أي النص مفرد بصيغة الجمع، لذا فكل نص يعتبر، بمعنى، فالترجمة /تأويلا/كتابة ثانية"[8].

وبالتالي عملية تأويل المترجم للنص أو– للمصطلح الصوفي خاصة عند ابن عربي– ستفرز حسب رولان بارت نصا ثانيا يتجسد فيه تأويل المترجم حسب ما تُتيحه له بنيته الفكرية من فهم للنص الأصلي، وبذلك ستكون العبارات اللغوية المكافئة انعكاس لتأويل المترجم يبحث فيها متلقي الترجمة بدوره عن ضالته التأويلية التي تستعمل النص الثاني كطريق للتفاهم مع النص الأول وهو النص الأصلي فالترجمة — والكلام دائما لغادامير– "تسهم لا محالة، في خلق حوار هرمينوطيقي، Dialogue herméneutique

يعمل على تحقيق تفاهم Entente ويكون أداة في خدمة هذا التفاهم/ الوفاق بين النص المنطلق/ والنص الوصول".[9]

إذن الفهم والتأويل ضمن الفضاء الفكري للمترجم أي المؤول يُسهم في إنتاج معرفي في لغة التلقي لتصبح الترجمة عبورا فكريا من لغة إلى أخرى وحوارا ثقافيا بواسطة الفهم والتأويل، وهذا ما يبلور فكرة تحقيق "الحوار الهرمينوطيقي."[10]

ويربط **بول ريكور Paul Ricœur** من خلال ما ورد في نص "**سرير**" عملية الفهم بالتفسير لأن امتزاج البنية الدلالية للنص بالبنية الفكرية للمؤول يترتب عنه منتوج جمالي جديد يتجلى في كيفية تفسير المؤول للنص أو للمصطلح الصوفي في حالتنا هذه "كلما استطعنا أن نفسر أكثر استطعنا أن نفهم أفضل."[11]

وغالبا ما تكون الترجمة كمنتوج نهائي تفسيرا يعيد تشكيل فهم المترجم في علامات خطية تحمل بنى دلالية تحيل بدرجات متفاوتة إلى النص الأول، ويشدّد بول ريكور على أهمية التأويل والفهم ليس كمجرد إجراء ذهني تتم من خلاله أولى مراحل الترجمة والقراءة عموما، بل كجوهر إنساني يقوم عليه إدراك الكون والتناهي فيه " إن كل تأويل هو فهم الذات بفهم الآخر والفهم "نمط في الوجود"لأنه يقصد كينونة الذات وتناهيها الوجودي والتاريخي قبل أن يكون نمطا في المعرفة همه التنسيقات البنيوية والتفسيرات اللغوية."[12]

ولا جرم أن النصوص لا تنطلق من فراغ، فهي في أغلب الأحيان تعبر عن عملية تناصية تحيل بعض نسقها المعرفية إلى أخرى تتقاطع معها وخاصة في النص والمصطلح الصوفي مما يجعل من عملية التأويل عموما وفهمه خصوصا –بمراعاة الفوارق المفهومية بين المصطلحين– أرضية لا تكتمل إلا بإعادة تفسيره في لغات أخرى كي يكتمل الفهم، فعلى حد قول ريكور: "الفهم هو الترجمة [13]"

وبناء عليه فإن مناهج الهرمينوطيقا جعلت من التأويل عموما والفهم خصوصا، جوهر العملية الترجمية لأن إنتاج الخطاب في لغة أخرى ليس إلا تفسيرا لما فهمه المترجم، فبعبارة أخرى هو تأويل ينطق بنظام علامات لغة أخرى، مما يدفع بنا للقول أن فهم مصطلح وحدة الوجود بشتى تجلياته عند ابن عربي هو المرحلة الأساسية في ترجمته وذلك لعدة اعتبارات تبقى أهمها التقاطعات المعرفية القابعة في عمق هذا المصطلح، ضمن إطار إسلامي يكون هو الخلفية الأساسية للمؤول أو المترجم في توجيه تأويله.

2.التأويل والترجمة من منظور سيميائي

يضع درس السميائيات مفهوم العلامة كجوهر تنبني عليه الكثير من العمليات التفسيرية لطبيعة اللغة وعلاقتها بالفكر بل بالوجود عموما؛ فكل شيء في الوجود هو عبارة عن علامة تدل أو تحيل على معنى ما؛ ولا تخلو العملية التأويلية من المنظور السيميائي لإعادة نظر وفهم للعلامة، كونها أول مفاتيح التأويل إذ" "تشير العلامة إلى فئة واسعة من الموضوعات أو الأحداث أو الإشارات التي تستخدم أو تؤول لتنقل معنى ما."[14]

فيتعيّن على كل معنى إذا ما أراد أن يظهر للوجود أن يتقيّد بعلامة تكون أول الطريق إليه التي يسلكها القارئ، إذن فالعلامة هي " أي شيء يمثل شيئا آخر سواه من ناحية أو جهة ما"[15] ويكون ذلك ضمن سلسلة متفرعة من المعاني تجمع بين حلقاتها روابطا معرفية جزئية أو عامة، مشكلة بذلك البنية الدلالية غير أن الآلية الحقيقية في فهم هذا النظام هي التأويل وعليه فإن كل ما يُؤول يعدّ علامة.

ومنه فإن التأويل ضمن الشروط السيميائية يعد الركيزة الأساسية في تفسير بنية العلامة وعلاقتها بمحيطها المعرفي وكل ما تعبر عنه من سلسلة لا متناهية من المعاني والمفاهيم، يشترط فيها تدخل المؤول لفض النزاع مخضعا إياها لبنيته التصورية والفكرية اتجاه الموضوع الذي تعبر عنه ويقول **أمبرتو إيكو** " "فالقول بأن التأويل (باعتباره الملمح الأساسي للتطبيق السيميائي) لا محدود من الوجهة الإمكانية لا يعني أن التأويل لا يملك موضوعا."[16]

إن فهم العلامة لا يكون إلا ضمن نظام مُعين يفسر بعضه بعضا ويكمّل بعضه بعضا وهو النص الذي ينطلق المترجم أو المؤول من خلاله في سبر أغوار العلامة "يكون النص عالما مفتوحا حين يستطيع المؤول اكتشاف ما لا يحصى من الترابطات"[17] فالعملية التأويلية هي استثارة للنص كي يبوح بكل أسراره أي بكل معانيه في شتى مستوياتها ويتوافق أمبرتو إيكو مع النظريات الحديثة في هذا الطرح إذ يقول أيضا "وتؤكد بعض النظريات النقدية المعاصرة أن القراءة الوحيدة لنص ما والتي يمكن التعويل عليها هي قراءة خاطئة، حيث أن الوجود الوحيد للنص، إنما يعطى بوساطة سلسلة من الاستجابات التي يثيرها."[18]

وتكون هذه الاستجابات مرتبطة أساسا بالقارئ إذ لا وجود للنص في غياب القارئ ، فهو الذي يبث فيه المعاني ويستخلص منه الدلالات بل يكون منصة لإعادة اطلاقه كي ينتج الفكر ويسهم في انتاج المعرفة.

"القارئ النموذجي الذي يتجسد دوره كمهندس تفكيك وتأويل لما تبرمجه العوالم النصية، مهندس يحدد الوجه المقابل لوثيقة النص في تعالقاتها وتداخلاتها وتمظهراتها وتواريها، إنه الزاوية العاكسة لمظهر

التشكيل، إنه الزاوية العاكسة لمهندس التشكيل البنائي (المؤلف) والمرادف الوفي له في خلق الفضاءات الممكنة للنصوص، باعتباره يأخذ طابعا جدليا تبنيه استراتيجية لها ميكانيزماتها وحيثياتها".[19]

ومنه فإن عملية التأويل من المنظور السيميائي –وخاصة عند أمبرتو إيكو – تضع المتلقي في مركز الاهتمام كونه هو الذي يربط بين العناصر المشكّلة للبنية السطحية والعميقة للنص وذلك من أجل بلوغ قصد المؤلف، وعليه فإن استجابة القارئ (المترجم) لهذه العلامة أو كيفية تفسيره لها هي المرحلة الأولى والأساسية من عملية الترجمة ، لكن بعد استقرار المعنى في ذهن المترجم تواجهه صعوبات أخرى تتمثل أساسا في اختيار العلامة المناسبة التي تثير موضوع النص الأصلي في اللغة الهدف فتعويض العلامة الأولى بما يكافئها تفصح عن مدى فهم وتأويل المترجم وندعم هذا الطرح بما يقوله **شارل بيرس Charles Peirce** "لتحديد مدلول علامة من الضروري أن نعوضه بعلامة أخرى، أو بمجموعة من العلامات، التي تكون بدورها قابلة للتأويل بواسطة علامة أخرى أو بمجموعة من العلامات وهكذا دواليك إلى ما لا نهاية له ."[20]

ويبقى التحدي الحقيقي هو اختيار المكافئ الأنسب للعلامة اللغوية الأصلية التي تقدم للمترجم خيارات دلالية متعددة، ينبغي انتقاء أكثرها استجابة لسياق ووظيفة وهدف النص الأصلي من ناحية والنص الهدف من ناحية أخرى ولا يتم ذلك إلا عبر عملية تفاوضية يقوم بها المترجم لخلق توازن بين النص الأصلي والهدف "إننا نتفاوض بخصوص المدلول الذي ينبغي أن تعبر عنه الترجمة لأننا نتفاوض دائما، في الحياة اليومية بخصوص المدلولات التي يجب أن نمنحها للعبارات التي نستعملها."[21]

وأما في تحليل طبيعة مبدأ التفاوض يقول أمبرتو إيكو من خلال تجربته: "إنني تفاوضت بشأن تلك الخاصيات التي تبدو لي مفيدة بالنسبة إلى السياق– وإلى الغاية التي يهدف إليها النص."[22]

وعليه فإن إعادة الصياغة بمجرد ما تصطدم بخيارات متعددة يحاول المترجم أن ينتقي منها ما يتوافق مع غاية النص الأصلي وسياقه على أن تثير العلامات المختارة الموضوع نفسه تقريبا كي تنطلق عملية تأويلية أخرى مثلما أشار بيرس فيما سبق وفيما يلي "أن ندرك ما هي المؤثرات العملية التي نتصور أن ينتجها موضوع متصورنا، فيكون تصور جميع هذه المؤثرات هي التصور الكامل للموضوع. "[23]

وبما أن العلامة هي مركز التأويل وخاصة أثناء الترجمة يفرّق أمبرتو إيكو بين مستويين لها، الأول هو المضمون النووي: "المضمون النووي، مثله مثل النمط المعرفي الذي يؤوله لا يمثل كل ما نعرفه حول

وحدة معينة من المضمون. إنه يمثل المفاهيم الدنيا المتطلبات البدائية للتعرف على شيء معين أو لفهم متصور معين– ولفهم العبارة اللغوية الموافقة له."[24]

يكون هذا المستوى من العلامة خاضعا في الغالب إلى دلالتها المركزية بعيدا عن كل الامتدادات المعرفية التي تحيط بها، أو بعبارة أخرى المضمون النووي كمصطلح سيميائي استعمله أمبرتو إيكو وكان يقصد به: المستوى الأدنى الذي يُحصّلُهُ المؤوِّل من مدلول العلامة، أي تلك النواة التي يُدرك فهمها دون العودة إلى رصيد معرفي متعمّق، فما يدركه الإنسان العادي من مدلول علامة (الأسد) مثلا لا يعدو إلا أن يكون مجرّد حيوان مفترس يعيش في الغابات أو في الأحراش ضمن زُمر، بينما يُدرك البيطري من نفس العلامة (الأسد) مدلولات ومفاهيم واسعة كنمط معيشته، أو تشريحه الفيسيولوجي أو سلوكاته الغذائية أو الأمراض التي قد تصيبه وغيرها من المدلولات التي يُحصّلها أثناء تلقيه لهذه العلامة؛ وهذا ما يُسميه أمبرتو إيكو المضمون الكتلوي

والذي" يمثل مجموعة متسعة من الكفايات القطاعية. لنقل أن جملة المضامين الكتلوية تتطابق مع الموسوعة باعتبارها فكرة معدلة ومسلمة سيميائية. "[25]

فبينما تدّل العلامة بالنسبة للمستوى الأوّل على مفاهيم دنيا وبسيطة، فهي تدلّ على مفاهيم واسعة ومعقّدة بالنسبة للمستوى الثاني مما يجعل استجابة المتلقي تتوقف على تخصصه ومدى معرفته بالموضوع وبالتالي يرتبط المضمون الكتلوي بالقدرات التأويلية الكبيرة التي تنبني على معرفة واسعة للمؤوِل بالمؤَول (الموضوع) مما يحدد الخيارات المتاحة أثناء تفاوض المترجم مع العلامة المكافئة وعليه يستطيع انتقاء الدلالة المناسبة من جملة المدلولات التي يُحصّلها المتلقي المتخصص (المترجم) والتي تتوافق مع غاية النص وسياقه وقد يتبع في ذلك استراتيجيات متعددة تؤدي لقول الشيء نفسه تقريبا.

ثانيا. مفهوم وحدة الوجود

إن التطور المعرفي للمصطلح والخطاب الصوفي كان قد اعتراه كثيرا من الجدل خاصة في القرن السادس، بعدما اشتدّت الرمزية في لغته وأضحت بنيته العميقة أكثر توسّعا، وذلك مع أشهر المتصوفة عبر القرون ألا وهو" الشيخ الأكبر محي الدين ابن عربي"، الذي سجل عبر مؤلفاته وخاصة الفتوحات المكية، طريقا عرفانيا جديدا مهّد لتحولات كبرى للخطاب الصوفي، ولكن دائما ضمن إطار مرجعي واحد وهو القرآن والسنة فعلى حد قوله: "جميع ما نتكلم فيه في مجالسي و تصانيفي إنما هو حضرة القرآن وخزائنه،

اعطيت مفتاح الفهم فيه و الإمداد منه وهذا كله حتى لا نخرج عنه فإنه ارفع ما يمنح ولا يعرف قدره إلا من ذاقه وشهد منزلته حالا من نفسه".[26]

فكل ما أتى من مصطلحات ابن عربي كان الأصل فيها استجابته في تأويله للقرآن ، بل كان هذا الأخير هو الدفة التي توجه الألفاظ الرمزية والمعاني الباطنية لخطاب ابن عربي، ومنه بنى تصوره لعلاقة الحق بالخلق ولعلاقة العابد بالمعبود وكل ما يترتب عليهما من فهم لطبيعة الوجود "فالله سبحانه و تعالى هو الوجود الحقيقي المطلق الكلي الأزلي الواحد و أما الكثرة الظاهرة في الوجود فهي كثرة مردها الواحد".[27]

فكل ما في الوجود له أصله الواحد، والواحد تجلى في كل ما أوجد فدل على وجوده"لذا كان الكون في سر العارف كتاب رموز، مستودع إشارات، مسرح دلائل، مجلى آيات، مرأى شواهد تشير جميعها إلى الحق المحبوب بديع السماوات والأرض , إذ هو الظاهر والباطن، الجلي و الخفي المرئي واللامرئي، فهو لا مرئي بالوهم لكنه متحقق الوجود بالتحقيق في أنية الأشياء و الاسماء إذ هو عين كل أنية (أي كل الإنيات قائمة به إذا لا وجود لها إلا به) و ذات كل هوية، وجوهر كل التعينات وماهية كل الموجودات"[28]

وعليه فإن ما في الكون إلاّ الله فالله حق في ذاته وخلق من حيث صفاته وهذه الصفات نفسها عين الذات، فقد بني على أساس هذا التصور عند الكثير من الباحثين مفهوم وحدة الوجود الذي يلخصه في أن الوجود هو واحد وكل الموجودات هي ذلك الواحد، وهذا ما انعكس على المصطلح الصوفي عند ابن عربي الذي كان يعبر على هذه الحقيقة بذوق عرفاني حينما يبلغ أعلى مقامات الكشف، فينجلي له من مستودع الأسرار القرآن والوجود ما يقرر حقيقة المعبود فتستقر المعاني في قلبه وتحصل الاستجابة فما يكون لزوم ذلك إلا مصطلحات تعبر عن تلك الحقيقة، حقيقة يتقاطع فيها ابن عربي معرفيا مع مشارب أخرى قد بلغت نفس الهدف سالكة طرق أخرى كالفلسفة وغيرها.

"فالبراهمانيون يردون كل شيء إلى الله و يعتقدون أن براهمان هو الحقيقة الكلية ونفس العالم وأن جميع الأشياء الأخرى ليست سوى أعراض ومظاهر لهذه الحقيقة"[29]

وأما الرواقيون "يقولون أن الله والعالم موجود واحد وأن العالم لا ينفصل عن الله" [30]

وأما "فلاسفة الافلاطونية الجديدة فيقولون أن الله واحد وأن العالم يفيض عنه كفيض النور عن الشمس وأن الموجودات مراتب مختلفة إلا أنها لا تؤلف مع الله إلا موجودا واحدا"[31]

تتقاطع كل هذه الفلسفات التي ذكرنا بصفات متفاوتة مع مستويات مختلفة مع خطاب ابن عربي فالحقيقة واحدة ولكن طرق التعبير عنها قد تكون متعددة؛ وذلك راجع فيما ذكرنا في مناهج التأويل الحديثة في مدى استجابة المؤول لما أُول، استجابة تنعكس في مصطلحات ومعاني على المترجم أن يقف أولا وقفة المؤول الفاهم لها، وثانيا أن تستجيب ترجمته لفهمه الصحيح الذي يتوافق مع فهم مؤلف النص الأول، وهو التحدي الأكبر في مصطلحات وحدة الوجود عند ابن عربي والتي وإن سلّمنا بأصلها القرآني غير أنه فيها من المدلولات وظلال المعنى ما يحيل إلى معارف أخرى تجمع الفهم البشري للكون، فعلى حد قول برلكاي أن العالم هو الكلام الذي ينطق به الروح اللامتناهي المطلق إلى الأرواح المتناهية المقيدة"[32]

وعليه فإن الوجود عند ابن عربي وكثيرا ممن وافقه في هذا الطرح هو جملة من العلامات التي تدل على مدلول واحد مطلق، عبّر عليه بلغة رمزية انعكس فيها تأويله للقرآن والسنة عبر مستويات مختلفة وهذا ما سنتطرق إليه فيما يلي.

1. اللغة الرمزية

إن شأن المصطلح الصوفي عند ابن عربي ضمن مداره الخطابي، هو شأن أغلبية المصطلحات ضمن هذه الدائرة المعرفية، لغتها إشارية وشديدة الرمزية، بسبب اتساع المعنى وضيق العبارة فلا يقتصر دور هذه الأخيرة إلا على وظيفة تلميحية تقرّب الأقصى من المعاني والدلالات بلفظ موجز فاللغة الرمزية: "كأنها كلام يقبض على ما وراء الطبيعة كأنها طقس سري في ما وراء الكلام وهي في هذا تبدو كأنها انتظار لغير المنتظر" [33]

وكذلك كان الصوفية قد استعملوا هذه اللغة للتعبير عن تلك التجربة الروحية الخاصة في مقام من المقامات أو حال من الأحوال، والذي إذا ما كُشف للناس بما اصطُلح عليه من كلام بين الفقهاء لأثار فيهم ريبة وشكا في عقيدة المتصوف "تلك الحملة التي شنها الفقهاء على المتصوفة، فأخذ كل فريق يناوئ الآخر ويشنع عليه، فاضطر الصوفية إلى الرمز والتعمية في كلامهم"[34]

ومنه فإن الخاصية الأبرز في المصطلح الصوفي، كانت الرمزية والتلغيز في الكلام كي لا يكون عرضة لمن يتلقفه فينكُره، فيتّهمهم بالمروق "ولهذا تتخذ لغة الشعر في التجربة الصوفية منهج الرمز الإشاري الذي يعتمد على اصطناع لغة تكسب الكلمات فيها غير ما كانت تحمل من دلالة وضعية، لكل هذه الدلالات ليست بعثا جديدا يكون السياق والرؤية الفنية أساس هذا البعد الدلالي الجديد إنما أصبحت معادلة لفظية تستبدل أحد طرفيها بالآخر عن طريق ما قدمه الصوفيون من شروح وتفسيرات"[35]

ومنه بات على المترجم أن يأخذ هذا البعد بعين الاعتبار أثناء إعادة الصياغة؛ فتحديد معنى معين من هذا المصطلح وإلباسه قالبا لغويا قد تكون عملية ترجمية مجانبة للصواب، بل حريّا على الترجمة أن تكون بلغة إشارية ورمزية تحيل على القول نفسه تقريبا.

2. مستويات التأويل عند ابن عربي

إن للكاتب في العملية التأويلية كذلك دور مهم، من حيث نظرته للموضوع الذي يكتب فيه والتي تفسر كثير من العبارات والمصطلحات التي يستعملها في خطابه.

فإذا ما سلمنا فرضا – حسب الكثير من الدراسات– بأن المشارب الأساسية لنظرة ابن عربي في بناء مصطلحاته وخطاباته هي القرآن الكريم، وفق ما أشرنا إليه سابقا ، فإن تأويله لهذا الأخير كذلك يقوم على جانبين " الظاهر والباطن وقد وظفه في كتابه الفتوحات في تأويله للنصوص الدينية الخاصة بالعبادات، أما في تأويله للآيات الخاصة بالاعتقاد فإنه يعتمد على الباطن، وهو ما أشار إليه في كتابه فصوص الحكم" حيث يقرن اسم كل نبي من الأنبياء السبعة والعشرين الذين يتحدث عنهم بحكمة من الحكم تشير إلى المعاني الباطنة المستترة وراء النصوص القرآنية التي نزلت في حق هؤلاء وكل فص يستند فيه إلى طائفة من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة"[36]

ومنه فإن استجابة ابن عربي للخطاب القرآني لا تتوقف على مستوى واحد، تظهر فيه من خلال علامات خطية تبني منظومة اصطلاحية وبالتالي فكرية، وقد كان أحمد عبد المهيمن قد وضّح تطبيقيا كيف تتجلى استجابة التأويل عند ابن عربي، فيقول على سبيل المثال أن الآية 17 من سورة الرعد في قوله تعالى:

﴿أنزل من السماء ماء فسالت أودية بقدرها﴾."[37]

تحمل مستويين في التأويل الأول ظاهري وهو ما يُفهم من الآية حرفيا (المضمون النووي):

"الظاهري ويعني عنده أن من نعم الله على عباده أنه ينزل من السحاب مطرا يرتوي منه الحيوان والنبات وتفيض به أودية كل حسب طاقته وسعته – والثاني هو الباطني (المضمون الكتلوي)–: "المراد بالماء العلم، وبالسماء العالم العلوي على قلوب أصفيائه من الأنبياء والأولياء ففاضت قلوب وهي الرموز إليها بالأودية– بهذا العلم كل حسب استعداده"[38] وبالتالي ينتقل النص القرآني من مستوى مباشر ذو دلالة ذاتية إلى مستوى آخر رمزي مجازي ذو دلالة إيحائية، وذلك ما يفرض على المترجم تحديا حقيقيا في تأويل استجابة ابن عربي للقرآن الكريم على المستوى الظاهري والباطني، والعمل على تأويل وتوازن داخل

النص الأصلي وتوازن بين النص الأصل والهدف وعليه يُتيح لمتلقي الترجمة الاستجابة لهذه السلسلة التأويلية واخضاعها لسياقها المعرفي الصوفي.

ثالثا. دراسة وصفية تحليلية لترجمة مصطلح "خاتم"

يتمثل هذا النموذج في مصطلح خاتم والذي جاء على النحو التالي في كتاب فصوص الحكم لابن عربي من فص حكمة فردية في كلمة محمدية

الأصل: "إنما كانت حكمته فردية لأنه أكمل موجود في هذا النوع الإنساني ولهذا بُدئ به الأمر وخُتم: فكان نبيا وآدم بين الماء والطين، ثم كان بنشأته العنصرية **خاتم** النبيين."[39]

الترجمة:

"Su conocimiento es singular porque es el individuo más perfecto del género humano. El acto creador, por esa razón, comenzó con él y terminó con él. Era profeta cuando Adán estaba aún entre la arcilla y el agua, y en su existencia terrenal fue el **sello** de todos los profetas"[40].

1. سؤال التأويل:

يعود بنا سؤال التأويل حين طرحه إلى تلك المعايير الأساسية التي ينبغي على الفهم انتهاجها للوصول إلى إدراك المصطلح الصوفي على حقيقته وقصدية المؤلف من ورائه، فانطلاقا من المنظور السيميائي لأمبرتو إيكو، تشكل العلامة الخطية القاعدة الصلبة التي يرتكز عليها المؤوّل (المترجم) ليفهم المضمون النووي لها، ثم يتوسّع من خلالها ليقيم روابط معرفية يستخلصها من النسق اللغوية وغير اللغوية للنص، فيشكّل بذلك مضمونا كتلويا للمصطلح الصوفي ما يُتيح له بناء تصور فكري عن المصطلح ضمن مجاله المعرفي على أن يخلص كل هذا المسار التأويلي إلى تحديد قصدية المؤلف، فتنغلق بذلك الدائرة التأويلية انطلاقا من العلامة الخطية وانتهاء إلى قصدية المؤلف.

2. المضمون النووي:

إن أقل وأبسط فكرة من الممكن أن تحملها كلمة خاتم هي دلالتها المركزية والتي نجدها في المستوى المعجمي، يقول الفيروز أبادي

"ختمه يختمه ختما وختاما، والشيء ختما: بلغ آخره، – وقد تختّم به ومن كل شيء عاقبته وآخرته كخاتمته وآخر القوم كالخاتم"[41].

فمدار اللغة لفظا يحيل بما لا يدع مجالا للشّك أن كلمة خاتم، يُقصد بها في لسان العرب آخر الشيء ومنتهاه الذي لا يرجى شيء من بعده في مثل جنسه أو طبيعته.

وكمثل ذلك، نجده في بناء هذا التصور في التراث الإسلامي وخاصة ما توافق مع التأويل الظاهري لنفس المصطلح عند ابن عربي، فالمقصود ب**خاتم** هو الرسول صلى الله عليه وسلم كونه آخر الأنبياء، مصداقا للآية 40 من سورة الأحزاب:

﴿مَا كَانَ مُحَمَّدٌ أَبَا أَحَدٍ مِنْ رِجَالِكُمْ وَلَٰكِنْ رَسُولَ اللَّهِ وَخَاتَمَ النَّبِيِّينَ﴾[42]

ومنه فإن الإطار المرجعي لهذا المصطلح نجده لم يخرج عن دلالته المركزية أو مضمونه النووي وفق ما تذكره المعاجم ولم يحد عن هذه الدلالة في مضمونه القرآني الذي توافق مع مضمونه النووي بل ونجد المصطلح قد امتد معرفيا في التأويل الظاهري الذي استعمله ابن عربي في نفس الآية وذكره في فص حكمة فردية في كلمة محمدية.

كما تجدر الإشارة في هذا السياق للمضمون النووي أن كلمة خاتم بفتح التاء وكسرها تدلّ كذلك على آلة الختم التي تطبع في آخر كل وثيقة ما يدل على الإذن بغلقها ويعود اشتقاق هذا المفهوم لغويا إلى المادة ختم التي ضبط وزنها على فاعل وهو وزن من أوزان الآلة وكلا المعنيين، سواء خاتم كمنتهى الشيء وآخره أو خاتم كآلة للطبع والغلق فإنهما صيغتين تعبيريتين لحقيقة واحدة أن الرسول صلى الله عليه وسلم هو آخر الأنبياء أو غالق باب النبوة.

3. المضمون الكتلوي:

بعد غلقنا لأول شطر من الدائرة التأويلية لمصطلح "خاتم" في معناه المسبّق لا بدّ لنا من الوقوف على الشطر الثاني المتمثل في معناه المؤكد وذلك في سياقه الصوفي، فطبقا لما ورد في مستهّل فص حكمة فردية في كلمة محمدية يحيل مصطلح "خاتم" إلى تلك المرتبة أو المقام الذي بلغه الرسول صلى الله عليه وسلم كخاتم وغالق لأصل الحكمة ومنتهاها أو بعبارة أخرى لأوّل النبوّة وآخرها والشاهد في ذلك النسق اللغوي الداخلي والذي حمل قرائن متعددة كان أبرزها قول ابن عربي:

"إنما كانت حكمته فردية لأنه أكمل موجود في هذا النوع الإنساني ولهذا بُدئ به الأمر وخُتم: فكان نبيا وآدم بين الماء والطين، ثم كان بنشأته العنصرية خاتم النبيين."[43]

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المؤلف توكّأ في رؤيته ليس على الجانب الروحي فحسب الذي سيؤصل له حينما يربط الحكمة بالمحبة الإلاهية التي هي نتاج نفخ الله من روحه في الإنسان، بل على قرائن مادية

كالنشأة العنصرية والطين والماء ليبين كذلك أن الرسول صلى الله عليه وسلم خاتم للإنسان الكامل. وكي يستتّب المضمون الكتلوي لخّص القاشاني كل ما ذكرناه حينما شرح مصطلح خاتم قائلا:

الختم: تارة يريدون به الشخصي الذي يختم الله به كل مقام، وهو التحقق بنهاية كمال تلك المرتبة، وتارة يعني بالختم من ختم الله تعالى به النبوة، وهو نبينا صلى الله عليه وسلم، وتارة يعني بالختم من يختم الله به الولاية، وهو الإنسان الذي تنفطر الكرة بموته، وتنتقل العمارة من عالم الدنيا إلى عالم الآخرة بانتقاله إليها[44].

وعليه فإن مصطلح خاتم في مضمونه الكتلوي يعكس البنية الفكرية لمحي الدين ابن عربي ما يتيح للمترجم إمكانية تقليص الخيارات الترجمية بما يتوافق مع قصدية المؤلف.

4. استجابة الترجمة:

تنبني استجابة الترجمة على محورين أساسيين في هذا السياق، أولا (الفهم) من حيث قصدية المؤلف واستخدامه لعلامة خاتم والتي قلنا فيها أن مسار استعمالها انطلاقا من المضمون النووي وانتهاء إلى المضمون الكتلوي كانا في خدمة قصدية المؤلف والمتمثلة في أن الرسول صلى الله عليه وسلم هو آخر الحكمة ومنتهاها ورمزيا هو الختم الذي طبع على غلقها، فمساءلة استجابة الترجمة ينبغي لها أن تجيب على هذا المحور الأول، كما ينبغي لها أن تجيب على المحور الثاني (الإفهام) وهو مدى تحقق الدلالة الرمزية للمصطلح في الترجمة، طبقا لتأويل المترجم من المنظور الهرمينوطيقي داخل السياق الصوفي؛ فإعادة صياغة هذا المصطلح وفق خيار معين هي الأثر المحسوس الحقيقي على استجابة الترجمة للتأويل.

5. احتمالات التفاوض

وجدنا وفقا لتحليلنا للدائرة التأويلية أن الخيارات الترجمية محدودة وتقتصر على خيارين اثنين:

Último كدلالة على آخر الشيء ومنتهاه مثلما جاء في قاموس الأكاديمية الاسبانية

"Último, ma
Del lat. *ultĭmus.*
Que está al final de una línea, de una serie o de una sucesión.
Final, definitivo".[45]

الأخير، (ة)
الذي هو في نهاية الخط أو سلسلة أو دورة

أخير، نهائي (ترجمتنا)

أما بالنسبة للخيار الثاني والذي اعتمده المترجم فهو متمثل في كلمة **sello** والتي تعني:

"Sello

Del lat. *sigillum.*

Trozo pequeño de papel, con timbre oficial de figuras o signos grabad os, que se pega a ciertos documentos para darles valor y eficacia.

. Carácter peculiar o especial de alguien o algo, que lo hace diferente d e los demás".[46]

قصاصة صغيرة من الورق، بختم رسمي يحمل أشكال أو رموز، تطبع على بعض الوثائق لتعطيها قيمة ونجاعة.

خاصية معينة لشيء أو لشخص يميّزه عن الآخرين (ترجمتنا)

والمقصود من شرح قاموس الأكاديمية الملكية الإسبانية هو الختم الذي يُستعمل في التوقيع على الوثائق الرسمية، والذي استعمل رمزيا في سياق هذا المصطلح الصوفي.

إن في تفاوضنا مع الخيار الأول وهي كلمة Último بمعنى آخر والتي وجدناها تستجيب سيميائيا للمضمون النووي ؛ فمن الناحية الدلالية نفترض أن كلمة Último تستجيب جزئيا للمحور الأول فالحاصل من مصطلح خاتم عند ابن عربي هو قصديته في أن الرسول صلى الله عليه وسلم هو خاتم الأنبياء، تطابقا مع التأويل الظاهري عند ابن عربي فغالبا ما يوازن بين تأويله الظاهري والمضامين النووية للعبارات القرآنية على أن يحتفظ بالمعاني التي يسوقها لهذه العبارات في تأويله الباطني للقرآن الكريم، مبرزا إياها في المضمون الكتلوي، وعليه فإن كلمة Último كخيار ترجمي تستجيب جزئيا لمقصدية المؤلف.

وأما في المحور الثاني فإن كلمة Último لم تكن لتستجيب لثلاث اعتبارات رئيسية في تكوين المصطلح الصوفي، أوّلا من حيث أنها مكافئ حيادي لا يعكس ظلال المعنى والاتساع الدلالي للمصطلح الصوفي "خاتم"، وثانيا كونه مكافئ ذو دلالة ذاتية يقلّص من إمكانية طبع الترجمة بطابع إشاري ورمزي يستجيب لطبيعة الخطاب الصوفي وثالثا كون كلمة Último تنتمي إلى السجّل العام للغة الاسبانية وهي أبعد من أن تكون ذو طبيعة اصطلاحية فلذلك كان هذا الخيار الترجمي بعيدا عن استجابة المترجم وفقا للاعتبارات التي ذكرناها.

ومن ناحية أخرى فإن الخيار الثاني والمتمثل في مصطلح Sello فإنه سيميائيا يستجيب جزئيا للمضمون النووي لمصطلح خاتم كونه، يعبّر عن آلة تختم الوثائق حسب ما ورد في قاموس الأكاديمية الإسبانية الملكية وهذا ما يجعله يستجيب جزئيا للتأويل الظاهري للقرآن عند ابن عربي وإن كان يستجيب تماما لقصدية المؤلف لتأويله الباطني أو مضمونه الكتلوي شديد الرمزية.

وإذا ما تطرقنا إلى المحور الثاني في تحليلنا لترجمة مصطلح "خاتم" فإننا نجد مقابله sello قد استجاب للدائرة التأويلية حسب الاعتبارات الثلاث التي سبق وأن ذكرناها.

أولا لم يكن مكافئا حياديا بل مكافئا وظيفيا عكس ظلال المعنى والاتساع الدلالي الذي غالبا ما يتوخاه الصوفيون في مصطلحاتهم، وأما ثانيا فقد استجاب إلى الطبيعة الرمزية والإشارية للمصطلح الصوفي، فآلة الطبع sello كناية بليغة عن غلق الشيء وطبعه. وأما ثالثا فإننا نرى كلمة sello بانتمائها إلى لغة متخصصة قد توفّر للمترجم الوظيفة الاصطلاحية في ترجمة المصطلح الصوفي أو بعبارة أخرى مقابلة المصطلح بالمصطلح بدل مقابلة المصطلح بمفردة عامّة والشاهد في ذلك اعتماد مصطلح sello في المعاجم الاسبانية المتخصصة في التصوّف

> "Hatm « sello »
> El signo del único Real sobre los corazones de los conocedores"[47]
> الرمز الوحيد والحقيقي الذي يطبع قلوب العارفين (ترجمتنا)

وعليه نستنتج أن ترجمة المصطلح الصوفي ينبغي لها أن تحقق معادلة تنطلق من الدائرة التأويلية في مضمونها النووي والكتلوي من أجل تحديد قصدية المؤلف من أجل تحديد الخيارات التي ينبغي لها أن تستجيب لاعتبارات رئيسية في المصطلح الصوفي وهي القدرة على الاتساع الدلالي والطبيعة الرمزية والوظيفة الاصطلاحية.

خاتمة

ختاما إن القارئ في دقائق ولطائف التصوّف يستشعر تلك الضرورة الملحة الذي أصبح الخطاب الصوفي يفرضها على السرديات الكبرى كبديل ثقافي لها يبحث فيه الجميع عن مواطن التثاقف التي من شأنها أن تجيب على الأسئلة الكبرى للإنسانية ضمن نسق معرفي يتّسم بكونية الطرح ومحو الاختلاف؛ هذا ما دفع بالترجمة إلى أن تكون الوسيط الحقيقي لتحقيق هذه النظرة الكونية بالرغم من اصطدامها دائما بسؤال التأويل لهذا الخطاب، الذي لطالما كانت لغته رمزية وإشارية كثيرا ما يحمل فيها القول على غير ظاهره، بل كثيرا ما تقول ما يُقل وهذا ما جعل العلامة الخطية فيها تضيق عن اتساع الدلالة، دلالة قد تجمع أحيانا بين طرفي النقيض وقد تستقرّ أحيانا في عمق التجربة الإنسانية وما على المترجم إلا أن يتنكّب فلوات إظهارها لغير قارئها الأصلي بترجمة تستجيب انتهاء إلى الطابع الكوني للخطاب الصوفي.

هوامش:

[1] علي بن محمد بن علي الحسيني الجرجاني ، التعريفات ، تحقيق محمد باسل عيون السود ، ط2 ، منشورات محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، 2003 ، ص32.

[2] حامد صادق قنيبي ، مباحث في علم الدلالة و المصطلح ، ط1 ، دار ابن الجوزي ، الأردن ، 2005 ، ص170.

[3] سرير أحمد بن موسى، مقالات في الهرمينوطيقا (فلسفة التأويل)، دار كنوز للإنتاج والنشر والتوزيع، الجزائر، 2017 ص 91.

[4] المصدر نفسه، ص17.

[5] أحمد ابراهيم، سر الترجمة وهاجس التأويل 2009، التأويل والترجمة مقاربات لآليات الفهم والتفسير تأليف جماعي ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2009 ص 22-23.

[6] سرير أحمد بن موسى، مقالات في الهرمينوطيقا (فلسفة التأويل)، دار كنوز للإنتاج والنشر والتوزيع، الجزائر، 2017 ص 25

[7] أمبرتو إيكو ، أن نقول الشيء نفسه تقريبا ترجمة أحمد الصمعي، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، 2012 ص 117

[8] Roland Barthes : s/z collection points essays, Editions du seuil, France 1976 p 10-11

[9] أحمد ابراهيم، سر الترجمة وهاجس التأويل 2009، التأويل والترجمة مقاربات لآليات الفهم والتفسير تأليف جماعي ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2009 ص 23.

[10] المصدر نفسه، ص 23

[11] سرير أحمد بن موسى، مقالات في الهرمينوطيقا (فلسفة التأويل)، دار كنوز للإنتاج والنشر والتوزيع، الجزائر، 2017 ص34

[12] المصدر نفسه، ص35.

[13] بول ريكور، عن الترجمة الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، الجزائر2008 ص 31

[14] شاكر شاهين، الاستبداد الرمزي الدين والدولة في التأويل السيميائي، منشورات ضفاف-منشورات الاختلاف، الجزائر 2014 ص 68

[15] المصدر نفسه،ص68

[16] إيكو، التأويل والتأويل المفرط ترجمة ناصر الحلواني ، مركز الانماء الحضاري، سوريا، 2009 ص 32

[17] المصدر نفسه، ص 49

[18] المصدر نفسه، ص 32

[19] بوسكين مجاهد، أمبرتو إيكو التأويل تحت مظلة السميائيات من العلامة إلى التلقي والتأويل، مجلة أيقونات العدد06 المجلد السادس 2018 ص 43

[20] إيكو ، أن نقول الشيء نفسه تقريبا ترجمة أحمد الصمعي ، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، 2012 ص 108

[21] المصدر نفسه، ص111

[22] المصدر نفسه، ص 107

[23] المصدر نفسه، ص 110

[24] المصدر نفسه ص 112

[25] المصدر نفسه ص 113

[26] عبد الباقي مفتاح مواقع السور القرآنية في أبواب الفتوحات المكية لابن عربي، عالم الكتب الحديث، الجزائر، 2019 ص 1.

[27] حسين حمزة شهيد وحدة الوجود في الفكر الصوفي، ابن عربي أنموذجا في كتاب التصوف أبحاث ودراسات، منشورات ضفاف، بيروت، 2015ص 119

[28] محمد التهامي الحراق ،إني ذاهب الى ربي , مقاربات في راهن التدين و رهاناته , ,دار ابي رقراق ,الرباط 2016 ص 225 -226

[29] حسين حمزة شهيد وحدة الوجود في الفكر الصوفي، ابن عربي أنموذجا في كتاب التصوف أبحاث ودراسات، منشورات ضفاف، بيروت، 2015ص 116

[30] نفس المصدر، نفس الصفحة

[31] نفس المصدر نفس الصفحة

[32] عبد الباقي مفتاح، السماع والمصطلحات الصوفية والرموز عند عبد الكريم جيلي وابن عربي، عالم الكتب الحديث الجزائر، 2018 ص 18.

[33] أدونيس، الصوفية والسريالية، دار الساقي، بيروت،1992 ص 143

[34] فؤاد صالح السيد، الأمير عبد القادر شاعرا ومتصوفا، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 2007 ص 227

[35] رجاء عيد، لغة الشعر: قراءات في الشعر العربي المعاصر، منشأة المعارف، مصر، 2003 ص 279

[36] حمادي هواري، التأويل والتصوف عند ابن عربي، التأويل والترجمة مقاربات لآليات الفهم والتفسير تأليف جماعي ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2009 ص79

[37] القرآن الكريم، دار الغد الجديد للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة سورة الرعد الآية 17ص 201

[38] هواري حمادي، التأويل والتصوف عند ابن عربي، التأويل والترجمة مقاربات لآليات الفهم والتفسير تأليف جماعي ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2009 ص78

[39] محي الدين ابن عربي، فصوص الحكم، التعليقات عليه بقلم أبو العلا عفيفي، دار الكتاب العربي، لبنان، ص215

[40] Ibn Al Arabi, Los engarces de la sabiduría, Editorial Sufi, España, 2013 p 271.

[41] الفيروز آبادي ،القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، لبنان،2005 ص808

[42] القرآن الكريم، دار الغد الجديد للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة سورة الأحزاب الآية 40 ص339

[43] محي الدين ابن عربي، فصوص الحكم، التعليقات عليه بقلم أبو العلا عفيفي، دار الكتاب العربي، لبنان، ص215

[44] عاصم ابراهيم الكيالي، القاموس الصوفي من كلام العارف بالله الشيخ عبد الرزاق القاشاني مرجع جامع في الكلمات العرفانية عند السادة الصوفية ،كتاب ناشرون، لبنان 2011 ص 127

[45] RAE Ultimo https://dle.rae.es/

[46] RAE sello https://dle.rae.es/sello

[47] Ibn Al Arabi, Guía Espiritual: Plegaria de la salvación de lo imprescindible terminología sufí, Editora Regional de Murcia, Espana,1992 p 112

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 298 - 315 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

رحلة المصطلح بين العلوم اللغوية: موازنة بين "كشاف الاصطلاحات" للتهانوي و"دستور العلماء" للأحمد نكري.

The Transition of the Term Between the Linguistic Sciences: a Balancing Between the " Kashaf Alaistilahat" of Tahanwy and " Dustur Aleulama" of Al - Ahmed Nekry

هاجر فافة[1]*، خالد بن عميور[2]

Hadjer Fafa[1], Khaled Ben Amieur[2]

مخبر اللغة وتحليل الخطاب.

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل/ الجزائر

University of–Jijel,

Laboratory of language and discourse analysis.

h.fafa@univ-jijel.dz[1] K.benamieur@univ-jijel.dz[2]

تاريخ الإرسال:2020/11/09	تاريخ القبول:2021/05/20	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

إن عدم ثبات المصطلح على مفهوم واحد من أهم القضايا التي شغلت بال المصطلحيين راهنا، خاصة المشتغلين على الحقل النقدي، حين انتقلت بعض من مصطلحات الحقل اللساني إلى البنيوي والتفكيكي، مسمين إياها بالمصطلحات البينية أو المصطلحات عبر التخصصات، متناسين أن هذا الإشكال سابق الوجود في الفكر العربي القديم، فلا حديث عنه إلا بربطه بالنقد، وعليه فإن هذه الدراسة أتت لتبين تجذر هذا المشكل، منتقين له مصطلح الارتحال؛ لتوافق طبيعته الرمزية مع تلك الحقبة من الزمن، ونحاول فيها أن نوضح بعضا من أسبابها. مثلنا لذلك بمصطلحات لغوية متعددة من خلال الاعتناء بمعجمين من أنفس المعاجم التراثية المتخصصة، عن طريق الموازنة بينهما، هما موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم للتهانوي، ودستور العلماء أو جامع العلوم في اصطلاحات الفنون للأحمد نكري. خلصنا من خلالها إلى أن المصطلح الرحال قد يعبر أكثر من تخصص، وأن هذا العبور مقنن له ضوابطه، كما أبان المعجميان عن عقلية فذة موسوعية بالتبحر في المصطلحات ومفاهيمها.

الكلمات المفتاحية: مصطلح، ارتحال، اشتراك لفظي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، دستور العلماء أو جامع العلوم في اصطلاحات الفنون.

* هاجر فافة: h.fafa@univ-jijel.dz

Abstract :
The impermanence of the terms on a concept is one of the most important issues that preoccupied the terminologists today. especially those working in the critical field. Indeed, some of the terms of the linguistic field moved to the structural and deconstructive field, calling them inter-terminology or terms across disciplines, forgetting that this problem pre-existed in the old Arabian thought.

There is no talk about this subject without linking it to all linguistiques sciences. Therefore, this study came to show the root of this problem, choosing for it the term migratory in order to coincide its symbolic nature to that period of time. we try to clarify some of its causes, and we have represented this in multiple linguistic terms by looking for two of the most important specialized heritage dictionaries and comparing them: Maousuat kashaf istilahat alfunun wa aloulum of Tahanwy and Dustur aleulama aw Jamia alulum fi istilahat alfunun of Al - Ahmed Nekry.

We concluded through it that the term migration or nomad may express more than one specialty and that this crossing is codified and has its own controls, just as the two lexicographers showed us about an exclusive, encyclopaedic mentality by delving into terminology and its concepts.
Keywords: term , migration ,Verbal Subscription , Maousuat kashaf istilahat alfunun wa aloulum, Dustur aleulama aw Jamia alulum fi istilahat alfunun.

مقدمة:

يقوم الجهاز المعرفي الاصطلاحي على مبدأ التخصصية الدقيقة؛ فتستقر كل العلوم على مصطلحات خاصة بها لا تحيد إلى غيرها من العلوم والمعارف، وتكون هذه المصطلحات في حد ذاتها حاملة لمفهوم واحد ووحيد، وباختصار فالقصد هنا "**أحادية المصطلح والمفهوم**" ... هذا هو العرف الدارج في "علم المصطلح" نظريا المغيب تطبيقيا. ورغم المساعي الحثيثة للباحثين من أجل تجسيده على أرضية المعاجم، إلا أنه يبقى مشكلا عويصا انبرت له أقلامهم بالحلول والاقتراحات المتعددة، لكنها لم تغير من واقع الأمر شيئا.

إن هذا الإشكال في حقيقته ليس بالآني، بل نجده ممتد الأثر إلى ما قبل التنظير لهذا العلم... نعم إلى التأليف الباكر في العلوم اللغوية التي احتضنت أولى الجهود في التطبيق المصطلحي، فقد مضى حين من الدهر لم تكن **المصطلحية** شيئا مذكورا، خلق الباحثون أساسها النظري، وأُتُوا هديها القاعدي بعد أن كان لقدماء اللغويين السبق في الاشتغال على وضع المصطلحات، وكانت الرحلة المصطلحية من

مسببات الاضطراب المفاهيمي... وحتى نكون أكثر دقة فإن عبور المصطلح بدأت إرهاصاته تتبلور لما لم يجد الدرس النحوي حرجا من استعارة مصطلحاته الأولية التي قام عليها من علم أصول الفقه، كالسماع، القياس، الإجماع، استصحاب الحال، التي اعتمدها أئمة النحو واتخذوها أصولا للتقعيد النحوي بني على أساسها النحو.

وبالموازاة مع ذلك فإن هذه المصطلحات لابد لها من سفر يحتويها فكانت **المعاجم المتخصصة**، التي تؤكد ما عزمنا على البدء فيه، وما أشرنا إليه في حديثنا عن **قضية الدقة**، وأنت هنا ترى أن "علم المصطلح" ككل محكوم بالتخصيص، ومن جميل الصدف أننا بصدد الحديث عن أمور اشتركت في وحدة المنشأ، فالدرس اللغوي من مصطلحاته إلى مفاهيمه، إلى قالبه الهيكلي الذي يحتويها (**المعجم المختص**) نشأت في أحضان القرآن الكريم، فمبعثها ديني خالص، وهذا النوع من المعاجم لهو خير معين كشف عن مشكل **رحلة المصطلح**، وأبرزها معجما **كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم**، و**دستور العلماء** اللذان ينزلان منزلا عظيما في تاريخ المعجمية المتخصصة، فلا ترى دارسا يعكف على البحث فيهما إلا ويثمنهما تثمينا كبيرا، للرصيد المصطلحي الذي اكتنزاه، ولجليل الجهد المبذول في رص المصطلحات بين دفتي المعجمين.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة المبنية على المنهج الوصفي التحليلي، لتفصل في القول... لتوضح كل مبهم... ولتعري هذا المشكل، محاولين فيها المقابلة بين المصطلحات اللغوية في المعجمين، مقيمين إياها على التساؤلات التالية:

- على أي أساس منحت الشرعية لحمل المصطلح أكثر من مفهوم داخل الحقل العام؟
- أو يعقل أن يكون هذا المشكل نوعا من أنواع التسيب المنهجي في الوضع كما اصطلح عليه بعض الدارسين؟
- أيمكن أن يكون لمصطلح الرحلة نظير لفظي آخر، أم أنه يختلف عن **المشترك اللفظي**؟
- وهل له مسبباته أم أن الصدفة خير جند له؟

أولا. ارتحال أم اشتراك لفظي؟:

فلنعرفهما قبل كل شيء حتى نتلمس الفرق بينهما، لنفصل ونصل إلى عمق الصحة المعرفية:

1- الارتحال في اللغة مأخوذ من الجذر اللغوي (**رحل**) «الرَّاءُ وَالْحَاءُ وَاللَّامُ أَصْلٌ وَاحِدٌ يَدُلُّ عَلَى مُضِيٍّ فِي سَفَرٍ، يُقَالُ: رَحَلَ يَرْحَلُ رِحْلَةً. وَجَمَلٌ رَحِيلٌ: ذُو رِحْلَةٍ، إِذَا كَانَ قَوِيًّا عَلَى الرِّحْلَةِ، وَالرِّحْلَةُ: الِارْتِحَالُ.

فَأَمَّا الرَّحْلُ فِي قَوْلِكَ: هَذَا رَحْلُ الرَّجُلِ، لِمَنْزِلِهِ وَمَأْوَاهُ، فَهُوَ مِنْ هَذَا»[1]، أنت تلحظ أن الدلالة اللغوية لهذا المصطلح لم تحد عن كونها خروجا، سفرا وتغييرا للنزل، وانتقالا من مصر إلى آخر، مع ما يصحبه من تغيرات، فالموضع الأول يختلف عن الثاني في هياكله، وأبنيته، وصوره، غير أن المرتحِل (الرجل) ذاته، ومنه قلنا برحلة المصطلحات؛ والتي نعني بها انتقال المصطلح وعبوره بين الحقول العلمية، وكأن المصطلح في هذه الحالة يسافر عبر جسور المعرفة، عبر التخصصات العلمية، فيتخلى عن حمولته المعرفية الأصلية ليتخذ وضعا مفهوميا جديدا في الحقل الذي سافر إليه، مع بقاء صورته اللفظية على هيئتها دون أي طارئ عليها، فيصبح للمصطلح مفاهيم متنوعة، تختلف باختلاف التخصصات، وكأنا بالمفاهيم تشترك في المصطلح ذاته... إن قضية الارتحال تمس **المعجم القطاعي الخاص للغة**.

2- المشترك اللفظي: في اللغة مأخوذ من شَرَكَ «الشِّينُ وَالرَّاءُ وَالْكَافُ أَصْلَانِ... وَهُوَ أَنْ يَكُونَ الشَّيْءُ بَيْنَ اثْنَيْنِ لَا يَنْفَرِدُ بِهِ أَحَدُهُمَا. وَيُقَالُ: شَارَكْتُ فُلَانًا فِي الشَّيْءِ، إِذَا صِرْتَ شَرِيكَهُ. وَأَشْرَكْتُ فُلَانًا، إِذَا جَعَلْتَهُ شَرِيكًا لَكَ. قَالَ اللَّهُ جَلَّ ثَنَاؤُهُ فِي قِصَّةِ مُوسَى: {وَأَشْرِكْهُ فِي أَمْرِي} [طه: 32]. وَيُقَالُ فِي الدُّعَاءِ: اللَّهُمَّ أَشْرِكْنَا فِي دُعَاءِ الْمُؤْمِنِينَ، أَيِ اجْعَلْنَا لَهُمْ شُرَكَاءَ فِي ذَلِكَ»[2]، أما اصطلاحا فإن أول من أشار إليه غير مُصْطَلِحٍ عليه بتسمية محددة كان سيبويه، وبعده ابن فارس الذي أتى على ذكره «في باب أجناس الكلام كما ذكره سيبويه من قبل، فقال: ومنه اتفاق اللفظ واختلاف المعنى، كقولنا: عين الماء، وعين المال، وعين الركبة، وعين الميزان... ثم أفرد بابا في كتابه (الصاحبي) للاشتراك فقال: معنى الاشتراك: أن تكون اللفظة محتملة لمعنيين أو أكثر»[3]؛ أي أن الكلمة تحمل مداليل عديدة، وعليه يعد المشترك اللفظي أحد المباحث الدلالية قديما وحديثا، «ومن البديهي أن اللفظ في أول وضعه كان يدل على معنى واحد، ثم تَوَلَّدَ من هذا المعنى الواحد عدة معان، وهذا التوالد هو ما نسميه: **تطور المعنى**»[4] الذي «يسير ببطء وتدرج، فتغير مدلول الكلمة مثلا لا يتم بشكل فجائي سريع بل يستغرق وقتا طويلا، ويحدث عادة بصورة تدريجية فينتقل إلى معنى آخر قريب منه، وهذا إلى ثالث متصل به... وهكذا دواليك»[5]، وتجد هنا إشارة إلى أن هذه العملية تتم في إطار **المعجم العام للغة** إن صح القول.

- **فهل يمكننا الحديث عن تطور المفهوم في علم المصطلح مقابل تطور المعنى في علم المعجم؟**.

إن تطور المعنى هنا مقنن برابطتين تتمثلان في: «علاقة المجاورة والمشابهة، أما علاقة المجاورة فقد تكون مكانية؛ كتحول معنى ظعينة وهي في الأصل: المرأة في الهودج إلى معنى الهودج نفسه وإلى معنى البعير وقد

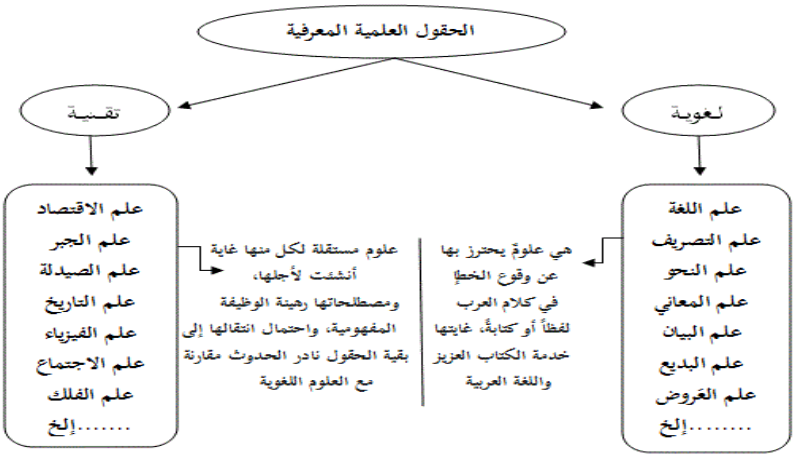
تكون علاقة المجاورة زمنية كتحول معنى العقيقة وهي في الأصل: الشعر الذي يخرج على الولد من بطن أمه إلى معنى الذبيحة التي تنحر عند حلق الشعر، وأما علاقة المشابهة كتحول معنى: الأفن وهو في الأصل قلة لبن الناقة إلى قلة العقل والسفه»[6]، تذكرنا هذه التقسيمات بما يعرف بمراتب وأحوال التطور الدلالي للألفاظ من حيث التخصيص والتعميم، الرقي والانحطاط، وهي أربعة حالات جسدت تطور اللغة وألفاظها في القدم، ونالت الألفاظ الإسلامية حصة الأسد في هذا التطور بأحواله الأربع، فقد أحدث الإسلام قفزة نوعية وارتقى بمدارج الفكر، مغنيا اللغة، مثريا ألفاظها، مما لا يدع مجالا للشك في أصالة البحث اللغوي القديم عند العرب؛ بيد أن المحدثين لم يأتوا بجديد محض، إنما كانت طروحاتهم مبنية على ما جاء به أسلافهم، وبالأخص فيما يتعلق بالبحث اللغوي ومصطلحاته التي ظلت خالدة لحد الساعة.

- **هل لنا القول أن المصطلح خاضع لسلم التطور الدلالي؟ وأن تغير المفهوم مرهون كما المعنى بوشائج خاصة؟.**

إن مسألة تعدد المعنى والاشتراك اللفظي وما يعتورها من قضايا مختلفة تعد واحدة من «العناصر التي تتم إثارتها كعنصر مميز بين القاموسية والاصطلاح (...) الكلمات تكون متعددة دلاليا بينما المصطلحات تكون أحادية المعنى، ففي المعجم العام تأخذ الكلمة معان متعددة بينما المصطلح لا يكون له سوى معنى واحد، ونتيجة لذلك لا نجد في الاصطلاح المعياري ظاهرة التعدد الدلالي»[7]، ومن هنا نقول أن بوادر التفرقة بين الارتحال والمشترك اللفظي هبت ريحها الآن، فالارتحال **للمصطلح** الذي يتسم بالمعيارية؛ والتي نقصد بها خضوعه لمقاييس تنظيمية محددة يُقَيَّمُ من خلالها، فضلا عن كونه دليل علوم هي في حد ذاتها مجبولة بالطابع المعياري الهادف إلى صوغ القواعد والنماذج الضرورية اللازمة لتحديد قيمها، وأطرها، ومواضعاتها، وقد أكد الباحث بأن هذه المصطلحات تعتمد مفهوما واحدا لا غير داخل الحقل الخاص، والاشتراك **للكلمة** داخل الجهاز المعرفي العام، والتي تتميز بتعدد مدلولاتها، فدام أنا فرقنا بين **الكلمة** و**المصطلح** فمن الطبيعي جدا أن ينصرف التفريق إلى **الارتحال** و**المشترك اللفظي**، وأنت تراهم دوما يقرون بلزوم الوجه الواحد للعملة الواحدة، ما لا نجده حاضرا، ولا يكفينا هذا فحسب بل لنا مزيد توضيح.

تتخلى الكلمة عن عموميتها فتغادر اللغة العامة؛ لخدمة التخصص وتصبح على إثر ذلك مصطلحا داخل اللغة الخاصة، وتتحول بنيتها من المعجمية إلى الاصطلاحية؛ وإن «عملية المرور من البنى الاسمية المعجمية إلى النظام المصطلحي تضبط نشأة الوحدة المصطلحية في حصر الحقل الدلالي للاسم في

مدلول خاص يؤهله للقيام بوظيفته؛ أي يؤسس علاقته الخاصة بالمفهوم العلمي أو التقني فتصبح الوحدة المعجمية عبارة عن دال للمدلول الاصطلاحي الجديد كعلامة للمفهوم لا تقبل الاشتراك أو الغموض»[8]، تجنبا للقلق المفاهيمي، وما هذا إلا دليل صريح على ضرورة خوصصة المصطلح بمدلول واحد مرهون بأدائه الوظيفي، وعليه فإن المهمة الانتقالية تكون غالبا سمة المفردات اللغوية، لأنها ترتحل من اللغة العامة إلى الخاصة وبدورها ترحل بين التخصصات المختلفة، ولأن مدار بحثنا هنا هو التخصص العلمي اللغوي وجب علينا أن نوضح بعض استعمالاتنا المصطلحية، فالحقل العام نقصد به العلوم اللغوية – نظيرتها العلوم التقنية– التي تعد حقلا خاصا (مجالها عام خاص) تتفرع عنه مجموعة من الحقول أكثر خوصصة؛ فالأول عمدة الباقين، ونريد من ذلك أن نوصل للقارئ أن إشكالية الارتحال المصطلحي مست بالدرجة الأولى العلوم اللغوية والشرعية أكثر من غيرها، ونوضح لما سبق القول عليه بالآتي:



لكننا لا ننفي أن العلوم الحديثة فيها نوع من الارتحال النادر على مستوى منظومة الحقول المعرفية المستقلة كما هو الحال مع «كثير من التسميات، تم الحصول عليها انطلاقا من إسناد أسماء موضوعات لموضوعات أخرى تدخل معها في علاقة مشابهة قريبة أو بعيدة، وتأتي هذه التسميات إما من اللغة العامة، أو من استعمالات لغوية مختصة، فهناك استعارات اصطلاحية مستقاة من حقل النباتات يتم استعمالها في الرياضيات»[9]، ويُضرب لنا مَثَلٌ بمصطلحات من قبيل «ورقة (Feuille) وغابة (forêt) وشجرة (arbre) وجذر (racine) وقمة (sommet) وغصن(branche) وهي مصطلحات انتقلت بدورها إلى المعلوميات حيث ولدت استعمالات استعارية جديدة من قبيل (arbre touffu) و(élagage) و(sylvestre affectation)»[10]، وقد رأينا هنا أن الباحث قد اشترط لتمام عملية الرحلة

وبشكل سليم يلافي أي خلل أو زلل وجود **العلائقية** بين العلم الأصل والعلم المرتحل إليه، سواء كانت قريبة أو بعيدة، وأيا يكن نوعها لا بد من توفر قرينة يفهم من خلالها، ولنسميها "**علة الارتحال**".

وعن الفرق أيضا بين الكلمة والمصطلح بعده بابا للتفريق بين الارتحال والمشترك اللفظي، نجد أن الباحثين يتفقون على «أن المصطلح ليس كلمة من الكلمات، فالكلمة لها معنى، أما المصطلح فله مفهوم، وإن اللغويين يتعاملون مع الكلمات ومعانيها وحقولها الدلالية، أما المصطلحيون فيتداولون المصطلحات ومفاهيمها ومجالاتها المفهومية، وإذا كان معنى الكلمة يتحدد من سياقها في الجملة، فإن مفهوم المصطلح لا يمكن ضبطه إلا من تحديد موقعه في المنظومة المفهومية، وتحديد علاقته بالمفاهيم المجاورة له في تلك المنظومة»[11]، والقول بهذا الحد مَيَّزَ بين الاثنين من خلال مجالهما، وظيفتهما، ومستعمليهما، وسياقهما، بيد أن «دليلا لغويا معينا يمكن أن يكون مصطلحا أو غير مصطلح، أي وحدة اصطلاحية أو وحدة معجمية (...) فكلمة ماء بمعنى H_2O لا علاقة لها بالنموذج الثقافي للعنصر السائل، وكلمة صابون بالمعنى الكيميائي ستكون مختلفة تماما عن النموذج الثقافي المستعمل في اللغة»[12]، ويراد بالدليل اللغوي المركب اللفظي الاسمي، وبالنموذج الثقافي صورة المركب الاسمي في الاستعمال العام، كما يروم الباحث هنا أن يبين أن لا انفصال تام للاصطلاح عن المعجمة، ومن ثم برهن عن وجود خاصية الاستعارية التي تتبناها المعارف فيما بينها وكأنها تكمل بعضها البعض، انطلاقا من المعجم العام إلى الخاص... فالتداول المعجمي لكلمة "الماء" يقر بكونه ذاك السائل الشفاف عديم اللون والرائحة، الذي يغطي أكثر من 70% من سطح الأرض، ممثلا في البحار والأنهار والمحيطات، وكل حي على هذه البسيطة. أما في الحقل الكيميائي – وقد تحولت الكلمة إلى مصطلح– فالماء هو مادة كيميائية تركيبية تتكون باتحاد ذرتي هيدروجين، وذرة أكسيجين، صيغته الكيميائية H_2O، ويتواجد في الطبيعة على حالات ثلاث: السائلة، الغازية، الصلبة، وقد قيل أن أحادي الأكسيد ثنائي الهيدروجين (Dihydrogen monoxide) الاسم العلمي للماء، لكنه لا يُستخدم على الإطلاق، ومنه تدرك اختلاف طبيعة الخطابين.

كما أشار إلى أن الأحادية المفهومية مقولة لا تؤخذ على إطلاقها، لأنها غير ممكنة الحدوث، «فيكفي أن يكون المصطلح أحادي المعنى في مجال علمي أو تقني معين، مثلا: مصطلح "شركة" في الاقتصاد لا يمكن أن يلتبس مع ذات المصطلح في مجال سوسيولوجيا المنظمات مثلا عندما يتحدد انتماؤه إلى المجال بدقة»[13]، وتأسيسا عليه قال: «أن أحادية المعنى تكون نسبية حتى داخل نفس الحقل المعرفي، فتسمية ما يمكن أن تناسب مفاهيم أخرى متعددة حسب المدارس الفكرية وحسب المصطلحيين أنفسهم

الذين يشتغلون في نفس المجال»[14]، وقد قضي الأمر هنا، باستحالة الاستقرار على مفهوم وحيد لمصطلح واحد، فيكفي هنا دقته في ذات التخصص.

وبموجب ما سبق يتضح لنا أن خطاب المعجمة والاصطلاح يحول دون القول بتطور المفهوم كنظير لتطور المعنى، فلما كان الأول عام بحكم تداوليته، فإن الثاني خاص جدا يتميز بالعلمية والحرفية؛ والتنظيمية، والدقة، وليس لعاقل أن يسقط نظام اللغة العام على نظام اللغة الخاصة لاختلاف وتباين أجهزتهما، والمفهوم المصطلحي لا يحكم بتطوره إنما يقال بمرجعيته المجالية المتغيرة، ومنه فإن المصطلح لا يخضع لسلم للتطور الدلالي كالكلمة، التي تتطور دلالتها من التخصيص إلى التعميم، ومن الانحطاط إلى الرقي، فهل يعقل أن تقول ارتقى المفهوم أو عُمم؟! طبعا لا، وإن المصطلح الرحال يخضع لقانون خاص اصطلح على تسميته **بسلم التجريد الاصطلاحي**، فعلى المصطلح أن يمر بمراحل ثلاث لا غنى له عنها، وإن تخلى عن إحداها فستكون الثانية، وهي: **مرحلة التقبل، مرحلة التفجير، مرحلة التجريد**[15].

ولما كان تطور المعنى قائم على دعامتي **المشابهة** و**المجاورة**، فتغير المفهوم قائم على دعامتين: **المشابهة**، و**التفاعل**، فالمصطلح الحامل لمفهومين مختلفين تجد أنهما يشتركان في حدهما اللغوي في قرينة معينة تلزم الحقلين معا، فيكون الارتحال على هذا الأساس منوط بالمشابهة والاشتراك في الدلالة اللغوية وإن كانت المشابهة نسبية، أما التفاعل فمثله الذي حدث مع العلوم اللغوية، فلعموم المناسبة بين العلمين المتكاملين رحل المصطلح من البيئة الأولى إلى الثانية... نقول في الأخير أنه مهما اختلفت المجالات العلمية وتعددت المفاهيم الاصطلاحية فلا سبيل للقول بالاعتباطية في الاصطلاح.

