مجلة

علوم اللغة العربية وآدابها

دورية أكاديمية محكمة متخصصة
تصدر عن كلية الآداب واللغات - جامعة الوادي

المجلد: 13 العدد 02 - 15 سبتمبر (أيلول) 2021.
الجزء الثاني

المدير الشرفي : أ.د عمر فرحاتي (مدير جامعة الوادي)

رئيس التحرير: أ. د. مسعود وقار

نائب رئيس التحرير: د . سليم حمدان

هيئة التحرير

أ د. يوسف العايب (الجزائر) أ. د. محمد وجيه أوغلو (تركيا) .د مليكة ناعيم (المغرب) أ.د. ناصر بركة (الجزائر) أ.د سليم أسامة محمد (مصر) أ.د. حمزة حمادة (الجزائر) أ.د عبد القادر فيدوح (قطر) د. علا عبد الرزاق (الجزائر) أ.د. ضياء غني العبودي (العراق) أ.د. التوزاني خالد (المغرب) د. محمد بن يحيى (الجزائر) د. بن الدين بخولة (الجزائر) د. علي كرباع (الجزائر) د. عبد الله بن صفية (الجزائر) . د. عثماني بولرباح (الجزائر) . أ.د. لزهر كرشو (الجزائر). أ.د. قويدر قيطون (الجزائر) . د. باغزو صبرينة (الجزائر). د. إيدير نصيرة (الجزائر). د. كاديك جمال (الجزائر). أ.د. علي عبد الأمير عباس الخميس (العراق). د. جديعي عبد المالك (الجزائر). د. العربي الحضراوي (المغرب). د. بوشاقور الرحماني سمير (الجزائر)

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ. د.مسعود وقاد - جامعة الوادي، الجزائر.
أ.د خالد كاظم حميدي كلية الشيخ الطوسي العراق
أ.د خالد ميلاد، جامعة منوبة، تونس
أ.د. يوسف العايب- جامعة الوادي، الجزائر
أ. د. عبد الحميد هيمة – جامعة ورقلة. ، الجزائر.
أ. د. خالد التوزاني، جامعة فاس، المغرب.
أ.د أبو بكر العزاوي ، جامعة المولى سليمان، المغرب
أ. د. محمد الأمين شيخة- جامعة الوادي، الجزائر.
أ. د. فورار امحمد بلخضر -جامعة بسكرة، الجزائر.
أ. د. عادل محلو- جامعة الوادي، الجزائر.
أ.د.عبد المجيد عيساني – جامعة ورقلة، الجزائر.
أ.د. البشير مناعي-جامعة الوادي، الجزائر
أ.د. لزهر كرشو - جامعة الوادي، الجزائر.
أ.د. ذهبية حمو الحاج- جامعة تيزي وزو، الجزائر
أ.د محمد عبد الرحمان يونس، جامعة ابن رشد هولندا

أ.د.الطيب بودربالة -جامعة باتنة1، الجزائر.
أ.د.محمد بوعمامة -جامعة باتنة1، الجزائر.
أ.د.عبد القادر دامخي -جامعة باتنة1، الجزائر.
أ.د.أحمد موساوي - جامعة ورقلة، الجزائر.
أ.د.العيد جلولي – جامعة ورقلة، الجزائر.
أ.د.بوبكر حسيني -جامعة ورقلة، الجزائر.
أ.د.مشري بن خليفة –جامعة الجزائر2
أ.د سعد عبد العزيز مصلوح جامعة الكويت
أ.د.عبد الواسع الحميري،جامعة الملك خالد السعودية
أ.د. مبروك المناعي- جامعة منوبة تونس.
أ. د مصطفى الضبع. جامعة الفيوم.مصر
أ.د مروان العلان، جامعة فيلادلفيا الأردن
أ.د. مليكة ناعيم، جامعة القاضي عياض المغرب
أ.د. محمد محمود حسين هندي، جامعة سوهاج، مصر
د. سليم حمدان، جامعة الوادي الجزائر

مجلة علوم اللغة العربية وآدابها ،كلية الآداب واللغات
جامعة الشهيد حمّه لخضر الوادي- الجزائر.
الهاتف : 0021332120710 الموقع: www.univ-eloued.dz/slla
البريد: adab-lougha@univ-eloued.dz
ISSN-1112-914X . EISSN 2602-716X

حكّم في هذا الجزء

د. الحسين بركات جامعة المسيلة الجزائر.
أ د. هندة بوسكين جامعة الجزائر2 الجزائر
د. باديس لهويمل جامعة بسكرة الجزائر
د. عبد الكريم خليل جامعة الوادي الجزائر
د. سليم حمدان جامعة الوادي الجزائر
أ د. عادل محلو جامعة الوادي الجزائر
أ د. العيد حنكة جامعة الوادي الجزائر
د. شيادي نصيرة جامعة تلمسان الجزائر
د. خلوف مفتاح جامعة المسيلة الجزائر
أ د. فتحي بحة جامعة الوادي الجزائر
د. بوشلالق عبد العزيز جامعة المسيلة الجزائر
د. سليم سعداني جامعة الوادي الجزائر
د. فتحي بوخالفة جامعة المسيلة الجزائر
د. عبد القادر العربي جامعة المسيلة الجزائر
د. سماح بن خروف جامعة برج بوعريريج الجزائر
د. مسعي أحمد عمار جامعة الجزائر2 الجزائر
أ د. مسعود غريب جامعة ورقلة الجزائر
أ د. يوسف العايب جامعة الوادي الجزائر
د. علي محدادي جامعة ورقلة الجزائر
د. زهور شتوح جامعة باتنة الجزائر
د.هامل الشيخ جامعة عين تموشنت الجزائر
أ د. إدريس بن خويا جامعة أدرار الجزائر
د. محمد كوشنان جامعة المدية الجزائر
د. علي سحنين جامعة معسكر الجزائر
د. مختار سويلم جامعة غرداية الجزائر

د. وهاب خالد جامعة المسيلة الجزائر
د. كمال علوش جامعة ورقلة الجزائر
أ د. امحمد عرابي. جامعة وهران 1 الجزائر
أ د. أحمد الشايب عرباوي جامعة الوادي الجزائر
أ د. يوسف وسطاني جامعة سطيف2 الجزائر
د. هناء سعداني جامعة الوادي الجزائر
د. سعد مردف جامعة الوادي الجزائر
أ د. ضياء غني العبودي جامعة ذي قار العراق
د. بوسغادي حبيب جامعة عين تيموشنت الجزائر
د. جودي حمدي منصور جامعة بسكرة الجزائر
د. فتيحة حداد جامعة تيزي وزو الجزائر
د. عمر بوقمرة جامعة الشلف الجزائر
د. وسيلة مرباح جامعة ميلة الجزائر
د. محمد مدور جامعة غرداية الجزائر
أ د. محمد بكادي جامعة تامنغست الجزائر
د. محمد الصالح زغدي جامعة الوادي الجزائر
د. سليمة محفوظي جامعة سوق أهراس الجزائر
د. علي مداني جامعة تيارت الجزائر
د. هشام صويلح جامعة سكيكدة الجزائر
أ د. محمد جواد حبيب البدراني جامعة البصرة العراق
أ د. أحمد علي علي لقم كلية العلوم الشرعية مسقط سلطنة عمان
د. السعيد ضيف الله المركز الجامعي ببريكة الجزائر
د. عبد القادر بلي جامعة عين تموشنت الجزائر
د. إبراهيم عبد النور جامعة بشار الجزائر

شروط النشر في المجلة

ترحب مجلة علوم اللغة العربية وآدابها بنتاج إسهامات الأساتذة والباحثين غير المنشورة سلفا في المواعيد التي يعلن عليها في بوابة المجلات العلمية الجزائرية مشترطة ما يلي :

- المعالجة الموضوعية وفق الأسلوب العلمي الموثق مع مراعاة الجدة في الطرح.
- الالتزام بأصول البحث العلمي وقواعده العامة والأعراف الجامعية في التوثيق الدقيق لمواد البحث .
- تجنّب كتابة الآيات والأحاديث النبوية والأبيات الشعرية بالبرامج.
- أن تكون الهوامش في نهاية البحث وتستوفي جميع شروط البحث العلمي . ومتبوعة بقائمة المصادروالمراجع مرتبة ترتيبا ألفبائيا.
- لا تقبل إلا البحوث المرسلة عبربوابة المجلات العلمية الجزائرية على العنوان: www.asjp.cerist.dz
- أن يدرج البحث في قالب المجلة المتضمن شروط الكتابة الموجود في البوابة تحت عنوان : تعليمات للمؤلف أو على الموقع الخاص للمجلة: www.univ-eloued.dz/slla
- التقيّد التام بالشروط المعلن عنها في صفحة المجلّة على البوابة؛ بما في ذلك تزويدنا بالوثائق المطلوبة بُعد إرسال المقال مباشرة على بريد المجلّة.
- أن لا يقلّ البحث عن عشر صفحات ولا يتجاوز ثلاثين صفحة وفق مقاييس المجلة.
- يقدم ملخص المقال باللغة العربية في حدود نصف صفحة على الأكثرومترجمًا له باللغة الانجليزية.
- أن لا يكون المقال قد سبق نشره أو أرسل للنشر في مجلات أخرى ، مع تصريح شرفيّ يثبت ذلك .
- تخضع المواد الواردة لتحكيم الهيئة العلمية الاستشارية للمجلة ، ولا ترد البحوث التي تلقتها المجلة إلى أصحابها ، نشرت أو لم تنشر.

كلمة العدد

أحبتنا القراء الأوفياء، تحية طيبة مباركة وبعد . . .

سعداء جدا – نحن أسرة تحرير مجلة علوم اللغة العربية وآدابها - إذ نضع بين أيديكم العدد الثاني من المجلد الثالث عشر، وهكذا تحافظ المجلة على سيرورتها الروتينية بإصدارها عددين في السنة يضمهما مجلد واحد، يصدر الأول منتصف شهر مارس (أذار)، أما الثاني فيرى النور في منتصف شهر سبتمبر (أيلول)، وذلك محافظة على المبادئ التي تقوم عليها المجلة.

لقد ضم العدد الأول من هذا المجلد خمسة أجزاء، فاق عدد مقالاتها المائة والستين مقالا، أما في العدد الثاني فقد حاولنا تضمينه كل المقالات المرسلة بين سنتي 2020 و2021 ، ما عدا تلك التي لم يلتزم أصحابها بشروط بوابة المجلات، حيث لم يدرجوا المراجع فبقيت مقالاتهم عالقة، ونغتنم الفرصة لتذكيرهم بذلك خدمة لهم وللمجلة أيضا.

والجدير بالذكر أن المجلة – رغم نشرها في هذا العدد تسعين مقالا – مازالت تعاني ضغطا، حيث استقبلت شهر أفريل (نيسان) الماضي ثلاثمائة وعشرين مقالا، حظي بعضها بالنشر في هذا العدد، ويبقى البعض الآخر الذي مازال بين يدي المراجعين إلى العدد المقبل بحول الله.

ورغم هذا العدد الهائل من المقالات إلا أن المجلة تلتزم بالشفافية والموضوعية في العمل، والصرامة من حيث الجانب العلمي والتقيد التام بشروط النشر المصرح بها، وفي هذا الإطار تقدّم إدارة المجلة جزيل الشكر ووافر الاحترام لجمع المحررين المساعدين والمراجعين الذين تكبدوا عناء القراءة والمتابعة لكل المواد الواردة إلى المجلة.

وأخيرا لا يفوتنا – نحن هيئة التحرير – أن نتقدم لكل الباحثين بجزيل الشكر والامتنان إذ وضعوا الثقة في مجلتنا، ونبارك لهم نشر مقالاتهم، ونعد البقية بالنشر في الأعداد القادمة إن شاء الله.

والله من وراء القصد

نائب رئيس التحرير

فهرس الموضوعات

الرقم		الصفحة
	الجزء الثاني	
01	سيميائية فضاء الشخصية في النص الدرامي عند "عبد القادر علولة" "الأقوال، الأجواد، اللثام" أنموذجا. أ / رحموني رضا - أ.د / مجناح جمال	570-552
02	ضمائر السّرد في الرّواية الجزائريّة المعاصرة (رواية " تميمون" لرشيد بوجدرة، و " البطاقة السّحرية " لمحمّد ساري أنموذجا) ط. د. مكدور عبد اللّطيف - أ.د / نزيهة زاغز	589-571
03	فاعليَّة اللِّسانيَّات التَّداوليَّة في تَعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها- –آليَّة التَّعبير الكتابي لِفئةِ الطلبَةِ الصِّينيِّين– نَموذجًا طالبة دكتوراه/ تيبة إيمان - المشرف/ د. وهيبة وهيبة	602-590
04	أنماط صورة الصحراء في ديوان "من أغاني الطاسيلي" لمبروك بالنوي" طالبة الدكتوراه/ صباح بريم - د/ إدريس بن خويا	616-603
05	حضور النص الأدبي الجزائري في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة آداب وفلسفة الدكتورة: صورية بوصوار	637-617
06	العجائبية في التراث السردي ألف ليلة وليلة أنموذجا الدكتورة: كروش خديجة	658-638
07	تجليات لسانيات النص في الدرس اللغوي الغربي الدكتورة: آمنة جاهمي	672-659
08	جماليات المُكوِّن المورفولوجي لدى عبد القاهر الجرجاني الدكتور: زكرياء سلمان	694-673
09	سعيد يقطين ناقدا ثقافيا، السيرة الشعبية نموذجا ط. د . نصر الدين بن عطية - أ.د: قريش بنعلي	714-695
10	الجملة الفعليّة عند سيبويه بين الوضع و الاستعمال و أثر ذلك في تحقيق الملكة التّبليغيّة ط .د / ياحي هشام	741-715
11	تعليمية اللغة العربية من التناول المعياري إلى التحليل النصي التواصلي في كتب اللغة العربية من التعليم المتوسط. .الدكتور: عبد الحق سوداني	761-742
12	تقمّص الذّات الأنثويّة في السّرد الذكوري، رواية "امرأة سريعة العطب" لواسيني الأعرج (أنموذجا). مقاربة سيكولوجيّة ثقافيّة. طالبة دكتوراه/ بورويبة سارة .أ.د بن عائشة ليلى.	778-762
13	جمالية التناص القرآني وتذوقه في المختارات الشعرية الحماسة الصغرى لأبي تمام أنموذجا طالب دكتوراه/ مبروك بن داود	792-779
14	دلالةُ الأصواتِ المائعة والصوْت المركّب في شعرِ تأبط شرًّا طالب الدكتوراه. حامدي شوقي -الدكتور خليفي عبد الحق	807-793
15	ظاهرة الاغتراب ووصف الصحراء عند شعراء الجنوب الجزائري طالبة الدكتوراه/ صباح بريم - أ. د/ إدريس بن خويا	823-808
16	قصيدة النّثر في الخطاب النّقدي الوصفي (قراءة في دراسة إيمان النّاصر الموسومة بـ: "قصيدة النّثر العربية -التغاير والاختلاف-" أنموذجا) طالبة دكتوراه/ خبيزي الشريف - د/ علوش كمال	840-824

17	تداولية الرابط الحجاجي في مقامات الحريري طالبة دكتوراه/ هنان بوكرمة - الدكتورة: نسيمة علوي	858-841
18	اختلاف البلاغيين واضطرابهم في تعريف البلاغة _ دراسة إبستمولوجية في المظاهر والأسباب . الأستاذ بودفلة فتحي	875-859
19	الاتباع والابتداع في نقد بن السراج الشنتريني الدكتورة: نورة بوغقال	896-876
20	الإحالة الإشارية ودورها في تحقيق الترابط النصي في شعر "سليمان العيسى" "ديوان الجزائر" أنموذجا الدكتور/ زماش مصطفى	915-897
21	تداولية الخطاب التعليمي للغة العربية في المرحة المتوسطة -مقاربة تداولية- طالبة دكتوراه / عاشور اليامنة - أ. د. عبد المجيد عيساني	939-916
22	فاعليّة استثمار الخرائط الذّهنيّة في شرح المصطلح العلميّ ضمن المعجم المدرسيّ–دراسة لفصل الهمزة في "المعجم العربيّ الأساسيّ"- طالبة دكتوراه / بلقاسم بوزيدة نوارة - الدكتورة : غنية بوحوش	960-940
23	موضوعة الوطن وأصولها الدينية في الخطاب الشعري القديم -نماذج مختارة- الدكتورة شميسة حلوي	983-961
24	الشعر النسوي في موريتانيا بين لأصالة والتحديث(الشاعرة مباركة باته بنت البراء نموذجا، دراسة إيقاعية) الدكتور: سويسي زهية	1000-984
25	إيقاع السرد والحوار في الشعر الجزائري المعاصر، نماذج مختارة الدكتورة: بوجلخة فضيلة	1014-1001
26	البعد المعرفي لنظرية المساءلة لميشال مايير (1950) الدكتورة: عمر العين زهور	1025-1015
27	*TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS 1st YEAR STUDENTS' VOCABULARY LEARNING STRATEGIES AT THE DEPARTMENT OF ENGLISH LANGUAGE-BATNA 2 UNIVERSITY* **GHODBANE Nacira**	1038-1026
28	*LA PERTINENECE DE L'ANALYSE SEQUENTIELLE DE J.-M. ADAM EN FLE : CAS DE « L'AGNEAU ET LE LOUP » DE LA FONTAINE* **BALI Rokiya –Pr: Dalal MESGHOUN**	1052-1039
29	*Accommodation or Difference Perpetuation in Middle Eastern Children Television? Arab Identities in MBC3 Language* **DAHOU Fatima Norelhouda-BEGHDADI Farouk**	1068-1053
30	*COMPETENCY-BASED ASSESSMENT: PRACTICAL CONSIDERATIONS* **Nedjari Mounia - Dr. Bassou Abderrahmane**	1085-1069

سيميائية فضاء الشخصية في النص الدرامي عند "عبد القادر علولة" "الأقوال، الأجواد، اللثام" أنموذجا.

The Semiotic of Character's Space in "Abdelkader Alloula" Dramatic Text, Sayings, generosity, veiling, a model.

أ / رحموني رضا
أ.د / مجناح جمال

قسم اللغة والأدب العربي -جامعة محمد بوضياف –المسيلة(الجزائر)
ridha.rahmouni@univ-msila.dz
djmel.medjenah@univ-msila.dz

تاريخ الإيداع: 2020/10/04 تاريخ القبول: 2021/05/11 تاريخ النشر: 2021/09/15

- **ملخص:**

إنّ اختيار هذه الدراسة يستند إلى جملة من المعطيات، منها ما يختصّ بالموضوع، وذلك من خلال تسليط الضوء على فضاء الشخصيّة الدراميّة، فجلّ الدراسات التي أمكننا الاطلاع عليها، إمّا تناولت الفضاء في العرض المسرحي، أو تناولت فضاء الشخصيّة الروائيّة.

أمّا فيما يتعلّق بالكاتب، فراجع إلى أنّ "علولة" من الكتّاب والمخرجين المسرحيين الذين لم تحظ أعمالهم بالدراسة الكافية. أمّا فيما يتعلّق بالمنهج فقد أردت معرفة مدى إمكانية تطبيق المناهج السيميائيّة الحديثة في نظريّة الشخصيّة على النصوص الدراميّة.

الكلمات المفتاحية: السيمياء؛ الفضاء؛ الشخصيّة؛ النص الدرامي.

Abstract:

The choice of the study is bound to a set of facts, some of which are related to its subject throughout focusing on the space of the dramatic character. Most of the studies focused either on the space in the theatrical performance or on the character of the novel.

As far as the writer is concerned, it must be said that "Alloula" is among the writers and directors whose works have not been the subject of much study. As for the methodology, we project to know to what extent modern semiotic approaches to character theory can be applied to dramatic texts.

key words: Semiotic;Space;Character;Dramatic text.

1.مقدمة:

لقد شكّل الفضاء عالما محايثا تعيش فيه الكائنات، وتتواجد فيه الأشياء، وتقع فيه الأفعال، وما ينتج عن ذلك من تقاطبات فضائيّة، وعلائق تراتبيّة، أهّلت الفضاء الدرامي أن يخرج عن تلك السطحيّة، التي سجنه فيها الباحثون مدّة من الزمن.

وعليه؛ فالشخصيّة تكتسي في فضاء النصوص الدراميّة المسرحيّة أهميّة خاصّة، لأنّها «تعتبر أهم مكوّنات العمل الحكائي، إذ تمثّل العنصر الحيوي الذي يضطلع بمختلف الأفعال التي تترابط، وتتكامل في مجرى الحكي، لذلك لا غرو أن نجدها تحظى بالأهميّة القصوى لدى المهتمين، والمشتغلين بالأنواع الحكائيّة المختلفة»[1].

وتعدّ مقاربة "فيليب هامون"، أهمّ مقاربة لتحليل الشخصيّة في النصوص الأدبيّة، لأنّها تقوم على نحو اختلافي، فيسعى "هامون" من خلال ذلك، إلى إبراز وظيفة الشخصيّة، وطريقة بنائها، ورصد طبيعة العلاقات التي تربط بين الشخصيّات المختلفة في النّص، والتي بفعلها يتبلور مدلولها.

ولقد عمدنا إلى تبني المنهج السيميائي، ومادامت دراستنا تركّز على عنصر "فضاء الشخصية" في النّص الدرامي، فقد رأينا في مقاربة "فليب هامون" أهم نموذج تحليلي تعرّض لهذا العنصر بالدرس والتحليل.

1. دلالة المكان-الفضاء في المعاجم العربية:

ذهب "ابن منظور" إلى أنّ لفظة "مكان" مأخوذة من مادة "كون"، والمكان عند أهل اللغة بمعنى "الموضع"؛ «لأنّه" موضع لكينونته، الشيء فيه،(...) والجمع منه أمكنة و أماكن»[2]، وفي "القاموس الجديد" جاء تعريفه كما يلي: «هو موضع كون الشيء، وحصوله، قال الله تعالى: « فَحَمَلَتْهُ فَانْتَبَذَتْ بِهِ مَكَانًا قَصِيًّا»[3].

وورد في "تاج العروس"، أنّ "المكان" هو «الحاوي للشيء، وعند بعض المتكلمين إنّه عرض، وهو اجتماع حاوٍ ومحوي، وذلك كون الجسم الحاوي، محيطا بالمحوي، فالمكان عندهم هو بالمناسبة بين هذين الجسمين»[4]، وهنا يجب أن يناسب الحاوي للمحوي، أي: أن يكون المحوي بقدر سعة الحاوي.

و يتّضح أنّ لفظة "مكان" ارتبطت في أكثر من مقام، بمعنى "الموضع" و"الموقع"، وإذا كان "المكان" لفظا دالاّ على الكينونة في تماسه الاشتقاقي مع "المكان"، وخروجها من المادّة ذاتها "كون"، فإنّه يعبّر عن علاقة "المكان" بوصفه موضعا بكينونة قارّة فيه، هي كينونة الإنسان في المقام الأوّل، ومنه ارتبط المكان بوجود البشر والحيوان والأشياء، فالمكان هو الحاوي للشيء.

أمّا لفظة "الفضاء فيقول 'ابن منظور": « وقد فضى المكان وأفضى، إذا اتّسع، وأفضى فلان إلى فلان، أي: وصل إليه، وأوصله، بمعنى صار في فرجته وفضائه، وحيّزه»[5]، ويؤكد "الزبيدي" أنّ كلمة "الفضاء" تأتي بمعنى الاتساع والخلاء، «والمفضي: المتّسع، وأفضى بهم بلغ بهم مكانا واسعا، وترك الأمر فضا، أي: غير محكم، ويقولون: لا يفضي الله فاك...أي: أن يجعله فضاء واسعا خاليا.»[6]

ونخلص إلى أنّ "الفضاء"، هو ليس "المكان" ذاته، بل هو صفة الاتّساع أو الخلو أو الانتهاء للمكان، ، لذلك لا يمكننا أن نستخدم كلمة "فضاء" بمعنى "مكان".

بيد أن دلالة مفهوم "الفضاء"؛ لا تقتصر على مجموع "الأمكنة"-وهذا ما يدلّ عليه إجرائيّة المصطلح في بحثنا- بل تتّسع لتشمل الإيقاع المنظّم للحوادث التي تقع في هذه الأمكنة ولوجهات نظر الشخصيّات فيها[7]، وغير ذلك.

2. **دلالة الفضاء – المكان في المعاجم الغربية:**

كلمة "Espace" الفرنسيّة، و "Space" الإنجليزيّة، «مأخوذتان من اللاتينيّة "Spation"، بمعنى: المسافة، والامتداد اللاّمحدود، وكذلك بمعنى: الفسحة الفاصلة بالمفهوم المكاني والزماني للكلمة(...)، وقد اعتبر "أرسطو، الفضاء امتداد ينتظم في بنية معيّنة»[8].

لقد اكتفى النّقاد الكلاسيكيّون باستخدام "lieu"، لتدلّ على كل أنواع المكان، ولم يكن قد نشأ بعد مفهوم "الفراغ"، وعندما ضاق الفرنسيون من محدودية الاستعمال للمصطلح "lieu"، اضطروا إلى استخدام "espace"، والتي أدّت رغبتهم في التعبير الصحيح.

ولم يرض النقاد "الإنجليز" على أن يتّسع مفهوم كلمة place-space "مكان-فضاء فأضافوا كلمة "location"، "localité"، أي: "الموقع" –"الموضع"، للتعبير عن المكان المحددّ لوقوع الحدث أو لوجود الشيء.[9]

ومعنى كلمة "الفضاء Space" في قاموس "إكسفورد Oxford " الإنجليزي «عدد من المساحات أو الأماكن، فارغة، شاغرة، قابلة للاستعمال...»[10]

أمّا معنى لفظة "المكان Place" في قاموس "Oxford "هو «-موقع خاص، نقطة أو مساحة(...)-بناية أو مساحة تستعمل لشيء خاص، مكان الاجتماع أو اللقاء، -مكان أو موضع ...»[11]، فـ"المكان "lieu" "place"، يعني نقطة محدّدة، أو جزء من حيّز مرتبط لوجود الشيء خاضع للملاحظة والتجربة، وهو حيّز محدّد يشغل موضعا ما.

و"المكان" في القاموس الفرنسي " Auzuo" هو« جزء محدّد في الفضاء...»[12]، فالذات لا يمكن أن تكون مكتملة الجوانب، إلاّ إذا انبسطت خارج حدود ذاتيتها فتلمس كل ما هو حولها ببسمتها فتسقط من قيمتها على المكان، وهنا يصبح "المكان"، جزء هاما من حياة النّاس.

أمّا لفظة "فضاء" فيمكن لها أن تعني معاني عديدة حسبما ورد في قاموس"Azou" « - فالفضاء اتّساع غير محددّ. –غزو الفضاء. –مسافة معرفة تفرّق بين شيئين...»[13]، فالفضاء هو جزء من الكون الذي يكمن خارج مجالنا، والذي تكون فيه الكثافة النوعيّة أوطأ بالقياس لمكاننا الأرضي[14].

ومن خلال ما سبق، فقد استعمل مصطلحا "المكان والموضع" في العربية ليدلا على المعنى ذاته بالنسبة لـ"lieu" في الفرنسيّة، بينما استعمل مصطلح "الفراغ" أو "الحيّز" في العربيّة ليدلّ على المعنى ذاته بالنسبة "للفضاء" في العربية، ونجد لفظ "الموضع" في مقابل "localité" في الفرنسيّة أو "location" في الإنجليزيّة.

3. مفهوم الشخصيّة عند "هامون":

يرى "هامون" أنّ الشخصيّة في السّرد هي« تركيب جديد يقوم به القارئ، أكثر ممّا هي تركيب يقوم به النّص، ومعنى هذا أنّ الشخصيّة السّرديّة ليست ملازمة لذاتها، وأنّها لا تتمتّع باستقلال تام داخل النّص السّردي، لهذا فإنّ القارئ يستطيع أن يتدخّل برصيده الثقافي(...) ليقدّم صورة خاصّة به، قد تكون مغايرة عما يتصوّره الآخرون»[15].

ويذهب "فيليب هامون" إلى أنّ «الشخصيّة وحدة دلاليّة؛ وذلك باعتبارها مدلولا لا متواصلا، ويفترض أنّ هذا المدلول قابل لتحليل والوصف(...) وأنّ هذه الشخصيّة لا تبنى إلاّ من خلال جمل تتلفّظ بها هي، أو يتلفّظ بها عنها، فإنّها ستكون سندا لحفظ وتحوّلات الحكاية»[16].

ويذهب "هامون" أيضا إلى أنّ مفهوم الشخصيّة ليس مفهوما أدبيّا، وإنّما هو مفهوم مرتبط بالوظيفة النحويّة التي تقوم بها الشخصيّة الروائيّة داخل فضاء النّص، أمّا الوظيفة الأدبيّة للشخصيّة، تأتي حينما يحتكم الناقد إلى المقاييس الثقافيّة والجماليّة، إنّ "هامون" يذهب في تحليله للشخصيّة بوصفها مرفيما فارغا، تقوم بنيته على الأفعال، والصّفات، وتكسب معناها ومرجعيّتها من خلال سياقات الخطاب الذي لا تكتمل إلاّ باكتماله، وفي هذا يقول «بأنّها نسق من المعادلات المبرمجة في أفق ضمان مقروئيّة النّص»[17].

أي أنّ الشخصيّة تكون علامة داخل نسيج النّص ملتحمة مع باقي العلامات، ولن تحقّق علاميّتها، إلاّ بقراءتها ضمن جملة من الروابط تصل بينها وبين الشخصيّات الأخرى، مهما كان موقعها داخل المتن الحكائي.

4. أنواع الشخصية:

1.5 فضاء الشخصيات المرجعية:

لقد وظّف الكاتب "علولة" شخصيات ذات بعد اجتماعي، وأولاها أهمية بالغة في النصوص الآنفة الذكر.

1.1.5 شخصيات ذات مرجعية اجتماعية:

أ.شخصية "قدور السّواق" (الأقوال):

إنّ شخصية "قدور السوّاق"، وشخصية "سي ناصر"، أصدقاء منذ فترة الاستعمار الفرنسي، بعد الاستقلال أصبح "سي ناصر" مدير شركة وطنية، و"قدور" سائق بنفس الشركة، كانت الأمور تسير بشكل حسن، إلى أن حدث تحوّل لشخصيّة "سي ناصر"، حيث استغل منصبه والمصنع والعمال، ومنهم "قدور" من أجل تلبية مطالبه وأطماعه الشخصيّة، وهذا ما أثبته الملفوظ السردي «**عدت تكذب عليهم وتنوفقهم ...تفرّق بيناتهم عمدا تبني لهم فخّات ...تعرقلهم، وتقول لهم إذا ما عجبكمش الحال حبسوا الخدمة ديروا الاضراب...كلمة الاشتراكية عادت تخوفك**»[18].

ولكن بعد فترة من الزمن أفاق "قدور" من غفوته، وحدث تحوّل إيجابي، وتمكن من المعرفة التي كشفت نوايا صديقه، وأصبح مديره عدوّه الأول، وواجه صديقه برسالة فيها استقلالته موضّحا ومفسّرا كلّ خطوة خطاها مع صديقه، في ظلمه وخيانته للوطن.

ب.**شخصية "العكلي أمزغان الطّباخ" (الأجواد):**

وظّف الكاتب شخصيّة أخرى مغلوبة على أمرها، و ما يلاحظ على هذه الشخصية أنّها تتّصف بالكرم والجود، وتحبّ الخير للآخرين، و لديه صديق اسمه "منوّر" يعملان في الثانوية، "عكلي" طبّاخ و "منوّر" بوّاب، تعارفوا في العمل بعد الاستقلال.

توفي "عكلي" ولكن قبل ذلك خطرت له فكرة، «**نهدي هيكلي العظمي للمدرسة، ونديرك أنت المتوكّل في تنفيذ الوصيّة**»[19]، أحسّ "عكلي" بدنوّ أجله، فأراد أن يوصي صديقه لإخراج هيكله العظمي من القبر، ليستعمل في دروس العلوم الطبيعيّة «**حاب نزيد نفيد هذا الثانوية اللي خدمناها، نفيد في التعليم...نفيد في تكوين الشبيبة**»[20].

قام "عكلي" و"منوّر" بدراسة كل الجوانب، الجانب العلمي لكيفية ترتيب العظام والجانب الشرعي، وأنّ الدين يدعو إلى العلم والتضحية، والجانب القانوني، وقاموا بمراسلة السلطات، وبعد صعوبات جمّة تمّ قبول طلبهم، «**قبل ما يلقف...لما ينتشر العلم في بلادنا ويتملكوا فيه الخدّامين البسطاء وقراينك قرايني... ذاك الوقت بلادنا تحصل على استقلال ثاني**»[21]

ج.**شخصية "برهوم الخجول" (اللثام):**

ووظف الكاتب في النّص الدرامي "اللثام"، شخصيّة ضعيفة مسلوبة الرأي، تخضع خضوعا تاما لسلطة "النقابة" وتنفذ طلباتها، وتنصاع لرغبات النقابة، فهي من أتباع "النقابة" كرّست لكشف المستور، وكشف "اللثام" عن نوايا السلطة البيروقراطية.

بناء على ما تقدّم، نستنتج أنّ الكاتب وظف شخصيات من الطبقة العمالية الكادحة والبسيطة، ولكن رغم ما تعانيه من جهل وفقر واضطهاد إلاّ أنّ الفضاء العام لشخوص النصوص الدرامية هو فضاء النضال والتحدّي رغم كل الصعوبات والعوائق .

2.5 **فضاء الشخصيات المجازية (المعنوية):**

أطلق عليها "فليب هامون" اسم "المجازية"، لأنّه ليس لها وجود مادي ملموس، قد تكون إيجابية مثل: الحبّ والسعادة ، وقد تكون سلبية مثل: الكراهية والبؤس وغيرها.

1.2.5 **صفة الجهل:** إنّ ثلاثيّة "عبد القادر علولة" تبحث في الأساس عن أسباب الأزمة التي حلّت بالجزائر، من خلال الشخصيات الدراميّة الواردة في النّص، إنّ "الجهل" يعدّ سببا فاعلا في

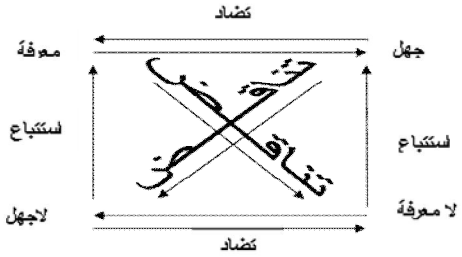
استفحال الأزمة، وممّا لاشكّ فيه أنّه منتشر في أوساط المجتمع بمختلف أشكاله، سواء كان الجهل بمعناه العام (الأميّة)، أو الجهل بالدّين أو التاريخ وجاء الجهل في ثنايا النّص بالمعاني السابقة الذكر على النحو الآتي -سنركّز على الجهل بالتاريخ-:

أ.**الجهل بالتاريخ**: فمعناه الابتعاد عن الماضي، وإهماله في محاولة لإحداث قطيعة معه، لكن لا يمكن أن يحدث تطوّر وتقدّم إلاّ بالعودة إلى الماضي من أجل استلهام العبر، وحفظ الدروس.

ولعلّ أبرز مقطع سردي درامي يبيّن فيه السارد انتشار الجهل بالتاريخ رغم معايشته والتنكّر له، هو ما أتى على لسان "قدّور السّواق"« **بقاو شحال بين عينيا سنين الحرب اللي عشناهم مع بعض(...) كيفاش كنا متسبلين للموت باش شعبنا يعيش في الحرية والسعادة**»[22].

وقد استغل "علولة" كثيرا قضيّة تاريخ الجزائر وعلاقته بجيل ما بعد الاستقلال، وعالج من خلال ذلك الفجوة الرهيبة التي عاشها الجزائري بعد الاستقلال، وانطلاقا من ذلك يمكننا التمثيل "للجهل" داخل النّص السردي الدرامي بالمربع السيميائي:

الشكل 1 :مربع سيميائي: الجهل/المعرفة.



المصدر: المؤلف.

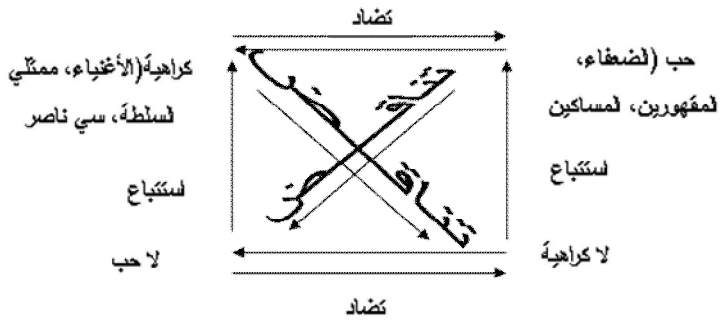
2.2.5 **صفة الحب/ الكراهية**: يمكننا استنتاج صفتي الحب والكراهية من خلال علاقة الشخصيّة البطلة بالشخصيات الأخرى في النصوص الدرامية، ويتجلى ذلك من خلال أقوالها وأفعالها وحتّى شعورها، فهي قد تكنّ لهما حبّا وعطفا ومودّة فتوافقها في آرائها وتساندها في أفعالها، وقد تكنّ لها حقدا وكراهية فتمقتها وتعارضها في أفعالها، وقد يتعدى إلى ممارسة العنف اتجاهها.

فنلاحظ تعاطف "برهوم" في مسرحية "اللثام" مع الطبقة الكادحة المظلومة، التي تعاني الاضطهاد والاستغلال فيألم لمشاكلها ويقدّم لها المساعدة، لأنّ هذه الطبقة مثقّفة وتريد الخير للبلاد والعباد، لم تدنّسها السياسة والأموال، تحلم أن يحلّ الازدهار والعدالة الاجتماعية في هذا المجتمع.

وترد شخصيّة "سي ناصر" في المتن الدرامي، باعتبارها ممثلا للاتجاه السياسي الإداري على مستوى المصنع، يتبدّى لنا في الكثير من المواضع كره " قدور السّواق" لها، وحقده عليها، لأنّها تستغل منصبها الإداري لاستغلال "قدور" وعمال المصنع و خداعهم، ونذكر مثالا على ذلك يقول السّارد: «**كرهت روحي وكرهتك أنت أكثر من كل شيء...إذن اليوم قصدتك باش نستقيل من الشركة الوطنية، في نفس الوقت باش نستقيل من عقيدة الصداقة اللي كانت رابطتنا**»[23]

إنّ عاطفة الكراهية التي تشكّلت اتجاه "سي ناصر" مبرّرة لأنّه ويسرق وينافق باسم المصنع والعمال، ويمكن تمثيل صفتي الحب والكراهية من خلال المربع السيميائي التالي:

الشكل 2 :مربع سيميائي: الحب/الكراهية.



المصدر: المؤلف.

يهدف "علولة" من وراء توظيفه لهذه الشخصيات المجازية، إبراز مدى تمسّك الشخصيات بالحياة والحريّة والعدالة الاجتماعية، والحقّ وإظهار الباطل أينما كان، رغم أنّها فقدت قيمتها في واقع بلغ فيه التشيؤ والماديّة أقصى الدرجات.

3.5 فضاء الشخصيّات المتكرّرة: Personnages anaphoriques

1.3.5 شخصيّات لها قدرة على الاستذكار:

عرفت حضورا واسعا في النّص، وتأتي في مقدمة هذه الشخصيات شخصيّة "قدور السوّاق"، حيث راح يستذكر الماضي أثناء تقديمه الاستقالة لمدير المصنع، فيذكّره بأيام الثورة والكفاح والنضال ضد المستمعر الفرنسي، ويعكس حديثه النوايا الطيبّة التي كانت في الماضي وأيام الاستقلال التي تحلّى بها "سي ناصر" «**يا حصراه على السي ناصر...بقيت من الاستقلال مودّة طويلة وأنا نامن في سي ناصر...بقاو شحال بين عينيا سنين الحرب اللي عشناهم مع بعض(...) كيف كنا ندخلوا هايجين للمعركة كيفاش كنّا متسبلين للموت باش شعبنا يعيش في الحرية والسعادة**»[24].

فهو يؤكّد على ضرورة العودة إلى الماضي من أجل استلهام العبر وحفظ الدروس، حيث أصبح الكثير يعتقد أنّ الماضي قيد للحاضر، وأنّه صفحة يجب طيّها ووضعها في خانة النسيان، وإحداث قطيعة بينها وبين الحاضر، ممّا أحدث صراعا بين الأجيال.

ونجد في النصوص الدرامية عدّة شخصيّات تنهض بوظيفة الاستذكار، ففي مسرحية "اللثام" نجد الشخصيّة المحوريّة البطلة "برهوم" تسترجع شخصيّة والدها المتوفى «**يمشي وباين له كانه ايوب الأصرم يخاطب فيه ويقول له...هدوا هوما الرجال يا وليدي اتحركوا ونيفوا على كرامتكم تكبر قوتّكم**»[25].

2.3.5<u>شخصيّات استشرافيّة</u>:

تكون هذه الشخصيات «بمثابة تمهيد أو توطئة لأحداث لاحقة يجري الإعداد لسردها من طرف الراوي فتكون غايتها في هذه الحالة هي : حمل القارئ على توقع حادث ما، أو التكهّن بمستقبل إحدى الشخصيّات، كما أنّها قد تأتي على شكل إعلان عمّا ستؤول إليه مصائر الشخصيات، مثل: الإشارة إلى احتمال موت أو مرض»[26].

ويصطلح على هذه الشخصيّات اسم: الشخصيّات الاستشرافيّة، والاستشراف هو «مجرّد استباق زمني، الغرض منه التطلّع إلى ما هو متوقّع أو محتمل الحدوث في العالم المحكي»[27].

فشخصيّة "خوسي الاسباني" كثيرا ما كانت تنصح شخصيّة "غشّام ولد الداود" بترك العمل عند "خوسي الحدّاد" لأنّه يستغله ولن ينتفع بشيء إذا بقي معه «**خوسي هو اللي دار لي الراي شحال وهو ورايا (...) إذا بقيت هنا عمرك ما ترفد راسك ما تتعلم حرفة**»[28].

وقد عمد الكاتب إلى توظيف الاستباق في بعض الأحداث التي ستقع فيها الشخصيّة البطلة، بغرض الكشف للقارئ عن لمحات من مستقبل الشخصيّة البطلة، «**ها هي البنت اللي مسافرة، وجبدت بنتها للعجوز، تقدمها(...) شحال عمرها؟ تناعش سنة جاوبت الأم، قليلة المسكينة ياك ما مريضة سكتت الأم(...) مشات تسقسي وفي الرجوع ثقلت الخطوة شافت أمها تشالي والعجوز ثانية يدها على فمها(...) العجوز مسحت الدمعة**»[29].

فالسارد يتوقّع أحداثا يحتمل أن تكون صحيحة، كما يحتمل أن تكون مستبعدة الوقوع، فالسارد يستمرّ في استباق الأحداث مستشرفا وضعيّة "جلول الفهايمي"، الذي كان يركض في أروقة المستشفى جيئة وذهابا، قائلا: «**العامل: أصبري نميزوا ونشوفوا مليح قبل ما ناخذوا موقف...ربما هذي الجربة راه ديرها عفسة...حيلة تكتيكيّة...ربّما لو ندخلو نخسروها عليه...ربّما راه دافع روحه مجنون باش يكشف شي حاجة**»[30].

وصفوة القول أنّ: الشخصيّات المذكورة آنفا قامت بوظائف متعدّدة داخل السّرد، فنهضت بدور **الشخصيات الاسترجاعيّة** بعودتها إلى الماضي، أملا أن تجد فيه عزاء وبديلا عن الحاضر المزيّف بالدنايا والخطايا، لكنّها اكتشفت أنّ الماضي بدوره كانت له يد الطولى في تدنيس الحاضر.

6.مستويات وصف الشخصيّة:

1.6الوظائف السرديّة للشخصيّات الفاعلة:

من خلال هذا العنصر، سنحاول الكشف عن الأدوار العامليّة التي تقف وراء أقوال الشخصيّات وأفعالها، وذلك بالنظر إلى الشخصيّة على أنّها عامل يتحدّد بنمط علاقاته مع العوامل الأخرى، ومن ثمّ وجب علينا تحديد الوظائف التي تتوزّع في النصوص الدراميّة، من خلال تحديد البرامج السرديّة التي ترغب الشخصيّات في إنجازها، وسنرتكز في هذا العنصر على النّص الدرامي "اللثام".

وانطلاقا من ذلك يكون الموضوع الأوّل الذي يسعى البطل إلى تحقيقه هو:

1.1.6 **المصنع النموذجي: الموضوع الأوّل**: نعلم أنّ المصنع النموذجي ≠ المصنع الواقعي، والمقصود بالمصنع الواقعي، هو مصنع المدينة الذي يتخبّط في مشاكل إداريّة وسياسيّة مختلفة،

فهو منزاح عن النموذج الأصلي، ونظرا لهذا الانزياح أعلن "برهوم" ثورة ضدّ هذا المصنع الفاسد بإيعاز من أعضاء النقابة.

ويبدو جليّا أنّ هناك علاقة فصليّة بين الذات والموضوع، ولتحقيق هذه الرغبة يستلزم خلق علاقة فصليّة بين الذات والمصنع الواقعي، وتوفير كفاءة مزدوجة لتحقيق رغبتين متقابلتين: -الانفصال عن عالم المصنع، -الاتصال بالمصنع النموذجي.

لكن قبل الدخول في وصلة مع هذا "المصنع"، يجب معرفة الأسباب السياسيّة والاجتماعية والاقتصاديّة للأزمة التي عرفها المصنع، ولمعرفة هذه الأسباب وجب على "الذات" الدخول في "وصلة" مع موضوع "قيمة" وهو "إصلاح آلة العجين"، وكشف القناع عن تلاعب مدير المصنع بآلات المصنع، وبذلك يحيل الوضع البدئي على فصل مزدوج:

"برهومV مجتمع المصنع النموذجيV إصلاح الآلة".

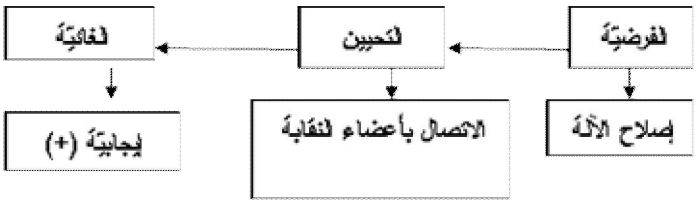
إنّ عالم عمال المصنع الواقعي، بوصفه "فاعلا جماعيّا" يتبنّى برنامجا ينفي من خلاله "المتحوّل" بإقصائه لمجموعة من القيم(الصدق، حريّة التعبير، العدل...)، جعل "برهوم" يتبنّى كلّ الوسائل الممكنة التي تساعده على الانفصال عنه، والاتصال بعمال في المصنع يحاولون القضاء على الفساد، ويرسي قواعد معرفة متحوّلة.

لتعويض هذا الافتقار، دخل "برهوم" في وصلة مع "موضوع القيمة" وهو "أعضاء النقابة"، إنّ "برهوم" يريد أن يفهم تركيبة الآلة المعطّلة، وطريقة إصلاحها، ولا يمكن اعتبار حصوله على مخطط الآلة ، سوى أحد عناصر الكفاءة بالنسبة "لبرهوم" (معرفة الفعل)، وهو يدخل في إطار برامجه الاستعمالية، التي تمهّد لاتّصاله بالموضوع المركزي، وانتقال "برهوم" من وضع إلى وضع آخر، يعكس تحوّلا أساسيّا في "بنية الجهات Structure des modalités"، حيث انتقل من عالم يمكن أن نقول عنه "إيجابي" إلى عالم سلبي، أي من عالم الاستقرار والاتّزان، إلى تخطيط النقابة والهجوم.

ف"برهوم" مقتنع **بوجوب الفعل**، وهو الطريق الوحيد لإخراج عمال المصنع من الضياع والتهميش، ونعلم أنّ وجوب الفعل يقترن ضمنيّا بالقدرة على الفعل (Pouvoir-Faire)، ومعرفة الفعل (Savoir faire)، ويتّضح ذلك في قدرة "برهوم" على إصلاح الآلة، لأنّ مهنته ميكانيكي.

وبناء على ذلك نستنتج أنّ موضوع "الاتصال بأعضاء النقابة"، والحصول على مخطط البرمة، لا ينظر إليه باعتباره قيمة في حدّ ذاتها، إنّما باعتباره وسيلة ضروريّة تمكّن "برهوم" من تحيين رغبته، للتمثيل على ذلك نقترح الترسيمة الآتية:

الشكل 3 :ترسيمة: الفرضيّة/التحيين/الغائيّة.



المصدر: المؤلف.

حيث تكون: الفرضية=عنصر الرغبة المراد تجسيده، التحيين=يتمثّل في طريقة تجسيده.

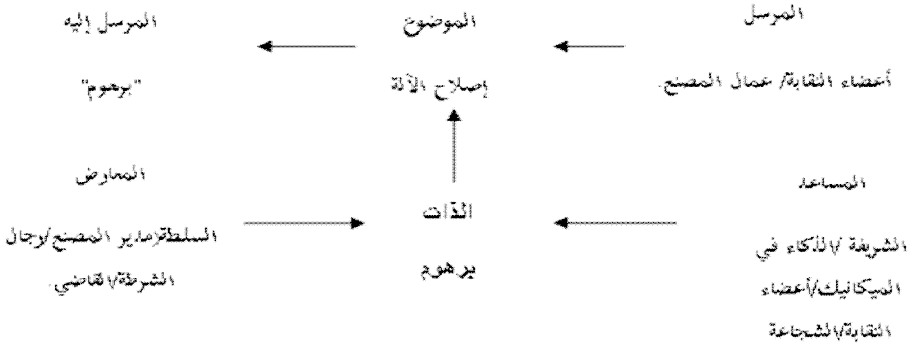
الغائيّة=هي النتيجة التي تؤول إليها النظريّة.

وما يهمّنا في هذه "الترسيمة" هي المرحلة الثالثة "**الغائيّة**"، أي: تحقيق الرغبة أو عدم تحقيقها، فالملاحظ أنّ "برهوم" استطاع أن يقنع نفسه ويخرج من عباءة الخجل ليعين أعضاء النقابة وليصبح عنصرا فعّالا ورئيسيّا في مجرى الحكي، وهذا يدلّ على وجود عوامل كثيرة مساعدة مكّنته من تحويل الحالة البدئيّة إلى حالة نقيضة.

وبعد **إنجاز الفعل** (إصلاح الآلة)، كان مؤشرا لانقلاب الأحداث، حيث سجن البطل من جرّائه، وتعرّض للإهانة والضرب وجدع أنفه وكسرت أضلاعه من قبل رجال لم يتبيّن وجوههم "برهوم"، وتعرّض للإهانة من قبل رجال الشرطة.

فالسجن مقدّمة لظهور معارضين يمثّلون عاملا جماعيّا يؤدي دور المراقب، المقيّد لحريّة "برهوم"، وبذلك تكون الترسيمة العامليّة للبرنامج السردي الأساسي على النحو الآتي:

الشكل 4 :نموذج عاملي.



المصدر: المؤلف.

وعليه، تتكوّن هذه الترسيمة العامليّة من ثلاث مزدوجات متباينة من حيث الطبيعة والدور العاملي الذي تقوم به:

أ.**مزدوجة المرسل-المرسل إليه**: يعتبر واقع مجتمع المصنع الواقعي، الدّافع الأساسي الذي جعل "برهوم" يرغب في الانفصال عنه، بإيعاز من أعضاء النقابة، ويبدو المصنع على المستوى الصرفي عاملا مفردا، غير أنّه في الحقيقة عامل جماعي، لأنّه يحتوي على مجموعة من الأفراد والقيم التي تجلّت نصيّا، عكس خانة التلقي، التي تألفت من ممثل واحد، يكون المستفيد من هذا المشروع، لكن على المدى البعيد سيكون المستفيد، هم عمال المصنع.

لأنّه بعد معرفة خبث مدير المصنع، سيحاول عمال المصنع الانفتاح على قيم جديدة، كقيمة التعاون والتآزر والتضامن، كما سيكون "برهوم" مستفيدا من الحركة المزدوجة (فصل ≠ وصل)، كونه يحتلّ خانتين متباينتين: (التلقي/ المستفيد)، والذات الموجّهة للرغبة، أمّا (عمال المصنع/ أعضاء النقابة)، فيمكن أن تقدّم بطريقتين متباينتين:

-عامل جماعي مشخّص= مجموعة من العمال.

-عامل جماعي مجرّد= مجموعة من القيم المهيمنة.

ب.**مزدوجة الذات-الموضوع**: يوجد ممثل واحد يؤدي دورا عامليّا على مستوى خانة الذات: لأنّه توجد شخصيّة مجازيّة تشترك مع "برهوم" لتحقيق عنصر الرغبة وهي شخصيّات(العدالة الاجتماعيّة، والاشتراكيّة، وحبّ الوطن والعمل)، وهي علامات حاملة لدلالات

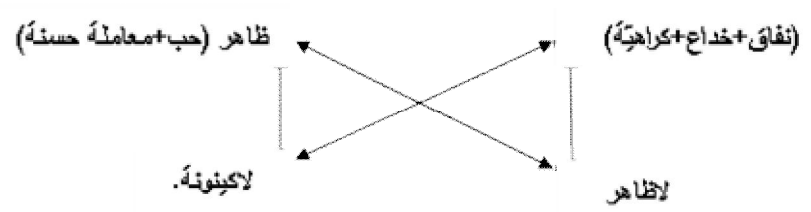
يمكن أن تنتقل من خانة الموضوع إلى خانة المرسل، كونها تسهم بشكل من الأشكال في تدعيم رغبة الذات وتقويتها.

ج.**مزدوجة المساعد-المعارض**: يبدو "برهوم" وحيدا في مسعاه الهادف إلى خلق عالم نقيض للوضعيّة الأولى، حيث أراد أن يعري الزيف الذي يصطنعه "مدير المصنع"، ويظهر عنصر "المساعدة" ثريّا من حيث عدد الممثلين الذين يسهمون في القيام بدور عاملي واحد، ونجد كذلك: الذكاء، الشجاعة كعوامل مجازيّة.

ما نلاحظه وجود هؤلاء الممثلين في خانة المساعدة، يساندون "برهوم" في موضوعه، ولهم علم بعنصر الرغبة، ولهم علاقة "بذات"، ويملكون من بداية الأمر موضوعا أو برنامجا مضادّا يرغبون في تحقيقه، فلا نجد بينهم لحظات صداميّة، ناتجة عن تضاد الرغبات والمساعي.

ويمكننا صياغة حالات وتحويلات مسار "عمال المصنع" انطلاقا من مربع المصداقيّة الآتي: حيث نبيّن فيه الدورة الدلالية للعبة: (الحب/ الكراهيّة/ النفاق/ الخداع/ الظلم)، المتمفصلة على صعيد الظاهر والكينونة، والتي تقوم عليها وضعيّة كل فاعل في المسار السردي الذي ينتمي إليه:

الشكل 5 :مربع سيميائي: الظاهر والكينونة.



المصدر: المؤلف.

في إطار تحقيق البرنامج السردي الرئيسي تتسلسل الأحداث مرتبطة ببرامج ملحقة، تساعد على تنفيذ البرنامج السردي الآتي:

2.1.6**السجن-الموضوع**: يعتبر السجن قيدا لكلّ سجين، ومثبّطا لعزيمته ولكن "برهوم" واصل مسعاه النشط ولم تفتر عزيمته، وهذا ما يوضّحه الملفوظ السردي: «**عاد ناشط في السجن مرّة على مرّة يخاطب صحابه بكلام "هوشي مين" (...) فكّر في المجتمع وحلّل...وشاف واسمع العجب**»[31].

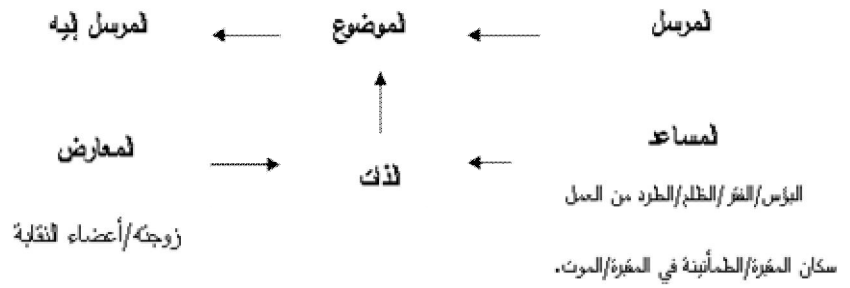
الفاعل في هذه الحالة فاعل جماعي، وهو "السلطة"، حيث أرادت تحقيق موضوع ذا قيمة، وهو سجن "برهوم" لإخافة أعضاء النقابة، وعمال المصنع ليتوقّفوا عن المطالبة بحقوقهم، فالوضعيّة الابتدائيّة تكون: (السلطةV القبض على برهوم)، هذا المشروع لم يكن تحقيقه صعب على السلطة، فلا أحد يفلت منها.

يكشف الملفوظ عن مدى سهولة تنفيذ هذا البرنامج بالنسبة للسلطة، فهي سرعان ما انتقلت إلى حالة اتّصال بالموضوع، فكلّ الظروف كانت بمثابة العوامل المساعدة لإلقاء القبض على "برهوم" والزجّ به في السجن، فمدير المصنع يندرج ضمن خانة المساعدة.

3.1.6 **المقبرة-الموضوع**: هذا البرنامج السردي يساعد "برهوم" على العيش في سعادة، حيث يدرس المجتمع، محاولا إيجاد الحلول لتطبيق العدالة الاجتماعية، وحرية أفراده، حيث أراد الدخول في وصلة مع المقبرة، وادّعائه الجنون للهروب من البيت والمدينة، ووجد من يشبهونه في المقبرة، فأحبّهم وتعايش معهم، ولعلّ السبب الذي جعله يفكّر العيش في المقبرة، هو ذكرى والده الشهيد، حيث كان يتخيّله في كل مكان وفي كلّ زاوية يتحدّث معه ويناقشه في أمور الوطن والمجتمع، فهي عودة للشهيد في مخياله اليقظ.

ونستعرض الترسيمة العامليّة الخاصّة بهذا البرنامج الملحق:

الشكل 6 :نموذج عاملي.



المصدر: المؤلف.

يتّضح لنا من خانة **المساعد**، أنّها ذات سعة كبيرة، فاتّخذ "برهوم" وأقرانه من المنبوذين المقبرة مكانا لدراسة المجتمع، وإيجاد الحلول للدخول إليه من جديد.

فاللاحياة في المربع هي نفي لقيمة الحياة، وتعكس في الوقت نفسه ضياع "برهوم" وأصدقائه في عالم المقبرة، هذا البرنامج ساعد "برهوم" على السير في خطّة "ادّعاء الجنون"، من أجل أن يختلي بنفسه، وينعزل بروحه ويعيد تهيأت حالته الفعليّة للولوج من جديد في هذا المجتمع الواقعي المزيّف.

4.1.6 **الحريّة-الموضوع**: إنّ قضيّة "برهوم" هي "الحريّة" بمفهومها الأخلاقي والاجتماعي والثقافي، فهو يعيش في واقع قيّد سلوكه وتصرّفاته، لذلك يرغب في التحرّر من القيود التي فرضها المجتمع من خلال "وصلة" مع موضوع القيمة هو "الجنون"، ويمكننا وضع الجنون والعقل في مستويين: -مستوى "الهنا"، وهو مستوى "عمال المصنع"، ويحاول الانتقال إلى مستوى "اللاهناك"، وهو مستوى "الجنون" الذي يمثّل العالم الآخر، ويمكن أن نعتبره "برنامجا ملحقا"، تكون الغاية منه تنفيذ البرنامج السردي الأساسي(دراسة المجتمع وكيف يسود فيه العدالة الاجتماعية والاشتراكية، ويطرد كلّ ظالم منه)، ولأنّ "برهوم" شخصيّة مضطربة خجولة تتردّد في أقوالها وأفعالها، تريد أن تغير هذه المواصفات الشخصيّة، وتعيش في العالم الحقيقي الذي لا زيف فيه.

فالحريّة عنده ليست مجرّد ممارسة حق في الحياة، بل هي رفض للسائد والتحرّر من قيود التقاليد البالية والعادات السيّئة، وهذا ما توضّحة الرسالة التي بعثها لزوجته وأولاده من المقبرة **«قراو الرسالة ...يتكلّم على مجتمع مثالي...على قرية مليانة بالورود...برج أخضر مشجّر...قلعة لاتؤخذ...يتكلم على النظام الداخلي وعلى حرية التعبيروالإبداع»**[32].

إنّ "برهوم" في حالة انفصال عن موضوعه، و يرغب في إجراء تحويل عن الوضعيّة البدئيّة، لينتقل إلى حالة وصل بموضوع الحريّة، فهو يعاني الافتقار داخل الوطن الأصل، فأدّى به هذا الافتقار إلى الهروب عن مكانه الأصلي (المجتمع) إلى مكان لا حياة فيه(المقبرة)، فهذا المكان يتناسب وطبيعة تفكيره كما يتناسب ورغباته.

لقد كان "برهوم" في حالة انفصال عن الموضوع (برهوم ∨ الحرية)، لكن باتخاذه الجنون سبيلا للتحرّر، يكون قد انتقل من حالة انفصال عن الموضوع إلى حالة اتصال به على النحو الآتي: **ف (ذ)← (ذ ∨ ب) ← ذ ^ ب)** *،ونعتبر هذه الرغبة مؤشرا لبروز حالات الصراع بين الذات الفاعلة، والسلطة.

وإذا وصفنا "برهوم" بأنّه "موضوع جهة Objet modal"، يمتلك القدرة على الفعل، له مميّزات: حكيم وذكي، بشكل جعله يقنع أهل المدينة بأنّه مجنون، وبذلك ينتقل "برهوم" من فضاء المصنع، وفضاء مجتمع المدينة إلى فضاء يعتقد أنّه نظيف(المقبرة)، ينفي الاندماج وتثبيت التحرّر.

وتحقيق "برهوم لهذه النقلة النوعيّة، سوف يجري دون شك في الاتجاه المعاكس للفاعل الجماعي(المجتمع)، الساعي بطريقة غير مباشرة إلى تكريس الجمود الفكري، واتّباع السلطة فيما تأمر وتنهى، فكانت "المقبرة" مكان للتحرّر الفكري، والدراسة النزيهة لإيجاد الحلول، والعودة إلى أحضان المجتمع.

وصفوة القول، أنّ مسعى "برهوم"/البطل في فضاء النّص الدرامي، والشخصيات البطلة في "الأقوال و"الأجواد" يكمن أساسا في محاولة كشف المستور، وكشف نفاق السلطة، هذا على المستوى القريب، أمّا على المستوى البعيد، فهي تحاول كشف الأسباب الاجتماعيّة والثقافيّة والسياسية التي أدّت إلى الأزمة السياسيّة، وتبعاتها التي عانت منها الجزائر، وتنبّأ لها عبد القادر علولة.

7.خاتمة:

نستخلص من دراستنا لسيميائية فضاء الشخصيّة في النصوص الدراميّة لـ"عبد القادر علولة"، جملة من النتائج نلخّصها في النقاط التالية:

1.إذا أمعنا النظر في النصوص الدرامية "الأقوال، الأجواد، اللثام"، نلاحظ أنّ الكاتب عبد القادر علولة، قد وظّف أنواعا مختلفة من الشخصيات تعدّدت أدوارها وتباينت أبعادها، وتقاطع بعضها في عناصر هامّة ومركزيّة-حيث تشكّل في مجموعها فضاء القضية العامة التي يسعى الكاتب إلى طرحها ومعالجتها- تتمثل في التعبير عن مشكلة تتمحور حول البحث عن كينونة الذات نفسيا واجتماعيا، والحياة والموت، والعدم والوجود، والعدالة الاجتماعية والظلم، الحبّ والكراهية، التفاؤل والتشاؤم.

3.إنّ تعدّد الشخصيات في فضاء النّص، وتنوع أدوارها، ساهم في إشعار القارئ باشتداد اليأس والاغتراب، وإشعاره كذلك بقيمة الوعي، وبلوغ عمق الأشياء الذي توصّل إليه الكاتب من خلال توظيفه لهذه الشخصيات.

4.استطعنا إلى حد ما تطبيق المربع السيميائي بعدما استنتجنا ثنائيّتين ضديّتين انبنى عليهما المعنى العام في البنية العميقة، حيث تتحقّق من خلال الصراع بين الجهل والمعرفة من جهة، الحب والكره، من جهة ثانية.

5.إنّ الشخصيّة السّرديّة ليست ملازمة لذاتها، وإنّها لا تتمتّع باستقلال تام داخل النّص السّردي، لهذا فإنّ القارئ يستطيع أن يتدخّل برصيده الثقافي ليقدّم صورة خاصّة به، قد تكون مغايرة عما يتصوّره الآخرون.

8.الهوامش:

[1] سعيد يقطين: قال الراوي، البنيات الحكائية في السيرة الشعبيّة، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1997، ص87.

[2] ابن منظور: لسان العرب، تحقيق عامر أحمد حيدر، مراجعة: عبد المنعم خليل إبراهيم، مجلد 13،دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، 2003، باب "مكن"، ص510.

[3] مجموعة من المؤلفين: "علي بن هادية، بلحسن الجيلالي، بالحاج كي"، القاموس الجديد، تقديم محمد المسعدي، ط5، المؤسسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، 1984، ص 1128، والآية 22 من سورة مريم.

[4] الزبيدي محمد مرتضى: تاج العروس من جواهر القاموس، مج 9، دط، دار مكتبة الحياة، دت، ص 348-349.

[5] ابن منظور : لسان العرب، مج 15، ص 180، مادة "فضو".

[6] الزبيدي، محمد مرتضى: تاج العروس من جواهر القاموس، ص 381.

[7] ينظر: سمير روحي الفيصل، الرواية العربية البناء والرؤيا، (مقاربات نقديّة)، دط، من منشورات اتّحاد الكتّاب العرب، دمشق، سوريا، 2003، ص 71.

[8] ماري إلياس، حنان قصّاب: المعجم المسرحي، مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، ط1، مكتبة ناشرون، بيروت، لبنان، 1997 ص 337-338.

[9] ينظر: سيزا قاسم، بناء الرواية، (دراسة مقارنة في ثلاثية نجيب محفوظ)، الهيئة العامة للكتاب، ط1، مصر، 1984، ص75.

[10] Oxford : Learner s Pocket Dictionary, University Preess, Edited by Victoria Bull, 2008, p 425

[11] Oxford : Learner s Pocket Dictionary, p334

[12] Dictionnaire Encyclopédique, Auzou, Philippe Auzou, Nouvelle édition, Edition Auzou, 2014, p 1162.

[13] Dictionnaire encyclopédique, Auzou, p 668

[14] ينظر: جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ط3، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1973، ص412.

[15] فيليب هامون: سيميولوجية الشخصيّة الروائيّة، ترجمة سعيد بنكراد، ط1، دار الكلام، الرباط، المغرب، 1990، ص26

[16] المرجع نفسه : ص ن.

[17] فيليب هامون: سيميولوجيّة الشّخصيّات الروائيّة، ص 50.

[18] عبد القادر علولة: من مسرحيات علولة(الأقوال-الأجود-اللثام)، مسرحية الأقوال، دط، المؤسسة الوطنيّة للفنون المطبعيّة، الرغاية، الجزائر، 1997: ص31.

[19] المصدر نفسه: ص105.

[20] المصدر نفسه : ص106.

[21] الأجواد: 124.
[22] الأقوال :ص 28. 29.
[23] الأقوال، ص 24.
[24] الأقوال، ص28-29.
[25] اللثام، ص186.
[26] حسن بحراوي: بنية الشكل الروائي، ص 132.
[27] المرجع نفسه، ص 133.
[28] الأقوال : ص 43.
[29] المصدر نفسه : ص60.
[30] الأجواد، ص 135.
[31] المصدر نفسه: ص213.
[32] المصدر نفسه: ص ن.

*٨: رمز الوصل،٧: رمز الفصل، ←: سهم الانتقال، ( ): ملفوظ الحالة،[ ]:ملفوظ الفعل.

9.**قائمة المصادروالمراجع**:

المصادر:

1. **ابن منظور**: لسان العرب، تح عامر أحمد حيدر، مراجعة: عبد المنعم خليل إبراهيم، مجلد 13،دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، 2003، باب "مكن".
2. **الزبيدي محمد مرتضى**: تاج العروس من جواهر القاموس، مج 9، د ط، دار مكتبة الحياة، د ت.
3. **جميل صليبا**، المعجم الفلسفي، ط3، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1973.
4. **عبد القادرعلولة**: من مسرحيات علولة(الأقوال-الأجود-اللثام)، دط، المؤسسة الوطنيّة للفنون المطبعيّة، الرغاية، الجزائر، 1997.
5. **علي بن هادية، بلحسن الجيلالي، بالحاج كي**: القاموس الجديد، ط5، المؤسسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، 1984.
6. **ماري إلياس، حنان قصّاب**: المعجم المسرحي، مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، ط1، مكتبة ناشرون، بيروت، لبنان،1997 .

المراجع العربيّة:

7. **سعيد يقطين**: قال الراوي، البنيات الحكائية في السيرة الشعبيّة، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1997
8. **سميرروحي الفيصل**، الرواية العربية البناء والرؤيا، (مقاربات نقديّة)، دط، من منشورات اتّحاد الكتّاب العرب، دمشق، سوريا، 2003
9. **سيزا قاسم**: بناء الرواية، الهيئة العامة للكتاب، ط1، مصر، 1984.

المراجع المترجمة:

10. **فيليب هامون**: سيميولوجية الشخصيّة الروائيّة، تر سعيد بنكراد، ط1، دار الكلام، الرباط، المغرب، 1990.

المراجع بالفرنسيّة:

11. Oxford : Learner s Pocket Dictionary, University Preess, Edited by Victoria Bull, 2008.
12. Dictionnaire Encyclopédique, Auzou, Philippe Auzou, Nouvelle édition, Edition Auzou, 2014.

ضمائر السرّد في الرّواية الجزائريّة المعاصرة (رواية " تيميون" لرشيد بوجدرة، و " البطاقة السّحرية " لمحمّد ساري أنموذجا)

Narrative pronouns in the contemporary Algerian novel ("Timimoun" by Rachid Boujdra, and "The Magic Card" by Muhammad Sari as a model)

طالب دكتوراه/ مكدور عبد اللّطيف

أ.د / نزيهة زاغر

قسم الآداب واللّغة العربيّة- جامعة محمّد خيضر- بسكرة(الجزائر)

مخبر وحدة التّكوين والبحث في نظريّات القراءة ومناهجها، جامعة بسكرة

mekdourabdellatif5@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/05 تاريخ القبول: 19/ة"/2021 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

لا تخلو الرواية الجزائريّة المعاصرة من تعدّد وتنوّع ضمائر السّرد فيها على عكس ما كان سائدا في الرّواية التّقليديّة، إذ نجد السرد فيها ينتقل من ضمير إلى آخر، فيتلاعب بها الروائي على مستوى المتن الحكائي، فيجعلها كأنّها تنطق بلسان رواة كثر. إنّ هذا التنوّع يلجأ إليه الروائي عمدا لأنّ كل ضمير له أهميّة ووظيفة يؤديها في البناء السّردي.

وعليه فإنّ مقالنا هذا يسعى لرصد هذه الضّمائر الثلاثة وتحديد أغراضها ووظائفها المختلفة في روايتي " **تيميمون** " و " **البطاقة السّحريّة** " اللّتين اتخذناهما أنموذجا لهذه الدّراسة.

الكلمات المفتاحية: ضمائر؛ سرد؛ اعتراف؛ رؤية سردية؛ سارد.

Abstract:

The contemporary Algerian novel is not without the multiplicity and diversity of narrative pronouns in it, unlike what was prevalent in the traditional novel. In which we find the narrative moves from one pronoun to the other. And the novelist intentionally plays with it at the storytelling body. Therefore he makes it as if it speaks on behalf of many narrators.

This diversity is purposefully sought by the author because every pronoun has an importance and a function that it performs in the narrative construction.

Therefore, our article seeks to monitor these three pronouns and define their various purposes and functions in the two novels "Timimoun" and "The Magic Card", which we have taken as a model for this study.

key words *:*pronouns ; narration; confession; narrative vision; narrator.

مقدّمة :

تعدّ الرّواية من أكثر الأجناس الأدبيّة رواجا وانتشارا على السّاحة الأدبيّة، فهي مرآة عاكسة للمجتمع على مختلف مستوياته وأصنافه والواقع المعيش، تساير العصر والزّمن فتتجدّد تبعا له وتبعا لمتطلباته، يتهافت عليها القرّاء فتلبي أذواقهم وحاجياتهم وتُشبع رغباتهم، ويُقبل عليها النّقاد فيجدونها مجالا للدّراسة والنّقد فتسيل أقلامهم بآرائهم الفاحصة لها .

إنّ المتأمّل في مسار الرّواية العربيّة يلحظ التّغيير الّذي طالها، فالرّواية الحديثة والمعاصرة خصوصا تختلف بشكل كبير عن الرّواية التّقليديّة الكلاسيكيّة شكلا ومضمونا، فمن الاختلاف طريقة السّرد وأشكاله، فإن كانت الرّواية التّقليديّة أحاديّة السّرد تعتمد في غالبها على ضمير واحد في السّرد وهو ضمير الغائب، فالمعاصرة تتعدّد فيها ضمائر السّرد الّتي يخلقها المؤلف الحقيقي ويطلق لها العنان لتنوب عنه في سرد الأحداث ونقلها، فعلى غرار ضمير الغائب الشّائع والمشهور هناك ضميران آخران هما ضمير المتكلم وضمير المخاطب، وتعدّد هذه الضّمائر يؤدي إلى تعدّد زوايا النّظر أو الرؤية السّردية التي من خلالها تُنقل وتُروى الأحداث، وتتعدّد الأصوات والأفكار والمواقف.

إنّ تنّوع هذه الضمائر في العمل السّردي الواحد لا يكون اعتباطا بل يكون لغرض وغاية يسعى من خلالها الروائيّ، وعليه فإنّ التّساؤلات الّتي تتبادر إلى الأذهان، هي : ما الغرض من تنوّع ضمائر السّرد في الرّواية الواحدة ؟ وما وظيفتها ؟ وأين تتجلّى في العمل السّردي ؟

هذه الأسئلة وأخرى حاولنا الإجابة عنها في مقالنا هذا متخذين روايتي "**تيميمون** " لرشيد بوجدرة، و "**البطاقة السّحريّة** " لمحمّد ساري أنموذجا .

1- تعريف السرد : la narration

أ- لغة : بالعودة إلى لسان العرب لـ" **ابن منظور الإفريقي**" نجد مادة (**سرد**) تعني : "تقدمة الشّيء إلى شيء تأتي به متّسقا بعضه في أثر بعض متتابعا، وسرد الحديث ونحوه يسرد سردا إذا تابعه؛ وفلان يسرد الحديث سردا إذا كان جيد السياق له"[1]، وما يلفت الانتباه في هذا التّحديد اللغوي " **لابن منظور**" هو تضمنّه ثلاث ركائز هي : الاتّساق، التتابع، وجودة السيّاق، وهذه الرّكائز هي العناصر الّتي ينبني عليها مفهوم السّرد عموما.

ونجد في معجم المقاييس في اللغة لـ" **ابن فارس**" : " السين والراء أصل مطرد منقاش وهو يدل على توالي أشياء كثيرة يتصل بعضها ببعض من ذلك : السّرد اسم جامع للدّروع وما أشبهها من عمل حلق. قال الله عزوجل في شأن داوود عليه السلام : ((**وَقَدِّرْ فِي السَّرْدِ**)) قالوا معناه : ليكن ذلك مقدرا، لا يكون على تقدير، قالوا : والرّاء غنّما هو السّرادق وقيل ذلك لقرب الرّاء والسّين، والمسرد : المخزر: قياسه صحيح "[2]، نجد " **ابن فارس** " يضمن لفظ " **السّرد**" معنى الموالاة والتتابع.

ووردت مادة سرد في "**معجم الوسيط**"، تقول : " سرد الشيء سردا : ثقبه والشيء تابعه ووالاه، يقال : سرد الصوم ، ويقال سرد الحديث : أتى به على ولاء جيد السياق "[3]

ومن خلال التعريفات اللغوية لمادة سرد، وإن اختلفت التعاريف حولها، إلا أنها تشترك في معنى واحد، وهو تقديم الشيء في تتابع وتوالٍ على نحو منسجم ومتسق.

ب- اصطلاحا :

لقد تعدد التّعاريف الاصطلاحية من النقاد حول مفهوم السرد، وسنحاول أن نتقصى أهم التعاريف التي قدموها له :

2- تعريف السّرد عن الغربيين :

2.1- تعريف السرد عند الفرنسيين :

تعدّدت تعاريف النقاد الفرنسيين للسرد، ومن أهمها ما يأتي :

- يعرفه " **فيليب هامون**"(philippe Hamon) بقوله :" إن السرد يروي أحداثا، وأفعالا في تعاقب (مظهر زمني)"[4] ، يتضح من خلال تعريف " **فيليب هامون**" أن السرد هو عرض للأحداث والأفعال على نحو متتابع، وفي زمن متعاقب . ومنه نستنتج أنّ السّرد خطاب لغويّ يتّخذ الكاتب منه نصّا مؤلّفا من الكلام الّذي هو عبارة عن حوادث ووقائع متتاليّة، يستطيع السّارد من خلالها أن يوصل أفكاره للمتلقيّ.

وعند " **جان ريكاردو** " (jean Ricardo) مرادف للشكل، يقول :" من الواضح أن السرد هو طريقة القصص الروائي وأن القصة هي ما يروي، وهما يحددان وجهي اللغة.فالقصّة هنا هي مادّة السّرد، الأساس عنده هو الصّياغة الشّكليّة اللّغويّة الّتي تعرض لهذا المادّة من المؤلف[5]، ويفهم من تعريف "**جان ريكاردو**" للسّرد أنه هو الوسيلة أو الطّريقة الّتي يتم من خلالها صياغة أو عرض أونقل وقائع المتن الحكائي أو الرّواية فيُوصلها السّارد بالصّورة المنشودة في ذهن المتلقي.

ونجده عند " **تودوروف**"(Tzvetan Todorov) يأخذ عدّة تعاريف أهمها :

- السرد كله عبارة عن تسلسل أو تداخل مجموعة من المقاطع السردية الصغيرة، (ويقصد بالمقاطع الأحداث والأفعال)[6].

- السرد ليس تتابعا للأفعال بشكل عفوي ، وإنما هو تتابع وفق منطق معين[7]، من خلال تعاريف "**تودوروف**" للسرد أنه التتابع المنظم والمنطقي في عرض المقاطع السردية .

أمّا "**رولان بورنوف**" (Roland Bornov)و" **ريال أونيليه** "(Real Onelier) يجعلان السرد مقابلا للحبكة، ويعرفانه على أنه سرد قصة ما تروي أحداثا متتابعة أو متسلسلة في الزمن تتعاقب منذ البداية حتى نهاية معينة[8] ، أي أنّ السرد في نظرهما يوازي الحبكة القائمة على ترتيب الأحداث لتحقيق تأثير مقصود، وكلّ حبكة لها بداية وحلّ ونهاية.

وأمّا " **جيرار جنيت** " (Gérard Genette)،فيعرّفه بقوله : " إذا ما قبلنا، أن نقتصر على مجال التّعبير الأدبي فسنخلص، إلى تحديد السّرد كعرض لحدث أو متوالية من الأحداث، حقيقية أو خيالية، {عرض}، بواسطة اللغة، وبصفة خاصة بواسطة لغة مكتوبة[9]، يفهم من

تعريف "**جيرار جنيت**" أن السرد عنده هو المعادل اللفظي لوقائع غير لفظية (حقيقية، خيالية)، وكذلك لوقائع لفظية، وقد ربطه باللّغة، بيد أنّه قد يتحقّق من غير لغة.

2.2- تعريف السرد في النقد – الإنجلو الأمريكي -:

لقد تعددت تعاريف النقاد الإنجلو الأمريكيين للسرد، وكل منهم أدلى بدلوه فيه، ولعل أهم تلك التعاريف، ما يأتي :

يقرن كل من " **رينيه ويليك**" (Rene Wellek) و" **أوستن وارين**" (Austin Warren) السرد بعنصر التخييل المرادف للقصة، ويريان أن السرد هو توالي الأحداث في الزمان وفق التسلسل الزمني المرتبط بقوانين العلية التي تحكم الأحداث، إلا أن ما يميز السرد أيضا هو طريقة تقديم الأحداث المتتابعة في الزمان وفق قوانين العلية عبر راو[10]

يتفق كل من " **رينيه ويليك** " و" **أوستن وارين** " أن السرد هو التتابع المنظم وفق قوانين العلية للحدث السردي وفق تسلسل زمنيّ بوساطة راوٍ يتكفّل بهذا الدّور المنوط به في المتن الرّوائي.

ويعرفه " **هنري بليث** "(Henry Blyth) بأنه " الحكي (من توالي الوقائع)، ويطلب فيه أن تقدم الوقائع للقارىء / المستمع وغيره بفضل مواضع التقديم "[11]؛ إذ يرى "بليث " أن السّرد يرادف الحكي مع الإبلاغ ونقل أحداث الرّواية للمتلقي سواء أكانت مكتوبة أم مسموعة.

ونجده عند " **رامان سلدن** " (Raman Selden) يقابل مفهوم الحبكة، ويراه " الترتيب الفني للأحداث التي تتألف منها القصة "[12]، يجعل " **رامان سلدن** " السّرد موازيا للحبكة، فكلاهما يقوم على نقل المتن الحكائي بتتابع وتسلل زمنيّ منظّم إلى متلقٍ معيّن.

أمّا السّرد عند "**روجر فاولر**" (Roger Fowler)، فهو " قص للوقائع أو الأحداث المتتابعة وإقامة بعض الروابط في ما بينها "[13]، وهو يرى أن كلمة " narration " كثيرا ما حضرت في القصص القديمة بشكل خاص وروايات الرومانسيّة الحديثة والقصص القصيرة ، كما أنّ السّرد عنده ينطوي على مظهرين مهمّين، الأوّل يتعلّق بمضمون السّرد وتركيبه الماديّ والجوهريّ، وهذه طبيعيّة لأنّها علاقات ضمنيّة، وأمّا الثّاني، يتعلّق بالبلاغة (أو الأسلوبيّة)، وهو كيف يؤثّر السّرد في استجابة المتلقيّ أو المستمعين أو الجمهور

ويعرّف كلّ من" **كريستيان انجلت**" و"**هيرمان**" السّرد بقولهما :" المحكيّ خطاب شفوي أو مكتوب يعرض حكاية، والسّرد هو الفعل الذي ينتج هذا المحكي "[14]؛ أيّ أنّ السّرد هو الآلية التّي تولّد هذه الخطابات الرّوائية بنوعيها المكتوبة والشّفوية، ولا يُمكن تصوّر خطاب دون فعل السّرد، وهو النّمط الّذي تصاغ به أحداث الرّواية ووقائعها لتقدم إلى قارئ معيّن.

هذه أهم تعاريف النقاد للسرد، والتي أوردناها على سبيل المثال لا الحصر؛ لأن هناك تعاريف كثيرة له، وهذه أهمها، ويتضح من خلال تلك التّعاريف السّابقة الاختلاف حول تعريف السرد؛ وهذا يعزى إلى منظور وفهم كل واحد منهم لهذا المصطلح، ورغم تلك الاختلافات إلا أنها كلها تتفق على معنى واحد للسرد، وهو الحكي المنتظم والمتتابع والمتسلسل في زمن معين للأحداث.

3- مفهوم السرد عند النقاد العرب :

إن السرد العربي قديم قدم الإنسان نفسه، وأولى النصوص على رأسها الشّعر التي وصلتنا عن العرب دالة على ذلك، فالعربي مارس السرد و الحكي، شأنه في ذلك شأن أي إنسان في أي مكان، وبأشكال وصور متعددة، ويتجلى ذلك في التراث العربي، غير أن السرد العربي كمفهوم جديد لم يتبلور بعد بشكله الملائم، بل لم يتم الشروع في استعماله إلا مؤخرا، وبصور شتى، وسنحاول هنا تقصي أهم التعاريف التي قدمت حول هذا المصطلح من طرف النقاد العرب: وحتما نجد هذه التعريفات غالبا ما اتخذت الرؤية الغربية لمفهوم السرد مرجعية نقدية لها لأن التنظير للسرد بدأ غربيا وهو المفصل الثاني الذي اصطدم من خلاله العرب بالحضارة الغربية بعد اصطدامهم بالمفصل الأول الفلسفة.

إنّ الباحث عن معنى كلمة السرد في اللغة العربية يجد أنها " ترتبط في اللغة العربية بالنظم والنسج والتركيب والصياغة "[15]؛ يفهم من هذا أن السرد يعني الربط المحكم والمنظم والمتتابع في تقديم الشيء وفي طريقة عرض الكلام شفويا كان أو مكتوبا .

ويذهب " **عبد المالك مرتاض** " في تعريفه للسرد بكونه " التتابع على سيرة واحدة وسرد الحديث والقراءة من هذا المنطلق الاشتقاقي، ثم أصبح السرد يطلق في الأعمال القصصية على كل ما خالف الحوار، ثم لم يلبث أن تطور مفهومه إلى أن المعنى الاصطلاحي أهم وأشمل بحيث أصبح يطلق على النص الحكائي أو الروائي أو القصصي، فكأنه الطريقة التي يختارها

الراوي أو القاص، ليقدم بها الحدث إلى المتلقي، فكأن السرد إذن نسيج الكلام، ولكن في صورة الحكي "[16]

إنّ المتتبع لكلام "**عبد المالك مرتاض**" يلحظ جليا التطور الذي مر به مفهوم السرد تاريخيا إلى أن وصل إلى مفهوم الصيغة أو الطريقة التي يقدم بها المسرود على نحو منسجم ومتسق ومتتابع .

أمّا "**سعيد يقطين**"، فيرى أن السرد " ترجمة لمصطلح (Narration) بالإنجليزية، وهو خاص بالرواية لأنه يتعلق بتقديم الحكاية عن طريق اللغة فقط "[17]

ولعل أبرز المنظرين العرب الذين اهتموا بأنطولوجيا السرد في الأدب العربي نجد "**عبدالله إبراهيم** " إذ يقول في إحدى حواراته مع موقع عراقي (الناقد العراقي) ردا عن سؤال يتعلق بتوظيف السردية العربية في الرد عن المركزية الأوربية:. " لم يعد مفهوم السرد عندي مقتصراً على الوسيلة الأدبية لبناء المادة الحكائية، إنما توسّع فراح يشمل السرود الدينية والتاريخية، وكل ضروب التخيّل، مهما كانت وسائل التعبير عنها، وأكاد أقول إن الثقافة العربية في معظم مظاهرها ثقافة سردية، تنظر للعالم ولنفسها نظرة شبه تخييلية،"[18]

نلاحظ الرؤية الشاملة للسرد وخروجه من معناه الضيق إلى معنى أوسع، فهو لم يعد يتعلق بالحكي فحسب وإنما شمل الجانبين الديني والتاريخي وشمل ذلك أيضا كل ما تعلق بالخرافة والنادرة وما يدخل في إطار المتخيل باختلاف طرائق التعبير عنه .

ويتضح جليا من خلال تناول مصطلح السرد في النقد العربي اختلاف مفهومه وتعاريفه - التي ذكرت على سبيل المثال لا الحصر – ويعزى هذا الاختلاف إلى نظرة كل ناقد له وحسب ترجمته للمصطلح الغربي Narration، إلا أن تلك التعاريف تصب في مجرى واحد، وهو أن السرد هو الصيغة، أو الطريقة التي يعرض بها المسرود للقارىء في اتساق وانسجام وتتابع.

4- أشكال السّرد :

إنّ المتأمّل في أيّ نص سردي يلحظ جليّا أنّ السارد يتخذ عدة أشكال في سرده للوقائع والأحداث، وهذا التعدد يعزى لتوظيفه ضمائر ثلاثة على وجه العموم، وهي : (ضمير

الغائب، المتكلم، والمخاطب)، والروايات بالإجمال غالبا ما تكتب بصيغتين هما الغائب أو المتكلم، فتجدهما يطغيان على أي نص سرديّ، ولعل اختيار إحدى هاتين الصيغتين من الأهمية القصوى وما تنقله إلينا صيغة الغائب غير ما تنقله إلينا صيغة المتكلم[19]

وانطلاقا من ذلك سنحاول توضيح ذلك بدراسة كل ضمير على حده .

4.1- **ضمير الغائب** :

ويراه "**عبد المالك مرتاض**" في مؤلفه " **تحليل الخطاب السردي** " هو" سيد الضمائر السّردية الثلاثة، وأكثرها تداولا بين السّراد وأيسرها استقبالا لدى المتلقين وأدناها إلى الفهم لدى القراءة فهو الشائع استعمالا "[20]، ولعل هذا يعزى إلى جملة من الأسباب نذكر منها :

- أنّه وسيلة ناجعة يلجأ إليها الكاتب ليوصل الكاتب من خلال أفكاره آراءه دون أن نلمحه مباشرة، فيتوارى عن الأنظار والقارئ، فيتعامل مع الأحداث على أنه راو لها فقط، ولا تربطه أيّ صلة بها .

- تجنب المؤلف الوقوع في الذّاتية وفخ الأنا مما يجعل عمله السردي سيرة ذاتية بين " أنا " السردي و " أنا " المؤلف.

- يسمح لنا بالتفرقة بين زمن الخطاب وزمن الحكاية، ظاهريا؛ إذ يرتبط ضمير الغائب " هو " بالفعل الماضي " كان " فيبدو زمن الحكاية سابقا على زمن الكتابة، وهو ما يدعى ب " الخدعة السردية ".

ومن خلال اطلاعنا على الروايات التي هي محور دراستنا، وجدنا هذا النوع حاضرا بكثرة ومتربعا على عرش صفحات الرواية، نذكر منها نماذج توضيحية مثل هذه المقاطع من رواية "**تيميمون**":

- " **يتساقط الليل مهيارا، فجأة يتسرب إلى داخل الحافلة بطريقة خافتة رويدا رويدا، وهكذا كاللص يتلصص. الساعة تشير إلى السادسة مساء.أصبح كل شيء أسود، الآن** "[21]

ونجده أيضا في هذا المقطع :

- " أحد الركاب تنتابه فجأة نوبة سعال. وفورا يقلده بعض المسافرين الآخرين وكأنهم يتلوعون تحت سيطرة هذا الصمت الرهيب الذي اجتاح الحافلة. وتحت سطرة كل هذه الرمال التي تسربت إلى ثيابهم وأنوفهم وأحلامهم وصدورهم "[22]

يصف السارد لنا هنا الأجواء داخل الحافلة " **شطط** " وخارجها، وحالة الركاب الموجودين فيها، والساعة تدق السادسة مساء، نلمح السارد يوظف ضمير الغائب، ويتجلى ذلك في الأفعال الآتيّة : (يتساقط، يتسرّب، يتلصص، تشير، تنتابه، يقلده، يتلوعون....) وهي أفعال مسندة إلى ضمير الغائب جعلت السارد متواريا؛ إذ لا نلمحه يقحم نفسه في أحداث الرواية، بل يكتفي بسردها دونما تدخل فيها، والغرض من ذلك هو أسر القارئ، وجذبه لمعايشة أحداث الرواية ووقائعها وتخيّلها.

ونلمسه في هذا المقطع أيضا :

- " الصحراء – ليلا – عبارة عن تظليل رهيب . نوع من الحلم اليقظ. في الصحراء يفقد الإنسان إحساسه بالواقع. في الصحراء كذلك يرى النّاس ناقات رائعات ذات اللون الرمادي المخضب بالوردي وهي تتبختر فوق الهضاب الرملية، ونخلات خضراء تنبثق هكذا من عدم... " [23]، يصف السارد لنا الصحراء وما تمتاز به من وصف كان بضمير الغائب الملحوظ في الفعل (يفقد، يرى، تنبثق....)، وفي الضمير الغائب المتصل بالاسم (إحساسه)، كما يستنبط من بقية الأسماء (الصحراء، نوع، نخلات....) يسعى السارد هنا بوساطة هذا الضمير التعبير عن رأيه وشعوره بطريقة غير مباشرة حول الصحراء التي تمتاز بالرهبة، والقفار الموحشة، والسكون المخيف ليلا، لكن هذا لا يعني أنها لا تمتاز بالجمال ففيها من المناظر ما يجعلها قبلة السواح، وأراد أن يوصل لنا فكرة أن هذه الصحراء على الرغم من وحشتها ورهبتها هي مكان للسلم والأمن المفقود في المدينة، ومكان للنجاة والفرار من وحشية الإرهاب الذي أزهق ألاف الأرواح وبث الرعب في المدن .

ونلمحه في رواية " **البطاقة السّحريّة** " حاضرا، ويطغى على جلّ الصّفحات والمقاطع السّرديّة، نستشهد له بهذا المقطع السّرديّ، الّذي يقول السّارد فيه :

- " مكث شارد الفكر، مستلقيا فوق السّرير، يحاول التّركيز واستعادة حالته الطّبيعيّة. تلا قليلا من الآيات القرآنيّة والأدعيّة بصمت، ولعن الشيطان الوسواس. وقبل أن يغادر

الفراش، دخلت زوجته مبتسمة وفتحت مصراع النّافذة الخشبي، فدلف نور الصّباح إلى الغرفة وأخرجها من الظلمة الشّاحبة الّتي كانت سائدة داخلها، لاحظت زوجته شحوب وجهه والعرق الكثيف فسألته عن السّبب، ولكنّه طمأنها بأن أرجع ذلك إلى الحرارة المرتفعة..."[24]، يصور لنا السّارد حالة النفسية والجسديّة " **لمصطفى عمروش** " بعد قضائه ليلة في حالة أرق، وقلق، علاوة على حرّ الجوّ، وهي ليلة سبقت يوم الاجتماع الحاسم في قضية " **أحمد تكّوش** " والنّظر في طلبه المتمثّل في بطاقة النّضال من منطقة " **عين الفكرون** "، كما نلحظ، فالسارد يعتمد في السّرد هنا على ضمير الغائب " **هو**" والغرض من ذلك، هو الفصل بينه وبين الشّخصيّة الرّوائيّة، وحتى لا يقع في فخّ "**الأنا** " الّتي تجعل القارئ، يسيئ فهم العمل السّردي، فيظنّ السّارد شخصيّة من شخصيّات الرّواية، وهو في الحقيقة مجرّد راو، وناقل للأحداث، وشاهد عليها لا تربطه بها أية صلة مباشرة .

ويتجلّى في مقطع آخر من هذه الرّواية في قول السّارد :

- " تسرّبت أخبار لا تقلّ غرابتها وطرافتها عن تلك الّتي تُروى في قصص الملوك والأمراء في الحكايات الشّعبيّة، كثر الكلام عن نوعيّة المواد المستوردة من وراء البحر سواء بطريقة رسميّة أو مخفيّة تحت الملابس وبين ثنايا الحقائب المعبّأة. أثناء الصّيف في حين ينقطع الماء عن سكّان القريّة كلّها، فيقضون جلّ أوقاتهم في حمل الدّلاء " والقزادر" و" الجرينكات " من زنقة إلى زنقة بحثا عن قطرة ماء صالحة للشّرب، فداخل القصر يجري الماء أنهارا، ويفرغ المسبح مرّتين في الأسبوع حيث تلجأ العائلة إلى السّباحة يوميّا لإزالة العرق وإبعاد الحرارة المهيّجة. "[25]

نجد أيضا السّارد يستخدم ضمير الغائب في السّرد، ولكن بغرض آخر، فقد اتخذه هنا وسيلة وغطاء، ليوجّه نقده اللاّذع، ويُبدي تذمّره من حيّاة التّرف الّتي يعيشها السّرجان " **أحمد تكّوش** "، في حين يعيش غالبية الشّعب حياة ضنكة، ملؤها الفقر، والجوع، وحتّى العطش، وأمواله تمّ كسبها عن طريق التّحايل، ومن زبائنه الفقراء الّذين كان يُضاعف لهم أسعار السّلع، ولم يتفكّر يوما معاناتهم وقت الثّورة، و يُساهم في مساعدة عائلات هؤلاء المجاهدين، بل رفض البيع لمن لا يمتلك ثمن شراء السّلع....

4.2- ضمير المتكلم :

ويأتي في المرتبة الثانية بعد ضمير الغائب من حيث الأهميّة، وقد كان شائع الاستعمال في الحكايات القديمة مثل : (ألف ليلة وليلة)، وذلك لأن الأمر يتعلق أولا بشيء من التقدم في الواقعين، وذلك بإدخال وجهة نظر معينة فعندما يروي السارد كل شيء بصيغة الغائب يبدو المراقب غير مكترث كأن الأمر لا يعنيه[26]

إنّ لهذا الضمير خصائص فريدة تميزه عن بقية الضمائر نذكر منها على سبيل المثال:

- يجعل الوهم حقيقة، فله القدرة المدهشة على إذابة الفروق الزمنية والسردية بين السارد والشخصية.

- يجعل الحكاية المسرودة أو الأحدوثة المروية مندمجة في روح المؤلف، فيذوب ذلك الحاجز الزمني الذي يفصل بين زمن السرد وزمن السارد[27]

- يجعل القارئ ملتصقا بالعمل السردي متعلقا به أكثر، فيتوهم أن المؤلف هو إحدى شخصيات الرواية .

- يدل ضمير المتكلم على الذات، بينما الغائب على المضمون أو الموضوع.

- له القدرة على التوغل إلى أعماق النّفس البشرية، فيكشف عن نواياها بصدق ويقدمها إلى القارئ كما هي عكس ضمير الغائب لا يمتلك التحكم في مجاهل النّفس[28] .

- يدل على ذوبان السارد في المسرود، والزمن في الزمن، والشخصية في الشخصيّة، والحدث في الحدث، فيصبح وحدة سردية متلاحمة، تجسد في طياتها كل المكونات السرديّة بمعزل عن أي فرق يبعد هذا عن ذلك .

- ضمير المتكلم شكل سردي متطور متولد غالبا عن رغبة السارد في الكشف عما في طيّات نفس المتلقي، واستعماله جاء مواكبا لازدهار أدب السيرة الذاتية.

وهذا الأخير سجل حضوره بقوة في الرّوايات التي درسناها، و هذه النماذج التي اخترناها توضيحا لما سبق ذكره، يتجلى في أحد مقاطع رواية " **تيميمون** " :

- " وسادني أنذاك انطباع جعلني أفكر أن البائع أخذته الشفقة عليّ إلى حدّ أنّه أراد إعادة المبلغ المالي المزريّ إلي بعد أن دفعته له. "[29]

نلمح السّارد هنا يروي قصة شرائه للحافلة " **شطط** " مع البائع الذي أراد العدول عن بيعها لتعلقه بها لكن الاتفاق المسبق بينهما يجعله لا يحقق مبتغاه، نجد السارد هنا يحكي بصيغة المتكلم وهذا يتجلى في الأفعال الآتيّة (سادني، جعلني أفكر، أخذته...) مما يجعله ساردا شخصية في الآن نفسه مشاركا في الأحداث وفاعلا فيها، له علاقة وصلة بالأحداث التي يرويها ويرتبط بها ارتباطا مباشرا، الأمر الذي يدفع القارئ للوقوع في فخ " الأنا " فيتوهم السارد هنا هو المؤلف، ويجعله يصنف العمل السردي في خانة السيرة الذّاتية.

ويظهر جليا في مقطع آخر :

- " هكذا وأنا أقود ((شطط)) الحافلة الضخمة التي كنت أفتخر بمحركها الرائع وأتضايق من إطارها الخارجي، القديم المنظر والقبيح الشّكل، كانت تداهمني الذكريات النّابعة من طفولتي ومراهقتي. فكم قضينا من أيام وليال، كمال رايس وهنري كوهين وأنا في الحديث عن النساء ومشاكل الجنس وقضايا الحبّ والغرام ! "[30]

يوظف السارد كما نلاحظ ضمير المتكلم فيما يسرده وينقله إلينا، نلمس ذلك في الأفعال (وأنا أقود، أفتخر، تداهمني...) وفي ياء المتكلم المتصلة بالاسمين(طفولتي، مراهقتي)، إنه سارد شخصية، لجأ إلى هذا الضمير؛ لأنه الوحيد القادر على الولوج في باطن وأعماق الشخصية، فيجعله يبوح بمكبوتاته، وأسراره الخاصّة المخفية، شكل وسيلة اعتراف ذاتية له، فهو كان يكره النساء ويمقتهن، ولم يقم أي علاقة مع أنثى خوفا، واشمئزازا منهن لذا عاش معقدا تجاههن، لكن هذه العقدة سرعان ما جعلتها " **صراء** " تتلاشى، فقد تعلق بها وعشقها، وهو الذي لم يجرب، ويعش هذا الشعور سابقا، لأول مرة يشعر بالضعف والرضوخ لقلبه، إنها اعترافات وأسرار كشف إلينا هذا الضمير ما كان ضمير الغائب ليظهرها ويكشفها للعلن.

ونلمحه حاضرا في رواية " **البطاقة السّحريّة** " بشكل أقلّ من الأوّل، نجده متمثّلا في المقطع الآتي :

- " ننتظر بفارغ الصّبر أن تكمل الصّلاة ونهجم عليها، نلحّ ونلحّ متوسلين، لم نكن نعبأ بتعبها أو مرضها...وكنت لا أرفض لها طلبا خوفا من انتقامها عليّ بالامتناع عن الحكي، يرحمك الله يا عمّتي العزيزة برحمته اللاّمتناهيّة، كان الخير هو دائما المنتصر على لسانك ينتصر على الشّر مهما تجبّر الطّغاة وتفرعنوا، نحزن ونبكي على مصير الأبطال الضّعفاء المظلومين ولكنّنا ندرك في قرارة أنفسنا أنّ النّهاية ستكون سعيدة. "[31]

يوظّف السّارد ضمير المتكلّم في سرده الأحداث هنا، ويظهر ذلك في الأفعال (ننتظر، نلحّ، لم نكن، كنت، لا أرفض ...)، والغرض من ذلك هو جعل المتلقي ملتصقا بالعمل السّردي، وهذا يدفعه للتوّهم بأنّ السّارد هو أحد شخصيّات الرّواية، كما شكّل وسيلة اعتراف وبوح ذاتيّ ل " **مصطفى عمروش** " فغاص في باطن نفسه، فراح يسترجع إحدى ذكريّات ماضيه الجميل الدّفين، وهي تلك الجلسات الجميلة الّتي كان يقضيها وأفراد العائلة مع العمّة " **خديجة** " التّي كانت تحكي لهم الألغاز (المحاجية)، ويكشف عن مشاعره تجاه المظلومين، والفقراء والمساكين.

ونلمس من خلاله محاولة البوح والاعتراف في مقطع سرديّ آخر في لقاء الأب "**مصطفى** " مع ابنه " **جمال** " أثناء زيارته في السّجن :

- " أنت أيضا تعاتبني يا ولدي..ألم تدرك بأنّني تأخرت كثيرا في إراحة عذاب الأرواح البريئة الطّاهرة..كان ينبغي أن أفعل ذلك منذ زمن بعيد، ولكنّ الحروف المقدّسة المسطّرة على الجبين، لا تُمحى أبدا..أبدا..

- أنت تجهل مكان قبر أمّك حوريّة..لنذهب سويّا إلى زيارته والتّرحم على روحها الطّاهرة، وأثناء الطّريق سأروي لك الحكاية الجميلة الّتي لم تسمع مثلها أبدا.."[32]

يأخذ السّرد صيغة المتكلم الملحوظة في الأفعال (تأخرت، أفعل، لنذهب، سأروي)، وياء المتكلّم المتصلة بالاسم (ولدي) والحرف المشبّه بالفعل (إنّني)، وقد حاول " **مصطفى عمروش**" من خلاله البوح والاعتراف له بأسرار لا يعرفها عن أمّه الّتي كان السّبب في وفاتها " **أحمد تكّوش** " السّرجان أب " **شفيقة** " عشيقته، وأخرى عن أيّام جميلة قضاها مع أمّه، لكن لم يتمكن من ذلك لأن وقت الزّيارة المسموح به، قد انتهى، فأرجأه إلى زيارة أخرى.

4.3- ضمير المخاطب :

ويُعدّ الأقل استعمالا وشيوعا مقارنة بالضميرين السّابقين، وهو أحدث نشأة في الكتابات السردية المعاصرة، هنا يجب استعمال ضمير المخاطب الّذي يمكن أن يوصف في الرواية بأنه الشخص الذي تروي له قصته الخاصّة به[33]

وينفرد هو الآخر بمميزات وخصائص عن الضمائر الأخرى، وله أنماط عدة نذكر منها :

- النمط المثالي الذي يبدو فيه الراوي كما لو أنه ضمير البطل فيخاطبه بنبرة محاسبة.

- النمط الإيهامي، وفيه يذكر الراوي وهو يخاطب البطل أشياء لم يكن البطل قد رآها، وفي هذه الحالة سيقع القارئ في حيرة السؤال عن كنه الراوي وهويته.

- نمط الأمر والتوجيه، إذ يستغل السارد هنا إمكانات الأمر والتوجيه التي يتيحها ضمير المخاطب، فيصدر الراوي أوامر للمخاطب ويتخيل ما سيحدث في الخطوات التي تلي تنفيذ الأوامر.

- وهناك نمط آخر نجد فيه السارد في بعض الروايات يخاطب نفسه من الوهلة الأولى من الرواية ويستمر في ذلك حتى يتوهم القارئ أنه يخاطب البطل، لكن حين مواصلة قراءة الرواية نكتشف أن السارد هو البطل نفسه، بل قد يشعر المخاطب أنه المقصود بالكلام، فيصبح هكذا الراوي والمروي له والقارئ واحدا، وهنا تكمن جمالية هذا النمط والأسلوب السردي.

وقد سجل هذا الضمير حضوره في الروايات التي نحن بصدد دراستها في بعض المقاطع، والملاحظ عنها أنه قليل مقارنة بالضّميرين السّابقين، نستشهد له من رواية **"تيميمون"** بهذا المقطع :

- " أنت مشغول بأمور أخرى آنذاك...لكن خسارة، أنت تضيع الكثير بعد مشاهدتك الأفلام...أما اللحمة والشحمة فأتركها لك...هذا مبالغ فيه...وما تسميه ثديّا فهو مجرد غدة ضرعية...لا أكثر ولا أقل ."[34]

ينتقل السارد من السرد بضمير الغائب إلى السرد بضمير المخاطب نلمس ذلك في الضمير(أنت)، والفعلان (تضيع، تسميه)، وكاف الخطاب المتصلة بحرف الجر (لك)، والمتصلة

بالاسم (مشاهدتك)، يخاطب السارد هنا " **كمال رايس** " أحد شخصيات الرواية، وجاء هذا الخطاب عتابا ومحاسبة لما يقوم به " **كمال رايس** " من اتباع شهواته وغريزته الحيوانية مع النّساء في الحانات التي يراها السارد أمورا تافهة ضيع بسببها " **كمال الرايس** " الكثير من الأمور الأكثر أهمية من تلك التي يراها السارد ويعلمها، ولا تراها الشخصية .

ونجد هذه الصّيغة في السّرد في المقطع الذي يليه :

- " ((خليك يا كمال رايس من النّساء ودير كيما أنا...أشرب قرعة بيرة باردة ومصقعة...قرعة بيرة تسوى ألف امرأة...)) "[35]

يأخذ السّرد هنا بضمير المخاطب نمط التوجيه والإرشاد؛ إذ راح السّارد يوجه نصائح وتوجيهات لشخصية " **كمال رايس** " بترك النّساء العاهرات وفاحشة الزنا، ولكن وجّهه لبديل أكثر سوءا وهو شرب الخمر، إذ يرى شرب الخمر أفضل بكثير من الزنا مع أولئك النّساء.

ونلمسه في رواية " **البطاقة السّحريّة** " في بعض المواضع منها هذا الموضع الّذي يقول السّارد فيه :

- " لمن تحكي تاريخك يا سي أحمد، أنا أعرف عنك وعن رجال القرية ونسائها كل ما ينبغي أن يُعرف، المرّة الوحيدة الّتي دخل فيها المجاهدون دارك، جاؤوا لإنذارك وتهديدك لأنّك كنت ترفض البيع لعائلات المجاهدين والشّهداء الله يرحمهم برحمته الواسعة..."[36]

نلمس صيغة الخطاب في السّرد هنا في الأفعال (تحكي، كنت، ترفض)، وكاف الخطاب المتّصلة بالأسماء (دارك، لإنذارك، تهديدك)، وبالحرف المشبّه بالفعل (لأنّك)، وقد كان الغرض منه توبيخ، وعتاب " مصطفى " لـ" أحمد تكّوش " وتذكيره بماضيه السّيئ المملوء بالخيانة والغدر، والّذي كان يتباهى به، ويعدّه شريفا ونزيها، فراح يُطالب ببطاقة النّضال.

ونجد صيغة السّرد هذه في مقطع موالي، ولكن بغرض مختلف، في قول " **مصطفى عمروش** ":

- " إنّك تعيش في عزّ ونعيم ولا ينقصك شيء وحتّى أن امتلكت هذه البطاقة الّتي تبدو لك سحريّة، لا تغيّر من الوضع شيئا..النّاس تعرف وتحكي في كلّ مكان، هل يُمكنك منعهم من الكلام ؟ طبعا لا..."[37]

يتواصل السّرد بصيغة الخطاب المتجلّي في الأفعال (تعيش،ينقصك، امتلكت، يمكنك) وكاف الخطاب المتّصلة بالحرف المشبّه بالفعل (إنّك)، وهي صيغة الغرض منها توجيه

"**مصطفى عمروش**" نصائح وتوجيهات للسّرجان " **أحمد تكّوش**" حتّى يدفعه للإحجام عن طلبه غير المستحقّ، فماضيه ملوّث بالخيانة، والغدر، والنّاس كلّها تعرف ذلك، فحتى لو امتلكت بطاقة النّضال، فلن يغيّر من نظرة النّاس إليه، فقد ترسّخ فيهم تاريخه الدنيء، وفضائحه.

5- خاتمة :

ومن خلال ما سبق نخلص إلى جملة من النتائج نجملها كالآتي :

-الرواية الجزائرية المعاصرة كسرت أحادية السّرد الّتي كانت سائدة في الرواية الكلاسيكية؛ إذ نلمح فيها تنوّع ضمائر السّرد الثّلاثة نجم عنها تنّوع الرؤى والمواقف والأصوات السّاردة.

- يطغى ضمير المتكلم مقارنة بضميري الغائب والمخاطب في رواية" **تميمون**" وهذا يجعلها أقرب لرواية السيرة الذّاتية.

- ورد ضمير المخاطب بنسبة أقل من ضميري الغائب والمتكلّم في كلتا الرّوايتين وتمّ توظيفه لغرض النّصح والتوجيه غالبا والعتاب واللّوم في مواضع قليلة.

- تنوّع الضمائر لم يكن عفويّا بل عن قصد من الرّوائي إذ وظّف كل ضمير حسب ما تقتضيه المواقف والرؤى والأفكار.

- الضمير " أنا " الضّمير القادر على الغوص في باطن الشّخصية، واستنطاق كنهها، فتبوح بأسرارها ومكبوتاتها الدّفينة.

6- الهوامش:

[1] ابن منظور الإفريقي، لسان العرب، مادة سرد، دار صادر، ط4، مج7، بيروت، 2005، ص 165.

[2] ابن فارس، معجم مقاييس في اللغة، دار إحياء التراث العربي،(د،ط)، بيروت، 2001، ص493.

[3] المعجم الوسيط، مادة سرد، مكتبة الشروق الدولية، ط4،(د،م)، 1425هـ – 2004 م، ص 326 .

[4] دليلة مرسلي وأخريات، مدخل إلى التحليل البنيوي للنصوص، دار الحداثة، ط1، دمشق، 1993، ص 66.

[5] جان ريكاردو، قضايا الرواية الحديثة، تر: صباح الجهيم، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ط1، دمشق، 1977، ص 119.

[6] ينظر: سامية أسعد أحمد، التحليل البنيوي للسرد، الأقلام، بغداد، س4، ع 3، 1978، ص 3، وتزفيتان تودوروف،مقولات الأدبي، تر: الحسين سحبان، وفؤاد صفا، آفاق، المغرب، ع8-9، 1988، ص 19 -31 ، 34-42

[7] المصدر نفسه، ص 7-9، ص 19-34،31 -42

[8] ينظر: رولان بارت، وريال أونليه، عالم الرواية، تر: نهاد التكرلي، دار الشؤون الثقافية العامة، ط1، بغداد، 1991، ص 22.

[9] جيرار جنيت، " حدود السرد "، تر: بن عيسى بوخمالة، مجلة الآفاق، المغرب، ع 8-9، 1989، ص 55.

[10] ينظر: رينيو ويليك وأوستن وارين، نظرية الأدب، تر: محي الدين صبحي، المجلس الأعلى للثقافة والفنون،ط3، دمشق،(د،ت)، ص 280،279.

[11] هنري بليث، البلاغة والأسلوبية نحو نموذج سيميائي لتحليل النّص، تر: محمد العمري، منشورات دراسات سيميائية أدبية لسانية، ط1، الدار البيضاء، 1989، ص 29.

[12] رامان سلدن، النظرية الأدبية المعاصرة، تر: سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، 1996، ص 23 .

[13] Adictionary of moden critical terms ;roger fowler ; rontledage kegan panol ;london;henly and bosten ;1973,p122

[14] جيرار جنيت وآخرون، نظرية السرد من وجهة النظر إلى التبئير، تر: ناجي مصطفى، منشورات الأكاديمي الجامعي، ط1، الدار البيضاء، 1989، ص 97 .

[15] سيد إسماعيل ضيف الله، آليات السرد بين الشفاهية والكتابية، الهيئة العامة لقصور الثقافة، ط1، القاهرة، 2008، ص42.

[16] عبد القادر بن سالم، مكونات السرد في النص القصصي الجزائري الجديد، منشورات إتحاد الكتاب العرب،(د،ط)، دمشق،2001، ص 85.

[17] عبد الرحيم الكردي، السرد في الرواية العربية المعاصرة (الرجل الذي فقد ظله نموذجا)، مكتبة الآداب، ط1، القاهرة، 1992، ص 109.

[18] https://www.alnaked-aliraqi.net/article/15591.php

[19] ينظر: ميشال بوتور، بحوث في الرواية الجديدة، تر: فريد أنطنيوس، منشورات عويدات، ط3، 1986، ص 63.

[20] عبد المالك مرتاض، في نظرية الرواية، بحث في تقنيات السرد، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب،(د،ط)، الكويت، 1998، ص 153.

[21] رشيد بوجدرة، تميمون (رواية)، المؤسسة الوطنيّة للاتّصال والنّشر والإشهار، ط1، الجزائر،1994، ص 5.

[22] المصدر نفسه، ص 6.

[23] المصدر نفسه، ص 33.

[24] محمد ساري، البطاقة السّحريّة، منشورات اتحاد الكتّاب العرب، (د،ط)، الجزائر، 1997، ص 5.

[25] المصدر نفسه، ص 11.

[26] ينظر: ميشال بوتور، بحوث في الرواية الجديدة، المرجع السابق، ص 64

[27] ينظر: عبد المالك مرتاض، في نظرية الرواية، بحث في تقنية السرد، المرجع السابق، ص 159.

[28] ينظر: المصدر نفسه، ص 159.

[29] رشيد بوجدرة، تميمون، المصدر السابق ، ص 7.

[30] المصدر نفسه، ص 29.
[31] محمد ساري، البطاقة السّحريّة، المصدر السّابق، ص 82،83.
[32] المصدر نفسه، ص 88، 89.
[33] ينظر: ميشال بوتور، بحوث في الرواية الجديدة، المرجع السابق، ص 68.
[34] رشيد بوجدرة، تميمون، المصدر السابق، ص 24.
[35] المصدر نفسه، ص 24
[36] محمد ساري، البطاقة السّحريّة، المصدر السّابق، ص 13.
[37] المصدر نفسه، ص 13

7- قائمة المصادر والمراجع :

أ/ المصادر :

1. القرآن الكريم برواية ورش عن نافع، دار الخير دار القرآن الكريم، ط1، دمشق، 1425هـ - 2004.
ابن فارس، معجم مقاييس في اللغة، دار إحياء التراث العربي،(د،ط)، بيروت، 2001
2. ابن منظور الإفريقي، لسان العرب، مادة سرد، دار صادر، ط4، مج7، بيروت، 2005.
3. رشيد بوجدرة، تميمون (رواية)، المؤسسة الوطنيّة للاتّصال والنّشر والإشهار، ط1، الجزائر،1994.
4. محمد ساري، البطاقة السّحريّة، منشورات اتحاد الكتّاب العرب، (د،ط)، الجزائر، 1997.
5. المعجم الوسيط، مادة سرد، مكتبة الشروق الدولية، ط4،(د،م)، 1425هـ – 2004 .

ب/ المراجع العربية والمترجمة:

1. جان ريكاردو، قضايا الرواية الحديثة، تر: صباح الجهيم، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ط1، دمشق، 1977.
2. جيرار جنيت وآخرون، نظرية السرد من وجهة النظر إلى التبئير، تر: ناجي مصطفى، منشورات الأكاديمي الجامعي، ط1، الدار البيضاء، 1989.
3. جيرار جنيت، " حدود السرد "، تر: بن عيسى بوخمالة، مجلة الآفاق، المغرب، ع 8-9، 1989.
4. دليلة مرسلي وأخريات، مدخل إلى التحليل البنيوي للنصوص، دار الحداثة، ط1، دمشق، 1993.
5. رامان سلدن، النظرية الأدبية المعاصرة، تر: سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، 1996.
6. رولان بارت، وريال أونليه، عالم الرواية، تر: نهاد التكرلي، دار الشؤون الثقافية العامة، ط1، بغداد، 1991.
7. رينيو ويليك وأوستن وارين، نظرية الأدب، تر: محي الدين صبحي، المجلس الأعلى للثقافة والفنون،ط3، دمشق،(د،ت).

8. سامية أسعد أحمد، التحليل البنيوي للسرد، الأقلام، بغداد، س4، ع 3، 1978، ص 3، وتزفيتان تودوروف،مقولات الأدبي، تر: الحسين سحبان، وفؤاد صفا، آفاق، المغرب، ع8-9، 1988.
9. سيد إسماعيل ضيف الله، آليات السرد بين الشفاهية والكتابية، الهيئة العامة لقصور الثقافة، ط1، القاهرة، 2008.
10. عبد الرحيم الكردي، السرد في الرواية العربية المعاصرة (الرجل الذي فقد ظله نموذجا)، مكتبة الآداب، ط1، القاهرة، 1992.
11. عبد القادر بن سالم، مكونات السرد في النص القصصي الجزائري الجديد، منشورات إتحاد الكتاب العرب،(د،ط)، دمشق،2001.
12. عبد المالك مرتاض، في نظرية الرواية، بحث في تقنيات السرد، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب،(د،ط)، الكويت، 1998.
13. ميشال بوتور، بحوث في الرواية الجديدة، تر: فريد أنطنيوس، منشورات عويدات، ط3، 1986.
14. هنري بليث، البلاغة والأسلوبية نحو نموذج سيميائي لتحليل النّص، تر: محمد العمري، منشورات دراسات سيميائية أدبية لسانية، ط1، الدار البيضاء، 1989.

ج/ المراجع الأجنبية :

1. Adictionary of moden critical terms ;roger fowler ; rontledage kegan panol ;london;henly and bosten ;1973,p122

د/ المواقع الإلكترونيّة:

https://www.alnaked-aliraqi.net/article/15591.php

فاعليَّة اللِّسانيَّات التَّداوليَّة في تَعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها- -آليَّة التَّعبير الكتابي لِفئَةِ الطَّلبَةِ الصِّينِيِّين- نَموذجًا –

The Effectiveness of Pragmatics in Teaching Arabic to Arabic Non-Written Expression Mechanism for the Chinese Class of -Speakers- The - Students as a Model

طالبة دكتوراه/ تيب إيمان

المشرف/ د. وهيبة وهيب

قسم اللُّغة والأدب العربي- المركز الجامعيّ مغنية- تلمسان(الجزائر)
مخبر المعالجة الآليَّة للُّغة العربيَّة – جامعة تلمسان

tibimane327@gmail.com
wahiba_wahib@yahoo.fr

تاريخ الإيداع: 2020/10/06 تاريخ القبول: 28/-à/2021 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

حَظيَت اللُّغة العربيَّة بِنصيبٍ كبيرٍ من بين اللُّغات جميعًا، لِما توفّر لها من خصائِص وسِمات لا تُوجد مُجتَمعة في أيّ لغةٍ أخرى من لُغاتِ البَشر، من قَبيل الاِشتِقاق، والمشتَرك اللَّفظيّ، والإعراب، في لُغة القرآن الكريم. فَتَعليم اللُّغة العربيَّة خاصَّة لغير النَّاطقين بها بِحاجة ماسَّة إلى اللِّسانيات التَّداوليَّة باعتبارها منهجًا حديثًا يَحتكم إلى عناصر تُفضي إلى الإلمام بِجميع العوامِل المساعِدة على إنجاح العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة، بِفضل مبادئ تَقوم عليها وهي: الأفعال الكلاميَّة، والتَّلفظ، والاستلزام الحواري، والحجاج... وغيرها، وما تَنضوي تَحتَها من آليَّات عِدَّة خاصَّة مَهارة التَّعبير الكتابي الَّتي تطوّق بالحدث التَّعلُّميّ التَّعليميّ من جَميع جوانِبه، وصولاً إلى التَّفاعل الَّذي يَتأسَّس على قَصديَّة التَّبادل، ويُفضي إلى التَّأثير والتأثُّر.

الكلمات المفتاحيَّة: اللِّسانيَّات التَّداوليَّة، اللُّغة العربيَّة، التَّعليميَّة، الطلبة الصّينِيُّون.

Abstract:

Abstract:

The Arabic language has a large share among all languages, due to the characteristics and features that are not all together present in any other human language, such as derivation, collocation, syntax in the language of the Noble Qur'an. Teaching the Arabic language, especially to Arabic non-speakers, is in dire need of pragmatics, as it is a modern method that invokes elements that lead to knowledge of all the factors that help the success of the teaching- learning process, thanks to the principles on which it is: speech acts, enunciation, dialogue engaging, argumentation etc... And the several mechanisms that fall under it, especially the skill of written expression that encircle the educational learning event in all its aspects, up to the interaction that is based on the intention of exchange, and leads to influence and to be influenced

Key Words: Pragmatics, Arabic language, didactics, Chinese students.

- **تمهيد :**

إنَّ اللِّسانيات التَّداوليَّة (Deliberative Linguistics) اتِّجاه لُغويّ بَرز وتَطوَّر على ساحة الدَّرس اللِّسانيّ الحديث والمُعاصِر، والَّتي تُعنى بِمعالَجة اللُّغة العربيَّة أثناء استِعمالاتها خاصَّةً إذا ارتَبطت بآليَّة التَّعبير الكتابي. لَعلَّ هذا ما جَعلها أكثر دِقَّةً وضَبطًا كونها مُتَعلِّقَة بالفئَة الغير النَّاطقَة باللُّغَة العربيَّة (الطلَبة الصِّينيُّون نموذجًا) باعتِبارها العلم الَّذي يَدرس الخِطاب، لِما تَستَخدمه في سِيَّاقات مُختَلفَة، بِحسب أغراض المُتَكلِّمين وأحوال المُخاطِبين. لِذا يَنصَبُّ مَجال بَحثها بالمتَكلِّم ومَقاصِده، ومُراعاة حال السَّامِع الغير النَّاطق باللُّغة العربيَّة أثناء المُحادَثَة، و تَشتَغِل على الظُّروف والأحوال الخارجِيَّة المُحيطَة بالعمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة، ضِمنًا لِتَحقِيق التَّواصُل لِما يَعدّ مُحرِّكًا أساسِيًّا لهذه العمليَّة من جهة، و الوصول إلى غَرض المتَعلِّم وقَصده من كلامِه من جهة أخرى. فاللِّسانيات التَّداوليَّة إذن، هي دراسة اللُّغة في الاستعمال الَّذي يُبنَى على التَّلفُّظ، والخِطاب، والمحادثَة، والحوار أي المجال الاستخدامي لها.

- **الإطار المَفاهيمي :**

1. **التَداوليَّة** The Deliberative :

جاء في القاموس الموسوعي للتَّداوليَّة على يد كلٌّ من **جاك موشلار** Jaque Moeschler **وآن ربول** Anne Reboul بأنَّها" دراسة الاستِعمال اللُّغويّ المُقابلة لِدراسَة النِّظام اللِّساني الَّذي يَعدّ من اهتمام اللِّسانيَّات بِصفة خاصَّة"[1]. ربط مَفهوم التَّداوليَّة بالمَجال اللِّسانيّ. تَسعىإلى دراسَة الاستِعمال اللُّغويّ في الجانِب التَّواصُلي وِفق مُعطيات سِياقيَّة واجتِماعيَّة مُحدَّدة، فَهي جَديرة بأن تُسمَّى ب " علم الاستِعمال اللُّغويّ"[2]. ومن هنا فإنَّ مفهوم التَداوليَّة لَيسَت عِلمًا لُغَويًّا محضًا بالمَعنَى التَّقليدي، ولَكنَّها عِلم جَديد للتَّواصُل يَدرُس الظَواهر اللُّغويَّة في مَجال الاستِعمال لِذا يَتعدَّى حدود البِنيَة اللُّغويَّة، لِيَبحث في الأقوال والعَلاقَة بَين المُتخاطبين في سيَّاق مُحدَّد، فَيَدرس العَناصِر الذَّاتيَّة في الخِطاب كالضمائر، والمُهمات الزَّمانيَّة والمكانيَّة، كما يُعالِج التَّلميح والتَّبصير، وكذلك القَوانين الَّتي تَضبِط الخِطاب، والحِجاج. ويُحاول إعطاء تَفسيرات دَقيقَة حول كيفيَّات إنتاج الكلام وتَفسير مَقاصِده وغاياتِه.

2. **غير النَّاطقين باللُّغة العربيَّة** Non Arabic speakers :

يَتحدَّد الاصطلاح " غير النَّاطقين بها" ليَضمَّ كلّ من يَتعلَّم اللُّغة العربيَّة مِمَّن لَيسَت العربيَّة لغته الأولى، ليَكون النُّطق بالعَربيَّة هو الفَيصل دون النَّظر إلى انتِماءات الدَّارسين الثَقافيَّة أو اتّجاهاتِهم نَحو اللُّغة أو دوافِعهم لِتَعلُّمها، ولا يُقصد بالنُّطق هنا مُجرَّد تَرديد ألفاظ أو تَراكيب عربيَّة، أو التَّحدُّث بها بَعد تَعلُّمها في بَرامج تَعليم اللُّغة العربيَّة كلغة ثانيَّة يَضمّ الاصطلاح " غير النَّاطقين بها" الأجانب (غير العرب)، والعرب الَّذين لا يَنطقون باللُّغة العربيَّة[3]. يُعنَى بِمصطلَح تَعليم اللُّغة العربيَّة لغير أهلها: تَدريسها لأولئِك الَّذين يَنتمون إلى جِنس غير الجِنس العربيّ، ومن ثَم تَتبايَن لُغاتِهم وثَقافَتِهم العربيَّة تباينًا كبيرًا.

3. **آليَّة الكتابَة** Mechamism of writing:

جاء بها الباحث اللُّغويّ **محمود النَّاقة** (ت2019م) بأنَّها:" إعادة تَرميز للُّغة المنطوقَة في شَكل خَطيّ على الورق من خِلال أشكال يَرتَبط بَعضها بِبعض وِفق نِظام مَعروف اصطلح عليه أهل اللُّغَة حيث يعدّ كلُّ شَكل من هذه الأشكال مُقابِلاً لِصوت لُغويّ يَدلُّ عليه بِغرَض نَقل الأفكار، والآراء، والمشاعِر من كاتب إلى قُرَّاء بِوصفِهم مُستَقبلين "[4]. فَمهارة الكتابَة، وسيلَة من وسائِل الاتِّصال الَّتي عن طريقِها يُسَجِّل الدَّارس الغَير النَّاطق باللُّغة العربيَّة ما يُريد تَسجيله رَسمًا من الوقائِع والأحداث وغَيرها، لِذا تُرتَّب هذه المَهارة بَعد أسلوب المُحادَثَة للتَّعبير عن الفِكر والأحاسيس، ونَقلِها إلى الآخرين، أو تَسجيلِها لأصحَاب هذه الفِئَة من حيث كلُّ ما هو مَكتوب و لَه مِيزَة البَقاء وَدوام الاقتِناء .

- **آليَّات اللِّسانيَّات التَّداوليَّة:**

تَقوم اللِّسانيَّات التَّداوليَّة على مَبادئ أساسيَّة، كثيرًا ما يَعتَمد عليها الدَّارسون المعاصِرون في مُعالَجة مَهارة التَّعبير الكتابي لِلفِئَة الغير النَّاطقة باللُّغة العربيّة وأبرزها في ما يَلي: الإشاريَّات، والاستلزام الحواريّ، ومُتضمِّنات القَول، ونَظريَّة الأفعال الكلاميَّة، والافتِراض المُسبَق، والحِجاج. سَنقوم بِتَحديد مَدلولات هذه المفاهيم على التَّوالي:

1. الإشاريّات(المعينات) The signals:

هي الرَّوابط الدَّاخليَّة الَّتي تَربط بَين وحَدات النَّصّ، لِتُحقِّق تَماسُكَه و انسِجامَه، والرَّوابط الّتي تَتَّسِق بِعالمِه الخارجيّ وهي الإحالة الّتي تَتحدَّد من خلال العُنصر اللُّغويّ والسِيَّاق الوُجوديّ أو الخارجيّ. ومن ثمّ تمثّل دراسة البعد الإشاريّ للعلامة اللُّغويَّة جزءًا من مقاصِد الخِطاب، فإشارة في: أنا، أنت، هنا، تُفهَم من سيَّاقها الخارجيّ ولا تتَحقَّق إلَّا من خلال الاستِعمال، و تستحضر المشار إليه إلى طرفيّ الخِطاب، ووظيفَتها المقاصديَّة تَتَّصل بالسيَّاق المَخصوص بها، ومن العناصر الّتي يُفسّرها السيَّاق بِنَوعيّه اللّفظيّ و الخارجيّ من ناحية الدّلالة.[5] كالمؤكِّدات، وأنواع الضّمائر، والموصولات، وأسماء الإشارة، والظروف، ودلالات الأزمنة وألفاظ الأمكنة، مثل: إنَّ، أنا ، أنت، هذه ، هؤلاء .

2. متضمِّنات القَول Inclusions to say presumption:

يُقصد به أنَّنا ضَمان أمور لا نَذكرها بِصَريح العبارة، ما يدعى ب "متضمِّنات القَول"، ويَتعلَّق هذا المَفهوم ب" رصد جملَة من الظواهر المتعلِّقَة بِجوانِب ضِمنيَّة وخَفيَّة من قَوانين الخِطاب تَحكمها ظروف الخِطاب العامَّة كسيَّاق الحال وغيره"[6]. وتُشكِّل متضمِّنات القَول من نَمطيّن بارزيّن هما :

أ- الافتِراض المُسبَق Embeded saying:

هو" الخَلفيَّة التَّواصليَّة الضَروريَّة لِتَحقيق النَّجاح في عمليَّة التَّواصُل، وهي المُحتَوى ضِمن السيَّاقات والبُنَى التَّركيبيَّة العامَّة"[7]. فَفي الملفوظ الأوَّل مثال: أغلق النّافذة. وفي الملفوظ الثَّاني لا تغلق النّافذة. في الملفوظين كليهما خلفيَّة (افتراض مسبق) مَضمونها أنّ النَّافذة مفتوحة [8].

ب- الأقوال المُضمَر Dialogue:

هي النَّمط الثّاني من متضمِّنات القول وتَرتبط بوضعيَّة الخطاب ومقامِه على عكس الافتِراض المُسبق الّذي يُحدَّدُ على أساس مُعطيات لُغويّة. تَقول أوركيوني: " القول المضمر هو كتلة المعلومات الّتي يُمكن للخطاب أن يَحتويها، ولكنّ تَحقيقها في الواقع يَبقى رَهن خُصوصيَّات سِياق الحديث مثال: "إنّ السّماء ممطرة"، فالسّامِع لهذا المَلفوظ يَعتقد القائِل أراد أن يدعوه إلى المكوث في البيت والإسراع إلى عملِه حتَّى يَتوقَّف المطر، أو عدم نِسيان مِظلَّته عند الخروج" [9].فالاحتمالات تَتعدَّد ضمن السيَّاقات والطبَقات المقاميَّة المختَلفَة و الَّتي يُنجز من خِلالها الكلام (التَّعبير).

3. **الاستلزام الحواري**: The Apocalypse :

آليَّة من آليَّات إنتاج الخطاب الَّذي يُقدّم تَفسيرًا صَريحًا لِقدرة المتكلِّم على أن يَعني أكثر مِمَّا يَقول الفِعل أيّ أكثر مِمَّا تُؤدّيه العبارات المستعملَة مثال:" ناولني الكتاب من فضلك" المنجزة في مَقام مُحدَّد يخرج من معناها من الطلب (الأمر)[10] إلى معنى الالتماس وهو ما تُفيده القرينَة : من فَضلك.

4. **نَظريَّة الأفعال الكلاميَّة**: Theoryof spech act :

تَشتَمل الدِّراسات الَّتي تَضمّ نَظريَّات الأفعال الكلاميَّة و تَنطلِق من مُسلّمة مفادها أنَّ الأقوال الصَّادرة ضِمن وَضعيَّات مُحدَّدة تتَحوَّل إلى أفعال ذات أبعاد اجتماعيَّة [11]. وتَختَلف هذه الأغراض الَّتي تَتحقَّق من الإنجاز اللُّغويّ، لِما يَتعلَّق الأمر بِمعرفَة ما يَتِمّ إنجازه عبر استِعمال اللُّغة في وضعيَّة تَواصليَّة مُعيَّنَة. فَقسَّم **أوستين**Austin الأفعال الكلاميَّة إلى ثَلاثة أصناف :

أ- **فِعل الكلام(فعل القول)**Act of speaking:هو الفِعل الَّذي نُنجزه بِمجرّد تَلفُظِنا لِبَعض الكلمات الَّتي لها نَفس المَعنى والمَرجع.

ب- **الفِعل الإنجازي(قوة فِعل الكلام، الفِعل المُتضمّن في القول)** The performative act: فعل اتّفاقي مَبنيّ على التَّواطؤ والمواضَعة، إنَّه فِعل مؤديّ ومُنجز طبقًا للتَّواضُع [12]. وهو الفِعل الَّذي نُنجزه بالقَول كالسؤال، و الأمر، و التَّحذير، والوعد...

ت- **الفِعل التَّأثيري (لازم فِعل الكلام)**Impactial verb:وهو الآثار المُترتّبَة عن الفِعل الإنجازي، و الدَّفع إلى العَمل والوصول إلى الاقتِناع بِفعل الشَّيّء أو تَركه" عندما نَقول شَيئًا ما قدّم يَترتَّب عليه حدوث بَعض الآثار على إحساسات المخاطب وأفكاره وتَصرُّفاته"[13]. قد يَكون ذلك عن قصد ونِيَّة أو عن غير قَصد، كما أنَّ الفِعل الإنجازي والفِعل التَّأثيريّ يَستلزمان معًا الاتّفاق.

5- **الحِجاج** Arguments :

نظريَّة لِسانيَّة تَهتَمُّ بالوسائِل اللُّغويَّة وبإمكانيَّات اللُّغات الطَّبيعيَّة الَّتي يَتوفَّر عليها المتَكلِّم بِقصد تَوجيه خِطابِه وِجهة ما تُمكِّنه من تَحقيق بَعض الأهداف الحِجاجيَّة ثمَّ تَنطلِق من الفِكرة الشائِعَة الَّتي مُؤداها إنَّنا نَتكلَّم بِقَصد التَّأثير[14].

مجمل القَول، إنّ الآليَّات الَّتي تُبنى عليها اللِّسانيَّات التَّداوليَّة مُتَعدِّدة، وناتِجة عن دراسات و أبحاث مُختَلفَة ومُتَناسِقة فيما بَينها، و تَحليل أيّ كلام (مَلفوظ) يَستَنِد عليها لاستِنباط اتِّجاهاتها التَّداوليَّة.

وقبل الشّروع في عرض نَتائج الاستبيان وتَحليلها، نُقدِّم بطاقة تَعريفيَّة موجزة لمركز التَّعليم المكثَّف للُّغات بِجامعة تلمسان، الّذي مثَّل الإطار المكاني لِدراستنا التَّطبيقيَّة.

تمَّ إنشاء هذا المركز عام 1994م كهيكلٍ يَندرج ضِمن الخدمات المشتركة لجامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان لأنّه يَرتبط بِصفةٍ مباشرةٍ مع رئاسة الجامعة، أُطلق عليه في بداية نشأته " **معهد تعميم اللّغة العربيّة والتّعليم المكثّف للّغات** " والمصطلح المختصر لهذه التّسميّة: "IGLAEIL "، ثمَّ تحوّلت هذه التّسميّة إلى: " **مركز التّعليم المكثّف للّغات**" ،"CIEL"، وذلك ابتداءً من عام 2008م، ويَستقبل هذا المركز الطّلبة التَّابعين لجامعة تلمسان وغَيرهم من الطّلبة خارج الجامعة وكلّ مَن يرغب في تَحسين المستوى في لغاتٍ مختلفةٍ، أمّا عن تَعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بغيرها فلم يتمّ إدراجه إلاّ ابتداءًا من عام 2011م[15].

أمّا فيما يَخصّ اللُّغات الَّتي تُدرَّس فيه فَهي عديدة، نجد من بينها: اللُّغة العربيَّة، والفرنسيَّة، والإسبانيَّة، والألمانيَّة، والإيطاليَّة، وذلك خلال دورتيّن في السَّنة. كما أنَّ للمركز موقعاً خاصًّا يتمُّ من خلاله تَقديم معلومات مختلفة، وهو كالآتي http://ciel.univ-tlemcen.dz[16]

- **تَطبيقات مبادئ اللِّسانيات التَّداوليَّة على آليَّة التَّعبير الكتابي لِلطلَبة الصِّينيِّين :**

لِملاسة الموضوع أكثر ارتأينا أن نُعاين مَجموعة من التّعابير الكتابيَّة، متَعمِّدين دراستها متواليَّة بدءًا من أوَّل تَعبير خاصّ بِموضوع" وصف الرّبيع " انتهاءًا بموضوع "الرسالة إلى أخي"، لنَتمكَّن من الوقوف على جوانب التَّحسُّن والاستفادة من تَطبيقات أساسيَّات اللِّسانيات التَداوليَّة عبر سَيرورة حِصص التَّعبير الكتابي (قدّمت في العام الجامعيّ 2016/2015م حسب ما أمكنَنا الحصول عليه)، وهي على النَّحو التّالي :

فصل الربيع

يقول المثل الصيني تالي : " أهم الوقت من اليوم هو الصباح ، أمّا أهم الوقت من السنة فهو الربيع." إنّ الربيع هو أوّل فصل من الفصول الأربعة و بداية السنة . يقبل الناس تباشير الربيع بعد شتاء قارس طويل بكلّ النشاط ، و العالم كلّه يسبح في فيض حاوي من الجمال و النشوة و الغبطة.

الجوء في الربيع لا حار ولا بارد ، بل معتدل كالخريف . طول نهاره مثل طول ليله. في هذا الفصل ، تورّق الأشجار الخضراء على جانبي الشارع و تتفتّح الأزهار الملوّنة في حديقة البيوت . الطيور النازحة تعود إلى الأعشاش المحفورة تغرّد على هوامش أغصان الشجرة ، النسيم الفاتر يحمل إلى الناس الحيوية و الأنشطة لفصل الربيع الحامي ، تفيض الجداول داخل الجبال و تخرج النمل و الفئران من الأرض . بعد الأمطار ، يمكننا مشاهدة قوس قزح بين الجبلين والشمس المشرقة والسماء الخضراء الزرقاء للغاية . أمّا الناس، فهم يلبسون الملابس الخفيفة و يقومون بالنزهة مع عائلتهم بسعادة . أو بعضهم يفضلون قطف الفراولة في الحقل. بالنسبة إليّ ، أشعر بالابتهاج عندما أمشي على الشارع رؤية بسمات السرور تتألق في وجوه المارّة أو عندما أمرّ بالساحة التي يلعب فيها الأطفال بالطائرة الورقية. ما أجمل الربيع ، لنستمتع به معا بكلّ راحة .

Chen Xu 陈旭
فوزية

أيمن LIAO GUOHONG

الرسالة إلى أخي

بكين

٢٠١٦/٢/٢٢ م

أخي العزيز فريد

تحية طيبة وبعد

أعرف أنّك ستوتر في هذه الأيّام لأنّك على باب الامتحان للالتحاق بالجامعات. أنا أتألّم بأنّك تشعر بالتعب وبالخوف الشديد. كلّ ما تشعر به هو من طبيعة الإنسان. أكتب لك لأقدّم لك بعض الاقتراحات المفيدة.

أوّلا وقبل كل شيء. ثابر على دراستك مهما تحدث. لا عيب أن تقول إني متعب جدّا وأريد الاستراحة. ولكن، لا يليق أن تقول إني أريد أن أتخلّى لأنّ النجاح هو لمن يجتهد من الألف إلى الياء وغير الضاحكين الضاحكين

آخرهم.

ثانيا، تحكّم في شعورك أمام الاختبارات الكبيرة سواء تنجح فيها أم لا. لا تتكبّر ولا تستخفّ بنفسك. فكلّ الغرور والاستخفاف يعوقك عن التقدّم، بل احفظ قلبا هادئا. لذلك، ستنفع منه آجلا أو عاجلا.

أخيرا وليس آخرا. مارس الرياضة لتقوية جسمك لأنّ العقل السليم في الجسم السليم. لا أحد، أيا كان، يستطيع أن يصل إلى النجاح بدون الصحّة. ولكنه لا يعني ممارسة الرياضة الشديدة مثل كرة القدم وكرة السلّة.

أنا شخصيّا أثق بأنّك ستتغلّب على كلّ العقوبات في الدراسة وتنجح أخيرا وأتمنّى لك توفيقا ونجاحا.

صديقك المخلص

أيمن

Page ..... صفحة

من خلال تَتَبُّعِنا لِهذه التّعابير الكتابيَّة وتَصويب الأخطاء الَّتي وقع فيها متَعلِّموا اللُّغة العربيَّة، وتَصحيحها مع مُراعاة آليَّات اللِّسانيَّات التَّداوليَّة، وتَحليلها نوردها كالتّالي :

الخَطأ	الصَّواب	مَبادئ اللِّسانيَّات التَّداوليَّة
تفيض الجداول داخل الجبال.	تَفيض الجَداول من أعالي الجِبال.	مُتضمّنات القَول- الافتراض المُسبَق-
ما أجمل الرَّبيع لنَستَمتع به معاً بكلّ رقّةٍ	ما أجمل الرَّبيع فهو فَصل المتعة، والرّاحة النّفسيَّة.	مُتضمّنات القَول– القَول المُضمَر-
متوثّر	تَتَوثر	نَظريَّة الأفعال الكلاميَّة- الفِعل الإنجازي -
أنا أتأكد	أنا مُتأكِّدة	الإشاريَّات – ضَمير المتكلِّم المفرد -
العقوبات	العَقبات	نَظريَّة الأفعال الكلاميَّة- الفِعل التَّأثيري-
كلّ ما	كلَّما	الإشاريَّات – دلالة الزمان–
- الإستيراحة	الإستراحَة	الإشاريَّات – دلالة المكان-

الشكل رقم1: يُوضّح تَطبيقات مَبادئ اللِّسانيَّات التَّداوليَّة على التَّعابير الكتابيَّة لِلطلَبة الصِّينِيِّين، وتَصحيح أخطائِهم.

تَحليل:

من خلال هذه التَّعابير الكتابيَّة للطَلبة الصِّينيِّين تَوصَّلنا إلى أنَّ التَّعبير الكتابيّ هو خطاب الباحث التَّداوليّ يَدرسها بِناء على آليَّات التَّحليل التَّداوليّ ما يَتَطلَّب البَحث والتَتبُّع، و لا يَقدر عليه أستاذ أو باحث بِمفرده، ولا يُمكن حَصرها في خاصِيَّة لُغويَّة مُحدَّدة، حيث أنَّ مبادئ اللِّسانيات التَداوليَّة تَتعدَّد ومعطياتُها تَتَداخَل، وأهدافُها تَتَكامل، لِتَحقِيق غايات مُختَلفَة أوَّلها رئيسَة ألا و هي تَعلُّم اللُّغة العربيَّة الفُصحى الخاليَّة من الأخطاء اللُّغويّة الكتَابيَّة و الشَّفهيَّة،

وثانِيها تَمكين المتَمدرس غير النَّاطق باللُّغة العربيَّة على تَدريبات اللِّسانيات التَداوليَّة باعتبَارها مَنحى لُغويّ لِغرض بَراغماتيّ تَواصليّ.

فَلنا الشَّرف العَظيم أنَّهم تَعلَّموا اللُّغة العربيَّة ونَشروا ثقافَتنا من الجزائر إلى الصّين، ويَكفينا فَخرًا أنَّ المشرفين عليهم حقَّقوا أهدافَهم ولو بِشكلٍ نِسبيّ في نَشر اللُّغة العربيَّة وتَعمِيمها في الاستِعمال التَّواصليّ النَّفعيّ، ونَجاح ذلك يَعود إلى استعمال تِقنيَّات اللِّسانيَّات التَداوليَّة على آليَّة التَّعبير الكتابيَّ المسطَّرة في حَقل التَّعليميَّة، وإخضاعِها للتَّجريب من طَرف المتعلِّم بُغية تَمكُّنِه من استِخدام اللُّغةالعربيَّة في المَقامات المُختَلفَة،

- **خاتمة:**

وبَعد هذه الوقفَة المتأنيَّة في رحاب موضوع: " فاعليَّة اللِّسانيَّات التَّداوليَّة في تَعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها–آليَّة التَّعبير الكتابي لِفئة الطلبَة الصِّينيِّين– نَموذجًا –" أمكنَتنا التَّوصّل إلى مجموعة من النَّتائج، نذكر منها :

1. تعدُّ اللُّغة العربيَّة من بين اللُّغات العالميَّة الأكثر انتِشاراً في العالم.
2. اللِّسانيَّات التَّداوليَّة أداة تُساعِد اللُّغة على إحداث التَّواصُل في الطبقات المَقاميَّة المُختَلفَة.
3. يَسعى العَديد من الأجانب لِتَطبيق أساسِيَّات اللِّسانيَّات التَّداوليَّة على آليَّة التَّعبير الكتابي لأهدافٍ متَعدِّدةٍ من بينها: تعلُّم اللُّغة العربيَّة بِشَكلٍ سَليم، ثمَّ استِعمالها في المَقامات المُختَلفَة، وتَطبيق مُنطلَقات اللِّسانيَّات التَّداوليَّة عليها وفق سِيَّاقات تَواصليَّة نَفعيّة بَراغماتيَّة.
4. تَقوم اللِّسانيَّات التَّداوليَّة على تِقنيَّات متَعدِّدة: الإشاريَّات، ومُتضَمِّنَات القَول، والاستِلزام الحواري، و نَظريَّة الأفعال الكلاميَّة، والحِجاج .
5. لِمبادئ اللِّسانيَّات التَّداوليَّة مَجموعة من الأهداف: تَقوم على دراسة الاستِعمال اللُّغويّ في الجانِب التَّواصُلي للُّغة العربيَّة وِفق مُعطيات مُختَلفَة، تَدرس الخِطاب من وِجهة المُعِينات، تَسمح بِمعرفة الدَّلالات الزَمكانيَّة، تُعالج الإبهامات وتَفكّ الغُموض، تضَبط القَوانين الَّتي تَحكم المَلفوظ (التَّعبير) والحِجاج، كما تُقدِّم بَراهين دَقيقَة حول طريقة إنتَاج الكلام وتَفسير غايَته من ذلك .
6. وَسائِل اللِّسانيَّات التَّداوليَّة ليسَت غايَة في حدِّ ذاتِها، بَل هي مُجرَّد أداة يَتوسَّل بها الدَّارسُون إلى غاية تَعليميَّة أبْعَد وأجَل و هي تَحقيق التَّواصُل اللُّغَويّ من جِهة،

واستغلالِها في الوُصول إلى غَرض المتَعلِّمالغَير النَّاطق باللُّغة العربيّة و مَدى قَصدِه من كلامِه من جِهة أخرى.

7. أثبَتَت الدِّراسة الميدانيَّة مَدى استِفادَة الطَّلَبَة الصِّينيُّون من تَدريب آليَّات اللِّسانيَّات التَّداوليَّة على مَهارة التَّعبير الكتابيّ.
8. أظهرت الدِّراسة حاجة المتَعلِّمين الغَير النَّاطقين باللُّغة العربيَّة (الصّينيُّون نَموذجًا) إلى كتُب وبَرامج دِراسيّةٍ تُراعي تَطبيقات اللِّسانيَّات التَّداوليَّة على مَهارة التَّعبير الكتابي، قَصد التَّدريب عليها ومَعرفة أسُسِها.

- **هوامش البحث :**

[1] دومنيك منقونو، المصطلحات المفاتيح لتَحليل الخطاب، ترجمة : محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، ط1، 2005م -2006م، ص98.

[2] فرانسواز أرمينيكو، المقاربة التَّداوليَّة، ترجمة: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، (د ط)، 1986م ، ص8.

[3] رشدي أحمد طعيمة وآخرون ،المرجع في مَناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغاتٍ أخرى : المناهج وطريق التَّدريس، دار الفكر العربيّ، ط1، 1431هـ – 2010م ، ص53.

[4] محمود النَّاقة،تَعليم اللُّغة العربيَّة في التَّعليم العامّ- مداخله وفَنِّياته -، جامعة عين شَمس، القاهرة، الجزء:1،(د ط)، 2004م، ص175.

[5] محمود عكاشة،النَّظريَّة البرجماتيَّة اللِّسانيَّة (التَّداوليَّة دراسة المفاهيم والنَّشأة والمبادئ)، مكتبة الآداب القاهرة، ط1، 2013م، ص84.

[6] مسعود صحراوي،التَّداوليَّة عند علماء العرب دراسة تَداوليَّة لِظاهرة الأفعال الكلاميَّة في التراث اللِّسانيّ العَربيّ، دار الطليعة ، بيروت ، ط1، 2005م، ص30.

[7] مسعود صحراوي،التَّداوليَّة عند علماء العرب دراسة تداوليَّة لِظاهرة الأفعال الكلاميَّة في التراث اللِّسانيّ العَربيّ، ص31.

[8] مسعود صحراوي، التَّداوليَّة عند العلماء العرب دراسة تداوليَّة لظاهرة الأفعال الكلاميَّة في التراث اللِّسانيّ العربيّ، ص31.

[9] مسعود صحراوي،التَّداوليَّة عند العلماء العرب دراسة تداوليَّة لظاهرة الأفعال الكلاميَّة في التراث اللِّسانيّ العربيّ، ص32.

[10] العياشي أدراوي، الاستلزام الحواري في التَّداول اللِّساني(من الوعي بالخصوصيَّات النَّوعيَّة للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها)، دار الأمان منشورات الاختلاف ، ط1، 1432هـ – 2011م ، ص18.

[11] عمر بلخير،تَحليل الخطاب المسرحي في ضوء النَّظريَّة التَّداوليَّة، منشورات الاختلاف، ط1، 2003م، ص13.

[12] عبد الهادي بن ظافر الشهري،استراتيجيَّات الخطاب، مقاربة لغويَّة تداوليَّة دار الكتاب الجديد المتَّحدة ، بيروت، ط1، 2004م، ص155.

[13] عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغويَّة تداوليَّة، ص156.

[14] عمران قدور،البعد التَّداولي والحجاجي في الخطاب القرآني الموجه لبَني إسرائيل، عالم الكتب الحديث، إربد ، الأردن ، ط1، 2012م ، ص 51.

[15] ينظر: وهيبة وهيب، فاطمة صغير، تعليميّة اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في مركز التّعليم المكثّف للّغات بجامعة تلمسان –الطّلبة الصّينيّون نموذجا-، أبحاث المؤتمر الدّولي السّادس للّغة العربيّة المجلس الدّولي للغة العربيّة ،(د ت)،دبي، ص4.

[16] جامعة أبو بَكر بلقايَد، مركز التّعليم المكثّف للُّغات، تلمسان، قسم اللُّغات الأجنبيَّة، 15-02-2016م، 20-09-2020م ، http: //ciel.univ-tlemcen.dz.

- **قائمة المصادروالمراجع :**

1. جامعة أبوبَكر بلقايَد، مركز التّعليم المكثّف للُّغات، تلمسان، قسم اللُّغات الأجنبيَّة، 15-02-2016م، 20-09-2020م،http: //ciel.univ-tlemcen.dz .

2. دومنيك منقونو،المصطلحات المفاتيح لتَحليل الخطاب، ترجمة : محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، ط1، 2005م -2006م.

3. رشدي أحمد طعيمة وآخرون، المرجع في مَناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغاتٍ أخرى : المناهج وطريق التَّدريس، دار الفكر العربيّ،ط1، 1431هـ – 2010م.

4. عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيَّات الخطاب، مقاربة لغويَّة تداوليَّة دار الكتاب الجديد المتَّحدة، بيروت، ط1، 2004م.

5. عمر بلخير، تَحليل الخطاب المسرحي في ضوء النَّظريَّة التَّداوليَّة، منشورات الاختلاف، ط1، 2003م.

6. عمران قدور، البعد التَّداولي والحجاجي في الخطاب القرآني الموجه لبَني إسرائيل، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012م.

7. العياشي أدراوي، الاستلزام الحواري في التَّداول اللِّساني(منالوعيب الخصوصيَّات النَّوعيَّة للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها)،دار الأمان منشورات الاختلاف،ط1، 1432هـ – 2011م.

8. فرانسواز أرمينيكو، المقاربة التَّداوليَّة، ترجمة: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، (دط)، 1986م.

9. محمود النَّاقة، تَعليم اللُّغة العربيَّة في التَّعليم العامّ- مداخله وفَنّياته -،جامعة عين شَمس، القاهرة، الجزء:1، (دط)، 2004م.

10. محمود عكاشة، النَّظريَّة البرجماتيَّة اللِّسانيَّة (التَّداوليَّة دراسة المفاهيم والنَّشأة والمبادئ)، مكتبة الآداب القاهرة، ط1، 2013م.

11. مسعود صحراوي، التَّداوليَّة عند علماء العرب دراسة تَداوليَّة لِظاهرة الأفعال الكلاميَّة في التراث اللِّسانيّ العَربيّ، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2005م.

12. وهيبة وهيب، فاطمة صغير، تعليميّة اللّغةالعربيّة للنّاطقين بغيرها في مركز التّعليم المكثّف للّغات بجامعة تلمسان –الطّلبة الصّينيّون نموذجا-، أبحاث المؤتمر الدّولي السّادس للّغة العربيّة المجلس الدّولي للغة العربيّة، (دت)، دبي.

- **ملاحق:**

أنماط صورة الصحراء في ديوان "من أغاني الطاسيلي" لمبروك بالنوي"

Patterns of the Desert Image in Diwan "From Tassili's Songs" by Mabrouk Al-Noui

طالبة الدكتوراه/ صباح بريم

أ. د/ إدريس بن خويا

قسم اللغة والأدب العربي جامعة أحمد دراية- أدرار- الجزائر

مخبر المخطوطات الجزائرية في إفريقيا، قسم اللغة والأدب العربي

berrimsabah@gmail.com benkhoia.idriss@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2019/10/17 تاريخ القبول: 2021/04/29 تاريخ النشر: 2021/09/15

الملخص: صورة الصحراء واحدة من الصور المهيمنة على أغلب قصائد شعراء الجنوب الجزائري، فهي تجمع بين البيئة التي احتضنتهم وكبروا هم فيها وكبُرت هي فيهم، وبين كونها جزء من هويتهم وأصالتهم. ولهذا كان لها حضورا مميزا لديهم. وديوان "من أغاني الطاسيلي" للشاعر مبروك بالنوي واحد من الدواوين التي برزت فيها صورة الصحراء، وتغلغلت في كل ثناياه.

ومن أجل الاطلاع أكثر على صورة الصحراء في هذا الديوان؛ بنينا بحثنا هذا للإجابة على التساؤل الآتي: ما الأنماط التي جاءت عليها هذه الصور؟

كلمات مفتاحية: الصورة الشعرية؛ الصحراء؛ شعراء الصحراء؛ أنماط الصورة، مبروك بالنوي.

Abstract Desert's image is considered one of the images that dominate most south Algerian poems. because it gathers both their environment where they grow and live origins. This why it had a strong and special presence for them. Tassili's songs for the poet Mabrouk Benaoui is poetry which made the desert appeared strongly.

And to know about the image of desert in this Diwan, we make researches to answer the following question "what are the styles of this image and how is it coming

Keywords: key words :poetic pictures. Desert. Poetic of Desert. Image styles. Mabrouk Benaoui

1- الصورة الشعرية

يقوم الشعر على تصوير تجارب الشعراء، وتصوير كيفية تفاعلهم مع ما يحيط بهم من تجارب سواء أعاشوها بصورة شخصية، أو عاشها غيرهم. والشعر يقوم على التصوير باستخدام الكتابة، حيث تمثل "الصورة الشعرية ركنا أساسي من أركان الشعرية الحديثة، بل هي واحدة من أبرز مقوماتها، وعليها تبنى وبها تتشكل عناصر الشعر"[1]. وعرفت القصيدة على أنها رسم وتصوير بالكلمات، تصوير للواقع والعواطف، وللتفاعلات الحاصلة في الذات البشرية الناتجة عن المؤثرات المحيطة بها.

وقد أشار الكثير من الدارسين لصعوبة تقديم تعريف نهائي للصورة الشعرية في بحوثهم، ويرجع هذا لطبيعة الصورة نفسها؛ حيث تخضع لمؤثرين هما: المبدع ونفسيته وكيفية تفاعله مع محيطه، وكذا المتلقي كون المبدع يهدف من خلال تشكيلها لإحداث أقوى أثر في نفسه، "ففيها يتداخل عاملان أحدهما: الخصائص الذاتية –الإبداعية للصورة وتفاوتها بين الشعراء، والآخر اختلاف النقاد في التعبير عن استجاباتهم للصورة الفنية وصياغة هذه الاستجابة بتحديد أو حكم، فالنقاد مختلفون، قدرة وثقافة وميلا وتجاوبا ومناهج خاصة، وإدراك الصورة يعتمد على الإحساس المرن المدرب القادر على التأويل وكشف الأبعاد العميقة غير المباشرة فيها"[2]، كما تتصل بالعناصر المشكلة للنص الشعري، كالخيال والذي يعد "مصدر كل صورة في الشعر، وكل صورة تتشكل في الخيال قبل أن تتشكل في اللغة"[3]، حيث يمثل الإبداع عملية مزج لمجموعة عناصر -مأخوذة في الغالب من الواقع- عن طريق الخيال، ليقدم لنا أشكالا وصورا جديدة، وتبعا لمبدأ المحاكاة عند اليونان فـ"الخيال يستمد عناصره الأولية من الحياة نفسها، ثم يعيد تركيبها بشكل جديد ومغاير، لكنه يتناسب وما هو موجود حقا في الطبيعة، فإذا ما خرج الخيال عن هذه الحدود انقلب إلى وهم"[4]. يشير فؤاد مرعي وأحمد الحسن في كتابهما عن التخييل أن الأدب "يجب أن لا يعكس الواقع بقدر ما يوقظ فينا آخر جديدا وذلك بإعادة خلقه من نفس المواد ولكن برؤى جديدة..." [5]، والعمل الإبداعي لا يقوم على إعادة سرد الوقائع، وإنما يرتكز على هذه الوقائع لصنع واقع جديد خاص بالنص المنتج[6].

2/ انتقال الصورة من الحسية إلى الرمزية (تطور الصورة الشعرية)

تعد الصورة الكلاسيكية أولى الصور التي ظهرت عبر التاريخ الأدبي الحديث، والتي تميزت بقربها من المدركات العقلية، حيث تعتمد على التشبيه، وتعبر عن حقائق العقل والطبيعة[7]، وهو ما يعيدنا لمبدأ محاكاة الطبيعة في الفلسفة؛ حيث تعمل هذه الصور على نقل فوتوغرافي للطبيعة.

وتسمى هذه الصورة بالصورة الشعرية المقاربة، وهي وليدة المذهب العقلي، والذي أجمع نقاده "على ضرورة مراعاة خصائص الأشياء وعلاقتها الموضوعية الواقعية، لتكون الصور الشعرية مقاربة أو مشاكلة لواقع الأشياء"[8]، وهو ما يستدعي أن تكون العلاقة فيه بين المشبه والمشبه به قريبة سهلة الاستدعاء في الذهن. والشاعر قديما كان يهدف من خلال عملية الإبداع إلى إيضاح وتزيين أفكار ومعاني عقلية ظاهرة، لا عن شعور نفسي باطني، ولهذا فالعلاقات التي أقاموها في لغتهم كانت لإبانة ما يحاكونه[9]. ومن أمثلته عند **مبروك بالنوي*** ما جاء في حديثه إلى تن هنان الأم الروحية للطوارق في منطقة تمنراست:

فلا تأسفي إنّ الحقيقة مُرَّةٌ سرت كالدواء المر يشفي التألما[10]

إن القارئ لا يجد صعوبة في ربط الحقيقة بالدواء، فكلاهما مر، وكلاهما يقابل بالرفض ويصعب تقبله، ولكنهما شفاء؛ ففي الدواء شفاء من المرض، وفي الحقيقة شفاء من الجهل.

وبظهور الرمزية تحررت الصورة من طابعها التقريري السردي، لتنتقل إلى طبيعة إيحائية، لتصبح قائمة على إلغاء الوساطات الطبيعية والعقلية المباشرة[11]، وبعدما كانت في السابق ذات طبيعة واقعية موضعية، تقوم على المشابهة والوصف، أصبحت تقوم على طبيعة ذاتية تعتمد على الاختلاف عن واقع الأشياء[12]، فأنشأت عالما تخييليا عن طريق بناء العلاقات بين المتنافرات من العناصر[13].

وتسمى هذه الصورة بالصورة الشعرية المفارقة، وهي وليدة المذهب الجمالي والذي رأى أن التصوير الفوتوغرافي للواقع (أي أن تكون العلاقة بين المشبه والمشبه به قريبة سهلة) عمل لا صنعة فيه، وهو ما يعيدنا لما جاء به الجرجاني سابقا، فالشاعر بما يبدعه من صور وما يحدثه من تغيير في صور الواقع وعلاقته، ليخلق عالما جديدا في شكل أكثر إثارة وجمالا من الواقع نفسه[14]. إن البعد الجديد في اللغة (البعد الرمزي) يستدعي تصويرا ذهنيا جديدا من جهة الشاعر، ويستدعي أيضا تأويلا من طرف المتلقي، كونه أصبح عنصرا فاعلا في عملية الإبداع بما يقدمه من قراءات وتأويلات للنص.

ويذهب أصحاب هذا الاتجاه في تفسير أدبهم الرمزي، إلى أنه (تعبير) عما لا يمكن التعبير عنه، وهم يبررون موقفهم ذلك، بأن تجربتهم تجربة خلجات مرهفة، تغوص في أعماق الذات البشرية، لتنقل

للعالم ما يجول فيها، من مكنونات ومشاعر، كما أنها تكون في أحايين أخرى .. عبارة عن ذوبان كوني مع العالم الخارجي، وتارة أخرى تعاطف وجداني مع الموضوعات المتعلقة بالآخر...[15]

ونأخذ كمثال عليها قول مبروك بالنوي:

دوامةُ التيه قد سفَّت مباهجنا للعمق سرنا كنخل عافه البسر[16]

إن حالة التيه التي يعيشها الشاعر قد ابتلعت كل مشاعر السعادة والسرور، ويضرب تشبيها بينه في رحلته لعمق دوامة التيه التي ابتلعته، وبين نخلة قد تركها البسر (التمر)، ولكن العلاقة بين طرفي التشبيه لا تبدو قريبة يدركها العقل بسهولة، فيجد القارئ نفسه باحثا عن وجه شبه بينهما، إن قيمة النخل تكمن فيما تقدمه من تمر، ومتى عافها التمر عاشت في ضياع وتيه لا تجد قيمة لوجودها. فعقد الشاعر بينها وبين حالته وهو يهيم لا يجد ما يبهجه، ويغرق في حالة اغتراب تسحب الحياة مما حوله.

3/أنماط صورة الصحراء في ديوان "من أغاني الطاسيلي":

1- الاستعارية والمجازية والتمثيلية:

إلى جانب النمطين السابقين (الصورة المقاربة والصورة المفارقة) على مستوى البلاغة، يمكن أن نقسم الصور إلى ثلاث أصناف، حسب ما يدخل في تكوينها:

صور استعارية: قائمة على علاقة التشبيه والاستعارة بين طرفين، يراد تصوير الأول البعيد عن ذهن المتلقي، من خلال الآخر القريب، ومن الأمثلة التي نلمس فيها ذلك قول بالنوي:

إذا غردتني للمواويل حرة تعالى لأقدار الجنوب فحيح[17]

نجد أن الشاعر لا يتوانى في كل حين يذكر ما يعانيه الجنوب، وكأن أقداره المسطرة له في قسوتها كأفعى يتعالى فحيحها إذا ما ابتسم يوم في وجهه، فتذكره بهذا الصوت أن مصيرها هو الحرمان والنسيان. فيجمع الشاعر بين صورة الصحراء (الجنوب) وأحد كائناتها (الأفعى)، ويجسد قسوة أقدار الجنوب عن طريق ربطها بصوت الأفعى، بما يعرف عن هذا الكائن من خطر، ما يعطي هذه الصورة بعدا آخر يمكّنها من الاقتراب أكثر من ذهن المتلقي، وشحنها لتكون أشد تأثيرا في نفسه.

أما في قصيدة (تهاويس من سراديب كواليس سنية المتلمس) يظهر تعلق الشاعر بالصحراء من خلال صوره التي تعبق بعطرها، فنجده يقول:

فأعبر العمر مسكونا بأتربتي يقتاتني هوس للرمل مهجوس[18]

فيؤكد في هذا البيت على شدة الترابط بينه وبين أرضه حد أن تسكنه، ويتحول حبه لرمالها إلى هوس يقتاته، وكأنه تحول إلى صورة مشابهة لصورة الصحراء، وتحولت ذاته إلى نخلة لما تمثله من شموخ وأنفة:

أيقظتْ نخلتي أحلامها غسقا كيلا تحنطها مني الروامِيس[19]

وفي هذه المقاربة بين الذات والنخلة استعارة، يُحول من خلالها الذاتَ إلى نخلة، وتصور النخلةَ ككائن له أحلامه. إن هذه الصورة تظهر تلاحم الشاعر مع الصحراء، فهو الذي أخذ منها صغيرا، وتربى في أحضانها، فأصبحت جزء من كيانه، لتلون أغلب أبياته.

يضع الشاعر الصحراء موقف الكائن الحي، فيستعير لها من الصفات ما يعكس ذلك؛ يقول مخاطبا "داسين" وهي شاعرة من الأسرة التي كانت تتولى زعامة المجتمع التقليدي بالأهقار[20]:

قفي نرتل للصحراء محنتنا عسى تُضمّدُ جرحا خانه البشرُ[21]

وغادرتْ زمني أنهار دهشتنا واغتالَ خيمتنَا الأوباش والتتر[22]

هذي خطاي ضمير الرمل يعرفها والظل ظلي تجلى فالرؤى كدر[23]

ففي البيت الأول يناشد داسين أن تقف معه ليوجه خطابه للصحراء، عساها ذلك يضمد جرحا لم يجد عند أبناء جلدته له تضميدا، بتوجيه خطابه للصحراء يحولها لكائن مدرك لما يعانيه ابن الصحراء. أما في الثاني فيحول الخيمة إلى مخلوق تم اغتياله؛ واغتيل معه جانب من هوية الصحراوي وهي الخيمة كواحدة من أبرز معالم الحياة الاجتماعية في الصحراء قديما؛ والتي طُمس وجودها في حياتنا بسبب غزو مباني المدن، أما في البيت الثالث فالرمل يستحيل إلى إنسان له ضمير ليس له أن ينكر خُطًا طالما تردد وقعها عليه، فيتحول تحت أقدامنا إلى كائن يشعر ويدرك هوية من يسير عليه، ويلقي عليه من صفة الإخلاص ما يجعله وفيا لمن ألف صوت خطاه. أما في قصيدته "من أغاني الطاسيلي" فيقول:

وصاح في خاطري صوت أُكَتِّمه حتى متى يا نخلتي صبرا الحظل؟[24]

شققت من وجعي للبيد قافيتي لكن جرحي بنبض النخل متصل[25]

يذكر الشاعر النخلةَ في البيتين، فتراه في الأول يستعير لها صفة الإنسان الواع المدرك، فيطرح عليها سؤالا طالما كتمه في خاطره: إلى متى يظل الجنوب صابرا تحت وطأة الحرمان؟ أما في البيت الآخر فيستعير من الإنسان نبضه ليلقي على النخل الحياةَ، ويحيلها إلى امتداد لكيانه، حيث يرتبط جرحه بذلك النبض.

أما في قصيدة "تهاويس من سراديب كواليس سنية المتلمس" فالشاعر يستعير من صفات الصحراء ويلقيها عليه؛ يقول:

إني أعرجن هذا البدر في غسقي إلى منازله والضوء مطموس

ناشدت فينا دعي حرفي على هوسي فنخلة العمر أعجاز رواميس[26]

فيشبه عمره بالنخلة في طولها وشموخها. كما يستعير لون السمرة ويلقيه على "خطاه" و "رؤاه" حيث يقول:

في حيرة لخطاي السمر قد بُهتت أرض عجوز توالتْها الكداديس[27]

يطاردون رؤاي السُّمر زعنفة إذ عتموا عن ضيائي هم مدانيس[28]

إن هذه الاستعارات تعمل على ترسيخ العلاقة داخل القصيدة بين الشاعر والصحراء، ما يعكس علاقته الحقيقية مع هذه الأرض. فالسمرة لم تعد لونا لبشرته فحسب وإنما تعدتها لتصبغ حتى رؤياه فلا يرى إلا من خلالها، وإن كان هذا اللون يجعله محل ملاحقة، ممن لا يريدون هذا التوجه في الرؤى. كما تصطبغ به خطاه التي توجهه نحو الخلاص، الذي يجده في بناء سفينة تتقاطع من خلالها قصيدته بقصة سيدنا نوح عليه السلام:

لا عاصم اليوم من طوفان أخيلتي لما استشاطت به الآن المقاييس[29]

وتتراوح التشبيهات والاستعارات بين صفات الصحراء التي يسقطها على ذاته ، أو بين صفات البشر التي يلقيها على الصحراء فيحولها إلى إنسان يعي ويدرك ما يحدث حوله.

صور مجازية: وتقوم على المجاز وعلاقاته المختلفة، بين طرفين، يراد تقريب معنى الأول من خلال علاقته بآخر يكون قريبا من المتلقي. يقول بالنوي:

هنا حينا دقات مهراس بدئنا يبث لُحون المنتهى فيسيح[30]

فذكر "المهراس" كجزء من تراث المنطقة، وُجد مع بداية وجود الصحراوي، فعبر عن ارتباطه الوثيق مع أرضه عن طريق جزء من إرثه. أما في قوله:

أخيط مسافات الهوى شجرا وقد نزفت اغترابا بعدما العمر صرّما[31]

فيصور المسافات ثوبا يخيطه ليحيله إلى شجر، يوحي بالامتداد والبعد الذي يعيشه في اغترابه. و من أمثلة المجاز قوله:

وفي غصة الأحقاب أجدب دهرنا وأقفر معنى النازفين بإفلاس[32]

ليجمع الشاعر في الشطر الأول بين الدهر كبعد زماني بالجدب وهو صفة للمكان، أما في الشطر الثاني فجمع بين المعنى ذا البعد المعنوي الغير ملموس بالقفر كصفة للمكان، وكل ذلك يحدث في إطار زماني آخر وهو الأحقاب التي تقف على غصة لا تستطيع تجاوزها ، ليقدم صورة مجازية يبلغ القارئ معناها من خلال علاقتها العقلية. ويدمج بين البعدين الزماني والمكاني لتصير صورته أكثر حركة.

صور المشاهد (تمثيلية): وهي صور لا تقوم على الاستعارة ولا على المجاز، بل تقوم على تصوير مشاهد حية بأبعاد زمانية ومكانية تساهم في تجسيد الأحداث وتنقلها وكأنها حية تتحرك أمام المتلقي.

وحتى نفهم هذا النمط من الصورة، نعود إلى ما قدمه صلاح فضل من أمثلة لتوضيح هذه الصورة، وقد أخذ بيتين من أشعار ذي الرمة، يقول فيهما[33]:

عشية مالي حيلة غير أنني بلقط الحصى وخط في الترب مولع

أخط وأمحو الخط ثم أعيده بكفي والغربان في الدار وقع

فالشاعر لم يحتج للاستعارة ولا للمجاز ليقدم لنا صورة تعكس حالته غداة البين، ليس له حيلة سوى الجلوس في يأس، يعبث بالحصى والتراب أمامه، وقد خلت الديار من أهلها، فلم يبق فيها سوى

الغربان. والمتلقي لا يجد في نفسه حاجة كبيرة للخيال ليحدد العلاقات التي بنيت عليها الصورة، وإنما يقتصر دوره في تحويل مجموعة الدوال(الصورة اللغوية التي تلقاها) إلى مجموعة مدلولات (الصورة المشهد الذي سيبنيها في ذهنه). وهذا التحويل مباشرة لا يحتاج فيه لوساطة المشابهة أو العلاقات العقلية أو المنطقية بين الأشياء.

أما المثال الثاني لأحمد شوقي لا يبتعد فيه عما قاله ذو الرمة[34]:

كم بنينا من حصاها أربعا وانثنيا فمحونا الأربعا

وخططنا في نقا الرمل فلم تحفظ الريح ولا الرمل وعى

إن غياب الانزياح (من الاستعارة والمجاز)، لا يلغي الدهشة والإعجاب بهذه الأبيات، حيث ينبع التأثير من بساطة الأسلوب وإتقان التصوير، حتى لتجد في الأبيات حركة وريحا قادما إلينا من أيام الطفولة. ورغم ولوع الشاعر مبروك بالنوي بالأساليب البلاغية، إلا أننا نجد يوظف هذا النمط في عدة مواضع، ومن الأمثلة الواردة في ديوانه؛ تصويره للصحراوي الأصيل داخله وهو يتوجه للبحر مسائلا له:

يممت وجهي لهذا البحر أسأله كيف استحال على صحرائنا البلل

توردت وجنتاه واكتست غضبا وساكنو غيبه من غربتي جفلوا[35]

فالبيت الأول يخلو من الاستعارة والمجاز وغيرها، ويصف الشاعر فيه اتجاهه إلى البحر وسؤاله له كيف يحرم الجنوب من البلل، ويسقط هذا على استحالة الأمطار وكذا خيرات البلاد على الجنوب، الذي يعيش في الحرمان.

وفي قصيدة (تراتيل لسيد الأرض الأمنوكال موسى أق مستان الملك المغيب)

ألم يكُ منصور يؤدب قومه يخاتل كسرى زد لقيط الذي فدا

ألم يذكروا النعمان قد سُلّ عرشه وهندا تراها أسفرت بعدما غدا[36]

ثم يواصل الشاعر بتقديم مجموعة من أسماء قادة وزعماء التوارق (غُوما، إلياس، أمُود، أُوتْسِي، بِلُو*) بأسلوب سردي بسيط خال من الاستعارة والمجاز:

حتى انتهى غوما لدى الترك عهده تقلد إلياس الحكاية مزبدا

ويُبْسِط أمود الرؤى بعد حلمه فيأنف أن يبقى بأرض مقيدا

ويغبط أوتسي نبض كل حكاية لديك وكم بلو لنصحك أوفدا[37]

إن السلاسة التي تقدمها هذه الصور تؤثر بالقارئ وتسحره ببساطتها، حتى لتوهمه بقدرته على تأليف مثله، فهو كلام سهل كالكلام العادي، ولكنه يجد نفسه واقفا أمام سهل ممتنع مما يزيد من تأثيرها فيه.

2- الجزئية والثيمة:

يمكن أن نقسم الصورة من حيث هيمنتها على النص إلى **صورة جزئية، وصورة الثيمة.** تكون الأولى عبارة عن عنصر خادم للموضوع الأساسي، ويأتي بها الشاعر لدعم فكرته الأساسية، ولإضفاء طابع خاص على القصيدة. إن الشاعر مبروك بالنوي وإن ابتعد عن الصحراء كموضوع أساسي، فإنه يحافظ على صلته بها، عن طريق هذه الومضات، والتي يؤكد من خلالها على هويته الصحراوية عزة وافتخارا. والديوان زاخر بهذا النمط، ومن أمثلته قوله:

فسِر إنّ وجهي في مداك قصيدة ملامحه ضاءت لحلم مرمّل[38]

وقد ورد هذا البيت في قصيدة يصف فيها الشاعر حالة اغترابه، وما يكابده في زمانه، حيث ألقى على حلمه صفة "الرمل"، للتشابه بينهما من حيث الامتداد، والفراغ، والقسوة. فالرمل أرض خالية من الأشجار في الغالب، تختزن حرارة الشمس لتحرق بها كل من مر عليها، وهو حال أحلام شاعرنا. ولا يقتصر إسقاطه لصفات الرمل على حلمه فقط، وإنما نجده في القصيدة نفسها يعيد ربطه بقلبه:

سكبت بها ماء انعتاقك خيبة لتغرس نخل العشق في قلب مرمل[39]

وبفضل هذه الصورة يبقي الشاعر الصحراء حاضرة في كل قصائده، كبصمة تمثله، وإن كانت الموضوعات الأساسية التي يتناولها تختلف وتتنوع، فهو رغم تنوع تجاربه وموضوعاته المتناولة، إلا أنه ملتزم بإضفاء عبق الصحراء على قصائده.