ثانيا: في دواعي الفعل الارتحالي:

إن علما كعلم المصطلح قائم على سنن وأس متين، لا ينحرف عنه البتة، ولا تتطرق إلى معالمه الاعتباطية والعشوائية، يستحيل القول فيه أن معضلاته أوجدتها مَحْضُ صُدْفَةٍ؛ لأن التخصص والدقة كما سبق الذكر أهم ما يديرانه، وعليه فإن انتقال المصطلحات وعبورها بين الحقول المعرفية قائم على أسباب متعددة لعل منها ما يلي:

1- اشتراكها في المنشئ والهدف:

معلوم أن الدراسات اللغوية في بدايتها ارتبطت ارتباطا وثيقا بالقرآن الكريم، حين واجه النحاة تحدي الحفاظ على اللسان العربي القويم بعيدا عن اللحن في القول الذي امتد صداه إلى القرآن المجيد، فحمل اللغويون القدامى على عاتقهم مهمة تقويم اللسان صونا وحفظا لألفاظ الخطاب القرآني الذي كان

منطلق هذه الدراسات، ومهد اصطلاحاتها، «فقد نزل لسانا عربيا نصا، أودع فيه سبحانه وتعالى علم كل شيء... فترى كل ذي فن منه يستمد وعليه يعتمد، فالفقيه منه يستنبط الأحكام، ويستخرج منه الحلال والحرام، والنحوي يبني منه قواعد إعرابه، ويرجع إليه في معرفة خطأ القول وصوابه، والبياني يهتدي به إلى حسن النظام..»[16]، فكان هو العصا التي يتكئ عليها كل من تعطش فكره، وجفى قلبه، فالبيان غايته وهو «مقصد القوم، فمن يمد ببصره إلى آفاق علوم اللغة والشريعة يرى أنها تتقاطع في ذي الغاية، على أن البيان يأخذ أشكالا شتى ويتنوع بتنوع العلوم، ولئن تعدد الإعراب عنه عن الوجهة اللفظية فإنه قد اتحد من جهة المعنى»[17]، ولا يراد به البيان الفني، إنما هو التوضيح والإبانة، دون أن ننسى وحدة البحث والباحث، فقد كان العَالِمُ اللغوي قديما يتصف بالموسوعية لضلوعه بعلوم شتى، ولا تقصر ملكته الذهنية على علم دون آخر، فالفقيه لغوي بلاغي، نحوي، صرفي ... ملم بكل العلوم اللغوية والشرعية، وكان «علم أصول الفِقه، وعلم النحو، وعلم الكلام، وعلم البلاغة من أكثر العلوم تبادلاً، واستعارة للمفاهيم، والسبب في انتقال المصطلحات اللغوية بين هذه العلوم هو اشتراكها في وحدة المرجع، واشتغالها بالهدف نفسه الذي هو خدمتها للقرآن الكريم في جميع مستوياته ومكوناته، فقد انتقلت مفاهيم الأصوليين إلى النحويين، كما انتقلت مفاهيم اللغويين والنحويين إلى الأصوليين، وكان من آثار هذا الانتقال أن اكتسبت هذه المفاهيم معاني جديدة غير المعاني التي كانت عليها في علومها الأصلية»[18]، فكل العلوم خادمة لبعضها البعض، ولم ينتفع علم من آخر دون وجه حق، بيد أنها كانت متقاطعة متعايشة يستفيد هذا من ذاك.

2. التداخل والتلازم المعرفي:

لم تكن العلوم قديما مستقلة عن بعضها البعض، كما سبق وأن قلنا، وفكرة التخصص الواحد حديثة نوعا ما، وقد أثبت أكثر من دارس عدم إمكانية ذلك، فالكمال المعرفي لا يتحقق إلا باتحاد التخصصات العلمية، بل نبه الكثيرون إلى خطورة الفصل بينها خاصة تلك التي لها علاقة مباشرة بـ «الخطاب الإسلامي المتعلق بوحدة العلوم. تحدَّث كثير من العلماء المسلمين في الماضي عن ضرورة المحافظة على وحدة العلوم والمعارف، بحكم ارتباطها جميعاً بمصدرها الواحد، وهو الله سبحانه، سواء أوحى الله بها للإنسان بأساليب الوحي المعروفة، أو يسّر للإنسان اكتشافها وتطويرها واكتسابها، بأساليب البحث والسعي والنظر»[19]، ما يؤكد «بأن القرآن الكريم كان محورا ومنطلقا للشمولية والتكاملية بين العلوم؛ لأن الفهم والتلقي لهذا النص وفهم دلالاته والتمكن من معانيه لغوية أو شرعية، كلية أو جزئية،

وتلقي منطوقه أو مفهومه، وسبر أغواره يستلزم تكاملا معرفيا ويقتضي حضورا جامعا بين عدد من المعارف والتخصصات العلمية»[20] فلم ينحصر دور النص القرآني على توجيه الفرد، وإصلاح عقيدته وتقويم أسلوبه، بل اتجه أيضا إلى تنمية وعيه الفكري، وصقل ملكته وتشجيعه على اكتساب المعرفة التي تخدم دينه، وكان «من الآثار التي تركها الاشتغال الموحد بين العلوم على النص القرآني هو عبور المصطلحات اللغوية بين علوم اللغة مما جعل المصطلح الواحد يحضر في أكثر من علم من علوم اللغة»[21]، ولهذا دليل قاطع على أصالة الفعل الارتحالي في العربية.

3. التطور التزامني:

بما أن هذه العلوم كان لها وحدة النشأة، ووحدة الهدف، ووحدة الباحث، وكان بينها نوع من الالتزام المعرفي، فمن الطبيعي جدا أن تتطور في الآن ذاته، دام أنها متفاعلة متداخلة متكاملة، ولا غرو أن يكون تطورها المتزامن أحد أسباب التكامل والتداخل المعرفي حتى أنها في تطورها كانت «تتبادل التأثير والتأثر عبر اللفظ والمعنى، وبين مسالك الأصالة والفرعية، واستمرت كذلك ترتقي سلم التخصصات ثم استوت بعدُ علوما كل عِلْمٍ عَلَمٌ وحده، في عالمه من المعالم ما هو معلمة على التداخل والتكامل المصطلحي فكانت المفردات الاصطلاحية تتناظر وتتماثل، وتتقارض وتتقاطع، ثم تأتلف وتختلف»[22]، وهكذا كان ديدن الاصطلاح التراثي تداخل فتفاعل وتطور فتكامل.

ثالثا: من عينات رحلة المصطلحات في المعجمين:

1. التعريض:

قال التهانوي أنه: «كالتصريف عند **أهل البيان** استعمال لفظ فيما وضع له مع الإشارة إلى ما لم يوضع له من السياق»[23]، وهنا بين أن هذا المصطلح **بلاغي**، ولا دليل على أن له مفهوما آخر، أو أنه انتقل إلى حقل مغاير لكن قوله: "عند أهل البيان" إيعاز منه إلى أنه قد يحمل غير مفهوم واحد.

وهذا ما وجدناه عند نكري حين قال أنه: «عِنْد **عُلَمَاء الصّرْف** أَن تجْعَل الْمَفْعُول معرضًا لأصل الْفِعْل كَقَوْلِك ابعته أَي عرضته للْبيع وَجَعَلته منتسبا إِلَيْهِ. والتعريض عِنْد **عُلَمَاء الْبَيَان** الإمالة من معنى الْكَلَام إِلَى جَانب بِأَن يكون المرَاد من الْكَلَام أمرا وَيكون ذَلِك وَسِيلَة إِلَى إِرَادَة أَمر آخر كَمَا يفهم من قَوْلك لست أَنا بزان بطرِيق التَّعْرِيض كَون الْمُخَاطب زَانيا»[24]، فترى أن هذا المصطلح **صرفي بلاغي** ارتحل من الحقل الصرفي إلى البلاغي، والتهانوي قدم نظيرا مصطلحيا آخر للتعريض وهو التصريف، ما لا نجده عند صاحبه، لكن مفهومه الثاني غاب عنه، فإذا اقتصر الأول على المفهوم البلاغي، فإن الثاني

أوضح أن له مفهومين متباينين بتباين المجال المعرفي، وكأن التعريض البلاغي عندهما أشبه بالكناية من حيث إضمار القصد من وراء الكلام والتلميح له بما يناسبه من اللفظ، فلا يصرح بالمراد، إنما يتم الإشارة إليه خفية.

2. الحذف:

أخبر التهانوي أنه: «عند **أهل العروض** يطلق على إسقاط السبب الخفيف من آخر الجزء، فبقي من مفاعيلن مثلا فعولن لأن مفاعي لما كان غير مستعمل وضع موضعه فعولن(...) وعند **أهل البديع** يطلق على بعض المحسّنات الخطية (...) والأنسب **باصطلاح الصرفيين** أنّ الحذف هو إسقاط حرف أو أكثر أو حركة من كلمة، وسمي إسقاط الحركة بالإسكان كما لا يخفى»[25]، هذا المصطلح رسا على ثلاثة مفاهيم لمجالات مختلفة اشتركت في دليلها اللغوي، فالحذف يعني إسقاط وترك شيء من الكلام، بوجود ما يدل عليه، شريطة وضوح المعنى وأمن الالتباس، مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذا الإسقاط لا عبثي، بل يرتجى منه تحقيق فائدة أو غرض معين كتخفيف الكلام وتسهيله مثلا. وقد بسط التهانوي هذه المفاهيم تبسيطا لا يحتاج معه إلى شرح.

لكن صاحبه حين عرض مفهومين فإنك تلاحظ أنه متفق معه في العروضي منه، لكنك لا تكاد تفقه من الأول شيئا، ولا حتى أنك تفيد الحقل الذي إليه ينتمي ففيه نوع من الغموض، قال: «التّرْك الردع أَي الْكَفّ وَالْمَنْع، والحذف الْإِسْقَاط فَالثَّانِي يدل على سبق الثُّبُوت دون الأول. فَلهَذَا قَالَ الشَّارِح يَعْنِي الْمُحَقق التَّفْتَازَانِيّ رَحمَه الله مَا حَاصله أَن فِي اسْتِعْمَال الْحَذف فِي الْمسند إِلَيْهِ وَالتّرْك فِي الْمسند إِشْعَار بِأَن احْتِيَاج الْكَلَام إِلَى الْمسند إِلَيْهِ أَشد فَكَأَنَّهُ كَانَ ثَابتا لَا محَالة ثمَّ أسقط لداع (...) الحذف عِنْد **أَصْحَاب الْعرُوض** إِسْقَاط سَبَب خَفِيف مثل لن من مفاعيلن ليبقى مفاعي فينقل إِلَى فعولن وَمَا يَقع فِيهِ هَذَا الْحَذف يُسمى محذوفا»[26]، ولعلك تحس بحديثه عن المسند والمسند إليه أنه يقصد المفهوم النحوي ليكون هذا **المصطلح نحويا صرفيا بلاغيا عروضيا**، ولعل من أغراض الحذف، تخفيف الكلام، اختصاره وتسهيله، الضرورة الشعرية ومراعاة القافية، الحذف الإعرابي والتركيبي، الاتساع، التفخيم والتعظيم ...

3. الصحة:

يراد منها أن يسلم الفعل من الاعتلال، والهمز، والتضعيف، وبالضبط أن تكون حروفه الأصلية صحيحة خالية من كل ما سبق. ورد عن التهانوي أنها: «عند **الصرفيين** كون اللفظ بحيث لا يكون شيء من حروفه الأصلية حرف علّة ولا همزة ولا حرف تضعيف، وذلك اللفظ يسمّى صحيحا. هذا هو

المشهور، فالمعتل والمضاعف والمهموز ليس واحد منها صحيحا (...) **وعند النحاة** كون اللفظ بحيث لا يكون في آخره حرف علّة. قال في الفوائد الضيائية في بحث الإضافة إلى ياء المتكلم: الصحيح في عرف النحاة ما ليس في آخره حرف علّة، كما قال قائل منهم شعرا ملمعا: أتدري ما الصحيح عند النحاة، ما لا يكون آخره حرف علة. والملحق بالصحيح ما في آخره واو أو ياء ما قبلها ساكن»[27]، فاللفظ الصحيح السالم ما خلت حروفه الأصلية من حروف العلة، ومن وجود حرف مضعف، ومن الهمزة بغض النظر عن موقعه في اللفظ عند الصرفيين، أما عند النحويين فاشترطوا سلامة آخره بالضبط من حروف العلة.

وقال نكري: «هِي **عِنْد الْفُقَهَاء** عبارَة عَن كَون الْفِعْل مسْقطًا للْقَضَاء فِي الْعِبَادَات وسببا لترتب ثمراته مِنْهُ عَلَيْهِ شرعا فِي الْمُعَامَلَات وبإزائه الْبطلَان اعْلَم أَن مَا ذكرنَا من تَعْرِيف الصِّحَّة على مَا ذكر ابْن سينا فِي الْفَصْل الأول من القانون يعم أَنْوَاعهَا إِذْ تدخل فِيهِ صِحَة الْإِنْسَان وَسَائِر الْحَيَوَانَات وَصِحَّة النَّبَات أيضا»[28]، ابتعد الأحمد عن المجال اللغوي وأتى على مفهومين مغايرين تماما، فهي عنده نوع من أنواع الحكم الشرعي المتعلق بالعبادات، وهي أيضا سلامة الأحياء من العلل الجسدية والنفسية والروحية. فعند التهانوي ارتحل المصطلح من النحو إلى الصرف، وعند نكري من الفقه إلى الطب، ومنه فإن **مصطلح الصحة نحوي صرفي فقهي طبي**، ولنكون أمينين أكثر فلتعلم أيها القارئ أن التهانوي لم يغب عنه أن هذا المصطلح مرتحل عبر المجالات المعرفية الأربعة فأتى على مفاهيمه جميعا، لكنا فقط أخذنا ما يخدم بحثنا، على عكس نكري الذي اقتصر على المفهومين الطبي والفقهي واللذان اتفقا فيهما.

4. القلب:

يحمل في مضمونه نكتة بلاغية وأخرى صرفية، فالأخيرة معروف أنها وجه من أوجه الإعلال وأحد أحواله؛ كقولنا: إعلال بالقلب والذي يراد به تغيير حرف العلة بحرف آخر للتخفيف فالأصل في **سَمَاءٌ** مثلا **سَمَاوٌ**، فقلبت الواو همزة، أما البلاغية فمجيء اللفظ الثاني متقدما عن الأول فهو تغيير الكلمات لمواضعها الأصلية؛ كأن يتقدم الخبر عن مبتدئه، والأصل أن يكون المبتدأ أولا والخبر تاليا له.

يعرفه التهانوي فيقول: «منها ما هو **مصطلح الصّرفيين** وهو إبدال حروف العلة والهمزة بعضها مع بعض فهو أخصّ من الإبدال. ويطلق أيضا عندهم على تقديم بعض حروف الكلمة على بعض ويسمّى قلبا مكانيا (...) ومنها ما هو **مصطلح أهل المعاني** وهو جعل أحد أجزاء الكلام مكان الآخر، والآخر مكانه، ولا ينتقض بقولنا في الدار زيد وضرب عمروا زيد لأنّ المراد بالجعل مكان الآخر أن يجعله متّصفا

بصفة لا مجرّد أن يوضع موضعه فدخل في جعل أجزاء أحد الكلام مكان الآخر ضرب زيد، حيث جعل المفعول مكان الفاعل، وخرج بقولنا والآخر مكانه»[29]، فالقلب البلاغي يشتغل على بناء الجملة وتركيبها لما يكمن خلفه من أسرار ومزايا جمالية، من خلال تركيب المفردات وفق نمط وترتيب معين دونما الإخلال بالمعنى، إذ يستوجب إصابته، وهو عين ما ذهب إليه نكري.

ومما قال نكري في تعريفه: «وَعند أَرْبَاب **الْمعَانِي** هُوَ أَن يَجْعَل أحد أَجزَاء الْكَلَام مَكَان الآخر وَالْآخر مَكَانَهُ وَإِنَّمَا يُصَار إِلَيْهِ لأمرين. أَحدهمَا: توقف صِحَة اللَّفْظ عَلَيْهِ وَحِينَئِذٍ يكون الْمَعْنى تَابعا للفظ يَعْنِي يكون الْمَعْنى أَيْضا مقلوبا بِوَاسِطَة الْقلب فِي اللَّفْظ كَمَا إِذا وَقع مَا هُوَ فِي موقع الْمُبْتَدَأ نكرَة وَمَا هُوَ فِي موقع الْخَبَر معرفَة – وَالثَّانِي: أَن يكون الدَّاعِي إِلَيْهِ من جِهَة الْمَعْنى بِأَن يكون صِحَة الْمَعْنى متوقعة على الْقلب وَيكون اللَّفْظ حِينَئِذٍ تَابعا للمعنى فِي الْقلب»[30]، وتجد هنا توسعا واستفاضة في توضيح مفهومه أكثر من صاحبه، وعليه فمصطلح القلب **صرفي بلاغي** أورد التهانوي المفهومين معا، وغفل نكري عن المفهوم الصرفي.

المبالغة:

هي مجموع الأسماء المشتقة الدالة على كثرة القيام بالفعل، إلى الحد الذي يجعلك تعتقد أن لا أحد ارتقى لفعل فعله، وذلك للجهد المبذول حال القيام به. ولها خمس أوزان ذكر التهانوي بعضها في تعريفه لها فقال أنها: «عند أهل العربية هي أن يدّعي المتكلّم بلوغ وصف في الشدّة أو الضعف حدا مستحيلا أو مستبعدا ليدلّ على أنّ الموصوف بالغ في ذلك الوصف إلى النهاية، وهو ضربان: أحدهما المبالغة بالصيغة، وصيغ المبالغة فعلان وفعيل وفعّال كرحمن ورحيم وتواب»[31]، ولم يحدد إلى أي الحقول تنتمي بل أطلق انتمائها حين قال: عند أهل العربية، فتستشف من ذلك أن العالم الواحد قد يكون متمكنا ملما متبحرا في كل العلوم اللغوية، ونجد أن التهانوي أتى على المفهوم البلاغي فقط.

بينما نكري أدرج مفهومين اثنين وقال بأنها عند: «**أَصْحَاب التصريف** أَن بَاب التفعيل قد يَجِيء لِلْمُبَالَغَة مثل صرح وَعلم. وَتارَة للتكثير مثل حرك وطوف، وَفِي **فن البديع** أَن الْمُبَالغَة نَوْعَانِ مَقْبُول ومردود وَهِي مُطلقًا أَن يَدعِي بِوَصْف بُلُوغه فِي الشدَّة أَو الضعْف حدا مستحيلا أَو مستبعدا وَإِنَّمَا يَدعِي ذَلِك لِئَلَّا يظنّ أَن ذَلِك الْوَصْف غير متناه فِي الشدَّة والضعف»[32]، فعند حديثه عن الاصطلاح الصرفي لم يبين فيه شيئا يُذْكَرُ سوى إشارته إلى الحكمة والغاية من المبالغة ممثلا لذلك، مع ملاحظة وجود غموض

كبير في مدلولها، إذ أنه لم يقدم لها بمفهوم شاف واف في علم الصرف، والمبالغة هي الأخرى مصطلح **صرفي بلاغي**.

5. المضارع

عرض التهانوي لمفهومين اثنين وعكف صاحبه على واحد منها فحسب، فاتفقا في المدلول النحوي، وخلف الثاني أحدهما. حيث يقول التهانوي هو:«عند **أهل العروض** اسم بحر من البحور المشتركة بين العرب والعجم وهو مفاعيلن فاعلاتن مفاعيلن (...) **وعند النحاة** فعل يشبه الاسم بأحد حروف "نَأَيْتُ" لفظا لوقوعه مشتركا بين الحال والاستقبال »[33].

وقال نكري هو: «عند **النُّحَاة** الْفِعْل المشابه بِالِاسْمِ حَال كَونه متلبسا بِأحد حُرُوف (الاتين)، وَوجه المشابهة الْعُمُوم وَالْخُصُوص، ومنشأ وَجه المشابهة وُقُوع الْفِعْل الْمُضَارع مُشْتَرَكا بَين زماني الْحَال والاستقبال»[34]، والمقصود بحروف الأتين وحروف نأيت أحرف المضارعة الأربعة جُمِعَتْ في تلك الكلمتين وهي: الهمزة، التاء، الياء، النون... والمضارع مصطلح **نحوي عروضي**.

6. الوزن:

هذا المصطلح **نحوي صرفي عروضي** ففي العروض يقصد به الكتابة العروضية التفعيلية التقطيعية (تقطع أجزاء الكلم والحروف) فحتى يُعرَفَ بحر البيت الشعري يُعتَمَد على ميزان معين في الكتابة بأخذنا بالمنطوق الكلامي، فكيفما يسمع يكتب، وفق موازينه التي نظم عليها من حركات وسواكن، ويجوز كتابة الكلمات مقطعة حسب التفعيلات، فيرمز للحركة (/) وللساكن (0). قال التهانوي هو: «عند **أهل العروض** هو التقطيع، وعند **الصرفيين** هو مقابلة الأصلي بالفاء والعين واللام والزائد بمثله إلّا في مواضع عديدة (...) إذا أردت وزن الكلمة عبّرت عن الحروف الأصول بالفاء والعين واللام أي جعلت في الوزن مكان الحروف الأصلية هذه الأحرف الثلاثة، كما تقول ضرب على وزن فعل، وما زاد على الثلاثة يعبّر عنه بلام ثانية إن كان رباعيا كما تقول وزن جعفر فعلل، وبلام ثالثة إن كان خماسيا كما تقول وزن سفرجل فعلّل...»[35]، فبين الميزان الصرفي الذي تأتي عليه بعض الأسماء والأفعال، وأخضعها له.

أما نكري فقد قال: **بوزن الفعل** «الَّذِي هُوَ من أَسبَاب منع الصّرْف عِنْد النُّحَاة كَون الِاسْم على وزن يعد من أوزان الْفِعْل سَوَاء كَانَ لَهُ اخْتِصَاص بِالْفِعْلِ أَو لَا. لَكِن هَذَا الْوَزْن إِنَّمَا يُؤثر فِي منع الصّرْف بِشَرْط اخْتِصَاصه بِالْفِعْلِ بِأَن لَا يُوجد فِي الِاسْم إِلَّا مَنْقُولًا من الْفِعْل وَإِذا لم يكن مُخْتَصًّا بِهِ فشرطه فِي ذَلِك التَّأْثِير أَن يكون فِي أَوله زِيَادَة كزيادة الْحَرْف فِي أول الْفِعْل غير قَابل لتاء التَّأْنِيث بِحَسب الْوَضع

قِيَاسا»[36]، ترى وجود اختلاف طفيف في المصطلح؛ أين أطلقه التهانوي وجعله مصطلحا رحالا بين المجال الصرفي إلى النحوي لتشابه وظيفته المستقاة من مدلوله اللغوي، وقيده نكري جاعلا منه مصطلحا ثابتا لمفهوم ثابت، حين عقده بالأسماء التي تأتي على وزن الأفعال كأسماء الأعلام، فوزن الفعل عند نكري يقصد به الأسماء الممنوعة من الصرف المشتقة من الفعل، "**فأحمد**" مثلا اسم علم على وزن "**أفعل**" يحمل معنى الفعل.

خاتمة:

بعد هذه الجولة في رحاب دراستنا حول رحلة المصطلحات عبر التخصصات اللغوية وصلنا إلى ختامها محملين بخلاصات ما ورد فيها وكان من أهم نتائجها:

- ثباتنا على الأخذ بمصطلح الرحلة والارتحال، وإن خالفناه قلنا انتقال المصطلحات، فلا علاقة تربط بينه وبين المشترك اللفظي، إذ لكل خصوصيته التي يتميز بها وفقا للجهاز المعرفي الذي ينضوي تحته.
- حديثنا عن العام والخاص لغة كان أو معجما لا يعني استقلاليتهما، وغناهما عن بعضهما البعض إطلاقا، فالخاص يستقي من معين العام، في إطار علاقة الجزء بالكل.
- منحت شرعية انتقال المصطلحات في الحقل العام (الحقل اللغوي) من مجال معرفي إلى آخر لأسباب عدة أهمها أن حاضنها واحد هو القرآن الكريم، لذلك جاءت أغلب الدروس اللغوية متقاطعة متداخلة.
- المصطلح المرتحل أنواع: مصطلح رحال بين علمين، وآخر بين ثلاث علوم، وغيره بين أربعة.
- يسير المصطلح الرحال وفق ناموس خاص، وانتقاله يتم وفق ضوابط تحكمه، فكل ما له علاقة بالمصطلح محكوم بالوضع والاتفاق والدقة.
- القول بأحادية المفهوم والمصطلح ومحاولة السبل على اختلافها لأجل تحقيقه أمر لا طاقة للباحثين قديما وحديثا عليه؛ لأن القول بالتداخل والتقاطع بين العلوم يلغي التخصص بشكل نسبي.
- فرش المعجميان المصطلحات بشكل دقيق جدا كشف عن موسوعيتهما منقطعة النظير، و عن عمق فكرهما، وواسع اطلاعهما حين وضع وجمع ورص المصطلحات، حتى كأنك ترى الواحد

منهما مكمل للثاني حيث يأتي بما لم يأت به صاحبه، أو يضيف عليه جديدا، أو يتوسع فيفيض في تفصيل معين وهكذا.

- لا سبيل للقول بالتسيب المنهجي، وإلا فإنا خرقنا قاعدة هامة من قواعد الاصطلاح، صحيح أن المصطلح يحمل أكثر من مفهوم، لكن ذلك واقع تحت أطر الاتفاق والمواضعة، ولو وجد غير مصطلح لتلك المفاهيم لما ادخر الباحثون جهدا في سبيل تحقيق الاستقرار المصطلحي، ضف إلى ذلك أن الحديث عن التسيب قد يحدث إذا ما تعدد الواضعون، لكنا نعلم علم اليقين أن المشتغل على الاصطلاح القديم واحد.

هوامش:

[1]- أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دط، 1399هـ - 1979م، ج2، ص497.

[2]- المصدر نفسه، ج3، ص265.

[3]- محمد نور الدين المنجد، الاشتراك اللفظي في القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق، دار الفكر، دمشق – سوريا، ط1، 1419هـ- 1999م، ص29.

[4]- عبد العال سالم مكرم، المشترك اللفظي في الحقل القرآني، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1417هـ- 1996م، ص09.

[5]- علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط9، 2004م، ص314، 315

[6]- عبد العال سالم مكرم، المشترك اللفظي في الحقل القرآني، ص09، 10.

[7]- خالد الأشهب، المصطلح العربي: البنية والتمثيل، عالم الكتب الحديث، ط1، 1432هـ- 2011م، ص119.

[8]- عبد السلام المسدي وآخرون، تأسيس القضية الاصطلاحية، بيت الحكمة، تونس - قرطاج، 1989م، ص81.

[9]- خالد الأشهب، المصطلح العربي: البنية والتمثيل، ص125.

[10]- م ن، ص ن.

[11]- رجاء وحيد دويدري، المصطلح العلمي في اللغة العربية: عمقه التراثي وبعده المعاصر، دار الفكر، دمشق، ط1، 1431هـ- 2010م، ص314.

[12]- خالد الأشهب، المصطلح العربي: البنية والتمثيل، ص35.

[13]- م ن، ص ن.

[14]- م ن، ص 36.

[15]- للتفصيل راجع: يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 1429هـ – 2008م، ص48، 49.

[16]- عبد النبي الدكير، التداخل والتكامل المعرفي في العلوم اللغوية من أين؟ وكيف؟، مجلة دراسات مصطلحية، معهد الدراسات المصطلحية، ع1، 1422هـ – 2001م، ص118.

[17]- المرجع نفسه، ص119.

[18]- محمد بنعمر، التداخلية بين العلوم في التراث العربي الاسلامي وأثرها على الدرس المصطلحي، مجلة التفاهم، عمان، المجلد15، العدد55- 56، 2017م، ص310.

[19]- رائد جميل عكاشة، التكامل المعرفي: أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، بيروت – لبنان، ط1، 1433هـ- 2012م، ص27.

[20]- محمد بنعمر، تداخلية العلوم في التراث الإسلامي وأثرها على رحلة المفاهيم، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، وجدة – المغرب، العدد03، ص87.

[21]- م ن، ص ن.

[22]- عبد النبي الدكير، التداخل والتكامل المعرفي في العلوم اللغوية من أين؟ وكيف؟، ص120, 121.

[23]- محمد علي التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 1996م، ج1، ص02

[24]- الأحمد نكري، دستور العلماء أو جامع العلوم في اصطلاحات الفنون، تح: حسن هاني فحص، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، 1421هـ -2000م، ج1، ص219.

[25]- محمد علي التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ص631، 632.

[26]- الأحمد نكري، دستور العلماء، ج2، ص14، 15.

[27]- محمد علي التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ج2، ص1064.

[28]- الأحمد نكري، دستور العلماء، ج2، ص168.

[29]- محمد علي التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ج2، ص1336.

[30]- الأحمد نكري، دستور العلماء، ج3، ص65، 66.

[31]- محمد علي التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ج2، ص1428.

[32]- الأحمد نكري، دستور العلماء، ج3، ص141.

[33]- محمد علي التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ج2، ص1560.

[34]- الأحمد نكري، دستور العلماء، ج3، ص193، 194.

[35]- محمد علي التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ج2، ص1779.

[36]- الأحمد نكري، دستور العلماء، ج3، ص312.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 316 - 328 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

دلائلية المتممات في القرآن الكريم: الآيتين(تِلْكَ عَشَرَةٌ كَامِلَةٌ) و(وامْرأَتُه حَمَّالة الحطب) أنموذجا.

the significace of complementaires in the Holy Quran The Almightys saying: (تِلْكَ عَشَرَةٌ كَامِلَةٌ) and (وامْرأَتُه حَمَّالة الحطب) as amodel.

قادري جمال *
kadri djamal:
جامعة الجزائر 2، كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية. الجزائر..
Algers university 2. Algeria.
djamelkadri1984@gmail.com

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

مُلخّص البحث

المتممات او المكملات عناصر لغوية فضلة، تتمثل في التوابع والمفاعيل، تقع بعد عُمد الكلام: (المسند والمسند إليه)، تمنح الجملة النواة اتساعا في التركيب، ودلالة في المعاني، فالإسناد من دون متمماتٍ أحكامٌ مطلقة أو عامة، أو خاطِئة أحيانا، ومن هنا تظهر أهميتها وعظيم فائدتها في التركيب.

غايتنا من وراء هذا البحث إبراز دور المتممات، وإظهار مكانتها تركيبا ودلالة، فهل المتممات مكملات يمكن الاستغناء عنها، أم أنها تحتل مكانة العمد أحيانا ؟ . هل تنحصر الدلالة في العناصر الأساسية: (المسند والمسند إليه)، أم تتعدى إلى العناصر المتمِّمة كالأوصاف والأحوال ... ؟ . ما هي الأبعاد الدلالية التي تتوارد على الجمل انطلاقا من المتممات ؟.

اتبعنا في عرضنا هذا منهجا تحليليا حِجَاجيا، أظهرنا فيه دلالية المتممات ومكانتها في التركيب، إذ إن الطاعنين في الدين قد ولجوا بابا اسمه المتممات، فرُدُّوا ألفاظا من القرآن فقالوا مثلا: لفظة (كاملة) في قوله تعالى(**تِلْكَ عَشَرَةٌ كَامِلَةٌ**) [البقرة:196]، جاءت لتوضيح شيء لا يحتاج إلى توضيحه، فمعلوم بالضرورة أن الثلاثة والسبعة عشرة، فَذكر المتمم الوصفي (كاملة) يكون إيضاحا للواضح.

. فما هي دلالات المتمم (كاملة)، وما هي أبعاده ؟، ماهي المعاني التي يضفيها المتمم (حمالة) في قوله تعالى: (**وامْرأَتُه حَمَّالة الحَطب**) [المسد: 04].

الكلمات المفتاحية: متمِّمات، عمدة، دلالة.

* قادري جمال: djamelkadri1984@gmail.com

Abstract :
The Arab Grammarians has divided the Arabic sentence's structure into two parts , essential elements and supplements. And the principle of this division is based on the benefit, the basic meanings get started from the essential elements but the supplements are explanatory complements , fall after the completion of the sentence . It has the merit of increasing and expanding the meaning. It is not a virtue that can be dispensed with. That the sentence is limited to mentioning its two parts (The predicate and ascribed to it) . The absence of complements leads to absolute judgments, So the recipent goes for every doctrine because the speech is complete or introspective, if it is increased to them from what is related to them or to one of them, the judgement then abides by and the restriction is the dependencies : Adjective , Adverb and the object and we have represented in our research this as an attribute in the holy Quran.
Key words : complements .the basic .Significance.

القرآن الكريم نزل وفق سنن العرب في كلامها، ومطابقا لشروط فصاحتها وبلاغتها . ومن ثمَّ كان التحدي . ولما كان ذلك كذلك أَوْلَوا لغته عناية فائقة، من حيث أصواتها، ومفرداتها وتراكيبها ودلالاتها، والغاية الوصول إلى المعاني وتصيدها.

كانت نظرة النحاة العرب فاحصة حيث تنبهوا وهم يدرسون تركيب كلامهم إلى قانون من قوانين تركيب الجملة العربية، ألا وهو تقسيم عناصرها إلى: ركني إسناد، هما بمثابة الثَّابت أو النواة، وبه تحصل الفائدة، و متمَّمات أو مكملات متعلقات بالجملة النواة.

ثم لما كانت الإفادة تحصل انطلاقا من عنصرين أساسيين، هما: (المبتدأ والخبر) بالنسبة للجملة الاسمية، و(الفعل والفاعل) بالنسبة للجملة الفعلية، حظيت بالمكانة أي: بمنزلة العُمَد، وبقية العناصر من مفاعيل وأوصاف وأحوال ... هي زيادة على هذا التأسيس، لها دور المتمم أو المكمل.

. فهل هذا يعني أن المتممات فَضْلة لا دلالة لها، ولا فائدة ترجى من ورائها ؟.

. ما معنى المتممات ؟.

. هل تنحصر الدلالة في العناصر الأساسية: (المبتدأ والخبر) من جهة، و (الفعل والفاعل) من جهة أخرى، أم تتعدى إلى العناصر المتممة كالأوصاف والأحوال ... ؟

. هل المتممات حقّا مكملات أم تَتَبَوَّأُ مكان العمدة أو أشباهها فلا يستغنى عنها ؟.

1 . مفهوم (العمدة) و (الفضلة أو المتممات):

ينحدر مصطلح (فَضْلة) من مادة (فضل)، ومعناه البقية أو الزيادة، قال ابن منضور: " الفضل والفضلة البقية من الشيء" [1]، أما في الاصطلاح فهو: " ما ليس ركنا في الإسناد " [2]، وهو مصطلح نحوي قديم [3]، يقابله مصطلح العمدة [4]، أردفه . الفضلة . النحاة والبلاغيون فيما بعد بمصلحات عدة منها: " المتممات، المكملات، الزيادة، القيد " [5]، فعناصر الجملة إما عُمد أو متممات [6].

فعمد الكلام، هي المسند والمسند إليه، وهما عنصران أساسيان، فـ (المبتدأ) بالنسبة للجملة الاسمية هو (المسند إليه)، و(الخبر) هو (المسند)، أما الجملة الفعلية فـ (الفاعل) هو (المسند إليه)، و (الفعل) هو (المسند)، كقولنا: (زيد قائم)، و(جاء محمد)، فانطلاقا من التتبع والاستقراء لكلام العرب حصر تركيب الكلام وحصول الفائدة في هذين الركنيين الأساسيين، وهو ما عناه سيبويه بقوله: " هذا باب المسند والمسند إليه، وهما لا يستغني واحد منهما عن الآخر، ولا يجد المتكلم منه بدٌّ، فمن ذلك الاسم المبتدأ، والمبني عليه، وهو قولك عبد الله أخوك، وهذا أخوك، ومثل يذهب عبد الله " . [7]

ما سوى هذان العناصر . (المسند والمسند إليه) . هي متممات أو مكملات أو فضلة، يمكن أن يتألف الكلام من دونها، وتنحصر في التوابع والمفاعيل، ويغلب عليها حكم النصب فـ " المنصوبات في الأصل فضلة " [8]، مثل: (يحترم الناس العلماءَ، وأحسنت إحسانًا، جاء محمد راكبًا، جاء التلاميذ إلاَّ عليًا، سافرت يومَ الخميس، جلست أمامَ المنبر، جئت رغبةً في العلم)، فهذه الكلمات المسطر تحتها متممات، وهي مرتبة كالآتي: (مفعول به، مفعول مطلق، حال، مستثنى، ظرف زمان، ظرف مكان، مفعول لأجله). [9]

2 . متممات واجب ذكرها، وعُمَد جائز حذفها:

تكون المتممات أحيانا واجبة الذكر، إذ المعنى من دونها لا يستقيم، مثل قوله تعالى: (وإذا قَامُوا إلى الصَّلاة قَامُوا كُسَالى)[النساء:142]، فإنه لا يمكن الاستغناء عن (كسالى) التي هي فضلة أو متمم، حيث أفادت دلالة أساسية هي إبراز هيئة قيام هؤلاء المنافقين إلى الصلاة، فالمعنى من دون الحال: (كسالى) ناقص غير تام، و على العكس من ذلك فيمكن أن تحذف العمدة في بابها، " بل قد تكون الفضلة واجبة الذكر والعمدة واجبة الحذف كما في الإغراء والتحذير في نحو (إياكم والكذب)، و (اللهَ اللهَ في الدماء)، وكما هو في بعض أحوال حذف عامل المفعول المطلق نحو (صبرا آل ياسر)، فالمذكور هنا هو الفضلة والعمد محذوفة وجوبا، فكلٌّ من الفضلة والعمدة قابل للحذف كما هو معلوم" [10]، إلا أن هذا الحذف على نية التقدير، وحذف ما يعلم جائز، وعلى هذا لا يمكن أن يتألف كلام من دون عمدة

مذكورة أو مقدرة، في حين أنه يمكن أن يتألف كلام دون ذكر الفضلة، فالفضلة لها دلالات ومن ورائها مقاصد قد تبوئها مكانة العمدة، وهذا ما سنثبته إن . شاء الله . في تحليلنا للنموذجين الآتيين.

3 . المتمم الوصفي [11] ودلالاته:

الجملة في أول مراحلها جملة مطلقة، عمادها المسند والمسند إليه، ثم يتسع هذا التشكل بإدخال عناصر إضافية . (متمَّمات) . على الجملة المطلقة ناحية اليسار وناحية اليمين، فتستطيل وفق الإمكانات اللغوية، ومراعاة حال الكلام بعضه مع بعض، من خلال تناسق الدلالة وتلاقي المعاني على الوجه الذي يقتضيه العقل، فتُحول الجملة المطلقة إلى جملة مقيدة، "مكوّنة علاقة نحوية جديدة " [12] تمدُّ في بناء الجملة النواة من خلال معان وظيفية مخصوصة، وروابط تركيبية محدَّدة، " تولِّد ضربا من الدلالات بحكم اقترانها بقيم معنوية اقترانا متصلا يُكوِّن كَيَانًا قائما بذاته متصلا بحلقاته " [13]، فهذا الضرب من الدلالات ينحصر في المتممات، ومنها الوصف، ويؤتى به لمقاصد وأعراض.

فما هو المتمم الوصفي وما هي أهم دلالاته ؟.

(الوصف) أو (النعت): مصطلح نحوي فضلة غايته تكملة المعنى وتوضيحه، فـ (النعت) تسمية كوفية يقابله مصطلح (الصفة) عند البصريين، فـ " أهل البصرة من النحاة يقولون الصفة، وأهل الكوفة يقولون النعت " [14]، وهو تابع مكمل متبوعه ببيان صفة من صفاته مثال (مررت برجل **كريم**)، أو صفات ما تعلق به . وهو سَبَبِيُّه [15] . نحو مررت برجل **كريم** أبوه.

فهذا المتمم . (الوصف) . يأخذ أبعادا دلالية ومقاصد بلاغية، نذكر منها:

. تخصيص المنعوت بصفة تميزه إن كان نكرة، نحو: (جاءني رجل **مؤدب**)، أو التوضيح إن كان معرفة، مثل: (جاءني الرجل **المؤدب**).

. ومن أغراضه الكشف عن حَقِيقَة، مثل: (الجسم **العريض** يشغل حيزا من الفراغ).

. يفيد الترحم مثل قولنا: (قدم زيد **المسكين**).

. يفيد المدح مثل: (حضر سعيد **المنتصر**)، أو الذم مثل قوله تعالى: (وامْرَأَتُه **حَمَّالةُ** الحطب) [المسد: 04].

لا تحصل الفائدة في هذه الآيات: (بَل أَنْتُم مُسرفونَ)[الأعراف:81]، وقوله تعالى: (قَال إنَّكم قومٌ تَجْهلونَ)[الأعراف:138] وقوله تعالى: (وتَكُونُوا من بعده قومًا صالحين) [يوسف:09]، إلا بذكر النعوت الآتية: (مسرفين، تجهلون [16]، صالحين)، على الترتيب، فالفائدة لم تتحقق بخبر المبتدأ (قوما) في

الآية الأولى، ولا بخبر الناسخ (قوم) في الآية الثانية، ولا بخبر الفعل الناسخ (قوما)، في الآية الثالثة، مع أنَّها جميعا عمد، ولكن جاء النعت المسطر تحته ليتمِّم الفائدة الأساسية بالاشتراك معها، وهذا خلاف الأصل، لأن الأصل في الأخبار أن تكمِّل المعنى وتُتمِّمَ الفائدة.

4 . دراسة تحليلية:

النموذج الأول: دلالية المُتمِّم (كاملة) في قوله تعالى: (تِلْكَ عَشَرَةٌ كَامِلَةٌ)[17] [البقرة:196].

قد يُظنُّ أن المتمم (كاملة) في الآية الكريمة: (فَمن لم يَجِد فصيامُ ثلاثةِ أيامٍ في الحجِّ وسبعةٍ إذا رَجعتم تلك عشرةٌ كاملةٌ)، لا دلالة له، ولا فائدة ترجى منه، حيث جاء لتوضيح شيء لا يحتاج إلى توضيحه، فلا يؤتى بالوصف (كاملة) بعد كلمة عشرة التي تمَّ بها المعنى، وهذا باب دخل منه الطاعنون في الدين " فقد طعن الملحدون لعنهم الله في هذه الآية من وجهين، أولهما: إن من المعلوم بالضرورة أن الثلاثة والسبعة عشرة، فَذكر المتمم الوصفي (كاملة) يكون إيضاحا للواضح، والثاني: أن قوله: (كاملة) يوهم وجود عشرة غير كاملة، في كونها عشرة، وذلك محال "[18].

. فما هو سر إيراده، وما هي الأبعاد الدلالية لهذا المتمِّم .كاملة . في هذه الآية ؟.

يمكن الرد على هذا الوهم الذي تسلل من بابه الطاعنون من وجوه عشرة وهي:

الدلالات المحتملة للمتمم (كاملة):

1 . العدد عشرة من الأعداد التي يجوز وصفها، " فمراتب الأعداد أربعة: آحاد وعشرات ومئات وألوف، وما وراء ذلك فإما أن يكون مركبا أو مكسورا، وكون العشرة عددا موصوفا بالكمال بهذا التفسير أمر يحتاج إلى التعريف، فصار تقدير الكلام: إنَّما أوجبت هذا العدد لكونه عدد موصوفا بصفة الكمال خاليا من الكسر والتركيب "[19]، فبهذا صحَّ وصف العشرة بالمتمم (كاملة) ودلالته الوصف و الكمال.

2 . المراد بالمتمم (كاملة) عدم إفادة التخيير بين ثلاثة وسبعة، بل إفادة مجموعهما مِمَّا هو عشرة تامَّة غير ناقصة، لأن الواو في قوله: (وسبعةٍ إذا رَجعتم) ليس نصًّا قاطعا في الجمع، بل قد تكون بمعنى (أو) كما في قوله تعالى: (مَثْنى وثلاثَ ورباعَ):[النساء: 03]، وكما في قولنا: (جالس الحسن و ابن سرين)، أي جالس هذا أو هذا، فإن ظُنَّ أنَّ العشرة بنفسها كاملة، " فالجواب أن الله تعالى لما قال: (فصيامُ ثلاثةِ أيامٍ في الحجِّ وسبعةٍ إذا رَجعتم)، أوجب صوم ثلاثة أيام هناك وصوم سبعة أيام بعد الرجوع، جاز أن يتوهم أنه مخير بين الثلاثة والسبعة "[20]، فأزال ذلك التوهم، ورفع اللبس بقوله (كاملة)، فلا يجوز

له إلا إتمام عشرة لأجل قوله (كاملة).

3 . المراد (بكاملة) الأمر بإتمامها وإكمالها، فإنَّ اللفظ وإن كان خبرا، لكنَّ المعنى أمر، والتقدير: فلتكن تلك الصيامات صيامات كاملة، لأنَّ الحجَّ المأمور به حجٌ تام على ما قال: (وأتمُّوا الحجَّ والعمرةَ لله)[البقرة:196]، وهذه الصيامات جبرانات للخلل الواقع في ذلك الحجِّ الذي يجب أن يكون تاما كاملا، وإنما " عدل عن لفظ الأمر إلى لفظ الخبر لأن التكليف بالشيء إذا كان متأكدا جدًّا، فالظاهر دخول المكلف به في الوجود، فلهذا السبب جاز أن يجعل الإخبار عن الشيء بالوقوع كناية عن تأكيد الأمر به ومبالغة الشرع في إيجابه " . [21]

4 . المتمِّم (كاملة) ذكر على وجه التَّوكيد، "كما تقول العرب رأيت بعيني وسمعت بأذني وكتبت بيدي " [22]، فالتعبير بالعبارات الكثيرة يدل على كونه في نفسه مشتملا على مصالح كثيرة، لا يجوز الإخلال بها، " أما ما عبر عنه بعبارة واحدة فإنه لا يعلم منه كونه مصلحة مهمة يجوز الإخلال بها، وإذا كان التوكيد مشتملا على هذه الحكمة كان ذكره في هذا الموضع دلالة على أن رعاية العدد في هذا الصوم من المهمات التي لا يجوز إهمالها ألبتَّة " [23]، ففائدة المتمم (كاملة) من هذا الوجه أن الكلام حين يوصف بالصفات ويعرف بالعبارات العديدة، أبعد عن السهو والنسيان من الكلام الذي يعبر عنه بالعبارة الواحدة.

5 . فائدة المتمم (كاملة) أن هذا الكلام " يزيل الإبهام المتولد من تصحيف الخط " [24]، و ذلك لأن (سبعة) و(تسعة) متشابهتان في الخط إذا تجردتا من النقط، فإذا قال بعده تلك عشرة كاملة زال هذا الاشتباه .

6 . يحتمل من هذه الآية: (فَمن لم يَجِد فصيامُ ثلاثةِ أيامٍ في الحجِّ وسبعةٍ إذا رَجعتم)، أن يكون الواجب بعد الرجوع أن يكمل سبعة أيام، على أنه يَحْسِب من هذه السبعة تلك الثلاثة المتقدمة، حتى يكون الباقي عليه بعدُ من الحج أربعة سوى تلك الثلاثة المتقدمة، ويحتمل أن يكون المراد منه أن يكون الواجب بعد الرجوع (سبعة) سوى تلك الثلاثة المتقدمة، " فهذا الكلام محتمل لهذين الوجهين، فإن قال بعدُ: (تلك عشرةٌ كاملةٌ) زال هذا الإشكال " [25]، وتبين أن عليه سبعة أيام سوى الثلاثة المتقدمة.

7 . مضمون هذا التركيب الدلالة على الحساب والعدِّ، وهو موجه للعرب وغيرهم، " ولم يكونوا . العرب . أهل حساب " [26]، فبين الله تعالى ذلك بيانا قاطعا للشك والريب، ومفاد هذا البيان أن ثلاثة إذا أضيف لها سبعة صار عدها عشرة، ونظير هذا: ما روي عن النبي . صلى الله عليه وسلم . أنه قال في

الشهر: " هكذا وهكذا وأشار بيديه ثلاثا، وأشار مرة أخرى وأمسك إبهامه في الثالثة، مبينا بالإشارات الأولى على ثلاثين، وبالثانية على تسعة وعشرين " . [27]

8 . لا شك أن هذا الصوم جبران لما فات من النسك عدا الأركان، لمن افتقد الهدي أو لم يقدر عليه، فهو يعوضه بالتَّمام، فلما تبادر إلى بعض الأذهان أفضلية الهدي على الصوم لمن لم يقدر، جاء الحسم من الله، فـ " لا يتوهم أنه قد بقي منه شيء " [28] بعد صومه لهذه الأيام السبعة، فَيَغْدُو الحاج " ساكن النفس إلى ما حصل له من الأجر الكامل، وهذا الكمال يجمل في ثلاثة أوجه، أحدهما: " أنها كاملة في البدل عن الهدي قائمة مقامه، وثانيها: أنها كاملة في ثواب صاحبه مثل ثواب من يأتي بالهدي من القادرين عليه، وثالثها: أنها كاملة في أن حج المتمتع إذا أتى بهذا الصيام يكون كاملا، مثل حج من لم يأت بهذا التمتع " [29]، فجاء هذا المتمم الوصفي (كاملة)، لرفع التوهم، والقطع بتساوي الفضل.

9 . إن الله تعالى إذا قال: (أوجبت عليكم الصيام عشرة أيام)، لم يبعد أن يكون هناك دليل يقتضي خروج بعض هذه الأيام عن هذا اللفظ، فإن تخصيص العام كثير في الشرع والعرف، فلو قال: " (ثلاثة أيام في الحج وسبعة إذا رجعتم)، بقي احتمال أن يكون مخصوصا بحسب بعض الدلائل المخصِّصة، فإذا قال بعده: (تلك عشرةٌ كاملةٌ)، فهذا يكون تنصيصا على أنَّ هذا المخصِّص لم يوجد أَلبتة فتكون دلالته أقوى، واحتماله للتخصيص والنسخ أبعد " . [30]

10 . الحجُّ عبادة شاقة جدّا، وهذا سبب لكثرة الثواب وعلو الدرجة، فأوجب الله صيام هذه الأيام العشرة، وشهد على أنه عبادة في غاية الكمال والعلو، يدل على تعظيم الحال، فكأنه قال: عشرة وأي عشرة ؟، عشرة كاملة، وبيانه: " أن الله سبحانه لما أمر بصيام (ثلاثة) أيام في الحج و(سبعة) بعد الرجوع من الحج، فليس في هذا القدر بيانٌ أنه طاعة عظيمة كاملة عند الله سبحانه وتعالى، فلما قال بعده: (تلك عشرةٌ كاملةٌ)، دلَّ ذلك على أن هذه الطاعة في غاية الكمال، وذلك لأن الصوم مضاف إلى الله تعالى بلام الاختصاص " [31]، فقد روي عن أبي هريرة . رضي الله عنه . أنه سمع رسول الله . صلى الله عليه وسلم . يقول: قال الله عز وجلَّ: " كل عمل ابن آدم له إلا الصيام، هو لي و أنا أجزي به، والذي نفس محمد بيده لَخُلُوفُ فم الصائم أطيب من ريح المسك " [32]، والحج كذلك مضاف إلى الله تعالى بلام الاختصاص، على ما قال: (وأتِمّوا الحجَّ والعمرةَ للهِ)[البقرة:196]، وكما دلَّ النص على مزيد اختصاص لهاتين العبادتين بالله سبحانه وتعالى،" فالعقل دلَّ أيضا على ذلك أيضا، أما في حق الصوم فلأنه عبادة لا يطلع العقل ألبتة على وجه الحكمة فيها، وهو مع ذلك شاق على النفس، جدًّا فلا جَرَمَ لا يؤتى به إلا

لمحض مرضاة الله تعالى، والحج أيضا عبادة لا يطَّلع العقل ألبتة على وجه الحكمة فيها، وهو مع ذلك شاق جدًّا، لأنه يوجب مفارقة الأهل والوطن، أما عن هذه الأيام العشرة بعضها واقع في زمن الحج فيكون جمعا بين شيئين شاقَّين جدًّا، وبعضه واقع بعد الفراغ من الحج، وهذا انتقال من شاق إلى شاق، ومعلوم أن ذلك سبب لكثرة الثواب وعلوِّ الدرجة فلا جرم أوجب الله تعالى صيام هذه الأيام العشرة وشهد سبحانه على أنه عبادة في غاية الكمال والعلو" .[33]

وبهذا تمَّ الرد بعون الله على هذه الفرية من عشرة وجوه كاملة، خلاصتها: أنها كاملة في البدل عن الهدي قائمة مقامه، وثانيها: أن ثواب صاحبه كامل غير ناقص، مثل ثواب من يأتي بالهدي، وثالثها: أن حج المتمتع إذا أتى بهذا الصيام يكون حجه كاملا غير ناقص.

النموذج الثاني: دلالية المتمم (حَمَّالَة) في قوله تعالى: (وامْرأَتُه حَمَّالة الحطب) [المسد: 04].

ورد هذا المتمم " (حَمَّالَة) " في قوله تعالى: (وامْرأَتُه حَمَّالةُ الحطب) في سورة المسد، وهو وصف موجه لـ (أم جميل) امرأة أبي لهب، أخت أبي سفيان بن حرب، حيث كانت مؤذية لرسول الله . صلى الله عليه وسلم . وللمؤمنين " بلسانها غاية قدرتها، كانت تجيئ بالشوك فتطرحه في طريق النبي . صلى الله عليه وسلم . وطريق الصحابة ليعقرهم " [34]، فبعد أن تَوعَّدهما . أبو لهب وامرأته . الله بالنار يوم القيامة بقوله: (سَيصلى نَارًا ذَات لهبٍ وامرأته) ذكر أنها (حمالة الحطب).

فهل هذا الوصف المسْتَشَفُّ من المتمم (حمالة): علة وسبب لما ستصلاه من نار يوم القيامة؟، أم أنه زيادة عذاب ؟، فهي فضلا على أنها في السعير، " تحمل حطبا " [35]، وفي عنقها حبل من نار، وهذا غاية الحقار والصغار.

1 . الاختلاف الإعرابي للفظة (حمالة) وسند الرواية:

قرئ هذا المتمم (حمالة) بالرفع والنصب، فقراءة النصب هي قراءة عاصم بن أبي النجود [36] من السبعة، وغيره كعبد الله بن أبي إسحاق [37]، والحسن والأعرج وابن محيصن [38]، أمَّا قراءة الرفع . (حمالةُ) . فهي قراءة بقية السبعة، أي عامَّة قَرَأَةِ المدينة والكوفة والبصرة [39]، وهم (نافع حمزة والكسائي وابن كثير وأبو عمرو) . [40]

لما كان الإعراب فرع المعنى، وصحَّ وجه الرفع والنصب في سند قراءة (حمالة)، احْتِيجَ إلى هذه التوضيحات الإعرابية، فقراءة النصب طريقها الذَّم، و" العرب تنصب بالذم والمدح والترحم بإضمار

(أعني)، ومعناه أنها كانت تمشي بالنميمة، فذمَّت بذلك " [41]، فالذم طريقه النصب، " لأنك إذا نصبت لم تقصد إلى أن تزيدها تعريفا وتبيينا، وإنما قصدت إلى ذمِّها، وعلى هذا المعنى يقع النصب في غير هذا على المدح " . [42]

أمَّا قراءة الرفع . (حمالةُ) . فعلى الوصف لـ (امرأته) [43]، و يفهم منه الذم أيضا، لأنه يحتمل أن يكون إخبارا. [44]

2 . الدلالات المحتملة للمتمم (حمالة):

تتراوح دلالة المتمم (حمالة الحطب) بين الحقيقة والمجاز[45] وتفصيل ذلك:

أ . الدلالات الحقيقية:

كانت زوج أبي لهب تسعى جاهدة في إيذاء النبي وأصحابه، فتحمل الشوك والحَسكَ وتنثرهما في طريق رسول الله . صلى الله عليه وسلم . ، وهذا ما روي عن ابن عباس . رضي الله عنهما . قال: " كانت تحمل الشوك، فتطرحه على طريق النبي . صلى الله عليه وسلم . ليعقره وأصحابه " [46]، وقيل: " إنها كانت تأتي بأغصان الشوك فتطرحها بالليل في طريق رسول الله . صلى الله عليه وسلم . " [47]، وعلى هذا التأويل (فحمالة) " معرفة يراد به الماضي ". فإن قيل إنها كانت من بيت العز، فكيف يليق بها أنها تسعى في جمع الحطب وهي المكرمة المنعمة؟، والجواب على هذا يحتمل أنها: " كانت مع كثرة مَالِها خسيسة " [48]، أو كانت لشدة عداوتها تحمل بنفسها الشوك والحطب لأجل أن تلقيه في طريق رسول الله . صلى الله عليه وسلم . ، كما أن شدة تعييرها و سليط لسانها في جنب رسول الله . صلى الله عليه وسلم . ، قوبل بفعلها الدنيء . (جمعها للحطب) . فتشاكل قولها مع فعلها، فعيرت بفعل خسيس كانت تأتيه على وجه الحقيقة.

كما يحتمل المعنى أن: (حمالةُ الحطب) وصْفُ حالٍ يوم القيامة وهو: " حَمَّالة الحطب في النار" [49]، وفي رقبتها " حَبل من حديد " . [50]

ب . الدلالات المجازية:

يحتمل المتمم (حمالة الحطب) أنها كانت تمشي بالنميمة، وهذا ما رواه ابن جرير الطبري عن قتادة: " كانت تنقل الأحاديث من بعض الناس إلى بعض " [51]، إذ يقال للمشاء بالنمائم: " مفسد بين الناس، يوقد بينهم النَّائِرة " [52]، فامرأة لهب كانت تحطب الكلام وتعيِّر رسول الله بالفقر وتؤذي الصحابة . رضي الله عنهم . فكان هذا " استعارة لسعيها على الدين والمؤمنين كما تقول: (فلان يحطب على فلان وفي حبل فلان)، فكانت هي تحطب على المؤمنين وفي حبل المشركين " . [53]

كما يحتمل المعنى أن (حمالة الحطب) المراد منه ما حمت من الآثام و الذنوب في عداوة رسول الله، " لأنه كالحطب في تَصييرها إلى النار " [54]، فكان هذا السعي عِلَّة صَيَّرها إلى النار، ونظيره " أنه تعالى شبه فاعل الإثم بمن يمشي وعلى ظهره حِمل " [55]، قال تعالى: (فَقَدْ احْتَمَلُوا بُهْتَانًا وإثْمًا مُبينًا)[الأحزاب:58]. و قال تعالى: (ليحْمِلوا أَوزَارهُم كَاملةً يومَ القِيامة)[النحل:25].

وخلاصة القول أن المتمم (حمالة) أضاف إلى ما قبله من كلام معنى لا غنى للسامع عنه، تراوح بين الحقيقة والمجاز، وهذا من قبيل التوسع في الدلالة.

خاتمة.

لقد قسم النحاة العرب بنية الجملة العربية بعد طول تأمل إلى قسمين اثنين، عُمَد ومتممات، ومبدأ تقسيمهم هذا قائم على الإفادة، فالعمدة ما كان ركنا في الإسناد، لا يمكن الاستغناء عنه ولا تحصل الفائدة من دونه، وهما (المبتدأ) و(الخبر) بالنسبة للجملة الاسمية، و(الفعل) و(الفاعل) بالنسبة للجملة الفعلية، أما المتممات فهي مكملات توضيحية تقع بعد تمام الجملة، لها فضل الزيادة والتوسيع في المعنى، وليس المراد بها فَضْلَة يصح الاستغناء عنها.

إن الاقتصار في الجملة على ذكر جزأيها (المسند والمسند إليه) وغياب المتممات يفضي إلى أحكم مطلقة أو مغلوطة، ومثاله الحال (لاعبين) في قوله تعالى: (وما خَلَقْنا السَّماءَ والارضَ وما بَيْنَهُما لاَ عِبِينَ)[الأنبياء:16]. فيذهب المتلقي حينها كلَّ مذهب، لكَون الكلام المُلْقَي حَمَّال أوجه، غير مقتصر على دلالة بعينها، وإذا زيد عليهما مما يتعلق بهما أو بأحدهما فالحكم حينها يتقيد، والتقييد يكون بالتوابع، والنواسخ، والحال، والتمييز ...

اقتصرنا في هذا البحث على المتمم (كاملة)، الوارد في قوله تعالى: (تِلْكَ عَشَرَةٌ كَامِلَةٌ) الذي من مقاصده التأكيد، وكذا (حمَّالة) في قوله تعالى: (وامْرأَتُه حَمَّالةُ الحطب) [المسد:05]، وفائدة الذم، وبينا حقيقة ما يحملانه من مزيد فائدة، وتقويتها عند السامع، فالحكم كلَّما كثرت قيوده ازداد إيضاحا وتخصيصا، فتكون فائدته أتمَّ وأكمل.

هوامش:

[1] . ابن منظور (جمال الدين محمد بن مكرم)، لسان العرب، المحققون: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، (د، ط)، (د، ت).ص3430. مادة: (فضل).

[2] . صالح الفوزان، دليل السالك إلى ألفية ابن مالك، دار المسلم، ط1، 1998، ج1، ص452.

[3] . الرضي الأستراباذي (محمد بن الحسن)، شرح الرضي على الكافية، عمل يوسف حسن عمر، جامعة بن غازي، ط2، 1996م، ج1، ص183.

[4] . عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف المصرية، مصر، ط3، (د، ت)، ص365.

[5] . فاضل صالح السمرائي، الجملة العربية تأليفها وأقسامها، عمان، الأردن، ط2، 1427هـ، 2007م، ص14.

[6] . الغلاييني (مصطفى)، جامع الدروس العربية، دار ابن الهيثم، القاهرة ، مصر، (د، ت، ط)، ص20.

[7] . السيرافي (أبو سعيد)، شرح كتاب سيبويه، تحقيق، أحمد حسن مهدي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2008م، ج1، ص174.

[8] . الرضي الأستراباذي، شرح الرضي على الكافية، ج1، ص183.

[9] . إذا وقعت المتممات بعد حرف جر أو بعد المضاف، فحكمها أن تكون مجرورة، أما في باب الاستثناء في كلام منفي ذكر فيه المستثنى منه، جاز الرفع والنصب مثل (سعيد) في قولنا: (ما جاء أحد إلا سعيدٌ، وإلا سعيدًا).

[10] . فاضل صالح السمرائي، الجملة العربية تأليفها وأقسامها، ص14.

[11] . لما كان إعراب المتممين: (كاملة)، (حمالة) في النموذجين وصفا، ارتأينا أن نظهر بعض دلالات التقييد بالصفة أو النعت، وما تبقى من إشارات دلالية سنبيِّنها أثناء التحليل، إن شاء الله.

[12] . جان ماري سشايفر، العلاماتية وعلم النفس، إعداد وترجمة: منذر عياش، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2004م، ص122.

[13] . عبد الحميد السيد، دراسات في اللسانيات العربية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1424هـ، 2004م، ص 25.

[14] . أبو هلال العسكري (حسن بن عبد الله)، الفروق اللغوية، تحقيق: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة، (د، ط)، (د، ت)، ص30.

[15] . محمد محي الدين عبد الحميد، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ومعه كتاب منحة الجليل بتحقيق ابن عقيل، دار الطلائع القاهرة، (د، ط)، (د، ت).ج3، ص158.

[16] . الجملة الفعلية: (يجهلون) في محل رفع نعت لقوم.

[17] . صفة لعشرة مرفوعة.

[18] . الرازي (فخر الدين)، تفسير الفخر الرازي الشهير بـ: التفسير الكبير ومفاتيح الغيب، تحقيق، خليل الميس، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 1401هـ، 1981م، ج5، ص691.

[19] . الرازي، تفسير الفخر الرازي، ج5، ص691.

[20] . الباقولي (أبو الحسن علي بن الحسين الأصفهاني)، كشف المشكلات وإيضاح المعضلات، تحقيق: محمد أحمد الدالي، مطبعة الصبل، (د، ط)، 1415هـ، 1994م، ج1، ص145.

[21] . الرازي، تفسير الفخر الرازي، ج5، ص170.

[22] . ابن كثير (عماد الدين أبو الفداء)، تفسير القرآن العظيم، طبعة مخرجة على كتب العلامة: محمد ناصر الدين الألباني، اعتناء وتخريج: محمود بن الجميل، دار الإمام مالك، الجزائر، ط1، 1427م، 2006م، ج1، ص364.

[23] . الرازي، تفسير الفخر الرازي، ج5، ص169.

[24] . المصدر نفسه، ص170.

[25] . المصدر نفسه، الصفحة نفسها..

[26] . المصدر نفسه، ص169.

[27] . المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[28] . الشوكاني (محمد بن علي بن محمد)، فتح القدير، تحقيق عبد الرحمن عميرة، دار الوفاء، (د، ط، ت)، ج1، ص355.

[29] . الرازي، تفسير الرازي، ج5، ص168، 169.

[30] . المصدر نفسه، ص169.

[31] . المصدر نفسه، الصفحة نفسها..

[32] . النووي (محي الدين بن شرف)، صحيح مسلم بشرح النووي، الطبعة المصرية، الأزهر، مصر، ط1، 1347هـ، 1929م، ج8، ص29.

[33] . الرازي، تفسير الرازي، ج5، ص169.

[34] – ابن عطية (القاضي أبو محمد عبد الحق بن غالب)، المحرَّر الوجيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1422هـ، 2001م، ج5، ص535.

[35] . الشوكاني، فتح القدير، ج1، ص355.

[36] – ابن مجاهد (أبو بكر)، كتاب السبعة في القراءات، تحقيق: شوقي ضيف، دار المعرف، مصر، (د، ت، ط)، ص700.

[37] – الطبري (أبو جعفر محمد بن جرير)، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: أحمد عبد الرزاق البكري وآخرون، نسخة مقابلة على نسخة الشيخين: محمود محمَّد شاكر، وأحمد محمَّد شاكر، دار السلام، مصر، القاهرة، ط6، 1436هـ، 2015م، ج1، ص795.

[38] – ابن عطية، المحرَّر الوجيز، ج5، ص535.

[39] . الطبري، تفسير الطبري، تحقيق أحمد عبد الرزاق البكري ...، ج10، ص8823.

[40] . القراء السبعة معروفون بصحة النقل، وإتقان الحفظ، مأمونون على تأدية الرواية وهم: (عبد الله بن كثير، و نافع بن عبد الرحمن بن أبي نعيم الليثي، و أبو عمرو بن العلاء، و عاصم ابن أبي النجود، حمزة بن حبيب الزيات ، و الكسائي أبو الحسن علي بن حمزة، و عبد الله بن عامر اليحصبي الدمشقي).

. انظر: ابن خالويه (أبو عبد الله الحسين بن أحمد)، الحجة في القراءات السبعة، تحقيق وشرح: عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط6، 1417هـ، 1996م، ص62.

[41] . ابن خالويه، الحجة في القراءات السبعة، ص377.

[42] . مكي (أبو محمد بن أبي طالب القيسي)، الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط3، 1404هـ، 1984م، ج2، 390.

[43] . يحتمل على قراءة الرفع أن تعرب (حمالة): صفة لـ (امرأته)، و(امرأته) معطوفة على الضمير في (سيصلى)، أو خبر بتقدير ضمير (مبتدأ) أي: (هي حمالة)، أو على البدل من امرأته، أو على الخبر لـ (أمرأته).

. انظر: النحاس(أبو جعفر)، إعراب القرآن، تحقيق: زهير غازي زاهد، دار عالم الكتب، ط2، 1405هـ، 1985م، ج5، ص306. و محي الدين الدرويش، إعراب القرآن الكريم وبيانه، دار ابن كثير للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط7، 1460هـ، 1999م، ج8، ص442.

[44] . مكي بن أبي طالب، الكشف، ج2، 390.

[45] . السمين الحلبي (أحمد بن يوسف)، الدرُّ المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق: أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، (د، ط، ت)، ج11، ص144.

[46] . الطبري، تفسير الطبري، تحقيق أحمد عبد الرزاق البكري ...، ج10، ص8824.

[47] . الرازي، تفسير الفخر الرازي، ج32، ص172.

[48] . المصدر نفسه، الصفحة نفسها..

[49] . الشوكاني، فتح القدير، ج1، ص355.

[50] . الطبري، تفسير الطبري، تحقيق أحمد عبد الرزاق البكري ...، ج10، ص8824.

[51] . المصدر نفسه، الصفحة نفسها..

[52] . الزمخشري (أبو القاسم جار الله)، تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، اعتناء وتخريج: خليل مأمون، دار المعارف، بيروت، لبنان، ط3، 1430هـ، 2009م، ص 1228.

[53] . الرازي، تفسير الفخر الرازي، ج32، ص172.

[54] . المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[55] . المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 329 - 345 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

مباحث علم المعاني عند سيبويه

Semantics Detectives at Sibawayh

باهي عمر[1]* أحمد لعويجي [2]
Bahi omar[1], Ahmed laoudji [2]
مخبر الدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية
جامعة محمد بوضياف المسيلة (الجزائر)
Universite mohamed boudiaf M sila
bahiomar91@gmail.com[1] laoudjiahmed@yahoo.fr2

تاريخ الإرسال:.2020/11/08	تاريخ القبول:2021/05/01	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة اهم مباحث علم المعاني التي تناولها (سيبويه) في كتابه الذي يعد موسوعة ثقافية جمعت حصيلة قرن من جهود العلماء، جمعها سيبويه وحللها واسس عليها قواعد علم النحو وعضدها بكثير من الشواهد اللغوية العالية. كما تحاول هذه الدراسة الإجابة عن هذه الإشكالية: هل يمكن القول بأن سيبويه هو رائد علم المعاني؟

إن مثل هذه الدراسات تتطلع لتبيين الأسس الأولى التي قام عليها علم المعاني. وقد تم جمع المادة اللغوية المتعلقة بذلك وتحليلها، ومن ثم التوصل إلى جملة من النتائج أهمها: أن كثيرا من أراء سيبويه تعد أصولا في علم المعاني.

الكلمات المفتاحية: علم المعاني. تقديم وتأخير. حذف. مسند. استفهام.

Abstract

This study aims to know the most important topics of the science Of meanings which touched her Sibawayh in his book which is considered a cultural encyclopedia It included the outcome of a century of efforts of scientists Sibawayh collected and analyzed them And he built his rules on it And followed by many high linguistic examples This study attempts to answer On this problematic Can we say that Sibawayh is the founder of semantics?

Such studies attempt to identify the first foundations upon which the science of meanings was built Material on this was collected and analyzed And then reach a set of results, the most important of which are that many of Sebawayh's views are assets in the science of meanings

* عمر باهي bahiomar91@gmail.com

Key words: Semantics, Presentation and delay, Deletion, the predicate Interrogative

مقدمة:

يعد كتاب سيبويه من الكتب المؤسسة للعلوم وهو مختلف اختلافا بينا عن كتب الملخصين والشراح. ونفهم من قول (الجرمي) أنه: «مذ ثلاثون سنة يفتي الناس في الفقه من كتاب سيبويه» نفهم منه أن الكتاب لا يتعلم منه القواعد النحوية فقط، وإنما كان يؤخذ منه النظر والتفتيش كما قال (المبرد). وقول(الجرمي) وإن كان في ظاهره يكشف عن صلة الرحم القائمة بين العلوم الإسلامية والعلوم العربية، وهو أكبر دليل على أصالة هذه العلوم فإنه يحمل في طياته طريقة العلماء في استنباط العلوم أو بعبارة أخرى مناهج العلماء في بناء العلم.