أما **الصورة الثيمة** وهي كلمة معربة من اللغة الإنجليزية عن كلمة (Thème)، فيقصد بها "تلك الصورة التي تتردد في أعمال الفنان بأشكال بيانية مختلفة تحمل أبعاد تجربته الشعورية وتعبر عن وجهة نظره اتجاه الحياة، ويتبلور فيها موقفه العام والخاص"[40]، وهو ما يقارب الالتزام ولكن في حدود النص الواحد، هذا ما يمنحه تجربة شعورية واحدة يستطيع تكثيفها بشكل أكبر، وهو ما يعرف بوحدة الموضوع، هذه الوحدة التي تمنح العمل صفة الصدق، أي أن يلتزم الشاعر بموضوع واحد ليقدم في نصه عاطفة واحدة. فهي الموضوع أو الفكرة المهيمنة على النص، ترتبط بها كلماته وأجزائه، وقد برزت هذه الفكرة مع جماعة الديوان، وما يعرف عندهم بوحدة الشعور والصدق الفني والذي يساوي أن يعيش الشاعر حالة شعورية واحدة، وإلا ففي تنقله من شعور لأخر فهو كاذب، لا يعطي كل شعور حقه، (كما في عمود الشعر وتعدد أغراض القصيدة الواحدة)، فكيف له أن يبكي الأطلال ثم يصف ويتغزل... في مقام واحد. ولهذا أخذت القصائد تتجه نحو الموضوع الواحد المهيمن. ونأخذ كمثال عليها قصيدة "الطريق إلى البئر" والتي يقوم الشاعر فيها برسم هذه الرحلة، التي تمثل مدار حياة الصحراوي، حيث يمثل البئر واحدة من أهم منابع الحياة، فنجد هذه القصيدة تعبق بريح الصحراء، وتكثر الكلمات المرتبطة بها دلاليا: النار، الليل، السُمر، أقفر، الجنوب...، لتتحول القصيدة إلى لحمة واحدة، تصب كل أبياتها في نفس البئر والمعنى، فيعيش فيها الشاعر رحلته نحو البئر، وقد أظمأه زمانه:

أعاني اختناقي بالوجود طالما هنا بين أصواتي طريح بإغلاس

على كل درب وزَّعتني قصيدتي فويل لقلب تاهَ رهنا لأقياس

أتيتكَ مذبوح الخطى عند بئركم لعلّي أستجديه ماءً لأحباسي[41]

إن حالة الاغتراب عن الواقع التي تعد سمة العصر الراهن، تلقي بظلالها على حالة الشاعر في هذه القصيدة، حيث يستشعر حالة انفصال عن واقعه، وغرابته عنه وغربته فيه، يفرض عليه البحث عن "البئر القديم"[42] عله يروي عطشه من غربته:

فها أنت مثلي غربة تُظمئُ المدى وكم تتحرَّى حيرة عند أطْلاس[43]

وفي قصيدة "لاقط البلح" (جامع حبات البلح)، تواصل صورة الصحراء مرافقة تجربة الشاعر في كل خطواتها، وتلقي بظلال الصحراء على كل الأبيات، حيث يقدم الشاعر من خلالها تجربته العاطفية، في ثوب صحراوي أصيل، يقابل فيه بين لاقط البلح، ولاقط الحب:

أخبئ للحسناء بُسر مشاعري على غبش الأسحار يزهو الوضوح[44]

ويستخدم الشاعر "البسر" -وهو أول التمر- ليقدم من خلاله مشاعره البكر الصافية لهذه الحسناء. فتتداخل التجربتين حتى يصعب تحديد الأصل بينها في القصيدة، فنراه ينتقل بين شخصية الحبيب ولاقط البلح، ويبرز أوجه التشابه بينهما، ويصبغ الواحدة منها بالأخرى:

وها حينا من لاقط البلح انتشى فدسي سلالي يسبيها اللحوح[45]

أعودُ لنبض الحلم يغبط نخلتي تساقط رطب الحب وصلا يلوح[46]

يصور الشاعر ذاته نخلةً، ليعكس من خلال ذلك تعلقه بالصحراء، وارتباطه بها ليس مجرد ارتباط بالمكان والبيئة المحيطة به فقط، وإنما يراها كجزء من هويته، ويرى في تمسكه بها تمسكا بما تمثله، وهو في هذه الحالة أشبه بالنخلة التي تضرب بجذورها في الأرض، وثمار نخلته هي المحبة التي تتساقط كما يسقط الرطب لتؤول به إلى وصل مع محبوبته. ثم يختم الشاعر قصيدته بجمع بين الشخصيتين:

أخبئ في جيبي تمر لغادتي لها العمر ريحان يضوح ورَوح[47]

إن التداخل بين الشخصيتين يعكس مدى انصهار الشاعر في الصحراء وتعلقه بها. وتعكس مدى انفتاحه على الفضاء المحيط به، وانفتاحه على الآخر لا يعني بالنسبة له أن يتجرد من عمامته، بل يرى نفسه في ظل تيار العولمة الجارف، بحاجة ماسة للتعلق بشدة بهذه الهوية.

خاتمة:

إن الصحراء في ديوان "من أغاني الطاسيلي" قد تجاوزت كونها إطارا مكانيا، يعيش فيه الشاعر، لتحمل أبعادا أعمق، فيجد الشاعر نفسه ينتقل بين ثناياه، ويحدد أبعاده، لا لذاتها ولكن تحديدا ذاته من خلالها. إن الصحراء قد تجاوزت ذلك التصور الكلاسيكي للمكان، وأصبحت عند شاعرنا .. لا يعبر عنها فقط وإنما يعبر بها عن تجاربه، معتبرا هذا الفضاء جزءا من هويته، يسعى في كل حين لأن يظهرها وأن يرسخها في الأذهان، فنجده يستخدمها صورة جزئية تارة، وصورة كلية تجمع كل أجزاء القصيدة تارة أخرى.

كما أن توظيف الصحراء في كل القصائد، يبرز مدى التزام الشاعر بإظهار هويته الصحراوية، وقد يكون ذلك حالة واعية يعمد الشاعر لجعل قصائده ساحة يذود فيها عن أبناء الصحراء، وعن هذا الجزء من هويته في ظل ذوبان من حوله في الآخر، واندثار هوياتنا وثقافاتنا في ظل العولمة. كما قد يكون حضورا لاشعوريا، من شاعر ولد وعاش في أحضان الصحراء، لا يقف بينه وبينها حائل، فرأى –رغم قسوتها البادية- الجمال والكرم والرقة واللين... كامنا فيها، فعكس شعره مدى تأثير الصحراء في تشكيل كيانه وذاته، حتى أصبح يتحدث بها.

الهوامش:

[1] خالد العريبي، عالم الصورة وصورة العالم في كتابة العمى – مدونة محمد البقلوي منطلقا، في الشعر العربي الحديث، تقديم أحمد الوندري، منشورات إتحاد الكتاب التونسيين، توزر، تونس، ص23.

[2] بشرى موسى صالح، الصورة الشعرية في النقد الحديث، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط: 1، 1994، ص19.

[3] ماهر دربال، الصورة الشعرية في ديوان "أنشودة المطر" لبدر شاكر السياب، مطبعة السفير، تونس، (دط)، (دت)، ص107.

[4] بسام الساعي، الصورة بين البلاغة والنقد، المنارة للطباعة والنشر، جدة، ط:1، 1984، ص17.

5 فؤاد المرعي وأحمد الحسن، التخييل وعلاقة الرواية بالواقع، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية (سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية)،مج: 14، العدد:2،سوريا، 1992، ص170.

[7] خالد العريبي، المرجع السابق ، ص27.

[8] مسلم حسب حسين، الشعرية العربية _أصولها ومفاهيمها واتجاهاتها، دار الفكر للنشر والتوزيع، العراق، ط:1، 2013، ص298.

[9] بشرى موسى صالح، المرجع السابق، ص95.

*مبروك بالنوي شاعر من ولاية تمنراست، من مواليد 1972 بعين صالح، يتجاوز رصيده الشعري 200 قصيدة ما بين عمودية وتفعيلة وشعبية، وبعض المسرحيات، نال عدة جوائز في المسابقات المحلية والوطنية والدولية، منها الجائزة الأولى في الشعر بالمهرجان الدولي للرواية بن هدوقة 2010.

[10] مبروك بالنوي، من أغاني الطاسيلي، دار الكتاب العربي، الجزائر، ط:1، 2017، ص11.

[11] ينظر: خالد العريبي، المرجع السابق، ص28.

[12] ينظر: مسلم حسب حسين، المرجع السابق، ص295.

[13] ينظر: خالد العريبي، المرجع السابق، ص28

[14] ينظر: مسلم حسب حسين، المرجع السابق ، ص326.

[15] عدنان بن ذريل، اللغة والأسلوب، دراسة، مراجعة وتقديم حسن حميد، ط:2، 2006، ص124.

[16] مبروك بالنوي، المرجع السابق، ص74.
[17] ينظر: الديوان، ص30.
[18] ينظر: الديوان، ص52.
[19] ينظر: الديوان، ص53.
[20] ينظر: الديوان، ص45.
[21] ينظر: الديوان، ص73.
[22] ينظر: الديوان، ص75.
[23] ينظر: الديوان، ص75.
[24] ينظر: الديوان، ص63.
[25] ينظر: الديوان، ص67.
[26] ينظر: الديوان، ص60.
[27] ينظر: الديوان، ص55.
[28] ينظر: الديوان، ص58.
[29] ينظر: الديوان، ص55
[30] ينظر: الديوان، ص29.
[31] ينظر: الديوان، ص06.
[32] ينظر: الديوان، ص20.
[33] ينظر: صلاح فضل. علم الأسلوب، مبادئه وإجراءاته، دار الشروق، القاهرة، ط: 1، 1998، ص319.
[34] ينظر: المرجع نفسه، ص320.
[35] مبروك بالنوي، المرجع السابق، ص 64.
[36] ينظر: الديوان، ص36،35.

[*] أورد الشاعر تعريف الشخصيات الآتية في هامش الصفحة 36 من الديوان: **غوما وإلياس**: من زعماء الطوارق الإيموهاق أجر جانيت إليزي. **أمود**: أحد زعماء التوارق الإيموهاق بطاسيلي الأهقار. **أوتسي**: أحد زعماء التوارق بالإيموهاق بطاسيلي أجّر جانت إليزي، **بِلو**: أحد القادة بمنطقة عين صالح الذي دعا موسى أق مستان من أجل الصلح مع الفرنسيين.

[37] ينظر: الديوان، ص36.
[38] ينظر: الديوان، ص40.
[39] ينظر: الديوان، ص41.
[40] نعيم اليافي. تطور الصورة الفنية في الشعر العربي الحديث، دار الصفحات للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط:1، 1981، ص20.
[41] مبروك بالنوي، المرجع السابق، ص23
[42] ينظر: الديوان، ص20
[43] ينظر: الديوان، ص24

[44] ينظر: الديوان، ص27.
[45] ينظر: الديوان، ص27.
[46] ينظر: الديوان، ص30.
[47] ينظر: الديوان، ص31.

المراجع:

1. مبروك بالنوي. من أغاني الطاسيلي، دار الكتاب العربي، الجزائر، ط:1، 2017.
2. بسام الساعي. الصورة بين البلاغة والنقد، المنارة للطباعة والنشر، جدة، ط:1، 1984.
3. بشرى موسى صالح. الصورة الشعرية في النقد الحديث، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط: 1، 1994.
4. خالد العريبي. عالم الصورة وصورة العالم في كتابة العمى – مدونة محمد البقلاوي منطلقا، في الشعر العربي الحديث، تقديم أحمد الوندري، منشورات إتحاد الكتاب التونسيين، توزر، تونس.
5. صلاح فضل. علم الأسلوب، مبادئه وإجراءاته، دار الشروق، القاهرة، ط: 1، 1998.
6. عدنان بن ذريل. اللغة والأسلوب، دراسة، مراجعة وتقديم حسن حميد، ط:2، 2006.
7. فؤاد المرعي وأحمد الحسن. التخييل وعلاقته بالواقع، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية (سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية)، مج:14، العدد2، سوريا، 1992.
8. ماهر دربال. الصورة الشعرية في ديوان "أنشودة المطر" لبدر شاكر السياب، مطلعة السفير، تونس، (دط)، (دت).
9. مسلم حسب حسين. الشعرية العربية _أصولها ومفاهيمها واتجاهاتها، دار الفكر للنشر والتوزيع، العراق، ط:1، 2013.
10. نعيم اليافي. تطور الصورة الفنية في الشعر العربي الحديث، دار الصفحات للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط: 1، 1981.

حضور النص الأدبي الجزائري في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة آداب وفلسفة

The Presence of the Algerian literary text in the third year Arabic language book, literature and philosophy

الدكتورة: صورية بوصوار

قسم اللغة والأدب العربي-المركز الجامعي الونشريسي-تيسمسيلت)

مخبر اللسانيات واللغة العربية ، جامعة بسكرة.

sbousouar@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/07 تاريخ القبول: 2021/04/19 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

يكتسي النّص الأدبي الجزائري أهمّية كبيرة في بناء الذّات الجزائرية، والحفاظ على كينونتها، وقيمها، التي تعدّ الدّعامة الأساسية التي تنهض عليها العمليّة التّربوية والتّعليميّة في مؤسسات التّربية والتّعليم الجزائرية، ومن ثمّ يكون حضور النّصوص الأدبية الجزائرية في المراحل التّعليميّة جميعها ضرورة ملحّة من شأنها أن تعزّز في نفوس المتعلّمين قيم الانتماء إلى الوطن الواحد، وتقوّي ارتباطهم بتاريخهم المجيد وتراثهم وثقافتهم المحلية الأصيلة، كما تسهم في نموّهم الفكري والمعرفي، وتربية أحاسيسهم وأذواقهم، ومن هذا المنطلق، يطرح البحث إشكالية حضور النص الأدبي الجزائري في كتاب اللّغة العربيّة الموجّه إلى متعلّمي السّنة الثّالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة.

- **الكلمات المفتاحية:** النّص الأدبي الجزائري، الكتاب المدرسي، التّعليمية، القيم الوطنية، الهوية الجزائرية

Abstract:

The Algerian literary text is of great importance in building the Algerian self, and preserving its existence and its values, which are the main pillar on which the educational process is built in the Algerian educational institutions,.

Hence, the presence of the Algerian literarytexts in all educational stages is an urgent necessity that will reinforce in the souls of learners the values of belongingness to the one homeland, strengthen their attachment to its glorious history and their local heritageand culture, contribute to their intellectual and cognitive development and raise their feelings and tastes.

From this stand point, the research raises the problem of the presence of the Algerian literarytext in the book of the Arabic language intended to the thirdyear of secondaryschool, field of Arts and Philosophy.

Keywords: :Algerian literarytext, textbook, didactics, national values, Algerian identity

1- مقدّمة:

يكتسي الأدب الجزائري أهمية كبيرة في بناء شخصيّة المتعلّم في مراحل التّعليم المختلفة، فهو مصدر ثري من مصادر المعرفة بالذّات الجزائرية، وعامل أساسي من عوامل تعزيز الانتماء للوطن والأمّة، وتثمين الإرث الحضاري والثّقافي للمجتمع الجزائري.

يتّصل الأدب الجزائري منذ ظهوره الأوّل اتصالا جدّيا بوجدان الشّعب، وبتاريخه النّضالي ضدّ الغزاة، فقد عبّر الكتّاب والشّعراء في كامل ربوع الوطن عن التحامهم بالقضية الوطنية، وعن وعيهم الثّوري، الذي تجسده رؤيتهم للثّورة، وهذا الموقف الإيجابي من الثّورة يؤكّد تمسّكهم بالهويّة الوطنيّة والقوميّة والإنسانيّة على أساس أن الحرّية غريزة في الإنسان، كما حمل أدباء الجزائر رسالة الثّورة إلى الأمّة العربيّة في المشرق، وعزّزوا عُرى التّواصل معها، وهذا ما نقف عليه في إبداعات الكتّاب أمثال البشير الإبراهيمي، وابن باديس، والطيب العقبي... وكذا الشعراء، ولعلّ أبرزهم مفدي زكريا، وأبو القاسم خمّار، ومحمد الصالح باوية، ومحمد العيد آل خليفة...وغيرهم.

كما عبّر الأدباء الجزائريون عن مأساة الإنسان، وعن صراعه ضد الغزاة، وتفاعلوا مع نضال الشّعوب، واتّخذوا من بعضها أنموذجا ومصدر إلهام لاستمراريّة الكفاح ضدّ الوجود الفرنسي، وبعد الاستقلال انصرف الأدباء إلى التّعبير عن المضامين الاجتماعيّة والسياسيّة، ورصدوا أهمّ التّحولات التي عرفتها الجزائر والعالم في إطار الانفتاح على الآخر.

هذا وقد انبرى الكتّاب الجزائريون بدورهم في معالجة الموضوعات الوطنيّة والقوميّة والإنسانيّة، وعمّقوا إحساس الفرد بذاته ومجتمعه، وكانت غايتهم تجسيد الأحداث التي كان لها بالغ الأثر في وجدان الإنسان الجزائري، ولم يتوانوا في التّعبير عن عميق ارتباطهم بوطنهم والالتزام بقضاياه المصيريّة، كقضايا الحرّيات والعدالة والوحدة الوطنيّة والهويّة الثّقافيّة، فيما أبدعوه من

نصوص نثريّة كالمقالات والقصص والرّوايات والمسرحيات... وغيرها. ومن ثم فالأدب الجزائري، بما لا يدع مجالا للشك، يشكّل رافدا غنيّا ومهمّا من روافد الأدب العربي، لا يمكن تجاوزه لما له من دور في التّعبير عن الخصوصيّة الثّقافيّة للذّات الجزائريّة.

تأسيسا على هذه الأهميّة والثّراء الذي يتّسم به الأدب الجزائري، وفي ظل ما تشهده الجزائر من تحوّلات، أصبح من الضروري التّساؤل عن حضور النّص الأدبي الجزائري في الكتاب المدرسي.

وفي هذا الصّدد جاءت هذه الدّراسة لتسلّط اهتمامها على واقع النّص الأدبي الجزائري في الكتاب المدرسي الموجّه إلى السّنة الثّالثة آداب وفلسفة، ولتجيب عن جملة من التّساؤلات أهمها: ما مفهوم النّص الأدبي؟ ما الأهمّية التي يكتسيها النّص الأدبي الجزائري بالنّسبة للمتعلّم (الجزائري) عموما ولمتعلّم المرحلة الثّانويّة على وجه الخصوص؟ ما مكانة النّص الأدبي الجزائري الموجّه إلى تلاميذ السّنة الثّالثة شعبة آداب وفلسفة، مقارنة مع النّصوص الأدبيّة العربيّة الأخرى؟ ما أسباب تهميش النّص الأدبي الجزائري في أطوار التّعليم المختلفة؟ وما انعكاسات تغييبه على المتعلم في الحاضر والمستقبل؟ ما المعايير المعتمدة في انتقاء هذه النّصوص؟ وهل النّصوص الأدبية الجزائرية المختارة لهذا المستوى كفيلة بتحقيق قيم المواطنة وتربية الحسّ الفنّي والجمالي بالأدب الجزائري لدى المتعلّم؟ وما موقف الإصلاح الذي اعتمدته المنظومة التّربوية من الأدب الجزائري؟

هذا وستكون الانطلاقة في بحث هذا الموضوع من تحديد المفاهيم الواردة في العنوان.

2- تحديد مفاهيم الدراسة:

1.2- النصّ والنّص الأدبي: تحيل كلمة نصّ في معاجم اللّغة العربيّة على معنى الرّفع والانتصاب والظّهور وكذا التّحديد والتّعيين، فالنّص كما جاء في اللّسان:"رفعك الشّيء، ونصّ الحديث ينصّه رفعه...والنّصّ السّير الشّديد، ونصّ الرّجل نصّا: سأله عن شيء حتى استخرج كلّ ما عنده، وأصل النصّ أقصى الشّيء وغايته"[1]، ورغم تعدّد دلالات النّص، وتنوّع معانيه، فإنّ دلالته الأساسيّة

تبقى الظّهور والانكشاف، ومنتهى الأشياء ومبلغ أقصاها، كما يذهب ابن منظور وكثير من اللّغويين وفي مقدمتهم الأزهري.

في حين، "تنحدر كلمة نصّ (texte) في الثّقافة الغربيّة من الكلمة اللّاتنية (textus)التي تدلّ على النّسيج (Textile)، بما تعنيه هذه الكلمة في المجال الصّناعي(...) ثمّ نُقل هذا المعنى إلى نسيج النّص، واعتبر النّص نسيجا من الكلمات"[2]. والمعنى الأخير (النص نسيج من الكلمات)، ينسجم تمام الانسجام وجوهر النّص الذي يقتضي قدرا من الدّقة والتّماسك والانسجام بين عناصره، كما أنّه يقترب من المفهوم الاصطلاحي للنّص في الدّراسات اللّسانية والنّقدية الحديثة.

وإذا ما حاولنا الوقوف عند المفهوم الاصطلاحي للنّص، فإنّنا نجد مفهومه يختلف من حقل معرفي إلى آخر، ويُعزى هذا الاختلاف إلى تنوّع المرجعيّات والمداخل التي تصدر عنها هذه التّعريفات، ويمكن أن نتطرّق إلى أهمّ التّصورات التي حاول أصحابها الإحاطة بمفهوم النّص، ولعلّ أبرزها جهود النّاقد الفرنسي رولان بارث(R .Barthes)، فقد قدّم في بحثه الموسوم بـ: (من العمل إلى النّص) نظريّة مركّزة على النّص يوجزها النّاقد صلاح فضل في مجموعة من النقاط هي:[3]

- مقولة النص في مقابل العمل الأدبي.
- اعتبار النصوص قوّة متحوّلة، تتجاوز جميع الأجناس والمراتب المتعارف عليها.
- -يمارس النّص التّأجيل الدّائم واختلاف الدّلالة، وهو ليس متمركزا ولا مغلقا، إنّه نهائي لا يحيل على فكرة معصومة، بل إلى لعبة.
- النّص، وهو يتكون من أقوال متضمنة وإشارات وأصداء للغات أخرى وثقافات عديدة، تكتمل فيه خريطة التّعدد الدّلالي.
- إنّ وضع المؤلّف يتضمّن في مجرد الاحتكاك بالنص.
- النص مفتوح ينتجه القارئ في عملية مشاركة.
- يتّصل النّص بنوع من اللذة.

هذا، وترى الناقدة جوليا كريستيفا (Kristiva. J) أنّ النّص أكثر من مجرّد خطاب "إنّه جهاز عبر لغوي، يعيد توزيع نظام اللّسان، بواسطة الرّبط بين كلام تواصلي، يهدف إلى الإخبار المباشر،

بين أنماط عديدة من الملفوظات السّابقة عليه، أو المتزامنة معه"[4]، فالنّص في تصوّرها هو عملية استبدال من نصوص غائبة تتقاطع في فضائه النّصوص والأقوال لتشكّل فسيفساءه.

ويمثل النّص من منظور بيداغوجي تعليمي، له علاقة بإشكالية الدّراسة، محورا تلتقي فيه مختلف المعارف اللّغوية والعلوم الأخرى غير اللّغوية، كعلم النّفس والاجتماع والتّاريخ، إضافة إلى المعطيات المعرفيّة المتميّزة التي أصبحت تقدّمها علوم اللّسان في دراسة النّصوص، وما في ذلك من فائدة جليلة تعود على العملية التّعليميّة.[5]

ومما سبق، نخلص إلى أنّ مفهوم النّص، يختلف من مجال معرفي إلى آخر، وقد عرف مفهومه تطوّرا ملحوظا في الثّقافة الغربيّة، وأصبح يدلّ على النّسيج المتداخل من الكلمات الواضحة المغزى أو الهدف، فالنّص في أساسه عمليّة نسج لجملة من المكوّنات أو نظم لها، وكلمة نصّ تشير إلى أنماط مختلفة من النّصوص، من بينها النّص الأدبي.

يعدّ النّص الأدبي من أبرز المصطلحات التي دار حولها جدل كبير في الخطاب النّقدي الحديث، وعرف مفهومه ودلالته تطوّرات وتحديدات، بسبب تطوّر المدارس النّقدية المعاصرة التي راحت تبحث في ماهيته ومكوّناته وخصائصه (اللسانية السيميائية والأسلوبية...) فالأدب في جوهره "نصّ تتحقّق كينونته بواسطة نظام خاص من العلاقات اللّغوية، والأنماط التّعبيرية، وهو ليس مجرّد خطاب لتبادل الأخبار والأقوال والأحاديث، بل يهدف عبر مجموعة من الأقوال الإنجازية إلى تغيير وضع المتلقّي وتغيير نظام معتقداته، أو تغيير موقفه السلوكي".[6] إذ إنّه يحقّق فعّاليته، ويعمّق تأثيره في المتلقّي من خلال استخداماته الجمالية للّغة. فهو في اللّغة تصرّف قد لا يجوز لغيره، فيستحدث من التّركيبات، والتّلوينات التّعبيريّة ما يشغل به المتلقي، إذ غالبا ما يتهيّأ بكيفيّة ترميزيّة، تجعل منه نصّا منغلقا، يحتاج إلى جهد ومعرفة ومهارة في التّعامل معه، فهو لا ينضبط كسائر النّصوص لقانون التّكوينات اللّغوية، لكنّه يقع مثلها أو أكثر منها في صميم إشكاليّة التّعبير.[7]

والنّص الأدبي ليس بعدا تعبيريا فحسب، إنّما أيضا محتوى وموضوع. "وموضوع النّص الأدبي هو العالم.. يحوي الإنسان وما هو خارج عنه، فالأديب يتناول الإنسان وعلاقته بهذا العالم، كما

أنّه يتناول علاقة الإنسان بالإنسان، وهنا تظهر القيم الإنسانيّة التي يحاول النّص الدّعوة إليها أو الدّعوة إلى الإعراض عنها."[8]

وهذه الخصوصيّة التي عليها النّص الأدبي، جعلته دعامة أساسيّة في جميع مراحل التّعليم وفي مختلف تخصّصاته، ولعلّ أهمّيته تزداد أكثر فأكثر في تدريس اللّغة العربيّة، لهذا " توجّهت عناية المدرّسين واللّغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيّد والمتماسك للنّصوص، لأنّ النّصوص عندما تكون على هذا الحال، تسهم في بناء عقليّة قادرة على التّعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات."[9]

ويُدرس النّص الأدبي، كما تؤكد مناهج اللّغة العربيّة في الطّور الثّانوي، من "منطلق كونه نصّا احتماليا، متعدّدا، نصّا منسجما مفتوحا على قراءات متنوّعة، تسهم في إغنائه وإثرائه، وبذلك يصل الأستاذ بالمتعلّم إلى تثمين ملكته النّقدية وتدريبه على الدّراسة والتّحليل للآثار الفكرية والأدبية"[10]، ويمثّل الكتاب المدرسي الوسيلة الأنجع للتّعريف بالأدب الجزائري، والاطّلاع على مكنونات نصوصه.

2.2-الكتاب المدرسي:

هو ذلك المؤلَّف الذي تضعه وزارة التّربية الوطنيّة في متناول المتعلّمين، تؤلّفه هيئة متخصّصة، يضمّ بين دفّتيه رصيدا معرفيّا يوجّه إلى التّلميذ بهدف تسهيل عمليّة التعلّم، يعكس هذا الرّصيد مجموعة من المعلومات والمهارات والقواعد والقوانين، وما يرجى إكسابه للمتعلّمين من قيم واتجاهات.

يعرّف الكتاب المدرسي بأنّه "الوكيل الإجرائي للمنهج، أو بديل عنه بالكامل، أو قد يكون هو المنهج نفسه، وعليه فإنّ الكتاب المدرسي يمثّل الوجه التّطبيقي للمنهج التّربوي، وهو الإطار المادّي المتحرّك الذي يضمن صورة المنهج الدّراسي بكلّ أهدافه ومحتواه وأنشطته، وأساليب تقويمه."[11]، فالكتاب المدرسي وسيلة بيداغوجية تترجم المنهج التربوي وأهدافه، وما يكونه من موضوعات وأنشطة وأدوات تقويم.

رغم أنّ الكتاب المدرسي معدّ للمتعلّم، إلّا أنّ المعلّم لا يستغني عنه، فهو يوجّهه في تيسير العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة بالاستناد إلى المنهاج التربوي، ويكاد يكون المصدر الوحيد لكل من المعلّم والمتعلّم، "إنّه ركيزة أساسية للمدرّس في العملية التّعليميّة، فهو يفسّر الخطوط العريضة للمادّة الدّراسية، وطرق تدريسها، ويتضمّن أيضا القيم والمهارات والاتّجاهات الهامّة المراد توصيلها إلى جميع التّلاميذ."[12].

ويشتمل الكتاب المدرسي على عدّة عناصر تتكامل فيما بينها من أجل إعداد المتعلّم، تتمثّل في أهداف التّعليم والمحتوى أو المادّة الدّراسية التي تناسب المتعلّم، والأنشطة التي تعدّ ترجمة للمحتوى، إضافة إلى أساليب وإجراء التّقويم الذي يهدف إلى مساعدة المعلّمين والمتعلّمين على تحديد الأهداف المتوخّاة كما حدّدها المنهاج.[13]

يعدّ الكتاب المدرسي وسيلة اتّصال مباشر بين المعلّم والمتعلّمين، إنّه معين بيداغوجي يستند إليه كلّ من المعلّم والمتعلّم، ولهذا المؤلَّف أهمّيته فهو خادم للمنهاج، مترجم للأهداف، مصدر للمعرفة والمهارات والخبرات المراد إكسابها للمتعلّم، منمّ للمهارات خاصّة منها القرائيّة[14]، مساعد للمدرّس في عمليّات التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم، شامل للأنشطة والتّمارين التي يمكن أن يقوّم بها التّلاميذ.

3.حظّ الأدب الجزائري من الكتاب المدرسي: (كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة آداب وفلسفة أنموذجا):

نشير بادئ ذي بدء إلى ما ورد في تقديم الكتاب المختار مدوّنة لهذه الدّراسة، فقد جاء فيه: "وقد راعينا في الكتاب، فضلا عن تنمية الرّوح الوطنيّة، تنمية روح التّسامح والرّوح الإنسانية، ومن هنا سيطّلع المتعلّم على عدد لا بأس به من النّصوص لكتّاب وشعراء جزائريين، ولكنّنا راعينا في الوقت نفسه انفتاح الكتاب على الثقافة العربية والإنسانية."[15]

بتصفّح مدوّنة الدراسة، نلفي مجموعة نصوص أدبية يغلب عليها الأدب المشرقي، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

المحور	عنوان النص	مؤلّفه	بلد المؤلّف	الصفحة
أدب الانحطاط	في مدح الرسول صلّى الله عليه وسلّم	البوصيري	مصر	09
	في الزّهد	ابن نباتة	مصر	14
النثر في عصر المماليك	خواص القمر وتأثيراته	القزويني	الحجاز	30
	علم التّاريخ	عبد الرّحمن بن خلدون	تونس	38
شعر المنفى	آلام الاغتراب	البارودي	مصر	55
	من وحي المنفى	أحمد شوقي	مصر	59
مظاهر التّجديد في الشعر العربي الحديث	أنا	إيليا أبو ماضي	لبنان	72
	هنا وهناك	رشيد سليم الخوري	لبنان	77
القضيّة الفلسطينيّة	منشورات فدائية	نزار قباني	سوريا	94
	حالة حصار	محمود درويش	فلسطين	101
الثورة	الإنسان الكبير	محمد الصالح	الجزائر	116

الجزائريّة		باوية		
	جميلة	شفيق الكمالي	العراق	123
مظاهر الحزن والألم عند الشّعراء المعاصرين	أغنيات للألم	نازك الملائكة	العراق	142
	أحزان الغربة	عبد الرحمن جيلي	السودان	146
مظاهر التّجديد في القصيدة العربية	أبو تمّام	صلاح عبد الصّبور	مصر	162
	خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين	أمل دنقل	مصر	168
فنّ المقال	منزلة المثقّفين في الأمّة	البشير الإبراهيمي	الجزائر	182
	الصراع بين التقليد والتّجديد	طه حسين	مصر	189
الفنّ القصصي	الجرح والأمل	زليخة السعودي	الجزائر	204
	الطّريق إلى قرية الطّوب	محمد شنوفي	الجزائر	212
الأدب	من مسرحيّة شهرزاد	توفيق	مصر	230

المسرحي العربي		الحكيم		
	كابوس في الظّهيرة	حسين عبد الخضر	العراق	235
المسرح الجزائري	لالة فاطمة نسومر المرأة الصّقر	ادريس قرقوة	الجزائر	245
	من مسرحية المغص	أحمد بودشيشة	الجزائر	264

-جدول-1-النصوص الأدبية المقرّرة على متعلمي السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة-

يتّضح من الجدول -01- أنّ نصوصا أدبيّة مختلفة خصّصت لمتعلّمي هذا المستوى التّعليميّ، عالجت موضوعات متنوّعة، أغلبها حديثة ومعاصرة، باعتبار أنّ النّصوص الأدبيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي الجزائري تقسّم حسب العصور، حيث يدرس متعلّمو السنة الأولى نصوصا من العصر الجاهلي، وعصر صدر الإسلام والعصر الأموي، وخصّصت نصوص العصر العباسي لمتعلّمي السنة الثانية، أمّا السنة الثالثة فتكرس لدراسة بعض النماذج الأدبية القليلة (الشعرية والنثرية) من عصر الانحطاط أو الضعف، في حين تتناول أغلب المحاور نصوصا أدبية حديثة ومعاصرة .

وإذا ما عدنا إلى مقرّرات السنتين الأولى والثانية الخاصة بنشاط النصوص الأدبيّة، نجد النصّ الأدبي الجزائري يكاد يكون غائبا تماما، وقد أعيد له الاعتبار في السّنة الثالثة، فكان حاضرا حضورا محتشما، وهذا ما يوضّحه الجدول أدناه.

	عدد النّصوص	**النسبة المئوية**
النصوص الأدبية	24	100%

النصوص الأدبية الجزائريّة	06	25%
النّصوص الأدبيّة غير الجزائريّة	18	75%

- جدول-2-عدد النصوص الجزائرية وغير الجزائرية ونسبة كلّ منهما في كتاب السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة-

بالنّظر إلى الجدول -02- نلفي حظّ الأدب الجزائري من الكتاب المدرسي قليلا جدّا، حيث قدّرت نسبته بخمسة وعشرين بالمئة(25 %)، في حين نجد نسبة النّصوص الأدبيّة غير الجزائريّة قدّرت بـ خمسة وسبعين بالمئة (75%)، وقد أعاق مثل هذا الحضور المحتشم أو المنقوص النصَّ الأدبي الجزائري من أن يكون أحد أهم المكوّنات الثّقافة الأدبيّة الفنيّة والجماليّة للمتعلّم الجزائري في مسيرته التّعليميّة في هذا الطّور، وهذا الحضور المنقوص ما هو إلا امتداد لغياب هذا النص في كتابي السنتين الأولى والثانية من التعليم الثانوي، فالكتابان لا يختلفان عن كتاب السنة الثالثة على مستوى البنية ومنهجيّة محتوى النّشاطات المقدّمة، فقد جاء في تقديمه: "يعدّ الكتاب امتدادا لكتابي السّنة الأولى والثّانية، ولذا جاء غير مختلف عنهما كثيرا من حيث البنية ومن حيث المنهجيّة المتّبعة في تقديم محتويات النّشاطات وفي ذلك نيّة عدم التّشويش على ذهن المتعلّم من جهة والتزام بالمنهاج والوثيقة المرفقة له من جهة ثانية."[16]

لقد ظلّ الأدب الجزائريّ مغيّبا منذ عهد الاستقلال، ولا زال كذلك حتّى بعد عمليّات الإصلاح المتكرّرة في المنظومة التّربويّة، رغم الأصوات التي ظلّت لسنوات عديدة تنادي بضرورة إعادة الاعتبار للأدب الجزائري في الكتاب المدرسي في أطوار التّعليم الثّلاثة (الابتدائي والمتوسط والثانوي)، بعدّه أهمّ وسيلة، يمكن للمتعلّم أن يمتلكها، وتسهّل له عملية الاطّلاع على نصوص الأدب الجزائري واكتشافها.

ولا يجد المتمعّن في إشكالية حضور النّص الأدبي الجزائري في الكتاب المدرسي مبرّرا معقولا لهذا التّغييب أو الإقصاء ، وفي هذا الصّدد يذهب الأديب والنّاقد فيصل الأحمر إلى القول :" إنّ الكتب المدرسيّة امتلأت بالنّصوص العربيّة الكلاسيكيّة، وهو أمر لا ضرر فيه، ثمّ أتخمت

بنصوص المشارقة بلا سبب، خلا السّبب التاريخي الذي هو الحضور القويّ للمشارقة في مرحلة بناء البلاد، ثمّ تحوّلت هذه النّصوص التي تسجّل حضورها اليوم كذلك إلى عادة صَعُب التّخلّي عنها، ثمّ إلى قدر محتوم..."[17]، ففيصل الأحمر يبرّر غياب الأدب الجزائري من المقرّر الدرّاسي الجزائري بعد الاستعمار، لأنّ البلاد كانت في مرحلة بناء، واحتاجت إلى المشارقة، وربّما كانوا هم واضعو البرامج، فكان الكتاب الجزائري متخما بنصوصهم، ولكنّه لا يجد مبرّرا لغياب الأدب الجزائري في فترات الإصلاح التي تلت هذه الفترة.

لا شك أن المشرق العربي، يمثل مهد الأدب الأوّل، ومركز الحضارات الإنسانيّة جمعاء، فهو الشّجرة المثمرة التي جادت بأطيب الثّمار في مجال الفنون والآداب، ولا زالت تجود، ولولا استمرار التّواصل بالمشرق العربي ، وبخاصة في فترة الاستعمار الفرنسي، الذي كان ومازال وسيظلّ يمثّل المرجعيّة الفكريّة والثّقافية للأدب المغاربي القديم والحديث، لامّحت الهوية والتّاريخ العربيين في المنطقة، ولكن لهذه الأيكة الكبيرة فروعا ثرة، لا ينبغي أن تُحجب، أو تُهمّش بداعي الانفتاح على الآخر.

يشاطر الباحثَ فيصل الأحمر في رؤيته هذه كثير من المهتمين بالشّأن الثّقافي الجزائري، وبخاصة أهل الاختصاص من الشعراء والكتّاب والنّقاد الجزائريين، وهي رؤية لا نعتقد أنها تكرّس نزوعا محليّا ضيّقا، ينطلق من مبدأ التعصّب للإبداع الجزائري، لأنّها تنبع من حرص شديد على مناقشة الوضعية الهامشية التي ظل يقبع فيها الأدب الجزائري منذ ظهور الكتاب المدرسي الجزائري، ومحاولة معرفة أسباب هذا الحضور الباهت للنصوص الأدبية الجزائرية، والسّعي إلى معالجة مسبّبات هذا الإقصاء لما له من انعكاسات سلبية على موقف المتعلّم الجزائري من الأدب الجزائري، واهتمامه به.

ولعلّه أصبح من الضّرورة بمكان الالتفات إلى الأدب الجزائري في أطوار التّعليم المختلفة، ومنها الطّور الثّانوي، بعد ظهور كثير من المبدعين أثروا المكتبة الجزائرية والعربية في مجال الشّعر وفنون النّثر المختلفة، كالقصة والرواية والمسرح، وهم بإمكانهم تغطية عجز الافتقاد إلى نصوص أدبية تعليمية من شأنها الإسهام في تنشئة المتعلّم، وبناء هويته، بتعميق خصوصيته الجزائرية من

خلال إدراج النّصوص الأدبية الجزائرية في المقررات الدراسية، إذ إنّ النّص الفاعل هو ذلك النّص الذي ينطلق فيه صاحبه من بيئة المتعلّم، وما يجري في مجتمعه من أحداث عامّة، فيصور ظّاهرة اجتماعية أو حادثة تاريخية أو حدثا وطنيا،أو صنيعا سياسيا ...فيكون بذلك مصوّرا لعصره، ممثّلا لحياته، فيشعر المتعلّم بوجود جسر يربطه بالنّص، فيقبل على دراسته بشغف، ويستفيد من قيمه في بناء كيانه، وتكون المنظومة التربوية الجزائرية قد تسنّى لها التّعبير عن الأصالة الحقيقيّة للشّعب الجزائري بمختلف أطيافه؛ أي " أن تتمكّن المدرسة من صياغة قيمها من خلال قيم المجتمع، وأن تستنطق تاريخه كلّه من خلال حقبه، وأن تعبّر عن حضارته، وأن تجعل هذه الحضارة قادرة على التّفاعل الدّائم مع معطيات العالم الخارجي"[18]، وبذلك يُقدِّم المتعلّم على دراسته باهتمام وشغف. أمّا إذا وُلد النّص في بيئة غير بيئة المتعلّم، فإن لذلك، من دون شك، آثاره السلبية على نفسية المتعلّم وشخصيّته وتكوينه، فغربة النّص تسهم "في خلق فوضى في تركيبة الفرد الذي ينتمي إلى محلية معينة، وأي نّص خارج هذه المحلية تجعل منه كائنا مزدوجا داخل الجغرافيا وخارجها، وهذا من النّاحية النّفسيّة يكوّن لنا تلميذا هجينا وغريبا ومزدوجا، بالجملة مغشوشا، تلميذا لديه القابلية لاحترام كل النصوص الأخرى، ولكنّه يحتقر النّصوص الوطنيّة."[19] ولا شك أن احتقار هذه النصوص، هو احتقار لجزء من تراث الأمّة الجزائريّة، وعدم الإيمان به في النّهوض بالمتعلّم.

لمّا كان الأدب الجزائري رافدا أساسيّا من روافد الأدب العربي والإنساني، لا يمكن بأيّ حال من الأحوال تغييبه أو حجبه عن النّاشئة، في مختلف المراحل التّعليمية، فإن الحرص على تزويد الكتاب المدرسي بنصوص أدبيّة جزائريّة، لا يعني إبعاد نصوص أدبية أخرى (مشرقية أو غربية)، إذْ إنّ أمر الانفتاح على الآخر ضروريّ ومطلوب، حتّى يتمكّن المتعلّم من توسيع مداركه وإثراء مكتسباته بالاطّلاع على آداب الأمم الأخرى وثقافتها، لكن بعد أن يتّشبع في بادئ الأمر بأدبه الجزائري وبثقافته المحلّيّة، ويتحصّن بهما من مخاطر الاستلاب والذوبان في الآداب الأخرى، لذا من الأجدر أن يتمّ إعادة الاعتبار للنّص الأدبي الجزائري، واختيار النصوص بطريقة متوازنة مبنيّة على أسس منطقية، تتمّ المراوحة فيها بين النّصوص الجزائريّة وغيرها، فينشأ المتعلّم الجزائري نشأة متوازنة، وبذلك يكون منسجما مع ذاته ومع مجتمعه ومع أمّته وإنسانيته.

وتحسن الإشارة في هذا الصّدد إلى جهود القائمين على إصلاح البرامج التّربوية الذين سعوا بعد تعالي صيحات المطالبين بإدماج الأدب الجزائري في كتاب التلميذ إلى تدارك الفراغ الذي انجرّ عن غياب النّص الأدبي الجزائري عن النّشاط الأساسي في تدريس اللّغة العربية، ممثّلا في نشاط النّصوص، بإدراج النّص الأدبي الجزائري في كتاب السّنة الثالثة آداب في النّشاطات المكمّلة لنشاط النّص الأدبي كنشاط المطالعة الذي أدرج فيه مقطع من نصّ رصيف الأزهار لا يجيب لمالك حداد، وقد ورد في المحور الخامس، ومقطع سردي مطوّل من رواية كتاب الأمير لواسيني الأعرج، وسند نثري بعنوان: رسول المطر للكاتب عبد العزيز غرمول... وهي في مجملها نصوص سردية (روائية وقصصية)، تكرّس هيمنة النّص السّردي الجزائري على اختيار النّصوص الأدبية في الكتاب، حيث تبقى هذه الجهود في أمسّ الحاجة إلى استراتيجية جديدة تقوم على الإيمان بجدوى هذا الأدب وبأهمية حضوره النّوعي: الكمّي والكيفي في مقرّرات النّصوص التّعليمية المختارة.

4. موضوعات الأدب الجزائري المقرّرة في الكتاب (مدونة البحث) :

إنّ الاهتمام بالنّص الأدبي الجزائري، يتعدّى استحضاره الكمّي في كتاب التّلميذ إلى الاهتمام بحسُن اختياره وفق معايير علمية مضبوطة، تنسجم وروح العصر من جهة، ومع طبيعة المتعلّم من جهة أخرى، فيكون النّص من بيئته، يصوّر واقعه ويعمّق معتقداته، ويعزّز انتماءه ومشاعره الوطنيّة، ويوجّه سلوكه، وينمّي مهاراته الفكريّة واللّغويّة والتّعبيريّة والذّوقيّة، وهذا ما لا نجده في كتاب اللّغة العربية الموجّه إلى متعلّمي السّنة الثالثة من التّعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة، فاختيار نصوصه الأدبيّة لم يكن مؤسّسا ، وهذا ما يكشف عنه الجدول الآتي:

عنوان النص	الصفحة	المؤلّف	نوع النصّ	موضوعه	القيمة
الإنسان الكبير	116	محمد الصالح باوية	شعر حر	عظمة الإنسان الجزائري، ونضال الشّعب الجزائري	وطنية

				ضدّ قوى الظّلم	
منزلة المثقفين في الأمّة	182	البشير الإبراهيمي	نثر (مقال)	المثقّفون هم أعمدة الأمّة لما لهم من دور في إصلاح المجتمع	اجتماعية
الجرح والأمل	204	زليخة السّعودي	نثر (قصّة)	الهجرة التي فرضتها ظروف الاحتلال وآثارها المأساوية	وطنية
الطريق إلى قرية الطّوب	212	محمد شنوفي	نثر (قصّة)	فترة الاحتلال وانعكاساتها ومقاومة الشّعب لهذا المحتلّ.	وطنية
لالّة فاطمة نسومر	254	إدريس قرقوة	نثر (مسرحيّة)	صورة المرأة إبّان فترة الاحتلال الفرنسي للجزائر ودورها في مقاومة الاستعمار	وطنية
من مسرحيّة المغص	264	أحمد بودشيشة	نثر (مسرحيّة)	معاناة المؤلّف المسرحي	اجتماعية

- جدول-3-موضوعات الأدب الجزائري المقرّرة على متعلّمي السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة-

إنّ المتأمّل في الجدول -03- يدرك-لا محالة- أنّ اختيار النّصوص الجزائريّة كان عشوائيا، وأنّ هذه النّصوص أدرجت دون رؤية أو استراتيجيّة مدروسة، فأوّل ما يلفت الانتباه هو أنّ موضوعاتها تكاد تكون كلّها نثريّة، توزّعت بين القصّة والمسرحيّة والمقال، وقد مثّلت نسبة 83.33 % من مجموع النّصوص الجزائريّة، في حين قدّرت نسبة الشّعر بـ 16.66 % ،ممثّلة بنصّ واحد من الشّعر الحرّ، فما تفسير ذلك؟ هل غاب الشّعراء الجزائريّون؟ أم أنّهم أقلّ خبرة وموهبة في فنّ الشّعر؟

بنظرة سريعة إلى ما ورد في الجدول -03- يتبيّن أنّ جلّ الموضوعات المقترحة في النّصوص الأدبيّة الجزائريّة مستمدّة من التّاريخ الوطني الجزائري، فهي تصوّر حياة الجزائري إبّان الثّورة التّحريريّة، وتجسّد رحلة مجابهته للمستعمر وصموده في وجه جبروته، فصاحب نصّ الإنسان الكبير يفتخر بما حقّقه الجزائريّون من انتصارات على الأعداء، من خلال رسم لوحة فنّية للثّورة الجزائريّة، تفيض بالمشاعر الإنسانيّة.

أمّا المبدعة زوليخة السّعودي، فتصوّر في نصّ الجرح والأمل الحالة المأساويّة التي آل إليها الجزائريون جرّاء الهجرة القسريّة التي فرضتها عليهم ظروف الاحتلال، وما لها من انعكاسات سلبية على المجتمع، في حين عمد القاصّ محمد شنوفي في نصّ الطريق إلى قرية الطوب إلى تناول زمن الاحتلال مبرزا مقاومة الشّعب.

يعكس نصّ لالّة فاطمة نسومر صورة من صور كفاح الشّعب، من خلال نضال المرأة الجزائرية إبّان الثورة، ودورها في مقاومة المحتلّ، وبذلك تكون نسبة 66.66 % من الموضوعات المقترحة على هذه الفئة، تعالج قضايا وطنية ذات بعد تاريخي، ينحصر في الثورة التّحريريّة، ونسبة 33.33 % تمثّلها الموضوعات غير الوطنيّة، حيث عالج الشّيخ محمد البشير الإبراهيمي موضوع المثقّفين، وبيّن دورهم في إصلاح الأمّة، وصوّر أحمد بودشيشة في مسرحيّته المغص معاناة المؤلّف المسرحي في المجتمع الجزائري.

والسؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح شديد في هذا الصدد: هل الوطنيّة الجزائرية تنحصر في الثّورة التّحريريّة فقط ولا تتجاوزها إلى موضوعات أخرى؟ ألا توجد أحداث ومواقف أخرى،

مرتبطة بالرّاهن، بمرحلة البناء والتشييد؛ تشييد الدولة الجزائرية الفتية التي تستشرف المستقبل، وتستفيد من عظمة الماضي التاريخي، ولا تتقوقع خلف جدرانه، وبناء الذّات الجزائرية، ألا توجد نضالات أخرى يمكن تصويرها لأجيالنا؟ ولعلّ هذا ما انتبه إليه بعض الباحثين والمبدعين الجزائريين وفي مقدمتهم الباحث بشير خلف الذي يذهب إلى القول:"إنّ النّصوص المقرّرة لا تسمح بالتقاط نبضات الوجدان الجزائري، وخصوصيّة الإنسانيّة، غالبا ما نلقاها نصوصا نمطيّة للوطنيّة والحماسة، وإبراز مآثر الثّورة والمجاهدين...هذا نعم، ونؤكّد عليه بدورنا وندعمه، لكنّ هذا لا ينفي أنّ الإنسان الجزائري له واقع يعيشه ونوازع إنسانية ينبغي إشباعها من خلال النّص الأدبي الجميل، وليس الوصفي أو التّاريخي فحسب."[20]

يعترف الجميع أنّ ماضي الجزائريين الثّوري مُشرق ومُشرّف، والحديث عنه لا ينتهي، وتعريف الأجيال بتاريخ الجزائر إجباري، غير أنّه من الضّروري أن نراعي جوانب أخرى من حياة المتعلّم (اجتماعية، نفسية، بيئية، سياسية...) ولا نركّز على جانب واحد، حتّى يكون بناء المتعلّم بناءً سويّا، يحقّق الانسجام والتّكامل بين جوانب شخصيته، وبذلك يكون فاعلا في مجتمعه.

5. خاتمة:

أفضى البحث في موضوع حضور النص الأدبي الجزائري في كتاب اللغة العربية وآدابها الموجه إلى السنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة إلى جملة من النتائج نوجزها في الآتي:

1-إن الدعوة إلى اعتماد النصوص الأدبية الجزائرية في الكتاب المدرسي، لا يقصد بها، قطعا، رفض النصوص الأخرى غير الجزائرية أي أنها لا تدعو إلى مَشرقة الكتاب أو علمنته، وإنما هي دعوة ترمي إلى ردّ الاعتبار للنّصوص الأدبيّة الجزائريّة القيّمة وغرسها في ذاكرة المتعلّم إنسان الغد.

2- إنّ حرمان المتعلّم دراسة الأدب الجزائري، هو حرمان له من اكتشاف جانب من جوانب هويّته الثّقافية المحلّية الأصيلة، التي لا يمكن تجاوزها في بناء كيانه الثقافي.

3- إنّ إعادة النّظر في النّصوص الأدبيّة الجزائريّة الواردة في الكتاب المدرسي، يساعد في بناء المتعلّم النموذجي، الذي يمثّل أهمّ أهداف النّظام التّربوي الجزائري.

4-إنّ الاهتمام بالنّص الأدبي الجزائري، والحرص على اعتماده نصّا تعليميّا، وإنزاله المكانة المستحقّة ضمن النّصوص التّعليمية المختارة في الكتاب المدرسي هو مطلب يقتضي تكاثف جهود أهل الاختصاص، من المبدعين والنقاد وبخاصة الباحثين الأكاديميين الذين تقع على عاتقهم في نهاية المطاف النتائج السلبية لتغييب الأدب الجزائري من الكتاب المدرسي.

5- إن اشتمال الكتاب المدرسي على نصوص أدبية جزائرية نوعية؛ أي راقية فكريا وفنيا، هو السبيل الأنجح للتّعريف بالأدب الجزائري وبروّاده، وبخاصة إبداعات الكتّاب والشّعراء الذين أفنوا حياتهم في سبيل النّهوض بالمجتمع، وناضلوا من أجل قيم الحرية والعدالة الاجتماعية وهويّة الشّعب الجزائري.

6- من الضّروري خلق نوع من التوازن بين النصوص النّثرية والشّعرية المختارة في كتاب السّنة الثّالثة آداب، لما للشّعر من أهمّية في توجيه الأجيال إلى قيم الخير والحبّ والجمال.

7-ترمي الدّعوة إلى اعتماد النّصوص الأدبيّة الجزائرية في الكتاب المدرسي إلى إعادة الاعتبار للنّصوص الأدبيّة الجزائرية الجادّة الجديرة بأن تكون نصوصا تعليميّة من شأنها أن تشكّل مكوّنا ثقافيا أساسيا بالنّسبة للمتعلّم، وهي دعوة مشروعة تقتضيها تحوّلات العصر داخل الجزائر وخارجها.

- **االهوامش:**

[1]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت. (دت)، (مادة نصص)، ج 7، ص ص97، 98).

[2]- حميد الحمداني، القصة القصيرة في العالم العربي، ظواهر بنائية ودلالية، مطبعة أنفو، فاس المغرب،(2015)، ص15.

[3]- صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،(1992)، ص ص231، 232).

[4]- جوليا كريستيفا، عالم النص، تر فريد الزاهي، دار توبقال للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1،(1991)، ص21.

[5]- ينظر: بشير إبرير، التواصل مع النص، (من أجل قراءة فعالة محققة للفهم)، مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر ع4، (2001)، ص ص207، 208).

[6]- جميل حمداوي، التداوليات وتحليل الخطاب، شبكة الألوكة، www. alucah.net 2020/03/12 ، 14:35 سا.(2016/11/08).

[7]- محمد خرماش، النص الأدبي وإشكالية القراءة والتأويل، مجلّة قراءات، مخبر وحدة التّكوين والبحث في نظرية القراءة ومناهجها. جامعة بسكرة، ع01، (2010)، ص02.

[8]- حسين خمري، سرديات النقد في تحليل آليات الخطاب النقدي المعاصر، منشورات الاختلاف، ط1 (2011)، ص22.

[9]- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة ثانوي(جميع الشعب)، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط2006، (2006)، ص06.

[10]- مديرية التّعليم الثّانوي العام والتّقني، مديرية التّعليم الثانوي العام والتقني، المنهاج والوثائق المرفقة (اللغة العربية وآدابها)، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مارس2006، ص36

[11] - محمد زياد حمدان، تخطيط المنهج، الكتاب المدرسي من تصدير الحاجات والتّطوير إلى تقييم الجدوى، دار التّربية الحديثة، دمشق، سوريا، (1998)،ص250.

[12]-أحمد محمد خيري كاظم وجابر عبد المجيد جابر، الوسائل التّعليمية والمنهج، دار النّهضة العربية، القاهرة، ط3، (1982)، ص211).

[13]- ينظر محمد محمود الحيلة وتوفيق أحمد مرعي، مناهج التّربية، مفاهيمها وعناصرها، أسسها وعمليّاتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، (2000)، ص335، وعبد اللطيف الجابري، وآخرون، الكتاب المدرسي، تقنيّات الإعداد وأدوات التّقييم، دليل عملي، إفريقيا الشّرق للنّشر، المغرب، (2004)، ص07.

[14]- ينظر أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسس تقويمه، دار المسيرة للنّشر، عمان، الأردن، ،(دت)، ص178.

[15]- مجموعة من المؤلّفين، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، (2008/2007)، ص01.

[16]- نفسه، ص01.

[17]- فيصل الأحمر، حان الوقت لجزأرة الكتاب المدرسي (ندوة)، يوميّة الخبر، الجزائر، www.elkhabar.com، 03/23/ 2020، 14:40سا (2015/08/31).

[18]- علي بن محمد، معركة المصير والهوية في المنظومة التّعليمية، دار الأمّة ، الجزائر، 2001، ص35.

[19]- ليامين بن تومي، حان الوقت لجزأرة الكتاب المدرسي(ندوة)، يوميّة الخبر، الجزائر، www.elkhabar.com ، 03/23/ 2020، 14:40سا (2015/08/31).

[20]- بشير خلف، النّص الأدبي الجزائري مقصى من الكتاب المدرسي إلى أجل غير مسمّى، www.m.ahewar.org 2020/03/25، 19:04 سا (2012/03/04) موقع الحوار المتمدن.

- **قائمة المصادر والمراجع:**

الكتب:

1- أحمد خيري محمد كاظم وجابر عبد المجيد جابر، الوسائل التّعليمية والمنهج، دار النّهضة العربية، القاهرة، ط3، (1982).
2- جوليا كريستيفا، عالم النص، تر فريد الزاهي، دار توبقال للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1،(1991)
3- حسين خمري ، سرديات النقد في تحليل آليات الخطاب النقدي المعاصر، منشورات الاختلاف، ط1 (2011).
4- حميد الحمداني، القصة القصيرة في العالم العربي، ظواهر بنائية ودلالية، مطبعة أنفو، فاس المغرب،(2015).
5- الزبيدي أبو الفيض، تاج العروس، ج18، دار الهداية، دط، (د ت).
6- صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت،(1992).
7- عبد اللّطيف الجابري وآخرون، الكتاب المدرسي ، تقنيّات الإعداد وأدوات التّقييم، دليل عملي، إفريقيا الشّرق للنّشر، المغرب، (2004).
8- علي بن محمد، معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية، دار الأمة ، الجزائر، (2001).
9- أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسس تقويمه، دار المسيرة للنّشر، عمان، الأردن، ،(دت).
10- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة ثانوي(جميع الشعب)، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط2006. (2006)
11- مجموعة من المؤلفين، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، (2008/2007)
12- محمد زياد حمدان، تخطيط المنهج، الكتاب المدرسي من تصدير الحاجات والتّطوير إلى تقييم الجدوى، دار التّربية الحديثة، دمشق، سوريا، (1998).
13- محمد محمود الحيلة، توفيق أحمد مرعي، مناهج التّربية، مفاهيمها وعناصرها، أسسها وعمليّاتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، (2000).
14- مديرية التعليم الثانوي العام والتقني، المنهاج والوثائق المرفقة (اللغة العربية وآدابها)، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مارس2006
15- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت. (دت)، ج 7، مادة نصص،

المقالات:

16- بشير إبرير، التواصل مع النص، (من أجل قراءة فعالة محقّقة للفهم)، مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر ع4، (2001).
17- محمد خرماش، النص الأدبي وإشكالية القراءة والتأويل، مجلّة قراءات، مخبر وحدة التّكوين والبحث في نظرية القراءة ومناهجها. جامعة بسكرة، ع01، (2010).

مواقع الانترنيت:

18- بشير خلف، النّص الأدبي الجزائري مقصى من الكتاب المدرسي إلى أجل غير مسمّى2020/03/25، 19:04 سا، www.m.ahewar.org
19- جميل حمداوي، التداوليات وتحليل الخطاب، شبكة الألوكة2020/03/12 ، 14:35 سا، www. alucah.net

20- فيصل الأحمر ، حان الوقت لجزأرة الكتاب المدرسي (ندوة)، يوميّة الخبر، الجزائر23/03/ 2020، 14:40سا ، www.elkhabar.com

21- لياميـن بن تومي، حان الوقت لجزأرة الكتاب المدرسي(ندوة)، يوميّة الخبر، الجزائر،23/03/ 2020، 14:40سا www.elkhabar.com.

العجائبية في التراث السردي

ألف ليلة وليلة أنموذجا

Miraculous in the narrative heritage/ Thousand and one nights example

الدكتورة: كروش خديجة

قسم اللغة والأدب العربي-جامعة الحاج لخضر-باتنة1-باتنة(الجزائر)

karouchekhadidja@yahoo.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/08 تاريخ القبول: 2021/04/10 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

إن المصطلحات بشكل عام أداة مهمة للتواصل بين المتكلم والمتلقي مهما كانت وظيفتهما والمجال الذي ينتميان إليه : أدبيا، علميا، أو سياسيا أو غير ذلك ، ويعد مصطلح العجائبية من المصطلحات التي شاعت في حقل النقد والأدب إذ حاول المختصون فهمه والبحث عن أصوله خاصة وأن هناك مفردات مشابهة له في التراث العربي النقدي والأدبي .

وعليه يهدف هذا المقال إلى البحث عن مصطلح العجائبية من خلال العودة إلى التراث الأدبي السردي وعلى وجه الخصوص ألف ليلة وليلة لما تتوفر عليه من خصائص التشويق واللامعقول، مما يعكس دلالة المصطلح وذلك بالعودة إلى مكوناتها السردية كاللغة واالشخصيات، والزمان والمكان.

- الكلمات المفتاحية: العجائبية، تراث، سردي، ألف، ليلة.

Abstract :

Generally terminologies are tools of linguistic communication between speaker and listener even if their work or fields : literature, scientific, politic, social. Miraculous terminology is one of terminologies which we find in literature and criticism field .Specialist tries to understand it and search its similar words in the Arabic heritage.

So this article tries to search miraculous in the Arabian narrative heritage especially thousand and one nights, in its narrative elements like language, person, time, place.

•***key words:*** fantastic, heritage, narrative,thousand, night.

مقدمة:

يعد المصطلح أيا كان المجال الذي ينتمي إليه من القضايا المهمة التي شغلت فكر الباحثين في مجالات العلوم الإنسانية قديما وحديثا لدى الغرب والعرب على حد سواء، لما له من أهمية في عملية التواصل مهما كان نوعها أو مستواها بين المتكلم والمخاطب عامة أو بين المبدع والمتلقي بشكل خاص. ومن هنا يكتسي الاهتمام بالمصطلح مشروعيته، و يعد الاشتغال عليه ضربا من الضرورة المنهجية والعلمية ذلك أن « السجل الاصطلاحي في كل فرع من العلوم هو الكشف المفهومي الذي يقيم للمعرفة النوعية سياجها المنطقي بحيث يغدو جهاز المصطلح لكل ضروب العلوم ضرورة مطابقة لبنية قياساته متى اضطرب نسقها اختل نظامها»[1] ومن هذه المصطلحات " العجائبية fantastique [2] "التي لا يزال تعريفها ناقصا وحدودها غير معروفة لتداخلها مع مصطلحات أخرى وردت في تراثنا المعجمي والبلاغي والنقدي: كالعجيب و التعجيب وغير ذلك..كما أن هذا المصطلح نجده حاضرا في النصوص الأدبية القديمة و الحديثة، إذ يرد في الأسطورة والحكاية و الحكاية الخرافية، والقصة الصوفية والرواية، وقبل هذه جميعا نجده متجليا في نص من أشهر النصوص السردية القديمة وهو ألف ليلة وليلة التي تجعل من العجائبية مرتكزا لجمالها الأدبي من خلال التشويق و اللامعقول الذي اتخذته شهرزاد منهجا لها عبر الليالي حيث تجعل السامع والقارئ مشدودا ومجذوبا لتفرعات الوقائع، وتحولاتها العجيبة والغريبة التي ما إن تبلغ قمتها تقطعها الساردة لتترك المواصلة لليلة أخرى.

إن مصطلح العجائبية مصطلح يثير الاهتمام، والتساؤل والتخمين: فما مفهومه لغة واصطلاحا؟ وهل توجد مصطلحات موازية له في التراث المعجمي، والنقدي و البلاغي ؟ وهل يمكن الحديث عن مصطلح سردي مكتمل يسمى : العجائبية في ألف ليلة وليلة؟ وللإجابة عن هذه الأسئلة لابد من العودة إلى التراث المعجمي والنقدي والبلاغي القديم للبحث عنه.

أولا:إطلالة تاريخية حول العجائبية:

إن العجائبية قبل أن تعرف طريقها إلى التنظير كانت حاضرة في النصوص السردية الغربية والعربية لما فيها من إمتاع، و إدهاش ويمكن على وجه الخصوص«... للإبداعية العربية أن تنسب لنفسها في سياق التاريخ الأدبي الذي كانت تعيه ابتكار فن أدبي جديد هو فن العجائبي و الخوارقي فن اللامحدود و اللامألوف فن الخيال المتجاوز، الطليق الذي لا تحده حدود»[3] من خلال مجموعة من الأعمال السردية التي تحيل عليها .

ونظرا لأهمية هذه الأعمال يجعل بعضهم ألف ليلة وليلة سببا في ظهور مصطلح العجائبية في الغرب حيث يقول: « دخلت حكاية ألف ليلة وليلة إلى انكلترا في العقد الأول من القرن الثامن عشر فهي وجدت هناك مكانها المناسب لتتأسس وتقيم فيه مؤثرة على حركة الإبداع الأدبي والفني ومؤدية إلى سلسلة من التغيرات (...) إزاء التصور و الخيال»[4].

إلا أنه من غير الممكن أن يؤدي عمل واحد مهما كانت قيمته الأدبية والفكرية إلى تغيير تصور راسخ منذ زمن حيث أن العجائبية كانت موجودة في الأدب الغربي في القرون الوسطى حينما كانت العقول ما تزال « مرتبطة بالأسطورة، وحيث الحدود غير واضحة بين المنطقي واللامنطقي، فكان العجيب يدرك تقريبا على أنه حقيقي لتتقلص مكانته في الفترة الكلاسيكية الديكارتية » [5] التي تتصف بسيطرة العقل على العاطفة والخيال.

لتعاود العجائبية الظهور في القرن الثامن عشر من خلال" نصوص <<Cazotte>> (الشيطان العاشق 1772) وغيرها من الآثار الأدبية، كما امتزج هذا النوع الأدبي مع الرواية السوداء بإنجلترا ومع القصص أو الروايات القديمة بألمانيا وقد تأثرت الفانتاستيكية كظاهرة أدبية بالتطور الصناعي والعلمي ويظهر ذلك جليا في أفلام <<frankenstein 1931>> و<<king kong 1933>>" [6] كما أن العجائبية موضوعا وتقنية أصبحت حاضرة كذلك من خلال السينما والمسرح .

و كما حضرت في الآثار الأدبية الغربية تحضر كذلك في القواميس أو المعاجم فقد ورد في لاروس الصغير(le petit la rouse)أن «العجيب هو الذي يبعد عن ساحة المألوف والعادي للأشياء، أو الذي يظهر فوق

طبيعي» [7]، أما قاموس روبير الصغير(le petit Robert) فيورد العجيب بأنه «.. الذي لا يفهم طبيعيا وهو عالم ما فوق طبيعي»[8]، فالقاموسان إذن يشتركان في معنى يتمحور حوله العجيب وهو الشيء الذي لا يمكن فهمه بالعودة إلى الواقع.

ولعل العجائبية عند الغربيين- في الأصل- أخذت « من الكلمة اليونانية fantasticos التي تعني كل ماله علاقة بالمخيلة، ونجد أن المعاجم الفرنسية تأخذ fantasticos كمصطلح مرادف للمدهش تارة و للخارج عن العادة تارة أخرى، أو كل ماله صلة بالخيالي والوهمي والأسطوري وقد ينزاح إلى معان أخرى كأن يأخذ الشكل الفني والأدبي الذي يستدعي العناصر التقليدية للعجيب (...) ويبرز اقتحام اللاعقلاني l'irrational للحياة الفردية والجماعية » [9] فحتى المعاجم الغربية إذن تعرف تنوعا للظاهرة من حيث الاصطلاح إذ نجد : العجيب، المدهش ، الفنتاستيكي ، التي تتمحور جميعا حول غير المنطقي والخارج عن المألوف .

إن مقاربة العجائبية والاشتغال على النصوص التي تتوفر عليها ظهرت في الساحة النقدية الحديثة بوضوح مع كتاب (مدخل إلى الأدب العجائبي) لتزفيتان تودوروف (Tzvetan Todorov)[10] إذ يعد الانطلاقة القوية للبحث في هذا المجال مهما تكن الصفة التي يوسم بها (مصطلحا، مفهوما ، ثيمة ، تقنية ...الخ) حيث لفت هذا الكتاب نظر الأدباء والنقاد إليه أكثر ولكنه لا يلغي الجهود النقدية التي سبقته كبحوث : جورج كاستيس (George Kastis)الذي قاربه تاريخيا فقام بتحديد تاريخ ظهوره في أوروبا بسنة 1828 كما أنه « أول من تعرض للعجائبي بالتعريف حيث جعله الشكل الجوهري الذي يأخذه العجيب عندما يتدخل التخييل في تحويل فكرة منطقية إلى أسطورة مستدعيا الأشباح التي يصادفها أثناء تشرده المنعزل، مبينا طرق نشوءه التي حصرها في الحلم والوساوس والخوف والندم وتقريع الضمير وشدة التهيج العصبي والعقلي وكل حالة مرضية جاعلا إياه le fantastique يتغذى على الوهم والخوف والهذيان مؤكدا أنه لا يبقى على حاله التي ظهر بها وإنما يزدهر في حقب لاحقة ليستجيب لنمط الحياة المعاصرة »[11]. وبهذا يكون بالإضافة إلى تسليط الضوء على العجائبي من جانبه التاريخي، يربطه كذلك بالمجال النفسي من خلال تبيان كيفية نشوءه.

وهناك من حاول مقاربته مقاربة دلالية وهذا ما فعله جان ملينو(Jan Millinou) من خلال رصده للثيمات الحاضرة في العجائبي التي وجدها تتجسد في الجن والأشباح، والموت ومصاص الدماء ، والمرأة والحب ، والغول ، وعالم الحلم وعلاقاته مع عالم الحقيقة والتطورات الطارئة على عالم الفضاء والزمن .[12]

وهناك من قام بمقاربته مقاربة أنثروبولوجية إذ رأى العجائبي « مظهرا من مظاهر التهيئة البدائية ولذلك فهو دائم الارتباط بالمعتقدات والطقوس الميثولوجية »[13] إنه حاضر لدى المجتمعات القديمة كالإغريق والرومان، وهي تؤمن به إيمانا عميقا وربما أبدعته مخيلتها لتفسير أحداثها اليومية خاصة ما يرتبط بالغيبيات كإيمانهم على سبيل المثال بوجود آلهة نصفها بشر.

كما أن هناك من قاربه مقاربة نفسية لارتباطه بالحلم والخيال واعتباره عموما شكلا من الأشكال التي تترجم الصراع بين رغبات الإنسان والوسائل التي يحقق بها هذه الرغبات[14]. كما عرفه جورج كايوا (George Kaiwa) في مقال كتبه سنة 1966أنه تقنية أدبية من خلال« اقتحام الممنوع ، الذي لا يمكن أن يحدث ولكنه رغم ذلك في نقطة ولحظة دقيقة وفي قلب عالم متجدد بامتياز[...]حيث يعد وليد استمرار فظ لما فوق الواقع في عالم عادي.»[15] وما يدل عليه تعريف كايوا هو أن العجائبية ترتبط بالواقع و اللاواقع بالعادي وغير العادي ومتى حدث الاختراق للعادي تحقق غير العادي، وهذا الاختراق لما هو مألوف هو تقنية تتوسط بنية النصوص.

وعود على بدء نقول قد حقق الكتاب السابق الذكر لتزفيتان تودوروف (Tzvetan Todorov) انطلاقة كبرى لمقاربة كل ما يتعلق بالعجائبي وقد كانت مقاربته مختلفة عن سابقيه حيث تناول العجائبي تناولا بنيويا من خلال التركيز على مكوناته البنيوية والخطابية و كذلك علاقته بالمتلقي، و العجائبي في مفهوم تزيفتان تودوروف (Tzvetan Todorov) هو « التردد الذي يحسه كائن لا يعرف غير القوانين الطبيعية فيما يواجه حدثا غير طبيعي حسب الظاهر »[16].

ومن خلال هذا المفهوم نجد أن تودروف(Todorov) يركز على رد فعل القارئ أو المتلقي فهو الميزة الأساسية والمهيمنة على تعريفه للعجائبي كما أن هذا الانفعال يصدر عمن لا يعرف غير الواقع والمعقول.

كماميز بين نوعين من العجائبي وهما العجيب والغريب اللذين لا يدومان إلا اللحظة التي تستغرقها حيرة وتردد القارئ قائلا : «إن قوانين الواقع تظل غير ممسوسة وتسمح بتفسير الظواهر الموصوفة قلنا أن

الأثر ينتمي إلى جنس (....) الغريب وبالعكس إذا قرر أنه ينبغي قبول قوانين جديدة للطبيعة يمكن أن تكون معتبرة من خلالها دخلنا عندئذ في جنس العجيب »[17].

فالقارئ إذن أو المتلقي إذا واجه العجائبية وبدت له للوهلة الأولى أنه يمكن تفسيرها من خلال قوانين الطبيعة التي تند عن الحصر فهو أمام جنس الغريب، أما إذا اعتبرها شيئا جديدا يمكن قبوله فهو أمام ما يسمى بالعجيب.

لكن هذا التمييز قد يؤدي إلى طرح سؤال مفاده : ألا يمكن أن يقلل القبول بالقوانين الجديدة للطبيعة من قوة عنصر الإدهاش بسبب هذا التمييز بين الغريب والعجيب ؟

كما يجعل تودوروف (Todorov) للعجائبي شروطا متى توفرت تحقق، إذ لا بد أن يحمل النص القارئ على اعتبار عالم الشخصيات كما لو أن تلك الشخصيات، شخصيات حية من ناحية، وعلى التردد بين التفسير الطبيعي والتفسير فوق طبيعي للأحداث المروية من ناحية أخرى، كما يشترط تودوروف (Todorov) لمقاربة العجائبي رفض القراءة الشعرية للأحداث ، والالتزام بالقراءة الحرفية التي يستجيب لها التمثيل والتخيل، والمرجعية في الخطاب العجائبي .

ونلاحظ من خلال تمييز تودوروف (Todorov)بين العجيب والغريب و جعله العجائبي حالا وسطى بينهما أنه يشق لنفسه طريقا بكرا ويبتدع تنظيرات جديدة، تختلف عن التنظيرات القديمة المتداولة في مختلف القواميس حيث لا نكاد نجد أي فرق واضح بين جنسي:العجيب والغريب، فالغريب « الذي توضح معناه مع القرن الحادي عشر مأخوذ عن الأصل اللاتيني أما العجيب، الذي ترسخ في القرن نفسه فمأخوذ من أصل خارجي ليتطور إلى كل ما هو خارج المتداول، و فوق المألوف، فالشاذ والمتفرد الذي يخص الأشياء المذهلة المدهشة والغريبة، وغير المألوفة »[18].

إن البحوث السالفة للنقاد الغربيين لفتت انتباه النقاد العرب إلى بعض المصطلحات الجديدة ومنها العجائبية -دراسة ونقدا - إذ قبل الالتفات إلى هذه البحوث نجد أن العجائبية أو العجيب لا يزال معجميا محتفظا بالمعنى الذي ورد في المعاجم القديمة كالمنجد في اللغة والأعلام لكرم البستاني فالعجب « هو إنكار ما يرد عليك، العجب ج أعجاب ، انفعال نفساني يعتري الإنسان عند استعظامه أو استطرافه أو إنكاره ما يرد عليه » [19] أما في المعجم الوسيط فالعجَب : « روعة تأخذ الإنسان عند استعظام الشيء . يقال : هذا أمر عجب وهذه قصة عجب وعجب، عاجب ، شديد المبالغة »، [20] فالعجب إذن هو رد فعل المتلقي إزاء

حدث أو شيء رائع ، أو طريف أو غير مألوف و يلاحظ أنه حصر من خلال هذا التعريف في المعنى النفسي وأنه شيء عام قد يحدث في أي مجال من مجالات الحياة ولا يقتصر على الأدب.

أما إذا عدنا إلى المصطلحات النقدية الحديثة للبحث عن مصطلح عجائبي فإننا نعثر على تعريفات و تقديمات للمصطلح متنوعة، و مختلفة قد تعود لتعدد مشارب النقاد وتوجهاتهم الإيديولوجية والفكرية فمنهم من عرّب المصطلح الغربي فانتاستيك، ومنهم من أبدع باللغة العربية مصطلح (عجائبي) ومنهم من سماه : بالتعجيب الأمر الذي يدعو إلى التساؤل: ما مفهوم العجائبية لغة واصطلاحا من خلال التراث المعجمي والنقدي والبلاغي ؟ وبما أن المصطلح حاضر في ألف ليلة وليلة هل نجد فيها مصطلحات موازية ؟ وكيف تجلى في هذا النص السردي ؟

إن مصطلح العجائبية قبل وروده في المعاجم اللغوية العربية نجده حاضرا بصيغة " العجيب " في القرآن الكريم وذلك في بعض السور من ذلك قوله عز وجل : « **قالت يا و يلتي أألد وأنا عجوز وهذا بعلي شيخا إن هذا لشيء عجيب** » **هود / 72 . وقوله تعالى** : « **بل عجبوا أن جاءهم منذر منهم فقال الكافرون هذا شيء عجيب** التعجب » **ق/ 02** .

إن لفظة " عجيب " التي وردت في القرآن الكريم من خلال هاتين الآيتين تحمل دلالة الدهشة والحيرة والاستعجاب من أمر ليس من طبيعته أن يقع كما قالت امرأة عمران :أن تلد في هذا العمر وبعلها شيخ كبير، فهذا شيء خارج عن المألوف إنه خروج عن سنن الطبيعة، كما تحمل الآية الثانية دلالة الحيرة والدهشة نفسها من طرف الكفار الذين لم يصدقوا أن يبعث الله لبشر نبيا ورسولا، فهذا خارج عن المألوف ولم يحدث عند العرب.

وإذا عدنا إلى معاجم اللغة فقد جاء في مادة عجب «العُجْبُ والعَجَبُ، إنكار ما يرد عليك لقلة اعتياده » [21] والتعجب « حيرة تعرض للإنسان عند سبب جهل الشيء وليس هو سبب لذاته بل هو حالة بحسب الإضافة إلى من يعرف السبب ومن لا يعرفه ولهذا قال قوم : كل شيء عجب وقال قوم لاشيء عجب »[22]. و«زعم الخليل أن بين العجيب والعجاب فرقا، فأما العجيب والعجب مثله (فالأمر يتعجب منه) وأما العجاب فالذي يجاوز حد العجيب ....والاستعجاب شدة التعجب »[23] و« التعاجيب : العجائب لا واحد لها من لفظها ...ويقال : رجل تِعجابة بالكسر أي ذو أعاجيب وهي جمع أعجوبة »[24].

كما فرق الخليل بن أحمد الفراهيدي (100هـ / 170هـ) بين صيغتي العجيب / والعجاب قائلا : « أما العجيب فالعجب وأما العجاب فالذي جاوز حد العجب مثل : الطويل والطوال ونقول هذا العجب العاجب أي العجيب والاستعجاب شدة التعجب ».[25]

مما سبق نجد أن المعاجم اللغوية ربما اشتقت هذا المعنى وهو الحيرة والإنكار، والدهشة من القرآن الكريم ومن الواقع اللغوي آنذاك، كما نجد أن الصيغ المعبرة عن إنكار غير المألوف، والحيرة تتنوع وتختلف من حيث قوة الحيرة وضعفها وهذا ما توضحه هذه الكلمات ودلالتها التي بين قوسين : العجب (الإنكار لعدم الألفة)، عجيب(شدة العجب)، عجاب(تجاوز حد العجب والعجيب)، استعجاب (شدة العجب)، الأعاجيب(جمع دال على كثرة المدهش).

لكنها لا تكاد تخرج جميعا عن دلالة الإنكار والحيرة وتختلف في السبب بين عدم الاعتياد أو جهل السبب كما ذكر الزبيدي، إضافة إلى عدم ربطها بمجال معين، إنما قد تحضر في جميع المجالات وهذا ما نجده كذلك في مصطلح العجائبي الذي لا يرتبط بمجال الأدب وحسب فقد يتعداه إلى حياة الإنسان اليومية .

أما إذا عدنا إلى النقاد والبلاغيين القدامى، فإننا نجد هم قد تناولوا مسألة العجائبي من خلال قضايا كبرى متداولة آنذاك وهي : الصدق والكذب، اللفظ والمعنى ولم يفردوا للمصطلح أو تجلياته بحوثا بأكملها كما أنهم تناولوا العجائبي في خضم نقدهم للشعر وخاصة حينما يتعلق الأمر بعنصر الخيال، و التخييل الذي اتسعت دائرته وظهرت مشتقاته مع ظهور الترجمة إذ إن « مصطلح الخيال هو أحد المصطلحات التي انتقلت من مجال الفلسفة إلى مجال الأدب بعد أن تحددت قسماته في ظل مباحث فلسفية محددة فإن هذه الحقيقة يمكن أن تنطبق على التراث النقدي عند العرب وقد أكد الدرس النقدي العربي الحديث عراقة المصطلح السردي في التراث النقدي العربي القديم كما هي الحال مع ولادة المصطلح وتكونه في المؤلفات التراثية التي تنامى فيها المصطلح السردي إلى تشابكه مع الاتجاهات النفسية والاجتماعية، والبنيوية، والأسلوبية لدى إمعان النظر في غنى المستويات اللغوية العربية من المعجمية إلى الدلالية والاصطلاحية »[26].

إن مصطلح العجائبية يمد بظلال معناه في التراث البلاغي والنقدي القديم، وقد ورد هذا لدى الجاحظ(..../255هـ) في معرض حديثه عن ترجمة الشعر حيث يوظف جزءا من هذا المصطلح وهو الدهشة قائلا : « والشعر لا يستطاع أن يترجم ولا يجوز عليه النقل ومتى حول تقطع نظمه وبطل وزنه وذهب حسنه الذي يتأتى من النظم والوزن»[27] فالتعجب أو الإدهاش شرط من شروط الشعر .

أما الجرجاني (400 هـ / 471 هـ) وبعده أبو حازم القرطاجني (608هـ/ 684 هـ) فقد ارتبطت العجائبية عندهما في بعض مدلولاتها خاصة النفسية بالخيال الذي تعلق عندهم بالشعر بدرجة كبيرة متأثرين في حديثهم عن الخيال بالفلسفة اليونانية .

وقد تفرد أبو حازم القرطاجني بتوسيع الحديث عما يوازي مصطلح العجائبية وهو التعجيب من خلال ربطه بالأدب والشعر بخاصة .

إلا أن هذا المصطلح لا يورده حازم ببساطة وسطحية إنما يتسلسل بقارئ كتابه " منهاج البلغاء وسراج الأدباء " إلى أن يبلغه حيث يتعلق هذا المصطلح عنده بالخيال والتخيل الذي يعد سببا في الإبداعات الإنسانية كالنحت والتصوير، وبالأخص الشعر. و لإيقاع التخييل في النفس عند حازم طرائق ومسالك تنحل على التصور والمحاكاة والتداعي بواسطة ما تنشئ الذاكرة من علاقات وهذه الطرق عنده تكون « بأن يتصور في الذهن شيء عن طريق الفكر وخطرات البال أو بأن يحاكى لها شيء بتصوير نحتي أو خطي أو ما يجري مجرى ذلك أو يحاكى لها صوته أو فعله أو هيأته ... أو بأن يحاكى لها معنى بقول يخيله لها »[28].

أي إن الخيال مادته الذاكرة بما تختزنه من أحداث ،أو صفات أو شخصيات أو غير ذلك ..... فينتج منها العقل مادة جديدة بالاتكاء على الواقع لإنتاج الخيال. إلا أن هذا الإنتاج لا يجعله حازم وقفا على الإبداعات الإنسانية الأدبية ككل بقدر ما يجعله وقفا على الشعر. وقد قسم التخييل الشعري إلى ضروري وعارض ومستحب، وعبارته في ذلك « أن التخييل في الشعر يقع من أربعة أنحاء : من جهة المعنى ومن جهة الأسلوب ومن جهة اللفظ ومن جهة النظم والوزن وينقسم التخييل بالنسبة إلى الشعر قسمين : تخييل ضروري و تخييل ليس بضروري ولكنه أكيد أو مستحب ... والتخاييل الضرورية هي تخاييل المعاني من جهة الألفاظ والأكيدة والمستحبة تخاييل اللفظ في النفس و تخاييل الأوزان والنظم وأكد ذلك تخييل الأسلوب »[29].

كما أن هذا التخييل إذا كان سببا في الإبداع فإنه إذا حصل في الشعر أدى إلى انفعال المتلقي فقد يقبض النفس أو يبسطها دون قصدية منها وهنا يوظف حازم مصطلح " التعجيب " قائلا " وربما قال قائل : « إذا كانت الأقاويل الشعرية منها ما يخيل الشيء ويمثله نفسه يتعرف صورة الشيء مما أعطاه ومثله القول المخيل والقول المخيل قل مما يخلو من التعجيب بل كأنه مستصحب له. و التعجيب في القول المخيل يكون إما من جهة إبداع محاكاة الشيء و تخييله ويكون من جهة كون الشيء المحاكى من الأشياء المستغربة والأمور المستطرفة وإذا وقع التعجيب من الجهتين المذكورتين فتلك الغاية القصوى من التعجيب وللنفوس على ما بلغ هذه الغاية تحريك شديد.»[30].

وعلى هذا الأساس يكون مصطلح التعجيب مرتبطا بعدة مجالات ومنها الأدب وبالأخص الشعر، الذي يظهر فيه من خلال مكوناته كاللفظ، والوزن ..وغير ذلك والأهم في التعجيب حدوث الدهشة لدى المتلقي ثم استغرابه أو استطرافه للأمر الذي نشأ عن طريق التركيب بين عدة أشياء واقعية، نجمت عنها أمور غير واقعية أو غير مألوفة.

أما إذا عدنا إلى كتاب " عجائب المخلوقات للقزويني(605هـ/682هـ) فإننا نلفيه يميز بين العجيب والغريب فيذكر في مقدمته أن العجب هو « الحيرة تعرض للإنسان لقصوره عن معرفة سبب الشيء أو عن معرفة

كيفية تأثيره فيه، مثاله أن الإنسان إذا رأى خلية النحل، ولم يكن شاهده من قبل لكثرة حيرته، لعدم معرفة فاعله، فلو علم أنه من عمل النحل لتحير أيضا من حيث أن ذلك الحيوان الضعيف كيف أحدث هذه المسدسات المتساوية الأضلاع »،[31]

وفي تعريفه للغريب يقول :« الغريب كل أمر عجيب، قليل الوقوع، مخالف للعادات المعهودة، والمشاهدات المألوفة، وذلك إما من تأثير نفوس قوية وتأثير أمور فلكية أو أجرام عنصرية كل ذلك بقدرة الله تعالى وإرادته »[32] إلا أننا نلحظ أن التمييز بين الجنسين يتداخل إذ إنهما يحققان الدهشة في نفس المتلقي لخروج الأمر عن المألوف وجهل السبب.

ثانيا: العجائبية من خلال ألف ليلة وليلة:

إن كل عمل سردي يجب أن يدرس على الأقل من حيث السرد، و الحدث والشخصيات، ومن حيث المكان و الزمن، و خصائص بناء الخطاب ولكننا هنا لسنا بصدد القيام بدراسة عن هذه المكونات لذاتها وإنما ستتم دراستها من خلال علاقتها بالعجائبية ومدى تجلي المصطلح من خلالها وقد اخترنا نظرا لطول النص السردي أي ألف ليلة وليلة دراسة الشخصيات، والزمان والمكان وحسب.

1.اللغة السردية:

إن مصطلح العجائبية وارد في اللغة السردية لألف ليلة وليلة ولكن ليس بهذه الصيغة إنما بصيغ مختلفة ودلالات مختلفة كذلك ولكنها غير متباعدة، فنجد الصيغ الآتية في بعض نصوص ألف ليلة وليلة: « **فهو أعجب وأغرب** »[33]، «**يتفرجان على غرائب المتنزهات** »،[34] « **فلا تعجب يا أمير المؤمنين من هذه القصة فما هي بأعجب**[35] » ، « **إن حديثي عجيب وأمري غريب**[36] »، «....لما رأى هذه الجارية **تعجب غاية العجب**»[37]، «**كيف تكون الحيلة في دخول المدينة لننظر عجائبها**»[38] ، « **محكم بنائه وعجيب صنعه**»[39].

إن هذه الصيغ المشابهة لمصطلح العجائبية جميعا غرائب، أعجب، عجيب، العجب، عجائب، ومن خلال السياق الذي وردت فيه لا تكاد تخرج عن الدلالات الآتية: الاندهاش والإعجاب، و غير المألوف والخروج عن الواقعي، ومن ثمة فهي تشترك معه في نسبة كبيرة من دلالته.

2.الشخصيات:

الشخصية هي لب الحدث ومحور العمل السردي، ولا يمكن تحقيق الحادثة دونما شخصية أو شخصيات، فهي التي تأخذ على عاتقها إنجاز الحادثة أو الحدث ويقسم النقاد والباحثون الشخصية إلى أنواع حيث نجد الشخصية المركزية أو الرئيسة وتسمى البطل، و هي الشخصية

المحتلة لمركز كثافة القص، لتعكس بعداً من أبعاده ومن ثمة هي من ينصب عليها اهتمام المُلقي والمتلقي معاً، وشخصية ثانوية (مساعدة) وهي التي تسلط الضوء على جوانب في القصة وعلى الشخصية الأولى و غالباً ما تأتي مسطحة ومعكوسة فوتوغرافيا وتسمى أيضاً الشخصية الجامدة.

ولا تجوز المفاضلة بين مستويات هذه الشخصيات، فلكل منها مميزات وخصوصيات ودور بحسب السياق السردي الذي يشمله البعد الجسمي أو الخارجي (المظهر والسلوك)، و البعد النفسي أو الداخلي، (الفكر) والبعد الاجتماعي ويتعلق بمكانة الشخصية في حلبة المجتمع ومحيطها وظروفها وتتحدد سمات الشخصية من خلال الدور المنوط بها فإذا كان ظاهرها يحيل إلى داخلها كمرآة عاكسة، فإنها تشكل عالما كليا ومعقدا يتطلب من المتلقي دقة الاستيعاب وهذا النوع من الشخصيات يسميه " إ.م.فورستر (E. M. Forster) " الشخصية الدائرية أما الشخصيات المسطحة فهي ذات سمات محدودة، ودورها بالمقارنة استثنائي بسيط لكنه يعزز المشهد العجائبي وتمثل الشخصية وظيفتين هما :

_شخصيات ذات وظيفة واصلة :تقوم بالربط بين عالم الأحداث والمتلقي .

_ شخصيات ذات وظيفة إيضاحية :وتقوم بتوضيح ما غمض وأبهم .[40]

إلا أن هذا التقسيم تعرض لتغيرات عدة عبر الزمن ولم يعد يطرح السؤال فقط عن دور الشخصية بل كذلك عن نوعها، ومن هذه الشخصيات الشخصية العجائبية التي تطرح إشكالا يتمثل في سؤال:

لماذا يستخدمها الكاتب ؟وما معناها في جسد النص ؟وهل يمكن الاستغناء عنها أو استبدالها؟ وكيف يمكن أن يتجلى العجائبي من خلالها ؟

تعد الشخصية في ألف ليلة وليلة مكونا أساسيا لارتباطها بأحداثها ، وأفعالها، و ملفوظها كونها قابلة لخلق العجيب وتحقيق التنوع عن طريق التحول والامتساخ، وقد لا تكون بالضرورة كائنا بشريا قد تكون نباتا أو حيوانا، أو روحا لا مرئية وغيرها من الأشكال التي تشكل أساس العجائبية .

إن شخصيات ألف ليلة وليلة في معظمها شخصيات من العالم العجائبي وهي نتاج المخيلة الأدبية التي قد تشكل رموزا تنتمي للماضي الحقيقي أو الأسطوري، ويتم تشكيلها وتوظيفها لأداء رسالة مشفرة أو نظرة جديدة للعالم فقد تكون هذه الشخصيات تاريخية أو ميثولوجية أو مجازية أو اجتماعية يوظفها الأدب العجائبي ليحولها مما كانت عليه إلى وجود جديد محتمل لتبليغ رسالة معينة. فهي أصلا مبنية على مبدأ العارض تؤكد الدهشة وتبعث على الحيرة والتردد من خلال السمات المختلفة للشخصيات العجيبة « و للعجائبي استعمالان بين أن يكون عنصرا مدرجا

ضمن عناصر أخرى في بنية يتجاور فيها الواقعي بالسخرية منه، أو أن يكون بنية كاملة مهيمنة تتحكم في توجيه الأفعال والأحداث، حيث تتعدد هذه البنيات في علاقاتها مع الأدبي والديني والصوفي والفلسفي والعقائدي والاجتماعي ثم السياسي »[41] ويتمثل دور الشخصيات في« تفجير الحدث وإعطائه تأويلات متعددة وأنفاس متباينة تصب في شرايين تضفي على الحكي مميزات نوعية »[42] وتتعدد الشخصيات العجائبية في ألف ليلة وليلة ويمكن حصرها في :

أ.الجن :

كائنات لا مرئية ولكن لها دورها في الحياة البشرية فقد حضرت في حياة كل الشعوب، فالعرب كانت تظن أن بعض الشعراء يلقنون الشعر من الجن بوادي **عبقر** ، و هو واد سحيق يقع في نجد وإذا قيل فلان (عبقري) فهو نسبة إلى وادي عبقر، وتقول الروايات بأن هذا الوادي تسكنه الجن منذ زمن طويل ، ويقال: إن من أمسى ليلة في هذا الوادي جاءه شاعر أو شاعره من الجن يلقنه الشعر، وإن كل شاعر من شعراء الجاهلية كان له قرين من هذا الوادي يلقنه[43]. وقد يؤدي ظهور الجن إلى خلق درجة من الرعب والدهشة وكثيرا « ما تناقل الناس عبر التاريخ ومن مشرق الأرض حتى مغربها أخبار رؤية الأرواح والكثير من هذه الروايات أخذت في النهاية شكل حكايات شعبية وكانت هذه الحكايات تزخر وتضخم إلى أن يبدو انطباع الناس عنها أنها أشباح مرعبة مثل الدخان وتجوب الأرياف والمدن وتلوث الجو » [44].

وإذا حضر الجن بسطحية من خلال هذا التصور العربي القديم فإنه في ألف ليلة وليلة نال حظا وافرا وعميقا، فالجن شخصية من الشخصيات القادرة على تحريك الأحداث وتغيير مجراها، وقد تتصف بأوصاف إنسانية لكنها قادرة على تحقيق أشياء قد لا تخطر على قلب المرء كالطيران واختطاف البشر، وسجنهم لمدة طويلة ومن هنا يتحقق العجائبي فضلا على أن أعمار الجن قد تكون- من خلال نص ألف ليلة وليلة- غير مرتبطة بزمن من ذلك:

« ثم إن أهل المركب نزلوا يتفرجون في تلك المدينة فوجدوا أحد الصيادين قد أرخى شبكته في البحر ليصطاد سمكا، ثم رفعها فإذا فيها قمقم من نحاس مرصص مختوم عليه بخاتم سليمان بن داود عليهما السلام فخرج به الصياد وكسره فخرج منه دخان أزرق التحف بعنان السماء فسمعنا صوتا يقول :التوبة التوبة يا رسول الله .ثم صار من ذلك الدخان شخص هائل المنظر مهول الخلقة، تلحق رأسه الجبل ، ثم غاب عن أعينهم »[45].

إضافة إلى أن الجن قادر على أن يتنكر في أي صفة شاء صفة إنسان أو حيوان ومثل هذه التحولات كثيرة ومنها :

:« فإني الحية التي خلصتني من الثعبان، فإني جنية وهذا الثعبان جني و هو عدوي »[46].

ب.الساحر:

يعد الساحر ضمن شخصيات ألف ليلة وليلة التي تحقق العجائبية فهو تلك الشخصية القادرة على تحويل الأشياء أو الأشخاص، وهي القادرة كذلك على معرفة ما سيحدث من خلال الاستعانة بالجن والشياطين، ولا تكاد تخلو قصص ألف ليلة وليلة منها فتبدو تارة إيجابية وأخرى سلبية قد يستغلها أحيانا الإنسان لتحقيق أغراض شخصية كحب السيطرة أو الغيرة، من ذلك : **" وكانت لي ابنة عمي هذه الغزالة قد تعلمت السحر والكهانة منذ صغرها فسحرت ذلك الولد عجلا وسحرت أمه بقرة "**[47].

ج.الممسوخات :

إنها تشكل مظهرا من مظاهر العجائبية التي قد تخرج من أعماق النفس وتسبح بالمشاعر الإنسانية وانفعالاتها في مناطق مجهولة، ويقدم الامتساخ دلالات متنوعة محققا دوره الفاعل في التعبير عن الاغتراب الروحي للشخصية أو تكوين تصورات عن شخصيات لا يمكن رؤيتها. وهذا الحضور غير الواقعي قادر على المزاوجة بين عوالم متنوعة وشديدة الاختلاف، ضمن حال من التبعثر ليتحطم العالم الواقعي و يغيب في مقابل الداخل، وما يحويه من حوادث لا مرئية لا تملك وجودا فعليا وهي من هذه الناحية تقع ضمن إطار الوهم والحلم والوساوس، والهذيان وغير ذلك..وقد تنجم أيضا عن الوعي الكامل والرغبة في إبداع شخصيات جديدة عن طريق اختلاطات كثيرة خارجة عن نظم الطبيعة، ولعل هذا الأسلوب في السرد يتيح المجال للكاتب لتقديم الشخصية أو الحوادث بشكل مبالغ فيه، بل ويربطه بالغرائبي والعجائبية مما يصدم المتلقي.وهذه الممسوخات حاضرة في سرد الليالي،إنما هي زاخرة بها، من ذلك الزنوج الذين يأكلون لحم البشر: **« ثم حلوا وسافروا إلى أن وصلوا إلى جزيرة الزنوج، وهم قوم من السود يأكلون لحم بني آدم** ..[48] » أو البشر الذين يتصفون بصفات غير عادية، وغير مألوفة كقول السارد :**"ومد يده إلى أذياله فرفعها فإذا نصفه التحتاني إلى قدميه حجر ومن سرته إلى شعر رأسه بشر»**[49].

د.الأولياء :

إن الأولياء حقيقة موجود ة عبر جميع الأزمان والعصور العربية منذ ظهور الإسلام وخاصة بعد تحول التصوف إلى طرق وزوايا صوفية، ولهم ما يسمى بالكرامات وهي ظواهر خارقة، ليست بالمعجزات التي يختص بها الأنبياء . وظهور الكرامات على أيدي هؤلاء تدل على ما يتمتعون به من امتياز عن سائر البشر ومن قوة فائقة نظرا لقربهم من الله. إلا أن هذه الكرامات قد تتعرض للزيادة في الأحداث على ألسنة العامة وهي لا تحضر كثيرا في ألف ليلة وليلة، ومن النصوص الدالة على الكرامات خروج الخليفة هارون في أحد الليالي فضولا منه، ورغبة في اكتشاف ما يحدث في مملكته دون علمه إذ رأى ضوءا في وقت متأخر من الليل فظن أن الساهر أحد الأولياء الصالحين وجماعته من الفقراء:

« أريد أن أتسلل عليهم قبل أن أطلع عندهم حتى أنظر ما عليه المشايخ من النفحات والكرامات فإن لهم شؤونا في الخلوات والجلوات» [50]. ومن هذه الكرامات القصة التي وردت في الليلة الحادية والسبعيين بعد المائة إذ رمى فيها رجل مسلم من بني إسرائيل، زاهد عابد نفسه من أعالي منزل كانت سيدة المنزل هذا قد أدخلته إليه بالحيلة تريد به شرا، فتوضأ ودعا الله أن يحميه فبعث الله عز وجل ملكا حمله إلى الأرض سالما [51].

3.الزمن :

إن فصل الزمان عن المكان فصل منهجي وحسب إذ إنهما مرتبطان ببعضهما البعض و مع الشخصية، و يمثل الزمن عنصرا أساسيا في كل سرد.ففي ضوئه تترتب مادة الحكي، سواء اتخذت شكل التعاقب أو التداخل فهو يشكل بنية قائمة بذاتها ضمن العمل السردي، ويميز النقاد بين زمن الحكاية أي التسلسل الزمني للأحداث كما وقعت، وبين زمن الخطاب الذي يهتم بالطريقة التي رتب بها السارد تلك الأحداث، ذلك أن زمن الحكاية زمن خام يجري دون تدخل السارد، في حين أن السارد أثناء سرده يتدخل في ترتيب زمن الخطاب.

وتتحقق في السرد عناصر الزمن الثلاثة :الماضي، والحاضر، والمستقبل ، ويقصد بالماضي الفترة الزمنية التي وقعت فيها أحداث سابقة للأحداث التي تتوالى في السرد والحاضر هو الزمن الذي تتكشف فيه الأحداث، وتبدو كأنها تجري أمام المتلقي الآن، أما المستقبل فيقصد به الفترة الزمنية التي لم تقع أحداثها بعد وستقع لاحقا حسب التسلسل .

وقد يتحرك الزمن حركة أمامية من الماضي نحو الحاضر ثم نحو المستقبل، أو حركة ارتدادية من الحاضر نحو الماضي أو يتحرك حركة متقلبة غير منتظمة وهو في النهاية يحقق البناء المطلوب من الزمن من حيث أنه يفتح القص على الحياة. كيف يمكن إذن أن تظهر العجائبية من خلال الزمن في ألف ليلة و ليلة؟

على الرغم من أن صيغة الزمن الماضي هي المسيطرة على حكايات ألف ليلة ليلة، فقد حضرت الأزمنة الثلاثة في سرد الليالي، كما تعرض للمسخ والتحول من طرف السارد من خلال خلط الأزمنة الماضية والحاضرة ما أسهم في خلق زمن غامض لا يهتدى إليه بسهولة، وبالعودة إلى الواقع وعلى هذا الأساس يحقق الزمن العجائبية .

ومما يزيد من قوة العجائبي في ألف ليلة وليلة أنها تختار الليل لمغامراتها وأفعالها مميزة في أكثر من قصة بالليل مما يزيد من درجة إدهاش المتلقي، من ذلك ما ورد في قصة الصياد والعفريت يقول السارد على لسان الملك :« **فقال الشاب يا ملك الزمان أتدري ما بينك وبين مدينتك ؟فقال الملك يومان ونصف، فعند ذلك قال له الشاب :أيها الملك إن كنت نائما فاستيقظ إن بينك وبين مدينتك سنة،أتيت في في يومين ونيف لأن المدينة كانت مسحورة** »[52].

وكثيرا ما نجد هذه العبارة في سرد الليالي :« ..**وكان السبب أنه في تلك الليلة نزل هارون الرشيد لينظرو يسمع ما يتجدد من أخبارهو وجعفروزيره ومسرور سياف نقمته**»[53].

« ..**فأرسل إلى الصياد وأمره أن يأتيه بأربع سمكات مثل الأولى وأمهله ثلاثة أيام، فذهب الصياد إلى البركة وأتاه بالسمك في الحال ...**»[54] وهنا « ينصرف الزمن إلى الشأن النفسي الذي يزداد طوله على النفس في حال الشدة والضيق والقلق ويقل طوله عن مداه الحقيقي على هذه النفس حتى كأن الأسبوع يوم ، واليوم ساعة، والساعة مجرد لحظة من الزمن في أحوال السعادة والغضارة »[55].

4. **المكان** :

سنتناول المكان هنا من حيث تحقيقه للعجائبي والمكان الذي يحققه يثبت «خروجه عن المألوف و اعتياصه على التصنيف في المفهوم التقليدي للجغرافيا »[56]. الأمر الذي يؤدي إلى خلق صورة للمكان مدهشة وغريبة تابعة لحالات شعورية تهيمن على الشخصية خالقة بذلك وعيا جديدا يتغير بتغير طبيعة العلاقة التي تربط الشخصية بالمكان، ولم يكن استخدام القصة العجائبية لهذا النوع رغبة في الخروج عن المألوف أو اختراقه بل إعادة خلقه بطريقة جديدة حاملة لرؤى أكثر غنى وكثافة، لقد أطلقت المكان من قيده المادي الثقيل ليصبح مزيجا من وجود مادي وعجائبي فالأحداث الغريبة التي تجري فيه تسمح بتداخل الواقع مع الحلم وتجعله مكانا مفتوحا يرشح بالإيحاءات النفسية وقد توسع الرحلة من آفاق المكان لتحقيق السعادة ولذلك نجد في ألف ليلة وليلة وكأن الإنسان يعتقد أن ما يمكن أن يحدث له من شيء جميل وسحري لن يقع إلا في مكان آخر .

لقد تنوعت الأمكنة وتعددت في ألف ليلة وليلة فمنها مدن خيالية لا معقولة كجزيرة القرود أو الجزر التي مسخ أهلها، أو الجزر التي يتسم أهلها بالخروج عن المألوف، وهناك مدن حقيقية كبغداد والبصرة وبلاد الهند، وبلاد المغرب ...وغيرها من البلدان الواقعية .

إضافة إلى الأماكن البعيدة غير المسكونة كالجزر والصحاري، والبحار نظرا لما تحمله من خصوصية تتجلى في غرائبية الأجواء وهذا ما يجذب اهتمام القارئ ويمنحه اهتماما وإحساسا مختلفا بالمكان وأن يشعره بنوع من القلق والخوف والعجز، وانعدام الحيلة فهو هنا لا يحدد المكان من خلال أبعاده الجغرافية التقليدية العادية، وإنما من خلال تلك الأوصاف العجيبة التي تجعل الجدران مثلا مرصعة بالزمرد والجواهر، والأمكنة المختلفة بعامة لها هندسة مكانية غير مألوفة ونسيجها عجيب غريب وسنتناول بعض هذه الإمكانيات الفضائية سواء على مستوى الأماكن المختلفة أو على مستوى إعادة تشكيلها كما يقول فوكو« إعادة تشكيلها بناء على ما يقدمه العمل نفسه مستوى العلاقات بين هذه الأماكن ..»[57].

يقول :« ...**ساروا في البر، ولم يزالوا سائرين أربعة أيام، حتى أشرفوا على أرض خضراء، فرأوا فيها وحوشا رائعة وأشجارا يانعة، وعيونا نابعة(.. . ..) إلى أن خرجا من ظاهر المدينة وطلعا على جبل ونزلا إلى برية متسعة، وإذا في وسطها بركة ماء، فوقف العفريت عليها وأمر الصياد أن يطرح الشبكة ويصطاد، فنظر الصياد إلى البركة، وإذا فيها السمك ألوانا منها الأبيض والأحمر والأزرق والأصفر فتعجب الصياد من ذلك..**[58] فالأرض الخضراء المتسعة التي تحفل بمظاهر طبيعية، والبركة الواقعة خلف الجبل وغير ذلك من الأمكنة مما لا تقع عليه عين الإنسان دوما أمكنة عجيبة، مما يعكس أبعادا نفسية.

وقد لا تحدد الأمكنة في ألف ليلة وليلة في بعض الأحيان كما ورد في الليلة العاشرة بعد المائة السادسة: « ..**ثم زحفوا علينا زحفة واحدة، وتحاربنا معه في أرض واسعة مدة يومين ...**».[59]

ختاما لقد سعى هذا المقال الموجز إلى البحث عن مصطلح العجائبية في التراث السردي القديم من خلال ألف ليلة وليلة وقبلها في التراث المعجمي والنقدي، والبلاغي رغبة في لفت انتباه النقاد المحدثين أكثر إلى التراث الذي يعد مادة خاما يمكن استغلالها في بناء نظريات ومناهج واستحداث مصطلحات من صلب وعمق الثقافة العربية، وعدم الاعتماد وحسب على النهل من الثقافة الغربية والترجمة – على الرغم من أهمية الاستفادة من ثقافة الآخر –للحاق بالركب النقدي الغربي الذي يبدع نظريات ومناهج ومصطلحات بطريقة متسارعة ومتلاحقة .

وقد قاد البحث حول الموضوع إلى وجود مصطلحات تتمحور حول العجائبي سواء في تركيبه اللغوي أو في دلالته إلا أنها في التراث المعجمي والبلاغي جزئية ولم تشمل جميع ما يتعلق بمصطلح العجائبية الحديث ومن هذه المصطلحات :العجائب ،التعجيب.. التي ارتبطت بالجانب النفسي للمتلقي من خلال التركيز على رد فعله، كما ارتبطت هذه المصطلحات خاصة في المجال البلاغي ببحوث أخرى مما قلل من نسبة الاهتمام بها ، زيادة على أن هذه البحوث انصبت حول الشعر مما جعلها وقفا عليه، علما أن العجائبية مصطلحا وتقنية وظاهرة واسعة تشمل مجالات عديدة .

وإذا عدنا إلى ألف ليلة وليلة فإننا نعثر على مشتقات مصطلح العجائبية أو دلالات تتمحور حوله كالمدهش، والغريب كما نعثر على ظاهرة مكتملة للعجائبية من خلال الشخصيات والزمان والمكان ومما سلف نجد أن العجائبية مصطلحا ، وظاهرة كانت حاضرة في ألف ليلة وليلة بامتياز.

• الهوامش والإحالات:

[1] عبد السلام المسدي : المصطلح النقدي ،مؤسسات عبد الكريم للنشر والتوزيع، (تونس)، دط، دت ، ص 11.

[2] تعرف الساحة النقدية العربية مصطلحات أجنبية عديدة مقابلة لمصطلح العجائبية تبعا لتوجهات النقاد نحو الفرنكوفونية أو الأنجلوسكسونية، ولقد آثرنا مقابلا له المصطلح الأجنبيfantastique ، و للإطلاع أكثر على هذا الموضوع ينظر: لؤي علي خليل، العجائبي والسرد العربي، النظرية بين التلقي والنص، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 1435هـ/2014م.

[3] كمال أبوديب: الأدب العجائبي والعالم الغرائبي في كتاب العظمة وفن السرد العربي، دار الساقي ،دار أوراكس للنشر،ط1،2007 ،ص 08.

[4] محمد جاسم الموسوي:ألف ليلة وليلة في الغرب،الموسوعة الصغيرة92، دار الجاحظ للنشر ،(بغداد) ،ماي 1981،ص 03.

[5] بهاء بن نوار:إشكالية تلقي العجائبية مصطلحا ومفهوما في النقد العربي المعاصر، مجلة الكلمة،ع91، نوفمبر تاريخ الإطلاع: 12.03. 2020 http://www.alkalimah.net/Articles/

[6] الخامسة علاوي: العجائبية في أدب الرحلات ،منشورات جامعة منتوري،قسنطينة ،(الجزائر)،2005، 2006 ، ص39.

[7] Aimee aljanicet et d'autres : Le petit la rousse, imprimerie castre, novelle édition, Belgique man, 1995, p 649.

[8] Paul robert : Le petit robert nouvelle édition paris, 1987, p 11863

[9] الخامسة علاوي :العجائبية في أدب الرحلات ،ص 31

[10] تزيفيتان تودوروف:مدخل إلى الأدب العجائبي، تر :الصديق بوعلام، دار الشرقيات، (القاهرة) ،1994،ص 44

[11] المرجع نفسه،ص 36

[12] ينظر: المرجع نفسه ،ص 37

[13] المرجع نفسه،الصفحة نفسها .

[14] ينظر: المرجع نفسه ،ص37.

[15] بهاء بن نوار :إشكالية تلقي العجائبية مفهوما ومصطلحا .

[16] تزيفيتان تودروف:مدخل إلى الأدب العجائبي، ،ص 44، ص57.

[17] المرجع نفسه، ص 57.

[18] بهاء بن نوار:إشكالية تلقي العجائبية مفهوما ومصطلحا .

[19] كرم البستاني وآخرون :المنجد في اللغة و الأعلام ،دار المشرق،ط26،(بيروت)، 1983، ص 488.

[20] بطرس البستاني :محيط المحيط ،مكتبة لبنان ،طبعة جديدة ،(بيروت) 1987،إعادة طبع 1993، ص 576.

[21]ابن منظور جمال الدين بن مكرم: لسان العرب،دار صادر،(بيروت)، مج1،ط1997،ص 580 .

[22]الزبيدي محب الدين السيد محمد مرتضى الحسيني الواسطي :تاج العروس، تح:علي بشري، دار الفكر،(بيروت) ج2 1994، ص207.

[23]ابن فارس أبي الحسين أحمد بن زكريا: مقاييس اللغة ،تح:علي بشري،اتحاد الكتاب العرب،(دمشق)،ج4، 2002 ص243، 244.

[24]المرجع السابق، ص 207، 208.

[25] الخليل بن أحمد الفراهيدي:كتاب العين،تح: مهدي المخزومي،إبراهيم السامرائي،منشورات مؤسسة الأعلى للمطبوعات ،ج1،ط1،بيروت، (لبنان)، 1988،ص235.

[26]عاطف جودة نصر:دراسات أدبية، الخيال مفهوماته ووظائفه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1984، ص150

[27]الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر: الحيوان تر: عبد السلام هارون ،دار الجيل ،(بيروت)، ج1، ص 75.

[28] حازم القرطاجني:منهاج البغاء وسراج الأدباء: ص41 ينظر:

http://shamela.ws/browse.php/book-5388/page-

[29]المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

[30]المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

[31]القزويني زكريا بن محمد: عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات، منشورات مؤسسة الأعلى، (بيروت)،ط1، 2000 ص 10.

[32]المرجع نفسه، ص 15

[33]كتاب ألف ليلة وليلة :دار الكتاب الحديث،ج1،(الجزائر) ،دط،دت، ص 150

[34]المصدر نفسه،ص 101

[35]كتاب ألف ليلة وليلة ،ج1،ص 76

[36]المصدر نفسه ،ج2،ص 10.

[37]المصدر نفسه ،ج4،ص 35.

[38]المصدر نفسه، ج 4،ص 32

[39]المصدر نفسه،ج 4،ص 36

[40]ينظر:شعيب حليفي:الرواية الفانتاستيكية، دارالحرف للنشر والتوزيع،(المغرب)، ط2، 2002، ص 171.

[41] شعيب حليفي: بنيات العجائبي في الرواية العربية، مجلة فصول، القاهرة،خصوصية الرواية العربية ،ج1،مج 16،ع 3، 1997،ص 114.

[42]المرجع نفسه،ص 65

[43] ينظر: الجن/https://ar.wikipedia.org/wiki

[44] سكارنيك ليزي:أسرار المجهول، تر:بليغ الخطيب،(دمشق)، ط 2004، ص 08.

[45] كتاب ألف ليلة وليلة :ج 4،ص 19.

[46] المصدر نفسه، ج1،ص 67.

[47] المصدر نفسه،ج 1،ص 13.

[48] المصدر نفسه، ج3، ص10.

[49] المصدر نفسه:ج1،ص 31.

[50]المصدر نفسه ،ج1،ص 167.

[51]ينظر: المصدر نفسه، ج3، ص 225، 226.

[52] المصدر نفسه ،ج1 ،ص36.

[53] المصدر نفسه،ص 40.

[54] المصدر نفسه ،ص 29

[55]عبد الملك مرتاض: في نظرية الرواية ،بحث في تقنيات السرد، عالم المعرفة،(الكويت) ،ع 24 ،1998،ص 208.

[56] الخامسة علاوي: العجائبية في أدب الرحلات، ص 123

[57]سعيد يقطين :قال الراوي،البنيات الروائية في السيرة الشعبية ،المركز الثقافي العربي،(بيروت) ،(الدار البيضاء) ط1997،ص238.

[58]كتاب ألف ليلة وليلة :ج2،ص 7،ص28.

[59] المصدر نفسه،ج 4، ص24.

قائمة المصادروالمراجع:

المصادر:

1-كتاب ألف ليلة وليلة :دار الكتاب الحديث،ج1،(الجزائر)،دط، دت.

المراجع:

الكتب باللغة العربية:

1-بطرس البستاني :محيط المحيط ،مكتبة لبنان ،طبعة جديدة ،(بيروت) 1987،إعادة طبع 1993.

2-الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر: الحيوان تر: عبد السلام هارون ،دار الجيل ،(بيروت)، ج1.

3-حازم القرطاجني:منهاج البغاء وسراج الأدباء: ينظر:

http://shamela.ws/browse.php/book-5388/page-

4-الخامسة علاوي: العجائبية في أدب الرحلات ،منشورات جامعة منتوري،قسنطينة ،(الجزائر)،2005، 2006.

6-الخليل بن أحمد الفراهيدي:كتاب العين،تح:مهدي المخزومي،إبراهيم السامرائي،منشورات مؤسسة الأعلى للمطبوعات ،ج1،ط1،بيروت، (لبنان).

7-الزبيدي محب الدين السيد محمد مرتضى الحسيني الواسطي: تا ج العروس، تح:علي بشري، دار الفكر،(بيروت) ج2 1994.

9-سعيد يقطين :قال الراوي،البنيات الروائية في السيرة الشعبية ،المركز الثقافي العربي،(بيروت) ،(الدار البيضاء) ط1997.

10- شعيب حليفي:الرواية الفانتاستيكية، دار الحرف للنشر والتوزيع،(المغرب)، ط2، 2002،

11- عاطف جودة نصر:دراسات أدبية، الخيال مفهوماته ووظائفه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1984.

12- عبد السلام المسدي :المصطلح النقدي ،مؤسسات عبد الكريم للنشر والتوزيع، (تونس)، دط، دت .

13- عبد الملك مرتاض: في نظرية الرواية ،بحث في تقنيات السرد، عالم المعرفة،(الكويت) ،ع 24 ،1998.

14- ابن فارس أبي الحسين أحمد بن زكريا:مقاييس اللغة ،تح:علي بشري،اتحاد الكتاب العرب،(دمشق)،ج4، 2002.

15- القزويني زكريا بن محمد : عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات، منشورات مؤسسة الأعلى، (بيروت)،ط1، 2000.

16- كرم البستاني وآخرون :المنجد في اللغة و الأعلام ،دار المشرق،ط26،(بيروت)، 1983.

17- كمال أبوديب: الأدب العجائبي والعالم الغرائبي في كتاب العظمة وفن السرد العربي، دار الساقي ،دار أوراكس للنشر،ط1،2007 .

18- لؤي علي خليل، العجائبي والسرد العربي، النظرية بين التلقي والنص، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 1435هـ/2014م.

19- محمد جاسم الموسوي:ألف ليلة وليلة في الغرب،الموسوعة الصغيرة92، دار الجاحظ للنشر ،(بغداد) ،ماي 1981.

المراجع الأجنبية:

1_Aimee aljanicet et d'autres : Le petit la rousse, imprimerie castre, novelle édition, Belgique man, 1995.

2_Paul robert : Le petit robert nouvelle édition paris, 1987.

المراجع المترجمة:

1- تزيفيتان تودوروف:مدخل إلى الأدب العجائبي، تر :الصديق بوعلام، دار الشرقيات، (القاهرة) ،1994.

2- سكارنيك ليزي:أسرار المجهول، تر:بليغ الخطيب،(دمشق)، ط 2004.

الدوريات:

1-بهاء بن نوار:إشكالية تلقي العجائبية مصطلحا ومفهوما في النقد العربي المعاصر، مجلة الكلمة،ع91، نوفمبر تاريخ الإطلاع: 12.03. 2020 http://www.alkalimah.net/Articles

2- شعيب حليفي: بنيات العجائبي في الرواية العربية، مجلة فصول، القاهرة،خصوصية الرواية العربية ،ج1،مج 16،ع 3، 1997.

تجليات لسانيات النص في الدرس اللغوي الغربي

The manifestation of text linguistics in the Western language lesson

الدكتورة: آمنة جاهمي

قسم اللغة والأدب العربي -جامعة 8 ماي 1945 قالمة- الجزائر.
djahmi.amina@univ-guelma.dz

تاريخ الإيداع: 2020/10/08 تاريخ القبول: 2021/05/16 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن جهود اللسانيين الغربيين في البحث النصي، من خلال مؤلفاتهم وكتاباتهم، على الرغم من وجود إرهاصات لهذا العلم في التراث العربي، مبرزين في ذلك جهود كل من زليخ هاريس Z.Harris، وبراون ويول G.Youl-G.Brown، وهاليداي(M.A.K.Hlliday)ورقية حسن، وفان ديك T.V.Dijk، ودروهم الفعّال في الانتقال بالدراسة اللسانية من مستوى الجملة الواحدة إلى مستوى النص، هذا الأخير الذي أصبح الأساس الأول الذي تقوم عليه اللسانيات النصية.

الكلمات المفتاحية:

النص، الخطاب، لسانيات الجملة، لسانيات النص.

Abstract:

This study aims at revealing the efforts of westem linguists in textual research through their writings ,despite the existence of initiations to this sciens in the Arabic tradition, showing the efforts of Zelling Harris, Brown and Youl, Hlliday and Roquia Hacen, and Van Dick and their effective role in the transfer of the linguistic study from the level of one sentence to the level of text, this latter becomes the first basis that textual linguistics stands on.

Keywords:
text, discourse, syntax, text linguistics.

مقدمة:

إن المتأمل في التراث اللغوي العربي يقف عند كثير من القضايا والمفاهيم الأساسية التي تتقاطع وتتشابك مع ما توصلت إليه الدراسات اللغوية العربية الحديثة، ولعل أحدثها بزوغا ما عرف بـ **نحو النص أو لسانيات النص**، هذا العلم الذي جاء كردة فعل مغايرة للمناهج التي

قصرت دراستها على الجملة، وعدتها الوحدة الكبرى، فدرستها مفردة معزولة عن سياقها، إلا أن لسانيات النص تجاوزت ذلك لاعتمادها على مبدأين أساسين هما: أولهما البحث في ترابط النصوص وتماسكها في إطار وحدة كلية، وثانيهما الكشف عن النظام الذي يقوم وفقه نص ما كيانا قائما بذاته، انطلاقا من وسائل الربط والتماسك السطحي التي تعرف **بالاتساق**، والعلاقات الدلالية التي تعرف **بالانسجام**، والنظر فيما إذا كان النص المدروس مقبولا تداوليا من خلال السياق الذي أنجز فيه، وهو ما يعرف **بالمستوى التداولي** من التحليل اللّساني النصي.

إلا أن هذا التّصور المعتمد في تحليل النصوص وفق لسانيات النص غير ملم بجميع جوانبها، لأن كل دارس اهتم منها بجانب معين وأهمل الجوانب الأخرى، فركزا **هاليداي** (M.A.K. Halliday) ورقية حسن على اتساق الوحدات السطحية، وركز عمل **فان دايك**(van dijk) على المستوى الدلالي، في حين اهتم **براون ويول** (G. Brown/ G.Yule) بالسياق والجانب التداولي.

وقد ارتأينا في هذه الدراسة أن نركز حديثا على أهم المحطات التي مرّت بها لسانيات النص في الدرس اللغوي عند الغرب من حيث المنطلقات والمبادئ والأدوات الإجرائية، متسائلين في ذلك عن الكيفية التي تناول بها الدرس الغربي متفرقات هذا العلم.

لسانيات الجملة ولسانيات النص:

1- **لسانيات الجملة**: تعد الجملة الموضوع الرئيس لعلم النحو[1]، وهي أقل قدر من الكلام يفيد السامع معنى مستقلا بنفسه، سواء تركب هذا القدر من كلمة واحدة أو أكثر[2].

وقد تداخل مفهوم الجملة مع مفهوم الكلام في النحو القديم، إلى أن جاء أبو هشام الأنصاري(ت 761 ه)[3]، وفصل كل مفهوم عن الآخر، والمتتبع لتعريفات الجملة يقف على التباين الواضح بين الاتجاهات التي عرفتها، فمنها من ارتكز على منطلق دلالي محض، وبعضها ارتكز على منطلق شكلي محض، وفريق ثالث مزج بين الدلالة والشكل[4]، ومن هنا يمكن تقسيم الجملة إلى نوعين:

- **الجملة النّظام**: "وهو شكل الجملة المجردة الذي يولد جميع الجمل الممكنة والمقبولة في لغة ما"[5]. فهذا التعريف يعطي للجملة معنى استقلاليا بعيدا عن السياق وهو ما يقع ضمن نطاق نحو الجملة.

- **الجملة النّصية**: هي التي تقع ضمن نطاق لسانيات النص "فهي الجملة المنجزة فعليا في المقام، وفي هذا المقام تتوفر ملابسات لا يمكن حصرها، يقوم عليها الفهم والإفهام، وتتعدد الجمل في المقام الواحد، وعلى لسان شخص واحد، نظريا إلى ما لانهاية، وهذا التعدد يعود إلى التفرد من حيث البنية المولدة للجمل، أي إلى النحو: نحو الجملة، ولكنه يخرج عنها عندما

يتعلق الأمر برصد عمل الدلالة في النصوص في وجوهها المختلفة: الانسجام في الموضوع... والتفاعل القائم بين أطراف التواصل، مثل إستراتيجية الإقناع، وإستراتيجية الإمتاع في إنتاج شعري..."[6]، فهذا النوع من الجمل لا يفهم إلا بإدماجه في نظام الجمل، فيعطي دلالته من خلال الاتساق والانسجام.

2ـ لسانيات النص:

هي فرع من فروع علم اللغة، انتقلت بالدراسة اللغوية من مستوى الجملة إلى مستوى النص، وربطت بين اللغة والموقف الاجتماعي أثناء عملية التواصل.

وقد تبلورت ملامح هذا العلم ومناهجه وإجراءاته منذ منتصف الستينيات من هذا القرن تقريبا[7]، وعرف هذا العلم بمسميات عديدة منها: نحو النص، اللسانيات النصية، علم قواعد النص، علم النص، علم اللغة النصي.

ومهما يكن من تباين واختلاف في التسميات فإن هذا العلم يتخذ النص كله وحدة للدراسة والتحليل، وليست الجملة كما هو الحال في الأنحاء السابقة.

3 ـ الانتقال من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص:

إن الانتقال من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص لا يعني دحض المقولات الأولى وعدم الاهتمام بها، كما لا يعني التعارض التام بينهما، لأن لسانيات الجملة هي الأساس الأول والحجر الأساس الذي بنت عليه لسانيات النص مفاهيمها وإجراءاتها النظرية والتطبيقية، وفي هذا الصدد يقول اللساني الألماني (روك Rook): " أخذت اللّسانيات النّصية بصفتها العلم الذي يهتم ببنية النصوص اللغوية وكيفية جريانها في الاستعمال، شيئا فشيئا مكانة هامة في النقاش العلمي للسنوات الأخيرة لا يمكن اليوم أن نعدها مكملا ضروريا للأوصاف اللغوية التي اعتادت أن تقف عند حدود الجملة معتبرة إياها أكبر حد لتحليل بل تحاول اللسانيات النصية أن تعيد تأسيس الدراسة اللسانية على قاعدة أساسية أخرى هي النص ليس غيره"[8]. وبناء على ذلك تم تجاوز القاعدة التي وضعها بلوم فيلد Bloum Feild الذي كان يعد الجملة أكبر وحدة قابلة للدراسة، وأنها الموضوع الشرعي الوحيد للسانيات على اعتبار أن الأشكال التي تكبرها لا يمكن تحديدها في إطار يمكن دراستها على أحسن وجه، حيث كتب هاريس Harris سنة 1952م أن " اللغة لا تأتي في شكل كلمات أو جمل مفردة، بل في نص متماسك بدءا من القول ذي الكلمة الواحدة إلى العمل ذي المجالات العشرة من المونولوج وانتهاء بخطاب سياسي."[9] فقد نبه إلى مستوى من مستويات التحليل ظل غائبا في أوساط النقد على الرغم من الأهمية البالغة التي يحوزها من مقولات نظرية و أدوات إجرائية.

وقد أشار ميخائيل باختينMichael Bakhtine سنة 1987م إلى العجز الذي تعيشه اللسانيات في تلك الفترة من جراء عمد مقدرتها على تجاوز حدود الجملة، حيث " لم تستطع اللسانيات الوصول إلى دراسة المجموعات الكلامية الكبرى كالملفوظات اليومية المطولة والحوارات والخطابات والروايات على الرغم أن مثل هذه الملفوظات بحاجة إلى دراسة وتحديد وفق رؤية لسانية على غرار بقية الظواهر اللغوية الأخرى، وإلى يومنا هذا . يضيف باختين . لم تستطع اللسانيات تحقيق قفزة علمية تتخطى بها حد الجملة المركبة."[10]

فلسانيات النص بلغت محطات متقدمة في الدرس اللغوي الحديث لم تتمكن لسانيات الجملة بلوغها، إذ تمكن الباحثون النصّيون من تحديد العلاقات القائمة بين الجمل وفقرات النصوص على جميع المستويات: الصوتية والصرفية والمعجمية والنحوية والدلالية.

فاهتمت بدراسة النص دراسة معمّقة من خلال بحث العلاقات المعنوية التي لا تعمل على تجسيد تماسك النصوص وانسجامها، منطلقة من أن النص هو أكبر وحدة دلالية قابلة للتحليل، هذا بالإضافة إلى عنايتها بالظروف والملابسات والسياقات الخارجية وكذا الاهتمام بالمتلقين وإبراز دورهم في بناء النص وإعادة إنتاجه وفهمه.

ولسانيات النص تشتغل على النص، ولمقاربته وظفت مختلف ما سبق من دراسات، سواء في السيميائيات أو السرديات أو البلاغة العربية والدراسات السوسيولسانية ، يقول جون ميشال آدم:" إن اللسانيات النصية يمكنها اليوم أن تحدد كمجموع نظري يستطيع أن يستوعب كل هذا الإرث المعرفي."[11]

وبهذا اكتسب العلم مشروعيته، وتم التوجه: "نحو الاعتراف بأجرومية النص بديلا موثوقا به لأجرومية الجملة، وفتحت للدرس اللساني منافذ كان لها أبعد الأثر في دراسة اللغة ووظائفها النفسانية والاجتماعية والفنية والإعلامية"[(12)]. على أن مصطلح الأجرومية مصطلح تبناه سعد مصلوح في مقابل لسانيات / نحو النص، ويقصد به دراسة علاقات التماسك النحوي النصي، وأبنية التطابق وحالات الحذف والتحويل إلى الضمير وغيرها من الظواهر التركيبية التي تخرج عن إطار الجملة المفردة، والتي لا يمكن تفسيرها تفسيرا دقيقا إلا من خلال وحدة النص الكلية.[13]

تجليات لسانيات النص في الدرس اللغوي الغربي:

أولا: هاريس (Harris)

لعل أول عمل يمكن إدراجه في هذا الحقل المعرفي، على الرغم من كونه يمثل البدايات الأولى، هو عمل زليخ هاريس Z.Harris الذي يعد أحد رواد التوزيعية الأمريكية، حيث ركز

بحثه اللساني على الجملة، ثم حاول تطبيقيه بعد ذلك على الخطاب، حيث اعتمد في تحليله على وسائل شكلية ثلاثة هي:

- تجزئة الجملة إلى أصغر وحداتها.

- تصنيف الأجزاء المحصل عليها من التقطيع في فئات جامعة حيث يجمع بين كل عناصر الفئة صفة مشتركة كأن تكون صفات وأسماء...إلخ.

- وصف العلاقات القائمة بين الوحدات النحوية، والعلاقات الرأسية أو العمودية في تعاقب أبنية/ أشكال مختلفة داخل وحدة نحوية بعينها[14].

لذا فإن **هاريس** هو "أول لساني حاول توسيع حدود موضوع البحث اللساني بجعله يتعدى الجملة إلى الخطاب"[15]، وذلك من خلال كتابه **(تحليل الخطاب)** الذي نشره سنة 1952، حيث رأى أن اللغة يمكن لها أن تنتظم في نظام أكبر من الجملة، يقول في هذا الصدد: "اللغة لا تأتي على شكل كل، أو جمل مفردة، بل في نص متماسك بدءا من القول ذي الكلمة الواحدة إلى العمل ذي المجلدات العشرة، بدءا من المونولوج وانتهاء بمناظرة جماعية مطولة"[16].

وقد حلل **هاريس** الخطاب انطلاقا من مسألتين: **الأولى** تفيد الربط بين اللغة والموقف الاجتماعي (مسألة غير لسانية)، و**الثانية** توسيع حدود البحث اللساني إلى البحث في العلاقات التوزيعية الرابطة بين الجمل (مسألة لسانية).

من خلال ما تقدم ذكره يتضح لنا أن **هاريس** حافظ على الإجراءات الشكلية التوزيعية، غير أنه انتقل بها من مستوى الجملة إلى مستوى أشمل (الخطاب/ النص)، فكان الانتقال في ذلك كميا وليس نوعيا.

ثانيا: براون ويول G.Brown- G.Youl:

لقد تحددت رؤية **براون ويول G.Brown- G.Youl** اتجاه لسانيات النص وتحليل الخطاب من خلال كتابهما "**تحليل الخطاب**" الذي صدر سنة 1983، حيث حددا فيه موضوع هذا العلم بأنه كل مادة لغوية أكبر من الجملة[17]، ويؤكدان أيضا على أن تحليل الخطاب لا يمانع من استعارة أدوات أخرى من مجالات مؤثرة في دراسة اللغة كاللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية، والذكاء الاصطناعي...[18]، لذا نجدهما اختزلا وظيفة اللغة في وظيفتين اثنتين هما: **الوظيفة النقلية** و**الوظيفة التفاعلية**، فالأولى مهمتها نقل المعلومات والأفكار بين أفراد الجماعة اللغوية، بغية تطوير المعارف والثقافات ، لأن المتكلم أو المرسل غايته الأسمى هي جعل خطابه واضحا ومفهوما لا يعتريه لبس ولا إبهام[19]، أما الوظيفة الثانية فتتمثل في

التفاعل الواقع بين الأفراد المتخاطبين، لأن المتكلم في هذه الحال يقصد إلى بناء علاقات اجتماعية يتأثر بعضها ببعض.

وبالنظر إلى الاتجاهات اللسانية السابقة فإننا نجدها ركزت على البعد الشكلي للغة باتخاذها منطلقا للبحث وهدفا في الآن ذاته، فجاء كل من **براون ويول** وأعادا الاعتبار للإنسان وسلطته اللغوية في العملية التوصيلية، بجعلهما المرسل والمتلقي المحور الأساس الذي تقوم عليه العملية، لأنه لا يمكن تصور تواصل لغوي دونهما ودون الظروف المحيطة بهما من سياق زمني ومكاني ومقامي[20].

- **مبادئ انسجام الخطاب:**

حُددت المبادئ التي ينسجم بها الخطاب عند **براون ويول** في أربعة مبادئ هي:

أ- السياق: يعتبر السياق أحد أهم المبادئ التي تحقق انسجام الخطاب، لأنه المتحكم في الاتجاه التأويلي الذي يسلكه المؤول، فكثيرا ما يؤدي اختلاف سياقين لقول واحد إلى تأويلين مختلفين، لأن عزل الخطابات عن سياقاتها أو عدم الإحاطة بالعناصر الصحيحة للسياق أو إهمال أحدهما يعد عقبة كبيرة في سبيل تأويلها وفهمها.

ب- مبدأ التأويل المحلي: وهو مبدأ يدعو المتلقي إلى عدم إنشاء سياق يفوق حاجته للوصول إلى فهم معين لقول ما[21]، معنى ذلك لا بد للمتلقي أن يأخذ بعين الاعتبار كل ما سبق من الخطاب وسياقاته ويتقيد به ما أمكنه ذلك حتى لا يضطر إلى تصور سياق جديد قد يكون أكبر أو يفوق حاجته في الفهم فيعيقه أو يضلله.

ج- مبدأ التشابه: ويقصد به ما تراكم لدى المتلقي من معرفة وتجارب من نصوص سابقة مما يشكل له خلفية معرفية تساعده في عملية الفهم والتأويل، فتجربة الإنسان مع أحداث سابقة متشابهة تزوده بافتراضات وتوقعات عن خصائص السياق التي يمكن أن تكون مناسبة للنص الذي تتعامل معه، كذلك تعامله مع نصوص مشابهة في السياق يزوده بالخلفية المعرفية التي يمكن أن يبرر بها انسجام نص ما.

د- مبدأ التغريض: يقصد به أغلب عناصر النص تدور في فلك موضوع واحد مستمر خلال النص كله، معنى ذلك أن في النصوص موضوعا أو غرضا يعد بؤرتها ومركز جذب لها، وبالإضافة إلى هذه العناصر فإن العنوان أيضا يؤدي دورا هاما في صرف نظر المتلقي إليه ومحاولة تأويل النص وتطويعه ليلائمه حتى وإن وجد صعوبة في ذلك، وقد مثّل **براون ويول** لذلك بنص مقدم إلى مجموعتين مختلفتين، وغير العنوان لكل واحدة، فجاء التأويل مختلفا، ومكيفا بحسب العنوان، لذا دعا **محمد الشاوش** إلى تسمية هذا المبدأ بـ:"مبدأ وحدة الموضوع والغرض" ورآه أكثر ملاءمة ووضوحا[22].

وقد تبنى الباحثان موقف **هايمس**(hymes)الذي حدّد فيه دور السياق المزدوج في حصر التأويلات الممكنة وترجيح كفة التأويل المقصودة[23]، ويقسم هايمس(hymes) خصائص السياق إلى:

- **المرسل**: منتج القول كاتبا كان أو متكلما.
- **المرسل إليه**: وهو متلقي الخطاب.
- **الحضور**:مستمعون يسهم وجودهم في تخصيص الحدث الكلامي.
- **الموضوع**:مدار الحديث/ الكلام.
- **المقام**: الزمان/ المكان.
- **النظام**:اللغة/ اللهجة.
- **شكل الرسالة**:جدال/ دردشة/ مناقشة...
- **المفتاح**: وهو تقديم الرسالة، هل كانت موعظة أم شرحا مثيرا للعواطف.
- **الغرض**: ما يقصده المشاركون لا بد أن يكون نتيجة للحدث التواصلي[24].

إلا أن هذه الخصائص قد لا تكون ضرورية كلها في التأويل، فقد يختار المحلل منها ما يُمكّنه من عملية التأويل والفهم[25].

كما أوردا الباحثان كذلك تقسيما آخر للسياق وهو تقسيم **لويس** (louis) الذي يرمي إلى تحديد مدى صحة الجملة أو مدى صدق أو كذب جملة ما، وبذلك فالغرض من هذا التقسيم غرض منطقي محض:

- **العالم الممكن**: أخذ جميع الوقائع المفترضة بعين الاعتبار.
- **الزمن**:اعتبار الجمل الحاملة لدلالات زمنية.
- **المكان**:اعتبار الجمل الحاملة لدلالات مكانية.
- **المتكلم**: اعتبار الجمل الضميرية لضمير المتكلم.
- **الحضور**: اعتبار الجمل المتضمنة ضمائر الخطاب.
- **الشيء المشار إليه**: اعتبار الجمل المتضمنة أسماء إشارة.
- **الخطاب السابق**: لتفسير عبارات مثل: هذا الأخير، السابق الذكر.
- **التخصيص**: يشمل مجموعة غير منتهية من الأشياء.

ثالثا: هاليداي (M.A.K.Hlliday) ورقية حسن:

ألف الباحثان هاليداي (M.A.K. Halliday) **ورقية حسن** كتابا بعنوان:" الاتساق في الانجليزية"، عام 1976، وعرضا فيه الخطوط العريضة التي تقوم عليها لسانيات النص، وانطلقا من فكرة مفادها أن هذا العلم لا يعني سوى دراسة الوسائل اللغوية الخمسة الرابطة

بين الجمل في متتالية خطية[26]، فكان عملها مرتكزا على الاتساق ووسائله، ونصية النص لديهما لا تتحقق إلا بتوفر هذه الاعتبارات، واعتبرا الاتساق جزءا من نظام اللغة، فكانت الظواهر المحدّدة له هي نفسها الظواهر التي تعمل في الجملة من حذف وإضمار واستبدال...إلخ، ولا تكتسب هذه الظواهر صفة الاتساقية إلا إذا خرجت من حدود الجملة وعملت في مجال أكبر منها.

- **وسائل الاتساق**[27]:

1- **الإحالة**: هي علاقة دلالية بين المحيل والمحال عليه، تحتاج لتأويلها إلى مرجع يفسرها ويدل عليها.

2- **الاستبدال**: هو عملية تتم داخل النص، فتكون بتعويض عنصر بعنصر آخر، يذكر أحدهما أولا ثم يستبدل بآخر في جزء من النص وقد يكون الاستبدال (اسميا، فعليا، قوليا)، فدور الاستبدال يتجلى في مظهرين: **أولهما** استمرارية العنصر المستبدل في باقي النص من طريق العنصر البديل، **وثانيهما** اعتماد البديل على المستبدل في التأويل لأنه من دون الكلمات أو الأقوال السابقة للبدائل في الأمثلة السابقة لا يمكن بحال من الأحوال فهم هذه البدائل، وهو ما يحقق تماسكا شديدا بين أجزاء النص.

3- **الحذف**: يسميه الباحثان استبدالا بالصفر، لأنه يغيب العنصر اللغوي دون تعويضه، وهو في الغالب علاقة قبلية تتم داخل النص.

4- **الوصل**: هو تحديد للطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق بشكل منظّم، ويعتبر (الواو) من أكثر صيغ الربط شيوعا في النصوص.

5- **الاتساق المعجمي**: يقسمه الباحثان إلى:

أ ـ التكرار: وهو إعادة اللفظ في النص بصور مختلفة، كإعادته بلفظه ومعناه معا أو بلفظه دون معناه كذلك، قصد الإحالة عليه.

ب ـ التضام: هو توارد زوج من الألفاظ بالفعل أو بالقوة نظرا لارتباطهما بفعل هذه العلاقة أو تلك.

رابعا: فان دايك(T.V. Dijk)

أصدر **فان دايك** (T.V. Dijk) كتابا بعنوان: "النص والسياق" سنة 1977، وفرق فيه بين النص والخطاب، جاعلا النص ذلك البناء النظري المجرد الذي لا يتجسد إلا من خلال الخطاب، على أنه فعل تواصلي، أما الخطاب فهو فعل الإنتاج اللفظي ونتيجته الملموسة والمسموعة والمرئية في آن واحد[28]، وقد حاول **فان ديك** من خلال هذا المؤلَف تحديد عناصر

النصية، مؤكدا على أن السياق هو الذي يُشكل معنى النص وهو الذي يخلق انسجامه[29]، وفيما يلي استقراء للمفاهيم التي يتحقق بها النص لدى **فان ديك**:

1- **الترابط**: ويقصد به تلك العلاقات الرابطة بين الجمل المتتالية، مع التأكيد على التعامل مع الجمل على أنها قضايا، لأن الربط الدلالي لا يتعلق بالجملة على اعتبار الخاصية الشكلية لهذه الأخيرة، فحتى تنسجم دلالات النصوص، لا بد من مراعاة ترابطها الذي تحكمه علاقات، أولها العلاقة الموجودة بين الدلالات والألفاظ والعبارات.

2- **اتساق فحوى الخطاب**: ويُعنى به تلك العلاقات التي تحكم التأويلات النسبية المؤدية إلى انسجام القضايا المذكورة في النص، فتأويل القضايا يعتمد على ما ذُكر سابقا، لأنها لا تأتي منعزلة عن بعضها، ويمكن أن نجمل هذه العلاقات فيما يلي:

- **تطابق الذوات**: بحيث تكون الذات المحورية في النص متطابقة ما تحيل عليه، كالضمائر وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة.

- **علاقات التضمن**: ممثلة في علاقة الجزء بالكل، والعام بالخاص، فالنافذة جزء من الغرفة مثلا، والعين جزء من الوجه أيضا.

- **مبدأ الحالة السوية الاعتيادية للعوالم**: بمعنى أن للنصوص عوالم مرتبة ترتيبات معينة، وتحصل للقارئ المعرفة بالحالة الاعتيادية للعالم من طريق خبراته وخلفياته المعرفية.

- **العلاقات الرابطة بين الموضوعات الجديدة**: من البديهي أن النصوص ذات موضوعات بنيات صغرى متعددة، والانتقال بين هذه الموضوعات من طريق علاقات من قبيل الرؤية والتذكر والتفكير والتخطيط... يحقق الانسجام بينهما.

3- **ترتيب الخطاب**: ويعني به أن ترتيب الأحداث في متتالية معينة يخضع لترتيب عادي تحكمه مبادئ مختلفة، ناجمة عن معرفة المتلقي بالعالم، وهو ما يُسهم في تحقيق الانسجام ، فإذا تغير الترتيب دون أن يضيف للمعنى قيما معرفية مقصودة لا تتحقق إلا به، اختل الانسجام من خلال عدم مراعاته للعلاقات الدلالية(العام/الخاص، الكل/الجزء، المتضمِن/المتضمَن، داخل/خارج...).

4- **الخطاب التام والخطاب الناقص**: فالخطاب التام عند **فان ديك** "أنّ كل الوقائع المشكِلة لمقام معين توجد في الخطاب، ولأن الوقائع التي تصف مقاما ما غير قابلة للحصر، فإن الخطابات ليست تامة، ولا تحتاج إلى أن تكون كذلك، بمعنى أن المعلومات الواردة في خطاب ما تخضع لعملية انتقاء بحيث لا نجد في الخطاب إلا المعلومات الضرورية"[30].

فتمام النص ونقصانه أمر نسبي يتعلق بموضوع الخطاب ونوعه والمرسل والمتلقي، فلكل مقام مقال كما يقال.

5- موضوع الخطاب/ البنية الكبرى الشاملة: يرى **فان ديك** أن لكل نصّ موضوعا يبنى عليه ويعد أساسه وركيزته، وما عدا ذلك ما هو إلا شرح وتفسير للموضوع[31]، فالبنية الكبرى تشمل القضايا الواردة في النص شمولا تجريديا، فهي أعلى ما يمكن أن يصله النص من العموم، وهو ما جعل صلاح فضل يذهب إلى القول بأن البنية الكبرى للنص مرتبطة بموضوعه الكلي، حيث تتجلى على أساسها كفاءة المتكلم والسامع للاحتفاظ بالعناصر المهمة في النص والإجابة عن أسئلة من نوع: عمّ كان الكلام؟ أو ماذا كان هدف هذا الحوار؟[32].

ويبقى مفهوم البنية الكبرى مفهوما نسبيا، إذ يمكن أن تكون بنية صغرى بنية كبرى في مستوى أدنى، والعكس صحيح، وهو ما يؤكد عليه **فان ديك** بقوله: "ومن ثمة فإن مفهوم البنية الكبرى يبدو نسبيا: فهو يميز بنية ذات طبيعة عامة نسبيا بالنظر إلى أبنية خاصة على مستوى أدنى آخر"[33].

وقد اقترح **فان ديك** أربع قواعد كبرى للوصول إلى البنية الكبرى وهي كما يلي:[34]

1- **الحذف:** حيث يتم حذف المعلومات غير المهمة، شريطة أن لا تكون لها وظيفة فيما بعدها في النص.

2- **الاختيار:** هو نوع آخر من الحذف، ويمكن من خلاله تحديد المعلومات التي تشكل العالم المعرفي للنص، فالحذف يَطال المعلومات التي يمكن استرجاعها فيما بقي منه، معنى ذلك أن هذه القاعدة تختار من القضايا ما يمكن أن يوصف به الحدث بشكل عام لتحذف المتعلقات الأخرى الخاصة بالإطار، ومن ثم العالم.

3- **التعميم:** تُعمّم قضايا أساسية في قضية عامة تجمعها جميعا لدرجة أنها تضيع تماما في البنية الكبرى، فتُحذف القضايا الأساسية كلها لتحل محلها قضية جديدة تنوب عنها جميعا.

4- **الإدماج:** تعويض تسلسل من القضايا بقضية لم تُذكر سابقا، فلا يُحذف فيها ولا يختار وإنما يُستدل عليها عقليا لأن القضايا المعوضة تُحيل إجمالا على القضية المعوضة ولا ترتبط القضايا بالقضية الجديدة ربطا لزوميا.

خاتمة:

بعد هذه المحطات التي وقفنا عندها، كان لا بد أن نستعرض أهم النتائج المتوصل إليها، والتي يمكن إيجازها في النقاط الآتية:

- إن الانتقال بالدراسة اللغوية من مستوى الجملة إلى مستوى آخر أكبر منها وأشمل ممثلا هذا المستوى في "لسانيات النص"، وهو نقلة لا شك في صحتها، ولكن هذا لا يعني أن ننفي لسانيات الجملة تماما، لأن المنهج الجديد نفسه لا يغفل الجملة، بل ينظر إليها من خلال علاقاتها بالجمل الأخرى المكونة للنص، فضلا عن علاقاتها بالسياق الذي ترد فيه.

ـ أكد اللسانيون المحدثون على وجود معايير معينة تضمن للنص نصيته، مثل: الاتساق والانسجام والقصدية والمقبولة والمقامية والتناص والإعلامية، وجعلوا القصدية من أهم الأسس لأنها تشير على فكرة النص لتفسير دلالته، فكلما كان النص واضحا مفهوما كلما تم التواصل بين منتجه ومتلقيه في أريحية تامة.

ـ كان هدف فان ديك من وضع قواعد معينة للسانيات النص عنصرين أساسين هما:

النظر إلى النص من الداخل (من حيث بنيته). النظر إلى النص في علاقته مع المتلقي.

ـ أكد براون ويول على مبدأ السياق جاعلا كلا من المرسل والمتلقي والزمان والمكان حلقة محورية في عملية تأويل الخطاب وفهمه.

ومهما يكن من قول فإن لسانيات النص هي فرعٌ من فروع اللسانيّات تهتم بدراسة النّصّ بوصفهِ الوحدة اللسانية الكبرى، وذلك من خلال جوانب متعددة أهمها الاتّساق والانسجام والسِّياق النصّي وأثر المشاركين في النّصّ (المرسل والمستقبل) وهذه الدراسة تتضمن النّصّ المنطوق والمكتوب على حدٍّ سواء، كما أنها تقوم على سبعة معايير ذكرها ديبوجراند وهي: الاتساق والانسجام و القصدية والمقبولية والإعلامية والموقفية والتناص. فلسانيات النص تتخذ من النص محورا للتحليل اللساني، فهو يبدأ من النص وينتهي به، والهدف منها هو البحث في النص كوحدة دلالية، تتشكل من متوالية من الجمل، تربطها عناصر تشكله.

الهوامش والإحالات:

[1]- محمود أحمد نخلة، لغة القرآن في جزء عم، دار النهضة، بيروت، د ط، 1981، ص449.

[2]- إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، طباعة لجنة البيان العربي، القاهرة، د ت، ص191.

[3]- ينظر: ابن هشام، مغني اللبيب في كتب الأعاريب، تحقيق: محي الدين عبد الحميد، مكتبة صبح، ج2، ص374.

[4]- ينظر: أحمد عفيفي، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001، ص18.

[5]- الأزهر الزناد، نسيج النص، بحث في ما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط1، 1993، ص14.

[6]-الأزهر الزناد، نسيج النص، ص14.

[7]- ينظر: جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، دراسات أدبية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د ط، د ت، ص65.

[8]- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في لسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر،ط2 ، دت، ص167.

[9] - Harris Z. Analyse de discours langage N 17 ,Larousse, Paris, 1969,P 11-12.

[10] - Bakhtine Michael, Esthétique et théorie du roman, Gallimard, Paris, 1978, P 59.

[11] - jean michel adam, elements de linguistique textuelle, theorie et pratique, de l'analyse textuelle deuxiéme édition, margage, 1990, P9.

[12]- سعد عبد العزيز مصلوح، في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية "أفاق جديدة "، عالم الكتب (نشر، توزيع، طباعة)، القاهرة، مصر، ط1، 2006، ص225.

[13]- ينظر: م ن، ص 226.

[14]- ينظر: سعيد حسن بحيري، علم لغة النص؛ المفاهيم والتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان القاهرة، مصر، ط1، 1997، ص19.

[15]- سعيد يتطين، تحليل الخطاب الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط4، 2005، ص17.

[16]- فولفانج هيه من و فهفيجر دييتر، مدخل إلى علن اللغة النفي، تر: فالح بن شيب العجمي، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 1999، ص21.

[17]- ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991، ص47

[18]- ينظر: براون ويول، تحليل الخطاب، ترجمة محمد لطفي الزليطي ومنير التركي، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1997، ص48.

[19]- ينظر: محمد خطابي، م س، ص48.

[20]- ينظر: م ن، ص48 49.

[21]- ينظر: براون ويول، تحليل الخطاب ص71.

[22]- ينظر: محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية تأسيس نحو النص، جامعة منوبة، كلية الآداب، تونس، 2001، مج01، ص297، 280.

[23]- ينظر: براون ويول، تحليل الخطاب، ص47

[24]- ينظر: م ن، ص47، 48.

[25]- ينظر: م ن، ص49.

[26]- ينظر: عمر أبو خزمة، نحو النص، نقد النظرية وبناء أخرى، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2006، ص 81.

[27]- ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل انسجام الخطاب، ص16-25.

[28]- ينظر سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1989، ص14-16.

[29]- ينظر عمر أبو خزمة، نحو النص؛ نقد النظرية وبناء أخرى، ص 85-86.

[30]- محمد خطابي، لسانيات النص، ص40.

[31]- ينظر: عمر أبو خرمة، نحو النص: نقد النظرية وبناء أخرى، ص89.

[32]-ينظر: صلاح فضل، في البلاغة وعلم النص، دار الكتاب المصري، مصر/ دار الكتاب اللبناني، لبنان، ط1، 2004، ص310.

[33]- فان ديك، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات تر: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، مصر، ط، 2001، ص75

[34]- ينظر: فان ديك، النص: بنى ووظائفه، تر: منذر عياشي، ضمن كتاب العلاماتية وعلم النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، ص160، 161.

المراجع:

1ـ إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، طباعة لجنة البيان العربي، القاهرة، د ت.

2 ـ أحمد عفيفي، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001.

3. ـ الأزهر الزناد، نسيج النص، بحث في ما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط1، 1993.

4 ـ براون ويول، تحليل الخطاب، ترجمة محمد لطفي الزليطي ومنير التركي، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1997.

5 ـ جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، دراسات أدبية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د ط، د ت.

6 ـ خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في لسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر،ط2، دت.

7 ـ سعد عبد العزيز مصلوح، في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية "أفاق جديدة "، عالم الكتب (نشر، توزيع، طباعة)، القاهرة، مصر، ط1، 2006.

8 ـ سعيد حسن بحيري، علم لغة النص؛ المفاهيم والتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان القاهرة، مصر، ط1، 1997.

9 ـ سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1989.

10 ـ سعيد يتطين، تحليل الخطاب الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط4، 2005.

11 ـ صلاح فضل، في البلاغة وعلم النص، دار الكتاب المصري، مصر/ دار الكتاب اللبناني، لبنان، ط1، 2004 .

12 ـ عمر أبو خرمة، نحو النص، نقد النظرية وبناء أخرى، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2006.

13 ـ فان ديك، علم النص؛ مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، مصر، ط1، 2001 .

14 ـ فان ديك، النص، بنى ووظائف، تر: منذر عياشي، ضمن كتاب العلاماتية وعلم النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2004 .

15 ـ فولفانج هيه من و فهفيجر دييتر، مدخل إلى علن اللغة النفي، تر: فالح بن شيب العجمي، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 1999.

16 ـ محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991.

17 ـ محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية تأسيس نحو النص، جامعة منوبة، كلية الآداب، تونس، 2001، مج01.

18 ـ محمود أحمد نخلة، لغة القرآن في جزء عم، دار النهضة، بيروت، د ط، 1981.

19 ـ ابن هشام، مغني اللبيب في كتب الأعاريب، تحقيق: محي الدين عبد الحميد، مكتبة صبح، دط، دت، ج2.
20- Bakhtine Michael, Esthétique et théorie du roman, Gallimard, Paris, 1978.
21- Harris Z. Analyse de discours langage N 17 ,Larousse, Paris, 1969,
22- jean michel adam, elements de linguistique textuelle, theorie et pratique, de l'analyse textuelle deuxiéme édition, margage, 1990.

جماليات المُكَوِّن المورفولوجي لدى عبد القاهر الجرجاني

The Eesthetics of the Morphological Component by Abdulkader Al-Jarjani

الدكتور: زكرياء سلمان

كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة مراكش -المغرب-
salmane860@gmail.com

طالبة الدكتوراه: سارة عبدو

saraabdo16792@gmail.com

قسم اللغة والحضارة الإسلاميّة جامعة باتنة -1- الحاج لخضر-
مخبر البحث العلوم الإسلامية في الجزائر

تاريخ الإيداع: 2020/10/08 تاريخ القبول: 2021/07/11 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخّص:

يتوخّى هذا البحث إبراز خصائص المكوّن المورفولوجي عند عبد القاهر الجرجاني(471هـ)، وفاعليته في خلق المعنى، بالإضافة إلى الوقوف على جماليات هذا المكون عنده، وموقعه من نظريته "النظم"، وعلى نظراته التجديدية في هذا العلم، مركزين على بعض الأحكام التصريفية التي تخص بعض أبنية الكلمات كما أوردها في كتبه، والتي يؤدي تغييرها إلى ظهور وظائف دلالية تستفاد من صيغتها الجديدة؛ لنرصد كيفية توظيف الجرجاني لهذه الوحدات الصرفية في التراكيب، في إطار الجدلية المستمرة بين المكون المورفولوجي ووظيفته، و ذلك من خلال التمثيل بظاهرتين صرفيتين احتفى بهما الجرجاني إحداهما تخص أبنية الاسم وهي (اسم الفاعل)، والأخرى تهمّ أبنية الفعل وهي (التعدي واللزوم).

الكلمات المفتاحية: المورفيم ؛ الجرجاني؛ المعنى؛ نظريّة النظم ؛ الوظيفة؛ الإسم؛الفعل.

Abstract:

This research aims to highlight the characteristics of the morphological component of Abdulkader Al-Jarjani (471 H), and its effectiveness in creating meaning, in addition to studying the aesthetics of this component in him, and his position towards his theory of "prosody", and his innovative views on this science, focusing on some morphological rulings related to some word structures, as mentioned in his books, whose

change leads to the emergence of semantic functions that take advantage of their new formulation; to observe how Jarjani uses these morphological units in compositions, in the context of the ongoing debate between the morphological component and its function and that through the representation of two morphological phenomena that Al-Jarjani adopted, one of which concerns the constructs of the noun, which is (the subject's name), and the other concerns the structures of the verb, which is (transitive and intransitive).

key words: morpheme, Al-Jarjany, meaning, prosody theory, function, noun, verb.

مقدمة

تتألّف مادة المستويات اللغوية الأربعة، من قسمين: قسم يتعلق بأبنية الكلمات في ذاتها وهو ما يمثله المستويان الصوتي والصرفي، وآخر يرتبط بالجانب التركيبي، ويمثله المستويان النحوي والدلالي، وكل واحدٍ من هذه المستويات مرتبط بسابقه ولاحقه ارتباطا وثيقا. وهذا التمييز بين فروع الدراسة اللغوية منهجي محض تقتضيه ضرورة البحث العلمي، فهدفه تيسير الدراسة وفهم جوانب اللغة، أما واقع اللغة المنطوق فلا يعرف هذا التقسيم بين هذه الفروع، فالكلام المفيد تتكامل فيه كل هذه المستويات. ومن هذا المنطلق جاء تركيزنا على المستوى اللساني الثاني ونعني به العنصر الصرفي أو "المورفيم" في صلته بالدلالة؛ حيث يتعذر الفصل بين البنى ووظائفها.

من هذا المنطلق آثرنا أن نعالج في هذا البحث **إشكاليّة**: المكوّن الصرفي"المورفيم" ومدى ارتباطه بالدلالة عند عبد القاهر الجرجاني؟ ويطرح الإشكال الرئيسي تساؤلات منها:

- كيف كانت الدراسة الصرفيّة بين الجرجاني والمحدثين؟
- ما هي أبعاد التكامل بين المورفيم والدلالة عند عبد القاهر الجرجاني؟
- فيم تتمثّل فاعليّة العنصر الصرفي في ابتكار المعنى عند عبد القاهر الجرجاني إنطلاقًا من نظريّته" النظم"؟

علم الصرف بين الجرجاني والمحدثين

أوّلا: الجرجاني والتأليف الصرفي

صار معلوما في اللغويات الحديثة "أنّ الصرف يُدرس بعد معالجة المسائل الصوتية، وهو في الوقت نفسه يخدم النحو، ويسهم في توضيح مشكلاته وتفسيرها"، وإذا عدنا إلى تراثنا

النحوي، فسنجد القدماء قد بدؤوا بالنحو فالصرف ثم الأصوات، كما هو شأن إمامهم سيبويه (180ه)، ثم تبعه في ذلك معظم النحاة؛حيث تأثروا تأثرا كبيرا بكتابه، واهتدوا بهديه، وساروا في طريقه. وقد أشار ابن جني (392ه) إلى وجوب تقديم الصرف على النحو خلافا لمنهج النحويين قبله، غير أنه وجد ما يسوغ هذا المسلك؛ حيث قال " كان من الواجب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التصريف؛ لأن معرفة ذات الشيء الثابتة ينبغي أن يكون أصلا لمعرفة حاله المتنقلة، إلا أن هذا الضرب من العلم لما كان عويصا صعبا بُدِئ قبله بمعرفة النحو، ثم جيء به بعد؛ ليكون الارتياض في النحو موطئا للدخول فيه، ومعينا على معرفة أغراضه ومعانيه، وعلى تصرف الحال." [1]وتبعه في ذلك ابن عصفور (669ه)؛ حيث يقول: "وقد كان ينبغي أن يقدَّم علم التصريف على غيره من علوم العربية؛ إذ هو معرفة ذوات الكلم في أنفسها من غير تركيب، ومعرفة الشيء في نفسه، قبل أن يتركب، ينبغي أن تكون مقدمة على معرفة أحواله التي تكون له بعد التركيب، إلا أنه أُخِّر للطفه ودقته، فجعل ما قدم عليه من ذكر العوامل توطئة له؛ حتى لا يصل إليه الطالب، إلا وهو قد تدرب وارتاض للقياس." [2].

وقد كان جمهرة النحاة، ابتداء من سيبويه حتى عصر ابن مالك (672 ه) وشراح ألفيته، يعدون التصريف جزءا من علم النحو، وقد ضمنوه كتبهم النحوية، قال الأشموني (929ه) " النحو في الاصطلاح هو العلم المستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي ائتلف منها."[3] وعقب الصبان (1206ه) على هذا الحد قائلا: " المراد ب(أحكام أجزائه) ما يشمل الأحكام التصريفية والأحكام النحوية." [4] .

ثم بدأ فصل الصرف عن النحو بظهور مؤلفات مستقلة في هذا العلم "وأوّل من دون علم التصريف أبو عثمان المازني (249 ه)، وكان قبل ذلك مندرجا في علم النحو" [5].

وبالرجوع إلى التراث المطبوع من كتب التصريف، نرى أن مباحث التصريف قد تنوعت بحسب مناهج المصنفين في هذا العلم؛ بحيث ضيقت أو وسّعت من مسائله،ويشير الأشموني إلى ما استقرت عليه عند المتأخرين؛ حيث توسعت بإدخالهم ما يشمل التغييرات المعنوية، يقول: "وأمّا في الاصطلاح فيطلق على شيئين؛ الأول: تحويل الكلمة إلى أبنية مختلفة لضروب من المعاني كالتصغير، والتكسير، واسم الفاعل، واسم المفعول، وهذا القسم جرت عادة المصنفين بذكره قبل التصريف كما فعل الناظم (يعني ابن مالك)، وهو في الحقيقة من التصريف، والآخر: تغيير الكلمة لغير معنى طارئ عليها، ولكن لغرض آخر، وينحصر في الزيادة، والحذف، والإبدال، والقلب، والنقل، والإدغام، وهذا القسم هو المقصود هنا بقولهم: التصريف "[6]

وأمّا ما يتعلق بعبد القاهر الجرجاني، فقد أفرد للأحكام التصريفيّة كتابين مستقليّن هما " المفتاح و"العمدة " وشَرَح متنا صرفيًّا للفارسي وهو "المقتصد في شرح التكملة".

وتميز الكتابان "المفتاح " و"العمدة " بالاختصار الشديد، ممّا جعل تتبّع آراء الجرجاني فيهما عسيرًا؛ حيث جاءت اختياراته التصريفيّة فيهما نزرة قليلة، وسيلاحظ المطلع عليهما أنّ مباحث الكتابين، عموما، تندرجان ضمن الضرب الثاني من التصريف الذي لا يؤدّي تغيير المبنى فيها إلى اختلاف في المعنى، إلّا أنه أضاف موضوعات من التصريف في معناه الأول، وخاصّة في كتابه "المفتاح"، كما يظهر ذلك في أبواب المعاني في الأفعال، والمشتقّات، وأزمنة الفعل، والفعل اللازم والمتعدّي، والمبنيّ للفاعل، والمبنيّ للمفعول. في حين نسجل أن عبد القاهر قد أغفل أبواباً تصريفيّة أخرى مهمّة لها صلة بالتراكيب،كالتصغير والنسب، والتثنية، والجمع، والتأنيث، وهي مباحث نجدها حاضرة لدى التصريفيين المحدثين.

أمّا أكثر ما كشف فيه عبد القاهر عن مقدرته المتميزّة في علم التصريف فهو كتاب "المقتصد في شرح التكملة"، وهو أوفى كتبه في علم الصرف، وقد شرح فيه جميع أبواب الفارسي شرحا مفصّلا، فكان يورد كلام المؤلف، ثم يشرحه مع التعليق والتعقيب عليه. وجاءت مباحث الكتاب متضمّنة لنوعي التصريف الذي يُعنى بالتغيير اللفظي والمعنوي معًا. كما كان لعبد القاهر بعض الآراء الصرفية في غير هذه الكتب، وإن كانت شذرات منتشرة وخاصة في "دلائل الإعجاز"،كما سنقف على ذلك في هذا المقال.

ونجمل القول إن عبد القاهر الجرجاني في مباحثه الصرفيّة كان على نهج سابقيه، فلقد تبع طريقهم وحذا حذوهم في جملة ما تدارسه وناقشه في هذا العلم، وكانت خطته التعليميّة واضحة في مؤلفاته التصريفيّة، كما كان واسع الباع في التأويل والتعليل لقضايا تصريفية كثيرة خاصة في شرح التكملة.

ثانيا: التصريف لدى المحدثين

يطلق الدارسون المحدثون على الصرف مصطلح "المورفولوجيا"، ويقصدون به "كلّ دراسة تتّصل بالكلمة أو أحد أجزائها وتؤدي إلى خدمة العبارة والجملة أو - بعبارة بعضهم - وتؤدي إلى اختلاف المعاني النحوية.فمن ذلك: تقسيم الكلمة من حيث الاسمية والفعلية وغيرهما، والنظر إليها من حيث العدد (الإفراد و التثنية والجمع)، والنظر إليها من حيث النوع (التذكير والتأنيث)، والكلام على الشخص (المتكلم والخطاب والغيبة)" [(7)]. ومن ذلك أيضا: المشتقّات، وتقسيم الفعل إلى أزمنته المختلفة، والتعريف والتنكير وأقسامهما، والمتعدي واللازم والمتصرف والجامد

... فالبحث في هذه المسائل وأمثالها بحث صرفي صميم؛ إذ هو مما يخدم الجملة ويجعلها ذات معان نحوية مختلفة؛ بحيث لو تغيرت وحداتها تغيرت معانيها." [8]؛ فمسائل الصرف عند المحدثين هي تلك التي تعرض للتغيير المعنوي الذي يعتور الكلمة، أما التغيير اللفظي فيدرجونه في علم الأصوات، ويخرجونه من التصريف؛ " لأنه تغيير لا يؤدي وظيفة جديدة غير الدلالة التي كانت للصيغة قبل أن يحدث التغيير فيها." [9]

وأمّا موضوع هذا العلم في الدراسات الصرفية الحديثة " فهو دور السوابق واللواحق والتغييرات الداخلية التي تؤدي إلى تغيير المعنى الأساسي للكلمة...وهذا يدل على أن التصريف يدخل أقسام الكلام كافة." [10].

وقد أطلق المحدثون على هذه الوحدات والمباني الصرفية مصطلح "المورفيمات"، والتي عُدَّت أساس التحليل الصرفي الحديث. ويُعَرَّف المورفيم " بأنه أصغر وحدة في بنية الكلمة تحمل معنى أو وظيفة نحوية "[11]وهو "عنصر لغوي غير معجمي، إذ لا معنى له خارج وظيفته الصرفية أو النحوية" [12].وقد يكون كلمة أو جزءا من كلمة، ولهذا المبنى الصرفي (المورفيم) صور متعددة، كما أنّ للمورفيمات "وظائف تتجلى في بيان العلاقة بين الكلمات ذوات الدلالة المعجمية، وتحديد أشكال الصيغ ومعانيها الوظيفية، وتوضيح المقولات الصرفية والنحوية الرئيسية."[13].

البناء والمعنى عند الجرجاني

سنركز هنا على الأحكام التصريفية التي تخص بعض أبنية الكلمات، التي يؤدي تغييرها إلى ظهور وظائف دلالية تستفاد من صيغتها ووزنها الجديد؛ لنرصد كيفية توظيف عبد القاهر لهذه الوحدات الصرفية (المورفيمات) في التراكيب؛ وذلك تمهيدا للوقوف على جمالياتها عنده، ومن خلالها على نظراته التجديدية في مباحث التصريف؛ حيث إن الجرجاني ربطها بنظريته اللغوية الفذة "نظرية النظم".

أوّلًا: الأحكام التصريفية/النحوية لاسم الفاعل وعلاقتها بالنظم

أحكام اسم الفاعل

معلوم أنّ للاسم في العربية أبنية تفوق في عددها بكثير أبنية الفعل، وسنقتصر هنا على صيغة اسم الفاعل؛ لأنه من أكثر المشتقات ورودا في الكلام؛ ولأن له أحكاما نحويّة كثيرة تحدد صحة التركيب وفساده، كما أن له شبها بالفعل، وهذا ما أوقع بعض النحاة في الغلط؛ حيث

قالوا بتطابق دلالة البنيتين الاسمية والفعلية. وقد أولى الجرجاني عناية خاصة لبيان الفرق بين الصيغتين، وأثَرِ ذلك في النظم، وكان رائدا في تحديد هذه الفروق الدقيقة. ومن أسباب اختيارنا هذا المشتق (اسم الفاعل) أيضا، كونه جمع بين التغييرات الداخلية في البنية (كزيادة الألف واختلاف الحركات) وبين لواصق تحدد عمله ودلالاته مثل (السابقة) "ال" و(اللاحقة) التنوين، وهي وحدات أو مورفيمات تدخل في صميم الدرس الصرفي الحديث.

أمّا عن أهم أحكام هذا المشتق والذي "يدل على الحدث وذات الفاعل"[14]؛ فقد شرع عبد القاهر في بيانها متحدثا عن عمله،ومبينا شروط ذلك وأحكامه؛ حيث قال: "اسم الفاعل على ثلاثة أضرب كما أن الزمان كذلك، فالذي يعمل عمل الفعل ما كان للحال أو الاستقبال كقولك: زيدٌ ضاربٌ عمرا الساعة، وهذا رجل ضاربٌ زيدا غدا، ولا يجوز أن تقول هذا رجل ضاربٌ زيدا أمس." [15]. ومن شروط العمل الواجب توفرها في اسم الفاعل النكرة، فضلا على دلالته على الحال والاستقبال ما ذكره الجرجاني في قوله " لا يعمل اسم الفاعل عمل الفعل إلا بعد أن يعتمد على شيء. والذي يقع اعتماده عليه خمسة أشياء: أولها: الموصوف.. والثاني: هو المبتدأ، والثالث: ذو الحال في قولك : هذا زيد قائما غلامُه، فقائما حال من زيد وفعل للغلام.. وكقولك: هذه هند قائما غلامها ف"قائما " أيضا فعل للغلام " ولولا ذلك لوجب أن تقول: هذه هندٌ قائمة غلامها. ومن قال إن هذا النحو لا يكون حالا لأجل أن الفعل ليس للأول، لزمه أن يقول في قوله تعالى {وهم يلعبون لاهية قلوبهم } أن اللهو غير منسوب إلى القلوب ولا كائن فعلا لها. وإذا كان كذلك لزمه أن يقول: وهم يلعبون لاهين، وذلك لا شبهة في فساده."[16].

وهنا يتضح جليًّا اهتمام الجرجاني بمعاني النحو التي هي عصب نظرية النظم عنده؛ حيث لاحظ التعلّق بين الصيغة الصرفية لاسم الفاعل وبين فاعلها، وما استتبع ذلك من دلالة ومعنى.

ويواصل عبد القاهر بيان أسباب الاعتماد فيذكر رابعها وهو: همزة الاستفهام في قولهم : أقائم أخواك ؟ وأما الخامس فهو: "ما" في قولك : ما ذاهب غلاماك " [17]

ومن خلال هذه الأسباب التي أوردها الجرجاني يتبين أن اللاحقة الصرفيّة (التنوين) إذا لحقت باسم الفاعل تجعله عاملا، ودالا على الحضور والاستقبال، كما تُكسبه سمة الفعل وعمله. ومن ثمة، نلاحظ الترابط الكبير بين المظهر الشكلي للصيغة الصرفية (التنكير) ووظيفتها في التركيب.

ومن أحكام إضافة اسم الفاعل النكرة قول عبد القاهر" ولا يجوز فيه الإضافة الحقيقية، كما لا يجوز ذلك في الفعل، وإنما تجيء فيه الإضافة لفظية من حيث إنه اسم منون، فيحذف منه التنوين ويضاف إلى ما انتصب به، والمعنى على ثبات التنوين. فيقال: هذا ضاربُ زيدٍ غدا، والمعنى : ضاربٌ زيدا غدا ."[18]

ثمّ ينتقل عبد القاهر إلى الحديث عن عمل اسم الفاعل المعرف ب" ال " فيقول "واعلم أنك إذا ألحقت الألف واللام تغير الحكم وذلك أن قولك: الضارب بمعنى الذي ضرب، فتعمل في كل حال، تقول: هذا الضارب زيدا أمس، وهذا الضارب زيدا الآن وغدا. ولا يجوز الإضافة في ذا نحو أن تقول: هذا الضاربُ زيدٍ كما قلت: هذا رجل ضاربُ زيدٍ .."[19] ، ويذكر عبد القاهر هنا إحدى وظائف "ال" وهي الدلالة على معنى (الذي) حين تسبق اسم الفاعل.

ومن خلال ما سبق يُكشف لنا عن العلاقة بين المكون الصرفي والتركيب النحوي و"يظهر ذلك عندما نوازن بين تركيبين يحتويان على (اسم الفاعل) تلحق به (التنوين) في الأول والسابقة "ال " في الثاني نحو: هذا ضارب زيدا أمس -- (التنوين للاستقبال) و(أمس للمضي). هذا الضارب زيدا أمس --- (ال + الذي ضرب) و(أمس للمضي). فالتركيب الأول لا تنطبق عليه شروط الصحة الدلالية؛ لأن التنوين مع اسم الفاعل يدل على الاستقبال فلا ينسجم مع (أمس) الذي يدل على المضي، فالصحيح أن يقال (هذا ضاربُ زيدٍ أمس).أما التركيب الثاني، فتنطبق عليه شروط الصحة الدلالية، ومرد ذلك إلى دخول "ال) على "اسم الفاعل "؛ فهي إشعار بأن اسم الفاعل منع من التنوين، وصار بمعنى (الذي ضرب) وهذا التركيب الذي يدل على المضي ينسجم مع أمس. "[20].

ويعلّل عبد القاهر سبب العدول عن الفعل واختيار اسم الفاعل بقوله: "وإنما عدلوا عن لفظ الفعل إلى اسم الفاعل كراهية أن يدخل الألف واللام على لفظ الفعل وإن كان قد تنزل منزلة الذي؛ لأنّ كونه بمنزلة الذي فرع، وأصله أن يكون للتعريف أو للجنس، فلما لم يصح ذلك في الفعل، أعني التعريف والجنس، من حيث كان الفعل خبرا مجهولا لا يتصور تعريفه و كان جنسا كما تقدم في صدر الكتاب، لم يحبوا أن يدخل على لفظه، وإن كان قد تنزل منزلة ما يصح دخوله على الفعل معنى، وهو الذي لتكون حال الفرعية تابعة لحال الأصلية، وإذا كان المعنى على الذي، كان في اسم الفعل حكم الفعل سواء يعمل في الأحوال الثلاثة كما ذكرنا " [21] ويضيف " وتقول " زيد يكتب " فيكون الموضع صالحا للاسم. إذ لو قلت "زيد كاتب " كان أَسَدَّ كلام "[22] . ويوهم هذا الكلام من عبد القاهر أنه يمكن إجراء عملية الاستبدال بين اسم الفاعل المنون والفعل المضارع ضمن التركيب النحوي، من غير أن نلاحظ فرقا ما في العمل أو

المعنى. غير أننا نجده في موضع آخر من "المقتصد" يوضح أن ما يفهم من كلام النحاة بتشابه الاستعمالين " الاسم " بدل الفعل أو العكس ليس المراد منه إلا الموقع الإعرابي فيقول " وينبغي أن يعلم أن المقصود بقوله ارتفع لوقوعه موقع " كاتب " أن وقوعه موقعا يصلح للاسم هو الذي رفعه لا أن كونه بمعنى كاتب أوجب رفعه . ألا ترى أنك تقول " يقوم الزيدان " ويخرج القوم " فترفعه و إن لم يكن بمعنى "قائم"؛ إذ لا تقدر على أن تقول "قائم الزيدان" و"قائم القوم"؛ فارتفاعه لأجل وقوعه موقع جنس الاسم ." [23]

وهذا البيان والتوضيح هو الذي ينسجم والنظرة التجديدية التي تبناها عبد القاهر في الدلائل، والتي جعلته يعيب على بعض النحاة عدم تفرقتهم بين كثير من الاستعمالات،وعدِّهم إياها بمنزلة واحدة في تأدية الكلام، وإغفالهم للفروق الدقيقة بين كل تركيب.فاسم الفاعل ذو شكل مختلف عن شكل الفعل، وهو من ثم، ذو وظائف نحوية خاصة ومختلفة؛ لأنه في سياقات معينة يقع مبتدأ، كما يقع مضافا، وكلتا الوظيفتين حرمهما الفعل. وهذا الاختلاف الوظيفي يؤدي إلى خلاف في التحليل الإعرابي و أنماط الجمل وأنواعها.

وقد أفصح الجرجاني عن موقفه بوضوح في "الدلائل"؛ حيث يقول: "ولا ينبغي أن يَغُرَّكَ أنَّا إذا تكلَّمْنا في مسائل المبتدأ والخبر قدَّرْنا الفعلَ في هذا النحو تقدير الاسم، كما تقول، في "زيدٌ يقومُ"، إنّه في موضعِ "زيدٌ قائمٌ"، فإنَّ ذلك لا يَقْتضي أن يستويَ المعنى فيهما استواءً لا يكون من بَعْدِهِ افتراقٌ، فإنهما لوِ اسْتويا هذا الاستواءَ، لم يكن أحدُهما فِعْلاً والآخرُ اسماً، بل كان يَنْبغي أن يكون جميعًا فعلين، أو يكونا اسمين."[24].

ويعلّق شارح الدلائل على كلام عبد القاهر فيقول: "يواجه عبد القاهر في هذه الفقرة ما شاع عند النحاة من أن "زيد يقوم" في معنى "زيد قائم" فيرى أنّ هذا القول المبني على التسامح لا يقتضي استواء المعنى فيهما استواء تامًّا، بل إنّ بينهما فرقا نابعًا من اختلاف صيغة اسم الفاعل عن صيغة الفعل، وهذا الفرق الذي يقرّره الجرجاني بين الصيغتين كالاستدراك منه على ما سبق إليه في صدر (دلائل الإعجاز) من أنه لا تفاضل بين المفردات، وإنما التفاضل والفصاحة بين نظم ونظم." [25].

ومنه نخلص إلى أنّ التفات الجرجاني إلى مثل هذا يدل على اهتمامه ببنية الكلمة وصيغتها عكس ما صرح به في مواضع كثيرة من دلائله من عدم الاعتداد ببُنى الألفاظ في النظم ،وفيما يلي شواهد على ذلك.

ثانيا: أحكام اسم الفاعل وعلاقتها بالنظم لدى الجرجاني

رأينا فيما سبق بعض الإشارات الصائبة للجرجاني، حين عرضِه لمباحث اسم الفاعل، ومعنى هذا أنّ الأشكال الصرفية ليست مجرد صيغ أو صور لفظية خالية من المعاني النحويّة، فالمغايرة والتنويع في الصيغ وحدةٌ صرفية يترتب على وجودها تغير دلالة الكلام ونظمه.

وسنورد بعض الأمثلة التي ناقشها عبد القاهر في الدلائل والمتعلقة بما ذكرنا؛ للوقوف على أهمية تلك الأحكام النحوية في استقامة الكلام وجودة النظم، وضرورة اختيار الأوفق للكلام وللسياق.

يؤكّد الجرجاني على ضرورة استحضار الفرق بين استعمال اسم الفاعل والفعل، ويناقش سر العدول عن استخدام الصيغة الفعلية واختيار الاسم أو العكس، فيقول: " .. وذلك أنَّا لا نَعلم شيئاً يبتغيهِ الناظمُ بنَظْمه غيرَ أنَ ينظرَ في وُجوهِ كلَّ بابٍ وفُروقهِ، فينظرَ في "الخبرِ" إلى الوجوهِ التي تَراها في قولك: "زيدٌ منطلقٌ" و"زيدٌ يَنطلِقُ"[26].." "وفي "الحالِ" إلى الوجوهِ التي تَراها في قولك: "جاءني زيد مسرعًا"، وجاءني يسرع".. فيَعرفُ لكلّ من ذلك موضِعَه، ويجيءُ به حيثُ ينبغي له."[27]، ويوضح لنا هذا الفرق بقوله: "وهو فرقٌ لطيفٌ تَمسُّ الحاجة في علم البلاغة إليه..وبيانُه، أنَّ موضوعَ الاسم على أن يُثْبَتَ به المعنى للشيءِ من غيرِ أن يَقتَضي تجدُّده شيئاً بعْدَ شيء. وأمّا الفعلُ فموضوعُه على أنه يقتضي تَجدُّدَ المعنى المثبَت به شيئاً بعْدَ شيء.. وإنْ شئتَ أن تُحِسَّ الفرْقَ بينهما مِنْ حيثُ يَلْطُفُ، فتأملْ هذا البيت:

لا يأْلَفُ الدِّرْهَمُ المَضْرُوبُ خِرقَتَنا ... لكِنْ يَمُرُّ عليها وهو مُنطلقُ[28].

هذا هو الحُسْنُ اللائقُ بالمعنى، ولو قلتَه بالفعل: "لكنْ يَمُرُّ عليها وهو ينطلقُ"، لم يحسن." [29]

ويشرح صاحب مواهب الفتاح البيت فيقول: "فتعبيره بـ(منطلق) للإشعار بأن انطلاق الدراهم من الصرة أمر ثابت دائم لا يتجدد، مبالغة في مدحهم بالكرم، وأن الدراهم ليس لها استقرار ما في الصرة أصلا "[30].

ويورد عبد القاهر مثالا آخر، كان التعبير فيه بالفعل أبلغ، بحيث كان اختيار الشاعر الجاهلي له بدلا عن الاسم غاية في الدقة فيقول: " فمن البَيِّنِ في ذلك قول الأعشى

لعَمْري لقدْ لاحتْ عيونٌ كثيرةٌ ... إلى ضوءِ نارٍ في يَفاع تَحَرَّقُ[31].

معلوم أن لو قيل: "إلى ضوء نارٍ مُتَحَرِّقة"، لَنَبا عنه الطبْعُ وأنكرَتْه النفسُ، ثم لا يكونُ ذاك النبوُّ وذاك الإنكارُ من أجل القافية وأنها تُفْسَد به، بل من جهةِ أنه لا يُشْبِهُ الغرَضَ ولا

يليقُ بالحال.وذاك لأنَّ المعنى في بيتِ الأعشى على أنَّ هناك مُوقِداً يتجدَّدُ منه الإلهابُ والإشعالُ حالاً فحالاً، وإذا قيل: "متحرِّقة"، كان المعنى أن هناك نارًا قد ثَبُتتْ لها وفيها هذه الصفةُ، وجرَى مَجْرى أن يقالَ: "إلى ضوءِ نارٍ عظيمةٍ" في أنه لا يفيدُ فعلاً يُفْعل."[32].

فالفعل هنا أبلغ في المدح من الاسم؛ لأنه يصف الممدوح بكونه قائما مجتهدا في إشعال النار وإعلاء لهيبها، وهذا التجدد في الاحتراق هو المناسب لكثرة طروق الضيوف مرة تلو أخرى.

ويلخص الجرجاني ما سبق بقوله: "وإذا ثبت الفرق بين الشيء والشيء في مواضعَ كثيرةٍ، وظهرَ الأمرُ، بأَنْ تَرى أحدَهما لا يصْلُح في موضعِ صاحبهِ، وجَبَ أنْ تقضيَ بثُبوتِ الفرقِ حيثُ تَرى أَحدَهما قد صلُحَ في مكانِ الآخَرِ، وتَعْلَم أنَّ المعنى مع أحدِهما غَيْرُهُ مع الآخرِ، كما هو العبرةُ في حَمْل الخَفيّ على الجليّ. وينعكسُ لك هذا الحكمُ أَعني أنك كما وجدْتَ الاسمَ يقَعُ حيثُ لا يَصلُح الفعلُ مكانه، كذلك نجد الفِعْلَ يَقَعُ ثُم لا يَصلُحُ الاسمُ مكانَه، ولا يؤدّي ما كانَ يؤديه."[33].

ومن أمثلة عبد القاهر على اختيار اسم الفاعل بدل الفعل، وأيضا لجعله عاملا عمل فعله، وهو معنى من معاني النحو؛ لكونه مرتبطا بقضية جوهرية في نظرية النظم ، وهي تعلق العامل بمعموله قوله: "إنَّ في الاستعارةِ ما لا يُمكنُ بَيانُه إلاَّ مِنْ بَعد العلمِ بالنظْم، والوقوفِ على حقيقته، فمِن عجيبِ ذلك قولُ بعض الأعراب:

اللَّيْلُ داجٍ كَنَفا جِلْبابِهِ ... والبَيْنُ مَحْجورٌ على غُرَابِهْ[34].

ليس كلُّ ما تَرى منَ الملاحَةِ لأنْ جعلَ لِلَّيل جلباباً، وحَجَر على الغرابِ، ولكنْ في أنْ وضعَ الكلامَ الذي تَرى، فَجعلَ "الليلَ" مبتدأ، وجعل "داجٍ" خبراً له وفعلاً لما بعده وهو "الكنفانُ".. يُبيّنُ ذلك أَنَّكَ لو قلْتَ:وغرابُ البينِ محجورٌ عليه، أو: قد حُجرَ على غُرابِ البين"، لم تجد لهذه المَلاحة. وكذلك لو قلتَ: "قد دَجا كَنَفَا جلبابِ اللَّيل"، لم يكنْ شيئاً."[35]

ونلاحظ هنا أنّ الجرجاني لا ينفك عن منهجه المعروف بالعودة إلى أصل الكلام؛ للتأكد مما يراه مؤثرا في المزية والحسن، فلو قلت: وغرابُ البينِ محجورٌ عليه، بتأخير البين أو: قد حُجرَ على غُرابِ البين"،بالفعل بدل اسم المفعول لم تجد تلك الملاحة التي تحققت في قول الأعرابي.

والمفهوم من كلام عبد القاهر أنّ الاستعارة لم تضطلع وحدها في البيت بالروعة والجمال، بل تكاملت مع الصيغ المختارة، والتعليق الدقيق بينها. والشاهد عندنا في البيت هو لفظة "داج" المشْعرة بإطباق الليل على الأرجاء كلها، وقد أعمل الشاعر اسم الفاعل النكرة في معموله (

الكنفان) بعد أن جاء به معتمدا على المبتدأ (الليل)؛ ليصور لنا الليل وكأنه جلباب حالك الجانبين.

ثمّ ينتقل الجرجاني إلى التمثيل بالنظم العالي والكلام المعجز؛ لبيان الفرق الدقيق بين الصيغتين، فيختار آية قرآنية، وجد أن مجيء اسم الفاعل فيها هو الكفيل بإبراز أسرار النظم القرآني فيقول " وإذا أردت أن تعتبره حيث لا يَخْفى أَنَّ أحدَهما لا يَصْلُح في موضعِ صاحبهِ ، فانظرْ إلى قولِه تعالى: (وَكَلْبُهُمْ بَاسِطٌ ذِرَاعَيْهِ بِالْوَصِيدِ)[36]، فإنَّ أَحداً لا يَشكُّ في امتناعِ الفعلِ هِهنا، وأنَّ قولَنا: "كَلبُهم يبسُطُ ذراعَيه"، لا يؤدّي الغرضَ، وليس ذلك إلاَ لأنَّ الفعلَ يقتضي مزاولةَ وتجدُّدَ الصفةِ في الوقتِ، ويَقْتضي الاسمُ ثُبوتَ الصفةِ وحُصولها من غيرِ أن يكونَ هناك مُزاولةٌ وتَزْجيةُ فعلٍ، ومعنىً يَحْدُث شيئاً فشيئاً. ولا فرْقَ بينَ "وكلبهم باسِطٌ"، وبينَ أن يقولَ: "وكلْبُهم واحدٌ" مثلاً، في أنك لا تُثْبِتُ مُزاولةً، ولا تَجعل الكَلْبَ يفعل شيئاً، بل تُثْبِتهُ بصفةٍ هو عليها. فالغرضُ إذن تَأديةُ هيئةِ الكلبِ."[37]

ونورد هنا كلام الابن عاشور في تفسير هذه الآية من أولها، بحيث نراه قد ترسم خطى الجرجاني في الكشف عن مخبآتها، وبيان كنوزها، فيقول في بيان قول المولى {وَتَحْسَبُهُمْ أَيْقَاظاً وَهُمْ رُقُودٌ وَنُقَلِّبُهُمْ ذَاتَ ٱلْيَمِينِ وَذَاتَ ٱلشِّمَالِ وَكَلْبُهُمْ بَاسِطٌ ذِرَاعَيْهِ بِٱلْوَصِيدِ لَوِ ٱطَّلَعْتَ عَلَيْهِمْ لَوَلَّيْتَ مِنْهُمْ فِرَاراً وَلَمُلِئْتَ مِنْهُمْ رُعْباً}[38]، وصيغ فعل (تحسبهم) مضارعاً للدلالة على أن ذلك يتكرر مدة طويلة... (ونقلبهم ذات اليمين وذات الشمال) أي إلى جهة أيمانهم وشمائلهم. والمعنى: أنّ الله أجرى عليهم حال الأحياء الأيقاظ فجعلهم تتغير أوضاعهم من أيمانهم إلى شمائلهم والعكس، وذلك لحكمة لعل لها أثراً في بقاء أجسامهم بحالة سلامة. والإتيان بالمضارع للدلالة على التجدد بحسب الزمن المحكي. ولا يلزم أن يكونوا كذلك حين نزول الآية. (وَكَلْبُهُمْ بَٰسِطٌ ذِرَاعَيْهِ بِٱلْوَصِيدِ) هذا يدل على أن تقليبهم لليمين وللشمال كرامة لهم بمنحهم حالة الأحياء وعناية بهم، ولذلك لم يذكر التقليب لكلبهم بل استمر في مكانه باسطاً ذراعيه شأن جلسة الكلب. .. وعدم تقليب الكلب عن يمينه وشماله يدل على أن تقليبهم ليس من أسباب سلامتهم من البلى، وإلا لكان كلبهم مثلهم فيه بل هو كرامة لهم. وقد يقال: إنهم لم يفنوا، وأما كلبهم ففني وصار رِمة مبسوطةٌ عظامُ ذراعيه." [39].

وهكذا أحسن ابن عاشور تمثّل أفكار الجرجاني؛ حيث كشف هنا عن سر مجيء الفعلين "تحسبهم " و"نقلبهم" وهو الدلالة على التجدد و الحدوث مرة بعد أخرى، وقد ربطه ربطا موفقا بنظم الآية ومعناها. كما لاحظ أنّ استعمال "باسط" بصيغة اسم الفاعل دال على الثبوت

والاستقرار وهو المناسب لسياق مدح الفتية السبعة المكرمين، الذين عاملهم الله معاملة الأحياء.

- الأحكام التصريفية/النحوية للفعل اللازم والمتعدي وعلاقتها بالنظم

أوّلًا: أحكام الفعل اللازم والمتعدي

نتناول هنا تصريف أبنية الأفعال انطلاقا من قضية التعدي واللزوم، وقد وقع عليها الاختيار للتمثيل؛ لكونها من القضايا التي نالت اهتمام الجرجاني، وذلك لاتصالها الوثيق بنظرية العامل، والتي تعد من أسس نظريته في النظم، كما حظيت هذه القضية أيضا بعناية التصريفيين قديما وحديثا، وسيكون تركيزنا على اللواصق والتغييرات الداخلية في الفعل اللازم في حال نقله إلى المتعدي، وهذا بلا شك مؤثر في التركيب، ومن ثمة في نظم الكلام ودلالته. وهذه جملة من أحكام عبد القاهر نوردها بخصوص هذه المسألة قبل الخوض في فروقها الدلالية.

يقول عبد القاهر: "اعلم أن الفعل على ضربين: متعدٍّ وغير متعدٍّ، فالمتعدي: ما كان له مفعول به ك "زيد" و"عمرو" في قولك: عرفت زيدا وأكرمت عمرا .[40]"، وعرّفه أيضا بقوله: "هو ما جاوز الفاعل، كنصرته، وضربته، ويسمى واقعا ومجاوزا . [41]"، وقال عنه في موضع آخر :"حقيقة التعدي هو كون الفعل فعلا متناولا شيئا وحدثا مؤثرا ." [42].

والضرب الثاني: الذي هو غير المتعدي: ما لا يكون له مفعول به، نحو" قام زيد" و"ذهب عمرو." [43]"، وقال: "ما يلزم الفاعل فلم يتجاوزه، نحو: قام وقعد، ويسمى غير واقعٍ، ومطاوعا، وهو: يصبر، وكرُمت، ومررت بزيد ." [44].

ثمّ شرع الجرجاني في ذكر أسباب تعدية اللازم، وهي تحولات تطرأ على شكل البنية، وتؤثر كلها في تغير التراكيب ومضامينها، فهي تؤدي وظائف نحوية وأخرى دلالية.

يقول عبد القاهر: " وهناك أسباب تنقل الفعل من غير المتعدي إلى المتعدي، وهي ثلاثة:

**-أولها: الهمزة في قولك "ذهب زيد " وأذهبته " ألا ترى أن ذهب كان غير نافذ إلى شيء دون الفاعل، وكنتَ لا تقدر على أن تقول: ذهبتُ زيدا، فلما جئت بالهمزة تعدى إليه فقلت: أذهبتُ زيدا."[45]و"النقل بالهمزة يزيد مفعولا أبدا " [46]؛ فالهمزة عند الجرجاني ذات معنى نحوي؛ لأن وجودها مؤذن بظهور تركيب جديد يستتبعه تغيير في الإعراب والمعنى. وهي إذن من اللواصق الاشتقاقية التي تدخل في علاقات نحوية في تحديد بناء الجملة، فوجود هذه السابقة في الفعل (أفعل) إشارة إلى أن الفعل متعدٍّ. ويترتب على ذلك قبول الفعل المفعول به.

**-والسبب الثاني: هو الباء في قولك: ذهبت بزيد، ألا ترى أنه أوقع الذهاب على زيد كما فعلت الهمزة في قولك " أذهبت زيدا "، إلا أنه لما أتى بعد الفعل دخل على الاسم فكان له فيه عمل وهو الجر، والهمزة لما دخلت على صدر الفعل ولم تتصل بالاسم لم يكن لها عمل فنصب الفعل الاسم نحو " أذهبت زيدا " فالباء في " ذهبت بزيد " جزء من الفعل، وداخل في جملته من وجه، وهو أنه أوصله إلى زيد وأوقعه عليه في المعنى، ومتصل بالاسم من وجه آخر، وهو أنه داخل عليه لفظا، والهمزة من جملة الفعل لفظا ومعنى." (47)

وتجدر الإشارة إلى أن الباء ليست الوحيدة في إحداث التغيير، وهي وإن كان يكثر التعدي بها، فغيرها كذلك يعدّى، وهذه التعدية بحرف الجر، تنوع المعاني الكامنة في التركيب حسب الحرف المستعمل، ويصبح لكل تركيب معنى يتحدد بترابط الحرف والفعل المستعملين فيه، ويختلف كلما تغير الحرف.

**- السبب الثالث : تضعيف العين نحو "غاب"وغيَّبته "و فرَّحته" وسرُب وسرَّبته هو بإزاء الهمزة في "أذهبته." (48).

أحكام التعدي واللزوم وعلاقتها بالنظم لدى الجرجاني

من أمثلة عبد القاهر التي اهتم فيها بدراسة المكونات الصرفية من حيث الشكل والمعنى، ونعني هنا تعدي الفعل بالحرف، وهو السبب الثاني للتعدي كما سبق، ما أورده عند تحليل هذا البيت الشعري:

أَخَذْنا بأطراف الأحاديث بَيْنَنا وسالتْ بأعناقِ المَطِيِّ الأباطحُ (49)

أشار الجرجاني عند تحليل هذا الأبيات في "أسرار البلاغة" إلى ثناء من سبقوه عليها، ثمّ قدم رأيه في مكامن وأسباب جمالها، مستحضرا عند تحليله كل مستويات اللغة، بحيث ناقش حسنها من جهة الصور البلاغية ومن ناحية التراكيب النحوية. وخلُص في الأخير إلى أن سر هذا البراعة فيها إنما هو في " النظم"؛ بحيث جاء اختيار الألفاظ وترتيبها مناسبا وموافقا لترتيب المعاني، فصارت قيمة الأبيات في حسن تأليفها ونظمها.

غير أنّ ما ميّز الجرجاني عمّن سبقوه هو تجليته مكامن الحسن من خلال ربطه بين ألفاظها ومعانيها ربطا محكما برباط معاني النحو؛ وذلك هو مفهوم النظم لديه. يقول عبد القاهر عن موقف النقاد قبله " ثم انظر هل تجد لاستحسانهم وحمدهم وثنائهم ومدحهم منصرفاً إلا إلى (استعارة وقعت موقعها وأصابت غرضها ..) أو (حسن ترتيب تكامل معه البيان) وإلا إلى (سلامة

الكلام من الحشو غير المفيد) و(سلامته من التقصير)"[50]ثم شرع عبد القاهر يفصل في معدن الحسن وسر الجمال في هذه الأبيات، مبرزا روعة معانيها ودقة ألفاظها وعلو طبقة استعاراتها.[51].

ونسجل من تحليل الجرجاني اعترافه بحسن اختيار الكلمات، وجودة الصور ودقّتها. كما نسجل هذا الثناء أيضا في "الدلائل"؛ حيث يصف استعارة البيت بأنّها من النمط "النادرُ الذي لا تَجِدُه إلاَّ في كلامِ الفُحول، ولا يَقْوى عليه إلا أفرادُ الرَّجال"[52]، إلا أننا نجد عبد القاهر مع كل هذا الثناء، يرفض قصْر الحسن على الألفاظ والاستعارات، وإن كان لها نصيب من ذلك؛ بل يؤكد على أن الجمال اكتمل وتمَّ لخصوصية تحققت في النظم والتركيب؛ ولذا فهو يعيب على اللفظيين الوقوف عند تلك الحدود، ويدعوهم إلى ضرورة تعديها إلى جاراتها، والبحث عن العلاقات بين كل مكونات الكلام.[53]يقول عبد القاهر: "وليسِت الغَرابةُ في قوله:(.. وسالتْ بأعناقِ المطيَّ الأباطحُ) على هذه الجملةِ ، وذلك أنه لم يُغْرِبْ لأنْ جَعَلَ المطيَّ في سُرعةِ سيرِها وسهولتهِ كالماءِ يجري في الأَبْطُحِ، فإنَّ هذا شَبَهٌ معروفٌ ظاهر، ولكنَّ الدِّقةَ واللطفَ في خصوصيةٍ أفادَها، بأنْ جعَلَ "سال" فعلاً للأباطحِ، ثم عدَّاه بالباءِ، ثم بأَن أدخلَ الأعناقَ في البين ، فقال: "بأعناقِ المطيّ"، ولم يَقُلْ: "بالمطيّ"، ولو قالَ: "سالتِ المطيُّ في الأَباطح"، لم يَكُنْ شيئاً".[54]

لقد أدرك الجرجاني بذائقته الأدبية الفذة ما أشاعه على سياق البيت حرف[55] الباء الذي تعدى به فعل السيلان، بحيث ركز في تحليله على قيمته الفنية وأثره في المعنى، ولفت انتباهنا إلى أنه يجب إدراك الفروق الدقيقة حين يتعدى الفعل بإحدى حروف الجر، بحيث يكون له معنى مغاير مع كل منها.

وزيادة في التوضيح أورد عبد القاهر بيتا آخر، عدَّهُ شاهدا على حسن استعارته فضلا على علو النظم، وهو مما تعدى فيه الفعل نفسه (سال) إلى اسمين (الممدوح والوجوه: المتعلقَين بالفعل "سال") وبحرفين مختلفين (على والباء) فقال "ومثلُ هذه الاستعارة في الحُسْن واللطفِ وعُلوِّ الطبقةِ في هذهِ اللفظة بعينها"قولُ الآخر:

سالتْ عليهِ شِعابُ الحيِّ حينَ دَعا ... أَنْصَارَهُ، بوجُوهٍ كالدنانيرِ[56].

وكذلك الغرابةُ ..، ليسَ في مُطْلق معنى "سال"، ولكنْ في تَعْديته بعلى والباء، وبأنْ جعَلَه فِعْلاً لقولِه "شعابُ الحَيِّ" ولولا هذه الأمورُ كلُّها لم يكنْ هذا الحُسْنُ. وهذا مَوضعٌ يَدِقُّ الكلامُ فيه."[57].

وذكر عبد القاهر هذا البيت في موضع آخر في الدلائل فقال: "وإنْ أردتَ أعجبَ من ذلك فيما ذكرتُ لك، فانظرْ إلى قولِه (ثم ذكر الشاهد)، فإنَّكَ تَرى هذه الاستعارة، على لُطْفها وغَرابتها، إنَّما تَمَّ لها الحسْنُ وانتهى إلى حيثُ انتهى، بما تُوخِّيَ في وضْع الكلامِ من التقديمِ والتأخيرِ، وتَجدُها قد مَلُحَتْ ولَطُفتْ بمعاونةِ ذلك ومؤازرتِه لها. وإن شكَكْتَ فاعمدْ إلى الجارَّيْن والظَّرْف، فأَزِلْ كلاً منها عن مكانِه الذي وضَعَه الشاعرُ فيه، فقلْ: "سالتْ شعابُ الحيَّ بوجوهٍ كالدَّنانير عليه حين دعا أنصارَهُ"، ثم انظرْ كيفَ يكونُ الحالُ، وكيف يَذهبُ الحسْنُ والحلاوةُ؟ وكيف تَعْدَم أرْيَحِيَّتَكَ التي كانت؟ وكيف تَذْهب النشوةُ التي كُنتَ تجدُها؟ " [58].

لقد فطن عبد القاهر بهذا التحليل المقتضب والمركز إلى ما خلعه الحرف "على" المتعلق بالفعل "سال" والدال على الاستعلاء من معنى مراد لدى الشاعر، وهو تصوير طاعة الأنصار وسرعة استجابهم لدعوة الممدوح، وكأنهم السيل ينزل من علُ، وهو أشد ما يكون في جريانه وتدفقه. وقد " أكده هُنَا تَعديَة الْفِعْل إِلَى ضمير الممدوح ب(على) لِأَنَّهُ يُؤَكد مَقْصُوده من كَونه مُطَاعًا فِي الْحَيّ."[59]ولو أن الشاعر استعمل سالتْ "إلَيْهِ" بدل "عليه" ، وهو مناسب له وزنا وقريب منه معنى، لضاعت هذه المعاني الدقيقة المقصودة لدى هذا الشاعر الجاهلي المُجيد.

ونمثّل بنظير هذا في آية من كتاب الله المعجز، فيما قيل إنه تعاقب بين الحرفين "على" و"إلى"، وذلك في قوله تعالى (هَذَا صِرَاطٌ عَلَيَّ مُسْتَقِيم.) [60]يقول الطبري"اختلفت القَرَأَةُ في قراءة قوله: { قالَ هَذَا صِرَاطٌ عَلَيَّ مُسْتَقِيمٌ } فقرأه عامَّة قرأة الحجاز والمدينة والكوفة والبصرة [61]:(هَذَا صِرَاطٌ عَلَيَّ مُسْتَقِيمٌ) بمعنى: هذا طريق إليَّ مستقيم. فكان معنى الكلام: هذا طريق مرجعه إليّ فأجازي كلاً بأعمالهم." [62]غير أن الآلوسي المفسر البلاغي يكشف عن سر استعمال حرف الاستعلاء "على" بدل "إلى" ويستبعد فكرة التناوب بين الحرفين، وهذا المسلك التفسيري منه، هو كالتطبيق العمل بفكرة النظم، التي كشف عنها الجرجاني في بيت ابن المعتز، فقال " وإيثار حرف الاستعلاء "على" حرف الانتهاء لتأكيد الاستقامة والشهادة باستعلاء من ثبت عليه، فهو أدل على التمكن من الوصول، وهو تمثيل، فلا استعلاء لشيء عليه سبحانه تعالى الله عن ذلك علواً كبيراً، وليست { عَلَيَّ } فيه بمعنى إليَّ. نعم أخرج ابن جرير عن الحسن أنه فسرها بها، وأخرج عن زياد بن أبي مريم وعبد الله بن كثير أنهما قرآ { هذا صراط مستقيم } وقالا: { عليَّ } هي "إليَّ" وبمنزلتها والأمر في ذلك سهل" ويزيد أمرا جوهريا في تفسير نظم الآية وهو بيان العلاقات بين مفردات الآية فيقول " وهي متعلقة ب"يمر" مقدراً و{ صِرٰطٌ } متضمن له فيتعلق به "[63].

وتجدر الإشارة إلى أنّ الفعل "سال" يأتي لازما ومتعديا. وقد تتبعت الحروف التي يتعدى بها فوجدته يرد مع الكثير من حروف الجر ك" الباء" و"على" كما في شاهدي الجرجاني. ويتعدى ب "من"[64] وب"اللام"[65] وكذلك يتعدى ببعض الظروف ك"بين" [66] و"لدى" [67]. وهكذا العديد من الأفعال التي تتعدى بحروف متنوعة، وهو ما يحتم على المتكلم حسن تخير الأصلح منها مع الفعل؛كي يتحقق المعنى المناسب للمقام.

ومعلوم أن تعدد حروف الجر مع الأفعال من القضايا التي أثارت نقاشا حادا بين النحاة. فالكوفيون يرون تناوب حروف الجر في إيصال معاني الأفعال إلى مفاعيلها، وعليه فلا ضير عندهم في استعمال عدد منها مع فعل واحد، وذلك لتعويلهم على كل مسموع ولو كان شاهدا واحدا، أما البصريون فيرفضون ذلك ويرون اختصاص " كل قبيل من هذه الأفعال بقبيل من هذه الحروف "[68]، ويلجؤون حين يتعدى الفعل إلى حرف ليس شائعا تعديه به في فصيح الكلام إلى القول بالتضمين. ويؤيد ابن قيّم الجَوْزِيَّة الرأي البصري ويحتج له بقوله " الفعل المعدَّى بالحروف المتعددة، لا بد أن يكون له مع كل حرف معنى زائد على الحرف الآخر. وهذا بحسَب اختلاف معاني الحروف... وظاهرية النحاة يجعلون أحد الحرفين بمعنى الآخر. وأما فقهاء أهل العربية فلا يرتضون هذه الطريقة، بل يجعلون للفعل معنى مع الحرف، ومعنى مع غيره، فينظرون إلى الحرف وما يستدعي من الأفعال، فيُشْرِبون الفعلَ المتعدي به معناه. هذه طريقة إمام الصناعة سيبويه، رحمه الله تعالى، وطريقة حُذّاق أصحابه، يُضمِّنون الفعل معنى الفعل، لا يقيمون الحرف مقام الحرف، وهذه قاعدة شريفة جليلة المقدار، تستدعي فطنة ولطافة في الذهن... وهذا من بديع اللغة ومحاسنها وكمالها .. والفرق بين هذه المواضع تدق جداً عن أفهام العلماء." [69].

ومن هنا ندرك أهمية الحروف في نظم الكلام واهتمام عبد القاهر بمعانيها في السياق، ودعوته إلى الانتباه إلى الفروق الدقيقة فيما بينها. وقد أكد في مواضع من "الدلائل" على أن لهذه الوحدات دورها الصرفي وأثرها في التركيب اللغوي، وفقا لموقعها المرتبط بمقام استعمالها، ومن ذلك قوله"وينظرَ في "الحروف" التي تَشْتركُ في معنىً، ثم يَنفردُ كلُّ واحدٍ منها بخصوصيةٍ في ذلك المعنى، فيضع كلًا من ذلك ي خاصِّ معناهُ،..فيصيب بكل من ذلك مكانَه، ويستعملَه على الصِّحة وعَلَى ما ينبغي له."[70]

ودعا في موضع آخر إلى عدم التوقف على حدود ما يقرره بعض النحاة، عندما يقتصرون على عمل هذه الأدوات أو معانيها في ذواتها، وشدد على حسن تخير الحروف وهو أمر أساس في نظرية النظم لديه. يقول عبد القاهر " فليس الفضْلُ للعلم بأنَّ "الواو" للجمع،

و"الفاء" للتعقيب بغير تَراخٍ، و"ثم" له بشرطِ التَراخي، و"إنْ" لكذا و"إذا" لكذا، ولكنْ لأَنْ يتأتَّى لكَ إذا نظَمْتَ شعراً، وألَّفْتَ رسالةً، أنْ تُحْسِنَ التخيُّرَ، وأن تَعْرِفَ لكلٍّ مِنْ ذلك مَوضِعَه."[71].

خاتمة

استعرضنا، فيما سبق،بعض أحكام "اسم الفاعل" و"تعدي الفعل"عند الجرجاني، من خلال التطرق لأحكامها التصريفية وتوظيفاتها الجمالية، وقد ضمن لنا هذا المنهج التوصل إلى نتائج - نرى أنها - صحيحة بخصوص موقفه منها في دلائله. وقد أسعفنا هذا المسلك في تصحيح أغلاط بعض الدارسين وأحكامهم الجاهزة المكررة التي أوردوها دونما تأصيل علمي،ومن ذلك قول أحدهم"إن إغفال الجرجاني الحديث عن التحليل الصوتي أو **التحليل الصرفي** وأثرهما في إنتاج الدلالة، كان ثغرة في منهجه تؤخذ على تحليلاته."[72].

وقد أبان المقال على اعتداد الجرجاني بالبنى الصرفية، ووضحنا كيفية تعامله معها، وكيف انتقل من هذه الصيغ الإفرادية إلى جمال الصورة العامة؛ مؤكدا على وجود فروق دلالية كبيرة بخصوص اختيار قسيم من الكلمة تبعا للكلام والسياق.

ويمكن القول في خلاصة موقف عبد القاهر، مما قيل عن رفضه لأثر الوحدات اللفظية في جودة الكلام وحسن النظم، إنه يبعد أن يزري عالم، ذواقة لجمال التعبير، بعناصر كلما تضافرت مع المعاني الرائقة ولم تكن متكلفة إلا وحققت للنظم مزايا وفضائل لا تعد ولا تحصى.وهذا ما تبيَّن من خلال تحليلات الجرجاني في "دلائله"، مما يدل على أن التجربة التطبيقية للعالِم قد تعدل أو توضح الكثير من أفكاره النظرية.

وختاما نقول ونجزم أن الدراسات التحليلية إذا ما أخذت بنظرات عبد القاهر في تحديده لمفهوم النظم، المؤسَّس على توخي معاني النحو، بحيث يصبح هذا النظم وخصائصه العنصر الأصيل في جمال العمل الإبداعي، ثم تكون العناصر الأخرى من الصور الفنية،والتوظيف الأمثل للمكون الفونولوجي والمورفولوجي، معوانًا للنظم على إبراز الجمال، لو تحقق هذا لاتسعت آفاق الدراسة النقدية إلى مجالات أخرى أكثر رحابة وخصبا وأجدى أثرا، ولتقدمت الدراسات الأدبية، والبلاغية، ودراسات إعجاز القرآن، قُدُما.

هوامش البحث:

(1) ابن جني، المنصف،شرح كتاب تصريف المازني، تحقيق: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين،ط1، أعادت طباعته دار القدس القاهرة،1373ه/1954م،ج1 ،ص: 4.

(2) ابن عصفور (أبو الحسن علي الإشبيلي)، الممتع في التصريف،تحقيق: فخر الدين قباوة ،ط3،دار الآفاق الجديدة بيروت،1398ه/1978م، ص30.

(3) الصبان (أبو العرفان محمد)، حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك دار إحياء الكتب العربية القاهرة دون،ط، ود،ت، ج 1 ، ص: 15 .

(4)نفسه: 1 / 15.

(5) خليفة (مصطفى حاجي)، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، دون، دط، تحقيق محمد شرف الدين، دار إحياء التراث العربي، بيروت، بدون ت، 1 / 412.

(6) الصبان، حاشية على شرح الأشموني على الألفية: 4 / 236

(7) كمال بشر، دراسات في علم اللغة: 221

(8) نفسه: 231

(9) حسن هنداوي، مناهج الصرفيين ومذاهبهم في القرنين الثالث والرابع من الهجرة ،ط1، دار القلم، دمشق 1409ه/1989م، ص:25.

(10) نفسه: 36

(11) حاتم الضامن، علم اللغة، د ط، وزارة التعليم العالي، الموصل، العراق، 1989م، ص:58.

(12) قدور (أحمد محمد)، مبادئ اللسانيات،ط3، دار الفكر، دمشق، 2008م، ص203.

(13) نفسه: 206

(14)المقتصد في شرح التكملة، تحقيق: أحمد الدويش،ط1،جامعة الإمام محمد بن سعود،المملكة العربية السعودية،1428ه/2007م، 2 / 1059.

(15) نفسه: 1 / 448.

(16) ينظر: المقتصد في شرح الإيضاح، تحقيق: الشربيني شريدة،د ط، دار الحديث، القاهرة، 1430ه/2009م، 1 / 454 وما بعدها.

(17) المقتصد شرح الإيضاح: 1 /450 / 451 / 452

(18) المقتصد شرح الإيضاح: 1 / 458

(19) نفسه: 1 / 468

(20) نوزاد (حسن) المنهج الوصفي في كتاب سيبويه،منشورات جامعة قار يونس،بنغازي ليبيا ط1 1996م، ص: 182.

(21) المقتصد شرح الإيضاح: 1 / 468
(22) نفسه: 1 / 95
(23) نفسه والصفحة نفسها.
(24) عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، قراءة وتعليق: محمود شاكر،ط3، دار المدني بجدة ،1413هـ/ 1992هـ، ص176 / 177 .

(25) شادي (محمد إبراهيم)، شرح دلائل الإعجاز للجرجاني، دار اليقين ،القاهرة، دون ط، 2010م، ص: 258.

(26) الجرجاني، الدلائل، ص: 81.
(27) نفسه: 82
(28) البيت من البحر البسيط ونسبه العباسي للنضر بن جؤي: انظر معاهد التنصيص للعباسي: 1 / 72
(29) الدلائل: 174
(30)ابن يعقوب(المغربي)، مواهب الفتاح في شرح تلخيص المفتاح ضمن (شروح التلخيص) دار الكتب العلمية، بيروت، د.ط، ولا.ت، 2 / 30.
(31) البيت من البحر الطويل وهو في ديوان الأعشى: 2 / 74
(32) دلائل الإعجاز: 176
(33)نفسه والصفحة نفسها.
(34) البيت من الرجز، ولم أقف على قائله .
(35) الدلائل: 102
(36) سورة الكهف:الآية 18
(37) الدلائل: 175
(38) الأية 18.
(39)ابن عاشور (محمد الطاهر)،التحرير والتنوير "تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد"،ط1،مؤسسة التاريخ العربي ، بيروت ، لبنان،1420هـ/2000م، 15 / 280 .
(40) المقتصد شرح الإيضاح: 1 / 298
(41) المفتاح في الصرف، تحقيق : علي الحمد ،ط1، مؤسسة الرسالة ، بيروت، 1407هـ/ 1987م،ص:56.

(42) المقتصد شرح الإيضاح: 1 / 537
(43) نفسه: 1 / 299
(44) المفتاح في الصرف: 56.
(45) المقتصد شرح الإيضاح: 1 / 528
(46) نفسه: 1 / 546
(47) المقتصد شرح الإيضاح: 1 / 528
(48)نفسه: 531/1

(49) أورد الشيخ عجز البيت دون الصدر . وذكر في الأسرار بيتين قبله هي التي كانت مدار كلام النقاد . ولم ينسبها لقائل والأبيات الثلاثة من البحر الطويل و هي:

ولَمَّا قَضَيْنَا مِنْ مِنًى كُلَّ حَاجةٍ ... ومَسَّح بالأركان مَنْ هو مــاسحُ

وشُدَّت على دُهْم المهَارَى رِحَالُنا ... ولم يَنْظُر الغادي الَّذِي هو رائحُ

أخذْنا بأطراف الأحاديث بَيْنَنا ... وسَالَتْ بأعناق المطيِّ الأبــاطحُ

وذكر العباسي أن قَائِله كثير عزة من قصيدة من الطَّوِيل ..وَقيل الأبيات لِابْنِ الطثرية وقيل للمضرب وَهُوَ عقبَة بن كَعْب بن زُهَيْر بن أبي سلمى . معاهد التنصيص على شواهد التلخيص: 1 / 181

(50) أسرار البلاغة، قرأه وعلق عليه :محمود شاكر،ط1، دار المدني بجدة ،1412هـ/ 1991م، ص: 22.

(51) ينظر، أسرار البلاغة: من الصفحة 21 إلى 25

(52) الدلائل:74

(53) عرض صاحب مقالة " ولما قضينا " لمواقف عشرة من المعاصرين حول الأبيات ، ولاحظ أنها لم تخرج عن مواقف السابقين ولم تتجاوزها بحيث ركزوا على جمال الألفاظ المعاني و حسن الاستعارات و دقة التصوير . غير أني لم أجد من ركز على عنصر التركيب الذي أشار إليه الجرجاني في الدلائل و الذي تطرقنا إليه في المقال .ينظر" عبد الرحمن القعود " أبيات " ولما قضينا من منى كل حاجة " بين النقد العربي القديم والحديث"

(54) الدلائل: 75

(55) عد المحْدَثون الحروف من موضوع التصريف ، وهذا مسوغ لنا لإيراد أثر الحروف في الدلالات عند عبد القاهر في هذا المستوى الصرفي سيرا على هذا التصنيف الجديد لمواضيع الصرف.

(56) البيت من البسيط ونسبه العباسي إلى ابن المعتز ، معاهد التنصيص:1 / 181

(57) الدلائل: 74

(58) الدلائل: 99

(59) العباسي،معاهد التنصيص: 1 / 181

(60) سورة هود، الآية 41

(61) - قال الشوكاني " وقرأ ابن سيرين، وقتادة، والحسن، وقيس بن عباد، وأبو رجاء، وحميد، ويعقوب " هذا صراط عَلِيٌّ " على أنه صفة مشبهة، ومعناه:

رفيع "فتح القدير: .762 .

(62)الطبري (أبو جعفر محمد بن جرير) جامع البيان في تأويل القرآن تحقيق: أحمد محمد شاكر،ط1، مؤسسة الرسالة، 1420 هـ / 2000 م1،17 / 103.

(63)الآلوسي (محمود)، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، عنيت بنشره وتصحيحه: إدارة الطباعة المنيرية دار إحياء التراث العربي، بيروت، بدون ط ، ولا ت، 14 / 51.

(64) قال المتنبي : وكلّما فاضَ دمعي غاض مُصْطَبري-- كأنْ ما سالَ من جَفنيّ من جَلَدي

(65) قال امرؤ القيس : أسال قطيات فسال اللوى له-- فوادي البدي فانتحى لليريض

(66) قال علي بن أبي طالب : وللدهر ألوان تروح وتغتدي -- وإن نفوسا بينهن تسيل

(67)قال أبو تمام : إنّ حزني عليّ لا بل عليكا-- بل على مهجة ٍ تسيلُ لديكا

(68) ابن يعيش، شرح المفصل: 8 / 17
(69) ابن القيم، بدائع الفوائد: 2 / 423
(70) الدلائل: 82
(71)الدلائل: 250.
(2)الزيادي(تراث حاكم) الدرس الدلالي عند عبد القاهر الجرجاني، دار صفاء، عمان الأردن، ط1 1432ه/2011م، 90..

المصادر والمراجع

1. ابن جني (أبو الفتح عثمان)، المنصف شرح كتاب تصريف المازني، تحقيق: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين،ط1، أعادت طباعته دار القدس القاهرة،1373ه/1954م
2. ابن عاشور (محمد الطاهر)،التحرير والتنوير "تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد"،ط1،مؤسسة التاريخ العربي ، بيروت ، لبنان،1420ه/2000م
3. ابن عصفور (أبو الحسن علي الإشبيلي)، الممتع في التصريف،تحقيق: فخر الدين قباوة ،ط3،دار الآفاق الجديدة بيروت،1398ه/1978م
4. ابن قيم الجوزية (شمس الدين محمد)بدائع الفوائد ، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، د،ط ولا ت.
5. ابن يعقوب(المغربي)، مواهب الفتاح في شرح تلخيص المفتاح ضمن (شروح التلخيص) دار الكتب العلمية، بيروت، د.ط، ولا.ت.
6. ابن يعيش (موفق الدين يعيش)، شرح المفصل الزمخشري، تحقيق : إبراهيم محمد عبد الله، ط 2 ، دار سعد الدين، القاهرة ، 1436ه/2010م
7. الآلوسي (محمود)، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، عنيت بنشره وتصحيحه: إدارة الطباعة المنيرية دار إحياء التراث العربي، بيروت، بدون ط ، ولا ت.
8. بشر (محمد كمال)، دراسات في علم اللغة، ط9، دار المعارف، القاهرة، 1986م
9. الجرجاني (أبو بكر عبد القاهر)،

1/ أسرار البلاغة، قرأه وعلق عليه :محمود شاكر،ط1، دار المدني بجدة ،1412ه/ 1991م
2/ دلائل الإعجاز، قراءة وتعليق: محمود شاكر،ط3، دار المدني بجدة ،1413ه/ 1992م
3/المفتاح في الصرف، تحقيق : علي الحمد ،ط1، مؤسسة الرسالة ، بيروت، 1407ه/ 1987م
4/ المقتصد في شرح الإيضاح، تحقيق: الشربيني شريدة،د ط، دار الحديث، القاهرة، 1430ه/2009م
5/ المقتصد في شرح التكملة، تحقيق: أحمد الدويش،ط1،جامعة الإمام محمد بن سعود،المملكة العربية السعودية،1428ه/2007م.

10. خليفة (مصطفى حاجي)، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، دون. ط،تحقيق محمد شرف الدين، دار إحياء التراث العربي، بيروت، بدون ت

11. الزيادي(تراث حاكم) الدرس الدلالي عند عبد القاهر الجرجاني، دار صفاء، عمان الأردن، ط1 1432ه/2011م
12. شادي (محمد إبراهيم)، شرح دلائل الإعجاز للجرجاني، دار اليقين ،القاهرة، دون ط، 2010م
13. الشوكاني(محمد)، فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، تحقيق: يوسف الغوش ط4، دار المعرفة،بيروت، 1428ه / 2007م
14. الصبان (أبو العرفان محمد)، حاشية الصبان على شرح الأشمونى لألفية ابن مالك دار إحياء الكتب العربية القاهرة دون،ط، ود.ت
15. الضامن (حاتم)،علم اللغة، د ط، وزارة التعليم العالي، الموصل، العراق، 1989م
16. الطبري (أبو جعفر محمد بن جرير) جامع البيان في تأويل القرآن تحقيق: أحمد محمد شاكر،ط1، مؤسسة الرسالة، 1420 ه / 2000 م
17. العباسي (أبو الفتح عبد الرحيم)معاهد التنصيص على شواهد التلخيص، المطبعة البهية المصرية،1316ه
18. قدور (أحمد محمد)، مبادئ اللسانيات،ط3، دار الفكر، دمشق، 2008م
19. القعود(عبد الرحمن) أبيات " ولما قضينا من منى كل حاجة " بين النقد العربي القديم والحديث،مجلة جامعة الإمام بن سعود الإسلامية، العدد الثالث عشر، ذو القعدة، 1415 ه (ص243-317)
20. نوزاد (حسن) المنهج الوصفي في كتاب سيبويه،منشورات جامعة قار يونس،بنغازي ليبيا ط1 1996م
21. هنداوي (حسن)، مناهج الصرفيين ومذاهبهم في القرنين الثالث والرابع من الهجرة،ط1، دار القلم، دمشق 1409ه/1989م

سعيد يقطين ناقدا ثقافيا، السيرة الشعبية نموذجا.

Said yaktine cultural critical, Popular biography as a model

نصر الدين بن عطية.

nasrebenattia@yahoo.com

أ.د: قريش بنعلي.

guerrichbenali@gmail.com

جامعة الجيلالي ليابس. سيدي بلعباس.

تاريخ الإيداع: 2020/10/08 تاريخ القبول: 2021/05/16 تاريخ النشر: 2021/09/15

الملخص:

يتناول هذا البحث جهود سعيد يقطين في دراسة التراث السردي العربي عامة والسيرة الشعبية خاصة، فقد استطاع أن ينقل هذا المهمش من اللانصية إلى النصية بعدما غيبت نقديا في النقد العربي القديم فلم يلتفت إليها لأمور متصلة بالمؤسسة الأدبية الرسمية التي حاولت جهدها خنق كل محاولة أدبية لا توافق هواها، وإخضاع الحياة لأطرها الثابتة على الرغم من الرواج الكبير بين المتلقين على اختلاف أوساطهم وثقافاتهم. هذا المكون الرئيس كاشف عن ثقافة مسكوت عنها حيدت رسميا على مدى قرون ولكنها استطاعت كسر القيود من حولها لتفرض وجودها خاصة مع الدراسات الثقافية والنقد الثقافي.

الكلمات المفتاحية: النقد الثقافي، السيرة الشعبية، النص، اللانص، التراث.

Abstract:

This research deals with the efforts of Said Yaktine in studying the Arab narrative heritage in general and the popular biography in particular. and He was able to transfer this margin of inhumanity to the text after absent criticism in the old Arab criticism did not pay attention to things related to the official literary institution, which tried to stifle every literary attempt does not like it, And subjecting life to its fixed frameworks despite the great popularity among recipients of different media and cultures. This major component has revealed a culture that has been officially abandoned for

centuries, but has managed to break the restrictions around it to impose its existence, especially with cultural studies and cultural criticism.

Key words: cultural criticism , popularity biographical, text, no text , héritage.

تمهيد:

شهد الفكر النقدي ما بعد الحداثي تحولات نوعية في استراتيجيات التعامل مع النص الأدبي وأنماط إنتاجه وآليات اشتغاله، إذ أصبح ينظر إليه في ضوء الثقافة التي أنتجته حيث تُساءَل فيه المسلّمات الإيديولوجية والمعتقدات، وتوضع مضمرات النسق الثقافي موضع المراجعة والنقد في ضوء قراءة تعتمد في منطلقاتها على استراتيجيات جديدة تفيد من نظريات القراءة في النقد الحداثي وما بعد الحداثي في محاولة معرفية لتجاوزها بتحويل علاقة النص بالثقافة التي أنتجته إلى نتاج فكري وثقافي يُغني الرصيد المعرفي للثقافة، ويُعيد اكتشاف النص من زاوية أخرى.

وعليه بات الناقد ينطلق من نقطة الثقافة كأثر مختزل على نحو ما في النص، فيهتم دائما بتوسيع حقوله المعرفية، وتطوير أدواته ووسائله المنهجية، ولا يهتم باتجاه نقدي دون سواه، بل يهتم بكل نتاج عقلي أو مُعطى ثقافي يمكن أن يساعده في الكشف عن عناصر مضمرة داخل النص تغافلت عنها المناهج النقدية السابقة - بحكم تطور العقل النقدي- حتى يتمكن من تطوير أدوات الاشتغال على النص الأدبي باشتقاق إمكانات جديدة للفهم والتأويل.

وبسبب ذلك لجأ النقاد والدارسون إلى فتح صفحة جديدة من صفحات القراءة الأدبية المستحدثة فيما سمي بالنقد الثقافي الذي يعدّ في حد ذاته ثورة في ميدان النقد من خلال الكشف عن مواطن خفية لم يلتفت إليها النقد يوما.

ومما تجدر الإشارة إليه أنّ القراءة الثقافيّة لا تخضع لضوابط محددة بل تنفتح على مجالات متعددة، مما يسمح بحرية أكثر في أثناء القراءة (تعدد المعنى). هذه القراءة تختلف كثيراً عن القراءة الأدبيّة النسقيّة التي تستند في جملتها إلى جملة من المعايير المحددة، وبالتالي فإنّ قراءة أيّ نص سوف تتحد قيمتها بتطابقها مع مجموعة هذه المعايير التي أرستها المؤسسة الأدبية[1].

فهل استطاع النقد الثقافي أن يوسع دائرة قراءة النص بعد انحصارها داخل أفق توقعات القارئ؟ وما هي مقاربة سعيد يقطين للتراث السردي العربي عامة والسيرة الشعبية خاصة في ضوء هذا المنجز النقدي؟ وهل وفق في صياغة نظرية شاملة لهذه المقاربة؟

1- مفهوم النقد الثقافي:

من المعلوم أنّ مصطلح الثقافة عام وعائم وفضفاض في دلالاته اللغوية والاصطلاحية.فهو يختلف من حقل معرفي إلى آخر، وهو من المفاهيم الغامضة في الثقافتين العربية والغربية على حد سواء. فالثقافة بطابعها المعنوي والروحاني تختلف مدلولاتها من البنيوية إلى الأنثروبولوجيا وما بعد البنيوية. وتندرج الثقافة مجاليا ضمن الحضارة التي تنقسم إلى شقين: الشق المادي والتقني ويسمى بالتكنولوجيا، والشق المعنوي والأخلاقي والإبداعي ويسمى بالثقافة (culture).

ومن ثمّ يمكن الحديث عن نوعين من الدراسات التي تنتمي إلى النقد الحضاري: الدراسات الثقافية التي تهتم بكلّ ما يتعلق بالنشاط الثقافي الإنساني و"غايتها المبدئية الأنظمة الذاتية في فعلها الاجتماعي في أيّ تموضع كان (...)، وهي تركز على أنّ أهمية الثقافة تأتي من حقيقة أنّ الثقافة تعين على تشكيل وتنميط التاريخ"[2]، والنقد الثقافي الذي يحلّل النصوص والخطابات الأدبية والفنية والجمالية في ضوء معايير ثقافية وسياسية واجتماعية وأخلاقية بعيدا عن المعايير الجمالية والفنية والبويطيقية، وهو الأحدث ظهورا بالمقارنة مع النوع الأول. وبالتالي يعنى النقد الثقافي بالمؤلّف والسياق والمقصدية والقارئ والناقد.

يهدف النقد الثقافي إلى كشف العيوب النسقية التي توجد في الثقافة والسلوك بعيدا عن الخصائص الجمالية والفنية. ويعني هذا أنّ هدف النقد الثقافي هو "الكشف عن الأنساق وتعرية الخطابات المؤسساتية والتعرف على أساليبها في ترسيخ هيمنتها وفرض شروطها على الذوق الحضاري للأمّة"[3].

ويرى ميجان الرويلي وسعد البازعي أنّ النقد الثقافي "نشاط فكري يتخذ من الثقافة بشموليتها موضوعا لبحثه وتفكيره ويعبّر عن مواقف إزاء تطوراتها وسماتها"[4].

أمّا عبد الله الغذامي رائد النقد الثقافي في الوطن العربي فيراه "فرعا من فروع النقد النصي معنيّ بنقد الأنساق المضمرة التي ينطوي عليها الخطاب الثقافي"[5]. ويعتقد أنّ النقد الثقافي هو الذي يؤدي إلى البصيرة الثقافية، وأنه البديل الأصلح للمرحلة ذاك أنّ "النقد الأدبي كما نعهده بمدارسه القديمة والحديثة قد بلغ النضج أو سن اليأس حتى لم يعد قادرا على تحقيق متطلبات المتغيّر المعرفي والثقافي الضخم الذي نشهده الآن عالميا وعربيا"[6]. ويرى جميل حمداوي أنّ النقد الثقافي هو ذلك النقد الذي يحلّل النصوص والخطابات الأدبية والفنية والجمالية في ضوء معايير ثقافية، وسياسية، واجتماعية، وأخلاقية بعيدا عن المعايير الجمالية، والفنية، والبويطيقية[7].

ومن خلال المفهوم الذي يقدّمه حمداوي يتضح أنه لم يقْصِ الأعمال الأدبية ولا النظرية الأدبية من دائرة اهتمام النقد الثقافي كما فعل عبد القادر الرباعي الذي وسع دائرة النقد الثقافي إلى "مجالات الاهتمام والتحليل للأنساق. إذ لم يعد الأدب بالمفهوم التقليدي هو السائد غالبا في مجال الدراسة التحليلية والنقدية، وإنما غدا في بعض الدراسات المعاصرة جزءا من كلّ أكبر وأوسع وأشمل حتى سمي هذا الكل بالدراسات الثقافية"[8].

إذًا فالنقد الثقافي يدرس الأدب الفني والجمالي باعتباره ظاهرة ثقافية مضمرة، وبتعبير آخر ربط الأدب بسياقه الثقافي غير المعلن. ومن ثم لا يتعامل النقد الثقافي مع النصوص والخطابات الجمالية والفنية على أنها رموز جمالية ومجازات شكلية موحية بل على أنها أنساق ثقافية مضمرة تعكس مجموعة من السياقات الثقافية، والتاريخية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية والقيم الحضارية والإنسانية. ومن هنا فهو يتعامل مع الأدب الجمالي ليس باعتباره نصا بل بمثابة نسق ثقافي يؤدي وظيفة نسقية تضمر أكثر مما تعلن.

2- تطوّره:

من المعلوم أنّ الدراسات الثقافية ظهرت منذ القرن التاسع عشر أو ربما قبله هذه الفترة بكثير في ظلّ العلوم الإنسانية (علم الاجتماع، الأنثروبولوجيا، الأنثولوجيا، علم النفس، وعلم التاريخ والفلسفة). إلاّ أنّ تبلورها لم يتضح إلاّ في عام 1964 عندما تأسّس مركز برمنغهام للدراسات الثقافية المعاصرة. هذه الحقبة كانت حبلى بضروب متنوّعة من التمرد على الأنساق الشائعة في الثقافة الغربية. وسرعان ما تصدع الفهم النقدي الذي أشاعته المناهج الشكلية والبنيوية للأدب، بل إنّ البنيوية نفسها تصدعت بظهور ما يصطلح عليه ب"البنيوية التكوينية"، وذلك قبل أن يتأزّم أمر النسق المغلق ويتفجر عن جملة من ضروب التحليل النقدي والثقافي كالاتجاهات السيميوطيقية والتفكيكية والتأويلية.

ورافق ذلك ازدهار أمر الدراسات الخاصة بالتلقي، وتطورت مدرسة فرانكفورت النقدية (النقدية بالمعنى الفلسفي)، واندلع لهيب ما بعد الحداثة لتنتشر الدراسات الثقافية بشكل موسع في سنوات التسعينات بعد أن استفادت من البنيوية وما بعد البنيوية، فقد مرّ الناقد في تلك المرحلة بحال من المراجعة النقدية الذاتية فرضت عليه سؤالا مرحليا مشكّكا في نظريات النقد والحداثة ووضعه في (الما بين) حيث ينكسر الحد الفاصل، ولا يعود هناك حدّ كما يشير هايدغر محيلا إلى الدلالة الإغريقية لكلمة حدّ، وهو الذي لا يعني نهاية شيء ما وإنما يشير إلى بداية شيء جديد ومختلف، حيث إنّ الحدّ فيما بين الحداثة وما بعد الحداثة أو فيما بين البنيوية وما بعد البنيوية ليست حدا فاصلا يعلن عن نهاية، ولكنه حد ينبئ عن بداية أخرى لها امتدادها وبعدها الجديد. وهذه صورة الحال فيما بين النقد النصوصي (الألسني) كما نعهده وبداية حد جديد هو النقد الثقافي[9].

ولم يتبلور هذا المصطلح منهجيا إلا مع الناقد الأمريكي فنسنت ليتش (Vincent b. Leitch) الذي أصدر عام 1992 كتابا قيّما بعنوان "النقد الثقافي: نظرية الأدب لما بعد الحداثة". ومن ثم يعتبر "ليتش" أول من صك هذا المصطلح على نظرية ما بعد الحداثة. واهتم بدراسة الخطاب في ضوء التاريخ والسوسيولوجيا والسياسة والمؤسساتية ومناهج النقد الأدبي.

ويتعامل ليتش مع النصوص والخطابات ليس من الوجهة الجمالية ذات البعد المؤسساتي، بل من خلال رؤية ثقافية تستكشف ما هو غير مؤسساتي وما هو غير جمالي. كما

يعتمد على التأويل التفكيكي واستقراء التاريخ والاستفادة من المناهج الأدبية المعروفة والاستعانة بالتحليل المؤسساتي. فمنهجية ليتش هي منهجية حفرية لتعرية الخطابات بغية تحصيل الأنساق الثقافية استكشافا واستكناها[10].

وخلال هذه المسيرة التي استغرقت معظم القرن العشرين تبلور للنقد الثقافي هدف يتمثل في مجاوزة النص بمفهومه التقليدي، واعتباره مادة خاما لاستكشاف أنماط معينة من الأنظمة السردية وأنساق التمثيل وكل ما يمكن تجريده من النص. فالنص ليست الغاية القصوى للدراسات الثقافية وإنما غايته المبدئية الأنظمة الذاتية في فعلها الاجتماعي في أي تموضع كان. فلا يقتصر الأمر على قراءة النص في ظل خلفيته التاريخية ذات الأنماط المصطلح عليها، فالنص والتاريخ منسوجان ومدمجان معا كجزء من عملية واحدة، والدراسات الثقافية ترتكز على أنّ أهمية الثقافة تأتي من حقيقة أنّ الثقافة تعين على تشكيل وتنميط التاريخ[11].

3- النقد الثقافي والتراث السردي العربي:

أحدث النقد الثقافي حركية نقدية تغيرت بها النظرة للأدب والنقد، وخلخل الأفق الأدبي والنقدي المتشكل مبشّرًا بخلق تصوّر جديد للأدب والنقد، ينتقل فيه من النظر لجماليات الأدب والتسويق لها إلى كشف ألاعيب الثقافة التي يخفيها الأدب. ولئن كانت اللغة في تصور ميشيل فوكو "تقدّم وسيلة لتنظيم العلامات بعون من الترميزات والأنساق، بما يسهم في فهم الثقافة"[12]، فإنّ النقد الثقافي سعى للولوج إلى عمق النص لتفكيك آثار هذه المنظومات الثقافية في الأدب بمبانيه وأساليبه، وبمعانيه ومواضيعه.

وبهذا رسم النقد الثقافي أفقا جديدا تغيرت فيه المعايير النقدية تغيرا جذريا فما يتراءى لنا جماليا وحداثيا في مقياس الدرس الأدبي هو رجعي ونسقي في نظر النقد الثقافي. هذا التوجه الجديد أقصى الجمالي الذي يراه حاملا للنسق مما أدى لنقلة في أدوات النقد انعكست على الأدب، فأصبح السؤال النقدي عن المقروئية بوصفها أساسا للاستهلاك الثقافي، وعن سبب

جماهيرية خطاب ما أو ظاهرة ما، مما هو ليس نتيجة خالصة لجمال المقروء أو الظاهرة، ولا لفائدتها العلمية[13]، وهو ما يؤدي إلى تناول الإنتاج الثقافي أيًّا كان نوعه ومستواه.

وعليه فقد وسع النقد الثقافي من دائرة الاهتمام النقدية فاعتنى بكل ما يحيط بالنص باعتبار النص حادثة ثقافية، إضافة إلى الاهتمام بالنصوص المهمشة والموضوعات المهمشة، فأصبح يتناول النصوص والخطابات التي تحيل على الهامشي والعادي والمبتذل والعامي واليومي والسوقي والوضيع، وذلك في مقابل النصوص المنتقاة للكبار والمشهورين من الكتاب والمبدعين.

لقد أصبحت العبرة بمكمن النسق الثقافي لا بالجنس الأدبي، فتذبذبت قيمة التراث الأدبي في تصور القراءات الثقافية إذ أصبح متّهما في تصور بعض القراءات التي جعلت الشعر مثلا أحد مصادر الخلل النسقي في تكوين الذات. وهذا لا يعني أنّ النقد الثقافي يستبعد الدراسة الجمالية فهي ضمن إطاره باعتبارها جزءا من الثقافة. والخطاب الثقافي لا يتحقق وجوده انفصامه عن جماليات اللغة والمعنى في النصوص الشعرية، وإنما يكتسب صفته الثقافية بفعل السياقات الجمالية والقيم الاجتماعية المنصهرة فيه.[14]

لقد استمر النظر إلى الموروث الأدبي العربي على أنه متمركز في الشعر فقط، أيْ أنّ الهوية الثقافية للتراث العربي تتجلى في أو من خلال الشعر في المقام الأول لما تميزت به الشعرية العربية من قوة ونفوذ وانتشار رعته المؤسسة الأدبية الرسمية، فصار الأدب العربي القديم تتوزعه ثنائيتان متقابلتان، طرفها الأول (السلطة) وتمثلها منظومة الأشكال المؤسسة، وطرفها الثاني (المعارضة) وتمثلها أنواع من القصص عرف بالقصص الشعبي الذي ظل إنتاجه وتداوله على هامش الدرس النقدي البلاغي العربي.

لكن الصورة ستتغير منذ سبعينيات القرن الماضي فقد تنبه النقاد العرب إلى الموروث السردي، ودعوا إلى ضرورة الاستفادة من منجزات النظرية النقدية الغربية في تلقيهم التأصيلي لإيجاد نظرية أنواع خاصة بالسرد العربي القديمة في تلقيهم البنيوي وفي تلقيهم للنقد الثقافي، فحاولوا تغيير زاوية النظر في قراءتهم لهذا التراث. وقد انقسموا في ذلك إلى فريقين، أحدهما يتبنى التطبيق الآلي الصارم، وآخر ينظر إلى الأنواع السردية في علاقتها بالأنساق المعرفية والثقافية للمجتمع العربي الإسلامي.

لقد وجب على الناقد العربي المعاصر إعادة قراءة هذا التراث الأدبي قراءة جديدة، ومعاودة التفكير فيه بما يتناسب مع العصر لتكوين فكرة دقيقة وجديدة عنه ضمن أفق يرنو إلى كشف جذور الأنساق الثقافية العربية، بواسطة قراءة تأويلية جديدة تتيحها أدوات النقد الثقافي، ومفاهيمه المنهجية، ويساهم في تحديد قيمتها الإجرائية مدى استجابة النصوص الأدبية لهذا المنهج.

وتعتبر مقاربات سعيد يقطين للتراث السردي العربي عامة والسيرة الشعبية خاصة محاولة جريئة في هذا الميدان إذ حاولت كشف المسكوت عنه في هذا السرد. كما أنّ البحث في هذه السير المهمشة يفتح أمامنا آفاقا جديدة للتفكير في الذات العربية ذلك أنّ العناية بالأدب الشعبي ستساعدنا على كتابة التاريخ الحقيقي لشعبنا العربي، فما بين أيدينا هو تاريخ سلطوي اعتنى بالتأريخ للحاكم على حساب الشعب المحكوم. والأدب الشعبي قد اكتنز بالحقائق السياسية والممارسات العقدية والعادات والتقاليد.

4- جهود سعيد يقطين في تصنيف السيرة الشعبية:

قدّم يقطين جهودا كبيرة لمقاربة التراث السردي العربي بمنظور جديد، واللافت للانتباه ذلك التوجه الذي كان في مساره وأخذ من اهتماماته من أجل فهم مغاير لما يحمله هذا السرد القديم في جوانبه الدلالية تأسيسا منه لمفهوم النص الثقافي المتكامل والربط بين مكوناته، ورفضا للمزاعم الداعية إلى تهميش وإقصاء بعض مناحيه مانحا بذلك مفهوما مختلفا للنص.

وقد أوْلى السيرة الشعبية عناية خاصة، واهتم بها ضمن مشروعه النقدي الخاص بقراءة التراث السردي العربي، منطلقا من خصوصية السيرة الشعبية بالنسبة إلى غيرها من الأنواع السردية من حيث طولها وضخامتها، وتشكلها بعوالمها الواقعية والتخييلية، وتفاعلها النصي مع مختلف مكونات الواقع العربي وثقافته[15] وهو ما جعل بعض الدارسين يتساءلون عن سبب هذا الاهتمام والعناية، أهو انتقاء محض أم وراءه دوافع إيديولوجية؟ لكنّ منهجيته لا ترتكز على هذا أو ذاك وإنما تنطلق من تكوين فكرة ذاتية من خلال قراءات متعددة عن النظريات الغربية، وعلى النص العربي مع توليد أسئلة موجهة.

يلجأ يقطين في بناء تصور واضح للسيرة الشعبية إلى الارتكاز على عُدّة مفاهيمية يقترحها من أجل إمكانية الدراسة والتحليل، وذلك من خلال ضبط مصطلحات المجال (التراث، النص، اللانص...)، وتأطيرها ضمن رؤية منهجية تكون بمثابة مسوغ لمقترحاته في ممارسته النقدية. وكلّ ذلك بهدف دراسة التراث وتحديد موضوعاته وفق مبادئ وأسس علمية من دون تهميش الأنواع والأشكال، وجعل الدراسة نتاج خلفيات إيديولوجية ملحة.

وقد أولى أهمية قصوى لمسألة التصنيف والتجنيس، وذلك واضح من خلال مفاهيم "الجنس والنوع والنمط" و"التراث" و"النص" و"اللانص".

4-1. الجنس والنوع والنمط:

مثّلت قضية تجنيس السيرة الشعبية واحدة من القضايا التي حاولت بعض الدراسات معالجتها. فالميدان السوسيو ثقافي مازال مكتنزًا بالأسماء والمصطلحات والمفاهيم الدالة على تحولات الأجناس الأدبية الشعبية وأنواعها. ولأنّ السيرة تعد موضوعًا بالغ التعقيد بالمقارنة بمحاولات تجنيس الأنواع الأخرى من الأدب الشعبي، واجه النقاد شبكة عريضة من النصوص والمتون ما بين مدوّن ومطبوع من جانب، وروايات شفهية دائمة التغير من جانب آخر.

استهل يقطين هذه القضايا بخصوصية نظرية الأجناس من خلال استقرائه للكلام العربي، ومواكبته بعض الأدبيات الغربية، ليصل إلى التشكيك في وجود نظرية عربية للأجناس أو على الأقل قصورها عن تقديم تصور شامل أمر واقع. وهو ما دفع يقطين إلى التفكير في مسألة الأجناس في انفتاحها على ما يمكن أن يقدّمه "النص" لتحقيق نوع "من التفاعل بين "الجنس" و"النص". فلا يمكن لنظرية ما أن تستوي علما مكتملا ومنتهيا بانغلاقها دون "النص" ودون ما يقدّمه لها من احتمالات للتطور والاغتناء"[16].

والإمساك بالعلاقة الموجودة بين "النص" و"الجنس" يمرّ عبر تحديد المبادئ العامة المجردة والمتعالية على الزمان والمكان، فهي موجودة أبدا سواء أدركناها بالكيفية نفسها أم بكيفيات مختلفة وهذه المبادئ أنواع ثلاثة:[17]

1- ثابتة: تحدد السمات الجوهرية في الأشياء، أيْ السمات التي لا تشترك فيها مع غيرها.
2- متحولة: وهي متصلة بالصفات البنيوية للأشياء والقابلة للتحوّل.

3- متغيرة: أيْ التي ترصد تحول الشيء نفسه من وضع إلى آخر، بحكم الزمن والظروف التاريخية.

ولضبط هذه المبادئ الثلاث يقترح يقطين مفهوم "المقولات"، وهي: "مختلف المفاهيم والتصورات التي تستعمل لرصد الظواهر ووصفها"[18]، وخاصيتها الأساسية هي التحول لكنّها حين تتصل بالمبدأ الأول لمفهوم "المبادئ" تكتسب صفة الثبات، وبذلك ترتبط ب "الجنس"، أمّا صفة التحول فيها فترتبط ب"النوع".

لذا فالأجناس ثابتة والأنواع متحولة، والجنس قد يتضمن عدة أنواع، وبناء على ذلك "نجد كل جنس من الأجناس قابلا لأنّ يتضمن مجموعة من الأنواع تختلف صفاتها البنيوية عن بعضها البعض"[19].

ومع تعرض هذه الأنواع إلى تغييرات تطرأ في صيرورتها وتطورها التاريخي تحدّث عن السمة الثالثة للمقولات، وهي: التغيّر الذي يرتبط ب"النمط". وتحقُّقُ هذه المبادئ والمقولات هو ما سماه ب"التجليات" التي تظهر من خلال التفاعل النصي بين النصوص لأنّ "كل نص كيفما كان جنسه أو نوعه أو نمطه لا ينتج إلا في نطاق بنية نصية موجودة سلفا، وهو يتفاعل معها بمختلف أنواع التفاعل"[20].

وبالرغم من التدقيقات الجوهرية التي رصدها يقطين فإنّ العلاقة بين الأجناس والأنواع ظلت محكومة بالتبعية أو الاتصال التراتبي الذي ينهض على قاعدة علاقة الخصوص بالعموم[21]، على عكس "النمط" الذي ينفرد بمركز خاص يتيح له البحث فيه دون النظر إلى طبيعة علاقته ب"الجنس" أو"النوع". فهو بصفة عامة بمثابة "صفات الكلام كما نجدها عند القدماء على اعتبار أنّ الجنس والنوع يتصلان بالكلام ذاته، وبعلاقة بعضه ببعض ائتلافا واختلافا.

يتضح من هذا أنّ الكلام أجناس، وأنّ كل جنس يمكن أن يتضمن أنواعا، وأنّ كل نوع يمكن أن يتضمن أنماطا.

ثم يلجأ يقطين إلى مفهوم "الكلام" باعتباره الجنس الأعلى والجامع لبسط تصوراته، جاعلا إياه مدخلا لتصنيف الكلام العربي، لينطلق من تمييزه بين أجناس الكلام العربي من "الصيغة"، وباعتماده مفهوم الصيغة يجد أنّ الكلام العربي تحكمه صيغتان اثنتان هما:

1- القول، 2 - الإخبار

أيْ أنّ "المرسل للكلام هو أحد اثنين: إمّا أن يقول شيئا، أو يخبر عن شيء"[22]. لكن سرعان ما استبدل الإخبار- لمقتضيات منهجية- بصيغة جديدة وهي السرد.

تعبّر الصيغة الأولى عما هو قيد الوقوع، فالعلاقة بين القائل والقول والمقول له علاقة اتصال من مثل: (المخاطبات والمراسلات والمحاورات...) بينما تعبّر الصيغة الثانية عمّا حصل وانقطع، فالعلاقة بين المخبر والإخبار والمخاطب علاقة انفصال، من مثل: (الوقائع التاريخية والحكايات...). ثم يستعين يقطين بما عرف في تراثنا الأدبي ب"الأداة"، وما الأداة سوى طريقة إنتاج الكلام، و"تبعا لنوع الأداة يتمفصل القول إلى جنسين هما: الشعر الذي يتكلف به الشاعر، والحديث الذي ينجزه المتكلم. ويتمفصل الإخبار بدوره إلى جنسين هما: الشعر ...والجنس الثاني هو الذي يتحقق بواسطة النثر والذي نسميه الخبر"[23].

ويعني هذا التمييز بين ثلاثة أجناس للكلام العربي هي: الشعر، الحديث، الخبر. ورأى أنّ هناك تداخلا بين الحديث والخبر، ولا يتمّ التمييز بينهما إلا باعتماد صيغة الأداء. فالحديث يعتمد صيغا، مثل: قال... وقيل... ويقال و"هي جميعا تشير بشكل أو بآخر إلى جنس الحديث"[24]. أمّا الخبر فيعتمد صيغا: روى... حكى...قصّ...زعموا...قال الراوي...[25].

وعليه فكلام العرب لا يخرج عن هذه الأجناس الثلاث و"تبعا لذلك تغدو متعالية على الزمان والمكان، ولا يكاد يخلو أيّ كلام من إحداها"[26].

ويواصل بحثه في الأنواع بالطريقة التي بحث بها الأجناس، فلا يتخلى بتاتا عن منطلقاته الأولى التي اعتمدها في البحث، إذ يستمر في دراسته وتحليله للكلام العربي، ولأنّ الأنواع ترتبط بالمقولات يجد أنّ الأنواع هي الأخرى ثلاثة:[27]

1- أنواع ثابتة. 2- أنواع متحولة. 3- أنواع متغيرة.

يسمي الأنواع الثابتة بالأنواع الأصول. وفي جنس "الخبر" يجد أنّ "الأنواع الخبرية الأصول: 1.الخبر، 2. الحكاية، 3. القصة، 4. السيرة "[28]. وهي "أصلية لأنها ثابتة، ويمكن أن توجد متعالية عن الزمان والمكان"[29]. أمّا الأنواع المتحولة فهي أنواع مرتبطة بالأنواع الأصول(الثابتة)، ونتجت بتفرعها وتحولها أو تولدها منها بفعل التطور التاريخي والثقافي. فإذا كانت الحكاية نوعا أصليا فقد تفرّعت عنها حكايات الصالحين على سبيل المثال. كما تفرّع عن النوع الأصلي الآخر(الخبر) أنواع متحولة، من مثل: أخبار الحمقى، أخبار البخلاء... وعلى هذا فإنه يضع السيرة الشعبية في الأنواع المتحولة لأنها متحولة عن نوع أصلي وهو السيرة.

وهكذا وبعد فراغه من تحديد الكلام وتقسيمه إلى أجناس وأنواع، ومن التميز بين صيغتي الإخبار والقول، واستنتاج ثلاثة أجناس للكلام هي: الشعر والحديث والخبر أو السرد يصل إلى أنّ السيرة الشعبية نوع سردي عربي له خصوصيته وتميزه عن باقي الأنواع السردية العربية. واعتبر السرد هو الاسم الجامع الذي يحوي أنواعا سردية مختلفة بما فيها السيرة الشعبية، ونظر إلى هذا النوع الأخير وإلى جنسيته السردية وفق المبادئ الثلاث، في مقدمتها الثبات (المادة الحكائية)، ثم يليه التحول (المميزات الخطابية)، ثم يليه التغير(كل ما يتعلق بالنص من أغراض وغايات). وقد اقتصر على البنيات الحكائية باعتبارها هي المادة الأساسية الجوهرية التي تسمح لنا بتصنيف السيرة الشعبية داخل جنس السرد.

2-4. اللانص والنص عند سعيد يقطين(*):

وظف يقطين مفهوم "النص" في سعيه إلى تجاوز الالتباس الذي يطرحه مفهوم "التراث" لأنه "أقدر من التراث على التحلل من البعد الزمني، فهو لا زمني لأنه يتصل بخاصية متعالية

على الزمن، هي النصية"[30]. وبهذا التحلل يتجاوز"النص" القيد الزمني الذي كبّل حرية "التراث" الذي يعني في مختلف "الأبحاث التي تناولته كل ما خلفه لنا العرب والمسلمون من جهة، ويتحدد زمنيا بكل ما خلفوه لنا قبيل عصر النهضة من جهة ثانية"[31].

فهو يمتد فينا بهذا المعنى في كل الأوقات، ويحضر بيننا في كل المناسبات، يتحرك دون مؤشر زمني محدد، وهو ما يتيح حسب يقطين تأسيس نظرية ل"النص" أو على الأقل معالجته ضمن نظرية من النظريات النصية.

إنّ مفهوم "النص" بالإضافة إلى تحلله من البعد الزمني أقدر من مفهوم التراث على التفاعل مع غيره، فخاصية الانجذاب بين النصوص خاصية معلومة وميزة التعالق ميزة ثابتة ما دامت النصوص لا تولد من فراغ. وبكل هذه الاعتبارات يتم تجاوز سلبيات النظر إلى "التراث" في بعده الزمني، ويتم التركيز على ما تفعله الدراسة حين تتعامل مع هذا التراث من زوايا لا تستند إلى تحديد الموضوع، ولا تنطلق من أسس نظرية وتمارس الانتقاء في المعالجة (محكومة في ذلك بوعي إيديولوجي مسبق).

غير أنّ الحديث عن "النص" جرّ يقطين إلى "اللانص" ومنهما إلى "الكلام" الذي أحلّه في إطار إستراتيجية استبدال المفاهيم محل"النص" بدلالاته المتنوعة. وهذا التنوع في الدلالة هو الذي دفعه إلى اعتبار هذا الإحلال كالاستجارة من النار بالرمضاء، لأنّ مفهوم "النص" أيضا وبتنوعه الدلالي لا يقلّ التباسا عن مفهوم "التراث" "فإحلالنا إياه (النص) محل التراث وليد رغبة خاصة في تجاوز المفاهيم الملتبسة، لكننا في وضع المستجير من النار بالرمضاء لأنّ النص متعدد الدلالات. ولذلك وبهدف تجلية المراد تحقيقه بتوظيف النص في بحثنا هذا، وحتى تتاح لنا إمكانية الانتهاء إليه تحديدا وتصورًا، نستعير مفهوما أنسب وأدق في الأدبيات العربية، وهو مفهوم الكلام ونحلّه محل مفهوم النص. وسنعاين أنه مفهوم الكلام أكثر ملاءمة للانطلاق في معالجة مختلف القضايا والإشكالات التي نودّ إثارتها. سنوظف الآن الكلام محل النص، كما أحللنا النص محل التراث، ونظل نتدرج وصولا إلى استرجاعه وتوظيفه محملا بدلالات جديدة، مستمدة من علاقته بالكلام"[32].

إنّ هذا الإجراء وحده الكفيل بتوليد مفاهيم أخرى مثل "اللانص"، وعقد المقارنة بينه وبين "النص"، وبالتالي مشروعية البحث فيه، ومحاولة إيجاد موقع له. وهذا الإجراء مدخل متماسك يضمر مبررات إدخال "اللانص" شريكا "للنص" في ارتباطها ب"الكلام". يقول يقطين: "وعندما نستعمل النص أو اللانص هنا، فإننا نحمّله دلالة مفهوم الكلام كما هو عند العرب"[33]. وقد كانت العرب "تميز النص عن اللانص بناء على أنّ الأول يخضع للقيم النصية الجمالية والمعرفية المتعارف عليها، وهي بوجه عام قيم سامية، وتسير في اتجاه النموذج المعرفي السائد، وتوجهه تراكمات تاريخية ترتهن إلى قبولها التحول في نطاقه. أمّا الثاني فيتأسس على كونه يتحقق على هامش النموذج المعرفي، وأحيانا بناء على تناقض صريح أو مضمن مع أهم تجلياته"[34].

ويرى أنّ هذا التمايز بين النص واللانص في النقد العربي القديم "يستند في الأصل إلى أبعاد ثقافية واجتماعية وتاريخية. وهذه الأبعاد بقدر ما هي نسبية تظل تشي باصطفاف ثقافي ومعرفي له مبرراته الحضارية في حقب ثقافية وتاريخية معينة"[35]. كلّ هذا دعاه إلى المطالبة "بإعادة التفكير فيه لخلق تقليد أدبي وثقافي جديد يراعي التطورات التاريخية الكبرى التي عرفها المجتمع العربي"[36].

فقد "انصبت العملية النقدية والبلاغية العربية منذ القدم وحتى أواسط هذا القرن على أنواع معينة من الإبداعات اللفظية، وتم إغفال وتجاهل قطاعات عديدة من الإبداع اللفظي ذاته"[37]. وهكذا تمّ الاهتمام ببعض الإبداعات والتركيز عليها فأدرجت ضمن نطاق النص، والتي "أهملت تخرج من ذلك النطاق لتدخل دائرة اللانص".[38] ولم تتسامح هذه الرؤية أبدا مع النصوص الخارجة عن المعايير الموضوعة من قِبَلها، واعتبرتها تعبّر عن ثقافة العامّة الموسومة بكل نقيصة في مقابل الثقافة العالمة و"تحتفل كتب البلاغة والنقد عند العرب بالإشارات الصريحة إلى التمييز بين مختلف أنواع الكلام، وعلى كافة مستوياته وأشكاله،

وبالنظر إلى طبيعة هذه المؤلفات نجد ائتلافات عديدة حول ما يعتبر كلاما مقبولا بناءً على ما تبلور في التقليد الأدبي العربي، ولا يكاد يخلو كتاب نقدي أو بلاغي من الاهتمام بما يجعل كلاما ما يختلف عن غيره أو حكم له بالجودة بالقياس إلى غيره"[39].

والظاهر أنّ من بين العوامل المركزية التي ساهمت في نشأة ظاهرة اللانص عدم الاحتفاء بقيمة النصية بما هي حصيلة للخبرات الأسلوبية والجمالية والبنيوية المتضامنة في تحقيق أدبية نص ما، وطبع مكوناته التعبيرية بسمة التفرد والتميز. إذ لو تم الاعتراف بالقيم المفترضة لأي نص مهما كانت مرتبته في المنظومة الثقافية، وأيًّا كانت صيغة أدائه (الكتابية أو الشفاهية) وبصرف النظر عن منحاه البلاغي لتم تجريد الموروث النصي من الإسقاطات القيمية المتحولة بحسب الأزمنة والفضاءات، والمتغيرة بتغير الخبرات والأذواق. وعليه لن يكون لمفهوم النصية من قصد إلا توطئة الانتقال من القراءة التجزيئية إلى النظر التكاملي في أفق مجاوزة اللانص في الموروث القديم.

كما أنّ هذا المفهوم يمنح الباحث مجالات متعددة، إذ يتيح إمكانية معالجة أي نص كيفما كان شكله أو شكل العلاقة التي يتخذها، ومهما كان العصر الذي هو فيه، أو طبيعة الثقافة التي ينتمي إليها. ومنه حاول يقطين إعادة النظر في علاقة النصوص المركزية بنظيرتها الهامشية، يلغي مساحات اللانص في التراث القديم وتنظر إلى الأفق العام من قاعدة النسقية بالمنهج الذي تنتظم فيه مفاهيم "النص الأكبر(**)" و"التفاعل النصي" و"النصية" ضمن شبكة دلالية منسجمة ووظيفية، تحيل كل حلقة فيها على البناء الكلي بشكل يسمح بإعادة النظر في الموروث السردي، ويتيح في الآن ذاته آلية القراءة والتفسير.

إنّ دراسة النص من خلال نظرية التفاعل النصي تتيح "التعامل مع النص من جهة "تفاعله" مع نصوص أخرى من أجناس مختلفة، ظهرت في الفترة نفسها أو في فترات سابقة أو لاحقة... وهذا العمل علاوة على كونه يسمح لنا بالنظر للنص في ذاته، يتيح لنا إمكانية النظر إليه في مختلف علاقاته مع نصوص أخرى، ومع السياق الاجتماعي والثقافي الذي ظهر فيه"[40].

إنّ النص العربي عنده لا يقبل أن يتجزأ "إلى نص و لانص، أو إلى نص إيجابي ونص سلبي، نص قابل لأن يبحث فيه، ونص قابل للتهميش والإلغاء"[41]. وحين نفعل ذلك (أي النظر إلى النص غير مجزّأ) نسعى إلى "خلق تقليد أدبي وثقافي جديد يراعي التطورات التاريخية الكبرى التي عرفها المجتمع العربي"[42]. وما لم نفعل ذلك "فسنظل نستعيد قيما عفا عليها الدهر، وغير قادرين على خلق القيم التي تمكننا من معرفة الذات والنص العربيين الكامنين، واللذين بقيا بعداء عن التفكير فيهما وتفجير بواطنهما وتحويلهما لفائدة التطور والتقدم"[43].

وقد اعتمد في هذا الجانب بشكل أساسي على التصورات النقدية المعاصرة في إثبات النصية أو نفيها، منها المقترحات في كتاب روبرت دي بوجراند (R. De Beau grande) التي تجعل النصية أساسا مشروعا لإيجاد النصوص واستعمالها، ويمكن تلخيصها في معايير يجعل أهمها ما كان متعلقا بتحقيق الترابط من خلال العناصر السطحية والمفهومية إضافة إلى ضرورة الدخول في العلاقات التفاعلية بين النصوص السابقة واللاحقة[44]. كما تبنى وجهة نظر رولان بارت للنص من خلال محددات معينة يشترط وجودها فيه ليكون العمل نصا[45]، ومنها أن يتيح قراءات متعددة وأن يكون ناتجا عن عملية التقاطع بتقاطع الثقافات واللغات والنصوص المختلفة داخله باختراقه للأعمال الأدبية، إلى جانب إلغاء انتماء المؤلف إليه دون أن يقصي دور المتلقي من المشاركة في إنتاجية النص.

إنّ الاشتغال على هذه المفاهيم مجتمعة "التراث، النص، اللانص، الكلام..." يسهّل الإمساك بالموضوع الرئيسي، ويعتبر "السيرة الشعبية نصا قابلا للتحليل والدراسة، وبه نتجاوز التقليد الأدبي الذي لم يكن يعترف بها"[46]، والإشراف على دراستها دراسة تلغي الأحكام المسبقة وتجاوز الإقصاء الذي مورس على كل ما اعتبر خارج دائرة "النص" بمبررات غير علمية، بل والانتقال بالسيرة الشعبية من موقع الهامش إلى نوع مستقل له مميزاته التي كانت تطمس.

ويأتي كل ذلك في إطار نظرة مستساغة لتعميق الوعي بهذا التراث السردي الذي هو جزء أساسي من الثقافة العربية في العموم بنظرة نقدية معاصرة. وقد انتقد الدراسات السابقة التي تناولت السيرة الشعبية لأنها لم تتجاوز المنحى التقليدي في المعالجة، وذلك بالنظر في واقعيتها وشروطها التاريخية. وقد دفعه "رفض التسليم بنصية السيرة... إلى الانطلاق من فهم مغاير للنص والنصية، وإلى ضرورة التفكير في طرائق أخرى للبحث والتفكير"[47].

بهذا الاعتبار يتحدد التقسيم الظاهر للأعمال الإبداعية الذي يطرحه الوضع الثقافي العربي. ولمّا كانت الحظوة والقبول هي مرد جعل الأشكال التعبيرية ضمن النصوص فقد كانت سببا لطرد السيرة الشعبية من الاهتمام والانتماء والدراسة الأدبية والنقدية. ذلك التصور هو ما أتاح ارتباط مفهوم النصية بالنموذج المقبول، والذي من خلاله يمكن نسج الأنواع النصية الرسمية باتباع المقومات المسموح بها والمتعارف عليها.

خاتمة:

تعامل سعيد يقطين مع السيرة الشعبية بوصفها نصا يخضع لاستعمالات جديدة تنزاح به عن الاستعمالات القديمة، وباعتبارها نصا له خصوصيته ضمن النص العربي العام، وبكونها تجسيدا لنصية جديدة ظلت مهملة ومقصاة من دائرة الاهتمام والاستقصاء. كما يعتقد يقطين أنّ النص العربي شبكة من البنيات النصية، وأيّ إهمال أو إلغاء لأي عنصر بنيوي منها لا يسمح لنا بفهم ملائم للنص. منطلقا من تصور واضح لهذه المسألة سعيا إلى بناء نظرية شاملة للكلام العربي وذلك بإقامة حوار بين المنجز النقدي الغربي والتراث النقدي العربي. وقد استطاع التمييز بين المفاهيم منتقلا من مفهوم إلى آخر عبر ما يجمع وما يميز بينها أيضا.

الهوامش:

1- يقول سعيد يقطين: "لا أدب يمكن أن يبدع في غياب أو تغييب تصور ما للأدب السابق أو المؤسسة الأدبية أو السلطة الأدبية " وهي أشبه ب" تقاليد أدبية محددة نعود إليها في فهم الأدب وتقويمه. قد نختلف في تعيين هذه التقاليد، ولكننا لا يمكن إلا أن نتفق على جملة من المعايير التي بمقتضاها يتم التمييز بين الإبداع الحقيقي واللاإبداع ". ينظر: الأدب والمؤسسة نحو ممارسة أدبية جديدة، ص28. وتلك التقاليد تسهم بشكل فاعل في إشاعة وقبول أنواع أدبية معيّنة، واندثار أخرى.

2- عبد الله إبراهيم: الثقافة العربية والمرجعيات المستعارة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص 101.
3- جميل حمداوي: النقد الثقافي بين المطرقة والسندان، 7 يناير 2012، http :www.diwanalarab.com
4- ميجان الرويلي وسعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- بيروت، ط3، 2003، ص 305.
5- محمد سالم سعد الله: أنسنة النص، مسارات معرفية معاصرة، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2007، ص 54.
6- عبد الله الغذامي: النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص20.
7- جميل حمداوي: النقد الثقافي بين المطرقة والسندان.
8- عبد القادر الرباعي: تحولات النقد الثقافي، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص15.
9- عبد الله الغذامي: النقد الثقافي، ص 16.
10- حفناوي بعلي: مدخل في نظرية النقد الثقافي المقارن، الدار العربية للعلوم، لبنان، ط1، 2007، ص104.
11- عبد الله الغذامي، النقد الثقافي، ص13.
12- ميشيل فوكو وآخرون: التحليل الثقافي، تحرير: إيدن كروزويل وآخرون، تر: فاروق أحمد مصطفى وآخرون، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2008، ص 230.
13- عبد الله الغذامي: النقد الثقافي ، ص. ص84-85.
14- يوسف عليمات: جماليات التحليل الثقافي، الشعر الجاهلي نموذجا، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2004، ص 33.
15- سعيد يقطين: الكلام والخبر، مقدمة للسرد العربي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- بيروت، ط1، 1997، ص 09.
16- المرجع نفسه: ص 181.
17- المرجع نفسه: الصفحة نفسها.
18- المرجع نفسه: ص182.
19- المرجع نفسه: ص 183- 184.
20- المرجع نفسه: ص 185.
21- المرجع نفسه: ص 198.
22- المرجع نفسه: ص 190.
23- المرجع نفسه: ص 191.
24- المرجع نفسه: ص 192.
25- المرجع نفسه: الصفحة نفسها.
26- المرجع نفسه: ص 194.
27- المرجع نفسه: ص 195.

28- المرجع نفسه: الصفحة نفسها.

29- المرجع نفسه: الصفحة نفسها.

*- إن إشكالية النص واللانص وثيقة الصلة بالجدلية القائمة والناشئة بين النخبوي والشعبي في الثقافة العربية قديما وحديثا ولها صلة وثيقة بالتمثيلات البلاغية والنقدية والثقافية للسرديات العربية، وقد رسخت البلاغة الرسمية التي سادت منذ القرن الثاني للهجرة الفارق بين البلاغتين، بلاغة الخاصة وبلاغة العامة، وإلى جانب تلقي العامة / الخاصة يندرج التلقي المتعالي أيضا في مقولة النص / الأنموذج واللانص، وفي إيجاد أنموذج أعلى تقاس عليه سائر النماذج، وقد عنيت المصادر القديمة ببيان صورة العامة كما هي في الثقافة العالمة (النخبوية / السلطوية)، وقد ساهم البعد الديني في تقنين بعض المعايير النقدية بالنسبة لأنواع الكلام وفنون القول سواء ما كان منها شفهيا أم مكتوبا.

كل هذا أدى إلى أن يظل" هذا التقاطب بين الخاص والعام والنص واللانص يتسع مع التطور التاريخي للأمة العربية، وكانت بدايته مع الحقب الأولى للتدوين وللتقعيد حيث كانت تفرض على المدونين والمقعدين لعلوم العربية المختلفة ضرورة التمييز بين النص واللانص لاعتماد هذا وتنحية ذاك... بدأت تكبر الهوة بين ثقافة الخواص وثقافة العوام، ينظر: الكلام والخبر، ص 62.

30- المرجع نفسه: ص48.

31- المرجع نفسه: ص 47.

32- المرجع نفسه: ص 53.

33- المرجع نفسه: الصفحة نفسها.

34- المرجع نفسه: ص 57. 58

35- المرجع نفسه: ص64.

36- المرجع نفسه: الصفحة نفسها.

37- المرجع نفسه: ص 51.

38- المرجع نفسه: الصفحة نفسها.

39- المرجع نفسه: ص 53.

**- يعرّف يقطين النص الأكبر بأنه:" ما ساهم فيه كل منتج بالعربية بغض النظر عن نوعه وقصده، أما التجليات النوعية القابلة للتقاطب إلى ثنائيات كيفما كانت طبيعتها أو وظيفتها، وفي أي عصر فليست سوى "تجليات" ملموسة، تتجسد من خلالها بعض مقومات النص الأكبر، بما هو تمثيل للعقلية والذهنية العربية العامة، وأي اعتماد على بعض هذه التجليات، ومحاولة استخلاص صورة الإبداع أو العقل أو الفكر العربي برمته فليست سوى اجتزاء لعناصر من بنية الأصل، وتقديمها على أنها هي الكل". ينظر: الكلام والخبر، ص 64. وهكذا يكون النص السيري أو الخبري أو المقامي أو الشعري بأنماطه الجدية والهزلية أو غيرها، إنما هو تفريع للنص الأكبر، وتنويع على النص النموذج، إنه في النهاية نص ثقافي.

40- المرجع نفسه: ص 50.

41- المرجع نفسه: ص 65.

42- المرجع نفسه: ص 65.

43- المرجع نفسه: ص 65.

44- روبرت دي بوجراند: النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، مصر، ط1، 1998، ص 103.

45- صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، الكويت، 1992، ص 213.

46- سعيد يقطين: الكلام والخبر، ص 64.

47- المرجع نفسه: ص51.

قائمة المراجع:

- جميل حمداوي: النقد الثقافي بين المطرقة والسندان، السبت 7 يناير 2012، http :www.diwanalarab.com
- حفناوي بعلي: مدخل في نظرية النقد الثقافي المقارن، الدار العربية للعلوم، لبنان، ط1، 2007.
- روبرت دي بوجراند: النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، مصر، ط1، 1998.
- سعيد يقطين: الأدب والمؤسسة نحو ممارسة أدبية جديدة، منشورات الزمن، الرباط، 1999.
- سعيد يقطين: الكلام والخبر، مقدمة للسرد العربي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- بيروت، ط1، 1997.
- صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، الكويت، 1992.
- عبد القادر الرباعي: تحولات النقد الثقافي، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007.
- عبد الله إبراهيم: الثقافة العربية والمرجعيات المستعارة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2004.
- عبد الله الغذامي: النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2000.
- محمد سالم سعد الله: أنسنة النص، مسارات معرفية معاصرة، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2007.
- ميجان الرويلي وسعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء_ بيروت، ط3، 2003.
- ميشيل فوكو وآخرون: التحليل الثقافي، تحرير: إيدن كروزويل وآخرون، تر: فاروق أحمد مصطفى وآخرون، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2008.
- يوسف عليمات: جماليات التحليل الثقافي، الشعر الجاهلي نموذجا، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2004.

الجملة الفعليّة عند سيبويه بين الوضع و الاستعمال و أثر ذلك في تحقيق الملكة التّبليغيّة

The verb phrase between the position and the use and its impact on communicative competence for Sibawih

ط .د / ياحي هشام

قسم اللّغة والأدب العربي - جامعة يحي فارس - المدية (الجزائر)

مخبر الدّراسات المصطلحيّة والمعجميّة ،جامعة المدية .

yahi.hicham@univ-medea.dz

تاريخ الإيداع: 2020/10/09 تاريخ القبول: 2021/04/07 تاريخ النشر: 2021/09/15

- **ملخص :**
- حلّل سيبويه الجملة الفعليّة من زاويتين مختلفتين من جهة و متكاملتين من جهة أخرى:زاوية بنويّة لفظيّة تحدّث فيها عن القوانين الوضعيّة المجرّدة الّتي تحكم الجملة الفعليّة،وزاوية خطابيّة تبليغيّة تحدّث فيها عن الفائدة،وعن الوجوه المختلفة للتّركيب الواحد في واقع الاستعمال،والقصد الّذي يحمله كل وجه من تلك الوجوه في سياق محدّد، ولاشكّ أنّ التّحليل الأوّل يعمل على تحقيق الملكة اللّغويّة بينما يحقّق التّحليل الخطابي التّبليغي الملكة التّبليغيّة.
- **الكلمات المفتاحية:** جملة،جملةفعليّة،وضع،استعمال،سيبويه،سياق،ملكة تّبليغيّة .

:Abstract

Sibawih analyzed the verb phrase from two angles,different in one side and complementary in another.A structural and verbal angle;where he spoke about the abstract dispositive laws that controls the verb phrase,and a communicative rhetorical angle in which he spoke about interest and the different faces of the one comlex in the reality of use, and also the aim carried by each face in a specific context.There's no doubt that the first analysis works to fulfill the linguistic competence while the rhetorical communicative analysis fulfills the communicative competence.

key words: phrase,verb phrase,position,use,Sibawih, context, communicative competence.

مقدمة :

يُعدّ كتاب سيبويه أقدم كتاب وصل إلينا،وهو كتاب ذو قيمة علميّة كبيرة،وذو أهمّية بالغة لذلك لقي اهتماما واسعاً من قبل النّحاة والدّارسين قديما وحديثا،حيث عكفوا على قراءته وشرحه والتّعليق عليه...إلخ،والمتتبّع للدراسات الّتي أُقيمت حوله يلاحظ تبايناً واضحاً في الأحكام الّتي أطلقها أولئك الباحثون على كتاب سيبويه خاصة في عصرنا الحالي،فهناك من الباحثين من يرى أنّ النّحو عند سيبويه نحو بنوي لفظي يركّز على القوانيين الوضعيّة الّتي تُحقّق الملكة اللّغويّة ويهدف إلى الوصول إلى بنية العناصر اللّغويّة داخل الجملة والعلاقات القائمة بينها ولا ينزل بتحليله إلى الاستعمال الحقيقي للّغة،ولا يربط بين النحو والمعنى، وهناك من له رأي مغاير حيث يرى أنّ سيبويه لا يقتصر على التّحليل اللّغوي الدّاخلي فقط وإنّما يتجاوز إلى ما هو خارج اللّغة كالسياق وحال المتكلّم وحال المخاطب وغير ذلك،أي يحلّلها من ناحية الاستعمال كذلك ومنه فهذا الفريق يرى أنّ نحو سيبويه نحو دلالي يربط فيه صاحبه بين النّحو ومقاصد الكلام النّاتجة عن استعمال الجملة في مقامات وسياقات مختلفة،ومنه فهو نحو يحقّق الملكة التّبليغيّة.

إنّ هذين الرّأيين المتباينين حول التّحليل اللّساني عند سيبويه دفعانا إلى البحث في هذا الموضوع بغية الوصول إلى الرّأي الأرجح،ولأنّه لا يمكننا – في هذه الدّراسة – أن نتناول الجملة في النّحو العربي بصورة عامة فقد حدّدنا لها مجالا ألا وهو " الجملة الفعليّة " باعتبارها الأصل في التّركيب العربي لأنّ العربي عادة ما يهتم بالحدث وقلّما يهتم بصاحب الحدث.

ومن هنا فإنّ الإشكاليّة الّتي عالجها بحثنا هذا هي :هل كان سيبويه في تحليله للجملة الفعليّة يكتفي بالتّحليل اللّغوي الدّاخلي المتمثّل في قوانين الوضع الّتي تحقّق الملكة اللّغويّة،أم كان يتجاوزه إلى التّحليل اللّغوي الخارجي المتمثّل في قوانيين الاستعمال الّتي تُحقّق الملكة التّبليغيّة ؟.

وللإلمام بجوانب البحث اعتمدنا المنهج الاستقرائي بغية استقراء المسائل النّحويّة الخاصة بالجملة الفعليّة في كتاب سيبويه.

1-مفهوم الجملة لغة :

جاء في لسان العرب :" ...والجُملة واحدة الجُمل،والجُملة جماعة الشيء،وأَجْمَلَ الشيء جَمَعَه عن تفرقةٍ،وأجْمل له الحساب كذلك،والجُملة جماعة كُلَّ شيء بكماله من الحِساب وغيره،يُقال:أجملتُ له الحِساب والكلام،قال تعالى:﴿ لولا أُنْزِلَ عَلَيْهِ القُرْآن جُمْلَةً واحِدة ﴾

[الفرقان :32]،وقد أجملتُ الحِساب إذا رَدَدْتُه إلى الجملة،وفي حديث القَدَر،كتابٌ فيه أسماء أَهل الجَنَّة والنَّار،أَجْمَلَ على آخِرِهِم،فلا يُزاد فيهم ولا يُنقَصُ،وأَجْملتُ الحِسابَ إذا جَمَعْتُ آحادَهُ وكمَّلْتُ أفراده أي أُحصوا وجُمعوا،فلا يُزاد فيهم ولا ينقص ..."[1]،وما يفهم من كلام ابن منظور هذا أنّ معنى الفعل " أجمل " هو الجمع والضم بعد التفرّق،ومعنى " الجملة " هو كل مجموعة من الأشياء.

2-مفهوم الجملة عند سيبويه :

لقد أشار سيبويه إلى مفهوم الجملة في غير موضع من كتابه إلّا أنّه لم يذكر مصطلح الجملة بمعناه الاصطلاحي المتعارف عليه،وهو الأمر الّذي لاحظه الباحث عبد الرحمان الحاج صالح،حيث يقول في هذا الشّأن:"...فهذا أمر غريب آخر ألا يوجد أثرٌ لكلمة (جملة) في كتاب سيبويه وكذلك العبارة:(جملة مفيدة) لا أثر لها في هذا الكتاب،ولا نعثر على كلمة(جملة) بعد سيبويه،إلّا في كتاب المقتضب للمبرّد..."[2].

وإن غاب مصطلح الجملة عند سيبويه فهذا ليس معناه غياب المفهوم الّذي يدلّ عليه[3]،إذ يستعمل مصطلحات أخرى تدل على نفس المفهوم،فهو يسميها (كلاما) وأحياناً (الكلام المستغني)،وهذا ما يتّضح في قوله:" ما يستغني عنه السكوت وما لا يستغني ألا ترى أنّ (كان) تعمل عمل (ضرب) ولو قلت: (كان عبدُ اللّه) لم يكن كلاما،ولو قلت ضُرب عبد اللّه كان كلاما "[4]،ويقول في موضع آخر:" ألا ترى أنّه لم تنفذ الفعل في (كنت) إلى المفعول الّذي به يستغني الكلام ...فإنّما هذا في موضع إخبار وبها يستغنى الكلام "[5]،ويقول أيضا:" قبح أن تقول(أنّك منطلق بلغني أو عرفت) لأنّ الكلام بعد:(أنّ أو إنّ غير مستغن كما أنّ المبتدأ غير مستغن "[6]،ويقول في موضع آخر كذلك:" ألا ترى لو قلت:(فيها عبد اللّه) حسن السكوت وكان كلاما مستقيما كما حسن واستغنى في قولك (هذا عبد اللّه) "[7].

ومن خلال الأقوال السّابقة لسيبويه يلاحظ الباحث عبد الرحمان الحاج صالح أنّ " لفظة (الكلام) كافية للدلالة على مفهوم الجملة المفيدة عند سيبويه "[8]،غير أنّه ليس كل كلام عند سيبويه يدل على (جملة) أو(جملة مفيدة)،لأنّ سيبويه يستعمل مصطلح (كلام) ليدلّ على ثلاثة معان أساسيّة [9].

أمّا عن وظيفة الكلام (الجملة) عند سيبويه فيقول عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن:" ويريد سيبويه من الكلام المستغني الّذي يحسن أن يسكت المتكلّم عند انتهائه لأنّه قد استقلّ لفظا ومعنى "[10]،وبما أنّه قد استقلّ لفظا ومعنى فهو بذلك يشكّل عنده "وحدة تبليغيّة تتمّ بها الفائدة للمخاطب،أي يستفيد بها "[11]،فوظيفة هذه الوحدة التبليغية عنده هي " إعلام

المخاطب بشيء يحسب المتكلّم أنّه قد جهله،وسيبويه يلحّ على ذلك خلافا لكل من جاء بعده الّذين خلطوا بين هذه الوظيفة الإعلاميّة وبين الدّلالة على معنى وهو شيء آخر غير الإفادة "[12].

فإفادة الجملة ودلالتها على معنى عند سيبويه شيئان مختلفان تماما،فقد تكون الجملة ذات معنى ولكنها غير مفيدة،مثل قولهم " الثّلج بارد " ، أو " النّار محرقة " فإن دلتا على معنى فإنّهما لم تفدا السامع بشيء قد جهله لأنّه جرّبهما مرات عديدة.

وإذا علمنا أنّ سيبويه يشترط تحقّق الفائدة في الجملة وإلّا لم تكن جملة عنده،وأنّ الفائدة الّتي تحملها العبارة [*] للمخاطب لا تكون إلّا في استعمال الجملة بين المتخاطبين في واقع الخطاب،فيمكننا القول حينذاك إنّ سيبويه ينزل في تحليله للجملة إلى الاستعمال الحقيقي للّغة،هذا الاستعمال الّذي يُحقّق الملكة التّبليغيّة.

3-أنواع الجملة العربيّة عند سيبويه :

إنّ الإسناد عند سيبويه هو الأساس في بناء الجملة،والمعروف أنّ عمليّة الإسناد تقوم على عنصرين أساسيّين هما (المسند والمسند إليه)،وأنّ أقسام الكلام في اللّغة العربيّة ثلاثة هي:الاسم،والفعل،والحرف،والإسناد يكون في الاسم والفعل دون الحرف،يقول سيبويه:"هذا بابُ المسند والمسند إليه،وهما ما لا يُغني واحد منهما عن الآخر،ولا يجد المتكلّم منه بُدّا،فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبني عليه،وهو قولك:عبد اللّه أخوك،وهذا أخوك،ومثل ذلك يذهب عبد اللّه،فلا بدّ للفعل من الاسم،كما لم يكن للاسم الأوّل بد من الآخر في الابتداء،وممّا يكون بمنزلة الابتداء قولك:كان عبد اللّه مُنطلقا،وليت زيدا منطلق،لأنّ هذا يحتاج إلى ما بعده،كاحتياج المبتدأ إلى ما بعده..."[13].

بيّن سيبويه هنا أنّ " ركني الإسناد هما المسند والمسند إليه وأنّهما متكاملان لا يستغني أحدهما عن الآخر في بناء الكلام،ولا يُمكن للمتكلّم أن يبني كلامه إلّا بهما،فلولاهما لم يقع إسناد،أي نسبة كلمة إلى أخرى بعلاقة إسناديّة أي " علاقة حديث " ،فالفعل حديث عن الفاعل،والخبر حديث عن المبتدأ،وهذا ما أكّده سيبويه في مواضع أخرى من كتابه"[14]،قال سيبويه:" ألا ترى أنّك لو قلت:إن يضرب يأتينا،وأشباه هذا لم يكن كلاما..."[15]،ويقول في موضع آخر:" لأنّك لو قلت:ما زيدٌ عاقلا أبوه نصبت،وكان كلاما ...لأنّك لو قلت ما زيدٌ عاقلا عمرو،لم يكن كلاما،لأنّه ليس من سببه..."[16]،فبين المسند والمسند إليه " ارتباط بمقتضى العلاقة الإسناديّة،الّتي سمّاها سيبويه سببا،وعلى أساس تلك العلاقة يتم قبول الكلام أو ردُّه "[17]،وتجدر الإشارة في هذا السّياق أنّ الإسناد " يتحقّق في اللّغة العربيّة في صورتين من الكلام **الجملة الاسميّة** ومثّل لها سيبويه بقوله:" عبد اللّه أخوك " و" هذا أخوك "،**والجملة الفعليّة** ومثّل لها

بقوله:" يذهب عبد اللّه "،ثمّ بين أنّ النّواسخ الّتي تدخل على الجملة الاسميّة مثل:" كان " و" ليت " لا تُخرجها عن صورتها الاسميّة،فهي بمنزلة الابتداء والإخبار..."[18].

1-3-مفهوم الجملة الفعليّة عند سيبويه :

إنّ الجملة الفعليّة عند سيبويه هي ما تكوّنت من مسند ومسند إليه،(فعل وفاعل) - إذا كان الفعل لازما،أمّا إذا كان الفعل متعدّيا فتتكوّن حينذاك من (فعل + فاعل + مفعول به) - وأعلمت السّامع خبرا جهله،وحدّها أن يسبق الفعل الفاعل وإلّا صارت جملة اسميّة،يقول سيبويه:" ...لأنّ الحد أن يكون الفِعل مبتدأ إذا عمِلَ..."[19]،ويقول أيضا في موضع آخر:" ...فإذا بنيت الاسم عليه قلتَ:" ضربت زيداً " وهو الحدُ،لأنّك تريدُ أن تُعمِله وتَحمِلَ عليه الاسم،كما كان الحدُ:ضرب زيدٌ عمراً،حيث كان زيد أوّل ما تشغل به الفعل،وكذلك هذا إذا كان يعمل فيه ..."[20]،فالتّرتيب الطّبيعي الوضعي عند سيبويه هو(فعل + فاعل + مفعول به)،ولكن قد يحدث أن يتقدّم المفعول على الفاعل،أو على الفعل والفاعل معا وذلك للاهتمام به،يقول سيبويه:" ...وإن قدّمت الاسم فهو عربي جيّد،كما كان ذلك عربيّا جيّداً،وذلك قولك:زيداً ضَربتُ،والاهتمام والعناية هنا في التّقديم والتّأخير سَواء،مثله في ضَرَبَ زيدٌ عمراً وضَرَبَ عمراً زيدٌ "[21]،فالقصد العام من التّقديم والتّأخير في الجملة الفعليّة إنّما هو" الاهتمام والعناية بالعنصر المقدّم،فإن تضاعف هذا الاهتمام تقدَّم المفعول به خُطوة أخرى إلى الأمام،وتحوّل من كونه فضلة إلى كونه عمدة في العبارة وتحوّلت العبارة من حديث عن الفِعل إلى الحديث عن صاحب الفِعل،وبذلك تتغيّر بنيتها من جملة فعليّة إلى جملة اسميّة "[22]،قال سيبويه:" ...فإذا بنيتَ الفِعل على الاسم قلت: " زيدٌ ضَربتهُ،فلزمتهُ الهاء،وإنّما تُريدُ بقولك:مبني عليه الفِعل أنّه في مَوضع مُنطلق إذا قلت:عبد اللّه منطلقٌ..."[23].

وكخلاصة لما سبق يمكن القول إنّ الجملة الفعليّة عند سيبويه هي ما تكوّنت من عنصرين أُسندَ أحدهما إلى الآخر وأعلمت السّامع خبرا جهله،وفي هذا السياق قد يقول أحدهم إنّ هناك من الجمل ما تحمل إعلاما وفائدة للسّامع إلّا أنّها لا تتكوّن من عنصرين (المسند والمسند إليه)،وإنّما تتكوّن من عنصر واحد فقط،وبالتالي لا وجود للإسناد فيها،حينذاك يمكننا القول إنّ الجملة الفعليّة في الاستعمال قد تبقى كما هي وقد يتعرّض أحد عنصريها للحذف لغرض من الأغراض،أو لمقصد من المقاصد،وإن حُذف أحد عناصرها المسند أو المسند إليه منها في الاستعمال فهو يحذف على مستوى اللّفظ فقط،أمّا على مستوى الخطاب فهو موجود في ذهن المتخاطبين بحكم السّياق المتواجدين فيه،وهو الأمر الّذي تنبّه له الباحث عبد الرحمان الحاج صالح،حيث يقول :" ...فالحذف المقصود في هذه الأحوال هو الّذي يكون بإضمار ويعنون بذلك جعل الشّيء غير الموجود في اللّفظ منوّيا أي مقصودا في الخطاب،ومعنى ذلك أنّ الحذف ليس

هنا مجرّد طرح الشّيء بل هو حذفه مع إبقاء المتكلّم إيّاه في نيّته لأنّه ما يزال مقصودا،إنّما حُذف للاختصار والاستخفاف كما قال سيبويه،فالّذي ينويه المتكلّم إذا قال:" زيدا " هو الكلام التّام " اضرب زيدا..." "[24]،فالحذف هو " وجه من الوجوه الفرعيّة لغرض من الأغراض،أو لمقصد من المقاصد،ترتبط بصورة أو بأخرى بالأصل،ولهذا كان سيبويه حريصا على إبراز حد الكلام قبل أن يعرض لتلك الوجوه "[25].

4-مفهوم الملكة التّبليغيّة :

إنّ صاحب مصطلح الملكة التّبليغيّة هو دال هايمز (Dell hymes) بل ومبتكره في دراسة بعنوان on communicative competence الّتي نشرها في كتاب علم اللّغة الاجتماعي sociolinguistics،الّذي حرّره كل من بريد وهولمز J.b.pride and J.holmes 1972 ولقد صاغ هايمز هذا المصطلح ليقابل به مفهوم الكفاية competence الّذي طرحه تشومسكي أمام مفهوم الآداء performonce كما صاغه ليشمل الإلمام بقواعد علم اللّغة الاجتماعي،أو مناسبة الحديث للسّياق الاجتماعي بالإضافة إلى الإلمام بالقواعد النّحويّة [26]،يقول دال هايمز Dell hymes :" إنّ نظريّة تشومسكي القائمة على توليد الجمل اللّغويّة المختلفة صحيحة تماما،إذا كان المقصود منها وصف اللّغة ككيان مستقل بذاته بعيداً عن المواقف الاجتماعيّة والحياة الّتي تستخدم فيها اللّغة،لكن اللّغة لا قيمة لها ككيان مستقل بذاته،بعيداً عن المواقف الاجتماعيّة والحياة الّتي تستخدم فيها اللّغة ...لا قيمة لها ككيان مستقل فهي ليست قوالبا وصيغا وتراكيب مقصودة لذاتها،وإنّما هي موجودة للتّعبير عن الوظائف المختلفة،كالطّلب والتّرجي والأمر والنّهي والدّعاء والوصف والتّقرير،وغير ذلك من آلاف الوظائف اللّغويّة "[27] وبهذا الانتقاد المشهور لدال هايمز أُعيد الاعتبار للنّظريات السّياقيّة،حيث دخلت مجال اللّسانيات بقوة كنظريّات أفعال اللّغة لفلاسفة اللّغة العاديّة ونظريات التّداول والملفوظيّة ونظريات النّحو الوظيفي لسيمون ديك Simon Dikc.فالملكة التّبليغيّة في تصور دال هايمز هي " القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معيّن،والجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللّغويّة وبين القواعد الاجتماعيّة في عمليّة التّفاعل للأفراد "[28].

وبعد أن أخرج دال هايمز مصطلح الملكة التّبليغيّة للوجود،استهوى هذا المصطلح الكثير من الباحثين الغربيين فبحثوا في كيفيّة تحصيل الملكة التّبليغيّة وقدّموا تعريفات عديدة لها،ومن تعريفات الغربيين نذكر تعريف ديتمار(Dietmar)الّذي عرّفها بقوله:هي " قدرة الأفراد على أن يتّصل أحدهم بالآخر في ظروف محدّدة موقفيّا ومعيارياً :لغويّة ونفسيّة واجتماعيّة وتداوليّة "[29]،وتعريف دوجلاس براون حيث يقول:هي " ذلك العنصر الّذي نستطيع به أن ننقل الرّسائل ونفسّرها ونتفاوض مع الآخرين في سياقات محدّدة "[30]،وتعريف كريستال Crystal الّذي يرى أنّ

الملكة التّبليغيّة تعني " وعي الفرد للقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي "[31]،وما يلاحظ عن هذه التّعريفات أنّ السياق مرتبط بالملكة التّبليغيّة لأنّ هذه الأخيرة هي الّتي تمكّن المتكلّم من التّواصل مع الآخرين في سياقات محدّدة.

وقد اهتمّ اللّسانيون العرب وعلماء التّدريس بمصطلح الملكة التّبليغيّة كذلك،حيث ورد تعريف المصطلح في كتبهم،ومن الكتب الّتي ورد فيها مصطلح الملكة التّبليغيّة نذكر معجم علوم التّربية،حيث عرّفها أصحاب هذا المعجم بقولهم :هي " مجموع القدرات الّتي تمكن الفرد – بواسطتها – من الدّخول في علاقة تواصليّة مع الآخرين "[32]،ومنه فهي تتجاوز القدرة اللّسانيّة المتمثّلة في القدرة على تكوين جمل صحيحة لغويّا إلى قدرات أخرى اجتماعية،تداوليّة،استراتيجيّة...إلخ،ومنه فالقدرة النّحويّة هي قدرة من مجموع القدرات الّتي تعمل على تكوين الملكة التبليغيّة [33]،ومن اللّسانيين العرب الّذين تطرّقوا للمصطلح نذكر كذلك الباحث عبد الرحمان الحاج صالح الّذي عرّفها بقوله : هي " القدرة على استعمال اللّغة في مختلف الأحوال الخطابيّة لشتى الأغراض"[34] وهي-بهذا -تتعدّى الملكة اللّغويّة/ اللّسانيّة compétence linguistique الّتي تتمثّل في القدرة على التّركيب السّليم،ومن يمتلك هذه القدرة فقط لا يستطيع استعمال اللّغة في مختلف المقامات والأوضاع وما تقتضيه أحوال الخطاب في ميادين الحياة اليوميّة [35]،لأنّ " الملكة التّبليغيّة تؤخذ من وسائط عديدة :معرفيّة ونفسيّة واجتماعيّة وثقافيّة،بناء على البنية الاجتماعيّة الّتي يعيش فيها المتكلّم،معنى هذا أنّ الملكة التّبليغيّة لا تكمن فقط في معرفة النّظام النّحوي والصرفي وحدهما،بل في معرفة قواعد ومعايير التّوظيف وقدرة المتكلّمين في ذلك "[36]،فالملكة التّبليغيّة " لا تتضمّن العناصر والبنيات اللّسانية فقط بل تتضمّن أيضا قواعدها الاجتماعيّة ومعرفة سياقاتها وكيفيات استعمالها حسب مقتضيات أحوالها "[37].

وعندما نقول بأنّ مصطلح الملكة التّبليغيّة ظهر حديثا هذا ليس معناه أنّه لا يوجد من تطرّق إليها من علمائنا القدماء قبل ذلك،فقد تطرّق لمصطلح الملكة كل من الفارابي وابن سينا وإخوان الصفا وأبو حيان التّوحيدي وابن خلدون...وغيرهم،ولا شكّ أنّ هذا الأخير قد تطرّق بالتّفصيل إلى مسائل الملكة التّبليغيّة قائلاً :" ملكة هذا اللّسان غير صناعة العربيّة ومستغنية عنها في التّعليم "[38]،ثمّ يوضّح السّبب في ذلك قائلاً :" والسّبب في ذلك أنّ صناعة العربيّة إنّما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة،فهو علم بكيفيّة،لا نفس كيفيّة،فليست نفس الملكة،وإنّما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً،ولا يحكمها عملاً ..."[39]،ثم يضيف قائلاً :" ...وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة هي نفسها،فإنّ العلم بقوانين الإعراب إنّما هو علم بكيفيّة العمل وليس هو نفس العمل "[40]،فالملكة التّبليغيّة عنده تختلف عن

الإعراب الّذي يُحقّق الملكة اللّغويّة فقط،وهو ما يؤكّده في قوله :" فمن هنا يعلم أنّ تلك الملكة هي غير صناعة العربية،وأنّها مستغنية عنها بالجملة "[41]،ليُقرّر في الأخير أنّ المُخالط لكتاب سيبويه يكتسب الملكتين اللّغوية والتّبليغيّة معاً،قال ابن خلدون :" وقد نجد بعض المهرة في صناعة الإعراب بصيراً بحال هذه الملكة،وهو قليلٌ واتّفاقيّ،وأكثر ما يقع للمخالطين لكتاب سيبويه،فإنّه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط،بل ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم،فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة،فتجد العاكف عليه والمحصّل له،قد حصّل على حظّ من كلام العرب واندرج في محفوظه في أماكنه ومفاصل حاجاته،وتنبّه به لشأن الملكة،فاستوفى تعليمها فكان أبلغ في الإفادة "[42] .

ويُقدّم ابن خلدون مثالاً جيداً عن الملكة التّبليغية في معرض حديثه عن البلاغة حيث يقول:" اعلم أنّ اللّغات كلها شبيهة بالصناعة،إذ هي ملكات في اللّسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها،وليس ذلك بالنّظر إلى المفردات،وإنّما هو بالنّظر إلى التّراكيب،فإذا حصلت الملكة التّامة في تركيب الألفاظ المفردة للتّعبير بها عن المعاني المقصودة،ومراعاة التّأليف الّذي يطبّق الكلام على مقتضى الحال،بلغ المتكلّم حينئذٍ الغاية من إفادة مقصوده للسّامع وهذا هو معنى البلاغة "[43]،فابن خلدون يرى أنّ تمام الملكة يكون " بالنّظر إلى التراكيب لا بالنّظر إلى المفردات لأنّ اللّغات كلها ملكات للتّعبير عن المعاني،وإيصال المعنى لا يكون باللّفظ المفرد وإنّما بالتّراكيب المؤلّفة من الألفاظ " وهذا حديث عن الملكة اللّغويّة،ثم يتجاوزها بعد ذلك للحديث عن الملكة التّبليغيّة الّتي تكون بمطابقة الكلام لمقتضى الحال حيث يقول :" ومراعاة التّأليف الّذي يطبّق الكلام على مقتضى الحال،بلغ المتكلّم حينئذٍ الغاية من إفادة مقصوده للسّامع وهذا هو معنى البلاغة "[44]،ومنه فلا يمكن حصر الاهتمام على القواعد النّحوية فقط لتحقيق الملكة التّبليغيّة لأنّ القواعد النّحوية تبقى مكوّنا من مجموع المكونات الّتي تحقّق الملكة التّبليغية وليست كل المكونات ،و لذلك يجب الاهتمام بالمكونات الأخرى :الاجتماعية،الاستراتيجيّة...إلخ،يقول ابن خلدون متحدّثاً عن القواعد النّحويّة :" لم يفقد منها إلّا دلالة الحركات على تعيين الفاعل من المفعول،فاعتاضوا عنها بالتّقديم والتّأخير وبقرائن تدلُّ على خصوصيات المقاصد،لأنّ الألفاظ بأعيانها دالة على المعاني بأعيانها ويبقى ما تقتضيه،ويسمّى " بساط الحال " محتاجاً إلى ما يدلُّ عليه،وكل معنى لا بُدَّ أن تكتنفه أحوال تخصّه،فيجب أن تعتبر تلك الأحوال في تأدية المقصود،لأنّها صفاته،وتلك الأحوال في جميع الألسن أكثر ما يدلُّ عليها بأحوال وكيفيات في تراكيب الألفاظ وتأليفها من تقديم وتأخير وحذف أو حركة إعراب،وقد يدلّ عليها بالحروف غير المستقلّة "[45] .

وبعد هذا الحديث المطوّل عن الملكة التّبليغيّة الّتي يحقّقها النّحو الدّلالي يجدر بنا أن نفرّق بينها وبين الملكة اللّغويّة الّتي يحقّقها النّحو الشكلي .

4-1-الفرق بين الملكة اللّغويّة والملكة التّبليغيّة :

تختلف الملكة اللّغويّة عن الملكة التّبليغيّة في زوايا مختلفة يمكن إيجازها في :"

أ-من حيث نوع المعرفة :تشتمل الملكة اللّغويّة على المعرفة الضمنيّة أو الكامنة الخاصة بالتراكيب اللّغويّة،بينما تشتمل الملكة التّبليغيّة على المعرفة الضمنيّة أو الكامنة الخاصة باستعمال اللّغة في مواقف اجتماعيّة وثقافيّة.

ب-من حيث القواعد الحاكمة :الملكة اللّغويّة تحكمها قواعد معيّنة،وهي القواعد اللّغويّة بينما تحكم الملكة التّبليغيّة قواعد أخرى خاصة بالعلاقة بين الأشخاص والتّنظيمات الاجتماعيّة والضّوابط الثّقافيّة.

ج-من حيث إنتاج اللّغة :إنّ الملكة اللّغويّة تزوّد الدّارس بإمكانات التّعميم لعدد غير محدود من الجمل،بينما تزود الملكة التّبليغيّة الدّارس بالقدرة على تعميم أشكال السّلوك التّبليغي لعدد غير محدّد من المواقف الاجتماعيّة.

د-من حيث النّحو :تهتم الملكة اللّغويّة بالنّسبة للنّحو syntax بمدى التزام الجمل بالقواعد النّحويّة المحدّدة،إنّ الشّكل النّحوي grammaticality للجملة هو ما تختص به الملكة اللّغويّة،بينما تختص الملكة التّبليغيّة بمدى مناسبة الجمل لسياقات محدّدة،الجانب الاجتماعي هو ما يشغل الملكة التّبليغيّة وليس مجرّد البنية النّحويّة للجمل.

هـ-من حيث اكتساب اللّغة :يستند اكتساب الملكة اللّغويّة على عوامل وراثيّة فطريّة بينما تستند الملكة التّبليغيّة إلى عوامل ثقافيّة يواجهها الفرد خلال تعلّمه"[46].

4-2-مرتكزات الملكة التّبليغيّة :

ترتكز الملكة التّبليغية على مجموعة من القدرات وليس على القدرة النّحوية فقط،تتّصل بعض القدرات بالنّظام اللّغوي نفسه،بينما تتّصل القدرات الأخرى بالجوانب الوظيفيّة الاتّصاليّة :

أ-القدرة النّحويّة :وهي تشتمل على " المعرفة بالوحدات المعجميّة وقواعد الصّرف والتّركيب ودلالة الجملة والأصوات "،أي أنّها تعني " السّيطرة " على الرّمز اللّغوي،وهي تعادل القدرة اللّغويّة عند هايمز.

ب-القدرة الخطابيّة :أي القدرة على ربط الجمل لتكوين خطاب ولتشكيل تراكيب ذات معنى في سلسلة متتابعة،والخطاب يشتمل على أي شيء يتدرّج من الحوار البسيط المنطوق إلى

النّصوص الطّويلة المكتوبة،ومن الواضح أنّ القدرة النّحويّة تركز على الجملة على حين تركز القدرة الخطابية على ما بين الجمل من علاقات.

ج-القدرة الاجتماعيّة :وهي تعني معرفة القواعد الاجتماعيّة والثقافيّة للغة وللخطاب،وهي تقتضي " فهم السياق الاجتماعي الّذي تستخدم فيه اللّغة،وأدوار وأطراف الخطاب،والمعلومات المشتركة بينهم،ووظيفة الخطاب .

د-القدرة الاستراتيجيّة :وهي معقّدة أشد التعقيد،إذ تعني ما نوظفه من استراتيجيات لغويّة وغير لغويّة لنعوض النّقص الّذي ينشأ عن متغيرات الأداء أو عدم توافر القدرة،أي أنّها الاستراتيجيات الّتي نستخدمها لنعوّض نقصاً ما في معرفة القواعد[47].

هـ-القدرة المرجعيّة :وتعني " المعرفة بمجال الخبرة وموضوعات العالم وعلاقاتها والخلفيات الفكريّة والمعرفيّة ومختلف الرواسب الحضاريّة الكامنة في كيان الفرد "[48].

د-القدرة التّداوليّة :وهي القدرة على " فهم وإنتاج فعل تواصلي كقدرة المتعلّم مثلاً على التّمييز متى يكون الجواب عن الاستفهام بـ " نعم " بوصفه سؤالاً في مثل (هل تستطيع أن تقدّم لي ذاك القلم ؟) بوصفه طلباً وليس استفساراً عن القدرة الجسديّة للمرسل إليه،فيكون قادراً على إنتاج أفعال مناسبة لمقامات التّواصل،وتأويل أفعال الغير والتّمييز بين الأفعال المباشرة والتّلميحيّة "[49].

5-تناول وتحليل سيبويه للجملة الفعليّة وأثره في تحقيق الملكة التّبليغيّة :

5-1-التّحليل اللّساني للجملة الفعليّة عند سيبويه :

يحلّل سيبويه الجملة الفعليّة من زاويتين،زاوية بنوية لفظيّة تخصُّ اللّفظ في حد ذاته،وزاوية خطابية تبليغيّة تخصُّ تبليغ الأغراض إلى المخاطَب،فالتناول الأوّل يعمل على تحقيق الملكة اللّغويّة في حين يختص التّحليل الثّاني بالملكة التّبليغيّة،يقول عبد الرحمان الحاج صالح :" ...إنّ سيبويه والخليل بن أحمد قد انفردا مع أكثر النّحويين الأقدمين بنظريّة اندثرت بعدهم وصارت بعد غزو المنطق اليوناني خاصة لا يتفطّن إليها إلّا الأفذاذ من النحاة مثل السهيلي والرضي الاستراباذي،ومن أهم المبادئ الّتي بُنيت عليها هذه النّظريّة نذكر تمييزهم الصّارم في تحليلهم للّغة بين الجانب الوظيفي من جهة وهو الإعلام والمخاطبة من جهة،أي تبليغ الأغراض المتبادل بين ناطق وسامع،وبين الجانب اللّفظي الصوري من جهة أخرى،أي ما يخصّ اللّفظ في ذاته وهيكلته وصيغته بقطع النّظر عمّا يؤدّيه من وظيفة في الخطاب غير الدّلالة اللّفظيّة،إذ هناك دلالة اللّفظ ودلالة المعنى ..."[50]،وعندما يحلّل سيبويه الجملة الفعليّة تحليلا خطابياً إعلاميّاً فإنّه يُركّز على الفائدة ويستعمل المصطلحات الخاصة بهذا المجال (كالمسند والمسند إليه)،يقول عبد الرحمان الحاج صالح :" إنّ الكلام المستغني أو الجملة المفيدة هو أقل

ما يكون عليه الخطاب إذا لم يحصل فيه حذف،ويمكن أن يحلّل – كما فعل سيبويه – إلى مكونات قريبة على حد تعبير علماء اللّسانيات،تكون خطابيّة لا لفظيّة صوريّة،أي عناصر لكل واحد منها وظيفة دلاليّة وإفاديّة،وهذه العناصر في الحقيقة عنصران:المسند والمسند إليه "[51]،وقد يتناول سيبويه الجملة من زاوية بنوية لفظية دون الزاوية الخطابية التّبليغيّة،وحينذاك يصير" الكلام المستغني " أو الجملة عنده " صيغة لفظيّة خاصة وليست هي الصيغة الخطابيّة المتكوّنة من مسند ومسند إليه " [52]،ويستدلّ الباحث عبد الرحمان الحاج صالح على هذا الرّأي قائلا :" وإلّا فلِمَ احتاج أولئك العلماء إلى تسميّة أخرى مثل المبتدأ أو المبني عليه ؟ "[53]،ثم يضيف :" ولماذا احتاجوا إلى تصوّر عنصر لفظي هام هو العامل وما يتعلّق به من معمول ؟ "[54].

وما نفهمه من هذين السؤالين هو أنّ سيبويه إذا تناول الجملة من الجانب اللّفظي البنوي استعمل مصطلحات خاصة بهذا الجانب مثل (العامل والمعمول) .

يقول سيبويه في تحليل الجملة الفعليّة :" ...و ذلك قولك:ضَربَ عبد اللّه زيداً،فعبد اللّه ارتفع ههنا كما ارتفع في ذَهب،وشغلت ضرب به كما شَغَلْت به ذَهَبَ،وانتصب زيدٌ لأنّه مفعول تعدّى إليه فعل الفاعل،فإن قدَّمتَ المفعول وأخرت الفاعل جرى اللّفظ كما جرى الأوّل،وذلك قولك:ضربَ زيداً عبدُ اللّه،لأنّك إنّما أردتَ به مُؤخّراً ما أردتَ به مُقدَّمَا،ولم تُرد أن تَشْغَل الفعل بأولَ منه،وإن كان مُؤخراً في اللّفظ فمن ثمَّ كان حدُّ اللّفظ أن يكون فيه مُقدّمًا،وهو عربي جيِّدٌ كثير،كأنّما يُقدِّمون الّذي بيانه أهمُّ لهم،وهو ببيانه أعني،وإن كانا جميعا يهُمّانهم ويعنيانهم... "[55].

في بداية القول يُحلّل سيبويه الجملة الفعليّة من زاوية لفظيّة بنويّة حينما تحدّث عن بنيتها:(فعل + فاعل + مفعول به)،فهذه البنية " تجعل الفعل يرفع الفاعل سواء أكان لازما أم مُتعدّيا،فالفعل مشغول بالفاعل،وليس صيغة فارغة،كما أنّ الفعل هو الّذي نصب المفعول به في الجملة:ضرب عبد اللّه زيداً،فإن تقدّم المفعول على الفاعل،فإنّ بنيّة الجملة الفعليّة لم تتغيّر،وإن تغيّر جانبها الخطابي،وهذا ما عبّر عنه بقوله:" جرى اللّفظ كما جرى في الأوّل "،فالمفعول مقدّمٌ في الرُّتبة،ولكنّه مؤخّرٌ من حيث الموضع،فهو مقدّمٌ على نيّة التّأخير،كما يقول النّحاة،وبيّن سيبويه بعد ذلك أنّ التّرتيب الطّبيعي العادي لعناصر الجملة الفعليّة هو(فعل + فاعل + مفعول به) وهو ما سماه حد اللّفظ..."[56]،وهذا التّحليل يعمل على تكوين الملكة اللّغويّة،إلّا أنّ سيبويه لا يكتفي بهذا التّحليل البنوي للجملة الفعليّة وإنّما يتعدّاه بعد ذلك إلى التّحليل الخطابي وعلاقته بمقاصد الجملة،يقول الباحث محمد ولددالي:"...ثم يلتفت سيبويه إلى دراسة وتحليل الكلام من الزّاوية الثّانية،وهي الزّاوية الخطابية التّبليغيّة،فيفسّر ظاهرة

العدول عن الأصل الّتي حدثت بتقديم المفعول به على الفاعل،بعد أن وصفها من قبل بأنّها ظاهرة مُستعملة في كلام العرب وشائعة،فكان تفسيره بأنّ المفعول قُدِّم للاهتمام به،وهو الأصل الّذي يُفسّر به سيبويه أغلب حالات التّقديم والتّأخير."[57]،كما أنّ سيبويه في نصّه السّابق كان حريصا على " تقديم الصّور المتعدّدة للتّركيب الواحد والتّمييز بين صورة وأخرى في مجال التّبليغ،وإن كانت هذه الصّورُ منحدرةً من أصل واحد "[58]،وهذا التّحليل يخص الملكة التبليغيّة.

2-5-الجملة الفعليّة عند سيبويه بين الوضع والاستعمال :

قال الباحث محمد ولدالي إنّ سيبويه أدرك حقيقة هامة عند تحليله للجملة الفعليّة وهي " أنّ المتكلّم ينطلق في كلامه من أصول ثابتة،ثم يُفرع كلامه عن تلك الأصول،ويصرّفه على وجوه عديدة ليعبّر عن معان وأغراض عديدة غير محصورة،وقد سمى هذه الأصول الثّابتة " الأصل في الكلام " وسمّى الفروع " الكلام " وهي الوجوه الّتي تظهر خلال الاستعمال "[59]،قال سيبويه في " باب ما يكون في اللّفظ من الأعراض :" ...اعلم أنّهم مما يحذفون الكلم وإن كان أصله في الكلام غير ذلك،ويحذفون ويعوّضون،ويستغنون بالشيء عن الشّيء الّذي أصله في كلامهم أن يستعمل حتى يصير ساقطا،فمّما حُذف وأصله في الكلام غير ذلك :لم يك ولا أدر ...و أمّا استغناؤهم بالشيء عن الشّيء فإنّهم يقولون :" يدع " ولا يقولون :" ودع " استغنوا عنها بـ " ترك "..."[60]،ويسمّي سيبويه كل هذه الظواهر بالتّوسع أو" سعة في الكلام " فكثيرا ما يقول:" ...و لكنّه جاء على سعة الكلام والإيجاز لعلم المخاطب..."[61]،وقد استبدل علماء اللّغة بعد سيبويه مصطلحي " أصل الكلام " و" الكلام " بمصطلحين آخرين هما :" أصل الوضع أو حقيقة اللّغة " في مقابل " الكلام " واستقر المصطلحان في الأخير على مصطلح " الوضع " في مقابل مصطلح " الاستعمال ".

وسمّى سيبويه " كل تلك الوجوه الكلاميّة المتفرّعة عن أصل الكلام :بالأعراض "[62]،وشرح أبو السّعيد السيرافي هذا المصطلح بقوله :" ...يعني ما يعرض في الكلام فيجيء على غير ما ينبغي أن يكون عليه قياسه ..."[63]،وهذه الأعراض تصيب المعنى مثلما تصيب اللّفظ قال سيبويه معلّقا على قوله تعالى :﴿و اسأل القرية ﴾ [يوسف :82]...إنّما يريد أهل القرية فاختصر..."[64].

والجدير بالذّكر في هذا السّياق أنّ تعلّم الأوضاع اللّغويّة يكسب المتكلّم الملكة اللّغويّة الّتي تمكنه من إنتاج جمل صحيحة نحويّا،أمّا تعلّم الاستعمالات اللّغويّة في المقامات والسّياقات المختلفة فإنّه يُحقّق الملكة التّبليغيّة الّتي تمكن المتكلّم من مطابقة كلامه لمقتضى الحال.

1-2-5- استقامة الجملة ومنها الجملة الفعلية وعدمها في اللّفظ والمعنى عند سيبويه :

قال سيبويه عن الكلام (الجملة) في باب (الاستقامة من الكلام والإحالة) :"...فمنه مستقيم حسن،ومحال ومستقيم كذب ومستقيم قبيح،وما هو محال كذب،فأما المستقيم الحسن

فقولك أتيتك أمس،وسآتيك غدا،وأمّا المحال فأن تنقض أوّل كلامك بآخره فتقول:أتيتك غدا،وسآتيك أمس،وأمّا المستقيم الكذب فقولك :حَمَلتُ الجبل،وشربت ماء البحر ونحوه .

وأمّا المستقيم القبيح فأن تضع اللّفظ في غير موضعه نحو قولك :قد زيدا رأيت،وكي زيدا يأتيك،وأشباه هذا وأمّا المحال الكذب فأن تقول :" سوف أشرب ماء البحر أمس..."[65].

أ-الكلام المستقيم الحسن :وقد مثّل سيبويه لها الصّنف بالجملتين الفعليّتين :(أتيتُك أمسِ) و(سآتيك غدا) ويعني به المستقيم اللّفظ والمعنى،وتكون استقامة اللّفظ بأن يكون " ...ظاهره مستقيم اللّفظ والإعراب..."[66] من جهة و"...لم يكن في لفظه خلل من جهة اللّغة والنّحو ..."[67]،وتتحقّق هذه الاستقامة " بأن تكون مادة الكلام من كلام العرب،وصورته التّركيبيّة موافقة لقواعد التّركيب العربي،وأمّا استقامة المعنى فتتحقّق بأن يكون ممّا يقبله العقل وموافقا ومطابقا لحقائق الواقع "[68] " غير دال على كذب قائله ..."[69] " وأن يكون على ما قال ..."[70].

ب-الكلام المستقيم القبيح :ومثّل له سيبويه بـ :(قد زيدا رأيت) و(كي زيد يأتيك)،وهذا الصنف مستقيم لأنّه " سلم من اللّحن "[71]،وقبيح لأنّ " فيه مخالفة لمواضع الكلام "[72]،قال السيرافي :" ...فإذا قال قد زيدا رأيت،فهو سالم من اللّحن،فكان مستقيما من هذه الجهة ..."[73] أي " من ناحية اللّفظ،فالأصل في " قد " أن يليها فعل في أوضاع العرب التّركيبيّة،كما يلي الاسم " أل " وكذلك " كي " الأصل فيها أن يليها فعل،ومن هنا فَجَعْل الاسم بعدها من قبيل وضع الكلام في غير موضعه،وإنّما أتاه القبح من هذه الجهة "[74].

ج-الكلام المستقيم الكذب :ومثّل سيبويه لهذا الصّنف بالجملتين الفعليتين:(حَملتُ الجبل) و(شربت ماء البحر)،ويشرح الباحث محمد ولدالي هذا الصّنف قائلا :" ...فالكلام المستقيم هو الكلام الّذي سلم من حيث اللّغة والنّحو،أي من حيث اللّفظ،غير أنّ معناه لا يطابق الواقع،فهو وإن كان مستقيما من حيث لفظه فهو غير مستقيم من حيث معناه "[75]،وقال السيرافي كذلك في شرح هذا الصّنف:" ...وقد تبيّن في مثل هذا أنّ قائله كاذب فيما قاله،فتحكم على كلامه أنّه كاذب غير مستقيم من حيث كان كذبا،إلّا أنّه مستقيم اللّفظ ..."[76]،ومنه فهذا الصّنف من الكلام مستقيم لفظاً وغير مستقيم معنًى.

د-الكلام المحال :ومثّل سيبويه لهذا الصّنف بالجملتين الفعليتين الآتيتين:(أتيتك غدا) و(سآتيك أمس) والمحال حسب هذا التّحديد هو" ما لا يقبله العقل "[77]،قال السيرافي:"...و معنى المحال أنّه أحيل عن وجهة المستقيم الّذي به يُفهم المعنى إذا تُكُلِّم به...إنّ المحال هو الّذي يوجب اجتماع المتضادات ..."[78].

هـ-الكلام المحال الكذب :ومثّل سيبويه لهذا الصّنف بالجملة الفعليّة:(سوف أشرب ماء البحر أمس)،وهذا الصّنف " لا يقبله العقل من حيث لفظه،ولا يطابق الواقع الخارجي من حيث معناه "[79]،فال السيرافي :" ...فأمّا استحالته،فلاجتماع " سوف " و" أمس " فيه،وهما يتناقضان ويتعاقبان،وأمّا الكذب فيه،فإنّ لو عزلنا عنه " أمس " الّذي يوجب المناقضة والإحالة لبقى كذبا ..."[80].

ويتّضح من نص سيبويه السّابق أنّه ينظر إلى الكلام (الجملة) ومنها الجملة الفعليّة من زوايا عديدة :من زاوية اللّفظ والمعنى وما يتّصف به كلّ منهما،من حيث السّلامة وعدمها،وهو ما عبّر عنه بـ (الاستقامة وعدمها)،ثم نظر إلى الكلام(الجملة) باعتبار الوضع والاستعمال،وهو ما عبّر عنه بـ (الحسن والقبح والإحالة) [81].وقد أجمل الباحث عبد الرحمان الحاج صالح هذه التّقسيمات بقوله :" فعلى هذا يكون التّمييز بهذه الكيفيّة:

-مستقيم حسن :سليم في القياس والاستعمال .

-مستقيم قبيح :غير لحن،ولكنّه خارج عن القياس وقليل .

-محال:قد يكون سليما في القياس والاستعمال،ولكنّه غير سليم من حيث المعنى ..."[82].

وعن التقسيمات السّابقة للكلام عند سيبويه يقدّم الباحث محمد ولددالي ملاحظة دقيقة جدّاً قائلا:إنّ " سيبويه في تقسيماته السّابقة يميّز بين جانبين هامين:جانب السّلامة اللّغويّة،الّتي تتحقّق بسلامة اللّغة (المفردات) وسلامة النّحو (التّركيب) وجانب النّجاعة التّبليغيّة،الّتي تعتمد على مطابقة الكلام لحال الخطاب،تلك النّجاعة الّتي تكون على درجات متفاوتة من حيث الجودة والحسن والقبح والإحالة،وهذا الجانب الّذي عرض له سيبويه يمكن استغلاله في ميادين عدة ليكون استعمال اللّغة فعالا وناجعا وأبرز هذه الميادين ميدان تعليم اللّغات "[83]،يقول الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن :" كشفت لنا هذه النّظريّة أنّ اللّغة لا تُكتسب الملكة فيها إلّا إذا ميّز الملقنون بين جانبين اثنين من الملكة:الوضع والاستعمال،فالملكة على هذا هي ملكتان:القدرة على التّعبير السّليم،والقدرة على تبليغ كل الأغراض الممكنة في أحوال خطابيّة معيّنة،ولكل واحدة منها قوانين تختصّ بها،وهذا قد كشفه الغرب منذ عهد قريب جدّاً،ومن تبعات هذا التّمييز الاهتمام بكلتا الملكتين،وألّا تطغى إحداهما على الأخرى..."[84]،يعلّق الباحث محمد ولددالي على هذا القول قائلا:" ومعنى هذا أنّ تعليمنا اللّغة في الأطوار المختلفة ينبغي أن يأخذ في الحسبان هذين الجانبين جانب السّلامة اللّغويّة وجانب النّجاعة التّبليغيّة،لكي يتدرّب المتعلّم على استعمال اللّغة في مواطن مختلفة،وأن يكون تعبيره موافقا لمقتضى الحال "[85].

2-2-5-السّياق والجملة الفعليّة عند سيبويه :

بعد أن أثبتت اللّسانيات البنويّة عجزها عن تفسير كل جوانب الظاهرة اللّغويّة خاصة فيما يتعلّق بالاستعمال اللّغوي،وعلاقة اللّغة بمستعمليها،ظهرت التداوليّة وأصحاب المنهج التّواصلي منادين بضرورة دراسة اللّغة أثناء تأديتها لوظائفها التّبليغيّة،وبعبارة أخرى وجوب ربط النظام اللّغوي بمستعمليه وظروف استعماله،ترتّب عن ذلك كما يرى أحد الباحثين تسليط الضّوء على جانب مهم أهملته الدّراسات البنويّة وهو السّياق وأثره في مختلف الاستعمالات اللّغويّة من حيث الشّكل والمضمون[86]،بوصفه " جملة العناصر المكوّنة للموقف الإعلامي أو للحالة الكلاميّة "[87].

وبالعودة إلى كتاب سيبويه يمكن القول:إنّه قد أدرك أهميّة السّياق في فهم معاني الجملة الفعليّة،لذلك تجاوز التّحليل اللّغوي الضّيق إلى التحليل الخارجي الموسّع المعتمد على السّياق بأنواعه المختلفة،يقول الباحث نهاد الموسى في هذا الشّأن:إنّ في كتاب سيبويه:" صور متوافرة في التّحليل اللّغوي الدّاخلي،وفي كتابه كذلك صور معجبه من تجاوز الدّائرة اللّغويّة الذّاتيّة،تتمثّل في التفاته إلى المعنى وتنبيهه إلى السّياق وما يلابسه من الظروف،والمتغيّرات،والمعطيات الخارجيّة الّتي تكشف الموقف الكلامي،من حال المخاطب وحال المتكلّم وموقف الخطاب..."[88]،ويقول الباحث محمد ولددالي كذلك في هذا السّياق:إنّ سيبويه في كتابه لا يكتفي في تحليل الجملة الفعليّة " بمعالجة الجانب البنوي فقط،بل يتناول أيضا الجانب الخطابي التّبليغي كذلك،فيذكر العبارة ثم يستحضر سياقها الّذي تُستعمل فيه لإفادة قصد معيّن،ويربط بين تلك العبارة ربطا محكما ثم يستعرض وجوها متعدّدة من الكلام مشابه لتلك العبارة ويبيّن السّياق الّذي يُستخدم فيه كل وجه من تلك الوجوه،والقصد الّذي تفيده في ذلك السياق،والسّياق عند سيبويه تشمل سياق المقام (السياق الخارجي) وسياق المقال (السّياق الدّاخلي) على حدٍّ سواء "[89]،يقول سيبويه عن سياق المقال:"...و من ذلك قول العرب:" كليهما وتمراً " فهذا مثل قد كثُر في كلامهم،واسْتُعْمِلَ،وتُرك ذكر الفعل لما كان قبل ذلك من الكلام،كأنّه قال:أعطني كِلَيْهِما وتَمراً ..."[90]،وعن سياق الحال قال:" ...ومِثْلِهِ بَيْعَ المَلَطَى لا عَهْدٌ ولا عقدٌ،وذلك إذا كنتَ في حالة مُساومَةٍ وحال بيعٍ،فتدَعُ أُبايِعُكَ استغناء لما فيه الحال..."[91].

يقول الباحث محمد ولددالي في شرح القولين السّابقين:" ...فالفعل قد يُحذف في كلام العرب تَوسّعًا إذا كان سياق الكلام يدلُّ عليه،كأن تسبِق الكلام عبارة أخرى مثل :هل تريد خبزاً أم لبناً ؟،فيقول المخاطب:كليهما وتمراً بحذف " أعطني " اعتماداً على الكلام السّابق،كما قد يُحذف الفعل في كلام العرب توسّعا إذا كان سياق الحال دال عليه،كأن يكون المخاطب والمتكلّم في السّوق في حال مُساومة وبيع،فيقول أَحَدُهُما :بَيعَ المَلَطَى،لا عهدٌ ولا عقدٌ،بحذف الفعل أَبيعُكَ،لأنّ الحال دال عليه "[92]،ومن " المَواطن الّتي يُكثر فيها سيبويه من التّركيز على

السّياق موطن تباين الخطأ والصّواب الاستعمالين،وموطن تفسير بعض ظواهر التّخفيف الّتي تقع في الكلام،وموطن دفع اللّبس "[93]،يقول سيبويه عن الحالة الأولى:" ...وزعم أبو الخطاب أنّ مِثله،قولك للرّجل :" سلاما " تريدُ تسَّلما منك،كما قلت:براءة منك،تُريد:لا ألتبِس بشيء من أمرك،وزعم أنّ أبا ربيعة كان يقول:إذا لقيتَ فلانا فقل له سلاما،فزعم أنّه سأله ففسّره له بمعنى بَراءة منك،وزعم أنّ هذه الآية:﴿ وإذا خاطبهم الجاهلون قالوا سلاماً﴾[الفرقان:63]بمنزلة ذلك،لأنّ الآية – فيما زعم – مكّية ولم يؤمر المُسلمون – يومئذ – أن يُسلِّموا على المشركين،ولكنّه على قولك براءة منك وتسلُّما،لا خير بيننا وبينكم ولا شرَّ..."[94]،يُعقّب الباحث محمد ولددالي على هذا القول قائلا :" ينقل سيبويه عن شيخه الأخفش الأكبر عبارة :" سلاما " الّتي تحتمل معنيين :سلام التّحيّة وسلام المُتاركة والمُباعدة،غير أنّه يفزع إلى السّياق ليبيّن أنّ القصد هو سلام المتاركة،ويستشهد بالآية الكريمة الّتي تحمل نفس القصد،ويعضد ذلك بالرجوع إلى أسباب النّزول الخاصة بالآية الكريمة ليثبت القصد منها "[95].

أمّا عن موطن تفسير سيبويه بعض ظواهر التّخفيف الّتي تقع في الكلام اعتماداً على السّياق قوله:" ...و سألتُ الخليل عن قوله،جلَّ ذِكْره:﴿ حتّى إذا جاؤوها وفُتّحت أبوابها ﴾ [الزمر:73] وعن قوله جلَّ وعلا :﴿و لو ترى الّذين ظلموا إذْ يَرونَ العذاب ﴾ [البقرة :165]، و﴿ لو ترى إذا وُقِفوا على النّار﴾ [الأنعام :27] فقال:إنّ العَرب قد تترك في مثل هذا الخبر الجواب في كلامهم لعلم المُخبِر لأيّ شيء وُضع هذا الكلام..." [96]،وقد فسّر " سيبويه ظاهرة حذف جواب الشّرط من الكلام في الآيات السّابقة بالرّجوع إلى سياق الكلام،وتحديدا عنصر المخاطب "[97].

أمّا عن حالة رفع اللّبس فيقول سيبويه :" ...يقول الرّجل :أتاني رجل يريد واحداً في العدد لا اثنين،فيُقال له:ما أتاك رجلٌ،أي أتاك أكثر من ذلك،أو يقول:أتاني رجل لا امرأة،فيُقال:ما أتاك رجل،أي امرأة أتتك،ويقول:أتاني اليوم رجُل،أي في قوته ونفاذه،فتقول:ما أتاك رجُل،أي أتاك الضعفاء..."[98]،يعلّق الباحث محمد ولددالي شارحا هذا القول:" ...فعبارة " أتاني رجل " في بنيتها السّطحيّة،تحتمل المعاني الثّلاثة السّابقة،غير أنّ المعوَّل عليه في ترجيح احتمال على آخر إنّما هو الرّجوع إلى سياق الكلام "[99].

5-2-3-الإبهام والجملة الفعليّة عند سيبويه :

يقول الباحث عبد الرحمان الحاج صالح إنّ:" الإبهام أو عدم الاختصاص الوضعي هي الصّفة الأساسيّة الّتي يتّصف بها مدلول كل وضع من أوضاع اللّغة "[100]،وهذا معناه أنّ الدّلائل اللّغويّة تكون مبهمة وغير مختصّة في وضع اللّغة،وهذا ليكون المتكلّم قادراً على أن يتكلّم عن الشّيء المعيّن وغير المعيّن أي عن المبهم من المعاني والمختص منه عند الحاجة "[101]،وتجدر الإشارة في هذا السّياق أنّ الإبهام عند سيبويه ليس معناه الغموض بل عدم التّعيين في مقابل

الاختصاص [102]،قال سيبويه عند كلامه عن التّمييز:" ...و إذا قلت " ويْحَهُ فقد تعجّبتَ وأبهمتَ من أي أمور الرّجل تعجَّبتَ...فإذا قلت فارسا،فقد اختصَصتَ ولم تُبهم..."[103]،ومثله (ما) الّتي قال عنها:" إلّا أنّها مبهمة تقع على كل شيء "[104] لأنّها قد تكون تعجبيّة،وقد تكون موصولة،وقد تكون شرطيّة وقد تكون استفهاميّة...إلخ،ومنه فهي مبهمة ومتعدّدة الدلالة في الوضع،واختصاصها وتحديدها لا يكون إلاّ في الاستعمال .

ومن أمثلة الإبهام الحاصل في أركان الجملة الفعليّة نذكر:(الفعل) في الجملة الفعليّة فهو عند سيبويه مبهم وغير مختص وهو ما يتّضح في تحديد سيبويه للفعل حيث يقول :...وأمّا الفعل فأمثلة أُخذتْ من لفظ أحداث الأسماء،وبُنيتْ لما مضى،ولما يكون ولم يقع،وما هو كائن لم ينقطع..."[105]،وما لاحظه الباحث عبد الرحمان الحاج صالح من هذا التّعريف أنّ تقسيم الأفعال عند سيبويه مبني على انقطاع الحدث أو عدم انقطاعه وليس مبنيا على الزّمن،ومنه فدلالة الفعل عنده لا تتحدّد بانقضاء زمن وقوعه وعدم انقضائه فقط،وإنّما بانقطاع الحدث أو عدم انقطاعه،يقول الباحث عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن إنّ سيبويه "يخصّ تحديد دلالة الفعل لا على الزمان فقط بل على مدلول آخر مهم جدّا وهو انقطاع الحدث أو اتّصاله وذلك مهما كان الزمان "[106]،فسيبويه وإن أشار في تعريفه للفعل إلى دلالة الفعل على الزمن إلى أنّه ميّز وفرّق بين دلالته على ذلك ودلالته على " انقطاع الحدث أو اتّصاله بدون اعتبار الزمان " [107].

وإذا عرفنا أنّ مدلول الفعل عند سيبويه هو (الحدث حين حدوثه (وقوعه)) وهو ما يُفهم من قوله:" إذا حدّثت عن فعل (أي الحدث) في حين وقوعه "[108]،فيمكننا القول حينذاك:إنّ الفعل المضارع عنده هو حدث غير منقطع (متّصل) حين وقوعه،أي وقت وقوعه،فالفعل المضارع بذلك متّصل في الحاضر أو في المستقبل،أو في الماضي يقول سيبويه في هذا الشّأن:" هذا ضارب زيدا غدا،فمعناه وعمله مثل هذا يضرب زيدا (غدا)،فإذا حدّثت عن فعل في حين وقوعه غير منقطع كان ذلك وتقول:هذا ضارب عبد اللّه الساعة،فمعناه وعمله مثل (هذا) يَضرب زيدا الساعة،وكان (زيدٌ) ضارب أباك،فإنّما تحدّثت أيضا عن اتّصال فعل في حال وقوعه ...فمعناه وعمله كقولك:كان يضرب أباك "[109]،ومن خلال هذه الأمثلة الّتي ضربها سيبويه يتّضح أنّ الفعل المضارع لا يتّضح ولا يتعيّن زمنه إلا في الاستعمال من خلال ما يدخل عليه من قرائن فكلمة (غدا) جعلته متّصلا في المستقبل،وكلمة (الساعة) جعلته متّصلا في الحاضر،أما كلمة (كان) فجعلته متّصلا في الماضي،وقد علّق عبد الرحمان الحاج صالح على قول سيبويه هذا قائلا:" إنّ صيغة الفعل وحدها أي بدون اعتبار لدخول الزوائد على الفعل وعدم دخولها -مثل السين ولن ولم (وظروف الزمان كسياق) – لا تدلّ على الزمان بكيفيّة

مطلقة أبدا بل تدلّ الصيغة في حدّ ذاتها على ...وعدم الانقطاع لوقوع الحدث،وتدلّ على الزمان على ذلك بما يدخل على الفعل "[110].

فالفعل المضارع " في ذاته (أي بصيغته لا بما يدخل عليه) يدلّ على حدوث حدث في حين وقوعه غير منقطع وعبارة سيبويه (حين وقوعه) معناها:في أي زمان،فعدم الانقطاع هو غير زماني الحال أو المستقبل كما فهمه أكثر النحاة،لأنّ الحدث يحدث غير منقطع في الحاضر ...أو فيما مضى ...،فالفعل المضارع يدلُّ بصيغته وحدها على هذا الاتّصال للحدث"[111].

ومن خلال ما سبق يتّضح أنّ الفعل المضارع عند سيبويه عبارة عن حدث متّصل حين وقوعه فقد يتّصل الفعل المضارع في الحال أو المستقبل إذا تجرّد من القرائن والأدوات الدّاخلة عليه،ويتعيّن اتّصاله في المستقبل،أو يتّصل في الماضي إذا دخلت عليه بعض الأدوات والقرائن،ومنه فالفعل المضارع عند سيبويه -في مستوى الوضع -مبهم الزمن يدل على جميع الأزمنة، أمّا – في الاستعمال – فهو مختص بزمن معين،وما قلناه عن الفعل المضارع ينطبق كذلك عن الفعل الماضي فحين يتجرّد من الزوائد الدّاخلة عليه فهو يدلّ على أنّه على الأصل،ومنه فعدم وجود علامة تسبق الفعل الماضي يدلّ على أنّ الفعل الماضي يدلّ على الزمن الماضي في الأصل،يقول عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن:" فعدم العلامة فيما يخصّ الماضي دليل على أنّه على الأصل إذ لم يدخل عليه شيء فلا يتغيّر مدلوله الأصلي وهو الزمان الماضي "[112]،أمّا إذا أضفنا شيئا للمبنى الأصلي للفعل الماضي فقد يتغيّر معناه حينذاك ويدلّ على أزمان أخرى،غير زمنه الأصلي،يقول عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الشّأن :" وقد يدلّ على المستقبل إن دخلت عليه زوائد كما في ﴿إذا جاء نصر اللّه﴾[النصر : 1] أو دخلت عليه أدوات الشّرط مثل (إنْ)،أو ما يدلّ على مجرّد افتراض بدخول (لو) وغير ذلك،فمجموع الصيغة وخلو هذا الموضع من الأدوات -لا الصيغة وحدها – هو الّذي يدلّ على الزمان الماضي "[113].ومنه فالفعل الماضي عند سيبويه هو فعل منقطع في أي زمن وقع،ينقطع في الماضي كقولنا:لعب محمد بالكرة،كما ينقطع في المستقبل وذلك في قوله عزّ وجلّ:" إذا جاء نصر اللّه "،وينقطع في الحال كقولنا:جاء محمد الآن،ومنه فالفعل عند سيبويه لا يدلّ على الزّمن بنفسه،وإنّما يدلّ على كيفيّة وقوع الحدث،أمّا الزّمن فيدلُّ عليه ما يدخل على الفعل،والدّليل على ذلك أنّ الفعل الواحد يدلّ على جميع الأزمنة بحسب ما يدخل عليه،فالفعل (جاء) مثلا يبدو من الوهلة الأولى أنّه يدلّ على الزمن الماضي ولكنّه في حقيقة الأمر غير ذلك،فحين تقول:جاء الآن،يصير دالا على الحال،وحين تُدخِل عليه (إذا) كقولك:إذا جاء،يصير دالاً على المستقبل،وحين تتبعه بكلمة (أمس)،كقولك:جاء أمس يصير دالاً على الماضي،فالّذي يدلّ على الزمن هو تلك القرائن الّتي تدخل على الفعل لا الفعل وحده،يقول عبد الرحمان الحاج صالح:"

إنّ صيغة الفعل وحدها أي بدون اعتبار لدخول الزوائد على الفعل وعدم دخولها – مثل السين ولن ولم (و ظروف الزمان كسياق) – لا تدلّ على الزمان بكيفيّة مطلقة أبداً،بل تدلّ الصيغة في حد ذاتها على مفهومي الانقطاع وعدم الانقطاع لوقوع الحدث،وتدلّ على الزمان على ذلك بما يدخل على الفعل "[114].

ومن خلال ما سبق يتّضح أنّ الفعل عند سيبويه مبهم الزمن (غير معين)-في مستوى الوضع -ويتعيّن زمانه في – الاستعمال- من خلال ما يدخل عليه،ومن خلال تواجده في جمل ونصوص،وتجدر الإشارة في هذا السّياق إلى أنّ الإبهام لا يوجد في الفعل فقط،بل في أركان الجملة الفعلية الأخرى كذلك من فاعل ومفعول،يقول عبد الرحمان الحاج صالح:" ...فليس الفعل يوصف هو وحده بالإبهام بل كذلك هو والفاعل والمفعول..."[115].

وبعد أن تحدثنا عن الإبهام الّذي يخص الوضع مثل إبهام الفعل الّذي يحتمل جميع الأزمنة،يجب التّنبيه أنّ هناك نوع آخر من الإبهام الّذي يخص الاستعمال ويحدث في التّخاطب يقول عبد الرحمان الحاج صالح:" ...وهناك إبهام من نوع آخر وهو استعمالي وخطابي غير وضعي لأنّه لا يحدث إلّا في التّخاطب وبسبب يرجع إلى ظاهرة التّخاطب،فبما أنّ الخطاب حدث يُحدثه متكلّم فلا بدّ من أن يكلّفه ذلك بعض الجهود،وبما أنّ الإنسان ميّال بطبعه إلى الاقتصاد في جميع ما يبذله من جهود فلا يفوته إذا سنحت الفرصة أن يوفّر ما يمكنه من ذلك،وهذا حاصل بالفعل في استعماله لجهاز اللّغة،وهذا التّوفير للجهود العضليّة في تأدية الأغراض بالكلام يسمّيه النّحاة العرب تخفيفا فإذا استخفّوا شيئا في نطقهم له كالحذف للكلم أو الحروف أو القلب لهذه الأخيرة أو إدغامها أو اختلاسها أقدموا على ذلك ولا يكون هذا غالبا إلّا على عُرف وعادة تعارفوا عليها فمن ثمّ حدوث الإبهام الخطابي إذا كثُر هذا التّخفيف..."[116].

ولا شكّ أنّ الحذف في العبارة موجود بكثرة،ولكن لا بدّ من توفر مجموعة من القرائن المصاحبة لها وإلّا تعذّر على المتلقي فهم الخطاب،يقول عبد الرحمان الحاج صالح:"...فالحذوف فيما يخص الكلام المفيد كثيرة جداً ويكون ذلك ملبساً إلّا مع وجود القرائن،وقد رأينا فيما سبق أنّ الكلام تصطحبه في جميع أحواله أدلّة من نوع آخر وهي خارجة عن اللّفظ وهي مجموع القرائن من مشاهدة الحال وحضور المتخاطبين وتقدّم الذّكر وعلم المخاطب ولا يمكن أن يفهم الغرض من الكلام والكلم الّتي يتألّف منها إلّا بهذه القرائن،فلا كلام إلّا بها أبداً ..."[117]،وفيما يلي أهم القرائن الّتي ذكرها سيبويه والّتي تساعد على فهم الجملة الفعليّة وتزيل إبهامها في الاستعمال :

أ-قرينة ما يرى المخاطب من الحال :وسُمّيت بعد سيبويه بـ :(القرينة الحاليّة) [(*)]،قال سيبويه :" ...و مثله مواعيد عرقوب أخاه بيثرب،كأنّه قال:" واعدتّني مواعيد عرقوب أخاه ولكنّه ترك "

واعدتّني " استغناء بما هو فيه من ذكر الخلف واكتفاء بعلم من كان يعني بما كان بينهما قبل ذلك ..."[118]،فعبارة " بما هو فيه من ذكر الخلف " تشير إلى أحد عناصر السّياق وهو حال الخطاب،يقول سيبويه :" ...و إنّما حذفوا الفعل في هذه الأشياء حين ثنّوا لكثرتها في كلامهم واستغناء بما يرون من الحال وبما جرى من الذّكر "[119].

ب-قرينة ما جرى من الذّكر،أو ما كان قبل ذلك من الكلام :وسُمّيت بعد سيبويه بـ:(القرينة المقاليّة)،وهي :" كل كلام متقدّم يساعد المخاطب على فهم ما جاء بعده "[120] قال سيبويه معلّقا على بيت أبي دؤاد :

" أكلّ امرئ تحسبين آمرأ ونارٍ توقد باللّيل نارا

فاستغنيتَ عن تثنية "كلّ "لذكر إياه في أوّل الكلام ولقلّة التباسه على المخاطب "[121]

فعبارة "لذكر إياه في أوّل الكلام " قرينة مقاليّة مساعدة على فهم الجملة.

ج-قرينة علم المخاطب السّابق :سُمّيت بعد سيبويه بـ :(القرينة العقليّة)،وهي " كل ما يعلمه المخاطب ممّا يساعده على فهم الخطاب وكل علم تحصّل عليه منذ عهد قريب أو بعيد وهو أيضا كل المعلومات العامة – البديهية منها والمكتسبة – الّتي تحصّل عليها منذ نشأته بالتجربة وكل ما يستنتجه من هذه البديهيات بالنسبة لمضمون الخطاب،وكثيرا ما يفسّر ظواهر الاتّساع بعلم المخاطب ويريد ذلك رجوعه إلى هذه البديهيات العقليّة "[122]،قال سيبويه:" ...واعلم أنّ الضّرب لا يُضرب..." [123]،وهذا من البديهيات العقليّة لأنّ الضرب لا يضرب،وقال أيضا:"...وسألت الخليل عن قوله جلّ ذكره:﴿حتّى إذا جاؤوها وفُتّحت أبوابُها ﴾ [الزمر:73] أين جوابها ؟ وعن قوله جلا وعلا:﴿و لو يرى الّذين ظلموا إذ يرون العذاب﴾ [البقرة :165]فقال:إنّ العرب قد تترك في مثل هذا الخبر الجواب في كلامهم لعلم المخبَر لأي شيء وُضِع هذا الكلام ..."[124]،فعبارة " لعلم المخبر لأي شيء وُضع الكلام " معناها علمه بالعنصر المحذوف ألا وهو جملة جواب الشّرط .

و قال سيبويه في مثال آخر:

" بني أسد هل تعلمون بلاءنا إذا كان يوما ذا كواكب أشنعا

...أضمر لعلم المخاطب بما يعني وهو اليوم "[125].

خاتمة :

و في النّهاية وصل بحثنا هذا إلى مجموعة من النّتائج نذكر منها:

- حلّل سيبويه الجملة الفعليّة من زاويتين: زاوية بنويّة لفظيّة تحدّث فيها عن القوانين المجرّدة الّتي تحكم الجملة الفعليّة،وزاوية خطابيّة تبليغيّة تحدّث فيها عن الوجوه المختلفة للتّركيب الواحد في واقع الاستعمال،والقصد الّذي يحمله كل وجه من تلك الوجوه في سياق

محدّد،ولاشكّ أنّ التّحليل الأوّل يعمل على تحقيق الملكة اللّغويّة بينما يحقّق التّحليل الخطابي التّبليغي الملكة التّبليغيّة.

- جمع سيبويه في تحليله اللّساني للجملة الفعليّة بين التّحليل اللّساني الدّاخلي الضّيق الّذي يهتم باللّغة في حدّ ذاتها ولا يخرج عن دائرتها ممّا يُحقّق الملكة اللّغويّة،وبين التّحليل اللّغوي الخارجي الموسّع الّذي يتجاوز اللّغة إلى ما هو خارجها ممّا له صلة بها كمعطيات السّياق وعناصره المختلفة من مخاطِب ومخاطَب...إلخ الّذي يُحقّق الملكة التّبليغيّة.

- تناول سيبويه الجملة الفعليّة في الوضع والاستعمال معاً،حيث سعى في التّناول الأوّل إلى الوصول إلى القوانين الوضعيّة الّتي تحكم الجملة الفعليّة والّتي تحقّق الملكة اللّغويّة،بينما سعى في التّناول الثّاني إلى الوصول إلى قوانين استعمال الجملة الفعليّة في واقع الخطاب والّتي تحقّق الملكة التّبليغيّة.

- إنّ تناول سيبويه للجملة الفعليّة من زاويتي الوضع والاستعمال معاً أدّى به إلى التّفريق بين المعنى والفائدة،فالمعنى ما تفيده الألفاظ وطريقة تركيبها،بينما الفائدة هي المعلومة الّتي قدّمها العبارة للمخاطَب،وسيبويه يشترط في الجملة ومنها الجملة الفعليّة أن تكون مفيدة وإلّا لا تُعدُّ جملة عنده .

- إنّ طريقة تحليل سيبويه للجملة الفعليّة المتمثّلة في الاهتمام بالوضع والاستعمال معاً تبيّن أنّه لا يفصل بين علمي النّحو والبلاغة خاصة إذا عرفنا أنّ كتابه كتاب في علوم اللّغة العربية جميعها وليس كتابا في النّحو فقط .

- لقد حلّل سيبويه الجملة الفعليّة في كتابه وفق المنهج التّواصلي وهو ما يتّضح من خلال تحليله لها من زاويتي الوضع والاستعمال وربطه اللفّظ بالمعنى واعتماده على السّياق وملابسات الخطاب .

- يسعى سيبويه في تحليله للجملة الفعليّة إلى تحقيق الملكتين اللّغويّة والتّبليغيّة معاً وهو ما يتّضح من خلال تناول الجملة الفعليّة من زاويتين:زاوية بنويّة لفظيّة،وزاوية تبليغيّة خطابية،ركّز في الزّاوية البنويّة الّتي تحقّق الملكة اللّغويّة على القوانين المجرّدة الّتي تحكم الجملة الفعليّة كتقدّم الفعل على الفاعل واشتغاله به،ومنها استحالة تقدّم الفاعل على فاعله،وركّز في الزّاوية التّبليغيّة على البعد التّبليغي والفائدة،كما فسّر بها حالات العدول عن الأصل كتقدّم المفعول به على الفعل والفاعل معاً،وتحوله من كونه فضلة إلى كونه عمدة .

- إنّ الأوضاع اللّغويّة عند سيبويه مبهمة ومتعدّدة الدّلالة ولا يزول إبهامها ولا تتعيّن ولا تختص دلالتها إلّا في الاستعمال،فالفعل مبهم الزمن في الوضع يحتمل جميع الأزمنة،ولا يتعيّن زمانه إلّا في الاستعمال .

- إنّ الإبهام عند سيبويه لا يكون في الوضع فقط،ولكن يوجد كذلك في الاستعمال لتواجد القرائن الكافية المزيلة للإبهام والمُساعدة على فهم الكلام .

ومن خلال الحقائق والنّتائج السّابقة الّتي وصل إليها البحث يمكننا القول :

- إنّ طريقة تناول سيبويه للجملة الفعليّة يمكن استغلالها في ميدان تعليمية اللّغات فالاهتمام بالوضع يُحقّق الملكة اللّغويّة الّتي تمكّن المتعلّم من التّعبير السّليم،والاهتمام بالاستعمال يُحقّق الملكة التّبليغيّة الّتي تمكّنه من تبليغ كل أغراضه في أحوال خطابيّة معيّنة .

- يجب استثمار كل من مفهوم الفعل ومفهوم الفاعل ومفهوم المفعول به ومفهوم الجملة الفعليّة في كتبنا المدرسيّة .

هوامش البحث:

[1] - ابن منظور،لسان العرب،ج :1،مادة (ج م ل)،ص :462 (صادر) .

[2] - عبد الرحمان الحاج صالح،بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة،ج 1،منشورات المجمع الجزائري للّغة العربية،ص 290-291.

[3] - ينظر:عبد الرحمان الحاج صالح،المرجع نفسه،ج1،ص 291 .

[4] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص،262 .

[5] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص،74 .

[6] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص،463 .

[7] - سيبويه،الكتاب،ج1،261 .

[8] - عبد الرحمان الحاج صالح،المرجع نفسه،ص 291.

[9] - ينظر:عبد الرحمان الحاج صالح،سلسلة علوم اللّسان عند العرب3 ،الخطاب والتخاطب في نظريّة الوضع والاستعمال العربيّة،منشورات المجمع الجزائري للّغة العربيّة،ص 12،13.

[10] - عبد الرحمان الحاج صالح،بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة،الجزء الأوّل،ص 291 .

[11] - عبد الرحمان الحاج صالح،المرجع نفسه،ص 291 .