1: ترجمة (سيبويه):

هو عمرو بن عثمان بن قنبر إمام البصريين مولى بني الحارث بن كعب، ثم مولى آل الربيع بن زياد الحارثي، و (سيبويه) لقبه ومعناه رائحة التفاح وقيل لقب بذلك للطافته لأن التفاح من اطيب الفواكه. نشأ بالبصرة وأخذ عن (الخليل) و(يون و(أبي الخطاب الاخفش) و(عيسى بن عمر).[1] وكان كلفا بطلب الآثار والفقه. واللحن كان سبب طلبه للنحو واهتمامه به حتى برع فيه وألف كتابا في ذلك لم يسبقه أحد إلى مثله ولا لحقه أحد من بعده، قال (نصر بن علي): «كان سيبويه يستملي على حماد بن سلمة فقال حماد يوما، قال (ص) ليس أحد من أصحابي إلا وقد أخذت عليه ليس أبا الدرداء. فقال سيبويه: ليس أبو الدرداء. فقال له حماد لحنت، فقال سيبويه لا جرم لأطلبن علما لا تلحنني فيه أبدا. »[2]

2: علم المعاني بين المفهوم والغاية:

تتميز العلوم اللغوية العربية بميزة الضبط الدقيق والتكامل في الدراسة. فهي في دراستها تنطلق من الجزء لتنتهي إلى الكل، دون أن تضع حواجز وفواصل بين علم وعلم بل تسير وفق نمط منظم يكمل فيه العلم اللاحق العلم السابق. فالصَّرْفيّ يبحث في الكلمة العربيّة من جهة بنائها وضوابطه في اللّسان العربي، وفي المعاني الأصول التي وُضعت صِيغُ الكلمات للدَّلالة عليها[3] أي يدرس الكلمة دراسة عمودية ويشتغل على شكلها الخارجي أما يتعلق بمدلول الكلمة وأصل معناها واستعمالها فذاك خاص بعلم المعجم.

والكلمة في حال الإفراد لا يفهم منها أكثر من أنها اسم شيء معين أما حصول أمر من هذا الشيء أو عدم حصوله أو وصفه بإعراب أو وبناء أو أي معنى آخر فمتوقف على وجودها في تركيب معين .[4] يقول الخضري: « إن الكلمة قبل التركيب لا معربة ولا مبنية فوصف الحركة بكونها إعرابا أو بناء متأخر عن وجود الكلمة وعن تركيبها»[5] وهنا يأتي الدور على النحويّ الذي يبحث في الكلام العربي من جهة إعراب مفرداته وجُمْله، وما يجب في تراكيب الجمل البسيطة والْمُرَكّبَةِ كجُمَلِ الشرط، وما يجوز فيها من تقديم أو تأخير، وما يجوز في الكلام من ذكر أو حذف أو نيابة، مع تحديد أصول المعاني التي تدلُّ عليها صِيَغُ الأسماء والأفعال ومشتقّاتها، ومتعلقات الفعل، وأصول المعاني التي تدلُّ عليها حروفُ المعاني[6]. أما ما يخص المعاني التي تظهر بسبب تغيير النمط التركيبي كالتقديم والتأخير والذكر والحذف والزيادة وغير ذلك فهذا خاص بدراس البلاغة وبالأخص علم المعاني.

وضع العلماء عدة حدود لعلم المعاني وهذه الحدود وإن اختلفت ألفاظها فقد اتفقت معانيها، ومن أشهرها ما وضعه (السكاكي) في مفتاح العلوم حيث قال: «علم المعاني هو تتبع خواص التراكيب في الإفادة وما يتصل بها من الاستحسان وغيره ليحرز بالوقوف عن الخطأ في تطبيق الكلام على ما يقتضي الحال ذكره[7].» وعرفه الخطيب (القزويني) بأنه: «علم يعرف به أحوال اللفظ العربي التي بها يطابق مقتضى الحال.[8]» وهذ الأحوال هي الأبواب الثمانية التي يدور فيها علم المعاني وهي:

- أحوال الإسناد الخبري
- أحوال المسند إليه.
- أحوال المسند.
- أحوال متعلقات الفعل.
- القصر.
- الإنشاء.
- الفصل والوصل.
- الإيجاز والإطناب والمساوات.

والسر في انحصاره في هذه الأبواب أن الدارسين تتبعوا التركيب العربي في جميع جوانبه فوجدوه، إما أن يكون خبرا وإما أن يكون إنشاء ولا يزيد عنهما، ثم هذا الخبر لابد له من مسند ومسند إليه وإسناد بينهما وأحوال هذه الثلاثة هي الأبواب الأولى، ثم إن المسند إذا كان فعلا أوشبهه قد يكون له متعلقات

وهو الباب الرابع، والإسناد هو تعليق كل واحد منهما إما أن يكون بقصر أو يكون بغير قصر وهذا الباب الخامس، والإنشاء الباب السادس ثم إن الجملة إذا قورنت بأخرى لكون الثانية إما معطوفة على الأولى، وإما غير معطوفة وهذا الباب السابع ولفظ الكلام البليغ إما أن يكون زائدا على أصل المعنى المراد وإما أن يكون غير زائد عليه وهذا هو الباب الثامن[9].

وعلم المعاني هو رأس علوم البلاغة وباقي العلوم فرع عنه ومحتاج إليه يقول الخطيبي:« علم المعاني يبحث عمّا يعرف منه كيفية تأدية المعنى باللفظ، وعلم البيان يبحث عمّا يعلم منه كيفية إيراد ذلك المعنى في أفضل الطرق دلالة عقلية، فنسبة علم المعاني إلى علم البيان نسبة المفرد إلى المركب[10]» وهذه القسمة الثلاثية الحاصلة في علوم البلاغة جاءت متأخرة فرضتها ظروف ثقافية طارئة على الساحة العلمية العربية، إذ من المعروف أن البلاغة العربية في أول أمرها كانت وحدة شاملة لمباحث هذه العلوم بلا تحديد أو تمييز وما كتبه المتقدمون خير شاهد على ذلك، ففيها تتجاور المسائل البلاغية ويختلط بعضها ببعض من غير فصل بينها[11].

ولعلهم بتقسيمهم هذا كانوا يرومون إلى تحديد غاية كل علم وهدفه وما له وما عليه وبذلك تتحدد أصوله وضوابطه ومناهجه فغاية علم المعاني تعليمنا كيفية تركب الجملة العربية لنصيب بها الغرض المعنوي، الذي نريد على اختلاف الظروف والأحوال.

وعلم البيان يهدينا إلى كيفية صوغ الصورة الفنية وتنوع الأسلوب لتظهر الدلالة المقصودة بوضوح، وأما علم البديع فيوشي الصورة في معناها ومبناها ويزخرفها الزخرفة الحية الملائمة ليزيد المعنى بهاء والمبنى رواء[12].

وأما فوائده فيمكن حصرها في:

- معرفة إعجاز القرآن من جهة ما خصه الله له من جودة السبك وحسن الوصف وبراعة التراكيب ولطف الإيجاز.
- الوقوف على أسرار البلاغة والفصاحة في منثور كلام العرب ومنظومه كي نحذو حذوه وننسج على منواله ونفرق بين جيد الكلام ورديئه[13].

3: وصف كتاب سيبويه:

لقد شكل (الكتاب) ثروة علمية فريدة جمعت حصيلة قرن من ثمرات تفكير العلماء، من لدن "أبي (الأسود الدؤلي) إلى(الخليل)، واعتمد صاحبه على آرائهم وشفعها بما سمعه من أفواه العرب الخلص وما استنبطه بنفسه، فشكل بذلك مادة للكتاب أكسبته فخار الأدب وصار شاهدا على علو كعب صاحبه.

ومما يلفت النظر في هذا المصنف صنيعه في التبويب والتأليف والترتيب، وكيف تعامل مع الحشد الهائل من المسائل النحوية واللغوية المتعددة، وهي كفيلة بأن تغرق من يتصدى لها في بحر ليس له قرار وصدق (المبرد) حين كان يقول لمن أراد أن يقرأ عليه الكتاب هل ركبت البحر تعظيما واستصعابا لما فيه[14]. وكان (أبو عثمان المازني) يقول: «من أراد أن يعمل كتابا كبيرا في النحو بعد كتاب سيبويه فليستح»[15].

وأما ما أثير حول نسبة الكتاب إلى مؤلفه وما أثارته هذه المسألة من عجاجات كبيرة بين الدارسين، فإنه يمكن الارتكان إلى روايات تناقلها العلماء وتقطع بنسبة الكتاب إلى صاحبه قال (أبو عبيدة) «قيل ليونس بعد موت سيبويه، إن سيبويه صنف كتابا في ألف ورقة من علم الخليل فقال: ومتى سمع سيبويه هذا كله من الخليل، جيئوني بكتابه فلما رآه قال يجب أن يكون صدق في ما حكاه عن الخليل كما صدق في (ما حكاه عني»[16]. ويقول (علي النجدي): «فأنت من حيث نظرت إلى هذه القصة لا ترى إلا شكا وغمطا وما أراك ملوما ولا متحيزا إذا عددتها مثلا من أمثلة المنافسة والعصبية في الصناعة، فليس لنحوي قديم ولا حديث كتاب يجاري كتاب سيبويه أو يدانيه»[17].

وعلى الرغم من شهرة الكتاب في ذلك الزمن ومكانته الكبيرة التي كان يحتلها في الساحة العلمية، إلا أنه جاء خاليا من العنوان ويرى (علي النجدي) أن الله تعالى صرفه عن تسمية الكتاب وندب العلماء لذلك حتى تكون شهادة فضل، يؤديها الحاسد الشانئ كما يؤديها الولي الحميم على سواء[18].

وكما خلا الكتاب من العنوان فإنه خلا أيضا من المقدمة، إذ يطالعنا سيبويه في أول الكتاب بعنوان(هذا باب علم ما الكلم من العربية) وقد أرجع (عبد الصبور شاهين) هذا الصنيع إلى أن مؤلفه اكتفى بأن قدم في مستهل تأليفه الأمور التي تعد من مقدمات العلم الذي كان مزمعا تقعيد قواعده فيكون هذا الكلام منه مقدمة مناسبة في رأيه، ثم استطرد إلى آخر الكتاب في عرض ما تراءى له من أبواب الحديث[19].وعودا على بدء فإن فترة سيبويه فترة حساسة في تاريخ النحو العربي ونقلة نوعية له إذ انتقل هذا العلم من مرحلة التشعب والتشتت إلى مرحلة التصنيف والتبويب، ومن صورة المشافهة إلى صورة التدوين والتسجيل.

وقد سلك سيبويه في استخلاص القانون النحوي نهجين متميزين:[20]

- الأول: اعتمد فيه على تصنيف القوالب اللغوية المتشابهة أو التي تجمعها خاصية واحدة، ثم يقوم بعد ذلك بتصنيف يخضع للاستعمال، واصفا كل صنف في باب خاص مدعما ذلك بالشواهد القرآنية والشعرية النثرية وموردا آراء النحاة ووجوه الإعراب.
- الثاني: واستند فيه إلى عملية الاستنتاج وذلك بذكر التعابير والشواهد التي تخدم موضوعا وقضية نحوية معينة ثم يستنتج من ذلك ما يمكن أن يكون ضابطا أو قاعدة نحوية يمكن تطبيقها على كل ما يندرج تحتها من أمثلة.

وبشكل عام فإنه كان يتبع طريقا استقرائيا وصفيا يبدأ بالمادة لينتهي بالمقياس، بعكس الاتجاه الذي ساد بعد ذلك حيث كان الباب يبدأ بالحكم أو المقياس ثم تأتي المادة مصدقة له وشاهداً عليه مع ما تيسر من العلل المتراكبة[21].

أما فيما يتعلق بمسألة المنهج* الذي بقي لغزا عصيا عن الإدراك حتى أدى الأمر ببعض الباحثين إلى القول بأن "سيبويه" لم يكن يسير وفق منهج واضح، وإنما أورد مسائل الكتاب متتابعة وبذلك اضطربت فصوله وتشتت أبوابه. إلا أن هذا الرأي يرده النظر الدقيق. ذلك أن تقسيم الكتاب إلى صنفين:

- صنف خاص بالقوانين النحوية.
- وصنف خاص بالقوانين الصرفية. مشفعا بمادة صوتية واسعة لم يضف إليها التالون إلا النزر القليل*. كل هذا خير دليل على أن "سيبويه" كان يسير وفق معالم منهج واضح. يفرض عليه السير بدقة في طريق التأليف: يقول (شوقي ضيف): «وينبغي ألا نظن من ذلك أن الكتاب لم يكفل له منهج سديد في التصنيف، فقد نسق" سيبويه" أبوابه وأحكمها إحكاما دقيقا خاصة إذا عرفنا أنه أول كتاب جامع في قواعد النحو والصرف»[22].

4: مباحث علم المعاني في كتاب سيبويه:

لقد جاء (الكتاب) حاملا لإشارات كثيرة تعد أصولا في علم المعاني، وهذه الإشارات تلقفها العديد من البلاغيين وبنو عليها أصول علمهم. مما يدل على تلك الرحم والصلة القائمة بين العلمين.

ويبطل قول من قال أن النحاة قصروا بحثهم على الحرف الأخير من الكلمة بل على خاصة من خواصه وهي الإعراب والبناء وبهذا ضاق النحو وقصر مداه وحصر في جزء يسير مما ينبغي أن يتناوله*.

وفي الصفحات الأولى من الكتاب يطلعنا (سيبويه) بنص يعد أساسا في نظرية النظم التي تعتبر جذر علم المعاني، يقول مبينا ائتلاف الكلام وما يؤدي إلى صحته وفساده وحسنه وقبحه «هذا باب الاستقامة من الكلام والإحالة: فمنه مستقيم حسن، ومحال مستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وما هو محال كذب».[23]

فمدار الحكم على حسن الكلام أو قبحه راجع إلى حسن تأليف ألفاظه المركوزة فيه، والمحافظة على ائتلاف الألفاظ وترابطها، وذلك لا يكون إلا بتوخي معاني النحو. وقد كانت عبارة (سيبويه) صريحة في أن مخالفة الصناعة النحوية يؤدي إلى قبح الكلام يقول: «وأما المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه نحو قولك: قد زيداً رأيت. وكي زيداً يأتيك»[24]. فألفاظ هذا الكلام يتبرأ بعضها من بعض ومرد ذلك أن العرف النحوي يحظر دخول قد وكي على الأسماء.

كما يشير إلى أن هناك نوعا من الكلام مستقيم من جهة الصناعة النحوية، لكنه فاسد من جهة المعنى يقول: «وأما المستقيم الكذب فقولك: حملت الجبل، وشربت ماء البحر ونحوه»[25].

ويقول في موطن آخر: «وإذا أردت بالكلام أن تجريه على الاسم كما تجري النعت لم يجز أن تدخل الفاء لأنك لو قلت: مررت بزيد أخيك وصاحبك كان حسنا. ولو قلت: مررت بزيد أخيك فصاحبك والصاحب زيد لم يجز.[26] » فهنا إشارة واضحة إلا أن لـ (لواو) مواضع لا تصلح فيها (الفاء)، وأن مراعات ذلك يؤدي إلى حسن النظم وائتلاف الكلام وهو بذلك قد أدرك معنى النظم قبل البلاغيين و إن لم يسمه باسمه وهذا ما دعا بعض الباحثين المحدثين إلى القول:« فإذا كان عبد القاهر هو الذي ينسب إليه ابتكار نظرية النظم، لأنه بسطها وفصلها وطبقها على أبواب جمة من البلاغة، فإن سيبويه هو الذي أمسك المصباح بكلتا يديه وأنار الطريق أمام عبد القاهر وهداه إلى الغاية المنشودة[27]».

أ: المسند والمسند إليه:

تتألف الجملة العربية من ركنين أساسيين هما المسند والمسند إليه، وهما عمدتا الكلام ولا يمكن أن تتألف الجملة من دونهما. والإسناد من أهم وأول أبواب علم المعاني ويعد سيبويه من الأوائل الذين تحدثوا عن هذا الباب يقول:« هذا باب المسند والمسند إليه وهما ما لا يغني واحد منهما عن الآخر ولا يجد المتكلم منه بدا فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبني عليه وهو قولك: عبد الله أخوك، وهذا أخوك ، ومثل

ذلك : يذهب عبدالله فلابد للفعل من الاسم كما لم يكن للاسم الأول بد من الآخر في الابتداء[28]» فنص سيبويه يبين أن الإسناد كما يكون بين الاسم والاسم يكون كذلك بين الفعل والاسم وقد ذكر سيبويه المسند والمسند إليه مرارا وتكرارا في كتابه وأشار إلى أحوالهما وما يطرأ عليهما ، وقوله (لا يجد المتكلم منه بدا) معناه أن الكلام لا يمكن أن يتألف من واحد منهما دون الآخر وهذا ما نجده عند عبد القاهر إذ يقول:« ومختصر كل الأمر أنه لا يكون كلام من جزء واحد وأنه لابد من مسند ومسند إليه وكذلك السبيل في كل حرف رأينه يدخل على جملة[29]».

ب: تعريف المسند إليه وتنكيره:

كل من النكرة والمعرفة يدل على معنى معين وإلا امتنع الفهم، إلا أن الفرق بينهما حاص في كون المعين في النكرة معين في ذاته لا من حيث هو معين، فليس في لفظ النكرة ما يشير إلى أن السامع يعرف، أما التعيين في المعرفة فمخصص والسامع عارف لذلك المعين[30].وتعريف المسند إليه من الألوان البلاغية المشهورة فهو الأصل لأنه محكوم عليه والحكم على المجهول لا يفيد وقد تحدث البلاغيون عن المعاني التي تستفاد من تعريف المسند إليه، ورأس هذه المعاني أن التعريف غايته زيادة الفائدة وإتمامها فإن فائدة الخبر أو لازمها كلما ازداد متعلقها معرفة زاد غرابة[31].

إلا أن ما حصله البلاغيون ووضعوه وقننوا عليه القواعد نثره سيبويه في كتابه ففي تعريف المسند إليه يقول: «واعلم أنه إذا وقع في هذا نكرة ومعرفة فالذي تشغل به كان المعرفة لأنه حد الكلام لأنهما شيء واحد وليس بمنزلة قولك: ضرب رجل زيدا لأنهما شيئان مختلفان، وهما في كان بمنزلتهما في الابتداء إذا قلت عبد الله منطلق تبتدأ بالأعرف ثم تذكر الخبر وذلك قولك كان زيد حليما. وكان حليما زيد، لا عليك أقدمت أم أخرت. إلا أنه على ما وصفت لك في قولك ضرب زيدا عبد الله، فإذا قلت كان زيد فقد ابتدأت بما هو معروف عنه مثله عندك، فإنما ينتظر الخبر فإذا قلت حليما فقد أعلمته مثل ما علمت، وإذا قلت كان حليما أو رجل فقد بدأت بنكرة ولا يستقيم أن تخبر المخاطب عن المنكور.»[32]، معنى هذا أن اسم كان يجب أن يكون معرفة لأنه لا يصح أن تخبر عن النكرة، وإذا كان معرفة فلا يهم أتقدم أم تأخر لأن المعنى هو هو، هذا كله من أجل أن تتم الفائدة للمخاطب لأن نفسه تتشوق أن تعرف شيئا جديد كان مجهولا لديه، وعلى المتكلم أن يراعي هذه الحاجة ويلبيها، ولن يتحقق للكلام أن يكون مدخل من البلاغة ومراعات مقتضى حال المخاطب إلا إذا ابتدأ بالمعرفة ولو أنه بدأ بنكرة لخرج

الكلام من دائرة الحسن[33]. ونفهم منه أيضا أن سيبويه يرى أن النسبة بين المسند والمسند إليه تبقى هي هي وإن حدث نسخ للجملة وكأن النسخ غطاء خارجي والنسبة باقية على ما هي.

وفي ما يتعلق بالتنكير فقد أدلى سيبويه بدلوه في هذا الباب وعقد له باباً بعنوان (باب تخبر فيه النكرة بنكرة) والذي جاء فيه: «يقول الرجل أتاني رجل يريد واحدا في العدد لا اثنين، فتقول: ما أتاك رجل أي أتاك أكثر من ذلك. ثم يقول: أتاني رجل لا امرأة فتقول: ما أتاك رجل امرأة أتتك ويقول: أتاني اليوم رجل أي في قوته ونفاذه فتقول: ما أتاك رجل: أي أتاك الضعفاء.[34]» وهنا يبين سيبويه الأغراض والمعاني التي يأتي لها التنكير والتي من بينها الوحدة الجنس والتعظيم[35].

ج: الحذف:

يعد موضوع الحذف من أدق الموضوعات البلاغية مسلكا وأدعاها لإعمال الفكر، ومن بديع أساليب اللغة أنك ترى الجمال والروعة تظهر في الكلام إذا أنت حذفت أحد أركانه، أو شيئا من متعلقاته فإذا أنت أبرزت المحذوف ضاع ذلك الرونق وزالت تلك البهجة ولهذا يقول (عبد القاهر): «هو باب دقيق المسلك لطيف المأخذ عجيب الأمر، شبيه بالسحر فإنك ترى فيه ترك الذكر أفصح من الذكر، والصمت عن الإفادة أزيد للإفادة، تجدك أنطق ما تكون إذ لم تنطق. وأتم ما تكون بيانا إذا لم تبن»[36].

وقد ذكرت كتب البلاغة أن التراكيب العربية حين تتخفف وتسقط شيئا من مكوناتها تترك دليلا عليه يكون في أطراف وحواشي الألفاظ. ولولا هذا لكان الحذف تعمية وإلغازا لا يشار إليه بحال. والاهتداء إلى هذا المحذوف يتخذ سبيلين:

- أما السبيل الأول فإنه يهتدى إليه من جهة الصيغة الإعرابية أي تلك الآثار التي تتركها العوامل في المعمولات والتي توحي بأن شيئاً كان ثم حذف وهذا القسم ليس للبلاغة فيه مطلب. ومثال ذلك قولك:(أهلا وسهلا): فإن هذا النصب يدل على أن هناك ناصبا محذوفا.
- وأما السبيل الثاني فإنه لا يمكن التعرف على هذا المحذوف إلا بتقليب المعنى وتفتيش الكلام كونه قائما عليه ولا يتم إلا به وذلك نحو: يعطي ويمنع: أي يعطي من يشاء ويمنع من يشاء، وهذا النوع تجد فيه من الحسن والأريحية والبهجة ما لا تجده في الأول[37].

وقد تضمن (الكتاب) إشارات كثيرة تعد أصولا في هذا الباب ويعد صاحبها سباقا فيه. وقد أدرك (سيبويه) المقصد الأساسي الذي تلجأ فيه العرب إلى هذا الأسلوب وهو طلب الخفة والاختصار إذ

يقول: «وذلك قولك متى سير عليه؟ فيقول مقدم الحاج وخوق النجم وخلافة فلان، وصلاة العصر فإنما هو زمن مقدم الحاج، وحين خفوق النجم لكنه على سعة الكلام والاختصار»[38].

وهذا المحذوف يمكن تقسيمه إلا ثلاثة أقسام:

- حذف جزء من كلمة.
- حذف كلمة.
- حذف جملة.

فأما في حذف جزء الكلمة ـ الحرف ـ يقول (سيبويه): «ومن ذلك اخترت الرجال عبد الله ومثل ذلك قوله عز وجل واختار موسى قومه سبعين رجلا لميقاتنا وسميته زيدا وكنيت زيدا أبا عبد الله، ودعونه زيدا إذا أردت دعوته التي تجري مجرى التسمية»[39] إذ الأصل في هذه الأفعال أن توصل بحرف الجر فلما حذفوها عمل الفعل والتقدير: اخترت فلان من الرجال، وسميته بفلان وهذا النوع من المحذوف وإن كان يحمل إشارات بلاغية إلا أن علماء البلاغة لم يلتفتوا إليه[40]. أما حذف الكلمة فمنه:

أ: حذف الفعل: يقول: «هذا باب يحذف منه الفعل لكثرته في كلامهم حتى صار ذلك بمنزلة المثل، وذلك قولك هذا ولا زعماتك: أي ولا أتوهم زعماتك، ومن ذلك قول ذي الرمة:

ديارَ ميةَ إذ ميٌّ مساعفةٌ ولا يرى مثلها عجمٌ ولا عربُ.

كأنه قال اذكر ديار مية ولكنه لا يذكر اذكر لكثرة ذلك في كلامهم واستعمالهم إياه»[41].

ب: حذف المبتدأ: وهذا كثير في كلام العرب وذكر قول الشاعر:

اعتادَ قلبكَ من سلمى عوائدَه وهاجَ أهواءَك المكنونةُ الطللَ.

ربعٌ قواءٌ أذاعَ المعصراتُ به وكلُ حيرانَ سارٍ ماؤُه خَضِلُ.

وقول الآخر:

هل تعرفُ اليومَ رسمَ الدارِ والطللاَ كما عرفتَ بجفنِ الصيقلِ الخللاَ

دارٌ لمروةَ إذ أهلِي وأهلُهُمُ بالكناسةِ نرعَى اللهوَ والغزلا[42]

فالتقدير في الأول تلك دار فلانة وفي الثاني وذاك ربع أو هو ربع. وقد نقل هذا (عبد القاهر) في الدلائل ثم قال: «قال شيخنا رحمه الله ولم يحمل البيت الأول على أن الربع بدل من الطلل لأن الربع أكثر من الطلل والشيء يبدل مما هو مثله أو أكثر منه فأما الشيء من أقل منه ففاسد لا يتصور»[43].

ج: حذف خبر إن: وهذا فصيح في كلام العرب، ويعتضد فيه إلى شهادة العقل دون الاعتصام إلى اللفظ في تحديد ذلك المحذوف، وفي هذا يقول (سيبويه): «هذا باب ما يحسن السكوت عليه في هذه الأحرف الخمسة لإضمارك ما يكون مستقرا لها وموضعا لو أظهرته وليس هذا المضمر بنفس المظهر وذلك إنّ مالا وإنّ ولدا وإنّ عدداً. أي إنّ لهم مالا فالذي أضمرت لهم، ويقول الرجل للرجل هل لكم أحد إنّ الناس ألب عليكم فيقولون إنّ زيداً وإنّ عمرا أي إنّ لنا وقال الأعشى:

إنّ محلاً وإنّ مرتحلاً وإنّ في السفرِ ما مضَى مَهَلاً[44]

د: الإيجاز والإطناب:

وقد ساق سيبويه لذلك شواهد كثيرة من ذلك قول الشاعر: عمر بن شاس:

بنِي أسدٍ هل تعلمونَ بلاءَنا إذا كان يومًا ذا كواكبَ أشنَعَا

إذا كانت الحوُّ الطِوالُ كأنَّها كساها السلاحُ الأرجوانَ المضلَّعَا

فهنا أضمر لعلم المخاطب وذلك جائز في كلام العرب والتقدير: إذا كان اليوم الذي يقع فيه القتال يوماً ذا كواكب[45]. قال (مصطفى المراغي) معقبا على هذا: «وهذا ما قاله علماء البلاغة في باب الإيجاز والإطناب من جواز حذف المسند إليه للعلم به ومثلوا بقوله تعالى (كلا إذا بلغت التراقي) أي الروح[46]. ومثله ما ذكره في باب (باب ما ينتصب في الألف): كقولك: أعبد الله ضربته وأزيدا مررت به، وأعمرا قتلت أخاه. ففي كل هذا قد ضمرت بين الألف والاسم فعلاً[47]. وهذا ما يعرف عند النحاة بأسلوب الاشتغال.

هـ: التقديم والتأخير:

من الأمور المتعارف عليها في علم البلاغة، أن عبد (القاهر الجرجاني) له الفصل في تقرير قواعد هذا الباب وتبينها يقول: «هو باب كثير الفوائد جم المحاسن، واسع التصرف بعيدا الغاية، ولا يزال يفتر لك عن بديعة ويفضي لك إلى لطيفة ولا تزال ترى شعرا يروقك مسمعه، ويلطف لديك موقعه، ثم تنظر فتجد سبب أن راقك ولطف عندك، أن قدم فيه شيء «وحول اللفظ من مكان إلى مكان[48]».

والحق أن (سيبويه) ذكر كلاما في هذا الجانب يعد العمدة وصاحب الريادة فيه، واللافت للنظر أنه وضع قاعدة تعد أصلا في هذا الباب جاء في (باب الفاعل الذي يتعداه فعله إلى مفعول به) «فإن قدمت المفعول وأخرت الفاعل جرى اللفظ كما جرى في الأول وذلك قولك: ضرب زيداً عبدالله لأنك

إنما أردت به مؤخرا ما أرادت به مقدما.....كأنهم إنما يقدمون الذي بيانه أهم لهم وهم ببيانه أعنى وإن كانا جميعا يهمانهم ويعنيانهم»[49].فالمقرر في باب الصناعة النحوية أن المفعول مؤخر عن الفاعل. لكن إن حدث وتقدم فذلك لعلة قصدها المتكلم وقد فسرها (سيبويه) بـ " العناية والاهتمام".

ونرى (سيبويه) يجعل التقديم الحاصل بسبب العناية والاهتمام أصلا يلتمسه في العديد من التراكيب من ذلك ما ذكره في (باب المفعول الذي تعداه فعله إلى مفعول) وقد خصه للحديث عن (كسى) و(أعطى)، وهذان الفعلان كما هو مشهور ينصبان اسمين ليس أصلهما مبتدأ وخبر ويجيز سيبويه التقديم والتأخير بين هذين الاسمين يقول: «وإن شئت قدمت وأخرت فقلت كسى الثوب زيد وأعطي المال عبد الله كما قلت ضرب زيداً عبد الله فالأمر في هذا كالأمر في الفاعل[50]» أي أن التقديم مرده العناية والاهتمام.

وجاء في "باب ما يحسن عليه السكوت في الأحرف الخمسة والمقصود به" (إن وأخواتها): «واعلم أن التقديم والتأخير والعناية والاهتمام هنا، مثله في باب كان ومثل ذلك قولك: إنّ أسدا في الطريق رابضاً وإن بالطريق أسد رابض»[51]. غير أن (عبد القاهر) خالف(سيبويه) ومن حذا حذوه في جعل (العناية والاهتمام) أصل باب التقديم والتأخير ويرى الذين ارتكنوا إليه أنه قد ذهب بهم عن معرفة البلاغة ومنعهم أن يعرفوا مقاديرها وصدّ بأوجههم عن الجهة التي هي فيها[52].

و: الاستفهام:

أسلوب الاستفهام أحد أساليب نظم الجملة وبدخوله عليها ينقلها من معنى الخبر إلى معنى الاستخبار أي طلب الخبر أو طلب الفهم[53]. والفهم في حقيقته هو تصور المعنى من اللفظ أو هيئة بالنفس يتحقق بهاما يحسن[54] أي أن العقل يبني صورة حول الشيء العارض له. ومن الدلالة اللغوية للكلمة اشتق علماء البلاغة المفهوم الاصطلاحي للاستفهام فكان عندهم: حصول صورة الشيء في الذهن وبعبارة أخرى هو طلب ما في الخارج أن يحصل في الذهن. كما وضع البلاغيون أدوات خاصة بهذا الباب والشيء الثابت لهذه الأدوات أنها لازمة الصدارة فهي تحمل في طياتها دلالات تتشربها التراكيب ومن خلال صدارتها تدرك تلك العاني يقول(الزمخشري): «وللاستفهام صدر الكلام لا يجوز تقديم شيء مما في حيزه عليه لا تقول ضربت أزيداً وما أشبه ذلك»[55].

معلوم أن الجملة العربية تتألف من العمد وما زاد عليها فهو فضلة، وفي أسلوب الاستفهام يصلح كل واحد من هذه العناصر أن يكون مقصودا بالسؤال. وتعد الهمزة أم هذا الباب وهي أعرق فيه من باقي الأدوات وعراقتها راجعة إلى سببين:[56]

- لزومها معنى الاستفهام.
- وقوعها مواقع لا تقع فيها باقي الأدوات.

كما قرروا أن المسؤول عنه يجب أن يكون تاليا لها فإذا حمل شك في المفعول قلت: أزيداً ضربت؟ وهذا يقضي أنك قاطع بوقوع فعل الضرب من المخاطب وهي على هذا تكون للتصديق ولك أن تردف ذلك بقولك" أم علياً" ولا تقول "أم أهنت" فتقول" أزيداً أضربت أم عليا؟ ولا تقول أزيداً أضربت أم أهنت؟ لأن هذا يدل على شكك في الفعل وقد بنيت كلامك على أنك تشك في المفعول دون الفعل[57]. وهذا المعنى تلفقه علماء البلاغة كان (سيبويه) صاحب الفضل فيه يقول «وذلك قولك أزيد عندك أم عمر، وأزيدا لقيت أم بشرا فأنت الآن مدع أن عنده أحدهما .....واعلم أنك إذا أردت هذا المعنى فتقديم الاسم أحسن لأنك لا تسأله عن اللقى وإنما تسأله عن أحد الاسمين لا تدري أيهما هو»[58] إلا أن (سيبويه) يرى جواز أن يلي المسؤول عنه الهمزة ولا يعتبره واجبا يقول:« ولو قلت ألقيت زيدا أمر عمرا كان جائزا حسنا وإنما تقديم الاسم ههنا أحسن»[59] وإذا كان المسؤول عنه الفعل فهو يرى أنه من الأفضل والأحسن أن يلي همزة الاستفهام يقول:« أضربت زيدا أم قتلته فالبدء ههنا بالفعل أحسن لأنك إنما تسأل عن أحدهما لا تدري أيهما كان، ولا تسأل عن موضع أحدهما فالبدء بالفعل ههنا أحسن كما كان البدء بالاسم ثم في ذكرنا أحسن »[60]

- وخروج النداء عن معناه الأصلي قد تحدث عنه البلاغيون، لكن سيبويه كان سبّاقا إلى ذلك جاء في (باب ما يكون النداء فيه مضافا إلى المنادى بحرف الإضافة): وذلك في الاستغاثة والتعجب وذلك الحرف اللام المفتوحة، وذلك قول الشاعر وهو (المهلهل):

يا لبكرٍ أنشِرُوا لي كليبًا يا لبكرٍ أينَ أينَ الفِرارُ.

فاستغاث بهم لينشروا له كليبا وهذا منه وعيد وتهدد[61].وقد خرج النداء في البيت إلى معنى الاستغاثة، إلا أن هناك من رفض هذا المعنى ورأى أن حمل النداء على الاستغاثة ظاهر الفساد لأن الشاعر لا يستغيث بمن يهدده[62]. وقال (مصطفى المراغي) معلقا على هذا البيت «ومن هذا تعلم أن الاستغاثة

في هذا المقام استعملت للتهديد والوعيد والاستطالة عليهم، كما أن الاستفهام بهذه استعمل في هذا المعنى، وقد أخذ علماء البلاغة البيت واستشهدوا به على مثل ما استشهد به صاحب الكتاب»[63].

ز: الفصل والوصل:

لباب الفصل والوصل مكانة رفيعة وشأن عظيم في المباحث البلاغية حتى إن بعضهم حين سؤل ما البلاغة؟ قال معرفة الفصل والوصل[64]. وهذا إشارة واضحة إلى خطر هذا اللون البلاغي، ولا ريب إن قيل بأن أول من أبان هذا الباب وكشف أسراره وأسعد شذا أزهاره هو الإمام عبد القاهر الجرجاني في كتابه الدلائل. وحديث سيبويه في باب بدل المعرفة من النكرة والمعرفة من المعرفة وقطع المعرفة من المعرفة مبتدأة يمكن أن يوضع في هذا اللون البلاغي يقول: «أما بدل المعرفة من النكرة فقولك مررت برجل عبد الله كأنه قيل له بمن مررت أو ظن أنه يقال له ذلك فأبدل مكانه من هو أعرف منه..... وقد يكون مررت بعبدالله أخوك كأنه قيل له من هو أو من عبد الله فقال أخوك، .....وتقول مررت برجل الأسد شدة كأنك قلت مررت برجل كامل لأنك أردت أن ترفع شأنه، وإن شئت استأنفت كأنه قيل له ما هو[65]» فهنا إشارة إلى ما يعرف بشبه كمال الاتصال وفيه تكون الجملة السابقة كالمورد للسؤال والمنشأ له فتفصل الثانية عنها، كما يفصل الجواب عن السؤال ويسمى الفصل لذلك استئنافا[66].

النتائج:

توصلنا في ختام هذه الدراسة إلى جملة من النتائج نوجزها في النقاط التالية:

- عرض سيبويه لعديد من صور البلاغة، وضرب لها امثلة مختلفة، وفسرها تفسيراً بلاغياً، بل احياناً يتناولها بعين الطريقة التي سلكها علماء البلاغة من بعده في مباحثهم، غاية الامر انه لم يذكر لها اسماء اصطلاحية.
- إن الآراء التي جاءت منثورة في ثنايا الكتاب والشواهد التي عضدت بها لدليل أن النحاة الأوائل كانوا يقصدون دراسة المعاني التي تشتمل عليها التراكيب.
- إن العديد من المباحث البلاغية قد تطرق لها سيبويه وإن لم يسمها باسمها والذين جاءوا من بعده كان لهم الفضل في ترتيب هذه المباحث وتنظيمها.
- ما تضمنه الكتاب دليل قوي على أن النحاة لم يضعوا حواجز بين العلوم وآمنوا ان علوم العربية يكمل بعضها بعضا.

- لا عجب إن قيل أن كتاب سيبويه هو المهد الأول لنظرية النظم التي بنيت على أسس علم النحو العربي.

هوامش:

[1]: جلال الدين السيوطي: بغية الوعاة (تح) أبوا الفضل إبراهيم، ط2، دار الفكر، مصر، 1979، ج2، ص228.

[2] : أبوا البركات بن الأنباري: نزهة الألباء في طبقات الأدباء (تح) إبراهيم السامرائي، ط3، مكتبة المنار، الأردن، ص54.

[3] عبد الرحمن حسن الميداني، البلاغة العربية أسسها وعلومها وفنونها، ط1، دار القلم دمشق،1996، ج1، ص137.

[4] ينظر: عباس حسن، النحو الوافي: ط18، دار المعارف، (د، ت)، ج1، ص،14.

[5] حاشية الخضري على ابن عقيل: ط1، دار الفكر، بيروت،2003، ج1، ص491.

[6] البلاغة العربية أسسها وعلومها وفنونها ج1، ص137.

[7]– السكاكي، مفتاح العلوم: تح، عبد الحميد هنداوي، ط1، دار الكتب العلمية، لبنان، 2000، ص247.

[8]– الخطيب القزويني: التلخيص في علوم البلاغة، ط1، دار الفكر العربي، مصر، 1904، ص37.

[9]– ينظر: حسن إسماعيل، البلاغة الصافية، ط1، المكتبة الأزهرية للتراث،2006، ص،89.

[10]–بهاء الدين السبكي: عروس الأفراح، تح، عبد الحميد هنداوي، ط1، المكتبة العصرية، بيروت، 2003، ج1، ص96.

[11]: ينظر: عبد العزيز عتيق: علم المعاني، ط1، دار النهضة العربية، لبنان، 2009، ص25.

[12]– بكري شيخ أمين: البلاغة العربية في ثوبها الجديد، ط1، دار العلم للملايين، لبنان، 1979، ج1، ص49.

[13]– أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة، (د، ط)، دار أبي الجوزي القاهرة، 2009، ص35.

[14] : بغية الوعاة، ص228.

[15] : نزهة الألباء، ص56.

[16] : بغية الوعاة، ص227.

[17] : علي النجدي ناصف: سيبويه إمام النحاة، ط2، عالم الكتب، القاهرة، (د، ت)، ص135.

[18] : المرجع نفسه، ص130.

[19] : عبد الصبور شاهين: في التطور اللغوي، ط2، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1985، ص134.

[20] : حسن عون، تطور الدرس النحوي: (د، ط) معهد البحوث والدراسات العربية، مصر، 1970، ص 38ـ39.

[21] : التطور اللغوي، ص138.

* يقصد بالمنهج النسق الذي رتب به المؤلف أجزاء المشكلة وهل هو نسق منطقي يجعل المقدمات أولا تليها النتائج أو نسق تاريخي يجعل الحوادث السابقة أولا تليها الأدنى سبقا أو هو نسق موضوعي يقدم الموضوعات العامة التي يبدوا أن لها تأثيرا فيما يجئ بعدهـ التطور اللغوي، ص134.

* قد يتعارض هذا التصنيف مع ما هو موجود في الدرس اللساني الحديث، الذي يضع الدراسة الصوتية أولا تليها الدراسة الصرفية ثم النحوية...إلا أن المشكلة التي كانت تواجه النحاة الأوائل هي مشكلة التصرف الإعرابي المتعلقة بالتراكيب فقد كانت أكثر من غيرها ولذلك قدمت على غيرها.

[22] : شوقي ضيف، المدارس النحوية: ط2، دار المعارف، القاهرة، 1968، ص57.

* ممن تزعم هذا الرأي في العصر الحديث إبراهيم مصطفى، وجاء ذلك في فاتحة كتابه (إحياء النحو) وقد وقد انبرى له الكثير من العلماء في الرد عليه وعلى آرائه، وخاصة محمد عرفه في كتابه النحو والنحاة بين الأزهر والجامعة والشيخ محمد الخضر حسن في كتابه دراسات في العربية وتاريخها.

[23] : سيبويه، الكتاب: (تحق) عبد السلام هارون، ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1988، ج1، ص25.

[24] المرجع نفسه، ج1ص،25.

[25] : المرجع نفسه، ج1ص25.

[26]-المرجع نفسه ج1ص399.

[27]- عبد القادر حسين: أثر النحاة في البحث البلاغي، (د، ط)، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة،1998، ص114.

[28]- الكتاب، ج1، ص23.

[29]- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز (تحق) محمود شاكر، ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2005، ص 7.

[30]-ينظر: مصطفى المراغي: علوم البلاغة (د، ط)، المكتبة العصرية، بيروت، 2013.ص96

[31]- المرجع نفسه، ص96.

[32]-الكتاب، ج1، ص47.

[33]-أثر النحاة في البحث البلاغي، ص104.

[34]-الكتاب، ج1، ص55.

[35]-أثر النحاة في البحث البلاغي، ص105.

[36] : دلائل الإعجاز، ص146.

[37]: ينظر: جواهر البلاغة، ص87.

[38] الكتاب، ج1ص22.

[39] : المرجع نفسه، ص37.

[40] : محمد أبوا موسى، خصائص التراكيب، ط4، مكتبة وهبة، القاهرة، 1996، ص154.

[41] : الكتاب، ج1ص280.

[42] المرجع نفسه، ص281.282.

[43] : دلائل الإعجاز، ص147.

[44] : الكتاب، ج2، ص141.

[45] ينظر: الكتاب، ج1ص47.

[46] : أحمد مصطفى المراغي، تاريخ علوم البلاغة، ط1، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، 1950، ص52.

[47] : الكتاب، ج1ص101.

[48] : دلائل الإعجاز، ص106.

[49] : الكتاب، ج1ص34.

[50] : الكتاب، ج1، ص42.

[51] : المرجع نفسه، ج2، ص143.

[52] : دلائل الإعجاز، ص109.

[53] ينظر: ابن يعش، شرح المفصل(تحق) مشيخة الأزهر، ط1، دار الطباعة المنيرية، مصر، (د.ت)، ج8، ص150ـ151.

[54] مرتضى الزبيدي، تاج العروس(تحق) إبراهيم الشرزي، ط1، مطبعة حكومة الكويت،2000، ج31، مادة(فهم)ً224.

[55] : شرح المفصل، ج8ص155.

[56]: ينظر: شرح المفصل، ج8ص 151.

[57]: ينظر: سعد الدين التفتزاني، المطول على التلخيص، (د. ط)، دار السعادات، مصر(د.ت)، ص 227.

[58]: الكتاب، ج3، ص،167.

[59]: المرجع نفسه، ص،167.

[60] : المرجع نفسه، ص، 169.

[61] المرجع نفسه، ج2، ص215.

[62] أثر النحاة في البحث البلاغي، ص93:

[63] تاريخ علوم البلاغة، ص56.

[64]–الجاحظ، البيان والتبين، تح، موفق شهاب الدين، ط3، دار الكتب العلمية، لبنان، 2009، ج1، ص68.

[65]–الكتاب، ج2، ص14،17.

[66]– علوم البلاغة، ص144.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 346 - 364 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

مفهوم الإحالة وموقعها من التماسك النصي.

Referral Concept and Location From Textual

لغويني بوقراف، أ.د. عرابي أحمد [2]*

Boukourraf loughouini[1], Orabi Ahmad[2]

مخبر الدراسات النحوية واللغوية بين التراث والحداثة.

جامعة ابن خلدون –تيارت/الجزائر.

IBN KHALDOUN UNIVERSITY OF TIARET- ALGERIA

Boukourraf.1986@gmail.com[1] Orabo14@hotmail.fr[2]

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

مُلخّص البحث

الإحالة في النصوص تنطلق من الوحدة الاتّساقية التي نادى بها علماء النص، فلا يمكن أن نتصوّر نصًّا تغيب فيه العناصر الإحاليّة؛ فلا نطلق لفظة نص على متوالية جمل تخلو منها الألفاظ المحيلة وتُفتقد فيها العناصر التي تجعله متماسك الأجزاء، منحدر المعاني كانحدار الماء من سفاح الجبال.

والإحالة لا تكتنفها ألفاظ داخل النّص، فقط؛ وإنّما تمتدّ إلى خارجه من مختلف المواقف الّتي تنتاب الكائن البشري في حياته اليوميّة.ولا ريب أنّ الإحالة تؤدّي إلى الاقتصاد اللّغوي من حيث إنّها تقلّل الألفاظ وترسل معاني لا يدلّ معها اللّفظ الكثير.

الكلمات المفتاحيّة: إحالة؛ نصّ؛تماسك؛ عناصر إحاليّة.

Abstract:

Referencing in texts is mainly based on the coherent unity. We do not refer to a sequence of sentencesas a text without referencing elements, therefore a text requires referencing elements for coherence and consistency.

Referencingis not only embraced in the text, but it also extends beyond it from the various situations that the human being suffers from in his daily life. There is no doubt that referral leads to linguistic economy in that it reduces words and sends meanings.

Keywords: Referencing - Text - Coherence - Referencingelements.

* لغويني بوقراف، Boukourraf.1986@gmail.com

مقدّمة:

نحت الدّراسات المعاصرة منحى في تحليل الخطاب جعلها تستقصي الكثير من الأدوات الإجرائية الّتي تُساعد الباحث والمتلقي في إدراك دلالة النّصّ والغوص في الكثير من معانيه، لذلك بات من الضّروريّ التّوجه نحو "**منهج تحليل النّصّ**"الذي يعدّ المنهج الأسلم في دراسة اللغة،حيث نستجلي الكثير من المفاهيم الكبرى التي تشارك في بناء النص، وهي غير خفية في بناء الصّرح الكلي له،وذلك كالمقام والسياق الداخلي والخارجي (الظروف المحيطة بالنص)، هذا من جهة.

أما من جهة ثانية فيسهل على الباحث إدراك المعاني المتشابكة داخل الرّمرة النّصية،و التي تتشكل في قوالب بنائيّة مُتساوقَة لا يتم فهم آخرها إلا بفهم أولها،وهذا ما يجعلنا ندخل في ما يسمى "بالاتساق والانسجام"،وهو مبحث شيّق اعتنى به البحث اللساني الحديث.

والاتّساق هو المفهوم الذي تقوم عليه العلاقة البنائية في التركيب، فلا يمكن أن تتأتى المعاني لدى المتلقي مثلما هي ماثلة لدى الكاتب، إلا إذا اتّسقت داخل رّمرتها النصية،ومن بين الذي يوجِدُ هذه المزيّة في النّصّ:**الإحالة**.

وتكمن أهميّة هذه الأخيرة أنها ظاهرةٌ لغويةٌ نصّيةٌ قد كَثُرَ الكلام عنها في الدِّراسات المعاصرة بوصفها جزءًا من ظاهرةٍ أعمّ هي ظاهرة الرّبط، التي هي دون شكّ أحد أسبابه ومحدّداته، ولكن لم تأخذ هذه الظاهرة حظّها بالشّكل الذي كان ينبغي له أن يكون.

ولإيضاح الأسس الخاصّة التي تنبني عليها النّصوص لا بدّ من تدقيق الملاحظة، وإجراء فحص مستمرّ يقوم على الاستقراء التّام للكشف عن أنماط مثاليّة، وعدم الاكتفاء بالعلامات السّطحية التي تسير بالنّص في رتابةٍ غير محببةٍ .

ومن أبرز الأسباب التي تجعل النّص متّسق المعاني، منسجم الدّلالات، إدراك البنية الإحاليّة في العبارات، والجمل، والكلمات، على السّواء، مع ما تعبّر عليه في العالم الخارجي من مسمّيات تحيل المتلقي بدلالة الدّال على المدلول، دون تشويشٍ أو تيْهٍ داخل أطراف النّص،...فانسجام النص ووحدته منوط بتشاكل عناصر الخطاب وفقا للرّوابط التي تعمل على تعليق أجزاء الكلام بعضِها ببعض، كما أنها تمدّ جسورا لترتيب المعاني لدى المتلقي.

1/ **مفهوم الإحالة** : تتضمن الإحالة مفهومين:

1.1المفهوم اللغوي : الإحالة مصدر الفعل (أحال) الذي يدلّ على **التّحول** ونقل الشيء إلى شيء آخر، نقول أحلْت الكتاب عن مكانه أي: حوّلت الكتاب عن مكانه.

وفي تاج العروس أحال الشّيء : تحوّل من حال إلى حال أو أحال الرجل: تحوّل من شيء إلى شيء[1]، وفي القاموس المحيط حال الشّيء وأحال : تحوّل[2] ، وورد في المعجم الوسيط[3]أحالت الدار أي: تغيّرت، وحال الشّيء أو الرّجل تغيّر من حال إلى حال وأحاله نقل الشّيء إلى غيره.إذن: فأغلب المعاجم متفقة على معنى واحد للإحالة هو التّغير أو التّحول، و**التّغير والتّحول** معنيان ليسا ببعيدين عن المعنى الدّلالي للإحالة النّصية؛ لأن الإحالة في العرف اللّساني تدلّ على العلاقة القائمة بين معنى وآخر، أو بين تركيب وآخر... فاللّفظ المحيل هو الذي يحيلنا على المعنى الدّلالي لذات اللّفظ، أو إلى ما أحال إليه (محيلُه)، وهذا ما يدلّ على التّغير أو التّحول عنِ الجهة.

2.1/المفهوم الاصطلاحي: لم يتّفقْ على تعريف أكاديمي للإحالة سوى ما نجده مبثوثا في الكتب التي عنيت باللّسانيات النّصية، وهذا من محدّدات تقوم عليها هذه الأخيرة. وهناك من أعطى تعريفات تمتاز بالضبابيّة وعدم دلالة هذا التّعريف على مسمّى الإحالة.

وعدم الاتّفاق على تعريف للإحالة راجع إلى :

أنّ الإحالة معنى قديم ترعرع في نحو الجملة ليصير أكثر تعقيدا بمجيء نحو النّص، وذلك ممّا أضفاه نحو النّص من عناصر ومحدّدات تتمّ من خلالها الإحالة، باعتبارها أهم عنصر من العناصر الاتّساقيّة في النّصوص .

وهذا لا يمنعنا من أن نسوق مختلف التّحديدات التي خُصّت بها الإحالة محاولين أن نجمع بين هذه المحدّدات في تعريف مبسّط لها.

أشار **روبرت دي بوجراند** في تعريفه للإحالة بأنها: «العلاقة بين العبارات من جهة، وبين الأشياء والمواقف في العالم الخارجي الذي تشير إليه العبارات »[4].و يعرّفها **كلامایر** بأنها: « العلاقة القائمة بين عنصر لغوي يطلق عليه (عنصر الإحالة) وضمائر يطلق عليها (صيغ الإحالة) »[5]. كما حدّدها **تنيير** بأنها: ربط دلالي إضافي لا يطابقه أي ربط تركيبي[6]، وبإحداث إسقاط بين التعريفات الثلاثة السابقة يمكن تحديد مفهوم الإحالة بأنها: علاقة معنويّة بين ألفاظ وأسماء معيّنة، وما تدلّ عليه من موجودات أو مسمّيات داخل النّصوص، أو خارجها، ولها محدّداتها التي تعرف بها؛ منها الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وأدوات المقارنة ... إلخ).

وإن كان اقتصارنا في مفهوم الإحالة على ما جاء به الدارسون الغرب ذلك لأنّ الباحثين العرب لم يحددوا مفهوما خاصا يزيل الضبابية عن مصطلح الإحالة.

ولعلّ **سعيد حسن بحيري** قدّم مبرّرا بعدم اقتراح مفهوم للإحالة لئلّا نضع الدّارس في دوّامة عدم استقرار المصطلح، وذهب إلى منطقيّة ما ذهب إليه من عالج موضوع الإحالة من رجوعهم إلى مقولات اللغويين المتقدمين، حيث قال: «... اعتماد أصحاب هذا الاتجاه المتميز في معالجة ظاهرة الإحالة على مقولات اللغويين المتقدمين، وذلك أمر منطقيّ يقتضيه التّواصل المعرفي والاستمراريّة لإيضاح الأفكار الجزئية، وهو ما يبرر بل يحتم علينا الاعتماد على مقولات النحاة القدامى واستخلاص التصوّرات القيّمة فينشأ ما يشبه التواصل البحثي... »[7]. وهكذا يعتبر **بحيري** بضرورة الرجوع إلى الموروث اللغوي، باعتباره الكلّ الذي لا ينبغي الاستغناء عنه في إيضاح الجزء.

ومن الباحثين – كذلك – الذين تطرقوا لموضوع الإحالة **الأزهر الزّناد** في كتابه(نسيج النّص) حيث ذكر تحت عنصر مفهوم الإحالة أن هذه التّسمية تطلق على قسم من الألفاظ لا تملك دلالة مستقلة؛ بل تعود على عنصر أو عناصر أخرى مذكورة في أجزاء أخرى من الخطاب[8]، ثم عدّد أنواع الإحالة ليصير مفهومها أكثر جلاء باستقصائه أنواعها.

وربما عدول **الأزهر الزناد** عن إعطاء مفهوم شامل ودقيق للإحالة هو كثرة تشعّبها وسعة موضوعها واختلاف حدوثها من نص لآخر، حتى ربما أن الإحالة ترِدُ من اللّانص ، فكما أنّها تتشكل من التّتابع الخطي للكلمات والعبارات داخل النّصوص المختلفة فكذلك نلمحها من الحواس الأخرى التي لها لغتها الخاصة بها.

قال الشاعر: **أشارت بطرف العين خيفة أهلها إشارة مذعورٍ ولم تتكلـــــمِ**
فأيقنت أن القلب قد قال مرحبا وأهلا وسهلا بالحبيب المتيم [9]

فعدول الحبيبة عن الكلام والاكتفاء بالإشارة قد يكون هنا أكثر إيحاء من استعمال آلية التلفظ التي تختلف درجة بلاغتها من شخص لآخر، وبذلك تكون الإحالة في اللاملفوظ أقوى منها في الملفوظ. وقال الشاعر:

وعينُ الفتى تُبدِي الذي في ضميرِهِ وتَعرِفُ بالنّجوى الحديثَ المُغمَّسا[10]

و قال الآخر: **العينُ تُبدي الذي في نفس صاحبِها من المحبّة أو بُغضٍ إذا كـانا**
والعينُ تنطق والأفـواه صامتةٌ حتى ترى من ضمير القلب تِبيانا[11]

إذن فالمستنبط من هذه الأبيات أنّ العين هي التي تكون سابقة النّظر، وأسرع في إيصال الرسالة للمتلقي من الكلام المنطوق، لذلك فهي تحيل إلى أشياء موجودة في ضمير القلب دون أن ينطق اللّسان بها، ومن هذا يصبح للإحالة الحسيّة السّبق في إيراد المعنى المراد دون ملفوظ لصاحب الرسالة.

ومن هنا نجد أن **الجاحظ** (**255 هـ**) قد أبان في معرض حديثه عن الإشارة على أنّها أبعد مبلغا من الصوّت، ولذلك سمّى بابا تتقدّم فيه الإشارة الصوت [12].

والصّوت كما يقول **الجاحظ**: «هو آلة اللّفظ والجوهر الذي يقوم به التّقطيع، وبه يوجد التأليف، ولن تكون حركات اللّسان لفظا، ولا كلاما موزونا، ولا منثورا إلّا بظهور الصّوت، ولا تكون الحروف كلاما إلّا بالتّقطيع والتّأليف وحسن الإشارة باليد والرّأس من تمام حسن البيان باللّسان.»[13]، ومن خلال كلام **الجاحظ** يتبيّن لنا أنّ ما يحدثه اللّسان من صوت وحسن بيان يتألّف من خلاله ذلك المجهول الذي يحزّ نفسَ المرسِل، فكذلك يحدث بهذا بيان الإشارة بيد ورأس وغيرهما.

ومع هذا الذي يجعل موضوع الإحالة موضوعا متشعّبا يتصل بين موضعين يقوم بينهما التّواصل الإنساني [14]. يوصلنا إلى الإشكال الذي لقيه الدّارسون النّصانيّون في ضبط المصطلح واستقصاء جميع حدوده.

2/السياقات التي ترد فيها الإحالة :

1.2–السياق النصي:يؤدي تعاقب الجمل في النصوص إلى خلق القيمة الفنّية التي من خلالها يجري تتابع الجمل وتلاحم العبارات وتضافر البُنى الدلاليّة والنحويّة، فالنّص هرم من المتتاليات المتعاقبة يخدم بعضُها بعضًا وهذا ابتداءً من تركيب البنية الصّرفية للألفاظ إلى البنية الإحاليّة، التي يرتبط فيها أول تركيب في النّص بآخر تركيب (وهذا ما يدخل في مناسبة القول)، فباعتبار هذه البُنَى يجري النّظم الذي تكلّم عنه علماؤنا الأوائل في حقب من الزمن .

والصّفات التي نجدها في نصّ ما لا يمكن أن تتوافر بنفس الوتيرة في نصّ آخر، وإنّما تكون بدرجة أقلّ أو أكثر وبطريقة تفوقها في نصٍّ آخر، وإنما تكون بدرجة أقل أو أكثر وبطريقة تفوق صاحبتها في النّظم لدى أديب آخر . كذلك . لأنّ مستعملَ اللّغة قد يملك من المهارات ما لا نجده عند غيره، ويتقن من الأساليب التعبيريّة ما لا يخطر ببال سواه .

والرّوابط الإحالية تعمل عملا كبيرا في توظيف هذه المعاني التي لا وجود للنص دونها؛ لأنها تعمل عمل السّلك الذي يصل حبّات العقد مع بعضها البعض بتجانس جذّاب، لذلك فإن النّحاة درسوها من خلال الضّمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وعناصر معجميّة أخرى وهذا في مواضع متفرقة من

كتبهم، كما كانت للمفسّرين إضافات ملحوظة إلى المقولات النّظرية في مواضع عدة من تفسيراتهم للنص القرآني . «وقد تركز البحث على مستوى واحد، هو النص القرآني إذ أتاح شيوع هذه الرّوابط وتعدد دلالاتها وبروز دورها في تحقيق الترابط بين أجزاء النص القرآني، إمكان دراستها في سياقات متباينة، وفي أبنية مختلفة في إطار القران الكريم وحده دون التّوسع في معالجة الربط في نصوص أخرى »[15].

2.2/ سياق الجملة:إنّ تولّد البنية الإحالية في النص جعل من الجملة أساسا من المنظور اللّساني لها، فالجملة باعتبارها الجزء الذي لا يتجزأ من النص؛ لأنها تحمل الدلالات الجزئية لتصير بتراكمها مكونة الدلالة المركزية التي تأسس عليها النص .

فمن اجتماع دلالات الجملة تظهر الدلالة المركزية المشتملة على هذه الدلالات التي تأسست في أكناف الجمل المتعاقبة، وبمحتوى الجملة الأولى تأتي الجمل اللاحقة وفق تسلسل منطقي لها.

ولئن كان النص هو المدار التأسيسي لعلم اللغة الحديث، فإن الذي عليه الأمر أن الجملة هي حلقته التي لا وجود للنص دونها، وعليه: فمراعاة البنيّة التركيبية لهذه الأخيرة يمنحها أكثر فاعليّة في التّواصل الإنساني، سواء داخل النّص أو خارجه .

وبما أنّ الجملة المنطوقة أريدَ بها معنى ما؛ لأجل أن المتكلم أرسل رسالة لسامعه، يريد أن يخبره فيها بشيء ما، فلنتصور شخصين يسيران في سيارة معا حيث

قال الأول للثاني مندهشا: الجوّ جميل !

فيقول الثاني للأول : بلى، والله إنّه لجميل !.

ثم يقول الأول للثاني : أرأيت كيف أن الحدائق زاهية ؟!

فيجيبه الثاني : . سبحان الله . إن رحمة ربّنا لواسعة !

فيردّ الأول : إنها لكذلك ، ونعمه علينا كثيرة لا تعدّ ولا تحصى .

فإذا تأمّلنا هذا الحوار البسيط وجدنا أنّ النص تشكّل في بداية الأمر من جملة بسيطة متكوّنة من مسند ومسند إليه: (الجو جميل)، فيأتي التركيب الثاني مكوّنا من جملتين بسيطتين :

الجملة 1: (بلى والله) .

و **الجملة** 2: (إنّه لجميل) .

والجملتان جاءتا لتأكيد خبر جملة (الجوّ جميل) وتعلّق الجمل مع بعضها ظاهر، لا غبار عليه فعندما قال الشخص الثاني: (بلى والله) فهذا دلّ على تأكيد الخبر الأول، وإنّما أراد بالجملة الثّانية (إنّه لجميل) للزّيادة في التّأكيد والضّمير في (إنّه) زاد في اتّساق الجُمل .

ثم يأتي التّركيب الثالث مؤسّسا على ما سبق، حيث قال الأول : (أرأيت كيف أن الحدائق زاهية ؟!)، واقتضت هذه الجملة أن تكون أطول من الأولى لتفعيل الحوار، والتعلّق المعنويّ لهذه الجملة بما سبقها ظاهر، فكون أنّ (الجو جميل) لزم أن تكون الحدائق زاهية ليأتي "التركيب الرابع" من أجل تقرير حقيقة أن :(رحمة الله . سبحانه وتعالى . واسعة) لكون أن هذا المشهد أثر من رحمة اللّه، ودليل على قدرته سبحانه، ليحدث ذلك المشهد دهشة في نفس صاحبنا الذي لم يكن يتأمل آيات الله لولا أن صاحبه قد ذكّره بها .

وكانت العبارة الأخيرة منتهى هذا التّحاور البسيط ونتيجته، وهي متصلة أشدّ الاتصال بما سبقها أيضا، فالهاء في (إنّها) أحالتنا إلى (رحمة الله)، وضمير الإشارة (كذلك) أكّد سعة رحمة الخالق، والهاء في (نعمه) أحالتنا إلى الله . سبحانه وتعالى . و(نا) في (علينا) أحالتنا إلى ذاتيْ المتحاورين مع جواز إحالتِها على كل مخلوق من مخلوقات الله تعالى، فكل هذه الضمائر قد أسهمت إسهاما كبيرا في ربط أجزاء الخطاب وسبكه بعضه مع بعض، كما زادت في اتّساقه وانسجامه .

ولو زدنا التأمل في معاني النص السابق للاحظنا أنّها تتطور وتتّخذ مجرى السّلمية دون إهمالٍ لتساوق المعاني بعض وراء بعض، فيتولد المعنى التصاعدي الذي يقوم على بنية الجمل .

أما كون الجملة منفردة خارجة عن نطاقها النّصي فالبنية الإحالية تفهم من خلال:

أ/ السياق الخطّي: وهو الذي ترد فيه الجملة كقولنا مثلا: علي مات أبوه. فالمخبَر عنه هنا هو: (موت الأب). والهاء عائدة إلى (علي). إذن: يُفهم من خلال السياق أن: (أبو علي هو الذي مات) .

ب/ المقام الحضوري: لا شك أنّ المقام يلعب دورا أساسيّا في عملية التّخاطب، ولذلك فالكلام تابع له وخارج منه، فلا نستطيع أن نفصل نصّا ما عن مقامه الذي قيل فيه ففي قوله

-ρ-: «التّقوى ها هنا»[16] فمن خلال المقام يتّضح معنى هذه العبارة، ألا وهي أن التقوى في القلب؛ لأنّ النبيّ . عليه الصلاة والسلام . قد أشار إلى صدره الشّريف.ومنه فإن المقام يلعب دورا متميّزا في تفسير الظّواهر اللّغوية المبهمة من خلال سياقها الخطيّ وفي تفسير البنية الإحاليّة.

ج/ المعرفة الذهنية : وهي العلم بحال الخطاب والمخاطبين قبل حصول الخطاب وبعده ليتمّ الفهم، ففي قوله تعالى:(إِنَّا أَعْطَيْنَاكَ الكَوْثَرَ)[17]، أحالت الكاف في (أعطيناك) إلى الرسول صلى الله عليه وسلم ، لأنّنا نعلم أن الخطاب موجّه له، وهو من أعطاه ربُّه نهر الكوثر.

د/ بنية الكلمة : تأتي الكلمات عادة للتّعبير عن معنى معيّن تختصّ به كلمة دون أختها، فيندفع الإبهام بمجرد مجيء الكلمة ببنية مخصّصة، والبنية إطار ذهني مفرد وليست هي الكلمة ذات المعنى المفرد [18].

وعلينا أن نفرّق بين الكلمات التي تحمل معنى في ذاتها والتي لا تحمل معنى إلا من خلال التّركيب الذي ترد فيه، ومع كوْن أنّ الكلمة تحمل معنى الإحالة، فمقصودنا الكلمات التي لها استقلال في المعنى .

وعدّ **تمّام حسان** "المناسبة المعجمية" من عناصر التّضام، «فالمعروف في نظام المعجم أنّ للكلم أقساما يمتاز كل قسم منها عمّا عداه بواسطة علامات ووظائف محدّدة وأن الكلام يبنى على استعمال مفردات هذه الأقسام بوضعها في تتابع لا بدّ فيه من شروط سياقيّة وتركيبيّة معينة، من هذه الشروط أن يكون بين عناصر الجملة مناسبة من حيث معناها المعجمي، ومعنى ذلك أنّ كل قسم من أقسام يشتمل على ألفاظ تتوزّعها حقول معجميّة مختلفة يضمّ كل منها طائفة من الألفاظ المفردة ذات الشّركة في الطّابع العام للمعنى تختلف في هذا الطابع عن كل طائفة أخرى.»[19].

ومع هذا فإنّ ورود لفظة ما في سياق معين، يجعلها الأحق في مجاورة صاحباتها؛ لأنّها تؤدي المعنى المراد الذي لم يجز معه ورود غيرها، وهذا من الأبواب العجيبة في القرآن العظيم، بحيث نجد ألفاظا قد جاءت بتركيب مخصوص لتأديّتها معنى مخصوص، له اتصال بما بعده، أو بما قبله داخل النص القرآني، قال تعالى:(وَهُمْ يَصْطَرِخُونَ فِيهَا رَبَّنَا أَخْرِجْنَا نَعْمَلْ صَالِحًا غَيْرَ الَّذِي كُنَّا نَعْمَلُ)[20] جاءت لفظة (يصطرخون) مبيّنة للمعنى الذي قبلها، حين صوّر لنا الخالق حال الكفار داخل جهنّم، (وَالَّذِينَ كَفَرُوا لَهُمْ نَارُ جَهَنَّمَ لَا يُقْضَى عَلَيْهِمْ فَيَمُوتُوا وَلَا يُخَفَّفُ عَنْهُمْ مِنْ عَذَابِهَا)[21]. فأحالت هذه اللفظة عمّا كان من حال الكفار داخل جهنّم.كما أن بناء (يصطرخون) جاء فريدا:

ص ر خ ⟵ يصرخون ⟵ يصطرخون

وهذا للدّلالة على الشّدة في الصّراخ بسبب الخوف والفزع الذي أصاب الكفار[22].

بالكلمة المفردة كثير في القرآن الكريم أكثر مما يحصى. قال تعالى:(فَوَيْلٌ لِلَّذِينَ يَكْتُبُونَ الكِتَابَ بِأَيْدِيهِمْ ثُمَّ يَقُولُونَ هَذَا مِنْ عِنْدِ اللهِ لِيَشْتَرُوا بِهِ ثَمَنًا قَلِيلًا فَوَيْلٌ لَهُمْ مِمَّا كَتَبَتْ أَيْدِيهِمْ وَوَيْلٌ لَهُمْ مِمَّا يَكْسِبُونَ)[23]، جاءت لفظة (بأيديهم) لتأكيد وقوع الكتابة[24]، فلو قيل: (فويل للذين يكتبون الكتاب ثم يقولون ...)

لتُوُهِّم أنّهم لم يكتبوا وإنّما يكون النّهي عن الكتابة، فبإيراد هذه اللّفظة في هذا الموضع دفع هذا التوهم، وأحالتنا هذه اللفظة على أن الكتابة وقعت –والله أعلم– ومثال الإحالة

3/السياق المقامي: جميع السياقات التي ترد فيها الإحالة خاضعة لسياق المقام الذي هو في الأساس زمرة الخطاب ومنبع منشأ الكلام، وقديما قالت العرب: "لكل مقام مقال" لذلك فلا يمكن أن تتصور خطابا ما دون وجود مقام يفعّله ويوضح مقصده، إلا أنّ ارتباط العنصر اللغوي داخل الخطاب بالعنصر غير اللغوي هو الذي يمنح تفسير الرابط الجامع بينهما، وهنا تنشأ الإحالة خارج اللغة، التي هي في تصور **الزّناد** إحالة عنصر لغوي على عنصر إشاري غير لغوي موجود في المقام الخارجي، كأن يحيل ضمير المتكلم المفرد على ذات صاحب المتكلم، حيث يرتبط عنصر لغوي بالمقام ذاته، في تفاصيله أو مجمله؛ إذ يمثل كائنا أو مرجعا موجودا مستقلا بنفسه، ويمكن أن يحيل عليه المتكلم[25].

ومثال الإحالة التي ترد في المقام قوله تعالى: (قال بل فعله كبيرهم هذا)[26]. فاسم الإشارة(هذا) في هذه الآية الكريمة لا يفهم إلا بتحديد مراجع الكلمات الإحالية فيها، فاسم الإشارة يحيل إلى موجود خارجي يفسّره المقام.

3/**عناصر الإحالة** :

أ/**المتكلم أو الكاتب** : وهو العنصر الأساسيّ الذي تجري به عملية التخاطب؛ إذ إن الخطاب يتشكل من بنيّات اللغة البشريّة والمتكلم هو المخوّل له أن يصنع من هذه البنيات صيغا خطية لها دلالات كامنة في ذاته و«المتكلم من وقع الكلام من قصده وإرادته واعتقاده والذي يدل على ذلك أن أهل اللغة متى علموا واعتقدوا وقوع الكلام بحسب أحوال أحدنا وصفوه بأنه متكلم ومتى لم يعلموا ذلك أو يعتقدوه لم يصفوه»[27].

وحتى يعبّر المتكلم عن معانيه النّفسية التي يريد أن يوصلها للمستمع يجب أن يتوافق فهمه للخطاب مع مستمعه لتتحقَّقَ عمليةُ التّواصل وإلاّ يبقى الخطاب مبهما يحتمل من التأويلات مالا يستقيم مع مقاصده الّتي وُضع لها الخطاب أصلا.

ومن الشّروط التي وجب أن يراعيها المتكلم في خطابه أن تكون الإحالة واضحة الدلالة تتماشى وطبيعة اللغة التي يتكلّمها المتكلم، ولذلك صار المتكلّم (واضع النّص) العنصر الأساسي في الإحالة.

ب-**العنصر المحيل**[28] : لو سُئلنا عن تحديد موقع العنصر المحيل من دائرة التّواصل لحدّدنا موقعه في الرّسالة (النّص)؛ إذ إن الرّسالة «الجانب الملموس في العمليّة التّخاطبيّة حيث تتجسّد عندها أفكار المرسل في صورة سمعيّة، لما يكون التّخاطب شفهيًّا »[29].

ومن هذا يظهر لنا أن الرّسالة إمّا أنّ تكون كلاما شفاهيًّا [30]، أو إيحائيّا عن طريق الإشارة، وقد أشرنا –في ما سبق– إلى أهميّة الإشارة في التّواصل ولذلك فالعنصر المحيل يحتل موقعا بين المتكلم(الكاتب) والسّامع (المتلقّي) لأجل أنّ الرسالة تتطلب أن تكون متّسقة ينزل فيها المعنى دفعة واحدة ولا يتأخّر فيها عن اللّفظ، يقول عبد القاهر الجرجاني: «فإنك تتوخّى التّرتيب في المعاني وتعمل الفكر هناك فإذا تمّ لك ذلك أتبعتها الألفاظ وقفوت بها آثارها، وإنّك إذا فرغت من ترتيب المعاني في نفسك لم تحتج إلى أن تستأنف فكرا في ترتيب الألفاظ بل تجدها تترتّب لك بحكم أنها خدم للمعاني وتابعة لها ولاحقة بها والعلم بمواقع المعاني في النّفس علم بمواضع الألفاظ الدالة عليها في النّطق»[31]. وعلى هذا يصير اللّفظ خادم للمعنى ولا ينصرف عنه إذ إنّه لا يصحّ أن يجتمع المعنيان في مدلول اللفظ الواحد، فقد أكّد علماء البلاغة الأوائل على أن يكون اللفظ مطابقا للمعنى، ومن هنا وجب أن يزال اللّبس باقتران اللفظ بالمعنى المخصوص المستقرّ في نفس المتكلم.

جـ- **المحال إليه**: قد يكون المحال إليه موجودا في النّص ،أو خارجه، ويتمّ تفسيره من المتلقي (السّامع) وفقا لحضوره الذّهني داخل النّص، متتبعا لمراد المتكلم ومقصده للوضع اللّفظي، وهذا ما يدخل في مفهوم السّنن (الشّفرة)؛ إذ هو الإطار الذي تتمّ فيه المواضعة بين شخصين أو أكثر، أو هو الوعي بأشكال التّخاطب اللّغوي وغير اللّغوي بين المتخاطبين ليتم التّواصل بمفهومه الشّامل، أو هو : «نسق القواعد المشتركة بين الباثّ والمتلقّي والذي بدونه لا يمكن للرسالة أن تفهم أو تؤول»[32]. ويعتبر السّنن «القانون المنظّم للقيم الإخبارية والهرم التّسلسلي الذي ينظّم عبر نقاطه التقليديّة المشتركة بين المرسل والمرسل إليه كل نمط تركيبيّ، فمنه ينطلق الباثّ عندما يرسل رسالة خطابيّة معيّنة، حيث يعمل على الترميز»[33] .

ويعد التّواضع المعجميّ من أهم العناصر المساعدة على التّواصل بين المتخاطبين لأجل التباين الدّلالي الذي يحدث للّفظة الواحدة داخل البيئات المختلفة.كما أنّه على مستوى النّص يجب استيعاب طرائق التعبير والعناصر المساعدة على فهم ما ترمي إليه الألفاظ منفردة ومجتمعة وهذا لا يتأتى إلا بمعرفة أشكال التّرابط النّحوي والأدوات النّاتجة عن هذا الترابط . وإذا تمّ معرفة العناصر المذكورة آنفا من المتلقّي (السّامع) فإنّه لا يجد صعوبة في تأويل المحال إليه من خلال العنصر المحيل .

د-**التطابق بين العنصر المحيل والمحال إليه**: حتى تكون الإحالة مقترنة بمسمّاها اللّساني لا بدّ من مراعاة العلاقة القائمة بين العنصر المحيل والمحال إليه، وكان لزاما أن تكون هذه العلاقة واضحة لتمنح السّامع اليقين التامّ من مراد المتكلم، وعلى هذا فمنشئ الإحالة (المتكلم) وجب عليه مراعاة القيد الدّلالي الذي يمنح عنصر التّطابق؛ لأنّ الإحالة علاقة دلاليّة ومن ثمّ لا تخضع لقيود نحوية، إلّا أنها تخضع لقيد دلالي وهو وجوب تطابق الخصائص الدلاليّة بين العنصر المحيل والمحال إليه [34]. إلّا أن التّرابط المعنويّ بين العنصر المحيل والمحال إليه أو بين الألفاظ وما تحمله من دلالات تظهر علاقتها من انضمام الكلام بعضه إلى بعض، وقد درسه النّحاة من خلال الإعراب؛ لأن هذا الأخير يقوم على أساس الفقه المعنويّ لدلالة اللفظ وعمله داخل الجملة أو النّص .

وبهذا لن نذهب مذهب **محمد خطابي** لأنّنا لا نستطيع أن ننكر القيد النّحوي الذي يحكم المتكلم ويجعله يضع لفظا موضع آخر لدلالة الثّاني على معنى لم يكن في الأوّل، ولذلك فالإحالة يحكمها قيد دلالي نحوي، ولا يمكن أن ننكر القيد النحوي بحجة أن الإحالة في نظم الكلام لا تقوم إلا به، وقد كفانا علماؤنا الأوائل عند تأسيسهم لنظرية النظم في شرح ما يترتّب عن تموقع الألفاظ بعضا وراء بعض، وما تحمله من تغير للمعنى بتغير العلامات الإعرابية.

4/وظيفة الإحالة في إطار التواصل :

أ/ الوظيفة النحوية :

ركز عبد القاهر الجرجاني عند تأسيسه لنظرية النّظم على الجانب النّحوي الذي يحكم الألفاظ ويجعلها سببا منه؛ فلا يمكن أن نفصل هذا الجانب عن النظم وهو قانونه وأساسه يقول عبد القاهر: «اعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النّحو وتعمل على قوانيه وأصوله فلا تخلُّ بشيء منها» [35].

فالكلام لا يمكن أن تقوم له قائمة إلّا إذا كانت تحكمه قوانين النحو، فيخضع لأسراره، وينتظم بقواعده، وباعتبار أن الإحالة منبثقة عن الكلام فلا يمكن أن نفصلها عن النحو الذي هو قانون الكلام ودستوره، وعماد الخطاب ونوره، ومتى أخللت به غيّرت من المعنى الذي تريد أن توصله إلى سامعك؛ لأن المعاني ما هي إلا بنيّات الألفاظ ووليداتها.

وإذا كانت الإحالة لها وظيفة نحويّة، ذلك لأنها وسيلة للرّبط، فلا يمكن أن يخلو منها نصّ من النّصوص، وتعد الضّمائر الوسيلة الإحالية الأكثر انتشارا في الكلام، فلا تكاد تظهر قاعدة نحوية إلا

والضمير يشارك في الربط فيها؛ إذ إنّ **ابن هشام(762هـ)** قد أورد عشرة أبواب نحويّة يكون فيها الضّمير رابطا [36] .

أ.1/ **الجملة الواقعة خبرا:** يرى النحاة أن الجملة الواقعة خبرا إن لم تكن مبتدأ في المعنى احتاجت إلى ضمير، والسبب في ذلك هو أن: «الجملة في الأصل كلام مستقل فإذا قصدت أن تجعلها جزء الكلام فلا بد من رابطة تربطها بالجزء الآخر، وتلك الرّابطة هي الضّمير إذ هو الموضوع بمثل هذا الغرض »[37].

أ.2 / **الجملة الموصوف بها** : وهذه الجملة يربطها الضّمير إما مذكورا نحو قوله تعالى: (حَتَّى تُنَزِّلَ عَلَيْنَا كِتَابًا نَقْرَؤُهُ)[38]، فالضّمير في نقرأه محيل إلى الكتاب، وحتى يستقيم معنى هذه الآية الكريمة كان لزاما أن الضمير يربط المعنى الأول (تنزيل الكتاب) بالمعنى الثاني (القراءة)؛ إذ لا تتمّ القراءة إلا بتنزيل الكتاب، وإما يكون الضمير مقدّرا مرفوعا كان، أو منصوبا، أو مجرورا نحو قوله تعالى:(وَاتَّقُوا يَوْمًا لَا تَجْزِي نَفْسٌ عَنْ نَفْسٍ شَيْئًا وَلَا يُقْبَلُ مِنْهَا شَفَاعَةٌ وَلَا يُؤْخَذُ مِنْهَا عَدْلٌ وَلَا هُمْ يُنْصَرُونَ)[39].

أ.3/ **الجملة الموصول بها الأسماء:** وهذه الجملة أيضا تحتاج إلى ضمير يربطها بالموصول والضمير فيها إما مذكورا نحو قوله تعالى :(وَفِيهَا مَا تَشْتَهِيهِ الأَنْفُسُ وَتَلَذُّ الأَعْيُنُ وَأَنْتُمْ فِيهَا خَالِدُونَ)[40]، أو مقدرا كقوله تعالى: (مَا هَذَا إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يَأْكُلُ مِمَّا تَأْكُلُونَ مِنْهُ وَيَشْرَبُ مِمَّا تَشْرَبُونَ)[41]فعمل الضمير العائد في الصلة إنّما لأجل أن يعلق الصلة بالموصول ويتمّمها به؛ إذ لا يتم الموصول إلا بصلته بكلام بعده تام ليصير اسما بإزاء مسمى[42]، «ولا يتمّ الاتصال بين الصلة والموصول إلا بالرّابط (الضّمير) الذي يعود على الموصول؛ حيث لا بدّ في كل جملة من هذه الجمل من عائد يعود منها إلى الموصول، وهو ضمير ذلك الموصول ليربط الجملة بالموصول ويأذن بتعلّقها به ...فإذا أتيت فيها بما يتوقف فهمه على ما قبله أذن بتعلّقها به»[43].

أ.4-**الجملة الواقعة حالا:** إنّ هذه الجملة تحتاج إلى رابط يربها بصاحب الحال، والرابط في جملة الحال إما الواو والضمير معا أو أحدهما ومثاله قوله تعالى: (وَيَوْمَ القِيَامَةِ تَرَى الَّذِينَ كَذَبُوا عَلَى اللهِ وُجُوهُهُمْ مُسْوَدَّةٌ أَلَيْسَ فِي جَهَنَّمَ مَثْوًى لِلْمُتَكَبِّرِينَ)[44] فجملة (وجوههم مسودة) حال من (الذين كذبوا) والضمير في (وجوههم) أحال إلى (الذين كذّبوا)، فأسهم هذا الضّمير بربط جملة الحال بمتعلقها ولولا وجود هذا الضّمير لما استقام معنى الآية ومراد الله سبحانه وتعالى .

ويشير **إبن بعيش** إلى أن الجملة الواقعة حالا لابد لها من رابط يربطها بما قبلها، ولا يجوز أن لا يؤتى برابط يربط الجملة بأول الكلام، فإن جيء به دلّ على أن الكلام معقود[45].

أ.5-**الجملة المفسرة لعامل الاسم المشتغلة عنه:** كما في قولنا : زيدا ضربته، أو زيدا ضربت أخاه، فالضمير في هذين المثالين يحيل إلى الاسم المتقدم (زيد).

أ.6. **بدلا البعض والاشتمال:** يحتاج هذان النوعان من البدل إلى الضمير العائد على المبدل منه ويعمل الضمير هنا على ربط البدل بالمبدل منه ويعلقه به [46]، والضمير فيهما، إما أن يكون مذكورا نحو قوله تعالى:(ثُمَّ عَمُوا وَصَمُّوا كَثِيرٌ مِنْهُمْ وَاللهُ بَصِيرٌ بِمَا يَعْمَلُونَ)[47]، أو يكون مقدرا نحو قوله تعالى:(وَلِلهِ عَلَى النَّاسِ حِجُّ البَيْتِ مَنِ اسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلًا)[48] والتقدير (من استطاع إليه سبيلا).

أ.7-**معمول الصّفة المشبّهة:** والضّمير الرابط إما أن يكون مذكورا كما في قولنا: زيد حسن وجهه، أو مقدّرا نحو: زيد حسن وجهًا، والتّقدير (حسن منه وجها).

أ.8-**جواب اسم الشرط المرفوع بالابتداء:** وهو مما يربطه الضمير، وسبب مجيء الضمير في جواب الشرط-كما يرى **الرضي الاستراباذي**- لأن جواب الشّرط هو الخبر في الحقيقة، والشّرط قيد فيه، فلا يعتبر الضمير إلا رابطا فيه، فقولك: زيد إن جاء فأكرمه، أولى من: فأكرم، وإن كان واقعا على غير المبتدأ من حيث المعنى، نحو: زيد إن جاءك فأكرمني، كفى الضمير في الشرط.[49]

والضّمير هنا إمّا أن يكون مذكورا، نحو قوله تعالى:(فَمَنْ يَكْفُرْ بَعْدُ مِنْكُمْ فَإِنِّي أُعَذِّبُه[50])، أو مقدّرا نحو قوله تعالى :(فَمَنْ فَرَضَ فِيهِنَّ الحَجَّ فَلَا رَفَثَ وَلَا فُسُوقَ وَلَا جِدَالَ فِي الحَجِّ)[51] والتقدير (في حجه).

هذه مسائل ذكرها النّحاة في مسألة ربط الضمير الإحالي للوظائف النحوية التي تستند إلى التركيب، وهناك مسائل أخرى لا يتّسع ذكرها في هذا المقام.

2/ **الوظيفة البلاغية:**

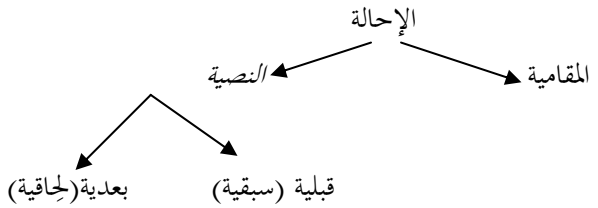
البلاغة لا تكون من المتكلّم فقط؛ بل: «ربّما البلاغة في الاستماع، فإنّ المخاطب إذ لم يحسن الاستماع، لم يقف على المعنى المؤدى إليه المخاطب، والاستماع الحسن عون البليغ على إفهام المعنى»[52]، والسّامع هو من يعطي الفرصة لمحدّثه كي يوصله المعنى الذي يجري لأجله التّخاطب؛ ف «الكلام يتعلّق بالمعاني والفوائد بالمواضعة، لا شيء من أحواله، وهو قبل المواضعة، إذ لا اختصاص له، لذا جاز في الاسم الواحد أن تختلف مسمياته لاختلاف اللغات، وبعد وقوع التواضع، يحتاج إلى قصد المتكلم، واستعماله فيما قرّرته المواضعة»[53]، وهنا يستقرّ فهم الإحالة داخل الخطاب؛ لأن السّامع لا يستطيع أن يفسّر الإحالة إلا باستماعه الجيّد، ووعيه بمضامين الخطاب، هذا إذا كان النّص مسموعا أما إن كان مكتوبا،

فواجبٌ على المتلقّي أن يكون حاضر الذّهن، واسع الفكر، بحيث يتمكّن من استحضار مجاميع النّص حين تستدعي الضّرورة لتفسير الألفاظ المحيلة، وفهمها وفق مراد الكاتب .

إن الوعي بالنّص يتطلّب اهتمام المتلقّي بالعناصر المكوّنة له، والتي يتمّ من خلالها بيانه وفهمه، ويتّضح بها انسجامه وسبكُه، فلا ينبغي أن يغيب على السامع (القارئ) ترتيب الألفاظ وإيحاءاتها، والتّراكيب ونسجها، والمعاني وصلاتها، لكي لا يكتنف النّصَ الغموضُ، ولا تعتوره مسالك يصعب الفهم دونها، فلا تتحقّق معها الأهداف التّواصلية والمقاصد المرجوة.

والاهتمام بالمتلقي يعد أمرا ضروريّا وشرطا أساسيا في العمليّة التواصليّة، ركز عليه علماء البلاغة تركيزا أكيدا؛ فنجد الجاحظ يقول: «مدار الأمر على إفهام كل قوم بمقدار طاقاتهم، والحمل عليهم على أقدار منازلهم»[54]. فلكل مستمع (قارئ) منزلته من النص وموقعه من الخطاب، فأنت تتكلّم من الصّغير فيكون كلامك أكثر إفصاحا فيه من الكبير، وتتكلم مع العالم فتتخيّر الألفاظ التي ترقى بفهمك وتتماشى مع معرفتك فتنسج قطعة من كلام تتشوّق نفسك إلى إعادتها بذلك التّركيب فلا تستطيع، وتكتب للصّغير فتنزل بأسلوبك إلى فهمه، وتتلكم للكبير المثقّف فترقى بأسلوبك إلى أعلى درجاته حتى يوافق فهمُ قارئك إلى ما تفهم أنت من نصّك... وهكذا يجري تواصلك مع الناس كلا في مرتبته ومقامه.

5/**أنواع الإحالة** : للإحالة نوعان: إحالة نصية (داخلية) ، وإحالة مقامية (خارجية)، وتنقسم النصية إلى قسمين : إحالة قبلية، وإحالة بعدية كما هو موضح بالمخطط التالي:



وفيما يلي تفصيل هذه الأنواع :

1/الإحالة النصية: وهي إحالة على العناصر اللغوية الواردة في الملفوظ؛ سابقة كانت أو لاحقة، بمعنى : «العلاقات الإحالية داخل النص سواء كانت بالرجوع إلى سابق، أو بالإشارة إلى ما سوف يأتي داخل النص»[55] وهي نوعان :

أ/ **الإحالة القبليّة(السّبقيّة)** : وهي استعمال عنصر لغوي، يشار به إلى كلمة أخرى، أو عبارة سابقة في النص، أو المحادثة، وفيها يجري تعويض المفسر بما يحال إليه، مثال1 :(أنجز الطالب واجبه) فالضمير في (واجبه) أحال إلى الطالب المذكور، دون إعادة ذكره.

مثال2: وقد تكون الإحالة بإعادة الكلمة المقصودة دون إضمارها,وهذا كقولنا :(اشتدّ البرد، البرد قارس)، فكلمة(البرد) الثانية، هي نفسها الأولى، ولكن لم نضمرها بقولنا:(اشتد البرد، إنه قارس).

ب/الإحالة البعديّة(اللّحاقيّة): وهي استعمال كلمة أو عبارة تشير إلى كلمة أخرى أو مفهوم آخر يتحدد من خلال السياق، وهذا الأمر نجده في الوظيفة التي يؤديها الضمير في العربية، وضمائر الإشارة و-كذلك -الموصولات... وكل هذه العناصر محققة للاتساق النصي .

2/الإحالة المقامية: وهي: ارتباط عنصر لغويّ بعنصر غير لغويّ، وذلك كأن يحيل الضمير أو الإشاري ...إلى ذات خارج النّصّ [56] .

ولو أحدثنا مقارنة بين الإحالتين (المقامية والنصية) نجد أنّ :النصية أكثر تعقيدا من الأولى ذلك لأنّ:

– المقامية مرتبطة بمفهوم واحد بين السياق الخطي والمقام، ومتعلقة بمفهوم الإشارة، فلا يجد المتلقي صعوبة في فك شفرتها.

– النصية يتجاذبها الملفوظ، وتتطلب حضورا ذهنيا في أطراف النص لعدم الغلط في تحديد المحال إليه.

الخاتمة :

من النتائج التي يمكن استخلاصها ما يلي:

1/تشعب موضوع الإحالة واستحالة تقييد مفهومها بالسياق الخطي للغة، ذلك أنها تأخذ أشكالا شتى في التواصل البشري.

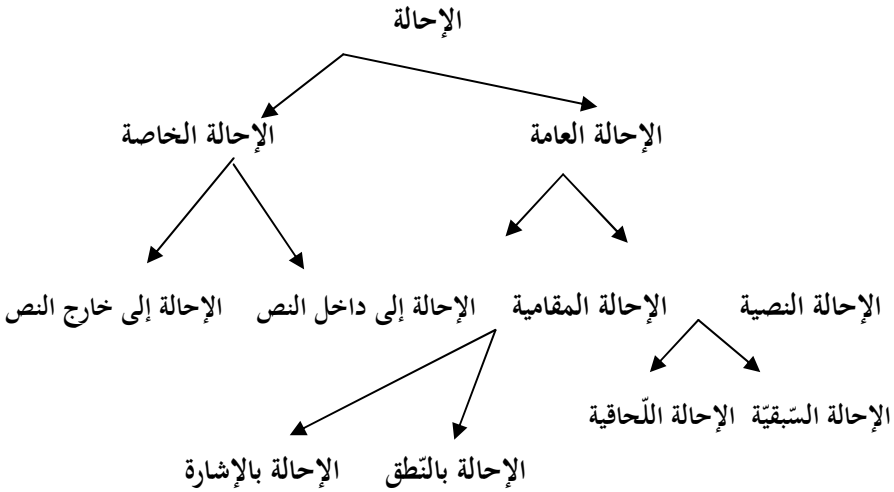
ولقد رأينا ذلك الارتباط الوطيد بين عناصر الإحالة وعناصر التواصل، بما يتيح لها امتدادا واسعا بين المكتوب من الكلام والمنطوق، وربما أنها تمتد إلى التعبير بالإشارة .

2/الإحالة موضوع لساني حديث له جذوره في الثقافة العربية، فمما لا يتجادل فيه اثنان أن في التراث اللغوي العربي ومضات توميء إلى أن علماء العربية كانت لهم إسهامات متنوعة في التطرق إلى مفهوم الإحالة بمعناها الذي عرفناه لها في الدراسات الغربية، وإن كان بعضها مقصورا في حدود الجملة إلا أن الكثير منها تجاوز حدود الجملة إلى النص وهذا الذي يظهر عند المفسرين والبلاغيين والأصوليين، حتى

ولئن كانت دراساتهم وجهتها الجملة، إلا أنها تصلح أن تكون في الكثير من الأحيان عنوانا لتحليل النصوص.

3/الوظيفة الحقيقية للإحالة تظهر من خلال ظهورها في السياق النصي، فهي تعمل على ربط أجزاء النص ببعضه البعض، وتجعله متَّسِقا تبنى فيه المعاني على نسق واحد يصعب التأويل لها دون الرجوع إلى الرّحم الذي خرجت منه .وهي تعمل في الجملة نفس العمل، إلا أن عملها في النص أوضح، وأثرها عليه أظهر،كما أنّ الإحالة تربط النّصّ بمقامه الذي وُجد فيه، وهذا من خلال الإحالة إلى ما هو خارج النص؛ حيث تمد جسرا بين ما هو لغوي وما هو غير لغويّ.

مخطّط أنواع الإحالة:



هوامش:

[1] ينظر: الزّبيدي محمد مرتضي الحسيني، تاج العروس، المطبعة الخيرية، مصر، ط1،1306هـ، مادّة (حول).

[2] ينظر: الفيروز آبادي مجد الدين، القاموس المحيط، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، ط1، 137هـ، 1952م، مادّة (حول).

[3] ينظر: مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط،دط. ط1، 1392هـ، 1972م، مادّة (حول).

[4] روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر:تمام حسّان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م ، ص 122.

[5]سعيد حسن بحيري، دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة ، مكتبة زهراء الشرق . القاهرة.، ط1، دت.، ص82.

[6] ينظر: المرجع نفسه، ص82.

[7] المرجع السابق، ص92.

[8] ينظر: الأزهر الزّناد، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، ط1، 1993م، ص121.

[9] القائل مجهول.

[10] أبو عثمان عمر بن بحر بن الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي،ط7، 1998م، 78/1.

[11] ينظر المصدر نفسه، 79/1.

[12] ينظر المصدر نفسه، 79/1.

[13] المصدر نفسه، 79/1.

[14] أعني به الملفوظ وما وراء الملفوظ.

[15] سعيد حسن بحيري، دراسات لغوية تطبيقية ، ص80.

[16] أخرجه البخاري، كتاب المظالم والغصب، باب "لا يظلم المسلمُ المسلمَ ولا يسلمه"، (3/ 128)، برقم:(2442

[17] سورة الكوثر:الآية[1].

[18] ينظر: تمّام حسّان، البيان في روائع القرآن، عالم الكتب ، القاهرة، ط1، 1993م ، ص17.

[19] تمّام حسّان، اجتهادات لغوية،عالم الكتب،القاهرة، ط1، 2007م، ص50.

[20] سورة فاطر: الآية[37].

[21] السورة نفسها: الآية[36].

[22] ينظر: الطاهر ابن عاشور، التحرير والتنوير ، الدار التونسية للنشر، دط، 1984م،318/2.

[23] سورة البقرة: الآية[79].

[24] ينظر: التحرير والتنوير، 577/2.

[25] نسيج النص: ص119.

[26] سورة الأنبياء: الآية[63].

[27]المصدر نفسه: ص44.

[28]يسمّيه بعض الدارسين (اللفظ المحيل) ونؤثر أن نسميه (العنصر المحيل) فهو إما أن يكون لفظا أو غيره من عناصر التواصل.

[29]الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، منشورات الاختلاق، ط1، 2007م،ص27.

[30]وقد تكون الرسالة نصا مكتوبا.

[31]عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح:عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2001م ، ص97.

[32]عمر أوكان، اللغة والخطاب، إفريقيا الشرق، المغرب، دط، دت، ص49.

[33]المرجع نفسه، ص48.

[34]محمد خطابي، لسانيات النص، الدار البيضاء، المغرب ، ط2، 2005م ، ص17.

[35]المصدر نفسه، ص 113.

[36]ينظر: ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ، تح: فيصل عيسى البابي، دط، د ت، 502/2-510.

[37]الرضي الاستراباذي، شرح الكافية، جامعة قاروس، د ط ، 1978م ، 238/1.

[38]سورة الإسراء: الآية [93].

[39]سورة البقرة :الآية[48].

[40] سورة الزخرف:الآية[71].

[41]سورة المؤمنون:الآية[33].

[42]ينظر: أبوالبركات كمال الدين عبد الرحمان بن محمد بن أبي سعيد، أسرار العربية، تح :محمد بهجة البيطار، المجمع العلمي العربي، دط، دت، ص381.

[43]ابن يعيش، شرح المفصل، تح:إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2001م، 289/2.

[44]سورة الزمر: الآية [60].

[45] ينظر: شرح المفصل ، 24/2.

[46] ينظر: أسرار العربية، ص298 ـ 299، وشرح المفصل، 64/3.

[47]سورة المائدة:الآية[71].

[48] سورة آل عمران:الآية [97].

[49]ينظر: شرح الكافية، 96/4.

[50] سورة المائدة:الآية [115].

[51]سورة البقرة: الآية[197].

[52]الصناعتين، ص25.

[53]سر الفصاحة، ص42، 43.

[54]البيان والتبيين، 93/1.

[55] صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1 ، 2000م، 40/1 .

[56] ينظر: هالداي ورقية حسن، الاتساق في الانجليزيّة، لندن، 1976م، ص37.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 365 - 379 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

فاعلية المدخل التّواصلي لتنمية مهارات إنتاج المكتوب– السّنة الخامسة ابتدائي أنموذجا–

The Effectiveness of the Communicative Approach to Developing the Skills of Writing Production - the Fifth Year of Primary School as an Example -

* بسمة سيليني[1]، مسعودة خلاف شكور[2]
Besma slini[1], massouada khallef chakour[2]
مخبر اللغة وتحليل الخطاب
جامعة محمد الصديق بن يحي– جيجل/ الجزائر.
Algeria./ Jijel-University of Mohamed Seddik Ben Yahia
b.silini@univ-jijel.dz [1] sckhellaf@yahoo.fr[2]

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

ملخص البحث

يقوم تعليم ميدان إنتاج المكتوب في المناهج المعاد كتابتها على مناهج الجيل الثّاني، الذي يتّخذ من المقاربة بالكفاءات منهجا معرفيّا في التعليم، من بينها تعليم العربيّة استعمالا، وهو الهدف الّذي يروم تحقيقه، ويركّز تعليم اللّغة العربية على الإنتاج اللّغوي التّواصلي مشافهة وكتابة، من خلال تحويل الأفكار والرّموز إلى إنتاج كتابي يترجم الأفكار وفق معايير الاتّساق والانسجام اللّغويين، لذلك نروم من خلال هذا المقال إلى دراسة فاعلية المدخل التّواصلي في تنمية مهارات إنتاج المكتوب لدى متعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، وعليه تنطلق دراستنا من أجل الوقوف عند كيفية تعليم مهارات إنتاج المكتوب، انطلاقا ممّا جاء في السّندات التربوية، مركّزين على تقييم مهارات الإنتاج الكتابي ومدى ترجمتها للكفاءة الختامية للتّواصل. ومن أجل ذلك قمنا بدراسة ميدانية لنتعرف على فاعلية المدخل التّواصلي في تنمية مهارات إنتاج المكتوب، والخروج بنتائج مهمة لفائدة الواقع التّعليمي.

الكلمات المفتاح : مدخل تواصلي، مهارة، إنتاج المكتوب.

Abstract :

Teaching the field of written production in the rewritten curricula is based on the curricula of the second generation, which adopts the approach with

* بسمة سيليني: abasmahbasma@gmail.com

competencies as a cognitive approach in education, among which is the teaching of Arabic in use, which is the goal that the educational curriculum aims to achieve, and the teaching of the Arabic language focuses on linguistic communicative production verbally and in writing. By transforming ideas and symbols into a written production that translates ideas according to the standards of linguistic consistency and harmony, Therefore, we aim through this article to study the effectiveness of the communicative approach in developing the writing production skills of fifth year learners of primary education, and therefore our study is launched so as to determine how to teach the written production skills on the basis of what was mentioned in the educational documents, focusing on assessing written production skills and the extent to which it is translated for the closing competence of communication. For this purpose, we conducted a field study to identify the effectiveness of the communicative approach in developing the written production skills, and to come up with important results for the benefit of educational reality.
Keywords: Communicative approach, skill, written production.

مقدّمة:

بعد قيام الورشة التّربوية الاستطلاعيّة لإصلاح مناهج التّعليم وفق المناهج المعاد كتابتها (الجيل الثاني)، انجرّ عنه استحداث ميادين تعليم اللّغة العربية، والمتمثّلة في ميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي، وميدان فهم المكتوب، ميدان الظّواهر اللّغوية، وميدان إنتاج المكتوب، وهذا الأخير هو الميدان الّذي تظهر فيه الكفاءة الإنجازيّة للتّعليم التّواصلي لتعليم اللّغة العربية، كآخر ميدان تعليمي، يتم فيه استثمار الموارد التّعليمية التي تلقّاها طيلة الأسبوع التّعليمي، لذلك وقع الباحث على إشكالية وفق أحدث المداخل التّعليمية في تعليمية اللّغات، وهو المدخل التّواصلي الذي يهدف إلى تحقيق الملكة التّواصلية، لذلك نسعى للإجابة عن التساؤل الآتي:

- فيم تتمثّل مهارات التّعبير الكتابي الوظيفي الّتي يروم تحقيقها وفق المدخل التّواصلي؟
- وما فاعلية المدخل التّواصلي في تنمية مهارات التّعبير الكتابي الوظيفي لدى متعلّمي السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي؟.

أهداف البحث:

1- التّعرف على مهارات إنتاج المكتوب للسّنة الخامسة ابتدائي.

2- محاولة تطبيق المدخل التّواصلي في تعليم إنتاج المكتوب لدى متعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي.

3- تبيّن مدى فاعلية المدخل التّواصلي في تنمية مهارات التّعبير الكتابي الوظيفي.

أهمية البحث:

تقع أهمّية البحث في إمكانيّة تطبيق المدخل التّواصلي في تعليم إنتاج المكتوب وظيفيّا، من خلال تطبيق التّجربة الاستطلاعية لاختبار المدخل التّواصلي في تنمية مهارات إنتاج المكتوب. وقد طبّق الاختبار على مجموعة من المتعلّمين في المرحلة الابتدائية بمدارس ولاية قسنطينة، وقد تمّت معالجة البيانات باستخدام اختبار العيّنات.

ومن خلال حضورنا للإنتاج الكتابي للمتعلّم، طلب منه إنجاز نص كتابي في حصة ميدان إنتاج المكتوب، يستخدم فيه أهم الظّواهر التي تنصّ عليها التّعليمات، والوضعيات التّعليمية لميدان إنتاج المكتوب، وعليه تم تقييمه اعتمادا على شبكة التّقويم وفق النّموذج المقترح في دليل الأستاذ، والكتب التّعليمية المتخصّصة.

- **أولا: ما المدخل التواصلي؟:**

تشكّل المداخل التّعليمية ركيزة أساسية في تعليم اللّغات، نظرا للفلسفة التّعليمية التي تنتمي لها المداخل التّعليمية، في تنظيم الطّرائق والوسائل والاستراتيجيات التّعليمية، ولأنّ تعليمية اللّغات في العصر الحديث تسعى لتحقيق الملكة التّواصلية للمتعلّم، تعتمد على أحدث المداخل التّعليمية التي تتّخذ من التّواصل البؤرة الأساس لتعليم اللّغات، فالمدخل التّواصلي بكل ما يحمله من منهج تعليمي سعى لتحقيق التّواصل اللّغوي السّليم في مختلف المواقف والأحوال، وقد عرّف الباحثون المدخل التّواصلي على أنّه: "هو استخدام اللّغة في مختلف الأغراض وفي مختلف المواقف، ظلّ على الدوام الهدف النّهائي لتعليم وتعلّم اللّغة"[1] ، فحتّى قبل ظهور المدخل التّواصلي، فكان الغرض من تعلّم اللّغات وتعليمها هو من أجل التّواصل لا غير، تواصل يضمن بين الأفراد التّبادل اللّغوي وحصول الفهم والإفهام. والمدخل التّواصلي تصوّر ينظر للّغة على أنّها عملية اتّصال هادفة، تتضمّن مستقبلا ومرسلا، ورسالة وقناة اتّصال.[2]

وفي نظرة المدخل التّواصلي للّغة من خلال عناصر الاتّصال السّالفة الذّكر، يتمّ نقل اللّغة بين طرفي عملية الاتّصال بهدف توصيل ما يريده كل طرف للآخر، على اعتبارها أداة اتّصال وتواصل بين أفراد المجتمع، وتتأثر الرّسالة اللّغوية بعدّة أمور، تتدخّل فيها طبيعة كل من المرسل والمرسل إليه والرّسالة اللّغوية، وقناة الاتّصال، ومدى مناسبة الرّسالة لجميع الأطراف، وكلّما كانت عمليّة الاتّصال ناجحة كلما

كانت اللّغة ناجحة في تحقيق أهداف تعلّمها، واستخدامها، والأخذ بها يجعل اللّغة تسير وفق منظومة الاتّصال.[3]

لذلك، يمثّل المدخل التّواصلي مجموعة من الطّرائق والاستراتيجيات لتعليم اللّغة اتّصاليا، وربطها بالمواقف المجتمعية للتّواصل وفق أبنية الكلام، وهو الهدف المنشود منذ ظهور الدّراسات اللّغوية ونظريّات التّعلم من أجل التّمكن من التّواصل باللّغة المراد تعلّمها، وظلت الطّرائق* الأخرى قبل الطّريقة التّواصلية كما أسلفنا القول سابقا، هدفها واحد وهو التّمكن من القدرة التّواصلية على استخدام اللّغة، لكن التّغيير الّذي مسّ الطّرق التواصلية في تدريس اللّغة وفق المدخل التّواصلي، هو تغيير "استراتيجي إن جاز التّعبير في النّظرة إلى اللّغة ذاتها والطّريقة الّتي يصفها بها في المرّة الأولى، وفي النّظرة إلى أساليب التّعلم والتّعليم والأسس الّتي تحكّمها ثانيا، وفي محتوى التّعلم والتّعليم ثالثا"[4]، لتأتي بذلك الطّرائق التّواصلية لتلغي كلّ ما هو تأثيري تكراري، مثل الطّرائق التّقليدية الّتي كانت تعنى بثنائيّة المثير والاستجابة، وأثمرت النّتائج التّعليمية التّواصلية للّغات تطوّرها لا سيما بعد استثمار النّتائج النّظرية والتّطبيقية للنّظرية العقلية **لنعوم تشومسكي** (**Noam Chomsky**) والنّظرية اللّغوية الاجتماعيّة على يد **ذيل هايمس** (**Dill HYMES**) الّتي أبرزت مدى أهمّية تفسير الملكة التّواصلية على الملكة اللّغوية، مستدركا على ما وقع فيه تشومسكي في تفسيره للقدرة اللّغوية، من خلال اعتبارها قدرة لغويةّ مغلقة على الأحوال الخطابية والظّروف المحيطة بالحدث الكلامي، ليأتي **ذيل هايمس** ليعيد الاعتبار للظّروف المحيطة بالحدث الكلامي.

"وبما أنّ المدخل التّواصلي يجعل المتعلّمين يتمكّنون من القدرة على توظيف اللّغة واستخدامها للتّواصل الفعّال، تبدو الحاجة ماسّة إلى أن تجعل المؤسّسات التّربوية المحتوى التّعليمي والأنشطة التّعليمية موجّهين لتحقيق هذا الهدف، بحيث يكون معيار اختيارهما وضع التّلميذ في مواقف حيوية واقعيّة تتطلّب إليه توظيف اللّغة، لعمل مهمّة محدّدة تتجلّى باستخدام الأنشطة التّفاعلية الاجتماعية من مثل: المحادثات والمناظرات والحوارات، وغيرها من المواقف الوظيفيّة التي يحتاجها المتعلّم في حياته اليومية"[5]. وقد "صارت دراسة اللّغة في الموقف التّواصلي أفقا يجاوز بنية النّظام إلى قيمه ووظائفه التّداولية، وصارت القوانين التي تحكم كلام الأفراد الاجتماعيين من ذوي كفاية أعظم مما قُيّد به مذهب تشومسكي عن كفاءة المتكلّمين المثاليّة في معرفة قوانين النّحو وتطبيقها"[6].

لذلك إنّ التّوجه الاجتماعي للّغة خدم تعليم اللّغات من منظور تواصلي، وجعل الهدف الأسمى لتعليم اللّغة هو تحصيل الملكة التّواصلية، من خلال استثماره للمفهوم التّفاعلي في تعليمية اللّغة، فلا يتم

إعطاء الاهتمام للمستوى النّحوي فقط، بل تعدى إلى الاهتمام بكيفيات التّواصل السّليم للقواعد النحوية، مستفيدين من علم النّفس المعرفي والاجتماعي واللّسانيات الاجتماعية، ولهذا يعدّ الاتجاه التّواصلي من أحدث الاتّجاهات المهمّة في تعليم اللّغات، وقد استخدم هذا المدخل استخداما واسعا، واعتبر في جانب واسع منه رد فعل على الاعتقاد بأن تعلّم قواعد اللّغة (نحو اللغة)، يتيح القدرة على استعمالها، فتبنى التّجارب الاتصالية هناك على أساس النّظر إلى وظائف اللّغة بوصفها واجبة التّوكيد أكثر ممّا ينبغي أن تؤكّد صيغ اللّغة، (أي البنية النّحوية الصّحيحة والبنية الفونولوجية الصّحيحة)، يتميّز هذا المنهج بالدّروس الموجّهة إلى مفاهيم مثل: السّؤال عن الأشياء، في سياقات اجتماعية مختلفة على نحو أقوى، من تميّزه بدروس عن "صيغ الزّمن الماضي" في جمل مختلفة.[7]

لكن الملاحظ أنّ مفهوم القدرة اللّغوية والقدرة التّواصلية قد جعل اللّسانيين يؤلّفون الكتب والأبحاث لأجل التّحليل والتنقيب عن ماهية المصطلحين وأوجه التّقارب بينهما، فها هنا تشومسكي نفسه يركّز على القدرة الكامنة في الدّماغ، كما أن الإنجاز يضمر في القدرة الكامنة، على غرار منظور التّواصليين أن اللّغة تكتسب من التّعامل اللّغوي.

ثانيا: إنتاج المكتوب والتّعليم التّواصلي للغة العربيّة:

1- تعريف إنتاج المكتوب:

شكّل التّعليم اللّغوي لتعليم العربية في ظل المناهج التّعليمية المعاصرة تطوّرا هاما، بحيث انتقلت التّعابير المتعلّقة بالتّعليمية في إطار المناهج المعاد كتابتها نحو الإنتاج والتّميز والإبداع، فمن إطلاق نشاط التّعبير الكتابي في المنهاج السّابق قبل سنة (2016)، إلى ميدان إنتاج المكتوب في مناهج الجيل الثّاني، الذي يشجّع المتعلّم على الإنتاج التّعبيري. ويتكوّن ميدان إنتاج المكتوب من (تعبير كتابي: مهارة التعبير + مهارة الكتابة)، وهو نشاط اتّصالي ينتمي للمهارات المكتوبة، وينتمي إلى المهارات الإنتاجيّة أيضا، وهو عملية يقوم بها المتعلّم بتحويل الرّموز من خطاب ذهني متزوّد بالعديد من الأفكار والآراء والمكوّنات اللّغوية إلى خطاب مكتوب[8].

والمعروف في أدبيّات التّربية والتّعليم أنّ التّعبير: "هو القدرة على الإفصاح عن المشاعر والآراء والأحاسيس في وضوح وتسلسل وبلغة سليمة بهدف إيصاله إلى الآخرين"[9] ولذلك فإنتاج المكتوب مهارة إنتاجية أساسية، ومهمّة وغاية أساسية في تعليم اللّغات، التي يظهر فيها مدى تمكن المتعلّم من السّلامة اللغوية والتّواصلية والقصدية، "والقدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي

منسجم وواضح، تترجم من خلاله الأفكار، والعواطف والميول، (في حدود مكتسبات المتعلّمين في فترة زمنية معينة)، وهو الصّورة النّمائية لعملية الإدماج، ويتجسّد من خلال كلّ النّشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلّمين"[10].

لذلك تكمن **أهمية التّعبير** في:

- التّعبير مهارة اتّصال الفرد بغيره، وأداة فاعلة في توثيق الرّوابط الاجتماعية بين الأفراد والجماعات.
- يساهم التّعبير الكتابي في إبداء المناقشات والآراء وتبادل الحوار.
- يسبّب العجز الذي يصحبه عجز المتعلّم عن القدرة على التعبير الكتابي في إخفاق الطالب بالتّواصل السّليم، وبالتالي يفقد النّمو اللّغوي التّواصلي، والفكري، والاجتماعي، وبالتالي إن تمكّن المتعلّم من مهارة الإنتاج الكتابي ينقضه من خطر تعطّل نموّه على التّواصل.

-ينمّي الذّوق الأدبي والحس الفنّي[11]. لذلك يمكننا القول إنّ الإنتاج الكتابي هو تعبير عن طريق الكتابة، ينجرّ عنه دمج كل المكتساب القبلية من معارف لغوية ومعرفية، الّتي يتلقّاها في المقطع التّعليمي لكي يوظّفها في شكل إنتاج كتابي ويتدرّب عليها. لذلك هو المهارة الإنتاجية الّتي تظهر عليها مؤشرات تحقّق الكفاءة.

2-أنواع التعبير الكتابي: ينقسم الإنتاج الكتابي إلى نوعين:

أ- التّعبير الوظيفي: يعتمد التّعبير الوظيفي على النّظرة الوظيفية للتربية، فالكاتب يعبّر عن رأي أو فكرة أو يدرس حقيقة معيّنة، أو بحث على عمل معين، أو يصف اكتشافا علميا أو حدسا فكريا ما.

وأسلوب التّعبير الوظيفي وصفي تقريري تخيّم عليه الموضوعيّة، ويتّصف بالسّهولة ويتنزّه عن التّعقيد والتّوعر، فغايته الإقناع وإيصال الحقيقة، وتأدية الغرض المطلوب، لذا يعتمد الإنجاز والوضوح، ويستند إلى الحقائق الثّابتة في أغلب الأحيان[12].

ب- التّعبير الابداعي: يرتبط التّعبير الابداعي بما يختلج المتعلّم من خواطر ومواهب وأحاسيس، فيعبّر عنها وينقلها إلى الآخرين، وقد صنّف تايلر (**tylor**) العمليّات الإبداعية على النّحو الآتي:

-**الإبداع التّعبيري**: ويهدف إلى التّعبير الذّاتي الذي تسيطر عليه الأفكار العفوية، والتّلقائية، وفي هذا المستوى يأتي التّعبير الحر كأحد الأهداف الرّئيسة.

-**الإبداع الإنتاجي**: ويتّصف بالوضوح والتّماسك والصحة، ويهدف إلى إنتاج موضوعات كاملة.

-**الإبداع الخلاق**: ويحتاج هذا النوع من الإبداع إلى التمكن من المهارات المنتجة لتساعد على اكتشاف طرق وعلاقات جديدة تضفي سمة الإبداع على الكتابة.

-**الإبداع الابتكاري**: هو مستوى من الإبداع يؤهّل صاحبه ليفهم افتراضات فنّه، وينتج لنفسه أسلوبا يختص به.

-**المستوى المتنامي**: وهو مستوى لا يتحقّق إلا لدى العبقريات الخاصة جدا.[13]

3- الإنتاج الكتابي وفق المدخل التّواصلي:

وفي ظلّ المدخل التّواصلي في إنتاج المكتوب، يتولّى المعلّم كيفيات ضبط معيار القدرة على توصيل الرّسالة أوّلا، ثم معيار الدّقة اللّغوية ثانيا، وعلى توفير الظّروف المجارية للموقف الطّبيعي للتّواصل بالكلمة، وهذا ما نلحظه من نص تعليمة الكفاءة الشّاملة: "ينتج كتابة نصوصا طويلة منسجمة تتكوّن من (80) كلمة إلى (120) كلمة مشكولة جزئيا من مختلف الأنماط بالتّركيز على النّمطين التفسيري والحجاجي في وضعيات تواصليّة دالّة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية"[14] بحيث يسعى المنهاج إلى إعطاء فرص للمتعلّمين لكي ينتجوا كتابة نصوصا متنوّعة، انطلاقا من إثارة وضعيات مشكلة بهدف خلق لديهم تحفيزا للتّواصل كتابيّا في وضعيّات ذات دلالة ومن واقعهم الاجتماعي.

وبما أنّه تقف أهمّية الإنتاج الكتابي في المناهج التّقليدية على الدّقة اللّغوية وعدم الوقوع في الأخطاء، لكن في ضوء المدخل التّواصلي تقويم المتعلّم يقف على مدى القدرة على توصيل الرّسالة، بحيث تصدق هنا الإشارة إلى فجوة المعلومات، إذ أنّ الموقف الطّبيعي في الكتابة يتمثّل في أن فردا لديه ما يقوّله ممّا لا يعرفه القارئ كاملا أو لا يتوقّعه عادة بالطّريقة التي كتبت به، والمشكلة التي تواجه المتعلّم هي اصطناع مواقف للكتابة بحيث لا يشعر فيها المتعلّم بالهدف الحقيقي من عملية الكتابة، فيكتب إرضاءً للمعلّم وفقط، لكن في ضوء المدخل التّواصلي على المعلّم أن يوفّر الموقف الطّبيعي على توفير الاتّصال بالكلمة المكتوبة، يدفع فيها المتعلّم لإنتاج نصوص ذات دلالة، مع مرافقته وتوجيهه إلى الوسائل اللّغوية اللّازمة من تراكيب وأدوات لغوية مناسبة.

أ- أسس تعليم الإنتاج الكتابي في منهاج السّنة الخامسة ابتدائي: تضمّن برنامج تعليم الإنتاج الكتابي العديد من التّمارين التّواصلية تفرّعت إلى:

1- **إنجاز فردي**: تلخيص، إعادة كتابة نص وترتيب فقراته، إنجاز يدوي عملي، تحرير نص أو فقرة.

2- إنجاز جماعي: تلخيص، إعادة كتابة نص وترتيب فقراته، إنجاز يدوي عملي، تحرير نص أو فقرة.

كما تضمّن **دليل الأستاذ** مجموعة من الأسس، يجب أن يلتفّ إليها المدرّسون عند تدريس التّعبير، ونحن سنحاول من خلال ذكر النّقاط التي تطرق إليها الدليل وتحليلها حول مدى توافقها مع المدخل التّواصلي وهي:

- **الاهتمام بالمعنى قبل اللّفظ**: وهذا المعيار هو أحد المعايير التي تؤسس للمدخل التّواصلي، وعليه على المعلّم أن يعي دوما عملية فهم المتعلّم للمعاني، ثم الألفاظ.
- **تعليم التّعبير يتم في مواقف طبيعيّة**: وهذا كي تؤدي اللغة وظائفها، وهذه المواقف يتيحها المعلّم لتلاميذه، وهنا تقع المهمّة الأولى للمعلّم في اصطناع مواقف تعليمية حية، قريبة من واقع المتعلّم، حتى يتمكّن من استخدام لغته الوظيفية، في مواقف تشبه المواقف الّتي يتلقّاها في حياته اليومية.
- المواد الدّراسية المختلفة المصادر معلومات يجب أن يستقي منها الطّالب عند التّعبير، كما أنّها مليئة بفرص للتّدريب، على بعض مجالات التّعبير الكتابي، حيث إنّ هذا لا يعني أن كل مادة تعليمية مستقلة عن المواد الأخرى، بل هي مكمّلة لها، ولقد أثبتت الدّراسات أن المتفوّقون في مادة اللّغة العربية لا يجدون مشكلة في استيعاب المواد الأخرى، كيف لا، واللّغة العربية هي مفتاح العملية التّعليمية كلّها.

-يتم تعليم التّعبير الكتابي في جو من الحرية وعدم التكلّف، وعلى المدرّس أن يحقق ذلك الانطلاق في التّعبير فكرا ولغة.

-تزويد المتعلّمين بمعايير ومستويات تستخدم عند الكتابة، أمر ضروري لتقدّم التّلاميذ في كتاباتهم نحو أهداف محددة.

-استثارة الدّافع من قبل المتعلّمين نحو الكتابة، وهناك وسائل متعدّدة، لإيجاد هذا الدّافع في مجال الكتابة مناسبة للمتعلّمين، كأن يختار موضوعا مستمدّا من خبراتهم أو ينشر الموضوع في مجلّة المدرسة أو صحيفة الفصل أو تخصّص له جائزة.

-الحديث الشّفوي والمناقشة مع الطّلاب لبعض جوانب الموضوع، بحيث تحديد مجموعة من الأفكار الأساسية، أو المقتطفات التي يمكن توظيفها في الموضوع.

-تخطيط الموضوع وتقسيمه إلى مقدمة وعرض وخاتمة، بحيث يتزوّد المتعلّمين ببعض جوانب الموضوع، بحيث يتزوّد الطّلاب بمهارة كتابة المقدّمة الجذّابة المشوّقة التي تجذب انتباه القارئ كما يتمكّن المتعلّمون من

سلامة العرض، وتنظيم الأفكار وسلامة النّقلات الفكريّة، واستخدام نظام الفقرات، كما يتعرّف الطّلاب كيفية إنهاء الموضوع، وكتابة الخاتمة، الموجزة التي تتضمن المقترحات.

-تخطيط الموضوع يكون فيه المدرّس مرشدا وموجّها، والمتعلّمون هم المخطّطون، بحيث يستشير المعلّم طلابه عن طريق استخدام الأسئلة الموجّهة للطّلاب، والتي تعنى بالدّرجة الأولى بمكوّنات المجال الكتابي.

- اختيار الجمل والتّعبيرات اللّازمة لكل فكرة، بحيث تتّصف بسلامة التّركيب والموضوع والاكتمال، وصحّة استخدام أدوات الرّبط بحسب معناها.[15]

- استخدام أدوات التّرقيم، حيث إنّ هذه الأدوات عوض الموقف اللّغوي المنطوق الحي، بحيث يراعي المدرّس مواضيع استخدام كلّ علامة من هذه العلامات، وبيان تأثيرها على المعنى.

وعليه يمثل الجدول الآتي التوزيع الزمني لميادين اللّغة العربية في التّعليم الابتدائي، وقد مثّل ميدان التّعبير الكتابي الحصّة الأكبر من بين الميادين الأخرى بـ: (2.15سا) وهو ما يفسّر عناية المنهاج بهذه المهارة أشد عناية من خلال توفير الوقت الأكبر لها، وهو ما يشجّع على الاستمرار، الّذي يضفي على عملية بناء وإدماج التعلّمات المكتسبة فاعلية أكبر، واختبارا للكفاءة التعليمية التي تروم تحقيقها في آخر كل مقطع تعليمي.

الميادين	السنة الأولى	السنة الثانية	الحجم الساعي	السنة الثالثة	الحجم الساعي	السنة الخامسة	السنة الرابعة	الحجم الساعي
فهم المنطوق	1ح	1ح	0.45د	1ح	0.45د	1ح	1ح	0.45د
التعبير الشفوي	3ح	3ح	2.15سا	2ح	1.30سا	2ح	2ح	1.30 سا
فهم المكتوب	6ح	6ح	4.30سا	5ح	3.45سا	5ح	5ح	3.45سا
التعبير الكتابي	5ح	5ح	3.45سا	4ح	3.00سا	3ح	3ح	2.15سا
المجموع	15ح	15ح	11.15سا	12ح	9.00سا	11ح	11ح	8سا15د

جدول رقم (01) يوضح التوزيع الزمني لميادين اللغة العربية في التعليم الابتدائي.

حيث جاء في **الكفاءة الشّاملة** ضمن أهداف تعليم التّعبير الكتابي: "في نهاية السّنة الخامسة (...) ينتج نصوصا طويلة في وضعيّات تواصليّة دالّة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية."[16] هذا الخطاب يوحي بوعي واضعي المناهج بأهميّة اهتمام المنهاج التّعليمي بالمهارات الإنتاجية، ومهارة التّعبير الكتابي في ميدان إنتاج المكتوب هو تجسيد لمهارة التّعبير والكتابة معا، كما يوضح اهتمام ووعي واضعو المنهاج بإعداد المتعلم في آخر التعلّمات لمشاريع ذات دلالة اجتماعية تساير الواقع اليومي الاجتماعي للمتعلم،

وغير بعيدة عن حياته، وهذا ما يسهل على المتعلّم الاستعمال الحقيقي للغة في وضعيات تواصلية، حسب الكفاءة الختامية: ينتج نصوصا طويلة منسجمة، تتكون من (80) إلى (120) كلمة، مشكولة جزئيا، من مختلف الأنماط ، التركّيز على النّمطين التّفسيري والحجاجي، مشاريع لها دلالات اجتماعية.[17]

إذ أنّ المتطلّع للكفاءات الختامية للمناهج، يدرك لا محال وعي واضعي المنهاج بوجوب التّفريق بين الكفاءات الختاميّة، وهو التّمييز الّذي يميّز مناهج الجيل الثّاني، من خلال اكتساب الوعي التّعليماتي والتّفريق بين الكفاءات التّعليمية، وتحديد أهمّيتها في صقل المعرفة اللّسانية، من خلال تفريقهم بين المنطوق والمكتوب، ولكن لم يتم التّفصيل في تحديد مهارات إنتاج المكتوب، وفي مقدّمتها مهارة إنتاج النّصوص، كما أنّ المتطلّع للوثائق التّربوية يجد أنّ هذه الكفاءات الختامية لا تختلف بكثير عن السّنوات الرّابعة والثّالثة ابتدائي.

أ- المهارات المنهجية لميدان الإنتاج الكتابي:

1- إجراءات الدراسة الميدانية:

- **منهج الدراسة:** لقد اقتضى موضوع بحثنا استخدام المنهج الوصفي مدعما بآليات التحليل من أجل تحليل النتائج، في الوسط التعليمي.
- **الحدود الزمانية والمكانية:** أجريت هذه الدراسة في الفترة ما بين (02/03/ 2020) إلى (02/27/ 2020) ببعض ابتدائيات مدينة قسنطينة، من خلال قيامنا بالدراسة الميدانية للإنتاج الكتابي للمتعلمين، كما استفدنا من المقابلة التي أجريناها مع معلّمي المدارس الابتدائية وأمدونا بالطرائق التي يعتمدونها، وتعرفنا على الإشكاليات التي يعانون منها في تعليم الإنتاج الكتابي.
- **عيّنة البحث:** عينة البحث عبارة عن عناصر محددة سابقا، وقد كان اهتمانا في بحثنا بمجموعة من المتعلّمين في السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي بولاية قسنطينة، وقد شملت الدراسة 460 تلميذا. في المدارس الابتدائية التالية:
- **مدرسة عيمن علي**
- **مدرسة علاق فوضيل**
- **مدرسة ابن الفارض**
- **مدرسة كرواش بكير**
- **مدرسة بورفع عمر**

- **مدرسة ابن طفيل**
- **2– تحليل البيانات:** تمثّل البيانات الآتية تحليل نتائج الدّراسة الميدانية للكشف عن فاعلية المدخل التّواصلي في تنمية مهارات إنتاج المكتوب:

المهارة	التكرار	النسبة المئوية
ترتيب الجمل	350	%76.08
استخدام الكلمات المناسبة والصفات	220	%47.82
مهارة تحديد الأفكار الأساسية	280	%60.86
مهارة اكتمال أركان الجملة	360	%78.26
مهارة استخدام أدوات الربط	410	%89.13
مهارة استخدام جدار الكلمات	200	%43.47
مهارة توليد الأفكار	242	%52.60
القدرة على كتابة فقرة ذات دلالة	262	%56.95
مطابقة المنتوج لوضعية التواصل	310	%67.39

تحليل نتائج الجدول الإحصائي:

1- يتّضح من خلال الجدول والدّراسة الميدانية التي قمنا بها أن "**مهارة ترتيب الجملة**" قد وفّق فيها المتعلّمين، بنسبة (76.08%)، ولم تتحقق هذه المهارة لدى المتعلّمين بنسبة بلغت (23.92) وهي نسبة توضّح الغياب التّام للسّيطرة على معايير ترتيب الجمل لدى هذه الفئة، والّذي تتضمّنه هذه المهارة من عدّة خطوات تمكّن المتعلّم من تحقيق هذه المهارة من خلال تمكّنهم من استخدام أدوات الرّبط بشكل صحيح، وفي تسلسل مقبول للجمل، فيتدرّب المتعلّم على مهارة ترتيب الجمل، من خلال تمكّنه من استخدام أدوات العطف بنجاح عن طريق وضعها في أماكن خالية، في قطعة نثرية، كما يتمكّن من عطف عدد من الجمل، بحيث تكوّن تسلسلا مقبولا، ويفضّل أن يتم هذا التّرتيب ضمن سياق أكبر، بحيث يتمكّن الطّالب من الإحساس باتجاه النّص قبل أن يبدأ في التّرتيب، كما تم تكليفهم بإعادة كتابة نص وتكملته في إطار معنى سبق ذكره.

2- مهارة التّرتيب على مهارة استخدام الكلمات المناسبة والصّفات: تعكس هذه المهارة مدى تمكّن المتعلّم من مفردات الرصيد اللغوي الوظيفي، للإنتاج الكتابي، وعليه بلغ عدد المتعلمين الذين تمكنوا منها (47.82%)، في حين لم تتحقّق هذه المهارة على بقية المتعلّمين، وعليه تعكس هذه النّسبة ضعف المتعلّمين في اكتسابهم المفردات اللّغوية الوظيفيّة، وقد تم تدريب المتعلّمين على مهارة انتقاء الكلمات المناسبة والصّفات المناسبة، من خلال تقديم فقرة أو أقصوصة، حذفت نهايتها ويطلب منهم تكملتها بكلمات مناسبة، وأيضا من خلال وضع جمل متنوّعة بها أسماء تحتاج إلى صفات في اللّون والحجم والشّكل والأصوات والموازين والمكاييل والأطفال ويطلب منهم وضع الصّفات المناسبة لهذه الأسماء. كما تم تقديم بعض الكلمات التي لها استخدام خاص، ويطلب من الطّلاب وضعها في جمل مفيدة.

3- مهارة تحديد الأفكار الأساسية: بحيث بلغت نسبة تحقّق هذه المهارة (52.60%) وهي نسبة متوسّطة تعكس مدى تمكّن المتعلّمين من تحديد الأفكار الأساسية، واستحضارها في إنتاجاتهم الكتابيّة، ومهارة تحديد الأفكار الأساسية مهمّة للمتعلّم لكي يبادر في تعبيره الكتابي، من خلال وضعه للأفكار الأساسيّة والمهمّة التي يحدّدها هو، وبالتّالي إن غياب هذه المهارة لدى المتعلّم يشكّل خطرا، وعجزا على توليد الأفكار الّتي في غالب الأحيان تكون مستمدّة من واقعه المعاش.

4- مهارة اكتمال الجملة: وقد تحقّقت هذه المهارة بنسبة (78.26 %)، مما يؤهّل المتعلّم للتّعبير عمّا يختلج بنفسه في التّعبير الإبداعي والوظيفي على السّواء، فالمتعلّمين، وعليه فقد تمكّن المتعلمون

ذوو النسبة أعلاه من هذه المهارة باكتمال الجمل بكلمات مناسبة دلاليا ونحويا، واعين بالعناصر اللغوية للجملة.

5- مهارة استخدام أدوات الربط: شكلت مهارة استخدام أدوات الربط (89.13) وهي نسبة لا بأس بها، بحيث تمكن المتعلّمون من استخدام أدوات الربط اللازمة، وهو ما يؤهلهم لكتابة فقرات سليمة لغويا ونحويا، من خلال وعيهم بضرورة استخدام أدوات الربط المناسبة لموضوعاتهم.

6- مهارة استخدام جدار الكلمات: وقد تمكن المتعلمون من استخدام الكلمات المناسبة من رصيدهم الوظيفي الذي امتلكوه، بنسبة (43.47%) وهي نسبة دون المتوسط، ونرجع هذا النسبة إلى غياب برامج تدريب المتعلمين على استخدام الرّصيد اللّغوي الوظيفي، وهذا ما سمّاه الحاج صالح بالتّخمة اللّغوية، بحيث يتلقى المتعلمون العديد من المفردات يوميا، لكن لا يستطيعون استخدامها، وهذا نظرا لكثرة وجودها في المنهاج دون تخطيط وتعيين للرصيد اللغوي الوظيفي لكل مستوى تعليمي، مما يسبب لديهم تخمة مفرداتية تصيبهم بعدم القدرة على الاستخدام اللغوي.

7- مهارة توليد الأفكار: وقد بلغت مهارة تملك توليد الأفكار (52.60%) وهي نتيجة متوسطة، على غرار المهارات الأخرى، ويتم اكتسابها عن طريق الممارسة والمران، وهو يقع في جهة المساعي الإبداعية.

8- القدرة على كتابة فقرة ذات دلالة: وقد بلغت نسبة تملّك هذه المهارة عند المتعلمين (56.95%) وهي نسبة تملّك تقع في خانة المستوى المتوسّط، فتشمل مهارة القدرة على كتابة فقرة كل مؤشرات استوفاء المعاني واستخدام العناصر اللّغوية التي يشار إليه في الوضعيات التعليمية من قبيل توظيف الظواهر اللغوية والمحسنات البديعية، مع مراعات المعنى العام للوضعية الإدماجية والإنتاج الكتابي.

9- مطابقة المنتوج لوضعية التّواصل: ويمكننا إرجاع هذه النّتيجة الّتي بلغت (67.39 %) لما قدّمه المدخل التّواصلي في استثارة قدراتهم اللّغوية والفكريّة في الإنتاج الكتابي، وربطها بعلاقتها بالمواقف في حياة المتعلّم اليوميّة، من خلال استحضار موقف معيّن، ولهذا ساعدهم المدخل التّواصلي بكل ما يحمله من تطبيقات تواصلية في استثارة الوضعيّة المشابهة لحياتهم والكتابة التّعبيرية فيها مطابقة للواقع المعيش.

الخاتمة:

لقد سعى هذا البحث للوقوف على فاعلية المدخل التواصلي في تنمية مهارات إنتاج المكتوب، وهذه أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:

1-بفضل ما قام به الباحث في العمل الميداني تم ضبط قائمة بمهارات الإنتاج الكتابي في ضوء المدخل التّواصلي.

2-أثبتت نتائج البحث فاعلية المدخل التّواصلي في تنمية مهارات الإنتاج الكتابي في المستوى البعدي بعد تدخّلنا للتّطبيق الفعلي للمدخل التّواصلي في الميدان التّعليمي، في المستوى البعدي، على الرّغم من وجود تجليّات هذا المدخل في المنهاج التّعليمي، ونظرا لثبوت تنمية مهارات الإنتاج الكتابي لدى المتعلّمين، لم نسجّل أدنى نسبة التّحقق في إحدى المهارات دون (50%) إلا مرة واحدة.

التّوصيات:

1- ضرورة إدراج المدخل التواصلي كمدخل حديث في المناهج التّعليمية بشكل صريح، وليس مثل ما هو متجلّي في الوضعيات التّعليمية كإشارات على التّواصل، كما ننوّه إلى ضرورة إعطاءه الأهمّية القصوى، حيث أثبتنا من خلال البحث الميداني تدنّي مستوى بعض المعلّمين بخصوص المعرفة اللّسانية بأحدث النّظريات اللّسانية، والمداخل التّعليمية في تعليم اللّغات، وكيفيات التّعليم والتعلّم بها.

2- ضرورة إعداد ندوات تكوينية لفائدة المعلّمين، بغية تدريبهم على تطبيقات المدخل التّواصلي من أجل تمكّنهم القدرة على استثارة دافعية المتعلّمين، بما يناسب قدراتهم اللّغوية والمعرفية.

3- ضرورة إبداء الأهمّية القصوى لمهارات التّعليم اللّغوي الأربع، الّتي من خلالها تدمج كفاءات المتعلّم واستثمارها في الإنتاج الكتابي، كما لابد من إعطاء الأهمّية أيضا لعنصر الفهم والإفهام أثناء تعليم المهارات اللّغوية.

هوامش:

[1]:نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها: سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988، ص183

[2]: فايزة السيد عوض وآخرون: مداخل تعليم اللغة العربية: رؤية تحليلية: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، ط1، المملكة العربية السعودية، 2019، ص151.

[3]: فايزة السيد عوض وآخرون: مداخل تعليم اللغة العربية: رؤية تحليلية، ص151.