[12] - عبد الرحمان الحاج صالح،المرجع نفسه،ص 291 .

[(*)] هناك فرق بين الجملة والعبارة،فالجملة هي :"...سلسلة من الكلمات تنتجها قواعد اللّغة ويكون لها معنى حرفي مجرّد من المقام cotext..." الحسن شاهر،علم الدّلالة السمانتيكيّة والبراغماتيّة في اللّغة العربيّة،دار الفكر للنّشر والتّوزيع،الأردن،ط1،1422هـ،2001 م،ص :18،بينما العبارة هي :"...التّركيب المفيد الّذي ينطقه المتكلّم بالفعل في سياق معيّن في زمن معيّن ..." محمد محمد يونس علي،علم التّخاطب الإسلامي،دراسة لسانيّة لمنهاج علماء الأصول في فهم النّص،دار المدار الإسلامي،بيروت،لبنان،ط1،2006م،ص50 .ومنه فالجملة تنتمي إلى الوضع،أمّا العبارة فهي تنتمي إلى الاستعمال .

[13] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص،23.

[14] - محمد ولددالي،النحو ومقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك ،دراسة مقارنة لبعض أوجه استعمال الجملة الفعليّة،رسالة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه علوم،جامعة الجزائر2،أبو القاسم سعد اللّه،2014،2015،ص،397 .

[15] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص23.

[16] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص،62 .

[17] - محمّد ولددالي،المرجع نفسه،ص،398 .

[18] - محمد ولددالي،المرجع نفسه،ص 398 .

[19] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص 19 .

[20] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص 80 .

[21] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص،80،81 .

[22] - محمد ولددالي،المرجع نفسه،ص،417 .

[23] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص 81 .

[24] - عبد الرحمان الحاج صالح،الخطاب والتّخاطب في نظريّة الوضع والاستعمال العربيّة،ص 66 .

[25] - محمد ولدالي،المرجع نفسه،ص 405 .

[26] - ينظر:رشدي أحمد طعيمة،محمود كامل النّاقة،تعلم اللّغة اتّصاليّا بين المناهج والاستراتيجيات،منشورات المنظّمة الإسلاميّة للتّربيّة والعلوم والثّقافة،إسيسيسكو 1427هـ،2006هـ،ص46 .

[27] - نايف خرما وعلي حجاج،اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها،المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب،الكويت،1988،ص85.

[28] - رشدي أحمد طعيمة،محمود كامل النّاقة،المرجع نفسه،ص46 .

[29] - محمد العبد،النّص والخطاب والاتّصال،الأكاديميّة الحديثة للكتاب الجامعي،القاهرة،مصر،ط2005،1،ص 49.

[30] - دوجلاس براون،أسس تعلّم اللّغة وتعليمها،ترجمة عبده الرّاجحي،وعلي علي أحمد شعبان،دار النّهضة العربيّة،1994،ص 244 .

[31] - رشدي أحمد طعيمة،محمود كامل النّاقة،المرجع نفسه،ص 47.

[32] - جماعة من الباحثين،معجم علوم التّربيّة،مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك،سلسلة علوم التّربيّة،9 و10،مطبعة النّجاح الجديدة،1994،ص 131.

[33] - ينظر:ياحي هشام،دور النّحو في بناء الملكة التّبليغيّة،السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط أنموذجا،دراسة وصفية تحليلية،مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي،تخصّص :تعليميّة اللّغة العربيّة،جامعة المدية،قسم اللّغة العربيّة،2016م/2017 م،ص :61 .

[34] - عبد الرحمان الحاج صالح،علم تدريس اللّغات والبحث العلمي في منهجيّة الدّرس اللّغوي،ص 10.

[35] - ينظر:عبد الرحمان الحاج صالح،المرجع نفسه،ص 10 .

[36] - بشير إبرير،استراتيجيّة التّبليغ في تدريس النّحو،أعمال ندوة تيسير النّحو المنعقدة في 23-24 أفريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامّة،منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّ 2001،ص،485،484.

[37] - بشير إبرير،المرجع نفسه،485.
[38] - ابن خلدون،المقدمة،مكتبة دار المدينة المنورة للنّسر والتوزيع،الدار التونسية للنّشر،،1984 ص :729 .
[39] - ابن خلدون،المرجع نفسه،ص :729 .
[40] - ابن خلدون،المرجع نفسه،ص :729 .
[41] - ابن خلدون،المرجع نفسه،ص :730 .
[42] - ابن خلدون،المرجع نفسه،ص :730 .
[43] - عبد الرحمان ابن خلدون،المقدّمة،ص 1126 .
[44] - عبد الرحمان ابن خلدون،المقدّمة،1126 .
[45] - عبد الرحمان ابن خلدون،المقدّمة،ص726 .
[46] - رشدي أحمد طعيمة،المهارات اللّغويّة :مستوياتها،تدريسها،صعوباتها،دار الفكر العربي،القاهرة،مصر،ط2004،1،ص :176،177.
[47] - ينظر :دوجلاس براون،أسس تعلّم اللّغة وتعليمها،ترجمة،د.عبده الراجحي،ود.علي علي أحمد شعبان،دار النّهضة العربيّة للطباعة والنّشر،بيروت،1994،ص :245،246 .
[48] - ينظر :بشير إبرير،المرجع نفسه،ص 486.
[49] - عليك كايسة،واقع تدريس التّعبير والتّواصل بالمدرسة الابتدائيّة (السّنة الخامسة أنموذجا)،العدد الخاص بأعمال ملتقى :الممارسات اللّغويّة :التّعليميّة والتّعلميّة،جامعة مولود معمري تيزي وزو،مخبر الممارسات اللّغويّة في الجزائر،7-8-9 ديسمبر 2010 م،ص :648 .
[50] - عبد الرحمان الحاج صالح،بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة،الجزء الأوّل،ص 292.
[51] - عبد الرحمان الحاج صالح،المرجع نفسه،ص 293.
[52] - عبد الرحمان الحاج صالح،المرجع نفسه،ص 295 .
[53] - عبد الرحمان الحاج صالح،المرجع نفسه،ص 295 .
[54] - عبد الرحمان الحاج صالح،المرجع نفسه،ص 295 .
[55] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص،34 .
[56] - محمّد ولددالي،المرجع نفسه ،ص ،408 .
[57] - محمد ولددالي،المرجع نفسه،ص،408 .
[58] - محمد ولددالي،المرجع نفسه،ص 408 .
[59] - محمد ولددالي،المرجع نفسه،ص 244.
[60] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص 8 .
[61] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص 108،109 .
[62] - محمد ولددالي،المرجع نفسه ،ص 245 .
[63] - السيرافي،شرح كتاب سيبويه،ج1،ص 179 .
[64] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص 108 ،وعبد الرحمان الحاج صالح،الخطاب والتّخاطب،ص 8 .
[65] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص 25،26 .

[66] - السيرافي،شرح كتاب سيبويه،ج1،ص 186 .
[67] - السيرافي،شرح كتاب سيبويه،ج1،ص 186 .
[68] - محمد ولددالي،المرجع نفسه،ص،247،248 .
[69] - السيرافي،شرح كتاب سيبويه،ج1،ص 186 .
[70] - السيرافي،شرح كتاب سيبويه،ج1،ص 186 .
[71] - محمد ولدالي،المرجع نفسه،ص 248 .
[72] - محمد ولدالي،المرجع نفسه،ص 248 .
[73] - السيرافي،شرح كتاب سيبويه،ج1 ،ص،187 .
[74] - محمد ولددالي،المرجع نفسه،ص 248 .و ينظر :السيرافي،شرح كتاب سيبويه،ج 1،ص 187 .
[75] - محمد ولددالي،المرجع نفسه،ص،248 .
[76] - السيرافي،شرح كتاب سيبويه،ج1،ص :186 .
[77] - محمد ولددالي،المرجع نفسه،ص 249 .
[78] - السيرافي،المرجع نفسه،ج1،ص :186 .
[79] - محمد ولددالي،المرجع نفسه،ص :249 .
[80] - السيرافي،المرجع نفسه،ج1،ص :187 .
[81] - ينظر :محمد ولددالي،المرجع نفسه،ص :49 .
[82] - عبد الرحمان الحاج صالح،بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة،ج1،ص :218 .
[83] - محمد ولددالي،المرجع نفسه،ص 250 .
[84] - عبد الرحمان الحاج صالح،بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة،ج1،ص :218 .
[85] - محمد ولددالي،المرجع نفسه،ص :250 .
[86] - ينظر :محمد الأخضر الصبيحي،المناهج اللّغويّة الحديثة وأثرها في تدريس النّصوص بمرحلة التّعليم الثّانوي،ص91.
[87] - فوزي عيسى،رانيا فوزي عيسى،علم الدّلالة النّظرية والتّطبيق،دار المعرفة الجامعيّة،الاسكندريّة،ط1،2008،ص59.
[88] - نهاد الموسى،الوجهة الاجتماعيّة في كتاب سيبويه،مقال،جامعة شيراز إيران،1353 هـ .
[89] - محمد ولددالي،المرجع نفسه،ص :411 .
[90] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص :280،281 .
[91] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص :272 .
[92] - محمد ولددالي،المرجع نفسه،ص :411،412 .
[93] - محمد ولددالي،المرجع نفسه،ص 412 .
[94] - سيبويه،الكتاب،ج :1 ،ص :324،325 .
[95] - محمد ولددالي،المرجع نفسه،ص :412 .
[96] - سيبويه،الكتاب،ج3،ص :103 .

[97] - محمد ولددالي،المرجع نفسه ،ص :412 .
[98] - سيبويه،الكتاب،ج :1،ص :55 .
[99] - محمد ولددالي،المرجع نفسه،ص :413 .
[100] - عبد الرحمان الحاج صالح،الخطاب والتخاطب في نظريّة الوضع والاستعمال العربيّة،ص 112 .
[101] - عبد الرحمان الحاج صالح،المرجع نفسه،ص 77 .
[102] - ينظر :عبد الرحمان الحاج صالح،المرجع نفسه،ص 77 .
[103] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص،290،(بولاق) .
[104] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص،309 .
[105] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص 12 .
[106] - عبد الرحمان الحاج صالح،المرجع نفسه،ص 97 .
[107] - عبد الرحمان الحاج صالح،المرجع نفسه،ص 97 .
[108] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص 82 .
[109] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص 64 .
[110] - عبد الرحمان الحاج صالح،المرجع نفسه،ص 99 .
[111] - عبد الرحمان الحاج صالح،المرجع نفسه،ص :99 .
[112] - عبد الرحمان الحاج صالح،المرجع نفسه،ص 98 .
[113] - عبد الرحمان الحاج صالح،المرجع نفسه،ص 98 .
[114] - عبد الرحمان الحاج صالح،المرجع نفسه،ص،99 .
[115] - عبد الرحمان الحاج صالح،المرجع نفسه،ص 96 .
[116] - عبد الرحمان الحاج صالح،المرجع نفسه،ص 112.
[117] - عبد الرحمان الحاج صالح،المرجع نفسه،ص 112 .

[*] – إنّ مصطلح القرينة لم يستعمله سيبويه ولكن هذا لا يعني أنّه لم يدرك مفهومه فقد عبّر عنه بمصطلحات أخرى مثل :(ما يرى المخاطب من الحال،ما جرى من الذّكر،علم المخاطب السّابق ...إلخ)،واستعمله فيما بعد علماء الأصول،يقول عبد الرحمان الحاج صال :" ...و سمّوا هاتين الدّلالتين بعد سيبويه بالقرينة (ج قرائن) وظهر أوّل ما ظهر عند الأصوليين وهو اصطلاح شامل لكل دلالة غير لفظيّة وسُمّيت قرائن لأنّها يقترن بها اللّفظ وتُردفه فالاقتران هو زماني .فالأولى قيل لها " قرينة حاليّة " وهي الحال والثّانية " قرينة مقاليّة " ...و استعمل العلماء كثيراً مصطلحا آخر وهو سياق الكلام للقرينة المقاليّة .ولم يعرفها سيبويه كمصطلح ومن جاء بعده مع أنّها قديمة " الخطاب والتّخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربيّة،ص 56

[118] - سيبويه،ج1،ص 137 .
[119] - سيبويه،ج1،ص 138 .
[120] - عبد الرحمان الحاج صالح،المرجع نفسه،ص 56 .
[121] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص،33 .
[122] - عبد الرحمان الحاج صالح،المرجع نفسه،ص،57 .

[123] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص :339 .
[124] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص:103 .
[125] - سيبويه،الكتاب،ج1،ص،22.

قائمة المراجع :

1- ابن منظور،لسان العرب،ج :1،مادة (ج م ل)،ص :462 (صادر) .
2- بشير إبرير،استراتيجيّة التّبليغ في تدريس النّحو،أعمال ندوة تيسير النّحو المنعقدة في 23-24 أفريل 2001 بالمكتبة الوطنية بالحامّة،منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّ 2001 .
3- جماعة من الباحثين،معجم علوم التّربيّة،مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك،سلسلة علوم التّربيّة،9 و10،مطبعة النّجاح الجديدة،1994 .
4- الحسن شاهر،علم الدّلالة السمانتيكيّة والبراغماتيّة في اللّغة العربيّة،دار الفكر للنّشر والتّوزيع،الأردن،ط1،1422هـ،2001 م.
5- ابن خلدون،المقدمة،مكتبة دار المدينة المنورة للنّسر والتوزيع،الدار التونسية للنّشر،،1984 .
6- دوجلاس براون،أسس تعلّم اللّغة وتعليمها،ترجمة،د.عبده الراجحي،ود.علي علي أحمد شعبان،دار النّهضة العربيّة للطباعة والنّشر،بيروت،1994.
7- رشدي أحمد طعيمة،المهارات اللّغويّة :مستوياتها،تدريسها،صعوباتها،دار الفكر العربي،القاهرة،مصر،ط1،2004.
8- رشدي أحمد طعيمة،محمود كامل النّاقة،تعلم اللّغة اتّصاليّا بين المناهج والاستراتيجيات،منشورات المنظّمة الإسلاميّة للتّربيّة والعلوم والثّقافة،إسيسيسكو 1427هـ،2006 م.
9- سيبويه،الكتاب،تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون،دار الجبل،بيروت،لبنان،ط1،دت.
10- السيرافي،شرح كتاب سيبويه،تحقيق :أحمد حسن المهدلي وعلي السيد علي،دار الكتب العلميّة،بيروت،لبنان،ط1429،1هـ،2008.
11- عبد الرحمان الحاج صالح،الأسس العلميّة لتطوير تدريس اللّغة العربيّة،ندوة تدريس اللّغة العربيّة في الجامعات العربيّة،1984 .
12- عبد الرحمان الحاج صالح،بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة،ج 1،منشورات المجمع الجزائري للّغة العربية .
13- عبد الرحمان الحاج صالح،سلسلة علوم اللّسان عند العرب3 ،الخطاب والتخاطب في نظريّة الوضع والاستعمال العربيّة،منشورات المجمع الجزائري للّغة العربيّة.
14- عبد الرحمان الحاج صالح،علم تدريس اللّغات والبحث العلمي في منهجيّة الدّرس اللّغوي.
15- عليك كايسة،واقع تدريس التّعبير والتّواصل بالمدرسة الابتدائيّة (السّنة الخامسة أنموذجا)،العدد الخاص بأعمال ملتقى:الممارسات اللّغويّة :التّعليميّة والتّعلميّة،جامعة مولود معمري تيزي وزو،مخبر الممارسات اللّغويّة في الجزائر،7-8-9 ديسمبر 2010 م.
16- فوزي عيسى،رانيا فوزي عيسى،علم الدّلالة النّظرية والتّطبيق،دار المعرفة الجامعيّة،الاسكندريّة،ط1،2008 .

17- محمد الأخضر الصبيحي،المناهج اللّغويّة الحديثة وأثرها في تدريس النّصوص بمرحلة التّعليم الثّانوي .
18- محمد العبد،النّص والخطاب والاتّصال،الأكاديميّة الحديثة للكتاب الجامعي،القاهرة،مصر،ط2005،1.
19- محمد محمد يونس علي،علم التّخاطب الإسلامي،دراسة لسانيّة لمنهاج علماء الأصول في فهم النّص،دار المدار الإسلامي،بيروت،لبنان،ط2006،1م .
20- محمد ولددالي،النحو ومقاصد الكلام بين سيبويه وابن مالك ،دراسة مقارنة لبعض أوجه استعمال الجملة الفعليّة،رسالة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه علوم،جامعة الجزائر2،أبو القاسم سعد اللّه،2014،2015 .
21- نايف خرما وعلي حجاج،اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها،المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب،الكويت،1988.
22- نهاد الموسى،الوجهة الاجتماعيّة في كتاب سيبويه،مقال،جامعة شيراز إيران،1353 هـ .
23 - ياحي هشام،دور النّحو في بناء الملكة التّبليغيّة،السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط أنموذجا،دراسة وصفية تحليلية،مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي،تخصّص :تعليميّة اللّغة العربيّة،جامعة المدية،قسم اللّغة العربيّة،2016م/2017 م.

تعليمية اللغة العربية من التناول المعياري إلى التحليل النصي التواصلي في كتب اللغة العربية من التعليم المتوسط..

The Didactic of the Arabic from Grammar to Text Analysis in the Algerian Middle School Arabic Language books

الدكتور: عبد الحق سوداني

قسم اللغة العربية و آدابها - جامعة الشاذلي بن جديد الطارف- الجزائر

Enst.soudani@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/09 تاريخ القبول: 2021/02/15 تاريخ النشر: 2021/09/15

الملخص: أحدثت اللسانيات المعاصرة ثورة كبيرة في شتى مجالات المعرفة الإنسانية وخاصة الاجتماعية والنفسية والتربوية مما أدى إلى تزويد هذه المعارف بالمناهج والمفاهيم الملائمة لبناء نماذج ومناويل معرفية وعلمية ومنهجية لكل التخصصات المختلفة.

ومن بين المعارف التي مسها هذا الإبداع اللساني هي علم التربية وخاصة فيما يخص المقاربات التحليلية للنصوص والخطابات ، فقد عرفت المناهج الجديدة كالمقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية والتداولية حضورا قويا في كتب اللغة العربية التعليمية وهي بذلك نقلت الدراسة وتحليل النصوص من التناول المعياري وذلك بمعرفة القواعد والإعراب وفهم معاني الكلمات إلى الوصف اللغوي والتحليل النصي التواصلي لهذه النصوص والخطابات وبشكل وظيفي قصد الوصول إلى نتائج علمية وهادفة.

ومن خلال ما تقدم يمكننا طرح الإشكالية التالية: هل التعلمات النصية في كتب اللغة العربية من التعليم المتوسط تحقق الكفاءة اللغوية التواصلية للمتعلم؟

كلمات مفاتيح: تعليمية اللغة، النص، والتواصل

.**Abstract:**

Contemporary linguistics affected different domains of knowledge a lot, especially the social, the psychological, and educational. This results in the adoption of methods and concepts appropriate to constructing models of methodology and knowledge for all branches.

Within the knowledge touched by this linguistic innovation is the science of education, especially what concerns the analytic approaches of texts and discourses. This new approach shifts the study and analysis of texts from grammar and the comprehension of words to the linguistic description and texts analysis.

Therefore, the following question can be formulated : How is the arabic language introduced in texts and discourses of the Middle School Arabic Language books in algeria.

Key words: Language teaching, text, text and communication

مقدمة

تعد المقاربة النصية من المقاربات الجديدة التي تأسست من خلال التشظي المعرفي والمنهجي للسانيات التي إنبنت من جراء هذا تعدد مناهج البحث النصوصي وتنوعها، كالمقاربة البنيوية والسيميائية والأسلوبية واللسانية النصية والتداولية والتأويلية وغيرها.

ولقد مست هذه المقاربات والمناهج أوجه النشاط المعرفي الإنساني والأبحاث الأكاديمية وخاصة في العلوم الإنسانية التي أمدتها بصنوف المفاهيم والمقاربات من أجل تحليل الظواهر النفسية والاجتماعية والإنسانية التي تلاقي الباحث أو المتخصص أثناء مواجهته لها.

ومن بين المعارف التي مستها هذه الثورة المفهومية تعليمية اللغات وتعليمية المواد التي استفادت من المعرفة اللسانية النصية والتداولية والتواصلية ذلك بفضل ما تتوفر عليه من رؤي جديدة حول اللغة ووظيفتها الإنسانية كوظيفة التفاعل والتعامل الإنساني، مما حدا

بدراسة اللغة إلى تغيير منحاها المنهجي والوظيفي التي نقلت اللغة من دراستها معياريا إلى درستها نصيا تواصليا، لأن الدراسة المعيارية للنصوص تجعل المتعلم حافظا للقواعد والمقاييس دون تفعيلها على مستوى الممارسة والاستعمال، وهنا تكمن أهمية المعرفة التواصلية والمقاربة النصية في دراسة النصوص والخطابات.

1- المقاربة النصية:

1-1- مفهومها: المقاربة النصية هي كل مقاربة تهتم بدراسة النص دراسة لغوية وتداولية في إطار الاستعمال اللغوي، وهي تستفيد من التطور المعرفي والمنهجي للسانيات كالمعرفة اللسانية النصية التداولية والحجاج وعلم النفس الإدراكي وعلم الاجتماع.

والمقاربة النصية والتواصلية تنظر إلى النص أنه حدث تلفظي يكون في إطار تواصل أي ملفوظ يكون له متكلم ومستمع في الوقت ذاته، لذا فهي:" مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية"[1] أو يجعل المتعلم يحاكي هذا النص بغرض إنتاج نص آخر موظفا الإمكانات اللغوية والسياقية والتواصلية للنص التعليمي، وهي "تحقق دراسة النص بالمقاربة عندما تحقق الدنو من سطح النص والتعامل مع بنياته اللغوية المكونة له والمنغلقة على ذاتها بهدف تحري المعرفة والرأي السديد بصدق، أي دون إضمار لخلفيات جاهزة ومشحونة بأحكام مسبقة، فهي مقاربة تعمل على ربط دراسة النص بالنصوص، أي أنها تأخذ بيد المتعلم لاكتساب قواعد وقوانين اللغة(نحو النص) في صورة المنجز والمتحقق فعليا، بدلا من فرضها عليه قسرا نحو الجملة، فالمقاربة النصية في التربية تقتضي تناول النص من عدة زوايا:

1- زاوية بنى النص ومحتواه.

2- زاوية بنى النص اللغوية والتركيبية.

3- زاوية نمط النص(حكاية، قصة قصيرة، خطبة، رسالة، مقالة).

4- زاوية صاحب النص وأهدافه من انجازه"[2].

إن هذه الزوايا هي مستويات دراسة النص في ضوء المقاربة النصية التواصلية بحيث تجعل منه حدثا تلفظيا في ضوء تعليمية النصوص، فندرس المستوى المعجمي والتركيبي والمستوى الدلالي والتواصلي ، وهذه المستويات تحقق الاتساق والانسجام النصي، وهذا هو غاية المقاربة النصية.

2-1- مفهوم النص: يعرف رولات بارت relland bart النص على أنه" نشاط وإنتاج وهو قوة متحركة تتجاوز جميع الأجناس والمراتب المتعارف عليها لتصبح واقعا نقيضا يقاوم الحدود وقواعد المفهوم والمعقول. إن النص مفتوح ينتجه القارئ في عملية مشاركة لا تتضمن قطيعة بين البنية والقراءة وإنما تعني اندماجهما في عملية دلالية واحدة فممارسة القراءة إسهام في التأليف"[3]، كما أن النص الأدبي "يتضمن عناصر هوياتية تظهر من خلال تعالق النصوص وتفاعلها في إدراك صاحبها، فالنص تحوّل إلى مجال يلعب فيه ويمارس ويتمثل التحويل الابستمولوجي والاجتماعي والسياسي. فالنص الأدبي خطاب يخترق حاليا وجه العلم والايدولوجيا والسياسة ويتنطّع لمواجهتها وفتحها وإعادة صهرها. ومن حيث هو خطاب متعدد ومتعدد اللسان أحيانا ومتعدد الأصوات غالبا ما (من خلال تعدد الملفوظات التي يقوم بمفصلتها) يقوم النص باستحضار كتابة ذلك البلور الذي هو محمل الدلالية المأخوذة في نقطة معينة من لا تناهيها، أي كنقطة من التاريخ الحاضر حيث يلج هذا البعد اللامتناهي"[4]، ويعيد بناءه من جديد ليشتمل على العناصر النصية من حيث نص.

ويرى حامد أبوزيد أن النص هو " الوسيلة الإبلاغية التي يشترك فيها طرفان مرسل ومرسل إليه والنص بمثابة الرسالة الواصلة بينهما"[5] وهو " وحدة تعليمية تجمع بين معارف عديدة لغوية وتربوية ونفسية واجتماعية وفق أنسجة لغوية من أصوات وكلمات وتراكيب تمزج جميعها فيصير بذلك النص وحدة معرفية تتفاعل فيها معارف لسانية وغير لسانية مما يجعله يتجاوز كونه مجرد ظاهرة لسانية إلى مرونة اجتماعية وثقافية أوسع نطاقا فهو بذلك وسيلة لنقل المعرفة والثقافة له ديمومة المكان والزمان"[6]. فالمفاهيم الجديدة للنص في ضوء اللسانيات النصية والتداولية وضعته في وضعيات تفاعلية وتواصلية مما أكسبه حضورا وزخما في المناهج والبرامج التعليمية، وأنتج لنا مقاربات تعليمية للنص الأدبي،و"عليه فإن

المقاربة النصية في تعليمية اللغات تعني أن يكون النص محور جميع التعلمات ومحور النشاطات والدروس الداعمة من نحو وصرف وبلاغة، وإنجاز هذه النشاطات التعليمية يتم بواسطة النص نفسه، ويكون النص هو المنطلق. و النص يسمح للمتعلمين بالوصول إلى استنتاج رئيسي هو أن اللغة كل متكامل لا تجزئة فيها، وأن ما يلاحظه المتعلم من تجزئة ما هو في الحقيقة إلا منهجية تفرضها بيداغوجيا التعلم بصفة تدريجية بينما النص كوحدة لغوية لا مجال للتجزئة فيه.

فالنص من المنظور البيداغوجي وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جلية تعود بالنفع على العملية التعليمية"[7].

و"من هنا يتضح أن تقنية المقاربة النصية هي نتاج رؤية جديدة في البحث اللغوي مفادها أن تعليم اللغة لم يعد يعتني بتدريس بنى لسانية منعزلة، بل يرتبط بشبكة من العلاقات الشكلية والدلالية المكونة لما يصطلح عليه بالنص، والغرض من ذلك الوصول بالمتعلم إلى إدراك أن اللغة كل متكامل لا تجزئة فيها، وأن ما يتناوله من تجزئة في الدروس اللغوية إنما جاء لأغراض تعليمية تعلمية فقط"[8]، ولمعرفة المستويات اللسانية وأنواع العناصر اللغوية ودورها في عملية الاتساق والانسجام النصي.

3-1- **معايير النصية**: المقاربة النصية تستند في بناء التعلمات اللغوية من المنظورات المعرفية للسانيات التي اهتمت بالنص والمعايير النصية، ولكي يكون النص التعليمي تفاعليا لابد أن توفر فيه المعاير النصية وهي كالآتي:

أ- **"الاتساق**: ويختص معيار الاتساق بالوسائل التي تتحقق بها خاصية الاستمرارية في ظاهر النص.

ب- الانسجام: يختص بالاستمرارية المتحققة في عالم النص، ويتطلب الانسجام من الإجراءات ما تنشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي واسترجاعه، وتشتمل آلياته على الوسائل الدلالية والسياقية.

ج -القصد: وهو يتضمن موقف منتج نص متسق ومنسجم ، باعتبار منتج النص فاعلا في اللغة مؤثرا في تشكيلها وتركيبها، وإن هذا النص وسيلة من وسائل متابعة خطية معينة للوصل إلى غاية بعينها.

د- المقبولية: وهو يتضمن موقف مستقبل النص إزاء كون صورة ما من صور اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هو نص ذو سبك والتحام.

هـ- المقام: وهي تضمن العوامل التي تجعل النص مرتبطا بموقف سائد يمكن استرجاعه، وإن مدى رعاية الموقف يشير دائما إلى دور طرفي الاتصال على الأقل.

و- التناص: وهو يتضمن العلاقات بين نص ما مع نصوص أخرى مرتبطة به في حدود تجربة سابقة سواء بوساطة أم بغير وساطة.

ت- الإعلامية: وهو العامل المؤثر بالنسبة لعدم الجزم في الحكم على الوقائع في عالم نصي، فالإعلامية تكون عالية الدرجة عند كثرة البدائل وعند الاختيار الفعلي من خارج الاحتمال، غير أن مقدار الإعلامية هو الذي يوجه اهتمام السامع"[9].

إن هذه المعايير السبعة هي من تحدد مدى نصية النص وقدرته على التفاعل والتأثير، وإن المقاربة النصية لا تخرج في بناء فلسفتها النصية عن هذه المحددات التي تجعل من النص مقبولا في العملية التعليمية التعلمية.

2- ملامح المقاربة النصية التواصلية في كتب اللغة العربية من التعليم المتوسط:

2-1- التواصل: التواصل سمة من سمات اللغة فقد عرفها ابن جني: "بأنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[10] لذا انتبه العرب" إلى أنه لا يوجد الكلام أصلا إلا منطوقا في سياق تواصلي

اجتماعي يؤيد ذلك اشتراط النحاة حصول الفائدة ليستحق الملفوظ تعريفه بأنه كلام، ومن المعلوم أن الفائدة تحصل باستعمال وجوه متفاوتة من التراكيب وبكيفيات مختلفة من طرق التلفظ"[11]، "واشتهر بتناول وظائف اللغة في البحث المعاصر عدد من الباحثين اللسانيين المحدثين ومنهم جاكبسونjakopsson، إذ كان منطلقه في تحديدها هو الارتكاز على العناصر المكونة لعملية الاتصال بدء من المرسل مرورا بترميز الرسالة وإرسالها إلى الطرف الآخر عبر قناة، لذا حصر مكونات العملية التواصلية من وجهة نظره في ستة عناصر وهذه العناصر هي:

1- المرسل: وهو الطرف الأول.

2- المرسل إليه: وهو الطرف الثاني.

3- المرجع: وهو المحتوى الذي تشير إليه.

4- القناة: وهي ما يسمح بقل الرسالة من المرسل إلى المرسل إليه.

5- السنن: وهو مجموع العلامة التي تتشكل منها الرسالة وكذلك نظام تأليفها التركيبي، وشرط أن تكون مشتركة ليفهمها طرفا الرسالة.

6- الرسالة"[12].

لذا لجأت المقاربات التعليمية الجديدة إلى تبني إستراتيجية التواصل في العملية التعليمية التعلمية وهو مصطلح قار في التعلمات اللغوية في كتب اللغة العربية من التعليم المتوسط وقد جاء تعريفه" هو الإبلاغ، والإخبار، أو نقل المعلومات والأفكار والأحاسيس بواسطة اللغة(شفويا أو كتابيا) من شخص يريد تبادلهما مع شخص آخر تربطهما علاقة"[13]، فهذا التعريف منسجم مع الدرس التعلمي المأخوذ في الوحدة التعليمية وهو "سهرة عائلية"، بحيث طرحت أسئلة تؤدي إلى معرفة مفهوم التواصل ومن بينها:

لماذا يعد الإعجاب في هذا الموقف تواصلا، رغم أن الكاتب لم يتبادل الحديث مع والده؟.

- بما تسمي الطرف المبادر بالكلام في عملية التواصل؟ وبما تسمي متلقي الرسالة؟.

- بيّن المرسل والمرسل إليه كلام متبادل في عملية التواصل، بماتسمي هذا الكلام؟

فهذه الأسئلة التعلمية تجعل المتعلم ينتقل بفهمه إلى وضع النص في إطار عملية تواصلية ويتعرف على مفهوم التواصل وأركان العملية التواصلية.

2-2- **عناصر التواصل**: حدد المنهاج التربوي في تعليمية المادة عناصر التواصل و" يتحقق التواصل لا بد من وجود طرفين متواصلين باللغة هما: المرسل والمرسل إليه، وما يدور بينهما في موضوع معين يسمى الرسالة"[14]، وهنا المتعلم ينتقل كفائيا في النظر للنص من الكفاءة اللغوية الشكلية والتي هي بالطبع تساعده في بناء الكفاءة التالية- إلى الكفاءة التواصلية القصدية، بمعنى أنه يضع النص في إطار التواصل.

وبعد عملية الاستقراء النصي واستخراج عناصر التواصل، يستدرج المتعلم إلى تعلمات وأنشطة مباشرة قصد تكثيف الجهد التعلمي لبناء الكفاء التواصلية للمتعلم، فتقدم له وضعية تعلمية بسيطة واحتمالية، ويكون النشاط التعلمي على الشكل التالي:

"انقل الجدول على كراسك واملاه بما يناسب مستبعدا الألفاظ الدخيلة مما يأتي:

وصف جلسة عائلية/ الولد/ الكاتب/ الوالدة/ القرّاء/ مرض الأب.

- المرسل:

- المرسل إليه:

- الرسالة"[15]:

فهذا النشاط التعلمي يقوم به المتعلم في الصف وبصورة تفاعلية مع المتعلمين أثناء النشاط حتى يتم تثبيت الهدف من النشاط بشكل عملي ويتحقق الهدف التعلمي من الوحدة وهو بناء كفاءة تواصلية للمتعلم.

كما تتميز التعلمات بالتدرج في عملية التلقي والتعلم، فبعدما يعرف المتعلم عناصر العملية التواصلية ينتقل إلى التعرف واكتشاف التواصل في وضعية الحوار وذلك من خلال التعلمات التالية:

السؤال التمهيدي:

- "ماهي عناصر التواصل؟

- إذا وقع تبادل للرسالة بين طرفي التواصل، فكيف نسمي حلقة التكلم المستمرة؟

- ماهي الأدوار التي يؤديها المتكلم في دورة التواصل؟ وماهي الأنشطة التي يقوم بها؟

- في رأيك حتى ينجح المتكلم في أداء أدواره بماذا يجب أن يتصف؟"[16].

من خلال هذه الأسئلة التعليمية التعلمية يتعرف المتعلم على الدورة التواصلية وأصول الحوار بين طرفي التواصل، وبعد هذا يتم استنتاج تعريفات ومحددات الدورة.

و"المقصود بدورة التواصل وجود طرفين (مرسل ومرسل إليه) يتبادلان التعبير عن الأفكار أو أحاسيس(رسالة) بواسطة اللغة.

مرسل الرسالة مرسل إليه.

- هذه الدورة تتحقق في كل حوار يقع شريطة تبادل الرسالة، أي أن لا تصدر من طرف واحد.

- المتكلم يتفاعل في الحوار لأنه يسمع ليفهم ويفهم ليخبر ويناقش"[17].

وفي إطار العملية التعليمية التعلمية المتعلم يتفاعل بالتواصل اللغوي مع المعلم عن طريق التعلمات قصد الوصول إلى الهدف التعلمي.

2-3- **أشكال التواصل**:

2-3-1- **التوجيه**: هو فعل تواصلي يتوجه به المرسل الأعلى سلطة إلى الرسل إليه أقل منه سلطة" فالخطاب ذو الإستراتيجية التوجيهية يعد ضغطا وتدخلا ولو بدرجات متفاوتة على المرسل عليه وتوجيهه لفعل مستقبلي معين.

ولا يعد التوجيه فعلا لغويا فحسب لكنه يعد وظيفة من وظائف اللغة التي تعنى بالعلاقات الشخصية حسب تصنيف هاليداي، إذ إن اللغة تعمل على أنها تعبير عن سلوك المرسل وتأثيره في توجهات المرسل إليه وسلوكه، وهكذا يصنفها جاكبسون، إذ يسمي وظيفة التوجيه في اللغة بالوظيفة الإيعازية أو الندائية، وكذلك يوضح روبول repoulبأنه يمكن أن نتحدث لنجعل شخصا آخر يتصرف كما في حالة الأمر والنصيحة أو الرجاء أو الرفض أو المنع .. وهذه المقاصد هي ما يبتغي المرسل إنجازها، كما أن هذه الخصائص في اللغة هي من يعول عليها المرسل عند إنتاجه خطابه"[18].

2-3-2- عناصر التوجيه هي:

2-3-2-1- **موضوع التوجيه**: ويشمل في العموم كل ما له علاقة بإعطاء التعليمات والنصائح والنواهي. لهذا يكثر في نصوص الوصايا وطرق استخدام الآلات ووصفا واستعمال الأدوية ووصفات المأكولات وغير ذلك.

2-3-2-2- **الموجه**: وهو الذي يأمر القيام بالفعل أو التخلي عنه، ويكون في العادة صاحب خبرة في الحياة أو أصحاب معرفة وله سلطة فعلية يوظفها للتأثير في سلوك المتلقي.

2-3-2-3- **المتلقي**: وهو الذي يتلقى الأوامر وطلب القيام بالأفعال، لا يملك الخبرة ولا المعرفة الكافية بالموضوع[19].

إن هذه الشكل التواصلي يستطيع المعلم أن يقوم به أمام المتعلم عن طريق المثال الحي الذي أمامه وهو النموذج التواصلي المعلم كسلطة توجيهية في القسم والمادة التعليمية كرسالة توجيهية للمتعلمين والمتعلم كمتلقي لهذه التوجيهات.

والتعلمات اللغوية التي يتلقاها المتعلم تندرج ضمن كيفية بناء الكفاءة التواصلية من بينها التعلمات الخاصة بالخطاب التوجيهي ومنها:

أتدرب: اقرأ النص الآتي ثم تعرف إلى عناصر التوجيه فيه:

"عن عبد الله بن العباس قال كنت يوما خلف النبي صلى الله عليه وسلم فقال يَا غُلام أحْفَظ اللهَ يَحْفَظْك أحْفَظِ اللهَ تَجِدْهُ اتّجَاهَكَ، إذَا سَأَلْتَ فاسْأَلِ الله وإذا اسْتَعَنْتَ فاسْتَعِنْ بِالله، واعْلَم أنّ الأُمّةَ لَو اجْتَمَعَتْ عَلى أنْ يَنْفَعُوكَ بِشيء لمْ يَنْفَعُوكَ إلّا بِشَيْء قَدْ كَتَبَهُ اللهُ لَكْ، وإن اجْتَمَعُوا عَلى أن يَضُرّوكَ بِشَيْء لَمْ يَضُرّوكَ إلّا بِشَيء قَدْ كَتَبَهُ الله عَلَيْك رُفِعَتْ الأقْلامُ وجُفّتِ الصّحُفِ. رواه الترمذي"[20].

هذا التدريب التعلمي يتضمن على أفعال أمرية القصد منها النصح والتوجيه من المرسل هو الرسول صلى الله عليه وسلم إلى المرسل إليه وهو عبد الله بن العباس رضي الله عنه.

فالمتعلم عندما يتلقى هذا الخطاب بكل أركانه وسياقه وأفعاله الكلامية الإنجازية, فإنه بذلك يكون إفهامه على هذا الأساس، وعليه يحاول أن ينجز خطابا تكون هذه مرتكزاته اللغوية وغير اللغوية فيبني كفاءة تواصلية قادرة على الفهم والإفهام.

2-3-2- **الحوار**: يعد الحوار شكلا من أشكال التواصل الإنساني، إذ تتلاقح الأفكار وتتبادل به المصالح بين أبناء البشر وهو" كل خطاب يتوخى تجاوب متلق معين ويأخذ ربعين الاعتبار من أجل تكوين موقف في نقطة غير معينة سلفا بين المتحاورين قريبة من هذا الطرف أو ذاك أو في منصف الطريق بينهما. صورته المثلى مناقشة بين طرفين أو أكثر"[21]. وهو في العملية التعليمية ينمي قيم النقاش بين أطراف العملية التعليمية أنفسهم أي بين المعلم والمتعلمين من جهة وبين المتعلمين من جهة أخرى، ويبعد الأساليب العنفية القديمة المستعملة كأحد الوسائل التعليم مما يؤثر إيجابا على العلاقات داخل المؤسسة التعليمية وداخل الصف التعليمي.

والحوار من بين الموضوعات التي تناولها منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط، بهدف تنمية هذا المفهوم،"مادام الحوار تعبيرا نشترك مع غيرنا فيجب أن نتحلى فيه بالآداب الآتية:

أن نصغي لمتحدث باهتمام

1- لا نقاطعه أثناء حديثه

2- لا نأخذ منه الكلمة حتى ينهي فكرته

3- لا ننفعل أثناء الرد عليه، ولا نتهجم على شخصه، إذا كنا بصدد رفض رأيه.

4- يجب التزام الهدوء والرزانة طوال مدة الحوار، فهذا من الأخلاق المحمودة التي تسهم في إنجاح الحوار"[22].

إن أصول الحوار هذه تنمي مبدأ التأدب والتعاون بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المتعلمين أنفسهم المتحاورين من جهة أخرى حول مواضيع تعليمية مختلفة، فتبنى هذه الكفاءة التواصلية داخل الوسط التعليمي. ومبدأ الحوار في خلفيته التداولية واضعه العالم غرايسgrais الذي أسس أصولا سميت أصول الحوار "منطلقا من مبدأ سماه مبدأ التعاون ومقتضاه إجمالا أن يتعاون المتخاطبون على الوصول إلى الغرض من دخولهما في التخاطب"[23]. فانتقال أفكار الفلسفة التواصلية إلى المقاربات التعليمية يجعلها تتحول بالمناهج والموضوعات تحولا استراتيجيا في المفهوم والإجراء.

2-3-3- **الحجاج**: شكل من أشكال التواصل وهو يتخذ الحجاج مفهوما لغويا فهو" كل منطوق به موجه إلى الغير لإفهامه دعوى مخصوصة يحق له الاعتراض عليها"[24] وقد جعل ديكرو الحجاج" فعلا لغويا موجها إلى إحداث تحويلات ذات طبيعة قانونية أي مجموعة من الحقوق والواجبات، ففعل الحجاج يفرض على المخاطب نمطا معينا من النتائج باعتباره الاتجاه الوحيد الذي يمكن فيه الحوار، والقيمة الحجاجية لقول ما هي نوع من الإلزام يتعلق بالطريقة التي ينبغي أن يسلكها الخطاب بخصوص استمراره وتناميه"[25]، ومن هنا يكون الإقناع هو" المبحث الحجاجي نظرا إلى كونه محدد المقام والمخاطب والإطار القولي، أما أهم وظيفة في هذا المجال بعد الإعداد لقبول الأطروحة أو الفرضية فهي الدفع إلى العمل "[26] بعد الإقناع من

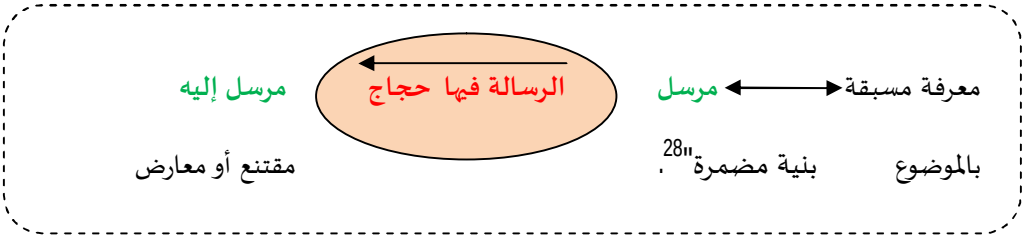
قبل المخاطب لأنه لا مجال للتردد فهو قول يتضمن فعلا للإنجاز، والحجاج لا يرى أن " القيمة المرجعية للأقوال ليست من الناحية الدلالية قيمة من الدرجة الأولى بل قيمة من درجة ثانية. وفي مقابل ذلك، نجد أن القيم الحجاجية التي نعتبرها بصفة عامة آثارا للخطاب أو للسياق التداولي هي قيم من درجة أولى مسجلة في البنية اللغوية ذاتها لدى انسوكمبرonsekomre وديكرو decroوبعبارة أخرى فإن قوام فرضيتهما هو أن الوقائع الدلالية الأولى لا تتعلق بقيمة صدق الأقوال وإنما بالقيمة الحجاجية للجمل، وأنه من الممكن وصف قيم الصدق الموسومة بها الأقوال باعتبارها أقوالا مشتقة من القيم الحجاجية تداوليا"[27].

والحجاج ورد في مناهج اللغة العربية للتعليم المتوسط وهو" المقصود بدورة التواصل في وضعية الحجاج، وجود طرفين(مرسل ومرسل إليه)، المرسل يعرض أفكاره أو أحاسيسه، ويحاجج دفاعا عنها لمرسل إليه بنية الإقناع.

- المتكلم صاحب الرغبة في إقناع المتلقي - الحجة التي توظفها لأجل الإقناع

- المتلقي الذي نخاطبه - النية المضمرة

- موضوع الحجاج



فالترسيمة توضح الدورة التواصلية الحجاجية بكل متطلباتها لكي يدرك المتعلم أن الخطاب أو النص يتضمن لغة حجاجية سواء على مستوى التعلمات اللغوية أو على مستوى العلاقة بين المتعلم والمعلم التي مفادها أن المتعلم عندما يقتنع بحجج المعلم التعلمية فإنه يقتنع بذلك.

أما على مستوى التعلمات اللغوية فالكتاب يشتمل على تعلمات تدرب المتعلم على كيفية بناء الخطاب الحجاجي وتبيان عناصره.

كما شمل موضوع الحجاج معرفة روابط النص الحجاجي و:" هي التي تبقي على معاني النص مترابطة بإحكام في سياق الدفاع عن الرأي، وعرض الحجج والبراهين، وهي تساعد على تنظيم الأفكار وترتيبها ونذكر منها:

الروابط اللغوية كحروف ، العطف والضمائر وأسماء الإشارة وأسماء الموصول.

الروابط المنطقية: روابط التعليل والاستنتاج، روابط التفصيل والتقسيم وروابط التشابهية وروابط الغائية.

الروابط الضمنية: وخصوصا الفاصلة والنقطة والنقطتان، وعلامات التعجب"[29].

وقبل معرفة هذه الروابط كقواعد طلب من المتعلم على مستوى النص أن يتعرف عليها بطرح هذه الأسئلة:

اذكر أنواع الروابط النصية؟ / ما المقصود بروابط النص الحجاجي؟ / ما هي أنواع روابط النص الحجاجي؟ مثّل لها.

إن هذه الأسئلة التعلمية تؤدي بالمتعلم إلى معرفة هذه الروابط الحجاجية، وأن النص الذي يتناوله هو نص حجاجي في إطار عملية التواصل.

2-2- **الخطاب**: يعرف على أنه" الملفوظ منظورا إليه من وجهة آليات وعمليات اشتغاله في التواصل، والمقصود بذلك الفعل الحيوي لإنتاج ملفوظ ما بواسطة متكلم معين في مقام معين، وهذا الفعل هو عملية التلفظ. وبمعنى آخر يحدد بنيفنست bennivist الخطاب بمعناه الأكثر اتساعا بأنه كل تلفظ يفترض متكلما ومستمعا وعند الأول هدف التأثير على الثاني بطريقة ما"[30].

أما على مستوى التعلمات فإن مفهوم "الخطاب" توارد بكثرة في المادة التعليمية بشكل متكرر من أجل تثبيت هذا المصطلح في مفردات المتعلم فمثلا الصيغة التالية:

-"اصغ إلى **الخطاب** وسجل رؤوس أقلام لتعرف نموذجا من المواقف التي تدعم الروابط الأسرية.

- بناء على ما فهمت من خطاب رعاية الجدة وفي أفواج ثنائية.

أعد مع زميلك تمثيل الحوار الذي دار بين "عيني" وأختها بخصوص رعاية الجدة مراعيا نبرات الصوت"[31]، وهناك الكثير من الصيغ والعبارات التي يتكرر فيها لفظ الخطاب، وإن هذا التكرار لمفردة الخطاب يهدف إلى بناء تعلمات تواصلية قصد تغيير المسار التعليمي من التعلم المعياري إلى التعلم التواصلي.

ونأخذ بعض النماذج من الحوار بين المعلم والمتعلم لنرى كيف يوظف مصطلح الخطاب توظيفا مقصودا.

" يسمع الأستاذ المتعلمين هذا الجزء من الخطاب. يستمع المتعلمون إلى هذا الجزء من الخطاب.

يناقش الأستاذ المعلم المتعلمين من أجل التعرف على نمط الخطاب:

ما الضميران الغالبان على الخطاب؟ ولماذا؟"[32].

2-3- **سياق الموقف**: يعد الموقف التواصلي أو سياق الموقف من العناصر الأساسية في إحداث العملية التواصلية ويعرف على أنه "مجموعة الظروف التي تحف حدوث فعل التلفظ بموقف الكلام، وتسمى هذه الظروف في بعض الأحيان بالسياق"[33] الحالي والذي يكون من عناصره المرسل والمرسل إليه.

والنصوص الأدبية التعليمية توضع دائما في تعلماتها في ضوء ظروف الإنتاج من أجل الفهم والإفهام، وسنورد بعض النماذج:

- "اصغ إلى الخطاب وسجل رؤوس الأقلام المناسبة لتعرف نموذجا من المواقف التي تدعم الروابط الأسرية"[34].

- "اصغ إلى الخطاب وسجل رؤوس الأقلام المناسبة لتعرف لتعرف بعض الظروف الاجتماعية التي عاشتها الأسرة"[35].

ففي هذه التعلمات وردت كلمة "المواقف" و"الظروف" وهما يعبران عن وضع النص في السياقات المناسبة للفهم لأن النص لا يمكننا أن نفهمه إلا في إطار سياق الموقف.

2-4- **الروابط النصية**: تشكل الروابط النصية أحد المقومات الأساسية في اتساق النص أو الخطاب، والاتساق "يشير إلى الأدوات الكلامية التي تسوس العلاقات المتبادلة بين تراكيب ضمن الجملية أو بين الجمل ولا سيما الاستبدالات التركيبية التي تحافظ على هوية المرجع، ويعد تماسك الجملة المستقلة جزءا مباشرا من التحليل النصي"[36]، لذا كان اهتمام المقاربات اللسانية بهذا المصطلح أمرا ضروريا وخاصة في ميدان تعليمية النصوص فقد برمجت المناهج الروابط النصية كأحد المفاهيم التي ينبغي للمتعلم أن يضعها نصب عينيه في التحليل النصي، وهي" الأحرف أو العبارات التي تمكننا من تنظيم الموضوع المعبر عنه في نص ما، والربط بين عناصر جمله بإحكام، حيث يظهر نصا مترابطا ومنسجما.

وأنواع الروابط في اللغة العربية كثيرة فمنها غير اللغوية كعلامات الترقيم ومنها اللغوية كحروف العطف والضمائر وغيرها، ومنها المنطقية كالاستهلال والتفسير والتعليل والاستنتاج والإضافة وغيرها. ومنها ما يكون كلمة مفردة نحو: ثم، أي، مثل.. ومنها ما يكون عبارة نحو: في البدء، على سبيل المثال، أضف على ذلك.."[37]، فالرواط النصية معرفتها ضرورية وخاصة في النصوص التعليمية، وإدراكها من قبل المتعلم تساهم في بناء كفاءته النصية كما أنها تحقق الاتساق اللغوي للنص.

من خلال ما تقدم نخلص إلى النتائج التالية:

1- إن اللسانيات النصية والتداولية قد أثرت تأثيرا كبيرا في مقاربة النصوص التعليمية في ضوء ما توصلت إليه من مفاهيم ومقاربات تخضع للمنهج التعليمي.

2- إن النص عموما والنص الأدبي التعليمي خصوصا يتضمن في بنائه الكلي إلى مستوى لغوي داخلي ومستوى تواصلي سياقي وهذا ما يعبر عنه بالنصية.

3- تتضمن النصوص التعليمية في مقارباتها على أشكال التواصل التي جاءت بها اللسانيات التداولية كالشكل التوجيهي والحواري والحجاجي.

4- تتخذ الأشكال النصية التعليمية التواصلية الدورة التواصلية ذاتها، والتي تتحدد بمرسل ومرسل إليه ورسالة .

4- يتخذ كل شكل من أشكال النص التعليمي التواصلي لغة خاصة به وأدوات لغوية يعمل بها، وذلك بحسب الوضعيات والسياقات وأطراف الخطاب.

هذه بعض النتائج حسب النماذج المختارة في هذه الدراسة وهناك قد تكون نتائج أخرى إذا توسعت الدراسة إلى حالات أخرى جديدة.

الإحالات:

[1]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، مطبعة النجاح ، ط1، 2006، المغرب، ص92

[2]- دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر، ص21

[3]- حدة روابحية، التشكيل النصي في ديوان سميح القاسم، رسالة ماجستير، إشراف د/ بشير إبرير، 2005، جامعة عنابة، الجزائر، ص17.

[4]- كريستيفا جوليا، علم النص، تر فريد الزاهي، دار طوبقال للنشر،ط2، 1997، المغرب، ص13

[5]- ناصر حامد أبو زيد، النص دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي،ط1، 1999، المغرب، ص26

[6]- لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة، عالم الكتب، ط1، 2008، الأردن، ص1

[7]- بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، ط1، الأردن، ص 129

[8]- لخضر حريزي، المقاربة النصية في تعليمية النحو بين النظرية والتطبيق، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، العدد الثالث، ص271

[9]- دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، عالم الكتب، 1998 القاهرة، ص 103

[10]- ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، ج1، تح محمد علي النجار، دار الكتب المصرية،القاهرة، ص158

[11]- الشهري(عبد الهادي بن ظافر)، استراتيجيات الخطاب، الكتاب الجديد، 2004، ليبيا، ص6

[12]- المرجع نفسه، ص12.

[13]- كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، 2017، الجزائر، ص15.

[14]- المصدر نفسه: ص15.
[15]- المصدر نفسه، ص15.
[16]- المصدر نفسه، ص65.
[17]- المصدر نفسه، ص65.
[18]- الشهري(عبد الهادي بن ظافر)، استراتيجيات الخطاب، ص322

[19]- المصدر نفسه، ص75
[20]- المصدر نفسه، ص75
[21]- محمد العمري دائرة الحوار ومزالق العنف، أفريقيا الشرق،، 2002، بيروت، ص9
[22]- المصدر نفسه، ص95
[23]- طه عبد الرحمن، التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، ط1، 1998 بيروت،238
[24]- المرجع نفسه، ص 25

[25]- أبوبكر العزاوي، اللغة والحجاج، مؤسسة رحاب،2009، بيروت، ص21

[26]- الشهري (الهادي بن ظافر)، استراتيجيات، الكتاب الجديد، 2006، بيروت، ص446

[27]- موشلر، ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، ترمج باحثين، دار سيناترا، 2012 ، تونس،، ص321

[28]-كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، 2017، الجزائر، ص95
[29]- المصدر نفسه، ص125
[30]- الشهري(عبد الهادي بن ظافر)، استراتيجيات الخطاب، ص37
[31]- المصدر السابق، ص16
[32]- دليل استعمال الكتاب، اللغة العربية السنة الرابعة، منشورات شهاب، 2019 الجزائر، ص27
[33]- المرجع السابق، ص41
[34]- المصدر السابق، ص16
[35]-المصدر السابق، ص21.
[36]- أوزوالد ديكرو، جان ماري ستشايفر،القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، تر منذر عياشي،المركز الثقافي، ط2، 2007، المغرب، ص540.

[37]-كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، 2017، الجزائر، ص35.

المصادر والمراجع:

المصادر:
1- كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، 2017، الجزائر.
2- كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، 2017، الجزائر.
3- دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر.
4- دليل استعمال الكتاب، اللغة العربية السنة الرابعة، منشورات شهاب، 2019 الجزائر.
المراجع:
المراجع باللغة العربية:

5- أبوبكر العزاوي، اللغة والحجاج، مؤسسة رحاب،2009، بيروت.
6- بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، ط1، الأردن.
7- ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح محمد علي النجار، دار الكتب المصرية،القاهرة.
8- الشهري (الهادي بن ظافر)، استراتيجيات، الكتاب الجديد، 2006، بيروت.
9- طه عبد الرحمن، التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، 1998، المغرب.
10عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، مطبعة النجاح ، ط1، 2006، المغرب.
11 - لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة، عالم الكتب، ط1، 2008، الأردن.
12- محمد العمر دائرة الحوار ومزالق العنف، أفريقيا الشرق،، 2002، بيروت.
13- ناصر حامد أبو زيد، النص دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي،ط1، 1999، المغرب.
المراجع المترجمة:
14- أوزوالد ديكرو، جان ماري ستشايفر،القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، تر منذر عياشي،المركز الثقافي، ط2، 2007، المغرب.
15- كريستيفا جوليا، علم النص، تر فريد الزاهي، دار طوبقال للنشر،ط2، 1997، المغرب.
16- دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، عالم الكتب، 1998 القاهرة.
17- موشلر، ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، تر مج باحثين، دار سيناترا، 2012 ، تونس.
الرسائل الجامعية
18- حدة روابحية، التشكيل النصي في ديوان سميح القاسم، ، رسالة ماجستير، إشراف د/بشير إبرير ، 2005،جامعة عنابة، الجزائر.
المجلات:
19- مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، العدد الثالث، جانفي 2018، جامعة لمسيلة، الجزائر..

تقمّص الذّات الأنثويّة في السّرد الذّكوري، رواية "امرأة سريعة العطب" لواسيني الأعرج (أنموذجا).
مقاربة سيكولوجيّة ثقافيّة.

The reincarnation of the female self in the male narrative, in the novel "A Perishable Woman" by Wassini al aradj.

طالبة دكتوراه/ بوروبة سارة .

أ.د بن عائشة ليلى.

قسم اللغة والأدب العربي -جامعة سطيف2 محمد لمين دباغين-سطيف(الجزائر)

مخبر: السّرديات والأنساق الثقافيّة، جامعة سطيف.
Bouroubasara08@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/09 تاريخ القبول: 2021/04/17 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

يظهر الجسد كحدّ فاصل بين الذكورة والأنوثة، ما ينفي وجود منطقة ثالثة تعبّر عن ازدواجية جنسيّة خارج نطاق الجسد، ومنخرطة في إطار ممارسة الذّات .

تكشف رواية **"امرأة سريعة العطب"** عن إمكانيّة التقمّص السيكولوجي والثقافي لأدوار الأنوثة من قبل سارد ذكر، ما يؤكّد أنّ التحديد الجنسي(ذكر،أنثى) يتجاوز الفرضيّات البيولوجيّة/ الفيسيولوجيّة،إلى آفاق الممارسة النفسيّة التي تستثمر آليات اللغة لخلق تعدديّة جنسيّة تسمح بظهور ذوات مختلفة .

الكلمات المفتاحيّة: الذّات؛الذكورة؛الأنوثة؛ السّرد؛التقمّص.

Abstract:

The body appears as a dividing line between masculinity and femininity, which denies the existence of a third area expressing bisexuality outside the body, and is involved in the exercise of the self.

The novel "A perishable Women" reveals the possibility of the psychological and cultural assumption of female roles by a male narrator, which confirms that the sexual identification (male, female) goes beyond biological/physiological assumption to the horizon of psychological practice that invests in the mechanisms of the language to create a sexual plurality that allows the emergence of different selves.

key words: self; masculinity; femininity; narration; reincarnation.

مقدمة:

يمثّل السّرد إطارا سيكولوجيّا وثقافيّا تنصهر فيه الذّات مع العالم، فهو طرح لتجربة الذّات وأفعالها، وتأمّلاتها وأفكارها ومكانتها في العالم، ويقدّم طرق تنظيم الذكريات والتواريخ والنّوايا وأفكار النّص أو الهويّات الشخصيّة في أنماط سرديّة، وهدف السّرد «إزالة غموض الانحرافات...إنّه يضعها ببساطة بطريقة تجعلها مفهومة ويفعل ذلك باستدعاء لعبة الحالات السيكولوجيّة ولعبة الأفعال»[(1)]، فالحالات السيكولوجيّة التي تحياها الذّات السّاردة إنّما تبتكرها خفيّة، أو بطريقة لا واعيّة ضمن شبكة التّفاعل مع الذّوات الأخرى؛ لأنّ الإحساس بالذّات أصل في الممارسة السرديّة حيث لا يقف السّرد عند مجرّد كونه حبكة وشخصيّات تتطوّر بل يتعدّاه إلى الخصائص الشخصيّة كالفضول والرّغبة والهاجس أحيانا، ويأخذ الأمر عادة شكلا فرديّا أي أنّه يقدّم في صورة تُحكى طبقا لأعراف ثقافيّة معيّنة، إنّه يطرح القضايا الذاتيّة الأكثر حساسيّة ضمن أطر سيكولوجيّة وأخرى ثقافيّة، فالكاتب الذي يتقمّص جميع الأدوار يتمتّع بذوات متعدّدة حقيقية نتيجة عقد أو ميول أو كبت، ووهميّة يصنعها التّخييل الفني،ف« في لحظة دقيقة جدّا تقف الذّات أمام السّؤال الوجودي القلق وكأنّها ترى نفسها في المرآة، لكنّ الغريب أنّها بالكاد تتلمّس ملامحها باهتة وكأنّها ليست هي ذاتها، فتقع في الحيرة في منطقة البياض في المنطقة الحدودية المنطقة التي تقع في المابين»[(2)]، ذلك أنّ الذّات تتشكّل من جملة الميولات اللاّواعية، وتترجم من خلال التقمّصات التي تتّخذها في لعب أدوار سرديّة متعدّدة/ متمايزة؛ حيث تظهر في تحالف مع ذاتها وتضّاد أيضا، فالسّارد يجمع بين ازدواجيّة - الكينونة - فقد يكتب ما يُشبهه ويُطابقه أو ما يخالفه، ذلك لأنّ الذّات لا تكون ممحوّة بالكتابة مهما اجتهد المبدع في ذلك، فالنّص هو علاقة بين الذّات والوعي الاجتماعي والنّفسي والتاريخي.

تطرح رواية **"امرأة سريعة العطب" "لواسيني الأعرج"** هذيان المرأة العاشقة، وهي تناشد محبوبها وتتوسّل منه الخلاص، في شكل استيهامات أو استفراغ سيكولوجي؛ حيث ينصهر الرّاوي(الذكر) في شخصيّة الأنثى ويخترق عوالمها، ويكتسي بحلّة الأنوثة، فيظهر النّص أنثويّا بامتيّاز على لسان سارد ذكر.

إنّ هذا الاندماج/ الانصهار على مستوى اللّغة والأفكار، والسّرد يكشف إمكانيّة التقمّص، وانفتاح النّص على حدود الجنس الآخر المغاير/ المناقض للجنس الأصلي للسّارد، من هذا المنطلق تتبادر للذّهن الإشكاليّات الآتيّة: هل الأنوثة معطى بيولوجي أم ثقافي؟ كيف يمكن وضع حد فاصل بين الكاتب وشخصياته؟ هل الذات يسكنها أكثر من شخص (جنس)؟ كيف يتحوّل الكاتب إلى ذات غير شخصيّة ؟.

1.منشأ الصّراع الذُّكوري الأنثوي :

يحمِلُ كلّ ذكر ذاكرة رحميّة/ جنينيّة أنثويّة "ففي أوّل ستّة أسابيع من الحمل تكون كلّ الأجنّة في الرّحم إناثا، بحيث لا يعمل الكرموزوم (Chromosome Y)الخاصّ بالجينات الذكوريّة إلاّ بعد هذه الفترة، فمن وجهة نظر علميّة كل الذّكور - دون استثناء- كانوا إناثا لعدّة أسابيع من حياتهم"[3]، الأنثى هي الأصل مقولة لها أسانيدها البيولوجيّة، فالذّكر يظهر في تكوينه الجنيني كائنا لا سيميائيّا لأنّه مفرغ من الدّلالة الجنسيّة، إنّ الصّراع لم يتأكد وجوده إلاّ بعد تدوير النّهود، ورسم الشّوارب،ف «العلاقة التاريخيّة الأولى التي بدأت في الرّحم تبقى مخزونة في ذاكرة الذّكر والأنثى معا بحيث لا ينسى الذّكر أصوله الأنثويّة»[4]، وهي الفكرة التي يدعمها الطّرح الفرويدي في تحليله للذّكورة والأنوثة.

تناولت مؤلّفات التّحليل النّفسي موضوع الذّكورة/الأنوثة والفرق بينها بيولوجيّا، وتداخلهما مع مظاهر الحياة السيكولوجيّة، فقد اهتمّت نظريّة المرآة (Mirror theory) بأهميّة «مشاهدة الطّفل لصورته في المرآة الفعليّة وفي الآخر كمرآة، فتؤثّر هذه المعرفة في نموّ الشخصيّة، وسلامة علاقة الذّات بالآخر، ومن بين علامات سلامة الذّات القبول بالتعدّدية في الإنسان»[5]، كما أكّد **" سيجموند فرويد"** (Sigmund Freud) أن فكرة التّمايز الجنسي لا تظهر إلا في مرحلة متقدّمة (تلي المرحلة الأوديبيّة) وهي فترة المراهقة، حيث يُدرك الذّكر أنّه يمتلك الأداة التي تجعله فاعلا، مقابل الأنثى (المفعول به) فيتوجّس من فقدان عضوه، وانخراطه ضمن دائرة الأنوثة « أي اكتشاف الخصاء كعقدة أساسيّة؛ ولكن ليس بمفهومها التّشريحي المؤسّس، بل عن الهوامات

والنّظريّات الجنسيّة التي تكوّنت خلال الطفولة حيث يتبيّن الفارق الأوّل ما بين المعرفة، والحقيقة»[6]، فيظهر الجسد لأوّل مرّة كمعرفة فاصلة بين الجنسين .

كما اعتبر المتصوّفة أنّ كلاّ من الذكورة والأنوثة يعبّر عن مقام روحيّ، وأنّ الأصل الطّبيعي في الإنسان هو الأنوثة، ولا يُدْركُ الإنسان ذكورته إلاّ عند تواصله مع خالقه (الذّكر) بواسطة أسمائه وصفاته « إنّ الذّكورة تظلّ غريبة عن الذّات الإنسانيّة؛ لكنّ فرضيّة الذّكورة في الفكر الأكبري لا تعني إمكانيّة إلغائها بحكم أنّها وجه من وجهي الوُجود والموجُود، ليصير الإنسان صورة جامعة للذّكورة والأنوثة»[7]، فقد نظر المتصوّفة للذّكورة والأنوثة كعارض قابل للتجدّد / التبدّل داخل ذات الموجود، وبانتمائهما إلى علم الأحوال يمكنهما التجلّي الدّائم، فالصّوفيّون يعمدُون إلى تجربة ذاتيّة يتمُّ فيها الاتّصال بالواجد (الخالق) وبلوغ المقام (الحقيقة المطلقة)، فالانصهار/ الحلول مبدأ صوفيّ أساسيّ يمتدّ أثرهُ على ثُنائيّة الذّكر/ الأنثى، يقول **"ابن عربي"** :

« إنَّا إناثٌ لما فِينا يُولّدهُ

فلنحمد الله ما في الكونِ من رجل
إنّ الرّجالَ الّذين العُرفُ عيَّنهم

همُ الإناثُ وهُمُ نفسي وهُمُ أملي»[8]، تؤكّد هذه الأبيات الشعريّة أنّ المتصوّفة نظروا إلى الجسد على اختلافه الجنسي كمادّة/ رمز قابل للتشكّل عبر النّظم الثقافيّة السّائدة (العُرف)، فتتراجع مكانته مقابل تقدّم الروّح/ الذّات كفاعل أساسي في حَسْم الانتماء الجنسيّ وتحقيق الهويّة، ما ينجم عنه ظهور منطقة ثالثة مفارقة جنسيّا،أو ما أطلق عليه اسم الإنسان الجامع بين حقيقتين/ صورتين؛ أي من يحمل جسد الذّكر ويفكّر بعقل الأنثى فهو خصيّ -إخصاء ذهنيّا- لا على المستوى التّشريحي، وهو نوع مرفوض ثقافيّا لأنّه مشتّت بين الجنسين،و لا يحملُ هويّة لغويّة، فاللّغة العربيّة تمارس طائفيّة حيث تظهر كلغة أحاديّة القطب تنتصر لجنس واحد، فلفظة الوالدان مثلا تعود على الأب والأمّ معا، وزوجي تعود على كلا الجنسين وغيرها كثير، كما يُشترط « تذكير الفعل متى ما وُجِد فاعل مذكّر واحد مع وجود فواعل أنثويّة أخرى »[9]، كما يظهر هذا التّمييز/ التّغليب في الاشتقاق والتّنوين والجمع وغيرها من الظواهر البنيوية للّغة؛ ما يعزّز رفض الذّوات -غير الجسديّة- واستحالة ظهورها لأنّها غائبة في بنيّة اللّغة كهويّة مستقلّة.

لقد اختلفت مكانة الأنثى باختلاف الأزمنة والأمكنة، والظّروف المشكّلة للحضارات البشريّة بين المساواة، وتقدّم جنس مقابل تراجع الآخر، فقد احتلّت المرأة مكانة مرموقة في الحضارات

القديمة (البابليّة، الآشوريّة، الفرعونيّة...) حيث شاركت الرجل في الحكم وتولّت العرش وورثته، وقادت الحروب وخطّطت المعارك، وأدارت الحياة السيّاسيّة والاقتصاديّة (كليوباترا، بلقيس، نيفرتيتي، تينهنان...)حتّى أنّها بلغت درجة الألوهيّة، فـ« الإله القديم كان أنثى، وأنّه قبل نشوء الأسرة الأبويّة كان المجتمع البدائي أموميّا، وكانت الأمّ هي الأصل وهي العصب التي ينتسب إليها أطفالها»[(10)]، فقد مثّلت رمزا للخصوبة والنّماء والبركة، لأنّها تمتلك الرّحم الذي يعدّ مصدر الجنس البشريّ وأصل استمراره .

برزت الأنثى داخل الحضارة الأوروبيّة بصور متعدّدة فقد جعلتها الأساطير إلهة (أفروديت، فينيس، هيرا، أثينا...) وأشركتها هذه الوظيفة إلى جانب الرّجل، وفرضت عقوبة لمن ينتهك حرمتها بمسخه كما حدث مع **"أكتيون"**(Actaeon)، وأقيمت احتفاء بها المهرجانات والأعياد، غير أنّ نظرة الفلسفة الأوروبيّة تغاير الأسطورة في تعظيمها لشأن الأنثى، فقد شكّل كلّ ما ينتمي للأنوثة مصدر قلق وخطر بالنّسبة للقيّم المثاليّة **لأفلاطون** (Platon) فقد طرد من جمهوريّته الفاضلة جنس النّساء، كما عبّر **"أرسطو"** (Aristote)عن نقصهنّ البيولوجي بتشبيهه «الأنثى بالذّكر المبتور»[(11)]؛ أي النّظر إليها كرجل ناقص، فأسّس هذا الفكر لظهور الصّراع الجنسي على أساس التّمايز الجسدي، ثمّ دعمه الفكر الكنهوتي الذي اعتبر الأنثى رمزا للخطيئة والنّقص والغواية، لكنّ الحقيقة « أنّ التّمييز بين الرّجل والمرأة لم يكن وليد التّمايز الجنسي المفضي إلى التكامل البيولوجي بينهما بل هو وليد الثّقافة المجتمعية والتراكمات الفكرية» [(12)]،إنّ فكرة الاختلاف القائمة على الدّونيّة الأنثويّة مقابل رفعة الذكورة طرح ثقافي بالأساس. إذا أصل الصّراع بين الجنسين ثقافيّ، حيث يرى كلود ليفي ستراوس (Claude Lévi-Strauss)أنّ «لقاء الرّجل والمرأة هو الأرضيّة التي التقت عليها الطّبيعة لأوّل مرّة، بل ونقطة البداية وأصل الثقافة» [(13)]، فإدراك وجود آخر مغايرة للذّات الفرديّة في خصوصيّتها، وإمكانيّة الاتّصال معه تتمّ داخل إطار ثقافي (قبول الزّواج مقابل رفض زنا المحارم مثلا) فالثقافة هي التي أبدعت فنّ التمايز .

قبول الاختلاف شرط لتحقيق إنسانيّة الذّات، وإسقاط/ إلغاء الآخر المختلف ليس حلاّ لإنهاء الصّراع الذكوري / الأنثوي، وما ينبني عليه من ثنائيّات متناقضة (القوّة/ الضّعف، الخطيئة/ الكمال، اللّين/ القسوة...)؛ بل قد يكون الاندماج الذي يجمع بين الجنسين على الصّعيد النّفسي سبيلا لتحقيق توازن الذّات.

2.موقع الذات الكاتبة بين الأنا والتقمّص:

يمكن تعريف مفهوم الذّات بأنّه معتقدات الفرد حول نفسه وصفاته الجسميّة والنفسيّة والاجتماعيّة، ووعيُ الفرد لما هو عليه من مؤهّلات يدركُ بها وجوده واختلافه عن غيره من الذّوات والكائنات، فالذّات الوجوديّة تعبّر عن إحساس الفرد الوجودي بأنّه كائن منفصل ومتميّز عن الآخرين والوعي بالاتّساق والثبات الذاتي؛ أي معرفة الفرد باتّساق سماته وخصائصه الشخصيّة داخل إطار زماني ومكاني، فلدى كلّ فرد تصوّر معيّن عن ذاته مثل إدراك الفرد بأنّه شخص اجتماعي أو خجول أو مثابر أو مغامر، لكن ليس من الضروري أن يعكس هذا التصوّر الواقع الفعلي للصورة الحقيقة لذات الفرد.

لقد اتّسعت دائرة الكتابة عن الذات بالتركيز على زوايا وخلفيّات البحث عن النّفس الإنسانيّة في مختلف تجليّاتها وأشكالها، فالبوح آليّة للكشف عن الهويّة وسبر أغوار النفس البشريّة، فالذات هي ملمح الحضور وتأكيد الوجود ببعديه الداخلي (النفسي) أو المادي (الجسدي) ، وهي غير قابلة للاستبدال أو الاستقرار لأنّها تتغيّر/ تتشكّل وفق جملة من العوامل، كما أنّ المبدع يتكئ في إنتاجه على مخزون الذاكرة، حيث يغوص في الماضي المنقطع لا المتّصل الذي يعلوه النسيان لأنّه كامن في اللاّشعور، إنّ الإنسان لا يمكنه كتابة ذاته أكثر من مرّة لأنّ ذلك سيحجز الإبداع في جنس واحد هو السيرة الذاتيّة، إضافة إلى الإرهاق الذي يحيط بالكاتب عندما يسرد واقعه، ما يشكّل مأزقا للقارئ قد يتّهم فيه الكاتب/ السّارد بعجزه عن ابتكار شخصيّات أخرى خارج نطاق الذات، لكنّه يمكنه كتابة ذاته بأكثر من صورة، والسّبيل إلى ذلك هو المزج بين البوح والترميز، وقد يمنح هذا لذة فنيّة/ إبداعيّة عندما يُلبسُ الكاتب ذاته شخصيّات ومواقف متعدّدة، فـ « ذات المؤلف تخترق التخييل سيرة أو ثقافة من أجل إعادة البحث في هوية الذات، وفي تاريخ أفكارها وحياتها، بعيدا عن أفق توثيقها»[14]، ليس شرطا أن نلجأ للسيرة الذاتية للبحث عن الذات الحقيقيّة للراوي، فذات المؤلف هي المنطلق في المنجز السّردي يغذيها التخييل، ما يجرّ علينا الإخفاق إن حاولنا الفصل بين المؤلف والسّارد والشخصيّة، والتساؤل عن موقع الأنا السّارد ومدى مطابقة النصّ للواقع.

إنّ الذّات لا يمكنها أن تظهر إلا من خلال الآخر، فكلّ ذات يسكنها آخر كاتب بينما تنتمي هي إلى عالم الواقع، فالآخر يتفوّق على الأنا الكاتبة لأنّه سيظل خالدا، أمّا الأنا الحقيقيّة تهزمها الموت وتغيّبها « وكأنّ الأدب هو آخر الأنا، وكأنّ الأدب هو موطن ذلك الآخر، آخر الأنا وهو لا يقول الأنا كاملة ولا يمكنه أن يقول شيئا عنها، وحده الأدب يتحدّث عن أنا وعن آخر الأنا»[15]، هذا الشّك يجعلنا دائما نتساءل عن الكاتب الحقيقي للنّص أين يمكن أن يتموقع - بين الأنا والآخر-،

لذلك يظهر التقمّص كمساحة للحريّة التي قد تقارب الجنون بتجاوز الأنا لكنّه يضع الذّات أمام نفسها، فعتمة المرء اتّجاه ذاته هي هاجس لفعل الكتابة / الإبداع ضدّ السّكون، وهو مرادف لحركيّة المخيال الإنساني إذ لا ريب بمنطق السّرد أن يمتلك الإنسان وجها آخر .

يمثّل التقمّص آلية دفاعيّة - سيكولوجيّة - فذات الكاتب لا يمكنها أن تظهر إلا من خلال آخر تُلبِسُه صوتها، وأحلامها، وهواجسها، وتبحث بواسطته عن الشّعور بمعنى الذّات، فهو عبارة عن « تمثّل ذات أخرى ينتج عنه أنّ الذّات الأولى تتصرّف كالثانيّة»[16]، فالسّارد من خلال رواية **"امرأة سريعة العطب"** يتقمّص لفظيّا دور أنثى عاشقة، ويقصّ معاناتها ويلات العشق، ويصف لذّتها وانفعالاتها الأنثويّة عند ممارسة الحبّ، فيظهر السّرد كبوح عن « سؤال الوجود القلق، سؤال مرتبط بلحظة وقوف الذّات أمام نفسها للاعتراف أو التجاوز»[17]، فكليهما يُطهّر الذّات من الوجود المتشّكل والمفروض بقوّة الماضي، ويخلّصها من ثقل الذّاكرة التي تحمل صورا لنسوة يحيط بهنّ العجز، ويكبلهنّ القهر عن ممارسة ما يحقّ للرجل من بوح المشاعر، لذلك نجد الرواية تخلو من اسم البطلة حيث لم تمنح اسما محدّدا لأنّ صوتها هو صدى لأصوات كلّ النّساء، تقول: «اسمي الحقيقي ليس مهمّا، فقد أكون مريم مثلا، ليلى، سوما، رنده، فاطمة...وقد أكونكنّ جميعا فنحن لسنا إلاّ مرايا لهزائمنا المبكّرة»[18]،لا يقف مصطلح التقمّص عند مجرّد كونه ميكانيزم نفسي، فهو عمليّة بنائيّة لشخصيّة الفرد وجهازه النّفسي (الأنا، الهو، الأنا الأعلى)، فالآليّة التي تتجاوز بها الذّات العقدة الأوديبيّة يكون لها ملمح جليّ في تكوين الحياة العاطفيّة مستقبلا لدى الفرد، حيث إنّ التوجّه الجنسي بحسب نظريّة التّحليل النّفسي ينشأ ضمن الاستجابة، أو التجاوز لمفرزات هذه العقدة، فتُأثّر على المثاليّة/ التجانس الذي يجمع بين عناصر الجهاز النّفسي وتُسهم في توسّع دائرة التقمّصات وضعف الأنا/ الذّات .

يطرح السّارد سؤال انتمائه الجنسي، بقوله:« واسيني هل أنت امرأة في جسد رجل أم رجل في جسد امرأة؟ لا هذا ولا تلك أنا واسيني فقط، الذي يحمل في أعماقه صرخات أمّه التي لم يسمعها أحد غيره، ونشيج أخته زوليخا...وصوت جدّته حنّا»[19]، وهو ما يدعم فكرة التقمّص، فأوّل التقمّصات في حياة الفرد - الذّكر بخاصّة- تتشّكل خلال مرحلة الطفولة وتكون أكثر ميلا إلى الأمّ، باعتبارها هي أوّل من يبادله الحبّ والاهتمام والرّعاية، ولا يقتصر الرّباط السيكولوجي بين الأمّ وطفلها على النّموذج المادّي/الشيئي، بل يمتدّ إلى علاقة سيكولوجيّة تتروح بين الحبّ والتعلّق إلى الرّغبة والنّفور، بحسب شدّة العقدة الأوديبيّة، ممّا يؤسّس لظهور التقمّصات الأوليّة بالرّغبة في تقليد الأمّ والانخراط ضمن جنسها، وامتلاك أعضاء الأنوثة بالنّسبة للمولود الذّكر (والعكس

بالنّسبة للفتاة)، وعند استحالة حصول هذا التحوّل تظهر مرحلة التمايز بين الذات والأم (الموضوع).

تكمن أهميّة هذه التقمّصات الطفوليّة في كونها اللّبنة الأساسيّة لبناء واستقرار الجهاز النّفسي، والفصل بين مبدأ اللّذة (المرتبط بالهو/ الإدراك الداخلي) ومبدأ الواقع (المرتبط بالأنا/ الإدراك الخارجي)، ممّا ينتج عنه تناقض وجداني يمتدّ إلى مرحلة الكهولة، أين يظهر الذّكر مشدودا للنماذج الأنثويّة الأوليّة في طفولته(الأمّ، الجدة، الأخت الكبرى..)، فيحيا ازدواجيّة جنسيّة بين جسده الذي يحمل طابع الذكورة وذاته التي لم تتخلّص من تقمّصات الطفولة ولم تدخل مرحلة الفطام النّفسي(Psychology weaning) ؛ لأنّ تأسيس مرحلة سيكولوجيّة جديدة يستوجب زوال المرحلة التي سبقتها.

كما يبنى شعور الطّفل باختلافه عن من حوله عند حيازته للملكة اللغويّة، قبل وعيه بعمق الفروقات الجسديّة، فـ« انشطار الأنا إذا متاخم لولادة اللغة عند الطّفل ولولادة الذّات من اللغة وهو بمثابة البداية التي تحدّد الذّاتيّةsubjectivity »[20]، فيدرك الطّفل أنّه ذات مستقّلة، وبعدها يتعرّف ما في اللغة من استعارات وانزياحات يَلبسُ من خلالها الذّوات التي عَبرتْهُ ورسخت في لا شعوره؛ إنّ « بناء الذّات يبدأ مبكّرا جدّا وهي عمليّة منظّمة تتشابك بعمق مدهش مع براعة اللغة نفسها ليس فقط مع تركيبها أو معجمها لكن أيضا مع بلاغتها وقواعدها في بناء السّرد»[21]، فالتقمّص هو اشتغال الكتابة على اللّغة لدخول دائرة الآخر.

إنّ النّص هو صورة الهويّة فقد« كان الإنسان يبحث من البداية عن مرآة يمكن أن يجد فيها صورة هويّته المشتّتة...وقد عثر على غذاء بحث كهذا في اللّغة»[22]، فسبيل التقمّص على مستوى السّرد هو اللّغة،إذ لا تقف عند مجرّد كونها نظاما للتّواصل بحسب تعبير **"ياكبسون"** (Roman Jakobson)، بل تنظّم الانتباه بين السّارد والمتلقّي، ومن خلالها يترجم لاوعي الكاتب/ لاوعي النّص.

3. نكران الذّات لفائدة الآخر (المعشوق):

تتفاعل الذّات داخل السّرد في أطر/ سياقات سيكولوجيّة تتأسّس من التأمّل عن طريق التّفاعل الثقافي داخل البيئة الاجتماعيّة، فالسّارد يقدّم ذخيرة ينطلق فيها من ذاته ويُضمّنها مواقف قد لا تتطابق مع ذاته الأصليّة -كفرد- ولكنّها تعدّ جزءا من تكوينه الجماعي «إنّه يكون من

الخطأ تصوّر أنّ الذّات تعزف منفردة، أو محصورة في ذاتيّة شخص واحد، تبدو الذّات أيضا متداخلة مع ذوات الآخرين أو "موزّعة" بالطّريقة نفسها التي تتوزّع بها "المعرفة"»[23]، وبواسطة التقمّص تتراجع الذّات الحقيقيّة - للسّارد- وتتقدّم ذات الأنثى.

الحبّ ظاهرة سيكولوجيّة تتطوّر عبر مراحل الإنسان المختلفة من الطفولة إلى النضج، حيث تدفع غريزة حب البقاء لدى الطّفل بالبحث عن الغذاء دون سواه في أشهره الأولى فيتولّد لديه حبّ الذّات، بعدها تقوى صلاته بالآخرين في محيطه الأسري - الأمّ خاصّة- فيظهر دورهم الجليّ في توازنه لأنّه بحاجة إلى عطفهم ورعايتهم ، فينسلخ من نرجسيّته التي ولّدتها غريزة البقاء، وعدم حدوث توازن في هذه المرحلة يؤدّي إلى تأزّم عاطفي ينتج عنه تعلق الصبيّ بوالدته والنّظر إليها كمثال أعلى يجب تقمّصه فيعجز عن تحقيق التمّاسك، فتختفي ذاته الأصليّة ويُنكرها ويَلبس ذات أمّه الأنثويّة، ويجعلها نموذجا يبحث عنه في كلّ امرأة يعشقها، فالحبّ «هو إسقاط الأنا الأعلى على المحبوب، كأنّ الشّخص عندما يحبّ يبحث عن نفسه في صورة المحبوب»[24]، لذلك توجّست الثقافة العربيّة من الحبّ لأنّها رأت فيه إضعافا لذات الرّجل وإنزالا من قيمته، وتخليّا عن الصّدارة للأنثى (لأنّها موضوع الحبّ)؛ حيث « يشكّل الحبّ سلطة توازي سلطة الرّجل، إنّه إطار يمتلك أسلحة ذاتيّة غير مستعارة »[25]، كما اعتُبر كمرض يجب الشّفاء منه فسلطان الهوى يُذهب العقول ويسحرُ الألباب، فأُلّفت الكتب التي تحذّر من خطورة هذا الفعل السيكولوجي ككتاب **"ذمّ الهوى" "لابن الجوزي"** .

تتخذ الرواية من الحبّ سبيلا لانصهار/ اتّحاد الذّات (العاشقة، المعشوقة) ، فالحبّ كما يعرّفه **"ابن عربي"** «بناء نظرة متميّزة تقوم على إرجاع حقيقته إلى الأنوثة والانفعال، ويستطيع الإنسان بفعل المجاهدة كولادة جديدة لبلوغ حقيقته والتخلّق بشمائل الأنوثة»[26]، الحب سبيل لتراجع الذكورة مقابل تقدّم الأنوثة -كرمز-؛ حيث تتكرّر على مدار الرواية عبارة (أنا امرأة عاشقة)، وهي الحالة التي استغلّها السّارد لتقمّص ذات الأنثى، لأنّ العشق في نهايته لا يظهر كحقيقة ماديّة كالجسد، بل كحدث سيكولوجيّ يصعب تفسيره فهو ميتافيزيقي كالموت، إذ يرتبط الحب بالموت لأنّ كليهما تجربة شعورية تتجه نحو الفناء في المحبوب وتحمل في طياتها المعاناة، وهو ما تردّده البطلة برغبتها في الموت عشقا وفي سبيل حبّها.

إنّ الانتفاء داخل ذات المعشوق والنظر إلى تجربة العشق كآلية للوحدة بين العشّاق، ينفي وجود ثنائية جنسيّة، فـ« بنكران الذّات يحاول العاشق أن يرفع الانقسام الذي يولّده اختلال الحدود: بالذّوبان الكلي »[27] في ذات معشوقه، يقول السّارد/ البطلة « أن تسكن حبيبا بلا سؤال هذا يعني أنّك غلّقتَ أبواب المستحيل...ازرعني فيكَ كي أنبت من جديد»[28]، فيظهر العشق مظهر لتعرّف الذّات وتمثّل شكلها/ صوتها الحقيقي. إنّ معرفة الذّات تصنع كائنا حرّا يكون سيّدا لنفسه وتُحرّرُه من عجزه، فيصنع ذاته من جديد طبقا لأصلها اللاشعوري « وبيقظة وعي الذّات يدخل الإنسان في علاقة مع الصّورة الموجودة فيه كحضرة وفي اللّحظة نفسها التي يحدث فيها التماس يقبض الإنسان- الذي هو مكان الحدوث- على وضعه فهو مبهم وممزّق، عندئذ يفهم أنّه ينتسب إلى قسم ممّا تؤكّده له الصّورة التي فيه»[29]، وفي حالة انفصاله عن هذه الصّورة وارتمائه خارجها فإنّه يغدو منفيّا وغريبا، فهو يعاني شعورا بازدواجيّة في انقسامه ولا يستطيع أن يستعيد حقيقته الأصيلة، ويستردّ وحدته إلا في حالة اتّصاله بجزئه الطّاغي/ الحقيقي.

اعرف نفسك بنفسك دعوة أطلقها سقراط تؤكّد أنّ الإنسان لا يحيا في حالة يقين داخلي/ ذاتي، وعليه الغوص في أعماقه داخل أصله لاكتشاف الأنا (كن نفسك)، فالشّك وفقدان الإحساس بالذّات هو سبيل الوصول إلى اليقين. تكرّر البطلة دعواتها لحبيبها بأن يصلها - وصلا روحيّا- ليتحقّق وجودها من خلاله، تقول: « أنا فيك حين تصبح أنت فيّ، وفينا حينما نلملم شمل اللّغة المشتركة، وننسى قليلا فتنة الضّياع، صرنا واحدا والواحد فينا لا يتحمّل التعدّد»[30]، إنّ نكران الذات هو ميلاد للذّات الحقيقة، التي تَلبسُ الآخر وتتقمّصه لأنّه منها وفيها بفعل الذّكرى والحلم، وقد وصل العشّاق إلى هذا المعنى قبل أن يؤسّسه علم النّفس، حيث يؤكد **"ابن حزم الأندلسي"** في بيانه أثر العشق على النّفوس صعوبة استقرار الذّات على حال وما بها من أهواء متضاربة تحجب سكينتها واستقرارها، بقوله: « وقد علمنا أنّ سرّ التّمازج والتّباين في المخلوقات إنّما هو الاتّصال والانفصال والشّكل دأبًا يستدعي شَكلهُ، والمِثل يَستدعي إلى مِثله سَاكِنٌ، وللمجَانسةِ عملٌ محسُوس وتأثير مُشاهد، والتّنافر في الأضداد والموافقة في الأنداد والنّزاع فيما تشابه موجود فيما بيننا، فكيف بالنّفس وعالمها الصّافي الخفيف وجوهرها الجوهر الصّعاد المعتدل وسِنخها المهيّأ لقَبول الاتّفاق والميل والتّوق والانحراف والشّهوة والنّفار! كلّ ذلك معلوم بالفطرة في أحوال تصرّف الإنسان فيسكن إليها»[31]، هذا ما يفسّر اعتماد السّارد الحب كواسطة للتعبير عن التقمّص لأنّه الحالة الأقدر على تجسيده، والميدان الأجدر لبيان ما في الذّات من انشقاق بواسطة اللّغة.

إنّ العقل/ الإدراك الذّاتي يميّز الإنسان عن باقي الكائنات، فهو المخلوق الوحيد الذي يجاهد - جهادا عقليّا- من أجل استقراره النّفسي، إنّ الإنسان هو المخلوق الوحيد المدفوع للتغلّب على التصدّع الدّاخلي، والبحث عن تفسير ظواهره اللاّشعوريّة، فـ« طبيعة البشر وجوهر الإنسان ليس حقيقة معيّنة؛ مثل الخير والشرّ، بل تناقضا متجذّرا في شروط الوجود البشريّ ذاته»[32]، لذلك لا يتوانى في تأكيد ذاته، والبحث عنها عبر الآخرين الّذين يعكسون كالمرايا تكوينه.

4.سيكولوجيّة العلاقات العاطفيّة بين الذّكر والأنثى:

تعدّ الطّبيعة البشريّة نمطا معقّدا لأنّها جزء من الحياة النّفسيّة المتشكّلة بفعل العوامل الاجتماعيّة والثقافيّة المحيطة بالفرد منذ نشأته من مرحلة الطفولة إلى النضج، فهي تخضع لقوى متضاربة ومتداخلة تسعى من خلالها إلى التقدّم نحو هدف واحد يتجلّى في تحقيق التّوازن النّفسي، كي تظهر الذّات الفرديّة ككلّ متماسك في وحدة وثبات، ويكمُن سرّ الطّبيعة البشريّة - المتميّزة عن بقيّة الكائنات- في تنظيم الانفعالات ونشأة العواطف .

إنّ العاطفة عنصر رئيسي لتنظيم سيرورة الغرائز، إنّها تظهر كمفرز سيكولوجي معقّد، فـ« تكوين العواطف لا يرجع إلى أثر البيئة فحسب، بل هي تقوم أوّلا على ما زُوّد به الإنسان من ميول فطريّة تمتزجُ جذورها النفسيّة بالجذور الفسيولوجيّة من إحساسات متنوّعة ومن ضروب الاستجابات التي تؤدّيها العضلات والغدد»[33]، ففي السّنة الأولى تتمركز حول التعلّق بمصّ الأشياء(المرحلة الفميّة oral stage)، وفي الثّانية تتّجه نحو اللعب بأعضاء الجسم التناسليّة (المرحلة القضيبية phallic stage) وبتعلق الولد بأمّه فتتولّد لديه **"عقدة أوديب"**(Oedipus complex) وهو مصطلح استخدمه **" فرويد"** في نظريته عن مراحل التطور النفسي، حيث يُستخدم لوصف مشاعر الطفل تجاه والديه، أين تزداد رغبته وميوله تجاه والدته المخالفة له بالجنس، وتظهر لديه مشاعر الغضب والغيرة من الوالد الذي يوافقه بالجنس، ويشعر الصبي أنّه يُنافس والده على حيازة والدته، وفي الثالثة ترتبط بفضلات الجسم(المرحلة الشرجيّة anal stage)، ثمّ تليها المرحلة الرابعة التي تتميّز بعدم ظهور الليبيدو (libido) (المرحلة الكمونيّة latency stage)، وأخيرا مرحلة الطّاقة الجنسيّة المتفجّرة التي تنطلق من المراهقة إلى الشيخوخة (المرحلة التناسليّة genital stage)؛ لكنّ هذه التقسيمات النّفسيّة المعاصرة تأسّست على جملة من العوامل التي تتّصل بوظائف الجنسين عبر التّاريخ.

الخصائص الجسميّة والقدرة العقلية والميول والرّغبة هي عناصر أساسيّة في تكوين السيكولوجيّة الفرديّة، لكنّها تبقى عاجزة عن تفسيرها بعيدا عن العوامل الجمعيّة والوراثيّة التي تشكّلت عبر تاريخ الجنسين، المسألة في بداية الأمر بدأت بروح اشتراك وتعاون حيث خرج الرّجل

لجلب القُوت، واهتمّ بصنع الأسلحة للدّفاع عن الأسرة؛ لأنّ المرأة انشغلت عن تلك الوظائف بسبب الحمل والولادة والرّضاعة، ثمّ تطوّر الأمر ليدخل إطار السيّادة النّفسيّة والاجتماعيّة، وتطوّر معه العقل؛ حيث صار الرّجل يميل إلى التأمّل وقلّة الحديث، في حين تبحث المرأة عن الاهتمام والتّعبير بالكلام.

يظهر المخ (The brain) كتركيبة متماثلة بين الذّكر والأنثى مع اختلاف في الحجم، لأنّه يمنح كليهما صفات فطريّة مشتركة، وهي:« المنافسة، العدوانيّة، الاستعراض، الطّقوس السلوكيّة، السيطرة، مطلب الحيّز المكاني الخاص، الرّغبة الجنسيّة»[34]، وقد أثبتت الدّراسات العلميّة أنّ المخّ وما يوجد به من غدد وبالتّالي هرمونات هو الفيصل في التمييز الجنسي، وترتبط الهرمونات بالحالة النّفسية لصاحبها، ف« التستسترون هو الذي يحدّد السّمات الذكريّة النّفسيّة، ويدعم وينضج السّمات الذّكريّة البدنيّة»[35]، أمّا الأستروجين (Estrogen) هو ما يدعم الصّفات الأنثوية على المستوى العقلي، إلى جانب المستويات الثّلاثة التي تمنح الهويّة الخارجيّة(العضويّة)، أوّلها المستوى التّشريحي من خلال الجهاز التّناسلي، والمستوى الفسيولوجي الذّي يحدّد الشكل الخارجي (طول القامة، اللحية، قوّة العضلات..)، وأخيرا المستوى البيولوجي الذي يتحدّد من خلال وظائف الجسد والذي تحتل فيه الأنثى أكبر عدد من الوظائف كالحمل و الإنجاب، والرضاعة أي أنّها تتمحور حول الإخصاب، في حين أنّ الذكر يمتلك وظائف غريزيّة متعلّقة بالرّغبة والاستفراغ، فجسم الإنسان يقوده العقل -المايسترو- وهو من يُقرّر منحه هويّته الجنسيّة عبر ما يفرزه من هرمونات، « بعض الحضارات التي تريد عقاب الرّجل أو تحجيم رجولته كأن يكون مجرما أو عبدا، ومن باب الانتقام كانت تقوم بالإخصاء، وبالتالي تنهي مصنعيّة التستسترون وتمنع بذلك مصنعيّة الذكورة»[36]، وهو ما شاع في الحضارات الشرقيّة وبين تخوم السّلاطين والملوك؛ حيث كانوا يسمحون بدخول الخصيّ على الحريم والعواتق لأنّهم لا يشكّلون خطرا عليهم، فقد تحوّلوا إلى إناث داخل قوالب ذكوريّة.

لذلك يمكن أن تظهر الذّات الذكوريّة من خلال ثلاث حالات سيكولوجيّة: إمّا بسلك طريق الذّكورة الواضح،أو تشويه الصّورة الأصليّة للذّات، أو بتغلّب مشاعر الأنوثة على الذّكورة وتولّد المكبوت وفصله عن النّشاط الجنسي« هذا الصّنف من الرّجال يقوم بتنميّة أكثر للجانب الأنثوي فيه، ولكن على حساب قمع بعض طاقاته الذكريّة إنّه رجل حسّاس، إنّه يحاول بقوّة أن يرضى وأن يكون ودودا لكنّه يفقد جزءا من ذاته الذكريّة في هذه العمليّة»[37]، وهذا ما يفسّر إمكانية جمع الرّجل بين صفات الذّكورة والأنوثة .

تختلف درجة الاحتياجات العاطفيّة بين الرّجل والمرأة، فهي كثيرة جدا ومتشابكة، بل قد تختلف من شخص لآخر، إلاّ أنّ الاحتياج الأساسي لجميع البشر هو الحب. ويظهر أنّ المخّ يتحكم في ردّات الفعل العاطفيّة ويفرّق بينها، فمخّ الرّجل تركيبته «الهرمونيّة لا تؤهّله لسرعة القرار العاطفي، كما هو هرمون الأنوثة»[38]، فيبدو أنّه لا يميل إلى البكاء للتعبير عن الحزن، ولا يبحث عن فيض من العواطف لإثبات وجوده، بل يمكنه كبح مشاعره والسيطرة عليها، في حين أنّ « مخّ المرأة وجد أنّ الأعصاب الخّاصة برهافة الحسّ والحزن هي أكثر ثماني مرّات من الرّجل»[39]، لذلك هي ميّالة للفضفضة والبحث عن المواساة اللّفظيّة، واتّباع الحدس لحسم وجهات النّظر، وهي النّقطة الأساسيّة التي ركّزت عليها الرّواية حيث تظهر البطلة على مدار النّص وهي تشكي همومها العشقيّة المضنيّة وحاجتها لمعشوقها وبكائها لغيابه، وحديثها عنه/ معه في شكل استفراغ ذهني، تقول: «يكفيني حبيبي اليوم أن أدرك أنّك مازلت هناك، ليزداد ارتعاشي والتصاقي بوهمك وظلّك، فألتفت نحو ذاكرتي المنكسرة، جنازتي، أو إلى قصاصة من قصاصتك أو إهداء من إهداءاتك على صفحة كتاب مليء بالحبّ والفرح»[40]، إنّ عشق الأنثى يجعلها تُمحورُ ذاتها وكيانها حول الآخر المعشوق، فتمارس معه لعبة الحبّ السيكولوجيّة في غيابه، والجسديّة في حضوره.

أنواع الحبّ وأشكاله تختلف بين الذّكر والأنثى وترتبط بالسيكولوجية الفرديّة لكلّ منهما :[41]

مسلسل	تحتاج النّساء إلى أن يتلقّين	يحتاج الرّجال أن يتلقّوا
1	الرّعاية	الثّقة
2	التفهّم	التقبّل
3	الاحترام	التّقدير
4	الاختلاف	الإعجاب
5	التّصديق	الاستحسان
6	التّطمين	التّشجيع

جدول رقم -1-

إنّ الحبّ كما تمارسه الأنثى يظهر هشاشة نفسيّة لأنّها لا تستطيع مقاومة الحاجة العاطفيّة لوجود الرّجل، ويفلح السّارد في تقمّص دور المرأة العاشقة وسرد حاجتها للرّجل(المختلفة عن حاجاته)، وبيان حرقة غيابه، يقول السّارد/البطلة: « لست امرأة من حجر وخشب ثقيل، سريعة العطب أنا يا قلبي، يمكن لريح صغير أن ترميني»[42]، إنّه يصوّر المرأة في حالاتها

العاطفيّة كآلة يمكنها أن تتعرّض للعطب - التّلف- بسبب فقد من تحبّ، ويمكنها أيضا كالآلة أن تصلّح عطبها بوصل معشوقها.

خاتمة:

يجدّد السّرد ميكانيزماته و آلياته عبر انفتاحه على مختلف العلوم والمعارف، ليتمكّن أكثر من العبور باللّغة كآليّة للتعبير إلى إستراتيجيّة لمواجهة/ كشف التعقيدات النّفسيّة والثقافيّة، من خلال ما تقدّم طرحه نخلص إلى مجموعة من النتائج :

- إنّ السّرد إبداع شخصي فردي لكن ذلك لا يبدو حقيقيا بشكل تام كما يظهر من وجهة النظر الذاتيّة، أو وجهة النظر الواقعيّة التي تعتبره مجرّد وصف فوضوي لأمور مطروحة وواقعيّة، إنّه رهان يجمع بين الجماعي والفردي عبر اللّغة.
- الأنا/ الذّات ليست الوحيدة التي تكتب النّص، بل -ربّما- ليست بكاتبته، فالآخر قد يكون هو الكاتب، ويختفي عبر جملة من الآليات من ضمنها التقمّص.
-التقمّص يمثّل آلية دفاعيّة -سيكولوجيّة- للتخلّص من تعلق الطّفل بوالديه ، وعن طريقه يظهر الأنا الأعلى، وصعوبة وضع الحدود والفواصل بين ذات الكاتب الحقيقيّة وبين الآخر الذي يكتبه ولدت علاقة متينة بين الأدب والتحليل النّفسي.
- الإنسان من خلال الكتابة يسمو على كافّة أشكال الحياة، لأنّه حياة تدرك ذاتها بذاتها فهو المخلوق الوحيد الذي يملك القدرة على جعل ذاته موضوعا فيقف بعيدا عن ذاته، ويتأمّل ماهيّته، ويفكّر فيما يحبّ وفي الصّورة التي يرغب أن يكون على شاكلتها .
- السرد تحكمه ذواتان واحدة تنتمي إلى عالم الكتابة والتّخييل، وأخرى تندرج ضمن نطاق الواقع، فالذّات هي نوع من التناشز والانفصام، قد تسرد نفسها ونقيضها.
- كلّ ذكر فيه شيء من الأنثى من أجل التواصل والتكامل، بعيدا عن ما وضعته الطّبيعة الجسديّة من خصوصيّة للفصل بينهما، والحبّ آليّة سيكولوجيّة تسمح باتّحاد الجنسين عبر العاطفة المشتركة.

الهوامش:

[1]- جينز بروكمييز، دونال كربر،دراسات في السّيرة الذّاتية، والذّات والثقافة،تر: عبد المقصود عبد الكريم،المركز القومي للتّرجمة، القاهرة،ط1، 2015، ص:57.

[2]- محمد معتصم، بنية السّرد العربي، من مساءلة الواقع إلى سؤال المصير، الدّار العربيّة للعلوم، لبنان، منشورات دار الاختلاف، الجزائر، دار الأمان، الرباط، ص:153.

[3]- ينظر، سندس سالم النّجار، بعض الحقائق العلميّة(الأنثى هي الأصل) ،الحوار المتمدّن، العدد2136، 2007/12/21، تاريخ الإطّلاع، 2020/09/25، *https://www.ahewar.org/search/Dsearch.asp?nr=2136*

[4]- إبراهيم أحمد ملحم، الأنثويّة في الأدب- النظرية والتطبيق-، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2016 ،ص:24.

[5]- نزهة براضة، الأنوثة في فكر ابن عربي، دار السّاقي، بيروت، ط1، 2008، ص:257.

[6]- عدنان حب الله، التّحليل النّفسي للرجولة والأنوثة من فرويد إلى لاكان، دار الفرابي، لبنان، منشورات Anep، الجزائر، ط1، 2004، ص:224.

[7]- المرجع السّابق، ص: 256.

[8]- المرجع نفسه، ص: 04.

[9]- سمير خليل، طانية حطاب، دراسات ثقافيّة الجسد الأنثوي ، الآخر، السّرد الثقافي، دار ضفاف للنشر، بغداد،الشّارقة، ط1، 2018،ص:05.

[10]- نوال السّعداوي، الأنثى هي الأصل، www.Kotobarabia.com ، ص: 21.

[11]- جاك أندريه، النزوع الجنسي الأنثوي، تر: اسكندر مصعب، مجد المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنّشر والتوزيع، ط1، 2002، ص: 29.

[12]- سمير خليل، طانية حطاب، دراسات ثقافيّة الجسد الأنثوي ، الآخر، السّرد الثقافي،ص: 20.

[13]- زيجمونت باومان، الحب السائل، في هشاشة الروابط الإنسانيّة، تر: حجاج أبو جبر، وزارة الثقافة والرياضة، قطر، ط1، 2019، ص: 75.

[14]- زهور كرام، ذات المولّف من السيرة الذّاتية إلى التخييل الذّاتي، مطبعة الأمنيّة، الرباط، المغرب، ط1، 2013، ص: 10.

[15]- حسن المودن، الأدب والتحليل النّفسي، ما معنى أن تكون ناقدا نفسيّا اليوم؟، وزارة الثقافة والرياضة، قطر، ط1، 2019، ص: 86.

[16]- جان بيلمان نويل، الأدب والتّحليل النّفسي، تر: حسن المودن، مطابع أهرام الكورنيش، مصر، دط، 1997، ص: 128.

[17]- محمد معتصم، بنية السّرد العربي، من مساءلة الواقع إلى سؤال المصير، ص: 157.

[18]- واسيني الأعرج،امرأة سريعة العطب،مداد للنّشر والتوزيع،الإمارات العربيّة المتّحدة،دبي، ط1، 2018، ص: 11.

[19]- المرجع السّابق، ص: 204.

[20]- عدنان حب الله، التّحليل النّفسي للرجولة والأنوثة من فرويد إلى لاكان،ص: 163.

[21]- جينز بروكمبير، دونال كربر، دراسات في السّيرة الذّاتية، والذّات والثقافة،ص: 66.

[22]- جان فرنسوا ماركيه، مرايا الأدب المسكون بالفلسفة، تر: كميل داغر،المنظمة العربية للنشر، لبنان، ط1، 2005 ،ص: 13.

[23]- جينز بروكمبير، دونال كربر، دراسات في السّيرة الذّاتية، والذّات والثقافة، ص: 64.

[24]- يوسف مراد، سيكولوجيّة الجنس، النّاشر مؤسّسة هنداوي، المملكة المتّحدة، دط، 2020، ص:45.
[25]- عبد المجيد جحفة، سطوة اللّيل وسحر النّهار، الفحولة ومايوازيها في الشّعور العربي، دار توبقال، المغرب، ط1، 1999، 64.
[26]- نزهة براضة، الأنوثة في فكر ابن عربي، ص: 255.
[27]- لوك فيري، الإنسان المؤلّف أو معنى الحياة، تر: محمد هشام، أفريقيا الشّرق، المغرب، دط، 2002، ص:127.
[28]- الرواية، ص : 24.
[29]- ماري مارلين دافي، معرفة الذّات، تر: نسيم نصر الله، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط3، 1983، ص:172.
[30]- الرواية، 159.
[31]- ابن حزم الأندلسي، طوق الحمامة في الألفة والألاّف، الناشر مؤسّسة هنداوي، المملكة المتّحدة، دط، 2016، ص: 12.
[32]- إيريش فروم، جوهر الإنسان، تر: سلام خير بك، دار الحوار للنّشر والتوزيع، اللاذقيّة، سوريّا، ط1، 2011، ص: 162.
[33]- يوسف مراد، سيكولوجية الجنس، ص: 38.
[34]- فوزيّة الذّريع، الرّجل الحيوان، books-sea.com، ص:17.
[35]- المرجع السّابق، ص: 20.
[36]- المرجع نفسه، ص: 20.
[37]- جوان غراي، الرّجال من المرّيخ، والنّساء من زهرة، تر: محمود شريف، books-sea.com،ص:68..
[38]- فوزيّة الذريع، الرجل الحيوان، ص: 21.
[39]- المرجع السابق، ص: 21.
[40]- الرواية، ص: 186،187.
[41]- جوان غراي، الرّجال من المرّيخ، والنّساء من زهرة، ص: 84.
[42]- الرواية، ص: 162.

قائمة المصادر والمراجع:

الكتب:

1.إبراهيم أحمد ملحم، الأنثويّة في الأدب- النظرية والتطبيق-، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2016.
2. ابن حزم الأندلسي، طوق الحمامة في الألفة والألاّف، الناشر مؤسّسة هنداوي، المملكة المتّحدة، دط، 2016.
3. إيريش فروم، جوهر الإنسان، تر: سلام خير بك، دار الحوار للنّشر والتوزيع، اللاذقيّة، سوريّا، ط1، 2011.
4.جان بيلمان نويل، الأدب والتّحليل النّفسي، تر: حسن المودن، مطابع أهرام الكورنيش، مصر، دط، 1997.
5. جان فرنسوا ماركيه، مرايا الأدب المسكون بالفلسفة، تر: كميل داغر،المنظمة العربية للنشر، لبنان، ط1،2005.

6.جوان غراي، الرّجال من المرّيخ، والنّساء من زهرة، تر: محمود شريف، books-sea.com.
7.جينز بروكمييير، دونال كربر،دراسات في السّيرة الذّاتية، والذّات والثقافة،تر: عبد المقصود عبد الكريم،المركز القومي للتّرجمة، القاهرة،ط1، 2015.
8.حسن المودن، الأدب والتحليل النّفسي، ما معنى أن تكون ناقدا نفسيّا اليوم؟، وزارة الثقافة والرياضة، قطر، ط1، 2019.
9.زهور كرام، ذات المولّف من السيرة الذّاتية إلى التخييل الذّاتي، مطبعة الأمنيّة، الرباط، المغرب، ط1،2003.
10.زيجمونت باومان، الحب السائل، في هشاشة الروابط الإنسانيّة، تر: حجاج أبو جبر، وزارة الثقافة والرياضة، قطر، ط1، 2019.
11.سمير خليل، طانية حطاب، دراسات ثقافيّة الجسد الأنثوي ، الآخر، السّرد الثقافي، دار ضفاف للنشر، بغداد،الشّارقة، ط1، 2018.
12.عبد المجيد جحفة، سطوة اللّيل وسحر النّهار، الفحولة ومايوازيها في الشّعور العربي، دار توبقال، المغرب، 1، 1999.
13. عدنان حب الله، التّحليل النّفسي للرجولة والأنوثة من فرويد إلى لاكان، دار الفرابي، لبنان، منشورات Anep، الجزائر، ط1، 2004.
14.فوزيّة الدّربع، الرّجل الحيوان، books-sea.com.
15.لوك فيري، الإنسان المؤلّف أو معنى الحياة، تر: محمد هشام، أفريقيا الشّرق، المغرب، دط،2002.
16.محمد معتصم، بنية السّرد العربي، من مساءلة الواقع إلى سؤال المصير، الدّار العربيّة للعلوم،لبنان،منشورات دار الاختلاف، الجزائر، دار الأمان، الرباط.
17.ماري مارلين دافي، معرفة الذّات، تر: نسيم نصر الله، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط3،1983.
18.نزهة براضة، الأنوثة في فكر ابن عربي، دار السّاقي، بيروت، ط1،2008.
19.نوال السّعداوي، الأنثى هي الأصل، www.Kotobarabia.com.
20.يوسف مراد، سيكولوجيّة الجنس، النّاشر مؤسّسة هنداوي، المملكة المتّحدة، دط.
21.واسيني الأعرج، امرأة سريعة العطب، مداد للنّشر والتوزيع، الإمارات العربيّة المتّحدة، دبي، ط1، 2018.
المواقع الإلكترونيّة:
1.سندس سالم النّجار، بعض الحقائق العلميّة(الأنثى هي الأصل) ،الحوار المتمدّن، العدد2136، 2007/12/21، تاريخ الإطّلاع، 2020/09/25، *https://www.ahewar.org/search/Dsearch.asp?nr=2136*

جمالية التناص القرآني وتذوقه في المختارات الشعرية الحماسة الصغرى لأبي تمام أنموذجا

The Aesthetics of Tasting Quranic Intertextuality in the Books of Poetic Choices.Al-Hamassa E-Soghra of Abu Tammam as a model

طالب دكتوراه/ مبروك بن داود

- **قسم اللغة والأدب العربي-جامعة عمار ثليجي -الأغواط(الجزائر)**
- **مخبر اللغة العربية وآدابها، جامعة الأغواط.**

mebroukzeid@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/09 تاريخ القبول: 2021/03/19 تاريخ النشر: 2021/09/15

- **ملخص:**

يُعدُ النص القرآني من أهم الروافد التي اعتمدها الشعراء في إبداعاتهم، وذلك من خلال التناص مع آياته، مما جعلها تحظى بالقبول عند متلقيها، ومن النماذج التي تجسدت فيها هذه المقبولية حماسة أبي تمام الصغرى، والتي عرفت بالوحشيات، حيث عَمدَّ فيها إلى انتخاب مقطوعات تتضمن إشارات للنص القرآني، وبعض الاقتباسات، مما يوحي لنا بوجود معيارَ اختيارٍ وتذوقٍ أساسه التناص مع القرآن الكريم، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتعقب مختلف أشكال التناص مع القرآن في كتاب الوحشيات، ومحاولة الكشف عن سر تذوقها.

الكلمات المفتاحية: النص القرآني؛ التناص؛ أبو تمام؛ الوحشيات؛ التذوق الجمالي.

Abstract:

the Allusions and References to Quranic text have always been a source of aesthtic inspiration for poets in their creative work. This has helped to make their poetic work more acceptable in mainstream literature and for the audience at large. Abu temmam's minor Fervor , also known as the al' wah-chiyat, stands out as an example in which thise acceptability is manifested. The Poet selected quotes and pieces of language which directly allude to the Quranic text , suggeting the existence of an aesthetic criterion on the basis of the quran. the aim of this study is , therefore , to trace and reveal different forms of intertextuality between the quran and Abu

temmam‘s book al‘ wah-chiyat as well as to determine the aesthetic elements of the book which may stem from this intertextuality.

***key words**: intertextuality*; quranic intertextuality; abu temmam; al‘wah-chiyat aesthetic taste.

مقدمة

لقد شكلت قضية أبي تمّام (ت231هـ) وما دار حوله من خصومة، وصراع بين أنصار القديم والحديث، نقطة انطلاق نحو تأصيل مفاهيم ومصطلحات نقدية، ولا نغالي إن قلنا أنّ نتيجتها كانت جملة من المصطلحات التي كانت تسعى في مجملها إلى الاقتراب من النّص، وتحديد ما يجعله مدعاة للقراءة ومحل تذوق من طرف المتلقي، "لقد استطاع النقّاد حينها أن يصطنعوا لمفاهيم النقد تلك ألفاظا وعبارات بلغت درجة متقدمة من الدقة والخصوصية والموضوعية أهلتها لأن تكتسب سمة الاصطلاح ولئن كان بعضها في مستويات أدنى من مستوى المصطلحات الحديثة والمعاصرة – بطبيعة الحال – إلاّ أنّها كانت يوم ذاك مستوفية للكفاية والكفاءة الضروريتين للتعبير عن القضايا النقدية التي شغلت النقد العربي القديم، والتي كان الأدب العربي والشعر منه تحديدًا، يطرحها وهو يسير سيرا نحو التطور والنضج"[1]، وكان في سيره لا ينفك عن محاولة حصر تلك المصطلحات النقدية والتي من أبرزها مصطلح السرقات الأدبية والتي يرى بعضهم أنّها كانت بذرة لمصطلح حديث هو التّناص، "كون النص عالم لغوي، و هذا العالم اللغوي لابد أن له حضور سابق في أكثر من مستوى، وفي أكثر من زمان فاللفظة ذات وجود قديم ،ومن هنا كانت نظرة العرب للسرقات، وهو حديث تمهيدي للتناص وسابق عليه"[2]، و"لم تكن قضية السرقات في مجملها سوى الوجه الآخر لفكرة الإسناد أو التعيين، والبحث عن نسبة النص إلى صاحبه، ومؤلفه الذي يعود إليه فعل الإبداع لذلك النص"[3].

إنّ خصوصية هذه الدراسة تقوم على البحث في كنه المصطلح، وكيف كانت الاستباقية النقدية القائمة على التذوق الجمالي عند أبي تمّام في تشكيل ملامح مصطلح التّناص من خلال مختاراته الشعرية؟ وما هي تجليات التّناص القرآني في تلك المختارات؟ ومن خلال تلك المقطوعات الشعرية التي اختارها في حماسته، تبيّن لنا أنّه كان يجد في تلك النصوص كتلة لغوية ودلالية ذات ترابط وتعالق مع النّص القرآني يشي بتفكيره التّناصي إن صح القول النابع من معرفته بالنصين القرآني والشعري، نحن لا نجزم أن ما كان يدور في ذهن أبي تمّام أنّه فعلا كان يتتبع تلك التعالقات والتقاطعات بين الأشعار المختارة والنّص القرآني، لكن تكرار واطراد الظاهرة يكاد يوحي بذلك وهو ما سوف نقف عليه فيما هو آت من عناصر الموضوع المتمثلة في :

1- النص و التّناص:

لم يكن للمصطلحات النقدية وجودا لولا النّص، الذي يشكل بحمولته اللغوية والدلالية والفنية عمومًا منبعًا ثرا للإنطلاق في تشكيل رؤية نقدية، هذا التشكيل يتوقف على القراءة الصحيحة التي تتم من خلال امتلاك جهاز قراءة يؤدي إلى اكتشاف النّص، لأن هذا الأخير يبقى غائرًا في سكونيته ما لم يستطيع القارئ الوصول إلى عمقه وجذوره باستعمال الأدوات الصحيحة في القراءة، وتعدد هذه الأدوات تفرضه مجموعة بنيات، ومستويات، والعديد من التعالقات التي تستوجب حضور مستوى فكري وذهني لدى المتلقي لمحاورة هذا النّص والاقتراب منه.

ولعلّنا نجد في بعض تعريفات النص الإشارة إلى إحداثيات تقاطع النصوص مع بعضها البعض وإلى وجود وشائج وتعالقات فيما بينها، فجوليا كرستيفا (Julia Kristeva) تعرف النّص على "أنّه جهاز عبر اللغة يعيد توزيع نظام اللغة عن طريق، ربطه بالكلام التواصلي راميًا بذلك إلى الإخبار المباشر عن مختلف أنماط الملفوظات السابقة و المتزامنة"[4]، وهنا نجد إعادة لتوزيع وليس لإنتاج، ونجد ملفوظات سابقة وليست وليدة اللّحظة، وهو تقريبا ما يذهب إليه رولان بارت (Roland Barthes) حيث يرى أنّ "النّص يقيم نظامًا لا ينتمي إلى النظام اللغوي ولكنه على صلة وشيجة معه صلة تماس و تشابه في الوقت نفسه"[5]، وبذلك فهو يشير إلى نمذجة النصوص وأنّها تسير مع بعضها البعض على خطوط التماس أحيانًا، وتتقاطع أحيانًا أخرى وقد تصير خطا واحدًا في بعض الأحيان لأنّ النّص في الأخير هو محصلة نصوص أخرى، إضافة إلى ذلك نجد جاك دريدا (Jacques Derrida) يضع تصورا للنّص "معتمدًا على تاريخ الفلسفة الذي يقوم على إلغاء التعارض بين المستمر والمنقطع، فالنّص عنده "نسيج لقيمات" أي تداخلات لعبة منفتحة ومنغلقة في وقت واحدٍ، مما يجعل من المستحيل له القيام بـ "جينيلوجيا " بسيطة لنص ما توضح مولده فالنّص عنده لا يملك أبا واحدًا وليس له جذر واحد، بل هو نسق من الجذور، وهو ما يؤدي في نهاية الأمر إلى محو مفهومي النسق والجذور على حدٍّ سواء"[6].

إنّ هذه التعريفات في مجملها تتفق على تصور واحد لبناء النّصوص و طريقة إنتاجها، ألا وهو وجود تلك النّصوص الخفية المتخفية في النّص الواحد " و أنّ النّص الشعري خصوصا محطة محتملة للإنكتاب و الانقراء، وأنه لأي نص هوية مجازية نلتمس فيها سلالة مهاجرة من نصوص خفية وظاهرة قبل النّص، وبعد النّص، وبين القبل والبعد تتناسل هوية نصوص صامتة متفاقدة تضيع في سراديب الكتابة المحتملة، ومادمنا نستطيع أن نقرأ النّص نستطيع نعيد كتابته، وهو منكتب أصلا"[7].

إن طريقة الإنتاج هذه تضعنا في دائرة مصطلح التّناص الذي ظهر بصورته الأولية في كتاب مخائيل باختين (Michail Bakhtine) حيث تحدث عن المبدأ الحواري أو الصوت المتعدّد أو تداخل السياقات، وبيّن العلاقات الحوارية "Dialogisme" في النّص، التي تُعد من مكوناته الأساسية بشرط أن يصطدم فيها صوتان اصطداما حواريا[8]، وبذلك فهو يرى أنّ النّص تحكمه صلات ووشائج بالنصوص السابقة من حيث البيانات اللغوية والسياقات المؤثرة فيها والمتأثرة بها، وجاءت جوليا كرستينا (Julia Kristeva) لتشكل مصطلح التّناص من فكرة باختين، فهي ترى أن التّناص "إنما هو تقاطع عبارات مأخوذة من نصوص أخرى وفي كتابها (نص الرواية) 1976، عادت فكتبت أن كل نص هو تسرب وتحويل لنص آخر"[9]، ومن الملاحظ أنّ هذا التعريف يشير إلى بعض مبررات وجود النص و المتمثلة في التقاطع ، والتعديل ، والتسرب ، وكلها مفاهيم تعبر عن الأخذ من السابق، ولكنها أكثر تخصيصا مما وجد عند النقّاد العرب التي دارت في فلك السرقات الأدبية.

كما نجد ميشال فوكو (Michel Foucault) إذ يؤكد في تقديمه التّناص أنّه لا وجود لما يتولد من ذاته، بل يتولد من حضور أصوات متراكمة متسلسلة و متتابعة، وهكذا فإن التّناص عنده يتصل بعمليات الامتصاص، والتحويل الجذري أو الجزئي بعديد النصوص الممتدّة بالقبول أو الرفض في نسيج النص الأدبي المحدّد، ويأتي جيرار حينيت (Gerard Genette) ليخصّص مصطلح التّناص للوجود المشترك لنصين أو لعدة نصوص، أي خصّصه ببساطة لحضور نص أو عدة نصوص في نص آخر حضورًا فعليًا.

غير أنّنا نجد في هذه التعريفات التركيز على الجانب الكمي شكلا في النص الجديد، وتعدادا من حيث النصوص المستند عليها في الإفادة و الأخذ، وعليه فالتّناص كظاهرة أدبية ينفي فكرة النص الخالص، وهو يقوم على فسيفساء من نصوص أخرى أدمجت فيه بتقنيات مختلفة يورد بعضها محمد مفتاح كما يلي:

."ممتص لها يجعلها من عندياته وبتصييرها منسجمة مع فضاء بنائه، ومع مقاصده.

. محول لها بتمطيطها أو تكثيفها بقصد مناقضة خصائصها و دلالتها أو بهدف تعضيده"[10].

ويكاد يتفق النقّاد على أنّ التّناص شيء لا مناص منه، لأنه لا فكاك للمبدع من شروطه الزمانية ، والمكانية ومحتوياته، ومن تاريخه الشخصي، أي من ذاكرته فأساس إنتاج أي نص هو معرفة صاحبه للعالم، وهذه المعرفة هي ركيزة تأويل النص من قبل المتلقي أيضا، فلقد حاولت مختلف الدراسات ضبط الآليات التي تتحكم في الإنتاج و الفهم، وكان اعتماد الذخيرة المعرفية كأحد هذه الآليات فنظرية الإطار مثلا لصاحبها منسكي (Minsky)، والتي "يقترح فيها أنّ معرفتنا

مختزنة في الذاكرة على شكل بنيات معطاة ممثلة لأوضاع متكرّرة نستقي منها عند الاحتياج إليها لتتلاءم مع الأوضاع الجديدة التي تواجهنا وعملية الملائمة تتم بواسطة كقول جديد معتمد على إطار ومُستقى منه، والإطار تمثيل للمعرفة ثابت حول العالم"[11]، بالإضافة إلى ذلك نجد نظرية الحوار، وهي نظرية يقصد بها "الكلام وترابطه وإمداد المتلقي ببعض العناصر المشتركة فإذا لم يكن ذلك فالمتلقي يُتم من عنده تلك الإشارات ليجعل الخطاب ذا بُنية ثقافية ثابتة"[12]، ويستطيع الاقتراب منه، وبذلك فالنص لا يعدو أن يكون لعبة مفتوحة ذات مكونين، الأول هو تلك الاقتباسات والتضمينات والمعارضات والتي يكون الإمساك بها سهلا كونها ظاهرة وجلية، ويمكن التعرف على خلفيتها التاريخية، واللغوية، والفكرية، والأسلوبية الفنية، ومكون ثانٍ غامض غير واضح فيها يتجلّى في إمكانية الإبداع بصورة أكبر.

2- التذوق الجمالي:

لقد استعملت كلمة الذوق في النقد العربي القديم منذ وقت مبكر، ففي مقدمة ابن طباطبا (ت322هـ) لكتابه عيار الشعر نجد في تعريفه للشعر يكتب : "هو كلام منظوم بائن عن المنثور الذي يستعمله الناس في مخاطبتهم بما خصّ به من النظم الذي عُدِل به عن جهته مجته الأسماع وفسد في الذوق، ونظمه معلوم محدد فمن صح طبعه وذوقه لم يحتج إلى الإستعانة على نظم الشعر بالعروض التي هي ميزانه، ومن اضطرب عليه الذوق لم يستغن عن تصحيحه و تقويمه بمعرفة العروض والحذق به حتى تعتبر معرفته المستفادة كالطبع الذي لا تكلف فيه"[13]، وبذلك فقد عدّ الذوق عنده أساس النظم وبه يستقيم، وإليه مرد ترجع خبرة الشاعر وحذقه، ويقول عبد القاهر الجرجاني (ت 471هـ) : "واعلم أنه لا يصادف القول في هذا الباب موقعا من السامع و لا يجد لديه قبولا حتى يكون من أهل الذوق و المعرفة .فأما من كانت الحالان و الوجهان عنده سواء...فما أقل ما يجدي الكلام معه، فليكن من هذه صفته عندك بمنزلة من عدم الإحساس بوزن الشعر و الذوق الذي يقيمه به والطبع الذي يميز صحيحه من مكسوره... في أنك لا تتصدى له و لا تتكلف تعريفه"[14]، وبذلك فالذوق هو الذي نستطيع من خلاله إدراك ومعرفة صحيح الكلام من مكسوره، ومادام أصل كلمة الذوق مرتبط بإدراك حال الطعوم والمشروب في حلوه و مره وحامضه و... فلا يمكن أن يكون الذوق في مجال الأدب مفصولا عن هذا الحال و عليه فالذوق الأدبي مرتبط بالجميل من النصوص الأدبية وغيرها مما هو رديء هاهنا نجد عبد النور جبور يسوق لنا تعريفا يثبت لنا به هذا الرأي حيث يقول في الذوق : "...أنه ملكة الإحساس بالجمال و التمييز بين حسنات الأثر الفني وعيوبه وإصدار الحكم عليه، والواقع أن الإنسان لا يستطيع أن يميز الجمال ويستمتع به إلا إذا كان قادرا في ذات الوقت على تمييز القبح والإشمزاز منه، فبضدها تتمايز الأشياء"[15].

أما بالنسبة للجمال "فهو يحمل معنى غير واضح يتغير من عصر إلى عصر، ومن مكان إلى مكان ذلك أن مفهومه إلى حد ما أمر ذاتي، يتعلق بالأشخاص أكثر من تعلقه بالموضوعات، ويتصل بالذات التي تتذوقه، والأثر الذي يُثيره فيها والحكم الذي تُطلقه، أكثر من الأفكار و الآراء التي تدفع على تذوقه وإثارته"[16]، وبذلك فإننا نجد ذلك التقاطع الذي يحدثه تذوق الأثر والانجذاب نحوه في تماس مع جماليته، ولعل هذا ما نقف عليه عند أبي تمام حيث أنه في ترصده لمختلف النماذج الشعرية المختارة والتي تضمنها كتابه الحماسة الصغرى أو ما عرف بالوحشيات قد أعمل ذوقه فيها والمبني على مجموعة من العايير، مما نجم عنه اكتشاف بعض صور تلك المعايير والتي من بينها وجود تقاطع لبعض النصوص الشعرية مع النص القرآني مما فسح المجال لإثارة حاسته الجمالية.

3- النص القرآني والشعر

لا شك أن النص القرآني دون كل النصوص متفردٌ بالقداسة، فقد لفت أنظار المتلقين منذ زمن بعيد، ومازال يهيمن روحيا وجماليا ليس لأنه نص مكتوب فحسب، بل من حيث هو نص مطلق مكتوب وشفهي معا، فلا عجب أن ينكب الشعراء ليُضفوا على نصوصهم سحره وبلاغته لأجل ديمومتها وخلودها، فهو الذي ليزال عالقا في الذاكرة العربية لخصوصيته وغناه الدلالي، والتاريخي، فعبره وأحداثه، وقصصه، تغري الشاعر على توظيفها في أشعاره بعد تشكيلها بما يتواءم وتجربته الشعرية والشعورية، وهو بهذه الصفات والمميزات خاصة ما تعلق منها بطريقة القول وشكله عُدّ مصدرا ثرا، ومعينا لا ينضب، استند عليه الشعراء في الاستشهاد، والنسج بتوظيف بعض ألفاظه، وصيغه، وتصويره الفني "حيث يعبر بالصورة المحسة عن المعنى الذهني والحالة النفسية، والمشهد المنظور ، وعن النموذج الإنساني، والطبيعة البشرية ثم يرتقي بالصورة التي يرسمها فيمنحها الحياة الشاخصة، أو الحركة المتجددة، فإذا المعنى الذهني هيئة أو حركة، وإذا الحالة النفسية لوحة أو مشهد، وإذا النموذج الإنساني شاخص حيٌّ، وإذا الطبيعة البشرية مجسّمة مرئية"[17].

لذلك بات القرآن يتصدر قائمة روافد الإبداع الأدبي وخاصة الشعر منه، يقول صلاح فضل معلقا على ذلك "من بين الاستخدامات التراثية نجد توظيف النصوص الدينية في الشعر يُعد من أنجح الوسائل، وذلك لخاصية جوهرية في هذه النصوص تلتقي مع طبيعة البشر نفسه وهي مما ينزع الذهن البشري لحفظه ومداومة تذكره، فلا تكاد ذاكرة الإنسان في كل العصور تحرص على الإمساك بنص إلا إذا كان دينيا أو شعريا، وهي لا تمسك به حرصا على ما يقوله فحسب، وإنما على طريقة القول وشكل الكلام أيضا من هنا يصبح توظيف التراث الديني في

الشعر خاصة ما يتصل به في الصيغ تعزيزا قويا لشاعريته ودعما لاستمراره في حافظة الإنسان"[18].

وكما كان القرآن رافدا في نظم الأشعار كان أيضا مدعاة لتذوقها والوقوف عند تلك المقطوعات التي تتناص معه، فها هو أبو تمام يرصدها ويصنفها في كتابه الوحشيات من خلال شكلين هما الأكثر حضورا في مختاراته الشعرية.

1.3- التناص القرآني الإشاري:

ويقصد به توظيف لفظ يوحي بوجود خلفية معرفية بالقرآن، ويجعل المتلقي يستحضر النص القرآني مما يجعله يحاول ربط النص الحاضر بالنص القرآني الغائب، مما يؤدي الى تكثيف التجربة الشعرية، "وإيجاز التعبير حيث يميل الشاعر بلغته صوب آفاق التحليق بواسطة الإشارة القرآنية والإيماء بها فتكسب النص الشعري غناه وكثافته التعبيرية وتعطيه تطابقا بين وظيفة الإشارة وسياق المعنى"[19].

يقول عمر بن الأهتم [20]:

ليس بيني وبين قيس عتاب غير طعن الكُلى وضرب الرقاب
إذا جزينا قشيـرهم وهلالا وأبرنا قبـيلة ابن الحـــباب
واقتضينا ديوننا في عـقيل وشفينا غليلنا من كـــــلاب

فعبارة ضرب الرقاب مأخوذة من الآية الكريمة ((فإذا لقيتم الذين كفروا فضرب الرقاب حتى إذا أثخنتموهم فشدوا الوثاق فإما منا بعد إما فداء حتى تضع الحرب أوزارها))[21]، والمقصود في الآية هو "إثارة نفوس المسلمين بتشنيع المشركين، وإظهار خيبتهم ، وتهوين شأنهم في قلوب المسلمين، بقطع دابرهم ليكون الدين كله لله"[22].

والشاعر في أبياته هذه يهجو قبيلة قيس ويقدح فيها ويذهب أبعد من ذلك، حيث يوظف عبارة ضرب الرقاب دلالة على محاولته التنكيل بها، وقطع دابرها والقضاء عليها نهائيا، وأنه لا مجال للعتاب، ونلاحظ أن الشاعر قد حدد منطقتين في الجسم يتأثر الإنسان من خلالهما ويلقى حتفه، وهما منطقة الكليتين والرقبة مما يؤدي إلى تأكيد القتل والشدة فيه، وقد وجد الشاعر ذلك في هذا النص القرآني، كما وجد فيه الثراء الدلالي للتعبير عما في نفسه تجاه قبيلة قيس، وفي المقابل نجده أقل حدة مع القبائل الأخرى، وبذلك تعطي الأبيات معاني ودلالات مبتكرة توحي بمدى تفاعل الشاعر مع النص القرآني الذي أمده بهذا المبنى وما يتضمنه من معنى، إن رغبة الشاعر في جعل نصه مقبولا عند المتلقي قوامه إحداث التأثير، وقد ساعده على ذلك توظفه للقرآن نظرا لقدسيته و أصالة معناه وما يتميز به من دقة في التعبير.

إن التفات أبو تمام لتلك المستويات التي أوردها الشاعر في أبياته للألفاظ وتناسبها مع مراد الشاعر.ينم على مدي تأثره بالنص القرآني،و الارتفاع بذوقه إلى أقصى حدود جمالية اللفظ و بلاغته ،والمعنى ودلالته، والتي تجسدت في اختياره هكذا نصوص.

يقول الشاعر أبو وليد[23]:

إن بني عبد العزيز عصابـــــة أباة على البغضـــاء والشـــنآن

نعيش على بغض الرجال عندنا قصاص بإكرام لهـــم وهـــوان

بني عمنا لا تقربوا صلح بينـــــنا ولا صلح مادامت هضاب أبان

إن للتناص القرآني" ثراؤه واتساعه، إذا يجد الشاعر فيه كل ما قد يحتاجه من رموز تعبر عما يريد من قضايا من غير حاجة إلى الشرح والتفصيل فهو مـــــادة راسخة في الذاكرة الجمعية لعامة المسلمين كل ما يحويه من قصص وعبر، وأوامر ونواهي وتعاليم، ناهيك عن الاقتصاد اللفظي والغنى الاسلوبي الذين يتميز بهما الخطاب القرآني"[24]، ولعل هذا ما يظهر في أبيات أبي الوليد، حيث نجده يوظف لفظة البغضاء والشنان الواردتان في سورة المائدة حيث يقول الله تعالى : ((..لايجرمنكم شنآن قوم على ألا تعدلوا...))[25]

((...وألقينا بينهم العدواة والبغضاء إلى يوم القيامة...))[26]

حيث قرأ بعض السبعة (شنئان)بسكون النون، ومعنى الشنآن على القراءتين أي بفتح النون، وسكونها : البغض ، وصدر شناه إذا أبغضه في الآية (الثامنةمن المائدة)، نهى الله المسلمين أن يحملهم بغض الكفار أن يعتدوا على المشركين بما لا يحل لهم شرعا، كما روى ابن أبي حاتم في سبب نزول هذه الآية قال: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم وأصحابه بالحديبة حين صدهم المشركون عن البيت، وقد اشتد ذلك عليهم، فمر بهم أناس من المشركين من أهل المشرق يريدون العمرة، فقال أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم : نصد هؤلاء كما صدنا أصحابهم، فأنزل الله هذه الآية[27]، إذا هي دعوة لتجنب البغض والظلم وهو نفسه ما ذهب إليه الشاعر حيث من خلال استعانته بهاتين اللفظتين والواردتين في الآيتين 08 و64 من سورة المائدة يجسد لنا مدى التزام عصبته وقبيلته بتجنب البغضاء والشنآن والظلم؛ ولكن ذلك لا يمنع من أخذ الحذر و المداراة والمواربة، ولقد لعبت الذائقة الجمالية عند أبي تمام دورا كبيرا في استحضار النص القرآني من خلال هذه الأبيات والسياق الذي وردت فيه، فنجد بالإضافة إلى اللفظتين السابقتين نجد القصاص والصلح وكلها تشير بذلك الحضور للنص القرآني لدى الشاعر ولدى أبي تمام كملتقي مما يحقق تقبلا يوافق التجربة الشعرية والجمالية من خلال امتصاص معنى الألفاظ في سياقها القرآني ويفجرها دلاليا، و"هنا تتبدى الوظيفة الأساسية والجمالية للتناص القرآني في الشعر، في

تأسيس لغة جديدة طافحة بحيوية دافقة ، ومشحونة، بطاقات عظيمة تكسب النص الشعري رونقا جماليا وثراء فنيا وصدقا قويا"[28].

2.3- التناص القرآني الاقتباسي:

يُعرف فخر الدين الرازي (ت 606هـ) الاقتباس بأنه "إدراج كلمة من القرآن أو آية منه في الكلام تزيينا لنظامه،وتفخيما لشأنه"[29]، وبذلك فالشاعر يستطيع أن يُضمِن نصه الشعري بشيء من المزج والدمج بعض الألفاظ والجمل القرآنية بشكل كلي أو جزئي والغاية من ذلك تحفيز المتلقي وإضفاء الحيوية والقيمة والتفاعلية على التجربة الشعرية، و"إكساب المعنى عمقا وتحفيزا وتفاعلا خلاقا ما يجعله أكثر حضورا و فاعلية في النفوس"[30]، ومن ذلك قول حميد بن ثور الهلالي[31]:

أحاولتم كما تطلوا دماءنا وإن تغفلوا فالله ليس بغافل
ومازال كرّ الخيل حتى أقادكم مغلغلة أعناقكم في السلاسل
مشينا فسدّوينا القبور فأصبحت لها حاجز عن نسلها المتفاضل
وهل سبقتنا قبلكم من قبيلة بوتر فتقتاسوا بإحدى القبائل

فالشطر الثاني من البيت" إن تغفلوا فالله ليس بغافل " مأخوذ من الآية : ((ولا تحسبنّ الله غافلا عمّا يعمل الظالمون إنما يؤخرهم ليوم تشخص فيه الأبصار))[32]، ولما كان الخطاب موجها للذين يظنون أن الله غافلا أي ليس بعالم بأخبارهم وأفعالهم، فلقد اقتبس الشاعر كذلك هذا المعنى، حيث وجه تحذيره للعدو الذي يحاولوا سفك دماءهم ظنا منه أنهم في غفلة من أمرهم، ولقد أشار الشاعر لهذه الآية على اعتبار أن الله عليم بكل أفعال البشر من ظهر منها وما بطن، أما البشر فهم يدركون الأفعال التي حصلت أو قد تحصل من خلال مؤشراتها فقط، وما تلك الاستعدادات التي يقوم بها العدو وما يرد على المسلمين من إخبار إلا مؤشرات، فالشاعر وهو في صف المسلمين الذين يدافعون من أجل إعلاء كلمة الله يبلغ المشركين بعامة لما يخطط له العدو وهذا النوع من التناص يعمل على تحفيز المتلقي وإضفاء الحيوية والقيمة والتفاعلية على التجربة الشعرية، وإكساب المعنى عمقا وتحفيزا وتفاعلا خلاقا ما يجعله أكثر حضورا وفاعلية في النفوس، كما أنه بفضل تلك التقاطعات مع سياق الآية يجعل النص الشعري أكثر تأثيرا في المتلقي، يقول الشاعر نهشل بن حرّيّ [33]:

قال الأقارب لا تغررك كثرتنا وأغنِ شأنك عنّا أيّها الرجلُ
علّ بنيّ يشدُّ اللّه أزرهم والنبعُ ينبت عيدانا فيكتهل

فجملة يشدّ الله أزرهم مقتبسة من قوله تعالى (أشدد به أزري)[34]، حيث طلب موسى من ربه أن يقوي ظهره بأخيه هارون، وهي إشارة لطلب المساعدة بسبب عدم القدرة لعائق ما، وآزره بمعنى قواه،استنادا لقوله تعالى (فآزره فاستغلظ)[35]، وهنا نجد ذلك التقاطع بين النصين في طلب العون والمساعدة فالشاعر لم يجد غير أبناءه سندا له، وقد عدل في ألفاظ الآية، لكنه حافظ على دلالتها، ذلك أن السياق هو نفسه.

3.3- جمالية التناص القرآني عند أبي تمام:

كتب المرزوقي في مقدمة شرحه لديوان الحماسة: "إن أبا تمام معروف المذهب فيما يقرضه، مألوف المسلك لما ينظمه، نازع في الإبداع إلى كل غاية،حامل في الاستعارات كل مشقة، متوصل إلى الظفر بمطلوبه من الصنعة أين اعتسف وبماذا عثر، متغلغل إلى توعير اللفظ وتغميض المعنى أنى تأتى له وقدر، وهو عادل فيما انتخبه في هذا المجموع عن سلوك معاطف ميدانه، ومرتض مالم يكن فيما يصوغه من أمره وشانه"[36].

لقد حوصل لنا المرزوقي مذهب أبي تمام الشعري، ويقول أيضا: "كان يختار مايختار لجودته لا غير..."[37]، وهنا نجده يحدد لنا منهجه في الاختيار، ومعنى هذا أن أبا تمام قد عكس في مختاراته "ردّ فعل بإزاء وقع فنّي مخالف لمذهبه في الشعر، أي أنه استطاع أن يقيم نوعا من التواصل الجمالي بينه وبين ما نظم من شعر، على أساس متحرّر من رؤيته الإبداعية"[38].

وبذلك يمكننا القول أن أبا تمام يملك رؤية جمالية نابعة من ثقافته التي يُعد القرآن إحدى مصادرها ويتجلى ذلك في تلك المختارات الشعرية التي ظهر فيها التناص مع القرآن، وذلك من خلال:

- **جمالية التناص القرآني الإشاري**: لقد وضع أبو تمام تلك التنصيصات الإشارية ضمن اختياراته فيما يبدو كونه يرى أن فاعلية التواصل التي يرمي إليها الشاعر متوقفة على ما توفره الإشارة من دلالة لدى المتلقي، خاصة حين تكون مصدرية الإشارة نصا مقدسا، كما أن ازدواجية الأصالة وفنية التوظيف في الإشارة القرآنية يجعل وقعها عند المتلقي في مستوى أفق انتظاره.

- **جمالية التناص القرآني الاقتباسي**: إن الغاية الجمالية فيما اعتقد عند أبي تمام في الاقتباس من القرآن لدى الشعراء هي بعث روح جديدة في كيان أشعارهم، قوامها العبارات، ومختلف التراكيب و الصيغ، والتي تنم عن صدق التجربة الشعرية، وتكشف عن مدى تعلق الشعراء بالقرآن الكريم لأن الاقتباس يزيد من فاعلية النص، ويصعد من قابلية تلقيه كون البدع في اعتماده النص القرآني هو محاولة إضفاء مسحة القداسة على نصه؛ لأن تلك القداسة هي التي قد تلبسه ثوب الخلود، وتبعث للمتلقي إشارات التوقف و تحسس واستشعار

جمالية دمج النص القرآني في النص الشعري فيجد نفسه أمام سحر الكلمة وقدرة الشاعر على توظيفها فترتاح نفسه إليها.

خاتمة:

يمكن لنا تلخيص ما تمّ التوصل إليه في النقاط الآتية:

1) لقد تفطن النقاد العرب منذ القدم لحركة النصوص فيما بينها .

2) هناك تقارب من حيث الاعتماد على أسس نقدية واحدة وحتى مصطلحات واحدة فإذا كان مصطلح (الاهتدام) من المصطلحات التي دخلت في باب السرقات، فهو مصطلح يظهر في الدراسات الغربية في التناص من خلال هدم النصوص حسب جوليا كريستيفا[39].

3) جمالية النص القرآني تعدُ دافعا للمبدع والمتلقي.

4) اختيارات أبي تمام للأشعار المتضمنة التناص كانت على وعي نقد، وذلك يظهر جليا من خلال تصنيف الأبيات حسب أبواب الوحشيات وما يتوافق مع معاني وسياقات الآيات القرآنية.

5) التناص كما يقول محمد مفتاح : محكوم بالتطور التاريخي إن في مواقف المتناصين أو في مواقف المهتمين من الدارسين وهو "وسيلة تواصل لا يمكن أن يحصل القصد من أي خطاب لغوي بدونه"[40].

6) يعمد الشاعر إلى الاستعارة من النصوص السابقة لغايات جمالية، أي إضفاء بعد جمالي على نصه ذلك أن الاقتباسات المنتزعة من نص سابق لتزرع في نص آخر لا تبدو غريبة فيه، بل تعيش فيه ويبدو النص الحاضر أجمل، وبها تتوسع دلالته ليفتح بذلك على تأويلات متعددة [41]، كما أن تطعيم النص بملفوظات من نصوص غائبة يحكم بنيته ويجعله أكثر جاذبية، وقد شكلت عند أبي تمام منبها لذائقته الجمالية حيث استطاع أن يتعقب الأشعار التي تتقاطع مع النص القرآني ويعين احداثيات تلك التقاطعات وهو ما ظهر جليا في الكثير من المقطوعات الشعرية التي تضمنها كتاب الوحشيات.

7) بحسب المؤشرات السابقة يمكننا استنتاج ضرورة التناص، وأنه لا يخلو أي نص من استدعاء نصوص سابقة عنه حيث يقوم النص المركزي، وباستخدامه لمختلف الآليات من استشهاد أو انتحال أو اقتباس باستحضار النصوص المرجعية السابقة.

8) إن الاستشهاد أو التناص مع القرآن هو إعادة إنتاج نظام دلالي جمالي يزيد من متانة التركيب و يسمو بالمعنى.

التهميش:

[1]- بوعلام بوعامر، المصطلحات في النقد العربي القديم، المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية، دبي، الإمارات العربية المتحدة، 6 مايو 2016 الموافق 29 رجب 1437، ص 160.

[2]- أبو رامي أبو شهاب، مصطلح السرقات الأدبية والتّناص، بحث في أولية التنظير، مجلة علامات، جدة، المملكة العربية السعودية، ج64، مج16، فبراير2008، ص 244.

[3]- عبد السلام مصطفى بيومي، سلطة الأبوة: النص والعلاقات النصية عند العرب، مجلة علامات، جدة، المملكة العربية السعودية، ج70، مج18، أغسطس2009، ص 264.

[4]- حصة البادي، التّناص في الشعر العربي الحديث –البرغوثي نموذجا-، دار كنوز المعرفة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 14.

[5]- المرجع نفسه، ص 14.

[6]- المرجع نفسه، ص 14.

[7]- المرجع نفسه، ص 15.

[8]- ينظر: إبراهيم نمر موسى، آفاق الرؤيا الشعرية : (دراسات في أنواع التناص في الشعر الفلسطيني المعاصر)، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، مصر، (د،ط)، 2005، ص 65.

[9]- حصة البادي، التّناص في الشعر العربي الحديث –البرغوثي نموذجا-، ص 20.

[10]- محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري -إستراتيجية التّناص-، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط3، 1992، ص 121.

[11]- المرجع نفسه، ص 123.

[12]- المرجع نفسه، ص 124.

[13]- نقلا عن: إبراهيم عوض ،التذوق الأدبي، مكتبة الثقافة، الدوحة، قطر ، (د،ط)، 2005، ص 18.

[14]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز ، مطبعة المنار، القاهرة، مصر، (د،ط)، 1912، ص 225.

[15]- نقلا عن: إبراهيم عوض ،التذوق الأدبي، ص 22.

[16]- رشيد فوحان، جماليات التناص في ديوان البصيري، رسالة ماجستير، إشراف: زرقين فريدة جامعة قالمة، الجزائر، الموسم الجامعي: 2013، ص 101.

[17]- صلاح فضل ، إنتاج الدلالة الأدبية، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع ،القاهرة، مصر، ط1، (د،ت)، ص 59.

[18]- المرجع نفسه، ص 59.

[19]- حياة مستاري، جماليات التناص في شعر مصطفى الغماري، أطروحة دكتوراه، إشراف: محمد زرمان، جامعة باتنة1، الموسم الجامعي: 2015 /2016، ص 88.

[20]- أبو تمام، كتاب الوحشيات، تحقيق: عبد العزيز الميمني الراجكوتي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط 3، (د،ت)، ص 42.

[21]- سورة محمد، الآية : (04)

[22]- محمد الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، (د،ط)، ج26، ص 79.

[23]- أبو تمام، كتاب الوحشيات، ص 29.

[24]- حصة البادي، التّناص في الشعر العربي الحديث –البرغوثي نموذجا-، ص41.

[25]- سورة المائدة، الآية: (08)

[26]- سورة المائدة، الآية: (64)

[27]- محمد الأمين الشنيقطي، أضواء البيان في ايضاح القرآن بالقرآن، دار عالم الفوائد، مكة، السعودية، (د،ط)، (د،ت)، مج 02، ص 424.

[28]- حياة مستاري، جماليات التناص في شعر مصطفى الغماري، ص 96.

[29]- فخر الدين الرازي، نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، تحقيق: بكر شيخ أمين، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1985، ص 288.

[30]- حياة مستاري، جماليات التناص في شعر مصطفى الغماري، ص 105.

[31]- أبو تمام، كتاب الوحشيات، ص 78.

[32]- سورة إبراهيم، الآية: (42).

[33]- أبو تمام، كتاب الوحشيات، ص 171.

[34]- سورة طه، الآية: (31).

[35]- سورة الفتح، الآية: (29).

[36]- علي أحمد بن محمد بن الحسن المرزوقي، شرح ديوان الحماسة لأبي تمام، دار الكتب العلمية. بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص 07-08.

[37]- المصدر نفسه، ص 13.

[38]- إدريس بلمليح، المختارات الشعرية وأجهزة تلقيها عند العرب من خلال المفضليات والحماسة، منشورات كلية الآداب، الرباط، المغرب، ط1، 1995، ص 385.

[39]- أبو رامي أبو شهاب، مصطلح السرقات الأدبية والتّناص، بحث في أولية التنظير، ص 243.

[40]- محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري -إستراتيجية التّناص-، ص 133.

[41]- محمد مدوار، فاعلية التناص في التشكيل الجمالي للنص الشعري الجزائري المعاصر قصيدة تغريبة المهاجر لابن الزيبان أنموذجا، مجلة جسور المعرفة، جامعة شلف، الجزائر، المجلد5، العدد2، 2019، ص 175.

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم برواية حفص.

1- إبراهيم عوض، التذوق الأدبي، مكتبة الثقافة، الدوحة، قطر، (د،ط)، 2005.

2- إبراهيم نمر موسى، آفاق الرؤيا الشعرية : (دراسات في أنواع التناص في الشعر الفلسطيني المعاصر)، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، مصر، (د،ط)، 2005.

3- إدريس بلمليح، المختارات الشعرية وأجهزة تلقيها عند العرب من خلال المفضليات والحماسة، منشورات كلية الآداب، الرباط، المغرب، ط1، 1995.

4- بوعلام بوعامر، المصطلحات في النقد العربي القديم، المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية، دبي، الإمارات العربية المتحدة، 6 مايو 2016 الموافق 29 رجب 1437.

5- أبو تمام، كتاب الوحشيات، تحقيق: عبد العزيز الميمني الراجكوتي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط 3، (د،ت).
6- حصة البادي، التّناص في الشعر العربي الحديث –البرغوثي نموذجا-، دار كنوز المعرفة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.
7- حياة مستاري، جماليات التناص في شعر مصطفى الغماري. أطروحة دكتوراه إشراف محمد زرمان،جامعة باتنة1، الموسم الجامعي: 2015 /2016.
8- أبو رامي أبو شهاب، مصطلح السرقات الأدبية والتّناص، بحث في أولية التنظير، مجلة علامات، جدة، المملكة العربية السعودية، ج64، مج16، فبراير2008.
9- رشيد فوحان، جماليات التناص في ديوان البصيري، رسالة ماجستير، إشراف: زرقين فريدة جامعة قالمة، الجزائر، الموسم الجامعي: 2013.
10- عبد السلام مصطفى بيومي، سلطة الأبوة: النص والعلاقات النصية عند العرب، مجلة علامات،جدة، المملكة العربية السعودية، ج70، مج18، أغسطس2009.
11- صلاح فضل، إنتاج الدلالة الأدبية، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع ،القاهرة، مصر، ط1، (د،ت).
12- علي أحمد بن محمد بن الحسن المرزوقي، شرح ديوان الحماسة لأبي تمام، دار الكتب العلمية. بيروت، لبنان، ط1، 2003.
13- فخر الدين الرازي، نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، تحقيق: بكر شيخ أمين، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1985.
14- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز ، مطبعة المنار، القاهرة، مصر، (د،ط)، 1912.
15- محمد الأمين الشنيقطي، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، دار عالم الفوائد، مكة، السعودية، (د،ط)، (د،ت)، مج 02.
16- محمد الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، (د،ط)، ج26.
17- محمد مدوار، فاعلية التناص في التشكيل الجمالي للنص الشعري الجزائري المعاصر قصيدة تغريبة المهاجر لابن الزيبان أنموذجا، مجلة جسور المعرفة، جامعة شلف، الجزائر، المجلد5، العدد2، 2019.
18- محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري -استراتيجية التّناص-، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط3، 1992 .

دلالةُ الأصواتِ المائعة والصوْت المركّب في شعرِ تأبط شرًا

The Significance of the Fluid Sounds and the Compound Sound in Ta'abbata Sharran's Poetry

طالب الدكتوراه. حامدي شوقي
الدكتور خليفي عبد الحق

قسم اللغة والأدب العربي . جامعة أحمد دراية . أدرار. الجزائر
مخبر الدراسات الإفريقية للعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية . جامعة أدرار
ha.chaouki@gmail.com
abdelhak_khelifi@yahoo.fr

تاريخ الإيداع: 2020/10/09 تاريخ القبول: 2021/05/19 تاريخ النشر: 2021/09/15

الملخص:

إنّ اللغة بطبيعتهَا تستوجبُ الدراسة العلمية في ذاتها ولذاتها، وفق مستويتها الأربعة، انطلاقا من وحداتهَا الصوْتّية، مُرورًا بالصّرفية، فالتّركيبية وصولًا إلى الدّلالية، يحاولُ هذا المقالُ إظهار الترابط بين الصوتِ والدّلالة، على مستوى بعض الأصوات، في نُصوصِ شاعرٍ جاهلي مميز، يُعْتبرُ من فئةٍ خاصة في ذلك الزمن؛ هي فئةُ الشعراءِ الصعاليك، وذلك من أجل أنْ نقيسَ مدى تماسكِ بنية هذه النصوص وارتباطها، من خلال الأدوار الدّلالية التي تؤديها الأصوات المائعة والصوت المركب.

الكلمات المفتاحية: الصوت- الدّلالة- الشعر- الصعاليك- تأبط شرًا.

Abstract:

By its nature, Language requires scientific study in and of itself, according to its four levels, starting with its phonemic units, passing through morphological, structural up to semantic ones. This article attempts to show the correlation between sound and significance at the level of some sounds in the texts of a distinguished pre-Islamic poet, who was considered to be from a special category at that time, the Sa'alik (vagabonds). The purpose is to measure the coherence of the structure of these texts and their relevance, through the semantic roles played by the fluid sounds and the compound sound.

Keywords: sound, significance, poetry, vagabonds, Ta'abbata Sharran.

تقديم:

إن الإنسان بطبعهِ يحب النظامَ ويحتفي به، ويسْتَلذّ الشيء الجميلَ ويطربُ له، ويرى فيه ما لا يراهُ في غيرهِ من الأشياء، ومصْدرُ لذّته في ذلك، هو ذاكَ التناسقُ والانسجامُ والتناغمُ الذي يربط أجزاءه، ويشُدُّ عناصرهُ، ويرتبُ أعضاءهُ، والشاعرُ منْذُ الأزلِ البعيدِ عزفَ الوترَ، وأقامَ الإيقاعَ، حيْثُ وجَدَ فيه متنفسهُ، لأنّهُ القناةُ التّي يمررُ فيهَا مقْصدَهُ، فربطهُ بالدّلالةِ، ارتباطَ الروحِ بالجسدِ.

وقَدِ اهتمَ الفِكرُ الإنساني، منْذُ القديمِ بالظاهرةِ اللغويةِ، وحاولَ دِراستَهَا، بطرائقَ ومنَاهِجَ مختلفة؛ حيْثُ نالَتْ قضّيةُ العلاقةِ بينَ المستويينِ، الصوتيِ والدلالي، اهتمامًا كبيرًا جدًا[1].

سَنَسْعَى في هَذَا المقَال، إلى تسْليطِ الضّوءِ على هذهِ الظّاهرةِ، في نصُوصٍ شعريةٍ جاهليةٍ، وعِنْدَ شَاعرٍ جَاهلي مُميزٍ: هو تأبط شرًا، محاولينَ إظهارَ، الترابُطِ بين الصوْتِ والدّلالة، على مسْتَوى بعضِ الأصوات. فمن يكون تأبط شرًا؟ وهلْ تستطيعُ هذهِ الأصوات أداءَ أدْوارٍ دّلاليةٍ مترابِطة تُبْرزُ مَدى تمَاسُكِ النّصُوصِ؟

1/تأبط شرًا ونِتَاجُهُ الشِعْرِي:

هو ثابت بن جابر بن سفيان من قيس كان أسمع العرب وأبصرهم وكان أعدى الرجال، تأبط شرًا لقبٌ لُقّب به، ذكر الرواة أنّه كان رأى كبشا في الصحراء فاحْتمله تحت إبطه فجعل يبول عليه طول الطريق فلما قرب من الحي ثقل عليه الكبش حتى لم يُقِلْه، فرمى به فإذا هو الغول فقال له قومه ما كنت متأبطا يا ثابت، قال: الغول قالوا: لقد تأبطت شرًا فسمى بذلك[2]. "كما ذكروا أن أمه قالت له كل إخوتك يأتيني بشيء فقال لها: سآتيك الليلة بشيء، فمضى فصاد أفاعي كثيرة، وأتى بها في جراب متأبطا بها، فألقاه في يديها وفتحته فتساعت الأفاعي في بيتها، فوثبت أمه وخرجت، فقال لها نساء الحي: ماذا أتاك به ثابت؟ فقالت: أتاني بأفاع في جراب، قلنا: وكيف حملها قالت: تأبطها قلنا: لقد تأبط شرًا، فلزمه ذلك"[3]. وروى الأصمعي أن الشاعر خرج من البيت يوما، وقد أخذ سيفًا تحت إبطه، فجاء من سأل عنه أمه، فقالت: لا أدري، تأبط شرًا وخرج[4]. ويضعه ابن الأعرابي في نوادره بين أغربة الجاهلية ويذكر أنه ابن أمة، ويذكر صاحب الأغاني أن اسمها أميمة، ولكنه يقول إنها من بني القين بطن من فهد، وتتحدث أم تأبط شرًا عن ابنها حديث المعجبة به فقد حُكي عنها أنها قالت فيه: وإنه والله شيطان ما

رأيته قط مستثقلا ولا ضاحكا ولا همّ بشيء مُذْ كان صبيا إلّا فعله. وتتحدث عنه مرة أخرى حديثا تبين فيه كيف حملت به، وكيف وضعته ومدى اهتمامها بتنشئته منذ طفولته الأولى تنشئة قوية[5]. وكان تأبط شرًا من أولئك الصعاليك الشذاذ يغير وحيدا على الأحياء في الليل والنهار، فينهب ويسرع على رجليه، فلا تدركه الخيل، حتى قيل عنه إنه أَعْدَي ذي رجلين وذي ساقين وذي عينين، وقد تألفت حوله أساطير منها ما يمثل شدة عدوه حتى يدرك الغزلان، إذا جاع فينتقي أسمنها، ومنها ما يجعله يلاقي الغول في الليلة المظلمة ذات الزوابع والعواصف، فيعاركها حتى يرديها[6]. "توفي عام 530م، ورَثْت أم تأبط شرًا ابنها بقطعتين مسجوعتين لعلهما تمثلان مرحلة من مراحل أوّلية الشعر العربي لم تنسَ فيهما أن تصور بطولته وشجاعته، وكذلك فعلت أخته ريطة، فقد رثته برجز تحدثت فيه عن مكارم أخلاقه"[7].

"يتصف شعر تأبط شرًا بالجفاء، وبكثير من بداهة العاطفة، وسذاجة الحكمة، واندفاع الإخلاص، على ما هو معروف في أخلاق سائر الصعاليك. كما يمتاز بقوة الملاحظة ودقة الوصف وانتقاء التعابير الجامعة الموجزة"[8].

بلغ إنتاج تأبط شرًا* 239 بيتاً بين مقطوعة وقصيدة*، وتوزع شعره على خمسة بحور: الطويل، الوافر، البسيط، المتقارب، الكامل. سنقوم بإحصاء نسب ورود بعض الحروف المائعة وحرف الجيم المركّب، في ديوان تأبط شرًا حتى نقيس تماسك بنية هذه النصوص من خلال الأدوار الدّلالية التي تلعبها بعض أصواتها، كما سنختار بعض النماذج لتبين علاقة الأصوات بالدّلالة.

2/ الأصوات المائعة والمركبة:

أ. الأصوات المائعة:

يقول علماء الأصوات: إنْ كان اعتراض الهواء عند النطق تامًا، خرج الصوت الشديد (الانفجاري)، وإن كان الاعتراض ناقصًا، خرج الصوت الرَخْو (الاحتكاكي)، وإن كان الاعتراض متوسطًا، خرج الصوت المتوسط (بين الشديد والرخْو) أو ما يسميه المحدثون بالمائعِ[9]؛ إذَ يمكنُ القولُ إنّ الأصواتَ المائعة هي: الأصواتُ التي لم تتّم فيها صفة الشِدّة، كمَا لم تتّم فيهَا صفةُ الرخاوةِ، وإنّما كانتْ تجمعُ الصفتين، يسميها القدامى الأصوات المتوسطة، ويطلقُ عليهَا المحدثون الأصوات المائعة، إذْ لا خِلافَ بين القدامى والمحدثين في هذا المفهوم؛ إنمّا الخلافُ حول الأصواتِ التي ينطبقُ عليها المفهوم، فتشْملُ عند سيبويه أصوات: "ع، ل، ن، م، ر"

ويضيفُ بعض القدامى: "ا، ي" أمّا المحدثون فمنهم من وافقَ سيبويه ومنهم من خالفهُ في العين، والألف، والياء. وقد اخترتُ للدّراسة "اللام، والنون، والميم، والراء" لأنها محلُ الإجماعِ والاتفاقِ بين الجميع.

- **حرف اللّام:**

اللّام: وهو صوت مجهور مُتَوَسِطُ الشِّدَة يقول عنه العلايلي: "إنه الانطباع بالشيء بعد تكلفهِ"[10]وهو صوت يوحي بمزيج من الليونة والمرونة والتماسك.

"ويتكون بأن يعتمد طرف اللسان على أصول الأسنان العليا مع اللثة بحيث توجد عقبة في وسط الفم تمنع مرور الهواء منه، ولكن مع ترك منفذٍ لهذا الهواء من جانبي الفم أو أحدهما"[11].

وهو "حرف منحرف؛ لأن اللسان، ينحرف فيه مع الصوت وتتجافى ناحيتا مُسْتَدَقِ اللّسَانِ في اعتراضهما على الصوت، فيخرج الصوت منْ تَيْنِكَ النَاحِيَتَينِ ومَا فُوَيْقَهُمَا"[12] كما وصفه ابن جني.

ونمثل لتواتره عند تأبط شرًا بالشكل التالي:

الصوت	تواترها في الديوان	نسبة استعمالها
اللام (ل)	895	%30.40

إن أقصى حضور سجلناه من الأصوات المائعة هو صوت اللّام بنسبة مئوية قدرت بـ 30.40 % ونمثل له بقول تأبط شرًا:

تُرَجِّي نِسَاءُ الأَزْدِ طَلْعَةَ ثـــــابِتٍ أَسِيراً وَلَمْ يَدرِيْنَ كيفَ حُوَيْلِي

فإنَّ الأُلى أَوْصَيْتُمُ بَيْنَ هَـــــارِبٍ طَرِيدٍ ومَسْفوحِ الدِّمَاءِ قَتِيلِ

وخَدْتُ بِهِمْ حَتَّى إذَا طَالَ وَخْدُهُمْ ورابَ عَلَيْهِمْ مَضْجَعِي ومَقِيْلِي[13]

مثّل صوت اللّام في هذه الأبيات مَرَارَة الظُلم الاجتماعي والإحساس بعدم الأمان والقهر، ذلك لترصُدِ الأعداءِ وتربصِهم بتأبط شرًا محاولين الإيقاع به، فاللّام بصفته الجانبّية التي تعني انْفِلات الهواء من جانبي اللسان[14] توحي تماماً بانفلاتِ الشعور بالأمان واختفائه عند تأبط شرًا،

أما التصاق اللام بقوة بجانب من الحنك الأعلى ففيه تحدٍّ صارخ بمن ظن أن الإيقاع برجل كثابتٍ . أي الشاعر. سهل، كما يوحي الانغلاق الناجم عن ارتفاع اللسان مضيّقا مجرى الهواء[15] بإغلاق تأبط شرًا باب الثقة بينه وبين الآخرين، كما يقوم انْكِسارُ الشفةِ عند نطق الكسرة في الروي (اللام)، بالدّلالة على أجواء الانكسارِ والإحباطِ والخيبةِ، فالأعداء والمتربصون للانقضاض عليه كُثُر، وبالتالي اسْتَبْعَدَ استئمانهم وبادر بحيلة من حيله للنجاة منهم.

واللّام عَدّهُ علماءُ اللغة من أصوات الذلاقةِ مع الباء والميم والفاء والراء والنون[16]، هذه الأصوات تُمَثِلُ الإصْرار والتحدي والمعاندة وعدم الخضوع يظهر ذلك في صفاتها وكيفية نطقها، وكل هذا ذو صلة بالجو النفسي المحيط بشاعر، والمميزِ لشعرهِ.

- **حرف الراء:**

الراء: هو صَوْتُ لثويّ مكرر مجهور يصدر بتكرار ضربات اللسان على مُؤخر اللثة تكرارًا سريعًا[17]؛ حيّث إن الراء تحمل صفة التّكرار، وهي صفة مميزة في اللغة العربية، وتحدث هذه الصفة بأن تتابع طَرَقَاتُ طَرف اللسان على اللثة تتابعًا سريعًا، ومن هنا كانت تَسْمية هذا الصوت بالمكرر[18].

فلولا الراء لفقدت لغتنا الكثير من مرونتها وحيويتها وقدرتها الحركية وبالتالي فقدت الكثير من رشاقتها ومن مقومات ذوقها الأدبي الرفيع[19].

ونسجل في هذا الجدول تواتر صوت الراء ونسبة استعماله عند تأبط شرًا:

الصوت	تواترها في الديوان	نسبة استعمالها
الراء	881	% 29.96

جاء صوت الراء المكرر بنسبة كبيرة قدرة بـ: 29.96 % ليعطي للمواجهة والحركة وموقف الرفض والمعاندة نوعًا من البعد الصوتي في مواجهة الجمود.

يقول الشاعر في رثاء الشَّنفرى:

على الشَّنْفرى ساري الغمامِ ورائحٌ غزيرُ الكُلى، وصَبِّبُ الماءِ باكـــرُ

عليك جزاءٌ مِثْلُ يومِك بالجَـــبَا، وقد رُعِفَتْ منكَ السيوفُ البواتـرُ

ويومك يوم العَيْكتَينِ وعَطْفَـــةٍ عَطَفْتُ وقد مَسَّ القلوبَ الحناجرُ

تحاوِلُ دفع الموتِ فيهم كأنَّهـــــم بشوكتك الحدَّا ضئينٌ عواثِـرُ

فإنَّك لو لاَقْيتَني، بعد ما تـــــرى وهل يُلْقَيَنْ مَنْ غيّبتهُ المقابـــرُ

لأَلْفَيتَني في غارَةٍ أدّعِي بهـــــــا إليكَ وإمّا راجعاً أنا ثائـــــرُ

وإن تكُ مأسوراً وظلْتُ مُخَيَّـــــماً وأَبْلَيْتَ حتّى ما يكيدُك واتِـــرُ

وحتى رماك الشيبُ في الرأس عانِساً وخَيْرُكَ مبسوطٌ، وزادُك حاضرُ

وأجملُ موتِ المرءِ إذ كان مَيِّـــتاً ولابُدَّ يوماً موته، وهو صابـــرُ

فلا يَبْعَدَّن الشَّنْفَرى وسلاحُـــــه الحديدُ، وشدٌّ خطوُهُ متواتِـــرُ

إذا راعَ روعَ الموت راع، وان حَمَـــى حمى معه حرٌّ كريمٌ مصابـــرُ[20]

لقد كان حُضورُ صوتِ الراء بالنسبة كبيرة في هذه القصيدة، وجاء ليبرز دلالة الكرمِ والعِفّة التي يتمتع بها المرثي، ويؤكد عليها بواسطة تكراره، ويبرز كذلك مدى قوة وبأس وخفة الشنفرى في الكَرّ على أعدائه وطَعْنِهِمْ حتى كأنه يطعنهم خِلْسَة[21]. "فعند ارتعاد طرف اللّسان لضَرْب اللثة ضربات متوالية"[22] ينتج عن ذلك صفة التكرار، وهي تبرز أيضا الالتزام الدائم واستمرار تأبط شرًا في ذكر ونشر محاسن ومناقب صاحبه ما حيا، كاستمرار طرف اللسان في ضرب اللثة ضربات متوالية عند النطق بالحرف، وكذلك التأكيد على التزامه بنهجه واتّباع سبيله والاستمرار في سيرته وتكرار أقواله وأفعاله، كما نلمس في حرف الراء عاطفتين في شخصية المرْثيّ الشّنْفَري؛ الإنسان الشرس العنيف الذي يغلق أبواب العواطف البشرية، من خوف الموت، ورَهْبَة القَتْلِ، والعاطفة الأخرى؛ هي عاطفة الإنسان الكريم المتَسَامِحِ المتفَتِحِ على الآخرين والمساعد لهم بكل صدر رحب[23].

وحرف الراء قد ورد كثيرا استعماله رويًا في الشعر العربي وهذا ما يدل على أن لحرف الراء في الشعر القديم مكانة عظيمة، لكن ما يلفت الانتباه هو أن الراء قد ورد كثيرا في القصائد القديمة التي يغلب عليها طابع الحزن والرثاء ومن ذلك قصيدة الَخنْسَاءِ المشهورةُ التي مطلعها:

قذى بعينك أم بالعين عُوار

أم ذّرقت إذ خلت من أهلها الدارُ[24]

كذلك قصيدة جرير التي تعتبر من روائع الشعر العربي وقد رثي فيها زوجته (أم حرزة) والتي يقول في مطلعها:

لوْلا الحياءُ لَعادَني اسْتِعْبَارُ

وَلزُرتُ قَبْرَكِ والحَبيبُ يُزارُ[25]

كذلك فَعلَ شَاعرُ الروميّات أبو فراس الحمداني عندما اشتد به الحزن والحنين إلى أهله وإلى حريته حيث نظم قصيدته المشهورة التي أرسلها إلى أمه والتي مطلعها:

أرَاكَ عَصِيَّ الدَّمْعِ شِيمَتُكَ الصَّبْرُ

أمَا لِلْهَوَى نهيٌّ عَلَيْكَ وَلاَ أَمْرُ؟[26]

ثم قصيدته التي نظمها في السجن يرثي فيها أمه بعد أنْ وصلهُ خبر موتهَا ومطلعها:

أَيَا أُمَّ الأسِيرِ سَقاكِ غَيْثٌ

بِكُرهٍ مِنْكِ ما لَقِيَ الأسِيرُ![27]

وربما كثر نظم المراثي على روي الراء؛ لأن الراء يعتبرُ صوتًا شاقًا وعسيرًا وهذا ما يتفق مع نفسية الراثي. وتأبط شرًا وإن كان ثائرا على كل المبادئ والقوانين القبليَّة القديمة، وعلى كل ما تحمله الظروف الاجتماعية من ظلم وقهر ومع القسوة التي تسكن صدره؛ إلاّ أنّه ترجل ليبكي ويرثي رفيق دَرْبه، إحساسا بفقْدِ جزء منه؛ حيث إن موت الشَّنْفرى ومفارقته الحياة جعل الشاعر يقفُ ليكون بمثابة الأهل وبمثابة القبيلة لرفيقه.

- **الحروف الأنفية (النون، الميم):**

1-النون:

النون: يكون مخرجه بالتقاء طرف اللسان باللثة،[28] وهو صوت مجهور مُتوسط، بين الشدةِ والرخاوة، فعند النطق به يَنْدَفِعُ الهواء من الرئتين محركًا الوترين الصوتيين، ثم يَتَخِذُ مَجْرَاهُ في الحَلْقِ أولًا، حَتّى إذا وصل إلى الحَلْقِ هبط أقصى الحَنْكِ الأعلى، فيسد بِهُبُوطِه فتحة الفم ويتسرب الهواء من التجويف الأنفي محدثًا في مُرُورِهِ نوعًا من الحفيفِ لا يَكَادُ يُسمعُ، ولذلك يطلق عليهِ صِفَةُ الغنة[29].

2-الميم:

الميم: شفوي مجهور مُتوسِط[30]، ويتشَكَّلُ هذا الصوْت "بأنْ يَمرَ الهواءُ بالحنجرة أولًا فيتّذبذَبُ الوترانِ الصّوتيان، ثم يُواصِلُ سيْرَهُ في مجراه نحْوَ الفَم، ثم يهْبِطُ أقصى الحنكِ، ليسُدَ مجْرَى الفم فيَتَخِذَ الهواءُ مسَارَهُ من التَجويفِ الأنفي محدثًا في مرورِهِ نوعًا من الاحتكاكِ لا يكادُ يسمع، وفي أثناءِ تسرُبِ الهواءِ من التجويفِ الأنفي تنطبقُ الشفتانِ تمامَ الانطباقِ"[31].

والنون والميم: يمتازان عن بقية الحروف بأنهما أنفيان أو خيشوميان، أي أن الهواء ينحبس في الفم كما هو الشأن بالنسبة للحروف الشديدة ولكن جزءًا من ذلك الهواء يخرج من الأنف فيحدث غنة في الخيشوم[32].

ونمثل لتواترهما في نتاج تأبط شرًا بالجدول التالي:

الأصوات	تواترها في الديوان	نسبة استعمالها
الميم	546	%18.57
النون	501	%17.04

تعد الميم والنون من أكثر الصوامت وضوحًا في السمع[33] وهي أيضا إلى جانب ذلك ليست انفجارية ولا احتكاكية[34].

يقول تأبط شرًا في قصيدته "غار العسل":

إذَا المَرْءُ لَمْ يَحْتَلْ وقَدْ جَدَّ جِـدُّهُ أَضَاعَ وَقَاسَى أمْرَهُ وَهْوَ مُدْبِـــرُ

ولكنْ أَخُو الْحَزْمِ الذِي لَيْسَ نَازِلاً بِهِ الخطْبُ إلاَّ وَهْوَ لِلْقَصْدِ مُبْصِرُ

فَذَاكَ قَرِيعُ الدَّهْرِ مَا عَاشَ، حُوَّلٌ إِذْا سُدَّ مِنْهُ مَنْخِرٌ جَاشَ مَنْخِـــرُ

أَقُولُ لِلْحَيْانِ، وَقَدْ صَفِرَتْ لَهُمْ وِطَابِي وَيَوْمِي ضَيِّقُ الجُحْرِ مُعْوِرُ[35]

توحي الميم والنون في هذه الأبيات بدلَالَاتِ الفخر والوعيد ويُبْرِزُ فيها الشاعر خِصَال قوتّهِ النفسية، منْ أَنَفَةٍ وشجاعةٍ وحزمٍ، وصِفةُ الغُنّةِ فيهما تُبْرِزُ اعتزاز ذَاتِ الشاعرِ بانتصاراتهَا وبطولاتهَا.