[*]: إن تطور النظريات التواصلية كان في إطار قصر الطرائق البينوية عن بلوغ الغايات في تعليمية اللغات، وهذا وعندما استندت في مرجعيتها اللسانية على النظرية السلوكية والمدرسة البينوية عن طريق فرض طرائق تعليم اللغة بالنحو والترجمة والتي اعتمدت خاصة في تدريس اللغات الكلاسيكية كاللاتينية والإغريقية، على أنه يتمثل العيب في قصور هذا الاتجاه في تعليم اللغات في إعطاء الأسبقية للمعنى ثم المعنى، أي ترسيخ البنى اللغوية في ذهن المتعلم عن طريق الحفظ والتكرار وسؤال المعلم وجواب المتعلم، لتأتي المقاربة التواصلية لإعطاء السمة الابداعية والخلاقة للمتعلم في ابتكار مفاهيم وتراكيب لغوية جديدة لم يسمعها قبلا، وفقا لمقتضيات الأحوال الخطابية وليصبح دور المعلم مقتصرا على التوجيه والارشاد.

[4]:نايف خرما وآخرون: اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، ص184.

[5]:ميساء أحمد أبو شنب: فرات كاظم العتيبي: مشكلات التواصل اللغوي: مشكلات التواصل اللغوي، مركز الكتاب الأكاديمي، ط1، عمان، 2015، ص21.

[6]: محمد العبد: النص والخطاب والاتصال: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، ط2، مصر، 2014، ص40.

[7]: محمد العبد: المرجع نفسه: ص48.

[8]: رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004، ص189.

[9]: أحمد الخولي: التعبير الكتابي وأساليب تدريسه، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص49.

[10]: الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي: وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص05.

[11]: ينظر: أحمد الخولي: التعبير الكتابي وأساليب تدريسه: ص49.

[12]: أحمد الخولي: المرجع نفسه: ص56

[13]: أحمد الخولي: المرجع نفسه: ص57.

[14]: التعليم الابتدائي منهاج اللغة العربية: وزارة التربية الوطنية، ص35.

[15]: بن الصيد بوربي سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم لابتدائي: : الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1: 2020-2019، دليل الأستاذ: ص100.

[16]: بن الصيد بوربي سراب وآخرون: المرجع نفسه، ص05.

[17]: بن الصيد بوربي سراب وآخرون: المرجع نفسه: ص07.

الاستعارة في نظريّة المزج التّصوري (رواية رائحة الذّئب لسامية بن دريس أنموذجا)

Metaphor in conceptual blending theory Novel of "The smell of the Wolf " by samia Ben Dres as a Model

حوالي نصيرة[1] ، بوجمعة شتوان[2]

Houali Nacira[1] Boudjemaa Chetouane[2]

مخبر تحليل الخطاب

جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.

University of Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou, Alegria

houali.nacira@gmail.com[1] Chetouane_bou@hotmail.fr[2]

تاريخ الإرسال: 2021/06/28	تاريخ القبول: 2021/08/29	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

تغيّرت النّظرة إلى الاستعارة – مع ظهور النّظريات العرفانيّة (نظرية الاستعارة التّصورية ونظرية المزج التّصوري)– فأصبحت آلية مركزيّة في الفهم البشري، فقد خرجت من المفهوم التّقليدي الّذي جعلها أداة جمالية للكلام، لتصبح آلية ذهنيّة حاضرة وضرورية في جميع مجالات حياتنا، وفي جلّ الخطابات العادية منها والأدبية، ويشترك فيها جميع بني البشر.

وسنسعى في هذا المقال الخوض في مفهوم الاستعارة في نظرية المزج التّصوري، من خلال تطبيق هذه النّظرية على الرّواية الجزائرية المعاصرة "رواية رائحة الذئب"– أنموذجا–

الكلمات المفتاح: الاستعارة؛المزج التّصوري؛ الفضاء الذهني.

Abstract :

With the emergence of the cynical theories (Conceptual metaphor theory and conceptual blending theory) the perception of metaphor has changed. It became a central mechanism in human understanding. It broke out of the traditional concept that made it an aesthetic tool for speech to become a mental mechanism present and necessary in all areas of our life in most of of ordinary and literary speeches and it is shared by all human beings.

Therefore, we seek in this work to delve into the concept of metaphor in the theory of conceptual blending comes to apply this theories of metaphor to the contemporary Algerian novel of "The smell of the Wolf " by samia Ben Dres.

Keywords: Metaphor ;Conceptual blending ;Mental space.

المقدمة:

جعلت النّظرية العرفانية من الاستعارة؛ أهم الوسائل التي تلازم الإنسان في حياته، والتي لا يمكن الاستغناء عنها، فهي حاضرة في أي خطاب بما في ذلك الخطاب العادي اليومي، حيث يشترك فيها عامة النّاس وليست خاصة بالفئة المبدعة فحسب. كما أنّها مرتبطة بالذّهن البشري إذ تتجاوز مجال اللّغة إلى الذّهن، ونستعملها دون أن نعي بها ومن دون جهد منّا. فالاستعارة حاضرة في كلامنا دون وعي وجهد منّا، فهي كالماء والهواء للجسم، فحضورها في الخطاب يشبه سريان الماء في العروق[1].

جعل العرفانيون الاستعارة مركزيّة في حدوث الفهم البشري، وأنّها ذهنيّة ومرتبطة بالتّجربة البشريّة،"فالعقل لا ينفصل عن تجربة الجسد، بل إنّ التّجربة العقليّة في كثير من جوانبها تقع تحت سيطرة الجسد المجازيّة، حيث ينقل العقل من خلال الاستعارة، بُنى التّجارب الماديّة، كالحركة والرّؤية البصرية والاحتواء ومنطقها وتفاعلاتها ليشكل منها المفاهيم المجردة المفاهيم السّياسية والفلسفية وغيرها."[2]

التّجربة الإنسانيّة لها دور كبير في تحقيق الاستعارة، بها يتمّ فهم المفاهيم المجرّدة وذلك بواسطة العقل الّذي ينقل بُنى التّجارب الماديّة من خلال الاستعارة، لذا العقل وتجربة الجسد لا يمكن الفصل بينهما.

لا يمكننا أن نخفي الدّور البارز للاستعارة في الحياة البشريّة، فالاستعارة حاضرة في جلّ الخطابات بما في ذلك الخطاب الرّوائي. حيث نجد من جعل من الرّواية استعارة كبرى، فكلّ خطاب كان شعرا مقالا، أو قصة، أو رواية، هي استعارة كبرى، ف"عندما نتحدث عن بلاغة الرّواية ينبغي أن نجعلها متّصلة بميدان أوسع، وهو الأسلوبية بمعناها الوظيفي...الرّواية ككلّ يمكن النّظر إليها هي نفسها باعتبارها استعارة تمثيليّة كبرى..."[3].

يعدّ العمل الأدبيّ عامة والرّواية خاصة استعارة كبرى، تتفرع في متنها استعارات صغرى من خلالها نفهم الاستعارة الكبرى، فغالبا ما نجد عناوين الرّوايات في شكل استعارة.

سنحاول في هذه الدراسة جاهدين الخوض في المفهوم الاستعاري، مركّزين على الرّؤية المعاصرة للاستعارة، من خلال تطبيق نظرية المزج التّصوري، مع الاستناد على النّظرية التّصورية، وذلك من خلال الإجابة على إشكالات، من قبيل:

-ما علاقة الاستعارة بالفكر البشري؟

-ما دور العقل البشري في الجمع بين مجالين لإنتاج مجال ثالث جديد؟

-ماهو دور الاستعارة في الحياة البشريّة؟ وهل يمكن الاستغناء عنها؟

إنّ الخطاب الرّوائي من الخطابات التي تعتمد على الأسلوب الاستعاري، حيث غالبا ما نجد عناوين الرّوايات عبارة عن استعارات، وعنوان رواية "رائحة الذئب"يحيل إلى الأثر الّذي تركه المستعمر ويتمثّل في البطلة "سارة" ثمرة الاغتصاب، والتي لا تعرف إلى أين تنتمي، من هي عائلتها الحقيقية؟

فتحت رواية "رائحة الذّئب" الغطاء للتّاريخ المدفون مع الشّهداء، إنّها رواية خدشت في موضوع المستعمِر المغتصب، و"نوارة" إحدى الضّحايا التي سُرِقت منها الحياة بعد أن هجم عليها الذئب "جوزيف رومان"، والتي يكون لها بعد ذلك بنتٌ اسمها"سارة بنجامين" التي تعيش في بلاد أجنبيّ مع عائلة فرنسيّة الّتي تعتقدها عائلتها الحقيقية، حيث عاشت في حلم إلى أن ظهرت الحقيقة وعرفت هويتها وأصلها، تقول سارة" إذن أنا سارة بنجامين الشّاهد على الجريمة، التي لا يقدر أحد محو آثارها، إنّني–ببساطة– مثل زهرة الحقيقة، قد تغمس في رماد النّسيان، لكنّها لا تلبث أن ترفع رأسها من قلب الظّلام، فقط من أجل أن تزهر."[4].

أوّلا: الاستعارة في النظرية التصورية:

استحوذ المفهوم الأرسطي التّقليدي للاستعارة قرونا على الفكر الغربي، فهي بالنسبة إليه استبدال لفظ بلفظ آخر لا غير، وملكة خاصة بالعمليّة الإبداعيّة، وقد أحتُفظ بهذا التّحديد إلى أن جاءت الدّراسات المعاصرة التي أكّدت على أنّ الاستعارة" لم تعد ظاهرة ناتجة عن عملية استبدال كلمة بأخرى أو العدول عن معنى حرفي إلى معنى مجازي، بل هي عملية إدراكية كامنة في الذهن البشري تؤسّس أنظمتنا التّصورية، وتحكم تجربتنا الحياتية، أي أنّ الاستعارة في جوهرها ذات طبيعة تصوريّة لا لسانية."[5]

بقيت الاستعارة لقرون حبيسة البلاغة الأرسطيّة في الفكر الغربي والعربي، إلى أن حررتها البلاغة الجديدة مع النّظرية العرفانيّة التي أكّدت على أنّ الاستعارة لها دور كبير في حياة الفرد والتي لا يمكن الاستغناء عنها، إنّها كامنة في ذهن الفرد ويملكها كلّ البشر دون استثناء.

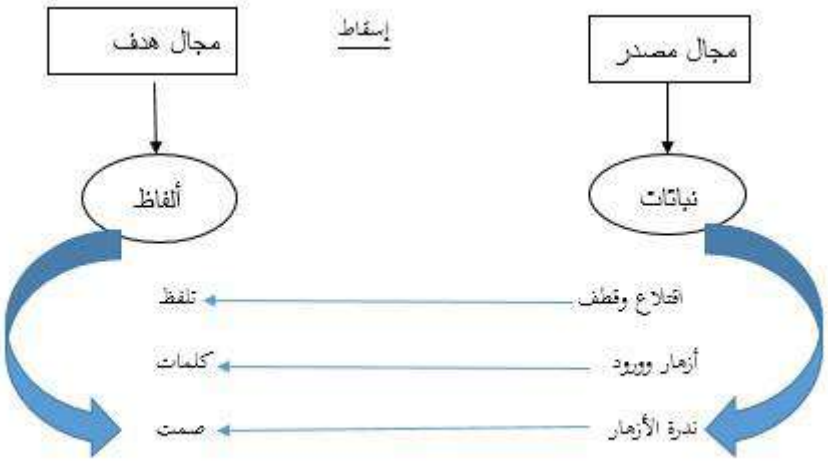
وهو تحديد يشترك في التأكيد عليه كلّ من جورج لايكوف ومارك جونسون في كتابهما المشترك"الاستعارات التي نحيا بها"(1980)، تقوم الطبيعة الذّهنية للاستعارة بحسبهما على إسقاط مجال ذهني(مجال مصدر وهو مجال محسوس) على مجال ذهني آخر(مجال هدف وهو مجال مجرد). وقد عرفاها على أنّها:"آلية جوهرية في حصول الفهم البشري، كما تشكل آلية لخلق دلالات جديدة وحقائق في حياتنا."[6]

وهكذا فالاستعارة آلية ذهنيّة تنظّم فكرنا وترافق كلّ كلام نتلفظ به (عاديا أو أدبيّا) ، فهي "آلية تنتظم الفكر في جميع أنشطته غالبة في الاستعمال اليومي العادي في العبارات اللّغوية، فالاستعارة جزء من

النّظام العرفاني، من حيث مثّلت أداة في تصوّر العالم وتمثيل الأشياء وتمثُّلها في جميع مظاهرها. هي أداة مفهمة وتمثيل وتصوّر يعمّ كلّ مظاهر الفكر بما في ذلك المحسوسات والمجردات."[7]

وهذا ما نجده في الأعمال الأدبيّة التي تُبنى على الاستعارات، والتي يظهر فيها أنّ الاستعارة مرتبطة بالفكر، وهذا ما نحاول إثباته من خلال هذه النّماذج المقتطفة من المدوّنة، أين تقول البطلة في رواية "رائحة الذئب":"فلم يكن من اليسير اقتلاع الكلمات من لسانها."[8] وفي موضع آخر، تُضيف في قولها:" بل الجملة نفسها كأنّها اقتطفتها من الكتاب المقدس."[9]

تصف البطلة من خلال النّماذج المختارة، أمّها التي تلتزم الصّمت لفترات طويلة، حيث لا تتلفظ بكلمة واحدة حتى ولو انتظرت طويلا. إنّها امرأة تلتزم الصّمت وذلك لأسباب، من بينها أنّ سارة ليست ابنتها، وأنّها ثمرة اغتصاب، فجعلت الصّمت عقابا لها على تصرفات زوجها (جوزيف رومان) في حق الضّحيّة(نوارة) الأمّ الحقيقيّة لسارة التي تحمل جنسيّة فرنسيّة، ففي وصفها لأمّها التي تلتزم الصّمت، في النّماذج السّابقة، قامت بإسقاط بنية النّباتات، والمتمثّلة في(القطف والقلع)، على بنية الألفاظ المجردة والمتمثّلة في(الكلام والصّمت)، والشّكل الموالي يوضّح عملية إسقاط بنية النّباتات على بنية الألفاظ:



الإسقاط التصوّري لاستعارة "الألفاظ نباتات"

ثانيا: نظرية المزج التصوري:

نادى بهذه النّظرية كلّ من جيل فوكونيي (Gilles Fauconnier) ومارك تيرنر(Mark Turner)، وذلك في كتابهما(في ما به نفكر)، وأطلقا على هذه النّظرية تسمية "نظرية الدّمج التصوري (Conceptual blending)، أو نظرية المزج المفهومي (Conceptual integration) ،

وهي نظرية تفسّر آلية اشتغال الذّهن البشري، فنظام تفكيرنا قائم على بناء الأفضية الذّهنية والرّبط بينها، وهي آلية عرفانية تحكم تفكير الإنسان وتميّزه، والتّفكير ذاته هو دمج بين فضاءات ذهنية مختلفة، ونحن في شتى ضروب تفكيرنا، حتى البسيطة منها، نقوم بالدّمج بين الفضاءات الذهنية."[10].

جاءت نظرية المزج التّصوري لتبيّن قصور النّظرية المفهومية، القائمة على إسقاط مجال على مجال آخر، وكذلك ردّا على السّؤال الّذي طرحه الأزهر الزناد بقوله: " في ما به يكون نشوء المفاهيم الجديدة في الفكر البشري، بما يتضمن ذلك من الصّور والأفكار والأعمال والمصنوعات في جميع المجالات؟ كما تبلورت للإجابة عن مسائل يكون بها حدوث المفاهيم مزيجا من مفاهيم أخرى فيكون لها معنى جديد غير متوفّر في المفاهيم المتمازجة."[11]،وسؤال آخر طرحه **عطية سليمان أحمد** هو:"كيف نفهم دور العقل وعمله في الجمع بين شيئين لإنتاج شيء ثالث؟"[12]

يعود الفضل للنّظريّة التّصوريّة في ظهور نظريّة المزج التّصوّري، التي أتت لتبيّن قصور النّظريّة التّصوريّة، والتي بنت نظرتها على أساس النّظريّة التّصوريّة، وذلك بإضافتها مفاهيم جديدة. ويمكن أن نمثّل للنّظريتين بالشّكلين التّاليين:

1- مفهوم نظرية المزج التصوري:

جاءت نظرية المزج التصوري (المفهومي)مع الدّراسات العرفانية، على يد **مارك تيرنر وفوكونيي** وهي الجمع بين مجالين من أجل إنتاج مجال ثالث، ويعدّها الأزهر الزناد قائلا:"المزج ملكة عرفنية بمعنى أنها جملة عمليات طبيعية يقوم عليها اشتغال الذهن في جميع مظاهره بصورة طبيعية عفوية آلية. والمزج ملكة حركية مرنة عاملة زمن التفكير(آن- قولية)، والمزج عند فوكونيي جزء من العرفنة الخلفية (أو الباطنية) تشتغل من وراء الستار مفلتة من الوعي، ويكون ناتجها في مستوى الوعي أعمالا عرفنية بسيطة مباشرة في

ظاهرها ولكنها في الواقع وليدة عدد من القوانين على غاية من التعقيد تشتغل في العرفنة الخلفية تكوّن ما يطلق عليه شبكة المزج المفهومي."[13]

والمزج إذن[14]:

1- ملكة عرفنية ترجع إلى الطبيعة البشرية، متأصلة في كل إنسان،يقوم عليها اشتغال الذهن البشري بطريقة آلية عفوية أثناء الكلام.

2- كما أنه عملية تفكير تتم أثناء الكلام، بل يقوم عليها الكلام؛ وما يحدث فيه من حوارات وجدال، وتقوم الخلفيات الذهنية التي لدى المتكلم والسامع بإدارة الحوار وتوجهه، وتشير إلى هذه الخلفيات شفرات القول التي لا يحلها إلا المتكلم وبعض المستمعين بناء على تلك الخلفيات.

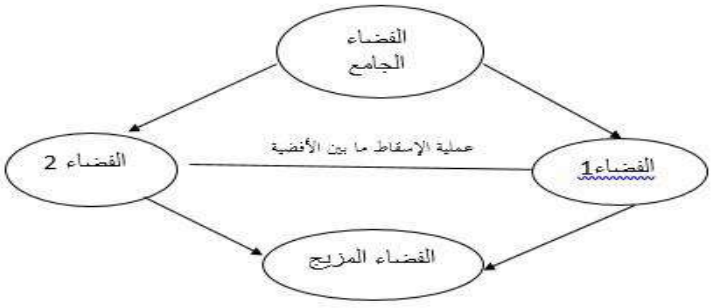
3- المزج عملية تخضع لعدد من القوانين التي تحكمها وتوجهها، فهي تتم في شكل شبكة من عمليات المزج المفهومي.

4- المزج عملية عقلية معقدة؛ تتم من خلال إدراك ووعي تامين ليكون توجيهها للفرد صحيحا، وتكون بطريقة عفوية ومتكررة، ونظرا لتكرارها المستمر في حياة الإنسان، تظهر وكأنها آتية من اللاوعي، وقد أعطى عطية سليمان أحمد مثالا عن قائد السيارة المحترف، فتكراره الدّائم للقيادة أصبحت تتم بطريقة عفوية، حتى من يراه يقول: أنه يقود السيارة وهو منشغل بأعمال أخرى. فالمزج ليست عملية تتم في ما وراء اللاوعي[15].

يقوم الفرد بعملية المزج من غير وعي منه، فهي تلقائية وعفوية، فهي مركزية في حياة الفرد لا يمكن الاستغناء عنها، إنّها راسخة في العقل البشري.

تتكون شبكة المزج من أربعة أفضية ذهنية، **فضاء جامع، وفضاءان دخلان، وفضاء مزيج** حيث يتم على فضائي الدّخل عملية الإسقاط والمزج.

والشّكل التّالي يمثل عملية المزج:[16]



2 –الاستعارة في نظرية المزج التّصوري:

جاءت نظريّة المزج وأحضرت معها مفاهيم وإضافات جديدة في تحليل الاستعارة مقارنة بالنّظريّة التّصوّريّة، والمتمثلة في أنّها تتوفّر على أربعة أفضية ذهنيّة؛ حيث تفاعل الفضاءان المدخلان ينتج عنهما فضاء مزيج جديد، في حين يقابلها مجالان ذهنيان في النّظريّة التّصوريّة، ف" إذا كانت النّظريّة التّصوّريّة تحتفظ في التّوليد الاستعاريّ على الازدواجية المجالية التي تُميّز بين المصدر والهدف فإنّ المقاربة الاندماجية التّصوّريّة تُلحّ على أنّ التّشكيل النّهائي للبنيات الاستعاريّة يستند إلى انصهار الفضاءين المدخلين حيث يؤدي تعالقهما التفاعلي وتحولها البنيوي إلى إفراز بنية منبثقة موحّدة جديدة"[17].

لا يخلو الخطاب الرّوائي الجزائري من الاستعارات، فكلّ خطاب حافل بالاستعارات ولا يمكن تجاوزها، فهي تفرض نفسها دون وعي أو بذل في ذلك جهدا فكريّا. فالمزج يمكن أن نلاحظه من خلال مقتطفات من المدوّنة، والتي نحاول من خلالها توضيح عمليّة المزج، ففي قول البطلة وهي تصف المستعمر تقول: "...كان مثل الخنزير يدهس كل شيء الحجر والبشر والشجر، الأخضر واليابس،...سيكتسح كل شيء: البيوت والغرف والخزائن، وسيطلق العنان لكلابه لتعيث فسادا في كل شيء، حتى الدجاجات التي تحضن بيضها لا تنجو من شرّه"[18].

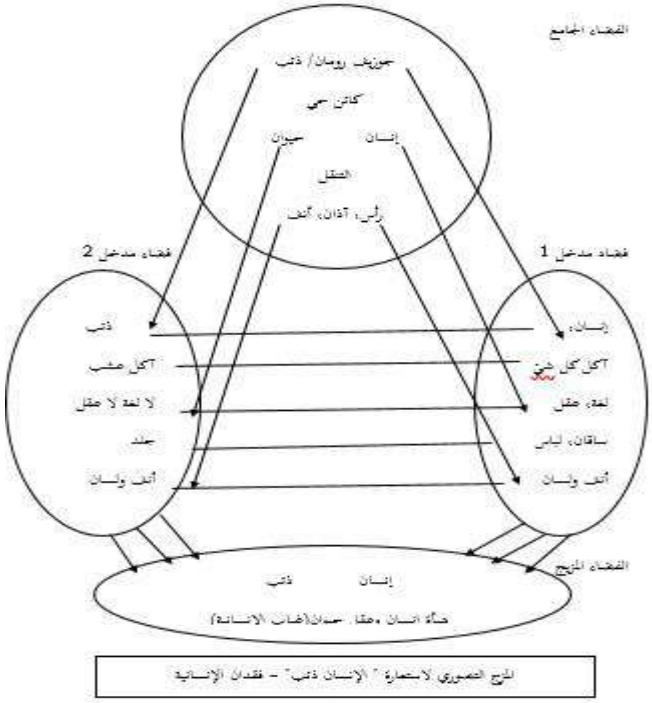
لتنتقل في موضع آخر ، وتضيف: "... كان قد نظر إلى ابنتها مثل الكلب الجائع، أجل نظر إلى الطفلة الواقفة على أسوار الشباك السامقة، نظر دون أن يشبع كانت هي ترقبه من بعيد، ترقب الذئب الجائع وتحرس الحمل، وعلى الرغم من أنها اجتهدت...، لقد نجحت اليوم في زحزحة الخطر على العش"[19].

لتؤكّد وحشيته، تضيف قولها: "...إنه كالخنزير لا يفرق بين فتاة وامرأة وعجوز، ويا خوفي إذا سود هذه الشيبة "[20].

كلّها نماذج تشير إلى وحشيّة وحيوانيّة المستعمر، وتعرضه لشرف عدوّه ليشفي غليله، فقد هُزم من قبل المجاهدين من أجل حريتهم وحرية الوطن، لكنه لم يستسلم، فهو يقول: "لا شيء يدفع العربي للجنون كالشّرف"[21]، إذ كان سلاحه شرف الإنسان العربيّ، وتكون نوارة ضحية من ضحايا هذا الحيوان الخنزير– كما وصفته البطلة– الذي لا يملك في قلبه رحمة ولا رأفة.

من خلال هذه النّماذج المقتطفة من رواية(رائحة الذئب)، جعلت الرّوائية من المستعمِر حيوانا يفسد في الأرض ويحدث خرابا في مزارعها حيث يذهب تعب فلاحيها سدى، فقد أحدث في الجزائريين خرابا ماديا ومعنويا.

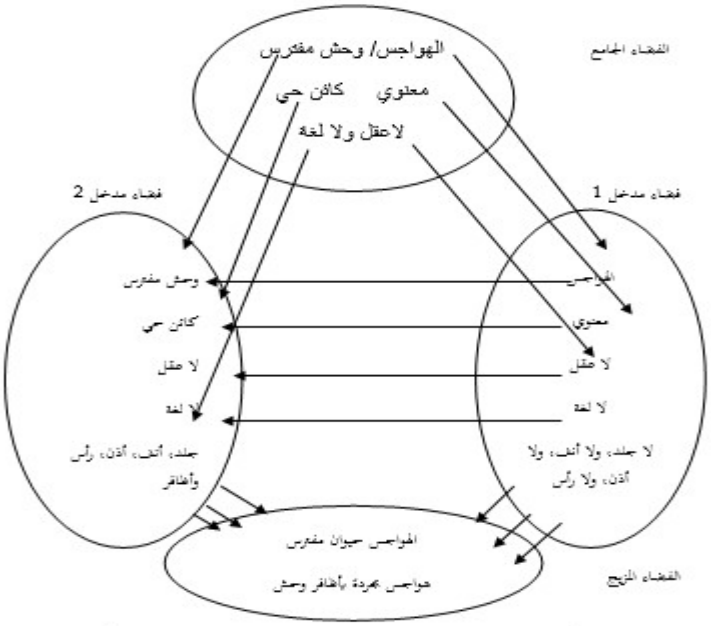
والمخططات الموالية، هي تحليل للنّماذج السّالفة الذكر، التي من خلالها نبيّن عملية التّحليل في نظريّة المزج التّصوري:



حدث المزج في هذا المثال في تطابق هيأة **جوزيف رومان** بهيأة **ذئب ماكر** من غير علم منه فالمعنى يكمن في **مكر وطمع** جوزيف الذي يقوم بأعمال شنيعة دون وصول إلى هدفه.

يظهر هنا فضاء الإنسان(جوزيف رومان) في تعامله مع غيره(الشّعب الجزائري) في هيئة حيوان(الذئب)في افتراسه ووحشيته...، فتعالق الفضاءان نتج عنه فضاء ثالث وهو فضاء مزيج يتمثل في **"غياب الإنسانية"**.

وهذا مخطط آخر يبيّن عملية المزج بين (الهواجس والحيوان)، والمستمد من قول البطلة: "ورثتني أمي بيتها الريفي القديم، فضلا عن ثروة من الهواجس السوداء ذات الكتلة الرهيبة، وحين تهب من كل الجهات وتحاصرني عند المضيق الخانق، أبدو مثل ذبابة يابسة في بيت العنكبوت الشرير، كما لو كانت قدرا قاسيا ووسواسا قهريا، لم تكن تلك الهواجس يوما رحيمة بي، كانت تنشب أظفارها في جسدي وتنهش لحمي كوحش جائع، لدرجة خيل إلي فيها أني غير قادرة على تمييز صورتي ووجهي"[22].



المزج التصوري لاستعارة "الهواجس حيوانات" -الشراسة-

يظهر هنا كيفية المزج بين فضاءين متباعدين من نفس الرواية (رائحة الذئب)، فالفضاء **الأوّل في هذا النموذج**: هو فضاء معنوي ومحسوس، يتمثل في الثّروة (مال وذهب وأراضي وغيرها). **والفضاء الثّاني**: هو فضاء مجرد، لا يمكن لمسه أو رؤيته، ويتمثّل في الهواجس، وهما شيئان مختلفان ومتباعدان، حيث استطاعت المؤلفة أن تعقد بينها علاقة، وذلك من خلال الاستعارة، من أجل تبسيط وفهم الهواجس التي تقلق الإنسان، وتضعها في صورة واضحة وبسيطة. كما مثّلتها أيضا في صورة (وحش) ينشب أظافره في جسدها أين تترك أثارا وألما أدى إلى تغيير صورة وجهها من كثرة الكآبة، حيث جعلتها غير قادرة على تمييز صورتها ووجهها على حد قولها.

الخاتمة والنتائج:

في الختام نصل إلى أنّ الاستعارة شيء لا يمكن تجاهله في حياتنا، لها دور كبير في فهم بعضنا البعض، وإنجاح عمليّة التّواصل فيما بيننا.

– الاستعارة ظاهرة ذهنية محضة–كما أكّدت النظريات العرفانيّة– وهي متصلة بالتّجربة الإنسانية يشترك فيها عامة النّاس، وليست ملكة أو موهبة خاصة بفئة المبدعين.

– بواسطة الاستعارة نتمكن من فهم العالم المحيط بنا، حيث تتفاعل تجارب الإنسان مع العالم الخارجي هكذا إذن لا يمكن أن يفصل الذهن عن الجسد. لأنّ للجسد أيضا دور كبير في إنتاج الاستعارات.

–بالاستعارة نحيا ونعيش ونتواصل، كما أنّها حاضرة في الكلام العادي، فهي ليست من إبداع الشعراء إنّها مرتبطة بالذّهن إذ تتجاوز مجال اللّغة إلى الذهن، فهي مشتركة بين بني البشر، حيث نستعملها دون أن نعي بها، وعلى هذا الأساس جعلها الباحثون مركزية في حدوث الفهم البشري.

– رواية رائحة الذئب، رواية حفر في قلب الحقيقة، وهي من الأعمال الأدبيّة الّتي خدشت موضوع دُفن مع الشّهداء، والمتمثّل في الجرائم والأعمال الشّنيعة الّتي مارسها المستعمر في حق الشّعب الجزائري، لتكون(نوارة) إحدى ضحاياه.

– تعتبر الأعمال الأدبيّة بما فيها الرّواية استعارة كبرى، ورواية" رائحة الذّئب" رواية استعاريّة بحملها في الاستعارة الكبرى(المستعمر حيوان) أو (العدو حيوان مفترس)، وهي استعارة تتفرع منها استعارات ثانوية في متن الرواية، والتي جاءت لوضع الحقيقة تحت المجهر ويعلمها الجميع.

هوامش:

[1] – ينظر: سعيد الحنصاني، الاستعارات والشعر العربي الحديث، ط1، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 2005م، ص 16.

[2] – عبد الله الحراصي، دراسات في الاستعارة المفهومية، ط 3، مؤسسة عمان، للصحافة، عمان، 2002م، ص 51.

[3] – حميد لحمداني، أسلوبيّة الرّواية (مدخل نظريّ)، ط1، منشورات دراسات سال، الدار البيضاء، 1989م، ص 79.

[4] – سامية بن دريس، رائحة الذّئب، ط1، دار ميم للنّشر، الجزائر، 2015م، ص 11.

[5] – عطية أحمد سليمان، الاشهار القرآني والمعنى العرفاني والمزج المفهومي (سورة يوسف أنموذجا)، ط1، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، 2015م، ص 137.

[6] – جورج لايكوف ومارك جونسون، الاستعارات الّتي نحيا بها، تر: عبد المجيد جحفة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء،1996م، ص 189.

[7] – الأزهر الزناد، اللغة والجسد، د ط، مركز النشر الجامعي، تونس، 2017م، ص 301.

[8] – سامية بن دريس، رائحة الذئب، ص 57.

[9] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[10] – محمد الصالح البوعمراني، السيميائية العرفانية الاستعاري والثقافي، د ط، مركز النشر الجامعي، تونس، 2014م، ص 17.

[11] – الأزهر الزناد، النّص والخطاب، مباحث لسانية عرفيّة، ط1، دار محمد علي، صفاقس، تونس، 2011م، ص 265.

[12] – عطية أحمد سليمان، الإشهار القرآني والمعنى العرفاني في ضوء النظرية العرفانية والمزج المفهومي والتداولية (سورة يوسف أنموذجا)، ص147.

[13] – الأزهر الزناد، النّص والخطاب، ص 266.

[14] – عطية أحمد سليمان، الإشهار القرآني والمعنى العرفاني في ضوء النظرية العرفانية والمزج المفهومي والتداولية (سورة يوسف أنموذجا)، ص 145.

[15] – ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[16] – الأزهر الزناد، النّص والخطاب، ص 168.

[17] – أحمد العاقد، المعرفة والتواصل عن آليات النسق الاستعاري، ط1، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، المغرب، 2006م، ص 75.

[18] – سامية بن دريس، رائحة الذئب، ص 126.

[19] – المرجع نفسه، ص 126-129.

[20] – المرجع نفسه، ص 129.

[21] – المرجع نفسه، ص 128.

[22] – سامية بن دريس، رائحة الذئب، ص 23.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 391 - 403 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

النّقد الأسطوري وظاهرة الانزياح في توظيف الأنماط الأوّلية.

قصيدة نزف الحبيب شقائق النعمان أنموذجا.

Mythical literary criticism of the transposition phenomenon in the use of primary models.

The poem "Nazaf El Habib Chakaik Enouamane" as a model.

ط.د. سارة مباركي *

Sarrah mebarki.

جامعة محمد لمين دباغين – سطيف-2/ الجزائر.

University mohamed lamin debbaghin - setif-2/ Algeria.

mebarkisara2014@gmail.com

تاريخ الإرسال:2020/11/09	تاريخ القبول: 2021/04/20	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

تندرج هذه الدراسة ضمن عديد المحاولات التي تهدف لتقديم المنهج الأسطوري كأداة قادرة على فك شفرة النّصوص الأدبية، فالأسطورة وفق هذا المنهج أكثر من رمز يغني العمل الأدبي بما تكتنزه من توتر درامي وطاقة إيحائية وبما لها من خصائص جمالية وأبعاد إنسانية، إنها بنية الأدب المركزية ومنشأه الأصلي.

فالأدب صادر في كلّيته عن أنماط أوّلية – أساطير أصلية- متمركزة في منطقة اللاّشعور الجمعي، وكل صورة أدبية مهما بدت جديدة ليست إلا أسطورة منزاحة عن الأسطورة الأولى/ النموذج الأوّلي، ليكون الانزياح بمثابة الأفق المفتوح أمام كل إنتاج أدبي حديث، وهو ما يثري النظام الأدبي ويكفل بقاءه واستمراره.

ووفقا لذلك سعت هذه الدراسة إلى تقديم قراءة تحليلية عنيت فيها بالكشف عن النمط الأوّلي الذي انبنى عليه النص الشعري المختار، وبيان كيفية تجليه وتشكله داخل النسيج الشعري ومدى الانزياح الطارئ عليه، وطريقة الأداء الجديدة التي خضع لها تماشيا وتجربة المبدع الشعرية ورؤاه الفكرية والفنية.

الكلمات المفتاح : نقد، أدب، أسطورة، نمط أوّلي، نظام أدبي، انزياح.

Abstract :

This study lies on several tests which present the mythical literary criticism as a tool to interpret literary texts. According to this method, a myth represents more than a symbol which can enrich a literary work loaded with dramatic tensions and connotative power and also what it can hold as beauty

* سارة مباركي : mebarkisara2014@gmail.com

characteristics and human dimension. It is the central structure and the source of this literature.

Literature as a whole is issued from a primary model which is the authentic myth. This myth is deeply hidden in the collective unconscious. Even if a literary image seems to be True it is actually a myth based on another myth which serves as a model. This transposition is an open horizon for any modern literary production. This enriches the literary system and contributes to its sustainability and continuity.

Consequently, this study aims to present an analytical reading which goal is to discover the first model on which the chosen poetical text is based and to demonstrate its highlighting and its formation within the poetic tissue. This, to measure the extent of the modifications and transpositions undergone as well as the new representation subjected to the experience of the poetic creativity and the intellectual and artistic vision.

Keywords:
Criticism, literature, myth, first model, literary system, transpositions

تمهيد:

عرفت الأسطورة حضورا بارزا في الآداب العالمية الحديثة، مما زاد الدراسات النقدية اهتماما بتوظيف آليات منهج النقد الأسطوري (mythocritique) في مقاربة النّصوص الإبداعية النثري منها والشعري، ورغم حداثة هذا المنهج النقدي وشساعة الجدل القائم حوله استطاع أن يقدم نفسه أداة لفك شفرة النّصوص الأدبية والولوج إلى غيابها والكشف عن خفايا عوالمها الكامنة في فجواتها وثغراتها.

وظهور هذا الاتجاه النقدي « كان ثمرة من ثمرات توطيد العلاقة بين الآداب والعلوم الإنسانية »[1]، حيث توجه العديد من الباحثين إلى النّظر في صلة الأسطورة بالأدب، لتغدو الأسطورة فيما بعد « موضوعاً تُعالجه دراسات عديدة في حقول الأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع، وعلم النفس والديانات المقارنة والفلسفة...»[2].

وقد كان علم النفس التحليلي أكثر الحقول المعرفية اهتماما بالأسطورة، فهي بالنسبة إليه مجال خصب للتعبير عن المكبوتات والدوافع اللاّشعور ية، لذلك درسها عن تعمق محاولا تفسيرها باعتبارها «رموزا وتعبيرات عن قوى وعواطف عنيفة يشعر بها الإنسان.هي رموز لحقائق نفسية خالدة. فكل من

أوديبوس وشمشون ليست شخصيات تاريخية عاشت على الأرض ما قدر لها أن تعيش، بقدر ما هي رموز للرغبات والعواطف والآمال التي تصطرع في نفس الجنس الإنساني عامة.»[3] .

أولا: الأدب أسطورة منزاحة :

يكاد يجمع كل من اشتغل بالبحث والنّظر في علاقة الأدب بالأساطير، على رابط الصلة الوثيق بين كل منهما، فإضافة إلى كونهما شكلاً من أشكال النشاط الفكري للإنسان، عدت الأسطورة المنبع الأساسي للأدب، فمنها تسربت ألوانه « ومنها تحرر فكر الإنسان ليخلق مختلف أشكال الأدب(...) فالبشرية لم تعرف أعرق ولا أقدم من الأسطورة لتحكي أحلامها وآمالها(...) المليئة بالتطلع والشادية إلى المعرفة »[4].

فالبحث في شأن وظيفة الأسطورة حضاريا من قبل الأنثربولوجي الشهير "برونيسلاف مالينوفسكي" (Bronislaw Malinowski)جعله يتوصل إلى أن « الأدب بكلّيته يصدر عن أصول أسطورية، في المراحل المختلفة التي تمر بها الحضارة الإنسانية»[5].

وفي ضوء هذا يغدو الأدب مسؤولا حقيقيا عما سعت الأسطورة إلى تحقيقه « ألا وهو أن يعرف الإنسان مكانه الحقيقي في الوجود، وأن يعرف دوره الفعال في هذا الوجود»[6].

لذلك لا يفسح أصحاب النقد الأسطوري مجالا للشك في أنّ الأسطورة هي من أوجدت الأدب الذي انحدر منها فـ "نورثروب فراي" (Northrop Frye) يرى أن الأدب « يصدر عن بنية أساس- نسق أو نظام- هي الميثة، أي هي الأسطورة في حالتها الأولى، قبل الانزياح أو التعديل، أيام كانت شعائرها ووظائفها الطقوسية بالتّعبير الدارج، هي وحدها التي تحددها.»[7].

وتتجاوز أبعاد هذه العلاقة حدود الأدب لتشمل الإنسان ذاته، إذ يعتقد أصحاب هذا المنهج أن « الإنسان البدائي لا زال كامنا في كل منا، وأن مواطن القرن العشرين الذي يذهب طائعا إلى عمله في سيارته كل صباح (...) بعيد في أحلامه كل ليلة خلق الرموز الأوّلية لأسطورة قديمة»[8].

هكذا فإن الأدب في عمومه ليس «إلاّ أسطورةً منزاحة عن الأسطورة الأولى التي هي الأصل وهي البنية، وكل صورة في الأدب مهما تراءت لنا جديدة لا تعدو كونها تكراراً لصورة مركزيةً مع بعض الانزياح ومع مطابقة كاملة أحياناً أخرى.».[9]

ثانيا: الانزياح أفق إبداع متجدد وآلية تكيف وبقاء:

إنّ النّظر إلى الأدب باعتباره أسطورة منزاحة يؤسس لأهم مبدأ ترتكز عليه النّظرية الأدبية التي أقامها النقد الأسطوري، وهو أنّ التطور الحتمي والشمولي الذي قال به أغلب النقاد المتأثرين بنظرية التطور الداروينية « لن يعصف بالتقليد الأدبي، بل يغنيه من غير أن يغير شيئاً من طبيعته »[10]، فمهما كان عصر المبدع أو انتماءاته العرقية واللغوية فهو لا يستطيع الخروج عن العرف المتوارث جيلاً بعد جيل إنّه خاضع قسراً له، وكل جديد لا يعدو أن يكون زيادة في الدّقة أو الضبط والتقنين لهذا النظام الأدبي المتجسد في الأنماط الأوّلية (archétypes)* التي تمثلها الأساطير.

ومفهوم الأنماط الأوّلية مرتبط باللاّشعور الجمعي (collectif inconscient) الذي يستمد معناه عند واضعه المحلل النفسي"كارل غوستاف يونغ" (Carl Jung) الذي تعد أبحاثه ركائز قام عليها المنهج الأسطوري من حقيقة توصل إليها بعد دراسته لعدة حالات نفسية مفادها أن « الإنسان المتحضر قد استبقى لا شعوريا مناطق للمعرفة ما قبل التاريخية، والتي عبر عنها في شكل ملتو في الأسطورة »[11].

فاللاّشعور الجمعي جماع التجارب الإنسانية التي تنحدر إلى النفس عن طريق الأسلاف البدائيين، عبر نفوس الآباء والأجداد، ومنه تنبثق النماذج الأوّلية كـ« شكل سابق الوجود، غير شعوري، وغير قابل للتمثيل، ويبدو جزءا من بنية النفس الموروثة، ولذلك يتبدى عفوياً في كل زمان ومكان »[12]، من خلال صيغ رمزية متكررة تهجع في اللاوعي الإنساني الجماعي وتعبر عن ذاتها في الحلم على مستوى الفرد والأسطورة على مستوى الجماعة.

والكشف عن هذه الأنماط الأوّلية التي تعد الأساطير أقرب الصور إليها لخلوها من التغيير هو غوص في أغوار النفس البشرية للوصول إلى أعمق مكامن الشعور، إنه بمثابة الرؤيا التي لا تتأتى إلا لمن حاز على جواز للسفر للارتحال إلى عالم اللاوعي الجماعي إلى المجاهل والخفايا إلى الأسرار الغامضة.

وقد كان لاكتشاف الأنماط الأوّلية بالغ الأهمية خاصة في مجال النقد الأسطوري، فهي تساعد الناقد الأدبي الذي صار معنيا بـ« الكشف عن هذه الأنماط وإظهار مدى الانزياح والتعديل والانقطاع والتغيير وأساليب الأداء الجديدة التي خضعت لها»[13] على أن ينظر إلى الأدب « من حيث امتداده أفقيا في المكان بالإضافة إلى الامتداد العمودي في الزمان فيغدو الأدب كياناً حياً يمكن أن يوضع على المشرحة ويدرس دراسة نقدية.»[14].

وتفرض الأنماط الأوّلية ممثلة في الأساطير نفسها على المبدع كياناً حيًّا تستمد روحها من لاوعيه، كما تخضع في اتحادها بتجربته لضرورات معينة،كالمفاهيم الاجتماعية والقيم الأخلاقية والطموحات الفكرية وغيرها من المقتضيات الموضوعية والذاتية الخاضعة تبعا لروح عصره.

وهنا يبرز مفهوم "الانزياح"(displacement) في النّظرية الأدبية التي يقيمها النقد الأسطوري، ليكون هذا المصطلح أفقا مفتوحا أمام كل إنتاج أدبي حديث، مع التأكيد الشديد على بقاء الأنماط الأوّلية التي صاغتها البشرية عبر مسيرتها، ذلك أنها تُجسد نظاماً أدبياً قادراً على تحدي المتغيرات الطارئة « إمَّا باستيعابها ضمن هيكله، أو بإفساح المجال أمامها لترسم معالمها ضمن هذا الهيكل، أو يعدل من بعض أجنحة هيكله ليتكيف وهذه المتغيرات»[15].

ويرد هذا الانزياح الذي يطرأ على الأنماط الأوّلية التي تمثلها الأساطير داخل العمل الأدبي إلى أمرين: [16]

1. قابلية الأسطورة ذاتها للتوظيف الأدبي؛ أي تميزها التاريخي والموضوعي عن جملة الأساطير الذي يمنحها خاصيتي التشكيل والتحول لكي تصبح جزءًا بنويا للعمل الأدبي نفسه، ويخدم هذا التميز الرؤى الفكرية والفلسفية والجمالية للمبدع .
2. قدرة المبدع الفنية على التوظيف الأدبي للأسطورة وتحويلها إلى وجود جمالي يخدم رؤى المبدع من خلال جملة التحولات والتحويرات وحتى التشوهات التي يحدثها على هذه الأسطورة أو تلك.

ووفقا لهذه الخاصية التي تتيح للنظام الأدبي احتواء مختلف المتغيرات الطارئة على أنماطه الأوّلية حتى تبقى راسخة وثابتة سنعمد إلى رصد النمط الأوّلي الموظف في النص الشعري المختار: "نزف الحبيب شقائق النعمان" لمحمود درويش، ومن ثمَّ التعرف على طبيعة الانزياح الطارىء الذي استدعاه تضافر عدة عوامل خاصة بحالة المبدع الشعورية ورؤاه الفكرية والفنية.

ثالثا: نزف الحبيب شقائق النعمان مقاربة أسطورية:

1-النص:

نزف الحبيب شقائق النُّعمان.
أرض الأرجوان تلألأت بجروحه،
أولى أغانيها: دم الحب الذي سفكته آلهة،
وآخرها دم ...

يا شعب كنعان احتفل
بربيع أرضك، واشتعل
كزهورها، يا شعب كنعان المجرد من
سلاحك واكتمل
من حسن حظك أنَّك اخترت الزراعة مهنة
من سوء حظك أنَّك اخترت البساتين
القريبة من حدود الله،
حيث السيف يكتب سيرة الصلصال...
فلتكن السَّنابل جيشك الأبدي،
وليكن الخلود كلاب صيد
في حقول القمح،
ولتكن الأيائل حرة
كقصيدة رعوية...
* * *
نزف الحبيب شقائق النُّعمان،
فاصفرت صخور السفح من
وجع المخاض الصعب،
واحمرت،
وسال الماء أحمر
في عروق ربيعنا...
أولى أغانينا دم الحب الذي
سفكته آلهة،
وآخرها دم سفكته آلهة الحديد...[17]

2- المقاربة:

يكشف العنوان- باعتباره أولى عتبات الولوج إلى غياهب النص الشعري- عن عناصر رمزية مشعة: (نزف/دم، الحبيب، شقائق النعمان)، مُنبئة عن الطابع الأسطوري للقصيدة، مهيئة الأجواء للمشاركة في خوض تجربة وجودية خالدة:" البعث والولادة من جديد" وذلك باستحضار أسطورة "الإله أدونيس"، من خلال أدواتها (أبعادها الرمزية) الموظفة: (الحبيب، الدم، شقائق النعمان، الأرض، كنعان، الآلهة، الربيع، الماء الأحمر...)، وفق منظور فني متفرد، إذ أصبغ عليها المبدع من ذاته ما أكسبها ملامح جديدة معيداً صياغتها صياغة منزاحة عما هي عليه في العرف الثقافي والفني المتداول.

وتنتمي أسطورة "أدونيس"، التي انبنى عليها النص الشعري، إلى الثقافة الكنعانية، و"أدونيس" إله الخصب والنماء، ورمز من رموز البعث والتجدد في حياة الطبيعة من خلال فصل الربيع بجميع مظاهره. وتقول الأسطورة التي ارتبطت عبادته فيها بعبادة آلهة الحب والخصب "عشتار" والتي تستحضر في النص من خلال رمزية الأرض الكنعانية وما تحمله هذه الأخيرة من أبعاد قومية وإنسانية في آن، أنّ إله العنف والحرب " آرس"، دفعته غيرته الحاقدة إلى قتل "أدونيس"، بعدما تنكر له في زي خنزير بري، وذلك حينما همَّ "أدونيس" باصطياده في خرجة من خرجات صيده، ليتعالى صوت نباح الكلاب التي كانت ترافقه وهوما جعل حبيبته "عشتار" تهتدي إلى مكان مصرعه، فتنتفض مفجوعة لهول المأساة، وتقرر النزول إلى العالم السفلي، محاولة استرجاع حبيبها "أدونيس" من بين الأموات، فكان لأدونيس أن ينبعث إلى عالم الأحياء مع قدوم كل ربيع، ثم يعاود الرجوع إلى عالم الأموات السفلي بحلول فصل الصيف.[18]

وتشير شقائق النعمان إلى « اتحاد دم أو روح أدونيس مع النباتات وتحوله إلى لون أحمر، وتذكر الأسطورة أن دماء أدونيس قد سالت إلى نبع "أفقا" حيث ينبع هناك نهر "ابراهيم" الذي كان يسمى "نهر أدونيس" (...) فتتحول مياه النهر إلى حمراء وهي إشارة إلى الظهور الموسمي للطمي الأحمر بعد ذوبان الثلوج.»[19].

وإيمانا بهتة الأسطورة صارت تقام طقوس احتفالية لانبعاث الإله أدونيس في فصل الربيع وأخرى رثائية لموته بقدوم فصل الصيف.

وعليه فإن رصد ظاهرة الانزياح في النمط الأوّلي "البعث والولادة من جديد" الموظف في بنية النص الشعري "نزف الحبيب، شقائق النعمان" سيكون من خلال تتبع كيفية استحضاره لأسطورة "أدونيس"، كونها الصورة الأقرب والأكثر تجسيدا للنمط الأوّلي" البعث والولادة من جديد" لخلوها من التغيير.

تبكي الأرض (الحبيبة) سفك دماء شعبها المغدور (الحبيب) والمستقوية على ضعفه وتجرده من السلاح أيادي القسوة والغطرسة والعنف (الاحتلال)، كما بكت وآلهتها "عشتار" قبلاً ، مقتل محبوبها "أدونيس" إله خصبها ونمائها، غدراً على يد إله العنف والحرب آرس.

هذا الشعب (الابن / الحبيب) من سوء أقداره أن كتب له امتهان أعرق طقس من طقوس الحياة، على أرض تاريخها سليل حروب واقتتال، رغم مالها من قداسة وحرمة، تاريخ دموي يخط السيف فيه سيرة الصلصال.

ورغم قدره البائس، إلا أنه لا يفتأ يقاوم منطق الموت (الحديد والسيف) بمنطق التمسك والتشبث في الحياة، فما كلاب الصيد وحقول القمح والأيائل والقصائد الرعوية إلاّ رموز للحياة الأولى في أجمل صورها وأسمى معانيها.

إنّها التفاتة إلى القرية الوادعة الغافية على كتف جبل أوتل أو ضفة زهر، حيث لا تزال تنبض في أعماقها الروح وتحيا القيم بمعزل عن قسوة منطق السيف والحديد.

ولأن ما يجمع هذا الشعب بأرضه علاقة حب مقدس، تفوق أبعاده حدود الزمان والمكان، فهي لا تلبث أن تحرك في رحم الأرض تلك الرغبة الجامحة في إحياء الحبيب وإعادة بعثه ووصاله، فتسري دماؤه في أحشائها لتتفجر من بين الصلب والترب بعد وجع النضال العسير ماءً يجري في عروق الربيع فيهتز بالحياة معلنا للوجود عن انبعاث الحبيب وحلول موسم الأفراح لتسفر الأرض عن زينتها شوقاً لوصال الحبيب، متغنجة في أبهى الألوان والحلل، حقول قمح مصفرة بعرق الكدح والكفاح والنضال العسير، وشقائق نعمان محمرة، حمرة دماء التضحية والفداء، إنها فسيفساء الحياة الأبدية التي يأبى منطقها الرضوخ لمنطق الموت، وطالما هناك موت، ففي الموت حتما حياة.

وللأرض بعد ذلك أغنيتان: أسطورية وواقعية، كلاهما ترثي موت الحبيب (أدونس/الشعب) حرقة ولوعة لميعاد انبعاثه وتجدد وصاله، تؤلفان معاً في تواشج وتناغم تام مرثية تتقاسم مأساة أحداثها التاريخية الأسطورية والحاضرة الواقعية الذات المتكلمة في النص، مع أرضها المكلومة والمسترجعة لفاجعتها، فاجعة أيقظت في ذات الشاعر ذلك الإنسان البدائي الهاجع في أعماقه (لاوعيه)، والذي طالما أوصى بدفنه في مكان ميلاده، إيماناً منه بأن أرواح الموتى تعود إلى الأرض المولد، أول اتصال لها بالجسد الذي سينتظر بدوره هناك في أحشائها حتى تلوح فرصة أخرى لولادة جديدة.

فالأرض والأم وفق هذا المعتقد سيان، فلا شك والأمر كذلك أن المبدع وهو الإنسان المتحضر يحس إحساساً غامضاً باتحاده بالأرض إتحاداً صوفيا يتخطى عاطفة حب الوطن الدنيوية إلى عاطفة كونية، إلى الشعور أنه ولد من الأرض الخصبة كما تولد الصخور والأنهار والأشجار والزهور، لذا يخاف أن تدفن رفاته في مكان آخر غير أرضه ويرتاح لفكرة العودة إلى الإتحاد بالأرض الأم.[20]

هكذا فإن آلهة الحديد أتاحت للشعب أن ينتقل من حالة اتصال جزئي إلى حالة اتصال كلي ليكتمل بإتحاده بجسد الأرض (أرض كنعان البداية)، ولتكتمل بذلك الرؤية الانبعاثية وتبرز في أرقى صورها ومعانيها، فالحياة في الموت والموت في الحياة وهذا ما أوصل المتصوفة إلى القول بأن الموت حياة، فالموت عندهم حقل معرفي وتجربة متممة لمعرفتهم الكبرى وسعادتهم العظمى فالموت اقتراب من الذات الكبرى وارتحال من عوالم النقص إلى الكمال.[21]

إنّ صدور المبدع في تجربته عن النمط الأوّلي، "البعث والولادة من جديد" كان ضرورة دعت إليها حاجته الملحة للتعبير عن موقفه ورؤاه وأحلامه إزاء واقعه المأساوي المعاش، نكبة شعبه الأعزل المتجرع لمرارة الظلم والعدوان في ظل عالم ترضخ فيه القيم لسلطة ومنطق الحديد وفي هذا يقول السيّاب: «لم تكن الحاجة إلى الرمز إلى الأسطورة أمس مما هي عليه اليوم فنحن نعيش في عالم لا شعر فيه، أعني أن القيم التي تسوده قيم لا شعرية والكلمة العليا فيه للمادة لا للروح، وراحت الأشياء التي كان في وسع الشاعر أن يقولها، أن يحولها إلى جزء من نفسه، تتحطم واحداً فواحداً، أو تنسحب إلى هامش الحياة. إذن فالتعبير المباشر عن اللاشعر لن يكون شعراً، فماذا يفعل الشاعر إذن؟ عاد إلى الأساطير، إلى الخرافات، التي ما تزال تحتفظ بحرارتها لأنّها ليست جزءاً من هذا العالم، عاد إليها ليستعملـها رموزاً، وليبني منها عوالم يتحدى بها منطق الذهب والحديد، كما أنه راح من جهة أخرى يخلق له أساطير جديدة...»[22]

فكانت أسطورة "أدونيس" صورة حاكى بها المبدع وضعه إزاء نكبة شعبه، وبصيص أمل توسم فيه روح الانبعاث كونها تعبيراً عن رؤية وجودية إنسانية متمثلة في تجدد الحياة وقيامها عبر صعود رموزها من عالم الأموات السفلي، ورغم النزعة الإنسانية الطاغية، إلاّ أن توظيف المبدع لأسطورة كنعانية الأصل، كان خادماً لوجهة نظره القومية، ذلك أن النموذج الأصلي إضافة إلى كونه يعبر عن حقيقة نفسية واحدة ومشتركة، هو كذلك يحمل خصائص قومية التقطها أثناء مروره بالمستوى القومي، في رحلة انتقاله من أعماق النفس الإنسانية إلى الوعي « فاللاوعي الجماعي واحد في أعمق مستوياته، لكن مكوناته تتنوع

وتتفرع كلما ارتفعنا في درجات اللاوعي باتجاه المستوى الفردي الذي ينطوي على تجربة الفرد الخاصة ويشكل القشرة التي ينتهي بها اللاوعي ليبدأ الوعي.» [23]

لذلك فإن الخصائص القومية التي يحملها النمط الأوّلي "للبعث والولادة من جديد" في صورة أسطورة "أدونيس" الكنعانية، أتاحت للمبدع تمرير وجهة نظره القومية، فأسطورة "أدونيس" جزء من التراث الثقافي الأقدم للمنطقة وللحضارات التي قامت فيها ، فاستحضار التاريخ الحضاري الأقدم ليس إلاّ تدليلا على عمق الوجود التاريخي للذات المتكلمة في النص الشعري، وبالتالي تأكيد أسبقية وجودها وأحقية امتلاكها لأرض الأسلاف.

وهنا تبرز أهمية النموذج الأصلي في ربط الإنسان الفرد الذي يعيش أبداً في خطر الانقطاع عن جذوره، بأصوله الطبيعية العرقية وبتربة ماضيه، ولهذا يعتقد "يونغ" أن كل مجتمع يفقد أساطيره بدائيا كان أو متحضراً يعاني كارثة أخلاقية تعادل فقدان الإنسان لروحه.[24]

هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن لأسطورة "أدونيس" أبعاداً جمالية متأتية من كونها موروثا أدبيا إنسانيا مبعثه اللاّشعور الجمعي البشري، ومن الفضاء التخييلي الذي تستدعيه معها، ولما تكتنزه من توتر درامي، ناتج عن طبيعة العلاقة بين ثنائية (الموت/الحياة) المستحضرة بدورها عبر المعاني الرمزية المتناقضة التي اكتسبتها كل من لفظتي "الحب" و"الدم".

فكما يحمل "الحب" معنى السلام والخير والتمسك بالحياة من خلال التعلق بالمحبوب، هو أيضاً يحمل معنى الموت لما يستدعيه من فداء وتضحية في سبيل المحبوب. والأمر عينه نلحظه بالنسبة للفظة "الدم" التي ألبسها النص معنيين متناقضين ومتلازمين في آن وهما: الموت والولادة من جديد (الحياة).

هذا وبالعودة إلى الصيغة الأوّلية لنمط البعث والولادة من جديد، المتمثل في أسطورة "أدونيس" نلحظ أن توظيف المبدع لها كان توظيفا منزاحاً ومبتكراً، إذ بلغ مرحلة من النضج جاءت معه الأسطورة صورة فنية متلبسة بالنسيج الشعري ، متجاوزاً كونه «تلك الإشارة العابرة للأسطورة، إلى الاتكاء على المادة الأسطورية التي تكون عمدة البناء الشعري كله.»[25]

فقد استعار بعضاً من أدوار الأسطورة (معانيها الرمزية)، وأعاد تشكيلها مازجاً إياها بتجربته الشعرية المعاصرة، فاستحالا معاً خلقاً أسطورياً جديداً، ذا أبعاد خيالية ودرامية أكثر تطوراً وقدرة إيحائية وأكثف دلالة، خرجت فيه الأرض من مجرد نطاق انفعالي، غنائي لتنتقل بذلك من « حيز الأرض الحبيبة إلى حيز

الأرض الإله ومن موضوع إلى كيان أنطولوجي مشع بالقداسة، تحتوي مظاهره الحسية على عوالم ميتافيزيقية رؤيوية لا متناهية» [26]

وما ذلك إلا دليل إبداع فـ« الأسطورة عند محمود درويش وعي أسطوري " Mithyec consiouness" أي إنّها إحساس تتجمع فيه المتناقضات بما فيها من مضامين وأزمنة، وأمكنة، وما أن تصل إلى نقطة التجمع هذه حتى تسير في دهاليز الإبداع ولا تخرج منه إلاّ وقد اكتسبت إيقاعاً جديداً في مضمونه وزمانه ومكانه. »[27]

وهذا لا يتأتى إلا لمن كان ذا « قوة ابتكارية يستطيع بها أن يرتفع بالواقعة الإنسانية العامة المألوفة إلى مستوى الكلمة الرامزة »[28]، لتتحول الممارسة الإبداعية إلى حالة من «المشاركة الصوفية حيث يموت الفرد ليحيا الإنسان، وتفنى التجربة الفردية في التجربة الإنسانية الكلية»[29]، وهو ما يكسب العمل الفني إضافة إلى إغناء بنائه وتراكيبه حضوراً وديمومة.

خاتمة:

رغم صعوبة التسليم بالمقولة التي سعى من خلالها النقد الأسطوري للحفاظ على مبدأ ثبات النظام الأدبي، أي اعتبار الأدب في كلّيته أساطير أو نماذج أوّلية منزاحة مكمنها اللاّشعور الجمعي، خاصة وأن هناك من الأعمال الأدبية ما يستعصي على الباحث أن يقف فيها على أثر لتجل أو حضور أسطوري، إلا أن ذلك لا ينفي حاجة الناقد الأدبي إلى عدة المنهج النقدي الأسطوري ، فقد أثبت هذا المنهج فاعليته في سبر أغوار العديد من النّصوص الحداثية الموغلة في الغموض والإبهام والتي وجدت في الأساطير ضالتها للتعبير عن رؤاها الفنية والفكرية.

فالأسطورة النمط الأوّلي البدائي والساذج – كما يصفه البعض –لا زالت تلبي حاجات الشاعر المعاصر الوجدانية والنفسية وتحقق طموحاته الفنية هذا لأنها وليدة لاشعور جمعي بشري، واحد ومستمر مهما تباعدت الأزمنة واختلفت الحضارات والأعراق. بل ربما بات الوضع الأدبي والفني الراهن أحوج من أي وقت مضى إلى الارتماء في أحضان الأسطورة والاغتراف من وحي ووهج خيالها لتفسير ما بات مستغلقا فهمه واستساغته أو لربما للهروب من واقع ميؤوس منه، فالإنسان يلجأ في مواقف اليأس دائما إلى سبل يائسة، ولو خذله العقل لن يبقى أمامه غير اللجوء إلى قوة المعجزات والغيبيات التي يتيحها الواقع الأسطوري البديل.

هوامش:

[1]: وهب رومية، شعرنا القديم والنقد الجديد، عالم المعرفة، الكويت، (دط)، 1996م، ص30.

[2]: ريتا عوض، أسطورة الموت والانبعاث في الشعر العربي الحديث، رسالة ماجستير، دائرة اللغة العربية ولغات الشرق الأدنى، الجامعة الأمريكية، بيروت ، 1974 م، ص 01.

[3]: وليام ك، ويمزات وكلينت وبروكس، النقد الأدبي ، ج4، تر حسام الخطيب، نقلا عن: عبد الله خضر محمد، مناهج النقد الأدبي السياقية والنسقية، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، (دط)، 2017م، ص 83.

[4]: خورشيد، أديب الأسطورة عند العرب، حدود التفكير وأصالة الإبداع، عالم المعرفة، الكويت، (دط)، 2002م، ص19.

[5]: ريتا عوض، مرجع سابق،ص 09.

[6]: فراس السواح، مغامرة العقل الأولى، دراسة في الأسطورة، دار الكلمة، بيروت-لبنان، ط1981،1م، ص 15.

[7]: وهب رومية، شعرنا القديم والنقد الجديد، ص30.

[8]: محي الدين صبحي، النقد الأدبي الحديث بين الأسطورة والعلم(دراسات مترجمة)، الدار العربية للكتاب، ليبيا، (دط)، 1988م، ص103.

[9]: "نورثروب فراي"، نظرية الأساطير في النقد الأدبي، تر: حنا عبود، دار المعارف، سوريا، ط1، 1987م، ص17.

[10]: حنا عبود، النّظرية الأدبية الحديثة والنقد الأسطوري، إتحاد الكتاب العرب،(د.ب.ن)، (دط)، 1999م، ص16.

[*]: النمط الأولي= النموذج الأصلي= النموذج البدئي...

[11]: إبراهيم حمادة، مقالات في النقد الأدبي، دار المعارف، القاهرة، (دط)، (د.ت.ن) ، ص71.

[12]: كارل غوستاف يونغ، علم النفس التحليلي، تر: نهاد خياطة، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، ط2، 1997م، ص244.

[13]: هجيرة لعور بنت عمار، الغفران في ضوء النقد الأسطوري، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ط1، 2000م ، ص31.

[14]: نورثروب فراي، تشريح النقد، نقلاً عن: ريتا عوض، أسطورة الموت والانبعاث في الشعر العربي الحديث، مقدمة الأطروحة(Î Î Î).

[15]: حنا عبود، النّظرية الأدبية الحديثة والنقد الأسطوري، ص 13.

[16]: عبد الله خضر محمد، مناهج النقد الأدبي السياقية والنسقية، ص 80.

[17]: محمود درويش، لا تعتذر عما فعلت، الريس للكتاب والنشر، (د.ب.ن)، (دط)، (د.س.ن)، ص45.

[18]: حسن نعمة، موسوعة ميثولوجيا وأساطير الشعوب القديمة ومعجم أهم المعبودات القديمة، دار الفكر اللبناني، بيروت، (دط)، 1999م، ص136-137.

[19]: خزعل الماجدي، المعتقدات الكنعانية،دار الشروق، عمان، الأردن، ط1،2001م، ص 166.

[20]: مارسيا إلياد، الأساطير والأحلام والأسرار، تر: حسيب كاسوحة، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية، دمشق،(دط)، 2000م، ص 253.

[21]: بغوس سامية، أسطورة الانبعاث عند "أدونيس"، رسالة ماجيستير، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والفنون واللغات، جامعة وهران، السانيا، 2011-2012 م، ص 62.

[22]: بدر شاكر السياب ،مجلة شعر، عدد 03، بيروت، صيف 1957 م، ص.112

[23]: ريتا عوض، أسطورة الموت والانبعاث، ص21.

[24]: المرجع نفسه، ص19.

[25]: زاهرة توفيق أبو كشك، الاتجاه الأسطوري في الدراسات النقدية للشعر العربي الحديث، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة، 2006م، ص 171.

[26]: بن دهينة فاطمة الزهراء، الأسطورة في جدارية محمود درويش، رسالة ماجستير ، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران، 2013/2012م.

[27]: : محمد شاهين، الأدب والأسطورة، نقلاً عن: تهاني عبد الفتاح شاكر، تجليات أسطورة البعث قي ديواني "لا تعتذر كما فعلت" و"كزهر أو أبعد"، لمحمود درويش مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد 01+02 ، 2010م، ص160.

[28]: عز الدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر، قضاياه وظواهره الفنية، دار الفكر العربي،(د.ب.ن)، ط3، (د.س.ن)، ص217.

[29]: : ريتا عوض، أسطورة الموت والانبعاث، ص22.

مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 404 - 421 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

واقع استخدام التّقنيّات الحديثة في تعليميّة اللّغة العربيّة وآدابها
– دراسة ميدانية على مستوى قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة بومرداس–

The Reality using Modern Technologies in Teaching Arabic Language and Literature -A field study at the level of department of Arabic Language and Literature at the university of Boumerdes-

نعيمة رشيد[1] * محمد الأمين هراكي[2]
Naima Rechid [1] Mohamed elamine Heraki [2]
جامعة امحمد بوقرة/ بومرداس–االجزائر[1] جامعة قاصدي مرباح/ورقلة– الجزائر[2]
Univeresity of Boumerdes-Algeria[1] University of Ouargla-Algeria[2]
n.rechid@univ-boumerdes.dz[1] elamineheraki@gmail.com[2]

تاريخ الإرسال: 2020/11/09	تاريخ القبول: 2021/06/21	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

تهدف الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام التقنيات الحديثة في تعليمية اللغة العربية وآدابها في الجامعة الجزائرية، حيث أجريت الدراسة على عينة من أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها لكلية الآداب واللغات بجامعة بومرداس، والبالغ عددها 31 أستاذا تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من المجتمع الأصلي والبالغ عدده 105 أستاذا؛ أي بنسبة تقارب 30%. وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي من خلال توزيع استبانة على الأساتذة بعد التحقق من الشروط العلمية للأداة. واعتمد البحث على التكرارات المشاهدة، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والأعمدة البيانية كوسائل إحصائية لتحليل نتائج الدراسة. وقد كشفت الدراسة عن واقع استخدام هيئة التدريس للتقنيات الحديثة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة بومرداس؛ حيث تبينت درجة توظيف الأساتذة لها في التعليم، كما أكدت الدراسة على وجود معوقات تحول دون استخدامهم للتقنيات الحديثة في التعليم.

الكلمات المفتاحية : تقنيات حديثة؛ تعليمية اللغة العربية؛ تكنولوجيا التعليم...

Abstract:
This study aims to investigate the use of technology in teaching Arabic language at the Algerian university-asample study had been carried on teachers of Arabic language department in the faculty of letters and languages of boumerdas. This

* نعيمة رشيد n.rechid@univ-boumerdes.dz

sample of 31 teachers were chosen accidentaly from the departement staff which is about 105 teachers, To add more the resercher applied the descriptive analytical approach since it is the most suitable to enable him reaching objectives. Consiquently the reserch identifies approximate intermediate rate of using technology at boumerdes university despite of finding several ordeals.
Keywords: Modern Technologies; Teaching arabic language; Educationnel Technology...

مقدمة.

إنّ استخدام التقنيات الحديثة يعد من سمات العصر الحديث، واهتمامات الجيل المعاصر الذي لا يكاد يستغني عنها في مختلف مناحي الحياة، وقد ساهمت ثورة التكنولوجيا والاتصالات التي شهدتها الألفية الثالثة بشكل واضح في إحداث تطورات سريعة في مختلف الميادين، ولم يكن ميدان التعليم بمنأى عن هذا التطور، فقد سارعت المؤسسات التعليمية إلى مواكبة العصرنة والاستفادة من مزايا التكنولوجيا في التعليم، فتبنت مدخلا جديدا هو تكنولوجيا التعليم، بهدف تحسين جودة التعليم، وتخليصه من مشكلاته.

وباعتماد المؤسسات التربوية المدخل التكنولوجي في التعليم، يتطلب الأمر الاستجابة والانسجام مع متطلباته، وهذا عن طريق تحديث أساليب التعليم وأدواته تماشيا مع الثورة التكنولوجية والمعلوماتية الهائلة؛ إذ تمثل الوسائل التعليمية مكونا رئيسا في منظومة المنهاج الدراسي ولا يمكن الاستغناء عنها، فهي تؤثر وتتأثر وتتكامل مع بقية العناصر الأخرى المكونة للمنهاج الدراسي الذي يتكون من الأهداف التعليمية، والمحتوى وطرائق التدريس، والأنشطة التعليمية، والتقويم والوسائل التعليمية [1]. وعلى هذا وجب على مدرس اللغة العربية في المرحلة الجامعية وعبر المراحل السابقة، أن يتكيف مع المعطيات الجديدة التي أفرزها التطور الذي يعرفه مجال تعليمية اللغات وطرائق التدريس، وينوع في استعمال الوسائل التعليمية، والتكنولوجية خاصة، لما تلعبه من دور في زيادة دافعية التعلم، وتحسين الأداء اللغوي والتحصيل المعرفي للمتعلم، وتطوير مهاراته في اللغة العربية، وإلا صار دوره عقيما ينحصر فقط في التلقين والإلقاء كما كان عليه التعليم في الماضي. إضافة إلى أن التعليم العالي أصبح مطالبا بمواجهة كثير من التحديات، في مقدمتها التطورات التقنية في مختلف المجالات، وبروز مدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

أولا : الإطار المنهجي للدراسة :

1- إشكالية الدراسة:

وعلى ضوء ما تقدم جاءت الدراسة لتجيب عن سؤال جوهري هو كالآتي:

- ما واقع استخدام التقنيات الحديثة في تعليمية اللغة العربية وآدابها في الجامعة الجزائرية ؟

ويندرج تحت التساؤل السابق، الأسئلة الفرعية الآتية :

- ما مدى وعي هيئة التدريس في قسم اللغة العربية وآدابها بأهمية توظيف التقنيات الحديثة في التعليم وأثرها الإيجابي في تحسين نتائج الطلبة ؟
- ما درجة استخدام هيئة التدريس في قسم اللغة العربية وآدابها للتقنيات الحديثة في التعليم ؟
- هل يواجه الأساتذة معوقات تحول دون استخدامهم للتقنيات الحديثة في التدريس ؟

2-أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تستجيب للاتجاهات الحديثة في طرق التدريس، والتي تنادي بضرورة توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة في مجال التعليم. كما تكتسي أهميتها من طبيعتها الميدانية؛ حيث نزل بها الباحثان إلى أرض الميدان للكشف عن واقع استخدام الأساتذة لتقنيات التعليم الحديثة في التدريس، والوقوف على أهم الأسباب والعوامل التي قد تحول دون استخدامهم لها، ومحاولة اقتراح الحلول المناسبة لإزالة تلك العقبات، ومن ثم توجيه نظر إدارة الجامعة، ومسؤولي قطاع التعليم العالي إلى واقع التعليم في الجامعة الجزائرية.

3- أهداف الدراسة :

يهدف البحث الحالي إلى معرفة :

- مدى وعي هيئة التدريس بأهمية استخدام التقنيات الحديثة في التعليم وأثرها الإيجابي في تحسين نتائج الطلبة.
- درجة توظيف أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها للتقنيات الحديثة في تعليمية اللغة العربية للمرحلة الجامعية.
- المعوقات التي قد تحول دون استخدام الأساتذة للتقنيات الحديثة في التعليم من وجهة نظرهم.
- استخلاص جملة من التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تذلل العقبات التي تحد من توظيف الأساتذة للتقنيات الحديثة في التعليم.

4- المفاهيم الإجرائية :

1.4– تقنيات التعليم الحديثة: نقصد بتقنيات التعليم الحديثة ذلك الجيل المتطور من الوسائل التعليمية التي ظهرت مع ظهور الحاسوب والثورة التكنولوجية، وهي كل ما يستخدمه المعلم من أجهزة ومواد وبرامج تقنية، لنقل خبرات تعليمية محددة إلى المتعلم بطريقة مشوقة وواضحة ، مع الاقتصاد في الوقت والجهد.

2.4– تعليمية اللغة العربية وآدبها: يعتمد تعليم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الجزائرية على تحضير الطالب لثلاث شهادات: لسانس، ماستر، دكتوراه. تكون الشهادة الأولى بعد ثلاث سنوات، ثم الانتقال مباشرة إلى الماستر دون مسابقة، بعدها يمر الطالب عل مسابقة من أجل التسجيل في الطور الثالث دكتوراه، وهذا النظام يقوم على فتح مشاريع لتدريس اللغة العربية ويكون تدريس المواد المتعلقة بالمشروع بنظام الوحدات وهي: الوحدة الأساسية، والوحدة المنهجية والوحدة الاستكشافية والوحدة العرضية. و يعتمد هذا النظام على السداسيات، وتختلف فيه المواد من سداسي لآخر.

ثانيا : الإطار النظري للدراسة :

1– مفهوم تقنيات التعليم الحديثة:

قبل أن نتطرق إلى ماهية تقنيات التعليم، علينا أن نعرج على مفهوم الوسيلة التعليمية باعتبار أن تقنيات التعليم الحديثة ما هي إلا جيل متطور من الوسائل التعليمية الناتج عن تبني تكنولوجيا التعليم كمدخل حديث في العملية التعليمية.

يعرف " أحمد حساني " الوسيلة التعليمية بأنها " كل وسيلة تتدخل لمساعدة المعلم في تحقيق الأغراض التعليمية والبيداغوجية أثناء تعامله المباشر مع مادته من جهة، ومع المتعلم من جهة أخرى"[2]. ويفهم من هذا التعريف أن المعلم يدخل الوسائل التعليمية في عملية التعليم بغرض مساعدته في تحقيق أهدافه التعليمية والبيداغوجية المسطرة لإنجاح الدرس.

ويعرفها (يوسف) بقوله :" هي كل ما يستخدمه المعلم والمتعلم من أجهزة وأدوات ومواد، وأي مصادر أخرى داخل حجرة الدرس أو خارجها؛ بهدف إكساب المتعلم خبرات تعليمية محدودة بسهولة ويسر ووضوح، مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول"[3]. ومن الملاحظ في هذا التعريف أنه قد ركز على أهمية الوسيلة التعليمية ودورها في تسهيل نشاط التعليم، من خلال إكساب المتعلم خبرة معينة بطريقة سهلة وواضحة، مع حسن استثمار الوقت وادخار الجهد.

ويلاحظ أن هذا التعريف لم يكتف فيه صاحبه بحصر الوسيلة التعليمية على محرّك العملية التعليمية وهو المعلّم، وتقيّدها بالعمل المباشر أثناء الممارسة الصفية للدرس كما فعل (أحمد حساني) في التعريف السابق، إنما أعطى إمكانية وحرية استخدامها للمتعلم على غرار المعلم سواء داخل الصف أو خارجه.

كما تجدر الإشارة إلى تعدد المسميات التي أطلقت على مفهوم الوسائل التعليمية منها: الوسائل البصرية، والوسائل السمعية، والوسائل السمعية البصرية، ووسائل الإيضاح، ووسائل الاتصال...، هذا لأن المصطلح مر بعدة مراحل تطورية اختلفت باختلاف الدور الذي تؤديه الوسائل في العملية التعليمية، وباختلاف الحواس المستخدمة في إدراكها[4].

ويورد الباحثون مصطلحا آخر هو" تقنيات التعليم الحديثة"، على أنه تطور مرحلي للوسائل التعليمية. وعليه، فتقنيات التعليم الحديثة ما هي إلا جيل متقدم للوسائل التعليمية، وهي" كل ما أفرزته التكنولوجيا الحديثة من أجهزة ومواد ونظم، تساعد في تحسين العملية التعليمية التعلمية، وتسهم في نقل المعارف وتحقيق الكفايات بطرق مشوقة"[5] ، وهي كثيرة ومتعددة لا يمكن حصرها كالحاسوب وملحقاته وبرامجه المختلفة، والهاتف الذكي، والجهاز اللوحي وتطبيقاته المتنوعة، وجهاز عرض البيانات، وغيرها من الأجهزة والبرامج التكنولوجية الحديثة.

2- دور التقنيات الحديثة في تحسين جودة التعليم :

يتجلى دور تقنيات التعليم الحديثة في تحسين التعليم في الوظيفة التي تؤديها، والتي من أبرزها [6]:

- تحسين العملية التعليمية؛ وذلك من خلال تفعيل دور المشاركة الفعالة بين المعلم والمتعلم باستخدام الوسائل التكنولوجية المتعددة.
- إثراء التعليم؛ حيث تمكن الوسائل التعليمية من التنويع في الخبرات المقدمة للمتعلم من خلال الاستماع والمشاهدة والممارسة.
- جعل عملية التعليم اقتصادية بدرجة أكبر من خلال زيادة نسبة التعلم بتكلفة أقل
- استثارة اهتمام التلاميذ، وإشباع حاجاتهم التعلمية، ورفع دافعيتهم نحو التعلم.
- تنويع طرق التعليم، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين
- زيادة سرعة التعلم، واختصار الوقت المحدد للتعليم؛ فهي تحقق تعلما بأسرع وقت وأقل جهد.
- تنمية الثروة اللغوية للمتعلم؛ حيث تزيد الوسائل التعليمية المستخدمة في تكنولوجيا التعليم من الحصيلة اللغوية للمتعلم عن طريق المشاهد والمواقف التي تحتوي على ألفاظ جديدة .

3- دواعي دمج التكنولوجيا بالتعليم :

لقد أدركت منظومتنا التعليمية الآثار الإيجابية التي أثبتتها البحوث والدراسات من جدوى وفاعلية دمج الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية وانعكاساتها على جودة التعليم، فسارعت إلى اللحاق بركب الدول المتقدمة، التي تنفق المليارات من الدولارات على دمج التقنية في التعليم وأجرت إصلاحات على المناهج التعليمية تنص على ضرورة إدخال التكنولوجيا في التعليم. وانطلاقا مما تقدم فإن دمج التكنولوجيا بالتعليم لم يعد خيارا، بل حتمية تفرضها عدة دواعي منها

- المشكلات التي تواجه تطوير التعليم؛ كالأعداد المتنامية للمتمدرسين والإقبال المتزايد على التعليم؛ فالبحث عن طرق وأساليب جديدة تعمل على زيادة تفعيل العملية التعليمية بشكل يستوعب الجميع أصبح ضرورة ملحة، ومن خلال استخدام مختلف الأجهزة التكنولوجية يمكننا التغلب على هذه المشكلة.

- الانفجار المعرفي وما صاحبه من تعدد لأوعية المعرفة؛ فالمعلم والكتاب المدرسي لم يعودا المصدرين الوحيدين للمعرفة، وهذا ما أعاد صياغة الأدوار من جديد بين عناصر العملية التعليمية التعلمية، فالطالب اليوم أصبح محور العملية التعليمية التعلمية، يتعلم ويبحث ويناقش ويستكشف ويبني تعلماته بنفسه، والمعلم يتدخل كموجه ومرشد للطالب[7].

- التطور الذي تشهده الدول المتقدمة في مجال التعليم، والذي استدعى الدول النامية إلى ضرورة التجديد والتطوير في نظمها التعليمية وطرائق التدريس القديمة، وكل هذا مهد لطرح أسئلة جديدة حول دور المعلم ومسؤوليته في التعليم، حيث أن النظم التربوية الحديثة تلقي مسؤولية حصيلة تعلم الطالب على عاتق المعلم. وعلى ذلك فإن الشعار السائد حاليا هو" الفشل، فشل المعلمين لا الطالب"[8].

- ضرورة الأخذ بمبدأ جودة التعليم، والبحث عن معايير الجودة العالمية؛ فقد أثبتت البحوث والدراسات أن لتوظيف التكنولوجيا أثره في الوصول إلى مستويات جودة التعليم.

- ضرورة توجيه هذا الجيل الذي انتشرت بينه معرفة استخدام وسائل التكنولوجيا والاتصال الحديثة إلى الانتفاع بها في مساره التعليمي، والكف عن تحريم إحضار المتعلم للأجهزة المحمولة إلى المدرسة، وإعداد المتعلمين للتعامل مع هذه المستحدثات التكنولوجية.

4- معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم :

إن عملية دمج التكنولوجيا في التعليم تواجه عدة معوقات قد تحد من فاعليتها، وتقسم العديد من الدراسات هذه المعوقات إلى قسمين هما :

*معوقات مادية: والتي يقصد بها ضعف البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات في المؤسسات التعليمية؛ فتوفير الإنترنيت بشكل دائم والبرمجيات والأجهزة التكنولوجية اللازمة في قاعات الدرس وخارجها تكون تكلفته عالية، ولا يمكن توفيره في البيئات الأقل حظا ماديا.

*معوقات بشرية: وترتبط هذه المعوقات بالعوامل المتعلقة بالإنسان مثل:

– انعدام الثقة والرغبة في التجديد لدى الأساتذة لعدم الخبرة والخوف من الفشل أمام طلاب الذين قد يتفوقون على معلمهم في مهارات استخدام التقنيات الحديثة، وهذا يمكن التغلب عليه من خلال التدريب المكثف للمعلم لكيفية استخدام هذه التقنيات.

– ضعف روح التنافس لدى المعلم الذي قد ينتج عن عدم الثقة بالنفس الناتجة عن عدم المعرفة، كما يمكن إرجاعه إلى قلة الحوافز المعنوية والمادية للأستاذ الذي يستخدم الوسائل التكنولوجية في التدريس.

– عدم الرغبة في التغيير لدى المعلم؛ حيث يرى أنه لا داعي لتغيير أسلوبه في التعليم واستخدام وسائل حديثة. وهذا المعيق قد يعود إلى جهل المعلم بالفوائد التي يمكن أن يجنيها من استخدام الوسائل التكنولوجية، وأثرها على التحصيل العام للطلاب، وتطوير العملية التعليمية التعلمية[9].

– وقد ترتبط معوقات دمج التكنولوجيا في التعليم بالهيئة المشرفة على تطوير المناهج والأنظمة التعليمية، واللجنة الخاصة بتكوين إطارات التعليم؛ فالسرعة التي يشهدها العالم في تطوير الأجهزة الالكترونية المساعدة على التعليم والتعلّم تتجاوز المطالب التكوينية التي لابد أن يتلقاها المعلّم الذي تكون وفق مناهج وأسس قديمة تجاوزها الزمن.

ثالثا : الإطار الميداني (الجانب التطبيقي) :

1– منهجية البحث وإجراءاته الميدانية :

1.1– حدود الدراسة:

*الإطار البشري: يمثل عدد الأفراد الذين تم من خلالهم إنجاز هده الدراسة وعددهم 31 أستاذا.

*الإطار المكاني: يمثل المكان الذي تم فيه إنجاز هده الدراسة، وقد تم إنجاز الدراسة الميدانية على مستوى قسم اللغة العربية وآدابها لكلية الآداب واللغات– جامعة بومرداس–

*الإطار الزماني: يمثل الفترة الزمنية التي تم فيها إجراء الدراسة، حيث دامت مدة إنجاز البحث من 2020/03/10 إلى 2020/03/17.

2.1– مجتمع الدراسة: ارتأينا في بحثنا أن يكون المجتمع خاص بأساتذة قسم اللغة العربية وآدابها لكلية الآداب واللغات بجامعة بومرداس والبالغ عددهم 105 أستاذا.

3.1– عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 31 أستاذا اختيروا بطريقة عشوائية من أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها؛ أي 30 % من مجتمع الدراسة.

4.1– منهج الدراسة: نظرا لطبيعة الموضوع، ومن أجل تشخيص الظاهرة وكشف جوانبها، بات من الضروري استعمال المنهج الوصفي التحليلي والمناسب لهذا النوع من الدراسات، من خلال قراءة نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها ومن ثم تفسيرها ومحاولة اقتراح حلول لها .

5.1– الأدوات المستعملة في الدراسة:

1-5.1: أدوات جمع البيانات :

* **الاستبانة:** تم توجيه استبانة إلى عينة الدراسة من أجل الإجابة عن إشكالية الدراسة تحتوي ثلاثة أسئلة رئيسة هي:

– هل تؤيد فكرة استخدام التقنيات الحديثة في التعليم؟

– هل توظف تقنيات التعليم الحديثة في إلقائك للدروس ؟

– ما المعوقات التي تحول دون استخدامك للتقنيات الحديثة في التدريس؟

* **صدق الاستبانة:** تم الاعتماد في حساب صدق الاستبانة على صدق المحكمين، حيث تم عرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين بهدف التعرف على آرائهم في الاستبانة. وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات التي بفضلها تم بناء الاستمارة في صورتها النهائية .

2-5.1: الأدوات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات :

اعتمد البحث على بعض الطرق الإحصائية والتي يستطيع من خلالها الوصول إلى نتائج أقرب إلى الدقة والموضوعية، ومن بين الأساليب الإحصائية المستعملة في هذا البحث: الأعمدة البيانية، النسبة المئوية، والتكرارات المشاهدة، بالإضافة إلى المتوسط الحسابي بالاعتماد على البرنامج الإحصائي SPSS لتحديد درجة استخدام الأساتذة للتقنيات الحديثة في التعليم بالاعتماد على مقياس ليكرت. وقد تم تحديد طول الفئة كما يلي:

طول الفئة: يمثّل طول كُل فئة من الفِئات الثلاث لمقياس ليكرت Likert، والّذي يعطى بالعلاقة التّالية :

طول الفئة = المدى / عدد درجات المقياس

حيث أن **المدى** يعبِّر عن الفرق بين أعلى وأدنى درجة، أي 3 – **1= 2**، ثمّ يقسّم **المدى** على عدد الفئات للحُصول على طُول الفِئة الصحِيح كما يلي: **طول الفئة ⇐3 /2= 0.66**

وعلى هذا الأساس تتكون فئات المِقياس المبيَنة في الجدول التّالي:

الفئات	الدّرجة	دلالاتها
من 1 إلى 1.66	لم أستعملها أبدا	متدنية
من 1.67 إلى 2.33	أحيانا	متوسطة
من 2.34 إلى 3	غالبا	عالية

المصدر: من إعداد الباحثان، بالاعتماد على مقياس ليكرت (**Likertscale**)

2- قراءة وتحليل البيانات :

1.2- تحليل نتائج التساؤل الأول: ما مدى وعي أساتذة اللغة العربية بأهمية استخدام التقنيات الحديثة في التعليم وأثرها الإيجابي في تحسين نتائج الطلبة؟

الجدول رقم(1): هل تؤيد فكرة استخدام الوسائل التكنولوجية في التعليم؟

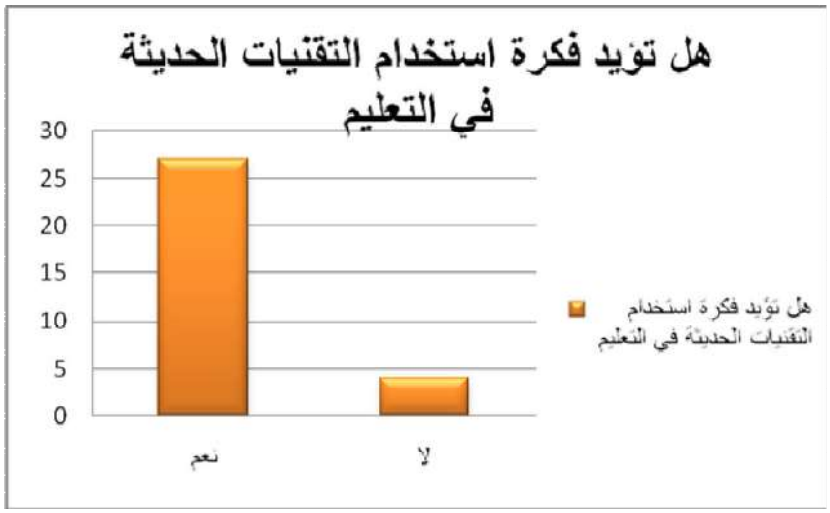
الاستجابة	تكرارها	% النسبة
نعم	27	87,09
لا	4	12.91
المجموع	**31**	**100**

المصدر : من إعداد الباحثان بناء على نتائج الدراسة.

القراءة والتحليل: بناء على ما ورد في نتائج السؤال الأول، فإن 87.09 % من المستجوبين يؤيدون توظيف التقنيات الحديثة في التعليم، مقابل نسبة ضئيلة تمثل 12.91% لا تؤيد استخدامها، ونستنتج أن الأغلبية الساحقة لأفراد العينة يؤيدون توظيف التكنولوجيا في التعليم ذلك أن توظيفها أصبح حتمية

واستجابة لمتطلبات العصر ولم يعد خيارا، وإلا فلا مكان لنا وللجامعة الجزائرية في هذا العالم المعاصر.

والتمثيل البياني الآتي يوضح ذلك:



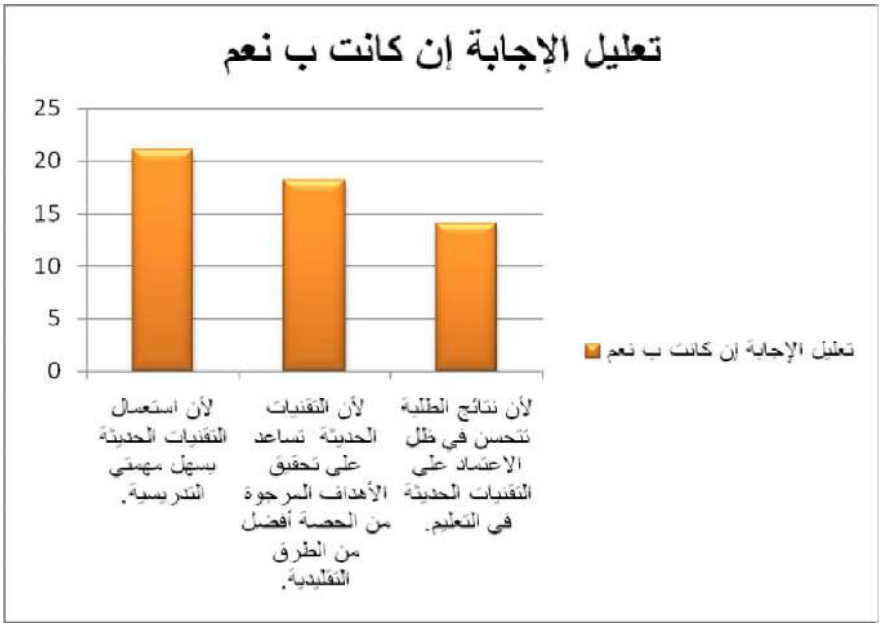
الشكل رقم(1): يمثل نسبة تأييد الأساتذة لفكرة استخدام التقنيات الحديثة في التعليم.

الجدول رقم(2): إذا كانت إجابتك بنعم علل بوضع علامة (+) أمام الخيارات التالية:

الخيارات المقترحة	تكرارها	
- لأن استعمال التقنيات الحديثة يسهل مهمتي التدريسية.	21	
- لأن التقنيات الحديثة تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من الحصة أفضل من الطرق التقليدية.	18	
-لأن نتائج الطلبة تتحسن في ظل الاعتماد على التقنيات الحديثة في التعليم.	14	

المصدر: من إعداد الباحثين بناء على نتائج الدراسة

القراءة والتحليل: جاء هذا الشطر من السؤال الأول كاختبار لمدى وعي الأساتذة الذين أيدوا استخدام التقنيات الحديثة بأهمية استخدامها في مهامهم التدريسية؛ فنجد أن عبارة " لأن التقنيات الحديثة تسهل مهمتي التدريسية" قد تكررت 21 مرة من بين 27 أستاذا مؤيدا لاستخدامها، وتكرر التعليل ب" لأن التقنيات الحديثة تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من الحصة أفضل من الطرق التقليدية " 18 مرة ، يليه التعليل ب" لأن نتائج الطلبة تتحسن في ظل الاعتماد على التقنيات الحديثة " بتكرار قدره 14 مرة . وتكشف هذه البيانات على أن النسبة الكبيرة للأساتذة الذين اختاروا تأييد استخدام التقنيات الحديثة، إنما فعلوا ذلك بوعي كبير منهم بأهمية توظيفها في التدريس، نظرا لآثارها الإيجابية في التحصيل المعرفي للطلبة مقارنة بالطرق التقليدية بالإضافة إلى ادخار الوقت والجهد الذي تتطلبه مهمة التدريس. ويمكن توضيح ذلك من خلال التمثيل البياني الآتي:



الشكل رقم(2): تعليل الإجابة بنعم

2.2- تحليل نتائج التساؤل الثاني: ما درجة استخدام أساتذة قسم اللغة اللغة العربية وآدابها للتقنيات الحديثة في التدريس؟

الجدول رقم(3): هل توظف التقنيات الحديثة في إلقاء الدروس ؟

الاستجابة	التكرارات	النسبة%
غالبا	2	6,45
أحيانا	19	61,29
لم أستعملها أبدا	10	31 ,25
المجموع	**31**	**100**

من إعداد الباحثين بناء على نتائج الدراسة

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
هل توظف الوسائل التكنولوجية في إلقاء الدروس	**2.29**	0.588

من إعداد الباحثين باستخدام برنامج SPSS

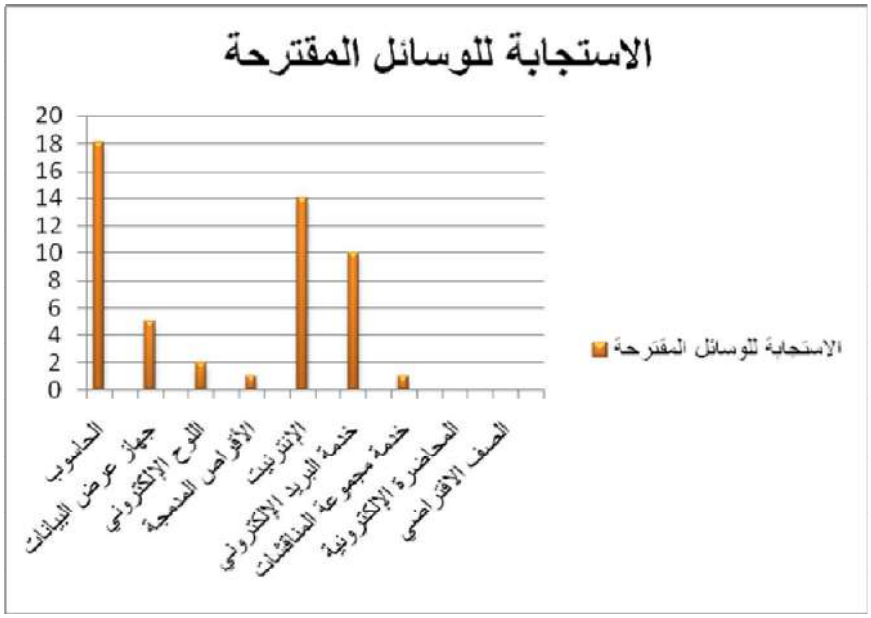
القراءة والتحليل: من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم(3) وبالاعتماد على مقياس ليكارت الثلاثي نجد أن أساتذة اللغة العربية يستخدمون التقنيات الحديثة في التعليم بدرجة متوسطة؛ حيث كان المتوسط الحسابي ضمن فئة (من 1.67 إلى 2.33) وانحراف معياري يقدر ب 0.58 وهذه النتيجة تحتاج إلى تفسير، كون أغلبية الأساتذة أيدوا استخدام التقنيات الحديثة في التعليم حين استجوابهم، وبرهنوا على وعيهم بالآثار الإيجابية لتوظيفها في التدريس لتطرح هذه المعطيات عدة تساؤلات حول الأسباب والعوامل الحقيقية التي تحد من استخدام الأساتذة للتقنيات الحديثة في التعليم.

أما بخصوص السؤال الفرعي الذي يتعلق بالوسائل التي يوظفها الأساتذة : ما الوسائل التي تعتمدها في العملية التعليمية؟ فنتائجه مبينة في الجدول الآتي:

الاستجابة للوسائل المقترحة	التكرارات
الحاسوب	18
جهاز عرض البيانات	5
اللوح الإلكتروني	2
الأقراص المدمجة	1
الإنترنيت	14
خدمة البريد الالكتروني	10
خدمة مجموعة المناقشات	1
المحاضرة الإلكترونية	0
الصف الافتراضي	0

الجدول رقم(4): من إعداد الباحثين بناء على نتائج الدراسة

وبقراءة سريعة للجدول يتبين أن الحاسوب قد احتل الصدارة من بين الوسائل المقترحة ب18 تكرارا، ثم تليه الإنترنيت ب14 تكرارا، ثم خدمة البريد الإلكتروني ب14 تكرارا والملاحظ أن هذه الوسائل يستخدمها الأستاذ بإمكانياته الخاصة، علما أن إدارة الجامعة لا توفر الإنترنيت بخدمة ال WIFI في القسم. أما بقية التقنيات والتي توصف بأنها الأكثر حداثة وتطورا في ميدان التعليم، كالمحاضرة الإلكترونية والصف الافتراضي فيبدو أنها لا تزال بعيدة المنال عن الأستاذ والطالب معا، لعدة أسباب سيتم توضيحها في تحليل نتائج السؤال الثالث. ويمكن تمثيل نتائج الجدول رقم(4) بيانيا كالآتي:



الشكل رقم (03): تكرارات الوسائل المقترحة التي تعتمد في العملية التعليمية

3.2- تحليل نتائج التساؤل الثالث: هل يواجه الأساتذة معوقات تحول دون استخدامهم للتقنيات الحديثة في التدريس ؟

الجدول رقم (7): ما المعوقات التي تحول دون استخدامك للتقنيات الحديثة في التدريس؟

الرقم	الخيارات المقترحة	تكرارها	
1.	كثرة الأعباء التي تقع على عاتق الأستاذ	18	
2.	مقتنع أن أفضل طريقة للتدريس هي المعتمدة على الأسلوب لمباشر	2	
3.	قلة الكفاءة المهنية في مجال تكنولوجيا التعليم	13	

4.	انعدام الدورات التدريبية المنظمة للأستاذ في مجال دمج التكنولوجيا في التعليم	28
5.	عدد الطلبة لا يسمح بالتحكم في استخدام تقنيات التعليم	9
6.	قلة الحوافز المعنوية للأستاذ الذي يستعمل تكنولوجيا التعليم	11
7.	عدم توفر بنية تحتية لاستخدام التقنيات الحديثة	26
8.	انعدام الرغبة من إدارة الجامعة لتفعيل استخدامها لعدم وعيها بآثارها الإيجابية على التعليم.	14
9.	افتقار الطلاب في الجامعة إلى إتقان مهارات التعامل مع التقنيات الحديثة.	12
	أخرى، ما هي ؟ لأن الأستاذ سيعاقب إن أخرج الهاتف من جيبه للاستعانة به في التدريس	

المصدر : من إعداد الباحثين بناء على نتائج الدراسة

القراءة والتحليل: جاء هذا السؤال للكشف عن الأسباب التي قد تكون عائقا لاستخدام الأساتذة للتقنيات الحديثة في التعليم، وقد تم حساب عدد تكرارات كل عبارة من بين العدد الإجمالي للأساتذة وهو 31 أستاذا. وسنكتفي هنا بالتعليق على ثلاثة معوقات نظرا لأنها احتلت الصدارة من بين المعوقات الأخرى لأهميتها من وجهة نظر الأساتذة وهي كالآتي:

– نلاحظ أن العائق الذي تمثله عبارة " انعدام الدورات التدريبية المنظمة للأستاذ في مجال دمج التكنولوجيا في التعليم" قد احتل الصدارة في الترتيب ب(28) تكرارا، والذي يكشف عن حاجة الأساتذة لعقد دورات تدريبية من تنظيم إدارة القسم لإفادة الأساتذة بآخر مستجدات دمج التكنولوجيا في التعليم و وطرق تطبيقها ميدانيا.

– ويأتي في المرتبة الثانية "عدم توفر بنية تحتية لاستخدام التقنيات الحديثة" ب(26) تكرارا، وهو عائق تعاني منه معظم المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها، يفسره القائمون على شؤون التعليم في البلاد بشح الميزانية الموجهة لتجهيز المؤسسات بمختلف الوسائل التعليمية الحديثة، وتوفير الانترنيت بتدفق عال يسمح باستغلالها في التعليم، وذلك نظرا لتكاليفها الباهظة التي تعجز الميزانية عن تلبيتها.

– وتليها عبارة " كثرة الأعباء التي تقع على عاتق الأستاذ" في المرتبة الثالثة ب (18) ويوحي هذا العدد بوجود معوقات فعلية تتعلق بالأستاذ وبكثرة المهام الموكلة إليه. إلا أننا لا نتفق مع هذه النتيجة؛ حيث تبين لنا في الجانب المفاهيمي والنظري للدراسة أن من فوائد التقنيات الحديثة اختصار الوقت والجهد في نشاط التعليم؛ فيمكن استفادة المعلم من الاستعمالات التربوية للتكنولوجيا في التخفيف من هذه الأعباء.

وتجدر الإشارة إلى عوامل أخرى قد تشكل معوقات فعلية للأساتذة مثل " قلة الكفاءة المهنية في مجال تكنولوجيا التعليم" والتي تستدعي الاهتمام بهذه الفئة من الأساتذة بفتح دورات تكوين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال. كما كان لعبارة " انعدام الرغبة من إدارة الجامعة لتفعيل استخدامها لعدم وعيها بآثارها الإيجابية على التعليم" نصيب من اختيارات الأساتذة والذي يستدعي إدارة الجامعة لإعادة النظر في مناهج تعليم اللغة العربية بالجامعة، وضرورة تبني إدارة الجودة الشاملة تماشيا مع عصر الجودة.

وفي الأخير، لابد من إضاءة على السؤال المفتوح الذي أتاح للأستاذ إمكانية إضافة معوقات أخرى لم يتم إدراجها ضمن الخيارات، حيث تحصلنا على عائقا آخر لم يكن واردا وهو" لأن الأستاذ سيتعرض للعقاب إذا ما أخرج الهاتف من جيبه لاستعماله في التعليم"، وسنكتفي بالتعليق على هذا الإجراء الذي لا يزال يجرم الأستاذ أو التلميذ الذي يستعمل الأجهزة النقالة داخل حجرة الدرس بالإحالة على بعض الدراسات التي تطرقت إلى استعمالات الأجهزة المحمولة في التعليم وفوائدها التربوية[10]، كدراسة "جمال علي خليل الدهشان" بعنوان" التعليم والتعلم في ظل الأجهزة المحمولة"، ودراسة "وليد سالم الحلفاوي" بعنوان"التعليم الإلكتروني تطبيقات مستحدثة ".

3– نتائج الدراسة:

في ضوء نتائج البحث يمكن أن نستنتج ما يأتي :

1– أن هيئة التدريس بقسم اللغة العربية وآدابها على درجة وعي كبيرة بمدى أهمية استخدام التقنيات الحديثة في التعليم وآثارها الإيجابية على تحسين نتائج الطلبة وتسهيل مهمتهم التدريسية مقارنة بالطرق التقليدية في التعليم.

2- أن أساتذة اللغة العربية يستخدمون التقنيات الحديثة أثناء تدريسهم بدرجة متوسطة، وهو ما لا يتماشى مع المقررات الجديدة التي تقترحها الوزارة، بالإضافة إلى التغيرات السريعة التي يعرفها العالم اليوم في شتى المجالات وعلى رأسها التعليم، إذ غيرت من دور المعلم الذي لم يعد مقتصرا على تلقين المعلومات وحسب، وإنما أصبح قائدا وموجها للعملية التعليمية، وكذا مشاركا في إنتاج المحتوى التعليمي.

3- أن هناك جملة من المعوقات قد تقف حائلا دون استعمال أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها للتقنيات الحديثة في التعليم، وهذه النتيجة تفسر السبب الحقيقي الذي يقف وراء إحجام ما يقارب ثلثي الأساتذة المستجوبين عن استخدامها، رغم أن الدراسة كشفت عن درجة وعيهم بأهمية دمج التكنولوجيا في التعليم، كما أيدت الأغلبية الساحقة منهم استخدامها في التعليم.

4- نتائج البحث العامة:

النتيجة العامة التي توصلت إليها الدراسة أنه على الرغم من الإدراك التام لأهمية التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية، إلا أن هناك صعوبات جمة تقر بها هيئة التدريس تمثل معوقا حقيقيا يحول دون توظيفها للتكنولوجيا في التعليم، وهو الواقع الذي يجعل تطوير اللغة العربية والارتقاء بها في الجامعة الجزائرية مرهونا بمجموعة من المجهودات، سواء تعلق الأمر بالإمكانات المادية والبشرية أو بالتخطيط لإرساء أرضية تكنولوجية تفي بالغرض.

5- توصيات الدراسة :

استنادا إلى نتائج البحث يوصي الباحثان بما يأتي:

- تنظيم دورات تدريبية للأساتذة لكيفية دمج التكنولوجيا في تدريس أنشطة اللغة العربية والتعرف على ما يحتاجه الأستاذ من إعداد وتطوير مستمر، يؤهله للقيام بأدواره المنوطة به تجاه طلبته في مجتمع المعرفة.
- تهيئة البنية التحتية لاستخدام تقنيات التعليم الحديثة في المؤسسات الجامعية، ممثلة في الإنترنيت وكذا الأجهزة المعتمدة على أنظمة التواصل والعرض الرقمية المتطورة، لخلق قنوات جديدة للتواصل المعرفي المستمر مع الطالب ، وتفعيل المدخل التكنولوجي في تعليمية اللغة العربية في الجامعة الجزائرية.
- فتح إدارة الجامعة لنقاشات دورية وجدية تتناول موضوع تعليمية اللغة العربية، وسبل تطويرها والارتقاء بها في ظل عصر المعلوماتية والاقتصاد المعرفي.

هوامش

[1]- ينظر:أحمد سالم، وسائل وتكنولوجيا التعليم، مكتبة الرشد، الرياض، 2004، ص45-46.

[2]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص152.

[3]- ماهر يوسف، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، مكتبة الشقري، الرياض، 1999، ص28.

[4]- ينظر:محمد الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2003، ص26.

[5]- نور الدين مصطفى، الوسائل التعليمية الحديثة وأهميتها في تدريس اللغة العربية في الطور الثانوي، جسور المعرفة، جامعة الشلف، العدد العاشر، جوان2017، ص547.

[6]- ينظر:نرجس العليان، استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 42، شباط 2019، ص274.

[7]- ينظر:محمد الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط4، عمان، 2004، ص50.

[8]- أنجلين جاري، تر: صالح الدباسي وبدر الصالح ، تكنولوجيا التعليم: الماضي والحاضر والمستقبل، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، دس، ص138.

[9]- ينظر:نرجس العليان، استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية، مرجع سابق، ص 284.

[10]- للتوسع أكثر في كل ما يتعلق بتوظيف الأجهزة المحمولة وتطبيقاتها التربوية في التعليم ينظر: جمال علي خليل الدهشان، التعليم والتعلم في ظل الأجهزة المحمولة، دار العلوم للنشر والتوزيع، دون بلد نشر، 2015، وينظر أيضا: وليد سالم الحلفاوي، التعليم الإلكتروني تطبيقات مستحدثة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2011.

Ichkalat journal
Volume 10 No 5 Année :2021
E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586
Pp 422 - 441

The Female Mental Disorder as a Reaction to Patriarchal Practices in Sylvia Plath's Autobiographical Novel *The Bell Jar*

الاضطراب العقلي الأنثوي كرد فعل على الممارسات الأبوية في رواية السيرة الذاتية لسيلفيا بلاث الناقوس الزجاجي

*SMACHE Aicha Beya[1], Prof. BOUREGBI Salah[2]
سماش عائشة بية[1] أ.د. بورقبي صالح[2]
Badji Mokhtar University- Annaba (Algeria)
جامعة باجي مختار– عنابة / الجزائر
Laboratoire Traduction et Didactique des Langues (TRADIL)
a.smache@hotmail.fr[1] salihbourg@yahoo.fr[2]

Rec. Day : 28/06/2021	Acc. day: 05/09/2021	Pub. day: 25/12/2021

Abstract:
This paper aims at shedding light on the female mental disorder from a positive perspective. The connections between women's gender, their mental disorder, and their psychological state are scrutinized within a feminist scope since the feminist approach is required in this context. Indeed, under the umbrella of feminism, women are able to reject oppression and discover their identity. Moreover, many female autobiographical novels, such as Sylvia Plath's *The Bell Jar*, are recognised by the presence of women's mental disorder. The findings reveal that gender and the patriarchal practices lie at the heart of women's mental disorder, but, fortunately, the latter is considered as a form of rebellion rather than a form of weakness. Thus, this study emphasizes the fact that madness can lead to the formation of an integrated self and a free space away from the traditional social demands.

Keywords: The Female Mental Disorder, Madness, Patriarchy, Autobiographical Novel, Sylvia Plath, *The Bell Jar*.

ملخص البحث

يهدف هذا المقال إلى تسليط الضوء على الاضطراب النفسي الأنثوي من منظور إيجاب، و يركز كذلك على فحص الصلة بين جنس المرأة واضطرابها العقلي وحالتها النفسية، اعتمادا على النظرية النسوية التي تعتبر ملائمة لهذا السياق .في الواقع، تحت مظلة الحركة النسوية، تستطيع النساء رفض الاضطهاد واكتشاف هويتهن. إضافة إلى هذا، فإن العديد من روايات السيرة الذاتية النسائية تركز على الاضطراب العقلي لدى النساء، مثل رواية سيلفيا بلاث الناقوس الزجاجي. وتكشف نتائج هذا العمل أن الجنس والممارسات الأبوية تؤدي إلى حدوث الاضطراب

* SMACHE Aicha Beya. Email. a.smache@hotmail.fr

العقلي للمرأة، ولكن، لحسن الحظ، يعتبر هذا الأخير شكلاً من أشكال التمرد وليس شكلاً من أشكال الضعف . والغرض من هذه الدراسة هو التأكيد على أن الجنون يمكن أن يؤدي إلى تكوين نفس متكاملة وفضاء حر بعيدًا عن المطالب الاجتماعية التقليدية.

الكلمات المفتاحية: الاضطراب العقلي لدى الأنثى، الجنون، الأبوية، رواية السيرة الذاتية، سيلفيا بلاث، الناقوس الزجاجي.

Introduction

It is believed that society is the most dominant hindrance that faces women in general and women writers in particular. It imposes overwhelming pressures on the individual, leading even to mental disorder and ultimate suicide. Sylvia Plath's novel *The Bell Jar* depicts the impact of these pressures on a woman's soul and body. Although *The Bell Jar* was published in 1963, it echoes the recurrent issues and topics of nowadays, especially the conflict between getting married and pursuing a career in a patriarchal society. The novel's protagonist, Esther Greenwood, is a brilliant young woman, who wishes to assert her identity and to reject the social constraints of her 1950s American society, but she ends up having a mental illness and attempting suicide. The purpose of this paper is to concentrate on the notion of female mental disorder in *The Bell Jar* as being a positive reaction against the patriarchal attitudes; insanity can lead to revival and liberation. Relying on an elaborate first-person narration, Plath succeeds in conveying her heroine's ideas, emotions, and actions. Indeed, readers cannot avoid noticing the resemblance between Plath and Esther since *The Bell Jar* is an autobiographical novel. Finally, it is worthwhile to pay attention to Esther's eventual recovery and rebirth as marking the novel's positive end.

Sylvia Plath is a popular 20th century American author. In addition to being a famous poet, she wrote *The Bell Jar*, her only novel, which focuses on the contradiction between Esther's unconventional expectations and the harsh attitude of the 1950s American society vis-à-vis women. The females were expected to perform the role of the obedient wife, mother, and housekeeper. They were motivated to marry, not to work. The novel tells the story of the young talented Esther who wishes to become an independent writer, but she rather undergoes mental breakdown and, accordingly, suicide attempts, due to the social rigidity. Plath clearly reveals the connections between the social norms and Esther's journey through depression and suicide, foreshadowing the fact that depression can be the fate of women who try to defy society's expectations. Therefore, the bell jar symbolizes the

feeling of entrapment. Actually, the novelist's own life experiences are reflected in her work.

Gender disparity, which has been deeply embedded in the social system of male-dominated societies, has granted men superiority over women. Female experiences have been viewed as insignificant while male experiences have been granted priority and worth. Moreover, gender inequality has imposed heavy restrictions on women. Additionally, the females have been believed to be mentally fragile due to the patriarchal practices and the misogynistic attitudes. In male-dominated societies, women's common gendered experiences have emanated "not causally from supposed 'biological facts' but women's common experience of oppression. That is, 'woman' is a socially and politically constructed category" (Stanley and Wise, 1990, p. 21). Hence, gender is a social, cultural, and political construct unlike sex, which is a biological characteristic.

Indeed, women have experienced gender discrimination at the level of both the private and the public arenas. They have been kept voiceless and passive. Such a fact has been caused by the socially imposed gender-based hierarchy. Undoubtedly, patriarchy has had a close connection to women's oppression and subordination and to their acquisition of gendered identities. Starting at the level of the family where the girls have been discriminated against, patriarchy, the pervasive phenomenon, has been fostered by society, religion, and education. The feminist critic Sylvia Walby has defined patriarchy as

> a system of social structures and practices in which men dominate, oppress and exploit women. The use of the term social structures is important here, since it clearly implies rejection both of biological determinism, and the notion that every individual man is in a dominant position and every woman in a subordinate one. (Walby, 2010, p. 30)

Consequently, patriarchy, the seemingly natural and invisible practice, implies men's dominance over women; however, it is not a constant despite the fact that it is a universal phenomenon. Rather, it can change over time since it is not biologically or naturally determined. Thus, men and women can achieve more or less important social positions.

Actually, women have struggled against patriarchy at the level of both the private and the public spheres since they have been stifled by private cruelty inside the family and public bias outside the home as well. The female shared experiences have created a bond of solidarity and sisterhood among women to shatter the patriarchal foundation. Flourishing in the twentieth

century, the feminist movement has emerged as a revolution against the gender-based discrimination and the distorted female image at the level of the various fields. It has been viewed as women's liberator from oppression and marginalization. Thanks to the advent of the feminist movement in general, and feminist literary criticism in particular, there has been a considerable interest in women's works, which has led to the re-evaluation of women's writing and their contribution to the literary tradition as well as the recovery of a lot of previously ignored works. As a consequence, the gap between the males and the females has been reduced, and the female identity has been discovered since feminism has helped women to achieve equal rights as men.

Additionally, important landmarks in the development of feminist literary criticism include the British writer Virginia Woolf's *A Room of One's Own* (1929), which concentrates on the disadvantages imposed upon women writers by their patriarchal societies, and the French writer Simone de Beauvoir's *The Second Sex* (1949), which scrutinizes women's role in societies, their status as being the second sex in androcentric societies, and their depiction by male writers in fiction. Both Woolf and de Beauvoir were among the first to examine the female image and sexism in the works of the male writers. The Indian feminist critic Gayatri Chakravorty Spivak's "Can the Subaltern Speak?" (1988) is also an influential essay. It highlights the historical and ideological elements that hinder the voice of the marginalized individuals, or the subalterns, from being heard and that prevent them from making their own decisions. It also focuses on the hegemonic structures that appear in Western scholars' works. According to Spivak, the subaltern woman is situated in the shadow. She states that the female subaltern, as compared to her male counterpart, is "even more deeply in shadow" (Spivak, 1988, p. 287). Thus, she questions the phenomenon of the colonial subject.

Moreover, the concept of gender has been a relevant factor that has had a close affinity with the domination of female mental disorders, such as anxiety, madness, hysteria, depression, and schizophrenia. The female experiences could be damaging to mental health. Indeed, the females, more than their male counterparts, have been prone to mental breakdowns. Mental disorder can be defined as

> a syndrome characterized by clinically significant disturbance in an individual's cognition, emotion regulation, or behavior that reflects a dysfunction in the psychological, biological, or developmental processes underlying mental functioning. Mental disorders are usually associated with significant distress or disability in social, occupational, or other

> important activities. (American Psychiatric Association, 2013, p. 20)

Therefore, mental disorder has often been associated with the individual's social and economic conditions.

Furthermore, in *The Female Malady*, Elaine Showalter has revealed the stereotypical association of the feminine with 'madness,' which is the individual's abnormal behaviour. Indeed, women have been viewed as mentally delicate, and they have been vulnerable to madness, which has been conceived as a female malady (Showalter, 1987, p. 4). Feminine nature and female sexuality have also been established as the cause of female malady. Therefore, the mental sickness has been perpetually feminised. Additionally, gender, as a pertinent factor, has been closely related to women's mental disorder. Many female problems have been caused by their gender roles and gender relations, as Jenny Hockey has pointed out:

> In effect, women are placed in a double bind in relation to psychiatry. Not only is madness a particularly extreme manifestation of the behaviour expected of a 'normal' woman, but women who display independence or an aggressive resistance to their social roles risk receiving a psychiatric label. (Hockey, 1993, p. 254-5)

Hence, the gendered nature of the female mental disorder has been an undeniable fact. In other words, women's gendered identities have negatively influenced their mental health. In addition, women's restricted social roles, such as carers and housekeepers, have triggered tremendous psychological damage to them.

Likewise, women's revolt against the attributed roles and the stereotypical images has been considered as a sort of psychiatric trouble. The American psychotherapist and writer Phyllis Chesler has emphasized the fact that all women have been subject to madness and that "women who reject or are ambivalent about the female role frighten both themselves and society so much that their ostracism and self-destructiveness probably begin very early. Such women are also assured of a psychiatric label and, if they are hospitalized, it is for less 'female' behaviours…" (Chesler, 1997, p. 93). Thus, women who have sought independence and have revealed resistance to their domestic roles have been labeled as having psychiatric disorders.

Moreover, the German philosopher Georg Wilhelm Friedrich Hegel's theory of madness is worthwhile to mention. According to him, insanity and health are conceived as closely related phenomena, not as contradictory states, since they have various mental structures and strategies in common.

Hegel further argues that madness is considered as derailed reason. He points out:

> "Insanity [is] an essential...[and] necessarily occurring form or stage...in the development of the soul"–not, of course, in the sense that we are all inevitably destined to derangement, but rather because madness represents a constantly threatening and yet seductive possibility prepared for by our encounter with the fundamentally alienating character of life. Further, there are certain essential "contradictions" and "oppositions" that Hegel sees as inherent in madness which are "still preserved" and mirrored in the rational mind. (Berthold-Bond, 1994, p. 71)

Accordingly, madness occurs when the self reacts and attempts to retreat itself from an alienating social environment into a private inner world. Hence, Hegel views the psychological treatment as the only therapy for madness, relying on the rational elements that persist to exist in spite of the individual's withdrawal into insanity in order to retrieve the affinity with the real world.

In addition, madness has frequently been viewed as a response to the struggle between the inner eagerness to achieve independence and the outer reality of submissiveness. Indeed, the female consciousness is the stimulus that has stood behind women's refusal of the socially imposed subordinate status. Indeed, the theme of madness has frequently been present in women's works. In addition to their female protagonists, the female artists themselves, such as Virginia Woolf and Sylvia Plath, have frequently undergone mental health problems as the price of their creative expression in an androcentric culture. Women's insanity, as a gendered issue, has been more likely to necessitate medical care since the females have often suffered from violence and trauma.

The figure of the madwoman has appeared as an essential point in literary works and feminist discussion. In fact, women writers' anger against the cruel patriarchal attitudes has been disclosed through the employment of the symbolic image of the madwoman: "The madwoman is the author's double, the incarnation of her own anxiety and rage. It is through the violence of this double that 'the female author enacts her own raging desires to escape male houses and male texts'" (Showalter, 1987, p. 4). Furthermore, feminist critics have attempted to decrypt the emblematic image of the madwoman in literary works in relation to society's hierarchical structure. Insanity has been regarded as a form of rebellion and a space of self-integration rather than a

form of desperate weakness.

Madness has involved the awakening of the true self thanks to its contact with the primary instincts and feelings, as the Scottish psychiatrist Ronald David Laing has stated, "true sanity entails in one way or another the dissolution of the normal ego, that false self competently adjusted to our alienated social reality" (Laing, 1967, p. 119). Consequently, insanity has defied its negative traditional classification as a malady. Rather, it has been viewed as a positive stage for the mind's healing from the trauma of the social chaos and as a new form of consciousness, psychic growth, wisdom, and liberation. Madness has been considered as a natural remedy in an insane real world and "the mad person as symptom and as victim of a sick society and finally as prophet of a possible new world" (Vlastos, 1976, p. 246). Hence, insanity could lead to psychic revival.

Furthermore, acquiring an employment and being financially independent can positively influence the female mental health. In fact, the paid job can grant women identity, self-esteem, and a better social status, providing them, therefore, with the opportunity to get rid of the stereotypical and confining roles attributed to them. In this respect, feminism has undoubtedly helped women achieve better status in all the fields. Undoubtedly, women's empowerment has led to the decrease of gender-based inequalities.

Finally, this study attempts to display Esther's embarrassment in an oppressive social environment that hinders her ambition to become a writer. This leads to her madness, which is tackled from a positive view. Her ultimate recovery signals the positive end of the novel.

I- Esther's Unconventional Expectations in *The Bell Jar*

Plath's *The Bell Jar* is an autobiographical novel. The autobiographical novel is a novelistic form which involves autobiographical and fictional elements. Fictional does not mean unreal; rather, it denotes that it is an imaginative reproduction of people and incidents. The autobiographical novel flourished especially at the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century. Moreover, many autobiographical novels are written in the first person, and this indicates the utility of telling a story through a participant's eyes in order to convey the special lived feature of life. Furthermore, the autobiographical novel focuses on experience, and it depicts spiritual evolution. Indeed, thanks to the autobiographical novel, the novelist can reveal some elements in a person that may be concealed in real life. Many readers find it pleasing to recognize the authors' lives. Additionally, the autobiographical novel grants the individual "the space and permission to focus on oneself. It allows one to work through

ideas about one's identity and one's intrinsic worth as a human being. It allows reflection from a safe distance – without incurring judgement on one's life" (qtd. in Hunt, 2000, p. 152). Consequently, this safe tool protects the writer from negative judgements.

Moreover, the autobiographical novel has achieved a crucial position in modern fiction history. Many writers, including even women writers, have expressed themselves and their own experiences through the autobiographical novels. Very often, the clash between the private and the public constitutes the topic of women's autobiographical writings since women live in contradiction between the social choices and the inner requirements. Additionally, female autobiographical novels are characterised by the presence of madness. The heroines usually suffer from mental disorder. Furthermore, writing autobiographical novels is similar to psychotherapeutic process. Both of them focus on the self and the achievement of a deep insight into the self and the other individuals. Writing about traumas reduces pain and stress. In fact, autobiographical novels can be used as a device for self-therapy, and the writers favour characters with identical defensive strategies as theirs. Women authors create female protagonists who attain considerable growth, strength, maturity, and success after overcoming several barriers. In fact, the British journalist and writer Rosalind Coward has pinpointed the fact that most women writers' autobiographical novels tend to depict female heroines who represent the females as a group since "the autobiographical voice of most of these contemporary women-centred novels often appeal to a collectivity. I am, but I am a representative of all women. The history of my oppression is the history of all women's oppression" **(**Coward, 1997, p. 35). Thus, the personal female autobiographical voice is also collective. These novels create a private space for self-representation, identity affirmation, and resistance against the patriarchal attitudes.

Sylvia Plath's unique autobiographical novel *The Bell Jar* was published in January 1963 under the pseudonym "Victoria Lucas." It is an American literary masterpiece that tackles womanhood and the toxic cultural expectations of 1950s America. Plath declares about her novel:

> What I've done is to throw together events from my own life, fictionalizing to add color – it's a pot boiler really, but I think it will show how isolated a person feels when he is suffering a breakdown….I've tried to picture my world and the people in it as seen through the distorting lens of a bell jar. (Plath, 2012, p. 83)

Thus, the world and people are depicted through a distorting lens. Plath tries

to capture the female dilemma and the suffocating atmosphere of being depressed under the bell jar.

Indeed, *The Bell Jar* is, as the author Emily Miller Budick refers to it, "a solution to the sociological problems of women, a language and an art competent to secure women, especially the female writer, against male domination" (Budick, 1987, p. 872). Through this novel, Plath encourages women to reject the confining social roles and to achieve independence and self-control. Additionally, the American poet and novelist Erica Jong states: "The reason a woman has greater problems becoming an artist is because she has greater problems becoming a self" (Jong, 1980, p. 116). Hence, when the female genuine self is discovered, the woman can express herself in her own words, symbols, and images through art.

Employing a first person-narrative, the novel portrays a talented heroine, the nineteen-year-old Esther Greenwood, who struggles against the confining bell jar of the socially imposed gender identity that imprisons her and hinders her from forming her own identity and authentic self. Esther pinpoints "Wherever I sat…I would be sitting under the same glass bell jar, stewing in my sour air" (Plath, 1963, p. 196). Undoubtedly, Esther's winning of a month-long summer job as a writer for a fashion magazine in New York ignites her self-discovery. Indeed, *The Bell Jar* "is plotted to establish two primary themes: that of Greenwood's developing identity or lack of it; and that of her battle against submission to the authority of both older people and, more pertinently, of men" (Wagner, 2009, p. 70). The latter theme is sometimes involved in the former one.

Ahead of her time, Esther is against the institution of marriage since it constitutes the real obstacle that deprives the female from achieving her autonomy and that makes her a mere servant. She says:

> I would catch sight of some flawless man off in the distance, but as soon as he moved closer I immediately saw he wouldn't do at all. That's one of the reasons I never wanted to get married. The last thing I wanted was infinite security and to be the place an arrow shoots off from. I wanted change and excitement and to shoot off in all directions myself… (Plath, 1963, p. 87).

Therefore, Esther rejects the ideal and restrictive female role from which she feels alienated and with which most women around her seem to be satisfied. Women lose their authentic selves in marriage and its corresponding submissiveness and domestic tasks. She fails to find an appropriate female model that represents her character in the women that she encounters.

Esther's aim is to become an independent writer, rejecting the socially attributed occupation. She cannot fit into the available social patterns. As a good student, she dreams for a better future: "I smiled seeing a pristine, imaginary manuscript floating in mid-air, with Esther Greenwood typed in the upper-right hand corner" (Plath, 1963, p. 108). However, her compliance with the normative gender role is as strong as her desire for independence. Undoubtedly, the patriarchal practices hinder her from forging her desired identity.

Additionally, Esther's dual identity is revealed in the novel. Usually, when she encounters men, she gives the fake name Elly Higginbottom. Later, Doreen, one of the girls that Esther meets in New York during her internship, and the hotel's night maid are outside Esther's room. Doreen, who knows about the fake name, calls her "Elly, Elly, Elly," and the maid calls her "Miss Greenwood, Miss Greenwood, Miss Greenwood." Esther feels confused as if she "had a split personality or something" (Plath, 1963, p. 22). This early scene denotes the doubleness that exists within the protagonist.

Esther's point of view concerning the androcentric dominance is obviously negative. For instance, she refuses to marry Buddy, her boyfriend. She also criticizes the submissiveness of Mrs. Willard, Buddy's mother, who works on a rug out of the wool of her husband's old suits to finally use it as a mere kitchen mat instead of hanging it on a wall. This worth admiring rug is to be stained and indistinguishable in a few days, wasting the hard work of Mrs. Willard, which takes many weeks. Esther points out: "I knew that in spite of all the roses and kisses and restaurant dinners a man showered on a woman before he married her, what he secretly wanted when the wedding service ended was for her to flatten out underneath his feet like Mrs. Willard's kitchen mat" (Plath, 1963, p. 88-9). Thus, the wife reveals respect for her husband by using his old suits, but her hard efforts are not estimated, foreshadowing "the dreary wasted life for a girl" (Plath, 1963, p. 88) and the trivial female role in the relationship. In addition, Esther hates "the thought of being under a man's thumb" (Plath, 1963, p. 234). According to her, marriage and motherhood steal the female identity and stifle the woman within the household sphere.

Indeed, Esther's suffering is denoted from the opening of the novel through the electrocution of the Rosenbergs, who are accused of spying on behalf of the Soviet Union: "It was a queer, sultry summer, the summer they electrocuted the Rosenbergs, and I didn't know what I was doing in New York. I'm stupid about executions. The idea of being electrocuted makes me sick" (Plath, 1963, p. 1). This electrocution is used as a clear metaphor "for the process in which public events work on the private imagination" (Peel,

2007, p. 40). The public events have an impact upon the internal side of the individual. Consequently, the opposition between Esther's unconventional expectations and the rigid norms of her patriarchal society leads to her mental illness.

II- Interpreting Esther's Madness in *The Bell Jar*

The social norms seem to be frustrating to Esther. She remembers Buddy Willard, her boyfriend, reinforcing the patriarchal conventions. He insists on the fact that she will not desire to write poems after having children: "I began to think maybe it was true that when you were married and had children it was like being brainwashed, and afterwards you went about numb as a slave in some private, totalitarian state" (Plath, 1963, p. 89). Although it is against her own convictions, Esther gets influenced by Buddy's masculine thoughts. Indeed, women's goals outside the limits of housekeeping and motherhood are suppressed. Additionally, she feels strongly insecure vis-à-vis men. Thus, such a conflict leads to Esther's mental disorder.

Furthermore, Esther finds herself trapped and confused between leading the life that she desires and complying with the common attitudes, but she seems much more influenced by the powerful social conventions. This impact is obvious as she depicts Dodo Conway, the Greenwoods' pregnant neighbour and mother of six children: "A woman not five feet tall, with a grotesque, protruding stomach, was wheeling an old black carriage down the street. Two or three small children of various sizes, all pale, with smudgy faces and smudgy knees, wobbled along in the shadow of her skirts" (Plath, 1963, p. 122). Although Dodo is an unconventional lady, who does not comply with the perfect mother role, everyone likes her in her surrounding. What is important is that she is married and that she has children; this fact is of a significant weight. In addition, the social conventions are powerful: "Over and over, women heard in voices of tradition and of Freudian sophistication that they could desire no greater destiny than to glory in their own femininity. […] They were taught to pity the neurotic, unfeminine, unhappy women who wanted to be poets or physicists or presidents" (Friedan, 1963, p. 11). Hence, Esther notices that happiness can be achieved by accepting the social conventions that value the roles of the wife and mother despite the fact that she underestimates them.

Esther is full of doubts about her future and feels unable to decide which path to follow: writing or marriage. It is not easy to succeed in both of them simultaneously. Hence, she employs the fig-tree as a metaphor to explain her dilemma:

I saw my life branching out before me like the green

> fig-tree in the story.
> From the tip of every branch, like a fat purple fig, a wonderful future beckoned and winked. One fig was a husband and a happy home and children, and another fig was a famous poet and another fig was a brilliant professor […].
> I saw myself sitting in the crotch of this fig-tree, starving to death, just because I couldn't make up my mind which of the figs I would choose. I wanted each and every one of them, but choosing one meant losing all the rest, and, as I sat there, unable to decide, the figs began to wrinkle and go black, and, one by one, they plopped to the ground at my feet. (Plath, 1963, p. 80)

Therefore, it is difficult to opt for only one option. Esther's inner conflict is obvious, and the fig-tree foreshadows her split identity. Her inability to decide leads to her madness.

In Plath's female bildungsroman, all the characters and events trigger Esther's growing consciousness and maturation. In her quest for identity, Esther examines other female role models that she encounters, but she does not find them ideal for her prospective identity. On the one hand, female characters, such as Esther's mother, Mrs. Willard, Dodo Conway, and Betsy, Esther's colleague, friend, and the ideal girl of 1950s America, follow the conventional path. On the other hand, female characters, like Doreen and Dr. Nolan, reject the social conventions and grant Esther alternative ways of thinking. Doreen is a beautiful southern girl whose sexual relationships and rebellious personality against the social conventions attract Esther. Dr. Nolan is Esther's psychiatrist at the private mental hospital whom she both admires and trusts, and who backs up Esther's individualism and unconventional thinking by assuring her that it is not wrong to experience pre-marital sexual relationships and by prescribing her a diaphragm. In addition, Jay Cee is Esther's ambitious boss at the magazine; despite her physical unattractiveness, she is self-confident, and she encourages Esther's ambition. Philomena Guinea is a well-known, generous, and rich novelist who pays for Esther's scholarship as well as her stay in the private mental hospital. Indeed, Jay Cee, Philomena Guinea, and Dr. Nolan reveal an alternative way having careers outside the domestic field. They encourage Esther's ambition. Esther's interactions with these women make her situation more complex by presenting different attitudes towards the concept of womanhood. Hence, all these roles do not seem to suit Esther; she embraces none of them.

In fact, from a feminist perspective, Esther's madness is the outcome of the contradictory forces of the social pressure, which is represented through the image of the suffocating bell jar, and the offered freedom of the outer world. Professor Gayle Whittier states:

> Esther Greenwood's primary identity is that of an intellectual woman. According to her society's standards, an "intellectual woman" is herself a cultural contradiction in terms, a disharmonious combination of biology and intelligence. It is in part from this sense of herself as a living paradox that Esther grows increasingly depressed. (Whittier, 1976, p. 130)

Esther finds herself in a struggle to combine her intelligence and the social standards together. She refuses to be a housewife like her mother, and she rejects the institution of marriage that confines women's desires and abilities within a dull atmosphere. She thinks that men get married only in order to exploit women. They never grant them the appropriate compassion. They finance marriage, but, afterwards, women are supposed to surrender and to endure all the conditions. The inner pressures overwhelm Esther, leading to the deterioration and the breakdown of her mental health. Insanity is viewed as a form of revolt against the oppressive social attitudes. The protagonist feels stifled under a bell jar, which "allows the imprisoned sufferer to see but not to connect with other people" (Hawthorn, 1983, 131). This space entraps her.

Esther's perception of her own face denotes her separation from the self. In New York, she begins to see a distorted image of her face when she looks at her reflection on an elevator's door: "I noticed a big, smudgy-eyed Chinese woman staring idiotically into my face. It was only me, of course. I was appalled to see how wrinkled and used-up I looked" (Plath, 1963, p. 19). Esther's image seems deformed, and she is unable to recognise herself. Moreover, the sense of alienation from the self persists when she later looks in her mirror: "The face that peered back at me seemed to be peering from the grating of a prison cell after a prolonged beating. It looked bruised and puffy and all the wrong colours" (Plath, 1963, p. 107). Despite the fact that she is in New York, which is an attractive place, she employs prison as a suitable metaphor for her status. Afterwards, when she attempts to commit suicide by using a razor, she says: "I moved in front of the medicine cabinet. If I looked in the mirror while I did it, it would be like watching somebody else, in a book or a play. But the person in the mirror was paralysed and too stupid to

do a thing" (Plath, 1963, p. 156). Hence, the person she views in the mirror is completely different, indicating the sense of dissociation again.

The last scene of this complete detachment happens after her suicide attempt. In the hospital, she asks for a mirror, but when she looks into it, she does not recognize herself. She thinks that she is given a picture, not a mirror:

> It wasn't a mirror at all, but a picture. You couldn't tell whether the person in the picture was a man or a woman, because their hair was shaved off and sprouted in bristly chicken-feather tufts all over their head. One side of the person's face was purple, and bulged out in shapeless way, shading to green along the edges, and then to a sallow yellow. The person's mouth was pale brown, with a rose-coloured sore at either corner. (Plath, 1963, p. 185).

The last strange image reinforces the earlier feeling of dissociation and otherness and completes Esther's transformation process into an unrecognizable person.

Esther's suicide attempts denote that she wants to kill something inside herself, not to get rid of herself as a whole. When she takes a razor to commit suicide by opening her veins in a bath, she comes to a realization:

> But when it came right down to it, the skin of my wrist looked so white and defenceless that I couldn't do it. It was as if what I wanted to kill wasn't in that skin or the thin blue pulse that jumped under my thumb, but somewhere else, deeper, more secret, and a whole lot harder to get at. (Plath, 1963, p. 156)

Consequently, she displays affection towards her physical body. She does not want to murder herself, but to eliminate the other inside her.

Undoubtedly, it is highly important to focus on the two psychiatrists who try to cure Esther. The first one is Dr. Gordon, who is a male psychiatrist working at a public hospital. Esther visits him first when she feels depressed, but he is unable to help her. He does not reveal enough attention to her words. Even when she tries to ask him about the shock treatment, she opens her mouth, but "no words came out" (Plath, 1963, p. 150). His conventional appearance and the photograph of his typical wife and children put in his office make him a symbol of patriarchal society. He ends up using cruel electroshock therapy to heal her. She says: "I thought my bones would break and the sap fly out of me like a split plant" (Plath, 1963, p. 151). Actually, he harms her more. She adds: "I felt dumb and subdued. Every time I tried to concentrate, my mind glided off, like a skater, into a large empty space, and

pirouetted there, absently" (Plath, 1963, p. 154). Therefore, Esther feels being punished by the public asylum for defying the social conventions and getting away from the domestic sphere. In contrast, the second one is Dr. Nolan, who is a female psychiatrist working at a private hospital. She manages to heal Esther after her suicide attempt by taking her mother's sleeping pills. She acts as an alternative caring and soft mother for her. Unlike Mrs. Greenwood, she understands Esther's private self, ambition, and rejection of the confining social role. She teaches her to make her own choices. She also prescribes her a diaphragm, which makes her feel that she is her "own woman" (Plath, 1963, p. 235). Indeed, it is the private asylum that contributes to Esther's recovery. In addition, in one of her leaves from the hospital after improvement, Esther loses her virginity, with a man named Irwin, and no longer feels the social pressure. Consequently, Esther's madness constitutes a turning point and a new phase of development and self-discovery.