هذهِ الذَّاتُ لا تبالي بالموت ولا تخشى المجهول، وتوَاجههُ بكل إرادة وحزْم ورَباطَةِ جأْشٍ من أجل العدالة الاجتماعية، وتحقيق ما تؤمن به في داخلها على أرض الواقع، والميم والنون باجتماعهِمَا سيطرَا من حيثُ التوظيف على الأصوات المائعة، وذلك لدلَالة تَغَنّي تأبط شرًّا ببطولاته، ويزيد هذا التغني جمالًا وأهمية قوة الإسماع التي تتميز بها النون والميم.

عند نطق النون يلتصق طرف اللسان بالثنايا العليا بينما يتسرب الهواء عبر الأنف[36]، وتُزمّ الشفَتَانِ في نطق الميم، لكن الهواء يجدُ له منفذًا عبر التجويف الأنفي.[37] فتأبط شرًّا عند ذهابهِ لأعدّائه الهذليين أحاطت بهِ جماعةٌ منهم بعدَ أنْ ترصدوه، غيّر أنّه انفلتَ منهم كمَا ينْفلتُ الهواء من التّجْويفَ الأنفي عند نطق النون والميم، وقد كانَ لصوتِ الميم في هذه القصيدة الغلبةُ في الحضّور على صوتِ النون؛ لأن أعداء تأبط شرًّا أحاطوا به وأغْلقوا عليه المنْفذَ كما تغْلقُ الشفتانِ المنفذَ على الهواء عند نطق الميم.

ب. الصوت المركّب:

الصَوْتُ المركّب يُوصَفُ به حرف الجيم، اعتمادًا على الكيفيةِ الّتي يحدثُ بها، ففي النطقِ به لا يتمُ الانْفِراجُ بسرعة في الموضعِ الذي يحدثُ فيه هذا الحرفُ كمَا في الأصوات الشديدة، بل نجدُ انفصالَ العضوين، يتم ببطءٍ فتتَكونُ بذلكَ مرحلةٌ بين الانسدادِ التّام الذي هو من صفاتِ الأصوات الشديدة والانفراجِ الذي هو من صفاتِ الأصوات الرخوة[38].

- **حرف الجيم:**

حرف الجيم:" وهو صوت لثوي حنكي مركّب مجهور"[39].ويكون بأن يرتفع اللسانِ في اتجاه الغار فيلتصق به وبذلك يَحجِزُ وراءه الهواءَ الخارجَ من الرئتين، ثمّ لا يزول هذا الحاجزُ فجأة كما في الأصواتِ الانفجارية، وإنّما يَتِمُّ انْفِصَالُ العضوين ببطءٍ فيترتب على ذلك أن يحتك الهواءُ الخارج، بالعضوين المتباعدين احتكاكًا شبيهًا

بالاحْتكاكِ الّذِي نسمعُ صوتهُ مع الشين المجهورة[40]. ونمثل نسب تواتره عند تأبط شرًا بهذا الجدول:

الصوت	تواترها في الديوان	نسبة استعمالها
الجيم	119 مرة	%4.04

نسبة تواتر صوت الجيم عند تأبط شرًا كانت 4.04% وهي نسبةٌ منخفضة نوعا ما؛ إذ لطالما مَثَلَ هذا الصَوتُ في لغة تأبط شرًا صورة لإظهار ما فعله في مغامراته التي خاض غمارها بكل قوة وإباء، هذه الصورة كانت تظهر من حين إلى آخر في بعض الألفاظ مثل: (الجياد، الجن، بجيلة، جديلة، جارة، الجراء).

والجيم حرفٌ شجري المخرجِ كما عبر عنه الخليل، وشجر الفم مُتّسعُهُ، وفي ذلك دلالة على السعة والانفتاح في المشهد الشعري. ووجود الجيم وسط الفم حيث تُنْطقُ بالتقاء وسط اللسان بوسط الحنك الأعلى،[41] يعطي النصوص جانبًا من التوازن والوسطية فكأن الشاعر من حين إلى آخر يحاولُ أنْ يُذّكِرَ بمكانتهِ ومكانةِ رُفقائِه وقدْرتهم على الإطاحةِ بأعدائهم، تمامًا كما يفعلُ أشجعُ الفرسانِ وأشرفهم، وبهذا يتجلى الصراعُ الاجتماعي من أجل إعادة التوازن للمجتمع. وقد ظَهرَ ذلك في مواضع مختلفة، ونُمثّلُ له بقول الشاعر في قصيدته:

تقولُ سُلَيْمَى لجاراتِهـــــا أرى ثابتاً يَفَناً حَوْقـــــــلا

لها الوَيْلُ ما وَجَدَتْ ثابتـــاً أَلفَّ اليدينِ ولا زُمَّـــــــلا

ولا رَعِشَ الساقِ عند الجراءِ إذا بادَرَ الحملةُ الَهيْضـــــلا

يقوتُ الجيادَ بِتقْريْبـــــــهِ ويكسو هوادَيها القَسْـطـــلا

وأدْهَمَ قد جبتُ جلبابـــــهُ كما اجتابتِ الكَاعِبُ الخَيْعلا

إلى أنْ حدَا الصُّبْحُ أثنـــاءَه وَفَرَّقَ جلبابَه الأَلْيَـــــــلا

على شيمِ نارٍ تنوَّرْتُهـــــــا فبتُّ لها مدبراً مقبـــــــلاً

فأَصْبَحْتُ والغولُ لي جـــارةٌ فيا جارتا أنتِ ما أهْـــــولا

وطالبتُها بُضْعَها فالتَــوَتْ بوجهٍ تهوَّلَ فاستَغْـــــولا

فقلتُ لها يا انْظري كي تري فولَّتْ فكنتُ لها أَغْـــــوَلا

فطارَ بِقِحْفِ ابْنَةِ الجنّ ذو سَفاسِقَ قدْ أَخْلَقَ المِحْمَلا

فَجَلَّلْتُها مُرْهَفًا صارمـــــاً أَبانَ المرافِقَ والمَفْصِـــــلا[42]

من خلال هذه الأبيات نلاحظ مساهمة صوت الجيم الذي كان مبرزاً روح المغامرة عند تأبط شرًا ومُعبرًا عن قدرته في مواجهة الصعاب والأخطار، بكل صمود وثبات، وحركة الهواء في الفم عند نطق الجيم، تنطبق مع تحرك الشاعر إلى الأمام والخلف، وهو يخوض مَعارَكَهُ، كما أنها تُبيّن طريقتهُ في القتال، التي تتميز بالكرّ والفرّ، وهذه الحركة للهواء، تنطبق مع مطلع القصيدة التي بدأها الشاعر بالمجادلة، بيّنهُ وبيّن "سُلَيْمَى".

وصوتُ الجيم مركّب النطق؛ إذ أنه يبتدئ بحبس تام للهواء ثم انفصال بطيء لعضوي النطق فينتج احتكاك[43]، وهاتان المرحلتان عند نطقه متعاقبتان، وغير متزامنتين، فالحبس التام للهواء في نطق الجيم يقابلهُ لحظةُ مقابلةِ تأبط شرًا لذلك الغول المخيف فجأة دون سابق إنذار ليحبس نَفَسَهُ هُنيْهة لهولِ ما رأى، أما الانفصال لعضوي النطق الذي ينتج عنه احتكاك؛ فهو حال الشاعرُ حين انفجر في وجهِ الغولِ دون خوف، لينتج عن هذا الانفجار احتكاك سيفِ تأبط شرًا بعُنقِ الغولِ مُرْدِيا إياه قتيلاً.

والجيم أيضا يتصفُ بشدّةِ اندفاع النَفَسِ أثناءَ النطقِ به وما يحدثهُ من ارتجاجٍ في مساحة واسعةٍ من سقفِ الحنكِ[44]، وهذا الاندفاع الشديد للهواء باحثًا عن منفذٍ، دلالة عن الحالة التي كان يعيشها الشاعر في هذا الموقف، حيث قرر الاندفاع نحو الموت بعد تردٍد باحثًا عن منفذٍ للحياة، أما ارتجاجُ مساحة واسعةٍ من سقف الحنكِ فهو دلالة عن الفوضى التي أحدثها تأبط والغول في هذه المعركة ليسقطَ هذا الأخير مُرْتَجًا مُفَارِقاً للحياة.

كما يتميزُ الجيم بعلوّ الاسماع مقارنة بغالبية الصوامت العربية الأخرى[45]، وهذا ما يرتبط مع علوّ صوت الشاعر وفَخْرِهِ في هذه القصيدة، فهو يردد المفاخرَ التي يتميزُ بها من شجاعةٍ وسرعةٍ وثباتٍ وقوةٍ.

خاتمة:

وفي الأخير يمكن أن نستخلص مجموعة من النتائج نوردها في النقاط الآتية:

-نظم تأبط شرًا 239 بيتًا بين قصيدة ومقطوعة وإن كان أغلبها مقطوعات، ومَرَدُ هذا في رأيّ يوسف خليف طبيعةُ حياتهِ نفسها؛ تلك الحياة القلقةُ المشْغولةُ بالكفاحِ في سبيلِ العيشِ، والتي لا تكاد تفْرُغ للفن من حيث تطويله وتجويده وإعادةُ النظرِ فيه.

-الأصوات في نصوص هذه النماذج كلها ذات علاقة وطيدة بدّلالتها، مما يسْهمُ في رسمِ المشهدِ الشعْري الذي تنقله هذه النصوص إلى المتلقي، من خلال مخارجها وصفاتها وطريقة نطقها.

-الجيم يتركبُ من مرحلتين متعاقبتين غير متزامنتين – انفجار ثم احتكاك -أما اللّام والنون والميم تتزامن فيها لحظةُ انسدادِ الهواء، ولحظةُ خروجهِ من مخرج ثانوي، أما الراءُ تتعاقبُ فيها مرْحلتا سدّ وإطلاقِ الهواء بسرعة كبيرة، تعطي نوعًا من التّكْرَارِ عند نطْقهَا، كل هذّهِ التفاصيلُ، تتناسبُ مع نصوصِ الشاعرِ، وتسْهم في إظهار دّلالةِ وجمالِ المشهدِ الشعري.

-وظّف الشاعر الأصوات المائعة وأعلاهَا نسبة حرفُ اللّام، والذي يتميزُ بصفتهِ الجانبية التّي تكون بانفلاتِ الهواءِ من جانبي اللسان، وهذه الصفةُ تناسبُ إفلاتَ الشاعر منْ أعدائهِ حتى في أصعبِ المواقف، هذَا الإفلاتُ يصاحبهُ مادامَ حيًا، ومادامَ الصراعُ بيْنهُ وبين أعدائِه قائمًا.

- كان حضور صوت الراء في نصوص الشاعر بنسبة كبيرة، وهذا يناسب سمة التكرار المميزة للراء، فالشاعر أراد أن يُدلّلَ بهذه الصفة على الكرم والعفة والوفاء من جهة، وعن التزام مواقفه والإصرار على قتال أعدائه طول حياته من جهة أخرى.

- سيطرة أصواتُ الميم والنون باجتماعهِمَا على الأصواتِ المائعة، من حيثُ التوظيف، وذلك لدِّلَالة تَغَنّي تأبط شرًا ببطولاته، ويزيد هذا التغني جمالًا وأهمية قوة الإسماع التي تتميز بها والميم النون.

- يحملُ صوتُ الجيم دّلالةَ الكرّ وفرّ والتَّحركِ إلى الأمامِ والخلف، كمَا ينْقلُ معنى مراقبة النفس من خلال حركة الهواء، كل هذه المعاني ظهرت في نصوصِ تأبط شرًا.

الهوامش:

1- . ينظر: عادل محلو، الصوت والدلالة في شعر الصعاليك (تائية الشنفرى أنموذجا)، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اللغة، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2008/2007، المقدمة، ص ب

2- ديوان تأبط شرًا وأخباره، تح: على ذي الفقار شاكر، ط1، دت، ص 9.

3- ديوان الشعراء الصعاليك، شر: يوسف شكري فرحات، دار الجيل، بيروت، دط، 2004، ص 115.

4- المرجع نفسه، ص 115.

5- ينظر: يوسف خليف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، دار المعارف، القاهرة، ط3، دت، ص 113-114 -115.

6- ديوان الشعراء الصعاليك، شر: يوسف شكري فرحات، ص 116.

7- يوسف خليف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، ص 115.

8- ديوان الشعراء الصعاليك، شر: يوسف شكري فرحات، ص 116.

* يُعتمدُ هنا: ديوان الشعراء الصعاليك، شرح يوسف شكري فرحات، دار الجيل، بيروت، دط، 2004.

* المقطوعة أقل من سبعة أبيات، أما القصيدة فما فاقت السبعة، كما يرى كثير من علماء الشعر. (ينظر: عادل محلو، الروي والدلالة دراسة تطبيقية في شعر الصعاليك، منشورات ضفاف، لبنان، ط1، 2018، الهامش، ص75.)

9 - ينظر: صبري المتولي، دراسات في علم الأصوات، زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2006، ص41.

10- عبد الله العلايلي، مقدمة لدرس لغة العرب وكيف نضع المعجم الجديد، المطبعة العصرية، مصر، 2003، الهامش، ص210.

11- كمال بشر، علم اللغة العام (علم الأصوات) ، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1980، ص 129.

12- عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللغوية، سلسلة الدراسات اللغوية، دار الصفاء، عمان، ط1، 1998، ص 162.

13-ديوان الشعراء الصعاليك، شر: يوسف شكري فرحات، ص 162.

14- عبد العزيز الصيغ، المصطلح الصوتي في الدراسات العربية، دار الفكر، دمشق، ط1، 2000، ص184.

15- مناف مهدي الموسوي، علم الأصوات اللغوية، منشورات جامعة السابع من أبريل، ليبيا، ط1، 1983، ص 100.

16-أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط2، 1991، ص86.

17- كمال بشر، علم اللغة العام (علم الأصوات)، ص 346.

18- ينظر: محمد السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1992، ص142.

19- ينظر: حسن عباس، خصائص الحروف العربية ومعانيها، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دط، 1988، ص48.

20-ديوان الشعر الصعاليك، شر: يوسف شكري فرحات، ص 134- 135.
21- ينظر: عادل محلو، الصوت والدلالة في شعر الصعاليك (تائية الشنفرى أنموذجا) ، ص 54.
22- عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللغوية، ص 115.
23- ينظر: عادل محلو، الصوت والدلالة في شعر الصعاليك (تائية الشنفرى أنموذجا) ، ص 54.
24- ديوان الخنساء، شر: حمدُو طمّاس، دار المعرفة، بيروت، ط2، 2004، ص45
25- ديوان جرير، دار بيروت لطباعة والنشر، بيروت، 1986، ص 154
26 -ديوان أبي فراس الحمداني، شر: خليل الدويهي، دار الكتاب العربي، ط2، 1994، ص 162.
27 -المرجع نفسه، ص 161.
28- مناف مهدي الموسوي، علم الأصوات اللغوية، ص 72.
29- حسن عباس، خصائص الحروف العربية ومعانيها، ص 160.
30- محمد كراكبي، خصائص الخطاب الشعري في ديوان أبي فراس الحمداني (دراسة صوتية تركيبية)، دار الصوتية، 2003، ص 102.
31 - إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط5، 1979، ص 45.
32- الطيب بكوش، التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، تق: صالح الفرمادي، ط3، 1992، ص 41.
33- رابح بوحوش، البنية اللغوية لبردة البوصيري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1993، ص 21.
34- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص 64.
35- ديوان الشعراء الصعاليك، شر: يوسف شكري فرحات، ص 129.
36- ريمون طحان، الألسنية العربية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1972، ص46
37- عادل محلو، الصوت والدلالة في شعر الصعاليك (تائية الشنفرى أنموذجا) ، ص256
38 - ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، 1994، ص77.
39-كمال بشر، علم اللغة العام (علم الأصوات) ، ص311.
-40 رابح بوحوش، البنية اللغوية لبردة البوصيري، ص20.
41- ينظر: عادل محلو، الصوت والدلالة في شعر الصعاليك (تائية الشنفرى أنموذجا)، ص121.
42- ديوان الشعراء الصعاليك، شر: يوسف شكري فرحات، ص156- 157.
43- مناف مهدي الموسوي، علم الأصوات اللغوية، ص76.
44- حسن عباس، خصائص الحروف العربية ومعانيها، ص105.
45- عادل محلو، الصوت والدلالة في شعر الصعاليك (تائية الشنفرى أنموذجا)، ص220.

قائمة المصادر والمراجع:

1- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط5، 1979.
2- أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط2، 1991.
3- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، 1994.

4- حسن عباس، خصائص الحروف العربية ومعانيها، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دط، 1988.
5- ديوان أبي فراس الحمداني، شر: خليل الدويهي، دار الكتاب العربي، ط2، 1994.
6- ديوان الخنساء، شر: حمدُو طمّاس، دار المعرفة، بيروت، ط2، 2004.
7 - ديوان الشعراء الصعاليك، شر: يوسف شكري فرحات، دار الجيل، بيروت، دط، 2004.
8- ديوان تأبط شرًا وأخباره، تح: على ذي الفقار شاكر، ط1، دت.
9- ديوان جرير، دار بيروت لطباعة والنشر، بيروت، 1986.
10- رابح بوحوش، البنية اللغوية لبردة البوصيري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1993.
11- ريمون طحان، الألسنية العربية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1972.
12- صبري المتولي، دراسات في علم الأصوات، زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2006.
13- الطيب بكوش، التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، تق: صالح الفرمادي، ط3، 1992.
14- عادل محلو، الروي والدلالة دراسة تطبيقية في شعر الصعاليك، منشورات ضفاف، لبنان، ط1، 2018.
15- عادل محلو، الصوت والدلالة في شعر الصعاليك (تائية الشنفرى أنموذجا)، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اللغة، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2008/2007.
16- عبد الله العلايلي، مقدمة لدرس لغة العرب وكيف نضع المعجم الجديد، المطبعة العصرية، مصر، 2003.
17- عبد العزيز الصيغ، المصطلح الصوتي في الدراسات العربية، دار الفكر، دمشق، ط1، 2000.
18- عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللغوية، سلسلة الدراسات اللغوية، دار الصفاء، عمان، ط1، 1998.
19- كمال بشر، علم اللغة العام (علم الأصوات)، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1980.
20- محمد السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1992.
21- محمد كراكبي، خصائص الخطاب الشعري في ديوان أبي فراس الحمداني (دراسة صوتية تركيبية)، دار الصوتية، 2003.
22- مناف مهدي الموسوي، علم الأصوات اللغوية، منشورات جامعة السابع من أبريل، ليبيا، ط1، 1983.
23- يوسف خليف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، دار المعارف، القاهرة، ط3، دت.

ظاهرة الاغتراب ووصف الصحراء عند شعراء الجنوب الجزائري

The phenomenon of alienation and description of the desert among the poets of southern Algeria

طالبة الدكتوراه/ صباح بريم

أ. د/ إدريس بن خويا

قسم اللغة والأدب العربي جامعة أحمد دراية- أدرار - الجزائر

مخبر الانتساب: مخبر المخطوطات الجزائرية في إفريقيا، جامعة أدرار.

benkhoia.idriss@gmail.com berrimsabah@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/09 تاريخ القبول: 2021/04/17 تاريخ النشر: 2021/09/15

الملخص: تعد ظاهرة الاغتراب واحدة من أبرز القضايا البارزة على الساحة الأدبية المعاصرة، كانعكاس للتغيرات الحاصلة في النظام الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي...، وما خلفه ذلك على ذات المبدع. ومن خلال هذه الورقة البحثية سنرى علاقة الاغتراب بصورة الصحراء. هذه الأخيرة التي تحظى بمكانة بارزة وبحضور مميز عند شعراء الجنوب الجزائري، و انحصار وجودها وتلاشي الكثير من ملامحها في الحياة اليومية، هو ما يجعلها ترتبط بحالة الاغتراب بشكل وثيق.

الكلمات المفتاحية: صورة الصحراء، الاغتراب، الجنوب الجزائري، الاغتراب الذاتي، الاغتراب الاجتماعي، الاغتراب الوجودي.

Abstract The phenomenon of alienation is considered one of the most prominent issues in the contemporary literary scene. It reflects the changes taking place in the social, political, economic and cultural system and their impact on the poet himself.

Through this research paper, we will highlight the relationship of alienation with the image of the Sahara which has a distinguished presence among the South Algerian poets in spite of its limited existence and the disappearance of some of its features in daily life. This makes it closely related to the state/feeling of alienation

key words Desert image, Alienation, South Algerian poets, Self-alienation. Social alienation, Existential alienation

تمهيد:

تحظى صورة الصحراء بعناية خاصة من قبل شعراء الجنوب، الذين تربوا في أحضانها، وظلت حاضرة في أشعارهم تتحدى الاندثار. وقد برزت صورتها في القصائد مشبعة بظاهرة الاغتراب، ومن خلال هذه الورقة البحثية سنسعى للكشف عن هذه العلاقة وأسبابها، وسنحاول الإجابة عن التساؤلات الآتية: كيف استخدم الشعراء صورة الصحراء للتعبير عن الاغتراب؟

1- الصورة الشعرية والصحراء:

يقدم جابر عصفور تعريفا للصورة الشعرية يقول فيه: هي "أداة الخيال ووسيلته ومادته الهامة التي يمارس بها ومن خلالها فاعليته ونشاطه"[1]، ويركز في تعريفه على دور الخيال في تشكيل الصور، فهذه الأخيرة لا تقف عند العلائق التي يراها العام والخاص، وإنما ما يكتشفه العقل مستخدما الخيال في الرؤية والتشكيل، والصورة الفنية عنده هي"طريقة خاصة من طرق التعبير، أو وجه من أوجه الدلالة، تنحصر أهميتها فيما تُحدِث في معنى من المعاني من خصوصية وتأثير، ولكن أيا كانت هذه الخصوصية، أو ذلك التأثير فإن الصورة لا تغير من طبيعة المعنى في ذاته "[2] ، فتعدد الصور لموضوع ما لا تغير من حقيقة الموضوع، وإنما تظهر حقيقة نظرة الشاعر له، وكيفية تفاعل ذاته معه. والحياة كيان مركب ومعقد، لا تشترك في تكوينه فقد عناصر وأجزاء منسجمة، وإنما الواقع مليء بالمتناقضات، وليس للشاعر مزية في ما يصنع إلا من خلال ما يستطيع أن يعبر به عن الحياة بكل ما تحويه، وأن يظهر الحقائق والعلاقات، وأن يقدمها بمظهر منسجم وجميل، لتصبح الصورة الممنوحة لنا من خلال قراءة القصيدة ملكنا فعلا، وتتجذر في داخلنا، وتصبح جزءا من تجاربنا الشخصية. وإن كان من منحنا هذه الصورة إنسان آخر، ولكننا نشعر أنه كان بإمكاننا أن نخلقها، بل كان علينا أن نخلقها بالفعل. إن الصورة تصبح وجودا جديدا في لغتنا، هنا يخلق التعبير عن الوجود[3].

والشاعر يتخذ من الطبيعة عامة ومن الصحراء خاصة منبعًا لصوره الشعرية، فتكون مصدر معطياتٍ لحواسه ووسائطَ فنية يجعل منها محمولات لمشاعره وأفكاره، وقد يكون ذلك إما عن وعي منه بذلك قاصدا له، كما يمكن أن يكون مدفوعا إليه عن طريق عقله الباطن[4]، وبذلك تتداخل البيئة الصحراوية التي أَلِفَها الشاعر مع مكونات قصائده، فتأتي أعماله مشبعة بـ "ذكر الأشجار والنباتات ... ومفردات الأكل والصيد والقرى والظعن والرحيل والراح والأمطار،

وتتفاعل كل هذه المكونات تحت قبة الصحراء لتأتي قصائدهم مشبعة بصور وتشبيهات رائعة مستمدة من البيئة الصحراوية" [5].

وتحمل الصحراء في نفس المبدع صورة بوجهين؛ "يرتبط الأول منهما بمعاني الوحشة والرهبة، ويتمثل الآخر في البحث عن بصيص الأمل الذي يحدو الشاعر في انطلاقه عبر آفاق هذه الصحاري الشاسعة والمجدبة"[6]، فيقف الشاعر منها تارة موقف الرهبة والخوف، ونراه تارة أخرى يرى فيها منبعا للأمن والأمل والسكينة. وتتجلى صورة الصحراء في القصائد من خلال تشكيلها وإعادة صياغتها عن طريق الخيال، الذي يعكس رؤية المبدع، حيث تتحرر الصحراء من كونها بعدا مكانيا، لتتحول إلى كيان حي ومتحرك، وتمثل للشاعر الملاذ الذي يأوي إليه متى فقد الراحة في غيره من الأماكن، وهو أمام فقد بعض أو كل ملامحها على المستوى البيئي أو الاجتماعي...، نجده يلجأ لخياله ليعيد رسمها في صورتها المشتهاة، لتتحقق لديه في واقعه اللغوي على أرض القصيدة، وإن لم تتحقق في واقعه المعاش. وهذا التداخل بين الصحراء وذات المبدع ليس حديثا في الشعر؛ فقد "كان لها ذلك الأثر في نفوس الشعراء حيث تجلت من خلال قصائدهم إذ لم تختصر أثرها على الحياة الاجتماعية أو الأدبية أو الاقتصادية أو اكتساب البطولة والشجاعة فحسب بل امتد أثرها في قصائدهم الشعرية التي تعبر عن كل موقف نفسي يسيطر على الشاعر"[7].

2- مفهوم الاغتراب

أ. **لغة** تستخدم لفظة الاغتراب بمعنى الابتعاد عن الوطن والأهل، ووردت الكلمة في معجم الصحاح تحت مادة (غ ر ب) "(الغُرْبَةُ الاغْتِرَابُ) تقولُ (تَغَرَّبَ) أو (اغْتَرَبَ) بمعنى فهو (غَرِيبٌ) و(غُرُبٌ) بضمتين والجمع (الغُرَبَاءُ). والغُرَبَاءُ أيضا الأَبَاعِدُ. و(اغْتَرَبَ) فَلانٌ إذا تَزَوَّج إلى غير أقاربه... و(التَّغْرِيبُ) النفي من البلد...ويقال (أغْرب) عني أي تباعد[8].

ب. **اصطلاحا**: الاغتراب ظاهرة قديمة في الأدب، ولا زالت تحتل مساحة كبيرة في أدبنا اليوم، ومصطلح الاغتراب يستخدم مقابلا في اللغة العربية "للكلمة الإنجليزية (alienation) والكلمة الفرنسية (alienation)... وكلاهما مستمد من الفعل اللاتيني (alienare)، والذي يعني نقل ملكية شيء ما إلى آخر، أو يعني الانتزاع أو الإزالة، وهذا الفعل مستمد بدوره من كلمة أخرى هي (alienus) أي الانتماء إلى شخص آخر، أو التعلق به، وهذه الكلمة الأخيرة مستمدة في النهاية من اللفظ (alius) الذي يدل على الآخر سواء كاسم أو كصفة..."[9] يمتاز مصطلح "الاغتراب" بالغموض والتشتت والإبهام؛ بسبب تعدد استخداماته التي تشمل جل نواحي الحياة. ويكون الاغتراب في صورة:

_ تصدع ذهني: ويشار إليه بغياب الوعي في الإنجليزية وكذا تطلق على الشخص الغير سوي نفسيا، وبنقص الصحة لعقلية في الألمانية[10]، وفي كلا الحالتين فالإنسان المغترب _هنا_ يعيش حالة نفسية تفصله عن واقعه؛ فهو غير قادر على إدراكه لعلة ما.

_ اغتراب داخلي: ويرتبط بالعواطف الإنسانية، فتصبح العلاقة بالآخرين فاترة، كما ورد في معجم أكسفورد الحديث بمعنى عدم الصداقة [11].

- انتقال الملكية: بمعنى أن يصبح الشيء (الذي كان ملكك يوما) غريبا عنك، لأنه خرج من إطار ملكيتك لغيرك.[12]

وفي اللغة العربية تم استخدام مصطلح (الغربة) في سياقين: ديني، ونفسي اجتماعي. من الجانب الديني فتعبر عن انفصال الإنسان عن خالقه، وهو ما عبر عنه في القرآن دون ذكر للفظ صراحة، كما في قصة آدم عليه السلام، وأول ظهور لها كان على يد المفكر الهندي حسن العسكري، وذلك حين أراد ترجمة قصة الخلق في القرآن وفكرة انفصال الإنسان عن الله، حيث استخدم الكلمة الألمانية (entfremdung) والتي ترجمت الآن بـــ(الاغتراب)[13].

أما السياق الآخر (النفسي- الاجتماعي) فهو معنى متداول منذ القدم، حيث نجد شعور الغربة عند الشعراء الذين حرموا العيش بين أفراد قبيلتهم، كما نجده في وعيهم بالموت كنهاية حتمية للإنسان، والاغتراب حالة "تتصل بمشكلات التفكك الاجتماعي والثقافي والسياسي، وتدهور القيم، والتبعية، والطبقية، والطائفية والفئوية، والسلطوية، فتسود علاقات القوة والنزاع بدلا من علاقات التعايش والتضامن والتفاعل الحر والاندماج الطوعي..."[14]، لتضع الإنسان في حالة تصدع بينه وبين الكيانات المحيطة به، وأحيانا بينه وبينه ذاته خاصة عندما يرغمه العالم من حوله على أن يعتنق صفات ومعتقدات لا تمثل حقيقة رغبته ونظرته لنفسه. وتتميز كلمة اغتراب باستخدامها الواسع النطاق لتشمل عدة ظواهر مثل: "فقدان الذات، حالات القلق، الانتحار، اليأس، استلاب الشخصية، اقتلاع الجذور، اللامبالاة، الوحدة، فقدان المعنى، العزلة، التشاؤم، فقدان القيم والمعتقدات"[15]، وبوقوع الإنسان داخل حيز هذه الظاهرة، يفقد الألفة بما يحيط به، ويصبح رهين حالة من اللااستقرار، يكون بحاجة لإيجاد وسيلة ما يجابهها به، ليستعيد توازنه ويستطيع مواصلة حياته.

الاغتراب "شعور يلازم النفس الإنسانية مقتضاه الشعور بالبعد والوحشة والانفراد، وهو يولد تفسيرا للحياة يمضي إلى اليأس ومناشدة حياة جديدة يصورها الوهم أو الخيال أو الأمل أو الحلم..."[16]، فالهروب من الواقع يحمل اتجاهين؛ الأول أن يمضي المبدع في عالم

الخيال والأحلام ليبني لنفسه مملكة يشعر فيها بالانتماء، وفق ما يحتاجه ويرى أنه مفقود في واقعه المعاش، والاتجاه الآخر يمضي نحو جذوره الأولى، ليلوذ بـ "الحنين إلى الطفولة والجذور كنوع من الهرب من واقع الحال، أو عدم القدرة على تحقيق الأحلام..."[17]، فهو يرى بأنه ليس بحاجة لبناء عالم جديد في حين أن العالم الذي عاش فيه طفولته مازال موجودا في مخياله، ويحمل في ذاته اتجاهه مشاعر إيجابية ويراه العالم المثالي، خاصة وأنه قد ارتبط عنده بالسعادة والمحبة.

3- أشكال الاغتراب وعلاقته بصورة الصحراء:

يأتي الاغتراب في عدة أشكال أكثرها تداولا: الذاتي والاجتماعي، والوجودي[18].

أ- الاغتراب الذاتي: (self estrangement):

ويعني ذلك الإنسان الذي لا يمتلك ذاته[19]، ويرى أنه يعيش وفق ما يسطره الآخر له، فيشعر بغرابة ذاته المحققة في الواقع عن ذاته التي يرى نفسه عليها.

يقول بشير ميلودي* في قصيدة (شهقة الماء) مخاطبا أخاه:

لقد كنتَ قبل الخواءِ
عتيدا
وحولك غنتْ
عذارى النخيل
لقد ضعت وحدك بي الشرود
وضيعت عمركَ دون صهيلْ[20]

يصف الشاعر الواقع الذي يعيشه أخوه بالخواء، ويربط بين حالة القوة والصلابة التي كان يعيشها بالبيئة الصحراوية المحيطة به حينها، وبابتعاده عن الصحراء ينتقل للعيش في خواء في عالم مجرد من الجذور والأصالة.

وأيّ امتدادٍ لك يا خليلْ

فمن ستعانقُ غير الصحاري

وكثبان رملٍ

تشي بالثقيل[21]

إن معنى الأخ والخليل قد ينفتح على عدة شخصيات بما فيها الشاعر نفسه، ليقف مخاطبا إياها كمن يخاطب شخصا آخر منفصلا عنه، حوار بين اثنين؛ المخاطِبُ هو ذاته كما يريدها والمخاطَبُ هو ذاته المشوهة بفعل عوامل خارجية مفروضة عليها، حيث تبدو الشخصية الثانية غريبة عنه لا تحقق وجوده كما يريده، فيظلل هذا الانفصام حياته بطعم الاغتراب. والاختلاف الجوهري بين الذاتين يرتكز على "الصحراء"، فتخلي هذا "الخليل" عنها هو ما يجعله يعيش في غربة، فبحثه عن الحياة بعيدا عنها، لا يعود عليه سوى بالاغتراب. ليقدم له الشاعر ملاذا من واقع لا ينتمي إليه، ويدعوه إلى إعادة الصلة بينه وبين الصحراء، هناك فقط سيجد ذاته ويستعيد نبض الحياة.

ب- **الاغتراب الاجتماعي**: (social alienation):

ويعني أن يكون الإنسان غير قادر على العيش وسط مجتمع، فينعزل عن غيره ويكتفي بنفسه[22]، والشاعر هنا يتمسك بذاته بصورتها الأصيلة كما يرى نفسه وكما يريد لها أن تكون، وفي ظل سعيه للحفاظ عليها يسعى لحمايتها من الآخر (المجتمع) الذي يريد طمس اختلافه ومسخه على شكالة أفراده، ولتحقيق الشاعر لمسعاه نجده يميل إلى الاتصال بالماضي بحثا عن وسط بديل يستشعر الألفة والانتماء في ظله. وهو ما نجده عند مبروك بالنوي[*] في قصيدة (تن هنان وخيام البدء):

قفي تن هنان الشـــوق عندك علّلـي لمـــــاذا أهقـــار الشموخ تلثمـا
أعيدي على القوم استرابوا عمامتي عمامتي كأن لم يروا قبلي نبيلا معممـــــا[23]

إن الريبة التي أحاطت بالشاعر حول مظاهر هويته الصحراوية؛ المتمثلة في "العمامة" كعلامة مميزة للرجل الأزرق، وهي أول ما يلفت نظر من يراه، ولم يقابل الشاعر هذه الريبة والنفور بالتخلص منها، وإنما زاده ذلك تمسكا بها،ويتخذ الشاعر من الماضي وسيلة لمجابهة هذا الرفض من الآخر، وللتواصل مع ماضيه يختار شخصية "تن هنان" (ملكة قبائل الطوارق) ليحاورها بحثا عن إجابات تعلل حالة الانفصال عن الآخر التي يعيشها الصحراوي والصحراء؛ وما ينجر عنها من شعور بالاغتراب عن باقي المجتمع لأن هذا الأخير يرفض كل مختلف عنه ويضعه موضع الريبة.

أجل تن هنان الوجد ضيعت وجهتي علّلـي وفـي زمنـــي يـــزداد دهري تورّمـا[24]

وفي سعي الشاعر لمواجهة هذا الشعور، لا يكتفي باستحضار شخصية تن هنان في مخياله، ليصنع معها لوحة تخفف وطأة الضياع لمن فقد وجهته، وإنما يتخذ من ضريحها وجهة بديلة عن واقع ومجتمع يرفض له الاندماج داخله ما لم يتحرر من اختلافه، في مقابل إصراره على التمسك بهويته ويرفض المساومة عليها، ويسير نحو ماض يشعر اتجاهه بالانتماء، ويرى فيه نفسه كما يريد لها أن تكون:

أيمم وجهي للضريح لعلّني علّني أطيب بعطر البدء عشقا مسلّما
وأحضن أسلافي بشوق مجنح بسر مقام البوح لن يتكلما يتكلّما
نعيدك من منفاك من سجن غربة إلى قصرك العالي لينسى التجهُّما[25]

يعيد الشاعر بناء مجتمع آخر، مجتمع يقبله كما هو، يكون الضريح موقعه، وأسلافه هم أفراده، لتكتمل هذه اللوحة باستحضار "تن هنان"وما تحمله من صفات القوة والأصالة وحققته من انتصارات، ما سيعيد ازدهار الحياة ويمسح عنها التجهم، ويعيد للصحراء وأبناءها عزهم وكرامتهم.

ومن الشخصيات التي يستدعيها الشاعر مبروك بالنوي ليبوح لها بشعوره بالاغتراب الشاعرة "داسين" في قصيدته (بوح على إمزاد داسين)، والتي يقول فيها:

يا حادي العيس ما للبيد ينعصر ونبض داسين في الأسحار ينفطر
منك الحداء بنزِّ الشدو مختمر فجرحه كيف لا يعرى ويأتزرُ
هزّ الحداء فها أزجيت راحلَتِي تسترهف السمع لما الصوت ينحصر
ها موغل في مدى الأبعاد منحدر صوب الطوارق جرحا ضاء يستعرُ
وممعن في صحاري الوجد يفضحني هذا الحنين فكيف النار تختمر
ها موغل وارتعاش الرمل في كبدي في مقلتي في دمي في القلب ينتشر[26]

ينطلق الشاعر في قصيدته من تحديد ملامح الواقع الذي تولدت عنه، فتقلص مظاهر الصحراء وتواري كثير من ملامحها أدى إلى إنتاج لحن حزين، وهو ما يجعله يستحضر (داسين) أول سيدة عزفت على آلة الإمزاد، المعروفة بألحانها الحزينة التي تعزف وقت الخروج للحرب.

تتداخل الحالة النفسية والشعورية للشاعر مع صورة الصحراء؛ فيجعل الوجد صحراء والرمل نبض الحياة في كبده ومقلته ودمائه وقلبه، وتسجل صورة الصحراء حضورا قويا في

هذا المقطع بشكلها القديم من خلال استخدام كلمات كالحداء، راحلتي، الطوارق، النار، وتتحول الصحراء إلى أداة تعينه على تحديد ملامح حالة الاغتراب التي يعيشها، وذلك لأن الصحراء تعكس انتماءه الذي يجابه من خلاله شعوره بالاغتراب والانفصال عن المجتمع وما يخلفه ذلك من إحساس بعدم الانتماء له فيسعى لتعويض ذلك بالتركيز على انتمائه للصحراء، فيعود الشاعر إلى الصحراء كصورة بكر في ذهنه وكأجزاء وبقايا من واقعه، ليتمسك ويحتمي بها، بعد أن وقع التصدع بيه وبين مجتمعه، ليحمل نفسه مسافرا إلى أحضان الصحراء واقعا حقيقيا ولغويا.

وفي مثال آخر من قصيدة (على إيقاع الرّحيل) لمصطفى صوالح*** يقول في مطلعها:

أنـــا الحرف المســـافر في كتابك ... أحـــــــاور في تراكيبي عذابـــكْ
وأعلـــــــم أنّني ســـــافرت فردا ... لأعـــزف للمجابـــهة انسحابـــكْ
أمشط صمتـــــــك الـ.. يجتاح عمري ... لأرشـف فـي الغيابـــات انتحابكْ[27]

يعلن الشاعر في هذا المقطع على حالة الوحدة وسفره فردا، و تضفي كلمات كـ(عذابك، انسحابك، صمتك، انتحابك) طابعا مظلما وحزينا يعكس ما يحدث في نفس الشاعر أثناء سفره، إلا أن ذلك لا يعني استسلامه، فهو يقف لمجابهة كل ذلك، وهذه الحالة التي يعيشها إنما هي خياره في سعيه لمجابهة واقع لا يرضاه، ما يجعله يعيش حالة اغتراب يتشارك فيها مع "النخيل":

وعـــن حبّ يسافر بي بعيـــــــدا ... لتكشـــف غربةُ النخـــلات غابـــكْ
أحنّ لوجهـــك الوضّـــاح شمســـا ... لأرســـم سمـــرة نزفـــت ترابـــكْ
فصمـــت النّاي يسكننـــي صهيـــلا ... تَجَذَّرَ صهوة تتلـــــو غيـــابـــك
أبـعثر صوتـي المنســـاب حـــزنـــا ... وأنـثرُ غربتـي الـ. سكنـت رحابـك[28]

تتجلى صورة الصحراء في هذه الأبيات من خلال توظيف مجموعة من الكلمات: (النخلات، شمسا، سمرة، صهيلا، صهوة)، وتأتي كل واحدة منها في سياق اغترابي؛ فربط النخلات بالغربة، والشمس وبالحنين (أحن)، والسمرة بالنزف، والصهيل بالصمت، وكأن الصحراء تقف مع الشاعر وتتقاسم معه حالة الاغتراب. ولهذا يعمل الشاعر على توظيف هذه الكلمات كوسائل تساهم في رسم ملامح التجربة التي يعيشها، ما يعكس قوة الصلة بينهما حتى أصبح يتحدث بالصحراء، كما أن شعوره بالاغتراب يفرض عليه حالة من الأسى تدفعه للانعزال في الصحراء

كحيز ينتمي إليه ويقبله دائما ويمنحه مساحة للخلوة بنفسه ويدفعه للتأمل في ذاته وفي الآخر، ليُبرز ذلك الصحراء كواقع لغوي في القصيدة وتتحول إلى رموز تكشف عن مكنونات نفسه.

أما في قصيدة (في ذمة الخلود) يتخذ بشير ميلودي من الصحراء منفى له من عالم يرفضه، ليعيش في أرجائها في قلق وحيرة:

نُبؤاتي الكلماتُ صوتُ نخيلـــــي وعلى شظايا الماء لـــون أصيلـــــي [29]

منفاي في عطشِ الجنـــوب وغربتـــي قلق الغيـــاب وحيـــرتـي إكليلـــي [30]

سأظل أسترق الأمـــــاني والنـــدى يـا بحر فاصدعْ هـــاهنـــا بنخيلي

تذوي هنا الصحراء ذلك صمتهـــــا فلتستمعْ لأنينهِ الطاسيلـــــــي [31]

لا تقف الصحراء بعيدة عن ذات الشاعر؛ حيث تتدخل في تصوير حالة الاغتراب التي يعيشها، وتشترك معه في الحالة النفسية التي يخلفها ذلك لتقف أمام هذه المشاعر تئن في صمت، إن الواقع الذي تقدمه الصحراء كفضاء تربى فيه هؤلاء الشعراء يظل خيارا وسبيلا مفتوحا أمام رجوعهم إليه بعد أن يصطدموا بواقع مغاير خارجها ليتجرعوا أمامه شعورهم بالاغتراب، فتتحول الصحراء أمامهم إلى ملاذ ينغلق عليهم ويعيشون فيه كمنفى اختياري بعيدا عما يسعى الآخر لفرضه عليهم.

ت- **الاغتراب الوجودي**: (existentialist alienation)

يستخدم هذا المصطلح في ميدان الأدب والفن للتعبير عما يشعر به الإنسان المعاصر من غربة كونية، وهذا راجع لما يراه في علاقات الكثير من البشر من سلوكيات سلبية كالاستغلال والاحتقار... [32]، فالمبدع يرفض هذه السلوكات ويرى نفسه منفصلا عنها، وهو ما يبعث فيه روح الاغتراب وإن كان في وطنه، فيرى العالم من حوله أصبح غريبا ولا يستطيع الاندماج فيه، ولا يملك القدرة على التكيف معه ولا القدرة على إعادته إلى الصواب وفق ما يراه. ويختلف الاغتراب الوجودي على الاجتماعي في أن الأول مرتبط بكل الواقع، في حين يرتبط الآخر بالأفراد والعلاقات التي تربط بينهم داخل المجتمع.

وكمثال عليه نأخذ قصيدة (لغة بلون الماء (متسع للحلم)) لمصطفى صوالح التي يفتتحها بإهداء إلى الشخصية التي يخاطبها: إليك في ذكرى رحيلك الكبير...[33] ، ثم يتوجه له بالخطاب دون أن يكشف عن هويته للقارئ:

منذ أكثر من ألف عام

كنت سيّد هذا المكان

لم يكن صوتك العامر

بالحبّ

يدري أن الذين

اعتراهم وهم صَلبك راحلون...[34]

يحدد الشاعر الإطار الزماني والمكاني الذي عاشت فيه هذه الشخصية (قبل أكثر من عام، هذا المكان)، ثم يقدم وصفا للحالة التي كان عليها، لينتقل في المقاطع اللاحقة لوصف ما آل له مآل ذكراه بعد رحيله:

باعوا ترابك
دنّسوا ذكراكْ...
مصلوبا
على عقرب الأمنيات
أضاعوا الطريق
إليك...[35]
وحدك الآن
على قارعة الصّمت ...
هم الآن يحتفلون
يرقصون على جثة الوقت
على أشلاء سمرتك المتعبة
حين ألقوك أرضا[36]

يخاطب الشاعر هذه الشخصية وكأنها ماثلة أمامه، ويسرد عليها ما فعلوه بها أو ما فعلوه يذكراها، فيشكو لها تقلب الحال، وكيف خانوها وخانوا التراب، ورغم ذلك لا يأبهون لذلك ولا يدركون قيمة ما قد أضاعوا، فتقف هذه الشخصية بانجازاتها غريبة وسط واقع جديد:

الذين اقتلعوك من جذور الصمت...
لم يحفظوا الأرض
لم يصونوا العرض
واستباحوا دماك...
كنت أكبر منهم
حين ألقوك في الجبّ
هم غربوا المعنى
واستباحوا المفردات
عقبة آخر
لا القيروان التي كنتها[37]
كنت السنا
يستل
ما دسّه الرمل
في غربة الحرف بُراقا
حطّ في صحراء سكرتنا...[38]

يصرح الشاعر في هذا المقطع اسم شخصيته (عقبة بن نافع) ، ويتخذ منها وسيلة للتعبير عن الاغتراب الذي يعيشه كل إنسان واع بحجم الخيبة التي وصلنا لها، فزمان الانتصارات وبناء الحضارة أصبح من الماضي، ولم يكتف هؤلاء باستسلامهم وتخاذلهم وإنما امتدت يديهم لذكرى السابقين وسعت لتشويهها وطمس انتصاراتها، لتعيش رغم رحيلها قبل مئات السنين في اغتراب وهي في أرضها وبين أهلها. أما الصحراء فتبرز أولا من خلال كلمة "الرمل" التي تقف كفاعل يحمي بقايا العروبة ويدسها في حرف لم يجد من يفهمه لينقلها للأجيال القادمة، ووحده عقبة بن نافع قادر لأصالته أن يستل تلك المعاني. ونحن اليوم بحاجة لعقبة آخر لفهم تلك الكلمات. ومن ناحية أخرى تظهر الصحراء من خلال توظيفها كرمز يعبر عن شساعة عدم الوعي وحالة السُّكر التي تعمّ واقعنا اليوم، كما يربط الشاعر هذه الشخصية بابن الصحراء

من خلال التركيز على لونه بشرته(السمرة) في قوله (على أشلاء سمرتك المتعبة)، وفي ذلك ربط بين هذه الهوية وبين الانتصارات المحقق.

اغتراب الصحراء:

لا يختص الإنسان وحده بظاهرة الاغتراب، فالصحراء أيضا تعيش تحت وطأته، وتفتقد لصورتها الأصيلة التي تشتهي أن ترى نفسها فيها، والتي غابت بفعل التمدن وطرق الحياة الحديثة التي زحفت على أطرافها حتى كادت طمس كل ملامحها. وكذا لتخلي أبنائها عنها ونزوحهم نحو حياة المدينة التي أبهرت عيونهم وسلبت عقولهم. ترتبط فكرة الاغتراب عند الشاعر ابن الصحراء والبادية؛ بالنظرة السلبية للمدينة، حيث يراها منبع الشرور، وتتحول "عنده إلى عدو، وصاغ نظريته الشعرية تجاه المدينة على هذا الأساس، لذا تحولت المدينة إلى وحش يحاول أن يسحق الحساسية الشعرية التي يحملها الشاعر"[39] ، وهذه النظرة تعمق من النظرة الاغترابية التي يعيشها ابن الصحراء وهو يرى أن المدينة بملامحها تغزو كل بقاع الصحراء وتطمس وجودها وتمسخها لنسخة أخرى منها على المستوى البيئي والاجتماعي.

يقول بشير ميلودي في قصيدة (فاتحة الخيال):

مدينةٌ تبدلت بصمته الطويلْ
تبدّلت معالمُ المدينةِ
ونُفِيَ النخيلْ
لمن يعود هَا هُنَا
وقد رأى الأشباح في عزّ الأصيل[40]

إن ما يميز مدينة الشاعر الصحراوية عن المدن العصرية هو "النخيل"، إلا أن هذا الرمز الصحراوي ودليل الهوية لهذه المدينة قد غاب عنها، واستخدم الشاعر كلمة "نُفي" للدلالة على تخلي أصحاب النخيل عنه، فلم يعد يمثل بالنسبة رمزا لجذور انتمائهم وأصالتهم، ففقد (النخيل) بذلك سبب العودة، ليختفي من هذه المدينة و تقع صورة الصحراء في حالة اغتراب لا تجد أرضا تتحقق فيها.

يفتش بحيرة
في الرمل عن صديقه الحميمْ[41]
وكل أهل فارقوا المدار والمجالْ

سأرجع إليك يا مدينتي
لألعن الزوال
لأستعيد هيبتي
وضحكة الأطفال[42]

يدرك الشاعر أن في بعده عن الصحراء لا يفتقد البيئة فقط؛ وإنما يفتقد لطبيعته وإنسانيته، وليس له أن يجد هناك بعيدا عنها سوى "الزوال"، وهو إن أراد أن يستعيد هيبته وبراءة طفولته؛ يجب عليه أن يعود إلى الصحراء.

خاتمة:

في الأخير نجمل ما جاء في هذه الورقة البحثية في النقاط الآتية:

- تعمل صورة الصحراء في القصائد تارة كطرف يشارك الشاعر تجربة اغترابه وتارة أخرى كأداة تساهم في تشكيل ملامح الاغتراب الذي يعيشه.

- تنفرد الصحراء في بعض القصائد بحالة الاغتراب وتنوب فيها عن الشاعر. فما تعيشه هي ويجعلها غريبة في عالم يسعى لطمس معالمها؛ هو ما يلقي بتلك الحالة على الشاعر ليتشاركا في هذه التجربة. فالصحراء بالنسبة لأبنائها أكثر من مجرد فضاء جغرافي يحوي وجودهم، وإنما هي جزء من هويتهم وفاعل أساس يظلل حياتهم ويرافقهم في كل مراحلها، وهي إن غابت كوجود حقيقي بصورة جزئية أو كلية فإن وجودها في ذواتهم من خلال ما بذرته فيهم من صفاتها وطباعها لازالت حاضرة وستظل.

- إن جذور حالة اغتراب شعراء الجنوب الجزائري التي مررنا بها في الأمثلة الموظفة في هذا البحث تعود إلى انتمائهم للصحراء بشكل أو بآخر، إما بسبب رفض الآخر لهم الناتج عن رفض اختلافه مقابل تمسكه بهويته الصحراوية، أو بسبب افتقادهم للحياة الصحراوية بعد أن غادروها أو بعد أن غابت هي عنهم وعن الوجود لزحف مظاهر الحياة المدنية على ملامحها فغيبتها.

الهوامش:

[1] جابر عصفور، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي، دار التنوير، بيروت، لبنان، ط:02، 1983، ص19.
[2] المرجع نفسه، ص392.

[3] ينظر: غاستون باشلار،جماليات المكان، المؤسسة الجامعية للدراسات النشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط:02، 1984، ص22.

[4] ينظر: يحيى أحمد الزهراني، لصحراء في الشعر السعودي (أطروحة دكتوراء)، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 2002، ص55، 56.

[5] ينظر: محمد صديق حسن عبد الوهاب، الصحراء في الشعر الجاهلي (أطروحة دكتوراء في الأدب والنقد)، قسم الدراسات الأدبية والفنية، كلية الدراسات العربية، جامعة أمدرمان الإسلامية، 2008، ص137، 138

[6] ينظر: مسعود جوادي، الصحراء في الشعر الجاهلي بين التلقي الاستشراقي والتلقي العربي (مذكرة ماجستير)، كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر،2009، ص29.

[7] محمد صديق حسن عبد الوهاب، مرجع سابق، ص210.

[8] الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد. الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية، : أنس محمد الشامي، زكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، مصر، ، (دط)، 2009، مادة (غرب)، ص197.

[9] يحيى العبد الله، الاغتراب –دراسة تحليلية لشخصيات الطاهر بن جلّون الروائية، المؤسسة العربية للنشر والتوزيع، الأردن، ط:01، 2005، ص21.

[10] المرجع نفسه، ص21.

[11] ينظر: المرجع نفسه، ص21.

[12] ينظر: المرجع نفسه، ص22.

[13] ينظر: محمود رجب، الاغتراب سيرة مصطلح، دار المعارف، مصر، ط:03، 1988، ص40.

[14] حليم بركات، الاغتراب في الثقافة العربية –متاهات الإنسان بين الحلم والواقع، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط:01، 2006، ص08.

[15] حسن حماد، الإنسان المغترب عند إيريك فروم، مكتبة دار الحكمة، مصر، (دط)، 2005، ص08.

[16] محمود سليم هياجنة، الاغتراب في القصيدة الجاهلية- دراسة نصية، دار الكتاب الثقافي، الأردن، (دط)، 2005، ص17.

[17] المرجع نفسه، ص17.

[18] هناك أنواع أخرى للاغتراب لم ترد بشكل بارز في القصائد التي مررنا بها: الاقتصادي والاستهلاكي، وكذا الزماني واللغوي.

[19] يحيى العبد الله، مرجع سابق، ص24.

[*] بشير ميلودي شاعر من مواليد جامعة ولاية الوادي، يزاول الشعر منذ صغره، وله مجموعة من القصائد المنشورة في صحف وطنية، إلى جانب مشاركاته في العديد من الأماسي الشعرية والملتقيات الأدبية.

[20] بشير ميلودي، بقايا من شرود الضوء، مديرية الثقافة، ولاية الوادي، الجزائر، ط:01، 2014، ص30.

[21] المرجع نفسه، ص31.

[22] ينظر: يحيى العبد الله، مرجع سابق، ص25.

[**] مبروك بالنوي شاعر من ولاية تمنراست، من مواليد 1972 بعين صالح، يتجاوز رصيده الشعري 200 قصيدة ما بين عمودية وتفعيلة وشعبية، وبعض المسرحيات، نال عدة جوائز في المسابقات المحلية والوطنية والدولية، منها الجائزة الأولى في الشعر بالمهرجان الدولي للرواية بن هدوقة 2010.

[23] مبروك بالنوي، من أغاني الطاسيلي، دار الكتاب العربي، الجزائر، ط:01، 2017، ص09.

[24] المرجع نفسه، ص11.

[25] المرجع نفسه، ص12.

[26] المرجع نفسه، ص72.

[***] مصطفى صوالح محمد شاعر من ولاية وادي سوف، له العديد من الأعمال منها: (أساطير المنفى)، (قراءة في الكف الريح)، (فوق كل اللغات)، (فسيفساء البحر) وغيرها.

[27] مصطفى صوالح محمد، كيف يحترق الظمأ...؟؟، مديرية الثقافة، ولاية الوادي، الجزائر، (دط)، 2017، ص15.

[28] المرجع نفسه، ص16.

[29] بشير ميلودي، مرجع سابق، ص12.

[30] المرجع نفسه، ص12.

[31] المرجع نفسه، ص13.

[32] ينظر: محمود رجب، مرجع سابق، ص7.

[33] مصطفى صوالح، مرجع سابق، ص39.

[34] المرجع نفسه، ص39.

[35] المرجع نفسه، ص40.

[36] المرجع نفسه، ص41.

[37] المرجع نفسه، ص42.

[38] المرجع نفسه، ص43.

[39] محمود سليم هياجنة، مرجع سابق، ص16.

[40] بشير ميلودي، مرجع سابق، ص38.

[41] المرجع نفسه، ص38

[42] المرجع نفسه، ص39.

المراجع:

1. بشير ميلودي، بقايا من شرود الضوء، مديرية الثقافة، ولاية الوادي، الجزائر، ط:01، 2014.
2. مبروك بالنوي، من أغاني الطاسيلي، دار الكتاب العربي، الجزائر، ط:01، 2017.
3. مصطفى صوالح محمد، كيف يحترق الظمأ...؟؟، مديرية الثقافة، ولاية الوادي، الجزائر، (دط)، 2017.

4. أحمد الشايب، أصول النقد الأدبي، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط:10، 1994.
5. جابر عصفور، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي، دار التنوير، بيروت، لبنان، ط:02، 1983.
6. الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد. الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية، : أنس محمد الشامي، زكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، مصر، (دط)، 2009.
7. حسن حماد، الإنسان المغترب عند إيريك فروم، مكتبة دار الحكمة، مصر، (دط)، 2005.
8. حليم بركات، الاغتراب في الثقافة العربية –متاهات الإنسان بين الحلم والواقع، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط:01، 2006.
9. غاستون باشلار،جماليات المكان، المؤسسة الجامعية للدراسات النشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط:02، 1984.
10. محمد صديق حسن عبد الوهاب، الصحراء في الشعر الجاهلي (أطروحة دكتوراء في الأدب والنقد)،قسم الدراسات الأدبية والفنية، كلية الدراسات العربية، جامعة أمدرمان الإسلامية، 2008.
11. محمود رجب، الاغتراب سيرة مصطلح، دار المعارف، مصر، ط:03، 1988.
12. محمود سليم هياجنة، الاغتراب في القصيدة الجاهلية- دراسة نصية، دار الكتاب الثقافي، الأردن، (دط)، 2005.
13. مسعود جوادي، الصحراء في الشعر الجاهلي بين التلقي الاستشراقي والتلقي العربي (مذكرة ماجستير)، كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، 2009.
14. يحيى أحمد الزهراني، الصحراء في الشعر السعودي (أطروحة دكتوراء)، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 2002، ص55، 56.
15. يحيى العبد الله، الاغتراب –دراسة تحليلية لشخصيات الطاهر بن جلّون الروائية، المؤسسة العربية للنشر والتوزيع، الأردن، ط:01، 2005.

قصيدة النّثر في الخطاب النّقدي الوصفي

(قراءة في دراسة إيمان النّاصر الموسومة بـ: "قصيدة النّثر العربية -التغاير والاختلاف-" أنموذجا)

the prose poem in critical and descriptive discourse

(a reading in the study of iman al-nasir entitled: "the arabic prose poem - variation and difference -" as a model)

طالب دكتوراه/ خبيزي الشريف

د/ علوش كمال

- **قسم اللغة والأدب العربي - جامعة قاصدي مرباح - ورقلة (الجزائر)**
- **مخبر اللسانيات النصية وتحليل الخطاب، جامعة ورقلة.**

khokhocherif@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/09 تاريخ القبول: 2021/07/11 تاريخ النشر: 2021/09/15

- **ملخص:**

فرضت قصيدة النّثر نفسها كجنس أدبي حديث بين باقي الأشكال المعروفة في السّاحة الأدبية، لتلج بذلك إلى عالم الخطاب النّقدي العربي المعاصر، الذي قام عبر مناهجه النّقدية المختلفة بتسليط الضوء عليها، بغية دراستها ومحاولة إضاءة جوانب من نصوصها، وفق رؤية المنهج المتبع في ذلك، والتي تختلف من منهج لآخر، فلكل منهج أدواته ورؤيته التي يتعامل بها مع المنتج الأدبي.

انطلاقا من هذا سنحاول في ورقتنا البحثية الوقوف على دراسة إيمان النّاصر الموسومة بـ "قصيدة النّثر العربية -التغاير والاختلاف-"، لنكشف رؤية الخطاب النّقدي الوصفي لقصيدة النّثر، ومدى التزام الباحثة بإجراءات وأدوات المنهج الوصفي الذي اتبعته في دراستها.

الكلمات المفتاحية: قصيدة؛ نثر؛ خطاب؛ نقد وصفي؛ إيمان النّاصر.

Abstract:

The prose poem imposed itself as a modern literary genre among the other forms known in the literary arena, thus entering the world of

contemporary Arab critical discourse, which, through its various critical approaches, shed light on it. In order to study it and try to illuminate aspects of its texts according to the vision of the approach followed in that, which differs from one approach to another. Each curriculum has its tools and vision that deals with the literary product.

Based on this, in our research paper, we will try to identify the study of Imane Al-Nasir entitled "The Arabic Prose Poem - Variation and Difference -", in order to reveal the vision of the descriptive critical discourse of the prose poem, and the extent of the researcher's commitment to the procedures and tools of the descriptive method that she followed in her study.

key words: Poem; Prose; Discourse; Descriptive criticism; Imane Al-Nasir.

1. مقدمة:

حظيت قصيدة النثر منذ ظهورها في الساحة الأدبية العربية في خمسينيات القرن الماضي، باهتمام بالغ لم يحظ به أي جنس أدبي آخر، فكانت مجال حوار وجدل ودراسة من قِبَل كل من له صلة بالموضوع الشعري؛ لأنها تمثّل –حسب روّادها- النوع الشعري الأكثر ملاءمة لروح العصر الحديث، والأكثر استجابة واستيعابا لحراك الحياة وقضاياها، وذلك لما تمتلكه من خصائص ومميزات فنية بعيدة كل البعد عن النمطية والتقليد؛ لهذا اشتغلت الدراسات النقدية العربية على قصيدة النثر، لتحديد رؤيتها في ضوء المناهج النقدية المعاصرة؛ انطلاقا من هذا جاءت ورقتنا البحثية الموسومة بـ: (قصيدة النثر في الخطاب النقدي الوصفي [قراءة في دراسة الباحثة إيمان الناصر الموسومة بـ: "قصيدة النثر العربية –التغاير والاختلاف-"] أنموذجا)؛ حيث تسعى هذه الورقة للإجابة على الإشكاليات الآتية:

- ما هي رؤية الخطاب النقدي الوصفي لقصيدة النثر العربية؟.
- إلى أيّ مدى نجحت دراسة الباحثة إيمان الناصر في الالتزام بإجراءات وأدوات المنهج الوصفي المطّبق في دراستها؟.

2. قصيدة النثر في الخطاب النقدي الوصفي:

1.2. المنهج الوصفي:

هو من المناهج المستعملة في البحث العلمي، يلجأ إليه الباحث عندما تتوفر لديه معرفة مسبقة عن أبعاد جوانب ظاهرة ما يُراد دراستها، ويريد من خلاله التوصل إلى معرفة دقيقة

وتفصيلية عن عناصر هذه الظاهرة؛ ويرجع الظهور الحقيقي لهذا المنهج –تاريخيا- إلى ما بعد نشر دي سوسير لكتابه "محاضرات في علم اللغة"، الذي حدد فيه ملامح المنهج الوصفي بوضوح، ليبدأ العمل به في الغرب في نهاية القرن الثامن عشر، ثم عرف أوج انتشار له في القرن العشرين؛ ولقد ارتبط المنهج الوصفي منذ نشأته بدراسة المشكلات المتعلقة بالمجالات الإنسانية حتى الآن، وذلك لصعوبة استخدام الأسلوب التجريبي على هذه المجالات، خاصة ما تعلق منها بالجانب السلوكي للإنسان أو الظواهر الطبيعية.

يُعنى المنهج الوصفي بوصف اللغة بعيدا عن المؤثرات الخارجية فيها؛ وهو من أقدم المناهج النقدية العربية، التي تعمل على وصف لغة معينة في مكان وزمان محددين؛ وصفا دقيقا أمينا لا دخل للباحث فيه؛ إذ تعالج العمل الأدبي من داخل النص، وذلك من خلال دراسة بنياته الداخلية، التي تتضمن دراسة النحو والأصوات والحروف والمقاطع والصيغ التي تدخل في بناء وتكوين النص، مع تبيان وظيفة كل منها، إضافة إلى مراعاة وصف المعاني المعجمية والدلالية[1]، ولذلك فإن هذا المنهج يبتغي الوصول إلى المعنى، منطلقا من مبدأ مفاده أن كل عنصر داخل التركيب النصي يطلع بوظيفة خاصة؛ وهو يلتزم بجملة من الإجراءات والأدوات منها: الملاحظة، والاستقراء، والتقسيم، والتجريد، والاصطلاح، والتقعيد[2].

فعلى الباحث إذن؛ إذا أراد أن يستخدم المنهج الوصفي في دراسة ظاهرة ما أن يقوم في البداية بوصفها وجمع معلومات دقيقة عنها؛ ويعتمد في ذلك طريقة تتمثل في جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة[3]، أي أن هذا المنهج يعمل على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا؛ ولدراسة الأثر اللغوي –الكلام- المنطوق، يكون على الباحث أن يدرسه[4]:

1- بعيدا عن المؤثرات الخارجية، والعلوم الأخرى كعلمي النفس والاجتماع.

2- يربط الأثر بالسياق الكلي العام، على أنه بنية متكاملة غير متجزئة.

3- يحاول الكشف عن القوانين بواسطة الاستقراء للجزئيات.

4- يقوم الباحث بدراسة النص بوجه عام، والشكل بوجه خاص لأجل معرفة الأنماط التركيبية التي يتكون منها الأثر.

5- دراسة الكليات وتركيبها في نسق من العلاقات والنظم، دون الاهتمام بدلالات تلك الأنسقة على المستوى الاجتماعي والتاريخي أو السياسي... أو غير ذلك مما ليس له علاقة ببنية اللغة الشكلية.

6- دراسة الأشكال الصوتية، والبنيات اللغوية المختلفة، بعيدا عن المضمون.

2.2. قصيدة النثر العربية -التغاير والاختلاف-:

من الدراسات النقدية التي ألفيناها اعتمدت على المنهج الوصفي في دراستها لقصيدة النثر العربية، دراسة الباحثة "إيمان الناصر" الموسومة بـ (قصيدة النثر العربية -التغاير والاختلاف-)؛ والتي قسّمتها إلى جانبين: جانب نظري، حيث تبدأ الباحثة فيه بالتعرض للجانب التاريخي لقصيدة النثر وتبيين مفهومها، بالإضافة إلى مناقشتها لبعض القضايا الإشكالية التي اعترت قصيدة النثر، ونقلها للصراع الذي دار حولها في الساحة الأدبية بين مؤيد ورافض لها؛ أما الجانب التطبيقي، فقد ركّزت الباحثة فيه على قضايا مهمة وهي كالآتي:

أولاً- تحولات الشكل:

تبدأ الباحثة في هذا الجانب التطبيقي بالحديث عن التحول في الشكل الشعري الذي أتت به قصيدة النثر؛ حيث أكدت أن التجارب الشعرية لشعراء قصيدة النثر كشفت "عن تحول في الأشكال التعبيرية، لم يتمثل في الخروج عن نظام العروض وحسب، وإنما استطاع فريق كبير منهم، إنتاج دلالية جديدة، وتوليد بنيات مغايرة، ولذلك فقد اعتمدوا على البناء اللغوي، منتقلين من المجاز البلاغي، إلى أفق المجاز البنائي"[5]، فشعراء قصيدة النثر لم يكن في شكلهم الشعري الجديد الذي أتوا به ابتعاد واضح عن الأوزان الخليلية فحسب؛ بل لجأوا إلى إنتاج تجربة شعرية تعبيرية جديدة، معتمدين في ذلك على توليد بنيات لغوية جديدة مغايرة تماما لبنية الشعر القديم، وقد رأت الباحثة بأن تلك البنيات المغايرة تتمثل في:

أ- أسلوبية السرد: هرب شعراء قصيدة النثر من الأوزان والقوافي واللغة الشعرية القديمة، إلى لغة النثر للبحث فيها عن بنيات يولدون منها لغة شعرية ممكنة، ومن ذلك أسلوبية السرد وهي كما يرى جمال باروت "تتفجر بملامسة العمق الحياتي للإنسان"[6]؛ أي أنها أسلوبية تنبع من واقعية الحياة اليومية لتسردها لنا، وتورد الباحثة مثالا لذلك:

نَزَلَ الجَميعُ وَظَلَّ اَلْباصُ
يَجْرَفُ الهَوَاءُ
وَيَلْطِمُ بِجَنْباتِهِ الأَغْصَانَ
وَيَمُرُّ بِاَلْمَحَطّاتِ
وَلَا يَتَوَقَّفُ
وَاَلْراكِبُ نائِمٌ
انْكَشَفَتْ لِجَبينِهِ الرَّحابَةُ
وَرَأَى اَلْقُرْصَ الأَحْمَرَ يَذوبُ فِي اَلْكاسِ
أَغْمَضُ وَنَامٌ

نَزَلَ الجَميعُ ، مَرَّةً أُخْرَى
وَظَلَّتْ سِكّينُ السّائِقِ مَكْسورَةً فِي رَقَبَتِهِ[7]

تعلق الباحثة على هذه الأسطر الشعرية؛ إذ ترى أن أسلوبية «السرد» تواجهنا في هذا المقام بمعناها النقي؛ حيث تحيل الوظيفة المرجعية للغة إلى حدث وقائعي يومي، باص ينزل الجميع منه، ويمضي مسرعا براكب نائم وحيد... إنها تفاصيل سردية / نثرية، أحالتنا في النهاية لنتيجة شعرية هي قوله: "وظلت سكين السائق مكسورة في رقبته"، وهي نتيجة ذات دلالة مفتوحة وغامضة في آن واحد، كما كانت عبارة عن محصلة لبناء القصيدة الذي تم عن طريق أسلوبية السرد[8].

ب- أسلوبية التخيل: والتي تتولد عن طريق الصورة الشعرية، هذه الأخيرة التي عرفت تطورا وتحولا داخليا في بنيتها من التقليدية إلى شعرنا الحديث، فقد شهدت التجارب الحديثة في قصيدة النثر، تحررا في الصورة الشعرية من شكلها الجاهز والإطار المسبق المفروض عليها في الشكل التقليدي؛ وتعتقد الباحثة إيمان الناصر أن شعراء قصيدة النثر استندوا في إغناء أسلوبية التخيل إلى العناصر الآتية[9]:

1) **ابتكار بنيات رمزية نصية:** راهن شعراء قصيدة النثر منذ البداية على اللغة، وكان شعارهم المعلن منذ بدايتهم هو الحرية والتمرد على كل ما هو قديم وتقليدي، لذا فقد لجأوا إلى ابتكار بنيات رمزية جديدة انطلاقا من التشكل اللغوي والنصي، بالاعتماد على تكثيف عناصر اللغة، بغية الوصول إلى تشكيل لغوي مغاير للمعهود، لا ينشأ على التشبيهات والاستعارات كما كانت تنشأ الصورة الشعرية القديمة، وإنما يتشكل أساسا من الاختيار، والذي يتوقف على مهارة الشاعر في اختياره لما يشاء من اللغة، وعلى امتلاكه لناصية الخيال[10]، وتورد الباحثة أمثلة على هذه البنيات الرمزية المبتكرة من قبل شعراء قصيدة النثر، منها قول الشاعرة عائشة أرناؤوط:

الدَّمْعَةُ كائِنٌ . . . الاَبْتِسَامَةُ حَرَكَةٌ
فِي الكائِنِ لَا يوجَدُ كائِنٌ
فِي الكائِنِ تُوجَدُ حَرَكَةٌ[11]

وترى الباحثة أن مثال هذه الأسطر الشعرية الصادرة من شعراء قصيدة النثر، توضح أنهم مولعون باستعمال الصيغ الغريبة، وذلك نتاج تجريبهم اللغوي حيث "تتخذ الدلالات بعدها الإيحائي لا من الدلالات المعجمية المباشرة، وإنما من الجمع غير المنطقي بين عنصري الدال والمدلول"[12]؛ وهذا ما تم في هذه الأسطر من جمع غير منطقي بين "الدمعة" و"الكائن"، وبين "الحركة" و"الابتسامة"؛ وهو ما يوضح الانصراف الشديد من طرف شعراء القصيدة النثرية إلى غريب الصيغ والتركيبات.

2) **توظيف التراث في قصيدة النثر:** تشير الباحثة إلى انصراف أغلب شعراء قصيدة النثر عن استدعاء التراث في تجاربهم الشعرية، وتُرجع ذلك إلى رغبتهم الكبيرة في خلق لغة خاصة بهم يكون مصدرها من المعجم اليومي، كما حاولت الوقوف على هذا الاستدعاء بتتبعها لنصوص بعضهم، وعلى رأسهم "أدونيس" الذي راوح في استخدام الشخصيات التراثية وتوظيفها رمزيا، بين التوظيف الكلي، والجزئي، وبين استدعائها أو محاورتها[13]؛ وترى الباحثة أن توظيف الشخصيات التراثية لدى شعراء قصيدة النثر، والذي أتى –حسبها- بدعوى إظهار التذمر من الواقع العربي ومقته؛ فيه إساءة وهتك لكثير من الشخصيات ومسخ لها، ومثال ذلك استخدام أدونيس لرمز "الحجاج"؛ الذي رأت الباحثة بأن أدونيس جعله رمزا ساديا دمويا، وذلك في قوله:

لَيْسَ لَهُ وَراء
يَرْفُضُ ثَدْيُ أُمِّهِ
كَانَ اسْمُهُ الحَجّاجُ
وَثَقَبوا وَرَاءَهُ
وَذَبَحُوا فَأْرًا
وَدَهَنوا بِدَمِهِ الحجّاجُ
وَذَبَحُوا تَيْسًا وَدَهَنوا بِدَمِهِ الحجّاجُ
فَالْتَذَ بِالدِّمَاءِ
صَارَتْ لَهُ رَضاعَة وَأُمًا[14].

تعلّق إيمان النّاصر على أسطر أدونيس الأخيرة قائلة: "فما عُرف عن الحجاج أنه شخصية (قصاصية)، احتلت مكانة تاريخية بفضل هيبتها وسلطانها المحكم، غير أن عنصر (الدموية) الذي لحق بها، وعرفت به يقع بين الحقيقة التاريخية والزيف؛ ولذلك فإن غرض "أدونيس" من توظيف هذه الشخصية هو عودة "الحجاج" الأسطورية؛ لإعادة انتظام الواقع العربي؛ لأنه واقع لا يطالب إلا بدمك مسفوكاً مهدراً»[15].

والذي نلاحظه على هذا المقطع أنه لا يحتوي أي إسقاط على الواقع العربي؛ حيث وبرجوعنا إلى النص الأصلي، وجدنا أن ما ذهبت إليه الباحثة كان بسبب اجتزاء المقطع من النص الكامل، فما يعرضه المقطع ما هو إلا وصف لشخصية "الحجاج" الذي رفض لبن أمه وغُذّي بالدماء؛ أمّا "الحجاج" في النص الكامل، فيبدو منفعلا نتيجة لما مارسه الآخرون عليه، وفي هذا شبه تبرئة له من أفعاله الدموية اللاحقة؛ كما أن عبارة (ليس له وراء)، تعني أن له تفردا في صفاته؛ أي ليس له شبيه مع من سبقه من جهة، ولا يعرف الرجوع إلى الوراء من جهة أخرى؛ كما يدل رفضه لثدي أمه على تفرُّده أيضا، وهو ما يشير إلى ثورته واحتجاجه.

فالذي أراده "أدونيس" من هذا استخدامه لهذا الرمز –حسب ما نرى-، هو الإشارة إلى أن سبب ظلم "الحجاج" وعنفه وسفكه للدماء راجع لأفعال الجماعة المحيطة به، فهم الذين (غذّوه بالدم، وثقبوا وراءه، وذبحوا فأرا، ودهنوا...، وذبحوا تيسا،... إلخ)؛ ورغم أن الأفعال (ذبحوا، دهنوا..) توحي بأنهم أرادوا علاج الطفل لتخليصه من رفضه لثدي أمه -حسب طقوسهم-، إلا أن هذا العلاج انقلب عكس ما أرادوا؛ حيث يصير "الحجاج" طاغية يتلذذ بسفك الدماء، وفي هذا إشارة إلى ظلمه وبطشه؛ وجدير بالذكر هنا أن بعض النقاد قد رفضوا استخدام رمز "الحجاج" للدلالة على إراقة الدماء والظلم والبطش؛ وذلك بسبب فعله الحميد في إرساء الدولة الإسلامية وتوسيع حدودها أيام الدولة الأموية[16].

وبالتالي فإننا نرى بعد هذا أن وقوف الباحثة عند دلالة هذا الرمز كان وقوفا غير متأنٍ، وهو ما أساء إلى شعرية هذا الاستدعاء؛ كما أنه لا يتفق مع المنهج الوصفي الذي اتبعته الباحثة، والذي كما يرى تمّام حسان أنه منهج يُعنى بالنص ولغته؛ لبيان وظيفتها في خدمة المعنى، ولإبراز وجوه الجمال فيه؛ بوصفه مهمة من مهمات الناقد الوصفي، لا الباحث اللغوي الذي يبحث عن معايير الصواب والخطأ[17]؛ وفي ذات الصدد يؤكّد أيضا الناقد محمد مندور أنّ على النّاقد المتتبع للمنهج الوصفي، إعداد تصنيف لبياناته؛ بغرض المقارنة والتوصل إلى وجوه الشبه والاختلاف، وتبيّن العلاقات، والانتهاء إلى قواعد مبنية على الملاحظة والاستقراء، ومن ثم المقارنة وكيفية حدوثها، بغية الوصول إلى الحقيقة[18]؛ وهذا عكس ما قامت به الباحثة الناصر في حديثها عن استدعاء التراث في قصيدة النثر، والذي بنته على مدى الإساءة أو الإحسان إلى الشخصية التراثية، وهو بالتالي لا يعد وصفا للظاهرة المدروسة، لذا وجب على الناقد الوصفي بيان وظيفة هذا الاستدعاء في بنية النص الإبداعي.

ثانياً- تحولات الخطاب الدلالي:

وبعد أن تحدثت الباحثة عن تحولات الشكل في قصيدة النثر، في القسم الأول من الجانب التطبيقي لبحثها، راحت تتكلم عن شق آخر وهو الشق الدلالي، مبرزة تحولات الخطاب الدلالي في القصيدة النثرية، والتي رأت أنها تمت من خلال:

<u>الرؤيا الشعرية في قصيدة النثر:</u> تعالج الباحثة هنا حركية الرؤيا الشعرية في قصيدة النثر، التي ترى أنها كانت باعثا على التمرد والرفض، الذي أدى إلى تحول جديد في الخطاب الدلالي؛ وقد قسّمت إياها إلى ثلاثة أنواع هي: رؤيا الخلاص، والرؤيا الدرامية، ورؤيا التصوف.

<u>1- رؤيا الخلاص:</u> وفيها كما تقول الباحثة: "تبدأ رحلة البحث عن الذات من موقع مجابهة الزمن"[19]؛ وتتجلى رؤيا الخلاص لدى شعراء قصيدة النثر -في نظر الباحثة- في أكثر من مظهر، وهذه المظاهر هي:

أولا- الخلاص بالاكتمال: وفيه تبحث الذات عن أملها المنشود في تحقيق اكتمالها، ومن مثال ذلك، قول الشاعر "قاسم حداد":

سَاعِدِينِي
لِكَيْ أَدْخَلَ فِي فوَّهَةِ اليابِسَةِ ،
شامِخًا مِثْلَ شَهْوَةِ السَّرَطَانَاتِ وَشَرَهِ الطَرِيدَةِ وشَكيمَةِ الثواكِلِ ،
أَتَمَرَّسُ شِراءَ المَوْجِ وَغِوايَةُ اَلزَّبَدِ ،
مُحَارِبًا كَجَيْشٍ فِي جَسَدٍ .
أُكَلِّمُ الأَرْضُ بِكَلامِ الغُسْلِ فَتَخْتَجِلَ
سَاعِدِينِي ، لِكَيْ يَبْدَأَ التَّرْمِيمُ
اِفْتَحِي خَطيئَةِ اللُّغَةِ
وَكَلِّمِي اللَّهُ
قَوْلِي لَهُ:
لَمْ يَعُدْ الخَلْقُ كَامِلًا وَلَا جَمِيلًا
وَلَا عَدَلَ فِيه[20].

تبين لنا الباحثة رؤيا الخلاص في هذا المقطع، حيث ترى أنها تتبدى عبر محاذاة تخوم الثورة والعنف، والاستعانة بالضمير الأنثوي (ساعديني)، من أجل تغيير العالم وإعادة إنجابه نقية وعادلا وجميلا؛ فالخلاص المنشود هنا من قبل ذات الشاعر، هو خلاص كوني يرغب في تحقيق معادلة الكمال في الأرض[21].

وتعليقا على ما سبق من كلام الباحثة، فإننا نجد أن ما رأته هي محاذاةً لحدود الثورة، يظهر لنا في النص بأنه ثورة فعلية؛ فالوقوف في وجه الإله وتحدّيه في خلقه وكمال هذا الخلق في قول الشاعر، هو بلا شك ثورة حقيقية؛ لأن تحقيق الكمال حل غير ممكن واقعيا، وكل ما قام به الشاعر من أفعال لتحقيق الكمال، ليست سوى أفعال عبثية؛ فالدخول في فوهة اليابسة لتحقيق ولادة جديدة، وامتلاك قدرة المد السرطاني وشراء الموج، والمحاربة بقوة جيش في جسد، والكلام مع الأرض، تعدّ كلها محاولات رمزية فاشلة واقعيا، وهي بذلك لا تتعدى مهمتها سوى إثارة اللغة وإثارة الموقف؛ وبالتالي فالخلاص المنشود من قبل الشاعر هنا، لا يتحقق عنده إلا بالثورة على ضعف الإنسان، وعلى سنن الكون المنطقية، وبمساعدة الأنثى التي تظهر في الفعل (ساعديني)، وهو الفعل الذي تصفه الباحثة بأنه غامض وغريب، ولا يعرف منه سوى طبيعته الأنثوية، أما وظيفته فهي تغيير العالم وإعادة إنجابه نقيا وعادلا وجميلا[22].

كما نرى أن لجوء الشاعر إلى الفعل (ساعديني)، يبين لنا توجهه نحو المرأة، حتى تُكمل حياته الناقصة، وتشاركه وحدته في تصديه لنقص العالم، والغرض من ذلك تحقيق تكامل إنساني مع الأنثى، قبل البدء في تغيير الكون، وهذا ما نراه في النص فكلما حضرت المرأة بفعلها (ساعديني)، وقعت مجموعة من أفعال التغيير الخارقة، وأهم هذه الأفعال فعل (الكلام)، فمثلا تحدي الشاعر ودخوله فوهة الأرض، يرجع للكلام معها؛ وهذا ما يبين لنا أن الشاعر يسعى إلى تحقيق الكمال بالتعبير عنه بكمال اللغة وقدرتها على تحقيق الفعل، باعتبار تحقيق الكمال قيمة جمالية داخل النص الشعري.

ثانياً- الخلاص بالفناء: وتُوضّح الباحثة بأنها رؤيا محكومة باليأس وانقطاع الرجاء ما دامت الحياة إلى فناء، ومادام قدر الحياة هو الموت[23]؛ وذلك يعني أن الشاعر حين يدرك عدم قدرته على التغيير وتحقيق الكمال، يلجأ إلى اليأس والتفكير في فناء الحياة، ليجد خلاصه فيها؛ وهو ما يتجلى في النماذج الشعرية لـ"الماغوط"، ومن مثل ذلك نصه المعنون بـ(الحصار)، والذي يقول فيه:

دُمُوعِي زَرْقاءُ
مِنْ كَثْرَةِ مَا نَظَرَتْ إِلَى السَّماءِ وَبَكَيْت
دُمُوعِي صَفْراءُ
مِنْ طُولِ مَا حَلَمَت بِاَلْسَنابِلِ الذَّهَبيَّةِ
وَبَكَيْت
فَلْيَذْهَب القادَةُ إِلَى الحُروبِ
وَاَلْعُشّاقُ إِلَى الْغَابَاتِ
والْعُلَماءِ إِلَى المُخْتَبَرَاتِ
أَمَّا أَنَا
فَسَأَبْحَثُ عَنْ مِسْبَحَةٍ وَكُرْسِيٍّ عَتيقٍ . . .
لِأَعودَ كَمَا كُنْت،
حاجِبًا قَدِيمًا عَلَى بَابِ الحُزْنِ
مَا دَامَتْ كُلُّ الكُتُبِ والدَّساتيرِ والْأَدْيانِ
تُؤَكِّدُ أَنَّنِي لَنْ أَموتَ
إِلَّا جائِعًا أَوْ سَجِينًا[24].

تضيف الباحثة إيمان الناصر معلقة بعد هذا المقطع، بأن الذات الشاعرة للماغوط هنا، تنحرف عن مطلب الكمال، وتستكين إلى موتها المؤجل، ولا تنتظر خلاصا أو نجاة، ولا تريد أن تناقش قدرا سلّمت به وأسلمت له[25].

نلاحظ بالمقارنة بين المقطعين الشعريين اللذين عرضتهما الباحثة (لـ "قاسم حداد" ولـ "الماغوط")، فرقا آخر في رؤيا الخلاص عند كل منهما، حيث أن رؤيا الخلاص عند "قاسم حداد" تظهر في شكل رؤيا جماعية، تُعبّر عن أي إنسان ثائر يطمح إلى تحقيق الكمال؛ أما رؤيا الخلاص عند "الماغوط"، فتظهر في كونها رؤيا فردية، حيث تُعبّر عن الشاعر وحده، وتتعلق بعالمه الخاص، فالماغوط في نصه هذا، خصّ كل إنسان بمكانه محافظا له على عمله، فبقاء القادة وخلاصهم يكمن في الذهاب إلى الحروب، وخلاص العشّاق يكون في ذهابهم للغابات، وخلاص العلماء يتحقق بذهابهم لمختبراتهم؛ أما خلاص الشاعر فيتمثل في البقاء وحيدا، وانتظار قدوم الموت، وهو بهذا يعبر عن رؤيا شخصية تخصّه وحده فقط.

ثالثاً- رؤيا الخلاص بقهر الموت والانتصار للحياة: وتراها الباحثة حين يسعى الشاعر إلى إبراز المواجهة والخوف، ويراوح بين الرغبة في الحياة، وقهر الموت، ويبرز انبثاق قوى الحياة وعناصرها الحية، في سبيل الخروج من دكنة الظلام، وإعادة البهجة والاطمئنان[26]؛ ومثال ذلك في قول الشاعر "فيصل خليل":

لَنْ يَكونَ ثَمَّةَ
ثِمالَةٌ
دَائِمًا هُنَاكَ خِضَمٌّ
لِلْأَمْوَاجِ
اَلَّتِي تَتَجَدَّدُ
لَنْ يَكونَ شَيْءٌ اسْمُهُ " نِهايَةٌ "
فَاَلْمَسافَةُ تَتَّسِعُ إِلَى الأَمَامِ
كُلُّ خُطْوَةٍ
بِدايَةٌ
غُصْنٌ يُفَرِّعُ
قَمَرٌ يَسْتَديرُ
لَنْ يَكونَ " أَمْسِ "
" الآنَ "
وَحَسْبَ
فالْغَدُ هوَ المُمْكِنُ ، المَلْموسُ
الوَرْدَةُ اَلْمُتَفَتِّحَةُ
اَلَّتِي

كَانَتْ بَرْعَمًا . . الطَّرِيقُ الطَّوِيلُ
اَلَّذِي
كَانَ رَغْبَةً
لِنُتابِعَ الحَياةَ أَيُّهَا الأَصْدِقَاءُ
ثَمَّةَ إِمْكانيَّةٌ لِلْحَيَاةِ
فِي كُلِّ وَقْتٍ
لِنُتابِعَ الحَياةَ مَرَّةً ثانيَةً
وَكُلُّ مَرَّةٍ
لِنُتابِعَ الحَياةَ أَحْياءً
لَا أَمْوَاتًا فِي الحَياةِ[27].

ترى إيمان الناصر بأن هذا النص "ينقض السوداوية والحس التشاؤمي، ويتقدم كأنه نص يصنع الحياة ويسعها، كما أنه يتضمن حركية الخصب والامتلاء، متمثلة في دلالات (غصن يفرع، قمر يستدير، الوردة المتفتحة)، أما جوهر ما تتأسس به رؤيا الخلاص فهو عمق البساطة، والإفراط في أمل جماعي تحققه فعاليات مشتركة"[28].

وبالتالي نستنتج أن الرؤيا التي يكشفها هذا النص، -كما ترى الباحثة- هي رؤيا جماعية، ولكن ما نلاحظه بالتأمل في النص هو أن ظهور الحياة وانبثاقها ومواجهتها لعناصر الموت، لا تظهر بشكل واضح، كما ذهبت إلى ذلك الباحثة؛ حيث يبدأ النص بعناصر الحياة، فالأمواج المتحركة المتجددة علامة الحياة المتجددة، والمسافة المتسعة مع كل خطوة، فيها إشارة إلى بداية جديدة، وهذا ما يبيّن لنا أن العناصر الحيّة في النص استمرت تستدعي بعضها الآخر، بشكل يوضّح ظهورها على نحوٍ تلقائي، ولا تظهر أنها في مواجهة مع عناصر الموت، لتتغلب عليه في النهاية؛ وهذا ما يوحي بأن الشاعر يملك حس التفاؤل، الذي جعله يسير نحو حياة متجددة؛ والذي نخلص إليه بعد هذا، أنه لا رؤيا للخلاص هنا، بل هي رؤيا الولادة والتجدد والاستمرارية.

2- **الرؤيا الدرامية:** لم تحدّد الباحثة في دراستها مفهوم الدرامية في النص الشعري؛ لكن بالرجوع إلى الباحث عزالدين إسماعيل في كتابه "الشعر العربي المعاصر"، وجدناه يحددّه بأنّه الصّراع والحركة، فكل فكرة تقابلها فكرة، وكل ظاهر يخفي وراءه باطنا، ويتغير مسار الحركة في النص من موقف إلى موقف مقابل، من عاطفة أو شعور إلى عاطفة أو شعور مقابلين[29]، والذي نفهمه من هذا الكلام الأخير أن الدرامية تتجلى عبر تقابل الأفكار في النص وحركة مكوناته الداخلية؛ لكن ما لمسناه في دراسة الباحثة إيمان الناصر أنها لم توضّح ذلك وهي تقف عند الشواهد التي اختارتها، وبالتالي كان وقوفها عند الشواهد سطحيا فقط، وقد اعتبرت الناقدة الناصر أن خير من يمثل

الرؤيا الدرامية في قصيدة النثر هو الشاعر "محمد الماغوط"؛ ومردُّ ذلك في اعتقادها راجع لعبثية الماغوط وتشاؤميته المتجهمة، والتي "جعلته يُمسرح الحياة، وينظر إليها بقسوة ما يعاني، أكثر من نظرته إليها بألم ما يتوقع، أو برغبة ما يحلم"[30]؛ ومثال ذلك قوله:

وَلَكِنَّنِي وَأَنَا أَحْتَضِرُ
وَأَنَا أُسَبِّحُ فِي قَبْرِي كَالْمِحْرَاثِ
سَأَموتُ وَأَنَا أَتْثَاءَبُ
وَأَنَا أَشْتُمُ
وَأَنَا أُهَرِّج
وَأَنَا أَبْكِي ...[31]

ترى الباحثة أن الرؤيا الدرامية تظهر في هذا النص عندما "تمتد سحب الحزن فتبدد دلالات الفرح، وكأن قدرا رهيبا يقبع خلف ذلك الحزن، غير أن ما يخلق الحالة الدرامية ليس تقابل (التهريج) الذي هو بالأساس فعل إمتاع وتسلية وإمداد الروح والنشوة والانشراح، وفعل (البكاء) بكل ما يحمله من صور الكآبة والغبن والتعاسة، وإنما الذي يخلقها حقا هو كون الفعلين يصدران عن ذات واحدة وفي لحظة واحدة، هي لحظة الاحتضار"[32].

نلاحظ هنا أن الباحثة تحدثت عن دلالات الفرح المتبددة، لكن المتأمل في المقطع يرى أنه لا وجود لذلك، ولا حتى في النص كاملا بالرجوع إلى القصيدة؛ كما أن تتبع الباحثة للرؤيا الدرامية في المقطع الأخير عبر لفظتين متقابلتين، لا يؤكد وجودها وتحققها في النص؛ نعم قد يجسد هذا المقطع الرؤيا الدرامية، بيد أنه كان تجسيدا على نحو بسيط، وبالتالي لم تتحقق هذه الرؤيا في هذا المقطع بشكل أكثر وضوحا، مقارنة بنصوص أخرى أتت فيها هذه الرؤيا أكثر تحقيقا وتجسيدا.

3- **الرؤيا الصوفية:** يُعرّفها الباحث حمزة عبود في تقديمه لكتاب المواقف للنفري، بأنها ملكةٌ "تبين لنا أن المعرفة تقوم على تجربة وجدانية عارمة، وعلى شوق ملحٍّ من الوجدان الداخلي للاتصال بذات الله، ومن هنا ارتبطت المعرفة عند المتصوفة بالحب الإلهي؛ إذ يرى العارف أن الحب هو أكثر الأسرار الصوفية اتساعا، وأن كل ما يرسو على العشق أو المحبة فإنه حقيقة، وليست الحقائق الظاهرة في الأشياء سوى صور تجلياته"[33]، ومن هذا التعريف يمكن أن نستنتج أن الرؤيا الصوفية تعطي نظرة خاصة إلى الأشياء، جعلت المتصوفة يمتازون بها عن غيرهم؛ وقد استوحى شعراء قصيدة النثر هذه الخاصية منهم؛ وبناءً على هذا نرى أن ما ذهبت إليه الباحثة إيمان الناصر في دراستها في هذا الشأن مخالف لما ذكرناه، فقد رأت الباحثة أن كثيرا من شعراء قصيدة النثر استوحوا "الفضاء الصوفي الذي ألهمهم مشاعر التصور المألوف، والنظرة المعتادة للأشياء"[34]؛ لكن الباحثة رغم ما سبق ذكره، أثبتت أن المتصوفة وشعراء قصيدة النثر يشتركون في

أمور عدة، تظهر حسبها في الاشتراك في الخصائص الأسلوبية والفنية، بالإضافة إلى المواقف الإنسانية، والفضاء الرؤيوي المشحون بالوعي الكشفي[35]؛ ولتبين الباحثة هذا اللقاء والاشتراك توقفت عند النصوص الإبداعية للشاعر "سليمان عوّاد"، وهي بصدد بحثها في الرؤيا الصوفية؛ ومن أمثلة ذلك قوله:

القَلْبُ اَلَّذِي لَا يَعْرِفُ كَيْفَ يَحْتَرِقُ
كَيْفَ يُصْبِحُ شُعْلَةً وهاجَةً
مِنْ نَارٍ . . وَضياء
كَيْفَ يَنْصَهِرُ، يَذوبُ، يَضْحَكُ، يَبْكِي
وَهُوَ فِي أَوْجِ غِبْطَتِهِ . . .
القَلْبُ اَلَّذِي لَا يَعْرِفُ كَيْفَ يُشْرِقُ
بِدُموعِ الفَرَحِ
وَهُوَ فِي أَتَمِّ احْتِراقِهِ .
هَذَا القَلْبُ
يَنْبَغِي أَنْ يُطْرَدَ
مِنْ جَنَّةِ العِشْقِ!!...[36]

تضيف لنا الباحثة بعد ذكرها لهذا المقطع معلّقة عليه، بأن الصورة هنا تكشف عن شغف الشاعر في مسعاه للوصول إلى معرفة حقائق الكون، عبر تشاكل الرؤيا التي وضّحتها كالآتي:

تشاكل { الاحتراق / الإشراق } علامة الوصول إلى مرتبة العشق.

فالقلب الذي لا يعرف كيف يحترق / والقلب الذي لا يعرف كيف يشرق } هو قلب لا يصدق عشقه.

لتستنتج الباحثة بعد هذا إلى أن طريق الوصول مسدود، كما ينتفي الوصول بعدم الاحتراق ⟷ الإشراق، فإنه يتحقق بحدوثهما؛ وكأن الشاعر يقلب الدلالة بتحويل حادثة خروج آدم من الجنة:

الدلالة الأولى: آدم ← يطرد من الجنة، لأنه لا يحب أنثاه.

الدلالة الثانية: آدم يعود إلى الجنة، لأنه يعشق أنثاه.

ويصبح العشق بالتالي هو الشرط الإنساني الأسمى لاستمرار الحياة[37].

لكن ما نلاحظه في هذا النص، أن العشق المقصود فيه يتجاوز حدود عشق آدم وحواء، والاحتراق المقصود فيه مخالف كذلك هو الآخر لما نعرفه من أفعال الاحتراق العادية؛ لذا نرى أنه ولإبراز الرؤيا الصوفية هنا، يجب إبراز الدلالة السياقية لهذه الأفعال.

وبالتأمل في النص نجد أنه يركز على القلب الذي يُعدّ رمزا صوفيا، والذي يظهر بأنه العنصر الذي يقود صاحبه إلى المعرفة، وشرط بقائه في جنة العشق الإلهي أن يعرف كيف يحترق؛ على أساس أن الاحتراق فعل من أفعال الفناء، والذي يعرّف عند الصوفيين بأنه فناء المعاصي[38]، وعليه فإن القلب الذي يصل إلى المعرفة، هو القلب الذي يتجرد من كل فعل مذموم، المبرّأ من المعاصي؛ وعليه أيضا أن يفرح حين يحترق ويستلذ بوصوله للحظة الاحتراق، هذا الأخير الذي يمثّل "رغبة الصوفي القصوى؛ إذ بها يكون قد وصل إلى غايته، والوصول إلى الغاية ملاذه الأخير، وهو تحقيق لرغباته كلها"[39]؛ أي أن القلب –كما يبين لنا أدونيس- يرتوي من المعرفة عندما يتجرد من كل رغبة دنيوية، فهو وسيلة لمعرفة العالم الباطن، ومنهجه الحدس والإشراق والذوق[40]؛ ثم إن قول الكاتبة: بأن آدم طُرد من الجنة لأنه لم يحب أنثاه، ثم عاد إليها عندما أحبها؛ قول فيه نظر، ذلك أن قولها ينفيه النص ذاته، والنص القرآني قبله بكل وضوح؛ فآدم عليه السلام طرد من الجنة بدافع الحب لزوجته حواء عندما استجاب لها، وعودته إلى الجنة ليست مرتبطة بحبه لحواء، بل بحبه لله تعالى، ودرجة طاعته له، وامتثاله لأوامره، وتجرده من شهواته.

3. خاتمة:

ختاما وبعد عرضنا لرؤية الخطاب النقدي الوصفي لقصيدة النثر، والتي رأيناها من خلال قراءتنا بالتمعن والتحليل ومراعاة إجراءات منهج النقد الوصفي للدراسة الموسومة بـ "قصيدة النثر العربية –التغاير والاختلاف-" للباحثة إيمان الناصر، خلصنا إلى جملة من الاستنتاجات وهي :

1) تكمن أهمية الخطاب النقدي الوصفي المعاصر في تحليله لقصيدة النثر من خلال هذه الدراسة، أنه كشف عن تحول كبير في الشكل الشعري أتت به القصيدة النثرية، مغاير تماما للشكل الكلاسيكي بابتعاده عن الأوزان الخليلية كليا؛ وباعتماده على توليد بينات لغوية جديدة؛ بالإضافة إلى تحولات جديدة في الخطاب الدلالي تمّت من خلال حركية الرؤيا الشعرية في قصيدة النثر.
2) عدم التقيد التام برؤية المنهج الوصفي من قبل الباحثة، فهو المنهج الذي يُعنى بالنص ولغته؛ لبيان وظيفتها في خدمة المعنى، ولإبراز وجوه الجمال فيه؛ أي أنه ينطلق من البنية اللغوية للنص.

3) لم نلمس التزاما تامّا بأدوات المنهج وإجراءاته في الدراسة؛ فالباحثة انتهت في كثير من عناصر دراستها إلى قواعد لم تكن مبنية على أدوات المنهج كالملاحظة والاستقراء، ولم تقم بإعداد تصنيف للبيانات، التي تأتي بغرض المقارنة التي توصل إلى وجوه الشبه والاختلاف، وتبيّن العلاقات الموجودة بين مكونات البنية اللغوية للنص؛ فكل هاته الأدوات والإجراءات تساعد بالتأكيد في الوصول إلى الحقيقة الكامنة في ثنايا النص.

4) الوقوف غير المتأني عند بعض القصائد، وتقديم قراءات سريعة لها.

5) الاعتماد على شاهد واحد للوصول إلى القواعد والنتائج، أو المجيء بالقواعد نظريا من غير ذكر الشواهد والتطبيق عليها في كثير من العناصر.

6) عدم العناية بتدقيق الشواهد المذكورة في الدراسة، بعدم تدوين الشاهد كما ورد في الأصل، وهذا ما وقفنا عليه في كثير من تلك الشواهد بالرجوع إلى النصوص الأصلية، حيث وجدنا كثيرا من الشواهد تم التصرف فيها، أو الحذف منها، بحسب ما يؤيد رؤية الباحثة في عنصر ما، وهو ما أدى إلى تغييب جانب مهم من الدلالة فيها، وهذا بلا شك يؤثر في قراءة النص الشعري.

- **قائمة المصادر والمراجع:**

1. أدونيس، الأعمال الكاملة، مج 2، دار العودة، بيروت، ط1، 1971.
2. أدونيس، الصوفية والسريالية، دار الساقي، بيروت، د.ط، 1992.
3. أنور فؤاد أبو خزام، معجم المصطلحات الصوفية، مراجعة: د. جورج متري عبد المسيح، مكتبة لبنان، ناشرون، ط1، 1993.
4. إيمان الناصر، قصيدة النثر العربية –التغاير والاختلاف-، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، ط1، 2007.
5. تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1980.
6. جمال شحيّد - وليد قصّاب، خطاب الحداثة في الأدب -الأصول والمرجعية-، دار الفكر، دمشق،2005.
7. سليمان عواد، أغاني إلى زهرة اللوتس، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ط1982،1.
8. عائشة أرناؤوط، الوطن المحرم، الديوان الأول، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1987.
9. عز الدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر –قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية-، دار العودة، بيروت، ط5، 1988.
10. فرديناند دي سوسير، محاضرات في اللسانيات العامة، دار تلانتيقيت، بجاية، الجزائر، 2002.
11. فيصل خليل، فضاء شاسع للحب، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ط1، 1984.
12. قاسم حداد، الأعمال الشعرية، ج 2، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2000.
13. محمد الماغوط، الأعمال الشعرية، دار المدى، دمشق، ط2، 2006.
14. محمد بن عبد الجبار بن الحسن النفري، المواقف، من المقدمة، بقلم: حمزة عبود، دار العالم الجديد، بيروت، د.ط، 1934.
15. محمد مندور، النقد المنهجي عند العرب، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، د.ط، د.ت.

16. يوسف حامد جابر، قضايا الإبداع في قصيدة النثر، دار الحصاد للنشر والتوزيع، دمشق، ط1، 1991.

- **الهوامش:**

[1] ينظر: تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1980، ص121-123.
[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 15، 154، 166.
[3] ينظر: ، ص132-133.
[4] ينظر: المرجع نفسه، ص141.
[5] إيمان الناصر، قصيدة النثر العربية –التغاير والاختلاف-، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، ط1، 2007، ص87.
[6] المرجع نفسه، ص88.
[7] المرجع نفسه، ص88-89.
[8] ينظر: المرجع نفسه، ص89.
[9] ينظر: المرجع نفسه، ص117.
[10] ينظر: المرجع نفسه، ص117-122-123.
[11] عائشة أرناؤوط، الوطن المحرم، الديوان الأول، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1987، ص165.
[12] ينظر: إيمان الناصر، مرجع سابق، ص123.
[13] ينظر: المرجع نفسه، ص125.
[14] أدونيس، الأعمال الكاملة، مج 2، دار العودة، بيروت، ط1، 1971، ص 82.
[15] إيمان الناصر، مرجع سابق، ص 128-129.
[16] ينظر: جمال شحيّد - وليد قصاب، خطاب الحداثة في الأدب -الأصول والمرجعية-، دار الفكر، دمشق،2005، ص184.
[17] تمام حسان، مرجع سابق، ص59.
[18] ينظر: محمد مندور، النقد المنهجي عند العرب، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، د.ط، د.ت، ص376.
[19] إيمان الناصر، مرجع سابق، ص 152.
[20] قاسم حداد، الأعمال الشعرية، ج 2،المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2000، ص 106.
[21] ينظر: إيمان الناصر، مرجع سابق، ص 155.
[22] ينظر: المرجع نفسه، ص154.
[23] ينظر: المرجع نفسه، ص 156.
[24] محمد الماغوط، الأعمال الشعرية، دار المدى، دمشق، ط2، 2006، ص169.
[25] ينظر: إيمان الناصر، مرجع سابق، ص156.
[26] ينظر: المرجع نفسه، ص160.
[27] فيصل خليل، فضاء شاسع للحب، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ط1، 1984، ص10-12.

[28] إيمان الناصر، مرجع سابق، ص162.

[29] ينظر: عز الدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر –قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية-، دار العودة، بيروت، ط5، 1988، ص 279.

[30] إيمان الناصر، مرجع سابق، ص166.

[31] محمد الماغوط، مرجع سابق، ص153.

[32] إيمان الناصر، مرجع سابق، ص167.

[33] محمد بن عبد الجبار بن الحسن النفري، المواقف، من المقدمة، بقلم: حمزة عبود، دار العالم الجديد، بيروت، 1934، ص 6.

[34] إيمان الناصر، مرجع سابق، ص177.

[35] المرجع نفسه، ص188.

[36] سليمان عواد، أغاني إلى زهرة اللوتس، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ط1982،1، ص36.

[37] ينظر: إيمان الناصر، مرجع سابق، ص192.

[38] ينظر: أنور فؤاد أبو خزام، معجم المصطلحات الصوفية، مراجعة: د. جورج متري عبد المسيح، مكتبة لبنان، ناشرون، ط1، 1993، ص144.

[39] يوسف حامد جابر، قضايا الإبداع في قصيدة النثر، دار الحصاد للنشر والتوزيع، دمشق، ط1، 1991، ص29.

[40] أدونيس، الصوفية والسريالية، دار الساقي، بيروت، د.ط، 1992، ص141.

تداولية الرابط الحجاجي في مقامات الحريري

the deliberation of el hijaji link in makamat el Hariri

طالبة دكتوراه/ حنان بوكرمة
الدكتورة: نسيمة علوي

قسم اللغة والأدب العربي - جامعة 20 أوت 1955-سكيكدة (الجزائر)
مخبر التراث الأدبي الجزائري الرسمي والهامشي
جامعة 20 أوت 1955 - سكيكدة
hananeboukerma2020@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/09 تاريخ القبول: 2021/05/09 تاريخ النشر: 2021/09/15

الملخص:

تعد الروابط من الآليات الحجاجية اللّغوية الّتي يرتكز عليها التحليل التداولي للخطاب، وذلك للمكانة البالغة التي احتلتها في الدّرس التداولي بصورة عامة والحجاجي بصورة خاصّة، وسنركّز في هذا المقال على بعض استعمالاتها وتجلّياتها من خلال تقصّيها ومتابعتها تطبيقيا في مقامات الحريري لمعرفة مدى قوّتها الحجاجيّة ومن ثمّ مساهمتها في الرّبط والتقريب بين المعاني وتحقيق هدف التأثير والإقناع .

الكلمات المفتاحية: الرابط الحجاجي ، الحجاج ، الإقناع ، التأثير ، مقامات الحريري

Abstract:

The links are among the arguments and linguistic mechanisms on which the deliberative analysis of the discourse is based due to the extreme position they have occupied in the deliberative lesson in général and El Hijaji in particular, and we will focus in this article on some of their uses and manifestations through their investigation and follow-up in practice in the Makamat of El Hariri to know the extent of their pilgrimage strength and then their contribution Concerning the connection and rapprochement between meanings and achieving the goal of influence and persuasion.

Key words: Pilgrim Link, Pilgrims, Persuasion, Influence, Makamat of El Hariri.

1-مقدّمة

اهتم ديكرو بالروابط الحجاجية لما لها من دور بارز في الخطاب فهي تساعد على فهمه وتأويله، وقد أدّت أعماله إلى شيوع الرّوابط التداولية في علم الدّلالة ، وفي التّداولية أساسًا [1]

تعد الروابط الحجاجية من الآليات التداولية التي لاقت اهتماما بالغا لدى الدارسين والباحثين فهي البؤرة التي يرتكز عليها التحليل التداولي للخطاب وذلك لأهميتها البالغة ونحاول من خلال هذا العرض المبسط كشف الغطاء عن الظاهرة الحجاجية من أجل تطبيق المنهج اللساني التداولي على نص المقامات ، سنركز على العلاقة التخاطبية الحجاجية والروابط الحجاجية ووفق ذلك سنطرح الإشكالية الآتية:

- ما هو الرابط الحجاجي؟
- ما القيمة الحجاجية و الإقناعية التي يؤديها الرابط ؟
- كيف تم توظيف الرابط الحجاجي في مقامات الحريري ؟

تعتبر الروابط الحجاجية من الآليات اللّغوية التي تحمل قوة إقناعية دالة، حيث يلجأ إليها المتكلم قصد إقناع المخاطب والتأثير فيه، وهذا إن دلّ على شيء فإنّما يدلّ على أنّ بنية اللّغة تتضمن قيمة أو وظيفة حجاجية وعليه فإنّ الرّوابط والعوامل الحجاجية هي المؤشر الأساسي والبارز ، وهي الدليل القاطع على أنّ الحجاج مؤشر له في بنية اللّغة نفسها . [2]

وينبغي التّمييز بين نوعين من المؤشرات الحجاجية: الروابط الحجاجية والعوامل الحجاجية،فالروابط بين قولين ، أو بين حجتين أو أكثر، وتسند لكلّ قول دورًا محدّدًا ، منها : بل ، لكن، لاسيما ، إذن ، بما أنّ ، إذا .... وتنقسم إلى [3] :

أ- الروابط المدرجة لحجج مثل : حتى ، بل ، لكن ، مع ذلك ، لأنّ ..

ب- الروابط المدرجة للنتائج مثل : إذن ، لهذا ، وبالتالي ...

ج- روابط التعارض الحجاجي من قبيل : بل ، لكن ، مع ذلك ...

أمّا العوامل الحجاجية فهي لا تربط بين حجة ونتيجة ، أو بين مجموعة حجج بل تقوم بحصر وتقييد الإمكانات الحجاجية كقول ما ، من قبيل : ربما تقريبا، كاد ، قليلا ، كثيرًا ما ... وكل أدوات القصر . [4]

2- مفهوم الرابط الحجاجي: connecteur argumentatif

في معظم المعاجم العربية تدل معاني الجذر ربط حول عدة معان أساسية هي الشد ، والثبات

، و التوثيق ، العلاقة وتدور كلها حول معنيين أساسيين : الشد و الثبات [5] أما في الاصطلاح هناك من ذهب إلى أن " الرابط عند النحاة هو ما يربط أحد المتصاحبين بالآخر ، مثل الهاء في: عمر قام غلامه والفاء في: من أحسن فلنفسه ". [6]

وقد جاء في معجم المصطلحات الصرفية و النحوية : " أنه العلاقة التي تصل شيئين ببعضهما البعض ، وتعني كون اللاحق منهما متعلقا بسابقه " أما الرابط فهو مورفيم من صنف الروابط (حروف العطف والظروف) يربط بين وحدتين دلاليتين أو أكثر في إطار إستراتيجية حجاجية واحدة [7].

إنّ الجملة عند أنسكومبر وديكرو (أي المستوى الإعرابي و المعجمي) تتضمن وجهة حجاجية تُحدّد معناها قبل أيّ استعمال لها ، ولكن القول (أي اِستعمال الجملة في المقام) يفرض ضربا من النتائج دون غيرها وهذا يستلزم أنّ القول لا يصلح لأن يكون حجّة لهذه النتيجة أو تلك إلّا بموجب الوجهة الحجاجية المسجّلة فيه ومأتى هذه الوجهة الحجاجية هو المكوّنات اللّغوية المختلفة للجملة الّتي تحدّد معناها و تضيق أو توسّع من اِحتمالاتها الحجاجية وهذه المكونات اللغوية هي ما يعرف بـ: " الروابط والعوامل الحجاجية " التي تحدّد طرق الربط بين النتيجة وحُجّتها [8] وقد اهتمّ الباحثان ديكرو وأنسكومبر بهذه المكوّنات نظرًا لفائدتها في إحداث الإنسجام في الخطاب وقيادة المستمع إلى الإتجاه الذّي يرومه المتكلّم ، وتنقسم هذه المكوّنات إلى روابط وعوامل حجاجية تتمركز أساسا في أبنية اللّغة ، ولذلك فإنّها تمثل المؤشر الأساسي والدّليل القاطع على أنّ الحجاج له مؤشر في بنية اللّغة ذاتها كما تعدّ من المفاهيم الأساسية في التصور الحجاجي اللساني كونها أدوات تساعد على عقد العلاقات بين الحجج والنتائج في صورة تناسب سياق المتلقي ومحيطه ، وما يهمّنا في هذه الدراسة هو التأكيد على دراسة "الروابط الحجاجية" التي يتحدّد مفهومها بأنّها : مكونات لغوية تداولية تربط بين وحدتين دلاليتين أو أكثر ضمن اِستراتيجية حجاجية واحدة بحيث تسمح بالربط بين المتغيرات الحجاجية (بين حجة ونتيجة أو بين مجموعة من الحجج وبين

هذه الروابط : الواو ، الفاء ، حتى ، بل ، لكن ، إذ ، لا سيما [9] ، وتؤدي هذه الروابط وظيفة جوهرية داخل الخطاب فهي تعمل على ربط وتنظيم بنية النص وتماسكه وانسجامه كي نصل في النهاية إلى وحدة كلية تفضي مقدماته أو حججه إلى نتائجه وبذلك تعدّ أهم العناصر الحجاجية في الحجاج من خلال جعلها للنص الحجاجي نصا مترابطا منسجما ، فوصل الحجج والنتائج بروابط لغوية يجعلها متعلقة ببعضها البعض ممّا يجعل من النص نصا متماسكا يؤدي دوره الإقناعي المنوط به وهو إقناع المتلقي.

كما أنّ الروابط تلعب دورا مهمًا في الإنسجام التّلفظي والتداولي كما تضطلع بدور اِستمرارية النص والحفاظ على إنسجامه وإسهامه في التّدرج ، والاتساق الشامل للخطاب ، وهذا من ناحية أخرى فإنّها تسمح بتدرّج وتسلسل القضايا ، فهي إذن تكتسي بُعدًا نَصِيًّا .

3- الفرق بين الروابط الحجاجية والعوامل الحجاجية :

تختلف العوامل الحجاجية عن الروابط الحجاجية الروابط تربط بين المتغيرات الحجاجية (أي بين الحجة و النتيجة، أو بين مجموعة من الحجج) أما العوامل فتقوم بتقييد الإمكانات الحجاجية بالقول وحصرها ومن أهم الأدوات التي تعد عوامل حجاجية : (ربما، تقريبا ،كاد ،قليلا، كثيرا ، لا ، إلا ، ما .... إلخ). [10]

يرى ديكرو أنّ الخطاب في أساسه : << بنية نصيّة وهنا يكون التّركيز على الجوانب اللّغوية فقط وذلك بالحديث عن الأدوات اللّغوية التي تلعب في النّص دورا حجاجيا وهي المفردات، الأفعال ، الظروف، الأسماء ... >>. [11] ويكون ذلك بالتركيز على الروابط الحجاجية مثلًا : لكن ، إذا ، سبب ، الفاء) من هنا يمكن دراسة أي نص دراسة حجاجية.

والرابط هو : << كل لفظ يمكّن من ربط قضيتين أو جملتين أو أكثر لتكوين قضايا أو جمل مركبّة >> .[12] وللروابط وظائف متعددة منها الوصل أو الفصل، التّتابع ، الشّرح والتّفسير ، ولكل رابط وظيفة أساسية في الخطاب.

ويتمّ الربط بين الحجة والنّتيجة بروابط حجاجية وهي تمثل شرطا أساسيا لتحقيق الحجاج فهي << تربط الصيغ الوصلية المقدمة بالنتيجة وتبني عناصر الحجاج ويتمثل الرسم القاعدي للحجاج

في ربط معطيات بنتيجة، قد يكون هذا الرابط ظاهرًا أو ضمنيًا (بما أنّ ونظر لـ) أو معكوسًا ردّ الحجّة أو الاستثناء >> .[13]

فمثلما يمكن للحجة أن تكون ظاهرة أو مضمنة حسب السّياق ، قد يكون الأمر نفسه بالنسبة إلى النتيجة والرابط الحجاجي.

وللكلام قوّة حجاجية مضاعفة من خلال طرق الاستعمال وأدوات الربط وآليات الاستقصاء.[14]

ويكمن دور الروابط الحجاجية واستثمار دلالاتها في ترتيب الحجج ونسجها في خطاب واحد متكامل، إذ تفصل مواضع الحجاج ، بل وتقوّي كل حجّة منها الحجّة الأخرى انطلاقا من أنّه عندما يكون تحت تصرّفنا عددًا من المعطيات فإننا نمتلك إمكانات هائلة لنتمكن من الربط بينها ... ويعد من بين هذه الروابط الخطاب ... >>.[15]

ولكي يتوصل المتكلم إلى هدفه الإقناعي من خلال خطابه ، فإنّه يستعين بروابط حجاجية في ترتيب حججه ، ولكن ينبغي عليه وضع كل رابط في مكانه المناسب من أجل بناء خطابه بناءً حجاجيًا.

وعند استعمال الروابط ينبغي أن يكون الاستعمال ملائمًا لدلالة القول وقصد المتكلم ، حتى تكون صياغة الكلام سليمة في مجملها لذلك : << فإنّ الربط بين القضايا إنما يتحدّد بنوع من تجانس تعلق الأحداث ممّا تشير إليه تلك القضايا>>.[16]

ويتمّ هذا التّجانس عن طريق ترتيب الجمل الفرعية والجمل الأصلية بحيث تترابط وتتعالق ، فتؤدي بذلك وظيفتها المنوطة بها .

4- تعريف المقامة لغة واصطلاحًا (الحريري أنموذجا):

المقامة فن من الفنون النثرية المتميّزة بمحتواها وإطارها اِستحدث في القرن الرابع الهجري على يد ابن دُرَيد ، ثم تأصّل على يد بديع الزمان الهمذاني وتلميذه أبي القاسم محمد الحريري الذي سوف نركّز عليه في بحثنا ، والحريري هو القاسم بن علي وُلِدَ في مشان بالقُرب من البصرة ولمّا ترعرع اِنصرف إلى البصرة يأخذ عن علمائها علوم اللّغة والأدب فبرع بهما وأصبح أحد الأعلام الّذين يؤخذ برأيهم فوضع << درّة الغوّاص في أوهام الخواص>> يبيّن فيها أوهام الكتاب وأخطاءهم ووضع أرجوزة في النّحو سمّاها << مُلْحةَ الإعراب في النّحو>> وإلى جانب هذين الكتابين توافر على وضع مقاماته .[17] وكان أوّل ما وضع الحريري من المقامات ، المقامة الحرامية وهي الثّامنة والأربعون

وأنهى مقاماته الخمسين (504هـ) ومحورها يدور على الاحتيال بالطرق المتنوّعة ، وقد اِنتشرت في زمنه وعُرفت بالكُدية أي الاستعطاء ، ونَرَاهُ قَدْ جَرَى فيها جَرْيًا حديثا بين ديني وخُلُقِي كما نلمسُ ذلك في المقامة القطيعيّة والنّحوية ضمّنها إلقاء أبي زيد على جلسائه مسائل ملغزة في النّحو ، وذهب أحيانا مذهبا مَجُونيًّا كما في المقامة الكرَجيّة ، وقد ضمّنها كافات الشّتاء وطلبه ثيابًا يكتسي بها ، وآخر مقاماته المقامة البصرية ضمّنها توبة أبي زيد ولُزُومه المسجد [18]

ولا ريب أنّ مقاماته تفوق مقامات البديع عند كثير من المحققين سواء في الشّعر أو في التّعمّق باللغة وأوضاعها ومعرفة حقيقتها ومجازها وما يتعلّق بها من النّحو وضروب الاشتقاق كما يؤخذ من المقابلة بين بديع الزّمان وبينهُ، على أن تكون العبارة قصيرة تتقطّع تقطيعا إيقاعيًا من حيث التناغم بين لفظة وأخرى ، وعلى الجملة فمقامات الحريري معجم حافل بكثير من المفردات.

4-1- المقامة لغة:

المجلس والسّادة ويقال للجماعة من النّاس يجتمعون في مجلس "مقامة" كذلك ومقامات النّاس مجالسهم .[19]

كما جاء في لسان العرب لابن منظور أنّ المقامة : << موضع القدمين والمقام والمقامة بالضّمّ : الإقامة والمقامُ بالفتح : المجلسُ والجماعة من النّاس >>. [20]

4-2- المقامة اِصطلاحًا :

هي في الأدب العربي قصّة قصيرة مسجوعة تتضمّن عضةً أو ملحمة ، أو نادرة كان الأدباء يتبارون في كتابتها إظهارًا لما يمتازون به من براعة لغوية أدبية وأصل معناها المجلس و " الجماعة من النّاس " [21] ، فالمقامة إذن تعني إيراد الحكاية لغرض من الأغراض ترويها الرواية على لسان بطل في قالب نثري يحفُلُ بالصّنعة اللّفظية والعناية بالأسجاع. فالمقامة هي قطعة من النثر الفني

على صورة حكاية قصيرة تنتهي في مغزاها إلى عبرة أو عضة أو طرفة يرويها شخص واحد خيالي لا يتغير ، هو عيسى بن هشام عند بديع الزمان الهمذاني وهو الحارث بن همام عند الحريري ، وبطل كلّ حكاية شخص آخر خيالي أيضا هو أبو الفتح الإسكندري في مقامات بديع الزمان وهو أبو زيد السروجي في مقامات الحريري ، وأبرز صفات البطل في مقامات هذين الأديبين هي : البلاغة والفصاحة وحلاوة النادرة وسرعة الخاطر، وسعة الحيلة والكدية ، أي الإلحاح في الإستجداء وسؤال النّاس [22].

نتوصل إلى القول بأنّ الغرض من المقامة لم يكن جمال القصص وإنّما أُريد بها قِطعة أدبية فنّية تجمع شوارد اللّغة و نَوادِرَ التّركيب بأسلوب مسجُوع ومُنمق.

5- وظيفة الرابط الحجاجي في مقامات الحريري:

يشكل خطاب المقامات مادة دسمة للدراسات التداولية لما فيه من قضايا لغوية وسياقية ، فهو يحمل الكثير من القيم الاجتماعية التي جعلته قريبا من واقع الحياة اليومية ، كما أنّه غني بجوانب مهمة من الدّرس التداولي ، ويزخر باللغة الحجاجية ، إذ نلمس في معظم عباراته بعدًا حجاجيًا يحاول من خلاله المتكلّم إقناع القارئ ، وبذلك فإنّ الآليات التّداولية تسمح بالولوج في مضامين النصوص التراثية لاستكناه خباياها ومعرفة أسرارها.

يحمل خطاب المقامات في طياته طابعا حجاجيا خالصا ، يريد من خلاله المتكلم التأثير في المخاطب ، وإقناعه ، وقد تعددت الروابط الحجاجية في نصوص المقامات .

إنّ الروابط الحجاجية التساوقية تربط بين حجتين أو أكثر بحيث يكون لها نفس التوجّه الحجاجي ويكون للحجّة الواقعة بعد الرابط الحجاجي درجة أعلى من تلك التي وقعت قبله ،.

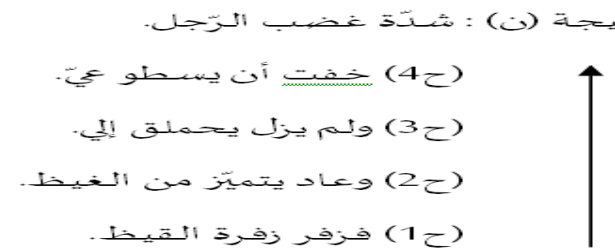
5-1- روابط التساوق الحجاجي :

أ- الرابط (حتّى) : تعدُّ حتّى من أهم الروابط الحجاجية الّتي تربط بين الحجج ، أو بين الحجج والنتائج ، ومن نماذجها في مدوّنتنا : << **فَزَفَرَزَفْرَةَ القَيْظِ، وَكَادَ يَتمَيَّزُ مِنَ الغَيْظِ ، وَلَمْ يَزَلْ يُحَمْلِقُ إِلَيَّ ، حَتَّى خِفْتُ أَنْ يَسْطُو عَلَيَّ** >>. [23]

ينتمي هذا القول إلى مجموعة من الحجج الّتي تندرج تحت باب واحد ، لأنّها حجج لها نتيجة ضمنية من قُبَيْل: تأكيد شدّة غضب أبي زيد من الحارث ويمكننا تمثيل هذه الحجج كالآتي:

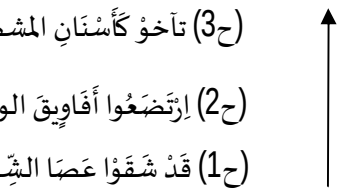
ح1: أطلق صوتا يعبّر عن غضبه.

ح2: تبدّل ملامحه من شدّة الغضب.
ح3: تعدّى غضبه إلى غيره عن طريق النظر.
ح4: خوف الطرف الآخر منه.
وقد جاء الرابط حتّى ليزيد في قوة الحجة الأخيرة التي أتت بعده ، والمتمثلة في خوف الطرف الآخر منه وهي الحجة الأقوى في هذه المجموعة ، فهذه الحجج جاءت متدرجة حسب القوّة و الضّعف ، ويمكن تمثيلها وفق السلم الحجاجي الآتي:



يظهر دورُ الرابط الحجاجي (حتّى) في قول الحارث بن همّام: << **فَوَافَقْتُ صَحْبًا قَدْ شَقَوْا عَصَا الشِّقَاقِ ، وارْتَضَعُوا أَفَاوِيقَ الوِفَاقِ، حَتَّى لَاحُوا كَأَسْنَانِ المُشْطِ فِي الاسْتِوَاءْ وَكَالنَّفْسِ الوَاحِدَةِ فِي الْتِئَامِ الأَهْوَاءِ، وكُنَّا مَعَ ذَلِكَ نَسِيرُ النَّجَاءِ، وَلَا نَرْحَلُ إِلَّا كُلَّ هَوْجَاءِ** >>. (24)
هذا الملفوظ يحتوي على مجموعة من الحجج التي لها التوجه الحجاجي نفسه ، فهي تخدم نتيجة واحدة مفادها : إتحاد أفراد الجماعة وتماسكهم وكل ما يفرّق شتاتهم . أما الحجج فهي :
ح 1: اِجتناب لمّ شمل الجماعة وما يفرّق بينهم.
ح 2: اتفاق الجماعة في كلّ أمر.
ح 3: أصبحوا من شدّة الاتفاق كأسنان المشط.
يبرز دور الرابط حتّى في قوّة الحجّة التي جاءت بعده ، فهي أقوى من سابقاتها ويمكن توضيح ذلك كالآتي:

النتيجة (ن) تماسك وتضامن الجماعة .



وفي قول الحارث " **فنظر إلي نظرة الخادع إلى المخدوع ، وضحك حتى تغرغرت مقلتاه**

بالدموع ".[25]

هنا نتلمس ربط الرابط حتى بين مجموعة من الحجج التي تخدم نتيجة ضمنية من قبيل خداع ونفاق أبي زيد له وسوف نعرض الحجج مرتبة حسب القوة و الضعف وفق النموذج الآتي :

ح 1=النظرة الخادعة

ح2=متمثلة في الضحك

ح3=غرغرة عيناه بالدموع

ونلاحظ أن الحجة الأخيرة هي الأكثر قوة وتخدم النتيجة المتفق عليها وهي الخداع لأنه لم يكتف بالضحك فحسب بل ضحك حتى تغرغرت عيناه بالدموع فتكون هذه الحجة هي أعلى درجات السلم الحجاجي فالسياق هنا هو الذي حدد القصد والقوة الحجاجية للملفوظ ، وقد تأتي حتى للتعليل مرادفة لكي ومن أمثلتنا على ذلك ما نجده في المدونة " **ونتحاذى في الفعال حذو النعال حتى تأن التغابن** ".[26] فقد ربطت حتى بين الحجج و النتيجة فقدم المتكلم الحجة "ونتحاذى في الفعال حذو النعال "باعتبارها الشرط الوحيد للوصول إلى النتيجة المقصودة

ب – **الرابط (بل)**: يستعمل هذا الرابط للحجاج والإبطال مثل : " لكن " وتكمن حجاجيته في أنّ " المرسل يتب به الحجج في السلم ، يمكن تسميته بالحجج المتعاكسة ، لأنّ بعضها منفي وبعضها مثبت ." [27]

ويظهر الرابط الحجاجي للرابط بل : في قول الحارث : << **تأمّلته فإذا هو أبو زيد فَقُلْتُ لِصَحْبِي لِيَهْنَأَكُمْ الضَّيْفُ الوَرِادُ ، بل المغنمُ الباردُ** >>. [28]

ربط الرابط بل بين حجتين تخدمان نتيجة واحدة وهي حقّه ظلّ الضّيف أمّا الحجج فهي:

ح1: لِيَهنأكم الضّيْفُ الواردُ.

ح2: المَغْنَمُ الباردُ.

والملاحظ أن الحجة الثّانية أقوى من الحجة الأولى ، وبمكن توضيح ذلك في السلم الحجاجي الآتي:

النتيجة (ن) خفّة ظلّ الضّيف

ح2: المغنم الباردُ.

ح1: ليهنأكم الضّيف الواردُ.

كما يظهرُ دور الرابط الحجاجي "بل " في قول الشّيخ من الطويل:

وإِيَّاكَ وَ الشَّكْوَى فلم تر ذا نُهَى شَكَا . . . بَلْ أَخُو الجَهْلِ الّذِي ما ارعوى عوى.[29]

فهذا البيت يتكون من نتيجة ضمنية تتمثل في التحذير والشكوى وحجتين يربط بينهما الرابط بل وهما :

ح1: فلم تر ذا نُهى شكا.

ح2: أخو الجهل الذي ما ارعوى عوى.

فالحجة الأولى تخدم النتيجة المذكورة سابقا ، لأن أصحاب العقول يضرب بهم المثل في الأخلاق والمعاملة ، وكذلك الحجة الّتي جاءت بعد الرابط الحجاجي تخدم النتيجة نفسها ، وبذلك فإن الرابط بل ، ربط بين حجتين تكملان بعضهما ، والملاحظ أن الحجة الثانية أقوى من الأولى والسلم الحجاجي يوضح ذلك كالآتي :

النتيجة ن " إياك والشكوى "

ح (2) : أخو الجهل الذي ما ارعوى عوى

ح(1) فلم تر ذا نُهَى شَكَا.

والملاحظ أنّ الحجج المربوطة بالرابط بل يُشْتَرَط التّصريح بها ، فلا يُمكن إظهارها وإضمار بعضها الآخر.

ج- **الرابط** (لاسيما):

هو رابط مكوّن من لا النافية للجنس وسيما بمعنى مثل ويكون المذكور بعد هذا الرابط منها على أولويته في الحكم فيجمع هذا الرابط بين حجج تنتمي إلى سلم حجاجي واحد، وتكون الحجة الواقعة بعده أقوى في الدلالة من الحجج التي وقعت قبله ، وقد ورد هذا الرابط في " المقامة الفرضية" على لسان السروجي عندما أرَادَ أن يُقنع صاحب البيت عندهُ واستضافته " إنّي بدار غُرْبَةٍ ، وفي إيوائي أفضَلُ قُرْبَةٍ . لا سيَما وقد أغْدَفُ جُنْحُ الظّلام ، وسبّحَ الرَّعْدُ في الغَمَامِ ".[30]

نلاحظ أن هذا الرابط قد جمع بين حجّتين تنتمي إلى سلم حجاجي واحد وهي على النّحو التّالي ، الحجّة الأولى : أنّ السروجي غريب في أرض لا يعرف بها أحد ، والحجة الثانية التي وقعت بعد الرابط لاسيما فهي تشير إلى الوقت الذي يطلب منه مضيفه الرحيل المتمثل بحلول الليل ، والنتيجة النهائية لهذا الرابط التساوقي تهدف إلى التأثير على المضيف وتغيير رأيه .

ممّا سبق نرى أنّ الروابط الحجاجية التساوقية (حتى ، بل ،، لاسيما) تجمع بين حجج تنتمي إلى سلم حجاجي واحد فتكون الحجة الواقعة بعد هذه الروابط أقوى في الدلالة من الحجج الواقعة قبلها ، فتكون موجهة للخطاب ولها تأثير في نفس المتلقي .

5-1- روابط التعارض الحجاجي :

أ- الرابط (لكن) : تستعمل الأداة لكن للحجاج والإبطال ، فالتّلفظ بأقوال من نمط (" أ " ، لكن " ب") يستلزم أمرين هما : [31]

1- تشكل كل من "أ" و "ب" حجتين الأولى موجهة نحو النتيجة " ن " والثانية موجهة نحو النتيجة المضادة لها التي ترمز لها " ب " " لا – ن ".

ب- تعتبر الحجة الثانية أقوى من الأولى ، فهي التي توجه الخطاب برمّته .

وقد وضع ديكرو قاعدة لـ " لكن " مفادها : " إذا كانت " ق" تخدم النتيجة (ب) و (ك) تخدم النتيجة " لا – ب " فإن ق لكن ك تؤدي حتما إلى لا – ب حيث –" ق " و " ك " حجّتان فالاستدراك بـ " لكن " يوجّه دلالة القول إلى النتيجة المضادة.

ويظهر دور الرابط الحجاجي لكن في قول الحارث: << **وَأَفَقْتُ وَلَكِنْ حِينَ فَاتَ الوَقْتُ** >> [32] فهذا الملفوظ يتضمن عبارتين الأولى في قوله : وَأَفَقْتُ ، شكل حجة تخدم النتيجة (ب) المتمثلة في اكتشاف الحارث للمكيدة المدبرة له. أمَّا العبارة التي تثبت الرابط لكن و هي : "فَاتَ الوَقْتُ " فهي حجة أقوى من الحجّة الأولى وتخدم النتيجة المضادة " لا – ب " من قبيل : غفلة وتيه الحارث ووقوعه في شرك أبي زيد، فقد غيرت هذه الحجة وجهة الخطاب بأكمله إذ أن هناك تعارض بين الحجة التي سبقت الرابط لكن والحجة التي جاءت من بعده تماما وبذلك فإن القول سيتوجه نحو النتيجة لا – ن .

وقد تستعمل لكن للإبطال فتكون الحجة التي تليها لا تعارض سابقتها ومثال ذلك قول أبي زيد.[33]

" تعارجت لا رغبة في العرج ولكن لأقرع باب الفرج " .

يحتوي هذا البيت الشعري على حجتين يربط بينهما الرابط لكن يشكل الشطر الأول حجة مفادها عدم الرغبة في العرج أما الشطر الثاني فيضم حجة تبين سبب عرجه وعليه فإن الحجتين تخدمان نتيجة واحدة ونلاحظ أنه لا يوجد بين الحجتين تعارض حجاجي وبالتالي فلكن هنا إبطالية وهذه الأداة بنوعيها الحجاجية و الإبطالية تعبر دائما عن معنى التعارض والتنافي بين ما قبلها وما بعدها .[34]

ب- الرابط (مع ذلك):

هو رابط حجاجي تعارضي مكوّن من (مع الظرفية) التي تفيد معنى المصاحبة (إسم الإشارة (ذلك) المشير للحجة الواقعة بعده فتكون مضادة للحجة الواقعة قبله ، وقد ورد هذا الرابط الحجاجي في مقامات الحريري ، وكان فيه حجاجا تعارضيًا مثالنا على ذلك " المقامة السنجارية " أَحْجُبُ مَرْآها الشّمْسِ والقَمَرِ ، وأَذُودُ ذِكْرَاهَا رِيحٌ . أو يُكهَنُ بِهَا سَطِيحُ . أو ينمّ عليْهَا بَرْقٌ مُليح. فاتّفق لوشل الحَظّ المبخوس . ونكد الطّالع المنحوس ، أن أنْطَقَتْنِي بِوَصْفِهَا حُمَيَّا المُدامِ. عندَ الجَارِ النَّمّامِ "[35]

يلاحظ أنّ الرابط الحجاجي (مع ذلك) قد جمع بين حجّتين متعارضتين فالحجّة التي جاءت قَبْلَهُ أحْجُبُ مَرْآها عن الشمس والقمر، وأذودُ ذِكْرَاها عن شرائع السّمر، تفضي إلى النّتيجة (ن) وهي حرص السروجي على الجارية فهو يسترها عن الشمس والقمر ويجاهد نفسه من أن يتحدّث عنها أمام الآخرين ، وأمّا الحجة الثانية التي جاءت بعد الرابط الحجاجي التعارضي أليحُ . مِنْ أن تسري بريّاها ريحُ ، أو يكهُن بما يستطيع ، فتوجّه الخطاب إلى النتيجة (لا – ن) المتضمنة في هذا القول ، فحرصه على الجارية تجاوز نفسه إلى الآخرين فهو يشفق عليها من أن تمر بها الريح أو يتكهن بوجودها أصحاب الكهانة حتى وقع المحظور فجاء إفشاء سره منه ، فنرى الحجة الواقعة التي وردت قبله لأنّها وجهت الخطاب إلى النتيجة المضادة .

ج- الرابط (بل) :

من الأمثلة اللّطيفة التي وردت على لسان السّروجي في استخدامه للرّابط الحجاجي التّعارضي (بل) ما جاء على لسانه في المقامة النّصيبية أثناء مرضه ، وكان الحارث وأصدقاء له في زيارة السّروجي ، فهمّوا بالقيام بعد أن إطمأنّوا عليه « فدعونا له بامتداد الأجل وارتداد الوجل . ثمّ تداعينا إلى القيام . لاتقاء الإبرام . فقال : كلّا بل اِلبثوا بياض يومكم عندي . لتشفو بالمَفَاكَهَةِ وَجْدِي . فَإنَّ مُنَاجَاتَكُمْ قُوتُ نَفْسِي . ومَغْنَاطِيسُ أَنْسِي »[36]

يلاحظ اِستخدام السّروجي للرابط الحجاجي التّعارضي بل ، لأنّ الحجّة الواقعة قبله المتمثّلة بقول الحارث : « فدعونا له بامتداد الأجل وارتداد الوجل . ثمّ تداعينا إلى القيام لاتّقاء الإبرام » والتي تفضي إلى النتيجة ن ، ومفادها حرصهم على أن يتركوا المريض كي يرتاح ولا يكونوا سببا في ازدياد مرضه ، أقل قوّة من الحجّة الواقعة بعده والتي تجّه القول إلى النّتيجة (لا – ن) والمتمثلة بقول السّروجي : « اِلبثوا بياض يومكم عندي . لتشفَوْ بالمَفَاكَهَةِ وَجْدِي» والتي أفضى إليها القول وهي نتيجة الكلام برمّته أنّ بقاءهم يساهم في راحة السّروجي النفسيّة وتحسّن حاله ، فتكون النّتيجة الّتي أفضى إليها القول (لا – ن) أقوى حجاجيا من النّتيجة التي أفضى إليها كلام الحارث الواقع قبل الرابط الحجاجي التّعارضي (بل) .

3-5- الروابط المدرجة للحجج:

أ- الرابط (لهذا) :

اِهتم الحريري بالروابط الحجاجية باختلاف وظائفها التي تُؤدّيها داخل الخِطاب وقد رأينا كيف وظف الروابط الحجاجية التساوقية والروابط الحجاجية التعارضية ونقف الآن على الروابط الحجاجية المدرجة للحُجج ونجد ذلك في المقامة العمانية إذْ يمضي السروجي برفقة الحارث وعدد من المسافرين في رحلة بحرية ، فلمّا أصبحوا في عَرْض البحر وعصفت الريح لم يستطيعوا مواصلة رحلتهم ، يقول الحارث :

" فَمُلْنَا لِهَذَا الحَدَثِ الثَّائِرِ إِلَى إِحْدَى الجزاَئِرِ ، لِنُرِيحَ ونَسْتَرِيحَ ، رَيْثمَا تُؤَاتي] الرّيحُ " [37]

من الملاحظ أنّ الرابط الحجاجي (لهذا) قد جمع ما بين فعلين قَامَ بهما المسافرون وأدى هذا الرابط إلى إدراج حجّة جديدة تخدم بنية المقامة ، كي يتنامى الحدث ويتطوّر وفْقَ مَا أَرادَهُ الحريري

، فبسب الرّيح والعاصفة نزلوا على إحدى الجزر فجمع هذا الرابط ما بين حدث السفر وعدم مواصلتهم ريثما تهدأ العاصفة ، فكانت الأحداث الواقعة بعد هذا الرابط تحولا في بنية المقامة ، لأنّها بنيت على الحدث الجديد الّذي ألجأهم إلى الجزيرة .

ونأخذ مثالًا آخر في المقامة الفرضية إذ بعد أن قدم السروجي ليلًا على الحارث يشكو البرد والمطر، فلمّا أدخله الحارث إلى بيته سأله عن حاله فوجد السروجي مبطنا في الإجابة فظنّ أنّه جائع يقول: " فظنَنْتُهُ مُسْتَبْطِنًا للشَّغَبِ، متكَاسِلًا لِهَذَا السّبَب، فأَحْضَرْتُهُ مَا يُحْضِرُ للضَّيف المُفاجِي ، في الليل الدّاجي " (38)

إذ جمع الرابط الحجاجي (لهذا) بين حجتين صدرا من الحارث ، وقد عمل هذا الرابط على إدراج حجة تخدم بنية المقامة كي يبدأ البطل في سرد حكايته عند مضيفة الأول.

ب - الرابط لأنّ : تعدّ " لأنّ " من ألفاظ التعليل الّتي يستعملها المرسل لتركيب خطابه الحجاجي وبناء حجته.

ومن أمثلتها في المدوّنة :

لَجَوْبُ البلاد معَ المُتْرَبَة . . . أحِبُّ إِلَيَّ مِن المَرْتَبَة

لِأَنَّ الوُلاة نَبْوَةٌ . . . وَمَغْتَبَةٌ يَا لَهَا مَعْتَبة. (39)

فقد ربطت " لأنّ " بين النتيجة والحجة وهما :

النتيجة (ب) : لَجَوْبُ البِلَادِ مَعَ المَتْرَبَة . . . أُحَبُّ إِلَيَّ مِنَ المَرْتَبة.

الحجة : لأنّ الولاة لَهُم نَبْوَةٌ . . . وَمَغْتَبَةٌ يَالَهَا مَعْتَبَة.

فَعِنْدَمَا أُعْجِبَ الوَالي بعلم أبي زيد طلب منه العمل معَهُ ، وهو غرض معز خاصة لأبي زيد المعروف بتجواله ومعاناته إلّا أن هذا الأخير رفض طلب الوالي ، فاحتار الحاضرون ، وطلبوا منه إقناعهم ، فأتى بهذه الحجة التي استطاع من خلالها بلوغ مراده .

6- الخاتمة :

في ختام هذا البحث توصّلت على مجموعة من النتائج وهي كالآتي :

-إن الروابط الحجاجية في مقامات الحريري لها موقع بارز في العملية الحجاجية فضلا عن أثرها في الترابط و الانسجام إذ تربط بين الحجج و النتائج مما يؤدي إلى إقناع المخاطب ، فلغة المقامة تقوم على الصنعة اللفظية للتأثير على المتلقي كما تقوم على الحجة لإقناع الشخصيات الفاعلة في السرد .

-شكلت الروابط الحجاجية موقعا بارزا في تركيب جمل المقامة فضلا عن أثرها في الاتساق و الانسجام الذي توفره مما يؤدي إلى تماسك الحجج و إقناع المخاطب بها .

- اِهتم الحريري في مقاماته ببنية اللّغة وما يكون لها من أثر في قوّة الخطاب ، بما تمتلكه من فاعليّة إنجازية تؤثر علىالمتلقي ، فوظّف الرّوابط الحجاجية المختلفة (روابط التساوق الحجاجي ، روابط التعارض الحجاجي ، الروابط المدرجة للحجج) وفق ما أراد وحسب ما جاء عند المحدثين في نظرية الحجاج .

- يحمل خطاب المقامات في طيّاته طابعًا حجاجيًا خالصًا يزيد من خلاله المتكلّم التأثير في المخاطب وإقناع ، وقد تعدّدت الآليات الحجاجية في نصوص مقامات الحريري (الرّوابط الحجاجية) .

تبقى مقامات الحريري عملا ادبيا تراثيا شاهدا على عصر من عصور تاريخنا العربي الزاهر ، إذ أنّ مقاماته مطاوعة لدراسات نقدية وبلاغية ولغوية أخرى ، لأنّها تشتمل على كم كبير من المعارف والشّواهد لمن أراد أن يدرسها .

7- هوامش البحث :

1 -آن روبول ، جاك موشلار ، التداولية اليوم ، علم جديد في التّواصل ، ترجمة سيف الدين دغفوس و محمد الشّيباني ، ، المنظمة العربية للترجمة ، دار الطليعة للطباعة والنشر ، بيروت ، ط1 ، 2003 ، ص 169 .

2- أبو بكر العزاوي اللغة و الحجاج ، العمدة في الطبع ، ط1، 2006، ص 55.

3 -أبو بكر العزاوي ، الحجاج والمعنى الحجاجي، مقال ضمن كتاب التحاجج ، طبيعته ومجالاته ووظائفه، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط ، سلسلة ندوات ومناظرات ، رقم 134 ، مطبعة النجاح ، الدار البيضاء ، 2006 ، ص 65-66.

4 -المرجع نفسه ، ص 64.

5 -محمد سمير نجيب ، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، طبعة 1 ، 1985 ، ص 90.

6 -حسن سعيد الكرمي ، الهادي إلى لغة العرب ، دار لبنان للطباعة والنشر ، ط 1 ، 1991 ، ج 2 ، ص 121.

7 -محمد سمير نجيب ، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، ص 95.

8 - شكري المبخوت ، نظرية الحجاج في اللّغة ضمن كتاب : أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم ، فريق البحث في البلاغة والحجاج ، إشراف : حمادي حمود ، كلية الآداب ، منوبة ، (د . ت) ، ص 375-376

9 -قدور عمران ، البعد التداولي والحجاجي في الخطاب القرآني ، عالم الكتب الحديث ، الأردن ، ط1 ، 2012 ، ص 33.

10 -أبو بكر العزاوي ، اللغة والحجاج ، ص 25..

11 -يمينة ثابتي الحجاج في رسائل ابن عباد الرندي ، مجلة الخطاب ، منشورات مخبر تحليل الخطاب ، جامعة تيزي وزو ، دار الأمل ، العدد الثاني ، ماي 2007 ، ص 286.

12 -آن روبول ، جاك موشلار ، التداولية اليوم علم جديد في التواصل ، ص 265 .

13- وتيكي كاميلة ، كتاب الإمتاع والمؤانسة لأبي حيان التوحيدي ، بين سلطة الخطاب وقصدية الكتاب ، مقاربة تداولية ، دار قرطبة ، ط 1 ، 1425 ، 2004 ، ص 295.

14 -آن روبول ، جاك موشلار ، التداولية اليوم علم جديد في التواصل ، ص 263.

15- عبد الهادي بن ظافر الشهري ، استراتيجيات الخطاب ، مقاربة لغوية تداولية ، دار الكتاب الجديد ، بيروت ، ط 1 ، 2004 ، ص 472-473.

16- فان ديك ، النص والسياق ، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي ، ترجمة عبد القادر قنيني إفريقيا الشرق المغرب ،د/ط 2000 ص 76.

17 - الحريري ، مقامات الحريري ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط 4 ، 2003 ، ص 5.

18 - المصدر نفسه ، ص 5-6.

19 - عبد العزيز عتيق ، الأدب العربي في الأندلس ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، د.ط ، ص 476.

20 - ابن منظور ، لسان العرب ، دار إحياء التراث العربي ، ط 2 ، 1997 ، ج 11 ، ص 335.

21 - مجدي وهبة كامل المهندس ، معجم المصطلحات العربية في اللغة و الأدب ، ط 2 ، لبنان ، ص 379.

[22] - عبد العزيز عتيق ، الأدب العربي في الأندلس ، ص 476 – 478.

23- المصدر نفسه ، ص 22.

24 -المصدر نفسه ، ص 39-40.

25 -المصدر نفسه ، ص 55.

26 -المصدر نفسه ، ص 42.43.

27 -عبد الهادي بن ظافر الشهري ، استراتيجيات الخطاب ، ص 514.

28 -الحريري، مقامات الحريري ، ص 49-50.

29 -المصدر نفسه ، 517.

30 - الحريري ، مقامات الحريري ، ص 119.

31 -أبو بكر العزاوي ، اللغة والحجاج ، ص 58.

32 -الحريري ، مقامات الحريري ، ص 369.

33 -المصدر نفسه ، ص 38

34 -أبو بكر العزاوي اللغة والحجاج ، ص 67.

35 - الحريري ، مقامات الحريري ، ص 127 – 128.

36 - المصدر نفسه ، ص 146.

37 - المصدر نفسه ، ص 591.

38 - المصدر نفسه ، ص 113.

39 -المصدر نفسه ، ص 67.

- قائمة المصادر والمراجع

أولا: الكتب.

1- آن روبول ، جاك موشلار ، التداولية اليوم ، علم جديد في التّواصل ، ترجمة سيف الدين دغفوس و محمد الشّيباني ، ، المنظمة العربية للترجمة ، دار الطليعة للطباعة والنشر ، بيروت ، ط1 ، 2003.

2- أبو بكر العزاوي اللغة و الحجاج العمدة في الطبع ط1 2006 .

3- ابن منظور ، لسان العرب ، دار إحياء التراث العربي ، ط 2 ، 1997 ، ج 11

4- الحريري ، مقامات الحريري ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط 4 ، 2003.

5- حسن سعيد الكرمي ، الهادي إلى لغة العرب ، دار لبنان للطباعة والنشر ، ط 1 ، 1991 ، ج 2.

6- عبد الهادي بن ظافر الشهري ، استراتيجيات الخطاب ، مقاربة لغوية تداولية ، دار الكتاب الجديد ، بيروت ، ط 1 ، 2004.

7- عبد العزيز عتيق ، الأدب العربي في الأندلس ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، د.ط

8- فان ديك ، النص والسياق ، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي ، ترجمة عبد القادر قنيني افريقيا الشرق المغرب دط 2000 .

9- قدور عمران ، البعد التداولي والحجاجي في الخطاب القرآني ، عالم الكتب الحديث ، الأردن ، ط1 ، 2012

10- مجدي وهبة كامل المهندس ، معجم المصطلحات العربية في اللغة و الأدب ، ط 2 ، لبنان.

11- محمد سمير نجيب ، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، طبعة 1 ، 1985.

12- وتيكي كاميلة ، كتاب الإمتاع والمؤانسة لأبي حيان التوحيدي ، بين سلطة الخطاب وقصدية الكتاب ، مقاربة تداولية ، دار قرطبة ، ط 1 ، 1425 ، 2004.

ثانيا: المقالات.

1- يمينة ثابتي الحجاج في رسائل ابن عباد الرندي ، مجلة الخطاب ، منشورات مخبر تحليل الخطاب ، جامعة تيزي وزو ، دار الأمل ، العدد الثاني ، ماي 2007.

اختلاف البلاغيين واضطرابهم في تعريف البلاغة
ـ دراسة إبستمولوجية في المظاهر والأسباب ـ

Inability and confusion of rhetoritians in their definition of rhetoric
-An epistemological study of manifestations and causes-

الأستاذ بودفلة فتحي

قسم اللغة والحضارة العربية الإسلامية- كلية العلوم الإسلامية- جامعة الجزائر (1)

f.boudefla@univ-alger.dz

تاريخ الإيداع: 2020/10/10 تاريخ القبول: 2021/04/19 تاريخ النشر: 2021/09/15

- **ملخص:**

تهدف هذه المقالة إلى أمرين اثنين إثبات اضطراب وعجز البلاغيين عن تعريف البلاغة تعريفا يحقق التصوّر الصحيح لها ابتداء وتميّزها عن غيرها من علوم اللغة تبعا، ثم تحاول بعد ذلك البحث في الأسباب الإبستيمولوجية التي صعّبت هذه العملية، وعقّدتها.

ليصل الباحث من خلال الإجابة عن هذه الإشكالية ووحلّها إلى الوقوف على بعض خصائص البلاغة التي تميّزها عن باقي علوم اللغة العربية، وأوّلها دراستها للغة في جميع مستوياتها، واختصاصها بالدراسات اللغوية في مستواها العميق والدقيق...

الكلمات المفتاحية: تعريف البلاغة؛ مفهوم البلاغة؛ البلاغة ومستويات اللغة؛ البلاغة وعلوم اللغة.

Abstract:

The aim of this research is to explain two principale aspects. the first one is to show : The incapacity of some arabic language linguists to define clearly the meaning of rhetorics so that it might have a concret perception and be alinated from other language sciences. Moreover, It tries to look after the epistemological causes that makes this process very difficult or even a complex one.

The result of this research after dealing with The principale issue.

The reseacher will come to find out some characterictics of the rehtoric that distinguich it from other sciences in the arabic linguage, mainly the study of the language at all its levels and major characterictics.

key words: Definition of rhetoric; the concept of rhetoric; rhetoric and levels of language

مقدمة:

إنّ الوقوف على الحقائق العلمية سواء من خلال ضبط المصطلحات، أو جلاء المفاهيم وتميّزها، أو إحكام التعريفات وحسن صياغتها، من الأهمية بما كان في تصور هذه الحقائق العلمية أوّلا، وتمييزها عن غيرها ثانيا، وبالتالي الإصابة في إيقاع ما يلحقها من الملاحظات والأوصاف والأحكام عليها هي هي دون غيرها...

ولهذا كلِّه اهتم العلم قديما وحديثا، بمختلف شعبه وفنونه، وفي مختلف الحضارات والأمم، بتحديد وتصنيف الحقائق العلمية مصطلحاتٍ وتعريفاتٍ ومفاهيمَ...فوصل العلم بذلك كلّه إلى ما وصل إليه من الكثرة والتشعّب، ومن النماء والتطوّر، ومن التدقيق والتفصيل والتميّز....لكن هل هذا هو حال الحقائق العلمية كلّها ؟ طبعا لا، فبعضها استعصى على العلم ضبطها وتحديدها...

وسنحاول من خلال هذا المقال الوقوف على إحدى هذه الحقائق العلمية التي استعصى تعريفها، لنبحث في مظاهر هذا الاستعصاء وأسبابه، ونحاول تقديم الحلول والاقتراحات لتجاوز هذه العقبة المنهجية والعائق المعرفي....هذه الحقيقة التي نحاول دراستها، هي البلاغة، وليست البلاغة مسألة فرعية أو جزئية علمية، أو مسألة من أصول العلم، بل علما متكامل الأركان، وفنّا تعارف عليه الأوّلون والآخِرون، واشتغل به العرب والعجم على حدٍّ سواء، ويزعم أكثر من تحدث في قضية الإعجاز أنّه الوجه الأوّل والأهمّ لإعجاز القرآن الكريم... كما يزعم الناقدون للنصوص الأدبية أنّه أهمّ وأعظم ما يميّز هذه النصوص ويثبت الفضل والتقدم لبعضها على بعض، فكيف اضطربوا -حتى لا أقول - عجزوا عن تعريف علم كاملٍ، عظُم شأنه في عرفهم، وجلَّ قدره في حسّهم....؟ وما هي الأسباب الإبستيمولوجية وراء هذا الاضطراب والعجز ؟ وما هي الوسائل المنهجية والنظرية التي تمكننا من تجاوز هذه العقبة المعرفية ؟

وقد انتظم هذا المقال في مقدمة يعرض فيها إشكاليات البحث وأهدافه ومنهجه...، ومطلبين أوّلها لإثبات اضطراب وعجز البلاغيين في تعريف البلاغة، وثانيهما للبحث في أسباب هذا العجز، وخاتمة لعرض نتائج المقال وتوصياته.

المطلب الأوّل: مظاهر عجز واضطراب البلاغيين في تعريف البلاغة

لا يمكننا أن نناقش ونحلل إشكالية عجز البلاغيين عن تعريف البلاغة، والبحث في أسبابها، وتقديم نتائج ومقترحات منهجية وعمليه لتجاوزها، إلاّ إذا أثبتنا ابتداءً هذا العجز والإشكال، بما لا يبقي للقارئ والباحث مجالا للشكّ فيه، أو التردّد في إثباته؛ لهذا كان المطلب الأوّل في هذا المقال متعلقا بإثبات هذا العجز والاضطراب، من خلال نقل نصوص المختصين أوّلا، والنظر في تعريفاتهم ثانيا.

1. **التصريح بالعجز:**

المقصود بالتصريح في هذا العنصر أن أنقل نصوصا من شيوخ هذه الصناعة قديما وحديثا يقرون ويؤكّدون عجزهم عن تعريف البلاغة، ولعلّ أوّل نص أذكره هو لشيخ البلاغة ومهذّبها عبد القاهر الجرجاني (471هـ) حيث يقول في دلائل الإعجاز: "... ولم أزل منذ خدمت العلم أنظر فيما قاله العلماء في معنى "الفصاحة"، و"البلاغة" و"البيان" و "البراعة"، وفي بيان المغزى من هذه العبارات، وتفسير المراد بها، فأجد بعض ذلك كالرمز والإيماء، والإشارة في خفاء..." إلى أن يقول: "....حتى ينتهي إلى حيث تنقطع الأطماع، وتحسر الظنون، وتسقط القوى، وتستوى الأقدام في العجز."[1] ويقول أيضا في الموضوع نفسه: "ولم يكن هذا الاشتباه وهذا الغلط إلا لأنه ليس في جملة الخفايا والمشكلات أغرب مذهبا في الغموض، ولا أعجب شأنا، من هذه التي نحن بصددها، ولا أكثر تفلتا من الفهم وانسلالا منها وإن الذي قاله العلماء والبلغاء في صفتها والإخبار عنها، رموز لا يفهمها إلا من هو في مثل حالهم من لطف الطبع، ومن هو مهيأ لفهم تلك الإشارات، حتى كأن تلك الطباع اللطيفة وتلك القرائح والأذهان، قد تواضعت فيما بينها على ما سبيله سبيل الترجمة يتواطأ عليها قوم فلا تعدوهم، ولا يعرفها من ليس منهم."[2]

كلام الشيخ عبد القاهر الجرجاني واضح جليّ، وهو بمثابة إقرار شيخ البلاغيين بهذا العجز سواء كان عجزا مطلقا، حيث بقيت تعريفاتهم غامضة ولم يؤدوا بها المطلوب؛ وهو تصوّر البلاغة وتمييزها... كما يفهم من النّص الأوّلِ، أو كان هذا العجز مقتصرا على من هو خارج

صناعتهم؛ والبلاغة حينها معلومة معروفة عند البلاغيين، ولكنهم عجزوا عن إيصال هذا المفهوم لغيرهم.... كما يفهم من النّص الثاني.

ومن أوضح ما قرأته عند بعض المتقدمين يصرّح فيه بهذا العجز قول ابن الأثير في الجامع الكبير: "اعلم أن هذا باب غامض، متعذر على الوالج، ومسلك وعر، مستصعب على الناهج. ولم يزل الناس من قديم الوقت، وهلم جراً، يتهافتون على الخوض فيه، والغوص عليه، وهم مع كثرة طلبهم لمعرفته، وتوفر حرصهم على الإحاطة به، لا يظفرون منه إلا كنغبة طائر أو قطرة من بحر زاخر. وقد قال بعض المصنفين من العلماء: (لم أزل منذ خدمت أهل العلم، انظر فيما قالوه في معنى الفصاحة والبلاغة، وأستكشف عن المعنى في ذلك، فلا أجد إلا كالرمز والاشارة، ولا أقف فيه على قول شاف، ولا كلام كاف. فلما رأيت الأمر كذلك، علمت إنه لا يكفي في معرفة هذا العلم العظيم، الذي كان به إعجاز القرآن الكريم، قول مهمل، ولا كلام مجمل. بل لا تتم معرفته حتى يفصل فيه القول، ويدل على الخصائص التي تأتي في تأليف الكلام، ويوضح إيضاحاً جلياً من غير مغادرة لشيء من ذلك، حتى تكون المعرفة بهذا العلم كمعرفة الصانع الحاذق، الذي يعلم كل هدبة منسوجة من الابريسم في الثوب الديباج، وكل حجر من الأحجار الداخلة في البناء، فإنك إذا نظرت إلى هذا العلم الشريف احتجت عند ذلك إلى طول مكث وتدبر، وكثرة تأمل وتفكر، والى همة تأبى أن تقنع إلا بأعلى المنازل، وأسمى المراتب. ومتى جشمت نفسك حول هذا المرام البعيد، وكلفتها صعود هذا المرمى النازح، فقد أممت أمراً عظيماً، وتعرضت لخطب جسيم) [انتهى الكلام الذي نقله] وفقنا الله وإياكم لمواقع الصواب."[3]

وتحت عنوان (في الفصاحة والبلاغة) في المثل السائر ذكر ابن الأثير الكلام نفسه، لكن بشيء من الاختصار.[4]

نقلت هذا الكلام كلّه على ما فيه من الطول؛ لأنّه صريح في إثبات عجز البلاغيين عن تعريف البلاغة أوّلا ، ثم لأنّه في نقله عن هذا المصنف[5] يشير إلى حقيقة هذا العجز وأصله وسببه ويحاول أن يرشد الباحث إلى كيفية التخلّص منه، فالنّص لا يثبت العجز فقط بل يدرسه ويحلّله ما يؤكّد أننّا أمام ظاهرة علمية مؤكّدة ومقررة ولسنا أمام مجرد طرح شخصيّ أو فرضية ذاتية...

ونختار من نصوص المعاصرين ما ذكره محمد أبو موسى حيث عنون لهذا المعنى بقوله (البيان عن البيان صعب) و(عجز البلاغة عن وصف نفسها) وممّا قاله يؤكّد هذا العجز ويبيّنه: "...وهناك ملاحظة، هي أنّ البيان وصف لنا ما وصف بكشف وحلاوة وجلاء، فلما

جاء يصف نفسه، غمضت عليه معانيه والتاث واستبهم، فكان كلام أهل البيان في شأن البيان خصوصا، كالرمز والإيماء، والإشارة في خفاء....."[6]

إثبات العجز عن تعريف البلاغة في هذا النّص واضح، بل أردفه الشيخ أبو موسى بوصف هؤلاء العاجزين عن التعريف، بالبلاغة والبيان وحسن الصياغة والكلام إذا أرادوا أن يعبروا عن مختلف مرغوبهم وكلّ مرادهم... ما أضفى على هذا العجز نوعا من التعجب والاستغراب، وأوقد في نفس الدارس المهتم حرقة البحث عن السبب وشعلة الكشف عن السرّ الكامن خلف هذا العجز.

2. تعريفات البلاغة من حيث شكلها وتعددها:

إنّ أوّل كتاب مصنف في البلاغة هو (البيان والتبيين) للجاحظ (255ه) ويكاد يكون الكتاب كلّه محاولة للتعريف بالبلاغة سواء من جهة حدّها أو بيان أوصافها وتطبيقاتها؛ لكن المتأمل في الكتاب يجد حدّ البلاغة وتعريفها ضائعا في طياته، لأسباب كثيرة لعلّ من أبرزها موسوعية الجاحظ، وكون الموضوع جديدا مبتدعا، والتصنيف في أوّل نشأته... ولا يقل عن ذلك كلّه كون مفهوم البلاغة ذاته متشعب الأجزاء، ومتداخل الفروع والأركان، يصعب الإلمام به في صياغة لغوية ولو كان صاحبها الجاحظ نفسه.

ولأبي هلال العسكري (395ه) في الصناعتين كلام طيب ومفيد يصف فيه كتاب الجاحظ وكونه أهم مصادر التعريف بعلم البلاغة ويصف في الوقت ذاته عيّه وعجزه عن تعريفها حيث يقول: " فلما رأيت تخليط هؤلاء الأعلام فيما راموه من اختيار الكلام، ووقفت على موقع هذا العلم من الفضل، ومكانه من الشرف والنّبل، ووجدت الحاجة إليه ماسة، والكتب المصنّفة فيه قليلة، وكان أكبرها وأشهرها كتاب «البيان والتبيين» لأبى عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، وهو لعمرى كثير الفوائد، جمّ المنافع؛ لما اشتمل عليه من الفصول الشريفة، والفقر اللطيفة، والخطب الرائعة، والأخبار البارعة، وما حواه من أسماء الخطباء والبلغاء، وما نبّه عليه من مقاديرهم فى البلاغة والخطابة؛ وغير ذلك من فنونه المختارة، ونعوته المستحسنة، إلا أنّ الإبانة عن حدود البلاغة، وأقسام البيان والفصاحة مبثوثة فى تضاعيفه، ومنتشرة فى أثنائه؛ فهى ضالّة بين الأمثلة، لا توجد إلا بالتأمل الطويل، والتصفّح الكثير"[7]

هذا أقدم كتاب في البلاغة ولا يختلف الأمر مع غيره من الكتب المعتمدة، فهذا ابن رشيق القيرواني (463ه) يَضِيعُ قارِئُ كتابه العمدة في تتبع أكثر من أربعين تعريفا للبلاغة[8]. وستجد

المشكلة ذاتها عند من اختص في تتبع تعريفات الفنون والعلوم، فهذا الأبشيهي في المستطرف يعدد أكثر من اثني عشر تعريفا للبلاغة، ومثل ذلك في تعريفه للفصاحة[9]...

وقد اختلفت هذه التعريفات من حيث شكلها وصياغتها اللغوية اختلافا لا يكاد ينضبط، فبعضها طويل حتى تجاوز بها صاحبه الصفحتين والثلاث؛ فهو بذلك أقرب إلى التوصيف منه إلى التعريف[10]، وبعضها قصير حتى لا يكاد يتجاوز الكلمة الواحدة[11]، وبعضها انتهج أصحابها المنهج المنطقي في إقامة الحدود فنسبوها إلى جنس الكلام ثم حاولوا تمييزها بخواصها وما يعرض عليها[12]، وبعضهم انتهج المنهج الأصولي فلم يزد على اشتراط الجمع والمنع (العكس والطرد)،[13] وبعضهم انتهج المنهج اللغوي[14]...

3. تعريفات البلاغة من حيث الصياغة والمضمون:

ولو تتبعنا تعريفاتهم للبلاغة سنجدها من حيث مضمونها لا تكاد تجتمع على منهج واحد، فبعضهم عرّف البلاغة بالنظر إلى تأثيرها في المخاطَب،[15] وبعضهم إنّما نظر لملكات المتكلِّم، وبعضهم اهتم بالكلام، جماله، ونصاعة رسالته،[16] وبعضهم بالحال المحيط بالمقال، وآخرون اهتموا بالسياق....

ثمّ إنّ بعضهم عرّف البلاغة ببعض مباحثها ومسائلها سواء من حيث أهمّيتها كالإيجاز أو صعوبة إدراكها كالوصل والفصل....

ونجد الخلاف في تعريفات أخرى نتاج اختلاف المنطلق المعرفي واختلاف مشارب وموارد المعرِّفين، فانطلق بعضهم في تعريفاتهم من الدراسات النقدية، وبعضهم الآخر من قضية الإعجاز، وآخرون من الجدل وعلم الكلام ....[17]

4. انتقادات البلاغيين لتعريفات البلاغة:

الناظر في كتاب الصناعتين لأبي هلال العسكري (395هـ) يجده قد انتقد مجموعة من التعريفات، نذكر منها " إنَّ البلاغةَ إنما هى إنهاءُ المعنى" قال منتقدا ومعارضا: " فقد جعل الفصاحةَ، واللّكنةَ، والخطأَ، والصوابَ، والإغلاقَ، والإبانةَ سواءٌ،"[18] وفي قول العتّابى (220هـ) يعرِّف به البليغ : "كلُّ مَن أفهمَكَ حاجتَه فهو بليغٌ." تأوّله أبو هلال ثمّ قال: " ولو حملنا هذا الكلام على ظاهره للزم أن يكون الألكن بليغا؛ لأنه يفهمنا حاجته؛ بل ويلزم أن يكون كلّ الناس بلغاء حتى الأطفال، لأنّ كلّ أحد لا يعدم أن يدلّ على غرضه بعجمته أو لكنته أو إيمائه أو إشارته؛ بل لزم أن يكون

السّنّور بليغا؛ لأنّا نستدلّ بضغائه على كثير من إرادته. وهذا ظاهر الإحالة."[19] ثمّ عقد بعد ذلك فصلا كاملا لتتبع تعريفات البلاغة ونقدها وشرحها هو الفصل الثالث وهو القول في تفسير ما جاء عن الحكماء والعلماء في حدود البلاغة

ومثل ذلك صنع الخطيب القزويني (739هـ) فيما قدّمه وأثبته من تعريفات البلاغة وعلميها، البيان والمعاني[20]، ويحيى بن حمزة العلويّ (745هـ) في الطراز[21]، وبهاء الدين السُّبكي (773هـ) في عروس الأفراح[22] ...إلخ

فهؤلاء أعلام البلاغة توسعوا في انتقاد تعريفاتها، وبيان تهافتها، وذكر ما يرد عليها...

5. يُنسب للبلاغة ويُلحق بها ما ليس منها:

وأكثر من ألحق بالبلاغة ونَسَب إليها ما ليس منها المعاصرون، ودعاة تجديدها، فممّا قاله محمد عبد المطلب مشيرا إلى هذا المعنى: "...أساءوا إليها [أي البلاغة] مرتين: مرّة عندما أخذوها في عجلة من القراءة الأولى، ومرّة عندما أعادوا طرحها مُشَوَّهة عن وَعيْ أو بغير وعي."[23] فالخطأ قائم ابتداء بسبب عدم الفهم الصحيح لحقيقة البلاغة، والمفروض أنّ التجديد في التراث المعرفي أو نقده يبدأ بقتله فهما ودراسة وبحثا... وهذا لم يقع... ثمّ إنّ هؤلاء المجددين –زعما- عرضوا البلاغة التي يريدون تجديدها، أو تغييرها، أو إماتتها كما يرونها هم، أو كما يريدون أن يراها غيرهم، بلاغة التقليد والتقعيد، وبلاغة التقسيمات والمصطلحات اللامتناهية، والمفاهيم المعقّدة، والتعريفات الممنطقة... وهذا نقل ظالم ووصف جائر، لم يراع فيه أصحابه البلاغة في عصرها الذهبي عصر البحث عن العناصر الجمالية، وعصر النقد البناء الذي أرسى القواعد البلاغية .... وقد كان أمين الخولي أوّل المعاصرين الذين عرضوا البلاغة بمثل هذا العرض الذي أضر بها من حيث ركز على وصف مرحلة التقليد والجمود؛ فشرب تلامذته ومن تأثر به هذا الشعور وحسب البلاغة كلّها كما وصفها رحمه الله...[24]

وسأكتفي ها هنا بذكر نماذج من أحكام حادت عن الصواب بسبب أخطاء منهجية متعلقة بعدم إدراك حقيقة البلاغة ومفهومها الصحيح...

الأخطاء الناتجة عن عدم إدراك أصولها التي تستمدّ منها، ومنهجها الذي قامت عليه، ومن ذلك اعتبارها علما معياريا جامدا؛ فزعم بعض الحداثيين التخلي عن البلاغة لصالح علوم

أخرى أكثر مرونة وتطورا كالأسلوبية، أو النقد الأدبي مثلا... فهم يرون البلاغة علما معياريا بني في ظلّ فلسفة تغلِّب الثابت على المتغيّر، والقاعدة على الإبداع، والمثال على الحرية...[25]

الأخطاء الناتجة عن عدم إدراك حدود حقلها المعرفي الذي تنشط فيه ومجالات تطوّرها، ونتيجة ذلك يزعم بعض الحداثيين أنّ البلاغة إنما تدرس اللغة مجزّأة ولا تهتم بالوحدة الموضوعية للنّص الأدبي، ولا تقرأ النصوص إلاّ في مستواه الإفرادي والتركيبات الجملية ليس إلاّ...وقائل مثل هذا الكلام يجهل حقيقة كون البلاغة حقلها المعرفي يتسع للغة كلّها بجميع مستوياتها -كما سيأتي بيانه-.....

الأخطاء الناتجة عن عدم إدراك موضوعها ومادة دراستها، كمن يخلط بينها وبين معاني النحو[26]، أو كمن يزعم عقمها في البحث الصوتي أو الدلالي ونحو ذلك ممّا سيأتي رده وإبطاله....

المطلب الثاني: أسباب اضطراب وعجز البلاغيين عن تعريف البلاغة

لنتعرف الآن على ما نحسبه أسبابا كانت وراء اضطراب البلاغيين قديما وحديثا في تعريف البلاغة، وسنركز على الأسباب الإبستيملوجية المتعلقة بنظرة البلاغة للغة، ومنهجيتها في التعامل معها، وأصولها التي تستمدّ منها، وميادينها التي تعمل فيها...

1. **البلاغة تتعامل مع مختلف المستويات اللغوية**

ما من علم من علوم اللغة إلاّ ويتعامل مع جزئية خاصة منها، وفي مستوى محدّد من مستوياتها، فعلم المخارج لا يتناول من اللغة إلاّ مستواها الصوتي الفيزيولوجي، وعلم الصرف لا يدرس إلاّ مستواها الإفرادي البنيوي، وعلم النحو لا يتجاوز المستوى التركيبي، وهكذا يقال عن صفات الحروف والصوتيات ومتن اللغة والاشتقاق... وغيرها من العلوم اللغوية، جميعها إنّما تدرس جزئية منها وفي مستوى محدّد؛ وهذا الوصف لا ينطبق على علم البلاغة الذي يدرس اللغة في جميع مستوياتها؛ فهو يدرس المستوى الصوتي بكثير من مباحث البديع، كما يصنع مع السجع والجناس والتورية... ويدرس المستوى الإفرادي بعلم البيان حين يتناول نقل دلالة المفردات من معانيها المعجمية إلى معانٍ فرعية خاصة بالمجاز والاستعارة

والكناية والتشبيه[27]... وهو يدرس المستوى التركيبي بعلم المعاني حين يتناول الربط بين مختلف التراكيب، ودلالاتها، والتقديم والتأخير فيها [28]... ونحو ذلك.

وهذا التوسع في تناول اللغة، صعّب ضبط هذا العلم، وحدّه باعتبار تنوع عمله، وسعة ميدانه، فهذه السعة عقّدت تصوره. وباعتبار اختلافه عن مجموع علوم اللغة؛ تعقّد كذلك وصعُب تحديد أوجه تميّزه... وتصور الشيء وتمييزه عن الأشباه والنظائر هما المقصدان الرئيسيان من التعريف.

وإلى هذه العلة أشار يحيى بن حمزة العلويّ (745هـ) في الطراز حين عرّف علمي المعاني والبيان وأوضح اختلاف ماهيتهما ثمّ ذكر صعوبة تعريف البلاغة انطلاقا من صعوبة الجمع بين علمين مختلفين في حدٍّ واحدٍ حيث قال: "... إذا أردنا أن نجمعهما فى ماهيّة واحدة وفيه صعوبة لأنهما حقيقتان مختلفتان كما أسلفنا تقريره، فإذا كان الأمر فيهما كما قلناه الاختلاف فى الماهية فالأولى إفراد كلّ واحد منهما بماهية تخصّه كما أوضحناه من قبل؛ لأن الحقائق إذا كانت مختلفة فى ماهيّاتها فإنه يستحيل اندراجها تحت حدّ واحد وماهيّة واحدة؛ لأن فصل إحداهما مفقود فى الأخرى، فلأجل هذا تعذّر إدراجهما فى حدّ واحد"[29]

بل إنّ من أسباب عدم القدرة على تعريف البلاغة عند بعض المهتمين، واتهامها بما ليس فيها، عدم إدراك هذه السعة في موضوع البلاغة ومادتها التي تدرسها أصلاً، وما أكثر ما سمعنا من ينسب البلاغة للمستوى التركيبي دون غيره من المستويات اللغوية....

فأكثر البلاغيين –قديما وحديثا- يصنفون علوم البلاغة في المستوى التركيبي، فهذا الإمام الزركشي نموذجا... يتحدث عن مستويات التفسير اللغوي، وفكرة استنباط التفسير منها جميعا، فلما يذكر علوم البلاغة يصنفها جميعها في المستوى التركيبي، حيث يقول: "... وأما بحسب التركيب فهو من وجوه أربعة: الأول: باعتبار كيفية التراكيب بحسب الإعراب ومقابله من حيث إنها مؤدية أصل المعنى وهو ما دل عليه المركب بحسب الوضع وذلك متعلق بعلم النحو. الثاني: باعتبار كيفية التركيب من جهة إفادته معنى المعنى أعني لازم أصل المعنى الذي يختلف باختلاف مقتضى الحال في تراكيب البلغاء وهو الذي يتكلف بإبراز محاسنه علم المعاني. الثالث: باعتبار طرق تأدية المقصود بحسب وضوح الدلالة وحقائقها ومراتبها وباعتبار الحقيقة والمجاز والاستعارة والكناية والتشبيه وهو ما يتعلق بعلم البيان. والرابع: باعتبار الفصاحة اللفظية والمعنوية والاستحسان ومقابله وهو يتعلق بعلم البديع» [30].

فلم يلحظ رحمه الله تعلق علم البيان بالجانب الإفرادي؛ حيث يتم نقل المفردة اللغوية من دلالاتها الأصلية باعتبار الوضع، إلى دلالات فرعية يقتضيها الحال والسياق، كما أنه لم يلحظ الجانب الصوتي في علم البديع، وكيف أنه يدرس تناسق الأصوات وتناسبها وجماليات هذه العلاقات الصوتية... رغم وضوح هذه الحيثيات لمن تأمل حقّ التأمل ودرس هذه العلوم بموضوعية ومنهجية بعيدة عن الإملاءات المعرفية الضاغطة، والحدود العرفية الخانقة...

2. **البلاغة تتعامل مع اللغة في أعمق وأدقّ مستويتها موازنة بباقي علوم اللغة**

إنّ البلاغة على خلاف جميع علوم اللغة لا تتعامل مع مستويات اللغة كلّها فقط، بل تتعامل معها بمستويات أعمق وأدق، فعلم المخارج والصفات وعلم الصوتيات إنّما يتناولون الصوت العربي بالدراسة من جهة ظاهره، سواء فيزيولوجيا أو فيزيائيا أو مخبريا ليس إلاّ، لكن علم البديع إنما يدرس نغمه، وجماله، وتناسقه، وموسيقاه.... وعلم متن اللغة إنّما يدرس معنى المفردة الأصيل، المتواضع عليه أوّلا، بينما علم البيان يدرس دلالات هذه المفردة في مستويات أعمق، مستويات إبداعية ينقلها الشاعر والأديب من أصل وضعها إلى استعمالات أخرى بعيدة عن هذا الأصل المعجمي النمطي... وكذلك الأمر بالنسبة لعلم المعاني الذي لا يدرس التركيب في مستواه الأوّل مستواه السطحي كما يفعل علم النحو... بل يمعن النظر ويعمق البحث إلى ما يسميه البلاغيون بالمعاني الثواني ودلالات التركيب الفرعية والعميقة....[31]

وهذا التنوع من جهة، والدقة والعمق من جهة أخرى صعّب على المهتمين والمشتغلين بالدرس البلاغي تصوّر البلاغة على حقيقتها ابتداء، فضلا عن تعريفها... بضبط هذا التعدد في مجال دراستها وهذا العمق في تناول مواضيعها...

3. **البلاغة تجمع بين الفن والعلم**

البلاغة في جميع مباحثها تهتم بالجمال وضبط الكلام، والجمال ذوق وإمتاع، وضبط الكلام علم وإقناع.... فمن رماها بالمعيارية أنكر علميتها، بإنكاره جانب ضبط الكلام والتقعيد والتقنين له. ومن رماها بعدم الانضباط وتمططها وانفلاتها، فقد أنكر فيها هذا الجانب الذوقي الجمالي، الذي لا يمكن التقعيد له تقعيدا لا انفلات فيه، وتقنينا لا حرية فيه، ولا فسحة، ولا انسياب....

ولا يقف الأمر عند استحالة التقنين للجمال فقط، بل تعريفه أيضا بعيد المنال؛ فالجمال لا يمكن حدّه وضبطه؛ لأنّه وصف مطاط متفلِّت عن التعبير والألفاظ، مستعصٍ عن التقعيد والإلمام ....

وفي مقابل ذلك فإنّ التقعيد الذي عرفته البلاغة والمعيارية التي نقلتها من مجرد فنّ القول، إلى علم مستقل متكامل الأركان، إنّما يصف شيئا من حسن الكلام لا كلّه، وهو تصوير ما استشفوه، وضبط ما اكتشفوه، وما خفي من الكلام المعجز لا يحيط به إلاّ صاحبه الذي تكلّم به من فوق سبع سماوات... وما يدّخره الزمان من كلام الفصحاء والبلغاء قد نجد فيه ما يبهر ويسحر وما يضاف إلى هذا التقنين أو يعدّله...فيبقى تعريف البلاغة وحدّها من جهة التقنين للكلام مفتوحا للإضافة والتعديل أبدا ما بقي الكلام متّصلا والإبداع عند الإنسان متواصلا...

والنتيجة أنّ البلاغة سواء انطلقنا من جانبها الفني الجمالي، أو جانبها العلمي التقنيني، لا يمكن ضبطها، ذاك بسبب انسيابية جانبها الجمالي، والتقنينات المستنبطة من إبداعات الكلام اللامتناهية...

4. البلاغة تستمد مباحثها ومسائلها من حقول معرفية متعددة ومتنوعة

كثير ممّن عمد إلى تعريف البلاغة والبحث في حقيقتها، نظر إلى شيءٍ من مواردها وأصولها وحسِبها تستمدُّ منه –وحده- مادتها وقوانينها، فانطلق بعضهم من النقد الأدبي ورأى أنّ البلاغة ما هي إلاّ بنك معلومات تجمعت بفعل الدراسات النقدية في الأدب العربي[32]، بينما انطلق آخرون من قضية الإعجاز ورأوا أنّ البلاغة بحث في دلائل الإعجاز وأوجهه اللغوية ليس إلاّ[33]، وانطلق آخرون من ظاهرة الجدل الكلامية والمناظرات المذهبية والمواعظ الخَطابية،[34] ورأوا أنّ البلاغة ليست سوى وسائل للإقناع – ولو بغير حقٍّ- وضوابط للجدل والحجاج - بقصد لجم الخصم وإسكاته- وقوانين لاستمالة العامة بالترغيب حينا وبالترهيب حينا آخر...

وبناء على ذلك تصوّر كلّ واحد البلاغة وعرّفها من منطلقه الخاص، ومن مورده ومصدره الذي تناول البلاغة فيه وتعلّمها منه، دون النظر إلى باقي مواردها ومشاربها ومصادرها... فحقيقة البلاغة كلّ ذلك وأكثر... وعلى من أراد أن يتصورها على حقيقتها أن ينظر إليها من جميع زواياها التي انطلقت منها وتطوّرت في رحابها....

5. اختلاف مجالات عمل البلاغة

ثم إنّ هذا الاختلاف في موارد البلاغة ومصادرها، قد أدّى بالضرورة إلى اختلاف الحقول المعرفية المشاركة فيها من حيث التعريف بها والتقنين لها، ومن حيث عملها والعمل بها، فعلم النقد قائم على البلاغة وهو يحتاج منها قوانينها وموازينها، وعلم التفسير بعضه قائم على البلاغة –أيضا- من حيث حاجته إلى الكشف عن دلائل التركيب القرآني وإعجازه وأسرار بيانه، وعلم الجدل والكلام يحتاج منها إلى وسائل الحجاج والإقناع اللغوية... وهكذا يقال في مختلف الحقول المعرفية التي تتعامل مع البلاغة، وتعملُ فيها البلاغة...

وتعريف البلاغة يحتاج إلى الإشارة – ولا بدّ- إلى تحديد حقل معرفتها ومجال تخصصها؛ وهذا التنوع والتوسع في ميدان عملّها يصعّب من حدّها وضبط تعريفها.

6. البلاغة في تطور مستمر

أشرنا مند قليل إلى هذه الحقيقة، وهي في غاية التقرير، ولا يمكن أن ينكرها أحد ممّن خابر هذا العلم ووقف على تاريخه، فالبلاغة على خلاف أكثر علوم اللغة إن لم أقل كلّها -التراثية على الأقلّ- التي تعتمدُ ما تواضع عليه العرب الأوائل وما نزل به الكلام المعجز... لا تَعْدِل عنه ولا تحتج بما عداه...لكن البلاغة على خلافها لا تزال تحتج بالكلام البليغ كلّه، قديمه وحديثه، بل عربيّه وأعجميه... تستنبط منه قواعد الإمتاع والحسن، وتستكشف فيه مواطن الجمال والفنّ... يقول عبد الملك بومنجل في تأصيل البلاغة: "وإنّ هذا العلم لم يغلق بعدُ بل بإمكان النقاد في كل عصر أن يضيفوا إليه زبدة ما استنبطوه من أحكام صحيحة أو هي موضع إجماع أو قبول على أقلّ تقدير."[35]

وانطلاقا من هذا التطور الدائم والمستمرّ، صعُب تعريف البلاغة، فالتعريف إنّما يتأتى فيما كان ثابتا، محدّدَ المجال ومعروف الحقل...أمّا المتغيّر المتطوّر؛ فلا يمكننا ضبط صورته حتى نعرّفه....ولا يمكننا ضبط قواعده حتّى نحُدّه.

وكخلاصة لهذا المطلب، يمكنا أن نجمع أسباب فشل البلاغيين في تعريف البلاغة في عامل واحد هو العجز عن تصوّر مفهومها تصورا شاملا وصحيحا؛ لأنّ التعريف فرع عن التصوّر، فلا يمكننا أن نصل لتعريف صحيح وموحّد إذا كان المفهوم غير محدّد... ولو تأملنا في كثير من الكتابات القديمة والحديثة سنجد أنّ تصوّر البلاغة لم يكن دائما تصورا صحيحا، فضلا عن أن يكون موَحّدا... فقد نسبها أكثر من عرّفها إلى دراسة التركيب، وجعلها بعضهم فرعا عن علم النحوّ، وحصرها آخرون

في جانبها الفني الجمالي، وآخرون نفوا عنها وجه التطوّر فحصروها فيما ذكروه من القواعد وعدّدوه من الضوابط ومن عدل عنها عدل عن البلاغة والفصاحة وعُدّ كلامُه لحنا وعيّاً...إلخ

فهؤلاء جميعهم... وغيرهم... إنّما فشلوا في تعريف البلاغة، كلّ البلاغة؛ بسبب حصر تعريفاتهم على أهمّ ما فيها، وقصرها على بعض أجزائها، وتعميم شيئا من منهجها على كلّ مسائلها ونحو ذلك....

الخاتمة

من أهمّ نتائج هذا المقال إثباتُ عجز البلاغيين في تعريف البلاغة؛ انطلاقا من إيراد بعض نصوصهم المصرّحة بذلك، أو من خلال النظر في تعريفاتهم سواء من جهة تعددها الذي لا ينضبط، أو بنائها اللفظي المتناقض، أو مضمونها المعرفي المتعارض.

ثم ردُّ هذا العجز لعدم تصوّر البلاغة على حقيقتها؛ سواء بسبب النظر إليها من زوايا معرفية ضيقة، أو تقزيم مجالات عملها، أو تغليب بعض خصائصها المنهجية وميزاتها المعرفية على بعض...

ويقترح البحث للوصول إلى تصوّر البلاغة على حقيقتها، والتمكّنِ من تمييزها: تجاوزَ تعريفها، والاشتغالَ بتحديد مفهومِها؛ خاصة وأنّ الحقائق المعرفية إنّما تدرك حقَّ الإدراك بمفاهيمها أكثر من مصطلحاتها وتعريفاتها؛ فالمصطلح ما وُضِع إلاّ لإثارة المفهوم المُتَصور في الذهن، والتعريف ما هو إلاّ محاولة ربط بين المصطلح والمفهوم؛ فالمفهوم هو الأصل، وهو الأساس الذي منه تستنبط المصطلحات والتعريفات، وهو –بالتالي- الأصل الذي به تفهم وتُدرك الحقائق....

بناء على ذلك يمكننا تقديم جملة من المعالم المنهجية، والحقائق المعرفية، التي تمثل أركان مفهوم البلاغة، والتي لا يمكننا تصورها تصورا صحيحا إلاّ باعتمادها وملاحظتها:

1. البلاغة العربية تدرس اللغة في جميع مستوياتها، الصوتية، الإفرادية، التركيبية، الدلالية.

2. البلاغة تدرس اللغة في جميع مستوياتها بشكل أدقّ وأعمق من غيرها من الفنون الكلامية والعلوم اللغوية.
3. البلاغة تجمع بين البحث في جودة صياغة الكلام وجمال عرضه.
4. البلاغة فن قائم على كثير من الذوق والذاتية ويعطي الدارِس مجالات واسعة من حرية التقييم والتحليل.
5. البلاغة علم قائم على الضبط والموضوعية، يلزِم الدارس بقوانين منهجية، وقواعد لغوية، لا يصح نسبة الكلام للحسن والجودة إلاّ بها...
6. البلاغة في تطوّر مستمر، لا يتوقف ما دام الإنسان العربيّ يتفنّن في الكلام ويبدع فيه، وما دام العالم اللغوي يكتشف جماليات جديدة، وضوابط مفيدة...
7. موارد البلاغة التي نشأت فيها متنوعة ، ومجالات عملها التي تُبدع فيها متعددة، لكن حقيقتها واحدة، هي الحقيقة التي تجمع بين شتات مواردها، والإبداع نفسه الذي يتجلى في مختلف ميادين عملِها.

بمجموع هذه المعالم نستطيع أن نتصوّر البلاغة على حقيقتها، ونميّزها عن غيرها من علوم اللغة... وعلى من أراد أن يتعرف عليها أن يلتزم بها، أو يصوغ تعريفا يجمعها...

- قائمة المصادر والمراجع

1. أحمد سعد محمد، التوجيه البلاغي للقراءات القرآنية، مكتبة الآداب القاهرة (د ت). وأصل الكتاب رسالة دكتوراه تخصص البلاغة والنقد الأدبي نوقشت بكلية البنات بجامعة عين شمس سنة 1418هـ 1997م نالها صاحبها بمرتبة الشرف الأولى.
2. أحمد بن علي بن عبد الكافي أبو حامد بهاءُ الدين السبكي (773 هـ)،عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، الطبعة الأولى 1423 هـ - 2003 م.
3. الحسن بن رشيق أبو على القيرواني الأزدي (463 هـ)، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، الطبعة الخامسة 1401 هـ - 1981 م.
4. الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران أبو هلال العسكري (نحو 395هـ)، الصناعتين،. تحقيق: علي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العنصرية بيروت 1419 هـ

5. الرّماني (384هـ)، والخطّابي (388هـ)، وعبد القاهر الجرجاني (471هـ) ثلاث رسائل في إعجاز القرآن، ضمن سلسلة في الدراسات القرآنية والنقد الأدبي، تحقيق: محمد خلف الله أحمد ومحمد زغلول سلام دار المعارف مصر الطبعة الثالثة (د ت).
6. عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد، أبو بكر الجرجاني (471هـ)، أسرار البلاغة، تحقيق: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني بالقاهرة، دار المدني بجدة (د ت)
7. عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد أبو بكر الجرجاني(471هـ)، دلائل الإعجاز في علم المعاني، المؤلف: تحقيق: محمود محمد شاكر أبو فهر. مطبعة المدني بالقاهرة - دار المدني بجدة الطبعة الثالثة 1413هـ - 1992م.
8. عبد الملك بومنجل، تأصيل البلاغة بحوث نظرية وتطبيقية في أصول البلاغة العربية، منشورات مخبر المثاقفة العربية في الأدب ونقده، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2.
9. محمد بن أحمد بن منصور شهابُ الدين الأبشيهي أبو الفتح (852هـ)، المستطرف في كل فن مستطرف، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الأولى 1419 هـ
10. محمد أحمد عبد العزيز الجمل، الوجوه البلاغية في توجيه القراءات القرآنية المتواترة، رسالة دكتوراه تخصص التفسير وعلوم القرآن جامعة اليرموك الأردن، بإشراف فضل حسن عباس، مناقشة محمد أبو موسى، عبد الباسط إبراهيم بلبول، سمير شريف استيتيه، أحمد خاد يوسف شكري. قدمت بتاريخ 7 محرم 1426هـ 16 فبراير 2005م.
11. محمد بن حسين بن عبد الصمد الحارثي العاملي الهمذاني بهاءُ الدين (1031هـ)، الكشكول، تحقيق: محمد عبد الكريم النمري، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى 1418هـ -1998م.
12. محمد بن عبد الرحمن بن عمر أبو المعالي جلال الدين القزويني الشافعي المعروف بخطيب دمشق (739هـ)، الإيضاح في علوم البلاغة، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل، بيروت الطبعة الثالثة، (د ت).
13. محمد بن عبد الله بن بهادر أبو عبد الله بدر الدين الزركشي (794هـ)، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي وشركائه، القاهرة الطبة الأولى: 1376 هـ - 1957 م.
14. محمد بن عبد المطلب، البلاغة العربية قراءة أخرى، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، مصر الطبعة الثانية 2007م.

15. محمد محمد أبو موسى، خصائص التركيب –دراسة تحليلية لمسائل علم المعاني-، مكتبة وهبة القاهرة، الطبعة الرابعة 1316هـ 1996م.
16. نصر الله بن محمد بن محمد بن عبد الكريم الشيباني الجزري أبو الفتح ضياء الدين المعروف بابن الأثير الكاتب (637هـ)، الجامع الكبير في صناعة المنظوم من الكلام والمنثور، تحقيق: مصطفى جواد، مطبعة المجمع العلمي 1375هـ.
17. نصر الله بن محمد بن محمد بن عبد الكريم الشيباني الجزري أبو الفتح ضياءُ الدين المعروف بابن الأثير الكاتب (637هـ)، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، 1420 هـ
18. يحيى بن حمزة بن علي بن إبراهيم الحسيني العلويّ الطالبي الملقب بالمؤيد باللَّه (745هـ)، الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، المكتبة العنصرية، بيروت، الطبعة الأولى 1423 هـ

الهوامش:

1 دلائل الإعجاز ص34-35
2 دلائل الإعجاز ص250
3 الجامع الكبير في صناعة المنظوم من الكلام والمنثور ص: 76-77
4 المثل السائر 80/1
5 هذا المصنف لا يستبعد أن يكون عبد القاهر الجرجاني، فكلامه هذا يكاد يكون متطابقا مع النص الذي ورد عنه في دلائل الإعجاز [ص 34-35] والخلاف الموجود في لفظه قد يكون بسبب نقل ابن الأثير لهذا الكلام من حفظه وضبطه، أو لعلّه تصرف في لفظه ونقله بمعناه....والله أعلم.
6 مدخل إلى كتابي عبد القاهر، محمد أبو موسى، مكتبة وهبة القاهرة ص36-37. (د ت) وانظر: الوجوه البلاغية في القراءات القرآنية المتواترة ص99
7 الصناعتين ص4-5
8 العمدة 241/1...250.
9 المستطرف في كل فن مستطرف ص50 وما بعدها
10 ينظر مثلا تقنين بشر بن المعتمر للبلاغة في البيان والتبيين 128/1
11 كتعريف البلاغة بالإيجاز، انظر البيان والتبيين 17/1-98
12 ينظر الإيضاح في علوم البلاغة للخطيب القزويني 17/1 وما بعدها.
13 ينظر الإيضاح في علوم البلاغة 49/1.

[14] ينظر البيان والتبيين للجاحظ فهو خير مثال لملاحظة التعريفات التي انتهجت النهج اللغوي في تعريف البلاغة....

[15] الصناعتين ص10-12

[16] تأصيل البلاغة، أ.د. عبد الملك بومنجل. ص10

[17] ينظر الطراز وكيف اختلفت تعريفاته للبلاغة باختلاف منطلقات التعريف فهي كلامية جدلية منطقية في التعريف الأوّل، لغوية نقدية في التعريف الثاني، إعجازية في التعريف الثالث !/11.

[18] الصناعتين ص10

[19] الصناعتين 12

[20] الإيضاح 17/1...54...

[21] الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز 11/1 وما بعدها.

[22] عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، أحمد بن علي بهاء الدين السبكي (773هـ)، تحقيق: عبد الحميد هنداوي. المكتبة العصرية بيروت الطبعة الأولى 1423هـ 2003م. 1/ 54....وما بعدها.

[23] البلاغة العربية قراءة أخرى ص2

[24] ينظر خصائص التركيب ص41

[25] ينظر: تأصيل البلاغة، بحوث نظرية وتطبيقية في أصول البلاغة العربية، أ.د. عبد الملك بومنجل. منشورات مخبر المثاقفة العربية في الأدب ونقده، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2. ص9

[26] ينظر على سبيل المثال: تزجيه ظاهرة الالتفات في كتاب: التوجيه البلاغي للقراءات القرآنية ص333 وما بعدها ستجد أكثرها توجيهات نحوية متعلقة بمعاني النحو أي ما سماه البلاغيون قديما بالمعاني الأوائل وهي الدلالات الأصلية للتركيب والوظائف النحوية.... التوجيه البلاغي للقراءات القرآنية، أحمد سعد محمد. مكتبة الآداب القاهرة (د ت). وأصل الكتاب رسالة دكتوراه تخصص البلاغة والنقد الأدبي نوقشت بكلية البنات بجامعة عين شمس سنة 1418هـ 1997م نالها صاحبها بمرتبة الشرف الأولى.

[27] ينظر: دلائل الإعجاز ص429-430.

[28] ينظر: دلائل الإعجاز ص 452...

[29] الطراز 10/1

[30] البرهان في علوم القرآن، 2 / 174.

[31] أشار إلى هذا لملمح المنهجي يحيى بن حمزة المؤيد بالله الطالبي (745هـ) في الطراز 13/1-14.

[32] تأصيل البلاغة، بحوث نظرية وتطبيقية في أصول البلاغة العربية، أ.د. عبد الملك بومنجل. منشورات مخبر المثاقفة العربية في الأدب ونقده، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2. ص9.

[33] ينظر ثلاث رسائل في الإعجاز ص7

[34] وأفضل من يمثّل هذا الاتجاه الجاحظ (255هـ) في البيان والتبيين.

[35] عبد الملك بومنجل، تأصيل البلاغة ص18

الاتباع والابتداع في نقد بن السراج الشنتريني

Follow and innovation in the criticism of Ibn Al-Sarraj Al-Shantarini

الدكتورة: نورة بوغقال

قسم اللغة والأدب العربي
جامعة عباس لغرور خنشلة (الجزائر)
noraboughegal@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/10 تاريخ القبول: 2021/08/29 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

يهدف هذا المقال إلى: التعريف بأحد نقاد الأندلس المتأثرين بآراء بن رشيق المسيلي النقدية، من خلال كتابه العمدة، هذا الناقد هو ابن السراج الشنتريني، الذي اختلف العلماء في شأن مؤلفاته، وعناوينها، وحقيقة نسبتها إليه.

وقد تقصّت هذه الدراسة تلك الآراء، وخرجت بحكم، مستندة إلى أدلة وبراهين، كما بحثت مسألة تلخيص بن السراج لكتاب العمدة.

فتوصلت إلى نتائج تظهر بأن الناقد الأندلسي المدروس، بدا متأثرا بابن رشيق كثيرا، لكنه تفرّد بآرائه الشخصية في: النثر، وفي شخصية المتنبي الأدبية، كما أوضح بعض آراء ابن رشيق الغامضة، ودعمها بالشواهد، مستعينا بثقافته الدينية الواسعة.

الكلمات المفتاحية: ابن السراج؛ ابن رشيق؛ النقد؛ التأثير؛ الكتب النقدية.

***Abstract* :**

This article aims to introduce one of the critics of andalousia, influenced by Ibn- Rashiq Al-Messilis critical view, through his book Al Umda.

This critic is Ibn-Al Sarraj Al-Shantarini, who scholars differed regarding his books, titles, and the fact that they were attributed to him.

This study investigated those opinions, and came up withe a judgment on evidence and proofs, it also examined the issu of Ibn Al-Sarraj's summary, of Al-Umda book, and it reashed conclusions : the thoughtful andalousian critic seemed to be greatly influenced by Ibn-Rashiq, but he has a unique personal opinions, about prose and about the literary personality of Al-Mutanabbi and he expained some ambigous opinions of Ibn-Rashiq, and he supported them with examples, using his extensive religious cultur.

Key words :
Ibn-Al-Sarraj ; Ibn-Rashiq ; criticism ; the influence ; the critical books.

تمهيد:

أنتج المغاربةُ تُراثًا نقديًا هامًّا، أثّر في غيرهم من الأقطار العربية في المشرق والأندلس وصقلّية[1]، وامتدّ تأثيرهم إلى يومنا هذا، واعتُبرت فترة حكم باديس وابنه المعز الصنهاجيين خلال القرن الخامس الهجري في القيروان، العصر الذهبي للنقد المغربي[2]، أُلّفت خلاله كتب غاية في الأهمية، عكست الازدهار الثقافي الذي وصل إليه نقاد ذلك العصر، أمثال: عبد الكريم النهشلي وكتابه (الممتع)، وأبو إسحاق الحصري بكتاب (زهر الآداب)، والقزّاز بـ (ما يجوزُ للشاعر الضرورة)، وابن شرف (مسائل الانتقاد)، وابن رشيق (العمدة في محاسن الشعر ونقده)، الذي اعتبره أحد النقاد المحدثين أهم هذه الكتب وأبعدها أثرا، تجلى ذلك في قوله: "... فهو كتاب جامع من حيث أنه معرض للآراء النقدية التي ظهرت في المشرق حتى عصر ابن رشيق، ألّفه لأبي الحسن علي بن أبي الرجال، الذي كان يعدّ هو وأهل بيئته برامكة إفريقية"[3]، ويرى الدكتور محمد مرتاض بأنّ ابن رشيق تفوّق على معلمه النهشلي لأنه كان: "... أقدر على الإيغال، وأقوى في الوصول إلى المؤشرات الجمالية التي تجعل من كلام ما يتسامى إلى ما يطلق عليه النقاد الخطاب الشعري..."[4]. ويثمّن الدارس نفسه مجهودات ابن رشيق التي ضمنّها كتابه العمدة، فيقول في كتاب آخر له: "... يصعب بل يستحيل أن يتناول أحد الدارسين النظرية الشعرية ونشأتها والخلاف فيها من غير أن يشير إلى هذا النابغة المغربي، فقد أثنى على كتابه كثيرون، وأثبته الأكثرون، فكان اسم ابن رشيق حاضرًا أبدًا وكتابه هذا موسوعة نقدية،... يتعذّر الإحاطة بكل ما ورد فيه من نظريات..."[5].

وإذا كانت هذه آراء بعض المحدثين في ابن رشيق وعمدته، فالقدامى استحسنوه أيّما استحسان، لا يتّسع المقام لإيراد تلك الأقوال، لأنّ الأصل في هذه المداخلة هو الحديث عن ابن السّراج وجواهره وأثر العمدة فيه.

ومما يثبتُ ذيوعَ صيت العمدة تلك الاختصارات التي ألّفها أصحابها بسبب إعجابهم الشديد وتأثرهم بالآراء النقدية الواردة فيه، وهي كالآتي:

1- العدّة في اختصار العمدة: هذا المختصر ألّفه أبو عمرو عثمان النحوي الصقلي بن علي بن عمر السرقوسي "كان من أهل العلم بمكان نحوًا ولغة، قرأ القرآن على ابن الفحّام وغيره، وله تأليف في القراءات والنحو والعروض، وصارت له حلقة للإقراء بجامع عمرو، روى عن أبي صادق

وابن البركات وآخرين"[6]. وهذا الاختصار ذكره بروكلمان في تاريخه[7] في معرض حديثه عن مؤلفات علم اللغة في شمالي إفريقية وصقلية.

2- **اختصار كتاب العمدة لابن رشيق:** ألّفه عبد اللطيف البغدادي، وذكر ابن أبي أصيبعة هذا الاختصار ضمن مؤلفات البغدادي في قوله: "... ولموفق الدين عبد اللطيف البغدادي من الكتب: كتاب غريب الحديث،... كتاب قبسة العجلان في النحو، اختصار كتاب الصناعتين للعسكري، اختصار كتاب العمدة لابن رشيق..."[8] وغيرهم كثير.

3- **المختار من كتاب العمدة لابن رشيق:** لمحمد طاهر الجبلاوي[9]، راجعه عباس محمود العقاد، يقع تحت سلسلة مختارات من تراثنا، إشراف وزارة الثقافة بمصر، عرض فيه الجبلاوي باختصار لموضوعات العمدة وأبوابه، ويؤكد انفراد صاحب العمدة بالبحث التحليلي في شعره ومعانيه، أثناء دراسته وبحثه لموضوعات كتابه، الذي يقرّر بأنه لم يؤلف المتقدمون مثله في نقد الشعر.

4- **مختصر العمدة لابن رشيق والتنبيه إلى أغلاطه:** لابن السّرّاج الشنتريني، ذكره بروكلمان بقوله: "... ومختصر آخر لأبي بكر بن السراج النحوي: آصفية 156/1، رقم 165..."[10]، وهذا العنوان مختلف في شأنه بين المترجمين لابن السّرّاج، بين من جعل مختصر العمدة لابن رشيق كتاب منفصل، والتنبيه إلى أغلاط ابن رشيق كتاب آخر[11]، وكتاب جواهر الآداب وذخائر الشعراء والكتّاب، كتاب ثالث مختلف عن الكتابين الأولين[12]، ووقع ذلك بين القدماء، وحتى بين المحدثين، وسوف يأتي الحديث عنه فيما يلي من عناصر المقال.

أولا: ترجمة ابن السّراج

1- **اسمه:** عُرف باسم: أبو بكر محمد بن عبد الملك، ابن السّرّاج الشنتريني الأندلسي المغربي النحوي من أئمة العلماء بالعربية في الأندلس[13].

2- **مولده:**

وُلد ابن السّرّاج بمنطقة شنترين غربي قرطبة بالأندلس وهي من كورباجة[14]، وجعله المقري شنتمريا[15]، في حين أنّ كلّ المترجمين له الآخرين أجمعوا على نسبته إلى شنترين وليس إلى شنتامرية: أما سنة مولده فلم يذكرها مترجموه، لكن محقق كتاب الذخائر، قدّر أنّه ولد في النصف الثاني من القرن الخامس الهجري وربما كانت سنة 475هـ[16].

3- تنقلاته:

رحل ابن السّرّاج عن شنترين مسقط رأسه إلى إشبيلية ثم رحل مرة أخرى إلى المشرق فنزل مصر سنة 515هـ[17]، وانتقل إلى اليمن ثم إلى مكة، ثم عاد إلى مصر[18]، وخلال تنقلاته قام بالإقراء، حسب المقري في نفحه.

4- وفاته:

انتقل ابن السّرّاج إلى الرفيق الأعلى سنة (545هـ) بمصر[19]، حسب قول صاحب البغية.

5- منزلته:

يمتاز ابن السّرّاج باتجاهه الديني، وعقيدته الراسخة ذلك أنه إمام تفرّغ للإقراء في حله وترحاله، حيث: "... كانت له حلقة في الجامع الكبير في مصر لإقراء النحو..."[20]. وقال رضوان الداية عنه: "... ووصف المؤلف بأنه شيخ الأدب وصف دال على مكانة الرجل العلمية والأدبية، وليست تزكية لفظية، فقد حمل معه من الأندلس الروايات العالية، والعلم الغزير، والاطلاع الواسع ولا شك أنّ هذه الأوصاف جعلت منه شخصية بارزة في وقت كانت فيه مصر إحدى مراكز الحضارة الإسلامية والآداب العربية"[21].

6- أساتذته:

من أهم أساتذته الذين جلس في حلقات دروسهم:

*أبو القاسم عبد الرحمن بن محمد النفطي[22]: حدّث عنه الموطأ.

*محمد بن عبد الرحمن ابن أبي العافية[23]: حدّث عنه العربية.

*ابن الأخضر علي بن عبد الرحمن بن مهدي بن عمران[24]: أخذ عنه العربية، من تآليفه شرح الحماسة.

7- تلاميذه:

من تلاميذه الذين أخذوا عنه العربية، أو رووا، أو حدّثوا عنه:

*عبد الله ابن بري بن عبد الجبار المقدسي الأصل، المصري: من علماء العربية النابهين[25]، أخذ عن ابن السّرّاج العربية إذ قرأ عليه كتاب سيبويه، وحفظ عليه كتاب الإيضاح العضدي لأبي علي الفارسي.

*أبو حفص عمر بن إسماعيل: هو من شيوخ ابن خير الإشبيلي، لقيه ابن السّرّاج في رحلته وروى عنه[26].

*أبو الحسن علي بن عبد الله القرشي: معروف باسم ابن العطّار[27].

8- آثاره:

ترك ابن السّرّاج تراثًا أدبيًا محترمًا، لكن بعضه مازال مخطوطًا إلى اليوم، والبعض الآخر مختلف في أمره بين المترجمين والمحققين:

*كتاب المعيار في وزن (أوزان) الأشعار: مخطوط مكتبة الأمبروزيانا الإيطالية 473NF[28]، نشره مع وكتاب الكافي في علم القوافي الدكتور رضوان الداية في كتاب موحد[29].

*كتاب الكافي في علم القوافي: حققه علاء محمد رأفت[30] مستقلا عن كتاب المعيار في أوزان الأشعار، منقّحًا، مُصوّبًا أغلاط الدكتور رضوان الداية في تحقيقه المذكور أعلاه.

*كتاب تقويم البيان لتحرير الأوزان[31]: مخطوط بدار الكتب المصرية، ذكره بروكلمان، ترقيمه (القاهرة ثان 230/2).

*اختصار العمدة لابن رشيق، وتنبيه على أغلاطه: يفهم من العنوان أنهما كتابان: كتاب اختصار العمدة لابن رشيق، وتنبيه على أغلاطه، وكتاب مختصر العمدة لابن رشيق، وتنبيه أغلاطه، ومختصر للعمدة لابن رشيق[32].

*جواهر الآداب وذخائر الشعراء والكتّاب: ذكره بروكلمان[33] بأنه مخطوط في الإسكوريال (ثان: 352)، وهو نفس رقم مخطوط مختصر العمدة لابن رشيق الذي ذكره بروكلمان نفسه.

*تلقيح الألباب في عوامل الإعراب: عدّه الدكتور رضوان الداية كتاب (تنبيه الألباب على فضائل الإعراب)، وسماه السيوطي (تلقيح الألباب في عوامل الإعراب وهْمًا، لأنهما كتابان مستقلان، يجمع هذا الكتاب مسائل النحو كغيره من تآليف النحو[34].

*تنبيه الألباب على فضائل الإعراب: وهو كتاب آخر مختلف عن سابقه، يشتغل فيه ابن السّرّاج بالنحو وقضاياه[35].

ثانيا: محتوى كتاب الجواهر لابن السّرّاج

يرى الدكتور محمد حسن قزقان محقق كتاب جواهر الآداب وذخائر الشعراء والكتّاب، أنّه أثر ثابت النسبة لمؤلفه ابن السّرّاج، كان العمدة من مصادره الأساسية، لكن "... لا يحقّ لنا أن نقول إنّه مختصر في العمدة، فالأجزاء الثالث والرابع وتسعة عشر بابا من الثاني تخالف هذا الحكم، ولم يعتمد المؤلف فيها على العمدة إطلاقا، وليس مصدرًا لهما، ويكون الحكم غير صحيح من مؤلفينا القدماء، ومن تابعهم من المعاصرين والمحدثين"[36]، والاحتمال الآخر هو أن يكون لابن السّرّاج كتاب اختصر فيه العمدة ونبّه على أغلاطه أو أنّ له كتابين: مختصر وتنبيه، كما أسلفنا الذكر أعلاه.

1- وصف مضمون الجواهر:

تضمّن كتاب الجواهر علومًا كثيرةً: اللغة والنقد العربي، البلاغة والنقد التطبيقي، الأدب شعره ونثره، يتألّف من أربعة أجزاء.

*** الجزء الأوّل:**

يشتمل على أربعين بابًا؛ سبعة منها في النقد الأدبي، والثلاثة والثلاثون الباقية في علوم البلاغة العربية، أما أبواب النقد فهي: 1-في فضيلة الشعر ومنافعه، 2-في معايب الشعر ومضاره، 3-في طبقات الشعراء ومراتبهم وتنقل الشعر فيهم والتنبيه على قصائدهم، 4-اختلاف أغراض الشعراء ومذاهبهم بسبب اختلاف طبقاتهم وغرائزهم، 5-في أنواع الشعر وضروبه وما يحسن في تأليفه وضروبه، 6-في جمل يستعان بها على عمل الشعر، 7-في مطالع الشعر ومقاطعه وكيف ينبغي أن تكون.

*** الجزء الثاني:**

يحتوي أربعة وثلاثين بابا، منها واحد وعشرون بابا في النقد، وثلاثة عشر بابا في الاجتماعيات والوطنيات.

أما أبواب النقد فهي: 1-النسيب، 2-المديح، 3-الافتخار، 4-في الرثاء، 5-في الاقتضاء والاستنجاز، 6-في العتاب، 7-في الوعيد والإنذار، 8-في الهجاء، 9-في الاعتذار، 11-في الأوصاف، 12-في وصف البلاغة والشعر، 25-في أشعر بيت وأحسنه وأصدقه وأكذبه، 26-في أشجع بيت وأجنبه، 27-في أحكم بيت، 28-في مختار ما يتمثّل به من الأبيات، 29-في مختار ما يتمثّل به من أنصاف الأبيات، 30-في أحسن بيت اشتمل على مثلين أو أكثر، 31-في المخترع، 32-في المولد، 33-في المشترك، 34-في تفصيل أنواع الأخذ والسرقة.

*** الجزء الثالث:**

عقد المؤلف هذا الجزء لفنّ النّثر، الذي فضّله على الشعر، وفيه ثمانية عشر بابا، أوّله في فضيلة النثر وتمييزه عن الشعر، وآخره في أصناف الكتّاب.

*** الجزء الرابع:**

صرف المؤلّف همّته في هذا الجزء إلى دراسة معمّقة في تتبع سرقات المتنبي ومشكل معانيه، وظهر من خلاله منتصرًا للمتنبي، لا معاديا له.

2-الإتباع في نقد ابن السراج الشنتريني:

طغى وجود شخصية ابن رشيق النقدية في كتاب الجواهر، في جزأيه الأول والثاني، اللذين تحدث فيهما صاحبهما ابن السراج عن الشعر، ولم يستطع التخلص من ذلك التعلق إلا نادرا، وقبل عرض بعض النماذج الدالة على هذا، التأثر الجلي، نقف عند مصطلح الإتباع بتعريفيه اللغوي والاصطلاحي:

أ- تعريف الإتباع:

*** لغة:** يقول ابن فارس:"...تبع: التاء والباء والعين، أصل واحد لا يشذ عنه من الباب شيء، وهو التلو والعفو، يقال تبعت فلانا إذا تلته وتبعته"[37]، أما ابن منظور فيرى بأن:"...تبع الشيء تبعا وتباعا في الأفعال، وتبعت الشيء تبوعا: سرت في إثره، واتّبعته، واتْبَعته، وتتبُّعه: قفاه تتطلبه متبعا له، وكذلك تتبَّعه، وتتبَّعْاه تتبُّعًا...وضع الإتباع موضع التتبع...اتبعت القوم تتبعا وتباعة بالفتح، إذا مشيت خلفهم، أو مروا بك فمضيت معهم، وفي حديث الدعاء، تابع بيننا وبينهم على الخيرات،

أي اجعلنا نتبعهم على ما هم عليه"[38]، والملاحظ من خلال هذين التعريفين هو اتفاقهما في معنى القفو للفظ تبع ومشتقاته.

* **اصطلاحا:** يعرف ابن علان الإتباع فيقول بأنه:"...الامتثال ظاهرا، والرضا باطنا لحكم الله ورسوله، ومن يقول من دعا إلى ذلك"، وقال الإمام أحمد بأن الإتباع هو:"...أن يتبع الرجل ما جاء عن النبي – صل الله عليه وسلم- وعن أصحابه، ثم من بعد في التابعين مخير"، وقال ابن عبد البر:"...الإتباع ما ثبت عليه الحجة"، وهو إتباع كل من أوجب عليك الدليل إتباع قوله، فالرسول – صل الله عليه وسلم- هو المثل الأعلى في إتباع ما أمر به"[39]، إن المعنى المشترك بين هذه التعريفات الاصطلاحية لكلمة إتباع، هو الابتداء بسنة الرسول الكريم محمد – صل الله عليه وسلم- ، أما المعنى المقصود من استخدام هذا المصطلح في هذا المقال هو الاقتباس من كتاب العمدة من طرف ابن السراج، وتضمينه تلك الاقتباسات في كتابه الذخائر، وهذا ما سنوضحه في العناصر التالية من البحث.

ب- مظاهر الإتباع:

اتبع ابن السراج ابن رشيق في قضيتين أساسيتين هما عنونته لأبوابه، وآراءه النقدية، وتم له ذلك على النحو التالي:

*** الإتباع في عنونة الأبواب:**

ركب ابن السراج بعض عناوين أبوابه من عنوانين أو أكثر من عناوين أبواب العمدة، والنماذج التالية توضح حقيقة ذلك التركيب:

-عنوان الباب الأول لابن السراج:"في فضيلة الشعر ومنافعه"، مركب من عنوانين لبابين عند ابن رشيق:"في فضل الشعر" و"من منافع الشعر ومضاره"[40].

-عنوان الباب الثاني:"في معايب الشعر ومضاره"، من عند ابن رشيق:"منافع الشعر ومضاره"، وباب "من رفعه الشعر ومن وضعه"[41].

-عنوان الباب الثالث:"في طبقات الشعراء ومراتبهم وتنقل الشعر فيهم، والتنبيه على مشهور قصائدهم"، مأخوذ من عناوين في العمدة هي:"تنقل الشعر في القبائل"، و"المشاهير من الشعراء" و"في القدماء والمحدثين"[42].

-عنوان الباب الخامس:"في أنواع الشعر وضروبه وما يحسن في تأليفه وتركيبه"، يشبه باب ابن رشيق:"في أغراض الشعر وصنوفه"[43].

-عنوان الباب السادس:"في جمل يستعان بها على عمل الشعر"، مأخوذ من عنوان باب "في عمل الشعر وشحذ القريحة له" في العمدة[44]

كما نقل ابن السراج بعض عناوين أبواب ابن رشيق بحرفيتها مع إجراء بعض التعديلات أو الزيادة، وذلك ما حدث في العناوين التالية:

-عنوان الباب السابع في الجواهر:"في مطالع الشعر ومقاطعه وكيف ينبغي أن تكون"، يشبه عنوان:"في المقاطع والمطالع" لابن رشيق[45].

-عنوان الباب الثامن:"في الاستعارة"، يشبه عنوان:"الاستعارة" لابن رشيق[46].

-عنوان الباب التاسع:" في التمثيل"، يشبه عنوان:"التمثيل لابن رشيق[47].

-عنوان الباب العاشر:"في ضرب الأمثال"، يشبه عنوان "المثل السائر" لابن رشيق[48].

-عنوان الباب الحادي عشر:"في التشبيه"، يشبه عنوان "التشبيه" لابن رشيق[49].

-عنوان الباب الثاني عشر:"في التلويح والإشارة وما يقوم مقام التصريح من لطيف العبارة، يشبه "الإشارة" لابن رشيق[50].

-عنوان الباب الثالث عشر:"في التتبيع والتجاوز"، يشبه عنوان " التتبيع" لابن رشيق[51].

-عنوان الباب الرابع عشر:"في التجنيس"، يشبه عنوان:"التجنيس" لابن رشيق[52].

-عنوان الباب الخامس عشر:"في الترديد"، يشبه عنوان:"الترديد" لابن رشيق[53].

-عنوان الباب السادس عشر:"في التصدير"، يشبه عنوان:"التصدير" لابن رشيق[54].

وغير هذه الأمثلة كثير، مما يدل على أن ابن السراج انتهل من عناوين أبواب العمدة، ولم يغادره في استنساخها معدلة أو بالإضافة أو الحذف منها.

***الإتباع في الآراء النقدية:**

تأثر صاحب كتاب الجواهر، بكثير من آراء ابن رشيق النقدية، وسوف نقتصر في هذا المقال على ذكر أهم القضايا المتأثر بها فقط، دفعا للإطالة والإطناب.

- قضية التحدي الإعجازي للقرآن[55]:

وهي قضية شغلت أبا بكر، فوقف عندها في معرض حديثه عن البلاغة حيث قال:"...المعجز: هو القرآن الذي عجز عنه الثقلان، وتحدى به الإنس والجان، قال تعالى ردا على من رآه مقدورا، وتوهم له نظير:{{لاَ يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ، وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا}}، ثم حطهم عند هذا المقدار إلى مثل سورة من السور القصار، فقال تعالى:{{وَإِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنَا عَلَى عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِنْ مِثْلِهِ}}، فأفحموا عن الجواب، وتقطعت بهم الأسباب... البلاغة القرآنية في أعلى طبقات الإحسان، وأرفع درجات الإيجاز والبيان، بل تجاوزت حد الإحسان والإجادة إلى حيز الإرباء والزيادة..."، ونجد المسألة نفسها "في باب فضل الشعر" عند ابن رشيق الذي استعرضها، واستشهد بنفس الآيات التي استشهد بها ابن السراج، فقال متحدثا عن القرآن:"...وتحدى جميع الناس من شاعر وغيره بعمل مثله، فأعجزهم ذلك...فكما أن القرآن أعجز الشعراء وليس بشعر، كذلك أعجز الخطباء وليس بخطبة، والمرسلين وليس بترسيل...".

- قضية المطبوع والمصنوع[56]:

تأثر فيها الشنتريني بفقرات من باب "المطبوع والمصنوع" لابن رشيق إذ يقول:"...أما المطبوع فهو أصل الموضوع الذي عليه المدار، وبه الاقتدار، لأن العرب لم تنظر في أهداف كلامها، ولا تلتزم البديع في نثرها ونظامها، بل كانت تعتمد في بلاغتها على طبعها وفصاحتها"، وهو مستوحى من قول معلمه:"...فالمطبوع هو الأصل الذي وضع أولا وعليه المدار...".

ولما ذكر الصنعة[57]، قرنها ببعض المحدثين كأبي تمام والبحتري وغيرهما، فقال:"فإنهم لما آثروا المصنوع، جاذبوه فهرب، وغالبوه فاستصعب، فأكرهوه حتى ذل، وأكثروا منه فمل، ولو اقتصروا منه على ما سمح به الطبع، لعذب مذاقه، وطاب عرفه، وحسن إشرافه، وتعجن وصفه"، وهذا المعنى مأخوذ من قول ابن رشيق عن المصنوع:"...فاستحسنوه ومالوا إليه بعض الميل بعد أن عرفوا وجه اختياره على غيره...".

- اللفظ والمعنى[58]:

استخدمهما ابن السراج في في تعريف البلاغة:"...والبلاغة ألفاظ ومعان هي من الألفاظ بمنزلة الروح من الجسد، ولا تتم البلاغة إلا بصحتهما..."، واعتمدهما ابن رشيق أيضا في مطلع باب "في اللفظ والمعنى"، حيث قال:"اللفظ جسمه وروحه المعنى، وارتباطه به كارتباط الروح بالجسم، يضعف بضعفه ويقوى بقوته..."، والملاحظ على هذين القولين هو توافقهما في المعنى وبعض اللفظ.

- يدعو الشنتريني إلى ضرورة استكثار المعلومات بهدف إغراز المواد[59] في قوله:"...أن يستكثر من المعلومات لتغزر مواده، ويعلم ما يحسن من تركيبها، وما يقبح، ليأتي الحسن ويتجنب القبيح، أما الحسن، فأنواع كثيرة، لا سبيل إلى ضبطها بصفة تحصرها، لأن أنفاس الخلق غاية لا تلحق"، والمعنى نفسه نجده في قول ابن رشيق الآتي:"...وسمعت بعض الحذاق يقول: ليس للجودة في الشعر صفة، إنما هو شيء يقع في النفس عند المميز كالفرند في السيف والملاحة في الوجه...".

- نادى صاحب الجواهر بضرورة التحكم في البلاغة، والتعرف على أسبابها من الشعراء[60] في قوله:"وإن من أعون الأشياء على البلاغة بعد تحصيل مقوماتها، والتصرف فيما تحصل من أدواتها، أن تنظر في أنحاء كلام البلغاء، ومذاهب المتأخرين من فحول الشعراء، كالحسن وأبي تمام والبحتري، وابن الرومي وعبد الله بن المعتز، والمتنبي، وتتعرف ما اخترعوه، وولدوه من مليح المعاني، وتقف على ما أحدثوه من بديع التركيب والمباني"، ومعنى هذا الاقتباس مبثوث في باب "المطبوع والمصنوع" لابن رشيق مع كثير من التفصيل فضلا عن الشواهد، مع ذكر لأسماء نفس الشعراء الذين أوردهم ابن السراج في الاقتباس المذكور.

هذه قضايا كبرى تأثر فيها ابن السراج بابن رشيق، وغيرها كثير، لا يتسع المقام لذكرها جميعها.

3-الابتداع في نقد ابن السراج الشنتريني:

قبل أن نلج إلى لب هذا العنوان، لابد لنا من تعريف مصطلح الابتداع كي تتجلى معالم هذا الجزء من البحث.

أ- تعريف الابتداع:

*** لغة:** قال ابن فارس:"...الباء والدال والعين، أصلان أحدهما ابتداء الشيء وصنعه لا عن مثال، والآخر الانقطاع والكلال، فالأول قولهم أبدعت الشيء قولا أو فعلا، إذا ابتدأته لا عن مثال سابق، {{بَدِيعُ السَمَوَاتِ وَالأَرْضَ}} ، والعرب تقول: ابتدع فلان الركى إذا استنبطه" [61]، أما ابن منظور فيقول:"...بدع الشيء يبدع بدعا، وابتدعه أنشأه وبدأه...البديع، والبدع: الشيء الذي يكون أولا، وفي التنزيل {{قُلْ مَا كُنْتُ بِدْعًا مِنَ الرُّسُلِ}}، أي ما كنت أول ما أرسل، وقد أرسل قبلي رسل كثير،...والبديع: المحدث العجيب، والبديع: المبدع، وأبدعت الشيء اخترعته، لا على مثال، والبديع من أسماء الله الحسنى وإبداعه الأشياء، وإحداثه إياها" [62]، والأمر اللافت للنظر هو اتفاق كلا التعريفين حول معنى الإبتداء بالأمر لمصطلح الابتداع، وعدم القفو.

*** اصطلاحا:**

يعرف الجرجاني الابتداع بقوله:"...الإبداع والابتداع إيجاد شيء غير مسبوق بمادة ولا زمان" [63]، ويراه الراغب الأصفهاني بأنه:"...إنشاء صيغة بلا احتذاء، واقتداء...والبدعة في المذهب إيراد قول لم يستن قائلها وفاعلها فيه بصاحب الشريعة وأمائلها المتقدمة وأصولها المتقنة" [64]، ويقسم الشافعي البدعة إلى قسمين:"...البدعة لضالة ويراد بها ما أحدث، وخالف كتابا أو سنة أو إجماعا أو أثرا...المحمودة: ما أحدث من الخير، ولم يخالف شيئا من ذلك" [65]، والبدعة المقصودة في هذا البحث هي المحمودة التي أنشأها ابن السراج في نقده، وزادها من عنده إضافة إلى ما اقتبسه من كتاب العمدة، ويجمع الشاطبي بين المعنيين العام للابتداع والخاص الشرعي له، فيقول:"...وأصل مادة بدع الاختراع على غير مثال سابق...ويقال ابتدع فلان بدعة يعني ابتدع طريقة لم يسبقه إليها سابق، وهذا أمر بديع يقال في الشيء المستحسن الذي لا مثال له في الحسن، فكأنه لم يتقدمه ما

هو مثله، ولا ما يشبهه، ومن هذا المعنى سميت البدعة بدعة، فاستخراجها للسلوك عليها هو الابتداع، وهيئتها هي البدعة، وهذا المعنى سمي العمل الذي لا دليل عليه في الشرع بدعة، وهو إطلاق أخص منه في اللغة حسبما يذكر بحول عليه"[66].

وبناء على هذه التعريفات يمكن تعريف الابتداع على أنه استخراج للطريقة والسلوك عليها.

ب- مظاهر الابتداع:

يعتبر الجزء الثالث والرابع من كتاب الجواهر، منفصلين تماما عن محتوى العمدة، لأن الثالث نثري، والرابع معقود لرصد أغلاط المتنبي، وهذا في حد ذاته جديد، أما الجزآن الأول والثاني المخصصان للشعر، المقتبسان في أغلبهما من العمدة، فيحتويان على بعض مظاهر التجديد الذي يرجع الفضل فيه لابن السراج، ومن ذلك المظاهر التالي:

- مقارنة بين بلاغتي القرآن والحديث، ثم الانتصار للأولى بعد تقديم الأدلة والبراهين من القرآن والسنة، في مثل قوله:"...هذا رسول الله -صل الله عليه وسلم- ما أوتي من جوامع الكلم، واختص به من غرائب للحكم، إذا تأملت قوله في صفة الجنان -وإن كان غاية الإحسان- وجدته منحطا عن رتبة القرآن، وذلك قوله عليه السلام:{{فيها ما لا عين رأت، ولا أذن سمعت، ولا خطر على بال بشر}}، فأين ذلك من قوله تعالى:{{فِيهَا مَا تَشْتَهِيهِ الأَنْفُسُ، وَتَلَذُّ الأَعْيُنُ}}، هذا أعدل وزنا، وأحسن تركيبا، وأعذب لفظا، وأقل حروفا، وأبعد عن الاحتمال لذكر الشهوة واللذة مع ما فيها من التشويق إلى الجنة..." [67]، وهذا ما لم نجده في العمدة.

- مخالفة لرأي ابن رشيق في تفضيله اللفظ على المعنى، ومعاكسته له بتفضيل المعنى على اللفظ [68]، برز ذلك في قوله:"...فأكثر الناس على تفضيل المعاني، لأن اللفظ إنما جيء به من أجل المعنى، فهو تابع، والمعنى متبوع، ولا إشكال في تفضيل الأصول على الفروع..."، في حين نجد ابن رشيق يقول في ذات الموضوع:"...وأكثر الناس على تفضيل اللفظ على المعنى..."، وهذا مخالف لرأي الشنتريني.

-امتيازه بالطابع الديني في نقده، وبخاصة في معرض حديثه عن الشعر، وانتصاره للموافق لتعاليم الإسلام منه، في باب "في معايب الشعر ومضاره"، حيث قال عن الشاعر:"...إن رضي كذب، وإن

غضب ثلب، وإن تحرى الصدق لان وفتر، وإن تعالى فجر وكفر، لذلك قال الله تعالى فيهم:{{وَالشُّعَرَاءِ، يَتْبَعُهُمْ الغَاوُونَ، أَلَمْ تَرَ أَنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَهِيمُونَ، وَأَنَّهُمْ يَقُولُونَ مَا لَا يَفْعَلُونَ}}، ثم استثنى منهم المؤمنين، لأنهم ناضلوا عن الإسلام، وانتصروا للنبي -صل الله عليه وسلم-، فمن أمده الله بطبع يغني به عن التكلف، ومادة غزيرة يقوى بها على التصرف، ودين يبعثه على التوقي والتوقف، فذلك الذي يقضى بفضائله، ويسلم من شره وغوائله..."[69]، وهذا غير موجود في العمدة.

- التمثيل بشعره الخاص في معرض حديثه عن البلاغة والصنعة والفصاحة، حيث استشهد بقصيدة من نظمه، عدد أبياتها ثلاثة عشر بيتا، هذا مطلعها:

ومبدية حسنا ترفل في حلي وفي حلل تزهى على الشمس والبرد[70].

- تمكنه من معرفة أصحاب الشواهد التي أغفل ابن رشيق ذكر أصحابها، وإثبات أسماء بعضهم من المعروفين لديه، كإثباته لاسم السيدة عائشة – ﵂- ونسبة قول إليها لم ينسبه ابن رشيق في عمدته، وهو:"...وقالت عائشة -﵂-: أشعر الناس من أنت في شعره"[71].

- استشهاده بآيات من التنزيل الحكيم في باب الاستعارة مع الشرح المستفيض، ويتعلق الأمر بالآيات: الآية (23) من سورة الفرقان، والآية (94) من سورة الحجر، والآية (11) من سورة الحاقة، وهو ما لم يرد في العمدة[72].

- تقديم تعريفه الخاص بالتشبيه[73] في قوله:"...وهو تنزيل أحد الشيئين منزلة الآخر في بعض صفاته أو في جميعها..."، مستشهدا بآيات من الذكر الحكيم، شارحا التشبيه فيها شرحا معمقا، وتعلق الأمر بالآيات: الآية (06) من سورة الأحزاب، والآية (23) من سورة الشعراء، والآية (39) من سورة النور، والآية (171) من سورة الأعراف، والآية (21) من سورة الحديد، والآية (143) من سورة الأعراف، والآية (260) من سورة البقرة، والآية (65) من سورة الصافات، والآية (12) من سورة النمل، والآية (81) من سورة الزخرف، والآية (40) من سورة الأعراف (90)، وهذا ما لم يأت به ابن رشيق في ما عدا التعريف الذي قال فيه:"التشبيه صفة الشيء بما قاربه وشاكله، من جهة واحدة أو جهات كثيرة، لا من جميع جهاته...".

- يضيف على تعريف الرماني الذي قدمه ابن رشيق [74] في باب "الإشارة" والذي مفاده:"...وقيل: حسن الإشارة باليد والرأس من تمام حسن البيان، باللسان، جاء بذلك الرماني نصا، وقاله الجاحظ من قبل"، تعليقا لم يرد في العمدة هو:"...إشارة مذعور خائف لا تتضمن هذا كله، ولا وجه عندي بإنكار ذلك، لأن العين تدل من غير إشارة، فكيف إذا اقترنت بالإشارة، ...ورب إشارة أبلغ وأوقع من العبارة"، وهذا من باب "التلويح والإشارة" لابن السراج.

- تعليقه على "التبديل والعكس"، بشواهد من القرآن الكريم مع شرحها تمثلت تلك الشواهد في:

الآية (19) من سورة الروم، والآية (02) من سورة فاطر، فضلا عن استشهاده ببعض الحكم العربية مع شرحها[75]، وهذا الباب لم نجد له أصلا في كتاب العمدة.

- الإشارة إلى رسالة أبي زيد القيرواني فقيه المالكية الموثوق في عصرهم الملقب بمالك الأصغر، في باب:"في نفي الشيء بإيجابه"، حيث قال:"...ومثله قول ابن أبي زيد في رسالته:"ولا يتفكرون في ماهية ذاته"، أي ليس له ماهية، فيتفكر فيها..."[76]، ولا نعثر على ذكر الرسالة أو صاحبها في العمدة.

- ينتصر لزهير بن أبي سلمى على خصومه فيما يزيد عن الثلاث صفحات، بالحجة الدامغة، تم له ذلك في باب:"في المديح وذكر المختار منه"، فيما لم يورده صاحب العمدة [77]، وتعلق الأمر بجدل أثاره أحد أبيات المدح قاله زهير، فيه وجوه من الذم هو:

على مكثريهم رزق من يعتريهم وعند المقلين السماحة والبذل.

- استشهاده ببعض شعر ابن رشيق نفسه[78]، لم يورده قائله في عمدته، ويتعلق الأمر بالبيت:

ولقد هممت بقتل نفسي بعده أسفا عليه، فخفت ألا نلتقي.

- يورد مقدمة في باب "الوعيد والإنذار"، ربطها بمكارم الأخلاق، مستعينا بثقافته الدينية الواسعة، مستشهدا فيها بالآية (60) من سورة الأحزاب، وهذا لم نجده في العمدة[79]، مفادها:"...وليس إخلاف الوعيد بكذب، لأن الكذب إنما يكون فيما مضى، بل هو من مكارم الأخلاق لما فيه من دفع الضرر، وإزالة الأذية، قال الله تعالى:{{لَئِنْ لَمْ يَنْتَهِ الْمُنَافِقُونَ، وَالَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ وَالْمُرْجِفُونَ فِي الْمَدِينَةِ،

لَنُغْرِيَنَّكَ بِهِمْ}}، فلم ينتهوا عن النفاق، ولا أغراه بهم، وقد توعد على الذنب، ثم قبل توبة المذنب، وكيف لا يكون، وهو أرحم الراحمين، وأكرم الأكرمين".

خاتمة:

مما سبق يبدو أن المستشرق بروكلمان قد جانب الصواب، عندما اعتبر كتاب الجواهر: هو مختصر العمدة لابن رشيق، ذلك أن ابن السراج بدا متأثرا حقا في جزأيه الأول والثاني بابن رشيق، لكن ثبت أنه استقل ببعض آرائه النقدية المختلفة عن صاحب العمدة، كما أنه بدا مثقفا في الجانب الديني، مما أسفر عن تحليلات نقدية منطقية مطعمة بالحجج والبراهين الدامغة من القرآن والسنة النبوية الشريفة.

وعلى الرغم من تأثره الشديد بالعمدة، إلا أن شخصيته النقدية لم تتماهى مع شخصية ابن رشيق، إذ نجده يخالفه في بعض المواقف، ويستوفي شرح بعض الآراء، ويستشهد بنصوص لم يذكرها ابن رشيق، أو ذكرها مهملا ذكر أصحابها، وهذه النقائص استدركها ابن السراج، وأكمل الناقص منها، وعلى الرغم من ضآلة مجهود الشنتريني مقارنة بالحسن بن رشيق، إلا أننا نعتبره شبلا من أسد، هذا فيما لو تغاضينا عن الجانب النثري للكتاب والجزء الرابع منه، اللذين استقل فيهما مؤلف الجواهر بشخصيته عن ابن رشيق، سابحا في موضوعات بعيدة عن مضامين كتاب العمدة في محاسن الشعر ونقده.

الإحالات:

[1]- ينظر، الباب الخامس من كتاب النقد الأدبي في القيروان في العهد الصنهاجي، لأحمد يزن مكتبة المعارف، الرباط، المملكة المغربية، سنة 1985م.

[2]- ينظر، إحسان عباس: تاريخ النقد الأدبي عند العرب- نقد الشعر من القرن الثاني إلى القرن الثامن الهجري، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، سنة 2011م، ص 446.

[3]- المرجع نفسه، ص 451.

[4]- محمد مرتاض: النقد الأدبي في المغرب العربي بين القديم والحديث، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، سنة 2014م، ص 59.

[5]- محمد مرتاض: النقد الأدبي القديم في المغرب العربي (نشأته وتطوره –دراسة وتطبيق)، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، سنة 2000م، ص52، 53.

[6]- السيوطي: بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد عبد الرحيم، دار الفكر، بيروت، ط1، سنة 2005، ص 594.

[7]- ينظر، كارل بروكلمان: تاريخ الأدب العربي، ترجمة رمضان عبد التواب، دار المعارف، مصر، ط3، د.ت، ج5، ص 344.

[8]-ابن أبي أصيبعة: عيون الأنباء في طبقات الأطباء، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، سنة 1998م، ص 645.

[9]- ينظر: محمد الجبلاوي: المختار من كتاب العمدة لابن رشيق، مراجعة عباس محمود العقاد، (من سلسلة تراثنا)، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، القاهرة، مصر، سنة 1960م، ص

[10]- كارل بروكلمان، تاريخ الأدب العربي، ج5، ص 344.

[11]- ينظر رأي علاء محمد رأفت في ترجمته لابن السراج، محقق كتاب الكافي في علم القوافي لابن السراج، دار الطلائع، للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، سنة 2003م، ص 12 و 13.

[12]- نفسه، ص 12.

[13]- ينظر، السيوطي: بغية الوعاة، ص 152. والمقري: نفح الطيب في غصن الأندلس الرطيب، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت، نسخة 1986م، ج2، ص 238 و 538، و561. وابن خلكان: وفيات الأعيان، تحقيق إحسان عباس، دار صادر بيروت، د.ت، ج3، ص 108. خير الدين الزركلي: الأعلام، دار العلم للملايين، ط4، سنة 1979م، ج6، ص 249. وغيرها من المصادر والمراجع التي ترجمت له.

[14]- ينظر، الزبيدي: تاج العروس، وزارة الإرشاد والأنباء الكويتية، الكويت، ج12، ص 248.

[15]- ينظر، المقري : نفح الطيب، ج2، ص 238.

[16]- ينظر، محمد حسن قزقان، ابن السراج: جواهر الآداب وذخائر الشعراء والكتّاب، وزارة الثقافة الهيئة العامة السورية للكتاب، ط1، سنة 2008م، ج1، ص 35.

[17]- ينظر، المقري: النفح، ج2، ص 238.

[18]- ينظر، نفسه، ج2، ص 238.

[19]- ينظر، السيوطي: البغية، ص 152.

[20]- المقري: النفح، ج2، ص 238.

[21]- رضوان الداية: تاريخ النقد الأدبي في الأندلس، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، سنة 1993م، ص 433.

[22]- ينظر، السيوطي: البغية، ص 163.

[23]- ينظر، نفسه، ص 448.

[24]- ينظر، نفسه، ص 448.

[25]- ينظر، الزركلي، الأعلام، ج4، ص 73.

[26]- ينظر، المقري: النفح، ج2، ص 238.

[27]- ينظر، السيوطي: البغية، ص 163.

[28]- بروكلمان، تاريخ الأدب العربي، ج5، ص 354.

[29]- محمد رضوان الداية: مقدمة تحقيق المعيار في أوزان الأشعار والكافي في علم القوافي لابن السراج، دار الأنوار، بيروت، ط1، سنة 1968م.

[30]- ابن السراج، الكافي في علم القوافي، تحقيق علاء محمد رأفت.

[31]- بروكلمان، التاريخ، ج5، ص 355.

[32]- هذا تحليل عبد الفتاح الحموز محقق كتاب تنبيه الألباب على فضائل الإعراب لابن السراج، دار عمار للطبع والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، سنة 1995م، ص 09.

[33]- بروكلمان: التاريخ، ج5، ص 354 وص 345.

[34]- هذا التحليل جاء به الحموز عبد الفتاح محقق كتاب تنبيه الألباب على فضائل الإعراب لابن السّرّاج، ص 09 و10.

[35]- حققه عبد الفتاح الحموز.

[36]- محمد حسن قزقان محقق كتاب الجواهر لابن السّرّاج، ص 40-41.

[37]- ابن فارس: مقاييس اللغة، تحقيق: عبدالسلام هارون، دار الجيل، بيروت، ط1، سنة 1991م، ج1، ص362.

[38]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، ط1، سنة 2000م، ص194.

[39]- التعريفات الاصطلاحية منقولة من عند: محمد الأمين الشنقيطي: أضواء البيان في ايضاح القران، مجمع الفقه الاسلامي بجدة، د.ط، سنة 1996م، ج7، ص548.

[40]- ينظر: ابن السراج الجواهر، م1، ص304، وينظر: ابن رشيق: العمدة، تحقيق: عبدالحميد هنداوي، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، سنة 2001، ج1، ص12، 59.

[41]- ينظر: ابن السراج: الجواهر، م1، ص319، وابن رشيق: العمدة، ج1، ص 59، 30.

[42]- ينظر: ابن السراج: الجواهر، م1، ص329، وابن رشيق: العمدة، ج1، ص75، 84، 80.

[43]- ينظر: ابن السراج: الجواهر، م1، ص 350، وابن رشيق: العمدة، ج2، ص 134.

[44]- ينظر: ابن السراج: الجواهر، م1، ص365، وابن رشيق: العمدة، ج1، ص 184.

[45]- ينظر: ابن السراج: الجواهر، م1، ص 375، وابن رشيق: العمدة، ج1، ص 193.

[46]- ينظر: ابن السراج: الجواهر، م1، ص 382، وابن رشيق: العمدة، ج1، ص 235.

[47]- ينظر: ابن السراج: الجواهر، م1، ص 387، وابن رشيق: العمدة، ج1، ص 243.

[48]- ينظر: ابن السراج: الجواهر، م1، ص 391، وابن رشيق: العمدة، ج1، ص 247.

[49]- ينظر: ابن السراج: الجواهر، م1، ص 394، وابن رشيق: العمدة، ج1، ص 252.

[50]- ينظر: ابن السراج: الجواهر، م1، ص 411، وابن رشيق: العمدة، ج1، ص 266.

[51]- ينظر: ابن السراج: الجواهر، م1، ص 424، وابن رشيق: العمدة، ج1، ص 277.

[52]- ينظر: ابن السراج: الجواهر، م1، ص 430، وابن رشيق: العمدة، ج1، ص 283.

[53]- ينظر: ابن السراج: الجواهر، م1، ص 442، وابن رشيق: العمدة، ج2، ص 03.

[54]- ينظر: ابن السراج: الجواهر، م1، ص 445، وابن رشيق: العمدة، ج2، ص 08.

[55]- سورة الإسراء، الآية: 88 وسورة البقرة، الآية: 23، ابن السراج: الجواهر، م1، ص 294، 295، وابن رشيق: العمدة، ج1، ص 13.

[56]- ابن السراج: الجواهر، م1، ص 296، وابن رشيق: العمدة، ج1، ص 116.
[57]- ابن السراج: الجواهر، م1، ص 296، وابن رشيق: العمدة، ج1، ص 116.
[58]- ابن السراج: الجواهر، م1، ص298، وابن رشيق: العمدة، ج1، ص 112.
[59]- ابن السراج: الجواهر، م1، ص 299، 300، وابن رشيق: العمدة، ج1، ص 107.
[60]- ابن السراج: الجواهر، م1، ص 300، 301، وابن رشيق: العمدة، ج1، ص من 116 إلى 120.
[61]- سورة البقرة الآية 116، ابن فارس، مقاييس اللغة، ج1، ص 209.
[62]- سورة الأحقاف، الآية 09، ابن منظور، لسان العرب، ج1، ص 341، 342.
[63]- الجرجاني: التعريفات، تحقيق: إبراهيم الابياري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط4، سنة 1998، ص 50.
[64]- الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القران، تحقيق: صفوان عدنان داوودي، دار القلم، بيروت، والدار الشامية دمشق، ط4، سنة 2009، ص 38، 39.
[65]- نقلا عن التهانوي: كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق: رفيق العجم وعلي دحروج، مكتبة لبنان للنشر، ط1، سنة 1996، ج1، ص 191.
[66]- الشاطبي: الاعتصام في أهل البدع والضلالات، تحقيق: سليم بن عبدالهلالي، دار إبن عفان السعودية، ط1، سنة 1992، ج1، ص 37.
[67]- ورد الحديث النبوي الشريف في صحيح البخاري: كتاب بدء الخلق 08، والتوحيد 35، وسورة الزخرف، الآية 71، ابن السراج: الجواهر، م1، ص 295.
[68]- ابن السراج: الجواهر، م1، ص298، وابن رشيق: العمدة، ج1، ص 114.
[69]- سورة الشعراء، الآية 224، ابن السراج: الجواهر، م1، ص 318.
[70]- ابن السراج: الجواهر، م1، ص 297، 298.
[71]- ابن السراج: الجواهر، م1، ص 334، وينظر ابن رشيق: العمدة، ج1، ص197.
[72]- ينظر ابن السراج: الجواهر، م1، ص 383، 384، وابن رشيق: العمدة، ج1، ص 235.
[73]- ابن السراج: الجواهر، م1، ص 394، وينظر نفسه، م1، ص من 394 إلى 399، وابن رشيق: العمدة، ج1، ص 252.
[74]- ابن رشيق: العمدة، ج1، ص 273، وابن السراج: الجواهر، م1، ص 411، 412.
[75]- ينظر ابن السراج: الجواهر، م1، ص 448.
[76]- ابن السراج: الجواهر، م1، ص516.
[77]- ينظر: ابن السراج: الجواهر، م1، ص من 557 إلى 560، وينظر ابن رشيق: العمدة، ج2، ص 150، 151.
[78]- ابن السراج: الجواهر، م1، ص 578.
[79]- ينظر: ابن رشيق: العمدة، ج2، ص 186، وابن السراج: الجواهر، م1، ص 597.

مصادر البحث ومراجعه:

- القران الكريم
- صحيح البخاري

1- إحسان عباس: تاريخ النقد الأدبي عند العرب، نقد الشعر في القرن الثاني حتى القرن الثامن الهجري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د.ط)، سنة 1998م.
2- أحمد يزن: النقد الأدبي في القيروان في العهد الصنهاجي، مكتبة المعارف، الرباط، المملكة المغربية، (د.ط)، سنة 1985م.
3- الاصفهاني الراغب: المفردات في غريب القران، تحقيق: صفوان عدنان داوودي، دار القلم، بيروت، لبنان والدار الشامية، دمشق، ط4، سنة 2009م.
4- ابن أبي أصيبعة أبو العباس: عيون الأنباء في طبقات الأطباء، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د.ط)، سنة 1998م.
5- إبن خلكان شمس الدين: وفيات الأعيان في أنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت).
6- ابن رشيق الحسن أبو علي: العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق: عبدالحميد هنداوي، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط1، سنة 2001م.
7- ابن السراج أبو بكر محمد بن عبدالملك الشنتريني: تنبيه الألباب على فضائل الإعراب، تحقيق: عبدالفتاح الحموز، دار عمار للنشر، عمان، الاردن، ط1، سنة 1995م.
8- ابن السراج أبو بكر محمد بن عبدالملك الشنتريني: جواهر الآداب وذخائر الشعراء والكتاب، تحقيق: محمد حسن قزقان ،وزارة الثقافة، الهيئة العامة السورية للكتاب، ط1، سنة 2008م.
9- ابن السراج أبو بكر محمد بن عبدالملك الشنتريني: الكافي في علم القوافي، تحقيق: علاء محمد رأفت، دار الطلائع للنشر والتوزيع ، الرياض، المملكة العربية السعودية، (د.ط)، سنة 2003م.
10-ابن السراج أبو بكر محمد بن عبدالملك الشنتريني: المعيار في أوزان الشعر، والكافي في علم القوافي، تحقيق: محمد رضوان الداية، دار الأنوار، بيروت، لبنان، ط1، سنة 1968م.
11- ابن فارس أحمد بن زكريا: مقاييس اللغة، تحقيق: عبدالسلام هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1، سنة 1991م.
12- ابن منظور جمال الدين الإفريقي: لسان العرب، دار صادر ، بيروت، لبنان، ط1، سنة 2000م.
13- التهانوي محمد علي: كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق: رفيق العجم وعلي دحروج، مكتبة لبنان للنشر، بيروت، لبنان، ط1، سنة 1996م.
14- الجرجاني علي بن محمد بن علي الشريف الحسني: التعريفات، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط4، سنة 1998م.

15- الزبيدي المرتضى: تاج العروس من جواهر القاموس، وزارة الإرشاد والأنباء الكويتية، الكويت، (د.ط)، (د.ت).
16- الزركلي خيرالدين: الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط4، سنة 1979م.
17- السيوطي جلال الدين: بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق: محمد عبدالرحيم، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، سنة 2005م.
18- الشاطبي إبراهيم بن موسى: الاعتصام في أهل البدع والضلالات، تحقيق: سليم بن عبدالهلالي، دار ابن عفان، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، سنة 1992م.
19- الشنقيطي محمد الأمين، أضواء البيان في إيضاح القران بالقران، نشر مجمع الفقه الإسلامي بجدة، المملكة العربية السعودية، (د.ط)، سنة 1996م.
20- كارل بروكلمان: تاريخ الأدب العربي، ترجمة: رمضان عبد التواب، دار المعارف، مصر، ط3، (د.ت).
21- محمد الجبلاوي: المختار من كتاب العمدة لابن رشيق (من سلسلة من تراثنا)، مراجعة عباس محمود العقاد، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، القاهرة، مصر، (د.ط)، سنة 1960م.
22- محمد رضوان الداية: تاريخ النقد الأدبي في الأندلس، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، (د.ط)، سنة 1993م.
23- محمد مرتاض: النقد الأدبي في المغرب العربي بين القديم والحديث، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د.ط)، سنة 2014م.
24- محمد مرتاض: النقد الأدبي القديم في المغرب العربي (نشأته وتطوره، دراسة وتطبيق)، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، (د.ط)، سنة 2000م.
25- المقري احمد بن محمد التلمساني: نفح الطيب في غصن الأندلس الرطيب، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، لبنان، (د.ط)، سنة 1986م.

الإحالة الإشارية ودورها في تحقيق الترابط النصي في شعر "سليمان العيسى" "ديوان الجزائر" أنموذجا

Demonstrative Reference and Its Contribution to Textual Cohesion in the Poetry of Suleiman Al-Aissa : The Case of "Diwan Al-Jazair"

الدكتور/ زماش مصطفى

قسم الآداب واللغة العربية، جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر)
zemachemostefa@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/10 تاريخ القبول: 2021/07/07 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

لا تختلف أسماء الإشارة عن الضمائر من حيث وظيفتها في تحقيق الترابط النصيّ، لما لها من دور كبير في تحديد العلاقات اللغوية في الوحدات النصية، وربط أجزائها بعضها ببعض.

إذ يسعى هذا المقال إلى تتبع الإحالات الإشارية في "ديوان الجزائر" لسليمان العيسى واستعمالات الشاعر لها وتحديد مواضعها، واستظهار العلاقة بين الاسم المعين والسياق الداخلي والخارجي، وكيفية إفادة الربط به، ومحاولة استكناه المرامي التي دعت الشاعر لأن يصطفي النوع المناسب للمقام المناسب من بين فروع هذه الأسماء الكثيرة.

الكلمات المفتاحية: الإحالة؛ أسماء الإشارة؛ التماسك؛ سليمان العيسى؛ ديوان الجزائر؛

Abstract:

It is generally assumed that determiners and pronouns do not differ too much from each other in terms of their function so long as thay play a crucial role in determining and consolidating the relations between units of the text. Accordingly, this article aims at exploring the positions and stylistic functions of subordinating conjunctions, i.e. relative pronouns, in his collection of poetry entitled "Diwan ElJazair", i.e. collection of poems dedicated to Algeria. It also investigates the relationship between the referent, the co-textual and contextual backgrounds, and the subordinating device (s). Hence, this would allow us to explore the thematic motives

behind the poet's selection of the appropriate use of each specific type of relative pronouns.

key words: Reference; Demonstratives; Coherence; Suleiman al-Issa; Diwan ElJazair; ...

1- توطئة:

لما كان خطاب الناس بالنصوص على الصحيح وجدت "لسانيات النص" لتبحث آليات خدمة مكنونتها للمقصد الأسمى التي سيقت لأجله، فانتهت إلى أن الإحالة ركن ركين لا ينهض النص من دونه ولها وسائل مختلفات تسهم كلها في ترابط أجزاء الكلام ووصل أواصره وأطرافه، منها الضمائر والأسماء الموصولة وأسماء الإشارة هذه الأخيرة التي تكاثرت في "ديوان الجزائر" لسليمان العيسى(*)، واستعان الشاعر بها على البيان، فحسن البحث في كيفية مساهمة هذه الأسماء في تحقيق غرض الشاعر من هذه الأشعار التي نظمها.

وتنطلق هذه الدراسة من إشكالية مفادها ما مدى تأثير أسماء الإشارة في ترابط نصوص المدونة وتماسكها؟ وكيف أسهمت في شدّ أطراف القصائد ووصل بعضها ببعض لتخرج مخرجا واحدا متلاحم الأجزاء متماسك البناء؟

وقبل الحديث عن الإحالة الإشارية ودورها في تحقيق التماسك في قصائد الديوان، سنقوم بتحديد بعض المفاهيم الخاصة بهذه الدراسة أولا ثم تتبع أسماء الإشارة في فضاء النصوص الشعرية في المدونة لتوضيح مدى إسهامها في الوصل والربط بين أجزاء الجملة الواحدة وبين النصوص.

2- الإحالة "Reference":

الواقع أن مفهوم الإحالة قد تغير بدءا من دخوله ميدان اللسانيات النصية؛ فالمفهوم التقليدي لها هو تلك العلاقة الموجودة بين الأسماء ومسمياتها. أما المفهوم النصي الذي يتردد على ألسنة علماء النص، وذلك بوصفها (الإحالة) وسيلة من وسائل التماسك النصي، فقد عرفها "دي بوجراند" بأنها: «العلاقة القائمة بين العبارات من جهة وبين الأشياء والمواقف في العالم الخارجي الذي تشير إليه العبارات»(1)، بمعنى أن هناك عناصر في النص لا يتم فهمها إلّا من خلال ربطها بالسابق واللاحق داخل النص، أو ربطها بالعالم الخارجي خارج النص.

وقد تحدّث "ميرفي Murphy" عن الإحالة وهي عنده «تركيب لغوي يشير إلى جزء ما ذكر صراحة أو ضمنا في النص الذي يتبعه أو الذي يليه»(2)، وذلك أن عنصرًا معينًا في النص يعتمد على عنصر آخر يفسره ويفك شفرته، حيث لا يفهم الأول إلا بالرجوع إلى ما يحال عليه.

ويشترط في الإحالة التطابق الدلالي بين طرفيها، فهي عبارة عن «علاقة دلالية لا تخضع لقيود نحوية، إلا أنها تخضع لقيد دلالي؛ وهو وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر

المحيل والعنصر المحال إليه»[3]؛ أي لا بد من مطابقة طرفي الإحالة في الخصائص الدلالية سواء كانت قبلية أو بعدية.

وتنقسم الإحالة إلى نوعين رئيسين: إحالةُ خارج النص أو الإحالة الخارجية وتعرف اصطلاحا بـ: "Exophora"؛ وذلك باعتبار أن اللغة تحيل دائما على أشياء وموجودات خارج النص أو(خارج اللغة) وتسمى أيضا بـ "المقامية" "Situational"، فيتطلب من المستمع أو القارئ أن يلتفت خارج النص حتى يتعرف على الشيء المحال عليه. وإحالة داخل النص أو داخلية (داخل النص أو داخل اللغة)، وتعرف اصطلاحا "Endaphora"، فتتحقق داخل النص سواء أكان الرجوع إلى ما سبق أم بالإشارة إلى ما سوف يأتي داخل النص[4]، وتعرف "بالنصية" "Textual" فهي عكس الأولى ، وهي بدورها تنقسم إلى إحالة قبلية تحيل إلى مذكور سابق وإحالة بعدية تحيل إلى مذكور لاحق[5].

3- أسماء الإشارة:

تعدّ أسماء الإشارة من وسائل الإحالة، التي تسهم بشكل فعال في الترابط النصي مثلها مثل الضمائر، فلها دور بارز في ربط أجزاء النص بعضها ببعض؛ إذ تشترك مع الضمائر في الإبهام تحتاج إلى مفسر يوضحها ويزيل عنها الغموض، فهي ألفاظ فارغة الدلالة، فلابدّ لها من معين حتى تعدّ من المعارف؛ أي أن استعمالها يقتضي أن يتوفر معها ما يرفع عنها ذلك الإبهام ويجعلها قادرة على أداء وظيفة الإحالة، إذن هي من المعاني اللغوية غير القائمة بذاتها، لأنها لا تفهم إلّا إذا ربطت بما تشير إليه لتفسيرها وتوضيحها.

فيعرفها "الفاكهي" (ت971هـ) بأنها: «.. اسم مظهر دل بإيماء على اسم حاضر حضورًا عينيا كهذا البيت، أو ذهنيا، نحو، تلك الجنة، أو على اسم مُنزّل منزلته أي الحاضر، كقوله: أولئك آبائي فجئتني بمثلهم»[6]، وهي عند "ابن هشام" أنها «ما دلّ على مُسمى وإشارة إلى ذلك المسمى، تقول مشيرًا إلى زيد مثل (هذا) فتدل لفظة (ذا) على ذات زيد، وعلى الإشارة لتلك الذات»[7]، فهي ألفاظ مبهمة يستعملها المتكلم للدلالة على الشخص المتحدث عنه أو المشار إليه سواء إشارة حسية أو معنوية، والغالب أن يكون المشار إليه شيئًا محسوسًا، وهو الأصل كأن تشير بأحد أصابعك إلى كتاب، أو قلم، أو سيارة، وتقول: ذا كتاب، ذا قلم، ذي سيارة، وقد يكون شيئا معنويًا، كأن تتحدث عن رأي، أو مسألة في نفسك، وتقول: ذي مسألة تتطلب التفكير، ذا رأي أبادر بتحقيقه.."[8].

وتستعمل أسماء الإشارة مثل باقي الروابط في تحقيق الوصل والربط بين أجزاء الجملة، فتنقل معنى ما يسبقها إلى معنى ما يلحقها ويكون بديلا عن لفظة، أو جملة، أو نص، وقد عدّها "ابن هشام" وسيلة لربط الجملة بماهي خبر عنه[9]. وتستخدم أيضا في التكثيف لأنها تشير إلى عدد

كبير من الأحداث، فتفيد الاختصار والبعد عن التكرار مثلها مثل الضمائر، فتعمل على تحقيق التماسك النصي وربط أطراف النص المتباعدة، من خلال العودة إلى سابق أو إلى لاحق[10].

وحتى تحصل الإشارة لابد من توافر أركانها، وهي: المُشير(المتكلم)، والمُشار إليه، والمُشار له بالمُشار إليه (المخاطَب)، والمشار به (عبارة الإشارة أو اللفظ الذي تتحقق به)، وعمل الإشارة (الحاصل معنى وخارجاً من الإشارة)[11].

وتنقسم أسماء الإشارة بحسب المشار إليه إلى قسمين، قسم يُلاحَظ فيه المشار إليه من ناحية الإفراد والتثنية والجمع، مع مراعاة التذكير والتأنيث والعقل وعدمه في كل ذلك، وقسم يجب أن يُلاحَظ فيه المشار إليه أيضا ولكن من ناحية قربه أو بعده أو توسطه[12]، وذلك من موقع المتكلم في الزمان والمكان.

وقد تسبق أسماء الإشارة "ها" التنبيه، فيقال: "هذا"، "هذه"، "هاتان"، "هؤلاء"..، وتلحقها كاف الخطاب أيضا، فيقال: "ذلك"، "تلك"، "هناك"..، ويجوز أن يفصل بين "ها" التنبيه واسم الإشارة ضمير المشار إليه، مثل: "ها أنذا"، "ها أنتم"..، وكثيرا ما يفصلان بكاف الخطاب، نحو: "هكذا"[13].

وكذلك من أسماء الإشارة "هنا" و "ثمّ" يفيدان الإشارة مع الظرفية التي لا تتصرف، فالأولى اسم إشارة للمكان القريب، وقد يضاف في أولها حرف "ها" للتنبيه، وكذلك كاف الخطاب ولام البعد، نحو: "هاهنا"، "هنالك"، وقد يدخل على صيغتها الأصلية بعض التغيير، ومن ذلك : "هَناً"، "هِنَّا"، "هَنَّتْ"، "هِنَّتْ"..، وكلها تفيد مع الظرفية الإشارة للمكان البعيد، و"ثمّ" اسم إشارة إلى المكان البعيد ولا تلحقها الأحرف السابقة وقد تلحقها تاء التأنيث، فيقال: "ثمّة"[14].

ومراتب المشار ثلاث: قريبة وبعيدة ومتوسطة، فيشار للقريب بما ليس كاف ولام، كـ "أكرم هذا الرجل"، وللمتوسط بما فيه الكاف وحدها، كـ "اركب ذاك الحصان"، وللبعيد بما فيه الكاف واللام معا، كـ "خذ ذلك القلم"[15].

أ/ أسماء الإشارة الدالة على القرب:

فهي الأسماء التي تستعمل في حالة قرب المشار إليه، وتتمثل في الأسماء الموضوعة للمفرد والمثنى والجمع، من غير اختلاف في الحركات أو الحروف ومن غير زيادة شيء في آخر تلك الأسماء، وهي: "ذا"، "ذي"، "ذه"، "تا"، "تي"، "ته"، "ذات"، "ذان/ذين"، "تان/تين"، "أولاء"، "أولى"، بالإضافة إلى اسم الإشارة الدال على المكان "هنا"[16].

ب/ الإحالة بأسماء الإشارة الدالة على التوسط:

وتتمثل في الأسماء التي تستعمل في حالة توسط المشار إليه للدلالة على أنه متوسط الموقع بين القرب والبعد؛ إذ هي بعض الأسماء السابقة بشرط أن يزاد في آخر كل اسم منها الحرف الدال على التوسط، وهذا الحرف هو كاف الخطاب الحرفية، نحو: "ذاك المكافح محبوب"، "أولئك

المقاومون للظلم أبطال"، لأنه إذا أضيفت كاف الخطاب لاسم الإشارة تمكن من الإشارة إلى ما هو أبعد من دون ذلك[17]. وهي: "ذاك"، "ذيك"، "تيك"، "ذانك"، "ذينك"، "تانك"، "تينك"، "أولاك"، "أولئك"، بالإضافة إلى اسم الإشارة الدال على المكان "هناك"[18].

ت/ الإحالة بأسماء الإشارة الدالة على البعد:

وهي الأسماء التي تضاف في آخرها "لام" البعد يليها وجوبا كاف الخطاب الحرفية، ولا يصح أن توجد "لام" البعد بغيرها، فتستعمل الكاف مع اللام في اسم الإشارة لزيادة التباعد، إلى أن تصل الإشارة إلى أبعد مدى نحو قوله تعالى:﴿**هُنَالِكَ الْوَلَايَةُ لِلَّهِ الْحَقِّ**﴾[19]، وقد أشار "ابن مالك" لذلك في متن ألفيته، بقوله:

وَبِأُولَـــى أشِـر لجَمْـعٍ مُطْلَقَـا ... وَالْمَدُّ أَوْلَى وَلَدَى الْبُعْدِ انْطِقَا

بِالْكَافِ حَرْفًا دُونَ لَامٍ أَوْ مَعَهْ ... وَاللامُ إِنْ قَدَّمْتَ (هَا) مُمْتَنِعَه[20]

ومن أسماء الإشارة الدال على البعد: "ذلك"، "تلك"، "أولئك"، "هنالك"، وهناك من الأسماء من يشير البعد دون زيادة أحرف البعد، منها :"هِنَّا"، "هَنَّا"، "هِنَّتْ"، "ثَمَّ"[21].

4- الإحالة بأسماء الإشارة في المدونة "ديوان الجزائر":

تنوعت أسماء الإشارة في "ديوان الجزائر" وذلك بحسب المشار إليه، مفردا كان أو مثنى أو جمعا من جهة، أو من ناحية قربه أو بعده أو توسطه من موقع المتكلم في المكان أو الزمان، وكذلك من ناحية تبعيتها أو استقلالها عن الاسم في البنية الإشارية التي تحقق الإحالة . وسنحاول في هذه الدراسة رصدا لأسماء الإشارة في هذا الديوان لمعرفة مدى إسهامها في تحقيق ترابط قصائده وتماسكها.

4-1 أسماء الإشارة من حيث تبعيتها للاسم في البنية الإشارية:

لقد استخدم الشاعر سليمان العيسى أسماء الإشارة في سياق اتصالها بالاسم المشار إليه والدالة على القرب أكثر مما استعمل غيرها، فاستخدم الشاعر اسم الإشارة (**هذه**) الخاص بالمفرد المؤنث في قصيدته (ميلاد شعب)، حيث يقول:

لم أَزُرْهَا...<u>هَذِهِ</u> الأَرضُ الّتي تَسْقِي الصَّبَاحَا[22]

لقد أحال العنصر الإحالي (**هذه**) إلى عنصر لاحق يوجد في النص محققا بذلك إحالة داخلية بعدية، وتكرر هذا العنصر الإحالي مرة ثانية في المقطع الأول من القصيدة محدثا ترابطا في أجزاء البيت الشعري بعضها ببعض، وأما أركان الإشارة فيمكن تحديدها كما يلي:

المُشير: وهو الشّاعر.

المُشير إليه: وهو الأرض (أرض الجزائر).

المشار له: وهو القارئ/ المتلقي.

المشار به (عبارة الإشارة): اسم الإشارة "هذه".

عمل الإشارة: تحقيق الرّبط بين العناصر اللغوية، وتأكيد المعنى.

واستعمل اسم الإشارة للمفرد المذكر (**هذا**)، في مثل قوله في قصيدته (شباك أراجون):

وَيَزْوِي جَفْنَه أَرَاجُون يَسْأَلُ عَنْ أَسَى قَاهِرْ

يُمَزِقُ رُوحَ **هَذَا** النَّسْرِ ، **هَذَا** البُلْبُلِ الشَّاعِرْ

إحالة داخلية بعدية — إحالة داخلية بعدية

لِمَاذا يَسْتَبِدُ بِه شُعُور الثَّكَل واليُتْم ؟

لِمَاذا لا يَرَى للصُّبْحِ، والأَنْدَاء مِن طَعْم ؟

ويَصْرُخ في زَوَايَا اللَّفْظَة العَجْمَاء في شِعْرك[23].

نلاحظ في هذا المقطع أن الشاعر قد استعان بإحالتين نصيتين بعديتين، واستخدم اسم الإشارة (هذا) مرتين حيث يعود الأول على النّسر، والثاني على البلبل الشّاعر، ويقصد بذلك أن المشار إليه في الإحالتين السابقتين هو "مالك حداد" الشاعر الجزائري الذي يسأله "أراجون" الشاعر الفرنسي لماذا يشعر بالثّكل و اليتم؟ لماذا لا يشعر بطعم الحياة والوجود؟، لكن سليمان العيسى يجيبه عن سؤاله في باقي القصيدة، وأن السبب هو اللفظة العجماء التي أسر فيها.

ومثلا في المسرحية الشعرية "الجزائر والأطفال (الحلم العظيم)"، وظّف الشاعر اسمي الإشارة للمفرد المذكر والمؤنث (**هذا، هذه**)، حيث يقول الشاعر:

حُلمُ الوِحْدَة العَرَبِية

حُلمُ الوَطَن العَرَبي الوَاحِد

الذِي عَاشَ فِيه الآبَاء والأَجْدَاد

وقَاتَل مِنْ أَجْلِه المُقَاتِلُون

وسَقَطَ مِنْ أَجْلِهِ الشُّهَدَاء

و**هَذا** هُو مَوْضُوع القِطَار الأَخْضَر

مَوْضُوع **هَذِه** الأَنَاشِيد يا أَطْفَال

بَل هُو مَوْضُوع مَا كُتِب

ومَا سَأَكْتُب لِأَكُونَ إِنْسَانًا

إِنّهُ حُلُمِي العَظِيم الذِي وَقفت لَهُ العُمر

وتَجْرِبَتِي القَوْمِية التي أَتَنَفَسُ بِهَا

وأَعِيشُ مِنْ أَجْلِهَا يَا أَصْدِقَائِي الصّغَار

أَضَعُهَا بَيْن أَيْدِيكُم في **هَذا** المُسَلْسَل الشّعْرِي

بَيْن شَرَايِين **هَذا** الجَسَدِ العَرَبِي الوَاحِد

هَذَا الوَطَن العَرَبي العَظِيم
فَيلحنوا لَكُم **هَذِه** الأَنَاشِيد
فَتغنون **هَذِه** الأَنَاشِيد
لِتَكُونَ **هَذِه** الأَنَاشِيد أَكثر تَعْبِيرًا
ومَرْحَبًا بِكُم في **هَذِه** الرّحْلَة
رِحْلَةُ الوِحْدَة [24].

لقد حدث الاتساق بفعل اسمي الإشارة (**هذا وهذه**) في هذه المقاطع، فقد أحال اسم الإشارة (**هذا**) في المقطع (**هذا** هو موضوع "القطار الأخضر") إحالة نصية قبلية تعود على عدّة أبيات ذكرت "حلم الوحدة العربية...حلم الوطن العربي..."، و بهذا فإنّه حقق إحالة موسعة[25] إلى فقرة كاملة، فقد استغنى الشّاعر هنا عن إعادة المقاطع باستخدام اسم الإشارة "**هذا**" وقام مقامها، وبذلك حقق تماسكا بين الجزء الأول من النص والجزء الثاني، فالشاعر هنا يشيد بحلم الوحدة العربية والوطن العربي الواحد الذي عاش فيه الأجداد والآباء، وقاتل من أجله المقاتلون وسقط من أجله الشهداء، فربط هذا الجزء الأول بما سيأتي وهو موضوع القطار الأخضر الذي يجوب أقطار الوطن العربي في رحلة الوحدة التي يتمناها الشاعر، فجاءت معظم الإحالات لأسماء الإشارة في هذا المقطع إحالات نصية بعدية، اكتسب النص من خلالها ترابطه وتماسكه.

وفي المقطع السابق حقق اسم إشارة "**هذه**" إحالات بعدية عادت كلها على الأناشيد التي أراد الشّاعر أن ينشدها ويحلم بوحدة عربية ووطن عربي واحد.

واستعمل الشاعر اسم الإشارة للمفرد المؤنث (**هذي**) في قصيدته (الطريق) التي أنشدها في الدار البيضاء، في المؤتمر الثاني للاتحاد الوطني للقوى الشعبية 27 ماي 1962، وذلك من سؤال ملح سأله أخ مناضل على الجماهير وهو يستعرض خطوات العمل الثوري، كان السؤال: ما العمل؟ ومن نحن؟ وما الطريق؟ فجاءت أسماء الإشارة كلها إحالات نصية بعدية تشير إلى عنصر لاحق في النص، فربطت بين العنصر الإحالي اسم الإشارة (**هذي**) والعنصر الإشاري وهو العنصر المفسر الذي يوضحه ويزيل الغموض عنه، فهي أسماء مهمة لا بد لها من معين حتى تعدّ من المعارف، وأن استعمالها يقتضي أن يتوفر معها ما يرفع عنها ذلك الإبهام ويوضح دلالتها؛ لأن الإشارة لا تتحقق إلا إذا توفر ما يعين المشار إليه[26]، ومن ثمة لا يمكن أن تقوم بوظيفتها منفردة بل من خلال وجودها في نص أو تركيب.

حيث يقول الشاعر في قصيدته (الطريق):

لِلْمَوْتِ... **هَذِي** الكُتَلِ البَالِيَة
هَذِي الجِبَاه الصَّلاب
هَذِي البِلَاد

هَذي المَلايِين... عَبِيدُ العُصُور
هَيْهَات، **هَذِي** دَرْبنَا، لا مَنَاص
يَا أُخْتُ **هَذِي** دَرْبنَا، لا مَنَاص[27].

كل هذه الإحالات في هذه المقاطع جاءت إحالات نصية بعدية تشير إلى عنصر لاحق في النص، هذا الأخير يزيل إبهامها وغموضها؛ فلو لم يكن العنصر الإشاري المفسّر (الكتل البالية، الجباه الصلابة، الملايين، دربنا...) موجودا لاختل المعنى وحدث غموض فيه، فكانت هذه العناصر الإشارية السابقة هي بمجرد إجابات عن العناصر الإحالية المتمثلة في اسم الإشارة (**هذي**)، فتضافرت هذه الإحالات في المقطع السابق لتصنع الاتساق النصي وتحدث ترابطا بين أجزاء كل بيت من هذه القصيدة.

وتتجسد الإحالة أيضا باسم الإشارة الخاص بالجمع (**هؤلاء**) في المقطع النثري من المدونة (من "دفتر النثر" رسالتان)، يقول: «.. إذا كان الكبار أنفسهم عاجزين عن إيجاد التفسير.. أترانا نلوم **هؤلاء** الصغار الأبرياء! قلت للصغيرة..: رسالة الجزائر لابد أن تدور طويلا وتنصب كثيرا قبل أن تصل الأقطار العربية الشقيقة يا بنيتي.. شقيقة فعلا والعرب كلهم أخوة.. ولكن **هؤلاء** الإخوة لا يعيشون في بيت واحد مع الأسف..

إنهم سجناء سجن كبير كبير.. كل منهم سجين غرفة على انفراد»[28].

قد حقق اسم الإشارة (**هؤلاء**) إحالة داخلية بعدية، فأشار الاسم الأول إلى مشير إليه هو (الصغار)، والثاني إلى (الإخوة)، وكلا العنصرين الإشاريين جاء متأخرا عن اسم الإشارة، ليقوم هذا الأخير بربط العناصر اللغوية في المقطع السابق وتحقيق التماسك بينها.

أما أسماء الإشارة التي تستعمل في حالة توسط المشار إليه للدلالة على أنه متوسط الموقع بين القرب والبعد، فنلاحظ أن الشاعر سليمان العيسى قد وظف اسمي الإشارة (**ذاك**، **هناك**) بزيادة "كاف" الخطاب للدلالة على توسط المشار إليه[29]، ففي قول الشاعر في قصيدته (ميلاد شعب):

جُرْحُنَا **ذَاكَ** الّذِي يَنْزِفُ نَارًا وكِفَاحًا[30].

إحالة داخلية قبلية

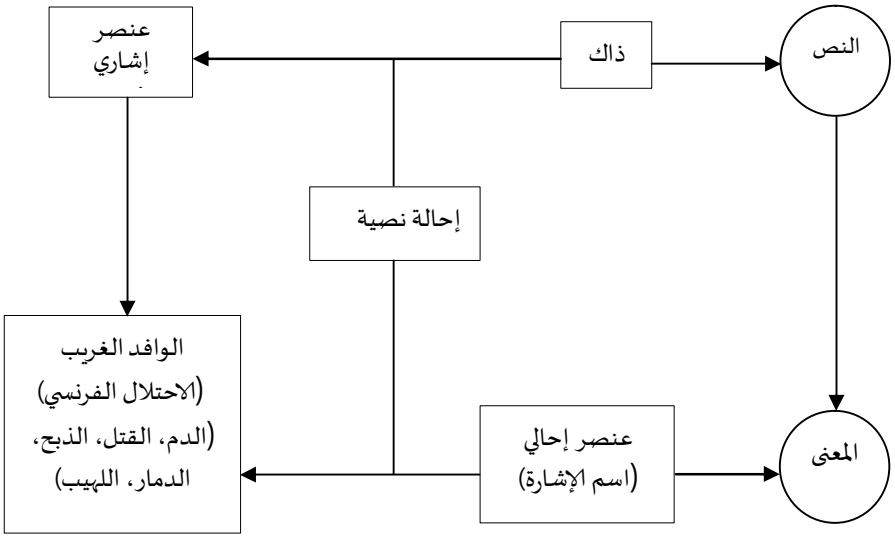
استخدم الشاعر اسم الإشارة (**ذاك**) ليحيل به إحالة قبلية تعود على الجرح الذي جاء سابقا له، ذلك الجرح (الاحتلال) الذي أصاب الشعب الجزائري، فمرارة هذا الجرح ولّدت الثورة والكفاح ضد الاحتلال الغاشم.

وكذلك في قصيدته (إلى صغيري معن) الذي طلب من والده "سليمان العيسى" أن يسرد له قصة احتلال الجزائر، حيث يقول:

نِيرَان ذَاكَ الوَافِد الغَرِيب
وبِالدّمِ الصبيب
بِالذّبحِ، بِالدّمَارِ، بِاللّهِيب
بِالقَتْلِ، لَا يَنْجُو بَعِيد مِنْهُ أَو قَرِيب
رَدّ اليَدِ البَيْضَاء
ذَاكَ الوَافِد الغَرِيب[31].

نلاحظ من خلال هذا المقطع أن الشاعر قد عزّزه بإحالتين من نوع واحد وهي (إحالة قبلية)، وذلك باستخدام اسم الإشارة (ذاك) ليشير إلى (الوافد الغريب) عن البلاد وهو الاحتلال الفرنسي. فالشاعر هنا يرصّد ويسرّد لابنه "معن" أخبار الثورة الجزائرية مسترسلا في الكلام عنها ذاكرًا أبطالها وثوارها بنَفَسٍ عميق، فراح يصور بشاعة الاحتلال الفرنسي وجرائمه في حق الشّعب الجزائري (نيران، بالدم، بالذبح، بالدمار، باللهيب، بالقتل،..)، فحدث الاتساق في هذا المقطع وربطت أجزاؤه بعضها ببعض، وكذلك باقي المقاطع الأخرى.

ويمكن تمثيل ذلك في المخطط هذا:



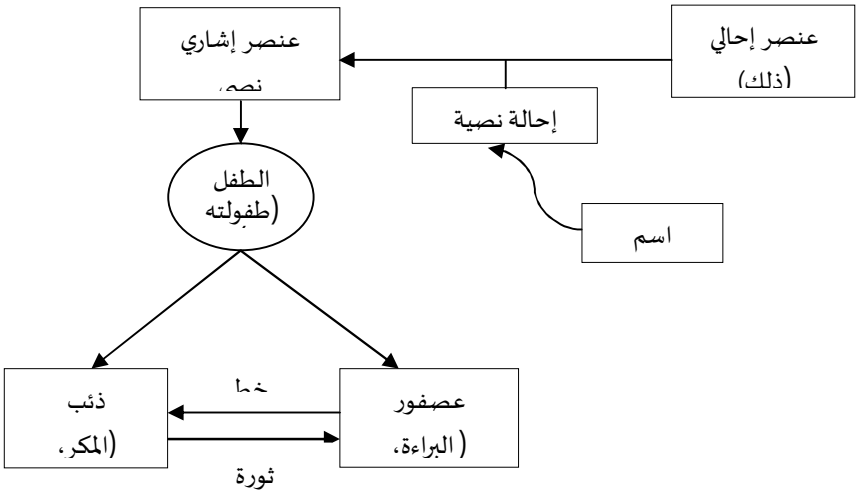
كذلك استخدم الشاعر "سليمان العيسى" من أسماء الإشارة الدال على البعد (**ذلك، هنالك**) في ثنايا قصائد ديوانه، ليشير بها إلى مقام نص ما، ليحدث تماسكا وانسجاما في مقاطع الوحدة النصية.

ففي قصيدته (الضباب العذب)، حيث يقول الشاعر فيها:

طُفُولَتِي،
وَثَوْرَةُ عُصْفُورٍ
تَخَطَّفَهُ ذِئْبُ
وَدَرْبٌ بِشَدْقِ المَوْتِ طِفْلًا سَلَكْتَهُ
يَخُطُّ وُجُودِي كُلَّهُ ذَلِكَ الدَّرْبُ[32]

إحالة داخلية بعدية

وظّف الشاعر اسم الإشارة "**ذلك**" في هذا المقطع المقترن بـ"**لام**" البعد وكاف الخطاب لزيادة التباعد[33]، والعائد على (الدرب) محققا بذلك إحالة بعدية، حيث يشير اسم الاشارة "**ذلك**" (عنصر إحالي) إلى عنصر مذكور بعده وهو الدّرب (عنصر إشاري) الذي هو بعيد، وقد سلكه الشاعر في طفولته ووظف كذلك لفظتي (عصفور، ذئب)، فقد قصد بالأولى البراءة والصفاء في حين قصد بالثانية المكر والخداع وهي رمز للمحتل الذي خطف العصفور، فظل يقاومه بثورة شقّ من خلالها درب الموت الذي بقي يخط له وجوده كلما تذكّره مستقبلا. ويمكن التمثيل لها بهذا المخطط:



ويقول في قصيدة (دعني لصحرائي):

أَتَأْذَنُ لِي بِأَنْ أُثْنِي
شِرَاعَ اللّحْنِ يَا مَالِكْ؟
ولَمْ أَبْرَح عَلَى الشّطْآن...
تَعْرف زَفْرَتِي **ذَلِكْ**[34]

تبرز الإحالة النصية القبلية في هذا المقطع في كون اسم إشارة (**ذلك**) يحيل إلى اسم مذكور سابقا وهو (زفرتي).

وتبرز الإحالة أيضا في قصيدته (وتتابع المطر) التي ألقاها الشاعر حين التقى بممثل جبهة التحرير الجزائرية بحلب.. في صباح الثالث من جوان 1961، حيث يقول:

غَمَرَتْ بِدَفْقتها الثَّرَى العَطْشَانِ مُذْ حِقَبٍ سَحِيقَهْ
دَوَّتْ **كَذَلِك** صَيْحَة التَّحْرِير فِي الأَرْضِ العَرِيقَهْ
وَتَتَابَعَ المَطَرُ..[35].

جاء اسم الإشارة (**ذلك**) المسبوق بكاف التشبيه ليجسّد به الشاعر قوة الثورة وصيحة أبطالها التي تصمّ آذان الأعداء، وإحالة العنصر الإحالي هنا إحالة قبلية تعود على ما ذُكِر قبلها، فكان له إسهامه في شدّ السطور الشعرية برابط متين جعلها وحدة نصية.

4-2 أسماء الإشارة من حيث انفصالها عن الاسم في البنية الإشارية:

نجد الشاعر هنا قد استخدم أسماء الإشارة في سياق انفصالها عن الاسم المشار إليه ليحقق بها إحالات موسعة ضمن فضاء النص الشعري، فاستعان باسم الإشارة (**هكذا**) في المقطع النثري من المدونة (من "دفتر النثر" رسالتان)، حين تحدث مع ابنته عن الجزائر بأنها جزء لا يتجزأ عن الأقطار العربية، يقول: «...لقد تعلمنا في المدرسة أن الجزائر قطر من الأقطار العربية الشقيقة.. فلماذا لا تصل رسالة البلد الشقيق قبل رسالة البلد الأجنبي؟ الأقطار العربية كلها وطن واحد.. ألم نتعلم **هكذا**؟ أليس هذا هو الواقع!

قلت وأنا أحاول أن أخفي غصة عميقة وراء ابتسامة مغتصبة: نعم يا صغيرتي.. الأقطار العربية كلها وطن واحد..

هكذا تعلمتم وتعلمنا..»[36].

وظف "سليمان العيسى" الإحالة الإشارية في المقطع النثري ليستغني عن إعادة وحدة نصية، فأحال اسم الإشارة (**هكذا**) إلى مقطع سابق له هو (لقد تعلمنا في المدرسة أن الجزائر قطر من الأقطار العربية الشقيقة..) وقام مقامه، محققا بذلك إحالة موسعة وتماسكا بين أجزاء هذا النص وربط وحدته النصية بكاملها.

كذلك استخدم الشاعر اسم الإشارة (**هنا**) الدال على المكان ليربط به أجزاء القصائد ويحدث تماسكا بينها.

حيث يقول في قصيدته (الربيع البكر):

بِتُرابِ سطيف مَعْجُونًا بِنَزعِ الشّهَدَاء
بِجَلَابِيبِ الدّمَاء
صَبَغْتُ يَوْمِي وأَمْسِي وغَدِي
عَطَشًا يَصْرُخُ بِالنّارَاتِ..لا، لا تَخْمُدِي!
وَشِحَت أَيَار حَتى الأَبَدِ
بِالصّراخ الأَسْوَد:
هَا هُنَا مَرّت جَرِيمَهْ [37].

إحالة داخلية قبلية بعيدة المدى. (موسعة)

الملاحظ من خلال هذا المقطع الشعري أن الشاعر استخدم اسم الإشارة (**هنا**) في هذا الشطر للإشارة إلى المكان الذي وقعت فيه جرائم 08 ماي 1945 بتراب سطيف، المجزرة الرّهيبة التي ارتكبتها الأيادي الفرنسية ضد الشعب الجزائري الذي خرج للمطالبة بالاستقلال والحرية، فراح ضحيتها خمسة وأربعون ألف شهيد وآلاف المعتقلين الذين حكم عليهم بالإعدام أو النفي، فالمحال عليه هنا هو "تراب سطيف" الذي ذكر في بداية القصيدة، وهي إحالة قبلية ذات مدى بعيد[38]؛ لأن هناك مسافة بين العنصر الإحالي ومفسره، ومن ثمّ أسهم هذا الاسم في ربط أجزاء هذا المقطع محققا إحالة موسعة في فضاء هذا النص الشعري، ولفت انتباه المتلقي إلى بشاعة جرائم هذا المستعمر الظالم.

ويمكن تحديد أركان الإشارة في هذا المقطع كما يلي:

المُشير: وهو الشّاعر.

المُشير إليه: وهو تراب سطيف (الجزائر).

المشار له: وهو القارئ/ المتلقي.

المشار به (عبارة الإشارة): اسم الإشارة "**هنا**".

عمل الإشارة: حققت ربطا موسعا بين العناصر اللغوية في فضاء النص، وقرّبت كذلك المكان الذي وقعت فيه المجزرة الرهيبة.

يبدو أن "سليمان العيسى" قد استعمل هذا الاسم -اسم الإشارة (**هنا**)- الدال على المكان وكأنّه يشير إلى مكان قريب منه وهو "الجزائر" وبالضبط مدينة "سطيف" التي وقعت فيها تلك المجازر متجاوزا كل المسافات التي تفصله عن تلك البلاد، فكان متألما لحال الجزائريين، مساندًا لقضيتهم ومتبعا أخبارها يوما بعد يوم.

وفي قصيدة (إلى أطفال الجزائر):

خُذُوا العَلَم الَّذِي نَسَجَتْهُ أَحْدَاقُ المَلَايين
ولَوَّنَهُ دَمُ الآبَاءِ.. لا شِعْرِي وتَلْوِينِي
خُذُوه.. وانْشُرُوهُ عَلَى ذُرَا التَّارِيخِ والعَرَب
وشُدُونِي بِخيْطٍ مِنْهُ أَعْرِفُ تَحْتَه نَسَبِي
ضُلُوعُ دمشقَ فِيهِ، ضُلُوعنَا فِيهِ
هُنَا.. و**هُنَاكَ** يَا جَسَدًا تَمَطَّتْ أُمَّةٌ فِيهِ[39].

يمكن تحديد أركان الإشارة في هذا المقطع كما يلي:

المُشير: وهو الشّاعر.

المُشير إليه: وهو أرض الجزائر.

المشار له: وهو القارئ/ المتلقي.

المشار به (عبارة الإشارة): اسما الإشارة **"هنا"**، و**"هنالك"**.

عمل الإشارة: أحالت إلى المشار إليه، وقرّبت المسافة بين البلدين.

قد استعان الشاعر هنا باسمي إشارة للمكان **(هنا، هناك)** للقريب والمتوسط على التوالي بالنسبة للمشار إليه، الذي هو أرض الجزائر محققا بذلك إحالة مقامية موسعة تفهم من خلال المقام الخارجي، فهو بهذا قد قرّب المسافة بين البلدين.

وفي قصيدة (السنديان على الأوراس) التي ألقيت في الذكرى العاشرة لاستقلال الجزائر، يقول:

هُنَا عَلَى قَدَمِ الغَازِين، وانْتَصَرَتْ
"مَلَاحِمٌ" في التَّحَدِي المُرّ مِنْ زَبَدِ[40]

فالشاعر في هذين البيتين أشار إلى المكان وهو أرض الجزائر، التي وقعت فيها ملاحم بطولية أثمرت الانتصار والاستقلال، وذلك باستعمال اسم الإشارة **(هنا)** الدال على القرب، محققا إحالة نصية قبيلة لكنها جاءت بعيدة المدى وموسعة في فضاء النص. ويتم تحديد المرجع المكاني للقصيدة بواسطة اسم الإشارة **"هنا"** الذي يحيل على أرض الشاعر ووطنه الثاني (الجزائر)، وذلك على مستوى السياق الداخلي للقصيدة.

وتتجسد أركان الإشارة كما يلي:

المُشير: وهو الشّاعر.

المُشير إليه: وهو أرض الجزائر.

المشار له: وهو القارئ/ المتلقي.

المشار به (عبارة الإشارة): اسم الإشارة **"هنا"** الدال على القرب.

عمل الإشارة: أحالت إلى المشار إليه، وقرّبته من المكان (الجزائر) رغم بعده عن الشاعر، وكذلك أغنت عن إعادته.

وتتجسد الإحالة باسم الإشارة للمكان (**هناك**) للإشارة إلى بلده الجزائر، فيقر الشاعر أنه عاجز عن الإفصاح عن هول الثورة الجزائرية مادام لم يكتو بنارها، ويشارك فيها ليثأر هو كذلك من الاحتلال الفرنسي رفقة إخوانه الجزائريين، حيث يقول:

مَا عَسَانِي أَقُولُ؟ وَالنَّارُ لَمْ تَلْ..... فَحْ جَبِينِي **هُنَاكَ**، وَالثَّأْرُ دَائِرْ[41].

لقد أحال اسم الإشارة (**هناك**) إلى مشير إليه ذكر سابقا هو (بلادي) ليحقق إحالة قبلية، غير أن هذا العنصر الإشاري يتوسع بدوره ويحيل إلى خارج النص ليحقق بذلك إحالة مقامية موسعة تعود على أرض الجزائر، فأسهم ذلك كله في ربط أجزاء النص داخليا وخارجيا.

وفي قصيدته (زيغود يوسف) التي يقف فيها وقفة إجلال وتقدير للبطل الشهيد "زيغود يوسف"[42]، ويصف لنا واقعة استشهاده، حيث يقول:

صَمْتٌ عَلَى الوَادِي، يروعُ الوَادِي
وَسَحَابَةٌ مِنْ لَوْعَةٍ، وَحِدَادِ
أَرْسَى عَلَى الهَضَبَابِ رِيشُ نُسُورِهَا
إلى أن يقول:
كَثُرَتْ **هُنَاكَ** كَتَائِبُ الجَلَادِ[43].

إحالة نصية قبلية بعيدة المدى

الشاعر في هذا المقطع قد أشار إلى المكان الذي استشهد فيه البطل زيغود يوسف، وهو ذلك الوادي بالجزائر، ليجسد الإحالة القبلية بعيدة المدى بحسب المسافة الفاصلة بين العنصر الإحالي ومفسره، فأحال العنصر الإحالي (**هناك**) إلى مذكور سابق له هو (الوادي) الذي ذكر في بداية القصيدة، مما يجعل النص مترابط الأجزاء ومتلاحم الوحدات.

واستعمل الشاعر اسم الإشارة (**هنالك**)، وذلك ليشير به إلى مشار بعيد، حيث يقول في قصيدته (من طفل في دمشق إلى طفل في الجزائر):

بِلَادكَ أَرْسَت بِشَطِ العُرُوبَة
إلى الجِذْعِ عَادَت غصوني السّلِيبَة
وكُنْتُ وكَانَتْ زَمَانًا غَرِيبَة
هُنَالك أَهْلِي وَأَرْضِي الحَبِيبَة
ومِنْ دَمِ قَوْمِي رباها خَضِيبَة[44].

من خلال هذا المقطع تظهر لنا الإحالة النصية القبلية البعيدة؛ إذ يحيل اسم الإشارة (هنالك) إلى كلمة ذكرت في بداية المقطع (بلادك)، فالشاعر يتحدث عن العروبة وانتمائه إلى الجزائر ومساندته للقضية الجزائرية، وذلك على لسان ذلك الطفل العربي من دمشق الذي يبعث برسالة إلى طفل في الجزائر.

وباستخدام الشاعر لهذا الاسم (اسم الإشارة) أحدث تماسكا في هذا المقطع، فربط أوله بنهايته، وجعل المتلقي يوسع فكره ويبحث في فضاء هذا النص ليجد العنصر الإشاري الذي يفسر هذا العنصر الإحالي (اسم الإشارة)، فحقق بذلك إحالة موسعة وأسهم في تناسق أبيات هذا المقطع وجعلها لحمة واحدة بربط أولها بآخرها.

5- خاتمة:

وصفوة القول أنّ الشاعر "سليمان العيسى" استعمل الإحالة بأسماء الإشارة بمختلف أنواعها وذلك في سياق اتصالها وانفصالها عن الاسم المشار إليه في البنية الإشارية التي تحقق الإحالة الداخلية والخارجية؛ إذ جعلها رابطا نصيا قويا يسهم في ربط الوحدات النصية للديوان، وشدّ أطرافها ووصل بعضها ببعض لتخرج مخرجا واحدا متلاحم الأجزاء متماسك البناء. فاستعان بأسماء الإشارة القريبة ليعبّر عن قرب الجزائر أرض البطولات والأمجاد من قلبه ونفسه متجاوزا كل المسافات الطويلة بين البلدين، واستعان بالبعيدة منها للتعبير عن بعدها من أرضه، وهو بذلك عقد وشائج الدم والرحم والقربى بين المقام والمقال، والإبداع والواقع.

6- الإحالات والمراجع:

(*) شاعر سوري (1921-2013) تناول في شعره القضايا والأحداث الوطنية والعربية والقومية بما فيها الثورة الجزائرية التي نالت اهتمامه الكبير، كما أثرى رصيده بأناشيد وقصائد للأطفال حملت رسائل مصاغة إليهم بما يتلاءم مع عقولهم، وله عدّة دواوين خاصة بالبلدان العربية منها "ديوان فلسطين"، و"ديوان اليمن"، و"ديوان العراق"، و"ديوان لبنان"، و"ديوان عدن"، و"ديوان صنعاء"، و"ديوان الجزائر"، وغيره من الأعمال الكثيرة. و"ديوان الجزائر" الذي نحن بصدد دراسته هو عبارة عن قصائد قالها الشاعر عن الثورة الجزائرية طيلة ثلاثين سنة منذ انطلاق الرصاصة الأولى فيها، والسنوات التي تلت الاستقلال (1954- 1984)، وقد طبع في الجزائر سنة 1993م.

(1) دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1418هـ-1998م، ص172 .

(2) نعيمة سعدية، الخطاب الشعري عند محمد الماغوط دراسة تحليلية من منظور لسانيات النص، رسالة دكتوراه(مخطوط)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2009-2010م، ص260.

(3) محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2006م، ص17؛ وأحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2001م، ص116.

(4) ينظر: براون ويول، تحليل الخطاب، ترجمة وتعليق محمد لطفي الزليطي ومنير التريكي، جامعة الملك سعود، السعودية،(دط)، (دت)، ص 238، 239؛ وسعيد حسن بحيري، دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط1، 1426هـ-2005م، ص103؛ وأحمد عفيفي، نحو النص، ص117؛ ومحمد خطابي، لسانيات النص، ص17؛ وصبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 1431هـ-2000م، ج1، ص38؛ وزاهر مرهون الداودي، الترابط النصي بين الشعر والنثر، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1431هـ-2010م، ص43، 44؛ وخليل بن ياسر البطاشي، الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1430هـ-2009م، ص165.

(5) ينظر: زتسيسلاف واورزنياك، مدخل إلى علم النص مدخل إلى مشكلات بناء النص، ترجمة وتعليق سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 1424هـ-2003م، ص69؛ وسعيد حسن بحيري، دراسات لغوية تطبيقية، ص103.

(6) الفاكهي، شرح كتاب الحدود في النحو، تحقيق المتولي رمضان أحمد الدميري، مطبعة وهبة، القاهرة، مصر، ط2، 1414هـ-1993م، ص153.

(7) ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير، القاهرة، مصر، (دط)، 2004م، ص172 .

(8) عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ط3، (دت)، ج1، ص321 .

(9) ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، (دط)، 1411هـ-1991م، ج2، ص575 .

(10) ينظر: سعيد حسن بحيري، دراسات لغوية تطبيقية، ص143.

(11) ينظر: محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية تأسيس نحو النص، المؤسسة العربية للتوزيع، تونس، ط1، 1421هـ-2001م، ج2، ص 1062، 1063 .

(12) ينظر: عباس حسن، النحو الوافي، ج1، ص322.

(13) ينظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، بعناية مازن علي محمد، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، (دط)، 1427/1428هـ-2007م، ص84؛ وسعيد الأفغاني، الموجز في قواعد اللغة العربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، (دط)، 1424هـ-2003م، ص114.

(14) ينظر: عباس حسن، النحو الوافي، ج1، ص329.

(15) ينظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ص84..

(16) ينظر: عباس حسن، النحو الوافي، ج1، ص324-323.

(17) ينظر: سعيد حسن بحيري، دراسات لغوية تطبيقية، ص149.

(18) ينظر: عباس حسن، النحو الوافي، ج1، ص324-323.

(19) الكهف: 44.

(20) ابن مالك، متن الألفية في النحو والصرف، دار بن الحزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1423هـ-2002م، ص 23.

(21) ينظر: عباس حسن، النحو الوافي، ج1، ص326-332.

(22) سليمان العيسى، ديوان الجزائر -شعر الثورة، أطفالنا للنشر والتوزيع، الجزائر،ط1، 2010م، ص39.

(23) نفسه، ص107.

(24) نفسه، ص235-237.

(25) أشار إليها محمد خطابي في كتابه لسانيات الخطاب، ص17، وهو مصطلح أطلقه هاليداي ورقية حسن في كتابهما "الاتساق في الأنجليزية"؛ أي أنه يمكن للإحالة أن تعود على جملة بكاملها أو متتالية من الجمل، أو ربما الخطاب كله؛ حيث يشير إلى معلومات مسلمة لدى المتلقي، فتشغل الإحالة مساحة كبيرة من المعلومات. مثل ذلك قوله تعالى: ﴿هَذَا وَإِنَّ لِلطَّاغِينَ لَشَرَّ مَآبٍ﴾ [ص:55]، فقد أشار تمام حسان إلى أنّ لفظ الإشارة (هذا) قد استعمل للدلالة على قطع طويلة من الخطاب الذي شغل على مساحة كبيرة من المعلومات نحو الإشارة إلى ما سبق في الآية الكرية. ينظر: أحمد عفيفي، الإحالة في نحو النص، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، (دط)، (دت). ص22، 58-59.

(26) ينظر: محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب، مج2، ص1065.

(27) الديوان، ص188-193.

(28) نفسه، ص268، 269.

(29) ينظر: ابن يعيش، شرح المفصل، تقديم ووضع الهوامش والفهارس إيميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1422هـ-2001م، ج2، ص365.

(30) الديوان، ص39.

(31) نفسه، ص142.

(32) نفسه، ص115.

(33) ينظر: سعيد حسن بحيري، دراسات لغوية تطبيقية، ص149.

(34) الديوان، ص165.

(35) نفسه، ص132.

(36) نفسه، ص268.

(37) نفسه، ص87.

(38) هي من أنواع الإحالة، و ذلك بالاعتماد على المدى أو المسافة الفاصلة بين العنصر الإحالي ومفسره، فإذا كانت المسافة كبيرة كانت الإحالة ذات مدى بعيد أما إذا كانت عكس ذلك فإنّ الإحالة ذات مدى قريب؛ إذ لا توجد فواصل تركيبية جملية بين العنصر الإحالي ومفسره. ينظر: الأزهر الزناد، نسيج النص بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1993م، 123- 124؛ وأحمد عفيفي، نحو النص، ص120.

(39) الديوان، ص213، 214.

(40) نفسه، ص223.

(41) نفسه، ص57.

(42) الشهيد "زيغود يوسف" من أبرز القادة في الثورة التحريرية، ولد في 18 فيفري 1921 بمنطقة "السمندو " التي تقع بولاية قسنطينة وتحمل حاليا اسمه. كان من مفجري الثورة التحريرية الكبرى، تولى قيادة الولاية الثانية بعد استشهاد ديدوش مراد في 18 جانفي 1955. قام بتنظيم هجومات 20 أوت 1956على الاحتلال الفرنسي التي كان لها أثر كبير في مسار الثورة. استشهد في 23 سبتمبر 1956 بالقرب من سيدي مزغيش بولاية سكيكدة. ينظر: الموقع الالكتروني: https://www.aps.dz/ar/algerie/92599-2020-09-23-18-54-52 تاريخ الزيارة 2012/05/03 على الساعة 22:35.

(43) الديوان، ص157.

(44) نفسه، ص278.

قائمة المصادر والمراجع:

- **القرآن الكريم**، برواية ورش عن الإمام نافع، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية، الجزائر، 2006م.

1- أحمد عفيفي، الإحالة في نحو النص، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، (دط)، (دت).

2- أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2001م.

3- الأزهر الزناد، نسيج النص بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1993م.

4- براون ويول، تحليل الخطاب، ترجمة وتعليق محمد لطفي الزليطي ومنير التريكي، جامعة الملك سعود، السعودية،(دط)، (دت).

5- خليل بن ياسر البطاشي، الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1430هـ-2009م، ص165.

6- دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1418هـ-1998م.

7- زاهر مرهون الداودي، الترابط النصي بين الشعر والنثر، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1431هـ-2010م.

8- زتسيسلاف واورزنياك، مدخل إلى علم النص مدخل إلى مشكلات بناء النص، ترجمة وتعليق سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 1424هـ-2003م.

9- سعيد الأفغاني، الموجز في قواعد اللغة العربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، (دط)، 1424هـ-2003م.

10- سعيد حسن بحيري، دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط1، 1426هـ-2005م.

11- سليمان العيسى، ديوان الجزائر -شعر الثورة، أطفالنا للنشر والتوزيع، الجزائر،ط1، 2010م.

12- صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 1431هـ-2000م.

13- عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ط3، (دت).

14- الفاكهي، شرح كتاب الحدود في النحو، تحقيق المتولي رمضان أحمد الدميري، مطبعة وهبة، القاهرة، مصر، ط2، 1414هـ-1993م.
15- ابن مالك، متن الألفية في النحو والصرف، دار بن الحزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1423هـ-2002م.
16- محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2006م.
17- محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية تأسيس نحو النص، المؤسسة العربية للتوزيع، تونس، ط1، 1421هـ-2001م.
18- مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، بعناية مازن علي محمد، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، (دط)، 1427/1428هـ-2007م.
19- نعيمة سعدية، الخطاب الشعري عند محمد الماغوط دراسة تحليلية من منظور لسانيات النص، رسالة دكتوراه(مخطوط)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2009-2010م.
20- ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير، القاهرة، مصر، (دط)، 2004م.
21- ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، (دط)، 1411هـ-1991م.
22- ابن يعيش، شرح المفصل، تقديم ووضع الهوامش والفهارس إيميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1422هـ-2001م.
23- الموقع الالكتروني: https://www.aps.dz/ar/algerie/92599-2020-09-23-18-54-52

تداولية الخطاب التعليمي للغة العربية في المرحة المتوسطة
-مقاربة تداولية-

Educational Discourse Pragmatics of Arabic Language in Middle School (Pragmatic Approach)

طالبة دكتوراه / عاشور اليامنة
أ. د. عبد المجيد عيساني

قسم اللغة والأدب العربي ، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة(الجزائر).

elyamnaachour@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/10 تاريخ القبول: 2021/04/06 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

إن من أحدث النظريات اللسانية التي تناولت دراسة اللغة في الاستعمال التيار التداولي، الذي نظر إلى اللغة نظرة شاملة، حين جعل دراستها مرتبطة بأقطابها (الملقي والمتلقي) وقرنها بمحيطها الطبيعي و الظروف الخارجية المساهمة في نجاح العملية التواصلية، هذه النظرة أسهمت في تطور تعليمية اللغات، بإفادتها بالآليات التي تجعل تعليم اللغة تعليما وظيفيا يلبي الحاجة من تعليم اللغات عموما.

من هنا سنقف في هذا المقال على واقع الخطاب التعليمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة المتوسطة وفق المنظور التداولي، و نهدف من خلاله إلى التعرف على مدى نجاح التوظيف التداولي في سيرورة هذا الخطاب.

الكلمات المفتاحية: التداولية؛ الخطاب التعليمي؛ اللغة العربية؛ التعليم المتوسط؛

Abstract:

Pragmatics is considered as one of the most recent linguistic theories that studied language in use. It has a general view about language

when it related its study to its poles (sender/receiver) linking it with its natural environment and the external conditions, which contribute to the success of the communicative process. This view may contribute to the development of languages' didactics, providing it with tools that make language teaching functional and productive.

In this articleby following a pragmatic approach, we will talk about the educational discourse of Arabic language didactics in middle school. It aims to know to what extent the use of pragmatics succeeded in the process of that discourse.

key words: Pragmatics; Educational Discourse; Arabic language; Middle school teaching; Didactics.

مقدمة:

لقد هيمن التياران البنيوي والتوليدي على الساحة اللسانية باهتمامهما بدراسة اللغة لذاتها وفي ذاتها، وإقصائهما الكلام من الدراسة، إلى أن ظهر تيار لساني جديد اتخذ لنفسه موقعا في الأبحاث اللسانية بعد أن كان في نظر الكثيرين ينعت بسلة المهملات، وهو التيار التداولي الذي حاول سد ثغرات التيارات التي سبقته في تركيزه على كيفية استعمال العلامات اللغوية بنجاح من خلال السياق والمقام الذي ينجز ضمنه الخطاب، واهتمامه بكل جوانب المعنى من حيث مقاصد المتكلم والظروف المحيطة بإنتاج الخطاب وتلقيه.

ومن أكثر أنواع الخطابات ثراء بالعناصر التواصلية؛ الخطاب التعليمي وذلك لتوفره على العناصر التداولية المتمثلة في طرفي الخطاب (الأستاذ والمتعلم) اللذين يمارسان التواصل أثناء العملية التعليمية التعلمية، التي يتوقف عليها نجاح الخطاب التعليمي.

وفي هذا المقال سنحاول الإجابة على الإشكالية التالية: ما هو واقع الخطاب التعليمي في تعليمية اللغة العربية وفق المنظور التداولي؟

و هدفنا من هذه الدراسة التطبيقية هو الوقوف على مدى نجاح التوظيف التداولي في سيرورة الخطاب التعليمي الخاص بتعليمية اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.

1- مفهوم التداولية:

يعرفها رائدها الأول تشارلز موريس (Charles Morris) بأنها«دراسة العلاقة بين العلامات ومفسريها.»[1] أي أنها لا تهتم باللغة فقط بل بمنتجها أيضا.

ونجد من العرب مسعود صحراوي الذي يعرفها على أنها «علم جديد للتواصل يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال»[2]. يعني ذلك دراسة اللغة في سياقاتها الواقعية وعدم الاقتصار على حدودها المعجمية وتراكيبها النحوية.

2- مفهوم التعليمية:

يعرفها رشدي أحمد طعيمة بأنها «مجموع الأساليب التي تتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم، من أجل إكسابه خبرات تربوية معيَّنة».[3] فهي بمفهومه الطرق التي يتبعها المعلم لإكساب المتعلم خبرات معينة.

أما محمد الدريج فيطلق عليها علم التدريس ويعرفه بأنه «الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي، أو على المستوى الوجداني، أو على المستوى الحسي الحركي.»[4] أي أنها تشمل دراسة طرق التدريس المتبعة من طرف المعلم خلال الوضعيات التعليمية مما يسمح ببلوغ المتعلم أهدافا معينة.

فالتعليمية إذن تُعنى بدراسة العلاقة التي تربط بين أقطاب العملية التعليمية التعلمية(المعلم والمتعلم والمعرفة)، كما تهتم بدراسة الطرق المستخدمة في التعلم بهدف مساعدة المتعلم على تحصيل الكفاءات والقدرات والمهارات واستثمارها في مختلف مواقف حياته.

3- تعليمية اللغة العربية:

لقد أصبح تعليم اللغة العربية حسب المناهج الحديثة يتجاوز تعليم القواعد المجردة والتعريفات والأمثلة، إلى مستوى أعمق يركز على تعليم التواصل باللغة؛ وممارسة هذا التواصل على الصعيدين الشفوي والكتابي ممارسة عفوية فعلية ذات معنى في حياة المتعلم تمكنه من أن ينقل خبراته اللغوية المكتسبة في التعليم إلى ميدان حياته العملية والمهنية

المستقبلية.[5] كما يتجاوز التعليم التواصلي للغة المعلم الذي ظل يشكل في الطرائق التقليدية محور العملية التعليمية التعلّمية، ليتمركز حول المتعلم ويجعل من أنشطته وحاجاته هدفَه وغايتَه.[6]

وفي هذا الصدد يرى إليس رود (Ellis Rod) أن المتعلم يمكن أن يكتسب اللغة من خلال التواصل؛ بمعنى أنه يكتشف النظام اللغوي حين يمارس الأنشطة التي يتعلم منها كيفية التواصل باللغة، وليس من خلال تعلم الأنظمة اللغوية ثم استخدامها في عملية التواصل.[7] ومنه يمتلك المتعلم الكفاءة اللغوية التي تعني: «قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي، مع توفر حسّ لغوي يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي»[8]. فتعلُّم اللغة يحدث أثناء الإنجاز اللغوي.

4- الخطاب التعليمي:

هو ذلك الخطاب الذي يتم داخل القسم بين المعلم والمتعلم، و«الذي يكتسي طابعا تداوليا، وفيه يتم تحويل المادة العلمية إلى مادة تعليمية»[9] يتم فيها «تزويد المتعلمين بالأدوات التي تمكنهم من التحرك بواسطة الكلام تحركا يلائم المقام والمقاصد المراد تحقيقها.»[10]

ونظرا لكون الخطاب التعليمي له بالغ الأثر على سلوكات المتعلمين واكتسابهم للغة، فينبغي أن يتسم ببساطة ألفاظه وبأسلوبه الصريح وأن يكون قليل الضمنيات ولا يتسم بالصبغة الحكمية، ليقترب المعلم من مستوى المتعلم فيثير بذلك دافعيته للتعلم، وينخرط في عملية التواصل بعرض أفكاره موظفا كمّا من الشروح والملفوظات الحجاجية.

5- علاقة التداولية بالتعليمية:

إن علاقة التداولية بالتعليمية يفسرها الاستعمال اللغوي وضرورة ربط المدرسة بالحياة اليومية، والبحث على أنجع الطرق لنقل المعرفة المدرسية بمفهومها المكتسب إلى المعرفة المطبقة في الحياة، فما تقوم به التداولية في التعليم هو العناية أو تتبع لكيفية جريان العملية التعليمية داخل القسم بدءا من الأستاذ عند تلفظه للمعلومة وصولا للمتعلم عند تلقيه لها، وما مدى التأثير أو الاستجابة لها.

ويعتبر البعد التداولي أحد أهداف العملية التعليمية، إذ تجاوز التعليم«مهمة التلقين لتحصيل كفاءة، إلى مهمة تحصيل الأداء، بتوفير حاجات المتعلم وتعليمه ما يحتاج إليه، والاستغناء عما لا يحتاج إليه من أساليب وشواهد تثقل ذهنه، كما أن البحوث التداولية

أسهمت في مراجعة مناهج التعليم، ونماذج الاختبارات والتمارين وفق الظروف السابقة، وعدت البعد التداولي للغة (ممارستها واقعا) أحد أهداف العملية التعليمية.»[11]

كما ساهمت اللسانيات التداولية بشكل كبير في بناء التعليم وصناعته، وذلك بانتقاد طرق تدريس اللغات الأجنبية التي تتعامل مع لغات مثالية وأناس مثاليين في مواقف مثالية بعيدا عن أي سياق اجتماعي، وتقديم البديل بتجاوز تدريس أنماط الترميز (القواعد اللغوية) إلى تدريس أنماط التأطير،[12] يعني الاهتمام بالجانب التبليغي للمتكلمين.

وعليه فالمقاربة التداولية تدرّب المتعلم على تعليم اللغة العربية في ظل الاستعمال والتواصل وباستراتيجيات دقيقة كالحجاج الرامي إلى التأثير والإقناع والأفعال الإنجازية والتقريرية القائمة على التبادل والتداول بين المعلم والمتعلم وفق مبادئ تجمع بين الكمية والكيفية والهيئة والتعاون والاقتضاء وغيرها من القواعد اللسانية التداولية.

6- وصف المدونة:

إن الهدف من الدراسة الميدانية هو الوقوف على واقع تعليمية اللغة العربية من منظور اللسانيات التداولية، إذن فالمعاينة الميدانية وتسجيل الخطاب المباشر هو المدونة التي سأعتمد عليها، لذلك قمت بزيارة أربع مؤسسات تربوية هي: متوسطة حسين حمادي بالنخلة، متوسطة عروة محمد بالخبنة، متوسطة عروة عبد القادر بالعقلة، متوسطة عبادي عبادي بالبياضة، وقد حضرت خمس حصص تتناول أنشطة اللغة العربية، وهذه الحصص كالتالي:

- في ميدان فهم المنطوق: حصة "الصحة" للسنة الثانية من التعليم المتوسط.
-في ميدان فهم المكتوب(1)-القراءة والقواعد-: حصة القراءة "بين المدينة والريف" وحصة الظواهر اللغوية "المفعول معه" للسنة الأولى من التعليم المتوسط.
-في ميدان فهم المكتوب(2)-النص الأدبي-: حصة"خاتم العيد" للسنة الثانية من التعليم المتوسط.
-في ميدان إنتاج المكتوب: حصة "كتابة نص سردي حواري" للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

أثناء الحضور للحصص سجلت الخطاب الذي جرى بين الأساتذة والمتعلمين، استعدادا لتحليله وفق المنهج التداولي. وقد تمت الدراسة الميدانية خلال شهر أفريل من الموسم الدراسي 2019-2018.

7- 1- الإجراء التداولي للخطاب التعليمي في تعليمية اللغة العربية بالتعليم المتوسط من منظور أفعال الكلام والإشاريات.

أولا: أفعال الكلام:

تعد أفعال الكلام من أهم الركائز التي تبنى عليها النظرية التداولية، بوصفها تيارا لسانيا يبحث في القدرة التواصلية للمتكلم والمستمع، وهي تهتم بما يفعله المتكلمون باللغة من تأثير وتبليغ وإنجاز، ويعرف أوستين(Austin) فعل الكلام بأنه: إنجاز فعل في حال قول شيء ما مع مراعاة مقتضى المقام.[13] ويقول مسعود صحراوي إن الفعل الكلامي: «... فحواه كل ملفوظ ينهض على نظام شكلي، دلالي، إنجازي، تأثيري فضلا عن ذلك يعد نشاطا ماديا نحويا يتوسل أفعالا قولية لتحقيق أغراض إنجازية (كالطلب والأمر والوعد والوعيد...الخ)، وغايات تأثيرية تخص ردود فعل المتلقي(كالرفض والقبول)»[14]

فالفعل الكلامي هو الممارسة الفعلية للغة أثناء التواصل في مختلف المواقف باعتبارها سلوكا اجتماعيا.

تجدر الإشارة إلى أنّ "أوستين" (Austin) هو أوّل من وضع المبادئ الأساسيّة والمفاهيم المركزيّة التي تقوم عليها نظرية أفعال الكلام، إلاّ أن "سيرل" (Searle) طوّرها، كما أعاد تقسيم الأفعال الكلاميّة مستفيدا من تقسيم "أوستن" (Austin) وميّز بين خمسة أنواع رئيسية هي:[15]

- الإخباريّات(Assertifs) : تبلغ خبرا، وهي تمثيل للواقع، غايتها الكلامية تكمن في جعل المتكلم مسؤولا عن وجود وضع للأشياء ويشمل : التأكيد، التحديد، الوصف ...
- التوجّهيات(Directifs) : وتعني الفعل اللّغويّ الّذي يدفع السّامع إلى القيام بفعل معيّن مثال: يطلب، يأمر، ينصح.
- الإلزاميّات والتّعهّديّات (Promessifs) : وهي نفسها أفعال التكليف عند "أوستين" (Austin)، وتعني الفعل اللّغويّ الّذي يلزم المتكلّم بفعلٍ أو الالتزام بشيء في المستقبل.
- التّعبيريّات (Expressifs) : وهي الأفعال التمرسية عند "أوستين" (Austin)، وتعني الفعل اللّغويّ الّذي يعبّر من خلاله المتكلّم عن سلوكه ومشاعره تجاه الغرض..
- الإعلانيّات (Déclaratifs) : تعني الفعل اللّغويّ الّذي يغيّر الواقع بما يتوافق مع المحتوى القضويّ (الحدث) للإعلان.

وقد أضاف "سيرل" (Searle) تصنيفا آخر للأفعال الكلاميّة حين قسم الفعل اللّغوي إلى قسمين هما:

- **الأفعال الكلاميّة المباشرة**: يعرّفها "سيرل" (Searle) بقوله: "الأفعال المباشرة هي الحالات التي يتلفظ فيها المتكلّم بقول ما ويراد منه ما صرّح به"[16] فهي أقوال تدلّ صيغتها على مدلولها الحقيقي.
- **الأفعال الكلاميّة غير المباشرة**: يُعدّ "سيرل (Searle)"من الأوائل الّذين اهتموا بدراسة الأفعال الكلاميّة غير المباشرة وقد عرّفها بقوله:"هي الحالات التي يكون فيها معنى القول مخالفا تماما لصيغة الجملة بطرق وكيفيات مختلفة"[17]، فهي أقوال لا تدلّ صيغتها على المعنى الحرفي الظاهر من الصيغة، وإنما الغاية منها معنى آخر يتدخل السياق لبيان دلالته.

ومن بين الأفعال الكلامية المستعملة في الخطاب المتجسد في المدونة ما يلي:

أ- التوجيهيات (الأقوال الإنشائية):

إن الخطاب في تعليمية اللغة العربية بالتعليم المتوسط هو خطاب تعليميّ بالدّرجة الأولى، لذلك نجد أن معظمه عبارة عن أقوال (ملفوظات) توجيهية (أفعال إنشائية)، و هي أقوال لا تخضع لمعيار (الصدق و الكذب)، إلا أن ميزتها الأساسية أن التلفظ بها يساوي تحقيق فعل في الواقع، ونذكر منها:

- **<u>الأفعال الكلاميّة المباشرة</u>**: ومنها:

- **الدالة على الاستفهام**: وهي الأكثر تواردا في الخطاب التعليمي، خاصة ما كان موجها من الأستاذ إلى المتعلمين، مثل:
  - الأستاذ: ما هي التوجيهات التي أسداها الكاتب بخصوص النوم؟
  - الأستاذ: ما الفرق بين المدينة والريف؟

نجد أن الأستاذ يكثر من الاستفهام لأنه في صيغة حوار(أخذ، رد)مع المتعلمين، وينتظر الإجابة منهم، للتأكد من مدى استيعابهم لمحتوى النصوص والظواهر المتطرق إليها من جهة، ولاستثارتهم للتفاعل مع موضوع الدرس من جهة ثانية.

وقد ورد الاستفهام كذلك في خطاب المتعلم وهو يحمل صبغة الاستفسار غالبا، ومن أمثلة ذلك: - أحد المتعلمين: لماذا لا نستعمل (مع) بدل واو المعية؟ -ما معنى كلمة "مسام"؟

- **الدالة على الأمر**: رصدت هذا النوع من الأفعال في خطاب الأستاذ الذي يحمل صبغة سلطوية الملقي، وذلك من خلال توجيهاته للمتعلمين، ومن هذه الأفعال:

- الأستاذ: اسمع النص جيدا وسجل رؤوس أقلام.
- الأستاذ: افتح الكتاب صفحة 136، واقرأ النص قراءة صامتة.
- الأستاذ: أعرب الجملة التالية: ذهب التلميذ وشروق الشمس.

نلاحظ أن الأستاذ يوجه خطابه لمطالبة المتعلمين وآمرا إياهم بفتح الكتاب والقراءة وتسجيل رؤوس أقلام والإعراب، فطلبه مباشر.

- **الدالة على الرجاء**: هذا النوع من الأفعال قليلة وقد رصدنا منها المثال الآتي:

الأستاذ: السكوت من فضلكم.

لقد فضل الأستاذ استعمال أسلوب الرجاء بدل الأمر قصد التأثير أكثر في المتعلمين للأخذ برأيه، وما لوحظ من ردود أفعال الاستجابة السريعة لطلبه احتراما له.

- **الأفعال الكلاميّة غير المباشرة**: الأفعال الكلامية غير المباشرة قليلة في هذا النوع من الخطاب التعليمي، الذي تعدّ لغته مباشرة، ونذكر منها:

- استفهام غايته النصح في قول الأستاذ: تأمل قول الكاتب: "عليك أن تنام مبادرا، وتستيقظ مبكرا، واحذر أن تتناول منوما، وقوله كذلك عن النوم: ساعة بالليل أفضل من ساعة بالنهار" ماذا فهمتم من هذه العبارة يا أبنائي؟ فالأستاذ سأل المتعلمين قصد نصحهم بالابتعاد عن السهر...
- استفهام غايته تقريب المعنى وتوضيحه وذلك عندما اعتبر المتعلمون أن الولد (حسان) قد أساء الأدب مع والده بطلبه شراء ملابس جديدة للعيد، فقال الأستاذ: إذا قلت أنا أحب اللون الأخضر، هل هذه حقيقة؟ أجاب المتعلمون: نعم. فقال لهم: لا ينبغي أن نخجل من الحقيقة يا أبنائي.
- أمر غايته التشجيع في قول الأستاذ: صفقوا عليه.
- أمر غايته إعلان نهاية الحصة في قول الأستاذ: اجمعوا أدواتكم.

إذن فالملاحظ أن الأستاذ في الخطاب التعليمي يعتمد على التوجيهيات بنسبة كبيرة لأنها تقوم على توجيه المتعلم إلى الوصول لهدفه بأسلوب أكثر تأثيرا، كما تعمل على إثارة المتعلمين وتفعيل جو المناقشة والحوار.

ب- الإخباريات: هي أقوال نستطيع الحكم عليها بالصّدق إن طابقت نسبة الكلام فيها الواقع، وبالكذب إن لم تطابق نسبة الكلام فيها الواقع. ومنها:

- **الدالة على التقرير:** يتمثل الغرض الإنجازي فيها في نقل المتكلم واقعة ما.[18]. ومنها:
  - الأستاذ: تقول الحكمة: الوقاية خير من العلاج.
  - الأستاذ: نحن نأكل لنعيش لا نعيش لنأكل.
  - أحد المتعلمين: إن الحياة في الريف أفضل لأنه هادئ.

نلاحظ أن الأستاذ في ذكره للحكمة يقر بضرورة التحصن بالوقاية، وهو الأمر ذاته في المقولة الثانية حيث أكد على أن الأكل أحد ضرورات الحياة، ولا تتلخص الحياة في مجرد الأكل. أما المتعلم فقد استعمل التقرير ليؤكد على وجهة نظره على أفضلية العيش في الريف وقد علل موقفه.

- **الدالة على الوصف:**
  - الأستاذ: الصحة والرياضة كلمتان متلازمتان.
  - أحد المتعلمين: يدعو الكاتب إلى الحياة في الريف لأن الريف هادئ، وطبيعته جميلة.

فقد استعمل الأستاذ الوصف في وصفه الصحة والرياضة بأنهما متلازمتان، وهذا من أجل تقريب الفهم للمتعلمين. واستعمله أحد المتعلمين في وصفه للريف بأنه هادئ، وطبيعته بأنها جميلة لتوضيح فكرته.

- **الدالة على الإيضاح:**
  - الأستاذ: عَدَلْنا من عَدَلَ بمعنى مال عن رأيه، أو غير رأيه.
  - الأستاذ في إجابته عن سؤال أحد التلاميذ حول معنى الفكرة الرئيسية: عندما تسرد قصة لشخص ما أمضى حياته للوصول إلى بطولة ما، فالمحاولة هي الفكرة الرئيسية.

فالأستاذ ذكر كلمة عدلنا وأردفها بالشرح قصد توضيح معناها وتقريبه لذهن المتعلم. الأمر ذاته في قول الأستاذ في المثال الثاني حيث أورد مثالا يوضح من خلاله معنى الفكرة الرئيسية.

ج- **الالتزاميات**: هي أفعال غرضها الإنجازي هو التزام المتكلم بفعل شيء ما في المستقبل واتجاه المطابقة فيها من العالم إلى الكلمات وشرط الإخلاص هو القصد والمحتوى القضوي فيها هو دائما فعل المتكلم شيئا في المستقبل.[19] و منها:

- **<u>أفعال كلامية مباشرة</u>**:

- **الدالة على الوعد**:

- أثناء قراءة المتعلمة للنص؛ استوقفها الأستاذ قائلا: لاحظوا كلمة "جلوسية"، فكروا في معناها سنعود إليها فيما بعد.
- الأستاذ: أبنائي اقرءوا النص جيدا في البيت، واستعدوا لتمثيله في حصة الأعمال الموجهة المقبلة.

ففي قول الأستاذ نجد أن الأستاذ يلزم نفسه ويعِد المتعلمين بأنه سيشرح كلمة (جلوسية) لاحقا، وفي القول الثاني يعد المتعلمين بتمثيل محتوى النص في حصة الأعمال الموجهة المقبلة.

د- **التعبيريات**: وهي أقوال تعبّر عن الحالة النفسية للمتكلم، ومنها:

- **<u>أفعال كلامية مباشرة</u>**:

- **الدالة على التهنئة**: وهي كثيرة حيث استخدم الأساتذة في كثير من الأحيان كلمات دالة على التهنئة منها (جيد، أحسنت....)
- **الدالة على الشكر**: منها: الأستاذ: شكرا بنيتي على هذه القراءة.

نجد أن عبارات التهنئة والشكر يستعملهما الأستاذ كثيرا لتحفيز المتعلمين وتشجيعهم على المشاركة والتفاعل في الحصة.

- **الدالة على التحية**: الأستاذ: السلام عليكم.
- **الدالة على الترحيب**: الأستاذ: نرحب بالأستاذة معنا في الحصة.

والتحية والترحيب عبارتان يستعملهما كل من الأستاذ والمتعلمين من باب الاحترام المتبادل بينهما.

- **دالة على الحزن**: (التلاميذ عندما دق الجرس والأستاذ لم يراقب إنتاجهم الكتابي): إيه يا الشيخ. وهي عبارة استعملها التلاميذ للدلالة على ضجرهم وحزنهم لعدم مراقبة إنتاجهم الكتابي.

هـ- الإعلانيات: هي أقوال القصد منها إبلاغ المخاطب بشيء يرتبط بإنجاز سيتحقق لاحقا، ومنها:

- **<u>أفعال كلامية مباشرة</u>**:
- **دالة على البدء**:
- الأستاذ: أنهينا المقطع الماضي وسنبدأ مقطعا جديدا.
- الأستاذة: اليوم سنتعرف على نوع آخر من المفاعيل.

فالأستاذ الأول من خلال قوله يعلن بدء مقطع جديد، والثاني يعلن عن بداية حصة جديدة تتناول نوعا آخر من المفاعيل.

- **دالة على الفصل**: في الختام أبنائي، اقرأوا النص جيدا في البيت.

استعمل الأستاذ عبارة (في الختام) إعلانا منه على انتهاء وقت الحصة.

- **<u>أفعال كلامية غير مباشرة</u>**:

- **دالة على البدء**: مثل: الأستاذة: بسم الله والصلاة والسلام على رسول الله.

لقد استعملت الأستاذة هذه العبارة إعلانا منها على بدء الدرس، وتتضمن طلبا للمتعلمين بالانتباه والإصغاء.

- **دالة على الفصل**: الأستاذة: بسرعة افتحوا الكراريس ودونوا ما على السبورة قبل أن يدق الجرس. ففي هذه العبارة إعلان على انتهاء وقت الحصة.

من خلال ما تم رصده نستنتج أن الإعلانيات في الخطاب التعليمي لها دور كبير في تهيئة المتعلمين نفسيا لما هو آت من معلومات، والملاحظ أن أغلبها تدل على البدء والانتهاء.

ثانيا: الإشاريات: وهي علامات لغوية لا يتحدد مرجعها إلا في سياق خطاب، لأنه لا معنى لها في ذاتها، ومنها: أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، الضمائر، وظروف الزمان والمكان.[20]

أ- الإشاريات الشخصية: منها:

- **إشاريات شخصية دالة على المتكلم**: مثل:

- الأستاذ: **نحن** نأكل لنعيش لا نعيش لنأكل.

إن استعمال الأستاذ الضمير المنفصل (نحن) إشارية شخصية غايتها إشراك المتعلمين في الحكم على صحة القول.

- المتعلم: **أنا** أفضل العيش في الريف.

ورد الضمير المنفصل (أنا) كإشارية شخصية دالة على المتكلم وفيها دلالة على استقلالية رأيه.

- **إشاريات دالة على المخاطب**:

- الأستاذة: بماذا يمكنك تعويض الواو؟ فالضمير المتصل (الكاف) يعود على المذكر المخاطب (أنت).
- الأستاذ: أود أن أسمع منكم شرحا للعبارة. الضمير المتصل (كم) يعود على المخاطب (أنتم).
- الأستاذ: شكرا لكِ. الضمير المتصل (الكاف)يعود على المؤنث المخاطبة (أنتِ).

- **إشاريات دالة على الغائب**: الإشاريات الدالة على الغائب في الخطاب التعليمي هي ما تعلقت بكاتب النص أو شخصيات النص غالبا، ونرصد من هذه الإشاريات:

- الأستاذ: هل طلبهما الثياب الجديدة طلب مقبول أم مرفوض؟ .

الضمير المتصل (هما) في هذا السؤال يعود على الولدين في النص وهما حسان وليلى.

- الأستاذة: ما الذي وصفه الكاتب في النص؟

إن الضمير المتصل (ـه) يدل على غائب وهو الريف.

ب- الإشاريات الزمانية: ومنها:

- **الدالة على الماضي**: مثل:

- الأستاذة: سبق أن درسنا المفعول المطلق، من يعرفه؟

فالفعل درسنا دل على درس مضى، وهي إشارة إلى أن المعلومة المطلوبة(تعريف المفعول المطلق) موجودة في أذهان المتعلمين.

- الأستاذ: حضرت حفلا بمناسبة عيد العلم، أسرد الأحداث التي وقعت.

الفعل "حضر" يدل على أن الفعل قد حصل فيما مضى، وبناء عليه سينفذ المتعلم المطلوب منه.

- **الدالة على الحاضر**: مثل:

- الأستاذ: يُقال أنّ الرياضة تنشّط القلب.
- أحد المتعلمين: نتجنب السواد من الملابس لأنه يمتص أشعة الشمس.

فالأفعال (يقال، تنشط)و (نتجنب، يمتص) فيها إشارة إلى الزمن الحاضر ودلالة على الاستمرارية.

- **الدالة على القبلية**: الأستاذ: **قبل** قراءة النص نقسم الأدوار.
- **الدالة على البعدية**: المتعلم: ورد المفعول معه **بعد** واو المعية.

فلفظ (قبل) دل على أسبقية تقسيم الأدوار على فعل القراءة، أما بعد فهي تدل على الترتيب اللاحق، فالمفعول معه يرد بعد واو المعية.

ج- الإشاريات المكانية:

- **الدالة على البعيد**: مثل:

- الأستاذ: اقرأ النص جيدا في البيت. - حضّر نص (نظام الغذاء) صفحة 152 في البيت.

فالبيت إشارة مكانية تعد بعيدة عن مكان تواجد المتعلم.

- **الدالة على القريب**: مثل:

- الأستاذ: قفي هنا (يشير إلى المنصة) واقرئي النص.

فكلمة (هنا) تدل على قرب المنصة من الأستاذ.

د- إشاريات خطابية: تتمثل الإشاريات الخطابية في العبارات التي تذكر في الخطاب مشيرة إلى موقف خاص بالمتكلم، وهذه الإشاريات قد تلتبس بالإشارة إلى سابق أو لاحق.[21] ومنها:

- الأستاذ: الرياضة وحدها لا تكفي من أجل صحة جيدة، بل لا بد أيضا من تغذية صحية هذا ما سنتعرف عليه في النص المقبل (النظام الغذائي).

في عبارة (هذا ما سنتعرف عليه) إشارة إلى موضوع النص المقبل قصد توجيه انتباه المتعلمين للاستعداد الذهني له.

- الأستاذ: أذكر الأسس الضرورية للصحة الواردة في هذا النص.

عبارة (هذا النص) إشارة خطابية مرجعها المعلومات المتعلقة بالأسس الواردة في النص المقروء، والغاية من استخدامها تذكير المتعلم بها.

هـ- **إشاريات اجتماعية**: هي ألفاظ وتراكيب تشير إلى نوع العلاقة بين المتكلم والمخاطب،[22] و منها:

ـ مناداة المتعلمين للأستاذ بلفظ (الشيخ) وهي إشارية اجتماعية تدل على تقدير واحترام المتعلمين للأستاذ، وكذلك لفظ (أستاذة) للأستاذة.

- مناداة الأستاذ للمتعلمين (يا أبنائي) هي إشارية عاطفية تدل على محبة الأستاذ للمتعلمين والتقارب الذي يجمعه بهم.

-(السلام عليكم) إشارة إلى الاشتراك في العقيدة.

و- إشاريات غير لغوية:

الإشاريات غير اللغوية هي ما يستعين به الأستاذ لإيصال فكرة ما إلى أذهان المتعلمين دون استعمال اللغة ومن تلك الإشاريات «بعض المظاهر الصوتية كالتنغيم ونبرة الصوت، وبعض المظاهر الجسدية كالإيماءات وغمزات العين وإشارة اليدين ... التي تتعلق بمقصدية المتكلم»[23]، ولا تكاد تنقضي حصة دون أن يلجأ الأستاذ إلى هذا النوع من الإشاريات، ونذكر منها:

- يُقال أنّ الرياضة تنشّط القلب. ما الذي يدل على ذلك في الصورة؟
- لم يفهم المتعلمون معنى لفظ "العبرات" فأشارت الأستاذة إلى عينها ومررت أصبعها على خدها، فأجاب المتعلمون: الدموع.
- طَرْقُ الأستاذ المكتب بأصابع اليد أو المسطرة، أو وضع أصبع السبابة على الفم، وفيهما إشارة إلى التزام الهدوء.
- جحوظ عيني الأستاذ، وهي تنبيه للمتعلم على خطأ ارتكبه، أو تحدثه أثناء الدرس.
- الإيماء باليد إلى الأعلى، وهي إشارة دالة على طلب الوقوف.

إذن فالإشاريات غير اللغوية جزء هام من عملية التواصل في الخطاب التعليمي، من خلالها يتمكن المتعلم من فهم الخطاب (خطاب الأستاذ أو النص) وتفكيك شفراته، كما تساهم في إنتاج الخطاب وبنائه. كما أن لهذه الإشاريات دورا بالغ الأهمية في حفاظ الأستاذ على سيرورة عملية التواصل دون أن يحدث انقطاعا بها والتوقف بين الحين والآخر لتنبيه المتعلمين لفعل شيء أو تركه.

مما سبق نستنتج أن للإشاريات دورا بارزا في الخطاب التعليمي، وأكثرها استخداما الإشاريات الشخصية والمتمثلة في ضمائر المتكلم والمخاطب، التي تحيل إلى قطبي العملية التواصلية، كما استعملت الإشاريات الزمانية لما لها من دور في ربط المعلومات السابقة باللاحقة من خلال الظروف الزمانية الدالة على القبلية والبعدية. أما الإشاريات المكانية فقد ارتبطت بمكان الخطاب التعليمي وهو حجرة الدرس، واستعملت إشاريات مكانية أخرى دالة على البيت حينما يتعلق الأمر بالأعمال الموجهة والتمارين التي يكلف بها الأستاذ متعلميه. ونجد كذلك الإشاريات الخطابية التي استعملت لربط الدروس بعضها ببعض، وكذلك الإشاريات الاجتماعية التي تظهر طبيعة العلاقة بين المتكلمين، في حين استعملت الإشاريات غير اللغوية لقدرتها على توضيح دلالات الخطاب والمساعدة في توفير الجو المناسب لسيرورة الخطاب التعليمي.

ثالثا: الافتراض المسبق:

الافتراض المسبق هو ما يقتضيه اللفظ ويفترضه، ففي كل تواصل لساني ينطلق الشركاء (المرسل والمستقبل) من معطيات وافتراضات متفق عليها، تشكل هذه الافتراضات الخلفية التواصلية الضرورية لتحقيق النجاح في عملية التواصل، فالافتراض السابق هو مقدمة منطقية للخطاب.[24]

والافتراض المسبق قاعدة أساسية في واقع تعليمية اللغة العربية إذ تؤكد المناهج المعتمدة على ضرورة أن يبدأ الأستاذ درسه بوضعية توظف مكتسبات المتعلم القبلية، والانطلاق مما هو معلوم عند المتعلمين، وكمثال على ذلك نذكر:

الأستاذة: من يذكرنا بالدرس الماضي؟ - المتعلمون: المفعول المطلق.
الأستاذة: ما هو المفعول المطلق؟
فطلب الأستاذة تعريف المفعول المطلق مبني على افتراض سابق بأنه في أذهان المتعلمين.

7- 2- الإجراء التداولي للخطاب في تعليمية اللغة العربية بالتعليم المتوسط من منظور الاستلزام التخاطبي والحجاج.

أولا: الاستلزام التخاطبي:

الاستلزام التخاطبي هو عمل المعنى أو لزوم شيء عن طريق قول شيء آخر، أو شيء يعنيه المتكلم ويوحي به ويقترحه ولا يكون جزءا مما تعنيه الجملة بصورة حرفية.[25]فعند سماع قدر من اللغة لا نحاول فهم ما تعنيه الكلمات فقط، بل ما يقصده المتكلم منها. لذلك فإن العلاقة التخاطبية بين الأستاذ و المتعلمين هي محاولة كل منهما إفهام الآخر، بناءً على معايير مساعدة، منها:

أ-مبدأ التعاون: وهو مبدأ يمكّن المشارك في التحاور من أن يتواصل بافتراض أن المشارك الآخر متعاون، فوظيفته تتمثل في تنظيم القول على أن يسهم في فعل الكلام، أو في دفع غرض الخطاب.[26]ويشمل هذا المبدأ:

- **قاعدة الكم**: يعني هذا المبدأ إعطاء قدر صحيح من المعلومات.[27]و نذكر من ذلك:

- الأستاذ: لو سألتكم عن شوارع المدن هل هي ضيقة أم واسعة ماذا ستقولون؟
  المتعلمون: ضيقة.
- الأستاذة: ماذا تبعث الحياة في المدينة؟ أحد المتعلمين: الملل.

الملاحظ في إجابات المتعلمين عن أسئلة الأساتذة اختراقهم لقاعدة الكم حيث أنها كانت مقتضبة إذ كان من المفترض أن تحمل الإجابة المعنى تاما (شوارع المدن ضيقة، الحياة في المدينة تبعث الملل).

- **قاعدة العلاقة (المناسبة)**: وهي تعني مناسبة الكلام لمقامه. ومنها المثال الآتي:

- الأستاذ: اشترط الكاتب بعض الشروط لهذه الملابس. ما هي؟ المتعلمون: نظيفة - ملونة..
- الأستاذ: على ذكر اللون ما هي الألوان المناسبة للصيف؟ المتعلمون: الألوان الباردة.
- الأستاذ: لماذا نتجنب السواد من الملابس؟ المتعلمون: لأنه يمتص أشعة الشمس.

إن حديث الأستاذ عن الألوان المناسبة لفصل الصيف خروج عن موضوع الدرس، فهو غير متضمن في النص المدروس، وهذا ما يستلزم من المتعلمين الأخذ بالنصيحة في تجنب السواد من الثياب.

ب- مبدأ التأدب: وهو مبدأ يضفي على الخطاب صبغة التهذيب، ويستعمل في الخطاب التعليمي، ومنه:

- **قاعدة التعفف:** وتعني عدم فرض الملقي نفسه على المتلقي، و هذا النوع توارد بكثرة في خطابات الأساتذة، إذ يبتعد الأستاذ عن مبدأ إلزام المتعلمين بالإجابة، ليكون الطلب عاما. نذكر من ذلك:

- من يحدد الفكرة العامة للنص؟ - من يعرب جملة: (سرت)؟- أودّ أن أسمع منكم شرحا للعبارة.

- **قاعدة التودد:** تعني أن يظهر الملقي الودّ للمتلقي، ونلحظ هذا النوع في عبارات الشكر والثناء التي يصدرها الأستاذ تثمينا لإجابات التلاميذ.

من خلال ما سبق يتضح أن قاعدة الكم والعلاقة لمبدأ التعاون أكثر القواعد اختراقا في الخطاب التعليمي في المرحلة المتوسطة، حيث تخترق قاعدة الكم خاصة من قبل المتعلم الذي يعتمد غالبا على إجابات مقتضبة مختزلة في كلمة أو كلمتين يركز فيها على المطلوب، كما يمكن أن يخترق الأستاذ هذه القاعدة بسبب كثرة الإسهاب في الشرح، أما قاعدة العلاقة فيعود سبب اختراقها إلى الخروج عن موضوع الدرس، وهذا أمر يتكرر في الخطاب التعليمي، ويمكن أن نردّ سبب هذا الخرق إلى أمرين أولهما أن الأستاذ قد يخرج عن موضوع الحصة للإشارة إلى أمور هامة تحمل توجيهات للمتعلم ومرجعيته في ذلك أن رسالته تربوية قبل أن تكون تعليمية، وثانيهما خصوصية المتعلم الذي لايزال يعاني تذبذبا في تركيزه، مما يستدعي الأستاذ إلى التوقف عن الدرس وإسداء بعض التوجيهات. كما يعتمد الخطاب التعليمي على مبدأ التأدب الذي يضمن استمرارية تبادل الاحترام بين المعلم والمتعلم.

ثانيا: الحجاج.

لقد حظي الحجاج في العصر الحديث باهتمام كبير ليصبح نظرية قائمة بذاتها، و قد أسهمت البلاغة والمنطق واللسانيات والتداولية ونظريات التواصل في نضجه ليأخذ «في الاستواء مبحثا فلسفيا، ولغويا قائم الذات..مستقلا عن صناعة الجدل من ناحية وعن صناعة الخطابة من ناحية ثانية.»[28]

وموضوع الحجاج عند تشاييم بيرلمان (Chaïm Perlman) ولوسي أولبرختس تيتيكا(Lucie Olbrechts-Tyteca) هو " دراسة تقنيات الخطاب التي تؤدي بالذهن إلى التسليم بما يعرض عليه من أطروحات، أو أن تزيد في درجة التسليم"[29] فهما يركزان في تعريفهما للحجاج على تقنيات الحجاج وآلياته، وموضوع الحجاج عندهما محاولة جعل العقل يقتنع بما يُطرح عليه من أفكار، أو زيادة اقتناعه لدرجة بلوغ غاية الملقي.

ويعرف دومينيك مانغينو (Dominique Maingueneau) الحجاج بأنه:" آلية موجهة إلى جعل بعض النتائج مقبولة من قبل جمهور معين في ظرف معين"[30] يفهم من هذا التعريف أن هدف الحجاج وغرضه التأثير في المتلقي، مع ضرورة مراعاة المقام والمقصد.

ومن الباحثين العرب يعرفه طه عبد الرحمان بأنه: «كل منطوق به موجه إلى الغير لإفهامه دعوى مخصوصة يحق له الاعتراض عليها»[31] أي أنه أسلوب الهدف منه إقناع السامع والتأثير فيه، دون تضليل وإرغام، حيث تبقى للسامع حرية الاقتناع من عدمه، فالهدف من الحجاج قد يتحقق وقد لا يتحقق.

من خلال ما سبق يمكن القول أن الحجاج آلية خطابية تهدف إلى التأثير في المتلقي بغرض الإفهام أو الإقناع.

وفي الخطاب التعليمي يلجأ كل من الأستاذ والمتعلمين إلى الحجاج للتأثير على سلوكات الطرف الآخر، وتأكيد الفكرة المتوصل إليها وإقناعه بها. ومن الأساليب المستعملة في المدونة:

أ-آليات لغوية صرفة: هي تلك الاختيارات اللفظية والتركيبية الموظفة لغاية حجاجية، حيث يقود اللفظ المحدد المتلقي إلى غاية ما، ويعتمد تركيبا دون آخر لإقناعه بأمر ما.[32] منها:

- **ألفاظ التعليل:** وتستخدم بكثرة خاصة في إجابات المتعلمين، ومنها:
  - التعليل بـ لأن: وهي الأكثر استعمالا، مثل: قول المتعلمين: يدعو الكاتب إلى الحياة في الريف لأنه هادئ.- لأنهم فقراء – لأنه يمكن تعويضها بـ (مع) ...
  - التعليل بـ لام التعليل: أحد المتعلمين في إجابته عن تعريف المفعول لأجله قال: هو مصدر يأتي لِيبين سبب حدوث الفعل.
- **التكرار:** يعد التكرار من أساليب الحجاج المستعملة في الخطاب التعليمي الغرض منها إفهام المتعلم، و توكيد المعلومة، وترسيخها في ذهنه. ومن مواضع التكرار:

- الأستاذ: هل ترون أن شراء ثياب العيد ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها؟ اختلفت آراء المتعلمين، فأراد الأستاذ أن يؤكد فكرة أنها ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها، فسألهم بصيغة أخرى: ملابس العيد للأطفال الصغار تزيد فرحة العيد أم لا؟.

فالملاحظ أن السؤالين يحملان المعنى نفسه وإنما كرر الأستاذ السؤال قصد إفهام المتعلمين وتأكيد الفكرة، وبذلك نجح في إقناعهم.

ب- آليات بلاغية: للبلاغة آثارها الحجاجية إضافة إلى آثارها الجمالية، وذلك لما فيها من تأثير على المتلقي من خلال الصور البيانية والمحسنات البديعية، «فمعظم الأساليب البلاغية تتوفر على خاصية التحول لأداء أغراض تواصلية ولإنجاز مقاصد حجاجيّة.»[33] ومن الآليات البلاغية:

- **تقسيم الكل إلى أجزاءه:** إن الغرض من ذكر الشيء مجملا ثم تقسيمه برهنة على وجود المجموع ومن ثم تقوية الحضور،[34] ومنها:

- الأستاذ: الحوار نوعان: حوار خارجي بين شخصين أو أكثر، وآخر داخلي بين الشخص ونفسه.

- **التمثيل:** ومنه:

- **الاستعارة:** الأستاذ: الرياضة تجلب الصحة.

فنلاحظ أن المستعار له هو الرياضة والمستعار منه هو الإنسان، و استعمال الأستاذ الفعل جلب غرضه حجاجي يؤكد من خلاله على الأثر المادي المتحقق من الرياضة وهو الصحة.

- .**التشبيه:** الأستاذ: الملابس مرآة أخلاقنا.

لقد استعمل الأستاذ هذه العبارة ليدلّل على ضرورة الاهتمام بالمظهر واللباس، فهما الصورة التي تنعكس في حكم الناس، واستعمال التشبيه هنا قوى المعنى وزاده بلاغة.

- **الاستشهاد:** يعدّ الاستشهاد أسلوبا حجاجيا وقد استعمل في الخطاب التعليمي، نذكر من ذلك:

- قول الأستاذ: يقال: الوقاية خير من العلاج.

حيث استشهد الأستاذ بهذه الحكمة المعروفة كحجة تؤكد أهمية الأسس الصحية (الرياضة، الأكل، النوم...)الواردة في النص.

- وقد استعمله المتعلمون لتأكيد إجاباتهم، حيث استشهدوا ببعض عبارات الكاتب الواردة في الخطاب المسموع، ونذكر من ذلك إجابتهم عن سؤال الأستاذ حول التوجيهات التي أسداها الكاتب بخصوص النوم، أجاب المتعلمون: أن تنام مبادرا، وتستيقظ مبكرا، واحذر أن تتناول منوّما. وكذلك: النوم ساعة بالليل أفضل من ساعة بالنهار.

- **البديع**: مثل:

- **الطباق**: ومنه قول الأستاذ: إذن هناك تداول لأن الحوار ينتقل من **المرسل** إلى **المرسل إليه** والعكس صحيح.

إن استعمال الطباق هنا لا ينحصر في وظيفته الجمالية فقط بل أن له وظيفة الحجاج، إذ بين من خلاله حقيقة التداول في الخطاب.

وكذلك في قول أحد المتعلمين: الأب **رفض**، أما الأم **فلم ترفض**....

لقد أكد المتعلم من خلال هذا الطباق السلبي على الموقف المتناقض الذي اتخذه الوالدان.

نستخلص مما سبق أن الخطاب التعليمي رغم بساطة أسلوبه إلا أنه يعتمد على الحجاج كوسيلة خطابية للإقناع والتأثير في رأي الآخر، وتعد الآليات اللغوية الأكثر حضورا فيه.

خاتمة: من خلال تحليل الخطاب التعليمي لتعليمية اللغة العربية بالتعليم المتوسط نستنتج ما يلي:

- إن التوجيهات تعدّ أكثر أفعال الكلام ورودا في الخطاب التعليمي، ويعدّ الأستاذ محورها فمن خلالها يفعّل عملية التواصل مع المتعلمين، ويدفعهم إلى الحوار والمناقشة، وخاصة ما تعلق منها بالأسئلة إذ كلما كانت أسئلة الأستاذ متنوعة ومنسجمة بعيدة عن تلك الأسئلة التي تفضي إلى إجابات مقتضبة من قبيل(نعم، لا)، نجح الأستاذ في استنطاق المتعلمين ودفعهم إلى التواصل الفعلي باللغة.
- على الرغم من كون التوجيهات هي ركيزة الخطاب التعليمي، إلا أن الأستاذ والمتعلم يلجآن إلى الإخباريات من أجل وصف ظاهرة أو نقل معلومة ما للمتلقي.
- للتعبيريات دور مهم في نجاح الخطاب التعليمي لما لها من أثر في نفوس المتعلمين بما تخلقه من تشجيع وتحفيز وتفعيل واجتهاد.

- للإشاريات دور في إزالة الإبهام عن الملفوظ بإحالته إلى مرجعياته.
- الإشاريات غير اللغوية من الوسائل التواصلية الحاضرة في الخطاب التعليمي، وتعد وسيلة هامة تؤدي إلى تنبيه المتعلمين وتساعد على إفهامهم، لذلك يجب العناية بها.
- الحجاج من الأساليب المساهمة في نجاح العملية التعليمية، إذ من خلاله يتمكن الأستاذ من الوصول إلى مدارك المتعلمين وإقناعهم، كما أن اعتماده من طرف المتعلمين يكسبهم القدرة على إثبات آرائهم والدفاع عنها.

انطلاقا من هذه النتائج يمكن القول أن الخطاب التعليمي خطاب معرفي تربوي تواصلي له القدرة على التأثير، فيه دعوة للمتعلم على إعمال فكره وتجنيد قدراته من أجل الإجابة على التساؤلات المطروحة وإيجاد حلول للمشكلات وتوظيف المكتسبات وإدماجها. وكلما التزم الخطاب التعليمي باستراتيجيات الخطاب واحترم آليات التداول كان خطابا تعليميا ناجحا يرتسم في ردود أفعال المتعلمين وسلوكاتهم.

الهوامش:

[1] بشرى البستاني، التداولية في البحث اللغوي والنقدي ،مؤسسة السياب ،لندن ط1 ،2012م ،ص31.

[2] مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب- دراسة تداولية لظاهرة «الأفعال الكلامية» في التراث اللساني العربي، دار طليعة، بيروت، د ط، دت،ص16

[3] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج اللغة العربية إعدادها تقويمها تطويرها، دار الفكر العربي، 2004، دط، ص 28.

[4] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة –الجزائر، 2000، ص 13.

[5] سام عمار، تطوير تعليم اللغة العربية: من التفريع إلى التمهير والتواصل، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثاني للغات بالجامعة الإسلامية العالمية، 2011، ماليزيا، ص 03.

[6] المرجع نفسه ص 08-09.

[7] عبد الله بن مسلم الهاشمي، مدخل تعلم اللغة وتعليمها القائم على المَهمة- أسسه النظرية والتطبيقية- بحث مقدم إلى: المؤتمر الدولي الثاني للغات مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، 22 - 24 أبريل 2011م، ماليزيا، ص 03.