III- Esther: From Madness to Ultimate Rebirth

Signs of recovery and symbols of freedom and self-control begin to emerge progressively in the novel. The impact of the bell jar, as a metaphor, changes gradually. Thanks to Dr. Nolan's treatment, Esther feels better. She states: "Doctor Nolan led me through a door into fresh, blue-skied air. All the heat and fear had purged itself. I felt surprisingly at peace. The bell jar hung, suspended, a few feet above my head. I was open to the circulating air" (Plath, 1963, p. 227). Dr. Nolan steadily leads Esther out of the suffocating bell jar. Additionally, Esther moves towards freedom. She says: "I took up the silver knife and cracked off the cap of my egg. Then I put down the knife and looked at it. I tried to think what I had loved knives for, but my mind slipped from the noose of the thought and swung, like a bird, in the centre of empty air" (Plath, 1963, p. 228). Thus, the image of the knife, which represents suicide, is substituted by the image of the free bird, which stands for release. The positive influence of the second treatment, which is provided by Dr. Nolan, is evident.

Another essential character whose appearance is of paramount importance in the second half of the novel is Joan Gilling. She is Esther's companion in the mental hospital. She acts as Esther's double in the novel. Both of them are prone to the same mental illness and undergo treatment in the same hospital. They come from the same town and pursue their studies in the same college. Both of them date Buddy Willard. They are talented, and they challenge the social norms. Although they share similar experiences, Esther does not seem to like her:

> Joan Gilling came from our home town and went to
> our church and was a year ahead of me at college.

> She was a big wheel—president of her class and a physics major and the college hockey champion. She always made me feel squirmy with her starey pebble-coloured eyes and her gleaming tombstone teeth and her breathy voice. She was big as a horse, too. I began to think Buddy had pretty poor taste. (Plath, 1963, p. 61)

Esther has a close affinity with Joan, but she has a negative impression about her. Additionally, she considers Joan as her black side. She says:

> Her thoughts were not my thoughts, nor her feelings my feelings, but we were close enough so that her thoughts and feelings seemed a wry, black image of my own.
>
> Sometimes, I wondered if I had made Joan up. Other times I wondered if she would continue to pop in at every crisis of my life to remind me of what I had been, and what I had been through, and carry on her own separate but similar crisis under my nose. (Plath, 1963, p. 231)

Since Joan is viewed as Esther's dark side, her suicide at the end of the novel and Esther's decision to attend the funeral indicate the downfall of the affinity between her and her dark part. Such a fact reinforces her recovery, rebirth, and freedom. Esther further says: "To the person in the bell jar, blank and stopped as a dead baby, the world itself is the bad dream" (Plath, 1963, p. 250). In this retrospective thought, she consciously displays her separation from the stifling bell jar.

Moreover, it is no wonder that Esther throws the roses brought to her by her mother for her birthday in the waste-basket since she detests her biological birth and longs for a second birth after leaving the private hospital under the care of Dr. Nolan. The birth scene is clearly drawn in the final lines of the novel:

> There ought, I thought, to be a ritual for being born twice—patched, retreated and approved for the road. I was trying to think of an appropriate one when Doctor Nolan appeared from nowhere and touched me on the shoulder.
>
> "All right, Esther."
>
> I rose and followed her to the open door (Plath, 1963, p. 257).

Thus, the new open door that allows Esther to breathe after being suffocated

under the doorless bell jar is a positive and triumphant image. Esther's identity is forged. Her desire for rebirth and life becomes obvious: "I took a deep breath and listened to the old brag of my heart. I am, I am, I am" (Plath, 1963, p. 256). Indeed, her identity and existence are asserted through the recurring beat of her heart, which emphasizes the protagonist's powerful rebirth.

In addition, in the final scene, Esther appears wearing a red suit, which is "flamboyant as my [her] plans" (Plath, 1963, p. 257), foreshadowing her future goals. She is ready to enter the room where the doctors wait for her to attend her release interview. Esther explains: "The eyes and the faces all turned themselves towards me, and guiding myself by them, as by a magical thread, I stepped into the room" (Plath, 1963, p. 258). This scene indicates the protagonist's rebirth. The magical thread is "analogous to an umbilical cord, but in this case it seems to be her own volition and self-command that allow her to step into the room, symbolically taking the responsibility and credit for her own rebirth" (Coyle, 1984, p. 173). Dressed in an emblematic bloody colour, Esther attracts the doctors' attention and feels guided by their help in a new world, just like a baby. The achievement of an authentic self is now possible for her. Indeed, the end of the novel is marked by the feeling of peace, hope, rebirth, and freedom.

Furthermore, the line between autobiography and fiction has often been blurred. There are many common points between Sylvia Plath and Esther Greenwood, her protagonist, since *The Bell Jar* is an autobiographical novel. In fact, Esther Greenwood mirrors Sylvia Plath. One of the most important similarities between them is that Sylvia Plath, like Esther, was from Boston. Moreover, Greenwood refers to the last name of Plath's own grandmother. In addition, like her heroine, she lost her father at a young age, and she was raised by her mother. Likewise, in 1953, the ambitious and talented Plath won an internship on a famous New York magazine, "Mademoiselle," and she failed to have a creative writing course. Another similar event, which is accurately depicted in the novel, is when Plath broke her leg when she went skiing. Similarly, after suffering from depression and mental instability, she underwent a mental breakdown. However, unlike Esther, who attempts suicide, Plath ultimately committed suicide one month after the publication of *The Bell Jar*, at the age of thirty-one by gas suffocation from her kitchen oven, leaving her children, because of the social demands and her distrust for the confining world.

Finally, in Sylvia Plath's *The Bell Jar*, the protagonist Esther Greenwood, in the process of striving to find her own identity in a sexist society, develops a mental disorder, which helps her discover her true self.

This novel focuses on the madness of the outer world and the inner world of madness. Indeed, madness is a form of rebellion against women's oppression in male-dominated societies. It is also about being true to one's self in spite of the domination of the disappointing social demands. The novel is often considered as a suicide note from Plath.

Conclusion

Women encounter many obstacles and pressures in their lives because of the imposed social restrictions, which often lead to insanity and suicide. In *The Bell Jar*, Sylvia Plath skillfully depicts her young protagonist's coming of age, ambition, and struggle in the oppressive atmosphere of the 1950s male-dominated American society. Esther, like Plath, attempts to pursue her career as a writer, but she faces the rigid social constraints. In fact, making a choice between motherhood and a successful career constitutes an important female issue.

Hence, Esther's dissatisfaction with the limited choices of her society triggers her mental breakdown and suicide attempts. Actually, the novel symbolizes not only Esther's insanity but also society's madness that oppressively places women in a suffocating 'belle' jar made of unfair norms. Likewise, Esther's bad experiences with men, the exploiters, denote their negative impact on women as being part of the socially imposed system. Esther's experiences also reflect Plath's life at the level of many incidents, such as the complicated relations with men and scholarship winning. In general, the novel sheds light on 20th century American women's limiting life conditions.

Since the novel's theme and structure are still relevant in today's societies, *The Bell Jar* remains an important and powerful literary work that is still enthusiastically read. Moreover, the character of Esther reflects Plath's own frustration and fragmentation and lives similar experiences and incidents as the novel is autobiographical. In brief, Esther's rejection of Buddy and Irwin at the end of the novel and her final recovery and rebirth foreshadow her triumph over male oppression and her ability to achieve self-control and free choice. In brief, the aim of this paper is to reveal that madness can be redefined as a positive phenomenon, which leads to an ultimate rebirth.

Bibliography

1. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th ed. Washington, DC: APA.
2. Berthold-Bond, Daniel. (1994, January). "Hegel on Madness and Tragedy," *History of Philosophy Quarterly*, 11(1), pp. 71-99.
3. Budick, Emily Miller. (1987). "The Feminist Discourse of Sylvia Plath's *The Bell Jar*," *College English*, 49(8), pp. 872-85.

4. Chesler, Phyllis. (1997). *Women and Madness*. 3rd ed. New York: Four Walls Eight Windows.
5. Coward, Rosalind. (1997). "The True Story of How I Became My Own Person." In Catherine Belsey, and Jane Moore (eds.) *The Feminist Reader: Essays in Gender and the Politics of Literary Criticism* (pp. 26-35). 1989. 2nd ed. Malden, MA: Blackwell.
6. Coyle, Susan. (1984). "Images of Madness and Retrieval: An Exploration of Metaphor in *The Bell Jar*," *Studies in American Fiction*, 12(2), pp. 161-74.
7. Friedan, Betty. (1963). *The Feminine Mystique*. New York: W.W. Norton &Company.
8. Hawthorn, Jeremy. (1983). "The Bell Jar and the Larger Things: Sylvia Plath." In *Multiple Personality and the Disintegration of Literary Character: From Oliver Goldsmith to Sylvia Plath* (pp. 117-34). New York: St. Martin's Press.
9. Hockey, Jenny. (1993). "Women and Health." In D. Richardson and V. Robinson (eds.) *Introducing Women's Studies* (pp. 250-71). London: Macmillan.
10. Hunt, Celia. (2000). "Fictional Autobiography in Self-Therapy and Psychotherapy." In *Therapeutic Dimensions of Autobiography in Creative Writing* (pp. 152-84). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
11. Jong, Erica. (1980). "The Artist as Housewife." In Elaine Hedges and Ingrid Wendt (eds.) *In Her Own Image: Women Working in the Arts* (pp. 115-20). New York: The Feminist Press.
12. Laing, Ronald David. (1967). *The Politics of Experience and the Bird of Paradise*. Harmondsworth: Penguin Books.
13. Peel, Robin. (2007). "The Political Education of Sylvia Plath." In Anita Helle (ed.) *The Unraveling Archives: Essays on Sylvia Plath* (pp. 39-64). Ann Arbor: The University of Michigan Press.
14. Plath, Sylvia. (1963). *The Bell Jar*. London: Faber and Faber Limited.
15. Plath, Sylvia, qtd in Mason Harris. (2012). "*The Bell Jar* examines the Public and Private Worlds of Madness," In Dedria Bryfonski (ed.) *Depression in Sylvia Plath's The Bell Jar* (pp. 83-91). Farmington Hills: Greenhaven Press.
16. Showalter, Elaine. (1987). *The Female Malady: Women, Madness, and English Culture, 1830-1980*. London: Virago Press.
17. Spivak, Gayatri Chakravorty. (1988). "Can the Subaltern Speak?" In C. Nelson, and L. Grossberg (eds.) *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-313). Urbana: University of Illinois Press.

18. Stanley, Liz and Wise, Sue. (1990). "Method, Methodology, and Epistemology in Feminist Research Processes." In Liz Stanley (ed.) *Feminist Praxis: Research, Theory and Epistemology in Feminist Sociology* (pp. 20-60). London: Routledge.
19. Vikman, Jonna. (2010, August). "Breaking the Bell Jar? Femininity in Virginia Woolf's *To the Lighthouse* and Sylvia Plath's *The Bell Jar*. Unpublished thesis, University of Gävle.
20. Vlastos, Marion. (1976, March). "Doris Lessing and R. D. Laing: Psychopolitics and Prophecy," *Modern Language Association, PMLA*, 91(2), pp. 245-58.
21. Wagner, Linda. (2009). "On the Female Coming-of-Age Novel." In Harold Bloom (ed.) *Bloom's Guide: Sylvia Plath's The Bell Jar* (69-80). New York: Infobase Publishing.
22. Walby, Sylvia. (2010). "Structuring Patriarchal Societies." In Anthony Giddens, and Philip W. Sutton (eds.) *Sociology: Introductory Readings* (pp. 30-5). Cambridge and Malden: Polity Press.
23. Whittier, Gayle. (1976). "The Divided Woman and Generic Doubleness in *The Bell Jar*," *Women's Studies*, 3(2), pp. 127-46.

Ichkalat journal ISSN:2335-1586/E ISSN: 2600-6634
Volume 10 No 5 Année :2021 Pp 443 - 458

Teachers' and students' attitudes towards enhancing foreign languages learners' intercultural communicative competence through mobile-assisted learning

مواقف الأساتذة والطلاب تجاه تعزيز الكفاءة التواصلية بين الثقافات لمتعلمي اللغات الأجنبية من خلال التعلم بمساعدة الهاتف المحمول

Oumeddour Soror[1], Baghzou Sabrina[2]
أومدور سرور [1] بغزو صبرينة[2]
University of Abbes Laghrour, Khenchela (Algeria)
جامعة عباس لغرور–خنشلة (الجزائر)
Email:oumeddour.soror@univ-khenchela.dz

Dep. Day : 28/06/2021	Acc. day: 08/10/2021	Pub. day: 25/12/2021

Abstract :
The present study investigates foreign language teachers' and students' attitudes towards the effectiveness of mobile-assisted learning in the development of foreign language learners' intercultural communicative competence in the Algerian society. It urges the teachers to rely on mobile-assisted learning as a supplementary material to foster their learners' intercultural communication. Consequently, two questionnaires have been administered in order to gather data about this issue. The first questionnaire has been administered to forty teachers of English at the department of letters and English language, in the University of 8 Mai 1945-Guelma; Algeria. The second one, has been directed to sixty third year students from the same department. The gained results have shown that the participants believe that using smartphones in learning has a significant impact on enhancing learners' intercultural communication.
Keywords: Intercultural Communication-Mobile assisted learning-Technology

ملخص البحث

الدراسة الحالية تبحث في مواقف أساتذة وطلاب اللغات الأجنبية تجاه فعالية التعلم، بمساعدة الهاتف المحمول في تطوير الكفاءة التواصلية بين الثقافات لمتعلمي اللغة الأجنبية في المجتمع الجزائري. علاوة على ذلك، فإن الدراسة تحث الأساتذة والطلاب على الاستعانة بالهاتف المحمول كوسيلة تكميلية في

مجالي التعليم والدراسة على حد سواء، لتعزيز التواصل بين الثقافات لدى المتعلمين. بغرض تحقيق أهداف البحث السالفة الذكر، تم إجراء استبيانين من أجل جمع البيانات حول آراء الأساتذة والطلاب بشأن هذه المسألة. تم إرسال الاستبيان الأول إلى أربعين معلمًا للغة الإنجليزية في قسم الآداب واللغة الإنجليزية بجامعة 8 ماي 1945–قالمة؛ الجزائر. أما الاستبيان الثاني فقد تم توجيهه إلى ستين طالبا في السنة الثالثة من نفس القسم. أظهرت النتائج المكتسبة أن كلاً من الأساتذة والطلاب يعتقدون أن استخدام الهواتف الذكية في التعلم له تأثير إيجابي وكبير على تعزيز التواصل بين المتعلمين بين مختلف الثقافات.

I.Introduction:

In the speedy changing and highly developed world of the twenty-first century, people from different cultural backgrounds are coming into contact on a certain basis in various contexts and situations. Consequently, pedagogues show a growing interest in the cultural dimension of foreign language education, and urge teachers to promote the acquisition of intercultural competence in their learners. Indeed, effective foreign language learning requires learners to be interculturally competent in their communications. Correspondingly, foreign language teachers are expected to prepare their learners for the challenges of an adult life in the twenty-first century with an increasing emphasis on developing their intercultural communicative competence. Nevertheless, it must be recognized that learners face multiple challenges to acquire the knowledge and the skills of intercultural communication. Relatively, numerous instructional techniques and strategies have been developed to foster learners' intercultural communicative competence; among which the mobile-assisted learning. Therefore, the present study aims to probe teachers' and students' attitudes towards the effectiveness of mobile-assisted learning in the development of learners' intercultural communicative competence. Correspondingly, two questionnaires have been administered in order to gather data about teachers' and students' views concerning this issue. The first questionnaire has been administered to forty teachers of English at the department of letters and English language, in the University of 8 Mai 1945-Guelma;

Algeria. The second questionnaire has been directed to sixty third year students from the same department

II.Literature Review:

1.Mobile-Assisted Learning:

The unceasing development of information communication technology (ICT) affects the learning teaching process, and contributes in integrating various technological innovations and tools that reshape the instructional methods and techniques. Technology has changed the learning teaching environment so that learning can occur everywhere and at any time. Moreover, it allows teachers to grow into the roles of advisers, content experts, and coaches rather than the information holders and exposers. Modern technology is a powerful learning tool. In this respect, Hariss, Al Boutainah, and Alboutainah (2016) assert that technology allows the dissemination of knowledge to be dispersed instantly and enhances learners' communications. Moreover, it enables learners to be engaged in new learning contexts. Similarly, Blurton (1999)claims that information communication technology (ICT) represents a diverse set of technological tools and resources used to communicate, create, disseminate, store, and manage information (p. 46). As a matter of fact, plenty of mobile applications are now available to initiate learners into the learning environment through providing them with multiple digital aids. Wang et al. (2011) asserts that the use of educational podcasts on portable electronic devices has given rise to the notion of mobile learning. The latter allows students to use learning materials on different portable electronic devices and represents a new dimension in anytime, anywhere learning (p. 7). According to Kukulska-Hulme (2009), mobile-assisted learning is the reliance on smartphones and other mobile technologies in learning, especially in situations where portability and situated learning offer specific advantages. Given the high levels of smartphone ownership and use among learners, universities have been slow to leverage mobile device ownership to facilitate learning (Alrasheedi&Capretz, 2015). Following the same line of thought, Huang and Sun (2010) claim that the use of mobile technology in education offers new learning experiences and flexibility in learning with increased opportunities for decisions to be made by the learners. In addition, mobile technology offers immediate access to information as well as saving resources. Along with the fast-technological advancements, mobile learning offers incredible opportunities, especially in the field of higher education

(Alrasheedi&Capretz, 2015: 41). Relatively, multiple studies have been conducted about how higher educational institutions can make efficient use of the mobile-learning platform to support teaching and learning. Dukic et al. (2015) have conducted a research about mobile-learning in Japan, and they figure out that students at different universities regularly use smartphones for communication, socializing, entertainment, and other daily information needs. The findings show that students commonly use smartphones for learning and consider smartphones to be very useful for their academic work. They use smartphones to access course materials, search library catalog, discuss course assignments with peers, take notes, etc. Put it in a nutshell, mobile devices have been used by learners for basic functions such as making calls, sending messages, and even for studying. The potentiality of smartphones to handle activities that have a relationship with language learning and teaching has raised the curiosity of researchers in the educational field to investigate to what extent mobile devices can be interrelated with contemporary youth popular culture to enhance the quality of learning in general, and language learning in particular.

2. Intercultural Communication:

Every society has ways of doing things with respect to its culture and traditions. Thus, individuals should not assume that the way they communicate is universal and fits all the communities that they interact with. Correspondingly, a growing interest has been devoted into the cultural dimension of foreign language education, and teachers today are required to enhance the acquisition of intercultural communicative competence in their learners. In the literature on the subject, the intercultural experience tends to be described as an uncomfortable one, requiring the revision of beliefs, concepts and attitudes that one has taken for granted (Byram & Phipps, 2005). This indicates that the process of intercultural communication includes changes in the individual's attitudes, beliefs, identity, and values. Correspondingly, intercultural communicative competence is defined by Chen and Starosta (1996) as the ability to negotiate cultural meanings and to execute appropriately effective communication behaviors that recognize the interactants' multiple identities in a specific environment (as cited inOatey& Franklin, 2009: 52). This definition emphasizes that competent persons must know not only how to interact effectively and appropriately with people, but also how to fulfil their own communication goals by respecting and affirming the multilevel cultural identities of those with whom they interact.

Deardorff (2006) acknowledges that intercultural competence is the ability to develop targeted knowledge, skills, and attitudes that lead to visible behavior and communication that are both effective and appropriate in intercultural interactions (p. 31). Furthermore, Fantini (2000) defines intercultural communicative competence as being a set of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself (As cited in Atamna, 2008, p. 47). Otherwise stated, intercultural communicative competence involves a foreign language user's ability to cope with others in the process of interaction with foreign cultures. Similarly, Byram (1997) defines intercultural communicative competence as the ability to carry out an effective communication with people from different cultural backgrounds. Baker (2011) claims that intercultural competence has been identified as one approach to systematically conceptualizing and investigating the knowledge, attitudes and behavior associated with successful intercultural communication. Otherwise stated, intercultural communicative competence requires learners to develop relevant knowledge and skills regarding the target culture, and to be reflective and transferable among different cultures. Following the same line of thought, Jourdan (2006) points out that learning about new languages and cultures allows people to be competent intercultural communicators, and to negotiate meanings in intercultural communication. Intercultural communication is widely regarded as being much more challenging than the normal communication, since it occurs between two or more people with different cultural backgrounds. Therefore, skillful intercultural communicators behave adequately and in a flexible manner in various cultural contexts. They are able to develop critical cultural awareness and cultural tolerance while communicating with the other cultures. According to Byram and Phipps (2005),the development of learners' intercultural skills, attitudes and knowledge requires a revision of professionalism in foreign language teaching. Teachers need an adequate sociocultural knowledge of the target language community, frequent and varied contacts with it, and a command of the pragmatic rules of use of the foreign language in contexts. They can help pupils relate their own culture to foreign cultures, to compare cultures and to empathize with foreign cultures' points of view. They are knowledgeable about their pupils' perceptions of and attitudes towards the foreign peoples and cultures associated with the foreign language they teach. They are willing to start

from them when designing the learning process and know how to choose the appropriate input materials with a view to modify any wrongful perceptions learners may have (p.5). Therefore, foreign language teachers should use the suitable instructional techniques that promote cultural understanding rather than just supporting students with merely foreign cultural knowledge. Indeed, intercultural communication requires an individual to understand that different cultures have different customs, standards, and social mores. Successful intercultural communication is considered as a pivotal skill for foreign languages learners and teachers. It is also important for anyone working with people from other cultures to avoid misunderstandings and even offence

III.Research Methodology:

1. The Research Method:

The research followed the quantitative descriptive method. Therefore, two questionnaires had been administered for the teachers and the students. The main aim of these two research tools is to obtain teachers' and students views in relation to the effectiveness of mobile-assisted learning in the development of foreign language learners' intercultural communicative competence.

2. Population and Sampling:

The current study is concerned with two samples; teachers and students of English at the department of letters and English language, in the University of 8 Mai 1945-Guelma. The participants of the first sample are sixty third year students of English; while the second sample consists of forty teachers. Third year students have been selected to be the sample of the current research, since they are expected to be critical thinkers and evaluators.

3. The Research Tools:

Data collection tools used in the current study are two questionnaires. The main purpose of these data gathering tools is to probe teachers' and students' opinions concerning the relevance between the two variables of the study.

4. Data Description and Analysis

a. The Questionnaire for the Teachers

The questionnaire that has been administered for the teachers seeks to explore teachers' views about the effectiveness of mobile-assisted learning in the development of foreign language learners' intercultural communicative competence. It aims at investigating teachers' awareness

about the effectiveness of using smartphones to encourage learners' intercultural communicative competence. The questionnaire is organized into three sections and consists of eighteen questions:

Section One: Background Information

This section consists of four questions. In the first question (Q1), teachers are required to identify their gender along with their age in the second question (Q2). Then, teachers are asked to specify the number of their teaching years at the university in the third question (Q3). This question is designed to gain information about teachers' experiences in teaching English. The last question in this section is designed to know teachers' areas of expertise (Q4).

Table 1: Teachers' Background Information

	Number of the question	Answers	Number of teachers	percentage
Section One	Q1. Gender	Males	03	7.5 %
		Females	37	92.5 %
	Q2. Age	From twenty-five to thirty years old	18	45%
		From thirty-one to thirty-eight years old	22	55%
	Q3. Teaching Experience	Less than five years	16	40%
		More than five years	24	60%
	Q4. Areas of Expertise	Literary fields	04	6.66%
		Field of didactics	05	8.33%
		Civilization	04	6.66%
		General Linguistics	22	55%
		Culture and EFL	05	12.5%
	Total		40	100 %

According to the obtained results from (Q1), the majority of the teachers (92.5%) who have responded are females. That is, the gained answers are mainly from a feminist point of view. Furthermore, the collected results

from (Q2) indicate that the respondents' ages range between twenty-five to thirty-eight years old. This means that most of the participants belong to the youth generation. The answers of (Q3) show that the majority of the participants (60%) are practicing the teaching profession for more than five years, which indicates that they are experienced teachers. Finally, the collected information from (Q4) points out that most of the respondents are experienced in the field of linguistics (55%); while (12%) of them have more experience in teaching culture. This suggests that the results are mainly concerned with teaching and learning general linguistics and culture.

Section Two: Mobile-Assisted Learning

The second section includes eight questions (from Q5 to Q12). The respondents are asked to express their views about using technology while teaching in (Q5). Then, they are questioned if they use technology while doing a research or planning a lesson in (Q6). Thereafter, the informants are asked about the technological tool that they use the most, and to justify their answers in (Q7). In the following question (Q8), the teachers have been questioned about the frequency of encouraging their students to use smartphones inside and outside the classroom for language learning. In the three subsequent questions (Q9, Q10, Q11), the participants asked about their students' attitudes and interests towards using their smartphones while studying; besides, students' abilities in using smartphones devices to learn. Finally, the informants are required to express their views about the effectiveness of mobile-assisted learning in the educational settings (Q12).

The collected answers from (Q5) reveal that all the participants (100%) believe on the effectiveness and the usefulness of technology use in the various educational settings. They agree that teachers are obliged to use technology in the classroom since it is the best way to motivate the new generation to learn languages; besides, facilitating the process of lesson planning and communication with students. This indicates that most of the teachers assume that relying on technology while teaching can create a comfortable atmosphere for learners and it is a funny way for learning. Therefore, all the respondents (100%) declare that they use technology in the classroom while answering (Q6). Correspondingly, the majority of the participants (60%) claim in their response to (Q7) that they use smartphones as a teaching medium; while others (25%) use both smartphones and computers. However, only (15%) of the respondents opts for computers. Concerning the frequency of teachers' encouragement for their students to

use smartphones in (Q8), (50%) of the participants reveal that they usually encourage students to use their smartphones as a learning medium inside the classroom. However, (35%) of them always support the students' use of smartphones to learn; while (15%) of the participants reveal that they usually allow the students to use smartphones inside the classroom only if they cannot use computers. The analysis of the collected data from (Q9, Q10, & Q11) implies that all the participants (100%) observe that their learners like using their mobiles while learning (Q9). Similarly, (100%) of the informants declare that their students are very interested in using smartphones inside the classroom (Q10). Finally, most of the participants (95%) believe that their students have high abilities in using smartphones to learn (Q11). The gained results from (Q12) show that the majority of the informants (90%) believe that mobile-assisted learning is highly beneficial and effective in the educational settings; while, only (10%) of them claim that is not of that importance. Indeed, the obtained results from (Q5, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, & Q12) indicate that almost all the respondents consider technology to be a very useful tool for effective teaching and learning to take place. Furthermore, the gained results points out that most of the teachers rely in various technological devices to deliver their lectures. Moreover, the present data reveals that mobile-assisted learning is frequently used among learners and students in the educational settings. Besides, almost all the students are competent users of smartphones, since they are perceived to be the digital generation.

Section Three: Intercultural Communicative Competence

The last section consists of six questions (from Q13 to Q18). The informants in (Q13) are asked about the source from which they think it has been beneficial for them to learn the most about intercultural communication. In the subsequent question (Q14), the participants are questioned if teaching and learning a foreign language requires teaching the target culture, and they are requested to justify their answers. Then, the teachers are required to explain if their previous teacher training programs help them to become familiar with theories and models for developing students' abilities to communicate well with people from other cultures in their training (Q15). Thereafter, the respondents are requested to evaluate their learners' intercultural communicative competence (Q16); and to explain the instructional methods and techniques they rely on to enhance students' intercultural communicative competence (Q17). Finally, the informants are

asked to express their attitudes and opinions towards developing foreign language learners' intercultural communicative competence through mobile-assisted learning (Q18). The gained data from (Q13) reveal that (85%) of the participants learn about intercultural communication from social media and informative web pages. However, (15%) of the respondents claim that they learn about intercultural communication from travels and from conversations with people from other cultures; while none of the informants learn about intercultural communication at the university. This indicates that the internet is the dominant source from which most of the teachers learn about intercultural communication. The obtained data from (Q14) shows that all the participants (100%) agree that teaching and learning a foreign language requires teaching the culture. This indicates that foreign language teachers are aware of the fundamental role that culture plays for effective intercultural communication to occur. Also, it implies that acquiring a language and neglecting its sociocultural aspects or cultural inferences can cause a lot of miscommunications and problems. Informants' answers for (Q15) reveal that most of the teachers (75%) have received basic training when it comes to the approaches of teaching culture and developing students' intercultural communicative competence. While (25%) of the participants claim they have developed their knowledge about intercultural communication from web pages and from self-research and curiosity. Therefore, the answers of (Q16) show that almost all the participants believe that learners' levels in intercultural communication differ from one student to another. Nevertheless, most of students lack the necessary skills of intercultural communication. The gained data implies that there is a huge shortage in integrating the intercultural aspects of communication in the national teacher training programs. Moreover, teachers are relying on their own research to develop their intercultural communication. With regard to the obtained results from (Q17), most of the informants agree that they encourage their students to watch movies and documentaries in the target language. Moreover, they claim that they teach English in meaningful and culturally sensitive context through exposing them to native speakers' content and pushing them to use technology and social media to get familiar with the various aspects of the target culture. This implies that most of the participants are aware about the necessity of integrating the target culture into their instructional plans. Furthermore, the collected answers indicate that most of the teachers opt for technology as the exclusive source of the

authentic content. Finally, the collected data from the last question (Q18) shows that huge majority of the participants (92%) believe in the effectiveness of mobile-assisted learning to enhance learners' intercultural communicative competence. Indeed, it is noticeable that the use of smartphones in foreign language learning is strongly highlighted to be crucial and highly important learning medium for developing intercultural communication.

b. The Questionnaire for the Students

The questionnaire that has been administered for the students seeks to explore students' views about the effectiveness of mobile-assisted learning in the development of foreign language learners' intercultural communicative competence. It aims at investigating students' awareness about the effectiveness of using smartphones to encourage learners' intercultural communicative competence. The questionnaire is organized into three sections and consists of sixteen questions:

Section One: Background Information:

This section consists of two questions. In the first question (Q1) the students are required to identify their gender; while the second question (Q2) is designed to gain information about the participants' age.

Table 2: Students' Background Information

	Number of the question	Answers	Number of the students	Percentage
Section One	Q1. Gender	Males	16	26.66%
		Females	44	73.33%
	Q2. Age	Less than twenty-five years old	28	46.66
		More than twenty-five years old	32	53.33%
	Total		60	100%

According to the collected answers from (Q1), the majority of the students (73.33%) who have responded are females. This indicates that the gained answers are mainly from a feminist point of view. Furthermore, the gained results from (Q2) indicate that the respondents' ages range between twenty-one to twenty-six years old. This means that most of the participants belong to the very young generation.

Section Two: Mobile-Assisted Learning

The second section includes seven questions (from Q3 to Q9). The respondents are asked to express their attitudes towards using technology while learning in (Q3). Then, they are questioned about the frequency of their teachers' use of technology while teaching in (Q4). Thereafter, the informants are asked about the technological tool that they prefer to use as a learning medium, and to justify their answers in (Q5). In the following question (Q6), the students are questioned about the frequency of their teachers' encouragements for them to use smartphones inside and outside the classroom for language learning. In the three subsequent questions (Q7, Q8, Q9), the participants asked about their attitudes towards using smartphones to study in classroom and to justify their answers. Then, the informants are requested to evaluate their abilities in using smartphones to learn; besides explaining how smartphones can help them for effective learning. The collected answers from (Q3) show that all the participants (100%) believe on the effectiveness and the usefulness of technology use in the classroom. They argue that technology is truly helpful, as it provides interactions between teachers and learners, provides comprehensible input and output, helps learners to develop thinking skills, makes learning and teaching becomes more student-centered, and promotes learners' autonomy. This indicates that most of the students agree that relying on technology in the learning process is highly motivational. Relatively, all the respondents (100%) reveal that their teachers always use technology in the classroom while reacting to (Q4). Responding to (Q5, & Q6), the majority of the students (91.66%) declare that they prefer to use smartphones as a learning medium, since it is easy to use and more comfortable. Yet, only (8.33%) of them prefer computers. Students' reactions to (Q7, Q8, & Q9) reveal that most of the participants (91.66%) claim that they have high abilities in using smartphones to learn. Furthermore, they believe that smartphones are highly needed for them for conducting researches, preparing lessons, and for fast access for online dictionaries. Therefore, almost all the informants stress the great effectiveness and usefulness of smartphones in the educational settings.

Section Three: Intercultural Communicative Competence

The third section consists of seven questions (from Q 10 to Q16). The informants in (Q10) are asked to share their perceptions about intercultural communicative competence. The subsequent question (Q11) is designed to

check if the participants' teachers plan lessons that promote intercultural communicative skills. In (Q12), the students are questioned about the source from which they have learned the most about intercultural communication. Then, the informants are asked about their opinions towards the importance of integrating the target culture in foreign language classrooms (Q13). Subsequently, the respondents are requested to evaluate their level in intercultural communication (Q14); and to state the instructional methods and techniques followed by the teachers to enhance their intercultural communicative competence (Q15). Finally, the students are asked to express their attitudes and opinions towards developing foreign language learners' intercultural communicative competence through mobile-assisted learning (Q16). The analysis of the collected data from (Q10) reveals that (90%) of the participants lack the basic skills of intercultural communication. Nevertheless, the obtained data from (Q11) totally contradicts the previous answers. That is, most of the participants (82%) declare that their teachers plan and present lessons that promote intercultural communicative skills. This indicates that teachers are aware of the paramount importance of integrating intercultural communication while teaching foreign languages, and that they aim to enhance it within their students. Yet, most of the teachers fail to select the appropriate instructional materials to achieve the previously mentioned goal. Correspondingly, participants' answers for (Q12) is compatible with their previous answers; most of them (80%) declare that have learned the most about intercultural communication from social media and web pages. The gained data from (Q13) reveal that all the participants (100%) believe that integration of the target culture in foreign language classrooms is of paramount importance and crucial. That is because the purpose of learning a foreign language is appropriately communicate in the target language; and to develop the learners' intercultural communicative competence. In their reactions to (Q14), most of the students (91%) declare that they are not skillful in intercultural communication, and that they need to enhance this crucial competence as twenty-first century foreign language learners. Subsequently, (87%) of the respondents point out that most of their teachers rely more on computers and data shows as instructional methods to expose the students to the target culture; while they sometimes use smartphones as an alternative learning medium (Q15). Finally, the collected data from the last question (Q16) reveals that all the participants (100%) assume that mobile-assisted learning

is highly effective to enhance learners' intercultural communicative competence. Thus, it must be recognized that the use of smartphones in foreign languages educational settings is believed to be a significant learning medium for developing intercultural communication.

5. Data Interpretation

In the light of the collected results in the current study, it is evident that most of the teachers and the students have positive attitudes towards the significance of mobile-assisted learning in enhancing learners' intercultural communication. Given the fact that almost all the respondents of the teachers' questionnaire are from the youth generation, a huge majority of them consider smartphones as the most interesting device that learners prefer to use while learning. This indicates that the respondents were realistic in their answers, since it is beyond the bounds of possibility to convince learners not to use the phones; so, making use of it to meet the learning goals is highly recommended. Therefore, the reliance on smartphones as accompanying learning material to foster learners' intercultural communication is perceived by the participants to be tremendously effective.By the same token, the respondents of the students' questionnaire strongly support the use of smartphones as a crucial learning medium. This implies that the twenty-first century learners are attracted to such technological device due to its flexibility and mobility. Indeed, the informants' answers concerning the needfulness for effective intercultural communication for foreign languages learners lead them to consider mobile-assisted learning highly authentic and motivational for learners to foster their intercultural communicative competence. Accordingly, teachers are required to come up with a given plan to teach the cultural aspects of the target language through creating a room of freedom for their learners to use their smartphones to visualize the different aspects of the target culture for developing the necessary skills of intercultural communication.

IV. Conclusion

According to the interpretation of the findings, it has been clearly shown that a considerable number of the teachers opt for mobiles as an instructional medium to raise learners' awareness of the cultural connotations of words and phrases in the target language through exposing them to native speakers content; so that they become more aware of the conventional behaviors in common situations in the target culture to avoid cultural misunderstandings. Similarly, most of the students who have

participated in the research reveal that the reliance on mobile-assisted learning creates empathetic learning environments for them. They believe it to be an effective instructional strategy to foster their intercultural communication in an enthusiastic and authentic learning atmosphere. Thus, foreign language teachers are urged to help their learners in developing the needed intercultural communicative skills. The latter can be achieved through supporting learners to use their mobiles to explore native speakers' lifestyles and to interact with people from various cultures paving the way for them to be global citizens and competent intercultural communicators.

Bibliography

Alrasheedi, M and Capretz, L F (2015). "Determination of Critical Success Factors Affecting Mobile Learning: A Meta-Analysis Approach", TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology 14 (2), pp41–51.

Atamna, E. (2008). An Ethnography Based Culture Integrated Approach to Teaching

English at the University (PHD dissertation). University of Mentouri, p47.

Baker, W. (2011). "From Cultural Awareness to Intercultural Awareness: Culture in ELT", ELT Journal 66 (1), pp62-70.

Beaudrie, S., D., C., &Relano-Pastor, A., M. (2009). "Curricular Perspective in the

Heritage Language Teaching: Assessing, Culture and Identity", Language, Culture and

Curriculum, 22(2), pp157-174.

Blurton, C. (1999). New directions in education. In *UNESCO'S World Communication and Information* 1999-2000. Paris: UNESCO, pp46-47.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.*Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd, p58.

Byram, M., Phipps A. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. Library of Congress Cataloging in Publication Data, p5.

Deardorff, D. K. (2006). "The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States". Journal of Studies in International Education 10, pp241-266.

Dukic. Z. Chiu, D.K.W. and Lo, P. (2015). "How useful are smartphones for learning? Perceptions and practices of Library and Information Science

students from Hong Kong and Japan". Library Hi Tech 33 (4), pp545-561.

Hariss,J., Alboutainah,M., &Alboutainah,A. (2016). "One to One Technology and its Effect on Student". Academic Achievement and Motivation. Contemporary Educational Technology, 7 (4), pp368-381.

Huang, C. and P. Sun. (2010). Using Mobile Technologies to Support Mobile Multimedia

English. Listening exercises in daily life. In: The International Conference on Computer

and Network Technologies in Education (CNTE 2010), p48.

Jourdan, C. (2006). Pidgins and Creoles Genesis: An Anthropological Offering. In C. Jourdan, & k. Tuite (Eds.), *Language, Culture, and Society: Key topics in linguistic anthropology (pp. 135-155)*. New York, NY: Cambridge University Press, p8.

Oatey, S. H. & Franklin, P. (2009). *Intercultural Interaction A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication.* Palgrave and Macmillan, p52.

Kukulska-Hulme, A. (2009). "Will Mobile Learning Change Language Learning*?"* The Journal of the European Association for Computer Assisted Language Learning, pp157-165.

Wang Q., Chen W., Liang, Y. (2011). The Effects of Social Media on College Students. *Johnson & Wales University,* pp1- 11.

Ichkalat journal E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586
Volume 10 No 5 Année :2021 Pp 459 - 477

Exploring Cohesive Devices in Essay Writing of Third Year Students of English at Mohamed Lamine Debaghine , Setif 2 University

استكشاف روابط الاتساق في مقالات طلبة السنة الثالثة انجليزية بجامعة محمد لمين دباغين سطيف 2

Ais Hamza*
عيس حمزة
Mustapha benboulaid Batna 2 University (Algeria)
جامعة مصطفى بن بولعيد باتنة 2 (الجزائر)
h.ais@univ-batna2.dz

Dep. Day : 28/06/2021	Acc. day: 11/08/2021	Pub. day: 25/12/2021

Abstract:
This study aims at exploring cohesive devices in third year EFL students' essays at Setif 2 University. A sample of 40 essays of third year students was taken for a corpus analysis. Findings revealed that lexical cohesion was the most employed one, followed by reference. Encountered errors in using cohesive devices caused a lack of cohesion in their writings. The most common errors were categorized into overuse of repetition of the same words, misuse of conjunctions, and inappropriate collocations. Pedagogical implications were provided for more insights about cohesion to be applied in writing classes.

Keywords: Cohesive devices, Students' essays, lexical cohesion, writing classes, cohesion

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف أدوات الاتساق في كتابة المقالات الخاصة بطلبة السنة الثالثة انجليزية كلغة أجنبية ثانية في جامعة سطيف 2. تعمدت هذه الدراسة اخذ 40 مقالا كعينة من طلبة السنة الثالثة بغية القيام بدراسة تحليلية. كشفت النتائج أن التماسك المعجمي كان الأكثر استخدامًا، يليه المراجع. إن الأخطاء المرتكبة عند استخدام أدوات الاتساق أدى إلى غياب الاتساق في مقالاتهم. من بين الأخطاء الشائعة: التكرار غير المرغوب فيه فيما يخص بعض الكلمات، والتوظيف السيئ لأدوات الربط في غير موضعها المناسب، والعبارات الركيكة غير الملائمة .كما تم تقديم بعض المقترحات البيداغوجية لمزيد من الأفكار حول الاتساق ليتم تطبيقها في فصول التعبير الكتابي.

الكلمات المفتاحية: أدوات الاتساق، مقالات الطلبة، اتساق المعنى، فصول التعبير الكتابي، الاتساق.

* Ais Hamza. h.ais@univ-batna2.dz

Introduction

Writing is a fundamental skill for EFL learners as it is required for their academic purposes. This includes essay writing, writing dissertations, and research papers. Although they have learnt English for years, learners still confront different writing problems such as: punctuation, coherence, and cohesion. The problems seem to be salient when it comes to cohesion and coherence, particularly cohesion in students essay writing, or once again, cohesive devices use.

1.Background, Statement of the Problem, and Objectives of the Study

Based on Halidday and Hasan framework (1976), Cohesion is achieved through the appropriate use of the cohesive devices, which are: Reference, Substitution, Ellipsis, Conjunctions, and lexical relationships. Among the problems students struggle in their writing, is the use of cohesive devices in essay writing, since writing seems to be a complex productive task, as Nunan (1989)claimed, "*It is easier to learn to speak than to write no matter if it is a first or second language*" (p.12). In addition, Richard and Renandya (2002) claimed:" there is no doubt that writing is the most difficult skill for second language learners to master. The difficulties lie not only in generating and organizing ideas, but also in translating these notions into legible texts". (p303).The two notions of coherence and cohesion appear together to make a good writing as Halliday and Hassan (1976,1989) stated that cohesion and coherence are two fundamental textual features in any piece of writing and the writing genres in general. Tansken (2006) stated that learning to include cohesion is extremely important; therefore the study of cohesion is required in both, the written documents and in speeches. Writing is very crucial for any language learning and because of the problems that are faced in essay writing. This study intends to highlight the notion of textual cohesion among the teaching and the learning environment. From the preliminary interviews with teachers of the written expression and academic writing module at the English department, it was revealed that students fail to use cohesive devices appropriately; therefore, our main concern in the present investigation is to draw a clear picture about students' writing of essays and how cohesive ties are used.

Research Questions

1. How are cohesive devices used in the students essay writing?
2. What are the problems faced in using cohesive devices among their writing?

2. Review of Related Literature

2.1Essay Writing

It is a combination of connected paragraphs that develop the main idea (Ruetten & Smalley, 1994). They could be three or more paragraphs depending on the subject or the topic of the essay. All the types of essays comprise three parts: introduction, body, and conclusion. An essay could be descriptive, narrative, and argumentative (Hyland, 2002).

Halliday and Hasan (1976) defined cohesion as: "*the set of possibilities that exist in the language for making text hang together" (p. 18*). Cohesion appears only when the interpretation of a set of features being dependently related to one another Hinkel (2003) conceptualized cohesion as: "*the connectivity of ideas in discourse and sentences to one another in text, thus creating the flow of information in a unified way" (p.279*). Halliday and Hasan (1989) explain further that cohesion is a set of elements that create meaningful relationships other than the grammatical structure. This means that both the grammatical organization of sentences and the meaningful relationships are required for the readers understanding and interpretations of a text, using cohesive devices that can be categorized into five groups: reference, substitution, ellipsis, conjunction, and lexical cohesion. These categories are thoroughly explained below.

2.2.Coherence

Lee (2002) defines coherence as the relationships between different ideas in a specific text, which are linked in order to create meaningful discourse. Castro (2004) defines coherence as the connection or the link in a specific text, linking ideas and keeping the flow of thoughts meaningful and clear for audience (the reader). Coherence involves the readers understanding of a specific text (OReilly & McNamara, 2007).

2.3.Halliday and Hassan Classification of Cohesive Devices (1976)

Cohesive devices include lexical cohesion, reference, substitution, Ellipsis and conjunction Boardman and Freedenberg (2002) claimed: *"There are many ways to help give paragraph cohesion…….coordinating conjunctions, subordinating conjunctions, prepositions, and transitions. Transitions are a very common type of linking word. They are words or phrases that help to connect sentences to one another". (*p36). Halliday and Hasan (1976) classify these cohesive devices into two fundamental types which are: grammatical and lexical cohesion.

Table 1

Detailed Description of Types of Cohesive Devices

Reference	
RP Pronominals	he, him, his, she, her, hers, it, its, they, them, their, theirs
RD Demonstratives	this/these, that/those, here, there
RA Definite article	the
RC Comparatives	same, identical, similar(ly), such, different, other, else, additional
Substitution	
SN Nominal	one/ones, the same, so
SV Verbal	do, be, have, do the same, do so, be so
SC Clausal	so, not
Ellipsis	
EN Nominal	quite a few (quite a few people)
EV Verbal	Why should I? (Why should I recognize her?)
EC Clausal	Yes. (Yes, I have a photograph of this girl.)
Conjunction	
CA Additive	and, nor, or, or else, furthermore, in addition alternatively, that is, thus, likewise, in other words,
CD Adversative	yet, though, only, but, however, on the other hand, instead, on the contrary, rather, at least, either case,
CC Causal	so, then, therefore, consequently, with this in mind for , because, it follows, arising out of this, to this end, under the circumstances,
CT Temporal	then, next, just then, before that, in the end, first/originally/ formerly, at once, soon, next time, meanwhile, until then, up to now, from now on
CO Continuative	now, of course, well, anyway,
Lexical Cohesion	
LA Repetition	repetition of the same word
LY Synonym	solitude(being alone), pain(hurts)
LU Superordinate/General	floating out(wafting out), exit(door

2.3.1. Grammatical Cohesion

As it is explained in illustrated in table 01, grammatical cohesion includes reference, substitution, Ellipsis and conjunction.

2.3.1.1. Reference

Reference is achieved only when one item in a text refers to another element which can be easily interpreted and inferred by the audience (the reader).reference can be divided into three subtypes: pronominal, demonstratives, and comparatives.

2.3.1.2. Substitution

Substitution is replacing one term by another in a text. Substitution has three categories, which are: nominal, verbal, and clausal.

2.3.1.3. Ellipsis

Ellipsis, substitution by zero, refers to the omission of an item, which is understood from the preceding context (Halliday & Hasan, 1976). Ellipsis

can be divided into three subtypes, which are: nominal, clausal, and verbal. Examples on each type of ellipsis are provided in table1.

2.3.1.4. Conjunction

Conjunction refers to one of the cohesive devices, which links clauses. Halliday and Hasan (1976) point that conjunctions: *express certain meanings which presuppose the presence of other components in the discourse", p226.* Conjunctive relations are also called conjunctive ties. They include also coordinating conjunctions and Conjunctive or prepositional phrases. Conjunctions can be divided into four categories: additive, adversative, causal, and temporal. Each one of the preceding categories is divided into subcategories which are used for different functions.

2.3.2. Lexical Cohesion

According to Flowerdew and Mahlberg (2009)**,** lexical cohesion has a relation with the meaning in a specific text in which the lexical features link and connect each other and other cohesive devices to maintain the text or the continuity of it. Lexical cohesion, as McCarthy (1991) stated, involves the repetition of a noun or phrase or the use of a noun phrase that is related to the preceding noun phrase. Nunan (1993) explains lexical cohesion claiming :*"Lexical cohesion involves the background knowledge of the reader or listener .... Collocation patterns, for example, will only perceive by someone who knows something about the subject at hand"* **(***p3).* Lexical cohesion has a strong connection with vocabulary choice .It can be divided into two types, which are reiteration and collocation.

2.3.2.1. Reiteration

Reiteration means either restating an item in a later part of the discourse by direct repetition or reasserting its meaning by exploiting lexical relations (McCarthy, 1991). Reiteration involves the use of repetition, synonym (including near- synonym and antonym) super-ordinate/hyponymy and general nouns.

2.3.2.2. Collocation

Collocation refers to the restrictions on how words can be used together. Nunan (1993) confirms this view when he says that:" *Collocational patterns will only be perceived by someone who knows something about the subject at hand*."(p30). Halliday and Hasan (1976) stated that collocation pertains to lexical items that are likely to be found in the same environment. Collocation is a set of lexical items, which are associated within a text .For example the weather: hot, cold, warm, sunny, cloudy, and rainy. These items belong to the same lexical environment „"weather"". Collocation encompasses opposites, synonyms, near synonyms, pairs of words from the

same ordered series (Monday, Tuesday…), as well as pairs drawn from unordered lexical sets (dollar/cent, north/south, hyponyms).

2.4. Views and Studies Related to Cohesive Devices in EFL Essay Writing

According to Castro (2004); Chen (2008), Crewe (1990), Fan et al (2006); Kanno (1989); Sadighi (2012) and other researchers, the common problems of EFL essay writing concerning the use of cohesive devices are overuse ,underuse ,and misuse of conjunction. The other type of errors concerning the use of cohesive devices is lexical cohesive devices misuse. According to them, the limited choice of lexical items, misuse of collocation, and the unrelated or redundant reiteration were noticed in the previous studies.

Based on the application of Halliday and Hasan book (1976), Johnson (1992) and Zhang (2000) found that there is no difference in the use of cohesive devices in a good and weak writing. Others showed that highly rated essays are different from low rated ones in the use of cohesive devices. He proved that highly scored compositions contain more cohesion than low scored ones (Jafarpur, 1991). Furthermore, it is commonly believed that highly scored essays include more lexical collocations than do low scored ones. They also found that lexical cohesion is the most commonly used category in both good and weak essays followed by conjunction and reference (Johns, 1980; Zhang, 2000).

Some of cohesive devices were used wrongly or insufficiently, and this may be associated to the insufficient direct exposure to the English and the misuse of these affected or even broke the coherence of the text (Olateju, 2006; Khalil, 1989; Wikborg, 1990). Irwin (1982) proved how experienced readers use cohesion in text and showed that the increase in the number of cohesive devices, in turn, can improve readers‟ comprehension. That is to say, reading books enhances cohesion in students‟ writing. These studies emphasized that cohesion is an important underlying notion of any type of writing and that L1 and L2 English learners have an extreme difficulty in using cohesive devices. Novice writers will use more cohesive devices to produce a superficially logic text, but actually there may be no logicality in their writing. This means logicality or the writing quality may have nothing to do with the excessive use of cohesive devices.

Lee (2002) investigated how cohesive devices were used in the compositions of 107 Chinese undergraduates, and found that lexical devices were used most frequently; however, conjunctions and reference devices were used less. Some cohesive devices included ambiguity in reference, overuse and misuse of conjunctions, and limited use of lexical cohesion. In the same

vein, Olateju (2006) investigated written texts, by examining the students at different writing sessions, and found that students were not competent in using cohesive devices.

3. Research Design

This study is exploratory in nature. It explores the use of cohesive devices in third year EFL students' essay writing at Mohamed Lamine Dabagine Setif 2 University. The population of the current study has been chosen for two logical reasons. The first reason is that third year EFL students are graduate students, and they have studied English for over than 10 years, which means they are supposed to be good at writing essays. The second reason is that they have already studied cohesion and cohesive devices in essay writing during second year, so they have experienced writing essays for the whole second semester. The participants were forty nine 40 EFL third year students at the department of English, Setif 2 University. The study was conducted at the beginning of their sixth semester of the graduate program 2019/2020.

3.1. Data Collection and Research Instruments

Corpus analysis is qualitative instrument that was employed in order to gather the necessary information to serve the goals of this research paper.

3.2. Corpus Analysis

Corpus can be defined as collection of any kind of text that could be written or spoken. It is used for linguistic analysis. It helps to analyze language errors for instance. In this research, it is used to explore and analyze the use of cohesive devices in students' essays. Corpus analysis was used to answer the research questions .The participants were invited to write an essay as a test by their teacher in charge of teaching the writing course. They were not informed that their writings would be the data for research purposes; hence, they tried best to write because the writing results were supposed to be marked as an exam. Because of that, they performed the way they usually do. 40 essays were selected for a corpus analysis.

3.3. Data Analysis Procedures

As shown in table 2 below, taxonomy of cohesive devices proposed by Halliday and Hasan (1976) of cohesion framework was employed for data analysis due to its comprehensive and well-developed taxonomy. However, substitution and ellipsis were not counted in the corpus analysis because of the difficulties faced in analyzing these two cohesive ties that are mainly developed in spoken discourse rather than the written form.

Halliday and Hasan's (1976) model in most part, tended to exclude substitution and ellipsis devices and focus on the rest of the features (Liu & Braine, 2005; Zhang, 2000). It may be attributed to the fact that most studies

on cohesion deal with writings and rarely with spoken discourse. Analysis of qualitative data was conducted using content analysis. Content analysis refers to the approach that is used for analysis of qualitative data in which the responses are clustered or coded (Barbour, 2008).That is to say, the written essays were analyzed qualitatively. Descriptive analysis was followed in which the use of a coding method following Halliday and Hasan coding of cohesive devices was employed.

Table 2

Coding Of Cohesive Ties (Halliday & Hassan,1976)

Types of cohesive devices			**Code**
Grammatical cohesion	Reference (R)	Personal reference	R1
		Demonstrative reference	R2
		Comparative reference	R3
	Conjunction (C)	Additive conjunction	C1
		Adversative conjunction	C2
		Causal conjunction	C3
		Temporal conjunction	C4
Lexical cohesion	Reiteration (L)	Repetition	L1
		Synonym/near	L2
		Super ordinate /hyponym	L3
		General noun	L4
	Collocation		L5

4. Analysis of Students' Essays and Discussion of Findings

A thorough description of cohesive markers is provided by dealing with both types of cohesion: Grammatical and lexical cohesion.

4.1Global Analysis of the Students' Essays

Generally speaking, students employed both grammatical and lexical cohesion. Grammatical cohesion (reference and conjunction) and lexical cohesion (reiteration and collocation).The results obtained in this analysis reported that lexical cohesion was the most employed one, specifically, repetition. Then, reference (personal reference was dominantly used .Conjunctions were not as dominant as repetition and personal reference. Moreover, additive conjunctions were the most applied in comparison with other conjunctions, followed by causal then temporal conjunctions. In addition, ellipsis was totally absent as it was pointed that it is mainly related to speaking rather than writing; however, the focus of this study is basically on writing. Furthermore, substitution was less employed.

4.2. Grammatical Cohesion

Table 3
Grammatical Cohesion Co- occurrence in Students' Essays

	Cohesive Devices and their Frequencies/Co-occurrence in Students' Essays: Grammatical Cohesion						
Number of essays	**R1**	**R2**	**R3**	**C1**	**C2**	**C3**	**C4**
1	27	07	/	21	02	03	01
2	24	06	/	18	02	03	05
3	19	15	/	06	01	01	01
4	21	16	/	21	04	04	/
5	17	13	/	17	01	07	06
6	17	12	/	15	01	03	05
7	23	11	/	11	01	05	03
8	16	15	/	25	/	03	05
9	14	10	/	12	01	02	02
10	17	04	/	12	02	02	03
11	22	12	/	06	01	07	05
12	19	14	/	13	02	02	02
13	14	07	04	09	/	03	02
14	18	15	/	07	02	03	03
15	25	06	/	06	01	02	02
16	37	16	01	14	01	13	06
17	25	04	04	05	01	05	02
18	38	16	/	06	02	07	04
19	12	10	/	07	02	06	01
20	18	03	02	12	/	01	03
21	22	14	01	08	02	04	05
22	35	23	/	08	01	02	/
23	30	17	/	10	01	07	/
24	20	10	/	08	01	05	01
25	32	08	/	08	/	08	01
26	20	07	/	21	/	03	05
27	23	12	02	16	01	03	02
28	24	23	04	11	01	01	06
29	25	14	03	16	/	07	01
30	22	18	/	11	03	03	05
31	29	16	02	12	02	06	01
32	25	17	01	11	03	05	02
33	30	10	03	07	04	02	04
34	29	22	05	20	01	07	05
35	26	13	06	12	05	02	03
36	35	11	04	21	02	06	01
37	20	13	02	06	04	05	06
38	22	12	03	15	02	03	01
39	30	16	05	14	05	05	03
40	25	20	07	10	03	07	04
TOTAL	**1002**	**711**	**61**	**525**	**67**	**170**	**118**

Table 3 displays results of grammatical cohesion co-occurrence in students' essays. It presents frequency of each cohesive tie according to students use while writing their essays**. Personal reference was overused.** It was the most employed cohesive tie that was noticed in students' writings. Students kept using the personal pronoun "they'', ''their'' as it appears in appendix A and almost in all the appendices, followed by demonstrative reference, then comparatives .This confirms students' weaknesses in expressing their ideas appropriately and clearly. Their attempt to convey their

ideas in a cohesive essay writing in English as a foreign language was not successful and their Arabic thinking was extremely obvious in expressing their ideas. Furthermore, in some of essays, reference was used inappropriately which proves the students weakness in expressing their ideas clearly as it appears in the following sentences (01, and 02)

*1) **It** is a dangerous phenomenon that we live **it** in our daily life*
__It__ is a dangerous phenomenon that we live in our daily life

*2)There is no doubt that cigarette smoking is harmful and **it** damages lungs.*
There is no doubt that cigarette smoking is harmful and damages lungs .

a. Substitution and Ellipsis

Substitution was less used and nearly absent in the students' essays. This might be explained to the fact that substitution is mainly related to speaking, and it is hardly to be applied in writing, despite the fact that the students are not native speakers and English is a foreign language; it might be also explained to the fact that English is not used or practiced in the students' environment, starting from the educational setting like university; students seem to skip the idea of practicing this language at university. Ellipsis was totally neglected in the students' essays because it is mainly related to speaking.

b. Conjunctions

Generally, the students used only simple conjunctions or one –word conjunctions rather than prepositional conjunctives. The most repeated conjunctions are: and, but, because, or, so, first, second .This is perhaps explained by students' lack of knowledge of other conjunctions and their use. In addition, **underuse** of some types of conjunctions was apparent in students' writing such as: Adversative, Temporal, and causal. Adversative conjunctions were less used followed by Temporal, causal.

I. Overuse of conjunction

Overuse of the additive conjunction '' and '' was observed in the students' essays. Students seem to over-rely on the additive conjunction '' **and**'' to express addition rather than the association of various additives. This may be explained with the students' lack of confidence in using other additive conjunctions in their writings as it appears in the following passage:

*Smoking is an expensive habit**, and** it should be banned**, and** restricted in almost all public places it has been shown to be dangerous to health on both smoker **and** non- smoker, it can be reduced human daily performance **and** it can lead to bad skin**, and** bad smelling clothes……..*

The overuse of additive conjunction '**Also'** was also noticed in one of the essays. This conjunction was used several times when there is no need for such a use as it appears in the following extract:

*"It makes the smoker feel more energized for a little while, **also** he feel tired it can **also** weaken his sense of taste".*

The first 'Also' is employed to express addition; however, the second one is overused, which means there is no need for such repetition. In addition, the previous sentence was ill- formed. The sentence should simply appear as it follows:

"*It makes the smoker feel more energized for a little while (a short period of time), after that he will feel tired as it can affect his sense of taste negatively".*

Overuse of the causal conjunction '***So'*** was detected; the first 'so' is used to express result however the second one is useless and should be replaced by 'as a result' to avoid such a needless repetition as it appears in the following extract:

***So** it makes the smoker feel more energized for a little while also he feel tired it can also weaken his sense of taste and smell **so ,** food may become less enjoyable **, so** this may lead him to stop eating…*

The ***overuse** of **because** was* detected in the students' corpus. It was used wrongly and inappropriately when there is no such a cause relation to be expressed, but instead an addition should be expressed as it appears in the following extract:

"*People should stop smoking because it would make their life so much better **because** they will be able to live longer and healthier life".*

*People should stop smoking because it would make their life so much better **as** they will be able to live longer and healthier.*

In addition, the misuse of "So" was used to express result when there is a cause relation instead of a result as it appears in the following extract:

*"Third smoking is expensive **so** the smoker spends a lot of money in cigarettes…"*

Third smoking is so expensive because ……

Moreover, '**So'** is used to express result when there is no result expressed in the following, but instead it can be omitted and replaced by 'when' to express condition and illustrate things as it follows:

*" Third smoking is expensive so the smoker spends a lot of money in cigarettes; **so** when the smoker spent money on cigarettes, it means…."*

=Third smoking is expensive so the smoker spends a lot of money in cigarettes. When the smoker spent money on cigarettes, it means….

II. Misuse of conjunctions

Misuse of conjunctions was detected in the students' essays, especially prepositional conjunctives; as it appears in the following sentence '**so'** is used inappropriately to express consequence when there is no need for

a consequence which should not appear in such a way and should be omitted like when saying:

'' **so despite the fact that''** as it appears below.

" ***So despite the fact*** *that smoking is a dangerous habit to pick up, many people choose to do It".*

*=**Despite the fact that** smoking is a dangerous habit, many people still……..*

Thus to sum up as it is presented below.

***"Thus, to sum up**, Smoking can cause a number of diseases…."*

*=**To sum up**, smoking……..*

The misuse of **'Also'** was noticed in students' essays. It was used to express addition when there is no addition to be expressed, so it should be omitted as it appears in the following extract:

***"**Second, it can damage his appearance because smoking **also** leads to thinning hair in both women and man".*

The misuse of **'but**' was observed in the students' writings. It was used to express contrast when there is no need for that, but instead there should be a consequence or result to be expressed using '**So**'' for example, or it could be fixed by omitting ' but' totally from the sentence to be expressed as the following extract:

*"So despite the fact that smoking is a dangerous habit to pick up many people choose to do it .**But** smokers should stop smoking because smoking damages their ……. "*

= Despite the fact that smoking is a dangerous habit to pick up, many people choose to do it. ***So*** smokers should stop smoking because smoking damages their …….

Misuse of **'So'** appears in one of the students' essays. It was used to express consequence, but it was supposed to be a causal relation using' because 'instead of 'so' as the following sentences (1, 2, and 3) demonstrate:

1) It affects the health of the teeth and guns **so** it can cause tooth loss…….
   =It affects the health of the teeth and guns ***because*** it can cause tooth loss…….
2) It harms nearly every organ of the body, **so** smoking cause lung cancer……
=It harms nearly every organ of the body ***because*** smoking cause lung cancer……
3) Even if he knows that it is harmful for his health, ***so*** he wastes all his money in buying it.
=Even if he knows that it is harmful for his health, he still waste all his money buying it

Misuse of '**And'** was noticed in the students' essays; it was used to express addition instead of causal relation that should be expressed as the following sentence:

*"There is no doubt that cigarette smoking is harmful **and** it damages lungs….. "*

*=There is no doubt that cigarette smoking is harmful **because** it damages lungs ….*

4.3. Lexical Cohesion

Lexical Cohesion Co- occurrence in Students' Essays is shown better in table 04 below.

Table 4

Lexical Cohesion Co- occurrence in Students' Essays

	Cohesive devices and their Frequencies/Co-occurrence in the students' Essays: Lexical Cohesion				
Number of Essays	**L1**	**L2**	**L3**	**L4**	**L5**
1	35	01	07	/	02
2	38	02	07	/	06
3	30	01	12	/	02
4	28	/	06	/	07
5	24	01	/	/	03
6	14	03	13	/	02
7	41	01	10	/	10
8	29	05	09	/	14
9	35	/	10	/	08
10	46	05	12	/	26
11	30	04	06	/	05
12	32	02	08	/	07
13	27	04	07	/	11
14	34	03	11	/	12
15	13	06	12	/	06
16	30	05	09	/	20
17	18	03	08	/	09
18	25	05	07	/	12
19	33	07	06	/	10
20	23	04	05	/	05
21	27	03	/	/	01
22	25	03	/	/	01
23	19	01	/	/	01
24	22	/	/	/	/
25	17	/	/	/	/
26	24	/	/	/	01
27	19	/	/	/	01
28	16	02	/	/	/
29	24	02	/	/	02
30	17	05	/	/	01
31	27	04	/	/	02
32	35	14	/	/	01
33	37	02	08	/	01
34	36	05	09	/	07
35	38	01	08	/	08
36	47	09	15	/	01
37	14	02	03	/	02
38	28	/	04	/	18
39	17	/	04	/	/
40	29	04	06	/	05
TOTAL	**1150**	**128**	**123**	**0000**	**130**

Reiteration

Reiteration is discussed in terms of students' use of repetition and English collocations.

a)Repetition

The students **overused repetition** of the same words like the word **smoking** and some **personal pronouns** in addition to unnecessary repetition of some sentences and expressions, which should be omitted as it appears in the following extract:

*"Smokers should get rid of this bad phenomenon because it is harmful for them, **it is harmful** in the sense that it is attacks……"*

The students' **excessive use of repetition** explains and illustrates their limited choice of vocabulary (lexical items). This was found in previous studies (Lee, 2002; Castro, 2004; chen, 2008; Crewe,1990; fan et al, 2000). The same problem was detected concerning **Synonym, general noun, hyponym, and antonym.** They were less employed or **underused** in the students' writing as Khalil (1989) found in his study, the Arab students' writings and cohesive devices use**.** This might be contributed to the fact that they have a limited vocabulary.

B) Collocation

As it was noticed in the students' essays, collocation was **less used** or used **inappropriately** in their writings; this may be explained with the fact that the participants are not native speakers, and English is a foreign language in addition to the students' lack of exposure to it as Khalil (1989) and Wikborg (1990) pointed in their studies. **Collocation** was used **inappropriately/ wrongly** in their essays, and generally the participants used their mother tongue expressions in their writings which researchers refer to it as negative transfer as shown in the following sentences which are detected from the students essays (redundant and misuse of collocation):

It affects **the health of the teeth.**

*The **person's life** is **so expensive.***

*Smoking is an **expensive habit**.*

*Smoking is a small word, but it has a **large meaning**.*

*For example, they cannot **take** their families **to eat in restaurants.***

*One of the major problems **today** that **attracts** our society is smoking.*

*They need money for necessary staffs useful ones not for this later but instead **they Spend it** to **destroy their health**.*

*Remember that:' if you **can dream it**, you **can do it** ''*

*They may find it **hard to pay electricity, gas and water or telephone bills***

*Many of them see it as a **mean to realize from their problems***

*Also teeth became very stained which **lead him shy to smile and talk***

Cigarettes which become ***so expensive now***
By The ***pass of time***
Nobody wants to die .all human ***wants to live as much longer as they can***

Essay organization is one of the crucial components that characterize good writing. Students were found to neglect essay structure. Among the errors that students committed in their essays is that they did not respect essay structure that includes: introduction, body paragraphs, and conclusion. The students introduced short paragraphs of 01, 02 sentences and conclusions of 5, or 6 sentences and different paragraph sizes (10 lines) and in some cases, the introduction is totally absent. Moreover, students expressed incomplete sentences which lead to ambiguity in meaning.

5. Pedagogical Implications and Recommendations

Pedagogical implications and recommendations that were obtained in the present study are insights that might be helpful for teachers of writing module and other modules because writing is crucial developed productive skill in EFL classes. Foremost, the findings gained, from the analysis of students' essays have illustrated and shown that the students commit errors in using cohesive devices such as: overuse of repetition of the same words, which is the result of limited vocabulary (lexical items), hence there must be a call for using synonyms, super ordinate, antonym of the words and create a balanced use to overcome such a problem. Results have shown that the students confront problems concerning the use of conjunctions in their essays. It has been found that *one- word* or *simple conjunctions* are mostly occurred in their essays such as: *'and', 'or', 'because', 'but'*, rather than *prepositional conjunctives* because of the *lack of knowledge* about them and their use. This might be solved through providing the students with essays that contain different cohesive devices errors in which the students are asked to read these essays, and detect/ sort out the errors and self correct them with the assistance of the teachers .Another tactic that can be used is providing the learners with two essays, the first one consists of cohesive devices with errors, and the second one contains correct use of cohesive devices. The students then compare the two essays and assimilate cohesive devices. *Overuse of personal reference and underuse of demonstrative reference* has been most commonly observed in students' writing. This can be modified by creating a balance use between the two previous types of references through using a variety of demonstrative and personal references when necessary.