[8] رشدي أحمد طعيمة و محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) (2006)، ص 52.

[9] ياسين فرفوري، الخطاب التعليمي بين المعرفة المرجعية العالمية وبين المعرفة المدرسية، مجلة أقلام الهند، العدد الأول، يناير-مارس 2020.

[10] الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، "لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها"، تر: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، دت، ص46.

[11] خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس الغربي القديم، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، ط1، 2009، ص133.

[12] المرجع نفسه، ص 133-134.

[13] أوستين، نظرية أفعال الكلام كيف تنجز الأشياء بالكلام، ترجمة عبد القادر قينيني، إفريقيا الشرق، د ط، 1991، ص 120.

[14] مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب- دراسة تداولية لظاهرة «الأفعال الكلامية» في التراث اللساني العربي، ص 40.

[15] J. R. SEARL , les actes de langage, essai de philosophie du langage, collection savoire, Lettres, Herman, paris, 1996, p 60.

[16] J. R .SEARL , Sens et expression, études de théorie des actes de langage, trad et – préface- par, Joelle Proust, Paris , 1982, P 71.

[17] Ibid, P 72.

[18] محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د ط، 2002، ص78

[19] المرجع نفسه، ص79.

[20] محمود جلال الدين سليمان، التدريس التداولي لمهارات التواصل الشفوي في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد 1، العدد 3، 2018، ص 160.

[21] المرجع نفسه، ص162.

[22] المرجع نفسه، ص162.

[23] دلال وشن، العلامات غير اللغوية وتداولية النص الأدبي، مجلة الكلمة، العدد 138، أكتوبر 2018. http://www.alkalimah.net/issues/list/173

[24] محمود جلال الدين سليمان، التدريس التداولي لمهارات التواصل الشفوي في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص 163.

[25] صالح اسماعيل، نظرية المعنى في فلسفة بول غرايس، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د ط، 2005، ص79.

[26] جيوفري ليتش، مبادئ التداولية، ترجمة عبد القادر قنيني، افريقيا الشرق، د ط، 2003، ص 22.

[27] المرجع نفسه، ص 17.

[28] عبد الله صولة، الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية،دار الفارابي، بيروت، ط2، 2007، ص2.

[29] CH. Perlman et Lucie Olbrechts -Tyteca, traite de l' argumentation, éditions de l'université de Bruxelles, Belgique, 6 édition, 2008, p59.

[30] Dominique Maingueneau : Pragmatique pour le Discours Littéraire, Bordas, Paris, 1990, p35.

[31] طه عبد الرحمان، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط1، 1998، ص226.

[32] سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط2، 2011، ص102.

[33] صابر لحباشة، التداولية والحجاج ومداخل ونصوص، صفحات للطباعة والنشر، سورية، ط1، 2008، ص50.

[34] عبد الله صولة، في نظرية الحجاج دراسات وتطبيقات، مسكيلياني للنشر، تونس، ط1، 2011، ص 48.

قائمة المصادر والمراجع:

أ- العربية:

1- أوستين، نظرية أفعال الكلام كيف تنجز الأشياء بالكلام، ترجمة عبد القادر قينيني، إفريقيا الشرق، د ط، 1991.

2- بشرى البستاني، التداولية في البحث اللغوي والنقدي ،مؤسسة السياب ،لندن ط1 ،2012 .

3- الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، "لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها"، تر: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، دت.

4- جيوفري ليتش، مبادئ التداولية، ترجمة عبد القادر قنيني، افريقيا الشرق، د ط، 2003.

5- خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، ط1، 2009.

6- دلال وشن، العلامات غير اللغوية وتداولية النص الأدبي، مجلة الكلمة، العدد 138، أكتوبر 2018. http://www.alkalimah.net/issues/list/173

7- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج اللغة العربية إعدادها تقويمها تطويرها، دار الفكر العربي، 2004، دط.

8- رشدي أحمد طعيمة و محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) (2006).

9- سام عمار، تطوير تعليم اللغة العربية: من التفريع إلى التميير والتواصل، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثاني للغات بالجامعة الإسلامية العالمية، 2011، ماليزيا.

10- سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط2، 2011.
11- صابر لحباشة، التداولية والحجاج ومداخل ونصوص، صفحات للطباعة والنشر، سورية، ط1، 2008.
12- صالح اسماعيل، نظرية المعنى في فلسفة بول غرايس، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د ط، 2005.
13- طه عبد الرحمان، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط1، 1998.
14- عبد الله صولة، الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية،دار الفارابي، بيروت، ط2، 2007.
15- عبد الله صولة، في نظرية الحجاج دراسات وتطبيقات، مسكيلياني للنشر، تونس، ط1، 2011.
16- عبد الله بن مسلم الهاشمي، مدخل تعلم اللغة وتعليمها القائم على المَهمة- أسسه النظرية والتطبيقية- بحث مقدم إلى: المؤتمر الدولي الثاني للغات مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، 22 - 24 أبريل 2011م، ماليزيا.
17- محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة –الجزائر، 2000.
18- محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 2002.
19- محمود جلال الدين سليمان، التدريس التداولي لمهارات التواصل الشفوي في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد 1، العدد 3، 2018.
20- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب- دراسة تداولية لظاهرة «الأفعال الكلامية» في التراث اللساني العربي، دار طليعة، بيروت، د ط، دت.
21- ياسين فرفوري، الخطاب التعليمي بين المعرفة المرجعية العالمية وبين المعرفة المدرسية، مجلة أقلام الهند، العدد الأول، يناير-مارس 2020.

ب- الأجنبية:

1- CH. Perlman et Lucie Olbrechts -Tyteca, traite de I' argumentation, éditions de l'université de Bruxelles, Belgique, 6 édition, 2008.
2- Dominique Maingueneau : Pragmatique pour le Discours Littéraire, Bordas, Paris, 1990.
3- J. R. SEARL , les actes de langage, essai de philosophie du langage, collection savoire, Lettres, Herman, paris, 1996.
4- J. R .SEARL , Sens et expression, études de théorie des actes de langage, trad et – préface- par, Joelle Proust, Paris , 1982.

فاعليّة استثمار الخرائط الذّهنيّة في شرح المصطلح العلميّ ضمن المعجم المدرسيّ–دراسة لفصل الهمزة في "المعجم العربيّ الأساسيّ"-

The effectiveness of investing mental maps in explaining the scientific term within the school dictionary

- A study of the chapter on Hamza in the Basic Arabic **dictionary-**

طالبة دكتوراه / بلقاسم بوزيدة نوارة
الدكتورة : غنية بوحوش

قسم اللّغة والأدب العربيّ –جامعة محمد الصّديق بن يحيى- جيجل(الجزائر)

مخبر اللّغة وتحليل الخطاب، جامعة جيجل.

:n.belkacem bouzida@univ-jijel.dz

تاريخ الإيداع: 2020/10/10 تاريخ القبول: 2021/04/11 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخّص:

إنّ استخدام الخرائط الذّهنيّة يعدّ من أحدث الأساليب التّي يعتمد عليها في تقريب المعنى للقارئ كونها تمثّل في كنهها رسوما إدراكيّة تخاطب ذهنيّة المتلقّي، إذ أنّها تقوم بتيسير عمليّة الفهم له، فهي بمثابة الحلّ الذي يمكن من خلاله النّهوض بالمعاجم المدرسيّة، وتحقيق الرّفاه اللّغويّ للتلاميذ، وفتح المجال للإبداع وتنظيم الأفكار وإعادة تقديمها بشكل منظّم ومرتّب، لتحسين عمليّة التّواصل، وتأسيسا على ما تقدّم تأتي هذه الدّراسة للبحث في استراتيجيّة شرح المصطلحات العلميّة بالاعتماد على الخرائط الذهنيّة، باعتبارها آليّة مهمّة في تطوير المعاجم المدرسيّة؛ والتي عرفت تراجعا كبيرا ونفورا من قبل التلاميذ.

الكلمات المفتاحيّة:

المصطلحات العلميّة، الخرائط الذهنيّة، المعاجم المدرسيّة، الرّسومات الإدراكيّة، الرّفاه اللّغويّ.

Abstract :

The use of mental maps is one of the most recent methods of bringing meaning closer to the reader, since they represent cognitive drawings that address the mind of the learner, where they facilitate the process of understanding, which is the solution through which school dictionaries can be promoted and students' linguistic well-being achieved

and opening the door to creativity, organizing and representing ideas in an orderly manner, to improve communication process, and based on the above, this study comes to research the strategy of explaining scientific terms based on mental maps, as an important mechanism in developing school dictionaries, which have known a big drop and escape of students.
Keywords:
Scientific terminology, mind maps, school dictionaries, cognitive graphics, linguistic well-being.

تمهيد:

يعدّ المعجم المدرسيّ من أهمّ أنواع المعاجم اللّغويّة، فهو مدونة علميّة معرفيّة تعليميّة، يحتكم إليها لمعرفة معاني الكلمات، وشرح مختلف الألفاظ لتيسير العمليّة التعليميّة، ولا تقتصر ألفاظه على المصطلحات العامّة، بل يحمل في طيّاته مصطلحات علميّة وتقنيّة كثيرة، والتّي تمّ جمعها من مصادر علميّة مختلفة، وقد اهتمّت الدّراسات المعجميّة بتأليف المعاجم المدرسيّة اهتماما جليّا في بحوث ودراسات كثيرة سلّطت الضوء على هذا الموضوع، خصوصا ما يتعلّق بجمع المادّة العلميّة، وطريقة وضعها (المصطلحات العلميّة) معتمدين في ذلك على الأسس العلميّة التّي تراعي ميول التلاميذ ومراحلهم العمريّة والدراسية المختلفة، لكن وبالرّغم من كلّ الجهود التّي سطّرت لخدمة المعجم المدرسيّ، إلّا أنّنا نجد نفورا كبيرا من قبل التّلاميذ قد يعود ذلك إلى طريقة عرض المصطلحات العلميّة في هذه المعاجم، لذلك ارتأينا اعتماد طريقة الخرائط الذّهنيّة في شرح المصطلحات العلميّة وتنميّة الرّصيد اللّغوي للطّالب، واعتمادها كآلية للإسهام في تطوير المعاجم المدرسيّة، وتيسيرها للقارئ.

الإشكاليّة:

- ❖ كيف يمكن استثمار الخرائط الذّهنيّة في شرح المصطلحات العلميّة وتطوير المعاجم المدرسيّة؟

الأسئلة:

- ما هي الخرائط الذّهنيّة؟
- لماذا ربطنا الخرائط الذهنيّة بالدّراسات المعجميّة وما العلاقة التّي تجمع بينهما؟
- ما المقصود بالمصطلحات العلميّة؟
- ما هي المنهجيّة التّي اعتمدها المعجم العربيّ الأساسيّ في وضع المصطلحات العلميّة؟

أولا/ الخرائط الذّهنيّة مفهومها وأثر استخدامها في الحقول العلميّة:

1. **مفهوم الخرائط الذّهنيّة:**(Mind Maps)

تعبّر الخريطة الذّهنيّة عن رسومات ومخططّات متناسقة؛ وهي «عبارة عن استراتيجيّة بصريّة هدفها تنظيم المعلومات المعالجة لتسهيل عمليّة التخزين والاسترجاع، توظّف فيها الأشكال والألوان والصّور بشكل يسمح بتدفّق الأفكار من المركز الذي يجسّد الموضوع الرّئيس نحو الفروع والأفكار الثانويّة فيفتح المجال أمام التّفكير الإبداعيّ»[1]، فهي من أحدث الوسائل التّعليميّة التعلّميّة، أو بالأحرى هي أداة إيضاحيّة مرئيّة تعبيريّة، تقوم بتوضيح مفهوم معيّن بالتّعبير عنه في شكل مشجّرات مرئيّة تنتقل من العامّ إلى الخاصّ؛ أي تنتقل من الكلّ إلى الجزء، فهي تستخدم لتلخيص المعلومات والأفكار، والمهامّ وغيرها من العناصر المترابطة التّي تشكّل مفهوما معيّنا، ويتمّ إعداد الخرائط الذهنيّة انطلاقا من تصنيفها ثم تنظيمها أو ترتيبها حول الفكرة الرئّيسة أو العنوان الرئّيس؛ أي ننطلق فيها من المفهوم العامّ إلى الجزئيّات المتعلّقة به[2]، بعد ذلك يتمّ «تمثيلها في صورة رسمة إيضاحيّة على شكل شجرة تشبه خليّة المخّ البشريّ، وذلك لتيسير حفظها في الذّاكرة واسترجاعها عند الضّرورة، تساعد الخريطة الذهنيّة في إيجاد العلاقات بين المتغيّرات والمفاهيم وعرضها والرّبط بينها، وذلك لتنظيم أو ترتيب المعرفة، ولتشكيل وتكوين وخلق معرفة جديدة، وكذلك تساعد على تنميّة ملكة التّفكير الشّموليّ والإبداعيّ والنّاقد عند الأفراد»[3]؛ فانطلاقا من هذا يمكن القول أنّ السّبب الرئّيس في تسميتها بالخرائط الذهنيّة، يعود إلى كونها تحاكي الخلايا الدماغيّة، فهي تمكّن القارئ من حفظ مختلف المعلومات التي قدّمت له عن طريقها، وإعادة تقديمها في صورة متناسقة -كما فهمها- عندما يطلب منه ذلك، فينمّي بذلك قدراته الذهنيّة، ليتطوّر من تلميذ مستهلك إلى منتج متمكّن في المادّة العلميّة المقدّمة له، يجمع من خلالها بين مختلف الأنشطة الفكريّة، بحيث ينتقل من التّحليل والمناقشة إلى النّقد، ثم الإبداع فيأتي بالبديل.

2. **مميّزات الخرائط الذّهنيّة والفائدة المرجوّة من استخدامها:**

للخرائط الذّهنيّة مميّزات كثيرة جعلتها محطّ الدّراسات العلميّة والأدبيّة ويمكن حصرها فيما يلي:[4]

- تخزين أو حفظ المعرفة بشكل مرئيّ منظّم ومرتّب وسلس، ممّا يساعد على تقويّة الذّاكرة، وبالتّالي يزيد لدينا القدرة على التّذكر واسترجاع المعلومات.
- استخدام أفضل لطاقتي جزئي الدّماغ الأيمن والأيسر.

- إيجاد الحلول الإبداعيّة للعقبات والمشكلات والعوارض، وفكّ رموزها ومعرفة ألغازها وأسرارها الكامنة بصورة أسرع وأسهل وبكلّ احتراف.
- إيجاد العلاقات بين المتغيّرات والرّبط بينها لتشكيل وتكوين وخلق معرفة جديدة.
- تعزيز وتنمية التّفكير الإيجابيّ البنّاء.
- ترسيخ وتنمية التّفكير المرئيّ والخياليّ والإبداعيّ والشموليّ.
- تعزيز وتطوير مهارات تصنيف الأفكار ورسم المخطّطات التّفصيليّة.
- تساعد على تعزيز وتنمية مهارات صنع أو اتّخاذ القرار.
- ترسيخ وتنمية مهارات العصّف الذهنيّ وحلّ المشكلات.
- تعزيز مهارة الكتابة الأساسيّة وترسيخها وتقويّتها.
- تساعد على تنميّة الثّقة بالنّفس والشّعور بالطمأنينة والرّاحة النفسيّة، وبالتّالي تدفّق المعلومات بانسيابيّة وقوّة.
- تساعد على تقويّة الانتباه والنّشاط الذهنيّ والإنتاج.

والعديد من المميّزات التّي يمكن استخلاصها من الخرائط الذهنيّة والتي أجمع معظم الباحثين على أهميّتها البالغة في توضيح العلوم المختلفة، ويرى الباحثون أنّ الهدف من استخدام الخرائط الذّهنيّة يعود إلى كونها تمكّننا من « التّخلّص من بعض العوارض، مثل قلّة التّركيز والنّسيان وعدم التّذكّر، بالإضافة إلى أنّها توفّر الجهد والوقت في أداء أعمالك الحياتيّة اليوميّة، أيضا يمكن من خلالها أن تتمتّع بثقة في النفس وتكون مرتاحا في حياتك أكثر، بعيدا عن التّوتّرات والضّغوطات النفسية، مثل أيّام الاختبارات وتسليم المشاريع، بالإضافة إلى كونها تمكّننا من استغلال طاقتي الجانب الأيمن والأيسر من الدّماغ بنجاح وفعّاليّة...»[5]، لكن إذا أردنا إسقاط هذه المميّزات والأهداف على الدّراسات المعجميّة عامّة والمعجم المدرسيّ على وجه الخصوص، فالأجدر بنا البحث في علاقة الخرائط الذّهنيّة بالدّراسات المعجميّة قبل البحث في ثنايا الفوائد المرجوّة من اقترانها بالمعجم المدرسيّ.

ثانيا/ علاقة الدّراسات المعجميّة بالخرائط الذّهنيّة:

يمكن أن نستشفّ العلاقة العلميّة التّي تجمع بين الخرائط الذّهنيّة والدّراسات المعجميّة من خلال نظريّة الحقول الدلاليّة، التّي تجمع دلالة المصطلحات ضمن حقل معيّن، فالأمر نفسه بالنّسبة للخرائط الذّهنيّة في المعاجم المدرسيّة خاصّة؛ ذلك أنّها تقدّم المصطلح

العلميّ العامّ، بعدها تندرج تحته المصطلحات التّي تنتمي لهذا الحقل العلميّ، وداخل كل المصطلحات تعطيك المعنى المناسب للمصطلح، بشكل مرتّب ومنظّم بالانتقال من الكلّ إلى الجزء.

ثالثا/مفهوم المصطلحات العلميّة: (Scientific Terms)

يعبّر المصطلح (Term) عن مفهوم اصطلاحيّ للفظ معيّن، هذا بشكل عام، أما فيما يخصّ المصطلح العلميّ (The Scientific Term) فهو: «قبل كلّ شيء، عبارة عن وحدة معجميّة أو علامة لسانيّة يعرف مدلوله داخل ميدان ثقافيّ أو تقنيّ خاصّ وهو ما يعارض المدلول اللّساني الذي يعرف على مستوى اللّغة»[6]، وهو «لغة التّفاهم بين العلماء وهو جزء من المنهج ولا يستقيم منهج إلا إذا قام على مصطلحات دقيقة تؤدي الحقائق العلميّة أداءً صادقا، وهو ثمرة العلم يسير لسيره ويتوقف لوقوفه، وتاريخ العلوم لحدّ ما تاريخ مصطلحاتها»[7]، والمصطلح العلميّ (The Scientific Term) هو: «اللّفظ الّذي يعبّر عن مفهوم معيّن في أي علم من العلوم الشرعيّة أو الإنسانيّة أو الماديّة»[8]، أو هو «مجموع الألفاظ الاصطلاحيّة التّي عبّر بها عن مفاهيم في أيّ علم من العلوم التي عرفها تراثنا عبر التّاريخ، وهذا الّذي يجعل المصطلح العلميّ (The Scientific Term) في التّراث خلاصة تصوّر الأمّة وتطوّرها وعلمها وكسبها ومفتاح انطلاقها»[9] ؛ فالمصطلح العلميّ جزئيّة تتجزّأ من النّظريّات المصطلحيّة (Terminology theories)، يعبّر عن مفهوم علميّ خاص بمجال محدّد من المجالات العلميّة المعروفة، وهو لا يمثّل في جوهره العلوم التقنيّة (Technical Sciences) والعلوم الدقيقة (Exact Science)فقط؛ إنّما يمثّل مختلف العلوم سواء الشرعيّة أو الإنسانيّة أو الماديّة -كما سبق وأن ذكرنا في التعريف السابق- لكن بما أنّ الدّراسة تركّز على المعجم المدرسيّ، فمن البديهيّ أن نتطرق للمصطلحات العلميّة(Scientific Terms) الدّقيقة والتقنيّة، والتّي تواكب مستوى التلاميذ في كلّ مرحلة دراسيّة.

رابعا/المصطلح العلميّ وتجلّياته في المعاجم المدرسيّة:

إنّ الأهميّة البالغة التّي يكتسبها المصطلح العلميّ (The Scientific Term) في المجالات العلمية المختلفة، جعلته يكون محطّ اهتمام المشتغلين بالحقل المعجميّ؛ لذلك فإن معظم الباحثين يرون أن وضع معاجم المصطلحات العلميّة ضرورة لابدّ من البدء بها قبل الشّروع في تدريس العلوم المختلفة أو البحث فيها بلغة ما، هذا حتى يتسنّى للقارئ الرجوع للمعاجم في كل وقت يستعصى عليه فهم المصطلحات العلميّة الغامضة الخاصة بمجال علميّ معيّن[10]، فهو ضرورة حتميّة تستوجب إعادة النّظر في إدراجها في المعاجم المدرسيّة، لأن المتتبّع لهذا النّوع من المعاجم يجد أنّها لم تخرج عن الصّورة التي وضعت بها المعاجم السابقة فهي عامّة وغير مخصّصة

لمجال علميّ محدّد، وقد ضمّنت هذه المعاجم المصطلحات العلميّة في طيّاتها بنسبة كبيرة، لكن لابد من إدراج معاجم مدرسيّة متخصصة بالمجالات العلميّة المختلفة.

1. **مفهوم المعجم المدرسيّ: (School Dictionaries)**

يمثّل المعجم المدرسيّ أهمّ القضايا التي تشغل الصّناعة المعجميّة الحديثة؛ فهو من المعاجم التي تستوجب البحث المعمّق والاهتمام بأسس تأليفه من قبل المتخصصين، والعاملين في المجال المعجميّ؛ لذلك «يعتبر المعجم المدرسيّ من أهمّ الوسائل التعليميّة التي تسهم في تكوين المتعلّم وإثراء رصيده اللّغوي ومعارفه العلميّة والثقافيّة»[11]، وهو « وسيلة من الوسائل التربويّة التعليميّة التي يحتاجها التلميذ في دراسته وبحوثه، وتسهم في إنجاح العمليّة التعليميّة»[12]، كما يعرّف المعجم المدرسيّ أيضا« بالكتاب الذي يوظّفه المتعلم للوقوف على شرح كلمة وتفسيرها وتحديد معانيها اللّغوية فهو أداة ذات مداخل عموميّة مرتّبة ترتيبا معيّنا خاصّة الترتيب الألف بائي، تشرحها وتفسّرها وتعطي معلومات عن نطقها واشتقاقها وتركيبها بجانب معلومات عن مرادفاتها وأضدادها بالاستشهادات عليها»[13]؛ فهو لا يكتفي بشرح المصطلحات فقط، بل يبيّن للقارئ كيفيّة نطقها وتركيبها وطريقة ترتيبها، ومعرفة مشتقّات المصطلح الواحد، فيكتسب القارئ من خلاله معلومات مختلفة حول ذلك المصطلح، «والمعجم المدرسيّ هو مجموع الوحدات المعجميّة المتداولة فعليا في الكتب المدرسيّة في كل مستوى معيّن وضمن السّياق التعليميّ لهذه الكتب»[14]، والمعجم المدرسيّ «معجم وظيفيّ، أو ينبغي أن يكون كذلك يستهدف فئة محدّدة الملامح هي فئة التّلاميذ في مرحلة معيّنة من مراحل التّعليم»[15]، لذلك وضع المتخصصون شروطا مختلفة لابدّ من توفرها في المعجم المدرسيّ تتعلّق بالمادّة المعجميّة المضمّنة فيه وطريقة ترتيبهم لها، إذ «يثير الرّصيد اللّغوي الواجب تضمينه في المعجم قضايا عديدة نقتصر منها هاهنا على اثنتين: كميّة المادّة ونصيب المفردات المستحدثة والمصطلحات العلميّة والتقنيّة منها، والمنهجيّة المتّبعة في اختيار هذه المادّة»[16]، وقد تحدّث **أحمد مختار عمر** عن المدوّنات المعتمدة في جمع المادّة المعجميّة للمعجم المدرسيّ، أهمّها الكتب المدرسيّة، والقصص المصورة، وكتب الأطفال والناشئة وغيرها من الكتب التي لها علاقة بالجانب التعليميّ[17]، ويرى معظم الباحثين أن المعجم المدرسيّ من أهمّ المواضيع التي لابد من الاهتمام بها لما يعانيه من مشاكل تعود سلبا على التلاميذ؛ ذلك أنّ « فكرة المعجم المدرسيّ ما تزال من الموضوعات الجديدة في الوطن العربيّ بصفة عامّة، وفي الجزائر بصفة خاصّة ويكاد يجمع أهل التّربيّة والتّعليم على أنّ المعجم المدرسيّ يفترض به أن يكون موضوعا لغويّا مستقلّا بذاته، وأداة تعليميّة مستقلّة، وإنهما مجازا يطلق على ما هو متناثر في الكتب المدرسية من

شرح للمفردات ومن مصطلحات علميّة في المواد العلميّة والاجتماعيّة وغيرها من المواد، ويشهد بالتّالي المعجم المدرسيّ أزمة حادّة تنعكس على المتعلّم، فلا يوجد لدينا معجم مدرسيّ خاصّ باللّغة العربيّة مستقلّ بذاته يدرّس مع المتن التعليميّ في هذه المادّة المدرسيّة ويكون مرافقا للتلميذ عبر كل مرحلة تعليميّة»[18] ولا نقصد بالمعجم المدرسيّ المعجم المخصّص لتلاميذ المدارس الابتدائية فقط، إنما هو مدوّنة علميّة تعليميّة لمختلف المراحل الدراسيّة، وكما سبق وأن ذكرنا هو أنّ المعجم المدرسيّ مدوّنة وظيفيّة؛ لا يقتصر دورها على تقديم الشّرح للمصطلحات فقط، بل يمكن من خلاله تكوين رصيد علميّ، وجمع مختلف المعلومات حول ذلك المصطلح، حتى يتمكّن من فهم المصطلح جيّدا وتوظيفه بعد ذلك، وهو ما يعرف بالرّفاه اللّغوي؛ أي أن يمتلك التّلميذ ناصيّة اللّغة، التي تمكّنه من التّواصل بفصاحة وفق قواعد اللّغة العربيّة.

2. أهميّة المعجم المدرسيّ:

للمعجم المدرسيّ أهميّة بالغة؛ إذ أنّه يمثّل «ضرورة ملحّة في التّعليم، فهو من أهمّ الوسائل التعليميّة والبيداغوجيّة التي ينبغي أن ترافق المتعلّم عبر كلّ مرحلة تعلّميّة نظرا لما له من أهميّة في رصده بالمفردات والألفاظ والتراكيب التي تساعده على تلبية حاجاته والتّعبير عن أفكاره ومشاعره والاتّصال بالمحيطين به في بيئته، لأنّ الطّفل لا ينمو من تلقاء نفسه فهو يرتقي لغويّا وفكريّا بقدر ما يوفّر له هذا الوسط أو ذاك»[19]، «ليس هذا فقط؛ فهو مصدر علميّ يمكّن التّلميذ من تحقيق كفاءة لغويّة، وامتلاك مهارات علميّة؛ حيث يتدرّب التلميذ من خلاله على قراءة النّصوص الطويلة والموجزة من خلال كثرة الاطّلاع على مفرداته، أيضا يتمكّن التلميذ من خلاله من امتلاك مهارة فهم معنى المصطلحات، فيكوّن بذلك ثروة لغويّة تمكّنه من تحقيق قدرة معرفيّة تفتح له أبواب الإبداع في الكتابة الأدبيّة والعلميّة»[20].

3. أهميّة الخرائط الذّهنيّة في الصّناعة المعجميّة:

عرفت الصّناعة المعجميّة تطوّرات وتغيّرات مختلفة سطّرها المعجميّون لتطوير المعجم ومواكبة متطلّبات العصر، وتعتمد الصّناعة المعجميّة -كما نعلم- على ثنائيّة الجمع والوضع بحيث يعنى الجمع بدراسة المدوّنات العلميّة والمصادر اللّغويّة التي استثمرها في تدوين المصطلحات على اختلاف أنواعها وتتمثّل هذه المدوّنة في الكتب التّراثية والقرارات التي وضعتها المؤسّسات العلميّة كالمجامع اللّغويّة التي لها دور كبير في صناعة المصطلح وتوحيده، هذا بصفة عامّة أمّا إذا عدنا إلى ميدان الدّراسة الذي نحن بصدده (المعجم المدرسيّ)، فإنّ عمليّة جمع المصطلحات فيه تقتضي اهتماما خاصّا، واختيارا دقيقا للمدوّنات العلميّة، أمّا الوضع فهو المعيار

الشكليّ للمعجم ونقصد به طريقة ترتيبه للمصطلحات وتعريفه لها منهم من يعتمد التّرتيب الموضوعاتيّ، ومنهم من يعتمد التّرتيب الألف بائيّ وهو أكثر أنواع التّرتيب استخداما في مختلف المعاجم الحديثة، ويمكن إضافة الخرائط الذهنيّة كطريقة حديثة لرسم معالم المعجم الحديث حتى نيّسر استعماله للتّلاميذ، وهذه الإضافة لا نريد من خلالها التّغيير الجذريّ لما وضعه علماؤنا الأجلاء في شروط الصّناعة المعجميّة، إنّما هي إضافة لتطوير المعجم المدرسيّ وتسهيل استخدامه في شرح المصطلحات العلميّة، فيتمكّن بذلك من تكوين رصيد لغويّ، أو تحقيق رفاه لغويّ، هذا بالنّسبة لأهميّة الخرائط الذهنيّة بشكل عامّ، وسنركّز من خلال النّقاط التّالية على أهميّتها على الصّعيد المعجميّ، وهي كالآتي:

- التّركيز على فهم المصطلحات العلميّة وحفظ معانيها خصوصا المعجم؛ لأنّه يمثّل المدوّنة الكبيرة -في المصادر اللغويّة- مهما كان حجمها، إذ يصعب على القارئ تحصيل وفهم معاني كلّ المصطلحات العلميّة، خصوصا المصطلحات المتقاربة في الفيزياء والكيمياء.
- اختصار الوقت وتوفير الجهد في البحث؛ إذ يتمكّن المطّلع على المعجم من معرفة محتوى المدخل الخاصّ بمجال محدّد دون عناء البحث عن موضع المصطلح العلميّ المراد البحث عنه، والضّياع بين صفحات المعجم، واستهلاك الجهد والوقت.
- تعزيز الجانب التّفكيريّ للمطّلع على المعجم، إذ يمكنه الاستغناء عن المساعدة من قبل أيّ شخص، ويحبّب إليه البحث في المعاجم، خصوصا ونحن نلحظ نفور التّلاميذ من المعاجم المدرسيّة.
- تسهم الخرائط الذّهنيّة في تكوين الرّصيد اللّغوي للتّلميذ، وتحقيق الرّفاه اللّغوي وامتلاك ناصيّة اللّغة العربيّة، ذلك أنّه يكوّن -من خلالها- ثروة لغويّة يمكنه استثمارها في مختلف المراحل الدراسيّة.

❖ **الجانب التطبيقي:**

خامسا/استثمار الخرائط الذّهنيّة في شرح المصطلحات العلميّة الموجودة في المعجم العربيّ الأساسيّ:

1. **وصف المدوّنة:**

المعجم العربيّ الأساسيّ للنّاطقين بالعربيّة ومتعلّمها، ألفّه جماعة من كبار اللّغويّين العرب بتكليف من المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، حيث شارك في تأليفه كلّ من الدّكتور **أحمد العايد**، والدّكتور **أحمد مختار عمر**، الدّكتور **الجيلاني بن يحي** ، والدّكتور **داود عبده**، والدّكتور

صالح جواد طعمه، والدّكتور **نديم مرعشلي**، أمّا التّنسيق فقد كان على يد الدّكتور **علي القاسمي**، ليكون التّحرير من نصيب الدّكتور **أحمد مختار عمر**، وقد قام كلّ من الدّكتور **تمام حسان**، والدّكتور **حسين نصار**، والدّكتور **نديم مرعشلي** بمراجعة المعجم، ليكون الإعداد الفنيّ والإشراف الإداريّ من نصيب كلّ من الدّكتور **أحمد ولد طلبة**، والدّكتور **أديب اللجمي**، والدّكتور **حسن السحتري**، والدّكتور **خليل النحوي**، والدّكتور **شحادة الخوري**، والدّكتور **طه حسن النّور**، والدّكتور **فرج المروغي**، ليكون التّقديم من طرف الدّكتور **محي الدين صابر**[21].

2. **لماذا ألّف المعجم:**

خصّص هذا المعجم لتيسير الصّعوبات وترويض اللّغة العربيّة الحيّة وتذليل الصّعوبات لغير النّاطقين بالعربيّة ممّن تقدّموا في دراستها، وهو على ذلك معين للمعلّمين والأساتيذ والتّلاميذ في مختلف المراحل الدّراسيّة والجامعيّين وعامّة المثقّفين من العرب والمستعربة[22]، وقد وصفه الدّكتور **أحمد مختار عمر** بقوله: «هو معجم مزوّد بالشّواهد والأمثلة والعبارات السّياقيّة بشكل يتفوّق فيه على معاجم أخرى في حجمه أو ضعف حجمه، وهو أيضا يضمّ العديد من المصطلحات الجديدة الحضاريّة والعلميّة والتّقنيّة، ويتعرّض في إيجاز وتركيز لطائفة كبيرة من أسماء الأعلام، وبخاصّة ما اشتهر منها في التّاريخ الإسلاميّ، ويتميّز كذلك باعتماده طرقا متعدّدة في الشّرح والتّفسير، وعرض الألفاظ في مصاحباتها، وعباراتها السّياقيّة مما جعله صالحا لتلبية احتياجات التّلاميذ والطّلاب والكبار، سواء كانوا عربا أو غير عرب ممّا بلغوا مستوى متوسّطا أو متقدّما في دراسة العربيّة»[23].

يضمّ المعجم مقدّمة علميّة يشرح فيها طرائق تنمية اللّغة العربيّة، حيث تناول فيها نشأة اللّغة العربيّة، خصائصها وآليات تنميتها(الاشتقاق، المجاز، النّحت، التّعريب)، بعدها تحدّث عن النّظام الصّرفيّ في اللّغة العربيّة وأفرد له توطئة عالج فيها مفهوم الكلام، والحروف مع ذكرها، والفعل وأنواعه، والاسم وأنواعه؛ أي عناصر الكلم، أيضا تطرّق لقواعد الإملاء، ومواضع كتابة الهمزة وختمها بحديثه عن علامات التّرقيم، وهي طريقة مهمّة جدّا تمكّن القارئ المطّلع على هذا المعجم من فهم قواعد اللّغة العربيّة، خصوصا التّلميذ، في مراحله الدّراسيّة المختلفة [24].

يحتوي المعجم على خمسة وعشرين ألف (25000) من المداخل، رتّبها المؤلّفون ترتيبا ألف بائيّا وذلك من خلال جذر الكلمة، يتميّز المعجم بتفسيره الدّقيق للمصطلحات على اختلاف أنواعها، حيث يعزّز التّفسير بالشّواهد والأمثلة من **القرآن الكريم والحديث النّبويّ الشّريف**، واعتمد أيضا على بعض **الأبيات الشّعريّة**، وردت فيه الكلمات المولّدة والمعرّبة والدّخيلة.[25]

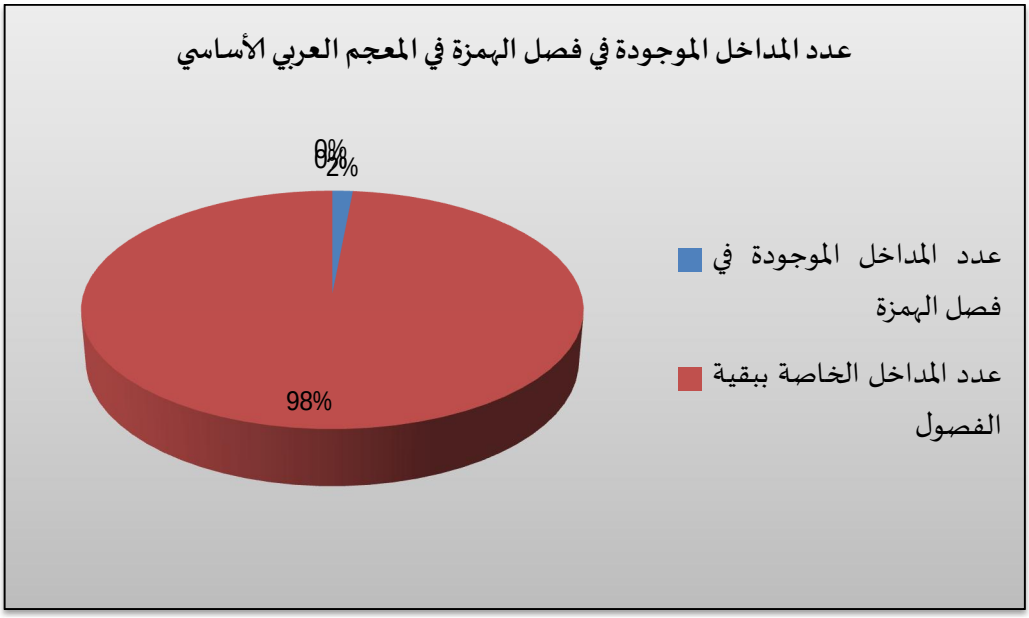
3. الدّراسة الإحصائية للمعجم:

قمنا في هذا الجانب بتحليل **الفصل الأوّل** من المعجم الخاصّ **بحرف الهمزة**، فقد اطّلعنا على كلّ فصول المعجم لكن اقتصرت العمليّة التحليليّة الإحصائيّة على فصل واحد نظرا لكثرة المداخل الموجودة في المعجم، والتي يصعب تحليلها كلّها، قمنا بإحصاء عدد المداخل المضمّنة في **فصل الهمزة** حيث تقدّر ب377 مدخلا مرتّبا ترتيبا ألف بائيّا، تنوّعت بين المصطلحات العلميّة وغير العلميّة(المصطلحات العامّة)، إذ قدّر عدد **المصطلحات العامّة** ب295 مصطلحا في حين تعود النّسبة المتبقّية **للمصطلحات العلميّة** على اختلاف أنواعها وتقدر ب82 مصطلحا علميّا وسنحدّد فيما يلي النّسب المئويّة للإحصائيّات التي قمنا بها من خلال دراستنا للمعجم:

المؤشّر	العدد	النّسبة المئويّة
عدد المداخل في فصل الهمزة	377 مدخلا	%2
عدد المداخل المتبقّية	24623 مدخلا	%98.49
عدد مداخل المعجم العربيّ الأساسيّ	25000 مدخلا	%100

الجدول رقم01: يمثّل عدد المداخل الموجودة في المعجم العربيّ الأساسيّ ونسبها المئويّة

يمثّل هذا الجدول عدد مداخل المعجم العربيّ الأساسيّ ونسبتها المئويّة، حيث يقدّر عددها ب25000 مدخلا، وعند دراستنا لفصل الهمزة، وجدنا أنه يحتوي على 377مدخلا، بحيث تقدر نسبة هذه المداخل ب2%، وهي نسبة ضئيلة نوعا ما مقارنة بعدد المداخل الموجودة في بقيّة الفصول والتي تقدر ب 24623مدخلا، لتكون نسبتها المئويّة98.49%، وسنقدّم من خلال هذه الدّائرة النّسبيّة شرحا أكثر عمّا ذكرناه آنفا.



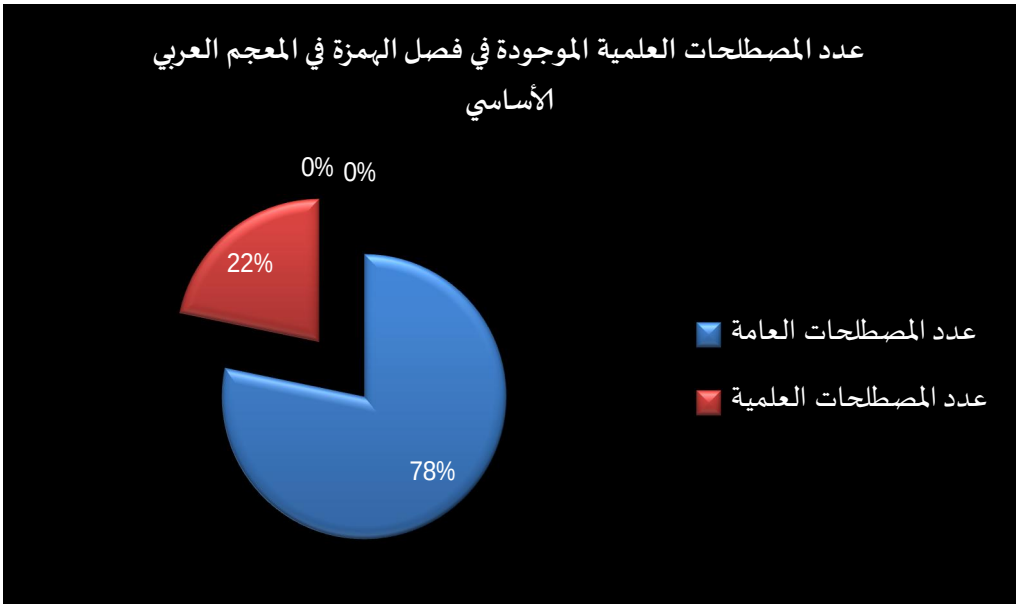
الشّكل رقم01: دائرة نسبيّة تمثّل النّسبة المئويّة لعدد المداخل الموجودة في فصل الهمزة بالنّسبة للمعجم العربيّ الأساسيّ

أمّا فيما يخصّ المصطلحات الموجودة في فصل الهمزة في هذا المعجم، فقد قمنا بجرد كلّ هذه المصطلحات وتقسيمها إلى قسمين؛ **مصطلحات عامّة**، **ومصطلحات علميّة**، وهو ما سنوضّحه في الجدول التّالي:

المؤشر	العدد	النسبة المئوية
عدد المصطلحات العامّة	295 مصطلحا	%78.24
عدد المصطلحات العلميّة	82 مصطلحا	%21.75
المجموع	377 مصطلحا	%100

الجدول رقم 02: يمثّل عدد المصطلحات العلميّة والعامّة الموجودة في فصل الهمزة للمعجم العربيّ الأساسيّ ونسبها المئويّة

يمثّل الجدول أعلاه عدد المصطلحات المضمّنة في فصل الهمزة في المعجم العربيّ الأساسيّ، حيث تقسّم إلى **مصطلحات عامّة**، وقدّر عددها ب295 مصطلحا، وهي موجودة بنسبة 78.24%، أمّا **المصطلحات العلميّة** فقد بلغ عددها 82 مصطلحا، لتمثّل بدورها نسبة 22%، والملاحظ أن نسبة **المصطلحات العلميّة** في هذا الفصل قليلة نوعا ما، وسنحدّد نسبة ظهورها من خلال الدّائرة النسبيّة التّالية:



الشّكل رقم 02: دائرة نسبيّة تمثّل النّسبة المئويّة لعدد المصطلحات العلميّة الموجودة في فصل الهمزة من خلال المعجم العربيّ الأساسيّ

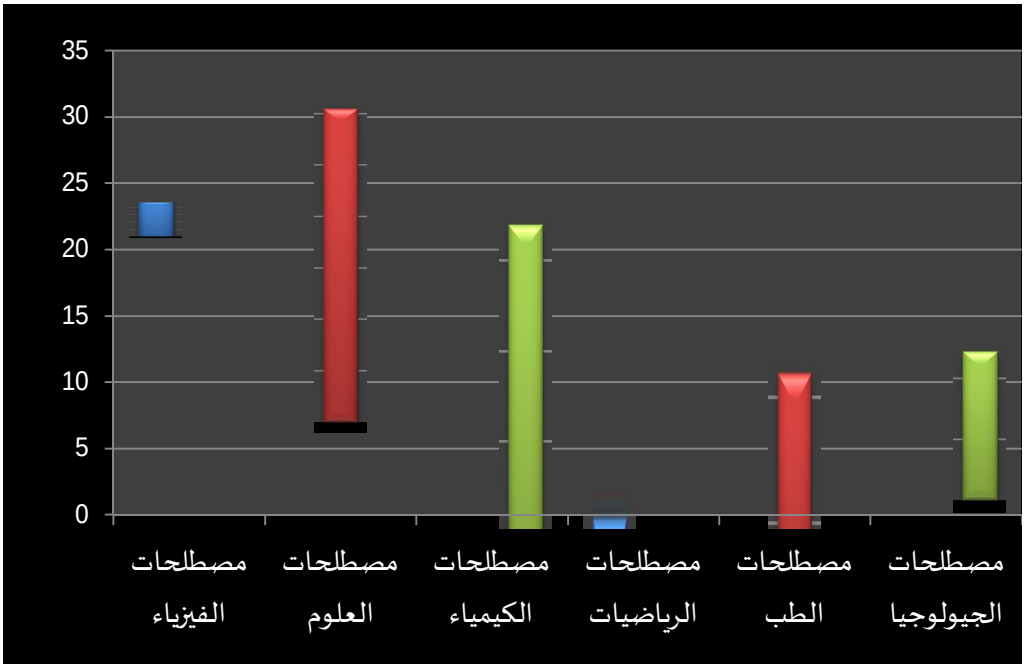
بعد التّقسيم العامّ للمصطلحات، يأتي التّخصيص فيما يخصّ المصطلحات العلميّة، حيث قمنا بجرد كلّ المصطلحات العلميّة الموجودة في فصل الهمزة في المعجم العربيّ الأساسيّ، وصنّفناها حسب المجال العلميّ الذي تنتمي إليه كما هو موضّح في الجدول التّالي:

المؤشر	العدد	النسبة المئوية
مصطلحات الفيزياء	19 مصطلحا	%23.17
مصطلحات العلوم	25 مصطلحا	%30.48
مصطلحات الكيمياء	18 مصطلحا	%21.95
مصطلحات الرياضيات	مصطلح واحد	%1.21
مصطلحات الطب	9 مصطلحات	%10.97
مصطلحات الجيولوجيا	10 مصطلحات	%12.19

الجدول رقم 03: أنواع المصطلحات العلميّة الموجودة في فصل الهمزة وعددها ونسبتها المئويّة

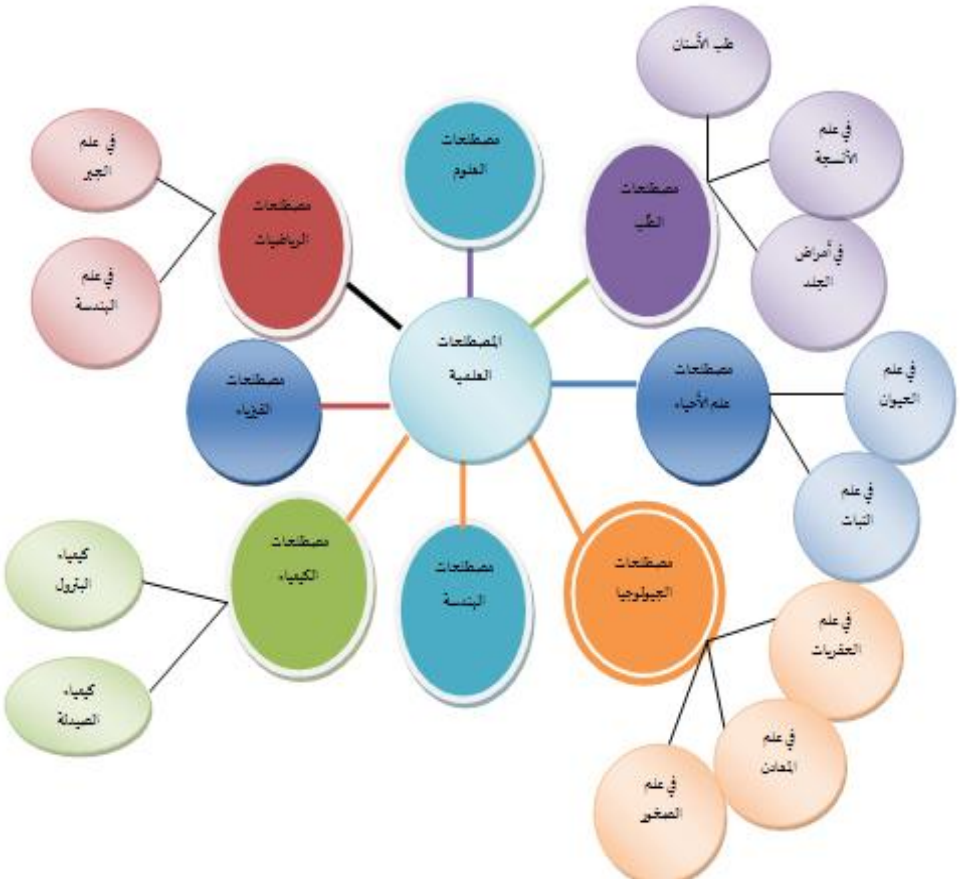
يمثّل الجدول أعلاه **أنواع المصطلحات العلميّة** الموجودة في فصل الهمزة في المعجم العربيّ الأساسيّ، حيث تنوعت بين **مصطلحات الفيزياء** وعددها 19 مصطلحا لتمثّل نسبة 23.17% في هذا الفصل، من المصطلحات الموجودة أيضا في هذا الفصل؛ **مصطلحات العلوم**،

وتمثّل أكبر نسبة بين مختلف المصطلحات الأخرى حيث بلغ عددها في هذا الفصل 25 مصطلحا، وتمثّل نسبة 30.48%، وبلغ عدد **مصطلحات الكيمياء** 18 مصطلحا، وقدّرت نسبتها ب21.95%، أمّا **مصطلحات الرّياضيّات** فهي تحتلّ المرتبة الأخيرة في عدد المصطلحات فمن خلال العمليّة الإحصائيّة لفصل الهمزة وجدنا **مصطلحا رياضيّا واحدا** فقط في كلّ الفصل، ويعود ذلك إلى طبيعة **علم الرّياضيّات** فهي لغة رموز كما هو معروف لذلك سنجد فيها مصطلحات قليلة، أمّا فيما يخصّ النّسب المتبقّية فهي خاصّة **بمصطلحات الطّب ومصطلحات الجيولوجيا**، حيث بلغ عددها على التّوالي 9 **مصطلحات طبّية**، وتمثّل نسبة 10.97%، أمّا **مصطلحات الجيولوجيا** فقد وجدنا 10 مصطلحات، وهي تمثّل نسبة 12.19%، وسنوضّح من خلال المنحنى البياني التّالي نسبة كلّ مصطلح علميّ على حدا :



الشّكل رقم 03: منحنى بيانيّ يمثّل أنواع المصطلحات العلميّة الموجودة في فصل الهمزة في المعجم العربيّ الأساسيّ وعددها

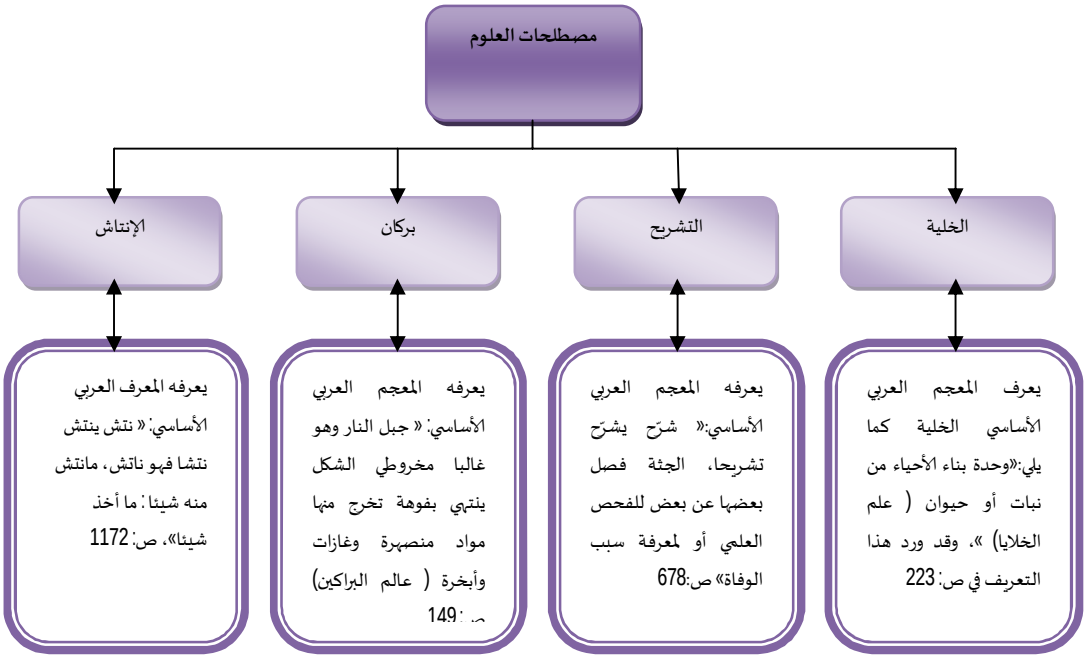
4. شرح المصطلحات العلميّة في المعجم العربيّ الأساسيّ من خلال الخرائط الذّهنيّة:



الخريطة الذّهنيّة رقم 01: أنواع المصطلحات العلميّة الموجودة في المعجم العربيّ الأساسيّ وتفرّعاتها

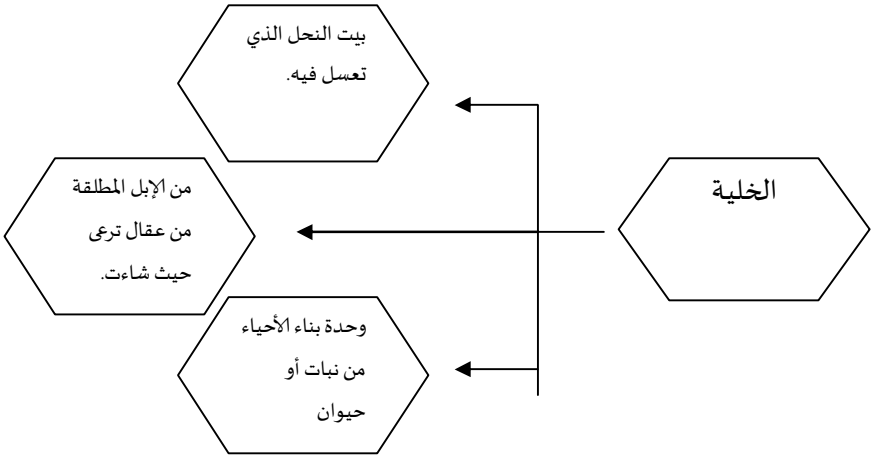
قمنا من خلال هذه الخريطة الذّهنيّة بتقديم أنواع المصطلحات العلميّة التي وجدناها في المعجم العربيّ الأساسيّ، بطريقة منظّمة ومرتّبة، انتقلنا فيها من المركز وهو المصطلحات العلميّة، وتتفرّع عنها مختلف المصطلحات العلميّة كالطّب وعلم الجيولوجيا، الكيمياء والهندسة، وغيرها من المصطلحات العلميّة كما هو مبيّن في الخريطة أعلاه، وقد راعينا في إعدادنا لهذه الخريطة مبدأ

الانتقال من الكلّ إلى الجزء، وكلّ جزء قسّم إلى أجزاء، حيث يتمكّن التّلميذ -من خلال ذلك- من معرفة أنواع المصطلحات العلميّة الموجودة في المعجم دون تكبّد عناء البحث عن المصطلح العلميّ ما إن كان موجودا في هذا المعجم أو لا، وقد تعمّدنا التّنويع في الألوان وعرضها بطريقة متدرّجة حتّى لا يضيع التّلميذ، بحيث خصّصنا لكلّ مصطلح علميّ لونا منفردا به، ليتدرّج اللّون بعد ذلك عند عرضنا لأنواع المصطلحات الخاصّة بكلّ مجال علميّ، وهو شرط أساسيّ وجب توفّره عند رسم الخريطة الذّهنيّة.



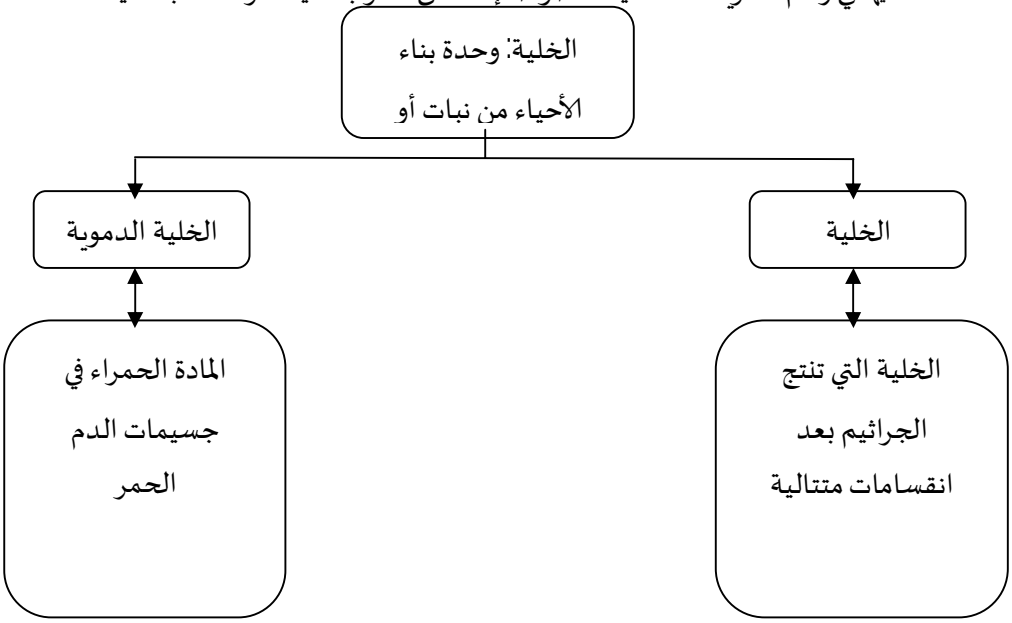
الخريطة الذّهنيّة رقم 02: أمثلة عن مصطلحات العلوم وشرحها عن طريق الخريطة الذّهنيّة

نحاول من خلال هذه الخريطة عرض مصطلحات العلوم وتقديم شرح مبسّط لها، إذ يتمكّن القارئ من خلالها من معرفة مختلف المصطلحات الخاصّة بمجال العلوم، وفهم معناها بطريقة بسيطة ومنظّمة، فيقدّم بذلك المعجم العربيّ الأساسيّ، معاني المصطلحات العلميّة بطريقة واضحة، إذ يمكنك إيجاد معنى المصطلح من خلال جذر الكلمة، والبحث عنها حسب التّرتيب الألف بائيّ المتعارف عليه، ويستشهد المعجم العربيّ الأساسيّ -عند اطّلاعنا عليه- بالقرآن الكريم والأحاديث النّبويّة الشّريفة، وأحيانا بعض الأبيات الشعريّة.



الخريطة الذّهنيّة رقم 03: بيان مختلف المعاني للمصطلح العلميّ الواحد وعرض المشترك اللّفظي عن طريق الخريطة الذّهنيّة

تيسّر الخريطة الذّهنيّة الموجودة أعلاه ظاهرة المشترك اللّفظيّ، فمن خلالها يدرك التلميذ أنّ الخليّة مصطلح علميّ يحمل في طيّاته مختلف المعاني كما هو موضّح في الشّكل السابق، والملاحظ في الخريطة أنّ شكلها يعبّر عن مضمونها (الخليّة)، وهي من المعايير التي يمكن الاعتماد عليها في رسم الخريطة الذّهنيّة خصوصا إذا تعلّق الأمر بتلاميذ المرحلة الابتدائية.



الخريطة الذّهنيّة رقم 04: تفرّعات مصطلح الخليّة

تساعد هذه الخريطة على إيجاد العلاقات بين المتغيّرات، فمصطلح الخليّة ثابت وهو يعني في مفهومه العامّ وحدة بناء الأحياء من نبات وحيوان، لكنّه يشمل متغيّرين؛ المتغيّر الأوّل هو الخليّة الجرثوميّة، أمّا المتغيّر الثّاني فهو الخليّة الدّمويّة، فهي تيسّر على التّلميذ معرفة تفرّعات المصطلح العلميّ العامّ.

الخاتمة:

- نركّز في المعاجم المدرسيّة على المصطلحات التي لها علاقة بمستوى التّلاميذ وميولاتهم، وأيضا التي لها علاقة بالكتاب المدرسيّ.
- المعجم العربيّ الأساسيّ معجم مدرسيّ يخصّ مرحلة التّعليم الثّانويّ، ويمكن أن يستفيد منه تلاميذ مرحلة التّعليم المتوسّط نظرا للمادّة العلميّة التي يحتويها.
- وردت المصطلحات العلميّة في المعجم بشكل معتبر، هذا لكونه يركّز على تعليم اللّغة العربيّة بصفة عامّة.
- لا يقتصر المعجم على المصطلحات العلميّة الموجودة في الكتب المدرسيّة بل يحوي مختلف المصطلحات الأخرى بحيث يمكن أن يستفيد منها الطّالب الجامعيّ.
- شرح المعجم العربيّ الأساسيّ المصطلحات العلميّة بالاعتماد على وسائل تفسير المعنى المختلفة، منها التّضاد، معتمدا في ذلك على شواهد علميّة، ذلك أنّه اقتبس من القرآن الكريم، والحديث النبويّ الشّريف، بالإضافة إلى بعض الأبيات الشعريّة.
- يعدّ التّرتيب في المعجم العربيّ الأساسيّ أهمّ التّرتيبات المستخدمة في الصّناعة المعجميّة الحديثة، كونه بسيط يمكّن القارئ من البحث على المصطلحات بطريقة سهلة.
- المعجم العربيّ الأساسيّ يحوي مختلف المصطلحات وهو معجم للألفاظ العامّة وغير مخصّص لمجال علميّ محدّد وهو مرتّب ترتيبا ألف بائيّا وليس موضوعاتيّا.
- لا بدّ من إدراج الخرائط الذّهنيّة في المعاجم المدرسيّة هذا لما لها من أهمّية بالغة في شرح المصطلحات العلميّة وتقديمها في صورة ورسم يخاطب الذّهن ويجعله يركّز على المصطلح ومفهومه.

- لا نعني من خلال هذه الدراسة تحويل المعاجم إلى خرائط أو بالأحرى تغيير منهجيّة عرض المصطلحات العلميّة في المعاجم المدرسيّة إنّما نسعى لإضافتها في كل فصل من حروف الهجاء، لنيسّر استخدامه للتلميذ.
- من الضروري اعتماد بعض المصطلحات الأجنبيّة في المعجم (المقابلات الأجنبيّة للمصطلحات العلميّة)، فيصبح المعجم بدرجة الموسوعة بحيث يتمكّن التّلاميذ من معرفة معاني الكلمات وترجمتها.
- ينّمي التّلميذ من خلال شرح المصطلحات العلميّة باستخدام الخرائط الذّهنيّة مهاراته اللّغوية.
- يحتاج التّلميذ في مختلف الأطوار الدّراسيّة إلى المعجم المدرسيّ خصوصا العلميّ، لذلك لا بدّ من الوقوف على آليات صناعة المعجم المدرسيّ العلميّ المنشود، حتى يكون مرافقا للتلميذ في كل مرحلة دراسيّة، إذ يمكّنه ذلك من تنمية الثروة اللّغويّة في شتى التّخصصات العلميّة.
- يسهم استثمار الخرائط الذّهنيّة في المعاجم المدرسيّة في تنمية الرّفاه اللّغوي للتّلميذ، ذلك أّنه يكتسب ثروة لغويّة من خلال شرح المصطلحات العلميّة وفق الخرائط الذّهنية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى تسهم الخرائط الذّهنيّة في تطوير المعجم المدرسيّ، والخروج عن التّقليد بتأليف معجم مدرسيّ موضوعاتيّ يضمّ مختلف المصطلحات العلميّة بطريقة حديثة.

الهوامش:

[1] جبّور حنان وطاشمة راضية، فعّالية استراتيجيّة الخريطة الذّهنيّة في تنمية مهارة التّعبير الكتابيّ لدى تلاميذ الصّف الخامس ابتدائي، مجلّة جسور المعرفة، العدد02، المجلد 06، جوان 2020، ص: 362

[2] ينظر: عمّار حسن صفر ومحمّد عبد القادر القادري، الخرائط الذّهنيّة وتطبيقاتها التّربوية دراسة كيفيّة وصفيّة تحليليّة مرجعيّة، مجلّة العلوم الإنسانيّة، جامعة الكويت، العدد 39، جوان 2013م، ص:57

[3] المرجع نفسه، ص:57

[4] المرجع نفسه، ص: 63

[5] المرجع نفسه، ص:63

[6]خديجة هناء، نقل المصطلح الترجميّ إلى اللّغة العربيّة، المصطلحات المفتاحيّة في النّظريّة التّأويليّة مدرسة باريس أنموذجا، رسالة ماجستير، إشراف عمار ويس، جامعة منتوري، قسنطينة، كلّية الآداب واللّغات، قسم التّرجمة، 2010،2011، ص:10

[7]عبد العزيز محمّد حسن، القياس في اللّغة العربيّة، دار الفكر العربيّ، ط1، دت، ص:230

[8]رجاء وحيد دويدري، المصطلح العلميّ في اللّغة العربيّة عمقه التّراثي وبعده المعاصر، دار الفكر، دمشق، ط1، 2010م، ص:158

[9]الشّاهد البوشيخي، نحو تطوّر حضاريّ للمسألة المصطلحيّة، فاس، ط1، 2002م، ص:12

[10]ينظر: محمد البغدادي، المصطلح العلميّ الفيزيائيّ أنموذجا، المجلّة الصّحية المغربيّة، العدد24، سبتمبر 2019، ص:10

[11]صليحة خلوفي، المعجم المدرسيّ الجزائريّ وإشكالاته-واقع وآفاق-، جامعة تيزي وزو، دت، ص:179

[12]سليمة بن مدور، المعجم المدرسيّ بين التّأليف والاستعمال، دراسة وصفيّة تحليليّة ميدانيّة، مذكّرة ماجستير، إشراف طاهر ميلة، جامعة الجزائر، كلّية الآداب واللّغات، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، 2006/2005م، ص46

[13]المرجع نفسه، ص:182

[14] المرجع نفسه، ص 182

[15]الهادي بوحوش، من قضايا المعجم المدرسيّ، مجلّة المعجميّة، تونس، العدد3، 1987م، ص:75

[16]المرجع نفسه، ص: 75

[17]ينظر: أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2009م، ص:78

[18]صليحة خلوفي، المعجم المدرسيّ الجزائريّ وإشكالاته-واقع وآفاق-، ص:179

[19]المرجع نفسه، ص 183

[20]نوارة بلقاسم بوزيدة، المدوّنات اللّسانية في المعاجم المدرسيّة-أسس جمعها وآليات وضعها-، الملتقى الوطنيّ الخاصّ بالمدوّنات اللّسانية أسس الجمع وآليات التحليل، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، وحدة البحث اللّسانيّ وقضايا اللّغة العربيّة في الجزائر، 23/22 أكتوبر 2019م، ص:8

[21]ينظر: مجموعة من المؤلّفين بتكليف من المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، المعجم العربيّ الأساسيّ، مراجعة: تمّام حسّان وآخران، تقديم، محي الدين صابر، دار لاروس، دط، دت، ص:03.

[22] ينظر: المرجع نفسه، ص:08

[23] أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص: 53

[24]ينظر: مجموعة من المؤلّفين، المعجم العربيّ الأساسيّ، ص: 05-58

[25]ينظر: المرجع نفسه، ص: 59

قائمة المصادر والمراجع:

1. أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2009م.
2. جبّور حنان وطاشمة راضية، فعّالية استراتيجيّة الخريطة الذّهنيّة في تنمية مهارة التّعبير الكتابيّ لدى تلاميذ الصّف الخامس ابتدائي، مجلّة جسور المعرفة، العدد02، المجلّد 06، جوان 2020.
3. خديجة هناء، نقل المصطلح التّرجمي إلى اللّغة العربيّة، المصطلحات المفتاحيّة في النّظريّة التّأويليّة مدرسة باريس أنموذجا، رسالة ماجستير، إشراف عمّار ويس، جامعة منتوري، قسنطينة، كلّية الآداب واللّغات، قسم التّرجمة، 2010،2011.
4. رجاء وحيد دويدري، المصطلح العلميّ في اللّغة العربيّة عمقه التّراثيّ وبعده المعاصر، دار الفكر، دمشق، ط1، 2010م.
5. سليمة بن مدور، المعجم المدرسيّ بين التّأليف والاستعمال، دراسة وصفيّة تحليليّة ميدانيّة، مذكّرة ماجستير، إشراف طاهر ميلة، جامعة الجزائر، كلّية الآداب واللّغات، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، 2006/2005م.
6. صليحة خلوفي، المعجم المدرسيّ الجزائريّ وإشكالاته-واقع وآفاق-، جامعة تيزي وزو، دت
7. عمّار حسن صفر ومحمد عبد القادر القادري، الخرائط الذّهنيّة وتطبيقاتها التّربويّة دراسة كيفيّة وصفيّة تحليليّة مرجعيّة، مجلّة العلوم الإنسانيّة، جامعة الكويت، العدد 39، جوان 2013م.
8. عبد العزيز محمّد حسن، القياس في اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، ط1، دت،
9. الشّاهد البوشيخي، نحو تطوّر حضاريّ للمسألة المصطلحيّة، فاس، ط1، 2002م.
10. محمّد البغدادي، المصطلح العلميّ الفيزيائيّ أنموذجا، المجلّة الصّحية المغربيّة، العدد24، سبتمبر 2019.
11. مجموعة من المؤلّفين بتكليف من المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، المعجم العربيّ الأساسيّ، مراجعة: تمّام حسّان وآخران، تقديم، محي الدّين صابر، دار لاروس، دط، دت.

12. نوارة بلقاسم بوزيدة، المدوّنات اللّسانية في المعاجم المدرسيّة-أسس جمعها وآليات وضعها-، الملتقى الوطنيّ الخاصّ بالمدوّنات اللّسانية أسس الجمع وآليات التحليل، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، وحدة البحث اللّسانيّ وقضايا اللّغة العربيّة في الجزائر، 23/22 أكتوبر 2019م.
13. الهادي بوحوش، من قضايا المعجم المدرسيّ، مجلّة المعجميّة، تونس، العدد3، 1987م.

موضوعة الوطن وأصولها الدينية في الخطاب الشعري القديم
نماذج مختارة-

The theme of the homeland and its religious origins in the ancient poetic discourse -Selected models -

الدكتورة شميسة خلوي

قسم اللغة العربية وآدابها -جامعة الجزائر2- (الجزائر)

soumicha.khaloui@univ-alger2.dz

تاريخ الإيداع: 2020/10/10 تاريخ القبول: 2021/08/02 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

لقد عمرت الدنيا بحب الأوطان، هذا الحب الذي يعد غريزة متأصِّلة في نفوس البشر، وإننا نروم من خلال هذه الورقة البحثية بسط الحديث عن موضوعة الوطن وتجلياتها في الشعر العربي القديم على أن نجسِّر العلاقة بين المنجز الشعري والأصول الدينية التي أخذ منها الشعراء معانيهم، فموضوعة الوطن لها امتداد عبر موضوعات ثانوية كانت حاضرة في مدركات الشاعر الدينية والتي جسَّدها شعرا، بين مشاعر وأحاسيس وأقوال وأفعال، على شاكلة حب الوطن والحنين إليه، والدعاء له، والاستشفاء بتربته، والرباط فيه، وعمارته وُدًّا بحب المواطنين بعضهم بعضا وذلك بالتزاور وحُسن الجوار وغير ذلك، وتأسيسا على ما سبق، كان منهجنا هو ذكر الموضوعة ثم ما ورد بشأنها من أصول دينية ثم رصد نماذج شعرية قديمة تتناول نفس الموضوعة.

الكلمات المفتاحية: الوطن؛ الشعر العربي القديم؛ المنهج الموضوعاتي؛ الخطاب الديني.

Abstract:

The world has been filled with love of homelands, this love which is an instinct inherent in the souls of human beings, and we aim through this research to simplify the discussion about the homeland and its manifestations in ancient Arabic poetry, on the condition that we link the

relationship between the poetic achievement and the religious origins from which the poets brought their meanings.

The issue of the homeland has an extension through secondary topics that were present in the poet's religious knowledge, which he embodied as a combination of feelings, words and actions, in the form of love for the country and longing for it, praying for it, healing with its soil, attachment to it, and filling it with the citizens' love for each other by visiting one another, good neighborliness, etc. Based on the above, our approach was to mention the aforementioned idea, then the religious origins that came about it, and then bring old poetic models that deal with the same mentioned idea.

key words: The homeland; old Arabic poetry; the thematic approach; religious speech.

أولا: تمهيد

تُعدُّ نعمة الوطن من النِّعم العظيمة التي أنعم الله بها علينا، وإنَّ غريزة حب الأوطان تعتبر جزءا من التكوين العاطفي للإنسان، حيث تتنامى الروابط الروحية المشكِّلة له وتنعكس في أشكال تعبيرية مختلفة، وليس الشاعر ببعيد عن الارتباط الروحي بمسقط رأسه، إذ نجده قد عانق وطنه الجغرافي بَوْحا فانفتحت ذاته على واقع وطنه وآماله وتاريخه أيضا، فأنتجت تجارب شعرية كثيرة تستحق البسط والدراسة.

وإن المتمعن في المنجز الشعري العربي القديم فيما تعلَّق بموضوعة الوطن، يلاحظ لا محالة ذلك التأثُّر الواضح لكثير من الشعراء بالقرآن الكريم والأحاديث النبوية، حيث استقوا منها قناعاتهم تجاه أوطانهم، وهذا ما نحاول التركيز عليه في مقالنا.

ولأن الحكم على الشيء فرع من تصوُّره نستهل هذه الورقة البحثية بتعريف الوطن لغة واصطلاحا، ثم نظرة عامة حول المنهج الموضوعاتي، وبعدها نلج لعرض تفاصيل الموضوع.

1. الوطن لغة واصطلاحا:

الوطن لغة هو[1]: المنزل تقيم به، وهو موطن الإنسان ومحله، والجمع أوطان، وأوطنه ووطنه واستوطنه: اتخذه وطنا، وأوطان الغنم والبقر مرابضها وأماكنها التي تأوي إليها.

ولا يختلف المعنى الاصطلاحي للوطن عن المعنى اللغوي كثيرا، إذ يعرف بأنه «مولد الرجل والبلد الذي هو فيه»[2]، وهو في معجم المصطلحات العلمية «إقليم الدولة الذي يوجد فيه المقر القانوني للشخص»[3].

يقول عنترة بن شداد العبسي (ت:608م) في المعنى الأول للوطن (محل الإنسان):

أَحْرَقَتْنِي نَارُ الجَوَى وَالبِعَادِ *** بَعْدَ فَقْدِ الأَوْطَانِ وَالأَوْلاَدِ [4]

وفي المعنى الثاني للوطن (مرابض الغنم والبقر) يقول الأخطل (ت: 710م):

كَرُّوا إِلى حَرَّتَيهِم يَعْمُرُونَهُمَا *** كَمَا تَكُرُّ إِلى أَوطَانِها البَقَرُ[5]

وقد تعدَّدت التسميات المتعلقة بالوطن في كلام العرب، فهو المنزل...يقول زهير بن أبي سلمى واصفا النسوة وتنقلهن من مكان لمكان [6]:

كَأَنَّ فُتَاتَ العِهْنِ فِي كُلِّ مَنْزِلٍ *** نَزَلْنَ بِهِ حَبُّ الفَنَا لَمْ يُحَطَّمِ

وهو الدار... يقول عنترة بن شداد (ت:608م) مخاطبا دار حبيبته عبلة[7]:

يَا دَارَ عَبْلَةَ بِالْجِوَاءِ تَكَلَّمِي *** وَعِمِي صَبَاحًا دَارَ عَبْلَةَ وَاسْلَمِي

وهو الأرض... يقول أعشى قيس (ت: 570م)[8]

أَتَيتُ النَجاشِيَّ فِي أَرْضِهِ *** وَأَرضَ النَبيطِ وَأَرضَ العَجَم

وهو البلد أيضا، يقول الحارث بن حلزة (ت: 580م):

لاَ يَقِيمُ العَزِيزُ بِالبَلَدِ السَّهْلِ *** ولا يَنْفَعُ الذَّلِيلُ النَّجاء[9]

وإن المتن الشعري العربي القديم لم يعرف الوطن بمفهومه الحالي المتداول في أيامنا، وإنما كان الوطن هو ما يستوقد الوجد ويذهب بفؤاد الشاعر كل مذهب لارتباطه بالذكرى الجميلة، نظرا لكثرة ترحال العربي وعدم استقراره في مكان واحد.

فماذا هن المنهج الذي ارتأينا أن يكون الأداة الإجرائية التي نتدارس بها المتون المختارة؟

2. المنهج الموضوعاتي أو "thématique"

هو أحد المناهج النقدية المعاصرة، وفيه تكون الموضوعات "les thèmes" محور التحليل فيصير «شغل الناقد هو تتبع أفكار محددة خلال نتاج مُبدع ما»[10]، كونها مظاهر الوعي التي يتسم بها المبدع مجسدة في إبداعه، وذلك انطلاقا من هاجس مركزي، ومن أهم مميزات هذا المنهج أنه يتسم بالحرية فلا نجده يتقيد بتيار معين أو نظرية بعينها، حتى إن «رواد هذا الاتجاه لا يخفون

مسألة انفتاح ممارستهم النقدية على كل المناهج»[11]، لذلك سنقوم بالبحث عن الفكرة الأساسية التي تقوم عليها القصيدة و التي تمثل منها الجذر أو النواة، على أن نتتبع أيضا مختلف الموضوعات الجزئية لهذه البنية العميقة الدالة، رغم «إنه من الصعب أحيانا ضبط شبكة العلاقات التي يُقيمها الناقد بين مختلف التيمات الجزئية»[12]، التي تكون التيمة الرئيسة أو الكلية.

ثانيا: الدراسة:

نحاول من خلال الصفحات الموالية بسط الحديث عن ثيمات ثانوية تنضوي تحت الموضوعة الرئيسة (الوطن) وحصرناها في: حب الوطن والحنين إليه، الدعاء للوطن، الاستشفاء بتربة الوطن، السعي إلى تحرير الوطن، الرباط في الوطن، حب المواطنين بعضهم بعضا (الحب في الله وصلة الرحم، حسن الجوار).

1. حب الوطن والحنين إليه:

إن حب الأوطان يستوطن القلوب، فالوطن هو مسقط الرأس وهو ووطن الآباء والأجداد، يألفه الإنسان فيصير جزء منه، ولنا في كتاب الله إشارات مختلفة عن هذا الحب الذي فطر الله عباده عليه، إذ يطالعنا القرآن الكريم بقصة كليم الله موسى عليه السلام، فبعدما قضى الأجل الواجب عليه سار قاصدا مصر، قال عز وجل: ﴿فَلَمَّا قَضَى مُوسَى الْأَجَلَ وَسَارَ بِأَهْلِهِ آنَسَ مِنْ جَانِبِ الطُّورِ نَارًا قَالَ لِأَهْلِهِ امْكُثُوا إِنِّي آنَسْتُ نَارًا لَعَلِّي آتِيكُمْ مِنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ جَذْوَةٍ مِنَ النَّارِ لَعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ (29) ﴾ (القصص: 29).

قال ابن كثير شارحا الآية: «كان موسى قد اشتاق إلى بلاده وأهله، فعزم على زيارتهم في خفية من فرعون وقومه»[13]، وقال السعدي في تفسير الآية أيضا: «اشتاق إلى الوصول إلى أهله ووالدته وعشيرته، ووطنه»[14]، وهذا يدل على تأصل حب الوطن في كل شخص، وتمكنه من كوامن القلوب.

وإذا ما رجعنا للسنة النبوية، فإننا نجد حب "مكة" و"المدينة" ظاهرا في كثير من أحاديث رسول الله ﷺ، ولتكن البداية من "مكة" التي اصطفاها الله في جعل قِبلته إليها وبيته فيها، تهفو إليها قلوب المسلمين من شتى بقاع الأرض، بها وُلد وبُعث محمد عليه الصلاة والسلام، فقد روي عن عبد الله بن عدي بن حمراء قال: «رَأَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَاقِفًا عَلَى الحَزْوَرَةِ[15] فَقَالَ: «وَاللَّهِ إِنَّكِ لَخَيْرُ أَرْضِ اللَّهِ، وَأَحَبُّ أَرْضِ اللَّهِ إِلَى اللَّهِ، وَلَوْلَا أَنِّي أُخْرِجْتُ مِنْكِ مَا خَرَجْتُ»[16]، وفي حديث آخر «عَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لِمَكَّةَ: «مَا أَطْيَبَكِ مِنْ بَلَدٍ، وَأَحَبَّكِ إِلَيَّ، وَلَوْلَا أَنَّ قَوْمِي أَخْرَجُونِي مِنْكِ مَا سَكَنْتُ غَيْرَكِ»[17]، إنه بلد نشأ في ربوعها، فأحبَّها وآثرها بإعزازه،

حتى أتى يوم الخروج الاضطراري، ورغم أن نبينا جَلْدٌ على مَضّ النَّوازل، إلا أن حبه لمكة جعله يبوح بشعوره اتجاهها، بل ويستهل كلامه بقسَم لتأكيد ما بعده.

ولما استوطن عليه الصلاة والسلام المدينة أحبها أيضا، يثرب التي عدَّها التاريخ بوابة الإسلام إلى خارج جزيرة العرب استقرت في وجدان نبينا عليه الصلاة والسلام، حتى أنه كان يسرع السير جهتها شوقا إلى دخولها، فعن حميد، أنه سمع أنسا ﷺ، يقول: «كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِذَا قَدِمَ مِنْ سَفَرٍ، فَأَبْصَرَ دَرَجَاتِ المدِينَةِ، أَوْضَعَ نَاقَتَهُ، وَإِنْ كَانَتْ دَابَّةً حَرَّكَهَا»[18].

وقد ذكر الذهبي محبوبات الرسول ﷺ وكان من بينها "الوطن" فقال: «وكان يحب عائشة، ويحب أباها، ويحب أسامة، ويحب سبطيه، ويحب الحلواء والعسل، ويحب جبل أحد، ويحب وطنه، ويحب الأنصار، إلى أشياء لا تحصى مما لا يغني المؤمن عنها قط»[19].

فلمكة والمدينة إذن مكانة في قلب رسول الله ﷺ، بل في قلب كل مسلم، ونظرا لعلو شأنهما فقد تعدَّدت أسماؤهما، قال النووي: إن «كثرة الأسماء تدل على عظم المسمى كما في أسماء الله تعالى وأسماء رسوله ﷺ، ولا نعلم بلدا أكثر أسماء من مكة والمدينة لكونهما أفضل الأرض»[20].

ولمكة أسماء كثيرة دلَّت عليها شواهد من كتاب الله عز وجل، فهي مكة مصداقا لقوله عز وجل: ﴿ وَهُوَ الَّذِي كَفَّ أَيْدِيَهُمْ عَنْكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ عَنْهُمْ بِبَطْنِ مَكَّةَ مِنْ بَعْدِ أَنْ أَظْفَرَكُمْ عَلَيْهِمْ وَكَانَ اللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرًا (24)﴾ (الفتح: 24)، وهي "بكة" و"أم القرى" و"البلد الأمين" وغير ذلك من الأسماء، وكذا للمدينة تسعة وعشرون اسما، منها: "المدينة" و"طيبة" و"طابة" و"يثرب" و"المباركة" و"المرزوقة" و"الشافية" و"المختارة"[21].

وقد احتذى الصحابة رضي الله عنهم حذو نبيهم عليه الصلاة والسلام فكانوا يعبرون عن حبهم لموطنهم، فهذا حبُّ مدينة رسول الله يستنزف العبرات من الأجفن استنزافا، عن عمر ﷺ قال: «اللَّهُمَّ ارْزُقْنِي شَهَادَةً فِي سَبِيلِكَ، وَاجْعَلْ مَوْتِي فِي بَلَدِ رَسُولِكَ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ»[22]، إنه التعبير عن الاغتراب والحنين للأوطان وما فيه من حَسرة للنُّفوس، قيل لبعض الأعراب: «ما الغبطة؟» قال: «الكفاية مع لزوم الأوطان، والجلوس مع الإخوان» قيل: «فما الذّلّة؟» قال: «التنقُّل في البلدان، والتنحِّي عن الأوطان»[23].

وإلى صاغة الشعر ننتقل، لنتبين حب الوطن والشوق إليه وكيف استطاع الشعراء أن يعبروا عن نفس المضامين السابقة بطريقتهم، فلا يزالون يأتون بالأبيات حسنة المطالع والمقاطع، حتى انتظم لدينا جمع منها، وقد اخترنا قلائد من عصور قديمة متفرقة، لتكون لنا خير مثال.

ونبدأ بعرض نماذج من فيض أقلام الشعراء عن حب الوطن، وعلى وجه الخصوص "مكة" و"المدينة" إذ عنهما جاد يراع رواض القوافي بأبيات حسنة الوشي جميلة المعاني يتداولها عشاق الشعر حتى يوم الناس هذا...

لما كان يوم فتح رسول الله ﷺ مكة كان عبد الله بن أم مكتوم بين يديه وبين الصفا والمروة وهو يقول:

يَا حَبَّذَا مَكَّةَ مِنْ وَادِي! *** أَرْضٌ بِهَا أَهْلِي وَعُوَّادِي

أَرْضٌ بِهَا أَمْشِي بِلا هَادِي! ** أَرْضٌ بِهَا تَرْسَخُ أَوْتَادِي

أَرْضٌ بِهَا أَمْشِي بِلاَ هَادِي *** أَرْضٌ بِهَا تَرْسَخُ أَوْتَادِي[24]

بل نجد أحيانا استعارة الصيغ التي ضمَّنها الحديث النبوي الذي عبَّر فيه نبينا ﷺ عن حبه لمكة كقول ابن الصايغ المغربي المعروف بأبي البقاء (ت:749هـ):

يَا خَيْرَ أَرْضِ الله قَدْ رَضِيَ النَّوَى *** رَجُلٌ ثَوَى فَأَوَى إِلَى أَوَّاهَكِ[25]

وعن طيبة على ساكنها الصلاة والسلام ينشد ابن الصبَّاغ الجذامي (عاش زمن حكم دولة الموحدين) تشوقا[26] ضمن إحدى موشَّحاته[27]:

بِأَرْضِ طَيْبَةَ مَعْهَدْ ... شَوْقِي إِلَيْهِ مُجَدَّدْ

هَلْ لي بِتِلْكَ الطُّلُولِ

مِنْ زَوْرَةٍ ومَقِيلِ

يَا قَبْرَ خَيْرِ رَسُولِ

متى يراك فَيَسْعَدْ ... صَبٌّ بِبُعْدِكَ مُكْمَدْ؟

مُذْ قَدْ بَراهُ انْتِزَاحُ

وَقَصَّ مِنْهُ اَلْجَنَاحُ

لَهُ إِلَيْكَ اِرْتِيَاحُ

ونقف الآن عند أبيات أخرى في حب الوطن، مع اختلاف الأمصار والأزمان، فقد «عمرت الدنيا بحب الأوطان»[28]، ليكون مسقط الرأس هو المقصود بالبيان الشعري، يقول جميل بن معمر (ت: 701م) مبينا انتماءه للحجاز[29]:

أَنَا جَمِيلٌ، وَالحِجَازُ وَطَنِي *** فِيهِ هَوَى نَفْسِي، وَفِيهِ شَجَنِي

ومن صَدَع الفراق قلبه لا أجده إلا مُناديا: أيا حادي البيْن وهَن الجسم، واشتدَّ السقم! يقول أبو تمام (ت: 231هـ):

البَيْنُ جَرَّعَنِي نَقِيعَ الحَنْظَلِ *** وَالبَيْنُ أَثْكَلَنِي وَإِنْ لم أَثْكَلِ

نَقِّلْ فُؤَادَكَ حَيْثُ شِئْتُ مِنْ اَلْهَوَى *** مَا اَلْحُبُّ إِلَّا لِلْحَبِيبِ اَلْأَوَّلِ

كَمْ مَنْزِلٍ فِي الأَرْضِ يَأْلَفُهُ الفَتَى *** وَحَنِينُهُ أَبَداً لأَوَّلِ مَنْزِلِ[30]

وإلى أبي فراس الحمداني (ت: 357هـ) الذي يُثير فينا شُجونا وهو يصفُ لواعج قلبه إثر فراقه لوطنه حين أصبح أسيرا في أيدي الروم[31]:

أَقُولُ وَقَدْ نَاحَتْ بِقُرْبِي حَمَامَةٌ *** أَيَّا جَارَتَا هَلْ بَاتَ حَالُكِ حَالِي؟

أَيَّا جَارَتَا، مَا أَنْصَفَ اَلدَّهْرُ بَيْنَنَا! *** عَالَيْ أُقَاسِمْكِ الهُمُومَ، تَعَالِي!

تَعَالَيْ تَرَيْ رُوحاً لَدَيَّ ضَعِيفَةً *** تَرَدَّدُ فِي جِسْمٍ يُعَذَّبُ بَالِي

أَيَضْحَكُ مأسُورٌ، وَتَبْكي طَلِيقَة *** وَيَسْكُتُ مَخْزُونٌ، وَيَنْدُبُ سَالِ؟

وقد أطرب ابن دراج القسطلي (ت: 421هـ) حين قال متشوقا لوطنه:

بَعِيدٌ مِنَ الأَوْطَانِ مُسْتَشْعِرُ الْعِدَى *** غَرِيبٌ عَلَى الأَمْوَاهِ مُتَّهَمُ الصَّحْبِ[32]

ورمى ابن نباتة المصري (ت: 686هـ) في هذا المعنى بسهم سديد لما حنَّ قلبه لمصر ألحفها الله جناح الأمنة[33]:

آهَا لِمِصْرَ وَأَيْنَ مِصْرُ وَكَيْفَ لِي *** بِدِيَارِ مِصْرَ مَرَاتِعًا وَمُلَاعِبًا

حَيْثُ اَلشَّبِيبَةُ وَالْحَبِيبَةُ وَالوَفا *** فِي اَلْأَعَرِّ بَيْنَ مَشَارِبًا وَأَصَاحِبَا

إن في الأمثلة المذكورة مزيج من الحب والاشتياق والحنين ولوعة فراق الأوطان، وعند ذكر البعد عن الوطن، فإن أسباب هجرته تتعدَّد، والاعتبار الشرعي الذي من أجله هاجر نبينا ﷺ مكة هو عدم تقبل قريش للدين الجديد واضطهادها للمسلمين، فبعدما استعمل محمد عليه الصلاة والسلام مع أهل مكة كلَّ أساليب الرِّفق في الدَّعوة إلى الله عز وجل، والتي آلت دون تحقيق الهدف المنشود، وجد سيد الخلق عليه الصلاة والسلام يثرب مستعدة لاحتضان الدعوة، وتقبلها، لذلك ورد في الحديث المذكور أعلاه، قوله عليه الصلاة والسلام: «... وَلَوْلَا أَنَّ قَوْمِي أَخْرَجُونِي مِنْكِ مَا سَكَنْتُ غَيْرَكِ».

يقول أبو العلّاء المعري (ت: 449هـ) معطيا معنى اجتماعيا لهجرة الوطن[34]:

مُلَّ المقَامُ فَكَمْ أُعَاشِرُ أُمَّةً *** أُمِرَتْ بِغَيْرِ صَلَاحِهَا أُمَرَاؤُهَا

ظَلَمُوا الرَّعِيَّةَ واسْتجَازُوا كَيْدَهَا *** فَعَدَوْا مَصَالِحَها وهُمْ أُجَرَاؤُهَا

ولا ننكر أن هذا الحنين للوطن والديار في شعر العرب لم يرتبط فقط بالمفاهيم الإسلامية، بل نجده ثابتا في شعر ما قبل الإسلام، وإنما أخذ نفَسا إسلاميا وأبعادا أخلاقية عند الشعراء المسلمين، فهذا امرؤ القيس يقول[35]:

قِفَا نَبْكِ مِنْ ذِكْرَى حَبِيبٍ وَمَنْزِلِ *** بِسِقْطِ اللِّوَى بَيْنَ الدَّخُولِ وَحَوْمَلِ

فَتُوضِحَ فَالمِقْرَاةِ لم يَعْفُ رَسْمُهاَ *** لِمَّا نَسَجَتْها مِنْ جَنُوبٍ وَشَمْأَلِ

2. الدعاء للوطن:

يعدُّ الدعاء من الأمور المشروعة التي تصل العبد بربه، دعاء للنفس ودعاء للغير، ويتعدى الأمر إلى الدعاء للوطن، ففيه نولد ونكبر ونكوّن علاقات اجتماعية تزيد من ارتباطنا به.

جاء في التنزيل دعاء إبراهيم عليه السلام ربه لمكة: ﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا بَلَدًا آمِنًا وَارْزُقْ أَهْلَهُ مِنَ الثَّمَرَاتِ مَنْ آمَنَ مِنْهُمْ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ قَالَ وَمَنْ كَفَرَ فَأُمَتِّعُهُ قَلِيلًا ثُمَّ أَضْطَرُّهُ إِلَى عَذَابِ النَّارِ وَبِئْسَ الْمَصِيرُ (126)﴾(البقرة: 126).

ودعا الرسول ﷺ لمكة والمدينة، فـ«عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ زَيْدٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «أَنَّ إِبْرَاهِيمَ حَرَّمَ مَكَّةَ وَدَعَا لَهَا، وَحَرَّمْتُ المَدِينَةَ كَمَا حَرَّمَ إِبْرَاهِيمُ مَكَّةَ، وَدَعَوْتُ لَهَا فِي مُدِّهَا وَصَاعِهَا مِثْلَ مَا دَعَا إِبْرَاهِيمُ عَلَيْهِ السَّلاَمُ لِمَكَّةَ» »[36]، وعن عائشة، قالت: قدمنا المدينة وهي وبيئة، فاشتكى أبو بكر، واشتكى بلال، فلما رأى رسول الله ﷺ شكوى أصحابه، قال: «اللَّهُمَّ حَبِّبْ إِلَيْنَا

المدِينَةَ كَحُبِّنَا مَكَّةَ أَوْ أَشَدَّ، اللَّهُمَّ بَارِكْ لَنَا فِي صَاعِنَا وَفِي مُدِّنَا، وَصَحِّحْهَا لَنَا، وَانْقُلْ حُمَّاهَا إِلَى الجُحْفَةِ»[37].

وورد أيضا، عَنْ أَنَسٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قَالَ: «اللَّهُمَّ اجْعَلْ بِالْمَدِينَةِ ضِعْفَيْ مَا جَعَلْتَ بِمَكَّةَ مِنَ البَرَكَةِ»[38].

وبالمقابل نجد بعض الشعراء قد دعوا لأوطانهم من خلال ما نظموه من شعر يداعب الوجدان، ونمثِّل لذلك بما أورده الثعالبي (ت: 429هـ) من قول الشاعر في بغداد[39]:

سَقَى الله بَغْدَادَ مِنْ بَلْدَةٍ *** حَوَتْ كُلَّ مَا لَذَّ لِلأَنْفُسِ

ويقول القاضي أبو بكر بن شبرين البستي (ت: 747هـ) عن غرناطة من بلاد الأندلس: [40]

رَعَى اَللَّهُ مِنْ غَرْنَاطَة مُتَبَوَّأ *** يَسُرَّ كَئِيبًا أَوْ يُجِيرُ طَرِيدًا

هِيَ اَلثَّغْرُ صَانَ اَللَّهُ مِنْ أَهَلَتْ بِهِ *** وَمَا خَيْرُ ثَغْرٍ لَا يَكُونُ بُرُودًا؟

3. الاستشفاء بتربة الوطن:

إنَّ سلامة البدن وعافيته نعمة من المولى يمنُّ بها على عباده، والإنسان يعيش في دار الدنيا بين منح ومحن، بين سعادة وفرح، وامتحانات وابتلاءات، لذلك ننعم بحلاوة العافية حينا ونتذوَّق مرارة الألم والمرض حينا آخر، ولعل مَن سُلب تاج نعمة عافية البدن وترادفت عليه الأسقام يُدرك حقًّا نعمة الصحة والمعافاة في البدن!

فنجد من نَصَبه المرض يستوصف لعلَّته ويستطبُّ لوجعه أملا في تقمُّص لباس العافية، وفي السنة النبوية دلالات بيّنات على جواز الرقية واستحبابها وكونها سببا مشروعا للشِّفاء، والرقية هنا بتربة الأرض، فعَنْ عَائِشَةَ، رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا: أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كَانَ يَقُولُ لِلْمَرِيضِ: «بِسْمِ اللَّهِ، تُرْبَةُ أَرْضِنَا، بِرِيقَةِ بَعْضِنَا، يُشْفَى سَقِيمُنَا، بِإِذْنِ رَبِّنَا»»[41]، والمراد بأرضنا في الحديث جملة الأرض وقيل أرض المدينة خاصة لبركته[42].

وقد كانت العرب إذا غزتْ وسافرتْ حملتْ معها من تُربة بلدها رملاً وعفراً تستنشقه عند نزْلةٍ أو زكام أو صُداع[43].

وإذا ما حلَّقنا في سماء الشعر فإننا نلفي من الشعراء من يتغنى بتربة وطنه، وقد رصدنا ما أُنشد لبعض بني ضبَّة[44]:

نَسِيرُ عَلَى عِلْمٍ بِكُنْهِ مَسِيرِنَا *** وَعُدَّةُ زَادٍ فِي بَقَايَا اَلْمَزَاوِدِ

وَنَحْمِلُ فِي اَلْأَسْفَارِ مَاءً قُبَيْصَة *** مِنْ اَلْمُنْشَإِ اَلنَّائِي لِحَبِّ اَلْمَرَاوِدِ

ويقول أبو مدين التلمساني (ت: 594هـ) عن مدينة رسول الله ﷺ وقاها الله مضرة السنين [45]:

أَرْضٌ أَحَبُّ إِلَى اَلْعَلِيِّ مِنْ اَلْعُلَى*** نَزَلَ اَلرَّسُولُ بِهَا وَفِيهَا قَدْ ثَوَى

يَا تُرْبَةً مَا مِثْلُهَا مِنْ تُرْبَةٍ *** فِيهَا اَلشِّفَاءُ لِكُلِّ عَاصٍ وَالدَّوَى

4. السعي إلى تحرير الوطن:

إن السعي لتحرير الوطن مسألة جوهرية ثابتة، فإذا كان الإسلام قد جعل الولاء لله تعالى أولا، عليه نوالي وعليه نعادي، فإن أي اعتداء خارجي على أوطاننا يعد اعتداء على انتمائنا دينا وتاريخا.

فلا عجب أنَّنا لا نكاد نتصفَّح ديواناً لشاعر ولا نجد أنَّات وصرخات بين ما صاغه من قريضٍ نُصرةً للبلاد والعباد بعدما أضرم غيْظه وأوغر صدره مستدمرٌ بأخلاق المستبِّد المعتدي، ولا غرْو أيضا أنَّنا نلفي بين حروفه تعلُّقا ببريق النَّصر لا تتراجع عنه الآمال ولا يضعف فيه الرَّجاء للحظة بنصرة الحقّ على الباطل، فإن بين الحق والباطل صولات وجولات، هكذا حكى التاريخ وقائعه، ولم يكن النَّصر في آخر جولة إلا للحق، ألا إن الحق أبلج والباطل لجلج!

وحق رد الاحتلال وارد في ديننا كتابا وسنة، يقول عز وجل: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الْمَلَإِ مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ مِنْ بَعْدِ مُوسَى إِذْ قَالُوا لِنَبِيٍّ لَهُمُ ابْعَثْ لَنَا مَلِكًا نُقَاتِلْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ قَالَ هَلْ عَسَيْتُمْ إِنْ كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ أَلَّا تُقَاتِلُوا قَالُوا وَمَا لَنَا أَلَّا نُقَاتِلَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَقَدْ أُخْرِجْنَا مِنْ دِيَارِنَا وَأَبْنَائِنَا فَلَمَّا كُتِبَ عَلَيْهِمُ الْقِتَالُ تَوَلَّوْا إِلَّا قَلِيلًا مِنْهُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِالظَّالِمِينَ (246)﴾ (البقرة: 246).

وعن عبد الله بن مسعود ﷺ، قال: «دَخَلَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مَكَّةَ، وَحَوْلَ البَيْتِ سِتُّونَ وَثَلاَثُ مِائَةِ نُصُبٍ، فَجَعَلَ يَطْعُنُهَا بِعُودٍ فِي يَدِهِ، وَيَقُولُ: "جَاءَ الحَقُّ وَزَهَقَ البَاطِلُ، إِنَّ البَاطِلَ كَانَ زَهُوقًا" (الإسراء: 81)، "جَاءَ الحَقُّ وَمَا يُبْدِئُ البَاطِلُ وَمَا يُعِيدُ " (سبأ: 49)»[46].

لقد حرَّر رسولنا ﷺ مكة من الكفر والشرك بالله، كي يعبد الله وحده ولا يشرك به، وكان هذا شعار المسلمين بعده في كل مواجهاتهم لغاية اليوم، وقد ظهر هذا جليا في الأشعار قديمها وحديثها، فحينما تطيب الحياة تحت ظلال السيوف يقول ابن المبارك (ت: 181هـ) [47]:

يَاعَابِدَ اَلْحَرَمَيْنِ لَوْ أَبْصَرْتُنَا *** لَعَلِمْتَ أَنَّكَ فِي اَلْعِبَادَةِ تَلْعَبُ

مَنْ كَانَ يُخَضِّبُ خَدَّهُ بِدُمُوعِهِ *** فَنُحُورُنَا بِدِمَائِنَا تَتَخَضَّبُ

أَوْ كَانَ يُتْعِبُ خَيْلَهُ فِي بَاطِلٍ *** فَخُيُولُنَا يَوْمَ اَلصَّبِيحَةِ تَتْعَبُ

رِيحُ اَلْعَبِيرِ لَكُمْ وَنَحْنُ عَبِيرُنَا *** رَهْجُ اَلسَّنَابِكِ وَالْغُبَارِ اَلْأَطْيَبِ

ولعل آخر بيت مقتبس من حديث رسول الله ﷺ: عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: «لَا يَجْتَمِعُ غُبَارٌ فِي سَبِيلِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ وَدُخَانُ جَهَنَّمَ فِي مَنْخَرَيْ مُسْلِمٍ أَبَدًا»[48].

5. الرباط في الوطن:

إن للرباط في سبيل الله بالإقامة في الثغور حماية للوطن وأهله لمن أفضل الأعمال، وقد ورد في فضل المرابطة والحراسة في سبيل الله أحاديث عدة منها ما روي «عَنْ سَلْمَانَ، قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: «رِبَاطُ يَوْمٍ وَلَيْلَةٍ خَيْرٌ مِنْ صِيَامِ شَهْرٍ وَقِيَامِهِ، وَإِنْ مَاتَ جَرَى عَلَيْهِ عَمَلُهُ الَّذِي كَانَ يَعْمَلُهُ، وَأُجْرِيَ عَلَيْهِ رِزْقُهُ، وَأَمِنَ الْفَتَّانَ»»[49].

وعن الرباط في الوطن فيما نظمه الشعراء نلفي قول ابن المبارك (ت: 181هـ)[50]

كُلُّ عَيْشٍ قَدْ أَرَاهُ نَكَدًا *** غَيْرَ رُكْنِ اَلرُّمْحِ فِي ظِلِّ اَلْفَرَسِ

وَقِيَامٍ فِي لَيَالٍ دَجَنٍ *** حَارِسًا لِلنَّاسِ فِي أَقْصَى اَلْحَرَسِ

6. حب المواطنين بعضهم بعضا:

إن المحبة والوئام بين أفراد المجتمع الواحد من الأمور التي تزرع الأمن وتؤسس لاستقرار الوطن، وهذا السلوك الحضاري له منطلق إسلامي والمتمثل في الأخوة في الله، يقول عز وجل: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ (10)﴾ (الحجرات:10).

وإن مما يعمق ويقوي أواصر الأخوة الاتصاف بمجموعة من الخصال كالحب في الله ودوام الصلة والتزاور وحسن الجوار والرفق واللين في التعاملات، وحسن الظن بالآخر وقبول ظاهره، وغيرها كثير لا يمكننا الإحاطة به، لذلك انتقينا بعض الصفات الحاضرة في كتاب الله وسنة رسوله عليه الصلاة والسلام والتي أثارت في الشعراء رغبة في البوح، فزفوا بنات أفكارهم شعرا، وهي:

أ. الحب في الله:

الحب في الله من أوثق عرى الإيمان، وثمار المحبة في الله كثيرة ويكفي أن نذكر أنه روي عن أبي إدريس الخولاني قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: قال الله عز وجل: «وَجَبَتْ مَحَبَّتِي لِلْمُتَحَابِّينَ فِيَّ

وَالْمُتَجَالِسِينَ فِيَّ وَالْمُتَزَاوِرِينَ فِيَّ وَالْمُتَبَاذِلِينَ فِيَّ»[51]، وعَنِ الْمِقْدَامِ بْنِ مَعْدِي كَرِبَ أَبِي كَرِيمَةَ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قَالَ: «إِذَا أَحَبَّ أَحَدُكُمْ أَخَاهُ، فَلْيُعْلِمْهُ أَنَّهُ يُحِبُّهُ»[52].

إنها الدعوة إلى الحب في الله ومن ثم توثيق الصلات بين الأفراد واستجلاب الود، وهذا من كمال شريعتنا الغراء، فكلما سادت المحبة في قلوب الناس عمَّروا أوطانهم دون حقد وحسد وتباغض وهذا يصب في مصلحة الجميع.

وقد كان لهذا الموضوع نصيبه شعرا، ومن جميل ما قيل في هذا الباب قول أبي تمام (ت: 788هـ-845 م)[53]:

فَقُلْتُ: أَخِي قَالُوا: أَخُ مِنْ قَرَابَةٍ *** فَقُلْتُ نَعَمَ : إِنَّ اَلشُّكُولَ أَقَارِبُ

نَسِيبِي فِي عَزْمٍ وَرَأْيٍ وَمَذْهَبٍ *** وَإِنْ بَاعَدَتْنَا فِي اَلْأُصُولِ اَلْمَنَاسِبُ

ومعلوم أن المحَبَّة بين الناس مقطوعةٌ إلاَّ ما كان منها لله تعالى، وعن هذه المحبة في الله بين الإخوان ينشد أبو العتاهية (ت: 210هـ/826م)[54]:

ألاَ إنَّمَا الإخْوانُ عِنْدَ الحَقَائِقِ *** وَلاَ خَيْرَ فِي وِدِّ الصَّدِيقِ المُمَاذِقِ

وَكُلُّ صَدِيقٍ لَيْسَ فِي اللهِ وُدُّهُ *** فَإنّي بِهِ، فِي وُدّهِ، غَيْرُ وَاثِقِ

أُحِبُّ أخاً فِي اللّهِ مَا صَحَّ دِينُهُ *** وَأُفْرِشُهُ مَا يَشْتَهِي مِنْ خَلائِقِ

صَفِيٌّ مِنَ الإخوانِ كُلُّ مُوافِقٍ *** صَبُورٍ عَلَى ما نابَهُ مِنْ بَوَائِقِ

ب. صلة الرحم:

تعدُّ صلة الرحم من الأسباب التي تقوي أواصر العلاقات الاجتماعية بين أفراد الأسرة الواحدة، سواء بالنسب أو بالمصاهرة، فإن تمتنت هذه العلاقة صارت الأسر متحدة، وغدا المجتمع كيَد واحدة تعمّر وطنها وترد كيد الكائدين، وإنه لمن مسيس الحاجة دوام الصلة والتزاور في الله في زماننا مع ما تشهده الأسر من انفصال وانقطاع عن بعضها البعض.

ولذلك شواهد من كتاب الله وسنة رسوله عليه الصلاة والسلام، منها قول الله عز وجل: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا (1)﴾ (النساء: 01)

والأحاديث النبوية أيضا تحث على صلة الأرحام، ونقتصر في هذا الباب على ذكر حديثين للدلالة على عموم وجوب الصلة وعدم قطعها، فقد روي «عَنْ أَبِي أَيُّوبَ الأَنْصَارِيِّ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أَنَّ رَجُلًا قَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، أَخْبِرْنِي بِعَمَلٍ يُدْخِلُنِي الجَنَّةَ، فَقَالَ القَوْمُ: مَا لَهُ مَا لَهُ؟ فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «أَرَبٌ مَا لَهُ» فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «تَعْبُدُ اللَّهَ لاَ تُشْرِكُ بِهِ شَيْئًا، وَتُقِيمُ الصَّلاَةَ، وَتُؤْتِي الزَّكَاةَ، وَتَصِلُ الرَّحِمَ، ذَرْهَا» قَالَ: كَأَنَّهُ كَانَ عَلَى رَاحِلَتِهِ»[55]، و«عَنِ ابْنِ شِهَابٍ، أَنَّ مُحَمَّدَ بْنَ جُبَيْرِ بْنِ مُطْعِمٍ، قَالَ: إِنَّ جُبَيْرَ بْنَ مُطْعِمٍ، أَخْبَرَهُ: أَنَّهُ سَمِعَ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: «لاَ يَدْخُلُ الجَنَّةَ قَاطِعٌ»[56].

ولقد تجلت هذه المعاني السامية في دواوين الشعراء، يقول محمد بن عبد الله الأزدي في معنى بديع[57]:

وَحَسْبُك مِنْ ذُلٍّ وَسُوءِ صَنِيعَةٍ *** مُنَاوَاةُ ذِي الْقُرْبَى وَإِنْ قِيلَ قَاطِعُ

وَلَكِنْ أُوَاسِيهِ وَأَنْسَى ذُنُوبَهُ *** لِتُرْجِعَهُ يَوْمًا إِلَيَّ الرَّوَاجِعُ

وَلَا يَسْتَوِي فِي الْحُكْمِ عَبْدَانِ: وَاصِلٌ *** وَعَبْدٌ لِأَرْحَامِ الْقَرَابَةِ قَاطِعُ

ويقول المقنع الكندي واصفا علاقته مع قرابته، وكيف يتعمَّدون الإساءة إليه ويكرمهم[58]:

وَإِنَّ اَلَّذِي بَيْنِي وَبَيْنَ بَنِي أَبِي *** وَبَيْنَ بَنِي عَمِّي لَمُخْتَلِفٌ جِدًّا

أَرَاهُمْ فِي نَصْرِي بَطًّا وَإِنَّ هَم *** دَعُونِي إِلَى نَصْرٍ أَتَيْتُهُمْ شَدًّا

فَإِنَّ يَأْكُلُوا لَحْمِي وَفَرَتُ لُحُومَهُمْ *** وَإِنْ يَهْدِمُوا مَجْدِي بَنَيَتْ لَهُمْ مَجْدًا

فَإِنَّ قَدَحُوا لِي نَارَ زِنْدٍ يَشِينُنِي *** قَدَحَتُ لَهُمْ فِي نَارِ مَكْرُمَةٍ زَنْدًا

ولا أحمِلُ الحِقْدَ القَدِيمَ عَلَيْهِمُ *** وَلَيْسَ كَرِيمُ القَوْمِ مَنْ يَحْمِلُ الحِقْدَا

ج. حسن الجوار:

إن الإحسان إلى الآخرين له مراتب، ولعل الجار هو أولى من غيره بهذا التعامل، إذ له حقوقا يجب مراعاتها، وتختلف هذه الحقوق باختلاف الصلة بيننا وبينه وباختلاف الديانة، فإن كان قريبًا منا في النسب وهو مسلم فله ثلاثة حقوق: حق الجوار، وحق القرابة، وحق الإسلام، وإن كان مسلمًا وليس بقريب في النسب فله حقان: حق الجوار، وحق الإسلام، وإن كان غير مسلم وهو

قريب، فله حقان: حق القرابة وحق الجوار، وإن كان غير مسلم وليس بقريب، فله حق الجوار[59]، وهذه الحقوق تتنوع بين تفقد حاله والإهداء له ومواساته في حال المصائب والفرح معه أوقات الفرح، والإحسان إليه وغير ذلك مما يوطد العلاقة بين الجيران

يقول الإمام الشافعي (ت: 204ه) متحدثا عن حقوق الجار [60]

وَمِنْ يَقْضِ حَقَّ اَلْجَارِ بَعْدَ اِبْنِ عَمِّهِ *** وَصَاحِبِهِ اَلْأَدْنَى عَلَى اَلْقُرْبِ وَالْبُعْدِ

يَعِشْ سَيِّدًا يَسْتَعْذِبُ اَلنَّاسُ ذِكْرَهُ *** وإن نَابَه حَقٌّ أَتَوْهُ عَلَى قَصْدِ

ويقول ابن الوردي (ت: 749ه) مؤكدا ضرورة الاتصاف بالصبر والمداراة مع جار السوء فيقول[61]:

دَارِ جارَ الدَّارِ إنْ جَارَ وإنْ *** لمْ تجِدْ صَبْرا فَمَا أحْلَى النَّقَلْ

وأخيرا نقول: إن الشاعر العربي قديما استطاع توظيف رصيده الديني بشكل جلي فيما نظمه حول موضوعة الوطن وما انضوى تحتها من ثيمات ثانوية، وقد ظهر على شكل تناص صريح وغير صريح فيما أوردناه من نماذج من الخطاب الشعري القديم وخلفياته الدينية من القرآن والسنة النبوية، ويبقى هذا الجانب مفتوحا قابلا لإضافة العديد من الدراسات التي تصب في المعنى العام له.

ولا زلنا من الخير كل يوم في مزيد إذا حافظنا على أوطاننا، ولا زلنا نتقلب على مهاد الدَّعة إذا صنا أوطاننا من كيد الكائدين، فاللهم سلِّم أوطاننا من كل سوء، وارزقنا من الثمرات المزيد.

9. قائمة المصادر والمراجع:

- ابن الرومي علي بن العباس بن جريج، الديوان، تحقيق: أحمد حسن بسج، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، ط3، 1423هـ – 2002م.

- ابن المبارك، الديوان، جمع وتحقيق ودراسة: مجاهد مصطفى بهجت، مجلة البيان، الرياض، المملكة العربية والسعودية، 1432ه.

- ابن حجر العسقلاني الشافعي، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1379ه، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصحَّحه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب.

- ابن سعد أبو عبد الله الهاشمي البصري، الطبقات الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، ط1، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، 1410هـ - 1990م.

- أبو العباس المقري التلمساني، أزهار الرياض في أخبار القاضي عياض، ضبط وتحقيق وتعليق: مصطفى السقا وإبراهيم الإبياري وعبد العظيم شلبي، مطبعة فضالى، 1358هـ/ 1939م.

- أبو العتاهية، الديوان، بيروت، دار بيروت للطباعة والنشر، 1406هـ/ 1986م.

-أبو الفداء إسماعيل بن كثير، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، الرياض، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط2، 1420هـ/ 1999م.

- أبو العلاء المعري، اللزوميات، تحقيق: أمين عبد العزيز الخانجي، مكتبة الهلال، بيروت، مكتبة الخانجي، القاهرة.

- أبو بكر محمد الأزدي، المجتنى، دائرة المعارف العثمانية.

- أبو تمام حبيب بن أوس، الديوان، فسر ألفاظه اللغوية ووقف على طبعه: محي الدين الخياط، نظارة المعارف العمومية الجليلة.

- أبو حاتم الدارمي البُستي، روضة العقلاء ونزهة الفضلاء، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية.

- أبو زكريا محيي الدين النووي، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، بيروت، لبنان، دار إحياء التراث العربي، ط2، 1392هـ.

- أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه (صحيح البخاري) تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط1، 1422هـ.

- أبو عبد الرحمن أحمد النسائي، المجتبى من السنن (السنن الصغرى للنسائي) تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، حلب، سورية، مكتب المطبوعات الإسلامية، ط2، 1406هـ/ 1986م.

- أبو عبد الله أحمد الشيباني، مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وعادل مرشد، وآخرون، إشراف: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، ط1، 1421هـ/ 2001م.

- أبو عبد الله الزَّوْزَني، شرح المعلقات السبع، دار احياء التراث العربي، ط1، 1423هـ/ 2002م.

- أبو عبد الله محمد بن إدريس الشافعي، الديوان (الجوهر النفيس في شعر الإمام محمد بن إدريس) إعداد وتعليق وتقديم: محمد إبراهيم سليم، القاهرة، مصر، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع والتصدير.

- أبو عيسى الترمذي، سنن الترمذي، تحقيق وتعليق: إبراهيم عطوة عوض، مصر، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط2، 1395هـ/ 1975م.

- أبو فراس الحمداني، الديوان، تحقيق: خليل الدويهي، الكتاب العربي، ط2، 1414هـ/ 1994م.

- أبو مدين الغوث التلمساني، الديوان، جمع ودراسة: عبد الحليم محمود، مصر، دار المعارف.

- أبو هلال العسكري، الصناعتان (الكتابة والشِّعر) تحقيق علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت، لبنان، المكتبة العصرية، 1406هـ/ 1986م.

- الأخطل، الديوان، شرحه وصنف قوافيه مهدي محمد ناصر الدين، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، ط2، 1414هـ/ 1994م.

- الأزرقي أبو الوليد، أخبار مكة وما جاء فيها من الأثار، تحقيق: رشدي الصالح ملحس، بيروت، لبنان، دار الأندلس للنشر.

- الأعشى الكبير (ميمون بن قيس) تحقيق: محمد حسين، القاهرة، مصر،مكتبة الآداب بالجماميز.

- الحارث بن حلزة، الديوان، تحقيق: إميل بديع يعقوب، دار الكتاب العربي، ط2، 1411هـ/ 1991م.

- الماوردي أبو الحسن البصري البغدادي، أدب الدنيا والدين، دار مكتبة الحياة، 1986م.

- المقنع الكندي، الديوان، جمع وتحقيق ودراسة: أحمد سامي زكي منصور ، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الحولية الثانية والثلاثون، الرسالة (341) الكويت، 1432هـ/ 2011م.

- النابغة الجعدي، الديوان، جمع: واضح الصمد، بيروت، دار صادر، ط2، 1998م.

- امرؤ القيس، ديوان امرئ القيس، محمد أبو الفضل إبراهيم، مصر دار المعارف، ط4، 1984م.

- تقي الدين المقريزي، إمتاع الأسماع بما للنبي من الأحوال والأموال والحفدة والمتاع، تحقيق: محمد عبد الحميد النميسي، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، ط1، 1420هـ - 1999م.

- جمال الدين بن نباتة المصري، الديوان، دار إحياء التراث العربي.

- سعيد علوش، النقد الموضوعاتي، شركة بابل للنشر والطباعة، الرباط، المغرب، 1989م.

- جميل بن معمر، ديوان جميل بثينة، بيروت، دار صادر.

- حسان بن ثابت الأنصاري، الديوان، شرحه وكتب هوامشه وقدَّم له: عبد أ مهنا، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، ط3، 1414هـ/ 1994م.

- خالد بن جمعة بن عثمان الخراز، موسوعة الأخلاق، الكويت، مكتبة أهل الأثر للنشر والتوزيع، ط1، 1430هـ/ 2009م.

- زهير بن أبي سلمى، الديوان زهير بن أبي سلمى، تحقيق: علي حسن فاعور، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية.

- سعيد علوش، النقد الموضوعاتي، شركة بابل للنشر والطباعة، الرباط، المغرب، 1989م.

- شكيب أرسلان، الديوان، وقف على طبع القسم الأكبر من هذا الديوان: محمد رشيد رضا، 1354هـ/ 1935م.

- شمس الدين بن قَايْماز الذهبي، سير أعلام النبلاء، القاهرة، مصر، دار الحديث، 1427هـ-2006م.

- صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، بيروت، لبنان، دار إحياء التراث، 1420هـ/ 2000م.

- عبد الرحمن بن ناصر السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، ط1، مؤسسة الرسالة، 1420هـ/ 2000م.

- عبد الرحمن حسن حنبكة الميداني، أقباس في منهاج الدعوة وتوجيه الدعاة: بيان وشعر، دمشق، سورية، دار القلم، ط1، 1406هـ/ 1986م.

- عبد الله عبد الجبار ومحمد عبد المنعم خفاجي، قصة الأدب في الحجاز، مكتبة الكليات الأزهرية.

- عبد الملك بن محمد أبو منصور الثعالبي، أحسن ما سمعت، وضع حواشيه: خليل عمران المنصور، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، ط1، 1421هـ/ 2000م.

- علي بن محمد الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، تحقيق ودراسة: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير.

- عمرو بن بحر الجاحظ، الحيوان، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، ط2، 1424هـ.

- ـــــــــــــــــ، رسائل الجاحظ، (الرسالة السابعة عشرة) تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1384 هـ / 1964 م.

- عنترة بن شداد، شرح ديوان عنترة للخطيب التبريزي، قدم له ووضع فهارسه وهوامشه: مجيد طراد، دار الكتاب العربي، ط1، 1412هـ/ 1992م.

- لسان الدين ابن الخطيب، الإحاطة في أخبار غرناطة، لسان الدين بن الخطيب، تحقيق: بوزياني الدراجي، الجزائر، دار الأمل للدراسات، ط1، 2009م.

- مجد الدين أبو طاهر الفيروزآبادي، القاموس المحيط، تحقيق: محمد نعيم العرقسُوسي ومكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط8، 1426هـ/ 2005م.

- محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني الملقب بـ: مرتضى الزَّبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الهداية.

- محمد بن مكرم جمال الدين بن منظور ، لسان العرب، بيروت، لبنان، دار صادر، ط3، 1414هـ

- محمد عباسة، الموشحات والأزجال الأندلسية وأثرها في شعر التروبادور، دار أم الكتاب للنشر والتوزيع، ط1، 1433هـ/ 2012م.

- محمد ناصر الدين الألباني، صحيح الجامع الصغير وزياداته، المكتب الإسلامي، ط3، 1408هـ/ 1988م.

- مسلم بن الحجاج النيسابوري، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت، لبنان، دار إحياء التراث العربي.

- ياقوت الحموي، معجم البلدان، بيروت، دار صادر، ط2، 1995م.

- يوسف خياط، معجم المصطلحات العلمية والفنية، دار لسان العرب

(1) ينظر: ابن منظور، لسان العرب، بيروت، لبنان، دار صادر، ط3، 1414هـ، ص: 451/13، والفيروزآبادي، القاموس المحيط، القاموس المحيط، تحقيق: محمد نعيم العرقسُوسي ومكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط8، 1426هـ/ 2005م، ص: 1238/1، ومرتضى الزَّبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الهداية، ص: 260/36.

(2) الجرجاني، معجم التعريفات، تحقيق ودراسة: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير، ص: 212.

(3) يوسف خياط، معجم المصطلحات العلمية والفنية، دار لسان العرب، بيروت، لبنان، ص: 726.

(4) عنترة بن شداد، شرح ديوان عنترة للخطيب التبريزي، قدم له ووضع فهارسه وهوامشه: مجيد طراد، دار الكتاب العربي، ط1، 1412هـ/ 1992م، ص: 60.

(5) الأخطل، الديوان، شرحه وصنف قوافيه مهدي محمد ناصر الدين، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، ط2، 1414هـ/ 1994م، ص: 108.

(6) زهير بن أبي سلمى، الديوان زهير بن أبي سلمى، تحقيق: علي حسن فاعور، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، ص: 105.

(7) عنترة بن شداد، شرح ديوان عنترة للخطيب التبريزي، ص: 221

(8) الأعشى الكبير(ميمون بن قيس)، الديوان، تحقيق: محمد حسين، القاهرة، مصر، مكتبة الآداب بالجماميز، ص: 41.

(9) الحارث بن حلزة، الديوان، تحقيق: إميل بديع يعقوب، ط1، دار الكتاب العربي، 1411هـ/ 1991م. ص: 28.

(10) ينظر: سعيد علوش، النقد الموضوعاتي، شركة بابل للنشر والطباعة، الرباط، المغرب، 1989م، ص: 22.

(11) حميد لحميداني، سحر الموضوع في النقد الموضوعاتي في الرواية والشعر، منشورات دار سال، مطبعة النجاح الجديدة، 1990م، ص: 25.

(12) ينظر: سعيد علوش، النقد الموضوعاتي، ص: 34.

(13) ابن كثير ، أبو الفداء، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، الرياض، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط2، 1420هـ - 1999م، ص: 234/6.

(14) عبد الرحمن بن ناصر السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، ط1، مؤسسة الرسالة، 1420هـ/ 2000م. ص: 615.

(15) الحزورة: «سوق مكة، كانت بفناء دار أم هانئ ابنة أبي طالب التي كانت عند الحناطين، فدخلت في المسجد الحرام، كانت في أصل المنارة إلى الحثمة والحزاور والجباجب الأسواق وقال بعض المكيين: بل كانت الحزورة في موضع السقاية التي عملت الخيزران بفناء دار الأرقم وقال بعضهم: كانت بحذاء الردم في الوادي والأولى أنها كانت عند الحناطين أثبت وأشهر عند أهل مكة» الأزرقي أبو الوليد، أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار، تحقيق: رشدي الصالح ملحس، بيروت، لبنان، دار الأندلس للنشر، ص: 294/2.

(16) أخرجه الترمذي، سنن الترمذي، تحقيق وتعليق: إبراهيم عطوة عوض، ط2، مصر، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، 1395هـ/ 1975م، أبواب المناقب، بَابٌ فِي فَضْلِ مَكَّةَ، حديث رقم: 3925، واللفظ له، وأخرجه النسائي، المجتبى من السنن (السنن الصغرى للنسائي) تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، ط2، حلب، سورية، مكتب المطبوعات الإسلامية، 1406هـ/ 1986م، فضل مكة، حديث رقم: 4239، وغيرهما.

(17) أخرجه الترمذي، أبواب المناقب، بَابٌ فِي فَضْلِ مَكَّةَ، حديث رقم: 3926، والحديث صحَّحه الشيخ ناصر الدين الألباني في صحيح الجامع الصغير وزياداته، المكتب الإسلامي، ط3، 1408هـ/ 1988م، ص: 971/2.

(18) أخرجه البخاري، كتاب الحج، بَابُ مَنْ أَسْرَعَ نَاقَتَهُ إِذَا بَلَغَ المَدِينَةَ، حديث رقم: 1802.

(19) شمس الدين الذهبي، سير أعلام النبلاء، القاهرة، مصر، دار الحديث، 1427هـ/ 2006م، ص: 18/12.

(20) أبو زكريا محي الدين يحي بن شرف النووي، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج،، بيروت، لبنان، دار إحياء التراث العربي، ط2، 1392هـ، ص: 157/4.

(21) ينظر: شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت الحموي، معجم البلدان، بيروت، دار صادر، ط2، 1995م، ص: 83/5.

(22) أخرجه البخاري، كتاب فضائل المدينة، بَابُ كَرَاهِيَةِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَنْ تُعْرَى المَدِينَةُ، حديث رقم: 1890.

(23) عمرو بن بحر الجاحظ، رسائل الجاحظ، (الرسالة السابعة عشرة) تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1384 هـ / 1964 م، 385/2.

(24) ابن سعد أبو عبد الله محمد بن منيع الهاشمي البصري، الطبقات الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، 1410هـ - 1990م، ط1، 107/2، وتقي الدين والمقريزي، إمتاع الأسماع بما للنبي من الأحوال والأموال والحفدة والمتاع، تحقيق: محمد عبد الحميد النميسي، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، ط1، 1420هـ - 1999م، 389/1.

(25) صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله الصفدي، الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، بيروت، لبنان، دار إحياء التراث، 1420هـ/ 2000م، ص: 297/3.

(26) أبو العباس المقري التلمساني، أزهار الرياض في أخبار القاضي عياض، ضبط وتحقيق وتعليق: مصطفى السقا وإبراهيم الإبياري وعبد العظيم شلبي، مطبعة فضالى، 1358هـ/ 1939م، ص: 230/2.

(27) الموشَّح: «ضرب من ضروب الشعر العربي لا يختلف عن القصيدة التقليدية إلا في تعدد قوافيه وتنوع أوزانه أحيانا، وفي الخرجة التي يخرج بها الوشاح من الفصيح إلى العامي تارة وتارة أخرى إلى العجمي كما يختلف عنها أيضا في تسمية أجزائه» ينظر: محمد عباسة، الموشحات والأزجال الأندلسية وأثرها في شعر التروبادور، دار أم الكتاب للنشر والتوزيع، ط1، 1433هـ/ 2012م، ص: 50-51.

(28) القول منسوب لعلي بن أبي طالب ﷺ، ينظر: أبو بكر بن دريد الأزدي، المجتنى، دائرة المعارف العثمانية، ص: 31.

(29)جميل بن معمر، ديوان جميل بثينة، بيروت، دار صادر، ص: 134.

(30) حبيب بن أوس أبو تمام، الديوان، فسر ألفاظه اللغوية ووقف على طبعه: محي الدين الخياط، نظارة المعارف العمومية الجليلة، ص: 457.

(31) أبو فراس الحمداني، الديوان، تحقيق: خليل الدويهي، الكتاب العربي، ط2، 1414هـ/ 1994م، ص: 282.

(32) ابن دراج القسطلي، تحقيق: محمد علي مكي، المكتب الإسلامي، دمشق، ط1، 1381هـ/ 1961م، ص: 82.

(33) جمال الدين بن نباتة المصري الفاروقي، الديوان، دار إحياء التراث العربي، ص: 26

(34) أبو العلاء المعري، اللزوميات، تحقيق: أمين عبد العزيز الخانجي، مكتبة الهلال، بيروت، مكتبة الخانجي، القاهرة، ص: 44.

(35) امرؤ القيس، ديوان امرئ القيس، محمد أبو الفضل إبراهيم، مصر دار المعارف، ط4، 1984م، ص: 08.

(36) أخرجه البخاري، كتاب البيوع، بَابُ بَرَكَةِ صَاعِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَمُدِّهِ، حديث رقم: 2129.

(37) أخرجه البخاري، كتاب فضائل المدينة، بَابُ كَرَاهِيَةِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَنْ تُعْرَى المدِينَةُ، حديث رقم: 1889، واللفظ له، وأخرجه مسلم، كتاب الحج، بَابُ التَّرْغِيبُ فِي سَكَنِ المدِينَةِ والصَّبْرِ عَلَى لأوَائِهَا، حديث رقم: 1376.

(38) أخرجه البخاري، كتاب فضائل المدينة، بَابٌ: المَدِينَةُ تَنْفِي الخَبَثَ، رقم الحديث: (1885)، واللفظ له، وأخرجه مسلم، كتاب الحج، بَابُ فَضْلِ الْمَدِينَةِ، وَدُعَاءِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِيهَا بِالْبَرَكَةِ، وَبَيَانِ تَحْرِيمِهَا، وَتَحْرِيمِ صَيْدِهَا وَشَجَرِهَا، وَبَيَانِ حُدُودِ حَرَمِهَا، حديث رقم: 1369.

(39) أبو منصور الثعالبي، أحسن ما سمعت، ص: 53.

(40) لسان الدين ابن الخطيب، الإحاطة في أخبار غرناطة، ص: 179/1.

(41) أخرجه البخاري، كتاب الطب، بَابُ رُقْيَةِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، حديث رقم: 5745، واللفظ له، وأخرجه مسلم، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت،

لبنان، دار إحياء التراث العربي كتاب السلام، بَابُ اسْتِحْبَابِ الرُّقْيَةِ مِنَ الْعَيْنِ وَالنَّمْلَةِ وَالْحُمَةِ وَالنَّظْرَةِ، حديث رقم: 2194.

(42) ينظر: النووي، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، ص: 184/14.

(43) ينظر: الجاحظ، رسائل الجاحظ، ص: 392/2.

(44) المرجع السابق، ص: 393/2.

(45) أبو مدين الغوث التلمساني، الديوان، جمع ودراسة: عبد الحليم محمود، مصر، دار المعارف، ص: 126.

(46) أخرجه البخاري، كتاب تفسير القرآن، بَابُ "وَقُلْ جَاءَ الحَقُّ وَزَهَقَ البَاطِلُ إِنَّ البَاطِلَ كَانَ زَهُوقًا} [الإسراء: 81]"، حديث رقم: 4720، واللفظ له، وأخرجه مسلم، كتاب الجهاد والسير، بَابُ إِزَالَةِ الْأَصْنَامِ مِنْ حَوْلِ الْكَعْبَةِ، حديث رقم: 1781.

(47) ديوان الإمام المجاهد ابن المبارك، جمع وتحقيق ودراسة: مجاهد مصطفى بهجت، مجلة البيان، الرياض، المملكة العربية والسعودية، 1432هـ، ص: 48.

(48) أخرجه النسائي في سننه، كتب الجهاد، فَضْلُ مَنْ عَمِلَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ عَلَى قَدَمِهِ، حديث رقم: 3113، والحديث صحَّحه الشيخ الألباني في صحيح الجامع الصغير وزيادته، حديث رقم: 4331.

(49) أخرجه مسلم، كتاب الإمارة، بَابُ فَضْلِ الرِّبَاطِ فِي سَبِيلِ اللهِ عَزَّ وَجَلَّ، حديث رقم: 1913.

(50) ابن المبارك، الديوان، ص: 48.

(51) أخرجه الإمام أحمد، في مسنده، تتمة مسند الأنصار، حديث معاذ بن جبل، حديث رقم: 22030، والحديث صحَّحه الشيخ الألباني في صحيح الجامع الصغير وزيادته، حديث رقم: 4331.

(52) أخرجه الإمام أحمد، في مسنده، مسند الشاميين، حَدِيثُ الْمِقْدَامِ بْنِ مَعْدِي كَرِبَ الْكِنْدِيِّ أَبِي كَرِيمَةَ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، حديث رقم: 17171، والحديث صحَّحه الألباني في صحيح الجامع الصغير، حديث رقم: 279.

(53) أبو تمام حبيب الطائي، الديوان، فسَّر ألفاظه حي الدين الخياط، نظارة المعارف العمومية (413)، ص: 352.

(54) أبو العتاهية، الديوان، بيروت، دار بيروت للطباعة والنشر، 1406هـ/ 1986م، ص: 288.

(55) أخرجه البخاري، كتاب الأدب، بَابُ فَضْلِ صِلَةِ الرَّحِمِ، حديث رقم: 5983.

(56) أخرجه البخاري، كتاب الأدب، بَابُ إِثْمِ القَاطِعِ، حديث رقم: 5984.

(57) الماوردي أبو الحسن البصري البغدادي، أدب الدنيا والدين، دار مكتبة الحياة، 1986م، ص: 153.

(58) المقنع الكندي، الديوان، جمع وتحقيق ودراسة: أحمد سامي زكي منصور ، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الحولية الثانية والثلاثون، الرسالة (341) الكويت، 1432هـ/ 2011م، ص: 104.

(59) خالد بن جمعة بن عثمان الخراز، موسوعة الأخلاق، مكتبة أهل الأثر للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1430هـ/ 2009م، ص: 346/1.

(60) أبو عبد الله محمد بن إدريس الشافعي، الديوان (الجوهر النفيس في شعر الإمام محمد بن إدريس) إعداد وتعليق وتقديم: محمد إبراهيم سليم، القاهرة، مصر، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع والتصدير، ص: 59.

(61) زين الدين بن الوردي، الديوان، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الآفاق العربية، ط1، 1427هـ/ 2006م، ص: 280.

الشعر النسوي في موريتانيا بين لأصالة والتحديث
(الشاعرة مباركة باته بنت البراء نموذجا، دراسة إيقاعية)

The poet The feminist Mauritanean poetry between Originality and Modernity« Mbarka Bent Al-Barra model.»

الدكتور: سويسي زهية

-قسم اللغة العربية وآدابها- المدرسة العليا للأساتذة -بوزريعة (الجزائر)
zaza.souici@gmail

تاريخ الإيداع: 2020/10/10 تاريخ القبول: 2021/06/22 تاريخ النشر: 2021/09/15

يعالج هذا البحث قضية مهمة، وهي تجليات تيمة الشعر النسوي في موريتانيا بين الأصالة والتحديث، وقد أنجبت الساحة الشعرية الموريتانية شاعرات كان لهن التأثير الكبير في الحركة الشعرية العربية، أبرزها الشاعرة (مباركة باته بنت البراء) التي وجدت نفسها وجها لوجه مع الواقع الجديد للشعر العربي الحديث، معبرة من خلاله عن قضايا المجتمع الموريتاني، وهو موضوع لم تتناوله الدراسات النقدية الموريتانية الحديثة. وقد توصلت الدراسة إلى أن الشعر النسوي في موريتانيا مازال - في نظرنا- بحاجة إلى دراسة نتخذها المنطلق والمرجع، وتقتصر حدود محاولتنا على استنطاق بعض الأمثلة وتقديم ملاحظات الهدف منها إثارة فضول معرفي قد يفضي إلى دراسة علمية رصينة.

- **الكلمات المفتاحية:** الشعر؛ النسوي؛ موريتانيا؛ التحديث؛ الإيقاع.

- ***Abstract***
- This research study sheds light on an important question of the theme of the Mauritanian feminist poetry oscillating between toriginality and modernization .One of the most proinent figure of the Arab poetry is Moubarak bent al-Bara who incarnates the reality of the Arab poetry.The subject concluded that the poetry should be studied more deeply Therefore, more observations are needed to stimulate the cognitive curiosity which will allow for a solid scientific study.
- **Key words:**Poetry; feminism; Mauritania; modernization;Rythm;

- **المقدمة:**

عرف الشعر الموريتاني نضجه منذ أواسط القرن الحادي عشر الهجري، وقد شكلت النزعة الجاهلية ملمحاً هاماً من ملامح شعره، ويرجع ذلك إلى خلفية الشاعر الموريتاني اللغوية، كما كان للبيئة الموريتانية دورها في تنمية هذا المنحى الجاهلي في الشعر.

يتناول هذا البحث بالدرس والتحليل أبعاد الشعر النسوي الموريتاني من حيث السياق واللفظ والمعنى، وأن منهج البحث يقتضي منا أن نسأل، هل واكبت القصيدة النسوية الموريتانية في مستوى فنياتها التطورات التي عرفتها القصيدة العربية المشرقية الحديثة؟ وهل أضفى الشعر النسوي في موريتانيا أشكالا إيقاعية تؤسس القطيعة مع الممارسة التقليدية؟ وإلى أي مدى أسهمت الشاعرة الموريتانية (مباركة باته بنت البراء) في تحقيق الفرادة النصية الإبداعية؟ ونتعرف على هذا من خلال البحث والتحليل في إطار الممارسة الشعرية التي كسرت قانون الوزن والقافية مستعيضة بأدوات إيقاعية أكثر شمولية.

تماشيا مع أهداف وطبيعة موضوع الدراسة الحالية (الشعر النسوي الموريتاني بين الأصالة والتحديث)، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي والمقارن، الذي يهتم بمقارنة النصوص الكلاسيكية في الشعر النسوي في موريتانيا بالنصوص الجديدة من حيث الصياغة والشكل ومدى الارتباط بين هذه المتغيرات الشعرية.

- **أنماط الفنون الأدبية الموريتانية:**

إن الشعر النسوي الموريتاني، فإنه يمر في اللحظة الراهنة بمنعطف استثنائي من المفرد إلى المتعدد، يلخص منجزات متغيرات الحياة الاجتماعية وفق تشكلات فنية متعددة، تدفع المرأة الشاعرة إلى خلق مُنْجَر شعري. ويعد الأدب النسوي ظاهرة أدبية حديثة بامتياز، وظهر هذا الأدب في أحضان الحداثة، حيث شكلت قيمها أهم مبادئه قصد المضي قدما لإثبات وجود إبداع نسوي متميز قائم بذاته.

وهذا الفهم الجديد لكثير من القضايا الشعرية، قد أسس الدعامة الكبرى لاستمرار الإبداع الشعري لهذا جاء فهم الأصالة والمعاصرة من طرف جيل الحداثة فهمًا مغايرًا للجيل المحافظ؛ بل إن وعيًا ثوريًّا بالحداثة بدأ في التعامل مع الشعر في الثقافة الوطنية في هذه البلاد.

إن الحديث عن تجربة شعرية نسائية يشوبه الكثير من الالتباس في موريتانيا، نظرا للأوضاع السيئة التي تعاني منها المرأة الشاعرة، تقول الكاتبة الموريتانية السالكة أسنيد للجزيرة نت: "إن المرأة الموريتانية سجلت منذ القديم حضورا في الشعر الفصيح، على عكس ما يقال بأن اسهاماتها الأدبية اقتصرت على الأدب الشعبي وشعر "التبراع" غير أن "التبراع" لم يكن مجرد محاولة لكسر حاجز الصمت، بل كان ثورة على الشكل والقوالب والأغراض الأدبية الكلاسيكية، فيه اجترحت المرأة

الموريتانية لونا جديدا يختلف عما عاشت داخله من تقاليد أدبية ذكورية من قصائد فصيحة وشعبية تلتزم البحور الشعرية والقوافي."[1]

- **الشعر الكلاسيكي:** احتذت القصيدة الموريتانية منذ الستينيات من القرن الماضي بقصائد محمود سامي البارودي وأحمد شوقي وحافظ إبراهيم، وأضافت إليها الأجواء الرومانسية، فمجدت الطبيعة والقضايا الإنسانية وانتقدت الواقع الاجتماعي والسياسي للبلاد.

ويبقى الحديث عن الوطن والتغني به، يشكل الهاجس المركزي في وجدان الشعراء الموريتانيين، وهذا ما أفصح عنه الشاعر الموريتاني محمد ولد أعلي في قوله[2]:

لدي شعـر ولكن لا لـسان له ... ولي وجـود ولـكن خـارج الزمـن

إني لأعشق دوما غربتي فيها ... عطرت شعري لكن ينجو من العفن

لعلني ألتقي في غربتي وطني ... يمشـي فيحملني يـوما إلى وطنـي

- **تقطيع البيت الشعري التالي:**

إني لأعشق دوما غربتي فيها عطرت شعري لكي ينجو من العفن

- **الكتابة العروضية:**

إنني لأعشقُ دومن غربتي فيها عاطرت شعري ليكي ينجو منلعفني

0/0/ 0//0/ 0/ 0/ // 0 //0/0/ 0/// 0 ///0/ 0/ 0/0/ 0//0/0/

مسْتَفعلن فعَلن مسْتَفعلن فعْلن مسْتفعلن فعْلن مسْتفعلن فعَلن

كما يكثر في النصوص الشعرية الموريتانية الاقتباس من القرآن الكريم، والتضمين، فالشعر يأتي في مقدمة الأنواع الأدبية، لأن الباحث يكرس وقته بعد حفظ القرآن لدراسة شعر الجاهليين، وتبدو القصيدة ذات طابع إنساني، كُتبتْ بأسلوب جد واضح لا تحتاج إلى معجم لغوي لفهمها، وهي من البحر البسيط، وحرف الروي هو النون، حرف مجهور، أما القافية فهي «نَلْعفني"، مطلقة.

ومن بين أشكال الكتابة في الأدب الموريتاني نحصرها فما يلي:

- **المقامات:** تترسم المقامات الموريتانية في فنياتها مقامات الحريري، وتأتي في شكل قصة الهدف منها إظهار الكاتب براعته اللغوية ومعرفته بالأشعار

تعالج المقامات الموريتانية قضايا اجتماعية وثقافية كالبحث عن العمل والتعلم، والبطالة، والأمية، ودخول الشاي الأخضر إلى موريتانيا والتبغ، كان لهما النصيب الأوفر من موضوعات المقامات، لما أثاره فن المقامة من جدل طريف بين الفقهاء[3].

- **أدب الرحلات:** يتميز هذا الأدب ببساطة لغته رغم أنه يحافظ على بعض المحسنات البديعية كالسجع والجناس، كما يستدعي من صاحب أدب الرحلات أن يكون حجا إلى الديار المقدسة للتعبير

عن رحلته وما لاقاه من متاعب في ذلك البلد، وعاداتهم الاجتماعية، وأشهر كتاب أدب الرحلة، "رحلة ابن أطوير اجن"[4].

- **الكتب التاريخية**: تشكل لونا من أنواع النثر الفني، تتميز بتنوع موضوعاتها، والاستطرادات فيها تتخذ طابعا قصصيا سرديا، ومن أكثرها رواجا كتاب (شيم الزوايا)"لمحمد اليدالي الديماني"[5]، ولا تقتصر الأنواع الأدبية على هذه الأنماط فحسب، بل هناك أدعية وابتهالات مسجوعة والفتاوي الفقهية[6] يكثر فيه تضمين الأشعار والاقتباس من القرآن الكريم، أما الشعر فإنه يأتي في مقدمة الأنواع الأدبية، فكان الباحث يكرس وقته بعد حفظ القرآن لدراسة شعر الجاهليين، وأراجيز واشعار "الهذليين" ويفسر لنا هذا التعمق في الدرس اللغوي الاطروحة الرائجة عن موريتانيا أنها بلاد المليون شاعر.[7]

- **مرجعية الشعر النسوي في موريتانيا:**

وترجع الدراسات الأولى للشعر النسوي في موريتانيا مع الشاعرة "مباركة باته بنت البراء" في ديوانها" ترانيم لوطن واحد" الصادر سنة 1991، حيث واكب الشعر النسوي بدايات هذا الشعر، إذ يُطالعنا إنتاج شعري نسوي ينتمي زمنيا وفنيا لهذا الشعر بعصوره وصوره الفنية و أنساقه الدلالية[8].

وقد تأخرت الشاعرة "مباركة بنت البراء في نظم الشعر الفصيح، إلا أنها توجهت إلى نظم شعر (التبراع)، خاصة في المجتمع الحساني، كما تعمد فيه الشاعرة إلى استعمال أوزان الخليل ورغم قلة المبدعات في هذا النوع من الأدب إلا أن الذاكرة تحتفي بأسماء شاعرات أخريات، ومنها الشاعرة "(مريم) بنت أحمد يزيد اليعقوبية" التي نظمت أشعارا دينية على مقاييس زمنها الأدبي بعيدا عن شعر "الغواية" ويتجلى ذلك في قولها[9]:

علينا من الرحمان سور مدور	...	وسور من الجبار ليس يسور
وسور من السبع المثاني وراءنا	...	و يا حي يا قيوم والله أكبر
فهذا ضمان الله رحنا بحرزه	...	وفي حصنه مما نخاف ونحذر
فإن إله العرش أكلا حافظ	...	وحسبي به إن كان غير ينكر
ترى الأمر مما يتقى فتخافه	...	وما لا ترى مما يقي الله أكثر

لقد ظهر الحقل الديني في بدايات الشعر الموريتاني خاصة ورافقه كملمح مضموني بارز في جميع مراحله إنشاء وإنشادا. وهذه المقطوعة الشعرية هي من الشعر الإلزامي الكلاسيكي من البحر الطويل (فعولن /مفاعيلن).

- **تعريف بالشاعرة "مباركة باته بنت البراء":**

ولدت الشاعرة "مباركة باته بنت البراء" الأمين والملقبة (بباته) بنت البراء في المذرذرة بجنوب الغربي الموريتاني سنة 1956، تلقت دروسها الأولى في المحضرة (مدرسة عريقة لتدريس علوم الدين بموريتانيا)، ثم التحقت بسلك التعليم النظامي وحصلت على شهادة بكالوريا التعليم الثانوي بامتياز سنة 1979 م، وشهادة المتريز في الآداب من المدرسة العليا للأساتذة سنة 1983 بالرباط ثم شهادة البحث المعمق من جامعة محمد الخامس سنة 1987 بالمغرب، درسّت بالثانوية وعملت كمسؤولة عن الشؤون الأكاديمية بكتابة الدولة المكلفة بمحو الأمية، كما تقلدت منصب مستشارة بوزارة التنمية الريفية والبيئة بنواكشط، ثم أستاذة في كلية الآداب بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية، كما حصلت الشاعرة "مباركة (باته) بنت البراء" على جائزة وزارة الثقافة الموريتانية لأحسن قصيدة سنة 1988.[10]

- **شعر التفعيلة في قصائد «مباركة باته بنت البراء"**:

واكب الشعر الموريتاني الحداثة الشعرية العربية، من خلال العديد من النماذج الشعرية كما هو الشأن عند الشاعرة "باته بنت البراء"، إذ تصور في قصيدة "مواطنون من العالم الثالث "حالة الشجن والخوف من المجهول الذي يتربص بكل فرد عربي ينتمي إلى هذا الشق من العالم، لأن مصيره محفوف بالمخاطر وتقول:

"مواطنون كلنا لكننا بلا وطن
محنطون غارقون في توابيت الزمن
وكلما مرت محن
كانت دماؤنا الثمن
نحن أناس طيبون، وادعون، مبعدون
نرتل القرآن في الصباح والمساء
ونحرق البخور خوف السحر والنساء
ونطلق الدموع والآهات في السحر
نرقص كالغجر
نبتلع الدموع جمرا
نضرب العبر
وحين يبسم الصباح
إذا بنا مبتسمون"[11]

هذا النص يحمل في طياته الصوفية والطابع الديني، لما في الواقع من طقوسات دينية مقدسة كقول "باته بنت البراء: "نحرق البخور خوف السحر "نرتل القرآن"، غير أن الجديد هو إبداع

الشاعرة في القصيدة الموريتانية الحرة التي هي جزء من القصيدة العربية المعاصرة، وركوب أغلبية المبدعين موجة الحداثة. وهناك قصائد أخرى ذات التفعيلة الواحدة "لمباركة بنت البراء" للدراسة والتحليل، اختارنا منها قصيدتي" **بلاد وغيم. و"رحيل."**

- **النموذج الأول "بلاد وغيم "**

بلادُك أنشودة في الصبَاحْ
يظللها المزن
يحضنها الشاطئ القرمزي
مدى البحر أسراب طير **تحوم**
تناغي فيطغى جمال الصباح
مدى شاطئ البحر ظلت **تحوم**

بلادُك أنشودة في الصبَاحْ
يظللها المزن
يحضنها الشاطئ القرمزي
مدى البحر أسراب طير **تحوم**
تناغي فيطغى جمال الصباح
مدى شاطئ البحر ظلت **تحوم**
وتكتب شعرا بخفقاتها
تباعدن.. قربن.. أسدلن.. رفعن
بدأن الغناء
تناغمن في الجو
حولن الأفق إلى لوحة من رسوم
تمايلن ثم اتجهن إلى جزر الواق واق[12]

* * *

- **النموذج الثاني:" رحيل"**

من بين أزمنة المحاق

من المسافات التي تذكي حميم الاشتياق
من سرك المرصود بالأحلام بالقدر المعاق
تطل يا حلما تأبد موجع الأعصاب
ملتبس الخناق
تطل مسكونا بماضيك الذي عرف الخراب
عيناك منْ وجَع السنين المحل آلفتا اليباب
تطل من ذا أنت
غادرك الرفاق
شدوا الرحال وأدلجوا
هل عرجوا؟
ما عرجوا !!
لم يبق بالطلل المحيل سواك[13]

* * *

- **البنية الإيقاعية لقصيدتي بلاد وغيم / رحيل**
- **مفهوم الإيقاع**: استعملت كلمة (إيقاع) أو (ريتم) Rythme في الشعر اليوناني واللاتيني، ثم في اللغات الأوروبية الحالية، التي انفصلت عن اللغات القديمة، فهو أحد مكونات عروض شعرها مضبوط أحيانا، وأحيانا غير مضبوط، ولكنه وارد ومتداول[14].
- **أقسام الإيقاع: ينقسم الإيقاع إلى قسمين في ما يلي:**
- **الإيقاع الخارجي: يتضمن الإيقاع الخارجي الوزن والقافية [أنواعها.**
- **دراسة الوزن**: يرى صلاح فضل بأن: "درجات الإيقاع تشمل المستوى الصوتي الخارجي والمتمثل في الأوزان العروضية بأنماطها المألوفة والمستحدثة، ومدى انتشار القوافي ونظام تبادلها ومسافتها، وتوزيع الحزم الصوتية ودرجة تموّجها وعلاقتها، كما تشمل عادة بالإيقاع الداخلي المرتبط بالنظام الهرموني الكامل للنص الشعري[15].
- **التقطيع العروضي لقصيدة (بلاد وغيم)**:

بلادك أنشودة الصباح
(0/)(0 /0//) (0/ 0//) (0/0//)
فعولن فعولن فعولن فَعْ
يظللها المزن

(0//)(/0//) (/0//)

فعول فعولفعو

يَحضُنها الشاطئ القرْمزي

0// (0/0//) (/0//)

فعولن فعولن فعو

مدى البحر أسراب طير تحومو

(0/0//) (0/0//) (0/0//) (0/0//) (0/0//)

فعولن فعولن فعولن فعولن

تناغي فيطغى جمال الصباح

(0/0//)(0/0//) (0/0//) (0/0//)(0/0//)

6- فعولن فعولن فعلون فعولن

وتكتب الشعر بخفقاتها

(0//)(0/0//)(0/0//)(0/0//)(0//)

فعولن فعولن فعولن فعو

تباعدن.. قربن.. أسدلن.. رفعن

(0//) (0/0//) (0/0//)(0/0//) (0/0//)

فعولن فعولن فعولن فعولن فعو

بَدأْن الغناءَ

(0/0//) (0/0//)

فعولن فعولن

تناغمن في الجو

(0/ 0//) (0/0//)

فعولن فعولن

حولن الأفق إلى لوحة من رسوم

(0//) (0/0//) (0/ 0/)/ (0/ 0//) (0/0//)

فعولن فعولنفعولنفعو

تمايلن ثم اتجهن إلى جزر الواق واق

(0/0//) (0/0//) (0/0//)(0/ 0//)(0 / 0//)

فعولن فعول فعولن فعولن فعولن

التقطع العروضي لقصيدة" رحيل"

منْ بين أزمنة المحاق

(0/) (0//0///) (0/ /0/0/)

متْـفاعلـن متَفاعلن متْ

من المسافات التي تذكي حميم الاشتياق

(0/) (0//0/0/)(0//0/0/) (0//0 /0/) (0//0//)

مُتفْعلن متْفاعلن متْفاعلن متْفاعلن مُتْ

من سرك المرصود بالأحلام بالقدر المعاق

(0/) (0//0///) (0//0/0/)(0//0/0/)(0//0/0/)

مُتْفاعلن متْفاعلن متْفاعلن متَفاعلن مُتْ

تطلُ يا حلما تأبد موجع الأعصاب

(0/0/0/) (0//0///) (0//0///)(0//0///)

مُتَفاعلن متَفاعلن مُتَفاعلن متْفاعلْ

ملتبس الخناق

0/0// (0///0/)

مُتْفعلن مُتفْعلْ

تطل مسكونا بماضيك الذي عرف الخراب

(0/) (0//0/0/)(0/0///) (0/0/0 /) (0// 0/0/) (0/0/0/)

متَفاعل متْفاعلن متْفاعلْ متَفاعلن مُتْ

عيناك من وجع السنين المحل آلفتا اليباب

(0/0/0/) (0//0///) (0//0///)(0//0/0/)

متْـفاعلن متَـتفاعلن متَفاعلن متْفاعلْ

تطل من ذا انت

(0/0/0/)(0//0///)

متَفاعلنْ متْـفاعلْ

غادرك الرفاق شدوا الرحال و أدلجو

0//0// (0/0/0/) (0/0/0/) (0//0/0/)

متْفاعلنْ متْفاعلْ متْفاعل متَفْعلن

هلْ عَرجُوا؟

(0///0/)

متْفَعلُنْ

ما عَرجُوا !!

(0///0/)

متْفَعلُنْ

اعتمدت الشاعرة "مباركة بنت البراء" على التشكيلة الوزنية المعروفة (المتقارب في النموذج الأول، والكامل في النموذج الثاني، وهي أوزان تقليدية، بحيث يبنى على تكرار الوحدة الإيقاعية لبحر المتقارب (فعولن) وبحر الكامل(متفاعلن)، ومن المألوف أن البحر المتقارب وزنه(فعولن) يأتي تاما أو مجزوءا أو مشطورا، وأما قصيدة (بلاد غيم) من شعر التفعيلة ذات الشطر الواحد، جاءت أغلب تفعيلاتها تامة ماعدا في السطر الأول والثاني والثالث والسابع والثامن والحادي عشر، فوردت ناقصة تنتظر تكملتها مثل تفعيلة فعولن تصبح (فعُو) أو (فعُولُ).

أما في النموذج الثاني من قصيدة "رحيل" اختارت البحر الكامل(متفَاعلنْ) بتفعيلاته المعهودة مع تصرف حسب ما تمليه طبيعة البيت الشعري الحديث، في عدد التفعيلات من بيت لآخر، أما الزحافات فهي نفسها زحافات الكامل، وهي متْفعلنْ/متْفاعلنْ/ مُتَفاَعلْ/مُتْ/ كما نلاحظ أن البحور الصافية هي المهيمنة على المتن الشعر النسوي الموريتاني (كما تمثله النماذج المدروسة)، مع وجود تنويع إيقاعي ناتج عن استخدام الزحافات بشكل يسمح بالخروج على رتابة تكرار التفعيلة نفسها.

- **دراسة القافية:**إن القافية في الشعر التقليدي تأتي بعد الشطرين، أي في نهاية البيت، وقد وضعت القافية لتجميل الأوزان وهي متممة لها، وقد رأى القدامى أن الشعر لا يستوفي عناصره دون القافية، وربطوا الوزن بها، وقدامة بن جعفر في تعريفه الشعر يقول: "إنه قول موزون ومقفى"[16]، أما الخليل فله في القافية قولان: أحدهما:" أنهما الساكنان الأخيران من البيت وما بينهما من حركة ما قبل الساكن الأول منهما."، أمّا التعريف الثاني للخليل فهو: "القافية هي ما بين الساكنين الأخيرين من البيت مع الساكن الأخير."[17]

مثال: القافية من خلال الرأي الأول للخليل كلمة: الصباح/ القافية: بَاح/ والقرْمزي / القافية: قرْمزي. إن القافية بشكلها التقليدي لم تختف في البيت الحديث وإنما اتخذت أشكالا أخرى تراوح بين الاطراد في بعض الأبيات دون الأخرى وبين تغيير موقعها داخل السطر الشعري مع الاحتفاظ بالروي، ومن بين أشكال القوافي في قصيدتي" بلاد وغيم" و"رحيل فيما يلي:

القافية هي صباح/ حوم/ في قصيدة "بلاد وغيم"، والقافية في قصيدة رحيل هو حاق/ عاق.

أما القافية الواردة في قصيدتي" بلاد غيم" و"رحيل" فهي القافية المتوالية والمتناوبة التي تقوم على أساس التوالي والتناوب بعيدا عن صرامة قوانين العروض وفي هذا الجانب، حيث" تنزع القوافي في بنية المتوالي إلى الاطراد المعروف في القصيدة الكلاسيكية، وذلك من خلال رصف أبيات متتالية ذات قواف تنتهي بروي موحد؛ بينما تتأسس بنية التناوب بين المراوحة رويين أو أكثر بحيث تتخلل الأبيات المنتهية بقافية وروي موحدين أبيات أخرى ذات قافية وروي مغاير."[18]

تطبيق هذا النموذج من القافية المتوالية والمتناوبة على قصيدتي "رحيل" و"بلاد وغيم"لمباركة بنت البراء فيما يلي:

ب القافية المتوالية في قصيدة " بلاد وغيم" هي: صباح/صباح/ حوم/ حوم/سوم/المزن/فعن.

أما حرف الروي فهو: ح/ في البيت الأول والخامس

م/في البيت الرابع والسادس

ن/ الياء/ القاف/ الواو/ الميم.

أم القافية المتوالية في قصيدة "**رحيل**" فهي: محاق/ تياق/ معاق/ خناق/ أعصاب/ اليباب/ الخراب/أدلجو/أدلجو.

حرف الروي هو: ق/ق ق/ق في البيت الأول والثاني والثالث.

حرف الباء في البيت الرابع السادس والسابع.

حرف الجيم: في البيت العاشر والحادي عشر والثاني عشر.

حرف النون في البيت الثاني والثامن.

وما يمكن استخلاص من هذا أن الطرق التي تتبعها الفاعلية الشعرية في بناء القوافي المتتالية والمتناوبة تبعا لاختلاف الشعراء والمواضيع، بحيث نجد الشاعرة (مباركة) بنت البراء وفية لانتظام القافية برويها الموحد، بحيث يقتصر التجديد لديها على حسن التصرف في عدد التفعيلات وإيراد أبيات بدون تقفية.

كما تبدو الموسيقى الصاخبة على أبيات الشاعرة "باته بنت البراء" بين الخفوت والارتفاع تبعا لتوتر الانفعال عبر منعرج عبر منعرجات النص، إذ لاحظنا كثافة القوافي وتوزعها، وهي قواف غير ملتزمة بالروي الموحد، وتوزع الشاعرة هذه القواف كلما استدعتها دواعي الشعر لترسم عبر أبنية الإيقاع لوحة الدلالة التي ذهب جونسون الإيقاع هو أقدر الأدلة الشعرية على بنائها."[19]

- **الإيقاع الداخلي:**

تتجلى الموسيقى الداخلية بين وقع الكلام والحالة النفسية التي تعيشها الشاعرة عن طريق النغم ومحاولة المزواجة بين المعنى والشكل، ومظاهر الموسيقى الداخلية متعددة: ابتداء بالصوت فالكلمة فالعبارة أو الجملة الشعرية.

- **ظاهرة التكرار Répétition**: يشتق مصطلح التكرار من الجذر اللغوي (كرّ)، وقد جاء في القاموس المحيط، أن: كرّ عليه كرًا، وكرورًا وتكرارًا: عطف، وكرّ عنه رجع، فهو كرّار ومِكر بكسر الميم، وكرّرهُ تكريرًا وتكرارًا[20].
- **أقسام التكرار**: وقد ارتبط الإيقاع بالرقص والعمل عند الشعوب القديمة والبدائية، كما أنه أثر مهم جدا في تطور اللغة وأوزان شعرها، كما تطورت الإيقاعات تطورا كبيرا وتنوعت، منها:
- **تكرار الصوت consonne**:تكرر حرف الحاء من النموذج الأول لقصيدة (بلاد وغيم) لمباركة بنت البراء ثمان مرات، وهو حرف مهموس مثل الصباح/ تحوم/ لوحة / البحر / حولن/ هذه الحروف تطفح أبيات الشاعرة بنت البراء بموسيقى تصخب تارة، وتخفت تارة أخرى تبعا لتوتر انفعال الشاعرة، وتتكرر الحروف كلما استدعتها دواعي الشعر، بل هي ذات الشاعرة ترسم عبر بنية الإيقاع لوحة الدلالة، أما في قصيدة الثانية "رحيل" لبنت البراء، قفد تكرر حرف الحاء ست مرات مثل حلما/ أحلام/المحاق/الرحال/المحل/كلها، حروف تدل على رغبة الشاعرة (مباركة) بنت البراء في الانتقال من المجهول الى الواقع الملموس، بحيث تذوب ذات الشاعرة من أجل تصويب الهدف المنتظر.
- **اللفظة:** تكررت الألفاظ في كل من قصيدتي "بلاد وغيم" و"رحيل" مثل لفظة "صباح" وردت مرتين في قصيدة "بلاد غيم"، فهي تنبئ بغد مشرق وأمل جديد، أما في قصيدة "رحيل" فقد وردت لفظة "حلما وأحلام" مرتين، وهذا لديل على ارتباط ذات الشاعرة بالقصيدتين لما فيهما من قداسة أزلية.
- **تكرار الجملة:**

تكررت الجملة الفعلية أو الاسمية في النص، ذلك حسب ما يقتضه السياق الشعري، وهنا ترددت الجملة الفعلية بكثرة في القصيدة الأولى "بلاد غيم"، بحيث تراوح عدد تواترها ثلاث عشر مرة قول الشاعرة بنت البراء: يظللها/ تحوم/ يطغى/ تكتب/يحضنها/تباعدن/بدأن/حولن/تمايلن /اتجهن/قربن/أسدلن/ رفعن/، هذه الجمل الشعرية تنبئ بحركية الطيور لاستقبال يوم جديد، تحمل الجمل الفعلية رمزية السلام والأمن الذي هو مدعاة للحرية والهداية، فالشاعرة بنت البراء تتمنى من خلال قصيدتها (بلاد وغيم) زوال الغيوم والهموم، أما في القصيدة الثانية "رحيل" فقد وظفت الشاعرة بنت البراء جملا فعلية ذاتها قولها: تطل/ تطل/ تطل ترددت ثلاث مرات، دلالتها انتظار الفرج

القريب بعد سكون رهيب، وكذا جملة عرجوا/ما عرجوا تكررت مرتين ودلالتها ذهاب الرفقة والصحبة الطيبة.

- **مفهوم الانزياح:** يعد الانزياح من المصطلحات النقدية الوافدة على ثقافتنا العربية، ولايزال هذا لمصطلح يطرح إشكالا إلى يومنا هذان وهو إشكال متأصل لدى رواده في الثقافة الغربية قبل الثقافة العربية. والانزياح في اللغة" نزح الشيء ينزح نزحا نزوحا يعني بعد"[21].

أما اصطلاحا وهو الخروج من النمطية والقواعد المألوفة نحو القواعد اللامألوفة، وهناك من استعمل كلمة الانزياح للدلالة على جميع (مسلمات التي تشمل تنوعات النص من محاولة تحديده بنمط معين من النصوص الأدبية.)[22]

ويمكن أن نقسم الانزياح إلى قسمين:

- **الانزياح الدلالي:** المستوى الدلالي هو أهم مستوى في الدراسات اللغوية، يهتم بدراسة المعنى اللغوي والوقوف عليه، وذلك لأن المعنى هو الوسيلة الرئيسية في عملية التبليغ والتواصل[23]، أي دراسة لابد أن تقف عند هذا المعنى الذي هو إنتاج سلسلة كلامية والقصد منها بدءا بالأصوات وانتهاء بالمعجم، مرورا بالبناء الصرفي وقواعد التراكيب، وما يضاف إلى ذلك كله إليه من معطيات المقامات الاجتماعية والثقافية.

وقد اتخذ النقاد الانزياح معيارا جماليا لتمييز اللغة الشعرية عن اللغة النثرية واللغة التواصلية، كالاستعارة مثلا هي انزياح دلالي من الناحية الحداثية والأسلوبية، أما بلاغيا فهي تشبيه بليغ حذف أحد الطرفين، إما المشبه أو المشبه به.

ويقول القاضي الجرجاني في كتاب الوساطة:" فأمّا الاستعارة فهي أحد أعمدة الكلام، وعليها المعول في التوسع والتصرف، وبها يتوصل إلى تزيين اللفظ وتحسين النظم والنثر."[24]

ومن الاستعارات الواردة في قصيدة "البلاد وغيم" لمباركة بنت البراء قولها: يحضنها الشاطئ القرمزي/ يطغى جمال الصباح/ أسراب طير تحوم/ تكتب شعرا بخفقاتها/، وتحمل هذه الاستعارات رمزية خاصة تتجلى في أمنية الشاعرة بنت البراء عودة أسراب الطيور المهجورة إلى مكانها الأصلي، وتظل قضية المكان (الموطن) الهاجس المركزي في وجدان الشاعرة، أما الاستعارات الواردة في النموذج الثاني من قصيدة "رحيل" لبنت البراء، فتحمل بعض الرموز الخاصة بالمنفى والهجرة قولها: تطل مسكونا لماضيك/ تطل يا حلما/ القدر المعاق/ عيناك وجع السنين/ ملتبس الخناق/، كما بظل موال الرحيل والهجرة ثابتا في المعجم الشعري لدى الشاعرة، وكأن الرحيل خيارها الوجودي الذي لا مفر منه، فكأن الرحيل هو زمن الشاعرة بنت البراء، قد عاشته في الماضي وتعيشه في الحاضر، وبهذا ترسم ملامح رحلتها الوجودية وينغرس في ذاكراتها الواعية، أما المحسنات البديعية تكاد تنعدم مقارنتها

بالصور البيانية، ماعدا الطباق قول بنت البراء في قصيدة: "رحيل" (عرجوا /ما عرجوا) وهو طباق السلب.

- **الانزياح التركيبي: إن** ظاهرة الانزياح التي تعد من أبرز الظواهر الأسلوبية في النقد الحديث، موجودة تحت مسميات مختلفة (العدول/الخروج/ الانحراف)، وتعد نقاط مشتركة بين الأسلوبية الحديثة والبلاغة العربية.

ومن خلال هذه الظاهرة تتجلى قدرة المبدع في التعامل المرن مع اللغة من خلال كسر الأنظمة والدلالات الوضعية المتعارف عليها.

- **التقديم والتأخير:** لقد اشتغلت الشاعرة "مباركة باته بنت البراء" على الزمن بكيفية مستحدثة، بحيث ساهمت في إقحام الزمن كطرف فاعل في الصراع الذي تجسده هذه القصيدة، لذا عمدت الشاعرة إلى تقديم الزمن في مواضيع متفرقة من أجل تحميله دلالات جديدة تتناسب ومضمون الفكرة التي تعبر عنها في سياق حديثها قول الشاعرة" بنت البراء" في قصيدة "بلاد وغيم": "يحضنها الشاطئ القرمزي" هنا تقدم المفعول به عن الفاعل وهو "الشاطئ" والدلالة هي إبراز أهمية الوطن وافتخارها بالانتماء لهذا الوطن المفدى. وكذا قولها: "مدى البحر أسراب طير تحوم"، فيه تقديم لشبه الجملة الظرفية عن المبتدأ، وهذه دلالة صريحة للدعوة إلى التضامن بين أفراد الواحد مثل أسراب الطيور، وكذلك في جملة" مدى شاطئ البحر ظلت تحوم"، وهنا نجد تقديم الجملة الخبرية "مدى البحر" باعتبار البحر عنصر دال على السخاء والعطاء، لأن الطيور لا تحوم إلا على الشواطئ، وهذا تعبير عن الحالة النفسية الهادئة للشاعرة "مباركة بنت البراء" وهي في حالة تفاؤل. أما في قصيدة "رحيل" ففضلت الشاعرة تقديم شبه الجملتين قولها: "من بين أزمة المحاق" و "من المسافات التي تذكي حميم الاشتياق" هما جملتان اسميتان تعطيان أبعاد للمعنى، وذلك من خلال تقديم الجار والمجرور عن المبتدأ للتعبير عن عدم استقرار الحالة النفسية للشاعرة "باته بنت البراء." أما في جملة "غادرك الرفاق" فقدمت الشاعرة " البراء " لمفعول به عن الفاعل لتثبيت وقوع فعل المغادرة، للدلالة عن المصير المجهول للإنسان كونه يصارع من أجل البقاء متحديا بذلك كلَّ الصعوبات.

- **الفصل والوصل:** تحررت القصيدة المعاصرة من نظام الخليلي الكلاسيكي، وتجاوزت إلى التحرر في بعض الأحيان من الروابط اللغوية (التي تربط الجمل بعضها بالبعض)[25]، وهذا التحرر ناتج عن التأثر بالشعر الغربي وخاصة القصائد السريالية، وقد حدد بعض المحدثين (للفصل أدوات يتم من خلالها، وهي ضمير الفصل، والجملة المعترضة، والاستثناء المنقطع، ويجعل من أغراضه التفسير والإيجاز، والإيضاح، ويجعل من أغراض الوصل أمن اللبس والتمييز والتوكيد، وإنه يجب الفصل لكمال الاتصال وللإيضاح والتوكيد.)[26]

وقد وظفت الشاعرة (مباركة بنت البراء) في قصيدة "رحيل" جملا فيها لفصل والوصل، قولها:"تطل يا حلما تأبد موجع الأعصاب" هما جملتان فعليتان دون رابط للدلالة عن الجو النفسي للشاعرة المعبرة عن مدى انتظارها للأمل المعهود، أما الوصل فنجده في قول (مباركة بنت البراء): " شدوا الرحال و أدلجوا"و هنا تعبير عن جو نفسي منكسر يسوده اليأس والتشاؤم نتيجة الظروف القاهرة التي تعيشها الشاعرات الموريتانيات في مجتمعاتهن.

- **خاتمة:**

استلهمت الشاعرة الموريتانية "مباركة بنت البراء" مدونتها من الحدث التاريخي القديم والحديث باعتباره مكوناً ثقافياً قادراً على إمداد النص الشعري بأبعاد متعددة، رغم سيطرة الذائقة التقليدية على العملية الإبداعية الموريتانية، وسلطتها القاسية التي تفرضها على الشاعرة" مباركة بنت البراء"، وهذا الفهم الجديد لكثير من القضايا الشعرية، قد أسس الدعامة الكبرى للشاعرة لاستمرار الإبداع الشعري.

- **نتائج البحث:**

اشتغال الشاعرة (مباركة بنت البراء) في تشكيل نسقها الخطابي على التكرار اللغوي، والتقفية الداخلية، مما يشكل بنية دلالية متراصة.

أغلب قصائد الشاعرة بنت البراء مباركة جاءت مبنية على النظام الحر ما منح الشاعرة الحرية الكاملة في توزيع تفعيلاتها والتنويع في بحورها الشعرية.

عبرت الشاعرة من خلال أشعارها عن ذاتها الوجدانية ورؤيتها للحياة والمجتمع.

- **المقترحات:**

إن القصيدة النسوية في موريتانيا لازالت تفتقر الكثير من الاشتغال والدرس النقدي الجاد، وفي حاجة ماسة إلى قراءات تحليلية وتطبيقية تشتغل بعمق مدونة الشعرية النسوية الجديدة في موريتانيا.

- **الهوامش:**

[1]- السالكة بنت أسنيد، الشعر النسائي الشنقيطي القديم، شهادة الماستر في الأدب، قسم اللغة العربية وآدابها جامعة شنقيط، نواكشوط، ص77.

[2]- محمد، ولد علي صرخات الصمت، منشورات اتحاد الأدباء والكتاب الموريتانيين، ط 1سنة، 2007، ص69.

[3]- مباركة باته بنت البراء، الشعر الموريتاني الحديث دراسة نقدية تحليلية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، سنة1998، ص17.

[4]- نفس المرجع، ص 18.

[5]- نفس المرجع، ص 18.

[6]- نفس المرجع، ص 18.

[7]- نفس المرجع، ص 19.

[8]- فاطمة محمد محمود بنت عبد الوهاب، الشعر النسوي في موريتانيا، ملاحظات أولية حول الصيغ والدلالات، مجلة روافد، ع1، سنة 2017، ص83.

[9]- نفس المرجع، ص84.

[10]- معاوية، موسى، الشعر الموريتاني في ديوان ترانيم وطن واحد (مباركة) بنت البراء، مجلة طلقة تنوير لائحة القومي العربي، ع 10، سنة 2015، ص22.

[11]- مباركة بنت البراء، أحلام أميرة الفقراء، موريتانيا، نواكشوط، للتوزيع والنشر، سنة1997ص 20/19.

[12]- نفس المرجع، ص57/53.

[13]- مباركة باته بنت البراء قصيدة رحيل، الوسيط في الأدب الموريتاني الحديث، نواكشوط/ موريتانيا، إعداد اللجنة الوطنية المكلفة بجمع ونشر الثقافة الموريتانية، ص43/41.

[14]- ح مصطفى حركات نظرية الإيقاع، الشعر العربي بين اللغة والموسيقى، الجزائر، دار الأفاق للنشر والتوزيع، ص13.

[15]- صلاح فضل، أساليب الشعرية المعاصرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، د/ط، القاهرة، سنة 1998 ص29.

[16]- مصطفى حركات، نظرية الوزن، الشعر العربي وعروضه، الجزائر، دار الأفاق، ص208.

[17]- المرجع نفسه، ص208.

[18]- فاطمة محمد محمود بنت عبد الوهاب، في البنية الإيقاعية في القصيدة العربية الحديثة، قراءة في نصوص موريتانية، رسالة ماجيستر، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ص123.

[19]- ف. جونسون، موسوعة المصطلح النقدي، ترجمة عبد الواحد لؤلؤة، دار الحرية للطباعة والنشر، ج3، ، بغداد ، سنة1998، ص174.

[20]- الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تقديم وتعليق الشيخ أبو الوفا نصر الهوريني المصري الشافعي، دار الكتاب الحديث، ط1، سنة2004، ص 493.

[21]- ابن منظور أبو الفضل جمال الدين، 2005، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، مادة زاح.

[22]- حسن، ناظم، البنى الاسلوبية في أنشودة المطر للسياب، المغرب، المركز الثقافي، ط2، سنة2012، ص44.

[23]- نصر الدين بن زروق، محاضرات في اللسانيات العامة، دار الأوطان، ط2، سنة2014، ص14.

[24]- عبد العزيز عتيق، علم البيان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1985سنة، ص15.

[25]- أزيد على عشري، عن بناء القصيدة الحديثة، القاهرة، مكتبة ابن سينا للطباعة والنشر والتوزيع والتصدير، ط، 4 سنة 2002، ص62.

[26]- مختار عطية، التقديم والتأخير ومباحث التركيب بين البلاغة والأسلوبية، دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر الإسكندرية، ص86.

- **قائمة المصادر والمراجع:**

الكتاب :

1. أزيد على عشري، عن بناء القصيدة الحديثة، القاهرة، مكتبة ابن سينا للطباعة والنشر والتوزيع والتصدير، ط 4، سنة 2002، ص62.
2. صلاح فضل، أساليب الشعرية المعاصرة، القاهرة، مصر، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، سنة 1998 د/ط، ص29.
3. عبد العزيز، عتيق علم البيان، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، سنة 1985، ص15.
4. مباركة باته بنت البراء قصيدة رحيل، الوسيط في الأدب الموريتاني الحديث، نواكشوط/ موريتانيا، إعداد اللجنة الوطنية المكلفة بجمع ونشر الثقافة الموريتانية، ص43/41.
5. مباركة بنت البراء، أحلام أميرة الفقراء، موريتانيا، نواكشوط، للتوزيع والنشر، سنة1997ص 20/19.
6. مختار عطية، التقديم والتأخير ومباحث التركيب بين البلاغة والأسلوبية، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر، (د/ت)، ص.86.
7. مصطفى حركات، نظرية الوزن، الشعر العربي وعروضه، الجزائر، دار الأفاق، (د/ت)، ص 208.
8. ناظم حسن، البنى الاسلوبية في أنشودة المطر للسياب، المغرب، المركز الثقافي، ط1، سنة 2012، ص44.
9. نصر الدين بن زروق، محاضرات في اللسانيات العامة، دار الأوطان، ط2، سنة 2014، ص 14.

(2) المقال:

1. فاطمة محمد محمود بنت عبد الوهاب، الشعر النسوي في موريتانيا، ملاحظات أولية حول الصيغ والدلالات، مجلة روافد، ع1، سنة 2017، ص83.
2. معاوية موسى، الشعر الموريتاني في ديوان ترانيم وطن واحد (مباركة) بنت البراء، مجلة طلقة تنوير لائحة القومي العربي، ع 10، سنة2015 ص22.

إيقاع السرد والحوار في الشعر الجزائري المعاصر، نماذج مختارة

The rhythm of narration and dialogue in contemporary Algerian poetry, selected examples

الدكتورة: بوجلخة فضيلة

- **قسم اللغة والأدب العربي - جامعة الشهيد حمّه لخضر - الوادي ـ الجزائر.**

fadhila197839@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/29 تاريخ القبول: 2021/07/11 تاريخ النشر: 2021/09/15

- **ملخص:**

يعتبر السرد والحوار من المكوّنات الرئيسيّة في الفن القصصي، غير أنّهما يَظهران كثيرًا في الشعر العربي القديم والحديث، حيث استخدمهما الشعراء في بناء قصائدهم الفنيّة والتشكيليّة والفكريّة، وبذلك خرجت القصيدة من الغنائية الذاتية إلى فضاء الأحداث بما فيها من صراعات وتناقضات واقعية، تثري النص وتبرز عوالم الشاعر من خلال شخصيات واحدة متناقضة ومتصارعة تعيش معه وتحيط به، وأصبح من مقومات الإبداع المتفرد تسخير كافة الطاقات التعبيرية لإبراز المشاعر الإنسانية المكونة لتجربة المبدع.

الكلمات المفتاحية: الإيقاع ، الشعر الجزائري المعاصر، السرد، الحوار

Abstract:

Narration and dialogue, which can be considered as two of the main components of fictional art, frequently appear in traditional and modern poetry. These have been used by poets in framing their artistic, fine, and intellectual poems. This led the poem to shift from self-lyricism to the wider space of events with its realistic conflicts and contradictions, enriching the text and underscoring the poet's worlds through paradoxical and conflicting personalities not only living with the poet but surrounding him as well. Thus, the devotion of expressive energies to highlight the human feelings that make up the author's experience has become one exclusive criteria in this field.

Keywords: the Rhythm – Poetry Algerian – Narration – Dialogue

مقدمة:

إن النص الشعري الحديث هو مسرح لأحداث واقعية أو متخيلة، مما جعل الشاعر يستعمل لغة الحوار وينقل تقنيات السرد إلى القصيدة ،لتصور الانفعالات النفسية والأجواء التي تحرك وجدانه، وينقلها للقارئ فيكون شغوفا للقراءة.

ويعتمد السرد في الأساس على الحكي ، فلا يمكن الحديث عن السرد إلا في ظل القصة ، فهو(الطريقة التي تحكي بها تلك القصة، وتسمى هذه الطريقة سردا، وذلك أن القصة واحدة يمكن أن تحكى بطرق متعددة، ولهذا السبب فإن السرد هو الذي يُعتمَد عليه في تمييز أنماط الحكي بشكل أساسي)[1]فالقص يعتمد على السرد ويتغير بحسب أسلوب الراوي لأنه(عرض بواسطة اللغة، وبصفة خاصة عرض بواسطة لغة مكتوبة)[2]لذلك لم يحدد نمط الكتابة، فهو يحضر في النص النثري ، كما يمكن أن يحضر في النص الشعري، ويمكن أن نطلق عليه اسم القصيدة السردية، حيث يحضر الراوي الذي يسرد الأحداث، ويصور المواقف وفق منظور خاص، حيث(تكون القصيدة فضاء للحكي ولرصد حركات الشخصيات وتصوير الأحداث والأمكنة والانفعالات، وتتبع سيرورة الزمن، وكل ذلك بما لا ينقل النص الشعري من طابعه الشعري إلى طابع سردي خالص)[3]، فالقصيدة يجب أن يبقى الإيقاع ساريا فيها مهما كانت درجة قوة أو ضعف الأصوات بين المتحاورين.

وقد تمكن الشعراء من دمج السرد والشعر بأسلوب شيق، بعث الحياة والحركة في الشعر وساهم في الاقتراب من هموم الواقع السياسي والاجتماعي الذي يعايشونه«إن دخول السرد القصصي إلى النص الشعري يتم لصالح موقف الشاعر من واقعه ورؤيته له»[4].

أما الحوار فيعتبر الوسيلة الأساسية التي يتم من خلالها عرض الأحداث في العمل الأدبي، وهو(حديث يدور بين اثنين على الأقل، ويتناول شتى الموضوعات، أو هو كلام يقع بين الأديب ونفسه)[5]، هذا يعني أن الحوار لا يقف عند حدود العلاقة بين شخص وآخر أو آخرين، يعالجون موضوعات مختلفة، وإنما قد يكون بين الشخص وذاته فيكون بذلك مناجاة فردية تقوم داخل النفس، تكشف من خلالها طبيعة النفس واضطراباتها ونقاط ضعفها.

وقد ميز الدارسون بين نوعين من الحوار حوار خارجي وحوار داخلي، أما الأول فهو الذي ينمي الأحداث ويفاعلها ويمنح البناء الشعري مزيدا من الحركة والحيوية من خلال تعدد الأصوات في النص الشعري ، حيث يسمح للشخصيات أن تعبر عن آرائها ومواقفها المتلفة داخل النص .

. الحوار الداخلي: هو الحوار مع الذات حيث يكشف مزيدا من هواجس النفس وملامحها وأسرارها، وردود أفعالها، ويتميز بالتداعي الحر والتقليل من الرقابة على الذات أثناء سيرورة السرد.

والحوار يؤدي دورا مهما فهو يساعد على«تأسيس صيغة معرفية متجددة تعتمد تزاوج الأفكار والكشف عن مواطن الاتفاق ومسارات الاختلاف»[6]،وبرز أسلوب الحوار والسرد القصصي في الشعر الجزائري الحديث والمعاصر،

يظهر الحوار واضحا في ديوان (تغريبة جعفر الطيار)للشاعر **يوسف وغليسي**، حيث يقول في قصيدة (**حلول**):

أَنَا أَنْتَ..وَأَنْتَ أَنَا..!

أَهْوَاكَ لِأَنِّي مِنْك..

وَأَنَّكَ مِنِّي

رُوحُكَ حَلَّتْ فِي بَدَنِي..

أَنَا(حَلَّاجُ)الزَّمَنْ..

لَكِنْ..

مَا فِي الجُبَّةِ ،

إِلَّا إِيَّاكَ يَا وَطَنِي..![7]

يحضر الحوار الصوفي في القصيدة بغرض الكشف والتنفيس عن الذات الشاعرة الحزينة على أوضاع البلاد أثناء الثورة، لكنها صامدة ومتمسكة بحب الوطن ويظهر التلاحم الشديد بين الشاعر ووطنه في قوله (أنا أنت وأنت أنا) حيث ساهم تداخل الضمائر (أنت وأنا) في التعبير عن

هذا الاتحاد، فالشاعر مهووس بوطنه إلى حد أنه قد أضفى عليه سمة القداسة في قوله(روحك حلت في بدني)(أنا حلاج الزمن)،لكن حلاج هذا الزمن يختلف عن الحلاج السابق، فحسين الحلاج أحب الله حبا جما أما يوسف الحلاج فكان حبه لوطنه إلى درجة أنه قد ذاب في هذا الوطن فأصبح هو الوطن، والوطن هو ، وهما عنصران لا ينفصلان فكأنهما شيء واحد.

ونجد الشاعر **نور الدين درويش** يعتمد على الحوار في قوله:

مَنْ أَنْتَ فِينَا ؟

قُلْتُ طِفْلٌ ضَيَّعَ الدُّنْيَا وَأُخْرَاهُ وَضَاعْ

عَمَّنْ تُفَتِّشْ؟

قُلْتُ أَبْحَثُ عَنْ بَرِيقِ النَّجْمَتَيْن

أَأَنْتَ فَرْدٌ فِي المَدِينَة؟

قُلْتُ فَرْدٌ فِي رُؤَايَ

وَفِي كَوَابِيسِي جَمَاعَهْ

وَمَشَيْتُ يَسْبِقُنِي دَمِي..[8]

يستند النص على حوار بين شخصيتين ، حيث يعكس حالة الحيرة والضياع التي يعيشها الشاعر، وجاء الحوار على لسان الشاعر الذات الساردة متعاقبا ، حيث يبدأ بسؤال (من أنت فينا؟) وهو يدل على الحيرة والغربة ،والإجابة تدل على ذلك من خلال توظيف الفعل(ضيع)، ويعمق هذه الحالة الشعورية السؤال (أأنت فرد في المدينة؟)لأن المدينة توحي بالتيه والضياع، لكن هدف السارد واضح ومحدد ، وهو موقف ثابت يؤمن به كل فلسطيني ، ويظهر في قوله (ومشيت يسبقني دمي)، ويقصد بذلك النضال أو الاستشهاد.

كما يعتمد الشاعر **عبد الكريم قذيفة** أيضا على الحوار الخارجي في قصيدته(**عن فتى هدمته طلقته الأخيرة**)، حيث يقول:

يَقُولُ الفَتَى

هَدَّنِي الحُزْنُ

لَمْ يُبْقِ فِي سِحْنَتِي أَثَرٌ لِلفَرَحْ

لَكَمْ صَرَخْتُ فِي وَجْهِهِ:

كُفَّ عَنِّي غُمُوضَكَ يَا سَيِّدِي .. واتَّضِحْ..

وَرَاوَدْتُهُ كَيْ يَبُوحَ بِأَسْرَارِهِ وَمَرَامِيه

لَكِنَّهُ لَمْ يَبُحْ..[9]

يعتمد الشاعر على الحوار الخارجي بين الفتى والسارد ، حيث يظهر فيه الحزن مسيطرا وذلك في قوله(هدني الحزن، لم يبق في سحنتي أثر للفرح) ، في حين يحاول السارد أن يستدرجه للبوح بما في نفسه حتى يهدأ ، لكن الفتى يأبى ذلك مفضلا الاحتفاظ بأسراره لنفسه.

و يظهر الحوار عند شعراء الثورة أمثال مبارك جلواح في قصيدته(بعد النوى)،حيث يقول:

وَلِي بِنْتٌ غَدَاةَ البَيْنِ كَانَتْ بِظِلِّ المَهدِ تَصْطَخبُ اصْطِخَابًا

وَلَمَّا جِئْتُها فَــرت سِـــرَاعَا وَقَدْ أَرْخَتْ مِنَ الحَــفر النِّقَابا

فَقُلتُ لَهَا أَمِيطِي السِّتـرَ هَذَا أَبوكِ اليَومَ قَدْ رَامَ اقْتِـــرَابَا

أَمَاطَتْه وَجَاءَتْنِي وَقَالَـــتْ أَبِي ذَا بَعْدَ طُــولِ البَــينِ أَبَا

تَقُولُ هَجَرتَنِي دَهْرا ومَــالِي ذُنُوبٌ أَسْتَحقُّ بِهَا العِـــقَابَا

فَقُلتُ لَهَا ابْنَتِي عَفْوا فَــإِنِّي أَبٌ ذُو رَحْمَة إِنْ زَاغَ تَـــابا

فَهَا إِنِّي أَتَيْتُكِ بَعْدَ يَـــأْسٍ فَسِري واحْمُـــدِي هَذَا الإِيَابَا.[10]

يبدو أن الحوار كان بين الشاعر وابنته التي اشتاقت لوالدها بعد طول غياب، وهو حوار يفيض بالشجن الجميل، فكلاهما مشتاق وضاق ذرعا من الغياب الطويل، والكلمات تنطوي على اختزال تكثيفي هائل للزمن اعتمد فيهم الشاعر على الفعلين(قالت وقلت) للاسترسال في تفاصيل الحكاية؛ فالشاعر قد سافر وكانت ابنته في المهد صغيرة، وعند عودته كانت كبيرة ودليل ذلك

جوابها(تقول هجرتني دهرا ومالي ذنوب)، وهذا الفراق أحدث هوة كبيرة بين الشاعر وابنته، فهي لم تعرفه لأنه قال(فقلت لها أميطي الستر)،والحوار هو وسيلة جمالية لإخراج الانفعالات المضطربة والمتناقضة بينه وبين ابنته التي تعاتبه على الرغم من اشتياقها له.

وورد الحوار المجازي بين الشاعر **أبو القاسم سعد الله** و الطين يقرر به حقائق الواقع الذي يعيشه المجتمع الجزائري أثناء الثورة. حيث يقول في قصيدة **(الطين)**:

قُلْتُ لِلْأَرْضِ الَّتِي فِيهَا رُفَاتُ أَبَوَيَّا

لَمْ تَحِن قَدْ خُلِقْنَا هَكَذَا طِيْنًا دَنِيًّا

نَسْفَحُ الدَّمْعَ وَنَمْضِي كُلُّنَا ...شَعْبًا غَبِيًّا

قَالَتِ الأَرْضُ كَلَامًا ،لَمْ يَكُنْ إِلَّا دَوِيًّا :

دَفَنَ الذُّلُّ أُنَاسًا قَبْلَكُمْ بَيْنَ يَدَيَّا ..!.[11]

الشاعر هنا متشائم من الأوضاع الاجتماعية التي تعيشها الجزائر من رضوخ للمستعمر، وانتشار الفساد ودل على ذلك ألفاظ منها (طين دَنِيًّا)(نسفع الدمع)(شعبا غبيا)، وقد وظف في السرد الأفعال المضارعة الدالة على الحالة التي يعيشها الجزائريون منها(تحن، نسفح ،نمضي) بينما إجابة الأرض كانت بصيغة الماضي(دفن)لتدل على حالة (الذل) التي يعيشها الجزائريون منذ زمن، وهو مستمر إلى الحاضر ما لم يغير الإنسان من فكرته، ويحشد الهمم من أجل التغيير، فصيغة الحوار استفهامية استنكارية ثائرة على الأوضاع المزرية.

وتعتمد الشاعرة **مريم لجيار** على الحوار في قصيدتها(**سألناهم فأجابونا**)،حيث تستنطق الآخر لتبني عليها قصتها، لكن نهايتها كانت غير متوقعة، فتقول:

سَأَلْنَاهُمْ عَنْ أَحْوَالِ المَنْطِقَة

أَجَابُونَا : عُيُونُنَا وَأَفْوَاهُنَا مُغْلَقَة ..

وَإِلَّا سَاقُونَا إِلَى المِشْنَقَة

أَوْ فِي جَحِيمِ المُعْتَقَلِ المُلْتَقَى

سَأَلْنَاهُمْ عَنْ عِنَاقِهِمْ لِلْغَدْر

أَجَابُونَا: نَحْنُ كَمَنْ يَنْتَشِلُ مَيِّتًا مِنَ القَبْر

وَيَسْتَسِيغُ لَحْمَهُ بِالجَهْر

فَلَا يُؤْمِنُ أَبَدًا بِطُلُوعِ الفَجْر

سَأَلْنَاهُمْ عَنْ شُرْبِهِمْ مِنْ كُؤُوسِ الدَّمِ.. فَلَمْ يُجِيبُونَا

لَمْ نَرْضَ الصَّمْتَ فَقَامُوا إِلَيْنَا وَقَتَلُونَا.[12]

تستند الشاعرة إلى أسلوب الحوار الخارجي معتمدة على الحس الجمعي عند السائل والمجيب، حيث تبدأ بالسؤال فتقول(سألناهم عن أحوال المنطقة، سألناهم عن عناقهم للغدر، سألناهم عن شربهم من كؤوس الدم) ،وتتكرر الكلمة(سألناهم) التي تدل استمرارية غدرهم، وكذا يأسهم من الحياة وخوفهم من الحاكم المستبد، ويظهر ذلك في اختيارها للألفاظ(مغلقة، مشنقة، جحيم، معتقل ، ميت ، قبر..)، وللحفاظ على الحياة تسقط كل الحواجز والقواعد إلى درجة قتل السائل لأنه يشكل تهديدا لحياتهم وإفشاء لسرهم، إنهم بشر ماتت قلوبهم بدليل قولها(ينتشل ميتا، يستسيغ لحمه، شربهم من كؤوس الدم..)فتظهر الصورة الوحشية لهؤلاء البشر الذين لا يرحمون بعضهم.

أما أسلوب السرد القصصي فقد وظفه الشعراء الجزائريون في العديد من أشعارهم، وخاصة حينما يؤرخون للأحداث التي وقعت في الجزائر وظلم المستعمر، فالأديب هو«ضمير الأمة ،وصدى همومها وآمالها ولسانها المعبر عن معاناتها وطموحها»[13]،يصور الشاعر **أبو القاسم سعد الله** الحياة البائسة التي يعيشها الفلاح الفقير. يقول في(**أنشودة المزارع والحقول**):

حَتَّى مَ افتَرِشُ الحَصِير

وأُسَاكِنُ الكُوخَ الحَقِير

وأُسَاهِرُ الحِرْمَانَ والأَلَمَ المَرِير

وتَلُوكُ جَنْبِي الخُشُونَة

ويُحِيطُنِي قَبْوُ العُفُونَة ...

في ظُلمَةٍ بَلهَاءَ تَطْفَحُ بالخَشَاش

لَا البَدْرُ يُؤْنِسُنِي إِذَا انْطَفَأَ الفَتِيل

...وأَظَلُّ مُلْتَصِقَ اليَدَيْن

بالتُّرْبَةِ المُنتَاجِ والشَّجَرِ الخَصِيبِ[14]

لقد وظف الشاعر أسلوب السرد معتمدا على الصيغة الاستفهامية في بداية القصيدة، وركز على الأنا الساردة منذ الوهلة الأولى في والمتمثلة في الضمير (أنا)، وكذا الأفعال(أفترش .أساكن .أساهر . يحيطني...)وهي ذات مشحونة بالتوتر، تلعب الأفعال المضارعة دورها في تشكيل الدلالة الزمنية، كما ارتبطت الأنا الساردة بالفضاء المكاني من خلال الألفاظ (أفترش . الكوخ . جبيني . يحيطني . ظلمة بلهاء. الفتيل ...).وقد بين الشاعر حالة الفقر التي يعيشها الفلاح رغم شقاء العمل وتعبه حيث يقول(أفترش الحصير، أساكن الكوخ، أظل ملتصق اليدين..)فرغم أن الأرض خصبة والخير فيها كثير إلا أنه يعيش حالة من التهميش والفقر. والشاعر هنا يعتمد في عنصر السرد على الذاكرة لأنه يستطيع«استعادة ماضي الشخصية الشعرية واستشراق آفاق مستقبلها عبر بوابة رؤيا اليقين التي تستحضر الماضي برفقة الحاضر»[15].

وتوظف **مريم لجيار** أسلوب السرد القصصي والحوار في قصيدة (**تطير بلا جناح**)فتقول:

طِفْلَةٌ بِعُمْرِ البَرَاعِم...

انْشَقَّتْ فِي كَتِفِهَا عَظْمَة...

وَفِي سَاقِهَا أَلَمٌ لَمْ يَفْنَ...

صَمَتَتْ .. ثُمَّ قَالَتْ لِلحَكِيمِ : شُفِيَتِ السَّاقُ..

فَمَا مَشَيْنَا ...

مَا المَعْنَى..

أَمُقْعَدَةٌ أَنَا ؟ ..

أَبَاقِيَةٌ عَلَى الكُرْسِيِّ وَحْدِي أَنَا؟..

لَا يَا وَرْدَة ..

أَنْتِ أَنَا فَلَا تَبْكِي...

مَاتَ الحَكِيمُ ..

وَبَقِيَتْ وَرْدَةُ تَبْحَثُ لِلْفَرَحِ عَنْ عُمْلَة ... .[16]

يفتتح الراوي الشعري النشاط اللغوي للقصيدة بتصوير مشهد الفتاة الصغيرة المتضررة من الكسر في كتفها وساقها، ذلك أن«السرد لا يقدر على تأسيس كيانه بدون وصف، غير أن هذه التعبئة لا تمنعه من أن يقوم بالاستمرار بالدور الأول، فليس الوصف في واقع الحال سوى خديم لازم للسرد»[17]، وهو مفتتح يمهد لبداية الحكاية، رغم ما تنطوي عليه من قوة وبأس، وقناعة بلعب دور رئيسي في الحياة .

وتبدأ شبكة من الأسئلة يطرحها الراوي وتتضمن إجابة واضحة، وأقحم الرمز (وردة) التي تدل على الصغر والأمل الكبير الذي تبثه -وردة- فيمن حولها، وهي أرضية سردية صالحة للتحرك وتشكيل الحكاية وفق شروط الخطاب الشعري ، وقد اختارت الشاعرة الكسر الذي تعاني منه وردة لتدل على ضعف المجتمع وانكساره من الداخل، ورغم التئام الجرح إلا أن الفتاة لم يتغير حالها ولم تشعر بالفرح ،وقد اختارت الشاعرة أفعالا ماضية وأخرى مضارعة لتدل على بداية الحدث في الماضي واستمراره في الحاضر (انشقت ،صمتت، شفيت، مات ، بقيت،يفن، تبحث..)فالواقع الذي تعيشه لم يتغير وأمانيها لم تتحقق.

ثم تندمج معاناة الطفلة في الذات الشاعرة لتبين أن الألم والأمل موجودان في كل فتاة تتحمل مسؤولية العائلة عند رحيل الوالدين حيث تقول:

سِتُّ زُهُورٍ وَإِخْوَانُ وَرْدَةَ يَقُولُون: أُخْتُنَا الكُبْرَى..

مِنْ غَدْرِ البَشَرِ مَا سَلِمْنَا ..

حَمَلْتْ الحَقِيبَةَ وَخَرَجْتْ تَعْرُجُ عَلَى قَدَمِهَا اليُسْرَى..

وَتَقُولُ سَأَطْلُبُ العِلْمَ حَتَّى أَفْنَى ..

سَأَعُودُ إِلِيْكُمْ بِالخُبْزِ فِي عُشِّنَا الصَّغِير. .. [18]

يعتمد الراوي على الصورة البصرية ليبين بدقة مشاهد الصورة، فهو يستخدم الألفاظ(ست زهور وإخوان، حملت الحقيبة وخرجت تعرج على قدمها اليسرى..)فهذا التصوير هو نتيجة حتمية لما في المقطع الأول، ونظرا لكونها الأخت الكبرى يترتب عليها حماية العائلة الصغيرة، وهو مستوى من مستويات تطور الحكاية ويمثل لحظة التوتر بين العجز في كون الساق والكتف مكسورتان وبين احتياج العائلة لها، فهل تستطيع تحقيق ما يطلبه أخوتها وسد احتياجاتهم؟، فوردة هنا ترمز للقوة وعدم اليأس من خلال توظيف حرف السين الدال على المستقبل القريب(سأطلب العلم، سأعود إليكم)، وهو مستقبل تراه الطفلة هادئا و آمنا ويتمثل في(العلم، الخبز ، عشنا الصغير).

وفي قصيدة (**ذاك اليوم**) **لصافية كتو** تقول:

فِيْ ذَلِكَ اليَومِ شَكَّلَ عَذَابِي جَبَلًا

عَرْقَلَ الطَّرِيقَ

نَحْوَ أَشِعَّةِ الشَّمْس

مُتْعَبَةٌ كُنْتُ فِي ذَلِكَ اليَوْم

مِنْ أَعْمَاقِ الأَمْعَاء

وَعَيْنَايَ كَخِرْقَةٍ بَالِيَة

تَنْتَزِعَانِي مِنْ صُرَاخ

أَسْوَدُ كَانَ ذَلِكَ اليَوْم

مِثْلَ المَوْقِدِ دُونَ لَهَب

لِأَنَّهُ افْتَقَدَ التَّأْرِيخ

هِيَ أَوْهَامٌ ضَائِعَة.[19]

تستهل الشاعرة القصيدة بتمهيد زماني لصوغ الحالة النفسية التي كانت تعيشها (في ذلك اليوم)وهو زمن حيادي مفتوح تقصد به شحن بنية الاستهلال بمزيد من الغموض وعدم التحديد.

و ينبثق السرد في القصيدة من الارتداد إلى لحظة ماضوية عن طريق الاسترجاع بوصفه «أسلوبا من أساليب استخدام الزمن في الرواية، وهو إخبار بعدي يعود فيه الراوي إلى الماضي لإلقاء الضوء على أحداثه، وبه ينقطع السرد مؤقتا، أو ليسترجع شيئا من الماضي، ثم يعود إلى أحداث حاضرة، فهي تقنية يعتمد فيها الراوي على الذاكرة، ذاكرة السارد أو ذاكرة الشخصيات»[20] تحدثت الشاعرة عن الحزن الذي بقي ملتصقا بذاكرتها، لذلك اشتغلت منذ عتبة العنوان على السرد السير ذاتي في اختيار عنوان(ذاك اليوم)، تظهر ما كانت تعيشه من حزن وضيق، وكل ذلك يشكل جبلا يمنع دخول الأمل إلى قلبها من خلال اختيار الدال(أشعة الشمس)، كما وظفت الضمير(عذابي، كنت، عيناي، تنتزعاني) لتثبت ذاتية الشاعرة وشحنتها بطاقات سردية، فنفسها مشحونة بالتوتر لذا اختارت لون السواد والعتمة، كما اختارت الخرقة البالية لعينيها من شدة البكاء والألم .

و وظف **عبد الكريم قذيفة** أسلوب السرد في قصيدة **(مرايا الظل)**، حيث يقول:

يَقُولُ الفَتَى

أَيُّ بَحْرٍ هُوَ الحُزْنُ

أَمْوَاجُهُ لَا تُحَد

وَأَمْوَاجُهُ لَا تُعَد

وَزُرْقَتُهُ أَبَدًا دَاكِنَة..

كَأَنِّي بِهِ قَدَرٌ أَبَدِي

يُطَارِدُنَا فِي الشَّوَارِعِ.. فِي صَخَبِ الأَمْكِنَة..

أَيُّ بَحْرٍ هُوَ الحُزْن

يَسْكُنُ أَرْوَاحَنَا

وَيُجَرِّدُنَا مِنْ مَبَاهِجِنَا الفَاتِنَة..[21]

تسيطر على الشاعر حالة الحزن من الواقع المرير الذي نغص عليه حياته، وحطم آماله هو وغيره من الشباب في الشوارع، وهو أشبه ما يكون ببحر هائج يمنع الرؤية والحركة، وظلمته تعم المكان، يسكن الأرواح فيشعرها بالضيق ويجردها من مباهج الحياة الفاتنة، وقد اختار الأفعال المضارعةالدالة على الحركة وتربص أسباب الحزن بهم في قوله(يطاردنا، يسكن، يجردنا).

ويقول **نور الدين درويش** في قصيدته(**هي لن تموت**):

وَضَعَتْ عَلَى كَتِفِي الحَمَامَةُ بَيْضَهَا

وَعَلَى فَمِي نَسَجَ الشِّبَاكَ العَنْكَبُوت

وَتَعَالَتِ الأَصْوَاتُ :غَرِّدْ

مِثْلَمَا اعْتَدْنَاكَ مِنْ أَبَدِ الدُّهُور

أَوْ مَيِّتٌ؟

أَمْ صِرْتَ صُوفِيَّ الهَوَى

وَتَضَارَبَتْ حَوْلِي النُّعُوت[22]

يلاحظ في هذا النص الشعري العلاقة الوطيدة بين لغة السرد المستقاة من عالم الحكاية ولغة الشعر المختارة من أفق النص الشعري، حيث بدأ المقطع بجملة من الأفعال الماضية (وضعت، نسجت، تعالت..) على سبيل إعادة سرد الحكاية، لأن الأفعال ترتبط بالحكي ، لكن جمالية النص تكمن في تحويل الحكاية السردية إلى إيقاع شعري جميل ، مركزا على إيحائية اللفظ و كثافة التصوير ليوسع أفق القصيدة الدلالي.

الخاتمة:

إن النصوص الشعرية الجزائرية المعاصرة التي تعتمد على آليتي السرد والحوار تكون بطريقة جذابة، وهذا ليس غريبا لأن الشعراء الجزائريين يمتلكون ناصية الإبداع الشعري، وأصبحت القصيدة خطابا شعريا كثيفا من جهة،ومشبعة بإيقاع السرد والحوار من جهة أخرى، وهذا ما نقلها من الذاتية إلى الموضوعية ، دون أن تفقد القصيدة طبيعتها الشعرية المهيمنة من لغة وتصوير وموسيقى .

ـ قائمة المصادر والمراجع:

1. جيرار جنيت: حدود السرد ،ترجمة بنعيسى بوحمالة، ضمن كتاب طرائق تحليل السرد الأدبي، إتحاد كتاب المغرب، الرباط،ط1، 1992.
2. صافية كتو: صديقتي القيثارة، ترجمة وتقديم بوداود عميّر،منشورات الوطن اليوم، سطيف، 2018.
3. عبد الله الركيبي: جلواح من التمرد إلى الانتحار، المؤسسة الوطنية للكتاب . الجزائر،1986.
4. عبد الناصر هلال: آليات السرد في الشعر العربي المعاصر، مركز الحضارة العربية، القاهرة، دط، 2006.
5. أبو القاسم سعد الله: الزمن الأخضر، عالم المعرفة ،طبعة خاصة، الجزائر، 2011.
6. لطفي فكري محمد الجودي: جماليات الخطاب في النص القرآني، قراءة تحليلية في مظاهر الرؤية وآليات التكوين،مؤسسة المختار، القاهرة،ط1، 2014.
7. محمد بن قينة: في الأدب الجزائري الحديث تاريخا وأنواعا وقضايا وأعلاما، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ،ط2، 2009.
8. محمد صابر عبيد: التشكيل الجمالي للخطاب الأدبي الكردي، الهوية والمتخيل، دار غيداء للنشر، عمان ،ط1 2015.
9. مريم جبر فريحات: التجليات الملحمية في رواية الأجيال العربية، وزارة الثقافة. عمان، ط1 ،2005.
10. مريم لجيار: ديوان تحت المطر،دار الهدى عين مليلة، الجزائر.

- الإحالات:

[1] أحمد لحمداني:بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط3، 2000، ص: 45

[2] جيرار جنيت: حدود السرد، ترجمة بنعيسى بوحمالة، منشور ضمن كتاب (طرائق تحليل السرد الأدبي)، إتحاد كتاب المغرب، الرباط،ط1، 1992ص:71

[3] محمد عروس: البنية السردية في النص الشعري متداخل الأجناس الأدبية ، مجلة إشكالات في اللغة والأدب ، ع10، ديسمبر 2016، ص: 150

[4] - عبد الناصر هلال: آليات السرد في الشعر العربي المعاصر، مركز الحضارة العربية، القاهرة، دط، 2006، ص: 36.

[5] جبور عبد النور : المعجم الأدبي ،دار العلم للملايين، بيروت لبنان، ط1، 1979،ص:100

[6] - لطفي فكري محمد الجودي: جماليات الخطاب في النص القرآني، قراءة تحليلية في مظاهر الرؤية وآليات التكوين،مؤسسة المختار، القاهرة،ط1، 2014،ص:121

[7] يوسف وغليسي:تغريبة جعفر الطيار، دار بهاء الدين للنشر والتوزيع ، قسنطينة ط2، 2003، ص:67

[8] نور الدين درويش: مسافات ، إصدارات رابطة إبداعات الثقافية، الجزائر، (دط)، 2002،ص:76

[9] عبد الكريم قذيفة،مرايا الظل، منشورات وزارة الثقافة،الجزائر،2007، ص:45

[10] - عبد الله الركيبي: جلواح من التمرد إلى الانتحار، المؤسسة الوطنية للكتاب . الجزائر،1986،ص:488.

[11] - أبو القاسم سعد الله: الزمن الأخضر، عالم المعرفة ،طبعة خاصة، الجزائر، 2011، ص: 166.

[12] مريم لجيار: ديوان تحت المطر،دار الهدى عين مليلة، الجزائر، ص:165.

[13] – عمر بن قينة: في الأدب الجزائري الحديث تاريخا وأنواعا وقضايا وأعلاما، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ،ط2، 2009، ص:62.

[14] - أبو القاسم سعد الله: الزمن الأخضر، ص:145.

[15] -محمد صابر عبيد: التشكيل الجمالي للخطاب الأدبي الكردي، الهوية والمتخيل، دار غيداء للنشر، عمان ،ط1 2015،ص:188

[16] - مريم لجيار: ديوان تحت المطر، ص:229.

[17] - جيرار جنيت: حدود السرد ،ترجمة بنعيسى بوحمالة، ضمن كتاب طرائق تحليل السرد الأدبي، ، ص:76.

[18] -- مريم لجيار: ديوان تحت المطر، ص:230

[19] - صافية كتو: صديقتي القيثارة، ترجمة وتقديم بوداود عميّر،منشورات الوطن اليوم، سطيف، 2018،ص:69.

[20] - مريم جبر فريحات: التجليات الملحمية في رواية الأجيال العربية، وزارة الثقافة، عمان، ط1 ،2005،ص:196.

[21] عبد الكريم قذيفة: مرايا الظل(شعر)، ص:44، 45

[22] نور الدين درويش: مسافات (شعر)، ص:11

البعد المعرفي لنظرية المساءلة لميشال مايير (1950)

The epistemological dimension of a theory of accountability for Michel Meyer(1950)

الدكتورة: حمر العين زهور

القسم العلوم الإجتماعية -ابن خلدون-تيارت(الجزائر)

مخبر الدراسات الفلسفية و قضايا الإنسان و المجتمع في الجزائر، جامعة تيارت.

hameurlainezhor@yahoo.fr

تاريخ الإيداع: 2020/10/29 تاريخ القبول: 2021/04/11 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص

منذ انبعاث البحث الحجاجي سنة1958 مع بيرلمان وتيتيكا،عاد الاهتمام من جديد إلى اللغة بصوّرها البلاغية الحاملة لأخلاق الخطيب ومحاولة التّأثير في المتلقي من خلال نص الخطاب وبالتالي الإذعانية والفعل؛ لكن مايير زاد على هذا الأمر كله ببحثه في ابستومولوجيا الحجاج : لما نحاجج؟لما نتكلم؟ إذ لم يكن من أجل الإجابة على سؤال مفترض أسس من خلاله لنظرية المساءلة التي لا تهدف إلى الإقناع و حسب، بل إلى تأسيس المعرفة متجاوزا العقلانية الأوروبية الكلاسيكية الصارمة .نظرية عبرت عن جانب أساس في الفكر البشري وهو المحتمل الذي يبحث دائما من خلال تبادلية سؤال،جواب عن الحقيقة باستثمار اللّغة بألفاظها،تسلسل صيغها وجمالية صورها

الكلمات المفتاحية: ميشال مايير؛ نظرية المساءلة؛ الحجاج؛ السؤال؛ المعرفة.

Abstract:

By the emergence of argumentation research in 1958 with Perelman and Tyteca, language has taken back its importance as well as its rhetorical images that bear the morals of the orator and his attempt to influence the recipient through the discourse, hence his response and action. However Meyer added to such issue by researching the epistemology of argumentation: Why do we argue? Why do we speak? Not for the sake of answer a supposed question through which he has established the theory of accountability that does not aim only at persuasion, but rather to establish knowledge, overcoming strict classical European rationality. It is a theory that expresses a fundamental aspect of human thought, which is the potential that always searches the truth through the exchange of

question/answer by investing in language and its vocabulary, accordingly the sequence of its structures and images.

***Keywords**: Michel Meyer; Accountability theory; argumentation; the question; Knowledge*

تمهيد:

أراد (بير لمان وتيتيكا)إعادة إحياء الريطوريقا الأرسطية، بعد أن تشتت عبر التاريخ واختصرت في الخطابة، فلما شتاتها وجمعوا فروعها، وأكدوا أيضا على أنها الحجاج بما يحمله هذا الأخير من تقنيات خطابية حجاجية، مؤكدين على الجوانب الثلاث" الأيتوس،الباتوس واللغوس" وحرية المتلقي؛ في الوقت الذي إهتم فيه ديكور وأنسكومبر ب" اللوغوس" والذي يعني هنا نص الخطاب، غير أن ميشال مايير قد ذهب إلى أبعد من ذلك إذ ذهب إلى التساؤل حول إبستمولوجيا الحجاج:فساءل اللفظ الحجاجي وصيغ الحجاجية والخطيب والمستمع حول السؤال موضوع الحجاج؛ وهو بذلك يخرج الحجاج من فضائه الضيق إلى فضاء أوسع ليمتد الى ما يسمى بالجذور الملائمة إلى القراءات الاشتقاقية ليبني نظرية المساءلة ما يجعلنا نتساءل حول المقصود من هذه النظرية وكيف امتدت من خلال فروعها إلى تأسيس السؤال الإبستمولوجي الباني للمعرفة.

من حرية الحجاج الى تأسيس المعرفة

يقول مل مبينا أهمية اللغة في البحث المنطقي خاصة:"يبدوا للعيان أن اللغة هي إحدى وسائط التفكير الرئيسية وأدواته وكل نقص في الأداء وفي طريقة استعمالها، يجب كما يرى كل واحد أن يعيق بالضرورة ويلخبط هذه الصناعة أكثر مما يفعله في أي صناعة أخرى، وأن يلغي الثقة في صدق نتائجها ... فمبادرة دراسة المناهج العلمية قبل اندماجها وتألفها مع دلالة مختلف الألفاظ واستعمالاتها الصحيحة محاولة خاسرة كمن يريد أن يبدي ملاحظات في علم الفلك جاهلا استعمال التلسكوب". إذا كان هذا حال اللغة وأهميتها دورها بالنسبة لعلم هو بالأهمية بمكان في الدراسات الحجاجية. فإذا كان التقنيات المنطقية والشبه منطقية كما يرى كل من بيرلمان وتيتيكا من أهم التقنيات في تحقيق أكبر قدر من الإذعانية، فإن اللغة تتجاوز هذه التقنيات إلى غيرها أيضا من أساليب بلاغية وجمالية يستند إليها الخطيب في استمالة المتلقي.

من بين أهم النقاط التي تجاوزت بها البلاغة الجديدة بيرلمان وتيتيكا البلاغة الكلاسيكية خطابة أرسطو من خلال كتابه الرّيطوريقا هو عامل الحرية، فحرية المستمع أو المتلقي باعتبارها حالة وجود فهي تؤسس للمعرفة.

إن فكرة الحرية في البلاغة الجديدة فتحت آفاق البحث الفلسفي الابستمولوجي من جديد لهذا نلحظ في تطور هذه البلاغة بين مختلف المدارس من الحجاج اللغوي لديكرو وأنسكومبر إلى أفعال الكلام لأوستين إلى نظرية المساءلة لميشال مايير.

فكرة السؤال في العمل الحجاجي:

لا يقوم السؤال في فعل الحجاج بمحاولة إجابة نهائية للسؤال المطروح، إذ أن موضوع الحجاج ليس اليقيني الذي يمتد في جوهره إلى المعارف المنطقية والرياضية والعلمية الدقيقة بل موضوعه الغامض واللايقين والمحتمل هو« مجالا للشبيه واللامعقول والمحتمل الذي ينفلت من كل الضرورات الحسابية؛ إذ أن طبيعة المداولة والحجاج تتعارض مع الضرورة والبداهة لأننا لا نحاجج ضد البداهة، ولا نتداول حين يكون الحل ضروريا"[1].نفهم من خلال هذا التعريف أن العملية الحجاجية في تطورها بين الخطيب والمتلقي بما تفرضه حريته ليصبح طرفا محاجِجا أيضا يمكن لها أن تتوقف في لحظة معينة إذا ما تم الوصول إلى حل ضروري ومعرفة يقينية.

نظرية المساءلة والبناء المعرفي:

تتأسس نظرية المساءلة على الجذور الملائمة التي تظهر وتنكشف من خلال ثنائيات ابستمولوجية في الحجاج كما تكشفها هذه النظرية: (الصريح / القيمة)،(السؤال / الجواب)... عرفنا أن الجواب ليس الفعل النهائي للحجاج هذا لأنه ما أن نقف على جواب نعتقد أنه نهائي حتى يقتضي حجاجا جديدا فلا حجاج في الضروري والمتفق عليه.إذن فالسؤال والجواب اللانهائي تقنيتين أساسيتين في الحجاج؛ لا يهدفان إلى الإقناع وحسب بل إلى بناء المعرفة وبلوغ الحقيقة وفعالية الإقناع «فالحقيقة والفعالية معا هدفان موجودان خارج الخطاب يتوخى الحجاج الوصول إليهما، أي أنهما محركان للحجاج، وليس تقنيتين خطابيتين"[1] فالسؤال والجواب في تداولهما بين الخطيب والمستمع، والمستمع والخطيب يثيران الدّهشة والقلق لدى المتلقي مما يجعلهما وسيلتي استفزاز و يجعلان الذات قلقة متشوقة أكثر فأكثر للمعرفة، ساعية إلى بلوغ الحقيقة. فأهمية السؤال في نظرية المساءلة عند مايير لا تكمن في تحقيق أكبر قدر من إذعانية الجمهور، وفعالة هذه الإذعانية وحسب بل تسعى لبلوغ الحقيقة. فالحجاج عند مايير"يرتبط نظريا بالحقيقة، يحترمها ويساهم في تثبيتها ويعمل على تطويرها ويرغب عمليا في النجاح والفعالية"[2]. فإذا كان الهدف الأول من العمليات الحجاجية في البلاغتين هو النجاح والفعالية ففي نظرية المساءلة عند مايير هو سبيل لبناء المعرفة وبلوغ الحقيقة كغاية نهائية للسؤال إذ "يعتبر

مايير أن القدرة على السؤال المؤسِّس للفلسفة قد بلغت مرحلة حاسمة مع سقراط غير إن عملية التفلسف عنده لا تعني إلا السؤال لأن الإجابة لا تمثل إلا مستوى ظاهرا"[3]

إن مساءلة السؤال هي الفعل الابستمولوجي الحقيقي للفعل الفلسفي لما حمله من انطولوجيا الذات المؤسسة للسؤال، وبالتالي المعرفة، أنا أسائل إذن أنا أفكر إذن أنا أعرف بما يحقق من بعد أنطولوجي للذات – مختلفة عن الذات الديكارتية التي بخلاف السؤال الحجاجي تقصي المحتمل – أما الجواب فهو عملية استمرار السؤال، هو استفهام السؤال لا ينقلب إليه السؤال فجوهر السؤال الأساس للمعرفة هو السؤال، ومادام قائما دام بها البحث المعرفي الفلسفي كنداء للمعرفة ولا يفصل مايير بين السؤال والمشكل كمحفز مستفز لبناء المعرفة إذ يقول:"إن المشكل والسؤال متماهيان بصفة عامة، وإذا رغبتم في تعريف بسيكولوجي قلنا إن كل سؤال هو حاجز و صعوبة أو ضرورة اختيار فهو بالتالي نداء إلى اتخاذ القرار"[4] و ما الخطابة إلا" مفاوضة المسافة القائمة بين الأشخاص حول مسألة أو مشكل ما "[5]. ولا تقف الخطابة على أسسها الأولى الأيتوس والباتوس واللوغوس، بل على الأخلاق والسؤال والجواب على اعتبار تحول المتلقي إلى متكلم وهذه الأركان الحقة تحقق المعرفة لكن "كيف يتحرر السؤال من صور البلاغة وسحرها؟ وكيف ينج السؤال من فتنة الجواب المخاتل المدسوس في أعطافه الساكن في نبرته؟ يجيب مايير لا خلاص بدون الفلسفة."[6] مؤكدا ذلك في كتابه أسئلة الريطوريقاQuestions de la rhétorique إذ يقول "يجب أن تخدم الخطاب الفلسفي وليس العكس كما يجب أن تحدد الفلسفة مواضيع الأسئلة قبل أن تأمل وجود أجوبة لها."[7]

الجذور الملائمة:

يعود الحديث عن الجذورر الملائمة في فكر ميشال مايير إلى إعادة التجذير - العودة إلى الأصل البحث عن الحقيقة الإقناع وحسب - في نظرنا للمفاهيم والأفكار والآراء والمواقف من خلال العملية الحجاجية، إن الجذور الملائمة هي البحث عن الحقيقة الفلسفية يقول طه عبد الرحمان عن الحجاج "هو فعالية استدلالية خطابية مبناه على عرض الرأي، أو الاعتراض عليه، ومرماها الإقناع الغير بصواب الرأي المعروض أو البطلان الرأي المعترض عليه استنادا إلى مواصفات (البحث عن الحقيقة)"[8]. أي أن ميشال مايير يجعل من الحجاج إحدى طرائق المعرفة، حيث أنه في مرحلة ما من مراحل الحجاج ليس بعيدا عن بداية التّحاجج تبرز أهمية المتلقي – المستمع الأول من حيث أنه المقصود بالإذعان إلا أن دوره هذا يتجاوز هذه الفكرة إلى كونه عامل مهم في التجذير المعرفي باعتبار الحرية التي منحته فرصة البحث عن العلل"فالتّحاجج الغير ملزم والغير اعتباطي وحده قادر على تحقيق حرية الإنسان من حيث هي ممارسة الاختيار العاقل "[9]

إن إنتاجية السؤال المتكررة في منهج التوليد السقراطي، لم تكن لتكسب أهميتها إلا من خلال طبيعة السؤال الأولى الباحثة عن الأسباب والعلل، فتناوبية سؤال/ جواب الباحثة عن علل تؤسس للمعرفة.

نعم يؤكد سقراط على فكرة هامة، وهي أنه لا يعرف غير أن اللامعرفة هذه هي ما يؤدي إلى طرح سؤال المعرفة، سؤال يتجاوز ظواهر الأشياء إلى جواهرها، سؤال مفتوح على أجوبة كثيرة ومتعددة. سؤال لا يهدف إلى إجابة حصرية قطعية واضحة، بل أجوبة متعددة ترتبط بالسؤال وتؤسس لأسئلة جديدة تستند فيها على« استدلال تحولي فيه انتقادات وتغيرات، يعود إلى المقدمات فيجعل منها نتائجها الخاصة، أو يجعل الحجة الأكثر ضعفا أكثر قوة، أو يحطم كل ذلك فيؤكد الأشد احتمالا في السياق الحجاجي، والأقرب إلى دائرة تعاين القيم "[10]

إن فكرة الجذور الملائمة والتي تسعى إلى بناء معرفة حول موضوعات الحجاج تضع البلاغة سؤال؟فالبلاغة تمتد إليه من لغة ويؤكد ميشال مايير على أهمية البناء اللغوي في الحجاج كما ذهب إلى ذلك ديكرو وأنسكومبر، فهذا الأخير بين بدقة استطاعت أن تثير الأذهان بما يحمله من الجانبين ، جانب التصريح الخاص بالمتلقي، والجانب الخفي المضمر الخاص بالخطيب، أي الانتقال مما هو حرفي إلى المجازي، وهو انتقال إلى الجذور الملائمة وفق قراءات اشتقاقية في العملية الحجاجية.

يظهر من تسميتها أنها تعتمد بداية على السؤال والمشكل، ويستخدمهما مايير كمترادفين متماهيين، فمن خلال كتابه علم الأشكلة De la problémalogie يؤكد ميشال مايير على أهمية السؤال المشكل في العملية الحجاجية التي هي تأسيس معرفي بعيدا عن هدفها الضيق وهو إحداث الإقناع مع أنه لا يستبعد هذا الهدف – وهذا يعني اهتمامه بالبلاغة فهذه الأسئلة والأجوبة والأسئلة الناتجة عنها، إنما تُنجز عن طريق الفعل البلاغي الحجاجي والتحاور الحاصل بين الخطيب والمتلقي «لكن هذا لا يعني حصول التطابق الآلي بين مقولتي البلاغة والحجاج فالبلاغة هي أوسع وأشمل باعتبار فن القول للإقناع وهو ما لا يمنعها من استخدام أدوات الحجاج التي تخاطب العقل، ودواعي إثارة الأحاسيس وطرح القضايا فيما يتناسب مع هذا المقام"[11].

يوسع ميشال مايير النظرية الحجاجية إلى فعل مساءلة أو بالأحرى إلى نظرية المساءلة لارتباطها بالتأسيس المعرفي كالتأويل مثلا للأقوال الحجاجية:قصدية القول و اللفظ، وهو الدرس الظاهراتي ...الخ دون أن ننسى اهتمامه بالبلاغة فبنية القول وفنيات بنائها يتأسس وفق منطق الفكرة الذي يدعو إلى طرح سؤال وتدفق المعارف واندهاش الذوات المتلقية، وطرح تساؤلات

جديدة مما يؤدي إلى إحداث لذة في النقاش أو الحجاج، بمعنى أن تأسيس الحجاج على نظرية المساءلة بما يستحضره من علوم ومعارف في العملية الحجاجية وجعل السؤال المشكل هو الأساس لانفتاحه على أجوبة تطرح هي الأخرى أسئلة تؤدي إلى الإقناع من خلال ما تقضي إليه في:

«*الوظيفة العقلية: ترتكز على منطق بناء الفكرة.

* الوظيفة المعرفية: مرتبطة بمجموع المعارف الممكن بلوغها من خلال التوليد من تناوبية سؤال جواب.

* الوظيفة الامتاعية: على سبيل الإغراء وإشعار المتلقي بنوع من اللذة و الارتياح"[12]. يقول مايير"الحجاج هو دراسة الصلة بين المعنى الصريح والمعنى الضمني وأحسبه التعريف الأكثر عمومية، الذي بإمكاننا أن نعطيه للحجاج"[13]. وهو في هذا التعريف يسعى إلى تحديد العلاقة الشبه منطقية واللاصورية التي تجعل الصريح يجر الخفي دون لزوم واقتضاء منطقي وذلك من خلال تبادلية سؤال جواب افتراضية من أجل تحقيق معرفة تعزز إذعانية المتلقي وذلك كله ضمن حجج (أجوبة) بأسلوب بلاغي.

تقوم نظرية المساءلة على عنصرين أساسين هما الافتراض والانتظار- أما الافتراض هو افتراض العملية التبادلية بين السؤال والجواب، والسؤال ليس سابقا عن الحجاج وإن كان مبدأه، فوجود الموضوع المرجو الإقناع يبعث بالسؤال الذي ينطوي على عدة أسئلة من خلال الأجوبة التي تستنج بين الخطيب والمتلقي، وليس المقصد من الحجاج هو الجواب الشافي الكافي، لان هذا النوع من الجواب هو غلق وهو استحضار للعقلانية الديكارتية التي تغلق احتمالية وجود الآخر كجواب مختلف وهو نقطة أساس في نظرية المساءلة فهذا الاختلاف الاستشكالي، هو بحث لطرح فلسفي يتأسس على السؤال؛سؤال لا يبحث عن تفسير بالأسباب والعلل فحسب وان كانت جزء مهم لبناء المعرفة وتوسيعها، فلو نتساءل مثلا عن: تراجع مستوى الطلبة، فهي قضية خبرية تفترض سؤالا يؤسس للتفسير وكشف الأسباب، هل لعدم اهتمام الطلبة؟ هل هو لضعف المنظومة التعليمية التربوية التي سبقت مرحلة الجامعة؟ هل هي لضعف تكوين الأساتذة؟ هل هي نتيجة فساد سياسي لا يهتم بالنخبة؟ الاضطرابات الاجتماعية؟ انتشار الفقر؟ تراجع فرص العمل لحاملي الشهادات؟ ..."كل واحد يأخذ من السلسلة السببية بحسب معتقده الإيديولوجي وبرامج عمله، وينبغي أن تُؤخذ هذه العملية بعين الاعتبار في تحليل الحجاجات القائمة على مفهوم السبب، فالتّفسير يهيئ الحجاج، وفي تسلسل (التفسير والحجاج) فإن المحاج هو في السؤال الذي يبنيه"[14].

نظرية المساءلة تعيد الحياة للجانب الحقيقي والجوهري في الذات الإنسانية وهو اللامعرفة ، وهو رفض للديكارتية التي تلغي الغامض، رفض للدوغمائية الأرسطية التي تؤكد أن الشيء هو هو الشيء إما أن هذا أو ليس هذا مستبعدة بذلك أي حالة ثالثة؛ المبدأ المرفوع الذي ألغى الغامض والغير واضح والمحتمل. ألغى التفكير، ألم يتناقض ديكارت مع نفسه عندما أثبت أن ما يثبت وجوده هو التفكير القائم في الشك، وعدم الجزم. فهذا الشك بيّن كونه هل يعرف أنه موجود أو لاموجود، وهو لم يكن جزما لحالة وجودية بينهما بل هو تأسيس لاحتمال وهو في نظرنا جوهر موضوع المعرفة الإنسانية " المحتمل " التي تستحضر المسكوت عنه التي يرحب بجميع الآراء التحليلية، وفهمه هو استحضار للأبحاث والأبعاد النفسية والاجتماعية المؤسسة على البلاغة وهو إقصاء لتعالي الذات الموجّهة للخطاب، هو إقصاء لتعالي الذات وإنزالها حيث يجب أن تكون مع الذوات الأخرى كانت تظهر أنها مفارقة لها؛ بل هي محايثة وتزاحمها وجودها بأن تساءل هي الأخرى ما يمكن أن تفرضه عليها هذه الذات – المتعالية الموجودة قبلا فيتحول في ما تشير نظرية المساءلة إلى سؤال لتأسيس لوجود البيّن ذاتي وبالتالي تأسيس جميع الذوات، هو تأسيس وجودي لذات الخطيب والمتلقي على حد سواء. إن هذا الغموض المؤسس للذوات لتمفصلاتها الأخلاقية، النفسية، الاجتماعية، البلاغية التي ساهمت كلها في سبر عملية المعرفة وبناءها، المندرجة ضمن العملية المبنية على السؤال المفتوح لجواب غير مغلق، أي ليس الجواب النهائي والصارم، ضد(العقلانية الصارمة الديكارتية) وهذا يؤسس لفكرة الانتظار، الانتظار المستمر لأفكار وأراء تحلل تركب، تقترب وتتباعد من اجل الإذعانية بأكبر قدر لها، مؤسسا لمعرفة تتطور وتترسخ،وتتضح، تنشأ عنها إذعانية تتقلص وتتسع بحسب التساؤلات والأجوبة المنتظرة، فهي ترتبط بعلوم مختلفة وميادين بحث مختلفة. لعل تجاوز العقلانية الصارمة كان من أهم ما يجب أن تقوم عليه نظرية المساءلة في الحجاج."وعيا إذن من ميشال مايير »هذه الأزمة في العقلانية الأوروبية، فإنه ينتدب مشروعه الفلسفي لتجاوزها. والبديل الذي يطرحه مايير يتحدد في أن تستعيد الفلسفة وظيفتها الأولى (المساءلة) وان تسترجع طابعها المشكلي/الإشكالي. وهكذا ففي سنة 1986، سيعطي ميشال مايير في كتابه problémalogie De la لأفكاره هذه شكل وقوة الموقف الفلسفي "[15].فالسؤال أصل التفكير،أصل البحث المنبثق عن دهشة السؤال وتعثر الإجابة بين الحين وحين، ورفض القبول

النهائي لها بحيث يبقي البحث عن الحقيقة قائما بأي شكل وبكل شكل لإجابة في جوهرها سؤال. إذ يبقى السؤال هو الأصل

اعتمدت النظرية الحجاجية القائمة على نظرية المساءلة عند مايير على ثنائيات عدت (الصريح / الضمني)، (الافتراض / الانتظار)، (السؤال / الجواب)، (الذات المتعالية/ الآخر)تقوم اللغة في ألفاظها وصورها البلاغية وأساليبها الخطابية وإستدلالتها البرهانية والتحويلية تحمل اختلافات الأفراد باختلاف إيديولوجيا تهتم وصراعاتهم إذ "يتواجهون ويختلفون أو على العكس يبحثون عن ما يجمعهم معنى مشترك يسعهم جميعا ويبدوا لهم مقبولا "[16] ولا يجدون هذا المكان إلّا من خلال التواصل والتحاور والنقاش المستمر بواسطة اللفظ والبلاغة. بمعنى أن الإقناع بواسطة اللغة يأخذ بعين الاعتبار تأويلات المستمع، فهمه، ومختلف طرائق تفكيره، ضمن أبعاده النفسية، الاجتماعية والثقافية لمختلف أيديولوجياته الفكرية والعقدية التي وفقها تتحدد آليات التخاطب وأساليب التواصل في البنيات اللغوية.

يعتقد مايير كما ديكرو وأنسكومبر في أهمية اللغة، وكيفية بنائها في العملية الحجاجية-غير أن مايير يذهب إلى أبعد منهما في أهمية اللغة. إذ أن أهميتها على اعتبار نظرية المساءلة تكمن في احتضانها السؤال حتى في أساليبها الخبرية تؤسس للسؤال؛ لا يهدف للتواصل من أجل وجود اختلاف مع الآخر ولا لإيضاح الأفكار النهائية حول هذا المختلف، بل من أجل تقريب المسافات من أجل إمكان العيش الإنساني فاستمرارية السؤال، هي استمرارية التواصل،البحث في إمكان المعرفة، في إمكان العيش معا، هي الحوار، هي التّغير الممكن، هي الحرية المنتظرة.

الاستنتاج:

مما تقدم يمكننا أن نلحظ اهتمام مايير بالبعد الفلسفي الوجودي والمعرفي الابستمولوجي للإنسان في العملية الحجاجية. ونظرية المساءلة لديه تتأسس بداية على السؤال المفتوح الباني للمعارف المفتوحة لاتساع مجالات تعلاقاتها وفق الثنائيات المتعددة أهمها بل أولها ثنائية (السؤال/ الجواب) وقد اهتممن خلال هذه المجالات بما تطرحه من اختلاف إشكالي بالمتلقي الذي مُنح الحرية واللغة، ومعلومات تُثرى باستمرار وفق المقامات المرتبطة بها. كما اهتم بالخطيب الذي

أثار بداية هذا الحجاج ثم أصبح طرفا محاورا فيه وليس له تلك السلطة بالحجم الذي أعطاه إياها أرسطو وبيرلمان وتيتيكا متجاوزا العقلانية الديكارتية الصارمة المتجاوزة لجميع الذوات الإنسانية في مقابل الذات المتعالية ، متجاوزة الغامض الذي يشكل جزءا مهما بل والأكبر في الفكر الإنساني والمعرفة الإنسانية كدافع حقيقي للبحث الابستمولوجي، مرحبا بالدراسات الفلسفية المعاصرة التي تناولت هذا الجانب كميشال فوكو وجاك دريدا. فيكون الهدف الأسمى للعملية الحجاجية هو هدف وجودي وابستيمي أي تقرير الوجود الموجود ها هنا" من خلال سيرورة السؤال الذي يضمن عملية التواصل الهادف إلى تقليص المسافات، فالحوار بغض النظر عن نجاحه في إحداث الإذعانية كنهاية، فهو يفتح مجالات خصبة للمعرفة ولإعمال الفكر ويكشف عن إمكانية العيش معا التي يحققها الحوارات المستمرة من خلال ثنائية السؤال والجواب وبهذا يكون مايير في نظرنا قد أسس لفكرة الحوار التسامح والعيش معا كنتيجة وجوديه لفعل ابستيمى ناتج هو الآخر عن العملية الحجاجية التي تفرض ثنائية السؤال والجواب والأسئلة والأجوبة المنتظرة الناتجة عنهما مركزة في بداية على رد السؤال إلى جذور الملائمة.

---

[1] المرجع السابق، ص 11

[2] محمد علي القارصي: البلاغة والحجاج من خلال نظرية المساءلة، كتاب أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من ارسطوالى اليوم، إ س ، حمادي صمود ،جامعة الادب والفنون والعلوم الانسانية د. ط، د. س، ص 390.

[4] Meyer.m , Quetions de rhetoique, paris, le livre de poche, 1990, p 22. ،

[5] مفاوضة المسافة أو التّماسف وهي التغيرات الحاصلة في درجات التقارب والتباعد والانجذاب والتنافر الحاصل بين المتخاطبين خلال العملية الحجاجية وتهدف الفكرة مفاوضة المسافة اساساالباحداث التقارب

[6] محمد علي القارصي ، مرجع نفسه، ص 401.

[7] Meyer.m , Quetions de rhetoique, p143.

[8] طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط2، 2000، ص 66.

[9] عبد الله صولة، في نظرية الحجاج – دراسات وتطبيقات، مسكيلياني للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 2011، ص16.

[10] عمارة ناصر، الفلسفة والبلاغة مقاربة حجاجية الخطاب الفلسفي، منشورات الاختلاف، الجزائر، والدار العربية للعلوم، لبنان، ط1، 2009، ص30

[11] M.meyer : logique langage et argumentation, hachette ; 2en, Ed, paris, 1982, p 112.

[12] ملواني حفيظ، الحجاج والاشكلة في منظور ميشال مايير، شبكة ضياد للمؤامرات والدراسات، diae.net /5737/ ، ص ص 2، 3.

[13] المرجع نفسه، ص 4.

[14] بلاتان كريستيان، الحجاج، تر: عبد القادر المهيري، مر، عبد الله صولة، د.ط، تونس، 2008، ص 81.

[15] عبد اللطيف عادل، بلاغة في الإقناع في المناظرة، منشورات الاختلاف، الجزائر، منشورات ضفاف، بيروت، ط1، 2013، ص 104.

قائمة المصادر والمراجع:

1- Michel Meyer, introduction a Aristote, rhétorique, paris, le livre de poche, 1990.

2- Michel Meyer, Questions de rhétorique, paris, le livre de poche, 1990.

3- Michel Meyer : logique langage et argumentation, hachette ; 2en, Ed, paris, 1982.

4- بلاتان كريستيان، الحجاج، تر: عبد القادر المهيري، مر، عبد الله صولة، د.ط، تونس، 2008.

5- طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط2، 2000.

6- عبد اللطيف عادل، بلاغة في الإقناع في المناظرة، منشورات الاختلاف، الجزائر، منشورات ضفاف، بيروت، ط1، 2013، ص 104..

7- عبد الله صولة، في نظرية الحجاج – دراسات وتطبيقات، مسكيلياني للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 2011.

8- عمارة ناصر، الفلسفة والبلاغة مقاربة حجاجية الخطاب الفلسفي، منشورات الاختلاف، الجزائر، والدار العربية للعلوم، لبنان، ط1، 2009.
9- محمد طروس، (عن فولوكيية ، 1962)، النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية اللسانية، دار الثقافة، ط1، المغرب، 2005.
10- محمد علي القارصي: البلاغة والحجاج من خلال نظرية المساءلة، كتاب أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، إ ش . حمادي صمود ،جامعة الأدب والفنون والعلوم الإنسانية ، د. ط، د. س.
11 - ملواني حفيظ، الحجاج والاشكلة في منظور ميشال مايير، شبكة ضياد للمؤامرات والدراسات، 2018/01/07/ ،2020/09/25، 5737/ diae.net

TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS 1st YEAR STUDENTS' VOCABULARY LEARNING STRATEGIES AT THE DEPARTMENT OF ENGLISH LANGUAGE-BATNA 2 UNIVERSITY

مواقف الأساتذة اتجاه استراتيجيات تعلم المفردات لدى طلبة السنة الاولى بقسم اللغة الإنجليزية - جامعة باتنة2

GHODBANE Nacira
Department of English Language, Batna2 University, Algeria
n.ghodbane@univ-batna2.dz

Submission date:01/04/2021 Acceptance date:08/06/2021 Published date 15/09/2021

****

Abstract

Vocabulary learning, in a foreign language, requires special strategies, that have received much attention by scholars, educators, teachers, and even university students. In this regard, the use of vocabulary learning strategies (VLS) has accompanied the shift from the teacher-oriented to the student-centered. This paper discusses such an interesting topic, especially from the teachers' views, opinions, towards first year students–at the department of English, Batna2 university– who, in turn, struggle to comprehend written and oral forms of English language. Thus, "what vocabulary learning strategies are most and least used among 1st year students?". And "to what extent they are aware about them?" is the main problem in this investigation. Furthermore, the paper aims at checking the students' awareness and beliefs about the use of vocabulary learning strategies, identifying the different strategies used, and finding out what strategies are most and least used among them. To answer and achieve the aforementioned questions and aims, we opt for the descriptive design. In addition to one questionnaire that is conducted and administered to a sample of (10 out of 69) teachers through the purposive sampling technique. After analyzing the questionnaire, the results confirm and answer the stated hypothesis and questions. On the light of these results, some pedagogical implications are suggested as future guidelines.

Keywords: Strategies, Vocabulary, Learning, Contextual Guessing, Games, Dictionaries, Translation.

ملخص

إن تعلم مفردات لغة أجنبية يتطلب استراتيجيات خاصة والتي حظيت باهتمام كبير من قبل العلماء والمربين والاساتذة وحتى طلاب الجامعات. وفي هذا الصدد، فان استخدام استراتيجيات تعلم المفردات قد رافق التحول من التركيز على الاستاذ إلى التركيز على الطالب. يناقش هذا البحث مثل هذا الموضوع المثير للاهتمام من وجهة نظر الأساتذة فيما يخص طلاب السنة الأولى بقسم اللغة الإنجليزية، جامعة باتنة2 والذين، بدورهم، يحاولون فهم اللغة الإنجليزية في جانبها المكتوب والشفوي. وبالتالي، ما هي استراتيجيات تعلم المفردات الأكثر والأقل استخداما بين طلاب السنة الأولى؟ وإلى أي مدى هم على وعي بها؟ هي المشكلة الرئيسية في هذه الدراسة. وعلاوة على ذلك، فان هذا البحث يهدف إلى تفحص الوعي والشعور باستخدام استراتيجيات تعلم المفردات، وتحديد الاستراتيجيات المختلفة المستخدمة، ومعرفة الاستراتيجيات الأكثر والأقل استخداماً من بينها. للإجابة عن الأسئلة المطروحة وتحقيق الأهداف المذكورة أعلاه، اخترنا التصميم الوصفي بالإضافة إلى استبيان واحد تم إجراؤه وتوزيعه على عينة (10 من أصل 69) أستاذ من خلال تقنية العينة القصدية. بعد تحليل الاستبيان، أكدت النتائج وأجابت عن الفرضية والأسئلة المثارة سابقا. وعلى ضوئها ، نقترح بعض المضامين البيداغوجية كمبادئ توجيهية في المستقبل..

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية، مفردات، التعلم، التخمين السياقي، العاب، قواميس، الترجمة..

Introduction

Nowadays, teaching/learning vocabulary has such an importance in EFL classrooms, and should; therefore, be part of a syllabus and taught on a regular basis. Speaking about the person's vocabulary, means the words s/he knows and is able to use. It is generally accepted that vocabulary is the heart of language learning. As a matter of fact, it is noticed that the most significant problem encountered by EFL students, at at the Department of English Batna2 university, is vocabulary learning. They were limited in their vocabulary use, which has in turn led to frustration in using the four skills (reading, speaking, listening, and writing) when using English language. What impedes most comprehension and production of the language is the vocabulary strategies used by students.

To help them cope with this problem, we may use different techniques such as guessing the meaning from context, word part analysis, using translation, reading and check the meaning of a word in a dictionary, etc. Hence, "what vocabulary learning strategies are most and least used among 1st year students"?. And "to "what extent they are aware about them"? Thus, throughout this study, we aim at answering the following sub-questions questions: (1) Does students' awareness about language learning correlate with vocabulary learning strategy use? (2) What are the different strategies used in understanding new vocabulary? And (3) What are the most and least used vocabulary learning strategies according to students' perception? On the basis of what is mentioned above we built up the following hypothesis: In learning vocabulary, first year students might use different types of vocabulary learning strategies.

1. Review of Literature

1.1 Vocabulary Definition(s)

Many researchers and scholars interested in the individuals' speaking, reading, writing, and even understanding any language. A view that meets Rubin and Thompson (1994) pointed out, "One cannot speak, understand, read or write a foreign language without knowing a lot of words. Therefore, vocabulary learning strategies is at the heart of mastering a foreign language. Lewis (1993, p.125) who argued that "vocabulary should be at the center of language teaching because language consists of "grammaticalized lexis not lexicalized grammar." Foreign language learners need to learn and expand their vocabulary."

In defining vocabulary, Hatch and Brown (1995, p.1) claimed that vocabulary is a list or a set of words for a particular language that individual speakers of a language might use. It is as a stock of words used by a person, a class or a profession. It means, vocabulary is all words of a particular language, which is understood and used by the speaker of the language.

Vocabulary has an association with the meaning. Hornby (1995) stated that "vocabulary is a list of words with their meaning". It means vocabulary is the skill of recognizing words and their meaning. From the definition above, it can be concluded that vocabulary is all words with their meaning that usually used by speakers of a particular language.

1.2 Types of Vocabulary

According to many researchers such as Arnaud and Savignon, 1997; Nation, 2001; Kennedy, 2003, we can distinguish four kinds of vocabulary in a text: high frequency vocabulary, academic vocabulary, technical vocabulary and low frequency vocabulary.

1.3 Strategy Definition(s)

Strategies are seen as helpful tools that students adapt for solving learning problems. According to Brown (1987) "strategies are those specific 'attacks' that we make in a given problem" (p.89). This statement closely matches Gagné's (1965, p.2) point of view, since he viewed strategies as" specific methods of approaching a problem or a task mode of operating for achieving a particular end".

In the same line of thoughts, Macaro (2004, p.2) defined the term strategy as a mental process with a cognitive perspective, arguing that: "Strategies are not simply knowledge but contain a mental action that can be described. It is almost self-evident, that the action component of a strategy ought to be describable by someone, especially a teacher or researcher".

Therefore, it can be said that consciousness, purpose or goal-orientation are essential parts in any definition of strategy. Nevertheless, Ellis (1994) asserted that the concept of strategy is vague, fuzzy and not easy to tie down. He proposed another general definition of strategy combining both mental and behavioral activities, "… a strategy consisted of mental or behavioral activity related to some specific stage in the overall process of language acquisition or language use" (p.529).

1.4 Learning Strategy

In describing learning strategies, Wenden and Rubin (1987) claimed that they are "any sets of operations, steps, plans, routines used by the students to facilitate the obtaining, storage, retrieval, and use of information" (p.19). It is argued by (Richards & Platt,1992) that "learning strategies are intentional behavior and thoughts that learners make use during learning in order to better help them understand, learn, or remember new information" (p.209). Learning strategies are also illustrated by (O'Malley & Chamot, 1990) as "special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information" (p.1).

Hence, learning strategies were seen as special ways of processing information that improve comprehension, learning, or retention of the information. Whereas prior descriptions of learning strategies paid more attention to products of learning and behaviors reflecting unobservable cognitive processes, definitions eventually provided clearer understanding of what learners think and do during language learning.

Furthermore, Oxford (1990) went further to say that" students who utilize effective strategy will be able to learn independently or autonomously". She claimed that " learning strategies ... contribute to the development of the language system, where the student constructs and affects learning directly students who use effective strategies are better able to work outside the classroom by themselves, once the teacher is not around to direct them or provide them with input"(p.09).

1.5 Language Learning Strategies Definition and Classification

As for its definition, the term language learning strategy has been defined by many researchers and it has been widely recognized in the field of language acquisition due to the extensive research of Oxford (1990).

She is one of the pioneers in the field of language learning strategies. She

viewed language learning strategies as behaviors or actions, which learners use to make language learning more successful, self-directed, and enjoyable.

As for its classification, O' Malley (1985) divided language learning strategies into three main categories: Metacognitive Strategies, Cognitive Strategies and Socio-affective Strategies. In the same line of thoughts, Oxford presented her unique taxonomy in 1990, she was fully aware that the understanding of LLS was in its infancy at that time and she herself proposed that it should be tested through both practical classroom use and through research (p.16). For this reason, she invented not only LLS taxonomy, but also a questionnaire called Strategy Inventory for Language Learning (SILL) that was designed to help researchers gather information on actual language learning and to help students understand their own learning.

1.6 Vocabulary Learning Strategies Definition and Classification

Vocabulary learning strategies are part of language learning strategies which, in turn, are part of general learning strategies (Nation 2001, p. 217). In other words, vocabulary learning strategies can be the actions that learners take to help themselves understand and remember vocabulary items. The fact that is confirmed by Intaraprasert (2004, p. 9) who defined vocabulary learning strategies as "any set of techniques or learning behaviors, which language learners reported using in order to discover the meaning of a new word, to retain the knowledge of newly-learned words, and to expand their knowledge of vocabulary." In order to learn and enlarge vocabulary size, language learners need to deal with a wide range of vocabulary learning strategies and every language learners have their own way for learning vocabulary.

In classifying learning strategies, scholars have different ways of classifying language learning strategies (Intaraprasert 2004, p.10). These classification systems give a crucial contribution to the knowledge of vocabulary strategies, which have been identified in different contexts by different scholars, among them the classifications of Gu and Johnson (1996), Schmitt (2000), Nation (2001), etc.

1.7 Types of Vocabulary Learning Strategies

There are several strategies to learn vocabulary that are provided by many research among them Baxter, 1980; Scholfield, 1982; Knight, 1994; O'Malley, (1985); Nation and Coady, 1988; Gairns and Redman, 1990; Krashen, 1986, etc.

However, only four strategies have been selected as the most commonly used among EFL students; they are translation, guessing through context, use of dictionaries, and reading. Each of the following strategy fits a specific role, and it differs according to students' style and task.

2. Methods and Procedures

2.1 Method

A descriptive design is chosen to meet the aims, to answer the questions set previously, and to achieve a broader understanding of the use of VLS among 1st year students at the department of English, Batna 2 University, Algeria. In addition to the identification of key issues and key variables in strategy use.

In this regard, Cohen, Manion, and Morrison (2007) defined methods as "range of approaches used in educational research to gather data, which are to be used as a basis for inference and interpretation, for explanation and prediction."(p.44). Similarly, Burns and Grove (2001, p.248) stated that "descriptive design helps to identify the problem in a current practice with a view to improve outcomes".

Hence the purpose of descriptive research is to explore the real life situation and to provide information of the elements as they occur. Also, it describes a current situation and develops appropriate guidelines for future use in order to achieve better results out the teaching pedagogy.

2.2 Population/Sample/Sampling Technique

In order to obtain the necessary data regarding VLS among first year students at the department of English, Batna2 University, the study involved sixty-nine full-time teachers (69), all of them are teaching at the department of English.

Thus, dealing with the whole population of teachers (69) would be too energy consuming, which is supported by Cohen, Manion, and Morrisson (2007) who claimed that:"fact such as expense, time, accessibility frequently prevent researchers from gaining information from the whole population" (p.100). Therefore, they often need to be able to obtain data from a smaller group or subset of the total population in such a way that the knowledge gained is representative of the total population under study. This procedure is known as a sample; which included the teachers' sample (10 out of 69) using the purposive sampling technique, for we need only teachers who are currently teaching first year; and they will provide us with a valuable information.

2.3 Data Collection Tools

Questionnaires are most commonly used instrument, among many other types of research tools, for collecting data in any research. They are extremely flexible and can be used to gather information on almost any topic from a larger or smaller group of subjects and most importantly with less efforts and in precise times. Such characteristics of questionnaires and

other factors made us decide to adopt this instrument as a main tool for collecting data.

Accordingly, through these questions, the researcher aims at gathering information about the subjects' opinions, attitudes, interests and background. In which we paid our attention to ensure that individual questions are appropriate, precise, and unbiased. We combined "Yes/No" questions, "Muliple Choice" questions, and "Open-ended" questions within the same questionnaire. Before administering the teachers' questionnaire, we have pilotted it; the fact that is supported by Cohen, Manino and Morrison (2007) who claimed that **"**...pilot has several functions principally, to increase the reliability, validity, and the practicability of the questionnaire" (p.341). And by following Wallace's check list, 2000, p.133): (1) Were the instructions clear and easy to follow?, (2) Were the questions clear?, (3) How long does the questionnaire take to complete?, and (4) Do our informants find any of the questions: (embarrassing, irrelevant, patronising, and irritating). So, in order to collect the needed data, we used one questionnaire for teachers (10 out of 69).

3. Results and Discussion

In analyzing the teachers' questionnaire, we take into consideration the type of questions: "Yes/No" questions were analyzed in Table1 and the "Multiple choice" questions in Tables 2,3,4, and 5. The last type is the "Open-ended" questions, however, were analyzed after, without focussing on their numerical order in the questionnaire.

Table1 below includes seven "Yes/No" questions, where the participants have to tick only one answer that have been justified with clear explanations for each choice (see Appendix A) Here are the seven questions listed and displayed below in Table1:

Table1

Teachers' answers for "Yes/No" questions

Questions	Yes	%	No	%
Q1	03	30	07	70
Q2	10	100	00	00
Q3	04	40	06	60
Q4	03	30	07	70
Q5	02	20	08	80
Q6	06	60	04	40
Q7	07	70	03	30

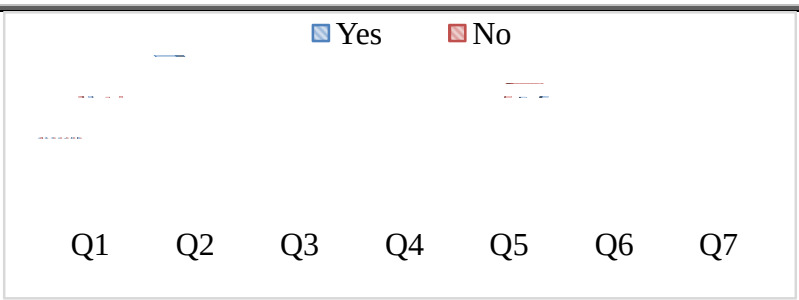


Figure 1. Teachers' Answers' Percentage for "Yes/No" Questions

For Q1, as it is revealed in Table1, only a small number of teachers admitted that it is their job to motivate students, while the majority justified their answers by saying that students' psychological situations are not the same, so each one must find his/her own way to be motivated. This implies that teachers have not enough time to identify each student's style and strategy in learning.

As for Q2, all teachers declared that it is important to provide them with new items in each course. This may determine that the lack of students' vocabulary is not the teachers' responsibility. As well as showing the importance that teachers give to the teaching of vocabulary, considering it as an important component of their teaching of EFL.

In Q3, the majority of the teachers said that they do not explain all the unknown words. This means that they explain the words they think are important for the understanding of the text. These words are generally content words that are considered as key words by the teachers.

In addition to motivation and explanation of new items, Q4 revealed that most teachers stated that they do not use any strategy. But some of them, however; said that teaching foreign language goes along with vocabulary strategies. They mentioned the following strategies: Checking monolingual dictionaries, guessing from the context, word part analysis.

Among the strategies that are used by teachers, Table1 showed that almost of teachers in Q5 said that they ignore using games when teaching vocabulary, because they are not part of the syllabus, and they have no much time to use them. The opposite side which answered "Yes" are few. For them games help students practice their English and acquire vocabulary, stimulate their thinking, and improve their familiarity with new words.

In Q6, almost of the teachers asked their learners to use a notebook. This seemed to imply that the use of the notebook is obligatory. The remaining teachers, however; the use of a notebook is not obligatory and it is up to students whether to use it or not.

The teachers confirmed through their answers, in Q7, that the use of the notebook is really taken into consideration since almost of them said they check them, this implies the importance of using the notebook as a strategy. Hence, according to them, the most used technique is translation. This technique is also used in combination with other techniques like "drawing", "writing synonyms/opposites", "using definitions" and "putting words in sentences". These results showed that the learners often use more than one technique to record unknown words in their notebook.

As for the "Multiple Choice" questions, the participants are asked to select only one answer from the choices offered as a list, which they are recapitulated in Tables2, 3,4, and 5 below; and the "Open-ended", where full answers are required.

Q8:How do you find the student's vocabulary level?

Table 2

Students' vocabulary level according to teachers

Options	Participants	%
a. Good	01	10
b. Average	03	30
c. Weak	06	60
Total	10	100

Q9: How do you introduce new vocabulary items to your learners?

Table 3

Introducing new vocabulary items

Options	Participants	%
a. Give the word with its meaning in L1	00	00
b. Give the word with its meaning in L2	01	10
c. Let the student guess its meaning themselves	06	60
d. Give the word and its synonyms	01	10
e. Others	02	20
Total	10	100

Q10:According to you, which of the following vocabulary learning strategies are the most used among students?

Table 4

Most used VLS among students

Options	Participants	%
a. Use of monolingual dictionaries	03	30
b. Use of bilingual dictionaries	04	40
c. Reading and guessing from the context	02	20
d. Asking others	01	10
Total	10	100

Q11: Do you consider teaching vocabulary through crossword puzzles an:

Table 5

Crossword puzzles value

Options	Participants	%
a. An educational strategy	00	00
b. An entertaining	00	00
c. Both	10	100
d. A waste of time	00	00
Total	10	100

For vocabulary teaching in the classroom, the teachers' answers vary from one to another as far as the students' vocabulary level is concerned (Q8). In this regard, the majority of teachers claimed that their students struggle to comprehend written and oral forms of English language. However, some of them stated that learners have enough vocabulary. Only one teacher recognized the good level of the students' vocabulary. This indicated that the students are not aware about the importance of vocabulary, the results also may prove that students neglect the use of vocabulary strategies.

Accordingly, the teachers' used different ways to introduce new vocabulary items among them (Q9): introducing them within the context of the course, providing a new word expecting from them to give its synonym, and explaining a word by giving its meaning in L2. Others suggested alternative ways, such as activities like quizzes, matching, gap filling, pictures and discussions.

Thus, concerning the teachers' views about vocabulary learning strategies (Q10), they have mentioned some activities in the following statements: *"Reading/ listening/ songs/ short stories/ poems/ mnemonic activities, dividing the class into groups and make them compete to solve puzzles, crosswords, naming animals, places, people, and the missing word, MCQ, matching, discussion, and word splash"*. Through the points mentioned above, it is noticed that the teachers suggested ideal activities, however; they rarely apply them.

What is noticed by the teachers (10) that the most frequent vocabulary learning strategies used by the students are two main ones: bilingual and monolingual dictionaries and contextual guessing, which implies that the students have the tendency to use translation (Q11).

In short, the majority of teachers have offered one interesting suggestion; they call for the creation of a new module concerning vocabulary learning at Batna 2 university as well as the avoidance of L1 by emphasizing on the use of monolingual dictionaries (Oxford dictionaries) and guessing from the context, they also asserted reading short stories outside classroom.

Finally, the findings indicated that the teachers noticed the students' weak vocabulary level, despite, some of them have a tendency to use dictionaries and guessing from the context. Also, the majority of the teachers, despite the fact that they know vocabulary strategies, they rarely apply them and this is due to the lack of time. The results also showed that the teachers present new words in lessons, however; they use only a very limited number of strategies. The most used strategies are introducing words within a context and giving examples, letting students guess the meaning by their own, using different activities such as matching, and gap filling, this means that the teachers try as much as possible to avoid L1.

Conclusion

Vocabulary learning has been one of the significant issues of ongoing discussion. Today's language teachers and researchers are aware of the palpable role of vocabulary in different pedagogical tasks. There is no doubt that virtually all second/foreign language teachers and learners realized the fact that learning a second/foreign language involves the learning of a large number of words, but how to accomplish this task is often of considerable concern to them. How vocabulary is learned and what the most efficient strategies are to promote effective teaching and learning have been worthwhile cornerstones in the field of second language learning. On the whole, they all place emphasis upon the fact that the mastery of vocabulary is an essential component of second/foreign language.

This paper illustrates, to a certain extent, facts about the awareness and beliefs of first year students' vocabulary learning strategies at the department of English of Batna 2 University. It has raised some important issues: It outlines the different vocabulary learning strategies and the most/least used among them. Furthermore, it promotes students' awareness about the existence of several vocabulary learning strategies. In addition, it encourages them to implement some of the aforementioned strategies too. Besides, it provides a better understanding of the acquisition procedure, which can be used as a guideline for introducing vocabulary teaching techniques. Hence, the pedagogical implications that could be derived from this investigation are:

1. The importance of exposing students to the vocabulary learning strategies varieties. As it is supported by Schmitt (1997) that vocabulary learning strategies instruction may play an important part of any course. It prepares learners to deal with and learn words that might be encountered and dealt with when necessary.
2. Creating vocabulary learning as a new module, if not at least embedding explicit vocabulary strategy instruction into regular courses would not only raise students' autonomy, but also make

them more aware of the language/vocabulary learning resources available to them (Cohen, 1998).

Bibliography

1. **Arnaud, P. J. L., & Savignon, S.J.** (1997*).* Rare words, complex lexical units and the advanced learner. In J. Coady, & T. Huckin, (1997), *Second language vocabulary acquisition.* C.U. (pp. 157–173).
2. **Baxter, J.** (1980). *The dictionary and vocabulary behavior: A single word or a handful? TESOL Quarterly 5*(14), 325–336.
3. **Brown, H. D.** (2007,).*Principals of language learning and teaching.* White Plains, New York: Pearson Education.
4. **Cohen, A. D.** (1998). *Strategies in learning and using a second language.* New York, NY: Longman.
5. **Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K.** (2007). *Research methods in education* (6th ed.). USA & Canada: Routledge.
6. **Ellis, R.** (1994). *The study of second language acquisition.* London: Oxford University Press.
7. **Gairns, R., & Redman, S.** (1986). *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. **Gagné, R. M.** (1965). *The conditions of learning and theory of instruction* . New York: CBS College Publishing.
9. **Gu, Y., & Johnson, R. K.** (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning 46(4)*, 643–679.
10. **Hatch, E., & Brown, C.** (1995). *Vocabulary, semantics, and language education.* Cambridge: Cambridge University Press.
11. **Hornby, M. S.** (1995). *The turns of translation studies: New paradigms or shifting viewpoints*. John Benjamins Pub Co.
12. **Intaraprasert, C.** (2004). *EST students and vocabulary learning strategies: A preliminary investigation***.** Unpublished Research, Suranaree University of Technology, Nakhon Ratchasima. Thailand.
13. **Kennedy, G.** (2003). (Ed.). *Structure and meaning in English: A guide for teachers.* G. Britain: Pearson Education Limited.
14. **Knight, S.** (1994). Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal* 78, 285–299.
15. **Krashen, S. D.** (1986).*We acquire vocabulary by reading: Teaching our students in a proficiency based Classroom*. Schenectady, New York: New York State. Association of Foreign Language Teachers.
16. **Lewis, M.** (1993). *The lexical approach.* England: Language Teaching Publications.
17. **Macaro, E.** (2004). *Teaching and learning a second language.* New York: Continuum.
18. **Nandy, M. (1994).** *Vocabulary and grammar for G.C.E. 'O' level English.* Singapore: Composite Study Aids.

19. **Nation, I. S. P**. (2001). *Learning vocabulary in another language.* Cambridge: Cambridge University Press.
20. **Nation, P., & Coady, J.** (1988). Vocabulary and reading. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary and language teaching* (pp. 97-110). London: Longman.
21. **O'Malley, J. M., & Chamot, A.U.** (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
22. **Oxford, R. L.** (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
23. **Richards, J. C., & Platt, J.** (1992). *The Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Longman: London.
24. **Rubin, J., &Thompson, I.** (1994). *How to be a more successful language learner: Toward learner autonomy* (2nd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
25. **Schmitt, N.** (2000). *Vocabulary learning strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
26. **Scholfield, P.** (1982). *The role of bilingual dictionaries in ESL/EFL: A positive view. Guidelines 4* (20), 84–98.
27. **Wallace, M. J.** (2000). *Action research for language teaching*. (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
28. **Wenden, A., & Rubin, J.** (1987). (Eds.), *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Appendix A

Q1Do you think that it is the teachers' job to motivate students?
Q2 Do you present new words in every lesson?
Q3 Do you explain all the unknown words in a text?
Q4 Do you apply strategies that help your students enlarge their vocabulary repertoire?
Q5 Do you use vocabulary games in class?
Q6 Do you ask your learners to use a notebook?
Q7 Do you have a look at their notebooks?

LA PERTINENECE DE L'ANALYSE SEQUENTIELLE DE J.-M. ADAM EN FLE : CAS DE « L'AGNEAU ET LE LOUP » DE LA FONTAINE

THE PERTINENCE OF J. M. ADAM'S SEQUENTIAL ANALYSIS IN FFL: CASE OF LA FONTAINE'S "THE LAMB AND THE WOLF"

ملاءمة التحليل المقطعي لجون ميشال ادم في تعليم الفرنسية بصفتها لغة اجنبية : "الخروف والذئب" للافونتان نموذجا

Mme. BALI Rokiya *(1)
[1] Maître-assistante –A- Université de KASDI Merbeh – OUARGLA -, rokiyabali@yahoo.fr
Mme. MESGHOUNI Dalal (2)
[2] Maître de conférence –A- Université de Hamma Lakhdar –El-Oued -, mesghounidalal@yahoo.fr

Soumission:10/10/2020 *Acceptation:21/03/2021* *Publication 15/09/2021*

******

Résumé:
Pour mieux saisir l'hétérogénéité textuelle, une analyse prototypique séquentielle s'inscrit dans le présent article dans une tentative de mobilisation de certaines aptitudes d'appréhension textuelle chez les apprenants de FLE. Loin de tout bricolage méthodologique, le recours au texte de La Fontaine à titre illustratif permet de compulser au mieux la pertinence de cette théorie dans la formalisation de l'enseignement du FLE vers une réelle maitrise de l'appréhension des textes intégrés dans les manuels scolaires.

Mots clefs: Hétérogénéité textuelle, analyse prototypique séquentielle, formalisation de l'enseignement du FLE, aptitudes d'appréhension textuelle.

****

Abstract:

In order to better understand textual heterogeneity, a sequential prototypical analysis is used in this article in an attempt to mobilize certain textual apprehension skills among FFL learners. Far from any methodological tinkering, the recourse to La Fontaine's text for illustrative purposes makes it possible to assess the pertinence of this theory in the formalization of FFL teaching towards a real mastery of the apprehension of texts integrated into school textbooks.

Key words: Textual heterogeneity, sequential prototypical analysis, formalization of FFL teaching, textual apprehension aptitudes.

ملخص باللغة العربية:

في هذا المقال نقترح تحليل نموذجي مقطعي من أجل فهم أفضل لعدم التجانس النصي وهذا في محاولة لتطوير بعض مهارات فهم النصوص عند متعلمي الفرنسية بصفتها لغة أجنبية. بعيدًا عن أي ترقيع منهجي، يتيح نص لافونتان كمثال توضيحي ,إدراك أهمية النظرية المقطعية في نمذجة تعليم الفرنسية من اجل فهم حقيقي للنصوص المدمجة في الكتب المدرسية.

الكلمات المفتاحية: عدم التجانس النصي ، التحليل النموذجي ملف pdf للوثائق الخاصة بمقال الاستاذة بالي رقية المقطعي، نمذجة تعليم الفرنسية، مهارا ت الفهم النصي.

Introduction

Combettes affirme que les recherches en linguistique textuelle abordant la question de la typologie textuelle :

> « *Explicitement ou implicitement ne considèrent pas la typologie comme une fin en soi, mais comme la possibilité de mettre les types de textes en relation avec autre chose, cette autre chose étant en l'occurrence, majoritairement le domaine linguistique.* » (1990 : p. 14)

Pour ainsi dire, le recours à la linguistique textuelle dans la formalisation de l'analyse des textes n'est qu'un atout de légitimation, qui mise sur la scientificité de l'action pédagogique. D'ailleurs, la tentative de la conception d'une typologie textuelle est venue en réponse à la question de classement de textes. Cette question est au centre des préoccupations des enseignants de langues ; face à la variation des textes enseignés qu'ils manient en classe. La typologie est conçue afin de faciliter, d'une part, leur tâche d'enseignement, d'autre part, la compréhension des apprenants, et ce dans un souci cognitif. En effet, la typologie ne constitue pas une fin en soi, mais une procédure de planification pour l'enseignement des textes en FLE. Il ne s'agit, en aucun cas, de faire une application, à l'aveuglette des théories

sur les textes ; mais de vérifier la pertinence de l'exploitation de l'une de ces théories, notamment la théorie séquentielle de J.-M. ADAM dans l'enseignement du FLE.

1. Pertinence épistémologique de la théorie de J.-M. Adam

Partant du principe selon lequel,

> « *Deux théories explicatives rivales ne portent pas sur des phénomènes différents […] mais sur les explications différentes des mêmes faits. Le critère de choix d'une théorie dépend principalement de l'étendue et de la variété des phénomènes qu'un type unifié d'explication permet de subsumer : une théorie est supérieure à une autre parce que son pouvoir explicatif est plus grand.* » (KAHN, 1988 : p. 45)

Le choix de la typologie textuelle est motivé par la réflexion sus-citée de P. KAHN. La théorie de « la typologie séquentielle » de J.-M. ADAM est considérée parmi les différentes théories, qui traitent de la question de la typologisation, et qui s'inscrivent dans la mouvance de la linguistique textuelle. En outre, elle constitue une synthèse des théories qui la précèdent ce qui lui offre une certaine richesse et une importance au niveau de son champ théorique ; « *le travail d'ADAM sur des textes prend en compte les hypothèses bakhtiniennes mais il adopte pour sa part un autre vocabulaire : il parle de formes ou schémas prototypiques ou plus brièvement de prototypes.* » (PAVEAU et SARFATI, 2003 : p. 190)

A cet égard, J.-M. ADAM avance :

> « *L'hypothèse des prototypes séquentiels a l'avantage, par rapport à d'autres hypothèses typologiques, de rendre compte, d'une part, du fait que les énoncés produits actualisent toujours de façon plus ou moins fidèle les prototypes de base et, d'autre part, du fait, en apparence contradictoire, que les sujets catégorisent assez aisément des actualisations pourtant toujours floues.* » (ADAM, 1997 : p. 6).

En effet, les innovations, qui se font grâce à cette nouvelle conception de la typologie textuelle, se manifestent surtout dans la dé²marche de l'approche des textes, qui prend en considération des textes de nature diverse, car : « *on ne peut traiter de la même façon tous les types de textes ; on ne peut les aborder de la même manière. Chaque texte nécessite une démarche particulière.* » (BELABBES-NABI, 2002 : p. 5)

En représentant chaque type de texte suivant un modèle spécifique, une lecture, voire un discernement méthodologique serait préconisé suivant la conception de J.-M. ADAM, pour qui,

> « *La conception de la séquentialité part du fait qu'un lecteur confère une certaine cohésion à une suite textuelle en s'appuyant partiellement sur une opération de classification. Pour affirmer que telle suite est plutôt descriptive ou narrative ou argumentative ou explicative ou dialogale, il faut qu'il existe*

des schémas prototypiques abstraits, culturellement transmis. » (ADAM, 1997 : p. 196)

Aussi, semble-t-il que le métalangage proposé par J.-M. ADAM, a considérablement marqué les rénovations en matière de la linguistique textuelle. D'ailleurs, il constitue un paradigme théorique spécifique de l'étude du texte dans son champ conceptuel et dans lequel les notions : séquence prototypique, séquentialité, textualité, et d'autres, sont proposées par J.-M. ADAM avec de nouvelles définitions.

En outre, la spécificité du discours de J.-M. ADAM qui ajoute :

« *En reconnaissant toutefois que les enseignants, qui travaillent forcément sur des textes et ont pour objet naturel de réflexion les discours des élèves, des médias, de la littérature, sont bien obligés de se poser des questions relatives aux classements de ces textes et discours.* » (Ibid : p. 6)

En effet, l'exploitation de cette théorie dans l'enseignement du FLE semble être d'une grande utilité afin que l'enseignant puisse formaliser et systématiser son labeur, en simplifiant l'accès aux textes, et par la même, en sucitant la créativité des apprenants dans la production d'autres textes.

2. Du singulier de la séquentialité des textes

L'hypothèse des prototypes séquentiels trouve son origine dans les travaux du linguiste Russe Mikhaïl BAKHTINE qui fut parmi les premiers à parler de «genres» du discours, et à exprimer la nécessité de leur classement. Selon lui, il existe « *des types relativement stables d'énoncés* » (1984 : p. 18), présents dans toutes les formes de discours connues, qui permettent de décrire la complexité de ces formes sur la base de «schémas prototypiques». J.-M. ADAM déplace l'étude de ces unités de composition textuelle du champ sociolinguistique propre à l'analyse de Bakhtine, à celui « *plus étroitement linguistique de la textualité* » (ADAM, 1997 : p13). Définissant le texte comme une « *structure composée de séquences* » (Ibid : p 20), il affirme en outre que ce plan de la textualité est le plus adéquat pour établir une typologie. Une séquence reconnue comme narrative ou descriptive, bien qu'elle doive être envisagée comme plus ou moins originale, partage avec les autres un certain nombre de caractéristiques linguistiques qui obligent le lecteur-interprétant à les identifier comme telles.

Bien qu'elle soit une notion abstraite et assez floue, la séquence peut être considérée comme une structure. Ce qui implique qu'elle soit «décomposable», et faisant partie d'un système plus vaste (tout texte étant considéré comme comportant un nombre n de séquences). La séquence est, par conséquent, formée de «paquets de propositions» (ou les macro-propositions), eux-mêmes constitués d'un nombre **n** de propositions. Autrement dit,

> « *les propositions sont les composantes d'une unité supérieure, la macro proposition, elle-même unité constituante de la séquence, elle-même unité constituante du texte. Cette définition de chaque unité comme constituante d'une unité de rang hiérarchique supérieur et constituée d'unités de rang inférieur est la condition première d'une approche unifiée de la séquentialité textuelle* » (Ibid : p.30).

Dans cette optique, J.-M. ADAM définit cinq séquences prototypiques : narrative ; descriptive argumentative ; explicative et dialogale. A chaque prototype séquentiel correspond une articulation des propositions. Prises isolément, ces dernières ne peuvent être pertinentes pour l'établissement d'une typologie; même s'il est possible de parler de propositions narratives ou descriptives ou autre sur la base d'une caractérisation grammaticale (un thème anthropomorphe associé à un prédicat signalant un événement pour le récit ; l'imparfait pour la description ; le connecteur mais pour l'argumentation. Etc.) Seule une contrainte globale d'enchaînement, seule son insertion dans une suite de propositions permet à l'interprétant de la définir comme appartenant à tel ou tel prototype séquentiel.

Dans ce genre de typologies, l'hétérogénéité est une donnée préalable à toute approche. Elle est marquée par la présence, au sein du même texte, de séquences de types distincts. En effet, il ne peut exister de récit sans un minimum de description, un récit peut n'être qu'un moment dans une argumentation et ainsi de suite. Néanmoins cette hétérogénéité est tout à fait théorisable. Elle peut être envisagée de deux façons différentes : soit en terme d'insertion ; ou bien en terme de dominante séquentielle. Dans le premier cas de figure apparaît « *une relation en séquence insérante et séquence insérée* » (Ibid: p31). Le deuxième type d'hétérogénéité séquentielle correspond au mélange de séquences de types différents, ce qui nous conduit à considérer le tout textuel comme plus ou moins narratif, descriptif…etc.

3. Intérêt didactique de l'approche séquentielle en FLE

Comme il a été sus-mentionné, J.-M. ADAM a retenu cinq séquences prototypiques élémentaires. Notre but n'est pas de s'attarder à ce choix, mais de voir l'intérêt didactique que peut avoir cette approche dans la didactisation des textes en FLE au secondaire.

Un prototype réfère à un modèle exemplaire, le modèle principal. Ces modèles proposés par J.-M. ADAM ne peuvent rendre compte de toutes les façons dont les auteurs écrivent et structurent leur texte. Mais il faut commencer quelque part.

L'observation de différents textes amènera les apprenants à se représenter mentalement des schémas prototypiques qui leur serviront à mieux

comprendre la structure d'un texte et par le fait même à en mieux construire le sens. Puis, au fil de leurs lectures, ils observeront des structures qui ne respectent pas tout à fait le modèle prototypique. À partir des connaissances qu'ils ont du modèle prototypique, ils pourront se construire de nouvelles représentations qui leur permettront d'avoir en mémoire de plus en plus de plans d'organisation textuelle qui feront d'eux de meilleurs lecteurs et de meilleurs scripteurs.

A titre illustratif, un récit d'aventures commence « in médias res », dans 1'action ou par un événement qui se situe chronologiquement à la fin de l'histoire. Ayant observé de tels textes qui ne correspondent pas au modèle prototypique, les apprenants pourront organiser comme suit : résolution, situation initiale, complication, actions, fin de la résolution, situation finale) et les imiter dans leurs propres productions.

Par ailleurs, J.-M. ADAM, dans sa définition du texte comme un tout hétérogène, voit qu'un texte est formé de plusieurs séquences qu'il a définies. Il y a toujours une dominance d'une séquence. Cependant, un texte formé d'une séquence unique est, selon l'auteur, un cas rare. Ainsi, ces textes se rencontrent rarement dans les pratiques de lecture des apprenants. C'est le cas, par exemple, d'un récit minimal de type narratif sans descriptions ni dialogues. Dans ce cadre, R. BLAIN confirme :

> « *Le type argumentatif domine l'éditorial, la lettre d'opinion. Le type descriptif domine dans le portrait, dans de nombreux articles d'encyclopédies, mais on peut aussi le trouver dans l'éditorial ou dans l'essai. Le type narratif domine dans le récit d'aventures, dans le conte, mais aussi dans le fait divers. Le type explicatif domine dans l'article de vulgarisation scientifique, dans le manuel scolaire […]. Le type dialogal domine dans la pièce de théâtre, l'entrevue, etc. Les types de textes doivent être mis en relation avec les genres de textes (conte, nouvelle, roman, fait divers, éditorial, etc.)* » (1995 : p. 23)

Plusieurs genres textuels sont hétérogènes, c'est-à-dire qu'ils peuvent être constitués de plus d'une séquence, les séquences pouvant être argumentative, descriptive, explicative, ou narrative. On peut donc se retrouver, par exemple, face à un texte du genre de l'article scientifique de type explicatif (séquence dominante) et dans lequel on retrouve une séquence narrative et une séquence argumentative.

L'insertion de séquences dans un texte peut généralement être justifiée par l'intention de l'auteur ou la prise en compte du destinataire. Si le souhait de l'auteur est de faire connaitre plus en détail un élément relatif à l'explication, il aura recours à la description. L'interprétation du lecteur à propos de la séquence introduite doit reposer sur la compréhension de l'intention et sur la connaissance ou des apports particuliers des séquences.

Une incompréhension relative à l'insertion d'une séquence se manifeste généralement par la difficulté de l'apprenant à établir l'organisation du texte et voile parfois le sujet principal de ce dernier. Un exercice simple à faire avec les apprenants, est de leur demander de repérer chacune des séquences composant le texte pour faciliter l'assimilation de son contenu.

4. Analyse séquentielle de La Fable de La Fontaine

L'analyse que nous allons proposer est une analyse que nous empruntons à J.-M. ADAM (l'approche décrite plus haut) tout en essayant de l'adapter à un texte du manuel de 1ère AS (DJILALI K. et al., 2016-2017), et plus spécialement un texte littéraire.

Cette approche ne nie en rien à celle déjà proposée dans le manuel, mais elle viendrait en statut complémentaire à ces dites approches, car la réalité étudiée du texte littéraire est présente sous sa forme générique et non typologique (qui n'existe toujours pas).

Il s'agit, donc, d'une réflexion ajoutée aux nombres considérables de réflexions didactiques, dans un souci d'amélioration des voies esthétiques susceptibles d'être étudier dans un texte littéraire.

Le texte que nous allons essayer d'analyser est une fable de Jean De LA FONTAINE. Ce texte littéraire est à dominante narrative, ce qui n'empêche pas la présence du dialogue et l'argumentation.

De ce fait, nous essayerons de vérifier la présence des composantes de la narration et du dialogue selon la théorie séquentielle de J.-M. ADAM. Cette opération passe par l'application « modérée » des deux schémas prototypiques des séquences : narrative et dialogale, rappelant que le prototype de la séquence narrative puise ses éléments de ceux du récit.

La séquence narrative est une structure en cinq étapes : situation initiale, complication, actions, résolution et situation finale. Les principales caractéristiques textuelles qui distinguent la séquence narrative sont la présence d'au moins un personnage qui pose un certain nombre d'actions dans le temps et dans l'espace. Ces actions sont en relation de cause-conséquence et se situent dans un début, un milieu et une fin.

(Pn = Macro-proposition narrative)
Pn1: Situation initiale (orientation)
Pn2: Complication, Déclencheur 1
Pn3: Actions ou évaluation
Pn4: Résolution, déclencheur 2
Pn5: Situation finale

Aux cinq macro-propositions narratives constituant le récit viennent s'ajouter les deux suivantes, la première au début, la seconde à la fin.

Pn0: Résumé et/ou entrée préface
PnΩ: Chute ou morale.

Quant à la séquence dialogale est une structure où il y a une phase d'ouverture, suivie du corps de l'interaction et enfin la phase de clôture. Les principales caractéristiques linguistiques sont : la présence de verbes annonçant la prise de parole, de signes de ponctuation spécifiques : les deux points, les guillemets, le tiret.

La complexité de la structure de cette fable célèbre peut se livrer à une réflexion basée sur une analyse séquentielle. C'est un bon exemple d'inscription du dialogue dans le récit.

4.1. Analyse narrative

« La raison de plus fort est toujours la meilleure :
Nous l'allons montrer tout à l'heure. »

Le premier vers fournit, par anticipation, la Morale-PnΩ tandis que le second vers correspond à une exemplaire Entrée-préface-Pn0. Le choix des temps verbaux confirme le fait que ces deux macro-propositions sont, en quelque sorte, extérieures au récit proprement dit : présent de vérité générale renforcé par « toujours », pour le premier vers, futur proche pour le second qui annonce le récit à venir. La segmentation (blanc marqué entre ces deux vers et le corps du récit) souligne typographiquement la séparation des deux « mondes ».

« Un Agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure ; »

Les vers 3 et 4 mettent en place un premier acteur (S1, l'Agneau), cette macro-proposition à l'imparfait a la valeur descriptive caractéristique des débuts de récit : fixer le cadre (ici uniquement spatial) de la Situation initiale-Pn1.

« Un Loup survient à jeun, qui cherchait aventure,
Et que la faim en ces lieux attirait. »

Le début du procès est souligné, au début du vers 5, par le présent de narration qui introduit le second acteur (S2, le Loup) et une motivation importante pour la suite (« à jeun »), motivation renforcée par les deux propositions descriptives (suite du vers 5 et vers 6) à l'imparfait. On peut considérer ces deux vers comme la Complication-Pn2 du récit : la relation potentielle [S2 – manger S1] étant construite spontanément par le lecteur sur la base de ses savoirs encyclopédiques (histoires de loups peuplant notre imaginaire). L'intrigue ouverte par Pn2 est la suivante : la faim de S2 sera-t-elle satisfaite et S1 restera-t-il ou non en vie ? Ces deux questions sont intimement liées : la dégradation de S1 (être dévoré) constituant une

amélioration pour S2 (ne plus être à jeun), la dégradation pour S2 (être toujours affamé) entraînant une amélioration pour S1 (rester en vie).

« Là-dessus, au fond des forêts
Le Loup l'emporte, et puis le mange,
Sans autre forme de procès. »

Symétriquement à Pn2, les vers 27 à 29 constituent la Résolution-Pn4 qui met fin au procès. Ces vers sont constitués de deux propositions narratives (vers 27 et début de 28, d'une part, suite du vers 28, d'autre part) qui ont pour agent S1et pour patient S2, les prédicats/ emporter/ et / manger/ sont complétés par une localisation spatialement : « au fond des bois ». Le vers 29 peut être considéré comme une proposition évaluative de Pn4. Conformément au modèle proposé par J.-M. ADAM, nous pouvons dire qu'une Situation finale Pn5 (elliptique ici) est aisément déduite de Pn4, une fin qui inverse le prédicat initial [S1 vivant] en [S1 mort].

Avec Pn4, le manque (faim de S2) introduit en Pn2 comme déclencheur-Complication se trouve résolu conformément aux attentes.

« Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage?
Dit cet animal plein de rage :
Tu seras châtié de ta témérité.
Sire, répond l'Agneau, que Votre Majesté
Ne se mette pas en colère ;
Mais plutôt qu'elle considère
Que je m'en vais désaltérant
Dans le courant,
Plus de vingt pas au-dessous d'elle ;
Et par conséquent, en aucune façon,
Je ne puis troubler sa boisson.
Tu la troubles, reprit cette bête cruelle ;
Et je sais que de moi tu médis l'an passé.
Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né?
Reprit l'Agneau ; je tète encore ma mère.
Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.
Je n'en ai point. - C'est donc quelqu'un des tiens.
Car vous ne m'épargnez guère,
Vous, vos bergers, et vos chiens.
On me l'a dit : il faut que je me venge. »

Reste l'ensemble des vers 7 à 26 qui apparaît comme séquentiellement hétérogène au reste - narratif – du texte. Nous pouvons parler ici d'un dialogue inséré dans le récit ou d'un récit construit autour d'un dialogue, conformément au genre narratif choisi : la fable. Ce dialogue peut se

traduire comme une transformation de l'Action-Pn3 en dire(s), en un conflit de paroles. Si la longueur de ce développement tranche par rapport au reste du récit, ce qui tranche aussi, c'est son inutilité : les vingt vers se résument en une macro-proposition Pn3 qui n'influe pas du tout sur le cours des événements que Pn2 laissait prévoir.
Soit le schéma suivant de cette séquence :

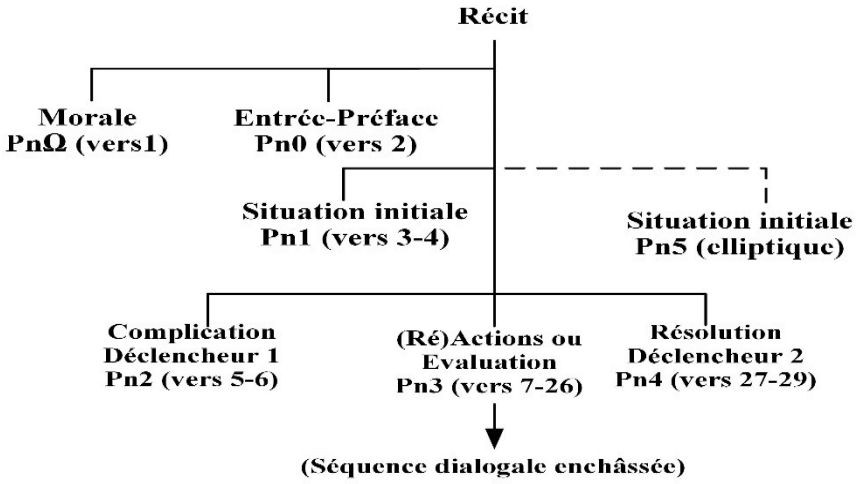


Figure N°1 : Schéma de la séquence narrative

- PnΩ - (vers 1) = Morale (le choix du présent de vérité générale renforcé par « toujours ».)
- Pn0 – (vers 2) = Entrée / Préface (le choix du futur proche qui annonce le récit à venir.)
- Ces deux macro-propositions sont extérieures au récit proprement dit -
- Pn1 – (vers 3 et 4) = Situation initiale-Orientation (le choix de l'imparfait à valeur descriptive caractéristique des débuts du récit.)
- Pn2 – (vers 5 et 6) = Complication-Déclencheur 1 (la relation potentielle S2 – manger- S1)
- Pn3 – (vers 7 à 26) = Ré-action-Evaluation (dialogue, transformation de l'Action Pn3 en dires, conflits de paroles)
- Pn4 – (vers 27 à 29) = Résolution-Déclencheur 2 (résolution qui met fin au procès, les prédicats « empoter » et «manger » sont complétés par une localisation spatiale « au fond des bois ».)
- Pn5 = Situation finale elliptique (absente mais déduite : mort de S1)

4.2. Analyse du dialogue

L'analyse séquentielle de ce dialogue montre un non-respect du modèle prototypique : nous ne trouvons aucune séquence phatique d'ouverture et de fermeture. Le dialogue est présenté directement dans sa phase transactionnelle. Deux explications peuvent être avancées : d'une part, par une loi d'économie liée au genre narratif de la fable. D'autre part, la violence de l'interaction rend totalement inutile toute démarche phatique rituelle.

Le corps de l'interaction est assez complexe. Le Loup ouvre et ferme la transaction, ce qui prouve qu'il domine en prenant l'initiative et en ayant le dernier mot.

Dans sa première intervention, le Loup pose d'abord, une question, ensuite il annonce une menace ouvrant l'interaction. De ce fait, l'Agneau est « châtié de sa témérité » en fin de texte.

Ainsi, la combinaison Question + Menace caractérisant la première interrogation du Loup paraitrait comme fausse question lui permettant de justifier un fait à partir d'une présupposition (l'Agneau est venu troubler l'eau du Loup) et finir par une promesse de sanction.

Suivant une logique argumentative, l'Agneau répond dans sa longue intervention à la fausse question posée. Ainsi, cette réponse se présente comme réfutation des présupposés du Loup. Le recours à cette stratégie peut être expliqué par la recherche des preuves pour affirmer la vérité et démontrer la fausseté et par conséquent, bloquer la violence initiale.

- Préparation, proposition du passage de la violence au raisonnement « ne se mette pas en colère ».
- « Mais », argumentation par un fait physique, donnée irréfutable.

Dans cette fable de La Fontaine, le choix d'un loup et d'un agneau relève déjà de la dimension argumentative, car le premier est prototypiquement associé à la cruauté, et le second à l'innocence. Le vocabulaire péjorant utilisé pour caractériser le loup (cette bête cruelle, plein de rage) accentue encore cet effet.

La deuxième intervention du Loup constitue une réaffirmation du présupposé de la question initiale en négligeant les objections et les faits démontrés par l'Agneau dans un objectif de continuer à mettre la menace à exécution.

La réplique de l'Agneau vient réfuter par un fait objectif le présupposé de l'assertion du Loup. Ce dernier, dans son intervention suivante, semble accepter l'objection de l'Agneau et la corriger. L'Agneau répond selon la même dialectique de réfutation des présupposés.

Il est à noter que dans ce texte, le mécanisme des enchaînements ne peut être décrit dans les termes simples Question >Réponse. Si la question

apparaît comme ouverture d'un échange et la réponse comme la composante réactive de la paire. Une assertion permet aussi de prendre l'initiative et d'ouvrir un échange. Elle pose un fait, une donnée voire une thèse que l'interlocuteur est invité d'admettre ou de réfuter. Un échange est donc clairement ouvert aussi bien par un acte interlocutif d'interrogation que par un acte d'assertion. Ainsi, les reproches formulés par la Loup prennent l'aspect d'interrogation ou d'une assertion. Cette stratégie du dialogue choisi par le Loup est évidente jusqu'à la fin : il s'agit bien de mettre l'adversaire en difficulté.

La façon dont le Loup va clore l'interaction est d'abord la même qu'avant : passage de responsabilité directe de l'Agneau, à celle de son frère puis de sa famille de sa classe ou de son clan « vous ». Le dernier argument est amené par CAR et c'est celui qui énonce le plus clairement les raisons du Loup.

Si la morale de la fable est dite pour interroger l'ordre du monde. Récit, argumentation et dialogue expliquent que nous vivons dans un monde de barbarie non régulé par la parole.

Soit le schéma qui présente cette séquence :

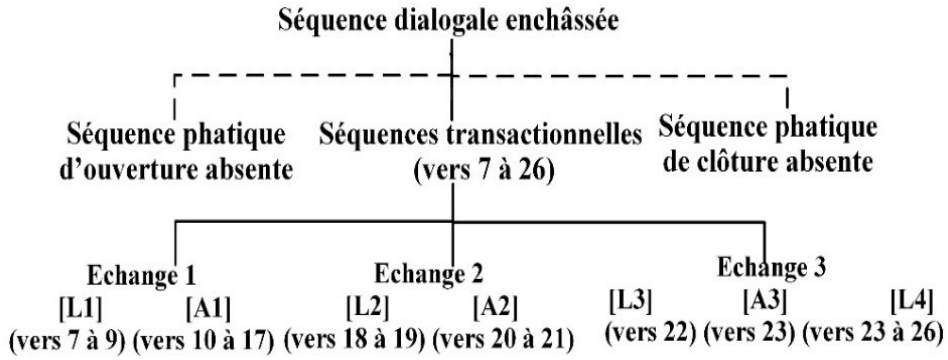


Figure N°2 : Schéma de la séquence dialogale

- Séquences phatiques d'ouverture (P. dial 0) et de clôture (P. dial Ω) absentes.
- Séquences transactionnelles (phase transactionnelle) : (vers 7 à 26).

Au terme de cet analyse, nous voyons que les prototypes séquentiels sont des catégories relativement floues et pourtant opératoires. S'il est souvent difficile de déterminer de quel type un texte global est l'actualisation, c'est que la plupart des textes se présentent comme des mélanges de plusieurs

types de séquences. Les textes homogènes (unitypes) sont plus rares que les textes hétérogènes (pluritypes) composés, par définition, de séquences actualisant elles-mêmes des prototypes différents. Un texte hétérogène est généralement classé en fonction du type encadrant. Ainsi la fable étudiée est définie comme narrative-conformément au genre- parce que le récit encadre ici le dialogue. Quantitativement, le dialogue l'emporte certes, mais c'est le type encadrant qui définit l'appartenance générique du tout.

Tous les textes ne sont pas structurés de la même façon et ne sont pas du même type, leur structure est souvent hétérogène au plan de la composition ; un texte d'opinion pourrait débuter par un récit.

Le classement que propose J.-M. ADAM permettrait aux apprenants d'analyser différents types de structures de textes, et d'en écrire à leur tour en imitant celles qu'ils auraient étudiées en lecture. Il faut présenter une diversité de textes aux apprenants, par exemple un récit, et leur faire observer qu'il y a des séquences de textes qui ne font pas partie du type narratif. Ainsi, ils pourront découvrir que tel passage est descriptif, tel autre dialogal et tel autre explicatif.

Conclusion

> «*Le travail actuel consiste à faire la critique de l'idéologie dominante dans l'enseignement du français en participant à l'élaboration d'une science de la langue, d'une science de la littérature et d'une technique plus scientifique du savoir*. » (DOUBROVSKY et TODOROV, 1971 : p. 23).

Cette nouvelle technique scientifique du savoir consiste à aborder les objets d'analyse de façon encore plus formalisante ; la tendance de typologisation des textes facilite aussi bien aux enseignants qu'aux apprenants de saisir au mieux le contenu des textes sur le plan cognitif que technique ; et d'offrir l'occasion à ces derniers de reproduire ces textes avec une plus grande créativité.

Bibliographie:

1- ADAM. J.-M., *Les textes : types et prototypes*, Nathan, Paris, 1997.
2- BAKHTINE Mikhaïl, *Esthétique de la création verbale* (traduction de A. Aucouturier), Gallimard, Paris, 1984.
3- BELABBES-NABI Ezzedddine, *Typologie de textes*, Plais du livre, Algérie, 2002.
4- BLAIN Raymond, « Discours, genres, types de textes, textes…De quoi me parlez-vous? », *Québec français*, (98), 1995.
5- COMBETTES B., « «point de vue », *Recherches* n° 13, Revue de l'A.F.E.F de Lille, novembre 1990.

6- DJILALI Keltoum et al., *Français première année secondaire*, ONPS, Algérie, 2016-2017.
7- DOUBROVKY, T. TODOROV, *L'enseignement de la littérature*, Centre culturel de Cerisy-la-Salle (22 au 29 juillet 1969), Lib. Plon, 1971.
8- KAHN P., *Théorie et expérience*, Quintette, Paris, 1988.
9- PAVEAU M.-A. et SARFATI G.-E., *Les grandes théories de la linguistique*, Armond Colin, Paris, 2003.

ACCOMMODATION OR DIFFERENCE PERPETUATION IN MIDDLE EASTERN CHILDREN TELEVISION? ARAB IDENTITIES IN MBC3 LANGUAGE

تكييف تواصلي أم استمرارية اختلاف في القنوات التلفزيونية الشرق أوسطية المخصصة للأطفال؟ الهويات العربية في لغة قناة MBC3

Fatima Nor El-Houda DAHOU[*(1)]
[1]Abdelhamid Ibn Badis University of Mostaganem-Algeria
fatima.dahou@univ-mosta.dz
Farouk BEGHDADI[(2)]
[2]Mustapha Stambouli University of Mascara- Algeria
farouk.baghdadi@univ-mascara.dz

Submission date:01/04/2021 Acceptance date:11/07/2021 Published date 15/09/2021

****

Abstract:
Considering satellite Arab children channels' implication in dealing with identity orientations of Arab children, the present research work proposes an investigation into the role of MBC3 programmes in negotiating sociolinguistic identities. Knowing, on the one hand, that children's direction towards this channel, usually by parents, pursuits learning correct language, trusting its "convergence'' to the multifaceted composition of Arab identity; and noticing, on the other hand, that MBC3 broadcasts programmes in MSA, in English, but also in other Arabic varieties, give rise to the following questions: How do MBC3 programmes address Arab children identities? Which cultural identity facet(s) are they accommodating themselves to? Applying Howard Giles' Communication Accommodation Theory (CAT), important facts about the perpetuation of Arabs' sociolinguistic differences come to the fore.
***Keywords**:* sociolinguistic identity; Arab children; media language; accommodation; communicative choice.

ملخص باللغة العربية:

بالنظر لأثر القنوات الفضائية العربية على هوية الأطفال اللغوية الاجتماعية ، يقترح موضوع البحث تحقيقًا حول دور برامج MBC3 في التأثير على الهويات الاجتماعية اللغوية لدى الأطفال العرب عامة مع تطبيق نظرية التكيف التواصلي لهورد جايلز .يجدر القول في هذا السياق أن الدافع الأساسي للآباء من توجيه أبنائهم لمشاهدة مثل هذه القنوات هو تعلم اللغة العربية الصحيحة، وضمان أساليب ترفيهية متوافقة مع المقومات الثقافية الاجتماعية لأبنائهم. ومع ذلك يلاحظ أن قناة MBC3 تبث برامج بلغات مختلفة :الفصحى و الإنجليزية بالإضافة إلى العاميات العربية . يتمحور موضوع البحث حول التساؤلات التالية :كيف تتعامل برامج MBC3 مع هويات الأطفال العرب؟ ما هي جوانب التكيف التواصلي لهذه القناة مع هذه الهويات؟ تبرز الدراسة حقائق مهمة حول دور هذه القنوات في استمرار الاختلافات اللغوية الاجتماعية لدى العرب.

الكلمات المفتاحية: الهوية اللغوية الاجتماعية؛ الأطفال العرب؛ لغة الإعلام؛ التكيف؛ اختيار تواصلي.

1. Introduction

For decades and up to the modern time, television has played an undeniable instructive and educational role in the histories of generations. Today, and in spite of the awful advance in more recent mass media, it has succeeded to conserve its strong position in human mass communication. Kids TV channels alone reside indivisible from family environment, the substructure of all factors conditioning children's sociocultural identity. Made in this connection, the core of interest in the present paper is : the application of Howard Giles' "Communication Accommodation Theory" (CAT), to the analysis of the degree to which Arab television programmes 'converge' or 'diverge' to Arab children's communicative behaviours, and to the variety of social dimensions involved in the shaping of their social group(s)' cultural identity(ies). The aim is an attempt to understand the motivations underlying their linguistic (and paralinguistic) choices; it is also to draw attention to the possible sociolinguistic consequences that may result, especially with regard to the (Arab) Algerian child. MBC3 is the focus of our attention, being one of the favourite and easily accessible channels. On this end, the content of this research paper pursues empirically justified answers to these two questions: How do MBC3 programmes address Arab children's identities? Which cultural identity facet(s) are they accommodating themselves to? All within the bounds of CAT theoretical framework, we have developed the hypothesis that MBC3 programmes

accommodate to Middle Eastern audience. Convergence reaches its peak with Saudi audience whereas aspects of divergence act negatively on the Algerian child's identity.

2. Literature Review

The present research paper proposes an analysis of mass media discourse, precisely the linguistic and paralinguistic implications of MBC3 programmes in negotiating sociocultural identities. The theoretical framework adopted in our analysis is CAT of the Anglo-American sociolinguist Howard Giles. In the following lines, we try to supply an overview on the literature we see compatible to the study of the issue at stake. The focus is on works that underline three properties: the communicative power of television programmes, the role of children channels in negotiating sociocultural identities and shaping children's sociolinguistic identity, and the central standpoint of CAT, with an emphasis on aspects of its pertinence to the topic at issue.

2.1. The Sociolinguistic Power of Television Discourse

Television discourse is a mass communicative instrument, thoroughly employed to act directly on a target audience's thoughts and existence as such, as Dahou states it: "*(Mass) communication as a social activity interweaves with peoples' identities. Each communicative act bears an act of negotiating identity*" (2016-2017: 74). It is an effective medium "*to prove the existence of one's identity and to address other identities and act on their behaviours"* (2016: 74).

Acting on the audience's identities lies in the implication of television discourse as an entire communicative institution capable to manipulate and control society's cultural differences, ethnic group diversity and ideological orientations. Television becomes thus a "*public affairs media"* and "*social affairs"* media (Fairclough, 1995: 3). And having hand in manipulating these affairs demands precise professional strategies of which language is the prime focus.

Furthermore, being one of the audio-visual media, television broadcasts guarantee acting on both the auditory and the visual perceptions of the audience, the fact which increases the potential influence and power over them, since:

- The spoken language (auditory) adds vitality and real life features to discourse, as it nourishes the pragmatic implications with the help of the voice, its pitch, volume, cadence (or rhythm), texture(soft or rough), but also the accent or dialect of the speaker (Brandstone and Stafford, 2006).
- When added, television picture augments language's discursive practice of power. It is worth remembering, in this respect, that the audio-visual image is not a mute one. It is accompanied with sound, music, colour, and most importantly movement.

2.2. The Sociolinguistic Power of Children Channels

Cartoon channels have long been considered an excellent source of leisure and entertainment for children. They are also renowned as cultural media that plays an educational role, notably as they pertain to the children's social environment, the realm that develops their intelligence, linguistic competence, and most importantly their personality and cultural identity.

Arab television counts today more than twenty-two satellite children channels, each of which proposes a content with its proper aims and target audience. The latter is generally children of ages grading from 3 to 16 (El Khateb, 2007). A lot of scholarly contributions have undertaken the analysis of these channels' discourse and its effects on children's language and Modern Standard Arabic (MSA) itself, with some allusions to the importance of considering the child's sociolinguistic identity. In what follows, we have been selective of the ideas we see most relevant to our topic:

Kadhem Zaimyan (2017) sheds light on the high rate of effectiveness realised by the target media programmes when interacting with children in their earliest life stages. Children respond more positively with their fresh sensitive consciousness; the reason that facilitates the influence of their perception and consciousness as well.

Touati Tliba (2017-2018) underlines Algerian parents' trust of these channels' contents, in the way they orient their children towards watching them for the sake of entertainment and learning correct language. In her research conclusion, she salutes the prominent role this media structure has in improving children's linguistic competence in MSA. She further defines this role as nearly exclusive in the case of children before school age.

Nevertheless, she warns about the danger of addiction to Television programmes, since our children spend long hours consuming these media products, usually without careful consideration (on the part of parents) of the potential different negative effects of their contents on their Arab Muslim identity.

Elkhatib (2007) joins Touati Tliba's view and addresses the need for Arab children channels to preserve and consolidate Arab cultural specificity. He concluded that language shift (between standard, colloquial and mixed language) has a positive impact since the variety of colloquial Arabics, even if foreign to the children's cultural environment, resides positive as it enhances their openness to other Arab dialects. This view is crucial if considered as a call to review prejudice and exaggerated intolerance of Arabic varieties diversity. Elkhatib (2007) further warns about the choice of topics and different scenes Arab children are exposed to. For him, cartoons exhibit mostly the Western culture and are, in many cases, contradictory to Arab Islamic values.

2.3. Communication Accommodation Theory

Communication Accommodation Theory (CAT) suggests that communication acts as *"a barometer"* that adjusts levels of distance between individuals and social groups (Giles and Ogay, 2007). When engaged in conversation, people imply social attitudes towards each other, as they take part in negotiating personal and social identities, all with the use of accommodation strategies (intentional or not) that set social distance between interactants. Therefore, the increase or decrease of this distance has salient implicatures about the identification of one's identity and the other's. For CAT, these identity processes are central to communicative interactions with respect to differences of a range of social dimensions involved in it, notably age, culture, social class, intellectual and ethnic differences between discourse participants.

CAT situates its principles on three basic points. First, interactants have background knowledge about levels of accommodation (from *"under"* to *"over"* accommodation, all conditioned by the prevailing sociocultural norms. Second, communication is not barely referential, but *"salient social category membership are often negotiated during interaction through the process of accommodation" (*Giles and Ogay, 2007:294). Consequently, it becomes a whole process of *"social inclusiveness"* versus *"social differentiation*." third, to accommodate a

communicative interaction, convergence and divergence strategies deploy linguistic elements, such as vocabulary, accent, dialect…etc, but paralinguistic and non-verbal features (pauses, utterances length, gestures, laughters …) as well. However, language is the core of the process: *"Language is often a criterion for group membership, it is a cue for ethnic identity, and it is a means of facilitating ingroup cohesion"* (Giles and Noels, 1997:140).

2.3.1. Functions of Convergence and Divergence in Social Interaction

CAT's main goal is to theorise strategies of negotiating identity between interactants, as Gallois and all explain it:
CAT theorises accommodative strategies, motivated by initial orientation and the salience of particular features of the interaction like the desire to appear similar or identify, to be clearly understood and to understand, to maintain face, to maintain the relationship, to direct the flow of discourse, and to maintain interpersonal control. (2005:137)

Convergence is the strategy through which the addressers (generally speakers) adjust their communicative act to the receivers. The aim is to sound more similar, in terms of speech variety (language, accent, dialect), and even of voice pitch and other paralinguistic behaviours. This happens for the sake of activating interpersonal , ingroup or intergroup shared social identity, in other words *"personal identity and social category membership"* (Giles and Ogay, 2007), such as ethnic group, age category, culture, gender… etc. Behind it, there is a desire *"to gain approval from one another"* (Giles and Ogay, 2007), via *"similarity attraction"*, since the more similar we are to our interactant, the more we gain respect and *"social reward"* (Giles and Ogay, 2007). Hence, convergence targets mutual respect, attraction and most importantly ingroup membership.

On the contrary, communicative divergence works on *"the accentuation of speech and non-verbal differences"* (Giles and Ogay, 2007) between the speaker and their interlocutor; a behaviour usually regarded exclusionary of the other's sociocultural values and impositionary of one's 'superior' identity markers. There are, however, two kinds of divergent speakers: "The upward divergent speaker" is usually said to be using higher culturally ranked language variety and more sophisticated speech (although this fact remains purely pejorative). On the opposite, "the downward divergent speaker" would assert and defend their membership of the low prestige and/or a minority sociolinguistic group.

The importance of communication accommodation becomes more salient in intergroup interaction (Kayambazinthu, 2000), such as in the case of mass media. Television discourse, the issue at stake, displays crucial accommodation tendencies. Yet, in its discursive process, the addressees are unknown ; they are presumed, and their feedback is most of the time nonsimultaneous or absent; in other words, television mediated addressers (in cartoons and children programmes for our case) generally address predefined but "assumed" sociolinguistic identities.

3. Defining the Corpus and Research Methodology

MBC3 is one of the favourite TV channels for Arab children around the world. It is a Saudi private channel which has been diffused by the Middle East Television Centre since 2004. Maybe the main reason for it to have worldwide audience is its being free-to-air; the fact which reduces parents' payment burden. Parents (notably in Algeria, the Maghreb as such, and immigrants in other parts of the world) therefore orient their children to it easily, especially when they desire to get them entertained in 'Arabic.
In the present research paper, the corpus was approached basically qualitatively and quantitatively. The qualitative analysis was realised via a careful observation of the different linguistic contents of the channel's proposed programmes. It was not less than a six-month period of data observation. Scrutinised analysis of the obtained data was then realised on the basis of a theorised methodology. The quantitative statistics were realised on a model of a one day programme, with respect to all cartoons, interactive programmes, advertisement, short documentaries and cultural breaks.

4. Results and Discussion

In this part of the research paper, there is an emphasis on every communicative aspect seen capable to either reinforce or threaten the sociocultural identity of the Arab child, notably the Algerian child, in MBC3 programmes. Degrees of accommodation and levels of convergence and divergence to the presumed audience are examined with the use of evidence noticed and exposed in the results. MBC3 counts an average number of 24 daily programmes, 20 cartoons and 4 interactive programmes, which are all taken into account in the analysis.

4.1. Generalities about MBC3 Cartoons and Audience Identity

It has been noticed that all the cartoons diffused presently are not locally produced. All of them are imported Western products translated into Arabic. However, language translation, or addressing the interlocutors in their own language, alone cannot stand for total convergence, since the sociocultural background of the original producer deeply influences the product's contents.

To put it in a nutshell, we can say that the choice of such cartoon programmes results in a balanced composition of both strategies. It is highly convergent to children's need to dream, to develop their imaginary and to satisfy their curiosity to know and discover. This is ensured by the professionalism and creativity of these "foreign cartoons" which guarantee a good quality image and attractive programmes. Divergence on its part is clearly noticed in extra-linguistic parameters, notably the flagrant exposure of the target audience (Arab children) to the Western culture and life style. Distance and identity difference are at issue in this respect.

Table 1: Contents Types of MBC3 Cartoons

Type of contents	Total number of cartoons		examples
instructive	2	12.5%	Blaze and the Monster Machines, Blue's Clues and You
humorous	2	12.5%	Sponge Bob, Booba
Imaginary stories and adventures	16	75%	Kid-E-Cats, Abby Hatcher, eljasusat, abtal elkoura…

Additionally, as shown in the table above, only the average of two instructive cartoons a day is noticed, whereas almost 87% are made for entertainment, addressing children's imagination, and in many cases enhancing violence (Ninja Go, Eljasousat, menzil Loud) and immoral (sponge Bob) behaviour. Added to that, and in many instances, the audience (Arab children) faces scenes and topics exterior to their familiar sociocultural environment.

4.2. About the Language of MBC3 Cartoons

In the following table, statistics and examples about the language(s) used in the cartoons' oral discourse are exposed. Preliminarily viewing, MSA is the overall language of MB3 daily cartoons:

Table 2: Language of MBC3 Daily Cartoons

Language	Total number of cartoons		examples
MSA	10	50%	Megaman, abtal elkoura, hadiket elhayawanet, elasdikaa elarbʕa, elmuhariba kodi, humer wa gumer …
MSA with a clear middle Eastern accent	9	45%	Blaze, abby Hatcher, dawriet elmikhleb, academiet elfunu:n, elja susat, manzil Loud,Ready Get Go, Ninjago, Sponge Bob
Dialectal Arabic(s)	0	0%	/
English	0 (except for the weekend animated films)		The minions, happy feet, cars, Snow Queen…
Silent	1	5%	Booba

It is clear from the table that the language of translated cartoons is standard Arabic par excellence (95%), except for the silent humorous episodes of Baboo (sometimes others). On Fridays, each weekend, a famous universal long film is broadcasted in English with MSA subtitling. The aim is to enhance family gathering and the building of children's personality[1] all targeting English language learnability with the help of subtitling.

The use of MSA reflects communicative accommodation motivation. Being oriented to an Arab audience, it ensures social category membership, approval and respect of worldwide Arab children sociolinguistic identity. Arab children, in all Arab countries, have been raised in sociocultural environments that have commonly made from MSA (the standard variety) the "unifying force" of shared Arab identity. And "*Algerians, as Arabs, cherish MSA which represents the pride of glorious Islamic past"* (Dahou, 2016: 64). Therefore, respect of the shared identity gains the audience's approval, trust and the feeling of linguistic security.

Nevertheless, noting that cartoons' characters pronounce MSA in a Middle Eastern accent, in almost half of the daily broadcasts (45%) cannot go unnoticed. Addressing the interlocutors in their own accent ensures nearness to their thoughts and acts consequently more effectively on their perception of the world[2] . Therefore, this strategy proves a maximum inclusion of Middle Eastern children, and a partial exclusion of other Arab children, counting Algerians. The prevailing accent in the cartoons in question is the Egyptian one: however the reason for that is, this fact acts

negatively on expectancies of the endeavouring attempts of some Algerian sociolinguists to solve the problem of linguistic insecurity[3].

Moreover, characters in the target cartoons are kept in their original names (Western names) and even some cartoons' titles, in addition to their opening and closing titles and their songs, are kept in their original English language. From a first glance, this can be ranked under the divergence strategy; however, it is useful to recall here that Arab children are becoming more and more acquainted with English language and English culture, under the effect of world mass media which serve the cause of globalisation.

4.3 . About the Language of Interactive Programmes

In addition to cartoons, MBC3 realises a daily diffusion of at least three interactive programmes: "tasali ahla alem" (Tasali the best world), "tawasol" (communication), "ahlen simsim" (Welcome Simsim). There are also some periodically appearing adventure and leisure programmes, like: "Aich safari" (Live Safari), and "abtal sghar kbar" (Young Great Children). All these programmes are locally produced one.

The positive implications in these programmes can be cited as follows:

- The interactive programmes encourage the feeling of the audience's presence and participation in the communicative event.
- The paralinguistic parameters adopted by these programmes' presenters reinforce easiness and comfort in the communicative process: smiles, the use of childish vocabulary, gestures, laughters, and even haircuts are part of the animators' convergence strategy. This reduces their social and age distance to Arab children and favours confidence in their identity.

Nevertheless, animators in these interactive programmes speak mostly in Middle East dialectal Arabic, as shown in the table below:

Table3: Language Varieties, Frequencies and Time Duration of MBC3 Interactive Programmes

interactive programme	main Arabic variety in use	repetition of the programme	duration of diffusion
Tawasol (communication)	Saudi, Kuwaiti, Jordanian, Syrian, Egyptian, few switches to MSA	3 times	about 5 minutes
Tasali ahla alem (Tasali the best world)	Saudi, Kuwaiti, Jordanian, Syrian, Egyptian, few switches to MSA	Once	about 30 minutes
Ahlen Simsim (Welcome Simsim)	Syrian, MSA	2 times	about 30 minutes

As presented in the table, different Middle Eastern varieties are spoken by the channel's presenters and animators. Maybe, because of the geographical nearness, they had more chance to get employed by the Middle East Broadcasting centre, thus to present and represent their local identities. This evidence leads us to the following inferences:

- Over-accommodation to Middle Eastern interactants (basically children and teenagers as an audience) defines them as the predictable target audience. Similarity attraction of identities is at stake.
- Under-accommodation to Maghrebi, including Algerian, interactants is salient in the discourse of these programmes. The rare use of MSA (the unifying force of Arab identity) is an assertion of the fact. Further to this point, a total non-accommodation strategy is obtained in the many detected instances when electronic letters of Algerian correspondents are read, but in the animator's dialect (neither in Algerian Arabic, nor in MSA, the languages in which they are normally authentically written).
- The instructive interactive programme "Ahlen Simsim" is designed to meet the essential educational needs of aggrieved Syrian children. It was recently implemented to facilitate learning basics of Arabic language and Arab values to this particular audience. To this aim, the Syrian dialect is used interactively with children, in the process of teaching MSA letters, vocabulary and simple grammar forms. This can be an effective way for Algerian children before school age to discover writing and reading correct MSA, despite the fact that they undergo an explicit exclusion: they are not the target audience.

- Repetition of the interactive programmes at issue, besides the considerable time span devoted to each of them reinforces the attainment of the communicative and ideational aims behind accommodation strategies discovered in them.

4.4. About the Language of Idents, Advertisements and Cultural Breaks

Recurrent breaks intervene in the daily broadcasts of cartoons and interactive programmes. MBC3 devotes a noticeable intention to channel idents and advertisements about toys and children products, as it cares about enriching children's cultural knowledge, especially about worldwide famous places and monumental buildings.

Here again, there is a neat exteriorisation of the Algerian child linguistic identity. All of these mediated breaks (100%) communicate in Saudi dialect. Accordingly, these conclusions obtain:

- The direct target audience (communicative interlocutors) are Saudi children.
- Communicative accommodation in this respect goes into a decreasing scale, beginning from high levels of convergence to Saudi identity, to moderate with other Middle Eastern identities, and arriving at the level of divergence with other Arabs (Algerians included).
- Nonetheless, there should be no reason to blame this language choice since MBC3 is a Saudi channel that obviously owes its highest respect to the people of Saudi Arabia. It is identity assertion and pride per se.

5. Reflections and Recommendations

Despite the explicit declaration of MBC3 about its concern with entertainment, education and social orientation of Arab children around the world[4], our analysis has demonstrated that the communicative choices in its proposed programmes adopt clear evidence about the coexistence of degrees of convergence and divergence regarding the multifaceted identity of its audience:

- Communicative accommodation to all Arab children is perceived in the use of MSA in the translated Western and American cartoons. This fact has not deprived these cartoons from spreading notions about the Western culture which is constantly

acting on new generations identity (a taken for granted reality with the constant exposure to new media).

- The sociolinguistic inclusion of Middle Eastern identities is indisputable with the prevalent use of Middle Eastern accents and regional dialects.
- However, identity difference of other Arab children (notably Maghrebi and Algerian children) is accentuated in the different degrees of divergence strategies, starting from the employment of Middle Eastern accents in MSA discourse (in cartoons) and concluding with the exclusive use of Middle Eastern and Saudi dialects (in interactive programmes, ads and cultural breaks).

Throughout this research work, we have developed a number of insights we see important about the applicability of Howard Gile's CAT to Arab children channels' discourse: Divergence to the interlocutors (audience) as an explicit or implicit strategy, realised intentionally or not, can be positively estimated by the audience (Algerian children and their parents in our case). Gile's view, that divergence favours identity differences, evaluation of each other's sociolinguistic identity and exclusion of the other, is not adoptive in cases of media discourse where acceptance, tolerance and openness to the others is activated. As for our children, Algerians, there is no harm in enhancing their discovery of other Arab identities, which remain part and parcel of their 'global Arab identity'. Then, cultural and linguistic diversity becomes richness to the coming generations if they succeed to develop capacities to communicate with other Arabs. Besides, nowadays, there is no way to deny our children's potential inclusion in Middle Eastern identity, with consideration, for example, of the fact that our teenagers are becoming an important audience to Middle Eastern youtubers (Aboflah, bandarita, Sayed Arab Games Network…). Thanks to financial and professional capacities, these youtubers have managed to get their shares in the international social media, the chance which is not offered to Algerian ones.

Results of the research work have provoked a necessity to put forward four recommendations we see crucial to the issue of identity negotiation:

- First, parents, the core of family environment, are the first responsible for the orientation of children sociocultural identity. Therefore, they are strongly requested to retain the total responsibility in choosing safe and beneficial television

programmes. Attentiveness and awareness are recommended in this respect, concerning both the programmes contents and their effects on children's personality and linguistic behaviours.

- Second, it is strongly required to orient our children to Arab channels like 'Baraem' and 'Jim'. These sister-MSA-speaking channels act positively on preserving the position of Arabic language in generations' identity values. Besides, it still resides safe to enhance opportunities of discovering 'the other facets' of Arab identity but with the precautionary principle that avoids any potential drawbacks on the child's linguistic security.
- Third, it is high time for the Algerian television institution to elaborate a project of establishing an Algerian children channel which can rise to the professional level of other Middle Eastern channels. Thus, equal opportunities are open to let the 'other' Arabs know about the Algerian sociocultural identity. Hence, equal opportunities of negotiating identity become available as well.
- Finally, as for Middle Eastern channels, the absence of Maghrebi dialects in their programmes is but a missing piece that guarantees the acceptance and welcoming of this audience category, and opens optimal ways of mutual acceptance and respect.

6. Conclusion

It has become conspicuous, from the results, that despite the crucial presence of MSA in MBC3 discourse, the total accommodation to all the Arab audience resides impossible. This fact adds evidence to Arabs' unrevisable diversified sociolinguistic identity. Regarding the case of the Algerian audience, it can be said that our case study is a minimised picture of the overall consequences of world mass media influence. MBC3, other television channels, YouTube, Facebook, online video games …etc, with whatever accommodation strategy, act on the new generations' identity, shape their identity, and most importantly 'renovate' aspects of 'modern Algerian identity'. For this reason, it is high time to endeavour to find ways to reinforce the preservation and perpetuation of Arab values in this already installed modern identity. It is still safe and recommended to accept diversity of Arab dialects and accents, as it is essential to encourage mutual respect.

End notes:

[1] According to an MBC3 publication about the programmes contents. (https://mbc3.mbc.net/about-mbc3)

[2] According to the Sapir-Whorf hypothesis which addresses the conspicuous impact of the mother tongue (highly influenced by the local culture and social norms), on individuals' and societies' perception of the world.

[3] Saleh Belaid (2010), for instance, addresses the phenomenon of Algerian people's linguistic insecurity and the issue of believing in others' linguistic and cultural superiority (being overwhelmed by the other).

[4] According to an MBC3 publication about the programmes contents. (https://mbc3.mbc.net/about-mbc3)

Bibliography List :

1. Belaid, S. (2010). *Fi el-amn el-lughawi (About linguistic security).* Algiers: Dar Huma
2. Branston, G., & Stafford, R. (2010). *The media student's book*. London: Routledge.
3. *Dahou, F. N. E. H.* (2016). Modern Standard Arabic in Algeria: Problems and challenges. International Journal of Language Studies, 10(1), 31-48.
4. Dahou, F. N. E. H. (2016). Modern Standard Arabic in Algerian Newspapers: Shuruq and El Khabar. Unpublished Doctorate Thesis. Abou Bakr Belkaid University: Algeria. http://dspace.univ-tlemcen.dz/handle/112/10161
5. El Khateb, R. (11- 12 December2007). Elkanawat elfadaiya elarabia elmukhasasa li elatfel wa tatir errosum elmutaharika ala lughat etifl elarabiEcharika University.
6. Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. London: E. Arnold.
7. Gallois, C., Ogay, T., and Giles, H. (2005). *Communication accommodation theory: A look back and a look ahead*. Theorizing about intercultural communication. Edited by W. Gudykunst. Thousand Oaks, CA, USA: Sage.121-148.
8. Giles, H., & Noels, K. (1997). Communication accommodation in intercultural encounters. In J. Martin, T. Nakayama, & L. Flores (Eds.), Readings in cultural contexts (pp. 139-149). Mountain View, CA: Mayfield.
9. *Giles, H., & Ogay, T. (2007). Communication Accommodation Theory. In B. B. Whaley & W. Samter (Eds.), Explaining communication: Contemporary theories and exemplars (p. 293–310). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.*

10. Kadhem Zaimyan, Z. (2017). Athar errosum elmutaharika fi salemet enotk bi elarabia elfusha lada etalamid (the Impact of Cartoons on Children Pronunciation Correctness of MSA). Majalet elomda fi elisaniyat wa tahlil elkhitab. 8. 227-236
11. Kayambazinthu, E. 2000. Sociolinguistics theories: some implication from Malawian data. Journal of Humanities. University of Malawi, Volume 14, pp 9-47.
12. MBC3. ʕan MBC3 (about MBC3). https://mbc3.mbc.net/about-mbc3. (4 February 2021)
13. Touati Tliba, S. (2017-2018). Atha elfadaiyet elmuwajaha li elatfel fi ettahsil elughawi li tifl ma kabla elmadrasa (the Impact of Arab Satellite Televisions on Linguistic Attainments of the Child before School Age). Unpublished Doctorate thesis. Kasdi Merbah University : Algeria https://scholar.google.com/citations?user=2n_3BWYAAAAJ&hl=fr

COMPETENCY-BASED ASSESSMENT: PRACTICAL CONSIDERATIONS

التقييم القائم على الكفاءات: اعتبارات عملية

Nedjari Mounia *(1)

[1]EFL Teacher (MAA),Department of English; Faculty of Letters & Languages, University of Oran2, Algeria.Email:nm.tlemcen@gmail.com / nedjari.mounia@univ oran2.dz

Dr. Bassou Abderrahmane *(2)
[2]EFL Teacher (MCB), Department of English, Faculty of Letters & Languages,
University of Tlemcen, Algeria. Email: Bassol2000@yahoo.fr

LMDSTEAD Research Laboratory 'Linguistique, Dynamique du Langue et Didactique' ; Oran2 University Mohamed Benahmed

Submission date:01/04/2021 Acceptance date:08/06/2021 Published date 15/09/2021

****

Abstract:

The ELT teachers' perception of assessment in Algeria seems reflecting a bleak picture since the adoption of the competency-based approach to language teaching. This study hereby, seeks a diagnostic of the in-service EFL teachers' current practices of alternative assessment to traditional testing. It is an exploration of its implementation in certain Secondary School ELT classrooms in the province of Tlemcen. The research was quantitatively designed and conducted through the use of a structured questionnaire and in which a group of EFL teachers was addressed with certain considerations such as age, educational qualification, and teaching experience. After a quantitative analysis of the data, they were discussed thoroughly and then interpreted. Results of the study results revealed an obvious misconception of EFL teachers in Algeria to the overall process of assessment, and their classroom practices to it seem to

be controversial to the assessment theoretical conception. Nonetheless, through the study, it became non doubtful that the respondent participants let a little room work for alternative assessment which grants a broad spectrum of assessment opportunities to cater for the learners' different learning styles. The research paper at hand would, hopefully, boost the EFL teachers' assessment knowledge, emerge interest in it as a beneficial measurement tool, and change their attitudes towards it, for more efficiency, practicality and flexibility in the professional context.

Key words: English Language, Competency-Based Assessment, Traditional Testing, Practicality, Independent learning.

ملخص باللغة العربية :

يبدو أن تصور معلمي تدريس اللغة الإنجليزية للتقييم في الجزائر يعكس صورة قاتمة منذ اعتماد النهج القائم على الكفاءة في تدريس اللغة. تسعى هذه الدراسة بموجب هذا إلى تشخيص الممارسات الحالية لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أثناء الخدمة للتقييم البديل للاختبار التقليدي. وهو استكشاف لتطبيقه في بعض فصول تدريس اللغة الإنجليزية في المدرسة الثانوية في محافظة تلمسان. تم تصميم البحث وإجرائه كميًا من خلال استخدام استبيان منظم حيث تم الإسقاط على مجموعة من معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية مع اعتبارات معينة مثل العمر والمؤهلات التعليمية والخبرة التدريسية. بعد التحليل الكمي للبيانات ، تمت مناقشتها بدقة ثم تفسيرها. كشفت نتائج الدراسة عن سوء فهم واضح لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الجزائر لعملية التقييم الشاملة ، ويبدو أن ممارساتهم الصفية مثيرة للجدل بالنسبة للتصور النظري للتقييم. ومع ذلك ، من خلال الدراسة ، أصبح من غير المشكوك فيه أن المشاركون في الاستطلاع يتركون مساحة صغيرة للعمل للتقييم البديل الذي يمنح مجموعة واسعة من فرص التقييم لتلبية أنماط التعلم المختلفة للمتعلمين. من المأمول أن تعزز هذه الورقة البحثية معرفة تقييم معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ، وتبرز الاهتمام بها كأداة قياس مفيدة ، وتغير مواقفهم تجاهها ، لمزيد من الكفاءة والتطبيق العملي والمرونة في السياق المهني

الكلمات المفتاحية: اللغة الإنجليزية ، التقييم القائم على الكفاءة ، الاختبار التقليدي ، التطبيق العملي ، التعلم المستقل.

****

1. Introduction:

The adoption of innovative measurement trends tends to prove that in the language classroom, learner-centeredness that goes through problem solving relies, to a great deal, on various effective strategies that consider most the learners' performance. By cause and effect, the so-called alternative assessment to traditional keystone testing is claimed to be a sine-qua non owing to the fact that it requires the learners' learning by doing even beyond the classroom. Moreover, it serves as an aid to promote language acquisition, a process and a product at once that requires the EFL teachers and learners' collaboration for the achievement of linguistic and nonlinguistic goals. Thus, this versatile innovative process is twofold, serving instruction and measurement sakes alike.

2. Statement of the Problem:

In Algeria, an approximately two decades ago educational reform, strongly called into question the evaluation process and stressed the need to implement competency-based assessment. The task was not easy that deal due to the fact that traditional testing was, and is still, governing and deeply rooting in the area of educational measurement. As far as the researcher is concerned as an EFL teacher at the secondary school, after a modest experience of more than ten years, including relentless coordination with her colleagues, she concluded that, alternative assessment represented the bugbear for language teachers, they are unconsciously and forcedly clung to measure the learners' achievements through traditional paper and pencil tests. Whereas, alternative assessment has rarely, if not never been compatible to reality in their classrooms. It was clear that the objectives of the launched educational revolution were not spelt out in their classroom practices. The researcher personally, with the group of colleagues, as it is the case of most EFL teachers in Algeria, have always felt confused between assessment and testing and what distinguishes each one. There was a clear unfamiliarity with and misunderstanding to the overall concept of alternative assessment.

2.1. Research Questions and Hypotheses:

The present research work is carried on the basis of the following research questions:

1- What are the teacher's attitudes towards competency-based assessment in the Algerian ELT classroom?

2- Are EFL teachers in Algeria knowledgeable enough about the concept of competency-based assessment?

3- How should we bring about practical and flexible competency-based assessment in the Algerian ELT classroom with regard to its current circumstances?

As an attempt to provide convincing responses to the research questions above, the researcher hypothesizes the following,

1- EFL teachers in Algeria are unfamiliar with the use of alternative assessment and feel confused and frustrated towards the use of competency-based evaluation.

2- EFL teachers are of a clear misconception to competency-based assessment in the Algerian ELT classroom.

3- Frequent approaches that embody professional development workshops, study days and colloquia, should target EFL teachers' formal training to realize effectiveness of classroom assessment practices.

2.2. Research Objective:

Clearly, Algerian ELT teachers do not perceive the reality that innovative assessment is closely tied to learning due to the fact that the ' teaching to the test ' factor exerted a prominent impact on their classroom practices, especially with regard to the decisive exams such as the 'BEM' and the 'BAC', we thought that initiating teachers to the literature of assessment would be vocational and versatile, bringing about its practicality in the language classroom, stressing the need to tackle the process of assessment as systematic and governed by a set of principles as well as theories .

Indeed, the study seeks to probe into the implementation of assessment pedagogy in the Algerian ELT context in order to contribute to highlighting the overall understanding and knowledge of this alternative to traditional testing.

The objective of this empirical research thus, is to generate a diagnosis of the pitfalls that beset the adoption of innovative assessment instruction in the Algerian educational language setting.

2.3. Research Instrument:

For the sake of concluding facts to ascertain or deny what the researcher's proposition, the study follows an experimental research design compiling quantitative data through the use of a structured questionnaire addressed to a group of about fifty EFL teachers from ten different secondary schools. The questionnaire is intended to cover three major phases, the questions in the starting phase concern the teachers' professional experience, during which they might receive educational training and along which several changes and reforms were undergone. The second phase spots light on the teacher's perception to assessment as an alternative to testing, while the third phase seeks to find out the factors that beset the effective practice of assessment in the Algerian ELT classroom to suggest possible solutions.

3. Literature Review:

3.1. Contemporary Alternative Assessment Vs Keystone Traditional Testing:

Regardless of its purpose, language testing, even if being traditional, is a key component of every instructional program. Critics however, fault traditional testing methods with failing to tap the students' full array of abilities, raising serious concerns about traditional kinds of tests.

Psychologically speaking, the test raises the students' anxiety. It is, for this reason, called the 'necessary evil' and therefore, adjustment in approaches to the language assessment has been called for, snaking the way to shift from psychometric to alternative approaches .To this end, educational reforms are seeking to reframe teaching, learning and to reshape the trend of assessment for one that is supportive to learning and teaching alike (Shâaban, 2005). Consequently, the field of evaluation in the language classroom has witnessed a movement away from strictly summative testing tools to a range of procedures for alternative assessment. Admittedly, traditional tests offer students a 50% chance of getting the answer correct, they are strongly criticized as being 'one - shot', norm-referenced and speed–based (Hamayan, 1995). Furthermore, keystone testing fails to provide information about students' motivation, interests and learning strategies as it targets measurement only. According to Black & William (1998), at the educational level, methodology of the teacher in the classroom is affected as various kinds of exam practices are taken up at the expense of

didactic activities which lead students to adopt surface methods of learning rather than profound ones.

Concerning its terminology, two main alternative words refer to alternative assessment which are performance and authentic assessment. Alternative assessment is based on the assumption that "there is a much wider spectrum of student performance that can be displayed than that limited by short-answer standardized tests" (Callison,1998, p.1) . Clearly, shifting from the traditional way of testing to the modern ongoing assessment is targeting a personalized learning that requires new forms of formative and summative assessments.

During the past two decades, alternative assessment has gained considerable momentum as a pedagogy that is experiencing a sharp dividing line between formative and summative assessments; 'assessment for learning' and 'assessment of learning'. Some scholars describe 'assessment for learning 'as one of the main challenges of blended learning which generates a transparent feedback through more responsibility and autonomy from the part of the learners who are " […..] predominantly passive receptors in the testing process, have rarely had their voices and opinions taken into account in test development "(Broukhart, 2015, p.70). The fact of which was to lead practitioners and researchers in the field of language teaching to seek to overcome the limitations of the summative 'one - shot' assessment framework to find a new multi-agent integrated teaching and assessment framework through alternative assessment theories that strongly correlate to the students' social learning ones (McTighe& Ferrara, 1998).

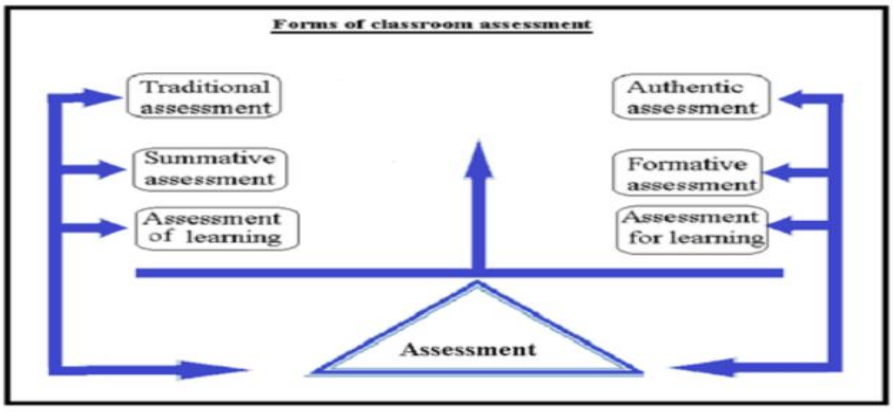


Figure.1. The Complex Interconnections between Different Assessment Facets. (Kerma, M, 2019, p.31)

It is worth mentioning here that formative assessment forms an art that many educational systems disseminated via alternative assessment tools, principles underlying it, as well as it various methods that are discussed in what follows.

3.2. Common Methods of Alternative Assessment:

As many educators agree, the most popular examples of alternative assessment methods are the following:

3.2.1. Self Assessment:

Self assessment is a key element to achieving the development of skills and abilities needed by students to face the challenges of real life and the massively globalized world (O'Malley & Pierce, 1996). They regard that without self - evaluation and reflection from the part of the learner, students cannot take responsibility to see language learning as a process.

Likewise, according to Tierney et al (1991), such method to alternative assessment is useful for evaluating the processes learners use to complete a particular task in which they feel involvement in evaluating themselves. By doing so, EFL students tend to feel positive towards learning .In the same vein, Black & William (1998, p. 26) contend that "self - assessment is a sine - qua non for effective learning".

3.2.2. Peer Assessment:

Peer assessment is another method to alternative assessment, but to a great account similar to self-assessment as within the two responsibility of evaluation is placed on the learner (Black & Harrison, 2001). Axiomatically, learning is by nature, a social activity and the students in the classroom form the small society that is managed by the teacher; effective peer and group participation in class then, facilitates learning.

3.2.3. Performance Assessment:

It refers to the process in which students demonstrate their ability or knowledge through activities that are often direct and active (Marzano et al, 1993). Because of that, educators think that there should be a variety of performance assessment tasks granting students the opportunity to choose ones that suit them better. In describing such performance activities, Shepard (1989) highlights that "they are well united to assuring application of content-specific knowledge, integration of knowledge across subject areas and lifelong learning" (as cited in McTighe and Ferrara, 1998, p. 8).

Educationists claim that learners are supposed to perform better on an assignment that they are completing to assess their own knowledge of a given subject area in comparison to the time they are being tested and graded by a test or an exam, the so-called, "the payment by marks". With the use of assessment, that is commonly referred as, continuous assessment, assessment for learning, performance assessment, authentic assessment, and formative assessment, learners often do not realize or rather feel that they are being assessed, which lessens their anxiety and provides a more accurate measurement of the learning achievements.

Figure.2. below provides a description to the basic steps to be undertaken in formative assessment. It shows the fundamental components that are required for a successful formative assessment in the ELT classroom. It outlines the key factors which bring about active learning and drive all learners to be active and dependent participants in the construction of their own learning.

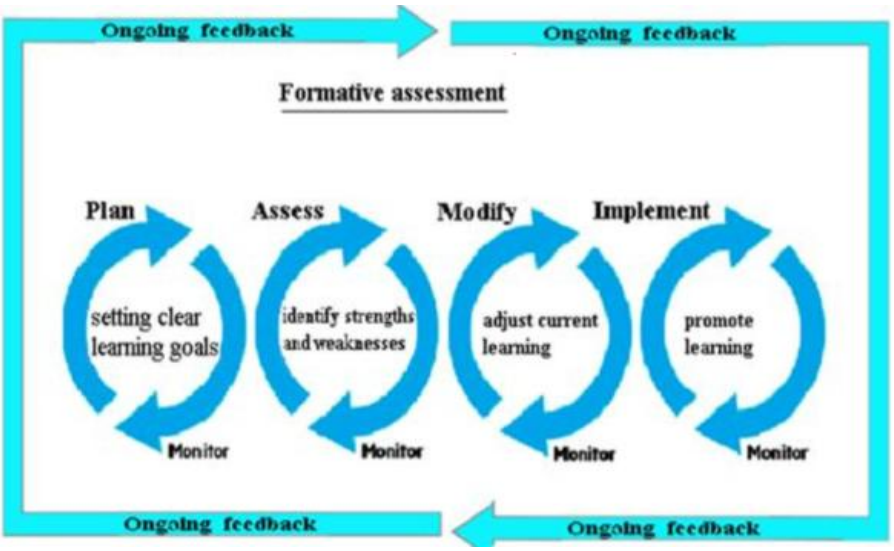


Figure.2. Basic Steps to Be Undertaken in Formative Assessment (Kerma, M, 2019, p. 38)

4. Results:

4.1. The Participants:

Attempts to select the participants were made on the basis of their qualifications, overall teaching experiences, age, and gender to ensure a

broad range of perspectives to be sought about their practice to assessment. The researcher tended to take two teachers per school in ten schools were randomly chosen. The researcher gained the occasion of a seminar for ELT teachers to realize the sampling, it was an occasion for providing any clarifications for the teachers. Some teachers refused to collaborate and the researcher couldn't force them to do, the total number of informants responding to the questionnaire then was 41, although 50 questionnaires were administered and distributed.

As an opening step, the respondents are asked about their gender. Here is an exhibition to the sampling population that was not planned by the researcher, but occurred on random.

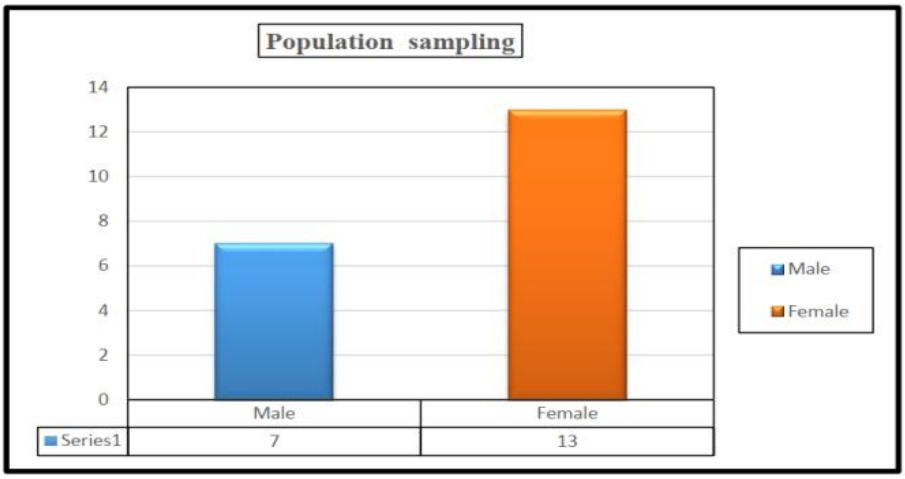


Figure3. Participants'Gender

4.2. Discussion of the Main Results:

In what follows, the questionnaire findings are discussed:

- **Item One**: How many years have you been teaching English?

Table.1. Teaching experience of the informants**.**

Teaching Experience	Number	Rate
04 moths	01	2.43 %

01 year	01	2.43 %
02 years	03	7.43 %
03 years	03	7.43 %
04 years	01	2.43 %
06 years	02	4.87 %
08 years	03	7.43 %
09 years	03	7.43 %
10 years	05	12.19 %
15 years	02	4.87 %
18 years	02	4.87 %
20 years	03	7.43 %
22 years	04	9.75 %
23 years	04	9.75 %
24 years	02	4.87 %
25 years	02	4.87 %

It is very necessary to consider the teaching experience of the informants to find out whether the latter has an effect on the teachers' practice to assessment. The results show that more than (50.46%) of the informants were of a considerable and mature experience in their teaching career, and few only were novice. That was a positive point for the researcher, to facilitate answering the next questions.

- **Item Two**: Did you receive any training in the English language education?

Suggestions	Number	Rate
Yes	10	24.39%
No	31	75.6%

Table 2. Teacher training

Half of the informants' number who were mature, received no training, while (24.39 %), who were novice, said that they received an educational training, but it was not in the core of the English language teaching.

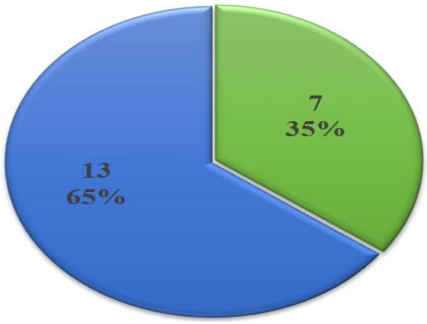
- **Item Three**: To what extent do you welcome new instructional strategies in your classrooms?

Suggestions	Number	Rate
Very Receptive	02	4.87%
Somewhat Receptive	25	60.97%
Not Sure	07	17.7%
Unreceptive	07	17.7 %

Table. 3. Teacher receptiveness to innovation

The majority of them (60.97%) slightly welcomed instructional innovations, equal rates stood for not doing and unsure about that, while very few of the informants (4.87%) did.

- **Item four**: How familiar are you with the use of assessment?

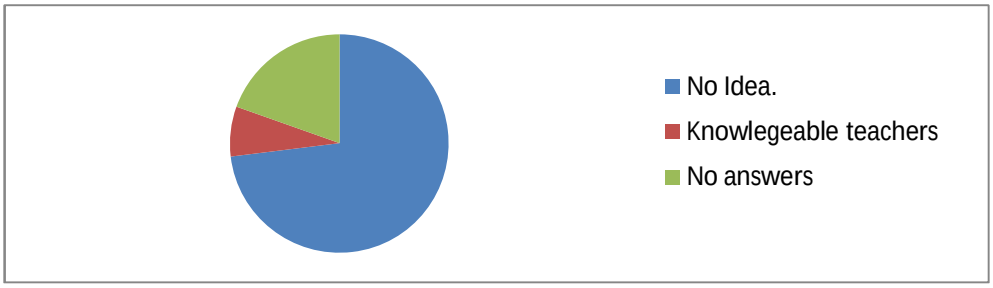


Pie-chart 1. Teacher familiarity with assessment

The large majority of the informants that is estimated by (65%) declared their unfamiliarity with assessment .Whereas, the remaining rate, estimated by (35 %) of them stood for slight familiar.

- **Item Five:** Through assessment, EFL teachers can evaluate the learning outcomes which cannot be evaluated with traditional paper -and -pencil tests.

Through these findings, the target is measuring the teachers' knowledge about the various types of tasks that all together work under the concept of alternative assessment.



Pi-chart.2. Teachers' knowledge of the types of alternative assessment tasks

The results demonstrate a negative attitude towards using the assessment as an alternative to keystone testing, and the large majority of them doubted about that. While few participants believed in assessment as a better alternative to measure the learning achievements in the ELT classroom.

- **Item Six**: How often do you rely on continuous assessment tasks to check your learner's learning progress?

The table below addresses the frequency of the ELT teachers' reliance on assessment to check the learning achievement as there are some obstacles that hinder its frequency of use and practicality in the Algerian EFL classroom.

Suggestions	Number	Rate
Always	03	07.43%
Sometimes	13	31.7%
Rarely	25	60.97%

Never	00	00%

Table.4. The frequency of classroom practice to alternative assessment

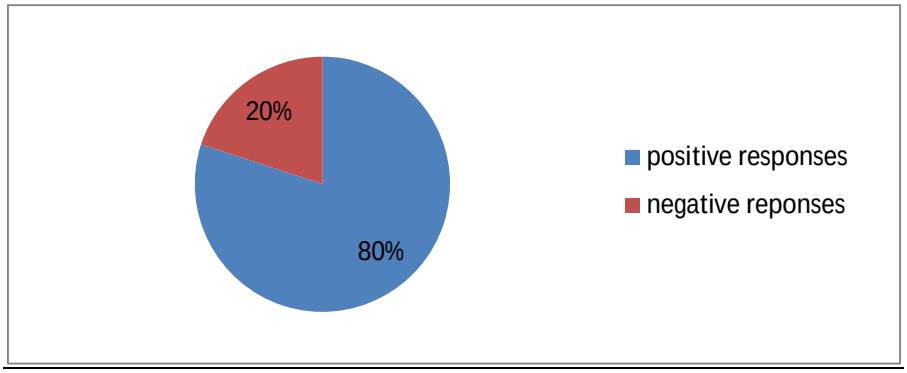
A percentage of (60.97%) from the respondents claimed that they never tended to rely on continuous assessment tasks to check their learner's learning progress; while the remaining percentage of the participants said they rarely did. The results are not surprising as the respondents have already declared their unfamiliarity with assessment.

-Item Seven: How can assessment tasks help you design remedial work?

Due to the findings in item six, the space devoted for the seventh question that stands for planning remedial work on the basis of classroom assessment feedback was lest a blank.

-Item eight: Are your learners becoming more motivated by working in group during assessment sessions?

The following pie - chart reflects the respondents' opinion about using projects for an active learning.



Pie -chart.3. Motivation in assessment

As can be shown through the pi-chart, nearly all of the participants we addressed (80.48%) provided positive responses saying that by working in groups the learners become competitive and hence, more eager to learn. whereas a minority of (19.51%) of the informants negatively responded to the question; for them, learners do not collaborate when working in group and if they do, it is not a purely personal work but rather copied.

-Item Nine: To what extent are these aspects of project-based assessment important for you?
The table below overviews the teachers' behaviors towards the different aspects related to assessment.

Aspects	NUMBERS				RATES		
	VI	I	NRI	NI	(%)		
- Supporting group work -Real world topics(authenticity) -Involving the learns in research process - Motivating the learners. -Enhancing the use of different language skills - Assessment rather than keystone testing. - self confidence for speaking in public -Building general knowledge -Enhancing autonomous and independent learning.							

Table.5. Teachers' attitudes towards aspects of project - based assessment

To unveil the informants' attitudes towards the degree of importance of assessment tasks , different aspects were ranked from 'very important', 'important' ,'not really important' to 'not important' in the format of a likert - scale .assessment .Therefore , the findings reveal that the respondents agreed on the fact that motivating the learners and encouraging autonomous learning come first in the scale of importance , followed by the topic's authenticity and practising assessment that is less daunting in comparison to keystone paper-and-pencil tests in the view of (97,56) of them.

-Item Ten: According to you, what must be done, to achieve a better practicality of assessment in the Algerian ELT classroom?

Regarding the findings of the last open - ended question that sought to grasp solutions to adjust the process of assessment, all of the participants felt the need to a meaningful, special and adequate training in the English language education that would help to enlarge their knowledge about assessment to adjust their teaching practices. Additionally, all of them shared the view the assessment is time consuming and reshaping, the syllabus would help a lot to its practice. A considerable high rate of the

respondents (80, 54%) went beyond that, to suggest that the provision of necessary assets to launch a practical e-learning through special platforms for teachers as well as students would save a lot of efforts and time to be so fruitful in assessing the learners' achievements continuously. To sum, analyzing the teachers' questionnaire has revealed many facts on their knowledge about and attitudes towards assessment, their perception of new instructional strategies and more precisely their assumptions and practices so far as alternative assessment is concerned. Admittedly, it is worth mentioning that most of the participants were mindful about the usefulness of assessment strategies to language evaluation for a litany of reasons. The way it is used by them however seemed to be foggy as the findings revealed. Hence, the results were not really favorable for excessive successful assessment practice.

4.3. Pedagogical Implications:

In this article, the literature on the main elements related to alternative assessment were reviewed in education settings. Through its content, we attempted to highlight how there has been a shift from traditional assessment techniques to alternative ones which are stressing and seeking the students' performance, and that are formative rather than summative. Through the practical part which is the core of our research work, several significant findings were revealed, the researcher concluded them in three main head one. Firstly, the teachers' knowledge of assessment was too narrow and thus needed to be raised due to some factors. Four main ones of them are obvious, the teachers' university courses, amongst which mine, did not include assessment. Worse than that neither as in-service teachers, they received a training courses in assessment, nor they received pedagogical support and resources on the way to process it. Secondly, assessment occupies a very tiny space in the school syllabus, the result then, is a weak frequency of its use. Thirdly, their overcrowded classrooms represent a direct cause that hinders the practice of assessment which requires 'snapshots' for every single student. Fourthly, most of the informants believed that assessment is challenging on the scale of teachers as well as students' subjectivity. All that made assessment the bugbear for EFL teachers.

As suggested solutions, teachers believed that assessment strategies are of an utmost benefit but they were unable to show their full potential, the provision of enough knowledge about it through meaningful training and rich pedagogical support would solve the problem. That entails the development of using assessment criteria for implementing them more

frequently and whenever learning takes place. Decreasing the number of learners should be considered adding to that thinking seriously and efficiently in opening the wide gate for technology in the Algerian ELT classroom to realize e-learning and e-assessment that would solve a lot of matters. In short, the trend of assessment is significant as it is intended to interpret the concept of learner–centeredness in a nutshell. With more understanding and knowledge to it, valuable opportunities to enrich the notion learning by doing would be provided.

5. Conclusion:

In down to earth terms, alternative assessment has a worldwide acknowledged effect in the educational areas for all concerns, teachers, learners, policy makers, and instructional materials. Due to that, the present research paper has been guided with the endeavor to investigate the EFL teachers' knowledge about and acquaintance with alternative assessment that is competency-based. The outcomes were highly reflecting the teachers' ignorance to the basic principles of assessment, and through this investigation, we could confirm the reality that the current trend of alternative assessment which is performance-oriented represents a serious challenge to secondary school EFL teachers in Algeria. This study, hereby, grants a research platform from which a large scale one can be explored in the field of educational evaluation mainly in the language classroom.

6. Bibliography List:

- Black, P., Harrison, C., Clare, L., Bethan, M., &Dylan,W. (2001) .*Working Inside The Black Box : Assessment For Learning in The Classroom.* Phi Delta Kappan:vol-86.1 .

- Black, P., William, D. (1998). *Inside The Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment.* London: King's College, School of Education.

- Brookhart, S.M.(2015).*From Language Testing To Language Assessment: Classroom Perspectives On The Validity Of Assessment.* Duquesne University, In Toronto.(2015): From Language Testing To Language Assessment: Connecting Teaching, Learning and Assessment. LTRC. Conference proceedings. March 16-20.

- Callison,D.(1998).*Authentic Assessment.* School Library Media Activities Monthly 14, no. 5 January 1998; Bloomington: Indiana University.

- Hamayan,E.V. (1995). *Approaches To Alternative Assessment.* Cambridge University Press.

- Shaaban, K. (2005). *Assessment Of Young Learners*. English Teaching Forum:. Volum 43 N° 1

- Kerma, M. (2019). The Assessment Impact on the Quality of the Teaching/Learning Process. A Case Study: Primary School. Unpublished dissertation .University of Oran 2.

- Marzano,R.J.,Pickering, D., McTighe ,J. (1993) . *Assessing Student Outcomes: Performance Assesment Using The Dimentions Of Learning Model*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development .

- McTighe,J, Ferrara,S.(1998). *Assessing Learning in the Classroom. Student Assessment Service*. Washington: National Education Association.

- O'Malley,J.Michael, and Lorraine Valdez Pierce (1996).*Authentic Assessment for English Language Learning: Practical Approaches for Teachers.* New York: Addison-Wesley Publishing.

- Shepard,L.(1989).*Why We Need Better Assessments.* Educational Leadership: *46*(7), 4-9.

- Tierney, R.J., Carter, M.A.,& Desai, L. E. (1991). *Portfolio Assessment in the Reading-Writing Classroom*. Norwood: Christopher-Gordon Publisher, MA.