6. Suggestions for Further Research

As long as the current study was conducted, and particularly conducting a corpus analysis of third year EFL students' essays, EFL students face problems in using cohesive devices in essay writing as they face

problems in almost all the writing characteristics that qualify a good essay writing. A great deal of observed errors and problems should take into account by writing teachers, decision makers and syllabus designers, and future researchers. Coherence is one of the problems that EFL seem to face in their writing as long as the current research conducted cohesion, which is one of the characteristics for achieving a coherent essay. In addition, Coherence and cohesion are inter-related; hence, they should not be investigated separately because there is no chance to speak about cohesion without referring to coherence since cohesion characterizes coherence. Moreover, spelling mistakes is another issue, which is noticed in the students' essays .Punctuation was also missed or used inappropriately. Some paragraphs are left without any marked punctuation. Furthermore, grammatical mistakes were such as: shift in tenses; using tenses wrongly, the grammatical error 'S' of third person singular (both omission of ''S'' with she, he, it, or addition of 'S' to other personal pronouns are all serious problems that EFL teachers and researchers should study. Another grammatical error that has been observed in the students' essays is shift in tenses and mixture in using them. Mother tongue interference among EFL writings comprises thinking in Arabic (mother tongue) and translation to (the target language) English language. For future studies, researchers should take all the available essays to be studied and analyzed in order for generalization of the findings as generalization of the findings require studying large samples.

General Conclusion

The present study has attempted to explore the use of cohesive devices in students' essay writing. Corpus analysis of Third year EFL students' essay writing show problems, errors, and difficulties faced along with using cohesive devices. In addition, the obtained results also show considerable agreement with the reviewed studies in the literature. It is worth mentioning that throughout this study, it was expected to raise both the teachers' and students' attention about the use of cohesive markers in essay writing and the appropriate use of English cohesive ties in establishing good essay writing. In this study, more insights are given about the appropriate use of cohesive devices to establish cohesive essays. Therefore, teachers should pay more attention to the notion of cohesion and should raise students' attention to appropriate English use of cohesive ties as they should provide more practice in writing classes. Syllabus designers of the course should give extra sessions for the writing courses. The corpus analysis has shown how cohesive ties were employed and what are the errors encountered among third year EFL students' essays at Mohamed Lamine Dabaghine Setif 2 University. Among the errors that were detected are both lexical cohesion, which has to do with

vocabulary choice and lexis, and grammatical cohesion, which is related to grammar. First, students committed some errors concerning lexical cohesion. They *overused repetition* of the same word, which is due to their limited choice of lexical items and poor register of vocabulary. The latter caused '*misuse of synonyms'* and *antonyms* as it appears in the appendices. Moreover, students inappropriately used English collocations. This is accordingly related to lack of exposure to the target language and their Arabic thinking or the interference of mother tongue and dialects (Arabic, and kabyle) in their writing performance. Second, students committed some errors concerning grammatical cohesion. One of the most common errors among their essays is the overuse of personal pronouns rather than other types of references such as: demonstratives (this, these, that, those).In addition, it was observed that students *underused prepositional conjunctives* followed by the absence of *Ellipsis, and substitution*. Eventually, other problems related to joining sentences and balance of paragraph length was no exception in students' essays.

Bibliography

1.Barbour, R 2008.*Introduction qualitative research: A student guide to craft of doing Qualitative Research*. London Sage Publications.

2.Boardman, C & Fridenberg, J. (2002).*Writing to communicate*. Pearson Education, Inc. Castro, C. D.(2004*). C*ohesion *and the s*ocial *C*onstruction *of M*eaning *in the E*ssays *of F*ilipino *C*ollege *S*tudents *W*riting *in L2 E*nglish. *Asia Pacific Education Review*, 5 (2), 215-225.

3.Chen, J.L. (2008). *An investigation of EFL students' use of cohesive devices*. Unpublished Master thesis. National Tsing Hua University.

4.Crewe, W. J. (1990). The Illogic of logical Connectives. *ELT Journal*, 44 (4), 316-325.

5.Flowerdew, J., & Mahlberg, M. (Eds). (2009). *Lexical C*o*hesion* and C*orpus* L*inguistics*.17.Netherlands : John Benjamin.

6.Fan, Y.S., Hsu, A.Y., & Yang, Y.C. (2006). Topical structure analysis of doctoral students' writing by means of general English proficiency writing test. Selected Papers from the Fifteenth International Symposium on English Teaching. 371-377. Taipei: The Crane Publishing Co.

7.Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. (2nd Ed.). Oxford: Oxford University Press.

8.Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

9. Hinkel, E. 2003. Simplicity without elegance: Features of sentences in L1 and L2 academicTexts. *TESOL Quarterly* 37(2): 275-301.
10.Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process . *Journal of Second Language Writing,* 12, 17-29.
11.Irwin, J. W. (1982). *Cohesion and comprehension*. Illinois Reading Council Journal. Newark, Delaware: International Reading Association.
12. Jafarpur, A. (1991). Cohesiveness as a basis for evaluating compositions. System, 19 (4), 459-465.
13.Johnson, P. (1992). Cohesion and coherence in compositions in Malay and English. *RELC Journal*, 23 (2), 1-17. [31.
14.Johns, A. M. (1980).” Cohesion in written business discourse: Some contrasts”. *The ESP Journal*, 1 (1), 35-44.
15. Kanno, Y. (1989). The use of connectives in English academic papers written by Japanese Students. *Psycholinguistics,* 2, 41-54.
16.Khalil, A. (1989). A study of cohesion and coherence in Arab EFL collage students' writing System.17, 359-371.
17.Lee, I. (2002). Teaching coherence to ESL students: A classroom inquiry. *Journal of Second Language Writing*, 11, 135-159.
18. Liu, M., & Braine, G. 2005.” Cohesive features in argumentative writing produced by Chinese undergraduates”. *System* 33: 623- 636.
19.McCarthy, M. (1991) .*Discourse analysis for language teacher.*Cambridge:
20. Nunan. (1993). *Introducing Discourse Analysis*. Penguin.
21.Olateju, M. A. (2006). Cohesion in ESL classroom written texts.*Nordic Journal of African Studies*”, 15 (3), 314-331.
22.O’Reilly, T., & McNamara, D. S. (2007). Reversing the reverse cohesion effect: Good Texts can be better for strategic, high- knowledge readers. *Discourse Processes*, 43, pp.121–152.
23.Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
24.Ruetten, M.K., & Smalley, R.L. (1994). *Refining composition skills*. New York:MacmillanPublishing Company.
25. Sadighi, F. (2012).Cohesion Analysis of L2 Writing*:* The Case of Iranian Undergraduate EFL Learners. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(2), 557-573.
26. Tanskanen, S.K. (2006).” *Collaborating towards coherence: lexical cohesion in English Discourse”*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

27. Zhang, M. (2000).Cohesive features in the expository writing of undergraduates in two Chinese universities. *RELC Journal*, 30 (1), 61-95.
28. Wikborg, E. (1990). *Types of coherence break in Swedish student writing: Misleading paragraph division*. In: U. Connor and A.M.Johns(Eds.).

Ichkalat journal
Volume 10 No 5 Année :2021
E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586
Pp 478 - 492

The Impact of ESP Subject Specificity on the Necessity of Collaboration among ESP Practitioners and Subject Specialists

تأثير خصوصية موضوعات الانجليزية لأغراض خاصة على ضرورة التعاون بين أساتذة الانجليزية لأغراض خاصة وأساتذة مواد التخصص

[*]Dr. GHEDEIR BRAHIM Mohammed
د. غدير ابراهيم محمد
University of El-Oued, Algeria
جامعة الوادي، الجزائر
Email: ghedeir-mohammed@univ-eloued.dz

Dep. Day : 28/06/2021	Acc. day: 30/09/2021	Pub. day: 25/12/2021

Abstract
The aim of ESP courses is to aid learners develop a new type of literacy highly associated with their academic discipline but in a foreign language. However, as most English teachers are trained for teaching English for General Purposes (EGP), ESP practitioners are teaching with limited knowledge in the students' field of study. Thus, teaching English for Specific Purposes (ESP) requires special collaboration among ESP practitioners and subject specialists or content teachers in order to overcome the hinders of subject specificity. The present study aims at investigating the trends of teaching ESP in the Faculty of Technology at the University of El-Oued, Algeria. It also attempts to identify the impact of ESP specific content on the necessity of collaboration between ESP practitioners and content teachers. In order to achieve these objectives, a structured interview was done with the heads of the different departments of the faculty, in addition to structured questionnaire administered to ten (10) ESP practitioners and ten (10) subject specialists. The findings of the study revealed that the respondents stressed the necessity and importance of collaboration among ESP practitioners and subject specialists to support ESP instructors to design effective ESP content to ESP learners.
Key words: Collaboration, English for Specific Purposes (ESP), ESP practitioner, Subject specialist, Subject specificity.

ملخص البحث

الهدف من دروس اللغة الانجليزية لأغراض خاصة هو مساعدة المتعلمين على تطوير نوع جديد من المحتوى التعليمي، يرتبط ارتباطًا وثيقًا بتخصصهم الأكاديمي ولكن بلغة أجنبية. ومع ذلك ، نظرًا لأن معظم معلمي اللغة

[*] GHEDEIR BRAHIM Mohammed.. ghedeir-mohammed@univ-eloued.dz

الإنجليزية يتم تدريبهم على تدريس اللغة الإنجليزية للأغراض العامة ، فإن أساتذة الانجليزية لأغراض خاصة يقومون بالتدريس بمعرفة محدودة في مجال الأكاديمي للطلاب. وبالتالي ، فإن تدريس اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة يتطلب تعاونًا خاصًا بين مدرسي الانجليزية لأهداف خاصة وأخصائي المواد أو معلمي مواد المحتوى من أجل التغلب على معوقات خصوصية المحتوى. تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات تدريس الانجليزية لأهداف خاصة بكلية التكنولوجيا بجامعة الوادي بالجزائر. كما حاولت تحديد تأثير المحتوى المحدد الواجب تدريسه من خلال الانجليزية لأهداف خاصة على ضرورة التعاون بين أساتذة اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة ومدرسي مواد المحتوى. ولتحقيق هذه الأهداف ، تم إجراء مقابلة منظمة مع رؤساء الأقسام المختلفة بالكلية ، بالإضافة إلى استبيان منظم لعشرة (10) أساتذة اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة وعشرة (10) متخصصين في مواد المحتوى. كشفت نتائج الدراسة أن المشاركين أكدوا على ضرورة التعاون بين أساتذة اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة ومتخصصي المواد لدعم أساتذة اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة لتصميم محتوى أكاديمي فعال يتماشى مع طبيعة اختصاص الطلبة .

الكلمات المفتاحية: التعاون، اللغة الانجليزية لأغراض خاصة، مدرسي الانجليزية لأغراض خاصة، أساتذة الاختصاص، خصوصية المادة.

1. INTRODUCTION

English for Specific Purposes (ESP) refers to the teaching and learning of English as a second or foreign language where learners aim is to use English in a particular academic domain. Basturkman (2010: 7) noted that ESP teachers may find themselves dealing with academic content in a subject of study that themselves have little or no prior knowledge of. They may find they have far less knowledge and experience in the subject than their learners. Generally, ESP practitioners are not specialists in the field, but in teaching English.

A professional ESP practitioner should be able to switch from one specific academic discipline to another where s/he brings the necessary tools and principles of ESP course design to apply them to the new content material. However, the course content should be provided in collaboration with professors or experts in the subject as teaching materials should be authentic and relevant to the learners' academic discipline respecting the norm of the specificity of ESP content.

This study aims at highlighting the specificity of ESP content and its impact on the necessity of collaboration among ESP practitioners and subject professors. The study attempts to answer the following key questions:

- How can ESP practitioners adapt themselves with teaching discipline-specific knowledge ?

- What impact has the ESP specific content on the necessity of collaboration among ESP practitioners and content teachers ?

The present study tries to test the following two (2) hypotheses: To begin with, the readability to collaboration among ESP practitioners and subject specialists can provide effective teaching and learning framework for both ESP practitioners and learners. In addition, administrators of the Faculty of Science and Technology can accelerate and enhance collaboration among ESP practitioners and content teachers which lead by the end to designing effective ESP courses for the targeted learners.

2. Literature Review

2.1. Subject Specificity in ESP

One of the critical features of ESP is that its course should involve language specialists, especially when dealing with related terms, terminologies, and contents. That is, the success of ESP has given rise to the fact that ESP practitioners must be experts in the target discipline or at least know the subject material as well as the learners. This assumption has largely been an outcome from teachers assuming that ESP is a product-based approach. In which teaching focuses on the observable features of target texts (the products), as such, vocabulary usage, grammar and discourse structure, and the positioning of information. However, today it is unconceivable that ESP practitioners would adopt the same approach in preparing an ESP course, especially considering the factor of time constraints they have, and many ESP courses are composed of a heterogeneous group of learners from multiple disciplines or professions (Laurence, 2011: 02).

The justification for these subject specific classes is that students have problems in adapting to the demands made on them by their departments. Within a specific discipline there may also be particular features that distinguish it from other, even closely related disciplines. Herrington (1985) in a study of the writing requirements in a Department of Chemical Engineering showed that even within one discipline there may be variation in the discourse patterns in the different subject courses that make up the discipline (Dudley-Evans, 1993: 02).

However, Hutchinson and Waters have in a number of influential articles and their book English for Specific Purposes (1987) argued that a narrow angle ESP is demotivating and irrelevant. They suggest a "common-core" ESP approach for students of any discipline using texts, topics, and situations from a variety of subject areas. "Common-core" approach can be accepted up to a certain point. There are a number of features for English for Academic Purposes that do not differ across the range of disciplines and it is clearly more efficient to produce materials that can be utilized with students

from different academic branches. Classes can be organized on a collaborative basis involving the preparation of materials outside the classroom or can be a team-taught by a language teacher and a subject specialist (Henderson and Skehan 1980; Dudley-Evans and St. John, 1988).

2.2. The Role of ESP Practitioner and the Subject Specialist

Richards (2001) mentions that being a good and effective teacher means more than being a skillful and experienced classroom practitioner. It means having the ability to develop and adapt materials, plan and evaluate courses, and adapt teaching to learners' needs.

As ESP teaching is extremely varied some authors as (Dudley Evans and St John, 1988) use the term 'practitioner' rather than 'teacher' to emphasize that ESP work involves much more than teaching. They have identified the following five key roles for ESP practitioners who need to play the following roles:

(1) Teacher;
(2) course designer and materials provider;
(3) collaborator;
(4) researcher;
(5) evaluator.

The role of an ESP practitioner as a teacher "becomes more pronounced as the teaching becomes more specific" (Dudley-Evans and St John, 1998: 13). It is true that the ESP teacher and the GE one share common roles as teaching English language. Yet, the difference lies in the objective behind teaching. In ESP, the teacher is a needs analyst, that is, he/she has to understand his/her learners' needs in order to understand their knowledge of the content so as to bring the relevant materials required by the group of learners in class.

It is not easy task to find teachers who know English as well as the subject of the students. The students, especially where the course is specifically oriented towards the subject content or work the students are engaged in, may know more about the content than the teacher. He/she has the opportunity to draw on students' knowledge of the content in order to generate communication in the classroom. ESP teachers need to have considerable flexibility, be willing to listen to learners, take interest in the disciplines or professional activities the students are involved in when engaged in the process of teaching.

Course designing and providing relevant materials is one of the most important aspects of ESP teaching. And as ESP courses aim at motivating learners to use English in an academic or a professional setting, both ESP courses and materials are based on analyzing the learners' needs, however,

teachers and sponsors' needs are also taken into account in most educational institutions. Thus, the needs of ESP learners are specific, and ready-made teaching materials may not suit their learning objectives. For that reason, Dudley-Evans and St John (1988: 10) have chosen the term 'material provider' to emphasize that the ESP teacher should survey what is available, select units from a number of course books, adapting these if necessary, and write a number of extra units. In this context, Dudley-Evans and St John (1988: 15) state that:

> *"Role of ESP teachers as 'providers of material' thus involves choosing suitable published material, adapting material when published material is not suitable, or even writing material where nothing suitable exists".*

It should be noted, here, that there is a controversy on whether the materials provider should adopt authentic textbooks or write his/her own. According to Hutchinson and Waters (1987), materials writing should be the last step when the other possibilities are exhausted.

Additionally, ESP practitioners also need to assess the effectiveness of the teaching material use whether it is published or self-produced.

According to Nunan (1988), coordinating with colleagues is considered to be an essential step in any educational task. It is believed that subject-specific work is often best approached through collaboration with subject specialist. It may involve specific collaboration so that there is some integration between specialist studies or activities and the language. The aims of this cooperation can be having sufficient knowledge about the subject skills, tasks, and syllabus, and discovering how the subject integrates with the language in order to bring the suitable material and courses for the learners (Dudley-Evans and St John 1988).

Hutchinson and Waters (1987) argue that ESP teachers do not need specialized subject knowledge in order to teach content-based language courses; they require the following three key features:

(1) A positive attitude towards the ESP content;

(2) A knowledge of the fundamental principles of the subject area;

(3) An awareness of how much they already know.

In other words, the ESP teacher should not be the teacher of the subject matter, but rather an interested student of the subject matter.

ESP teachers should also have the ability to actively integrate students' knowledge about the subject matter as Ellis and Johnson (1994: 26) say: "learner who has the specific content knowledge and who is able to bring that knowledge to the classroom".

The curriculum design process of all ESP courses requires a concerted effort from subject specialists and language teachers. Cooperation and collaboration among ESP instructors and subject specialists are essential for the success of such courses. In this context, Dudley-Evans and St. John 1988: 15-16) state that: " […](Subject –specific work) may involve specific collaboration so that there is some integration between specialist studies or activities and the language. This might involve relating the reading component of an EAP course to the actual content of a subject course by exploiting texts in English that present additional relevant material, in other words, the subject teacher provides 'the carrier content' for the English course".

In this case, discussions between subject specialists and language teachers revealed gaps in learners' knowledge and language abilities, which should be addressed in the design of the course.

As a researcher, the ESP practitioner needs to be in touch with the latest researches, incorporating their findings. Thus, before designing courses or providing materials, ESP practitioners need to do research in order to investigate the genres of texts, language, and skills required by the specific field of the study (Dudley-Evans and St John, 1998). They need to update their knowledge by remaining constantly in touch with the research in the various fields of ESP. ESP practitioners carrying out needs analysis, designing a course, or writing teaching materials need to be capable of incorporating the findings of the research, and those working in specific ESP situations need to be confident that they know what is involved in skills in the academic context. In this context, Dudley-Evans and St John (1988: 15) state that "Those carrying out NA, designing a course, or writing teaching materials need to be able to incorporate the findings of the research". They suggest that ESP practitioners have to go beyond NA and should be able to carry out research to understand the discourse of the specialized texts that students use.

As evaluator, the ESP practitioner has to evaluate students, courses, and teaching materials. Students evaluation should be done in order to assess how much they have learnt from the course. It should be mentioned that evaluation of course design and materials design should be done during, at the end, and even after the course. In this framework, Dudley-Evans and St John (1988:16) assert "evaluation of course design and teaching materials should be done while the course is being taught, at the end of the course, and after the course has finished".

In ELT in general and ESP in particular, evaluation plays a role as a feedback for learners and the course achievement. Nunan (1988: 299) argues that:

"Monitoring and evaluation are essential parts of everyday life. We monitor ourselves and others as we carry out the many tasks of everyday life, shopping, riding the subway to work, looking after our kids in the park, watching television, and so on".

2.3 The Necessity of Collaboration between ESP Practitioners and Subject Specialists

The cooperation between ESP practitioner and subject specialist is crucial in developing effective ESP materials. This means that ESP programmes are highly beneficial if English teachers and subject specialists negotiate with each other.

There have been always many controversial opinions about the most effective methodologies in ESP programs and the role of language and subject teachers. A considerable number of studies indicated that language-teaching programs cannot be separated from other academic programmes (Bacha, 2003; Bhatia and Candlin, 2001; Swales, 1990).

Swales (1988) emphasized the importance of interdisciplinary approach to ESP programmes. He developed a framework and categorized the interdisciplinary activities into three (03) groups of cooperation, collaboration, and team-teaching based on useful insight from Dudley-Evans and St. John' s (1988) frameworks.

Based on Swales' framework (1988), cooperative activities are concerned with a low level of cooperation between English teachers and subject specialists in which ESP practitioners consult subject specialists about different aspects of academic fields. In collaborative activities, ESP practitioners and subject specialists work together to devise appropriate negotiated syllabuses as well as teaching/learning activities. Finally, in team-teaching activities, both ESP practitioners and subject specialists work together in the same ESP classroom to teach the material simultaneously.

From the previous considerations, it can be inferred that those who are dedicated to teaching English for Specific Purposes should not misconceive their role: to match learning needs with target needs. In order to translate what is theory to practice, collaboration between ESP practitioners and subject specialists is needed regarding specific aspects. It should be noted also that the effectiveness of cooperation, collaboration, and team-teaching between the ESP practitioner and subject specialists depends on the former' s interest in the field of specialization of students, as well as on the latter's positive perception of the crucial role of English for the students, for instance, in the field of science and technology, as well as of the subject specialist's proficiency in English. The ESP teacher' s role is to define students' learning needs and assume the role of language consultant, while the subject specialist

is the provider or carrier content, as well as of professional skills consultant in different situations (Esteban and Vallejo, 2002: 18 – 19).

3. Method

3.1. Description of the Research Method

The present study combines quantitative and qualitative methods of research. As the purpose of this study is identifying the attitudes towards collaboration between ESP practitioners and subject specialists regarding both teachers and administration staff views, the qualitative approach seems to be appropriate as a part of this mixed-methods research. Besides, as the focus of the quantitative research is to represent the actual results derived from research instruments in terms of numbers and statistical results, quantitative approach also seems to be suitable as a part of this mixed-methods research.

Triangulation as a strategy for increasing the validity of evaluation and research findings is adopted in this research work. By definition,

> *"Triangulation is a process of verification that increases validity by incorporating several viewpoints and methods. In the social sciences, it refers to the combination of two or more theories, data sources, or methods in one study of a single phenomenon to converge on a single construct, and can be employed in both quantitative and qualitative studies"* (Sabina and Khan, 2012: 156).

This research is a descriptive study which aims to investigate the trends of ESP teaching at the Algerian higher education institutions with a special reference to the feature of the specificity of educational content in ESP and its impact on the necessity of coordination and cooperation among ESP practitioners and discipline subjects professors.

3.2. Sampling

The participants of the study consist of ten (10) ESP practitioners taught English at the Faculty of Technology in addition to ten (10) subject specialists from the same faculty who answered a structured questionnaire investigating their attitudes towards collaboration to overcome the obstacle of the specificity of ESP content from the part of ESP practitioners. ESP practitioners include two (2) permanent teachers borrowed from the Department of English holding doctorate and magister degrees in addition to eight (8) temporal teachers holding master degree, while all subject specialists are permanent teachers holding the doctorate degree.

Besides, the sampling of the study includes five (5) administration staff members who were interviewed face to face by the researcher, namely Heads of Departments of Electrical Engineering, Mechanical Engineering, Civil Engineering, Chemistry and Petro-Chemistry at the Faculty of

Technology, University of El-Oued, Algeria who are officially responsible on urging collaboration between ESP teachers and subjects` specialists, and the operation of ESP course design. The table below gives details about the sample of the study:

Table. 1: The Sample of the Study

Teachers	ESP Practitioners		Subject Specialists		Total
	Male	Female	Male	Female	
	4	6	9	1	20
Administration Staff Members	Male		Female		Total
	5		0		5

3.3. Data Gathering Tools

A structured questionnaire was used as a data gathering tool targeting ten (10) ESP practitioners and ten (10) content teachers to identify their attitudes and views towards collaboration among them. The questionnaire comprises twelve (12) statements revolve around the axis of the specificity of ESP content and collaboration among ESP instructors and the different discipline subjects teachers. Teachers were asked to express their agreement or disagreement with each item.

Besides, a structured interview was administered to the heads of the faculty of Technology five (5) departments aiming at investigating the administration staff members' stance towards the necessity of facilitating collaboration among specific-discipline subjects teachers and ESP practitioners. The interview comprises ten (10) choice questions focusing on three (3) key axes: The criteria of selecting English teachers, the criteria of designing ESP courses, and their attitudes towards the collaboration among ESP practitioners and content teachers.

4. Data Analysis and Interpretation

4.1. Teachers' Structured Questionnaire

The findings derived from teachers questionnaire (See table. 2 below) revealed that both ESP practitioners and subject specialists have positive attitudes towards the necessity and importance of collaboration among them in designing ESP linguistic content. ESP practitioners and content teachers agreed that the discipline specific content is important and essential and should be the basis of any ESP course design. To reach that objective, according to 70 % of them, there should be a continuous serial collaboration among them.

Table. 2: The Findings of Teachers' Questionnaire

Statements	Agree	Disagree	Neutral
ESP content should be highly attached to the students' academic discipline.	75 %	20 %	05 %
ESP practitioners need to develop students specific academic branch vocabulary and knowledge in English.	60 %	40 %	00 %
The discipline-specific linguistic content is essential to be incorporated in ESP course design.	70 %	30 %	00 %
The discipline specific content of ESP complicates teaching ESP for most English teachers.	70 %	30 %	00 %
Teaching English for Specific Purposes (ESP) requires specific professional training focusing on the specificity of ESP.	75 %	25 %	00 %
ESP course should be designed and provided by English teachers.	55 %	40 %	05 %
ESP practitioners can teach ESP in isolation from subject specialists.	35 %	65 %	00 %
ESP course should be designed in collaboration with content teachers.	80 %	20 %	00 %
Effective ESP courses require effective collaboration among ESP practitioners and subject specialists.	70 %	30 %	00 %
The discipline-specific linguistic content should be acquired by ESP practitioners via autonomous learning and/or collaboration with subject specialists.	65 %	30 %	05 %
Universities' administrations should encourage and impose collaboration among ESP practitioners and content teachers in different faculties and departments.	75 %	20 %	05 %
Collaboration among ESP practitioners and subject specialists is the key to effective ESP teaching.	70 %	20 %	10 %

More than this, 75 % of the participants urged the universities' administration represented by the different faculties and departments to intervene and impose this collaboration. Furthermore, most of the respondents (70 %), asserted that collaboration among ESP practitioners and content teachers is the key to effective ESP teaching (details about the findings of teachers questionnaire are demonstrated in table. 2 above).

4.2. Administration Staff Structured Interview

The first part of the administration staff structured interview dealt with investigating the criteria of selecting and recruiting English teachers at the five departments of the Faculty of Technology at the University of El-Oued, Algeria. In this framework, the findings (demonstrated in table. 3 below) revealed that 60 % of the respondents preferred recruiting English teachers for teaching ESP while 40 % favored subject specialists. This indicates that the administration staff of the Faculty of Technology at the University of El-Oued, Algeria are aware of the specificity of ESP content that may constitute a real challenge for English teachers. The criteria of selecting ESP practitioners at the five (5) departments ranges from the academic degree of teachers to the experience and knowledge in the students' academic field with 40 % for each answer option.

In order to acquire discipline-specific content, 60 % of the participants said that ESP practitioners need to collaborate with subject specialists while 40 % answered that ESP practitioners should participate in a professional training program to master the specialized discourse of science and technology academic fields. In the same vein, 80 % of the population of the study agreed that collaboration is the key to facilitate ESP practitioners profession and to overcome the complexity of English for Science and Technology (EST) educational content.

As far as ESP course design is concerned, the findings of the administration staff structured interview showed that the study' s subjects favored the collaboration between both sides in designing ESP educational content.

Table. 3: The Findings of the Administration Staff Structured Interview

Questions	**Choices**		
	Specialty	Academic degree	Experience and knowledge in the students' academic field
1. On what basis did you select ESP teachers ?	20 %	40 %	40 %
2. Do you prefer to give the subject of ESP to English teachers or subject specialists ?	English teachers		Subject specialists
	60 %		40 %
3. Do you believe that ESP subject specificity may complicate ESP practitioners profession ?	Yes		No
	80 %		20 %

E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586
Pp 478 - 492

4. How can English teachers acquire the specific linguistic content of the students' academic fields ?	Professional development programs		Collaboration with subject specialists
	40 %		60 %
5. Do you agree that collaboration among ESP practitioners and content teachers can facilitate ESP practitioners' profession ?	Agree	Disagree	Neutral
	80 %	20 %	00 %
6. Who should design ESP courses?	ESP teachers	Subject specialists	Both of them
	00 %	00 %	100 %
7. What should ESP course include according to your view point ?	General English linguistic content		Specialized linguistic content
	00 %		100 %
8. Do you support collaboration among ESP practitioners and subject specialists ?	Yes		No
	100 %		00 %
9. Do you find out that ESP teachers face difficulties to teach specialized language ?	Yes		No
	80 %		20 %
10. Do you believe that collaboration among ESP practitioners and subject specialists is the key to effective ESP teaching and learning ?	Yes		No
	80 %		20 %

Meanwhile, all the respondents asserted that ESP course should include specialized linguistic content highly associated with the students' micro academic branches. Eighty-percent of them found out that ESP practitioners encounter difficulties while teaching EST specialized discourse. That is why, the entire targeted population said that they support collaboration among ESP practitioners and content teachers.

5. Recommendations and Pedagogical Implications

On the basis of the above stated findings, the study ends up with recommendations to simplify ESP teaching at different non-English departments across the country.

Dudley-Evans and St. John (1988) introduced Birmingham University model for collaboration among ESP practitioners and subject specialists that can be effective if adopted in the Faculty of Technology of the University of El-Oued and in the entire Algeria' s higher education institutions` atmosphere. They introduced a Team Teaching Approach which includes three key parts: ESP practitioner, subject specialist, and the students. The role of ESP practitioner is to be a mediator between the language and subject-specific knowledge via providing the language needed to express the subject-specific content.

Higher education institutions should play their role in the accompaniment of collaboration among ESP practitioners and subject specialists in terms of providing internal legislative framework that guide and govern team teaching in different universities' departments. Collaboration via team teaching has several advantages, as stated by Dudley-Evans and St. John (1998: 141):

(1) The student(s) have immediate assistance with any difficulties as they arise.

(2) Subject specialists find out how effectively they communicate to the learners.

(3) ESP practitioner gains familiarity with the conceptual matter of the subject and how language is used to represent it.

(4) ESP practitioner understands where linguistic difficulties arise in relation to conceptual matter.

Finally, through training, as stressed by some participants in this study, ESP practitioners will be provided with the necessary knowledge and educational materials and tools to adjust themselves with teaching English meeting the learners' specific academic needs. Through professional training, ESP practitioners will be able to shift from teaching English to one academic field to another without being obliged to spend long time to adapt themselves with each new educational context.

6. CONCLUSION

This study contributed to teacher knowledge and practices in the field of ESP from theoretical and pedagogical stance. It filled a gap regarding the necessity of collaboration among ESP practitioners and subject specialists in the Algerian context.

The study revealed that ESP practitioners could not function effectively while teaching the language outside the sphere of English Departments as subjects' specificity may complicate their teaching role. In order to overcome the complexity of discipline-specific content, ESP practitioners should collaborate with subject specialists in terms of designing teaching materials and ESP courses. ESP practitioners limited content knowledge induced most of them to collaborate with subject experts, adopt the team teaching approach or its variation of any form. Despite the benefits of team teaching, some viewed this solution as far from perfect. It needed to be accompanied with providing professional training program for ESP practitioners by the universities' administration to equip English teachers with the necessary theoretical and practical knowledge in teaching ESP. In this context, universities' and faculties' administration should create a strong legislative framework focusing on the issue of collaboration among ESP practitioners and content teachers, as well as effective in-service training programs targeting ESP teachers.

References

1. Bacha, N. N. (2003). English Across Academic and Professional Communities: A Study of EFL Learners' Needs at the Lebanese American University. The Official Journal of the Association of American International Colleges and Universities, 2, 33 – 62.
2. Basturkman, H. (2010). Developing Courses in English for Specific Purposes. Basing Stone: Macmillan.
3. Bhatia, V. K and Candlin, C. (2001). Teaching English to Meet the Needs of Business Education in Hong Kong. Hong Kong: Center for English Language Education and Communication Research.
4. Dudley-Evans, T. (1993). Subject Specificity in ESP: How Much Does the Teacher Need to Know of the Subject ? Actes du 13 éme Colloque du GERAS et de l' atelier Langue de Spécialité du 32 éme Congrès de la SAES.
5. Dudley-Evans, T., & St John, M.J. (1988). Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Ellis, M. and Johnson, C. (1994). Teaching Business English. Hong Kong: Oxford University Press.
7. Esteban, A. A and Vallejo, M. C.(2002). A Case Study of Collaboration Among the ESP Practitioner, the Content Teacher, and the Students. Revista Alicantina de Estudios Ingleses: 07 – 21.
8. Henderson, W and Skehan, P. (1980). The Team Teaching of Introductory Economics to Overseas Students. London: The British Council.

9. Herrington, A. (1985). Writing in Academic Settings: A Study of the Contexts for Writing in two College Chemical Engineering Courses. Research in the Teaching of English, 19. 331 – 361.
10. Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). English for Specific Purposes: a learning centered approach. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Kaosar, A. M. (2014). The ESP Teacher: Issues, Tasks and Challenges. English for Specific Purposes World. Vol. 15, issue. 42, pp. 1 – 33.
12. Laurence, A. (2011). Products, Processes and Practitioners: A Critical Look at the Importance of Specificity in ESP. Taiwan International ESP Journal, Vol. 3: 2, 1-18.
13. Nunan, D. (1988). The learner-centered curriculum. Glasgow: Cambridge University Press.
14. Richards, J. C. (2001). Curriculum Development in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
15. Sabina, Y and Khan, F, R. (2012). 'Triangulation' Research Method as the Tool of Social Science Research. BUP Journal, Volume 1, Issue 1. 154-163.
16. Swales, J. (1988). Episodes in ESP. New York: Prentice Hall.
17. Swales, J. (1990). Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press.

Revue Ichkalat E ISSN: 2600-6634 ISSN:2335-1586
Volume 10 No 5 Année :2021 Pp 493 - 508

Les Catégories d'Activités d'Ecriture au Service de la Production Ecrite dans le Manuel Scolaire de 5ème Année Primaire

Categories of Writing Activities at the Service of Written Expression in the 5th Grade primary school Textbook

أنواع الأنشطة الكتابية الخادمة للإنتاج الكتابي في الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي

* **SIMOU Warda**

سيمو وردة

Université Oran 2 (Algérie)
University Oran2 (Algeria)
جامعة وهران 2 (الجزائر)

(Laboratoire de La recherche interdisciplinaire en didactiques des langues et des cultures en Algérie)
simouwarda@gmail.comEmail
0668 74 64 63

d/dep:28/06/2021	d/ acc: 21/08/2021	d/ pub: 25/12/2021

Résumé:
Le présent article propose d'analyser les activités d'écriture incluses dans les deux premiers projets du manuel scolaire de 5ème année primaire : l'édition 2017-2018, afin d'identifier leurs typologies et leur mode de fonctionnement. Notre objectif consiste également à découvrir dans quelle mesure cet outil pédagogique, par le biais de ces activités, aide l'élève à déclencher les opérations sous- tendant l'acte d'écrire. Les résultats obtenus montrent que les productions écrites sont établies sur la base des activités d'entrainement à l'écrit, relevant des catégories d'activités d'écriture mécanique et de production guidée, basées sur l'imitation, afin d'amener l'élève à acquérir automatiquement les structures linguistiques pour les réemployer dans son propre texte.
Mots-clés: activités, catégories, écriture, application.

Abstract:
This article proposes to analyze the writing activities included in the first two projects of the 5th grade primary school textbook (2017-2018 edition) in order to identify their typologies and their mode of operation. Our objective is to discover

* SIMOU Warda: simouwarda@gmail.com.

to what extent this educational tool, through activities, helps pupils to trigger the operations underlying the writing process. The results obtained show that the written expression is established on the basis of writing training activities falling under the categories of mechanical writing and guided expression activities. The latter are based on imitation to get the pupil to automatically acquire the linguistic structures to be reused in his own text.

ملخص البحث

تقترح هذه المقالة تحليل أنشطة الكتابة المدرجة في أول مشروعين من الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي من الطبعة 2017- 2018، من أجل تحديد أنماطها وطريقة عملها. هدفنا هو اكتشاف مدى مساعدة هذه الأداة التعليمية التلميذ على تفعيل العمليات الكامنة المؤسسة لفعل الكتابة من خلال هذه الأنشطة. تُظهر النتائج التي تم الحصول عليها أن الإنتاج الكتابي يتم إنشاؤه على أساس أنشطة التدريب على الكتابة التي تندرج تحت فئات أنشطة الكتابة الميكانيكية، والإنتاج الموجه القائم على التقليد لتمكين التلميذ من الاكتساب الآلي للهياكل اللغوية بغرض إعادة استخدامها في نصه.

1. Introduction

Au cycle primaire de l'école algérienne, le programme de français mis en place, vise à développer chez l'élève des compétences à l'oral et à l'écrit, lui permettant d'agir et d'interagir dans des situations de communication. Il est question de mobiliser des dispositifs tels que des supports et outils pédagogiques, favorisant une bonne acquisition des deux procédés communicationnels.

Dans cette optique, le présent article se propose de décrire la conception des activités d'écriture, proposées dans le manuel scolaire destiné aux élèves de 5ème année primaire[†] en Algérie, aidant à la production écrite, et ce, en termes de typologie et de progressivité desdites activités. Nous visons à apporter des éléments de réponse à la question suivante : dans quelle mesure les activités proposées dans le manuel scolaire de 5ème AP peuvent participer, à développer la compétence scripturale chez les élèves ?

Notre objectif consiste à déterminer les catégories des activités d'écriture, et à identifier le mode d'organisation adopté, afin de vérifier si ces activités, telles qu'elles sont proposées dans le manuel scolaire, correspondent à la démarche pédagogique adoptée et aux principes didactiques préconisés dans

[†] Désormais AP dans le corps de l'article.

le programme : « la mise en place d'une pédagogie de l'écrit » (Document d'accompagnement du programme de 5ème AP, 2012 :180)

2. Cadre théorique

Le programme de français de la 5ème AP en Algérie (édition 2012), indique qu'une place considérable est accordée à la production écrite en raison d'un examen certificatif, marquant la fin de ce cycle. Autrement dit, la réussite scolaire au primaire est tributaire de la maîtrise de cette compétence qui, selon Alamargot & Chanquoy (2004 : 125- 126), exige […] un apprentissage important associé à une pratique longue et intensive […]. Cela dit, on ne peut s'attendre à des textes bien construits à ce stade d'apprentissage, car l'aboutissement à des écrits corrects implique, selon Beacco (2007 :213), une longue période d'apprentissage. Par conséquent, cette compétence ne s'acquiert qu'au travers de l'exercice progressif et continuel de l'activité d'écriture.

Pour ce faire, une intervention pédagogique adéquate s'avère indispensable afin de pouvoir orienter et accompagner l'élève dans cet apprentissage […] difficile et délicate à enseigner et à apprendre […], (Desmos et al, 2005 : 45). D'une part, l'enseignant devrait avoir une connaissance parfaite du processus d'écriture (Schneider 2010), et des différentes approches d'enseignement de la production écrite, telles que les approches : linguistique, rédactionnelle, fonctionnelle, thématique, par genre, créative et expressive (Hyland 2011, cité par Hidden, 2013). D'autre part, grâce aux manuels scolaires bien élaborés que Lebrun, Lenoir et Desjardins définissent comme (2004 :511) :

> «… les savoirs à enseigner, les stratégies pédagogicodidactiques employées, la progression attendue des élèves, le cheminement qu'ils doivent parcourir pour acquérir les savoirs, leur degré de participation dans les activités et le mode de reconnaissance de leurs acquis ».

En effet, c'est au niveau du manuel scolaire que se dévoilent pour l'élève la progression du programme et les connaissances à acquérir (Lebrun, Lenoir et Desjardins, 2004). Aussi se dessine le processus à suivre pour construire ses apprentissages, et ce, par le biais des activités que véhicule ce support.

La production écrite est reconnue pour son aspect complexe impliquant, le contrôle et la mobilisation d'un ensemble de composantes graphomotrices, orthographiques et rédactionnelles, notamment chez les élèves du primaire (Morin, Bara & Alamargot 2017), classés dans la catégorie de scripteurs

novices. Aussi, cette complexité s'intensifie particulièrement en langue française, pour son caractère opaque, lié à son écriture et à son orthographe qui rendent son enseignement/ apprentissage beaucoup plus délicat (Cnesco, 2018:34). En ce sens, l'élève ne pourrait se concentrer sur les différents aspects de la production écrite, avant d'automatiser les gestes d'écriture (Cnesco, 2018 :33), représentant la base de l'acte d'écrire.

En vue d'affronter la difficulté de l'écrit, Hidden (2013) aborde la démarche progressive de l'enseignement de la production écrite dans les manuels de langue, impliquant […] un guidage pédagogique spécifique […], traduit par des activités avec des modèles de textes à imiter, ainsi que des phrases, ou encore des textes à trous à compléter. L'auteure fait remarquer que la mise en place d'une pédagogie de l'écrit exige […] un accompagnement spécifique et progressif de l'apprenant quel que soit son niveau. […], (Hidden 2013 :6). Une conception qui permet de faire accéder graduellement les élèves à l'acte d'écrire. Ainsi, cet accompagnement se fait également par le choix des outils à mettre à la disposition de l'élève, pour la réalisation de la tâche, à savoir : « les outils d'aide à l'écriture » (Schneider 2010), tels que le dictionnaire, les banques de mots et les grilles relecture-réécriture.

Quant au Guide Pédagogique du manuel de français 5ème AP (2012 : 70), il illustre cet aspect progressif mis en œuvre au service de la compétence visée, en soulignant que ce manuel scolaire fournit des activités qui :

> «… mèneront l'élève de la simple complétion d'un texte lacunaire à la rédaction d'un texte de 30 mots, en passant par la production d'une phrase, la rédaction sur le modèle de, une production collective».

En effet, la compétence à l'écrit se concrétise habituellement sous la forme d'activités d'écriture, le plus souvent proposées dans le manuel scolaire, ou encore formulées par l'enseignant au travers des consignes.

Les procédés de l'écrit sont « la reproduction, la substitution, le réemploi des mots dans de courtes phrases et la production de courts énoncés » (Programme de 5ème AP, 2012 :77), en apparaissant dans le manuel de 5ème AP dès la première séquence. Cette variété des formes d'écriture repose sur les principes d'un enseignement différencié intégré dans le manuel scolaire qui adapte l'activité en fonction du niveau des élèves, permettant à chacun de pratiquer cette tâche, selon sa compétence scripturale. En réponse à cette hétérogénéité des élèves, Meirieu (1995) appelle à différencier les pratiques d'enseignement, en visant un objectif commun, et en tenant en compte les

différences des élèves. L'auteur évoque plusieurs modalités de différenciation en classe dont nous citons, à titre d'exemple, les variations des situations d'apprentissage, des outils (texte, image, vidéo,..), des exemples et des dispositifs didactiques (approche inductive, déductive, expérimentale).

De surcroît, les concepteurs du manuel tentent de réduire la complexité de la production écrite en programmant son apprentissage en deux phases, subdivisée en deux rubriques, dédiées respectivement à l'entrainement à l'écrit et à la production écrite. (Mon livre de français 5ème AP, (édition 2017- 2018).

À l'écrit, la compétence visée à la fin du cycle primaire étant d'amener l'élève à […] produire un texte d'une trentaine de mot en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication […], (Programme de Français de la 5° année primaire, 2012 : 83).

Les principes didactiques, sur lesquels est fondée la pédagogie de l'écrit en classe de 5ème AP, préconisent le développement des compétences déclaratives et procédurales chez l'élève, en privilégiant le processus d'écriture plus que le produit fini (le texte) où le recours régulier aux activités d'écriture variées est de mise, (Guide Pédagogique du manuel de français 5ème AP, 2012 : 70). Une telle recommandation favorise l'initiation de l'élève débutant à la pratique de l'acte d'écrire, en mettant en évidence les composantes indispensables à la production écrite. Cette démarche est largement préconisée par Tardif (1997 : 193), qui, au vu du caractère permanant de la connaissance procédurale relative à l'écriture, recommande qu'elle soit enseignée explicitement à l'élève […] dès ses premières démarches d'écriture à l'école […].

Ainsi, afin d'améliorer l'utilisation de l'écriture, Ménard (1990) suggère le recours à la pratique régulière et intensive de celle-ci ; et elle insiste également sur l'influence du type d'écriture requis pour son apprentissage. Cette auteure cite les quatre catégories d'écriture suivantes: « l'écriture expressive, l'écriture transactionnelle, l'écriture poétique et l'écriture mécanique » (ibid. : 43). Les trois premières catégories sont proposées par Britton (1975), tandis que l'écriture mécanique est relevée par Applebee (1981).

Cependant, ces auteurs (cités par Ménard, 1990) expliquent que le recours excessif à la dernière catégorie ne favorise guère l'usage significatif de l'écriture, étant donné qu'elle requiert […] peu ou pas de composition et d'organisation du contenu […] (ibid. : 43). C'est pourquoi, il est suggéré par

les mêmes auteurs de substituer cette catégorie par l'écriture transactionnelle qui :

> « …sert à fournir de l'information, à persuader, à donner des ordres ou à communiquer avec les autres. C'est ici qu'interviennent les règles de grammaire et d'orthographe afin d'assurer la clarté du message pour autrui. » (ibid. : 7).

Ce type d'écriture implique l'apprenant dans la réalisation de la tâche demandée, en l'incitant à adopter une attitude plus réflexive pour la recherche, la sélection et l'organisation de ses connaissances sur le sujet de l'écriture, et en tenant compte de l'intention de communication et du besoin du destinataire. Ainsi, la conception d'un texte cohérent nécessite un retour permanent sur ce qui a été écrit, en vue d'une amélioration constante du produit.

Dans cette perspective, Allouche et Maurer (2011) relèvent des activités de production écrites proposées dans des manuels de FLE qui tiennent compte des différents aspects de l'acte d'écriture, permettant d'entrainer les élèves au plan référentiel en termes de contenus et de planification, au niveau de l'organisation générale des textes, et de la mise en mots. Ces auteurs considèrent que cette conception d'activités d'écriture aide l'apprenant à réussir la tâche demandée.

Partant de ces considérations théoriques, nous avons opté pour la description et l'analyse de quelques activités d'écriture introduites dans les projets 1 et 2 du manuel scolaire de 5ème AP.

3. Méthodologie

La présente étude est centrée particulièrement sur les activités d'écriture. Cet outil pédagogique comprend de nombreux exercices à dominante écrite, comme indiqué dans le Guide Pédagogique du manuel de 5ème AP (2012 : 78). Cependant, nous n'étudions que celles consacrées à l'entrainement à l'écrit et à la production écrite. Effectivement, ce livre de français contient 32 exercices prévus à cet égard et 12 activités de production écrite. Néanmoins, nous n'avons retenu, pour cette étude, que 17 exercices d'entrainement à l'écrit et 6 productions écrites contenus dans les deux premiers projets de ce manuel, puisque l'étude de toutes les activités d'un manuel scolaire ne pourrait s'effectuer de manière circonstanciée dans le cadre d'un article scientifique, vu leur nombre. Etant donné que certains exercices contiennent plusieurs consignes dans leurs parcours, comme dans le cas du deuxième exercice de la page 26 comportant trois consignes, nous avons obtenu au total 26 consignes qui seront catégorisées. Ainsi, nous

avons conçu notre grille d'analyse des activités d'écriture portant sur des critères formulés comme suit :

- Quelles sont les catégories d'activités dédiées à l'entraînement à l'écrit ?
- Sont-elles en adéquation avec le sujet de la production écrite ?
- Permettent-elles de fournir à l'élève des connaissances référentielles nécessaires à la production écrite ?
- Comment se manifeste l'organisation de ces activités en termes de difficulté de la tâche (progression systématique des activités du plus simple au plus complexe) ?

Il est judicieux de dégager les catégories des activités proposées en se basant sur les injonctions (Zakhartchouk (1999), cité par Benamar & Beldjoudi, 2016), dites aussi « tâche (s) à exécuter » (Programme de français de 5ème AP, 2011:124) contenues dans les « textes déclencheurs » (Cordier-Gauthier, 2002 :32). Autrement dit, c'est le verbe de consigne, et le parcours de l'exercice qui nous permettront d'identifier la typologie de chaque activité, en analysant leurs données, afin de vérifier le travail sur le plan du contenu, de la planification et de la mise en mots. Or, avant de procéder à l'analyse et à l'interprétation des résultats, nous proposons une brève présentation du manuel scolaire de 5ème AP.

3.1. **Présentation du manuel de français de 5ème AP (2017- 2018)**

Pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE en classe de 5ème AP, deux matériels didactiques sont destinés à cette vocation: un manuel scolaire, intitulé «Mon livre de français 5ème AP», et un « Cahier d'activités », réservé principalement aux apprentissages linguistiques. Ces deux ouvrages sont édités par l'Office National des Publications Scolaires (ONPS) en 2010 ; puis, approuvés par la Commission d'Homologation et d'Approbation du Ministère de l'Education Nationale.

« Mon livre de français 5ème AP » (édition 2017-2018) est divisé en quatre projets. Chaque projet contient trois séquences autour des actes de parole. Le manuel offre à l'élève la possibilité de découvrir de différents types et/ ou genres de textes. Il est amené à lire et à écrire des textes narratifs, explicatifs, exhortatifs, descriptifs et documentaires. (Programme de 5ème AP, 2011 : 101)

Dans le premier projet intitulé : « Faire connaitre des métiers », il est demandé à l'élève de présenter un métier, de nommer ses outils, de décrire ses différentes actions, et de donner son avis sur son utilité. Le deuxième projet : «Lire et écrire un conte » permet à l'apprenant d'identifier la

structure narrative du conte, et ses particularités dans le but de rédiger la situation initiale et la situation finale d'un conte, en insérant un dialogue dans le récit. Tandis que dans le troisième projet, il s'agit plutôt du texte documentaire : « Lire et écrire un texte documentaire », visant à développer chez l'élève la capacité d'identifier le thème, de donner des informations essentielles, d'expliquer un processus de fabrication d'un produit ou d'un objet. Quant au quatrième projet, il est question d'inciter à donner des conseils, des ordres et expliquer un mode de fabrication d'un objet. La dernière séquence du manuel propose à l'élève de rédiger une recette à partir d'un support iconique représentant les différentes étapes de préparation.

4. Résultats et interprétations

Le tableau suivant expose les catégories d'activités présentes dans les rubriques : « je m'entraine…à écrire», et « Production écrite » des deux premiers projets du manuel scolaire. Le nombre d'occurrence de ces activités, est exprimé en pourcentage, calculé manuellement, en multipliant par cent le nombre d'exercices de chaque type identifié. Le résultat est divisé par le nombre total des activités consacrées à l'écriture (soit 26 activités).

Type d'activité identifié	Nombre d'exercices	Pourcentage
Identification	05	19,23%
Complétion	03	11,53%
Production sur modèle	06	23,07%
Production de phrases	2	7,69%
Production de texte	7	26.92%

Tableau 1 : Catégories d'activités d'écriture dans les projets 1 et 2 du manuel de 5ème AP (2017-2018)

Ce tableau indique que les activités, des premiers projets du manuel scolaire, relèvent des deux catégories d'écriture : mécanique et transactionnelle (Ménard, 1990). De l'ensemble de ces activités, 23,07 % sont de type « production sur modèle », appelant l'élève à écrire des phrases sur le sujet de la production écrite, en imitant un modèle proposé.

Aussi, deux exercices sont consacrés à la « production de phrases », le nombre de phrases demandées varie entre une à deux phrases. Un type d'exercice, permettant d'entrainer l'élève à l'opération de mise en texte.

Sept activités demandant une « production de texte » sont identifiées, ce qui nécessite une organisation d'idées, une mise en texte et une réécriture, afin de composer un texte cohérent, soit un pourcentage de 26,92%.

L'activité d'écriture est aussi soutenue par d'autres exercices d'«identification » occupant 19,23 % de la totalité des exercices, et d'un pourcentage de 11.53% réservé à des exercices de «complétion».

En vue d'illustrer nos propos, voici l'exemple du premier exercice du premier projet où il est demandé à l'apprenant de retrouver le métier en question, (p, 16). Notons que trois énigmes sont proposées dans cet exercice d'identification qui ne demande pas à l'élève de produire. La connaissance recherchée par l'activité vise principalement à l'entrainer à nommer le métier. Mais, il insère implicitement une activité de compréhension de l'écrit, car la réponse est relative à l'outillage du métier.

Le deuxième exercice, (p, 26), relève de complétion et de classement, demandant à l'élève de faire correspondre chaque action à son métier, en le classant dans la colonne adéquate. En effet, l'exercice arbore une série d'expressions présentant les actions effectuées dans quatre métiers. Toutes ces données permettent à l'élève d'enrichir ses connaissances sur le sujet, et de construire une base sémantique susceptible être réutilisée, et réinvestie dans la production écrite.

L'exercice de la troisième séquence du premier projet, (p, 36), demande à l'élève de compléter un texte à trous avec les mots donnés. Cela consiste à compléter des phrases complexes, formulées à ce que l'élève construise un modèle phrastique lui permettant de donner son avis sur l'utilité du métier. Notons qu'à ce stade d'apprentissage, cet élève ne maîtrise pas encore la notion de phrase complexe. Celle-ci figure dans la dernière séquence du quatrième projet, (p, 135).

Nous avons également identifié des exercices (2-3 : 36) où l'élève doit imiter un modèle dont voici les consignes:

- « Construis des phrases avec les éléments que tu prendras du tableau. Suis le modèle ci- dessous. ».
- « En t'aidant de l'exercice numéro2, construis deux phrases selon le modèle. Utilise les adjectifs de la liste suivante ».

Nous remarquons au travers des consignes que ces exercices aident l'élève à formuler des phrases selon des « modèles ». Le vocabulaire à employer est riche en adjectifs pour qualifier le métier dont il est question. L'élève est aussi orienté dans sa recherche d'informations qu'il doit relever de l'exercice précédent (2 : 36).

Nous avons identifié d'autres exercices de production de texte dont voici un exemple (4 : 50).

Construis une situation initiale de deux phrases à partir des éléments proposés dans le tableau.

Lieu	Temps	personnages
L'école	Pendant les vacances	Une petite fille
Le zoo	Un jour	Des garçons
La place du village	Il était une fois	Un lion

Exemple1 : Exercice d'entraînement à l'écrit. (Mon livre de français 5ème AP, 2017- 2018 : 50)

L'exercice ci-dessus propose un entrainement à la production de la situation initiale d'un conte, en utilisant un lexique adapté au type et au sujet de la production écrite. Les éléments constitutifs de cette situation apparaissent explicitement dans la boite à mots. Ainsi, le choix des mots et des groupes de mots est justifié, étant donné que ceux-ci permettent à l'élève d'exprimer le temps, le lieu et de décrire/ repérer le personnage principal de l'histoire. Cette activité relève d'un travail sur l'axe référentiel aidant l'apprenant dans la recherche du contenu, et dans la planification de son écrit.

Les activités d'entrainement à l'écrit proposées dans les deux premiers projets, ont un objectif commun, à savoir : la production écrite. A l'issue de cette rubrique, l'exercice proposé pourrait être considéré comme une mise en train de l'élève à rédiger le premier jet du texte intégral, identique à celui qu'il aurait à produire.

Concernant l'organisation et le fonctionnement des activités d'écriture, l'apprenant doit suivre une démarche progressive manifeste dans les exercices d'entrainement à l'écrit, comme l'indique la figure ci-dessous:

Exercice 1 : « *retrouve le métier dont on parle* »
Exercice 2 : « *complète le tableau avec l'outil qui correspond à chaque métier* »
Exercice 3 : « *A ton tour, cite deux autres métiers et les outils dont on a besoin pour les exercer* » (comme dans l'exercice 2)

Exemple2 : Exercices d'entrainement à l'écrit (Mon livre de français 5ème AP, 2017- 2018: 16)

Dans le premier exercice, il est demandé à l'élève de repérer le métier évoqué dans chacun des textes supports donnés. Le second exercice rajoute un nouvel élément qui doit servir le premier en attirant son attention sur les outils s'y rattachant. Tandis que le dernier exercice l'implique dans un

travail récapitulatif qui résume les aspects traités lors des deux premiers exercices, en l'incitant à puiser dans ses connaissances antérieures liées au thème des métiers, afin de répondre à la consigne demandée. Cet exercice permet de l'entrainer à planifier son texte à travers la recherche et l'organisation de ses idées.

Les exercices proposés à la page 50, Projet2, séquence1 s'articulent selon la même conception :

Exercice 1 : Relis la situation initiale de l'histoire de Babar. Relève les personnages, le lieu et le temps.
Exercice2 : Voici un récit. Recopie la situation initiale. Quelles sont les informations qu' on y retrouve ?
Exercice3 : voici deux situations initiales. Choisis celle qui convient à l'histoire proposées puis recopie le texte.
Exercice 4 : construis une situation initiale de deux phrases à partir des éléments proposés dans le tableau.

Exemple 3 : Exercices d'entrainement à l'écrit (Mon livre de français 5ème AP, 2017- 2018 : 50)

Pour le premier exercice, l'élève doit d'abord relire le texte (p, 45) pour pouvoir répondre. Ce type d'exercice favorise, effectivement, l'articulation lecture- écriture (Schneider, 2010 ; Chartrand & Boivin, 2005 In Biao, 2015 :45). Ainsi, comme l'explique Schneider (2010 :6) :

> «la lecture fournit des données réinvestissables dans l'écriture : idées (culture), organisations textuelles types (ex : le schéma narratif), mémorisation visuelle de graphie (au niveau du lexique surtout)».

De fait, l'apprenant est orienté vers l'exploitation de la situation initiale, pour repérer ses éléments constitutifs. Il est bien guidé dans sa démarche, car les éléments à identifier sont clairement énoncés dans la consigne, et déjà abordés dans la compréhension de l'écrit.

Le deuxième exercice, du même exemple, consiste à repérer la situation initiale d'une autre histoire courte ; puis, repérer les personnages, le lieu et le temps. Dans un tel exercice, les articulateurs sont d'une aide importante, permettant le repérage des trois moments de l'histoire. Dans le troisième exercice, l'élève est en présence de deux situations initiales dont il doit choisir celle qui convient à la suite de l'histoire donnée. Ce travail sollicite des compétences de lecture et de compréhension du texte support, afin de répondre par écrit.

Le quatrième exercice a été conçu sur le principe d'une production écrite plus complexe où l'élève est amené à formuler une situation initiale en deux

phrases, à partir des informations données. Celles-ci peuvent servir de base à trois histoires différentes. Notons aussi qu'elles sont classées dans un tableau composé de trois colonnes, déterminant la catégorie de chaque information. Cet exercice constitue un véritable travail sur l'axe référentiel, ainsi que sur la mise en mots (Allouche et Maurer, 2012).

La démarche progressive apparaît également dans la production d'écriture proprement dite. En guise d'illustration, nous proposons la production écrite de la troisième séquence du premier projet ; c'est-à- dire, produire un texte sur un métier, en trois étapes qui s'étalent sur trois séquences.

Dans la séquence 1, tu as présenté un métier. Dans la séquence 2, tu as parlé des actions qui permettent d'exercer ce métier.
Reprends ton texte. Il contient deux paragraphes. Complète- le par une phrase dans laquelle tu montreras l'utilité de ce métier.

Exemple 4: Activité de production écrite (Mon livre de français, 5ème AP, 2017- 2018 : 37)

Nous avons opté pour cette production écrite, étant donné qu'elle résume le déroulement du processus d'écriture effectué tout au long du projet. La consigne est une sorte de rappel des deux premiers paragraphes écrits par l'élève dans les séquences précédentes, afin de lui expliquer que son texte, dans sa version complète, est composé de trois productions écrites. Pour ce premier projet, il n'est amené à produire un texte, dans son intégralité, que dans la rubrique « Étude de texte ». Ce texte doit alors contenir tous les éléments vus séparément dans les trois séquences.

En suivant la même démarche dans le deuxième projet traitant du texte narratif « le conte », l'élève ne procède pas à la production immédiate. Le projet est conçu de manière à mener l'apprenant à écrire graduellement chacun des moments constitutifs du conte. Dans la première séquence du deuxième projet, il est question de rédiger la situation initiale d'un conte, à partir d'une histoire lacunaire proposée comme support. La consigne offre une aide considérable au plan de planification prédéterminée. Il est demandé à l'élève d'inclure dans son texte les éléments, constituant la situation initiale : le temps, le lieu et les personnages. Le support donné constitue une base sémantique censée être exploitée par l'élève, afin d'en relever le lexique à employer. Quant à la deuxième séquence, elle est consacrée à la production de la situation finale d'un conte. Dans la troisième séquence, il

est question de compléter le dialogue, en répondant aux questions posées dans le but d'amener l'élève à introduire le dialogue dans le récit.

La progressivité dans les apprentissages se manifeste dans les productions écrites au travers de la longueur des textes à produire. Autrement dit, le nombre de phrases à écrire dans le cadre de cette activité, augmente progressivement. Il est mentionné dans les consignes du premier projet que l'élève doit produire une à deux phrases. Dans le deuxième projet, il doit écrire entre deux à trois phrases. À souligner que les productions deviennent plus longues et plus complexes à mesure que l'élève avance dans les apprentissages.

En somme, les deux premiers projets du manuel scolaire laissent apparaître un lien étroit entre les exercices d'entrainement à l'écrit et la production écrite. Ceux-ci correspondent à la thématique abordée dans le cadre de la séquence didactique. Ils sont exposés de façon linéaire suivant le cheminement du texte à produire.

Néanmoins, toutes les activités d'écriture proposées dans les deux premiers projets du manuel, celui-ci ne contient aucune activité libre, favorisant la créativité où l'élève s'exprime en faisant appel à sa propre imagination. Son travail consiste à écrire sur le thème proposé dans les consignes d'écriture. Celles-ci sont très importantes, étant donné qu'elles fournissent des éléments indispensables à la composition d'un texte. En effet, pour la conception de son texte, l'élève a besoin de ressources relatives au contenu (Beacco, 2007: 233). Il se trouve dans l'incapacité de produire s'il ne possède pas les connaissances suffisantes sur le sujet de la production.

Notons bien que les activités qui relèvent de la catégorie d'écriture mécanique telles que le repérage, le classement et la complétion, pourraient être orientées au service du déclenchement des processus de haut niveau tel que la planification. Cependant, l'entrainement à cette composante du processus d'écriture, doit s'effectuer avec l'aide de l'enseignant, en exploitant des textes et des tableaux, englobant les éléments nécessaires à la production écrite, permettant à l'apprenant de s'y appliquer.

Tel est le cas de l'exercice (n°1, p, 16) nécessitant de l'élève de nommer un métier. Cet exercice permet également de construire un champ sémantique lié au thème de la production écrite. D'autant plus que l'introduction de courts textes, aiderait l'élève à mémoriser aisément leur modèle (organisation textuelle) pour les imiter lors de la production écrite. C'est en s'appuyant sur le contenu des exercices proposés que l'élève arrive à planifier, et à rédiger un texte.

Quant au travail proposé sur la mise en mots, la pratique dominante dans les exercices d'entrainement à l'écrit demeure relative à la démarche linguistique (Hidden, 2013) reposant sur l'aspect imitatif, préconisant l'automatisation des structures phrastiques. Donc, nous avons dégagé plusieurs activités, incitant l'élève à s'exercer à formuler des phrases en imitant les modèles donnés avec le même thème. Les expressions comme dans le deuxième exercice, « selon le modèle » définissent la modalité de réponse.

Un tel apprentissage contribuerait, dans une large mesure, à la réalisation de la tâche de production écrite demandée dans le cadre du projet par la mobilisation des ressources linguistiques apprises, mais ne garantirait, en aucun cas, la maîtrise de l'écriture par l'élève, et sa créativité dans une autre situation d'écriture.

En matière de progressivité des activités, nous avons constaté dans les deux premiers projets que les tâches d'écriture proposées sont conçues selon un rythme évolutif. Les situations d'écriture s'intensifient à mesure que l'élève avance dans la réalisation de son travail. Cette organisation réduit la complexité de l'activité d'écriture, et facilite pour l'élève la construction d'un texte tout en avançant progressivement. Le dernier exercice de la rubrique d'entraînement à l'écrit constitue toujours la tâche la plus difficile à réaliser.

5. Conclusion

La présente étude avait pour objectif d'explorer le contenu du manuel scolaire de 5ème AP, en matière d'activités d'écriture introduites dans ses deux premiers projets, sous-tendant la production écrite, afin d'identifier leurs typologies et leur mode de fonctionnement.

À l'issue de notre analyse, nous avons conclu que le manuel scolaire intègre des activités d'écriture qui appartiennent respectivement aux catégories d'écriture : mécanique et transactionnelle. De même, nous avons découvert qu'en s'articulant autour du même sujet de la production écrite, les activités d'entraînement à l'écrit sont conçues suivant une démarche graduée fondée sur des exercices à difficulté progressive, et sur la longueur de l'écrit à produire, tendant à réduire la complexité relative à l'acte d'écrire. Ces activités permettent à l'apprenant de mettre en exergue sa compétence scripturale, en variant les formes d'écriture, portant sur : l'identification, le classement des énoncés, la complétion de texte lacunaire, la reproduction sur modèles et la production de phrases et de texte.

Par ailleurs, les dites activités, remplissant d'autres fonctions liées aux opérations de haut niveau, constituent des ressources que l'apprenant pourrait exploiter dans la phase de recherche du contenu et de planification. Le travail sur la mise en mots est orienté par le lexique proposé à employer dans l'écrit demandé, et par les modèles de phrases à imiter. Cette approche linguistique d'enseignement de la production écrite (Hidden, 2013), fondée sur le principe de l'apprentissage de l'écriture par imitation, pourrait limiter la créativité de l'élève, car utilisée seule, ne favoriserait pas la mise en place d'une […] véritable pédagogie de l'écrit […] (ibid. : 82) .A cet effet, l'intervention pédagogique de l'enseignant demeure indispensable lors de la réalisation de la tâche d'écriture, afin d'orienter l'apprenant dans l'utilisation favorable des activités, et de s'assurer de leur bon fonctionnement au service de la production écrite.

BIBLIOGRAPHIE

1- ALAMARGOT, D. & CHANQUOY, L. (2004). « Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes ». In A. Piolat, Ecritures. Approches en sciences cognitives. Aix-en-Provence : Presses Universitaires d'Aix-en-Provence, pp. 125-146. [Disponible en ligne]. Extrait le 23 mars 2020 de https://www.researchgate.net/publication/280023756
2- BEACCO, J- C. (2007). L'Approche par Compétence dans l'Enseignement des Langues. Les Éditions Didier, Paris.
3- ALLOUCHE, V. & MAURER, B. (2011). L'écrit en FLE : Travail du style et maîtrise de la langue. Presses universitaires Méditerranée.
4- BENAMAR, R. & BELDJOUDI, Y, S. (2016). « La reformulation comme aide à la compréhension des consignes d'écriture au cycle secondaire en Algérie ». Aleph. Médias, langues & sociétés, 3 (2), pp. 115-125. [Disponible en ligne]. Extrait le 23 décembre 2020 de https://www.asjp.cerist.dz/en/article/36837
5- BIAO, F. (2015). « Analyse d'activités de grammaire, de lecture et d'écriture des manuels de français du second cycle québécois : quelles interactions pour quelles compétences langagières? » Dans Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation. 6 (2), pp. 44- 51. [Disponible en ligne]. Extrait le 22 décembre 2020 de https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30667
6- CNESCO. (2018). « Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ». Dossier de synthèse. [Disponible en ligne]. Extrait le 13 juin 2020 de http://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/2018/
7- CORDIER- GAUTHIER, C. (2002). « Les éléments constitutifs du discours du manuel ». Éla. Études de linguistique appliquée, 1(1), pp. 25-36. [Disponible en ligne]. Extrait le 25 juillet 2020 de https://doi.org/10.3917/ela.125.0025

8- DESMONS, F. & al. (2005). Enseigner le Français Langue Etrangère : Pratiques de Classe. Guide Belin de l'enseignement (A1, A2, B1, B2).
9- HIDDEN, M-O. (2013). Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère. Hachette.
10- LEBRUN, J., LENOIR, Y. & DESJARDINS, J. (2004). « Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001 ». Revue des sciences de l'éducation, 30 (3), pp. 509- 533. [Disponible en ligne]. Extrait le 22 juillet 2020 de https://doi.org/10.7202/012080ar
11- MIERIEU, PH. (1995). Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros. In vers le changement … espoirs et craintes. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire. Genève : Département de l'instruction publique, pp. 11- 41. [Disponible en ligne]. Extrait le 9 août 2021 de http://www.unige.ch/fapse/life/files/1614/5408/6994/meirieu-1995-differencier_c_est_possible.pdf
12- MENARD, L. (1990). Utilisation de l'écriture au collégial. Étude descriptive. Collège Montmorency. [Disponible en ligne]. Extrait le 7 juin 2020 de https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1372.
13- SAITI, L. & al. (2010). Mon livre de Français 5ème AP. Office National des Publications Scolaires (ONPS), (édition 2017- 2018).
14- SAITI, L. & al. (2012). Guide Pédagogique du manuel de français 5ème AP. Office National des Publications Scolaires (ONPS).
15- MORIN, M- F, BARA, F et ALAMARGOT, D. (2017). « Apprentissage de la graphomotricité à l'école: Quelles acquisitions? Quelles pratiques? Quels outils? » Scientia Paedagogica Experimentalis, 54 (1-2), pp. 47-84. [Disponible en ligne]. Extrait le 3 mars 2020 de https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01889114
16- Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3ème, 4ème et 5ème Année Primaire, (2012).
17- SCHNEIDER, J- B. (2010). Projet écrire 9 à 13 ans. Accès Edition.